

Wissenschaftliche Begleitung

des Modellprojekts

Vertiefung der Praxis Beruflicher Orientierung im Land Bremen

2021 – 2022

Abschlussbericht und
Handlungsempfehlungen

Weitere Informationen zum Projekt finden Sie unter www.bo-gyo-bremen.de

Impressum:

Autor:innen:

Prof. Dr. Rudolf Schröder, Prof. Dr. Alisha Heinemann, Dr. Tina Fletemeyer,
Marija Cubalevska M. A., Anna-Lena Müller M. Ed., Julia Tietjen M. A.

Projektleitung: Prof. Dr. Alisha M.B Heinemann (ITB Bremen) & Prof. Dr. Rudolf Schröder
(IÖB Oldenburg)

Studentische Mitarbeit: Christoph Hein B. Sc., Guiseppina Sgarra B. A.,
Mustafa Sarhan B. A., Jannis Borgsmüller B. A.

März 2023

Das Modellprojekt „Vertiefung der Praxis Beruflicher Orientierung im Land Bremen“ wurde
von der Senatorin für Kinder und Bildung der Freien Hansestadt Bremen finanziert.

Inhaltsverzeichnis

1	Grundlage des Projekts und wissenschaftliche Begleitung	1
2	Einblicke in die durchgeführten Arbeitspakete und deren Ergebnisse.....	3
	2.1 Die Einbindung von Unterrichtsmaterialien zur Beruflichen Orientierung	3
	2.2 Unterrichtliche Einbindung der futureBOx	12
	2.3 Zusammenarbeit mit sozioökonomisch benachteiligten Eltern im Rahmen der Beruflichen Orientierung	17
3	Ergebnissicherung und -verbreitung	34
4	Handlungsempfehlungen zur Weiterentwicklung der Beruflichen Orientierung in Bremen und Bremerhaven	34
5	Reflexion des Projektverlaufs und Desiderate	39
	Literaturverzeichnis	43
	Anhang.....	46
	Teilprojekt 1: Fragebogen.....	46
	Teilprojekt 2: Interviewleitfaden	56
	Teilprojekt 2: Begleitfragebogen	64
	Teilprojekt 3: Interviewleitfaden	66
	Teilprojekt 3: Flyer zur Gewinnung von Interviewpartner:innen.....	67

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Teilprojekte der wissenschaftlichen Begleitung und Zuständigkeiten der Projektverlängerung	3
Abbildung 2: Theoretische Herleitung des Fragebogens	5
Abbildung 3: Nutzung von Unterrichtszeit für die BO (Mittelwerte) (n= 116)	7
Abbildung 4: Zentralität von fachwissenschaftlichem, fachdidaktischem und/oder Beratungswissen (Mittelwerte) (n= 116)	8
Abbildung 5: Qualitätsanforderungen an Unterrichtsmaterialien für die BO (Mittelwerte) (n= 104).....	11
Abbildung 6: Theoretische Herleitung des Interviewleitfadens	14

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Verteilung des Samples	6
Tabelle 2: Behandlung von möglichen Anschlussalternativen (Sek I und Sek II, Mittelwerte) (n= 116).....	9
Tabelle 3: Einsatz unterschiedlicher Materialarten im Rahmen der BO (Mittelwerte; Mehrfachnennungen möglich) (n= 100).....	9
Tabelle 4: Bezugsquellen für Unterrichtsmaterialien zur BO (Angaben in %; Mehrfachnennungen möglich) (n= 109).....	10
Tabelle 5: Überblick über das Sample	13
Tabelle 6: Verteilung diskriminierungsrelevanter Differenzkategorien und ihrer Intersektionen	21

1 Grundlage des Projekts und wissenschaftliche Begleitung

Im (Selbst-)Bildungsprozess von Jugendlichen ist die Frage der Beruflichen Orientierung¹ (kurz: BO) grundlegend. Trotz bereits seit fast 10 Jahren vorhandener Richtlinien (vgl. z. B. die „Richtlinie zur Berufsorientierung an allgemeinbildenden Schulen“ der Senatorin für Bildung, Wissenschaft und Gesundheit 2012a) und dem darin klar formulierten Anliegen, Berufliche Orientierung als Querschnittsanliegen zu verstehen, welche von allen Lehrpersonen mitzutragen ist, wird vor allem an Schulformen wie der gymnasialen Oberstufe die Umsetzung noch immer zögerlich behandelt (vgl. Friese 2018, S. 28). Dabei wird zumeist übersehen, dass Abiturient:innen im wahrsten Sinne des Wortes vor der Qual der Wahl stehen. Ihnen steht der Weg in hunderte Ausbildungsberufe und tausende Studiengänge offen, wobei Ausbildungsberufe für die jungen Menschen häufig eine unterschätzte Rolle spielen. Dementsprechend benötigen die Schulen besondere Unterstützung, um die BO in der gymnasialen Oberstufe (sowohl an allgemeinbildenden Schulen mit gymnasialer Oberstufe als auch an beruflichen Gymnasien) systematisch verankern zu können. Zu berücksichtigen ist außerdem, dass das Gymnasium die nach der Primarstufe zunehmend am stärksten angestrebte Schulform darstellt (vgl. Stabbert/Schröder 2015, S. 35).

Zur Förderung der BO in der gymnasialen Oberstufe und den beruflichen Gymnasien wurde von 2021 bis 2022 in den Stadtgemeinden Bremen und Bremerhaven das Projekt „Vertiefung der Praxis Beruflicher Orientierung im Land Bremen“ (BOGyO-Vertiefung) durchgeführt. Dieses baut auf das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderte Sonderprogramm zur Beruflichen Orientierung leistungsstarker junger Menschen in der Gymnasialen Oberstufe (BOGyO) auf, welches von Juni 2019 bis Dezember 2021 durchgeführt wurde (Vergabenummer: V0047-2019). Im Rahmen des Projektes BOGyO konnten verschiedene Teilprojekte, wie beispielsweise eine Dokumentenanalyse zu den formalen Rahmenbedingungen für die Ausgestaltung der Beruflichen Orientierung in den Schulen oder vertiefende Leitfadeninterviews zum Stand der realisierten schulischen BO-Konzepte durchgeführt werden. Weiterhin wurden auf Basis der Ergebnisse der mit Lehrpersonen der gymnasialen Oberstufe geführten Interviews Fortbildungsbedarfe und -interessen ermittelt und als Lernangebote in das Format der Erklärvideos überführt. So wurden fünf Erklärvideos im scribble-Stil entwickelt, welche verschiedene Themen im Schnittpunkt BO und Umgang mit Differenz/Heterogenität vertiefen. Außerdem wurden digitale Expert:inneninterviews an regionalen Unternehmen durchgeführt und mit didaktischem Begleitmaterial ergänzt. Im Rahmen der Interviews werden u. a. die individuelle Berufslaufbahnorientierung der Interviewten,

¹ Der Begriff der Beruflichen Orientierung orientiert sich an der Definition der KMK aus dem Jahr 2017, wonach unter Beruflicher Orientierung „[...] alle Synonyme der Berufs- und Studienorientierung gefasst werden“ (KMK 2017, S. 2).

die Auseinandersetzung mit konkreten Arbeitsfeldern und -bedingungen sowie die Präsentation des Unternehmens für die Schüler:innen thematisiert.

Die Corona-Pandemie stellte das Vorläuferprojekt insgesamt jedoch vor große Herausforderungen, was dazu führte, dass verschiedene geplante Arbeitspakete nicht durchgeführt werden konnten. Die wissenschaftliche Begleitung wurde u. a. dadurch eingeschränkt, dass der direkte Zugang zu den Schulen eingeschränkt war. Dies hing auch damit zusammen, dass die Schulen verständlicherweise andere Prioritäten – wie bspw. die Umsetzung des Distanzunterrichts – setzen mussten und die BO und damit auch die Mitarbeit am Projekt erheblich reduziert wurde. Zugleich kam die für die BO essentielle Zusammenarbeit zwischen den Schulen und außerschulischen Institutionen weitgehend zum Erliegen. Infolgedessen konnten einige ursprünglich angedachte Arbeitspakete nicht wie geplant durchgeführt werden. Aus diesem Grund wurden im Jahr 2022 – finanziert von der Senatorin für Kinder und Bildung der Freien Hansestadt Bremen – die Erhebungen

- zum schulischen Einsatz von Unterrichtsmaterialien zur BO,
- zum schulischen Einsatz der futureBOx sowie
- zur Zusammenarbeit mit sozioökonomisch benachteiligten Eltern in der BO

im Rahmen einer Verlängerung des Projektes nachgeholt.

Die Erhebungen werden durchgeführt, um

- a) Lehrpersonen in der praktischen Integration der berufs- und studienorientierenden Lehr- und Lerninhalte in ihrem Fachunterricht besser begleiten zu können,
- b) die Wahrnehmung des Einsatzes der futureBOx als für Bremen spezifisches Dokumentationsinstrument aus Sicht der Lehrpersonen nachzeichnen zu können und,
- c) die Schwellen zum Zugang zu Eltern aus sozio-ökonomisch benachteiligten Haushalten analytisch zu erfassen.

Die Arbeiten im Rahmen der Projektverlängerung können dabei auf den Ergebnissen des bereits abgeschlossenen Projektes aufbauen und die bewährte Zusammenarbeit mit der senatorischen Behörde und dem Landesinstitut für Schule in Bremen fortsetzen. Die Teilprojekte und Zuständigkeiten der Arbeitspakete im Verlängerungsprojekt sind in Abbildung 1 dargestellt. Im Folgenden werden die Teilprojekte und deren Ergebnisse einzeln kurz skizziert.

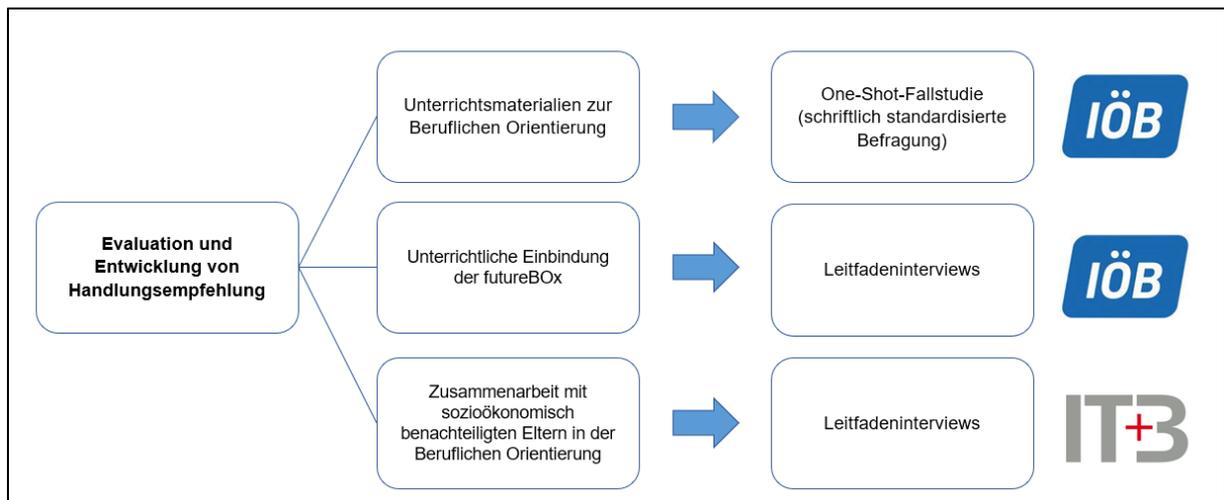


Abbildung 1: Teilprojekte der wissenschaftlichen Begleitung und Zuständigkeiten der Projektverlängerung

2 Einblicke in die durchgeführten Arbeitspakete und deren Ergebnisse

2.1 Die Einbindung von Unterrichtsmaterialien zur Beruflichen Orientierung

Theoretische Herleitung und Forschungsfragen

In verschiedenen empirischen Untersuchungen konnte bereits nachgewiesen werden, dass Lehrpersonen die Berufliche Orientierung oftmals als additive Zusatzaufgabe wahrnehmen, für die sie sich oftmals nur unzureichend qualifiziert fühlen (vgl. Fletemeyer 2021; Frank 2020; Nentwig 2014). Weiterhin wird die BO vorwiegend im Kontext der Sekundarstufe (Sek) I behandelt (vgl. u. a. Schmidt-Koddenberg/Zorn 2012, S. 9; Schröder 2015, S. 30). Einige Studien weisen zudem darauf hin, dass berufs- und studienorientierende Aspekte im Fachunterricht kaum berücksichtigt werden (vgl. Bolte 2003; Bolte/Schulte 2014; Dreer/Kracke 2011; Frank 2020; Knauf 2009; Schröder et al. 2018) und die Potenziale der fachunterrichtlichen Verknüpfung mit der BO von den Lehrpersonen häufig nicht wahrgenommen oder ausgeschöpft werden (vgl. Schröder et al. 2018, S. 189).

Dieser Trend zeigte sich ebenfalls für das Bundesland Bremen. Denn obgleich die Richtlinie der Senatorin für Bildung Wissenschaft und Gesundheit (2012a) bereits seit geraumer Zeit vorschreibt, dass die Berufliche Orientierung als Querschnittsaufgabe zu definieren ist, welche von allen Lehrpersonen – und damit auch allen Fächern – mitzutragen ist, ist zu verzeichnen, dass diese Aufgabe vor allem an den gymnasialen Schulformen noch randständig betrachtet und umgesetzt wird. So ergab bspw. auch die Analyse der curricularen Vorgaben im Rahmen des Vorläuferprojektes, das in Bremen in den Bildungsplänen der Unterrichtsfächer in der gymnasialen Oberstufe, anders als in der Sekundarstufe I der Oberschulen und Gymnasien, kaum Anknüpfungspunkte für die Berufliche Orientierung enthalten sind.

