

Es ist ja gar kein Unterricht für die Berufliche Orientierung da!

Eine Interviewstudie mit (gymnasialen) Lehrpersonen zu den Themen Unterricht, Kooperationen, Ressourcen sowie Qualifikationen im Rahmen der Beruflichen Orientierung

Tina Fletemeyer, Rudolf Schröder*, Marie Hoheisel**

**Institut für ökonomische Bildung, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg*

Zusammenfassung

Die Berufliche Orientierung stellt in den bildungspolitischen Vorgaben der Bundesländer eine fächerübergreifende Aufgabe der Schulen dar, die sich in der schulpraktischen Umsetzung jedoch mit verschiedenen Herausforderungen konfrontiert sieht. Vor allem an gymnasialen Schulformen wird die Gestaltung der Beruflichen Orientierung u. a. durch bildungstheoretische und -historische Hintergründe erschwert. Vor diesem Hintergrund wird im vorliegenden Beitrag die Situation der Beruflichen Orientierung an gymnasialen Schulformen in den Stadtgemeinden Bremen und Bremerhaven herausgearbeitet. Hierbei wird mittels leitfaden-gestützter Gruppeninterviews mit Lehrpersonen insbesondere thematisiert, welche inhaltlichen und organisatorischen Strukturen in den schulischen Konzepten zur Beruflichen Orientierung bereits enthalten und welche Entwicklungsbedarfe vorhanden sind. Auf diese Weise kann eine systematische und bedarfsgerechte Unterstützung der Schulen im Rahmen der Beruflichen Orientierung und damit einhergehend auch für die Schüler*innen ermittelt werden. Die Ergebnisse der Studie verdeutlichen, dass die Schulen die institutionellen Rahmenvorgaben noch nicht hinreichend einlösen. Dies betrifft insbesondere die unterrichtliche Verankerung berufs- und studienorientierender Inhalte sowie die notwendige Qualifikation der Lehrpersonen.

Abstract

The educational policies of the federal states define career learning and education as a cross-curricular task for schools. However, its practical implementation in schools is confronted with various challenges. Particularly at grammar schools, educational theoretical and historical backgrounds complicate the organization of career learning and education. Against this background, the situation of career learning and education at grammar schools in the municipalities of Bremen and Bremerhaven is analyzed. By means of guided group interviews with teachers, it will be discussed which content-related and organizational structures are already included in the school concepts for career learning and education and which development requirements exist. In this way, systematic and needs-based support for schools in the context of career learning and education, and thus also for students, can be determined. The results of the study show that the schools do not yet sufficiently meet the institutional framework requirements. This applies in particular to the implementation of content that fosters career learning and education in the classroom and the necessary qualifications of the teaching staff.

1 Einleitung

Die Berufliche Orientierung wurde in den letzten Jahren bundesweit massiv ausgebaut (vgl. Schröder 2015). Dies lässt sich u. a. an zahlreichen Reformen und institutionellen Rahmenvorgaben nachzeichnen, die sich auch für die Stadtgemeinden Bremen und Bremerhaven finden lassen. Mit der im Juli 2012 beschlossenen „Richtlinie zur Berufsorientierung an allgemeinbildenden Schulen“ (vgl. Senatorin für Bildung, Wissenschaft und Gesundheit 2012a), wurde die Berufliche Orientierung an allen Schulformen gestärkt. Sie wird als Querschnittsaufgabe definiert, die von allen Lehrpersonen mitzutragen und mitzugestalten ist (vgl. ebd.). Damit fällt die Berufliche Orientierung nicht mehr nur in die Verantwortung eines bzw. einzelner Fächer, sondern definiert sich als fächerübergreifender Bildungsauftrag.

Trotz der immensen Stärkung durch die institutionellen Rahmenvorgaben steht die schulische Realität – gerade in gymnasialen Schulformen – vor verschiedenen Herausforderungen. In den Schulformen mit gymnasialer Oberstufe wird immer wieder deutlich, dass die Berufliche Orientierung nicht konsequent und nachhaltig in den Fachunterricht integriert wird (vgl. u. a. Frank 2020, 474; Schröder et al. 2018, 182 f.). Als Gründe dafür zeigen sich der Mangel an didaktischen Konzepten (vgl. Frank 2020), Herausforderungen auf der Ebene der Schulorganisation und der didaktisch-methodischen Ebene (vgl. Lembke 2019, 240), unzureichende Verankerungen in der Lehrer*innenqualifikation (vgl. Lembke 2021, 214) sowie Ressourcenknappheit und fehlende Unterstützung im Kollegium seitens der Lehrpersonen (vgl. Knauf 2009, 252). Die mangelnde Umsetzung der Beruflichen Orientierung im Unterricht oder der Berücksichtigung einzelner Maßnahmen zur Beruflichen Orientierung an den gymnasialen Schulformen übersieht jedoch, dass gerade Abiturient*innen im wahrsten Sinne des Wortes vor der Qual der Wahl stehen. Ihnen steht der Weg in hunderte Ausbildungsberufe und tausende Studiengänge offen. Auffällig ist jedoch, dass der nachschulische Weg in eine Ausbildung im Schulformvergleich am wenigsten von Jugendlichen mit einer Hochschul-/ oder Fachhochschulreife angewählt wird (vgl. BMBF 2021, 40). Die Studienanfängerquote¹ hingegen ist in den letzten Jahren kontinuierlich angestiegen. Im Jahr 2020 liegt sie bei 54,8%, wobei verbunden mit der Corona-Pandemie ein leichter Rückgang im Vergleich zum Jahr 2019 (57,6%) zu verzeichnen ist (vgl. BMBF 2021, 44). Zu berücksichtigen ist außerdem, dass das Gymnasium die nach der Primarstufe am stärksten angewählte Schulform darstellt (vgl.

¹ Anteil der Studienanfänger*innen im 1. Hochschulse semester an der Bevölkerung des entsprechenden Geburtsjahres (Quotensummenverfahren) (BMBF 2021, 44).

Statistisches Bundesamt 2018, S. 13). So befanden sich bspw. im Jahr 2019 38% aller Schüler*innen in der 8. Jahrgangsstufe an einem Gymnasium. Im Vergleich zu anderen Schulformen zeigt sich hier die stärkste Ausprägung (vgl. BMBF 2021, 34). Im Zuge der Bildungsaspiration ist auch an Gymnasien zunehmend der Heterogenität der Schüler*innen – dies betrifft auch die Berufliche Orientierung – Rechnung zu tragen. Erschwerend kommt hinzu, dass nach wie vor das humboldtsche Bildungsverständnis bzw. die bildungstheoretische Perspektive der Schulform den Stellenwert der Beruflichen Orientierung bestimmt. Das Selbstverständnis des Gymnasiums hat sich sozialhistorisch bedingt lange Zeit von beruflicher Verwertbarkeit distanziert (vgl. Bigos 2020, 28-34). So hat sich der Einzug „einer Vorbereitung auf die Strukturen und Prozesse der Arbeits- und Wirtschaftswelt“ (Kaminski 2017, 34) in gymnasialen Schulformen im Vergleich zu anderen Schulformen nur bedingt vorantreiben lassen.

