

Gestaltung schulischer Berufsorientierung

Ein theoretisch und empirisch fundiertes Konzept mit
Handlungsempfehlungen für Praxis und Forschung

genehmigte Inauguraldissertation
zur Erlangung des akademischen Grades
eines Doktor der Philosophie (Dr. phil.)
im Fachbereich Humanwissenschaften
der Technischen Universität Darmstadt

vorgelegt von

Hans Kayser
aus Münster

Referentin: Prof. Dr. Birgit Ziegler (Darmstadt)
Korreferent: Prof. Dr. Josef Rützel (Darmstadt)
Prüfer: Prof. Dr. Ralf Tenberg (Darmstadt)
Prüferin: Prof. Dr. Bettina Siecke (Darmstadt)

Tag der Einreichung: 28. März 2013

Tag der mündlichen Prüfung: 17. Juli 2013

Darmstadt 2013

Danksagung

Mein besonderer Dank gilt gleichermaßen Prof. Dr. Birgit Ziegler und Dr. Thorsten Bührmann, die mir ermöglicht haben diesen Weg zu gehen.

Inhaltsverzeichnis

1. Die Relevanz von Berufsorientierung an Schulen für Individuum und Gesellschaft	6
1.1 Gründe für Berufsorientierung auf gesellschaftlich-wirtschaftlicher und individueller Ebene.....	7
1.2 Die Rolle von Schulen für Berufsorientierung	9
1.3 Ein Konzept zur Gestaltung von Berufsorientierung als Ziel und der Weg dorthin	10
2. Zentrale Aspekte schulischer Berufsorientierung im deutschsprachigen Diskurs:	
Verständnis, Akteure, Maßnahmen und Faktoren.....	12
2.1 Verständnis von Berufsorientierung	12
2.2 Akteure im deutschen Diskurs um Berufsorientierung	20
2.2.1 Schule	20
2.2.2 Familie	21
2.2.3 Peers	22
2.2.4 Betriebe.....	23
2.2.5 Bundesagentur für Arbeit	24
2.2.6 Jugendhilfe und soziale Träger.....	25
2.2.7 Stiftungen	25
2.2.8 Universitäten und Fachhochschulen.....	26
2.2.9 Zwischenfazit – Akteure.....	26
2.3 Maßnahmen und Maßnahmekategorien im deutschsprachigen Diskurs um Berufsorientierung.....	28
2.3.1 Definition von Kategorisierung als Hilfsmittel zur Ordnung berufsorientierender Maßnahmen	29
2.3.2 Kategorisierungen von Maßnahmen im deutschsprachigen Diskurs um Berufsorientierung	29
2.3.3 Zwischenfazit – Maßnahmen und Maßnahmekategorien.....	34
2.4 Zwischenfazit – Zum Mangel an theoretischer Fundierung und Strukturierung von Berufsorientierung.....	35
3. Erklärungsansätze & Befunde zur Berufswahl	36
3.1 Psychologische Perspektiven auf Berufswahl.....	37
3.1.1 Stränge psychologischer Berufswahltheorien	37
3.1.2 Bestimmung der Anforderungen an eine theoretische Basis zur Erklärung von Berufsorientierungsprozessen von Individuen für das Konzept.....	42
3.1.3 Die Eingrenzungs- und Kompromiss-Theorie von Linda Gottfredson	43
3.2 Soziologische Perspektiven auf Berufswahl.....	48
3.2.1 Soziologische Perspektiven zum Einfluss der näheren Umwelt	49

3.2.2 Soziologische Perspektiven zum Einfluss von Strukturen der Makroebene	52
3.2.3 Zwischenfazit zur soziologischen Perspektive auf Berufswahl	54
3.3 Zwischenfazit – Berufswahltheorien	55
4. Strukturierung berufswahltheoretischer Erkenntnisse mit Hilfe Bronfenbrenners ökologischer Systemtheorie – ein Modellentwurf	57
4.1 Bronfenbrenners ökologische Systemtheorie zur Strukturierung von Umwelt.....	57
4.1.1 Erläuterung der ökologischen Systemtheorie	57
4.1.2 Analyse und Bewertung der ökologischen Systemtheorie als integratives Rahmenmodell.	61
4.2 Integration der Systeme und Umwelten	62
4.3 Integration von Maßnahmen	65
4.3.1 Individuum – Selbstreflexion und Orientierung.....	66
4.3.2 Individuum – Informationsangebote und -vermittlung	67
4.3.3 Individuum – Handlungsorientierung.....	68
4.3.4 Individuum – Beratung und Begleitung	69
4.3.5 Akteure und Strukturen – Vernetzung.....	70
4.3.6 Akteure und Strukturen – Qualitätsentwicklung und -sicherung	71
4.3.7 Übersicht der Ziele zu den einzelnen Maßnahmekategorien.....	72
4.3.8 Zwischenfazit zu Maßnahmen und erweitertes Modell.....	73
4.4 Zwischenfazit und Gesamtmodell zur Strukturierung von Berufsorientierung.....	76
5. Untersuchungsdesign zur Konzeptentwicklung und Überprüfung	79
5.1 Konsequenzen aus Verwendungszweck, Untersuchungsziel & -gegenstand für das Untersuchungsdesign.....	79
5.2 Bestimmung des Untersuchungsdesigns zur Synthese von Forschungsständen	80
5.2.1 Aufbau und Anforderungen integrativer Reviews.....	81
5.2.2 Qualitative Inhaltsanalyse als Bestandteil einer integrativen Review	85
5.2.3 Gütekriterien integrativer Reviews und qualitativer Inhaltsanalysen.....	89
5.2.4 Konkretisierung des Untersuchungsdesigns zur Synthese des Forschungsstandes	90
5.2.5 Zwischenfazit	95
5.3 Bestimmung des Untersuchungsdesigns zur Überprüfung der Praktikabilität.....	95
5.3.1 Begründung von Gruppendiskussionen mit Praktikern als Erhebungsmethode	96
5.3.2 Bestimmung von Grundgesamtheit, Stichprobe und Fall.....	97
5.3.3 Festlegung von Einführung, Grundreiz und Leitfaden für die Gruppendiskussion	100
5.3.4 Festlegung der Auswertungsmethode für die Gruppendiskussion	101
5.3.5 Zwischenfazit	102
6. Auswertung und Ergebnisse der integrativen Review sowie Synthese des Forschungsstandes	104

6.1 Stichprobe der Synthese	104
6.1.1 Verlauf der Literatursuche.....	104
6.1.2 Verlauf der Datenevaluation.....	106
6.1.3 Zwischenfazit zur Bildung der Stichprobe	108
6.2 Entwicklung und Anwendung des Kategoriensystems für Datenanalyse	109
6.3 Verteilung der berücksichtigten Studien über die Kategorien.....	113
6.4 Ergebnisse pro Kategorie	117
6.4.1 Maßnahmen – Selbstreflexion & Orientierung	118
6.4.2 Maßnahmen – Informationsangebote & -vermittlung.....	121
6.4.3 Maßnahmen – Handlungsorientierung	123
6.4.4 Maßnahmen – Beratung & Begleitung.....	126
6.4.5 Maßnahmen – Vernetzung.....	128
6.4.6 Maßnahmen – Qualitätsentwicklung & -sicherung	130
6.4.7 Lebensbereich – Schule	130
6.4.8 Lebensbereich – Familie.....	132
6.4.9 Lebensbereich – Peers	133
6.4.10 Lebensbereich – Nebenjob	134
6.4.11 Lebensbereich – Stiftungen	135
6.4.12 Lebensbereich – Betriebe	135
6.4.13 Lebensbereich – Universitäten & Fachhochschulen	137
6.4.14 Lebensbereich – Arbeitsplatz der Eltern	137
6.4.15 Lebensbereich – Soziale Träger	138
6.4.16 Lebensbereich – Bundesagentur für Arbeit.....	138
6.5 Verbindung von Einzelbefunden und Modell zu einem Konzept.....	139
6.6 Diskussion der Einzelbefunde und des Konzepts.....	152
6.6.1 Diskussion forschungsmethodischer Einflüsse auf die inhaltlichen Ergebnisse.....	152
6.6.2 Diskussion der inhaltlichen Befunde der integrativen Review	154
6.6.3 Reflexion der Synthese von Einzelbefunden und Modell zu einem Konzept.....	157
7. Auswertung und Ergebnisse der Konzeptdiskussion durch Praktiker	158
7.1 Stichprobe der Konzeptdiskussion	158
7.2 Entwicklung des Kategoriensystems für die Auswertung.....	160
7.3 Zentrale Ergebnisse pro Kategorie	161
7.4 Diskussion der Ergebnisse zum Konzept.....	163
7.5 Ergänzungen zum Konzept aufgrund der Gruppendiskussion.....	164
8. Fazit und offene Fragen	170
Literaturverzeichnis	174

Abkürzungsverzeichnis	194
Abbildungsverzeichnis	195
Tabellenverzeichnis	196
Anhang zur Datenerhebung und -auswertung	197
Integrative Review	197
Suchbegriffe und Datenbanken der Literatursuche	197
Übersicht der gefundenen Studien.....	197
Übersicht des finalen Kategoriensystems.....	210
Kodierleitfaden der integrativen Review.....	211
Berechnung der Inter- und Intrakoderreliabilität.....	211
Kodierung und Analyseschritte der integrativen Review.....	216
Gruppendiskussion	216
Diskussions- und Transkriptionsleitfaden zur Gruppendiskussion	216
Übersicht des finalen Kategoriensystems.....	218
Kodierleitfaden der Gruppendiskussion	219
Berechnung der Inter- und Intrakoderreliabilität	219
Kodierung der Gruppendiskussion	220
Datenträger mit digitalem Anhang	220

1. Die Relevanz von Berufsorientierung an Schulen für Individuum und Gesellschaft

Der Übergang von Schule in Ausbildung und Beruf ist eine Herausforderung, der sich die meisten Jugendlichen stellen müssen. Solche herausfordernden Übergänge zu meistern erlaubt dem Individuum daran zu wachsen (vgl. Hopson, Adams, 1976: S. 13), während ein Scheitern Kosten und negative Folgen für Individuum und Gesellschaft bedeuten. Diese Relevanz des Übergangs von Schule in Ausbildung und Beruf findet seinen Ausdruck in Zitaten bekannter Pädagogen und Bildungstheoretiker wie John Dewey (2008: S. 266f.): „To find out what one is fitted to do and to secure an opportunity to do it is the key to happiness“. Hingegen, „... seinen Beruf verfehlt zu haben kann der Anfang vom Ende sein“ (Fischer, 1967: S. 46). Für das **Individuum** bedeutet Arbeit Existenzsicherung, die Möglichkeit sozialer Kontakte, Partizipation an gemeinschaftlichen Vorhaben, gesellschaftliche Teilhabe und Statuszuweisung (Jahoda, 1983: S. 99). Es ist Bestandteil der Loslösung vom Elternhaus hin zur Unabhängigkeit (Balz, 2010: S. 9) und trotz des Verschwindens des Lebenszeitberufes streben Jugendliche immer stärker nach einer sicheren beruflichen Zukunft (Scheller u. a., 2007: S. 125).

Ein erfolgreicher Übergang in Beruf und Arbeit ist nicht nur relevant für das Individuum, sondern die **Gesellschaft** als Ganzes. Durch seine¹ Arbeit trägt der einzelne Mensch zum Fortbestehen der Gesellschaft bei. Gleichzeitig ist Arbeit eine wichtige Sozialisationsinstanz, welche den Menschen in die Gesellschaft eingliedert. Demnach haben Individuum und Gesellschaft ein Interesse an unterstützender Orientierung bei Übergängen von Schule in Ausbildung und Beruf. Wie die Interessen von Individuum und Gesellschaft zu gewichten sind ist spätestens seit der von Rousseau (1975: S. 12) aufgeworfenen Dichotomie zwischen einer Erziehung zum Bürger oder zum Menschen strittig. Der einflussreiche Reformpädagoge John Dewey propagiert trotzdem eine gleichwertige Berücksichtigung beider Seiten bei der Berufswahl, da Berufe als Ausgleichsmoment zwischen den Fähigkeiten eines Individuums und seinem Gemeinschaftsdienst fungieren. Eine ‚richtige Berufswahl‘ besteht für ihn wenn „...the aptitudes of a person are in adequate play, working with the minimum of friction and the maximum of satisfaction“ (Dewey, 2008: S. 267). Die Relevanz einer solchen gelungenen

¹ In diesem und den folgenden Kapiteln wird in der Regel die männliche Form genutzt. Dies dient nur der besseren Lesbarkeit; es sind selbstverständlich beide Geschlechter angesprochen.

beruflichen Orientierung für Individuum und Gesellschaft verdeutlichen folgende Sachverhalte näher.

1.1 Gründe für Berufsorientierung auf gesellschaftlich-wirtschaftlicher und individueller Ebene

Die Relevanz von Berufsorientierung entsteht aus Herausforderungen auf verschiedenen Ebenen. Auf **gesellschaftlich-wirtschaftlicher Ebene** bestand in den letzten Jahren ein konstanter Mangel an Ausbildungs- und Arbeitsplätzen einerseits, aber auch ein zunehmender Mangel an qualifizierten Fachkräften andererseits. Der Bundesagentur für Arbeit [BA] zufolge schrumpfte die Zahl der unversorgten Bewerber auf Ausbildungsstellen zwar von 64.300 im April 2010 auf 11.500 im April 2012 (BA, 2012: S. 27) und die Zahl der Jugendlichen zwischen 15 und 25 Jahren ohne Arbeit sank ebenfalls auf 268.000 oder 5,7%, aber es besteht weiterhin Optimierungsbedarf (BA, 2012: S. 54). Zwar rechnet die BA aufgrund des demografischen Wandels mit einer weiteren Entspannung dieser Situation (BA, 2012: S. 27), doch die schrumpfende und alternde Gesellschaft verschärft den Mangel an qualifizierten Fachkräften weiter (vgl. Große Deters u. a., 2008).

Der scheinbare Widerspruch zwischen arbeitslosen Jugendlichen einerseits und Fachkräftemangel andererseits erklärt sich zum einen aus regionalen und beruflichen Ungleichgewichten (BA, 2012: S. 28). So verweist Heidegger (2002: S. 76) darauf, dass die verfügbaren Ausbildungsplätze nicht den Arbeitsmarktbedarf widerspiegeln und Jugendliche von der Ausbildung oft nicht direkt in den Beruf wechseln können. Zum anderen beklagen Betriebe die **mangelnde Ausbildungsreife** vieler Jugendlicher (Deutscher Industrie- und Handelskammertag e. V., 2010: S. 3; vgl. Stein, Stummbaum, 2010a: S. 188). Das Konzept der Ausbildungsreife ist jedoch umstritten, da es erstens nicht klar definiert ist und zweitens die Anforderungen der Betriebe durch den Wandel der Arbeitswelt gestiegen seien (vgl. Eberhard, 2006; Ehrenthal u. a., 2005). Diese zunehmenden Anforderungen im Zuge fortschreitender Technologisierung der Arbeitswelt führt zudem zur Abnahme von Stellen für gering Qualifizierte und einem Drang zur Höherqualifizierung (vgl. Heidegger, 2002: S. 80f.; von Wensierski u. a., 2005: S. 51f.). Das bedeutet eine Inflation bisher aussichtsreicher Bildungsabschlüsse bei gleichzeitiger Verlängerung von Ausbildungszeiten (Geißler, 2002: S. 342).

Viele der Jugendlichen, die wegen mangelnder Ausbildungsreife oder anderen Gründen den Übergang nicht meistern, wechseln in das berufliche **Übergangssystem**, dessen Aus- und

Weiterbildungsangebote unterhalb einer qualifizierenden Berufsausbildung liegen. Es entstand in den 70er Jahren, um Ausbildungsplatzmangel abzufangen und durch Weiterqualifikation den Einstieg in Ausbildung und Beruf zu ermöglichen (vgl. Baethge, 2008: S. 53). Allein von 1995 bis 2006 stiegen die Zugänge ins Übergangssystem von 32% auf 40% aller Jugendlichen die kein Studium aufnahmen. Durch den demografischen Wandel sanken diese zwar von 2006 bis 2008 wieder auf 34%, doch verweilten 2008 immer noch ca. eine halbe Million Jugendliche darin (vgl. Beicht, 2009: S. 3; Rodarius, Backmann, 2010: S. 135). Zudem steht die Wirksamkeit des Übergangssystems seit längerem in Frage (Krekel, Ulrich, 2009: S. 11f.; Prager, Wieland, 2006: S. 81f.). Obwohl empirische Studien diese Kritik nicht eindeutig bestätigen können (vgl. Beicht, 2009), bleibt die Tatsache, dass ca. ein Drittel aller nicht studienberechtigten Absolventen im Durchschnitt 1,3 Maßnahmen für 17 Monate absolviert. Die direkten Kosten zur Finanzierung dieser Maßnahmen werden auf ca. vier Milliarden Euro jährlich geschätzt (ebd.), die volkswirtschaftlichen Kosten unzureichender Übergangsbewältigung insgesamt noch weit höher (für eine detaillierte Übersicht vgl. Bertelsmann Stiftung, 2008).

Auf **individueller Ebene** wird die Entwicklung einer eigenen Identität stark durch die über Arbeit und Beruf definierte soziale Stellung geprägt (vgl. Balz 2010, 9). Somit ist der Übergang in Ausbildung und Beruf eine zentrale Entwicklungsaufgabe für Jugendliche. Entwicklungsaufgaben beschreiben gesellschaftlich geprägte Anforderungen, deren (Nicht-) Erfüllung zu Erfolg oder Misserfolg in einer Gesellschaft beitragen. Doch Jugendliche müssen noch weitere Entwicklungsaufgaben bewältigen, welche untereinander in Konflikt stehen oder aktuell relevanter sein können als berufliche Orientierung. Entwicklungsaufgaben für Jugendliche und junge Erwachsene sind: der Aufbau sozialer Beziehungen zu Peers und einem Partner sowie Teilhabe an sozialen Gruppen, Ablösung vom Elternhaus, Entwicklung einer eigenen Identität, Einmündung in eine berufliche Tätigkeit über Ausbildung und Studium sowie Planung und Gestaltung des eigenen Lebens (vgl. Havighurst, 1965: S. 111ff., 123ff. & 128ff.; Krampen, Reichle, 2008: S. 333; Oerter, Dreher, 2008: S. 279).

Die Entwicklung einer anspruchsvolleren, teils widersprüchlichen Wertorientierung Jugendlicher erschwert den Übergang zusätzlich. Die Angst selbst Chancen zu verspielen steigt bis hin zu Überforderungs- und Ohnmachtsgefühlen (vgl. Knauf, Oechsle, 2007: S. 144ff.). In Folge sehen mehr als die Hälfte der Jugendlichen in Deutschland die eigenen Ausbildungs- und Berufschancen skeptisch bis negativ (vgl. Prager, Wieland, 2005: S. 15ff.). Zusätzlich fehlt es Jugendlichen zum Zeitpunkt der Ausbildungs-/Berufswahl oft an ausreichenden Fähigkeiten und Erfahrungen im Hinblick auf Beruf, Selbstwahrnehmung und

-reflexion, um ihren Übergang und Berufsorientierungsprozess selbst erfolgreich zu gestalten (vgl. Isenberg, Santos-Dodt, 2000: S. 10 zit. n. Knauf & Oechsle 2007, S. 146). Eigenaktivität wird aber immer wichtiger, um den schwer vorhersehbaren Weg lebenslangen Lernens zu gehen. So waren z.B. zehn Jahre nach ihrer dualen Ausbildung nur 50 % der Arbeitnehmer noch in ihrem ursprünglichen Beruf tätig (Heidegger, 2002: S. 77). Zu dieser Entwicklung kommen zwei weitere Probleme: Erstens können traditionelle Hauptbezugspersonen für die Berufsorientierung durch Entstandardisierung und Diskontinuität der Erwerbsbiographie immer seltener als stabile Orientierungshilfe dienen. Zweitens leisten immer mehr Eltern durch Zeit- oder Kompetenzmangel Erziehung und Orientierung nicht mehr ausreichend (vgl. Dörre, 2004: S. 134; Stein, Stummbaum, 2010b: S. 255).

Zusammen mit konstanten Abbruchquoten von 20-30% in Ausbildung und Studium (vgl. Balz, 2010: S. 3; Famulla, 2008: S. 27; Konsortium Bildungsberichterstattung, 2012: S. 113ff. & 133) verdeutlichen diese Sachverhalte, wie sehr ein Mangel an Berufsorientierung sowohl Individuum als auch Gesellschaft persönlich und ökonomisch belasten kann. Es besteht also ein großer Bedarf an Unterstützung beim Übergang von Schule in Ausbildung, Studium und Beruf.

1.2 Die Rolle von Schulen für Berufsorientierung

Um den Bedarf an beruflicher Orientierung zu erfüllen existieren zahlreiche Maßnahmen und Bestrebungen vieler formeller wie informeller Akteure. Schule kommt dabei die Rolle eines Moderators und Bindeglieds zwischen Maßnahmen, Jugendlichen und weiteren Akteuren wie Familie, Betrieben, BA u.a. zu, da sie ein konstanter Akteur im Leben aller Jugendlichen ist (vgl. Butz, 2008: S. 50; Kahlert, Mansel, 2007a: S. 7). Sie bietet langfristig Möglichkeit und Raum direkter Ansprechpartner für alle anderen Akteure zu sein, den Orientierungsprozess zu begleiten (vgl. Knauf, Oechsle, 2007: S. 158; Lippegauß-Grünau u. a., 2010b: S. 6; von Wensierski u. a., 2005: S. 55) und ermöglicht oder begrenzt so die Berufs- und Identitätsbildung der Jugendlichen (Kahlert, Mansel, 2007b: S. 7f.). Zudem ist Berufsorientierung an den Sekundarschulen in den meisten deutschen Bundesländern über Schulgesetze oder Lehrpläne verankert, in allen lässt sie sich aus dem Bildungsauftrag von Schule ableiten (vgl. Dederling, 2002: S. 26ff.; Knauf, 2003: S. 2; Kultusministerkonferenz, 2012).

Die Annahme dieser Aufgabe durch Schule könnte in doppelter Hinsicht förderlich sein, denn Schüler erleben die als Schon- und Entwicklungsraum gedachte Schulzeit häufig als

Kampf mit lebens- und arbeitsfernen Inhalten, der ihnen im Orientierungsprozess nicht hilft (vgl. Dimbath, 2007: S. 163; Stamm, 2007: S. 98). So kann Berufsorientierung dazu beitragen Schulbildung in den Augen der Jugendlichen Sinn und Anwendungsbezug zu verleihen. Deshalb richten sich die Bemühungen dieser Arbeit besonders an die gängigen, allgemeinbildenden Sekundarschulformen: Haupt-, Real-, Gesamtschule und Gymnasium.

Allerdings erschweren ein **Überangebot an Informationen und Maßnahmen** sowie viele sporadische Aktivitäten mit wenig rotem Faden ein geordnetes Handeln in diesem Feld (Lumpe, 2002: S. 122; Wieland, Lexis, 2005: S. 7). Besonders für die Verantwortlichen in Schule, die sich häufig ohne Vorkenntnisse in die Thematik einarbeiten müssen, stellt dies eine Herausforderung dar, wie das Zitat eines schulischen Berufswahlkoordinators verdeutlicht: „Es wird viel angeboten, doch man weiß nicht, wie effektiv das ist und wie vernetzt man das miteinander“ (Bührmann, Wiethoff, 2013).

Zurzeit existiert im deutschsprachigen Raum keine theoretisch und empirisch fundierte Übersicht oder Struktur, um die verschiedensten Akteure, Maßnahmen und ihre Wirkfaktoren einzuordnen, Ansatzpunkte aufzuzeigen oder Bestrebungen zu lenken. Es gibt Evaluationen einzelner Maßnahmen und Kooperationen, aber keine übergreifende Systematisierung dieser Ergebnisse. Das Resultat ist oftmals Überforderung bei den Verantwortlichen in Schule und eine unkoordinierte, weniger effektive Gestaltung der Berufsorientierung für die Jugendlichen (vgl. Bührmann, Wiethoff, 2013; Knauf, 2003: S. 14).

1.3 Ein Konzept zur Gestaltung von Berufsorientierung als Ziel und der Weg dorthin

Die zentrale Frage dieser Arbeit ist also:

Wie sollte ein theoretisch und empirisch fundiertes Konzept aussehen, welches Schulen konkrete Handlungsempfehlungen zur Bewertung und Gestaltung von Berufsorientierung bietet?

Dieses Konzept soll durch eine Kategorisierung der verschiedensten Maßnahmen, Projekte und Programme die Komplexität der heterogenen Angebotslage reduzieren. Gleichzeitig soll es für diese Kategorien spezifische Charakteristika wie Zielgruppe, Wirkung und Wirkfaktoren sowie prototypische Beispiele aufzeigen. Dies würde eine Beurteilung der immer neuen Einzelmaßnahmen und dadurch möglichst konkrete Hilfe bei der Organisation von Berufsorientierung ermöglichen. Dabei werden zentrale Akteure benannt und in Bezug zu

Maßnahmekategorien gesetzt. Letztlich soll das Konzept einen möglichst konkreten, aber gleichzeitig flexiblen Rahmen bieten, welcher den Anforderungen verschiedener Schulformen und individueller Ansprüche gerecht wird sowie kontinuierliche Orientierung in einer ständig wechselnden Landschaft an Maßnahmen, Projekten und Trägern bietet.

Hierzu ist es nötig, das Verständnis und daraus das Ziel von Berufsorientierung zu klären. Eine Analyse des deutschsprachigen Diskurses zu beruflicher Orientierung verdeutlicht ferner, welche Erkenntnisse einerseits schon vorliegen oder Eingang in Praxis gefunden haben. Andererseits offenbart es eine aus der Notwendigkeit und ad-hoc generierte Landschaft an Maßnahmen und Akteuren – meist ohne Berücksichtigung theoretischer und empirischer Erkenntnisse wie Berufswahl und Laufbahngestaltung entstehen (**Kapitel 2**). Daher beleuchtet **Kapitel 3** aktuelle empirische Befunde und Erklärungsansätze zur Berufswahl. Darauf aufbauend entwickelt **Kapitel 4** ein Modell zur Strukturierung des Berufsorientierungsprozesses samt Maßnahmen, Akteuren und Faktoren. Es dient der Entwicklung von Kategorien relevanter Akteure und Maßnahmen, anhand derer der bisherige Forschungsstand im Rahmen einer integrativen Review aufgearbeitet werden kann, um das Konzept empirisch zu fundieren. **Kapitel 5** klärt das methodische Vorgehen zu dieser Review und präsentiert ein Untersuchungsdesign zur Beurteilung des entworfenen Konzepts durch Praktiker, um eine praktische Umsetzung vorzubereiten. **Kapitel 6** fasst dafür die Ergebnisse der Review zusammen und bildet daraus ein erstes Konzept zur Gestaltung beruflicher Orientierung an Schulen. Zudem diskutiert es Entstehung und Implikationen von Ergebnissen und Forschungsstand. Die Beurteilung des Konzepts durch Koordinatoren für Berufsorientierung verschiedener Schulformen schildert **Kapitel 7** und ergänzt das Konzept entsprechend der Hinweise. Abschließend beleuchtet **Kapitel 8** die Kritikpunkte, Vorzüge, zentralen Erkenntnisse und offenen Fragen dieser Arbeit, zusammen mit den Implikationen für praktische Gestaltung und Beforschung schulischer Berufsorientierung.

2. Zentrale Aspekte schulischer Berufsorientierung im deutschsprachigen Diskurs: Verständnis, Akteure, Maßnahmen und Faktoren

Kapitel 1 stellte die Bedeutung einer Unterstützung von Übergängen zwischen Schule, Ausbildung, Studium und Beruf für Individuum und Gesellschaft heraus. Aufgrund dieser Bedeutung für viele, verschiedene Akteure erwachsen vielseitige Bestrebungen zur Verbesserung von Übergängen mit ähnlichen, aber auch unterschiedlichen Zielvorstellungen. Dahinter stehen vielseitige Verständnisse, die in eigenen Begrifflichkeiten Ausdruck finden. Um das angestrebte Konzept zur Strukturierung und Gestaltung von Berufsorientierung zu entwickeln, muss die Arbeit zunächst ihr **Verständnis und Ziel** davon konkret definieren. Dies bietet Orientierungshilfe bei der Entwicklung des Konzepts sowie einen Maßstab, an dem seine Wirkung zu messen ist. Kapitel 2.1 analysiert deshalb die verschiedenen Verständnisse im Diskurs, legt sich auf ein Verständnis fest und definiert darüber die Zielsetzung des Konzepts.

Die Zielsetzung und die Positionierung der Arbeit im Diskurs sind wichtige Schritte. Darüber hinaus muss jedoch berücksichtigt werden, dass diese Verständnisse nur Ausdruck der unterschiedlichen Ziele der beteiligten Akteure sind. Wenn das angestrebte Konzept Orientierung bei der Gestaltung neuer, aber besonders bei der Strukturierung und Anwendung vorhandener Bestrebungen bieten möchte, muss es diese Unterschiede kennen und berücksichtigen. Dazu ist es notwendig eine **Bestandsaufnahme der Akteure und Maßnahmen** (Kap. 2.2 & 2.3) zu erstellen, die im deutschsprachigen Diskurs vorliegen. Diese Bestandsaufnahme ist ferner notwendig, um erste Ansatzpunkte für das Konzept sowie Ergänzungsbedarf im Diskurs zu klären. Alle genannten Punkte helfen eine Ausrichtung für die spätere Analyse bisheriger Evaluationen zu entwickeln.²

2.1 Verständnis von Berufsorientierung

Es existieren verschiedene Begriffe, welche die Bestrebungen zur Verbesserung von Übergängen zusammenzufassen. Neben Berufsorientierung ist weiter die Rede von Arbeitsorientierung, Berufsvorbereitung, Berufswahlorientierung, Berufsfindung, Berufsqualifizierung, Ausbildungsreife usw. (vgl. Köck, 2010: S. 30). Diese Begriffe unterscheiden sich z.T. stark in ihrer Bedeutung, sie beschreiben einen Prozess, ein Ziel,

² Kapitel 2 stützt sich auf die Ergebnisse der unveröffentlichten Examensarbeit des Autors (Kayser, 2011) und entwickelt diese weiter.

spiegeln das Interesse bestimmter Akteure wider, fokussieren eher das Individuum oder die Bedürfnisse der Arbeitswelt. Hinzu kommt eine uneinheitliche Verwendung der Begriffe selbst. Neben Arbeitsorientierung ist der Begriff Berufsorientierung am meisten im Kontext von Schule und Bildung verbreitet und in Erlassen vieler Schulministerien festgeschrieben (vgl. Köck, 2010: S. 30; Ministerium für Schule und Weiterbildung, 2010). Aufgrund des erklärten Schulbezugs spricht diese Arbeit im Weiteren von ‚**Berufsorientierung**‘.

Eine genaue Definition und die Abgrenzung zu anderen Begriffen ist dabei wichtig für ein präzises Verständnis. Dieser Klärungsversuch erfolgt ausgehend von den zentralen Bestandteilen der o.g. Begriffe: Arbeit, Beruf und Orientierung. Dabei bilden je nach Begriffswahl Arbeit oder Beruf eine Zielkategorie zu der Orientierung stattfinden soll.

Obwohl Arbeit und Beruf unmittelbar zusammenhängen steht **Arbeit** historisch betrachtet für allgemeinere Tätigkeiten, aus denen Berufe entstanden (vgl. Kraus, 2006: S. 174f.). Eine Bestimmung dieses offenen Begriffs ist nur unter Berücksichtigung historischer und gesellschaftlicher Kontexte möglich, wobei im Laufe der Zeit vielseitige und widersprüchliche Deutungen eingingen und sich noch heute darin überlagern. Kraus ordnet diese Deutungen nach den betroffenen Komponenten von Arbeit: Tätigsein, Produkt und Vollzug einerseits und den Bezug zu konkret-materiellen oder transzendent-sinnbezogenen Momenten andererseits. Dabei beschreibt sie eine historisch entwickelte Umdeutung der Arbeit von einer überwiegend negativen Konnotation und dem Zwang zur Existenzsicherung hin zu einer positiven Wertung als identitätsstiftende Selbstverwirklichung sowie als Mittel für Anerkennung und gesellschaftliche Teilhabe (vgl. Kraus, 2006: S. 29ff.).

	<i>konkret</i>	<i>transzendent</i>
<i>Tätigsein</i>	Aktivität	Motivation/Haltung/Moral
<i>Produkt</i>	Wert/Ertrag/Lohn	Anerkennung/Vollendung
<i>Vollzug</i>	Arbeitsbedingungen	Teilhabe an etwas Höherem/Glück

Tabelle 1: Bedeutungsebenen des Arbeitsbegriffs nach Kraus (2006: S. 31)

Da die historische Betrachtung der vielseitigen und ambivalenten Aufladung von Arbeit keine eindeutige Klärung des Begriffs erlaubt, müssen andere Definitionsversuche einbezogen werden. Das Programm ‚Schule-Wirtschaft/Arbeitsleben‘ [SWA] zur Berufsorientierung spricht z.B. von Arbeit als Erwerbsarbeit, aber auch unentgeltlicher, ehrenamtlicher und eigennützige Arbeit als produktivem, zielgerichtetem, menschlichem Schaffen (vgl. Schäfer, 2001). Damit konzentriert es sich auf die konkrete Dimension von Arbeit, ebenso wie von

Rosenstiel u.a. (2005: S. 64f.), die Arbeit aus organisationspsychologischer Perspektive definieren. Arbeit gilt ihnen als Aktivitäten oder Tätigkeiten für ein materielles oder immaterielles Arbeitsergebnis unter dauerhaftem Einsatz körperlicher und geistiger Kräfte, was bewertbar und im Falle von Erwerbsarbeit mit arbeitsteilig organisierten Aufgaben und Entgelt verbunden ist. Die transzendente Dimension von Arbeit spricht hingegen Köck (2010: S. 32) an, wenn er Anpassungs- und Wirksamkeitserfahrungen durch Arbeit als wichtigen Faktor für die Persönlichkeitsentwicklung beschreibt. Aufgrund der dargestellten Ambivalenz und Unschärfe scheint der Arbeitsbegriff jedoch nicht geeignet, um als Zielkategorie bei der Orientierung Jugendlicher zu dienen.

Der **Beruf** dagegen fasst zum einen historisch gewachsene Arbeitsprozesse zusammen und ist damit eine Eingrenzung und Konkretisierung von Arbeit. Zum anderen wird durch die Ausgestaltung dieser Bündelungen von Tätigkeiten und Qualifikationen der Beruf zur abstrakten Rahmung, die über die konkrete Arbeitsanforderung hinausgeht. Die Berufsform stellt somit ein übergeordnetes, organisierendes Prinzip von Arbeit dar, das sich in Deutschland im Zusammenspiel politischer, institutioneller und ökonomischer Bedingungen als „Ausdifferenzierung von gesellschaftlich notwendiger Arbeit“ (Köck, 2010: S. 31) anhand föderalistischer und korporatistischer Steuerungselemente entwickelt hat (vgl. Büchter, Meyer, 2010: S. 325; Kraus, 2006: S. 175). Verfassungsrechtlich gilt in Deutschland „...jede auf Dauer berechnete und nicht nur vorübergehende, der Schaffung und Erhaltung einer Lebensgrundlage dienende Betätigung“ als Beruf (Dostal, 2002a: S. 178). Damit scheint der Berufsbegriff zunächst geeigneter als orientierende Zielkategorie.

Doch steht der Beruf seit dem Anfang des 20. Jh. in der Diskussion, da er immer in dem Spannungsfeld verschiedener gesellschaftlicher, ökonomischer sowie ideeller Einflüsse und Anforderungen steht. Diese Dauerkrise dient aber gleichzeitig als Modernisierungskraft, um den Beruf als ordnendes Moment zu erhalten. So werden ihm am Übergang ins 21. Jh. vielfältige Funktionen und Aspekte zur Ordnung gesellschaftlichen Zusammenlebens und individueller Lebensgestaltung zugesprochen. Dazu gehören u.a. die Erwerbs-, Sozialisations-, Erbauungs-, Allokations- und Selektionsfunktion, um Menschen über den Beruf Existenzsicherung und Bildung in einer gesellschaftsdienlichen Weise zu ermöglichen. Daran ist gleichzeitig der Gedanke kontinuierlicher, ganzheitlicher Arbeitsprozesse und dafür nötiger Qualifikationen gebunden (vgl. Arnold, Gonon, 2006: S. 75; Kraus, 2006: S. 149ff. & 184f.).

Beispielhaft für aktuellere Entwicklungen der modernisierenden Dauerkrise des Berufs begannen mit Kutscha (1992) Überlegungen das Berufskonzept unter der Bezeichnung

‚Beruflichkeit‘ weiter zu öffnen. Unter ähnlicher Prämisse erfolgt die Diskussion von ‚Employability‘ als Alternative oder Anreicherung zum Berufskonzept (vgl. Kraus, 2006). Diese Überlegungen sollen dem Wandel von einer Bündelung marktfähiger Qualifikationen in einem Lebensberuf zu einem mit Beruflichkeit verbundenem Kompetenzprofil (vgl. Butz, 2008: S. 48) abbilden und der zunehmenden Flexibilität von Erwerbsbiographien eher gerecht werden.

Die primär berufspädagogischen Überlegungen um den Beruf und die wechselnden, damit verbundenen Anforderungen finden ihren Niederschlag im Diskurs um Berufsorientierung. So greifen Publikationen zur Berufsorientierung, wenn auch verkürzt, die Diskussion um Qualifikationen hin zu Kompetenzen auf und reflektieren die Bedeutung für Berufsorientierung. Diese Arbeit bleibt bei der verkürzten Darstellung im Zusammenhang mit Berufsorientierung, da es die wesentlichen Implikationen dafür aufzeigt.

Qualifikationen berücksichtigen danach eher die Anforderungen des Beschäftigungssystems, sind statisch und auf Berufe bezogen. **Kompetenzen** hingegen sind dynamischer, personenbezogen und entwickeln sich aus Eigeninitiative sowie praktischer Erfahrung (vgl. Famulla, 2008: S. 38). Aufgrund der Auflösung der Normalbiographie sowie der unvorhersehbaren, schnellen Entwicklung der Arbeitswelt gewinnen Selbstständigkeit, Eigenverantwortung und lebenslanges Lernen auf dem Arbeitsmarkt immer mehr Bedeutung (vgl. Rademacker, 2002: S. 61). Kompetenzen beinhalten die Flexibilität und Eigenverantwortung des Individuums über den spezifischen Beruf hinweg und werden so den Ansprüchen von Berufsorientierung eher gerecht als Qualifikationen (vgl. Köck, 2010: S. 33). Daher bezieht sich der theoretische Diskurs um Berufsorientierung auf den Kompetenzbegriff und Kompetenzentwicklung.

Durch die Entwicklung von Kompetenzen für und in einem Beruf, kommt diesem für das Individuum die Bedeutung eines Wegweisers für die zukünftige Entwicklung zu (vgl. Dostal, 2002b: S. 463ff.). Der Beruf ist also nicht mehr endgültiges Ziel, sondern eine Entwicklungsstufe, die Status und Entwicklung des Individuums beeinflusst. Damit verbunden ist zwar eine Verallgemeinerung des Berufs und die Abschwächung seiner Orientierungskraft (vgl. Arnold, Gonon, 2006: S. 76). Der Beruf erweist sich aber als funktionierendes Grundprinzip, welches bisher neue Anforderungen integrieren konnte und auf dem deutsche Diskurse zu ‚Beruflichkeit‘ und ‚Employability‘ aufbauen (vgl. Kraus, 2006: S. 267f.). Diese andauernde Integrationskraft, seine Ordnungsfunktion für Gesellschaft und Individuum sowie seine Institutionalisierung machen den Beruf zu einer geeigneten Zielkategorie im Zusammenhang mit Orientierung.

Laut Glossar des SWA-Programms hat **Orientierung** zwei Bedeutungen, ‚sich zurechtfinden‘ und ‚sich ausrichten‘. ‚Sich zurechtfinden‘ betont den Prozesscharakter und die persönliche Perspektive darin, während das ‚Ausrichten‘ eine gleichzeitige Berücksichtigung der Ansprüche von Berufs- und Arbeitswelt impliziert (vgl. Famulla, Butz, 2005). Die Kombination der Begriffe Beruf und Orientierung bezeichnet also einen längeren Prozess der Auseinandersetzung mit Berufen, unter Berücksichtigung individueller Ressourcen und Ansprüche sowie Möglichkeiten und Anforderungen durch die Arbeitswelt.

Dieses Vorverständnis ermöglicht es die anfangs genannten Begriffe in Anlehnung an Bühmann & Wiethoff (2013) nach Zielsetzung und zeitlicher Perspektive einem summativen oder einem formativen Verständnis zuzuordnen. Ein **summatives Verständnis** zielt dabei auf Passung und Qualifikation des Individuums für spezifische Berufe und Ausbildungen ab. Es fokussiert eher einen konkreten Zeitpunkt anstatt den Prozess und basiert auf einem arbeitsmarktnahen Qualifikationsverständnis. Die Schüler ‚werden orientiert‘. Einem solchen summativen Verständnis entspringen die Begriffe Berufsfindung, Berufsqualifizierung, Ausbildungsreife oder Berufsvorbereitung.

Ziel eines **formativen Verständnisses** hingegen ist es unter Einbindung formeller wie informeller Prozesse eine ganzheitliche Ausrichtung und Abstimmung zwischen Individuum und Arbeitswelt zu erreichen. Den Begriffen Arbeitsorientierung, Berufsorientierung oder Berufswahlorientierung liegt dieses Verständnis zugrunde. Dabei betont das Wort ‚Orientierung‘ besonders den andauernden Prozesscharakter, wohingegen z.B. ‚Berufsfindung‘ nur einen einmaligen Übergang impliziert (vgl. Famulla, Butz, 2005). Die Experten des SWA-Programms sprechen bei einem solchen Verständnis von ‚ganzheitlicher Berufsorientierung‘ (vgl. Butz, 2008: S. 61f.). Zwar kritisiert Woll (2009: S. 3) den Begriff ‚Ganzheitlichkeit‘ in diesem Zusammenhang als „schwer bestimmbar und inflationär gebraucht“, jedoch scheint er aufgrund der dargestellten inhaltlichen Fülle angebracht. Zentrale Merkmale einer **ganzheitlich-formativen Berufsorientierung** sind dabei der Prozesscharakter, die gleichzeitige Berücksichtigung von Individuum und Arbeitswelt sowie eine über Kompetenzen angelegte Befähigung des Individuums.

Diese Arbeit richtet sich aus drei Gründen an einem ganzheitlich-formativen Verständnis von Berufsorientierung aus:

1. Entspricht es mit seinem Ziel der Befähigung des Individuums eher dem Bildungsauftrag der Schulen (vgl. z.B. Ministerium für Schule und Weiterbildung, 2012).
2. Will das Konzept über Orientierung an Prozessverständnis und Kompetenzen das

Individuum auf die Anforderungen einer sich wandelnden Lebens- und Arbeitswelt mit mehreren Übergängen vorbereiten.

3. Berücksichtigt es sowohl Individuum als auch Arbeitswelt und richtet sich nicht einseitig aus, was eher eine Einbindung aller Akteure – und damit Ressourcen – über die Berücksichtigung aller Interessen ermöglicht.

Das ganzheitlich-formative Verständnis von Berufsorientierung bildet also die Grundausrichtung dieser Arbeit, es muss jedoch noch mit seinen Bestandteilen definiert werden. Mehrere Autoren legen Definitionen von Berufsorientierung nach einem ganzheitlich-formativen Verständnis vor (vgl. z.B. Balz, 2010: S. 14; Famulla, Butz, 2005; Köck, 2010: S. 33f.; Schudy, 2002: S. 9; von Wensierski u. a., 2005: S. 55). Diese Definitionen unterscheiden sich in Nuancen, so betonen Butz und Famulla (2005) die Befähigung des Individuums zur Selbstständigkeit stärker als Schudy (2002: S. 9) oder von Wensierski u.a. (2005: S. 55). Balz (2010: S. 14) spricht von der Entwicklung von **Berufswahlkompetenz**. Nach Balz sollte sie, in Anlehnung an Moser & Schmook (vgl. 2006: S. 251), das Wissen um Selbst- und Fremdwahrnehmung der eigenen Person samt Voraussetzungen und Ressourcen, Klarheit über die eigenen Ziele und mögliche Alternativen sowie Strategien und Wege diese Ziele zu erreichen umfassen. Ein validiertes Kompetenzmodell hierzu wäre eine wichtige Grundlage, um Ziele von Berufsorientierung weiter zu konkretisieren und Wirkungen zu messen.

Köck (2010) liefert eine Definition zu Berufsorientierung, die alle o.g. Definitionen prägnant zusammenfasst und welche für den weiteren Verlauf dieser Arbeit gelten soll.

Danach ist **ganzheitlich-formative Berufsorientierung** ein andauernder Prozess ...

„ ... der alle didaktischen Maßnahmen und individuellen Entwicklungsschritte zur Ausbildung unterschiedlicher Dispositionen (Kompetenzen) umfasst, die eine rationale Wahl für eine berufliche Option (Berufswahl), ihre zielstrebige Realisierung oder eine flexible, den Arbeitsmarktbedingungen angepasste Modifizierung ermöglichen. Als rational wird in diesem Zusammenhang eine Entscheidung bezeichnet, die im Abgleich individueller Voraussetzungen und Interessen und objektiver bzw. vorhersehbarer zukünftiger Ausbildungs- und Arbeitsmarktbedingungen erfolgt“ (Köck, 2010: S. 33f.).

Berufsorientierung findet demnach in formellen, organisierten und informell, alltäglichen Lebensfeldern mit deren Akteuren statt. Schule wird in diesem Kontext als möglicher Moderator und Begleiter in die Selbstständigkeit auf Zeit verstanden, was systematische Vernetzung, Kooperation und Evaluation erfordert (vgl. Butz, 2008: S. 50 & 61f.). Das **Ziel von Berufsorientierung** nach diesem Verständnis ist also die Befähigung des Individuums dazu, auf dem Weg zur beruflichen Laufbahn und darüber hinaus eigene Neigungen und

Fähigkeiten einerseits sowie äußere Realitäten und Ansprüche andererseits in Einklang zu bringen. Das Individuum soll kompetent bei der Berufsorientierung sein.

Es bleibt jedoch unklar, was diese **Berufsorientierungskompetenz** genau ausmacht. Driesel-Lange u.a. (2011b: S. 320) stellen in diesem Zusammenhang fest, dass keine Modelle vorliegen, die eine Überprüfung der Ergebnisse und des Erfolges von Berufsorientierung ermöglichen. Der erfolgreiche Übergang in Ausbildung, Studium oder Beruf kann nach den vorangegangenen Überlegungen nicht als alleiniges Kriterium dienen. Um diese Lücke zu schließen haben Driesel-Lange u.a. ein Modell zur **Berufswahlkompetenz** entwickelt, welches im Ansatz dem von Moser & Schmook (2006) ähnelt. Trotz des ‚Berufswahl-‘ Begriffes teilt die Autorengruppe explizit das Grundverständnis einer ganzheitlich-formativen Orientierung. Das Modell der Berufswahlkompetenz bezieht sich auf die Schüler und macht drei Dimensionen aus, über die Kompetenz entsteht: Wissen, Motivation und Handeln. Diese Dimensionen bestehen aus verschiedenen Facetten, denen jeweils Standards zugewiesen werden, welche über vier Entwicklungsphasen erfüllt sein sollten. Die einzelnen Phasen lauten: Einstimmen, Erkunden, Entscheiden, Erreichen (vgl. Abbildung 1)

Entwicklungsphase/ Dimensionen		Einstimmen	Erkunden	Entscheiden	Erreichen
WISSEN	Selbstwissen	■ ■	■ ■ ■ ■ ■	■ ■ ■ ■ ■	■ ■
	Konzeptwissen	■ ■	■ ■ ■ ■ ■	■ ■	■ ■
	Bedingungswissen	■ ■	■ ■	■ ■ ■ ■	■ ■
	Entscheidungs- und Planungskompetenz	■ ■	■ ■	■ ■ ■ ■ ■	■ ■ ■ ■ ■
MOTIVATION	Betroffenheit	■ ■ ■ ■ ■	■ ■ ■ ■	■ ■ ■ ■	■ ■
	Eigenverantwortung	■ ■ ■ ■ ■	■ ■ ■ ■ ■	■ ■ ■ ■ ■	■ ■ ■ ■
	Offenheit	■ ■	■ ■ ■ ■ ■	■ ■ ■ ■	■ ■ ■ ■
	Zuversicht	■ ■	■ ■	■ ■ ■ ■ ■	■ ■ ■ ■ ■
HANDLUNG	Exploration	■ ■	■ ■ ■ ■ ■	■ ■	■ ■
	Steuerung	■ ■ ■ ■	■ ■ ■ ■	■ ■ ■ ■	■ ■ ■ ■
	Problemlösen		■ ■	■ ■ ■ ■	■ ■ ■ ■ ■
	Stressmanagement		■ ■	■ ■ ■ ■ ■	■ ■ ■ ■ ■

Bedeutungen: ■ ■ etwas bedeutsam, ■ ■ ■ bedeutsam, ■ ■ ■ ■ sehr bedeutsam

Entwicklung von Berufswahlkompetenz: Phasen und Dimensionen

Abbildung 1: Berufswahlkompetenzmodell (Driesel-Lange u. a., 2011a: S. 15)

Dieses Kompetenzmodell liefert eine differenzierte Vorlage zur Beurteilung der Wirkung berufsorientierender Maßnahmen. Aufgrund der Fokussierung auf intra-individuelle Dimensionen eignet es sich jedoch nicht zur Strukturierung beteiligter Akteure. Eine Ordnung von Maßnahmen anhand der spezifischen Dimensionen und Facetten dieses Modells kann zurzeit nur bedingt erfolgen, da es Kenntnisse über die entsprechende Wirkung von

Maßnahmen voraussetzt. Sichere Aussagen darüber können nur durch die umfassende Evaluation von Maßnahmen in Verbindung mit diesem Kompetenzmodell entstehen. Solche Entwicklungen sind zwar geplant, brauchen aber noch Zeit.

Die Einbindung solcher neuer und strukturierter Ansätze, aber auch bereits vorhandener Evaluationen und Maßnahmen erfordert vor allem eine theoriegeleitete und empirisch begründete Strukturierung relevanter Akteure und Maßnahmen. Eine solche Strukturierung ist Ziel dieser Arbeit. Das angesprochene Kompetenzmodell und dazugehörige Diagnoseinstrumente böten bei entsprechender Bewährung eine Möglichkeit die Wirkung des angestrebten Konzepts zu beurteilen und seine Ziele weiter zu spezifizieren. Ferner würde die Integration eines tragfähigen Kompetenzmodells die langfristige Chance bieten Evaluationen berufsorientierender Maßnahmen zu vereinheitlichen und so die Vergleichbarkeit von Befunden zu erhöhen sowie spezifische Maßnahmen fundiert zu entwickeln.

Trotz des Potentials solcher Ansätze zeigt sich, dass das zugrunde liegende ganzheitlich-formativem Verständnis von Berufsorientierung noch nicht oder nur wenig Eingang in schulische Praxis, Lehrbücher und -pläne gefunden hat (vgl. Dederich, 2002: S. 25f.). Oft wird immer noch auf einen direkten Übergang in spezifische Ausbildungen oder Berufe hin qualifiziert und Berufsorientierung auf Berufswahlvorbereitung reduziert. Sowohl Berufswahlkompetenz als auch das angestrebte Konzept müssen sich und ihr Grundverständnis erst etablieren. Eine Implementierung sollte eher gelingen wenn diese Neuerungen an die bisherige Praxis anchlussfähig sind, was eine Analyse der bestehenden Praxis erfordert.

Des Weiteren muss die Klärung der **Zielgruppe** von Berufsorientierung erfolgen. Der Schwerpunkt der Bemühungen liegt häufig auf den letzten Jahrgängen der Sekundarstufe I sowie benachteiligten Schülern. Aktivitäten stehen meist isoliert nebeneinander und sind getrennt vom Unterrichtsalltag (vgl. Rademacker, 2002: S. 52; von Wensierski u. a., 2005: S. 54). Diese Beschränkung der Zielgruppe von Berufsorientierung ist aber nicht sinnvoll, wie der allgemeine Drang zur Höherqualifikation sowie die hohen Abbruchquoten im Studium zeigen (vgl. Kap. 1.1). Zur Zielgruppe einer ganzheitlich-formativen Berufsorientierung gehört daher jeder Jugendliche unabhängig von Schulform, Voraussetzungen oder sozialem Hintergrund.

Nun da Verständnis, Zielvorstellung und -gruppe von Berufsorientierung für diese Arbeit festgelegt sind, diskutiert der folgende Abschnitt die relevanten Akteure im deutschsprachigen Diskurs.

2.2 Akteure im deutschen Diskurs um Berufsorientierung

Der deutschsprachige Diskurs um Berufsorientierung nimmt meist Bezug auf die primären Sozialisationsinstanzen von Jugendlichen: Schule, Peers und Familie. Ferner integriert er Akteure, die als direkte Ansprechpartner dieser Instanzen fungieren können und z.T. gezielt Verantwortung übernehmen wie die BA, die Jugendhilfe oder Betriebe. Die Betriebe stehen hier stellvertretend für die Arbeitswelt oder arbeitsweltnahe Institutionen wie die Kammern. Ferner stehen soziale Träger und Stiftungen im direkten Kontakt mit Schulen und initiieren vielfach Maßnahmen und Projekte zur schulischen Berufsorientierung. Diese Akteure sind entweder formell oder informell an Berufsorientierung beteiligt, vertreten eher die Interessen des Individuums oder der Arbeitswelt, beeinflussen Berufsorientierung mittelbar oder unmittelbar.

Im Folgenden finden nur solche Akteure neben Schule Berücksichtigung, die auch für Schule Ansprechpartner und direkter Bezugspunkt sein können. So entfallen z.B. aufgrund ihrer Distanz Bund und Länder, die sonst mit ihren bildungspolitischen Maßnahmen diskutiert werden (vgl. Lippegau-Grünau u. a., 2010b). Sie dienen Schule selten als direkte Ansprechpartner, ihre Einflüsse wirken jedoch auf die angesprochenen Akteure sowie die in Kapitel 2.3 angesprochenen Maßnahmen und werden so implizit berücksichtigt. Die Jugendlichen als Zielgruppe von Berufsorientierung werden implizit über Erkenntnisse zum Berufswahlverhalten in Kapitel 3 behandelt, um differenzierte Erkenntnisse zu ihrem Berufsorientierungsprozess zu integrieren.

2.2.1 Schule

Schule ist durch die allgemeine Schulpflicht ein konstanter Akteur, der alle Jugendlichen erreicht. Sie wird so zum geeigneten Ansatz- und Knotenpunkt für Berufsorientierung und einem direkten Ansprechpartner für andere Akteure. Sie kann langfristig den Raum für Berufsorientierung zur Verfügung stellen und diesen Prozess begleiten (vgl. Knauf, Oechsle, 2007: S. 158; Lippegau-Grünau u. a., 2010b: S. 6; von Wensierski u. a., 2005: S. 55). Dazu besitzt Schule nicht nur das Potential, sondern auch den Auftrag. Berufsorientierung ist in den Curricula aller Bundesländer entweder explizit oder implizit über den Bildungsauftrag enthalten, wobei es Unterschiede zwischen Schulformen und Ländern gibt (vgl. Kap. 1.2). Seit 1993 ist Berufsorientierung durch die KMK verbindlicher Bestandteil der Sekundarstufe I, für die Sekundarstufe II in NRW seit 1994 (vgl. Dederling, 2002: S. 26ff.; Knauf, 2003: S. 2). Zur Unterstützung kann Schule auf eine im SGB III gesetzlich festgelegte Kooperation mit der BA zurückgreifen (vgl. von Wensierski u. a., 2005: S. 63). Diese Regelung umfasst

u.a. einen festen Ansprechpartner und Absprachen zwischen BA und Schule, Informationsveranstaltungen in Schule und Berufsinformationszentrum [BIZ] sowie individuelle Beratungsangebote. Diese Angebote können im Rahmen der vertieften Berufsorientierung noch ausgeweitet werden (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung, 2010: S. 1 & 3).

Probleme von Schule sind oft mangelnde zeitliche und personelle Mittel, um Berufsorientierung in einem geeigneten Umfang durchzuführen. Der Fachlehrplan ist im Schulalltag dominanter, da er ausdrücklicher verankert ist und über Lernstandserhebungen oder Zentralabitur besonderes Gewicht erhält. Ebenso gibt es, besonders in höheren Schulformen, Vorbehalte gegenüber beruflicher Bildung und ein Festhalten an der Allgemeinbildung (vgl. Dederich, 2002: S. 27). Zudem bildet Schule mit ihrem Fächerkanon nur einen Bruchteil der Arbeitswelt ab und bietet Schülern nicht den Raum ihre, bereits vielfach vorhandenen, beruflichen Vorstellungen praxisnah zu überprüfen (vgl. Knauf, Oechsle, 2007: S. 158; von Wensierski u. a., 2005: S. 90f.).

Berufsorientierung ist zudem ein sehr persönliches Thema für die Jugendlichen und Maßnahmen können als Eingriff in das Privatleben erlebt werden. Eigene Unabhängigkeitsbestrebungen sowie mangelndes Vertrauen zu Lehrern oder deren Berufsberatungskompetenz und Erfahrungen mit der Arbeitswelt kreieren häufig weitere Beratungshemmschwellen (vgl. Ahrens, 2007: S. 195; Knauf, Oechsle, 2007: S. 158f.; von Wensierski u. a., 2005: S. 81). Deshalb hält z.B. Helmken (2007: S. 123f.) Lehrer nicht für geeignet schulische Beratung zu leisten. Gegenargumente liefert Knop (vgl. 2002: S. 248), der Lehrer aufgrund ihres umfassenden pädagogischen Wissens und Kontaktes zu Jugendlichen für am Besten geeignet hält diese einzuschätzen.

Schule alleine kann keine Berufsorientierung nach dem in Kap. 2.1 beschriebenen ganzheitlichen Verständnis leisten. Ihr stehen nicht die Mittel oder das Wissen zur Verfügung, wie es in den spezifischen Berufsfeldern vorkommt. Ihre Angebote richten sich entweder direkt an die Schüler oder dienen indirekt der Ausweitung dieser Angebote. So können z.B. strukturelle Mängel von Schule als Ort für Orientierung oder gar Arbeits- und Ausbildungsplatzmangel nicht oder nur schwer behoben werden. In Folge ist Schule auf Kooperationen mit anderen Akteuren angewiesen, um Berufsorientierung möglichst vielseitig und erfolgreich zu gestalten.

2.2.2 Familie

Die Familie zählt als eine der Hauptsozialisationsinstanzen, auch bei der Berufsorientierung, für die Jugendlichen zum wichtigsten Einfluss, neben Verwandten und Freunden (vgl. z.B.

Beinke, 2002; Bertelsmann Stiftung, 2005: S. 9; Schudy, 2002: S. 11; Schweikert, Schwerin, 1999: S. 62ff.). So geben Jugendliche an, den Großteil ihrer Informationen zur Berufsorientierung von den Eltern zu erhalten und dass sie diesen die meiste Bedeutung beimessen (vgl. von Wensierski u. a., 2005: S. 79). Während die Eltern in der Sozialisationsforschung mit der Adoleszenz an Einfluss auf die Jugendlichen einbüßen, geben 90% der 15-Jährigen ihre Eltern weiter als wichtigen Einfluss bei der beruflichen Orientierung an. Und obwohl Schüler den Eltern umso weniger Bedeutung und Einfluss zusprechen je höher der angestrebte Bildungsabschluss ist, behalten diese immer noch Einfluss (vgl. von Wensierski u. a., 2005: S. 81). Insgesamt fördern und begrenzen Eltern die berufliche Orientierung ihrer Kinder in Abhängigkeit ihrer eigenen Ressourcen und Kompetenzen. Sie dienen den Kindern als Rollenvorbilder und prägen deren Einstellungen gegenüber der Berufswelt (vgl. Puhmann, 2005: S. 2 & 5). Ihre Vorbildfunktion können viele Eltern und Erwachsene jedoch immer weniger ausfüllen (vgl. Kap. 1.1).

Der Einfluss der Eltern unterliegt zudem geschlechtsspezifischen Unterschieden. So sprechen Jugendliche ihren Vätern größere Kompetenz beim Thema Berufswahl zu, wobei sie die Mutter als umso kompetenter empfinden, je stärker diese selbst berufstätig ist. Die Berufspräferenzen der Jugendlichen ändern sich dabei, je nach dem mit welchem Elternteil sie sich stärker identifizieren (vgl. Beinke, 2005: S. 22; Bordin, 1990: S. 116f. & 132ff.). Eltern tragen aber ebenso zur Reproduktion gesellschaftlicher Geschlechterrollen bei, indem sie eher traditionell-geschlechtskonforme Berufe für ihre Kinder bevorzugen (vgl. Puhmann, 2005: S. 8).

Trotz der großen Relevanz der Familie für Berufsorientierung finden sich wenige Angebote zur Berufsorientierung, die gezielt Familien- oder Elternarbeit betreiben. Dies überrascht umso mehr, da die Koordination mit Familie den Erfolg oder Misserfolg eines Angebots ausmachen kann. Eine Abstimmung mit der Familie bietet zudem detailliertes Wissen über die Lebenswelt der Jugendlichen, deren Ressourcen und Motivationen (vgl. Gräf u. a., 2012).

2.2.3 Peers

Uneinigkeit herrscht bei der Relevanz der Peers für die Berufsorientierung. Von Wensierski u.a. planen die Peer Group nicht bei der Gestaltung von Berufsorientierung ein (vgl. 2005: S. 211 & 215). Zwar liefern die Peers den Jugendlichen nach den Eltern und beruflichen Vorbildern in ca. 38 % der Fälle Informationen für die Berufsorientierung, Jugendliche halten ihre Peers aber nicht für kompetent und deshalb für wenig bedeutsam. Für Mädchen sind die Peers dabei relevanter als für Jungen (vgl. von Wensierski u. a., 2005: S. 81f.). Jedoch stellen

von Wensierski u.a. (2005: S. 197) ebenso fest, dass den Jugendlichen soziales Lernen und Beziehungen innerhalb der Angebote besonders wichtig sind und diese meist innerhalb der Peer Group entstehen. Dieses Ergebnis stimmt mit der Arbeit von Oerter & Dreher (2008: S. 279) überein, nach der es wesentliche Entwicklungsaufgabe im Jugendalter ist einen Freundeskreis und tiefere Beziehungen zu Peers aufzubauen. Direkte Bezugspersonen, wie Verwandte und Freunde, werden zudem als wichtiger für die Berufsorientierung empfunden als die Schule (vgl. Schudy, 2002: S. 11). Auch Ginnold geht in Anlehnung an Bronfenbrenners ökosystemischen Ansatz und das idealtypische Unterstützungsnetzwerk im Jugendalter nach Hurrelmann von einer Relevanz der Peers aus (vgl. Ginnold, 2008: S. 48 & 169).

Bei der Kombination der Erkenntnisse ergibt sich ein differenzierteres Bild über die Rolle der Peers. Generell nehmen diese eine bedeutsame Rolle im Jugendalter ein. Bezogen auf die Berufsorientierung dienen die Peers vor allem als soziale Ressource auf der Beziehungsebene. Bei berufsspezifischen Informationen differenzieren Jugendliche ihre Peers nach Kompetenz, denn Informationen von Peers mit Erfahrungen in Ausbildung und Beruf nehmen sie gerne an (vgl. Beilhartz, 2002: S. 297). Ein weiterer Vorteil der Peer Group ist der Zugang zur Lebenswelt der Jugendlichen und eine größere Identifikation mit diesen. Dies wird in Peer-to-Peer Ansätzen wie z.B. ‚Freunde schaffen Erfolg‘ genutzt, bei denen Jugendliche mit Berufs- und Ausbildungserfahrung Schüler über zwei Jahre ehrenamtlich begleiten (vgl. Caritasverband, 2009a, 2009b).

2.2.4 Betriebe

Die Zusammenarbeit mit lokalen Betrieben bietet Schulen und deren Schülern den benötigten Zugang zur beruflichen Praxis. Hier können die meist schon vorhandenen beruflichen Vorstellungen an der Arbeitsrealität überprüft sowie von der Arbeitswelt geforderte Kompetenzen erfahren und weiterentwickelt werden. Angebote von Experten aus der Arbeitswelt werden von Schülern eher angenommen als solche von Lehrern, da diese die Arbeitswelt meist nur theoretisch kennen (vgl. Knauf, 2003: S. 36). Handlungsorientierung, Realitätsbezug und Lernortwechsel haben häufig positive Effekte auf Motivation und Engagement der Schüler und bieten besonders sonst schwachen Schülern andere Handlungsfelder und Möglichkeiten sich zu beweisen (vgl. Horst, 2008: S. 212). Mögliche Angebote in Zusammenarbeit mit Betrieben sind Praktika, Betriebserkundungen, der Kontakt mit Experten oder Auszubildenden, Bewerbungstraining und die Vermittlung von arbeitsweltbezogenem Wissen für Schüler und Lehrer.

Die Zusammenarbeit von Schulen und Betrieben ist, anders als mit der Agentur für Arbeit,

nicht zentral geregelt (vgl. Horst, 2008: S. 213). Betriebe sind nicht verpflichtet mit Schule zu kooperieren. Ihr Engagement begründet sich aus der Suche nach neuen Fachkräften. Die Verknüpfung und Ausbalancierung von arbeitsweltlichen Interessen mit dem Bildungsauftrag der Schule erfordern gegenseitigen Kontakt und Beziehungsarbeit.

Bei der Kooperation sollten bereits bestehende Netzwerke wie zwischen der Arbeitsagentur, den Kammern und Berufsverbänden genutzt und verknüpft werden. So kann ein breiteres Angebot entstehen ohne einzelne, kleinere Betriebe zu überlasten. Ein Austausch zwischen den lokalen Schulen hilft weiter bei der Akquise und Verknüpfung von Partnern und schafft Synergien. So soll mehrfache Arbeit oder Konkurrenzsituationen vermieden werden. Das Angebot sollte dabei passgenau für Leistungsniveau und Bedarf der Schüler und Schulen sein (vgl. Horst, 2008: S. 214f.).

Wichtig ist, dass Kooperationen für Betriebe wie Schule gewinnbringend sind und dies den Einzelnen deutlich ist. Schüler dürfen hierbei weder für betriebliche Interessen ausgenutzt noch unterfordert, Betriebe aber auch nicht überfordert werden. Dafür sind klare Zielvereinbarungen und Kommunikationsstrukturen mit festen Ansprechpartnern sinnvoll (vgl. Horst, 2008: S. 218f.). Da besonders lokale Strukturen einem steten Wandel unterliegen, müssen sie konstant überprüft und gepflegt werden (vgl. Lippegauß-Grünau u. a., 2010b: S. 82).

2.2.5 Bundesagentur für Arbeit

BA und Schulen arbeiten laut einem Beschluss der Kultusministerkonferenz von 2004 zusammen, um Berufsorientierung und Arbeitsweltvorbereitung zu leisten (vgl. BA, KMK, 2004). Diese Zusammenarbeit ist sogar gesetzlich geregelt (vgl. Kap. 2.2.1). Das Angebot reicht von Berufsberatung und -begleitung in Schulen oder in der Bundesagentur für Arbeit selbst über Informationsangebote in Form von Print- und Onlinemedien und das BIZ bis hin zu Stellenbörsen für Praktika, Ausbildungs- und Arbeitsstellen. Um einen gegenseitigen Austausch zwischen Schule und Arbeitsagentur zu sichern, ist ein jährliches Treffen im Erlass festgehalten. Durch die großen Ressourcen an Informationen und Kooperationen mit anderen Akteuren wie z.B. Betrieben stellen die Arbeitsagenturen vor Ort wertvolle Partner für Schule dar (vgl. Horst, 2008: S. 207ff.).

Der Austausch und Erfolg der Zusammenarbeit hängt dabei von Konstanz, klaren Strukturen und Transparenz der gegenseitigen Ansprechpartner ab, sowie deren jeweiliger Motivation und Bereitschaft. Gegenseitige Rücksichtnahme, Koordination und Austausch über Maßnahmen sind hier wichtig, um Konkurrenzsituationen und Missverständnisse zu vermeiden (vgl. Horst, 2008: S. 209ff.).

2.2.6 Jugendhilfe und soziale Träger

Nach Böhnisch & Schefold (vgl. 1998: S. 443) bezeichnet **Jugendhilfe** den Teil der Sozialpädagogik, der sich mit den Prozessen des Aufwachsens junger Menschen beschäftigt. Sie soll „junge Menschen in ihrer individuellen und sozialen Entwicklung fördern und dazu beitragen, Benachteiligungen zu vermeiden oder abzubauen (§ 1(3) SGB VIII)“ (Deeken, Butz, 2010: S. 35). Die Unterstützung der Jugendlichen beim Übergang von Schule in Beruf ist daher auch Aufgabe der Jugendhilfe. Die Angebote bestehen zum einen aus spezifischen, individuellen Maßnahmen für benachteiligte oder gefährdete Jugendliche, zum anderen aus Breitenangeboten zur Unterstützung der allgemeinbildenden Schulen, wie Berufsorientierungsseminare, Kompetenzfeststellungsverfahren und Werkstätten. Besonders letztere Angebote übernehmen **soziale Träger** wie die Arbeiterwohlfahrt [AWO], der Caritasverband, IN VIA o.a. Sie bringen eigene Expertise sowie weitere Ressourcen mit ein.

Zum einen versuchen sich die Träger durch die Übernahme solcher Angebote zu finanzieren, zum anderen versucht z.B. die BA die sozialen Träger als Ergänzung zu ihrem herkömmlichen Angebot einzubinden. Dies soll im Rahmen der vertieften Berufsorientierung (§ 33 SGB III Satz 3 bis 5) und der erweiterten vertieften Berufsorientierung (§ 421q SGB III) geschehen. Hierbei fördert die Bundesagentur für Arbeit Maßnahmen, die zu 50% von Dritten übernommen werden (vgl. BA, 2010: S. 6).

Beim Angebot zu Problemfällen zeichnet sich eine Verlagerung von Einzelberatung zu individueller Begleitung unter Vernetzung des persönlichen Umfelds ab. Soziale Träger können aber meist keine konstanten Angebote schaffen, da sie häufig zeitlich limitierte Fördergelder verschiedener Akteure kombinieren (vgl. Deeken, Butz, 2010: S. 35f.). Dadurch sind sie ein unbeständiger Partner.

2.2.7 Stiftungen

Neben sozialen Trägern mit ihren Maßnahmen treten auch gemeinnützige Stiftungen als Akteure in der Berufsorientierung auf. Die Anzahl der Stiftungen in Deutschland ist in den letzten Jahren stetig gestiegen. Stiftungen sind, anders als soziale Träger, finanziell unabhängig und können dadurch auch politisch unabhängig und flexibel agieren. Da Bildung und Erziehung Hauptgegenstand des Engagements von Stiftungen sind, fällt auch die Berufsorientierung darunter. Diese vergleichsweise kleinen und flexiblen Akteure fördern Personen und Projekte. Da Projekte jedoch zeitlich limitiert und die Ressourcen von Stiftungen begrenzt sind, versuchen sie immer nachhaltiger zu arbeiten indem sie ‚good-practice‘ Beispiele über Informationen, Vernetzungen und Zertifizierungen in die Breite zu tragen (vgl. Lippegaus-Grünau u. a., 2010b: S. 89). Ein Beispiel ist das bundesweit

umgesetzte und von mehreren Stiftungen entwickelte ‚Berufswahl-SIEGEL‘, welches von der BA (vgl. 2010: S. 34f.) empfohlen wird. Hier werden Schulen mit festgelegten Qualitätsstandards in der Berufsorientierung zertifiziert und in ein Netzwerk zum gegenseitigen Austausch aufgenommen.

2.2.8 Universitäten und Fachhochschulen

Universitäten und Fachhochschulen stellen neben den Betrieben ein wichtiges ‚Etappenziel‘ für Jugendliche dar. Neben den o.g., vergleichsweise aktiven Akteuren findet sich jedoch wenig an Materialien und Angeboten von Universitäten im Bereich der Berufsorientierung. Das Angebot beschränkt sich meist auf ‚Schnuppertage‘ für Schüler an den Universitäten. So werden die Hochschulen in Erhebungen oder Sammlungen zu Angeboten und Akteuren höchstens als Anbieter von Informationen erwähnt (vgl. z.B. Knauf, 2003: S. 24). Das ist eine erstaunliche Angebotslücke vor dem Hintergrund der ebenfalls hohen Quote von Studienabbrechern (vgl. Kapitel 1.1). Die eingeschränkte Aktivität von Universitäten und Fachhochschulen ist insofern unverständlich, als die Mittelzuweisung an Universitäten u.a. in Abhängigkeit von Absolventenzahlen erfolgt und Hochschulen daher ein Eigeninteresse an passender Orientierung haben. Beachtenswert ist hierbei noch ein ungleicher Verteilungsschlüssel für die verschiedenen Fächergruppen, welche wiederum das Interesse und die Förderung der Hochschulen gegenüber ihren Fachrichtungen beeinflusst (vgl. Minssen u. a., 2003: S. 17). Lässt man Orientierungsbemühungen für Absolventen außer Acht, besitzen Hochschulen also noch viel Entwicklungspotential bei der Unterstützung potentieller Studierender in ihrer Studienentscheidung.

2.2.9 Zwischenfazit – Akteure

Fast alle genannten Akteure treten als Initiatoren von Maßnahmen auf, Peers und Familie bleiben eher passiv. Alle Genannten können jedoch Teil von berufsorientierenden Maßnahmen sein und sich dort einbringen. Die unterschiedlichen Interessen, Arbeitsfelder und Lebensräume, in denen die Akteure wirken steigern dabei nicht nur die Vielfalt des Angebots, sondern erschweren auch Austausch und Absprache untereinander (Lippegaus-Grünau u. a., 2010b: S. 8). Dies fällt umso schwerer, da die Akteure auf unterschiedlichen Ebenen mit dem Thema konfrontiert sind. Dabei lassen sich **drei Gruppen** unterscheiden: Die erste Gruppe ist **gesetzlich zur Berufsorientierung verpflichtet**, hierzu gehören Schule, die BA und die Jugendhilfe. Ihre Bereitschaft und Angebote zur Berufsorientierung bestehen oder können ggf. eingefordert werden. Sie sind daher verlässliche Konstanten, deren Einbindung Planungssicherheit ermöglicht.

Betriebe, Stiftungen, soziale Träger oder Hochschulen haben als zweite Gruppe keine gesetzliche Verpflichtung an Berufsorientierung in irgendeiner Form mitzuwirken. Sie verfolgen jedoch **systembedingte ‚Eigeninteressen‘**. Betriebe wollen sich kompetente Nachwuchskräfte sichern (vgl. Kap1.1). Stiftungen und Träger stellen sich diese Aufgabe selbst, wobei Träger z.T. auf die Mittel aus diesem Aufgabenbereich angewiesen sind, um ihre eigenen Strukturen aufrechtzuerhalten. Die Hochschulen wiederum würden ebenfalls von höheren Absolventenzahlen und geringeren Abbruchquoten profitieren. Für keinen Akteur dieser Gruppe besteht jedoch eine direkte Verbindlichkeit, anders als in der dritten Gruppe. Familie, Peers sowie die Jugendlichen selbst sind auf einer **persönlichen und zwischenmenschlichen** Ebene von Berufsorientierung betroffen und müssen sich für eine erfolgreiche gesellschaftliche Teilhabe dieser Aufgabe stellen (vgl. Abb. 2).