Denn „[o]bgleich erste Bestrebungen zu erkennen sind, den fächerübergreifenden Charakter der Beruflichen Orientierung an den Schulen zu stärken, verbleibt dies jedoch oberflächlich und unsystematisch“ (Fletemeyer et al. 2022, S. 37).

Den Lehrpersonen steht jedoch eine Vielzahl verschiedener (digitaler und analoger) Unterrichtsmaterialien zur Verfügung (vgl. Kaminski/Loerwald 2015, S. 23), die für die Berufliche Orientierung genutzt werden können (z. B. sdw-Materialien und weitere Materialien, die über itslearning abgerufen werden können).

Da die unterrichtliche Einbindung berufs- und studienorientierender Inhalte jedoch insgesamt einen wesentlichen Baustein gelingender Beruflicher Orientierung darstellt, sollte im Vorläuferprojekt die Nutzung vorgefertigter Unterrichtsmodule stehen (Beispiele: Materialien der Stiftung der deutschen Wirtschaft und des BOGn-Projektes). Aufgrund der durch die Corona-Pandemie hervorgerufenen Kontaktbeschränkungen, konnte das vor Projektbeginn geplante methodische Vorgehen nicht hinreichend umgesetzt werden. Ziel sollte sein, besonders geeignete Unterrichtsmaterialien zu identifizieren. Im Sinne einer Bestenauswahl sollten Lehrpersonen gebeten werden, aus ihrer Sicht besonders geeignete Materialien zur Evaluation anzumelden.

Es bleibt ein wichtiges Forschungsdesiderat mit hoher Praxisrelevanz, das sich vor allem auf das Kerngeschäft der Lehrpersonen, das Unterrichten, bezieht. In diesem Zusammenhang sollen im Verlängerungsprojekt wissenschaftliche Erkenntnisse darüber eingeholt werden, welche Qualitätsanforderungen die Lehrpersonen an berufs- und studienorientierende Unterrichtsmaterialien stellen und wie die unterrichtliche Umsetzung mit zur Verfügung gestellten Materialien derzeit gelingt.

Hierfür wurde in einem Teilprojekt eine quantitative Befragung durchgeführt, wobei die folgenden Forschungsfragen verfolgt wurden:

- Wie sollten Unterrichtsmaterialien zur Förderung des Beruflichen Orientierungsprozesses der Schüler:innen aus Sicht der Lehrpersonen (aus)gestaltet (Ziel, Inhalt, Methode) werden?
- Wie gestaltet sich die derzeitige Integration von berufs- und studienorientierenden Materialien im Fachunterricht?
- Wie schätzen die Lehrpersonen eine stärkere Integration berufs- und studienorientierender Themen in die Bildungspläne ihrer Fächer ein?

Die Ergebnisse einer solchen Studie können dazu führen, dass die Lehrpersonen – und damit auch die Schüler:innen – von den bereitgestellten Unterstützungsstrukturen bestmöglich profitieren.

Mithilfe eines digitalen Fragebogens über das Online-Umfrage-Tool UniPark (s. Anhang) wurde im Zeitraum zwischen dem 31.08.2022 bis zum 30.09.2022 eine One-Shot Fallstudie durchgeführt. Der Fragebogen richtete sich an alle Lehrpersonen jeglicher Fakultas (Sek I und Sek II). In diesem Rahmen erfolgte keine Beschränkung allein auf die gymnasiale Oberstufe. Um ausreichend Lehrpersonen zu gewinnen, wurden die Schulleitungen aller Schulen in Bremen und Bremerhaven per E-Mail angeschrieben und um Weiterleitung gebeten.

Der verwendete Fragebogen wurde deduktiv aus verschiedenen theoretischen und empirischen Zugängen abgeleitet und induktiv ergänzt (vgl. Baumert/Kunter 2011; Kaminski/Loerwald 2015, S. 56ff.; Lembke 2021, S. 113ff.; Driesel-Lange et al. 2010, S. 15ff.; Jung 2019, S. 57). Abbildung 2 gibt einen Überblick über theoretischen Aufbau des Fragebogens.

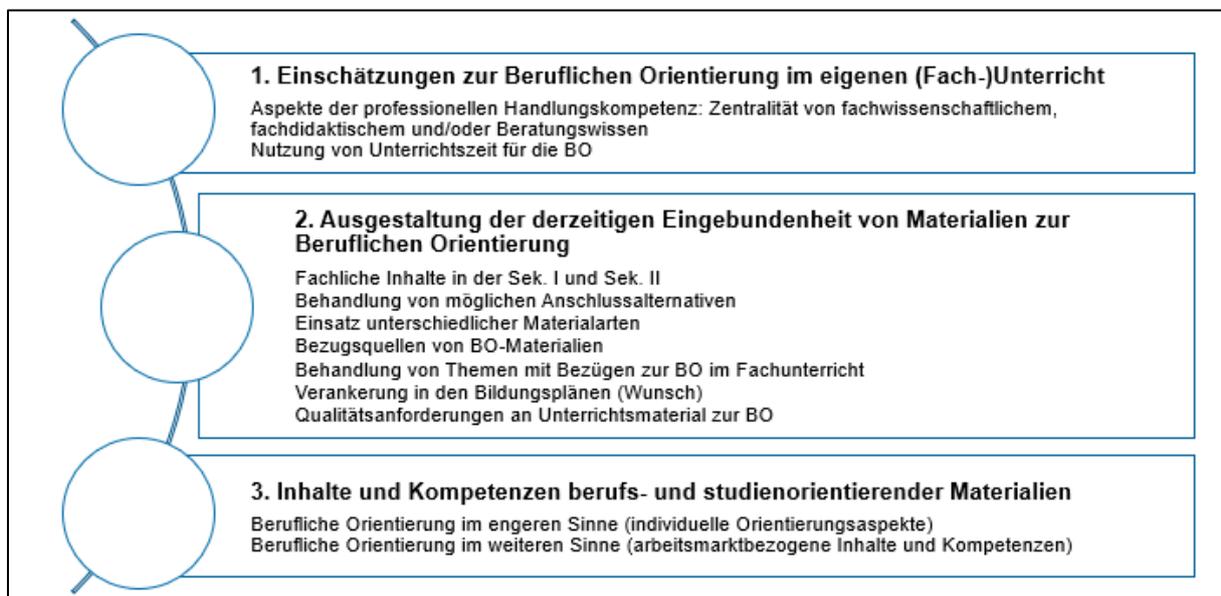


Abbildung 2: Theoretische Herleitung des Fragebogens

Der Fragebogen enthält geschlossene Fragen sowie Freitextfelder und gliedert sich in drei thematische Schwerpunkte mit inhaltlichen Spezifizierungen: die Einschätzung zur Beruflichen Orientierung im eigenen (Fach-)Unterricht, die Ausgestaltung der derzeitigen Eingebundenheit von Materialien zur BO sowie die Inhalte und Kompetenzen berufs- und studienorientierender Materialien. In der Regel sollten sich die Lehrpersonen auf einer fünfstufigen Likert-Skala von 1 („stimme gar nicht zu“) bis 5 („stimme voll und ganz zu“) positionieren. Im Rahmen der Datenauswertung wurden die Rohdaten zunächst bereinigt. Es folgten deskriptive Mittelwertanalysen sowie berechnete Korrelationen gemäß Pearson-(Normalverteilung)- und Mann-Whitney-Testverfahren (nichtparametrisches Äquivalent zum t-Test).

Beschreibung des Samples

Insgesamt haben 116 Lehrpersonen den Fragebogen bearbeitet, davon haben 100 Personen den Fragebogen vollständig beendet (entspricht einer Beendigungsquote von 86 %). Die Verteilung des Samples hinsichtlich der Kriterien „Schulform“ und „Geschlecht“ ist in Tabelle 1 dargestellt.

	Allgemein- bildendes Gymnasium	Berufliches Gymnasium	Schul- zentrum	Ober- schule	andere	gesamt
n	25	14	18	27	17	101
m/w/d	7/17/1	3/10/1	3/14/1	11/15/1	8/8/1	32/64/5

Tabelle 1: Verteilung des Samples

Insgesamt unterrichten 30 % der befragten Lehrpersonen ein wirtschaftsaffines Fach², 34 % der Lehrpersonen unterrichten ein oder mehrere Schulfächer fachfremd. Ein Großteil der Lehrpersonen (65 %) hat mehr als zehn Jahre Unterrichtserfahrung. Circa zwei Drittel der befragten Lehrpersonen verfügen über außerschulische Berufserfahrungen (abgeschlossene duale Ausbildung 41 %, Studium (nicht Lehramt) 39 %, abgeschlossene schulische Ausbildung 18 %; Mehrfachnennungen möglich).

Im Folgenden soll exemplarisch auf zentrale Ergebnisse der Erhebung entlang der thematischen Schwerpunktsetzungen eingegangen werden.

Einschätzung zur Beruflichen Orientierung im eigenen (Fach-)Unterricht

Die Lehrpersonen sollten zunächst Einschätzungen zur Einbindung der Beruflichen Orientierung in den eigenen Fachunterricht vornehmen.

Insgesamt zeigt sich, dass sich die befragten Lehrpersonen eher „*unschlüssig*“ hinsichtlich der Einbindung der Beruflichen Orientierung in ihren Fachunterricht zeigen (vgl. $M_3 = 2,99$). Als mögliches Hindernis geben die Befragten einen Mangel an Zeit ($M_1 = 3,13$) an. Die Lehrpersonen (v. a. Lehrpersonen wirtschaftsaffiner Fächer) sehen Anknüpfungspunkte zur BO in ihrem Fachunterricht ($M_3 = 2,99$), nutzen die vorhandene Unterrichtszeit jedoch kaum zur Integration berufs- und studienorientierender Inhalte. In Übereinstimmung mit den Ergebnissen anderer Untersuchungen sollte die BO nach Meinung der Lehrpersonen tendenziell eher außerhalb des Unterrichts erfolgen ($M_2 = 3,11$) (vgl. Schröder/Lembke/Fletemeyer 2018, S. 185; Frank 2020, S. 474).

² Zwei Lehrpersonen unterrichten das wirtschaftsaffine Fach fachfremd.

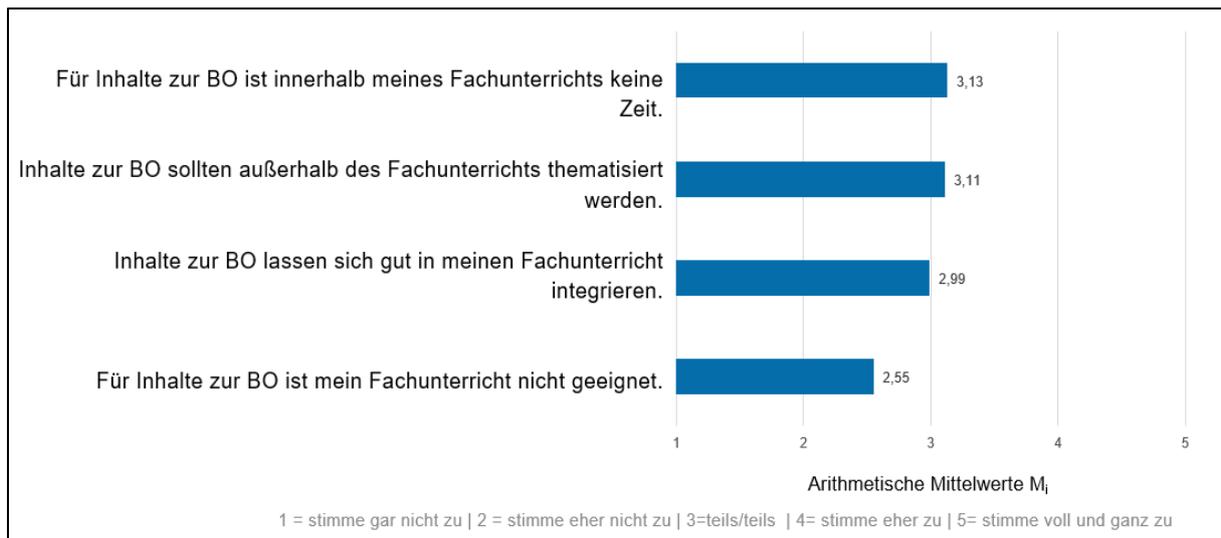


Abbildung 3: Nutzung von Unterrichtszeit für die BO (Mittelwerte) (n= 116)

Anschließend sollten die Lehrpersonen mithilfe eines Schiebereglers angeben, wie viel Zeit sie aktuell in ihrem Fachunterricht für die Berufliche Orientierung nutzen. Hierzu konnten Prozentwerte zwischen 0 % und 100 % angegeben werden. Es ist zu beachten, dass die Angaben einer sozialen Erwünschtheit unterliegen können und daher in positiver Richtung verzerrt sein könnten.

Im Durchschnitt wird 16,7 % der Unterrichtszeit für die BO genutzt. Hier zeigt sich in den Daten jedoch eine relativ große Streuung (Standardabweichung 19,3; Median 10). Der Großteil der Lehrpersonen (kumuliert 80,2 %) verwendet aktuell zwischen 0-20 % der Unterrichtszeit für die BO. Die hohen prozentualen Werte dürfen jedoch nicht damit gleichgesetzt werden, dass die BO bereits in den benannten Umfängen in den Unterricht integriert wird. Die Zahlen erlauben keinen Rückschluss auf tatsächlich geleistete Zeiten sowie über die Qualität der Einbindungen.

Mit Blick auf schulformspezifische Unterschiede zeigt sich, dass am Schulzentrum durchschnittlich am meisten Unterrichtszeit für die Berufliche Orientierung verwendet wird (\bar{X} = 25,28 %) (Signifikanzniveau nach u-Test: .015* (2-seitig)), wohingegen an Gymnasien am wenigsten Zeit während des Fachunterrichts aufgebracht wird (\bar{X} = 9,88 %).

