
Projektbericht

**Bedarfe und Verbesserungspotentiale
der Studien- und Berufsorientierung an
Gymnasien**

Endbericht

Bericht 103.17

Bedarfe und Verbesserungspotentiale der Studien- und Berufsorientierung an Gymnasien

Endbericht

Bericht 103.17

Forschungskonsortium:

Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforschung GmbH
an der Universität Hannover (*ies*)
Zentrum für Evaluation und Politikberatung (ZEP)

Projektleitung:

Dr. Andreas Borchers
Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforschung GmbH
borchers@ies.uni-hannover.de
Telefon: 0511/3997-270

Autorinnen und Autoren:

Andreas Borchers, Lena Rödiger, Sabine Seidel (*ies*)
Frank Oschmiansky, Mareike Ebach (ZEP)

Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforschung GmbH
an der Universität Hannover

Leonhardtstr. 8 • 30175 Hannover
Telefon +49 (0) 511 3997-0
Fax +49 (0) 511 3997-229
URL www.ies.uni-hannover.de

Zentrum für Evaluation und Politikberatung

Mansteinstr. 8 • 10783 Berlin
Telefon +49 (0) 30 37303241
URL www.zep-partner.de

Hannover und Berlin, im September 2017

Diese Studie wurde im Auftrag des BMBF erstellt.

Die Aufgabenstellung wurde vom BMBF vorgegeben.

Das BMBF hat das Ergebnis der Studie nicht beeinflusst; der Auftragnehmer trägt allein die Verantwortung.

Inhaltsverzeichnis

Zusammenfassung	1
1. Einleitung	6
2. Methodisches Vorgehen	8
3. Forschungsstand	14
3.1 Theorien und Modelle zur Studien- und Berufswahl	14
3.1.1 "Klassische" Psychologische Ansätze	15
3.1.2 Soziologische Ansätze.....	21
3.1.3 Entscheidungstheoretische Ansätze	23
3.1.4 Laufbahnorientierte und "neuere" laufbahnorientierte Konzepte	26
3.2 Ergebnisse von Studien zur Studien- und Berufsorientierung an Gymnasien	29
3.2.1 Ziele von Studien- und Berufsorientierung	30
3.2.2 Schülerinnen und Schüler im Prozess der Studien- und Berufsorientierung.....	32
3.2.3 Gender in der Studien- und Berufsorientierung	35
3.2.4 Einfluss der Eltern.....	38
3.2.5 Herausforderungen für die Gymnasien und die Lehrkräfte	40
3.2.6 Herausforderungen für die jungen Menschen	44
3.2.7 Studien- und Berufswahl nach dem Abitur	46
4. Ergebnisse der Desktop-Recherche und Auswahl der Schulen für die empirische Erhebung	49
5. Empirische Ergebnisse	50
5.1 Schulische Konzepte zur Berufs- und Studienorientierung	51
5.2 Schulinterne Rahmenbedingungen für BSO	56
5.3 Landesregelungen	65

5.4	Berufswahlsiegel und Zertifizierungen	68
5.4.1	Eltern	71
5.4.2	Ehemalige Schülerinnen und Schüler.....	73
5.4.3	Berufsberater der Agenturen für Arbeit.....	75
5.4.4	Akteure der Wirtschaft.....	79
5.4.5	Hochschulen	81
5.4.6	Bildungsträger	84
5.5	Kooperation und Vernetzung.....	85
5.6	Zentrale BSO-Bausteine an/der Schulen	88
5.6.1	BSO im Unterricht	89
5.6.2	Kompetenzfeststellungen	92
5.6.3	Berufswahlpass.....	95
5.6.4	Angebote der Agentur für Arbeit an Gymnasien	97
5.6.5	Praktika	98
5.6.6	Berufsfelderkundungen und Messebesuche.....	103
5.6.7	Geschlechtsspezifische Angebote.....	104
5.6.8	Angebote für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund.....	108
5.6.9	Weitere Angebote	109
5.7	Evaluation der schulischen Angebote	111
5.8	Wissen zum Verbleib der Schülerinnen und Schüler.....	115
5.9	Stärken und Schwächen der BSO-Konzepte aus Sicht der Gymnasien und ihrer Kooperationspartner	116
5.10	Verbesserungspotenziale und Wünsche aus Sicht der Gymnasien und ihrer Kooperationspartner	119
6.	Zusammenfassung, Diskussion und Fazit.....	121
7.	Handlungsempfehlungen und Forschungsbedarf	139
8.	Literaturverzeichnis.....	146

9.	Anhang.....	159
9.1	Überblick über aktuelle Richtlinien und Landeskonzepte zur Berufs- und Studienorientierung.....	161
9.2	Interviewleitfäden.....	165

Zusammenfassung

Die vorliegende Studie bietet einen Überblick über Maßnahmen und Konzepte zur Berufs- und Studienorientierung (BSO) an Gymnasien und reflektiert diese vor dem Hintergrund theoretischer Modelle und des Forschungsstandes. Aus den gewonnenen Erkenntnissen sind Handlungsempfehlungen für die Weiterentwicklung der Berufs- und Studienorientierung abgeleitet worden.

Methodik

Methodisch basiert die Studie auf einer Aufarbeitung des Forschungsstandes und einschlägiger Theorien zur BSO, auf einer Desktop-Recherche zu aktuellen und abgeschlossenen Maßnahmen und Modellprojekten der BSO an Gymnasien sowie insbesondere auf 20 Fallstudien, in deren Rahmen leitfadengestützte Interviews mit Lehrkräften, die für die BSO zuständig sind, und ihren zentralen Kooperationspartnern durchgeführt wurden. Die Ergebnisse wurden auf einem Expertenworkshop vorgestellt und diskutiert. Die auf dem Expertenworkshop gewonnenen Erkenntnisse sind ebenfalls in diesen Bericht eingeflossen.

Berufswahltheorien

Berufswahltheoretische Erklärungsansätze fokussieren auf psychologische, soziologische und entscheidungstheoretische Faktoren, neuere Laufbahntheorien rekurrieren auf diese Faktoren, stellen aber den Prozesscharakter der Berufswahl in den Vordergrund. Keiner der Erklärungsansätze bezieht sich speziell auf die Gruppe der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten, gleichwohl konnten aus den Theorien vereinzelt Rückschlüsse für geeignete Ansätze und Strategien erfolgreicher BSO an Gymnasien abgeleitet werden.

Forschungsstand

Berufs- und Studienorientierung stand in den letzten Jahren durchaus im Fokus wissenschaftlicher Untersuchungen und Studien. Gleichwohl wurden nur wenige Studien durchgeführt, die sich speziell auf die Schulform Gymnasium richteten. Die meisten empirischen Studien basieren auf geringen Fallzahlen, zu den wenigen größeren quantitativen Untersuchungen zählen die Befragungen von Studienberechtigten des HIS/DZHW und Einzelstudien, wie etwa eine Befragung an Kölner Gymnasien. Gymnasiastinnen und Gymnasiasten sind zwar häufiger in Untersuchungen zu Übergängen von der Schule in Ausbildung/Beruf einbezogen, aber in der Regel bleibt offen, welche der Befunde auf Gymnasien übertragbar sind, welche teilweise zutreffen und welche nicht.

Empirische Ergebnisse

Die empirischen Ergebnisse, die im Rahmen der 20 Fallstudien gewonnen wurden, zeigen durchgängig eine sehr große Heterogenität. Alle untersuchten Gymnasien verfügen über ein schuleigenes BSO-Konzept, aber der Umfang der darin dargestellten Aktivitäten, die Zielformulierung, Verantwortlichkeiten und auch die Art der Darstellung variieren stark. Einzelne Konzepte beginnen ab Klasse 5, häufiger gelten sie ab Klasse 8 und wieder andere beginnen erst mit Klasse 9. Die Konzepte beschreiben oft additiv, "was, wann, wie" durchgeführt wird, sie sind über einen längeren Zeitraum "gewachsen", aber konkrete Einzelziele bzw. das jeweilige "Warum" werden kaum benannt.

Eine wichtige Rolle spielen Angebote zur Fortbildung und zum fachlichen Austausch. Nahezu alle interviewten für die BSO zuständigen Lehrkräfte haben wiederholt entsprechende Bildungsangebote genutzt, besuchen sie weiterhin und stellen deren hohe Bedeutung heraus. Wichtig sind ebenfalls Kontakte mit anderen Gymnasien zum fachlichen Austausch, zur Abstimmung und um Anregungen zu erhalten. Fortbildungen und fachlicher Austausch sind mit "zusätzlichem" Zeitaufwand verbunden.

In den Interviews wurde immer wieder darauf hingewiesen, dass die vielfältigen Aufgaben im Rahmen der BSO sehr zeitintensiv sind. Hierzu gehören planerisch-organisatorische Aufgaben, Mittelakquise und die Durchführung von BSO-Aktivitäten. Die BSO-Lehrkräfte sind Ansprechpartner in der Schule und für verschiedene externe Akteure, organisieren Kontakte u.a.m. Zu geringe Zeitkontingente und mangelnde finanzielle Ressourcen sind die am häufigsten genannten Herausforderungen.

Zu den unabdingbaren schulinternen Rahmenbedingungen für die BSO zählen Akzeptanz und Rückhalt im Kollegium, u.a. auch da bei der Durchführung von BSO-Maßnahmen Fachunterricht ausfällt. Die Akzeptanz ist nicht per se gegeben, sondern muss immer wieder hergestellt werden. Neben den BSO-Lehrkräften spielt dabei die Schulleitung eine zentrale Rolle, da sie das Konzept mittragen und dafür sorgen muss, dass diese Lehrkräfte nicht alleingelassen werden.

Einen wichtigen Einflussfaktor für die Verankerung im Kollegium bilden von außen gesetzte Rahmenbedingungen. Die Länder schreiben die Berufsorientierung als Aufgabe der Schulen fest und in der Regel ist auch den Gymnasien vorgegeben, ein eigenes BSO-Konzept zu entwickeln und Verantwortliche zu benennen. Eine solche Festlegung kann die Umsetzung in den Schulen wesentlich unterstützen. In manchen Interviews wurde allerdings kritisch angemerkt, dass diese Vorgaben in der Vergangenheit wechselhaft waren. Teilwei-

se wurde die Passgenauigkeit von gesetzten Rahmenbedingungen für Gymnasien hinterfragt, indem etwa ein späterer Beginn der Maßnahmen sowie größere Gestaltungsmöglichkeiten und Flexibilität gewünscht wurden.

Die Interviews zeigen, dass an den einbezogenen Gymnasien eine Vielzahl externer Partner in die BSO eingebunden ist. Bedeutsam sind vor allem Kontakte zur Berufs- und Studienberatung der Agentur für Arbeit, zur lokalen Wirtschaft und zu regionalen Hochschulen. Die Kooperationen werden i.d.R. positiv bewertet, sind allerdings in ihrer Intensität sehr unterschiedlich: So reicht etwa die Häufigkeit der Anwesenheit der Berufsberaterinnen und Berufsberater in den Gymnasien von wöchentlichen bis zu lediglich zwei Terminen im Jahr. Im Gegensatz zu anderen Schulformen sind Bildungsträger nur in wenigen Gymnasien aktiv.

Die Beteiligung der Eltern wird in vielen Schulen als wichtige Aufgabe gesehen, allerdings beschränken sich einige Gymnasien hierbei auf das Format der Elternabende. Andere binden die Eltern im Rahmen von Berufsbörsen oder ähnlichen Veranstaltungen ein, wo Eltern ihre Berufe vorstellen. Die Entwicklung geeigneter Konzepte zur Einbeziehung von Eltern beschreiben die meisten Lehrkräfte als eine der zentralen Herausforderungen.

In den untersuchten Gymnasien wird eine Vielzahl verschiedener Maßnahmen zur Berufs- und Studienorientierung durchgeführt. Einige Angebote wie Praktika, Angebote der Arbeitsagentur, Berufsfelderkundungen und Messebesuche finden an nahezu allen Schulen statt, andere, wie Kompetenzfeststellungen oder die Arbeit mit Portfolioinstrumenten, sind weit verbreitet, wieder andere finden sich nur an wenigen Gymnasien; hierzu zählen etwa geschlechtsspezifische Angebote, die über den Girls' Day/Boys' Day hinausgehen.

Praktika werden von nahezu allen Befragten als ein wesentlicher Baustein im schulischen BSO-Konzept verstanden. Zwischen den Schulen unterscheidet sich aber die Ausrichtung: Während für einige das Kennenlernen der "Arbeitswelt" im Vordergrund steht, richten es andere explizit universitär aus. Mehrfach angemerkt wurde, dass es nur wenig geeignete Praktikumsplätze für Gymnasiastinnen und Gymnasiasten gibt.

Wann welche Angebote durchgeführt werden, ist in der Regel in den schulischen BSO-Konzepten festgelegt. In den Interviews finden sich nur selten Hinweise auf eine individualisierte Gestaltung, die von den Möglichkeiten und Interessen der einzelnen Schülerinnen und Schüler ausgeht. Freiwillige Angebote, die zusätzlich zu den verpflichtenden Maßnahmen angeboten werden,

werden nur selten – und angesichts gestiegener Anforderungen zunehmend seltener – tatsächlich angenommen.

Der zeitliche Gesamtumfang, der an den Gymnasien für BSO-Maßnahmen aufgewandt wird, ist ebenfalls unterschiedlich. Mehrere BSO-Lehrkräfte wiesen darauf hin, dass die Durchführung von weiteren Maßnahmen vor dem Hintergrund einer hohen Pflichtstundenzahl in der Oberstufe nicht möglich sei. Vereinzelt bedauerten sie, dass einzelne sinnvolle Maßnahmen nach der Umstellung auf G8 nicht mehr angeboten werden könnten.

Nur sehr wenige Gymnasien nutzen Rückmeldeformate oder interne Evaluationen zur Bewertung und systematischen Weiterentwicklung ihrer BSO-Angebote. Aussagen über die Wirksamkeit liegen generell nicht vor; ein Problem hierbei besteht auch darin, dass auf Ebene der Schulen der tatsächliche Verbleib der Schülerinnen und Schüler nur in Ausnahmefällen bekannt ist und systematische, übergreifende Evaluationen bislang nicht durchgeführt werden.

Empfehlungen

Die vorliegende Studie zeigt, dass hinsichtlich der BSO an Gymnasien erheblicher Forschungsbedarf besteht. Gleichwohl ließen sich aus den Ergebnissen einige zentrale Empfehlungen ableiten:

- Gymnasien benötigen verlässliche und theoretisch fundierte Rahmenbedingungen seitens der Länder. Zur Umsetzung müssen die notwendigen Ressourcen bereitgestellt werden.
 - Lehrkräfte benötigen für die BSO entsprechende Qualifikationen. Hierfür sind die entsprechenden Angebote der Aus-, Fort- und Weiterbildung bereit zu stellen.
 - Die bloße Addition von Einzelmaßnahmen ist grundsätzlich zu hinterfragen. Die schulischen BSO-Curricula bedürfen konzeptioneller Überlegungen, dabei sind die individuellen Entwicklungsstände der Schülerinnen und Schüler zu berücksichtigen.
 - Für Praktika und den Einbezug der Eltern sollten schulübergreifend spezifische Grundlagen bzw. Konzepte für die Schulform Gymnasium entwickelt werden.
 - Notwendig ist eine Kompetenzvermittlung mit dem Ziel, dass die Schülerinnen und Schüler durch die Sozialisation entstehende Einflussfaktoren auf den Berufswahlprozess reflektieren können und dass sie lernen, mit Unsicherheiten und Unvorhersehbarem dieses Prozesses umzugehen.
 - Angebote der individuellen Begleitung und Beratung sollten ausgebaut werden.
-

- Alle BSO-Bausteine sollten kontinuierlich einer systematischen Bewertung unterzogen werden.
 - BSO an Gymnasien ist nicht einseitig auf ein anschließendes Studium auszurichten. Auch der Übergang in Ausbildung ist als Alternative in den Konzepten zu verankern.
 - Mit Blick auf den Übergang ins Studium ist die Einführung eines „Studium Generale“ als Grundlage für eine fundierte Studienwahl denkbar. Ein solches Orientierungsjahr könnte einige der bisherigen schulischen BSO-Bausteine auf- und übernehmen, die bislang an den Schulen verortet sind.
-

1. Einleitung

Die seit Jahren zu beobachtende Entwicklung hin zu höheren Bildungsabschlüssen zeigt sich in einem stetigen Anstieg der Schülerzahlen an Gymnasien und den gestiegenen Abiturientenzahlen. Damit hat sich das Gymnasium von einer "Schule des Bildungsbürgertums" (STABBERT/SCHRÖDER 2015) zur am stärksten nachgefragten Schulform mit einer zunehmend heterogenen Schülerschaft entwickelt. Im Schuljahr 2014/15 wechselten bundesweit 40 % aller Schülerinnen und Schüler am Ende der Grundschulzeit auf ein Gymnasium (STATISTISCHES BUNDESAMT 2016, S. 26). Zu diesem Anstieg haben verschiedene bildungspolitische Reformen, die auf einen Ausbau dieser Schulform ausgerichtet waren, ebenso beigetragen wie das veränderte Bildungsbewusstsein und -verhalten der Eltern, die sich zunehmend dafür entscheiden, ihre Kinder zur Ermöglichung höherer Bildungsabschlüsse auf ein Gymnasium wechseln zu lassen. Mit dem Anstieg der Studienberechtigten geht auch ein deutlicher Anstieg derjenigen einher, die nach Erlangen der Hochschulreife ein Studium aufnehmen: 2016 lag die Studienanfängerquote bei gut 55 % und hat sich damit innerhalb von zehn Jahren um zwanzig Prozentpunkte erhöht (STATISTA 2016a).

Gleichzeitig ist mit dem Bologna Hochschulreformprozess die Anzahl der Studiengänge kontinuierlich auf insgesamt mittlerweile knapp 18.500 bundesweit angewachsen (STATISTA 2016b). Mehr als die Hälfte sind grundständige Studiengänge (8.500 Bachelor- plus übrige Studiengänge¹), die für Studienanfängerinnen und -anfänger offen stehen. Hinzu kommen rund 330 duale Ausbildungsberufe und ca. 130 schulische Ausbildungsmöglichkeiten, die vielfach landesspezifischen Regelungen unterliegen und jeweils auch von Abiturientinnen und Abiturienten genutzt werden. Diese knappe Auflistung verdeutlicht die Größe des Angebots, das für alle Beteiligten, besonders aber für Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe II, eine Vielzahl von Alternativen bedeutet und kaum überschaubar ist. Angesichts dieser Entwicklungen - und den politisch als hoch eingestuften Studienabbrecherquoten von etwa 28 % sowie einer Vertragslösungsquote von etwa 25 % im Ausbildungsbereich - haben sich die Erwartungen an die Studien- und Berufsorientierung an Gymnasien verändert. Vor diesem Hintergrund verfolgt die vorliegende Studie im Wesentlichen vier Ziele:

¹ Dabei handelt es sich um Studiengänge, die mit einer staatlichen bzw. kirchlichen Prüfung abgeschlossen werden können, und Studiengänge mit den Abschlüssen Diplom, Magister, Künstlerischer Abschluss etc.

- sie soll einen Überblick über existierende Maßnahmen und Modellprojekte der Studien- und Berufsorientierung an Gymnasien bieten,
- existierende Ansätze und Praxismodelle beschreiben und einer Analyse unterziehen,
- die daraus gewonnenen Erkenntnisse vor dem Hintergrund theoretischer Modelle und dem Forschungsstand reflektieren und daraus ableitend
- Handlungsempfehlungen formulieren.

Folgende Leitfragen stehen dabei im Fokus:

- Wie ist der aktuelle Forschungsstand zur Studien- und Berufsorientierung an Gymnasien, wie der zur Berufs- und Laufbahnforschung? Welche gesicherten Erkenntnisse liegen daraus vor, die für die (Weiter-)Entwicklung von Konzepten und Praxismodellen für Gymnasien relevant sein können?
- Welche Erfahrungen bestehen mit neuen Ansätzen zur Intensivierung und Verbesserung der Studien- und Berufsorientierung, die in (Landes-) Konzepten verankert sind und in Modellvorhaben erprobt werden? Was lässt sich daraus auch vor dem Hintergrund der wissenschaftlichen Fachdiskussion für Gymnasien ableiten? Sind Eckpunkte für allgemeine Qualitätsstandards erkennbar?
- Zeigen sich bei der Umsetzung der Studien- und Berufsorientierung richtungsweisende Ansätze und Good Practice an Gymnasien? Wie sehen die damit verbundenen Konzepte konkret aus? Und durch welche Besonderheiten zeichnen sie sich aus?
- Werden Ausbildungs- und Studienorientierung als gleichwertige Zukunftsperspektiven für die Schülerinnen und Schüler behandelt? Wie werden sie erfolgreich miteinander verknüpft? Welche Rolle spielen die unterschiedlichen Akteursgruppen hierbei?
- Welche Empfehlungen für eine erfolgversprechende und wissenschaftlich fundierte Studien- und Berufsorientierung lassen sich ableiten? Wo besteht möglicherweise weiterer Forschungsbedarf?

Der Bericht ist wie folgt aufgebaut:

- Kapitel 2 beschreibt das methodische Vorgehen und die damit verbundenen Möglichkeiten und Grenzen der Studie.
 - Kapitel 3 arbeitet den Forschungsstand auf. Dabei werden in Abschnitt 3.1 zentrale Theorien und Modelle zur Studien- und Berufswahl vorgestellt, während Abschnitt 3.2 einen Überblick über vorhandene Studien zum Thema und deren Ergebnisse gibt.
-

- Kapitel 4 referiert die Ergebnisse einer Desktop-Recherche zu Maßnahmen und Modellprojekten der Berufs- und Studienorientierung an Gymnasien.
- In Kapitel 5 werden die Ergebnisse von Experteninterviews, die im Rahmen der Studie an 20 Schulen geführt wurden, vorgestellt. Dabei werden die hierdurch erzielten Erkenntnisse einerseits mit den Ergebnissen anderer Studien gespiegelt und andererseits soweit möglich Verknüpfungen zu den beschriebenen Berufswahltheorien hergestellt.
- Kapitel 6 diskutiert die gewonnenen Erkenntnisse und zieht ein Fazit, bevor abschließend in Kapitel 7 Handlungsempfehlungen dargelegt werden und weiterer Forschungsbedarf aufgezeigt wird.

2. Methodisches Vorgehen

Zur Annäherung an die in der Einleitung formulierten Leitfragen wurde in einem ersten Schritt eine ausführliche Literaturrecherche und -analyse zur Studien- und Berufsorientierung an Gymnasien durchgeführt. Ziel war es, aus den wissenschaftlichen Studien und Untersuchungen Rückschlüsse auf Motive und Einflussfaktoren herauszuarbeiten und ggf. erfolgversprechende Konzepte und Hemmnisse in der Umsetzung zu identifizieren.

Vorgehen bei der Literaturanalyse

Hierfür wurde auf einer Reihe von Suchportalen und (Meta-)Suchmaschinen eine Internetrecherche durchgeführt, u.a. auf dem Deutschen Bildungsserver, dem Hannoverschen Online-Bibliothekssystem HOBSY (Zusammenschluss der wissenschaftlichen Bibliotheken Hannovers), Google Scholar, MetaGer (Metasuchmaschine der Universität Hannover) und den Seiten von BIBB, IAB, GESIS. Über die genannten Plattformen bestand auch Zugriff auf Fach- und Universitätsbibliotheken bundesweit. Im Fokus der Recherche stand aktuelle Literatur (v.a. aus den letzten 10 Jahren) zur Studien- und Berufsorientierung mit dem Schwerpunkt Gymnasien und SEK II; da nur wenige Studien explizit diesen Schwerpunkt haben, aber z.B. (ehemalige) Gymnasiastinnen und Gymnasiasten bei empirischen Untersuchungen mit enthalten waren, wurde auch diese Literatur einbezogen. Berücksichtigt wurden bspw. ebenfalls Nachbefragungen von Studienberechtigten (Schulabgängerbefragungen), da diese Studien Hinweise auf gelingende studien- und berufsorientierende Maßnahmen an Schulen enthalten können.

Neben der Internetrecherche wurde zudem ergänzend in einschlägigen Fachbibliotheken vor Ort recherchiert:

- TIB Conti-Campus, Fachbibliothek für Erziehungswissenschaften, Literatur- und Sprachwissenschaften, Rechtswissenschaften, Wirtschaftswissenschaften
- TIB Sozialwissenschaften, Fachbibliothek für Politikwissenschaft und Soziologie
- Hochschule Hannover, Bibliothek Diakonie, Gesundheit und Soziales
- Staatsbibliothek Berlin
- Verbund der öffentlichen Bibliotheken Berlins (VÖBB).

Parallel wurde in den genannten Fachbibliotheken und im Internet die Literatur zu Theorien und Modellen der Studien- und Berufswahl gesichtet und mit Blick auf die Studien- und Berufswahl an Gymnasien ausgewertet.

Vorgehen bei der Desktop-Recherche

In einem weiteren Schritt fand eine Desktop-Recherche mit dem Ziel statt, laufende Programme, Modellprojekte und Maßnahmen der Studien- und Berufsorientierung zu identifizieren, zu kategorisieren und einer Bewertung zu unterziehen. In diese Recherche einbezogen wurden sowohl die Bundesebene als auch die Landes- und die regionale Ebene. Neben dem dadurch gewonnenen systematischen Überblick wurde mit diesem Vorgehen zudem die Grundlage für die empirischen Erhebungen geschaffen.

Für die Bundesebene wurden dabei insbesondere die Internetseiten des BMBF, des BMAS und www.esf.de durchgesehen. Auf Landesebene wurden die aktuellsten im Internet vorzufindenden Landeskonzepte gesichtet. Die Internetseiten der zuständigen Ministerien wurden nach weiteren relevanten Informationen durchgeschaut. Die Recherche wurde per Schlagwortsuche (jeweiliges Bundesland, Gymnasium, Studien- und Berufsorientierung) abgeschlossen.

Da es bei dieser Recherche nicht nur um Landesprogramme, sondern aufgrund der Länderhoheit im Bereich der schulischen Bildung auch um Landesregelungen und Landesrichtlinien zur Berufs- und Studienorientierung ging, wurde hierfür zunächst ein Kategorienraster entworfen und in einer Excel-Tabelle umgesetzt. Das Kategorienraster wurde auch für die Recherche von Schulen und die Systematisierung der zugänglichen Informationen zur Berufs- und Studienorientierung an der jeweiligen Schule genutzt.

Die Kategorien wurden auf Grundlage vor allem folgender Publikationen festgelegt:

- SCHRÖDER et al. (2015): Reformen zur Berufsorientierung auf Bundes- und Landesebene im Zeitraum 2004-2015
- HAMMER et al. (2015): Leitfaden Berufsorientierung. Praxishandbuch zur qualitätszentrierten Berufs- und Studienorientierung an Schulen (Hrsg.: Bertelsmann Stiftung, Netzwerk *SCHULEWIRTSCHAFT*, MTO Psychologische Forschung und Beratung GmbH)
- BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT / BUNDESARBEITSGEMEINSCHAFT *SCHULEWIRTSCHAFT* (o.J.): Gelungene Berufsorientierung an Schulen mit Sekundarstufe I. Checkliste der Bundesagentur für Arbeit und der Bundesarbeitsgemeinschaft *SCHULEWIRTSCHAFT*
- BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT / BUNDESARBEITSGEMEINSCHAFT *SCHULEWIRTSCHAFT* (o.J.): Gelungene Studien- und Berufsorientierung an Schulen mit Sekundarstufe II. Checkliste der Bundesagentur für Arbeit und der Bundesarbeitsgemeinschaft *SCHULEWIRTSCHAFT*.

Das Kategorienraster deckte eine Vielzahl an Dimensionen ab² und hielt für alle Bundesländer die entsprechenden Vorgaben und für die recherchierten Schulen die auf der Internetseite der Schule gefundenen Informationen fest. Um weitere Modellprojekte zur Berufs- und Studienorientierung an Gymnasien auf landes- aber auch auf regionaler Ebene zu identifizieren, wurde ergänzend eine Schlagwortrecherche im Internet vorgenommen. Insgesamt wurden ca. 800 Internetseiten bzw. -adressen durchgesehen.

Nach der Recherche zur Landes- und regionalen Ebene wurden per Zufallsauswahl jeweils fünf Schulen pro Bundesland ausgewählt und in das Kriterienraster übertragen. Die Zufallsauswahl erfolgte über die Auflistungen der Gymnasien auf den Internetpräsenzen der einzelnen Bundesländer sowie auf www.SchulListe.eu.³ Es wurden im Blindverfahren pro Bundesland jeweils fünf Schulen ausgewählt. Anschließend wurde kontrolliert, dass Schulen in freier Trägerschaft durch diese Zufallsauswahl nicht unter- bzw. überrepräsentiert sind.

² Art der Darstellung des BO-Konzeptes, Qualitätssiegel, Schulorganisatorische Umsetzung der BO-Zuständigkeit, Berufs- und Studienorientierung im Fachunterricht gegliedert nach SEK I und II, Kompetenzfeststellungen, Einsatz eines Portfolios, Praktika, Einbezug von Wirtschaft, Hochschulen und Berufsberatung der Agentur für Arbeit, Einbezug der Eltern, Gendersensible Angebote, Teilnahme an Modellprojekten, Netzwerkstrukturen, Evaluation, sonstige Maßnahmen, sonstige Charakteristika.

³ Hier sind 2.434 Gymnasien gelistet, die nach Bundesländern sortiert werden können. Auf der Seite finden sich auch die Adressdaten der Schulen und häufig auch ein Link zur Onlineseite der Schule.

Auf der Internetseite der Schule wurden alle zum Thema Berufs- und Studienorientierung zu findenden Informationen recherchiert und in der Excel-Tabelle festgehalten. Insgesamt zeigt sich, dass nur 19 der 80 per Zufallsauswahl ausgewählten Schulen BO-Konzepte (im weitesten Sinne) auf ihrer schuleigenen Internetseite zur Verfügung stellen. Um ausreichend potenziell "Gute Beispiele" in die Auswahl der 20 in Fallstudien zu untersuchenden Schulen einbeziehen zu können, wurde die abschließende Suche und Befüllung der Excel-Tabelle zielgerichtet auf Gymnasien konzentriert, die aussagekräftige BO-Konzepte im Internet zur Verfügung stellen. Solche Gymnasien wurden im ersten Schritt mittels Schlagwortsuche im Internet, im zweiten Schritt durch die gezielte Suche nach Schulen, die mit einem Gütesiegel zur Berufsorientierung ausgezeichnet wurden, und im dritten Schritt über Projekte auf regionaler Ebene gesucht.

Verwendete Schlagwortkombinationen der Schlagwortsuche im Internet waren u.a.:

- berufsorientierung gymnasium auszeichnung
- studienorientierung gymnasium auszeichnung
- studien- und berufsorientierung gymnasium auszeichnung
- studien- und berufsorientierung gymnasium herausragend
- studien- und berufsorientierung gymnasium good practice
- studien- und berufsorientierung gymnasium best practice

Auswahl der Schulen

Diese Recherche ergab beispielsweise, dass längst nicht alle mit einem Gütesiegel ausgezeichneten oder an einem regionalen BSO-Projekt teilnehmenden Schulen auf ihrer Internetseite ein BSO-Konzept zur Verfügung stellen. Insgesamt konnten letztlich 64 Gymnasien identifiziert werden, die auf Basis ihrer Informationen auf der Homepage der Schule potenzielle "Good-Practice-Schulen" im Bereich der Studien- und Berufsorientierung sein könnten und die entsprechend in das Excel-Raster überführt wurden. Diese Schulen wurden kriteriengeleitet⁴ bewertet, so dass auf dieser Basis 20 Schulen für die Fallstudien ausgewählt wurden, und elf weitere Schulen als potenzieller Ersatz nominiert wurden.⁵

Allerdings war die Teilnahmebereitschaft der Schulen für die Interviews vergleichsweise gering. Von den 31 Schulen erklärten nur 17 Schulen ihre Be-

⁴ Das Studienteam vergab jeweils Punkte (0=Kein Konzept bis 4=Ausführliches Konzept) und berechnete anschließend eine Durchschnittsbewertung.

⁵ Im Vorfeld der Interviews wurden die Kultusministerien der Länder über das Vorhaben informiert und um Genehmigung zur Beteiligung der Schulen gebeten.

reitschaft zur Teilnahme⁶, so dass aus der Liste der 64 Schulen weitere Schulen "nachgezogen" werden mussten, um die anvisierten 20 Fallstudien erreichen zu können.

Durchführung und Auswertung

Die letztlich durchgeführten Fallstudien verteilen sich wie folgt auf die Bundesländer: Baden-Württemberg (1), Berlin (3), Brandenburg (1), Hamburg (1), Hessen (2), Mecklenburg-Vorpommern (1), Niedersachsen (1), Nordrhein-Westfalen (4), Rheinland-Pfalz (2), Sachsen-Anhalt (1), Schleswig-Holstein (1) und Thüringen (2). An den Schulen wurden (in der Regel) Einzel- oder (seltener) Gruppeninterviews mit den zuständigen BSO-Koordinatoren und/oder der Schulleitung geführt. Für die Interviews mit den externen Kooperationspartnern der Schulen sollten diese jeweils einen für sie relevanten Partner benennen. Hier konnten 17 Interviews realisiert werden, davon sechs mit dem für die Schule zuständigen Berufsberater der Agentur für Arbeit, fünf mit Vertretern von Unternehmen, je zwei mit Vertretern von Unternehmensverbänden, Bildungsträgern sowie Vertretern von Hochschulen bzw. Forschungszentren. Alle 37 Interviews wurden leitfadengestützt rekurrierend auf die Befragungstechnik des problemzentrierten Interviews (vgl. WITZEL 1985) geführt, digital aufgezeichnet und mit Ausnahme einzelner Interviews mit Kooperationspartnern der Schulen komplett transkribiert. Die anschließende Analyse des Interviewmaterials erfolgte nach der Methode der qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. MAYRING 2003) computergestützt mit der qualitativen Auswertungssoftware MAXQDA. Hierfür wurde zunächst ein Codesystem aufbauend auf den zentralen Themen der Leitfäden entwickelt. Anschließend wurde das gesamte Interviewmaterial in MAXQDA überführt und codiert, indem Textstellen den entsprechenden Codes zu sortiert wurden. Diese Interviews sowie die durch die Interviewpartner zur Verfügung gestellten Dokumente bilden die Grundlage für die in Kapitel 5 dokumentierten empirischen Ergebnisse.

Expertenworkshop

Aus den empirischen Ergebnissen wurden erste Handlungsempfehlungen und Handlungslinien abgeleitet und offene Fragen formuliert. Um die Ergebnisse und die erarbeiteten Handlungsempfehlungen zu diskutieren und auf ihre Umsetzbarkeit zu überprüfen, wurde am 25.04.2017 ein eintägiger Workshop mit Sachverständigen durchgeführt. Hieran teilgenommen haben Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, die ihren Schwerpunkt auf die Studien- und Be-

⁶ Die häufigsten genannten Gründe für eine Absage waren "langfristiger krankheitsbedingter Ausfall der BSO-Verantwortlichen", fehlende Zeit sowie Desinteresse.

rufswahlorientierung gelegt haben, Vertreterinnen und Vertreter von Bundes- und Landesministerien (Bereiche Kultus sowie Wissenschaft), der Arbeitsverwaltung, der Wirtschaft (Kammern, *SCHULEWIRTSCHAFT*) u.a.

Im Rahmen des Workshops wurden wesentliche Studienergebnisse präsentiert und fachlich diskutiert, sowie Handlungsempfehlungen thesenartig vorgestellt und zur Diskussion gestellt. Zur Vertiefung wesentlicher Fragestellungen wurde anschließend in vier Kleingruppen zu folgenden Themen diskutiert:

1. Konsistenz (Verbindung der BSO-Elemente), Kontinuität (roter Faden), Zeitschiene (u.a. Zeitpunkte für Praktika)
2. Gestaltungsstandards: Gender, Migrationserfahrung, Individualisierung; Einbeziehen von Eltern und Peers; Nutzung von medialen Angeboten
3. Qualifizierte Kooperationen mit Umfeldakteuren; Vor- und Nachbereitung von Praktika/Betriebsbesichtigungen etc.
4. Qualifizierung der Lehrer und Lehrerinnen im Beruf und Lehramtsstudium für BSO.

Die Ergebnisse wurden in einem Ergebnisprotokoll dokumentiert. Zentrale Befunde des Workshops sind in die Erstellung des vorliegenden Abschlussberichtes und in die Ergebnissynthese mit eingeflossen.

Grenzen der Studie

Es handelt sich um eine qualitative Studie, die dementsprechend keinen Anspruch auf Verallgemeinerbarkeit im Sinne von "Repräsentativität" erheben kann. Einbezogen in die qualitative Erhebung wurden mit den für die Studien- und Berufsorientierung Verantwortlichen und ihren Kooperationspartnern im Schwerpunkt schulische Akteure. Die Sichtweisen und Einschätzungen der primären Adressaten der Studien- und Berufsorientierung aber, der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten, und auch die ihrer Eltern fehlen. Dies gilt ebenso für die Hochschulen. Vertreterinnen und Vertreter der Wirtschaft konnten nur vereinzelt als Kooperationspartner interviewt werden. Vor diesem Hintergrund sind auch keine Aussagen zu den Wirkungen der eingesetzten Instrumente, zum Verbleib und vor allem dazu möglich, inwieweit die mit der Studien- und Berufsorientierung intendierten Ziele, wie gelingende Übergänge und Verringerung von Abbruchquoten, erreicht werden. Die hier aufgezeigten Grenzen dieser Studie weisen auf wichtige Fragestellungen hin, die in weiteren Forschungen zu klären wären.

3. Forschungsstand

3.1 Theorien und Modelle zur Studien- und Berufswahl

Explizite Zielsetzung der Studie war es (vgl. Kapitel 1), "die praktischen Ansätze der Berufs- und Studienorientierungskonzepte von Gymnasien mit fundierten wissenschaftlichen Theorien"⁷ zu vergleichen. Hierfür ist es notwendig, zunächst relevante Berufswahltheorien vorzustellen, um diese – soweit möglich und sinnvoll – im empirischen Teil dieses Berichts (Kap. 5) wieder aufgreifen und mit unseren empirischen Ergebnissen spiegeln zu können. Dabei kann es an dieser Stelle nicht die Aufgabe sein, die große Zahl von Erklärungsansätzen in der Berufswahlforschung umfassend und detailliert darzustellen. Dies ist für die Zielstellung dieser Studie insofern auch nicht notwendig, da "die Vielfalt der Berufswahltheorien auf einige grundlegende, sich wechselseitig ergänzende Ansätze zurückgeführt werden kann" (BUßHOFF 1989, S. 7). Zudem verweisen wir an dieser Stelle auf entsprechende Überblicke u.a. von ALTEPOST (2017), HIRSCHI (2013), LAROCHE (2013), PATTON (2008), MCS MY CHOICE SOLUTIONS GMBH & IPR (2002) oder BROWN UND BROOKS (1994). Wir werden uns im Folgenden daher auf entsprechende grundlegende Erklärungsansätze konzentrieren, die entweder im Rahmen der Theorieentwicklung von zentraler Bedeutung waren und/oder die Praxis der Berufs- und Studienwahlvorbereitung der Gymnasien zentral beeinflussen (können).

Die Vielzahl und Unterschiedlichkeit an Konzepten und Theorien führten bereits zu verschiedensten zusammenfassenden Interpretationen und Systematisierungen. So unterscheidet z.B. CRITES (1969) zwischen nicht-psychologischen, psychologischen und allgemeinthoretischen Ansätzen. BUßHOFF (1989) sowie SAILER (2010, S. 54ff.) differenzieren dagegen zwischen Theorien, die Berufswahl als Zuweisungsprozess, als Entwicklungsprozess, als Lernprozess, als Matchingprozess oder als Entscheidungsprozess interpretieren (vgl. MCS MY CHOICE SOLUTIONS GMBH & IPR 2002, S. 9f.). Brown und Brooks (1994) rekurrieren auf die Problematik der Berufswahlentscheidung und unterscheiden Zuordnungsprobleme, Entwicklungsprobleme, Probleme beim Entscheidungsprozess sowie Probleme mit Barrieren oder Hindernissen. Wir folgen hier im Wesentlichen den am häufigsten benutzten Clusterungen in Anlehnung an MOSBERGER et al. 2012, MCS MY CHOICE SOLUTIONS GMBH & IPR 2002, LAROCHE 2013 sowie SCHEDLER/WILLENPART 1982, die psychologi-

⁷ Leistungsbeschreibung der ausgeschriebenen Studie, S. 2.

sche, soziologische und entscheidungstheoretische Ansätze abgrenzen. Ergänzend werden "neuere" laubbahntheoretische Konzepte beschrieben, die in älteren Überblicken entsprechend noch nicht vorhanden waren.

Trotz der Versuche einer Systematisierung der Ansätze wird in der Literatur kritisch angemerkt, dass die Berufswahltheorie als Gesamtheit nicht nur wegen ihrer Unübersichtlichkeit, sondern auch wegen ihrer unzulänglichen Erklärungsfähigkeit nicht vollständig zufrieden stellen und überzeugen kann (vgl. MCS MY CHOICE SOLUTIONS GMBH & IPR 2002, S. 10). LAUT BUßHOFF (1992, S. 77) ist es nicht gelungen, "den komplexen Vorgang der Berufswahl von einem Ansatz her zu erklären." In ähnliche Richtung zielt die Kritik von SEIFERT (1977, S. 263), der feststellte, dass die fast hundertjährige Forschungstradition immer noch "unfertig" sei und die Erklärungsansätze entweder zu breit und zu umfassend ausfallen oder zu eng konzipiert sind.

3.1.1 "Klassische" Psychologische Ansätze

In den psychologischen Ansätzen werden Berufswahl und Berufsverlauf vorwiegend mit personalen Variablen und Prozessen erklärt. Umwelteinflüsse werden nur insofern berücksichtigt, als sie als Rahmenbedingungen oder Störvariablen die Wirksamkeit der psychologischen Elemente beeinflussen können (vgl. MCS MY CHOICE SOLUTIONS GMBH & IPR 2002, S. 10f.).

Persönlichkeitspsychologische Ansätze (auch differenzialpsychologischer Ansatz oder Trait-and-Factor-Ansatz genannt) gehen auf Frank Parsons, den Begründer der angloamerikanischen Berufsberatung, zurück (vgl. SCHEDLER/WILLENPART 1982, S. 4). Die zentrale Annahme dieses Ansatzes ist, dass jede Person über ein individuelles Muster an Persönlichkeitseigenschaften verfügt und dass das Gelingen der individuellen Berufswahl vom Auffinden der richtigen Zuordnung dieser Eigenschaften mit den Anforderungsstrukturen eines Berufes abhängt (vgl. SCHELLER 1976, S. 23ff.; SCHEDLER/WILLENPART 1982, S. 3; LAROCHE 2013, S. 31). Wo eine Passung zwischen persönlichen Eigenschaften und beruflichen Anforderungen vorliegt, ist nach Parsons eine hohe Berufszufriedenheit zu erwarten. Parsons Ansatz hatte nachhaltige Wirkung auf die Weiterentwicklung der Eignungsdiagnostik und die Erforschung der Berufe.

BERGMANN (2004, S. 350ff.) wertete verschiedene Metaanalysen zur empirischen Bewährung des differenzialpsychologischen Ansatzes aus und referiert unterschiedliche Ergebnisse. Danach sind beispielsweise kognitive Leistungsindikatoren wie Schulnoten oder Abschlüsse gute Prädiktoren weiterer Bildungs- und Lernleistungen, aber nur in eingeschränktem Maß für die Progno-

se praktischer Ausbildungs- und Berufsleistungen geeignet. Testergebnisse haben sich im Wesentlichen lediglich zur Vorhersage des Ausbildungserfolges im gewählten Beruf bewährt, zur Vorhersage des späteren Berufserfolges und der weiteren beruflichen Entwicklung sind sie nur sehr eingeschränkt geeignet. Trotz verschiedener Validitätsbelege in einigen Studien (vgl. u.a. den Überblick bei SCHELLER 1976, S. 25ff.) bemerken einige Autoren kritisch, dass die Stabilität berufsrelevanter Persönlichkeitsmerkmale nur teilweise bestätigt werden konnte (vgl. ebd. sowie aktueller und mit weiteren Verweisen NIESKENS 2009, S. 37f.).

An Parsons Ansatz wiederum knüpfen die **Matchingtheorien** an, deren bekanntester Vertreter John L. Holland ist. Die Matchingtheorien sind die wohl am weitesten verbreiteten und weltweit populärsten (Bergmann 2004, S. 359) Theorien der Berufswahl mit entsprechendem Einfluss auf eine Reihe anschließender Theorien. Berufswahl ist in dieser Vorstellung im Grunde genommen nichts anderes als herauszufinden, zu welchen vorhandenen Anforderungsprofilen von Berufen die eigenen Interessens- und Fähigkeitsprägungen passen. Und noch eine weitreichende Annahme wird in diesem Modell gemacht: Die Ausbildung von Berufswünschen sei eine Folge der Informiertheit der Jugendlichen über ihre Fähigkeiten und über die Berufsprofile.

Im Konkreten ordnet HOLLAND (1966, S. 16f.) Personen sechs grundlegenden Persönlichkeitstypen zu,⁸ wobei für jeden bestimmte Bedürfnisse, Motive, Fähigkeiten und Selbstkonzepte charakteristisch sind. Neben Personen werden "auch erstmalig Berufe anhand dieser Systematik klassifiziert, sodass berufliche Passung und Zufriedenheit dann gegeben ist, wenn der gewählte Beruf mit den Interessen und dem Persönlichkeitsmuster der betreffenden Person übereinstimmt, also ein erfolgreiches 'Matching' stattgefunden hat" (LAROCHÉ 2013, S. 21).

Eine Vielzahl empirischer Untersuchungen (vgl. BUßHOFF 1989, S. 39; BERGMANN 2004, S. 359f.) bestätigte die Typologie der Persönlichkeitstypen als auch die Matching-Annahme. Nicht zuletzt deshalb basieren auch aktuell verwendete Berufs- und Studienwahltests auf diesem theoretischen Ansatz (vgl. LAROCHÉ 2013, S. 20), beispielsweise die der Berufsberatung der Bundesagentur für Arbeit, sowie der EXPLORIX⁹, die deutschsprachige Version des von HOLLAND entwickelten Self-directed Search (SDS), der nach Auskunft auf

⁸ Die sechs Persönlichkeitstypen lauten: realistic bzw. technisch-praktisch (R), investigative bzw. (natur-)wissenschaftlich-forschend (I), artistic bzw. künstlerisch-sprachlich (A), social bzw. sozial (S), enterprising bzw. unternehmerisch (E) und conventionel bzw. konventionell (C) – kurz: RIASEC.

⁹ Der EXPLORIX (<http://www.explorix.de/>) übernimmt das RIASEC Prinzip eins zu eins.

der Webseite von mehr als 22 Millionen Personen bereits genutzt wurde und über den in mehr als 500 Forschungsstudien berichtet wurde. Jugendliche erhalten unter Berücksichtigung ihrer individuell eingegebenen Interessen entsprechende Berufsvorschläge. Aber auch betriebliche Karriereprogramme und Beratungsinstrumente für Berufswechsel beziehen sich auf das Modell von HOLLAND (vgl. NIESKENS 2009, S. 36). Letztlich basiert der Aufbau des "Berufenet"¹⁰ der Bundesagentur für Arbeit ebenfalls auf diesem Ansatz, indem mögliche Interessen der Jugendlichen als Kategorien von Arbeitsanforderungen beschrieben werden (vgl. PREIßER 2013, S. 10f.).

Studien zu Auswirkungen der Passung von Individuum und Umwelt auf die Studienzufriedenheit kommen abhängig von der Stichprobe zu unterschiedlichen Ergebnissen. Letztlich kann laut Damrath (2006, S. 234) maximal für einzelne Fächer bzw. Fächergruppen das Eintreffen der Hollandschen These bestätigt werden. Kritisch wird gesehen, dass Holland seine Theorie ausschließlich auf berufliche Interessen fokussiert, während andere wesentliche wichtige Determinanten der Berufswahl unberücksichtigt bleiben (vgl. HOLLING u.a. 2000, S. 10).

Übertragen auf die Arbeit der Berufs- und Studienwahlvorbereitung, und hier insbesondere für die zuständigen Berufsberaterinnen und –berater sowie die Lehrkräfte, bedeutet der Matchingansatz, den Jugendlichen ihre Neigungen, Fähigkeiten und Interessen bewusst zu machen und sie bei der Suche nach einem geeigneten – hierzu passenden – Beruf zu unterstützen (vgl. LAROCHE 2013, S. 31; BERGMANN 2004, S. 380).

Die **entwicklungspsychologisch** orientierten Autoren machen gegen die persönlichkeitsorientierte Deutung des Berufswahlentscheidungsprozesses geltend, dass dieser Erklärungsansatz zu punktuell sei und den dynamischen Aspekt von Berufswahlprozessen nicht ausreichend berücksichtigt (vgl. BUßHOFF 1989, S. 39; SCHEDLER/WILLENPAERT 1982, S. 7, S. 88). Weiterhin impliziere dieser Ansatz eine einzige Berufswahl für jede Person, eine Implikation, die nicht haltbar sei. Hiermit wird die Berufswahl als lebenslanger Prozess nicht berücksichtigt (vgl. KREMER/WILDE 2006, S. 7).

Die entwicklungspsychologischen Ansätze thematisieren daher die berufliche Entwicklung in ihrer zeitlichen Ausdehnung und Gliederung nach Lebensphasen und befassen sich mit alters- und reifebedingten Aspekten der Berufswahl. Berufswahl besteht danach also nicht aus einer einzigen Entscheidung, sondern aus einer Reihe von Entscheidungen, die bereits in der Kindheit be-

¹⁰ <https://berufenet.arbeitsagentur.de/berufenet/faces/index?path=null>

ginnen. Jeder Schritt steht in einem sinnvollen Zusammenhang mit den vorhergehenden und nachfolgenden. Ginzberg, als erster zentraler Vertreter dieses Ansatzes, gliederte den Prozess in drei Phasen bzw. Stufen (vgl. MOSBERGER u.a. 2012, S. 7f.; MCS MY CHOICE SOLUTIONS GMBH & IPR 2002, S. 12f.), die SCHELLER (1976, S. 32f.) wie folgt zusammenfasst:

- a) "Die Stufe der Phantasiewahlen (7–11 Jahre): es dominiert das Wunschdenken, am liebsten wäre das Kind erwachsen. Da es in diesem Alter noch überzeugt ist, jeden Beruf ergreifen zu können, zeigt es wenig Realitätsbezug. Das Kind versteht weder seine eigenen Fähigkeiten noch die Realitäten der Umwelt angemessen zu taxieren. Die geäußerten Berufspräferenzen sind oft nicht einmal über kurze Zeiträume hinweg beständig.
 - b) Die Stufe der Probewahlen (11-17 Jahre): Die konstruktive Auseinandersetzung mit berufsrelevanten Aspekten wird durch biologische Reifungsprozesse und der sich vollziehenden Lösung des Individuums vom Elternhaus beträchtlich erschwert. Dennoch lassen sich nach Ginzberg auf der Stufe der Probewahlen vier Phasen unterscheiden. In der ersten Phase (11.-12. Lebensjahr) determinieren die Interessen die Berufspläne des Jugendlichen, in der zweiten (13.-14. Lebensjahr) bezieht er in seine beruflichen Überlegungen die eigenen Fähigkeiten mit ein. Die Werte dominieren in der dritten Phase (15.-16. Lebensjahr). Der Jugendliche beginnt der Komplexität des Berufswahlprozesses Rechnung zu tragen. Er berücksichtigt nicht nur Interessen, Fähigkeiten und Werte, auch Zeitperspektiven, finanzielle Gesichtspunkte sowie Arbeitsbedingungen und –anforderungen beeinflussen mittlerweile seine Entscheidungen. Das Individuum versucht, seinen eigenen Standort in der Gesellschaft zu bestimmen. In der vierten Phase, einem Übergangsstadium, erfolgt nach Abschluss der regulären Schulausbildung gewöhnlich der Übertritt in ein College oder in das Berufsleben. In diesem Zeitraum fallen die wohl bedeutendsten Entscheidungen in Bezug auf die weitere berufliche Entwicklung.
 - c) Die Stufe der realistischen Wahlen (17. Lebensjahr und später): Im Gegensatz zu den vorher besprochenen Stufen determinieren nicht biologische Reifungsprozesse die Dauer dieser Stufe, sondern in erster Linie spezifische Persönlichkeitsvariablen und mannigfaltige Umwelteinflüsse. Eine genauere Fixierung des Endes dieser Stufe ist daher nicht möglich. Drei Phasen kennzeichnen nach Ginzberg die letzte
-

Stufe der beruflichen Entwicklung. In der zuerst ablaufenden Explorationsphase sammelt das Individuum Erfahrungen und Informationen hinsichtlich eines bestimmten Berufes. In der darauffolgenden Kristallisationsphase kommt es zu einer nicht näher spezifizierten Entscheidung, nachdem die Vielzahl der berufswahlbeeinflussenden Faktoren entsprechend taxiert wurde. Wählt das Individuum den betreffenden Beruf, so dient die Spezifikationsphase dazu, die letzten noch offen gebliebenen Fragen zu klären. In diese Phase fällt etwa die Entscheidung, ob der Beruf im Staatsdienst oder in der freien Wirtschaft ausgeübt werden soll. Ebenso ist je nach Spezialisierungsrichtung die Branche, der Betrieb und nicht zuletzt das Level der beruflichen Ausgangssituation im Rahmen der gegebenen Realitäten festzulegen."

In einer Weiterentwicklung betont SUPER (1994) stärker den Prozesscharakter der Berufswahl und stellt ein Modell der lebenslangen Entwicklung (von der Geburt bis nach Vollendung des 65. Lebensjahres) dar mit fünf Stadien und acht Lebenslagen (vgl. KREMER/WILKE 2006, S. 6f.), für die er versucht, die sozialen, intellektuellen, aber auch psychodynamischen Faktoren zu spezifizieren, die er für die berufliche Entwicklung für relevant hält. Super führt ergänzend den Begriff des (beruflichen) Selbstkonzeptes in die Berufswahltheorie ein und versucht eine Integration entwicklungspsychologischer, phänomenologischer und differentialpsychologischer Aspekte (vgl. MOSBERGER u.a. 2012, S. 8). Unter Selbstkonzept versteht Super das Bild, das jemand von sich hat. Das Selbst bilde sich dabei zunächst in außerberuflichen, insbesondere familialen Situationen heraus (formation), wird dann antizipativ auf außerberufliche Situationen übertragen (translation) und sucht sich schließlich in beruflichen Situationen zu verwirklichen (implementation) (vgl. BUßHOFF 1989, S. 21).¹¹ Von diesen Momenten ausgehend entwickelte Super geschlechtsspezifische Laufbahnmuster und differenzierte hierbei diverse "Lebensmodelle", die er wiederum als Typen clusterte. So stehen sich beispielsweise bei den Laufbahnmustern der Männer der Typ "stable career pattern" und der Typ "multiple-trial-career pattern" diametral gegenüber. Während der erste nach der Schule in den Beruf eintritt und ihn kontinuierlich ausübt bzw. abseits dessen keine anderen beruflichen Tätigkeiten ausprobiert, durchlebt der "multiple-trial-

¹¹ In der Tradition von Super entwickelte Savickas die Karrierekonstruktion (Career Construction Theory), die den konstruktivistischen Aspekt der Berufslaufbahn in dem Sinne betont (siehe z.B. SAVICKAS 2013), dass Menschen in der heutigen Gesellschaft ihre Erfahrungen für sich so verarbeiten und anderen gegenüber vertreten müssen, dass ihr Verhalten im Berufswahlprozess und in anderen Phasen ihrer beruflichen Entwicklung einen Sinn und eine gewisse Zielgerichtetheit enthält" (KRACKE 2014, S. 17).

career pattern" häufige Beschäftigungswechsel, denn es findet sich bei ihm keinerlei berufliche Festlegung. In den Laufbahnmustern der Frauen spielen die Faktoren Familien, Kind und Kindererziehung sowie die Bedeutung unzulänglicher ökonomischer Verhältnisse eine wesentliche Rolle. Auffällig ist, dass diese Faktoren in den Laufbahnmustern der Männer nicht als solche auftauchen. Hier spielt folglich der zeitliche Entstehungsrahmen der Theorien eine bedeutsame Rolle.

GOTTFREDSON (1981) stellt dem Begriff Selbstkonzept das Berufskonzept gegenüber. Ihre These ist, dass die Berufswahl nach dem Prinzip maximaler Übereinstimmung von Berufs- und Selbstkonzept erfolgt. Der Berufswunsch bildet sich danach zunächst durch Geschlechtstradition, dann durch Beurteilung des Prestige der Berufe und später nach eigenen Interessen und Fähigkeiten heraus (vgl. auch HOLLING u.a. 2000, S. 7).

Ginzbergs und Supers Ansätze sind sehr allgemein gehalten. Während BERGMANN (2004, S. 370) in empirischen Studien überwiegend theoriekonforme Ergebnisse konstatiert, lassen sich laut KREMER und WILDE (2006, S. 6) die theoretischen Ansätze empirisch nicht bestätigen. Die Kritik an diesen Ansätzen ist, dass sie versuchen, eine konkrete Einteilung in Phasen und Perioden zu kreieren, der Berufswahlprozess aber eher kontinuierlich verläuft. Auch wird darauf hingewiesen, dass sich die Phasen verschieben, dass sich insgesamt die Phase der Jugend im Lebenslauf nach später verschoben hat (vgl. MODELL et al. 1978, S. 226). Konkrete zeitliche Ansatzpunkte für Phasen im Berufswahlprozess heutiger Jugendlicher würden die Theorien dann nicht bieten.

Folgt man aber den Theorien, liefern sie für die an der Berufs- und Studienvorbereitung beteiligten Personen und Institutionen wichtige Hinweise z.B. für die curriculare Organisation, denn aus den Theorien lässt sich grundsätzlich ableiten, wann mit der Bereitschaft und Fähigkeit zur Auseinandersetzung mit bestimmten Berufswahlaufgaben gerechnet werden kann und worauf die gesamte Berufswahlvorbereitung ausgerichtet sein sollte (vgl. BUßHOFF 1992, S. 80).¹² So wird beispielsweise bei Super die übergeordnete Aufgabe des frühen Jugendalters darin gesehen, dass sich der Jugendliche eine noch allgemein gehaltene berufliche Zielvorstellung erarbeitet.

¹² Einschränkend macht BUßHOFF zu den entwicklungstheoretischen Erklärungsansätzen u.a. gleichfalls deutlich (1992, S. 81), dass hier beraterische Interventionen angesichts der vieljährigen Vorgeschichte berufswahlrelevanter Persönlichkeitsmerkmale nur eine sehr begrenzte Wirksamkeit haben können und dass demgemäß Berufswahlkompetenz durch die Art bislang praktizierter Beratung kaum gefördert werden kann, sondern überwiegend durch Unterricht und andere Sozialisationseinflüsse angebahnt werden muss.

