

„Ich denke, man muss immer das aktuell halten: eben was ist aktuell in einem Industrieunternehmen, was ist aktuell in der Schule?“

Die Bedeutsamkeit von Praxiskontakten in der gymnasialen Studien- und Berufsorientierung

Pia Gausling

Universität Bielefeld, AG 12 Forschungsmethoden

Zusammenfassung

Die flächendeckende Verankerung und Intensivierung studien- und berufsorientierender Angebote markieren eine zunehmende Relevanz der beruflichen Orientierung über alle Schultypen hinweg. In dem Zuge werden in der Schulpraxis – neben der Berufsberatung – insbesondere Betriebe als außerschulische Partner eingebunden. Im vorliegenden Beitrag wird davon ausgehend der Frage nachgegangen, wie sich aktuell an Gymnasien Praxiskontakte zu Unternehmen im Rahmen der Studien- und Berufsorientierung gestalten. Aus einer vornehmlich professions- und governancetheoretischen Perspektive werden die Ausgestaltung solcher Kooperationsprojekte sowohl auf inhaltlicher als auch auf struktureller Ebene sowie damit verbundene Handlungslogiken in den Blick genommen. Hierzu wird auf ausgewählte Befunde einer qualitativen Interviewstudie rekurriert. Die Forschungsergebnisse zeigen, dass sich die untersuchten Kooperationsprojekte an den Gymnasien primär an schulischen und bildungspolitischen Erfordernissen orientieren. Die Kooperation vollzieht sich dabei in Form einer Rekontextualisierung (vgl. Fend 2009).

Abstract

The nationwide implementation and intensification of career learning and education offerings mark an increasing relevance of vocational orientation in all types of school. The article takes these circumstances as an opportunity to explore the potential of school-business partnerships to support school-based career learning and education, especially at grammar schools. Based on this, this article examines the question of how school-business partnerships are currently organized at grammar schools. From a primarily professional and governance-theoretical perspective, the design of such cooperation projects is examined. For this purpose, selected findings of a qualitative interview study will be presented. The research results show that the cooperation projects are oriented towards school and educational policy requirements. Cooperation can be described as a process of recontextualization according to Fend (2009).

1 Einleitung

Die Studien- und Berufsorientierung¹ als schulische Aufgabe stellt eine Unterstützungsleistung dar, die zu einem gelingenden Übergang von der Schule in nachschulische Bildungswege beitragen soll (vgl. Driesel-Lange et al. 2020, 57).

Aktuelle bildungspolitische Entwicklungen wie die verstärkte Fokussierung auf akademische Bildungswege, Passungsprobleme im Rahmen der dualen Berufsausbildung und eine hohe Studienabbruchquote (vgl. BMBF 2018; Schröder 2019) sowie Initiativen wie das Netzwerk SchuleWirtschaft oder das Berufswahl-SIEGEL nehmen diese Statuspassage vermehrt in den Blick.

Zugleich markieren die Intensivierung und Standardisierung studien- und berufsorientierender Elemente in *allen* Schultypen (bspw. Landesinitiative „Kein Abschluss ohne Anschluss“ in NRW) eine zunehmende Relevanz schulischer Studien- und Berufsorientierungsangebote. In Bezug auf die Verankerung solcher Maßnahmen an Gymnasien heißt es im Berufsbildungsbericht von 2018: „So muss die Berufs- und Studienorientierung – auch vor dem Hintergrund der hohen Zahl von Studienabbrecherinnen und Studienabbrechern – an den Gymnasien verstärkt und systematisiert werden“ (BMBF 2018, 19). Nach dem Beschluss der Kultusministerkonferenz zur Beruflichen Orientierung von 2017 soll die „berufliche Ausbildung mit ihren Verdienst- und Karriereperspektiven [...] als gleichwertig zu einem Studium verstanden werden“ (ebd., 2). Wenngleich das Gymnasium nach dem Schulgesetz die Schüler*innen dazu befähigt, ein Hochschulstudium aufzunehmen und somit auf eine akademische Laufbahn vorbereitet (vgl. SchulG NRW, §16), wurde bereits Anfang der 1990er Jahre von der KMK „die Hinführung zur Berufs- und Arbeitswelt“ (ebd. 1992, 28) als verpflichtender Bestandteil für alle Bildungsgänge festgeschrieben, welcher in der gymnasialen Oberstufe fortzuführen sei (vgl. Dederling 2002, 27). Der frühere Dualismus zwischen Gymnasium und Volksschule, der „insbesondere mit dem Konzept W. von Humboldts und seiner Trennung zwischen Allgemein- und Berufsbildung“ (Keck 2009, 161) im Schulsystem wirksam wurde, wurde damit bis zu einem gewissen Grad aufgelöst. Insofern zeigt die Anzahl politischer Aktivitäten einen zyklischen Auf- und Abschwung bei der Auseinandersetzung mit Fragen zur beruflichen Orientierung an Schulen resp. an Gymnasien.

¹ Der Terminus „Studien- und Berufsorientierung“ beinhaltet in Anknüpfung an den Runderlass zur Beruflichen Orientierung in NRW Unterstützungsleistungen „für den Übergang in eine Ausbildung, in weitere schulische Bildungsgänge oder in ein Studium“ (Erl. 3 BASS 12-21 Nr. 1, RdErl. d. Ministeriums für Schule und Bildung v. 21.04.2020).

Einschränkungen im Rahmen der Studien- und Berufsorientierung oder das Fehlen solcher Angebote – wie in der derzeitigen Situation zur Corona-Pandemie erlebt – können sowohl aufseiten der Jugendlichen als auch auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt bereits bestehende Unsicherheiten in der beruflichen Orientierung (vgl. u. a. Institut für Demoskopie Allensbach 2017) und weitergehende Problemfelder wie einen Fachkräftemangel (vgl. bspw. Hickmann/Malin 2022) virulent werden lassen. Aktuelle Befunde verweisen auf einen signifikanten Rückgang an Ausbildungsstellen und -bewerbungen (vgl. BMBF 2021; Oeynhausen et al. 2021). Komplementär dazu nimmt laut einer repräsentativen Befragung der Bertelsmann Stiftung (n=1593) 70% der Jugendlichen die Praktikums- und Ausbildungsplatzsuche während der Corona-Pandemie als deutlich herausfordernder wahr (vgl. Barlovic et al. 2021, 12).

Laut Schulgesetz wird der Anforderung, „allen Schülerinnen und Schülern einen erfolgreichen Übergang in eine Ausbildung oder in ein Studium zu ermöglichen“ (Erl. 3 BASS 12-21 Nr. 1, RdErl. d. Ministeriums für Schule und Bildung v. 21.04.2020), u. a. dadurch Rechnung getragen, als dass ein Netzwerk aus diversen inner- und außerschulischen Akteursgruppen an Maßnahmen zur Ausbildungs- und Studienorientierung mitwirkt. Die gesetzlich verankerte Öffnung von Schule soll dazu beitragen, die „Verantwortung für die Belange von Kindern, Jugendlichen und jungen Volljährigen [zu] tragen, und Hilfen zur beruflichen Orientierung [zu] geben“ (SchulG NRW, §5). In der Schulpraxis werden zur Förderung der beruflichen Orientierung – neben der Berufsberatung – insbesondere Unternehmen als außerschulische Akteur*innen in den Blick genommen (vgl. bspw. Bührmann/Wiethoff 2013; Hofhues 2013; Olk et al. 2011; Schröder et al. 2018; Netzwerk SchuleWirtschaft o. J.). Praxiskontakte mit Unternehmen können – wie im weiteren Verlauf des Beitrages diskutiert werden soll – Potenziale, aber auch Problematiken mit sich bringen.

Die skizzierte Situation deutet somit auf vielfältige Herausforderungen (vgl. auch Schröder 2017) sowie auf eine „allgemeine Relevanz“ (Bigos 2020, 151) resp. einen Bedeutungszuwachs der beruflichen Orientierung und damit verbundener Initiativen wie Kooperationen hin.

Davon ausgehend soll in dem vorliegenden Beitrag der Frage nachgegangen werden, wie sich aktuell an Gymnasien Praxiskontakte zu Unternehmen gestalten. In dem Zuge wird ein besonderer Fokus auf die schulische Studien- und Berufsorientierung gelegt. Hierzu wird zunächst auf theoretische Überlegungen und empirische Befunde zur Kooperation und Berufsorientierung rekurriert. Im Anschluss daran werden ausgewählte Befunde einer qualitativen Interviewstudie vorgestellt und diskutiert.

2 Theoretische Rahmung und aktueller Stand empirischer Forschung

Nachfolgend wird der Gegenstand der Praxiskontakte aus einer kooperations-, professions- und governancetheoretischen Perspektive betrachtet, um sowohl Fragen zur inhaltlichen Ausgestaltung als auch zu möglichen Steuerungslogiken im Rahmen der Zusammenarbeit zu diskutieren. Überblicksartig werden dazu in Ergänzung ausgewählte Forschungsbefunde zur Studien- und Berufsorientierung an Gymnasien sowie zur außerschulischen Kooperation mit Unternehmen zusammengetragen.

2.1 Praxiskontakte aus kooperationstheoretischer Perspektive

Mit dem flächendeckenden Ausbau von Ganztagschulen und der Umsetzung inklusiver Konzepte rückten verstärkt die außerschulische und die multiprofessionelle Kooperation empirisch und bildungspolitisch in den Fokus (vgl. bspw. Kunze 2016; StEG 2019; Speck et al. 2011). Die genannten Entwicklungen brachten neue Kooperationsmöglichkeiten und -erfordernisse hervor (vgl. Böhm-Kasper et al. 2013, 53).

