

Veränderungen des Gymnasiums und deren Bedeutung für die Berufs- und Studienorientierung

Rebecca Stabbert *, Rudolf Schröder **

* Institut für Ökonomische Bildung, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

** Professur für Ökonomische Bildung mit dem Schwerpunkt Berufsorientierung, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Zusammenfassung

Das Gymnasium entwickelte sich durch zahlreiche Reformen von einer „Schule des Bildungsbürgertums“ mit definierten Berufszielen zu einer der nachgefragtesten Schulformen, durch die den Absolventen alle Bildungswege offen gehalten werden. Dieses „Gymnasium neuen Typs“ (Gass-Bolm 2005, 422) entwickelte sich nicht nur durch die verschiedenen Reformen, sondern insbesondere auch durch das veränderte Bildungsbewusstsein und -verhalten der Menschen (vgl. Freisel 2007, 64). Dies zeigt sich in den fortlaufend steigenden Abiturientenzahlen und in dem stetigen Zulauf von Schülerinnen und Schülern (vgl. Statistisches Bundesamt 2014b, 9).

Die steigende Schülerzahl und deren heterogenen Hochschulreifemotive sowie die zahlreichen verschiedenen Bildungswege erhöhen den Anspruch der schulischen Berufs- und Studienorientierung im Gymnasium. In dem neueren Verständnis des allgemeinbildenden Gymnasiums soll es die Absolventen zum einen zur Hochschule führen und damit die Studierfähigkeit vermitteln, zum anderen aber auch den Weg in eine berufliche Ausbildung eröffnen (vgl. KMK 1972, 22). Eine begründete Studienwahlentscheidung gelingt jedoch in der Betrachtung der Studienabbruchquote nicht allen Abiturienten gleichermaßen, was unter anderem auch durch die Ausdifferenzierung des Studiengangangebots erschwert wird.

Damit gewinnt eine Stärkung der Berufs- und Studienorientierung im Gymnasium weiterhin an Relevanz, sowohl aus der Perspektive der Abiturienten und der Schulform Gymnasium, aber auch aus dem gesellschaftlichen und bildungspolitischen Blickwinkel. Zugleich gilt es den spezifischen Anforderungen der Schulform Gymnasium Rechnung zu tragen.

Abstract

Due to a large number of reforms the *Gymnasium* evolved from a "school of the educated middle class" with defined professional goals to one of the most popular schools that keeps all pathways open for the graduates. This "new type *Gymnasium*" (Gass-Bolm 2005, 422) evolved not only through various reforms, but particularly due to the changing education awareness and behavior of the people (cf. Freisel 2007, 64). This is shown by the consecutively rising number of *Gymnasium* graduates and the steady inflow of schoolgirls and schoolboys (cf. Federal Statistical Office of Germany 2014B, 9).

The rising number of pupils and their heterogeneous university maturity motives as well as the numerous different courses of education increase the demand for occupational- and study orientation at *Gymnasium*. According to newer understanding of the general *Gymnasium*, graduates should on the one hand be prepared for university and thus be provided with the aptitude for higher educational studies, however, on the other hand should the way be opened up for vocational training (cf. KMK 1972, 22). Nevertheless, the dropout rate shows that not all *Gymnasium* graduates manage to come up with a reasoned choice of study programme, which is made difficult, amongst other things by the differentiation of study programmes on offer.

Thus a strengthening of occupational- and study orientation at *Gymnasium* is gaining added significance, both from the perspective of the high-school graduates and the school type *Gymnasium* as well as the social and educational point of view. At the same time specific demands of the school type *Gymnasium* need to be taken into account.

1 Veränderungen des allgemeinbildenden Gymnasiums

1.1 Wandel des Bildungsauftrages

In den Anfängen des 19. Jahrhunderts war das deutsche Gymnasium die Schule für das Bildungsbürgertum und grenzte sich klar von der Volksschule als „Stätte der ‚Massenbildung‘“ ab (vgl. Gass-Bolm 2005, 9; zur ausführlichen Darstellung der Geschichte des Gymnasiums vgl. Freisel 2007; Gass-Bolm 2005). Es war der Bildungsort der gesellschaftlichen Elite und orientierte sich an den Leitbildern der Antike, des Christentums und der deutschen Klassik, die Gass-Bolm als Trias, als die prägenden Elemente des deutschen Gymnasiums bezeichnet (vgl. 2005, 27f.).

Entgegen weitläufiger Annahmen war das Gymnasium aber keine Schule der Oberschicht. Eine Privilegierung und damit Elitebildung erfolgte vielmehr in der beruflichen Ausrichtung der Gymnasialschüler. Das Gymnasium nahm eine entscheidende Funktion ein, um den Nachwuchs für die staatstragenden Berufe auszuwählen (vgl. ebd.). Im Jahr 1834 erhielt das Gymnasium die alleinige Berechtigung das Abitur zu verleihen, wodurch das Abitur der verbindliche Nachweis wurde, um an einer Universität zugelassen zu werden, und das Gymnasium der Bildungsweg, um zu einem der angesehensten Berufe des Bürgertums, wie z. B. Gymnasiallehrer, Pfarrer, Arzt oder Anwalt, gelangen zu können (vgl. Freisel 2007, 54; Gass-Bolm 2005, 34).

Durch die Bindung bestimmter Bildungswege an das Abitur wurde die schulische Leistung zum Mittel des sozialen Aufstiegs. Die Folge zeigte sich in der quantitativen Entwicklung der Abiturientenzahlen. Während bis 1860 in Preußen jährlich etwa 1.000 bis 1.800 Schüler die Hochschulreife erwarben, stieg die Anzahl um 1900 auf etwa 5.000 und 1972 übersprang sie erstmals die Grenze von 100.000 Schülerinnen und Schülern (vgl. Freisel 2007, 55). Dieser stetige Anstieg setzt sich weiterhin fort, sodass das Gymnasium heute rund 40 % der Schüler eines Jahrgangs erfasst (vgl. Hurrelmann/Schultz 2013, 221).

In der Entwicklung des Bildungssystems hat das Gymnasium das einstige Alleinstellungsmerkmal als Voraussetzung für die Universitätszulassung verloren. Zum einen bildeten sich weitere Schulformen, die das Fach- oder Vollabitur vergeben und zum anderen öffneten sich auch die Universitäten hinsichtlich ihrer Zugangsvoraussetzungen (z. B. „Offene Hochschule Niedersachsen“, Niedersächsisches Ministerium für Wissenschaft und Kultur o. J.). Dennoch hat sich das Gymnasium als „eine bundesweit verbreitete, anerkannte und etablierte Schul-

form und das dort erworbene Abitur als klassische ‚Marke‘ (Hurrelmann/Schultz 2013, 222) etabliert.

Die Änderungen des Gymnasiums sind auf die steigende Nachfrage seitens der Eltern und ihrer Kinder zurückzuführen. Ausgehend von dem Wunsch, ihren Kindern beste Bildungsmöglichkeiten und damit zu besseren Berufschancen zu verhelfen, wählen Eltern häufiger eine Schule, die direkt zum Fach- oder Vollabitur führt, als andere Schulformen (vgl. Hurrelmann/Schultz 2013, 221). Im gesamten Bundesgebiet wechselten im Schuljahr 2012/2013 etwa 40 % der Schülerinnen und Schüler nach der Primarstufe in die fünfte Klassenstufe des Gymnasiums (vgl. Statistisches Bundesamt 2014a, 26). Damit machten sie den größten Anteil im Vergleich zu den anderen Schulformen aus (Realschulen 19 %, Schularten mit mehreren Bildungswegen 12 %, Integrierte Gesamtschulen 12 %, Hauptschule 10 %, Orientierungsstufe 7 %). Die meisten Schüler erfasste Hamburg mit 52,9 % und die geringsten Bremen mit 28,8 %. Vor zwölf Jahren konnte bundesweit lediglich eine Übergangsquote von 28 % nach der Grundschule auf das Gymnasium verzeichnet werden (vgl. ebd., 27). Damit zeigt sich, dass immer mehr Eltern für ihre Kinder nach der Grundschule das Gymnasium als weiterführende Schule wählen. Ein Grund dafür könnte sein, dass der Übergang nach der Grundschule vornehmlich von dem Willen der Eltern abhängt, hingegen in späteren Übergängen die schulischen Leistungen zum Tragen kommen (vgl. Becker/Lauterbach 2010, 16), und außerdem mehr als 90 % der Schüler in gymnasialen Oberstufen aus dem Gymnasium stammen (vgl. Statistisches Bundesamt 2014a, 28). Lediglich 4 % besuchten zuvor eine Realschule, 0,9 % eine Integrierte Gesamtschule und 0,6 % Schulformen mit mehreren Bildungsgängen. Folglich versuchen Eltern bereits frühzeitig die Weichen zu stellen, um die Bildungschancen ihrer Kinder zu erhöhen. Die Elitebildung von einst ist aber auch nicht mehr Bestandteil des heutigen Gymnasiums. Vielmehr hat es sich zur nachgefragtesten Schulform entwickelt, was auch eine Veränderung der Schulabschlussverteilung mit sich führt. Der Anteil an Hochschulreifeabschlüssen ist in den vergangenen Jahren kontinuierlich gestiegen, während der der Hauptschulabschlüsse gesunken ist (vgl. ebd. 31).

