

Lazarides, R.; Ohlemann, S.; Wills, R.; Henze, U. & Ittel, A.

Die Perspektive von Lehrerinnen und Lehrern auf schulische Berufs- und Studienorientierung in der Sekundarstufe

Zusammenfassung: In der Studie wurden zwanzig Lehrkräfte verschiedener Schulformen der Sekundarstufe als Expertinnen bzw. Experten schulischer Berufsorientierung im Rahmen von fünf Fokusgruppen interviewt. Insbesondere wurden die Umsetzbarkeit von Maßnahmen schulischer Berufsorientierung sowie die damit verbundene Kompetenzentwicklung diskutiert. Die Fokussierung der Perspektive der Beteiligten, also der Lehrkräfte, ist von hoher Relevanz für die schulische Praxis, da Rückschlüsse auf Stärken und Herausforderungen der gegenwärtigen Praxis schulischer Berufsorientierung deutlich werden. Darauf basierend werden Handlungsempfehlungen formuliert. Die Ergebnisse verweisen auf einen Bedarf der Lehrkräfte nach einer intensiveren Klärung ihrer Rolle im Kontext schulischer Berufsorientierung sowie nach mehr zeitlichen Ressourcen für damit verbundene Aufgaben.

Schlüsselworte: Schulische Berufs- und Studienorientierung; Lehrkräfte; Kompetenzentwicklung; Praktikum; Fokusgruppen

The Perspective of Teachers on Vocational and Academic Career Guidance in Secondary Education

Abstract: Given their role as experts, twenty teachers of different secondary school types were interviewed about school-based career guidance in five focus groups. Questions regarding career guidance measures and students' competence development were discussed. To focus on the perspective of teachers when analyzing questions regarding school-based career guidance of adolescents is highly relevant for educational practice as it allows conclusions about strengths and challenges of current career guidance in school and recommendations for future practice. The findings revealed a need for clarification of teachers' role within the process of school-related career guidance as well as more temporal resources for related tasks.

Keywords: school-based career guidance; teachers; competence development; internship; focus groups

1. Berufs- und Studienorientierung Jugendlicher

Gegen Ende ihrer Schullaufbahn stehen viele Jugendliche vor ihrer ersten „autonomen biographischen Weichenstellung“ (Heine/ Willich 2006, 58). Die selbstständige Entwicklung einer beruflichen Perspektive stellt eine zentrale Entwicklungsaufgabe im Jugendalter dar (Havighurst 1948) und bedeutet für Jugendliche die Notwendigkeit, sich mit den zahlreichen Möglichkeiten der Gestaltung zukünftiger beruflicher Entwicklungswege auseinanderzusetzen. Zu den verschiedenen Wahlmöglichkeiten weiterführender Bildungswege gehören beispielsweise die duale oder schulische Ausbildung, das Studium an einer Universität oder Fachhochschule sowie die Ausbildung mit anschließendem Studium. Wenngleich Schule, Eltern oder auch Peers die berufliche Orientierung Jugendlicher

unterstützen (Ketterson/ Blustein 1997; Kracke 1997), fühlen sich Jugendliche dennoch häufig angesichts der zahlreichen Anforderungen, die mit den Entscheidungsprozessen im Übergang von der Schule in den Beruf einhergehen, stark verunsichert. Diese Verunsicherung besteht nicht nur vor dem Hintergrund einer altersbedingten Entwicklungsphase, die als psychosoziales Moratorium (Erikson 1966) durch sukzessive Identitätsexploration, Ablösung vom Elternhaus und berufliche, gesellschaftliche und individuelle Rollenfindung charakterisiert ist. Gesellschaftlich stellen die mit globalisierten Berufs- und Arbeitswelten einhergehenden strukturellen Veränderungen Jugendliche vor die komplexe Herausforderung, angesichts einer geringen Aussicht auf stabile Beschäftigungsverhältnisse, hoher Mobilitätsanforderungen und verschärfter Ungleichheiten auf dem Arbeitsmarkt (Eichhorst 2011) weitreichende Entscheidungen für ihre zukünftige berufliche Entwicklung zu treffen (Heine/ Willich 2006, 5f.). In diesem Kontext könnten die hohen Abbruchquoten in Berufsausbildung und Studium (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2013) neben anderen strukturellen und sozialen Faktoren auch als Resultat einer bestehenden Verunsicherung Jugendlicher betrachtet werden. So stieg der prozentuale Anteil der Ausbildungsabbrüche bei Berufsschülerinnen und Berufsschülern von 22.1 Prozent im Jahr 2009 auf 25 Prozent im Jahr 2013 an (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2015, 60) und auch der Anteil der Studienabbrüche in Deutschland liegt mit 28 Prozent im Jahr 2010 bei den Bachelorstudiengängen in Deutschland relativ hoch (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2015, 128). Um Jugendliche angesichts dieser Anforderungsstrukturen angemessen in ihren Berufs- und Studienwahlprozessen zu unterstützen, haben schulische Berufsorientierung und die damit einhergehenden berufsorientierende Maßnahmen zum Ziel, grundlegende Kenntnisse über die Wirtschafts- und Arbeitswelt fächerübergreifend zu vermitteln (Hany/ Diesel-Lange 2006). Diese Zielstellung wirft wiederum die Frage auf, wie Schulen den Übergang von der Schule in Beruf oder Studium optimal begleiten können, welche personellen, zeitlichen und organisatorischen Ressourcen dafür notwendig sind und welche Maßnahmen hierfür zielführend sind (vgl. ebd.). Die vorliegende Studie adressiert in diesem Zusammenhang vor dem Hintergrund der im Schuljahr 2010/2011 umgesetzten Berliner Schulstrukturreform die Frage nach der Umsetzungspraxis schulischer Berufs- und Studienorientierung an allgemeinbildenden Schulen. In Fokusgruppeninterviews mit Lehrkräften wurden die Kompetenzentwicklung bei Schülerinnen und Schülern im Rahmen schulischer Berufsvorbereitung sowie die Umsetzbarkeit darauf bezogener Maßnahmen diskutiert. Darüber hinaus wurde auch die Perspektive der Lehrkräfte auf ihre eigene Rolle in diesen Prozessen thematisiert.

2. Die Bedeutung der Institution Schule im Berufs- und Studienorientierungsprozess: Kompetenzen und Maßnahmen

Die Schule nimmt eine wichtige Rolle im Prozess der beruflichen Orientierung Jugendlicher ein – sie hat den Auftrag, alle Schülerinnen und Schüler bei der Berufswahlvorbereitung systematisch zu unterstützen und zu fördern (Brüggemann/ Rahn 2013, 14). Ausgehend von der Annahme, dass Bildung in der gegenwärtigen Gesellschaft kaum ohne eine intensive Auseinandersetzung mit betrieblichen, ökonomischen und technischen Inhalten stattfinden kann und damit die Auflösung der hierarchischen Trennung zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung einhergeht (Tillmann 1990, 116), ergeben sich aus den damit verbundenen Aufgaben komplexe Herausforderungen für allgemeinbildende Schulen. Neben dem Anspruch, Jugendliche unter Berücksichtigung struktureller Chancenungleichheiten beim Übergang von der Schule in weiterführende Bildungssysteme oder Arbeitsmärkte