Neben der noch nicht hinreichenden Integration berufs- und studienorientierender Inhalte in den Fachunterricht kommt hinzu, dass sich verschiedene Maßnahmen zur Beruflichen Orientierung, die auch die Kooperationen mit Unternehmen oder Institutionen beinhalten, oftmals am „Randbereich des Schullebens“ (vgl. Beinke 2015, 284) finden lassen. Schwerpunktmäßig werden diese Kooperationen in verschiedenen Realisierungsmöglichkeiten von Praxiskontakten umgesetzt (vgl. Schröder et al. 2018, 190). Auffällig bei der Umsetzung der Maßnahmen ist, dass vor allem den organisatorischen Aspekten eine große Aufmerksamkeit zukommt. Die unterrichtliche Einbindung in Form einer adäquaten Vor- und Nachbereitung wird jedoch kaum realisiert (vgl. ebd.).

Im Zuge der zunehmenden Bildungsaspiration (vgl. Schröder/Fletemeyer 2019, 13; Stübiger 2008, 150) sowie der immensen Anzahl an Anschlussalternativen auf der einen Seite und der mangelnden unterrichtlichen Integration berufs- und studienorientierender Themen im Fachunterricht auf der anderen Seite, wird deutlich, dass die Berufliche Orientierung an gymnasialen Schulformen verstärkt Aufmerksamkeit erfahren sollte. Dementsprechend benötigen die Schulen Unterstützung, um die Berufliche Orientierung systematisch und nachhaltig verankern zu können.

Vor diesem Hintergrund wurden die im Folgenden dargestellten Ergebnisse im Zuge eines Teilprojekts des Modellversuchs „Berufliche Orientierung an den Gymnasialen Oberstufen der Gymnasien und Oberschulen sowie an den Beruflichen Gymnasien in den Stadtgemeinden Bremen und Bremerhaven“ (kurz: BOGyO) gewonnen. Ein wesentliches Ziel des Projektes besteht darin, die bestehenden Konzepte zur Beruflichen Orientierung an den gymnasialen Oberstufen und Beruflichen Gymnasien der Stadtgemeinden Bremen und Bremerhaven

weiterzuentwickeln. Hierfür wurden u. a. Gruppeninterviews mit Lehrpersonen an den Projektschulen geführt, um in einem ersten Schritt eine Situationsbeschreibung der Beruflichen Orientierung an den Schulen zu erhalten und Schlussfolgerungen zur Weiterentwicklung der Konzepte ziehen zu können. Infolgedessen steht die übergeordnete Forschungsfrage im Fokus: Wie gestaltet sich Berufliche Orientierung an gymnasialen Schulformen in Bremen und Bremerhaven? Wichtige Schwerpunkte der Interviews waren die unterrichtliche Realisierung, die Verankerung außerunterrichtlicher Maßnahmen, die Ressourcenausstattung der Schulen und die Qualifikationen der Lehrpersonen.

2 Untersuchungsdesign

Die im Rahmen des Artikels betrachteten Erhebungen verfolgen das Ziel, einen möglichst umfassenden Überblick über die realisierte Berufliche Orientierung an gymnasialen Schulformen zu erlangen. Um dieser Zielformulierung nachgehen zu können, wurden zwei methodische Herangehensweisen gewählt und aufeinander abgestimmt. Vorgeschaltet zu den vertiefenden leitfadengestützten Interviews wurden umfassende Dokumentenanalysen der institutionellen Rahmenvorgaben zur Beruflichen Orientierung sowie der schuleigenen Konzepte zur Beruflichen Orientierung durchgeführt. Die Interviews konnten aufgrund der Dokumentenanalysen bedarfsgerecht zu verschiedenen Kriterien individuell vertieft werden. Die Erhebungen orientieren sich hierbei an bestehenden Analysekrterien einer ganzheitlichen Beruflichen Orientierung (vgl. Trohjaner o.J.; Bundesagentur für Arbeit/Bundesarbeitsgemeinschaft SchuleWirtschaft 2011 sowie Tabelle 1). Die Kriterien wurden um den Schwerpunkt der Differenzsensibilität erweitert. Sozioökonomische Aspekte werden zwar zunehmend in die Betrachtung und Diskussion des beruflichen Orientierungsprozesses von Jugendlichen einbezogen, dennoch wird kaum betrachtet, „inwiefern diese Differenzlinien die Möglichkeit der ‚freien‘, autonomen Entscheidung“ an sich beeinflussen (vgl. Heinemann et al. 2022).

Tabelle 1: Analysekriterien für die halbstrukturierten Interviews mit den Lehrpersonen (vgl. Schröder et al. 2018, 181 in Anlehnung an Trohjaner o.J.; Bundesagentur für Arbeit & Bundesarbeitsgemeinschaft Schule-Wirtschaft 2011)

Inhaltliche Kriterien	Unterrichtliche Realisierung Kooperation mit außerschulischen Partner*innen und Maßnahmeneinbindung Zielgruppenspezifika Praxiserfahrungen Förderung individueller Kompetenzen Dokumentationsinstrument Qualifikation
Organisatorische Kriterien	Zuständigkeit/ Koordination Interne und externe Transparenz Ressourcen Evaluation
Pädagogische Haltung	Differenzsensibilität Aspirationsabkühlung Empowerment Festschreibung

Im Rahmen eines qualitativ angelegten Designs, wurden im Zeitraum von Juni 2019 bis September 2019 17 Gruppeninterviews an 15 Projektschulen durchgeführt. Die Auswahl der Schulen erfolgte hierbei nach Freiwilligkeit. Aufgrund der unmittelbaren Auswirkungen der Corona-Pandemie auf den schulischen Alltag wurde auf die Gestaltung eines qualitativen Stichprobenplans verzichtet. Aus pragmatischen Gründen musste auf diejenigen Schulen zurückgegriffen werden, die Bereitschaft äußerten, an der Studie teilzunehmen.

Die Projektschulen gehören verschiedenen Schulformen an (Gymnasien, Oberschulen und Schulzentren), es besitzen jedoch alle eine gymnasiale Oberstufe und/oder ein Berufliches Gymnasium. Es wurden Interviews an fünf Oberschulen, sechs Gymnasien, einem Beruflichen Gymnasium, zwei Schulzentren mit allgemeinbildender Ausrichtung und einem Schulzentrum mit allgemeinbildender und beruflicher Ausrichtung geführt. Die Größe des Samples lässt damit keine verallgemeinernden Schlüsse zu. Sie ermöglichen jedoch, ein erstes Bild über die Berufliche Orientierung an den Schulen und ihren Bedarfen zur nachhaltigen Verankerung der Beruflichen Orientierung zu zeichnen, um hypothesengenerierende Implikationen für die Praxis ableiten zu können.

Die befragten Lehrpersonen nehmen eine zentrale Funktion in der Beruflichen Orientierung der Schule als BO-Lehrkräfte, Oberstufen- oder Schulleitungen ein und sind damit Expert*innen für die Umsetzung dieses Themenkomplexes an den Schulen.

Die gewonnenen Daten sind anhand der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) unter Anwendung der deduktiven Kategorienbildung ausgewertet worden, um eine systematische Auswertung zu gewährleisten (vgl. Mayring 2015, 27). Im Rahmen der Auswertung wurde das Programm MAXQDA 2020 verwendet. Im Sinne des peer debriefing (vgl. u. a. Spall 1998) wurden die gewonnenen Erkenntnisse stetig, sowohl innerhalb des Projektteams als auch im Rahmen von wissenschaftlichen Tagungen mit Expert*innen aus dem Forschungsfeld, diskutiert (vgl. Flick 2014, 415). Zudem wurde die methodische Herangehensweise bereits im Rahmen einer Erhebung an sechs gymnasialen Schulen in Niedersachsen erprobt. Das dazugehörige Forschungsdesign und die Ergebnisse wurden entsprechend publiziert (vgl. Schröder et al. 2018).