Auf definitorischer Ebene – wie bspw. bei Marr (vgl. 1992) oder Spieß (vgl. 2004) – wird der Kooperation als Form gesellschaftlicher Zusammenarbeit mit dem Ziel gemeinschaftlicher Aufgabenerfüllung (vgl. Spieß 2004, 194; Marr 1992, 1154) ein grundsätzlich positiv konnotiertes Verständnis zugeschrieben. Laut Marr (1992) kann Kooperation als „geplante oder aus der Situation heraus als notwendig oder hilfreich erachtete Interaktion [...]“ (ebd., 1155) aufgefasst werden.

Die im erziehungswissenschaftlichen Kontext beschriebene inner- und außerschulische Kooperation als „institutionalisierte Erwartung“ (Rother et al. 2021, 78) impliziert dabei eine normative Setzung, die Kooperation u.a. als Strategie zur Problemlösung oder Kompetenzentwicklung begreift (vgl. Ziegler 2017; Kunze 2016; Böhm-Kasper et al. 2013; Ahlgrimm et al. 2012). Ein wahrgenommener Nutzenwert sowie eine gemeinsamer Zielhorizont stellen konstitutive Elemente kooperativen Handelns dar: „Für Menschen ist Kooperation dann nützlich und angemessen, wenn ein als wertvoll erachtetes Ziel leichter oder auch ausschließlich durch gemeinsame Handlungen erreicht werden kann“ (Böhm-Kasper et al. 2013, 55).

Anknüpfend an die skizzierte Ausgangslage können betriebliche Kontakte an Schulen dazu genutzt werden, studien- und berufsorientierende Maßnahmen wie Praktika, Betriebsbesichtigungen und Bewerbungstrainings auszuweiten und um eine lebensweltnahe und wirtschaftsbezogene Perspektive zu ergänzen (vgl. u. a. Bigos 2020; Gausling 2021a;

Schröder et al. 2018).

Insbesondere an Gymnasien kann der Einbezug von Unternehmen eine ausgewogene Perspektivierung auf berufliche und akademische Bildungsgänge im Rahmen der Studien- und Berufsorientierung evozieren. So kann die Relevanz einer systematischen und gleichberechtigten Auseinandersetzung mit studien- und ausbildungsorientierten Elementen anhand einer Vielzahl an Studienergebnissen verdeutlicht werden:

In diesem Kontext stellen Hany und Diesel-Lange (2006) zunächst fest, dass der „Zugewinn an Berufsoptionen mit dem Erwerb des Abiturs kein planvolleres Vorgehen bei der Berufs- und Studienwahl sichert“ (ebd., 530). Bisherige Befunde zeigen eher den gegenteiligen Effekt (vgl. bspw. Prager/Wieland 2005; Barlovic et al. 2021; Institut für Demoskopie Allensbach 2017; Schindler 2012).

Analysen von Daten des Nationalen Bildungspanels (n=ca. 3.500) machen zudem darauf aufmerksam, dass sich Abiturient*innen über ein Studium signifikant besser informiert fühlen als über eine Ausbildung (vgl. Risius et al. 2017, 13). Analog dazu wird von den jungen Menschen ein akademischer Bildungsweg eher präferiert als eine berufliche Ausbildung: „2011 Befragte (57,5 Prozent) nahmen unmittelbar nach dem Schulabschluss ein Studium auf, 387 (11,1 Prozent) mündeten in eine duale und 223 (6,4 Prozent) in eine schulische Ausbildung ein“ (ebd., 9). Dieser deskriptive Befund konnte bereits in einer Vielzahl an Studien bestätigt werden (vgl. bspw. Institut für Demoskopie Allensbach 2019; 2017; Barlovic et al. 2021; Schuhen/Schürkmann 2015) und verweist auf einen stabilen Trend zur gestiegenen Bildungsaspiration bei Jugendlichen (vgl. hierzu auch Struck 2018). Laut aktuellem Berufsbildungsbericht (vgl. BMBF 2022) ist seit 2005 ein Anstieg bei den höheren Schulabschlüssen und der Einmündung in ein Hochschulstudium zu verzeichnen: „Der Sektor ‚Erwerb der HZB‘ verzeichnete verglichen mit 2005 einen Anstieg um 33.400 (+7,3 %). Auch die Zahl der Anfängerinnen und Anfänger im Sektor ‚Studium‘ ist in diesem Zeitraum deutlich gestiegen (+109.300 bzw. +29,8 %)“ (ebd., 40).

In Bezug auf die schulische Studien- und Berufsorientierung schließt hier die Beobachtung an, dass Betriebsbesuche als Berufsorientierungsmaßnahme von den befragten Abiturient*innen seltener wahrgenommen werden als der Besuch einer Hochschule (vgl. Risius et al. 2017, 13; Kracke 2006).

Wie von Risius und Kolleginnen (vgl. 2017, 20) vorgeschlagen, könnte eine (stärkere) Einbindung von Unternehmen in die gymnasiale Studien- und Berufsorientierung die Chance eröffnen, die beruflichen Anschlussperspektiven nach einer Ausbildung sichtbar(er) zu machen und somit eine gleichberichtigte Vermittlung unterschiedlicher Bildungsoptionen zu

fördern wie laut KMK gefordert (vgl. Abschn. 1). Hier setzt auch das flächendeckende Programm „Kein Abschluss ohne Anschluss“ zur beruflichen Orientierung von Schüler*innen in Nordrhein-Westfalen an, welches in dem Schuljahr 2016/17 an allen Schulformen verbindlich eingeführt worden ist und ein Unterstützungssystem für den Übergang Schule – Beruf bereitstellen soll (vgl. MAGS NRW 2020). Ziel dieser Initiative ist es u. a., die Attraktivität der beruflichen Bildung zu erhöhen (vgl. ebd., 112) und dem Trend zunehmender Akademisierung entgegenzuwirken. Das Programm umfasst insgesamt 22 Standardelemente und adressiert sowohl die Sekundarstufe I (ab Jahrgangsstufe 8) als auch die Sekundarstufe II: „In Verbindung mit dem Unterricht umfasst der Prozess der Beruflichen Orientierung verpflichtende Elemente, wie: Potenzialanalyse, [...] Praxisphasen (Berufsfelderkundungen, Betriebspraktika in der Sekundarstufe I, Praxiselemente in der Sekundarstufe II, Praxiskurse, Langzeitpraktikum, Studienorientierung), [...] Schulische Strukturen (Curriculum der Beruflichen Orientierung, Koordinatorinnen und Koordinatoren“ (Erl. 3 BASS 12-21 Nr. 1, RdErl. d. Ministeriums für Schule und Bildung v. 21.04.2020).

Vor diesem Hintergrund können außerschulische Kontakte zu Betrieben – insbesondere an Gymnasien – die Möglichkeit eröffnen, sowohl Angebote zur Studienorientierung als auch zur Ausbildungsorientierung zu offerieren.

Laut Gericke und Liesner (vgl. 2014) kann diese Form der „öffentlich-privaten Partnerschaft“ (vgl. Gerstlberger/Siegl 2011) neben dem genannten Nutzen Problemfelder hervorbringen, welche insbesondere das professionelle Handeln der Lehrkräfte und die Unterrichtspraxis tangieren. Davon ausgehend kann die Frage aufgeworfen werden, inwieweit bspw. die Lehrkräfteprofessionalität geschwächt wird, wenn Unternehmensvertreter in den Unterricht eingeladen werden und „als neue Fachleute für unterrichtliche Themen gelten“ (Gericke/Liesner 2014, 379).

Forschungsbefunde einer qualitativen Untersuchung zur Ausgestaltung der Berufsorientierung an allgemeinbildenden Schulen weisen darauf hin, dass die Umsetzung und Rahmung kooperativer Beziehungen entlang schulischer Bedarfe und Erfordernisse erfolgen, sodass die Deutungshoheit über die Gestaltung der Praxiskontakte in der Berufsorientierung der Schule obliegt (vgl. Bigos 2020, 205). Dieser Befund deckt sich mit vorliegenden Forschungsergebnissen aus der Ganztagschulforschung. Olk, Speck und Stimpel (vgl. 2011, 73) konnten in einer ebenfalls qualitativ ausgerichteten Studie zur professionellen Kooperation unterschiedlicher Berufskulturen an Ganztagschulen zeigen, dass außerschulische Partner bei Koordinations- und Entscheidungsprozessen kaum einbezogen werden. Stattdessen dominieren die schulischen Logiken im Rahmen der

Angebotsplanung und -ausgestaltung (vgl. ebd., 71). Unterstützt wird diese Positionierung durch die Wahrnehmung der inner- und außerschulischen Partner, welche von einem mangelnden Kommunikationsfluss und Austausch zwischen den Akteursgruppen berichten. Zugleich wird die bei der Kooperation von Schule und Unternehmen offensichtliche professionsbezogene Abgrenzung der jeweiligen Handlungsdomänen und Zuständigkeiten als gewinnbringend beurteilt: „Diese erweist sich als vergleichsweise unkompliziert, da beide Partner unterschiedliche Zuständigkeiten aufweisen und die Kooperation – z. B. im Handlungsfeld der Berufsorientierung – sichtbare Vorteile sowohl für die beteiligten Schulen (bessere Vorbereitung der Schüler auf den Übergang in den Beruf) als auch für die beteiligten Unternehmen (in Form eines verbesserten Zugangs zu Fachkräftenachwuchs) erzeugt“ (ebd., 77).

Die Ausgestaltung solcher außerschulischen Praxiskontakte betrifft demnach nicht nur inhaltliche Ausrichtungen (z. B. Fokussierung auf Ausbildungsberufe), sondern auch Fragen der Steuerung und Handlungshoheit, welche nachfolgend aus einer professions- und governancetheoretischen Perspektive bearbeitet werden sollen.