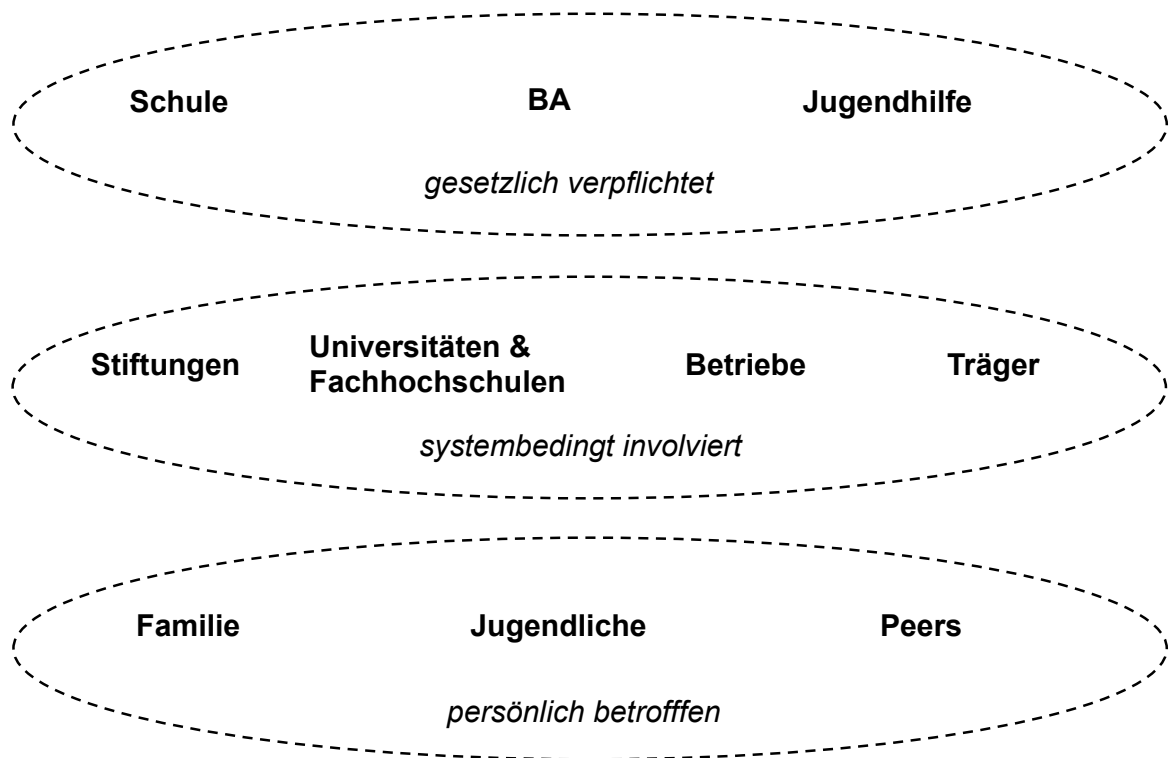


Abbildung 2: Strukturierung relevanter Akteure nach Grund für Beteiligung an Berufsorientierung

Jeder Akteur besitzt unterschiedliche Ressourcen, die in den Prozess der Berufsorientierung eingebracht werden können. Um aus dieser Vielseitigkeit eine dem Bedarf angepasste Kombination von Ressourcen zu ermöglichen, ist die gezielte Vernetzung mit Akteuren wichtig. Das bezieht sich zum einen auf die Akquise einer vielseitigen Palette von Ressourcen sowie die Nutzung von Synergien daraus. Zum anderen soll es die Vergeudung von

Ressourcen durch unbeabsichtigte doppelte Arbeit oder vermeidbare Konkurrenz zwischen verschiedenen Akteuren vermeiden. Solche Konkurrenz könnte zwischen Schulen einer Region entstehen, die für ihre Schülerschaft die besten Angebote sichern wollen. Betriebe eifern mit anderen (Konkurrenz-)Betrieben um mangelnden Nachwuchs und verschiedene Träger konkurrieren um die limitierten Fördergelder. Zumindest der Konkurrenzkampf unter Schulen sollte und könnte durch zentralisierte Gremien oder Absprachen vermieden werden.

Um die Bereitschaft der Akteure zu sichern, die eigenen Ressourcen mit einzubringen ist eine Berücksichtigung der angesprochenen Interessenslagen notwendig. In Bezug auf die drei Akteursgruppen bedeutet dies, dass jedem Akteur der eigene Nutzen an der Vernetzung und Arbeit in diesem Feld klar sein muss. Für eine erfolgreiche Vernetzung braucht es darüber hinaus Transparenz, Kontinuität und Beziehungsarbeit bei den jeweiligen Kontaktpersonen (vgl. Horst, 2008: S. 218f.).

2.3 Maßnahmen und Maßnahmekategorien im deutschsprachigen Diskurs um Berufsorientierung

Ein weiterer zentraler Bestandteil des deutschsprachigen Diskurses sind die Angebote und Maßnahmen der Berufsorientierung. Ein Vorverständnis darüber ist einerseits nötig zur ersten Orientierung über die Stärken und Schwächen des Diskurses, andererseits ist es nur rudimentär leistbar. Eine einfache Auflistung der Masse an Angeboten an dieser Stelle, würde keinen Überblick erlauben, sondern nur Verwirrung stiften. Ein solcher Überblick muss daher sowohl Komplexität und Menge reduzieren als auch strukturieren. Genau den Mangel solch einer Strukturierung beklagen zahlreiche Akteure und Experten (vgl. z.B. Lumpe, 2002: S. 122; Wieland, Lexis, 2005: S. 7). Es existieren nur wenige, kaum ausgearbeitete Ansätze. Sie sind eher das notwendige Nebenprodukt einer Auseinandersetzung mit Berufsorientierung. Eine trennscharf definierte Typologie von Maßnahmen, die Menge und Komplexität des Angebots reduziert sowie Hinweise zur Kombination und Umsetzung gibt, fehlt. Für eine systematische Strukturierung und ein erstes Verständnis von Maßnahmen greift diese Arbeit auf das Konzept der **Kategorisierung** (vgl. Kap. 2.3.1) zurück. Dies soll eine differenziertere Analyse der vorhandenen Ansätze solcher Kategorisierungen erlauben. Die **Analyse der Kategorisierungen** liefert gleichzeitig einen ersten Überblick zur Bandbreite von Maßnahmen (vgl. Kap. 2.3.2).

2.3.1 Definition von Kategorisierung als Hilfsmittel zur Ordnung berufsorientierender Maßnahmen

Kategorisierung bezeichnet den Prozess des Verstehens, in dem Individuen etwas als ähnlich oder verschieden von anderen Dingen wahrnehmen (McGarty, 1999: S. 7). Es bedeutet, dass eine Sammlung von Dingen in Gruppen – Kategorien – unterteilt ist und das Wissen über eine Kategorie Aufschluss über die Eigenschaften eines Objekts darin gibt. Sie erlauben ähnliche Dinge schneller zu identifizieren und vereinfachen dadurch Wahrnehmung und Handeln. Kategorisierungen dienen daher u.a. der Reduktion und Verarbeitung von Informationsmengen. Dabei sind Kategorien internal über den Bezug der zusammengefassten Dinge zueinander und external über die Beziehung der Kategorien untereinander strukturiert (McGarty, 1999: S. 43f.). Die Art der Kategorisierung hängt von Vorwissen, Bezug und Ziel des zu kategorisierenden Subjekts ab (vgl. Medin u. a., 1997).

Kategorisierungen bieten daher das Potential, Komplexität und Umfang der Angebotslage zu reduzieren und strukturieren, was einen Umgang damit erleichtern kann. Eine Kategorisierung muss ferner zu Ziel und Anwender passen, in diesem Fall die Vereinfachung des Umgangs mit Angeboten für Verantwortliche in Schule im Sinne einer ganzheitlichen Berufsorientierung. Hierbei gilt es die weiteren Akteure, deren Ansprüche und Eigenschaften, zu berücksichtigen.

2.3.2 Kategorisierungen von Maßnahmen im deutschsprachigen Diskurs um Berufsorientierung

Eine verkürzte, chronologische Auflistung der Kategorisierungen von Maßnahmen aus aktuellen Forschungsarbeiten sowie eine anschließende Analyse soll die Entwicklung des Diskurses, mögliche Wege von Kategorisierungen und ihre Verwertbarkeit aufzeigen. Über ein exemplarisches Zuweisen von Angeboten innerhalb der Kategorien erfolgt eine erste Orientierung zur Bandbreite des Angebots:

- **Knauf u.a.** (2003: S. 3) erhoben in einer Studie das Angebot und die eingeschätzte Wirksamkeit der Berufsorientierung an Gymnasien im Regierungsbezirk Detmold (NRW). Das erfasste Angebot strukturieren Knauf u.a. (2003: S. 7ff.) in vier Kategorien: Informationsveranstaltungen, handlungsorientierte, orientierende und geschlechtssensible Maßnahmen.
- **Von Wensierski u.a. (2005)**, gliedern Maßnahmen nach den pädagogischen Anforderungen, denen sie gerecht werden sollen, in drei Ebenen: Wissens Ebene,

Handlungsebene und die Ebene zur berufsbiografischen Selbstreflexion (vgl. von Wensierski u. a., 2005: S. 16).

- **Knauf & Oechsle (2007)** führten die Studie von Knauf u.a. (2003) fort und veränderten deren Kategorisierung leicht. Sie unterscheiden weiter zwischen informierenden, praxisbezogenen und beratend-orientierenden Angebote, verzichten aber ohne Begründung auf einen geschlechtssensiblen Angebotstyp (vgl. Knauf, Oechsle, 2007: S. 156).
- **Ginnold (2008)** entwickelte eine Systematik des Übergangssystems und nimmt dabei eine Kategorisierung seiner Angebote vor. Sie unterscheidet dabei nach Organisationsform und Lernort in: betriebliche, kooperative, außerbetriebliche schulische Maßnahmen (Ginnold, 2008: S. 105).
- **Köck (2010)** unterteilt den Prozess beruflicher Orientierung ausgehend von verschiedenen Phasenmodellen in „... eine längere Orientierungsphase, in eine Entscheidungsphase und eine Realisierungsphase“ (Köck, 2010: S. 34f.). Aufgrund dieser drei Phasen unterscheidet er sieben Arten didaktischer Maßnahmen zur Unterstützung von Übergängen: 1. Information, 2. Beratung und Mentoring, 3. gezielte Interaktion, 4. Diagnose, 5. Kompetenzbewertung, 6. praktische Erprobung sowie 7. die Anbahnung von Fähigkeiten zur Entscheidungsfindung und Planung der beruflichen Laufbahn (Köck, 2010: S. 35).
- Das **deutsche Jugendinstitut [DJI]** (Lippegaus-Grünau u. a., 2010a, 2010b) möchte den Austausch verschiedener Akteure der Berufsorientierung durch eine Übersicht aktueller Angebote fördern. Die Autoren unterscheiden drei Initialebenen für Angebote, denen sie bestimmte Maßnahmekategorien zuweisen (Lippegaus-Grünau u. a., 2010b). Auf **Bundes- und Länderebene** stehen Kompetenzfeststellung und Kompetenzentwicklung, Produktion und Praxis, Berufseignung und Betrieb, Berufswahl und Biografiegestaltung, Beratung und Begleitung, Schulqualität und Schulentwicklung, Koordination und Kooperation. Die **Kommunen** sollen lokale Politikfelder sowie Akteure für eine kontinuierliche Betreuung vernetzen. **Stiftungen** verbreiten gute Praxis, durch Zertifizierungen oder Arbeitsgemeinschaften ausgewählter Schulen.

Diese Kategorisierungen unterscheiden sich zum einen nach ihrer Entstehungsweise, zum anderen zeigen sie zwei verschiedene Zielgruppen berufsorientierender Maßnahmen. Dies

liefert den Ansatzpunkt für einen zusammenfassenden Vergleich der Typologien nach inhaltlichen Schwerpunkten.

Bezüglich der **Vorgehensweise** bilden Knauf u.a. (2003), Knauf & Oechsle (2007), Ginnold (2008) sowie Lippegau-Grünau u.a. (2010a, 2010b) ihre Kategorien **induktiv** über eine Analyse vorliegender Angebote. Hierbei differenzieren Ginnold (2008) und Lippegau-Grünau u.a. (2010a, 2010b) zwar auch nach Lernort bzw. Initialebene, orientieren sich aber letztlich an bestehenden Maßnahmen. Eine **deduktives** Vorgehen verfolgen hingegen von Wensierski u.a. (2005) und Köck (2010), indem sie ihre Kategorien nach Anforderungen bilden, die sie entweder aus wissenschaftlichen Befunden über Bedarfe und Bedeutung von Berufsorientierung ableiten (von Wensierski u. a., 2005: S. 13ff.) oder aus Phasenmodellen von Übergängen (Köck, 2010: S. 34f.). Beide Zugänge bieten Stärken und Schwächen. Eine induktive Strukturierung der Maßnahmen orientiert sich am IST-Stand des Angebots. Sie bildet dadurch eher die Realität ab, kann Aussagen über bestehende Angebote treffen und so eher ‚handfeste‘ Orientierung für die Praxis bieten. Ein deduktives Herangehen hingegen liefert Hinweise auf das zu erreichende SOLL.

Berufsorientierung sollte sich immer auf wissenschaftliche Erkenntnisse stützen, um ihre Ressourcen zielgerichtet und begründet einzubringen, daher passt ein deduktives Erfassen und Strukturieren gesicherter Befunde zur Entwicklung des angestrebten Konzepts. Das deduktiv gebildete Konzept muss sich jedoch induktiv absichern, d.h. bestehende Angebote und Strukturen benennen und integrieren, um seine praktische Umsetzung zu vereinfachen. Theoretische Entwicklungen und Forderungen, die zu stark von bestehenden Ressourcen und Angeboten abweichen, wären stärker gefährdet nicht an Praxis anschlussfähig zu sein und umgesetzt zu werden.

Die **Zielgruppen der Maßnahmen**, welche die o.g. Autoren anführen sind entweder a) die Individuen direkt oder b) Akteure und Strukturen, welche für Berufsorientierung relevant sind. Nach diesen beiden Zielgruppen lassen sich die o.g. Kategorien sechs inhaltlichen Schwerpunkten zuordnen. An das **Individuum** richten sich Angebote, deren Schwerpunkt entweder auf: 1. Informationen & Wissen; 2. Reflexion & Orientierung; 3. Handlung & Praxis; oder 4. auf Beratung & Begleitung liegt. An die **Akteure & Strukturen** beruflicher Orientierung richten sich 5. Angebote zur Vernetzung sowie 6. Qualitätsentwicklung & -sicherung. Eine Erläuterung dieser sechs Schwerpunkte, die unterschiedlichen Auslegungen der Autoren sowie Maßnahmenbeispiele dazu erlauben eine erste Übersicht zur Bandbreite der Maßnahmen.

1. **Informationen & Wissen:** Knauf u.a. (2003: S. 3), von Wensierski u.a. (2005: S. 16ff.), Knauf & Oechsle (2007: S. 156) sowie Köck (2010: S. 35) integrieren Maßnahmen, die primär auf die Vermittlung und Bereitstellung von Informationen zielen. Hintergrund ist die Haltung, dass berufliche Orientierung abhängig von Informationen ist. Darunter fallen z.B. der Besuch von Weiterbildungsstätten wie Universitäten und Fachhochschulen, das Berufsinformationszentrum [BIZ], Betriebsbesichtigungen, Studien- und Berufsmessen, Medien, Einzel- oder Gruppengespräche usw. Diese Angebote können meist unter wenig Aufwand mit vielen Personen durchgeführt werden und bieten schnell, breite, aber oberflächliche Eindrücke (Knauf, Oechsle, 2007: S. 156). Für von Wensierski u.a. (2005: S. 17f.) gehören zu diesem Bereich nicht nur Input, sondern auch Reflexionswissen, als Befähigung des Individuums, die eigene Persönlichkeit mit Informationen über die Arbeitswelt abzugleichen. Dadurch verwischen von Wensierski u.a. die Grenze zur nächsten Kategorie.
2. **Selbstreflexion & Orientierung:** ... fasst eine große Bandbreite an Angeboten, die sich je nach Autor nicht klar von den Kategorien 1. und 4. abgrenzen lassen. Alle Autoren betonen das Entwickeln und Bewusstmachen der eigenen Persönlichkeit, Interessen, Werte und Ziele. Knauf u.a. (Knauf, 2003: S. 8) zählen Lebensplanung, Besinnungstage, Bewerbungstrainings, Assessment-Center, sowie Formen der individuellen Beratung durch Eltern, Arbeitsagentur, ehemalige Schüler o.ä. zu dieser Kategorie. Von Wensierski u.a. (2005: S. 22f.) ergänzen noch Praxisangebote und die Schaffung von Sozialräumen für Reflexion, Knauf & Oechsle (2007: S. 156) betonen den Einbezug der Arbeitsmarktlage. Ferner fallen zwei Kategorien von Lippegaus-Grünau (2010b: S. 14ff. & 35ff.) und gleich drei von Köck (2010: S. 35) in diesen Bereich.
3. **Handlung & Praxis:** ... stehen für Maßnahmen, die eigenständiges und praktisches Handeln der Schüler integrieren wie Praktika, Projektarbeit, Schülerfirmen Rollen- und Planspiele usw. (Knauf, 2003: S. 8; Köck, 2010: S. 36; von Wensierski u. a., 2005: S. 21). Sie sollen der Vertiefung und Erprobung bisheriger Informationen dienen (Knauf, Oechsle, 2007: S. 156). Von Wensierski u.a. (ebd.) empfehlen dabei reale anstatt simulierte Erfahrungsräume, da diese authentische und komplexere Erfahrungen ermöglichen. Lippegaus-Grünau u.a. (2010b) unterscheiden hier explizit zwischen Praxiserfahrungen für das Individuum (ebd. 2010b: S. 21ff.) und

Praxisangeboten, die das Individuum gezielt auf den Bedarf der Wirtschaft hin qualifizieren (ebd. 2010b: S. 27).

4. **Beratung & Begleitung:** Alle Kategorisierungen bis auf die Ginnolds (2008) beinhalten die Möglichkeit über Beratungsgespräche eigene Interessen und Fähigkeiten zu analysieren und auf die Arbeitsmarktlage zu übertragen (Knauf, Oechsle, 2007: S. 156). Begleitung liefert ferner längerfristige Unterstützung für Jugendliche bei ihren Übergängen (Lippegaus-Grünau u. a., 2010b: S. 43). Dieser inhaltliche Schwerpunkt vermischt sich auch aufgrund unterschiedlicher Verständnisse von Beratung mit den Schwerpunkten 1. und 2., z.B. bei Knauf u.a. (2003) und von Wensierski u.a. (2005). Die Beispiele solcher Maßnahmen reichen dementsprechend von punktueller Einzelberatung durch die Berufsberater der BA bis hin zur intensiven, längerfristigen Begleitung durch die Berufseinstiegsbegleiter der BA (vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung, 2011).
5. **Vernetzung:** Lippegaus-Grünau u.a. (2010b: S. 56 & 66f.) sowie Ginnold (2008: S. 105) berücksichtigen die Zusammenarbeit von Akteuren zur Gestaltung von Maßnahmen oder eines Rahmens, in dem diese stattfinden. Vernetzung auf mehreren Ebenen durch z.B. Koordinierungsbüros soll Synergien schaffen und Parallelentwicklungen vermeiden, regional wie landesweit.
6. **Qualitätsentwicklung & -sicherung:** Diesen inhaltlichen Schwerpunkt berücksichtigen nur Lippegaus-Grünau u.a. (2010b: S. 49ff. & 65ff.). Maßnahmen, die Qualitätsstandards für Berufsorientierung oder die Verbreitung von good-practice Beispielen sollen langfristig die Qualität von Berufsorientierung steigern und sichern. Hierzu gehören u.a. Evaluationen, Wettbewerbe, Arbeitsgemeinschaften unter Schulen sowie deren Zertifizierung nach Standards. Dabei geht es der Autorengruppe um eine Vernetzung auf mehreren Ebenen: Schule und direkte Partner, Akteure auf regionaler und auf landesweiter Ebene.

Ferner versuchen Knauf u.a. (2003) mit ihren Angebotstypen zu berücksichtigen, dass Berufsorientierung geschlechtsabhängig verläuft (vgl. Ratschinski, 2001: S. 176). Obwohl Knauf u.a. (2003) hier keine Beispiele nennen, zählen der ‚Girl’s Day‘ oder ‚Neue Wege für Jungs‘ darunter. Die Programme dienen der gezielten Vorbereitung Jugendlicher hin zu geschlechtsuntypischen Berufswahlentscheidungen. Diesen Angebotstypus beachten die anderen Autoren, wenn überhaupt, jedoch nur implizit innerhalb ihrer Kategorien. Inwiefern

geschlechtsspezifische Unterschiede berücksichtigt werden sollten, bleibt im Rahmen der Konzeptentwicklung zu klären.

2.3.3 Zwischenfazit – Maßnahmen und Maßnahmekategorien

Die Betrachtung der Kategorisierungen zeigt verschiedene Unterscheidungskriterien für Maßnahmen: nach Organisationsform, Initialebene, Inhalten oder aus Phasenmodellen und Befunden abgeleitete Zielstellungen. Diese Unterscheidungen können willkürlich getroffen werden, so lange nicht klar ist wozu bzw. welche Arten von Angeboten überhaupt benötigt werden. Dies setzt ein gesichertes Verständnis für Ablauf und Eigenschaften eines Berufsorientierungsprozesses voraus. Erst solch eine solide, theoretische und empirische Basis ermöglicht es ein sinnvolles Konzept zur Kategorisierung und Anwendung von Angeboten zu gestalten.

Köck (2010) greift hier als Einziger auf ein Phasenmodell von Übergängen zur Strukturierung für theoretische Befunde zurück. Allgemeine Phasenmodelle zu Übergängen allein sind jedoch ungeeignet als Basis eines Konzepts zur Gestaltung von Berufsorientierung. Zum einen ist ihr chronologischer Fokus zu beschränkt, da sie z.T. nur die Zeitspanne von kurz vor bis kurz nach einem Übergang betrachten (vgl. z.B. Hopson, Adams, 1976; Köck, 2010; Wiethoff, 2011) und sich dann wiederholen. So bieten sie chronologisch einen sehr selektiven Blick auf den längeren Prozess der Berufsorientierung. Zum anderen sind Phasenmodelle inhaltlich zu allgemein, da sie zwar grundsätzliche Hinweise zur Unterstützung aller Arten von Übergängen bieten, wie von Schule in Ausbildung, Berufswechsel, Wohnortwechsel oder von Erwerbsarbeit in Rente, aber nicht explizit Faktoren aufzeigen, welche berufliche Orientierung und Berufswahl beeinflussen. Berufswahltheorien bieten hier differenziertere Zugänge und damit die Chance auf eine fundierte Leitlinie zur Konzeptentwicklung.

Neben einer gesicherten Basis muss eine Kategorisierung nach der Zielstellung dieser Arbeit das Angebot so strukturieren, dass sie Umfang und Komplexität der Angebote reduziert, indem sie möglichst jedes Angebot nur einer Kategorie zuweist. Eine mehrfache Zuordnung (vgl. z.B. Lippegaus-Grünau u. a., 2010a, 2010b; von Wensierski u. a., 2005) würde die intransparente Ausgangslage verstärken. Eine Kategorisierung mit einfacher Zuweisung legen z.B. Knauf & Oechsle (2007: S. 156) vor. Die Kategorien sollten dabei aber soweit differenziert sein, dass sie noch Rückschlüsse auf die Eigenschaften ihrer Angebote erlauben. Ferner muss sie zum Verständnis von Schule als Moderator und Vernetzer passen (vgl. Kap. 2.1) sowie die Bedürfnisse und Möglichkeiten der Akteure in diesem Prozess

berücksichtigen (vgl. Kap. 2.2). Eine vielschichtige Herausforderung, die das geplante Konzept meistern muss.

2.4 Zwischenfazit – Zum Mangel an theoretischer Fundierung und Strukturierung von Berufsorientierung

Der deutschsprachige Diskurs um Berufsorientierung konzentriert sich besonders auf die Bereiche Verständnis, Akteure und Maßnahmen. Zwar steht für diese Arbeit über die Definition einer ganzheitlich-formativen Berufsorientierung und die explizite Orientierung daran eine Zielvorstellung fest, diese beruht aber primär auf normativen Vorstellungen und muss noch weiter spezifiziert werden. Die normative Diskussion ist bezeichnend für den Diskurs, der häufig keine zusammenhängende Einbindung empirischer Erkenntnisse beinhaltet. Ganzheitlich-formative Berufsorientierung will mehr sein als Befähigung zur Berufswahl, aber es ist ein zentrales Anliegen. Daher scheint es absurd, dass ein Großteil dieser Bemühungen keinen Bezug auf Theorien nimmt, wie Berufswahl entsteht und welche Faktoren dafür überhaupt relevant sind. Viele Autoren binden im Bezug auf Maßnahmen und Akteure zwar verschiedene Forschungsbefunde ein, integrieren diese aber nicht in einem schlüssigen Gesamtkonzept. Dafür fehlt die Einbindung eines differenzierten, abgesicherten Verständnisses über Einflüsse und Eigenschaften des Berufsorientierungs- und Berufswahlprozesses sowie der Rolle von Akteuren darin. Dies ist aber nötig, um Zielvorstellungen und Referenzrahmen wie das Kompetenzmodell von Driesel-Lange u.a. (2011b) zu formulieren. Nur so können bestehende Maßnahmen beurteilt, eingesetzt sowie passende Angebote neu gestaltet werden. Daher diskutiert Kapitel 3 Theorien und Befunde zur Berufsorientierung und Berufswahl.

3. Erklärungsansätze & Befunde zur Berufswahl

Die Einbindung einzelner Befunde setzt eine Theorie als Struktur voraus, um sie beurteilen und in Beziehung setzen zu können. Dieses Kapitel bespricht Theorien zum Berufswahlverhalten Jugendlicher sowie empirische Befunde dazu und wählt daraus eine theoretische Basis für das angestrebte Konzept, um das weitere Vorgehen zu leiten.

Wie Ratschinski (2009: S. 19ff.) zeigt war der deutschsprachige Diskurs über Berufswahltheorien lange praktisch nicht existent. Zwar existieren einzelne Hierarchisierungen von Einflussfaktoren oder Überblicke zur internationalen Theoriebildung aus den 70er Jahren, doch abgesehen von der Laufbahnthorie Kohlis (1973) oder dem Milieu-Modell von Beck u.a. (1979) liegen seit Ende des zweiten Weltkriegs keine deutschsprachigen Theoriebildungen vor (vgl. Ratschinski 2009:19ff.). Umso intensiver wurde dieser Diskurs in den USA geführt (vgl. Brown, Brooks, 1990, 1996; Brown, 2002a; Brown, Lent, 2005). Die Rezeption dieser Theorien im deutschen Sprachraum ist gering, da mit einer Ausnahme (Brown, Brooks, 1994) keine Übersetzungen dieser Handbücher ins Deutsche vorliegt. Nur wenige deutschsprachige Forschungsarbeiten oder Instrumente beziehen sich explizit auf solche Theorien (als Ausnahmen vgl. Bäumer, 2005; Bergmann, Eder, 2005; Jörin u. a., 2003; Ratschinski, 2009; Rolfs, 2001; Schmude, 2009).

Die Lücke im deutschsprachigen Diskurs ließe sich also durch den Rückgriff auf den internationalen Diskurs mit seinen zahlreichen Berufswahltheorien füllen. Zu dieser Theorienlandschaft liegen mehrere Ordnungsversuche vor, welche aber aufgrund der Heterogenität der Theorien keine absolute Trennschärfe erreichen. Grundsätzlich können, parallel zu der Unterteilung von Maßnahmen für Individuen und solchen für ihr Umfeld (vgl. Kap. 2.3), eine soziologische und eine psychologische Perspektive unterschieden werden (vgl. Brown, Brooks, 1990, 1996; Brown, 2002a; Brown, Lent, 2005). **Psychologische Berufswahltheorien** fokussieren das Individuum und welche Faktoren in ihm den Prozess der Berufswahl beeinflussen. **Soziologische Ansätze** betrachten primär Faktoren außerhalb des Individuums und betonen die Relevanz der Umwelteinflüsse auf Berufswahl. Unter einem soziologischen Paradigma entstehen eher eine Reihe von Perspektiven auf Grundlage einzelner Befunde anstatt zusammenhängende Theorien (vgl. Hotchkiss, Borow, 1996; Johnson, Mortimer, 2002).

3.1 Psychologische Perspektiven auf Berufswahl

Da bereits Ratschinski (2009) eine strukturierte Übersicht zum Stand der internationalen psychologischen Theoriebildung liefert, beschränkt diese Arbeit sich auf eine kurze Analyse der verschiedenen Stränge. Im Fokus steht die begründete Auswahl geeigneter Theorieansätze für den weiteren Verlauf der Arbeit. Für ausführlichere Einführungen und Übersichten vgl. Ratschinski (2009: S. 27ff.) sowie die o.g. Handbücher von Brown u.a.

3.1.1 Stränge psychologischer Berufswahltheorien

Mehrere Autoren unternahmen Ordnungsversuche der zahlreichen psychologischen Erklärungsansätze. Diese Arbeit unterscheidet in Anlehnung an Ratschinski (vgl. 2009: S. 28) in Struktur-, Prozess- und Entwicklungstheorien. Die Unterteilung in drei Kategorien erlaubt sowohl einen schnellen Überblick zum Stand der Theoriebildung sowie über die wesentlichen Unterschiede zwischen den Ansätzen. Stellvertretend für diese drei Theoriestränge stehen etablierte Theorien. Alle diese Ansätze verstehen Berufswahl in Anlehnung an Parson (1909) als eine Passung oder ‚Matching‘ zwischen Person und Umwelt. Dieses Verständnis ist besonders prägend für Strukturtheorien.

Strukturtheorien zeigen Einflüsse innerhalb des Individuums auf dessen Berufswahl, erklären diese und beziehen sie auf die Berufswelt. Ratschinski (2009: S. 28ff.) zeigt hier Schwerpunkte verschiedener Forscher auf wie z.B. Fähigkeiten (Dawis, 1994), Motive (Bordin, 1994), Interessen (Holland, 1997) oder Wertüberzeugungen (Brown, 1996). Er differenziert diese Ansätze noch weiter in Trait- und Faktorthorien (z.B. Holland, 1997), einerseits und Theorien der Person-Umwelt-Passung (z.B. Dawis, 1994) andererseits. Trait- und Faktorthorien sehen Persönlichkeitsmerkmale (traits) als stabil an und versuchen diese in ihren Dimensionen (Faktoren) zu erfassen. Theorien der Person-Umwelt-Passung hingegen nehmen eine wechselseitige Beeinflussung von Person und Umwelt bzw. Beruf an und definieren Persönlichkeit als dynamischer.

Stellvertretend für die Strukturtheorien soll das **RIASEC Modell** von Holland (1997) stehen, welches in Theorie und Praxis am weitesten verbreitet und belegt ist (vgl. Laube, Deller, 2006: S. 25; Spokane, Cruza-Guet, 2005: S. 30ff.). Holland entwickelte seinen Ansatz als Trait- und Faktorthorie auf Basis des dynamischen Interaktionismus. Für ihn (1997: S. 7ff.) ist Berufswahl der Ausdruck von Persönlichkeit. Da Interessen Persönlichkeit stark prägen und berufliche Stereotype psychologisch und soziologisch überdauernde Relevanz besitzen, setzt Holland hier an. Er weist Personen nach ihren Interessen und berufliche Umwelten nach ihrem Anforderungsprofil den selben sechs Typen zu. Diese sechs Typen

(RIASEC) stehen für **Realistic** (praktisch-technisch), **Investigative** (intellektuell-forschend), **Artistic** (künstlerisch-sprachlich), **Social** (erziehend-pflegend), **Enterprising** (führend-verkaufend) und **Conventional** (ordnend-verwaltend). Sämtliche Berufe und Persönlichkeiten lassen sich durch diese Typologie über einen Drei-Buchstabencode beschreiben (z.B. SAI), je dominanter ein Typ desto weiter vorne im Code steht er. Diese Typologie ordnet Holland auf einem Hexagon an, welches das Verhältnis der Typen untereinander strukturiert. Über vier Konstrukte präzisiert er sein Modell weiter. Je größer die Übereinstimmung - **Kongruenz** - der Codes zwischen Person und Umwelt, desto besser die Aussichten für den beruflichen Werdegang (vgl. Bergmann, Eder, 2005: S. 15; Jörin u. a., 2003: S. 15; Ratschinski, 2009: S. 34). Eine hohe Vereinbarkeit der Typen in einem Profil untereinander bezeichnet er als **Konsistenz**. Die Ausprägung der einzelnen Interessentypen bestimmt das Maß an **Differenziertheit**, wobei ein klar differenziertes Interessensprofil klarere Orientierung ermöglicht. Die **Identität** beschreibt inwiefern und wie konstant einer Person die eigenen Ziele, Werte und Fähigkeiten bewusst sind (vgl. Spokane, Cruza-Guet, 2005: S. 27ff.). Hollands Theorie ist Grundlage vieler diagnostischer Instrumente in Forschung und Berufsorientierung, die auch im deutschen Sprachraum Anwendung finden (z.B. SDS, AIST, EXPLORIX).

Hollands RIASEC Modell ermöglicht einerseits die Strukturierung der Berufswelt, bietet die Grundlage für differenzierte Instrumente zur Fremd- und Selbsteinschätzung sowie die gleichzeitige Berücksichtigung von Beruf und Persönlichkeit. Andererseits konzentriert es sich einseitig auf Interessen, blendet den Einfluss sozialer Kontexte aus sowie die Entstehung und Entwicklung einer Berufswahl (vgl. Balz, 2010: S. 19f.). Eine Alternative zu den Strukturtheorien bieten Prozesstheorien.

Nach Ratschinski (2009: S. 37ff.) erweitern **Prozesstheorien** ihren Fokus auf aktualgenetische Abläufe, d.h. wie im Zusammenhang mit Berufswahl Entscheidungsprozesse entstehen und sich entwickeln. Da es als unbestritten gilt, dass relevante Bestandteile von Berufswahlprozessen in Interaktion mit der Umwelt entstehen - erlernt werden - greifen Prozesstheorien deduktiv auf vorhandene, allgemeinere Lerntheorien zurück wie operantes Konditionieren/instrumentelles Lernen, klassisches Konditionieren/assoziative Verknüpfung und sozialkognitives Lernen. Mitchell & Krumboltz (1996) z.B. verstehen Menschen als individuelle Lernsysteme, die sich in Auseinandersetzung mit der Umwelt über die genannten Lernformen ein einzigartiges Muster von Verhaltensweisen aneignen. So entstehen Vorstellungen und Einstellungen gegenüber der Berufswelt und uns selbst, welche den Berufswahlprozess beeinflussen. Ferner berücksichtigt die Theorie, dass berufliche Optionen

automatisch durch nicht individuell beeinflussbare Faktoren wie Geschlecht, genetische Voraussetzungen, Arbeitsmarktentwicklung usw. begrenzt werden.

Stellvertretend für die Prozesstheorien soll hier die sozialkognitive Berufswahltheorie oder Social Cognitive Career Theory (SCCT) von Lent, Brown & Hackett stehen (1994, 1996; Lent, 2005). Ratschinski (2009: S. 41) bezeichnet die SCCT als „gemessen am Anregungsgehalt für empirische und praktische Arbeiten als die erfolgreichste Neuentwicklung unter den Berufswahltheorien (...)“. Die Autoren der SCCT sehen zwei rivalisierende Theoriestränge, Trait- und Faktorthorien einerseits sowie Entwicklungstheorien andererseits und versuchen die Vorzüge beider zu vereinen. Genau wie Trait- und Faktorthorien messen sie Interessen, Fähigkeiten und Werten Bedeutung zu, konzentrieren sich aber auf Aspekte, die sie für leichter beeinflussbar halten wie Selbstbilder, soziale Unterstützung oder finanzielle Barrieren. Ähnlich wie Entwicklungstheorien beachten sie Berufswahl als Prozess, beschäftigen sich aber weniger mit der Strukturierung des Prozesses nach Phasen, sondern versuchen Faktoren aufzuzeigen, die Entwicklung stimulieren (vgl. Lent, 2005: S. 103). Die Theorie sieht Individuen als aktive Gestalter ihrer Entwicklung, wobei äußere wie innere Faktoren diese Entwicklung hemmen oder stimulieren können. Die SCCT unterteilt den Prozess beruflicher Entwicklungen in die Entwicklung von Berufsinteressen, Berufsentscheidungen und das Erreichen von Leistungszielen. Zur Erklärung dieser Prozesssegmente greift die SCCT auf drei sozialkognitive Variablen zurück: Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, Ergebniserwartungen und persönliche Ziele (vgl. Ratschinski, 2009: S. 41f.). Das zentrale Konstrukt ist die **Selbstwirksamkeitserwartung** nach Bandura (1997). Selbstwirksamkeitserwartung bezeichnet bereichsspezifische Überzeugungen bestimmte Aufgaben erfüllen zu können (vgl. Bandura, 1997: S. 3; Mietzel, 2001: S. 170). Durch den Rückgriff auf Banduras populäres Konstrukt kann die SCCT auf eine breite empirische Basis aufbauen, um ihre Aussagen zu stützen. Diese zeigen Selbstwirksamkeit als starken Einfluss auf berufliche Interessen, die wiederum Berufswahl beeinflussen (vgl. Betz, 2001; Hackett, Betz, 1981; Lent, 2005; Lent u. a., 1994; Rottinghaus u. a., 2003). **Ergebniserwartungen** hingegen definieren erwartete Konsequenzen eigenen Handelns, während **persönliche Ziele** Richtung und gewünschtes Ergebnis einer Handlung bestimmen. Die Grundannahmen der SCCT fasst Balz (2010: S. 24f.) so zusammen:

- Menschen lernen selbstreflexiv und erfahrungsbasiert
- Feedback und Erfahrungen über eigene Handlungsergebnisse führen zu Repräsentationen eigener Leistungsfähigkeit

- Diese Repräsentationen bestimmen Erwartungen in ähnlichen Situationen erfolgreich zu sein
- Die Einschätzung eigener Leistungsfähigkeit bestimmt zukünftige Ziele
- Menschen entwickeln langfristig Interessen und Motivation für Tätigkeiten, in denen sie erwarten erfolgreich zu sein
- Erfolgreiche Berufsausübung führt zu Berufszufriedenheit

Stärken der Theorie sind die Einbindung von Konstrukten mit hoher Erklärungskraft und die empirische Fundierung dieser Annahmen. Ferner zeigt die SCCT konkrete Ansätze für praktische Intervention auf wie die Erweiterung von Interessen, das Steigern von Selbstwirksamkeitserwartungen oder die Erarbeitung von Strategien zum Erreichen beruflicher Ziele, Überwinden von Hindernissen sowie Entwicklung von Alternativen. Balz (2010: S. 28) kritisiert jedoch, dass im Orientierungsprozess die für Lernen notwendigen Rückmeldungen oder Informationen häufig ausbleiben oder verdeckt werden können. Zudem sieht Balz das Problem, dass die Theorie eine realistische Anpassung der Selbstwirksamkeitserwartungen durch die Jugendlichen voraussetzt. Es kann jedoch zum Schutz des eigenen Selbstwertes oder durch anderweitig entwickelte Aspirationen zu unrealistisch hohen Selbstwirksamkeitserwartungen kommen. Daher sollten noch Maßnahmen zur realistischen Anpassung integriert werden.

Entwicklungstheorien erweitern den Fokus gegenüber Prozesstheorien nochmals. Ratschinskis (2009: S. 42ff.) Theorieübersicht zufolge sehen sie Berufswahl als Zwischenstation und Resultat einer lebenslänglichen Entwicklung mit mehreren Einflüssen und Entscheidungen. Unter Rückgriff auf die Entwicklungspsychologie legen sie, ähnlich wie Phasenmodelle zu Übergängen, allgemeine Stufen oder Phasen der Entwicklung hin zu einer Berufswahl fest. Je nach Theorie sind diese Stufen in ihrer Reihenfolge fest vorgegeben oder als allgemeine Abfolge definiert, die variieren und sich wiederholen kann. Entwicklungstheorien zur Berufswahl sind zahlreich und vielseitig, von Ginzbergs Ansatz (1952) in Anlehnung an Piaget ein Stufenmodell des Berufswahlprozesses zu entwerfen, über Roes Theorie (1957), welche Berufswahl schon früh durch den Erziehungsstil der Eltern und die Entwicklungsräume der Individuen beeinflusst sieht; die Theorie von Vondracek u.a. (1986), die in Anlehnung an Bronfenbrenner (1981) Berufswahl als Resultat steter, dynamischer Interaktion zwischen Person und Umwelt versteht; bis hin zu Supers Laufbahntheorien (1953) und Gottfredsons Eingrenzungs- und Kompromisstheorie (1981). Supers Theorie wird hier und Gottfredsons Theorie in Kapitel 3.1.3 aufgrund ihrer Verbreitung und ihres Einflusses näher dargestellt. Für genauere Beschreibungen der anderen

Ansätze vgl. Ratschinski (2009: S. 42ff.) oder die Handbücher von Brown u.a.

Supers **Lifespan-Lifespace-Modell** (1953; 1996) ist eine der ältesten und am stärksten differenzierten, entwicklungspsychologischen Theorien zur Berufswahl. Zudem zeigt es Ansatzpunkte für Diagnose und Beratung auf und regte die Entwicklung von Instrumenten an (z.B. das Career Development Inventory). Statt einer Entwicklung bis zur ersten Entscheidung untersucht Super über das Konzept der Laufbahn eine Abfolge mehrerer beruflicher Entscheidungen. Soziale und berufliche Erfahrungen, Anforderungen und Rollen dienen dabei als Katalysator für Berufswahlentscheidungen. Um den Umgang des Individuums mit diesen Erfahrungen zu organisieren, greift Super auf bis heute für den psychologischen Fachdiskurs prägende Überlegungen von William James zum Selbst zurück. James (vgl. 1983) unterteilte bereits 1890 das Selbst in ‚I‘ (das betrachtende Subjekt) und ‚Me‘ (das betrachtete Objekt). ‚I‘ und ‚Me‘ bilden in aktiver, wechselseitiger Auseinandersetzung miteinander und der Umwelt das Selbst. Aus dieser Trennung leitet Super zwei seiner zentralen Konstrukte ab, das berufliche Selbstkonzept und die berufliche Identität. Das **berufliche Selbstkonzept** steht für das betrachtende Subjekt (I) und seine Perspektive auf sich als betrachtetes Objekt (Me). Es sind die subjektiven Deutungen eigener Interessen, Ziele, Fähigkeiten, Werte und Voraussetzungen. Als **berufliche Identität** bezeichnet Super ein deutliches und stabiles Bild der eigenen Ziele, Interessen und Fähigkeiten (vgl. Super u. a., 1996: S. 137). Wie eine Umwelt das Individuum wahrnimmt und ihm dies spiegelt, formt in Abhängigkeit von Kontinuität und Deutlichkeit der Rückmeldung die berufliche Identität. Sie ist das vom ‚I‘ betrachtete Objekt (Me) (ebd. 1996: S. 137f.). Ein drittes Konstrukt gewinnt Bedeutung durch die Unterteilung der Laufbahn in Phasen. Super formuliert fünf Phasen, die als **Maxizyklus** die gesamte Laufbahnentwicklung einer Person beschreiben: Wachstum (growth), Exploration (exploration), Etablierung (establishment), Erhaltung (maintenance) und Rückzug (disengagement). Jede dieser Phasen erfordert die Bewältigung spezifischer Entwicklungsaufgaben. Die persönliche Kompetenz, die jeweiligen Aufgaben anzunehmen und erfolgreich zu bewältigen nennt Super **Berufswahl-/Laufbahnreife** (vgl. Super u. a., 1996: S. 124ff.). Während der Übergänge zwischen den Phasen des Maxizyklus durchläuft das Individuum einen bis mehrere **Minizyklen** mit denselben Phasen. Ziel ist die Implementierung des Selbstkonzepts in eine berufliche Umwelt mit ihren Rollen und Anforderungen.

Supers Laufbahntheorie berücksichtigt die Komplexität beruflicher Orientierung. Dadurch wird die Theorie selbst komplex, was Operationalisierungen für empirische Untersuchungen erschwert. Dennoch sehen Super u.a. (1996: S. 145) die Grundannahmen der Theorie als

empirisch bestätigt. Aufgrund der Komplexität verortet Balz (2010: S. 24) sie aber eher als Rahmenkonzept. Das Verdienst der Theorie ist die Betrachtung von Berufswahl als Prozess und die Integration weiterer biographischer Rollen neben dem Beruf. Zudem inspiriert das Konstrukt der Laufbahnreife noch heute empirische Untersuchungen und Interventionen zur Unterstützung beruflicher Orientierung (vgl. Balz, 2010: S. 23f.; Hackett u. a., 1991: S. 8f.; Osipow, Fitzgerald, 1996: S. 123ff.). Mark Savickas entwickelte die Theorie Supers in seiner ‚Career Construction Theory‘ (2005) weiter. Diese Weiterentwicklung greifen z.B. Driesel-Lange u.a. (2011b) zur Entwicklung ihres Berufswahlkompetenzmodells auf.

Alle Theoriestränge haben Theorien mit großer Erklärungskraft hervorgebracht. Die genannten Beispiele offenbaren jedoch allesamt neben ihren Stärken auch Schwächen:

- Die punktuelle Betrachtung ohne Berücksichtigung von relevanten Akteuren bei Holland
- Die einseitige Annahme realistischer Selbstwirksamkeitserwartungen von Lent u.a.
- Die überfordernde Komplexität von Supers Laufbahntheorie

Dies erfordert eine weitere Perspektive mit der Möglichkeit die genannten Schwachpunkte zu kompensieren sowie Stärken zu integrieren. Der folgende Abschnitt formuliert daher Anforderungen an eine theoretische Basis zur Strukturierung des Berufsorientierungsprozesses innerhalb des Individuums.

3.1.2 Bestimmung der Anforderungen an eine theoretische Basis zur Erklärung von Berufsorientierungsprozessen von Individuen für das Konzept

Eine brauchbare theoretische Basis muss dem angestrebten Konzept in dreierlei Hinsicht gerecht werden: empirisch, chronologisch und integrativ. Die gewählten Ansätze müssen **empirisch** überprüfbare Konstrukte und Aussagen enthalten sowie bereits auf empirischen Grundlagen aufbauen. Ratschinski (2009: S. 24) bemängelt hier eine „ausgeprägte Datenferne“ vieler Berufswahltheorien. Empirische Fundierung sichert die Bearbeitung relevanter Aspekte anstatt Randphänomenen und verleiht dem Konzept Glaubwürdigkeit gegenüber der Praxis.

Obwohl Strukturtheorien diesem empirischen Anspruch am ehesten genügen, vernachlässigen sie eine **chronologische** Anforderung: Berufsorientierung ist per Definition ein Prozess (vgl. Kapitel 2.1), dieser Gedanke liegt mehr oder minder vielen der aufgeführten Theorien zugrunde und fußt auf empirischen Erkenntnissen. Eine Theorie sollte daher entwicklungstheoretische Aspekte berücksichtigen. Hier setzen einige Berufswahltheorien z.T. sehr spät an oder beschränken sich wie Prozesstheorien auf Prozesse mit limitierter

Reichweite wie konkretere Entscheidungsabläufe. Für ein umfassendes Verständnis sollten Ansätze sowohl Entstehung als auch Verlauf dieses Prozesses erklären können.

Weitere, häufige Kritikpunkte an psychologischen Ansätzen sind die einseitige Fokussierung auf einzelne Konstrukte, eine Überbetonung des Individuums und ein Vernachlässigen der Umwelteinflüsse. Dies macht das **integrative Potential** eines Ansatzes bedeutsam. Erklärungen sollten anschlussfähig gegenüber relevanten Umwelten und damit soziologischen Erklärungsansätzen sein, um mehrere erklärungsstarke Prädiktoren von Berufswahl integrieren zu können (vgl. Ratschinski, 2009: S. 49ff.).

In seiner umfassenden Theoriebewertung spricht Ratschinski (2009: S. 49) dieses Potential in Anlehnung an vorangegangene Bewertungen von Osipow (1990) und Brown (2002b) am ehesten der ‚Circumscription and Compromise Theory‘ von Gottfredson (1981, 1996, 2002, 2005) und der SCCT von Lent u.a. (1994, 1996; 2005) zu. In besonderem Maße erfüllt die Theorie Gottfredsons die formulierten Ansprüche. Sie integriert die erklärungsstärksten Prädiktoren aus psychologischen und soziologischen Ansätzen (vgl. Kapitel 3.2) und steigert das Erklärungspotential der Theorie in ihren Überarbeitungen (vgl. 2002, 2005) durch die Integration allgemeinspsychologischer Erkenntnisse über z.B. die Grunddimensionen der Persönlichkeit (Big Five). Sie beschreibt den Berufsorientierungsprozess von der frühen Kindheit bis ins Jugendalter und setzt damit breiter an als die SCCT. Wie von Ratschinski (vgl. 2009: S. 51) hervorgehoben, eignen sich ihre Aussagen besonders zur empirischen Überprüfung. Geeignet als Ansatzpunkt für ein Konzept zur Berufsorientierung in Deutschland scheint Gottfredsons Theorie auch, da ihre Grundannahmen für den deutschen Sprachraum in mehreren jüngeren Untersuchungen überprüft und bestätigt wurden (vgl. Kayser u. a., 2012; Ratschinski, 2009; Schmude, 2009). Ferner weist Ratschinski (2009: S. 52) darauf hin, dass Gottfredson erstmals seit Ginzberg eine strukturierte Erklärung zur Kompromissbildung vorlegt. Daher beschreibt der folgende Abschnitt Gottfredsons Theorie ausführlicher.

3.1.3 Die Eingrenzungs- und Kompromiss-Theorie von Linda Gottfredson

Die Eingrenzungs- und Kompromiss-Theorie³ [circumscription and compromise theory – im Weiteren CCT] von Linda S. Gottfredson (1981, 1996, 2002, 2005) ist ein primär psychologisch-entwicklungstheoretischer Ansatz, der aber Aspekte etablierter psychologischer Theorien zum Berufswahlverhalten der anderen Theoriestränge integriert.

³ Die folgende Darstellung der Theorie Gottfredsons entspricht in weiten Teilen den selbst erstellten Aufbereitungen für vorangegangene Veröffentlichungen (vgl. Kayser u.a. 2012 sowie Steinritz u.a. 2012).

Zum einen übernimmt Gottfredson Hollands (1997, 1999) RIASEC-Typologie und damit die Annahme, dass berufliche Interessen Ausdruck von Persönlichkeit und relevant für Berufswahl sind. Zum anderen beschreibt Gottfredson wie Super (1953; 1996) Berufswahl als einen Passungsprozess zwischen Selbstkonzept und Beruf. Als studierte Soziologin versucht sie die einseitige Fixierung psychologischer Ansätze auf das Individuum um den Einfluss der Umwelt, also eine soziologische Perspektive, zu ergänzen. Dazu unterscheidet sie das Selbstkonzept in ein soziales und ein psychologisches. Zentral für Gottfredsons Theorie ist, dass sie öffentlich sichtbare Aspekte des sozialen Selbst wie Geschlechtszuschreibung, Klasse und Intelligenz für relevanter bei der Berufswahl hält als private, persönliche Aspekte des psychologischen Selbst wie Interessen und Werte (vgl. Ratschinski, 2009: S. 53f.). Bei der Berufswahl versuchen Individuen primär eine gewünschte Rolle in einer größeren sozialen Ordnung darzustellen (für eine Auflistung der empirischen Belege vgl. Gottfredson, 1981, 1996).

Die Dominanz des sozialen Selbstkonzeptes gegenüber dem psychologischen leitet Gottfredson aus einer entwicklungspsychologischen Argumentation ab. Mit wachsenden kognitiven Fähigkeiten entwickeln Individuen ein **Selbstkonzept**, d.h. Vorstellungen über ihre soziale Zugehörigkeit, ihre Fähigkeiten sowie Interessen und bilden dementsprechende, berufliche Präferenzen aus. Da Aspekte des sozialen Selbst früher entstehen als die psychologischen, wirken diese schon früher auf die Entwicklung und sind stärker verfestigt. Gleichzeitig entwickeln Individuen in Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt Vorstellungen von Berufen – **Berufskonzepte**. Über diese Berufskonzepte strukturieren Personen die ihnen bekannte Berufswelt. Alle Individuen innerhalb einer Gesellschaft bilden ähnliche Berufskonzepte in Bezug auf die Dimensionen Geschlechtstyp, Prestige und Arbeitsfeld (vgl. Gottfredson, 1981: S. 547f.) - Arbeitsfeld entspricht Hollands RIASEC Typologie (1997; s. Kap. 3.1.1). Individuen strukturieren ihre Berufskonzepte über diese Dimensionen auf einer **kognitiven Landkarte**, welche innerhalb einer Gesellschaft universell ist. Idealisiert kann diese Landkarte als Koordinatensystem dargestellt werden, wobei wahrgenommenes Geschlecht und Prestige eines Berufs die beiden Achsen markieren.

Innerhalb der kognitiven Landkarte entwickeln Individuen mit der Zeit ein Feld akzeptabler Berufe, das **Aspirationsfeld**. Im Falle einer notwendigen Berufsentscheidung berücksichtigen Personen nur Berufe innerhalb dieses zuvor geformten Feldes. Berufswünsche, die ein Individuum zu einem bestimmten Zeitpunkt verwirklichen möchte, definiert Gottfredson als **berufliche Aspirationen**. Sie sind das Produkt aus Präferenz und wahrgenommener Zugänglichkeit (vgl. Gottfredson, 1996: S. 187). Individuen bilden ihr

Aspirationsfeld in einem Prozess der **Eingrenzung**, durch einen weitestgehend vorbewussten Abgleich von Selbstkonzept und Berufskonzept, der bereits im frühen Kindesalter einsetzt. Im Verlauf schließen Individuen schrittweise immer mehr Berufe als inakzeptabel aus. Gottfredson unterteilt diesen Prozess in Abhängigkeit vom Alter in vier Entwicklungsstufen. Diese Altersstufen dienen jedoch nur zur groben Orientierung und beziehen sich auf die durchschnittliche kognitive Entwicklung anstatt auf chronologisches Alter (vgl. Gottfredson, 1983: S. 208). Über diese ‚weiche Grenzziehung‘ bietet Gottfredson einerseits Orientierung und entzieht sich gleichzeitig Kritikern, die eindeutige, lineare Stufentheorien für unrealistisch halten (vgl. Vondracek u. a., 1983, 1986).

- Auf **Stufe 1** (Alter 3-5) begreifen Kinder Berufe als Teil ihrer erwachsenen Zukunft. Sie schließen fantastische oder nicht-menschliche Rollen aus und orientieren sich an existierenden Erwachsenenrollen.
- Als nächstes (**Stufe 2** – Alter 6-8) entwickeln Kinder Vorstellungen darüber, welche Geschlechterrolle sie einnehmen möchten und welche Aktivitäten, Rollen und Berufe ihnen dies ermöglichen. Alle Berufe, die mit diesen Vorstellungen nicht vereinbar sind, schließen sie aus. So definieren bereits Kinder eine **akzeptable Geschlechtsgrenze** und trennen dabei rigoroser zwischen passend und unpassend, als es der Geschlechterverteilung in der Berufswelt entspräche.
- Später entwickeln Kinder Auffassungen über ihre Fähigkeiten und soziale Position im Vergleich zu anderen (**Stufe 3** – Alter 9-13). Sie schließen alle Berufe aus, die ihnen nicht das angestrebte Mindestmaß an Prestige ermöglichen oder ihnen zu schwer zugänglich erscheinen. Kinder entwickeln so eine prestigebezogene **untere Anspruchsgrenze** und eine **obere Anstrengungsgrenze**. Diese Grenzen entsprechen meist den Erwartungen des nahen Umfeldes (Eltern, Peers usw.), um Konflikte oder Scheitern zu vermeiden. So haben Jugendliche bereits im Alter von 9-13 Jahren ein vorbewusstes Feld akzeptabler Berufe entwickelt und dabei ihre beruflichen Optionen erheblich eingeschränkt.
- Erst später entwickeln Jugendliche **spezifische berufliche Interessen und Werte**, die sie mit Berufskonzepten innerhalb ihres Aspirationsfeldes abgleichen (**Stufe 4** – Alter 14+). Berufliche Interessen werden somit erst innerhalb des bereits über die Dimensionen Geschlecht und Prestige etablierten Aspirationsfeldes relevant (s. Abbildung 1). Dadurch sieht Gottfredson Interessen zwar als prägend für Berufswahl, aber nur innerhalb anderweitig moderierter Grenzen.

(vgl. Gottfredson, 1981: S. 558ff.)

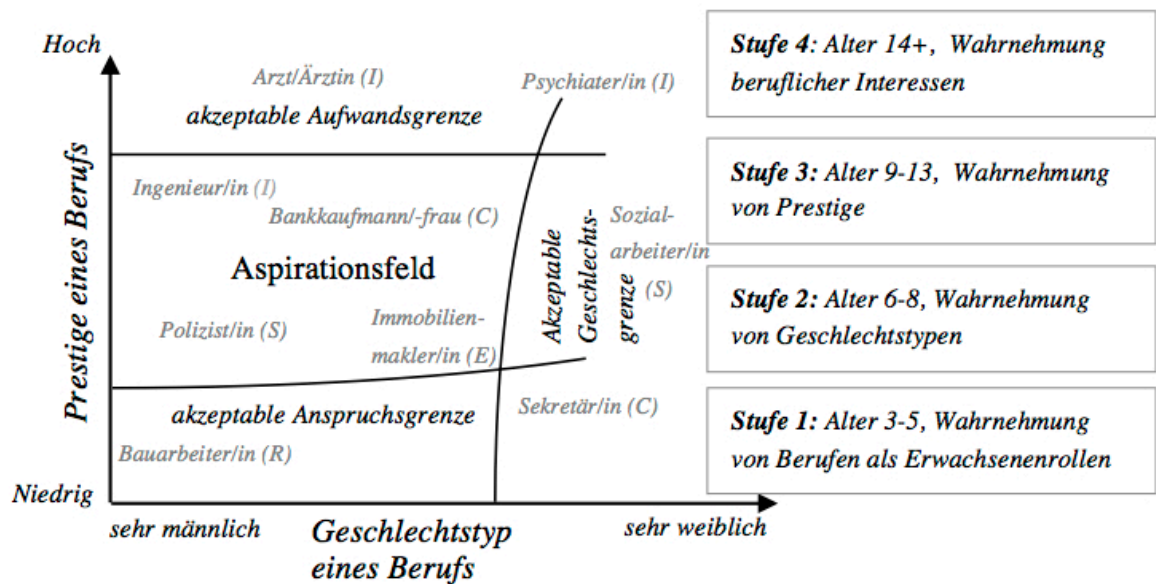


Abbildung 3: Idealisierte Darstellung der kognitiven Landkarte eines männlichen Jugendlichen mit Aspirationsfeld und Entwicklungsstufen nach Gottfredson (1981)

Innerhalb des so gebildeten Aspirationsfeldes formen Individuen konkrete berufliche Aspirationen, die sie primär anstreben und verwirklichen wollen. Wenn Individuen ihre beruflichen Aspirationen nicht verwirklichen können, müssen sie **Kompromisse** schließen. Gottfredson (1996: S. 195) definiert Kompromisse als die Anpassung von Aspirationen an eine äußere Realität. Personen gehen aus zwei Gründen Kompromisse ein, entweder weil sie antizipieren (anticipatory compromise) oder erfahren (experiential compromise), dass ihre bevorzugte berufliche Option für sie unzugänglich ist.

Wie bereits angesprochen geht Gottfredson davon aus, dass die Dimensionen des Selbstkonzepts, die sich früher im Leben entwickeln, relevanter für das Individuum sind – auch bei der Berufswahl. Daher gehen sie bei manchen Dimensionen eher Kompromisse ein, um andere zu schützen. In der ersten Version ihrer Theorie 1981 gab Gottfredson an, dass Individuen zuerst bei Interessen, dann beim Prestige und erst zuletzt bzgl. der Übereinstimmung mit ihrem Geschlechtstyp Kompromisse eingehen. Dieses Muster der Kompromissbildung überarbeitete Gottfredson später (1996), um es widersprechenden empirischen Befunden anzupassen. Nach der aktuellen Fassung hängt Kompromissbildung von der Stärke des nötigen Kompromisses ab – stark, moderat oder schwach. Wenn alle verfügbaren Optionen in Bezug auf Geschlechtstyp, Prestige und Interesse innerhalb des eigenen Aspirationsfeldes liegen (**schwacher Kompromiss**), bevorzugen Personen perfekte Passung zwischen Interesse und Beruf. Personen werden versuchen ihren Prestige-

Aspirationen zu genügen, wenn die verfügbaren Optionen einigermaßen akzeptabel in Bezug auf alle Dimensionen sind (**moderater Kompromiss**). Nur bei **starken Kompromissen**, wenn alle Optionen in mindestens einer der relevanten Dimensionen (Interesse, Prestige oder Geschlechtstyp) völlig außerhalb des Aspirationsfeldes liegen, gilt das ursprüngliche Kompromissmuster (vgl. Abb. 4).

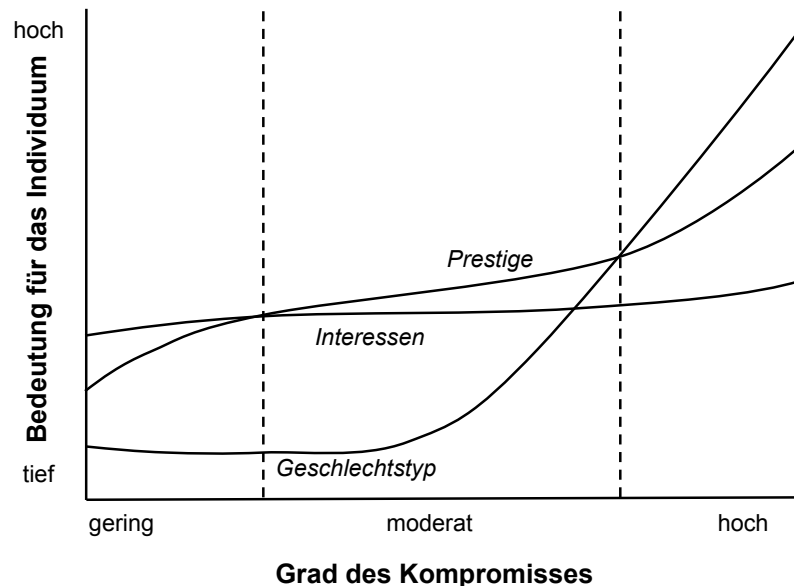


Abbildung 4: Kompromissbildung in Abhängigkeit vom Grad des Kompromisses nach Gottfredson (1996)

Gottfredson formuliert drei weitere Prinzipien, denen Personen in ihren Kompromissen folgen:

1. Tendieren sie zur Minimierung von Suchkosten und beziehen ihre Informationen primär aus ihrem nächsten Umfeld.
2. Aktive Berufswähler bedienen sich mehr Ressourcen und ziehen mehr Nutzen daraus als passive.
3. Stellen Individuen häufig ihre Suche ein sobald sie eine akzeptable Option gefunden haben anstatt weiter nach einer optimalen Alternative zu suchen. (vgl. Gottfredson, 2005: S. 82ff.)

Weder das erste noch das überarbeitete Muster zur Kompromissbildung wurden jedoch einheitlich bestätigt (Gottfredson, 1996: S. 209ff.; Ratschinski, 2009: S. 68ff., 141). Insgesamt konnte die Theorie in ihren wesentlichen Annahmen aber auch nicht widerlegt

werden, vielmehr stützen jüngere Untersuchungen im deutschsprachigen Raum zentrale Annahmen wie die Universalität der Berufskonzepte sowie die Relevanz von Geschlechtstyp und Prestige für Berufswahl (vgl. Kayser u. a., 2012; Ratschinski, 2009; Schmude, 2009).

Daher liefert diese Theorie für den deutschsprachigen Raum eine solide Basis für eine Konzeptentwicklungen zur beruflichen Orientierung, sie bedarf aber weiterer Ergänzungen. So würde die Integration der SCCT und ihrer Aussagen zur Selbstwirksamkeit differenziertere Aussagen und eine Explikation der oberen Prestigegegrenze erlauben. Über dieses Konstrukt versuchen Instrumententwürfe das von Gottfredson postulierte Aspirationsfeld in Teilen zu erfassen (vgl. Steinritz u. a., 2012). Ferner impliziert die Theorie zwar über das soziale Selbstkonzept die Einflüsse der Umwelt, liefert aber keine Strukturierung für diese. Für eine Konzeptentwicklung wird jedoch eine theoretische Rahmung der Umwelt benötigt, die sich mit Gottfredsons Ansatz verknüpfen lässt.

Um eine geeignete Auswahl treffen zu können, bespricht das nächste Kapitel daher soziologische Perspektiven auf Berufswahl.

3.2 Soziologische Perspektiven auf Berufswahl

Nach Hotchkiss & Borow (1996: S. 283) untersucht die Soziologie die sozialen Kräfte, welche Arbeit, Beruf und Mensch beeinflussen. Sie liefert eher lose Ansätze und Perspektiven auf Arbeit und Berufswahl als kohärente Theorien mit Hypothesen. Im Unterschied zu psychologischen Ansätzen ist den soziologischen Perspektiven auf Berufswahl gemeinsam, dass sie ... :

- ... **Strukturen, Elemente & Mechanismen** von Gesellschaft und Arbeit sowie deren Zusammenspiel betrachten anstatt das Individuum.
- ... den **Einfluss der Umwelt** als prägend für Berufsorientierung sehen, besonders durch institutionelle Einschränkungen, und nicht die Eigenkontrolle des Individuums.
- ... die **Auswirkungen auf Settings** durch institutionelle Faktoren und formale Regeln betrachten und nicht den Einfluss individueller Eigenschaften auf das Individuum. (vgl. Hotchkiss, Borow, 1996: S. 282f.)

Wie bei den psychologischen Ansätzen ist eine Unterscheidung verschiedener soziologischer Perspektivstränge entlang trennscharfer Unterscheidungsmerkmale schwer, da die Ansätze

und ihre Hauptkonzepte sich z.T. überschneiden. Zwar teilen alle die Grundannahme, dass gesellschaftliche Unterschiede und Ungleichheiten die Position des Individuums darin beeinflussen und einschränken, die Ansätze unterscheiden sich jedoch darin, welche Aspekte der Umwelt sie besonders betonen. Einerseits solche, die eher nah am Individuum stehende Aspekte der Umwelt betonen wie Familie und Milieu. Andererseits jene, die eher zugrundeliegende Bauanleitungen und Strukturen sozialer Umwelt für den primären Einfluss halten.

Um diese Unterteilung näher zu bestimmen, helfen ähnliche Ordnungsversuche aus der sozialstrukturellen Sozialisationsforschung (vgl. Steinkamp, 1998: S. 270ff.), die auf sozial-ökologische Modellvorstellungen, wie die Bronfenbrenners (1981), zurückgreifen. Bronfenbrenner unterteilt Umwelt dabei in vier ineinander verschachtelte Systemebenen. Die unterste Mikrosystemebene umfasst alle Lebensbereiche mit ihren Mustern an Tätigkeiten, Rollen und Beziehungen, an denen eine Person direkt beteiligt ist wie Familie oder Peer-Group. Die wechselseitigen Beziehungen zwischen diesen Lebensbereichen beschreibt das nächst höhere Mesosystem. Das darüberliegende Exosystem fasst hingegen Lebensbereiche, welche über die Mikrosysteme eines Individuums indirekt auf dieses wirken, wie der Arbeitsplatz der Eltern. Hierbei begreift Steinkamp (1998: S. 276) soziale Milieus als Vermittlungskategorie zwischen den Lebensbereichen. Auf oberster Ebene prägt das Makrosystem die zugrundeliegenden Ordnungsmuster dieser Systeme.

Aufgrund dieser Überlegungen unterscheidet die Arbeit soziologische Berufswahlforschung in zwei Entwicklungsstränge:

- Die einen untersuchen die **nähere Umwelt** des Individuums aus Mikro-, Meso- und Exosystem mit sozialen Milieus als Vermittlungskategorie, ...
- ... andere betrachten die **Strukturen der Makroebene**.

Diese Unterscheidung ist zwangsläufig unscharf, eignet sich aber am ehesten die Entwicklungslinien innerhalb soziologischer Berufswahlforschung zu organisieren, da vorliegende Überblicke angesichts der Vielfalt selbst nicht eindeutig unterscheiden (vgl. Hotchkiss, Borow, 1996; Johnson, Mortimer, 2002).

3.2.1 Soziologische Perspektiven zum Einfluss der näheren Umwelt

Besondere Beachtung im soziologischen Diskurs zur näheren Umwelt finden **Eltern und Familie**, so z.B. in den lange prägenden **Status-Attainment-Ansätzen** [Status-Erreichung].

Sie beschreiben den Umstand, dass Eltern ihre gesellschaftliche Position oftmals an ihre Kinder weitergeben. Diese Ansätze gehen primär von eindimensional-vertikalen Bewegungen in der gesellschaftlichen Hierarchie entlang Prestige und Status aus. Das sogenannte ‚Wisconsin Modell‘ (vgl. Sewell u. a., 1969, 1970) gilt nach Hotchkiss & Borow (1996: S. 287f.) als das populärste und für Forschung prägendste Modell dieser Ansätze (vgl. Abb. 5). Es stellt die Weiterentwicklung eines Modells nach Blau & Duncan (1967: S. 165ff.) dar. Das Modell beschreibt wie Familie und relevante Bezugspersonen einerseits sowie kognitive Variablen andererseits im Zusammenspiel das Ausmaß von Bildung und darüber die spätere berufliche Position von Individuen prägen. Es gilt in seinen Grundzügen als bestätigt, trotz kleinerer Abänderungen. Aufgrund seiner empirischen Fundierung steht es hier stellvertretend für das soziologische Paradigma obwohl es individuelle, kognitive Variablen mit einbezieht. Der erfolgreiche Einbezug psychologischer Komponenten verdeutlicht jedoch die Aussagekraft solch integrativer Modelle.

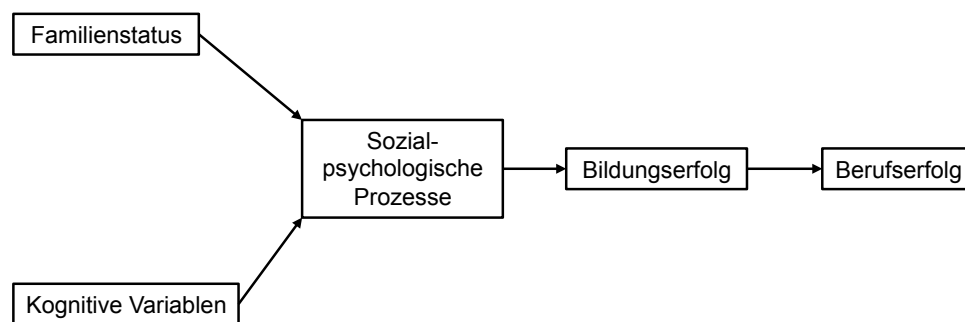


Abbildung 5: Vereinfachte Darstellung des frühen Wisconsin Modells zum ‚Status Attainment‘ (aus Hotchkiss, Borow, 1996: S. 287)

Da die Berufe der Eltern deren beruflichen Werte beeinflussen, welche sie wiederum ihren Kindern vorleben und von diesen erwarten, übernehmen Kinder diese Werte und Erwartungen gegenüber Arbeit (vgl. Hall, 1986: S. 116f.; Kohn u. a., 1985: S. 98ff.). Ferner konnten andere Autoren zeigen, dass ein hoher sozioökonomischer Status der Eltern mit fördernd-förderndem, autoritativen Erziehungsstil und engeren Beziehungen zu ihren Kindern einhergeht. Die Qualität der Eltern-Kind-Beziehung ist wiederum Moderatorvariable für den Einfluss beruflicher Einstellungen und Werte der Eltern auf ihre Kinder und letztlich deren beruflichen Erfolg. Außerdem lernen Kinder mehr vom gleichgeschlechtlichen Elternteil und zeigen weniger Verhaltensauffälligkeiten, wenn der Beruf der Eltern selbstständige, komplexe Tätigkeiten involviert (vgl. Johnson, Mortimer, 2002: S. 52f.).

Hotchkiss & Borow (1996: S. 310f.) geben zu bedenken, dass aufgrund der vielfältigen Familienstrukturen keine allgemeingültigen Vorhersagen von Wirkzusammenhängen möglich sind. Jedoch heben die Autoren Ergebnisse hervor, die keine negative Auswirkung mütterlicher Arbeit auf Kinder feststellen können. Insgesamt scheinen Familien in denen beide Elternteile berufstätig sind, weniger tradierte Geschlechterrollen zu reproduzieren. Zusammenfassend wirken Eltern also in Anlehnung an Schulenberg u.a. (1984: S. 131) einerseits über die Optionen, die sie ihren Kindern ermöglichen und andererseits sozialisierend durch Erziehungsverhalten, Vorbildfunktion und Beziehung.

Die amerikanische Berufswahlforschung bezieht immer stärker die Auswirkungen von **Arbeitserfahrungen** auf das zukünftige Arbeitsverhalten von Jugendlichen mit ein. Insgesamt zeichnen Forschungsergebnisse positive Effekte wie höheren beruflichen Erfolg durch frühe Arbeitserfahrungen im Umfang von zwanzig Stunden Arbeit pro Woche und weniger. Höhere Arbeitsbelastungen beeinträchtigen hingegen den späteren Bildungs- und Berufserfolg. Auffällig ist, dass Jugendliche aus privilegierten Hintergründen oder mit akademischen Ambitionen eher Arbeitserfahrungen suchen (vgl. Johnson, Mortimer, 2002: S. 56f.).

Einen Erklärungsansatz, der die Bedeutung des Milieus fokussiert, legen Beck u.a. (1979) vor. Sie sehen Berufswahl primär durch **Milieukonformität** bestimmt. Beurteilungen aus dem eigenen Milieu durch Eltern, Verwandte und Freunde wirken über deren Ansprüche und Urteile als moderierende Variable auf die Berufswahl. Berufswünsche sind danach ein Probandeln der Jugendlichen, welche dann als konform zum Milieu bzw. als sozial zu tief oder zu hoch bewertet werden. Konformität besetzt für die Autoren, wenn Berufe möglichst mit den Lernvoraussetzungen des Milieus übereinstimmen, sprich, zeitlicher und finanzieller Aufwand einen Beruf zu erreichen möglichst gering sind. Struktureinflüsse, wie der Arbeitsmarkt, wirken nach dieser Vorstellung erst zweitrangig auf Berufswahl. Den Einfluss des Individuums und eigener Interessen halten die Autoren für gering. Anpassungen an den Arbeitsmarkt führen nach Beck u.a. (1979: S. 22f.) eher zu Unzufriedenheit, Anpassungen an das Milieu hingegen werden eher akzeptiert und als passend zur Identität empfunden. Beachtenswert ist auch, dass Beck u.a. über das Milieu einige der wenigen Autoren sind, welche die Peer Group berücksichtigen.

Heinz u.a. (1987) werfen diesem Ansatz jedoch eine einseitige Fokussierung auf das Milieu vor, sie sehen ‚milieukonforme Anpassungen der Berufswahl‘ eher bedingt durch Strukturen des Schulsystems. Heinz u.a. stehen damit stellvertretend für die Kritiker von Kontext und Milieu fokussierten Status-Attainment-Ansätzen, die zwar die Relevanz dieser

Faktoren nicht bestreiten, aber eine Vernachlässigung des Einflusses sozialer Strukturen sehen (vgl. Hotchkiss, Borow, 1996: S. 288). Daher beschreibt der nächste Abschnitt soziologische Ansätze, welche die Auswirkungen von Strukturen untersuchen.

3.2.2 Soziologische Perspektiven zum Einfluss von Strukturen der Makroebene

Als alternative Perspektive und intellektuellen Nachfolger der Status-Attainment-Ansätze sehen Hotchkiss & Borow (1996: S. 283 & 289) den **New Structuralism**. Dieses Paradigma sieht institutionalisierte Ungleichheiten durch etablierte Praktiken und Überzeugungen allgegenwärtig und beständig als Einfluss auf und Begrenzung von Optionen der Berufsorientierung und -wahl. Der Zugang zu begehrten Berufen wird danach durch formale und informelle Normen und Regeln begrenzt. Auf dieser Grundlage sieht Kerckhoff (1976) eher eine Allokation, also Zuweisung des Individuums anstatt eine rationale, selbstbestimmte Berufswahl. Die beiden meistdiskutierten Ebenen, auf denen solche Strukturen Berufsorientierung und -wahl beeinflussen, sind zum einen der Arbeitsmarkt und zum anderen Schul- und Bildungsinstitutionen. Zuweisung erfolgt innerhalb dieser Strukturen über bestimmte Merkmale einer Person wie sozioökonomischer Status, das Geschlecht und ethnische Herkunft einer Person. Insgesamt gehen Hotchkiss & Borow (1996: S. 289) davon aus, dass Ungleichbehandlungen weniger durch den Markt selbst als durch politische Vorgaben verändert werden können.

Strukturen des Arbeitsmarkts existieren auf mehreren Ebenen. Eine geläufige Differenzierung erfolgt auf Ebene der Arbeit gebenden Institutionen in zwei Sektoren. Auf der einen Seite die **primären Kernsektoren**, dessen Unternehmen groß sind und über ein hohes Maß an Kontrolle über relevante Ressourcen verfügen. Auf der anderen Seite, die kleineren Unternehmen des **sekundär-peripheren Sektors**, die aufgrund geringerer Kontrolle über Ressourcen abhängig vom primären Sektor sind. Arbeit im primären Kernsektor ist höher bezahlt und Bildung und Erfahrung wirken dort ebenfalls stärker positiv als im sekundär-peripheren Sektor. Allerdings haben Minderheiten und Frauen weniger Zugang zu diesen Positionen. Solche dualistischen Unterteilungen stehen zwar als zu vereinfachend in der Kritik, bieten allerdings eine erste Orientierung (vgl. Hotchkiss, Borow, 1996: S. 290ff.; Johnson, Mortimer, 2002: S. 48f.).

Diese Auswirkungen werden innerhalb der Sektoren über die jeweiligen Praktiken der Organisationen beeinflusst. Eine **formalisierte Personalpolitik** berücksichtigt eher Frauen und Minderheiten, wohingegen **informelle Praktiken** über Netzwerke eher die eigenen Gruppen reproduzieren. Jedoch spielen informelle Netzwerke eine starke Rolle bei der

Arbeitssuche und Orientierung für geringer qualifizierte Arbeitnehmer (Johnson, Mortimer, 2002: S. 49).