Auffällig ist, dass Lehrpersonen wirtschaftsaffiner Fächer (\bar{X} = 24,8 %) im Vergleich signifikant mehr Unterrichtszeit für die Berufliche Orientierung verwenden bzw. aufbringen als Lehrpersonen anderer Fächer (\bar{X} = 12,96 %) (Signifikanzniveau nach u-Test: .001** (2-seitig)).

Anschließend wurden die Lehrpersonen befragt, wie viel Zeit ihres Fachunterrichts sie maximal für die BO nutzen würden. Hier zeigte sich, dass die Lehrpersonen durchaus bereit wären, mehr Unterrichtszeit für die BO zu nutzen (25,6 %). Auch hier erlauben die Zahlen keinen Rückschluss auf die Qualität der Einbindungen.

In den nachfolgenden Items (vgl. Abbildung 4) wurde untersucht, welche Aspekte der professionellen Handlungskompetenz von Lehrpersonen (vgl. Baumert/Kunter 2011) bezogen auf die Berufliche Orientierung aus Sicht der Lehrpersonen besonders beansprucht werden. Es zeigt sich, dass Beratungswissen ($M_2= 4,02$) im Vergleich zu fachdidaktischem Wissen ($M_5= 3,1$) als relevanter für die Vermittlung von BO-Inhalten angesehen wird. Weiterhin besteht eine hohe Zustimmung zu der Aussage, dass arbeitsweltbezogene Themen eine hohe Relevanz zur Vermittlung von Inhalten zur BO inne tragen ($M_1= 4,04$).

Die Lehrpersonen äußern jedoch grundsätzlich eine Bereitschaft dazu, mit Unterstützung (z. B. in Form von aufbereiteten Materialien) die BO stärker in den Fachunterricht zu integrieren ($M_4= 3,25$). Des Weiteren gehen die Lehrpersonen davon aus, dass die Integration berufs- und studienorientierender Materialien die Leistungsmotivation der Schüler:innen im Fachunterricht fördert, wenn diese fachbezogene Berufsvorstellungen haben ($M_3= 3,51$).

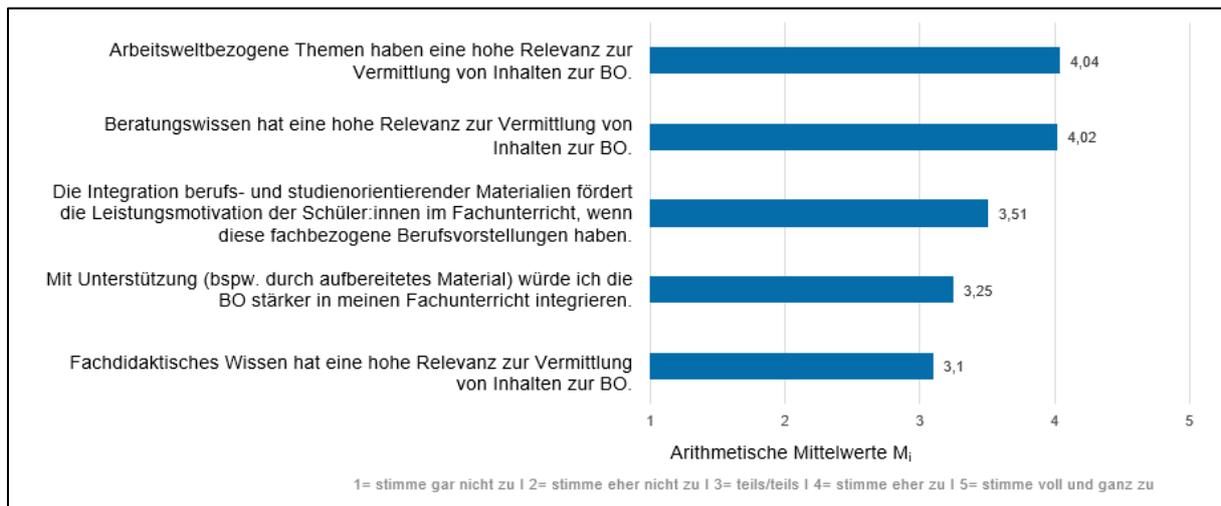


Abbildung 4: Zentralität von fachwissenschaftlichem, fachdidaktischem und/oder Beratungswissen (Mittelwerte) (n= 116)

Ausgestaltung der derzeitigen Eingebundenheit von Materialien zur Beruflichen Orientierung

Der zweite Abschnitt des Fragebogens fokussiert die konkrete Ausgestaltung von Unterrichtsmaterialien zur BO. Hierbei sollte mehr darüber in Erfahrung gebracht werden, welche inhaltlichen Schwerpunkte den Lehrpersonen beim Einsatz von berufs- und studienorientierenden Materialien wichtig erscheint.

Die Lehrpersonen sollten zunächst mithilfe einer vierstufigen Likert-Skala (1: „unwichtig“ bis 4: „sehr wichtig“) bewerten, für wie wichtig sie die Behandlung von verschiedenen Anschlussalternativen halten. Zentral ist, dass eine Unterscheidung gemäß Sek I und Sek II vorgenommen werden konnte. Zentrale Ergebnisse sind in Tabelle 2 dargestellt.

	Duale/ Schulische Ausbildung	Studium (Universität)	Studium (Fachhoch- schule)	Duales Studium	Über- brückungs- möglich- keiten	Berufliche Selbst- ständigkeit
Sek I	3,60	2,86	2,89	2,91	3,16	2,52
Sek II	3,56	3,60	3,61	3,61	3,41	2,81

Mittelwerte, 1= unwichtig | 2= weniger wichtig | 3= wichtig | 4= sehr wichtig

Tabelle 2: Behandlung von möglichen Anschlussalternativen (Sek I und Sek II, Mittelwerte) (n= 116)

Sowohl für die Sek I ($M_1= 3,6$) als auch für die Sek II ($M_1= 3,56$) wird die Behandlung der dualen bzw. schulischen Ausbildung als wichtig angesehen. Für die Sek I stellt diese sogar die als am wichtigsten eingeschätzte Anschlussalternative dar. Für die Sek II werden das Studium an der Universität ($M_2= 3,6$) und an der Fachhochschule ($M_3= 3,61$) sowie ein duales Studium ($M_4= 3,61$) als besonders zentral eingeschätzt. Die berufliche Selbstständigkeit spielt sowohl für die Sek I ($M_6= 2,52$) als auch für die Sek II ($M_6= 2,81$) lediglich eine untergeordnete Rolle. Das kann damit zusammenhängen, dass es sich zumeist nicht um eine unmittelbare schulische Anschlussalternative handelt.

Nachfolgend sollten die Lehrpersonen mithilfe einer fünfstufigen Likert-Skala (1: „nie“ bis 5: „immer“) angeben, wie häufig sie verschiedene Materialarten im Rahmen der Beruflichen Orientierung einsetzen. Die Ergebnisse sind in Tabelle 3 dargestellt.

	Schul- buch	Arbeits- heft	Arbeits- blätter (Print)	Zeitungs- artikel	Videos	soziale Medien
MW	1,82	1,61	2,73	2,55	2,63	2,32
wirtschaftsaffine Lehrpersonen (n= 30)			3,37**		3,17**	2,73*
andere Lehrper- sonen (n= 70)			2,46**		2,4**	2,14*

Mittelwerte, 1= unwichtig | 2= weniger wichtig | 3= wichtig | 4= sehr wichtig
Signifikanzniveau nach u-test: $p<0,05^*$, $p<0.01^{**}$ (2-seitig)

Tabelle 3: Einsatz unterschiedlicher Materialarten im Rahmen der BO (Mittelwerte; Mehrfachnennungen möglich) (n= 100)

Insgesamt ist auffällig, dass alle Materialarten nur selten bis gelegentlich genutzt werden. Von allen Alternativen werden jedoch klassische Arbeitsblätter immer noch am häufigsten genutzt ($M_3 = 2,73$).

Es zeigt sich jedoch insgesamt ein Trend zur Nutzung von digitalen Materialien: Videos und soziale Medien werden im Vergleich zu „klassischen analogen“ Medien (Schulbuch und Arbeitsheft) tendenziell häufiger genutzt. Arbeitsblätter, Videos und soziale Medien werden von wirtschaftsaffinen Lehrpersonen signifikant häufiger verwendet als von Lehrpersonen anderer Fächer. Tendenziell zeigt sich aufgrund der Datenbasis: Je größer die für die BO verwendete Unterrichtszeit, desto höher ist die Verwendung von Videos (.379**) und sozialen Medien (.264**).

Im Anschluss sollten die befragten Lehrpersonen Auskunft über die Bezugsquellen ihrer berufs- und studienorientierenden Materialien geben; es waren Mehrfachnennungen möglich.

	Bunde- sagentur für Arbeit	itslearning- Kurse	Soziale Medien	Landes- institut für Schule (LIS)	Stiftung der Deutschen Wirtschaft (sdw)	kein Bezug von Materialien
n	51	44	31	22	8	30
Nutzung in %	46,8%	40,4%	28,4%	20,2%	7,3%	27,5%

Tabelle 4: Bezugsquellen für Unterrichtsmaterialien zur BO (Angaben in %; Mehrfachnennungen möglich) (n= 109)

Es zeigt sich, dass die Angebote der Bundesagentur für Arbeit (46,8 %) sowie die itslearning-Kurse (40,4 %) die am häufigsten genutzten Bezugsquellen für Unterrichtsmaterialien darstellen, vor allem für Lehrpersonen wirtschaftsaffiner Fächer.

Auch hier zeigt sich wieder der Trend zur Digitalisierung. Denn circa ein Fünftel der befragten Lehrpersonen (28,4 %) nutzt soziale Medien als Bezugsquelle für Unterrichtsmaterialien. Die Materialien des Projekts BOGn (8,3 %) sowie der Stiftung der Deutschen Wirtschaft (sdw) (7,3 %) werden jedoch nur selten genutzt.

Im Vergleich verwenden Lehrpersonen wirtschaftsaffiner Fächer insgesamt mehr Bezugsquellen für Unterrichtsmaterialien sowie tendenziell häufiger digitale Medien für die BO als Lehrpersonen anderer Fächer.

Inhalte und Kompetenzen berufs- und studienorientierender Materialien

Ein Ziel der Studie war es herauszufinden, wie Unterrichtsmaterialien zur Förderung des beruflichen Orientierungsprozesses der Schüler:innen aus Sicht der Lehrpersonen (aus)gestaltet sein sollten. Hierfür wurden den Lehrpersonen verschiedene Aussagen vorgelegt, die sie mithilfe einer fünfstufigen Likert-Skala (1: „stimme gar nicht zu“ bis 5: „stimme voll und ganz zu“) bewerten sollten.



Abbildung 5: Qualitätsanforderungen an Unterrichtsmaterialien für die BO (Mittelwerte) (n= 104)

Wie Abbildung 5 verdeutlicht, ist den Lehrpersonen beim Einsatz von berufs- und studienorientierenden Materialien wichtig, dass diese insgesamt nicht viel Einarbeitungszeit erfordern ($M_1= 4,37$). Außerdem sollten die Materialien aktuelle Entwicklungen des Arbeitsmarktes bzw. der Arbeitswelt thematisieren ($M_2= 4,13$).

Aus Sicht der befragten Lehrpersonen sollten die Unterrichtsmaterialien im Sinne der Inklusion die Belange von benachteiligten bzw. von Schüler:innen mit Unterstützungsbedarf berücksichtigen ($M_3= 4,07$). Damit einher geht, dass sich die Materialien an den Lernstand der Klasse insgesamt anpassen lassen ($M_4= 3,89$) sowie sprachlich differenziert ausgestaltet sein ($M_5= 3,88$) sollten.

Weiterhin zeigt sich eine Zustimmung hinsichtlich eines inhaltlichen Bezugs zum unterrichteten Fach ($M_6= 3,8$) sowie zu einem Anknüpfungspunkt zu den Bildungsplänen der Fächer ($M_7= 3,74$).

Ein Bezug zum regionalen Wirtschaftsraum ist den Lehrpersonen eher wichtig ($M_8= 3,56$). Bei der Bewertung dieser Aussage zeigt sich zusätzlich ein signifikanter Unterschied (Signifikanzniveau nach u-Test: .003 (2-seitig)) zwischen den Lehrpersonen wirtschaftsaffiner Fächer ($M_8= 4,03^{**}$) und Lehrpersonen anderer Fächer ($M_8= 3,37^{**}$).

2.2 Unterrichtliche Einbindung der futureBOx

Die formalen Vorgaben für Bremen und Bremerhaven sehen die Einbindung eines Dokumentationsinstrumentes (Berufswahlpass) – auch für die Gymnasien – ab Jahrgangsstufe 7 vor (vgl. Senatorin für Kinder und Bildung 2012a, S. 2). Die Einbindung entspricht „[d]em auf das Individuum bezogenen und prozesshaften Verständnis von Berufsorientierung“ (ebd.). Mithilfe des Portfolios kann zudem eine Grundlage für weiterführende Beratungsgespräche u. a. mit den Berater:innen der Agentur für Arbeit geführt werden. Gleichzeitig fördert es bei den Schüler:innen das selbstorganisierte Lernen (vgl. Staden/Howe 2020, S. 406). Zunehmend werden für die Schulen digitale Portfolioinstrumente zur Verfügung gestellt, welche u. a. die Nachhaltigkeit des Instrumentes unterstützen. Digitale Instrumente können „die Vorzüge des klassischen Portfolios zusätzlich mit den Potenzialen digitaler Medien anreichern“ (ebd., S. 407). Im Rahmen des Projektes zur wissenschaftlichen Projektbegleitung und -koordinierung der Beruflichen Orientierung an den Gymnasialen Oberstufen der Gymnasien und Oberschulen sowie an den beruflichen Gymnasien in den Stadtgemeinden Bremen und Bremerhaven wurde die sogenannte futureBOx als digitales Portfolioinstrument in das Lehr-Lernmanagement-System itslearning eingebunden, konnte aber gleichwohl bislang nur in ausgewählten Schulen eingesetzt werden.