2.2 Praxiskontakte aus professions- und governancetheoretischer Perspektive

Anknüpfend an die von Gericke und Liesner (vgl. 2014) andiskutierte Problematik der Handlungshoheit ist zu hinterfragen, inwiefern bei der Gestaltung von Praxiskontakten zu Betrieben sich die Kooperationspartner in die pädagogische Autonomie von Lehrkräften einmischen (können) (vgl. Kussau/Brüsemeyer 2007) und welche Konsequenzen sich daraus möglicherweise für das pädagogisch-professionelle Handeln in der Schule ergeben.

Aus einer strukturtheoretischen Argumentation heraus ist pädagogisches Handeln durch grundlegende Spannungen und Ambivalenzen gekennzeichnet (vgl. Helsper 2016; 1996). Unter Rückgriff auf Helsper (vgl. 2016; 1996) soll dieses konstitutive Element professionellen Handelns exemplarisch entlang der Antinomie von Organisation versus Interaktion in Bezug auf Kooperation skizziert werden: Die Organisationsantinomie zeichnet sich dadurch aus, dass professionelles Handeln organisatorisch gerahmt ist, sodass organisationsinterne Regularien und Strukturierungen einerseits Sicherheit erzeugen und eine entlastende Funktion in Bezug auf professionelles Handeln mit sich bringen (vgl. Helsper 2021, 172; Helsper 2016, 56; Helsper 2002, 84). Andererseits bedingen die Ausgestaltung der Lehrer-Schüler-Interaktion und die Ermöglichung von Bildungsprozessen eine konstitutive Offenheit des Lehrerhandelns. Durch Vorgaben auf organisationaler Ebene kann diese Offenheit eine Einschränkung

erfahren und gefährdet werden (vgl. ebd.; Ortenburger 2016, 563). Dieses pädagogische Handlungsdilemma wird im weiteren Verlauf des Beitrags erneut aufgegriffen und zur Analyse der realisierten Kooperationsprojekte von Schule und Unternehmen herangezogen. Daraus resultierend ist bei der Betrachtung von Praxiskontakten nicht nur das Verhältnis zwischen den Kooperationspartnern (hier Schule und Betrieb) selbst in den Blick zu nehmen, sondern auch potenzielle Spannungen innerhalb der Organisation Schule, die bei der Realisierung einer solchen Zusammenarbeit entstehen können.

Vor diesem Hintergrund wird ebenfalls ein governance-basierter Fokus auf Kooperation gelegt, um damit verbundene Steuerungs- und Handlungslogiken (vgl. Bigos 2020; Olk et al. 2011) erfassen zu können.

Mithilfe des Governance-Ansatzes wird ein spezifischer Zugang zur Realität (vgl. Heinrich 2007, 40 zit. n. Benz 2004) eröffnet, der es ermöglicht, „das Handeln der Akteur*innen sowie die gegenseitigen Abhängigkeiten im Mehrebenensystem differenzierter zu beschreiben und dabei bestimmte Koordinationsdefizite oder -leistungen sichtbar zu machen“ (Altrichter/Maag-Merki 2016, 8). Das Kooperationsphänomen wird in dem Zusammenhang als Akteurskonstellation verstanden, welche unterschiedliche Ebenen beinhaltet und spezifische Steuerungs- und Koordinationsleistungen erfordert. In Anlehnung an diese analytische Rahmung kann aus professions- und governancetheoretischer Perspektive die Frage aufgeworfen werden, inwiefern bildungspolitische Vorgaben seitens der Makro-Ebene – wie die verbindliche Implementierung eines Berufsorientierungsprogramms – auf der Meso- und Mikro-Ebene in der Schule als pädagogische Handlungseinheit (vgl. Fend 2008, 146) verarbeitet werden und zugleich pädagogische Autonomie resp. Offenheit aufrechterhalten bleibt.

Wird in Ergänzung dazu die Kooperation mit einem Unternehmen als außerschulischer Akteur betrachtet, sind weitere (externe) Interessen wie bspw. unternehmensinterne Zielvorstellungen, die mit der Zusammenarbeit verfolgt werden, zu berücksichtigen (vgl. Gausling 2021a; Olk et al. 2011; Icking 2010; Struck 2015; Gericke/Liesner, 2014).

Insofern lassen sich unterschiedliche Anforderungen an das pädagogische Handeln skizzieren, die bei der Einbindung von Unternehmen in die schulische Studien- und Berufsorientierung hervortreten können.

3 Methodisches Design

Zur Beantwortung der zu Beginn formulierten Forschungsfrage wird auf eine Teiluntersuchung eines jüngst abgeschlossenen Promotionsprojektes (vgl. Gausling 2021b) rekurriert. Im Rahmen einer qualitativen Interviewstudie zur Ausgestaltung und Wahrnehmung von Schul-Unternehmens-Kooperationen wurden insgesamt 18 Expert*inneninterviews an allgemeinbildenden Schulen – hier Gymnasien und Sekundarschulen – und deren Partnerunternehmen geführt. Die berücksichtigten Schulen sind sämtlich in Nordrhein-Westfalen beheimatet. Die Partnerunternehmen sind – bis auf einen Betrieb, welcher seinen Firmensitz in Niedersachsen hat, ebenfalls in NRW ansässig. Zudem sind alle einbezogenen Kooperationspartner in ländlichen Gebieten beheimatet.²

In Form eines selektiven Sampling (vgl. Zierer et al. 2013; Flick 2014) wurde a priori festgelegt, dass sowohl die schulischen als auch die betrieblichen Akteur*innen auf Meso- und Mikro-Ebene in die Untersuchung einbezogen werden sollten. Auf diese Weise konnte die überwiegend vertraglich vereinbarte Zusammenarbeit zwischen den jeweiligen Schulen und Unternehmen aus Sicht beider Kooperationspartner in den Blick genommen werden. Im Vordergrund standen die empirische Erfassung und Analyse real durchgeführter Praxiskontakte aus Perspektive der direkt Beteiligten.

Da in dem vorliegenden Beitrag – wie in Abschnitt eins dargelegt – Praxiskontakte an Gymnasien fokussiert werden, steht nachfolgend ein Subsample von zwölf leitfadengestützten Expert*inneninterviews im Vordergrund (vgl. Tabelle 1). Dieses setzt sich zusammen aus Schulleitungen (*Meso-Ebene*), Gymnasiallehrkräften (*Mikro-Ebene*) und mehrheitlich Personalverantwortlichen (*Meso-Ebene*) in den befragten Partnerunternehmen. Vier Gymnasien sowie ein Partnerunternehmen je Schule sind zu ihren gemeinsam realisierten Kooperationsprojekten befragt worden, sodass insgesamt vier Kooperationsfälle bei der nachfolgenden Analyse berücksichtigt werden.

² Diese regionale Verteilung trifft auch auf das Subsample von 12 Interviews zu.

Tabelle 1: Interviewpartner*innen

		Gymnasium
Schule	Schulleitung	1
	Lehrkraft	6
	Schulleitung und Lehrkraft	1
Unternehmen	Personalverantwortliche oder Geschäftsleitung	3
	Personalverantwortliche und Leitung Grundlagenforschung	1
Gesamt		12

Die untersuchten Kooperationsprojekte wurden entweder von einzelnen Lehrkräften wie Studien- und Berufswahlkoordinator*innen³ (StuBo) oder in Form einer organisationsübergreifenden Teamstruktur – anknüpfend an das Konzept der Steuergruppe (vgl. Feldhoff 2011) – verantwortet. Hatte eine Schule zu mehreren Unternehmen eine Kooperation aufgebaut, wurden die einzelnen Projekte je nach Unternehmensbranche z. T. durch unterschiedliche Fachlehrer*innen begleitet.

Die Auswertung der wortwörtlich transkribierten und anonymisierten Interviewdaten orientierte sich an dem thematischen Kodieren nach Hopf und Kolleg*innen (vgl. 1995). Das kategorienbasierte Verfahren ermöglichte eine systematisierte und fallvergleichende Analyse, welche teilweise entlang theoretisch vorab entwickelter Auswertungskategorien erfolgte. Grundlage bildete hier die kooperations- und governance-analytische Rahmung. Die für die Analyse verwendeten Kategorien stellten auf theoretischem Vorwissen basierende Entwürfe dar, die anhand des empirischen Materials modifiziert und präzisiert worden sind (vgl. Kuckartz 2010, 86; Schmidt 1997, 548). Ergänzt wurde diese deduktive Herangehensweise durch eine induktive Kategorienentwicklung und -ausdifferenzierung (vgl. Schmidt 1997). In Tabelle 2 ist eine Auswahl der verwendeten Kategorien auf Grundlage der in Abschn. 2 vorgestellten theoretischen Verortung dargestellt. Entlang der Ausrichtung dieses Beitrags

³ In NRW verantworten und koordinieren Lehrkräfte (sog. StuBo-Lehrkräfte) die Umsetzung studien- und berufsorientierender Maßnahmen an einer Schule (vgl. hierzu Erl. 1 BASS 12-21 Nr. 1 NRW, RdErl. d. Ministeriums für Schule und Bildung v. 21.04.2020).

werden die Ausgestaltung der Praxiskontakte und die damit einhergehenden Handlungslogiken fokussiert.

Tabelle 2: Angewendete Kategorien

Kategorie		
K1 Ausgestaltung	K1.1 Inhaltliche Ebene	K1.1.1 Studien- und berufsorientierende Elemente
		K1.1.2 Curriculare Elemente
		K1.1.3 Kooperationsziele
	K1.2 Strukturelle Ebene	K1.2.1 Rekontextualisierung
		K1.2.2 Adaption
	K2 Handlungslogiken	K2.1 Nutzen
K2.2 Herausforderungen		

In Form von quantifizierenden Fallübersichten konnten anschließend fallübergreifende Merkmalskonstellationen identifiziert und vertiefend analysiert werden (vgl. Kuckartz 2010, 89). Übergreifendes Analyseziel war die Herausarbeitung überindividueller, empirischer Muster in den betrachteten Kooperationsfällen (vgl. Nassehi 2019). Die einzelnen Auswertungsschritte wurden computergestützt mittels MAXQDA vorgenommen.