3.1.2 Soziologische Ansätze

Im Gegensatz zu den skizzierten psychologischen Ansätzen betonen **soziologische Theorien** (siehe insbesondere SCHARMANN 1965 und DAHEIM 1967) zur Berufswahl die Umwelt- und Kontextfaktoren eines Individuums als maßgeblich. DAHEIM (1967) fasst Berufswahl als Zuweisungs- bzw. Allokationsprozess auf. Den größten Einfluss im Prozess der Berufswahl schreibt Daheim der Familie zu, die zentrale Normen und Wertvorstellungen vermittelt. Aber auch Freunden, Lehrern und Berufsberatern üben nach Daheim relevanten Einfluss aus. Das Individuum wird von Daheim nicht als ein sich autonom entscheidendes Subjekt betrachtet und die individuellen Interessen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen besitzen eine geringe Bedeutung für die Berufswahl. Zusammengefasst ist der Berufswahlprozess nach Daheim ein Zuweisungsprozess auf eine bestimmte Berufsposition durch die gesellschaftlichen Subsysteme, indem mittels verschiedener Selektionsinstrumente, wie z.B. dem Bildungssystem, ungleiche Berufseintrittschancen geschaffen werden. Wie der Wahlprozess aber konkret abläuft und wie sich die Faktoren entwickeln, die für die Wahl bestimmend sind, bleibt allerdings unklar (vgl. ALHUSSEIN 2009, S. 62f.; KOHLI 1973, S. 14).

Die Vorgänge der Berufswahl und der Berufsfindung sind nach den soziologischen Theorien also in hohem Maße abhängig von den allgemeinen kulturellen und sozialen Bedingungen, von der jeweiligen Wirtschaftslage und von den familiären Verhältnissen des Berufswählenden, also von allgemeinen Bedingungen und Faktoren, auf die der Einzelne meist nur geringen Einfluss hat. Sozialisationserfahrungen beeinflussen Fähigkeitsstereotype, Selbsteinschätzung und Präferenzen. Die Ausprägungen können geschlechtsspezifisch sein, aber auch gruppen-, milieu- oder schichtspezifisch. Argumentiert wird, dass beispielsweise die Verinnerlichung geschlechtstypischer Präferenzen für Berufe das Resultat geschlechtlich konnotierter Kompetenzerwartungen ist, mit denen Mädchen und Jungen während ihres Aufwachsens konfrontiert werden (vgl. BOLL u.a. 2015, S. 15). BUSCH (2013a und 2013b) argumentiert, dass geschlechtsspezifische Normen dazu führen, dass Mädchen ein weiblich konnotiertes Arbeitsvermögen entwickeln, welches sich durch nützliche Eigenschaften in Bezug auf den Familienbereich auszeichnet, etwa Empathie und Geduld.

Eine Vielzahl empirischer Studien konnte bereits die Bedeutung soziodemografischer Merkmale im Rahmen der Berufs- und Studienwahl nachweisen. So konnten z.B. MÜLLER und POLLACK (2016) anhand einer Kohortenanalyse (von

1976 bis 2000 mit N=5328 Befragten) darstellen, dass Kinder aus Arbeiterfamilien seltener studieren und eher auf Fachhochschulen als auf Universitäten gingen. Diese Entwicklung hat sich über den Zeitverlauf verstärkt. Außerdem konnten sie Genderunterschiede bei der Hochschulwahl und bei der Aufnahme eines Studiums identifizieren. Danach nehmen Frauen vergleichsweise seltener als Männer ein Studium auf.¹³ Ferner sind sie häufiger an Universitäten als an Fachhochschulen, was damit begründet wird, dass bei den Studienangeboten an den Fachhochschulen die Richtungen Technik und Ingenieurwesen dominieren, die generell eher von Männern präferiert werden. Auch BECKER u.a. (2010)¹⁴ sowie BATHKE (1993) konnten in einer Untersuchung des HIS unter 9.000 Studierenden aufzeigen, dass die abhängige Variable Studienfachwahl mit der sozialen Herkunft zusammenhängt. GEORG (2005, S. 80) zeigte mittels des Datensatzes der Studierendensurvey, dass die soziale Herkunft ein Faktor für die Studienfachwahl ist, insbesondere in den Natur-, Sozial- und Kulturwissenschaften (vgl. im Überblick SCHRÖDER 2015, S. 80f. sowie ASMUSSEN 2006, S. 98ff. mit Verweisen auf eine Vielzahl weiterer empirischer Erhebungen).

Während HOLLING u.a. (2000, S. 4) betonen, dass die soziologischen Theorie primär auf die Beschreibung und weniger auf die Vorhersage der Berufswahl abzielt und dieser Ansatz daher für die praktische Berufswahl wenig relevant sei, sieht LAROCHE (2013, S. 33) in den soziologischen Theorien den konkreten Auftrag für die Berufs- und Studienwahlorientierung, Jugendliche in die Lage zu versetzen, sich mit der regionalen Wirtschaftsstruktur, der Arbeitsmarktlage, der Ausbildungsstellensituation, den wirtschaftlichen und den beruflichen Entwicklungstrends auseinander zu setzen und diese in ihre Berufswahlentscheidung einzubeziehen. Ferner müssten die beteiligten Institutionen ihnen weitere Einflussfaktoren, die durch ihre Sozialisation entstehen, bewusst machen, so dass Jugendliche diese erkennen und kritisch bewerten lernen können. Letzteres betrifft beispielsweise gruppen-, milieu- oder schichtspezifische Aspekte, aber auch die Verinnerlichung geschlechtstypischer Erwartungen, mit denen Jugendliche während ihres Aufwachsens und ihrer Berufswahl konfrontiert werden.

¹³ Die Zahlen gleichen sich allerdings zunehmend an. Im Wintersemester 2015 waren 48 Prozent aller Studierenden Frauen. Bei den Studienanfängern liegt der Frauenanteil bereits bei knapp über 50 Prozent. Vgl. <https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/BildungForschungKultur/Hochschulen/Tabellen/FrauenanteileAkademischeLaufbahn.html>; Abruf 28.02.2017.

¹⁴ Datenbasis der Studie ist eine zweijährig stattfindende sächsische Abiturientenbefragung, an der jeweils etwa 1.500 Schülerinnen und Schüler teilgenommen haben. Vgl. auch die Aufarbeitung weiterer Studien im einleitenden Kapitel; S. 292ff.

Kritiker der soziologischen Ansätze merken an, dass Berufswahl nicht ausschließlich als Zuweisungsprozess verstanden werden kann, da dies in der Konsequenz für die Berufs- und Studienwahlvorbereitung bedeuten würde, die Leistungen des Individuums an ihrer Berufswahlentscheidung fast vollständig zu negieren (vgl. LAROCHE 2013, S. 32f.) und den Berufswähler fast ausschließlich als passives Objekt von Bedingungen der Gesellschaft zu interpretieren. BECK (1986, S. 141) kritisiert vor allem schicht- und milieutheoretische Betrachtungsweisen. Bei "Klassen" und "Schichten" handele es sich um theoretische Konstrukte. Klassen und Schichten seien "eine Wabbelmasse mit operationaler Superausstattung" (ebd.), die er als obsolet betrachtet.

3.1.3 Entscheidungstheoretische Ansätze

Entscheidungstheoretische Ansätze (vgl. ausführlich z.B. SCHRÖDER 2015, S. 35-49; ALHUSSEIN 2009, S. 59ff.), die teilweise auch den psychologischen Ansätzen zugeordnet werden, gehen im Grunde auf die Konzeption des "homo oeconomicus" zurück. Die zentrale Annahme ist, dass Individuen rationale Entscheidungen zum Zweck einer Maximierung des Nutzens treffen. Nach der **ökonomischen Entscheidungstheorie** ist anzunehmen, dass "Individuen vorteilhafte Beschäftigungen hinsichtlich des Nettovorteils im Sinne des besten Lohn- und Gehaltsniveaus suchen und folglich persönliche ökonomische Interessen verfolgen. Weiterhin bezieht sich die ökonomischen Entscheidungstheorie auf wirtschaftliche Konsequenzen des Wahl- und Entscheidungsverhaltens: Individuen wählen Beschäftigungsverhältnisse in von Arbeitskräftemangel geprägten Berufen, weil in diesen das Lohn- und Gehaltsniveau hoch ist" (FORßBOHM 2015, S. 6).¹⁵

Entscheidungstheoretische Ansätze analysieren die Struktur des Entscheidungsprozesses und versuchen, die Berufswahl insbesondere durch abschließende Wahl- und Entscheidungsvorgänge zu erklären, die zusammengefasst in vier Phasen ablaufen (MCS MY CHOICE SOLUTIONS GMBH 2002, S. 32f.):

1. "Problemwahrnehmung: Der eingewöhnte Lebenslauf wird unterbrochen und der Berufswähler sieht sich gezwungen, sich für eine neue Handlungsrichtung zu entscheiden.
2. Informationssuche und -verarbeitung: Zur Lösung des Problems werden Informationen aus dem Gedächtnis abgerufen und/oder neu erworben, in Beziehung gesetzt und zu Handlungsentwürfen verarbeitet.

¹⁵ FORßBOHM (2015, S. 6) weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass die Konzentration von Schulabgängern auf wenige Berufe das Modell bereits ad absurdum führt.

Dabei wird angenommen, dass die Informationssuche und -verarbeitung von vergangenen Erfahrungen gesteuert wird.

3. Entscheidung: Es erfolgt eine Festlegung auf einen Handlungsentwurf.
4. Realisierung: Der Handlungsentwurf wird in tatsächliches Handeln umgesetzt."

Übersetzt auf den Prozess der Studienwahl hieße dies (vgl. im Folgenden SCHRÖDER 2015, S. 179), dass der Jugendliche sich vollständig über alle Möglichkeiten informiert, diese Informationen aufgrund der unbegrenzten und zeitunabhängigen Verarbeitungskapazität bewertet und strukturiert, um eine Präferenzrangfolge zu bilden, und alle Folgen und Nebenfolgen der Entscheidung vorhersieht.

Voraussetzung hierfür ist der Zugang zu vollständigen Informationen über alle vorhandenen Bildungs- und Berufsalternativen, um deren Einbezug in den individuellen Entscheidungsprozess zu ermöglichen. Berufs- und Studienorientierung müsste daher bei der Bewältigung des individuellen Entscheidungsprozesses unterstützen und dabei helfen, berufliche Alternativen darzustellen, zu ordnen und kritisch zu bewerten. Letztlich wäre es im Sinne der Theorie notwendig, absolute Information und Transparenz herzustellen.

Kritiker der entscheidungstheoretischen Ansätze betonen, dass diese Annahme illusorisch ist (vgl. GOLISCH 2002, S. 35). SCHRÖDER (2015) verdeutlicht beispielhaft, dass angesichts vieler tausend Studienoptionen in Deutschland die Herstellung vollständiger Transparenz nicht möglich ist und dass daher der zentrale Zusammenhang zwischen Information bzw. Informationsniveau und Entscheidungsrationalität nur wenig realitätskonform sei. Dass Handlungen Normen, Rollen etc. folgen, wird in der Theorie ebenfalls weitestgehend ausgeklammert bzw. nur über das rationale Verhalten selbst erklärt (vgl. SCHRÖDER 2015, S. 61). In der Realität verlaufen Entscheidungsprozesse weder so rational noch so linear wie in der Theorie dargestellt. Eher verlaufen – so SCHRÖDER - Entscheidungsprozesse im Sinne eines "Durchwurstelns".

Der **Inkrementalismus**, die "Wissenschaft des Sich-Durchwurstelns", wird in der Literatur nur selten den Entscheidungstheorien zugeordnet (NEUMER O.J., S. 22), was darin begründet liegen kann, dass LINDBLOM (1959 sowie BRAY-BROOKE/LINDBLOM 1963) als der wohl prominenteste Vertreter der inkrementalistischen Perspektive seine Studien und Aussagen auf den Bereich politischer Entscheidungen, Akteure und Institutionen ausrichtete, wohingegen die verhaltenswissenschaftliche Entscheidungstheorie in dem konkreten Kontext der Organisation heimisch ist (vgl. NEUMER O.J.). Der Inkrementalismus geht

von einer nur begrenzten Informationsverarbeitungskapazität des Entscheiders aus und fragt danach, wie Entscheidungen tatsächlich getroffen werden, nicht wie sie getroffen werden sollten. LINDBLOM greift eine zentrale Kritik an der klassischen Entscheidungstheorie auf, indem er zugesteht, dass handelnde Akteure nur auf eine eingeschränkte Informationsverarbeitungskapazität zurückgreifen können. Dadurch können nicht alle Alternativen bereits vor der Entscheidung antizipiert und miteinander verglichen werden, sondern die Folgen und Nebenfolgen werden erst nach der Entscheidung erfahren und begründet. Durch die Limitation der Vergleichbarkeit entspricht das Prinzip des Inkrementalismus dem eines "Versuch-und-Irrtums-Paradigmas". Im Rahmen des inkrementalistischen Entscheidens werden Entscheidungssituationen nicht aktiv und langfristig bzw. perspektivisch strukturiert, sondern passiv und reaktiv gehandhabt (vgl. SCHRÖDER 2015, S. 70). Die Richtigkeit bzw. die tatsächlichen Effekte einer Entscheidung können immer nur nach der praktischen Umsetzung dieser erfahren werden. Eine falsche Entscheidung kann dann revidiert bzw. durch eine dementsprechende erneute Entscheidung relativiert werden (vgl. NEUMER O.J., S. 23).

Insbesondere SCHRÖDER (2015, S. 184) verweist darauf, dass gerade von Studienwählern zwar erwartet wird, dass möglichst rational und begründbar gewählt wird. Empirische Ergebnisse würden jedoch verdeutlichen, dass durch die radikale Differenzierung und Spezialisierung von Studiengängen in Folge des Bologna-Prozesses mittlerweile eine so große Multioptionalität vorliegt, dass die Studienwählenden gar nicht alle Alternativen kennen (können) und somit nur einen Bruchteil interessenskongruenter Studienangebote bei ihrer Studienwahl berücksichtigen. "Voraussetzung für eine möglichst rationale Wahl wäre aber, möglichst viele interessenskongruente Studiengänge in den Wahlprozess zu integrieren. Die strukturellen Bedingungen ermöglichen dies derzeit nicht und würden die Studienwahl damit mehr und mehr zu einem Produkt des Zufalls machen" (SCHRÖDER 2015, S. 184). In seinen eigenen qualitativen Erhebungen bei Studierenden im Anfangssemester zur Studienwahl bestätigte sich häufig das "Versuch-und-Irrtums-Prinzip" zur Bewältigung der Studienwahl. Da Studienwählende wissen, dass sie nicht alle Informationen und Möglichkeiten berücksichtigen können, versuchen sie häufig, einen Studiengang einfach auszuprobieren (EBD.). Die Phase der Berufs- und Studienorientierung wird dann bis in das Studium hinein verlegt.

3.1.4 Laufbahnorientierte und "neuere" laufbahnorientierte Konzepte

Laufbahnorientierte Ansätze bauen auf den in Abschnitt 3.1.1 beschriebenen entwicklungspsychologischen Ansätzen auf. Während diese aber stark auf den biologischen Reifeprozess fokussieren (vgl. HIRSCHI 2008, S. 156), versuchen moderne Laufbahntheorien insbesondere psychologische Berufswahltheorien mit soziologischen Aspekten zu verbinden und beziehen in der Regel auch Erkenntnisse der entscheidungstheoretischen Ansätze mit ein. Im Vordergrund der laufbahnorientierten Ansätze steht daher der Prozesscharakter der Berufswahl, nicht zuletzt vor dem Hintergrund zunehmender Diskontinuitäten in den Erwerbsbiographien.¹⁶ Entsprechend wird die Berufswahl als ein komplexer, zeitlich ausgedehnter Berufsfindungsprozess verstanden, der durch Auseinandersetzung mit den beteiligten Personen und Institutionen innerhalb der unterschiedlichen sozialen und ökonomischen Rahmenbedingungen stattfindet.

Ein Klassiker der Lebensverlaufstheorie stammt von MARTIN KOHLI, der sich zudem in seinem Standardwerk "Studium und berufliche Laufbahn" (1973) konkret mit dem Übergang Schule-Studium-Beruf auseinandersetzt. Bereits die grundsätzlichen Fragestellungen, die Kohli hinsichtlich des Berufswahlprozesses unterscheidet, nehmen Bezug auf die bislang beschriebenen "klassischen" Berufswahltheorien und versuchen diese (Berufswahl als Entscheidungs-, Allokations- und Entwicklungsprozess) in einer integrativen Theorie zu vereinen (KOHLI 1973, S. 7):

- "Wie entscheidet sich der einzelne für eine der beruflichen Alternativen, die ihm offen stehen? (Berufswahl als Entscheidungsprozess)
- Durch welche sozialen Regelungen werden die Heranwachsenden auf die verschiedenen zur Verfügung stehenden beruflichen Positionen verteilt? (Berufswahl als Allokationsprozess)
- In welchem Zusammenhang steht Berufswahl mit der individuellen Entwicklung des einzelnen? (Berufswahl als Entwicklungsprozess)"

KOHLI (1973) beschreibt Berufslaufbahnen im Spannungsfeld zwischen objektiven und subjektiven Laufbahnen. "Objektiven Charakter hätten die biographischen Gegebenheiten, wie Schulabschlüsse, Ausbildungsverläufe und Berufswechsel, sowie die sozialen Normen, die dem Einzelnen als interpretationsbedürftige Tatsachen erscheinen. Der subjektive Aspekt beziehe sich dagegen auf die innere Wirklichkeit jedes Einzelnen, die das Bezugssystem sei-

¹⁶ So arbeiten, ausgehend von ihrem Ausbildungsberuf, nur 30 Prozent der Beschäftigten noch in ihrem ursprünglichen Ausbildungsberuf; vgl. HALL 2010.

nes berufsbezogenen Verhaltens darstelle" (ALHUSSEIN 2009, S. 66). Die subjektive Laufbahn ist jedoch der objektiven untergeordnet. Sie folgt den objektiven Laufbahnnormen, solange sie eine klare Richtlinie geben, und wird erst dort zu einer persönlichen Angelegenheit, wo die Normen keine eindeutige Orientierung mehr zulassen. "Die Aktivierung der subjektiven Laufbahn ist nach Kohli also die Folge von Widersprüchen oder Leerstellen in den objektiven Laufbahnnormen. Derartige Widersprüche oder Leerstellen ergeben sich für das Individuum beim Übergang von einem Sozialisationskontext in den nächsten, z.B. von der Schule in die Arbeitswelt" (MCS MYCHOICE SOLUTIONS GMBH 2002, S. 42). Als Schwachpunkt an dem Konzept von KOHLI sieht ALHUSSEIN (2009, S. 66), dass KOHLI die relativ konstanten Persönlichkeitsmerkmale (wie Fähigkeiten und Interessen) in seinem Konzept vernachlässige.

Die zurzeit einflussreichste Theorie in der Berufswahl- und Laufbahnforschung ist laut HIRSCHI (2013, S. 29) die **sozial-kognitive Laufbahnthorie** (nach LENT et al. 1994). Als zentrale Erklärungsgrößen sowohl für die Entwicklung beruflicher Interessen als auch für das Berufswahlverhalten und für berufliche Leistung und Erfolg werden hier Selbstwirksamkeitserwartungen,¹⁷ Ergebniserwartungen und persönliche Ziele einer Person erachtet.

Das Konstrukt der Selbstwirksamkeit - das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten in spezifischen Situationen - wird dabei als wichtigster Mediator von Verhalten betrachtet: Menschen werden diejenigen beruflichen Tätigkeiten in Angriff nehmen, bei denen sie das Vertrauen haben, dass sie diese erfolgreich ausüben können (vgl. VANNOTTI 2005, S. 7, 11, 36ff.).

Die Selbstwirksamkeitserwartungen (vgl. im Folgenden VANNOTTI 2005, S. 37) geben den Ausschlag, warum eine Person eine Handlung initiiert, wie viel Mühe und Anstrengung sie investiert und wie lange sie das Verhalten aufrechterhält, wenn Schwierigkeiten auftauchen. Diese Selbstwirksamkeiten werden durch vier Informationsquellen erworben und modifiziert: 1. und wichtigste sind Erfolgserlebnisse durch erzielte Leistungen, 2. stellvertretende Erfahrungen, 3. verbale Überzeugung durch andere und 4. physiologische und emotionale Erregung.

Die Ergebniserwartung bezieht sich darauf, welche Folgen die Person aufgrund ihres Verhaltens antizipiert. Die Ergebniserwartungen werden ebenfalls durch Lernerfahrungen geformt.

¹⁷ Das theoretische Konzept der Selbstwirksamkeitserwartung wurde von BANDURA (1986) entwickelt. Im Sinne von Bandura versteht man hierunter die subjektive Überzeugung, schwierige Aufgaben und Probleme aufgrund eigener Kompetenzen lösen zu können.

Persönliche Ziele spielen eine wichtige Rolle in der Selbst-Regulation von Verhalten; das Setzen von Zielen hilft Menschen, ihr Verhalten zu organisieren und zu leiten, es über längere Zeit aufrecht zu erhalten und die Wahrscheinlichkeit zu erhöhen, das gewünschte Ergebnisse eintreffen.

BERGMANN (2004, S. 375ff.) hat verschiedene Untersuchungen zu Aspekten des sozial-kognitiven Erklärungsansatzes ausgewertet und fand überwiegend Belege für die Annahme, dass Selbstwirksamkeitserwartungen und Ergebniserwartungen die Berufswahl wesentlich beeinflussen. Auch zeigte sich in den Studien, dass Geschlechtsunterschiede in Selbstwirksamkeitserwartungen ein wesentlicher Faktor zur Erklärung von geschlechtstypischen Berufswahlverhalten sind (vgl. auch HIRSCHI 2013, S. 29). In der bereits erwähnten Untersuchung von VANNOTTI (2005) mit 284 jungen Erwachsenen erwies sich die berufliche Selbstwirksamkeit ebenfalls als starker Prädiktor für zukünftiges Berufswahlverhalten.

HIRSCHI (2013, S. 30) sieht in Anlehnung an Bergmann (2004, S. 381) die hauptsächliche praktische Anwendung der Theorie¹⁸ in Interventionen, "welche die Selbstwirksamkeitserwartungen für bestimmte Berufsbereiche steigern möchten, z.B. um geschlechtsspezifisches Berufswahlverhalten zu minimieren. Andere Interventionen versuchen, die Selbstwirksamkeitserwartungen zur Berufswahl positiv zu beeinflussen, um damit die Berufswahl und Entscheidungsfindung zu fördern. Schließlich ist eine Anwendung der Theorie auch, dass in der Berufsberatung sowohl Interessen als auch Selbstwirksamkeitserwartungen für bestimmte Berufsbereiche erfasst werden und diese miteinander integriert diskutiert werden."

Wenig Berücksichtigung findet in den meisten Theorien, dass zufällige Ereignisse einen wichtigen Einfluss auf die Berufs- und Laufbahnentwicklung einer Person haben können (vgl. HIRSCHI 2013, S. 32). Die **Happenstance¹⁹ Learning Theory** (KRUMBOLTZ/LEVIN 2010) beispielsweise²⁰ knüpft an das Auftauchen unvorhergesehener und unvorhersehbarer Geschehnisse und Gegeben-

¹⁸ LENT u.a. (1994) entwickelten auf Basis ihrer Theorie selber Vorschläge für Programme zur Steigerung der Berufswahlbereitschaft, die HIRSCHI (2008, S. 166) wie folgt zusammenfasst: "Demnach ist es zentral, dass die Jugendlichen bereits früh eine positive, aber realistische Selbstwirksamkeitserwartung und Ergebniserwartung betreffend ihrer Berufswahl entwickeln. Dies ist wichtig, damit sich in einem zweiten Schritt spezifische berufliche und akademische Interessen entwickeln können. In einem dritten Schritt, sollten die Jugendlichen lernen, wie eine Verbindung zwischen ihren Interessen und bestimmten beruflichen Zielen hergestellt werden kann. Wichtig zur Förderung dieser Prozesse ist, dass die Schüler Gelegenheit haben, positive Erfahrungen in der Arbeitswelt zu sammeln, welche zu positiven und realistischen Selbstwirksamkeitserwartungen und Ergebniserwartungen führen."

¹⁹ Happenstance ist ein Wort aus der Kombination von happen und circumstance und bedeutet so viel wie Zufall, zufällige Gelegenheit, glücklicher Umstand (HIRSCHI 2013: 33).

²⁰ Ähnlich der Chaos-Theorie der Laufbahnentwicklung (vgl. hierzu HIRSCHI 2013: 33f.) und dem Konzept der "positiven Nichtsicherheit" (vgl. GELLATT 1989).

heiten an, wie sie im Leben eines jeden Menschen vorkommen (vgl. PREIßER 2013, S. 17) und zeigt, dass Beschäftigte ihre Berufstätigkeit eher als das Ergebnis einer langen Serie von ungeplanten Ereignissen gefunden haben. Damit die Ratsuchenden in ihrem beruflichen Orientierungsprozess davon profitieren, muss laut PREIßER (2013, S. 17; mit Verweis auf KRUMBOLTZ 2009; ähnlich auch HIRSCHI 2013, S. 33) "die Beratung ihre Offenheit und Neugier auf Neues, Unbekanntes fördern, ihre Zuversicht angesichts der Vielfalt solcher ungeplanter Ereignisse des Lebens unterstützen sowie ihre Flexibilität aber auch ihr Beharrungsvermögen gegenüber Hindernissen stärken. Folglich sollte sich Berufsorientierung und -beratung darauf konzentrieren, die Ratsuchenden zu einer aktiven Lebensführung als der Besten Voraussetzung für das Eintreten "chancenreicher" Situationen und Ereignisse zu ermutigen."

3.2 Ergebnisse von Studien zur Studien- und Berufsorientierung an Gymnasien

Nach den in Abschnitt 3.1 dargestellten theoretischen Ansätzen werden im Folgenden Ergebnisse der aktuellen Fachdiskussion in Deutschland und verschiedener empirischer Studien und Erhebungen dargestellt. Dabei stehen die besonderen Voraussetzungen und Rahmenbedingungen an Gymnasien im Zentrum der Betrachtung.

Der Blick auf die Forschungsliteratur zur Berufsorientierung zeigt, dass diese häufig entweder generell, d.h. auf alle Schülerinnen und Schülern ausgerichtet, untersucht wurde oder dass entsprechende Fragen insbesondere im Zusammenhang mit der Benachteiligtenförderung und nicht gelingenden Übergängen von der Schule in den Beruf diskutiert wurden. Es kann aber nicht unreflektiert davon ausgegangen werden, dass die dabei erzielten Ergebnisse und Erkenntnisse auf Gymnasien unmittelbar übertragbar sind. Vielmehr kommt es darauf an, die spezifischen Voraussetzungen von Gymnasien zu berücksichtigen, die sich in vielfältiger Weise von anderen Schulformen unterscheiden. Das betrifft z.B. die soziale Zusammensetzung der Schülerschaft und der Elternschaft, die längere Verweildauer an der Schule, die besseren Zukunftschancen der Schülerinnen und Schüler und das größere Spektrum beruflicher Anschlussmöglichkeiten.

Vergleichsweise wenige Untersuchungen und Studien zur BSO beziehen sich explizit auf Gymnasien bzw. auf Gymnasiastinnen/Gymnasiasten. Zu nennen sind u.a. Veröffentlichungen von Driesel-Lange (u.a. DRIESEL-LANGE 2011; DRIESEL-LANGE/DIETRICH/HANY 2006) und der Sammelband "Abitur und was

dann?" von OECHSLE/KNAUF/MASCHETZKE/ROSOWSKI (2009). Die Studien sind dann häufig qualitativ ausgerichtet, aber auch quantitative Studien zu Gymnasien wie z.B. einzelne Programmevaluationen basieren in der Regel auf vergleichsweise geringen Fallzahlen. Zu den wenigen größeren quantitativen Untersuchungen zählen die Befragungen von Studienberechtigten von HIS bzw. DZHW (u.a. HEUBLEIN et al. 2017; HEINE et al. 2007; HEINE et al. 2010) mit jeweils mehreren tausend Befragten und die Befragung an Kölner Gymnasien von SCHMIDT-KODDENBERG und ZORN (2012).

3.2.1 Ziele von Studien- und Berufsorientierung

Das Ziel der Studien- und Berufsorientierung ist es, die jungen Menschen in die Lage zu versetzen, eigenverantwortliche, zu ihrer Persönlichkeit passende und sachkundige Entscheidungen zu treffen (vgl. Abschnitt 3.1). Vor diesem Hintergrund wird zunehmend von der "Berufswahlkompetenz" gesprochen, die auch Eigenaktivität, Selbstbestimmung und Selbstorganisation umfasst und damit charakteristische Merkmale des Kompetenzbegriffes aufnimmt (vgl. u.a. RATSCHINSKI 2008). Die Studien- und Berufswahl sollte danach auf Grundlage eines individuellen Klärungs- und Entscheidungsprozesses erfolgen, der ein gewisses Maß an Selbstvertrauen, Selbstständigkeit und Reflexionsfähigkeit voraussetzt und in der Phase der Berufs- und Studienorientierung vorbereitet wird.

Die Begriffe "Berufsorientierung" und "Studien- und Berufsorientierung" werden hier und im Folgenden synonym verwendet. Die Ergebnisse der Recherche zeigen, dass in der Fachliteratur zwischen diesen beiden Begriffen nicht klar unterschieden wird. Zwar könnten einzelne Maßnahmen theoretisch spezifisch zugeordnet werden (z.B. die Teilnahme am "Tag der offenen Hochschule" der Studienorientierung und ein Betriebspraktikum der Berufsorientierung), in Bezug auf viele andere orientierende Maßnahmen lässt sich eine derartige Unterscheidung hingegen nicht treffen (z.B. Potenzialanalyse und Kompetenzfeststellung, Führen des Berufswahlpasses, Besuch im BIZ u.a.m.). Hinzu kommt, dass die Wahl eines Studienfachs selbst wiederum auf den Übergang in einen Beruf vorbereitet, so dass die Studienorientierung insofern als Teil der Berufsorientierung gesehen werden könnte.

Ein einheitliches Verständnis davon, wie "Berufsorientierung" auszugestalten sei, existiert jedoch nicht. Grundsätzlich besteht ein Spannungsfeld zwischen der Subjektperspektive, die die Interessen, Wünsche etc. der Schülerinnen und Schüler betont, und der Arbeitsmarktperspektive, die dessen Anforderun-

gen im Blick hat (OECHSLE 2009, S. 55 ff.) Im Rahmen der Berufsorientierung ist zwischen diesen beiden Polen eine "Passung" herzustellen. Die Anforderungen, die sich aus den beiden Perspektiven ergeben, können unterschiedlich gewichtet werden. Dabei lassen sich grob zwei Richtungen unterscheiden, in denen sich das Spannungsfeld zwischen den Individuen einerseits und den Anforderungen des Arbeitsmarktes andererseits widerspiegeln:

- Bei der "Berufsorientierung" wird von einigen Autoren die Herstellung von Ausbildungsreife, Berufseignung und Vermittelbarkeit bzw. Beschäftigungsfähigkeit/Employability in den Mittelpunkt gestellt, so etwa vom Expertenkreis Ausbildungsreife im Rahmen des Nationalen Pakts für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland. Dieser benennt verschiedene Merkmalsbereiche: schulische Basiskenntnisse, psychologische Leistungsmerkmale, physische Merkmale, psychologische Merkmale des Arbeitsverhaltens und der Persönlichkeit sowie Berufswahlreife (BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT 2009, S. 17 ff.). Diese Sichtweise betont besonders die Notwendigkeit einer Förderung von sich an den Anforderungen von Wirtschaft und Gesellschaft orientierenden Kompetenzen.
- Andere sehen in der Berufsorientierung einen umfassenden pädagogischen Auftrag, bei dem die jungen Menschen dazu befähigt werden, "mit den Herausforderungen des ständigen Wandels in Gesellschaft und Arbeitswelt umzugehen, sich ihre Lebenschancen zu sichern sowie biographische Selbstkompetenz aufzubauen" (DEEKEN/BUTZ 2010, S. 5). Das bedeutet auch, den jungen Menschen zu ermöglichen, ihre Erfahrungen und "Informationen über die gesellschaftliche Realität der Ausbildungs- und Berufswelt in Bezug auf sich selbst zu reflektieren" (DRIESEL-LANGE et al. 2010, S. 9). In dieser Sichtweise wird betont, dass Schülerinnen und Schüler biografische Handlungsstrategien entwickeln sollen. Dazu benötigen sie Orientierungshilfen und Handlungsräume, in denen sie sich im Bewusstsein ihrer Stärken, Ressourcen, Interessen und Wünsche mit den Anforderungen der Gesellschaft und speziell der Arbeitswelt - und dies im Optimalfall nicht nur für die Zeit unmittelbar nach dem Verlassen der Schule, sondern perspektivisch auch für ihren weiteren Lebenslauf - auseinandersetzen können.

Auch im Umgang der Schülerinnen und Schüler mit Fragen der Studien- und Berufswahl findet sich dieses Spannungsfeld wider. Nach einer Typologie aus der Studie von OECHSLE ET AL. können bei den Gymnasiastinnen und Gymnasiasten unterschieden werden:

- "Arbeitsmarktorientierung", bei der die eigenen Chancen auf dem Arbeitsmarkt, die durch ein Studium oder eine Berufsausbildung eröffnet werden, im Zentrum der Überlegungen stehen. Weitere Ansprüche werden geringer gewertet, dies kann mit einem "Nehmen was kommt" einhergehen.
- "Subjektorientierung", bei der die Berufsfindung stark an den individuellen inhaltlichen Interessen und Neigungen ausgerichtet ist. Es gilt, einen eigenen Weg zu finden. Die Anforderungen des Arbeitsmarktes werden nicht unbedingt ignoriert, sind aber für diese Gruppe nicht handlungsleitend.
- "Balanceorientierung", bei der die beiden Bereiche tendenziell gleich gewichtet werden. Es wird ein Ausgleich, ein Kompromiss, eine Balance gesucht zwischen den eigenen Interessen, Neigungen und Fähigkeiten einerseits und den Arbeitsmarktchancen und den damit verbundenen materiellen Fragen andererseits (KNAUF/OECHSLE 2007, S. 148 ff.; OECHSLE 2009, S. 69 ff.).

Diese Unterscheidungen zeigen, dass die Studien- und Berufsorientierung an Gymnasien nicht einseitig angelegt sein darf. Sie findet in dem dargestellten Spannungsfeld statt und muss sowohl Elemente, die auf die subjektiven Wünsche, Interessen etc. der Schülerinnen und Schüler ausgerichtet sind, als auch Bausteine, bei denen die Anforderungen von Studium und insbesondere auch des Arbeitsmarkts thematisiert werden, enthalten.

Das Ziel von Studien- und Berufsorientierung ist vor diesem Hintergrund mit Begriffen wie "Matching" oder "Passung" beschrieben worden, in denen die Aufgabe zum Ausdruck kommt, dass die Jugendlichen einerseits ihre Interessen, Wünsche etc. und andererseits ihre beruflichen Möglichkeiten erkunden, um kompetent handeln zu können. Mit dem Wissen um beide Seiten, stehen sie vor der Aufgabe diese aufeinander zu beziehen, sie zur Passung zu bringen (BRÜGGEMANN/RAHN 2013, S. 11).

3.2.2 Schülerinnen und Schüler im Prozess der Studien- und Berufsorientierung

Die berufliche und persönliche Orientierung in der komplexen, durch vielfältigen Wandel gekennzeichneten Gesellschaft fällt vielen Menschen schwer. Das gilt für Schülerinnen und Schüler in der Phase der Studien- und Berufsorientierung, für Jugendliche an der Schwelle zu Ausbildung und Beruf, und sie ist für viele Erwachsene nicht abgeschlossen. Sie ist insofern als eine den Lebenslauf begleitende Aufgabe zu verstehen, die sich in immer wieder neuer Form stellt. Die eigenen Interessen und Wertorientierungen, Kenntnisse und Fähigkeiten sind ebenso veränderlich wie die Anforderungen des Arbeitsmarktes einem kontinuierlichen Wandel unterliegen. Das Spannungsfeld zwischen den individuellen Wünschen, Interessen etc. und den Anforderungen des Ar-

beitsmarkts besteht nicht nur beim ersten Übergang von der Schule in den Beruf. Berufsorientierung ist weit zu fassen und nicht auf den ersten Statusübergang der Berufsentscheidung zu begrenzen (vgl. Abschnitt 3.1).

Gleichwohl spielt der Übergang von der Schule in das Berufsleben eine entscheidende Rolle für die Zukunftsperspektiven junger Menschen. Hier werden wesentliche Entscheidungen für ihre berufliche und persönliche Entwicklung getroffen, hier erwerben sie Kompetenzen und machen Erfahrungen, die wesentlich für ihren weiteren Lebenslauf sind. Daher kommt der Vorbereitung dieses Übergangs und damit der Studien- und Berufsorientierung eine besondere Bedeutung zu.

Dies erfordert von allen beteiligten Akteuren ein großes Verantwortungsbewusstsein. Die jungen Menschen brauchen Unterstützung und sie müssen Kompetenzen entwickeln, um die Übergangsprozesse meistern zu können. Vor diesem Hintergrund kann Studien- und Berufsorientierung definiert werden als "Summe aller Maßnahmen, die dazu beitragen, dass die Schülerinnen und Schüler möglichst eigenverantwortlich zu einer für sie passenden Erstwahl eines Ausbildungsplatzes bzw. Startberufes oder eines Studienplatzes gelangen" (SCHRÖDER 2015, S. 1).

Der Hauptausschuss des BIBB hat folgende Leitlinien zur Verbesserung des Übergangs Schule-Beruf empfohlen (BIBB 2011):

- Frühzeitige Vorbereitung für einen gelingenden Übergang
- Individuelle Förderung und Begleitung junger Menschen, Beratung
- Nähe zur Berufspraxis
- Regionale Koordinierung und Steuerung
- Transparenz und Anschlussfähigkeit
- Evaluierung der Programme und Maßnahmen.

Diese Leitlinien wurden nicht mit Blick auf Gymnasien formuliert, allerdings sind damit Aspekte angesprochen, die auch in der Sek. II von Bedeutung sind. Die nach wie vor hohe Anzahl an Ausbildungs- und Studienabbrüchen (BIBB 2016, S. 181 ff.; BIBB 2015, S. 194 ff.; HEUBLEIN et al. 2014, S. 3 ff.) weist darauf hin, dass es für die jungen Menschen nicht einfach um eine Entscheidung für einen Beruf oder ein Studium geht, sondern dass für einen gelungenen Übergang maßgeblich ist, dass sie den für sie jeweils individuell passenden Beruf – und den Weg dorthin – finden. Dies erfordert

- einerseits, dass die Fähigkeiten und Kenntnisse der Jugendlichen den beruflichen Anforderungen entsprechen müssen, sie also nicht unter- oder überfordert sind, und
 - andererseits, dass der Beruf ihren Interessen und Neigungen, persönlichen Werten und Motiven entspricht (vgl. SCHRÖDER et al. 2015).
-

Für die Gestaltung eines gelingenden Übergangs bedarf es daher einer realistischen Einschätzung der eigenen Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kenntnisse und Kompetenzen sowie der persönlichen Neigungen und Interessen (vgl. u.a. SEIDEL et al. 2014). Diese müssen Eingang in die Entscheidungsprozesse finden, denn: "Eine Studienfachwahl, die sich in erster Linie am Arbeitsmarkt sowie an dem Streben nach guten Verdienst- und Karrieremöglichkeiten (wie dies bei Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher häufig der Fall ist) orientiert, ist für das erfolgreiche Erreichen eines Studienabschlusses offensichtlich häufig nicht ausreichend", wie HEUBLEIN et al. (2017, S. VIII) bei ihrer Untersuchung zu Studienabbrüchen festgestellt haben.

Die Schülerinnen und Schüler sind gefordert, sich (realistische) Ziele zu setzen; es zeigt sich, dass Abiturientinnen und Abiturienten, die während der Schulzeit klare Zielvorstellungen entwickeln konnten, im nachschulischen Übergangsprozess erfolgreicher waren (KNAUF/ROSOWSKI 2009, S. 321). Das Finden eigener Zielvorstellungen und Berufswünsche erfordert aber ein hohes Maß an Reflexionsfähigkeit, die es erst zu erlernen gilt (vgl. u.a. SEIDEL et al. 2010). Berufs- und Studienorientierung ist damit auch als ein Lernprozess zu verstehen, ein Prozess des Kompetenzerwerbs. Dieser bedarf begleitender Unterstützung, eines auf die individuellen Ressourcen ausgerichteten Ansatzes und eines ganzheitlichen Blicks auf jeden einzelnen jungen Menschen und seine Persönlichkeit.

Dabei bleibt im Prozess der Studien- und Berufsorientierung grundsätzlich ein Spannungsfeld zwischen einerseits den individuellen Kompetenzen, Neigungen und Interessen und andererseits den Anforderungen auf dem Arbeitsmarkt und damit auch den Möglichkeiten, diese zu realisieren. Damit der Übergang der jungen Menschen in das Erwerbsleben gelingt, sind somit gute Kenntnisse der unterschiedlichen Arbeitswelten, Kenntnisse über Ausbildungsberufe und Studienfächer und ihrer jeweiligen Anforderungen und Ausbildungsverläufe notwendig. Darüber hinaus sind Kenntnisse über ihre Relevanz auf dem Arbeitsmarkt und über die beruflichen Beschäftigungsmöglichkeiten, die den Absolventinnen und Absolventen anschließend offen stehen, notwendig. Das betrifft das zunehmend breitere Spektrum an bekannten, weniger bekannten und auch neuen Berufsfeldern und Studiengängen, die angesichts des sich wandelnden Arbeitsmarktes mit sich verändernden Anforderungen an die Beschäftigten einhergehen. Beide, sowohl das Individuum als auch die Arbeitswelt, und damit auch der Prozess der Studien- und Berufsorientierung, sind durch die fortwährenden Veränderungen gesellschaftlicher

Werte, Normen und Ansprüche sowie die technologischen und sozialen Entwicklungen geprägt (vgl. DEEKEN/BUTZ 2010, S. 19).

Wird die Studien- und Berufsorientierung am Gymnasium nicht nur in einem einmaligen Querschnitt betrachtet, sondern als Prozess über mehrere Klassenstufen hinweg, dann wird deutlich, dass die Entwicklungen sehr heterogen verlaufen: Sie zeigen "kein eindeutiges Muster im Sinne eines zu erwartenden kontinuierlichen Anstiegs von Bereitschaft, Interesse und Aktivität in der beruflichen Orientierung mit dem Näherrücken der Berufswahlentscheidung" (DRIESEL-LANGE 2011, S. 116). Eine Studie aus der Schweiz kommt zu einem ähnlichen Ergebnis und stellt fest, dass es im Vergleich der 9. und 10. Klasse keine Weiterentwicklung hin zu einer Konkretisierung des Berufswunsches gab und dass eine Reihe von Schülerinnen und Schülern in der höheren Klasse sogar weniger als vorher wussten, wo sie beruflich hinwollten; dabei stellten die Autoren eine große Streuung fest, die an Gymnasien höher war als an anderen Schulformen (vgl. HERZOG et al 2006).

In der Konsequenz wurde eine Individualisierung der Unterstützung vorgeschlagen. Hierzu gehört eine Individualisierung von Angeboten; Stichworte dazu sind Veranstaltungen für bestimmte Schülergruppen, Freiwilligkeit der Teilnahme, Abkehr von altershomogenen Ansätzen und hin zu klassenstufenübergreifenden Angeboten (vgl. KNAUF/OECHSLE 2007; DRIESEL-LANGE 2011, S. 116f.). In der Umsetzung bestehen dabei offene Fragen, etwa: Wie kann sichergestellt werden, dass sich tatsächlich alle Schülerinnen und Schüler verbindlich dieser Aufgabe stellen? Und wie soll dann die Rolle der Lehrkräfte aussehen, welche Aufgaben kommen ihnen dann zu (ohne sie zu überfordern), welche Kompetenzen benötigen sie dafür?

3.2.3 Gender in der Studien- und Berufsorientierung

Studien- und Berufsorientierung bewegt sich im Spannungsfeld zwischen Arbeitsmarkt- und Subjektorientierung, dem Wunsch nach ökonomischer Sicherheit und einer sinnstiftenden Tätigkeit, aber ebenso zwischen den eigenen Zukunftsentwürfen und denen der Familie.

Für die Mehrzahl der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten hat der Lebensbereich Familie in ihrem Zukunftsentwurf eine hohe Bedeutung, wie verschiedene Studien übereinstimmend zeigen. Der Beruf ist für beide Geschlechter sehr wichtig, steht aber nur bei wenigen an erster Stelle. Auch wenn sich die Lebensentwürfe von jungen Frauen und Männern einander angenähert haben, für zwei Drittel von ihnen steht die Familie an erster Stelle und für ein weiteres

Viertel sind die Lebensbereiche Beruf und Familie gleichgewichtig, dominieren nach wie vor die Frauen in der Gruppe derer, die die Berufsentscheidung stark an die private Lebensplanung koppeln. Mit zunehmendem Alter akzeptieren Schülerinnen und Schüler an Gymnasien jedoch "zunehmend weniger Einschränkungen, die durch das Geschlecht bedingt sind. Sie scheinen zu erkennen, dass eine unreflektierte Übernahme von Rollenklischees für die eigene berufliche Laufbahn Beschränkungen mit sich bringt." (DRIESEL-LANGE 2011, S. 116)

Daneben gibt es weitere geschlechtsspezifische Differenzen in den Prioritäten. In einer Befragung von Schülerinnen und Schülern an Kölner Gymnasien kurz vor dem Abitur nach den Kriterien für die Berufswahl schätzten die jungen Frauen häufiger als (sehr) wichtig ein: die Verwirklichung eigener Interessen (94 % vs. 85 % bei den jungen Männern), die Dauer von Ausbildung/Studium (36 % vs. 16 %), die Vereinbarkeit des Berufs mit Freizeit und Hobbys (64 % vs. 49 %) sowie die Kosten von Ausbildung/Studium (56 % vs. 34 %); für die jungen Männer hingegen war öfter das gesellschaftliche Ansehen (sehr) wichtig (39 % vs. 32 %; vgl. SCHMIDT-KODDENBERG/ZORN 2012, S. 114). Bei dieser Befragung zeigte sich ferner, dass es kurz vor dem Abitur keine geschlechtsspezifischen Unterschiede zur Bedeutung der Vereinbarkeit von Familie und Beruf mehr gab (SCHMIDT-KODDENBERG/ZORN 2012, S. 122). Auch nach anderen Studien präferieren die Schülerinnen und Schüler an Gymnasien nahezu gleichermaßen egalitäre Partnerschaftsmodelle (vgl. ROSOWSKI 2009). Einer Nachbefragung vier Jahre nach dem Abschluss des Gymnasiums zufolge gleicht sich die Bedeutung verschiedener Lebensbereiche in der Freizeit weiter an: Partnerschaft, die Arbeitsplatzsicherheit und Kinder waren nun für beide Geschlechter gleich wichtig (vgl. KNAUF/ROSOWSKI 2009, S. 322).

Auch wenn mit diesen Aussagen die Einstellungen der Mehrzahl der befragten jungen Erwachsenen beschrieben ist, so gibt es ebenfalls junge Menschen, für die nicht die Vereinbarkeit Priorität hat, sondern für die der Beruf an erster Stelle steht oder die dem traditionellen Rollenbild mit dem Mann als Familiernährer folgen. Nach der Studie von ROSOWSKI (2009) trifft dies allerdings nur auf sehr wenige zu.

Diese Ausführungen beziehen sich auf die Sichtweisen, Werte und Interessen von Schülerinnen und Schülern an Gymnasien. Sie sind insofern für die Gestaltung einer Studien- und Berufsorientierung an Gymnasien von Bedeutung. Offen bleiben muss, inwiefern die jungen Menschen diese in ihrem weiteren

Lebenslauf umsetzen können und tatsächlich werden. Denn sie werden mit verschiedenen Herausforderungen konfrontiert sein, zu der u.a. die Finanzierung ihres Studiums bzw. ihrer Ausbildung, eine unvorhersehbare Entwicklung des Arbeitsmarktes und eben auch die Vereinbarkeit von Familie und Beruf gehören. Und gerade hierzu ist festzustellen, dass die Umsetzung schwierig werden kann, weil ihnen neben strukturellen Gegebenheiten häufig auch Modelle zur konkreten Ausgestaltung fehlen - was dazu beitragen kann, dass später doch eher traditionelle Wege beschritten werden (KRACKE et al. 2013, S. 161 f.).

Im Verhalten zur Vorbereitung des Wechsels in ein Studium oder eine Ausbildung ist festzustellen, dass junge Frauen eher bereit sind, sich mit Fragen sowohl bezogen auf sich selbst als auch auf ihr für die Zukunft angestrebtes Berufsfeld zu beschäftigen (vgl. DRIESEL-LANGE 2011). Sie beschäftigen sich häufiger und intensiver als junge Männer mit zukunftsorientierten Fragen, engagieren sich etwa stärker in der Informationssuche.

Dabei werden viele unterschiedliche Angebote und Quellen genutzt: Mittlerweile steht das Internet als Informationsmedium an erster Stelle und wird auch als am hilfreichsten bewertet. Angebote der Agentur für Arbeit (allerdings häufig als wenig hilfreich bewertet), Angebote der Schule (mit unterschiedlichen Bewertungen), Gespräche mit Eltern und Geschwistern (als besonders hilfreich bewertet) und die Studienberatung an Hochschulen (hilfreich) sind wichtige Informationsquellen (vgl. KNAUF/ROSOWSKI 2009).

Es ist nach wie vor feststellbar, dass junge Frauen eher personenbezogene Dienstleistungen und Büroberufe anstreben und junge Männer eher technischen Berufe und MINT-Berufe; ihr Berufswahlspektrum ist insofern, wenn gleich auf unterschiedliche Berufsfelder ausgerichtet, jeweils als eingeschränkt zu sehen (vgl. PUHLMANN et al. 2011). Es gibt eine Vielzahl von Handlungsansätzen und Programmen, die einer geschlechtsspezifischen Berufswahl entgegenwirken sollen, für Mädchen noch mehr als für Jungen. Auffällig ist, dass technisch interessierte Mädchen die Berufsberatung signifikant schlechter als Jungen bewerten. Zwar gibt es durchaus junge Frauen, die sich dazu positiv äußern, aber teilweise machen sie (im Gegensatz zu Männern) die Erfahrung, dass ihnen von technischen Berufen abgeraten wird; STRUWE (2010, S. 395) zufolge zeigt sich darin bei manchen Beratungskräften eine "Orientierung an traditionellen Berufsbildern", die bspw. IT-Berufe als Männerberufe betrachtet.

Gleichaltrige werden von den jungen Frauen und Männern häufig als wichtige Gesprächspartner im Prozess der Studien- und Berufsorientierung genannt. Deren Rolle auf die Findungsprozesse wurde bislang hingegen kaum weitergehend untersucht. Eine Ausnahme bildet die Studie von STRUWE (2010, S. 384 ff.), die darauf hinweist, dass peers den jungen Frauen Eintritte in technische Berufe erschweren können, indem sie deren technische Interessen als "Anderssein", als "unweiblich" bewerten und teilweise sanktionieren, indem sie ihnen weniger Unterstützung zukommen lassen oder die Mädchen einen Ausschluss aus der Gruppe befürchten müssen.

In der Konsequenz wird die Notwendigkeit einer geschlechtssensiblen Pädagogik betont. Ein Grund dafür ist aber ebenfalls, dass sich Mädchen wie erwähnt eher den Zukunftsfragen stellen und zur berufs- und selbstbezogenen Exploration bereit sind, DRIESEL-LANGE (2011, S. 117) spricht in diesem Zusammenhang von "signifikante[n] Unterschiede[n] zugunsten der Mädchen auf allen Dimensionen".

In der Evaluation verschiedener Projekte zur Förderung von Mädchen in technisch-handwerklichen Projekten kommt SCHMID-THOMAE zu einem vergleichbaren Ergebnis: "Der weit verbreiteten Annahme, dass die Grenze zu männerdominierten, technisch-handwerklichen Berufen an erster Stelle als eine Grenze zwischen Frauen und Technik/Handwerk zu verstehen ist, ist folgendes Ergebnis dieser Arbeit gegenüberzustellen: Die Herstellung einer Vereinbarkeit von Beruf und Geschlecht ist nur ein Element zur Erweiterung des Berufswahlspektrums von Mädchen. Geschlecht spielt bei der Berufsfindung durchaus eine wichtige Rolle [...]. Entscheidend ist aber, dass die TeilnehmerInnen unabhängig von Geschlecht einen (Projekt-)Rahmen vorfinden, in dem ein Bezug zwischen sich selbst, das heißt zwischen der eigenen Berufssuche und den in den Projekten verhandelten Berufen hergestellt werden kann - also zunächst unabhängig von der Geschlechtszugehörigkeit." (SCHMID-THOMAE 2012, S. 312)

3.2.4 Einfluss der Eltern

Die Bedeutung der Eltern im Prozess der Studien- und Berufsorientierung ist nach wie vor sehr groß und in einer Vielzahl von Studien belegt. "Die Eltern spielen für den Verlauf und den Erfolg des Berufsorientierungsprozesses eine entscheidende Rolle" (NEUENSCHWANDER 2013, S. 207). Von den Schülerinnen und Schülern, von den Eltern selbst und auch von den Lehrkräften wird ihr umfassender Einfluss auf die Erwerbschancen und auf die konkrete Berufswahl ihrer Kinder als ausgesprochen bedeutsam beschrieben (vgl. u.a.

WR 2014; INSTITUT FÜR DEMOSKOPIE ALLENSBACH 2014; FRANKE/SCHNEIDER 2015). Dieser beginnt bereits früh und umfasst auch die Entwicklung von Werten und die Entstehung von Lebensplänen, die den Prozess der Berufsorientierung der jungen Menschen mit prägen (WALTER 2010). Eltern und auch Geschwister werden von Abiturientinnen und Abiturienten nach der Schulzeit auch rückblickend als besonders häufige und besonders hilfreiche Gesprächspartner eingeschätzt (KNAUF/ROSOWSKI 2009, S. 322).

Eltern bilden im Prozess der Studien- und Berufsorientierung eine wesentliche Ressource für die jungen Menschen. Sie gelten und sehen sich häufig als "Arbeitsmarktexperten", sie stehen ihren Kindern auch als solche zur Verfügung und sind wesentliche Ansprechpersonen, sie haben oft auch eine Vorbildfunktion und unterstützen ihre Kinder auf vielfältige Weise. Nach MACHETZKE (2009, S. 223) kann von einer Abnahme der elterlichen Bedeutung im Prozess der Berufsorientierung nicht die Rede sein, wohl aber von einer Veränderung: Eltern verhalten sich heute weniger als Autoritäten, sondern sehen sich eher als beratend und begleitend und lassen ihren Kindern dabei die Entscheidungshoheit. Nur sehr wenige Eltern zeigen sich desinteressiert an diesen Fragen, in der Studie von MACHETZKE waren dies ausschließlich Eltern von Mädchen. In dieser Untersuchung hat sich ferner gezeigt, dass sich die Mehrzahl der Jugendlichen nicht unmittelbar an den Erwerbsbiographien der Eltern orientiert (in dem Sinne, dass sie die gleichen Berufe anstreben); wenn doch, dann sind es eher junge Männer an ihren Vätern. Insgesamt lässt sich beobachten, dass Schülerinnen und Schüler, die von ihren Eltern intensiv unterstützt werden, sich insgesamt besser informiert fühlen und häufiger konkrete Vorstellungen darüber haben, welchen Weg sie beruflich einschlagen wollen. Wie vielen Lehrkräften fehlt allerdings auch den Eltern - nicht zuletzt angesichts der sich schnell und grundlegend wandelnden Berufswelt - die Qualifikation für eine ausreichende Unterstützung. Eltern folgen oftmals ihren eigenen Werten und Erfahrungen. Das führt dazu, dass sie häufig direkt oder indirekt auch ihre Rollenbilder tradieren, und zwar teilweise selbst dann, wenn sie dies eigentlich gar nicht beabsichtigen. Teilweise sind sie sich dessen bewusst mit der Folge, dass "Unsicherheit und Hilflosigkeit auf Seiten der Eltern rasant wachsen" (WALTER 2010, S. 297). Neuere Ansätze und Initiativen, wie sie beispielsweise unter Stichworten wie "Frauen in MINT-Fächer" oder "Männer in die Pflege" zum Ausdruck kommen, werden vor diesem Hintergrund im Prozess der Studien- und Berufsorientierung kaum in den Blick genommen.

In der elterlichen Unterstützung zeigen sich deutliche schichtspezifische Unterschiede. Unterschiede zeigen sich auch mit Blick auf die Region und den jeweiligen Sozialraum (vgl. HELD et al. 2015, S. 129). Eltern aus bildungsfernen und sozial schwächeren Schichten fällt die Unterstützung erwartungsgemäß schwerer, was angesichts geringerer Ressourcen im Hinblick auf ihr ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital (BOURDIEU 1992) nicht überrascht. Wie die Studie von MACHETZKE zeigt, sind die Unterschiede nicht in der Bildungsmotivation begründet, die auch in Arbeiterfamilien häufig hoch ist (2009, S. 224). Vielmehr ist elterliche Unterstützung voraussetzungsvoll, erfordert vielfältige Kenntnisse und Erfahrungen und Zugänge zu Informationen. Kinder bildungsferner Elternhäuser sowie diejenigen, die mit nur einem Elternteil leben, wünschen sich häufiger mehr Unterstützung bei der Berufsorientierung (vgl. u.a. INSTITUT FÜR DEMOSKOPIE ALLENSBACH 2014).²¹

Abschließend ist festzustellen, dass die Bedeutung der Eltern bei der Studien- und Berufsorientierung im Gymnasium "vermutlich geringer [ist] als bei der Berufsvorbereitung am Ende der Sekundarstufe I. Ihre Funktion ist weniger gut erforscht und entsprechende Interventionen wurden weniger differenziert entwickelt, als es die hohe Bedeutung nahe legen würde" (NEUENSCHWANDER 2013, S. 207). Es kann nicht davon ausgegangen werden, dass die aus anderen Schulformen gewonnenen Erkenntnisse bruchlos auf Gymnasien übertragbar wären. Vielmehr besteht hier Forschungsbedarf, sowohl um die Einflussnahme und Unterstützung der Eltern bei der Studien- und Berufsorientierung genauer abzubilden als auch um zielgenaue Handlungsansätze entwickeln zu können, die die spezifischen Ressourcen ebenso wie die jeweiligen Erwartungen berücksichtigen.