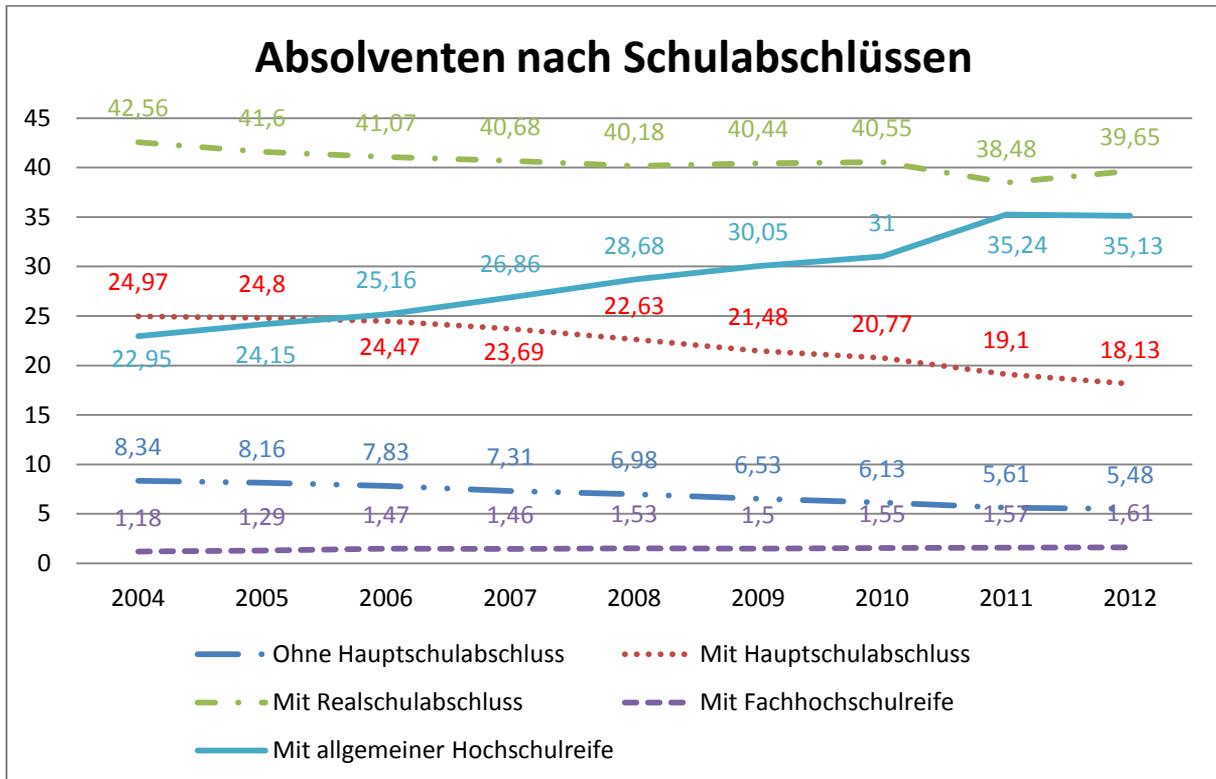


Abbildung 1: Entwicklung der Schulabsolventen nach Abschlussarten (in %)

Quelle: Statistisches Bundesamt 2013, 282; eigene Darstellung

2012 haben etwa 37 % der Absolventen die Schule mit einer (Fach-)Hochschulreife beendet, während es 2004 25 % der Jugendlichen waren. Bei dieser Tendenz ist unumstritten die allgemein einwirkende demografische Entwicklung zu beachten und auch die Konsequenzen der doppelten Abiturjahrgänge in den Bundesländern, aber dennoch ist eine grundlegende steigende Nachfrage nach höheren Bildungsabschlüssen zu skizzieren, denn dem entgegen sank die Anzahl der Hauptschulabsolventen von rund 25 % im Jahr 2004 auf 18 % im Jahr 2012 und der Realschulabsolventen von 42,5 % (2004) auf 39,6 % (2012). Positiv hervorzuheben ist aber auch, dass die Anzahl der Jugendlichen, die ohne Abschluss die Schule verlassen, ebenfalls kontinuierlich gesunken ist.

Das bedeutet aber nicht, dass der Erwerb des Abiturs für die Absolventinnen und Absolventen unweigerlich in ein Studium führt. Entgegen der früheren zielgerichteten Bildungsabsichten der Abiturienten ein Studium zu beginnen, halten sich die Schulabgänger heute mehrere Möglichkeiten offen und erhoffen sich durch einen höheren Bildungsabschluss größere Wahlmöglichkeiten auch hinsichtlich einer Ausbildung sowie einen nahtlosen Übergang von

der Schule in den Beruf. Damit hat das Abitur neben der Zugangsberechtigung zur Hochschule auch indirekt die Bedeutung einer besseren Ausbildungschance inne.

Der gestiegenen Bildungsnachfrage lag auch der rasante Wandel des Bildungsbewusstseins von Mädchen zugrunde. Der Anteil von Abiturientinnen mit allgemeiner Hochschulreife hat sich zunehmend erhöht, lag 2013 bei 54,7 % und damit über dem Anteil der männlichen Absolventen (45,3 %) (vgl. Statistisches Bundesamt 2014b, 7).

Hinzukommend hat sich das Gymnasium auch als Institution grundlegend gewandelt. Es hat sich als Schulform geöffnet, woraus eine breitere soziale Basis der Schüler entstanden ist, die zu einer geringeren kulturellen Homogenität führt (vgl. Freisel 2007, 65). Demzufolge hat der Gymnasialbesuch an Exklusivität verloren, „vielmehr geht es um die möglichst erfolgreiche Qualifikation eines erheblichen Anteils der jeweiligen Altersgruppe“ (ebd., 66).

Die skizzierten Veränderungen des Gymnasiums können unter anderem auf die Bildungsstrukturereformen der 1960er-Jahre zurückgeführt werden, die die Chancengleichheit, eine höhere Bildungsbeteiligung sowie die Einheitlichkeit und Flexibilität zum Ziel hatten (vgl. Schützenmeister 2002, 161). Damit trat die Förderung des einzelnen gegenüber der Selektion und Begabung als Voraussetzung in den Vordergrund. Die geforderte zunehmende Durchlässigkeit des Schulsystems zeigt sich auch in den Grundlinien der Bonner Vereinbarung der Kultusministerkonferenz 1972 und der darin formulierten Öffnung der gymnasialen Oberstufe. Durch die Auflösung des klassischen altsprachlichen Gymnasiums und der Einrichtung individueller Kombinationen der Unterrichtsfächer wurde mit dieser Vereinbarung ein „Gymnasium neuen Typs“ geschaffen (vgl. Freisel 2007, 64). So lautet es in der Zielsetzung: „Eine so gestaltete Oberstufe ist einerseits ein Weg zur Hochschule, indem sie die Studierfähigkeit vermittelt, andererseits ein Weg in berufliche Ausbildung oder Tätigkeit.“ (KMK 1972, 13) Durch die Festlegung von Pflichtfächern und der Zunahme von Wahlfächern sollte die allgemeine Studierfähigkeit gesichert werden, aber parallel auch der Weg in eine berufliche Ausbildung oder Tätigkeit geboten sein (vgl. Kiper 2007, 72).

Das zeigt sich ebenfalls in der vor rund 40 Jahren verfassten Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe, die beschreibt, dass die Gymnasiasten in ihrer Studier- aber auch Ausbildungsfähigkeit gefördert werden sollen. Mit einem breiten Fächerangebot sollte die Schule „entschiedener in ein dynamisches Verhältnis zur gesellschaftlichen Wirklichkeit“ (KMK 1972, 13) kommen. In der Fassung des Jahres 2013 lautet es in der Vereinbarung: „Der Unterricht in der gymnasialen Oberstufe schließt eine angemessene Information über

die Hochschule, über Berufsfelder sowie Strukturen und Anforderungen des Studiums und der Berufs- und Arbeitswelt ein.“ (KMK 2013, 5) Damit kommt dem Gymnasium neben der Vermittlung einer breiten Allgemeinbildung nun auch die Aufgabe der Vorbereitung auf ein Studium oder eine Ausbildung zuteil. Die einst ausschließliche Vorbereitung der Gymnasialisten auf ein Studium greift heute zu kurz.