4 Ausgewählte Befunde

Im Rahmen der nachfolgenden Ergebnisdarstellung wird auf ausgewählte Interviewbefunde rekurriert, welche insbesondere die Verknüpfung von Praxiskontakten und studien- und berufsorientierenden Maßnahmen an Gymnasien zum Gegenstand haben. Im Fokus stehen fallübergreifende Ergebnisse entlang der verwendeten Kategorien zur Kooperationsausgestaltung und zu damit verbundenen Handlungslogiken der beteiligten Akteur*innen. Zudem gehen mit der Ergebnisdarstellung eine theoretische Einordnung und Analyse der Befunde einher.

4.1 Ausgestaltung der Praxiskontakte auf inhaltlicher Ebene

Die untersuchten Kooperationsfälle lassen übereinstimmend erkennen, dass sich die Akteurskonstellation der Kooperation erwartungskonform in **studien- und berufsorientierenden Elementen** auf Schulebene niederschlägt. Diese zeigt sich in der Bereitstellung von Praktikumsplätzen im Kooperationsunternehmen, in der Durchführung von Betriebsbesichtigungen⁴, der Teilnahme am Girls‘ und Boys‘ Day sowie an der Beteiligung an Messen zur beruflichen Orientierung. Ebenfalls werden die vom Landesprogramm zur Berufsorientierung eingeführten Berufsfelderkundungstage gemeinsam mit den betrieblichen Partnern realisiert:

„Das sieht so aus, dass wir ja jetzt beispielsweise im Rahmen der Berufserkundungstage bei den drei Firmen Kontingente haben, auf die wir zugreifen können, wenn wir Schüler haben, die jetzt von sich aus nicht in der Lage waren, eigene Plätze zu finden“ (Lehrkraft Koop. 2, Z. 27-30).

Diese vorrangig auf die Sekundarstufe I ausgerichtete Berufsorientierung wird ergänzt durch Planspiele und Vortragsreihen, die mehrheitlich in der Sekundarstufe II angesiedelt sind. Es kann angenommen werden, dass die in Kooperation mit den Unternehmen ausgestalteten Berufsorientierungselemente überwiegend die Standardelemente des landesspezifischen Berufsorientierungsprogramms aufgreifen, welche vor allem die Mittelstufe adressieren.

Daran anknüpfend zeigt sich, dass durch die Kooperationsprojekte insgesamt vordergründig mehr die Berufsorientierung und weniger die Studienorientierung in den Blick genommen wird. Wenngleich in dem vorliegenden Beitrag – in Anlehnung an den Erlass zur Beruflichen Orientierung in NRW – auf terminologischer Ebene studien- und berufsorientierende Maßnahmen gleichermaßen berücksichtigt werden, fokussieren die hier untersuchten Projekte vorrangig die Berufsorientierung. Eine mögliche Bezugnahme wie bspw. der Verweis auf ein duales Studium in den Partnerunternehmen erfolgt weder durch die schulischen noch durch die betrieblichen Akteur*innen.

Über die Umsetzung berufsorientierender Angebote hinausgehend werden die betrieblichen Kooperationspartner ebenfalls in Form von **curricularen Elementen** eingebunden. Unterrichtsprojekte dieser Art finden sowohl in der Sekundarstufe I als auch in der

⁴ Die Interviewdaten deuten darauf hin, dass sowohl Betriebsbesichtigungen in Form geführter Unternehmensrundgänge – losgelöst von didaktischen und unterrichtlichen Schwerpunktsetzungen – stattfinden als auch Betriebserkundungen, die eine fachdidaktisch aufbereitete und unterrichtlich eingebettete Projektform beinhalten (vgl. Weyland 2019; Weyland/Rehm 2013). Von den interviewten Akteur*innen selbst wurde eine solche Unterscheidung nicht vorgenommen.

gymnasialen Oberstufe statt und sind überwiegend im naturwissenschaftlichen oder im sprachlichen Bereich verortet. Die kooperative Ausgestaltung erfolgt hier in arbeitsteiliger Form (vgl. Gräsel et al. 2006). Die Partnerunternehmen stellen bspw. im MINT-Bereich Ressourcen wie Messgeräte oder Räumlichkeiten zur Verfügung, sodass der Unterricht anteilig in die betriebsinternen Labore oder Werkstätten verlagert wird. Daran anknüpfend wird im Kernlehrplan für das Gymnasium im Fach Biologie Sekundarstufe I z. B. explizit auf die Relevanz außerschulischer Lernorte verwiesen. Diese sollen Möglichkeiten für „die Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Fragestellungen sowie Begegnungen mit dem Original“ (MSB NRW, Erl. v. 18.05.2008) bereithalten.

Die unterrichtliche Vor- und Nachbereitung in den Kooperationsprojekten verbleibt jedoch bei den Lehrkräften. Die curriculare Einbettung zeigt sich exemplarisch dahingehend, als dass im Rahmen eines systematisch geplanten Unterrichtsprojektes zur Ernährungslehre betriebliche Akteur*innen bei unterschiedlichen Aufgaben- und Fragestellungen im Unterricht eingebunden werden. Im genannten Projekt werden hierzu Betriebsbesichtigungen, die die im Unterricht thematisierten Produktionsabläufe in der Unternehmenspraxis veranschaulichen, aber auch Vortragsreihen seitens der Unternehmensvertreter*innen angeboten. Die damit verbundene Aufgabenstellung für die Schüler*innen, bspw. ein Vortragsprotokoll zu verfassen, verweist zum einen auf das Einholen des schulischen Lehrplans, zum anderen auf eine erste Vorbereitung auf das Studium in Bezug auf die Anfertigung von Vorlesungsmitschriften.

Die untersuchten Kooperationsprojekte lassen insgesamt erkennen, dass die schulischen und betrieblichen Akteur*innen mit dieser Art der Zusammenarbeit sowohl das Aufzeigen beruflicher Perspektiven (u. a. im Partnerunternehmen) als **Kooperationsziel** verbinden als auch weitere Zielbezüge wie eine Theorie-Praxis-Verknüpfung und die Möglichkeit „sozialräumliche[r] Aneignungsprozesse“ (Friebel et al. 2013, 58) formulieren. Darüber hinaus wird anhand der untersuchten Kooperationsfälle deutlich, dass die mit der Zusammenarbeit wahrgenommenen Kooperationsziele sich nicht durchweg trennscharf voneinander abgrenzen lassen. Vielmehr verweisen die skizzierten Erscheinungsformen auf eine Verschränkung unterschiedlicher Zielperspektiven im Rahmen der Kooperation. So kann bspw. ein naturwissenschaftlich ausgerichtetes Kursprojekt, welches in den Laboren des Partnerunternehmens stattfindet, sowohl curricular verankerte Unterrichtsthemen behandeln als auch Einblicke in reale Arbeitsprozesse in einem Industrieunternehmen vermitteln, welche der beruflichen Orientierung förderlich sind. Diese Ausrichtung schließt erneut an den Kernlehrplan für das Fach Biologie an, welches auf unterrichtlicher Ebene sowohl in der Sekundarstufe I als auch in der Sekundarstufe II einen Beitrag zur Berufsorientierung leisten

soll. Für die Qualifikationsphase heißt es hier u. a.: „In beiden Kurstypen [Grund- und Leistungskurs] finden Aspekte einer vertieften Allgemeinbildung, Wissenschaftspropädeutik und Studierfähigkeit sowie Berufsorientierung Berücksichtigung“ (MSB NRW, Erl. v. 04.09.2013).

Die folgende Interviewsequenz spiegelt diese Zielvorstellung exemplarisch aus Unternehmenssicht wider:

„Und dass den Schülern, die dann halt in der Oberstufe sind, dann mal in einem Unternehmen, so wie hier bei diesem Unternehmen, da auch mal gezeigt wird, was wir hier für Analytik machen. (1) Ja, was wir analysieren, was wir für eine Qualitätskontrolle haben, was wir für Forschungsthemen auch hier in einem Industrieunternehmen haben“ (Leitung Grundlagenforschung Koop. 1, Z. 106-110).

Wenngleich Kooperationsprojekte somit curricular eingebettet sind, können diese dennoch einen berufsorientierenden Gegenstand aufweisen. Daraus resultierend kann die Kooperation die Implementierung und Ausweitung studien- und berufsorientierender Elemente forcieren; zugleich werden damit weitere Funktionen von Schule (vgl. Fend 2009; Ipfling 2002; Hofhues 2013) adressiert. Folglich stellt die schulische Studien- und Berufsorientierung lediglich ein „Kooperationsfeld“ (Icking 2010, 157) im Rahmen betrieblicher Partnerschaften dar.

4.2 Ausgestaltung der Praxiskontakte auf struktureller Ebene

Auf struktureller Ebene lässt die fallübergreifende Orientierung am Erlass zur Ausbildungs- und Studienorientierung und den damit verbundenen Standardelementen auf der Makro-Ebene auf eine schulinterne Verarbeitung bildungspolitischer Erfordernisse auf der Meso-Ebene schließen, welche mithilfe externer Kooperationspartner*innen bewältigt werden:

„Und im Rahmen des KAoA-Programms [„Kein Abschluss ohne Anschluss“, Berufsorientierungsprogramm des Landes NRW, Anm. d. Verf.] sind ja auch berufs- und studienorientierende Elemente verpflichtend, die wir auch als Schule nicht alleine stemmen können. Das heißt, wenn's zum Beispiel um Bewerbungstraining geht [...], dann können das am besten die Akteure auch selber tun. Das können wir als Schule gar nicht leisten. Und insofern sind wir da auch ganz dringend drauf angewiesen, mit ja Institutionen und Unternehmen zu kooperieren“ (Lehrkraft Koop. 4, Z. 379–385).