Im vorliegenden Beitrag werden drei Analyse Kriterien der Interviews vorgestellt und diskutiert. Hierbei stehen vor allem diejenigen Kategorien im Vordergrund, die sich auf den Fachunterricht als ein wesentliches Kriterium für eine gelingende Berufliche Orientierung an Schulen beziehen.

2.1 Exkurs: Ergebnisse der vorgelagerten Dokumentenanalysen

Im Rahmen der Analyse der Richtlinie zur Beruflichen Orientierung in den Stadtgemeinden Bremen und Bremerhaven (vgl. die Senatorin für Bildung, Wissenschaft und Gesundheit 2012a) sowie der Bildungspläne wurde festgestellt, dass sowohl die Oberschule als auch die Gymnasien umfangreiche BO-Maßnahmen (Praxiskontakte, Kompetenzfeststellung, Berufswahlpass) in der Sekundarstufe I (u. a. Praktika, Potenzialanalysen, Berufswahlpass) und der gymnasialen Oberstufe durchführen sollen. Die Berufliche Orientierung soll als Querschnittsaufgabe aller Fächer durchgeführt werden. Ebenso sind personelle Verantwortlichkeiten der Schulleitung und der Jahrgangsstufenleitung genannt. An den allgemeinbildenden Schulen wird zusätzlich eine Lehrkraft mit der Koordination der Beruflichen Orientierung beauftragt. Außerdem sollen die Schulen ein BO-Konzept entwickeln und auf der Schulhomepage einstellen, um externe Transparenz (u. a. auch für Eltern bzw. Erziehungsberechtigte) gewährleisten zu können.

In der Sekundarstufe I gibt es in zahlreichen Fächern konkrete Anknüpfungspunkte zur Beruflichen Orientierung, allen voran im Fach Wirtschaft-Arbeit-Technik (WAT). Demgegenüber lassen sich in der gymnasialen Oberstufe nur sehr wenige Anknüpfungspunkte in den Bildungsplänen finden. In den Beruflichen Gymnasien beschränken sich

konkrete Anknüpfungspunkte weitestgehend (dafür aber sehr umfanglich) auf das Fach Politik.

In der zweiten Dokumentenanalyse wurde untersucht, inwieweit die Schulen die formalen Vorgaben in ihren BO-Konzepten zur Ausgestaltung der Beruflichen Orientierung umsetzen. Hierfür wurden sowohl die entsprechenden Angaben auf der Schulhomepage als auch weitere Dokumente, die der wissenschaftlichen Begleitung bereitgestellt wurden, berücksichtigt. Generell kann konstatiert werden, dass Praktika in der gymnasialen Oberstufe und dem Beruflichen Gymnasium einen herausragenden Stellenwert haben, aber im Gegensatz dazu der Unterricht kaum eine Beachtung erfährt. So wurden bspw. lediglich in fünf von 23 BO-Konzepten überhaupt unterrichtliche Anknüpfungspunkte oder die Fächer benannt. Bei den Beruflichen Gymnasien fiel die Quote noch geringer aus: Nur in einem von acht BO-Konzepten wurden Fächer angeführt.

Von BO-Konzepten im eigentlichen Sinne, die auch den Zusammenhang der inner- und außerschulischen Maßnahmen herstellen (z. B. unterrichtliche Vor- und Nachbereitung der Praktika) und den Unterricht als „Kerngeschäft der Lehrkräfte“ berücksichtigen, kann deshalb nur sehr bedingt gesprochen werden.

3 Unterrichtliche und außerunterrichtliche Realisierung der Beruflichen Orientierung sowie Ressourcen

3.1 Unterrichtliche Realisierung

Im Zuge der Kategorie der *unterrichtlichen Realisierung berufs- und studienorientierender Inhalte* wurden zwei Fragestellungen in den Fokus gestellt. Zum einen wurde der Frage nachgegangen, in welchen Jahrgangsstufen die Schulen Themen bzw. Maßnahmen in den Unterrichtsfächern integrieren (zeitlicher Faktor). Zum anderen sollte erhoben werden, welche Inhalte bzw. Themen integriert werden (inhaltlicher Faktor). Hierbei wurden im Sinne der Beruflichen Orientierung im engeren und weiteren Sinne (vgl. Müller 2002, 180) all diejenigen Inhalte berücksichtigt, die sich mit der Berufs- und Arbeitswelt als solche und mit dem individuellen Orientierungsprozess der Schüler*innen befassen.

Mit Blick auf den zeitlichen Faktor zeigte sich, dass von den Lehrpersonen in allen Jahrgangsstufen (Klasse 5 bis 13) zahlreiche BO-Maßnahmen benannt wurden. In den unteren Klassen (5-7) dominiert der Zukunftstag, in Klasse 8 bis 10 der Einsatz einer Potenzialanalyse und ein oder mehrere Praktika-Phasen, während in der Einführungs- und

Qualifikationsphase vor allem reine Informationsangebote (bspw. der Besuch von Messen)² zu den Nennungen gehören.

Eine unterrichtliche Einbindung der angeführten Maßnahmen wird häufig³ mit dem Fach Wirtschaft-Arbeit-Technik (kurz: WAT)⁴ verbunden. Daneben existieren vor allem schulindividuelle Lösungen, wie die Verortung in die Stunden der Klassenlehrperson oder in sogenannte „Methodenstunden“ der Sekundarstufe II, in denen je nach Schule auch das wissenschaftspropädeutische Arbeiten angesiedelt ist.⁵ Auch wenn vereinzelt noch weitere Fächer angeführt werden (wie bspw. das Fach Deutsch im Kontext des Bewerbungschreibens⁶), werden mit diesen nur wenige fachspezifische Unterrichtsthemen verknüpft, die mit der Beruflichen Orientierung verbunden werden. Eine Schule führt bspw. das Thema „Stadtentwicklung“ im Fach Geografie an, ohne einen konkreten Bezug zur Beruflichen Orientierung herzustellen.⁷ Dieses Phänomen lässt sich auch bei den Ausführungen zum Fach WAT wiederfinden. So werden von den interviewten Lehrpersonen kaum mögliche curriculare Anknüpfungspunkte angeführt. Obgleich bspw. die Bildungspläne für das Fach WAT an den Gymnasien und an den Oberschulen einen ganzen Themenbereich zum Thema „Arbeits-, Berufsorientierung und Lebensplanung“ für die Jahrgangsstufen 5 bis 10 aufweisen (vgl. Senator für Bildung und Wissenschaft 2006, 8; Senatorin für Bildung, Wissenschaft und Gesundheit 2012b, 8), bleiben Bezüge in den Interviews nahezu aus.