3.2.5 Herausforderungen für die Gymnasien und die Lehrkräfte

Traditionell wurde Berufsorientierung kaum als Aufgabe von Gymnasien verstanden. Sie bereiteten auf ein Studium vor, allenfalls die Unterstützung bei der Wahl eines Studienfachs wurde von ihnen erwartet; der spätere Übergang vom Studium in eine Erwerbstätigkeit und damit die Situation auf dem Arbeitsmarkt lag nicht im Blickfeld. Mit den stark gestiegenen Anteilen der Schülerinnen und Schüler, die ein Gymnasium besuchen, ebenso wie mit den Ver-

²¹ Kaum erforscht sind Unterschiede in der elterlichen Unterstützung nach dem Migrationshintergrund. Eltern mit Zuwanderungsgeschichte können möglicherweise insofern weniger Unterstützung leisten, als sie mit dem hiesigen Ausbildungssystem und den Mechanismen des Arbeitsmarkts weniger vertraut sind. Andererseits ist die Gruppe der Eltern und Kinder mit Migrationshintergrund ausgesprochen heterogen. Aussagen, die z.B. aus Haupt- oder Förderschulen vorliegen, dürften kaum auf Gymnasien übertragbar sein.

änderungen auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt hat sich dies grundlegend gewandelt.

Gerade mit Blick auf die Gymnasien ist bedeutsam, dass sich die Hochschul-landschaft in den letzten Jahren massiv verändert hat. Im Wintersemester 2015/2016 wurden an deutschen Hochschulen insgesamt 18.044 Studiengänge angeboten, davon sind 8.298 Bachelor- und 8.099 Master-, 1.286 mit staatlichem und kirchlichem Abschluss sowie 361 "Übrige" Studiengänge (HRK 2015). Im Wintersemester 2007/2008 hatte die Zahl noch bei 11.265 Studiengängen gelegen; in diesem Acht-Jahres-Zeitraum hat sich die Zahl der Bachelor-Studiengänge verdoppelt und die der Master-Studiengänge sogar annähernd verdreifacht (vgl. HRK 2015, S. 9). Mit diesem rasanten Anstieg der Zahl möglicher Studienfächer wird zunehmend unklarer, welche Berufsperspektiven auf dem Arbeitsmarkt mit den jeweiligen Studienrichtungen verbunden sind. Damit wird auch die Studienorientierung an Gymnasien vor neue Anforderungen gestellt und ist wesentlich komplexer geworden.

Zunehmend wird es die Aufgabe von Gymnasien, die Schülerinnen und Schüler auf ihre Studien- und Berufswahl vorzubereiten und sie dabei zu unterstützen, einen individuell zu ihnen passenden Beruf oder ein entsprechendes Studienfach zu finden. Angesichts der politischen Zielsetzungen sind die Schulen gefordert, Studien- und Berufsorientierungskonzepte zu entwickeln und diese über mehrere Jahrgangsstufen in den schulischen Alltag zu integrieren, allerdings ohne dabei Abstriche am zu vermittelnden Unterrichtsstoff vorzunehmen. Schon 2004 hatte der Wissenschaftsrat (WR) in seinen Empfehlungen zur Reform des Hochschulzugangs gefordert, die berufsorientierenden Inhalte curricular einzubinden, um die Berufsorientierung zu einem integralen Bestandteil an Schulen zu machen.

Die Aufgabe der Berufsorientierung stellt die Schulen vor besondere Herausforderungen (vgl. SCHRÖDER et al. 2015, S. 3). Viele Schulen haben bereits eigene Konzepte zur Integration der Berufsorientierung erarbeitet, doch sie sind auch dann immer wieder gefordert, diese neuen Anforderungen anzupassen und vor dem Hintergrund ihrer Erfahrungen weiterzuentwickeln. Es gibt zwar inzwischen eine große Vielfalt an Verfahren und Maßnahmen, Programmen und Projekten, die auch die Gymnasien für ihr Konzept zur Studien- und Berufsorientierung nutzen können.²² Das bedeutet aber gleichzeitig, dass sie zwischen unterschiedlichen und in der Regel nicht auf einander abge-

²² Beispiele finden sich etwa in den Vereinbarungen zwischen Bund, Bundesagentur für Arbeit und Ländern im Rahmen der Initiative Bildungsketten. Siehe <https://www.bildungsketten.de/de/246.php>

stimmten Verfahren und Maßnahmen wählen müssen, vielfach jedoch ohne über orientierende Qualitätskriterien zu verfügen und ohne Hinweise zur Umsetzung und zu den Schnittstellen im Prozess der Berufsorientierung zu erhalten.

Generell sind die Schulen gefordert, eigene Wege zu gehen. Dabei müssen sie sich an die bildungspolitischen Vorgaben und Rahmenvereinbarungen halten. Da es keine unmittelbar übertragbaren Konzepte gibt, müssen sie eigene entwickeln; dies kann gegebenenfalls unter Nutzung der Erfahrungen von anderen Stellen geschehen, z.B. aus dem Netzwerk *SCHULEWIRTSCHAFT*, die aber an die konkreten Bedingungen vor Ort anzupassen sind (BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT/*SCHULEWIRTSCHAFT* DEUTSCHLAND 2016). Die Entwicklung entsprechender Konzepte erfordert Kenntnisse über pädagogische Grundlagen der Studien- und Berufsorientierung, die nicht Inhalte der Lehrerbildung waren (und nicht sind); viele Lehrkräfte sind somit nicht auf die "Herausforderung Berufsorientierung" vorbereitet (BYLINSKI 2014; DREER 2013a). Die Befragung von Koordinatorinnen und Koordinatoren für berufs- und studienwahlbezogene Aufgaben von KNAUF (2009, S. 238) zeigt, dass die meisten von ihnen vielfältige individuelle Aktivitäten unternehmen, an externen Fortbildungen, Informationsveranstaltungen und/oder Betriebsexkursionen teilnehmen, und immerhin ein Viertel sogar selbst durch ein Praktikum Erfahrungen außerhalb der Schule gesammelt hat.

Schulen müssen zunehmend mit externen Akteuren kooperieren. Am häufigsten sind dies die Agentur für Arbeit sowie Unternehmen der Region. Das erfordert ein hohes Maß an Koordination, Abstimmung und Vertrauen nach innen und nach außen. Gymnasien stehen dabei vor der Herausforderung, dass es für sie weniger erprobte Konzepte und Verfahren gibt, die sie direkt anwenden können.

Für eine ganzheitliche Berufsorientierung formuliert BUTZ (2008, S. 61 f.) fünf grundlegende Qualitätsmerkmale. Eine gute Berufsorientierung in der Schule ist demnach:

- integriert, d.h. fächer- und jahrgangsübergreifend,
 - stärkenorientiert, d.h. auf die Förderung von Selbstvertrauen und Kompetenzen gerichtet,
 - methodisch reformiert, d.h. die Jugendlichen sind Subjekt des eigenen Lernens,
 - reflexiv, d.h. auf Verbesserung und Anpassung gerichtet, und
-

- kooperativ, d.h. schulexternes Fachwissen und Möglichkeiten zum Lernortwechsel werden berücksichtigt.

Die genannten Kriterien zeigen, dass die Planung und Umsetzung von Studien- und Berufsorientierung eine Aufgabe ist, die viele unterschiedliche Bereiche umfasst. Die Schulen und insbesondere auch die dafür zuständigen Lehrkräfte müssen dabei unterschiedliche Probleme angehen. Als Hauptprobleme sehen sie (nach KNAUF 2009, S. 241 f.)

- eine mangelnde Resonanz bei den Schülerinnen und Schülern, die häufig wenig motiviert seien, die Studien- und Berufsorientierung als Freizeitveranstaltung betrachteten und die Angebote zu wenig wahrnehmen würden;
- Zeitprobleme für die Lehrkräfte, die beklagen, dass ihnen für die vielfältigen Aufgaben der Koordinierung und Begleitung zu wenig Zeit zur Verfügung stehe. Hinzu kommen Schwierigkeiten in der Abstimmung von Terminen, da der reguläre Unterricht nicht behindert werden soll;
- ein Übergewicht von Massenveranstaltungen mit rein informativem Charakter, die auch von den Gymnasiastinnen und Gymnasiasten eher kritisch gesehen werden. Schülerinnen und Schülern haben eher Interesse an individuellen Angeboten wie Praktika oder individueller Beratung, die oft zu kurz komme;
- und in Bezug auf Praktika wird thematisiert, dass es nicht genügend und nicht immer geeignete Plätze gebe. Hinzu kommt, dass Gymnasiastinnen und Gymnasiasten dann relativ häufig mit einfachen und monotonen Sekretariatsarbeiten betraut würden, was keinen angemessenen Einblick in das angestrebte Berufsfeld ermöglicht.

Die Kriterien der SIEGEL-Schulen²³ machen deutlich, dass eine breite Verankerung des Themas in der Schule notwendig ist, an der entsprechend ein breiter Personenkreis einbezogen sein muss und insbesondere auch die Schulleitung das notwendige Konzept mittragen muss. Dies jedoch ist nicht immer gegeben: "Insgesamt zeigte sich an den beteiligten Schulen, dass die verantwortlichen Lehrkräfte dort den Status von Einzelkämpfern haben. Dies schlug sich nicht nur in einer Atmosphäre mangelnder Akzeptanz nieder, sondern auch darin, dass es Resignierungstendenzen gab, überhaupt weiterführende Angebote zu machen." (DRIESEL-LANGE 2011, S. 222; vgl. auch DRIESEL-LANGE/ DIETRICH/HANY 2006)

²³ Zu den allgemeinen Kriterien siehe: <http://www.netzwerk-berufswahlsiegel.de/berufswahlsiegel/fakten/>. Darüber hinaus gibt es länder- und regionenspezifische Kriterien: <http://www.netzwerk-berufswahlsiegel.de/netzwerk/vor-ort/> (Zugriff: 25.09.2017). Siehe auch Abschnitt 5.4.

Nach außen kooperieren Gymnasien vor allem mit der Agentur für Arbeit, mit Hochschulen und mit Unternehmen in der Region (KNAUF 2009, S. 239f.), wobei sie die Zusammenarbeit mit den Betrieben im Zentrum ihrer Netzwerkarbeit sehen. Dies umfasst eine Kooperation mit unterschiedlichen Berufsgruppen, wobei sich Barrieren sowohl bezogen auf die verschiedenen Berufskulturen als auch bezogen auf die verschiedenen Institutionen zeigen. BYLINSKI (2014) hat darauf hingewiesen, dass Angebote für eine Aus-, Fort- und Weiterbildung der Fachkräfte notwendig sind, die sich an unterschiedliche Professionen richten, weil an den Übergangsprozessen neben den Lehrkräften weitere Berufsgruppen beteiligt sind. Mit Blick auf die Gymnasien besteht eine besondere Herausforderung darin, die Angebote auf die speziellen Anforderungen bei Übergängen von Studienberechtigten anzupassen.

3.2.6 Herausforderungen für die jungen Menschen

Mit dem Übergang in eine Ausbildung oder ein Studium ergibt sich für die jungen Menschen eine bislang unbekannte Situation, die – anders als bei ihren bisherigen Übergängen – durch große Offenheit und Ungewissheit gekennzeichnet ist. Als erster großer Einschnitt besitzt dieser Übergang im Lebenslauf eine besondere Bedeutung (vgl. auch EBERHARD 2012, S. 35). BÜHRMANN spricht von einem "Wechsel von einem vertrauten sozialen System in ein neues, weitgehend unbekanntes soziales System" (2008, S. 36).

Im Vergleich zu Schülerinnen und Schülern anderer Schulformen stehen Gymnasiastinnen und Gymnasiasten deutlich mehr Optionen für ihre Berufswahl offen. Dies umfasst mit einer Hochschulzugangsberechtigung die vielfältigen Angebote, ein Studium aufzunehmen. Darüber hinaus können sie schulische Ausbildungsgänge wählen oder eine duale Ausbildung beginnen. Auch hier bietet sich ein großes Spektrum; bezogen auf einige Berufsfelder wird diskutiert, dass Abiturientinnen und Abiturienten gegenüber Bewerberinnen und Bewerbern anderer Schulformen bevorzugt werden (vgl. MILDE/KROLL 2015).

Mit der größeren Optionsvielfalt entstehen gleichzeitig höhere Anforderungen an die eigenständige Gestaltung des Übergangs. Die DZHW-Studienberechtigtenbefragung zeigt, dass dies bei vielen jungen Menschen zu einer Entscheidungsunsicherheit führt (vgl. SCHNEIDER/FRANKE 2014, S. 33 ff.). Da sich ein Großteil der Studienberechtigten ein halbes Jahr vor Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung noch nicht ausreichend über die Ausbildungs- und Studienmöglichkeiten informiert fühlte, vermuten die Autorinnen, dass "die zu treffende Entscheidung für die Studienberechtigten mit größeren Schwierigkei-

ten und Problemen verbunden ist" (2014, S. 33). Nur sieben Prozent der Studienberechtigten 2012 gaben an, keinerlei Schwierigkeiten bei der Wahl ihres nachschulischen Werdegangs zu haben. Neben harten Faktoren, wie der Frage der Finanzierung und den Zulassungsbeschränkungen, sagte jeweils etwa ein Drittel, dass sie sich über ihre Eignung und die eigenen Fähigkeiten und/oder dass sie sich über die eigenen Interessen im Unklaren seien. Aber auch die schwer absehbare Entwicklung auf dem Arbeitsmarkt und die Unsicherheit über die erforderlichen Qualifikationen und Kompetenzen und über die Beschäftigungsmöglichkeiten sind häufig Gründe für die Schwierigkeit bei der Entscheidungsfindung. Zu einem ähnlichen Ergebnis kommt die Untersuchung von HEINE ET AL. (2007), nach der sich lediglich 27 % der Schülerinnen und Schüler in den Abschlussklassen vor dem Erwerb der Hochschulreife hinreichend auf die anstehende Entscheidung vorbereitet sahen, während 30 % ihren Informationsstand als unzureichend bewerteten.

Eine Befragung an Kölner Gymnasien zeigt, dass Schülerinnen und Schüler sich im Verlauf der Oberstufe zunehmend aktiv mit ihrer Studien- und Berufswahl auseinandersetzen. Dies gilt aber keineswegs für alle, denn "kurz vor dem Abitur [hatte] ein Fünftel der Befragten damit noch gar nicht begonnen" (SCHMIDT-KODDENBERG/ZORN 2012, S. 117). Im Rahmen ihrer Vorbereitung nutzen die angehenden Studienberechtigten Internetportale zur Studien- und Berufswahl, persönliche Gespräche – besonders mit den Eltern, aber ebenfalls mit Peers – sowie Homepages von Hochschulen und Betrieben am häufigsten und schätzen sie als besonders hilfreich ein.

Die schulische Berufs- und Studienorientierung beurteilen die Schülerinnen und Schüler hingegen zurückhaltend, nur etwa zwei Fünftel sehen die Angebote an ihrer Schule als hilfreich an²⁴. Ein ähnliches Ergebnis zeigen die Gruppengespräche mit Schülerinnen und Schülern an Kölner Gymnasien; dort werden aber Unterschiede zwischen den Schulen deutlich. Auch hier jedoch äußern sie sich an nur einer Schule durchweg zufrieden, während an fünf (von acht) Schulen großer Verbesserungsbedarf bei der schulischen Studien- und Berufsorientierung zum Ausdruck gebracht wird (SCHMIDT-KODDENBERG/ZORN 2012, S. 121).

Die grundsätzliche Entscheidung zwischen einer beruflichen und einer akademischen Ausbildung wird ebenfalls von verschiedenen Faktoren beeinflusst, wie Befragungen von hochschulzugangsberechtigten Schulabsolventinnen

²⁴ Befund des DZHW basierend auf Befragungen des Studienberechtigtenjahrgangs 2012 ein halbes Jahr vor dessen Abschluss; zitiert nach WR 2014, S. 59 f.

und -absolventen ein halbes Jahr nach ihrem Abschluss zeigen (HEINE/QUAST/BEUßE 2010; siehe auch WR 2014, S. 53 ff.). Auf individueller Ebene handelt es sich dabei vor allem um das Interesse am angestrebten Beruf, auf ökonomischer Ebene steht die berufliche Perspektive im Vordergrund und auf gesellschaftlicher Ebene sind es primär die soziale Herkunft/Bildungsherkunft der Absolventinnen und Absolventen sowie die Erwartungshaltung ihrer Eltern. Wenn sich die jungen Menschen mit Hochschulzugangsberechtigung entscheiden, *kein* Studium aufzunehmen (das sind 22 % der Studienberechtigten), dann sagen sie zwar häufig, dass für ihr Berufsziel kein Studium notwendig sei, d.h. es ist kein Verzicht auf ein eigentlich angestrebtes Studium; häufiger jedoch werden soziale bzw. materielle Gründe angeführt, die gegen ein Studium sprechen: Sie wollen Schulden durch einen Studienkredit vermeiden, verzichten wegen der Studiengebühren auf ein Studium und/oder möchten möglichst bald selbst Geld verdienen (79 %; HEINE/QUAST/BEUßE 2010, S. 2).

Bei ihrer Lebens- und Berufsplanung stehen die jungen Menschen heute vor einer Fülle weiterer Wahlmöglichkeiten und unvorhersehbaren Anforderungen und sind gleichzeitig gefordert, sich mit ihren eigenen, häufig diffusen Ansprüchen und den Ansprüchen ihres sozialen Umfelds auseinanderzusetzen. Angesichts dieser Unübersichtlichkeit und des Spannungsverhältnisses unterschiedlicher Ansprüche ist es umso wichtiger, dass sie sich selbst kennen und verorten können. Das kann nur gelingen, wenn Berufsorientierung an der Lebenswelt der jungen Menschen anknüpft, sie einbezieht und dabei auch außerhalb von Schule erworbene Fähigkeiten und Fertigkeiten Wertschätzung erfahren (SEIDEL ET AL. 2014, S. 11).

3.2.7 Studien- und Berufswahl nach dem Abitur

Nach der Untersuchung von HEINE ET AL. (2010) hat sich die Mehrheit der Studienberechtigten²⁵ ein halbes Jahr nach dem Erwerb der Hochschulreife bereits immatrikuliert (44%) oder eine Berufsausbildung begonnen (18%). Daneben gibt es aber auch viele weitere Verbleibsformen, darunter Übergangstätigkeiten wie Jobben, Au-Pair-Aufenthalte oder FSJ (Freiwilliges Soziales Jahr).²⁶ Von denen, die zu diesem Zeitpunkt kein Studium aufgenommen ha-

²⁵ Zugrunde liegt eine repräsentative Stichprobe zum Schulentlassjahr 2007/08. Sie umfasst aber nicht nur Gymnasiastinnen/Gymnasiasten, sondern auch andere Schulformen und berücksichtigt neben der allgemeinen Hochschulreife auch die fachgebundene Hochschulreife und die Fachhochschulreife.

²⁶ Mit dem Wegfall der Pflicht zur Ableistung des Grundwehrdienstes oder des Zivildienstes im Jahr 2011 ist für die jungen Gymnasiasten ein zeitlicher "Puffer" zwischen dem Schulab-

ben, planen 28 % dies aber noch "sicher" oder "wahrscheinlich" für die Zukunft, einige wenige ziehen dies auch "alternativ" in Erwägung. Nimmt man diese Gruppen hinzu, ergibt sich grob, dass etwa drei Viertel der Studienberechtigten ein Studium beginnen.

In einer Nachbefragung von Abiturientinnen und Abiturienten nach 18 Monaten und nach vier Jahren nach dem Abitur befanden sich etwas mehr als zwei Drittel in einem Studium. Bei der ersten Nachbefragung war gut ein Viertel in einer Ausbildung, bei der zweiten Nachbefragung ein etwa gleichgroßer Anteil berufstätig (KNAUF/ROSOWSKI 2009, S. 286 f.).

Diese Zahlen zeigen, dass die Aufnahme einer Berufsausbildung eine Option ist, die ein nennenswerter Teil der Abiturientinnen und Abiturienten wahrnimmt. Dies schlägt sich entsprechend auch in der Berufsbildungsstatistik der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder nieder. Demnach lag der Anteil der Auszubildenden mit neu abgeschlossenem Ausbildungsvertrag und Studienberechtigung in 2013 bei 25 Prozent. Gegenüber 2009 (20 %) ist dieser Anteil um jährlich etwa einen Prozentpunkt angestiegen (vgl. MILDE/KROLL 2015; BIBB 2016, S. 161).

Betrachtet man die Neuabschlüsse von Ausbildungsverträgen von Studienberechtigten im Jahr 2013, so fällt auf, dass mehr als drei Viertel davon im Dienstleistungsbereich geschlossen wurden, der damit in dieser Gruppe ausgesprochen dominant ist. Sie konzentrieren sich auf vergleichsweise wenige Berufe: Von den zehn von ihnen am häufigsten gewählten Berufen zählen acht zu den kaufmännischen Berufen. Ihr Berufswahlspektrum gestaltet sich damit enger als bei allen anderen Schulabschlussgruppen. Folgen davon sind, dass Schülerinnen und Schüler mit niedrigerem Schulabschluss in diesen Berufen kaum unterkommen und zudem dass Studienberechtigte vermehrt untereinander um diese Ausbildungsberufe konkurrieren. Eine Folge davon ist, dass von den Studienberechtigten sogar etwas mehr Bewerberinnen und Bewerber erfolglos blieben als bei denen mit einem anderen Schulabschluss (vgl. MILDE/KROLL 2015).

Die schulischen Leistungen haben einen wesentlichen Effekt darauf, ob Studienberechtigte ein Studium aufnehmen. Darüber hinaus zeigen sich zum Teil deutliche Unterschiede

- nach der Bildungsherkunft: Studienberechtigte aus nicht-akademischen Elternhäusern wechseln deutlich häufiger in eine betriebliche Berufsaus-

schluss und der Aufnahme eines Studium bzw. einer Ausbildung entfallen, der von ihnen auch zur Entscheidungsfindung genutzt werden konnte.

bildung als Studienberechtigte mit akademischem Bildungshintergrund (ein halbes Jahr nach Schulabschluss: 19 % vs. 11 %);

- nach Geschlecht: In ihrer Studie konnten HEINE/QUAST/BEUßE (2010) feststellen, dass studienberechtigte Männer häufiger ein Studium aufnehmen (S. 76 f.). Weibliche Studienberechtigte hatten ein halbes Jahr nach dem Schulabschluss häufiger eine betriebliche Ausbildung aufgenommen bzw. planten dies fest (17 % vs. 12 % der Männer) und sie wechselten zudem sehr viel häufiger in eine schulische Berufsausbildung (10 % vs. 2 %). Aktuellere Zahlen zeigen allerdings eine Angleichung (vgl. Abschnitt 3.1.2);
- nach Bundesländern: In den westlichen Bundesländern liegt der Anteil der Auszubildenden mit Studienberechtigung mit knapp 27 % etwas höher als in den östlichen (23 %). Stärker ausgeprägt ist das Nord-Süd-Gefälle in der Aufnahme von betrieblichen Ausbildungen: Der Anteil der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge mit Studienberechtigten unter den Auszubildenden lag in 2014 in Hamburg mit 39,4 % annähernd dreimal so hoch wie in Bayern (14,7 %). Gründe für diese starken Unterschiede liegen in der jeweiligen regionalen Ausbildungsmarktsituation, maßgeblich aber auch in der unterschiedlichen Verteilung der Schulabschlüsse in den Bundesländern (vgl. BIBB 2016, S. 161 ff.).

Die Studien- und Berufsorientierung ist als ein langfristiger biographischer Prozess zu verstehen (vgl. BLAICH o.J./2010). Bei einer Nachbefragung von Abiturientinnen und Abiturienten wurden diese rückblickend gefragt, wann sie sich für den von ihnen eingeschlagenen Weg entschieden haben. Lediglich gut ein Drittel hatte die Entscheidung bereits vor dem Abitur getroffen, weitere 42 % in dem halben Jahr danach, und immerhin 23 % trafen diese Entscheidung erst im Zeitraum von einem halben bis anderthalb Jahre nach dem Abitur. Ebenfalls im Rückblick sagten sie, dass sie häufig mit Eltern und Freunden über ihre berufliche Zukunft gesprochen haben und dass dies sehr hilfreich war. Häufig in Anspruch genommen, aber nachträglich als wenig hilfreich bewertet, werden die Angebote der Agentur für Arbeit. Schulische Angebote wie Praktika, Seminare und Infobörsen liegen in der Bewertung dazwischen; am positivsten, aber selten genannt, war die persönliche Beratung durch eine Lehrkraft (vgl. KNAUF/ROSOWSKI 2009).

4. Ergebnisse der Desktop-Recherche und Auswahl der Schulen für die empirische Erhebung

Die Desktop-Recherche zielte darauf, einerseits laufende Maßnahmen und Modellprojekte der Berufs- und Studienorientierung an Gymnasien zusammenzutragen und zu bewerten, andererseits sollte die Recherche ganzheitlicher Umsetzungskonzepte von Gymnasien Grundlage für die in die empirischen Erhebungen einzubeziehenden Schulen sein (vgl. Kapitel 2).

Auf **Bundesebene** zeigte sich, dass fast keines der Berufsorientierungsprogramme auf Gymnasien ausgerichtet ist; lediglich zwei stehen überhaupt Gymnasien offen:

- Die Instrumente der Initiative Bildungsketten sind dabei zwar alle in Gymnasien anwendbar, aber der Fokus dieser Initiative liegt auf anderen Schulformen.
- Das Berufsorientierungsprogramm des BMBF zur Berufsorientierung in überbetrieblichen und vergleichbaren Berufsbildungsstätten (BOP) ist zwar inzwischen auch für Gymnasien geöffnet, hat aber quantitativ dort bisher eine geringe Bedeutung.

Auf Ebene der **Bundesländer** wurden zunächst die entsprechenden aktuellsten Landeskonzepte recherchiert, die sich im Internet fanden. Dabei zeigten sich einerseits Gemeinsamkeiten, insbesondere die Verpflichtung für die Schulen, Berufs- und Studienorientierung umzusetzen und andererseits Unterschiede, z.B. die adressierten Jahrgangsstufen und insbesondere die bereitgestellten Ressourcen (vgl. hierzu ausführlicher Abschnitt 5.3. und Anhang 9.1).

Die Analyse auf **regionaler Ebene** ergab, dass es für die Schulform Gymnasium in der Hauptsache Modellprojekte gibt, die mit dem "Girls' Day" zusammenhängen oder auf den MINT-Bereich fokussiert sind. Die Durchsicht von ca. 800 Internetseiten ergab eine Vielzahl solcher aktuellen und abgeschlossenen Projekte und Angebote. Die Initiatoren und Projektpartner waren dabei sehr vielfältig. Neben Landesministerien und der Bundesagentur für Arbeit (Ebene der Regionaldirektionen und der Agenturen für Arbeit) initiieren insbesondere Universitäten, Hochschulen, Kammern und lokale Unternehmen Projekte für und mit Schulen. Es handelt sich vorrangig zum einen um Angebote außerhalb der Gymnasien, wie Studientage, Betriebsbesichtigungen und Einblicke in Labore, und zum anderen um Maßnahmen, die innerhalb der Schu-

len durchgeführt werden, wie beispielsweise Trainings zur beruflichen Entscheidungsfindung.

Zudem richten sich Angebote wie UNI-TRAINEES²⁷ mit konkreten Unterrichtseinheiten zur Berufs- und Studienorientierung an Lehrkräfte von Gymnasien. Sie können aus Modulen auswählen, auf entsprechende Materialien zurückgreifen und die Einheiten eigenständig in ihrem Gymnasium durchführen. Strategien oder Modellvorhaben, die den gesamten Prozess der Berufs- und Studienorientierung in den Blick nehmen, fanden sich allerdings nicht. Da solche ganzheitlichen Ansätze ursprünglich Basis für die Auswahl der Schulen für die empirischen Erhebungen sein sollten, wurde in der Folge ein anderes Vorgehen gewählt, um zumindest Schulen auszuwählen, die "Good-Practice-Beispiele" darstellen könnten (vgl. hierzu Kapitel 2).

5. Empirische Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die empirischen Ergebnisse unserer Studie vorgestellt und - wo möglich - mit Ergebnissen anderer Studien gespiegelt. Ebenso werden dort, wo es angezeigt ist, Verknüpfungen zu den in Abschnitt 3.1 beschriebenen Berufswahltheorien hergestellt.

Die beiden folgenden Abschnitte befassen sich zunächst mit den schulischen Konzepten zur Berufs- und Studienorientierung (Abschnitt 5.1) sowie mit den schulinternen Rahmenbedingungen (Abschnitt 5.2). Anschließend werden Rahmenbedingungen in den Blick genommen, die durch Landesregelungen gesetzt werden (Abschnitt 5.3). Rahmenbedingungen werden auch durch Zertifizierungen gesetzt (Abschnitt 5.4), allerdings ist hier die Teilnahme der Schulen freiwillig. Inwieweit und wie die Schulen externe Akteure in den BSO-Prozess einbeziehen zeigen die Abschnitte 5.5 und 5.6, ehe in Abschnitt 5.7 die Bausteine beschrieben werden, die wir an den 20 Gymnasien vorgefunden haben. Die Abschnitte 5.8 und 5.8 befassen sich mit der Frage, inwieweit die Gymnasien ihre eigenen Angebote evaluieren und welches Wissen zum Verbleib ihrer Schülerinnen und Schüler ihnen überhaupt vorliegt. Die beiden abschließenden Abschnitte thematisieren Stärken und Schwächen der Konzepte sowie Verbesserungspotenziale und Wünsche aus Sicht der befragten Interviewpartnerinnen und -partner.

²⁷ UNI-TRAINEES ist ein Programm des Akademischen Beratungs-Zentrums Studium und Beruf (ABZ) der Universität Duisburg-Essen, in Kooperation und mit Unterstützung der Stiftung Mercator. UNI-TRAINEES bietet Lehrerinnen und Lehrern kostenlos Materialien für die Realisierung einer strukturierten Orientierungsphase zur Studienwahl und Studienvorbereitung in der Schule. Vgl. <https://www.uni-due.de/uni-trainees/>

5.1 Schulische Konzepte zur Berufs- und Studienorientierung

Das zentrale Kriterium für die Auswahl eines Gymnasiums für die Teilnahme an unserer Studie war die Existenz eines auf der Homepage der Schule zugänglichen aussagekräftigen BSO-Konzepts (vgl. Kapitel 2).²⁸ Die in den untersuchten 20 Gymnasien vorgefundenen schulintern erstellten Konzepte für BSO unterscheiden sich sehr stark. Dies betrifft sowohl den Umfang der beschriebenen BSO-Aktivitäten, den Grad der Zielformulierung, die Beschreibung von Verantwortlichkeiten, aber auch die Form der Darstellung. Hier reicht die Bandbreite von stichpunktartigen Aufzählungen, über tabellarische Auflistungen bis zu mehrseitigen ausformulierten Konzepten, die zu einem geringen Teil in ein Schulprogramm oder ein Schulprofil eingebunden sind. Da eine pädagogisch-didaktische Bewertung der BSO-Konzepte nicht Auftrag und Ziel dieser Studie ist und hierfür bislang auch kaum wissenschaftlich fundierte Kriterien bestehen²⁹, verbleibt die Darstellung vorwiegend auf einer deskriptiven Ebene. Die Einschätzung eines befragten Berufsberaters für Abiturienten und akademische Berufe, was ein schlüssiges BSO-Konzept ausmacht, sei jedoch erwähnt:

"Berufswahlvorbereitung im Optimum ist [...] ein vernetztes gemeinsames Handeln mit verschiedenen Verantwortlichkeiten und Kompetenzen. Das ist eigentlich das, was ich durchgehend über die ganzen Jahre hier auch erlebe, dass wir verschiedene Kompetenzen, also eine didaktisch-pädagogische Kompetenz auf Lehrerseite, eine Verantwortungsseite seitens der jeweiligen Schulleitung und auf der anderen Seite ich oder wir mit unseren Kompetenzen in der Berufs- und Studienwahlvorbereitung uns vernetzen zum Wohl des Schülers in seiner Entwicklung. Das ist dann mehr als: die Agentur macht das, die Schule macht das. Ich habe persönlich diese Erwartung, habe auch andererseits die Erfahrung, dass das der gewisse Mehrwert ist, der eine in sich schlüssige Konzeption ausmacht." (06-KP)

Nach den Eckfeilern ihres schulischen BSO-Konzepts befragt, benennen die für die Studien- und Berufsorientierung zuständigen Lehrkräfte, die StuBos, entweder zentrale BSO-Bausteine, die sie anbieten bzw. durchführen, oder sie äußern sich zu wichtigen konzeptionellen Entscheidungen und Elementen.

²⁸ Eine flächendeckende Erhebung schulischer BSO-Aktivitäten und -Konzepte gibt es bislang nicht.

²⁹ Köck (2010) hat zumindest grundsätzliche Aspekte einer arbeits- und berufsorientierten Didaktik erarbeitet, die allerdings die verschiedenen Ebenen (Wer, Wann, Wie, Warum) noch nicht systematisch verzahnen.

Hierzu gehört beispielsweise, dass die BSO-Aktivitäten aufeinander aufbauen, fächerübergreifend und fächerverbindend sowohl im Unterricht als auch in Projekten stattfinden, es Wahlpflichtangebote gibt, bei denen die Schülerinnen und Schüler wählen können, oder sie *"viel Praxis reinholen"* (11-BO) und es eine enge Verzahnung mit der lokalen Wirtschaft gibt. Die benannten BSO-Bausteine sind vielfältig, es zeigt sich aber, dass BSO-Tage oder auch eine BSO-Woche, die an der jeweiligen Schule in unterschiedlichen Klassen- bzw. Jahrgangstufen durchgeführt werden, bei der Frage nach Eckpfeilern am häufigsten genannt werden (zu den einzelnen BSO-Bausteinen siehe Abschnitt 5.6).

Ein Gymnasium richtet sein Konzept an den drei beteiligten Personengruppen (Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte und Partner) aus: *"Die Eckpfeiler sind im Prinzip die Qualitätsbereiche, die wir haben, also zum einen Studien- und Berufsorientierung, also Zielgruppe Schüler, wir bereiten die Schüler bestmöglich auf die Berufswelt vor. Dann der zweite Leitsatz, alle Lehrkräfte werden einbezogen im Unternehmen, im Pflichtunterricht, im Wahlpflichtunterricht, im Ganztagsbereich. [...] und die dritte Ebene ist gemeinsam mit den Partnern und den Eltern, also Partner sind ja auch Eltern, also Eltern, Kooperationspartner von Betrieben und, und, und, soll das Ganze gestalten. Das wären in absoluter Kurzfassung die drei Ebenen, auf die wir uns konzentrieren und wo das ganze Konzept alles darauf aufgebaut ist."* (11-BO)

Eine andere Schule gliedert ihr Konzept entlang von drei zeitlichen Abschnitten und greift damit deutlich stärker als andere Schulen auf entwicklungspsychologische Konzepte bewusst oder unbewusst zurück. Beginnend mit den Klassen 5 bis 7, in denen es um reinschnuppern, entdecken, die Frage, was kann ich, und die Auseinandersetzung mit dem Selbstbild geht, ist der Kern des zweiten zeitlichen Abschnitts, der in den Klassen 8 bis 9 angesiedelt ist, selbst tätig zu werden. Ab Klasse 10 zielt das BSO-Konzept dann auf die individuelle Frage, "wo will ich hin".

Eine BSO-Konzepterstellung als bewusster Entwicklungsprozess mit expliziten Entscheidungen ist nur an einigen der untersuchten Gymnasien zu finden. Worauf es hierbei ankommt, macht ein StuBo deutlich:

"Also grundsätzlich, glaube ich, dass wir ein sehr gutes Konzept entwickelt haben, aber die Betonung liegt auf Entwicklung. Also wir haben eben auch wirklich Sachen gelassen, wir haben Sachen ausprobiert, wir haben geguckt, was funktioniert, was funktioniert nicht. Also das ist ein Prozess. [...] Man muss sehr aufpassen in diesem Bereich, dass man sich nicht total verzettelt,

also dass man nicht alles auch annimmt, was reinfliegt, sonst sind die Schüler total gesättigt und haben überhaupt keine Lust mehr auf Studien- und Berufsorientierung. Das ist die große Gefahr, dass man sagt, wir haben jetzt auch mal ein paar Pfeiler, wir haben ein paar Adressen, wir haben ein paar Dinge, die laufen gut und die machen wir jetzt so und nehmen jetzt nicht auch alles Neue an, was da kommt, weil ich glaube, dass das wirklich die große Gefahr ist, dass man die Schüler völlig überreizt [...]." (03-BO)

Der auf das BSO-Konzept bezogene Anspruch, *"relativ früh durch Forschung zu erkennen, was jetzt moderne Schule leisten soll"* (02-BO), ist eine Ausnahme. Auch findet ein Rückgriff auf die in Abschnitt 3.1 vorgestellten Theorien praktisch nicht statt. Kein Interviewpartner berichtete von entsprechenden Bezügen. Ebenso wenig fanden sich solche Bezüge in den verschriftlichten Konzepten.

Die BSO-Konzepte stellen aus Sicht der befragten Schulen lebendige Konzepte dar, die ständig weiterentwickelt werden und die weitestgehend einen Ist- und nicht einen Soll-Zustand beschreiben. Die Weiterentwicklung erfolgt entweder aus eigenem Antrieb oder aufgrund von Erlassen. Die verschriftlichten Konzepte bilden in der Regel eher weniger ab als real umgesetzt wird, da die Verschriftlichungen der gelebten Praxis zeitlich hinterherhinken. Die Aktualisierung der Konzepte findet dann anlassbezogen, z.B. wenn eine Rezertifizierung angestrebt wird oder die Schulleitung um eine aktuelle Version bittet. Seit wann die befragten Schulen über ein verschriftlichtes BSO-Konzept verfügen, variiert stark. Während einige Schulen bereits weit bevor erste Landesvorgaben eingeführt wurden, das erste Mal ein entsprechendes Konzept erstellt haben, sind die meisten Konzepte erst jüngst in Folge neuer entsprechender Landesregelungen entstanden. Die schriftlichen BSO-Konzepte sind an vielen der befragten Gymnasien erstellt, indem der jeweilige StuBo die bestehenden BSO-Aktivitäten der Schule *"runtergeschrieben"* (14-BO), *"alles gebündelt"* (08-BO) hat, *"einfach mal alles zusammengestellt [hat], was es schon gab"* (15-BO). In diesem Zuge wurde zum Teil auch überlegt, was *"vielleicht auch überflüssig"* (08-BO) ist und was die Schule *"neu in die Wege leiten"* (18-BO) sollte. Einige StuBos beschreiben die Entstehung ihres BSO-Konzepts aber auch als einen konzeptionellen Prozess, der mehrere Jahre andauert hat. Ein Gymnasium hat sein Konzept in einem Arbeitskreis erarbeitet, dem auch Schülervertretungen angehören. Externe Kooperationspartner waren in die Erarbeitung der BSO-Konzepte kaum einbezogen. Eine enge Abstimmung fand maximal mit den Beraterinnen und Beratern der Ar-

beitsagentur statt. Ein Gymnasium, das sehr intensive Kooperationen mit der lokalen Wirtschaft unterhält, hat die inhaltliche Ausgestaltung des Konzepts mit Personalreferentinnen und -referenten ortsansässiger Firmen diskutiert. Ab welcher Klassenstufe die Gymnasien BSO betreiben, ist ebenfalls sehr unterschiedlich und hängt auch von entsprechenden Landesvorgaben ab (vgl. Kapitel 5.3). Es finden sich aber auch Schulen, die diese Entscheidung schulintern treffen (können). Das Spektrum reicht von einem Beginn in Klasse 5 bis zu einem Start in der 9. Klasse. Zumeist wird in der Klassenstufe 8 begonnen. Die Aktivitäten umfassen in der Regel alle folgenden Schuljahre bis zum Abitur, allerdings gibt es teilweise Schwerpunktsetzungen in bestimmten Klassen- bzw. Jahrgangsstufen. BSO als Unterrichtsfach wird an acht Gymnasien in der 10. oder 11. Klasse angeboten. Verpflichtend für alle Schülerinnen und Schüler ist es in vier dieser Schulen. Als Wahlpflichtkurs in der 11. Klasse findet der Unterricht an den Berliner und Brandenburger Gymnasien statt. Nur ein Gymnasium hat sich ohne Landesvorgabe für die Einführung eines einstündigen BSO-Unterrichts entschieden, an dem alle Schülerinnen und Schüler der Klassenstufe 10 verpflichtend teilnehmen.

Die Ziele der an den befragten Gymnasien betriebenen BSO lassen sich auf Basis der Analyse der Interviews und der zur Verfügung gestellten Konzepte wie folgt bündeln:

- Bereitschaft der Schülerinnen und Schüler für Entscheidungsfindung fördern; Förderung der Selbsteinschätzung
- Informationsvermittlung
- Wege, Möglichkeiten und Alternativen aufzeigen und eröffnen
- Entscheidungsvorbereitung
- Eigenverantwortliche Gestaltung des Lebenswegs fördern
- Chancen in der Region aufzeigen
- Übergang erleichtern.

Die Vermittlung von Kompetenzen, sich selbst Informationen zu beschaffen, wird nur vereinzelt als Ziel benannt, was jedoch auch damit zusammenhängen mag, dass diese Kompetenzvermittlung generell als schulisches Ziel betrachtet wird, das deshalb nicht der BSO zugeordnet wird.

Eine Abgrenzung von Berufsorientierung und Studienorientierung als zwei möglicherweise verschiedene mit unterschiedlichen Zielen verbundene Aufgabenfelder nehmen die Gymnasien zumeist nicht vor. Äußerst selten wird zeitlich zwischen Berufsorientierung in der Mittelstufe und Studienorientierung in der Oberstufe unterteilt, jedoch ohne eine klare inhaltliche oder zielbezoge-

ne Differenzierung. In zwei Gymnasien waren diese Begrifflichkeiten Thema bzw. dauern kontroverse Diskussionen hierüber an.

Zielrichtung der BSO ist für die Mehrheit der befragten Gymnasien explizit, dass ihre Schülerinnen und Schüler das Gymnasium mit einem Abitur verlassen und anschließend ein Studium aufnehmen. Der Schwerpunkt der BSO-Konzepte und der BSO-Bausteine ist entsprechend die Vorbereitung auf ein Studium und eine Entscheidung für einen Studiengang. Dies spiegelt sich teilweise bewusst in der Reihenfolge der Benennung als Studien- und Berufsorientierung statt umgekehrt wieder oder wird als Richtschnur von Seiten der Schulleitung kommuniziert. In einigen wenigen Gymnasien berichten die StuBos, es habe in dieser Hinsicht eine Veränderung der Sichtweise stattgefunden und es sei das Bewusstsein vorhanden, dass es auch Schülerinnen und Schüler gibt, für die ein Studium nicht geeignet ist, und auch für diese Schülerinnen und Schüler müssten sie passende BSO anbieten. Mehrere befragte Beraterinnen und Berater der Arbeitsagentur weisen auf Schülerinnen und Schüler hin, die absehbar das Gymnasium vor dem Abitur verlassen werden.

Hier sehen sie für ihre eigene Beratungsarbeit – unter bewusstem oder unbewusstem Rückgriff auf die soziologischen Theorien – eine große Herausforderung, *"weil die Erfahrung immer stärker auch zeigt, nicht alle, die in der Mittelstufe als Schüler sind, haben das gymnasiale Profil, um die Oberstufe zu überstehen. Eltern halten aber krampfhaft daran fest, manchmal Schule auch, und mir tun dann diese Kinder leid, die dann quasi ein Frustrationserlebnis nach dem anderen haben. Man hat so Negativketten, Gymnasium scheitert, man geht an die weiterführende Schule, die scheitert, man versucht dann nochmal einen Schulwechsel innerhalb der weiterführenden Schulen, das geht auch nochmal schief und dann entscheidet man sich zum Beispiel erst für Ausbildung. Also man nimmt das Thema Ausbildung nicht in den Blick, weil Schüler, Eltern, die Öffentlichkeit ist so programmiert, wenn du in Deutschland nicht studierst, bist du der Loser und wirst dein Leben nicht mehr gewinnbringend gestalten."* (14-KP)

Während einige Gymnasien diese Schülerinnen und Schüler nach eigener Darstellung gar nicht haben und sowohl Schülerinnen und Schüler als auch Eltern kein Interesse an entsprechenden BSO-Aktivitäten hätten, sehen andere Gymnasien hier Handlungsbedarf für die eigene Schule. Berufsausbildungen als eine Alternative zum Abitur oder als Alternative zum direkten Studium nach dem Abitur sind in diesen BSO-Konzepten verankert oder sollen zukünf-

tig noch stärker individuell als Möglichkeit vermittelt werden. Hier weisen wiederum Beraterinnen und Berater der Arbeitsagentur darauf hin, dass das Thema Berufsausbildung in Gymnasien sehr sensibel behandelt werden müsse und sich daher weniger für Veranstaltungen in Schülergruppen eigne, sondern hier Einzelgespräche und Beratungen sehr wichtig seien.

5.2 Schulinterne Rahmenbedingungen für BSO

Die Verantwortlichkeiten für BSO verteilen sich an den Gymnasien grundsätzlich auf eine oder mehrere Lehrkräfte, die dieses Themenfeld inhaltlich und organisatorisch als Einzelperson (*"Also insofern bin ich da, ich sage es mal salopp, eine One-Man-Show" (01-BO)*) oder BSO-Team betreuen, sowie auf das weitere Kollegium, das in sehr unterschiedlicher Weise eingebunden sein kann. In knapp der Hälfte der befragten Schulen ist eine Person für BSO verantwortlich, in den anderen Gymnasien sind es zwei Lehrkräfte oder BSO-Teams mit bis zu zehn Mitgliedern, wobei es zumeist kleinere Teams mit drei Personen sind. Die Einbindung und Beteiligung des gesamten Kollegiums hängt dabei zum einen von dem schulischen BSO-Konzept ab, zum anderen scheint die Ausgestaltung des BSO-Konzepts aber auch von der Bereitschaft des Kollegiums bzw. einzelner Fachschaften, sich in die BSO einzubringen, abzuhängen. In wenigen Fällen ist der Schulleiter oder die Schulleiterin selbst Mitglied des BSO-Teams. In knapp der Hälfte der einbezogenen Schulen sind Mitglieder der (erweiterten) Schulleitung als allein verantwortliche StuBos oder in einem BSO-Team tätig.

Stellenwert und Ressourcen der BSO

Entscheidend für den Stellenwert der BSO an der einzelnen Schule ist vor allem die Unterstützung von Seiten der Schulleitung. Diese erfolgt entweder immateriell-ideell und/oder, teilweise anhängig von den Rahmenbedingungen, materiell. Zu ersterem gehört die schulinterne Bedeutung, die die Schulleitung BSO im Vergleich zu anderen Themen beimisst, und die Art und Weise sowie das Maß, in dem die Schulleitung die geleistete Arbeit und das häufig hohe Engagement von Lehrkräften in diesem Bereich anerkennt und wertschätzt. Diese Anerkennung und Wertschätzung kann wiederum immateriell-ideell oder aber materiell über Ressourcen erfolgen. Die in den Interviews genannten Ressourcen, über die die Schulleitung zumindest in Teilen entscheidet, sind

- a) Abminderungsstunden³⁰ für StuBos,
- b) höher vergütete Funktionsstellen (meist Besoldungsgruppe A14) oder eingebunden in die Schulleitung, zu deren Aufgabenbereichen BSO gehört,
- c) Räumlichkeiten wie ein Büro für die StuBos oder ein BSO-Büro für die SuS,
- d) ein Budget aus den Mitteln, die der Schulleitung zur freien Verfügung stehen.

Folgende Aussagen illustrieren den Einfluss der Schulleitung:

"Das sind ja auch immer Personalentscheidungen, dass man da eben ein höherwertiges Amt für ausschreibt als Schule und damit auch ein Statement setzt und sagt, das ist wichtig." (09-BO)

"Ich habe auch ein Büro bekommen, was im Schulalltag, das glaubt man nicht, aber es ist unglaublich entlastend, wenn man einen Platz hat, einen Rechner, der schnell ist und immer frei ist, einen Drucker und drum herum auch Platz, ein Telefon, also das finde ich schon mal wirklich auch eine wichtige Ressource." (12-BO)

"Wir sind selbstständige Schule. [...] Selbstständige Schule heißt, dass wir in der Profilbildung und auch in der Finanzierung dieser Schwerpunkte schon freier sind, auch in vielerlei Hinsicht freier sind, aber dafür auch Mittel haben. Wir können vor allem... die einzelnen Budgets sind auch gegenseitig deckungsfähig und unsere Schulleiterin macht das sehr, sehr kompetent, damit haben wir auch die finanziellen Ressourcen, die wir beispielsweise dafür brauchen, den geva-Test flächendeckend finanzieren zu können. Das sind ja

³⁰ Die Bezeichnungen variieren von Bundesland zu Bundesland. Hier wird einheitlich der Begriff Abminderungsstunden für die Stunden, die den Lehrkräften für die Verrechnung mit ihrem Lehrdebutat gewährt werden, verwendet.

mehrere tausend Euro pro Jahr. Die Busfahrten finanzieren zu können [...]. Die BSO-Gruppe hat also schon jedes Jahr einen Etat von mehreren tausend Euro zur Finanzierung dieser Maßnahmen." (02-BO)

Diese Höhe des schulintern zur Verfügung stehenden Budgets für BSO stellt unter den befragten 20 Gymnasien die Ausnahme dar. Eine weitere Schule hat eine ähnliche Größenordnung für BSO zur Verfügung, sofern die Schulkonferenz entsprechend entscheidet, vorrangig werden aber Sprach- und Sportreisen finanziert. Einen Betrag von unter 500 Euro pro Jahr nennen zwei Gymnasien. Eine dieser beiden Schulen kann darüber hinaus Gäste bewirten, die andere zahlt aus diesen Mitteln Studierenden, die als Referenten am schulinternen Tag der Berufs- und Studienorientierung teilnehmen, einen *"kleinen Obolus"* (15-BO) für die Fahrtkosten, für Kaffee und Brötchen bei dieser Veranstaltung reicht das Geld schon nicht mehr.

Neben diesen Ressourcen, über die schulintern entschieden werden kann, stehen den einzelnen Gymnasien je nach Landesregelungen, durch Kooperationen mit Unternehmen (vgl. Abschnitt 5.4.4) und schulischen Fördervereinen weitere Ressourcen zur Verfügung. So sehen einige Landeskonzepte (Berlin, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz) eine bestimmte Anzahl an Abminderungsstunden für StuBos vor. Unternehmen bringen sowohl Personalkapazitäten als auch beispielsweise Kosten für Busfahrten auf. Mehrere Fördervereine übernehmen entweder für einzelne bedürftige Schülerinnen und Schüler oder für ganze Klassen beispielsweise Kosten für den geva-Test. An einer Schule wird dieser Test nicht mehr durchgeführt, seit er nicht mehr aus ESF-Mitteln finanziert werden kann. Das Thema der finanziellen Mittel gehört zu den am häufigsten angesprochenen Herausforderungen für die StuBos. Es ist von *"Klimmzügen"* (16-BO) und *"Klinkenputzen"* (10-BO) die Rede, es fehlt teilweise an Geldern für Kopien und insbesondere aber für Fahrtkosten.

Abminderungsstunden für StuBos

Die Abminderungsstunden, die die befragten StuBos entweder schulintern oder durch Landesvorgaben bzw. einer Kombination aus beidem für ihre Tätigkeit erhalten, liegen zwischen gar keiner (1 Schule) und acht Stunden. Da Abminderungsstunden häufig an eine Funktionsstelle bzw. Aufgaben in der Schulleitung gekoppelt sind und BSO dann eine unter mehreren Aufgaben ist, lässt sich für die untersuchten Schulen nur bedingt ein Vergleich anstellen. Auch die Höchstzahl von acht Stunden ist an eine solche Stelle geknüpft. Häufig handelt es sich jedoch um eine oder zwei Stunden pro StuBo. Die weit überwiegende Mehrheit der Befragten äußert, dass die Anzahl der für sie bzw.

das BSO-Team zur Verfügung stehenden Abminderungsstunden nicht ausreichend ist: *"Tropfen auf dem heißen Stein. Das hat nichts mit der Realität zu tun"* (04-BO). Zum Teil wird es als eine Anerkennung verstanden, wenn es überhaupt eine Stundenentlastung gibt. Eine langjährige StuBo, die in der Vergangenheit zeitweise als *"ESF-Stunden"* zwei Stunden bekommen hatte und aktuell eine Abminderungsstunde erhält, ist über den geringen Zeitausgleich und eine dies betreffende Reaktion der Schulbehörde enttäuscht: *"Eigentlich das ist ein ganz großes Manko, ganz ehrlich, viel Freizeit, viel Herzblut, viel auch damals mit der Fortbildung. Ich habe das damals alles aufgelistet, ich habe an den Schulrat geschrieben und gesagt, Mensch, man müsste doch dafür eine Anerkennung... ja, schön, wenn Sie so aktiv sind und dann müssen Sie an Ihrer Schule überlegen, wie Sie die Arbeit gleichmäßiger verteilen. Sie machen zu viel, so ungefähr, in einer Person."* (11-BO) Diese Lehrkraft arbeitet offiziell Teilzeit, weil sie die volle Stundenanzahl kombiniert mit ihrem Engagement für die Studien- und Berufsorientierung nicht schafft. Ein StuBo weist im Zusammenhang mit der Einschätzung eines Kollegen, - *"Aufwand-Entlastung-Bilanz, sage ich mal, steht nicht wirklich in einem guten Verhältnis"* (06-BO) - jedoch darauf hin, dass die fünf Abminderungsstunden, die der Schule über das entsprechende Landesprogramm zur BSO gewährt werden, schon eine Besonderheit im Schulalltag sind und als solche wahrgenommen werden sollten: *"Also in Schule ist wirklich nicht viel und ich bin halt in Schulleitung auch tätig und sehe, was wir an Entlastung bekommen und wir bekommen nichts. [Das Landesprogramm] hat eine herausragende Stellung in der Schule, auch wenn es nur fünf Stunden sind, wo man sagt, da lacht man sich dran kaputt, aber das gesamte Kollegium hat einen Kollegiumstopp, wo alles rausgeht, was 40 Stunden angeht, also die Größenordnung, und da geht Oberstufe die Beratungslehrertätigkeit raus, Aufgabenfeld Koordinatoren gehen da raus, da gehen die Ausbildungskoordinatoren für die Referendare raus, Sicherheitsbeauftragter. Da bleiben also für die Konferenzentlastung circa 13, 14 Stunden und dann kann man mal vergleichen, 13, 14 Stunden auf unser Kollegium mit 50 Personen ist gar nichts. Insofern muss man schon sagen, dass fünf Stunden schon viel sind, auch wenn es sich so betrachtet total wenig anhört, aber es ist wirklich so. Deswegen sage ich, ein bisschen relativieren muss man schon, aber ich sehe natürlich, der Aufwand ist deutlich höher als das, was man kriegt."* (06-BO)

Übernahme der BSO-Verantwortlichkeit und Fortbildungen

Die StuBos sind auf recht unterschiedliche Weise zum Aufgabenfeld BSO gekommen. *"Reingewachsen"* (11-BO), *"reingerutscht"* (10-BO), *"reingeschliddert"* (03-BO) und *"reingeschoben"* (15-BO) sind ebenso verwendete Beschreibungen wie *"Zufall"* und *"nicht Nein gesagt am Anfang"* (04-BO). An einem Gymnasium hat der Schulleiter bewusst eine Lehrkraft als StuBo ausgewählt, die vor Eintritt in den Schuldienst 15 Jahre in der freien Wirtschaft u.a. im Export tätig war. Einen themenbezogenen Erfahrungshintergrund brachte eine andere StuBo mit, die zuvor bei einem freien Träger beschäftigt war und dort BO-Maßnahmen an Schulen durchgeführt hat. Diese Lehrkraft ist auf die Schulleitung zugegangen, als ihre Vorgängerin in Ruhestand gegangen ist, und hat ihr Interesse an dieser Aufgabe, die sie als *"Herzensangelegenheit"* bezeichnet, bekundet. Von *"Herzblut"* spricht auch eine StuBo, die vor mehr als einem Jahrzehnt über ihre eigenen Kinder Interesse an dem Thema entwickelt hat und BSO seitdem an ihrer Schule auf- und ausgebaut hat, nachdem sie es als aus ihrer Sicht wichtiges Themenfeld der Schulleitung gegenüber ins Gespräch gebracht hat.

Von den StuBos, deren BSO-Tätigkeit im Rahmen einer Funktionsstelle oder als Mitglied der Schulleitung erfolgt, haben sich die meisten ohne ausgeprägte Vorerfahrung im Bereich der BSO auf die jeweilige Stelle beworben und sich zuvor oder nach Erhalt der Stelle fortgebildet bzw. eingearbeitet. Fortbildungen nutzen fast alle der befragten StuBos bzw. haben dies zu Beginn ihrer Tätigkeit getan. Genannte Fortbildungsanbieter sind vor allem Landesinstitute, UNI-TRAINEES³¹ und das Institut für Talententwicklung³². Neben Fortbildungen im engeren Sinne erwähnen die StuBos in diesen Zusammenhang den Austausch mit anderen StuBos im Rahmen von Arbeitskreisen und Netzwerktreffen auf regionaler, Landes- oder auch Bundesebene. Dies spricht für die große Bedeutung von direktem Erfahrungsaustausch insbesondere für StuBos an Gymnasien, da Fortbildungsveranstaltungen, so die geäußerte Kritik, oft nicht auf die Bedarfe dieser Schulform ausgerichtet sind. Auch Besuche bei Kooperationspartnern werden als eine Form der Fortbildung benannt. Eine Qualifikation oder Ausbildung als StuBo haben insbesondere Lehrkräfte befragter Gymnasien in Nordrhein-Westfalen. In Berlin bietet "Partner Schule Wirtschaft" (PSW) als Landesagentur der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin in Kooperation mit den Unternehmensverbänden Berlin-Brandenburg verschiedene Fortbildungen an, an denen die befragten Ber-

³¹ <https://www.uni-due.de/uni-trainees/>

³² <https://www.erfolg-im-beruf.de/>

liner StuBos teilgenommen haben. Eine dieser Fortbildungen für Lehrkräfte, die den wählbaren Ergänzungskurs Studium und Beruf (vgl. Abschnitt 5.3) in der Oberstufe neu unterrichten, sei sehr hilfreich gewesen, vor allem als *"Hilfe zur Selbsthilfe"*. Sie seien in der schulischen Praxis nach dem *"Versuch-und-Irrtum-Prinzip"* vorgegangen und es habe sicherlich zwei bis drei Jahre gebraucht, bis die Lehrkräfte ihren *"Stil"* gefunden hätten (jeweils 18-BO). In Mecklenburg-Vorpommern konnten Lehrkräfte an einer vom Land angebotenen Fortbildung teilnehmen, nachdem jede Schule verpflichtet war, ein schulinternes BSO-Konzept zu erstellen und einzureichen. Die Fortbildung fand verteilt an mehreren Terminen über ein Jahr hinweg statt. Die betreffende befragte StuBo nahm in ihrer Freizeit an diesen Veranstaltungen teil. Als Rahmen für die Entwicklung eines eigenen Konzepts sei die Fortbildung gut gewesen. Da sie aber zunächst nicht speziell auf Gymnasien fokussiert war, seien viele Punkte nicht passend gewesen.