Dies bringt Konsequenzen in der Berufs- und Studienorientierung der Gymnasiasten mit sich, die folglich weitaus umfassender zu erfolgen hat als ausschließlich die Vorbereitung einer Studienaufnahme. Die Realisierung stellt jedoch die meisten gymnasialen Schulformen vor eine Herausforderung mit widersprüchlichen Anforderungen. Die Absolventinnen und Absolventen mit einer (Fach-)Hochschulreife können einerseits zwischen einer unübersichtlichen Vielzahl von Alternativen wählen, die weit über das reichhaltige Studienangebot an Universitäten und Hochschulen hinausgehen, woraus vielfältige Themen in der Berufs- und Studienorientierung resultieren. Dem steht aber andererseits ein großer Stoffdruck in der Schule gegenüber, der die zeitlichen Kontingente zur Einbindung der Berufs- und Studienorientierung stark eingrenzt. Hinzu kommt, dass in einigen Bundesländern die formal abgesicherten Zeitkontingente für die Berufs- und Studienorientierung sehr gering sind (z. B. in Niedersachsen sind zehn Stunden im Unterrichtsfach Politik/Wirtschaft Sekundarstufe I der Berufs- und Studienorientierung zugeschrieben; vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2013, 15). In anderen Bundesländern hingegen sind Seminarkurse zur Berufs- und Studienorientierung in der Oberstufe eingerichtet worden (z. B. Brandenburg und Bayern). Insgesamt zeigt sich die verpflichtende Einbindung und inhaltliche Gestaltung im Vergleich der Bundesländer äußerst heterogen.

1.2 Wahlverhalten der Abiturientinnen und Abiturienten und Übergangsprobleme

In den vergangenen Jahren ist ein Trend zu höheren Bildungsabschlüssen zu verzeichnen. Die Anzahl der Schulabsolventen ohne Hochschulzugangsberechtigung, die favorisiert eine betriebliche Ausbildungsstelle wählen würden, sank innerhalb Deutschlands von 74 % (2006) auf 63 % (2012) (vgl. BIBB 2013b, 75).

Entsprechend dem Anstieg der Studienberechtigten stieg ebenso der Anteil derjenigen an, die ein Studium aufnehmen. Während im Jahr 2000 die Studienanfängerquote bei 33,3 % lag, liegt sie seit 2011 bei über 50 % (2012: 51,4 %) (vgl. Statistisches Bundesamt 2014c, 50). Das bedeutet, dass etwa die Hälfte eines Geburtsjahrganges derzeit ein Studium beginnt. Dementgegen ist folglich seit einigen Jahren ein Rückgang der Ausbildungsanfänge-

rinnen und -anfänger zu verzeichnen, zum Beispiel 2014 um weitere 1,4 % im Vergleich zum Vorjahr (vgl. BMBF 2014, 13; vgl. BIBB 2015, 29).

Folglich bleibt zu hinterfragen, worauf die zunehmende Studiennachfrage zurückzuführen ist. Insbesondere unter der Berücksichtigung der Studienabbruchquote, die in den Bachelorstudiengängen allgemein bei 28 % liegt und sogar bei den Ingenieurwissenschaften an Universitäten 48 % verzeichnet (vgl. Heublein et al. 2012, 11). Die formulierten Gründe der Studienabbrecher machen deutlich, dass unter anderem der Leistungsumfang eines Studiums vor Beginn nicht realistisch eingeschätzt wurde und insbesondere Studienanfänger und -anfängerinnen, die mit unzureichenden Studienvoraussetzungen das Studium aufgenommen haben, vor allem bei frühzeitigen Prüfungen die Anforderungen nicht ausreichend erfüllen konnten (vgl. ebd., 16). Außerdem werden auch Gründe der beruflichen Neuorientierung und der fehlenden Studienmotivation genannt (vgl. Heublein et al. 2010, 19), die indirekt im Zusammenhang mit einer unpassenden Studienwahl stehen. Dies zeigt sich ebenfalls in einer Studie von Schneider/Franke (vgl. 2014, 30), in der 37 % bzw. 39 % der befragten Schülerinnen und Schüler der Abgangsklasse angaben, erst im laufenden Schuljahr bzw. noch gar nicht begonnen zu haben, sich hinsichtlich eines angestrebten Studiums bzw. einer angestrebten Ausbildung zu informieren. Doch insbesondere aufgrund des veränderten Studiensystems und der daraus resultierenden, zahlreichen unterschiedlichen Bildungsangebote hat sich der Informationsbedarf der Schulabsolventen erhöht und erfordert eine intensivere Auseinandersetzung mit studien- und berufsbezogenen Inhalten. Denn die zahlreichen Möglichkeiten der unterschiedlichen Schwerpunktsetzung und Ausrichtungen in den Studiengängen erschwert den Orientierungsprozess der Studieninteressierten, insbesondere im Hinblick auf die zukünftige Berufstätigkeit.

Das kann auch der Hintergrund sein, dass viele Abiturienten nach dem Schulabschluss zunächst eine Form des Überbrückungsjahres wählen, um mehr Zeit für die Entscheidung des weiteren, beruflichen Werdegangs zu gewinnen. In der Studienberechtigtenbefragung im Jahr 2012 haben 21 % der Abiturienten im Anschluss an ihre Hochschulreife eine andere Tätigkeitsform gewählt als das Studium oder die Ausbildung. Darin ist seit der Erhebung 1996 ein stetiger Anstieg zu erkennen, der einen Anteil von 15 % aufgewiesen hat (vgl. Lörz et al. 2011, 21; Schneider/Franke 2014, 42). Aufschluss über die bereits zuvor beschriebenen Probleme, eine begründete Wahl treffen zu können, könnten die genannten Gründe der Befragten geben. 36 % der Befragten gaben unter anderem an, „nach der Schule erst einmal eine Pause“ machen zu wollen (2010 noch 24 %); dicht gefolgt von dem Grund „unschlüssig

über den Werdegang“ (31 %; 2010 noch 22 %) zu sein (vgl. Lörz et al. 2011, 26; Schneider/Franke 2014, 48). Die Schwierigkeit der beruflichen Entscheidungsfindung konnten folglich nicht alle Schülerinnen und Schüler während ihrer Schulzeit lösen und ermöglichen sich durch die Aufnahme eines Überbrückungsjahres zusätzliche Orientierungszeit.

Im Vergleich der Studienberechtigtenjahrgänge 2010 und 2012 stieg der Anteil bei den männlichen und weiblichen Abiturienten um je drei Prozentpunkte. Die ab 2011 aussetzende Wehrpflicht führte bei den männlichen Abiturienten zu einer zeitigeren Studienaufnahme, nur wenige nutzen eines der anderen Überbrückungsangebote. Insgesamt entscheiden sich Abiturientinnen (25 %; Abiturienten 17 %) häufiger für ein freiwilliges Jahr oder andere Überbrückungstätigkeiten (vgl. Schneider/ Franke 2014, 43).

Jugendliche fühlen sich auf die bevorstehende Entscheidung nach dem Schulabschluss nicht hinreichend durch die Schule vorbereitet (vgl. Spangenberg/Willich 2013, 170), weshalb der Nachfrageanstieg nach einer Überbrückungsmöglichkeit unter anderem auch als Unsicherheitszunahme hinsichtlich des beruflichen Bildungsweges gedeutet werden kann. Durch eine Überbrückungstätigkeit erhalten die Schulabsolventen zwar einen Einblick in berufliche Tätigkeitsstrukturen und -inhalte, aber keine bereichsübergreifende Orientierung, die sie gegebenenfalls für ihre persönliche Entscheidungsfindung benötigen. Durch die Einbindung in tägliche Arbeitsverläufe lernen sie den jeweiligen Berufsbereich detailliert kennen, woraus eine Zustimmung oder Ablehnung als in Frage kommender Berufsweg resultieren kann. Erfolgt jedoch die Ablehnung des Berufsbereiches als persönliche Wahl, müssen sie neue Wahlalternativen in Betracht ziehen. Folglich hätte an der Wahlsituation nach Ende des Überbrückungsjahres kaum eine Änderung eingesetzt und die Jugendlichen stünden weiterhin vor der Problematik aus der für sie unüberschaubaren Anzahl von Möglichkeiten die persönlich passende auszuwählen.

1.3 Entwicklung von Bildungsangebot und -nachfrage

Die zunehmende Herausforderung, vor der sich die Abiturientinnen und Abiturienten gestellt sehen, tritt klar in der Darstellung der Entwicklung des Studiengangangebots hervor. Zum Wintersemester 2014/15 konnten sie aus einem Angebot von 17.437 Studiengängen wählen, wobei zunächst die 7.685 Bachelorstudiengänge und 1.703 Studiengänge mit staatlichem oder kirchlichem Abschluss von zentraler Relevanz sind (vgl. HRK 2014, 9). Doch auch diese Eingrenzung stellt ein kaum überschaubares Angebot dar.