Das **Geschlecht** gilt als ein zentrales Unterscheidungsmerkmal im strukturalistischen Sinne. Denn Verteilung erfolgt auf dem Arbeitsmarkt nicht im Sinne ökonomischer Wettbewerbstheorien nach Fähigkeit und Leistung, sondern durch gewachsene soziale Praktiken, Barrieren und Traditionen. So beziehen Frauen trotz gleichwertiger oder besserer Bildungserfolge weniger Gehalt – auch in gleichen Positionen –, sind eher auf kleine Teile der Arbeitswelt festgelegt oder üben im gleichen Beruf andere Tätigkeiten aus als Männer. Diese Ungleichheit wirkt jedoch nicht nur als Diskriminierung von Frauen. Kulturell als weiblich definierte Berufe sind geringer bezahlt, unabhängig vom Geschlecht der Berufstätigen darin. So erfahren auch Männer Benachteiligungen in ‚weiblichen‘ Berufen (vgl. Kilbourne u. a., 1994: S. 708f.). Die Gehaltsunterschiede zwischen den Geschlechtern reproduzieren ferner traditionelle Familienrollen, indem eher Männer als Brotverdiener agieren. Doch auch berufstätige Frauen übernehmen eher die Erziehungsrolle. Die ethnische Herkunft von Personen ist ebenfalls Diskriminierungsmerkmal, wobei Gehaltsunterschiede hier zum Großteil auf unterschiedliche Beschulung und Bildungskarrieren zurückzuführen sind (vgl. Hotchkiss, Borow, 1996: S. 300).

Besonders das **Schul- und Bildungssystem** mit seinen Strukturen spiegelt und reproduziert soziale Unterschiede. So wirken sich die Selektion der Schüler auf unterschiedliche Schulformen nach Fähigkeiten sowie eine teilweise ergänzende Kursdifferenzierung nach Leistungsstärke langfristig auf die Bildungs- und Berufskarrieren der Schüler aus (vgl. Johnson, Mortimer, 2002: S. 43f.). Im deutschen Bildungssystem erfolgt primär eine Selektion nach unten, wohingegen ein Aufstieg schwierig und seltener ist (vgl. Bertelsmann Stiftung, 2012: S. 9f.). Diese Selektion kann formal erfolgen, z.B. über Selektion nach Noten oder informell über den Besuch unterschiedlich ausgestatteter Schulen (vgl. Hotchkiss, Borow, 1996: S. 304). Die Gefahr einer Selektion nach unten ist größer für Mädchen und ältere Schüler (vgl. Johnson, Mortimer, 2002: S. 45f.).

Verstärkend wirkt dabei der sozioökonomische Status der Eltern, da Kinder aus niedrigeren Statusgruppen schon in der ersten Klasse schlechter abschneiden (vgl. Deutsches PISA-Konsortium, 2001: S. 357; Johnson, Mortimer, 2002: S. 45). Die Erklärungen dafür reichen von systematischer Benachteiligung z.B. nach Konformitätsgraden des Habitus zwischen Lehrern und Schülern (vgl. Popp, 2007) bis zu grundlegenden Unterschieden bzgl. der Fähigkeiten (vgl. Johnson, Mortimer, 2002: S. 45). Durch diese Berücksichtigung des

Status verschwimmt jedoch, wie oben bereits angesprochen, die Grenze zu Status-Attainment Ansätzen.

Weiteren Einfluss üben Faktoren wie Profil, Ausrichtung und Größe der Schule, Einstellung des Lehrpersonals oder Zusammensetzung der Schülerschaft. So weisen Johnson & Mortimer (2002: S. 47) darauf hin, dass Schüler kleinerer Schulen oder z.B. solche in kirchlicher Trägerschaft bessere Leistungen erbringen, ebenso bei einem engagierten Lehrkörper. Schulen, an denen Schüler wie Lehrer gemischter ethnischer Herkunft sind, verringern bspw. Benachteiligung von Schülern ethnischer Minderheiten.

Ferner beeinflusst die **Kommune**/der Wohnort durch die jeweils verfügbaren Optionen und Anreize die Entwicklung und den Verbleib der Jugendlichen darin (ebd. 58ff.). So erfordert z.B. ein Studium oftmals das Wegziehen aus ländlichen Gegenden. Weitere Kontexte wie z.B. Schule wurden bisher eher unter einer strukturalistischen Perspektive analysiert und werden daher im nächsten Unterkapitel besprochen.

Kritik an einer auf formale wie informelle Strukturen ausgerichteten Betrachtung richtet sich zum einen gegen dualistisch-vereinfachende Betrachtungen des Arbeitsmarktes. Zum anderen besteht kein Konsens über eine theoretische Verknüpfung der verschiedenen erhobenen strukturellen Faktoren zu einem einheitlichen strukturalistischen Verständnis (vgl. Hotchkiss, Borow, 1996: S. 303).

3.2.3 Zwischenfazit zur soziologischen Perspektive auf Berufswahl

Alle vorgestellten soziologischen Ansätze zur Berufswahl messen den Umweltfaktoren größere Bedeutung bei als den intraindividuellen Faktoren. Aus dieser Perspektive ist Berufswahl und -orientierung ein fortschreitender Prozess der Einschränkung von Optionen und Allokation. Das Verhältnis von Eigenkontrolle und Kontrolle durch die Umwelt zwischen den Ansätzen variiert jedoch (vgl. Bäumer, 2005: S. 7). Dass ein rein psychologisches Verständnis des Individuums als rationale, aktive Kraft nicht haltbar ist, verdeutlichen die o.g. Befunde sowie Ergebnisse von Wahler & Witzel (1996). Letztere zeigen anhand zweier Studien, wie Jugendliche, die nicht ihren ursprünglichen Wunschberuf erhielten, retrospektiv ihre Interessen und Ziele nach dem Motto ‚Das wollte ich eigentlich schon immer werden‘ umdeuten und angeben zufrieden mit ‚ihrer‘ Entscheidung zu sein. Die Autoren sehen zwar ein eigenaktives Moment des Individuums in der Berufsorientierung und -wahl, welches aber schon vorher und schlussendlich strukturellen Einflüssen unterliegt (vgl. Wahler, Witzel, 1996: S. 26). In Anlehnung an Luhmann sehen sie in den retrospektiven Umdeutungen der

Jugendlichen eine zweckdienliche Illusion des Kräftegleichgewichts, um ihre Handlungsmotivation und -fähigkeit aufrecht zu erhalten (ebd. 1996: S. 19f.).

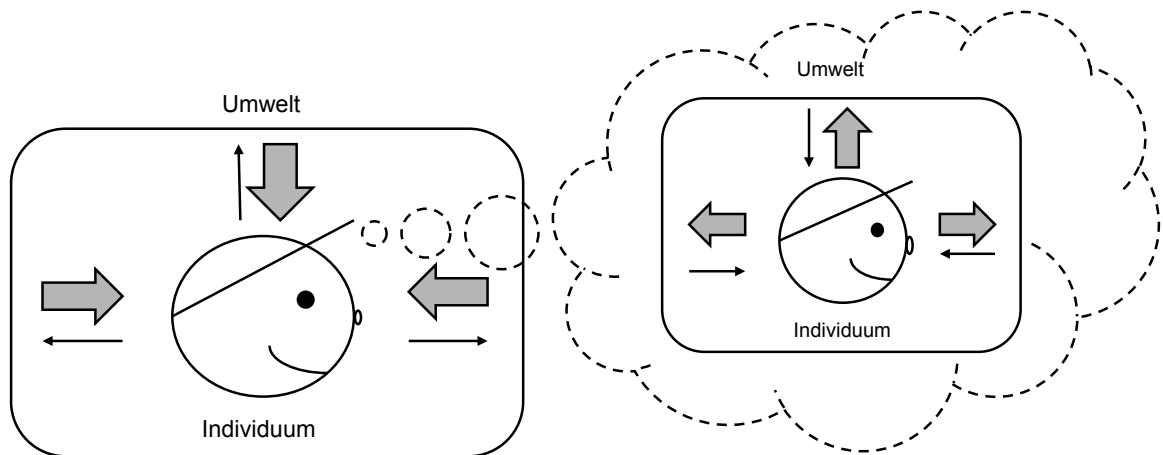


Abbildung 6: Veranschaulichung einer ‚zweckdienlichen Illusion‘ des Kräfteverhältnisses zwischen Individuum und Umwelt

Diese Ausführungen verdeutlichen, dass soziologische Perspektiven auf Berufswahl keine umfassenden, kohärenten Theorien liefern, sondern sich meist auf die Untersuchung von Einzelfaktoren beschränken (vgl. Hotchkiss, Borow, 1996; Johnson, Mortimer, 2002; Lange, 1975). Sie liefern aber begründete Zusammenstellungen relevanter Einflüsse auf Berufswahl außerhalb des Individuums, welche berufliche Optionen von Individuen kontinuierlich einschränken. Damit erklären sie jedoch nicht wie Individuen letztlich Entscheidungen innerhalb dieser limitierten Optionen treffen (vgl. Bäumer, 2005: S. 8). Daher scheint eine Kombination psychologischer und soziologischer Perspektiven ratsam, um sowohl Individuum als auch Umwelt zu berücksichtigen. Wie dies geschehen kann, diskutiert der nächste Abschnitt in einer Gesamtbeurteilung des dargestellten berufswahltheoretischen Diskurses.

3.3 Zwischenfazit – Berufswahltheorien

Als ein Haupterklärungsansatz für den Orientierungsprozess des Individuums soll Gottfredsons Eingrenzungs- und Kompromiss-Theorie dienen. Sie erfüllt alle der unter Kapitel 3.1.2 formulierten Ansprüche. Sie ist empirisch fundiert und setzt in ihrer Erklärung des Berufsorientierungs- und -wahlprozesses schon früh an. Dem Anspruch nach integrativem Potential genügt die Theorie insofern, als dass sie über die Kombination von sozialem und psychologischen Selbstkonzept Anknüpfungspunkte an soziologische Erkenntnisse bietet.

Darüber hinaus ermöglicht die Definition des Aspirationsfeldes die schlüssige Integration starker Prädiktoren von Berufswahl: Geschlecht, Prestige, Interessen und Selbstwirksamkeit.

Jedoch legt sie keine Strukturierungshilfe der Umweltkräfte vor. Für eine differenzierte Verknüpfung und Strukturierung von Individuum und Umwelt, reicht Gottfredsons Theorie allein also nicht. Zwar sei das Aspirationsfeld von der sozialen Schicht beeinflusst, aber schon Vondracek u.a. (vgl. Vondracek u. a., 1983) kritisieren an Gottfredsons Theorie, dass die Einbindung der sozialen Schicht als Moderatorvariable nicht die Erklärung der interaktiven Prozesse zwischen Individuum und Umwelt ersetzen könne. Auch wenn Gottfredson dem widerspricht, muss ein Konzept zur Gestaltung von Berufsorientierung eine explizite Struktur zur Einordnung relevanter Bezugsgruppen und anderer Einflüsse bieten, wenn es gezielte Empfehlungen geben will. Kapitel 3.2 zeigt zwar begründet Einflüsse aus der Umwelt auf, liefert aber ebenso wenig eine Rahmung, welche es erlauben würde diese Einflüsse systematisch in Beziehung zu Gottfredsons Theorie zu setzen.

Um hier die benötigte Brücke zu schlagen, bietet sich die ökologische Systemtheorie Bronfenbrenners an (vgl. Bronfenbrenner, 1981, 1990b), zumal sie in diesem Kapitel bereits die Strukturierung der Entwicklungslinien soziologischer Berufswahlforschung ermöglichte. Passend zu den mehreren Ebenen, auf denen die soziologische Forschung Einflüsse ausmacht, liefert sie eine Strukturierungshilfe dafür und setzt diese in Bezug zur Entwicklung des Individuums. Damit passt die Theorie sowohl zum Prozessverständnis von Berufsorientierung als auch zu Gottfredsons Theorie und ermöglicht in ihren Anlagen gleichzeitig erklärungskräftige Längsschnittstudien. Eine Integration Bronfenbrenners Theorie schlagen bereits mehrere Autoren vor (vgl. z.B. Ginnold, 2008; Mortimer, Shanahan, 1994; Vondracek u. a., 1986).

4. Strukturierung berufswahltheoretischer Erkenntnisse mit Hilfe Bronfenbrenners ökologischer Systemtheorie – ein Modellentwurf

Dieses Kapitel analysiert Bronfenbrenners ökologische Systemtheorie und versucht auf der Grundlage ein Modell zu entwickeln, welches Gottfredsons Theorie und die Einflussfaktoren soziologischer Berufswahlforschung verbindet. Der Analyse von Bronfenbrenners Theorie (Kap. 4.1) folgt eine Anpassung, der von ihm formulierten Systemebenen mit für Berufsorientierung relevanten Systemen und Elementen (Kap. 4.2). Hierbei greift die Arbeit besonders auf vorangestellte Erkenntnisse zu Akteuren (Kap. 2.2) sowie psychologischer und soziologischer Berufswahlforschung zurück (Kap. 3.). So soll durch das Modell eine begründete Systematisierung des Feldes entstehen, in dem Berufsorientierung erfolgt. Im nächsten Schritt definiert und integriert das Modell auf Grundlage von Überlegungen aus Kapitel 2.3.2 Kategorien von Maßnahmen (Kap. 4.3). Das so entwickelte Modell (Kap. 4.4) soll Umwelteinflüsse strukturieren, Wirkmöglichkeiten zwischen Individuum und Umwelt sowie intra-individuelle Prozesse des Individuums berücksichtigen. Zudem liefert es die Grundlage für die integrative Review von Evaluationsberichten zu Maßnahmen, Akteuren und Kooperationen in Kapitel 5.

4.1 Bronfenbrenners ökologische Systemtheorie zur Strukturierung von Umwelt

4.1.1 Erläuterung der ökologischen Systemtheorie

Mit seiner ökologischen Systemtheorie legt Bronfenbrenner (1981, 1990a, 1990b) ein Rahmenmodell für Erforschung und Erklärung menschlicher Entwicklung zugleich vor. Als gelernter Psychologe kritisierte er die Einseitigkeit psychologischer Forschung seiner Zeit sowie deren Erklärungen und Konstrukte. Diese vernachlässigten häufig Umwelt und Kontexte einer Person und kamen daher seiner Ansicht nach zu realitätsfernen Ergebnissen. Deshalb entwickelte er seine **Ökologie der menschlichen Entwicklung**, welche sich ...

„ ... mit der fortschreitenden, gegenseitigen Anpassung zwischen aktiven, sich entwickelnden Menschen und den wechselnden Eigenschaften seines unmittelbaren Lebensbereiches [befasst]. Dieser Prozess wird fortlaufend von den Beziehungen dieser Lebensbereiche untereinander und von den größeren Kontexten beeinflusst, in die sie eingebettet sind“ (Bronfenbrenner, 1981: S. 37).

Seinem ökologischen Paradigma legt Bronfenbrenner zwei Axiome zugrunde:

1. **Axiom** – Entwicklung ist eine grundlegende Weiterentwicklungsfunktion der Interaktion zwischen Person und Umwelt.

2. **Axiom** – Entwicklung wirkt letztlich innerhalb und über die face-to-face Lebensbereiche, an denen die Person teilnimmt. (vgl. Bronfenbrenner, 1990b: S. 103)

Grundannahme der Theorie ist also, eine konstante Entwicklung der Person in wechselseitiger Beeinflussung mit der Umwelt, daher spricht Bronfenbrenner stets von der ‚sich entwickelnden Person‘ [seP]⁴. **Entwicklung** bedeutet für ihn eine dauerhafte Veränderung wie die seP Umwelt wahrnimmt und mit ihr interagiert (vgl. Bronfenbrenner, 1981: S. 19).

Die **Umwelt** betrachtet Bronfenbrenner in Anlehnung an Lewin (1931, 1935, 1948) als ineinander verschachtelte Systeme auf mehreren Ebenen. Diese umfassen alle mittelbaren und unmittelbaren Lebensbereiche der seP. **Lebensbereiche** sind Orte potentieller, direkter Interaktion mit Menschen, die spezifische Muster von Rollen, Aktivitäten und Beziehungen produzieren (vgl. Bronfenbrenner, 1981: S. 38f., 1990a: S. 76). Bronfenbrenner unterscheidet folgende Systeme voneinander:

- **Mikrosysteme** als Lebensbereiche, in denen das Individuum in direkter Interaktion mit seiner unmittelbaren Umwelt steht. Mikrosysteme beinhalten spezifische Muster von Rollen, Aktivitäten und Beziehungen, welche eine dauerhafte, progressiv komplexere Auseinandersetzung mit der Umwelt fördern oder hemmen. Voraussetzung für diese unmittelbaren Lebensbereiche ist, dass die seP die Beziehungen darin als wechselseitig wahrnimmt (vgl. Bronfenbrenner, 1981: S. 38, 1990b: S. 106).
- Das **Mesosystem** bezeichnet nicht die Lebensbereiche selbst, sondern die Wechselbeziehungen und Prozesse zwischen den Lebensbereichen, an denen die seP aktiv beteiligt ist. Es ist ein „System von Mikrosystemen“, das sich mit den Übergängen der seP zwischen den Lebensbereichen verändert. Besonders relevant auf dieser Ebene sind die positiven wie negativen Synergieeffekte mehrerer Einflüsse. Beispiele sind Beziehungen der seP zu Familie, Schule und Peers im Kindesalter oder Familie, Arbeit und Bekanntenkreis im Erwachsenenalter (Bronfenbrenner, 1981: S. 41f., 1990b: S. 107f.).
- **Exosystem** bezeichnet die Beziehungen und Prozesse zwischen zwei oder mehr Lebensbereichen, von denen die seP mindestens an einem nicht direkt beteiligt ist, die

⁴ Die Arbeit verwendet die Begriffe ‚sich entwickelnde Person‘ [seP] und ‚Individuum‘ synonym.

aber indirekten Einfluss auf sie nehmen. Solche Wirkbeziehungen können der Arbeitsplatz der Eltern (vgl. Kap. 3.2.1) oder die Schulklasse der Geschwister sein (Bronfenbrenner, 1981: S. 42, 1990b: S. 108).

- Das **Makrosystem** steht für die Weltanschauungen, Lebensstile oder Ressourcen in (Sub-)Kulturen oder sozialen Strukturen, die allen o.g. Systemen zugrunde liegen. Es sind die Baupläne, die immer ähnliche Muster und Ordnungen reproduzieren (Bronfenbrenner, 1981: S. 42, 1990b: S. 109). Beispielhaft dafür sind rechtliche Grundlagen, welche das Schulsystem oder die Angebotsstruktur von Berufsorientierung beeinflussen (vgl. Ginnold, 2008: S. 46).
- Das **Chronosystem** beschreibt die zeitliche Dimension und Entwicklung aller Systeme sowie der seP darin. Bronfenbrenner unterscheidet hierbei einzelne, zeitliche Veränderungen oder Übergänge wie Einschulung, Schulabschluss, Berufsbeginn oder Berufswechsel von einer Kette von Übergängen (life course). Übergänge können Folge und Anstoß von Entwicklung sein. Ferner trennt er normative, gesellschaftlich beeinflusste Übergänge wie Einschulung und Heirat von nicht normativen wie Krankheit oder Tod (vgl. Bronfenbrenner, 1990a: S. 77).

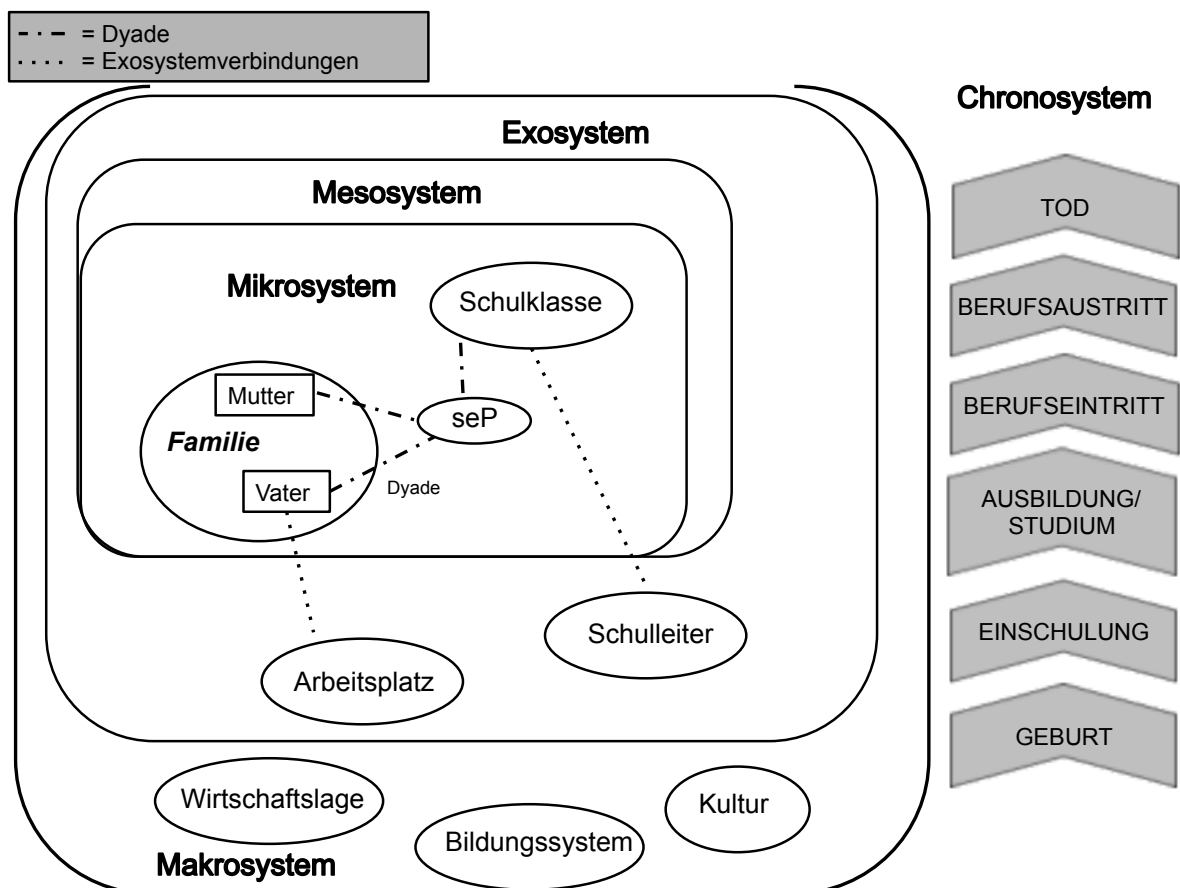


Abbildung 7: Modell der ökologischen Systemtheorie nach Bronfenbrenner

Innerhalb dieses Rahmenmodells greift Bronfenbrenner auf mehrere Konzepte zurück, um die Interaktion zwischen Person und Umwelt weiter zu strukturieren. Dazu zählen besonders die Begriffe Tätigkeit und Rolle. **Tätigkeit** meint Aufgaben oder Unternehmungen, mit denen die Person sich selbst und andere befasst sieht. Tätigkeiten, die eine seP dauerhaft und intentional ausübt, nennt Bronfenbrenner **molare Tätigkeiten**. Diese Tätigkeiten geben durch ihre Komplexität und Vielfalt Aufschluss über den Entwicklungsstand der seP. Eine **Rolle** steht für den Satz erwarteter Aktivitäten und Beziehungen in einer gesellschaftlichen Position. Sie bestimmt Wahrnehmung und Verhalten einer Person selbst, aber auch anderer Personen ihr gegenüber. Der Einfluss von Rollen wirkt umso stärker, je genauer und deutlicher sie gesellschaftlich definiert sind. Die Wechsel einer seP zwischen Lebensbereichen und Rollen nennt Bronfenbrenner **ökologische Übergänge** (vgl. Bronfenbrenner, 1981: S. 38f. & 43). In der mittelbaren Umwelt hebt Bronfenbrenner **Lebensbereiche der Macht** als besonders relevant hervor. Sie wirken (in-)formell über die Lebensbereiche der seP auf diese ein, wie z.B. Schulen, Ministerien, Arbeitgeberverbände usw. (vgl. Bronfenbrenner, 1981: S. 239f.).

Wie groß das **entwicklungsfördernde Potential** der Interaktion zwischen seP und Umwelt ist, beeinflussen mehrere Faktoren. Relevant sind z.B. die **Beziehungen** zwischen Personen, sie entstehen aus bewussten, gemeinsamen Tätigkeiten und Wahrnehmungen mit anderen Personen. Die Beziehung zwischen zwei Personen nennt Bronfenbrenner (1981: S. 71ff.) ‚**Dyade**‘, sie sind Grundbausteine von Mikrosystemen. In Dyaden wirken die Dyadenpartner meist wechselseitig aufeinander, es entstehen affektive Beziehungen, welche zur Intensivierung tendieren. Dabei wirken Dyaden umso entwicklungsförderlicher, je mehr sie konstante Interaktion, Selbstbefähigung und komplexe Tätigkeiten fördern. Ferner ist die Wirkungskraft und -weise einer Dyade durch Ausmaß und Qualität der Vernetzung der Dyadenpartner mit anderen Systemen beeinflusst. Im Falle ökologischer Übergänge wirken die Begleitung vertrauter Personen sowie Vereinbarkeit der Rollenanforderungen, übereinstimmende Ziele sowie vielseitige dyadische Verbindungen zu erfahrenen Personen entwicklungsförderlich. Besonders Personen mit geringem Kompetenzerleben profitieren von persönlichen Beziehungen, einer barrierefreien Kommunikation sowie Zugang zu Informationen, Erfahrung und Beratung (vgl. Bronfenbrenner, 1981: S. 202ff.).

Frühe verantwortliche, aufgabenorientierte Tätigkeiten mit Kontakt zu Erwachsenen außerhalb der Familie sowie vielseitige Interaktion und Einnahme von Rollen fördern Entwicklung ebenfalls (vgl. Bronfenbrenner, 1981: S. 114f.). Mikrosysteme, die Entwicklung so fördern, bezeichnet Bronfenbrenner als **Primärlebensbereiche**, dauerhafte Motivations-

und Tätigkeitsmuster einer seP als **Entwicklungsbahnen**. Eine hohes Maß an Vereinbarkeit dieser beiden Muster sowie eine Balance aus Kontinuität und Veränderung sieht Bronfenbrenner (1981: S. 261ff.) ebenso als förderlich.

4.1.2 Analyse und Bewertung der ökologischen Systemtheorie als integratives Rahmenmodell

In Anlehnung an die notwendigen Eigenschaften einer Theorie für die Konzeptentwicklung (vgl. Kap. 3.1.2) sollte auch Bronfenbrenners Modell nach chronologischen, empirischen und integrativen Aspekten beurteilt werden. Seine Theorie bietet ein differenziertes Rahmenmodell zur Strukturierung von Umwelteinflüssen auf mehreren Ebenen, indirekt wie direkt, im Bezug zueinander sowie in ihrer zeitlichen Entwicklung. Das Modell erlaubt sowohl eine Betrachtung der Umwelt als auch des Individuums darin. Es ist sogar flexibel in seiner Anwendung, da der perspektivische Ausgangspunkt der Strukturierung immer die seP selbst ist. Dementsprechend verändern sich die Inhalte des Rahmenmodells in Abhängigkeit von der betrachteten seP, aber nicht die Struktur des Modells (vgl. Bronfenbrenner, 1990b: S. 103). Dieses Modell erlaubt so eine Integration von Befunden und den jeweils bestehenden Eigenschaften der Umwelt eines Individuums (vgl. Ditton, 2006: S. 272). Die flexible Anwendung und Integrationskraft des Modells verdeutlichen zahlreiche interdisziplinäre Studien, die darauf aufbauen (für Beispiele vgl. Moen, 2006: S. 251).

Ebenso wie Gottfredson integriert Bronfenbrenner in späteren Überarbeitungen seiner Theorie Erkenntnisse der genetischen Entwicklungsforschung und erhöht damit Anschlussfähigkeit und Erklärungspotential seiner Theorie. Im Unterschied zu Gottfredson (2005) geht er jedoch davon aus, dass der Einfluss genetischer Dispositionen erheblich über die Mikrosysteme moderiert wird (vgl. Bronfenbrenner, Ceci, 1993, 1994). So bestätigen beispielsweise Turkheimer u.a. (2003: S. 266), dass der sozioökonomische Status der Eltern die Vererblichkeit von Intelligenz bei Kindern beeinflusst. Das ist insofern bedeutsam, da so an die Stelle gegebener, unveränderlicher Dispositionen die Möglichkeit entwicklungsfördernder Beeinflussung tritt.

Durch die explizite, konsequente Betonung einer zeitlichen Entwicklung über das Chronosystem genügt das Modell auch den chronologischen Anforderungen. Obwohl Bronfenbrenner sein Modell nicht direkt empirisch überprüft hat, basieren seine Annahmen auf zahlreichen, über Jahrzehnte gesammelten, empirischen Studien aus verschiedenen Disziplinen (vgl. z.B. Bronfenbrenner, 1981: S. 90, 1993: S. 37). Ein komplexes Modell wie dieses, noch dazu eins, das so flexibel anwendbar ist, lässt sich schwerlich in seiner Gesamtheit allgemein überprüfen oder bestätigen. Es bietet jedoch die am meisten fundierte

Anleitung zur Strukturierung von Person-Umwelt Interaktionen, die in dieser Komplexität verfügbar ist. Insofern sieht diese Arbeit die empirischen Anforderungen an das Modell ebenfalls als erfüllt. Insgesamt liefert Bronfenbrenner damit eine für die angestrebte Konzeptentwicklung geeignete und notwendige Ergänzung zu der auf das Individuum konzentrierten Perspektive Gottfredsons.

Kritiker werfen Bronfenbrenner vor, sich in seinem Modell zu stark auf die Umwelt zu konzentrieren und nur wenige Aussagen zum Individuum zu treffen (vgl. Tudge u. a., 1997: S. 88). Dieser Überbetonung stellte Bronfenbrenner ebenfalls fest und versuchte durch weitere Differenzierungen von Individuum und Umwelt entgegen zu wirken (vgl. Moen, 2006: S. 252). Zwar besteht in seinem Modell immer noch ein Ungleichgewicht hin zur Umwelt, jedoch stellt dies keinen Nachteil für die geplante Konzeptentwicklung dar, da Gottfredsons Theorie hier differenzierte Aussagen bereitstellt und Bronfenbrenners Ansatz primär die Strukturierung der Umwelt und von Befunden leisten soll. Es scheint ironisch, dass Gottfredson als gelernte Soziologin einen Ansatz liefert, der die Person analysiert während Bronfenbrenner als gelernter Psychologe dies für die Umwelt bereitstellt. Doch beide Ansätze sind fundiert und „[...] each seemed strong where the other was weak [...]“, wie es Gottfredson (1996: S. 180) selbst schon in Bezug auf soziologische und psychologische Ansätze zur Berufswahl formulierte. Die nächsten Abschnitte bemühen sich daher um eine Synthese der gewählten Ansätze.

4.2 Integration der Systeme und Umwelten

Die Strukturierung der Umwelt erfolgt entlang der von Bronfenbrenner entwickelten Systemebenen: Mikro-, Meso-, Exo-, Makro- und Chronosystem (vgl. Kapitel 4.1.1). Ebenso fließen die Vorschläge von Ginnold (2008) sowie Vondracek u.a. (1986) mit ein, welche Bronfenbrenners Systematisierung auf Berufsorientierung anwenden. Da die Systematisierung der Umwelten und Ebenen abhängig ist von der zeitlichen Entwicklung der seP, fokussiert dieser Modellentwurf die Zeit in der weiterführenden Schule, was im deutschen Schulsystem ca. dem Alter von zwölf bis neunzehn entspricht. Diese zeitliche Eingrenzung erfolgt, da der gesetzliche Auftrag von Schulen zur Berufsorientierung meist erst hier einsetzt (vgl. z.B. Ministerium für Schule und Weiterbildung, 2010) und sich dementsprechend die meisten Bestrebungen auf diesen Altersbereich konzentrieren. Ferner soll das Modell eine unterstützende Strukturierung für Schule als Moderator von Berufsorientierung liefern, weshalb es strukturelle Voraussetzungen der Schule berücksichtigen muss. Zudem liefert Gottfredsons Theorie nur Angaben zur Entwicklung von Berufswahl in diesem Zeitraum.

Eine Ausweitung und Abwandlung des Modells für zeitlich anschließende Phasen ist aber ebenso denkbar.

- Auf **Mikrosystemebene** steht die seP als strukturierender Ausgangspunkt des Modells. Sie wird über eine vereinfachte Darstellung von Gottfredsons Eingrenzungs- und Kompromissmodell repräsentiert. So steht nicht nur das Individuum bzw. die seP im Mittelpunkt, sondern ebenso fundierte Erkenntnisse über Anknüpfungspunkte an Umwelteinflüsse. Als unmittelbare Einflüsse stehen die Schule als Organisator sowie die Familie als primäre Sozialisationsinstanz und die Peers als soziale Ressource. Sofern vorhanden kommen noch die Personen und Einflüsse von Nebenjobs bzw. Schülerarbeit hinzu.
- Das **Mesosystem** steht für die Wechselbeziehungen zwischen den Lebensbereichen, an denen die seP aktiv beteiligt ist. Besonders relevant sind die entwicklungsförderlichen Faktoren, die Bronfenbrenner in Bezug auf Übergänge auf dieser Ebene ausmacht: Mitnahme/Begleitung vertrauter Personen bei Übergängen in neue Lebensbereiche, Vereinbarkeit der Rollenanforderungen, Vertrauen, Empowerment und Zielübereinstimmung verschiedener Lebensbereiche, viele dyadische, kontextübergreifende Verbindungen in mehrere Lebensbereiche mit erfahrenen Personen (vgl. Bronfenbrenner, 1981).
- Im **Exosystem** sind für Berufsorientierung der Arbeitsplatz der Eltern prägend sowie Akteure, welche Ressourcen in jeglicher Form bereitstellen können und potentiell selbst oder über Stellvertreter in Interaktion mit der seP treten können: die BA, Betriebe, Universitäten und Fachhochschulen, soziale Träger, Stiftungen.
- Auf Ebene des **Makrosystems** üben Arbeitsmarkt und Berufswelt, Bildungspolitik, Bildungs- und Berufsbildungssystem, Gesetze, die Wirtschaft (primärer/sekundärer Sektor), deren ökonomische Lage, soziale Normen und Werte, der daraus entstehende Umgang mit Geschlecht und ethnischer Herkunft, technologischer Wandel sowie Region/Kommune Einfluss auf den Prozess der Berufsorientierung aus.
- Im **Chronosystem** berücksichtigt das Modell nur normative Übergänge, da Berufsorientierung primär gesellschaftlich bestimmt ist anstatt durch natürliche Übergänge wie Geburt, Pubertät oder Tod. Die für das Modell gewählten Übergänge sind: Einschulung, weiterführende Schule, Ausbildung und/oder Studium, Berufseintritt, Berufswechsel und Berufsaustritt. Die Wahl ausgerechnet dieser Übergänge erklärt sich zum einen daraus, dass dieses Modell über Schule ansetzt und

dort Berufsorientierung erst offiziell in der weiterführenden Schule beginnt. Zum anderen erfordern die Übergänge in Ausbildung, Studium und Beruf ebenso wie Berufswechsel, konkrete Entscheidungen vom Individuum, auf welche Berufsorientierung vorbereiten soll. Mit dem Berufsaustritt hingegen endet die Relevanz von Berufsorientierung. Somit bildet das Modell über die einzelnen Übergänge einen Großteil des Lebenslaufs ab, der in Verbindung mit Berufsorientierung steht. Die Benennung weiterer Übergänge und somit Phasen, erlaubt eine Anpassung des Modells auf weitere Lebensabschnitte. Der zeitliche Fokus liegt aber auf der Phase der weiterführenden Schule hin zu Ausbildung und Berufseintritt. Ebenso bindet das Chronosystem die vier Entwicklungsstufen Gottfredsons hin zu beruflichen Aspirationen ein, um den Entwicklungsaspekt für das Individuum nicht nur zu benennen, sondern konkret zu beschreiben und die Verknüpfung zu früheren Phasen aufzuzeigen.

Nach diesen Überlegungen stellt sich das vorläufige Modell relevanter Umwelten wie folgt dar:

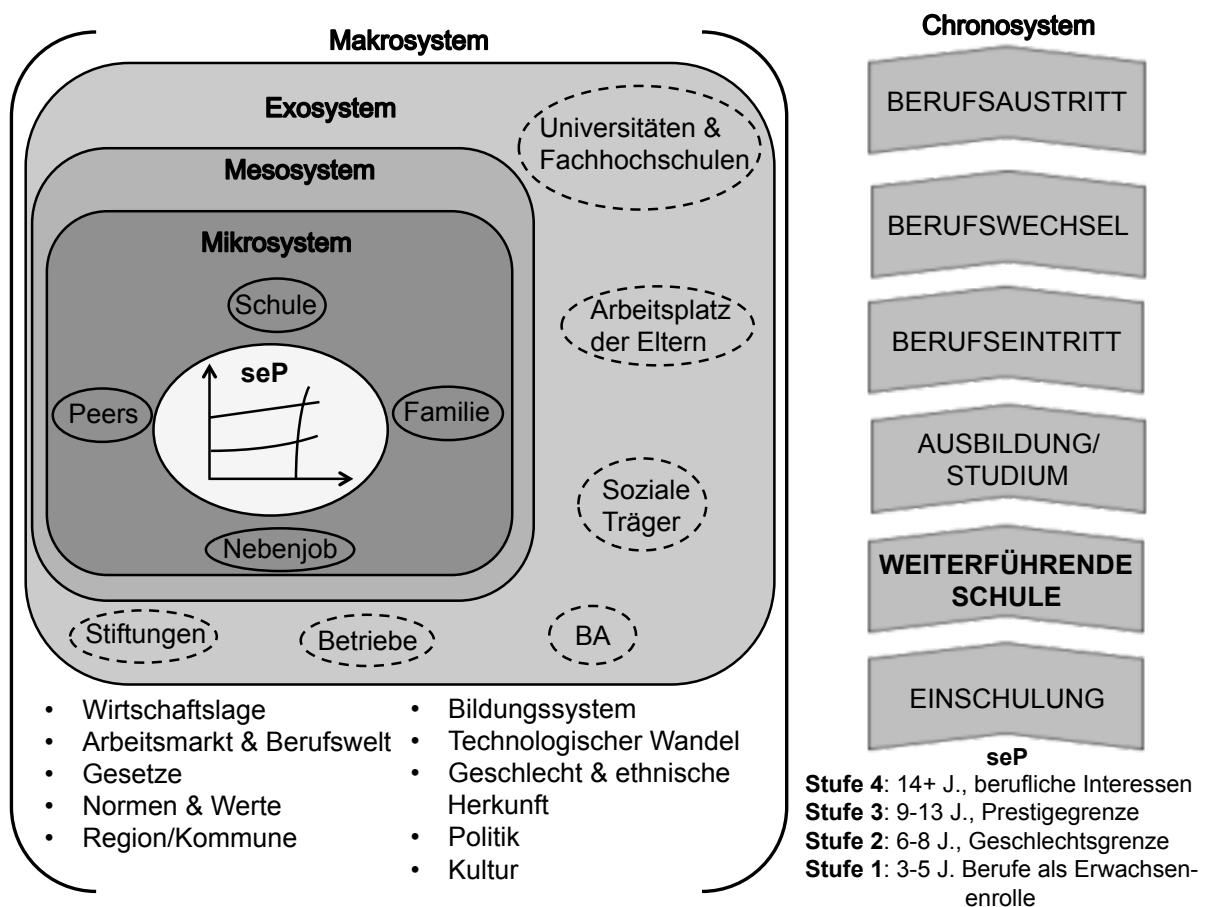


Abbildung 8: Strukturierung berufswahltheoretischer Faktoren mit Hilfe Bronfenbrenners ökologischer Systemtheorie

4.3 Integration von Maßnahmen

Eine entwicklungsförderliche Interaktion zwischen Umwelt und Individuum braucht konkrete Maßnahmen und Aktivitäten, über welche Interaktion stattfindet. Um diese Maßnahmen und Aktivitäten zu konkretisieren und zu bündeln integriert dieses Kapitel sechs Kategorien von Maßnahmen basierend auf den Überlegungen aus Kapitel 2.3.2. Die Kategorien werden ferner nach folgenden Kriterien definiert, sie sollen...

1. ... dem Verständnis ganzheitlich-formativer Berufsorientierung folgen.
2. ... auf die gewählten berufswahltheoretischen Ansätze aufbauen.
3. ... trennscharf Maßnahmen immer nur einer Kategorie zuordnen.
4. ... die inhaltliche Ausrichtung der Kategorien ausdrücken.
5. ... die in Kapitel 2 angesprochene Differenzierung in Kategorien für Akteure und Strukturen sowie solche für die Individuen beibehalten.

Durch die Orientierung am ganzheitlich-formativen Verständnis von Berufsorientierung folgt die Arbeit konsequent ihrem selbstgesetzten Ziel. Der Einbezug der gewählten theoretischen Ansätze soll die in Kapitel 2.3.2 angesprochene Willkür bei der Unterscheidung von Maßnahmen vermeiden. Um die Komplexität und Vielfalt der Maßnahmen im Sinne der Zielstellung der Arbeit wirklich reduzieren zu können, darf jedes Angebot nur einer Kategorie zugeordnet werden. Die inhaltlich orientierte Benennung der Kategorien soll Rückschlüsse auf ihren Inhalt und somit den Umgang damit vereinfachen. Punkt 5 stellt sicher, dass sowohl Individuum als auch Umwelten und Akteure Berücksichtigung finden, wie es das ganzheitlich-formative Verständnis von Berufsorientierung sowie die Synthese psychologischer und soziologischer Perspektive in dieser Arbeit anstreben. An das Individuum richten sich Angebote zur Selbstreflexion und Orientierung, Informationsangebote und -vermittlung, Maßnahmen mit Handlungsorientierung oder Beratung und Begleitung. Zudem betonen die Kategorien zu Akteuren und Strukturen die Rolle von Schule als Vernetzer und Moderator. Hierunter fallen einerseits Maßnahmen zur Vernetzung mit anderen Akteuren und Ressourcen sowie andererseits solche zur Qualitätsentwicklung und -sicherung.

Das so entwickelte Modell soll als Strukturierungshilfe von bisherigen Befunden dienen, um daraus ein Konzept für die Berufsorientierung an deutschen Schulen zu entwickeln. Daher sollte das Modell möglichst genau die deutschsprachige Berufsorientierungslandschaft

erfassen können. Wie schon die Überlegungen zur induktiven und deduktiven Kategorienbildung zeigen (vgl. Kap. 2.3.2), macht es deshalb Sinn die Kategorien sowohl an Theorie als auch vorhandener Praxis auszurichten. Die Formulierungen konkreter Zielsetzungen pro Kategorie dienen der gezielten Einordnung bisheriger Befunde. Gleichzeitig ermöglicht es eine Ergebnisüberprüfung der jeweiligen Kategorien. Zur weiteren Veranschaulichung beinhalten die folgenden Definitionen der Kategorien konkrete Maßnahmenbeispiele.

Die Reihenfolge der Darstellung der Kategorien 4.3.1 bis 4.3.4 entspricht dabei einer groben idealtypischen Abfolge des Orientierungsprozesses für Jugendliche ohne Vorstellungen. Die Reihenfolge leitet sich aus der theoretischen Basis und Befunden ab. Je nach Bedarf und Fortschritt im Orientierungsprozess kann die Reihenfolge geändert oder erneut durchlaufen werden.

4.3.1 Individuum – Selbstreflexion und Orientierung

Diese Kategorie steht an erster Stelle im Prozess der Berufsorientierung, da nach Gottfredsons Theorie Jugendliche in der weiterführenden Schule bereits ein größtenteils unbewusstes Aspirationsfeld akzeptabler beruflicher Optionen gebildet haben (vgl. Kap. 3.1.3). Ohne diesen für Jugendliche nach Prestige, Geschlecht, Interessen und Selbstwirksamkeitserwartungen abgesteckten akzeptablen Rahmen zumindest ansatzweise zu bestimmen, bleibt jeder Orientierungsprozess ziellos. Diese Kategorie ist also besonders wichtig für Jugendliche ohne oder mit schwach ausgeprägten Vorstellungen über ihre berufliche Zukunft (vgl. Knauf, Oechsle, 2007: S. 157). **Ziel** ist es über die Analyse der eigenen Person und Ressourcen einen individuellen Zugang zum Thema Berufsorientierung zu schaffen, aus dem sich Ansatzpunkte für ein weiteres Vorgehen ergeben. Der Reflexionsprozess sollte möglichst viele der genannten Faktoren berücksichtigen und sich nicht auf das Erkunden beruflicher Interessen für eine erfolgreiche Erstberufswahl beschränken. Eine gezielte Entdeckung und Förderung der persönlichen Stärken und Selbstwirksamkeitserwartungen von Jugendlichen trägt zur Persönlichkeitsbildung und zum Empowerment im Sinne einer ganzheitlichen Berufsorientierung bei (vgl. Lent, Kap. 3.1.1).

Doch nicht nur am Anfang des Orientierungsprozesses sollten Aktivitäten dieser Kategorie stehen, sondern auch wiederholt im Prozess vorkommen. Denn erst das gezielte Reflektieren von berufsorientierenden Erfahrungen macht diese wirksam, wie es Ahrens (2007: S. 196) in Bezug auf Praktika feststellt und es dem Grundverständnis der SCCT entspricht (vgl. Lent, 2005). Reflektieren aus mehreren Perspektiven, auch von mehreren Personen, hilft, die

Erfahrungen nutzbar zu machen und eine realistische Selbsteinschätzung der Jugendlichen zu fördern. Das ist besonders wichtig um Frustrationserlebnisse durch eigene Über- oder Unterforderung zu vermeiden. Zum einen geht es um die Bewusstmachung eigener Stärken und Schwächen, Vorlieben, Wünsche, Fähigkeiten usw., um sich daran auszurichten. Zum anderen aber auch um die Abstimmung der eigenen Ressourcen mit den Anforderungen der Arbeitswelt (vgl. Kap. 2.1).

Mögliche Aktivitäten und Maßnahmen dieser Kategorie sind z.B. Kompetenzchecks, Assessment-Center, Portfoliokonzepte wie der ‚Berufswahlpass‘, Berufswahltests/-inventare wie der ‚AIST-R‘ (Bergmann, Eder, 2005), der ‚EXPLORIX‘ (Jörin u. a., 2003) oder das spielerische Online-Angebot der BA ‚Berufe-Universum‘. Diese Angebote können bei entsprechender Dokumentation nicht nur eine Orientierungshilfe für Schüler sein, sondern außenstehenden Begleitern Ansatzpunkte zur konkreten Unterstützung des Orientierungsprozesses liefern. Exemplarisch bietet der ‚EXPLORIX‘ ein auf Hollands Theorie basierendes Diagnoseinstrument, welches über Selbsteinschätzungen zu Fähigkeiten und Interessen ein Persönlichkeitsprofil der Person erstellt und konkrete, berufliche Optionen als erste Ansatzpunkte aufzeigt. Ein auf Gottfredsons Theorie aufbauendes, deutschsprachiges Instrument zur Erfassung des beruflichen Aspirationsfelds Jugendlicher befindet sich zur Zeit in Entwicklung (vgl. Kayser u. a., 2012; Steinritz u. a., 2012).

4.3.2 Individuum – Informationsangebote und -vermittlung

Das **Ziel** dieser Kategorie baut auf der Vorherigen auf, Informationsangebote und -vermittlung sollen ein tieferes und realistisches Verständnis der durch erste Reflexion ausgewählten Optionen ermöglichen. Unter diesen Typus fallen alle Angebote, die Input geben oder bereitstellen. Dies kann in Form von Medien oder durch Personen geschehen. Die Bandbreite der Kategorie reicht demnach von einem Besuch im BIZ, über Arbeits- und Berufswelt bezogenen Unterricht in der Schule, Bewerbungstrainings, Berufsmessen, Expertenbesuche und Betriebsbesichtigungen bis hin zu einer spezifisch informierenden Berufsberatung.

Wichtig im Sinne ganzheitlich-formativer Berufsorientierung ist, dass die Angebote dieser Kategorie den Jugendlichen ermöglichen sich gemäß ihren individuellen Aspirationen, Interessen, Fähigkeiten und ihrem Stand im Orientierungsprozess zu informieren, denn: „Nicht alle Angebote sind für alle [Jugendlichen] wichtig und interessant“ (Knauf, 2003: S. 24). Jugendliche selektieren Informationen nach ihren vorhandenen beruflichen Vorstellungen bzw. passend zu ihrem Aspirationsfeld. Für sie relevantes Wissen wird eher

aufgenommen als nicht relevant empfundenes. Eine Betriebsbesichtigung z.B. liefert sehr spezifische Informationen und sollte nicht für alle verbindlich sein, sondern nur für Interessierte. Homogene Massenveranstaltungen scheinen zwar mit wenig Aufwand viele Schüler zu erreichen, nutzen aber nur jenen, welche die Informationen an ihre eigenen Vorstellungen anknüpfen können (vgl. z.B. Csikszentmihalyi, Schiefele, 1993: S. 213ff.; Wild u. a., 2006: S. 211; Renkl, 1996: S. 87). Besonders geeignet ist dieser Angebotstyp für Jugendliche mit ersten Vorstellungen über berufliche Optionen, die sie näher erkunden können.

Der Besuch im BIZ kann Jugendlichen den Rahmen bieten sich individuell berufliche Informationen zu beschaffen. Sofern sie sich anstelle einheitlicher Belehrung ihren eigenen Vorstellungen entsprechend informieren und die Ergebnisse ihrer Recherche zur späteren Verwendung ausdrücken und mitnehmen können. Noch leichter zugänglich sind die Online-Informationenportale ‚BERUFENET‘ und ‚KURSNET‘ der BA, welche regelmäßig aktualisiert werden. Ferner sollten für eine langfristige Befähigung der Jugendlichen Suchstrategien geübt werden, diese Informationen eigenständig zu beschaffen und zu verarbeiten.

4.3.3 Individuum – Handlungsorientierung

Haben Schüler bereits konkrete, berufliche Vorstellungen, wollen sie diese möglichst realitätsnah in der Praxis erproben, dafür soll diese Kategorie den Raum bieten. Unter Handlungsorientierung werden Maßnahmen verstanden, in welchen die Schüler einen aktiven Part übernehmen und ihre Handlungen in simulierten wie realen Arbeits- und Berufsfeldern erproben können. Somit fallen Praktika in betrieblichen wie überbetrieblichen Einrichtungen, Praxistage, Werkstattbesuche, Planspiele und Schülerfirmen in diese Kategorie. Sie trägt der Erkenntnis Rechnung, dass Individuen beruflich geforderte Kompetenzen eher in der Praxis als durch Information lernen (vgl. Lent, 2005; Rauner u. a., 2007: S. 7) sowie Erfahrungen aus der Arbeitsrealität bereitwilliger annehmen (vgl. Ahrens, 2007: S. 195). **Ziel** ist eine möglichst realistische Überprüfung der beruflichen Aspirationen sowie Überprüfung und ggf. Korrektur der eigenen Selbstwirksamkeitserwartungen.

Praktika sind ein typisches Beispiel für diese Kategorie. Ihr Vorteil ist, dass sie in betrieblichen, schulexternen Räumen die Realität abbilden wie sie Schule kaum simulieren kann. Sie bieten einen Kontrast zur schulischen Welt und nicht nur einen authentischen Erfahrungsraum. Hier erhalten die Jugendlichen einen alternativen Raum zur Schule sich zu beweisen und darüber evtl. eine Ausbildung zu erhalten (vgl. Ginnold, 2008: S. 105). Nachteil

ist, dass besonders komplexe und anspruchsvolle Tätigkeiten nur teilweise oder gar nicht in Praktika nachvollzogen oder selbst durchgeführt werden können (vgl. von Wensierski u. a., 2005: S. 61). Die zeitlichen Anforderungen von handlungsorientierten Maßnahmen wie Praktika oder Schülerfirmen limitieren zudem die Anzahl solcher Erfahrung. Daher sollten Jugendliche ihre Wahlen hierbei sorgfältig treffen, zumal Praktika, passend zu Gottfredsons (1981: S. 556) Verständnis von Berufswahl als Ausschlussprozess, meist mit einer Ausgrenzung der beruflichen Option enden (vgl. Knauf, 2003: S. 29). Simulierte Handlungsräume wie Werkstätte oder Planspiele bieten die Möglichkeit an komplexe Tätigkeiten heranzuführen und diese erfahrbar zu machen. Allerdings bergen sie auch das Risiko falsche Vorstellungen zu vermitteln, weshalb handlungsorientierte Maßnahmen so authentisch wie möglich sein sollten (vgl. von Wensierski u. a., 2005: S. 199).

4.3.4 Individuum – Beratung und Begleitung

Die Jugendlichen stehen in ihrem Orientierungsprozess vor Übergängen. Bei der Unterstützung zur Bewältigung dieser Übergänge spielen die individuelle Begleitung und dyadische Beziehungen eine wichtige Rolle (vgl. Bronfenbrenner, 1981: S. 202; Bührmann, 2008: S. 135, 2009b: S. 144f.). Angebote dieser Kategorie gewährleisten Begleitung in Form von persönlicher Betreuung und Unterstützung. Verschiedene Konzepte dazu sprechen von Paten, Buddies, Coaches, Mentoren oder Berufseinstiegsbegleitern. Je nach Maßnahme können Begleiter entweder aus der Peer Group stammen, Erwachsene sein, schulintern oder -extern, ehren- oder hauptamtlich arbeiten. Begleiter aus der Peer Group bringen den Lebensweltbezug zu den Jugendlichen mit und können z.B. Auszubildende als Paten im Praktikum sein. Die Jugendlichen müssen diese Peer-Begleiter aber als kompetent erachten (vgl. Kap. 2.2.3). Ältere, evtl. schon pensionierte Mentoren, bringen mehr Lebens- und Berufserfahrung mit ein. **Ziel** ist es, Jugendliche zur Beschäftigung mit Berufsorientierung anzuregen, bei Bedarf von Schule bis in Ausbildung oder Beruf hinein zu begleiten und individuelle Hilfestellung bei den Anforderungen des Übergangsprozesses zu leisten. Daher können Angebote dieser Kategorie auf jeder Stufe des Orientierungsprozesses nötig werden. Gleichzeitig ist es Ziel, die Jugendlichen langfristig zum selbstständigen Handeln zu befähigen (vgl. Bronfenbrenner, 1981: S. 202; Bührmann, 2009b: S. 144f.).

Wichtig für die Begleitung ist dabei, dass sie auf die individuellen Bedürfnisse der Jugendlichen abgestimmt sein muss (vgl. Wiethoff, 2011: S. 122). Manche Jugendliche benötigen mehr Unterstützung oder fordern mehr Expertenrat, also konkrete Rat- und Vorschläge (vgl. König, Volmer, 2008: S. 57). Dafür muss die Begleitung die nötige

Kompetenz und das Wissen mitbringen. Gleichzeitig erfordert Begleitung Konstanz, damit die Jugendlichen Zeit haben sich an Person und Angebot zu gewöhnen. Hier spielt, ebenso wie bei den Kooperationen der Akteure, die persönliche Beziehung eine wichtige Rolle (vgl. Wiethoff, 2011: S. 121).

In Anlehnung an Wirkfaktoren bei der Beratung sollte die Begleitung eine schulexterne Person sein, also kein Lehrer. Zum einen herrscht wenig Vertrauen in die berufsweltbezogene Kompetenz der Lehrer, zum anderen existiert ein Abhängigkeitsverhältnis der Schüler durch die Funktionen, die ein Lehrer ausfüllt (vgl. Kap. 2.2.1). Außerdem kann eine individuelle Begleitung sehr zeitintensiv sein, was von Lehrern aufgrund anderer Verpflichtungen nicht immer zu leisten ist. Es sollten also mehrere feste Begleiter für eine Schule existieren, damit genug Begleitung geleistet werden kann. Schüler sollten aber die Wahl haben Begleitung anzunehmen, da Freiwilligkeit ein wichtiger Wirkfaktor ist (vgl. Wiethoff, 2011: S. 32f.).

Stellvertretend für diese Kategorie stehen die Berufseinstiegsbegleiter der BA. Hauptamtlich Beschäftigte begleiten förderbedürftige Schüler ab dem vorletzten Schuljahr bis ein halbes Jahr in die Ausbildung hinein. Sie sollen beim Übergang von Schule in Ausbildung anregen und unterstützen.

4.3.5 Akteure und Strukturen – Vernetzung

Diese Kategorie wirkt primär im Mesosystem. **Ziel** ist es aber, über das Mesosystem hinaus durch wechselseitige Beziehungen Partner und Angebote aus den Exosystemen in das Mesosystem zur Berufsorientierung einzubinden. Diese Kategorie bildet zusammen mit der Kategorie 4.3.6 ‚Qualitätsentwicklung und -sicherung‘ also den Rahmen für die vorangegangenen Angebote. Alle Aktivitäten der Schule, die direkt auf Austausch und Absprache mit anderen Akteuren abzielen, um Ressourcen zu akquirieren und Synergien herzustellen, sind hierin gefasst. Ressourcen können Personen und der Kontakt zu diesen, finanzielle Mittel, materielle Zuwendungen, weitere Angebote usw. sein. Dabei sollte Schule darauf achten möglichst wirksame Angebote zu jeder Kategorie zu integrieren, um die individuellen Ansprüchen der Schüler im Orientierungsprozess zu bedienen anstatt nur bestimmte Kategorien zu fokussieren.

Der Aufbau eines Firmenpools zur Kooperation ist eine beispielhafte Aktivität dieser Kategorie. Einerseits ermöglicht dieser Pool einen Abgleich der Vorstellungen, Anregungen und Wünsche von Betrieben und Schule bzgl. Berufsorientierung. Andererseits kann der Pool das Angebot um schulexterne Ressourcen erweitern, wie z.B. Praktikumsplätze oder Experten

aus dem Berufsleben für Bewerbungstrainings. Diese durch Vernetzung gewonnenen Angebote können dann wiederum anderen Kategorien zugewiesen werden.

Die Faktoren für eine gelingende Kooperation zwischen Schule und BA (vgl. Kap. 2.2.5) werden hier als generelle Grundlage erfolgreicher Vernetzung verstanden. Konstanz, klare Strukturen und Transparenz über die gegenseitigen Ansprechpartner sowie deren Bereitschaft zur Kooperation sind wichtig. Eine zentrale Rolle spielen auch die persönlichen Beziehungen der Ansprechpartner untereinander. Bei diesen Beziehungen kommt es auf gegenseitige Rücksichtnahme der Akteure und Einzelpersonen an (vgl. Horst, 2008: S. 215). Dafür ist es notwendig, dass die Partner Kenntnis voneinander, den jeweiligen Motivationen und Ressourcen haben. So können Spannungen vermieden und bessere Absprachen getroffen werden. Die Unterteilung der Hauptakteure schulischer Berufsorientierung in drei Hauptinteressensgruppen liefert einen ersten, möglichen Ansatz (vgl. Kap. 2.2.9). Jedem Partner muss der eigene Nutzen der Kooperation klar sein, dies ist umso wichtiger bei nicht gesetzlich gebundenen Partnern wie den Betrieben.

4.3.6 Akteure und Strukturen – Qualitätsentwicklung und -sicherung

Diese Kategorie berücksichtigt den Prozesscharakter von Berufsorientierung, aber auch die Entwicklung bei beteiligten Akteuren und Angeboten. Das Angebot, die Kooperationen und die Arbeit der Schule selbst müssen fortlaufend koordiniert und überprüft werden. Dazu braucht es ein Gesamtkonzept sowie Qualitätsstandards als verbindlichen und bekannten Rahmen für alle an Berufsorientierung Beteiligten einer Schule. Ein festgeschriebenes Gesamtkonzept räumt Berufsorientierung einen Stellenwert an Schule ein und soll sie im Alltag etablieren. Es schafft Übersicht für die Hauptverantwortlichen, die gelegentlich involvierten Arbeitskräfte oder Kooperationspartner inner- und außerhalb von Schule und erleichtert so die Arbeit. **Ziel** ist die Entwicklung und Absicherung der Qualität der jeweils organisierten Rahmenbedingungen, in denen Berufsorientierung erfolgt anhand gesicherter Erkenntnisse. Sie ist daher wie ‚Vernetzung‘ auf der Mesosystemebene anzusiedeln mit Ausläufern in die Exosystemebene.

Zur Entwicklung und Absicherung der Qualität der eigenen Arbeit bestehen mehrere Möglichkeiten. Eine davon ist die Zertifizierung durch das ‚Berufswahl-SIEGEL‘. Schulen müssen Mindestanforderungen im Bereich der Berufsorientierung erfüllen, um das Siegel zu erhalten. Zertifizierte Schulen werden ferner in ein Netzwerk aufgenommen. Schulen können so im Idealfall erfolgreiche Ideen austauschen und übernehmen anstatt sie mühsam selbst zu entwickeln. Dieser letzte Aspekt wäre wiederum der Kategorie ‚Vernetzung‘ zuzuweisen,

allerdings liegt der Ausgangspunkt dafür in Aktivitäten zur Qualitätsentwicklung und -sicherung. Das Beispiel macht deutlich, wie sehr die beiden Kategorien von Schule zur Rahmengestaltung aufeinander aufbauen. Vernetzung ist wichtig für die Qualitätsentwicklung und -sicherung und umgekehrt.

Ein weiterer Grund für die Kategorie ist die Überprüfung vorhandener und potentieller, neuer Angebote zur Berufsorientierung. Dies soll eine Optimierung des Angebots sichern und eine Verschwendung von Ressourcen vermeiden. Hierzu kann auf zahlreiche Evaluationen von Angeboten und differenziert formulierte Qualitätsstandards zurückgegriffen werden, wie die des Berufswahl-SIEGELS oder des ‚OloV‘ Programms des Landes Hessen (vgl. von Brasch u. a., 2010). Dort werden Qualitätsstandards für Angebote der Berufsorientierung formuliert, z.B. für Praktika oder Bewerbungstrainings. Mit diesen Standards können Angebote abgeglichen und fundiert über deren Tauglichkeit geurteilt werden. Doch ist die Grundlage dieser Qualitätsstandards ebenso fraglich wie Aussagekraft und Güte der Evaluationen, welche die Arbeit erst nach der integrativen Review beurteilen kann.

Weiter können eigene Evaluationen von Schule und ihren Partnern durchgeführt werden. Letzteres scheint besonders bei selbst entwickelten oder modifizierten Angeboten und Strukturen ratsam zu sein, auch in Bezug auf die Gesamtwirkung der eigenen Arbeit.

4.3.7 Übersicht der Ziele zu den einzelnen Maßnahmekategorien

Die folgende Darstellung bietet eine Übersicht zu den Zielen der jeweiligen Kategorien.

Kategorie	Ziel
1. Selbstreflexion & Orientierung	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Bewusstsein des eigenen Aspirationsfeldes und Identifizierung potentieller Berufsfelder durch die Reflexion von Stärken, Schwächen, Fähigkeiten, Neigungen, Interessen, Selbstwirksamkeit, Präferenzen bzgl. Geschlechtstyp und Prestige von Berufen
2. Informationsangebote & -vermittlung	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Entwicklung von möglichst umfassendem und realistischem Wissen zu Berufen und wie diese zu eigenem Aspirationsfeld und Persönlichkeit passen ▪ Anpassung des Informationsmaterials an die individuellen Bedürfnisse ▪ Eingrenzung besonders präferierter und als passend empfundener Berufsoptionen
3. Handlungsorientierung	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Möglichst realitätsnahe Überprüfung der eingegrenzten beruflichen Optionen

4. Beratung & Begleitung	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Anregung und Hilfestellung zur Berufsorientierung abhängig vom individuellen Bedarf
5. Vernetzung	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Akquise der Partner und Ressourcen, um min. eine wirksame Maßnahme pro Kategorie zu gewährleisten
6. Qualitätsentwicklung & -sicherung	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Überprüfung potentieller neuer sowie Evaluation alter Angebote auf ihre Wirksamkeit

Tabelle 2: Maßnahmenkategorien und deren Ziele für das Modell ganzheitlich-formativer Berufsorientierung

4.3.8 Zwischenfazit zu Maßnahmen und erweitertes Modell

Die hier beschriebenen Kategorien integrieren sowohl die Theorien von Bronfenbrenner, Gottfredson und Lent als auch das Verständnis formativ-ganzheitlicher Berufsorientierung. Bei der Benennung konkreter Maßnahmen reichen die Theorien alleine jedoch nicht aus. Sie stellen Erklärungsversuche zu einer Entwicklung dar und zeigen Wirkfaktoren darin auf, aber keine konkreten Strategien zur Intervention. Stattdessen muss aus dem so gelegten Grundverständnis und extrahierten Faktoren eine Verknüpfung mit existierenden Maßnahmen erfolgen.

Alle Kategorien wirken im Sinne Bronfenbrenners auf der Mikrosystemebene. Schule bildet über die Kategorien Vernetzung sowie Qualitätsentwicklung und -sicherung den Rahmen für Berufsorientierung. Damit stellt sie im Modell einen entwicklungsförderlichen **Primärlebensbereich** dar und sollte versuchen weitere Primärlebensbereiche für die Jugendlichen einzubinden (vgl. Bronfenbrenner, 1981: S. 261). Ein weiteres Ziel stellt die Bereitstellung entwicklungsförderlicher **Primärdyaden** dar, wofür die Kategorie ‚Beratung und Begleitung‘ geeignet ist. Die drei anderen Aktivitäten und Maßnahmen, Selbstreflexion und Orientierung, Informationsangebote und -vermittlung, werden nach Bronfenbrenner als **molare Tätigkeiten** begriffen. Entwicklungsförderliche Dyaden und molare Tätigkeiten ermöglichen nach Bronfenbrenner konstante Interaktion mit und Einnahme von vielseitigen Rollen, zielen auf Selbstbefähigung, sowie komplexe, verantwortliche, aufgabenorientierte Tätigkeiten und barrierefreie Kommunikation (vgl. Kap. 4.1.1).

Der so entwickelte idealtypische Aufbau berufsorientierender Interaktion zwischen seP und Umwelt verläuft nach diesem Modell für eine noch völlig orientierungslose Person wie folgt: Zuerst erfolgen ‚Selbstreflexion & Orientierung‘, um erste Vorstellungen zu entwickeln sowie Berufs- und Tätigkeitsfelder einzugrenzen, für eine weitere Eingrenzung können besonders interessierende oder relevante Optionen über ‚Informationsangebote & -vermittlung‘ näher erkundet werden, um zu bestimmen welche davon praktisch ausprobiert

werden sollen. Eine solche Eingrenzung scheint umso sinnvoller, da Maßnahmen zur ‚Handlungsorientierung‘ wie Praktika nur begrenzt durchführbar sind und deshalb eine wohl überlegte Vorauswahl erfolgen sollte. Konstante Begleitung bzw. Beratung könnte diesen Prozess je nach Bedarf anregen oder Ansprechpartner und Unterstützer liefern. Die Kategorien ‚Vernetzung‘ sowie ‚Qualitätsentwicklung und -sicherung‘ sind im Mesosystem anzusiedeln und bilden gemeinsam den Rahmen für die vorherigen Kategorien. Diese Strukturierung der Kategorien auf Mikrosystemebene verdeutlicht Abbildung 9.

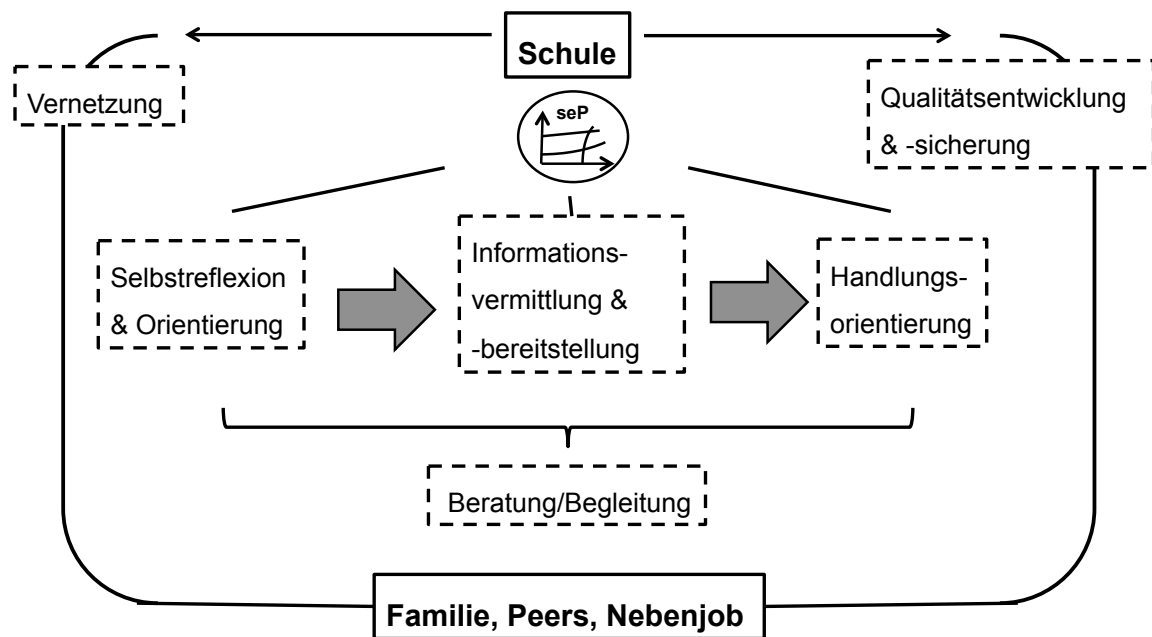


Abbildung 9: Strukturierung der Kategorien auf Mikrosystemebene

Die gebildeten Kategorien erfüllen den Großteil der angelegten Kriterien (vgl. Kap. 4.3). Sie berücksichtigen das Verständnis ganzheitlich-formativer Berufsorientierung sowie die berufswahltheoretische Basis, bilden die inhaltliche Ausrichtung der Angebote ab und trennen zwischen solchen, die sich auf Akteure und Strukturen beziehen einerseits sowie jenen, die direkt auf das Individuum wirken. Die Maßnahmenbeispiele zeigen jedoch ebenso eine erste Unschärfe der Kategorien bei der Unterscheidung von Maßnahmen. Diese Unschärfe entsteht durch die Kategorie ‚Beratung und Begleitung‘. Die als unterstützende soziale Ressource gedachte Kategorie involviert automatisch Anteile der Reflexion und Information, wodurch die Abgrenzung einiger beratender Angebote zu den Kategorien ‚Selbstreflexion und Orientierung‘ sowie ‚Informationsangebote und -vermittlung‘ verschwimmen. Zwar wären Unterscheidungen denkbar z.B. zwischen primär auf Input oder Expertenrat ausgerichteten Beratungssituationen einerseits sowie primär unterstützend-begleitenden Personen

andererseits, diese Grenzziehung wäre in der Praxis jedoch schwierig. Einziges Alleinstellungsmerkmal dieser Kategorie könnte sein, dass Begleitung konstant auf einer möglichst großen Vertrauensbasis verläuft, während die anderen Angebote eher punktuell erfolgen. Diese Abgrenzung muss sich also erst noch bei der Strukturierung von Befunden durch das Modell bewähren.

Abschließend kombiniert das folgende Kapitel die beiden vorherigen Teilmodelle zu einem Gesamtmodell ganzheitlich-formativer Berufsorientierung.

4.4 Zwischenfazit und Gesamtmodell zur Strukturierung von Berufsorientierung

Das Gesamtmodell integriert die zuvor erarbeitete theoretische Basis und bietet sowohl eine Strukturierung relevanter Faktoren aus der Umwelt als auch innerhalb des Individuums. Ferner benennt es Arten möglicher Aktivitäten um entwicklungsförderliche, berufsorientierende Interaktion zwischen seP und Umwelt zu ermöglichen. Damit bietet es die angestrebte Synthese psychologischer und soziologischer Ansätze sowie die benötigte Strukturierungshilfe für die Analyse von Befunden im folgenden Kapitel. Das Gesamtmodell bestätigt Bronfenbrenners Anspruch mit seiner ökologischen Systemtheorie eine Strukturierungshilfe für komplexe Wirkzusammenhänge und deren Erforschung zu liefern.

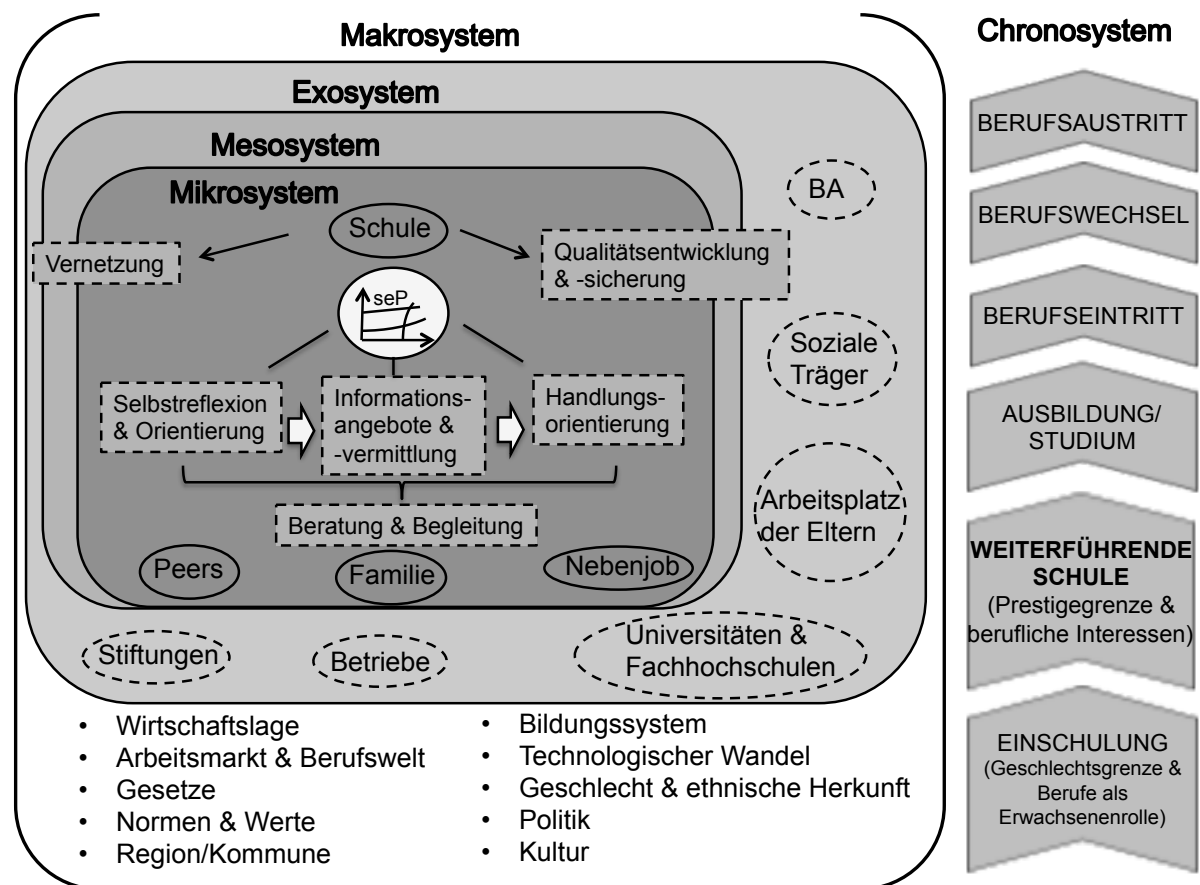


Abbildung 10: Gesamtmodell zur Strukturierung von Berufsorientierung

Das Modell bietet in dieser Form schon Anregungen zur Gestaltung von Berufsorientierung. Die Integration der von Gottfredson postulierten Entwicklungsabfolge des beruflichen Aspirationsfelds innerhalb des Chronosystems zeigt deutlich, dass schulische Berufsorientierung einsetzt, wenn das Aspirationsfeld bereits größtenteils oder komplett

entwickelt ist. Zum Beginn der weiterführenden Schule besteht schon eine akzeptable Geschlechtsgrenze und die Prestigegrenze bildet sich. Berufliche Interessen entstehen Gottfredson zufolge ebenfalls in diesem Alter.

Dieser Eingrenzungsprozess kann bedeuten, dass Jugendliche entweder ihre Optionen unnötig einschränken oder unrealistische Ansprüche in Bezug auf ihre Fähigkeiten entwickeln (vgl. Gottfredson, 1996: S. 565). Es ist noch nicht abschließend geklärt, in welchem Ausmaß eine Beeinflussung, der von Gottfredson aufgeführten Faktoren von Berufswahl, Geschlecht und Prestige, während dieser Entwicklungsstufe möglich oder ratsam ist. Selbst aufwendige Programme erzielen geringe bis keine Effekte. Doch erste Untersuchungsergebnisse zeigen, dass kurze computergestützte Reflexionen zusammen mit Gesprächen ebenso starke bis größere Effekte erzielen wie aufwendigere Interventionen (vgl. Turner, Lapan, 2005: S. 527f.). Für eine endgültige Beurteilung fehlen jedoch Befunde über die Langzeiteffekte solcher Interventionen. Sollten weitere Befunde die geringe Beeinflussbarkeit von z.B. geschlechtstypischer Berufswahl bestätigen, würde dies bedeuten, dass eine Berufsorientierung ohne Berücksichtigung des individuellen Aspirationsfelds der Jugendlichen oder sogar im Widerspruch dazu, die ohnehin limitierten Ressourcen im Orientierungsprozess verschwendet. Dieser Umstand ist bei der folgenden Metaanalyse von Befunden zu beachten.

