

## Profil 6:

Digitale Festschrift  
für **EVELINE WUTTKE**



**Michael BIGOS**

(Universität Mainz)

### Die (Nicht-)Strukturierung der Berufsorientierung

Online unter:

[https://www.bwpat.de/profil6\\_wuttke/bigos\\_profil6.pdf](https://www.bwpat.de/profil6_wuttke/bigos_profil6.pdf)

in

**bwp@ Profil 6** | September 2020

**Berufliches Lehren und Lernen: Grundlagen, Schwerpunkte und  
Impulse wirtschaftspädagogischer Forschung**

Hrsg. v. **Karin Heinrichs, Kristina Kögler & Christin Siegfried**

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | **bwp@** 2001–2020

**bwp@**

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



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

**Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online**

---

## Die (Nicht-)Strukturierung der Berufsorientierung

---

### Abstract

Der Übergang von der allgemeinbildenden Schule in eine schulische, duale oder akademische Ausbildung und die vorgeschalteten Prozesse der Berufsorientierung stellen eine sensible biografische Phase für Jugendliche dar. Neben der Begleitung im familiären oder sozialen Umfeld ist die Schule ein wichtiger Bezugspunkt in diesem Themenfeld. Sie hat als pädagogisch gerahmte Institution den Auftrag und das Ziel Jugendliche in dieser Phase aktiv zu unterstützen. Gleichzeitig fehlt eine klare Verankerung der Berufsorientierung im Kanon der schulischen Aufgaben und Ressourcen: So sind weder die Stundenpläne, die Curricula oder die Kompetenzen der Lehrkräfte besonders auf die Unterstützung der Berufsorientierung ausgerichtet. In der Folge wird die Bewältigung dieser Herausforderung durch Kooperationen mit Kammern, Betrieben, der Bundesagentur für Arbeit und zivilgesellschaftlichen Akteuren aktiv gestützt. Dabei muss die Frage nach der Rolle, den Bedingungen und den Strategien von Schulen in diesem Kooperationsgeflecht nach wie vor als Forschungslücke angesehen werden.

Dieser Beitrag stellt eine Untersuchung vor, die sich dieser Thematik explorativ zuwendet. Nach einem Blick auf den Stand der Diskussion über die schulische Berufsorientierung wird Schulkooperation als Strategie der Institution Schule zur Qualitätsentwicklung in der Berufsorientierung diskutiert. Auf Basis einer qualitativen Erhebung an allgemeinbildenden Schulen in Rheinland-Pfalz werden Strukturierungs- und Steuerungsimpulse der Schule auf diese Kooperationen umrissen.

*Schlüsselwörter:* Berufsorientierung, Schulkooperationen, Übergänge

### 1 Problemstellung

*„To find out what one is fitted to do and to secure an opportunity to do it, is the key to happiness“ (Dewey, 1916).*

Auch wenn es mittlerweile vielfältige Publikationen und elaborierte Beschreibungen gibt, wieso sich eine Beschäftigung mit dem Thema Berufsorientierung lohnt, so bietet das Zitat von Dewey doch eine gute Ausgangsposition. Die Berufswahlentscheidung stellt eine zentrale biografische Entwicklungsaufgabe des Jugendalters dar (vgl. Fend 2003, 210ff). Jugendliche sehen sich in ihrer Adoleszenzphase mit der Frage nach der eigenen Berufswahl und diesbezüglichen Entscheidungskriterien mit einer großen Herausforderung konfrontiert. Zwar bildet die Wahl einer beruflichen oder akademischen Ausbildung nur eine erste Stufe des beruflichen Qualifizierungsprozesses ab, aber dennoch bedeutet diese Entscheidung eine wichtige Weichenstellung und Ausrichtung, welche vielfach die weitere Berufslaufbahn maßgeblich konturiert.

Die Komplexität dieses Prozesses lässt sich auch an den verfügbaren Wahlmöglichkeiten potenzieller beruflicher Pfade aufzeigen. Das Bundesinstitut für Berufsbildung verweist auf insgesamt 326 mögliche Ausbildungsberufe (BiBB 2019, 79) und im Bereich der Studiengänge

liegt die Zahl nach Angaben der Hochschulrektorenkonferenz mit 20.0299, davon 9.004 Bachelorstudiengänge, noch um ein Vielfaches höher (HRK 2019, 7). Hinzu kommen Veränderungen des Arbeitsmarktes durch sozialen Wandel sowie wirtschaftliche und technologische Entwicklungen. Auch soziodemografische Entwicklungen, wie Überalterung oder die Bildungsexpansion (Geißler 2014) führen zu nachhaltigen Veränderungen der Berufswelt. Zusammengefasst stehen Jugendliche damit vor der Aufgabe, eine biografisch hoch bedeutsame (Kette von) Entscheidung(en) anzustoßen. Hierbei agieren sie ohne eigene Vorerfahrungen, mit limitierten Informationen, unter Berücksichtigung unsicherer Prognostizierbarkeit der Rahmenbedingungen und in einem enorm diversen Angebotspektrum.

In der Konsequenz zeigt sich als eine Auswirkung dieser Entscheidungsprozesse, dass nicht alle getroffenen Orientierungen Bestand haben. So lösen 25,8% der Auszubildenden ihre Ausbildungsverträge (BMBF 2018, 81) und etwa 28% der Studierenden in Bachelorstudiengängen führen den gewählten Studiengang nicht fort (Heublein/Schmelzer 2018, 5). Natürlich variiert dieser Wert zwischen den Studienfächern bzw. den Ausbildungsberufen. Auch sind Ausbildungs-, Studiengangs- oder Fachwechsel letztlich auch nur ein weiteres Glied in der Kette des beruflichen Orientierungsprozesses. Solche Neuorientierungen sind folglich nicht durchgehend als kritischer Indikator zu sehen, und doch weisen sie darauf hin, dass die Berufsorientierung langwierig und individuell problematisch sein kann. Zwar lässt sich bei Jugendlichen aktuell a priori eine große Zuversicht feststellen, dass die eigenen beruflichen Wünsche realisiert werden können, gleichzeitig steigen aber auch die Ansprüche an die berufliche Tätigkeit. Und selbst bei einer guten Aussicht auf Ausbildungsplätze und einen gelingenden Berufseinstieg bleiben Unterschiede nach Herkunft, Geschlecht und Bildungshintergrund bei den Berufswünschen deutlich erkennbar (vgl. Leven/Hurrelmann/Quenzel 2019, 202ff).

Die Frage nach Unterstützung, Begleitung und Beratung Jugendlicher ist aufgrund der obigen Ausführungen sicherlich eine naheliegende. Als wichtige Bezugsgruppen gelten vor allem Eltern (Neuenschwander 2020) und Peers (Probst 2010). Von diesen Bezugsgruppen erhalten die Jugendlichen beispielsweise mögliche Anregungen für berufliche Rollenvorbilder oder können sich mit anderen `Betroffenen´ während des Prozesses austauschen. Neben diesen Unterstützungsstrukturen aus dem individuellen Umfeld wird in zahlreichen Publikationen die Rolle der Schule ebenfalls als besonders bedeutsam herausgestellt (Brüggemann/Krüger-Potratz/Rahn 2011; Schudy 2002).

Die Berufsorientierung wird als eine gesamtgesellschaftliche Herausforderung wahrgenommen und stellt daher eine `induzierte Unterstützungsaufgabe´ (schul-) pädagogischer Förderung dar (Becken/Butz 2010, 30). Gleichzeitig weisen einige Arbeiten auf Aspekte hin, welche die Gestaltung der Berufsorientierung in der Schule als ausbaufähig markieren. Betrachtet werden dabei z.B. die Rahmenbedingungen schulischen Handelns (Zenke/Wissinger 2011), die konzeptionelle und theoretische Fundierung (Dedering 2013), die Rollengestaltung der innerschulischen Akteure (Bylinski 2014) oder die domänenspezifische Kompetenz der Lehrkräfte im Feld der Berufsorientierung (Dreer 2013). Dennoch sind die bestehenden Publikationen oft sehr spezifisch, z.B. auf einzelne Bildungsgänge oder Fördermaßnahmen zugeschnitten. Der hier vorgestellten Studie (Bigos in Vorbereitung) liegt die Absicht zu Grunde, jenseits dieser Brüche,

strukturellen Pfade und Beschränkungen für die verschiedenen allgemeinbildenden Schulformen und die darin enthaltenen Bildungsgänge übergreifend eine Feldexploration zu Bedingungen, Einflüssen und Strategien schulischer Berufsorientierung vorzunehmen.