Es konnten noch keine Hinweise zu folgenden Aspekten evaluiert werden:

- a) Subjektive Wahrnehmung bzw. Akzeptanz zur futureBOx aus Sicht der Lehrpersonen
- b) Unterrichtliche Einbindung der futureBOx

Die Evaluation des in Bremen eingesetzten e-Portfolios (futureBOx) konnte – bedingt durch die Corona-Pandemie – im Verlauf des Vorläuferprojektes nicht wie geplant mit den beteiligten Lehrpersonen durchgeführt werden. Ursprünglich waren qualitative und quantitative Erhebungsinstrumente geplant, die eine Präsenz vor Ort in den Schulen vorausgesetzt hätten.

Infolgedessen wird in der Projektverlängerung ein erneuter Versuch unternommen, mit Lehrpersonen über das Instrument ins Gespräch zu kommen. Dementsprechend fokussiert das zweite Teilprojekt die futureBOx als ein digitales Portfolioinstrument, mit welchem Lehrpersonen mit ihren Schüler:innen digital gestützt und kompetenzorientiert nach individuellen Schwerpunkten arbeiten können. Die futureBOx wurde an der Universität Bremen von Dr. Christian Staden entwickelt. Für die Entwicklung wurden der analoge Berufswahlpass und das ihm zugrundeliegende Portfolio-Konzept als Referenz herangezogen (vgl. Staden 2018, S. 12). Es handelt sich jedoch nicht um eine bloße lineare Digitalisierung des Berufswahlpass-Ordnerns, sondern im Rahmen der futureBOx werden die Potenziale digitaler Medien konsequent und gebrauchswertorientiert genutzt (vgl. ebd., S. 13).

Es ist davon auszugehen, dass die futureBOx in den nächsten Jahren flächendeckend in Bremen und Bremerhaven Verwendung finden und den bislang genutzten analogen Berufswahlpass ablösen wird, da sich Bremen gegen die Einführung der bundesweit verfügbaren digitalen berufswahlpass entschieden hat.

Im Rahmen der Verlängerung des Projektes sollten Interviews mit Lehrpersonen durchgeführt werden, die die futureBOx im Unterricht einsetzen. Aufgrund der Corona-Pandemie wurde der Einsatz der futureBOx in der Schule jedoch verzögert, sodass diese zum Durchführungszeitraum der Interviews noch nicht im Unterricht verwendet wurde. Stattdessen konnten vier Lehrpersonen gewonnen werden, die nach einem ersten fachlichen Input zur Funktionsweise der futureBOx durch Dr. Christian Staden zu ihrer Einschätzung des Portfolioinstruments befragt wurden. Dabei wurde den folgenden übergeordneten Fragestellungen nachgegangen:

- Wie schätzen die Lehrpersonen den Aufbau und die Gestaltung sowie die Benutzer:innenfreundlichkeit der futureBOx aus ihrer Sicht sowie aus Sicht der Schüler:innen ein?
- Wie gestaltet sich die derzeitige unterrichtliche Einbindung der futureBOx?

Es wurden ein Gruppeninterview mit zwei Befragten sowie zwei digitale Einzelinterviews durchgeführt, ein Überblick über das Sample findet sich in Tabelle 5. Die Samplestrategie erfolgte im vorliegenden Fall auf Basis des Schneeballprinzips (vgl. Misoch 2019, S. 207).

	I1_GYM	I2_GYM	I3_GYM	I1_OBS
Schulform	Gymnasium	Gymnasium	Gymnasium	Oberschule mit gymnasialer Oberstufe
Geschlecht	männlich	weiblich	weiblich	weiblich
Unterrichtsfächer	Wirtschaft Geschichte	Wirtschaft Politik Sport	Wirtschaft Gesellschaftswissenschaften Sport	Deutsch Gesellschaft und Politik Politik
Unterrichtsfächer fachfremd	Welt- und Umweltkunde Politik Informationstechnische Grundbildung	Welt- und Umweltkunde	Politik	-
Schulische Berufserfahrung	weniger als 5 Jahre	mehr als 10 Jahre	weniger als 5 Jahre	5-10 Jahre
Außerschulische Berufserfahrung	Berufserfahrung ohne Ausbildung	abgeschlossene duale Ausbildung	Berufserfahrung ohne Ausbildung	abgeschlossene duale Ausbildung

Tabelle 5: Überblick über das Sample

In den leitfadengestützten Interviews wurden den Lehrpersonen Fragestellungen zu vier thematischen Schwerpunkten gestellt:

1. Subjektive Wahrnehmung und Akzeptanz aus Lehrer:innenperspektive
2. Schüler:innenperspektive
3. Unterrichtliche Einbindung
4. Nachhaltigkeit und Gesamtbewertung

Der Interviewleitfaden wurde auf der Grundlage verschiedener Forschungsliteratur zur Beruflichen Orientierung (vgl. Driesel-Lange et al. 2013) und zur Portfolioarbeit (vgl. Staden 2018; Netzwerk Portfolioarbeit o. J.) erstellt und um weitere induktive Fragen ergänzt. Einen Überblick über den verwendeten Interviewleitfaden gewährt Abbildung 6.

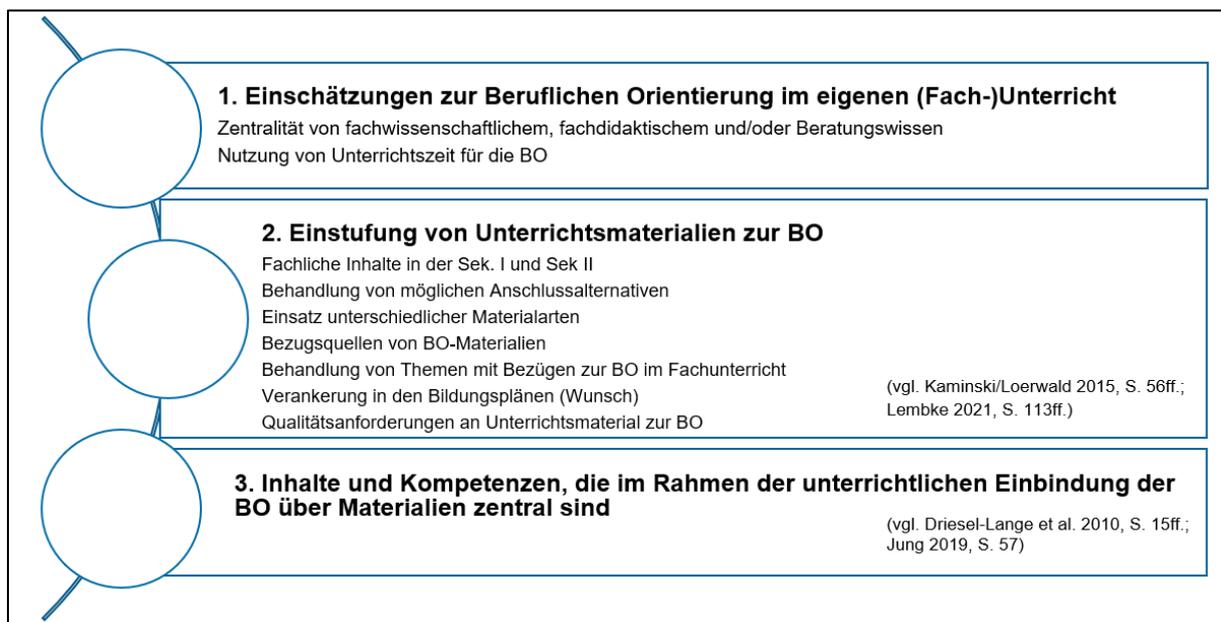


Abbildung 6: Theoretische Herleitung des Interviewleitfadens

Die Interviews wurden jeweils für die sich anschließende Transkription aufgezeichnet, voll transkribiert und im Rahmen der qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Mayring 2022) unter Verwendung von MAXQDA ausgewertet.

Aufgrund des nur sehr kleinen Samples können die Ergebnisse nicht verallgemeinert werden und sind noch nicht hypothesengenerierend, allerdings können erste Tendenzen gewonnen werden, die für die Weiterentwicklung der futureBOx von Bedeutung sein könnten. Im Folgenden sollen die zentralen Befunde zu den jeweiligen thematischen Schwerpunkten stichpunktartig dargestellt werden.

Subjektive Wahrnehmung und Akzeptanz aus Lehrer:innenperspektive

Die Lehrpersonen sollten beurteilen und einschätzen, ob und inwiefern die futureBOx aus ihrer Sicht benutzer:innenfreundlich ist. Hierzu zählten die Einschätzung zur Klarheit und Strukturierung des Instruments sowie der Vor- und Nachteile im Vergleich mit dem bislang verwendeten analogen Berufswahlpass. Insgesamt wird die digitale Realisierung der futureBOx von den Lehrpersonen als sehr positiv und sinnvoll wahrgenommen.

Zugleich wird die Verknüpfung mit der Lehr-Lernplattform itslearning als sinnvoll eingestuft, da hierdurch der Zugang vereinfacht würde und nicht noch ein weiteres Benutzer:innenkonto angelegt werden müsse. Die Struktur bzw. die Navigation der futureBOx wurde insgesamt als sinnvoll und benutzer:innenfreundlich (vgl. u. a. I1_OBS) eingeschätzt. In diesem Zusammenhang wurde insbesondere die Übersichtlichkeit lobend hervorgehoben. Die futureBOx sei *„eigentlich sehr einfach zu bedienen“* (I2_GYM).

Die vorgegebenen Kategorien der futureBOx wurden als *„gut“* (I2_GYM) bewertet und die Lehrpersonen würden diese zunächst in der begutachteten Form beibehalten (vgl. u. a. I1_OBS). Lediglich eine Lehrperson kritisiert, dass die Bedienung nicht intuitiv sei und es einige Zeit erfordern würde, sich zurechtzufinden (vgl. I1_OBS).

Der analoge Berufswahlpass sei *„nicht besonders praktikabel“* (I2_GYM) und entspräche *„eigentlich nicht mehr der Lebensrealität der Jugendlichen“* (I2_GYM), sondern sei ein *„schwerer Ordner, der irgendwo verstaubt“* (I3_GYM). Eine Lehrperson merkt an, dass der Ordner von den Schüler:innen als demotivierend wahrgenommen würde (I1_OBS). Die digitale futureBOx hingegen habe viele Vorteile, hier wurde besonders die *„ständige Verfügbarkeit, auch unterwegs“* (vgl. I1_GYM; I3_GYM) benannt. Außerdem seien die Dateien besser gesichert, sowohl in Bezug auf Zugriffsmöglichkeiten von außen, als auch vor Datenverlust (vgl. I1_OBS). Ein weiterer Vorteil bestünde nach Aussage einer Lehrperson auch darin, dass verschiedene Formate (z. B. Videos oder Fotos) leicht integriert werden können, was Schüler:innen motivieren und neue Möglichkeiten, z. B. für den Praktikumsbericht, eröffnen könnte (vgl. I1_OBS). In diesem Zusammenhang wird jedoch angemerkt, dass die Speicherkapazität der futureBOx erweitert werden müsste (vgl. I1_OBS).

Die Lehrpersonen befürchteten jedoch, dass ihnen die „Kontrollmöglichkeit“ fehlen würde und sie dadurch nicht sicherstellen könnten, dass alle Schüler:innen mit der futureBOx arbeiten würden. Die futureBOx sei womöglich nur für *„wirklich sehr selbstständige Schüler:innen“* (I2_GYM) bzw. für *„sehr ambitionierte Schüler:innen, die sich damit viel auseinandersetzen“* (I1_GYM) geeignet. Die Interaktion zwischen den Schüler:innen und den Lehrpersonen über die „Freigabefunktion“ wurde von einer Lehrperson kritisiert, da sie lieber direkt in dem entsprechenden Dokument kommentieren würde (vgl. I1_OBS). Außerdem wurden Bedenken

hinsichtlich der Einbindung von Schüler:innen mit Förderbedarf geäußert, welche eventuell eine intensivere Unterstützung benötigten, was eine Lehrperson alleine nicht leisten könne (vgl. I1_OBS).

Schüler:innenperspektive

Die befragten Lehrpersonen sollten die futureBOx ebenfalls aus der Sicht der Schüler:innen bewerten. Auch aus Sicht der Schüler:innen wurde die usability der futureBOx als sehr positiv eingeschätzt. Die Lehrpersonen gehen davon aus, dass die Schüler:innen zum größten Teil eigenständig mit der futureBOx umgehen könnten (vgl. u. a. I3_GYM). Mögliche Probleme sehen sie in der fehlenden Motivation der Schüler:innen, die futureBOx regelmäßig zu nutzen (vgl. I3_GYM). Die futureBOx selbst habe keinen „*eigenen Motivationseffekt*“ (I1_GYM), die Lehrkraft müsse „*immer wieder darauf hinweisen und Anstöße geben [...] Das passiert nicht von selbst*“ (I2_GYM). Die befragten Lehrpersonen gehen davon aus, dass die Arbeit mit der futureBOx die Schüler:innen beim Erwerb von Berufswahlkompetenz unterstützen könne, aber nur, wenn diese sie „*auch wirklich nutzen und selbstständig führen*“ (I1_GYM). Die Schüler:innen würden einen Überblick bekommen und alles wichtige sei an einem Ort gesammelt (vgl. I1_GYM).