Zudem kann festgehalten werden, dass die Umsetzung im Fachunterricht häufig von einzelnen Lehrpersonen abhängig ist, wie das folgende Zitat verdeutlicht:

*„Also das das liegt immer an den **einzelnen Personen**, das sind dann manchmal Lehrer, die als **Quereinsteiger** hier gelandet sind oder vorher eben auch, wie ich, schon mal einen anderen Beruf mal gemacht haben. Die wissen, es gibt ein Leben außerhalb von Schule und Universität. [...] Die kommen vielleicht da mal drauf zu (unv.) Sachen zu gucken, aber im Prinzip nein“ (I1_OBS).*

Die im Erlass geforderte Anlage als Querschnittsaufgabe, die eben nicht nur die wirtschaftsaffinen, sondern alle Fächer umfasst (vgl. Senatorin für Bildung, Wissenschaft und Gesundheit 2012a), findet sich in den Aussagen der befragten Lehrpersonen lediglich in

² vgl. I2_SZ, I13_OBS, I9_OBS, I14_Gym, I17_Gym, I16_OBS.

³ vgl. I1_OBS, I3_Gym, I8_Gym, I9_OBS, I11_Gym, I12_Gym, I13_OBS, I14_Gym, I15_OBS, I16_OBS.

⁴ Das Fach WAT findet in Bremen und Bremerhaven lediglich in der Sekundarstufe I statt. Vier der befragten 15 Schulen umfassen an ihren Schulen nur die gymnasiale Oberstufe. Infolgedessen wird bei ihnen das Fach WAT nicht angeboten.

⁵ vgl. I3_Gym, I5_SZ, I6_SZ, I8_Gym, I9_OBS, I11_Gym, I13_OBS.

⁶ vgl. I1_OBS, I3_Gym, I8_Gym, I11_Gym, I12_Gym, I17_Gym.

⁷ vgl. I17_Gym.

fragmentarischen Ansätzen. Dazu nennen die Lehrpersonen insbesondere den Faktor Zeit bzw. die Stundendeputate als limitierende Faktoren, die eine Einbettung berufs- und studienorientierender

Inhalte in die Unterrichtsfächer kaum möglich machen: „[...] und dann wieder das Problem in 12 und 13 (gemeint: Jahrgangsstufen): *einfach die Zeit*“ (I15_OBS). Zusätzlich ergibt sich die Herausforderung, dass in den Lehrplänen keine konkreten oder verbindlichen Zeiträume für die Berufliche Orientierung ausgewiesen sind, wie es die folgende Lehrperson fordert:

*„[...] und diese **Zeiten müssten eigentlich auch im Lehrplan vorgesehen werden**, das gesagt wird, pro Fach sind so und so viele Stunden für Berufsorientierung vorzusehen. [...] Das wird seit Jahren nicht gemacht, das heißt, wir **zwacken diese ganze Zeit irgendwo ab**, wenn ich von den Schülern was will, dann hol ich die möglichst in der Pause [...]. Aber es gibt **keine** regelrechte Geschichte, das gesagt wird, in der Oberstufe ist Berufsorientierung so und so **verankert**“ (I4_SZ).*

Trotz zahlreicher berufs- und studienorientierender Angebote bzw. Maßnahmen an den Projektschulen, festigt sich auch in der vorliegenden Studie die These, dass die curricularen Anknüpfungspunkte der Unterrichtsfächer – und dies impliziert auch das Fach WAT – nur bedingt genutzt werden oder sie den Lehrpersonen nicht als solche bewusst sind (vgl. Fletemeyer 2021, 230; Schröder et al. 2018, 190; Schaffner/Ryter 2013, 358).

Obleich sich mit dem Fach WAT ein „inoffizielles“ Ankerfach für die Berufliche Orientierung zu zeigen scheint, geht dies mit mindestens zwei Herausforderungen einher. Das Fach WAT ist nicht mehr Bestandteil der Lehramtsausbildung in Bremen. Es werden derzeit keine künftigen Lehrpersonen in diesem Fachbereich einschlägig ausgebildet. Dies verschärft zeitgleich die bereits bestehende Herausforderung, dass wirtschaftsaffine Fächer häufig fachfremd unterrichtet werden (vgl. Arndt 2020; Kaminski/Loerwald 2015). Insofern eine unterrichtliche Integration berufs- und studienorientierender Inhalte gelingen soll, kann dies nur unter gesicherten Qualifikationen der handelnden Akteur*innen, also der Lehrpersonen, erfolgen. Zusätzlich wird der Gedanke einer fächerübergreifenden Bildungsaufgabe im Sinne der institutionellen Rahmenvorgaben nicht hinreichend eingelöst. Insbesondere fehlende zeitliche Ressourcen und die Ausweisung in den Lehrplänen stehen aus Sicht der Lehrpersonen einer Verankerung im Wege. Dies deckt sich mit der Feststellung Franks (2020), die die fehlende Umsetzung der Beruflichen Orientierung im Fachunterricht unter anderem auf die curriculare Anbindung und die Befähigung der Lehrpersonen zurückführt (vgl. ebd., 474).

3.2 Kooperation mit außerschulischen Partner*innen sowie Maßnahmeneinbindung in den Unterricht

Die Ergebnisse der Kategorie *Kooperation mit außerschulischen Partner*innen und Maßnahmeneinbindung* decken die Frage nach der Vielfalt der Kooperationspartner*innen der Schulen und die unterrichtliche Vor- und Nachbereitung der Praxiskontakte ab.

Die befragten Schulen weisen alle eine Vielzahl an Kooperationen mit unterschiedlichen Partner*innen auf. Hierbei ist auffällig, dass lediglich eine Schule eine schriftliche Kooperationsvereinbarung mit einem von mehreren Praxispartner*innen nennt⁸, während zwei Schulen auf mündliche Absprachen hinweisen⁹ und vier Schulen die Kooperationen über das persönliche Netzwerk einzelner Lehrpersonen erklären.¹⁰

Nachhaltig verankerte Kooperationsvereinbarungen liegen nur an wenigen Schulen vor. Kennzeichnend für die Einbindung außerschulischer Kooperationen ist zusätzlich, dass sie sich häufig auf das persönliche Netzwerk einzelner Lehrpersonen berufen. Auch an diesem Punkt wird erneut deutlich, dass die Einbindung berufs- und studienorientierender Inhalte stark von einzelnen Lehrpersonen abhängig ist. Trotz der Vielzahl an Kooperationen ist nur ein geringer Grad an Institutionalisierung beobachtbar. Eine besondere Bedeutung – mit zahlreichen Nennungen über alle befragten Schulen hinweg – kommt regionalen Unternehmen und regionalen Hochschulen gefolgt von der Agentur für Arbeit zu. Mit Krankenkassen wird zum Zweck von Bewerbungstrainings zusammengearbeitet.¹¹ Lediglich fünf Schulen weisen Kooperationen mit anderen Schulen aus (bspw. im Rahmen der Durchführung gemeinsamer Messen).¹² Zudem werden an den Schulen Beratungen durch die Agentur für Arbeit, Messen inner- und außerhalb der Schule, Informationstage, Praxiskontakte mit Unternehmen sowie Bewerbungstrainings und Potenzialanalysen mit Kooperationspartner*innen realisiert.

Allerdings zeigt die vorliegende Analyse, dass die Maßnahmen kaum eine unterrichtliche Vor- und Nachbereitung erfahren. Folgende Antwort auf die Frage nach der Vor- und Nachbereitung berufs- und studienorientierender Maßnahmen verdeutlicht diese Beobachtung:

*„Ich sollte jetzt ja sagen, **aber das wäre glatt gelogen**. Also klar wird so ein Praktikum vorbereitet und nachbereitet und klar wird so eine Berufsmesse vor- und nachbereitet,*

⁸ vgl. I2_SZ.