## 2 Schulische Berufsorientierung

Um sich ausgehend von der Institution Schule mit dem Prozess der Berufsorientierung zu beschäftigen, bedarf es vorab einer kurzen Klärung, was Berufsorientierung eigentlich ist bzw. wie der Begriff im vorliegenden Beitrag verstanden werden soll. Im aktuellen deutschsprachigen Diskurs wird vermehrt Berufswahlkompetenz als Zielmarke der Berufsorientierung in den Blick genommen (Lipowski/Kaak/Kracke 2016; Ratschinski 2012). Berufsorientierung wird in dieser Sichtweise als fortlaufender (lebenslanger) Prozess gesehen, welcher von den Individuen durchlaufen wird. Es geht weniger um die erste Berufswahlentscheidung, z. B. für eine duale Ausbildung oder einen Studiengang, als um die Befähigung zur Bewältigung der kontinuierlichen und reflektierten eigenen beruflichen Entwicklung. Hier zeigen sich Anknüpfungspunkte an die beruflich umfassenderen Konzepte der Laufbahnadaptabilität bzw. der beruflichen Adaptabilität (Savickas 2013; Kirchknopf/Kögler 2018). In diesen Konzepten findet die wachsende Dynamik der gesamtbiografischen beruflichen Entwicklung Berücksichtigung und damit auch die erfolgreiche Bewältigung beruflicher Anforderungen im Lebensverlauf. Die kognitiven Anforderungen, motivationalen und konativen Strategien wie auch die Handlungsorientierung sind in der Operationalisierung eng mit dem Konzept der Berufswahlkompetenz verwandt. Berufsorientierung kann als biografisch vorgelagerter Prozess bzw. Bewältigungsstrategie gesehen werden, die in der späteren Berufslaufbahn ihr Äquivalent in der Laufbahnadaptabilität findet und auch – im Sinne der Vorbereitung – auf diese gerichtet erfolgt. Im schulischen Kontext bleibt natürlich die Ausrichtung auf den Übergang aus der Schule in den akademischen oder nicht akademischen Ausbildungsbereich und damit letztlich entweder die Berufswahlvorbereitung, die Studienorientierung oder die weitere Schullaufbahnberatung bestehen. Da in den Ansätzen der Berufswahlkompetenz pädagogische Intervention durch das Umfeld des Individuums und auch eine normative Ausrichtung berücksichtigt wird, bilden sie eine gute theoretische Ausgangsbasis für die vorliegende Studie. Die Berufsorientierung Jugendlicher umfasst als Konstrukt folgerichtig, neben der individuellen Kompetenzbildung, auch die Unterstützung und Prozessbegleitung in formalen, sozialen und kooperativen Settings. Dabei wird der Schule, gerade auch vor dem Hintergrund von Ungleichheitsprozessen und ungleich verteilten Informationen im jeweiligen persönlichen Umfeld, eine besondere Bedeutung zugemessen (vgl. Brüggemann/Rahn 2020, 14f).

Die Schule als institutioneller Akteur unterstützt den Prozess, indem sie die berufliche Orientierung von Schülerinnen und Schülern fördert, kanalisiert und systematisiert. Sie ist dazu in der Lage, da sie über ihren direkten und intensiven Zugang zu Jugendlichen über mehrere Jahre hinweg verfügt (Bylinski 2014, 50). Entsprechend ist Berufsorientierung mittlerweile in den Schulgesetzen aller deutschen Bundesländer als Bildungsziel verankert (Brüggemann/Krüger-Potratz/Rahn 2011, 293). Ungeachtet dieses Anspruchs und der rechtlichen und normativen Verankerung der individuellen Berufsorientierung in der Schule, schlagen sich nur wenige

Strukturen und praktische Elemente in der schulischen Ausstattung nieder. In der Darstellung einer `schulischen Berufsorientierung` scheint es daher sinnvoll die Unterscheidung zwischen dem postulierten *Soll-Zustand* und tatsächlichen *Ist-Zustand* aufzuzeigen. In einigen Publikationen und Studien zur Implementation und Evaluation von Berufsorientierungsmaßnahmen an Schulen lassen sich grundlegende Skizzen zu einer schulischen Berufsorientierung und einige konzeptionelle Beschreibungen des Feldes identifizieren (Schudy 2013; Famulla 2008). Einzelne Impulse zum Beispiel zu Bildungsstandards der Arbeitsweltorientierung von Dederling (2013) oder Vorschläge zur didaktischen Einbettung (z.B. Jung 2020) ergänzen die Diskussion weiter. `Schulische Berufsorientierung` wird dabei geprägt von der Bereitstellung von Information sowie der Eröffnung von Handlungs- und Erfahrungsräumen. Sie soll darüber hinaus nicht zuletzt einen Schutzraum für Reflexion, Beratung und Abwägung im fortschreitenden individuellen Berufsorientierungsprozess von Jugendlichen darstellen (Wensierski/Schützler/Schütt 2005, 16). Die Berufsorientierung soll nach den Ergebnissen einiger Studien (Kracke et al. 2013; Famulla et al. 2008) in Curriculum und Schulprogramm verankert sein. Ein allgemeiner Konsens und Leitlinien für die schulische Berufsorientierung lassen sich somit weitgehend annehmen, jedoch sind die einzelnen Impulse bislang nicht ausreichend empirisch begründet, um eine klare inhaltliche, methodische und didaktische Ausformung des Themas in der schulischen Arbeit zu skizzieren. Die vorliegenden Evaluationsstudien erlauben jedenfalls in der Regel keine hinreichende Klärung der Effekte und Faktoren einer gelungenen Unterstützung in der Berufsorientierung (Ratschinski 2017).

Auf der Seite des schulischen Ist-Standes lässt sich somit beobachten, dass die Verankerung des Inhaltsbereichs Berufsorientierung weder in der Schulstruktur und -organisation noch in einer systematischen Einbettung im Fachunterricht und deren schulrechtlichen Vorgaben (z.B. Stundentafeln und curriculare Vorgaben) verlässlich geregelt ist (vgl. Schröder 2020, 116f). Zwar lassen sich in den letzten Jahren deutliche Anstrengungen zum Ausbau der Verankerung und damit ein korrespondierender Bedeutungszuwachs der Berufsorientierung nachzeichnen, aber eine Harmonisierung innerhalb der Schulformen, der Bildungsgänge oder der Bundesländer ist nicht ersichtlich. Die differenzierten Ansätze zur Einbettung des Themas in die verschiedenen Schulsysteme und -typen in Deutschland, z.B. im Rahmen von Fächern, Fachverbänden oder als Querschnittsthema, befeuert eine kontinuierliche und lebhaft Strukturdebatte darüber, wie schulische Berufsorientierung sinnvollerweise zu gestalten ist (Jung 2020; GEW 2013). Eine stärkere curriculare Verankerung der Berufsorientierung würde hingegen der enormen Varianz der einzelschulischen Gestaltung entgegenwirken und auch die Handlungssicherheit der schulischen Akteure erhöhen. In der jetzigen Form müssen je nach Schulart, Bildungsgang und Bundesland die Schulen in Teilen standortindividuell Konzepte erarbeitet werden. Dadurch werden viele Kapazitäten in parallelen Strukturen verbraucht und es entsteht kein verlässlicher Arbeitsstand für die Unterstützung der Jugendlichen. In den vorliegenden Analysen zur schulpraktischen Handlungsebene schlägt sich die fehlende Stringenz auf der Mikroebene und die schulorganisatorische Varianz in einer teilweise defizitären Umsetzung der anspruchsvollen Ziele der schulischen Berufsorientierung nieder (vgl. Schudy 2013, 82f). So greifen die schulischen Angebote nicht in ausreichender Form die komplexen Bedeutungsebenen der Berufsorientierung für die Schülerinnen und Schüler auf, sondern erschöpfen sich teilweise in singulären

Lern-, Informations- und Erfahrungsangeboten ohne übergreifende Konzeption. Einzelne Fächer agieren je nach Bundesland und Schulform als Leitfächer, während sich z. B. im Gymnasium durch das Fehlen solcher fachlichen Anknüpfungspunkte im besten Falle eine stark außerunterrichtliche Gestaltung in Form von Events, Exkursionen oder Projektwochen identifizieren lässt (vgl. Anslinger/Barp/Partezke 2018, 280f).