optimal vorzubereiten, besteht die Anforderung einer hohen Anschlussfähigkeit allgemeiner Bildungsprozesse an die berufliche Ausbildung (Schlemmer 2008). In diesem Spannungsfeld wird aus schulsystemischer Perspektive auch die institutionelle Verortung der Vermittlung beruflicher Handlungskompetenz diskutiert (vgl. ebd., 22). Unter beruflicher Handlungskompetenz werden hierbei drei Kompetenzbereiche verstanden – allgemeine Kompetenzen (z.B. Lesen, Schreiben, Mathematik), berufs- oder domänenspezifische Kompetenzen (z.B. die Fähigkeit der Anwendung individueller Fertigkeiten auf konkrete bereichsspezifische Arbeitsaufgaben) und berufsübergreifende Kompetenzen (z.B. Wissen über Wirkungen von Organisationsstrukturen und Arbeitsmärkte) (Baethge 2010, 32). Berufsübergreifende Kompetenzen werden als Schlüsselqualifikationen konzipiert, zu denen neben dem Wissen um Arbeitsmärkte und ihre Strukturen auch die Fähigkeit zur Selbständigkeit, Verantwortungsbereitschaft sowie methodische Kompetenzen zur Gewinnung und Bewertung von Informationen zählen (Driesel-Lange/ Hany 2005, 4). Die Vermittlung solcher berufsübergreifender Kompetenzen ist zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung verortet und gilt als grundlegender Eckpfeiler einer erfolgreichen Berufswahlvorbereitung (vgl. ebd.). Aus ihrer Verortung zwischen den Institutionen und ihrer wichtigen Rolle im Prozess der Berufsvorbereitung ergibt sich die Frage, welche Maßnahmen sich besonders zur Vermittlung berufsübergreifender Kompetenzen in allgemeinbildenden Schulen eignen. Etablierte Maßnahmen schulischer Berufs- und Studienorientierung sind beispielsweise die Diskussion mit Praktikerinnen und Praktikern einzelner Berufsfelder, Betriebsbesichtigungen, Bewerbungstrainings oder Praktika (Wenzel 2012). Dabei nehmen Praktika im Berufsorientierungsprozess Jugendlicher einen zentralen Stellenwert ein. Zunächst ermöglichen sie ein in der Jugendphase wichtiges Probedandeln im Sinne eines explorativen Ausprobierens zukünftiger Lebensentwürfe (Hoffmann/ Mansel 2013). Des Weiteren bieten Praktika Jugendlichen die Möglichkeit, sich direkt über Anforderungen, die mit einzelnen Berufen verbunden sind, zu informieren und eigene Fähigkeiten im Kontext konkreter Anforderungsstrukturen zu erproben (Driesel-Lange/ Hany 2005). Besonders interessant für die schulische Berufs- und Studienorientierung erscheinen hierbei Schnittstellen der Diskussion um Möglichkeiten der Vermittlung beruflicher Handlungskompetenzen in allgemeinbildenden Schulen und der Funktion von Praktika als Maßnahme der Berufs- und Studienorientierung im Übergang von Schule in Beruf oder Studium. Die vorliegende Studie befasst sich mit diesen Fragen und fokussiert dabei die subjektiven Sichtweisen von Lehrkräften.

3. Die Perspektive von Lehrkräften auf schulische Berufs- und Studienorientierung

Obgleich Lehrkräfte maßgeblich verantwortlich für die Implementierung und Umsetzung von Maßnahmen zur Berufs- und Studienorientierung sind, ist relativ wenig bekannt über ihre subjektive Bewertung der Umsetzbarkeit und Effektivität solcher Maßnahmen im schulischen Kontext. Gleichzeitig kommt ihren subjektiven Sichtweisen eine hohe Bedeutsamkeit für das Unterrichtshandeln zu, da sie als Grundlage der individuellen Handlungsregulation dienen (Dann 2000). Für die Umsetzung von Schulreformen und damit verbundenen Innovationen spielen die professionellen Überzeugungen von Lehrkräften als beteiligten Akteurinnen und Akteuren daher eine entscheidende Rolle (Gräsel 2010, Böse/ Becker/ Neumann/ Maaz/ Baumert 2013). Für die schulische Berufs- und Studienorientierung ist die Perspektive der Lehrkräfte des Weiteren von Bedeutung, da ihnen zugeschrieben wird, dass sie im Vergleich zu anderen unterstützenden Instanzen die Vorstellungen, Interessen und Fähigkeiten ihrer Schülerinnen und Schüler am Zutreffendsten einschätzen können (Heine/ Willich 2006).

Daher bietet eine Fokussierung der Perspektive von Lehrkräften die Chance, aus ihren Rückmeldungen zu Stärken und Herausforderungen gegenwärtiger Praxen konkrete Handlungsempfehlungen ableiten zu können, die sich an den Bedarfen der direkt beteiligten Akteurinnen und Akteure orientieren. Solche Bedarfe sind verbunden mit multiplen Anforderungen, die im Kontext schulischer Berufs- und Studienorientierung an Lehrkräfte gestellt werden. Neben Kenntnissen wichtiger Ausbildungsberufe und Studiengänge gehören dazu auch die individuelle Betreuung von Schülerinnen und Schülern im Berufswahlprozess unter Berücksichtigung von Berufswahltheorien, Koordination innerschulischer und außerschulischer Aktivitäten sowie die Kooperation mit Kolleginnen und Kollegen außerschulischer Einrichtungen (Kaminski et al. 2010). Hierbei stellt sich die zentrale Frage nach einer angemessenen institutionellen Unterstützung und Implementierung des Themenfeldes schulischer Berufs- und Studienorientierung im Rahmen der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften (Kaminski et al. 2010). Regionale Bedingungsgefüge stellen einen wichtigen Rahmen für die Entwicklung verschiedener Dimensionen pädagogischer Professionalität dar, zu denen Wissen (z.B. fachliche und didaktische Kompetenzen), Können (z.B. Methodenkompetenz, Beratungskompetenz) und Reflektieren (personale und emotionale Kompetenzen; Arnold/ Gomez Tutor 2007) gehören. Daher wird im Folgenden der regionale bildungspolitische Kontext der vorgestellten Studie kurz skizziert.

4. Schulische Berufs- und Studienorientierung in Berlin

Mit dem Inkrafttreten der Schulstrukturreform (Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung 2009) und ihrer Umsetzung ab dem Schuljahr 2010/11 wurde in Berlin die Zweigliedrigkeit des Sekundarschulsystems implementiert (Integrierte Sekundarschule; Gymnasium; Baumert et al. 2013). Die dabei neu eingeführte Schulform „Integrierte Sekundarschule“ (ISS) ist durch das Prinzip des Dualen Lernens charakterisiert, unter dem die systematische Verbindung von schulischem Lernen und Lernen am Praxisort verstanden wird (Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung 2009). Ziel ist es, Schülerinnen und Schülern durch Maßnahmen wie beispielsweise die Kooperationen mit Hochschulen, Betriebspraktika oder Schülerfirmen auf eine Berufsausbildung oder ein Studium vorzubereiten und die dafür notwendigen Kenntnisse und Fertigkeiten praxisorientiert zu vermitteln (vgl. ebd.). Während Duales Lernen im Schulprogramm der ISS obligatorisch erfolgt, ist die Einführung des Dualen Lernens an Gymnasien optional und kann als Profil angeboten werden (vgl. ebd., 10). In den Integrierten Sekundarschulen findet Duales Lernen insbesondere im Rahmen des Schulfaches Wirtschaft, Arbeit, Technik (WAT) statt, das einen integrierten Kompetenz- und Wissenserwerb in den drei Domänen Wirtschaft, Arbeit und Technik als unterrichtlichen Schwerpunkt hat und Schülerinnen und Schülern die Fähigkeit vermitteln soll, berufliche und private Handlungsoptionen unter Berücksichtigung ihrer Interessen, Talente und Fertigkeiten zu entwickeln (Senatsverwaltung für Jugend, Bildung und Wissenschaft 2013). Der Rahmenlehrplan des Faches WAT definiert dementsprechend als zentrale zu erwerbende Handlungskompetenzen „Berufliche, wirtschaftliche, rechtliche und technische Zusammenhänge reflektiert wahrnehmen und individuelle und gesellschaftliche Problemlösungen aktiv mitgestalten.“ (vgl. ebd., 11). Diesen Handlungskompetenzen werden vier Teilkompetenzcluster zugeordnet: der souveräne Umgang mit Fachwissen, der zielgerichtete Einsatz von Methoden, die Fähigkeit zur erfolgreichen Kommunikation sowie die Entwicklung situations- und sachgerechter Urteile und Entscheidungen. Maßnahmen der Berufs- und Studienorientierung, die im Kontext des Prinzips „Dualen Lernens“ an Integrierten Sekundarschulen im Bundesland Berlin umgesetzt werden, sind neben Praktika auch Aktivitäten in Schülerfirmen und das