Unterrichtliche Einbindung

Die Lehrpersonen sollten abschließend beschreiben, wie sie die futureBOx in ihrem Unterricht einsetzen würden. Die futureBOx wird für den „*Berufsorientierungsprozess*“ (I2_GYM) eingesetzt. Mögliche Schwierigkeiten bzw. Herausforderungen liegen für Lehrpersonen wie bereits angeklungen in einem regelmäßigen Einsatz, der notwendigen Freiwilligkeit und der damit verbundenen fehlenden Kontrollmöglichkeit (vgl. I2_GYM).

Eine Lehrperson merkte an, eine weitere (digitale) Plattform (gemeint: futureBOx) könne die Schüler:innen eventuell verwirren (vgl. I1_GYM). Eine andere Lehrperson wies darauf hin, dass in den Schulen teilweise infrastrukturelle Herausforderungen bestünden (z. B. in Bezug auf die Netzkapazitäten) sowie möglicherweise sowohl Lehrpersonen als auch Schüler:innen, die technisch nicht so versiert sind, Probleme mit der Arbeit mit der futureBOx haben könnten (vgl. I1_OBS).

Weiterhin würde der Einsatz der futureBOx zu einer Konkurrenz um die (ohnehin schon sehr knappe) Unterrichtszeit führen (vgl. I2_GYM). Die Lehrpersonen würden die futureBOx v. a. als Reflexionsportfolio einsetzen, um den Schüler:innen zu ermöglichen, „*sich einen Überblick zu schaffen sozusagen und daraus selber Schlüsse zu ziehen*“ (I2_GYM). Sie äußern sich skeptisch in Hinblick auf die Zusammenarbeit mit außerschulischen Akteur:innen. Nach Aussage einer Lehrkraft sei die futureBOx „*ja auch eben eher für die eigene Portfoliozusammenstellung und nicht unbedingt für andere [gemeint: außerschulische Akteur:innen]*“

gedacht“ (I1_GYM), potenzielle Praktikums- bzw. Ausbildungsbetriebe wüssten evtl. nicht, „dass es sowas [gemeint: futureBOx] überhaupt gibt“ (I1_GYM). Die Lehrpersonen gehen außerdem davon aus, dass der Austausch mit den Eltern durch die futureBOx allein nicht unbedingt gefördert würde (vgl. I1_GYM; I2_GYM; I3_GYM; I1_OBS).

Die Lehrpersonen wurden außerdem danach befragt, ob sie sich weitere Fortbildungen zur futureBOx wünschen würden. Diese werden für „neue“ Lehrpersonen, die sich bislang noch nicht mit der futureBOx beschäftigt haben, als sinnvoll angesehen. Weiterhin seien bei Veränderungen der futureBOx Fortbildungen sinnvoll (vgl. I1_OBS). Generell wird angemerkt, dass die Lehrpersonen insgesamt bei der Digitalisierung noch „zurückhängen“ (I1_OBS) würden und hier genereller Fortbildungsbedarf bestände.

Abschluss

Die Lehrpersonen bewerten die futureBOx insgesamt mit einer Schulnote zwischen 1 und 3 (I2_GYM), zwischen 2 und 3 (I1_GYM) mit einer 3 (I3_GYM) sowie einer 2+ (I1_OBS). Die größten Kritikpunkte sehen sie jedoch in den bestehenden Anforderungen an Freiwilligkeit und Selbstengagement (I1_GYM), die fehlende Bewertbarkeit bzw. Benotung (I2_GYM). Insgesamt halten die Lehrpersonen die futureBOx für geeignet, den Prozess der Beruflichen Orientierung der Schüler:innen nachhaltig zu begleiten und würden sich für eine flächendeckende Verwendung der futureBOx in allen Bremer Schulen aussprechen.

2.3 Zusammenarbeit mit sozioökonomisch benachteiligten Eltern im Rahmen der Beruflichen Orientierung

Nachdem in der Vorläuferstudie „BOGyO“ Lehrende der gymnasialen Oberstufe des Landes Bremen zu ihrer Perspektive auf die Zusammenarbeit mit sozioökonomisch benachteiligten Eltern und Sorgeberechtigten befragt wurden, widmet sich das Vertiefungsprojekt „ZEBO“ der Perspektive ebendieser Eltern auf jene Zusammenarbeit. In der vorangegangenen Studie thematisieren Lehrende den erschwerten Zugang zu Eltern wie auch das fehlende Vertrauen in die Zusammenarbeit (vgl. Heinemann et al. 2022, S. 87f.). Diese Beobachtungen decken sich mit zahlreichen Vorläuferstudien zum Verhältnis von Schule und Eltern. Oft zeigt sich, dass Eltern, die vom hegemonialen Bild einer mittelständischen, heterosexuellen, *weißen*, gesunden und christlich sozialisierten ‚Normfamilie‘ abweichen, „besondere Erschwernisse in der Kommunikation“ zugeschrieben werden (Busse/Helsper 2008, S. 484). Diese Zuschreibungen machen die Sichtbarmachung der Perspektiven und Lebensrealitäten sozioökonomisch benachteiligter Eltern, welche oftmals von mehrfachen Marginalisierungen betroffen sind, umso bedeutsamer.

Vor allem in Bremen, welches derzeit das ärmste Bundesland Deutschlands ist und wo 35 % der unter 18-Jährigen in Haushalten leben, die Leistungen nach dem SGB II empfangen

(vgl. Schneider et al. 2022), bilden die Erfahrungen sozioökonomisch benachteiligter Familien einen Großteil der Bremer Lebensrealitäten ab. Doch auch bundesweit liegt die Armutsquote 2022 mit 16,6 % auf einem neuen Höchststand (ebd.), sodass Armut und damit verbundene Chancen(un)gleichheit dringende gesellschaftliche Probleme darstellen. Armut führt auf zahlreichen Ebenen zu Ausschlüssen, Benachteiligungen und Klassismuserfahrungen, welche massiv Teilhabemöglichkeiten an ökonomischem, sozialem und kulturellem Kapital beschränken. Insbesondere im Kontext der Beruflichen Orientierung prägen so nicht nur Bildungsklassismus (vgl. u. a. Kemper/Weinbach 2009; Gomolla/Radtke 2009), sondern auch prekarierte Lernerfahrungen das Aufwachsen und die Entwicklung sozioökonomisch benachteiligter Jugendlicher. Denn in Armut aufwachsende Kinder und Jugendliche lernen häufig schon früh, sich zu beschränken und sie trauen sich vieles von dem, wozu sie in der Lage wären, nicht zu (vgl. Aumair 2021, S. 222f.). Von Armut betroffene Schüler:innen sind so auf besondere Stärkung in der Entwicklung und Verfolgung positiver beruflicher Zukunftsvisionen seitens der Schule angewiesen. Zugleich bilden auch elterliche Wünsche und Vorstellungen zentrale Bezugspunkte. Eltern geben nicht nur Orientierung auf dem Weg der Berufswahlentscheidung, ihr Rückhalt wird von Jugendlichen zudem auch als unterstützend und entlastend in Bezug auf Zukunftssorgen empfunden (vgl. Calmbach et al. 2020, 237ff.). Demnach scheint eine gelingende Zusammenarbeit zwischen sozioökonomisch benachteiligten Eltern und Schule zugunsten der beruflichen Entfaltung der Jugendlichen pädagogisch notwendig und sinnvoll.

Es besteht bereits eine Vielzahl an Forschungsarbeiten zu Elternarbeit mit marginalisierten Gruppen (vgl. etwa Acho 2011; Chamakalayil et al. 2022; Gomolla 2009; Kollender 2022), wie allerdings eine produktive Zusammenarbeit in der BO ermöglicht werden kann, wurde nur vereinzelt konkretisiert (vgl. Neuenschwander 2019, S. 299). Diesem Forschungsdesiderat nähert sich das Teilprojekt „ZEBO“ an.

Für ZEBO wurden im Befragungszeitraum vom 15.06. bis zum 06.10.2022 13 leitfadengestützte, aufsuchende Interviews durchgeführt. Im Zentrum der Erhebung stand die Frage, wie sozioökonomisch benachteiligte Eltern und Sorgeberechtigte die Zusammenarbeit mit Schulen in Bezug auf die Berufliche Orientierung ihrer Kinder wahrnehmen. Besondere Schwerpunkte erhielten die Aspekte der Beruflichen Orientierung an der Schule, worunter das Wissen über Angebote für die Jugendlichen sowie der konkrete Einbezug der Eltern durch die Schule fallen. Zudem richtete sich der Blick auf die Einschätzung der Eltern in Bezug auf die Zusammenarbeit mit der Schule. Erfragt wurden hier u. a. Beispielsituationen, das Gleichberechtigungsempfinden in Bezug auf das Verhältnis mit den Lehrenden, Ansprechpersonen bei Unzufriedenheit, Vertrauenspersonen und Verbesserungswünsche. Die Interviews wurden gemäß der Grounded Theory Method nach Strübing (2014) ausgewertet, wobei mehrere

Kodiervorgänge zirkulär zur Anwendung kamen, bis von einer Sättigung der Ergebnisse ausgegangen werden konnte. Das Ziel war es, Phänomene, deren ursächliche Bedingungen, sich daraus ergebende Handlungsstrategien und Konsequenzen über das gesamte Sample hinweg zu identifizieren. Dabei waren offene und axiale Kodierverfahren zentral, die mit Hilfe von MAXQDA durchgeführt werden konnten.

Akquise von Interviewpartner:innen

Zur Akquise von Interviewpartner:innen wurde eine Vielzahl von Strategien genutzt. Diese erstreckten sich von Flyern (indirekte Ansprache) über aufsuchende Interviews vor Ort (direkte Ansprache) bis zu persönlichen Kontakten und Schneeballverfahren, um ein möglichst heterogenes Sample zu erwirken. In Bezug auf die Interviewsettings orientierte sich das Projektteam an den Wünschen der Interviewpartner:innen. Dritte, z. B. Kinder, konnten während des Interviews dabei sein. Auch der Ort orientierte sich an der Auswahl der Interviewpartner:innen, um auf die Lebensbedingungen und Anliegen der Befragten eingehen zu können.

Die Flyergestaltung erfolgte in Anlehnung an Koschmieder, Wyss und Pfister (2021), die die Rekrutierung sozioökonomisch benachteiligter Familien in qualitativen Studien methodisch reflektierten. Koschmieder et al. erprobten eine Flyergestaltung mit niederschwelliger Ansprache, um den möglichen Eindruck einer zu hohen Wissenschaftlichkeit bei potentiellen Interviewpartner:innen zu reduzieren. Dabei setzten sie auf ein grafisch wenig aufbereitetes Design und den Verzicht auf Logos. In ihrer Reflexion stellten sie die Überlegung an, ob ein ansprechenderes und vermeintlich teureres Design mit Logos eher als wertschätzend, wichtig und einladend empfunden wird. Nach dieser Reflexion wurde sich in ZEBO für eine im Vergleich zu Koschmieder et al. informative Aufmachung entschieden, welche einen leicht gesteigerten Informations- und Weiterinformationsgehalt (durch einen QR-Code zur Projekt-homepage) samt Logos der Universität, der senatorischen Behörde und des Projekts bot. Der Flyer wurde in den möglichen Interviewsprachen angeboten (Deutsch, Englisch, Türkisch) und wies auf weitere mögliche Interviewsprachen hin (Arabisch, Mazedonisch, Bosnisch/Kroatisch/Serbisch). Zudem wurde eine Aufwandsentschädigung über 50 € als Bargeldauszahlung angeboten. Die Flyer wurden an verschiedenen Stellen ausgelegt und als Medium zur Kontaktaufnahme zu unterschiedlichen Institutionen genutzt. So wurden mehrere Bildungsinstitutionen wie das ReBUZ, Quartiersbildungszentren oder Bibliotheken kontaktiert. Zudem wurden Elternnetzwerke wie das Migrant:innennetzwerk kontaktiert, sowie diverse Beratungszentren. Dazu gehörten das Familiennetzwerk Bremen, die Netzwerk Selbsthilfe, Häuser der Familie, Schulder:innenberatungen, das SOS Kinderdorf oder bras e. V. Weiterhin wurden Jugendzentren, Nachbarschafts- und Gemeindehäuser aufgesucht. Nachdem Koschmieder et al. die niedrigschwellige Flyergestaltung als wenig ansprechend für die Zielgruppe beobachtet

haben, teilen wir diese Einschätzung. So haben sich lediglich zwei Personen aufgrund des Flyers zurückgemeldet. Gleichzeitig war der Flyer sehr hilfreich, um das Projekt in der Bremer Beratungslandschaft sichtbar zu machen und Kooperationen wie z. B. zur Antidiskriminierungsstelle des ReBUZ zu stärken.

Als wesentlich produktiver erwiesen sich direkte Ansprachen vor Ort sowie persönliche Kontakte. Über direkte Ansprachen vor Ort in der Nähe von Beratungs- und Familienzentren konnten vier Interviews akquiriert werden. Die meisten Interviews (8) entstanden über Kontakte im persönlichen Umfeld und eines über das Schneeballverfahren nach einem Interview über einen persönlichen Kontakt. Ähnlich wie sowohl bei Baum/Wagner (2014) als auch in den Interviewdaten bezüglich der Zusammenarbeit mit Schulen deutlich wurde, scheint ein persönlicher, vertrauter Kontakt Grundlage für die Bereitschaft zur Kooperation zu sein.

Samplebeschreibung

Das Sample besteht aus 12 Interviews mit Elternteilen beziehungsweise Sorgeberechtigten und einem Interview mit der großen Schwester einer Schülerin, um deren BO-Prozesse es geht. In diesem Fall tritt die große Schwester für gewöhnlich anstelle der Mutter auf bzw. vermittelt Kommunikationsprozesse zwischen ihrer gehörlosen Mutter und Institutionen, wie der Schule. Der Beschluss dieses Interview ins Sample zu inkludieren, basiert darauf, dass die Schwester zu einem hohen Grad die Rolle einer Sorgeberechtigten einnimmt und ein Gespräch mit ihr über die Zusammenarbeit mit der Schule somit der Lebensrealität dieser Familie gemäß ist.