Die hier beschriebene Kooperationspraxis kann aus governance-analytischer Perspektive als eine Form der **Rekontextualisierung** gedeutet werden, bei der eine Reinterpretation von Rahmenvorgaben (vgl. Fend 2009, 174) erfolgt. Das Landesprogramm zur Studien- und Berufsorientierung als Steuerungsinstrument wird in der Einzelschule insofern implementiert und rekontextualisiert, als dass Partnerunternehmen bei der Umsetzung und Ausgestaltung einzelner Elemente eingebunden werden.

Die organisatorische Rahmung in Form verbindlicher Standardelemente kann als eine

Standardisierung studien- und berufsorientierender Maßnahmen aufgefasst werden, welche professionstheoretisch betrachtet für die Lehrkräfte und deren professionelles Handeln „eine organisatorische Strukturierung und Entlastung durch formale Routinen und Regeln“ (Helsper 2016, 57) bereithält. Ein solcher externer Steuerungsmechanismus schränkt jedoch die individuellen Relevanzsetzungen bei der Ausgestaltung schulischer Studien- und Berufsorientierungsangebote ein und beschneidet die Autonomie pädagogisch-professionellen Handelns (vgl. auch Abschn. 2). Der Umgang mit diesem Spannungsverhältnis seitens der Lehrkräfte äußert sich in einer Rekontextualisierung, bei der die Erfüllung externer Regularien im Mesosystem der Einzelschule individuell und aktiv durch die Hinzunahme eines weiteren externen Akteurs – wie des Unternehmens – mitgestaltet wird. Auf diese Weise lässt sich die Handlungsautonomie der Gymnasien resp. der Lehrkräfte auf der Mikro-Ebene aufrechterhalten. Die schuleigene Kooperation mit Unternehmen verweist somit auf den individuellen „Gestaltungsanteil“ (Fend 2008, 26) der schulischen Akteur*innen auf der Meso- und Mikro-Ebene. Von dieser Argumentation ausgehend stellt sich jedoch die Frage, inwiefern möglicherweise schulinterne Ressourcen nicht ausreichen, um die äußeren bildungspolitischen Anforderungen adäquat umsetzen zu können. So werden seitens aller beteiligter Akteursgruppen der Nutzen und die Notwendigkeit dieser außerschulischen Zusammenarbeit betont.

Dabei erfährt die Kooperation infolge der curricularen Anbindung auch eine schulische Legitimation. Die kooperative Beziehung erhält aus Sicht der Gymnasiallehrkräfte einen Mehrwert, wenn sie bildungspolitische Anforderungen und Entwicklungen aufgreift. So wird u. a. die Erfüllung des Lehrplans als bildungspolitische Vorgabe auf der Makro-Ebene entlang der Kooperationsbestrebungen von den schulischen und betrieblichen Akteur*innen gemeinsam respezifiziert (vgl. Fend 2009, 174):

„Und was dieses Ernährungsprojekt betrifft, da haben wir halt eben geguckt, was ist in den Lehrplänen und wie können wir das an diesem Beispiel exemplarisch umbrechen?“ (Lehrkraft Koop. 1., Z. 438-440).

Dieses fallübergreifende wiederkehrende Muster der **Rekontextualisierung** (vgl. Fend 2008; 2009) zeigt sich im Mesosystem der Einzelschule und in der unterrichtlichen Umsetzung im Mikrosystem. Ferner erfolgt bei schulpolitischen Entwicklungen eine Rekontextualisierung der Kooperation selbst. Curriculare Veränderungen – bspw. aufgrund der Einführung von G8 oder der Rückkehr zu G9 an den Gymnasien in Nordrhein-Westfalen – führen zu einer **Adaption** und Modifikation der Kooperationsprojekte:

„Dann verändern wir halt da Dinge auch. Also wie vorher mit dem Ernährungsprojekt auch in der Oberstufe. Mussten was abspecken, haben was weniger theoretisch

gemacht. Haben dann quasi/ durch G9 sind wir dann in die Jahrgangsstufe Neun gegangen“ (Lehrkraft Koop. 1., Z. 151-154).

Die Orientierung der Unternehmen an den bildungspolitischen Vorgaben und Strukturen der Partnerschulen zeigt sich über alle betrachteten Fälle hinweg. Die Steuerung kooperativer Aktivitäten und Beziehungen geht überwiegend vom schulischen Akteur aus. Die **Adaption** schulischer Kooperationserfordernisse und -möglichkeiten auf Unternehmensseite kann u. a. darüber begründet werden, als dass die professions- und organisationsbedingten Differenzen eine Hürde für die betrieblichen Akteur*innen darstellen. Ein sich Hineinversetzen in den Kooperationspartner erscheint als wenig vorstellbar:

„Einfach weil die [Schulen] besser einschätzen können, was sie überhaupt bei denen im, ja, Jahresplan möglich ist und was nicht“ (Personalverantwortliche Koop. 3, Z. 405-406).

Schulische Bedarfe können seitens der Unternehmensvertreter demnach nur eingeschränkt eigenständig eruiert werden. Die Zurückhaltung der betrieblichen Partner im Rahmen der Kooperation hat zudem zur Folge, dass potenzielle Differenzen oder Divergenzen in den professionsbezogenen Selbstverständnissen nicht explizit sichtbar oder offenbar vermieden werden.

4.3 Handlungslogiken im Rahmen der Praxiskontakte

Die schulischen und betrieblichen Handlungslogiken fokussieren vor allem auf den bereits beschriebenen **Nutzen** der Zusammenarbeit als grundlegendes Element kooperativen Handelns. Die befragten Akteur*innen verweisen mit Blick auf die formulierten Kooperationsziele zum einen auf die mit der Kooperation verbundenen Möglichkeiten, das Spektrum studien- und berufsorientierender Angebote am Gymnasium zu unterstützen und zu erweitern, Einblicke in reale (betriebliche) Arbeitsprozesse zu offerieren und theoretische Unterrichtsinhalte mit einer praxisbezogenen Betrachtungsweise anzureichern. Zum anderen trägt die Schul-Unternehmens-Kooperation dazu bei, einen regionalen Bezug herzustellen und die lokale (Wirtschafts-)Struktur erfahrbar zu machen. Zudem lässt sich durch die Integration regional ansässiger Unternehmen in schulische Lehr-Lern-Settings die Aneignung von Sozial- und Wirtschaftsräumen fachdidaktisch unterstützen und fördern (vgl. Friebel et al. 2013; Loerwald et al. 2013). Aus lerntheoretischer Perspektive kann auf diese Weise der betriebliche Kontakt dazu genutzt werden, „ausgehend von individuellen Erfahrungen und bekannten Phänomenen, Strukturen und Prozessen ökonomische Wahrnehmungs- und Verstehensprozesse zu initiieren und den Blick zu öffnen“ (Friebel et al. 2013, 58).

Neben den Potenzialen, die sich aus Perspektive der schulischen und betrieblichen Partner

im Rahmen von Unterrichts- und Berufsorientierungsprojekten ergeben, spiegeln sich in den vorliegenden Daten ebenso vereinzelt **Herausforderungen** wider. Diese betreffen u. a. differente und divergierende Vorstellungen der jeweils beteiligten Akteursgruppen. Die nachfolgende Interviewpassage eines Personalverantwortlichen verdeutlicht exemplarisch die unterschiedlichen professionellen Selbstverständnisse und Strukturen, die im Rahmen der Zusammenarbeit aufeinandertreffen:

„Bei den Bewerbungsgesprächen ist es ein bisschen schade eigentlich, weil das ist vor der Praktikumsphase. [...] Die Gespräche finden in der Acht statt. Und in der Acht/ die sind noch ein bisschen klein“ (Personalleitung Koop. 1, Z. 73-76).

Im Vordergrund steht die Simulation von Bewerbungstrainings, die vom Partnerunternehmen regelmäßig in der Mittelstufe angeboten werden. Aufgrund der bereits beschriebenen Rekontextualisierung werden die in Kooperation durchgeführten Berufsorientierungsmaßnahmen an dem schulischen Curriculum ausgerichtet. Der betriebliche Kooperationspartner folgt bei der Ausgestaltung somit den schulischen Handlungslogiken. Das Bewerbungstraining, welches hier bereits in der achten Jahrgangsstufe stattfindet, wird vom Personalleiter jedoch kritisch betrachtet. Aus Sicht des Interviewpartners können die Schüler*innen in diesem Alter noch auf wenige Erfahrungswerte zurückgreifen, sodass die Unterstützung durch das Unternehmen bei einem solchen Angebot zur Berufsorientierung weniger differenziert erfolgen kann. Das mögliche Potenzial dieser Maßnahme resp. der Kooperation kann demnach nicht vollends ausgeschöpft werden. Die vorgenommene Einschätzung der Personalleitung impliziert eine Diskrepanz zwischen den schulischen Bestimmungen und den betrieblichen Sinnlogiken. Daraus resultierend können „[d]ie in der Praxis wirksamen Kooperationsbarrieren [...] als empirische Korrelate unterschiedlicher Wertvorstellungen gelesen werden“ (Franzheld 2017, 17). Insofern ergeben sich potenzielle Herausforderungen und Konfliktfelder u. a. auch aus den bereits thematisierten strukturellen resp. bildungspolitischen Rahmenbedingungen, in die die Organisation Schule eingebettet ist (vgl. Abschnitt 2).