Anlegen eines individuellen Berufswahlpasses. Dem Praktikum kommt dabei besondere Bedeutung für die Kompetenzvermittlung im Sinne einer Auseinandersetzung mit Anforderungsprofilen unterschiedlicher Arbeitsplätze, dem Sammeln und Bewerten von Informationen zu beruflichen Perspektiven sowie bei der Exploration eigener Stärken und Schwächen, Interessen und Fähigkeiten zu (Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung 2009, 26).

5. Ziele und Fragestellungen

Die vorliegende Untersuchung befasst sich, ausgehend von den dargestellten Überlegungen zur schulbezogenen institutionellen Verortung der Vermittlung berufsübergreifender Kompetenzen und damit verbundenen Maßnahmen, mit der Frage nach den von Lehrkräften subjektiv wahrgenommenen Herausforderungen und Chancen einzelner Maßnahmen, der damit einhergehenden Kompetenzvermittlung, aber auch mit den zugrunde liegenden Anforderungen an Lehrkräfte und ihre Bewältigung. Auf Grund der besonderen Bedeutung des Praktikums für die Exploration zukünftiger beruflicher Lebensentwürfe im Jugendalter (Hoffmann/ Mansel, 2013) sowie wegen des überregionalen Charakters wird das Praktikum dabei besonders in der Ergebnisdarstellung fokussiert. Wenngleich die Auswertung lediglich Maßnahmen der schulischen Berufs- und Studienorientierung an Berliner Schulen fokussiert, sind die Ergebnisse auf Grund des Beschlusses der Kultusministerkonferenz zur „Vereinbarung über die Schularten und Bildungsgänge der Sekundarstufe“ (KMK 1993), die die Hinführung zur Berufs- und Arbeitswelt als verpflichtenden Bestandteil für alle Bildungsgänge festschreibt, von hoher Relevanz für die gesamtdeutsche Bildungslandschaft. Auf Grund der unterschiedlichen Umsetzung von Studien- und Berufsvorbereitung an Gymnasien und Integrierten Sekundarschulen in Berlin wurde in den Gruppendiskussionen auch auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede in Bezug auf Kompetenzentwicklung und Praktikum an diesen Schultypen eingegangen.

Darauf bezugnehmend werden folgende Fragestellungen untersucht:

- 1.) Welche Kompetenzen sollten aus Sicht der Lehrkräfte im Prozess der Berufs- und Studienorientierung an Schulen der Sekundarstufe vermittelt werden und welche Anforderungen an sie als pädagogische Akteure gehen damit einher?
- 2.) Welche Maßnahmen der schulischen Berufs- und Studienorientierung bewerten die Lehrkräfte als besonders effektiv oder aber als wenig relevant für die schulische Berufs- und Studienorientierung?
- 3.) Welche Bedarfe formulieren die Lehrkräfte hinsichtlich der multiplen mit schulischer Berufs- und Studienorientierung einhergehenden Anforderungen?

6. Berliner Berufs- und Studienorientierungsstudie

Für eine vertiefende Bestandsaufnahme der gegenwärtigen Umsetzung von Maßnahmen zur Berufs- und Studienorientierung an Berliner ISS und Gymnasien beauftragte die Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft das Fachgebiet Pädagogische Psychologie der Technischen Universität Berlin (TUB) mit der Durchführung der Berliner Berufs- und Studienorientierungsstudie (folgend BeBest-Studie genannt). Die Studie wurde von 2013 bis 2015 durchgeführt und ist durch ein methodenkombinatorisches Design charakterisiert. Im Rahmen quantitativer Fragebogenerhebungen wurden Schülerinnen und Schülern schriftlich zu verschiedenen Aspekten der schulischen Berufs- und Studienorientierung und des Dualen Lernens sowie zum Fachunterricht WAT (Wirtschaft-Arbeit-Technik) befragt. Am ersten Erhebungszeitpunkt im Dezember 2013 nahmen ca. 3000 Schülerinnen und Schüler aus 26 Schulen teil. In Experteninterviews mit Schulleiterinnen

und –schulleitern sowie mit Koordinatorinnen und Koordinatoren der schulischen Berufs- und Studienorientierungsmaßnahmen wurden schulinterne Konzepte der Berufs- und Studienvorbereitung thematisiert. Des Weiteren fanden Fokusgruppeninterviews mit Lehrerinnen und Lehrern an ISS und Gymnasien statt, die zum Ziel hatten, den gegenwärtigen Status der Berufs- und Studienorientierung an Berliner Schulen der Sekundarstufe aus Sicht der Lehrkräfte zu explorieren, Best Practice Beispiele aus dem Unterrichtsalltag zu erfassen und Optimierungsbedarfe offenzulegen.

7. Methode

7.1 Fokusgruppeninterviews: Leitfaden, Durchführung und Auswertung

Zur Erfassung der Erfahrungen und Perspektiven der Lehrkräfte wurden Fokusgruppeninterviews genutzt, da diese Form der moderierten, strukturierten Gruppendiskussionsverfahren sich besonders zur Erfassung von Wahrnehmungen und Meinungen innerhalb einer Interaktionsgruppe eignet. Die Gruppe bildet dabei nicht das Mittel, um individuelle Einstellungen oder Narrationen zu rekonstruieren, sondern verdeutlicht vielmehr kollektive Orientierungen und ihren Entstehungs- und Aushandlungsprozess (Vogl 2014). Bei Fokusgruppeninterviews als Art der Gruppendiskussion wird besonders die Gruppeninteraktion und -dynamik dazu genutzt, Einsichten in etablierte Wahrnehmungen und Meinungen zu erhalten (Morgan 1988). Der Leitfaden für die in der vorliegenden Studie durchgeführten Fokusgruppeninterviews basierte auf den theoretischen Vorüberlegungen zur Rolle der Institution Schule für die Vermittlung beruflicher Handlungskompetenzen im Berufs- und Studienorientierungsprozess Jugendlicher. Die halbstrukturierten Fragen bezogen sich dabei auf die Themenkomplexe Kompetenzen und Maßnahmen. Fokussiert wurden im Themenkomplex der Maßnahmen der Berufswahlpass, das Praktikum und Schülerfirmen. Die zirka einstündigen Fokusgruppeninterviews wurden mit dem Fragenbereich Kompetenzen eröffnet und von zwei Projektmitarbeitenden moderiert. Die Tonaufnahmen der Interviews wurden anschließend nach den Transkriptionsregeln von Bohnsack (2011, 160) verschriftlicht.