⁹ vgl. I2_SZ, I6_SZ.

¹⁰ vgl. I17_Gym, I14_Gym, I9_OBS, I16_OBS.

¹¹ vgl. I8_Gym, I11_Gym, I2_SZ, I4_SZ.

¹² vgl. I17_Gym, I3_Gym, I4_SZ, I5_SZ, I2_SZ.

aber im ganz minimalen Rahmen, weil, es ist ja gar kein Unterricht dafür da. [...] Es könnte ja Mathe ausfallen oder Französisch oder Spanisch“ (I1_OBS).

Vereinzelnd geben die interviewten Lehrpersonen an, dass sie genau an diesen Punkten konkreten Unterstützungs- bzw. Handlungsbedarf aufweisen. So werden der Ausbau der unterrichtlichen Einbettung¹³ und die Betreuung¹⁴ als konkrete Bedarfe angeführt. Die Vor- und Nachbereitung berufs- und studienorientierender Maßnahmen sind jedoch essenziell, da die Gefahr besteht, dass Schüler*innen das Erlebte oder von Expert*innen Dargelegte unreflektiert verallgemeinern (vgl. Kaminski et al. 2005, 86 f.).

Im Zuge der Analyse konnten weitere Herausforderungen im Rahmen der Kooperation mit außerschulischen Partner*innen abstrahiert werden. Kooperationen mit Unternehmen scheitern nach Aussagen der Interviewten vor allem häufig daran, dass die Unternehmen mangelnde Kapazitäten für die Kooperation mit Schulen haben, wie das nachstehende Zitat beispielhaft verdeutlicht:

*„Dann sind es auf einmal die Betriebe, eben haben sie noch zugesagt [...] dann kriegst einen Anruf: ‚Kollege ist krank‘ oder ‚wir können es momentan nicht wuppen. Wir haben da diesen Auftrag und so weiter‘, also und dann, ‚vielleicht nächste Woche, ach ne, nächste Woche sind wir ja da unterwegs auf der Baustelle und so weiter‘, ja, so. Das ist alles keine böse Absicht, keiner macht das, um jemand anders zu ärgern, [...] es sind viele gute Absichtserklärungen da und am Ende fehlt es, es fehlt nicht an dem Willen, **es fehlt einfach an der tatsächlichen Umsetzung**“ (I8_Gym).*

Zudem wird von den befragten Lehrpersonen – ähnlich wie bei der unterrichtlichen Realisierung – der Faktor Zeit als limitierende Ressource für die Durchführung von Maßnahmen (insbesondere die Einbindung von Kooperationspartner*innen) im Rahmen der Beruflichen Orientierung angeführt.¹⁵ Hinzu kommen mangelnde Kenntnisse über eine passende bzw. bedarfsgerechte Ausgestaltung¹⁶ von Praxiskontakten oder auch das Finden¹⁷ von passenden Kooperationspartner*innen. Das Finden von passenden Kooperationen steht aus Sicht der Lehrpersonen vor der Herausforderung, dass diese häufig ein kommerzielles Interesse verfolgen. Im Kontext des Gesamtprojektes ist außerdem die Sorge einer Gymnasiallehrkraft anzuführen, die die projektbezogene Finanzierung vieler Kooperationsmaßnahmen betrifft: „[...] *da nach zwei Jahren das Ganze im Sand verläuft, wenn die Mittel nämlich weg sind* [...]“ (I8_Gym). Damit deutet sich auch hinsichtlich der

¹³ vgl. I2_SZ.

¹⁴ vgl. I1_OBS.

¹⁵ vgl. I4_SZ, I10_OBS.

¹⁶ vgl. I13_OBS, I2_SZ.

¹⁷ vgl. I12_Gym, I4_SZ.

nachhaltigen Verankerung von Kooperationen über Projektlaufzeiten hinaus ein Unterstützungsbedarf an, was sich kongruent zu den fehlenden Kooperationsvereinbarungen verhält.

Die Analyse der Daten zeigt außerdem, dass einige der befragten Lehrpersonen der Kooperation zwischen Schulen bzw. verschiedenen Schulformen ambivalent gegenüberstehen. Während einige Schulen die Kooperationen ausdrücklich ausweisen, steht bei anderen Äußerungen das Eigeninteresse der Schule bzw. ein Konkurrenzgedanke im Vordergrund.¹⁸ Die befragte Lehrperson einer Schule nennt als Grund für die ausbleibende Zusammenarbeit im Rahmen einer Berufe-Messe, dass diese ein Alleinstellungsmerkmal der Schule geworden sei:

*„**Ich werde das nicht fördern.** Wir werden nicht sagen für andere Schulen, treten wir hiervon ab, weil, das ist tatsächlich auch [...] eine Sache, wo mittlerweile auch Eltern und Schüler sagen, ‚Mensch toll, dass es hier [gemeint: an der Schule] so etwas gibt‘ (I13_OBS).*

Die befragten Schulen bieten bereits verschiedene Kooperationen mit unterschiedlichsten Unternehmen und Institutionen an, obgleich die Schulen in diesem Kontext vor verschiedenen Herausforderungen stehen. Hinsichtlich der Auswahl passender Kooperationspartner*innen bzw. Maßnahmen besteht jedoch ebenso Unterstützungsbedarf wie im Verstätigen dieser Kooperationen durch entsprechende Vereinbarungen. Auch die unterrichtliche Vor- und Nachbereitung dieser Maßnahmen sollte weiter ausgebaut werden, um diese lernwirksam integrieren zu können (vgl. Kaminski et al. 2005). Nur dann, wenn Schüler*innen einen fachlichen Kontext haben, in welchem der Praxiskontakt eingebettet ist, kann für die Reflexion ein „Orientierungs- und Interpretationsrahmen“ entstehen (vgl. Kaiser/Kaminski 2012, 242) und infolgedessen das didaktische Potential ausgeschöpft werden.

Im Sinne Klafkis (1970, 86) sollte hierbei u. a. im Fokus stehen, „unter bestimmten Fragestellungen in methodisch durchdachter Form in einem bestimmten Wirklichkeitsbereich Informationen einzuholen, um anschließend mithilfe der so gewonnenen Informationen jene Ausgangsfragen zu beantworten und die Teilantworten zu einem (kleineren oder größeren) Erkenntniszusammenhang weiterentwickeln zu können.“ Zudem ist „bei der Verwendung von Unterstützungsangeboten zur [Beruflichen Orientierung] darauf zu achten, dass das eingesetzte Treatment passgenau zu der Ausgangslage der Nutzerin/des Nutzers ist“ (Brüggemann 2017, 323).

¹⁸ vgl. I1_OBS, I13_OBS.

3.3 Qualifikation und Ressourcen für die Berufliche Orientierung

Die Qualifikationen der Lehrpersonen und die den Schulen zur Verfügung stehenden Ressourcen sind eng miteinander verwoben. In den Kategorien *Qualifikation* und *Ressourcen* wurden die folgenden Fragestellungen fokussiert:

1. Über welche Kompetenzen bzw. Fortbildungsbedarfe verfügen die Lehrpersonen im Rahmen der Beruflichen Orientierung?
2. Wie werden die zur Verfügung gestellten Ressourcen für die Koordinierung, Fortbildung, Beratung des Kollegiums oder die Kooperationspflege verwendet?