An einem Gymnasium nehmen StuBos gemeinsam mit dem zuständigen Berater für Abiturienten und akademische Berufe der Agentur für Arbeit an Fortbildungen teil. In Nordrhein-Westfalen regt ein als Kooperationspartner befragter Studienberater an, dass nicht nur Lehrkräfte, sondern auch Studienberater an Fortbildungen des Kultusministeriums zu Studifinder teilnehmen können sollten, da das Instrument für die Beratung *"herrliche Optionen"* (06-KP) biete. Die in die Studie einbezogenen StuBos unterrichteten insbesondere die Fächer Geschichte und Deutsch, gefolgt von Wirtschaft, Politik/Gemeinschaftskunde/Sozialkunde sowie Geografie. Seltener sind die Fächer Mathematik, Englisch und Biologie anzutreffen. Die Ausnahme stellen Kunst, Sport, Ethik, Französisch, Chemie und Physik dar. Der Wunsch nach einer stärkeren Beteiligung von Lehrkräften naturwissenschaftlicher Fächer wurde an einigen Schulen geäußert.

Der Blick auf BSO als eine Gelegenheit für Lehrkräfte Schülerinnen und Schüler anders kennenzulernen, wird in einem geführten Interview sehr deutlich:

"Das ist auch das Schöne daran, dass man als Lehrer nochmal eine ganz andere Chance bekommt, dass die sehen, dass nicht nur der Unterricht existiert, sondern auch was drüber hinaus und dann lernt man die auf einer ganz kreativen Ebene nochmal kennen, die man im Unterricht gar nicht so erfassen kann. Das ist auch für den Lehrer eine riesen Chance." (06-BO)

Von derselben Schule stammt die Einschätzung, dass BSO ein Bereich im schulischen System ist, in dem Lehrkräfte gestalten könnten und dies zur Motivation beitrage: *"Da kann man sehr kreativ sein, also ganz toll, immer wieder"*

neue Informationen bekommen, die verarbeiten, sagen, das ist was für uns, übernehmen, verwerfen, überarbeiten, anders einfließen lassen und da ist Studien- und Berufsorientierung eigentlich ein tolles Terrain gewesen. Mittlerweile ist es so, dass uns vieles auch vorgegeben wird." (06-BO)

Aufgaben der StuBos

Das Aufgabenspektrum der StuBos ist weit gefächert und hängt selbstverständlich auch mit der konzeptionellen Ausrichtung der BSO an der jeweiligen Schule zusammen. Als zentral lassen sich folgende Aufgaben und Funktionen zusammenfassen, die in verschiedenen Kombinationen und in unterschiedlichem Umfang ausgeübt werden:

1. Planung und Koordination der BSO-Aktivitäten
2. Organisation und Vorbereitung von BSO-Bausteinen
3. Durchführung von BSO-Bausteinen
4. Betreuung von Schülerinnen und Schülern bei extern durchgeführten BSO-Bausteinen
5. Unterricht des "Faches BSO"
6. BSO-Konzepterstellung bzw. Verschriftlichung, Weiterentwicklung
7. (Re-)Zertifizierungen
8. Ansprechpartner und Multiplikator für verschiedene Personengruppen und Akteure
 - a. Schülerinnen und Schüler
 - b. Kolleginnen und Kollegen
 - c. Schulleitung
 - d. Eltern
 - e. Externe Kooperationspartner
9. Vermittlerposition zwischen Externen und der Schule
10. Bindeglied zwischen Kollegium und Schulleitung
11. Motivatorin/Motivator gegenüber Kolleginnen und Kollegen
12. Netzwerkarbeit
13. Teilnahme an Fortbildungen
14. Evaluationen.

Eine StuBo beschreibt ihre ambivalente Rolle so: *"Ich bin sozusagen die Vermittlerposition zwischen Externen und der Schule und versuche einfach, meinen Kollegen so viel Arbeit wie möglich abzunehmen und ihnen gleichzeitig ganz viel Arbeit zu machen, weil ich natürlich auf diesem Berufswahlkonzept aufbaue und sage, okay, in Klasse so und so muss das passieren usw. usf.*

Ich bin so ein bisschen Überwachungsinstanz und Übermittlungsstelle im Prinzip." (16-BO)

BSO-Teams verteilen die Aufgaben in der Regel so, dass jede Person einen eigenen Aufgabenbereich hat. An einem Gymnasium erfolgt die Aufgabenverteilung innerhalb des BSO-Teams sehr bewusst und an den Stärken und Interessen der Mitglieder ausgerichtet. Kriterien sind hier außerdem, ob die Lehrkraft schwerpunktmäßig in der Mittel- oder Oberstufe tätig und regelmäßig Klassenlehrer ist.

Von den oben genannten Aufgaben und Funktionen wurden Fortbildungen und Evaluationen sehr selten als Aufgabe erwähnt, obwohl, wie bereits dargestellt, die meisten der befragten StuBos an Fortbildungen teilgenommen haben oder dies regelmäßig tun und auch von Kolleginnen und Kollegen aus ihren BSO-Teams berichten, die sich in diesem Feld weiterbilden.

Rolle des Kollegiums

Neben der Tätigkeit der StuBos, den zur Verfügung stehenden Ressourcen und der Unterstützung seitens der Schulleitung ist die Rolle und das Engagement des gesamten Kollegiums zentral für die Umsetzung von BSO an Schulen und in diesem Fall Gymnasien. Ohne dessen Unterstützung ist ein noch so schlüssiges Konzept nicht umsetzbar, da insbesondere die Klassen-, aber auch die verschiedenen Fachlehrkräfte essentielle Aufgaben übernehmen müssen. Beispielsweise integrieren sie BSO-Inhalte in ihren fachspezifischen Unterricht, begleiten Schülerinnen und Schüler bei externen BSO-Aktivitäten, bereiten Praktika vor und nach, besuchen die Schülerinnen und Schüler in ihren Praktikumsbetrieben, halten die individuelle Dokumentation der BSO nach, geben den StuBos Feedback und bringen Ideen ein. Die Bedeutung des Kollegiums wird von etlichen StuBos betont. Die einen stellen das Engagement ihrer Kolleginnen und Kollegen als Erfolgsfaktor dar und sind sehr zufrieden: *"Ich kann meine ganze Arbeit nicht machen, ohne dass die Kollegen hier an dieser Schule mitziehen und ich glaube, das ist ein ganz entscheidender Akteur. [...] die Kollegen, die selbstverständlich in allen Klassenstufen das Konzept mitmachen und das ist auch, wenn das nicht wäre, könnte ich das Konzept eigentlich einstampfen."* (09-BO) Andere weisen auf die Herausforderungen beim Einbezug der Lehrkräfte hin. Zum einen hielten Kolleginnen und Kollegen das Thema BSO für nicht besonders relevant, zum anderen seien viele Lehrkräfte sehr darauf bedacht, ihren Unterrichtsstoff zu bewältigen, da gehe dann ein *"Aufschrei"* durch das Kollegium, *"mir fehlt der Unterricht"* (beides 12-BO).

"Also das ist dann wieder, wir müssen ja schauen, ich kann die Schüler zeitlich und den Kollegen der anderen Fächer nicht Stunden noch entwenden, das geht nicht." (13-BO)

Dies mache es häufig schwierig, BSO in den Unterricht zu integrieren bzw. Zeiten für Studien- und Berufsorientierung zu blocken, die mit Unterrichtsausfall verbunden sind: *"dann springen mir auch teilweise die Kollegen ins Genick und sagen, das ist aber ganz schlecht, das ist die letzte Stunde vor der Klausur oder ich habe an dem Tag Nachschreibe oder sonstiges. Da muss man eben auch sehr sensibel mit umgehen."* (03-BO)

"Wir müssen ja praktisch die Studien- und Berufsorientierung zwischen allen anderen Dingen unterbringen und als allererstes im Fokus bei jeder Schule steht halt der normale Unterricht." (05-BO)

Ebenfalls wichtige Akteure sind die Fachbereichsleiter und Fachkonferenzen, da jedes Fach seinen spezifischen Teil zur BSO beiträgt. Dies gilt insbesondere für die Gymnasien, an denen BSO nicht freiwilliges oder verpflichtendes Unterrichtsfach ist.

5.3 Landesregelungen

Die Regelungen der Kultusministerien zur Berufs- und Studienorientierung an Gymnasien sind sehr unterschiedlich. Die Recherche nach den Landesvorgaben ergab, dass in allen Bundesländern verpflichtende Richtlinien oder Landeskonzepete zur BSO vorhanden sind. Dabei geben die Bundesländer ihren Schulen mehrheitlich vor, ein schuleigenes BSO-Konzept zu entwickeln. Die BSO beginnt zwischen Jahrgangstufe 5 und 8. Eine Benennung von Verantwortlichen für BSO an den Schulen muss ebenfalls in den meisten Bundesländern erfolgen. Ein bereits seit langem etabliertes Berufsorientierungskonzept für Gymnasien existiert nur in Baden-Württemberg. Seit 1994 wird dort mit BOGY (Berufs- und Studienorientierung an den allgemein bildenden Gymnasien) der Prozess der Berufs- und Studienorientierung an Gymnasien geregelt. Richtlinien zur BSO, die sich gesondert auf Gymnasien beziehen, bestehen in weiteren Bundesländern (u.a. Sachsen-Anhalt und Schleswig-Holstein). Die vergleichsweise jungen Landeskonzepete wie beispielsweise "Kein Abschluss ohne Anschluss" (KAOA) in Nordrhein-Westfalen und das Berliner Landeskonzepete Berufs- und Studienorientierung sind schulformübergreifend, legen aber auch für die Gymnasien klare Qualitätsstandards für die Studien- und Berufsorientierung fest. In dem Landeskonzepete Mecklenburg-Vorpommerns heißt es: "Die Frage der Weiterentwicklung der Berufs- und Studienorientierung im gymnasialen Bildungsgang konnte im Rahmen der Arbeit an diesem Konzept noch nicht erschöpfend geklärt werden. Dies sollte Bestandteil eines fortgeschriebenen Landeskonzepetes sein." (BÜNDNIS FÜR ARBEIT UND WETTBEWERBSFÄHIGKEIT MECKLENBURG-VORPOMMERN 2014)³³

BSO wird in den Landeskonzepeten und Richtlinien insbesondere als fächerübergreifende Aufgabe verstanden. Für die Sek I werden zudem häufig Fächer mit einem besonderen Bezug zu Berufs- und Studienorientierung als Leit- oder Bezugsfächer festgelegt. In Bayern ist es das Fach "Wirtschaft und Recht", in Brandenburg "Wirtschaft-Technik-Arbeit", in der Hansestadt Bremen "Wirtschaft-Arbeit-Technik", in Hessen, Niedersachsen und Schleswig-Hol-

³³ Einen Überblick über aktuelle Richtlinien und Landeskonzepete der Bundesländer zur Berufs- und Studienorientierung bietet Anhang 9.1.

stein "Politik und Wirtschaft", in Sachsen "Gemeinschaftskunde-Rechtserziehung-Wirtschaft" und in Sachsen-Anhalt "Wirtschaftslehre". Als eigenes Schulfach wurde in Baden-Württemberg 2016 "Wirtschaft, Berufs- und Studienorientierung" ab Klasse 8 eingeführt.

Darüber hinaus bieten Bayern, Berlin, Brandenburg und Mecklenburg-Vorpommern in der Oberstufe spezielle Seminare zur Studien- und Berufsorientierung an. In Bayern ist es das über drei Halbjahre stattfindende Projektseminar Studien- und Berufsorientierung (P-Seminar), in Mecklenburg-Vorpommern das Fach "Studienorientierung", das in der Regel in Klasse 10 erteilt wird. Als Wahlangebote werden jeweils in der 11. Klasse in Berlin der "Ergänzungskurs Studium und Beruf" und in Brandenburg der "Seminarkurs zur Studien- und Berufsorientierung" unterrichtet. In Bayern kommt neben dem P-Seminar das Wissenschaftspropädeutische Seminar (W-Seminar) hinzu, das sich wie das P-Seminar über eineinhalb Jahre erstreckt und die Schülerinnen und Schüler speziell an die wissenschaftliche Arbeitsweise der Hochschulen heranführen soll. Diese Funktionen hat in Niedersachsen und im Saarland das Seminarfach in der Qualifikationsphase. In diesem Rahmen findet auch BSO statt.

Die individuelle Dokumentation des Berufs- und Studienorientierungsprozesses (z.B. mit dem Berufswahlpass) ist in neun Bundesländern verbindlich und wird von fünf weiteren empfohlen. Die Durchführung einer Potenzialanalyse ist nur in Nordrhein-Westfalen verbindlich. Die Teilnahme der Schülerinnen und Schüler am Girls' Day bzw. Boys' Day ist nur in der Hansestadt Bremen verpflichtend. Praktika sind in den meisten Bundesländern verpflichtend, in der SEK II jedoch nur in Hessen, Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein vorgesehen.

Auf die Frage, inwiefern Landesvorgaben für ihre Arbeit eine Rolle spielen, berichten die StuBos in erster Linie, dass diese Vorgaben für sie Anlass waren, ein schuleigenes BSO-Konzept zu erstellen oder ein bestehendes Konzept zu überarbeiten. Positiv gesehen werden die Landeskonzepte, wenn sie den Schulen ermöglichen, bei ihren bewährten BSO-Konzepten zu bleiben und sie nicht gezwungen werden, sich an neue Landesvorgaben anzupassen, obwohl sie mit ihren BSO-Aktivitäten sehr zufrieden sind.

"Wir machen nicht alles so vielleicht immer, wie wir es machen müssen auch nach dem Erlass. Also Gott sei Dank gibt es ja ein bisschen Grauzonen, sage ich auch mal ganz ehrlich, es gibt auch ein paar Bereiche, die kann man auslegen, weil es eben schwierig ist, in so ein Konzept gepresst zu werden, ein-

fach weil man manchmal merkt, der Bedarf bei den Schülern ist nicht da und warum soll ich jetzt auf Biegen und Brechen eine Veranstaltung anbieten, wo mir vorher schon die Hälfte des Kurses sagt, muss ich da hin? Da habe ich keine Lust, das interessiert doch hier niemanden. Da habe ich auch gelernt im Laufe der Zeit, also einfach zu gucken und auch ehrlich zu sein und zu sagen, ich glaube, da ist kein großes Interesse und ich glaube, das bringt nichts in dem Rahmen. Das war für mich auch ein wichtiger Lernprozess, nicht auf alles aufzuspringen, ganz klar. Aber sonst, glaube ich, haben wir da mittlerweile wirklich ein sehr solides und gutes Konzept entwickelt." (03-BO)

"Wir setzen alle Vorgaben natürlich erlassgemäß um, das ist auch ganz wichtig, dafür gibt es diesen auch sinnvollen Erlass. Wir gucken aber schon ganz kreativ, was steht im Erlass und was haben wir schon und versuchen, das dann anzupassen. Wir wollen also nicht, wir werden uns nicht sagen lassen, dass wir erfahrene, gute Konzepte über den Haufen werfen sollen. Das werden wir nicht tun, sondern versuchen sie, wenn es notwendig ist, anzupassen und aus meiner Sicht ist das ganz gut gelungen in letzter Zeit." (10-BO)

"Das darf nur kein Rezept werden. Wenn du das hast, muss als nächstes das, muss als nächstes das kommen. Also das glaube ich schon, dass diese Unstrukturiertheit in der Struktur eigentlich die Stärke ist. (06-BO)

Die befragten Gymnasien unterstützen somit grundsätzlich das Ziel, durch Landesvorgaben auch an Gymnasien, die bisher wenig BSO anbieten, ein Mindestmaß an entsprechenden Aktivitäten zu erreichen. Nur an einer Schule lehnt der StuBo den verpflichtenden Charakter von Landesvorgaben zur BSO ab, aus seiner Sicht müssen Schulentwicklungsprogramme vom Kollegium getragen werden: *"Aber das ist wieder typisch kontraproduktive Intervention. Man würde in der Psychologie sagen paradoxe Intervention. Das klappt nicht." (09-BO)*

Inhaltliche Kritik an den Landesvorgaben zur BSO äußern in den Interviews sowohl StuBos als auch Kooperationspartner der Gymnasien. Ein Hauptkritikpunkt ist, dass teilweise nicht ausreichend Ressourcen für vorgesehene Aufgaben eingeplant sind. So sei, laut eines StuBos, in dem vom Land vorgegebenen Curriculum nicht beantwortet, wie die entstehende zusätzliche Arbeit für Lehrkräfte, z.B. durch das Korrigieren einer Facharbeit, geleistet werden solle. Fehlende Ressourcen werden aber nicht nur bei den Schulen selbst, sondern auch bei Kooperationspartnern befürchtet:

"Was ich jetzt gehört habe, ist, dass die Arbeitsagentur personell auch kürzt, das haben Sie vielleicht auch schon mitbekommen. Da müssen wir eben uns

vielleicht auch in unseren Netzwerken, Schulnetzwerken und auch mit Kooperationspartnern, glaube ich, zusammentun, um auch der Bundesagentur deutlich zu machen, wie wichtig das für Schüler ist und auch für Schulen ist. Ich meine, wenn man BSO-Erlasse einführt, dann muss man auch nachhalten, dass die auch umgesetzt werden können und da ist eben auch ein professioneller Berufsberater ganz, ganz wichtig. Wenn der uns noch einmal im Jahr oder zweimal im Jahr besuchen kann, weil er eine Vielzahl von anderen Schulen noch hinzubekommt, dann können nicht mehr alle Schüler individuell beraten werden und ich habe eben schon gesagt, bei 16.000 Studiengängen und 400 Ausbildungsberufen, das können wir als Schule nicht leisten. Da brauchen wir die Unterstützung von den Experten. Also da sehe ich den Bedarf, dass das Qualitätsniveau aufrechterhalten werden kann." (02-BO)

Eine Beraterin der Arbeitsagentur weist darauf hin, dass sie nicht die Ressourcen hat, die Vorgaben des Landeskonzepts umzusetzen, und bestätigt insofern die im vorangegangenen Zitat zur Sprache gekommene Kritik: *"Im Landeskonzept ist ja vorgesehen, sozusagen mit jedem Gespräche zu führen und wahnsinnig viel zu dokumentieren. Ich mache mir ein bisschen Sorgen, ob diese Dokumentationspflichten, also die sozusagen mit diesem Konzept kommen, ob die nicht zu viel Ressourcen verschlingen für die eigentliche Arbeit. Um es mal grob zu überzeichnen, wenn man was dokumentiert, hat man nichts verändert. Also sozusagen Dokumentation, wo ist sie richtig und wichtig und wo will man einfach nur sagen, wir haben was getan. Also wo reicht mir grob eine Strichliste und wo möchte ich wirklich einen Prozess dokumentieren, um dann anzuknüpfen." (15-KP)*

Ein weiteres strittiges Thema im Zusammenhang mit Landeskonzepten ist der Zeitpunkt an dem mit BSO begonnen werden soll. Hier plädieren StuBos aber auch Beraterinnen und Berater der Arbeitsagentur teilweise für einen gegenüber dem jeweiligen Landeskonzept späteren Beginn. Wenn man bedenkt, dass nach dem entwicklungspsychologischen Konzept von Ginzburg (vgl. Abschnitt 3.1.1) Jugendliche erst im Alter von 13-14 Jahren ihre eigenen Fähigkeiten in ihre beruflichen Überlegungen einbeziehen und sich die Phase der Jugend im Lebenslauf seitdem eher nach hinten geschoben hat, bekommt dieser Standpunkt aus theoretischer Perspektive Unterstützung.

5.4 Berufswahlsiegel und Zertifizierungen

Um die Qualität der Berufsorientierung sicherzustellen und Anreize für die Schulen zu liefern, gibt es als bundesweite Initiative das 2004 gegründete, von

einem breiten Bündnis aus Schulen, Hochschulen, Wirtschaft, Gesellschaft und Politik getragene und seit 2010 von der Bundesarbeitsgemeinschaft *SCHULEWIRTSCHAFT* koordinierte "Netzwerk Berufswahl-SIEGEL". Dessen Anliegen ist es, ausgezeichnete Berufsorientierung nach außen sichtbar zu machen und flächendeckend eine hohe Qualität zu erreichen. Regionale Zertifizierungskonsortien definieren die Anforderungen an die Siegelvergabe und orientieren sich dabei an einem bundesweit geltenden Katalog von Qualitätskriterien:

"Was SIEGEL-Schulen auszeichnet

- 1. Kooperation: SIEGEL-Schulen verfügen über ein Netzwerk, in dem sie gemeinsam mit Unternehmen, Institutionen, Bildungsträgern und Eltern gute Berufs- und Studienorientierung umsetzen.*
- 2. Praxis: Die Schülerinnen und Schüler an SIEGEL-Schulen haben betriebliche Abläufe schon lange vor Berufsstart erlebt – durch Praktika, Betriebserkundungen und Schülerprojekte.*
- 3. Querschnittsthema: Berufsorientierung ist ein wesentlicher Bestandteil des Gesamtkonzepts der Schule.*
- 4. Entwicklung: Eine SIEGEL-Schule handelt nachhaltig: Sie überprüft regelmäßig den Erfolg ihrer Berufsorientierungsaktivitäten und entwickelt sich kontinuierlich weiter.*
- 5. Ausrichtung: An SIEGEL-Schulen ist die Berufsorientierung selbstverständlicher Bestandteil des Unterrichts. Dabei werden Kenntnisse über Wirtschaft, Arbeit und Beruf vermittelt.³⁴*

Das Berufswahl-SIEGEL gibt es in allen 16 Bundesländern in insgesamt 27 Regionen. Flächendeckend angeboten wird es in den Stadtstaaten und in den östlichen Bundesländern sowie in Hessen und Baden-Württemberg.³⁵ Es steht auch Gymnasien offen, sich für das Berufswahl-SIEGEL zertifizieren zu lassen. Allgemeinbildende Schulen mit Sekundarstufe II machen insgesamt 21 % der zertifizierten Schulen aus, der Anteil der Gymnasien liegt derzeit bei 15 %. Diese Größenordnung zeigt, dass der Anteil, gemessen daran, dass rd. 40 % der Schülerinnen und Schüler nach der Grundschule auf ein Gymnasium wechseln, nicht sehr hoch ist.

Von den in dieser Studie befragten 20 Gymnasien sind 12 Schulen mit einem Berufswahlsiegel ausgezeichnet. Einige haben bereits eine Rezertifizierung erfolgreich durchlaufen. Eine Schule befindet sich aktuell im Bewerbungsver-

³⁴ Siehe <http://www.netzwerk-berufswahlsiegel.de/projekt.0.html> (Zugriff: 25.08.2016)

³⁵ Siehe <http://www.netzwerk-berufswahlsiegel.de/regionen.0.html> (Zugriff: 25.08.2016)

fahren, eine weitere plant sich in der nächsten Bewerbungsrunde zu beteiligen.

In einem Interview macht eine Schule deutlich, dass sie lange überlegt hätten, ob sie an einer Rezertifizierung teilnehmen, da der zeitliche Aufwand beträchtlich sei. Sie haben sich schließlich dafür entschieden, aber weniger Arbeit darin investiert. Auch ein Gymnasium, das mit verschiedenen Siegeln ausgezeichnet ist, weist auf das aufwändige Verfahren hin: *"Ich glaube, keiner war so hart erstritten wie der, würde ich im Nachhinein behaupten"* (15-BO)

Im Rahmen der Siegel-Rezertifizierung wurde ein Gymnasium angehalten, in stärkerem Maße Ausbildungsberufe vorzustellen. Da das Interesse ihrer Schülerinnen und Schüler daran jedoch gering sei, nahmen an entsprechenden Veranstaltungen nur sehr wenige teil. Dies führe dann zu Frustration bei den Referentinnen/Referenten und Erklärungsnot bei den organisierenden Lehrkräften.

Neben den Berufswahlsiegeln spielt das MINT-Siegel bzw. die Auszeichnung als MINT-Schule eine Rolle. Ein Gymnasium hat diese Auszeichnung bereits erhalten, ein anderes wird sich bewerben.

5.5 Relevante Akteure im Berufswahlprozess von Gymnasiasten

Unterschiedlichste Akteure haben Einfluss auf Berufswahlprozesse von Schülerinnen und Schüler im Allgemeinen und von Gymnasiastinnen und Gymnasiasten im Speziellen. Einige Studien haben erhoben, welche Akteure aus Sicht der (ehemaligen) Schülerinnen und Schüler einen besonders relevanten Einfluss hatten, allerdings fokussierten dabei nur wenige Studien auf Gymnasiastinnen und Gymnasiasten. Unabhängig von der Schulform kommen aber alle Erhebungen und Studien auf ähnliche Ergebnisse. Danach haben die Eltern sowohl den stärksten Einfluss auf die Entscheidungen der Jugendlichen, gleichfalls kommt von ihnen die größte Unterstützung (vgl. Abschnitt 3.2.4). Ebenfalls großen Einfluss hat das weitere soziale Umfeld, insbesondere "Peers"³⁶, zum Teil aber auch Geschwister, andere Verwandte oder Bekannte der Eltern. Eher geringe Bedeutung haben Lehrkräfte und die Berufsberater der Agenturen für Arbeit, wobei die Rangfolge dieser beiden Akteure je nach Befragung schwankt. In der Regel sind Lehrkräfte bzw. die Schule Schlusslicht bei der Unterstützung im Berufswahlprozess (vgl. GOLISCH 2002, S. 63ff.).

³⁶ WENSIERSKI (2008, S. 157) verweist darauf, dass Peers insbesondere bei Mädchen eine wichtige berufsorientierende Rolle spielen, während sie bei Jungen eine nachrangigere Bedeutung einnehmen.

Die Studien zeigen ferner, dass gerade der Einfluss von Lehrkräften und den Berufsberatern der Agenturen für Arbeit mit der Höhe der Schulbildung abnimmt (vgl. hierzu ausführlicher Abschnitt 3.2).

In den folgenden Abschnitten wird beschrieben, inwieweit die Schulen im Rahmen ihrer BSO schulexterne Akteure einbeziehen. Dabei handelt es sich im Wesentlichen um Eltern, ehemalige Schülerinnen und Schüler, die Berufsberaterinnen und –berater der Agenturen für Arbeit, Akteure der Wirtschaft, Hochschulen sowie Bildungsträger³⁷ und damit um mehr Akteure, als in der Regel in den standardisierten Schülerbefragungen einbezogen werden.

5.4.1 Eltern

Wie oben beschrieben, zeigt eine Vielzahl an Studien, dass die Eltern im Prozess der Studien- und Berufsorientierung eine zentrale Rolle einnehmen. Sie bilden eine wesentliche Ressource für die jungen Menschen, sind wichtige Ansprechpersonen und unterstützen ihre Kinder auf vielfältige Weise. Es konnte gezeigt werden, dass Schülerinnen und Schüler, die von ihren Eltern intensiv unterstützt werden, sich besser informiert fühlen und häufiger konkrete Vorstellungen über ihren angestrebten beruflichen Werdegang haben (vgl. Abschnitt 3.2.4).

Inwieweit die Gymnasien die Potenziale der Eltern als erster Ansprechpartner und Gesprächspartner in Fragen der Berufsfindung von Schülerinnen und Schülern (vgl. SCHUDY 2002, S. 13) in ihre Konzepte und Angebote einbeziehen, war daher eine wichtige Frage im Rahmen unserer Interviews.

Dabei zeigte sich zunächst, dass die in empirischen Studien konstatierte zentrale Rolle der Eltern im Berufs- und Studienwahlprozess der Jugendlichen auch von den befragten StuBos bestätigt und betont wird. Unter Verweis auf die im Vergleich zu anderen Schulformen soziodemografisch anders zusammengesetzte Elternschaft verwiesen einige StuBos darauf, dass die Beteiligung der Eltern an den Gymnasien größer sei als an anderen Schulformen. Die Elternschaft sei in der Regel sehr interessiert und käme rege zu angebotenen Veranstaltungen, insbesondere zu Elternabenden. Allerdings verwiesen unter den befragten Berufsberaterinnen und Berufsberatern auch einige darauf, dass dies zwischen den verschiedenen Gymnasien sehr unterschiedlich sei.

Die Mehrheit der befragten StuBos berichteten aber auch, dass das Interesse der Eltern zu berufsorientierenden Inhalten in der SEK II nachlasse, *"wenn die*

³⁷ Darüber hinaus wurden von den befragten Schulakteuren noch jeweils einmal Kultureinrichtungen, Schulsozialarbeit und die Berufsschule als relevanter Kooperationspartner benannt.

Schülerinnen und Schüler schon selbständiger sind" (06-BO) bzw. "wenn die Kinder ihren eigenen Weg gehen müssen" (08-BO): "Von 120 kommen da noch 15" (06-BO). Der Rückzug der Eltern findet demnach also genau in der Phase statt, in der die entscheidenden Weichenstellungen anstehen und wo nach der entwicklungspsychologischen Theorie der Jugendliche beginnt, sich mit der Komplexität des Berufswahlprozesses auseinanderzusetzen, und in der der Übergang in die Stufe der realistischen Wahl stattfindet. Als Grund vermutet eine StuBo, "das Gefühl der Eltern, es den Kindern zu überlassen oder auf der anderen Seite gibt es wahrscheinlich auch Kinder, die sagen, ich mache das alleine, ich möchte mir da nicht reinreden lassen. Ich glaube, dass das so ein Konglomerat aus verschiedenen Gründen ist" (06-BO).

In der SEK I startet die Einbindung der Eltern zum Thema Berufs- und Studienorientierung in der Regel durch Elternabende zum Thema. Diese finden zum Teil in Klasse 7, zum Teil in Klasse 8, am häufigsten in Klasse 9 statt. An einigen Gymnasien ist dies eine einmalige Veranstaltung zum Thema, an anderen finden mehrfach welche statt. Häufig ist die Berufsberatung in solche Elternabende eingebunden. An einem Gymnasium findet einmal jährlich ein jahrgangsübergreifender Elternabend zur Berufs- und Studienorientierung statt, wobei hier *"die meisten Eltern aus den Klassen 9 und 10 kommen"* (11-BO). Nur an jeweils einem Gymnasium wurde von einem entsprechendem Elternabend in den Klassen 11 und 12 berichtet.

An knapp der Hälfte der Gymnasien wurde von der Einbindung der Eltern über Berufsbörsen oder ähnliche Veranstaltungen berichtet, wo Eltern ihre Berufe vorstellen. Diese Art der Einbindung ist damit eine der häufigsten, wird aber auch kritisch gesehen, wie folgendes Zitat eines Berufsberaters zeigt:

"Wenn ich jetzt Eltern einbeziehe, ich meine, einer hat eben ein Elternhaus, wo beide Eltern fantastisch repräsentative, öffentlichkeitswirksame tolle Berufe haben und jemand anderes hat vielleicht Eltern, die gesundheitlich überhaupt nicht auf dem Posten sind, die nicht mehr erwerbstätig sind, also die sozusagen eine berufliche Misserfolgsgeschichte darstellen und das ist natürlich nicht gut, denke ich. Also da hat einer eben mehr Glück, die Eltern verdienen viel Geld, der andere hat Eltern, die sind Leistungsempfänger Hartz IV und das muss man, glaube ich, auch sehr vorsichtig behandeln" (15-KP).

Etwa ebenso häufig wurde von einer Einbeziehung der Eltern im Rahmen der Organisation der Praktika (vgl. auch Abschnitt 5.6.5) berichtet. Beispielsweise sollten Eltern, die in Unternehmen tätig sind, schauen, ob dort Praktikumsplätze akquirierbar sind. Einige Gymnasien fordern die Eltern gezielt auf, die ei-

genen Kinder bei der Akquise von Praktikumsstellen zu unterstützen. Beides wird aber auch durchaus kritisch bzw. zumindest ambivalent diskutiert:

"Schwierig. Es ist ein bisschen zweischneidig, weil zum einen ist es natürlich wichtig, die Eltern mit ins Boot zu holen, auch zu zeigen, was wir machen und auch die Ressourcen zu nutzen und auch transparent zu bleiben. Auf der anderen Seite finde ich immer, man sollte die Eltern nicht zu stark einbinden in diesen Prozess, damit die Kinder auch sich ein bisschen stärker selbst einbringen, denn es kann ja auch der Schuss nach hinten losgehen, dass dann die Eltern sagen, pass mal auf, auf gut Deutsch, du machst das, was der Papa macht und das Kind hat überhaupt nie die Wahl gehabt, sich mal ein bisschen frei zu orientieren. Das melden uns Unternehmen auch zum Teil zurück gerade bei der Praktikumssuche, das ist ja auch immer so eine Geschichte, wer ruft da eigentlich an für den Praktikumsplatz, ruft die Mama an oder ruft der Schüler an. Die Unternehmen sagen, in ganz vielen Fällen ruft die Mama an und macht das klar oder der Onkel arbeitet dort und hat den Praktikumsplatz klargemacht und der Schüler hat sich nie aktiv mal darum gekümmert. Das wäre dann halt die Kehrseite von der Elternarbeit und da muss man, glaube ich, ein gutes Mittelmaß finden" (03-BO).

Über diese drei Formate bzw. Aspekte (Elternabende, Berufsbörsen, Praktika) hinaus wurde nur sehr vereinzelt von der Einbindung der Eltern berichtet. Ein Gymnasium bezieht beispielsweise die Eltern im Rahmen der Zertifizierung (Siegel) mit ein, eine andere überträgt den Eltern die Verantwortung für das Portfolioinstrument.

Letztlich betont etwa die Hälfte der befragten StuBos, dass hinsichtlich der Einbindung der Eltern noch Reserven bzw. Potenziale da sind, *"also Elternarbeit ist wirklich ein ganz, ganz, ganz dickes Brett, was man bohren muss [...], wenn man das zusammenfasst, wenn man unsere Schwäche sucht, glaube ich zumindest, dann sind wir im Bereich Elternarbeit nicht so aufgestellt, wie wir in vielen anderen Sachen aufgestellt sind."* (06-BO)

Abschließend sei noch vermerkt, dass einzelne StuBos davon berichteten, dass sich Eltern von der Bezeichnung "Berufsorientierung" irritiert zeigen, da ihr Kind ja studieren soll und entsprechend keine Berufsorientierung benötige.

5.4.2 Ehemalige Schülerinnen und Schüler

Wie oben bereits beschrieben und von den soziologischen Theorien entsprechend betont (vgl. Abschnitt 3.1.2), hat das neben den Eltern weitere soziale Umfeld eine zentrale Bedeutung im Berufswahlprozess der Jugendlichen. Im Kontext der Befragung der BSO-Lehrkräfte spielten hier vor allem "Ehemalige

Schülerinnen und Schüler" eine Rolle. Bereits KNAUF (2009, S. 257) stellte fest, dass Angebote unter Einbezug "Ehemaliger" eine besonders positive Bewertung erfahren. Begründet wird dies damit, dass diese *"konkrete Personen"* seien, *"Vorbilder zum Anfassen"*. Der gemeinsame lebensgeschichtliche Hintergrund mit den Schülerinnen und Schülern wirke ermutigend und sei viel anschaulicher als abstrakte Informationen beispielsweise aus dem BIZ (EBD.). Diese Argumentationskette bestätigte sich auch in unseren Interviews.

"Wir arbeiten sehr eng zusammen gerade für diese Tage der Studien- und Berufsorientierung mit ehemaligen Schülern [...], die immer wieder gern sich ansprechen lassen und dann vorstellen, was sie im Studium erleben oder dann auch im Berufsleben. Das ist eigentlich der Großteil unserer Referenten, der kommt also eigentlich aus diesem Pool. Früher haben wir mehr Professoren eingeladen oder Hochschullehrer. Das haben wir ein bisschen nach hinten geschoben. Eigentlich kommen die Leute besser an, vor jungen Leuten dann auch zu reden." (15-BO)

"Also wir laden ehemalige Schüler ein, die im Prinzip vorstellen, was habe ich nach dem Abitur gemacht, warum habe ich mich für einen B.A. entschieden, wie war das eigentlich, [...] wie war es überhaupt weg von Mama und Papa zu Hause an die Uni zu gehen, alleine zu wohnen, sich selbst zu organisieren, warum bin ich in eine Ausbildung gegangen, was hat mir das gebracht." (16-BO)

In unseren Interviews bestätigte sich also erstens der Befund aus der Literatur über die hohe Relevanz der Einbeziehung "Ehemaliger" und zweitens zeigte sich, dass "Ehemalige" von fast allen Schulen in den BSO-Prozess integriert werden. Über zwei Drittel der Gymnasien lassen dabei die "Ehemaligen" von ihrem Werdegang, ihren Erfahrungen in Studium und/oder Beruf berichten. Diese Formate haben dabei unterschiedlichste Namen und firmieren etwa unter "Ehemaligen-Infotag", "Career Day", Berufsinformationsabend, "Veranstaltungsreihe Ehemalige berichten über ihren Beruf" etc. Adressaten dieser Veranstaltungen sind durchgängig Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe II. Einige BSO-Lehrer berichteten, dass zugunsten der Einbeziehung "Ehemaliger" zunehmend davon Abstand genommen wird, Eltern, Berufstätige oder Hochschullehrer berichten zu lassen. Argumentiert wird, dass Schülerinnen und Schüler aufgeschlossener seien, wenn jüngere Personen von ihrem Beruf berichten.

"Auf der anderen Seite haben wir gemerkt, dass immer dann, wenn Schüler in etwa mit Gleichaltrigen reden können, wie hast du denn dein Studium ge-

macht, wie ist denn dein Werdegang, also Lebensplanung, Karriere, das bringt die Schüler dahin, da auch nachzufragen, interessiert nachzufragen [...].

Schüler hören teilweise deutlich interessierter zu und stellen auch andere Fragen als man sie einem Elternteil oder einem Älteren stellen würde. (06-BO)

Der Kontakt zu den Ehemaligen wird dabei auf unterschiedlichste Art und Weise gewonnen bzw. gehalten: Über Hoffeste oder Schulbälle, Klassen- bzw. Altschülertreffen, Newsletter für Alumni, Mailverteiler oder soziale Netzwerke, Adresslisten, Schnellballsystem oder Mundpropaganda. Nach Aussagen der Befragten sei die Bereitschaft der Ehemaligen, an entsprechenden Veranstaltungen teilzunehmen, sehr hoch.

5.4.3 Berufsberater der Agenturen für Arbeit

Die Aufgaben der Berufsberatung der Bundesagentur für Arbeit sind in den §§ 29-34 SGB III geregelt. Nach § 30 SGB III umfasst die Berufsberatung die Erteilung von Auskunft und Rat:

1. zur Berufswahl, zur beruflichen Entwicklung und zum Berufswechsel,
2. zur Lage und Entwicklung des Arbeitsmarktes und der Berufe,
3. zu den Möglichkeiten der beruflichen Bildung,
4. zur Ausbildungs- und Arbeitsstellensuche,
5. zu Leistungen der Arbeitsförderung,
6. zu Fragen der Ausbildungsförderung und der schulischen Bildung, soweit sie für die Berufswahl und die berufliche Bildung von Bedeutung sind.

Zu den zentralen flächendeckenden Angeboten für Schülerinnen und Schüler zählen dabei Sprechstage in der Schule, Einzelberatungen mit festem Termin sowie Termine im Berufsinformationszentrum (BIZ) üblicherweise im Klassenverbund.

Trotz der in § 30 SGB III definierten Aufgaben, die eine laufbahnorientierte Perspektive zumindest andeuten (vgl. Abschnitt 3.1.4), betont NEUENSCHWANDER (2008, S. 136), dass in der konkreten Berufsberatungspraxis von Schülerinnen und Schülern ausgehend von der Matchingtheorie (vgl. Abschnitt 3.1.1) die Idee verbreitet ist, dass Jugendliche im Berufswahlprozess eine Passung zwischen den eigenen Interessen und Fähigkeiten einerseits und den beruflichen Tätigkeiten und Anforderungen andererseits herstellen.

In empirischen Befragungen und in sozialwissenschaftlichen Studien wird der Berufsberatung der Agenturen für Arbeit nur eine geringe Relevanz im Berufswahlprozess von Schülerinnen und Schülern zugesprochen (vgl. z.B.

BEINKE 2002; KLEFFNER u.a. 1996; SCHUDY 2002, S. 11). Zum Teil schneiden die Angebote der Agenturen für Arbeit sogar am schlechtesten ab (vgl. KNAUF/ROSOWSKI 2009, S. 308). Auch eine (ältere) Befragung von 3.000 Studierenden ergab, dass im Vergleich zu fast allen anderen Informations- und Beratungsangeboten der beruflichen Beratung durch das (damalige) Arbeitsamt eine geringe Nützlichkeit für die Konkretisierung der beruflichen Vorstellungen zugesprochen wurde (vgl. SCHRÖDER 1996, S. 291). Im Studienberechtigtenpanel des DZHW werden die Angebote der Agenturen für Arbeit kritisch beurteilt, nur jeder fünfte Nutzer stufte die erhaltenen Informationen als hilfreich ein (vgl. HEINE/WILLICH 2006, S. 32; HEINE et al. 2007: 23; HEINE et al. 2010, S. 30). Neben der geringen Relevanz im Berufswahlprozess konstatiert die Forschung, dass der Einfluss der Berufsberatung mit der Höhe der Schulbildung der Schülerinnen und Schüler abnimmt (vgl. GOLISCH 2002, S. 65) und entsprechend am Gymnasium seine geringste Ausprägung hat, also gerade bei den Schülerinnen und Schülern, die nach Beendigung der Schule die umfangreichsten Wahlmöglichkeiten besitzen

Über einige wenige retrospektive Befragungen von Schülerinnen und Schülern zum Einfluss der Berufsberatung auf ihre Berufswahlprozesse ist über die Rolle, Effizienz und Effektivität der Berufsberatung allerdings nur wenig Wissen vorhanden. Anders als viele andere Bereiche der Arbeitsmarktförderung im Allgemeinen und der Bundesagentur für Arbeit im Speziellen ist die Berufsberatung bislang kaum Gegenstand der Forschung und der Evaluation.³⁸

Unsere empirischen Erhebungen können diese Lücke zwar nicht umfangreich füllen, bieten aber dennoch einige relevante Erkenntnisse. Zunächst zeigte sich in der deutlichen Mehrheit der 20 Gymnasien eine hohe Zufriedenheit der StuBos über die Arbeit der Berufsberaterinnen und Berater (auch Abiberater, Berufsberater für Abiturienten, Beraterin des Hochschulteams oder Berater für akademische Berufe³⁹) sowie über die gemeinsame Zusammenarbeit. Für die Mehrzahl der befragten StuBos ist der Berufsberater der zentrale Ansprech- und Kooperationspartner im Bereich der Berufsorientierung. Allerdings gab es einzelne Gymnasien, die Unzufriedenheit äußerten, beispielsweise über unvorbereitete Berufsberater, häufige Personalwechsel oder über zu hohe Hür-

³⁸ Eine seitens des BMAS in Auftrag gegebene Machbarkeitsstudie zur Evaluation von Fördermaßnahmen für Jugendliche (ZEW u.a. 2010) sah eine solche Untersuchung vor. Allerdings folgte auf die Machbarkeitsstudie keine Ausschreibung einer Evaluation.

³⁹ Die Organisation der Berufsberatung in den einzelnen Agenturen für Arbeit scheint heterogen zu sein. Vorgefunden wurde beispielsweise die Trennung von Berufsberatern für Gymnasien sowie Berufsberatern für Schulformen, die in der Regel nicht zum Abitur führen. In anderen Regionen betreuen Berufsberater unterschiedlichste Schulformen. Berater für akademische Berufe betreuen neben Gymnasiastinnen und Gymnasiasten auch Studierende.

den für die Inanspruchnahme von Einzelberatungen, sowie einzelne Gymnasien, die die Angebote der Berufsberatung auf die Besuche im Berufsinformationszentrum reduzierten.

Über die drei genannten flächendeckenden zentralen Angebote (Sprechtage in der Schule, Einzelberatungen mit festem Termin sowie Termine im Berufsinformationszentrum) hinaus ist das Angebotsportfolio der Berufsberaterinnen und Berufsberater durchaus heterogen. Vorgefunden wurden beispielsweise: Teilnahme an Elternabenden und anderen Schulveranstaltungen wie Berufsinformationsabenden, gemeinsame Exkursionen, Einbeziehung in Unterrichtsstunden, Durchführung (und Auswertung) von Berufs- bzw. Studienwahltests oder auch Einbeziehung in die Konzeptentwicklung der Schule hinsichtlich der gesamten Studien- und Berufsorientierung. Ein Berufsberater fasste sein Angebotsportfolio wie folgt zusammen:

"Da ich jetzt speziell, wie gesagt, auch für Schüler oder für Abiturienten zuständig bin, ist es so geregelt, dass wir einzelne Schulen betreuen und vor Ort in die Schulen gehen und dort Ansprechpartner sind für alle Schüler dieser Schule, das heißt, wenn jetzt auch ein Schüler unabhängig, also nicht in der Schule zu mir kommt, sondern sagt, ich möchte ein Beratungsgespräch haben, welchen Beruf oder welches Studium ich wählen soll und er ruft bei uns an, wird automatisch geguckt, zu welcher Schule gehört er und wird dann den Beratern zugeteilt. Also auch so funktioniert das. Natürlich machen wir trotzdem unsere Arbeit bekannt in den Schulen, das heißt, ein Teil meiner Arbeit ist die Berufsberatung, also die individuelle Beratung zu den Anliegen jedes Einzelnen. Das ist entweder in der Schule oder auch unabhängig von der Schule bei uns in der Agentur für Arbeit.

Der zweite große Part ist die Berufsorientierung, das heißt in den Schulen führe ich selbst Berufsorientierungsveranstaltungen durch in der Regel ab Klasse 9. Das sind dann Klassenveranstaltungen mit verschiedenen Themen, also in der 9. Klasse geht es los mit dem BIZ-Besuch, also Kennenlernen des Berufsinformationszentrums, Aufgaben der Agentur für Arbeit, wie gehe ich generell bei der Berufswahl vor, also Sensibilisierung für das Thema, Kennenlernen der Ansprechpartner, Kennenlernen der wichtigsten Informationsmedien und im Prinzip schon Reflexion der eigenen Interessen und Fähigkeiten. Das ist so ein bisschen in der 9. Klasse das Thema. Hier mache ich es noch gekoppelt an der Schule zusammen mit dem Bewerbungstraining in Vorbereitung auf eine Bewerbung für das Praktikum, das am Ende der 9. Klasse ist. Also da machen wir auch gleichzeitig ... diese Veranstaltung geht also drei

Stunden pro Klasse, eine Stunde davon Bewerbungstraining, zwei Stunden Kennenlernen BIZ und eigene Recherchen und mit unterschiedlichen Medien umgehen.

Dann in der 10. Klasse ist nochmal eine Schulveranstaltung, da geht es speziell um Tests, Berufswahltests, und da führen die auch einen Berufswahltest durch und wir machen die Auswertung. In der 11. Klasse dann eine Orientierungsveranstaltung "Wege nach dem Abitur", also da geht es ganz konkret, welche Möglichkeiten habe ich, Ausbildung, Berufsausbildung, Studium, duales Studium, was sind die Voraussetzungen, welche Bewerbungsfristen, Bewerbungsmodalitäten. Also weniger Berufswahl, das sollte vielleicht zu dem Zeitpunkt schon ein bisschen klarer sein, sondern wie realisiere ich das. Also Berufswahl umfasst ja erstmal zu gucken, was kommt für mich in Frage, bis hin, natürlich wollen wir als Arbeitsagentur auch, dass das erfolgreich umgesetzt wird, also dass ich, wenn ich einen Traum habe, es nicht beim Traum bleibt, sondern dass sie den auch möglichst realisieren können. Das ist dann schon unser Anliegen.

Das ist dann eher in der 11. Klasse Thema, also was, wie Bewerbungsfristen ganz wichtig. Und Anfang der 12. hatten wir früher jetzt mal nicht gehabt, jetzt wieder in diesem Jahr, am ersten Schultag haben die 12er nochmal einen ganzen Projekttag nur nochmal: was müsst Ihr jetzt beachten, vergesst nicht die Bewerbungsfristen, das nochmal wiederholen, weil es ja dann leicht untergeht. Das sind im Prinzip die Berufsorientierungsveranstaltungen plus noch eine Veranstaltung Elternabend in der 11. Klasse. Das findet jetzt im Januar statt, wo also die Eltern auch informiert werden über die Wege nach dem Abitur, über unser Angebot, was wir als Berufsberatung machen." (17-KP)

Die Häufigkeit der Anwesenheit der Berufsberaterinnen und Berufsberater an den einzelnen Gymnasien variiert sehr stark. Die StuBos berichteten von einer Spanne von wöchentlichen bis zu lediglich zwei Terminen im Jahr. Auch die Inanspruchnahme der Einzelberatungen variiert nach Auskunft der StuBos: Während einige StuBos berichteten, viele Schüler nähmen diese Termine wahr, meinten andere, nur einzelne Schüler täten dies, mehrheitlich Mädchen. Trotz der seitens der StuBos bekundeten Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit betonten sie auch, dass seitens der Schülerinnen und Schüler die Rückmeldung zum Teil weniger positiv sei, was u.a. mit einer zu hohen Erwartungshaltung ("Der sagt ihnen jetzt, was sie werden sollen" (BO-11)) zu tun habe.

5.4.4 Akteure der Wirtschaft

Die bisher behandelten Akteure (Schule/Lehrkräfte, "Peers", Eltern, Berufsberatung) werden und wurden in retrospektiven Befragungen von Berufstätigen und Studierenden zur Relevanz im Berufswahlprozess regelmäßig abgefragt. Die nun folgenden Akteure (Wirtschaft, Hochschule, Bildungsträger) sind in diesen Befragungen in aller Regel nicht enthalten.⁴⁰ Nichtsdestotrotz sind sie im Rahmen der Berufs- und Studienorientierung und der Berufswahlentscheidung von Gymnasiasten von Relevanz; zugleich nehmen sie als Partner der Schule im Rahmen ihres BSO-Konzeptes eine mehr oder weniger wichtige Rolle ein.

Mit Akteuren der Wirtschaft arbeiten alle 20 Gymnasien in irgendeiner Form zusammen. Wirtschaftsakteure, mit denen zusammengearbeitet wird, sind dabei zum einen Kammern (hier vorrangig die Industrie- und Handelskammern), Service-Clubs wie der Rotary Club, Unternehmensverbände, aber auch konkrete Unternehmen. Häufigste Kooperationspartner sind hier Banken bzw. Sparkassen gefolgt von Krankenkassen. Der Fokus der meisten Gymnasien liegt auf Akteuren der regionalen Wirtschaft. Am häufigsten wird mit mittelständischen Betrieben zusammen gearbeitet: *"Also die mittelständischen Unternehmen sehen ganz klar die Notwendigkeit, attraktiv zu sein für unsere Schülerinnen und Schüler und sind immer mit im Boot. Es scheitert an den Global Playern sozusagen."* (08-BO)

Die Mehrheit der StuBos berichtete, dass die Gewinnung der Unternehmen unterdessen wenig voraussetzungsvoll sei, viele Unternehmen sogar direkt mit entsprechenden Anfragen auf sie zukämen: *"Also es ist ja so, dass die Unternehmen an uns herantreten"* (03-BO) und es so viele seien, dass sie Anfragen ablehnen müssten. Nur eine Minderheit der StuBos verwies auf Schwierigkeiten: *"Es ist aber bei uns umgekehrt, also man muss hier einige Unternehmen zum Jagen tragen"* (02-BO).

Überwiegend berichtet wurde, dass die Zusammenarbeit Schule-Unternehmen eine Win-Win-Situation für beide Seiten sei. Beispielsweise erfahren die Schülerinnen und Schüler, welche Möglichkeiten es in den regionalen Unternehmen gibt, und für die lokale Wirtschaft sei es effizient hinsichtlich der Fachkräftesicherung. Die StuBos führten aber auch an, dass gerade die Kontaktpflege aufwändig sei. Bei der Auswahl der Unternehmen gehen die Schulen wenig kritisch vor; lediglich eine StuBo merkte an:

⁴⁰ Eine der Ausnahmen stellt das Studienberechtigtenpanel des DZHW dar, das auch nach Betrieben und Hochschulen fragt.

"Also oft ist es ja andersrum, dass die Unternehmen an uns herantreten. Das war auch hier übrigens so, dass [Name Firma] an uns ran getreten ist. Da habe ich nämlich die Unterlagen gerade gefunden beim Aufräumen. Ich würde mir schon genau angucken, was das für ein Unternehmen ist, wie es mit seinen Azubis umgeht, ob man auch die Schüler da in die Ausbildung geben möchte, wie die Abläufe sind." (12-BO)

Was die Angebote betrifft, in die die Akteure der Wirtschaft eingebunden werden, zeigte sich ein sehr heterogenes und vielfältiges Bild. Häufiger führen die Unternehmen Assessmentcenter oder Bewerbungstrainings durch, lassen sich fiktive Bewerbungen zukommen und besprechen diese mit den Schülerinnen und Schülern. Insbesondere Banken sind hier stärker aktiv.

Betriebsbesuche und Unternehmensführungen, Unterstützung bei der Ausgestaltung von Projekttagen sowie die Teilnahme an Berufsinfoabenden wurden ebenfalls mehrfach genannt. Flächendeckend ist die Zusammenarbeit mit Betrieben von Bedeutung, wenn es um Berufsorientierungsmessen bzw. Ausbildungsmessen oder die Praktika (vgl. ausführlicher Abschnitt 5.6) geht:

"Genau, also in erster Linie ist es so, dass sie zum Beispiel auch ihre ... die haben auch duale Studiengänge und hauptsächlich da und dann kommen zum Beispiel auch dort Studenten von denen hierher und berichten über ihre Ausbildung und ihre Erfahrungen usw. Dann ist es auch so, dass Praktikumsplätze für uns dort praktisch reserviert sind, damit unsere Schüler gegebenenfalls dort Praktikum machen können. Dann kommen auch Leute, die Vorträge machen zur Bewerbung, dass man aber aus der Praxis praktisch berichtet, dass man auch ... um deutlich zu machen, worauf kommt der Personaler, was geht gar nicht, worauf muss man achten. Also mal aus einer anderen Perspektive als wenn es jetzt der Lehrer macht." (20-BO)

Genannte Einzelaktivitäten waren beispielsweise noch die Unterstützung der Potenzialanalyse, deren Auswertung ergänzend noch in den Räumlichkeiten des Unternehmens stattfand, Speed-Dating zwischen Schulen und Unternehmen, Vorträge bzw. Beratung dazu, wie man einen Geschäftsplan aufstellt und Buchhaltung führt oder gar das konkrete Angebot von Berufsberatung (Einzelberatung).

Eine relevante Rolle nehmen an einigen Schulen die Unternehmen im Bereich Sponsoring und Finanzierung von Maßnahmen ein. Dies reicht von der Finanzierung des Berufswahlportfolios über die Übernahme der Fahrtkosten zu Messen oder anderen Veranstaltungen bis zur Übernahme von Studiengebüh-

ren (z.B. bei dualen Studiengängen) einzelner Schulabgängerinnen und -abgänger.

Einzelne der befragten Kooperationspartner aus der Wirtschaft betonten aber auch kritische Aspekte in der Zusammenarbeit Schule-Wirtschaft, z.B. den Aspekt, dass die Lehrerschaft in der Regel keine Wirtschaftserfahrungen mitbringt und daher aus Sicht der Wirtschaftsakteure zentrale betriebliche Belange nicht versteht und nicht vermitteln kann.

"Also diese harte betriebliche Realität ist nicht ... oder ich sage mal so, ist sehr oft noch nicht bei den Lehrern angekommen und da kann ich auch, wenn ich mal einen Schnupfen habe, nicht mal drei Tage oder eine Woche oder noch länger zu Hause bleiben. Da muss ich mich dann trotzdem durchquälen, der Auftrag kann nicht nach hinten geschoben werden, der Kunde wartet. Ich weiß es aus eigener Erfahrung, die Realität kann manchmal sehr hart sein, was bei den Lehrern nicht immer angekommen ist und da sind die Schüler oft manchmal, naja, nachdenklich, was sie denn so im Betrieb später erwartet. Pünktlichkeit, Disziplin, Zuverlässigkeit, eigenverantwortliches Arbeiten sind Dinge, die die Schüler in der Schulzeit unzureichend vermittelt bekommen."
(11-KP)

5.4.5 Hochschulen

Innerhalb der letzten acht Jahre hat sich die Zahl der Bachelor-Studiengänge verdoppelt und die der Master-Studiengänge sogar annähernd verdreifacht (vgl. HRK 2015, S. 9). Mit diesem rasanten Anstieg der Zahl möglicher Studienfächer wird erstens zunehmend unklarer, welche Berufsperspektiven auf dem Arbeitsmarkt mit den jeweiligen Studienrichtungen verbunden sind, zweitens durchdringen weder Lehrkräfte der Schulen noch Eltern die veränderten Strukturen (vgl. LAROCHE 2013, S. 77) und drittens ist es den Studienwählenden zunehmend unmöglich, alle Informationen und Möglichkeiten zu eruieren. Die Studienwahlstrategie wird angesichts der unzähligen Möglichkeiten zum "Trial-and-Error-Prinzip" und findet damit Anschluss an die in Abschnitt 3.1.3 beschriebenen Arbeiten LINDBLOMS (vgl. SCHRÖDER 2015, S. 171). SCHRÖDER (ebd., S. 171, 190) interpretiert den Studienbeginn unter den Bedingungen der radikal differenzierten Studiengangalternativen daher nicht als Abschluss der Studienwahl, sondern sieht die Phase der Orientierung und den Entscheidungsprozess bis in die Zeit des Erststudiums hineingetragen.

Zugleich treten die Hochschulen zunehmend in einen Wettbewerb untereinander, der Wettbewerb um potenzielle Kundinnen und Kunden der Hochschulen, also die Schülerinnen und Schüler, ist in vollem Gange (vgl. WINTER 2011;

SCHRÖDER 2011). Hochschulen versuchen beispielsweise, über ihre Internet-Seiten oder durch Annoncen in Zeitungen und Zeitschriften Studieninteressenten auf ihr jeweiliges Programmangebot aufmerksam zu machen (vgl. MAUSE 2007, S. 1f.). Oder, und im Kontext unserer Studie relevanter, sie versuchen, durch Kooperationen mit Schulen, durch vermehrte "Tage der offenen Tür" und andere Angebote der Studien- und Berufsorientierung Schülerinnen und Schüler für ihre Hochschule zu gewinnen. Die demografische Entwicklung führte und führt dazu, dass die Zahl der Schulabgängerinnen und Schulabgänger stetig sinkt. Bei den studienberechtigten Abgängerinnen und Abgängern zeigte sich dieser Trend zwar nicht, durch die doppelten Abiturjahrgänge 2011 und 2013 kam es zwischenzeitlich sogar zu einem Anstieg, Voraussetzungen gehen aber auch hier von nunmehr chronisch sinkenden Zahlen aus.⁴¹

Hochschulen sind kein Akteur, der in der Literatur zur Berufs- und Studienorientierung von Gymnasiastinnen und Gymnasiasten bislang größere Beachtung fand, auch wenn bereits der Hauptausschuss des Bundesinstituts für Berufsbildung zur Berufsorientierung und Berufsberatung 2005⁴² empfahl, *"dass Schülerinnen und Schüler der gymnasialen Oberstufe (Sekundarstufe II) von der Studienberatung der Hochschulen über Studiengänge, Abschlüsse und Berufsmöglichkeiten (national und international) unter Berücksichtigung ihrer Fähigkeiten und Interessenschwerpunkte informiert werden. Zur Erweiterung des Spektrums sollen praxisorientierte Veranstaltungen, wie z.B. Tage der offenen Tür und Schülerpraktika, beitragen"*.