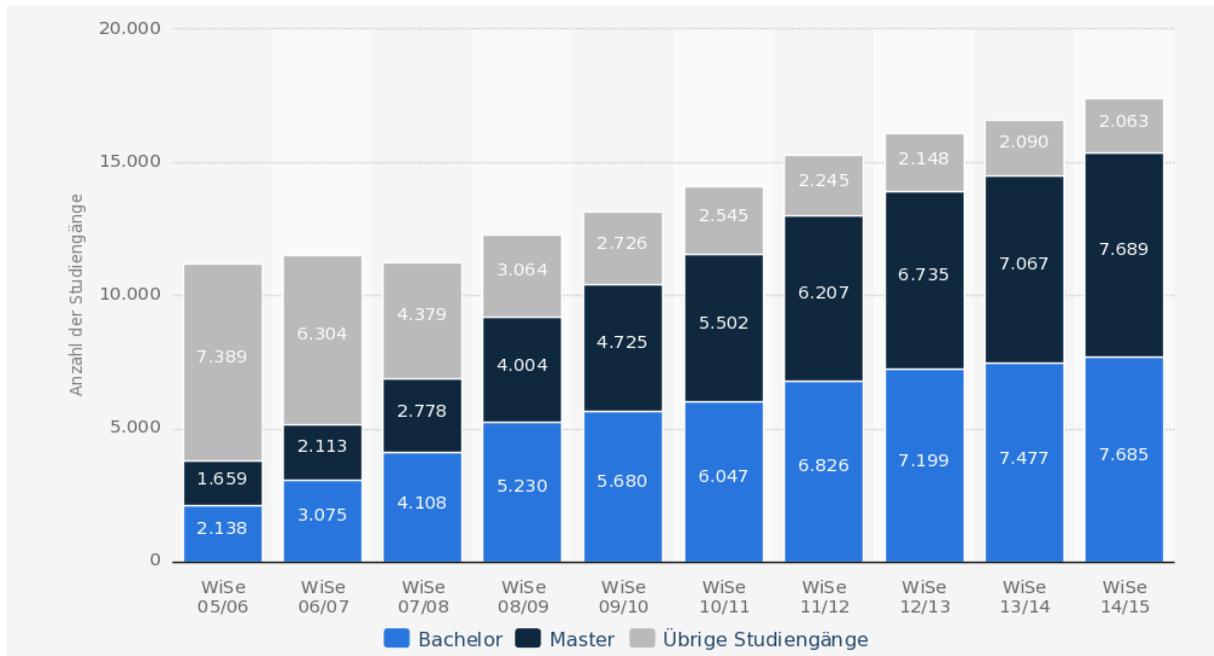


Abbildung 2: Entwicklung der Bachelor-, Master- und übrigen Studiengänge in Deutschland vom Wintersemester 2005/2006 bis zum Wintersemester 2014/2015

Quelle: statista 2015

Seit der Bologna-Reform ist ein stetiger Anstieg des Studiengangangebots zu erkennen. Die traditionellen Abschlüsse wie Staatsexamen, Diplom und Magister wurden in die neuen Strukturen Bachelor und Master transformiert, aber zusätzlich auch neue Ausrichtungen gestalten. Im Wintersemester 1999/2000 gab es lediglich 123 Bachelor- und 60 Masterstudiengänge, deren Anzahl sich bis zum Wintersemester 2014/2015 auf 7.685 (Bachelor) und 7.689 (Master) an hob (vgl. HRK 2014, 9; HRK 2011, 7). Des Weiteren führt die fortlaufende Spezialisierung und Ausdifferenzierung der Studienangebote zu einer nicht überschaubaren Angebotsvielfalt, die zusätzlich auch den Entscheidungsdruck der Jugendlichen erhöht, die richtige Studienwahl zu treffen. Diese quantitative Ausweitung der hochschulischen und daraus folgend auch der gymnasialen Bildung wird als „academic drift“ bezeichnet (vgl. Rauner 2012, 3). So haben in den Jahren 2013 und 2014 erstmals mehr junge Menschen ein Studium als eine Berufsausbildung aufgenommen, was auch seitens der Bildungspolitik kritisch gesehen wird.

Damit rückt eine hochschulische Bildung zunehmend in die Wahrnehmung der Berufswählenden, aber andererseits auch der Unternehmen. Wegen steigender Anforderungen in den Tätigkeitsbereichen werden zu den traditionellen Ausbildungsberufen auch duale Studiengänge geschaffen. Damit erhalten einerseits die Unternehmen die Möglichkeiten, ihren

Nachwuchs an dem konkreten Bedarf auszurichten, andererseits ist es für die Abiturienten attraktiv, da sie in der gleichen Zeit, die sie für eine Ausbildung bräuchten, nun eine Ausbildung plus Studium absolvieren können. Somit wird die Ausbildung um eine Zusatzqualifikation aufgewertet, die für viele Abiturienten eine Erfolg versprechende Alternative zum Vollzeitstudium darstellt (vgl. BIBB 2013b, 266). Die Anforderungen, die bei dieser Verbindung an die Studierenden gestellt werden, sind nicht zu unterschätzen und dennoch gewinnt dieses Bildungsangebot weiterhin an Nachfrage.

In der Datenbank AusbildungPlus sind insgesamt 1.501 duale Studiengänge aufgeführt (Stand Januar 2015). Davon haben 760 Studiengänge eine Berufsausbildung und 741 Praxisphasen integriert. Im Vergleich zum Jahr 2013 sind 281 duale Studiengänge hinzugekommen. Dieser Trend setzt sich seit mehreren Jahren kontinuierlich fort. Innerhalb der vergangenen zehn Jahre hat sich das Angebot der dualen Studiengänge nahezu verdreifacht (2004: 512; 2015: 1.501) (vgl. BIBB 2013b, 270; Datenbank AusbildungPlus). Insbesondere die Fachhochschulen haben flächendeckend ihr Angebot ausgebaut und fassen 59 % der 64.358 Studierenden (vgl. BIBB 2013a, 28). Dies zeigt sich auch in der Beteiligung der Unternehmen, die in den dualen Studiengängen an Fachhochschulen am höchsten ist. Aber auch einige Universitäten haben bereits 57 duale Studiengänge eingerichtet (vgl. ebd., 27). Mit Blick auf das inhaltliche Angebot der dualen Studiengänge ist festzustellen, dass sie vorwiegend auf Tätigkeitsbereiche in der Wirtschaftswissenschaft oder im Ingenieurwesen ausgerichtet sind. Somit entfallen 385 Studiengänge auf die Fachrichtung Wirtschaftswissenschaften, welche den größten Fachbereich ausmacht (vgl. ebd., 31). Studiengänge dieser Fachrichtung werden mit einer kaufmännischen Ausbildung z. B. in der Banklehre, Medienwirtschaft oder Logistik kombiniert. Ein weiteres Drittel des Gesamtangebots entstammt dem Bereich des Ingenieurwesens, z. B. in der Fachrichtung Maschinenbau/Verfahrenstechnik (169 Studiengänge) oder Informatik (124 Studiengänge) (vgl. ebd., 31). Aber auch das Sozialwesen oder Kommunikationsdesign ist in den vergangenen Jahren dieser Entwicklung gefolgt.

Diese Veränderung und zugleich Ausbau des Bildungsangebots kann unter anderem auf den sektoralen Wandel zurückgeführt werden. Durch die Entwicklung zu einer Wissensgesellschaft gewinnen Universitäten und Hochschulen maßgeblich an Bedeutung, denn „[f]ür die Gesellschaft, die sich zunehmend als eine `Wissens`-Gesellschaft versteht, bilden die Hochschulen die entscheidende Quelle für die Entwicklung von kulturellen Orientierungen, ökonomisch verwertbarem Wissen und hochqualifizierten Arbeitskräften“ (Mayer 2003, 581,

zitiert nach Rauner 2012, 4). Hierbei wird vor allem dem theoretischen Wissen ein hoher Stellenwert beigemessen, das in „Forschungsprozessen generiert und vor allem in der hochschulischen Bildung vermittelt“ wird (Rauner 2012, 4). Das daraus entstandene Verständnis führte bereits in einigen Ländern zu einer „College-for-All“-Politik (vgl. ebd., 4), sodass z. B. Australien im Jahr 2011 eine Studienanfängerquote von 96 % im Tertiärbereich A (Universitäten und Fachhochschulen) verzeichnete (vgl. Abb. 1). Deutschland liegt mit 42 % deutlich unter dem OECD-Durchschnitt von 61 %. Zusätzlich sind aber im beruflichen Tertiärbereich B (Fachschulen, einschließlich Meisterschule) weitere 21 % herauszustellen. Allerdings ist bei derartigen Ländervergleichen zu berücksichtigen, dass die Strukturen der Berufs- und Hochschulbildung international stark variieren, was zu einer unscharfen Abgrenzung zwischen der Berufs- und Hochschulbildung in der internationalen Diskussion führt (vgl. Schneeberger 2006, 5f.). Auf die Diskussionen zur Gleichwertigkeit von beruflicher und akademischer Bildung und zur Akademisierung der beruflichen Bildung sei hier nur hingewiesen (vgl. Büchter et al. 2013).