Ferner verdeutlichen die verschiedenen Systemebenen und ihre Eigenschaften, die Beziehungen und Einflüsse der verschiedenen Lebensbereiche untereinander. Da Schule als Moderator und Rahmengestalter agieren soll, muss sie ihren Wirkungskreis kennen, um begrenzte Ressourcen gezielt einsetzen zu können. Ihr Einfluss z.B. auf Universitäten, den Arbeitsplatz von Eltern oder auf den Arbeitsmarkt ist gering, weshalb sie sich zwangsläufig auf die Mikrosystemebene konzentrieren, aber nicht beschränken, muss. Um Wirkmöglichkeiten zu maximieren, gilt es deshalb erreichbare Ressourcen aus dem Exosystem zu akquirieren und auf Mikrosystemebene einzubinden, z.B. in Form von Praktikumsbetrieben für die Schüler, Beratungsangeboten oder Informationsmaterialien der BA usw. Die im Makrosystem aufgelisteten Faktoren sind schwieriger zu beeinflussen und dienen daher eher als Orientierungshilfe, welche Optionen und Ressourcen zur Verfügung stehen oder beachtet werden sollten. Beispielsweise ist es zwar realistischer, dass ein Jugendlicher den angestrebten Beruf verfolgen kann wenn die Wirtschaft wächst und Beschäftigungszahlen im angestrebten Beruf steigen, jedoch muss er evtl. die Region wechseln, wenn am Heimatort keine Stellen dafür existieren.

Insgesamt versucht das Modell den Spagat zu schaffen, einerseits die Komplexität von Berufsorientierung abzubilden und andererseits eine praktikable, vereinfachende Strukturierung für ein Konzept mit Handlungsempfehlungen zu bieten. Ob der Spagat gelingt, überprüft der empirische Teil der Arbeit. Das folgende Kapitel 5 schildert das Untersuchungsdesign hierzu.

5. Untersuchungsdesign zur Konzeptentwicklung und Überprüfung

5.1 Konsequenzen aus Verwendungszweck, Untersuchungsziel & -gegenstand für das Untersuchungsdesign

Das in den vorherigen Kapiteln entwickelte Modell liefert eine Strukturierungshilfe, wie sich Berufsorientierung im Wechselspiel von Person und Umwelt entwickelt sowie Ansatzpunkte zur Unterstützung des Prozesses. **Ziel** der folgenden Untersuchung ist es zu ermitteln, wie eine gezielte Förderung möglich ist. Diese Zielvorgabe lässt sich aufgrund des Modells in zu **Teilzielen** in Form von Fragen zergliedern:

- Wie wirken die aufgezeigten Maßnahmen, Aktivitäten, Akteure und Lebensbereiche auf das Individuum im Orientierungsprozess?
- Wodurch wird diese Wirkung gefördert oder gehemmt?
- Wie können Maßnahmen, Aktivitäten, Akteure und Lebensbereiche eingebunden werden?

Verwendungszweck der erhobenen Erkenntnisse dazu ist es, ein empirisch fundiertes Konzept mit konkreten und praktikablen Handlungsempfehlungen für Schulen zu entwickeln, um Jugendliche in ihrer Berufsorientierung gezielt unterstützen zu können. Da solche Empfehlungen für die Praxis eine große Verantwortung bedeuten, sollten Sie auf Grundlage zuverlässiger empirischer Daten entstehen. Das Modell selbst ist theoretisch und empirisch begründet, um die Untersuchung von Randphänomenen zu vermeiden. Für eine solide empirische Grundlage zum Erreichen der o.g. Ziele braucht es ein passendes Untersuchungsdesign.

Ausschlaggebend für die Wahl eines Untersuchungsdesigns sind nicht nur Ziel und Zweck einer Untersuchung, sondern ebenso deren **Gegenstand** und Stand der Forschung dazu (vgl. Flick, 2007: S. 27f.). In diesem Fall handelt es sich bei Berufsorientierung und Berufswahl um einen bereits in vielen Einzelfacetten erforschten Gegenstand. Jedoch liegt noch keine Synthese der Ergebnisse zu einem praktikablen Konzept nach der Zielsetzung dieser Arbeit vor. Daraus entstehen zwei Anforderungen an das Untersuchungsdesign:

- In einem ersten Schritt muss die Synthese des aktuellen Forschungsstandes zu einem Konzept erfolgen.

- Im zweiten Schritt gilt es die Praktikabilität des so entwickelten Konzepts zu überprüfen.

Die nächsten Unterkapitel entwickeln daher für diese aufeinanderfolgenden Schritte jeweils passende Teildesigns.

5.2 Bestimmung des Untersuchungsdesigns zur Synthese von Forschungsständen

Für die übergreifende Analyse und Bündelung aktueller Forschungsstände lassen sich zwei Verfahren unterscheiden, die jedoch nicht einheitlich geregelt sind, sondern in mehreren Varianten existieren:

1. Quantitativ-statistische Metaanalysen
2. Qualitativ-integrative Reviews

Gemeinsames Ziel dieser Verfahren ist, den Forschungsstand zu einer ausgewählten Thematik zusammenzufassen, zu bewerten und so zu neuen, aussagekräftigen Ergebnissen zu kommen.

Zentrale Unterscheidungsmerkmale sind, dass die **Metaanalyse** methodisch homogene Primärstudien unter einer bestimmten Fragestellung statistisch aggregiert und objektiv überprüfbare Aussagen über Effektstärken erlaubt. Die Auswahl der zu analysierenden Untersuchungen erfolgt dabei nach statistischen Kriterien und lässt sich deshalb leichter nachvollziehen. Die dadurch notwendige methodische Homogenität der Untersuchungen beschränkt jedoch den inhaltlichen Fokus und die perspektivische Vielfalt des zu analysierenden Materials.

Eine **integrative Review** hingegen erlaubt die Integration methodisch unterschiedlicher Quellen, qualitativ wie quantitativ, empirisch wie theoretisch. Dadurch können breitere Themen und Fragestellungen bearbeitet werden. Diese Offenheit ist zugleich Stärke und Schwäche der Review. Einerseits erlaubt der Einbezug vielseitiger Perspektiven einen umfassenderen Blick auf eine Thematik. Andererseits erschwert die Heterogenität der Daten sowohl die Vergleichbarkeit der Daten und Ergebnisse untereinander als auch die Nachvollziehbarkeit für Außenstehende. Ferner können bei mangelnden Kriterien Auswahl und Gewichtung des Materials willkürlich erfolgen und durch die erhöhte Subjektivität entstehen leichter Auswertungsfehler (vgl. Bortz, Döring, 2006: S. 672f.; Whittemore, Knafl, 2005: S. 547f.).

Da integrative Reviews die umfassendere Bearbeitung einer Thematik erlauben und das erarbeitete Modell zur Strukturierung einen weiten Bereich umspannt, eignet sich dieses Verfahren besser für die angestrebte Konzeptentwicklung. Zudem ermöglicht es nicht nur durch seine methodische Offenheit eine vielfältigere Perspektive auf die Thematik, sondern vergrößert auch die potentielle Datenbasis und damit die Aussagekraft der Ergebnisse. Außerdem eignet sich dieses Verfahren besonders dafür in bereits stark beforschten Forschungsfeldern neue Erkenntnisse und Anreize zu generieren (für eine Auflistung von Beispielen vgl. Torracco, 2005: S. 357). Trotz dieser Vorteile müssen ebenso die o.g. Schwächen integrativer Reviews bedacht werden. Eine stringente Planung sowie der Einbezug von Gütekriterien und Qualitätskontrollen sollen helfen die potentiellen Schwächen zu vermeiden und möglichst belastbare Daten zu erheben. Zu diesem Zweck schildern die nächsten Abschnitte den Aufbau und Anforderungen integrativer Reviews.

5.2.1 Aufbau und Anforderungen integrativer Reviews

Sowohl Torracco (2005) als auch Whittemore & Knafl (2005) legen Empfehlungen für Aufbau und Umsetzung integrativer Reviews vor. Da Whittemore & Knafl durch die konkrete Unterscheidung von fünf Stufen ein strukturierteres Modell bereitstellen, dient dieses zur besseren Übersicht und wird durch wesentliche Anmerkungen Torraccos ergänzt. Die fünf Hauptstufen einer integrativen Review sind danach:

1. Problemidentifikation
2. Literatursuche
3. Datenevaluation
4. Datenanalyse
5. Präsentation der Ergebnisse

Die **Problemidentifikation** soll den Fokus der Untersuchung und ihre Grenzen bestimmen. Dazu gehören klare Definitionen der Ausgangsfrage, der interessierenden Variablen und des Rahmens der Stichprobe, z.B. welche Arten von empirischen Material integriert werden und ob auch theoretische Arbeiten einfließen (vgl. Whittemore, Knafl, 2005: S. 548). Um diese Punkte jedoch klar und begründet definieren zu können, empfiehlt Torracco (2005: S. 359f.) das betreffende Themenfeld theoriegeleitet oder mit Hilfe von Modellen zu strukturieren.

Da Literatur das Datenmaterial der integrativen Review ist bestimmt das Vorgehen bei der Datenerhebung bzw. **Literatursuche** die Qualität der Datenbasis und damit der Untersuchung

insgesamt. Daher gilt es Strategien zur Erhebung einer aussagekräftigen Datenbasis festzulegen. Mögliche Suchstrategien sind die Recherche in Computerdatenbanken, das Anknüpfen an die Quellenangaben gefundener Literatur als ‚Schneeballsystem‘, über Netzwerke und Befragung von Experten in der Thematik, Nachverfolgen bekannter Recherchen zur Thematik, die systematische Integration älterer und neuerer Literatur usw. Jede dieser Strategien für sich kann evtl. nur einen Teil des relevanten Materials erheben, weshalb eine Review mindestens zwei bis drei dieser Strategien kombinieren sollte. Dazu gehört ebenso die Bestimmung von Kriterien, nach denen Daten ein- oder ausgeschlossen werden. Sowohl die Wahl der Suchstrategien, Entscheidungen für bestimmte Suchbegriffe oder zeitliche Eingrenzungen, als auch Auswahlkriterien sollten nachvollziehbar begründet und dokumentiert werden (vgl. Torraco, 2005: S. 360f.; Whittmore, Knafl, 2005: S. 548f.). Ziel ist eine Datenbasis, welche zur Fragestellung passt und die existierende Datenmenge möglichst genau wiedergibt.

Nach der Erfassung relevanter Daten erfolgt die Beurteilung deren Güte durch die **Datenevaluation**. Eine hohe Qualität der Datenbasis erlaubt belastbare Aussagen. Die Qualität kann anhand vorher festgelegter Kriterien ermittelt werden. Die Festlegung der Kriterien erfolgt abhängig von der Datenbasis. Methodisch homogene Daten erlauben eher enge, einheitliche und standardisierte Kriterien. Eine integrative Review, die z.B. nur quantitative Studien verarbeitet, kann sich auf standardisierte Gütekriterien und allgemein anerkannte Messverfahren stützen. Bei der Kombination qualitativer und quantitativer Daten müssen die Kriterien entweder breiter formuliert oder verschiedene Kriterienbündel festgelegt werden. Systematische Datenevaluation kann wie die Literatursuche über Ein- oder Ausschluss von Quellen zur Verfeinerung der Stichprobe beitragen.

Anhand der so festgelegten Stichprobe erfolgt die **Datenanalyse**. Whittmore & Knafl (2005: S. 550) geben zu bedenken, dass bisher keine standardisierte Vorgehensweise für die Datenauswertung integrativer Reviews vorliegt. Besonders geeignet seien jedoch qualitative Auswertungsverfahren, die über Kategorisierung und Zusammenfassung von Daten arbeiten. Ein Verfahren aus dem deutschsprachigen Raum, das für diese Untersuchung eingebunden werden kann, ist die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring, insbesondere seine inhaltlich-strukturierende Analyse (2010: S. 99). Sie beinhaltet die von Whittmore & Knafl (550ff.) vorgeschlagenen Analyseschritte der Bündelung in Kategorien sowie Datenreduktion. Es bietet ein regel- und theoriegeleitetes Vorgehen zur differenzierten Analyse von Kommunikationsmaterial jeglicher Art durch Vergleiche, Kontrastierungen bis zur Quantifizierung und statistischen Auswertung. Die Analyse profitiert weiter von einer

präzisen, theoriegeleiteten Strukturierung des Themas, die sich auf eine spezifische Forschungsfrage bezieht. Torraco (2005: S. 361) betont: „The best reviews examine the literature with a particular lens defined by the article’s objectives.“ So identifiziert die Datenanalyse Stärken, Schwächen, Ungenauigkeiten, blinde Flecken oder Widersprüche im Forschungsstand (vgl. Torraco, 2005: S. 362).

Die **Ergebnispräsentation** leistet eine Synthese der per Datenanalyse extrahierten Erkenntnisse. Torraco (2005: S. 363) unterscheidet vier gängige Formen der Synthese in integrativen Reviews:

- Neue Forschungsagenda
- Taxonomie/Typisierung
- Alternatives Modell/Konzept
- Metatheorie

Die Verarbeitung der Erkenntnisse in einer dieser Formen sollte explizite Beispiele der Primärquellen beinhalten, um die Grundlage der Ergebnisse zu verdeutlichen. Insgesamt gilt es sämtliche Überlegungen, Entscheidungen und verwendeten Primärquellen nachvollziehbar zu dokumentieren.

Anhand dieser Überlegungen lässt sich folgendes Grundmodell einer integrativen Review erstellen:

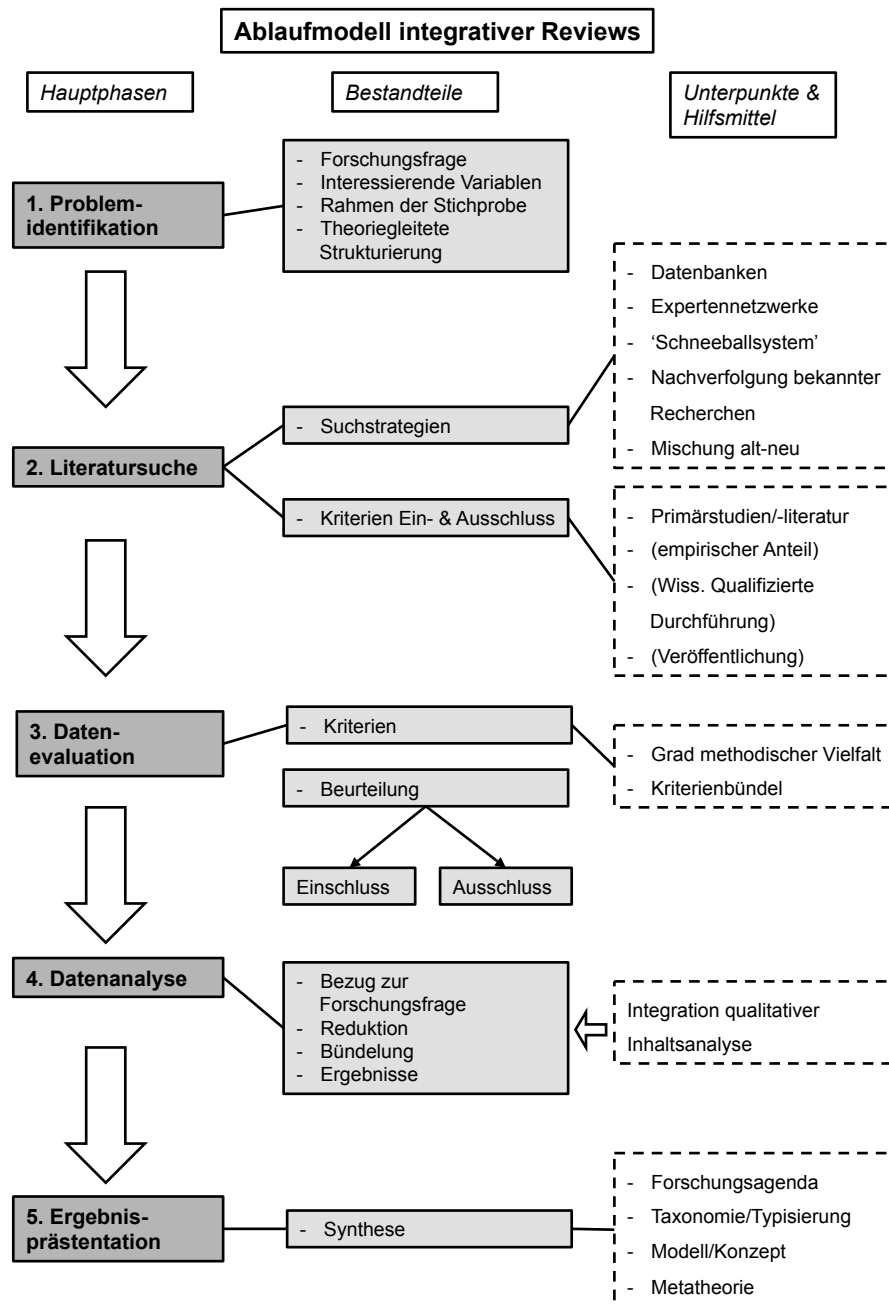


Abbildung 11: Ablaufmodell integrativer Reviews

Torraco (2005: S. 361) weist ferner darauf hin, dass integrative Reviews die Validität ihrer Ergebnisse überprüfen sollten. Dieser Aspekt gewinnt besonderes Gewicht für dieses Forschungsvorhaben. Es gilt zu klären, ob die Gestalter von Berufsorientierung, das entwickelte Konzept für hilfreich und praktikabel erachten. Kapitel 5.3 schildert ein Design, um diesen Punkt abzusichern.

Um den Mangel an strukturierten Vorgehen bei der Datenanalyse in integrativen Reviews auszugleichen, integriert diese Arbeit die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2010). Der

nächste Abschnitt erläutert deshalb sowohl das Auswertungsverfahren selbst als auch dessen Einbindung ins Untersuchungsdesign.

5.2.2 Qualitative Inhaltsanalyse als Bestandteil einer integrativen Review

Die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring ist ein Verfahren zur systematischen Analyse von Kommunikationsmaterial. Sie eignet sich besonders für die gezielte Untersuchung vorab formulierter Fragestellungen und erlaubt u.a. die Auswertung von Textdokumenten jeglicher Art. Für die Beantwortung der konkreten Frage dieses Forschungsvorhabens anhand von Evaluationsberichten und Studien eignet sie sich daher besser als stärker explorative Zugänge wie die objektive Hermeneutik oder solche, die eher auf Gesprächsmaterial zielen wie die narrative Analyse. Durch ihre strukturierte, regelgeleitete Methodik kann die Qualität der Analyse bei korrekter Anwendung leichter von Außenstehenden beurteilt werden und dadurch Akzeptanz und Aussagekraft der Ergebnisse steigern.

Mayring entwickelte die qualitative Inhaltsanalyse aus der quantitativ ausgerichteten ‚content analysis‘ der amerikanischen Kommunikationswissenschaften, welche die Analyse großer Textmengen zum Ziel hat. Von diesem Ursprung übernimmt Mayring das regelgeleitete Vorgehen im Analyseprozess, um nachvollziehbare Ergebnisse zu gewährleisten. Trotz seiner quantitativen Wurzeln verortet er die Methode jedoch im interpretativen Paradigma qualitativer Forschung. Das erhobene Material wird aktiv interpretiert, um Hypothesen zu generieren anstatt vorab festgelegte Hypothesen zu falsifizieren (vgl. Lamnek, 2010: S. 464). Zudem wird die Analyse immer an dem jeweiligen Untersuchungsgegenstand ausgerichtet und entsprechend modifiziert. Durch diesen Fokus auf den Gegenstand anstatt die Methode folgt er einem weiteren Anspruch qualitativer Forschung (vgl. Flick u. a., 2000: S. 22; Lamnek, 2010: S. 33). Ferner integriert er Ansätze aus Literaturwissenschaft, psychologischen Erkenntnissen zur Textverarbeitung und Hermeneutik (für eine umfassendere Übersicht vgl. Mayring, 2010). Das Material kann als Bilder, Filme, Ton oder geschriebener Text, analog oder elektronisch vorliegen. Mayring selbst positioniert seine Inhaltsanalyse als Brücke zwischen quantitativer und qualitativer Forschung, da es zwar primär erhobenes Material interpretiert, jedoch auch Quantifizierung und Anwendung statistischer Methoden erlaubt (Lamnek, 2010; vgl. Mayring, 2000, 2010). In den deutschsprachigen Sozialwissenschaften ist die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring die am häufigsten angewandte Methode zur Analyse von Texten jeglicher Form (vgl. Mayring, Brunner, 2010: S. 324).

Die zentralen Merkmale der qualitativen Inhaltsanalyse und deren Konsequenzen beschreibt Mayring (2010: S. 48ff.) wie folgt:

- Das **Datenmaterial wird im Kommunikationszusammenhang untersucht**. So berücksichtigt es den Einfluss des Kontextes auf Entstehung und Wirkung des Materials.
- **Systematisches, regelgeleitetes Vorgehen** bedeutet das Einhalten vorher festgelegter Ablaufschritte anhand eines der Untersuchung angepassten Designs. Dieser Aspekt bietet zum einen Orientierung für die Forschenden selbst und ermöglicht zum anderen eine stärkere Nachvollziehbarkeit des Forschungsprozesses und seiner Ergebnisse.
- **Kategorien stehen im Zentrum der Analyse**. Sie sind „Merkmale des Textes“ (Lamnek, 2010: S. 472) und erlauben eine weitere Strukturierung und Bündelung des Materials, wodurch sie die Analyse lenken und erleichtern. Eine ausführliche Dokumentation von Entwicklung und Anwendung der Kategorien erhöht dabei Nachvollziehbarkeit und Vergleichbarkeit der Analyse und ihrer Ergebnisse.
- Verschiedene Grundformen der Analyse sollen eine **gegenstandsbezogene**, flexible Anpassung der Methode erlauben.
- Die daraus folgende Entstandardisierung des Verfahrens erfordert vor und während jeder Anwendung eine **Überprüfung der Forschungsmethode**.
- Die **theoriegeleitete Analyse** soll durch genaue Aufarbeitung von Forschungsstand und Thematik das Formulieren expliziter Fragestellungen ermöglichen, um methodische Offenheit auszugleichen. Die primäre Ausrichtung an inhaltlichen Gesichtspunkten soll sicherstellen, dass der untersuchte Gegenstand und nicht die Methode im Mittelpunkt steht.
- Der **Einbezug quantitativer Analyseschritte** ermöglicht es Verallgemeinerungen von Ergebnissen, die Gewichtung von Teilergebnissen oder Beziehungen verschiedener Kategorien zueinander festzustellen oder zu überprüfen.
- **Gütekriterien** sind zentraler Bestandteil der qualitativen Inhaltsanalyse, um die Aussagekraft von Forschungsergebnissen zu beurteilen.

Trotz verschieden wählbarer Analysetechniken legt Mayring ein allgemeines Ablaufmodell von Inhaltsanalysen vor, deren Stufen nacheinander durchlaufen werden:

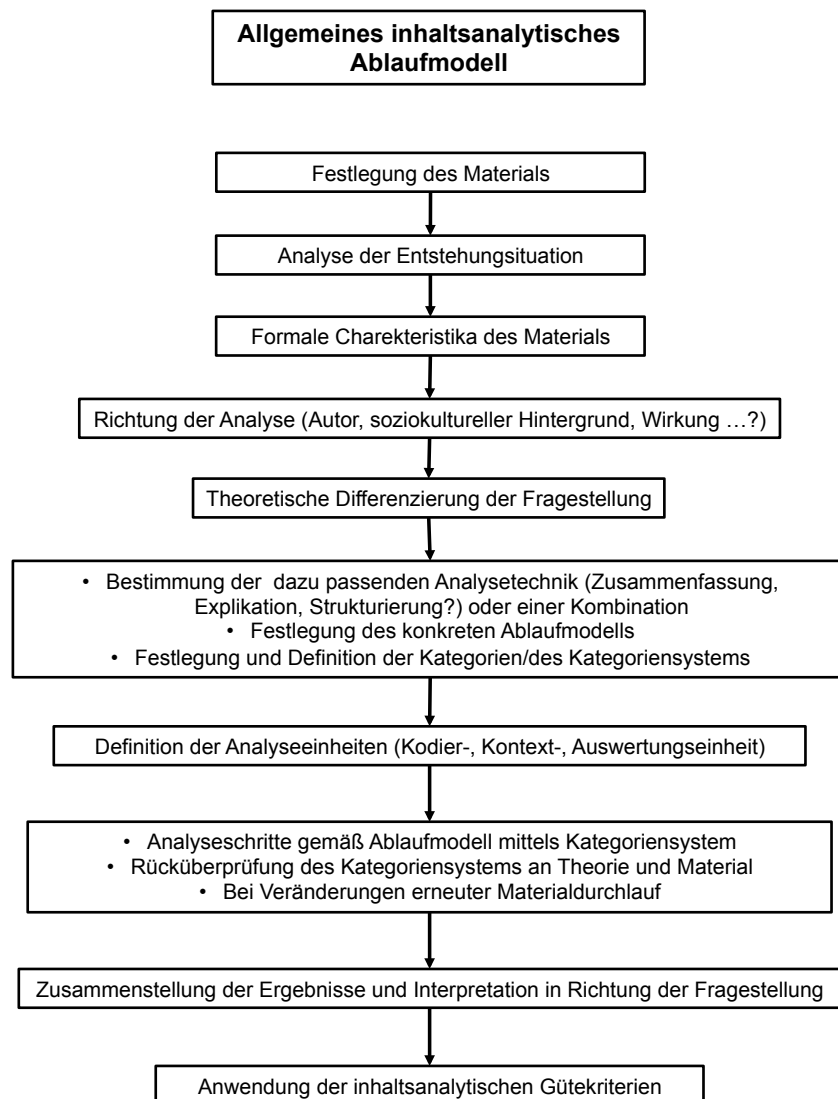


Abbildung 12: Allgemeines inhaltsanalytisches Ablaufmodell (Mayring 2010, S. 60)

Die Festlegung des Materials gewährleistet, dass nur Textstellen in die Auswertung einfließen, die sich auf die Forschungsfrage beziehen. Eine Analyse der Entstehungssituation des Materials erlaubt eine weitere Bewertung des Materials. Formale Charakteristika des Materials zu bestimmen ist z.B. bei der Auswertung von Interviews wichtig. Dazu gehören die Klärung von Transkriptionsregeln, der Umgang mit unverständlichen Stellen oder der Einbezug zusätzlichen Datenmaterials wie Videos oder Beobachtungsprotokollen. Die Richtung der Analyse legt fest, ob das Material z.B. auf einen Gegenstand, emotionale oder sozio-kulturelle Hintergründe untersucht werden soll (vgl. Mayring, 2010: S. 52ff.). Eine theoriegeleitete Differenzierung der Forschungsfrage gewährleistet, dass die Forschungsfrage auf dem aktuellen Forschungsstand aufbaut, um gezielten Erkenntnisfortschritt zu ermöglichen. Die präzise Klärung der Forschungsfrage erfordert meist die Differenzierung

der Forschungsfrage in Unterfragen, nach denen das Material analysiert wird (vgl. Lamnek, 2010: S. 472).

Ferner unterscheidet Mayring drei Grundtypen von Analysetechniken: Zusammenfassung, Strukturierung und Explikation. Die **Zusammenfassung** versucht das Gesamtmaterial auf ein übersichtliches Bündel von Kernaussagen zu reduzieren. Dies entspricht einem induktiven Vorgehen. **Strukturierung** hingegen soll durch vorher festgelegte Kategorien bestimmte Aspekte aus dem Material filtern, sie entspricht einem deduktiven Vorgehen. **Explikation** dient der Klärung unverständlicher Materialstellen durch den Einbezug weiteren Datenmaterials. Abhängig von Forschungsfrage und -gegenstand können auch Mischformen dieser Grundtechniken erfolgen. Zur Steigerung der Präzision der Analyse erfolgt eine Bestimmung von Kodier-, Kontext- und Auswertungseinheit, die genau festlegen was als kleinster bzw. größter Materialteil unter eine Kategorie fallen darf und welche Textteile nacheinander ausgewertet werden (vgl. Mayring, 2010: S. 59). Je nach festgelegter Analysetechnik erfolgt anhand der bestimmten Einheiten die Analyse, welche durch Gütekriterien abgesichert wird. Eine genaue Beschreibung relevanter Kriterien erfolgt im nächsten Unterkapitel.

Trotz aller Popularität und Bemühungen zur Qualitätssicherung erfährt die qualitative Inhaltsanalyse auch Kritik. Gegner werfen der Methode durch das theoriegeleitete Vorgehen bei der Bildung von Kategorien eine oberflächliche Orientierung am Inhalt des Materials vor anstatt die tiefere Bedeutungen aufzuarbeiten. Zudem würde abweichend vom Gegenstandsbezug qualitativer Forschung nicht das eigentliche Ausgangsmaterial, sondern angegliche Ausschnitte, die Paraphrasen, bearbeitet. Ferner lehnen quantitative Forscher aufgrund eines kritisch-rationalistischen Wissenschaftsverständnisses induktive Erkenntnisgewinnung als unzulässig ab. Zudem erlaube das interpretative Paradigma eine Beliebigkeit der letztlichen Deutungen und die Anpassung der schematischen Regeln sei in der Anwendung häufig schwierig (vgl. Flick, 2007: S. 416f.; Lamnek, 2010: S. 465ff.).

Insgesamt stellt die qualitative Inhaltsanalyse jedoch eine vielfach erprobte Methode zur Analyse umfangreichen und heterogenen Datenmaterials unter gezielten Fragestellungen dar. Das strukturierte, regel- und theoriegeleitete Vorgehen ergänzt genau diese Schwachstellen integrativer Reviews im Analyseteil. Zudem erlaubt die explizite Integration von Gütekriterien Einschätzungen über die Aussagekraft der Ergebnisse. Diese Eigenschaften machen die qualitative Inhaltsanalyse zur idealen Ergänzung innerhalb der angestrebten integrativen Review. Die folgenden Unterkapitel schildern zunächst relevante Gütekriterien,

um die Qualität der Untersuchung zu sichern. Darauf aufbauend erfolgt eine Konkretisierung der geplanten Kombination von integrativer Review und qualitativer Inhaltsanalyse.

5.2.3 Gütekriterien integrativer Reviews und qualitativer Inhaltsanalysen

Sowohl integrative Reviews als auch Inhaltsanalysen verorten sich im interpretativen Paradigma qualitativer Forschung. **Gütekriterien qualitativer Forschung** stehen vor der Herausforderung in einem heterogenen Methodenkanon einerseits die zugrundeliegende Offenheit und Subjektivität zu erhalten und andererseits Kontrolle und Vergleichbarkeit zur Bewertung von Forschungsergebnissen zu ermöglichen. Dies hat zur Folge, dass die harten Standards quantitativer Forschung aufgeweicht und abgewandelt werden müssen. Steinke (2000: S. 324ff.) nennt folgende allgemeine Gütekriterien und Wege diese einzuhalten:

- **Intersubjektive Nachvollziehbarkeit** entsteht durch die Dokumentation des Forschungsprozesses, die Interpretation in Gruppen sowie die Benennung und Nutzung strukturierter Abläufe.
- **Indikation des Forschungsprozesses** überprüft inwiefern einzelne Forschungsentscheidungen logisch zu Forschungsfrage und -gegenstand passen. Machen für die Untersuchung ein qualitativer Zugang generell oder einzelne Methoden speziell Sinn? Je nach Untersuchung gilt diese Überprüfung zudem für Samplingstrategie, Transkriptions- oder Kodierregeln.
- **Empirische Verankerung** fordert die Überprüfung von Interpretationen und Ergebnissen anhand von Datenmaterial, um interpretative Willkür zu vermeiden.
- **Limitation** meint die Überprüfung und Klärung der Reichweite ermittelter Ergebnisse z.B. die Kontrastierung von Fällen oder Analyse abweichender Fälle.
- **Kohärenz** klärt inwieweit Ergebnisse bzw. Interpretationen oder entwickelte Theorien zu den vorliegenden Daten passen oder ob ungelöste Fragen und Widersprüche vorliegen.
- **Relevanz** überprüft, ob die Untersuchung neue Erkenntnisse oder Mehrwert für Praxis bietet.
- **Reflektierte Subjektivität** versucht den Einfluss und die Rolle des Forschers sowie den Verlauf der Untersuchung auf die Ergebnisse zu klären.

Für die umfassende Beurteilung qualitativer Forschung sollten mehrere der genannten Kriterien genutzt werden (Steinke, 2000: S. 331).

Mayring nennt zudem spezifische Gütekriterien für die qualitative Inhaltsanalyse, welche sich mit den o.g. decken oder diese ergänzen. So fallen z.B. die **semantische Gültigkeit**, als Überprüfung der Gegenstandsangemessenheit des Kategoriensystems, oder die **Stichprobengültigkeit** als Anwendung üblicher Kriterien zum Sampling unter das allgemeinere Kriterium der Indikation (für ausführliche Auflistung vgl. Mayring, 2010: S. 116ff.). Besonders zwei Gütekriterien sollten jedoch bei jeder Inhaltsanalyse überprüft werden: die Inter- und die Intrakoderreliabilität. Beide Kriterien tragen zur intersubjektiven Nachvollziehbarkeit sowie zur reflektierten Subjektivität bei und konzentrieren sich auf die für die Inhaltsanalyse zentrale Zuweisung von Datenmaterial zu Kategorien, bzw. der Kodierung.

Interkoderreliabilität spiegelt das Maß der Übereinstimmung bei der Kategorienzuweisung zwischen verschiedenen Kodierern. Sie gibt einerseits wieder wie genau Kategorien zugeteilt werden können und andererseits, wie unabhängig die Zuweisung vom Forscher ist. **Intrakoderreliabilität** bestimmt, wie genau ein Kodierer das gleiche Material am Ende einer Untersuchung den selben Kategorien zuweist. Nach Mayring sollte jede Inhaltsanalyse mindestens die Interkoderreliabilität mit einem zweiten Kodierer an Ausschnitten testen sowie die Intrakoderreliabilität in Auszügen am Ende der Studie (vgl. Mayring, Brunner, 2010: S. 326). Besonders hervorgehoben sei hier noch die **kommunikative Validierung**. Sie bezeichnet die Rückspiegelung und Diskussion der Untersuchungsergebnisse an die Beforschten durch die Forscher und gewinnt speziell dann Bedeutung, wenn mit den Befragten eine gemeinsame Praxis vorbereitet werden soll (vgl. Mayring, 2010: S. 120).

5.2.4 Konkretisierung des Untersuchungsdesigns zur Synthese des Forschungsstandes

Nun da Grundlagen und Gütekriterien für das Untersuchungsdesign geklärt sind, kann seine konkrete Planung und Umsetzung erfolgen. Die Untersuchung folgt dem in Kapitel 5.2.1 festgelegten Ablaufmodell integrativer Reviews und konkretisiert den Aufbau der genannten Hauptphasen (Problemidentifikation, Literatursuche, Datenevaluation, Datenanalyse und Ergebnispräsentation), sofern dies noch nicht im Verlauf der Arbeit geschehen ist.

Die **Problemidentifikation** wurde in den vorangegangenen Kapiteln bereits geleistet. Ausgehend von der Forschungsfrage (Kap. 1.3), wurde das Themenfeld ‚Berufsorientierung‘ theoriegeleitet aufgearbeitet (Kap. 2 & 3) und über ein integratives Modell strukturiert (Kap. 4). Mit Hilfe dieses Modells formuliert Kap. 5.1 durch Untersuchungsziel und -teilziele die interessierenden Variablen: Wirkfaktoren für Berufsorientierung an weiterführenden Schulen

in Maßnahmen und Aktivitäten, welche direkt auf das Individuum zielen sowie Kooperationen mit relevanten Akteuren. Als Wirkfaktoren definiert diese Analyse eine Eigenschaft oder ein Element, die zu einem Effekt der Maßnahme oder Kooperation beitragen. Da Evaluationen zur Berufsorientierung häufig die spezifische Wirkung oder Akzeptanz von Maßnahmen untersuchen, erfasst die Analyse zudem die gemessene Wirkung sowie den jeweiligen Aufbau von Maßnahmen und Kooperationen. Maßnahmen und Kooperationen, die Berufsorientierung fördern werden auf Ähnlichkeiten in ihrem Aufbau untersucht, um Hinweise auf übergreifende Wirkfaktoren zu erhalten. Die so extrahierten Wirkfaktoren werden anschließend mit den gefunden Urteilen der Akzeptanz von Bestrebungen verglichen. Der Abgleich zwischen objektiver Wirkung und subjektiver Akzeptanz ermöglicht einen ersten Eindruck über das Standing der verschiedenen Kategorien von Aktivitäten im Vergleich zu ihren evaluierten Eigenschaften. Bei der Umsetzung oder Organisation von Berufsorientierung können diese Erkenntnisse dazu dienen auf bisherige Praxis einzugehen, Akzeptanz zu erhöhen und Missverständnissen vorzubeugen.

Um möglichst belastbare und aussagekräftige Informationen zu integrieren, definiert die Arbeit folgenden **Rahmen für die Stichprobe**: Alle integrierte Literatur muss auf empirischen Erkenntnissen zu den genannten Variablen an weiterführenden Schulen beruhen, die unter wissenschaftlicher Begleitung gewonnen wurden. Damit kommt im weitesten Sinne Literatur aus der **Evaluationsforschung** infrage. Das bedeutet nach Wottawa & Thierau (1998: S. 14) alle Berichte und Studien, die ziel- und zweckorientiert eine Maßnahme oder Tätigkeit bewerten oder überprüfen, um zur Planung oder Entscheidung beizutragen. Sie sollten ferner den aktuellen Standards wissenschaftlicher Techniken und Forschungsmethoden angepasst sein. Um eine breite Anzahl an Perspektiven zu berücksichtigen und gleichzeitig größere Datenmengen zu nutzen fließen qualitative wie quantitative Studien mit ein. Des Weiteren berücksichtigt die Arbeit nur Ergebnisse aus erster Hand – Primärstudien – um Verzerrungen der Berichte durch Dritte zu vermeiden.

Bei der **Literatursuche** verwendet die Arbeit vier Suchstrategien, damit eine möglichst vielseitige und vollständige Erfassung relevanter Daten erfolgt. Neben der Recherche in einschlägigen Datenbanken erfolgt nach dem ‚Schneeballsystem‘ eine Untersuchung der Literaturangaben ermittelter Berichte nach weiteren Quellen. Die Befragung einschlägiger Experten verschiedener Disziplinen nach weiteren Untersuchungen soll zur Vielseitigkeit beitragen und die einseitige Betonung bestimmter Bereiche vermeiden. Gleiches gilt für die Berücksichtigung älterer wie aktueller Studien. Eine begründete zeitliche Grenze zu ziehen welche Studien als älter bzw. aktuell gelten und welche Studien zu alt sind fällt schwer. Da es

jedoch das Ziel ist sowohl ältere als auch aktuelle Studien zu berücksichtigen und keine unterschiedliche Gewichtung der Ergebnisse aufgrund ihres Alters erfolgt, soll der Beschluss zur verbindlichen Einführung von Berufsorientierung für die Sekundarstufe I 1993 durch die Kultusministerkonferenz als Grenze zwischen ‚älter‘ und ‚aktuell‘ dienen. Die zugrundeliegende Annahme ist, dass durch Impulse der Makroebene verstärkte Bemühungen in diesem Bereich stattfanden, welche evtl. politisch motiviert besondere Schwerpunkten aufweisen. Ansonsten integriert die Review alle Studien seit Beginn der BRD bis in die Gegenwart, um eine möglichst breite Datenbasis zu schaffen. Aufgrund der Ähnlichkeit von Schul- und Ausbildungssystemen sowie der Berufslandschaft integriert die Review Studien aus Deutschland, Österreich und der Schweiz. Für eine genaue Auflistung der verwendeten Datenbanken und Suchbegriffe s. Anhang.

Da die Review quantitative und qualitative Befunde einbezieht, die ein unterschiedliches Set von Gütekriterien verwenden, soll die **Datenevaluation** nach folgenden Kriterien auswählen. Zuerst fließen nur solche Studien in die Datenanalyse ein, welche ihr Untersuchungsdesign sowie die jeweiligen Gütekriterien ihrer verwendeten Methodik transparent dokumentieren. Ferner erfolgt ein Abgleich von Untersuchungsziel und –design in Bezug auf die interessierenden Variablen. Zuverlässige Aussagen über Wirkung und Wirkfaktoren können nur erfolgen, wenn min. der ursprüngliche Zustand vor einer Aktivität erfasst wurde und die Wirkung auf diese Aktivität zurückgeführt werden kann. Daher sollte die Review nur Evaluationen zu Wirkung und Wirkfaktoren berücksichtigen, die mit Längsschnittsdesigns oder Pre- und Posttests arbeiten sowie die Wirkung der Aktivität über den Vergleich mit einer Kontrollgruppe absichern (vgl. Bortz, Döring, 2006: S. 116). Aufbau und Akzeptanz von Maßnahmen können jedoch plausibel über Querschnittuntersuchungen erfolgen. Das entspricht zunächst der Forderung, dass Evaluationsforschung den Stand wissenschaftlicher Forschungsmethoden berücksichtigen soll (vgl. Bortz, Döring, 2006: S. 98; Wottawa, Thierau, 1998: S. 14). Allerdings geben Wottawa & Thirau (1998: S. 21) zu bedenken, dass Evaluationsforschung nie das absolute Idealdesign befolgen, sondern nur als „Übelminimierung“ versuchen kann eine möglichst belastbare Bewertung zu gestatten. Dieser Kriterienkatalog stellt daher zunächst das angestrebte Auswahlverfahren dar. Inwiefern sich dieses umsetzen lässt schildert Kap. 6.1.2.

Die anschließende **Datenanalyse** erfolgt aufgrund der zielgerichteten Fragestellung der Untersuchung und der großen, heterogenen Datenmenge in Form einer inhaltlich-strukturierenden Analyse. Diese spezielle Analyseform ermöglicht es, die interessierenden Variablen aus den einzelnen Studien zu extrahieren und nach Kategorien zusammenzufassen.

Sie kombiniert also Strukturierung und Zusammenfassung (vgl. Mayring, 2010: S. 98). Das folgende Ablaufmodell legt hierfür die Vorgehensweise fest:

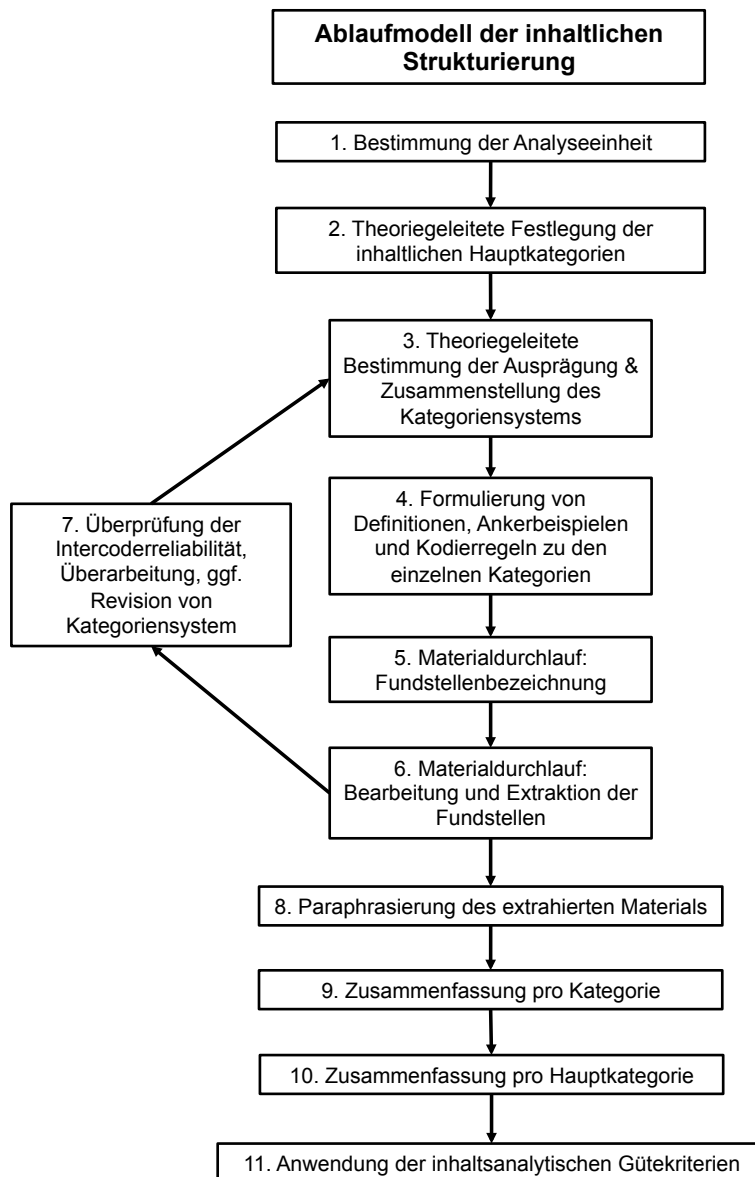


Abbildung 13: Ablaufmodell der inhaltlichen Strukturierung (Mayring 2010, S. 99)

Den genauen Verlauf der Anwendung des Modells schildert Kapitel 6 zusammen mit der **Ergebnispräsentation**. Dort werden die Ergebnisse der Analyse und das entworfene Modell zu einem Konzept zur Förderung von Berufsorientierung durch Schule verbunden. Darüber hinaus ermöglicht die Analyse eine Aufschlüsselung von Schwerpunkten und ‚blinden Flecken‘ der Forschung zur Berufsorientierung. Dies kann als Grundlage für die weitere Forschungsagenda im Bereich Berufsorientierung dienen.

Die folgende Tabelle gibt eine Übersicht zu den Schritten der integrativen Review:

Hauptphase	Bestandteil	Konkrete Gestaltung
1. Problemidentifikation	Forschungsfrage	Wie sollte ein theoretisch und empirisch fundiertes Konzept aussehen, welches Schulen konkrete Handlungsempfehlungen zur Bewertung und Gestaltung von Berufsorientierung bietet?
	Interessierende Variablen	<ul style="list-style-type: none"> - Wirkfaktoren von Maßnahmen & Kooperationen - Wirkung von Maßnahmen & Kooperationen - Aufbau von Maßnahmen & Kooperationen - (subjektiver) Stellenwert von Maßnahmen & Kooperationen
	Rahmen der Stichprobe	<ul style="list-style-type: none"> - Empirische Studien der Evaluationsforschung (qualitativ & quantitativ) - Wissenschaftliche Begleitung - Primärstudien - Bezug zu weiterführenden Schulen
	Theoriegeleitete Strukturierung	<ul style="list-style-type: none"> - Integratives Modell zur Berufsorientierung (Kap. 4)
2. Literatursuche	Suchstrategien	<ul style="list-style-type: none"> - Datenbankrecherche - ‚Schneeballsystem‘ - Expertenbefragung nach Studien - Mischung alt (-1992) & neu (1993-)
	Kriterien für Berücksichtigung (bzw. Ausschluss bei Nicht-Erfüllung)	<ul style="list-style-type: none"> - Empirische Studien (qualitativ & quantitativ) - Wissenschaftliche Begleitung - Primärstudien - Bezug zu weiterführenden Schulen - Konkrete Ergebnisse zu interessierenden Variablen - Entstanden zwischen 1949 und 2012 - Deutsch- & Englischsprachige Studien aus Deutschland, Österreich und Schweiz
3. Datenevaluation	Kriterien	<ul style="list-style-type: none"> - Transparente Berücksichtigung der jeweiligen methodischen Gütekriterien - Kongruenz von Untersuchungsziel und -design (Wirkung & Wirkfaktoren durch Längsschnittuntersuchungen, Pre- & Postverfahren, Kontrollgruppen oder Quasilängsschnitte; Akzeptanz und Aufbau durch Querschnittsuntersuchungen)
	Beurteilung	<ul style="list-style-type: none"> - Berücksichtigung bei transparenter Dokumentation und Einhaltung der Gütekriterien - Ausschluss bei mangelnder Dokumentation und Einhaltung der Gütekriterien
4. Datenanalyse	Bezug zur Forschungsfrage	<ul style="list-style-type: none"> - Erfolgt als inhaltlich-strukturierende Analyse nach Mayring (vgl. Ablaufmodell o.)
	Reduktion	
	Bündelung	
	Ergebnisse	
5. Ergebnispräsentation	Synthese	<ul style="list-style-type: none"> - Kombination von Modell (Kap. 4) und Ergebnissen der Analyse in ein Konzept - Analyse der bisherigen Evaluationen - Hinweise für weitere Forschungsagenda

Tabelle 3: Ablauf und Bestandteile der integrativen Review

5.2.5 Zwischenfazit

Das hier vorgestellte Untersuchungsdesign stellt einen begründeten Entwurf für die Synthese des Forschungsstandes zur Berufsorientierung dar. Eine Quantifizierung der gefundenen Forschungsergebnisse zu den vom Modell aufgezeigten Bestandteilen kann zusätzlich helfen unzureichend evaluierte Felder von Berufsorientierung aufzuzeigen und solche Felder zu identifizieren, zu denen umfassende Erkenntnisse vorliegen. Zusammen mit der Prüfung der Interkoderreliabilität gestattet die Quantifizierung auch eine erste Beurteilung des entwickelten Modells. Wenn das Modell eine eindeutige Strukturierung vieler Forschungsergebnisse erlaubt, ist dies ein erster Hinweis darauf, dass es vorhandene Maßnahmen und Untersuchungen abbilden kann und als Grundlage des Konzepts dienen kann.

Sofern eine eindeutige Zuordnung nicht oder schwer möglich ist, könnte dies Folgendes bedeuten:

- Die vorhandenen Bemühungen zur Berufsorientierung oder zumindest deren Evaluationen bearbeiten nicht die vom Modell als relevant herausgestellten Faktoren.
- Das Modell eignet sich nicht zur Strukturierung der vorhandenen Bestrebungen aufgrund zu spezifischer oder zu allgemeiner Kategorien.
- Berufsorientierende Praxis bzw. deren Evaluationen und Modell haben diskrepante Schwerpunkte zur Förderung von Berufsorientierung.

Diese möglichen Probleme beziehen sich letztlich auf einen Aspekt des geplanten Konzepts, seine Praktikabilität. Unabhängig von der Güte der Erkenntnisse, des strukturierenden Modells oder des finalen Konzepts sollte die Untersuchung ebenso berücksichtigen, dass das Konzept letztlich für Praktiker akzeptabel, hilfreich und verständlich sein muss. Um diese Aspekte des Konzepts zu überprüfen, stellt das folgende Unterkapitel ein ergänzendes Untersuchungsdesign vor.

5.3 Bestimmung des Untersuchungsdesigns zur Überprüfung der Praktikabilität

Da die Umsetzung des zu entwickelnden Konzepts Aufwand und Verantwortung bedeutet, sollte vor einem Umsetzungsversuch die Einschätzung der letztlichen Anwender eingeholt werden. Eine solche Befragung liefert nicht nur Informationen zur geschätzten Praktikabilität und Akzeptanz unter Praktikern, sondern auch Hinweise zu nötigen Anpassungen. Sollten

Praktiker das Konzept als hilfreich und realisierbar einschätzen, könnte eine erste praktische Umsetzung samt Evaluation geplant werden.

5.3.1 Begründung von Gruppendiskussionen mit Praktikern als Erhebungsmethode

Die vorherigen Überlegungen verdeutlichen, dass die Befragung auf die Meinungen und subjektiven Deutungen von Experten abzielt, um eine gemeinsame Praxis vorzubereiten. Es stellt daher eine Art kommunikative Validierung dar, mit dem Unterschied, dass Praktiker nicht mit Ergebnissen aus ihren eigenen Aussagen konfrontiert werden (vgl. Mayring, 2010: S. 120).

Das Ziel subjektive Deutungen zu erfassen zusammen mit der notwendigen Offenheit einer kommunikativen Validierung setzen ein qualitatives Vorgehen voraus. Mögliche Methoden wären entweder Einzel- oder Gruppengespräche mit Experten aus Schulen. Besonders Gruppenverfahren eignen sich in diesem Fall, da sie durch gegenseitige Stimulation der Beforschten vielseitigere Eindrücke generieren. Sie kommen besonders häufig bei der Erforschung von Meinungen zum Einsatz und bieten über die Kontextualisierung mit Personen ähnlicher Merkmale eine authentischere Erhebungssituation. Ferner kann es erlauben bei geringerem Aufwand mehr Personen zu befragen (Flick, 2007: S. 248f.; vgl. Lamnek, 2010: S. 428).

Aus dem Erkenntnisinteresse folgt die Auswahl einer Form von Gruppengesprächen:

Wie beurteilen Praktiker das Konzept?

Welche Stärken, Schwächen und Verbesserungsmöglichkeiten sehen sie?

Das spezifische Ziel setzt eine Einweisung der Gesprächsteilnehmer in das Konzept voraus sowie eine gezielte Lenkung des Gesprächs auf diese Frage hin. Somit scheiden eher explorative Methoden wie das gemeinsame Erzählen aus. Besser geeignet sind Verfahren, welche die Eingabe eines umfassenden Impulses sowie die Lenkung des Gesprächs erlauben. Mögliche Verfahren stellen die Gruppendiskussion oder Focus-Groups dar. Die Trennung zwischen beiden Verfahren ist unscharf. Während Flick (2007: S. 271ff.) zwei getrennte Verfahren ausmacht, wobei er die Focus-Groups als stärker gesteuert beschreibt, fasst Lamnek (2010: S. 372) beides unter dem Begriff ‚Gruppendiskussion‘ zusammen. Da eine Abgrenzung beider Verfahren in der Durchführung schwierig erscheint, übernimmt diese Arbeit das zusammenfassende Verständnis Lamneks als **Gruppendiskussion** (ebd. 2010:

S. 372): „Die Gruppendiskussion ist ein Gespräch mehrerer Teilnehmer zu einem Thema, das der Diskussionsleiter benennt, und dient dazu, Informationen zu sammeln.“

Lamnek unterscheidet zwischen **vermittelnder Gruppendiskussion**, welche der Beeinflussung von Gruppenprozessen dient und **ermittelnder Gruppendiskussion**, die auf Informationsgewinn abzielt. Die ermittelnde Gruppendiskussion ermöglicht die Meinungen einer Gruppe als stellvertretend für größere soziale Gruppen mit ähnlichen Merkmalen zu erfassen (vgl. Lamnek, 2010: S. 376ff.). Dies macht die ermittelnde Gruppendiskussion besonders geeignet für das definierte Erkenntnisinteresse.

Der **Ablauf** einer ermittelnden Gruppendiskussion beinhaltet die Auswahl der Teilnehmer und Eingabe eines zu diskutierenden Impulses durch den Diskussionsleiter. Die Diskussion dieses Impulses kann je nach Bedarf durch den Diskussionsleiter in Form von Fragen, Argumenten oder Thesen gelenkt werden. Die Nutzung eines Leitfadens mit relevanten Fragen unterstützt den Diskussionsleiter dabei. Die Auswertung der Diskussion erfolgt anhand von Transkripten aus Ton- oder Videoaufzeichnungen (vgl. Lamnek, 2010: S. 378).

Ablaufmodell einer Gruppendiskussion

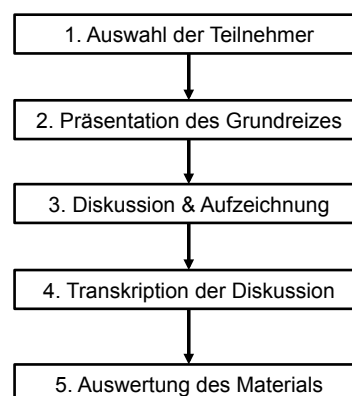


Abbildung 14: Ablaufmodell einer Gruppendiskussion in Anlehnung an Lamnek (2010, S. 379)

5.3.2 Bestimmung von Grundgesamtheit, Stichprobe und Fall

Die Auswahl der Teilnehmer ist entscheidend für die Qualität von Gruppendiskussion und Untersuchungsergebnis. Sie bestimmt, welche Aussagen letztlich getroffen werden können. Dafür muss zunächst die **Grundgesamtheit** der Untersuchung geklärt werden, also der Bereich von Objekten für den die Aussagen einer Untersuchung gelten sollen (vgl. Schnell u. a., 1999: S. 247). Da es um die Erfassung von subjektiven Deutungen geht, helfen die Hinweise von König (2005: S. 88f.) zur Präzisierung der Grundgesamtheit für Konstruktinterviews. Hiernach gilt es zu überlegen, nach welchen Kriterien innerhalb der

Grundgesamtheit verschiedene Sichtweisen vorliegen könnten. Wenn in der Grundgesamtheit vermutlich Schichtungen verschiedener Deutungen vorliegen, sollten diese gebündelt werden, um eine Untersuchung dieser Annahme zu ermöglichen. Da sich das zu untersuchende Konzept an Lehrer richtet, die Berufsorientierung an Sekundarschulen gestalten, stellen sie die Grundgesamtheit der folgenden Untersuchung dar. Aufgrund der verschiedenen Zielgruppen der unterschiedlichen, weiterführenden Schulformen ist anzunehmen, dass je nach Schulform verschiedene Sichtweisen vorliegen. Um diese unterschiedlichen Sichtweisen herauszuarbeiten wäre, es nach König (2005: S. 88f.) ratsam die Grundgesamtheit nach Schulformen zu schichten in Gruppendiskussionen mit jeweils Lehrern aus Hauptschule, Realschule, Gesamtschule und Gymnasium.

Eine Vollerhebung wäre für diese Grundgesamtheit nicht zu leisten, weshalb eine Teilmenge nach Kriterien der Untersuchung festgelegt wird – eine **Stichprobe**. Qualitative Studien arbeiten aufgrund des höheren Aufwands pro Fall mit kleineren Stichproben als quantitative Studien. Deshalb müssen sie besonders darauf achten für die Fragestellung relevante Fälle auszuwählen. Dabei geht es weniger um Repräsentativität als um Angemessenheit zur Fragestellung. Eine möglichst heterogene Auswahl von Trägern relevanter Merkmale vermeidet eine einseitige Verzerrung der Ergebnisse. Während quantitative Studien die Größe der Stichprobe meist vorab festlegen, können qualitative Untersuchungen aufgrund des Vorsatzes der Offenheit und Orientierung am Gegenstand die Größe und Art flexibel im Prozess bestimmen. Daraus ergeben sich zwei grundsätzliche Vorgehensweisen:

1. Eine **Vorab-Festlegung**, welche nach festen Kriterien eine Stichprobe für die Untersuchung genau bestimmt.
2. Eine **schrittweise Festlegung** der Stichprobe z.B. nach dem Theoretical Sampling.

Bei letzterer Vorgehensweise wird die Stichprobe so lange vergrößert bis eine theoretische Sättigung eintritt, also das Hinzuziehen weiterer Fälle keine neuen Erkenntnisse mehr liefert (vgl. Flick, 2007: S. 155ff.). Da die Untersuchung nicht auf die Theorieentwicklung in einem unbekanntem Feld abzielt sondern ein präzises Erkenntnisinteresse formuliert, erfolgt eine Vorab-Festlegung der angestrebten Stichprobe. Dabei sollte die konkrete Auswahl von Gesprächsteilnehmern für Gruppendiskussionen nach folgenden Gesichtspunkten erfolgen:

- Homogene vs. Heterogene Gruppen

- Natürliche vs. Künstliche Gruppen

Die Mitglieder homogener Gruppen teilen für die Untersuchung relevante Merkmale, während sich heterogene Mitglieder unterscheiden. Natürliche Gruppen bestehen auch im Alltag in ähnlicher Form wie in der Gruppendiskussion, während künstliche Gruppen nur zu diesem Zweck zusammenfinden (vgl. Lamnek, 2010: S. 395f.). Die genaue Bestimmung der Diskussionsgruppen erfolgt bezogen aufgrund theoretischer Überlegungen.

Die Untersuchung zielt darauf ab Gruppenmeinungen als stellvertretend für größere soziale Einheiten zu zählen. Da nur einigermaßen homogene Gruppen die Untersuchung von Gruppenmeinungen erlauben (ebd.), sollten die Befragten die relevanten Merkmale teilen. Deshalb sollten die Diskussionsgruppen aus Berufsorientierungslehrern der gleichen Schulform bestehen. Um eine größere Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse zu ermöglichen, sollte es sich um eine künstliche Gruppe handeln. Das bedeutet, die Gruppenteilnehmer gehören zwar der gleichen Schulform an, arbeiten aber an verschiedenen Schulen. So fließen mehr Deutungen und evtl. verschiedene Schulkulturen mit in die Erhebung ein.

Die ideale Teilnehmerzahl einer Gruppendiskussion gibt Lamnek (2010: S. 399) mit fünf bis zwölf an, wobei i.d.R. zwei bis fünf Diskussionen ausreichen. Aus diesem Grund betrachtet diese Arbeit eine Stichprobengröße von min. fünf Teilnehmern pro Gruppe und insgesamt vier Diskussionsgruppen als ausreichend für eine erste Einschätzung des Konzepts durch Praktiker.

Aufgrund der o.g. Überlegungen sollen vier Gruppendiskussionen erfolgen, jeweils eine mit Vertretern aus Hauptschule, Realschule, Gesamtschule und Gymnasium. Die folgende Untersuchungsmatrix zeigt den geplanten Aufbau der zu erhebenden Stichprobe:

Schulform	Diskussionsteilnehmer	Gruppen
Hauptschule	5 – 12	1
Realschule	5 – 12	1
Gesamtschule	5 – 12	1
Gymnasium	5 – 12	1

Tabelle 4: Geplanter Aufbau der Stichprobe zur Gruppendiskussion

Neben der Bestimmung der Stichprobe gilt es für die Analyse der Daten zu klären, was die Untersuchungseinheit oder der **Fall** ist. Dies richtet sich nach theoretischen Überlegungen der Untersuchung (vgl. Flick, 2007: S. 168f.). Da die Untersuchung die Gruppenmeinungen als

stellvertretend für die jeweilige Schulform begreift, wird jede Gruppe als einzelner Fall definiert (vgl. Lamnek, 2010: S. 389).

5.3.3 Festlegung von Einführung, Grundreiz und Leitfaden für die Gruppendiskussion

Idealtypisches Ziel von Gruppendiskussionen ist es, eine möglichst selbstlaufende Diskussion zwischen den Teilnehmern anzuregen. Je selbstständiger die Teilnehmer den interessierenden Gegenstand diskutieren, desto weniger muss der Diskussionsleiter eingreifen. Dies reduziert die Gefahr, dass der Forscher den Gesprächsverlauf durch Suggestionen beeinflusst. Gruppendiskussionen erlauben jedoch je nach Erkenntnisinteresse und Untersuchungsgegenstand Anpassungen, die von engagierter Diskussionsbeteiligung des Leiters bis hin zu absoluter Permissivität reichen (vgl. Lamnek, 2010: S. 402f.).

Da die eigene Untersuchung von den Teilnehmern verlangt ein noch fremdes Konzept zu diskutieren, brauchen sie vorab eine inhaltliche **Einführung**. Diese sollte kompakt und anschaulich sein sowie inhaltliche Fragen der Teilnehmer erlauben, um eine informierte Diskussion zu ermöglichen. Ferner sprechen das Interesse der Untersuchung an spezifischen Informationen zu Akzeptanz, Stärken, Schwächen und Verbesserungsmöglichkeiten des Konzepts durch die Teilnehmer sowie die Rolle des Diskussionsleiters als Experte für das Konzept für eine stärkere Einbindung des Diskussionsleiters sowie einen präzisen Leitfaden. So steht der Leiter bei Unklarheiten als Informationsquelle zur Verfügung und Verbesserungsvorschläge der Gruppe können direkt integriert und wieder an die Gruppe gespiegelt werden. Dieses Vorgehen erhöht zwar die Gefahr einer Suggestion durch den Leiter, ermöglicht aber eine reichhaltigere Verständigung über das Konzept.

Um die Diskussion einzuleiten erfolgt nach der inhaltlichen Einführung der **Grundreiz** durch den Diskussionsleiter. Vergleichbar mit den Einstiegsfragen eines Interviews, sollte dieser den Teilnehmern einen leichten Einstieg in die Diskussion ermöglichen und zur Beteiligung animieren. Es ist anzunehmen, dass den Teilnehmern eine Reaktion umso leichter fällt, je eher der Grundreiz an eigene Erfahrungspraxis anknüpft (Flick, 2007: S. 221ff.; vgl. König, 2005: S. 91; Lamnek, 2010: S. 321f.). Die interessierende Erfahrungspraxis bezieht sich auf die Gestaltung von Berufsorientierung. Deshalb lautet der Grundreiz der Untersuchung:

„Wie beurteilen Sie auf Grundlage Ihrer Praxiserfahrungen das vorgestellte Konzept?“

Der weitere Verlauf einer Gruppendiskussion stellt hohe Anforderungen an den Diskussionsleiter. Die Interaktion mehrerer Teilnehmer und die damit verbundene Vielseitigkeit, die evtl. Notwendigkeit die Diskussion anzuregen oder Teilnehmer einzubinden erschweren die themenbezogene Moderation. Hier bietet ein **Leitfaden** inhaltliche Orientierungshilfe. Er besteht meist aus drei bis sechs offenen Fragen, die also möglichst keine Deutungen vorgeben. Der Leitfaden wird dem Diskussionsverlauf flexibel angepasst und Fragen nur gestellt wenn die Befragten sie nicht selbst ansprechen. Die Fragen sollten ferner immer Bezug zur Fragestellung sowie Verständlichkeit und Bezug zu den Befragten aufweisen. Entwickelt sich kein Gespräch oder stockt dieses, gibt der Diskussionsleiter provokante Statements, Fragen oder Zusammenfassungen zur Anregung ein (vgl. Flick, 2007: S. 221ff.; König, 2005: S. 91; Lamnek, 2010: S. 321f.). Da der Grundreiz bereits als Gesprächseinführung dient, sollten die Leitfragen sich auf die interessierenden Aspekte beziehen und dazu jeweils spezifischere Nachfragekategorien bereithalten.

Aus den relevanten Aspekten der Untersuchung ergeben sich folgende Leitfragen bzw. Diskussionsanreize:

1. Wo sehen Sie Stärken des Konzepts?
2. Wo sehen Sie Schwächen des Konzepts?
3. Welche Verbesserungsvorschläge haben Sie?

Die folgende Tabelle bietet eine Übersicht zur Gestaltung der Erhebungssituation:

	Aufgabe	Gestaltung
Diskussionsleiter	<ul style="list-style-type: none"> - Moderation - Ansprechpartner 	<ul style="list-style-type: none"> - Involviert - Direktiv bzgl. Form und Themenbezug - Permissiv bzgl. Äußerungen zum Thema - Möglichst neutral bei Beantwortung von Fragen
Einführung	<ul style="list-style-type: none"> - Vorstellung des Konzepts - Vorbereitung auf Diskussion 	<ul style="list-style-type: none"> - Kompakt & übersichtlich - Möglichkeit für inhaltliche Fragen
Grundreiz	<ul style="list-style-type: none"> - Einstieg in Diskussion - Animation zur Diskussion 	<ul style="list-style-type: none"> - Erzählgenerierend - Bezogen auf Erfahrungspraxis
Leitfaden	<ul style="list-style-type: none"> - Inhaltliche Orientierung für Diskussionsleiter 	<ul style="list-style-type: none"> - Bezug zu Thema und interessierenden Variablen - Anpassung an Diskussionsverlauf

Tabelle 5: Erhebungssituation und Gestaltung der Gruppendiskussion

5.3.4 Festlegung der Auswertungsmethode für die Gruppendiskussion

Bei der Auswertung der Gruppendiskussion geht es darum möglichst genau und gleichzeitig übersichtlich die Reaktionen der Praktiker auf das entwickelte Konzept abzubilden, ohne diese durch eigene Vorannahmen zu verzerren. Dafür empfiehlt sich ein induktives Vorgehen im Rahmen einer zusammenfassenden Inhaltsanalyse nach Mayring (2010: S. 83f.). Dieses Vorgehen eignet sich besonders gut, da für das unter Kap. 5.3.1 formulierte Erkenntnisinteresse nur die inhaltlichen Aussagen der Gruppe relevant sind und nicht etwa die informelle Gruppenmeinung (vgl. Lamnek, 2010: S. 378 & 430).

Die **zusammenfassende Inhaltsanalyse** reduziert das Ausgangsmaterial in einem strukturierten Verallgemeinerungsprozess auf seine Kerninhalte (vgl. Mayring, 2010: S. 65).

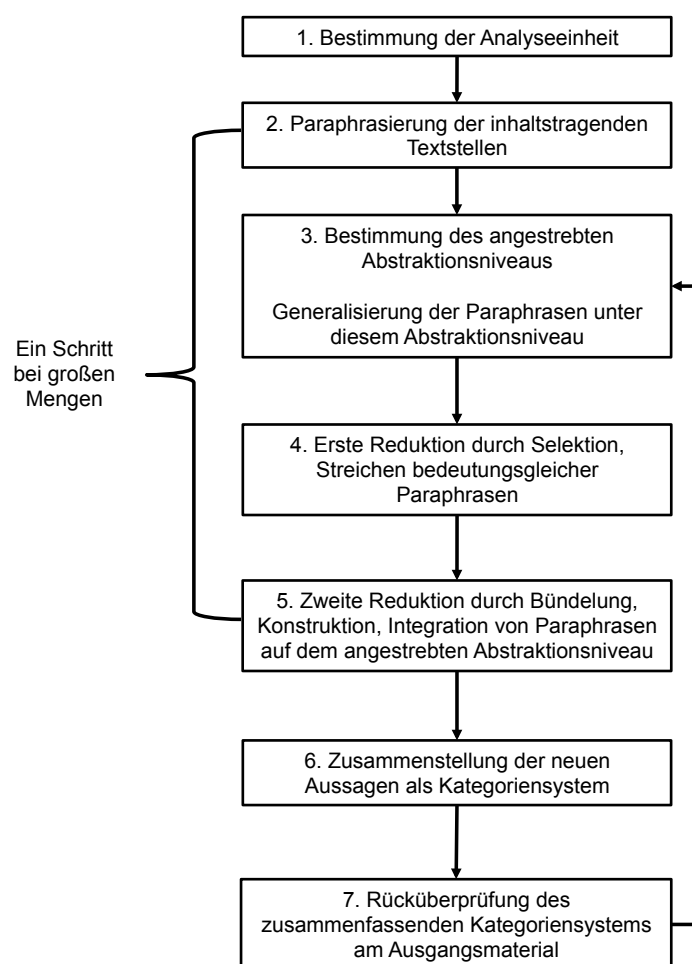


Abbildung 15: Ablaufmodell zusammenfassender Inhaltsanalyse (Mayring, 2010: S. 68)

Den genauen Verlauf der Anwendung des Modells schildert Kapitel 7 zusammen mit den Ergebnissen der Gruppendiskussion.

5.3.5 Zwischenfazit

Das vorgestellte Untersuchungsdesign zur ersten Überprüfung der Praktikabilität erfasst keine Auswirkungen einer direkten Umsetzung sondern die subjektiven Deutungsmuster spezifischer Gruppen von Praktikern. Es ist daher eher die Vorbereitung für eine direkte Anwendung, da es einen Blick auf die Reaktion von Praktikern gegenüber dem Konzept sowie Hinweise auf evtl. nötige Anpassungen liefert.

Kritisch zu bewerten ist die mangelnde methodologische Fundierung der Methode in der Literatur. Daraus resultiert zwar eine Praxis flexibler Anpassung, aber es liegen wenige Angaben zur Bestimmung der Qualität vor. Ein weiterer möglicher Kritikpunkt ist der starke Einbezug des Forschers und Diskussionsleiters in die Erhebung und die damit verbundene Gefahr einer Beeinflussung. Diese Anpassung der Methode erfolgt jedoch, um eine intensivere Diskussion der eingeführten Thematik zu gewährleisten. Somit orientiert sich diese Entscheidung an wesentlichen Kriterien qualitativer Forschung, der Indikation durch den Forschungsprozess und der Gegenstandsangemessenheit (vgl. Steinke, 2000: S. 324ff.).

Die Wahl eines Gruppenverfahrens ermöglicht ferner nicht nur eine ressourcenschonende Erhebung, sondern bietet vor allem eher Hinweise auf schulform-spezifische Meinungen als Einzelbefragungen. Die Teilnehmer können untereinander fragliche Aspekte des Konzepts aushandeln oder gemeinsame Lösungen entwickeln und stehen so eher für größere soziale Einheiten.

Die nächsten Kapitel schildern Analyse und Ergebnisse der vorgestellten Untersuchungsdesigns.

6. Auswertung und Ergebnisse der integrativen Review sowie Synthese des Forschungsstandes

6.1 Stichprobe der Synthese

Die folgenden Absätze beschreiben die Erhebung der Stichprobe und Auslese verwendbarer Studien anhand der in Kapitel 5.2.4 festgelegten Kriterien für Literatursuche und Datenevaluation.

6.1.1 Verlauf der Literatursuche

Die Literatursuche erfolgte anhand mehrerer Suchstrategien, die insgesamt 83 zugängliche empirische Studien und Evaluationen erbrachten. Dabei erwiesen sich die einzelnen Suchstrategien als unterschiedlich ergiebig. Die Datenbankrecherche erbrachte 26 Studien. Das Durchsuchen dieser Studien auf Verweise zu weiteren interessierenden Berichten lieferte mit 57 Treffern einen Großteil des Materials. Auf die Anfrage per E-Mail an elf Experten nach betreffenden Studien folgten sieben Rückmeldungen, die aber keine weiteren Treffer ergaben. Das bedeutet eine potentielle Schwäche der Untersuchung, denn damit ist die Datenbankrecherche der Ursprung aller zusammengetragenen Daten. Die ausschließliche Generierung des Datenmaterials über Datenbankrecherche und ‚Schneeballsystem‘ birgt das Risiko einseitiger Erhebung aufgrund bestimmter Suchbegriffe oder ‚Zitierkartelle‘. Durch die Verwendung vielseitiger Suchbegriffe (für Auflistung s. Anhang) versuchte die Untersuchung jedoch dieses Risiko zu minimieren.

Die mangelnde Ergiebigkeit der Experten-anfrage hat mehrere Gründe: Die Anfrage erfolgte zu einem fortgeschrittenen Zeitpunkt der Recherche, so dass verbreitete Studien bereits integriert und die Chance neue Treffer zu liefern geringer war. Darüber hinaus verwiesen die Experten auf einen generellen Mangel fundierter Untersuchungen. Grundsätzlich deuten die wechselhaften Autorengruppen der gefundenen Studien darauf hin, dass wenig kontinuierliche Forschung zur Umsetzung von Berufsorientierung vorliegt, was es schwierig macht Experten mit umfassender Kenntnis des Diskurses zu identifizieren. Vor dem Hintergrund der geringen Bekanntheit relevanter Studien ist die gefundene Anzahl jedoch zufriedenstellend.

Suchstrategie	Anzahl gefundener Studien	
Datenbankrecherche	26	
„Schneeballsystem“	57	
Expertenbefragung nach Studien	-	
Mischung alt (-1992) / neu (1993-)	8	75
Gesamt	83	

Tabelle 6: Anzahl gefundener Studien zur Berufsorientierung nach Suchstrategien geordnet

Das gefundene Datenmaterial umfasst ferner viel mehr Studien die ab 1993 entstanden (75) als Studien die davor entstanden (8). Hierbei ist eine Verzerrung entweder dadurch möglich, dass die verwendeten Suchbegriffe der Datenbankrecherche eher auf neuere Studien zutreffen oder dass ältere Studien seltener in den verwendeten Datenbanken vorkommen. Entweder gibt es also weniger ältere Studien oder diese sind einer vom aktuellen Diskurs geprägten Suche schwieriger zugänglich. In beiden Fällen deutet die Verteilung auf einen massiven Anstieg zugänglicher, empirischer Untersuchungen zur Berufsorientierung seit dem Beschluss verbindlicher Berufsorientierung in der Sekundarstufe I durch die Kultusministerkonferenz 1993 (vgl. Dederling, 2002: S. 26). Zwar lässt sich dieser Beschluss nicht eindeutig als Ursache festlegen, aber der Verdacht liegt nahe und steht in Einklang mit der von Bronfenbrenner betonten Relevanz makrosystemischer Einflüsse von Politik auf Wissenschaft und menschliche Entwicklung (vgl. Moen, 2006: S. 251f.).

Die Studien lassen sich ferner danach differenzieren, ob sie ihre Aussagen quantitativ, qualitativ oder über die Kombination in einem ‚mixed methods‘ Ansatz generieren. Dabei zeigt sich, dass ein Großteil der Studien (41) qualitative und quantitative Erhebungsmethoden kombiniert, viele (34) ausschließlich quantitativ vorgehen und die wenigsten (8) rein qualitativ (vgl. Tabelle 7). Als konkrete Erhebungsmethoden dominieren Fragebögen und Interviews die Studien.

Forschungsparadigma	Anzahl gefundener Studien
Quantitativ	34
Qualitativ	8
Mixed methods	41
Gesamt	83

Tabelle 7: Anzahl gefundener Studien zur Berufsorientierung nach Forschungsparadigma geordnet

Diese Verteilung scheint zunächst erfreulich, da die Kombination qualitativer und quantitativer Verfahren potentiell umfassendere Erkenntnisse durch die Feldnähe qualitativer Forschung einerseits und die Möglichkeit größerer Stichproben sowie Aussagen über Effektstärken quantitativer Forschung andererseits verspricht.

Die folgende Datenevaluation beurteilt die Güte der gefundenen Studien und wählt auf dieser Grundlage die letztliche Datenbasis für die Analyse aus.