Da in der vorliegenden Studie bereits Vorannahmen zu den einzelnen Themenfeldern im Bereich der schulischen Berufs- und Studienorientierung bestanden und eine systematische, generalisierende Auswertung stärker als eine Analyse der Tiefenstrukturen des Textes angestrebt wurde, eignete sich die Technik der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) durch ihre Vorstrukturierung besonders gut für die Datenauswertung. In der vorliegenden Studie wurde die deduktive Kategorienentwicklung genutzt, also die theoriegeleitete Entwicklung von Kategorien zur Auswertung des Textes. Die im weiteren Verlauf angewandte Technik der strukturierenden Inhaltsanalyse ermöglichte dabei die Herausarbeitung der Textstruktur anhand des auf theoretischen oder forschungsbezogenen Annahmen basierend entwickelten Kategoriensystems. Das resultierende Kategoriensystem bestand aus den Oberkategorien Kompetenzentwicklung, Berufswahlpass, Praktikum und Schülerfirma. Zu den Oberkategorien wurden jeweils Unterkategorien zugeordnet, die sich aus den Fragestellungen des Leitfadens ergaben und der Beantwortung der Forschungsfragen der Studie dienten. Die Ober- und Unterkategorien sind in Tabelle 1 abgebildet. Bei der Auswertung der Daten wurde das Programm MAXQDA zur Auswertung qualitativer Daten genutzt. Die Ergebnisdarstellung der vorliegenden Studie fokussiert hauptsächlich die Inhaltsbereiche Kompetenzentwicklung und Praktikum.

Tabelle 1. Kategoriensystem zur Auswertung der Fokusgruppeninterviews

Kompetenzentwicklung

- Kompetenzen im Bereich der Berufs- und Studienorientierung
- Maßnahmen zur Kompetenzentwicklung
- Optimierung der Kompetenzentwicklung
- Gemeinsamkeiten und Unterschiede: Kompetenzen an ISS und Gymnasium

Praktikum

- Einschätzung des Praktikums
- Rückmeldung von Schülerinnen und Schülern zu Praktika
- Veränderungswünsche für Praktikum
- Gemeinsamkeiten und Unterschiede: Praktikum an ISS und Gymnasien

Berufswahlpass

- Einschätzung des Berufswahlpasses
- Feedback von Schülerinnen und Schülern zum Berufswahlpass
- Optimierung des Berufswahlpasses
- Gemeinsamkeiten und Unterschiede: Berufswahlpass an ISS und Gymnasium

Schülerfirmen

- Stellenwert/Potenzial von Schülerfirmen
 - Ausschöpfung des Potenzials von Schülerfirmen
 - Unterschiede und Gemeinsamkeiten: Schülerfirmen an ISS und Gymnasien
-

7.2 Stichprobe und Forschungsdesign

Für die Stichprobe wurden 14 Integrierte Sekundarschulen für die Sekundarstufe I, zwei Integrierte Sekundarschulen für die Sekundarstufe II und zehn Gymnasien für die Sekundarstufe II einbezogen. Die ausgewählten Schulen waren in ihrer Zusammensetzung der Schülerschaft (z.B. individuelle Schülermerkmale Geschlecht, sozio-ökonomischer Status) repräsentativ für die Gesamtschülerschaft Berlins. Als Teilnehmerinnen und Teilnehmer für die Fokusgruppeninterviews wurden zunächst zweiundfünfzig Lehrerinnen und Lehrer eingeladen, die das Fach Wirtschaft-Arbeit-Technik oder Hauptfächer unterrichteten. Dieses Vorgehen sollte einen umfassenden Einblick in den Umgang mit Berufs- und Studienorientierungsmaßnahmen an Berliner Schulen ermöglichen. Im Mai und Juni 2014 wurden fünf Fokusgruppeninterviews mit insgesamt 20 Lehrkräften durchgeführt, die sich auf die Einladungen hin zurückgemeldet hatten. Dabei waren 18 der 20 Lehrkräfte an einer ISS tätig. Zwei dieser ISS verfügten dabei über eine gymnasiale Oberstufe. Zwei der 20 teilnehmenden Lehrerinnen und Lehrer waren an Gymnasien tätig. Bis auf einen Teilnehmer unterrichteten alle Lehrerinnen und Lehrer im Bereich Wirtschaft-Arbeit-Technik und/oder Ethik. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer waren zwischen 27 und 62 Jahren alt.

8. Ergebnisse

Im Folgenden werden zunächst die Ergebnisse der Auswertungen der Fokusgruppeninterviews bezogen auf die Kompetenzentwicklung im Rahmen der Berufs- und Studienorientierung an Schulen der Sekundarstufe vorgestellt. Anschließend wird auf die Ergebnisse zur konkreten Maßnahme Praktikum eingegangen. Dabei werden stets die Gemeinsamkeiten und Unterschiede an den Schulformen Gymnasium und ISS herausgearbeitet.

8.1 Einschätzungen zur Kompetenzvermittlung im Rahmen der Berufs- und Studienorientierung

Die Kodierung der Transkripte bezogen auf die Kategorie Kompetenzentwicklung zeigte, dass die Lehrkräfte häufig zahlreiche Maßnahmen benennen konnten, die von den Schulen durchgeführt wurden, jedoch bezüglich der Kompetenzen, die in der Berufs- und Studienorientierung vermittelt werden sollten, selten Angaben machten. In den Gesprächen wurde deutlich, dass besonders überfachliche Kompetenzen von den Lehrerinnen und Lehrern als wichtig erachtet wurden.

„Y: Und Kompetenzen, was denken Sie, haben Sie Ideen, welche Kompetenzen da gefördert werden [...]?“

Bm: [...] Möglichst auch Teamfähigkeit ausbilden, wenn sie merken, dass sie eben in komplexen Teams arbeiten müssen, sich aber auch in Hierarchien einordnen müssen. Und zum Teil eben auch fachliche Kompetenzen, wie ein Betrieb aufgebaut ist, gibt es einen Betriebsrat, so weit.“

Besonders die Fähigkeit, sich zu präsentieren und sprachlich darzustellen, wurde von den Lehrkräften als wichtig betrachtet, da sie zentral für ein erfolgreiches Bewerbungsgespräch sei.

„Y: Abgesehen von den Maßnahmen. Welche Kompetenzen werden da angesprochen?“

Dm: Auch hier wollen wir natürlich Lese- und Schreibkompetenzen fördern. Wir haben da im Deutschunterricht ein entsprechendes Curriculum erstellt. Mit Kommunikationstrainern versuchen wir die Sprachkompetenzen zu verbessern, weil das dann im Vorstellungsgespräch der Schlüssel ist. Wenn ich dann da sitze und nur nach unten gucke würde ich als Arbeitgeber die auch nicht nehmen wollen. Ist doch klar.“

Dabei gaben die teilnehmenden Lehrerinnen und Lehrer an, dass im Fach Deutsch die Kompetenz gefördert werde, einen Lebenslauf und eine Bewerbung zu schreiben. Die Präsentationskompetenz der Schülerinnen und Schüler wurde von den Lehrerinnen und Lehrern als wichtige Teilkompetenz benannt, die im Rahmen von Vorträgen zu ihrer Praktikumszeit ausgebildet werde.