Die Entwicklung der Akademisierung hat Auswirkungen auf die Beschäftigung der Hochschulabsolventen. In Ländern, in denen ein Großteil der Bevölkerung einen Bildungsabschluss im Tertiärbereich hat, können nicht alle Absolventen als hochqualifiziert beschäftigt werden (vgl. Rauner 2012, 8). Parallel zum stetigen Anstieg der Hochschulabsolventen ist auch der Abbau starrer Unternehmenshierarchien zu betrachten, der den Wegfall von einzelnen Führungspositionen mit sich bringt (vgl. ebd., 8). Folglich streben Hochschulabsolventen auch in Tätigkeitsbereiche, die Absolventen mit einer dualen Ausbildung vorenthalten sind. Deshalb stellt sich die Frage, in welcher Weise Absolventen beruflicher und hochschulischer Bildungswege einander die Arbeitsmarktchancen beeinflussen. In unterschiedlichen Studien konnte eine Verdrängung beruflich Qualifizierter allgemein nicht nachgewiesen werden (vgl. Franz 2010, Götzhaber et al. 2011, Helmrich et al. 2012). Vielmehr konnte aufgezeigt werden, dass Führungspositionen zu 20 % von Mitarbeitern ausgeübt werden, die sowohl über einen betrieblichen als auch hochschulischen Abschluss verfügen. Des Weiteren tragen insbesondere Weiterqualifizierungen zu längerfristigen Beschäftigungsverhältnissen bei. Der zugrundeliegende Bildungsweg hat hier keinen nachweislichen Einfluss, hingegen die Fachrichtung eine größere Erklärung hinsichtlich des Erwerbsstatus einnimmt (überblicksartige Darstellung der Ergebnisse in Dietzen/Wünsche 2012).

Aus den dargestellten Ergebnissen kann zunächst abgeleitet werden, dass das Tätigkeitsniveau in Unternehmen vorrangig von Weiterqualifizierungen abhängt. Damit tritt eine klare

Verbindung zu berufspraktischen Erfahrungen als Voraussetzung für eine Führungsposition hervor (vgl. Dietzen/Wünsche 2012). Schlussfolgernd können an dieser Stelle die häufig vermuteten unterschiedlichen Aufstiegsmöglichkeiten von betrieblichen und hochschulischen Absolventen auf einer mittleren Führungsebene allgemein nicht bestätigt werden.

2 Herausforderungen bei der Stärkung der Berufs- und Studienorientierung im Gymnasium

Die vorherigen Betrachtungen zeigen in unterschiedlicher Weise (Übergangsproblematik, Vielfalt der Bildungswege, heterogene Schülerschaft), warum die Berufs- und Studienorientierung im Gymnasium zu stärken ist. Die nachfolgend formulierten Herausforderungen gelten grundsätzlich auch für andere allgemeinbildende, integrierte Schulformen mit einem gymnasialen Angebot, wobei mit Blick auf den angestrebten Schulabschluss Maßnahmen zur inneren und äußeren Differenzierung einen noch größeren Stellenwert haben.

Neben den immer ausdifferenzierteren Studienangeboten an Universitäten und (Fach-)Hochschulen, den zunehmenden Angeboten an dualen Studiengängen ist auch den Alternativen zum Studium, insbesondere der Berufsausbildung, Rechnung zu tragen. Wie in der Bestandsaufnahme dargestellt wurde, legen 21 % der Schulabgänger (2012) nach der allgemeinen Hochschulreife zunächst ein Überbrückungsjahr ein; diese Wahlalternative ist ebenfalls zu berücksichtigen. Zugleich ist nicht nur der Übergang nach dem Erwerb der allgemeinen Hochschulreife, sondern auch vor dem möglichen Eintritt in die gymnasiale Oberstufe, zu unterstützen, sodass die Jugendlichen einerseits entsprechende Überlegungen bei der Wahl der Schwerpunkte in der gymnasialen Oberstufe berücksichtigen können (vgl. Schott 2012, 357) und andererseits Alternativen zu der besagten Schulform – dies betrifft insbesondere neben der dualen Ausbildung auch die gymnasiale Oberstufe im beruflichen Gymnasium – in ihre Wahlentscheidung einbeziehen können. Ähnlich wie in anderen allgemeinbildenden Schulformen sollte deshalb die Studien- und insbesondere die Berufsorientierung bereits in der Sekundarstufe I ansetzen. Diese Forderung soll aber nicht zu dem Missverständnis verleiten, dass die Gestaltung der Berufsorientierung im Gymnasium identisch zu anderen, nichtgymnasialen Schulformen vorgenommen werden könnte.

- Wenngleich die Ausbildungsberufe formal die gleiche Wertigkeit haben, lassen sich deutliche Unterschiede hinsichtlich des Anspruchsniveaus und als Konsequenz hinsichtlich der Schulabschlüsse der Auszubildenden feststellen, wie beispielsweise dem Portal Berufenet der Bundesagentur für Arbeit entnommen werden kann. Das bedeutet, dass

hinsichtlich der vertieften Auseinandersetzung mit konkreten Ausbildungsberufen das Leistungspotenzial der Schülerinnen und Schüler zu berücksichtigen ist.

- Bereits in der Sekundarstufe I lassen sich unterschiedliche berufliche Präferenzen feststellen, beispielsweise ein deutlich größeres Interesse an künstlerischen Berufen in Gymnasien im Vergleich zu Mittelschulen, wie Schott (vgl. 2012, 279) in einer Vergleichsstudie im Regierungsbezirk Schwaben festgestellt hat. Damit einher geht die subjektive Relevanz von Studienberufen, der Rechnung zu tragen ist. Die Unterstützung der Übergangsentscheidung hinsichtlich der gymnasialen Oberstufe oder anderer Alternativen bedingt somit auch den Vergleich von Ausbildungs- und Studienberufen in den für die Jugendlichen interessanten Berufsfeldern.
- Je höher der Schulabschluss ist, desto tendenziell höher ist die räumliche Flexibilität der Auszubildenden (vgl. Harten 2008). Hieraus ergibt sich ein größeres Wahlspektrum an Berufen und ggf. größere räumliche Distanzen bei der Findung passender Praktikumsunternehmen. Die Auseinandersetzung mit dem Wirtschafts- und Arbeitsraum ist somit weniger stark regional zu fokussieren (dies gilt insbesondere bei der Zusammenarbeit mit Universitäten und Hochschulen im Rahmen der Studienorientierung).

Im Zuge der Ausweitung der Berufsorientierung in der Sekundarstufe I ist in den letzten Jahren die Gestaltung regionaler Übergangnetzwerke in den Fokus gerückt; beispielhaft sei auf das Modellversuchsvorhaben „Regionales Übergangsmanagement“ verwiesen (vgl. Braun/Reißig 2011a, b). Es liegt auf der Hand, dass die erfolgreiche Mitwirkung von Gymnasien in den regionalen Übergangnetzwerken die Berücksichtigung der spezifischen Anforderungen dieser Schulform voraussetzt.

In der gymnasialen Oberstufe ist die Studienorientierung von besonderer Relevanz. Eine organisatorische Herausforderung ist in der Vorabiturklasse zu sehen: da bei zahlreichen Wahlalternativen (darunter auch für ein Überbrückungsjahr) längere Bewerbungsfristen einzuhalten sind, sollten die Schülerinnen und Schüler zum Ende der besagten Jahrgangsstufe ihre Entscheidung getroffen haben. Andererseits ist die Arbeit in diesen Klassen bereits von dem Abitur geprägt, weil zulassungsrelevante Noten für die Abiturprüfung erworben werden; dies kann sich mindernd auf die Bereitschaft der Lehrkräfte wie auch der Schülerinnen und Schüler zur Auseinandersetzung mit der Berufs- und Studienorientierung auswirken. Zugleich ergeben sich – teilweise durch die Erlasslage der Bundesländer abgesichert bzw. gefordert – Möglichkeiten zur Verknüpfung der Berufs- und Studienorientierung mit wissenschaftspropädeutischen Lerninhalten.

Zu berücksichtigen ist außerdem, dass in die gymnasiale Oberstufe (dies gilt in einem besonderen Maße für die beruflichen Gymnasien!) nicht nur Schülerinnen und Schüler aus der eigenen Schule übergehen. Dies bedingt einerseits die Zusammenarbeit mit den zuführenden Schulen, damit sich die Schülerinnen und Schüler bewusst (z. B. unter Einbeziehung der profilbildenden Fächer) entscheiden können. Hinzu kommt, dass die Schülerinnen und Schüler in Abhängigkeit von den zuführenden Schulformen teilweise bereits in einem sehr unterschiedlichen Umfang an Maßnahmen zur Unterstützung der Berufs- und Studienorientierung teilgenommen haben, woraus ein zusätzlicher Bedarf an innerer Differenzierung im Rahmen der Berufs- und Studienorientierung erwächst.