In diesem Zusammenhang wurden auch die schulinterne Vorbereitung der Lehrpersonen sowie die Kenntnis und Nutzung informeller Kompetenzen innerhalb des Kollegiums thematisiert.

Die Analyse der Daten konnte zeigen, dass insbesondere diejenigen Lehrpersonen, die explizit für die Berufliche Orientierung zuständig erklärt worden sind, entsprechende Fortbildungen zum Thema besuchen.¹⁹ Vier Schulen geben an, dass das Kollegium keine Fortbildungen besuchen kann und eine spezifische Qualifikation wiederum auf die Eigeninitiative einzelner Lehrpersonen zurückzuführen ist.²⁰ Eine Lehrkraft erklärt dies folgendermaßen:

*„Das war früher eine Funktionsstelle. Funktionsstellen also das sind herausgehobene Positionen, [...] und diese Funktionsstellen sind irgendwann abgeschafft worden und demzufolge dann auch die Informationen oder die **Fort- und Weiterbildung der Kolleginnen und Kollegen abgespeckt wurden**. Demzufolge ist natürlich jetzt auch dann niemand mehr so richtig ausgebildete BO-Kraft in Zukunft, sondern nur durch das was man durch **eigene Initiative** oder so dazu tut“ (I16_O).*

An dieser Stelle wird sowohl die enge Verbindung von Qualifikationen und Ressourcen als auch die Abhängigkeit von einzelnen Lehrpersonen deutlich. Neben der mangelnden Qualifikation der Lehrpersonen im Rahmen der Beruflichen Orientierung wird angemerkt, dass die Lehrpersonen diese Aufgabe gemäß des Prinzips *„learning by doing“* (I16_OBS) umsetzen.

Mit Blick auf die mangelnde Qualifikationsbasis in den Kollegien äußern einige Lehrpersonen den Wunsch nach Weiterbildungsformaten.²¹ Hierbei stehen vor allem fachbezogene Inhalte, Informationen zu den Themen Beruf und Studium sowie Betriebserkundungen im Fokus.

¹⁹ vgl. I13_OBS, I15_OBS, I17_Gym, I2_SZ, I1_OBS, I6_SZ, I11_Gym, I9_OBS.

²⁰ vgl. I14_Gym, I11_Gym, I16_OBS, I7_Gym.

²¹ vgl. I14_Gym, I15_OBS, I4_SZ, I6_SZ, I8_Gym, I16_OBS, I9_OBS, I12_Gym.

Gleichzeitig wird vermehrt auf die Sensibilisierung der Lehrpersonen für das Thema der Beruflichen Orientierung hingewiesen.²² Eine Lehrperson an einem Gymnasium resümiert dies exemplarisch wie folgt:

*„Die [gemeint: Lehrpersonen an der Schule] sehen sich doch eher als **Fachlehrer**, das ist mein Eindruck. Die sind gutwillig, das will ich gar nicht sagen, aber sie sehen sich schon mehr als Fachlehrer, **als dass sie sagen, dieser Bereich [gemeint: Berufliche Orientierung] ist auch für das Gymnasium unglaublich wichtig**“ (I12_Gym).*

Anhand dieser Aussage wird deutlich, dass die unterrichtliche bzw. schulpädagogische Umsetzung der Beruflichen Orientierung auch eng mit dem Selbstverständnis der Lehrpersonen und ihren damit verbundenen Überzeugungen bzw. Haltungen zusammenhängt (vgl. bspw. Fletemeyer 2021). Anzumerken ist jedoch, dass die befragten Lehrpersonen einfordern, dass die Akzeptanz des Themenbereichs der Beruflichen Orientierung bei den Lehrpersonen allgemein zu fördern ist.²³

Wie bereits deutlich wurde, sind die Ressourcen für die Qualifizierung der Lehrpersonen, gemäß den Angaben der befragten Lehrpersonen nur bedingt bis gar nicht vorhanden. Basierend auf der Datengrundlage ist jedoch auffällig, dass fehlende Ressourcen überwiegend von Lehrpersonen beklagt werden, die an klassischen Gymnasien unterrichten²⁴:

*„Ich könnte es natürlich anbieten, **in meiner Freizeit**, aber dann ist die eine Stunde, die ich die Woche dafür kriege schon wieder weg. [...] Uns ist auch klar, dass mit der einen Stunde, dass es nicht, daran [...] kann man nicht unsere Arbeitszeit messen. Das ist halt immer mehr“ (I14_Gym).*

Zudem kommt die Forderung der Angleichung der Entlastungsstunden an den Gymnasien mit denen an den Oberschulen.²⁵ Über die verschiedenen Schulformen hinweg zeigt sich zudem, dass individuelle und schulinterne Gegebenheiten genutzt werden, um Räume für die Berufliche Orientierung zu schaffen.²⁶

Zusammenfassend für die Erkenntnisse in diesen Kategorien kann stellvertretend ein Zitat einer Lehrperson herangezogen werden, die dies wie folgt zusammenfasst:

*„Also die Rückmeldung, die sie aus dem Projekt geben können, ist eindeutig das Ressourcen an Oberstufen fehlen: **Stunden, Personen, Kenntnisse**“ (I4_SZ).*

Es ist deutlich geworden, dass neben den Ressourcen für die Umsetzung der Beruflichen Orientierung an Schulen auch die Qualifikationen für die Umsetzung dieser Aufgabe nicht

²² vgl. I2_SZ, I1_OBS, I8_Gym, I12_Gym, I3_Gym, I17_Gym, I12_Gym, I10_OBS.

²³ vgl. I3_Gym, I17_Gym, I12_Gym, I10_OBS.

²⁴ vgl. I4_SZ, I3_Gym, I17_Gym, I14_Gym, I11_Gym.

²⁵ vgl. I17_Gym, I3_Gym, I8_Gym.

²⁶ vgl. I8_Gym, I3_Gym, I2_SZ, I1_OBS, I5_SZ, I14_Gym.

hinreichend vorhanden sind. Dieser Befund deckt sich mit anderen Studien (vgl. u. a. Schröder et al. 2018) und verdeutlicht zugleich, dass die Berufliche Orientierung nur gelingen kann, wenn die Lehrpersonen über notwendige Qualifikationen verfügen (vgl. Kaminski 2017, 147).

4 Fazit und Diskussion

Die Facetten „Beruf“ und „Arbeit“ lassen sich als „Grundkategorien menschlichen Daseins“ definieren, die sich maßgeblich auf die Persönlichkeitsentwicklung der Jugendlichen auswirken (Kaminski 2017, 147). Infolgedessen stellt die Berufliche Orientierung eine „Pflichtaufgabe des Schulsystems“ (ebd.) dar und fällt somit in den pädagogischen Verantwortungsbereich einer jeden Lehrperson. Viele Schulen – vor allem die gymnasialen Schulformen – sehen sich bei der Umsetzung dieser Aufgabe jedoch noch mit diverseren Schwierigkeiten konfrontiert. Dies lässt sich u. a. auf bildungstheoretische Hintergründe zurückführen, da bspw. Themen der Arbeits- und Wirtschaftswelt im Vergleich zu anderen Schulformen bislang nur bedingt Einzug an gymnasialen Schulformen erhalten haben (vgl. Kaminski 2017, 34). Hinzu kommen weitere Herausforderungen, die sich bspw. aus der immer heterogener werdenden Schüler*innschaft sowie der unübersichtlichen Vielzahl an Anschlussalternativen ergeben.