Unsere Fallstudien zeigen ambivalente und heterogene Ergebnisse. Alle Gymnasien kooperieren in irgendeiner Form mit Hochschulen und/oder Fachhochschulen. Die StuBos sind auch mehrheitlich zufrieden mit der Zusammenarbeit. Gleichwohl weisen einige darauf hin, dass sich diese Zusammenarbeit schwieriger gestaltet als mit den Akteuren aus der Wirtschaft. Die eingangs zitierten Befunde, dass Hochschulen durch vermehrte Kooperationen mit Schulen Studierende gewinnen wollen, bestätigten sich nur teilweise. *"Man merkt das seit ein paar Jahren, dass also der Druck auf die Schulen sozusagen von außen immer stärker zunimmt. Man will gern rein hier, Kontakte knüpfen, alle möglichen privaten Hochschulen melden sich auch" (15-BO)* *"Ja, also wir haben so den Eindruck, dass die Universitäten es nicht unbedingt nötig haben, an die Schulen heranzutreten. Da läuft es oft andersrum, dass*

⁴¹ <http://www.datenportal.bmbf.de/portal/de/Tabelle-2.3.3.html>; Abruf 24.02.2017.

⁴² <https://www.bibb.de/dokumente/pdf/HA117.pdf>; Abruf 24.02.2017.

wir anfragen und deren Angebote, die sie aber allgemein machen, dann schon auch nutzen können. Aber das könnte noch ein bisschen... also ich denke, gerade mit den Universitäten könnte das noch ein bisschen spezifischer sein. Da gibt es aber, habe ich so das Gefühl, nicht so den... also die Studienberatungen, mit denen waren wir auch schon in Kontakt, aber diese Unimühlen mahlen anders als bei den Unternehmen. Bei den Unternehmen geht das schneller, da wird schneller jemand geschickt, da ist schneller ein Konzept da. Die Universitäten sind da etwas starrer und es ist schwieriger, da was auf die Beine zu stellen, absolut." (03-BO)

Die im Zitat angesprochenen Studienberater scheinen nach Auskunft einzelner StuBos häufiger studentische Hilfskräfte zu sein, die entsprechend als Ansprechpartner nur eingeschränkt hilfreich⁴³ sind und zudem häufig wechseln.

Die StuBos bemängeln gleichfalls die geringe Koordination der Hochschulen untereinander. Beispielsweise würden unterschiedliche Tage der offenen Tür die Teilnahme der Schülerinnen und Schüler erschweren, da ihre ständigen und unterschiedlichen Freistellungen den Schulalltag zu sehr erschweren würden. Einige StuBos wünschen sich daher einheitliche Tage der offenen Tür, wo den SuS dann entsprechend flächendeckend frei gegeben werden könnte.

In die Berufs- und Studienorientierung der Gymnasien sind die Hochschulen auf unterschiedlichste Art und Weise eingebunden. Am häufigsten durch die angesprochenen "Tage der offenen Tür", von denen nahezu alle StuBos berichteten, dass ihre Schülerinnen und Schüler daran teilnehmen. Gleichwohl fiel in diesem Zusammenhang auf, dass nur zwei StuBos angaben, dass die Teilnahme der Schülerinnen und Schüler im Unterricht entsprechend vor- und nachbereitet wird.

Häufiger sind Hochschulen zudem auf Messen mit Infoständen präsent. Seltenere kommen Akteure der Hochschulen (Studienberater, Professoren) zu Vorträgen oder Veranstaltungen an die Schulen. Auch Praktika der Schülerinnen und Schüler an Hochschulen sind eher die Ausnahme denn die Regel.

⁴³ Laut LAROCHE (2013, S. 69) bieten die Studienberatungen der Hochschulen u.a. folgende Beratungsleistungen an: Persönliche Beratung in Form von Offenen Sprechstunden, Einzelberatung, Telefonsprechstunden, E-Mail-Service. Da in den Interviews mit den StuBos diese Beratungsleistungen nicht erwähnt wurden, ist davon auszugehen, dass sie den StuBos entsprechend auch nicht bekannt sind und damit die StuBos auch die Schülerinnen und Schüler nicht über diese Angebote informieren. In der Studienberechtigtenbefragung des DZHW bzw. HIS zeigt sich entsprechend, dass die Studienberatung der Hochschulen vergleichsweise selten genutzt wird und der Ertrag sehr gering eingeschätzt wird (vgl. HEINE u.a. 2010, S. 31).

Einzelne Hochschulen ermöglichen den Gymnasiastinnen und Gymnasiasten das "Reinschnuppern" in Laborarbeit.

An einigen der Gymnasien haben hochbegabte Schülerinnen und Schüler bereits während der Schulzeit die Möglichkeit zu studieren bzw. an einzelnen Veranstaltungen der Hochschule teilzunehmen und entsprechend bereits Scheine bzw. Credit Points zu erwerben. Vier der Gymnasien berichteten von entsprechenden Kooperationen mit Hochschulen.

Insbesondere die Gymnasien aus ländlichen Regionen bzw. Gymnasien, die regional sich nicht in der Nähe von Hochschulstandorten befinden, machten zudem darauf aufmerksam, dass die Wahrnehmung von studienorientierenden Angeboten der Hochschulen für sie voraussetzungsvoll ist:

"Ja gut, da sind andere Sachen, wie zum Beispiel Zusammenarbeit mit Uni ist natürlich für uns auch immer problematischer. Die [Stadt] Schulen erzählen natürlich was ganz anderes, wie eng sie da zusammenarbeiten. Die haben andere Möglichkeiten, die können sagen, geh doch mal eben nachmittags ... Wenn unsere Schüler zur Uni nach [Stadt] fahren, die jetzt fahren, die haben riesen Aufwand zu betreiben." (06-BO)

Eine der befragten Schulen im ländlichen Raum begegnet diesem Problem, indem sie eine sehr enge Kooperation mit einer privaten technischen Hochschule und deren Competence Center für duales Hochschulstudium pflegt, was auch in einem Kooperationsvertrag festgehalten ist. Die Zusammenarbeit bezieht sich vor allem auf *"die Gestaltung von Angeboten zur Studienorientierung und Studienmotivation, auf die Teilnahme von interessierten Schülerinnen und Schüler am Frühstarter-Programm der Hochschule, auf den Austausch theoretischen und praxisorientierten Fachwissens zwischen den Lehrenden und auf die Planung und Realisierung gemeinsamer Werbeaktivitäten und Öffentlichkeitsarbeit."* (02-KP) Um aber auch soziale und andere Fachgebiete abzudecken und das Spektrum an Hochschulen zu erweitern, werden die Schülerinnen und Schüler – trotz der oben beschriebenen nicht zufriedenstellenden Absprache der Hochschulen untereinander – ermutigt, die Hochschulinformationstage der im Umland liegenden Hochschulen aufzusuchen.

5.4.6 Bildungsträger

Wie u.a. die Evaluation der BMBF-Initiative "Abschluss und Anschluss – Bildungsketten bis zum Ausbildungsabschluss" zeigte (vgl. POPP u.a. 2014), sind Bildungsträger relevante und flächendeckende Partner von Schulen in vielen Bereichen (u.a. Potenzialanalyse, Werkstatttage, Berufseinstiegsbegleitung). Allerdings waren in der Evaluation der Initiative Bildungsketten keine Gymna-

sien einbezogen. In unseren Interviews zeigte sich, dass sich bei Gymnasien ein gänzlich anderes Bild zeigt. So arbeitet nur etwa die Hälfte der Gymnasien mit Bildungsträgern im Rahmen der Berufs- und Studienorientierung zusammen, überwiegend bei Potenzialanalysen (vgl. Abschnitt 5.7.2), in Einzelfällen bei Bewerbungstrainings, Berufsfelderprobungen, zur Unternehmensgewinnung und Kontaktpflege sowie bei MINT-Projekten. Ein Gymnasium hatte zudem die Vor- und Nachbereitung des Schülerpraktikums (ausführlicher in Abschnitt 5.6.5) im Rahmen eines Modellprojektes an einen Bildungsträger übertragen.

In einzelnen Bundesländern existierten zudem Kontakte zu Bildungsträgern, da diese dort (Land- bzw. ergänzend ESF-gefördert) als regionale Koordinatoren für den Übergangsbereich Schule-Beruf tätig sind (vgl. Abschnitt 5.3). Auffallend war weiterhin, dass einige StuBos mit dem Begriff Bildungsträger nichts anfangen konnten und noch nie mit einem zusammengearbeitet haben. Andere meinten, dass sie nahezu täglich E-Mails mit Angeboten von Bildungsträgern bekommen würden.

5.5 Kooperation und Vernetzung

Im Folgenden soll unterschieden werden zwischen Kooperation und Vernetzung: Kooperation meint die in der Regel bilaterale Zusammenarbeit mit einzelnen Institutionen oder Partnern. Aus Sicht der Gymnasien zählen hierzu insbesondere die Akteure, auf die in Abschnitt 0 eingegangen wurde, also die Agenturen für Arbeit, die regionale Wirtschaft, Hochschulen und zum Teil auch Bildungsträger.

Vernetzung hingegen zielt auf Netzwerkstrukturen, an denen verschiedene Institutionen mitwirken. Dazu zählen beispielsweise Arbeitskreise, Runde Tische, Arbeitsgremien u.a., in denen unterschiedliche Akteure zusammenwirken, um gemeinsam an bestimmten Themen zu arbeiten; gelingende Übergänge von der Schule in ein Studium oder in eine Ausbildung können ein solches Thema sein. Die Netzwerke können unterschiedlich ausgerichtet sein, z.B. dem Informationsaustausch dienen oder darüber hinausgehende Aufgaben haben, sie können sich strukturell unterscheiden (eher informell oder stark strukturiert sein), die Arbeitsintensität und Verbindlichkeit kann variieren u.a.m. (vgl. REIS et al. 2016, S. 33ff.).

Die Interviews zeigen, dass für die Gymnasien der Austausch mit anderen Gymnasien besonders wichtig ist und dass dieser häufig, aber nicht ausschließlich im Rahmen von Netzwerken stattfindet. Die Lehrkräfte tauschen

sich mit anderen aus, sie erhalten aktuelle Informationen, können über ihre eigene Arbeit reflektieren und nicht zuletzt erhalten sie Anregungen und Hinweise. *"Wir haben einen Arbeitskreis für die StuBos der Gymnasien, an dem ich auch natürlich mit dabei bin, und da treffen wir uns zwar in großen Abständen, aber wir treffen uns ein-, zweimal im Jahr, um unsere Konzepte ein bisschen abzustimmen und Best-Practice-Beispiele auszutauschen."* (10-BO) Bei Treffen mit den BO-Lehrkräften anderer Schulen *"gibt es auch immer wieder Anregungen, also da hört man dann offenen Ohres zu und sagt, ah, ja, das könnte uns auch interessieren. Also insofern profitiert man schon. Also es ist nicht so, dass wir im abgeschlossenen Kämmerchen sitzen, sondern also ich habe schon meine Ohren auch offen und wenn sich da irgendwas anbietet, dann versuche ich das irgendwie mit zu bedenken oder schlage das mal vor."* (18-BO)

Die Form dieses Austausches ist unterschiedlich. Einige Gymnasien berichten, dass sie an Arbeitskreisen teilnehmen: *"Also es gibt einmal diesen Arbeitskreis der [Stadt] Gymnasien, das heißt, da treffen sich dann die Studien- und Berufskoordinatoren der [Stadt] Gymnasien zum Austausch. Da werden eben solche Dinge besprochen: Wie habt Ihr das gemacht mit der Verankerung der Studien- und Berufsorientierung in das Curriculum? Wie läuft das bei euch mit der Potenzialanalyse? Das sind immer so Themenschwerpunkte und bei uns ist es teilweise so, dass derjenige hinget zu diesem Arbeitskreis, dessen Themenschwerpunkt das gerade ist."* (05-BO) Organisiert und eingeladen wird beispielsweise von der Kommune oder vom lokalen Bildungsbund, von einem Schulberater, von der IHK oder von SCHULEWIRTSCHAFT; eine Schule berichtet, dass an ihrem Standort derzeit ein *"Netzwerk der Siegelschulen"* (11-BO) aufgebaut wird.

Eine andere Möglichkeit des Austauschs stellen Fortbildungsveranstaltungen dar. Auch die Planung und Durchführung gemeinsamer Veranstaltungen kann mit einem Austausch verbunden sein: *"Ja, also wir machen ja die Berufsinfotage immer zusammen. Wir haben auch bei diesem Netzwerktreffen auch andere Schulen eingeladen, auch beim Rotary Infoabend laden wir auch die anderen Schulen ein."* (02-BO)

Während die Mehrzahl der befragten StuBos den Austausch für wichtig und anregend hält, gilt dies allerdings nicht für alle Gymnasien. Die zuletzt genannte Schule hat diese Erfahrung gemacht: *"Wir müssen allerdings auch feststellen, dass nicht alle Schulen im gleichen Maße da auf diese Initiativen reagieren. Das muss man ganz klar sagen. Wir sind da manchmal auch ein*

bisschen erstaunt." (02-BO) Tatsächlich vermissen auch nicht alle der befragten Schulen den Austausch. *"Es kann sein, wenn wir das hätten, wäre es positiv. Im Moment haben wir es nicht und es fehlt eigentlich auch nicht."* (09-BO) Eine andere BO-Lehrkraft verweist darauf, dass sie selbst von einem solchen Austausch wenig profitieren könnte: *"Wenn sich das ergibt, dann ja, ich bin offen für alles, aber es ist jetzt nicht so, dass ich händeringend da jetzt nicht weiß, was ich mache oder so. Im Gegenteil, ich könnte vielleicht anderen was sagen, wie man das angehen kann."* (20-BO)

Eine Herausforderung oder auch Begrenzung für diesen Austausch besteht in ländlichen Regionen oder kleineren Städten, in denen es vielleicht nur zwei Gymnasien gibt. Hier ist der Austausch mit anderen Gymnasien unmöglich (*"Es gibt ja keine. Wir sind ja auf dem Land."* (12-BO)) oder zumindest erschwert durch lange Fahrtzeiten. Letztere werden auch generell als Hindernis genannt für den Aufbau und die Mitarbeit in übergreifenden Netzwerken. Berufsbildende Schulen werden nur von zwei Gymnasien als Kooperationspartner überhaupt genannt. Ein Gymnasium meint sogar: *"Berufsbildende Schulen sind uns ja spinnefeind. [...] muss man ehrlich sagen, das ist natürlich Konkurrenzkampf um Schüler. Wir bilden uns ein, dass wir besser für's Studium vorbereiten als das Berufskolleg."* (06-BO) Von den beiden Schulen, die kooperieren, liegt das in einem Fall daran, dass die zuständige Lehrkraft vorher an der Berufsbildenden Schule unterrichtet hatte. Und nur ein Interviewpartner nennt deren Angebot als willkommene Ergänzung: *"Nicht jeder Schüler kann das Abitur schaffen, das merkt man auch und dann, wenn wir unsere Schüler trotzdem optimal beraten möchten, wenn sie den Beruf finden, das Berufsfeld finden, das zu ihnen am besten passt, dann geht das eben auch manchmal nur über ein berufliches gleichmäßig, mit einer Fachoberschule, und das haben wir ja hier auch in [Stadt]"* (02-BO).

Rund ein Drittel der befragten Gymnasien nimmt an Arbeitskreisen in der Stadt oder in der Region teil. Diese werden, wie oben erwähnt, von unterschiedlichen Institutionen organisiert. Diese Netzwerke dienen nicht unbedingt primär dem Austausch der Gymnasien untereinander, auch wenn ein solcher dort stattfindet und für wichtig gehalten wird. Das Ziel kann die Abstimmung mit Hochschulen in der Region sein⁴⁴ und/oder mit der lokalen Wirtschaft⁴⁵. Häufig ist in diese Gremien auch die Arbeitsagentur eingebunden.

⁴⁴ z.B. "Gesprächskreis Schule/Hochschule" (06-BO)

⁴⁵ z.B. "Arbeitsgemeinschaft Schule Wirtschaft" (02-BO), "Netzwerk SCHULEWITSCHAFT" (10-BO), "Arbeitskreis Wirtschaft und Schule" (17-BO)

Diese Arbeitskreise werden überwiegend positiv bewertet. Die Lehrkräfte können sich Anregungen holen und ihr Wissen erweitern. *"Teilweise besuchen wir Institute und kriegen also auf die Art und Weise, sage ich mal, einen breiteren Horizont, wir als Studien- und Berufswahlkoordinatoren, um unsere Schüler auch ggf. bei Anfragen darauf aufmerksam machen zu können."* (07-BO) Eine Lehrkraft sieht dies allerdings auch kritisch: *"Es gibt einen Arbeitskreis Wirtschaft und Schule. Ich habe da in den 90er Jahren schon mal mit gesessen, aber das ist mir zu abstrus. Die Vorstellung, die die Wirtschaft hat, ist in der Schule nicht umsetzbar [...] Ich würde es lieber andersrum haben, brauche ich Hilfe, kann ich ja unsere Unternehmen, in denen unsere beiden Praktika stattfinden, anrufen. Es ist ja überhaupt kein Problem, wenn ich Hilfe brauche für einen Schüler, der ganz speziell schauen will, ist das das Richtige... es führt immer ein Weg rein. Ich kann die Kammern anrufen, ich kann die Krankenkassen bewegen, also es gibt genügend Leute."* (17-BO)

5.6 Zentrale BSO-Bausteine an/der Schulen

Bei den Gymnasien, die in die vorliegende Studie einbezogen wurden, handelt es sich durchgängig um Schulen, die ein ausgearbeitetes BSO-Konzept im Internet präsentieren (vgl. Kapitel 2). Das bedeutet, dass alle untersuchten Gymnasien über verschiedene BSO-Bausteine verfügen und diese umsetzen. In der Gesamtschau zeigt sich, dass darunter Maßnahmen sind, die an allen Schulen umgesetzt werden (zum Teil sind diese auch durch Landesvorgaben verpflichtend eingeführt, wie etwa Praktika), während andere nur an wenigen Schulen vorgefunden wurden. Darunter sind Maßnahmen, die sich an alle Schülerinnen und Schüler richten (in der Regel in bestimmten Jahrgangsstufen, die allerdings zwischen den Schulen variieren können), ebenso wie Angebote für bestimmte Gruppen (z.B. an bestimmten Fächern oder Themen interessierte Schülerinnen und Schüler) sowie Angeboten, die grundsätzlich freiwillig sind.

Im Folgenden werden die Angebote näher dargestellt. Diese umfassen sowohl Maßnahmen, die in der Schule durchgeführt werden, als auch Angebote, die als Bestandteil der schulischen BSO bei Kooperationspartnern bzw. außerschulisch stattfinden. Eingegangen wird sowohl auf verpflichtende als auch auf freiwillige Angebote.

5.6.1 BSO im Unterricht

Berufs- und Studienorientierung soll ein integraler Bestandteil von Bildung in den Schulen sein. In der "Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II" hat die Kultusministerkonferenz unter Pkt. 2.3 formuliert: "Der Unterricht in der gymnasialen Oberstufe schließt eine angemessene Information über die Hochschule, über Berufsfelder sowie Strukturen und Anforderungen des Studiums und der Berufs- und Arbeitswelt ein." (KMK 2016, S. 5)

Die Länder haben Rahmenpläne für den berufsorientierenden Unterricht entwickelt und teilweise unterstützende Strukturen für die Schulen aufgebaut. Diese Rahmenvorgaben unterscheiden sich von Land zu Land und weisen jeweils eine spezifische Historie auf (vgl. BÜHRMANN/WIETHOFF 2013, S. 96 ff. sowie Abschnitt 5.3). Für die Umsetzung der BSO im Rahmen des Unterrichts ist in der Gesamtschau festzustellen, dass es keine ausgearbeitete Didaktik dafür gibt. Es werden zwar verschiedene Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen angeboten (vgl. Abschnitt 5.2), ein Ausbildungskonzept für Lehrkräfte fehlt hingegen. Die schulische BSO wird zudem durch Lehrkräfte durchgeführt, die in der Regel nicht über Kenntnisse und/oder Erfahrungen mit aktuellen betrieblichen Wirklichkeiten verfügen, was auch in einzelnen Interviews thematisiert wird. Ferner wird kritisiert, dass die Schülerinnen und Schüler, die eine Hochschulzugangsberechtigung anstreben, bislang nur eingeschränkt erreicht werden, insbesondere weil die Berufs- und Studienorientierung an Gymnasien in den meisten Ländern nur einen geringen Umfang einnimmt, wie die jüngste Analyse der Reformen zur Berufsorientierung bestätigt (vgl. SCHRÖDER U.A. 2015, S. 36 f.).

Die Gymnasien, die im Rahmen des vorliegenden Vorhabens interviewt wurden, berichten überwiegend, dass die Studien- und Berufsorientierung einen inhaltlichen Schwerpunkt im Sozialkundeunterricht, in Politik/Wirtschaft, im Fach Arbeitslehre⁴⁶ oder im Gemeinschaftskunde-Unterricht bildet. Wie in Abschnitt 5.3 dargestellt, ist dies von Landesregelungen abhängig, die verschiedene Vorgaben machen und unterschiedliche Rahmenbedingungen setzen. In einem gewissen Rahmen können aber auch die Gymnasien selbst diese Verortung festlegen. In den befragten Gymnasien gibt es in der Regel kein Fach "Berufsorientierung", aber es gibt Ausnahmen: *"Was es aber schon seit 2009 gibt, ist tatsächlich, und das ist was Besonderes für Gymnasien, dieses Unter-*

⁴⁶ Dieses wurde in den Interviews unterschiedlich benannt, z.B. Arbeit-Wirtschaft-Technik (AWT) oder Wirtschaft-Arbeit-Technik (WAT).

richtsfach Berufswahl Wirtschaft nennen wir das. Wir haben ein eigenes Curriculum erstellt und kombinieren da Dinge, der Titel sagt es schon, diesen Teil der Berufswahl mit wirtschaftlichen Fragen und haben dafür sozusagen zwei Stunden inzwischen zur Verfügung pro Woche in allen 9. Klassen. Das war sozusagen in den Sekundarschulen dieses WAT." (15-BO)

Weitere Inhalte werden in vielen verschiedenen Fächern thematisiert, z.B. werden Lebensläufe und Bewerbungsschreiben in Deutsch formuliert und/oder Einstellungsgespräche und Bewerbertraining in Deutsch oder im Fach Arbeitslehre geübt. Die gleichen Inhalte werden auch in verschiedenen Fremdsprachen thematisiert (Englisch, Französisch, Italienisch, ...), was insbesondere damit begründet wird, dass eine Reihe von Schülerinnen und Schülern nach ihrer Schulzeit einen Auslandsaufenthalt planen würden, auf den sie damit vorbereitet werden. Vereinzelt wird berichtet, dass es auch in naturwissenschaftlichen Fächern *"immer auch wieder mal um Berufsorientierung [geht], gerade im MINT-Bereich". (10-BO)*

Wenn ein Gymnasium einen Schwerpunkt auf die Studien- und Berufsorientierung legt, dann kann dies auch methodisch explizit auf ein späteres Studium ausgerichtet sein und ein gezieltes Methodentraining umfassen, die Schülerinnen und Schüler lernen wissenschaftsgestützte Dokumentation und schreiben eine Facharbeit *"und im letzten Halbjahr in 12.2 müssen sie dann präsentieren, Präsentation als Methode, damit sie das auch dann, weil ja viele Leistungen, die dann auch in dem Hochschulbereich erbracht werden müssen, sind eben Hausarbeiten und eben Präsentationen". (19-BO)*

Neben diesen Angeboten, die sich an alle Schülerinnen und Schüler richten, werden an anderen Schulen Ergänzungskurse zur Studien- und Berufsorientierung auf freiwilliger Basis angeboten. Diese Angebote sind an diesen Schulen dann bereits langjährig etabliert und werden auch immer wieder nachgefragt: *"Das ist ja das Besondere an diesem Ergänzungskurs, dass keine Klausur geschrieben wird, sondern ein Portfolio angefertigt wird über den eigenen Erkenntnisgewinn. Das kommt eigentlich seit Jahren gut an, sodass sich das rumspricht, dass ich immer genug finde, dass wir Kurse aufmachen können. Ich wäre auch mit einem zufrieden. Aber bisher haben sich immer so viele gefunden, dass es zwei Kurse geworden sind." (15-BO)* Hier ist auch Platz für kreative Ansätze, zum Beispiel *"dass man so Interviews mit anderen führt über ihre Berufswege und das wird dann vorgestellt, einfach um deutlich auch zu machen, es gibt eben nicht nur diesen einen Weg geradeaus, sondern mitunter spielen Zufälle, Glück, was, womit man gar nicht gerechnet hat, eine*

Rolle oder man studiert etwas und geht dann in einen ganz anderen Bereich." (20-BO).⁴⁷

Andere Gymnasien allerdings verweisen darauf, dass die Stundenbelastung bereits sehr hoch ist: *"Schüler haben bei uns 36 Stunden Unterricht an fünf Tagen. Die haben jeden Tag sieben Stunden Unterricht und teilweise auch acht an dieser Stelle. Nun bieten Sie mal Zusatzprogramm. Nachmittags um 16 Uhr brauchen Sie nicht kommen, da kommt keiner mehr. Sie müssen das in den normalen Unterricht integrieren und da haben wir eben die Möglichkeit gefunden im Wahlpflichtunterricht und da läuft noch eine ganz Menge an anderen Dingen. Also wir haben einen Kurs Wirtschaftsenglisch, wir haben diese Junioringenieurakademie."* (11-BO)

Die Gespräche zeigen, dass es an den ausgewählten Gymnasien eine Vielzahl von Angeboten gibt, die explizit der Studien- und Berufsorientierung zugezählt werden oder zugezählt werden können. Welche Inhalte in den verschiedenen Fächern aber genau dazu gehören, war unter Umständen auch den zuständigen BO-Lehrkräften nicht klar. Eine Schule berichtet, dass sie zur Klärung zunächst eine Erhebung dazu durchgeführt hat, welche Inhalte und Angebote es überhaupt an der Schule bereits gibt. Häufig wird berichtet, dass das Thema Studien- und Berufsorientierung in den Fachkonferenzen thematisiert wird und Bestandteil der schulinternen Rahmenpläne ist.

Dies kann auch damit verknüpft werden, dass in den einzelnen Fächern thematisiert wird, welche Anschlussmöglichkeiten hier jeweils bestehen. Passiert dies nur schulintern, besteht die Gefahr, dass die Schülerinnen und Schüler je nach Kurswahl lediglich vermittelt bekommen, was sie in dem jeweiligen Feld aus Sicht der Fachlehrer für Möglichkeiten haben; diese haben aber oftmals die eigenen LK-Fächer anschließend studiert und unterrichten diese nun, ihnen fehlen weitere Erfahrungen aus dem Erwerbsleben. Allerdings können auch Externe mit entsprechender Berufserfahrung hinzugezogen werden. Es geht um die Frage, *"was kann ich mit dem jeweiligen Fach tatsächlich machen. Also wenn ich einen Politik-LK habe, dass ich dann auch sage, wenn ich Politikwissenschaft anschließend studieren will, was kann ich damit machen und welche beruflichen Perspektiven haben wir da. Wir haben uns einfach dazu entschieden, das sind die Fachleute. Also wenn ich jemanden habe, der einen Religions-LK macht oder einen Englisch-LK, das sind ja diejenigen, die das studiert haben, die auch dazu sagen können, was erwartet einen da, dass*

⁴⁷ In den Blick geraten hier eben auch Berufswege, von denen die Happenstance-Learning-Theorie oder die Chaos-Theorie der Laufbahnentwicklung ausgehen (vgl. Abschnitt 3.1.4).

das immer nicht mehr den aktuellsten Stand hat, die eigenen Erfahrungen, das ist klar, aber dazu sind halt die Fachbereiche auch angehalten, Konzepte zu entwickeln, einfach zu sagen, das sind die aktuellen Anforderungen. Es geht ja auch immer so, wofür braucht man Latein zum Beispiel, wofür muss sich ein Latinum haben und so einen Quatsch. Das sind immer so Sachen, wo die Schüler natürlich auch immer nachfragen, weil es teilweise so eine Mär ist, dass ich für alles Mögliche Latein brauche usw. und das haben wir halt als relativ Neues jetzt in der Durchführung, dass die Fachbereiche halt auch ganz gezielt aus ihrem Beritt letztendlich schauen, kenne ich noch irgendjemanden, der gerade beispielsweise für Geografie... gibt es irgendjemanden, der gerade den Master in Geografie gemacht hat, kann er mal in den Unterricht kommen und nochmal gezielt [berichten], weil da sitzen ja Leute, die interessieren sich mutmaßlich für das Thema und dann muss man natürlich sagen, das Berufsfeld gucken wir uns nochmal zusätzlich an." (4-BO)

5.6.2 Kompetenzfeststellungen

Voraussetzung dafür, dass junge Menschen eine individuell passende und damit erfolgreiche Berufswahl treffen können, ist, dass sie sich selbst gut kennen und sich ihrer besonderen Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kenntnisse und Kompetenzen sowie auch ihrer Neigungen und Interessen bewusst sind (vgl. u.a. SEIDEL U.A. 2014 sowie Abschnitt 3.1.1).

Vor diesem Hintergrund kommt der Kompetenzfeststellung der Schülerinnen und Schüler zur Vorbereitung der Studien- und Berufswahl auch an Gymnasien eine hohe Bedeutung zu. Das vorgefundene Spektrum ist aber sehr heterogen. Eine erste Aufgabe kann darin bestehen, die Schülerinnen und Schüler *"in ganz, ganz kleinen Schritten überhaupt mal ans Thema 'ranzuführen"*, wie es eine externe Bildungsbegleiterin ausdrückt (01-KP). Die Durchführung von Kompetenzfeststellungen erfolgt

- in Klassenstufe 8 oder 9,
- mit allen Schülern oder nur einem Teil des Jahrgangs (eine Schule berichtet etwa von rd. 2/3, eine andere von rd. 1/3 des Jahrgangs),
- entweder nur auf ein Studium ausgerichtet oder sie ist offen angelegt,
- beruflich nicht eingeschränkt, kann aber auch den Schwerpunkt MINT-Berufe haben (und richtet sich in diesem Fall nur an entsprechend ausgewählte und interessierte Schülerinnen und Schüler).

Entscheidend für die Qualität der Verfahren ist, dass sie von für die jeweiligen Verfahren qualifizierten pädagogischen Fachkräften begleitet werden. Ob es

sich dabei um externe Partner, wie beispielsweise Bildungsträger, handeln sollte oder aber um speziell dafür qualifizierte Lehrerinnen und Lehrer, diese Frage wird kontrovers diskutiert (vgl. SEIDEL U.A. 2014). Auch in den befragten Gymnasien variiert die Durchführung. Einzelne Schulen berichten, dass die Kompetenzfeststellung durch die Lehrkräfte durchgeführt wird, in einem Fall in enger Zusammenarbeit und *"mit Unterstützung der Fachfrau von der Agentur für Arbeit. [...] Mit ihr arbeite ich sehr eng zusammen oder die Kollegen, die damit zu tun haben. Das bin ich ja nicht allein."* Diese Schule orientiert sich in der Umsetzung am Berufswahlpass (BWP): *"Das ist so vorbereitet in diesem Berufswahlpass, dass man sich an diese Vorbereitung hält."* (15-BO) Eine andere Schule weist darauf hin, dass gerade diese interne Umsetzung von den Lehrkräften begrüßt wird: *"Wir genießen es aber in 9 so ein bisschen, diese Potenzialanalyse, dass der Klassenlehrer mal Zeit mit seiner Klasse hat und diese Auseinandersetzung, also das Persönliche dann auch, das ist auch ein Genussfaktor. Das jetzt abzugeben, wäre jetzt so spontan nicht so das, was ich mir vorstellen würde."* (12-BO) Eine andere Schule beklagt, dass dies aufgrund der ESF-Förderrichtlinie nicht mehr an der Schule durchgeführt werden darf, darunter habe die Qualität gelitten, zudem entstehen lange Fahrzeiten *"Die Schüler müssen zum Kooperationspartner kommen. [...] Wir sind einmal durch die Stadt gelaufen ans andere Ende der Stadt"* (16-BO) In der Gesamtschau aber zeigt sich, dass die Gymnasien viele unterschiedliche Verfahren zur Kompetenzfeststellung nutzen. Genannt wurden

- geva-Test (mehrfach genannt)
- PERSOKOMP
- Berufsnavigator Hamburg
- Studienfeldbezogene Beratungstests (SFBT)
- UNI-TRAINEES
- FIBIDO – Freiwillige Individuelle Berufsorientierung In Der Oberstufe.

Diese Verfahren spiegeln in ihrer Gesamtschau das erwähnte Spektrum wider. Die Bewertungen aus Sicht der BO-Lehrkräfte fallen unterschiedlich aus. Einige loben gerade die Ergebnisoffenheit des von ihnen eingesetzten Verfahrens. Andere kritisieren, dass manche Verfahren noch an die besonderen Bedingungen an Gymnasien angepasst werden müssten. *"Da brauchen wir eine Modifikation dergestalt, dass wir auch die Potenziale, die unsere Schüler haben, besser herauskitzeln. Ich sage das so ganz salopp, wirklich besser herauskitzeln, auch im Vergleich zu halt eben anderen Qualifizierungen. Ich möchte die nicht minderwertig sehen, sondern es sind andere Qualifizierung-*

gen. Unsere Schüler werden halt auch durch das gesamte gymnasiale System deutlich theoretischer ausgebildet und wir haben nicht diese Orientierung zum Handwerk hin." (07-BO)

Ein anderes Gymnasium hatte sich eine Anpassung des Verfahrens gewünscht und nachdem dies nicht erfolgt ist, haben sie sich entschieden, ihn nicht mehr anzubieten: *"Ja, der steht im Netz noch drin, aber wir machen den nicht mehr. Wir haben uns ganz bewusst dagegen entschlossen [...]. Wir haben einfach 15, 20 Leute gehabt, die daran teilnehmen, das kostet ja auch relativ viel Geld, daran teilzunehmen, und die Rückmeldungen von den Schülern und von den Eltern waren mehr so: Mhm, naja, geht so. Wir haben dann auch [...] rückgemeldet, was wir für Kritikpunkte haben an diesem Test usw. und nachdem [der Anbieter] sich da auch nicht gerührt hat und sich im Prinzip auch gar nicht darauf eingelassen hat, da irgendwie was zu verändern oder so, haben wir dann gesagt, okay, das müssen wir nicht machen. [...] Wir sind jetzt halt eher darauf, dass wir gerade ausprobieren, diese onlinebasierten Tests einfach mal mit der ganzen Klasse dann zu lösen, dass die im Computerraum diese Sachen von der Agentur für Arbeit, die sind ja auch alle nicht mehr so schlecht, dass man einfach sagen muss, wir gehen eher in die Richtung, was das angeht." (04-BO)*

Vor dem Hintergrund, dass die Kompetenzfeststellung wesentliche Grundlage für den weiteren Prozess ist, hat sich eine Schule nach gründlicher Prüfung verschiedener Verfahren für ein Kompetenzfeststellungsverfahren entschieden, in dem intensiv in Kleingruppen gearbeitet und reflektiert wird und das sowohl Selbst- als auch Fremdeinschätzung beinhaltet. *"Das ist ein Verfahren, die kommen aus [Stadt], das sind alles ehemalige oder noch aktive Personaler, die im Unternehmen tätig waren und die Schüler werden eingeteilt in Kleingruppen, die sich gut kennen und dann gibt es eine Befragung, also das macht jeder Schüler bei uns auf jeden Fall verpflichtend mit." (03-BO)* Dieses Verfahren ist aufwändig und nur durchführbar, weil die Schulleitung dahinter steht.

Ein Aspekt, der in mehreren Interviews mit BO-Lehrkräften thematisiert wird, sind die durch die Verfahren entstehenden Kosten. Während die Kosten für die Studienfeldbezogenen Beratungstests (SFBT) von der Arbeitsagentur übernommen werden, berichten viele Schulen von Kosten in Höhe von 25 € pro Schülerin und Schüler. Hinzukommen können zudem Fahrtkosten. Dies kann ein Hindernis darstellen: *"Uns stehen im Grunde genommen für die Berufsorientierung keine finanziellen Ressourcen zur Verfügung, sodass wir das*

eigentlich versuchen mit Hausmitteln zu machen und durch die Kooperation mit unseren Partnern hier. [...] Potenzialanalyse wäre halt ein Stichwort, da bin ich noch auf der Suche." (08-BO) Eine andere Schule sagt zu dem dort eingesetzten Test: "Der ist teuer, muss man dazu sagen und wir können das nur finanzieren über dieses selbstständige Schulbudget. Anders könnte man das nicht machen." (03-BO) Wieder andere haben eine Mitfinanzierung der eingesetzten Verfahren über Stiftungen sowie über die Sparkasse erreicht.

5.6.3 Berufswahlpass

Die Nutzung von Portfolioinstrumenten zur Berufsorientierung ist in Gymnasien weit verbreitet. In den Interviews wird teilweise darauf verwiesen, dass dies auch eine Landesvorgabe sei und der Berufswahlpass (BWP) vom Land empfohlen werde und man dieser Empfehlung eben folge (14-BO).

Viele der befragten Gymnasien nutzen den Berufswahlpass. Eine Reihe von Schulen hat aber auch ein eigenes Portfolioinstrument entwickelt, teilweise unter Nutzung ausgewählter Seiten aus dem Berufswahlpass, an dem sie sich dann orientiert haben und aus dem sie Inhalte oder bestimmte Kopiervorlagen übernommen haben. Eine Schule berichtet, dass sie derzeit dabei ist, ein eigenes Instrument zu entwickeln, wobei die Umsetzung noch unklar ist: *"Wir wollen einzelne Teile aus diesem Berufswahlpass nehmen und das habe ich jetzt auch mit den Fachbereichsleitern schon mal vorsortiert, wer kann sich vorstellen was in seinem Unterricht zu integrieren, also welcher Fachbereich müsste jetzt welche Blätter, die da zu bearbeiten wären, mit in sein Curriculum aufnehmen, in seine Jahresplanung sozusagen, und mit den Schülern dann auch dran arbeiten."* (14-BO) Externe berichten explizit, dass sie Unterlagen für das Portfolio beisteuern, z.B. Handouts mit wichtigen Internetadressen. Von Gymnasien wird allerdings auch Kritik am Berufswahlpass geäußert. Während einige Schulen sagen, dass sie den BWP unverändert einsetzen, kritisieren andere, dass dieser nicht gut zugeschnitten sei für die Schülerinnen und Schüler an Gymnasien: *"Wir haben uns jetzt seit knapp zwei Jahren gegen den Berufswahlpass entschieden. Den hatten wir vorher eigentlich von Anfang an, also so relativ früh schon... Anfang 2000 schon hatten wir den Berufswahlpass, mussten aber immer wieder feststellen, dass auch der so angelegt ist eher auf Ausbildungsberufe, Abschluss Klasse 10, also so von dem, was man da so sammeln oder machen kann oder welche Beispiele da drin sind. [...] Wir haben uns jetzt dafür entschieden, dass ein eigenständiges Portfolio erstellt wird, also nicht der Berufswahlpass, damit auch nicht so viel Papier verschwendet wird."* (20-BO) Dieser Ordner wird intensiv genutzt, ab-

gelegt werden u.a. Evaluationsbögen oder kleine "Aufsätze" nach dem Besuch von Veranstaltungen, in denen die Schülerinnen und Schüler die Veranstaltung für sich reflektieren, *"und das soll dann in den Klassenleiderstunden eben betreut werden und ausgewertet werden und dass sie trotzdem eine Art Begleitheft haben über diese ganzen Veranstaltungen"*, außerdem Bewerbungsübungen in Deutsch und Englisch *"und auch, wenn andere Fremdsprachen wie Französisch und Spanisch gewählt wurden, auch dort, weil es international auch, wenn man sich eben, weil viele von uns im Ausland auch studieren, also das ist eine ganz große Nummer hier irgendwie und auch diese ganzen Unterrichtseinheiten sollen in dieses Portfolio"* (20-BO).

Die Einführung in die Arbeit mit dem Portfolioinstrument erfolgt in unterschiedlichen Klassenstufen. Einzelne Schulen berichten, dass sie damit bereits ab Klasse 7 beginnen, häufiger jedoch ist dies ab Klasse 8, und einzelne Schulen haben sich dafür entschieden, damit erst ab Klasse 9 zu beginnen: *"Früher würde ich das nicht haben wollen. [...] Ich glaube nicht, dass das Sinn macht."* (15-BO) In der Regel erfolgt die Einführung im Rahmen des Unterrichts, eine Schule berichtet aber auch davon, dass die *"Einführung Berufswahlpass, was ist das überhaupt"* (14-BO), in der 8. Jahrgangsstufe in einem Elternabend vorbereitet wird.

Im vorigen Abschnitt wurde darauf hingewiesen, dass der BWP als Basis für die Potenzialanalyse eingesetzt wird. Dies ist aber eine Ausnahme. Eine Reihe von Schulen gibt an, dass sie (einzelne) Arbeitsblätter daraus bearbeiten. Häufiger wird berichtet, dass die Schüler zwar aufgefordert werden, damit zu arbeiten, und dass sie das Portfolioinstrument verwenden sollen, eine konkrete Einbindung in den Schulalltag ist jedoch die Ausnahme, wie auch das folgende Zitat verdeutlicht: *"Ich schaue mir die Dinger nie an. Das soll jeder individuell für sich machen und jeder soll auch selber entscheiden, was brauche ich an Infos, was sammle ich, was geht wieder raus, was will ich nicht filtern. Also ich gebe wirklich nur die Hinweise, wo finde ich welche Informationen, wie kann ich die nutzen [...] Aber für meine Arbeit selber ist das jetzt nicht wichtig, ob die den Berufswahlpass nutzen oder ob sie es für sich selber individuell irgendwie anders machen. Für die Schule, denke ich, ist es ein guter Faden, wo man sich auch ein bisschen langhangeln kann, wie gehe ich in welchen Schritten voran. Aber da ich da ja nur punktuell mit beteiligt bin, ist der Pass für mich nicht unbedingt greifbar. Aber für die Schüler ist es schon eine wichtige Sache."* (13-KP)

Letzteres allerdings wird häufig nicht so gesehen. Wie auch andere Studien gezeigt haben (vgl. POPP U.A. 2014), berichten Lehrkräfte, dass das Instrument von den Schülerinnen und Schülern sehr oft nicht wertgeschätzt wird. Dies zeigt sich auch in folgender Aussage: *"Wenn Sie jetzt eine Umfrage machen würden hier in der 11./12. Klasse, wer ihn noch hat, ich weiß nicht, wie das ausgehen würde. Da werden Sie schon welche finden, die das noch haben, aber es werden sich auch viele finden, die sagen, keine Ahnung."* (15-BO) Und: *"Führen. Wie führt man den? Man kennt ja die Schüler. Die nehmen den mit nach Hause, dann vergammelt der irgendwo und findet man nie wieder und alternativ wäre den hier zu lagern. Jetzt stelle ich mir vor, tausend solche Ordner hier zu haben. Wo sollen die stehen?"* (14-BO)

In einem Interview wird allerdings noch darauf hingewiesen, dass die Arbeit mit dem Portfolioinstrument in der Oberstufe für die Schulen auch deshalb *"schon sehr schwer [ist], weil wir kein Leitfach haben. Wir haben kein Fach, was jeder Schüler in der gymnasialen Oberstufe verpflichtend hat. Die müssen zwar alle Deutsch haben, die müssen alle Mathe haben, aber in unterschiedlichen Kursen, Leistungskurs, Grundkurs, das heißt, da kann man relativ schwer drauf zugreifen."* (06-BO) Vor diesem Hintergrund stellt die Verankerung im Curriculum und im Schulalltag eine besondere Herausforderung dar.

5.6.4 Angebote der Agentur für Arbeit an Gymnasien

Alle interviewten Gymnasien arbeiten mit der örtlichen Agentur für Arbeit zusammen und sie bewerten diese Kooperation nahezu durchgängig als sehr wichtig und positiv (vgl. Abschnitt 5.5.3), auch wenn sich im Detail die Zusammenarbeit und die Angebote der Berufsberater unterscheiden.

Nahezu alle Schülerinnen und Schüler erhalten eine Einführung in die Angebote des Berufsinformationszentrum BIZ. Häufig ist ein BIZ-Besuch in Klassenstufe 8 vorgesehen, in manchen Schulen auch in Klasse 7 oder 9. In der Regel besteht dieses Angebot bereits seit langem, eine Schule allerdings gibt an, dass sie es erstmals in dem aktuellen Schuljahr besucht hätten. Nur eine einzige Schule meint: *"BIZ-Besuch, das findet bei uns auch so gut wie gar nicht statt. [...] Wenn ich mit einer Klasse zum BIZ fahre, dann muss man sich einfach fragen, lohnt es sich dann, nur damit die da was in den Computer eingeben und am Schluss gesagt kriegen, du sollst jetzt Tankwart werden oder sowas."* (04-BO) Bei dieser Schule ist die Anreisezeit zum BIZ vergleichsweise lang und es ist zu ergänzen dass sie in anderen Bereichen mit dem Berater der Arbeitsagentur sehr eng zusammenarbeitet.

In nahezu allen Schulen werden regelmäßig Sprechstunden in der Schule angeboten. Die Häufigkeit variiert von monatlich bis zu dreimal im Schuljahr; die Beratungszeiten betragen 20-30 Minuten, während der Unterrichtszeit. In mehreren Gesprächen wird thematisiert, dass die Schülerinnen und Schüler sich anmelden müssen. Es kann durchaus positiv sein, wenn sie dabei bereits Themen benennen, die angesprochen werden sollen, denn dann kann sich der Berufsberater darauf einstellen: *"Er hat für jeden Schüler sich entsprechend vorbereitet und die Schüler sagen immer wieder, es lohnt sich wirklich herzukommen."* (07-BO) Eine andere Schule betont, dass sie aktiv dafür wirbt, in den Kursen darauf hinweist und Plakate aushängt. Nur in einer der befragten Schulen finden keine Sprechstunden statt und die Terminvereinbarung wird als sehr schwierig geschildert: *"Weil das sehr hochschwellig ist, dort anzurufen. Dann landen sie in irgendeiner Hotline, einer Warteschleife, es gibt ja keinen direkten Draht. Selbst die Dame von der Agentur für Arbeit, die hierher kommt und sich präsentiert, muss man über diese Schleife einen Termin vereinbaren. Da sagen die mir, da hängen die in der Schleife, da legen die halt wieder auf. Das ist nicht schülernah."* (01-KP)

Ebenfalls häufig erwähnt wird die Beteiligung von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Agentur für Arbeit an schulischen Veranstaltungen, z.B. an Studien- und Berufstagen oder Messen, auf denen sich Hochschulen, Bildungseinrichtungen, Betriebe etc. präsentieren und die auch Vorträge umfassen können, sowie an Elternabenden in den Schulen. Das direkte Gespräch von Eltern mit den Berufsberaterinnen und -beratern wird von den Schulen auch für wichtig erachtet, denn sie können hier Antworten erhalten auf Fragen, mit denen die BSO-Lehrkräfte überfordert wären (z.B. nach Berufsperspektiven im Anschluss an ein bestimmtes Studium). Und nicht zuletzt können sie aufzeigen, dass es Alternativen zum Studium gibt.

Neben der Beteiligung an schulischen Elternabenden können auch im BIZ entsprechende Elternsprechtage durchgeführt werden. Eine Kooperationspartnerin berichtet von einer sehr gut besuchten Veranstaltung, zu der sie eine Mitarbeiterin *"vom BAföG-Amt geholt [hatten] und der Raum war rappellvoll"* (13-KP)

5.6.5 Praktika

Die Durchführung von Schülerpraktika stellt in allen Gymnasien einen Kernbereich der Studien- und Berufsorientierung dar. Auch wenn Praktika in der Berufswahlforschung durchaus ambivalent und teilweise sehr kritisch gesehen werden und etwa darauf hingewiesen wird, dass fraglich sei, ob sie tatsächlich

zur Berufsorientierung und zur Klärung der Frage der persönlichen Eignung beitragen⁴⁸, werden sie von allen interviewten StuBos als besonders wichtig bewertet.

In der Regel finden die Praktika in Klassenstufe 9 statt, in wenigen Schulen auch in Klasse 10. Diesen frühen Zeitpunkt sehen einige Schulen kritisch. Die Teilnahme an Praktika ist für die Schülerinnen und Schüler verpflichtend. Das Betriebspraktikum wird von der Schule, während es läuft, begleitet, etwa indem die Klassenlehrkräfte die Schülerinnen und Schüler an ihren Einsatzstellen besuchen.

Neben diesen verpflichtenden Veranstaltungen werden an einigen Schulen freiwillige Praktika organisiert und angeboten, auch diese können bereits seit vielen Jahren etabliert sein und aus Sicht der Schule einen wichtigen Baustein im BSO-Konzept darstellen. Einige Schulen haben insgesamt drei Praktika in ihrem Konzept verankert.

An den Gymnasien wird es unterschiedlich gesehen, wo das Betriebspraktikum wahrgenommen werden soll. Es gibt Schulen, die legen großen *"Wert darauf, dass bei dem Betriebspraktikum tatsächlich Arbeitswelt kennengelernt wird"* (04-BO). Andere betonen, dass *"ein Praktikum auch gemacht werden muss in einer Institution/Einrichtung mit akademischem Hintergrund. Also wir wollen vermeiden, dass bei der Mutter im Restaurant gearbeitet wird oder beim Onkel am Imbiss oder so, sondern es soll wirklich dazu dienen, seinen Fähigkeiten auf die Spur zu kommen oder zu gucken, was möchte ich nicht oder was möchte ich auf jeden Fall."* (20-BO)

Die Ausrichtung des Praktikums – die Alternative von Betriebspraktikum oder Universitätspraktikum – kann eine offene Frage sein, die an der Schule diskutiert wird. Während einige sagen, dass die überwiegende Zahl ihrer Gymnasiastinnen und Gymnasiasten studieren werde und deshalb Hochschulen für Praktika besonders gut geeignet seien, gibt es Gegenstimmen: *"Es ist ja auch eine Utopie, dass alle dann plötzlich in der Forschung landen und sagen können, sie kriegen eine Stelle an irgendwelchen Instituten oder sonst wo. Deswegen sind wir da in der Richtung noch nicht so weit, dass wir sagen, wir gehen da weiter an die Uni ran."* (04-BO)

Häufig werden die Praktika in Betrieben oder Einrichtungen in der jeweiligen Stadt oder Region gemacht. Gymnasien in eher ländlichen oder in peripheren

⁴⁸ Vgl. KNAUF 2009, S. 260, außerdem BERGER 1996 und verschiedene Beiträge in SCHUDY 2002. Ein wichtiger Punkt (und relevanter Unterschied zu anderen Schulformen) ist ferner, dass der dem Praktikum zugespochene "Klebeeffekt" auf Abiturienten eher selten zutreffen dürfte.

Regionen haben angegeben, dass das eingeschränkte Angebot dazu führt, dass nicht alle Schülerinnen und Schüler einen Platz in einem Bereich bekommen, in dem ihre Interessen liegen, zum Teil nicht einmal in einem Berufsfeld, in dem sie ihre berufliche Zukunft sehen.

Nicht immer bildet die Region eine Grenze, in Ausnahmefällen werden die Praktika sogar im Ausland absolviert: *"Mit Ausnahmegenehmigung geht das. [...] Das ist das 14-tägige Betriebspraktikum, aber es gab auch schon mal so Sondergenehmigungen, dass die dann zum Beispiel länger bleiben konnten."*

(05-BO) Auch ein solches Praktikum im Ausland kann eine Möglichkeit sein, das Möglichkeitsspektrum zu erweitern.

Zu den besonderen, auf freiwilliger Basis durchgeführten Praktika zählen Sozialpraktika, die von mehreren Gymnasien angeboten werden. Dies läuft etwa unter dem Motto *"Mensch sein für andere. Die Schüler gehen ein halbes Jahr am Nachmittag für durchschnittlich zwei Stunden pro Woche in soziale Einrichtungen [...] und lernen da, für sich und andere Verantwortung zu übernehmen. Dann kriegen sie am Ende ein Zertifikat, das heißt, das wird auch gewürdigt und dieses Zertifikat macht sich natürlich auch bei Bewerbungen ganz gut."* (02-BO)

Eine Schule berichtet von einem freiwilligen zweiwöchigen Orientierungspraktikum. In der ersten Woche besuchen die Schülerinnen und Schüler eine Bildungseinrichtung, z.B. einen bestimmten Studiengang an einer Hochschule, und später in einer zweiten Woche eine Einrichtung, *"wo die Schüler dann das Studium im Beruf sehen können."* Nach dem Besuch beispielsweise eines Medizinstudiums gehen die Schüler in der zweiten Woche in eine Arztpraxis. Die erste Woche wird gerne wahrgenommen, *"aber die zweite Woche nehmen die deswegen nicht wahr, weil sie sagen, es fällt uns zu viel Unterricht aus. Wir sind so in Druck mittlerweile durch G8, dass wir uns diese zweite Woche nicht mehr leisten wollen."* (07-BO)

Viele Gymnasien bereiten die Praktika intensiv vor. Mehrere Schulen berichten, dass sie jedes Jahr eine Praktikumsmesse durchführen, zu denen die Eltern und Schüler eingeladen werden. *"Da werden also Präsentationen vorgestellt über ehemalige Praktikanten, die über ihre Erfahrungen berichten des letzten Jahres und es werden Praktikumsmappen ausgelegt. Also das ist so eine Tradition und dass das eben in diesem Unterricht auch begleitet wird und nicht dann gleich wieder vergessen wird. Insofern sind die 13. Klassen auch involviert, die dann das zu präsentieren haben. Zumindest einige davon, natürlich nicht alle."* (15-BO)

Die Suche eines Praktikumsplatzes ist eine wichtige Aufgabe für die Schülerinnen und Schüler, der Suchprozess kann ein elementarer Bestandteil der schulischen BSO sein. Insbesondere wenn ihnen dies nicht gut gelingt, erhalten sie dabei Unterstützung u.a. durch die StuBos und die Berufsberaterinnen und Berufsberater. Immer wieder wird in den Gesprächen mit den StuBos die Rolle der Eltern thematisiert, denen beim Finden eines Praktikumsplatzes eine große Bedeutung zukommt: Es liege in der Verantwortung der Eltern, dafür zu sorgen, dass sich ihr Kind tatsächlich um einen Praktikumsplatz bemüht und bewirbt (und eine schulische Praktikumsmesse kann entsprechend auch dazu dienen, die Eltern an diese Verantwortung zu "erinnern").

Wichtig sind aus Sicht der Schulen vor allem die Erfahrungen und die Beziehungen der Eltern (ihr Soziales Kapital im Sinne Bourdieus; siehe hierzu auch Abschnitt 3.1.2), deren Bedeutung die Gymnasien sehen, deren Aktivierung sie aber auch erwarten: *"Das ist eigentlich wie immer: Wer Beziehungen hat, findet schnell was. Wer keine hat, [für den] ist es manchmal schwierig. Da müssen ja doch die Eltern vor allem aktiv werden, das ist schon so. Also wir vermitteln jetzt als Schule nicht extra einen Platz."* (15-BO) Letzteres wird gelegentlich allerdings auch anders gelebt, etwa indem die Schule im Rahmen einer Praktikumsbörse Plätze vermittelt, die u.a. von Eltern angeboten werden. Denn die Eltern sind häufig selbst in entsprechenden Berufen tätig und können für die Schülerinnen und Schüler – nicht unbedingt für ihre eigenen Kinder – entsprechende Plätze anbieten: *"Viele Eltern sind sogar selbstständig oder haben eine eigene Firma oder sind künstlerisch aktiv, können die Kinder eben auch mit ans Theater nehmen oder sonst wohin"*. (20-BO)

Das führt dann auch zu entsprechenden Praktikumsstellen: *"Das ist schon beeindruckend. Also das ist nicht beim Friseur arbeiten, sondern die sind wirklich an teilweise Instituten, in Kliniken usw. usf. [...] Das ist schon wirklich sehr zielorientiert. Und natürlich gibt es auch Unterstützung seitens unserer Kollegen, die dann eben auch Kontakte vermitteln und was man machen kann, aber ganz viel passiert eben auch durch die Eltern."* (19-BO)

In einzelnen Fällen wurden im Rahmen dieser Studie Unternehmen als externe Kooperationspartner der Gymnasien interviewt. Wenn sie von den Schulen als Interviewpartner vorgeschlagen wurden, deutet dies darauf hin, dass hier eine langjährige und intensive Zusammenarbeit gewachsen ist. Diese schlägt sich dann auch darin nieder, dass Schülerinnen und Schüler dieser Schule bei der Vergabe von Praktikumsplätzen bevorzugt werden: *"Wir sind immer gut belegt, also im Normalfall anderthalb Jahre vorher oder ein Jahr vorher sind*

alle Praktikumsplätze schon weg und wir halten aber extra ein paar frei." (08-KP) Auch ein anderer Betrieb verweist darauf, dass sie viele Bewerbungen absagen müssen, aber Schülerinnen und Schüler vom kooperierenden Gymnasium unterbringen: "Wir haben ungefähr so 150, 170 Schülerpraktikantenbewerbungen pro Jahr. [...] Davon können wir so 30, 40 pro Jahr ungefähr aufnehmen, ohne dass das irgendwie zu viel wird. Den Schülern von hier geben wir das Bonbon, wenn Ihr euch bewirbt, haben wir immer noch irgendwie eine Möglichkeit das unterzubringen. [...] Wir haben auch schon Schüler, die das zweite/dritte Mal aus der Schule hier bei uns zum Praktikum kommen und auch unterschiedlich tief in Themen reingucken können." (07-KP)

Die BSO-Lehrkräfte berichten von unterschiedlichen Methoden, mit denen die Praktika in den Gymnasien nachbereitet werden. Von den Schülerinnen und Schülern wird häufig verlangt, dass sie einen Praktikumsbericht schreiben und darin ihre Erfahrungen darstellen und reflektieren; dieser Bericht wird anschließend benotet. Für die Lehrkräfte kann das eine wichtige Rückmeldung sein, sowohl mit Blick auf die einzelnen Schülerinnen und Schüler, aber auch in der Gesamtschau, d.h. dem Blick auf den Jahrgang und auf das Umfeld.