6.1.2 Verlauf der Datenevaluation

Um die Qualität des heterogenen Datenmaterials trotz unterschiedlicher Fragestellungen, Untersuchungsgegenständen und den verschiedenen Gütekriterien der unterschiedlichen Methoden bestimmen zu können legte Kapitel 5.2.4 folgende Kriterien fest:

- Transparente Berücksichtigung der jeweiligen methodischen Gütekriterien
- Kongruenz von Untersuchungsziel und -design (Wirkung und Wirkfaktoren durch Längsschnittuntersuchungen, Pre- und Postverfahren, und Kontrollgruppen; Akzeptanz und Aufbau durch Querschnittsuntersuchungen)
- Wissenschaftliche Begleitung/Überprüfung der Studie

Eine erste Sichtung des Materials zeigt, dass viele der zusammengetragenen Studien Mängel in der Dokumentation von Untersuchungsdesign und Durchführung aufweisen. Vielfach fehlen klare Angaben zu Stichprobengrößen, Auswertungsverfahren oder Berücksichtigung von Gütekriterien. Bei Ausschluss aller Studien, welche nicht explizit den Umgang mit Gütekriterien dokumentieren, würde kaum Datenmaterial für die Analyse bleiben.

Ähnliches gilt für den Anspruch, dass das Untersuchungsdesign geeignet ist das Untersuchungsziel zu erreichen. Mehrere Untersuchungen sprechen z.B. von den Wirkungen einer Maßnahme, erheben aber nur Meinungen von Probanden oder Beteiligten über evtl. Effekte. Teilweise erfolgen solche Aussagen trotz der Tatsache, dass nur zu einem Messzeitpunkt Daten erhoben wurden und so gar keine Aussagen über Effekte im Sinne einer Veränderung möglich sind. Aussagen über Wirkung erfordern Designs mit mehreren Messzeitpunkten und Kontrollgruppen, was aber wenige Studien leisten. Die ursächlichen Wirkfaktoren zu messen erfordert nach dem normativen Paradigma quantitativer Forschung noch aufwendigere, multivariate Analysen und Strukturgleichungsmodelle (vgl. Schnell u. a., 1999: S. 425), die noch weniger erfüllt werden. Da es aber Hauptziel der Review ist Wirkung und Wirkfaktoren bei Berufsorientierung zu bestimmen, erfolgt eine Lockerung der ursprünglichen Regelung. Die Review berücksichtigt Aussagen zu Wirkung auch ohne Kontrollgruppen, sofern diese mehrere Messzeitpunkte verwenden. Ferner werden auch einfache Querschnittsdesigns oder Untersuchungen zu subjektiven Deutungen mit Aussagen über Wirkfaktoren analysiert.

Eine weitere Lockerung des für die Literatursuche formulierten Anspruchs, dass nur Arbeiten einfließen, die eine wissenschaftliche Begleitung oder Überprüfung ausweisen, erfolgt in zwei Fällen [72 & 77]. Diese beiden Fälle stellen jeweils die einzigen umfassenden Studien zu einer bestimmten Kategorie dar und die Integration erfolgt, um überhaupt Aussagen zu diesen Bereichen besprechen zu können. Allerdings markiert die Ergebnisdarstellung Befunde dieser Fälle durch einen ‚*‘ immer mit dem gesonderten Hinweisen auf deren potentiellen Mangel wissenschaftlich qualifizierter Begleitung.

Insgesamt folgt die Auswahl damit dem schrittweisen Sampling in der Tradition von Glaser und Strauss oder Patton zugunsten inhaltlicher Aufklärungskraft anstatt methodologischer Kriterien (vgl. Flick, 2007: S. 158ff.). So berücksichtigt die Lockerung der Auswahlkriterien den Hinweis von Wottawa & Thierau (1998: S. 21 & 130), dass Evaluationsforschung keine Ideallösung leisten kann, sondern eher eine Übelminimierung darstellt, um Entscheidungen oder Bewertungen möglichst begründet zu treffen. Insofern stellen die dargelegten Lockerungen einen notwendigen praktikablen Kompromiss zur Klärung des Untersuchungsziels dar. Um die Belastbarkeit der folgenden Analyse trotzdem möglichst hoch zu halten, erfüllen alle weiteren Fälle jedoch die folgenden Kriterien:

- Transparente Dokumentation von Untersuchungsdesign und Ergebnissen
- Untersuchungsdesign und -ziel berücksichtigen, dass Wirkung nur durch Längsschnittuntersuchungen, Pre- und Posttests bzw. mit mehreren Erhebungszeitpunkten oder im Quasilängsschnitt messbar ist
- Ausweisen einer wissenschaftlich qualifizierten Begleitung oder Überprüfung

Trotz dieser Lockerungen erfüllen immer noch fast die Hälfte der Studien die Mindestanforderungen nicht. Von den ursprünglich zusammengetragenen 83 Studien gehen nur 43 als Stichprobe in die Analyse ein, zwei davon nur unter Vorbehalt. Eine detaillierte Auflistung der recherchierten Berichte mit Bewertungen ihrer Merkmale findet sich im Anhang.

Hierbei arbeiten 27 Studien mit mehreren Erhebungszeitpunkten, davon 19 mit Kontrollgruppen und 16 sind Querschnittsstudien (vgl. Tabelle 8).

Untersuchungsdesign	Berücksichtigte Studien (N = 43)
Designs mit mehreren Erhebungszeitpunkten / inkl. Kontrollgruppe	27 / 19
Querschnitt	16

Tabelle 8: Anzahl gefundener Studien zur Berufsorientierung nach Untersuchungsdesign geordnet

6.1.3 Zwischenfazit zur Bildung der Stichprobe

Bei erstem Hinsehen kann die ursprünglich für die Review zusammengetragene Anzahl von 83 Berichten den Eindruck erwecken, dass die Umsetzung von Berufsorientierung seiner großen Bedeutung entsprechend intensiv beforscht wird. Auf den zweiten Blick entsprechen diese Berichte vielfach nicht den Ansprüchen dieser Studie. Dass selbst nach umfassender Lockerung der Auswahlkriterien nur 43 Berichte verbleiben, um die Fragestellungen dieser Review bearbeiten zu können, deutet auf ein grundsätzliches Qualitätsproblem von Untersuchungen in diesem Bereich hin. Grund für die nach wissenschaftlichen Gesichtspunkten z.T. unzulängliche Dokumentation können die verschiedenen Hintergründe und Zielgruppen der gesammelten Dokumente sein. Diese reichen von Dissertationsschriften bis zu kurzen Ergebnisberichten für Programmträger, potentielle Beteiligte oder

Organisatoren von Maßnahmen. Dementsprechend bestehen auch unterschiedliche Anforderungen an Aufbau, Umfang und Güte solcher Berichte. Ferner ist zumindest die evtl. gering scheinende Anzahl von Berichten, die mit einer Form von Kontrollgruppen arbeiten dadurch erklärbar, dass der geplante Ausschluss von Fördermaßnahmen zur Berufsorientierung forschungsethisch problematisch ist.

Da Berichte dieser Art alle auf eine Weise Einfluss auf weitere Berufsorientierung ausüben wollen, sollten sie aber ein Mindestmaß an Nachvollziehbarkeit ermöglichen. Deshalb versucht die hier gebildete Stichprobe ein Mindestmaß an Güte und Nachvollziehbarkeit für die folgende Analyse sicherzustellen. Aufgrund des angesprochenen Qualitätsproblems bildet die Stichprobe jedoch einen Mittelweg aus einem Mindestmaß an Güte und Nachvollziehbarkeit einerseits sowie möglichst umfangreichen Einbezugs von Daten andererseits.

6.2 Entwicklung und Anwendung des Kategoriensystems für Datenanalyse

Das Kategoriensystem ist das Herzstück des regelgeleiteten, systematischen Vorgehens einer Inhaltsanalyse. Die reflektierte und dokumentierte Bündelung von Aussagen zu Gruppen, die dann geordnet, zusammengefasst oder in Bezug zueinander gesetzt werden ermöglicht die Nachvollziehbarkeit und Vergleichbarkeit der Analyse (vgl. Lamnek, 2010: S. 472; Mayring, 2010: S. 49f. & 59). Die Entwicklung der Kategorien ist entweder **induktiv** durch das Herausarbeiten einer Struktur aus dem Datenmaterial möglich oder **deduktiv**, wenn ein theoretisch hergeleitetes Kategoriensystem von Außen über das Datenmaterial gelegt wird (vgl. Mayring, 2010: S. 66 & 83). Ein induktives Vorgehen in dieser Review würde nur herausarbeiten was bisher durch die Studien der Stichprobe untersucht wurde. Angesichts der mangelnden Struktur und Theorieferne des Diskurses um die Gestaltung von Berufsorientierung bestünde so die Gefahr untersuchte Randphänome weiter zu besprechen. Daher dient das in Kap. 4 entwickelte Modell ganzheitlich-formativer Berufsorientierung mit seiner begründeten Zusammenstellung relevanter Maßnahmetypen und Lebensbereiche als Grundlage für ein deduktiv entwickeltes Kategoriensystem zur Datenanalyse. Ferner ermöglicht das in Kap. 5.2.4 angesprochene deduktive, inhaltlich-strukturierende Vorgehen, die Daten der Stichprobe gezielt im Hinblick darauf auszuwerten, welche Erkenntnisse zu als relevant identifizierten Aspekten vorliegen. Gegenüber einem induktiven Vorgehen bietet es zusätzlich den Vorteil wenig beforschte Aspekte des Modells zu identifizieren und liefert damit Anregungspotential für Forschung und Praxis.

Nach dem in Kap. 5.2.4 festgelegten Ablaufmodell legt die inhaltliche Strukturierung zuerst die **Analyseeinheiten** fest, um das Vorgehen zu präzisieren (Mayring, 2010: S. vgl. 59). Für die folgende Analyse gilt: Auswertungseinheit sind die Studien der Stichprobe, Kontexteinheit ist die jeweilige Studie. Kodiereinheit ist eine Proposition aus den schriftlichen Maßnahmenbeschreibungen und Ergebnisdarstellungen, die Aussagen über interessierenden Variablen für die integrative Review trifft.

Die **Hauptkategorien** leiten sich aus dem integrativen Modell ab (vgl. Kap. 4). Hierbei gelten nur die Maßnahmetypen und Lebensbereiche des Modells aus Mikro-, Meso- und Exosystem als Hauptkategorien, da Schule sie als Moderator von Berufsorientierung potentiell beeinflussen oder einbeziehen kann. Zur Präzisionssteigerung der Analyse erfolgt eine Unterteilung jeder Hauptkategorie in die gleichen **Unterkategorien**. Diese Unterkategorien bestehen aus den interessierenden Variablen der integrativen Review:

- Wirkfaktoren von Maßnahme/Kooperation
- Wirkung von Maßnahme/Kooperation
- Aufbau von Maßnahme/Kooperation
- (subjektiver) Stellenwert von Maßnahme/Kooperation

Welche Aussagen unter die jeweiligen Kategorien fallen, bestimmen die festgelegten Strukturierungsdimensionen. Mayring (2010: S. 92) empfiehlt diese in Form von Definitionen, prototypischen Aussagen als Ankerbeispiele und Kodierregeln zu bestimmen. Dieser Schritt und seine Dokumentation tragen weiter zur Nachvollziehbarkeit und dem regelgeleiteten Vorgehen der Analyse bei (für eine ausführliche Beschreibung der Strukturierungsdimensionen und des Kodierleitfadens s. Anhang).

Um zu bestimmen, ob das Kategoriensystem eine eindeutige und möglichst von Personen unabhängige Zuweisung erlaubt, erfolgt die Testung der Interkoderreliabilität und ggf. Überarbeitung des Kategoriensystems. In diesem Fall kodieren pro Probedurchlauf zwei Personen unabhängig voneinander Teile des Datenmaterials mit anschließender Überprüfung der Übereinstimmung. In diesem Fall ist das finale Kategoriensystem das Ergebnis von drei Revisionen, in denen die Genauigkeit des Kategoriensystems durch Präzisierung der Strukturierungsdimensionen und Zusammenlegen häufig strittiger Unterkategorien schrittweise gesteigert wurden. Die Probekodierungen entstanden anhand von 14 bis 23 Prozent der Fälle. Jede Revisionsschleife beinhaltet eine andere Zusammenstellung von Fällen. Dabei wurde durch grobe inhaltliche Vorauswahl eine breite thematische Streuung

über die Kategorien angestrebt, um das System möglichst umfassend zu prüfen. Aus Gründen der Forschungsökonomie flossen bevorzugt kürzere Fälle mit ein.

Die Beurteilung der Interkoderreliabilität erfolgt durch den Koeffizienten π nach Scott (1955). Der Vorteil dieses Koeffizienten liegt darin, dass er zum einen die Anzahl der verwendeten Kategorien berücksichtigt und zum anderen die Häufigkeit ihrer Nutzung. Über die Berücksichtigung der Anzahl der Kategorien und dem Maß an zufällig zu erwartender Übereinstimmung verhindert der Koeffizient nicht nur, dass Kategoriensysteme mit wenigen Kategorien allein durch zufällige Übereinstimmung reliabler erscheinen. Durch die Berücksichtigung der Häufigkeit der Nutzungen pro Kategorie sichert sich der Koeffizient gegen eine Überhöhung der Reliabilität durch eine große Anzahl von Kategorien ab, die aber wenig genutzt werden (vgl. Scott, 1955: S. 322ff.). Krippendorff (2004: S. 420f., 428) konnte zudem zeigen, dass Scotts π gegenüber dem verbreiteten Cohens κ weniger anfällig ist für Verzerrungen durch Häufungen abweichender Kodierurteile und empfiehlt π besonders für große Mengen von Nominaldaten, die mit zwei Kodierern überprüft werden. Daher erfolgt die Errechnung der Interkoderreliabilität hier durch Scotts π .

Pauschale Grenzwerte für die **Akzeptanz der Interkoderreliabilität** eines Kategoriensystems festzulegen ist schwierig. Krippendorff (2004: S. 429) empfiehlt die Berücksichtigung potentieller Konsequenzen der jeweiligen Studie. Grundsätzlich seien Werte des ebenfalls sehr genau messenden Krippendorffs α ab 0,8 üblich, ab 0,66 bei eher groben Einschätzungen. Aufgrund der Relevanz von Berufsorientierung gilt das Kategoriensystem erst ab einem $\pi \geq 0,8$ als akzeptabel. Nach der dritten Revision gewährleistet das Kategoriensystem diesen Wert. Tabelle 9 zeigt die Entwicklung der Interkoderreliabilität über die drei Revisionen.

Revisionsdurchlauf	1	2	3
Kodierte Fälle (N = 43)	7	10	6
Kodierte Fälle in % (N = 43)	16 %	23 %	14 %
Scotts π	0,54	0,65	0,82

Tabelle 9: Interkoderreliabilität des Kategoriensystems der integrativen Review

Das finale Kategoriensystem stellt sich wie folgt dar (für eine ausführliche Übersicht von Kategoriensystem, Strukturierungsdimensionen und Kodierleitfaden s. Anhang):

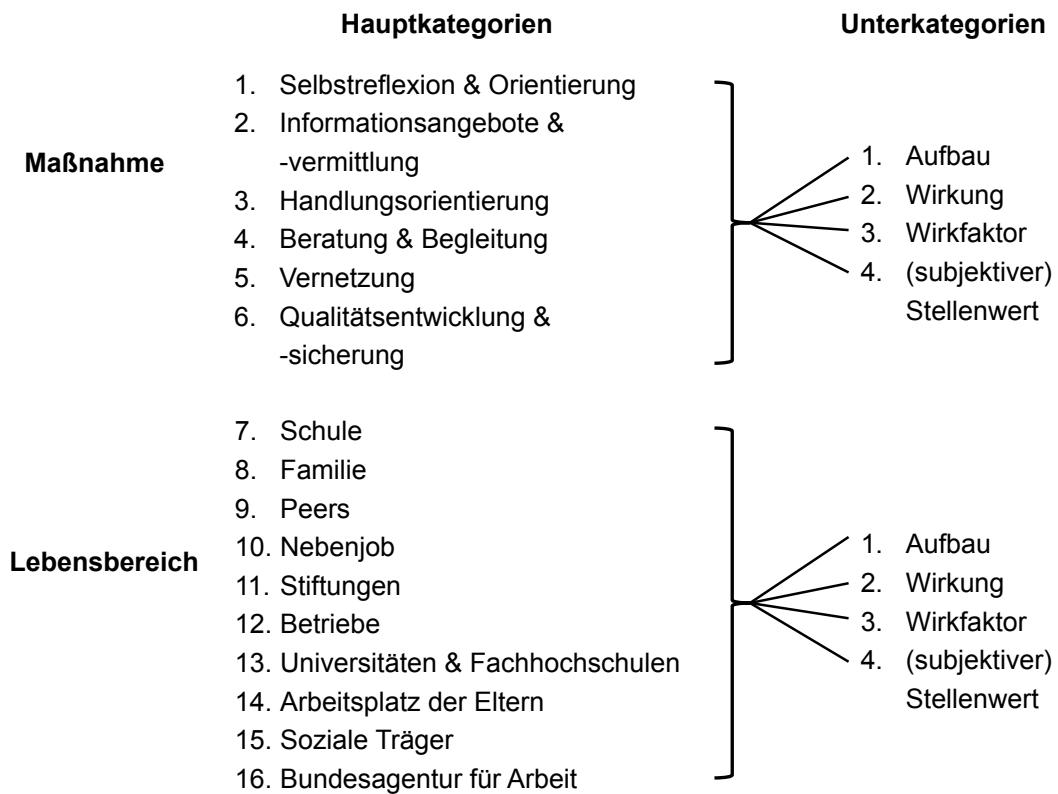


Abbildung 16: Finales Kategoriensystem zur Datenanalyse der integrativen Review

Mit Hilfe dieses Kategoriensystems wurden die Aussagen der Stichprobe kodiert, insgesamt 1900 Kodierurteile. Die von Mayring geforderte Überprüfung der **Intrakoderreliabilität** ergibt drei Monate nach der Analyse ein **Scotts $\pi = 0,86$** , für einen Kodierer anhand von sechs Fällen oder 14 % aller integrierten Fälle. Diese sechs Fälle wurden aufgrund ihrer Kürze zufällig aus den verschiedenen Fällen der drei Testungen für die Interkoderreliabilität ausgewählt.

Nach der Kodierung erfolgen **Paraphasierung** und **Generalisierung** des Materials. Dabei werden die kodierten Aussagen auf ihre inhaltstragenden Bestandteile reduziert, paraphrasiert, um eine Verarbeitung zu erleichtern und anschließend auf einem zu bestimmenden Abstraktionsniveau angeglichen und generalisiert. Die anschließende **erste Reduktion** streicht bedeutungsgleiche oder für das Untersuchungsziel irrelevante Aussagen. Dieses Vorgehen schmilzt das ursprüngliche Ausgangsmaterial zusammen auf die relevanten Kerninformationen. Bei größeren Datenmengen wie in diesem Fall erfolgen weitere Zusammenfassungen durch eine **zweite** und **dritte Reduktion** in Form von Erhöhung des Abstraktionsniveaus sowie Kombination aufeinander bezogener Aussagen (vgl. Mayring, 2010: S. 67ff.).

Aufgrund des Materialumfangs erfolgen Paraphrasierung und Generalisierung in einem Schritt. Aussagen die sich nicht auf das angestrebte Abstraktionsniveau generalisieren lassen, werden direkt gestrichen. Das für Generalisierung und **erste Reduktion** relevante **Abstraktionsniveau** wird zuerst gering angesetzt, um das kodierte Ausgangsmaterial möglichst genau zu erfassen. Es sollen alle Aussagen über Maßnahmen und Akteure bzw. Lebensbereiche in der Berufsorientierung so zusammengefasst werden, dass ...

- ... fallspezifische Informationen (z.B. Höhe von Akzeptanz, Nutzungshäufigkeit oder Wirkungsart) erhalten bleiben und die Facetten der Kategorien darstellen.
- ... möglichst allgemeine Aussagen entstehen, die eine Bündelung der gefundenen Facetten innerhalb der Kategorie erlauben.
- ... zur besseren Bündelung von Angaben prozentualer Häufigkeiten eine Umwandlung in fünf Kategorien erfolgt (0-20% = sehr wenige, 21-40% = wenige, 41-60% = ca. die Hälfte, 61-80% = viele, 81-100% = sehr viele).

Die **zweite Reduktion** schließt weitere Dopplungen aus und bündelt aufeinander bezogene Aussagen weiter. Das Abstraktionsniveau steigt mit der **dritten Reduktion**, sie übernimmt und bündelt nur noch Aussagen, welche über den Einzelfall hinaus Implikationen für die konkrete Gestaltung von Berufsorientierung erlauben. So verbleiben nach drei Reduktionen von den ursprünglich 1900 kodierten Aussagen 206 inhaltlich strukturierte Aussagen. Im Gegensatz zu Mayrings Schilderung (2010: S. 98) verbleiben die Reduktionen auf der Ebene der Unterkategorien und werden nicht auf Ebene der Hauptkategorien zusammengefasst, um eine differenziertere Betrachtung der interessierenden Variablen pro Hauptkategorie zu erlauben. Doch zuvor betrachtet der folgende Abschnitt die Verteilung der einzelnen Fälle über die Kategorien.

6.3 Verteilung der berücksichtigten Studien über die Kategorien

Die Betrachtung der Verteilung der einzelnen Fälle über die Kategorien liefert Hinweise über die Forschungsintensität bzgl. verschiedener Aspekte von Berufsorientierung. Es ist ein Abgleich, wie viele Berichte jeweils eine, zumindest theoretisch relevante, Kategorie betrachten. Diese Quantifizierung erfolgt nur auf Fallebene anstatt die Anzahl kodierter Aussagen zwischen verschiedenen Kategorien zu vergleichen, da dies eher zu verzerrenden Darstellungen führen könnte. So würde z.B. ein längerer Bericht mit besonders vielen

Aussagen und sich wiederholenden Inhalten zu einer Kategorie den Eindruck erwecken, diese sei viel beforscht obwohl vielleicht nur ein Bericht mit wenigen inhaltlichen Aussagen dazu existiert. Zudem verzichtet die folgende Darstellung auf die Quantifizierungen für die Unterkategorie „Aufbau“, da sie lediglich für evtl. Rückbezüge der Ergebnisse aus den anderen Kategorien dient. Der Fokus zur Klärung der Forschungsfrage liegt auf den anderen drei Unterkategorien. Tabelle 10 zeigt die Verteilung der Fälle über das Kategoriensystem:

Oberkategorie	N = 43	Unterkategorie	N = 43
<i>Maßnahmenart</i>	<i>Anzahl der Fälle</i>	<i>Betrachtungsfokus</i>	<i>Anzahl der Fälle</i>
Selbstreflexion & Orientierung	16	(subjektiver) Stellenwert	14
		Wirkfaktor	8
		Wirkung	7
Informationsangebote & -vermittlung	16	(subjektiver) Stellenwert	16
		Wirkfaktor	9
		Wirkung	7
Handlungsorientierung	22	(subjektiver) Stellenwert	22
		Wirkfaktor	13
		Wirkung	6
Beratung & Begleitung	14	(subjektiver) Stellenwert	11
		Wirkfaktor	8
		Wirkung	3
Vernetzung	13*	(subjektiver) Stellenwert	11
		Wirkfaktor	9
		Wirkung	4
Qualitätsentwicklung & -sicherung	1*	(subjektiver) Stellenwert	1
		Wirkfaktor	-
		Wirkung	1
<i>Lebensbereich</i>	<i>Anzahl der Fälle</i>	<i>Betrachtungsfokus</i>	<i>Anzahl der Fälle</i>
Schule	28	(subjektiver) Stellenwert	24
		Wirkfaktor	10
		Wirkung	2
Familie	18	(subjektiver) Stellenwert	15
		Wirkfaktor	9
		Wirkung	-
Peers	9	(subjektiver) Stellenwert	9
		Wirkfaktor	1
		Wirkung	-
Nebenjob	1	(subjektiver) Stellenwert	1
		Wirkfaktor	1
		Wirkung	-
Stiftungen	-	(subjektiver) Stellenwert	-
		Wirkfaktor	-
		Wirkung	-
Betriebe	12	(subjektiver) Stellenwert	10
		Wirkfaktor	5
		Wirkung	-
Universitäten & Fachhochschulen	4	(subjektiver) Stellenwert	4
		Wirkfaktor	-
		Wirkung	-
Arbeitsplatz der Eltern	-	(subjektiver) Stellenwert	-
		Wirkfaktor	-
		Wirkung	-
Soziale Träger	2	(subjektiver) Stellenwert	1
		Wirkfaktor	1
		Wirkung	-
Bundesagentur für Arbeit	13	(subjektiver) Stellenwert	13
		Wirkfaktor	2
		Wirkung	-

* Beinhaltet aus inhaltlichen Gründen einen Fall, der die Gütekriterien nicht erfüllt hat.

Tabelle 10: Verteilung der Fälle über die Kategorien der integrativen Review

Beinhaltet ein Fall kodierte Aussagen zu einer Kategorie fließt dieser in die Auszählung ein, dadurch kann ein Fall für mehrere Kategorien zählen. Die einfache Zuweisung eines Berichts zu nur einer Kategorie wäre aufgrund der inhaltlichen Vielfalt nicht eindeutig möglich.

Die Auszählung zeigt, dass bezogen auf die **Maßnahmen** die meisten Berichte auf handlungsorientierende Berufsorientierung (22) entfallen, etwas weniger auf Selbstreflexion & Orientierung sowie Informationsangebote & -vermittlung (16) und 14 Fälle besprechen Beratung & Begleitung. Das integrative Modell von Berufsorientierung verordnet diese Maßnahmen auf der Mikrosystemebene. Etwas weniger Fälle behandeln in einer Form Vernetzung (13) und nur ein Fall Qualitätsentwicklung & -sicherung. Diese beiden Kategorien wirken auf der Mesosystemebene und beeinflussen die Interaktion zwischen den Lebensbereichen. Bei Vernetzung täuscht die zählweise darüber hinweg, dass die Kategorie nur einen Fall enthält der diese Kategorie intensiv behandelt, während die anderen Fälle dies nur am Rande tun. Die beiden Fälle, die hauptsächlich das Datenmaterial über Vernetzung und Qualitätsentwicklung & -sicherung bilden, erfüllen zudem nicht die Gütekriterien der Review. Sie wurden aber aus inhaltlichen Gesichtspunkten hinzugezogen, um unter Vorbehalt einen Überblick zum Kenntnisstand dieser Kategorien zu erlauben (vgl. Kap. 6.1.2). Vorhandene Untersuchungen konzentrieren sich also auf direkt an die Jugendlichen gerichtete Maßnahmen der Mikrosystemebene. Aktivitäten auf der Mesosystemebene scheinen seltener, zumindest liegen wenige Untersuchungen dazu vor.

Bezüglich der relevanten Lebensbereiche thematisieren Berichte am häufigsten Schule (28), Familie (18) und Bundesagentur für Arbeit (13). Keine Berücksichtigung findet jedoch der Arbeitsplatz der Eltern, dem besonders die soziologische Berufswahlforschung starke Bedeutung zuspricht, ähnliches gilt für Nebenjobs (1) (vgl. Kap. 3.2.1). Stiftungen finden keine, soziale Träger kaum Berücksichtigung (2) und auch die geringe Rolle der Universitäten & Fachhochschulen (4) überrascht angesichts der hohen Zahlen von Studienabbrechern (vgl. Kap. 1.1). Im Mittelfeld liegen Betriebe (12) und Peers (9).

Eine weitere Auffälligkeit zeigt die Betrachtung der **Unterkategorien**. Hier treffen die meisten Fälle Aussagen zum (subjektiven) Stellenwert einer Maßnahme, meist viel weniger zu den Wirkfaktoren und noch weniger zur Wirkung von Maßnahmen und Lebensbereichen. Diese Verteilung überrascht einerseits nicht, da die Kategorie ‚(subjektiver) Stellenwert‘ ein breites Spektrum von Vermutungen über Akzeptanzurteile bis zu Häufigkeitsaussagen umfasst und die strengeren Gütekriterien bzgl. Aussagen zur Wirkung deren Anzahl in der Analyse reduzieren. Andererseits ist es bedenklich, dass gerade bei einem relevanten Thema wie Berufsorientierung nur ca. die Hälfte der Fälle Aussagen dazu liefert welche Effekte

durch eine Maßnahme oder einen Lebensbereich zu erwarten sind. Umso bedenklicher, da auch für diese Kategorie die Auswahlkriterien bei der Datenevaluation gelockert wurden. Gleiches gilt für die Auseinandersetzung mit Wirkfaktoren, deren Anzahl ohne umfangreiche Lockerung der Gütekriterien noch geringer wäre. Tabelle 11 zeigt diese Verteilung über alle Fälle hinweg.

Unterkategorien Betrachtungsfokus	Anzahl der Fälle (N = 43)
(subjektiver) Stellenwert	41
Wirkfaktor	34
Wirkung	23

Tabelle 11: Verteilung der Fälle über die Unterkategorien der integrativen Review

Ferner offenbart die Verteilung über die Kategorien eine konzeptionelle Schwäche des Kategoriensystems. So gut wie keine Kodierung zeigt einen Fall auf, der die Wirkung eines Lebensbereichs thematisiert. Wirkung scheint nur in sinnvollem Zusammenhang zu Maßnahmen zu stehen. Zudem liefern die Unterkategorien zum Aufbau nach dem finalen Kategoriensystem kaum inhaltlichen Mehrwert zur Klärung der Forschungsfrage, da die anderen Unterkategorien die interessierenden Informationen bündeln. Deshalb dient sie im Folgenden nur für Rückbezüge, wird aber nicht detailliert besprochen.

Die Verteilung der Fallzahlen liefert nur erste Hinweise zu Verteilung und Umfang des Forschungsstands. Das nächste Kapitel fasst daher die inhaltlichen Einzelbefunde pro Kategorie zusammen, um die Grundlage für eine Synthese und Bewertung des Forschungsstandes zu ermöglichen.

6.4 Ergebnisse pro Kategorie

Die inhaltliche Ergebnisdarstellung der integrativen Review orientiert sich an der Struktur des Kategoriensystems. Zuerst folgen die Befunde zu den Maßnahmen und anschließend die Ergebnisse zu den relevanten Lebensbereichen. Eine Zusammenfassung der Erkenntnisse zum (subjektiven) Stellenwert soll die jeweilige Verbreitung und Erwartung im Vergleich zur festgestellten Wirkung und den dafür relevanten Wirkfaktoren aufzeigen. Der Schwerpunkt dabei liegt jedoch auf Wirkung und Wirkfaktoren, da sie Grundlage für die konkreten

Handlungsempfehlungen der Konzeptentwicklung bilden. So stellt dieses Kapitel eine Übersicht zum aktuellen Forschungsbericht dar, der nach den Kriterien der Review belastbare Aussagen trifft. Eine weitere Bündelung der Befunde unter Rückbezug auf das erarbeitete Modell sowie weiterer Forschungsergebnisse liefert Kapitel 6.5.

Beispielhafte Verweise auf Befunde aus dem Datenmaterial dienen der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit und empirischen Verankerung der getroffenen Aussagen (vgl. Steinke, 2000: S. 323ff.). Die Verweise geben jeweils die Nummer von Fall und Kodiereinheit an, unter denen die Aussagen im Anhang zu finden sind. Diese gesonderten Verweise verdeutlichen zudem den Unterschied zwischen strukturiert gewonnenen Aussagen aus der integrativen Review einerseits und Literaturverweisen auf den weiteren Forschungsstand andererseits.

6.4.1 Maßnahmen – Selbstreflexion & Orientierung

Diese Kategorie bildet den Ausgangspunkt direkt an Jugendliche gewandter Berufsorientierung, indem sie die individuelle Richtung für den Orientierungsprozess ermittelt (vgl. Kap. 4.3.1), um weitere Erfahrungen anschlussfähig zu machen (vgl. von Wensierski u. a., 2005: S. 92). Der **(subjektive) Stellenwert** aus den Befunden unterstreicht diese Relevanz: Jugendliche wollen Unterstützung bei Selbstreflexion und erhoffen sich diese hauptsächlich vom nahen, persönlichen Umfeld (45 – 64) – wie Gottfredson (2005: S. 82f.) postuliert. Selbstreflexion bedeutet für sie das Herausarbeiten ihres eigenen Profils mit Stärken und Schwächen sowie das Finden passender Berufe dazu (45 – 63; 52 – 87). Die Befähigung dazu halten auch Lehrer für relevant (35 – 65, 66; 52 – 68). Zudem wünschen die Lehrer eine Beteiligung der Eltern (52 – 84).

Trotz dieser subjektiven Bedeutung absolvieren z.B. nur ca. die Hälfte der Jugendlichen Verfahren der Berufseignungsdiagnostik und dann eher kurze Tests oder Fragebögen (1 – 60, 61 & 62; 30 – 39). Kürzere Verfahren scheinen aber nicht negativ, sondern eher pragmatisch, da Jugendliche in der Pubertät geringe Motivation zur regelmäßigen Auseinandersetzung mit Berufsorientierung zeigen und die Konkurrenz zu weiteren Themen des Schulalltags solche Maßnahmen einschränkt. Auf diese thematische Konkurrenz verweist bereits Dederling (2002: S. 27). Besonders Gymnasiasten neigen vor der 9. Klasse zur Verdrängung von Berufsorientierung (52 – 78, 80 & 86). Haupt-, Real- und Gesamtschulen hingegen berichten von einem positiven Beginn selbstreflexiver Maßnahmen in der 7. Klasse (25 – 23; 52 – 311). Teilweise erleben Jugendliche die Selbstreflexion aber als Belastung und führen diese lieber in der Freizeit durch (30 – 40).

Die Probleme langfristig und ausführlich angelegter Selbstreflexion zeigen sich in der Beurteilung von Portfoliokonzepten wie dem Berufswahlpass. Sie sollen Jugendliche durch das kontinuierliche Sammeln und Bearbeiten von Materialien im Orientierungsprozess unterstützen. Doch sehr wenige Jugendliche halten den Berufswahlpass für bedeutsam, sondern sehen darin primär eine Ordnungshilfe (52 – 97 & 104; 53 – 41). Kritik äußern Lehrer und Schüler an Sinnhaftigkeit, Länge und Verständlichkeit der Materialien (52 – 81, 105 & 106). Wiederholt und intensiv bearbeiten Jugendliche nur Materialien zur Selbstreflexion und Lernplanung, andere finden kaum Beachtung (52 – 90, 91, 93, 95). Einerseits unterstreichen diese Urteile den Stellenwert und die Attraktivität von Selbstreflexion für die Schüler und verweisen auf grundsätzlich günstige Rahmenbedingungen für den Ausgangspunkt von Berufsorientierung. Andererseits verbleibt ein Großteil des umfangreichen Berufswahlpasses ungenutzt. Und obwohl viele Eltern angeben, den Berufswahlpass ihrer Kinder zu kennen und für hilfreich erachten, sehen sie höchstens geringe Verbesserungen der Berufsorientierung (53 – 42, 44, 45, 46, 48 & 49). Zudem leidet eine Umsetzung unter geringer, expliziter Behandlung des Portfolios durch das gesamte Lehrerkollegium (52 – 72 & 75). Jedoch beurteilen Lehrer auch zeitaufwendigere Maßnahmen, wie eine Kompetenzanalyse, positiv wenn diese neue Blicke auf die Schüler erlauben und das Kollegium an einem Strang zieht (25 – 10 & 15).

Besonders vielseitige Zuschreibungen existieren an die schriftliche Reflexion von Praxiserfahrungen, die nach Ahrens (2007: S. 196f.) besonders relevant für die Nutzung der Erfahrungen ist. Je nach Umsetzung soll es Selbstreflexion, Zeitmanagement und Präsentationsfähigkeit fördern oder eine Brücke zwischen Praxis-Lernort und Schule bilden. Betriebe erachten es hingegen z.T. als überflüssig (63 – 110, 111, 116 & 133; 64 – 130).

Am Ende von Maßnahmen zur Selbstreflexion nehmen Jugendliche eine Steigerung ihrer Berufswahlkompetenz wahr (82 – 153). Inwiefern diese tatsächlich erfolgt, ist unter Berücksichtigung von Befunden zu Informationsangeboten nach denen zwar gefühlte Trainingseffekte, aber keine Steigerungen in Wissenstests vorliegen fraglich (vgl. Kap. 6.4.2). Kaum **Wirkung** zeigen zudem punktuelle Unterrichtseinheiten oder Intensivtrainings auf umfassende Konstrukte wie Berufswahlkompetenz (36 – 193). Ebenso wenig oder geringfügig fördern sie geschlechtsunabhängige Berufswahl, Bereitschaft zur Informationssuche oder Sicherheit (20 – 165, 168 & 171; 21 – 170; 36 – 194). Positive Effekte erzielt hingegen z.B. der Diagnostik-Test ‚Explorix‘ durch die Konkretisierung von Berufswünschen anhand Erstellung und Abgleich eines Persönlichkeitsprofils mit kodierten Berufslisten (82 – 213). Eine Steigerung von Reflexions- und Explorationsverhalten erzielen

Maßnahmen, die auf einer berufswahltheoretischen oder psychologisch fundierten und erprobten Struktur aufbauen sowie der Vor- und Nachbereitung eines Praktikums dienen (38 – 206; 56 – 172). Diese Programme beinhalten u.a. die gezielte Reflexion eigener Einstellungen und Eigenschaften gegenüber Praktika und Berufswahl sowie die Erarbeitung relevanter Schritte dafür. Je nach Ausgestaltung ermöglichen sie sogar die langfristige Steigerung von Leistungsbereitschaft und Sozialkompetenz (38 – 200, 201 & 202). Die schriftliche Reflexion von Praxiserfahrungen regt die Auseinandersetzung mit den berufsbezogenen Einstellungen und Fähigkeiten an. Ferner kann sie dazu beitragen die wahrgenommene Sinnhaftigkeit von Schule zu steigern (63 – 187 & 189).

Die von Lehrern gewünschte Einbindung von Eltern bei der Selbstreflexion kann eine Zunahme von Planungsstrategien und Selbstwirksamkeit bewirken (56 – 185 & 277). Es steigert wahrgenommene Kompetenz und Unterstützung der Eltern sowie deren Beurteilung von Schule (56 – 179, 183). Elterneinbezug steigt jedoch nicht immer automatisch mit einer positiven Arbeitsatmosphäre durch Lehrer (56 – 272).

Als **Wirkfaktoren** dieses Maßnahmentyps zeigt die Analyse, dass die Akzeptanz einer Maßnahme die Motivation und damit den Erfolg begünstigt (38 – 304). Hierbei scheinen explizite zeitliche Freiräume und Intensivtrainings das Interesse einer Auseinandersetzung mit Berufsorientierung zu steigern (36 – 300; 52 – 221 & 231; 63 – 292). Zur Akzeptanz und Erfolg können nach Bewertungen zum (subjektiven) Stellenwert vermutlich spielerische Annäherung, Feedback, wahrgenommene Übergangschancen, positive Emotionen und Arbeitsatmosphäre beitragen (38 – 149; 52 – 260). Übermäßige Strenge hingegen kann die Akzeptanz einer Maßnahme verringern (38 – 302). Besonders Spaß am Training und interessante Inhalte steigern Explorationsverhalten sowie Planungsaktivitäten, wobei interessante Inhalte zwar die Exploration beruflicher Optionen begünstigen aber nicht die Selbstexploration. Selbstexploration steigt eher durch Wertschätzung und individuelle Anleitung, die aber nicht von den Eltern kommen muss (56 – 262, 264, 267 & 278). Zur Steigerung der Selbstwirksamkeit tragen die Unterstützung der Eltern, individuelle Anpassung der Anforderungen und die Wertschätzung durch Lehrer bei (56 – 269, 277 & 284). Ferner profitieren Maßnahmen, die selbstständige Auseinandersetzung mit dem Material erfordern, wie Portfoliokonzepte von gezielter Vorbereitung selbstständigen Arbeitens (52 – 235 & 255). Hinderlich wirken eine nicht explizite Verankerung von Berufsorientierung im Schulalltag, mangelnde Akzeptanz oder Hinführung zu differenzierter Selbstbeschreibung und punktuelle Reflexionsangebote, da sie Einstellungen und Wissen nicht verändern (36 – 297, 299 & 301).

6.4.2 Maßnahmen – Informationsangebote & -vermittlung

Auf Grundlage der bestimmten Orientierungsrichtung sollte es möglich sein, passende Berufe und Berufsfelder abzuleiten. Diese Kategorie bietet Input oder stellt ihn bereit, um ein tieferes und realistisches Verständnis der beruflichen Optionen zu entwickeln. Darunter fallen auch Informationen, die eine Realisierung unterstützen sollen, wie Bewerbungstrainings.

Den **(subjektiven) Stellenwert** dieser Angebote empfinden Jugendliche zwar generell wichtig, aber weniger als Selbstexploration (45 – 373; 53 – 348). Dabei steigt der Stellenwert von Informationsangeboten für Ältere, Jungen und gute Schüler (39 – 419, 420 & 421), obwohl sie deren Wirkung eher gering einschätzen (22 – 341). Sie sehen darin eher die Möglichkeit zur Auseinandersetzung mit Berufsorientierung als Selbstbefähigung, z.B. beim Berufswahlunterricht als passive Rezipienten (41 – 424 & 447; 65 – 360). Von den Angeboten erwarten sie umfangreiche Informationen mit konkretem, praktischem Bezug zur Entscheidungshilfe und schätzen Expertengespräche unmittelbar vor dem Übergang (41 – 439 & 441). Betriebe fordern sogar z.T. die Präsentation von Berufen oder Bewerbungstrainings durch jeweilige Experten anstatt Lehrer (55 – 404 & 405). Wie beim vorherigen Maßnahmentyp erhalten während der Freizeit absolvierte Angebote bessere Bewertungen (30 – 343). Dies kann allerdings damit zusammenhängen, dass Jugendliche, die bereit sind ihre Freizeit zu investieren, Angebote gezielter auswählen und diesen gegenüber aufgeschlossener oder wohlwollender sind.

Bei den Informationsangeboten dominieren Internet, Printmedien, Betriebserkundungen und das BIZ (22 – 334 & 337; 44 – 386; 52 – 400; 53 – 346 & 351). Lehrer organisieren besonders häufig die Auseinandersetzung mit solchen bekannten Angeboten und Medien, die als Gruppenveranstaltung viele Jugendliche abdecken können (35 – 377 & 383). Doch Jugendliche bewerten solche Massenveranstaltungen wie z.B. Klassenbesuche in das BIZ gering, da sie nicht auf spezifische Interessen eingehen (45 – 370).

Obwohl viele Jugendliche Printmedien nutzen und diese positiv beurteilen, ist das Internet für viele Jugendliche wichtigste Informationsquelle. Es ist leicht verfügbar, günstiger und aktueller als Printmedien (29 – 376). Trotz seines Stellenwerts und eher vieler Lehrer die angeben das Internet im Unterricht zu nutzen, hat es zumindest wenig Eingang in die Berufsorientierung älterer Abschlussjahrgänge gefunden (19 – 366; 29 – 375).

Betriebserkundungen erhalten positive Beurteilungen wegen des Praxisbezugs. Allerdings machen sie in Groß-/Klassengruppen keinen Sinn und können auch Praktika in den Augen der Schüler nicht ersetzen (41 – 443; 53 – 351; 55 – 402). Gering verbreitet und bewertet werden

besonders Stellenanzeigen, Telefon, Fernsehen und Radio als Informationsquellen (22 – 335, 338; 44 – 387; 53 – 356).

Zur tatsächlichen **Wirkung** von Informationsangeboten finden sich sehr wenige Befunde. Empirisch belegt ist aber, dass Gruppenveranstaltungen mit Informationen zur Relevanz von Berufswahl, Bildungs- und Beschäftigungssystem, verschiedenen Berufen und Angeboten zur Berufsorientierung Übergangsjüngste und unrealistische Erwartungen bzgl. Unterstützung im Übergang abbauen können (16 – 454 & 460). Viele Jugendliche nehmen dabei einen Wissensanstieg wahr, der sich aber nicht in Wissenstests niederschlägt und somit faktisch nicht vorliegt. Die Veranstaltungen bieten daher eher Anregung zur Orientierung und emotionale Unterstützung, als dass sie Informationen vermitteln, auch Folgeveranstaltungen steigern den Effekt kaum (16 – 454; 17 – 463; 39 – 559). Tatsächlicher Wissenszuwachs und geringe Steigerungen von Selbstwirksamkeit entstehen hingegen durch handlungsorientiertes Lernen im Rahmen von Online-Lernmodulen oder Berufswahlunterricht. Letzterer fördert zudem eine positive Zukunftsbeurteilung, aber die Langzeitwirkungen sind unklar (29 – 476, 477; 61 – 484; 65 – 452).

Bezüglich der **Wirkfaktoren** hängt der Mehrwert von Informationsangeboten von einer Erhebung des individuellen Informationsstandes und der Anpassung daran ab (16 – 515 & 519). So profitieren Unentschiedene weniger, ein hoher Informationsstand erfordert eher individuelle Beratung und bei akutem Entscheidungsdruck braucht es ausführliche Informationen (41 – 568 & 569). Nutzung und Einfluss der Informationsquellen steigen mit Bekanntheit, positiven Beziehungen und Nähe zum persönlichen Umfeld. Die Kenntnis solcher Interaktionspartner erhöht die Handlungskompetenz im Orientierungsprozess (22 – 508; 29 – 532). Der Nutzen steigt mit der Verständlichkeit, Handlungsorientierung und Fokussierung der Informationen sowie Interesse und konkreten Berufsvorstellungen der Jugendlichen (16 – 523, 524 & 525; 29 – 533; 55 – 540; 65 – 513). Statt einheitlicher Massenveranstaltungen sollten daher spezifische Angebote für kleine, interessierte Gruppen erfolgen, z.B. bei Betriebsbesichtigungen. Dabei ist zu beachten, dass Gymnasiasten später ein Problembewusstsein für Berufsorientierung entwickeln als Haupt- und Realschüler (17 – 527). Empfänglicher scheinen Jungen, Ältere und Schüler ohne Erfahrungen mit Arbeitslosigkeit in der Familie (39 – 552, 553, 554).

Die Vorbereitung in der Schule ermöglicht eine intensive Nutzung von Angeboten und beeinträchtigt diese, wenn sie nicht stattfindet, was nochmals den Stellenwert von Schule verdeutlicht (16 – 514). Um ihr Unterstützungspotential entfalten zu können ist eine explizite Behandlung von Berufsorientierung förderlicher als die Integration in Pflichtgegenstände, da

es von den Jugendlichen sonst kaum wahrgenommen wird (29 – 536 & 537). Das erfordert insgesamt die Unterstützung und Institutionalisierung von Berufsorientierung durch die Schulleitung sowie Kooperation im Kollegium, Zeitressourcen, transparente Rahmenbedingungen und Kommunikation für die Lehrer (61 – 549 & 550; 65 – 509, 510 & 512). Angebote von Externen in der Schule, wie Gruppeninformationen, profitieren von der Anwesenheit der Lehrer, da es die Disziplin steigert und Externe entlastet (16 – 517).

6.4.3 Maßnahmen – Handlungsorientierung

Handlungsorientierte Angebote sollen Jugendliche mit konkreten Berufsvorstellungen den Raum geben, diese zu überprüfen. Ihnen wird ein großer **(subjektiver) Stellenwert** beigemessen. Viele Jugendliche halten solche Angebote mit Praxiserfahrung für am wichtigsten und nützlichsten (41 – 684; 53 – 587 & 588) und wünschen sich mehrere Praxiserfahrungen (53 – 591; 65 – 616). Ihrer Meinung nach fördert es die Konkretisierung von Berufswünschen, Persönlichkeitsentwicklung, Ausbildungschancen, ermöglicht Erfahrung beruflicher Anforderungen und verdeutlicht die Relevanz von Schulbildung (2 – 608; 48 – 620; 53 – 589; 63 – 647 & 648; 64 – 661 & 676). Dabei schätzen sie die Möglichkeit zur Selbstständigkeit in authentischen und individuell abgestimmten Praxiserfahrungen (2 – 609).

Handlungsorientierung ist in Form von Praktika weit verbreitet (44 – 627); die Begleitung in den Beruf der Eltern erfolgt ebenfalls (52 – 630) und Schülerfirmen sind selten (52 – 631). Besonders für Jugendliche mit schlechten Übergangschancen entstehen Praxistage/-klassen, die regelmäßige Betriebserfahrung mit Schule kombinieren. Praxistage bieten die Chance auf Kompetenzentwicklung, Steigerung von Lernmotivation, Sozialverhalten und Ausbildungsreife sowie über Klebeeffekte einen Ausbildungsplatz im Praktikumsbetrieb zu erhalten (63 – 657, 658; 64 – 661). Letzteres scheitert bei Benachteiligten aber häufig an einem fehlenden Schulabschluss (79 – 725). Insgesamt beurteilen Jugendliche Praxistage/-klassen aber positiv, auch mit zeitlichem Abstand (64 – 662 & 663). Ein Drittel gibt danach an, den Wunschberuf gefunden zu haben (63 – 651). Bevorzugt wird das Modell ‚zwei Tage Betrieb, drei Tage Schule pro Woche‘ (63 – 646; 64 – 674). Die bevorzugte Dauer von Praktika hingegen beträgt zwei bis drei Wochen (65 – 616).

Betriebe erachten Handlungsorientierung ebenfalls für wichtig (65 – 614). Sie fordern grundsätzlich mehr Praxisbezug von Berufsorientierung und Unterricht, vorzugsweise in verschiedenen Betrieben (55 – 632, 633). Anstatt Blockpraktika bevorzugen sie Halbjahrespraktika mit Praxistagen und die Integration der Jugendlichen in betriebliche Abläufe sowie Vorabinformationen und zuverlässige Ansprechpartner (2 – 610; 64 – 669; 79

– 726). Es dient ihnen z.T. zur Personal- und Kundengewinnung (65 – 613). Betreuungslehrer von Praxistagen wünschen sich aber eine Anerkennung ihrer Mehrbelastung durch die Betreuung und empfehlen eine Zusammenstellung der Klassen mit Entwicklungspotential (64 – 666; 81 – 729).

Schülerfirmen erhalten ähnlich positive Zuschreibungen, besonderes Potential bieten sie im Hinblick auf die Entwicklung einer positiven Schul- und Peerkultur (75 – 691 & 710). Sie entstehen meist an Gymnasien, Real- und Förderschulen, beginnen ab der 7. oder 8. Klasse und sind meist profitabel, wobei die Kundschaft häufig aus Schülern und Lehrern besteht (75 – 705, 706 & 708).

Konform mit den Erwartungen zeigen Angebote mit Praxiserfahrung eine fördernde **Wirkung** bei der Konkretisierung realistischer Berufswünsche, dem Wissen über betriebliche Anforderungen und sogar bei Schulleistungen (1 – 731; 5 – 754; 64 – 807). Besonders in Praxisklassen mit gezielter Vor- und Nachbereitung erwerben sehr viele Benachteiligte einen Schulabschluss und nur wenige keinen oder einen schlechten (28 – 734, 735 & 736; 5 – 752). Es kann Ausbildungschancen und Bewerbungsaktivität, Motivation, Arbeits- und Sozialverhalten, Selbstständigkeit, z.T. Selbstwertgefühl und -wirksamkeit steigern sowie Eintritte ins Übergangssystem verringern (5 – 762, 766, 768 & 771; 28 – 737 & 738; 64 – 799 & 804).

Diese Effekte gelten jedoch nur für Schüler mit schwachen und gemischten Leistungen, stark Benachteiligte und gute Schüler profitieren nicht von Praxisklassen (5 – 751, 752 & 771; 28 – 743, 744). Das gilt auch für Mädchen wenn die möglichen Praxisfelder einseitig ausgewählt sind (28 – 745). Dabei können die Begleiter von Praxisklassen soziale Ressourcen ersetzen (5 – 788). Doch obwohl die Abbruchquote in evaluierten Praxisklassen geringer ausfällt als erwartet, scheitert immer noch ein Viertel daran (5 – 750; 28 – 739; 64 – 806).

Die herausgearbeiteten **Wirkfaktoren** zeigen erfolgreiche berufsorientierende Praxiserfahrung bei vielseitiger, angeleiteter Integration in betriebliche Arbeit und einem konkreten Ausbildungskonzept (48 – 828; 63 – 858, 859; 64 – 868). Damit Jugendliche die nötige Motivation aufbringen, ihre Chancen zu nutzen sind Zufriedenheit mit dem Betrieb sowie wahrgenommene Entwicklungsmöglichkeiten und Selbstständigkeit darin wichtig (2 – 809 & 810; 5 – 829 & 834; 38 – 874). Mehrere Praxiserfahrungen begünstigen zudem eher die Konkretisierung realistischer Berufsvorstellung und Ausbildungschancen (64 – 862).

Förderlich für Kooperation und Leistungsrückmeldung zwischen Betrieb und Schule während Praktika oder Praxisklassen sind regelmäßige Besuche der Lehrer am Ausbildungsort sowie der Austausch mit den Anleitern (64 – 865, 869 & 871). Eine solche

fruchtbare Praktikumsbetreuung braucht zuverlässige Terminabsprachen, mehr als einen Betreuungslehrer pro Klasse sowie die Klärung der Finanzierung von Fahrtkosten (64 – 863 & 864; 65 – 816). Eine Begleitung als Strukturierungshilfe bei der Vor- und Nachbereitung kann helfen Eigenverantwortung und Motivation im Orientierungsprozess zu fördern (56 – 855). Förderlich sind ferner ein Aufgreifen der Erfahrungen im Unterricht und Betriebserfahrung der Lehrer (64 – 873; 65 – 815).

Die für Benachteiligte erhofften **Klebeeffekte** als Übernahme in Ausbildung durch die Praxisbetriebe nach Praktika und Praxisklassen entstehen eher durch kontinuierliche Praxiskontakte zum gleichen Betrieb, denn die längere Erfahrung ermöglicht eher eine Integration in betriebliche Abläufe (28 – 822, 64 – 867). Gutes Arbeits- und Sozialverhalten ist eine wichtige Voraussetzung für Klebeeffekte und sogar wichtiger als ebenfalls relevante Schulleistungen (5 – 844 & 851). Meist scheitern Klebeeffekte an mangelnder Eignung, weiterem Schulbesuch oder schlechter Arbeitsmarktlage (5 – 848; 79 – 880).

Probleme bei Praxiserfahrungen entstehen bei mangelndem Arbeits- und Sozialverhalten, fehlender Motivation und Initiative z.B. durch einen ungewollten Praktikumsberuf. Ferner kann es schwierig sein berufstypische Tätigkeiten zu erfahren (2 – 811; 5 – 839; 65 – 814). Besonders in Praxisklassen kann eine anregungsarme Zusammenstellung lauter Problemschüler die durchschnittliche Schulleistung, Arbeits- und Sozialverhalten senken und die Klasse isolieren. Der Aufwand umfangreicher Praxisprojekte kann für Lehrer und besonders kleine Betriebe belastend sein und erfordert daher zeitliche Freiräume (5 – 847; 55 – 853; 81 – 883, 889 & 890).

Bei einer Balance zwischen Betrieb und Unterricht steigen sogar Schulleistung und Lernmotivation, bei ca. 20-22 Stunden Unterricht pro Woche (5 – 849). Durch die zeitliche Intensität von zwei Tagen pro Woche bietet der außerschulische Lernort eher die Möglichkeit von Kompetenzerfahrung und Entwicklung (63 – 857). Zur Gestaltung der Praxisklassen werden kleine Gruppen empfohlen, die von Schülern und Lehrern gemeinsam gebildet werden (81 – 888; 5 – 849).

Die Organisation von Schülerfirmen profitiert von einer verfügbaren Unterstützung der Schule und Schulleitungsebene und festen Rahmenvereinbarungen zur Art der Unterstützung, z.B. bei Räumlichkeiten und Zeiteinteilung. Besonders in der Gründungsphase helfen Startkapital, Beratung und positive Beziehungen, um eine passende Ausrichtung gemäß der angestrebten Lernerfahrung auf den Weg zu bringen (75 – 875, 876, 877, 878 & 879).

6.4.4 Maßnahmen – Beratung & Begleitung

Dieser Maßnahmentypus soll Jugendliche je nach Bedarf bei den Herausforderungen des Übergangsprozesses unterstützen und begleiten. Den **(subjektiven) Stellenwert** schätzen Jugendliche höher ein als Selbstreflexion & Orientierung. Von den Angeboten erwarten Jugendliche konkrete Unterstützung und Expertenwissen bei den unbekanntem Situationen im Übergang wie bei Selbstreflexion, Abgleich mit passenden Anschlussmöglichkeiten und Bewerbungen, z.T. über die Schule hinaus (68 – 982, 983, 984 & 986). Dabei möchten sie sich trotzdem selbständig fühlen. An einem Monitoring ihres Übergangsprozesses äußern sie wenig Kritik, außer bzgl. des Herausrufens aus Unterricht für die Beratung (37 – 932 & 935). Ansonsten erleben Jugendliche das Anregen und Hinterfragen ihrer Übergangsaktivitäten positiv als Interesse an ihrer Person (37 – 1102; 68 – 1154). Monitoring und Unterstützung scheinen besonders angebracht, da vielen Jugendlichen die Fähigkeit zur Reflexion und Artikulation von Problemen fehlt (vgl. Wiethoff, 2011: S. 24f.).

Retrospektiv sind Jugendliche häufig zufrieden mit der Beratung & Begleitung und nehmen eine Verbesserung ihrer Schulleistungen und Perspektiven wahr. Diese Einschätzung sinkt aber mit zeitlichem Abstand immer weiter ab (42 – 955; 68 – 972), wobei sie unabhängig von ihren Erfahrungen Beratung & Begleitung weiterempfehlen (42 – 953). Besonders schätzen Jugendliche eine individuell an Anforderungen und Ressourcen angepasste Beratung & Begleitung durch jeweilige Experten und erfahrene Übergänger (41 – 944). Die Angebote sollen möglichst in Schule und vor Ort verfügbar sein und den Schülern erlauben den Kontakt zu steuern (22 – 911; 37 – 937). Ebenfalls positiv finden sie die gemeinsame Vor- und Nachbereitung der Aktivitäten, wie gemeinsames Erarbeiten von Bewerbungen und entlastende, langfristige Vertrauensbeziehungen. Ein neues Angebot muss zuerst den für Jugendliche verunsichernden Erstkontakt überwinden, wobei sie besonders auf Äußerlichkeiten und Sprache ihres Gegenübers achten (68 – 992, 995, 1006, 1007 & 1021).

Benachteiligte, Mädchen, schlechtere Schüler und Jugendliche mit wenigen Geschwistern nutzen Beratung & Begleitung eher (44 – 941, 951; 1 – 914). Persönliche, bekannte und kostenlose Angebote steigern die Annahme weiter (45 – 921). Doch für persönliche Problemlagen nutzen Jugendliche eher andere Vertraute, wenn sie darüber verfügen, so dass eine unnötige Dopplungen oder Widerstände durch Angebote entstehen können (68 – 1011).

Ergebnisse bzgl. der potentiellen **Wirkung** von Beratung & Begleitung zeigen, dass ein Befolgen der Berufsberatung mit höherer Zufriedenheit und Abschlussnoten korreliert, wohingegen ein Nicht-Befolgen mit häufigeren Berufswechseln und geringerem Willen zur Weiterbildung korreliert (42 – 1040, 1042 & 1043). Langfristige Begleitung für

Benachteiligte wie die Berufseinstiegsbegleitung der BA steigert die wahrgenommene Entschiedenheit, Schulleistungen, -abschlüsse und Übergänge in duale Ausbildung (40 – 1037; 68 – 1046, 1048 & 1051).

Die Aussagen zu den **Wirkfaktoren** zeigen, dass Beratung & Begleitung eher hilfreich ist, wenn dabei Interesse, Wertschätzung und eine lange, vertrauensvolle Beziehung als Basis zwischen Schule, Beratung und Jugendlichen bestehen (37 – 1099; 40 – 1065). Dazu kann Beratung vor allem durch verständliche, persönliche Ansprache sowie das Hinterfragen und Betreuen von Übergangsaktivitäten beitragen (37 – 1095; 68 – 1154). Besonders weiblichen Jugendlichen sind Beziehungsaspekte und erster Eindruck wichtig. Sie vertrauen eher Beraterinnen (68 – 1145 & 1147). Ferner sind bekannte und zuverlässige Ansprechpartner relevant, die bei der Vor- und Nachbereitung von Übergangsangeboten unterstützen, die Lebenslage kennen sowie als Vermittler zwischen Jugendlichen und Unternehmen fungieren können. Dabei bieten Expertenrat und konkrete Sachinformationen emotionale Entlastung (16 – 1054; 37 – 1109, 1110 & 1097; 68 – 1138 & 1142).

Zudem akzeptieren Jugendliche und Berater sich eher, wenn sie selbst höhere Eigengesprächsanteile in der Beratungssituation haben. Die Akzeptanz von Beratern steigt weiter bei wahrgenommener Selbstbestimmung, Empathie, nicht-direktiver Beratung und Höflichkeit. Sie sinkt hingegen, bei geringer Empathie und einem Drängen zu bestimmten Berufen – besonders bei konkreten Vorstellungen des Klienten (40 – 1068, 1069, 1075, 1076 & 1078), weshalb sich eher schulexterne-unabhängige Berater empfehlen, die persönlicher und neutraler beraten (37 – 1092). Lehrer oder Sozialarbeiter tendieren häufiger zum weiteren Schulbesuch zu raten (1 – 1053). Keinen Einfluss auf das Gesprächsverhalten scheinen jedoch soziale Einflüsse zu haben oder ob die Beratung auf Eigen-/Fremdinitiative erfolgt (40 – 1062).

Jugendliche mit konkreten Berufsvorstellungen und höherer Intelligenz schätzen Beratung höher und realistischer ein (40 – 1060; 42 – 1116). Schwieriger gestaltet sich Beratung bei unsicheren oder gehemmten Klienten, ebenso bei Jüngeren, niedriger Schulform, schlechten Noten und intellektueller Schwäche, geringem Informationsstand über Anschlussperspektiven sowie schlechtem Arbeitscharakter (40 – 1055, 42 – 1113 & 1119). Wenn sie Konflikte aufgrund ihrer Berufsentscheidung vermuten nutzen sie Beratung & Begleitung eher (40 – 1057). Jugendliche lehnen Beratung hingegen ab, wenn sie über ein eigenes Unterstützungsnetzwerk verfügen, das Vertrauen durch mangelnde Zuverlässigkeit verschwindet, sie keine Anschlussperspektive wahrnehmen und keine Motivation einbringen (68 – 1126, 1148 & 1150). Motivation steigt bei wahrgenommenem Nutzen, Verlässlichkeit

und Wertschätzung, aber sinkt bei nicht erfüllten Erwartungen oder wahrgenommener Stigmatisierung durch die Maßnahme (68 – 1140 & 1144).

6.4.5 Maßnahmen – Vernetzung

Vernetzung soll die Lebensbereiche und Ressourcen aus dem Exosystem einbinden und so zusammen mit Qualitätsentwicklung & -sicherung einen möglichst förderlichen Rahmen für Berufsorientierung bilden.

Beim **(subjektiven) Stellenwert** gilt die Vernetzung von Unterricht und Ausbildung als positiv und notwendig. Vernetzung soll je nach Ausrichtung Schul- und Konzeptentwicklung, Kooperationen allgemein, Elternbefähigung, Kompetenzerwerb der Lehrkräfte, die Einbindung des Kollegiums und gegenseitige Wertschätzung der Kooperationspartner fördern sowie durch Austausch neue Perspektiven auf Jugendliche bringen (35 – 1181; 48 – 1177; 63 – 1205; 77* – 1335; 64 – 1216 & 1218).

Gefundene Berichte beziehen sich vornehmlich auf die Vernetzung zwischen Schule und Eltern oder Schule und Betrieb. Eltern gelten einerseits als emotionale und inhaltlich-strukturierende Unterstützung, andererseits aber auch als unzuverlässige Partner mit z.T. unrealistischen Erwartungen (52 – 1182; 56 – 1201; 64 – 1221). Selbst hingegen schätzen Eltern Unterstützung zur Berufsorientierung ihrer Kinder und Informationsvermittlung wie den Elternabend, außer bei großen, wenig aktuellen oder schwer verständlichen Informationen (65 – 1164, 1165). Eine weiterreichende Einbindung der Eltern erfordert intensiven Kontakt über die Einbindung in Projekte und regelmäßige Treffen (81 – 1224).

Von den Betrieben gibt ca. die Hälfte an mit Schulen vernetzt zu sein. Die andere Hälfte gibt sich zumindest aufgeschlossen und wünscht einen Austausch. Jedoch besteht eine Vernetzung meist sehr unsystematisch oder nur auf Anfrage. Die Betriebe bringen häufig wenig konkrete Vorstellung zu berufsorientierender Vernetzung und unterschiedliche Verständnisse von Berufsorientierung mit ein (55 – 1184, 1186, 1193 & 1195). Sie bevorzugen den direkten Kontakt mit Schulen, anstatt ein Vermittlungsgremium und bieten eher Expertise an als materielle Unterstützung (55 – 1189 & 1191; 64 – 1220). Zudem besteht Skepsis gegenüber einer Verschulung der Betriebe (63 – 1204). Durch Vernetzung mit Schule können aber auch Lerneffekte entstehen, wenn die Auszubildenden der Betriebe als Peermentoren für Schüler fungieren und dadurch Eigenverantwortung lernen (48 – 1169).

Einen Austausch von Schulen zur Konzeptentwicklung von Berufsorientierung bewerten Beteiligte ebenfalls positiv. Insbesondere wenn dieser praxisnah und kontinuierlich verläuft, die Austauschgruppen als konstante Teams aus mehreren Personen pro Schule bestehen und

innerhalb der Austauschgruppen eine Schule klar als Mentor fungieren kann (77* – 1330, 1419 & 1424). Das erfordert ein Kooperations- statt eine Konkurrenzdenken (77* – 1314). Eine solche Schulvernetzung kann Konzeptarbeit und -austausch fördern, wobei viele Vernetzungspartner zufrieden sind und einen Nutzen sehen. Meist entstehen dabei Kooperationen, um Input und Praktika zu organisieren (77* – 1310, 1308, 1338 & 1348).

Die **Wirkung** von Vernetzung zwischen Schule und Eltern können ein steigender Informationsstand sowie zunehmende Relevanz der Berufsorientierung und Zufriedenheit mit der Schule sein (56 – 1369; 65 – 1367). Die Vernetzung mit Betrieben für Praxisprojekte kann sogar dazu beitragen Übergänge in Ausbildung zu steigern und Ausbildungsabbrüche zu verringern (63 – 1372 & 1373). Insgesamt bietet Vernetzung Lernpotential für Schule als Organisation (5 – 1368).

Bei den **Wirkfaktoren** zeigt sich, dass erfolgreiche Vernetzung von Lebensbereichen persönliche Beziehungen braucht. Bezogen auf Vernetzung von Betrieb und Schule bedeutet das, unbedingt ein ausführliches, persönliches Anfangsgespräch ausgehend vom Lehrer mit einer Kontaktperson im Betrieb zu führen (48 – 1376; 64 – 1414). Denn Betriebe wollen von Lehrern kontaktiert werden und konkrete Vorschläge für eine Kooperation erhalten, da sie meist wenig eigene Vorstellungen haben (55 – 1401). Ferner braucht es Wertschätzung und eine vertrauensvolle Beziehung bei kontinuierlichem Austausch und Besuch durch den Lehrer (77* – 1419 & 1424). Deshalb sollte auf den ‚personal fit‘ zwischen den Ansprechpartnern sowie transparente, konkrete Absprachen geachtet werden (48 – 1378; 64 – 1415). Es sollten betriebliche Partner ausgewählt werden, die authentische, eigenständige Arbeitserfahrungen ermöglichen (63 – 1413), wobei räumliche Nähe eine Vernetzung erleichtert. Dafür hilft eine regionale Liste ausbildender Betriebe unter Berücksichtigung deren Kompetenzen. Erfolgreiche Vernetzung begünstigt weitere Partnerschaften (48 – 1376 & 1377; 55 – 1188 & 1402). Elterneinbezug gelingt eher bei persönlicher Ansprache und positiver Atmosphäre (56 – 1404). Was besonders wichtig ist, da Jugendliche sich eher bei einer Unterstützung durch Eltern und Lehrer mit Berufsorientierung befassen (56 – 1405). Die Kooperation mehrerer Schulen verläuft zufriedenstellender bei partnerschaftlicher Zusammenarbeit, ähnlichen Strukturen und Herausforderungen, geringer räumlicher Distanz und Kontinuität (77* – 1419, 1421 & 1423).

Hinderlich für Vernetzung ist Unkenntnis voneinander sowie die Dominanz von Betriebs- und Schulalltag, unzureichende Absprachen, mangelnde Unterstützung oder Erreichbarkeit der Ansprechpartner, Informationsüberangebot und ungeklärte Differenzen der Interessen der Partner (48 – 1380 & 1381; 65 - 1374).

Auffällig ist ein Bericht, dem zufolge Schulen nach der Akquise pauschaler, finanzieller Mittel für Berufsorientierung Schwierigkeiten hatten, diese Mittel gezielt einzusetzen (77* – 1226, 1319 & 1321).

6.4.6 Maßnahmen – Qualitätsentwicklung & -sicherung

Qualitätsentwicklung & -sicherung dienen der kontinuierlichen Koordinierung und Überprüfung des Angebots, um einen möglichst förderlichen Rahmen für Berufsorientierung zu entwickeln. In dieser Kategorie wurde nur eine Maßnahme gefunden, das ‚Berufswahl-SIEGEL‘. Es dient der Qualitätsverbesserung schulischer Berufsorientierung durch eine Qualitätsüberprüfung im Rahmen eines kriteriengestützten Audits und verteilt bei entsprechender Güte für drei Jahre ein Siegel als Auszeichnung (72* – 1460 & 1461). Das Siegel hat insgesamt einen positiven **(subjektiven) Stellenwert** und erhält entsprechende Beurteilungen von Bewerbern und Jury, besonders der Kriterienkatalog mit offenen Bereichen zur Bewertung der Schulen und die Empfehlungen in den Auditberichten (72* – 1439, 1442, 1443, 1446 & 1448). Das Siegel hat fördernde **Wirkung** auf das Qualitätsmanagement der Schulen (72* – 1459).

Der Mangel an Maßnahmen und besonders Evaluationen dazu mögen auf den ersten Blick nicht erstaunen, da Evaluation einer Evaluation zuerst überflüssig scheint. Maßnahmen wie das ‚Berufswahl-SIEGEL‘ bestimmen aber durch ihre Urteile, was unter guter Berufsorientierung zu verstehen ist und beeinflussen so berufsorientierende Praxis. Solche Wächter sollten selbst überwacht werden, ob die Kriterien, nach denen sie Qualität zu- oder absprechen, auf wissenschaftlichen Erkenntnissen beruhen. Das gilt umso stärker im Angesicht der von Ratschinski (2009: S. 20) attestierten Theorieferne in diesem Bereich.

6.4.7 Lebensbereich – Schule

Schule stellt als Organisator und Moderator den zentralen Lebensbereich dieser Konzeptentwicklung dar. Der erhobene **(subjektive) Stellenwert** zeigt, dass Jugendliche, Eltern und Lehrer die Bemühungen der Schule zur Berufsorientierung für hilfreich halten (64 – 1518 & 1520). Eher viele Jugendliche nutzen die schulischen Angebote und fühlen sich davon befriedigend auf die Arbeitswelt vorbereitet (22 – 1468; 30 – 1471), ohne diese Angebote sei der Informationsstand der Schüler schlechter (22 – 1469). Zudem vermittelt Schule ca. die Hälfte der Jugendlichen in Praktikumsbetriebe (79 – 1526). Die Bedeutung der Lehrer für die eigene Berufsorientierung schätzen Jugendliche weder wichtig noch unwichtig, doch sie steigt für Hauptschüler, Benachteiligte und für Jugendliche mit

Migrationshintergrund (1 – 1477, 1478 & 1479; 53 – 1473), was weiteren Beurteilungen entspricht (vgl. von Wensierski u. a., 2005: S. 83).

Viele Gymnasiasten und Hauptschüler zeigen bereits berufliche Vorstellungen vor schulischer Berufsorientierung und schon Interesse ab der 7. Klasse (29 – 1493; 48 – 1488), doch die Unterstützung der Schule erleben Jugendliche teils als zu sporadisch (68 – 1540). Das frühe Interesse an Berufsorientierung passt zu den positiven Erfahrungen von Lehrkräften mit Maßnahmen zur Selbstreflexion ab der 7. Klasse an Haupt-, Real- und Gesamtschulen (vgl. Kap. 6.4.1).

Die Erwartungen an Schule durch Jugendliche, Eltern und Betriebe sind vielfältig. Schule soll Informationen vermitteln und zur Beschaffung dieser befähigen, berufliche Selbstreflexion, Praktikumsbegleitung, Vor- und Nachbereitung leisten sowie betrieblicher Ansprechpartner sein (39 – 1523; 40 – 1489; 65 – 1484; 68 – 1539). Jugendliche wünschen sich mehr handlungsorientierten Unterricht und Unterstützung bei der Berufswahl (53 – 1472), doch persönliche Beratung durch Lehrer beurteilen sie gemischt (45 – 1492).

Zu den gängigen Angeboten von Schule gehören das Organisieren von Praktika, die Nutzung von Angeboten der BA und selten Projektwochen zur Berufsorientierung (19 – 1486). Trotz des bekundeten Stellenwerts von Berufsorientierung und Widerständen gegen eine Ausgliederung davon aus Schule (35 – 1499 & 1500), zeigen viele Lehrer wenig Kenntnis und Informationswunsch bzgl. Berufsorientierung und Berufswahl (29 – 1494; 35 – 1501). Sie delegieren Fragen dazu eher weiter an Berater oder Beratungslehrer (29 – 1495) und verwenden zur Berufsorientierung vor allem bekannte Materialien (35 – 1497). Hier fordern die für Berufsorientierung verantwortlichen Lehrer Unterstützung von Schulleitung und Kollegium ein. Bei Einzelkämpfertum droht sonst Resignation (36 – 1522; 65 – 1482 & 1483). Für Elternarbeit und Praktikumsbetreuung engagieren sich Lehrer aber meist intensiv und besuchen sogar mehrfach die Praktikanten (64 – 1519; 79 – 1532).

Trotzdem sind Betriebe unzufrieden mit schulischer Berufsorientierung. Sie bemängeln Praxisferne, schlechte Bewerbungen und Ausbildungsreife sowie berufliche Unkenntnis der Jugendlichen und ein mangelndes Verständnis der Schule von Berufswelt (55 – 1512 & 1515). Dadurch entstehen Uneinigkeiten, weshalb die Betriebe den Lehrern Betriebserfahrung empfehlen (55 – 1511; 79 – 1538). Die Betriebe erwarten von Schule, dass sie realistische Berufserwartungen fördern, die Jugendlichen in Pünktlichkeit, Höflichkeit und Zuverlässigkeit auf Praktika vorbereiten sowie ggf. verlässliche Jugendliche auswählen. Sie wünschen sich Lehrer, die das Berufsbild kennen und zuverlässiger, langfristiger Ansprechpartner sind sowie häufig den Betrieb aufsuchen (29 – 1481; 79 – 1528, 1531 &

1536). Letzteres ist besonders wichtig für die Betreuungslehrer von Praxisklassen, die häufig adäquate Praktikumsplätze akquirieren und betreuen müssen (79 – 1525).

Die **Wirkung** schulischer Berufsorientierung im Gesamten zu erfassen ist aufgrund der vielfältigen Einflüsse kaum möglich. Jedoch nehmen Jugendliche Unterstützung durch Lehrer durchaus wahr (56 – 1542). Ferner dient das explizite Vor- und Nachbereiten von Praxiserfahrungen im Unterricht der Wissensvermittlung (63 – 1543).

Bei den **Wirkfaktoren** weist die Analyse darauf hin, dass häufig mangelnde Expertise der Lehrer von Theorien und Methoden zur Berufsorientierung mit mangelnder Berufswahlkompetenz der Schüler einhergeht. Ebenso korrelieren Stellenwert von Berufsorientierung an Schule in Form von Unterstützung durch Schulleitung und Kollegium mit erlebter Überlastung von Berufsorientierungs-Lehrern, (29 – 1547, 1548 & 1549; 36 – 1566). Solch umfassende Unterstützung sowie ein Leitungsteam für Berufsorientierung aus mehreren Verantwortlichen statt Einzelpersonen entlastet emotional und beim Arbeitsaufwand (61 – 1564; 81 – 1572). Ferner wirkt Berufsorientierung eher wenn sie langfristig, kontinuierlich und systematisch aufgebaut sowie für Jugendliche transparent und explizit im Unterricht verankert ist (36 – 1568 & 1570). Besonders die Integration von Praxiserfahrung und Förderung selbstständigen Arbeitens können förderlich wirken (63 – 1565). Die Beratungshemmschwelle Jugendlicher gegenüber Lehrern sinkt durch lange Beziehungen zu diesen, z.B. bei Klassenlehrern (68 – 1574).