Die Gestaltung der Berufs- und Studienorientierung stellt komplexe Anforderungen an die Lehrkräfte wie auch schulischen Kooperationspartner (ausführlich z. B. in Dreer 2013; Bylinski 2014), die über die didaktisch-methodische Ebene hinausgeht und auch die Schulentwicklung und -organisation umfasst. Hinsichtlich der spezifischen Qualifikationsanforderungen an die Lehrkräfte an den gymnasialen Schulformen ist dem erweiterten Wahlspektrum und spezifischen Kooperationspartnern (insbesondere Universitäten und Hochschulen) Rechnung zu tragen. Zudem ist zu berücksichtigen, dass die Schülerinnen und Schüler in der gymnasialen Oberstufe altersbedingt in ihrem persönlichen Reifeprozess weiter fortgeschritten sind. Im ersten Kapitel wurde bereits die geisteswissenschaftliche Tradition des Gymnasiums dargestellt. Andere allgemeinbildende Schulformen, insbesondere die Hauptschule (man denke an die Einführung des Fachs Arbeitslehre in den 1970er-Jahren (vgl. Dibbern et al. 1974; Beinke 2011, 29ff.)), verfügen demgegenüber über einen historisch gewachsenen Bezug zur Berufswelt und Berufsorientierung und können deshalb tendenziell auf eine größere Erfahrung im Kollegium aufbauen.

Ähnlich wie bei den Regelungen zur Berufsorientierung in den Schulformen der Sekundarstufe I lässt sich auch bezüglich der Erlasslage zur Berufs- und Studienorientierung in den allgemeinbildenden Gymnasien kaum eine einheitliche Linie zwischen den Bundesländern feststellen (ausführlich in Schröder 2015). Aufgrund der Relevanz der Fachanbindung der Berufs- und Studienorientierung (vgl. Schröder/Stabbert 2013) soll nachfolgend dieser Aspekt anhand von drei Bundesländern verglichen werden, in denen durch neue Erlasse die Berufs- und Studienorientierung gestärkt wird.

1. In Niedersachsen sollen in der Sekundarstufe I mindestens zehn Stunden pro Jahr in dem Fach Politik-Wirtschaft (Klasse 8-10) für die Berufs- und Studienorientierung verwendet werden (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2013, 15); explizite Inhalte sind in dem

- Kerncurriculum aber nur ansatzweise beschrieben (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2006). Im Zuge der Rückkehr zum Abitur in 13 Jahren soll die Berufs- und Studienorientierung in der gymnasialen Oberstufe gestärkt werden, was mit der Ausweitung des Fachs Politik-Wirtschaft um eine Wochenstunde einher geht (vgl. O. N. [2014]).
2. Baden-Württemberg führt ab 2016 das neue Fach Wirtschaft/Berufs- und Studienorientierung in den Jahrgangsstufen 7-10 ein; Themen zur Berufs- und Studienorientierung werden insbesondere in dem Kapitel „Berufswähler“ ausgewiesen (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2014, 5f.). Demgegenüber gibt es kaum Vorgaben für die gymnasiale Oberstufe (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2007).
 3. Die Verzahnung der Berufs- und Studienorientierung mit dem wissenschaftspropädeutischen Lernen in der gymnasialen Oberstufe ist in dem eingerichteten Seminarkurs in den Bundesländern Berlin und Brandenburg möglich (vgl. LISUM 2012). In der Sekundarstufe I kommt dem Fach Wirtschaft-Arbeit-Technik mit einem entsprechenden Themenfeld eine zentrale Rolle zu (vgl. Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Land Brandenburg 2008, 37ff.).

Die Einbindung der Berufs- und Studienorientierung in den Fachunterricht stellt sich in den dargestellten Bundesländern – insbesondere bei einer differenzierten Sichtweise auf die Sekundarstufe I und II – sehr heterogen dar. In den Bundesländern ist es höchst unterschiedlich geregelt, inwieweit die Berufs- und Studienorientierung vor allem in der Verantwortung einzelner Fächer liegt oder eine Querschnittsaufgabe aller Fächer darstellt. Die kulturförderalen Unterschiede lassen sich noch deutlich weiter ausdifferenzieren, wenn beispielsweise die Art und der Umfang der Praxiskontakte, die Einbeziehung von Kompetenzfeststellungsverfahren oder die Einbindung der Berufs- und Studienorientierung in die Schulorganisation berücksichtigt werden.

Reformmaßnahmen zur Verbesserung der Berufs- und Studienorientierung finden also in Abhängigkeit von dem konkreten Bundesland in einem höchst unterschiedlichen formalrechtlichen Umfeld statt, was eine generelle, bundesweite Verbesserung der Übergangssituation nach dem Abitur deutlich erschwert.

3 Fazit

Die Stärkung der Berufs- und Studienorientierung hat in den letzten Jahren aus mehreren Perspektiven an Relevanz gewonnen.

- Aus der individuellen Perspektive der Schülerinnen und Schüler ist festzustellen, dass die Vielfalt an Entscheidungsmöglichkeiten in der letzten Dekade dramatisch zugenommen hat. Empirische Studien weisen darauf hin, dass die schulische Berufs- und Studienorientierung dieser Herausforderung nur bedingt Rechnung trägt, was auch zu der hohen Studienabbruchquote und der steigenden Nachfrage einer Überbrückungsalternative beiträgt.
- Aus der schulischen Perspektive kann beim Gymnasium nicht mehr von einer Elite-Schulform gesprochen werden, die sich auf die alleinige Anschlussalternative Studium beschränken kann.
- Aus der gesellschaftlichen und volkswirtschaftlichen Perspektive ist festzustellen, dass der Academic Drift den demografisch bedingten Fachkräftemangel weiter verstärkt. Hinzu kommt, dass Abbrüche als Folge von unzureichend reflektierten Entscheidungen bei der Berufs- und Studienwahl nicht nur individuell frustrierend sind, sondern auch eine Fehlallokation von Ressourcen darstellen.
- Aus der bildungspolitischen Perspektive ist festzustellen, dass verschiedene Bundesländer die Notwendigkeit zur Stärkung der Berufs- und Studienorientierung erkannt haben, aber erheblich differierende Wege bei der Reform der Erlasslage gehen.

Eine Stärkung der Berufs- und Studienorientierung sollte zum Ziel haben, die Anschlussalternativen gleichberechtigt zu berücksichtigen, wobei sich die Schwerpunkte bzgl. der Berufs- und Studienorientierung zwischen der Sekundarstufe I und gymnasialen Oberstufe verschieben. Wichtig ist zugleich die unterrichtliche Einbindung der Berufs- und Studienorientierung, wobei der Wirtschaftsunterricht besonders stark, aber keinesfalls allein gefordert ist. Die entsprechenden Voraussetzungen werden maßgeblich durch die Erlasslage hergestellt.

Für die Gymnasien stellt sich der Ausbau der Berufs- und Studienorientierung auch deshalb als besonders herausfordernd dar, weil neben den speziellen pädagogischen Herausforderungen ein historisch gewachsener Bezug des Kollegiums insbesondere zur Berufsorientierung nur bedingt gegeben ist. Notwendig sind deshalb Unterstützungsmaßnahmen für die Gymnasien, die nicht nur die didaktisch-methodische Ebene, sondern auch die Entwicklung der schulischen Konzepte zur Berufs- und Studienorientierung die Schulentwicklung berücksichtigen, die die Bedeutsamkeit des Themas hervorheben und Verantwortlichkeitsstrukturen in der Schule schaffen. Von besonderer Relevanz ist hierbei die Ausbildung eines allgemeinen Grundqualifizierungsniveaus für Lehrer aller Unterrichtsfächer, um die Berufs- und Studienorientierung im Sinne einer schulischen Gesamtaufgabe zu stärken und gestalten zu

können. Obwohl wirtschaftsnahe Unterrichtsfächer einen größeren inhaltlichen Bezug zur Berufs- und Arbeitswelt herstellen, können auch andere Fächer zum Beispiel in Form von arbeitsnahen Aufgabenstellungen, wie sie unter anderem in naturwissenschaftlichen Berufsbereichen bestehen, in den Unterricht eingebunden werden, um den Jugendlichen auf diesem Weg fachspezifische Tätigkeitsaufgaben zu simulieren. Damit wird die Berufs- und Studienorientierung themenverbunden in das Unterrichtsfach eingebunden, ohne dass weitere schulische Zusatzangebote geschaffen werden müssen.

Selbstverständlich bringt eine schulische Gesamtaufgabe hohe Koordinationsanforderungen mit sich, die des fachlichen und organisatorischen Überblicks einer Person oder Personengruppe bedarf. Folglich können unterschiedliche Qualifizierungsbedarfe der Lehrpersonen je nach wahrzunehmender Aufgabe in der Schule herausgestellt werden, die in der Lehrererst-, aber auch Fort- und Weiterbildung Berücksichtigung finden sollten.

Aber auch durch die zunehmende Einbindung von Kooperationspartnern in die schulische Berufs- und Studienorientierung, um Schülerinnen und Schülern praxisnahe und authentische Einblicke in die Berufs- und Arbeitswelt ermöglichen zu können, müssen entsprechende Fortbildungs- und Coachingangebote für Praxispartner und Schulen eingerichtet werden. Durch gemeinsame Zielformulierungen und eine transparente Kommunikation können Praxispartner den Prozess der Berufs- und Studienorientierung mit Expertenberichten und praktischen Einblicken bereichern und zur Förderung der heranwachsenden Generation beitragen.