Daneben können weitere Erfahrungen und Bewertungen eingeholt werden: *"Beim Betriebspraktikum machen wir es so, da haben wir einmal die Rückmeldung des Betriebes zum Schüler, wir haben eine Rückmeldung über die Kollegen, die die Gespräche führen, also die führen das Gespräch mit dem Praktikanten und mit dem Betreuer, und wir haben die Evaluation des Schülers. Die präsentieren ihre Praktikumserlebnisse vor der Klasse." (01-BO)*

Die Rückmeldungen der Schülerinnen und Schüler sind aus Sicht der befragten BSO-Lehrkräfte sehr unterschiedlich. Einige sind sicher, dass sie in dem erprobten Arbeitsfeld bleiben möchten, für andere ist klar geworden, dass sie das auf keinen Fall weitermachen möchten, für viele ist es eine Erfahrung auf dem Weg in den Beruf, der weiter folgen. Und, wie ein Lehrer berichtet, machen die Schülerinnen und Schüler die Erfahrung, dass das Erwerbsleben *"sehr, sehr anstrengend"* sein kann und dass sie merken, *"wie schön es an der Schule ist. Also ein Motivationsschub, hier an der Schule mehr zu machen, das ist ja alles meiner Meinung nach sehr, sehr wertvoll"*. (01-BO)

Da die Praktika von den StuBos positiv bewertet werden, überrascht es nicht, dass an mehreren Gymnasien darüber nachgedacht wird, dies zu intensivieren: *"Was mir auch wichtig wäre, aber das haben wir auch nicht zu entscheiden, wir haben ja nur dieses eine Pflichtpraktikum am Gymnasium. Da muss eigentlich noch mindestens ein zweites her, weil man sagt zwar den Schülern,*

macht in den Ferien, macht zusätzlich, macht freiwillig, Sommerferien sind lang genug, aber wer rafft sich denn dann auf und macht es tatsächlich?" (13-BO) Ein weiteres Praktikum während der Unterrichtszeit verpflichtend durchzuführen, ist allerdings auch umstritten. Denn selbst wenn es grundsätzlich begrüßt wird, so wird doch auch darauf hingewiesen, dass die Vorbereitung, Organisation und Begleitung einen hohen Zusatzaufwand für die Schule bedeutet. Hinzu kommt, dass es in der Oberstufe stattfinden würde, in der der Unterrichtsstoff *"so extrem verdichtet ist"*, es Fachtage, Unterrichtsausfall u.a. gibt, so dass es *"dann schwierig ist, dann auch noch Schülern die Möglichkeit zu geben, ein Praktikum zu absolvieren"*, denn die dadurch zusätzlich ausfallende Unterrichtszeit *"kann eigentlich nicht kompensiert werden"*. (08-BO)

5.6.6 Berufsfelderkundungen und Messebesuche

Manche Gymnasien haben langjährige Kontakte zu Unternehmen, in denen die Schülerinnen und Schüler Betriebserkundungen durchführen, z.B. in der 9. Klasse. *"Da gehen die Schüler quasi raus in die Betriebe, haben von uns Fragen, Leitfragen, die sie klären, und dann im Sozialkundeunterricht angebundenes eben nochmal das Ganze dann im Unternehmen bündeln."* (14-BO)

Sehr weit verbreitet in den in diese Untersuchung einbezogenen Gymnasien sind Besuche von verschiedenen Messen und Informationstagen. Die Besuche finden häufig in der Oberstufe statt. Einzelne Schulen organisieren diese Veranstaltungen selbst, wesentlich häufiger gehen sie aber auf Veranstaltungen in der Region. Öfters genannt wird der Besuch der "vocatium"⁴⁹, der "parentum"⁵⁰, von Messen, die von der IHK organisiert werden, von Hochschulinformationstagen u.v.m.

Bei der "vocatium" werden von unterschiedlichen Schulen die Verbindlichkeit und der direkte Zugang geschätzt, denn die Schülerinnen und Schüler machen mit den Ausstellern (Hochschulen, Bildungseinrichtungen, Unternehmen) feste Beratungstermine aus. *"Dann können die Schüler halt dorthin gehen, können schon mit den Unternehmen sprechen, kriegen auch eine Bewertung tatsächlich zu dem Gespräch und haben vielleicht sogar schon den Fuß in der Tür, wenn es dann darum geht, man sucht ein Unternehmen tatsächlich, wo man hin will."* (04-BO) *"Das geht so weit, dass man da sogar Vorverträge abschließen kann fürs duale Studium zum Beispiel."* (15-BO)

Häufig ist die Teilnahme an Messen u.a. freiwillig und die Schulen erwarten, dass sich die Schülerinnen und Schüler selbst darum kümmern, was sie

⁴⁹ <https://www.erfolg-im-beruf.de/vocatium/>

⁵⁰ <http://www.erfolg-im-beruf.de/parentum/>

wahrnehmen möchten; dies wird auch damit begründet, dass es ja ihren Interessen entsprechen müsse. Die Schulen unterstützen das, z.B. durch eine Infowand mit entsprechenden Aushängen oder der Organisation der Hin- und Rückfahrt. Schülerinnen und Schüler werden für die Zeit vom Unterricht freigestellt. Messebesuche sind z.T. an den Schulen sehr gut etabliert, so dass tatsächlich z.B. drei Viertel vom Jahrgang daran teilnehmen.

An einzelnen Gymnasien ist der Messebesuch auch verpflichtend, entweder für bestimmte Kurse, z.B. "*Studium- und Berufskurs*" (20-BO) oder auch für alle. In einer Schule wird dies explizit damit verknüpft, auf Alternativen zur Hochschulausbildung hinzuweisen: "*Wir verpflichten die Schüler auf zwei Messen zu gehen [...] Das ist immer so ein bisschen schwierig, weil als Gymnasium die Schüler davon überzeugen, dass man sich auch mit dem Thema Ausbildung mal auseinandersetzen sollte, stößt nicht immer auf offene Ohren bei den Schülern und auch nicht bei den Eltern. Es ist aber dennoch wichtig gerade auch für die, die eventuell nach der E-Phase zum Beispiel merken, die Oberstufe ist nicht meins, es gibt auch noch andere Wege und deswegen wollen wir schon auch gucken, dass das auch ein Teil unserer Arbeit ist.*" (03-BO)

5.6.7 Geschlechtsspezifische Angebote

Die Studien- und Berufswahl vieler junger Frauen und Männer wird nach wie vor durch geschlechterstereotype Prägungen beeinflusst (vgl. Abschnitt 3.2.3). Sie ist "durch normative Zuschreibungen, durch die in der Sozialisation erworbenen subjektiven Berufsidentifikationen und auch durch die Vereinbarkeits-Relationen auf dem Arbeitsmarkt und in der Gesellschaft bestimmt" (BINDER/SCHLEMMER 2016: 35). Junge Frauen streben eher personenbezogene Dienstleistungen und Büroberufe an, während junge Männer eher zu Berufen im MINT-Bereich tendieren. In der Konsequenz bedeutet das für die jungen Frauen wie für die jungen Männer ein, wenngleich auf unterschiedliche Berufsfelder ausgerichtetes, jeweils eingeschränktes Berufswahlspektrum (vgl. PUHLMANN U.A. 2011). SCHERBAUM (2011, S. 36 f.) führt die geschlechtsspezifischen Berufsentscheidungen auf die alltägliche Reproduktion von Geschlechterstereotypen in Familie, Schule und Öffentlichkeit zurück und fordert für einen geschlechtergerechten Unterricht von allen Beteiligten Selbstreflexion und Genderkompetenz. Nach GOTTFREDSON (1981) wird die Herausbildung des Berufswunschs zunächst durch die Geschlechtertradition, später durch die Beurteilung des Berufsprestiges und erst danach von eigenen Interessen und Fähigkeiten geprägt (vgl. Abschnitt 3.1.1).

Um speziell junge Frauen für MINT-Berufe zu gewinnen, hält SCHERBAUM (2011, S. 37) es für unerlässlich, dass die Schülerinnen dabei unterstützt werden, hinsichtlich Technik und Naturwissenschaften ein positives Selbstkonzept⁵¹ zu entwickeln, und dass der Bezug zur eigenen Lebenswirklichkeit hergestellt wird. Ähnlich sehen es BINDER/SCHLEMMER (2016), sie plädieren dafür, von den Alltagserfahrungen der Mädchen auszugehen. So könnten sie in die Lage versetzt werden, Technik strukturiert wahrzunehmen und zu beschreiben, ihre personalen und sozialen Sinnzusammenhänge zu analysieren und zu bewerten und daraus eigene Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln.

"Wenn es gelingt, dass sich Mädchen derart als erkenntnis- und gestaltungsfähig erleben, (...) kann erwartet werden, dass die normativ, durch Sozialisation erworbene Distanz zu Technik abgebaut werden kann" (2016, S. 37). Auch SCHMID-THOMAE (2012, S. 312) sieht es als entscheidend an, dass die Teilnehmenden einen Bezug zu sich selbst, ihrer eigenen Berufssuche und den in den Projekten verhandelten Berufen herstellen können. Dies gilt allerdings ihres Erachtens nicht nur für Mädchen, sondern auch für Jungen.

Für die Sicherung naturwissenschaftlicher Grundkompetenz beider Geschlechter ist es nach SCHERBAUM (2011, S. 34) notwendig, die Wahl- bzw. die Abwahlmöglichkeiten von MINT-Fächern einzuschränken, da erst Wissen und eigene Erfahrungen in dem jeweiligen Fach eine fundierte Entscheidung ermöglichen.

Dafür dass die Schulen bislang nur bedingt für geschlechterstereotype Prägnungen sensibilisiert sind, spricht der Befund, dass es außer dem bundesweiten Aktionstag Girls' Day und Boys' Day an den befragten Gymnasien kaum Ansätze geschlechtsspezifischer Angebote gibt.⁵² Einzelne Schulen haben keinerlei Angebote speziell für Mädchen oder auch speziell für Jungen: *"Nein, da unterscheiden wir im Moment nicht"* (08-BO).

Die meisten Schulen aber geben ihren Schülerinnen und Schülern zumindest die Möglichkeit, den Girls' Day/Mädchen-Zukunftstag bzw. den Boys' Day/Jungen-Zukunftstag zu nutzen, um sich Berufe näher anzusehen, die bisher mehrheitlich von Menschen des anderen Geschlechts ausgeübt werden. In der Regel ist die Teilnahme den Schülerinnen und Schülern freigestellt. Die Bekanntmachung erfolgt zumeist über die Klassenlehrerinnen und -lehrer und fällt entsprechend unterschiedlich, mit mehr oder weniger Nachdruck aus, auf den die BO-Lehrkraft nur wenig Einfluss hat.

⁵¹ Vgl. SUPER 1994; siehe auch Abschnitt 3.1.1.

⁵² Dieser Befund deckt sich mit jenem von KNAUF (2009, 270). In ihrer Studie berichtete keiner von 60 interviewten Schülerinnen und Schülern von geschlechtsspezifischen BO-Angeboten.

"Zum Beispiel läuft ja auch immer der Girls' und Boys' Day im April. Darauf weisen wir auch immer wieder hin und lassen die Schüler dorthin laufen, machen das über die Klassenlehrer publik. Also das ist dann eben auch eine von meinen Aufgaben zu sagen, okay, läuft wieder, jetzt streue ich das unter die Klassenlehrer, damit sie wieder erinnert werden und die sagen es dann ihren Schülern. [...] und das kommt dann natürlich drauf an, wie diese Informationen, die ich gebe, durch die Klassenlehrer an die Klassen getragen werden, ob das mit einem gewissen Nachdruck erfolgt und sagt, Leute, das ist wichtig für euch oder naja, wenn Ihr sonst nichts vorhabt, könnt Ihr dahin gehen, aber eigentlich Unterricht ist wichtiger. Es kommt ja ein bisschen drauf an, wie man das dann kommuniziert oder ob man sagt, da sind viele interessante, spannende Sachen, Ihr wäret dumm, wenn ich euch morgen hier sehen würde im Unterricht, kümmert euch, geht lieber mal woanders hin. Dafür kann ich natürlich nicht meine Hand ins Feuer legen, dass das jeder auch so mit Begeisterung weiterträgt" (18-BO).

Eine der befragten Schulen organisiert an diesem Tag spezielle Betriebsbesichtigungen, die anderen verweisen auf die bestehenden Angebote, auf die die Schülerinnen und Schüler über das Internet Zugriff haben. Damit liegen die Wahl und die Organisation des Zukunftstages in ihrer Hand.

"Wir haben das diskutiert in der Gesamtkonferenz mal, dass wir im Unterschied zu anderen Schulen das nicht verpflichtend machen, sondern das bleibt ein freiwilliges Angebot. Das heißt, jeder Schüler muss sich individuell über das Netz, es gibt Angebote, einschreiben, Freistellung beantragen durch die Eltern beim Lehrer, dann ist das klar und alle Fachlehrer werden orientiert darauf, dass sie an dem Tag keine Arbeiten zu schreiben haben, sodass es keinen Nachteil ergibt" (15-BO).

Die Klassenstufen, in denen die Schulen die Teilnahme ermöglichen, differieren. Während der Zukunftstag in einzelnen Schulen verpflichtend ist und dies gezielt für eine Klassenstufe (Klassenstufe 7 oder 8) vorgesehen ist, handelt es sich in den meisten der Schulen um ein freiwilliges Angebot für die Klassenstufen 5 bis 10, 6 bis 9 oder auch 5 bis 7. Manche Schulen erfassen die Anzahl der Schülerinnen und Schüler, die dieses Angebot nutzen, für welche Berufe sie sich interessiert haben, wissen sie aber nicht. *"Wir erfassen auch sozusagen die Anzahl der Schüler, die dann gewesen sind, die lag so in diesem April, das war im April 2016, jetzt das letzte, so bei 60 ungefähr Schüler, also der 5. bis zur 10. Klasse. Aber ich kann Ihnen jetzt nicht sagen, wo die alle gewesen sind" (15-BO).*

Einzelne BO-Lehrkräfte äußern sich auch skeptisch zu dem Zukunftstag: *"Ich bin da so ein bisschen skeptisch dem gegenüber, weil das auch Klischees sind, die da vielleicht ein bisschen verfestigt werden"* (03-BO).

Weitere geschlechtsspezifische Regelangebote gibt es an den befragten Gymnasien nicht. Allerdings ist eine Reihe von Gymnasien explizit bestrebt, Mädchen im Rahmen allgemeiner Angebote für MINT-Fächer zu begeistern und individuell zu fördern. Über für alle offene Angebote wie frühzeitige Technikkurse, ein Mathe-Club im Ganztage, Wettbewerbe oder spezielle Projekte sollen zunächst Interesse und Begeisterung für die Fächer geweckt werden. *"Wir organisieren es bewusst nicht, denn wir sind hier eine Schule, die da keine großen Unterschiede machen muss, glaube ich, weil wir uns natürlich bemühen, die Mädchen auch in die Technikkurse reinzubekommen. Das ist ein Problem, das ist ganz klar, in den Technikkursen sind mehr Jungs als Mädchen. Wir bemühen uns da auch, die Mädchen zu ermutigen. Wir starten mit den Technikkursen eben schon früh in der 5./6. Klasse und versuchen auf diese Schiene von Anfang an das für alle zu öffnen, um dieses Vorurteil, dass Mädchen keine Technik könnten, schon im Keime so ein bisschen zu ersticken. Aber so eine ganz gezielte Ansprache machen wir auch aus dem Grunde vielleicht auch bewusst oder unbewusst nicht, weil es aus unserer Sicht oder auch aus meiner persönlichen Sicht völlig selbstverständlich ist, dass es da keine Unterschiede zu geben hat"* (10-BO).

Falls es gelingt, Mädchen für ein MINT-Fach zu begeistern, sind die Schulen bemüht, dieses Interesse zu erhalten, und sie unternehmen Anstrengungen, diese Mädchen individuell zu unterstützen, sei es mental oder auch organisatorisch. *"Ein Beispiel wäre jetzt Chemie, da haben wir eine Schülerin, die da sehr talentiert ist, die eben auch gefördert wird und wo dann eben die Kollegin sie auch animiert hat sozusagen, ein Juniorstudium aufzunehmen und das macht sie jetzt gerade und da ist sie so begeistert dabei, dass sie gerne eben auch ein weiteres Semester machen möchte. Dazu versuchen wir das natürlich irgendwie zu ermöglichen, zu koordinieren mit dem Stundenplan und da gibt es auch richtige Verträge für ein halbes Jahr"* (19-BO).

Um speziell Schülerinnen, aber auch Schüler für MINT-Fächer zu begeistern und die Interessierten zu fördern, kooperieren einige Schulen mit Universitäten und/oder Betrieben. Das Spektrum reicht dabei vom Besuch von Schülerinnentagen an einer Universität und Schnuppertagen in Betrieben bis hin zu längerfristigen Projekten.

"Da gibt es ein Projekt, das läuft für Schüler der 7./8. und 9./10. Klasse direkt dort an der Uni und dort ist auch unsere Kollegin mit in dem Bereich involviert, die dort also dann auch das mit den Dozenten dort und diese Dozenten sind ehemalige Schüler von uns teilweise, die dann auch das dort eben machen. Ein ganz tolles Projekt, wo auch dann ganz gezielt auch Mädchen motiviert werden dorthin zu gehen und die auch dorthin gehen und total begeistert sind das zu machen und natürlich auch Jungs, aber die sind im Informatikbereich leider auch immer noch in der Überzahl, aber gerade auch die Mädchen und wir haben jetzt im 12er Jahrgang auch in dem E-Kurs, also Erweiterungskurs Informatik, eine Schülerin, ein Mädchen, in dem die also mit die Beste ist, die das also da absolviert und da sind wir ganz stolz, dass wir gerade auch im Informatikbereich da die Schülerinnen eben auch fördern können" (19-BO).

5.6.8 Angebote für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund

Anders als bei anderen Schulformen spielt der Migrationshintergrund in den Studien zur Berufs- und Studienorientierung an Gymnasien nur eine nachgeordnete Rolle. Auch die befragten Gymnasien sehen keine Notwendigkeit, spezielle Angebote der Berufs- und Studienorientierung für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund zu offerieren. Als Gründe nennen sie die geringe Anzahl bzw. die gute Integration, vor allem bei Schülerinnen und Schüler in der Sekundarstufe II. *"Nein, nicht speziell und tatsächlich ist das hier auch kein Thema bei uns an der Schule. Das heißt, wir haben sehr wenige Kinder überhaupt mit einem starken Migrationshintergrund. Wenn es den gibt, dann sind das trotzdem in der Regel Kinder aus dem bildungsnahen Elternhaus. Insofern spielt das tatsächlich im Moment bei uns eigentlich keine Rolle" (09-BO).*

"Wir haben hier einen durchaus erheblichen Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund, die aber glücklicherweise an unserer Schule relativ gut integriert sind, erst recht wenn sie in der Oberstufe sind. Kleine Anekdote: Ich bin auf Klassenfahrt gefahren und wusste gar nicht, dass ich da einen Schüler mit Migrationshintergrund hatte und erst an der Grenze war aufgefallen, dass er ein Visum gebraucht hätte. Das zeigt, dass die Schüler normal mitlaufen" (10-BO).

Wie bei den MINT-Fächern setzen die Schulen bei Bedarf eher auf individuelle Unterstützung. Ziel ist dabei nicht die Berufs- und Studienorientierung selbst, sondern das Mithalten in der Schule. *"Also da sieht es jetzt so aus, also da sind wir, wenn ich es allgemein sehe, bis jetzt noch gar nicht stark betroffen.*

Also ich habe einen Syrer bei mir, [...]. Ich habe ihm angeboten, er kann jederzeit zu mir kommen, dass wir nachmittags uns nochmal zusammensetzen, weil ich sehe, nach zwei Jahren, wenn er da Büchner Dantons Tod interpretieren soll, haben schon die deutschen Schülerinnen und Schüler Probleme, ihm da unter die Arme zu greifen, aber spezielle Programme haben wir da noch nicht" (01-BO).

Geflüchtete sind in vielen Schulen ein Thema. Nur in wenigen Fällen aber berichtet die BSO-Lehrkraft von einem Bezug zur Berufsorientierung, in der Regel geht es vorrangig um geeignete Formen und Inhalte des Unterrichts.

5.6.9 Weitere Angebote

Neben den dargestellten Angeboten zur Studien- und Berufsorientierung gibt es ein breites Spektrum von weiteren Maßnahmen, die zum Teil nur von wenigen Schulen durchgeführt werden. Hinzu kommen Angebote, die von manchen Gymnasien explizit als Orientierung verstanden werden, von anderen aber nicht.

Weit verbreitet an den Gymnasien sind betriebswirtschaftliche Angebote.

Hierzu zählen etwa Schülerfirmen, Schulshops und Schulcafés, die entsprechend *"angeleitet und betreut"* (20-BO) werden. Um interessierte Schülerinnen und Schüler an wirtschaftliche Fragen heranzuführen und ihr Wissen zu vertiefen, gibt es Planspiele, z.B. ein *"Unternehmensgründungsspiel"* (03-BO), ein *"Management Information Game"* (04-BO), die Schule beteiligt sich am *"Wettbewerb Business at School"* (19-BO) oder hat eine *"Schuloffensive für mehr Finanzbildung"* gestartet (02-BO). Die Ziele, die damit verbunden werden, können sehr weitreichend sein, wie das folgende Zitat zeigt: *"Die Management-AG hat im Endeffekt zwei Effekte, auf der einen Seite die Schüler in die Firmen bringen, aber auch Kollegen in die Firmen bringen. Das heißt, Gymnasiallehrer haben eigentlich noch nie was anderes gesehen als Universität und Schule und da ist es dann wirklich von Vorteil, wenn die mal wirklich in die Firmen gehen, nicht nur die Firmen zu uns kommen,"* (06-BO)

Zu den weiteren Angeboten zur Studien- und Berufsorientierung, die in den Interviews genannt wurden, zählen u.a.

- Studienfahrten, die *"ganz klar auf Studienorientierung ausgerichtet"* sind und fachbereichsbezogen durchgeführt werden, z.B. bei einem politischen Schwerpunkt nach Berlin, bei MINT in entsprechende Forschungseinrichtungen (11-BO)
- mehrtägige Workshops zur Berufsorientierung, die mit externer Begleitung

außerhalb der Schule durchgeführt werden: *"drei Tage am Stück und mit den Jugendlichen ganz intensiv über die Themen sprechen erster Eindruck, Bewerbung, Selfmarketing, Berufs- und Studienorientierung im Internet und ganz wichtig auch die Punkte Kommunikation, Assessmentcenter"* (04-KP)

- Workshops für besondere Gruppen, z.B. als "Orientierung für Orientierungslose" am Ende der 12. Klasse (12-BO)
- Benimmtraining, *"das man im weitesten Sinne eben auch darunter fassen könnte"* (14-BO)
- Begabtenförderung: *"talentierte Schüler in ihren Bereichen ansprechen, sie auch fördern und auch vorschlagen für Stipendien"* (19-BO).

Aus Befragungen von Schülerinnen und Schülern ist bekannt, dass ihre Mitschülerinnen und Mitschüler, ihre Peers bei Fragen der Studien- und Berufsorientierung wichtige Gesprächspartner sind (siehe Abschnitt 0.2). In den BSO-Konzepten findet sich dies jedoch kaum. Ein Bildungsträger, der mit einem Gymnasium kooperiert und mit den Schülerinnen und Schülern mehrtägige Workshops durchführt, berichtet davon, wie diese einbezogen werden können: *"Am Tag drei, also vorher geht es auch nochmal wieder ein bisschen um Selbstreflexion und die klassischen Dinge und dass die Jugendlichen vorher sich selbst nochmal wirklich Gedanken machen, [stelle ich] sozusagen eine Frage, als Beispiel: Wie seht Ihr als meine Mitschüler/Mitschülerinnen das, soll ich nach meinem Abitur gleich Jura studieren, wie es bei mir in der Familie liegt, oder mache ich doch erstmal irgendwie vorher eine Ausbildung? Das heißt, die Jugendlichen/jungen Erwachsenen stellen konkret ihren Fall vor und stellen konkret dazu eine Frage und wir moderieren sozusagen nur und die Jugendlichen selber geben dann Hinweise, nach dem Motto: Mensch, denk doch nochmal an dein Praktikum; oder: Ich habe da neulich mit jemandem gesprochen, der sagte, wenn du Jura studierst und das ist hochspannend und letztendlich sogar wirklich faszinierend, wie viele tolle konkrete Ideen für den Maximilian, für die Johanna aus der Gruppe selber kommen, weil die sich teilweise auch seit Jahren kennen. Oftmals geben wir auch viel Input, aber da können wir uns wirklich zurücknehmen, müssen uns auch zurücknehmen"* (04-KP) Entscheidend ist hier, dass sich die Schülerinnen und Schüler untereinander lange kennen. Der Bildungsträger ist an vielen Gymnasien aktiv, seiner Einschätzung nach ist die gezielte Einbeziehung der Peers *"was Neues und selbst für uns ist es was Neues."* (04-KP)

Gerade diese Heterogenität der weiteren Angebote zeigt, dass Studien- und Berufsorientierung an Gymnasien ein Feld ist, in dem vieles ausprobiert wird, was zu der Schule, dem Kollegium, der Schülerschaft, dem Umfeld passend scheint. BSO-Lehrkräfte berichten, dass sie immer wieder neues ausprobieren, sehen wie es angenommen wird, holen sich Rückmeldungen und entscheiden, ob sie es angesichts der Ergebnisse und der Bewertungen sowie des damit verbundenen Aufwands weiterführen, weiterentwickeln oder wieder fallenlassen.

5.7 Evaluation der schulischen Angebote

Studien zur Studien- und Berufsorientierung haben mehrfach beklagt, dass es "angesichts der Vielfalt aber auch Heterogenität der Programme und Maßnahmen zur Berufsorientierung an Schulen in den verschiedenen Bundesländern [...] noch keine systematische Untersuchung über ihre Wirkungsweise gibt" (PREIßER 2013, S. 6) Für die schulische Berufs- und Studienorientierung existiert nur "wenig gesichertes Wissen über Akzeptanz, Relevanz und Wirksamkeit der von den Schulen angebotenen Programme" (OECHSLE 2009, S. 18). Zwar wurden einzelne Maßnahmen und Kooperationen evaluiert, aber es gibt keine systematische und übergreifende Aufbereitung dieser Ergebnisse. Das führt dann tendenziell zu einer Überforderung der Verantwortlichen in den Schulen und behindert eine koordinierte, effektive Gestaltung der BSO (KAYSER 2013, S. 10)

In der vorliegenden Studie haben mehrere BSO-Lehrkräfte berichtet, dass ihnen die Rückmeldungen der Schülerinnen und Schüler zu den verschiedenen Angeboten der Berufsorientierung wichtig sind. Umfang, Form (schriftlich oder mündlich), Grad der Verbindlichkeit sowie der zeitliche Umfang variieren dabei stark. Insgesamt sind diese Evaluationen selten standardisiert bzw. von wissenschaftlichen Kriterien geleitet, sondern beschränken sich eher auf das Abfragen von Meinungen im Sinne einer Zufriedenheitsbefragung. Wie oben erwähnt, sind die Schülerinnen und Schüler auch häufig dazu angehalten, im Anschluss an ein Praktikum ein Portfolio zu verfassen, worin dann explizit eine Bewertung ihrer Praktikumszeit gefordert sein kann, das die für die Lehrkraft dann eine wichtige Rückmeldung darstellt.

Häufig beziehen sich diese Einschätzungen auf konkrete BSO-Maßnahmen. So nutzt eine Lehrkraft etwa ihre Präsenz in mehreren Klassen dazu, um Rückmeldungen jahrgangsspezifisch zum Beispiel zu den Projekttagen einzuholen: *"Ich habe zum Beispiel letztes Jahr zwei 8. Klassen parallel unterricht-*

tet. Da habe ich natürlich nachgefragt, was hat euch besonders gut gefallen, was hat euch weniger gut gefallen? Da weiß ich schon auch, wo die Stärken und Schwächen sind. Die hole ich mir mündlich ein und in der Einführungsphase holen wir uns das schriftlich ein, also einen Bewertungsbogen zu den einzelnen Workshops, die wir anbieten, im Rahmen dieser Projektstage aber auch eine Rückmeldung zur Ausbildungsmesse." (08-BO) Ein anderes Gymnasium holt sich die Rückmeldungen nicht maßnahmebezogen, sondern im zeitlichen Rhythmus ein: "Ich mache in jedem September, also immer wenn das Schuljahr neu beginnt, im Q3, also in der 12. Klasse, eine Umfrage, wie die Schüler sich persönlich beteiligt haben an allen Angeboten, die es gab zur Studien- und Berufsorientierung, wie sie die StuBo-Tage empfunden haben, ob man die fortführen soll, was man verbessern sollte Insofern gibt es also jedes Jahr eine Evaluation." (05-BO)

Eine Ausnahme ist es, dass die Abiturientinnen und Abiturienten dazu befragt werden, welche der Maßnahmen sie im Rückblick als besonders hilfreich bewerten, doch auch dies gibt es, wie es das folgende Zitat zeigt: *"Wir evaluieren eigentlich alle unsere Maßnahmen und am Ende, wenn die Abiturienten sozusagen fertig sind, das haben wir noch nicht standardisiert, das wollte ich jetzt erst in die Wege leiten, fragt man natürlich immer mal, was war denn jetzt für dich das Ausschlaggebende oder man fragt, was sind denn jetzt die Pläne, wo willst du denn jetzt hin, was willst du denn machen und dann sagen die Schüler tatsächlich ganz oft, dass es dieser Tag der Berufs- und Studienwahlorientierung war, der zumindest einfach mal Impulse vermittelt hat, was man so machen könnte." (04-BO)*

Die Evaluation der durchgeführten Maßnahmen weist auch Unterschiede in Abhängigkeit von den Verantwortungsbereichen auf. So fanden sich Bausteine, die einzig von der zuständigen BSO-Fachkraft beurteilt werden, ebenso wie Angebote, die von externen Kooperationspartnern⁵³ angeboten und auch entsprechend professionell evaluiert werden.

Im Rahmen von Praktika sind i.d.R. die Betriebe dazu angehaltenen, nicht nur den Lehrkräften, sondern auch den Schülerinnen und Schülern selbst ein Feedback zu deren praktischen Leistungen zu geben. An dieser Stelle ist es das persönliche Gespräch, das gesucht bzw. angeboten wird. Die befragten BSO-Lehrkräfte betonten, dass die Schülerinnen und Schüler dieses häufig

⁵³ Hier wurden insbesondere die Formate von Bildungsträgern und Banken angesprochen und als sehr positiv bewertet, da diese einen professionellen Rahmen für die durchgeführten Maßnahmen bieten würden, wie bspw. durch die Anwendung entsprechender Evaluationsmethoden, die zur Verfügung Stellung von Räumlichkeiten ebenso wie die Finanzierung entsprechender Maßnahmen.

auch dazu nutzen, ihren Dank gegenüber den durchführenden Lehrkräften und den beteiligten Kooperationspartnern auszudrücken.

Darüber hinaus ist der regelmäßige Austausch zwischen Eltern und Schule über die durchgeführten BSO-Maßnahmen sehr wichtig. Das gilt in besonderer Weise für die Evaluation von Maßnahmen, die von den Eltern mitfinanziert werden: *"Es ist immer so, dass wir einfach Wert darauf legen, dass die Eltern uns das nach Möglichkeit auch bestätigen, dass das sinnvoll ist und dass sie das Geld gerne investieren."* (04-BO)

Die unterschiedlichen Vorgehensweisen dienen letztlich auch dazu, neben den konkreten Schüler- und Elternwünschen aktuelle Bedarfe und Trends aufzunehmen. Dieses Vorgehen soll wiederum die möglichst praxisnahe Berufsorientierung weiter voranbringen. *"Ja, ich würde sagen, acht Jahre gibt es das vielleicht so, aber das Nachsteuern und Umsteuern zum Beispiel auch von der Berufsbörse, das passiert immer. Also wir machen jedes Jahr auch und auch durch diese Rezertifizierung wird natürlich auch ein gewisser Evaluationsprozess vorangetrieben oder jetzt war zum Beispiel nochmal die Überlegung, ganz am Anfang ist die Überlegung, ob man das Betriebspraktikum und unser Sozialpraktikum, was wir auch noch haben in 10, ob wir das tauschen zum Beispiel, in 9 das Sozialpraktikum und in 10 das Betriebspraktikum. Also das ist immer, das ist ja das Schöne an Schule, das ist ja nie ein Status Quo, das ist immer ein Weiterentwicklungsprozess."* (09-BO)

Für die Gymnasien kann das systematische Einholen von Rückmeldungen zu einer detaillierten Bewertung der einzelnen Maßnahmen und vor diesem Hintergrund des Gesamtangebots führen: *"Wir haben eine Schülerbefragung gemacht zur Berufs- und Studienorientierung. Dazu gab es eine schulinterne Fortbildung, wo alle unsere Maßnahmen, die man auflisten kann, was also nicht so ganz kleine Sachen sind, drin sind und das haben wir gemacht im Frühjahr 2015/16. Und besonders von den Schülern geschätzt wurden das Betriebspraktikum in Klasse 9, der Wahlpflichtunterricht in Klasse 9/10, [...] Unternehmensexkursionen aller Art und Fachexkursionen in der Sekundarstufe II, dann die Facharbeit in Klasse 9 und die Auslandsaufenthalte im Rahmen der Schulpartnerschaften oder der Fachexkursionen. Das ist so Nummer eins bis fünf. Für die Sekundarstufe II stand an erster Stelle der Seminarkurs, dann die Wissenschaftstage und die Workshops mit den Studenten."* (09-BO)

Vereinzelt haben die Gesprächspartner berichtet, dass sie die Ergebnisse der Kompetenzfeststellungen gezielt übergreifend auswerten und für die Verbesserung der schulischen Angebote nutzen, z.B. für gezielte Kooperationsbezie-

hungen mit externen Partnern, aber sogar für die Gestaltung von Kernfächern: *"Wir in der BSO-Gruppe gucken uns die Ergebnisse für den ganzen Jahrgang an und vergleichen das dann mit den Ergebnissen aus den vorangegangenen Kohorten und sehen dann, was weiß ich, da gibt es ja auch viele Leistungsmerkmale dann, die in der E-Phase auch von Interesse sind, im Bereich Deutsch Rechtschreibung hat sich das so und so entwickelt, in Mathe hat sich das so und so entwickelt. Es gibt in dem Jahrgang vor allen Dingen Interesse an diesen Berufsfeldern und da lassen sich natürlich Erkenntnisse rausziehen. Gerade der letztere Bereich, also Berufsfelder, welche Berufsfelder und Studienfächer von Interesse sind, dann sagen wir, okay, dann müssen wir in dem Feld Unternehmen oder Experten zu Vorträgen einladen und wenn wir Leistungsdefizite feststellen, dann geben wir das an die Fachkonferenz Deutsch zum Beispiel oder Mathe."* (02-BO)

Mitunter bestehen Unterschiede zwischen Vorgaben von außen und den Bedarfen der Gymnasien, wie sie die StuBos einschätzen. Diese können dann in einen Argumentationszwang geraten, wenn sie Angebote zur Studien- und Berufsorientierung durchführen, von denen sie erwarten, dass sie bei den Schülerinnen und Schülern und auch bei den Eltern auf mäßiges Interesse stoßen werden. Dies gilt insbesondere für Angebote, die nicht auf ein klassisches Studium hinauslaufen: *"Ja, die fanden das einfach... das ist doch nicht das, was ich machen werde, wieso muss ich mir das jetzt anhören? Also triales Studium bedeutet, ich mache eine handwerkliche Ausbildung, gleichzeitig mache ich meinen Meister und studiere parallel noch BWL, also bin nachher eigentlich ein Allrounder und kann meinen Laden aufmachen. Aber das war für die meisten völlig indiskutabel. Ich meine, unser Schülerklientel, das muss man jetzt auch dazu sagen, das sind so intellektuelles Bürgertum, also das Gros, das sind intellektuelles bis gehobenes Bürgertum. Die sehen natürlich ihre Kinder [...] nicht im Handwerk, genau. Und dann kriegen wir immer wieder gesagt bei diesen Siegel-Rezertifizierungen [...], wir müssten ein bisschen mehr Berufe und Handwerk und auch Ausbildungsberufe vorstellen und so. Wir bemühen uns auch immer auf diesen Berufsinfoabenden, aber es wird einfach nicht so angenommen. Wir hatten dann schon Referenten, die gekommen sind und die haben dann da vor drei Schülern gesessen und waren total sauer. [...] Also da finde ich irgendwo, da haben die auch manchmal die Vorgaben oder das, was da von oben gewünscht wird, nichts mit der Realität zu tun, die vor Ort herrscht."* (05-BO)

5.8 Wissen zum Verbleib der Schülerinnen und Schüler

Mit dem Abitur erwerben die jungen Erwachsenen ein großes Spektrum an beruflichen Möglichkeiten. Ihnen steht eine Vielfalt an Studien- und Ausbildungsmöglichkeiten und Berufsbildern offen, allerdings führt genau diese Optionsvielfalt mitunter auch zu besonderen Herausforderungen und zu einer Entscheidungsunsicherheit (SCHNEIDER/FRANKE 2012, S. 33). Schulische Berufsorientierungskonzepte zielen darauf ab, hierzu Unterstützung zu bieten und bereits während der Schulzeit den Weg in die Berufswelt zu ebnet. Im Idealfall sind sich die Schülerinnen und Schüler am Ende der Schulzeit darüber im Klaren, welchen Beruf sie anstreben und welche weiteren Schritte sie auf dem Weg dahin unternehmen wollen.

Im Rahmen der Interviews konnten Lehrkräfte gesprochen werden, die ein klares Bild vom erreichten Stand der beruflichen Orientierung ihrer Schülerinnen und Schüler zum Ende der Schulzeit vor Augen haben und die damit letztlich auch einen Eindruck davon haben, ob die durch die schulischen BSO-Maßnahmen intendierten Ziele erreicht werden. *"Das heißt, wir sehen auf der einen Seite, dass viele Schüler bereits orientiert sind und sagen können, wo soll es hinausgehen. Wir hatten diesmal eine Anzahl von 98 Absolventen, nur zwölf hatten eigentlich gar keine Ahnung. Die zwölf müssen wir noch kriegen, aber ich finde ehrlich gesagt, wenn von 98 so viele wissen, wo es hingehen soll, dann ist das eine riesen Zahl."* (09-BO)

Manche Schülerinnen und Schüler gehen nach dem Erwerb des Abiturs erst einmal bewusst auf Distanz zum schulischen Lernen, bevor sie dann möglicherweise doch ein Studium beginnen. Auch ein solches nachschulisches Engagement kann ein Ergebnis der BSO sein und während der Schulzeit vorbereitet werden. *"Ich glaube, das ist zunehmend eine Tendenz, dass die Schüler, die sich sehr gestresst fühlen, am Ende der 12. Klasse sagen, jetzt mache ich erstmal ein Jahr nichts Schulisches, mal positiv gesehen, und schaue mich mal um. Viele machen es tatsächlich, die suchen sich, was ja auch durchaus immer wieder von uns gesagt wird und angegeben wird als eine Alternative, die lebensfähig ist, ich suche mir jetzt erst mal ein freiwilliges soziales Jahr, ein ökologisches Jahr. Das kann den ja weiterbringen. Ich gehe erst mal ein Jahr ins Ausland. Das ist ja jetzt keine Notlösung, das muss ja auch gut vorbereitet sein. Also das macht man ja nicht von jetzt auf gleich. Die Chancen, dann noch reinzurutschen, wenn man das Abizeugnis in der Hand hat, sind ja sehr gering. Also das muss man schon langfristig geplant haben."* (08-BO)

Eine Nachbefragung von Studienberechtigten 2010 hat gezeigt, dass mehr als jede(r) vierte eine Berufsausbildung aufgenommen hat, davon am häufigsten eine betriebliche Berufsausbildung (16 %) oder eine schulische Berufsausbildung (7 %) (SPANGENBERG/QUAST 2016: 66ff.). Die im Rahmen unserer Studie befragten StuBos sind sich im Klaren darüber, dass das Interesse an einem Studium nicht bei allen Schülerinnen und Schülern gegeben ist. *"Nein, also wir wissen, dass trotz guter Beratung auch erst mal nach dem Abitur ungefähr fünf Prozent nicht wissen und noch weitere Orientierung brauchen, die gehen ins Ausland, machen Au-pair oder Work and Travel oder ein freiwilliges soziales Jahr, freiwilliges ökologisches Jahr, und der andere Teil [...], dass ungefähr ein Drittel in Ausbildung geht, ein Drittel ins duale Studium [und der] Rest geht in normale Studiengänge."* (02-BO)

Für die BO-Lehrkräfte wäre das Wissen um den Verbleib ihrer Schülerinnen und Schüler wichtig, denn im weiteren Lebenslauf zeigt sich noch deutlicher, ob die schulische BSO den Einzelnen Unterstützung gegeben hat. Hinzu kommt, dass manche StuBos auch deshalb daran interessiert sind, weil sie dann ihre Ehemaligen gezielt einladen könnten, um im Rahmen der aktuellen Berufs- und Studienorientierung über ihre Erfahrungen zu berichten (s. Abschnitt 5.4.2). Die Realität aber sieht anders aus, wie eine Lehrkraft ausführt: *"Man weiß in dem Moment, wo die ihr Abizeugnis bekommen, nicht mehr, was passiert mit ihnen, was wird aus ihnen, was machen sie mit dem Abitur in der Hand, starten sie sofort durch, nehmen sie sich erst ein Jahr frei, schlendern sie rum?"* (08-BO) Nach der Beendigung der Schulzeit erfahren die Lehrkräfte nur selten etwas über die individuellen beruflichen Laufbahnen ihrer Schülerinnen und Schüler, und wenn doch, dann am ehesten, wenn die ehemaligen Schülerinnen und Schüler von sich aus den Kontakt mit der Schule erhalten: *"Also das wissen wir auch nicht, was nachher passiert, wir haben ja dann keinen Kontakt mehr zu den Schülern, wenn die nicht selber nochmal kommen."* (08-BO)

5.9 Stärken und Schwächen der BSO-Konzepte aus Sicht der Gymnasien und ihrer Kooperationspartner

Die befragten Gymnasien betrachten ihre BSO-Konzepte selbstkritisch, benennen Schwächen, stellen aber auch ihre Stärken dar. Diese beziehen sie zum einen auf die Konzeption im engeren Sinne, auf einzelne BSO-Bausteine, aber auch auf Kooperationen und das Engagement von Kollegium, Schulleitung sowie Eltern ihrer Schülerinnen und Schüler.

Besonders positive Aspekte der jeweiligen Konzeption sind für die StuBos beispielsweise, dass das Konzept von Klasse 5 bis 12 gedacht ist, sie *"nicht punktuell agieren"* (09-BO) und dass darauf geachtet wird, dass Schülerinnen und Schüler nicht *"völlig überreizt"* (03-BO) werden, sondern die Schule bewusst Angebote auswählt und nicht alles Angebotene ausprobiert. Für ein Gymnasium ist es eine besondere Stärke seines Konzepts, dass die BSO in der SEK I explizit als Selbstfindungsphase und die Angebote in der SEK II als Vertiefung verstanden werden. Eine andere Schule bewertet es als besonders positiv, dass individuell auf die Schülerinnen und Schüler eingegangen werden kann, z.B. indem die Klassenlehrkraft in hohem Maße in der Verantwortung für BSO-Prozesse ist, und dass sie zunehmend individualisierte Angebote machen können.

"Eine Stärke ist, [...] dass wir halt eben über die einzelnen Jahrgänge verteilt, die Schüler versuchen immer wieder mit dem Thema zu konfrontieren, nicht in Konfrontation mit ihnen dazu zu gehen, sondern sie wirklich halt eben hinzuweisen auf die Wichtigkeit dieses Bereichs der Studien- und Berufsorientierung und das kriegen wir auch bei all den Veranstaltungen, bei denen ich teilnehme oder wo ich auch als Referent schon aufgetreten bin, gespiegelt, da ist kaum eine Schule, die ein solch durchgängiges Konzept so stringent führt. Also das sage ich auch mit einem gewissen Stolz, durchaus. Aber es ist halt eben auch richtig arbeitsintensiv." (07-BO)

In wenige Worte lässt sich für einen interviewten StuBo nicht zusammenfassen, was die BSO seines Gymnasiums ausmacht: *"Man muss hier gewesen sein, um zu erleben, wie Studien- und Berufsorientierung gelebt wird und das ist, glaube ich, das, was unsere Stärke ist."* (06-BO)

Während einige Schulen die Vielzahl ihrer Angebote als Stärke betonen, rücken andere einzelne Aktivitäten in den Mittelpunkt. Dies kann die intensive Vorbereitung auf das Praktikum, die Einbindung ehemaliger Schülerinnen und Schüler in eine schulinterne Tagesveranstaltung zur BSO, aber auch der spezifische Charakter einer schuleigenen Berufsmesse mit Berufstätigen sein, bei der persönliche Erfahrungen im eigenen Beruf und Haltungen zu diesem Beruf im Vordergrund stehen und nicht von Informationen zu Zulassungsvoraussetzungen in den Hintergrund gedrängt werden, für die es in dem BSO-Konzept der Schulen einen anderen Ort und andere Experten gibt.

Kooperationen mit Unternehmen, und hier vor allem mit ortsansässigen Firmen, werden überwiegend sehr gut bewertet (vgl. auch Abschnitt 5.4.4). Eine

StuBo betont, wie wichtig es sei, auch auf Ideen der Kooperationspartner einzugehen. Diese Bereitschaft von Seiten einer Schule sieht sie als Stärke. Ein herausragendes Engagement von Schulleitung, Kollegium, BSO-Team oder auch Eltern zählt für mehrere StuBos zu den Stärken der BSO ihres Gymnasiums: *"Und die Stärke ist, glaube ich wirklich, [...] das haben wir auch auf beiden Audits gehört, dass wir halt nicht als Einzelkämpfer auftreten, sondern dass wir wirklich... da steht mehr dahinter, es ist ein Team, was dahinter steht und über dem Team hinaus... beim Audit hatten wir natürlich noch viel mehr Möglichkeiten, wir hatten noch viel mehr Player da drin, [...] die haben wirklich gemerkt, das Kollegium steht dahinter. Das sind auch nicht nur wir fünf, sondern das sind wirklich zehn, zwölf, 20, 25 Leute, die wirklich die Sache mittragen."* (06-BO)

Spiegelbildlich zu den dargestellten Stärken sehen die befragten StuBos Schwächen ihrer BSO. Die Verbindung von konstatierten Schwächen und wahrgenommenen Verbesserungspotenzialen ist naheliegend, so dass sich Überschneidungen zum folgenden Abschnitt 5.10 **Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden**. ergeben. Auffällig ist, dass in Bezug auf Schwächen die Konzepte im engeren Sinne nicht in den Blick genommen werden, einzig die Feststellung, dass nicht alles verschriftlicht sei, was stattfindet, wird als Schwäche benannt. Wenn die Schule bisher nur in geringem Umfang mit Unternehmen und Kammern zusammenarbeitet, dann wird dies mitunter von Seiten der StuBos als Schwäche bemängelt. Der Fokus liegt aber auch auf dem Kollegium, dessen Engagement nicht selten als ausbaufähig bewertet wird. Konkret geht es um die fehlende oder geringe Bereitschaft BSO in alle Fächer zu integrieren und gelegentlichen Unterrichtsausfall in eigenen Fächern für BSO-Aktivitäten zu akzeptieren. Sofern Eltern in die BSO-Aktivitäten noch nicht stark eingebunden sind, ist auch das eine erwähnte Schwäche.

Als Außenstehende bewerten Beraterinnen und Berater der Arbeitsagentur ein schulisches BSO-Konzept als gut, wenn es vom zeitlichen Ablauf gut durchdacht ist und die BSO-Bausteine aufeinander aufbauen. Weniger bezogen auf die in diese Studie einbezogenen Gymnasien, sondern aus ihren Erfahrungen allgemein, kommen sie zur Einschätzung, dass etliche Schulen zwar im Bereich der BSO aktiv sind, dem aber keine BSO-Konzeption im engeren Sinne zu Grunde liegt: *"Das ist die eine Sache, also die Mentalität 'Ich nehme, was ich kriegen kann' und der Schüler ist ein heißbegehrtes Wesen, man kann viel kriegen. Die Summe der Angebote ist noch kein Konzept."* (06-KP)

"An vielen Schulen ist das Konzept so ein bisschen ein Flickenteppich von ganz unterschiedlichen Aktivitäten, wo dieser Prozesscharakter nicht so richtig zum Tragen kommt, wo Veranstaltungen unter Umständen einer Jahrgangsstufe angeboten werden zu einem Zeitpunkt, wo andere Veranstaltungen gemacht werden müssen. Also es gibt eigentlich einen Fahrplan von Aktivitäten, wo man Schritt für Schritt systematisch Berufswahl herbeiführt, wo dann aber zum Beispiel eine Fahrt an eine Hochschule gemacht wird, weil es in der Jahrgangsstufe zu dem Zeitpunkt passt und danach erst ein Berufswahltest gemacht wird." (14-KP)

Ein Berater für akademische Berufe weist zudem auf die Bedeutung der öffentlichkeitswirksamen Darstellung der BSO-Aktivitäten einer Schule hin: *"Vieles ist bei den Schulen auch... man muss es so sagen, die Schulen kämpfen ja alle um Schüler untereinander. Wichtig ist natürlich Dinge zu tun, die auch in der Presse dann veröffentlicht werden können. Also ich sage mal wenn ich es negativ ausdrücken möchte, Showveranstaltungen sind zum Teil wichtiger als Veranstaltungen, die nachhaltiger für Schüler sind. Was ich verstehen kann, weil man muss den Eltern gegenüber ja nachweisen, dass die Aktivitäten da sind. Man will mal einen schönen Presseartikel haben." (14-KP)*

5.10 Verbesserungspotenziale und Wünsche aus Sicht der Gymnasien und ihrer Kooperationspartner

Die Verbesserungspotenziale und Wünsche, die sowohl von den befragten StuBos als auch den Kooperationspartnern geäußert werden, lassen sich in zwei Aspekte unterteilen.

1. Schulinterne Veränderungen
2. Veränderungen auf Landesebene

Innerhalb ihres Gymnasiums wünschen sich mehrere StuBos einen höheren Stellenwert von BSO und eine stärkere Wertschätzung ihrer Arbeit als BSO-Verantwortliche durch das Kollegium. Konkrete Wünsche sind mehr verpflichtende BSO-Bausteine für alle Schülerinnen und Schüler, Verstärkung im BSO-Team durch eine Lehrkraft aus dem naturwissenschaftlichen Bereich und ein schöner Beratungsraum in der Schule.

Bezogen auf die Landesebene richten sich die konstatierten Verbesserungspotenziale und Wünsche zum einen auf ministerielle und schulbehördliche Richtlinien sowie Erlasse und zum anderen auf Förderrichtlinien im Rahmen der ESF-Landesprogramme. Zwei Gymnasien regen an, die Schülerinnen und Schüler in der SEK II ein zweites Praktikum absolvieren zu lassen. An zwei

anderen Gymnasien wird der Wunsch nach einem verpflichtenden Unterrichtsfach BSO vorgebracht. In der einen dieser beiden Schulen besteht in der 11. Klasse bereits ein Wahlpflichtangebot, in der anderen Schule ist die Vorstellung, ein verpflichtendes Unterrichtsfach, bei dem die Schülerinnen und Schüler je nach Interessenlage zwischen Studienbereichen wählen könnten. Landeskonzerte und -programme sollten stärker auch auf Gymnasien ausgerichtet werden und auch Gymnasien sollten hieraus Gelder erhalten können, sofern dies bisher nicht der Fall ist, so das Anliegen.

Hinsichtlich der ESF-Förderrichtlinien zielen die Wünsche vor allem auf die Kooperation mit Bildungsträgern. Hier wünscht man sich eine Kontinuität, wenn die Zusammenarbeit zufriedenstellend verläuft, *"dieser Wegbruch der Kooperationspartner war ja schon ein ganz schöner Schlag ins Gesicht"* (16-BO). ESF-geförderte BSO-Angebote, an denen nicht alle Schülerinnen und Schüler teilnehmen dürfen, sondern nur diejenigen, die sich beispielsweise für MINT-Fächer interessieren, würden zu schulorganisatorischen Problemen führen: *"Aber wenn ich natürlich nur ein Drittel rausnehme, dann sagt der Kollege, ich kann nicht im Stoff weiter, aber es fehlen mir drei Tage, womöglich eine Doppelstunde Englisch, das klingt erstmal wenig, aber [...] unsere Lehrpläne sind auf 28 bis 33 Schulwochen ausgelegt und wenn jetzt dort mal was ausfällt und da mal was ausfällt, dann ist ruckzuck ein Zehntel der Stunden weg und das ist natürlich dann schon viel."* (16-BO) Daher fordert diese BSO-Verantwortliche eine individuelle Förderung aus ESF-Mitteln für jede Schülerin und jeden Schüler.

Mehrfacher Wunsch ist, vorliegende Konzepte und Angebote auf die besonderen Bedingungen an Gymnasien anzupassen. Betont wurde diese Notwendigkeit für Portfolioinstrumente, darunter den BWP, und Maßnahmen wie Kompetenzfeststellungen. Dies gilt für schulintern durchgeführte Angebote, die Landesvorgaben folgen müssen, und ebenfalls für Angebote von Bildungsträgern. Deren Potenzialanalysen seien häufig nicht auf Schülerinnen und Schüler an einem Gymnasium ausgerichtet, wenn die Anbieter ansonsten vorrangig berufsvorbereitende Maßnahmen durchführen: *"Klar, wenn jemand beobachtet, der normalerweise BVJ-Jugendliche hat, die teilweise unter Drogen stehen, also die haben erzählt, das Klientel, was sie haben, ist einfach eine ganz andere Hausnummer und da muss ich mir natürlich sagen, warum kriegt ein Träger den Zuschlag, wenn er das nicht leisten kann?"* (16-BO) Die Schule würde auf eine Potenzialanalyse in dieser Form gern verzichten, *"ja, es läuft*

eine Maßnahme, ja, wir erfüllen die Vorgabe [vom Land], aber nicht zu unserer Zufriedenheit" (16-BO)

6. Zusammenfassung, Diskussion und Fazit

In diesem Kapitel werden die empirischen Ergebnisse zusammengefasst (in Klammern findet sich jeweils der Verweis auf den entsprechenden Abschnitt im Hauptteil) sowie vor dem Hintergrund der vorliegenden empirischen Ergebnisse und mit Rückgriff auf die theoretischen Modelle, den Erkenntnissen aus der Literaturanalyse und den Ergebnissen des Expertenworkshops (vgl. Kapitel 2) ein Fazit gezogen, dabei werden auch Stolpersteine aus Sicht der Akteure benannt. Die daraus abgeleiteten Handlungsempfehlungen und der Forschungsbedarf finden sich im anschließenden Kapitel.

Schulische Konzepte zur Berufs- und Studienorientierung (siehe Abschnitt 5.1)

Ergebnisse

Die in den untersuchten 20 Gymnasien vorgefundenen schulintern erstellten Konzepte für BSO unterscheiden sich sehr stark. Dies betrifft sowohl den Umfang der beschriebenen BSO-Aktivitäten, den Grad der Zielformulierung, die Beschreibung von Verantwortlichkeiten, aber auch die Art der Darstellung selbst. Sie beginnen zwischen Klasse 5 und Klasse 9, zumeist aber gelten sie ab Klasse 8; an acht der 20 Schulen ist BSO als Unterrichtsfach in der 10. oder 11. Klassenstufe verankert. Seit wann die befragten Schulen über ein verschriftlichtes BSO-Konzept verfügen, variiert ebenfalls stark: Während einige Schulen bereits vor vielen Jahren ein Konzept erstellt haben, sind die meisten erst jüngst in Folge neuer entsprechender Landesregelungen entstanden. In den Konzepten gibt es keine konzeptionell klare Abgrenzung zwischen Berufs- und Studienorientierung (auch wenn sich einzelne Maßnahmen grundsätzlich dem einen oder anderen Bereich zuordnen ließen). Der Schwerpunkt der vorliegenden BSO-Konzepte und -Bausteine ist die Vorbereitung auf ein Studium und eine Entscheidung für einen Studiengang. Hierzu sind in den Konzepten vielfältige BSO-Bausteine dargestellt. Diese Darstellung ist aber häufig eher additiv, d.h. aufgeführt ist, "Was, Wann, Wie" durchgeführt wird. Auf das jeweilige "Warum" wird hingegen kaum eingegangen. Die vorgefundenen BSO-Konzepte sind in der Regel nicht theoretisch begründet und nehmen keinen expliziten Bezug auf Berufswahltheorien. Eher sind sie "gewachsen" durch eine Addition von Angeboten und stellen aus Sicht der befragten

Schulen lebendige Konzepte dar, die ständig weiterentwickelt werden und die weitestgehend einen Ist- und nicht einen Soll-Zustand beschreiben. Die Weiterentwicklung erfolgt entweder aus eigenem Antrieb oder aufgrund von Erläuterungen.

Diskussion

Vor dem Hintergrund dieser Ergebnisse stellt sich die vorrangige Frage, ob die Schulen überhaupt theoretisch begründete Konzepte zur Studien- und Berufsorientierung entwickeln können und sollten. Aus Ländersicht sind die Schulen damit überfordert, vielmehr sei es Aufgabe der Länder, ihre Rahmenvorgaben theoretisch zu begründen, so ihre Vertreterinnen und Vertreter auf dem Expertenworkshop. Sie wiesen auch darauf hin, dass die Landeskonzepte bereits heute theoriegeleitet erstellt würden.

Ein derartiges Vorgehen findet sich aber nur vereinzelt, beispielsweise in Thüringen, wo die Universitäten Erfurt und Jena die theoretische Fundierung und die Ableitung in praktische Handlungsempfehlungen für das –nicht speziell auf Gymnasien ausgerichtete – Landeskonzept vorgenommen haben. Das Thüringer Berufsorientierungsmodell zielt entsprechend darauf, die Schulen dabei zu unterstützen, "Berufsorientierungsmaßnahmen theoriegeleitet und passgerecht dem jeweiligen Entwicklungsstand ihrer Schüler entsprechend anzubieten" (DRIESEL-LANGE ET AL. 2010, S. 10). Zur Konzeption der Berufswahlkompetenz wurden vor allem die entwicklungspsychologische Perspektive der Berufswahlforschung und ein psychometrischer, in der Tradition der Schulleistungsstudien angelegter Kompetenzansatz herangezogen. Das Berufswahlorientierungsmodell besteht aus einem Kompetenzmodell, einem Kompetenzvermittlungsmodell und einem Implementationsmodell.

Es ist davon auszugehen, dass eine wissenschaftliche Fundierung der Rahmenvorgaben und eine entsprechende Bereitstellung von Hintergrundwissen, Instrumenten und anderen Materialien den Schulen einen hilfreichen Rahmen setzen. Zur Einordnung, Konzeptentwicklung und qualifizierten Umsetzung aber bedarf es eines vertieften Hintergrundwissens, pädagogischer Grundlagen zur Studien- und Berufsorientierung, spezifischer Kompetenzen und einer ressourcenorientierten Haltung. Viele der verantwortlichen Lehrkräfte verfügen bisher nicht darüber, da diese bislang nicht Bestandteil der Ausbildung zukünftiger Lehrkräfte sind (vgl. u.a. BYLINSKI 2014; DREER 2013b). Zudem denkbar ist die Unterstützung bei der Entwicklung, Organisation und Umsetzung in Form einer bedarfsgerechten Begleitung durch entsprechend qualifizierte

Fachberatungen für die Studien- und Berufsorientierung, wie es sie in einigen Ländern gibt.