Da keine allgemeine Regelung und keine fixen Ressourcen für eine integrative Berufsorientierung als Schulentwicklungsaufgabe bereitstehen, wird das Thema automatisch an jeder Schule individuell operationalisiert. Diese inkonsistente Verankerung der Berufsorientierung führt für die einzelnen Schulen und Schulformen und damit in letzter Konsequenz für die Schülerinnen und Schüler zu unterschiedlichen Ausgangsbedingungen in ihrem individuellen Berufsorientierungsprozess.

### **3 Schulkooperationen als Strategie**

Durch die limitierte Anbindung der Berufsorientierung in den Unterricht als schulischem 'Kerngeschäft', aber letztlich auch als Ergebnis regionaler Disparitäten und Potenziale setzen viele Empfehlungen und auch die Programme von Bund und Ländern auf die Kooperation mit außerschulischen Partnern. Teilweise sind die Kooperations- und Netzwerkarbeit sogar schulrechtlich vorgegeben und über Kooperationsverträge und Absichtserklärungen auf übergeordneter Ebene unterfüttert (Schröder 2020, 114). In der täglichen pädagogischen Arbeit haben sich in der Folge rund um die internen Berufsorientierungsangebote von Schulen vielfach Kooperationen, Netzwerke und regionale Bildungslandschaften etabliert (Kaak/ Lipowski/Kracke 2017). Schulen organisieren z.B. den Besuch von Ausbildungs- oder Studienmessen, ermöglichen Betriebsbesichtigungen oder öffnen ihre Türen für externe Berufsorientierungsberater und Informationsveranstaltungen. Das umfangreichste Beispiel dafür stellt die flächendeckende Kooperation mit den Agenturen für Arbeit dar, aber auch die Zusammenarbeit mit Kammern, Unternehmen oder zivilgesellschaftlichen Akteuren ist eher die Regel als die Ausnahme.

Ein Ziel dieser Öffnung ist es, die Schule als Institution in der Berufsorientierung, vor dem Hintergrund geringer systeminterner Ressourcen oder der teilweise noch als defizitär zu bezeichnenden Lehrerbildung in dieser Domäne (Driesel-Lange/Ohlemann/Morgenstern 2018; Dreer 2013), über Outsourcing und Kooperationen zu unterstützen (Famulla 2013). Die Schulen erhalten somit die Möglichkeit das eigene Angebot in der Berufsorientierung durch externe Kooperationspartner zu intensivieren. Ein zweites Ziel liegt neben der Kompetenzerweiterung der Institution Schule auch darin, dass die Unterstützung der sukzessiven Orientierung Jugendlicher in berufsbezogenen Fragen nicht nur einen Auftrag für die Schule darstellt. Sie hat hier keinen (weitgehenden) Alleinvertretungsanspruch, wie dies beispielsweise in vielen Schulfächern der Fall ist und die Rolle der Schule wird teilweise sogar als wenig bedeutsam eingeschätzt (vgl. Knauf 2009, 270ff). Das liegt u.A. daran, dass die berufliche Orientierung nie nur in formell organisierten Lernumgebungen, sondern maßgeblich durch individuelle Beobachtungen und Erfahrungen in informellen Settings des alltäglichen Lebens stattfindet. Dazu zählen neben den Rollenvorbildern aus Familie und Bekanntenkreis sicherlich mediale Komponenten, aber auch Nebenjobs oder ehrenamtliche Tätigkeiten. Die Schule muss folglich die Berufsorientierung als

kooperative Aufgabe verstehen und gemeinsam mit anderen Akteuren, wie den Agenturen für Arbeit, Kammern, Netzwerken (z.B. Arbeitskreis Schule-Wirtschaft), einzelnen Betrieben oder Hochschulen die Berufsorientierung Jugendlicher unterstützen (vgl. Deeken/Butz 2010, 21f).

Daraus resultiert als wesentliche Anforderung an die beteiligten Akteure die Kooperation untereinander sowie die Abstimmung der Schnittmengen und Angebote. Sie sollen die Unübersichtlichkeit verringern, Räume schaffen, in welchen Jugendliche Pläne entwickeln können und auf denkbare Risiken und Chancen vorbereiten. Die Berufsorientierung erfolgt durch die Kooperationen lernortunabhängig und wird von den verschiedenen Professionen (z. B. Lehrkräfte) eher moderiert als durchgeführt (ebd. 2010, 26). Die Schule hat eine gewisse Sonderstellung innerhalb des Spektrums an beteiligten Akteuren inne. Diese Besonderheit speist sich aus drei Elementen:

1. Die Schule selbst hat keine oder bestenfalls geringe Eigeninteressen an der spezifischen Ausprägung der beruflichen Laufbahn Jugendlicher. Eine möglichst gelungene Allokation in den Arbeitsmarkt ist für die Schule als optimales Ergebnis zu verstehen.
2. Im System Schule - bzw. durch die Lehrkräfte - besteht auch außerhalb der Berufsorientierung eine Beziehung zu den Jugendlichen. Das persönliche Verhältnis erlaubt, trotz aller Hierarchie, ein pädagogisch orientiertes Miteinander, was den Zugang zu den Jugendlichen in der Regel deutlich erleichtert. In schwächerer Form besteht darüber hinaus auch ein zielgerichteter Kontakt zu den Eltern als wichtigste Beratergruppe in Fragen beruflicher Rollenvorbilder und Aspirationen.
3. Alle Jugendlichen befinden sich während der vorberuflichen Entwicklungsphasen systematisch und über mehrere Jahre in der Schule. Die Schule ist somit ein sozialräumlicher Fokus für die Ansprache von Jugendlichen und immanent auch Gatekeeper gegenüber den weiteren beteiligten Akteuren.

Als Folge arbeiten Schulen zwar unter Einbeziehung externer Partner, sind aber durch die eigene Schlüsselposition in der Lage ihr inhaltliches Konzept zur Berufsorientierung selbst zu bestimmen. Es etablieren sich stabile, aber schulindividuelle Regime. Gleichzeitig sind die Möglichkeiten in Form von Programmen, Maßnahmen und Projekten zur Förderung der Berufsorientierung, der Arbeitsweltorientierung oder der vorberuflichen Bildung enorm vielfältig und zahlreich. Berufsorientierung als kooperative Aufgabe gestaltet sich somit mindestens optionsreich, wenn nicht gar unübersichtlich (z.B. Lippegaus-Grünau, Mahl und Stolz 2010).

Die Wahlmöglichkeiten und das Engagement der Akteure vor Ort bestimmen daher im konkreten Fall oft, welchen Stellenwert die Berufsorientierung generell an der Schule einnimmt. Dadurch entstehen soziale Ungleichheiten in der Berufsorientierung allein aufgrund der Wahl der besuchten Schule.

## 4 Forschungsdesign

### 4.1 Forschungsfragen

In der Folge der obigen Argumentation, nach welcher die Schule als Institution durch den Zugang zu Jugendlichen und eingeschränkt auch zu deren Eltern über mehrere Jahre einen wichtigen potenziellen Ansatzpunkt für die Unterstützung der Berufsorientierung bietet, ergeben sich einige offene Forschungsdesiderate. Die Ressourcen von Schulen sind quantitativ und qualitativ beschränkt, sodass sowohl die eigenständige Initiierung von Kooperationen als auch die Einbindung von externen Angeboten zur Zusammenarbeit in der Berufsorientierung gelebte Praxis darstellt.

Vor dem Hintergrund dieser Ausgangslage war es ein zentrales Anliegen der nachfolgend skizzierten Untersuchung (Bigos in Vorbereitung) zu analysieren, wie Schulen ihre individuelle Konzeption im Themenfeld Berufsorientierung eigenverantwortlich entwickeln und welche Ziele und Einflüsse diese schulische Berufsorientierung maßgeblich charakterisieren. D. h. im Bereich der angeführten Kooperationen mit Partnern aus Wirtschaft und Gesellschaft auch, wie sich Schulen in den Netzwerken positionieren, welche Angebote sich nachzeichnen lassen und welche Ziele, Einflüsse und Entscheidungsmuster Einfluss auf die Ausgestaltung schulischer Berufsorientierung nehmen.

### 4.2 Methodik

Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurde ein dreiteiliges Erhebungsdesign eingesetzt. Die Untersuchung fokussierte allgemeinbildende Schulen in Rheinland-Pfalz (Realschule plus, Integrierte Gesamtschule und Gymnasium). Das Sampling beschränkt sich auf Vertreter allgemeinbildender Schulen im Bundesland Rheinland-Pfalz, um auf einen harmonisierten Regelungs- und Strukturrahmen zurückgreifen zu können und gleichzeitig ein ausreichend diverses Untersuchungsfeld zu berücksichtigen. Darüber hinaus wurden nur Schulen mit hohem Aktivitätsniveau in der Berufsorientierung und entsprechend ausgeprägten Kooperationsstrukturen in diesem Themenfeld berücksichtigt.