In den Diskussionen wurde insbesondere deutlich, dass die Lehrerinnen und Lehrer, die Hauptfächer unterrichteten, das fachbezogene Unterrichten und folglich die Ausbildung fachlicher (Kern-)Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern als originäre Tätigkeit von großer Bedeutung wahrnahmen. Diesbezüglich diskutierten die teilnehmenden Lehrkräfte auch, dass die Beratung Jugendlicher hinsichtlich der Berufs- und Studienorientierung eher eine Aufgabe von Expertinnen und Experten in diesem Bereich sei, da ihre eigenen Kompetenzen auf diesem Gebiet eher limitiert wären. Vor allem bezogen auf spezielle Maßnahmen und Veranstaltungen der Berufs- und Studienorientierung wurde betont, dass diese besondere Betreuung sowie Vor- und Nachbereitung erforderten. Daher äußerten die Lehrkräfte den Wunsch nach Unterstützung durch ausgebildete Kolleginnen und Kollegen, die explizit für diese Aufgabe eingestellt würden. Als Verbesserungsvorschläge der gegenwärtigen Situation wurden eine bessere Koordination der Berufs- und Studienorientierung sowie eine Unterstützung durch externe Expertinnen und Experten bei

der Vermittlung von Kompetenzen im Bereich der Berufs- und Studienorientierung gewünscht.

„Wir brauchen Experten aus der Berufswelt, mit denen sich die Schüler auseinandersetzen müssen. Wir sind die Lehrer. Wir haben bei den Schülern eine bestimmte Rolle, aus der wir nicht rauskommen und gerade, wenn es um das Thema Beruf geht, wäre es gut, wenn andere in den Unterricht kommen. Ich habe das auch mal angefangen, dass Eltern, sofern sie berufstätig sind, in die Klasse kommen und über ihren Beruf berichten. Das ist dann leider nicht weitergelaufen, weil ich ein Jahr ausgestiegen bin. Das fand ich wirklich gut, dass die Eltern von ihren Berufen berichten. Wir müssen wegkommen aus dieser Rolle des Berufsberaters und das sollten wir wirklich den Experten überlassen.“

In diesem Kontext berichteten die Lehrkräfte auch Best Practices schulsystembezogener unterstützender institutioneller Faktoren. Neben der regelmäßigen Einladung von Eltern, die als Expertinnen und Experten über ihre eigenen Berufe berichteten, wurden hierbei auch die Verfügbarkeit zusätzlicher Stunden, sogenannte LBÜ-Stunden (Lehrer als Begleiter und Übergangshelfer von der Schule zum Beruf) als hilfreich von den Lehrkräften benannt, um Beratung für einzelne Schülerinnen und Schüler zu leisten. Diese Unterstützung werde tatsächlich angenommen, auch wenn die Schülerinnen und Schüler die Schule schon verlassen hätten.

8.2 Maßnahmen der schulischen Berufs- und Studienorientierung

Als konkrete Maßnahmen, die die Entwicklung von Kompetenzen im Bereich der Berufs- und Studienorientierung förderten, wurden neben größeren Veranstaltungen wie „Spiel-das-Leben“, oder dem „Boys'- bzw. Girls' Day“ auch Veranstaltungen wie Studieninformationstage der Universitäten, Bildungsmessen, Praxisklassen/Praxislerngruppen sowie Potenzial-, Stärken- und Schwächenanalysen genannt. Allerdings wurde hierbei darauf verwiesen, dass viele solcher Maßnahmen auch die Gefahr bergen könnten, nur noch ein „Event“ darzustellen, ohne dass damit ein Mehrwert für die Berufs- und Studienorientierung verbunden sei.

„Also wir haben jetzt festgestellt, bei dem ganzen Angebot, Projekt hier und da, ganz vieles davon oder Potenzialanalyse oder wie es alles heißt. Ganz vieles hat einen absoluten Eventcharakter und kann im Unterricht weder von den Schülern oder Lehrern nicht vor-/nachbereitet werden und bringt teilweise gar nichts.“

Weitere Maßnahmen, die benannt wurden, waren spezielle Unterrichtsformate wie Projektarbeit im Werkstattbereich, das Unterrichtsfach WAT sowie der Ergänzungskurs "Studium und Beruf". In Bezug auf die Verantwortlichkeiten bei der Berufs- und Studienorientierung zeigten sich Unterschiede zwischen den Schulformen. Die Lehrerinnen und Lehrer diskutierten beispielsweise, dass Schülerinnen und Schüler besonders an Gymnasien „...in der Pflicht sind, sich selbstständig um ihre Berufs- und Studienvorbereitung zu kümmern“. Insgesamt wurde von den Lehrkräften jedoch darauf verwiesen, dass auch an Gymnasien die Wichtigkeit von Kompetenzvermittlung im Bereich der Berufs- und Studienorientierung bekannt sei und auch Strukturierungsversuche erkennbar seien. So wurde beispielsweise angegeben, dass vereinzelt an Gymnasien erfolgreiche Praxen zur Umsetzung von Studien- und Berufsmaßnahmen bestünden, wie das bereits an manchen

Gymnasien in Berlin eingeführte Wahlfach „Studium und Beruf“, welches sich explizit mit Berufs- und Studienorientierung befasst.

Als zentral für die Kompetenzentwicklung wurde das Praktikum herausgestellt. Dabei verwiesen die Lehrkräften vor allem darauf, dass ein wichtiger Anspruch an Praktika die Einhaltung eines qualitativen Standards sei. Ohne dabei auf konkrete Anforderungen an einen solchen Standard einzugehen, wurde dennoch die Wichtigkeit der Praktika im Prozess der schulischen Berufs- und Studienorientierung betont.

„Wir legen großen Wert drauf, dass die Schüler in Ausbildungsbereiche kommen und nicht in irgendwelche Würstchenbuden oder Dönerläden. Es funktioniert nicht immer, aber versuchen schon weiter daran festzuhalten.“

Insgesamt berichteten die Lehrerinnen und Lehrer, dass die Schülerinnen und Schüler das Praktikum als Möglichkeit wertschätzten, berufsbezogene Erfahrungen zu sammeln. Dabei sahen die Lehrerinnen und Lehrer das wichtigste Ziel des Praktikums darin, einen ersten Einblick in die Arbeitswelt zu erhalten. Das Festlegen des Berufswunsches wurde als nebensächlich betrachtet. Als wichtiges Ziel eines Praktikums betrachteten die befragten Lehrerinnen und Lehrer demzufolge auch, zu explorieren, welche Tätigkeit die Schülerinnen und Schüler im späteren Berufsleben nicht ergreifen wollten. Ein weiterer inhaltlicher Schwerpunkt, der in Bezug auf das Praktikum diskutiert wurde, waren die positiven Effekte dieser Berufsorientierungsmaßnahme. Das Verhalten der Schülerinnen und Schüler im Praktikum erschien den meisten Lehrerinnen und Lehrern als „erwachsener“ im Vergleich zum Verhalten der Schülerinnen und Schüler im Schulalltag. Den positiven Effekt führten die Lehrkräfte unter anderem darauf zurück, dass die Arbeitgeberinnen und Arbeitgeber meistens unvoreingenommen an die Schülerinnen und Schüler herantreten würden und somit jedes neue Praktikum auch einen Neuanfang auf sozialer Ebene darstelle. Dies manifestiert sich unter anderem in diesem positiven Ankerbeispiel aus einer Fokusgruppendifkussion:

„Also unsere Schüler sind auch sehr ängstlich oft, weil sie eigentlich wissen, dass ihnen Basiswissen fehlt. Und wenn sie dann in dem Betriebspraktikum feststellen: ‚Ich kann zwar nicht so gut Mathe und ich bin auch nicht so gut in Deutsch, aber der Chef hat zu mir gesagt, dich würde ich sofort nehmen. Du kriegst auch Förderunterricht, weil du eben andere Eigenschaften hast.‘ Und das ist auch ganz wichtig, dass diese Schüler das dann auch in der Schule transportieren, an andere weitergeben.“

In der Kategorie Praktikum zeigte sich, dass an den ISS drei verschiedene Arten der Praktikumsgestaltung als Maßnahme der Berufs- und Studienorientierung existierten, von denen mindestens eine an jeder Einzelschule angeboten wurde:

- Das Praktikum in der neunten Klasse
- Ein weiteres Praktikum in der zehnten Klasse
- Eine Berufsfelderkundung durch ein Orientierungspraktikum, bestehend aus zwei bis drei Kurzzeitpraktika in verschiedenen Berufsfeldern, meistens gekoppelt mit einer Potenzialanalyse

Hierbei wurden Schulformunterschiede deutlich. Besonders an Gymnasien zeigten sich in Bezug auf zeitliche, personelle und fachliche Ressourcen Probleme mit dem Praktikum. So gaben einige Lehrerinnen und Lehrer an, dass kaum Zeit bliebe, die Schülerinnen und Schüler in der Praktikumsstelle zu besuchen: „Welcher Lehrer des Gymnasiums kann seinen Schüler zweimal während des Praktikums besuchen und hat dann Zeit mal ne halbe Stunde da zu bleiben?“. Des Weiteren komme die Vor- und Nachbereitung des Praktikums auf Grund des fehlenden begleitenden Unterrichtsfaches an Gymnasien oftmals zu kurz. Insgesamt wurde die Sinnhaftigkeit von Praktika als Instrument der Berufs- und Studienorientierung an Gymnasien kontrovers diskutiert. Einerseits betrachteten die Lehrkräfte das Praktikum am Gymnasium nicht als sinnvoll, da eine „Unterbrechung der Bildungszeit“ stattfindet. Andererseits wurde angemerkt, dass die Schülerinnen und Schüler kein „klassisches“ Praktikum ergreifen müssten, sondern beispielsweise in einem Architekturbüro oder einer PR-Agentur arbeiten könnten, um eher akademisch orientierte Berufsbereiche kennenzulernen.

„Naja, so ein klassisches Betriebspraktikum vielleicht nicht, aber sowas wie PR und Architekten und das ist schon in Ordnung, weil man da genau den gleichen Effekt hat. Einer will immer Architektur studieren, stellt sich das immer vor und merkt dann ich klicke die ganze Zeit eigentlich nur auf eine Maus.“

9. Diskussion

Vor dem bildungspolitischen Hintergrund schulstruktureller Veränderungen im Bundesland Berlin im Schuljahr 2010/2011 und einer damit einhergehenden starken Betonung des Prinzips des Dualen Lernens in die allgemeinbildende Schulform Integrierte Sekundarschule befasste sich die vorliegende Studie mit der Frage, wie die beteiligten Lehrerinnen und Lehrer an verschiedenen Schultypen (ISS, Gymnasium) die gegenwärtige Praxis der schulischen Berufs- und Studienorientierung wahrnehmen. Die Fokussierung der Perspektive der Lehrkräfte auf die Kompetenzvermittlung, Umsetzbarkeit und Anforderungen, die mit der schulischen Berufs- und Studienorientierung einhergehen, ergab wichtige Ansatzpunkte für die Weiterentwicklung gegenwärtiger Handlungspraxen, wie beispielsweise die verstärkte Koordination der schulischen Berufs- und Studienorientierung, sowie die Frage nach einer stärkeren Einbindung externer Expertinnen und Experten bei der Vermittlung von Kompetenzen im Bereich der Berufs- und Studienorientierung.

9.1 Einschätzungen zur Kompetenzvermittlung

Ausgehend von schulsystembezogenen Überlegungen zur Vermittlung berufsübergreifender Kompetenzen, die zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung verortet ist (Schlemmer 2008), wurde die Frage aufgeworfen, welche Kompetenzen den Schülerinnen und Schülern im Rahmen der schulischen Berufs- und Studienorientierung aus Sicht der Lehrkräfte vermittelt werden. Die Ergebnisse der Fokusgruppeninterviews verdeutlichen, dass von den befragten Lehrerinnen und Lehrern trotz mehrfacher Nachfragen selten konkrete, im Kontext der schulischen Berufs- und Studienorientierung zu vermittelnde Kompetenzen benannt wurden. Während dies einerseits auf Unsicherheiten oder limitierte Kenntnisse seitens der Lehrkräfte verweisen könnte, deutet die Notwendigkeit häufiger Nachfragen möglicherweise auch darauf hin, dass das Zielverständnis der Maßnahmen bzw. das Verständnis der damit verbundenen Kompetenzvermittlung unter den Befragten uneinheitlich war oder nicht den bildungspolitisch im Rahmenlehrplan benannten Konzepten entsprach. Relative Einigkeit hinsichtlich der zu vermittelnden Kompetenzen bestand allerdings insofern, dass bei der

Diskussion der Lehrkräfte eher überfachliche Kompetenzen im Vordergrund standen, wie beispielsweise soziale Kompetenzen (Teamfähigkeit) oder Präsentationsfähigkeiten. Solchen überfachlichen Schlüsselkompetenzen, zu denen auch Selbstständigkeit, Verantwortungsbereitschaft und methodische Kompetenzen zur Gewinnung und Bewertung von Informationen gehören, wird sowohl in der Fachliteratur (Driesel-Lange/ Hany 2005, 4) als auch in aktuellen Rahmenlehrplänen berufsorientierender Schulfächer (Senatsverwaltung für Jugend, Bildung und Wissenschaft 2013, 11) eine zentrale Rolle im Prozess der Berufs- und Studienorientierung zugeschrieben. Die Diskussion um die Vermittlung überfachlicher Kompetenzen im allgemeinbildenden Schulsystem bietet Anschlussmöglichkeiten an die Frage, welche Rolle schulische Bildungsprozesse bei der Bewältigung der in entwicklungspsychologischen Modellen beschriebenen multiplen Anforderungsstrukturen im Jugendalter spielen, zu denen die Exploration gesellschaftlicher Rollen im Kontext der zunehmenden Ablösung vom Elternhaus zählen (Erikson 1966). Der besondere Stellenwert, den die befragten Lehrkräfte allgemeinbildender Schulen der Vermittlung überfachlicher Kompetenzen bei der Berufsvorbereitung zuschreiben, kann auch darauf verweisen, dass die Befähigung Jugendlicher, eigene Stärken und Schwächen zu explorieren und sie in Beziehung zu sozialen, strukturellen und berufsbezogenen Anforderungen zu setzen, als wichtiges Ziel schulischer Berufsorientierung gilt. Die Reflexion dieses Spannungsfeldes individueller Wünsche und objektiver Gegebenheiten wird auch in der Fachliteratur als pädagogische Aufgabe von Schule im Übergang von der Schule in Beruf oder Studium betrachtet (Eckert 2008, 153).