Schulinterne Rahmenbedingungen für BSO (siehe Abschnitt 5.2)

Ergebnisse

In knapp der Hälfte der Gymnasien liegen die Verantwortlichkeiten für die Berufs- und Studienorientierung bei einer Person, den StuBos, sonst bei zwei Personen oder BSO-Teams mit mehreren Lehrkräften. Die StuBos sind auf unterschiedliche Weise zum Aufgabenfeld BSO gekommen. Fast alle der befragten Lehrkräfte haben zu Beginn ihrer Tätigkeit entsprechende Fortbildungen genutzt, viele besuchen auch weiterhin entsprechende Veranstaltungen und betonen, wie wichtig diese für ihre Arbeit sind. Auch hinsichtlich der genutzten Fortbildungen gibt es keine Hinweise darauf, dass diese theoriegeleitetes Wissen vermitteln.

Die schulischen BSO-Verantwortlichen berichten von einem breiten Aufgabenspektrum. Dieses umfasst insbesondere planerisch-organisatorische Aufgaben, die Durchführung von BSO-Aktivitäten und den Unterricht eines BSO-Faches, zudem sind sie Ansprechpartner für verschiedene Personengruppen innerhalb und außerhalb der Schule und organisieren entsprechende Kontakte und Netzwerke.

Diese Aufgaben sind zeitintensiv und die weit überwiegende Mehrheit der Befragten betont, dass die Anzahl der für sie bzw. das BSO-Team zur Verfügung stehenden Abminderungsstunden nicht ausreichend ist. Diese liegen zwischen keiner und acht Stunden, wobei letztere allerdings nicht ausschließlich für den Bereich der BSO sind.

Die für die schulische BSO zur Verfügung stehenden, i.d.R. geringen finanziellen Mittel gehören ebenfalls zu den am häufigsten angesprochenen Herausforderungen.

Die interviewten Lehrkräfte betonen immer wieder, dass für den Stellenwert der BSO an der einzelnen Schule die Unterstützung von Seiten der Schulleitung eine entscheidende Voraussetzung ist. Diese erfolgt entweder immateriell-ideell und/oder, teilweise abhängig von den Rahmenbedingungen, auch materiell.

Ohne die Akzeptanz und Unterstützung des Kollegiums ist ein BSO-Konzept ebenfalls nicht umsetzbar, nicht zuletzt da insbesondere die Klassen-, aber auch die verschiedenen Fachlehrkräfte wesentliche Aufgaben übernehmen müssen. Diese Akzeptanz kann nicht als gegeben vorausgesetzt werden, sondern sie muss immer wieder hergestellt werden. Dies gilt umso mehr, als

aufgrund der Durchführung von BSO-Maßnahmen Stunden für Fachunterricht ausfallen.

Diskussion

Diese von den verantwortlichen Lehrkräften im Rahmen dieser Studie genannten Herausforderungen hinsichtlich der schulischen Rahmenbedingungen decken sich mit den in der Literatur beschriebenen (vgl. Abschnitt 3.2.5). So stellt sich die Frage, wie diesen Herausforderungen begegnet werden kann. Die verantwortlichen Lehrkräfte haben in der Regel entsprechende Fortbildungen besucht und pflegen häufig den inhaltlichen Austausch mit anderen Gymnasien. Eine breite und qualifizierte Umsetzung von schulischen Studien- und Berufsorientierungskonzepten aber erfordert mehr, sie benötigt die Unterstützung der Schulleitung und des Kollegiums. Den "Status von Einzelkämpfern" (DRIESEL-LANGE 2011, S. 222) verlieren die verantwortlichen Lehrkräfte erst, wenn die Studien- und Berufsorientierung ein selbstverständlicher Bestandteil des Fächerkanons ist, wie in einigen Ländern vorgesehen. Auch die Notwendigkeit einer breiten Umsetzung spricht für eine Verankerung der Studien- und Berufsorientierung in die Lehrerausbildung.

Vor dem Hintergrund der auch in dieser Studie beobachteten hohen Bedeutung der Schulleitungen für die Qualität und die breite schulische Umsetzung der Studien- und Berufsorientierung, ergibt sich die Frage, ob und wenn ja, wie die Schulleitungen an dieses Thema herangeführt werden sollten. Da an den Übergangsprozessen darüber hinaus auch andere Berufsgruppen beteiligt sind, ist zudem darüber nachzudenken, wie andere Professionen dafür qualifiziert werden können. BYLINSKI (2014) fordert vor diesem Hintergrund entsprechende Angebote der Aus-, Fort- und Weiterbildung.

Studien- und Berufsorientierung ist eine komplexe Aufgabe, damit ist für die verantwortlichen Lehrkräfte ein breites Aufgabenspektrum verbunden: Sie entwickeln die Konzepte, koordinieren intern und extern, begleiten, stimmen Termine ab, akquirieren Mittel und vieles mehr. Die nach Aussage der verantwortlichen Lehrkräfte geringen Abminderungsstunden lassen sich durch hohe Motivation und großes Engagement nicht immer ausgleichen. So steht zu befürchten, dass das Zeitproblem (vgl. u.a. KNAUF 2009, S. 241 f.) nicht ohne negative Folgen für die Qualität der Studien- und Berufsorientierung bleibt. Die Länder hingegen sehen eher keinen Handlungsbedarf, wie sich auf dem Expertenworkshop zeigte, zumal die Verteilung der zur Verfügung gestellten Abminderungsstunden weitgehend den Schulen überlassen sei. Einzelne

Länder betonen, dass die BSO im Vergleich zu anderen Programmen gut ausgestattet sei.

Ein ähnliches, ebenfalls die Qualität der Studien- und Berufsorientierung betreffendes Phänomen zeigt sich bei der finanziellen Ausstattung der BSO. Ein positives Beispiel ist ein Gymnasium, das den Status einer selbstständigen Schule hat, damit die Prioritäten selbst festlegen kann und von daher in der Lage ist, den Schülerinnen und Schülern ein zwar teureres, aber qualitativ hochwertiges Kompetenzfeststellungsverfahren anzubieten, das im Gegensatz zum landesüblichen Verfahren differenzierte Ergebnisse hervorbringt und nach Aussage der Schulleitung, der verantwortlichen Lehrkraft und des befragten Bildungsträgers eine fundierte Grundlage für die Berufswahl bietet. Die Umsetzung adäquater Bausteine der Berufs- und Studienorientierung benötigt Wissen über potenzielle Wirkungen. Allerdings zeigte sich, dass es kaum Studien gibt, die explizit Wirkungen von Elementen der BSO von Gymnasiastinnen und Gymnasiasten ermitteln. Hierzu wären insbesondere Längsschnittanalysen angezeigt.

Landesregelungen (siehe Abschnitt 5.3)

Ergebnisse

Die aktuellen Regelungen der Kultusministerien zur Berufs- und Studienorientierung an Gymnasien sind sehr unterschiedlich. Die Bundesländer geben ihren Schulen mehrheitlich vor, ein schuleigenes BSO-Konzept zu entwickeln; dies gilt in der Regel auch für Gymnasien. Eine Benennung von Verantwortlichen für BSO an den Schulen muss ebenfalls in den meisten Bundesländern erfolgen. In den Interviews wird gelegentlich darauf hingewiesen, dass diese Vorgaben wechselhaft waren oder auch dass sie an den Schulen zu Diskontinuitäten geführt haben, etwa wenn zur Befolgung von neuen Landesregelungen bewährte Konzepte und Maßnahmen in Frage gestellt oder nicht mehr möglich waren.

Ein Hauptkritikpunkt der interviewten Lehrkräfte an Landesvorgaben zur BSO ist, dass teilweise nicht ausreichend zeitliche und finanzielle Ressourcen für vorgesehene Aufgaben eingeplant sind.

Ein weiteres strittiges Thema im Zusammenhang mit Landeskonzepten ist der Zeitpunkt, an dem mit der Berufs- und Studienorientierung an der Schule begonnen werden soll. Hier plädieren StuBos, aber auch Beraterinnen und Berater der Arbeitsagentur teilweise für einen gegenüber dem jeweiligen Landeskonzept späteren Beginn, der gerade an Gymnasien angesichts der längeren Schulzeit möglich und sinnvoll sei.

Diskussion

Die Studien- und Berufsorientierung bewegt sich gleich in zwei maßgeblich von den Ländern beeinflussbaren Spannungsfeldern, einerseits dem Spannungsfeld zwischen den Regelungen der Länder und den schulischen Rahmenbedingungen, andererseits dem Spannungsfeld zwischen der curricularen Einbindung berufsorientierender Inhalte (vgl. WR 2004) über mehrere Jahrgangsstufen hinweg und der Forderung, keine Abstriche am zu vermittelnden Unterrichtsstoff zu machen. Es stellt sich die Frage, wie diese Spannungsfelder im Sinne einer zielführenden Studien- und Berufsorientierung möglichst gering gehalten werden können.

Das Spannungsfeld von Fixierung und Flexibilisierung wurde von den Landesvertreterinnen und -vertretern auf dem Expertenworkshop erörtert. Die Länder legen den Rahmen für die BSO fest und fordern die Schulen auf, diese zu erfüllen, bspw. indem sie Eckpunkte für die Umsetzung formulieren. In ihrem Curriculum müssen die Schulen gewährleisten, dass sich für die Schülerinnen und Schüler ein "roter Faden" ergibt. Der vorgesehene zeitliche Ablauf kann sowohl fixe Zeitpunkte und Zeiträume als auch eine flexible Ausgestaltung beinhalten. Er sollte sich lösen von überwiegend gemeinsamen Angeboten für Klassenverbände, da im Sinne der entwicklungspsychologischen Theorien, die Schülerinnen und Schüler gleicher Jahrgangsstufen ganz unterschiedliche Entwicklungsstände erreicht haben.

Den Schülerinnen und Schülern könnte beispielsweise nur der Rahmen für die BSO von den Schulen vorgegeben werden. Exemplarisch könnte das bei einer Potenzialanalyse mit dreimaliger Durchführung heißen, dass eine mit Beginn in Klasse 7 festgelegt ist, wann aber der geeignete Zeitpunkt für die beiden weiteren Male ist, bestimmen die Schülerinnen und Schüler selbst. Noch flexibler ist das bereits an wenigen Schulen durchgeführte System mit Credit Points: Die Schülerinnen und Schüler müssen bis zum Abitur eine vorgegebene Anzahl an Credit Points erwerben, wobei es ihnen zum Teil selbst überlassen bleibt, welche Maßnahmen sie dafür wählen.

Interesse der Länder ist es, eine verbindliche Umsetzung ihrer Vorgaben sicherzustellen, daher sollte es nach Ansicht der Ländervertreterinnen und -vertreter auf dem Expertenworkshop eine Pflicht zur Dokumentation von Inhalten und eingesetzten Ressourcen geben, zudem sollten die Schulen zur Evaluation verpflichtet werden.

Berufswahlsiegel und Zertifizierungen (siehe Abschnitt 5.4)

Ergebnisse

Von den in dieser Studie befragten 20 Gymnasien sind zwölf Schulen mit einem Berufswahlsiegel ausgezeichnet. Dieser hohe Anteil kann angesichts des dargestellten Auswahlverfahrens (vgl. Kapitel 2) nicht überraschen. Auch für diese Schulen gilt, dass sich ihre BSO-Konzepte teilweise deutlich unterscheiden.

Schulen, die sich mit der BSO intensiv und häufig langjährig beschäftigen, können deshalb motiviert sein, an dem Zertifizierungsverfahren teilzunehmen. Im Einzelfall wird dies als thematische Bereicherung empfunden, denn die Schule erhält dadurch auch fachliche Anregungen, das Thema BSO kann im Kollegium besser verankert werden u.a.m. Allerdings weisen etliche dieser Schulen auf den mit dem Zertifizierungsverfahren verbundenen hohen Aufwand hin.

Diskussion

Durch die Zertifizierungen haben die Gymnasien nach unseren Ergebnissen einen wichtigen Schub bei der Weiterentwicklung der BSO-Angebote erhalten. Die Zertifizierungsverfahren selber fokussieren aber zu stark auf eine Erhebung der Angebote. Eine komplexe Auseinandersetzung mit der Frage was, wann, von wem und warum, bieten sie bislang noch nicht. Sie sollten entsprechend (wissenschaftlich) weiterentwickelt werden.

Vernetzung und Kooperation (siehe Abschnitt 5.6)

Ergebnisse

Den meisten Gymnasien sind Kontakte mit anderen Gymnasien wichtig für Informationsaustausch und fachlichen Austausch, für Anregungen und Abstimmung. Die Kontakte finden häufig, aber nicht ausschließlich im Rahmen von örtlichen Netzwerken statt. Weitere wichtige Partner neben anderen Gymnasien sind die Berufsberatung, die lokale Wirtschaft und Hochschulen. Nur zwei Gymnasien kooperieren mit Berufsbildenden Schulen, die vereinzelt sogar als Konkurrenz empfunden werden.

Eine Voraussetzung für Kooperation und Vernetzung ist, dass potenzielle Partner vorhanden sind. Dementsprechend bestehen in ländlichen/peripheren Regionen eingeschränkte Möglichkeiten zum Austausch oder dieser ist mit einem erhöhten Aufwand verbunden (z.B. lange Wege).

Diskussion

Vor dem Hintergrund, dass die verantwortlichen Lehrkräfte häufig noch den "Status eines Einzelkämpfers" haben, ist der Austausch mit externen Partnern

von hoher Bedeutung, nicht nur für Anregungen, sondern auch um den beobachteten "Resignierungstendenzen" (DRIESEL-LANGE 2011, S. 222) entgegenzuwirken. In der Regel erfolgt der Informations- und Erfahrungsaustausch in Netzwerken. Nach REIS et al. bildet ein Netzwerk "eine lockere Basis, einen Pool an Beziehungen, aus dem heraus verbindlichere (Kooperations-)Strukturen entstehen können. Ob und in welchem Grad dies geschieht hängt von den Akteuren und ihren Erwartungen ab." (2016, S. 36). Damit unterscheiden sich Netzwerke strukturell von den in der Regel bilateral organisierten Kooperationen, wie sie für die Zusammenarbeit mit externen Partnern im Rahmen schulischer Studien- und Berufsorientierung nötig sind. Beispiele für Netzwerke sind Arbeitskreise und Austauschrunden, Gremien und Ausschüsse, Runde Tische u.a.m.

Im Rahmen des Expertenworkshops kam die Frage nach der Netzwerksteuerung auf. Kann Schule bzw. die verantwortliche Lehrkraft das leisten, ist hierzu die Kompetenz vorhanden oder sollte die Steuerung nicht einem anderen Akteur überlassen werden? Einig waren sich die Expertinnen und Experten darin, dass in jedem Fall die Neutralität des Akteurs gewährleistet sein müsse und diese Aufgabe daher nicht von einem Akteur aus der Wirtschaft übernommen werden dürfe. Als mögliche Steuerungsinstanz wurde die Berufsberatung der Agentur für Arbeit vorgeschlagen.

Ein anderes Beispiel für eine externe Netzwerksteuerung sind die in der Regel kommunal verorteten und entsprechend für eine Region zuständigen Bildungsbüros, denen die Einbeziehung und Beteiligung aller relevanten Akteure sowie die Organisation und Durchführung der Netzwerktreffen obliegt (vgl. u.a. BORCHERS et al. 2017. Darüber hinaus können sie Anstöße für die Strategie- und Konzeptentwicklung liefern.

Relevante Akteure im Berufswahlprozess von Gymnasiasten (siehe Abschnitt 5.5)

Ergebnisse

Die befragten StuBos nennen eine Vielzahl verschiedener Akteure, die in unterschiedlicher Form in die schulischen Prozesse und Angebote einbezogen sind. Dazu gehören insbesondere:

- Eltern: Die in vielen empirischen Studien festgestellte zentrale Rolle der Eltern im Berufs- und Studienwahlprozess der Jugendlichen wird auch von den befragten StuBos bestätigt und betont.
- Ehemalige Schülerinnen und Schüler: Mehr als zwei Drittel der befragten Gymnasien lassen "Ehemalige" von ihrem Werdegang, ihren Erfahrungen

in Studium und/oder Beruf berichten und machen damit sehr positive Erfahrungen.

- **Berufsberater der Agenturen für Arbeit:** In den meisten Gymnasien besteht eine hohe Zufriedenheit mit der Arbeit der Berufsberaterinnen und -berater und mit der Art der Zusammenarbeit. Für viele StuBos sind sie die zentralen Ansprech- und Kooperationspartner in der BSO. Die Häufigkeit ihrer Anwesenheit an den Gymnasien variiert allerdings stark, sie reicht von wöchentlichen bis zu lediglich zwei Terminen im Jahr.
- **Akteure der Wirtschaft:** Diese sind in vielfältiger Form in die BSO an Gymnasien eingebunden. Generell ist die Zusammenarbeit bei Berufsorientierungsmessen bzw. Ausbildungsmessen sowie bei Praktika von Bedeutung. Häufig führen Unternehmen Assessmentcenter oder Bewerbungstrainings durch und/oder bewerten fiktive Bewerbungsmappen der Schülerinnen und Schüler. Betriebsbesuche und Unternehmensführungen, Unterstützung bei der Ausgestaltung von Projekttagen sowie die Teilnahme an Berufsinfoabenden wurden ebenfalls mehrfach genannt.
- **Hochschulen:** Alle befragten Gymnasien kooperieren mit Hochschulen, d.h. mit Universitäten und/oder Fachhochschulen, meist aus der Region, z.T. auch überregional. Die StuBos sind mehrheitlich zufrieden mit der Zusammenarbeit, gleichwohl weisen einige darauf hin, dass sich diese Zusammenarbeit schwieriger gestalten als mit Akteuren aus der Wirtschaft.
- **Bildungsträger:** Nur etwa die Hälfte der befragten Gymnasien arbeitet bei der BSO mit Bildungsträgern zusammen, einige davon aber intensiv und langjährig. Einige StuBos kannten keine Bildungsträger und haben noch nie mit einem zusammengearbeitet.

Diskussion

Da die relevanten Akteure sehr unterschiedliche Aufgaben im Berufswahlprozess haben, werden sie im Folgenden auch getrennt diskutiert.

Der Einfluss der Eltern auf die Berufswahl ihrer Kinder ist vielfach wissenschaftlich belegt (vgl. Abschnitt 3.2.4). Dies gilt auch für Gymnasiastinnen und Gymnasiasten, wie auch KÖRNER (2004, S. 155 ff.) in ihrer vergleichenden Einzelfallstudie nachweist. Auch wenn zwischen Eltern und Kindern Konsens darüber besteht, dass die Eltern bei der Berufswahl nicht mitzubestimmen haben, und die Jugendlichen der Meinung sind, eine autonome Entscheidung zu treffen, bleibt der große Einfluss der Eltern bestehen. Problematisch ist dieser Einfluss dann, wenn er dazu führt, dass die jungen Menschen nicht einen ihren Neigungen und Fähigkeiten entsprechenden Beruf wählen, sei es

aus Unkenntnis der Eltern über die Vielfalt an Studien- und Ausbildungsmöglichkeiten, sei es aus Unsicherheit und Hilflosigkeit oder wenn sie bewusst oder unbewusst Rollenbilder tradieren (WALTER 2010, S. 297). Insbesondere bei Töchtern setzen Eltern auf Sicherheit, sie wollen sie "vor Unbilden bewahren" und nehmen dabei "explizit Bezug auf ihre Weiblichkeit" (KÖRNER 2004, S. 177). Ein damit einhergehendes fehlendes Zutrauen in die Fähigkeiten der Tochter erschwert, Selbstwirksamkeit zu entwickeln und einen eigenen Weg zu gehen. Chancenungleichheit besteht auch für junge Menschen aus bildungsfernen Elternhäusern und sozial schwächeren Schichten. Da die elterliche Unterstützung voraussetzungsvoll ist, sehen einige Schulen ihre Aufgabe auch darin, die Eltern möglichst individuell anzusprechen und zu unterstützen. Elternabende mit Informationen über einzelne Berufsfelder allein reichten nicht aus, wichtig sei das Gespräch und der enge Kontakt zu ihnen, wie eine Schulleitung erläutert.

Inwieweit Gleichaltrige und junge Ehemalige einen positiven Einfluss auf den Prozess der Studien- und Berufsorientierung haben, ist wissenschaftlich kaum vertiefend untersucht, doch geben die Interviews im Rahmen dieser Studie Hinweise darauf. Dass Peers aber auch besonders jungen Frauen den Eintritt in einen technischen Beruf erschweren können, hat STRUWE beobachtet (2010, S. 384 ff.). Jüngste Forschungen des Bundesinstituts für Berufsbildung bestätigen, dass der Berufswahl das Bedürfnis nach Anerkennung zugrunde liegt und daher das Image eines Berufes einen großen Einflussfaktor darstellt (vgl. u.a. GRANATO ET AL. 2016). Attraktiv ist danach ein Beruf, wenn damit gesellschaftlich anerkannte Ressourcen, wie Bildung, Intelligenz und Reichtum, verbunden werden. Aber auch die Geschlechterkongruenz bei der Berufswahl stärkt die eigene soziale Identität, wie auch der Bekanntheitsgrad in der Familie und die Erwartung, dass das soziale Umfeld positiv auf die Berufswahl reagiert.

Inwieweit dieses Ergebnis auch auf die Wahl eines Studiengangs zutrifft, ist bisher noch nicht vertiefend untersucht. Es ist allerdings anzunehmen, dass das Bedürfnis nach sozialer Anerkennung auch bei der Studienwahl eine entscheidende Rolle spielt. Im Rahmen des Expertenworkshops wurde diskutiert, ob Beispiele von diskontinuierlichen, aber dennoch zufriedenstellenden Erwerbsverläufen sowie die Reflexion von Zufriedenheit und Erfüllung im Beruf stärker in die pädagogischen Konzepte zu eigenständigen Berufsentscheidung einfließen sollten. Ein weiterer Vorschlag war, gerade Abiturientinnen und Abiturienten ein Informationsangebot bereitzustellen, das einen breiten

und doch auch gezielten Zugang zu den unterschiedlichen Angeboten ermöglicht – sowohl in der Darstellung von Berufs- und Studienfeldern als auch von deren Rahmenbedingungen. Hierfür könnten geeignete mediale Angebote einen guten und von den Jugendlichen akzeptierten Zugang bieten.

Wie dargestellt ist die Berufsberatung der Agentur für Arbeit ein wichtiger Ansprech- und Kooperationspartner für die in den Schulen für BSO verantwortlichen Lehrkräfte. Insbesondere dann, wenn sie regelmäßig – und nicht nur zweimal im Jahr – vor Ort ist und Sprechstunden anbietet, stellt sie auch für die Schülerinnen und Schüler einen kontinuierlichen Bezugspunkt dar. Individuelle Ansätze in der Berufsorientierung gewinnen zunehmend an Bedeutung, das bestätigen auch Interviews mit den in diesem Feld relevanten Akteuren (vgl. BORCHERS et al. 2017). Persönliche Gespräche spielen dabei eine wesentliche Rolle, sie ermöglichen, dass auf das Subjekt und seine Orientierungen eingegangen wird. Die individuelle Begleitung, Unterstützung und Beratung durch so genannte Bildungsbegleiterinnen und -begleiter ist ein weiterer Baustein der Studien- und Berufsorientierung, " die dem Berufsorientierungsprozess der Schülerinnen und Schüler am meisten nützt" (LANDRATSAMT OSTALBKREIS 2016, S. 14). Dieser Ansatz geht über das Angebot der Berufsberatung hinaus, hier werden die Schülerinnen und Schüler im gesamten Prozess der Studien- und Berufsorientierung während der Schulzeit begleitet.

Die Bundesagentur für Arbeit pilotiert aktuell das Konzept "zur lebensbegleitenden Berufsberatung", das einerseits laufbahnorientierte Komponenten enthält und Beratung "in allen Lebenslagen" vorhalten soll, andererseits explizit die Berufsberatung an Gymnasien und Hochschulen quantitativ und qualitativ aufrüsten will. Die Bundesagentur für Arbeit möchte dadurch "erste Ratgeberin für alle Schülerinnen und Schüler, Jugendliche und Erwachsene sein" (BA 2017, S. 8). Inwieweit hierdurch die Berufs- und Studienorientierung von Gymnasiastinnen und Gymnasiasten neue Impulse erhält, kann gegenwärtig noch nicht beurteilt werden. Das Modellprojekt, das in drei Regionen umgesetzt wird, wird begleitend evaluiert.

Hervorgerufen durch den Trend zu höheren Schulabschlüssen ist mit einer zunehmend heterogeneren Schülerschaft an Gymnasien zu rechnen. In der Folge werden einige dem gymnasialen Niveau nicht gewachsen sein und vorzeitig das Gymnasium verlassen. Zudem stellt für einige Schülerinnen und Schüler eine Berufsausbildung eine durchaus reizvolle Alternative zu einem Studium dar. Vor dem Hintergrund dieser Entwicklungen und nicht zuletzt auch wegen des steigenden Fachkräftebedarfs engagieren sich Kammern und

Betriebe zunehmend in der Berufsorientierung von Gymnasien. Einzelne der für die BSO verantwortlichen Lehrkräfte betonten die Bedeutung ihrer Bildungspartnerschaften mit lokalen Unternehmen. Es handelt sich dabei um eine langfristig angelegte und schriftlich verankerte Kooperation zwischen der Schule und einem passenden Betrieb, die über die betrieblichen Praktika hinausgeht, indem sie einen regelmäßigen Austausch der Partner, eine gemeinsame Planung für ihre Ausgestaltung und beispielsweise Projekte vorsieht. Deutlich weniger verbindlich und konkret sind für Gymnasien die regionalen Arbeitskreise *SCHULEWIRTSCHAFT*.

Mit der rückläufigen Anzahl an Schulabgängerinnen und -abgängern, die zumindest in den nächsten Jahren noch anhalten wird, und der gleichzeitig steigenden Anzahl an Studiengängen befinden sich Hochschulen schon heute in einer Konkurrenzsituation, und es ist zu erwarten, dass dies durch den Trend zu höheren Bildungsabschlüssen nicht aufgehoben wird. Vor diesem Hintergrund werden sie zunehmend um Studierende werben müssen. Diese Entwicklungen könnten sich die Gymnasien zunutze machen und von ihren kooperierenden Hochschulen über Informationsveranstaltungen und Begehungen hinausgehende, individuelle Ansätze der Studienorientierung für ihre Schülerinnen und Schüler fordern. Die in vielen Hochschulen existierenden Career Center und My Study Beratung lassen sich beispielsweise auch für die individuelle Studienorientierung nutzen. Für Abiturientinnen und Abiturienten bieten einzelne Hochschulen in Studiengängen mit Nachwuchssorgen bereits ein so genanntes nulltes Semester an, das beispielsweise eine Mischung aus normalem Hochschulbetriebs und individueller Begleitung vorsieht. Die in dieser Zeit erworbenen Credit Points werden bei Aufnahme des regulären Studiengangs anerkannt.

Zentrale BSO-Bausteine an/der Schulen (siehe Abschnitt 5.7)

Ergebnisse

Die empirischen Ergebnisse zeigen, dass an den in diese Studie einbezogenen Gymnasien eine Vielzahl von Maßnahmen durchgeführt wird. Dabei gibt es große Unterschiede: Einiges findet sich an allen Schulen, anderes nur an wenigen; einige Angebote richten sich an alle Schülerinnen und Schüler und sind verpflichtend, andere nur an ausgewählte oder interessierte. Der Gesamtumfang ist unterschiedlich; dabei wird auch berichtet, dass eine Obergrenze erreicht sei und angesichts einer hohen Pflichtstundenzahl in der Oberstufe weiteres nicht möglich sei oder einzelne Maßnahmen deshalb nicht mehr an-

geboten würden oder nach Einführung von G8 eingeschränkt wurden. Zu den wesentlichen Angeboten und Maßnahmen zählen:

- BSO im Unterricht: Die Berufs- und Studienorientierung bildet einen inhaltlichen Schwerpunkt in unterschiedlichen Fächern, u.a. im Sozialkundeunterricht, in Politik/Wirtschaft, in Wirtschaft/Berufs- und Studienorientierung (WBS) oder in AWT/WAT. Inhalte finden auch in anderen Fächern statt, z.B. in Deutsch (Lebensläufe und Bewerbungsschreiben, Einstellungsgespräche und Bewerbertraining). Vereinzelt gibt es Methodentrainings, die explizit als Uni-Vorbereitung gedacht sind, sowie freiwillige Ergänzungskurse zur BSO.
 - Kompetenzfeststellungen: In den Gymnasien ist eine Vielzahl verschiedener Methoden im Einsatz. Sie unterscheiden sich in vielerlei Hinsicht: in ihrer Ergebnisoffenheit oder eingeschränkter Ausrichtung (z.B. nur Studium, nur MINT-Berufe), interner oder externer Durchführung, ganze Jahrgangsstufen oder nur teilweise. Die Bewertungen durch die StuBos fallen unterschiedlich aus. Einige kritisieren, dass Verfahren noch an die besonderen Bedingungen an Gymnasien angepasst werden müssten, und mehrfach werden die entstehenden Kosten problematisiert.
 - Berufswahlpass: Der Einsatz von Portfolioinstrumenten zur Berufsorientierung ist weit verbreitet, neben dem BWP werden auch verschiedene andere genutzt. Nur wenige setzen den BWP insgesamt und unverändert ein. Kritisiert wird, dass dieser nicht gut auf Gymnasien zugeschnitten sei. StuBos berichten, dass Portfolioinstrumente von den Schülerinnen und Schülern oft nicht wertgeschätzt werden. Eine Lehrkraft weist zudem darauf hin, dass in der Oberstufe die Arbeit damit aufgrund der Kursstruktur erschwert ist.
 - Angebote der Agentur für Arbeit: Alle interviewten Gymnasien arbeiten mit der örtlichen Arbeitsagentur zusammen und die meisten bewerten diese Kooperation als gut und sehr wichtig. Alle besuchen das BIZ. Die Berufsberaterinnen und -berater bieten Sprechstunden in der Schule an, aber unterschiedlich häufig. Ebenfalls oft erwähnt und als wichtig erachtet wird die Beteiligung der Agentur an schulischen Veranstaltungen, z.B. an Studien- und Berufstagen oder an Elternabenden.
 - Praktika: Schülerpraktika stellen aus Sicht der StuBos einen Kernbereich der BSO dar und werden als besonders wichtig bewertet. In der Regel finden sie in Klassenstufe 9 statt, was einige Gymnasien als zu früh bewerten. Neben den verpflichtenden werden freiwillige Praktika angeboten; als
-

ein Grund, diese nicht oder nur teilweise anzunehmen, wird auch die hohe Pflichtstundenzahl genannt. Die Ausrichtung ist in der Diskussion: Einigen ist wichtig, dass dabei die Arbeitswelt kennengelernt wird, andere richten es explizit universitär aus. In ländlichen oder peripheren Regionen wird ein eingeschränktes Angebot beklagt, weshalb nicht alle einen Platz bekommen, der ihren Interessen entspricht.

- Berufsfelderkundungen und Messebesuche: Sehr weit verbreitet ist der Besuch von verschiedenen Messen und Informationstagen, der häufig in der Oberstufe stattfindet. Einzelne Schulen organisieren diese selbst, häufiger ist der Besuch von Veranstaltungen in der Region. Der Messebesuch ist meist freiwillig und nur in wenigen Gymnasien verpflichtend.
- Geschlechtsspezifische Angebote: Außer dem Girls' Day und Boys' Day gibt es an den befragten Gymnasien kaum entsprechende Angebote. Nur einzelne Gymnasien sind bestrebt, Mädchen für MINT-Fächer zu begeistern und individuell zu fördern und kooperieren dazu mit Universitäten und/oder Betrieben. Einzelne Schulen haben keinerlei Angebote speziell für Mädchen, Angebote für Jungen wurden gar nicht gefunden.
- Angebote für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund: Die Gymnasien halten spezielle Angebote der BSO für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund nicht für notwendig, da es nur wenige gebe und/oder diese gut integriert seien. Geflüchtete sind zwar in vielen Schulen ein Thema, aber bislang nicht im Zusammenhang mit BSO.
- Weitere Angebote: Es gibt ein breites Spektrum von weiteren Angeboten, die zum Teil nur von wenigen Schulen durchgeführt werden. Relativ verbreitet sind betriebswirtschaftliche Angebote wie Schülerfirmen und Schulshops. Einzelne Schulen berichten von erfolgreichen, z.T. mehrtägigen Workshops zur BSO. Die explizite Einbeziehung von Mitschülerinnen und Mitschülern als Peers in die BSO wird nur für eine Schule berichtet.

Diskussion

Studien- und Berufsorientierung ist ein komplexes Feld, in dem, wie dargestellt, eine Vielzahl von unterschiedlichen Bausteinen zum Einsatz kommen. SCHRÖDER ET AL. (2015) betonen, dass es inzwischen zwar eine Vielzahl auch von Gymnasien nutzbaren Verfahren und Maßnahmen, Projekten und Programmen gebe, diese aber in der Regel nicht aufeinander abgestimmt seien. Zudem fehlten orientierende Qualitätskriterien und Hinweise zu Umsetzung und Schnittstellen im Prozess der Berufsorientierung. Auch andere konstatieren die Vielzahl an Angeboten und Maßnahmen, Klarheit aber über deren

Stellenwert sei nicht gegeben, es fehle die Abstimmung der Instrumente aufeinander, eine Kontinuität der Maßnahmen und ihre Nachhaltigkeit (vgl. DRIESEL-LANGE 2011; BRÜGGEMANN 2010).

Eine grundsätzliche Frage, die auch die Auswahl der BSO-Bausteine und ihre Ausgestaltung betrifft, ist die nach dem zugrundeliegenden Bildungsbegriff und den damit verbundenen didaktischen Ansätzen sowie die nach den zugrundeliegenden Theorien und Modellen. Erneut diskutiert wird der Lebensweltbezug, die für den Berufswahlprozess wichtige Verbindung von schulischen Lernprozessen und lebensweltlichen Erfahrungen, und somit das "Spannungsfeld zwischen allgemeiner (und damit einheitlicher) Bildung und Individualisierung der Bildungsprozesse" (ECKERT/FRIESE 2016, S. 3).

Der Forschungsstand (vgl. Abschnitt 3.2) weist in verschiedenen Zusammenhängen auf die Notwendigkeit von verbindlichen, aber gleichwohl in hohem Maße individuellen Ansätzen der BSO, speziell der Begleitung und Unterstützung der Schülerinnen und Schüler an Gymnasien hin. Auch bei geschlechtsspezifischen Ansätzen ist eine Individualisierung, eine Orientierung an den Individuen angezeigt. Zudem wird die Abkehr von altershomogenen Ansätzen vorgeschlagen (DRIESEL-LANGE 2011, S. 117), da es in der Schülerschaft keine eindeutigen und linearen Entwicklungsprozesse gibt und sich auch kein Alter bestimmen lässt, in dem der Prozess der Berufsorientierung beginnen oder abgeschlossen sein muss. Die Heterogenität in beruflichen Entwicklungsprozessen ist sehr groß und sollte akzeptiert werden mit der Folge einer individuell zu gestaltenden Berufsorientierung.

Erste Ansätze zu einer individuellen Gestaltung von Studien- und Berufsorientierung und zur Förderung der dafür notwendigen Eigenaktivität, Selbstbestimmung und Selbstorganisation der Schülerinnen und Schüler sehen ECKERT/ FRIESE in dem Berufswahlpass, der Kompetenzfeststellung und den Praktika als ersten berufsbezogenen Erfahrungen (2016: S. 4 f.). Für sie hat die pädagogische Förderung von Berufswahl- und Berufsorientierungsprozessen das Ziel, die Suchbewegung von Jugendlichen als prozessorientierte Entwicklungsaufgabe zu unterstützen.

Bei der Identifizierung von Kenntnissen, Fertigkeiten, Fähigkeiten und umfassenden Kompetenzen lassen sich grundsätzlich zwei Ansätze unterscheiden: Einerseits kann der Fokus auf konkrete Anforderungen gelegt werden, andererseits auf das Individuum und seine Entwicklung (vgl. auch im folgenden SEIDEL 2010, S. 19 f.).

Der entwicklungsorientierte Ansatz zielt auf die Identifizierung von in der Lebens- und Arbeitswelt erworbenen Kompetenzen und ist auf den Entwicklungsprozess des Individuums bezogen. Im Fokus stehen die individuellen Ressourcen und besonderen Stärken. Die in diesen Verfahren angelegte Reflexion des eigenen Handelns und die Ableitung des individuellen Kompetenzbestandes trägt zu Selbsterkenntnis, Persönlichkeitsentwicklung, reflektiertem Handeln und zur Herausbildung eines Selbstkonzepts bei.

Bei dem anforderungsorientierten Ansatz hingegen stellen spezifische Wissensbestände und aktuelle oder zukünftige Aufgaben den Ausgangspunkt dar. Die Einschätzung der Kompetenzen erfolgt in Relation zu diesen im Vorhinein formulierten Kenntnissen oder Aufgaben. Darüber hinausgehende Wissensbestände, Fertigkeiten und Kompetenzen kommen bei diesem Ansatz nicht zum Tragen. Da er sich an spezifischen Anforderungen oder Erfordernissen orientiert, ist er höchsten eingeschränkt in andere Kontexte übertragbar.

Während anforderungsorientierte Verfahren in der Regel mit Fremdbewertungen arbeiten, die sich an zuvor festgelegten Kriterien und Standards orientieren, sehen entwicklungsorientierte, auf Reflexion des eigenen Handelns zielende Verfahren zunächst eine Selbstbewertung vor. Diese kann durch eine Fremdbewertung ergänzt werden und wird häufig im Sinne von Intersubjektivität im Dialog durchgeführt. Der immer wieder vorgebrachten Einschätzung, Selbstbewertung führe zu einer Überschätzung der eigenen Fähigkeiten, widersprechen die Evaluationsergebnisse verschiedener Instrumente (vgl. u.a. DIE/DIPF/IES 2006; TRIEBEL 2009).

Im Prozess der Studien- und Berufsorientierung kommt der entwicklungsorientierten und möglichst ergebnisoffenen Kompetenzfeststellung eine besondere Bedeutung zu. Sie bildet die Grundlage dafür, dass Jugendliche sich besser kennen lernen, ihre besonderen Fähigkeiten und Neigungen erkennen, im Zuge der Selbstreflexion aber auch lernen, ihre Grenzen realistisch einzuschätzen. Erst das Erkennen der eigenen Stärken öffnet den Blick für mögliche berufliche Perspektiven und persönliche Entwicklungsmöglichkeiten und ermutigt, diese auch wahrzunehmen.

In Anbetracht der Tatsache, dass sich die Schülerinnen und Schüler stetig weiterentwickeln, neue Kompetenzen erwerben und ihre Interessen verändern oder vertiefen, stellt sich die Frage danach, ob eine einmalige Kompetenzfeststellung im Rahmen der Studien- und Berufsorientierung ausreicht und falls nein, wie häufig und in welchen Abständen sie erforderlich ist. Vor dem Hintergrund, dass die Entwicklungsprozesse nicht linear verlaufen und nicht an

eine bestimmte Klassenstufe gebunden sind, gilt es darüber hinaus, die individuell geeigneten Zeitpunkte für die Kompetenzfeststellung zu ermitteln.

Anforderungsorientierte Kompetenzfeststellungsverfahren folgen in der Regel den persönlichkeitspsychologischen Ansätzen und zielen auf das Matching von individuellen Fähigkeiten und beruflichen Anforderungen. Auf diesem Ansatz basieren beispielsweise aktuell verwendete Studien- und Berufswahltests (LAROUCHE 2013, S. 20). Ihrer Anlage entsprechend eignen sie sich nach vor allem dem Klärungsprozess an der Schnittstelle zur Entscheidung.

Betriebspraktika gelten als Königsweg bei der Vermittlung von Einblicken in Arbeits- und Berufswelten und Unternehmenskulturen. Vielfach übersehen wird dabei, dass die Wahlmechanismen für eine Praktikumsstelle eher eingeschränkt und unsystematisch sind. Das gilt für beide Seiten, die Jugendlichen, die eine Praktikumsstelle suchen, wie auch für die anbietenden Betriebe. Aufgrund der Tatsache, dass sich die Praktikumsplätze in der Regel auf wenige Berufe beschränken und wenige zukunftsweisende Arbeitsfelder darunter sind, wird nur ein Teil der tatsächlichen Arbeitsmarktstrukturen abgedeckt, so dass die Jugendlichen nur einen sehr eingeschränkten Einblick erhalten. Ohne Klärung der spezifischen Funktion des Praktikums, birgt dies die Gefahr übereilter Berufswahlentscheidungen (vgl. DEEKEN/BUTZ 2010, S. 32).

Auch auf dem Expertenworkshop wurden die Qualität von Praktika und ihre Zielrichtung diskutiert. Während für die einen dabei die konkrete Berufsorientierung im Vordergrund stand, sahen andere Expertinnen und Experten den Sinn vor allem in dem Einblick in die Arbeitswelt. Als weitere grundsätzliche Frage wurde aufgeworfen, inwieweit Praktika für Gymnasiastinnen und Gymnasiasten wirklich zielführend ist, zumal es wenig geeignete Praktikumsplätze gebe. Angeregt wurde zum einen die Erstellung eines Leitfadens für Betriebspraktika, zum anderen die Schülerpraktika über das Jahr zu verteilen, um Betrieben und Hochschulen die Organisation zu erleichtern, und zum dritten, dass auch Lehrkräfte Praktika machen sollten, um Erfahrungen in der Wirtschaft zu sammeln.

Dass auch mit einer Implementierung und guten Verzahnung entsprechender BSO-Angebote eine deutliche Senkung der häufig diskutierten Ausbildungs- und Studienabbrecherquoten nicht per se erreicht werden kann, darauf sei allerdings an dieser Stelle hingewiesen. Nicht vergessen werden darf, dass es sich bei der Aufnahme einer Ausbildung bzw. eines Studiums um die erste große zentrale "autonome" biografische Entscheidung des jungen Menschen handelt. Diese Entscheidung fällt zudem mit der psychosozialen Situation von

Jugendlichen in der Spätadoleszenz zusammen (vgl. OECHSLE 2009, S. 16), deren Revidierung nötig sein kann und oftmals auch sinnvoll ist. Nichts desto trotz ist es im Sinne der entscheidungstheoretischen Ansätze relevant, auch die Informationsvermittlung zu verbessern. Dies kann im Rahmen berufsorientierender Inhalte im Unterricht geschehen, durch individuelle Beratungen und entsprechende Informationsportale im Internet. Hierfür wäre es relevant auf einem Portal die entsprechenden Informationen zu bündeln, um die Transparenz zu steigern.

Die Herausnahme verschiedener BSO-Angebote aus der Schule bzw. der Schulphase macht auch vor dem Hintergrund Sinn, dass viele junge Frauen und Männer die Zeit nach dem Abitur als Moratorium (FÖJ, FSJ, Au-Pair, Work and Travel etc.) zur Klärung ihrer Berufsvorstellungen nutzen (vgl. KNAUF/ROSOWSKI 2009, S. 289 f.). "Statt eines unmittelbaren Übergangs von der Schule in eine Berufsausbildung oder ein Studium muss also für einen Teil der Abiturienten von einem Dreischritt Abitur-Orientierungsphase-Studienbeginn bzw. Berufsausbildung ausgegangen werden" (ebd.). Daher wäre es nur konsequent, einzelne BSO-Angebote auch in "diese Orientierungsphase" zu verlegen.

Evaluation der schulischen Angebote (siehe Abschnitt 5.8)

Ergebnis

Mehrere StuBos berichten, dass ihnen die Rückmeldungen zu Angeboten der Berufsorientierung durch die Schülerinnen und Schüler, vereinzelt zudem durch die Eltern, sehr wichtig sind. Form, Umfang und Grad der Verbindlichkeit der Evaluation variieren stark. Einzelne Gymnasien nutzen systematisch eingeholte Rückmeldungen zu einer Bewertung einzelner Maßnahmen und einer Weiterentwicklung des Gesamtangebots.

Lehrkräfte erfahren nur selten etwas über die weiteren beruflichen und Bildungslaufbahnen ihrer Schülerinnen und Schüler, und wenn, dann nicht systematisch und nur von Einzelnen. Damit haben sie einerseits nur eingeschränkte Möglichkeiten, Ehemalige anzusprechen, um z.B. über ihre Erfahrungen zu berichten, vor allem aber können sie sich auch kein verlässliches Bild dazu machen, ob durch die schulischen BSO-Maßnahmen die damit intendierten Wirkungen erreicht wurden.

Diskussion

Insgesamt ist das Wissen zur Wirksamkeit schulischer Angebote der Berufs- und Studienorientierung nur rudimentär ausgeprägt. Evaluationen sind nach wie vor eher die Ausnahme denn die Regel, auch wenn in den letzten Jahren

Fortschritte erkennbar sind, zumindest dann, wenn Modellprojekte initiiert werden, die dann vergleichsweise häufig evaluiert werden. Eine Weiterentwicklung der Berufs- und Studienorientierung setzt aber konsequente Evaluationen aller Angebote und Prozesse sowie deren (Wechsel-)Wirkungen voraus.

Zwar gibt es Nachbefragungen von Studienberechtigten wie etwa von SPANGENBERG/QUAST (2016), diese lassen aber keine Rückschlüsse auf einzelne Schulen und die hier konkret durchgeführten Maßnahmen zu - und damit auch nicht auf deren Wirksamkeit in der Gesamtschau. Eine derartige Wirkungsanalyse erfordert entsprechende Längsschnittanalysen.

7. Handlungsempfehlungen und Forschungsbedarf

Aus diesen Befunden und vor dem Hintergrund der in Kapitel 2 formulierten Grenzen dieser Studie insbesondere aufgrund des eingeschränkten empirischen Materials lassen sich nur vereinzelte Empfehlungen ableiten. Zudem wurde insbesondere im Rahmen der Aufarbeitung des Forschungsstandes deutlich, dass praktisch kein Wissen über Wirkungen von Berufs- und Studienorientierung und ihrer einzelnen Bausteine vorliegt. Deutlich wurde daher insbesondere der erhebliche Forschungsbedarf, der diesem Feld implizit ist. Dennoch lassen sich aus den Ergebnissen der Studie und vor dem Hintergrund der Theorien und Modelle zur (Studien- und) Berufsorientierung einzelne Empfehlungen und Anregungen ableiten. Den jeweiligen Empfehlungen folgen knappe Begründungen, die den theoretischen bzw. empirischen Hintergrund und andere Hinweise enthalten. Zunächst werden Empfehlungen zur Rahmung der Berufs- und Studienorientierung vorgestellt, anschließend folgen einzelne Maßnahmen und den Übergang ins Studium betreffende Empfehlungen.

Empfehlungen zum Rahmen von BSO an Gymnasien

Gymnasien benötigen verlässliche Rahmenbedingungen seitens der Länder.

Die Schulen benötigen für die Ausgestaltung der BSO verlässliche und kontinuierliche Rahmenbedingungen seitens der Länder. Die Rahmenvorgaben müssen theoretisch fundiert und die dahinter liegenden theoretischen und praktischen Annahmen transparent sein und in entsprechende Ressourcen übersetzt werden. Sie sollten erprobt, evaluiert und in der Folge angepasst werden.

Gymnasien benötigen ausreichende Ressourcen für BSO.

Konzepterstellung und Weiterentwicklung erfordern Zeit und damit personelle Ressourcen. Das gleiche gilt für die Implementierung und die kontinuierliche Durchführung der BSO-Bausteine, wie Kompetenzfeststellung und individuelle Begleitung. Diese müssen unabhängig von Interessen anderer möglicher Mittelgeber, wie bspw. Unternehmen, dauerhaft und planbar sein.

Die Lehrkräfte müssen für die BSO qualifiziert sein.

Die fundierte Konzepterstellung und Weiterentwicklung wie auch die Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung von BSO-Bausteinen erfordern von den Lehrkräften besondere Kompetenzen und eine wertschätzende Haltung, die im Lehramtsstudium derzeit nicht vermittelt werden. Daher sollte BSO in die Studiengänge implementiert und auf die Bedarfe von Gymnasien ausgerichtete Fortbildungen angeboten werden.

Schulische BSO-Curricula bedürfen grundlegender konzeptioneller Überlegungen, dabei sind die individuellen Entwicklungsstände von Kindern und Jugendlichen zu berücksichtigen.

Die Implementierung von BSO-Angeboten erfolgt in der Regel additiv. Häufig werden Angebote, die an anderen Schulformen eine lange Tradition haben, in ihrer zeitlichen und inhaltlichen Ausgestaltung übernommen, ohne sich die Frage zu stellen, ob diese Angebote und deren Ausgestaltung sinnvoll auf Gymnasien übertragbar sind. Ähnliches gilt für die Kooperationen mit externen Partnern, sie sind nur zum Teil konzeptionell über- und durchdacht. Häufiger werden Angebote "von außen" einfach angenommen, ohne einerseits die Eigeninteressen dieser Akteure entsprechend zu reflektieren und andererseits den Sinn und konkreten Nutzen für die Schülerinnen und Schüler zu hinterfragen.

Den entwicklungspsychologischen Ansätzen folgend ist die Berufswahl ein Prozess, der in mehreren Phasen verläuft (GINZBERG). Dem sollten die BSO-Curricula grundsätzlich Rechnung tragen. Unter Berücksichtigung dieser Phasen gilt es Angebote zu entwickeln, die passgerecht sind und den jeweiligen individuellen Entwicklungsständen gerecht werden (DRIESEL-LANGE).

Einzelmaßnahmen der BSO

Berufsfelderkundung und Praktikum

Der Einblick in die Arbeitswelt und praktische Erfahrungen sind wichtige Elemente der BSO. Um sie sinnvoll zum Nutzen der Schülerinnen und Schüler einzusetzen, bedarf es konzeptioneller Überlegungen, welche Rolle eine Be-

rufsfelderkundung und ein Betriebspraktikum an Gymnasien zu welchem Zeitpunkt einnehmen sollen.

Den entwicklungspsychologischen Ansätzen entsprechend (GINZBERG) sollten Zielsetzung und Ausgestaltung dieser Elemente mit der Bereitschaft und Fähigkeit der Jugendlichen zur Auseinandersetzung korrespondieren. Das bedeutet bspw., beginnend in den frühen Klassen mit Berufsfelderkundungen, später gezielte betriebliche Praktika mit dem Ziel, positive Erfahrungen in der Arbeitswelt zu sammeln und die Selbstwirksamkeit zu stärken (LENT U.A.). Berufsorientierung für Gymnasiastinnen und Gymnasiasten erfordert zudem, konzeptionelle Überlegungen zu weiteren relevanten Bausteinen sowie hinsichtlich des Zeitpunkts von Praktika anzustellen, bspw. in der 10. Klasse, was auch für mögliche Abgänger hilfreich wäre, und Ende der vorletzten bzw. Anfang des letzten Schuljahrs.

Entwicklungsorientierte Kompetenzfeststellung ab Klasse 7, die in regelmäßigen Abständen wiederholt und erweitert wird

Entwicklungsorientierte Ansätze der Kompetenzfeststellung zielen auf die Identifizierung von in der Lebenswelt erworbenen Kompetenzen und sind auf den Entwicklungsprozess eines Individuums bezogen (GINZBERG). Im Fokus stehen die individuellen Ressourcen und besonderen Stärken. Gleichzeitig erfolgt durch die in diesen Verfahren angelegte Förderung der Reflexionsfähigkeit selbst ein Lernprozess.

Diese Ansätze tragen zudem dazu bei, sich der eigenen Interessen, Neigungen und Werte bewusst zu werden, und fördern die Herausbildung eines (beruflichen) Selbstkonzepts (SUPER). Damit sind diese Verfahren unabdingbare Voraussetzung für eine gelingende Berufswahl.

Punktuelle Einsatz anforderungsorientierter Kompetenzfeststellung

Anforderungsorientierte Kompetenzfeststellung zielt auf die Passung von individuellen Fähigkeiten und beruflichen Anforderungen und folgt damit persönlichkeitspsychologischen Ansätzen (PARSONS) und den daran anknüpfenden Matchingtheorien (HOLLAND).

Der punktuelle Einsatz dieser Verfahren unterstützt den Klärungsprozess an der Schnittstelle zur Entscheidung, sei es für ein bestimmtes Praktikum, eine konkrete Ausbildung oder ein Studium.

Kompetenzvermittlung mit dem Ziel, durch die Sozialisation entstehende Einflussfaktoren reflektieren und bewerten zu können.

Die zentrale Bedeutung von Eltern und Peers im BSO-Prozess ist durch Schülerbefragungen und retrospektive Befragungen belegt. Vor diesem Hinter-

grund ist es – den soziologischen Ansätzen folgend – für die Berufswahl der Jugendlichen wichtig, dass sie sich der durch die Sozialisation entstehenden Einflussfaktoren bewusst werden, diese erkennen und kritisch bewerten lernen (LAROCHE).

Kompetenzvermittlung mit dem Ziel, mit Unsicherheit und Unvorhersehbarem umgehen zu können.

Die Happenstance Learning Theory (KRUMBOLTZ/LEVIN) wie auch die Chaos-Theorie der Laufbahnentwicklung (PRYOR/BRIGHT) weisen auf die zufälligen Geschehnisse und Gegebenheiten hin, die einen wichtigen Einfluss auf die Berufs- und Laufbahnentwicklung haben. Vor diesem Hintergrund sind Offenheit und Neugier auf Unbekanntes, Zuversicht angesichts der Vielfalt von ungeplanten Lebensereignissen, Flexibilität und Beharrungsvermögen gegenüber Hindernissen grundlegende Fähigkeiten, nicht zuletzt auch für den Berufswahlprozess.

Individuelle Begleitung

Forschungsergebnisse zur BSO und auch zu zahlreichen anderen Bereichen wie der Jugendhilfe, Arbeitsmarktpolitik und (Weiter-)Bildungsberatung zeigen, dass individuelle Begleitung und Beratung große Wirkungen entfalten. Die Erfahrung eines der befragten Gymnasien mit einer dort implementierten externen Bildungsbegleitung bestätigt diese Ergebnisse und belegt, dass das Angebot von vielen Schülerinnen und Schülern genutzt wird, besonders auch solchen, die sich nicht sichtbar in dem Berufswahlprozess engagieren. Voraussetzung dafür sind die personelle Kontinuität der Begleitung und ihre wertschätzende Haltung.

Evaluation

Die systematische Bewertung der einzelnen BSO-Bausteine ist eine Grundlage für die Weiterentwicklung des Konzepts. Evaluation ist nur in wenigen der untersuchten Gymnasien Standard. Es fehlt an Wirkungsanalysen und Längsschnittuntersuchungen zum Verbleib der Schülerinnen und Schüler.

Übergang in Studium oder Ausbildung

Übergang in Ausbildung in gymnasialen BSO-Konzepten verankern

Ein Teil der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten strebt kein Studium, sondern einen Ausbildungsberuf an. Andere wechseln nach dem Abbruch eines Studiums in eine Ausbildung. Deshalb sollten die Angebote und Maßnahmen zur BSO an Gymnasien nicht einseitig auf ein anschließendes Studium ausgerichtet werden, auch der Übergang in Ausbildung ist als Alternative in den Konzepten zu verankern.

Die Erfahrungen zeigen, dass es dabei zu Widerständen in der Elternschaft, zum Teil auch in den Kollegien kommen kann, auf die entsprechend reagiert werden muss.

"Studium Generale" als ein- bis zweisemestrige Orientierungsphase an den Hochschulen als mögliche Grundlage für eine fundierte Studienwahl.

Die Erwartung, dass die Studienwahl rational und begründet erfolgen kann, wie entscheidungstheoretisch angenommen wird, entbehrt angesichts einer starken Differenzierung und Spezialisierung von Studiengängen einer realistischen Grundlage. Da die Informationsverarbeitungskapazität von Individuen begrenzt ist, so dass Interessierte nur einen Bruchteil interessenskongruenter Studienangebote berücksichtigen können (Inkrementalismus, LINDBLÖM), es zudem angesichts der sich stetig wandelnden und neu entstehenden Studiengänge an aktuellen umfassenden Informationen fehlt, die als Entscheidungsgrundlage dienen könnten, und sich darüber hinaus die Phase der Jugend im Lebensverlauf bis weit in die zwanziger Jahre verschoben hat (HURRELMANN), könnte ein "Studium Generale" ein gezielter Weg sein, dem "Versuch-und-Irrtum-Prinzip" bei der Studienwahl und damit dem hohen Anteil der Studienabbrüche entgegenzuwirken. Erste Ansätze hierfür sind an Universitäten bereits zu finden. Ein Orientierungssemester oder -jahr könnte zudem einige der bisherigen schulischen BSO-Bausteine auf- und übernehmen und damit die Gymnasien insofern entlasten.

Ein Übergang bedeutet immer, dass es eine abgebende und eine übernehmende Stelle gibt. Entsprechend erfordern die Überlegungen zur Gestaltung von BSO an Gymnasien auch die Beantwortung der Frage, wie Hochschulen dieser Rolle gerecht werden können und welche Rolle sie im BSO-Prozess von Gymnasiasten einnehmen sollten.

Abschließend ist festzustellen, dass es an einer grundsätzlichen Diskussion zu der Frage mangelt, welche Rolle schulische Berufs- und Studienorientierung vor dem Hintergrund zentraler "Megatrends" wie beispielsweise der Lebensarbeitszeitverlängerung, zunehmend diskontinuierlicher Berufsverläufe, Digitalisierung der Arbeitswelt etc. einnehmen soll. Eine solche Diskussion geht allerdings weit über die Ziele dieser Studie hinaus, nicht desto trotz ist sie zu führen.

Weiterer Forschungsbedarf

Aus den vorliegenden Forschungsergebnissen lassen sich folgende Fragestellungen ableiten, die für eine Weiterentwicklung der Studien- und Berufsorientierung wichtige Impulse setzen könnten:

- Die Festlegung und Umsetzung adäquater Bausteine der Berufs- und Studienorientierung benötigt Wissen über potenzielle Wirkungen. Allerdings gibt es kaum Studien, die explizit Wirkungen von Elementen der BSO von Gymnasiastinnen und Gymnasiasten ermitteln, sowohl auf der Ebene von Einzelmaßnahmen als auch insbesondere zum Zusammenwirken unterschiedlicher Angebote. Hierzu wären vor allem auch Längsschnittanalysen angezeigt, die über den unmittelbaren Anschluss nach dem Abitur hinausgehen.
 - In den Interviews mit den StuBos wurde immer wieder auf die ihrer Ansicht nach zu knappen Ressourcen hingewiesen, sowohl in zeitlicher als auch monetärer Hinsicht. Seitens der Länder liegen hierzu Einschätzungen vor, die dem entgegenstehen. Angezeigt erscheint vor diesem Hintergrund die Ermittlung des tatsächlichen Aufwands für die im Rahmen der BSO anfallenden Aufgaben.
 - Der prägende Einfluss der Eltern auf die Berufs- und Studienorientierung ihrer Kinder, die aus vielen anderen Studien bekannt ist, hat sich in der vorliegenden Untersuchung bestätigt. Es zeigte sich aber auch, dass Ergebnisse zu anderen Schulformen nicht bruchlos auf Gymnasien übertragbar sind. Notwendig erscheint eine systematische Aufarbeitung der Möglichkeiten der Einbeziehung der Eltern von Gymnasiastinnen und Gymnasiasten. Dabei sind auch Effekte zu berücksichtigen, die möglichen gesellschaftlichen Zielsetzungen entgegenlaufen können (z.B. Tradierung von Geschlechterstereotypen oder sozialer Ungleichheit).
 - Der Einfluss eines Migrationshintergrunds im Zusammenhang mit der BSO an Gymnasien ist kaum erforscht. In den untersuchten Gymnasien wurde dem im Zusammenhang mit der BSO keine Bedeutung zuerkannt. Andererseits ist die Gruppe der Eltern und Kinder mit Migrationshintergrund ausgesprochen heterogen, so dass pauschale Aussagen nicht sinnvoll sind. Aussagen, die z.B. aus Haupt- oder Förderschulen vorliegen, dürften kaum auf Gymnasien übertragbar sein. Hier wären weitere Untersuchungen angezeigt.
 - Es fehlen Forschungen, die gezielt auf den Einfluss Gleichaltriger ausgerichtet sind. Diese peers - hier gemeint als die Mitschülerinnen und Mitschüler - sind wichtige Gesprächspartner und können einen starken Ein-
-

fluss auf Berufswünsche und Vorstellungen der Jugendlichen ausüben. Sie können wichtige Denkanstöße geben, da sie sich untereinander lange und intensiv kennen; bekannt ist allerdings auch, dass in den Gesprächen Stereotype verstärkt werden können. Die Kenntnisse dazu sind aber oberflächlich und Konzepte zur gezielten Einbeziehung wären erst zu entwickeln.