6.4.8 Lebensbereich – Familie

Zu dieser Kategorie liegen Erkenntnisse zum **(subjektiven) Stellenwert** über die Geschwister, Verwandte und Eltern vor. Verwandte spielen eine Rolle für die Jugendlichen, besonders für Jungen (22 – 1577; 44 – 1600). Geschwister dienen als alternative Ansprechpartner zu den Eltern, aber nur sofern Erfahrene vorhanden sind (1 – 1584; 45 – 1591; 68 – 1627). Aufgrund der Beziehung und der Verfügbarkeit schätzen Jugendliche jedoch ihre Eltern am wichtigsten und hilfreichsten ein (44 – 1595; 53 – 1578; 68 – 1630 & 1631). Jugendliche empfinden formale und emotionale Unterstützung durch die Eltern sowie deren Betonung der Relevanz von Berufsorientierung hilfreich (68 – 1629). Sie erwarten diese Unterstützung in Form von Informationen, Hilfe bei beruflicher Selbstreflexion und auch als Widerspruch, wenn die Eltern Probleme bei einer Berufsentscheidung sehen (16 – 1587 & 1588; 39 – 1620; 68 – 1624). Dabei passen die Kinder ihre Erwartungen an die wahrgenommene Kompetenz der Eltern an (68 – 1625). Eltern und nahe Familienmitglieder spielen eine große Rolle für Mädchen und Jüngere (44 – 1600).

Auch Lehrer halten Eltern für relevante Partner und versuchen diese zu informieren und zur Unterstützung einzubinden (52 – 1604 & 1605). Jedoch halten sie Eltern für unzuverlässige, schwer erreichbare Kooperationspartner mit teils unrealistischen Erwartungen und ungewissem Einfluss (52 – 1606 & 1612). Sie wünschen sich, dass die Eltern ihre Kinder nicht frühzeitig auf Berufe festlegen (65 – 1586). Betriebe kritisieren z.T. mangelnde Übernahme von Erziehungsverantwortung durch die Eltern und fordern von diesen betriebliche Angebote gemeinsam mit ihren Kindern zu besuchen und zu reflektieren (55 – 1607 & 1608).

Dies bestätigen auch die Ergebnisse ermittelter **Wirkfaktoren**. So steigen die Ausbildungschancen der Jugendlichen bei Überprüfung der Bewerbungen durch die Eltern, deren Hilfe bei der Stellensuche oder deren Einsatz für die Kinder im Betrieb (5 – 1644, 1645 & 1646). Letzteres könnte für Betriebe ein Indikator sein, dass die Kinder durch die vorhandene Unterstützung eher eine Ausbildung erfolgreich absolvieren. Hierbei ist das kulturelle Kapital der Eltern ebenfalls relevant (5 – 1648).

Die Nutzung des Unterstützungspotentials der Eltern in Berufsorientierung erfordert eine positive Eltern-Kind Beziehung (1 – 1634). Die Eltern-Kind Beziehung ist dabei tendenziell schlechter bei Mädchen, Migrationshintergrund, niedriger Schulform und sozioökonomischen Mangellagen (1 – 1635, 1636, 1637 & 1638). Eine Einbindung der Eltern in schulische Berufsorientierung erfordert eine angenehme Arbeitsatmosphäre (56 – 1651), da Berührungängste mit Schule als Autorität eine Kooperation hemmen (64 – 1653), was weitere Studien und Handreichungen bestätigen (vgl. Bührmann, 2009a: S. 25f.; Sacher, 2008: S. 56f.).

Erschwerend für den Einbezug der Eltern ist deren Fehlen bei Informationsveranstaltungen oder Unkenntnis von Anschlussalternativen (49 – 1639 & 1640), Sprachbarrieren, mangelndes Interesse an Berufsorientierung oder sogar Widerstand gegen Angebote (21 – 1643; 52 – 1649 & 1650). Ebenfalls problematisch sind fehlende Übernahme von Erziehungsverantwortung oder das Verhindern von Selbstbefähigung durch übertriebene Fürsorge (64 – 1654).

6.4.9 Lebensbereich – Peers

Den Peers kommt der **(subjektive) Stellenwert** als wichtige Gesprächspartner und kontinuierliche Unterstützung der Jugendlichen zu, besonders für Mädchen und Ältere (68 – 1673, 1675 & 1678). Von ihnen erwarten die Jugendlichen Informationen, berufliche Selbstreflexion sowie soziale und emotionale Unterstützung (39 – 1676; 68 – 1677). Mit ihren

Freunden sind die Jugendlichen zufrieden (1 – 1660). Hierbei kommt es allerdings auch auf Erfahrung und Kompetenz der Peers an (vgl. Beilhartz, 2002: S. 297).

Die Peers können ebenso gezielt in die Berufsorientierung eingebunden werden, z.B. wenn Auszubildende Praktikanten betreuen. Hier bietet die lebensweltnahe und verständliche Begleitung durch die Peers als **Wirkfaktor** einen besseren Zugang und stärkeren Leistungsansporn. Ferner lernen die Auszubildenden in ihrer Rolle als Ausbilder für Praktikanten Verantwortung und Selbstständigkeit, was sie für den Betrieb wertvoller macht (48 – 1664, 1665, 1681 & 1682).

6.4.10 Lebensbereich – Nebenjob

Die Relevanz von Nebenjobs für Berufswahl und Berufsorientierung ist noch eher Gegenstand der amerikanisch-soziologischen Berufswahlforschung (s. Kap 3.2.1). Allerdings entstehen auch in Deutschland erste Untersuchungen (vgl. Wahler u. a., 2008) und öffentliche Besprechungen (vgl. Unverzagt, 2012). Die Analyse der Erkenntnisse zum **(subjektiven) Stellenwert** von Nebenjobs zeigt vielseitige Zuschreibungen zu deren Wirkung. Nebenjobs böten Raum für Lernen und Exploration von Erwachsenenrollen, Anregung zur Persönlichkeitsentwicklung und könnten Verantwortungsbewusstsein, Sozialkompetenz, den Umgang mit Geld sowie die Einstellung zur Schule verbessern (67 – 1719, 1720, 1721, 1725 & 1736).

Tatsächlich arbeiten drei Viertel der Jugendlichen neben der Schule, ein Drittel davon regelmäßig und die Bedeutung des Nebenjobs steigt mit dem Alter (67 – 1687, 1688 & 1695). Die durchschnittliche Arbeitszeit beträgt acht Stunden pro Woche, wobei männliche sowie ältere Jugendliche länger und Gymnasiasten und Berufsschüler mehr arbeiten (67 – 1697 & 1700). Das deckt sich mit Befunden aus dem amerikanischen Raum, nach denen Jugendliche aus akademischem Hintergrund eher Arbeitserfahrungen suchen (Johnson, Mortimer, 2002: S. 57). Jugendliche besetzen eher geschlechtstypische Nebenjobs, allerdings weichen Mädchen eher davon ab (67 – 1705), was konform mit Gottfredsons Vorhersagen (1996: S. 201 & 209) zu einer notwendigerweise stärkeren Flexibilität im Aspirationsfeld von Mädchen ist.

Als Motive für ihre Nebentätigkeit nennen Jugendliche zuerst Geld, dann Zukunftsvorbereitung/Berufsorientierung, danach soziale Motive und zuletzt äußere Zwänge. In Übereinstimmung mit Befunden zu geschlechtsspezifischen Berufskonzepten und dem Verständnis beruflicher Verantwortung (vgl. Kayser u. a., 2012) bevorzugen Mädchen eher

soziale Motive. Insgesamt sind Jugendliche besonders stolz auf eigene Leistungen (67 – 1710, 1711, 1712, 1713, 1714 & 1715).

In der einzigen analysierten Studie finden sich keine Hinweise auf positive oder negative Wirkung des Nebenjobs auf die Schulleistung, außer leicht positiv bei Nachhilfearbeiten (67 – 1730 & 1732). Selbst zeitintensive Nebentätigkeiten scheinen Schulleistung kaum negativ zu beeinflussen (67 – 1729). Daher spricht zumindest nichts gegen eine Nebentätigkeit der Jugendlichen. Bronfenbrenner argumentiert, dass viele unterschiedliche Erfahrungen mit vielseitigen Rollen und Personen entwicklungsförderlich sind (vgl. Bronfenbrenner, 1981: S. 114f., 1990b: S. 103f.). Da ein Nebenjob das ermöglichen kann, scheint die Integration in Berufsorientierung lohnenswert. Allerdings fehlen hierzu aussagekräftige Studien für den deutschsprachigen Raum.

Als **Wirkfaktoren** bezüglich Nebenjobs benennt die Studie Alter, Herkunft, Bildungshintergrund & Schulform, aber nicht Geschlecht, Region & Statusgruppen, die Bedeutung und Häufigkeit von Nebenjobs beeinflussen (67 – 1737 & 1738).

6.4.11 Lebensbereich – Stiftungen

Dieser Kategorie wurden keine Aussagen und Berichte zugewiesen. Zwar wirken Stiftungen offenkundig auf die Berufsorientierungs-Landschaft ein, wie das SENTA-Programm oder das Berufswahl-SIEGEL zeigen. Die Stiftungen selbst werden aber nicht dezidiert als Partner reflektiert. Das kann daran liegen, dass sie selten direkter Ansprechpartner zur Gestaltung für Berufsorientierung sind, sondern eher über Projektfinanzierung oder Verbreitung von good-practice Beispielen wirken (vgl. Lippegau-Grünau u. a., 2010b: S. 8). Jedoch sollten sie als Partner weiter mitbedacht und regionale Angebote recherchiert werden, um möglichst viele Ressourcen für Berufsorientierung zu nutzen.

6.4.12 Lebensbereich – Betriebe

Die Betriebe stellen einen wichtigen Lebensbereich dar, der den Jugendlichen authentische Praxiserfahrung ermöglicht und Übergänge erleichtern kann. Dementsprechend ist der **(subjektive) Stellenwert** von Betrieben groß für Jugendliche als Erfahrungsraum, der Selbstreflexion, Information und die Möglichkeit selbstständiger Arbeit bietet. Der Kontakt auf Messen ist für Jugendliche allerdings eher irrelevant (19 – 1740; 39 – 1758; 63 – 1750). Betriebe können ferner als Partner zur Lösung schulischer Probleme dienen (64 – 1752). Schule erwartet teils eine Beteiligung der Betriebe an Praktikumsreflexion und Qualifikation der Jugendlichen (64 – 1756; 79 – 1778). Sie können engagierte bis desinteressierter Partner

sein, der auch Interesse an der Persönlichkeitsförderung der Jugendlichen hat. Problematisch sind jedoch mangelnde Zeitressourcen der Betriebe (48 – 1742; 64 – 1751 & 1755).

Betriebe selbst verfügen meist weder über Kenntnis schulischer Berufsorientierungs- und Praktikumsziele noch können sie konkrete Gestaltungsideen einbringen (55 – 1746 & 1747; 65 – 1739). Trotzdem kritisieren sie die Praxisferne der Schule und sehen die Vergabe von Praktikumsplätzen als ihre einzige Aufgabe (55 – 1744; 65 – 1745). Praktika gewähren Unternehmen aus verschiedenen Gründen wie Personalbeschaffung, Kontakt- und Imagepflege, Produktivitätssteigerung, aber auch aus eigener Elternerfahrung (79 – 1767, 1768, 1779 & 1800). Die Produktivität, Motivation und Entwicklung der Praktikanten bewerten Betriebe meist befriedigend bis gut (79 – 1780). Wenige erfahren Praktika als Belastung, außer Kleinstbetriebe bei Materialverbrauch (79 – 1781 & 1784). Trotzdem berichtet ein Drittel von Konflikten in Praktika (79 – 1786). Für ihr Praktikumsengagement wünschen sich Betriebe ein Qualitätssiegel und mediale Erwähnung (79 – 1787).

Die Akquise von Praktikumsstellen ist leichter in kleineren Betrieben und deren Netzwerken, da die Ansprechpartner schneller auffindbar sind (79 – 1792 & 1793). Eine engagierte Kontaktperson sei häufig der Betriebsinhaber (79 – 1795). Der Kontakt ist durch Jugendliche selbst, Betreuungslehrer, Betriebsbesuche und Partnerschaften möglich (79 – 1794). Praktikumsbetriebe sind überwiegend klein bis mittel groß, bilden aus und stammen eher aus Handels-, Verarbeitendem- & Baugewerbe als aus der Dienstleistung (79 – 1759 & 1760).

Beim Übergang von Praktikum in Ausbildung zeigt sich, dass Praktikumsbetriebe häufig ausbilden, Dienstleistungsbetriebe aber seltener (79 – 1771 & 1789). Als Anforderung für eine Aufnahme in Ausbildung steht sehr häufig der Schulabschluss (79 – 1773), doch z.T. stellen Betriebe ganz eigene Anforderungen (79 – 1772). Hier verweisen (subjektiver) Stellenwert und **Wirkfaktoren** direkt aufeinander und werden deshalb zusammen betrachtet. Besonders formell-organisierte Betriebe sind strenger bzw. starrer in ihrer Personalauswahl, was die Übernahme von Praktikanten erschwert, die nicht dem üblichen Anforderungsprofil entsprechen (79 – 1775 & 1809). Die Übernahme von Praktikum in Ausbildung ist unabhängig von der Betriebsgröße (79 – 1810), aber häufiger in Bau- und verarbeitendem Gewerbe als in Dienstleistungsbranchen (79 – 1811). Eine Ausbildung Geringqualifizierter oder Betreuungsintensiver ist eher in Kleinst- und Baubetrieben möglich. Dort sind Fehlzeiten geringer und der Umgang persönlicher (79 – 1774, 1783 & 1784). Auf diese Unterschiede verweist auch die soziologische Berufswahlforschung (vgl. Hotchkiss, Borow, 1996: S. 290ff.; Johnson, Mortimer, 2002: S. 48f.; Kap. 3.2.2). Bei der Praktikumsvermittlung

kommt es zudem auf die Passung von Sozialverhalten und Betrieb an (79 – 1797). Laut einer Studie nutzen besonders Malereibetriebe Überkapazitäten Auszubildender als günstige Arbeiter (79 – 1791). Finanzielle Zuschüsse, um mehr Praktika zu ermöglichen, sind eher nur für Kleinunternehmen ein Anreiz, sofern sie diese kennen und einfach beantragen können (79 – 1803).

Als weitere Wirkfaktoren in Zusammenarbeit mit Betrieben erweisen sich die Anschlussfähigkeit von Praktika an betriebliche Realität und Ausbildung sowie die Möglichkeit zur Selbstständigkeit (63 – 1806 & 1807). Wenn Jugendliche Zufriedenheit sowie Vertrauen durch den Vorgesetzten wahrnehmen und vielseitig arbeiten können, sind sie zufriedener (42 – 1808; 81 – 1812).

6.4.13 Lebensbereich – Universitäten & Fachhochschulen

Trotz den konstant hohen Zahlen an Studienabbrechern finden sich kaum Befunde zu Angeboten oder Rolle von Universitäten & Fachhochschulen, was angesichts der konstant hohen Studienabbrüche verwundert (Kap. 1.1). Die vorhandenen Studien beziehen sich nur auf den **(subjektiven) Stellenwert**, Befunde zu Wirkung und Wirkfaktoren scheinen zu fehlen. Aus den Vorhandenen geht hervor, dass eher viele Jugendliche Angebote der Hochschulen nutzen, vor allem Informationsangebote. Von diesen fühlen sich Jugendliche gut informiert. Diese Informationen konzentrieren sich dabei eher auf die Studiengänge, statt das Leben an der Hochschule (45 – 1819 & 1821).

6.4.14 Lebensbereich – Arbeitsplatz der Eltern

Trotz der von Bronfenbrenner (1981: S. 19) und soziologischer Berufswahlforschung (vgl. Kap. 3.2.1) aufgezeigten Relevanz des Arbeitsplatzes der Eltern finden sich keine dezidierten Befunde oder gar Studien, die diesen explizit in die Gestaltung von Berufsorientierung integrieren. Das verwundert jedoch nicht, da es für schulische Berufsorientierung hier wenig Gestaltungsmöglichkeiten gibt. Allerdings können Eltern ihre Kinder bei passendem Profil und entsprechenden Gegebenheiten mit zur Arbeit nehmen und so einen weiteren Zugang zu authentischen Praxiserfahrungen bieten. Da dies nicht den Regelfall darstellt, bleibt der Arbeitsplatz der Eltern wohl eher ein Randfaktor für Berufsorientierung, außer als Prädiktor für berufliche Einstellungen und Erwartungen der Kinder (vgl. Kap. 3.2.1).

6.4.15 Lebensbereich – Soziale Träger

Auch soziale Träger, die als Partner und Organisatoren in vielen Angeboten auftreten, finden kaum Berücksichtigung bei der Evaluation von Berufsorientierung. Der **(subjektive) Stellenwert** zeigt, sehr wenige Jugendliche nutzen die Angebote sozialer Träger, Hauptschüler und Jugendliche mit Migrationshintergrund eher (1 – 1822, 1823 & 1824). Dass die sozialen Träger einen **Wirkfaktor** darstellen, zeigen jedoch gebremste Maßnahmenfolge wenn ein Angebot von Trägern wegbricht (5 – 1825). Hier verhindert die limitierte Projektfinanzierung notwendige Kontinuität.

6.4.16 Lebensbereich – Bundesagentur für Arbeit

Die Bundesagentur für Arbeit ist erwartungsgemäß eine bekannte und potentiell einflussreiche Größe der Berufsorientierung. Beim **(subjektiven) Stellenwert** zeigt sich: Eher viele nutzen die Angebote der BA zu Information und Beratung, besonders Benachteiligte (1 – 1828 & 1829). Die Hälfte der Eltern kennt die Berufsberatung der BA für ihre Kinder (68 – 1862). Betriebe nutzen z.T. zwar ihre Fördermittel, aber nicht ihre Personalsuche aufgrund negativer Erfahrung (79 – 1861). Lehrer schätzen die Expertise der BA und bewerten den Austausch über Schüler mit Beratern als konstruktiv bis konflikträchtig (64 – 1843, 1845 & 1846). Da Lehrer aber eine geringe Fähigkeit der BA wahrnehmen, Hauptschüler in Ausbildung zu vermitteln und die BA z.T. die Defizite der Schüler fokussiert kann sie demotivierend wirken (64 – 1847; & 1856).

Berufliche Informationen, Selbstreflexion und Umsetzungshilfe erwarten Jugendliche am meisten von der BA (16 – 1833). Die Berufsberater der BA stellen für sie objektive Berater und eine Autorität bzgl. beruflicher Passung dar, besonders für Jungen (64 – 1844). Von Lehrerseite soll sie die Konkretisierung von Berufswahl fördern, eine Desillusionierung leisten und die schulische Berufsorientierung mit Informationen ergänzen (64 – 1849 & 1851; 65 – 1831).

Die ermittelten **Wirkfaktoren** zeigen, dass die Wahrnehmung einer Kooperation mit der BA positiver verläuft bei engem, regelmäßigem und fallbezogenem Kontakt sowie individuellen Lösungen statt demotivierender Routineberatung (64 – 1864 & 1866). Hemmend im Zusammenhang mit Angeboten der BA sind mangelnde Verfügbarkeit von Beratungsangeboten vor Ort, da es die Hemmschwelle steigert oder die Unterstellung mangelnder Ausbildungsreife, da es Jugendliche für weitere Maßnahmen demotiviert (64 – 1863, 1864, 1865 & 1866).

6.5 Verbindung von Einzelbefunden und Modell zu einem Konzept

Das vorherige Kapitel liefert zwar einen umfangreichen Überblick zum verfügbaren Forschungsstand nach den geschilderten Kriterien, aber viele Befunde sind noch nicht aufeinander bezogen und es fehlt eine Rückkopplung an das erarbeitete Modell aus Kap. 4. Zudem scheint diese Sammlung zu umfangreich, um als kompaktes Konzept mit Handlungsempfehlungen in einer Gruppendiskussion vorgestellt werden zu können. Dieses Kapitel fasst daher gegenüber Kap. 6.4 die Befunde weiter zusammen und setzt sie mit Hilfe des Modells zueinander in Beziehung. Es soll ein kompaktes Konzept mit konkreten Vorschlägen bilden, welches Praktikern in der Gruppendiskussion präsentiert wird.

Die Empfehlungen folgen dem Aufbau des Modells, ferner erfolgt die Anbindung an weitere Forschungsarbeiten u.a. zur Schulentwicklung. Am Anfang stehen grundsätzliche Empfehlungen für Schule als organisierender Mittelpunkt des Konzepts. Daran schließen Ratschläge zum idealtypischen Angebotsaufbau nach diesem Modell mit an sowie Hinweise zur Einbindung weiterer Lebensbereiche, um das Angebot zu gewährleisten. Zur besseren Übersicht steht hier nochmals die Abbildung des Modells.

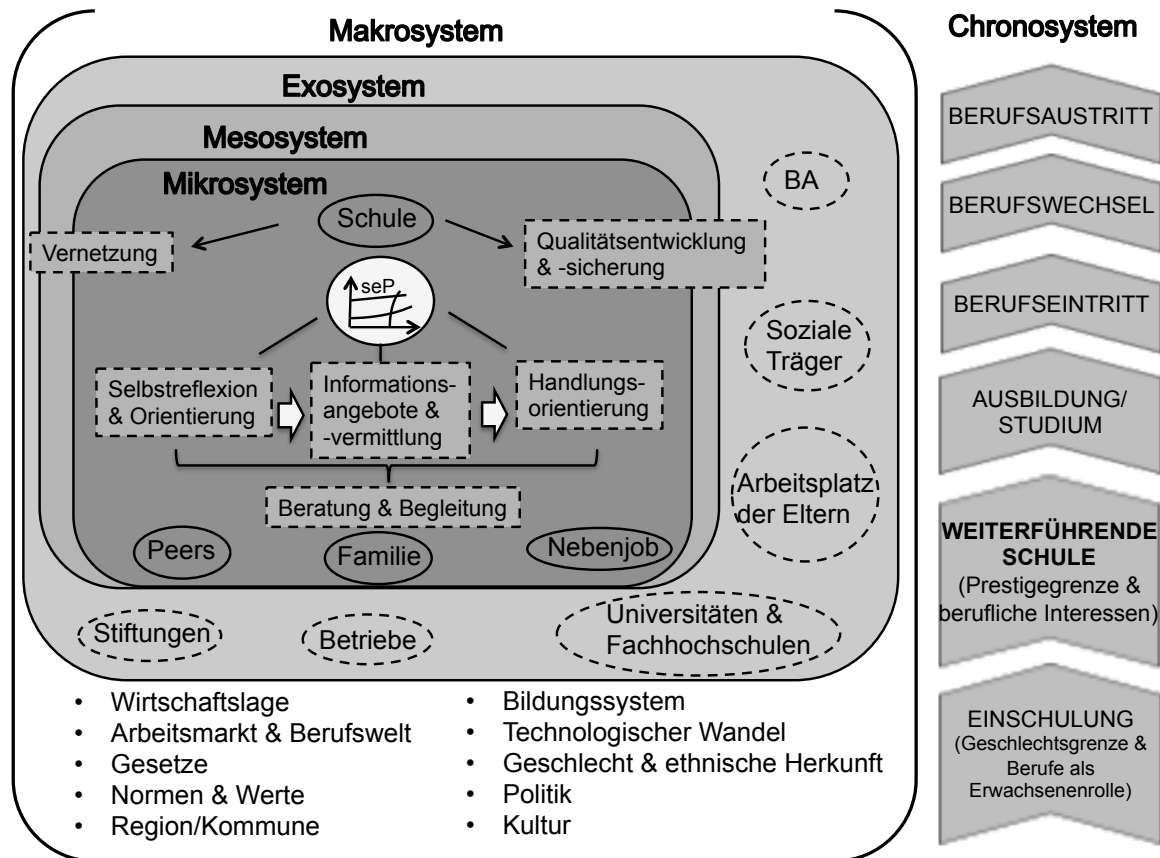


Abbildung 17: Gesamtmodell zur Strukturierung von Berufsorientierung aus Kap. 4.4

Die vorliegenden Befunde weisen daraufhin, dass jede **Schule** als organisierende Kraft des Orientierungsprozesses nicht nur einen zuständigen Lehrer für Berufsorientierung braucht, sondern ein Team das sich gegenseitig emotional und vom Aufwand entlastet (81 – 1572) sowie mehr Wissen und Potential für gegenseitige Anregung einbringt (vgl. Phillip, 2010: S. 286). So verliert eine Schule durch Ausscheiden oder Ausfall einer Person nicht alle Expertise und Handlungsfähigkeit zur Berufsorientierung, was die Kontinuität der konzeptionellen Arbeit sichert. Dieses Team braucht die Unterstützung von Schulleitung und Kollegium (36 – 1569; 52 – 253; 61 – 1564). Argumente für mögliche Überzeugungsarbeit zur Berufsorientierung liefert die Arbeit in Kap. 1.1 u.a. mit den hohen Abbrecherzahlen bei Ausbildung und Studium. Zudem besteht in den meisten Bundesländern eine schulgesetzliche Verpflichtung zur Berufsorientierung und in allen lässt sie sich aus dem allgemeinen Bildungsauftrag der Schule ableiten (vgl. Kultusministerkonferenz, 2012). Die Bedeutung eines steuernden Teams unter der Mitarbeit des Kollegiums unterstreicht zudem die Schulentwicklungsforschung (vgl. Wenzel, 2010a: S. 265).

Das Berufsorientierungs-Team sollte Expertise zur Berufswahl und Methoden entwickeln, da dies mit der Berufswahlkompetenz der Schüler und dem Stellenwert von Berufsorientierung an Schule zusammenhängt. So können Lehrer die Jugendlichen gezielter fördern und als Multiplikatoren dieser Expertise unter Kollegen dienen (29 – 1547, 1548 & 1549) (vgl. Wenzel, 2010b: S. 295). Mit Hilfe von Expertise, Schulleitung und Kollegium kann das Team das hier vorgelegte Konzept den schuleigenen Anforderungen und Möglichkeiten anpassen sowie fest etablieren. Damit das Konzept Grundlage eines Entwicklungsprozesses sein kann, braucht es die Erarbeitung einer gemeinsamen Zielvorstellung, eine Bestandsaufnahme und die Festlegung des weiteren Vorgehens im Konsens. Dazu gehören transparente Kommunikation und Verbindlichkeit dieser Regelungen im Kollegium (52 – 251) (vgl. Holtappels, 2010: S. 267ff.). Das schuleigene Konzept sollte Berufsorientierung kontinuierlich bis zum Schulabschluss fördern und in Haupt-, Real- und Gesamtschulen ab der 7. Klasse beginnen (29 – 1493; 48 – 1488), an Gymnasien mit der 9. Klasse (52 – 78 & 80). Jugendliche müssen dieses Konzept als transparent und zusammenhängend wahrnehmen (36 – 1568 & 1570). Dafür ist eine explizit im Unterricht verankerte und gesondert durchgeführte Berufsorientierung wichtig. Bei einer Integration in übliche Unterrichtsgegenstände oder Gestaltung wie normalen Unterricht nehmen Jugendliche sie kaum wahr (29 – 536 & 537). Es braucht also zeitliche Freiräume im Unterrichtsalltag (36 – 300; 52 – 221; 63 – 292). Mögliche Organisationsformen bieten ein eigenes Fach, die Nutzung anderer Fachstunden, Intensivtrainings oder Projektwochen. Ferner profitiert der

Berufsorientierungsprozess von einer frühzeitigen Förderung selbstständigen Arbeitens der Schüler (52 – 222; 63 – 291 & 1565).

Eine gesonderte Auftaktveranstaltung für Berufsorientierung in der entsprechenden Jahrgangsstufe für Jugendliche und Eltern verleiht der kommenden Arbeit Gewicht und erlaubt es das schuleigene Konzept zu erklären (52 – 232). So steigen die Chancen, dass Jugendliche und Eltern das Konzept als zusammenhängend wahrnehmen und entsprechend unterstützen können. Zudem fühlen sich Jugendliche dann eher von Schule unterstützt (56 – 1516).

Zwar sollte Schule externe Beratung & Begleitung organisieren (37 – 1092 & 1093), aber die Jugendlichen müssen trotzdem mögliche Ansprechpartner unter den Lehrern kennen, um Hinweise auf weitere Anlaufstellen einholen zu können. Da die Beratungshemmschwelle gegenüber Lehrern durch lange Beziehungen sinkt, eignen sich dafür besonders die Klassenlehrer (68 – 1574).

Die Unterstützung mehrerer Lehrer als konstante und zuverlässige Ansprechpartner für Berufsorientierung ist von besonderer Bedeutung für die Praktikumsbetreuung. Eine größere Vielseitigkeit an Lehrerpersönlichkeiten, erlaubt eher die Einteilung für betriebliche Ansprechpartner nach ‚personal fit‘. Zudem entlastet es die einzelnen Lehrer und ermöglicht eine intensivere Betreuung, was wiederum den Nutzen der Praxiserfahrung und die Kooperation mit dem Betrieb fördert (64 – 865 & 1415; 79 – 881). Für eine solch intensive Betreuung und die Akquise von Materialien könnten Mittel durch einen Förderverein gesammelt oder bei entsprechenden Absprachen und Gegebenheiten die Kosten auf die Eltern umgelegt werden.

Das konkrete **Programm** für die Jugendlichen sollte gemäß des erarbeiteten Modells, insbesondere unter Berücksichtigung der Bedeutung des Aspirationsfeldes nach Gottfredson (vgl. Kap. 3.1.3 & 4.), mit Maßnahmen zur Selbstreflexion & Orientierung die weitere Orientierung vorbereiten, Kenntnisse über Informationsangebote & -vermittlung vertiefen und ein praktisches Ausprobieren der entwickelten Berufswünsche in handlungsorientierten Maßnahmen erlauben. Dabei sollte Schülern bei Bedarf Beratung & Begleitung vor Ort zur Verfügung stehen. Dieser übergeordnete Ablauf (vgl. Kap. 4.3) soll möglichst alle Schüler gleichermaßen fördern. Da Jugendliche unterschiedliche Ausgangslagen haben oder im Orientierungsprozess fortschreiten, bietet dieses Ablaufmodell auch Orientierung für den Einzelfall, um nach individuellem Orientierungsstand durch passende Angebotsarten zu fördern. So können unterschiedliche Anfänge sowie Wiederholungen einzelner

Angebotstypen oder des ganzen Ablaufs angebracht sein. Grundsätzlich begünstigt die schulische Vorbereitung von Maßnahmen deren Erfolg (16 – 514).

Für wenig Orientierte beginnt die Berufsorientierung mit **Selbstreflexion & Orientierung**. Sie soll durch Exploration der eigenen Person und Ressourcen das eigene Profil bewusst machen und potentielle Berufsfelder identifizieren, um sie in der nächsten Stufe näher zu erkunden (vgl. Kap. 4.3.1). Die Voraussetzungen dafür sind günstig, da Jugendliche solche Unterstützung zur Konkretisierung von Berufsorientierung erwarten (45 – 63 & 64; 52 – 91). Aufgrund der Konkurrenz von Berufsorientierung zum üblichen Unterricht sollten die Maßnahmen dafür wenig zeitintensiv (52 – 86), dokumentiert und leicht nachvollziehbar sein, damit Jugendliche, Eltern und Lehrer damit arbeiten können. Die Dokumentation erlaubt wiederholte Rückgriffe und bietet Diskussionsgrundlagen für die Einbindung von Eltern oder anderer strukturierender Partner, was Explorationsverhalten und Planungsstrategien erhöhen kann (52 – 225 & 226; 56 – 185 & 1201). Da erst Reflexion zu einer Nutzung gemachter Erfahrungen führt (vgl. Ahrens, 2007: S. 196), sollte sie nicht nur punktuell, sondern immer nach bedeutenden Erfahrungen und Angeboten erfolgen.

Nach den verarbeiteten psychologischen, berufswahltheoretischen Grundlagen sollte Reflexion die erklärungsstarken Prädiktoren des individuellen Aspirationsfeldes herausarbeiten: Selbstwirksamkeitserwartungen, berufliche Interessen sowie akzeptable Prestige- und Geschlechtstypen. Ein deutschsprachiges Instrument zur Diagnose des gesamten Aspirationsfeldes aus diesen Prädiktoren wird erst entwickelt (vgl. Steinritz u. a., 2012), daher sollte besondere Aufmerksamkeit auf der Selbstwirksamkeit und den beruflichen Interessen liegen (vgl. Kap. 3.1.1). Zur Steigerung der Selbstwirksamkeit tragen die Unterstützung der Eltern, individuelle Anpassung der Anforderungen und Wertschätzung durch Lehrer bei (56 – 269, 277 & 284). Da mehrere Praxiserfahrungen sowie deren Reflexion zur Konkretisierung realistischer Berufswünsche beitragen, könnte dies ein Ansatz sein unrealistische Selbstwirksamkeitserwartungen aufzuarbeiten (5 – 754; 64 – 862; 75 – 694).

Zur Diagnose beruflicher Interessen existieren für den deutschen Sprachraum validierte Instrumente wie der AIST-R (vgl. Bergmann, Eder, 2005) oder der ‚Explorix‘ (Jörin u. a., 2003) auf Grundlage der Berufswahltheorie Hollands (vgl. Kap. 3.1.1). Besonders der ‚Explorix‘ kann durch Erstellung und Abgleich eines Persönlichkeitsprofils mit Berufsoptionen zur Konkretisierung von Berufswünschen beitragen (82 – 213). Er fragt neben Interessen zudem Fähigkeitseinschätzungen und Berufswünsche ab, was vielseitigere Anknüpfungspunkte für Reflexion bietet, als der rein auf Interessen bezogene AIST-R. Zeitintensivere Trainings, die Reflexions- und Explorationsverhalten durch einen

strukturierten Aufbau nach berufswahl- und lerntheoretischen Grundlagen fördern, liefern Mayhack (2011) und Roos (2006). Sie beinhalten die gezielte Reflexion eigener Einstellungen, Eigenschaften und Ressourcen; Mayhack integriert zudem die Vor- und Nachbereitung eines Praktikums in die Reflexion und schafft damit direkten Anwendungsbezug.

Die schriftliche Aufarbeitung von Praxiserfahrungen kann die Reflexion berufsbezogener Einstellungen und Fähigkeiten sowie subjektiven Sinn der Schule fördern (63 – 187, 189). Der Einbezug von Eltern begünstigt zusätzlich Planungsstrategien und Selbstwirksamkeitserwartungen der Schüler sowie ein positives Verhältnis der Eltern zur Schule (56 – 179, 183, 185 & 277).

Besonders wichtig für diese Maßnahmen sind weiche Faktoren wie Akzeptanz durch die Schüler, Spaß an Maßnahmen, interessante Inhalte, Wertschätzung und individuelle Anleitung durch eine strukturierende Begleitung, um Explorations- und Planungsaktivitäten zu fördern (56 – 262, 264 & 267). Günstige Bedingungen dafür schaffen explizite zeitliche Freiräume und Intensivtrainings (36 – 300; 52 – 221 & 231; 63 – 292), spielerische Annäherung, Feedback, wahrgenommene Übergangschancen, positive Emotionen und Arbeitsatmosphäre (38 – 149; 52 – 260) sowie die Befähigung zu differenzierter Selbstbeschreibung (52 – 235). Ferner weisen die Eingrenzungs- und Kompromisstheorie nach Gottfredson (2002: S. 134) sowie Befunde der integrativen Review darauf hin, dass mögliche Ressourcen zur Orientierung und Umsetzung beruflicher Aspiration herausgearbeitet werden sollten (29 – 532). Im Anschluss an Bronfenbrenner (1981: S. 261ff.) bedeutet dies auch das Herausarbeiten individueller Primärlebensbereiche, die für entwicklungsförderliche Berufsorientierung eingebunden werden können.

Informationsangebote und -vermittlung bieten im nächsten Schritt die Möglichkeit passende Berufe zum erarbeiteten Profil zu suchen, bestehende Berufswünsche differenzierter kennenzulernen und den Orientierungsprozess so begründet zu konkretisieren. Ziel ist die fortschreitende Eingrenzung passender Berufsoptionen. Je kleiner der Fokus beruflicher Optionen wird, desto detaillierter sollte die Information darüber sein (vgl. Gottfredson, 1996: S. 220). Veranstaltungen mit grundsätzlichen Informationen zu Berufswahl, Bildungs- und Beschäftigungssystem, verschiedenen Berufen und Angeboten der Berufsorientierung verdeutlichen die Notwendigkeit von Eigenaktivität, tragen zum Abbau von Ängsten sowie unrealistischen Erwartungen an Hilfsangebote und -partner bei (16 – 454; 460; 17 – 464; 39 – 494). Allerdings bewirken sie kaum effektive Wissenssteigerung, auch nach mehreren Veranstaltungen, weshalb Wissensvermittlung eher handlungsorientiert erfolgen sollte (17 –

464; 29 – 477 & 533; 39 – 559). Diese Befunde unterstützen jedoch die o.g. Forderung nach einer Auftaktveranstaltung für schulische Berufsorientierung, um günstige Ausgangsbedingungen zu schaffen.

Grundsätzlich erfordern Informationsangebote eine Erhebung des Informationsstandes der Jugendlichen (16 – 515, 519). Jugendliche mit konkreten Berufsvorstellungen und Interesse am Angebot profitieren am stärksten. Der Nutzen steigt weiter durch Verständlichkeit, Handlungsorientierung und thematische Fokussierung der Informationen (16 – 523, 524 & 525; 29 – 533; 55 – 540; 65 – 513). Eher Unentschiedene profitieren weniger und sollten Maßnahmen zur Selbstreflexion & Orientierung absolvieren. Ein hoher Informationsstand erfordert hingegen individuelle Beratung (16 – 515; 41 – 568).

Das Wissen über Erwartungen der Beteiligten ermöglicht die Anpassung von Angeboten, um durch höhere Akzeptanz förderliche Effekte zu begünstigen. Jugendliche erwarten Informationen, die sie konkret beim Prozess der Berufsorientierung unterstützen (41 – 439) und Betriebe empfehlen dafür authentische Informationen von Experten (55 – 405). Angebote durch externe Experten profitieren von der Anwesenheit der Lehrer, da es die Disziplin steigert und einen Fokus auf die Veranstaltung erlaubt (16 – 517). Da der Nutzen informierender Angebote von individuellen Interessen und Vorstellungen der Jugendlichen abhängt sowie durch Themenfokussierung steigt, sollten Lehrer weniger Massenveranstaltungen wie Klassenbesuche im BIZ organisieren. Mehr Wirkung zeigen Angebote für kleine, interessierte Gruppen z.B. bei Betriebsbesichtigungen.

Statt Massenveranstaltungen empfiehlt sich die Befähigung zur Nutzung von Informationsportalen im Internet. Internetangebote sind aktueller und günstiger (29 – 376) und zudem leicht verfügbar. Für Jugendliche ist es bereits das wichtigste Informationsmedium zur Berufsorientierung (22 – 334; 45 – 368; 53 – 355). Da es den Aufwand von Klassenausflügen in Informationszentren wie das BIZ erspart, schafft es zeitliche Freiräume. Internetseiten wie ‚BERUFENET‘ oder ‚KURSNET‘ der BA stellen umfangreiche Informationen zu Berufen und Bildungsgängen bereit. Da Nutzung und Einfluss der Informationsquellen bei Bekanntheit, positiven Beziehungen und Nähe zum persönlichen Umfeld steigen, sollte schulische Berufsorientierung mit den Jugendlichen die jeweils relevanten Quellen erarbeiten, um die individuelle Handlungskompetenz zu erhöhen (22 – 508; 29 – 532). Die Befähigung zum Umgang mit solchen Angeboten und eigenen Ressourcen fördert Jugendliche hin zur Selbstständigkeit im Orientierungsprozess und entspricht dem Ziel ganzheitlich-formativer Berufsorientierung (vgl. Kap. 2.1).

Handlungsorientierung in Form von authentischen oder simulierten Praxiserfahrungen soll den Jugendlichen erlauben, ihre entwickelten Berufswünsche zu überprüfen. Jugendliche und Betriebe halten Praxiserfahrung für wichtig (41 – 684; 53 – 587, 588), wobei Praktika weit verbreitet sind (44 – 629; 45 – 621). Praxiserfahrung kann die Konkretisierung realistischer Berufswünsche begünstigen, betriebliche Anforderungen verdeutlichen und Schulleistungen steigern (1 – 731; 5 – 754; 64 – 807). Praxisklassen mit gezielter Vor- und Nachbereitung können Ausbildungschancen, Motivation, Arbeits- und Sozialverhalten, Selbstständigkeit, z.T. Selbstwertgefühl und -wirksamkeit benachteiligter Schüler und solchen mit gemischten Leistungen fördern (28 – 734, 735, 736; 5 – 752; 5 – 762, 766, 768 & 771; 28 – 737 & 738; 64 – 799 & 804). Dabei können die Begleiter von Praxisklassen soziale Ressourcen ersetzen (5 – 788).

Praxiserfahrungen wirken eher bei vielseitiger, angeleiteter Integration in betriebliche Arbeit, Verknüpfung mit dem betrieblichen Ausbildungskonzept und expliziter Reflexion (48 – 828; 63 – 858, 859; 64 – 868). Die nötige Motivation hängt von Zufriedenheit mit dem Betrieb und den wahrgenommenen Entwicklungsmöglichkeiten ab (2 – 809 & 810; 5 – 829 & 834; 38 – 874). Eine grundsätzliche Strukturierungshilfe durch andere Personen bei der Vor- und Nachbereitung sowie das Aufgreifen der Praxiserfahrungen im Unterricht können Eigenverantwortung und Motivation im Orientierungsprozess fördern (56 – 855; 64 – 873).

Die Konkretisierung realistischer Berufsvorstellungen entsteht besonders durch mehrere Praxiserfahrungen, was ebenfalls die Ausbildungschancen steigert (64 – 862). Kontinuierliche Praxiskontakte zum gleichen Betrieb begünstigen hingegen Klebeeffekte, da so eine Integration in betriebliche Abläufe leichter möglich ist (28 – 822, 64 – 867). Ferner begünstigen gute Schulleistungen und vor allem gutes Arbeits- und Sozialverhalten Klebeeffekte (5 – 844 & 851).

Berufstypische Tätigkeiten zu erfahren kann jedoch schwierig sein (65 – 812 & 813), das gilt besonders mit zunehmender Komplexität und Verantwortung eines Berufs (vgl. von Wensierski u. a., 2005: S. 61). Deshalb sollten Jugendliche, Betrieb und Begleiter planen, wie das Erfahren berufstypischer Tätigkeiten erfolgen kann. Kooperation und Leistungsrückmeldung zwischen Betrieb und Schule profitieren von regelmäßigem Besuch der Lehrer im Betrieb und vom Austausch mit den Anleitern (64 – 865, 869 & 871). Das erfordert wiederum klare Terminabsprachen, mehr als einen Betreuungslehrer pro Klasse, die Klärung der Finanzierung von Fahrtkosten und explizite zeitliche Freiräume (64 – 863 & 864; 65 – 816; 81 – 890).

Die bevorzugte Dauer von Praktika beträgt zwei bis drei Wochen (65 – 616), bei Praxisklassen ist das Modell zwei Tage Betrieb, drei Tage Schule pro Woche verbreitet (63 – 646; 64 – 674). Betriebe bevorzugen jedoch anstelle von Blockpraktika Halbjahrespraktika mit wöchentlichen Praxistagen und die Integration der Jugendlichen in betriebliche Abläufe sowie Vorabinformationen und zuverlässige Ansprechpartner (2 – 610; 64 – 669; 79 – 726).

Bei einer Balance zwischen Betrieb und Unterricht steigen sogar Schulleistung und Lernmotivation, bei ca. 20-22 Stunden Unterricht pro Woche und Kompetenzerfahrungen (5 – 849; 63 – 857). Zur Gestaltung der Praxisklassen werden kleine, motivierte Gruppen empfohlen, die von Schülern und Lehrern gemeinsam gebildet werden (81 – 885, 886 & 888).

Schülerfirmen bieten einen weiteren Raum für Praxiserfahrungen. Die Organisation von Schülerfirmen profitiert von verfügbarer Unterstützung der Schule und Schulleitungsebene sowie festen Rahmenvereinbarungen zur Art der Unterstützung, z.B. bei Räumlichkeiten und Zeiteinteilung. Besonders in der Gründungsphase helfen Startkapital, Beratung und positive Beziehungen, um eine passende Ausrichtung gemäß der angestrebten Lernerfahrung auf den Weg zu bringen (75 – 875, 876, 877, 878 & 879). Allerdings verhindern die jeweilige thematische Ausrichtung sowie ein begrenztes Platzangebot vermutlich die Integration aller Schüler. Daher scheinen Schülerfirmen nur als Ergänzungsangebot geeignet.

Beratung & Begleitung soll Jugendliche zur Berufsorientierung anregen, individuelle Hilfestellung im Orientierungsprozess gewähren und langfristig zum selbstständigen Handeln befähigen (vgl. Bronfenbrenner, 1981: S. 202; Bührmann, 2009b: S. 144f.). Dabei ist Freiwilligkeit ein wichtiger Wirkfaktor von Beratung & Begleitung (vgl. Wiethoff, 2011: S. 32f.). Ob Jugendliche Beratung & Begleitung annehmen hängt davon ab, ob sie über ein eigenes Unterstützungsnetzwerk verfügen (68 – 1148). Benachteiligte, Mädchen, schlechtere Schüler und Jugendliche mit wenigen Geschwistern nutzen Beratung & Begleitung eher (44 – 941 & 951; 1 – 914) – vor allem wenn sie persönlich, bekannt und kostenlos ist (45 – 921).

Die Motivation und Akzeptanz der Jugendlichen steigt bei Wertschätzung, Verlässlichkeit und Interesse durch die Berater, wahrgenommener Mitbestimmung sowie langen Beziehungen zwischen Schule, Beratern und Jugendlichen (37 – 1096, 1099 & 1100; 40 – 1065; 68 – 1144). Dazu tragen verständliche, persönliche Ansprache, nicht-direktive Beratung bei geringem Redeanteil, Höflichkeit, Empathie sowie das Hinterfragen und Betreuen von Übergangsaktivitäten bei (37 – 1095; 40 – 1068, 1069, 1075, 1076 & 1078; 68 – 1154).

Jugendliche vertrauen anfangs eher gleichgeschlechtlichen Beratern und besonders für Mädchen sind Beziehungsaspekt und erster Eindruck wichtig (68 – 1145 & 1147), was bei der Beratung schwieriger Klienten berücksichtigt werden kann. Beim Übergang bieten bekannte

zuverlässige Berater & Begleiter zur Vor- und Nachbereitung von Übergangsangeboten, zur Vermittlung zwischen Jugendlichen und Unternehmen, durch Expertenrat und konkrete Sachinformationen emotionale Entlastung (16 – 1054; 37 – 1109, 1110 & 1097; 68 – 1142). Berater sollten die Lebenslage des Klienten kennen, mit Betrieben vernetzt, schulextern und unabhängig sein, da sie so eher eine persönliche, neutrale und fördernde Beratung leisten können (37 – 1092; 68 – 1138).

Solche Angebote machen Sinn, da besonders langfristig geplante Begleitung für Benachteiligte wie die Berufseinstiegsbegleitung Schulleistungen, -abschlüsse und Übergänge in duale Ausbildung steigern kann (68 – 1046, 1048 & 1051). Ebenso deuten weitere Befunde auf die Förderung von beruflicher Zufriedenheit und Abschlussnoten hin (42 – 1040, 1042 & 1043). Schule sollte daher versuchen Fachkräfte über die BA, entsprechende Projekte, soziale Träger oder geschulte ehrenamtliche Kräfte anzuwerben und vor Ort zu installieren. Eine hohe Verfügbarkeit in Schule senkt die Beratungshemmschwelle und steigert die Wahrnehmung des Angebots (37 – 936; 68 – 979 & 1013).

Da Schule all diese Angebote nicht allein gewährleisten kann, muss sie versuchen günstige Rahmenbedingungen dafür zu schaffen. **Vernetzung** dient der Einbindung relevanter Lebensbereiche und Ressourcen dafür. Diese Kategorie ist umso wichtiger, da Jugendliche sich eher bei einer Unterstützung durch Eltern und Lehrer mit Berufsorientierung befassen (56 – 1405). Erfolgreiche Vernetzung erfordert persönliche Beziehungen und konkrete Absprachen durch konstant erreichbare Ansprechpartner, um gegenseitiger Unkenntnis und Missverständnissen zu begegnen (48 – 1378 & 1380; 55 – 1414; 64 – 1416), was die von Horst (2008: S. 215) angegebenen Voraussetzungen aus Kap. 4.3.5 bestätigt.

Die integrative Review zeigt hauptsächlich Daten über Vernetzungsaktivitäten mit drei Partnern: Eltern, Betriebe und andere Schulen. Betriebe und Eltern berichten Berufsorientierung zu fördern oder geben sich aufgeschlossen (53 – 1580), jedoch erfordert die Integration der Eltern intensiven, regelmäßigen Kontakt und Einbindung in Projekte (52 – 1182; 55 – 1184 & 1186; 81 – 1224).

Die Betriebe bringen unterschiedliche Verständnisse, aber wenig konkrete Vorstellungen mit ein, erwarten Vorschläge und direkte Kontaktaufnahme von Schule (55 – 1195 & 1396). Schule muss daher bei der Vernetzung mit Betrieben unbedingt ein ausführliches, persönliches Anfangsgespräch mit einer Kontaktperson im Betrieb führen (48 – 1376; 64 – 1414). Hierbei sollte sie konkrete Vorschläge für eine Kooperation einbringen (55 – 1401). Da eine dauerhafte Kooperation Wertschätzung, eine vertrauensvolle Beziehung, kontinuierlichen Austausch und Besuche durch Lehrer erfordert (77* – 1325; 79 – 1418),

sollten Ansprechpartner möglichst nach ‚personal fit‘ zusammengestellt werden (64 – 1415). Dazu braucht es mehrere Lehrer pro Schule, die als Ansprechpartner fungieren und konkrete Absprachen zwischen den Partnern (48 – 1378; 64 – 1414). Schule sollte betriebliche Partner gewinnen, die möglichst authentische, eigenständige Arbeitserfahrungen bieten (63 – 1413) und zur besseren Erreichbarkeit in der Nähe liegen. Dabei hilft die Erstellung einer regionalen Liste ausbildender Betriebe unter Berücksichtigung deren Kompetenzen (55 – 1188 & 1402). Elterneinbezug gelingt eher bei persönlicher Ansprache und positiver Atmosphäre (56 – 1404). Ferner begünstigt erfolgreiche Vernetzung weitere Partnerschaften (48 – 1376 & 1377), ebenso wie die möglichst vielseitige Vernetzung mit öffentlichen und einflussreichen Personen regionaler Behörden, Politik und Wirtschaft (vgl. Berkemeyer u. a., 2010: S. 304).

Der Austausch mehrerer Schulen zur gegenseitigen Unterstützung bei Konzeptentwicklung und Organisation von Maßnahmen bietet weitere Chancen (77* – 1308, 1309, 1338 & 1348). Solche Austausche erhalten gute Bewertungen wenn eine Schule klar als Mentor fungieren kann (77* – 1419). Das erfordert aber Kooperations- statt Konkurrenzdenken (77* – 1314). Die Vernetzung mit diesen Partnern steigert den Stellenwert von Berufsorientierung, Zufriedenheit mit der Schule, Übergänge in Ausbildung und Lerneffekte für Schule als Organisation (5 – 1368; 56 – 1369; 63 – 1372 & 1373). Die Kooperation mehrerer Schulen verläuft zufriedenstellender bei partnerschaftlicher Zusammenarbeit, ähnlichen Strukturen und Herausforderungen, geringer räumlicher Distanz und personeller Kontinuität (77* – 1419, 1421 & 1423).

Qualitätsentwicklung & -sicherung soll die Güte des Gesamtkonzepts sowie den Stellenwert von Berufsorientierung sichern und Bemühungen strukturieren. Es trägt zur Kontinuität innerhalb einer sich stets wandelnden Projektkultur bei. Die einzige ausgewertete Maßnahme dazu deutet daraufhin, dass die kriteriengestützte Bewertung von Konzepten zur Berufsorientierung durch externe Juroren samt Rückmeldungen Qualitätsmanagement an Schulen fördern kann und breite Akzeptanz erfährt (72* – 1439, 1442, 1443, 1446, 1448 & 1459).

Die integrative Review erlaubt ferner Aussagen zur Rolle relevanter **Lebensbereiche**. Gemäß des erarbeiteten Modells sollten dabei besonders die Lebensbereiche im Mikro- und Exosystem fokussiert werden, da ihre Einbindung in schulische Berufsorientierung mit zunehmender Nähe zum Individuum einfacher und bedeutsamer scheint (vgl. Kap. 4.4). Auf Mikrosystemebene sind danach besonders Familie, Peers und der Nebenjob relevant.

Passend zu diesen Überlegungen spielt **Familie** und besonders die Eltern für Jugendliche aufgrund der Beziehung und Verfügbarkeit eine große Rolle, insbesondere für Mädchen und

Jüngere (44 – 1595 & 1600; 53 – 1578; 68 – 1630 & 1631). Sofern Geschwister mit Erfahrung zur Berufsorientierung existieren, können sie als alternative Ansprechpartner dienen (1 – 1584; 45 – 1591; 68 – 1627). Die Sprachbarrieren, mangelnde Erziehungsverantwortung, Unzuverlässigkeit, Widerstand, frühe Festlegung der Berufswahl ihrer Kinder sowie Unkenntnis oder unrealistische Vorstellungen von Anschlussalternativen können die Kooperation mit Eltern erschweren (21 – 1643; 49 – 1639 & 1640; 52 – 1606, 1612, 1649 & 1650; 64 – 1654; 65 – 1586). Hier erfordert die Einbindung der Eltern eine angenehme Arbeitsatmosphäre (1 – 1651) und ehrlich gemeinte partnerschaftliche Zusammenarbeit, da Berührungspunkte mit Schule als Autorität eine Kooperation hemmen (64 – 1653) (vgl. Bührmann, 2009a: S. 25f.; Sacher, 2008: S. 56f.). Für die Verbesserung von Atmosphäre und Austausch empfiehlt Sacher (2008: S. 73ff.):

- Informationsaustausch in Form von Elternfeedback einholen, Infobriefe und Ausstellungen von Schülerarbeiten
- Die Bitte um Hilfe bei der Mittags- und Nachmittagsbetreuung, Aktionen und Schulfesten
- Mitwirkung an Unterricht, z.B. durch das Nutzen beruflicher Expertisen
- Intensivierung von Gesprächskontakten durch Anrufe, flexible Sprechzeiten oder Ansprache bei informellen Begegnungen

Die Einbindung der Eltern kann sogar durch Hilfe bei der Stellensuche oder deren Einsatz für die Kinder im Betrieb Ausbildungschancen steigern (5 – 1644, 1645 & 1646). Unterstützung durch Eltern scheint wahrscheinlicher bei kulturellem Kapital der Eltern sowie positiven Eltern-Kind Beziehungen (1 – 1634; 5 – 1648). Hier liefert die Analyse einige Hinweise auf alternativen Begleitungsbedarf, da Eltern-Kind Beziehungen tendenziell schlechter bei Mädchen, Migrationshintergrund, niedriger Schulform und sozioökonomischen Mangellagen sind (1 – 1635, 1636, 1637 & 1638).

Die **Peers** können kontinuierliche Unterstützung der Jugendlichen, besonders für Mädchen und Ältere bieten (68 – 1673, 1675 & 1678) (Von Wensierski u. a., 2005: S. 79). Zwar erwarten die Jugendlichen von ihren Peers Informationen, berufliche Selbstreflexion sowie soziale und emotionale Unterstützung (39 – 1676; 68 – 1677), allerdings braucht es dafür meist erfahrene Peers. Deshalb sollte schulische Berufsorientierung gemeinsam mit den Jugendlichen reflektieren, von wem sie welche Unterstützung erwarten können. Die Peers bieten durch Lebensweltnähe und Verständlichkeit für die Jugendlichen einen besseren

Zugang und Ansporn, weshalb sie je nach Erfahrung als Begleiter, Experten oder Praktikumsbetreuung im Betrieb fungieren können. Von so einer Integration profitieren beide Seiten (48 – 1664, 1665, 1681 & 1682).

Zwar liegen noch wenige Erkenntnisse zum Nutzen von **Nebenjobs** für Berufsorientierung vor, allerdings scheint das Potential gegeben viele Jugendliche darüber anzusprechen. Drei Viertel der Jugendlichen arbeiten neben der Schule, ein Drittel davon regelmäßig (67 – 1687, 1688, 1690 & 1695). Dabei arbeiten männliche sowie ältere Jugendliche, Gymnasiasten und Berufsschüler mehr (67 – 1697 & 1700). Zudem liegen bisher keine Hinweise auf negative Wirkungen von Nebenjobs auf Schulleistung vor, aber auch kaum positive – außer bei Nachhilfetätigkeiten (67 – 1730 & 1732). Selbst zeitintensive Nebentätigkeiten scheinen Schulleistung kaum negativ zu beeinflussen (67 – 1729).

Vermutlich üben Jugendliche eher gering qualifizierte Nebentätigkeiten aus, aber der Nebenjob bietet zwei Chancen. Zum einen eröffnet er Entwicklungsmöglichkeiten durch viele unterschiedliche Erfahrungen mit vielseitigen Rollen und Personen (vgl. Bronfenbrenner, 1981: S. 114f., 1990b: S. 103ff.). Zum anderen bieten Nebenjobs die Möglichkeit als weiterer Raum für Praxiserfahrungen zu fungieren. So können Jugendliche durch Nebenjobs mit Kontakt zu Rollen und Aktivitäten eines angestrebten Berufsfeld sowie den Abgleich von Erwartungen und Erfahrungen ihre Berufswünsche weiter konkretisieren. Nebenjobs bieten zudem langfristigen Kontakt zu Betrieben, was wiederum die Chance auf Klebeeffekte erhöhen kann. Ferner steigt dadurch die Wahrscheinlichkeit von Lerneffekten und Integration in anspruchsvollere, berufstypische Tätigkeiten. Daher sollte die Anregung gezielt Nebenjobs zu suchen und die Reflexion der gemachten Erfahrungen Bestandteil schulischer Berufsorientierung sein.

Auf der Exosystemebene sollten nach dem Modell folgende Lebensbereiche nach Möglichkeit und Bedarf integriert werden: Betriebe, die Bundesagentur für Arbeit, Stiftungen, soziale Träger, Universitäten & Fachhochschulen sowie der Arbeitsplatz der Eltern.

Besonders **Betriebe** bieten Expertise und praktische Erfahrungsräume für Jugendliche. Da Betriebe keine Kenntnis schulischer Berufsorientierung haben und ihre einzige Aufgabe in der Bereitstellung von Praktika sehen (55 – 1746 & 1747; 65 – 1739; 55 – 1744; 65 – 1745), muss Schule sie mit konkreten Gestaltungsideen ansprechen. Wirtschaftlicher Druck und Zeitressourcen limitieren jedoch die Kooperation (48 – 1742; 64 – 1751 & 1755), weshalb der Austausch möglichst effizient gestaltet und konkrete Absprachen transparent festgehalten werden sollten.

Der Kontakt zu Betrieben kann durch Jugendliche, Betreuungslehrer, Betriebsbesuche oder Partnerschaften entstehen (79 – 1794). Sofern eine Schule Praktikumsstellen akquirieren möchte, ist dies einfacher in kleineren bis mittelgroßen Betrieben und deren Netzwerken, da die Ansprechpartner schneller auffindbar sind (79 – 1792 & 1793). Dort braucht es eine feste, engagierte Kontaktperson, was häufig der Betriebsinhaber sein kann (79 – 1795). Betriebe aus Handels-, Verarbeitendem- und Baugewerbe bieten eher Praktika an als Dienstleister (79 – 1760). Dienstleistungsbetriebe bilden auch seltener aus und übernehmen weniger Praktikanten in Ausbildung (79 – 1771, 1789 & 1811). Beim Ziel möglichst großer Klebeeffekte sollte Schule daher eher Betriebe akquirieren, die ausbilden und Anschlussperspektiven bieten. Ferner sollten Praktika Integration in die betriebliche Realität und Selbstständigkeit gewährleisten (63 – 1806 & 1807)

Die Vermittlung von Jugendlichen in Praktika sollte die Passung von Betrieb mit Arbeits- und Sozialverhalten beachten. Hilfestellung dafür können dokumentierte Ergebnisse beruflicher Selbstreflexion bieten, wie die Auswertung des ‚Explorix‘. Die Ausbildung Geringqualifizierter oder Betreuungsintensiver ist eher in Kleinst- und Baubetrieben möglich (79 – 1774, 1783). Denn je zentralisierter, starrer und weiter entfernt von Ausbildung die Personalauswahl erfolgt, desto strenger und schwieriger sind Auswahl und Ausnahmeregeln (79 – 1809). Ein regionales Siegel oder mediale Erwähnung für engagierte Betriebe könnte als Anreiz für ein Engagement dienen (79 – 1787).

Die **Bundesagentur für Arbeit** stellt eine bekannte, viel genutzte und potentiell einflussreiche Größe in der Berufsorientierung dar. Jugendliche erwarten berufliche Informationen, Selbstreflexion und Umsetzungshilfe am meisten von der BA (16 – 1833). Besonders die Berufsberater der BA nehmen Jugendliche als objektive Autoritäten bzgl. beruflicher Passung wahr (64 – 1844). Daher wirken die geringe Vermittlung von Hauptschülern in Ausbildung und vorkommende Unterstellung mangelnder Ausbildungsreife demotivierend auf sie und beteiligte Lehrer. Positiv verläuft die Kooperation bei engem, regelmäßigem und fallbezogenem Kontakt, individuellen Lösungen und hoher Verfügbarkeit vor Ort (64 – 1847, 1856, 1863, 1864, 1865 & 1866). Beim Aufbau des eigenen Konzepts können Schulen auf die vielen kostenlosen Angebote der BA zurückgreifen.

Stiftungen hingegen scheinen selten direkter Ansprechpartner bei Berufsorientierung zu sein. Sie konzentrieren sich eher auf die Verbreitung von Expertise und good-practice Beispielen (vgl. Lippegauß-Grünau u. a., 2010b: S. 8). Schulen sollten gezielt auf regional verfügbare Angebote achten, um ihre Ressourcen durch Vernetzung oder Qualitätsförderungen wie das Berufswahl-SIEGEL oder SENTA zu optimieren.

Ähnliches gilt für **soziale Träger**, die als Partner und Organisatoren in vielen Angeboten auftreten, aber kaum Berücksichtigung in Evaluationen finden. Die von ihnen geleisteten Angebote können die Berufsorientierung einer Schule bereichern, wobei häufig die mangelnde Kontinuität durch limitierte Projektfinanzierungen Maßnahmenfolge behindern kann, wenn ein Träger wegbreicht (5 – 1825). Schulen sollten dies bei der Planung berücksichtigen.

Zu den Angeboten der **Universitäten & Fachhochschulen** lassen sich keine klaren Empfehlungen aussprechen, da kaum Befunde vorliegen. Allerdings gelten für die eher informierenden Angebote der Hochschulen die gleichen Empfehlungen wie zu anderen Informationsangeboten. Aufgrund der großen Anzahl von Studiengängen und unbekanntem Studienstrukturen scheint eine besondere Vorbereitung der Schüler dafür ratsam.

Der **Arbeitsplatz der Eltern** spielt ebenfalls keine Rolle bei der bisherigen Gestaltung von Berufsorientierung. Sofern Eltern ein Berufsfeld ausüben, welches ihr Kind anstrebt, bietet die Begleitung zur Arbeit jedoch einen weiteren Zugang zu Praxiserfahrungen. Außerdem kann der Arbeitsplatz der Eltern Hinweise auf die beruflichen Vorstellungen und Werte der Kinder liefern (vgl. Kap. 3.2.1).

6.6 Diskussion der Einzelbefunde und des Konzepts

Das folgende Kapitel diskutiert den Überblick zum Forschungsstand aus der integrativen Review sowie die Synthese der Einzelbefunde zu einem Konzept mit Handlungsempfehlungen. Eine sachliche Einschätzung erfordert aber zunächst die Klärung möglicher Einflüsse der gewählten Forschungsmethoden auf die Ergebnisse.

6.6.1 Diskussion forschungsmethodischer Einflüsse auf die inhaltlichen Ergebnisse

Die integrative Review mit dem Kategoriensystem einer Inhaltsanalyse ermöglicht zwar das methodisch heterogene Ausgangsmaterial von 43 unterschiedlichen Berichten strukturiert zusammenzufassen. Dieses Vorgehen impliziert aber einen bestimmten Umgang mit dem Datenmaterial, was wiederum die Ergebnisse beeinflusst.

So fließen bspw. nur die schriftlichen Ergebnisdarstellungen der verarbeiteten Berichte in die Auswertung ein. Die angesprochene Analyse der als Text verschriftlichten Ergebnisdarstellungen anstatt der eigentlichen Daten der Studien bedeutet, dass die Güte des Datenmaterials von Güte und Umfang der schriftlichen Dokumentation in den ausgewählten Studien abhängt. Hier sind subjektive Verzerrungen und Schwerpunktsetzungen durch die

jeweiligen Autoren und den Kontext der Veröffentlichung möglich. Außerdem gehen die in Tabellen, Diagrammen oder anderen grafischen Ergebnisaufbereitungen enthaltenen Daten nur in die Analyse ein, sofern die schriftliche Ergebnisdarstellung sie vollständig wiedergibt. Damit entsteht Raum für Verzerrung und Unvollständigkeit der Ergebnisse.

Ferner gehen alle Berichte mit gleichem Gewicht in die Untersuchung ein. Eine differenzierte Gewichtung, etwa in Abhängigkeit der Stichprobengröße, bleibt aus. Allerdings würde dies bei der Kombination quantitativer und qualitativer Studien auch keinen Sinn machen, da qualitative Studien grundsätzlich mit kleineren Stichproben arbeiten und so geringer einfließen. Zudem verhindern die unterschiedlichen forschungsmethodischen Paradigmen anderweitige konsensfähige Gewichtungen, sodass die gleiche Gewichtung als pragmatischer Kompromiss erscheint, um eine möglichst umfassende Perspektive zu erhalten.

Durch das qualitative geprägte Vorgehen der Review bei der Analyse entsteht Raum für subjektive Verzerrungen der Ergebnisse. Dem versucht die Arbeit durch das Einhalten der unter Kap. 5.2.3 genannten Gütekriterien entgegenzuwirken. Sie sichert durch ein dokumentiertes, strukturiertes Vorgehen sowie die Überprüfung von Inter- und Intrakoderreliabilität die intersubjektive Nachvollziehbarkeit ihres Vorgehens ab. Trotzdem bleibt bei der letztlichen Zusammenfassung das Risiko interpretativer Willkür durch den Forscher. Denn trotz der Bestimmung von interessierenden Variablen und Abstraktionsniveau erfolgen Paraphrasierung, Generalisierung sowie Reduktionen des kodierten Datenmaterials durch den Forscher. Dabei wächst die Wahrscheinlichkeit einer subjektiven Verzerrung mit jedem Reduktionsschritt.

Diese Vorwürfe lassen sich nicht gänzlich ausräumen, sie gehören zum Selbstverständnis qualitativer Forschung (vgl. Lamnek, 2010: S. 30ff.). Doch sichert sich die Ergebnisdarstellung durch die Angabe möglichst vielseitiger Datenbelege zu den getroffenen Empfehlungen dagegen so weit wie möglich ab. Damit erfüllt die integrative Review die Forderung von Steinke (2000: S. 328f.) nach empirischer Verankerung von Interpretationen bei qualitativen Forschungsmethoden.

Trotz der Berücksichtigung dieser Gütekriterien bedeutet das gewählte Untersuchungsdesign eine weitere Quelle für Verzerrungen, die außerhalb der subjektiven Interpretation durch die Review liegt. Die Synthese von Evaluationsberichten verschiedenen Alters birgt das Risiko, Daten in Bezug zu setzen und daraus Schlüsse zu ziehen, die nicht mehr zutreffen; wenn z.B. negative Befunde über Angebote einfließen, die bereits optimiert wurden. Dieses Risiko ließe sich durch die Recherche der Entwicklung aller betroffenen Aktivitäten oder die ausschließliche Berücksichtigung aktueller Studien minimieren.

Allerdings kann die Arbeit Ersteres forschungsökonomisch nicht leisten und Letzteres würde keine ausreichende Datenbasis für die Untersuchung ermöglichen. Zudem scheint das Risiko vertretbar, da die Analyse versucht übergreifende Merkmale von Angeboten und Lebensbereichen zu extrahieren, was den Einfluss fallspezifischer Merkmale verringert.

Die Verarbeitung dieser Datenbasis erfolgte anhand von Kategorien. Da eine trennscharfe Zuordnung das Ziel von Kategorien ist (vgl. Mayring, 2010: S. 92), sollten sich die Befunde zwischen den Kategorien nicht doppeln. Aufgrund der Erhöhung des Abstraktionsniveaus bei der Zusammenfassung können jedoch inhaltlich ähnliche Befunde zwischen den Kategorien entstehen (vgl. Mayring, 2010: S. 69), weshalb sich der Anspruch auf Trennschärfe nicht komplett verwirklichen lässt. Trotzdem zeigen die nach Kategorien geordneten Ergebnisdarstellungen größtenteils spezifische Befunde gegenüber anderen Kategorien. Die einzigen Unschärfen in Form inhaltlicher Dopplungen bestehen zwischen den Kategorien ‚Vernetzung‘, ‚Familie‘ und ‚Betriebe‘. Sie betreffen die Frage, was eine Kooperation mit Schule beeinflusst. Diese Unschärfe könnte durch das Streichen der Kategorie ‚Vernetzung‘ aufgelöst werden, aber dadurch entfielen zum einen die Betonung der Relevanz von Kooperation und zum anderen Hinweise auf übergeordnete Faktoren dafür. Abgesehen davon sprechen die größtenteils spezifischen Befunde pro Kategorie zusammen mit hohen Werten bei Inter- und Intrakoderreliabilität für die Güte des Kategoriensystems.

Insgesamt scheint die Arbeit im möglichen Rahmen der gewählten Methodik Verzerrungen der Ergebnisse einzugrenzen, daher scheint eine inhaltliche Beurteilung des erstellten Überblicks zum Forschungsstand legitim.

6.6.2 Diskussion der inhaltlichen Befunde der integrativen Review

Die Ergebnisse der Review bieten in zweierlei Hinsicht Aufschluss: Zum einen liefern sie die Datengrundlage zur Konzeptentwicklung, zum anderen erlauben sie die Beurteilung und Anregung von Forschungsaktivitäten. Bezogen auf diese Aspekte arbeiten die folgenden Abschnitte Auffälligkeiten, Widersprüche und Lücken des Datenmaterials heraus.

Ein für Berufsorientierung besonders relevanter Widerspruch besteht zwischen Befunden, die Jugendlichen einerseits mangelndes Problembewusstsein und Motivation für Berufsorientierung attestieren, aber andererseits bei vielen Interesse daran und beruflicher Selbstreflexion ausmachen (17 – 363; 52 – 80; 29 – 1493). Für den Widerstand gegen Berufsorientierung bestehen aus den gesammelten Daten heraus mehrere Erklärungsmöglichkeiten. Gründe können wenig ansprechend durchgeführte Berufsorientierung (56 – 264), eine mangelnde Einbindung der Eltern (56 – 1369),

Verdrängung aufgrund wahrgenommener Perspektivlosigkeit (52 – 260) oder ein zu früher Beginn der Berufsorientierung sein (29 – 1493; 52 – 78). Dieser Widerspruch lässt sich hier nicht ganz auflösen und deutet auf ein für die Praxis bedeutsames Grundproblem. Allerdings geben die vorgelegten Empfehlungen fundierte Hinweise, wann und wie Jugendliche am ehesten für Berufsorientierung gewonnen werden können.

Einige Befunde scheinen bedeutsam über die einzelnen Kategorien hinaus, da sie in mehreren Angebotskategorien auftauchen. So profitiert Berufsorientierung grundsätzlich von zeitlichen Freiräumen und einer expliziten Durchführung anstatt der Integration in andere Gegenstände. Diese Befunde stehen vermeintlich im Widerspruch zur besseren Beurteilungen der Angebote durch Jugendliche, wenn sie diese in der Freizeit durchführen (30 – 40 & 344). Allerdings ist es dadurch erklärbar, dass Jugendliche mit der Bereitschaft ihre Freizeit der Berufsorientierung zu widmen mehr Aufwand betreiben, Angebote gezielter auswählen sowie empfänglicher und wohlwollender gegenüber den Inhalten sind (vgl. Kap. 6.4.2). Befunde, nach denen Jugendliche, die mehr Aufwand für Informationsveranstaltungen in Kauf nahmen, diese besser bewerten als ihre Peers (41 – 436 & 440), scheinen diese Interpretation zu stützen.

Ein forschungsmethodisches Grundproblem der Evaluationen zur Berufsorientierung, welches die inhaltliche Aussagekraft beeinträchtigt ist, dass viele Evaluationen subjektive Deutungen von Teilnehmern erheben, um die Wirkung von Angeboten auf die Teilnehmer zu überprüfen. Wie problematisch dieses Vorgehen ist, zeigen Ergebnisse nach denen Teilnehmer eines Informationsangebots zwar positive Effekte bei sich sehen, aber ein Wissenstest keine Wissenssteigerung zeigt (16 – 462). Dabei berücksichtigen solche Berichte kaum die möglichen Diskrepanzen zwischen intendierter Wirkung einer Maßnahme, den subjektiven Deutungen der Beteiligten darüber sowie Messungen der Wirkungen anhand vorgegebener Tests. Zwar zeigen die Ergebnisse auch die Relevanz einer positiven Einschätzung der Beteiligten für den Maßnahmenerfolg auf, aber eine Maßnahme mit konkreten Zielen sollte sicherstellen, dass sie zumindest ihre Hauptziele erreicht. Ansonsten ist eine zielgerichtete Förderung von Berufsorientierung nicht möglich. Freilich kann es zutreffen, dass vorher entworfene Tests nicht ausreichend mit der Erfahrungswelt der Befragten kompatibel sind und deshalb mögliche Trainingseffekte nicht adäquat widerspiegeln, aber ohne konkrete Hinweise dafür bleibt es bei unbestätigten Vermutungen und Zweifeln über intendierte Wirkungen. Um eine genaue Vorstellung über die Wirkung von Angeboten zu entwickeln sollten Evaluationen daher ihre Designs entsprechend anpassen. Objektive Ergänzungen zu subjektiven Deutungen bieten z.B. Vorher-Nachher Vergleiche

von Wissenstests, Interessensprofilen, beruflichen Aspirationen und deren Umsetzung, Tests validierter Konstrukte wie Berufswahlkompetenz usw.

Die Review zeigt außerdem, dass nur Befunde zu Informationsangeboten das Internet als Ressource berücksichtigen. Allerdings bietet das Internet zumindest auch zur beruflichen Selbstreflexion immer mehr Möglichkeiten wie digitale Verfahren zur Berufswahldiagnostik. Wie bei Informationsangeboten (vgl. Kap. 6.4.2) kann das Internet hierfür aktueller, günstiger und weniger zeitaufwendig sein.

Weiter liegen kaum Erkenntnisse zur Ermöglichung von Handlungsorientierung in komplexeren Berufsfeldern vor. Angesichts des steigenden Bedarfs an hoch qualifizierten Fachkräften (vgl. Große Deters u. a., 2008) und den Schwierigkeiten authentische Praxiserfahrungen in diesen Berufsfeldern zu ermöglichen (vgl. von Wensierski u. a., 2005: S. 61), sollten hier dringend Ansätze entstehen. Wenig Berücksichtigung finden auch soziale Träger und Stiftungen. Sie müssen zwar nicht unbedingt Gegenstand umfassender Evaluation sein, aber jede Schule sollte regionale Angebote und Partner recherchieren, um ihr Angebot ergänzen zu können. Ferner finden sich kaum Angebote, welche der ‚Qualitätsentwicklung & -sicherung‘ dienen (vgl. Kap. 6.4.6). Die einzige gefundene Evaluation dazu erfüllt nicht einmal die Gütekriterien der Review, sondern wurde nur aus inhaltlichen Gründen unter Vorbehalt integriert. Hier wären weitere Maßnahmen oder zumindest fundierte Evaluationen sinnvoll.

Auffällig sind zudem Ergebnisse über Probleme von Schulen ihre finanziellen Mittel gezielt für Berufsorientierung einzusetzen (77* – 1226, 1319 & 1321). Zusammen mit Befunden, die zeigen, dass Lehrer nicht unbedingt hochwertige, sondern eher bekannte Maßnahmen verwenden (35 – 380) und wenig Expertise zur Berufsorientierung aufweisen (29 – 1494, 1546 & 1547), verdeutlicht dies die Notwendigkeit Lehrer explizit für Berufsorientierung zu qualifizieren. Ohne Expertise können Ressourcen nicht gezielt und sinnvoll eingesetzt werden und auch zusätzliche Ressourcen helfen wenig. Möglichkeiten bieten Qualifizierungsoffensiven für die Berufsorientierungs-Lehrer von Schulen, die dann als Multiplikatoren dienen können oder die Integration in Lehrerbildung. Solch eine Qualifizierungsoffensive erfordert zunächst die Kenntnis über Wirkfaktoren, Wirkung und Bedeutung möglicher Einflüsse. Hierfür liefert die vorliegende Arbeit einen Grundstein durch die modellgestützte Kombination der Befunde pro Kategorie. Inwieweit diese Kombination ein zusammenhängendes Konzept bildet reflektiert das nächste Kapitel.