An diesem Punkt setzt die vorgestellte Studie an. Ziel der vorliegenden Erhebung war es, einen umfassenden Einblick über die Berufliche Orientierung an gymnasialen Schulformen (Gymnasien, Oberschulen sowie Beruflichen Schulen) zu erhalten.

Denn noch bevor Maßnahmen oder neue Konzepte berufs- und studienorientierender Inhalte integriert werden können, sollte zunächst der Status quo an den Schulformen erhoben werden, damit anschließend bedarfsgerecht agiert und interveniert werden kann. Dies erhöht zugleich eine nachhaltige Einbindung neuer Maßnahmen und konzeptionellen Überlegungen in den Schulalltag.

Es ist deutlich geworden, dass sich die gewonnenen Erkenntnisse mit bereits bestehenden Befunden aus anderen Bundesländern weitestgehend decken (vgl. Schröder et al. 2018). Aus der Analyse können für die Stadtgemeinden Bremen und Bremerhaven folgende Aspekte bzw. Thesen herausgestellt werden, die mit Blick auf die Repräsentativität der Daten natürlich keine Verallgemeinerung zulassen. Es finden sich jedoch folgende Auffälligkeiten:

- Obgleich erste Bestrebungen zu erkennen sind, den fächerübergreifenden Charakter der Beruflichen Orientierung an den Schulen zu stärken, verbleibt dies jedoch oberflächlich und unsystematisch. Berufs- und studienorientierende Inhalte werden

kaum in den Fachunterricht integriert. Dies betrifft auch die wirtschaftsaffinen Fächer, die häufig als „inoffizielle Ankerfächer“ (vgl. Schröder/Fletemeyer 2019, 23) für die Berufliche Orientierung betitelt werden. Für die Stadtgemeinden Bremen und Bremerhaven ist an dieser Stelle anzumerken, dass kein wirtschaftsaffines Fach in der Sekundarstufe II existiert. Hinzu kommt, dass in Bremen bereits vor einiger Zeit die universitäre Erstausbildung von Lehrpersonen für das Fach WAT eingestellt worden ist. Es festigt sich zudem auch weiterhin die These, dass den Lehrpersonen die unterrichtlichen Anknüpfungspunkte ihrer Fächer nur kaum präsent erscheinen (vgl. Fletemeyer 2021; Schröder et al. 2018).

- Die befragten Schulen verfügen allesamt über eine große Bandbreite und Vielzahl an verschiedenen Kooperationspartner*innen mit Unternehmen, Hochschulen, Institutionen oder der Bundesagentur für Arbeit. Jedoch zeigt sich auch in diesem Aspekt, dass die unterrichtliche Vor- und Nachbereitung dieser Kooperationen in Form von Praxiskontakten nur selten durchgeführt wird.
- Die Qualifikationen der Lehrpersonen für die Umsetzung einer zeitgemäßen Beruflichen Orientierung ist kaum gegeben. Die befragten Lehrpersonen sehen selbstkritisch ihren Qualifizierungsbedarf. Berufliche Orientierung an Schulen kann nur dann gelingen, wenn eine „angemessene Qualifizierung der mit dieser Aufgabe betreuten“ Lehrpersonen erfolgt (Koch 2019, 249). Im Idealfall bauen die Qualifikationen hierbei im Rahmen der Phasen der Lehramtsausbildung aufeinander auf (vgl. ebd., 261).
- Es ist deutlich geworden, dass sich die gelebten schulischen Konzepte zur Beruflichen Orientierung noch nicht hinreichend an den institutionellen Rahmenvorgaben der Senatorin für Bildung, Wissenschaft und Gesundheit (vgl. 2012a) orientieren.

Aus den Ergebnissen der Studie lassen sich folgende Handlungsempfehlungen ableiten, um die Berufliche Orientierung an den Schulen in den Stadtgemeinden Bremen und Bremerhaven weiterzuentwickeln:

- Die unterrichtliche Einbindung berufs- und studienorientierender Inhalte ist in allen Schulformen mit gymnasialer Oberstufe zu stärken. Gerade weil es in der Sekundarstufe II an einem wirtschaftsaffinen „Ankerfach“ mangelt oder dieses Fach fachfremd unterrichtet wird, sind die Anknüpfungspunkte in den Bildungsplänen aller Fächer auszubauen.

- Die Weiterentwicklung der schulischen Konzepte zur Beruflichen Orientierung ist wichtig, um die koordinierenden (Wirtschafts-)Lehrpersonen zu entlasten (vgl. hierzu auch Laur 2021, 182). Dies hat u. a. den positiven Nebeneffekt, dass für alle Akteur*innen, die die Berufliche Orientierung an Schulen gestalten, eine Verbindlichkeit der jeweiligen Aufgaben und Verantwortlichkeiten hergestellt werden kann.
- Es muss sichergestellt sein, dass alle Lehrpersonen für die Querschnittsaufgabe der Beruflichen Orientierung eine adäquate Qualifizierung erhalten. Dies bedingt bspw. umfassende Fortbildungsmaßnahmen (vgl. hierzu ausführlich u. a. in Laur 2021, 182 oder Lembke/Schröder 2017). Die Wiederaufnahme des Faches WAT mit entsprechenden inhaltlichen Vertiefungen im Rahmen der Beruflichen Orientierung in die Lehramtsausbildung in Bremen wäre eine weitere notwendige Konsequenz.
- Um dem immer wieder aufkommenden Ressourcenproblem begegnen zu können, wäre die Ausweitung des Stundendeputats bzw. von Entlastungsstunden für gymnasiale Schulformen – entsprechend den Regelungen für die Oberschulen – anzustreben.

Mit Blick auf eine nachhaltige Verbesserung der Situation wird abschließend dafür plädiert, die Berufliche Orientierung als Pflichtinhalt in das universitäre Lehramtsstudium für die Sekundarstufen I und II zu integrieren und bei zukünftigen Überarbeitungen der schulischen Bildungspläne die Berufliche Orientierung systematisch in die Fächer einzubinden.