Die Interviewpartner:innen kommen aus verschiedenen Stadtteilen und die Kinder besuchen daher verschiedene Schulen und auch Schulformen. Das war für das Studiendesign wichtig, um eine Verengung des Milieus und somit der Aussagekraft auf bestimmte Stadtteile oder gar Schulen zu verhindern. So sind im Sample von 13 Interviews 6 verschiedene Schulformen vertreten. Die meisten davon entfallen auf Oberschulen oder Fachoberschulen (9 von 13), während jeweils ein:e Interviewpartner:in angibt, dass das Kind aktuell eine Gesamtschule, ein ReBUZ, ein Gymnasium bzw. eine Waldorfschule besucht.

Als Kriterium für sozioökonomische Benachteiligung wurde in der Studie das Gesamteinkommen der jeweiligen Haushalte herangezogen. Dieses wurde gesondert in einem demographischen Datenblatt erhoben und rangiert zwischen einer geschätzten monatlichen Summe von 500 – 1000 Euro und einer Summe von 2 500 – 3 500 Euro. Dabei sind jedoch unterschiedliche Familiengrößen zu berücksichtigen. Der jeweils höchste im Haushalt erreichte Bildungsgrad, der vertreten ist, ist Abitur (in 4 Fällen), etwas häufiger sind Mittlere Schulabschlüsse (in 6 Fällen), sowie in 3 Fällen (Erweiterte) Berufsbildungsreifen und in zwei Fällen liegt gar kein Abschluss vor. Akademiker:innen sind somit nicht vertreten (s. 2.3.3. Ergebnisse).

Des Weiteren wurde bei der Auswahl an Interviewpartner:innen darauf geachtet, diverse Differenzkategorien und Diskriminierungslinien zu repräsentieren. Dazu wurden diverse Einrichtungen aufgesucht, die bestimmte Zielgruppen frequentieren (s. 2.3.1. Akquise von Interviewpartner:innen). 11 von 13 Interviewpartner:innen waren Mütter bzw. weibliche Bezugspersonen der Kinder, in lediglich zwei Interviews konnte die Perspektive von Vätern behandelt werden. Das stellt sicherlich eine Limitation der Studie dar, spiegelt aber gleichzeitig die ungleiche Verteilung häuslicher Care-Arbeit in Deutschland wider. Die Kinder wiederum, deren BO-Prozesse besprochen werden, sind in 8 Fällen Töchter und in 5 Fällen Söhne. Erfahrungen mit Rassismus, Linguizismus und Migration liegen bei 8 von 13 Interviewpartner:innen vor. Auch Erfahrungen mit Ableismus und alleinerziehende Elternschaft wurden häufig thematisiert. Somit gibt das Sample die Zusammenhänge zwischen Diskriminierungslinien und Armut realitätsnah wieder. Folgende Tabelle verdeutlicht die Verteilung anhand einiger ausgewählter Differenzkategorien und gibt Hinweise auf die mehrfachen Marginalisierungserfahrungen der Interviewpartner:innen. Deutlich wird anhand dieser Tabelle, dass eine Vielzahl der Befragten nicht nur sozioökonomische Benachteiligungen erfahren, sondern oft auch von weiteren Diskriminierungslinien wie Sexismus, Rassismus oder Ableismus gleichzeitig und wechselwirkend betroffen sind:

	weiblich	Allein- erziehend	Rassismus- erfahrungen	Ableismus- erfahrungen	Eigene Migrations- erfahrung
Weiblich	11	5	8	5	2
Allein- erziehend	5	7	3	6	0
Rassismus- erfahrungen	8	3	9	3	3
Ableismus- erfahrungen	5	6	3	6	0
Eigene Migrations- erfahrung	2	0	3	0	3

Tabelle 6: Verteilung diskriminierungsrelevanter Differenzkategorien und ihrer Intersektionen

Ergebnisse

Subjektiv wahrgenommene Elternarbeit im Allgemeinen

Da sich die These, dass Elternarbeit zum Thema BO wenig wahrgenommen und genutzt wurde, in den Interviews bestätigte, wurden zusätzlich die subjektiven Einschätzungen bezüglich der Elternarbeit im Allgemeinen erfragt. Dabei zeigte sich, dass die Einbindung in Elternarbeit aus Perspektive der Eltern oft nicht oder (zu) wenig stattfindet.

„also meine Tochter hatte jetzt zum Beispiel (unv.) unabhängig von den Berufschancen (unv.) also jetzt in Spanisch ähm Schwierigkeiten gehabt, auch starke Schwierigkeiten und da hat ich wirklich das Gefühl ähm, es wird mitgeschleift. Und dann ähm die Lehrkraft zum Beispiel hat sich auch gar nicht an uns gewendet, sondern ich, habe ich halt anhand der Noten festgestellt und anhand der Erzählungen unserer Tochter“ (ES02, Pos. 54).

Ähnlich wie diese Mutter erleben auch andere Eltern, dass wenig Kontakt seitens der Lehrpersonen aufgebaut wird. Dies berichtet ebenfalls ein Vater mit Fluchterfahrungen:

*„I: Okay (...) hmm, und wenn Sie dann mit den Lehrern sprechen? Hmmm
B: Nein, gaaaar nichts. Ich bin hier 6 Jahre, 7 Jahre, gaaaar nichts gemacht.“ (ES12, Pos. 12f.)*

Wenn Elternarbeit stattfindet, geschieht dies meist in strukturell eingebundenen Angeboten wie Elternabenden, -sprechtagen oder -cafés (ES06, Pos. 40; ES08, Pos. 22; ES11, Pos. 68ff.; ES12, Pos. 30ff.). Die Einstellungen in Hinblick auf diese Angebote divergieren. So wird in zwei Interviews über das eigene oder das Engagement einer Verwandten als Elternsprecherin berichtet (ES01, Pos. 30; ES08, Pos. 34). Während an anderer Stelle von der Nichtnutzung erzählt wird. Für die Nichtnutzung werden verschiedene Gründe angeführt. Teils haben die Eltern keine Zeit wegen der Kinderversorgung (ES11, Pos. 74). Teils sei die Zusammenarbeit schambehaftet für das Kind (ES06, Pos. 64) oder es gebe Sprachbarrieren (ES12, Pos. 56). Oft wird von geringer Teilnahme und wenig Interesse gesprochen, das geteilt von Eltern beobachtet und auch erlebt wird.

„Also eigentlich bin ich Elternsprecherin von der Klasse. Das liegt aber auch nur daran, weil da sonst keiner das machen würde. Also auch beim Elternsprechtag. Da bin ich froh, wenn da noch ein anderes Elternteil kommt. Sonst kommt keiner von der ganzen Klasse. Das ist immer sehr deprimierend.“ (ES08, Pos. 16)

„Achtzehn und wir waren nur fünf //Oh, okay//Eltern da. Und jedes Jahr genauso sechs, sieben, höchste zehn Eltern. Und die zum Beispiel fünfte Klasse. Äh (.) wir haben extra eine WhatsApp Gruppe gemacht, Eltern, aber das klappt auch nicht. Und viele Eltern haben Gruppe verlassen und so //die haben kein Interesse//. Und wir waren wieder ganz wenig. Und dann haben wir nicht mehr also //ach so okay, dann haben die nicht soviel Interesse, wahrscheinlich so//Ja genau das ist auch schade, finde ich“ (ES09, Pos. 19)

Gleichzeitig beschreiben mehrere Eltern ihre Zufriedenheit mit dem Status Quo, dass sie sich gut informiert fühlen, wenn es Anlässe gibt, und es für sie in Ordnung sei, „nicht so nonstop mit den Lehrern in Kontakt [zu] sein oder hier big friends oder so“ (ES05, Pos. 240). Zum Teil wurde erklärt, dass weder die Eltern noch die Kinder das Bedürfnis nach Elternarbeit

verspürten (ES06, Pos. 54). Am häufigsten wurde jedoch benannt, dass es keine Probleme gäbe (ES01, Pos. 28; ES04, Pos. 26; ES06, Pos. 62; ES09, Pos. 57ff.; ES11, Pos. 71f.; ES12, Pos. 11; ES13, Pos. 30f.). Dies führt zu einem Kernpunkt der Analyse. Elternarbeit findet nach Aussage vieler Eltern vorwiegend anlassbezogen statt. Diese Anlässe sind zum Beispiel Klassenfahrten (ES11, Pos. 76), Erkrankungen des Kindes oder der Eltern (ES04, Pos. 18; ES06, Pos. 18; ES11, Pos. 74), Leistungen des Kindes (u. a. ES06, Pos. 40; ES12, Pos. 1-3, 19) oder zur Prävention (ES04, Pos. 20; ES05, Pos. 120; ES11, Pos. 154). Oft wird angegeben, dass Elternarbeit nur oder vor allem bei Konflikten stattfindet. So erklärt Interviewpartner:in ES04:

„Also dass wenn die Möglichkeit besteht, dass Kontakt besteht oder dass Kontakt stattfindet, so das aber jetzt nicht unbedingt ständig passiert. Ist nicht unbedingt schlechtes Zeichen, ähm weil das meistens ja eher so ist, dass wenn irgendwas im Argen liegt, dass dann irgendwie mehr Kontakt besteht. Wie aber wie gesagt, dadurch, dass das bei (Sohn) viele Sachen relativ gut laufen. Es ist halt dann so Anlass gebunden irgendwie, dass mal was ist, aber wie läuft.“ (ES04, Pos. 20)

Dabei zeigt sich, dass Elternarbeit von Eltern oft mit Problemen assoziiert und als stigmatisierend erlebt wird. Diese emotionale Verflechtung zwischen Schule und Konflikt bietet eine mögliche Erklärung, weshalb Kontakt zur Schule oftmals vermieden wird.

Subjektiv wahrgenommene Elternarbeit zur BO

Wenn der Fokus ausschließlich auf BO zentrierende Elternarbeit gerichtet wird, wird ersichtlich, dass diese aus der Perspektive der Eltern wenig bis gar nicht stattfindet (wenig: ES02, Pos. 36; ES03, Pos. 24; ES04, Pos. 22; ES06, Pos. 36; ES07, Pos. 132; ES09, Pos. 9f.; ES10, Pos. 18 – gar nicht: ES05, Pos. 13ff.; ES08, Pos. 13f.; ES13, Pos. 11ff.). Wenn sie stattfindet, werden dafür in der Regel die bereits benannten strukturell eingebundenen Angebote wie Elternabende (ES01, Pos. 36, ES07, Pos. 35; ES08, Pos. 24; ES09, Pos. 10) oder Elternsprechtage (ES07, Pos. 35; ES09, Pos. 15; ES10, Pos. 16) genutzt.

„Ähm es finden Elternabende statt wegen der Berufsorientierung und ja also es gibt Einladungen an denen man teilnehmen kann, um sich dann zu informieren als Elternteil. Was die Kinder ähm (.) möchten. Also wie die in ihrem Berufsleben vorgehen möchten oder welchen Beruf sie beziehungsweise was für Vorlieben sie haben.“ (ES01, Pos. 6)

Deutlich wird an Aussagen wie diesen, dass berufsorientierende Elternarbeit häufig zur Information der Eltern und wenig als Austauschmöglichkeit mit den Eltern genutzt wird. Gleichzeitig zeichnet sich ab, dass Eltern teils den Eindruck bekommen können, dass Lehrpersonen Eltern über ihre eigenen Kinder und deren Bedürfnisse aufklären möchten.

Eher in Ausnahmefällen werden Eltern in gezielte BO-Informationsveranstaltungen, die durch ein externes Institut angeboten wurden, eingebunden (ES10, Pos. 4). Diese wurde als „also eigentlich im Großen und Ganzen doch informativ“ (ebd.) beschrieben. Andere Eltern benennen BO-Beratungsgespräche, in denen jedoch meist die schulischen Leistungen des

Kindes zentriert werden (ES02, Pos. 36, ES09, Pos. 14f; ES10, Pos. 16) und welche bei genauerer Betrachtung auch im Rahmen der Elternsprechtage unternommen werden. Das Datenmaterial verweist insgesamt darauf, dass berufsorientierende Elternarbeit wenig Präsenz im Schulalltag einnimmt.

Explizite Gründe für das Nicht-Wahrnehmen von BO-Elternarbeit

Eltern sehen BO selten als Auftrag der Schule

BO scheint aus der Perspektive der Eltern eher nicht im Aufgabenbereich der Schule zu liegen. Dies wird insbesondere ersichtlich, wenn nach Menschen gefragt wird, denen hinsichtlich der beruflichen Entscheidungen des Kindes am meisten vertraut werde. In den meisten Fällen wird Menschen aus dem privaten Umfeld vertraut. Im Konkreten seien dies das eigene Kind (ES02, Pos. 49f; ES04, Pos. 51ff.; ES06, Pos. 90f; ES08, Pos. 16; ES12, Pos. 287ff.), die eigene Person (ES01, Pos. 33f; ES02, Pos. 51f; ES05, Pos. 141f; ES06, Pos. 90f) oder nahestehende Menschen wie Partner:innen (ES02, Pos. 49f), Familienfreund:innen (ES07, Pos. 118ff.) oder enge Verwandte (ES10, Pos. 75ff.). Teils werden auch andere Institutionen wie die Familienhilfe (ES03, Pos. 89ff.; ES11, Pos. 98) oder Schulassistenzen angegeben (ES08, Pos. 40). In einem Fall wurde sogar angegeben, dass niemandem vertraut werde (ES11, Pos. 99ff.). Lehrpersonen scheinen eher selten als Ansprechpersonen gesehen zu werden. So werden sie lediglich in drei Interviews genannt (ES06, Pos. 18; ES08, Pos. 40; ES09, Pos. 143). In allen drei Angaben wird das Thema des Auftrags relevant.