Aus den dargestellten Ansatzpunkten zur Stärkung der Berufs- und Studienorientierung und deren (teilweise) Umsetzung in der Bildungspraxis ergeben sich diverse Forschungsfragen.

Die Berufs- und Studienorientierung stellt insbesondere in Verbindung mit der gymnasialen Oberstufe einen längerfristigen Prozess dar. Neben Längsschnittstudien zu den individuellen Orientierungsprozessen (vgl. Schmidt-Koddenberg/Zorn 2011) stellt sich die Frage, wie sich bestimmte didaktisch-methodische Settings auf die Berufs- und Studienwahlkompetenz der Schülerinnen und Schüler auswirken. Diesbezüglich kann methodisch auf Studien zur Erhebung der Berufsorientierung in der Sekundarstufe I aufgebaut werden (vgl. Ratschinski/Struck 2012; Ratschinski et al. 2013).

Zugleich können im Sinne der Modellversuchsforschung neue Konzepte zur Unterstützung der Berufs- und Studienorientierung entwickelt, erprobt und hinsichtlich ihrer Wirksamkeit überprüft werden. Ein Beispiel kann die systematische Einbindung der Berufseignungsdiag-

nostik in die gymnasiale Oberstufe darstellen. Aus fachdidaktischer Perspektive ist die Einbindung in den Fachunterricht von besonderer Relevanz (vgl. Schröder/Stabbert 2013; Schröder 2013a), u. a. weil diese Determinante in den Bundesländern höchst unterschiedlich geregelt ist und bestenfalls langfristig vereinheitlicht wird. Mit Blick auf den curricularen Status Quo gilt es auch, vertiefend zu evaluieren, wie die Berufs- und Studienorientierung im Fachunterricht bei unterschiedlichen Fächerkonstellationen unterstützt werden kann; diesbezüglich sei auf das modulare BOGn-Konzept (Berufs- und Studienorientierung an Gymnasien, vgl. Schröder et al. 2013) verwiesen.

Diesen Entwicklungen zufolge ist des Weiteren zu hinterfragen, welche Konsequenzen es für die Gymnasiallehrkräfte und deren Ausbildung bedeutet. Insbesondere vor dem Hintergrund, dass unterschiedliche Bundesländer die Berufs- und Studienorientierung bereits als „schulische Gesamtaufgabe“ oder „Querschnittprinzip“ bezeichnen, trägt es eine Bedeutung für die Lehrkräfte der gesamten Schule mit sich. Dennoch ist davon auszugehen, dass sich die Anforderungen je nach Fakultas und Leitungsaufgabe unterscheiden. Deshalb erscheint es unerlässlich, die Berufs- und Studienorientierung als Aufgabe der gesamten Schule zu erfassen, die Anforderungen nach Fach- und Aufgabenbereich der Lehrkräfte zu differenzieren und durch eine am Bedarf orientierte Ausbildung die inner- und außerschulische Vernetzung zu fördern.

Literaturverzeichnis

- Becker, R./Lauterbach, W. (2010): Bildung als Privileg – Ursachen, Mechanismus, Prozesse und Wirkungen dauerhafter Bildungsungleichheiten. In: Becker, R. u. a. (Hg.): Bildung als Privileg – Ursachen, Mechanismus, Prozesse und Wirkungen dauerhafter Bildungsungleichheiten, 4. Aufl., Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 11-50.
- Beinke, L. (2011): Zentrale Gegenstandsbereiche einer berufsorientierten Didaktik: Rückblick und Perspektive, Hohengehren.
- Braun, F./Reißig, B. (2011a): Regionales Übergangsmanagement Schule – Berufsausbildung: Handlungsfelder und Erfolgsfaktoren. München: Deutsches Jugendinstitut. Online: http://www.dji.de/bibs/808_13402_DJI_RUEM_3.pdf (09.09.2014).
- Braun, F./Reißig, B. (Hg.) (2011b): Prävention von Arbeitslosigkeit: Übergangsmanagement Schule – Berufsausbildung als Gegenstand kommunaler Politik. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Heft 3/2011, 424-436.
- Büchter, K./Frommberger, D./Krember, H.-H. (2012): Editorial: Akademisierung der Berufsausbildung. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 23, 1-7. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe23/editorial_23.pdf (03.09.2014).

- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (2013a): AusbildungPlus in Zahlen. Trends und Analysen. Online: http://www.ausbildungplus.de/files/AusbildungPlus_in_Zahlen_2013.pdf (19.01.2015).
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (2013b): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2013. Online: http://datenreport.bibb.de/media2013/BIBB_Datenreport_2013.pdf (03.09.2014).
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (2015): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2015. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Vorversion Stand 15. April 2015. Online: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb_datenreport_2015_vorversion.pdf (15.05.2015).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2014): Berufsbildungsbericht 2014. Online: http://www.bmbf.de/pub/bbb_2014.pdf (29.08.2014).
- Bylinski, U. (2014): Gestaltung individueller Wege in den Beruf: Neue Herausforderungen an die pädagogische Professionalität. Bielefeld: Bertelsmann.
- Dibbern, H./Kaiser, F.-J./Kell, A. (1974): Berufswahlunterricht in der vorberuflichen Bildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dietzen, A./Wünsche, T. (2012): Die Bedeutung der Aufstiegsfortbildung als Schnittstelle zur Hochschule – eine Untersuchung in Betrieben wachsender Beschäftigungsfelder. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 23, 1-17. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe23/dietzen_wuensche_bwpat23.pdf (21.01.2015).
- Dreer, B. (2013): Kompetenzen von Lehrpersonen im Bereich Berufsorientierung: Beschreibung, Messung und Förderung. Wiesbaden: Springer Sachmedien.
- Franz, C. (2010): Bildungsprofile von Führungskräften – Vielfalt statt Verdrängung. In: Voss-Dahm, D. u. a. (Hg.): Qualifizierte Facharbeit im Spannungsfeld von Flexibilität und Stabilität. Wiesbaden, 187-210.
- Freisel, L. (2007): Das Gymnasium im Wandel – Einführung in seine Geschichte. In: Jahnke-Klein, S. u. a. (Hg.): Gymnasium heute. Zwischen Elitebildung und Förderung der Vielen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, 51-68.
- Gass-Bolm, T. (2005): Das Gymnasium 1945-1980. Bildungsreform und gesellschaftlicher Wandel in Westdeutschland. Göttingen: Wallstein Verlag.
- Götzhaber, J./Jablonka, P./Metje, U. M. (2011): Aufstiegsfortbildung und Studium – Bildungs- und Berufsbiografien im Vergleich. Bielefeld.
- Harten, U. (2008): Mobilität von Auszubildenden in Niedersachsen und Bremen, IAB Regional Niedersachsen-Bremen. Online: http://doku.iab.de/regional/NSB/2008/regional_nsb_0108.pdf (04.09.2014).
- Helmrich, R./Zika, G./Kalinowski, M./Wolter, M. (2012): Engpässe auf dem Arbeitsmarkt: Geändertes Bildungs- und Erwerbsverhalten mildert Fachkräftemangel. BIBB Report 18.
- Heublein, U./Hutzsch, C./Schreiber, J./Sommer, D./Besuch, G. (2010): Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen, Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Exmatrikulierten des Studienjahres 2007/08. HIS: Forum Hochschule 2/2010. Online: http://www.his.de/pdf/pub_fh/fh-201002.pdf (09.08.2014).

- Heublein, U./Richter, J./Schmelzer, R./Sommer, D. (2012): Die Entwicklung der Schwund- und Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen. Statistische Berechnungen auf der Basis des Absolventenjahrgangs 2010. HIS: Forum Hochschule 3/2012. Online http://www.his.de/pdf/pub_fh/fh-201203.pdf (29.08.2014).
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2011): Statistische Daten zu Bachelor- und Masterstudiengängen. Wintersemester 2011/2012. Bonn. Online: http://hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-10-Publikationsdatenbank/Stat-2011-02_WS_2011_12.pdf (29.08.2014).
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2014): Statistische Daten zu Studienangeboten an Hochschulen in Deutschland. Studiengänge, Studierende, Absolventinnen und Absolventen. Wintersemester 2014/2015. Bonn. Online: http://www.hrk.de/uploads/media/HRK_Statistik_Studienangebote_WiSe_2014_2015_01.pdf (20.05.2015).
- Hurrelmann, K./Schultz, T. (2013): Müssen in Zukunft wirklich alle studieren? In: Schultz, T. u. a. (Hg.): Die Akademiker-Gesellschaft. Müssen in Zukunft alle studieren? Weinheim, Basel: C. H. Beck, 220-230.
- Kiper, H. (2007): Zur Bedeutung neuer Steuerungsinstrumente im Gymnasium. In: Jahnke-Klein, S. u. a. (Hg.): Gymnasium heute. Zwischen Elitebildung und Förderung der Vielen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, 69-92.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (1972): Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II. Online: http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Bildung/AllgBildung/176_Vereinb_Gestalt_Gym_Ob_Sek_II-1972_01.pdf (28.08.2014).
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2013): Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.07.1972 i. d. F. vom 06.06.2013. Online: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1972/1972_07_07-Vereinbarung-Gestaltung-Sek2.pdf (28.08.2014).
- Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM) (2012): Hinweise zum Unterricht „Der Seminarkurs in der gymnasialen Oberstufe (Brandenburg)“. Online: http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/berufsorientierung/seminarkurs/Seminarkurs_2012_04_02.pdf (23.01.2015).
- Lörz, M./Quast, H./Woisch, A. (2011): Bildungsintentionen und Entscheidungsprozesse. Studienberechtigte 2010 ein halbes Jahr vor Schulabgang. HIS: Forum Hochschule 14/2011. Online: http://www.his.de/pdf/pub_fh/fh-201114.pdf (09.09.2014).
- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Land Brandenburg (2008): Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe I: Wirtschaft-Arbeit-Technik. Online: http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene_und_curriculare_materialien/sekundarstufe_I/2008/WAT-RLP_Sek.I_2008_Brandenburg.pdf (23.01.2015).
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hg.) (2014): Wirtschaft, Berufs- und Studienorientierung – Bildungsplan (Arbeitsfassung, Stand 03.09.2014). Online: http://www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/arbeitsfassung/g8/G8_W_Arbeitsfassung_140903.pdf (23.01.2015).

- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hg.) (2007): Praktika zur Berufs- und Studienorientierung an allgemein bildenden Schulen, Verwaltungsvorschrift vom 28. Juli 2007, Az.: 33-6536.0/33. Online: <http://www.schule-bw.de/schularten/gymnasium/bogy/docs/verwaltung.pdf> (23.01.2015).
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hg.) (o. J.): BOGY-Standards im Fächerverbund GWG Fach Wirtschaft. Online: http://www.schule-bw.de/schularten/gymnasium/bogy/docs/Standards_Hinweise_im_Bildungsplan_2004.pdf (30.01.2015).
- Niedersächsisches Kultusministerium (2006): Politik-Wirtschaft, Kerncurriculum für das Gymnasium, Schuljahrgänge 8-10. Online: http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kc_gym_powi_nib.pdf (25.07.2011).
- Niedersächsisches Kultusministerium (2011): Berufsorientierung an allgemein bildenden Schulen. RdErl. vom 01.12.2011. Online: http://www.mk.niedersachsen.de/download/4613/Erlass_Berufsorientierung_an_allgemein_bildenden_Schulen_.pdf (10.03.2012).
- Niedersächsisches Kultusministerium (2013): Die Arbeit in den Schuljahrgängen 5 bis 10 des Gymnasiums. RdErl. d. MK vom 16.12.2011 - 33-81011 (VORIS 22410). Online: http://www.mk.niedersachsen.de/download/64868/Erlass_Die_Arbeit_in_den_Schuljahrgaengen_5_bis_10_des_Gymnasiums_.pdf (02.02.2015).
- Niedersächsisches Ministerium für Wissenschaft und Kultur (o. J.): Offene Hochschule Niedersachsen. Online: http://www.mwk.niedersachsen.de/portal/live.php?navigation_id=6286&article_id=19108&_psmand=19 (26.05.2015).
- OECD (2013): Bildung auf einen Blick 2013. OECD-Indikatoren. Herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bertelsmann Verlag. Online: <http://www.bmbf.de/de/20074.php> (01.09.2014).
- O. N. (2014): Neue G9-Studentafeln sollen Kernkompetenzen stärken. In: Rundblick Nord-Report, Jahrgang 2014/Nr. 229 12. Dezember 2014. Online: <http://www.rundblick-niedersachsen.de/2014/2293.html> (23.01.2015).
- Ratschinski, G./Sommer, J./Struck, P. (2013): Evaluation des BMBF-Programms zur „Förderung der Berufsorientierung in überbetrieblichen und vergleichbaren Berufsbildungsstätten“, Erster Zwischenbericht. Online: http://www.berufsorientierungsprogramm.de/library/1.Zwischenbericht_BOP-Evaluation_2013.pdf (03.09.2014).
- Ratschinski, G./Struck, P. (2012): Entwicklungsdiagnostik der Berufswahlbereitschaft und -kompetenz. Konzeptüberprüfungen an Sekundarschülern in einer regionalen Längsschnittstudie. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 22, 1-18. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe22/ratschinski_struck_bwpat22.pdf (26.06.2012).
- Rauner, F. (2012): Akademisierung beruflicher und Verberuflichung akademischer Bildung – widersprüchliche Trends im Wandel nationaler Bildungssysteme. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 23, 1-19. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe23/rauner_bwpat23.pdf (27.07.2014).
- Schmidt-Koddenberg, A./Zorn, S. (2011): Zukunft gesucht! Berufs- und Studienorientierung in der Sek. II. Berlin u. a.: Budrich.

- Schneeberger, A. (2006): EQF als Transparenzinstrument und Erfahrungen komparativer statistischer Bildungsforschung. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 11, 1-18. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe11/schneeberger_bwpat11.pdf (03.09.2014).
- Schneider, H./Franke, B. (2014): Bildungsentscheidungen von Studienberechtigten: Studienberechtigte 2012 ein halbes Jahr vor und ein halbes Jahr nach Schulabschluss, Hannover: Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung GmbH. Online: http://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201406.pdf (17.01.2015).
- Schott, M. (2012): Berufliches Selbstkonzept: Eine vergleichende Untersuchung an Mittelschulen und Gymnasien. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- Schröder, R. (2013a): Die Systematisierung der Berufsorientierung als Forschungs- und Gestaltungsfeld der ökonomischen Bildung. In: Zeitschrift für Ökonomische Bildung, Heft 1, 137-161. Online: http://www.zfoeb.de/2013_1/schroeder.pdf (19.04.2013).
- Schröder, R. (2013b): Entwicklung von schulischen Konzepten zur Berufsorientierung im Spannungsfeld zwischen pädagogischen Ansprüchen und formalen Rahmenbedingungen. In: Beinke, L. (2013): Handbuch Übergang von der Schule in die Ausbildung, Bad Honnef: Bock, S. 39-59.
- Schröder, R. (2015): Reformen zur Berufsorientierung auf Bundes- und Landesebene im Zeitraum 2004 - 2015, unter Mitarbeit von Stabbert, R./Faulborn, B. u. a. m. (erscheint online im Juni 2015).
- Schröder, R./Stabbert, R. (2013): Die Bedeutung des Fachunterrichts an allgemeinbildenden Schulen zur Vorbereitung auf die Wirtschafts- und Arbeitswelt. In: bwp@ Spezial 6 – Hochschultage Berufliche Bildung 2013, Workshop 14, hg. v. Driesel-Lange, K./Dreer, B., 1-16. Online: http://www.bwpat.de/ht2013/ws14/schroeder_stabbert_ws14-ht2013.pdf (09.09.2014).
- Schröder, R./Stabbert, R./Schnell, C. (2013): BOGn – Berufsorientierung an allgemeinbildenden Gymnasien. In: Retzmann, T. (Hg.): Ökonomische Allgemeinbildung in der Sekundarstufe II: Konzepte, Analysen und empirische Befunde. Schwalbach: Wochenschau-Verlag, 169-182.
- Schützenmeister, J. (2002): Professionalisierung und Polyvalenz in der Lehrerausbildung. Dissertation an der Universität Leipzig. Marburg: Tectum.
- Spangenberg, H./Willich, J. (2013): Zum Einfluss des Entscheidungs- und Informationsverhaltens auf die Studienaufnahme. In: Asdonk, J./Kuhnen, S. U./Bornkessel, P. (Hg.): Von der Schule zur Hochschule. Analysen, Konzeptionen und Gestaltungsperspektiven des Übergangs. Münster: Waxmann, 167-179.
- Statistisches Bundesamt (2013): Bildung und Kultur. Studierende an Hochschulen. Wintersemester 2012/2013. Wiesbaden. Online: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Hochschulen/StudierendeHochschulenEndg2110410137004.pdf?__blob=publicationFile (29.08.2014).
- Statistisches Bundesamt (2014a): Bildung und Kultur. Allgemeinbildende Schulen. Schuljahr 2013/2014. Wiesbaden. Online: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Schulen/AllgemeinbildendeSchulen2110100147004.pdf?__blob=publicationFile (19.05.2015).

- Statistisches Bundesamt (2014b): Bildung und Kultur. Abgangsjahr 2013. Schnellmeldungsergebnisse zu Studienberechtigten der allgemeinbildenden und beruflichen Schulen – vorläufige Ergebnisse, Wiesbaden. Online:
https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Schulen/SchnellmeldungStudienberechtigtePDF_5211001.pdf?__blob=publicationFile (28.05.2014).
- Statistisches Bundesamt (2014c): Bildung und Forschung in Zahlen 2014. Ausgewählte Fakten aus dem Daten-Portal des BMBF. Wiesbaden. Online:
http://www.datenportal.bmbf.de/portal/bildung_und_forschung_in_zahlen_2014.pdf (15.05.2015).