- Der immer spätere Berufs- und Studieneintritt steht im Widerspruch zu sehr früh einsetzenden Elementen der Berufs- und Studienorientierung. Es bedarf zielgerichteter Forschung, um feststellen und belegen zu können, welche Maßnahmen und Angebote der BSO schon frühzeitig bzw. zu welchem Zeitpunkt sie sinnvoll sind.
-

8. Literaturverzeichnis

- ALHUSSEIN, F. (2009): Berufswahl und Berufsfindung Jugendlicher in der Berufsvorbereitung und der Berufsausbildung, Übergang in der beruflichen Ausbildung. Eine empirische Studie an einem Berliner Oberstufenzentrum; Berlin.
- ALTEPOST, A. (2017): Risiken der Berufswahl. Wahrnehmungen und Handlungsorientierungen bei der Wahl der Erstausbildung; Wiesbaden.
- ASMUSSEN, J. (2006): Leistungsmotivation, intrinsische Studienmotivation und Berufsorientierung als Determinanten der Studienfachwahl. In: Schmidt, U. (Hrsg.): Übergänge im Bildungssystem. Motivation – Entscheidung – Zufriedenheit; Wiesbaden, S. 93-155.
- BANDURA, A. (1986): Social foundations of thought and action. A social cognitive theory. Englewood-Cliffs, NJ.
- BATHGE, G.-W. (1993): Soziale Herkunft von deutschen Studienanfängern aus den alten und neuen Ländern an den Hochschulen im Wintersemester 1992/93. HIS Kurzinformation A 11; Hannover.
- BECK, U. (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne; Frankfurt am Main.
- BECKER, R./HAUNBERGER, S./SCHUBERT, F. (2010): Studienfachwahl als Spezialfall der Ausbildungsentscheidung und Berufswahl. In: ZAF 42; S. 292-310.
- BEINKE, L. (2002): Familie und Berufswahl. Mit Beiträgen von Jürgen Lackmann, Nadine Jaeschke, Ruth Niehaus, Vera Reimann, Simon Ries, Stefanie Mehret, Dagmar Brand und Hans-Jörg Schuster; Bad Honnef.
- BERGER, K. (1996): Aspekte einer dualen Berufsausbildung aus Sicht von Schulabgängern und Schulabgängerinnen und daraus resultierende Einmündungsstrategien in die Berufswelt. Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Abgangsschülerinnen und -schülern. In: Schober, K./Gaworek, M. (Hrsg.): Berufswahl: Sozialisations- und Selektionsprozesse an der ersten Schwelle. Dokumentation eines Workshops des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit in Zusammenarbeit mit dem Deutschen Jugendinstitut und dem Bundesinstitut für Berufsforschung; Nürnberg, S. 187-209.
- BERGMANN, C. (2004): Berufswahl. In: SCHULER, H. (Hrsg.): Organisationspsychologie – Grundlagen und Personalpsychologie. Serie III, Band 3. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle; S. 344-387.
-

- BIBB (BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG) (2011): Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung: Leitlinien zur Verbesserung des Übergangs Schule-Beruf. Bonn
- BIBB (BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG) (Hrsg.) (2015): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2015. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung, Bonn
- BIBB (BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG) (Hrsg.) (2016): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2016. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung, Bonn
- BINDER, M./SCHLEMMER, E. (2016): Berufsorientierung von Mädchen durch Technikbindung. Theoretische Überlegungen. In: Berufsbildung. Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule, Heft 160, S. 35 – 37
- BLAICH, INGO (O.J. [2010]): Ratlos oder schlecht beraten? Diskontinuierliche Ausbildungsbiographien von Abiturienten, Dresden
- BOLL, C./BUBLITZ, E./HOFFMANN, M. (2015): Geschlechtsspezifische Berufswahl: Literatur- und Datenüberblick zu Einflussfaktoren, Anhaltspunkten struktureller Benachteiligung und Abbruchkosten. Pilotstudie im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ); Hamburgisches WeltWirtschaftsinstitut (HWWI); Hamburg.
- BORCHERS, A./EBACH, M./KAPS, P./KOWALCZYK, K./OSCHMIANSKY, F./POPP, S./RÖDIGER, L./SEIDEL, S. (2017): Evaluation der BMBF-Initiative „Abschluss und Anschluss – Bildungsketten bis zum Ausbildungsabschluss“: Erfolgreiche Übergänge in die betriebliche Ausbildung. Endbericht. Hannover, Berlin. (Im Erscheinen)
- BOURDIEU, P. (1992): Ökonomisches Kapital – Kulturelles Kapital – Soziales Kapital. In: Bourdieu, P.: Die verborgenen Mechanismen der Macht. Hamburg, S. 49 - 80
- BRAYBROOKE, D./LINDBLOM, C.E. (1963): A Strategy of Decision; New York.
- BROWN, D. / BROOKS, L. (1994). Einführung in die Berufsentwicklung: Ursprung, Evolution und gegenwärtige Theorieansätze. In: Brown, D. / Brooks, L. (Hrsg.). Karriere-Entwicklung; Stuttgart.
- BRÜGGEMANN, TIM/RAHN, SYLVIA (2013): Zur Einführung: Der Übergang Schule-Beruf als gesellschaftliche Herausforderung – Entwicklung, rechtliche Verankerung und pädagogischer Auftrag der Berufsorientierung. In: Brüggemann, Tim/Rahn, Sylvia (Hrsg.): Berufsorientierung: Ein Lehr- und Arbeitsbuch, Münster/New York/München/Berlin, S. 11 - 23
- BÜHRMANN, THORSTEN (2008): Übergänge in sozialen Systemen, Weinheim
-

- BÜNDNIS FÜR ARBEIT UND WETTBEWERBSFÄHIGKEIT MECKLENBURG-VORPOMMERN (2014): "Landeskonzept für den Übergang von der Schule in den Beruf", Stand 26.05.2014
www.regierung-mv.de/serviceassistent/download?id=126304 (Zugriff: 14.04.2016)
- BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT (2009): Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland – Kriterienkatalog für Ausbildungsreife, Nürnberg
- BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT (2017): Pilotkonzept Lebensbegleitende Berufsberatung (LBB). Konzept zur Pilotierung der lebensbegleitenden Berufsberatung; Stand 11.01.2017; Nürnberg.
- BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT/BUNDESARBEITSGEMEINSCHAFT SCHULEWIRTSCHAFT (o.J.): Gelungene Berufsorientierung an Schulen mit Sekundarstufe I. Checkliste der Bundesagentur für Arbeit und der Bundesarbeitsgemeinschaft SCHULEWIRTSCHAFT
http://www.schulewirtschaft.de/www/schulewirtschaft.nsf/id/PageInstrumente-1_DE (Zugriff: 25.08.2016)
- BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT/BUNDESARBEITSGEMEINSCHAFT SCHULEWIRTSCHAFT (o.J.): Gelungene Studien- und Berufsorientierung an Schulen mit Sekundarstufe II. Checkliste der Bundesagentur für Arbeit und der Bundesarbeitsgemeinschaft SCHULEWIRTSCHAFT
http://www.schulewirtschaft.de/www/schulewirtschaft.nsf/id/PageInstrumente-1_DE (Zugriff: 25.08.2016)
- BUSCH, A. (2013A): Die Geschlechtersegregation beim Berufseinstieg – Berufswerte und ihr Erklärungsbeitrag für die geschlechtstypische Berufswahl. In: Berliner Journal für Soziologie 23 (2), S. 145–179.
- BUSCH, A. (2013B): Die berufliche Geschlechtersegregation in Deutschland. Ursachen, Reproduktion, Folgen; Wiesbaden.
- BUTZ, BERT (2008): Grundlegende Qualitätsmerkmale einer ganzheitlichen Berufsorientierung. In: Famulla, Gert-E./Butz, Bert/Deeken, Sven/Michaelis, Ute/Möhle, Volker/ Schäfer, Birgit (Hrsg.): Berufsorientierung als Prozess: Persönlichkeit fördern, Schule entwickeln, Übergang sichern. Ergebnisse aus dem Programm „Schule – Wirtschaft/Arbeitsleben“, Baltmannsweiler, Band 5, S. 42-62
- BUSCHOFF, L. (1989): Berufswahl: Theorien und ihre Bedeutung für die Praxis der Berufsberatung; 2.Auflage, Stuttgart, Berlin, Köln.
-

- BUßHOFF, L. (1992): Berufswahl. In: BUNDESANSTALT FÜR ARBEIT (Hrsg.): Handbuch zur Berufswahlvorbereitung. Mannheim, S. 77-89.
- BYLINSKI, URSULA (2014): Gestaltung individueller Wege in den Beruf. Eine Herausforderung an die pädagogische Professionalität, Bielefeld
- CRITES, J.O. (1969): Vocational psychology. The study for vocational behaviour and development. New York 1969.
- DAHEIM, H. (1967): Der Beruf in der modernen Gesellschaft: Versuch einer soziologischen Theorie beruflichen Handelns. Köln, Berlin.
- DAMRATH, C. (2006): Studienzufriedenheit – Modelle und empirische Befunde. In: SCHMIDT, U. (Hrsg.): Übergänge im Bildungssystem. Motivation – Entscheidung – Zufriedenheit; Wiesbaden, S. 227-293.
- DEDERING, H. (2002): Entwicklung der schulischen Berufsorientierung in der Bundesrepublik Deutschland. In: SCHUDY, J. (Hrsg.): Berufsorientierung in der Schule. Grundlagen und Praxisbeispiele; Bad Heilbrunn; S. 17-31.
- DEEKEN, SVEN/BUTZ, BERT (2010): Berufsorientierung. Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung, Bonn
- DIE/DIPF/IES (2006): ProfilPASS. Dokumentation zu Entwicklung, Erprobung und Evaluation, Frankfurt am Main
- DREER, BENJAMIN (2013a): Kompetenzen von Lehrpersonen im Bereich Berufsorientierung: Beschreibung, Messung und Förderung, Wiesbaden
- DREER, BENJAMIN (2013b): Personalentwicklung als Notwendigkeit und Chance zur Qualitätsentwicklung schulischer Berufsorientierung. In: Brüggemann, Tim/Rahn, Sylvia (Hrsg.): Berufsorientierung: Ein Lehr- und Arbeitsbuch, Münster/New York/München/Berlin, S. 335 - 347
- DRIESEL-LANGE, KATJA (2011): Berufswahlprozesse von Mädchen und Jungen. Interventionsmöglichkeiten zur Förderung geschlechtsunabhängiger Berufswahl, Berlin
- DRIESEL-LANGE, KATJA/DIETRICH, JULIA/HANY, ERNST (2006): Interventionen zur Berufsorientierung in der gymnasialen Mittelstufe: Fördern Trainings die Berufswahlkompetenz?, Erfurt
- DRIESEL-LANGE, KATJA/HANY, ERNST/KRACKE, BÄRBEL/SCHINDLER, NICOLA (2010): Berufs- und Studienorientierung. Erfolgreich zur Berufswahl. Ein Orientierungs- und Handlungsmodell für Thüringer Schulen. Hrsg. vom Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Materialien 165
- EBERHARD, VERENA (2012): Der Übergang von der Schule in die Berufsausbildung. Ein ressourcentheoretisches Modell zur Erklärung der Chancen von Ausbildungsstellenbewerbern, Bielefeld
-

- ECKERT, M./ FRIESE, M. (2016): Berufsorientierung, Berufswahl und die Förderung gelingender Übergänge. In: Berufsbildung (160) S. 2 – 5
- FORßBOHM, D. (2014): Berufswahl als Entscheidung. Zur Entwicklung eines Modells von der Berufswahl. Online unter:
http://www.bwpat.de/ausgabe27/forssbohm_bwpat27.pdf (Abruf: 14.01.2017)
- FRANKE, B./SCHNEIDER, H. (2015): Informationsverhalten bei der Studien- und Berufsausbildungswahl. Studienberechtigte 2012 ein halbes Jahr vor und ein halbes Jahr nach Schulabschluss, Forum Hochschule 1/2015, Hannover.
- GELATT, H.B. (1989): Positive Uncertainty: A New Decision-Making Framework for Counselling. In: Journal of Counselling Psychology, Vol. 36, No. 2, S. 252-256.
- GEORG, W. (2005): Studienfachwahl: soziale Reproduktion oder fachkulturelle Entscheidung. In: ZA-Information. Zentralarchiv für Empirische Sozialforschung 57/2005; S. 61-82.
- GOLISCH, B. (2002): Wirkfaktoren der Berufswahl Jugendlicher. Eine Literaturstudie; Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Brüssel, New York, Oxford, Wien.
- GOTTFREDSON, L.S. (1981): Circumscription and compromise. A Developmental theory of occupational aspiration. In: Journal of Counseling Psychology, Nr. 28, S. 545-579.
- GRANATO, M./MATTHES, S./SCHNITZLER, A./ULRICH, J.G./WEIß, U. (2016): Warum nicht "Fachverkäufer/-in im Lebensmittelhandwerk" anstelle von "Kaufmann/-frau im Einzelhandel!? Berufsorientierung von Jugendlichen am Beispiel zweier verwandter und dennoch unterschiedlich nachgefragter Berufe. BIBB-Report (1)
- HALL, A. (2010): Wechsel des erlernten Berufs: theoretische Relevanz, Messprobleme und Einkommenseffekte. In: Euler, D./Walwei, U./Weiß, R. (Hrsg.): Berufsforschung für eine moderne Berufsbildung - Stand und Perspektiven. Stuttgart. S. 157-173.
- HAMMER, K./RIPPER, J./SCHENK, T. (2015): Leitfaden Berufsorientierung. Praxishandbuch zur qualitätszentrierten Berufs- und Studienorientierung an Schulen, Gütersloh (6. Aufl.).
- HANY, E. / DRIESEL-LANGE, K. (2006): Berufswahl als pädagogische Herausforderung. Schulische Orientierungsmaßnahmen im Urteil von Abiturienten. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 4, S. 517-531.
-

- HEINE, C. / WILlich, J. (2006): Informationsverhalten und Entscheidungsfindung bei der Studien- und Ausbildungswahl. Studienberechtigte 2005 ein halbes Jahr vor dem Erwerb der Hochschulreife. HIS Forum Hochschule 3/2006. Hannover.
- HEINE, C. / SPANGENBERG, H. / WILlich, J. (2007): Informationsbedarf, Informationsangebote und Schwierigkeiten bei der Studien- und Berufswahl. Studienberechtigte 2006 ein halbes Jahr vor dem Erwerb der Hochschulreife. HIS Forum Hochschule 12/2007. Hannover.
- HEINE, CHRISTOPH/QUAST, HEIKO/BEUßE, MAREIKE (2010): Studienberechtigte 2008 ein halbes Jahr nach Schulabschluss. Übergang in Studium, Beruf und Ausbildung, Hannover (HIS Forum Hochschule 3.2010)
- HEINE, C. / WILlich, J. / SCHNEIDER, H. (2010): Informationsverhalten und Entscheidungsfindung bei der Studien- und Berufswahl. Studienberechtigte 2008 ein halbes Jahr vor dem Erwerb der Hochschulreife. HIS Forum Hochschule 1/2010. Hannover.
- HELD, J./BRÖSE, J./RIGOTTI, C./DONAT, D. (2015): Jugendliche im Übergang von Schule zum Beruf. Berufsorientierung junger Menschen mit Migrationsgeschichte, Opladen/Berlin/Toronto
- HERZOG, WALTER/NEUENSCHWANDER, MARKUS P./WANNACK, EVELYNE (2006): Berufswahlprozess. Wie sich Jugendliche auf ihren Beruf vorbereiten, Bern/Stuttgart/Wien
- HEUBLEIN, ULRICH/RICHTER, JOHANNA/SCHMELZER, ROBERT/SOMMER, DIETER (2014): Die Entwicklung der Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen. Statistische Berechnungen auf der Basis des Absolventenjahrgangs 2012, Hannover
- HEUBLEIN, U./EBERT, J./HUTZSCH, C./ISLEIB, S./KÖNIG, R./RICHTER, J./WOISCH, A. (2017): Zwischen Studierenerwartungen und Studienwirklichkeit. Ursachen des Studienabbruchs, beruflicher Verbleib der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher und Entwicklung der Studienabbruchquote an deutschen Hochschulen. DZHW Forum Hochschule 1/2017. Hannover
- HIRSCHI, A. (2008): Die Rolle der Berufswahlbereitschaft für eine erfolgreiche Berufswahl. In: LÄGE, D./HIRSCHI, A. (Hrsg.): Berufliche Übergänge. Grundlagen für die Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung. Zürich, Berlin; S. 155-172.
- HIRSCHI, A. (2013): Berufswahltheorien – Entwicklung und Stand der Diskussion. In: BRÜGGEMANN, T. / RAHN, S. (Hrsg.): Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Münster, New York, München, Berlin; S. 27-41.
-

- HOCHSCHULREKTORENKONFERENZ (HRK) (2015): Statistische Daten zu Studienangeboten an Hochschulen in Deutschland. Studiengänge, Studierende, Absolventinnen und Absolventen Wintersemester 2015/2016. Statistiken zur Hochschulpolitik 1/2015, Bonn
- HOLLAND, J. (1966): The Psychology of Vocational Choice. A Theory of Personality Types and Model Environments. Waltham; Mass.
- HOLLING, H. / LÜKEN, K.H. / PRECKEL, F. / STOTZ, M. (2000): Berufliche Entscheidungsfindung. Bestandsaufnahme, Evaluation und Neuentwicklung computergestützter Verfahren zur Selbsteinschätzung. BeitrAB 236; Nürnberg.
- INSTITUT FÜR DEMOGRAPHIE ALLENSBACH (2014): Schule, und dann? Herausforderungen bei der Berufsorientierung von Schülern in Deutschland, Düsseldorf 2014
https://www.vodafone-stiftung.de/uploads/tx_newsjson/Schule_und_dann.pdf
(Zugriff: 25.08.2016)
- KAYSER, H. (1013): Gestaltung schulischer Berufsorientierung. Ein theoretisch und empirisch fundiertes Konzept mit Handlungsempfehlungen für Praxis und Forschung. Darmstadt.
- KLEFFNER, A./LAPPE, L./RAAB, E./SCHÖBER, K. (1996): Fit für den Berufsstart? Berufswahl und Berufsberatung aus Schülersicht. Materialien aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 3/1996, Nürnberg.
- KNAUF, H. (2009): Schule und ihre Angebote zu Berufsorientierung und Lebensplanung - die Perspektive der Lehrer und Schüler. In: Oechsle, Mechthild/Knauf, Helen/Maschetzke, Christiane/Rosowski, Elke: Abitur und was dann? Berufsorientierung und Lebensplanung junger Frauen und Männer und der Einfluss von Schule und Eltern, Wiesbaden, S. 229 – 282
- KNAUF, HELEN/OECHSLE, MECHTILD (2007): Berufsfindungsprozesse von Abiturientinnen und Abiturienten im Kontext schulischer Angebote zur Berufsorientierung. In: Kahlert, Heike/Mansel, Jürgen (Hrsg.): Bildung und Berufsorientierung. Der Einfluss von Schule und informellen Kontexten auf die berufliche Identitätsentwicklung, Weinheim und München, S. 143 - 162
- KNAUF, H./ROSOWSKI, E. (2009): Wie tragfähig ist die Studien- und Berufswahl? Biographische Verläufe und Orientierungsprozesse nach dem Abitur. In: Oechsle, Mechthild/Knauf, Helen/Maschetzke, Christiane/Rosowski, Elke: Abitur und was dann? Berufsorientierung und Lebensplanung junger Frauen und Männer und der Einfluss von Schule und Eltern, Wiesbaden, S. 283 – 324
-

- KÖCK, M. (2010): Grundsätzliche Aspekte einer arbeits- und berufsorientierten Didaktik. In: Köck, M. / Stein, M. (Hrsg.): Übergänge von der Schule in Ausbildung, Studium und Beruf. Voraussetzungen und Hilfestellungen; Kempten.
- KÖLZER, C. (2015): "In die Arbeitswelt sozusagen geworfen" – der Übergang in den Beruf aus der Sicht von Jugendlichen. In: ARCHIV für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit 3; S. 4-16.
- KOHLI, M. (1973): Studium und berufliche Laufbahn. Über den Zusammenhang von Berufswahl und beruflicher Sozialisation. Stuttgart.
- KÖRNER, G. (2004): Studienberechtigte vor der Berufswahlentscheidung. Eine vergleichende Einzelfallstudie unter besonderer Berücksichtigung der Kategorie Geschlecht, Herbolzheim.
- KRACKE, B. (2014): Der Berufsorientierungsprozess aus entwicklungspsychologischer Sicht. In: BWP 1; S. 16-19.
- KRACKE, BÄRBEL/HANY, ERNST/DRIESEL-LANGE, KATJA/SCHINDLER, NICOLA (2013): Studien- und Berufsorientierung von Jugendlichen mit Hochschulzugangsberechtigung. In: Brüggemann, Tim/Rahn, Sylvia (Hrsg.): Berufsorientierung: Ein Lehr- und Arbeitsbuch, Münster/New York/München/Berlin, S. 159 - 168
- KREMER, H.-H./WILDE, S. (2006): Entwicklung und Implementation einer komplexen Lernumgebung zur Berufswahlvorbereitung. Wirtschaftspädagogische Beiträge der Universität Paderborn; Heft 11.
- KROLL, S./LOHMÜLLER, L./ULRICH, J. G. (2016): Erstmalig mehr Ausbildungsinteressierte mit Studienberechtigung als mit Hauptschulabschluss. Wachsendes Interesse von Studienberechtigten an dualer Berufsausbildung Bonn
- KRUMBOLTZ, J. D. (2009): The Happenstance Learning Theory. In: Journal of Career Assessment; May 2009, Vol. 17, No. 2; S. 135-154.
- KRUMBOLTZ, J. D./LEVIN, A. S. (2010): Luck is no accident: Making the most of happenstance in your life and career. (2nd ed.). Atascadero, CA.
- LANDRATSAMT OSTALBKREIS (HRSG.) (2016): Konzeption Pilotprojekt Zukunft Gym, Aalen
- LAROCHE, A.E. (2013): Studienwahl und Studieneinstieg – Prozessanalysen am Beispiel des Programms UNI-TRAINEES aus der Perspektive von Teilnehmer/-innen; Dissertation, Universität Duisburg-Essen.
-

- LENT, R.W./BROWN, S.D./HACKETT, G. (1994): Toward a Unifying Social Cognitive Theory of Career and Academic Interest, Choice, and Performance. In: *Journal of Vocational Behavior* 45; S. 79-122.
- LINDBLOM, C.E. (1959): The science of "muddling through". In: *Public Administration Review*. Jg. 19, Nr. 2; S. 79-88.
- MASCHETZKE, C. (2009): Die Bedeutung der Eltern im Prozess der Berufsorientierung. In: Oechsle, M. / Knauf, H./Maschetzke, C./Rosowski, E.: *Abitur und was dann? Berufsorientierung und Lebensplanung junger Frauen und Männer und der Einfluss von Schule und Eltern*, Wiesbaden, S. 181 – 228
- MAUSE, K. (2007): Ist Marktsignalisierung im Hochschulsektor "sozial verschwenderisch"? http://www.wissenschaftsmanagement-online.de/sites/www.wissenschaftsmanagement-online.de/files/migrated_wimoarticle/Mause-Signaling-Text.pdf; Abruf 21.02.17
- MAYRING, P. (2003): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*; Weinheim.
- MCS MYCHOICE SOLUTIONS GMBH (2002): *BERUFSWAHL: Theorie und Praxis bei LehrabsolventInnen*; Wien.
- MILDE, BETTINA/KROLL, STEPHAN (2015): Duale Berufsausbildung – noch attraktiv für Studienberechtigte? In: *BWP 4/2015*, S. 4 - 5
- MODELL, J./FURSTENBERG JR., F.F. / HERSHBERG, T. (1978): Sozialer Wandel und Übergänge ins Erwerbsleben in historischer Perspektive. In: Kohli, M. (Hrsg.): *Soziologie des Lebenslaufs*; Darmstadt und Neuwied, S. 225-250.
- MOSBERGER, B. / SCHNEEWEIß, S. / STEINER, K. (2012): *Praxishandbuch Theorien der Bildungs- und Berufsberatung*; Wien.
- MUCHE, C./OEHME, A./TRUSCHKAT, I. (2016): *Übergang, Inclusiveness, Region. Eine empirische Untersuchung regionaler Übergangsstrukturen*. Weinheim und Basel
- MÜLLER, W. / POLLAK, R. (2016): Weshalb gibt es so wenige Arbeiterkinder in Deutschlands Universitäten? In: BECKER, R. / LAUTERBACH, W. (Hrsg.): *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. 5. Aufl.; Wiesbaden, S. 345-386.
- NEUENSCHWANDER, M. P. (2008): Elternunterstützung im Berufswahlprozess. In: Läge, D. / Hirschi, A. (Hg.): *Berufliche Übergänge. Grundlagen für die Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung*; Zürich, Berlin; S. 135-153.
- NEUENSCHWANDER, MARKUS P. (2013): Elternarbeit in der Berufsorientierungsphase. In: Brüggemann, Tim/Rahn, Sylvia (Hrsg.): *Berufsorientierung: Ein Lehr- und Arbeitsbuch*, Münster/New York/München/Berlin, S. 198 - 210
-

- NEUMER, J. (O.J.): Gemeinsame Entscheidungsfindung: Perspektiven, Ansatzpunkte und blinde Flecken. Eine theoretische Erörterung. <http://www.isf-muenchen.de/pdf/Expertise-Gemeinsame%20Entscheidungsfindung.pdf>; Abruf 09.02.2017.
- NIESKENS, B. (2009): Wer interessiert sich für den Lehrerberuf – und wer nicht? Berufswahl im Spannungsfeld von subjektiver und objektiver Passung. Göttingen.
- OECHSLE, MECHTHILD (2009): Abitur und was dann? Orientierungen und Handlungsstrategien im Übergang von der Schule in Ausbildung und Studium. In: Oechsle, Mechthild/Knauf, Helen/Maschetzke, Christiane/Rosowski, Elke (2009): Abitur und was dann? Berufsorientierung und Lebensplanung junger Frauen und Männer und der Einfluss von Schule und Eltern, Wiesbaden, S. 55 - 128
- PATTON, W. (2008): Recent Developments in Career Theories: The Influences of Constructivism and Convergence. In: Athanasou, J.A. / Van Esbroeck, R. (Hrsg.): International Handbook of Career Guidance; Springer Science + Business Media B.V.; S. 133-156.
- POPP, S. / KOWALCZYK, K. / OSCHMIANSKY, F. / BORCHERS, A. / KUKAT, M. / SEIDEL, S. / BENNEWITZ, H. / MUHL, L. / SIEBERT, J. (2014): Externe Evaluation der BMBF-Initiative "Abschluss und Anschluss – Bildungsketten bis zum Ausbildungsabschluss". Endbericht. Berlin, Hannover, Mainz.
- PREIßER, R. (2013): Berufsorientierung aus der Sicht der Lehrenden. Eine praktische Handreichung. Berlin.
- PUHLMANN, A./GUTSCHOW, K./RIECK, A./BRAND, N. (2011): Berufsorientierung junger Frauen im Wandel, Bonn.
- REIS, C./GEIDECK, S./HOBUSCH, T./SCHU, M./SIEBENHAAR, B./WENDE, L. (2016): Produktionsnetzwerke in der lokalen Sozial- und Arbeitsmarktpolitik. Aufbau kooperativer Strukturen und Weiterentwicklung sozialer Dienstleistungen am Beispiel des SGB II. Frankfurt.
- ROSOWSKI, E. (2009): Berufsorientierung im Kontext von Lebensplanung. Welche Rolle spielt das Geschlecht? In: Oechsle, Mechthild/Knauf, Helen/Maschetzke, Christiane/Rosowski, Elke: Abitur und was dann? Berufsorientierung und Lebensplanung junger Frauen und Männer und der Einfluss von Schule und Eltern, Wiesbaden, S. 129 – 180
- SAILER, M. (2010): Freie Berufswahl und Berufswahlfaktoren. In: Köck, M. / Stein, M. (Hrsg.): Übergänge von der Schule in Ausbildung, Studium und Beruf. Voraussetzungen und Hilfestellungen; Bad Heilbrunn; S. 51-68.
-

- SAVICKAS, M.L. (2013): Career construction theory and practice. In: Lent, R.W. / Brown, S.D. (Hrsg.): Career development and counseling: Putting theory and research to work. Hoboken, N.J.; S. 147-183.
- SCHARMANN, T. (1965): Jugend in Arbeit und Beruf; München.
- SCHEDLER, K. / WILLENPART, N. (1982): Theorien der Berufswahlentscheidung; Wien.
- SEIDEL, SABINE (2010): Das ProfilPASS-System. In: Harp, Sigrid; Pielorz, Mona; Seidel, Sabine; Seusing, Beate (Hrsg.): Praxisbuch ProfilPASS. Ressourcenorientierte Beratung in Bildung und Beschäftigung, Bielefeld, S. 15 – 49
- SEIDEL, S./HÜLSMANN, K./REINSHAGEN, G./WALGERT, E. (2014): ProfilPASS für junge Menschen. Einsatz in der Schule. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hrsg.), Perspektive Praxis, Bielefeld.
- SHELLER, R. (1976). Psychologie der Berufswahl und der beruflichen Entwicklung; Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz.
- SCHERBAUM, S. (2011): Die Macht der Stereotype. In: Buhr, R. / Kühne B. (Hrsg.): mst|femNet meets Nano and Optics – Bundesweite Mädchen-Technik-Talente-Foren in MINT –mätä, Berlin, S. 30 – 39
- SCHMIDT-KODDENBERG, ANGELIKA/ZORN, SIMONE (2012): Zukunft gesucht! Berufs- und Studienorientierung in der Sek. II. Opladen/Berlin/Farmington Hills
- SCHMID-THOMAE, ANJA (2012): Berufsfindung und Geschlecht. Mädchen in technisch-handwerklichen Projekten, Wiesbaden
- SCHNEIDER, H. / FRANKE, B. (2014): Bildungsentscheidungen von Studienberechtigten. Studienberechtigte 2012 ein halbes Jahr vor und ein halbes Jahr nach Schulabschluss. DZHW Forum Hochschule 6/2014.
- SCHRÖDER, R./STABBERT, R./FAULBORN, B./GERJETS, I./GRÜNER, J./WITTHOEFT, J. (2015): Reformen zur Berufsorientierung auf Bundes- und Landesebene im Zeitraum 2004-2015. Gütersloh.
- SCHRÖDER, T. (2011): Kunden- und Serviceorientierung als Herausforderung für deutsche Hochschulen aus der Perspektive der Hochschulverwaltung. In: Degenhardt, L. / Stender, B. (Hrsg.): Forum Prüfungsverwaltung 2011. Prüfungsverwaltung im Spannungsfeld zwischen Serviceorientierung und Rechtsvorschriften. Dokumentation. HIS Forum Hochschule 19/2011; S. 17-30.
-

- SCHUDY, J. (2002): Berufsorientierung als schulstufen- und fächerübergreifende Aufgabe. In: Schudy, J. (Hrsg.): Berufsorientierung in der Schule. Grundlagen und Praxisbeispiele; Bad Heilbrunn; S. 9-16.
- SEIDEL, S./HÜLSMANN, K./REINSHAGEN, G./WALGERT, E. (2014): ProfilPASS für junge Menschen. Einsatz in der Schule. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hrsg.), Perspektive Praxis, Bielefeld.
- SEIFERT, K.H. (1977) (HG.): Handbuch der Berufspsychologie. Göttingen, Toronto, Zürich.
- SEIFERT, K-H. (1977): Theorien der Berufswahl und der beruflichen Entwicklung. In: Seifert, K.-H./Eckhardt, H.-H./Jaide, W. (Hrsg.): Handbuch der Berufspsychologie. Göttingen, Toronto, Zürich, S. 173-279.
- SPANGENBERG, H./QUAST, H. (2016): Bildungsentscheidungen und Umorientierungen im nachschulischen Verlauf. Dritte Befragung der Studienberechtigten 2010 viereinhalb Jahre nach Schulabschluss. DZHW Forum Hochschule 5/2016.
- 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.
- STATISTA (2016a): Entwicklung der Studienanfängerquote in Deutschland 2000 bis 2016.
<https://de.statista.com/statistik/daten/studie/72005/umfrage/entwicklung-der-studienanfaengerquote/> (Abruf: 11.03.2017)
- STATISTA (2016b): Entwicklung der Bachelor-, Master und übrigen Studiengänge in Deutschland vom Wintersemester 2005/2006 bis zum Wintersemester 2016/2017.
<https://de.statista.com/statistik/daten/studie/2847/umfrage/entwicklung-der-bachelor--master--und-uebrigen-studiengaenge/> (Abruf: 11.03.2017)
- STATISTISCHES BUNDESAMT (2016): Schulen auf einen Blick. Ausgabe 2016, Wiesbaden
- STRUWE, ULRIKE (2010): Berufsorientierung im Spannungsfeld von Information und Beratung. Eine interaktions- und kommunikationstheoretische Perspektive auf die Berufsorientierung technisch interessierter Jugendlicher, Opladen und Farmington Hills
- SUPER, D. E. (1994): Der Lebenszeit-, Lebensraumansatz der Laufbahntwicklung. In: Brown, D. / Brooks, I. (Hrsg.): Karriere-Entwicklung, Stuttgart, S. 213-280.
-

- TRIEBEL, C. (2009): Kompetenzbilanzierung als psychologische Intervention. Wirkfaktoren und Wirkprinzipien in Laufbahnberatung und Coaching, München.
- VANNOTTI, M. (2005): Die Zusammenhänge zwischen Interessenkongruenz, beruflicher Selbstwirksamkeit und verwandten Konstrukten. Empirische Annäherung verschiedener Variablen der Berufswahl- und Laufbahntheorien sowie Überprüfung der Kongruenz-Hypothese von Holland; Göttingen.
- WALTER, B. (2010): Die berufliche Orientierung junger Menschen. Untersuchungen zur Verantwortung von Gesellschaft und Pädagogik, Frankfurt M./Berlin/Bern/Bruxelles/New York/Oxford/Wien
- WENSIERSKI, H.J. VON (2008): Berufsorientierende Jugendbildung – Jugendbildung zwischen Sozialpädagogik, Schule und Arbeitswelt. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung Heft 2, S. 149-166.
- WINTER, M. (2011): Wettbewerb um Studierende. Beitrag für die Jahrestagung der Gesellschaft für Hochschulforschung in Wittenberg, 12.-13. Mai 2011, Panel 2: Hochschulen im Wettbewerb, 12. Mai 2011; <http://www.hof.uni-halle.de/dateien/gfhf2011/Winter.pdf>; Abruf 21.02.2017.
- WITZEL, A. (1985): Das problemzentrierte Interview. In: Jüttemann, G. (Hrsg.): Qualitative Forschung in der Psychologie: Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder, Weinheim, S. 227-255.
- WOOD, A. / LAUTERBACH, W. (2013): Wohin nach der 10. Klasse? Zur Wirkung schulischer Angebote im Berufsfindungsprozess. Ergebnisse einer Evaluationsstudie; Universitätsverlag Potsdam.
- WR (WISSENSCHAFTSRAT) (2014): Empfehlungen für die Gestaltung des Verhältnisses von beruflicher und akademischer Bildung. Erster Teil der Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften vor dem Hintergrund des demographischen Wandels (Drs. 3818-14), Darmstadt.
- WR (WISSENSCHAFTSRAT) (2004): Empfehlungen zur Reform des Hochschulzugangs (Drs. 5920-04), Berlin
- ZEW / INFAS / RAMBOLL (2010): Vorstudie zur Evaluation von Fördermaßnahmen für Jugendliche im SGB II und SGB III. Endbericht. http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/fb-fb405-evaluation-sgbiI-sgbiII.pdf?__blob=publicationFile; Abruf 17.03.2017
-

9. Anhang

9.1 Überblick über aktuelle Richtlinien und Landeskonzepte zur Berufs- und Studienorientierung

Land	Landesregelung	Stand	Jahrgangsstufen	In den Konzepten erwähnte Ressourcen	URL
Baden-Württemberg	Handreichung für Lehrkräfte. Berufs- und Studienorientierung am allgemein bildenden Gymnasium (BOGY) in Baden-Württemberg	2010	6, 8-12	<p>Servicestelle SIOB (Studieninformation, -orientierung und -beratung) bietet Hilfe bei der Organisation von Elternabenden</p> <p>Info-Material („Studien- und Berufswahl“, „Studieren in Baden-Württemberg“, „studium abi extra“) wird ausgeliefert</p> <p>Entscheidungs-Trainingsseminar BEST</p>	http://www.schule-bw.de/schularten/gymnasium/bgy/docs/BOGY-Handreichung_online
Bayern	Berufs- und Studienorientierung an bayerischen Schulen	2015	7-12	-	https://www.km.bayern.de/download/11173_05000233.pdf
Berlin	Landeskonzept Berufs- und Studienorientierung Berlin	2015	7-12	<p>Initiative Inklusion Berufsorientierung</p> <p>Kooperation mit Beratungs-, und Integrationsfachdiensten der AA</p>	http://www.psw-berlin.de/fileadmin/content/Downloads/landeskonzept/landeskonzzept.pdf
Brandenburg	Landesstrategie zur Berufs- und Studienorientierung im Land Brandenburg	2016	5-12	<p>Land Brandenburg trägt Kosten für Berufs- und StudienorientierungskordinatorInnen</p> <p>MBSJ finanziert Berufwahlpass für alle Schüler ab 7. JG</p> <p>Angestrebt: Potenzialanalysen ab 7. JG</p> <p>5,5 VZE für Lehrkräfte im Netzwerk Zukunft</p> <p>Mittel der Bundesregierung und der BA (BOM, Berufseinstiegsbegleitung) dem Europäischen Sozialfonds (Schülerkalender, Fachkräfteportal, Zukunftstag) und der Wirtschaft</p>	https://mbjs.brandenburg.de/media_fast/6288/final_landesstrategie_zur_berufs-und_studienorientierung.pdf
Hansestadt Bremen	Materialien zur Umsetzung der Richtlinie „Berufsorientierung an allgemeinbildenden Schilen“ 2012	2012	7-12	-	www.lis.bremen.de/sixcms/media.php/13/Handreichung_BO.pdf

Hansestadt Hamburg	Rahmenvorgabe für die Berufs- und Studienorientierung. Stadtteilschule und Gymnasium.	2010	8-13	Materialien Berufs- und Studienwegeplan	http://li.hamburg.de/contentblob/2966772/f92d0fef32af231d7bf06ff3da105028/data/download-pdf-rahmenvorgaben-fuer-die-berufs-und-studienorientierung.pdf;jsessionid=659E13E411D6F9863646F76288D467E6.liveWorker_2
Hessen	Erlass zur Ausgestaltung der Berufs- und Studienorientierung an Schulen	2015	7-12	Ansprechpersonen für BSO bei Schulaufsichtsbehörden SchulkoordinatorInnen für BSO	https://www.uni-marburg.de/admin/istra-tion/verwaltung/dez2/personalabteilung/algemeines/praktikum/erlass-zur-ausgestaltung-der-berufs-und-studienorientierung-in-schulen-20150608.pdf
Mecklenburg-Vorpommern	Landeskonzept für den Übergang von der Schule in den Beruf	2014	7-12	Bundesprogramm BOP zur Finanzierung von Potentialanalyse Maßnahmen zur Berufseinstiegsbegleitung (50% BA / 50% BMAS) Modellprojekte können über BFO-Programm beantragt werden	http://www.regierung-mv.de/serviceassistent/download?id=126304
Niedersachsen	Berufs- und Studienorientierung in Niedersachsen	2012 (2015)	8-12	IÖB/IfÖB unterstützen bei Adaption des BOGn-Konzepts – Angebot von Fortbildungen für Lehrkräfte und BeraterInnen	http://www.bildungsregion-emsland.de/wp-content/uploads/2013/01/Berufs-und-Studienorientierung-in-Niedersachsen-2012.pdf Aktualisierte Online-Version (noch nicht als Gesamtdownload): http://www.berufsorientierung-niedersachsen.de/

Nordrhein-Westfalen	Kein Abschluss ohne Anschluss – Übergang Schule – Beruf in NRW	2012	8-12	Betreuung durch eine Beratungsfachkraft der BA pro Schule Potenzialanalyse durch außerschulische Träger	https://broschueren.nordrheinwestfalen-direkt.de/broschuerenservice/mais/kein-abschluss-ohne-anschluss-uebergang-schule-beruf-in-nrw/1539
Rheinland-Pfalz	Richtlinie zur Schullaufbahnberatung sowie Berufswahlvorbereitung und Studienorientierung	2015	8-12 (ab 5. Jg. möglich)	Pädagogisches Landesinstitut fördert Fortbildungen und entwickelt unterstützende Materialien	https://berufsorientierung.bildung-rp.de/fileadmin/user_upload/berufsorientierung.bildung-rp.de/PL_Bilder/Neue_Richtlinie_zur_Schullaufbahnberatung_Berufswahlvorbereitung_und_St....pdf
Saarland	Berufs- und Studienorientierung an der Gymnasialen Oberstufe Rahmenvereinbarung zwischen BA und MBFFK Saarland	2013	7-12	Projekt 'Zukunft Konkret' Fortbildung und Infomaterialien (50% BA / 50% MBFFK) Initiative ‚Du schaffst das!‘ - Finanzierung sozialpädagogischer Begleitung durch das Innenministerium	https://www.saarland.de/dokumente/thema_bildung/WEBVERSION_Brosch_beruf_komplett_15042013.pdf https://www.saarland.de/dokumente/thema_bildung/Rahmenvereinbarung.pdf
Sachsen	Die Sächsische Strategie zur Berufs- und Studienorientierung	2009	5-10	-	https://www.bildungsketten.de/media/Strategie_zur_Berufs-_und_Studienorientierung_Sachsen.pdf
Sachsen-Anhalt	Leitlinie zur Berufs- und Studienorientierung an den Gymnasien in Sachsen-Anhalt	2016	5-12	Projektbezogene Unterstützung (Aktuelle Projekte: Let's MINT, Zukunft FEMININ, select MINT, Gründerkids, futurego, Landesschülerakademie)	https://www.bildung-lsa.de/files/c0572354bd997d007461f79bfc907f66/Leitlinie_Berufs_und_Studienorientierung_bf.pdf
Schleswig-Holstein	Berufs- und Studienorientierung an Gymnasien und der Oberstufe der Gesamt- / Gemeinschaftsschulen	2008	7-12	-	http://www.uni-kiel.de/download/pm/2010/2010-136-studieninfotage-freistellung.pdf

Thüringen	Landesstrategie zur praxisnahen Berufsorientierung in Thüringen	2013	7-13	<p>Bei begründetem Bedarf Unterstützung (durch Bildungspartner) beim Schließen von Kooperationsverträgen, der Suche nach Praktikumsplätzen möglich, Training von Vorstellungsgesprächen, der Organisation/Auswertung von Auswahlverfahren und Selbsterkundungstests</p> <p>Finanzierung durch BA, Bund, Land, ESF, Mittel aus der Wirtschaft. Voraussichtliche Kosten pro Schüler im Konzept angegeben</p>	<p>http://www.bildungsketten.de/ media/Bildungsketten_Vereinbarung_Thueringen_Anlage_2.pdf</p>
-----------	---	------	------	--	---

9.2 Interviewleitfäden

Leitfaden BO-Lehrkräfte an Gymnasien		
Themenbereich	Leitfrage	Vertiefungsfragen
Einstieg	Können Sie mir zunächst kurz erläutern, welche Aufgaben Sie als maßgeblich Verantwortlicher/Verantwortliche für Berufs- und Studienorientierung an Ihrem Gymnasium haben?	<ul style="list-style-type: none"> • Wie wird grundsätzlich an Ihrer Schule entschieden, wer für Berufs- und Studienorientierung verantwortlich ist bzw. das BO-Team bildet? • Was sind die Voraussetzungen, um BO-Lehrkraft zu werden? • Wie häufig wechselt die Verantwortlichkeit? • Unterrichten Sie noch weitere Fächer? Falls ja: welche?
	Welche personellen, finanziellen und zeitlichen Ressourcen stehen an Ihrer Schule für Berufs- und Studienorientierung zur Verfügung?	<ul style="list-style-type: none"> • Wer stellt die Ressourcen zur Verfügung? • Wie haben sich diese Ressourcen in den vergangenen Jahren entwickelt? • Wie viele Ausgleichsstunden erhalten Sie für Ihre Aufgaben als BO-Lehrkraft? • Haben Sie an Fortbildungsangeboten zur BO teilgenommen? Wenn ja: Welche Erfahrungen haben Sie damit gemacht? Wenn nein: Hätten Sie gerne daran teilgenommen? Wenn ja, warum?
Schulisches BO-Konzept	<p>Wie Sie ja bereits wissen, sind wir sehr an Ihrem schulischen Konzept zur Beruf- und Studienorientierung interessiert.</p> <p>Was sind aus Ihrer Sicht die wesentlichen Eckpfeiler Ihres Schulkonzeptes?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Wer war an der Erarbeitung des Konzeptes beteiligt? • Was war dabei ausschlaggebend? Welche Ziele wurden mit der Erarbeitung des Konzeptes verfolgt? • Wann wurde das Konzept erarbeitet? Inwiefern wird das BO-Konzept weiterentwickelt? • Inwiefern haben Landesvorgaben bei der Entwicklung des Konzeptes eine Rolle gespielt?
BO-Angebote	Welche konkreten Angebote der Berufs- und Studienorientierung gibt es an Ihrer Schule?	<p><u>Berufsorientierung:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Welche der genannten Angebote gehören eher zur Berufsorientierung? • Können Sie konkrete Beispiele der praktischen Umsetzung benennen? • Mit welchen (schulexternen) Akteuren arbeiten Sie im Be-

		<p>reich der Berufsorientierung zusammen?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Was machen diese schulexternen Akteure konkret? <i>(konkrete Blöcke zu den einzelnen Akteuren kommen weiter unten!)</i> • Fehlen Ihnen bestimmte Aspekte bei den Angeboten zur Berufsorientierung? <p><u>Studienorientierung:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Welche der genannten Angebote gehören eher zur Studienorientierung? • Können Sie konkrete Beispiele der praktischen Umsetzung benennen? • Mit welchen (schulexternen) Akteuren arbeiten Sie im Bereich der Studienorientierung zusammen? • Was machen diese schulexternen Akteure konkret? <i>(konkrete Blöcke zu den einzelnen Akteuren kommen weiter unten!)</i> • Fehlen Ihnen bestimmte Aspekte bei den Angeboten zur Studienorientierung? <p><u>Differenzierung nach Zielgruppen:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Welche Bedeutung haben geschlechtsspezifische Angebote? Gibt es Angebote speziell für Mädchen? Und speziell für Jungen? • Spielt der Migrationshintergrund eine Rolle? Gibt es z.B. besondere Angebote für SuS mit Migrationshintergrund?
<p>Konkrete Zusammenarbeit mit den einzelnen Akteuren <i>(Hinweis: Informationen aus dem Frageblock zuvor be-</i></p>	<p>Im Folgenden würden wir gerne noch einmal auf die Zusammenarbeit mit externen Kooperationspartnern bei der Berufs- und Studienorientierung zu sprechen kommen. In welcher Form arbeitet Ihre Schule mit der Berufsberatung der Agentur für Arbeit zusammen?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Seit wann arbeiten Sie zusammen? • Wie zufrieden sind Sie mit der Zusammenarbeit? • Inwiefern profitieren die SchülerInnen von dieser Zusammenarbeit? • Welches Verbesserungspotenzial sehen Sie?

	<p>In welcher Form bezieht Ihre Schule die (lokale) Wirtschaft in die Berufs- und Studienorientierung ein?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Seit wann beziehen Sie die (lokale) Wirtschaft ein? • Wie zufrieden sind Sie mit der Zusammenarbeit? • Inwiefern profitieren die SchülerInnen von dieser Zusammenarbeit? • Welches Verbesserungspotenzial sehen Sie? • Welche Unterstützung bei der Anbahnung von Kooperationen wäre hilfreich?
	<p>In welcher Form bezieht Ihre Schule Universitäten und Fachhochschulen oder Forschungseinrichtungen in die Berufs- und Studienorientierung ein?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Seit wann beziehen Sie Universitäten und FHs bzw. Forschungseinrichtungen ein? • Wie zufrieden sind Sie mit der Zusammenarbeit? • Inwiefern profitieren die SchülerInnen von dieser Zusammenarbeit? • Welches Verbesserungspotenzial sehen Sie? • Welche Unterstützung bei der Anbahnung von Kooperationen wäre hilfreich?
	<p>In welcher Form bezieht Ihre Schule externe (Bildungs-)Träger ein?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Seit wann beziehen Sie externe (Bildungsträger-) mit ein? • Wie zufrieden sind Sie mit der Zusammenarbeit? • Inwiefern profitieren die SchülerInnen von dieser Zusammenarbeit? • Welches Verbesserungspotenzial sehen Sie?
	<p>In welcher Form bezieht Ihre Schule Eltern in die Berufs- und Studienorientierung ein?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Welche Erfahrungen haben Sie damit gemacht? • Auf welche Weise Profitieren die SchülerInnen davon? • In welchem Sinne würden Sie Eltern gern stärker einbeziehen? Welche Hindernisse gibt es?
	<p>In welcher Form bezieht Ihre Schule ehemalige SchülerInnen in die Berufs- und Studienorientierung ein?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Welche Erfahrungen haben Sie damit gemacht? • Inwiefern profitieren die SchülerInnen davon? • Würden Sie ehemalige SchülerInnen gern stärker einbeziehen? Welche Hindernisse gibt es?
	<p>Welche weiteren Akteure bezieht Ihre Schule in die Berufs- und Studienorientierung ein?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Seit wann beziehen Sie diese Akteure ein? • Was wird da konkret gemacht? • Wie zufrieden sind Sie damit? • Profitieren die SchülerInnen von dieser Zusammenarbeit?

		<p>Inwiefern?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Welches Verbesserungspotenzial sehen Sie?
Rückmeldung der Adressaten	Welche Rückmeldungen erhalten Sie von den Jugendlichen zu der Berufs- und Studienorientierung an Ihrer Schule?	<ul style="list-style-type: none"> • Welche Rückmeldungen zu den einzelnen BO-Bausteinen erhalten Sie von den Jugendlichen? • In welcher Form wird Rückmeldung eingeholt? • Inwieweit haben die Rückmeldungen Einfluss auf die Weiterentwicklung des Konzeptes?
Vernetzung und Gremien	Kooperiert Ihre Schule mit anderen allgemeinbildenden oder berufsbildenden Schulen im Bereich der Berufs- und Studienorientierung?	<ul style="list-style-type: none"> • Worin besteht die Kooperation? • Was sind die Vorteile der Kooperation für die Schule? • Inwiefern profitieren die SchülerInnen davon?
	Welche Möglichkeiten des Austausches haben Sie als BO-Lehrkräfte zum Thema Berufs- und Studienorientierung?	<ul style="list-style-type: none"> • Gibt es auf Kreis-/ Stadtebene z.B. einen Austausch der BO-Lehrkräfte? • Wer koordiniert diesen Austausch? • Gibt es sonstige Vernetzung/Kooperation? Wenn ja, mit wem, mit welcher Ausrichtung und in welcher Form?
Bewertung Konzept – Theorie und Praxis	Abschließend würde uns interessieren, wie Sie ihr schulisches Konzept zur Berufs- und Studienorientierung bewerten. Was sind aus Ihrer Sicht die konkreten Stärken und Schwächen Ihres BO-Ansatzes?	<ul style="list-style-type: none"> • Was sind die Stärken und Schwächen auf konzeptioneller und auf operativer Ebene? • Worin zeichnet sich Ihre Schule im Vergleich zu anderen Schulen aus?
	Werden alle Aspekte des BO-Konzeptes in der Praxis auch umgesetzt?	<ul style="list-style-type: none"> • Wenn nein: Weshalb werden die genannten Punkte (aktuell) nicht umgesetzt? • Unter welchen Bedingungen würden Sie die genannten Punkte umsetzen?
Good Practice	Würden Sie Ihre Schule als Good Practice-Beispiel für Berufs- und Studienorientierung an Gymnasien bezeichnen?	<ul style="list-style-type: none"> • Welche Gründe können Sie dafür nennen? • Kennen Sie andere Gymnasien, die Sie für Good Practice-Vorbilder halten?

Fragen-Set für externe Kooperationspartner

Aufbau des vorliegenden Fragensets:

1. Ausgestaltung der Kooperation
2. Motivation/ Konkrete Erfahrungen mit dem Kooperationspartner Schule
3. Zufriedenheit mit der bestehenden Kooperation

1. Ausgestaltung der Kooperation

Zuerst würde mich interessieren, wie der Kontakt zwischen Ihnen und der Schule XY zustande gekommen ist. *Vertiefung:* Welche Erwartungen gehen mit der Kooperation einher?

Zur Person: Wie lange sind Sie bereits als Berufsberater (für akademische Berufe) tätig?

Und haben Sie Kontakt zu weiteren Gymnasien? Wenn Ja: Wie viele? Existiert evtl. ein gesetzlich festgelegter Schlüssel *Berater – Ratsuchende/Schülerschaften*?

Bei BA Berater:

- Welche Zugangsmöglichkeiten bestehen, sofern ein Schüler zu Ihnen in die Beratung kommen möchte?
- Unterscheiden sich die BO-Themen mit denen sich Abiturienten beschäftigen von denen, der Schülerinnen und Schüler anderer Schulformen? Wenn ja: Welche Unterschiede bestehen zwischen den Schulen/Schulformen?
 - *Vertiefungsfrage:* Mit welchen Fragen kommen die Abiturienten zu Ihnen in die Beratung?
- In welchem (zeitlichen) Umfang sind Sie an der BO am *Gymnasium der Stadt XY* beteiligt? Und: Welches sind die Schwerpunkte in Ihrer Arbeit?
- Wie werden relevante Informationen üblicherweise zwischen Ihnen und der Schule ausgetauscht? Ist das eine Besonderheit an Gymnasien?
Alternativ: Welches sind die gängigen Kommunikationsformen? Wie (von und durch wen) werden Terminabsprachen getroffen?
- Wurden im Vorfeld der Kooperation bestehende persönliche Kontakte genutzt?
- In Ihrer Region existiert bereits ein Netzwerk, das Studien- und Berufsorientierung zu einem Thema macht, richtig? Wie ist das entstanden? Wie bewerten Sie die Arbeit dieses "Bündnisses"?
- Konnte das Netzwerk auch Lücken oder Doppelungen im bereits bestehenden StuBo-Angebot aufdecken?

Vertiefungsfragen für Betriebe/ Hochschulen/ Bildungsträger:

- Bei welchen Inhalten sind Sie als Partner an der Berufsorientierung in der Schule XY beteiligt?
- Wie kam Ihre Beteiligung an der BO in dieser Form zustande?
- In welchem (zeitlichen) Umfang sind Sie an der BO beteiligt?
 - Wie wurde dieser zeitliche Umfang festgelegt?
 - Alternativ: Ist der Rahmen dieser Kooperation grundsätzlich gestaltbar?
 - Wurden im Vorfeld der Kooperation bestehende persönliche Kontakte genutzt? Existiert in Ihrer Region bspw. bereits ein Netzwerk, das Studien- und Berufsorientierung zu einem Thema macht?
- Wie werden relevante Informationen üblicherweise zwischen Ihnen und der Schule ausgetauscht? Alternativ: Welches sind die gängigen Kommunikationsformen? Wie (von und durch wen) werden Terminabsprachen getroffen?

Kooperationspotential des externen Partners:

- Über welche Erfahrungen verfügen Sie in der Studien- und Berufsorientierung an Gymnasien bzw. gymnasialen Oberstufen?
- Geben Sie Lernmittel/Flyer/Broschüren an die Schule XY aus?

2. Motivation/Konkrete Erfahrung mit dem Kooperationspartner Schule

- Nun möchte ich gerne zu Ihrer Motivation kommen: Mit welchen Vorstellungen sind Sie in die Kooperation mit der Schule XY hinein gegangen?
- Welche Ziele/Erwartungen verfolgen Sie mit Ihrer Kooperation? Alternativ: Was erhoffen Sie sich von der Kooperation?
- Welchen Einfluss hat der Standort der Schule auf Ihre gemeinsame Kooperation?

3. Zufriedenheit mit der bestehenden Kooperation

- Auf einer Skala von 0 bis 10, wobei 0 für schlecht und 10 für gut steht - wie gut würden Sie die bestehende Kooperation bewerten?
 - Was gefällt Ihnen an der bestehenden Kooperation besonders gut?
 - Woran liegt es Ihrer Meinung nach, dass die Kooperation mit XY-Schule so gut gelingt?
 - Erhalten Sie als **Berufsberater/** Kooperationspartner Rückmeldungen von Seiten der Schule? Wenn ja: Was ist aus Sicht der Schule besonders gut? Und warum?
(Anm. für Interviewer: Bewertung des Koop.partners ist insbesondere dann wichtig, wenn der Partner einen Vergleich zu anderen Schulen hat)
 - Und an welchen Stellen geht es tendenziell etwas langsamer voran?
 - Wenn ich Sie um eine Einschätzung bitten darf: Wie ist es um die personelle Kontinuität an dem Gymnasium der Stadt XY im Bereich der Berufsorientierung bestellt? (Kontinuität oder Fluktuation?)

Blick in die Zukunft:

- Welche Ideen und Erwartungen haben Sie, wenn Sie an die Zukunft Ihrer Koo
- peration mit der Schule XY denken?
- Gibt es auch Veränderungen, die aus Ihrer Sicht besonders wünschenswert wären?

Alternativ: Sehen Sie ein Verbesserungspotential in der momentanen Zusammenarbeit?