Weitere Herausforderungen oder Hindernisse, die – wie theoretisch diskutiert – eine Abwertung der Lehrerprofessionalität zur Folge haben, kommen im Interviewmaterial auf manifester Ebene nicht zum Ausdruck. Die genuin professionsbezogene Praxis des Unterrichtens als Kernaufgabe von Lehrkräften (vgl. Ortenburger 2016, 562) bleibt – soweit es die Interviewdaten erkennen lassen – von einer Beeinflussung durch die Kooperationsunternehmen unberührt. Allerdings spiegeln die erhobenen Daten lediglich eine Selbstauskunft der beteiligten Akteur*innen wider.

Zusammenfassend weisen die Befunde übereinstimmend darauf hin, dass weder von den schulischen noch von den betrieblichen Akteur*innen eine Problematisierung hinsichtlich der jeweiligen Positionierungen oder möglicher Einmischungstendenzen – wie professionstheoretisch vermutet – vorgenommen wird.

5 Fazit

Im Vordergrund des Beitrags stand die Frage, wie sich aktuell Praxiskontakte an Gymnasien zu Unternehmen gestalten.

Die Befunde der Interviewstudie zeigen in Bezug auf die inhaltliche Ausgestaltung, dass die betrieblichen Partner*innen als relevante außerschulische Akteur*innen bei der Realisierung studien- und berufsorientierender Elemente am Gymnasium betrachtet werden können.

Auf struktureller Ebene vollzieht sich die Kooperation in Form von Rekontextualisierungsprozessen (vgl. Fend 2008; 2009), welche die schulische Aufgabe der Ausbildungs- und Studienorientierung, aber auch curriculare Elemente betreffen. Der aus kooperationstheoretischer Perspektive relevante Mehrwert der Zusammenarbeit offenbart sich aus schulischer Perspektive insbesondere über die Möglichkeit, sowohl innerschulische als auch bildungspolitische Interessen und Vorgaben bei Kooperationsprojekten einfließen zu lassen. Der Vorschlag von Risius und Kolleg*innen (vgl. 2017), Wirtschaftsunternehmen im Rahmen der schulischen Studien- und Berufsorientierung einzubinden, wird in der untersuchten Schulpraxis somit bereits realisiert.

Ebenfalls lassen die Interviewdaten erkennen, dass – wie auch bei Olk et al. (vgl. 2011) und Bigos (vgl. 2020) festgestellt – die Ausgestaltung der Praxiskontakte überwiegend den schulischen Handlungslogiken folgt. Die Handlungshoheit verbleibt bei den Gymnasiallehrkräften. Mit der Zusammenarbeit verbundene Herausforderungen wie die zu Beginn skizzierte Gefahr der Abschwächung professioneller Handlungskompetenz zeigt sich in der vorliegenden Interviewstudie nicht. Dennoch ist zu diskutieren, inwieweit divergierende Vorstellungen in der Kooperationspraxis aufeinandertreffen. Die hier berichteten Ergebnisse deuten zwar auf differente Perspektiven und Selbstverständnisse hin, sie werden jedoch nicht generell als ein Problembereich expliziert. Angesichts des kleinen Samples ist jedoch die Verallgemeinerungsfähigkeit der Interviewbefunde zu hinterfragen. Die hier präsentierten Ergebnisse können demnach nur als begrenzt aussagekräftig für den Gegenstand der Praxiskontakte gelten. Es erscheinen weitere quantitative und qualitative Studien zur Untersuchung dieses Kooperationsfeldes als erforderlich.

Anstelle einer kategorienbasierten Auswertung, welche in der vorliegenden Studie zum Tragen gekommen ist und auf die manifesten Inhalte des Gesagten abzielt (vgl. Reichertz 2016), könnten alternative methodische Zugänge – wie rekonstruktive Verfahren – dazu beitragen, mögliche divergente resp. hierarchische Positionierungen im Rahmen solcher Praxiskontakte zu erschließen.

Für eine tiefergehende Betrachtung des Kooperationsgeschehens, welches die Innenperspektive und die Aushandlungsprozesse der beteiligten Akteursgruppen berücksichtigt, erscheint eine Erhebung von in situ-Daten als geeignet. In Rahmen einer teilnehmenden Beobachtung oder einer gesprächsanalytischen Auswertung von Teamgesprächen könnten die jeweiligen Handlungslogiken und die damit einhergehende Ausgestaltung in Form von Unterrichtsprojekten oder Abstimmungsprozessen zwischen den Kooperationspartnern näher in den Blick genommen werden.

Darüber hinaus stehen quantitative Studien aus, die mögliche Effekte von Kooperationsprojekten auf die berufliche Orientierung von Jugendlichen kompetenztheoretisch (zur Berufswahlkompetenz: vgl. Driesel-Lange et al. 2020) untersuchen.

In Anknüpfung an die präsentierten Befunde stellt sich aus praxisbezogener Perspektive die Frage, inwieweit die jeweils vorhandenen Sinnlogiken von Schule und Betrieb gleichermaßen genutzt werden können und bestehende Partnerschaften nicht nur entlang schulischer Bedarfe und Bestimmungen ausgerichtet werden (müssen). Die unterschiedlichen beruflichen Orientierungen, die im Rahmen der Praxiskontakte aufeinandertreffen und Differenzen in den Handlungslogiken sichtbar werden lassen, müssen kommuniziert und aufeinander abgestimmt werden (vgl. Franzheld 2017, 17). Governance-analytisch betrachtet könnte im Koordinationsmodus der Verhandlung (vgl. Kussau/Brüsemeister 2007, 38 zit. n. Lange/Schimank 2004) eine wechselseitige Bezugnahme hinsichtlich gemeinsamer Kooperationsziele und Umsetzungspraktiken erfolgen und reflektiert werden. Im Vordergrund stände hier „eine[...] zielgerichtete[...], ergebnisorientierte[...] und vor allem persönliche[...] Kommunikation zwischen den Beteiligten“ (Kielblock et al. 2020, 57).

In Anlehnung an die bereits erforschten Kooperationsniveaus nach Gräsel, Fussangel und Pröbstel (vgl. 2006) wäre eine kooperationstheoretische Annahme, dass die Entwicklung und Durchführung solcher institutionenübergreifenden Projekte in Ko-Konstruktion dazu beitragen kann, die unterschiedlichen Wissensbestände und Orientierungen aufeinander zu beziehen und eine ausgewogene Mitgestaltung zu fördern. Die Schaffung einer gemeinsamen Wissensbasis und Aufgabenlösung könnte einen intensiveren Austausch zwischen den

Partnern forcieren und langfristig eine tendenziell elaborierte Kooperationsstruktur zur Folge haben.

Abschließend ist zu diskutieren, inwiefern neben dem bereits genannten Nutzen weitere Synergiepotenziale durch die Zusammenarbeit von Schulen und Unternehmen entstehen können. Über die Studien- und Berufsorientierung und die Öffnung von Schule hinausgehend lassen sich weitere schulpolitische Herausforderungen identifizieren – wie Fragen der Inklusion, der Digitalisierung oder der Neuen Steuerung (vgl. u. a. Lütje-Klose et al. 2017; van Ackeren et al. 2019; Terhart 2011; Fuchs 2009; Altrichter/Maag Merki 2016) –, welche einen „Veränderungsdruck“ (Kunze 2016, 261) im Bildungssystem evozieren.

Bildungspolitische resp. schulische Anforderungen wie der pädagogisch adäquate Einsatz digitaler Medien im Handlungsfeld Schule kann bspw. durch Praxispartner wie Unternehmen unterstützt werden. So zeigen sich pandemie-bedingt u. a. erste Ansätze zur Realisierung einer digital gestützten Studien- und Berufsorientierung (bspw. Online-Messen zur Berufsorientierung oder eine digitale Berufsberatung) (vgl. Schöpp et al. 2021). Zugleich ergeben sich Anschlussperspektiven für die Auseinandersetzung mit ökonomischen Zusammenhängen. Durch die (curricular verankerte) Zusammenarbeit mit Betrieben können bspw. Schülerfirmen und Unternehmensplanspiele im Rahmen einer Entrepreneurship Education (vgl. Penning 2019; Schröder 2019) einen Beitrag zur ökonomischen Bildung leisten.

Insofern können außerschulische Praxiskontakte mit Unternehmen im Sinne einer Verschränkung professions- und organisationsbedingter Differenzen für weitere aktuelle bildungspolitische und ökonomische Herausforderungen fruchtbar gemacht werden.

Um jedoch sowohl die Potenziale als auch die Hürden dieser außerschulischen Zusammenarbeit – wie im vorliegenden Beitrag diskutiert – erkennen und auf die Handlungsbedingungen der Einzelschule als pädagogische Handlungseinheit (vgl. Fend 2009, 175) transformieren zu können, erscheinen eine Thematisierung und Sensibilisierung in allen Phasen der Lehrerprofessionalisierung vonnöten.

Die Rolle betrieblicher Kontakte und der damit verbundenen Studien- und Berufsorientierung könnte bereits in der universitären Lehrer*innenbildung verankert und diskutiert werden (vgl. auch Schröder et al. 2018; Struck 2015; Koch 2019) und insgesamt zu einem stärkeren Bewusstsein für die Bedeutung dieser (außer-)schulischen Felder führen.