6.6.3 Reflexion der Synthese von Einzelbefunden und Modell zu einem Konzept

Die letztliche Synthese der Befunde entsteht aus dem entwickelten Modell ganzheitlich-formativer Berufsorientierung (vgl. Kap. 4.) und den zusammengefassten Einzelbefunden (vgl. Kap. 6.4). Dabei bündelt das Modell über theoretisch hergeleitete Kategorien die Einzelbefunde und trifft Empfehlungen zu deren Zusammenspiel. Hier besteht das Risiko, dass durch das Kategoriensystem anstatt eines kohärenten Konzepts eine unzusammenhängende Bündelung an Befunden und Empfehlungen entsteht, die wenig Anregungsgehalt für die Praxis bietet. Das würde zudem auf Mängel im Modell verweisen. Da das aus dem Modell abgeleitete Kategoriensystem aber eine weitestgehend trennscharfe Strukturierung und Zusammenfassung der Befunde ermöglicht, spricht dies zunächst für die Güte der Grundlage des Konzepts.

Zudem verweisen besonders die Befunde zu den direkt an Jugendliche gerichteten Maßnahmen jeweils auf die Bedeutung der anderen Kategorien und damit auf deren Zusammenhang. So sprechen Befunde zu Informationsangeboten für die Wichtigkeit zuvor erste Vorstellungen über das eigene Profil und der Passung zu potentiellen Berufsfeldern zu entwickeln, um Informationsangebote nutzen zu können (41 – 568 & 570; 55 – 540). Handlungsorientierte Angebote profitieren ebenfalls von gezielter Reflexion (56 – 854; 64 – 873) sowie Angebote grundsätzlich von strukturierender Begleitung profitieren, die je nach Bedarf unterstützt (5 – 1825; 37 – 1087; 56 – 855). Dass die einzelnen Angebotstypen in der vom Modell vorgeschlagenen Form ineinander zu greifen scheinen und trotzdem Daten trennscharf unterteilen kann als zusätzliches Zeichen der Güte des Modells interpretiert werden.

Trotzdem stellt die Ergebnissynthese keine kleinschrittige Anleitung dar, die Schule ohne Eigenarbeit übernehmen kann. Stattdessen liefert es einen allgemeinen Rahmen für Sekundarschulen, der gleichzeitig versucht möglichst konkrete Handlungsempfehlungen zu geben. Dabei bilden die Empfehlungen im Kap. 6.5 zur Schule selbst und der empfohlene Ablauf zu Selbstreflexion, Information, Handlungsorientierung sowie Beratung & Begleitung den Kern der Handlungsempfehlungen. Da die Ressourcen von Schule begrenzt sind sollten Verantwortliche zunächst darauf achten jeweils min. ein Angebot für jede dieser Kategorien zu leisten. Dafür und darüber hinaus bieten die weiteren Empfehlungen Hinweise. Eine viel konkretere Ausgestaltung des Konzepts scheint aufgrund der unterschiedlichen Bedingungen jeder Schule nicht sinnvoll.

Wie hilfreich Praktiker diese Form der Hilfestellung beurteilen, überprüft das folgende Kapitel.

7. Auswertung und Ergebnisse der Konzeptdiskussion durch Praktiker

Dieses Kapitel ermittelt die Reaktionen von Praktikern auf die entwickelte Hilfestellung, Hinweise auf Stärken und Schwächen und damit Anregungen zur Optimierung für einen praktischen Einsatz. Die folgenden Unterkapitel schildern hierfür die verarbeitete Stichprobe, das Kategoriensystem zur Auswertung des Datenmaterials, die gewonnenen Ergebnisse und diskutieren diese. Im Anschluss erfolgt auf Grundlage der Ergebnisdiskussion eine Ergänzung des entwickelten Konzepts.

7.1 Stichprobe der Konzeptdiskussion

Nach den methodischen Überlegungen in Kap. 5.3 sollten nach einer Vorab-Festlegung der Stichprobe zwei bis vier Gruppendiskussionen mit jeweils fünf bis zwölf Berufsorientierungslehrern einer Schulform erfolgen. Das Einzugsgebiet für die Stichprobe beschränkte sich aus zwei Gründen auf den Raum Darmstadt. Zum einen standen dem Projekt geringe Ressourcen zur Verfügung, weshalb keine Gelder zur Erstattung von Fahrtkosten etc. für Teilnehmer möglich waren. Zum anderen waren die Diskussionen in Darmstadt geplant. Hier bestand die Annahme, dass die Wahrscheinlichkeit einer Teilnahme ohne Fahrtkostenerstattung bei geringem Anreiseaufwand größer ist. Hier musste die Arbeit also den Kriterien schrittweisen Samplings wie der Zugänglichkeit und dem ‚convenience sampling‘ folgen (vgl. Flick u. a., 2000: S. 288f.; Flick, 2007: S. 166).

Darmstadt verfügt zum Zeitpunkt der Befragung mit einer Haupt- und Realschule, fünf Gesamtschulen und acht Gymnasien über insgesamt vierzehn Schulen, die für die Untersuchung infrage kommen. Nach mehreren Anfragen an alle Schulen nahmen sechs Koordinatoren von fünf Schulen teil, was ca. 35 % der verfügbaren Schulen darstellt. Tabelle 12 zeigt Größe und Verteilung der Stichprobe:

Schulform	Infrage kommende Schulen	Teilnehmende Schulen	Teilnehmende Lehrer
Hauptschule & Realschule	1	-	-
Gesamtschule	5	3	4
Gymnasium	8	2	2
Gesamt	14	5	6

Tabelle 12: Größe und Verteilung der erhobenen Stichprobe der Gruppendiskussion

Regionale Gegebenheiten und die geringe Anzahl verfügbarer Diskussionsteilnehmer verhindern also die ursprünglich geplante und forschungsmethodisch erstrebenswerte Stichprobe mit einer Schichtung der Diskussionsgruppen nach Schulform. Insgesamt muss die Arbeit aufgrund des Forschungsprozesses ihre Stichprobe schrittweise anpassen anstatt der Vorab-Festlegung folgen zu können (vgl. Kap. 5.3.2).

Stattdessen erfolgt eine Gruppendiskussion mit sechs Berufsorientierung-Koordinatoren von drei Gymnasien und zwei Gesamtschulen. Somit entspricht die Erhebung zwar nicht Lamneks Empfehlung min. zwei Gruppendiskussionen durchzuführen, hält aber die empfohlene Teilnehmerzahl von min. fünf Personen ein (vgl. Lamnek, 2010: S. 399). Dieses Vorgehen steigert zwar die Heterogenität der Gruppe, allerdings erlaubt es gegenseitige Anregung der Diskussionsteilnehmer sowie den direkten Austausch verschiedener Schulformen und damit Hinweise auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Diskussion herauszuarbeiten.

Daraus resultieren jedoch Einschränkungen für die Aussagemöglichkeiten der Untersuchung und ihre Intention die Aussagen der Gruppendiskussion stellvertretend für eine größere soziale Einheit zu werten (vgl. Lamnek, 2010: S. 389f.). Zum einen ist die Gruppe in ihren Merkmalen heterogener und zum anderen ist somit kein Vergleich möglich, inwiefern unterschiedliche Schulgruppen ähnlich oder verschieden auf das Konzept reagieren. Ähnliche Reaktionen durch verschiedene Gruppen hätten den Anspruch des Erhebungsdesigns, über die Gruppendiskussionen Rückschlüsse auf andere Berufsorientierungs-Lehrer zu ziehen, bestärken können. Zudem fehlen Perspektiven reiner Haupt- oder Realschullehrer in der Stichprobe, es war nur ein Diskussionsteilnehmer von einer kooperativen Gesamtschule mit separaten Haupt-, Real- und Gymnasialschulzweigen anwesend. Das schränkt den Anspruch

der Untersuchung weiter ein die Perspektive dieser Gruppe zu repräsentieren. Somit können die Ergebnisse der Diskussion nur als erste Hinweise gelten, die durch weitere Diskussionen abgesichert werden sollten.

7.2 Entwicklung des Kategoriensystems für die Auswertung

Für die inhaltsanalytische Auswertung der Gruppendiskussion ist die Bildung der dafür nötigen Kategorien ein zentraler Schritt (vgl. Mayring, Brunner, 2010: S. 325f.). Da ein deduktiv entwickeltes Kategoriensystem das Risiko birgt nicht bedachte Aspekte auszuklammern, erfolgt die Kategorienbildung induktiv-zusammenfassend. Dieses Vorgehen ermöglicht es zunächst gemäß dem unter Kap. 5.3.1 formulierten Erkenntnisinteresse alle Reaktionen der Praktiker auf das präsentierte Konzept zu erfassen und daraus eine überschaubare Zusammenfassung zu bilden (vgl. Kap. 5.3.4). Bei der Definition der **Analyseeinheiten** steht das Transkript der Gruppendiskussion sowohl für Auswertungseinheit als auch für die Kontexteinheit, da nur eine Diskussion durchgeführt werden konnte. Als Kodiereinheit gelten einzelne Wörter, die eine Aussage zur konzeptionellen Arbeit von Berufsorientierung treffen (vgl. Mayring, 2010: S. 59). Aufgrund der Länge des Transkripts erfolgen **Paraphrasierung** und **Generalisierung** in einem Schritt. Das **Abstraktionsniveau** soll ...

- ... die Aussagen möglichst über das Niveau individueller Probleme der einzelnen Sprecher heben.
- ... konkrete Aussagen zur konzeptionellen Gestaltung von Berufsorientierung an Sekundarschulen ermöglichen.

Im Anschluss streicht die erste **Reduktion** alle inhaltlichen Dopplungen und Aussagen ohne konkrete Hinweise zur Gestaltung von Berufsorientierung. Die zweite Reduktion bündelt aufeinander bezogene Aussagen. Dritte und vierte Reduktion erhöhen das Abstraktionsniveau durch Bündeln und Streichen von Aussagen vom angesprochenen Gegenstand der Aussage auf das darüber liegende Gesprächsthema.

Dieser Reduktionsprozess verweist auf drei übergeordnete Gesprächsthemen, welche die Kategorien bilden:

- **Konzeptvortrag & zukünftige Gestaltung von Berufsorientierung**, bündelt Aussagen der Lehrer zum vorgestellten Konzept und ihre Meinung über eine weitere Arbeit in diesem Feld.
- **Bedingungen & Faktoren**, umfasst die Rahmenbedingungen und Einflüsse mit denen sich die Diskussionsteilnehmer bei der Gestaltung von Berufsorientierung konfrontiert sehen.
- **Eigene Gestaltung von Berufsorientierung**, sammelt Äußerungen über eigenaktive Ausgestaltung vor Ort.

Die Überprüfung der **Interkoderreliabilität** des induktiv entwickelten Kategoriensystems durch zwei unabhängige Kodierer anhand des kompletten Diskussionsmaterials ergab beim ersten Durchlauf ein Scotts π von 0,68. Nach einer Revision der Kategoriendefinitionen und ergänzender Ankerbeispiele erzielten ein Kodierer des ersten Durchlaufs und ein neu geschulter, vorher unbeteiligter Kodierer ein Scotts π von 0,83. Nach den Überlegungen zu Grenzwerten der Interkoderreliabilität aus Kap. 6.2 ist damit die Güte des Kategoriensystems gewährleistet. Hier zeigt sich zudem der Wert des verwendeten Koeffizienten und seiner Berücksichtigung zufälliger Übereinstimmung, da bereits im ersten Durchlauf eine scheinbar ausreichende prozentuale Übereinstimmung von 78,95 % erzielt wurde. Dieser Wert stellt aber aufgrund des kleinen Kategoriensystems und der dadurch höheren Wahrscheinlichkeit einer zufälligen Übereinstimmung keinen ausreichenden Wert dar. Ein Scott's π von 0,81 bei der Testung der **Intrakoderreliabilität** nach zwei Wochen anhand des gesamten Datenmaterials spricht ebenfalls für die Güte des Kategoriensystems (für eine ausführliche Übersicht von Kategoriensystem, Strukturierungsdimensionen und Kodierleitfaden s. Anhang).

Der folgende Abschnitt präsentiert die Ergebnisse pro Kategorie.

7.3 Zentrale Ergebnisse pro Kategorie

Da die Gruppendiskussion in erster Linie Urteile und Verbesserungsvorschläge zum erarbeiteten Konzept erheben sollte, folgen zunächst die Ergebnisse der Kategorie ‚Konzeptvortrag & zukünftige Gestaltung von Berufsorientierung‘. Diese Ergebnisse werden dann zu denen der anderen Kategorien in Bezug gesetzt. Zur besseren intersubjektiven Nachvollziehbarkeit und empirischen Verankerung erfolgt die Angabe der Nummer der Kodiereinheiten, auf welchen die Aussagen beruhen. Zur Abgrenzung von Befunden der

Review steht vor den Kodiernummern der Gruppendiskussion ein ‚D‘. Die Äußerungen zu den Kodiernummern können im Anhang nachgeschlagen werden.

Zu ‚**Konzeptvortrag & zukünftiger Gestaltung**‘ geben die Teilnehmer zu bedenken, dass Lehrer bereits Vorwissen zur Berufsorientierung brauchen, um mit diesem Konzept arbeiten zu können (D – 19). Die Umsetzung aller vorgestellten Empfehlungen bräuchte mehrere Jahre, weshalb eine Priorisierung für ein strukturiertes Vorgehen und besonders für Anfänger ergänzt werden sollte (D – 8). Als Anfangspunkt sei die Suche nach einem geeigneten Berufsorientierungs-Team wichtig (D – 9, 10 & 22). Zudem fehle eine Berücksichtigung der ungünstigen Rahmenbedingungen, in denen Schule Berufsorientierung gestalten muss (D – 1). Dadurch, dass eine realistische Selbstreflexion der Jugendlichen häufig erst kurz vor Ende der Schulzeit möglich sei, werde der vorgeschlagene Beginn von Selbstreflexion in siebten Klassen an Haupt-, Real- und Gesamtschulen sowie ab neunten Klassen an Gymnasien erschwert (D – 13). Aufgabe der einzelnen Schulen sei es ein eigenes Curriculum für Berufsorientierung zu schaffen, welches schulspezifische und schulformspezifische Unterschiede berücksichtigt und das die Schulgemeinschaft mitträgt (D – 25 & 27). Hierfür wünschen die Teilnehmer schulformspezifische Angebotsempfehlungen (D – 18). Zudem müsse die geforderte Integration von Experten deren Eignung und schülergerechtes Verhalten sichern (D – 16).

Insgesamt äußern die Teilnehmer grundsätzliche Zustimmung zu Konzept und Empfehlungen (D – 3 & 12). Es gäbe einen guten Überblick als Ausgangspunkt für schulspezifische Konzeptentwicklung und Integration engagierter Kollegen (D – 17, 21, 24 & 26). Ferner verdeutliche es Schwierigkeiten (D – 2) und das berufliche Aspirationsverhalten der zugrundeliegenden Theorie sei bei Schülern beobachtbar (D – 14 & 15).

Neben dem präsentierten Konzept diskutieren die Teilnehmer die ‚**Bedingungen & Faktoren**‘, mit denen sie konfrontiert sind. Dabei bestätigen sie den Einfluss von Schulleitung (D – 35), aber auch anderer Gremien und Beteiligten, auf den Stellenwert von Berufsorientierung an Schule (D – 36). Außerdem wiederholen sie Vorbehalte aus der integrativen Review, dass unrealistische Vorstellungen der Eltern ihre Arbeit zur Berufsorientierung erschweren (D – 42, 44 & 63). Darüber hinaus sprechen sie einen grundsätzlichen Ressourcenmangel an. Ihnen fehle Zeit und Personal (D – 31, 32, 39 & 48), was zusammen mit einer widersprüchlichen Förderungspolitik nachhaltige Arbeit erschwere (D – 37 & 46). Sie unterstützen die Bedeutung von Lehrern mit Berufsorientierungs-Expertise (D – 54), aber sehen Probleme besonders junge Lehrer in Berufsorientierung zu integrieren, da diese noch mit der Bewältigung des Schulalltags beschäftigt seien und es wenige

Fortbildungsangebote gäbe (D – 38 & 53). Es brauche aber gerade diesen Mehreinsatz der Lehrer (D – 34), um eine nötige regionale Expertise über mögliche Vernetzungspartner und Bildungsangebote in einem unübersichtlichen Umfeld zu entwickeln (D – 49). Die jeweiligen Rahmenbedingungen einer Schule wie Schulform oder das Schülerklientel im Einzugsbereich der Schule übten ebenfalls Einfluss (D – 41 & 55). Diese Rahmenbedingungen berücksichtigt das Modell ganzheitlich-formativer Berufsorientierung über die Lebensbereiche und Einflüsse in Exo- und Makrosystem. Doch Berufsorientierungs-Lehrer können durch ihre alltägliche Arbeit nicht das Makrosystem verändern, weshalb es lediglich als Reflexionshilfe der schuleigenen Rahmenbedingungen zum gezielteren Ressourceneinsatz dienen kann.

Bei der ‚**Eigenen Gestaltung von Berufsorientierung**‘ im Umgang mit diesen Rahmenbedingungen versuchen die Teilnehmer u.a. schrittweise betroffene Klassenlehrer für Berufsorientierung zu qualifizieren (D – 59, 78 & 80) oder durch Zuarbeit, Materialpools und Ansprechpartner das Kollegium zu integrieren (D – 68 & 77). Auch die Erweiterung des Angebots zur Berufsorientierung erfolgt schrittweise (D – 59). Dabei setzen die Teilnehmer z.T. schon Vorschläge aus dem Konzept um oder streben es zumindest an, wie Vernetzung mit regionalen Betrieben, passgenaue Vermittlung an interessierte Schüler in Schule (D – 65 & 76) oder Ergänzung des Beratungsangebots durch ehrenamtliche Paten und Berufsberater (D – 72). Dabei institutionalisieren die Teilnehmer Berufsorientierung in einem eigenen Fachraum, in dem sie Schüler mit Betrieben und anderen Angeboten in Verbindung bringen (D – 66) oder verlagern Berufsorientierung in den Fachunterricht für Arbeitslehre (D – 79). Die Akquise von Geld erfolgt über regionale Betriebe und Kammern, Stiftungen und Schulträger (D – 71). Eine Schule nutzt Freiräume durch Fächer, welche die Schule nicht leisten kann für die Berufsorientierung, um sich zu profilieren (D – 58).

7.4 Diskussion der Ergebnisse zum Konzept

Die Akzeptanz und hilfreiche Einschätzung durch die Praktiker sprechen grundsätzlich für das Konzept und dessen Empfehlungen. Allerdings bestätigen die Aussagen ebenso die Einschränkungen aus Kap. 6.6.3. Das Konzept bietet einen allgemeinen Orientierungsrahmen, der Schule aber nicht die Anpassung an eigene Anforderungen und Gegebenheiten erspart.

Die Gruppendiskussion bietet aber noch weitere Anregungen, um die Orientierungskraft des Konzepts zu steigern. Die Lehrer machen Vorschläge für eine Priorisierung des Vorgehens und wünschen schulformspezifische Angebotsempfehlungen. Angesichts des Umfangs der Empfehlungen scheint eine Priorisierung besonders sinnvoll, um Schulen

möglichst strukturiert und schnell zur Förderung von Berufsorientierung zu befähigen. Dafür sehen die Teilnehmer die Bildung eines Teams von Berufsorientierungs-Lehrern als oberste Priorität (D – 9, 10 & 22). Dieses Team kann dann die relevanten Beteiligten integrieren wie Schulleitung, Kollegium und die Gremien. Auch für die Auswahl des Teams zur Berufsorientierung und die Entwicklung von Expertise im Kollegium bietet die Diskussion Anregungen. Da Personen am Anfang ihrer Lehreraufbahn ausgelastet sind den Schulalltag zu bewältigen (D – 53), sollten besonders erfahrenere Lehrer mit Routine im Schulalltag eingebunden werden. Die Einbindung des Kollegiums kann über Materialpools (D – 68) oder schrittweise Schulung von Kollegen erfolgen, die z.B. in einem Jahrgang als Klassenlehrer bei der Praktikumsbetreuung eines Jahrgangs eingebunden sind (D – 78 & 80). Besonders wichtig neben der Expertise zu Methoden von Berufsorientierung scheint die Entwicklung einer regionalen Expertise (D – 49), um die Ansprechpartner und Ressourcen vor Ort nutzen zu können.

Dem Wunsch nach schulformspezifischen Angebotsempfehlungen kann die Arbeit nur bedingt entsprechen. Zum einen ist sie als allgemeine Hilfestellung für allgemeinbildende Sekundarschulen angelegt und zum anderen variieren die Bedarfe der Schulformen nach regionalen Gegebenheiten (D – 41). Das Konzept kann also nur grobe Empfehlungen unter Vorbehalt leisten.

Ferner scheinen sich die Berufsorientierungs-Lehrer besonders mit einem Mangel an Ressourcen oder widrigen Rahmenbedingungen konfrontiert zu sehen. Doch die Befunde aus der integrativen Review weisen daraufhin, dass zusätzliche materielle Ressourcen allein keine Hilfe schaffen (77* – 1226, 1319 & 1321), es braucht Expertise (29 – 1547 & 1548) sowie die Unterstützung der Schulgemeinschaft und regionale Vernetzung. Diesen Prozess muss jede Schule für sich gehen. Allerdings würden die Bemühungen von einer gezielteren Förderungspolitik profitieren (D – 37), z.B. durch eine Bildungsoffensive für Berufsorientierung in der Lehrerausbildung.

7.5 Ergänzungen zum Konzept aufgrund der Gruppendiskussion

Dieses Kapitel kombiniert die Anregungen der Praktiker zu einer übergeordneten Umsetzungshilfe für das vorgeschlagene Konzept (Kap. 6.5). Hierbei handelt es sich nicht um eine Abänderung des entwickelten Konzepts aufgrund nur einer Gruppendiskussion, sondern um einen begründeten ersten begründeten Vorschlag wie eine Umsetzung der aus der integrative Review abgeleiteten Empfehlungen möglich wäre. Diese Ergänzung

berücksichtigt besonders den Wunsch einer Priorisierung der Empfehlungen zur konzeptionellen Arbeit, um die Umsetzung für Anwender zu strukturieren und Komplexität zu reduzieren. Zwar stützt die Arbeit diese Empfehlungen so weit wie möglich auf vorhandene Erkenntnisse, letztlich stellen sie aber nur begründete Vorschläge dar, welche weiter abgesichert werden sollten. Um umfangreiche inhaltliche Dopplungen zwischen den Kapiteln zu vermeiden, beschränken sich die Ausführungen auf die Ergänzungen und eine Übersichtsdarstellung dazu.

Die Vorschläge bestehen aus einer achtstufigen Prioritätenfolge, die drei Phasen der Konzeptumsetzung umfassen:

- Die **Planungsphase** als Vorbereitung der Berufsorientierungsaktivität einer Schule.
- Die **Gewährleistung der Grundfunktionen**, um Schüler an jeder Phase im Orientierungsprozess unterstützen zu können.
- **Ausbau & Sicherung** ergänzen dieses Basisangebot entsprechend der schuleigenen, regionalen Anforderungen und Möglichkeiten.

In der **Planungsphase** braucht es **zuerst** ein Team motivierter Lehrer, welche sich dauerhaft für die Berufsorientierung ihrer Schule engagieren (D – 9, 10 & 22). Die Arbeit empfiehlt ein Kernteam von min. drei Personen. Das sichert die Kontinuität der Konzeptarbeit, da selbst bei Ausfall einer Person die Arbeit nicht eine einzige Lehrkraft überlastet. Gleichzeitig erlaubt ein Team die Verteilung von Arbeitsaufwand, emotionale Entlastung (81 – 1572), es mobilisiert mehr Wissen und Mitglieder können sich gegenseitig anregen (vgl. Phillip, 2010: S. 286). Die größere Anzahl von Persönlichkeiten ermöglicht es zudem eher für die verschiedenen Persönlichkeiten im Lehrerkollegium oder anderen Partner der Schule persönlich passende Ansprechpartner zu finden, was die Wahrscheinlichkeit erfolgreicher Zusammenarbeit steigert (64 – 1415).

Im **zweiten Schritt** ist es wichtig für das Kernteam Expertise über den Berufsorientierungs-Prozess, verfügbare Methoden und Partner zu entwickeln, um die eigenen Ressourcen möglichst gezielt und förderlich einzusetzen (29 – 1547 & 1548; 77* – 1226, 1319 & 1321) (vgl. Wenzel, 2010b: S. 295). Über die inhaltliche Expertise hinaus braucht es dafür die Bereitschaft regionale Expertise zu den Gegebenheiten und Ansprechpartnern vor Ort aufzubauen (D – 49). Mit ihrer Expertise können Teammitglieder als Multiplikatoren und Ansprechpartner an der eigenen Schule dienen, um schrittweise

Lehrer in besonders betroffenen Jahrgängen für Berufsorientierung zu befähigen (D – 78 & 80).

Als **drittes** gilt es die Unterstützung von Schulleitung und Kollegium zu sichern, wobei die gesetzliche Verpflichtung zur Berufsorientierung und die unter Kap. 1.1 genannten Gründe eine solide Argumentationsgrundlage bieten. Ferner kann eine strukturierte Berufsorientierung zur Profilierung der Schule dienen (D – 58), durch die Vernetzung mit Eltern das Schulklima verbessern (vgl. Sacher, 2008: S. 56) sowie Schulbildung in den Augen der Schüler Anwendungsbezug verleihen (48 – 620; 63 – 647, 655 & 675). Damit bietet sich Berufsorientierung als Ausgangspunkt einer umfassenderen Schulentwicklung an, welche nicht nur zusätzliche Arbeit zu anderen außerunterrichtlichen Aufgaben darstellt, sondern breite Synergieeffekte schaffen kann. Dafür empfehlen Praxishandreichungen und Forschung zu Schulentwicklungsprozessen das gemeinsame Formulieren einer verbindenden Vision. Dabei helfen das Reflektieren bereits vorhandener sowie nötiger Ressourcen und Bemühungen der Einzelpersonen (vgl. Bührmann, 2009a: S. 155f.; Holtappels, 2010: S. 267f.).

Sind gemeinsame Vision für Entwicklungsprozess sowie Bewusstsein für Ressourcen und Anforderungen geschaffen, gilt es im **vierten Schritt** ein gemeinsames Curriculum zu entwickeln. Das Curriculum sollte explizit und für jeden transparent Umsetzung und Zuständigkeiten regeln (36 – 1568; 52 – 239 & 251; D – 27). Es muss sicherstellen, dass Freiräume für die gesonderte Behandlung von Berufsorientierung bestehen (29 – 536 & 537; 52 – 221; 63 – 292). Damit entsteht eine verbindliche Grundlage für die weitere Arbeit, die unabhängig von Personalwechseln Bestand hat. Es schafft Transparenz für Kollegium, Schüler und Eltern und kann ebenso zur Darstellung der Schule nach Außen dienen. Gerade diese Entwicklung eines verbindlichen Programms unter hoher Akzeptanz des Kollegiums ermöglicht oft erst schulische Entwicklungsprozesse (vgl. Holtappels, 2010: S. 271).

Während die vorherigen Schritte Berufsorientierung vorbereiten, beginnt in der nächsten Phase mit der **Gewährleistung der Grundfunktionen** die aktive Förderung Jugendlicher. Dafür gilt es im **fünften Schritt** für jeden Angebotstyp im Mikrosystem eine Maßnahme bereitzustellen, um die Schüler in jeder Orientierungsphase unterstützen zu können. Das bedeutet je ein Angebot für Selbstreflexion & Orientierung, Informationsangebote & -vermittlung, Handlungsorientierung sowie Beratung & Begleitung. Sofern bereits Aktivitäten an einer Schule bestehen, sollte eine Überprüfung erfolgen, ob tatsächlich jeder Angebotstyp abgedeckt ist. So ist es möglich, dass bereits viele Maßnahmen für einen Angebotstyp bestehen und Ressourcen binden, aber dafür ein Angebotstyp nicht abgedeckt wird. In solchen

Fällen kann das Streichen von Maßnahmen bei einem mehrfach bedienten Angebotstyp nötige Ressourcen für eine ausgewogene Förderung aller Orientierungsphasen freisetzen. Es geht also viel weniger um ein Mehr an Aufwand, sondern um möglichst effektiven Einsatz und Verzahnung verfügbarer Ressourcen und vorhandener Aktivitäten. Eine Berufsorientierung die z.B. primär auf Handlungsorientierung oder Informationsangebote & -vermittlung setzt, vernachlässigt andere Phasen im Orientierungsprozess und kann keine wirksame Förderung leisten.

Um diese Angebote leisten und möglichst wirksam gestalten zu können, sollte Schule im **sechsten Schritt** versuchen besonders drei Partner zu gewinnen: Eltern, Betriebe und die BA. Die Einbindung der Eltern fördert nicht nur Explorations- und Planungsaktivitäten, sondern kann auch den Stellenwert von Berufsorientierung und Zufriedenheit mit der Schule steigern (56 – 185, 277 & 1369). Aufgrund der allgemeinen Relevanz von Elternarbeit für Schule sollten gerade hier Synergieeffekte möglich sein. Die Betriebe sind wichtig, um Schülern authentische Praxiserfahrungen zu ermöglichen, was besonders – aber nicht nur – für Benachteiligte, Schulumüde oder Jugendliche mit schlechten Übergangschancen förderlich ist (28 – 734). Ferner ist die BA durch ihre Expertise, die vielen kostenlosen Angebote und Materialien ein idealer Partner um die eigene Angebotspalette zu bereichern. Zudem stellt sie einen konstanten Partner innerhalb der wechselhaften Projektlandschaft dar, der gesetzlich zur Unterstützung schulischer Berufsorientierung verpflichtet ist und dessen Unterstützung deshalb eingefordert werden kann (vgl. Kap. 2.2.1). Damit ermöglichen die Schritte fünf und sechs eine Grundfunktionalität nach dem Modell ganzheitlich-formativer Berufsorientierung.

In der letzten Phase geht es um **Ausbau & Sicherung** des aufgebauten Schulkonzepts. Je nach eigenen Anforderungen und Möglichkeiten können eigene Schwerpunkte gesetzt oder zusätzliche Unterstützung herangezogen werden. Hierfür kann Schule im **Schritt sieben** das regionale Angebot von Stiftungen oder sozialen Trägern überprüfen, z.B. um finanzielle oder personelle Unterstützung einzuwerben (D – 71). Ebenso sollten der Ausbau betrieblicher Partnerschaften, die Integration von Hochschulangeboten oder die Kooperation mit weiteren Schulen stehen.

Schließlich sollten Schulen an **achter Stelle** aufgrund der sich wandelnden Projektlandschaft und Gegebenheiten für Berufsorientierung ihre eigene Arbeit in regelmäßigen Abständen einer Qualitätskontrolle unterziehen. Das bietet Anstöße für nötige Anpassungen und sichert langfristig Qualität. Hier bietet sich das Berufswahl-SIEGEL an, welches zur Außendarstellung und Profilierung der Schule dienen kann. Eine Übersicht zu dieser Prioritätenfolge liefert Abb. 18.

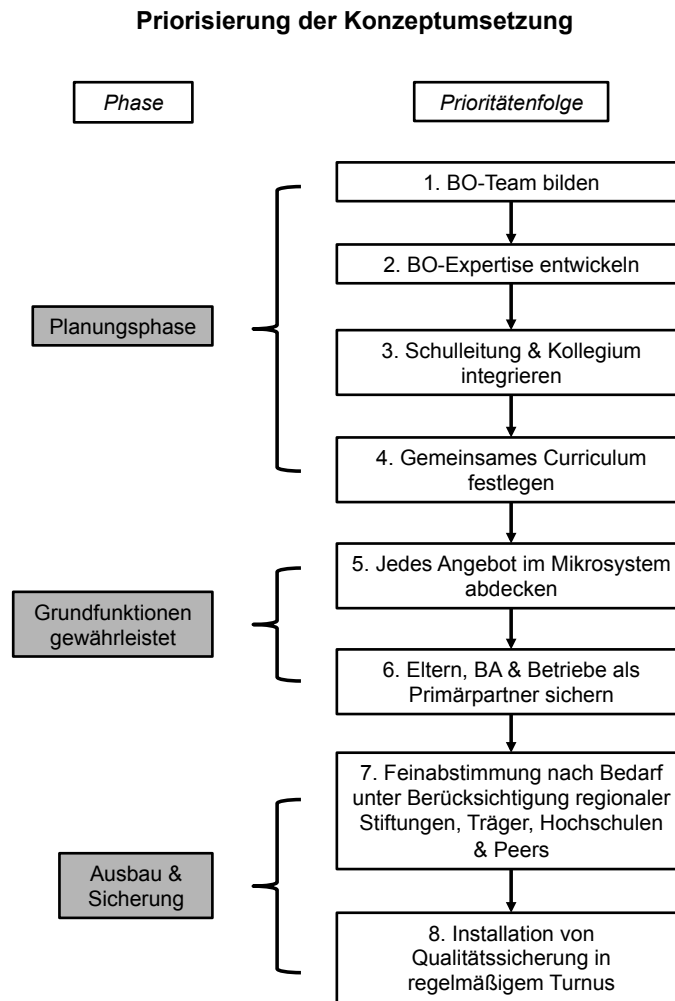


Abbildung 18: Vorschlag zur Priorisierung bei der Konzeptumsetzung

Schulformspezifische Angebotsempfehlungen kann diese Arbeit aufgrund des verarbeiteten Datenmaterials nur bedingt geben. Das liegt zum einen an der allgemein gewählten Auswertungsrichtung, um eine Orientierungshilfe für alle Sekundarschulen zu liefern. Zum anderen mangelt es an Studien der geforderten Qualität, die hier weitere Hinweise geben können. Die Empfehlungen aus Kap. 6.5 bieten jedoch zumindest grundlegende Hilfestellung zum Umgang mit Berufsorientierung. Es zeichnet sich durch die Daten ab, dass gesteigerter Praxisbezug förderlich für Schüler mit schlechten Übergangschancen sein kann, sei es bei Schulmüden, Benachteiligten oder Hauptschülern (5 – 773; 28 – 736 & 738). Dabei können Kompetenzdiagnostik anhand von Praxisaufgaben zur Selbstreflexion oder Betriebsbesichtigungen zur Information erfolgen. Allerdings sollten Angebote die fundierten Empfehlungen aus Kap. 6.5 dazu beachten. Demgegenüber besteht an Gymnasien eine gesteigerte Bedeutung von Hochschulangeboten und Vorbereitung. Gymnasiale Berufsorientierung sollte aber Schülern ebenso die Orientierung zu akademischen Laufbahnen

wie zu Ausbildungsberufen ermöglichen, um Jugendliche zu berücksichtigen, die nach der zehnten Klasse oder mit Abitur eine Ausbildung beginnen.

Damit stellen die Kapitel 6 und 7 ein begründetes Konzept, Empfehlungen und Hinweise zur Umsetzung bereit. Das folgende Kapitel reflektiert nochmals Entwicklung sowie Implikationen dieser, benennt offene Fragen und Schwächen der Arbeit und versucht mögliche nächste Schritte aufzuzeigen.

8. Fazit und offene Fragen

Ziel dieser Arbeit war es aus verstreuten Einzeluntersuchungen und Erkenntnissen zur Berufsorientierung auf einer berufswahltheoretischen Grundlage ein begründetes Konzept mit konkreten Handlungsempfehlungen zur Förderung von Berufsorientierung an Sekundarschulen im deutschsprachigen Raum vorzulegen. Mit Hilfe der ökologischen Systemtheorie Bronfenbrenners entwickelte die Arbeit dafür ein Modell relevanter Faktoren, um das eigene Vorgehen und die verschiedenen Befunde zu strukturieren. Dabei integriert die Arbeit einerseits den deutschsprachigen Diskurs zu verschiedenen Verständnissen, Maßnahmen, Akteuren und Faktoren von Berufsorientierung sowie andererseits verschiedene berufswahltheoretische Ansätze und Erkenntnisse. Das daraus entstandene Modell erlaubt unter Berücksichtigung gängiger Gütekriterien das Sammeln, trennscharfe Ordnen und zusammenfassende Auswerten verschiedener Befunde in einer integrativen Review mit inhaltsanalytischen Verfahren.

Die angefertigte Auswertung bietet einen Überblick aktuell verfügbarer Erkenntnisse zu den vom Modell aufgezeigten Aspekten. Das ermöglicht zum einen die Ableitung eines Konzepts samt Handlungsempfehlungen und zum anderen die Beurteilung des Forschungsstandes. Damit beinhaltet die Arbeit Anregungen für Praxis und Forschung gleichermaßen. Die inhaltsanalytische Auswertung einer Gruppendiskussion des Konzepts und seiner Empfehlungen durch Praktiker liefert zudem erste Hinweise auf die Akzeptanz der erarbeiteten Vorschläge und findet Berücksichtigung durch die Ergänzung weiterer Empfehlungen zur Umsetzung des Konzepts. Insgesamt haben sich Modell und Konzept bei der Analyse der Befundlage sowie bei der Bewertung durch Praktiker bewährt.

Trotzdem ist klar: Jeder Forschungsprozess trifft Entscheidungen, die zur Klärung der gesetzten Problemstellung beitragen sollen, die aber aus anderen Perspektiven Raum für Kritik eröffnen. Daher bemüht sich diese Arbeit zuerst ihre potentiellen Kritikpunkte möglichst offen anzusprechen, um diese anschließend nach Möglichkeit zu entkräften oder das eigene Vorgehen durch größere Vorteile zur Klärung der Forschungsfrage zu begründen. Ferner bietet dieses Vorgehen Anregungen für ergänzende Arbeiten. Diese offene Kontrastierung von Vorzügen und Ansatzpunkten für Kritik ermöglicht eine bessere Beurteilung von Aussagekraft und Mehrwert der Arbeit.

Mögliche **Kritikpunkte** dieser Arbeit:

- Die Arbeit basiert auf einem Modell, welches zwei unabhängige Theorien kombiniert und mit Aspekten weiterer Perspektiven anreichert. Dieses Gesamtmodell ist in seiner Form nicht überprüft. Allerdings wäre, ähnlich wie bei Bronfenbrenners ökologischer Systemtheorie, eine Überprüfung aufgrund der Komplexität nur sehr schwer möglich. Dafür sind die Bestandteile des Modells empirisch und die Zusammenstellung der Einzelteile logisch begründet, ferner scheinen die Ergebnisse der Review das Modell grundsätzlich zu stützen (vgl. Kap. 6.6.3).
- Wissenschaftstheoretisch schwer aufzulösen ist der methodische Pluralismus der verwendeten Daten, welcher zwei unterschiedliche Paradigmen kombiniert. Die Kombination dieser Paradigmen ermöglicht jedoch umfassendere Aussagen sowie eine größere Datenbasis zur Klärung der Forschungsfrage und stellt daher eine pragmatische Lösung dar.
- Die gleichwertige Verarbeitung und Kombination von Befunden mit unterschiedlichem Alter, Stichproben und Forschungsmethoden birgt weitere Risiken verzerrte Ergebnisse abzubilden. Dazu trägt ebenfalls die Entscheidung bei, die schriftlichen Ergebnisdarstellungen auszuwerten, welche nicht immer frei von subjektiven Interpretationen ihrer Autoren oder Einflüssen durch den Kontext der Berichte sind.
- Die verfügbaren Befunde weisen ein allgemeines Güteproblem auf, wobei z.T. aufgrund mangelnder Dokumentation erst gar keine umfassende Beurteilung der Güte möglich ist. Daher kommen mehrere Berichte nicht für eine Analyse infrage und nur Abstriche bei den ursprünglich angesetzten Qualitätsansprüchen ermöglichen eine ausreichende Datenbasis zur Klärung der Forschungsfrage (vgl. Kap. 6.1.2). Trotz dieser Abstriche zur Vergrößerung der Datenbasis beruhen Empfehlungen zu einigen Aspekten des Konzepts nur auf wenigen Befunden. Zwar erfüllen, bis auf zwei Ausnahmen, alle verarbeiteten Studien noch einen qualitativen Mindestanspruch, aber die Belastbarkeit der Daten und damit des entwickelten Konzepts ist eingeschränkt.
- Die Gruppendiskussion zur absichernden Beurteilung des Konzepts durch Praktiker kann diese Funktion nur bedingt leisten, da die Stichprobe nicht in angestrebter Form und Größe erhoben werden konnte. Zudem existiert für Gruppendiskussionen keine einheitliche Methodik, sondern mehrere teils widersprüchliche Auslegungen (vgl. Lamnek, 2010: S. 372 & 385ff.), was eine eindeutige Beurteilung des eigenen methodischen Vorgehens erschwert.

In Folge dieser Mängel können Modell, Konzept und Empfehlungen keinen absoluten Gültigkeitsanspruch stellen, aber sie bieten einen begründeten Vorschlag für Orientierungslinien aufgrund der vorliegenden Hinweise. Den genannten Schwachstellen stehen daher mehrere, für die Zielstellung relevante, **Vorzüge** gegenüber:

- Das Aufweichen harter Kriterien zur Bildung theoretischer Modelle aus quantitativer Forschung im Rahmen der qualitativ geprägten integrativen Review erlaubt überhaupt erst die Aufarbeitung und Synthese der methodisch und inhaltlich heterogenen Befundlage.
- So leistet die Arbeit nicht nur die begriffliche und theoretische Systematisierung des Forschungsfeldes.
- Sie stellt zudem das erste berufswahltheoretisch und umfassend empirisch fundierte Konzept zur Gestaltung von Berufsorientierung an Sekundarschulen im deutschsprachigen Raum dar.
- Dabei liefert die Arbeit einen umfassenden, anhand wissenschaftlicher Methoden erstellten Überblick zum verfügbaren Forschungsstand von Berufsorientierung. Die Aufarbeitung des verfügbaren Datenmaterials liefert so Anregungen für die weitere Gestaltung von Forschungsarbeiten und Evaluationen.
- Durch die Kombination von integrativer Review und Gruppendiskussion koppelt die Arbeit ihre Ergebnisse zurück an die Praxis und steigert durch die Berücksichtigung der Bedürfnisse von Praktikern die Anschlussfähigkeit bei einer ersten Umsetzung.
- Konzept und Empfehlungen bieten einen flexiblen Orientierungsrahmen für allgemeinbildende Sekundarschulen mit Hinweisen zur Anpassung an schuleigene Anforderungen. Somit kann es trotz der föderalistischen Strukturen des Bildungssystems in Deutschland als allgemeine Hilfestellung für schulische Berufsorientierung dienen.

Die Gegenüberstellung von Kritikpunkten und Vorzügen zeigt: Die Arbeit liefert eine fundierte Antwort auf die Forschungsfrage unter Berücksichtigung des verfügbaren Forschungsstandes. Vor einer Umsetzung des Konzepts wären jedoch weitere Gruppendiskussionen mit Praktikern hilfreich, um die Akzeptanz des Konzepts und Notwendigkeit weiterer Anpassungen besser beurteilen zu können. Der wissenschaftliche Nachweis von Erfolg und Wirkung des Konzepts hingegen ist nur über einen Schulversuch unter umfangreicher Evaluation im Längsschnittdesign möglich. Dafür braucht es vor allem

messbare Konstrukte und Größen wie eine validierte Berufswahlkompetenz, Übergangs- und Verbleibsquoten in Ausbildung, Studium oder Beruf, anhand derer die Effekte einer Einführung des Konzepts zu beurteilen sind. Die Befragung der subjektiven Bewertungen durch Teilnehmer und Beteiligte ist zwar für weitere Anpassungen und die Gewährleistung einer nötigen Akzeptanz wichtig, darf aber nicht alleiniger Untersuchungsgegenstand sein. Um die Aussagekraft einer solchen Untersuchung weiter zu erhöhen müssten Werte zu den genannten Größen vor der Einführung des Konzepts erhoben und anhand von Kontrollgruppen verglichen werden. Jedoch wäre bewusstes, langfristiges Vorenthalten eines fundierten Konzepts zur Förderung von Jugendlichen forschungsethisch nicht vertretbar. Alternative Vergleichsgruppen können jedoch Schulen bilden, die noch nicht teilnehmen wollen. Denkbar wären auch Quasi-Längsschnitte, jedoch unter dem Risiko von Kohorteneffekten.

Die praktische Umsetzung des hier vorgelegten Konzepts samt umfassender Untersuchung wären die nächsten Schritte hin zu einer abgesicherten Unterstützung Jugendlicher bei einer zentralen Lebensaufgabe wie sie Dewey (2008: S. 266f.) eingangs formulierte: „To find out what one is fitted to do and to secure an opportunity to do it is the key to happiness“. Diese Arbeit bietet dazu eine Hilfestellung.

Literaturverzeichnis

- Ahrens, D. (2007): „Anspruch und Wirklichkeit von Betriebspraktika als Instrument schulischer Berufsorientierung“. In: Kahlert, H.; Mansel, J. (Hrsg.) *Bildung und Berufsorientierung. Der Einfluss von Schule und informellen Kontexten auf die berufliche Identitätsentwicklung*. Weinheim u.a.: Juventa, S. 185–206.
- Arnold, R.; Gonon, P. (2006): *Einführung in die Berufspädagogik*. Opladen & Bloomfield Hills: Budrich.
- BA [Bundesagentur für Arbeit] (2012): *Der Arbeits- und Ausbildungsmarkt in Deutschland - Monatsbericht April 2012*. Nürnberg. <<http://statistik.arbeitsagentur.de/Statistischer-Content/Arbeitsmarktberichte/Monatsbericht-Arbeits-Ausbildungsmarkt-Deutschland/Monatsberichte/Generische-Publikationen/Monatsbericht-201204.pdf>> [Stand 01.06.2012].
- BA [Bundesagentur für Arbeit] (2010): *Vertiefte Berufsorientierung*. Nürnberg. <<http://www.arbeitsagentur.de/zentraler-Content/Veroeffentlichungen/Berufsorientierung/Vertiefte-Berufsorientierung.pdf>> [Stand 09.06.2012].
- BA [Bundesagentur für Arbeit]; KMK [Kultusministerkonferenz] (2004): „Rahmenvereinbarung über die Zusammenarbeit von Schule und Berufsberatung zwischen der Kultusministerkonferenz und der Bundesagentur für Arbeit“. <<http://www.arbeitsagentur.de/zentraler-Content/A03-Berufsberatung/A031-Berufseinsteiger/Publikation/pdf/Rahmenbedingungen-Schule-Berufsberatung.pdf>> [Stand 07.06.2012].
- Baethge, M. (2008): „Das Übergangssystem: Struktur - Probleme - Gestaltungsperspektiven“. In: Münk, D.; Rützel, J.; Schmidt, C. (Hrsg.) *Labyrinth Übergangssystem. Forschungserträge und Entwicklungsperspektiven der Benachteiligtenförderung zwischen Schule, Ausbildung, Arbeit und Beruf*. Bonn: Pahl-Rugenstein, S. 53–67.
- Balz, H.-J.; von Günther, L. Huber (Hrsg.) (2010): „Berufswahl, Übergang Schule - Beruf, benachteiligte Jugendliche“. *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online*. Weinheim; München: Juventa.
- Bandura, A. (1997): *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: W.H. Freeman.
- Bäumer, Th. (2005): „Berufswahl als erfahrungsbasierte Entscheidungshandlung im Kontext“. Trier. <<http://ubttest.opus.hbz->

- nrw.de/volltexte/2005/324/pdf/thomas_baeumer_dissertation_opus.pdf> [Stand 05.07.2012].
- Beck, U.; Brater, M.; Wegener, B. (1979): *Berufswahl und Berufszuweisung. Zur sozialen Verwandtschaft von Ausbildungsberufen*. Frankfurt/Main; New York: Campus-Verlag.
- Beicht, U. (2009): „Verbesserung der Ausbildungschancen oder sinnlose Warteschleife. Zur Bedeutung und Wirksamkeit von Bildungsgängen am Übergang Schule - Berufsausbildung“. In: *BIBB-Report*. 11 , S. 2009.
- Beilhartz, A. (2002): „Das Jahrespraktikum. Eine Brücke in die Ausbildung“. In: Schudy, J. (Hrsg.) *Berufsorientierung in der Schule. Grundlagen und Praxisbeispiele*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 297–306.
- Beinke, L. (2005): „Elternhaus, Schule, Betriebe, Berufsberatung und Freundesgruppen. Ein Netzwerk für die richtige Berufswahl“. In: *Wirtschaft und Berufserziehung*. 57 (5), S. 19–23.
- Beinke, Lothar (2002): *Familie und Berufswahl*. Bad Honnef: K.H. Bock.
- Bergmann, C.; Eder, F. (2005): *AIST-R. Allgemeiner Interessens-Struktur-Test mit Umwelt-Struktur-Test (UST-R)*. Revision. Göttingen: Beltz Test.
- Berkemeyer, N.; Lempfuhl, U.; Pfeiffer, H. (2010): „Netzwerke“. In: Bohl, T.; Helsper, W.; Holtappels, H. G. u. a. (Hrsg.) *Handbuch Schulentwicklung. Theorie - Forschungsbefunde - Entwicklungsprozesse - Methodenrepertoire*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 302–306.
- Bertelsmann Stiftung (2005): *Jugend und Beruf. Repräsentativumfrage zur Selbstwahrnehmung der Jugend in Deutschland*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. <http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbcr/SID-FD3D2BD1-E50C00EA/bst/xcms_bst_dms_26143_26517_2.pdf> [Stand 14.05.2012].
- Bertelsmann Stiftung (2012): *Schulformwechsel in Deutschland. Durchlässigkeit und Selektion in den 16 Schulsystemen der Bundesländer innerhalb der Sekundarstufe I*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. <http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbcr/SID-33D1BE9C-2A4C1205/bst/xcms_bst_dms_36755_36821_2.pdf> [Stand 20.02.2013].
- Bertelsmann Stiftung (2008): *Volkswirtschaftliche Potenziale am Übergang von der Schule in die Arbeitswelt. Eine Studie zu den direkten und indirekten Kosten des*

- Übergangsgeschehens sowie Einspar- und Wertschöpfungspotenzialen bildungspolitischer Reformen.* Gütersloh. <http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbcr/SID-FD3D2BD1-E50C00EA/bst/xcms_bst_dms_26143_26517_2.pdf> [Stand 14.05.2012].
- Betz, N. E.; Leong, F. T. L.; Barak, A. (Hrsg.) (2001): *Contemporary models in vocational psychology. A volume in honor of Samuel H. Osipow.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. <<http://site.ebrary.com/id/10110055>> [Stand 06.07.2012].
- Blau, P. M.; Duncan, O. D. (1967): „The American Occupational Structure.“. John Wiley & Sons, Inc., New York, N.Y.
<<http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/detail?accno=ED066526>> [Stand 06.07.2012].
- Böhnisch, L.; Schefold, W. (1998): „Sozialisation durch sozialpädagogische Institutionen“. In: Hurrelmann, K. (Hrsg.) *Handbuch der Sozialisationsforschung : Studienausg.* 5. neu ausgest. Aufl. Weinheim u.a.: Beltz, S. 443–466.
- Bordin, E. S. (1994): „Intrinsic motivation and the active self“. In: Savickas, M. L.; Lent, R. W. (Hrsg.) *Convergence in career development theory. Implications for science and practice.* Palo Alto: CPP Books, S. 33–43.
- Bordin, E. S. (1990): „Psychodynamic model of career choice and satisfaction“. In: Brown, D.; Brooks, L. (Hrsg.) *Career choice and development. Applying contemporary theories to practice.* 2. Aufl. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, S. 102–144.
- Bortz, J.; Döring, N. (2006): *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler.* 4. überarb. Berlin; Heidelberg; New York; Barcelona; Hongkong; London; Mailand; Paris; Tokio: Springer.
- Von Brasch, M.; Kendzia, M.; Lenz, B. u. a. (2010): *Qualitätsstandards. Optimierung der lokalen Vermittlungsarbeit bei der Schaffung und Vermittlung von Ausbildungsplätzen.* <http://www.olov-hessen.de/fileadmin/user_upload/02-Qualitaetsstandards/olov_qs_2010_brosch_web.pdf> [Stand. 07.08.2012].
- Bronfenbrenner, U. (1981): *Die Ökologie der Menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente.* Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bronfenbrenner, U. (1993): „Ecological Models of Human Development“. In: Gauvain, M.; Cole, M. (Hrsg.) *Readings on the development of children.* 2. Aufl. New York: Freeman, S. 37–43.

- Bronfenbrenner, U. (1990a): „Ökologische Sozialisationsforschung“. In: Kruse, L.; Graumann, C. F.; Lantermann, E.-D. (Hrsg.) *Ökologische Psychologie. Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen*. München: Psychologie Verlags Union, S. 76–79.
- Bronfenbrenner, U. (1990b): „The Ecology of Cognitive Development“. In: *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*. 10 (2), S. 101–114.
- Bronfenbrenner, U.; Ceci, S. J. (1993): „Heredity, environment, and the question „How?“: A first approximation“. In: Plomin, R.; McClearn, G. E. (Hrsg.) *Nature, nurture & psychology*. Washington, DC, US: American Psychological Association, S. 313–324.
- Bronfenbrenner, U.; Ceci, S. J. (1994): „Nature-nuture reconceptualized in developmental perspective: A bioecological model“. In: *Psychological Review*. 101 (4), S. 568–586, DOI: 10.1037/0033-295X.101.4.568.
- Brown, D. (1996): „Brown’s Value -Based, Holistic Model of Career and Life-Role Choices and Satisfaction“. In: Brown, D.; Brooks, L. (Hrsg.) *Career choice and development*. 3. Aufl. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, S. 337–372.
- Brown, D. (Hrsg.) (2002a): *Career choice and development*. 4. Aufl. San Francisco: Jossey-Bass.
- Brown, D. (2002b): „Introduction to theories of career development and choice. Origins, evolution, and current efforts“. In: Brown, D. (Hrsg.) *Career choice and development*. 4. Aufl. San Francisco: Jossey-Bass, S. 3–23.
- Brown, D.; Brooks, L. (Hrsg.) (1996): *Career choice and development*. 3. Aufl. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Brown, D.; Brooks, L. (Hrsg.) (1990): *Career choice and development. Applying contemporary theories to practice*. 2. Aufl. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Brown, D.; Brooks, L. (Hrsg.) (1994): *Karriere-Entwicklung*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Brown, D.; Lent, R. W. (Hrsg.) (2005): *Career development and counseling. Putting theory and research to work*. Hoboken, N.J.: John Wiley.
- Büchter, K.; Meyer, R. (2010): „Beruf und Beruflichkeit als organisierendes Prinzip beruflicher Bildung“. In: Nickolaus, R.; Pätzold, G.; Reinisch, H. u. a. (Hrsg.) *Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. Stuttgart: Klinkhardt, S. 323–326.

- Bührmann, T. (2009a): *Erfolgreicher Umgang mit schulmüden Jugendlichen und Schulverweigerern. Forschungsergebnisse und Empfehlungen für die schulische und sozialpädagogische Praxis*. Paderborn & Freiburg: IN VIA.
- Bührmann, T. (2009b): „Kompetenzbilanzierung in pädagogischen Prozessen. Hintergründe, Verfahren, Potentiale und Grenzen“. In: *Der pädagogische Blick*. 3 , S. 132–146.
- Bührmann, T. (2008): *Übergänge in sozialen Systemen*. Weinheim; Basel: Beltz.
- Bührmann, T.; Wiethoff, C. (2013): *Erfolgreiche Berufsorientierung für Jugendliche. Forschungsergebnisse und Handlungsempfehlungen für die schulische und sozialpädagogische Praxis*. Paderborn & Freiburg: IN VIA.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (2011): „Berufseinstiegsbegleitung - ein neues Angebot für junge Menschen“. *Good Practice Center*. <http://www.good-practice.de/infoangebote_beitrag3544.php> [Stand 11.07.2012].
- Butz, B. (2008): „Grundlegende Qualitätsmerkmale einer ganzheitlichen Berufsorientierung“. In: Famulla, G.-E. (Hrsg.) *Berufsorientierung als Prozess – Persönlichkeit fördern, Schule entwickeln, Übergänge sichern. Ergebnisse aus dem Programm „Schule - Wirtschaft/Arbeitsleben“*. Baltmannsweiler, S. 42–62.
- Caritasverband (2009b): *Freunde schaffen Erfolg. Übergang Hauptschule - Beruf*. Stuttgart. <<http://www.caritas-stuttgart.de/66977.html>> [Stand 09.06.2012]
- Caritasverband (2009a): *Freunde schaffen Erfolg. Übergang Schule - Beruf*. Stuttgart. <<http://www.caritas-stuttgart.de/66977.html>> [Stand 09.06.2012].
- Csiksentmihalyi, M.; Schiefele, U. (1993): „Die Qualität des Erlebens und der Prozeß des Lernens“. In: *Zeitschrift für Pädagogik*. 39 , S. 207–221.
- Dawis, R. V. (1994): „The theory of work adjustment as convergent theory“. In: Savickas, M. L.; Lent, R. W. (Hrsg.) *Convergence in career development theory. Implications for science and practice*. Palo Alto: CPP Books, S. 33–43.
- Dedering, H. (2002): „Entwicklung der schulischen Berufsorientierung in der Bundesrepublik Deutschland“. In: Schudy, J. (Hrsg.) *Berufsorientierung in der Schule. Grundlagen und Praxisbeispiele*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 17–32.
- Deeken, S.; Butz, B.; Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.) (2010): *Berufsorientierung. Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung*. Bonn. <http://www.good-practice.de/expertise_berufsorientierung_web.pdf> [Stand 09.06.2012].

- Deutscher Industrie- und Handelskammertag e. V. (2010): Berlin & Brüssel. <www.dihk.de/ressourcen/downloads/ausbildungsumfrage_10.pdf> [Stand 01.06.2012].
- Deutsches PISA-Konsortium; Baumert, J.; Klieme, E.; Neubrand, M. u. a. (Hrsg.) (2001): *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Dewey, J. (2008): *Democracy and education*. Radford, Virginia: Wilder Publications.
- Dimbath, O. (2007): „Die (Be-)Deutung schulischer Berufsorientierung. Eine Analyse des Einflusses von Lehrerinnen und Lehrern auf die Berufswahl“. In: Kahlert, H.; Mansel, J. (Hrsg.) *Bildung und Berufsorientierung. Der Einfluss von Schule und informellen Kontexten auf die berufliche Identitätsentwicklung*. Weinheim u.a.: Juventa, S. 163–184.
- Ditton, H. (2006): „Der Beitrag Urie Bronfenbrenners für die Erziehungswissenschaft“. In: *ZSE: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*. 26 (3), S. 268–281.
- Dörre, K. (2004): „Flexible Arbeit, diskontinuierliche Lebensverläufe. Chancen und Risiken für Jugendliche/junge Erwachsene“. In: Kregel, E. M.; Walden, G. (Hrsg.) *Zukunft der Berufsausbildung in Deutschland: empirische Untersuchungen und Schlussfolgerungen. Ergebnisse der BIBB-Fachtagung am 4./5. November 2003 in Bonn*. Bielefeld: Bertelsmann, S. 132–154.
- Dostal, W. (2002a): „Beruflichkeit in der Wissensgesellschaft“. In: Wingens, M.; Sackmann, R. (Hrsg.) *Bildung und Beruf. Ausbildung und berufsstruktureller Wandel in der Wissensgesellschaft*. Weinheim; München: Juventa, S. 177–194.
- Dostal, W. (2002b): „Der Berufsbegriff in der Berufsforschung des IAB“. In: Kleinhenz, G. (Hrsg.) *IAB-Kompodium Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*. Nürnberg: Zentralamt der Bundesanst. für Arbeit, S. 463–474.
- Diesel-Lange, K.; Hany, E.; Kracke, B. u. a. (2011a): „Berufs- und Studienorientierung. Erfolgreich zur Berufswahl. Ein Orientierungs- und Handlungsmodell für Thüringer Schulen“. In: Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (Hrsg.) *Materialien 165*. Bad Berka: Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien.

- Driesel-Lange, K.; Hany, E.; Kracke, B. u. a. (2011b): „Konzepte und Qualitätsmerkmale schulischer Berufsorientierung an allgemeinbildenden Schulen“. In: *DDS*. 103 (4), S. 312–325.
- Eberhard, Verena (2006): „Das Konzept der Ausbildungsreife – ein ungeklärtes Konstrukt im Spannungsfeld unterschiedlicher Interessen“. In: (Wissenschaftliche Diskussionspapiere des Bundesinstituts für Berufsbildung) (83).
<http://www.bibb.de/dokumente/pdf/wd_83_Konzept_Ausbildungsreife.pdf> [Stand 01.06.2012].
- Ehrenthal, Bettina; Eberhard, Verena; Ulrich, Joachim Gerd (2005): *Ausbildungsreife - auch unter Fachleuten ein heißes Eisen. Ergebnisse des BIBB-Expertenmonitors*. Bonn.
<https://www.expertenmonitor.de/downloads/Ergebnisse_20051027.pdf> [Stand 26.03.2013].
- Famulla, G.-E. (2008): „Berufsorientierung im Strukturwandel von Arbeitsmarkt und Beruf“. In: Famulla, G.-E. (Hrsg.) *Berufsorientierung Als Prozess: Persönlichkeit fördern, Schule entwickeln, Übergang sichern ; Ergebnisse aus dem Programm „Schule - Wirtschaft/Arbeitsleben“*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 26–41.
- Famulla, G.-E.; Butz, B. (2005): „Schule - Wirtschaft/Arbeitsleben -Glossar: Berufsorientierung“. <http://swa-programm.de/texte_material/glossar/index_html_stichwort=Berufsorientierung.html> [Stand 26.03.2013].
- Fischer, Aloys (1967): „Über Beruf, Berufswahl und Berufsberatung als Erziehungsaufgabe“. In: Kreitmaier, Karl (Hrsg.) *Gesammelte Werke zur Berufspädagogik*. München: Bayrischer Schulbuch-Verlag (Aloys Fischer. Leben und Werk), S. 25–164.
- Flick, U. (2007): *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. 5. vollst. überarb. und erw. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Flick, U.; Von Kardorff, E.; Steinke, I. (Hrsg.) (2000): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl.
- Geißler, R. (2002): *Die Sozialstruktur Deutschlands. Die gesellschaftliche Entwicklung vor und nach der Vereinigung*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Ginnold, Antje (2008): *Der Übergang Schule - Beruf von Jugendlichen mit Lernbehinderung : Einstieg, Ausstieg, Warteschleife*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Ginzberg, E. (1952): „Toward a theory of occupational choice“. In: *Occupations: The Vocational Guidance Journal*. 30 (7), S. 491–494, DOI: 10.1002/j.2164-5892.1952.tb02708.x.
- Gottfredson, L. S. (1981): „Circumscription and compromise. A developmental theory of occupational aspirations“. In: *Journal of Counseling Psychology*. 28 (6), S. 545–579, DOI: 10.1037/0022-0167.28.6.545.
- Gottfredson, L. S. (1983): „Creating and criticizing theory“. In: *Journal of Vocational Behavior*. 23 (2), S. 203–212, DOI: 10.1016/0001-8791(83)90033-7.
- Gottfredson, L. S. (1996): „Gottfredson’s theory of circumscription and compromise“. In: Brown, D.; Brooks, L. (Hrsg.) *Career choice and development*. 3. Aufl. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, S. 179–232.
- Gottfredson, L. S. (2002): „Gottfredson’s theory of circumscription, compromise and self-creation“. In: Brown, D. (Hrsg.) *Career choice and development*. 4. Aufl. San Francisco: Jossey-Bass, S. 85–148.
- Gottfredson, L. S. (2005): „Using Gottfredson’s theory of circumscription and compromise in career guidance and counseling“. In: Brown, D.; Lent, R. W. (Hrsg.) *Career development and counseling. Putting theory and research to work*. Hoboken, N.J.: John Wiley, S. 71–100.
- Gräf, M.; Lippegaus-Grünau, P.; Reitz, B. u. a.; Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.) (2012): „Good Practice Glossar“. <http://www.good-practice.de/glossar_gesamt_online.pdf> [Stand 09.06.2012].
- Große Deters, Fenne; Ulmer, Philipp; Ulrich, Joachim Gerd; Ulmer, Philipp; Ulrich, Joachim Gerd (Hrsg.) (2008): „Entwicklung des Nachfragepotenzials nach dualer Berufsausbildung bis 2020“. In: *Der demografische Wandel und seine Folgen für die Sicherstellung des Fachkräftenachwuchses*. (Wissenschaftliche Diskussionspapiere des Bundesinstituts für Berufsbildung) (106). <<http://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/id/2079>> [Stand 01.06.2012].
- Hackett, G.; Betz, N. E. (1981): „A Self-Efficacy Approach to the Career Development of Women.“. In: *Journal of Vocational Behavior*. 18 (3), S. 326–39.

- Hackett, G.; Lent, R. W.; Greenhaus, J. H. (1991): „Advances in Vocational Theory and Research: A 20-Year Retrospective.“. In: *Journal of Vocational Behavior*. 38 (1), S. 3–38.
- Hall, R. H. (1986): *Dimensions of work*. Newbury Park: Sage.
- Havighurst, R. J. (1965): *Human development and education*. New York: McKay.
- Heidegger, G. (2002): „Zwischen Stabilität und Wandel. Berufsorientierung aus berufspädagogischer Sicht“. In: Schudy, Jörg (Hrsg.) *Berufsorientierung in der Schule. Grundlagen und Praxisbeispiele*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 69–84.
- Heinz, R. H.; Krüger, H.; Rettke, U. u. a. (1987): *Hauptsache eine Lehrstelle. Jugendliche vor den Hürden des Arbeitsmarkts*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Helmken, K. (2007): „Die Bedeutung niederschwelliger Beratung im „Offenen Ohr“ aus Sicht von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe II. Eine qualitative Studie“. In: Haack-Wegner, Renate (Hrsg.) *Das „Offene Ohr“ - niederschwellige Beratung in der Schule : eine Studie zu einem psychosozialen Gesprächsangebot für Schülerinnen und Schüler*. Bremen: Univ., Akad. für Arbeit und Politik, S. 111–153.
<http://www.aap.uni-bremen.de/ccm/cms-service/stream/asset/?asset_id=103162>
[Stand 08.06.2012].
- Holland, J. L. (1997): *Making vocational choices. A theory of vocational personalities and work environments*. Odessa: Psychological Assessment Resources.
- Holland, J. L. (1999): „Why interest inventories are also personality inventories“. In: Savickas, M. L.; Spokane, A. R. (Hrsg.) *Vocational interests: Meaning, measurement, and counseling use*. Palo Alto: Davies-Black Publishing, S. 87–101.
- Holtappels, H. G. (2010): „Schulprogramm als Entwicklungsinstrument“. In: Bohl, T.; Helsper, W.; Holtappels, H. G. u. a. (Hrsg.) *Handbuch Schulentwicklung. Theorie - Forschungsbefunde - Entwicklungsprozesse - Methodenrepertoire*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 266–272. — ISBN: 9783825284435 3825284433 9783781517554 3781517551
- Hopson, Barrie; Adams, John (1976): „Towards an Understanding of Transition: Defining some Boundaries of Transition Dynamics“. In: Adams, John; Hayes, John; Hopson, Barrie (Hrsg.) *Transition. Understanding & Managing Personal Change*. London: Martin Robertson, S. 3–25.

- Horst, M. (2008): „Kooperationen von Schule mit Betrieben, Bundesagentur für Arbeit und weiteren Bildungspartnern“. In: Famulla, G.-E. (Hrsg.) *Berufsorientierung als Prozess – Persönlichkeit fördern, Schule entwickeln, Übergänge sichern. Ergebnisse aus dem Programm „Schule - Wirtschaft/Arbeitsleben“*. Baltmannsweiler, S. 204–219.
- Hotchkiss, L.; Borow, H. (1996): „Sociological Perspective on Work and Career Development“. In: Brown, D.; Brooks, L. (Hrsg.) *Career choice and development*. 3. Aufl. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, S. 281–334.
- Isenberg, F.; Santos-Dodt, M. (2000): *Abitur - und was dann? Seminare zur Vorbereitung der Studien- und Berufswahl*. Heidelberg: Schriftenreihe Beratung und Kompetenzentwicklung an Hochschulen.
- Jahoda, Marie (1983): *Wieviel Arbeit Braucht Der Mensch?. Arbeit und Arbeitslosigkeit im 20. Jahrhundert*. Weinheim: Beltz.
- James, W. (1983): *The principles of psychology*. Cambridge: Harvard Univ. Press.
- Johnson, M. K.; Mortimer, J. T. (2002): „Career Choice and Development from a Sociological Perspective“. In: Brown, D. (Hrsg.) *Career choice and development*. 4. Aufl. San Francisco: Jossey-Bass, S. 37–81.
- Jörin, S.; Stoll, F.; Bergmann, C. u. a. (2003): *Explorix - das Werkzeug zur Berufswahl und Laufbahnplanung*. Bern: Hans Huber.
- Kahlert, H.; Mansel, J. (Hrsg.) (2007a): *Bildung und Berufsorientierung : der Einfluss von Schule und informellen Kontexten auf die berufliche Identitätsentwicklung*. Weinheim; München: Juventa-Verl.
- Kahlert, H.; Mansel, J. (2007b): „Bildung und Berufsorientierung von Jugendlichen in Schule und informellen Kontexten“. In: *Bildung und Berufsorientierung : der Einfluss von Schule und informellen Kontexten auf die berufliche Identitätsentwicklung*. Weinheim; München: Juventa-Verl., S. 7–18.
- Kayser, H. (2011): *Vergleichende Analyse der Kategorisierung von Angeboten schulischer Berufsorientierung (unveröffentlichte Examensarbeit)*. Paderborn.
- Kayser, H.; Steinritz, G.; Ziegler, B. (2012): „Assessing occupational aspirations for vocational counseling“. In: Seifried, J.; Wuttke, E. (Hrsg.) *Transitions in vocational education. Research in vocational education*. o.V.

- Kerckhoff, A. C. (1976): „The Status Attainment Process: Socialization or Allocation?“. In: *Social Forces*. 55 (2), S. 368–381, DOI: 10.1093/sf/55.2.368.
- Kilbourne, B. S.; England, P.; Farkas, G. u. a. (1994): „Returns to skill, compensating differentials, and gender bias: Effects of occupational characteristics on the wages of white women and men“. In: *American Journal of Sociology*. 100 (3), S. 689–719.
- Knauf, H. (2003): *Berufsorientierung in der gymnasialen Oberstufe. Eine Erhebung zur Angebotsstruktur im Regierungsbezirk Detmold*. Bielefeld.
<<http://www.berufsorientierung-lebensplanung.de/publikationen.html>> [Stand 26.03.2013].
- Knauf, H.; Oechsle, M. (2007): „Berufsfindungsprozesse von Abiturientinnen und Abiturienten im Kontext schulischer Angebote zur Berufsorientierung“. In: Kahlert, H.; Mansel, J. (Hrsg.) *Bildung und Berufsorientierung : der Einfluss von Schule und informellen Kontexten auf die berufliche Identitätsentwicklung*. Weinheim u.a.: Juventa, S. 143–162.
- Knop, G. (2002): „Kooperationsverbund Schule – Arbeitsamt – Unternehmen im Netzwerk Hamburg“. In: Schudy, J. (Hrsg.) *Berufsorientierung in der Schule. Grundlagen und Praxisbeispiele*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 245–252.
- Köck, M. (2010): „Grundsätzliche Aspekte einer arbeits- und berufsorientierten Didaktik“. In: Köck, M.; Stein, M. (Hrsg.) *Übergänge Von Der Schule in Ausbildung, Studium Und Beruf: Voraussetzungen und Hilfestellungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 19–50.
- Kohli, M. (1973): *Studium und berufliche Laufbahn. Über den Zusammenhang von Berufswahl und beruflicher Sozialisation*. Stuttgart: Enke.
- Kohn, M. L.; Slomczynski, K. M.; Schoenbach, C. (1985): „Social stratification and the transmission of values in the family: A cross-national assessment“. In: *Sociological Forum*. 1 (1), S. 73–102, DOI: 10.1007/BF01115074.
- König, E. (2005): „Das Konstruktinterview: Grundlagen, Forschungsmethodik, Anwendung“. In: *Systemisch denken und handeln. Personale Systemtheorie in Erwachsenenbildung und Organisationsberatung*. Weinheim; Basel: Beltz, S. 83–117.
- König, E.; Volmer, G. (2008): *Handbuch Systemische Organisationsberatung : Grundlagen und Methoden*. Weinheim: Beltz.

- Konsortium Bildungsberichterstattung (2012): *Bildung in Deutschland 2012 : ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Krampen, G.; Reichle, B. (2008): „Entwicklungsaufgaben im frühen Erwachsenenalter“. In: Oerter, R.; Montada, L. (Hrsg.) *Entwicklungspsychologie*. 6. Aufl. Weinheim u.a.: Beltz, S. 333–365.
- Kraus, K. (2006): „Vom Beruf zur Employability? Zur Theorie einer Pädagogik des Erwerbs“. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Krekel, E. M.; Ulrich, J. G. (2009): *Jugendliche ohne Berufsabschluss Handlungsempfehlungen für die berufliche Bildung ; Kurzgutachten*. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung, Stabsabt. <<http://library.fes.de/pdf-files/stabsabteilung/06430.pdf>> [Stand 03.06.2012].
- Krippendorff, K. (2004): „Reliability in Content Analysis.“. In: *Human Communication Research*. 30 (3), S. 411–433, DOI: 10.1111/j.1468-2958.2004.tb00738.x.
- Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (2012): *Übersicht Schulgesetze*. o.V. <http://www.kmk.org/no_cache/dokumentation/rechtsvorschriften-und-lehrplaene-der-laender/uebersicht-schulgesetze.html?sword_list%5B0%5D=schulgesetz> [Stand 18.02.2013].
- Kutscha, Günter (1992): „Entberuflichung und „Neue Beruflichkeit“ - Thesen und Aspekte zur Modernisierung der Berufsbildung und ihrer Theorie“. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. 88 (7), S. 535–548.
- Lamnek, S. (2010): *Qualitative Sozialforschung Lehrbuch*. 5. überarb. Aufl. Weinheim; Basel: Beltz.
- Lange, L. (1975): „Du glaubst zu schieben und Du wirst geschoben“. In: Büschges, G.; Lange, L. (Hrsg.) *Aspekte der Berufswahl in der modernen Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Aspekte-Verlag, S. 169–209.
- Laube, S.; Deller, J. (2006): „Explorix“. In: Fay, E. (Hrsg.) *Tests unter der Lupe 5. Aktuelle psychologische Testverfahren - kritisch betrachtet*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 22–40.

- Lent, R. W. (2005): „A social cognitive view of career development and counseling“. In: Brown, D.; Lent, R. W. (Hrsg.) *Career development and counseling. Putting theory and research to work*. Hoboken, N.J.: John Wiley, S. 101–127.
- Lent, R. W.; Brown, S. D.; Hackett, G. (1996): „Career development from a social cognitive perspective“. In: Brown, D.; Brooks, L. (Hrsg.) *Career choice and development*. 3. Aufl. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, S. 373–421.
- Lent, R. W.; Brown, S. D.; Hackett, G. (1994): „Toward a unifying social cognitive theory of career and academic Interest, choice, and performance“. In: *Journal of Vocational Behavior*. 45 (1), S. 79–122, DOI: 10.1006/jvbe.1994.1027.
- Lewin, K. (1935): *A dynamic theory of personality*. New York, NY, US: McGraw-Hill.
- Lewin, K. (1931): „Environmental forces in child behavior and development“. In: *A Handbook of Child Psychology*. Oxford, England: Clark Univ. Press, S. 94–127.
- Lewin, K. (1948): *Resolving social conflicts, selected papers on group dynamics*. New York: Harper.
- Lippegaus-Grünau, P.; Mahl, F.; Stolz, I. (2010a): *Berufsorientierung – Programme und Projekte von Bund und Ländern, Kommunen und Stiftungen*. München: Deutsches Jugendinstitut. <http://www.dji.de/bibs/9_11672_berufsorientierung.pdf> [Stand 08.06.2012].
- Lippegaus-Grünau, P.; Mahl, F.; Stolz, I. (2010b): *Berufsorientierung – Programme und Projekte von Bund und Ländern, Kommunen und Stiftungen im Überblick*. München: Deutsches Jugendinstitut. <http://www.dji.de/bibs/9_11904_Berufsorientierung_Programme%20und%20Projekte_Mahl.pdf> [Stand 08.06.2012].
- Lumpe, A. (2002): „Gestaltungswille, Selbstständigkeit und Eigeninitiative als wichtige Zielperspektiven schulischer Berufsorientierung“. In: Schudy, J. (Hrsg.) *Berufsorientierung in der Schule. Grundlagen und Praxisbeispiele*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 107–124.
- Mayhack, Kerstin (2011): *Gemeinsam auf dem Weg zum Beruf. Intervention zur Förderung berufswahlrelevanter Kompetenzen von Schülern durch den Elterneinbezug in die Schule*. Erfurt: Universitätsbibliothek Erfurt. <<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:gbv:547-201100568>> [Stand 28.01.2013].