Die Breite und Tiefe, aber auch die Organisation der Zusammenarbeit sind als Facetten der Untersuchung bedeutsam. Ebenso sollten aus der situativen und schulindividuellen Gestaltung heraus die Bedingungen, Strategien und Potenziale der jeweiligen Kooperationen in den Blick genommen werden. Im ersten Schritt des empirischen Vorgehens wurden Orientierungsgespräche (N=7) zur Erkundung des Feldes und als Mittel der konsensualen Validierung der konzipierten Fragestellung geführt (Flick 2010, 251). Gesprächspartner waren dabei Experten (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2010, 119ff), die aufgrund ihrer beruflichen Rolle, z.B. in der Bildungsadministration, bei Kammern oder in der Bundesagentur für Arbeit, mit spezifischem Wissen über Abläufe, Regeln und Mechanismen zur Ausgestaltung schulischer Berufsorientierung ausgestattet sind. Die Ergebnisse dieser Erhebung wiesen auf bekannte Konfigurationen der Zusammenarbeit und auf Hürden und Chancen der gemeinsamen Unterstützung Jugendlicher durch Schulen und externe Partner hin. So wurden schon früh regionale Disparitäten im Feld potenzieller Kooperationspartner herausgestellt und auch auf die inhaltlichen, zeitlichen

und örtlichen Potenziale von Kooperationen verwiesen. Diese Befunde flossen in die Instrumentenentwicklung wie auch in das weitere theoretische Sampling mit ein. In den folgenden Datenerhebungen wurden weiterführende, allgemeinbildende Schulen aus Rheinland-Pfalz (N=15) in Bezug auf ihre Konzeptionen und Zielstellungen in der Berufsorientierung untersucht. Diese Analyse erfolgte dabei über zwei unterschiedliche Zugänge bzw. Erhebungen. So wurden zuerst Materialien und Konzepte der untersuchten Schulen zum Themenfeld der Berufsorientierung angefordert. Die Dokumente wurden im Hinblick auf bestehende Strukturen, Konzepte und die Systematik der schulischen Berufsorientierung am jeweiligen Standort analysiert. Sie dienten als inhaltlicher Einstieg der weiteren Erhebung an der Schule, der Förderung der Interviewatmosphäre und der Entlastung der Interviewsituation. Als dritter und umfangreichster Teil des Erhebungsdesigns wurden leitfadengestützte, problemzentrierte Interviews (Witzel 2000) an den genannten fünfzehn Schulstandorten geführt. Thematisch konzentrierte sich diese Teilerhebung auf die Ausgestaltung und Begleitung der Kooperationen in der Berufsorientierung an der jeweiligen Schule.

Der Erhebungszeitraum lag in den Schuljahren 2016/17 und 2017/18. Die Interviewdauer variierte zwischen 58 Minuten und 1 Stunde und 56 Minuten. In insgesamt sieben der fünfzehn Fälle handelte es sich um eine Realschule plus, davon zwei in kooperativer Form, fünf in teil-integrativer Form und eine vollintegrative Realschule plus. Zudem wurden fünf Gymnasien und drei Integrierte Gesamtschulen im Rahmen des Samples befragt. Die Schulgrößen variierten zwischen Schulen mit ca. 230 Schülerinnen und Schülern bis hin zu Schulen mit über 1600 Schülerinnen und Schülern.

Die erhobenen Daten wurden nach den Verfahren der Grounded Theory (Strauss/Corbin 1996) ausgewertet. Die Methodologie der Grounded Theory wurde mit dem Fokus entwickelt, regelgeleitet aus der Empirie heraus eine kontrollierte und prüfbare Aufstellung von Theorien zu ermöglichen. Dabei ist dieser Forschungsstil offen und flexibel in der Anwendung und eignet sich außerordentlich gut für die Exploration und Untersuchung von kleineren sozialen Umwelten. Zudem ermöglicht er die Ideen, Sichtweisen und Einschätzungen der Mitglieder dieser Umwelten zu systematisieren. Gleichzeitig ist die Flexibilität jedoch keineswegs als methodischer Freifahrtschein zu werten, da die Grounded Theory regelgeleitet und damit intersubjektiv nachvollziehbar operiert. So werden die Ergebnisse fortlaufend an die Daten zurückgebunden, um die Ergebnisse nachvollziehbar zu gestalten (vgl. Lamnek/Krell 2016, 111f). Die Kodierung, das Sampling sowie die Theoriebildung verläuft gemäß festgelegter Prinzipien und Kriterien. So wurde das Kodierschema in seinen drei Stufen *offenes Kodieren*, *axiales Kodieren* und *selektives Kodieren* angewendet, die Auswahl und Reihenfolge der Interviews orientierte sich an den Leitlinien des *theoretical sampling* und die Erhebungs- und Auswertungsphasen verliefen in einem *iterativ-zyklischen Design* (Strauss 2011, 74).

Die Datenerhebung wurde abgeschlossen, als nach insgesamt fünfzehn Fällen keine neuen Konzepte und Kategorien mehr aus dem Datenmaterial generiert werden konnten. Insofern kann für die Studie von einer theoretischen Sättigung ausgegangen werden. Für die Entwicklung der abschließenden Theorieskizze wurde auf das paradigmatische Modell (Strauss/Corbin 1996, 101) zurückgegriffen, welches als Analysewerkzeug die Ausbildung relationaler, kausaler oder

intentionaler Sinnstrukturen und Handlungen im empirischen Feld dient. Auf dieser Basis entstand als theoretische Durchdringung des empirischen Feldes eine eigenständige Modellierung der Schulkooperationen in der Berufsorientierung.

## 5 Ergebnisse

### 5.1 Ein Kooperationsmodell zur schulischen Berufsorientierung

Im Rahmen dieser Erhebungen konnten eine Vielzahl von verschiedenen Projekten und Ansätzen schulischer Berufsorientierung erfasst und auch implizite wie explizite Einflüsse und Mechanismen der Zusammenarbeit identifiziert werden. Zusätzlich wurde die Position der einzelnen Schulen in ihren jeweiligen Netzwerken aus Kooperationspartnern und Projekten differenziert beleuchtet. Im Vorgehen wurde dabei zunächst aus dem Interviewmaterial heraus eine erste Kodierung der Kooperationsparameter der einzelnen Schulen durchgeführt. Dabei wurden die Textstellen mit abstrakteren, meist theoretisch orientierten Konzepten klassifiziert (Offenes Kodieren). Im zweiten Kodierschritt wurden dann die Kodierungen weiter verdichtet und einige Achsenkategorien als Verbindungsstücke und Ordnungsebenen herausgearbeitet und die zugehörigen Subkodierungen und deren Ausprägungen systematisch untereinander in Beziehung gesetzt. In der Folge entsteht aus der Kodeliste ein inhaltlich verknüpftes Netzwerk von Kodierungen (Axiales Kodieren). Aus diesen Kategorie-Netzwerken entsteht durch empirische und theoretische Verknüpfungen wiederum ein Beziehungsgeflecht, quasi die übergreifende *Storyline* der Untersuchung. Dabei werden die einzelnen Kategorien als Elemente einer gemeinsamen Modellvorstellung eingeordnet in Bedingungsstrukturen, Strategien oder Konsequenzen und vor allem wird die zentrale Kategorie, der Dreh- und Angelpunkt der Untersuchung, an dieser Stelle analytisch herausgearbeitet (Selektives Kodieren). So entsteht, abschließend aus diesem komplexen und iterativen Forschungsvorgehen, ein Theoriemodell, das mit Bezügen zu den Daten und theoretischen Anknüpfungspunkten belegt und elaboriert wird.

In der vorliegenden Studie wurde als wesentliches Ergebnis ein Modell zu *Schulkooperationen in der Berufsorientierung* erarbeitet. Darin werden aus der Vielzahl der Kooperationsprojekte der untersuchten Schulen gemeinsame Muster für Ursachen, Bedingungen, Kontexte, Kooperationsstrategien und Konsequenzen kooperativer Berufsorientierung dargestellt (vgl. Abb. 1).