9.2. Maßnahmen schulischer Berufs- und Studienorientierung

In Bezug auf die Frage nach den einzelnen Maßnahmen zeigen die Ergebnisse der Fokusgruppeninterviews, dass die Lehrerinnen und Lehrer das Praktikum als effektive Möglichkeit für Schülerinnen und Schüler beurteilten, positive Erfahrungen außerhalb der Schule zu sammeln. Diese positive Bewertung entspricht auch den Ergebnissen anderer Interviewstudien, die sich mit der Frage befassen, wie Schülerinnen und Schüler sowie Koordinatorinnen und Koordinatoren der Berufsorientierung an Schulen das Praktikum als Element der Berufs- und Studienvorbereitung wahrnahmen (Knauf 2009, 260). In der Studie von Knauf (2009) bemängelten die befragten Lehrerinnen und Lehrer, dass die schulische Berufs- und Studienorientierung von Massenveranstaltungen geprägt sei, die kaum Zeit für ein Eingehen auf die individuellen Bedürfnisse seitens der Schülerinnen und Schüler lasse. Auch in der vorliegenden Untersuchung wurden jene Maßnahmen der Berufs- und Studienorientierung, die eher Veranstaltungscharakter haben, kritisch von den Lehrerinnen und Lehrer bewertet. Insbesondere der Eventcharakter vieler Veranstaltungen und die mangelnde Zeit für Vor- und Nachbereitung wurden dabei kritisiert. Praktika wurden hingegen als Möglichkeit beschrieben, Kenntnisse über Berufs- und Arbeitswelt zu erlangen, berufsbezogene Erfahrungen zu sammeln und die konkrete Berufspraxis mit den eigenen Vorstellungen über den Beruf abzugleichen. Darüber hinaus berichteten die Lehrkräfte, dass das im Zuge des Praktikums erfolgte Probehandeln den Lernenden nicht nur mit dem Gewinn von Kenntnissen und Erfahrungen über den Beruf einhergeht, sondern auch eine explorative Übernahme erwachsener Rollen ermöglicht. Diesem explorativen Ausprobieren zukünftiger Lebensentwürfe (Hoffmann/ Mansel 2013) schreiben die Lehrkräfte eine besonders wichtige Funktion im Berufsvorbereitungsprozess Jugendlicher zu, da es Jugendlichen ermöglicht, unabhängig von bisherigen Erfahrungen mit Lehrpersonal und Gleichaltrigengruppe sowie von ihren bisherigen Leistungen in der Schule auch Rückmeldungen zu ihren Stärken und Schwächen von Arbeitgeberinnen und Arbeitgebern

zu erhalten. Die Ergebnisse der Fokusgruppeninterviews in dieser Studie verdeutlichen allerdings einen starken Bedarf der befragten Lehrkräfte nach stärkerer externer Unterstützung bei der Berufs- und Studienorientierung sowie nach mehr zeitlichen Ressourcen für die Praktikumsbegleitung.

9.3. Anforderungen an die beteiligten Lehrkräfte

Die Aufgabe allgemeinbildender schulischer Bildungsprozesse, Jugendliche vor allem am Ende der Sekundarstufe I und in der Sekundarstufe II auf berufliche oder berufsfeldbezogene Schwerpunktsetzungen auch im Sinne einer individuellen Interessen- und Fähigkeitsbildung vorzubereiten (Klafki 1993, 33), erfordert laut den befragten Lehrerinnen und Lehrern auch verstärkte externe Unterstützung. Dabei artikulierten die Lehrkräfte konkrete Erwartungen und Wünsche im Sinne einer Einbindung externer Expertinnen und Experten für einzelne Berufsfelder, zu denen sie auch Eltern zählten. Des Weiteren formulierten die Lehrkräfte die Forderungen nach mehr Kapazitäten in der Schule, nach Weiterbildungen sowie nach einer verbesserten Koordination der Berufs- und Studienorientierung. Diese letztgenannte Idee wird in den aktuellen bildungspolitischen Entwicklungen im Kontext des am Jahresanfang 2015 beschlossenen Landeskonzeptes für Berufs- und Studienorientierung in Berlin durch die Einrichtung eines Büros für Berufs- und Studienorientierung in jeder Schule für die Koordinatorinnen und Koordinatoren der schulischen Berufs- und Studienorientierung aufgegriffen (Berliner Senat 2015). Insgesamt zeigte sich in den Gruppendiskussionen, dass die Lehrkräfte es als große Herausforderung wahrnahmen, in Hauptfächern neben der Vermittlung fachlicher Kenntnisse auch Berufs- und Studienorientierungsprozesse zu begleiten und diesbezüglich überfachliche Kompetenzen zu fördern.

9.4 Fazit

Für den bildungspolitischen Kontext ist die vorliegende Studie von hoher Relevanz, da sie besonders die Perspektive und Einschätzung der in den Prozess der schulischen Berufs- und Studienorientierung involvierten Lehrerinnen und Lehrer fokussiert und damit die Perspektive jener Akteurinnen und Akteure in den Blick nimmt, die direkt an der Umsetzung von Innovationen im Bildungssystem beteiligt sind (Gräsel 2010; Böse et al. 2013). Zu den von den Lehrkräften benannten Vorschlägen für die zukünftige schulische Handlungspraxis gehörten die verstärkte Implementierung von Koordinationsstellen und die intensivere externe Unterstützung durch Expertinnen und Experten einzelner Berufsgruppen. Zusammenfassend verdeutlichen die Ergebnisse dabei eine besondere Bedeutung der Vermittlung überfachlicher Kompetenzen an allgemeinbildenden Schulen für die schulische Berufs- und Studienorientierung. Als sehr nützliche Maßnahme für die Vorbereitung des Übergangs von der Schule in Studium und Beruf bewerteten die befragten Lehrkräfte schulförmübergreifend das Praktikum sowie die Kooperation zwischen Lehrkräften und Eltern in der Vorbereitung Jugendlicher auf die Übergangsphase.

Literatur

- Arnold, R./ Gomez Tutor, C. (2007): Grundlinien einer Ermöglichungsdidaktik. Bildung ermöglichen – Vielfalt gestalten. Augsburg.
- Baethge, M. (2010): Ein europäisches Berufsbildungs-PISA als politisches und methodisches Projekt. In: D. Münk/ A. Schelten (Hrsg.): Kompetenzermittlung für die Berufsbildung. Verfahren, Probleme und Perspektiven im nationalen, europäischen und internationalen Raum, Bielefeld.19-36.