Literaturverzeichnis

- Arndt, H. (2020): Ökonomische Bildung, FAU Lehren und Lernen, Band 3, Erlangen.
- Beinke, L. (2015): Praktika und Patenschaften - Frühe Hinweise und Ausführungen zur Berufsorientierung an Gymnasien. In: Arndt, H. (Hg.): Kognitive Aktivierung in der ökonomischen Bildung, Schwalbach/Ts., 283-295.
- Bigos, M. (2020): Schule als kooperativer Akteur in der Berufsorientierung - Eine qualitative Untersuchung an allgemeinbildenden Schulen, Wiesbaden, 28-34.
- Brüggemann, T. (2017): Risiken und Nebenwirkungen von Instrumenten zur Berufsorientierung. In: Brüggemann, T./ Driesel-Lange, K./Weyer, C. (Hg.) (2017): Instrumente zur Berufsorientierung, Pädagogische Praxis im wissenschaftlichen Diskurs, 323-326.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2021): Bildung und Forschung in Zahlen 2021 - Ausgewählte Fakten aus dem Daten-Portal des BMBF datenportal.bmbf.de, 34, 40,44. Online: https://www.datenportal.bmbf.de/portal/de/bildung_und_forschung_in_zahlen_2021.pdf (07.02.2022).
- Bundesagentur für Arbeit/Bundesarbeitsgemeinschaft SchuleWirtschaft (2011): Gelungene Berufsorientierung an Schulen der Sekundarstufe II. Online: https://berufsorientierung.bildung-rp.de/fileadmin/user_upload/berufsorientierung.bildung-rp.de/PL_Bilder/BO_Checkliste_Sek_II.pdf (07.02.2022).
- Fletemeyer, T. (2021): Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrpersonen zur Beruflichen Orientierung - Eine qualitative Studie an allgemeinbildenden Schulen, Wiesbaden.
- Flick, U. (2014): Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. In: Baur, N./Blasius, J. (Hg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung, Wiesbaden, 411-423.
- Frank, C. (2020): Studien- und Berufsorientierung im Fachunterricht - Eine fachdidaktische Perspektive. In: Brüggemann, T./Rahn, S. (Hg.): Berufsorientierung- Ein Lehr- und Arbeitsbuch, 2. Auflage, Münster, 473-483.
- Heinemann, A. M. B./Runge-Däbritz, J./Vogt, L. (2022): Differenzsensible Begleitung von beruflichen Orientierungsprozessen in heterogenen Lernräumen der gymnasialen Oberstufe. In: ZföB, Sondernummer BOGyO Fachtagung 2022, 73-102.
- Kaiser, F.-J./Kaminski, H. (2012): Methodik des Ökonomieunterrichts - Grundlagen eines handlungsorientierten Lernkonzepts mit Beispielen, 4. Auflage, Bad Heilbrunn.
- Kaminski, H. (2017): Fachdidaktik der Ökonomischen Bildung, Stuttgart, 34, 147.
- Kaminski, H./Krol, G-J./Eggert, K./Koch, M./Loerwald, D./Zoerner, A. (2005): Praxiskontakte - Zusammenarbeit zwischen Schule und Wirtschaft, Braunschweig.
- Kaminski, H./Loerwald, D. (2015): Unterrichtsmaterialien für die Ökonomische Bildung - Aktuelle Entwicklungen und Qualitätsanforderungen. Online: <https://www.vbw-bayern.de/vbw/Aktionsfelder/Bildung/Vorschule-und-Schule/Publikation-%C3%96konomische-Bildung.jsp> (07.02.2022).
- Klafki, W. (1970): Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim.
- Knauf, H. (2009): Schule und ihre Angebote zur Berufsorientierung und Lebensplanung –

- Die Perspektive der Lehrer und der Schüler. In: Oechsle, M./Knauf, H./Maschetzke, C./Rosowski, E. (Hg.): Abitur und was dann? Berufsorientierung und Lebensplanung junger Frauen und Männer und der Einfluss von Schule und Eltern, Wiesbaden, 229-282.
- 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.
- Laur, L. (2021): Inklusive Berufliche Orientierung - Ein barrierefreies Konzept zur Beruflichen Orientierung für Schüler*innen mit Beeinträchtigungen in inklusiven Klassen der Sekundarstufe I, Wiesbaden.
- Lembke, R. (2019): Anforderungen an die Kompetenzen von Wirtschaftslehrkräften. In: Schröder, R. (Hg.): Berufliche Orientierung in der Schule, Gegenstand der ökonomischen Bildung, Wiesbaden, 237-248.
- Lembke, R. (2021): Berufliche Orientierung in der Schule. Bedeutung und Anspruch für die Professionalisierung von Lehrpersonen in gymnasialen Schulformen, Wiesbaden, 214.
- Lembke, R./Schröder, R. (2017): Die Berufsorientierung als schulische Gesamtaufgabe: Anforderungen an das fachdidaktische Wissen der Lehrkräfte. In: Seelhorst, B./Taubert, B. (Hg.) (2017): Didaktik und Methodik der Fächer – aktuelle Entwicklungen, SEMINAR – Lehrerbildung und Schule, 104-115.
- Mayring, P. (2015): Qualitative Inhaltsanalyse - Grundlagen und Techniken, 12. Auflage, Weinheim/Basel.
- Müller, W. (2002): Abitur – und dann? Berufsorientierung in der Gymnasialen Oberstufe. In: Schudy, J. (Hg.): Berufsorientierung in der Schule - Grundlagen und Praxisbeispiele, Bad Heilbrunn, 175-190.
- Schaffner, D./Ryter, A. (2013): Aufgabenstellung und Professionalitätsentwicklung des pädagogischen Personals in der Studien- und Berufsorientierung – Konsequenzen für die Aus- und Weiterbildung. In: Brüggemann, T./Rahn, S. (Hg.): Berufsorientierung - Ein Lehr- und Arbeitsbuch, Münster, 357-366.
- Schröder, R. (2015): Reformen zur Berufsorientierung auf Bundes- und Landesebene im Zeitraum 2004-2015, Herausgegeben von der Bertelsmann Stiftung. Online: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/LL_GP_ReformenBeruf_final_150622.pdf (07.02.2022).
- Schröder, R./Fletemeyer, T. (2019): Berufliche Orientierung im allgemeinbildenden Schulwesen vor dem Hintergrund bildungstheoretischer und schulpädagogischer Aspekte. In: Schröder, R. (Hg.): Berufliche Orientierung in der Schule. Gegenstand der ökonomischen Bildung, Wiesbaden, 9-28.
- 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.) (2018): Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2018, 179-194.
- Senator für Bildung und Wissenschaft (2006): Wirtschaft-Arbeit-Technik, Bildungsplan für das Gymnasium, Jahrgangsstufe 5-10, 8. Online: https://www.lis.bremen.de/sixcms/media.php/13/06-12-06_wat_gy6.pdf (08.02.2022).

- Senatorin für Bildung, Wissenschaft und Gesundheit (2012a): Richtlinie zur Berufsorientierung an allgemeinbildenden Schulen, Vorlage Nr. L 44/18 für die staatliche Deputation für Bildung am 13.07.2012, 8ff. Online: https://www.bildung.bremen.de/sixcms/media.php/13/L44_18_Richtlinie+Berufsorientierung_Depuvorlage_Beschlussfassung.pdf (08.02.2022).
- Senatorin für Bildung, Wissenschaft und Gesundheit (2012b): Wirtschaft/Arbeit/Technik, Bildungsplan für die Oberschule. Online: https://www.lis.bremen.de/sixcms/media.php/13/2012_bp_osch_wat.36014.pdf (08.02.2022).
- Spall, S. (1998): Peer Debriefing in Qualitative Research - Emerging Operational Models. In: Qualitative inquiry, 4(2), 280-292.
- Statistisches Bundesamt (2018): Schulen auf einen Blick, Ausgabe 2018, 13. Online: https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Schulen/Publikationen/Downloads-Schulen/broschuere-schulen-blick-0110018189004.pdf;jsessionid=9895588C134C3F381C6E24D7CA53C40E.live722?__blob=publicationFile (07.02.2022).
- Stübig, F. (2008): In: Jahnke-Klein, S./Kiper, H./Freisel, L. (Hg.): Gymnasium heute. Zwischen Elitebildung und Förderung der Vielen. Zeitschrift für Pädagogik 54(2008), Baltmannsweiler, 149-152.
- Trohjaner, I. (o.J.): Qualitätskriterien für die Berufs- und Studienorientierung. Online: https://www.bildung.sachsen.de/download/download_smk/sw_qualitaetskriterien_berufsstudienorientierung.pdf (08.02.2022).