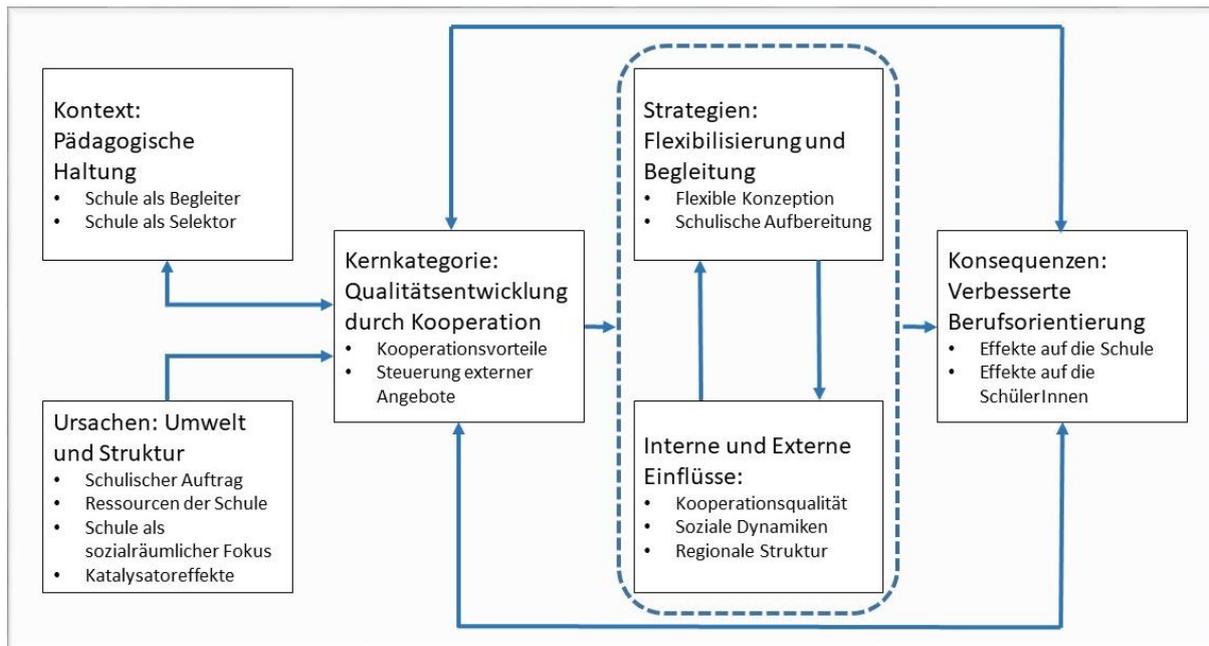


Abbildung 1: Modell zu Schulkooperationen in der Berufsorientierung nach Bigos (in Vorbereitung)

In der vorliegenden Stichprobe bestätigten sich als Ursachen für die Schulkooperationen die auch in der theoretischen Diskussion angeführten Argumentationen wie mangelnde personelle, finanzielle oder zeitliche Ressourcen und auch die besondere Schnittstellenfunktion der Schule als sozialräumlicher Fokus für die Ansprache von Jugendlichen. So wurde die Schule beispielhaft im empirischen Material als „*der Ort, an den man sich wendet, wenn man an Schülerinnen und Schüler ran will*“ (Interview 14, Abs. 6) beschrieben.

Als Kernkategorie des entstandenen Modells konnte die *Qualitätsentwicklung durch Kooperation* identifiziert werden. Die untersuchten Fälle zeigen deutlich, dass die Schulkooperationen den Gedanken einer Qualitätsentwicklung in der Berufsorientierung forcieren. Ziel und Kern der erfassten schulischen Anstrengungen ist es, eine gelungene vorberufliche Bildung und Orientierung von Jugendlichen zu ermöglichen. Das Modell beschreibt darüber hinaus auch noch die angewendeten Strategien der Schulen zur Zielerreichung, relevante Einflussfaktoren und die Konsequenzen für die Schule als Organisation wie auch für die Schülerinnen und Schüler. Zusätzlich konnte als Kontext noch die Rolle der pädagogischen Haltung als relevanter Grundtenor für die Ausrichtung der schulischen Berufsorientierung herausgearbeitet werden (Bigos in Vorbereitung).

## 5.2 Kooperation zwischen Struktur und Wandel

Vor dem theoretischen Hintergrund und dem Modell zu *Schulkooperationen in der Berufsorientierung* zeigt sich eine systematische Wechselhaftigkeit der schulischen Strukturierungsleistung als ein bedeutsames Teilergebnis. Während langfristiges Zusammenwirken, Reziprozität und systematisierte Routinen in einer (Schul-)Kooperation normalerweise wichtige qualitätserzeugende Faktoren sind, zeigte sich bei den Kooperationsbeziehungen von Schulen im Bereich

der Berufsorientierung ein weniger kohärentes Bild. Einerseits wird die schulische Berufsorientierung durch Vorgaben der Politik und Bildungsadministration gerahmt, andererseits lassen sich in den Daten der untersuchten Fälle eine sehr heterogene Ausgestaltung und teilweise Widerstände gegen die normierenden Vorgaben erkennen:

„Also, die sitzen uns im Nacken. Die sagen, so müsst ihr es machen. Ich habe es bisher nicht genauso durchgeführt und man hat mich verpflichtet, es jetzt so zu machen“ (Interview 5, Abs. 57-58).

Solche normierenden Vorgaben bezeichnet Schröder (2020) als Rahmenkonzepte der Berufsorientierung. Innerhalb dieser Rahmenkonzepte haben auf der Maßnahmenebene Praxiskonkakte, Bewerbungstraining, Berufseignungsdiagnostik oder die Entwicklung schuleigener Konzepte mittlerweile einen festen Stellenwert. Generell lassen sich auch die Forderungen nach Einbeziehung regionaler Strukturen und der aktiven Einrichtung von Kooperationen als Vorgaben oder Richtlinien identifizieren (Schröder 2020, 111). Bezogen auf die Regelungen in Rheinland-Pfalz sind diese Anforderungen in übergreifender Form in mehreren Verwaltungsvorschriften wie der *Richtlinie zur Schullaufbahnberatung sowie Berufswahlvorbereitung und Studienorientierung*, oder auch schulartbezogen in den Lehrplänen und Schulordnungen zu finden. Daneben gibt es auch noch Selbstverpflichtungserklärungen wie die *Strategie zur Fachkräftesicherung in Rheinland-Pfalz 2018 – 2021*, in welcher bereits Kooperationen zwischen Schulen, der Bundesagentur für Arbeit und den Kammern festgelegt und konturiert werden. Darin sind dann einige Elemente und zum Teil auch Durchführungsformate für die Schulen vorgeschrieben.

Die Strukturierungsleistung der Schulen in Bezug auf die eigene Konzeptentwicklung vor dem Hintergrund der gegebenen normierenden Vorgaben werden im Modell zu *Schulkooperationen der Berufsorientierung* als eine von zwei Strategien der Schulen ausgewiesen. Die Kategorie *Flexible Konzeption* beschreibt dabei die vorherrschenden Muster und Handlungsschemata der untersuchten Schulen auf fallübergreifender Ebene. Im Folgenden soll diese Strategie beispielhaft für die Datenanalyse sowie die Entwicklung von Codes und Kategorien in der Untersuchung näher beleuchtet werden. Dabei werden die gebildeten Subkategorien und Codes unter Verwendung exemplarischer Zitate aus dem empirischen Material dargestellt.

Flexible Konzeption beschreibt auf der obersten Abstraktionsebene dieser Strategie, dass die schulischen Konzeptionen nicht starr festgelegt sind, sondern konzeptionelle Flexibilität erlauben. So ist die Schule in der Lage, attraktive ggfs. situativ oder kurzfristig verfügbare externe Kooperationsmöglichkeiten einzubeziehen. Dabei ist jedoch keine Beliebigkeit oder Austauschbarkeit der Elemente der schulisch koordinierten Berufsorientierung gemeint, sondern vielmehr das Bestreben, zügig auf qualitätssteigernde Impulse durch konzeptionellen Einbezug zu reagieren. Die Flexible Konzeption stützt sich dabei auf eine Reihe von Subkategorien und Codes, die sich als Teilaspekte dieser Strategie in den Daten nachzeichnen lassen (vgl. Tab. 1).