„Mir und meiner Tochter. Ich vertraue. Eigentlich vorausgesehen. Die komplette Schule. Weil die haben ja irgendwo den Auftrag, die Kinder schlau zu machen und weiter zu schicken, damit die das machen können, was sie vorhaben. Also so sehe ich dieses System und daher, was ich so von Reflexion von den Lehrern, von meiner Tochter so mitkriege, ist sie in einem gemachten Nest, also kann nicht besser sein.“ (ES06, Pos. 18)

Der Auftrag, den der hier interviewte alleinerziehende, psychisch erkrankte Vater an die Schule richtet, besteht in der Bildung der Kinder sowie in der Vorbereitung auf und der Begleitung in eine berufliche Zukunft, in der diese ihre eigenen Interessen und Wünsche verwirklichen können. Dieser Auftrag, den sowohl dieser Vater als auch die Bildungsrichtlinien des Bundeslandes Bremen (Die Senatorin für Bildung, Wissenschaft und Gesundheit 2012a) vorausschicken, wird in den weiteren Benennungen der Lehrpersonen als Vertrauenspersonen relativiert. In diesem Zusammenhang zeichnet sich ab, dass Eltern mehr Wertschätzung für die Kooperation äußern, wenn sowohl sie selbst als auch ihre Kinder von Lehrpersonen in ihren Lebensrealitäten gesehen und in ihren Ambitionen unterstützt werden. Daran kann sich teils die Bereitschaft zur Zusammenarbeit entscheiden.

Ein Beispiel, in dem begründet wird, warum Lehrpersonen weniger im Bereich BO vertraut wird, findet sich in der folgenden Passage:

*„Also ich sag ja, na klar, also natürlich auch schon was seine Lehrerin sagt, und auch die Schu-
lassistenz. Also ich mein, gut, die Lehrerin hat ihm vorgeschlagen, wegen der Werkschule. Das
kam ja von der Klassenlehrerin, weil sie nicht sieht, dass (Sohn) den Abschluss schafft. Und
dann hatte ich eben auch nochmal mich mit der Schulassistenz beraten. Sie sagte, dass könnte
er eben auch schaffen, wenn er wirklich Gas gibt. Dann würde er das schaffen. Und dement-
sprechend also (...), ja, vertraue ich da der Assistenz sogar noch ein bisschen mehr, als der
Klassenlehrerin. Und das ist eigentlich auch immer, sag mal, die erste Ansprechpartnerin.“
(ES08, Pos. 40)*

In dieser Aussage wird das Interesse einer alleinerziehenden, prekär beschäftigten Mutter an dem guten Schulabschluss ihres therapieerfahrenen Sohnes deutlich. Dabei vertraut sie eher der Schulassistenz, die sie optimistischer und bestärkender in Bezug auf die Zukunft ihres Kindes berät, als der Klassenlehrerin, die aspirationsabkühlend und zugunsten des niedrigeren Schulabschlusses argumentiert. In einem weiteren Interview wird die berufsorientierende Elternarbeit zwischen einer prekär beschäftigten Mutter mit Rassismuserfahrungen und der Klassenlehrerin als sehr unterstützend und vertrauensvoll beschrieben:

„Also zum Beispiel er hatte immer äh die (Großstadt) da weiterstudieren oder da Job suchen. Ich habe immer gesagt, äh ich war unsicher, weil ich will in Bremen bleiben, ich möchte nicht irgendwo hin. Und damals wir haben zu dritt gesprochen. Und dann sie hat wie meine Gedanken lesen. Und dann hab ich gesagt, Sie haben meine Gedanken lesen. Also, ich möchte nicht direkt sagen, mein Sohn, ich möchte das nicht und so //ja, ja//Ich sage immer ja mal schauen und so. Und sie hat aber meine alle Sorge. Zack, zack, zack, zack, gesagt. Und dann das war richtig schön. Ne (Sohn)? Du bleibst in Bremen“ (ES09, Pos. 146)

Während die Klassenlehrerin in diesem Beispiel im Sinne der Mutter beraten hat, die die Zusammenarbeit entsprechend positiv erlebt, bleibt gleichzeitig fraglich, wie der berufliche Werdegang des Sohnes in dieser Kooperation reflektiert wird und wie unterschiedliche Bedürfnisse der befragten Mutter und des Sohnes abgestimmt werden.

Vereinzelt wird explizit mangelndes Vertrauen ausgesprochen. So äußert in einem Interview eine Mutter - eine alleinerziehende Hausfrau mit Rassismuserfahrungen - ihre Unsicherheit, wenn es um die berufsorientierende Begleitung ihrer Tochter mit Sehbehinderung seitens der Schule geht. Sie zeigt sich vorsichtig optimistisch, dass es möglich sein kann, dass sich die Lehrpersonen engagieren, wenn es soweit sein wird.

I: Ok also Sie vertrauen den Lehrpersonen schon, dass die [die Lehrpersonen] ein Auge dafür haben oder ein Gefühl dafür haben, was Ihre Tochter bei der Berufswahl oder Berufsorientierung braucht?

*B: Dieses Gefühl habe ich nicht. Also so (...) ähm ich habe das noch nicht am eigenen Leib erfahren oder meine Tochter. Es kam noch nicht darauf an. //(unv.) //Da kann ich mehr zu sagen, wenn es dann soweit ist, wie die sich dann engagieren.
(ES01, Pos. 35f)*

Die Wahrnehmungen der Eltern schwanken also massiv bezüglich des Vertrauens zwischen einer optimistischen Haltung, nach der sich der Nachwuchs im „gemachten Nest“ (ES06, Pos. 18) befinde, und einem zweifelnden Gefühl, in dem es „noch nicht darauf an[kam]“ (ES01, Pos. 35f).

Noch deutlicher zeichnet sich dieses Bild hinsichtlich der Verantwortung für den Berufsorientierungsprozess. Am häufigsten werden die Jugendlichen selbst in der Verantwortung gesehen (ES06, Pos. 18; ES07, Pos. 116f; ES08, Pos. 14; ES11, Pos. 20; ES13, Pos. 26ff.). Als Begründungen werden hierfür Selbstständigkeit, welche oft an das Alter oder das Geschlecht gebunden wird, oder das Treffen eigener Entscheidungen, welche eher mit Zufriedenheit und Glück verknüpft werden, angeführt. In einem Interview mit einer Familie mit Rassismus- und Fluchterfahrungen geben die ältere Tochter in der Oberstufe (B1) und ihre Mutter (B2) Hinweise darauf, dass Verselbstständigung und Alter bzw. Klassenstufe in der Schule hervorgehoben werden, während aufseiten der Eltern eine große Unterstützungsbereitschaft besteht und Zufriedenheit des eigenen Kindes als Priorität benannt wird.

„B1: Ja, ja, also Eltern dürfen natürlich helfen, wenn ich will, aber /eigentlich sind wir jetzt elfte/Mussten schon Sachen selber, manchmal auch ohne Lehrer (unv.)

B2 Also, wir helfen Sie immer dann es für Idee für alles, aber sie macht, dass sie muss das erste Mal, dass zufrieden ob, was sie machst.“ (ES07, Pos. 116f)

Neben der Verortung der Verantwortung bei den Jugendlichen sehen sich auch Teile der Eltern in der Verantwortung für die BO (ES05, Pos. 152; ES06, Pos. 36). Im Zentrum der geäußerten Aspekte stehen dabei elterliche Aktivitäten wie das Nachfragen nach berufsorientierenden Vorstellungen und Wünschen der Jugendlichen sowie die Begleitung in der Verfolgung bestehender Berufswünsche.

Keine Nennung entfällt auf die Institution Schule oder Lehrpersonen im Einzelnen als Verantwortungspersonen. Dass Eltern berufsorientierende Maßnahmen (noch) nicht als Auftrag der Schule erleben, scheint naheliegend, da die Begleitung in der Berufsorientierung laut Neuenschwander in Westdeutschland traditionell eher im Verantwortungsbereich der Eltern lag und insbesondere gymnasialen Schulformen erst seit circa zehn Jahren auch durch staatliche Richtlinien verordnet die Aufgabe zukommt, Jugendliche in Entscheidungsprozessen zur Berufswahl aktiv zu begleiten und so der gestiegenen Komplexität der Ausbildungs- und Studiengänge zu begegnen (vgl. Neuenschwander 2019: 299).

Eltern und Schulen befinden sich in einer unklaren Gemengelage zwischen Auftrag, Vertrauen und Verantwortung, in der sowohl pädagogische Kompetenzen zur Auftragsklärung als auch – bei dem Anliegen zur berufsorientierenden Elternarbeit – Transparenz und Kommunikation über Erwartungen und Möglichkeiten der Kooperation notwendig werden.

Klarer Berufswunsch des Kindes

Weiterhin führt ein Teil der befragten Eltern an, dass das eigene Kind schon Berufsvorstellungen habe und berufsorientierende Elternarbeit somit nicht (mehr) nötig sei (ES04, Pos. 4; ES05, Pos. 152; ES11, Pos. 110). Die dadurch freien Ressourcen könnten Lehrende laut einer alleinerziehenden Mutter mit Behinderung, deren Sohn bereits konkrete Berufswünsche habe, nutzen, um Schüler:innen zu begleiten, die diese Entscheidungen noch nicht getroffen haben und noch Orientierung benötigen:

„Ja also begleitet wird es schon und ich weiß aber jetzt auch nicht genau wie es bei anderen Kids in der Lerngruppe ist. Weil ähm (Sohn) schon relativ gefestigte Ideen hat, was er gerne beruflich machen möchte. Dementsprechend braucht er jetzt auch nicht so viel Unterstützung mit was könnte es eventuell werden so, ne? Das ist ja dann nochmal eine andere Situation, wenn du völlig planlos bist.“ (ES04, Pos. 4)

In diesen Zusammenhängen wird ersichtlich, dass diese Eltern und Kinder über mögliche Ausbildungswege informiert sind. Eine alleinerziehende Mutter mit Rassismuserfahrungen und einer chronisch erkrankten Tochter erklärt:

„So ne, das heißt, sie müsste erst mal eine Ausbildung äh in einer Arztpraxis machen, damit sie weiter und weiter und weiter und weitergehen kann, ne. Und das ist auch (Tochter) Ziel und ihr Wunsch.“ (ES05, Pos. 156)

Zudem verfügen einige bereits über soziale Netzwerke im privaten und beruflichen Umfeld, die bei der Verfolgung der Berufswünsche adressiert werden. So beschreibt eine Mutter mit Rassismuserfahrungen:

„Also sie will auch schon, in die Richtung, wo ich jetzt zum Beispiel, nicht ich, sondern ihre Tanten. Also, ähm Erzieherin im Kindergarten oder so, ne. Also sie hat schon, also hier ne Mädchengruppe gehabt. Bei uns hier in dem Arbeit, und da ist zum Beispiel so, dass sie. Auch so in nen Praktikum reingekommen ist, und so Interesse für die Dings hatte ne (..) Also das sie auch sowas machen will.“ (ES11, Pos. 6)

Kennenlernen des Schulsystems und fehlende Information

Insbesondere für Eltern, die in einem anderen Schulsystem sozialisiert wurden, wirken sich die reduzierten Informationsbeziehungen zwischen Schulen und Eltern drastisch aus. Zu der o.g. Unklarheit über die BO-bezogene Auftragsklärung (vgl. Neuenschwander 2019: 299) kommen Unklarheiten zum Schulsystem im Allgemeinen, die nach Aussagen der befragten Eltern in direkten Gesprächen durch Lehrpersonen oft nicht ausgeführt werden. Eine Mutter mit Rassismus- und Fluchterfahrungen berichtet von hohen Anforderungen an individuelle Leistungen und Präsenz auf Elternabenden trotz Herausforderungen durch Sprachbarrieren:

„Also wenn man neu ist, hier, dann muss man zum Elternabend gehen und muss man da alles persönlich machen. Das finde ich manchmal, ist auch Schwierigkeit. Man kriegt versteh ich manchmal auch nicht mehr, manchmal so, manchmal so. Aber naja geht“ (ES07, Pos. 39)

Ein Vater, dessen Studienabschluss aufgrund deutscher Anerkennungsgesetze nach der Flucht gravierende Abwertung erfuhr, kritisierte das Schulsystem auch auf normativer Ebene und hinterfragte:

„Ich weiß es nicht, weil. Ich, weiß nicht, ich muss etwas machen oder was? Ich weiß nicht. Ich muss fragen immer, oder ich muss gehen? Oder ich muss machen? Oder nicht? Oder ich muss nur (...) mit meiner Tochter immer reden. (unv.) was sagt mir? Sagt 'ja, ok'“ (ES12, Pos. 462)

Dabei wird das Bedürfnis ersichtlich, sich „richtig“ in einem anderen System zu bewegen, bei der gleichzeitigen Verärgerung über Klassismus- und Rassismuserfahrungen, welche nicht nur seine eigenen beruflichen Möglichkeiten beschränken, sondern auch zu Hindernissen für seine Tochter führen. Positive Kommunikationserfahrungen und flachere Hierarchien, die dieser Vater zuvor an der Grundschule seiner Tochter erlebte, macht er mit gymnasialen Lehrpersonen, die eine deutsche Bildungssprache voraussetzen, kaum noch:

„Guck mal, in Grundschule ist ok, ich glaube. Die Lehrer immer so, reden so, bisschen einfach, weiß ich bin so aus deutsch. Aber jetzt! Bei Gymnasium!“ (ES12, Pos. 92)

Ähnliches sieht auch eine alleinerziehende Mutter eines Kindes mit Behinderung, die zudem auch die Nähe von anderen Eltern vermisst:

„Also in der Grundschule war es eben ganz anders. Da hat man mehr Kontakt zueinander gehabt. Die Eltern auch untereinander, da konnte man miteinander auch mehr beratschlagen. Das findet jetzt alles nicht mehr statt.“ (ES08, Pos. 42)

Deutlich wird aus Perspektive einiger Eltern der starke Rückgang von Kooperation mit und Information von Schulen, je weiter die Jugendlichen in der Schullaufbahn vorangeschritten sind. Die Diskrepanz zwischen Informationswunsch und (Sprach-)Barrieren scheinen die befragten Eltern teils als sehr belastend zu erleben.