- Mayring, Ph. (2000): „Qualitative Inhaltsanalyse“. In: Flick, U.; von Kardorff, E.; Steinke, I. (Hrsg.) *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl., S. 468–475.
- Mayring, Ph. (2010): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 11. aktual. & überarb. Aufl. Weinheim; Basel: Beltz.
- Mayring, Ph.; Brunner, E. (2010): „Qualitative Inhaltsanalyse“. In: Friebertshäuser, B.; Langer, A.; Prengel, A. (Hrsg.) *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. 3. vollst. überarb. Aufl. Weinheim u.a.: Juventa-Verl., S. 323–333.
- McGarty, C. (1999): *Categorization in social psychology*. London; Thousand Oaks, Calif.: SAGE Publications.
- Medin, D. L.; Lynch, E. B.; Coley, J. D. u. a. (1997): „Categorization and reasoning among tree experts: do all roads lead to Rome?“. In: *Cognitive Psychology*. (32), S. 49–96.
- Mietzel, G. (2001): *Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens*. 6. korr. Aufl. Göttingen u.a.: Hogrefe, Verl. für Psychologie.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung (2010): „Berufs- und Studienorientierung“. Ritterbach.
<<http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulrecht/Erlasse/Berufsorientierung.pdf>>
[Stand 26.03.2013].
- Ministerium für Schule und Weiterbildung (2012): „Schulgesetz NRW“. Ritterbach.
<<http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulrecht/Gesetze/Schulgesetz.pdf>>
[Stand 26.03.2013].
- Minszen, H.; Molsich, B.; Wilkesmann, U. u. a. (2003): *Kontextsteuerung von Hochschulen? Folgen der indikatorisierten Mittelzuweisung*. Berlin: Duncker & Humblot.
- Mitchell, L. K.; Krumboltz, J. D. (1996): „Krumboltz’s Learning Theory of Career Choice and Counseling“. In: Brown, D.; Brooks, L. (Hrsg.) *Career choice and development*. 3. Aufl. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, S. 233–280.
- Moen, P. (2006): „Bronfenbrenner in context and in motion“. In: *ZSE: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*. 26 (3), S. 246–261.

- Mortimer, J. T.; Shanahan, M. J. (1994): „Adolescent Work Experience and Family Relationships“. In: *Work and Occupations*. 21 (4), S. 369–384, DOI: 10.1177/0730888494021004002.
- Moser, K.; Schmook, R. (2006): „Berufliche und organisationale Sozialisation“. In: Schuler, H. (Hrsg.) *Lehrbuch der Personalpsychologie*. 2. Aufl. Göttingen: Hogrefe, S. 231–253.
- Oerter, R.; Dreher, E. (2008): „Jugendalter“. In: Oerter, R.; Montada, L. (Hrsg.) *Entwicklungspsychologie*. 6. Aufl. Weinheim u.a.: Beltz, S. 271–332.
- Osipow, S. H. (1990): „Convergence in theories of career choice and development: Review and prospect“. In: *Journal of Vocational Behavior*. 36 (2), S. 122–131, DOI: 10.1016/0001-8791(90)90020-3.
- Osipow, S. H.; Fitzgerald, L. F. (1996): *Theories of career development*. 4. Aufl. Boston: Allyn and Bacon.
- Parson, F. (1909): *Choosing a vocation*. Boston: Houghton Mifflin.
- Phillip, E. (2010): „Teamentwicklung“. In: Bohl, T.; Helsper, W.; Holtappels, H. G. u. a. (Hrsg.) *Handbuch Schulentwicklung. Theorie - Forschungsbefunde - Entwicklungsprozesse - Methodenrepertoire*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 284–288.
- Popp, U. (2007): „Widersprüche zwischen schulischer Sozialisation und jugendlichen Identitätskonstruktionen. Zur „Identitätskrise“ der Schule“. In: Kahlert, H.; Mansel, J. (Hrsg.) *Bildung und Berufsorientierung. Der Einfluss von Schule und informellen Kontexten auf die berufliche Identitätsentwicklung*. Weinheim u.a.: Juventa, S. 19–35.
- Prager, J. U.; Wieland, C. (2006): „Neue Hoffnung für die Jugend beim Übergang von der Schule in den Beruf?!“. In: *Schulverwaltung NRW*. (3), S. 81–83.
- Prager, J. U.; Wieland, C. (2005): „Zwischen Wunsch und Wirklichkeit. Beschäftigungsfähigkeit und berufliche Orientierung. Jugendliche im Spiegel empirischer Untersuchungen“. In: *Von der Schule in die Arbeitswelt. Bildungspfade im europäischen Vergleich*. Gütersloh, S. 15–29.
- Puhlmann, A.; Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.) (2005): „Die Rolle der Eltern bei der Berufswahl ihrer Kinder“.
<http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a24_puhlmann_ElternBerufswahl.pdf> [Stand 08.06.2012].

- Rademacker, H. (2002): „Schule vor neuen Herausforderungen. Orientierung für Übergänge in eine sich wandelnde Arbeitswelt“. In: Schudy, J. (Hrsg.) *Berufsorientierung in der Schule: Grundlagen und Praxisbeispiele*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 51–68.
- Ratschinski, G. (2001): „Ansätze einer theoriegeleiteten Berufsorientierung und Berufsberatung als Beitrag zur Berufsbildung für benachteiligte Jugendliche“. In: Enggruber, R. (Hrsg.) *Berufliche Bildung benachteiligter Jugendlicher. Empirische Einblicke und sozialpädagogische Ausblicke*. Münster: LIT, S. 165–196.
- Ratschinski, G. (2009): *Selbstkonzept und Berufswahl. Eine Überprüfung der Berufswahltheorie von Gottfredson an Sekundarschülern*. Münster; New York, NY; München; Berlin: Waxmann.
- Rauner, F.; Grollmann, Ph.; Martens, T. (2007): *Messen beruflicher Kompetenz(entwicklung)*. (ITB Forschungsberichte 21/2007) Bremen. < http://www.ibb.uni-bremen.de/fileadmin/user/Kompetenzentwicklung/FB_21_Messen_beruflicher_Kompetenzentwicklung.pdf> [Stand 07.08.2012].
- Renkl, A. (1996): „Träges Wissen: Wenn Erlerntes nicht genutzt wird“. In: *Psychologische Rundschau*. 47, S. 78–92.
- Rodarius, D.; Backmann, A. (2010): „Übergangsmanagement, Netzwerke und Kooperationen“. In: Köck, M.; Stein, M. (Hrsg.) *Übergänge von der Schule in Ausbildung, Studium und Beruf. Voraussetzungen und Hilfestellungen*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 129–150.
- Roe, A. (1957): „Early determinants of vocational choice“. In: *Journal of Counseling Psychology*. 4 (3), S. 212–217, DOI: 10.1037/h0045950.
- Rolfs, H. (2001): *Berufliche Interessen. Die Passung zwischen Person und Umwelt in Beruf und Studium*. Göttingen: Hogrefe.
- Roos, S. (2006): *Evaluation des Trainings mit Jugendlichen im Rahmen schulischer Berufsvorbereitung*. Frankfurt am Main u.a.: Lang.
- Von Rosenstiel, L.; Molt, W.; Rüttinger, B. (2005): *Organisationspsychologie*. 9. vollst. überarb. & erw. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.
- Rottinghaus, P. J.; Larson, L. M.; Borgen, F. H. (2003): „The relation of self-efficacy and interests. A meta-analysis of 60 samples“. In: *Journal of Vocational Behavior*. 62 (2), S. 221–36.

- Rousseau, Jean-Jacques (1975): *Emil oder Über die Erziehung*. 3. unver. Aufl. Paderborn: F. Schöningh.
- Sacher, W. (2008): *Elternarbeit. Gestaltungsmöglichkeiten und Grundlagen für alle Schularten*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. — ISBN: 9783781516021 3781516024
- Savickas, M. L. (2005): „The Theory and Practice of Career Construction“. In: Brown, D.; Lent, R. W. (Hrsg.) *Career development and counseling. Putting theory and research to work*. Hoboken, N.J.: John Wiley, S. 42–70.
- Schäfer, B. (2001): „Schule - Wirtschaft/Arbeitsleben -Glossar: Arbeit“. <http://www.swa-programm.de/texte_material/glossar/index_html_stichwort=Arbeit.html> [Stand 06.07.2012].
- Scheller, P.; Spangenberg, H.; Willich, J. (2007): „Veränderungen von Ausbildungs- und Tätigkeitsmotiven Jugendlicher zwischen 1980 und 2002“. In: Kahlert, H.; Mansel, J. (Hrsg.) *Bildung und Berufsorientierung : der Einfluss von Schule und informellen Kontexten auf die berufliche Identitätsentwicklung*. Weinheim; München: Juventa-Verl., S. 119–140.
- Schmude, C. (2009): *Entwicklung von Berufspräferenzen im Schulalter: längsschnittliche Analyse der Entwicklung von Berufswünschen*. o.V. <<http://edoc.hu-berlin.de/docviews/abstract.php?id=37476>> [Stand 05.07.2012].
- Schnell, R.; Hill, P. B.; Esser, E. (1999): *Methoden der empirischen Sozialforschung*. München: R. Oldenbourg.
- Schudy, J. (2002): „Berufsorientierung als schulstufen- und fächerübergreifende Aufgabe“. In: Schudy, J. (Hrsg.) *Berufsorientierung in der Schule: Grundlagen und Praxisbeispiele*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 9–16.
- Schulenberg, J. E.; Vondracek, F. W.; Crouter, A. C. (1984): „The Influence of the Family on Vocational Development.“. In: *Journal of Marriage and the Family*. 46 (1), S. 129–43.
- Schweikert, Klaus; Schwerin, Christine; Bundesinstitut für Berufsbildung (Bonn) (Hrsg.) (1999): *Aus einem Holz? Lehrlinge in Deutschland. eine Ost-West-Längsschnittuntersuchung. Ergebnisse einer repräsentativen Verlaufsstudie*. Bielefeld: Bertelsmann.

- Scott, W. A. (1955): „Reliability of Content Analysis: The Case of Nominal Scale Coding“. In: *Public Opinion Quarterly*. 19 (3), S. 321, DOI: 10.1086/266577.
- Sewell, W. H.; Haller, A. O.; Ohlendorf, G. (1970): „The educational and early occupational attainment process: Replications and revisions“. In: *American Sociological Review*. 35 (6), S. 1014–1027.
- Sewell, W. H.; Haller, A. O.; Portes, A. (1969): „The educational and early occupational attainment process“. In: *American Sociological Review*. 34 (1), S. 82–92.
- Spokane, A.; Cruza-Guet, M. C. (2005): „Holland’s Theory of Vocational Personalities in Work Environments“. In: Brown, D.; Lent, R. W. (Hrsg.) *Career development and counseling : putting theory and research to work*. Hoboken, N.J.: John Wiley, S. 24–41.
- Stamm, M. (2007): „Geboren 1988: Bildungslaufbahnen und berufliche Identität von Jugendlichen in der Schweiz“. In: Kahlert, H.; Mansel, J. (Hrsg.) *Bildung und Berufsorientierung. Der Einfluss von Schule und informellen Kontexten auf die berufliche Identitätsentwicklung*. Weinheim u.a.: Juventa, S. 83–100.
- Stein, M.; Stummbaum, M. (2010b): „Schulentwicklungsprozesse als Möglichkeit der Förderung von Ausbildungsreife“. In: Köck, M.; Stein, M. (Hrsg.) *Übergänge von der Schule in Ausbildung, Studium und Beruf. Voraussetzungen und Hilfestellungen*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 255–274.
- Stein, Margit; Stummbaum, Martin (2010a): „Mentorenkonzepte als Hilfestellung beim Übergang von der Hauptschule in den Beruf“. In: Köck, Michael; Stein, Margit (Hrsg.) *Übergänge von der Schule in Ausbildung, Studium und Beruf. Voraussetzungen und Hilfestellungen*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 188–204.
- Steinkamp, G. (1998): „Sozialstruktur und Sozialisation“. In: Hurrelmann, K.; Ulich, D. (Hrsg.) *Handbuch der Sozialisationsforschung*. 5. neu ausgest. Aufl. Weinheim u.a.: Beltz, S. 251–278.
- Steinke, I. (2000): „Gütekriterien qualitativer Forschung“. In: Flick, U.; von Kardorff, E.; Steinke, I. (Hrsg.) *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl., S. 319–331.
- Steinritz, G.; Kayser, H.; Ziegler, B. (2012): „Erfassung des beruflichen Aspirationsfelds Jugendlicher - IbeA ein Diagnoseinstrument für Berufsorientierung und Forschung“. In: *Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online*. Funktionen und Erträge pädagogischer

- Diagnostik im wirtschafts- und b (22).
<<http://www.bwpat.de/content/ausgabe/22/steinritz-et-al/>> [Stand 26.03.2013]
- Super, D. E. (1953): „A theory of vocational development“. In: *American Psychologist*. 8 (5), S. 185–190, DOI: 10.1037/h0056046.
- Super, D. E.; Savickas, M. L.; Super, C. M. (1996): „The life-span, life-space approach to careers“. In: Brown, D.; Brooks, L. (Hrsg.) *Career choice and development*. 3. Aufl. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, S. 121–178.
- Torraco, R. J. (2005): „Writing Integrative Literature Reviews: Guidelines and Examples“. In: *Human Resource Development Review*. 4 (3), S. 356–367, DOI: 10.1177/1534484305278283.
- Tudge, J.; Gray, J. T.; Hogan, D. M. (1997): „Ecological perspectives in human development: A comparison of Gibson and Bronfenbrenner“. In: Tudge, J.; Shanahan, M. J.; Valsiner, J. (Hrsg.) *Comparisons in human development*. Cambridge, New York: Cambridge University Press, S. 72–105.
<http://www.uncg.edu/hdf/facultystaff/Tudge/jt_eco.pdf> [Stand 06.07.2012].
- Turkheimer, E.; Haley, A.; Waldron, M. u. a. (2003): „Socioeconomic status modifies heritability of IQ in young children“. In: *Psychological Science*. 14 (6), S. 623–628.
- Turner, S. L.; Lapan, R. T. (2005): „Evaluation of an intervention to increase non-traditional career interests and career-related self-efficacy among middle-school adolescents“. In: *Journal of Vocational Behavior*. 66 (3), S. 516–531, DOI: 10.1016/j.jvb.2004.02.005.
- Unverzagt, Gerlinde (2012): „Arbeitende Kinder Deutschlands fleißige Kids“. *FAZ.NET*. 15.7.2012. <<http://www.faz.net/aktuell/wirtschaft/menschen-wirtschaft/arbeitende-kinder-deutschlands-fleissige-kids-11820484.html>> [Stand 10.02.2013].
- Vondracek, F. W.; Lerner, R. M.; Schulenberg, J. E. (1986): *Career development . A life-span developmental approach*. Hillsdale, N.J.: L. Erlbaum Associates.
- Vondracek, F. W.; Lerner, R. M.; Schulenberg, J. E. (1983): „The concept of development in vocational theory and intervention“. In: *Journal of Vocational Behavior*. 23 (2), S. 179–202, DOI: 10.1016/0001-8791(83)90032-5.
- Wahler, P.; Tully, C. J.; Preiss, C. (2008): *Jugendliche in neuen Lernwelten. Selbstorganisierte Bildung jenseits institutioneller Qualifizierung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Wahler, P.; Witzel, A. (1996): „Berufswahl - ein Vermittlungsprozeß zwischen Biographie und Chancenstruktur“. In: Schober, K.; Gaworek, M. (Hrsg.) *Berufswahl: Sozialisations- und Selektionsprozesse an der ersten Schwelle*. Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit, S. 9–35.
- Von Wensierski, H.-J.; Schützler, C.; Schütt, S. (2005): *Berufsorientierende Jugendbildung. Grundlagen, empirische Befunde, Konzepte*. Weinheim u.a.: Juventa.
- Wenzel, H. (2010a): „Einführung: Entwicklungsprozesse an der Einzelschule gestalten“. In: Bohl, T.; Helsper, W.; Holtappels, H. G. u. a. (Hrsg.) *Handbuch Schulentwicklung. Theorie - Forschungsbefunde - Entwicklungsprozesse - Methodenrepertoire*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 263–266.
- Wenzel, H. (2010b): „Schulinterne Lehrerfortbildung“. In: Bohl, T.; Helsper, W.; Holtappels, H. G. u. a. (Hrsg.) *Handbuch Schulentwicklung. Theorie - Forschungsbefunde - Entwicklungsprozesse - Methodenrepertoire*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 295–298.
- Whittemore, R.; Knafl, K. (2005): „The integrative review: updated methodology“. In: *Journal of Advanced Nursing*. 52 (5), S. 546–553, DOI: 10.1111/j.1365-2648.2005.03621.x.
- Wieland, C.; Lexis, U. (2005): „„Qualitätsmanagement in der Schule“. Das Projekt „Siegel berufswahl- ausbildungsfreundliche Schule“ als Einstieg in die Qualitätsentwicklung“. In: *Unterricht Wirtschaft*. 6 (23), S. 52–58.
- Wiethoff, C. (2011): *Übergang coaching mit Jugendlichen. Wirkfaktoren aus Sicht der Coachingnehmer beim Übergang von der Schule in die Ausbildung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wild, E.; Hofer, M.; Pekrun, R. (2006): „Psychologie des Lernens“. In: Krapp, A.; Weidenmann (Hrsg.) *Pädagogische Psychologie*. 5. vollst. überarb. Aufl. Weinheim: Beltz, S. 203–254.
- Woll, H. (2009): *FAMULLA, Gerd-E./ BUTZ, Bert/ DEEKEN, Sven/ MICHAELIS, Ute/ MÖHLE, Volker/ SCHÄFER, Birgit: Berufsorientierung als Prozess. Persönlichkeit fördern, Schule entwickeln, Übergang sichern*. (Rezension) bwp@.
- Wottawa, H.; Thierau, H. (1998): *Lehrbuch Evaluation*. 2. vollst. überarb. Aufl. Bern u.a.: Hans Huber.

Abkürzungsverzeichnis

AWO: Arbeiterwohlfahrt

BA: Bundesagentur für Arbeit

BIZ: Berufsinformationszentrum

CCT: Circumscription and Compromise Theory

DJI: Deutsches Jugendinstitut

KMK: Kultusministerkonferenz

SCCT: Social Cognitive Career Theory

seP: sich entwickelnde Person

SWA: Schule-Wirtschaft/Arbeitsleben

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Berufswahlkompetenzmodell (Driesel-Lange u. a., 2011a: S. 15)	18
Abbildung 2: Strukturierung relevanter Akteure nach Grund für Beteiligung an Berufsorientierung	27
Abbildung 3: Idealierte Darstellung der kognitiven Landkarte eines männlichen Jugendlichen mit Aspirationsfeld und Entwicklungsstufen nach Gottfredson (1981).....	46
Abbildung 4: Kompromissbildung in Abhängigkeit vom Grad des Kompromisses nach Gottfredson (1996)	47
Abbildung 5: Vereinfachte Darstellung des frühen Wisconsin Modells zum ‚Status Attainment‘ (aus Hotchkiss, Borow, 1996: S. 287).....	50
Abbildung 6: Veranschaulichung einer ‚zweckdienlichen Illusion‘ des Kräfteverhältnisses zwischen Individuum und Umwelt.....	55
Abbildung 7: Modell der ökologischen Systemtheorie nach Bronfenbrenner	59
Abbildung 8: Strukturierung berufsorientierender Faktoren mit Hilfe Bronfenbrenners ökologischer Systemtheorie.....	64
Abbildung 9: Strukturierung der Kategorien auf Mikrosystemebene	74
Abbildung 10: Gesamtmodell zur Strukturierung von Berufsorientierung	76
Abbildung 11: Ablaufmodell integrativer Reviews.....	84
Abbildung 12: Allgemeines inhaltsanalytisches Ablaufmodell (Mayring 2010, S. 60).....	87
Abbildung 13: Ablaufmodell der inhaltlichen Strukturierung (Mayring 2010, S. 99).....	93
Abbildung 14: Ablaufmodell einer Gruppendiskussion in Anlehnung an Lamnek (2010, S. 379).....	97
Abbildung 15: Ablaufmodell zusammenfassender Inhaltsanalyse (Mayring, 2010: S. 68)...	102
Abbildung 16: Finales Kategoriensystem zur Datenanalyse der integrativen Review	112
Abbildung 17: Gesamtmodell zur Strukturierung von Berufsorientierung aus Kap. 4.4	139
Abbildung 18: Vorschlag zur Priorisierung bei der Konzeptumsetzung.....	168

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Bedeutungsebenen des Arbeitsbegriffs nach Kraus (2006: S. 31)	13
Tabelle 2: Maßnahmenkategorien und deren Ziele für das Modell ganzheitlich-formativer Berufsorientierung	73
Tabelle 3: Ablauf und Bestandteile der integrativen Review	94
Tabelle 4: Geplanter Aufbau der Stichprobe zur Gruppendiskussion	99
Tabelle 5: Erhebungssituation und Gestaltung der Gruppendiskussion	101
Tabelle 6: Anzahl gefundener Studien zur Berufsorientierung nach Suchstrategien geordnet	105
Tabelle 7: Anzahl gefundener Studien zur Berufsorientierung nach Forschungsparadigma geordnet	106
Tabelle 8: Anzahl gefundener Studien zur Berufsorientierung nach Untersuchungsdesign geordnet	108
Tabelle 9: Interkoderreliabilität des Kategoriensystems der integrativen Review	111
Tabelle 10: Verteilung der Fälle über die Kategorien der integrativen Review	115
Tabelle 11: Verteilung der Fälle über die Unterkategorien der integrativen Review	117
Tabelle 12: Größe und Verteilung der erhobenen Stichprobe der Gruppendiskussion	159

Anhang zur Datenerhebung und -auswertung

Integrative Review

Suchbegriffe und Datenbanken der Literatursuche

Die folgende Liste enthält die Suchbegriffe und Datenbanken der Literatursuche, welche für die Literatursuche der integrative Review genutzt wurden (vgl. Kap. 5.2.4 sowie 6.1.1).

Liste der verwendeten Suchbegriffe	Liste der verwendeten Datenbanken
Berufsorientierung, Berufswahl, Übergang, Evaluation, Projektbericht, Forschungsbericht, Maßnahme, Kooperation, Praktikum, Beratung, Berufsberatung, Coaching, Mentoring, Buddies, Praxistage, Schülerfirmen, Assessment-center, Kompetenzcheck, Berufswahlpass, Interessenstest, Berufsberater, Berufsberatung, Berufseinstiegsbegleiter, Berufseinstiegsbegleitung, Kooperation, BIZ, Berufsmesse, Informationsveranstaltungen, BORS, BOGY, Begleitung, Reflexion, Bewerbungstraining/-vorbereitung, Girls' Day, Boys' Day, Peers, Familie, Eltern, Schule, Lehrer, Universitäten, Fachhochschule, Nebenjob, BA, Beruf der Eltern, soziale Träger, Jugendhilfe, Betriebe, Betriebserkundung, Stiftungen	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Deutsche Nationalbibliothek ▪ IAB – Institut für Arbeitsmarkt und Berufsforschung ▪ FIS Bildung – Fachportal Pädagogik ▪ Google

Übersicht der gefundenen Studien

Die folgende Tabelle enthält aus Platzgründen nur eine verkürzte Auflistung der gefundenen Studien mit Angaben zu: Fall Nr., Autor(en), Jahrgang, Titel, Quelle, Vermerke über Integration, Ausschluss oder Besonderheiten. Eine Auflistung dieser Studien samt einer differenzierteren Beschreibung und Bewertung im Zuge der Datenevaluation zur integrativen Review beinhaltet der digitale Anhang unter ‚1 – Übersicht der gefundenen Studien‘.

Fall Nr.	Autor(en)	Jahr	Titel	Quelle	Status/ Kommentare
1	Kuhnke, R. & Reißig B.	2007	Schülerinnen und Schüler auf dem Weg von der Schule in die Berufsausbildung. Bericht zur Basiserhebung der Kommunalen Schulabsolventenstudie in den Städten Leipzig, Halle, Jena und Frankfurt (Oder)	http://www.dji.de/bibs/564_8616_Leipzig_Halle_Jena_Frankfurt.pdf [Stand: 11.09.2012]	Integriert
2	Dilger, B; Wenner, N. & Wilms, M.	2010	Auswirkungen von Schülerpraktika im Handwerk auf die Wahl des Ausbildungsberufes – Empfehlungen für die Gestaltung von Schülerpraktika	http://www.fbh.uni-koeln.de/fbhsite/fileadmin/inhalt/40_publicationen/03_schriftreihen/A10_Projektbericht_schuelerpraktika_END.pdf [Stand: 11.09.2012]	Integriert
3	Haack-Wegner, R.	2007	„Das Offene Ohr“ – Niederschwellige Beratung in der Schule – Eine Studie zu einem psychosozialen Gesprächsangebot für Schülerinnen und Schüler	http://www.aap.uni-bremen.de/ccm/cms-service/stream/asset/?asset_id=103162 [Stand: 11.09.2012]	Ausgeschlossen
4	Manneke, K.; Lippegaus-Grünau P. & Straif, C.	2010	Evaluierung des Berufsorientierungsprogramms in überbetrieblichen und vergleichbaren Berufsbildungsstätten	http://www.bmbf.de/pub/BRD/Evaluationsbericht_BOP.pdf [Stand 11.09.2012]	Ausgeschlossen
5	Solga H.; Baas, M. & Kohlrausch B.	2011	Übergangschancen benachteiligter Hauptschülerinnen und Hauptschüler Evaluation der Projekte „Abschlussquote erhöhen - Berufstätigkeit steigern 2“ und „Vertiefte Berufsorientierung und Praxisbegleitung“	http://doku.iab.de/forschungsbericht/2011/fb0611.pdf [Stand 11.09.2012]	Integriert
6	Pätzold, G. & Wingels, J.	2006	Kooperation in der Benachteiligtenförderung Eine Studie zur Umsetzung der Handlungsempfehlungen „Optimierung der Kooperation zur Förderung der sozialen und beruflichen Integration benachteiligter Jugendlicher“	http://www.blk-bonn.de/papers/heft133.pdf [Stand 11.09.2012]	Ausgeschlossen
7	Walter, S.; Bub, E.-M. & Bolay, E.	2009	Freunde schaffen Erfolg Peer-Mentoring im Übergang Hauptschule – Beruf. Evaluation	http://tobias-lib.uni-tuebingen.de/volltexte/2010/4441/pdf/FSE_Bericht.pdf [Stand 11.09.2012]	Ausgeschlossen

Fall Nr.	Autor(en)	Jahr	Titel	Quelle	Status/ Kommentare
8	Knauf, H.	2003	Berufsorientierung in der gymnasialen Oberstufe. Eine Erhebung zur Angebotsstruktur im Regierungsbezirk Detmold	http://www.berufsorientierung-lebensplanung.de/pdf/Angebote%20der%20Schulen%20zur%20Berufsorientierung.pdf [Stand 02.06.2012]	Ausgeschlossen
9	Kühling, G.-A. & Knauer, S.	2006	Zusammenfassende Ergebnisse aus dem Modellvorhaben "Individuelle Lernbegleitung/Individuelles LernCoaching – ein maßnahmeunabhängiges Beratungs- und Coachingangebot für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf"	http://www.ileb-berlin.de/img/modellvorhaben_evaluationsergebnisse.pdf [Stand 11.09.2012]	Ausgeschlossen
10	Schings, C.	2005	Qualipass. Projektverlauf und Evaluation Qualipass 2002-2004	http://www.qualipass.info/dokumente/projektverlauf_qualipass_0204.pdf [Stand 11.09.2012]	Ausgeschlossen
11	Schüpbach, M.; Jutzi, M. & Thomann, K.	2012	Expertise zur Kooperation in verschiedenen Kooperationsfeldern Eine qualitative Studie zu den Bedingungen gelingender multiprofessioneller Kooperationen in zehn Tagesschulen	http://www.ed-bs.ch/bildung/volksschulen/tagesstrukturen/tagesschulen/schupbach-jutzi-thomann-2012-neu.pdf [Stand 12.09.2012]	Ausgeschlossen
12	Stein, M & Stummbaum, M.	2010	Mentorenkonzepte als Hilfestellung beim Übergang von der Hauptschule in den Beruf	Köck, M. & Stein, M. (2010): Übergänge von der Schule in Ausbildung, Studium und Beruf. Voraussetzungen und Hilfestellungen. Klinkhardt: Bad Heilbrunn [Printmedium]	Ausgeschlossen
13	Frings, K; Trabert, L. & Schiefer, S.	2012	Evaluierung der landesweiten Strategie „Optimierung der lokalen Vermittlungsarbeit bei der Schaffung und Besetzung von Ausbildungsplätzen in Hessen (OloV)“ Analyse von Strukturen, Zusammenarbeit und Perspektiven	http://www.hessen-agentur.de/img/downloads/826_OloV_komplett.pdf [Stand 25.03.2013]	Ausgeschlossen

Fall Nr.	Autor(en)	Jahr	Titel	Quelle	Status/ Kommentare
14	Hofmann-Lun, I. & Geier, B.	2008	Förderangebote im letzten Pflichtschuljahr und ihr Beitrag zum Gelingen von Übergängen. Eine Untersuchung in Stuttgart und Leipzig	http://www.dji.de/bibs/564_10328_Zusammenfassung_Schulleiterbefragung.pdf [Stand 13.09.2012]	Ausgeschlossen
15	Stegmann, M.	1981	Inanspruchnahme und Einschätzung der Berufsberatung durch Schüler allgemeinbildender Schulen	http://doku.iab.de/mittab/1981/1981_3_mittab_stegmann.pdf [Stand 13.09.2012]	Ausgeschlossen
16	Lange, E. & Becher, U.	1981	Evaluierung der 1. Schulbesprechung der Berufsberatung der Bundesanstalt für Arbeit	http://doku.iab.de/mittab/1981/1981_4_mittab_lange_becher.pdf [Stand 13.09.2012]	Integriert
17	Lange, E.	1983	Orientierungsveranstaltungen der Berufsberatung in der gymnasialen Oberstufe	http://doku.iab.de/mittab/1983/1983_4_MittAB_Lange.pdf [Stand 13.09.2012]	Integriert
18	Schäffer E. & Grün, C.	2011	Aktionsprogramm Jugendhilfe - Schule - Beruf im Landkreis Saarlouis. Wirkungsbericht der Wissenschaftlichen Begleitung für das Schuljahr 2010/201	http://www.ispo-institut.de/Downloads_1_1_1_1_1_1_1.html [Stand 13.09.2012]	Ausgeschlossen
19	Driesel-Lange, K. & Hany, E.	2005	Berufsorientierung am Ende des Gymnasiums: Die Qual der Wahl	http://www.uni-erfurt.de/index.php?id=674&type=0...1... [Stand 13.09.2012]	Integriert
20	Driesel-Lange, K. & Hany, E.	2006	Berufsorientierung in der gymnasialen Mittelstufe: Wie effektiv sind einzelne Unterrichtsstunden?	http://www.uni-erfurt.de/index.php?id=674&type=0...1... [Stand 13.09.2012]	Integriert
21	Driesel-Lange, K. & Hany, E.	2006	Interventionen zur Berufsorientierung in der gymnasialen Mittelstufe: Fördern Trainings die Berufswahlkompetenz?	http://www.uni-erfurt.de/index.php?id=674&type=0...1... [Stand 13.09.2012]	Integriert
22	Hachmeister, C.-D.; Harde, M. E. & Langer, M. F.	2007	Einflussfaktoren der Studienentscheidung - Eine empirische Studie von CHE und EINSTIEG -	http://www.che.de/downloads/Einfluss_auf_Studienentscheidung_AP95.pdf [Stand 13.09.2012]	Integriert
23	Neuenschwander, M. P.	2008	Elternunterstützung im Berufswahlprozess	http://www.ph.fhnw.ch/ife/projekte/ifeDocus/Publication_Elternunterstützung_im_ID1036/Elternunterstützung%20im%20Berufswahlprozess.pdf [Stand 13.09.2012]	Ausgeschlossen

Fall Nr.	Autor(en)	Jahr	Titel	Quelle	Status/ Kommentare
24	Lentner, M.	2011	Berufsorientierung und Berufsberatung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund	http://www.ibe.co.at/fileadmin/AblageBox/Projektdownloads/ENDBERICHT_Berufsorientierung_von_Jugendlichen_mit_Migrationshintergrund.pdf [Stand 13.09.2012]	Ausgeschlossen
25	Häcker, B.; Hammer, H. & Ripper, J.	2010	Kompetenzanalyse Profil AC an Schulen. Das Assessment-Center-Verfahren zur Ermittlung der individuellen überfachlichen Kompetenzen von Jugendlichen. Evaluationsbericht 2010	http://www.kultusportal-bw.de/servlet/PB/show/1283326/evaluationsbericht_kompetenzanalyse_profil_ac_an_schulen.pdf [Stand 13.09.2012]	Integriert
26	Czerwenka, K.; Voßhage-Zehnder, M. & Graetsch, J. F.	2009	Die Leuphana Sommerakademie für Hauptschülerinnen und Hauptschüler der 8. Klasse aus den Landkreisen Lüneburg und Harburg. Evaluationsbericht 2009	http://www.leuphana.de/fileadmin/user_upload/uniprojekte/sommerakademie/files/Evaluationsbericht_Flensburg_100217_FERTIG.pdf [Stand 13.09.2012]	Ausgeschlossen
27	Overwien, B. & Schleich K.	2008	ZUKUNFTSCAMP – FUTURE NOW 2008 Auswertung von Gruppeninterviews mit Jugendlichen zum Lernen im ZUKUNFTSCAMP in Nordrhein-Westfalen und Berlin-Brandenburg	http://www.zukunftscamps.de/sites/zukunftscamps.de/files/dateien/Evaluierung_ZUKUNFTSCAMP_2008.pdf [Stand 13.09.2012]	Ausgeschlossen
28	Solga, H.; Kohlrausch, B.; Kretschmann, C. & Fromm, S.	2010	Evaluation des Projekts „Abschlussquote erhöhen - Berufsfähigkeit steigern“	http://doku.iab.de/forschungsbericht/2010/fb0510.pdf [Stand 13.09.2012]	Integriert
29	Kriegseisen, G.	2004	Wirkung des Berufsorientierungsunterrichts in der siebten Schulstufe Eine quasi-experimentelle Untersuchung von drei Realisierungsformen	www.phsalzburg.at/.../GKRIEGSEISEN_UNTERSUCH_BO_2004.do... [Stand 13.09.2012]	Integriert
30	Driesel-Lange, K. & Hany, E.	2006	Berufswahl als pädagogische Herausforderung. Schulische Orientierungsmaßnahmen im Urteil von Abiturienten	http://www.pedocs.de/volltexte/2009/1004/pdf/Hany_Driesel_Lange_Berufswahl_als_Diskurs_2006_4_D_pdfa1b.pdf [Stand 13.09.2012]	Integriert

Fall Nr.	Autor(en)	Jahr	Titel	Quelle	Status/ Kommentare
31	Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung	2008	Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Projektes „komm auf Tour – meine Stärken, meine Zukunft“ Vorher-Nachher-Wirkungsprüfung 2008	http://www.komm-auf-tour.de/fileadmin/user_upload/komm-auf-tour.de/dokumente/kommaufTour_Evaluation.pdf [Stand 17.09.2012]	Ausgeschlossen
32	Bolz, P.	2004	Mädchen und junge Frauen im Berufsfindungsprozess	http://www.frankfurt.de/sixcms/media.php/738/Mädchen%20im%20Berufsfindungsprozess.pdf [Stand 17.09.2012]	Ausgeschlossen
33	forsa, Gesellschaft für Sozialforschung und statistische Analysen mbH	2008	Berufsorientierung an deutschen Schulen Eine Befragung unter Lehrern, Eltern und Jugendlichen	http://www.schule-bw.de/schularten/gymnasium/bogy/docs/Rama_Studie_Berufsorientierung.pdf [Stand 17.09.2012]	Ausgeschlossen
34	Schäffer E. & Grün, C.	2011	Wissenschaftliche Begleitung und Evaluation des Projekts "Xenos-Kompetenzwerkstatt" - Abschlussbericht -	http://www.ispo-institut.de/Downloads_1_1_1_1_1_1_1.html [Stand 17.09.2012]	Ausgeschlossen
35	Schmid, M. P.	2010	Berufsorientierung in der Sekundarstufe I: Wissen und Handeln von Lehrpersonen Eine vergleichende Analyse angehender und im Beruf tätiger Lehrerinnen und Lehrer	http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/2010_zu11076.pdf [Stand 17.09.2012]	Integriert
36	Diesel-Lange, K.	2011	Berufswahlprozesse von Mädchen und Jungen. Interventionsmöglichkeiten zur Förderung geschlechtsunabhängiger Berufswahl	Diesel-Lange, K. (2011): Berufswahlprozesse von Mädchen und Jungen. Interventionsmöglichkeiten zur Förderung geschlechtsunabhängiger Berufswahl. Lit: Berlin & Münster [Printmedium]	Integriert
37	Wiethoff, C.	2011	Übergangskoaching mit Jugendlichen. Wirkfaktoren aus Sicht der Coachingnehmer beim Übergang von der Schule in die Ausbildung	Wiethoff, C. (2011): Übergangskoaching mit Jugendlichen. Wirkfaktoren aus Sicht der Coachingnehmer beim Übergang von der Schule in die Ausbildung. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden [Printmedium]	Integriert

Fall Nr.	Autor(en)	Jahr	Titel	Quelle	Status/ Kommentare
38	Roos, S.	2006	Evaluation des Trainings mit Jugendlichen im Rahmen schulischer Berufsvorbereitung	Roos, S. (2006): Evaluation des Trainings mit Jugendlichen im Rahmen schulischer Berufsvorbereitung. Peter Lang: Frankfurt am Main u.a.[Printmedium]	Integriert
39	Becher, U.; Lange, E.; Neuser, H. & Robinson, S.	1983	Evaluation der Berufsberatung der Bundesanstalt für Arbeit. Die Orientierungsmaßnahmen in der gymnasialen Oberstufe	Becher, U.; Lange, E.; Neuser, H. & Robinson, S. (1983): Evaluation der Berufsberatung der Bundesanstalt für Arbeit. Die Orientierungsmaßnahmen in der gymnasialen Oberstufe. Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung: Nürnberg [Printmedium]	Integriert
40	Mansetten, R.	1975	Das Berufsberatungsgespräch. Eine empirische Analyse der beruflichen Einzelberatung in der Berufswahl- und Berufsberatungssituation Jugendlicher.	Mansetten, R. (1975): Das Berufsberatungsgespräch. Eine empirische Analyse der beruflichen Einzelberatung in der Berufswahl- und Berufsberatungssituation Jugendlicher. Speer: Trier [Printmedium]	Integriert
41	Bisping, P.	1975	Zur Bedeutung berufs- und studienkundlicher Vortragsreihen bei der Berufsberatung	Lange, E. & Büschges, G. (1975): Aspekte der Berufswahl in der modernen Gesellschaft. Aspekte: Frankfurt am Main [Printmedium]	Integriert
42	Wittmer, U.	1970	Berufsberatung Methodik und Bewährung. Mit einer Untersuchung zur Bewährungskontrolle der Berufsberaterarbeit	Wittmer, U. (1970): Berufsberatung Methodik und Bewährung. Mit einer Untersuchung zur Bewährungskontrolle der Berufsberaterarbeit. Hans Huber: Bern u.a. [Printmedium]	Integriert

Fall Nr.	Autor(en)	Jahr	Titel	Quelle	Status/ Kommentare
43	Beinke, L.	2006	Der Einfluss von Peer Groups auf das Berufswahl- verhalten von Jugendlichen. Ergebnisse einer Studie aus dem Jahre 2004 einschl. Alleinerziehender und Lehrer	http://alle-lernen.org/download/beinke.pdf [Stand 18.09.2012]	Ausgeschlossen
44	Hentrich, K.	2011	Einflussfaktoren auf die Berufswahlentscheidung Jugendlicher an der ersten Schwelle. Eine theoretische und empirische Untersuchung.	http://www.ibbp.ovgu.de/inibbp_media/downloads/bp/Heft1_2011.pdf [Stand 18.09.2012]	Integriert
45	Oechsle, M; Knauf, H.; Maschetzke, C.& Rosowski, E.	2009	Abitur und was dann? Berufsorientierung und Lebensplanung junger Frauen und Männer und der Einfluss von Schule und Eltern	Oechsle, M; Knauf, H.; Maschetzke, C.& Rosowski, E. (2009): Abitur und was dann? Berufsorientierung und Lebensplanung junger Frauen und Männer und der Einfluss von Schule und Eltern. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden [Printmedium]	Integriert
46	Lang, M.	2010	Can mentoring assist in the school-to-work transition?	http://www.emeraldinsight.com/journals.htm?articleid=1870507 [Stand 18.09.2012]	Ausgeschlossen
47	Wengert-Richter, P.	2007	Das Betriebspraktikum im Studiengang Realschule. Eine Evaluationsstudie zum Erwerb einer studienbegleitenden Berufsorientierungskompetenz zukünftiger Lehrerinnen und Lehrer	http://opus.bsz-bw.de/phka/volltexte/2010/3/pdf/Wengert_Richter_Evaluationsstudie_Studiengang_Realschule.pdf [Stand 18.09.2012]	Ausgeschlossen
48	LOK-Team	2003	Teamarbeit und Berufsorientierung als Gegenstand der Lernortkooperation zwischen Ausbildungsbetrieb, Berufsschule und allgemeinbildender Schule	http://www.beruflicheschulenmodellversuche.de/fileupload/AB03_LOK_Team.pdf [Stand 19.09.2012]	Integriert
49	Henseler, K. & Schönbohm-Wilke, W.	2005	Und nach der Schule? Beiträge zum »Übergang Schule-Beruf« aus Theorie und Praxis	http://www.itb.uni-bremen.de/fileadmin/Download/publikationen/AP_53.pdf [Stand 19.09.2012]	Integriert

Fall Nr.	Autor(en)	Jahr	Titel	Quelle	Status/ Kommentare
50	Kölling, A.	2011	Berufsorientierungscamps und Integration auf dem Ausbildungsmarkt Evaluation einer Maßnahme der erweiterten, vertieften Berufsorientierung	http://www.hdba.de/uploads/tx_sbdownloader/Arbeitspapier_Berufsorientierungscamps.pdf [Stand 19.09.2012]	Integriert
51	Nowak, G.	1995	Evaluierung der Berufsinformationszentren. BIZ	http://www.mychoice.at/fileadmin/user_upload/Downloads/BIZ_Evaluierung_1995_YCS_Design.pdf [Stand 19.09.2012]	Ausgeschlossen
52	Arnold, E.	2006	Der Berufswahlpass. Einsatz und Wirksamkeit des Berufswahlpasses an Hamburger Schulen	http://www.arbeitslehre.uni-wuerzburg.de/uploads/media/Evaluation_Berufswahlpass_HH.pdf [Stand 19.09.2012]	Integriert
53	Seifert, J.; Geithner, S. & Obermeit, T.	2008	Arbeitserfahrung und Berufsorientierung. Evaluation eines Modellprojektes zur Berufsorientierung des Landkreises Stollberg	http://www.qucosa.de/fileadmin/data/qucosa/documents/5595/data/Forschungsbericht.pdf [Stand 19.09.2012]	Integriert
54	Ebach, J.; Jesse, A. & Sander, E.	2005	Evaluation und Qualitätssicherung im Ada-Lovelace-Projekt - Wirkungsanalysen	http://www.ada-lovelace.com/wp-content/uploads/2010/09/Heft-11-NEU1.pdf [Stand 19.09.2012]	Ausgeschlossen
55	Küchler, R.	2008	Berufsorientierung in Mittelschulendurch regionale Kooperation: Eine qualitative Anforderungsanalyse und Konzeption an einem konkreten Schulbeispiel orientierung des Landkreises Stollberg	http://www.qucosa.de/fileadmin/data/qucosa/documents/5617/data/KuechlerBerufsorientierungReiheLA022008final.pdf [Stand 19.09.2012]	Integriert
56	Mayhack, K.	2011	Gemeinsam auf dem Weg zum Beruf. Intervention zur Förderung berufswahlrelevanter Kompetenzen von Schülern durch den Elterneinbezug in die Schule	http://www.db-thueringen.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-24314/mayhack.pdf [21.09.2012]	Integriert
57	Hammer, A.	2009	Berufswahlkompetenz. Ergebnisse aus der Evaluation des Modellprojekts MOVE	http://www.ahammer.homepage.t-online.de/verlag/move_evaluation_berufswahlkompetenz.pdf [Stand 21.09.2012]	Ausgeschlossen

Fall Nr.	Autor(en)	Jahr	Titel	Quelle	Status/ Kommentare
58	Dierkes, A. & Voigt, B.	2001	Standortübergreifende Evaluierung & ORINETz im Internet	http://www.staffport.de/cms2/jbh/data/orinetzabschlussbericht3.pdf [Stand 21,09.2012]	Ausgeschlossen
59	Probst, J.	2010	Positive Peer Kultur in der Berufsorientierung	http://www.pedocs.de/volltexte/2010/3322/pdf/Probst_2010_PeerKultur_D_A.pdf [Stand 21.09.2012]	Ausgeschlossen
60	Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin	2005	Schulen mit Berufswahlpass. Konzepte, Modelle und Module. Ergebnisse aus dem Modellprojekt "Flexibilisierungsbausteine und Berufswahlpass" im Land Berlin 1999 - 2005	http://www.tesla-oberschule.de/pdf/schulen_mit_bwp.pdf [Stand 21.09.2012]	Ausgeschlossen
61	Fußangel, K.; Schulz-Zander, R. & Kemna P.	2006	"workshop zukunft" - Ergebnisse einer projektspezifischen Evaluation. Ergebnisse der Begleitforschung zu berufsvorbereitenden Maßnahmen.	Böttcher, W.; Holtappels, H. G. & Brohm, M. (2006): Evaluation im Bildungswesen. Eine Einführung in Grundlagen und Praxisbeispiele. Juventa: Weinheim u.a.	Integriert
62	von Wensierski, H.-J., Schützler, C. & Schütt, S.	2005	Berufsorientierende Jugendbildung. Grundlagen, empirische Befunde, Konzepte	von Wensierski, H.-J., Schützler, C. & Schütt, S. (2005): Berufsorientierende Jugendbildung. Grundlagen, empirische Befunde, Konzepte. Juventa: Weinheim u.a. [Printmedium]	Ausgeschlossen
63	Hellmer, J.	2007	Schule und Betrieb. Lernen in der Kooperation	Hellmer, J. (2007): Schule und Betrieb. Lernen in Kooperation. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden [Printmedium]	Integriert
64	Bastian, J.; Combe, A.; Hellmer, J. & Wazinski, E.	2007	Zwei Tage Betrieb - drei Tage Schule. Kompetenzentwicklung in der Lernortkooperation	Bastian, J.; Combe, A.; Hellmer, J. & Wazinski, E. (2007): Zwei Tage Betrieb - drei Tage Schule. Kompetenzentwicklung in der Lernortkooperation. Klinkhardt: Bad Heilbrunn [Printmedium]	Integriert

Fall Nr.	Autor(en)	Jahr	Titel	Quelle	Status/ Kommentare
65	Beywl, W.; Friedrich, H. & Geise, W.	1986	Evaluation von Berufswahlvorbereitung. Fallstudie zur responsiven Evaluation	Beywl, W.; Friedrich, H. & Geise, W. (1986): Evaluation von Berufswahlvorbereitung. Fallstudie zur responsiven Evaluation. Westdeutscher Verlag: Opladen [Printmedium]	Integriert
66	Beinke, L.	2008	Das Internet ein Instrument zur Berufsorientierung Jugendlicher?	Beinke, L. (2008): Das Internet ein Instrument zur Berufsorientierung Jugendlicher? Peter Lang: Frankfurt am Main u.a. [Printmedium]	Ausgeschlossen
67	Wahler, P.; Tully, C. J. & Preiß, C.	2004	Jugendliche in neuen Lernwelten. Selbstorganisierte Bildung jenseits institutioneller Qualifizierung	Wahler, P.; Tully, C. J. & Preiß, C. (2004): Jugendliche in neuen Lernwelten. Selbstorganisierte Bildung jenseits institutioneller Qualifizierung. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden [Printmedium]	Integriert
68	Boockmann, B. u.a.	2011	Evaluation der Berufseinstiegsbegleitung nach § 421s SGB III.Zwischenbericht 2011	http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/fb-fb414.pdf?__blob=publicationFile [Stand: 25.03.2013]	Integriert
69	Metzger, H.- D.	2011	Schlau. Übergangsmanagement Nürnberg. Tätigkeitsbericht für das Schuljahr 2010/2011	http://www.schlau.nuernberg.de/fileadmin/schlau/Aktuelles/Evaluation/2010-2011.pdf [Stand: 25.03.2013]	Ausgeschlossen
70	Spi Consult	2011	Kooperation bieten, Kommunikation wagen, Kontinuität schaffen. BVBO. Das Berliner Programm vertiefte Berufsorientierung für Schülerinnen und Schüler	http://www.bvbo-berlin.de/fileadmin/user_upload/Download/BvBo_Evaluation_2011.pdf [Stand: 25.03.2013]	Ausgeschlossen
71	Eckert, M.; Schaar, P. & Schröter, T.	2010	Evaluationsbericht zum Förderprogramm „Initiative Oberschule – IOS“ des Europäischen Sozialfonds in Brandenburg	http://www.mbjs.brandenburg.de/sixcms/media.php/5527/Endbericht_Evaluation_IOS_2010-H%20A1-www.pdf [Stand: 25.03.2013]	Ausgeschlossen

Fall Nr.	Autor(en)	Jahr	Titel	Quelle	Status/ Kommentare
72*	Hammer, K.; Gall, G. & Kramer, M.	2009	Berufswahl-SIEGEL Baden Württemberg Evaluation 2009 Gesamtbericht über alle Regionen	http://www.boris-bw.de/uploads/pics/Vorlage_Gesamtbericht_Homepage_2009_09_28.pdf [Stand: 25.03.2013]	Integriert, trotz keiner wissenschaftlichen Begleitung, sondern ein Beratungsunternehmen - unter Vorbehalt extrahiert
73	Ahrbeck, B.; Lehmann, R.; Fickler- Stang, U.; Kretschmer, A. & Maué, E.	2009	ENEBS. Evaluationsstudie des Netzwerks Berliner Schülerfirmen	http://kups.ub.uni-koeln.de/2657/ [Stand: 25.03.2013]	Ausgeschlossen
74	Wegschneider, A.	2007	ERGEBNISSE DER INTERNEN EVALUATION zum Landesprogramm "Qualifizierung und Arbeit für Brandenburg" aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds (ESF) auf der Grundlage der Förderung des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport (MBS) bei der Umsetzung von Maßnahmen zur Bekämpfung von Jugendarbeitslosigkeit und Verhinderung der Langzeitarbeitslosigkeit (LZA) bei Jugendlichen.	http://www.praxislernen.de/content/pdf/evalernort_praxis.pdf [Stand: 25.03.2013]	Ausgeschlossen
75	Schröder, U. B. & Nentwig- Gesemann, I.	2006	Schülerunternehmen – Effekte und Wirkungsweisen eines Modells. Eine Evaluationsstudie mit qualitativen und quantitativen Forschungsmethoden im Programm „SCHÜLER UNTERNEHMEN was!“ Ein Förderprogramm der Heinz-Nixdorf-Stiftung unter dem Dach der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung	http://www.dkjs.de/schuelerunternehmen/pdf/evalb_schueler_kurz.pdf [Stand: 25.03.2013]	Integriert

Fall Nr.	Autor(en)	Jahr	Titel	Quelle	Status/ Kommentare
76	Rueß, J. & Bötzel, A.	2011	EVALUIERUNG DER UMSETZUNG DES ZUKUNFTSPROGRAMMS ARBEIT IN DEN JAHREN 2007 BIS 2010 EVALUIERUNG DES HANDLUNGS- KONZEPTS SCHULE & ARBEITSWELT	https://www.schleswig-holstein.de/MWAVT/DE/Arbeitsmarkt/Foerderung/Zukunftsprogramm/Evaluation2007-2010a_blob=publicationFile.pdf [Stand: 25.03.2013]	Ausgeschlossen
77*	Hammer, K.; Greiff, D. & Brigitte, H.	2010	SENTA! Schule, Entwicklung, Arbeit. Ein Programm für Haupt- und Realschulen in Baden-Württemberg zur Verbesserung des Übergangs in das Arbeitsleben. Evaluationsbericht 2010	http://www.bosch-stiftung.de/content/language1/downloads/Evaluationsbericht_SENTA_ENDVERSION.pdf [Stand: 25.03.2013]	Integriert, trotz keiner wissenschaftlichen Begleitung, sondern ein Beratungsunternehmen - unter Vorbehalt extrahiert
78	de Haan, G.; Grundmann, D. & Plesse, M.	2009	Nachhaltige Schülerfirmen. Eine Explorationsstudie	http://www2.um.baden-wuerttemberg.de/servlet/is/44406/Explorationsstudie[1].pdf?command=downloadContent&filename=Explorationsstudie%5B1%5D.pdf [Stand: 25.03.2013]	Ausgeschlossen
79	Beer, D. & Ternes, E.	2010	Bericht über die Befragung der Betriebe, die im Landesprogramm „Betrieb und Schule (BUS)“ kooperieren	http://www.kompetenzz.de/Download-Center/Schriftenreihe#heft_8 [Stand: 25.03.2013]	Integriert
80	Hombach, K.; Strunck, S. & von Ackeren, I.	2010	Starke Schule. Deutschlands beste Schulen, die zur Ausbildungsreife führen Potenziale und Perspektiven der „starken Schulen“	http://www.starkeschule.ghst.de/fileadmin/StarkeSchule/user_upload/Aus_der_Wissenschaft/aus_der_Wissenschaft_2008_2009/Potenziale_und_Perspektiven_der_Starken_Schulen.pdf [Stand: 25.03.2013]	Ausgeschlossen
81	Horstkemper, M. & Killus, D.	2003	Lernen in Schule und Betrieb – ein innovatives Modell für die Sekundarstufe I? Modellversuch an Brandenburger Schulen im Rahmen des Förderprogramms „Schule-Wirtschaft/Arbeitsleben“ Ergebnisse der externen Evaluation	http://www.praxislernen.de/content/pdf/pxII-evaluation.pdf [Stand: 25.03.2013]	Integriert

Fall Nr.	Autor(en)	Jahr	Titel	Quelle	Status/ Kommentare
82	Jörin, S.; Stoll, F.; Bergmann, C. & Eder, F.	2004	Explorix - das Werkzeug zur Berufswahl und Laufbahnplanung. Deutschsprachige Adaption und Weiterentwicklung des Self-Directed-Search (SDS) nach John Holland	Jörin, S. , Stoll, F., Bergmann, C. & Eder, F. (2004): Explorix - das Werkzeug zur Berufswahl und Laufbahnplanung. Deutschsprachige Adaption und Weiterentwicklung des Self-Directed-Search (SDS) nach John Holland. Hans Huber: Bern [Printmedium]	Integriert
83	Bergmann, C. & Eder, F.	2005	AIST-R. Allgemeiner Interessen-Struktur-Test mit Umwelt-Struktur-Test (UST-R). Revision	Bergmann, C. & Eder, F. (2005): AIST-R. Allgemeiner Interessen-Struktur-Test mit Umwelt-Struktur-Test (UST-R). Revision. Beltz Test: Göttingen [Printmedium]	Integriert

Übersicht des finalen Kategoriensystems

Aus Platzgründen erfolgt eine ausführliche Darstellung unter Kap. 6.2 angesprochenen finalen Kategoriensystems im digitalen Anhang unter ‚2 – Kategoriensystem der integrativen Review‘. Diese Übersicht enthält Bezeichnungen, Definitionen und Ankerbeispiele der verwendeten Kategorien.

Kodierleitfaden der integrativen Review

Die Anwendung des entwickelten Kategoriensystems erfolgte nach folgendem Kodierleitfaden, dieser diente ebenfalls bei der Testung von Inter- und Intrakoderreliabilität als Orientierungshilfe für die Kodierer.

Kodierleitfaden zur integrativen Review

- Lesen und Lernen des Kategoriensystems, der Definitionen und Ankerbeispiele dazu.
- Lesen einer Proposition und beurteilen:
 - ⇒ Geht es primär um einen Akteur/Lebensbereich oder um eine Maßnahme direkt für die Jugendlichen?
 - ⇒ Welche Art von Akteur/Lebensbereich oder Maßnahme ist es?
 - ⇒ Werden allgemeine Wirkfaktoren, Wirkung, (subjektiver) Stellenwert oder Aufbau beschrieben?
- Bei Propositionen mit zwei verschiedenen Inhalten wird die Proposition durch zwei unterschiedliche Einträge doppelt kodiert: Einmal in der einen Kategorie und einmal in der anderen. Dabei werden die jeweils beachteten Textteile zur Unterscheidung **fett** markiert.
- Ist eine Proposition nicht eindeutig zu verstehen, da relevante Informationen aus dem Dokumentenkontext fehlen, werden diese aus dem Textzusammenhang expliziert und eine Erklärung in eckigen Klammern eingefügt [Erklärung].
- Propositionen, die nicht zugewiesen werden können erhalten die Kodierung „R“.

Berechnung der Inter- und Intrakoderreliabilität

Aufgrund der Erklärungen aus Kap. 6.2 berechnet diese Arbeit die Inter- und Intrakoderreliabilität mit dem Koeffizienten π nach Scott. Die Formel für Scott's π (vgl. 1955) lautet:

$$\pi = \frac{Po - Pe}{1 - Pe}$$

„Po“ entspricht der beobachteten prozentualen Übereinstimmung zwischen zwei Kodierern, wohingegen „Pe“ der zu erwartenden prozentualen Übereinstimmung entspricht. Die Berechnung von „Pe“ erfolgt nach der Formel:

$$Pe = \sum_{i=1}^k pi^2$$

„k“ steht für die Gesamtzahl an Kategorien und „pi“ stellt den Anteil der Urteile dar, die auf eine Kategorie entfallen. Dafür wird die Anzahl der Kodierurteile beider Kodierer zu einer

Kategorie addiert durch die Gesamtzahl aller Kodierurteile dividiert und dieser Wert anschließend quadriert, um die zu erwartende Übereinstimmung pro Kategorie zu berechnen. Am Beispiel der Kategorie 1.1.4 aus der nachfolgenden Tabelle würde die Rechnung lauten:

$$\frac{(62 + 57)}{340} = 0,35 \text{ und } 0,35^2 = 0,1225.$$

Die Summe aller zu erwartenden Übereinstimmungen der Kategorien bildet ‚Pe‘.

Die folgenden Ausführungen schildern zunächst die Berechnung der Interkoderreliabilität und danach der Intrakoderreliabilität. Die Schilderungen zum Nachweis der **Interkoderreliabilität** der integrativen Review beschränken sich auf die dritte Fassung und Überprüfung des Kategoriensystems, da erst hierbei ein ausreichende Güte nachgewiesen werden konnte und die anderen Durchläufe daher nicht relevant für die weitere Auswertung der Daten sind (vgl. Kap. 6.2, Tabelle 9).

Verteilung der Kodierurteile bei dritter Testung der <u>Interkoderreliabilität</u>				
Oberkategorie	Unterkategorie	Urteile Kodierer A	Urteile Kodierer B	Gesamtanzahl der Urteile
1.1 Selbstreflexion & Orientierung	1.1.1 Aufbau			
	1.1.2 Wirkung		1	1
	1.1.3 Wirkfaktor		5	5
	1.1.4 (subjektiver) Stellenwert	62	57	119
1.2 Informationsangebote & -vermittlung	1.2.1 Aufbau			
	1.2.2 Wirkung		2	2
	1.2.3 Wirkfaktor	1	1	2
	1.2.4 (subjektiver) Stellenwert	23	20	43
1.3 Handlungsorientierung	1.3.1 Aufbau			
	1.3.2 Wirkung	1	1	2
	1.3.3 Wirkfaktor	3	3	6
	1.3.4 (subjektiver) Stellenwert	26	26	52
1.4 Beratung & Begleitung	1.4.1 Aufbau			
	1.4.2 Wirkung		1	1
	1.4.3 Wirkfaktor	1		1
	1.4.4 (subjektiver) Stellenwert	5	5	10
1.5 Vernetzung	1.5.1 Aufbau			
	1.5.2 Wirkung			
	1.5.3 Wirkfaktor			
	1.5.4 (subjektiver) Stellenwert		1	1
1.6 Qualitätsentwicklung	1.6.1 Aufbau			

Verteilung der Kodierurteile bei dritter Testung der Interkoderreliabilität				
Oberkategorie	Unterkategorie	Urteile Kodierer A	Urteile Kodierer B	Gesamtanzahl der Urteile
& -sicherung				
	1.6.2 Wirkung			
	1.6.3 Wirkfaktor			
	1.6.4 (subjektiver) Stellenwert			
2.1 Schule	2.1.1 Aufbau			
	2.1.2 Wirkung			
	2.1.3 Wirkfaktor		1	1
	2.1.4 (subjektiver) Stellenwert	14	14	28
2.2 Familie	2.2.1 Aufbau			
	2.2.2 Wirkung		5	5
	2.2.3 Wirkfaktor	5		5
	2.2.4 (subjektiver) Stellenwert	10	9	19
2.3 Peers	2.3.1 Aufbau			
	2.3.2 Wirkung		1	1
	2.3.3 Wirkfaktor			
	2.3.4 (subjektiver) Stellenwert	5	4	9
2.4 Nebenjob	2.4.1 Aufbau			
	2.4.2 Wirkung			
	2.4.3 Wirkfaktor			
	2.4.4 (subjektiver) Stellenwert			
2.5 Stiftungen	2.5.1 Aufbau			
	2.5.2 Wirkung			
	2.5.3 Wirkfaktor			
	2.5.4 (subjektiver) Stellenwert			
2.6 Betriebe	2.6.1 Aufbau			
	2.6.2 Wirkung			
	2.6.3 Wirkfaktor			
	2.6.4 (subjektiver) Stellenwert			
2.7 Universitäten & Fachhochschulen	2.7.1 Aufbau			
	2.7.2 Wirkung			
	2.7.3 Wirkfaktor			
	2.7.4 (subjektiver) Stellenwert	5	5	10
2.8 Arbeitsplatz der Eltern	2.8.1 Aufbau			
	2.8.2 Wirkung			
	2.8.3 Wirkfaktor			
	2.8.4 (subjektiver) Stellenwert			
2.9 Soziale Träger	2.9.1 Aufbau			
	2.9.2 Wirkung			
	2.9.3 Wirkfaktor			
	2.9.4 (subjektiver) Stellenwert	3	4	7

Verteilung der Kodierurteile bei dritter Testung der Interkoderreliabilität				
Oberkategorie	Unterkategorie	Urteile Kodierer A	Urteile Kodierer B	Gesamtanzahl der Urteile
2.10 Bundesagentur für Arbeit	2.10.1 Aufbau			
	2.10.2 Wirkung			
	2.10.3 Wirkfaktor			
	2.10.4 (subjektiver) Stellenwert	6	4	10
Gesamtzahl		170	170	340

Bei dem Durchlauf für die obenstehende Tabelle stimmten die beiden Kodierer bei 145 von 170 Urteilen überein oder in 85,29 % der Fälle, damit ist $P_o = 0,8529$ und $P_e = 0,1766$. Das bedeutet:

$$\pi = \frac{0,8529 - 0,1766}{1 - 0,1766}$$

Also beträgt die Interkoderreliabilität des Kategoriensystems der integrativen Review $\pi = 0,82$.

Eine Überprüfung der **Intrakoderreliabilität** drei Monate nach der Kodierung des Datenmaterials ergab folgende Verteilung der Kodierurteile:

Verteilung der Kodierurteile bei Testung der Intrakoderreliabilität				
Oberkategorie	Unterkategorie	Urteile Durchlauf A	Urteile Durchlauf B	Gesamtanzahl der Urteile
1.1 Selbstreflexion & Orientierung	1.1.1 Aufbau			
	1.1.2 Wirkung			
	1.1.3 Wirkfaktor			
	1.1.4 (subjektiver) Stellenwert	24	24	48
1.2 Informationsangebote & -vermittlung	1.2.1 Aufbau			
	1.2.2 Wirkung	1	1	2
	1.2.3 Wirkfaktor	6	10	16
	1.2.4 (subjektiver) Stellenwert	27	30	57
1.3 Handlungsorientierung	1.3.1 Aufbau			
	1.3.2 Wirkung	3	3	6
	1.3.3 Wirkfaktor	5	5	10
	1.3.4 (subjektiver) Stellenwert	28	29	57
1.4 Beratung & Begleitung	1.4.1 Aufbau			
	1.4.2 Wirkung			

Verteilung der Kodierurteile bei Testung der <u>Intrakoderreliabilität</u>				
Oberkategorie	Unterkategorie	Urteile Durchlauf A	Urteile Durchlauf B	Gesamtanzahl der Urteile
	1.4.3 Wirkfaktor	1		1
	1.4.4 (subjektiver) Stellenwert	5	5	10
1.5 Vernetzung	1.5.1 Aufbau			
	1.5.2 Wirkung	1		1
	1.5.3 Wirkfaktor	1		1
	1.5.4 (subjektiver) Stellenwert	6		6
1.6 Qualitätsentwicklung & -sicherung	1.6.1 Aufbau			
	1.6.2 Wirkung			
	1.6.3 Wirkfaktor			
	1.6.4 (subjektiver) Stellenwert			
2.1 Schule	2.1.1 Aufbau			
	2.1.2 Wirkung			
	2.1.3 Wirkfaktor		1	1
	2.1.4 (subjektiver) Stellenwert	16	14	30
2.2 Familie	2.2.1 Aufbau			
	2.2.2 Wirkung			
	2.2.3 Wirkfaktor	9	9	18
	2.2.4 (subjektiver) Stellenwert	11	11	22
2.3 Peers	2.3.1 Aufbau			
	2.3.2 Wirkung			
	2.3.3 Wirkfaktor			
	2.3.4 (subjektiver) Stellenwert	5	5	10
2.4 Nebenjob	2.4.1 Aufbau			
	2.4.2 Wirkung			
	2.4.3 Wirkfaktor			
	2.4.4 (subjektiver) Stellenwert			
2.5 Stiftungen	2.5.1 Aufbau			
	2.5.2 Wirkung			
	2.5.3 Wirkfaktor			
	2.5.4 (subjektiver) Stellenwert			
2.6 Betriebe	2.6.1 Aufbau			
	2.6.2 Wirkung			
	2.6.3 Wirkfaktor			
	2.6.4 (subjektiver) Stellenwert	1	1	2
2.7 Universitäten & Fachhochschulen	2.7.1 Aufbau			
	2.7.2 Wirkung			
	2.7.3 Wirkfaktor			
	2.7.4 (subjektiver) Stellenwert	5	5	10

Verteilung der Kodierurteile bei Testung der <u>Intrakoderreliabilität</u>				
Oberkategorie	Unterkategorie	Urteile Durchlauf A	Urteile Durchlauf B	Gesamtanzahl der Urteile
2.8 Arbeitsplatz der Eltern	2.8.1 Aufbau			
	2.8.2 Wirkung			
	2.8.3 Wirkfaktor			
	2.8.4 (subjektiver) Stellenwert			
2.9 Soziale Träger	2.9.1 Aufbau			
	2.9.2 Wirkung			
	2.9.3 Wirkfaktor			
	2.9.4 (subjektiver) Stellenwert	3	4	7
2.10 Bundesagentur für Arbeit	2.10.1 Aufbau			
	2.10.2 Wirkung			
	2.10.3 Wirkfaktor			
	2.10.4 (subjektiver) Stellenwert	6	7	13
Gesamtzahl		164	164	328

Nach diesen Werten sowie 143 übereinstimmenden Urteilen von 164 zwischen den beiden Kodierdurchläufen beträgt die prozentuale Übereinstimmung 87,2 %. Damit ist $P_o = 0,872$ und für P_e ergibt sich aus der obigen Tabelle ein Wert von 0,1065. Bei einer Berechnung...

$$\pi = \frac{0,872 - 0,1065}{1 - 0,1065}$$

... beträgt die Intrakoderreliabilität des Kategoriensystems der integrativen Review 0,8567 bzw. nach Aufrunden $\pi = 0,86$.

Kodierung und Analyseschritte der integrativen Review

Aus Platzgründen erfolgt eine ausführliche Darstellung der Kodierung des Datenmaterials sowie der einzelnen Analyseschritte des Materials (vgl. Kap. 6.2) im digitalen Anhang unter ‚3 – Kodierung und Analyseschritte der integrativen Review‘.

Gruppendiskussion

Diskussions- und Transkriptionsleitfaden zur Gruppendiskussion

Die Gruppendiskussion erfolgte nach der Präsentation eines Grundreizes in Form des Konzeptvorschlags aus Kap. 6.5. Dabei diente der untenstehende Diskussionsleitfaden als Orientierungshilfe für die Moderation.

Diskussionsleitfaden

Grundreiz:

„Wie beurteilen Sie auf Grundlage Ihrer Praxiserfahrungen das vorgestellte Konzept?“

Leitfaden:

1. Wo sehen Sie Stärken des Konzepts...
 - 1.1 ... bzgl. Maßnahmekategorien?
 - 1.2 ... bzgl. Kooperationen
 - 1.3 ... bzgl. Aussagen über relevante Faktoren
 - 1.4 ... bzgl. Passung zur Schulart und eigenem Bedarf

2. Wo sehen Sie Schwächen des Konzepts...
 - 2.1 ... bzgl. Maßnahmekategorien
 - 2.2 ... bzgl. Kooperationen
 - 2.3 ... bzgl. Aussagen über relevante Faktoren
 - 2.4 ... bzgl. Passung zur Schulart und eigenem Bedarf

3. Welche Verbesserungsvorschläge haben Sie?
 - 3.1 ... bzgl. Maßnahmekategorien
 - 3.2 ... bzgl. Kooperationen
 - 3.3 ... bzgl. Aussagen über relevante Faktoren
 - 3.4 ... um Passung zu eigener Schulart und Bedarf zu steigern

Das mit Hilfe dieses Leitfadens erhobene Audiomaterial wurde anschließend transkribiert. Zur besseren Differenzierung der einzelnen Sprecher fertigten Hilfskräfte während der Gruppendiskussion einen Sitzplan sowie ein Verlaufsprotokoll, um die wechselnden Sprecher nach diesem Sitzplan zu dokumentieren. Sitzplan und Verlaufsprotokoll befinden sich als ‚4 – Sitzplan und Verlaufsprotokoll der Gruppendiskussion‘ im digitalen Anhang.

Der folgende Transkriptionsleitfaden diene als Orientierung für die Transkription des Audiomaterials:

Leitfaden Transkription – Gruppendiskussion

- Die Transkription erfolgt in ein unformatiertes Word-Dokument.
- Mit Ausnahme des Eingangsimpulses werden alle Inhalte der Audioaufnahme transkribiert.
- Die Transkription erfolgt in **normales Schriftdeutsch**. Dialekt, Satzbaufehler und Stil werden korrigiert, aber ohne den Inhalt der Aussagen zu verfälschen.
- Nicht verständliche Aufnahmeteile werden im Transkript mit grau hinterlegten Fragezeichen markiert und die Zeitabschnitte der unverständlichen Aufnahmeteile angeführt (??? Min 15,21 -16), um später eine Identifikation im Team zu versuchen.
- Vor den Aussagen der Diskussionsteilnehmer steht der jeweilige Personencode aus dem Sitzplan mit einem Doppelpunkt, z.B. ‚1: Texttext Texttext‘, vor Bemerkungen des Diskussionleiters steht ‚D:‘.
- Die fehlende Einleitung oder Beendung eines Satzes wird durch Punkte markiert ‚...‘.
- Fragen zur Transkription werden im Team besprochen

Das daraus entstandene Transkript ist als ‚5 – Transkript der Gruppendiskussion‘ im digitalen Anhang hinterlegt.

Übersicht des finalen Kategoriensystems

Das zur Analyse des Datenmaterials aus der Gruppendiskussion induktiv entwickelte Kategoriensystem besteht aus drei Kategorien. Die nachfolgende Tabelle zeigt diese drei Kategorien sowie die entwickelten Definitionen dafür. Eine umfassendere Darstellung des Kategoriensystems mit Ankerbeispielen aus dem Datenmaterial ist im digitalen Anhang unter ‚6 – Kategoriensystem der Gruppendiskussion‘ hinterlegt.

Kategorie	Definition
1. Konzeptvortrag & zukünftige Gestaltung	Alle Aussagen, die primär Bezug auf das vorgestellte Konzept und seine Empfehlungen nehmen oder hypothetische Überlegungen bzgl. einer zukünftigen Gestaltung von BO darstellen
2. Bedingungen & Faktoren	Alle Aussagen die primär Bedingungen und Einflüsse beschreiben mit denen Lehrer konfrontiert sind und die

	generell Einfluss auf BO nehmen
3. Eigene Gestaltung von BO	Alle Aussagen in denen Lehrer primär von ihrer aktiven Ausgestaltung von BO vor Ort berichten

Kodierleitfaden der Gruppendiskussion

Kodierleitfaden zur integrativen Review

- Lesen und Lernen des Kategoriensystems, der Definitionen und Ankerbeispiele dazu.
- Lesen einer Proposition und beurteilen:
 - ⇒ Geht es primär um den Konzeptvortrag, die vorgestellten Inhalte und eine zukünftige Gestaltung direkt für die Jugendlichen? – dann Kat. 1
 - ⇒ Sind eher die Bedingungen und Faktoren angesprochen, mit denen die Lehrer bei ihrer Arbeit konfrontiert werden? – dann Kat. 2
 - ⇒ Erzählen die Lehrer eher ganz spezifisch von ihrer eigenen Ausgestaltung von BO vor Ort? – dann Kat. 3
- Bei Propositionen mit zwei verschiedenen Inhalten wird die Proposition durch zwei unterschiedliche Einträge doppelt kodiert: Einmal in der einen Kategorie und einmal in der anderen. Dabei werden die jeweils beachteten Textteile zu Unterscheidung **fett** markiert.
- Ist eine Proposition nicht eindeutig zu verstehen, da relevante Informationen aus dem Dokumentenkontext fehlen, werden diese aus dem Textzusammenhang expliziert und eine Erklärung in eckigen Klammern eingefügt [Erklärung].
- Propositionen, die nicht zugewiesen werden können erhalten die Kodierung „R“.

Berechnung der Inter- und Intrakoderreliabilität

Die Berechnung der Inter- und Intrakoderreliabilität erfolgt wie bei der integrativen Review mit Hilfe des Koeffizienten π nach Scott (1955). Auch hier wird nur die letzte Überprüfung der **Interkoderreliabilität** dokumentiert, da erst nach einer Überarbeitung eine ausreichende Güte zur weiteren Analyse nachgewiesen werden konnte. Bei dieser Überprüfung der Interkoderreliabilität stimmten zwei Kodierer in 71 von 80 Urteilen überein, was einer prozentualen Übereinstimmung von 88,75 % entspricht. ‚Po‘ ist damit 0,8875. Die Urteile der Kodierer verteilen sich wie folgt:

Verteilung der Kodierurteile bei zweiter Testung der Interkoderreliabilität			
Kategorie	Urteile Kodierer A	Urteile Kodierer B	Gesamtanzahl der Urteile
1. Konzeptvortrag & zukünftige Gestaltung	30	30	60

Verteilung der Kodierurteile bei zweiter Testung der Interkoderreliabilität			
Kategorie	Urteile Kodierer A	Urteile Kodierer B	Gesamtanzahl der Urteile
2. Bedingungen & Faktoren	26	25	51
3. Eigene Gestaltung von BO	24	25	49
Gesamtzahl der Urteile	80	80	160

Aus den obigen Daten ergibt sich ein Wert für ‚Pe‘ von 0,337. Bei einer Berechnung...

$$\pi = \frac{0,8875 - 0,337}{1 - 0,337}$$

... beträgt die Interkoderreliabilität für das Kategoriensystem der $\pi = 0,83$.

Bei der Berechnung der **Intrakoderreliabilität** erzielte ein Kodierer zwei Wochen nach dem ersten Durchlauf ebenfalls 71 Übereinstimmungen bei insgesamt 80 Urteilen, was wieder 88,75 % entspricht. Dadurch beträgt ‚Po‘ wieder 0,8875. Die Urteile verteilen sich wie folgt:

Verteilung der Kodierurteile bei Testung der Intrakoderreliabilität			
Kategorie	Urteile Durlauf A	Urteile Durchlauf B	Gesamtanzahl der Urteile
1. Konzeptvortrag & zukünftige Gestaltung	30	34	64
2. Bedingungen & Faktoren	26	25	51
3. Eigene Gestaltung von BO	24	21	45
Gesamtzahl der Urteile	80	80	160

Aus den obigen Werten ergibt sich ein Wert für ‚Pe‘ von 0,403. Bei einer Berechnung...

$$\pi = \frac{0,8875 - 0,403}{1 - 0,403}$$

... beträgt die Intrakoderreliabilität für das Kategoriensystem der $\pi = 0,81$.

Kodierung der Gruppendiskussion

Aus Platzgründen erfolgt eine ausführliche Darstellung der Kodierung des Datenmaterials sowie der einzelnen Analyseschritte (vgl. Kap. 7.2) im digitalen Anhang unter ‚7 – Kodierung und Analyseschritte der Gruppendiskussion‘.

Datenträger mit digitalem Anhang

Der Datenträger mit dem digitalen Anhang liegt am Ende dieser Arbeit bei.

Hans Kayser

Wissenschaftlicher Werdegang

09/2005 – 03/2011	Studium Sport/Kunst Lehramt Gymnasien/Gesamtschulen Universität Paderborn Abschluss: 1. Staatsexamen in Kunst und Sport
09/2005 – 10/2011	Erweiterungsstudium Englisch Lehramt Gymnasien/Gesamtschulen Universität Paderborn Abschluss: 1. Staatsexamen in Englisch
10/2009 – 03/2011	Studentische Hilfskraft am Institut für Erziehungswissenschaften (Dr. Thorsten Bührmann) Universität Paderborn
04/2011 – 04/2012	Doktorand und wiss. Mitarbeiter am Lehrstuhl für Berufspädagogik (Prof. Dr. Birgit Ziegler) ▪ Universität Paderborn
04/2012 – 03/2013	▪ Technische Universität Darmstadt