Tabelle 1: Die Kategorie „Flexible Konzeption“ und ihre Subkodes

<b>Kategorie: Flexible Konzeption</b> als Strategie der Schulen im Modell Schulkooperationen in der Berufsorientierung	
<b>Subkategorie I: Schulische Konzeption</b>	<b>Subkategorie II: Situative Adaptionen</b>
Kodebaum innerhalb der Subkategorie: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Verstetigung der Angebote</li> <li>- Systematisierung und Koordinierung der Angebote</li> <li>- Gestufter Entwicklungsprozess</li> <li>- allgemein berufsorientierende Grundbildung</li> <li>- individuelle Orientierungen berücksichtigen</li> <li>- Individuelle Verpflichtung einfordern</li> </ul>	Kodebaum innerhalb der Subkategorie: <ul style="list-style-type: none"> <li>- kontinuierliche Weiterentwicklung</li> <li>- „Wir machen jetzt was Neues“</li> <li>- externe Impulse der Berufsorientierung</li> <li>- Trial-and-Error</li> </ul>

Ein grundlegendes Element stellt die individuelle Konzeptionshoheit der Schule dar (*Subkategorie: Schulische Konzeption*). Diese ist aufgrund der Rahmenvorgaben auch verpflichtend von schulischer Seite in Form eines Berufsorientierungskonzepts zu leisten. Das Berufsorientierungskonzept stellt i.d.R. ein Ablaufmodell mit einzelnen Maßnahmen und Instrumenten, bezogen auf konkrete Jahrgangsstufen, Bildungsgänge und Schülergruppen, dar. Die Systematisierungsleistung obliegt dabei vornehmlich der Einzelschule (*Kode: Systematisierung und Koordinierung der Angebote*).

*„das ist ein modulares Konzept, wo wir einfach verschiedene Bausteine in den verschiedenen Jahrgängen etabliert haben. Meistens haben wir auch schon festgelegte Zeiträume, wo das dann stattfindet“* (Interview13, Abs. 4).

Die Berufsorientierung inkl. Schulkooperationen wird dabei Planungsroutinen und organisatorischen Regeln unterworfen (*Kode: Verstetigung der Angebote*). Hier zeigen sich Parallelen der vorliegenden Ergebnisse mit den Vorschlägen zur Umsetzung und Verstetigung schulischer Berufsorientierung (Lipowski et al. 2015; Bertelsmann Stiftung et al. 2019). Die Konzeption erfolgt also nicht auf der Makroebene der Bildungsadministration, sondern auf der Mesoebene der einzelnen Schule.

*„Also, auch wir ändern unser Konzept nicht jedes Jahr, aber auch von den Firmen nicht. Von daher finde ich das ganz .. Ganz gut. Es geht von der Organisation her leichter, weil man das eh schon weiß, wie das läuft. Wer an welchem Tag am liebsten kommt oder irgendwie sowas, aber auch inhaltlich“* (Interview 6, Abs. 108).

Die schulische Konzeption der Berufsorientierung ist dabei nicht wahllos. Sie bildet ein inhaltlich abgestimmtes und aufeinander aufbauendes Konzept (*Kode: Gestufter Entwicklungspro-*

zess). Dabei geht es auch um die altersgerechte Ansprache von Jugendlichen oder um die sukzessive Erschließung der Kompetenzen entlang entwicklungspsychologischer und didaktischer Überlegungen (vgl. als mögliche Strukturierung Dederling 2013). Dazu zählen dann verschiedene Anforderungsebenen der Berufsorientierung, wie sie beispielsweise von Wensierski et al. (2005) mit den drei Ebenen `Wissen, Handlung und Reflexion´ (ebd. 2005, 16) beschrieben oder von Butz (vgl. 2008, S. 48ff) theoretisch näher ausgearbeitet wurden im Sinne einer *allgemein berufsorientierenden Grundbildung (Kode)*. Dieses Konzept ist dabei aber schulindividuell, vor Ort erstellt und angepasst an die Bedürfnisse der Organisation und der Schülerinnen und Schüler. Dementsprechend sind Wahlmöglichkeiten vorgesehen.

*„davon abgesehen, was diese .. Schulveranstaltung im Programm sind, die jeweils immer für Interessengruppen oder für bestimmte Stufen sind, haben wir parallel von der neunten bis zur dreizehnten Jahrgangsstufe individuelle Berufsorientierungsgespräche“* (Interview 15, Abs. 16).

Konzeption und individuelle Öffnung werden zusätzlich an fast allen Standorten mit einer Verbindlichkeit für die Schüler über Portfolioangebote und Pflichtterminen verknüpft. Dieses Grundmuster einer schulindividuellen Konzeption, welche ein gestuftes Entwicklungskonzept der Berufsorientierung als Regelrahmen der schulischen Anstrengung etabliert, ist dabei über alle untersuchten Fälle zu beobachten. Auch die Öffnung hin zu individuellen Möglichkeiten bei gleichzeitiger Selbstverpflichtung durch die Jugendlichen lässt sich in unterschiedlicher Form und Intensität als übergreifender Bestandteil der schulischen Herangehensweisen am Material zeigen.

Allerdings endet hier die Notwendigkeit einer flexibilisierten Rahmung des Themas nicht. Die einzelnen Schulen sind bereit auch die Konzepte ad hoc, temporär oder grundständig anzupassen, wenn ihnen das sinnvoll oder geboten erscheint (*Subkategorie: situative Adaptionen*). Die Berufsorientierungskonzepte der Standorte dienen als Hintergrundfolie des schulischen Angebots, sind aber keineswegs starr oder unflexibel.

An den Einzelschulen werden fortlaufend interessante Kooperationsangebote in die Berufsorientierung integriert (*Kode: kontinuierliche Weiterentwicklung*). Die externen Angebote sollen im Regelfall in das Konzept der Schule passen oder werden mit den schulischen Formaten synchronisiert (z.B. Projekttag oder Abendveranstaltungen). Die Schule achtet dabei auf ihre Bedürfnisse und auf den Mehrwert durch eine Veranstaltung. Solche wiederkehrenden Abweichungen von den konzeptionellen Festlegungen der Schule zeigen sich über alle untersuchten Schularten und Kooperationssettings.

*„Es muss flexibel bleiben, es muss offen bleiben. Wenn da irgendein Angebot ist, was da gerade irgendwo passt, dann muss auch so viel Flexibilität bleiben, um zu sagen, wir machen das nächstes Jahr nicht so, wir machen das andersrum oder wir haben da jetzt gerade eine Möglichkeit“* (Interview 12, Abs. 142).

Die Flexibilität, die sich über die Integration dieser kurzfristigen Möglichkeiten und der verbundenen Adaption des schulischen Planungsstands zeigt, verweist jedoch nicht auf eine Beliebbarkeit des schulischen Konzepts. Sie soll das Gerüst des Konzepts nicht unterminieren. Das schuleigene Berufsorientierungskonzept ist immer Ausdruck der inhaltsgeleiteten Absicht sowie der Regelmäßigkeit der schulischen Anstrengungen. Bestimmte Inhalte werden mit Jahrgangsstufen verbunden oder für ausgewählte Zielgruppen vorgehalten. Die Flexibilität bezieht sich letztlich darauf, dass einmalige Möglichkeiten oder neue Ideen sofort integriert werden, die die inhaltlichen Ziele des Berufsorientierungskonzepts der Schule dauerhaft besser operationalisieren als das ansonsten geplante Angebot (*Kode: „Wir machen jetzt was Neues“*).

*„Aber ein Angebot machen .. Also damit darf ich mich nicht alleine zufriedengeben. Ich muss sehen, wie kann ich diese Angebote optimieren und ist das, was ich an Angeboten mache denn das, was auch ankommt oder was gesucht wird?“* (Interview 15, Abs. 58).

Diese Adaptionen werden dabei nicht immer von der Schule angestoßen. Durch die besondere Rolle der Schule (Deeken/Butz 2010, 26) kommen auch *externe Impulse der Berufsorientierung* (*Kode*) vor, die dann von den Schulen aufgegriffen werden.

*„Dann kommen zum Beispiel auch Firmen auf die Schule zu und sagen: Können wir nicht beim nächsten Mal auch?“* (Interview 14, Abs. 50).

Auch kommt es immer wieder zu Änderungen in den Konzepten, da die Kooperationen oftmals Neuland sind und praktisch erprobt werden müssen. Im Erfolgsfall kommt es zu einer Verstärkung, ansonsten zu Anpassung oder Neuausrichtung (*Kode: Trial-und-Error*).

*„So machen wir es halt in allen Bereichen. Wir sind zunächst mal offen, wir probieren es, wir sind auch kritisch und gucken´s uns mal an. Ähm aber da bin ich mal gespannt, wie das in der Umsetzung so wird“* (Interview 1, Abs. 105).