- Baumert, J. et al. (2013): Die Berliner Schulstrukturreform – Bewertung durch die beteiligten Akteure und Konsequenzen des neuen Übergangsverfahrens von der Grundschule in die weiterführenden Schulen: Zentrale Befunde der BERLIN-Studie im Überblick. (<https://www.berlin.de>) [Zugriff: 12.09.2014].
- Berliner Senat (2015): Landeskonzept Berufs- und Studienorientierung Berlin. Beschlossen vom Berliner Senat am 17.03.2015. <http://www.psw-berlin.de/> [Zugriff: 10.07.2015]
- Böse, S./ Neumann, M./ Becker, M./ Baumert, K. M. J. (2013): Kapitel 7 Beurteilung der Berliner Schulstrukturreform durch Schulleiterinnen und Schulleiter, Lehrkräfte und Eltern. In: K. Maaz/ J. Baumert/ M. Neumann/ M. Becker/ H. Dumont (Hrsg.): Die Berliner Schulstrukturreform: Bewertung durch die beteiligten Akteure und Konsequenzen des neuen Übergangsverfahrens von der Grundschule in die weiterführenden Schulen, Münster. 209-262.
- Bohnsack, R., et al. (Hrsg.) (2011): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Opladen und Farmington Hills.
- Brüggemann, T./ Rahn, S. (2013): Zur Einführung: Der Übergang Schule-Beruf als gesellschaftliche Herausforderung - Entwicklung, rechtliche Verankerung und pädagogischer Auftrag der Berufsorientierung. In: T. Brüggemann (Hrsg.): Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch, Münster. 11–20.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2015): Berufsbildungsbericht, PDF-Dokument (http://www.bmbf.de/pub/Berufsbildungsbericht_2015.pdf) [Zugriff: 10.07.2015].
- Dann, H.-D. (2000): Lehrerkognitionen und Handlungsentscheidungen. In: M. K. W. Schweer (Hrsg.): Lehrer-Schüler-Interaktion, Wiesbaden. 79-108.
- Diesel-Lange, K./ Hany, E. (2005): Berufsorientierung am Ende des Gymnasiums: Die Qual der Wahl, Schriften zur Berufsorientierungsforschung, H. 1, 2-26.
- Eckert, M. (2008): Defizite in der Berufsvorbereitung—Was ist ein gelingender Übergang von der Schule in den Beruf?. In: E. Schlemmer/ H. Gerstberger (Hrsg.): Ausbildungsfähigkeit im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft, Politik und Praxis, Wiesbaden. 149-159.
- Eichhorst, W. (2011): Arbeitswelt und Lebenswelt im Globalisierungszeitalter. In: T. Mayer/ R. Meyer/ L. Miliopoulos (Hrsg.): Globalisierung im Fokus von Politik, Wirtschaft, Gesellschaft, Wiesbaden. 225-236.
- Erikson, E.H. (1966): Identität und Lebenszyklus. Frankfurt am Main.
- Gräsel, C. (2010): Stichwort: Transfer und Transferforschung im Bildungsbereich. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 13, H. 1, 7-20.
- Hany, E./ Diesel-Lange, K. (2006): Berufswahl als pädagogische Herausforderung. Schulische Orientierungsmaßnahmen im Urteil von Abiturienten, Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, H. 1, 517-531.
- Havighurst, R. J. (1948): Developmental tasks and education. Chicago, IL, U.S.
- 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, PDF-Dokument (<http://www.his.de>) [Zugriff am 23.09.2014].
- Hoffmann, D. / Mansel, J. (2013): Jugend. In: S. Mau / N. M. Schöneck (Hrsg.): Handwörterbuch zur Gesellschaft Deutschlands, Wiesbaden. 436-449.
- Kaminski, H. et al. (2010): Berufsorientierung in der Schule. Eckpunkte einer nachhaltigen Förderung der Berufsorientierung an allgemeinbildenden Schulen in Niedersachsen, 3. Auflage, PDF-Dokument (<http://www.uni-oldenburg.de>) [Zugriff am 23.09.2014].

- Ketterson, T. U./ Blustein, D. L. (1997): Attachment relationships and the career exploration process. *The Career Development Quarterly*, 46, H. 2, 167-178.
- Klafki, W. (1993): Allgemeinbildung heute. In: *Pädagogische Welt*, 47, H. 3, 98-103.
- Knauf, H. (2009): Schule und ihre Angebote zu Berufsorientierung und Lebensplanung–die Perspektive der Lehrer und der Schüler. In: M. Oechsle/ H. Knauf/ C. Maschetzke/ E. Rosowski (Hrsg.): *Abitur und was dann?* Wiesbaden. 229-282.
- Kracke, B. (1997): Parental behaviors and adolescents' career exploration. *The Career Development Quarterly*, H. 4, 341-350.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (1993): Vereinbarung über die Schularten und Bildungsgänge im Sekundarbereich I. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 03.12.1993 i.d.F. vom 12.12.2013). (<http://www.kmk.org/>) [Zugriff am 09. November 2014].
- Lamnek, S. (2005): *Gruppendiskussionen. Theorie und Praxis*. 2. Auflage. Weinheim und Basel.
- Mayring, P. (2010): *Qualitative Inhaltsanalyse – Grundlagen und Techniken*. Weinheim und Basel.
- Morgan, D. L. (1988): *Focus groups as qualitative research*. Newbury Park, CA.
- Regionales Übergangsmanagement Berlin (2010): *Der Berufswahlpass im Land Berlin*, PDF-Dokument(<http://ruem-berlin.de>) [Zugriff am 02.12. 2014]
- Schlemmer, E. (2008): Was ist Ausbildungsfähigkeit? Versuch einer bildungstheoretischen Einordnung. In: E. Schlemmer/ H. Gerstberger (Hrsg.): *Ausbildungsfähigkeit im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft, Politik und Praxis*, Wiesbaden. 13-33.
- Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2009): *Bildungsfahrplan 2010/11*, PDF-Dokument (<http://www.berlin.de>) [Zugriff: 12.09.2014].
- Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2013): *Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe I. Jahrgangsstufe 7 – 10. Integrierte Sekundarschule: Wirtschaft, Arbeit, Technik*, PDF-Dokument (<https://www.berlin.de>) [Zugriff: 02.12.2014].
- Tillmann, K. J. (1990): Elemente einer allgemeinen Bildung für das Leben in der Gesellschaft von morgen. In *Wie öffnet sich die Schule neuen Entwicklungen und Aufgaben? Bericht über ein OECD/CERI-Seminar Bremerhaven 1989*, Bonn. 111-121.
- Vogl, S. (2014): Gruppendiskussion. In: N. Baur / J. Blasius (Hrsg.): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*, Wiesbaden. 581-586.
- Wenzel, H. (2012): Die Rolle der Schule im Übergang Schule – Beruf: Ein Überblick. In: U. Richter (Hrsg.): *Verbesserung der schulischen Vorbereitung auf die Übergänge in die Ausbildung: Schulentwicklungsprozesse München*. 17-22.



Dr. Rebecca Lazarides

ist seit 2014 Vertretungsprofessorin an der Technischen Universität Berlin, Institut für Erziehungswissenschaft, Fachgebiet Pädagogische Psychologie und befasst sich in Ihrer Forschungsarbeit mit den Themen schulbezogener Motivation und Studien- und Berufswahl.



Svenja Ohlemann

promoviert zum Thema Berufs- und Studienorientierung von Jugendlichen und betreut seit 2013 das Forschungsprojekt „BeBest-Studie“ im Fachbereich Pädagogische Psychologie am Institut für Erziehungswissenschaft der Technischen Universität Berlin.



Rosemarie Wills

war im Jahr 2014 im Rahmen ihres masterarbeitsbezogenen Forschungsprojektes am Projekt „BeBest-Studie“ im Fachbereich Pädagogische Psychologie am Institut für Erziehungswissenschaft der Technischen Universität Berlin beteiligt.



Ulrike Henze

war im Jahr 2014 als im Rahmen Ihres masterarbeitsbezogenen Forschungsprojektes am Projekt „BeBest-Studie“ im Fachbereich Pädagogische Psychologie am Institut für Erziehungswissenschaft der Technischen Universität Berlin beteiligt.



Prof. Dr. Angela Ittel

ist seit 2014 Vizepräsidentin für Internationales und Lehrkräftebildung und seit 2008 Professorin für Pädagogische Psychologie am Institut für Erziehungswissenschaft der Technischen Universität Berlin.