Literaturverzeichnis

- Ackeren, I. van/Aufenanger, S./Eickelmann, B./Friedrich, S./Kammerl, R./Knopf, J./Mayrberger, K./Scheika, H./Scheiter, K./Schiefer-Rohs, M. (2019): Digitalisierung in der Lehrerbildung, Herausforderungen, Entwicklungsfelder und Förderung von Gesamtkonzepten. In: Die Deutsche Schule, 111(1), 103-119.
- Ahlgrimm, F./Krey, J./Huber, S. G. (2012): Kooperation – was ist das? Implikationen unterschiedlicher Begriffsverständnisse. In: Huber, S. G./Ahlgrimm, F. (Hg.): Kooperation, Aktuelle Forschung zur Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Partnern, Münster, 17-30.
- Altrichter, H./Maag Merki, K. (2016): Steuerung der Entwicklung des Schulwesens. In: Dies. (Hg.): Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem, 2., überarbeitete und aktualisierte Aufl., Wiesbaden, 1-27.
- Barlovic, I./Ullrich, D./Wieland, C. (2021): Ausbildungsperspektiven im zweiten Corona-Jahr - Eine repräsentative Befragung von Jugendlichen, Gütersloh.
- Benz, A. (2004): Einleitung: Governance – Modebegriff oder nützliches sozialwissenschaftliches Konzept? In: Benz, A. (Hg.): Governance - Regieren in komplexen Regelsystemen, Eine Einführung, Wiesbaden, 11-28
- Bigos, M. (2020): Schule als kooperativer Akteur der Berufsorientierung - Eine qualitative Untersuchung an allgemeinbildenden Schulen, Wiesbaden.
- Böhm-Kasper, O./Dizinger, V./Heitmann, V. (2013): Interprofessionelle Kooperation an offenen und gebundenen Ganztagsgrundschulen. In: Zeitschrift für Grundschulforschung, 6 (2), 53-68.
- Bührmann, T./Wiethoff, C. (2013): Erfolgreiche Berufsorientierung für Jugendliche - Forschungsergebnisse und Handlungsempfehlungen für Schule und sozialpädagogische Praxis (Reihe Praxisforschung in Bildung und sozialer Arbeit), Paderborn.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2018): Berufsbildungsbericht 2018. Online: https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/de/bmbf/3/31401_Berufsbildungsbericht_2018.pdf (14.01.2022).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2021): Berufsbildungsbericht 2021. Online: <https://www.bmbf.de/SharedDocs/Downloads/de/2021/berufsbildungsbericht-2021.pdf> (14.01.2022).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2022): Berufsbildungsbericht 2022. Online: https://www.bmbf.de/SharedDocs/Downloads/de/2022/berufsbildungsbericht-2022.pdf?__blob=publicationFile&v=1 (01.07.2022).
- Dedering, H. (2002): Entwicklung der schulischen Berufsorientierung in der Bundesrepublik Deutschland. In: Schudy, J. (Hg.): Berufsorientierung in der Schule. Grundlagen und Praxisbeispiele, Bad Heilbrunn/Obb, 17-31.
- Diesel-Lange, K./Kracke, B./Hany, E./Kunz, N. (2020): Entwicklungsaufgabe Berufswahl, Ein Kompetenzmodell zur Systematisierung berufsorientierender Begleitung. In: Brüggemann, T./Rahn, S. (Hg.): Berufsorientierung, Ein Lehr- und Arbeitsbuch, Münster, 57-72.
- Feldhoff, T. (2011): Schule organisieren, Der Beitrag von Steuergruppen und

- Organisationalem Lernen zur Schulentwicklung, Wiesbaden.
- Fend, H. (2008): Schule gestalten, Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität, 1. Aufl., Wiesbaden.
- Fend, H. (2009): Neue Theorie der Schule - Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen, 2., durchgesehene Aufl., Wiesbaden.
- Flick, U. (2014): Qualitative Sozialforschung - Eine Einführung, Reinbek bei Hamburg.
- Franzheld, T. (2017): Profession und Kooperation – empirische Verhältnisse und theoretische Positionen. In: Thieme, N./Silkenbeumer, M. (Hg.): Die herausgeforderte Profession, Soziale Arbeit in multiprofessionellen Handlungskontexten, neue praxis Sonderheft 14, Lahnstein, 13-23.
- Friebel, S./Kirchner, V./Loerwald, D. (2013): Der regionale Wirtschaftsraum als sozialer Aneignungsraum für Schülerinnen und Schüler - Konzeptionelle Überlegungen und empirische Befunde. In: Zeitschrift für ökonomische Bildung, (2), 42-61.
- Fuchs, H.-W. (2009): Neue Steuerung – neue Schulkultur? In: Zeitschrift für Pädagogik, 55 (3), 369-380.
- Gausling, P. (2021a): Die multiprofessionelle Kooperation am Beispiel der Zusammenarbeit von Schulen und Unternehmen. In: Kunze, K. u. a. (Hg.): Kooperation – Koordination – Kollegialität, Befunde und Diskurse zum Zusammenwirken pädagogischer Akteur*innen an Schule(n), Bad Heilbrunn, 286-296.
- Gausling, P. (2021b): Die Kooperation zwischen Schulen und Wirtschaftsunternehmen - Eine Mixed Methods-Untersuchung zur Kooperationsausgestaltung und -wahrnehmung aus der Perspektive schulischer und betrieblicher Akteure. Dissertation, Universität Bielefeld.
- Gericke, C./Liesner, A. (2014): Geben und Nehmen auf Augenhöhe? Kooperation zwischen Schule und Wirtschaft als Herausforderung der sozioökonomischen Bildung. In: Fischer, A./Zurstrassen, B. (Hg.): Sozioökonomische Bildung, Schriftenreihe 1436, Bonn, 368-389.
- Gerstlberger, W./Siegl, M. (2011): Öffentlich-Private Partnerschaften - Ein Konzept für die zukünftige Gestaltung öffentlicher Aufgaben? Bonn.
- Gräsel, C./Fussangel, K./Pröbstel, C. (2006): Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? In: Zeitschrift für Pädagogik, 52 (2), 205-219.
- Hany, E./Driesel-Lange, K. (2006): Berufswahl als pädagogische Herausforderung. Schulische Orientierungsmaßnahmen im Urteil von Abiturienten. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 1 (4), 517-531.
- Heinrich, M. (2007): Governance in der Schulentwicklung - Von der Autonomie zur evaluationsbasierten Steuerung, Wiesbaden.
- Helsper, W. (1996): Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen, Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In: Combe, A./Helsper, W. (Hg.): Pädagogische Professionalität, Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns, Frankfurt a. M., 521-569.
- Helsper, W. (2002): Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In: Kraul, M. u. a. (Hg.): Biographie und Profession, Bad Heilbrunn, 64-102.
- Helsper, W. (2016): Antinomien und Paradoxien im professionellen Handeln. In: Dick, M. u. a. (Hg.): Handbuch Professionsentwicklung, Bad Heilbrunn, 50-62.

- Helsper, W. (2021): Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung, Opladen/Toronto.
- Hickmann, H./Malin, L. (2022): Fachkräftereport März 2022 – Offene Stellen und Fachkräftelücke auf Rekordniveau. Online: <https://www.kofa.de/daten-und-fakten/studien/fachkraeftereport-maerz-2022/> (15.06.2022).
- Hofhues, S. (2013): Kooperationen zwischen Schulen und Unternehmen gestalten - Befunde aus der Untersuchung eines Einzelfalls in der Entrepreneurship Education. In: Zeitschrift für ökonomische Bildung, (1), 90-116.
- Hopf, C./Rieker, P./Sanden-Marcus, M./Schmidt, C. (1995): Familie und Rechtsextremismus - Familiäre Sozialisation und rechtsextreme Orientierungen junger Männer, Weinheim.
- Icking, M. (2010): Unternehmen als Kooperationspartner der Schule. In: Deinet, U./Icking, M. (Hg.): Jugendhilfe und Schule, Analysen und Konzepte für die kommunale Kooperation, Opladen, 155-169.
- Ipfing, H.-J. (2002): Schule – ihre Geschichte, ihre Funktionen und ihre Organisation. In: Apel, H. J./Sacher, W. (Hg.): Studienbuch Schulpädagogik, Bad Heilbrunn, 35-64.
- Institut für Demoskopie Allensbach (2017): Die McDonald's Ausbildungsstudie 2017 - Job von morgen. Online: https://karriere.mcdonalds.de/docroot/jobboerse-mcd-career-blossom/assets/documents/McD_Ausbildungsstudie_2017.pdf (14.01.2022).
- Institut für Demoskopie Allensbach (2019): Die McDonald's Ausbildungsstudie 2019 - Kinder der Einheit. Online: https://karriere.mcdonalds.de/docroot/jobboerse-mcd-career-blossom/assets/documents/McD_Ausbildungsstudie_2019.pdf (14.01.2022).
- Keck, R. W. (2009): Zur Geschichte der Schule. In: Blömeke, S. et al. (Hg.): Handbuch Schule, Bad Heilbrunn, 157-162.
- Kielblock, S./Reinert, M./Gaiser, J. M. (2020): Die Entwicklung multiprofessioneller Kooperation an Ganztagschulen aus der Perspektive von Expertinnen und Experten, Eine Qualitative Inhaltsanalyse. In: Journal for educational research online, 12 (1), 47-66.
- Koch, M. (2019): Damit Berufliche Orientierung in Schulen gelingen kann - Status und Herausforderungen der Lehrerbildung. In: Schröder, R. (Hg.): Berufliche Orientierung in der Schule, Gegenstand der ökonomischen Bildung, Wiesbaden, 249-263.
- Kracke, B. (2006): Was tun nach dem Abi? Die schulische Vorbereitung auf die Studien- und Berufswahl aus der Sicht von GymnasiastInnen in der Sekundarstufe II. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 1 (4), 533-549.
- Kuckartz, U. (2010): Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten, Wiesbaden.
- Kunze, K. (2016): Multiprofessionelle Kooperation - Verzahnung oder Differenzierung? Einige Einwände gegen die Polarisierungstendenz einer Diskussion. In: Idel, T.-S. u. a. (Hg.): Professionsentwicklung und Schulstrukturreform, Zwischen Gymnasium und neuen Schulformen in der Sekundarstufe (Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung), Bad Heilbrunn, 261-277.
- Kussau, J./Brüsemeister, T. (2007): Educational Governance: Zur Analyse der Handlungskoordination im Mehrebenensystem der Schule. In: Altrichter, H. u. a. (Hg.): Educational governance, Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem, Wiesbaden, 15-54.