So zeigen sich letztlich Potenziale auf mehreren Ebenen, die sich strukturell nur durch die Einzelschule wirklich auflösen lassen. Die übergreifenden Rahmenkonzepte bieten ein grobes Raster, welche in standortbezogenen Konzepten verhandelt und dann in der Anwendungspraxis weiter adaptiert werden. Auch ist die Zielgruppe innerhalb der Schule nicht immer festgelegt auf ganze Jahrgänge, sondern es wird im Rahmen konzeptioneller Möglichkeiten eine verbesserte Individualisierung der Berufsorientierung (z.B. über freiwillige Angebote oder Wahlpflichtangebote) in den Blick genommen.

Der Handlungsrahmen der Einzelschule ist dabei weder frei von Vorgaben noch umfassend von Steuerungsimpulsen beherrscht. Vielmehr besteht ein dauerhaftes Spannungsfeld zwischen eigener Gestaltungshoheit und fester Regulierung schulischer Berufsorientierung. Durch regionale Disparitäten, z.B. im Arbeitsmarkt und den vorhandenen Partnern, kann eine Technisierung und Methodisierung nie vollständig gelingen (Brüggemann/Rahn 2020, 18). Gleichzeitig wird bei einer schulindividuellen Verantwortung die Bedeutungszumessung des Themas durch die Schulleitung und die Lehrkräfte maßgeblich die Entwicklungschancen der Jugendlichen beeinflussen (Knauf 2009). Aktuell sind die Rahmenvorgaben, die getroffenen Vereinbarungen

und die entwickelten Materialien bzw. Instrumente der Berufsorientierung als (oft bundeslandspezifische) Grundgerüste konzipiert. Die Vorgaben betreffen in der Regel jedoch nur einen Teil der Berufsorientierungskonzepte der Schulen. Sie sind ein Minimalstandard, der an den jeweiligen Schulstandorten dann flexibel erweitert und übertroffen wird. Als Konsequenz lässt sich eine hoch zergliederte und standortabhängige schulische Berufsorientierung beobachten (Brüggemann/Rahn 2020, 16). Dennoch wird über alle untersuchten Schulen die hier beispielhaft explizierte Strategie der *Flexiblen Konzeption* als Handlungsmuster sichtbar, das die Schulen als Akteure unabhängig von der finalen Maßnahmengestaltung teilen.

## 6 Fazit und Ausblick

Die Berufsorientierung ist eine der zentralen Herausforderungen für Schülerinnen und Schüler gegen Ende der Schulzeit. Schulen haben den Auftrag, Jugendliche in Zeiten komplexerer Arbeitsmärkte und gesellschaftlicher Pluralität in ihrer Berufsorientierung zu unterstützen. Gleichzeitig sind die rechtlichen, curricularen und methodischen Vorgaben dieses Themenfelds bei weitem nicht als harmonisiert zu bezeichnen, sondern sind vielmehr durch enorme Unterschiede zwischen den einzelnen Schulformen, Bildungsgängen und Bundesländern gekennzeichnet. Die geringe Abstimmung der administrativen und inhaltlichen Vorgaben, führt in der Schullandschaft dazu, dass vielfache Redundanzen in der täglichen Arbeit entstehen. Zudem gestaltet sich damit auch die Qualität und die Quantität der schulischen Berufsorientierung disparat. Ein einheitliches Gerüst schulischer Berufsorientierung zum Beispiel in Form einer klaren strukturellen Verankerung und curricularen Ausgestaltung ist damit als ein wichtiges Ziel sowohl für die Unterstützung der Lehrkräfte als auch der Schülerinnen und Schüler zu sehen.

Anders als in vielen anderen Themengebieten kann die Schule hier effektiv auf außerschulische Partner zurückgreifen und erweitert ihr eigenes fachliches, örtliches und zeitliches Potenzial damit deutlich. Nimmt die Schule ihre Rolle in diesen Kooperationen als Gestalter, Organisator und pädagogisch Steuernder an, eröffnen sich neue Potenziale für die Förderung der Berufswahlkompetenz Jugendlicher.

Zusammenfassend werden Schulkooperationen in der Berufsorientierung strategisch von den Schulstandorten eingesetzt, um die Unterstützung und Orientierung von Jugendlichen in dieser biografischen Entwicklungsaufgabe zu verbessern. Ebenso zielen die Kooperationen auf die kontinuierliche Entwicklung des konzeptionellen Rahmens der Berufsorientierung an der Schule. Das vorgelegte Modell liefert dafür die strukturierende Darstellung und zeigt die Gründe, Wirkungen, Einflüsse und Handlungspraktiken der Untersuchungsobjekte auf. Als heuristische Taxonomie kann es zur Betrachtung des Gegenstandes auch an anderen Schulen oder in anderen Kontexten der Schulkooperationen zur Berufsorientierung herangezogen werden.

Die vorliegenden Daten verdeutlichen auch, dass die aufgebauten Konzepte schulischer Berufsorientierung keine starren Idealabläufe beschreiben, sondern vielmehr den Status einer bewusst vorläufigen Handlungsskizze innehaben. Für die Betrachtung der Bildungsadministration lassen sich hingegen Hinweise verdichten, dass die Moderation von Programmen und Initiativen

auf übergreifender Ebene eine wichtige Funktion für eine orientierende Rahmenkonzeption einnimmt.

Schulische Berufsorientierung sollte im Wechselspiel zwischen Steuerung auf Makro- und Mesoebene verstanden werden. Gleichzeitig sollten auch die Limitationen dieser Steuerungsversuche durch regionale Disparitäten, individuelle Bedarfe und Entwicklungszyklen der Jugendlichen, wie auch durch die vorhandenen fachlichen, zeitlichen und personellen Ressourcen der Schulen und deren Partner anerkannt werden. Somit bleibt Struktur als Konzept und Flexibilität als Routine der schulischen Berufsorientierung in der aktuellen Ausgestaltung immanent.

## Literatur

Anslinger, E./Barp, C./Partetzke, M. (2018): Berufliche Orientierung. Überdenken – Weiterdenken. Plädoyer für eine sozialwissenschaftlich fundierte Berufsorientierung in der gymnasialen Oberstufe. In: Friese, M. (Hrsg.): Arbeitslehre und Berufsorientierung modernisieren. Analysen und Konzepte im Wandel von Arbeit, Beruf und Lebenswelt. Bielefeld, 279-294.

Beinke, L. (2004). Berufsorientierung und Peer-groups und die berufswahlspezifischen Formen der Lehrerrolle. Bad Honnef.

Bertelsmann Stiftung et al. (Hrsg.) (2019): Leitfaden Berufsorientierung. Praxishandbuch zur qualitätszentrierten Berufs- und Studienorientierung an Schulen. Gütersloh.

Bigos, Michael (in Vorbereitung): Die Schule als kooperativer Akteur der Berufsorientierung. Eine qualitative Untersuchung am Beispiel allgemeinbildender Schulen. Dissertationsschrift. Frankfurt/M.

Brüggemann, T./Krüger-Potratz, M./Rahn, S. (2011): Editorial zum Schwerpunktthema: Berufsorientierung als schulisches Handlungsfeld. In: DDS – Die Deutsche Schule, 103, H. 4, 293-296.

Brüggemann, T./Rahn, S. (2020): Der Übergang Schule-Beruf als gesellschaftliche Herausforderung und pädagogisches Handlungsfeld. In: Brüggemann, T./Rahn, S. (Hrsg.): Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Münster, 11-24.

Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.) (2019): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2018. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn: BiBB. Online: [https://www.bibb.de/dokumente/pdf/Datenreport\\_2019\\_Vorabversion\\_final.pdf](https://www.bibb.de/dokumente/pdf/Datenreport_2019_Vorabversion_final.pdf) (20.05.2019).

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2018): Der Berufsbildungsbericht 2018. Online: [https://www.bmbf.de/pub/Berufsbildungsbericht\\_2018.pdf](https://www.bmbf.de/pub/Berufsbildungsbericht_2018.pdf) (25.01.2019).

Bylinski, U. (2014): Gestaltung individueller Wege in den Beruf. Eine Herausforderung für die pädagogische Praxis. Berichte zur beruflichen Bildung. Bielefeld.

Dedering, H. (2013): Konzeption einer zukunftsfähigen Arbeitsweltorientierung. In: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Hauptvorstand (Hrsg.): Arbeitsweltorientierung und Schule. Eine Querschnittsaufgabe für alle Klassenstufen und Schulformen. Bielefeld. 67-80.

Deeken, S./Butz, B. (2010): Berufsorientierung. Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung. Bonn.

Dewey, J. (1916): Democracy and Education. New York.

Dreer, B. (2013): Kompetenzen von Lehrpersonen im Bereich der Berufsorientierung. Beschreibung, Messung und Förderung. Wiesbaden.

Driesel-Lange, K./Ohlemann, S./Morgenstern, I. (2018): Fördern Lehrpersonen den Berufswahlprozess Jugendlicher? In: Die Deutsche Schule. 38 H. 4, 343-360.

Famulla, G. E. et al. (Hrsg.) (2008): Berufsorientierung als Prozess. Persönlichkeit fordern, Schule entwickeln, Übergang sichern. Ergebnisse aus dem Programm "Schule - Wirtschaft/Arbeitsleben". Bd. 5. Baltmannsweiler.

Fend, H. (2003): Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Opladen.

Geißler, R. (2014): Bildungsexpansion und Bildungschancen. Sozialer Wandel in Deutschland. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Informationen zur politischen Bildung. Nr. 324. Bonn.

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Hauptvorstand (Hrsg.) (2013): Arbeitsweltorientierung und Schule. Eine Querschnittsaufgabe für alle Klassenstufen und Schulformen. Bielefeld.

Heublein, U./Schmelzer, R. (2018): Die Entwicklung der Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen. Berechnungen auf Basis des Absolventenjahrgangs 2016. DZHW-Projektbericht Oktober 2018. Online:  
[https://www.dzhw.eu/pdf/21/studienabbruchquoten\\_absolventen\\_2016.pdf](https://www.dzhw.eu/pdf/21/studienabbruchquoten_absolventen_2016.pdf) (25.01.2019).

Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.) (2019): Statistische Daten zu Studienangeboten an Hochschulen in Deutschland. Studiengänge, Studierende, Absolventinnen und Absolventen Wintersemester 2018/2019. Statistiken zur Hochschulpolitik 2/2019.

Jung, E. (2020): Didaktische Konzepte und methodische Zugänge der Berufs- und Studienorientierung für die Sekundarstufen I und II. In: Brüggemann, T./Rahn, S. (Hrsg.): Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Münster, 460-472.

Kaak, S./Lipowski, K./Kracke, B. (2017): Schulische Netzwerke als Perspektive der Qualitätsentwicklung in der Berufsorientierung. In: Brüggemann, T./Driesel-Lange, K./Weyer, C. (Hrsg.): Instrumente zur Berufsorientierung: pädagogische Praxis im wissenschaftlichen Diskurs, 39-52.

Kirchknopf, S./Kögler, C. (2018): Die Bedeutung der Laufbahnadaptabilität für den berufs- und wirtschaftspädagogischen Diskurs. Konstruktverständnis und Forschungsdesiderate. In: Wittmann, E./Frommberger, D./Ziegler, B. (Hrsg.): Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2018. Opladen, 95-109.

Knauf, H. (2009): Schule und ihre Angebote zu Berufsorientierung und Lebensplanung - die Perspektive der Lehrer und der Schüler. In: Oechsle, M. et al. (Hrsg.): Abitur und was dann? Berufsorientierung und Lebensplanung junger Frauen und Männer und der Einfluss von Schule und Eltern. Wiesbaden, 229-282.

Lamnek, S./Krell, C. (2016): Qualitative Sozialforschung. Weinheim.

Leven, I./Hurrelmann, K./Quenzel, G. (2019): Beruf und Karriere. Im Falle des Falles zählt die Sicherheit des Arbeitsplatzes. In: Shell Deutschland (Hrsg.): Jugend 2019. Eine Generation meldet sich zu Wort. Weinheim, 187-211.

Lipowsky, K. et al. (2015): Handbuch schulische Berufsorientierung. Praxisorientierte Unterstützung für den Übergang Schule – Beruf. Bad Berka.

Lippegaus-Grünau, P./Mahl, F./Stolz, I. (2010): Berufsorientierung – Programme und Projekte von Bund und Ländern, Kommunen und Stiftungen im Überblick. München.

Lipowski, K./Kaak, S./Kracke, B. (2016): Individualisierung von schulischen Berufsorientierungsmaßnahmen – ein praxisorientiertes diagnostisches Verfahren zur Erfassung von Berufswahlkompetenz. bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Spezial 12. Online: [http://www.bwpat.de/spezial12/lipowski\\_et\\_al\\_bwpat\\_spezial12.pdf](http://www.bwpat.de/spezial12/lipowski_et_al_bwpat_spezial12.pdf) (20.01.2020).

Neuenschwander, M. (2020): Elternarbeit in der Berufsorientierungsphase. In: Brüggemann, Tim/ Rahn, Sylvia (Hrsg.): Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Münster, 291-302.

Probst, J. (2010): Positive Peer Kultur in der Berufsorientierung. Bad Heilbrunn.

Przyborski, A./Wohlrab-Sahr, M. (2014): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. München.

Ratschinski, G. (2012): Berufswahlkompetenz. Versuch einer zeitgemäßen Operationalisierung der Berufswahlreife. In: Ratschinski, G./Steuber, A. (Hrsg.): Ausbildungsreife. Kontroversen, Alternativen und Förderansätze. Wiesbaden, 135-156.

Ratschinski, G. (2017): Das Berufswahlverhalten von Ausbildungsaspiranten und Ergebnisse institutioneller Unterstützung. In: Löwenbein, A./Sauerland, F./Uhl, S. (Hrsg.): Berufsorientierung in der Krise? Der Übergang von der Schule in den Beruf. Münster, 27-41.

Savickas, M. L. (2013): Career construction in theory and practice. In: Brown, S./Lent, L. (Hrsg.): Career development and counseling: Putting theory and research to work. Hoboken, 147-180.

Schröder, R. (2020): Rahmenkonzepte zur Berufsorientierung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. In: Brüggemann, T./Rahn, S. (Hrsg.): Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Münster, 109-117.

Schudy, J. (2002): Berufsorientierung in der Schule. Grundlagen und Praxisbeispiele. Bad Heilbrunn.

Schudy, J. (2013): Berufsorientierung als übergreifende Perspektive der Schulformen und Fächer. In: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Hauptvorstand (Hrsg.): Arbeitsweltorientierung und Schule. Eine Querschnittsaufgabe für alle Klassenstufen und Schulformen. Bielefeld, 81-94.

Straus, A. (2011): „Forschung ist harte Arbeit, es ist immer ein Stück Leiden damit verbunden. Deshalb muss es auf der anderen Seite Spaß machen.“ In: Mey, G./Mruck, K. (Hrsg.): Grounded Theory Reader. Wiesbaden, 69-78.

Strauss, Anselm/Corbin, Juliet (1996): Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim.

Wensierski, H.-J./Schützler, C./Schütt, S. (2005): Berufsorientierende Jugendbildung. Grundlagen, empirische Befunde, Konzepte. Weinheim.

Witzel, A. (2000): Das problemzentrierte Interview. Forum qualitative Sozialforschung. 1 H.1. Online:

<http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2520> (08.01.2020)

Zenke, K. G./Wissinger, J. (2011): Historische Aspekte auf bildungstheoretische Grundlagen zu Konzepten betrieblicher Öffnung in unteren Bildungsgängen des allgemeinbildenden Schulwesens. In: Thielen, M. (Hrsg.): Pädagogik am Übergang. Arbeitsweltvorbereitung in der allgemeinbildenden Schule. Bad Heilbrunn, 19-33.

## Zitieren dieses Beitrags

---

Bigos, M. (2020): Die (Nicht-)Strukturierung der Berufsorientierung. In: *bwp@ Profil 6: Berufliches Lehren und Lernen: Grundlagen, Schwerpunkte und Impulse wirtschaftspädagogischer Forschung*. Digitale Festschrift für Eveline Wuttke zum 60. Geburtstag, hrsg. v. Heinrichs, K./Kögler, K./Siegfried, C., 1-19. Online:

[https://www.bwpat.de/profil6\\_wuttke/bigos\\_profil6.pdf](https://www.bwpat.de/profil6_wuttke/bigos_profil6.pdf) (08.09.2020).

## Der Autor

---



### MICHAEL BIGOS

Johannes Gutenberg-Universität Mainz, Zentrum für Lehrerbildung

Jakob-Welder-Weg 20, 55128 Mainz

[bigos@zfl.uni-mainz.de](mailto:bigos@zfl.uni-mainz.de)

<https://www.zfl.uni-mainz.de/michael-bigos/>