- Lange, S./Schimank, U. (2004): Governance und gesellschaftliche Integration. In: Dies. (Hg.): Governance und gesellschaftliche Integration, Wiesbaden, 9-44.
- Loerwald, D./Eickelkamp, A./Friebel, S./Kienaß, M./Kirchner, V./Malz, S. (2013): Regionale Wirtschaft entdecken! Ein Schülerarbeitsheft zu ausgewählten Branchen. Oldenburg.
- Lütje-Klose, B./Miller, S./Schwab, S./Streese, B. (Hg.) (2017): Inklusion - Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz, Theoretische Grundlagen – Empirische Befunde – Praxisbeispiele, Band 2, Münster.
- Marr, R. (1992): Kooperationsmanagement. In: Gaugler, E./Weber, W. (Hg.): Handwörterbuch des Personalwesens - Enzyklopädie der Betriebswirtschaftslehre 5, 2., neubearbeitete und ergänzte Auflage, Stuttgart, 1154-1164.
- Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales NRW (MAGS) (2020): Kein Abschluss ohne Anschluss - Übergang Schule – Beruf in NRW, Handbuch zur Umsetzung der Standardelemente und Angebote. Online: https://broschuerenservice.mags.nrw/mags/shop/Kein_Abschluss_ohne_Anschluss (14.01.2022).
- Ministerium für Schule und Bildung NRW (MSB) (2020): Berufliche Orientierung (Ausbildungs- und Studienorientierung), RdErl. d. Ministeriums für Schule und Bildung v. 21.04.2020 (ABl. NRW. 05/2020). Online: <https://bass.schul-welt.de/11020.htm> (14.01.2022).
- Ministerium für Schule und Bildung NRW (MSB) (2020): Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen (Schulgesetz NRW - SchulG) v. 15.02.2005 (GV. NRW. S. 102), zuletzt geändert durch Gesetz vom 29.05.2020 (SGV. NRW. 223). Online: <https://bass.schul-welt.de/6043.htm#1-1p5> (14.01.2022).
- Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW (MSB) (2008): Kernlehrplan für das Gymnasium – Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen Biologie, RdErl. d. Ministeriums für Schule und Weiterbildung v. 18.05.2008, Frechen.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW (MSB) (2014): Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen Biologie, RdErl. d. Ministeriums für Schule und Weiterbildung v. 04.09.2013, Düsseldorf.
- Nassehi, A. (2019): Muster, Theorie der digitalen Gesellschaft, München.
- Oeynhausen, S./Milde, B./Ulrich, J. G./Flemming, S./Granath, R.-O. (2021): Die Entwicklung des Ausbildungsmarktes im Jahr 2020 - Analysen auf Basis der BIBB-Erhebung über neu abgeschlossene Ausbildungsverträge und der Ausbildungsmarktstatistik der Bundesagentur für Arbeit zum Stichtag 30. September, Bonn.
- Olk, T./Speck, K./Stimpel, T. (2011): Professionelle Kooperation unterschiedlicher Berufskulturen an Ganztagschulen – Zentrale Befunde eines qualitativen Forschungsprojektes. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 14 (63), 63-80.
- Ortenburger, A. (2016): Lehrer und Lehrerinnen. In: Dick, M./Marotzki, W./Mieg, H. (Hg.): Handbuch Professionsentwicklung, Bad Heilbrunn, 559-566.
- Penning, I. (2019): Schülerfirmen und Berufliche Orientierung. In: Schröder, R. (Hg.): Berufliche Orientierung in der Schule. Gegenstand der ökonomischen Bildung, Wiesbaden, 221-234.
- Prager, U./Wieland, C. (2005): Jugend und Beruf. Repräsentativbefragung zur Selbstwahrnehmung der Jugend in Deutschland, Gütersloh.

- Reichertz, J. (2016): Qualitative und interpretative Sozialforschung - Eine Einladung, Wiesbaden.
- Risius, P./Malin, L./Flake, R. (2017): Ausbildung oder Studium? Wie Unternehmen Abiturienten bei der Berufsorientierung unterstützen können, KOFA-Studie, No. 3/2017, Institut der deutschen Wirtschaft (IW), Kompetenzzentrum Fachkräftesicherung (KOFA), Köln.
- Rother, P./Petersen, D./Meyer, K./Willems, A. S./Buchna, J./Koch, T./Demmer, C. (2021): Nebeneinander, Miteinander, Gegeneinander? Methodologische Überlegungen zur Kooperation verschiedener Akteursgruppen im Handlungsfeld Schule. In: Kunze, K. u. a. (Hg.): Kooperation – Koordination – Kollegialität, Befunde und Diskurse zum Zusammenwirken pädagogischer Akteur*innen an Schule(n), Bad Heilbrunn, 71-90.
- Schindler, N. (2012): Lehrerunterstützung im Kontext der Berufswahl von Jugendlichen. Dissertation, Jena.
- Schmidt, C. (1997): "Am Material": Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews. In: Friebertshäuser, B./Prenzel, A. (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, Weinheim, 544-568.
- Schöpp, M./Risius, P./Jansen, A. (2021): Neue (digitale) Wege in der Berufsorientierung - So können sich Unternehmen einbringen, KOFA-Studie, No. 2/2021, Institut der deutschen Wirtschaft (IW), Kompetenzzentrum Fachkräftesicherung (KOFA), Köln.
- Schröder, R. (2017): Berufsorientierung als zunehmend multidimensional vernetzte Aufgabe - Perspektiven eines fächer- und lernortübergreifenden Lernens und Lehrens oder Überforderung der Akteure? In: Arndt, H. (Hg.): Perspektiven der Ökonomischen Bildung, Disziplinäre und fächerübergreifende Konzepte, Zielsetzungen und Projekte, Schwalbach/TS, 56-71.
- Schröder, R. (2019): Einleitung. In: Ders. (Hg.): Berufliche Orientierung in der Schule - Gegenstand der ökonomischen Bildung, Wiesbaden, 1-5.
- Schröder, R./Lembke, R./Fletemeyer, T. (2018): Konzeptionelle Gestaltung der Berufs- und Studienorientierung in gymnasialen Schulformen - Eine qualitative Studie zur unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Realisierung. In: Wittmann, E./Frommberger, D./Ziegler, B. (Hg.): Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung, Berlin/Toronto, 179-194.
- Schuhen, M./Schürkmann, S. (2015): Inwieweit nehmen Gymnasiasten Rahmenbedingungen in ihre Entscheidung bei der Berufs- und Studienwahl auf? In: Zeitschrift für ökonomische Bildung, (3), 75-94.
- SchuleWirtschaft Deutschland (o. J): SchuleWirtschaft Deutschland. Online: https://www.schulewirtschaft.de/www/schulewirtschaft.nsf/id/EN_Home?open (14.01.2022).
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (1992): Gemeinsame Empfehlung der Kultusministerkonferenz, der Bundesanstalt für Arbeit und der Hochschulrektorenkonferenz über die Zusammenarbeit von Schule, Berufsberatung und Studienberatung im Sekundarbereich II. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 21.02.1992), Bonn.
- Speck, K./Olk, T./Böhm-Kasper, O./Stolz, H.-J./ Wiezorek, C. (2011): Ganztagsschulische

- Kooperation und Professionsentwicklung - Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung, Weinheim.
- Spieß, E. (2004): Kooperation und Konflikt. In: Schuler, H. u. a. (Hg.): Organisationspsychologie - Gruppe und Organisation - Enzyklopädie der Psychologie 4, Göttingen, 193-250.
- Struck, P. (2015): Optimierungsvorschläge – Gedanken zu einer erfolgreichen Berufsorientierung. In: Brüggemann, T./Deuer, E. (Hg.): Berufsorientierung aus Unternehmenssicht. Fachkräfterekrutierung am Übergang Schule – Beruf, Bielefeld, 229-238.
- Struck, P. (2018): Was gestiegene Bildungsaspirationen bei Jugendlichen für die Berufsorientierung bedeuten. In: Friese, M. (Hg.): Arbeitslehre und Berufsorientierung modernisieren - Analysen und Konzepte im Wandel von Arbeit, Beruf und Lebenswelt, Bielefeld, 169-180.
- Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) (2019): Ganztagschule 2017/2018. Deskriptive Befunde einer bundesweiten Befragung. Frankfurt am Main.
- Terhart, E. (2011): Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In: Helsper, W./Tippelt, R. (Hg.): Pädagogische Professionalität (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft, 57), Weinheim, 202-224.
- Weyland, M. (2019): Betriebe erkunden – Forschendes Lernen fördern. In: RKW Rationalisierungs- und Innovationszentrum der Deutschen Wirtschaft e. V. (Hg.): Workbook Entrepreneurship Education, 154-165. Online: <https://www.rkw-kompetenzzentrum.de/publikationen/workbook/workbook-entrepreneurship-education/> (14.01.2022).
- Weyland, M./Rehm, M. (2013): How can Economics Education be Implemented without a Separate Subject? A Case Study from Germany. In: Journal for Social Science Education, 12 (2), 87-93.
- Ziegler, H. (2017): Ressortübergreifende Kooperation. In: Thieme, N./Silkenbeumer, M. (Hg.): Die herausgeforderte Profession, Soziale Arbeit in multiprofessionellen Handlungskontexten, neue praxis Sonderheft 14, Lahnstein, 24-34.
- Zierer, K./Speck, K./Moschner, B. (2013): Methoden erziehungswissenschaftlicher Forschung, München.