Diskriminierungserfahrungen im Kontext Schule

Diskriminierung wirkt auf mehreren Ebenen auf berufsorientierende Elternarbeit ein. Neben bereits angeführten Linguizismuserfahrungen spielen in den Aussagen der Befragten auch weitere rassismus- und ableismusbezogene Diskriminierungen eine Rolle in gehemmten und beschädigten Kooperationen zwischen Eltern und Schule. So berichtet eine alleinerziehende Mutter von massiver rassistischer Diskriminierung, in der ihr Sohn trotz Unschuldsbeweis einer Straftat bezichtigt wurde:

„Ihr habt gesagt, er ist unschuldig und ihr, anstatt mal den anderen zu befragen, wird meiner jetzt auf die, wird verhört. So irgendwie, so. Und der andere heißt (Name) so und nicht (Name). Und das geht nicht. Und das ich hab das dile getirdim (dt. geäußert). Also ich habe ganz klar gesagt, für mich hat das einen Touch von Diskriminierung, Ausländerfeindlichkeit. Nein, auf gar keinen Fall bla und blub. Ja.“ (ES10, Pos. 32)

Die Verleugnung und Bagatellisierung der rassistischen Diskriminierung seitens der Institution Schule und einzelner Lehrpersonen fügte dem zuvor eher partner:innenschaftlichen Verhältnis zur als Elternsprecherin tätigen Mutter erheblichen Schaden zu. Trotz verschiedener

Widerstandsüberlegungen entschied sich die Mutter gegen eine schulbehördliche Einbindung, da die Schule „natürlich am längeren Hebel“ (ES10, Pos. 42) sitze und sie die abschlussrelevante Benotung ihres Sohnes nicht gefährden wollte.

Weitere Diskriminierungserfahrungen an der Schnittstelle von Sprache und Behinderung erlebt eine gehörlose Mutter mit Rassismuserfahrungen. Die befragte Tochter übernahm einen großen Anteil der Kommunikationsarbeit mit Schulen, wenn das Gehörlosenzentrum keine Übersetzenden stellen konnte:

„Bei meiner Mutter ist es ja so, dass sie gehörlos ist, sprich sie braucht halt einen Dolmetscher. Sie konnte sicher nicht jeden Termin, also jeden Elternabend, wahrnehmen. Weil, wenn es keinen Dolmetscher gab, dann konnte sie halt auch nicht hin.“ (ES03, Pos. 41)

Seitens der Schule scheint keine etablierte Kooperation mit übersetzenden Institutionen zu bestehen. Zu Übersetzenden werden in den Interviews unterschiedliche Haltungen und Strategien erkennbar. Während die befragte Tochter die Übersetzung als Bedingung für Zusammenarbeit sieht, beschreibt eine Mutter mit Rassismus- und Fluchterfahrungen ihre Ambitionen und Anstrengungen, deutsch als Sprache zu lernen, um sich selbstständiger bewegen zu können. Maximal zu den ersten Schulkontakten hätte sie sich Übersetzende gewünscht.

„Es wäre vorher, wenn es etwas. Ich wünschte da. Aber jetzt will ich nicht. Wenn man das immer mit Dolmetscher irgendwo immer gehen, dass man lernt keine Sprache, sondern muss man zum Beispiel, wenn ich eine Termine gehabt habe, da die ganze Nacht wollte ich das darüber so lernen, ob ich das zu Termine gehen und ich etwas verstehen kann, dann es bleibt mit mir“ (ES07, Pos. 56)

Auch für einen Vater mit Rassismus- und Fluchterfahrungen erweist sich Deutsch als hegemoniale Bildungssprache als Problem, das nicht nur die Kooperation mit Lehrenden erschwert, sondern auch den elterlichen Wunsch, die eigenen Kinder tatkräftig unterstützen zu können. Dass er das eigene Kind im deutschen Schulsystem sehr auf sich gestellt erleben muss, scheint dieser Vater als eine große Belastung zu erleben:

„Ich weiß es das. Ich hab so eine Problem immer. Ich bin in Deutschland. Das ist nicht Muttersprache, sowieso. Ich kann so (...) Das bisschen schwierig für mich, ne! Mit Lehrer (...) Schule sowieso. Ich kann etwas machen. Ich kämpfe immer von die Sprache, aber das sowieso, das schwer. Ich kann nicht verstehen alles. Das auch Problem. Muss die Kinder immer alleine alles machen, so. Das is so, ne! Ich frage nur einfach meine Tocher 'wie läuft? Alles ok' Sagt mei, 'ja' und fertig. Ich kann das nicht so, etwas machen, auch so alleine, und so“ (ES12, Pos. 415)

Weiterhin werden auch Handlungsstrategien zur Vermeidung von Diskriminierungserfahrungen deutlich. So sorgt ein alleinerziehender, psychisch erkrankter Vater für sich, in dem er Situationen vermeidet, in denen er in einen ‚Vergleich‘ mit anderen Eltern geraten und dadurch beschämt werden könnte. In dem Zusammenhang äußert seine Zurückhaltung in Bezug auf Elternabende:

„Ich bin kein Fan von Elternabend oder so, ich merk das. Ich habe ein Problem in so einer Gruppe von Menschen zu sitzen und jeder nimmt sich da total wichtig.“ (ES06, 22)

Auch eine alleinerziehende Mutter mit Behinderung äußert ihre Unsicherheit, ob sie Angebote zur Elternarbeit aufgrund der eigenen Behinderung und der damit verbundenen Überlastung überhaupt angenommen hätte (ES04, Pos. 30). Demnach wäre zu überlegen, wie Elternarbeit niedrighschwelliger und ressourcenschonender auch für Eltern mit Behinderung angeboten werden könnte.

Bildungsaspirationen

Die meisten Eltern berichten von hohen Bildungsaspirationen. So werde in fünf der 13 ein Abitur als Abschluss angestrebt (ES02, Pos. 36; ES04, Pos. 16; ES06, Pos. 7; ES07, Pos. 120; ES10, Pos. 4). In vier Fällen werde darüber hinaus ein Hochschulstudium angestrebt (ES09, Pos. 94f; ES12, Pos. 43ff.; ES13, Pos. 6). Lediglich in zwei Interviews wird benannt, dass kein Abitur verfolgt werde (ES03, Pos. 73; ES08, Pos. 2) und bei zwei weiteren Interviews erfolgen dazu keine Angaben.

Interessanterweise sind im Kontext der Hochschulbestrebungen teils Einwirkungen seitens der Lehrpersonen zu verzeichnen, die aspirationsabkühlend wirken können. So berichtete ein Sohn, der bei dem Interview seiner Mutter anwesend war und ein Hochschulstudium in Medizin oder Ingenieurwissenschaften anstrebt, von seinen Praktikumsplätzen im Supermarkt als Einzelhandelskaufmann und in der Altenpflege bei einem ambulanten Pflegedienst (ES09, Pos. 4). In beiden Fällen bilden die Praktikumsplätze weder seine sehr guten schulischen Leistungen noch seine beruflichen Ambitionen ab. Nichtsdestotrotz scheint der Schüler die berufsorientierenden Gespräche mit seiner Klassenlehrerin als sehr unterstützend zu erleben, wenn sie von Berufswegen anderer Menschen spricht (ES09, Pos. 131).

Die berufsorientierende Strategie des Berichtens von Bildungsbiographien wie auch das Vorstellen von Vorbildern scheint bei mehreren Jugendlichen aspirationsförderlich und inspirierend zu wirken und Eltern in dem Sicherheitsgefühl zu stärken, dass ihre Kinder durch Lehrende gut in ihrem Berufsorientierungsprozess begleitet werden:

„Ich weiß zum Beispiel von meiner Tochter, dass in den Unterrichtsfächern oft irgendwelche Lehrer, Professoren, ich weiß nicht, wie man sie da nennt, ähm, Geschichten erzählen von vorigen Schülern, die coole Wege gegangen sind. So einer zum Beispiel hat meine Tochter mir erzählt, der war immer schlecht und die haben sie immer getadelt und so was alles und der hat (unv.), sondern bei Pixar und so“ (ES06: Pos. 16)

Eine Mutter mit Rassismus- und Fluchterfahrungen berichtete ebenfalls von einer engagierten Lehrerin, die die künstlerischen Talente des Sohnes erkannte und einen Schulwechsel in eine gymnasiale Oberstufe mit künstlerischem Schwerpunkt erwirkte, sodass der berufliche Weg des Sohnes in ein Kunst- oder Lehramtsstudium geebnet wurde (ES13_2, Pos. 17ff.). Die Lehrerin nutzte nicht nur ihre Kenntnisse über das hiesige Schulsystem, sondern stärkte den Jugendlichen zudem in dem Verfolgen seiner Interessen und besonderen Fähigkeiten.

Nichtsdestotrotz weisen die Erfahrungen, die Befragte im Interview teilen, hohe Heterogenität auf. So schildert ein Vater mit Rassismus- und Fluchterfahrungen den Schulempfehlungsprozess seiner Tochter, in dem er trotz Nachfrage wenig Aufklärung über die Konsequenzen erhielt. Entgegen der Empfehlung entschied sich die Familie für eine gymnasiale Schullaufbahn, welche die Tochter nach anfänglichen Herausforderungen gut meisterte (ES09, Pos. 297ff.).

Gleichberechtigungsempfinden

Die meisten Interviewpartner:innen berichten von Gleichberechtigungsempfinden, in dem sie sich gleichberechtigt (ES01, Pos. 25f; ES02, Pos. 42; ES04, Pos. 35f; ES05, Pos. 121ff.; ES08, Pos. 28; ES09, Pos. 96ff.) oder eingeschränkt gleichberechtigt (ES03, Pos. 51; ES06, Pos. 56; ES11, Pos. 73f; ES12, Pos. 379ff.) in der Kooperation mit Lehrpersonen erleben.

Als förderliche Faktoren für eine gleichberechtigte Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrenden benennt eine alleinerziehende Mutter mit Behinderung differenzsensible Werte und den vorherigen Kontakt zu den Lehrenden ihres Sohnes:

„dass ich ja eben auch einige Leute von beiden Schulen eben schon kannte und eben schon mitbekommen habe, dass das da intern viel Wert drauf gelegt wird, eben auf Augenhöhe und Fairness. Und ja, also so Sachen wie wie Antirassismus und so was. Und Progressivität hatt' ich da jetzt auch nie den Eindruck, als müsste ich da jetzt mich vor irgendeinem irgendeinem Lehrer, Macker oder so so behaupten oder so gar nicht. Im Gegenteil, es war immer sehr offen und eben auf Augenhöhe und eine sehr entspannte Situation, wo ich nicht so sehr so tun musste, als wäre ich jetzt irgendwie eine erwachsene Frau.“ (ES04, Pos. 36)

Deutlich werden in dieser Aussage auch die Rollen, die Geschlecht, Alter und Autorität in der Kooperation spielen, sowie die Hinweise, dass die befragte Mutter auch andere Situationen kennt, in denen sie vermutet, performen zu müssen, um gleichberechtigte Behandlung zu erfahren.

Als weiterer förderlicher Faktor für Gleichberechtigung benennt eine Mutter mit Rassismuserfahrungen die Motivation der Lehrenden und grenzt Leidenschaft, Liebe und Engagement gegen monetäre Motive ab:

„sie macht seine Arbeit, dass sein Job. Das verstehe ich. Aber manche manche Lehrerin, wenn wenn ich rede oder Augenkontakt, siehst du schon. Sie macht sein Arbeit mit Liebe oder nur Geld verdienen. Äh die beide Lehrerin, gott sei Dank, wir haben richtig Glück. Und die beide macht sein Arbeit richtig mit Herz.“ (ES09, Pos. 43)

In diese Wahrnehmung reiht sich die Einschätzung einer prekär beschäftigten Mutter mit Rassismuserfahrungen ein, die die Kooperation mit Schulen angenehmer empfindet, wenn sich Lehrende für das Wohlergehen des Kindes interessieren und sich fürsorglich zeigen:

„Ich hab zwei manche Schulen gesehen, wo die irgendwie nichts mal sich drum gekümmert haben. Auch wenn ein Kind zum Beispiel krank ist, die rufen dich an und fragen was ist los oder so ne. Aber zum Beispiel das (..) die machen schon so Sorgen um die Kinder und so.“ (ES11, Pos. 30)

Im Kontrast dazu wird Gleichberechtigung eher nicht von befragten Eltern empfunden, die eine Deklassierung durch ihre Migration erfahren (ES12, Pos. 33ff.). Für diesen Vater mit Rassismus- und Fluchterfahrungen, dessen Hochschulabschluss nicht anerkannt wurde, wodurch er nun in einem prekären Beschäftigungsverhältnis tätig ist, führt der Kontakt zur Schule seiner Kinder zu Unbehagen:

„(arabisch/übersetzt) Für mich persönlich ist das Gymnasium und alles drum und dran neu. Und nicht so wie auf der Grundschule der/meiner Kinder(...). Ich mag es nicht, Kontakt mit den LehrerInnen, dem Sekretariat und der Schule im Allgemeinen zu haben.“ (ES12, Pos. 415)

Ähnliches Unbehagen zeigt sich, wenn in direkten Schulkontexten rassistische (ES10, Pos. 42) oder ableistische (ES08, Pos. 4) Diskriminierungserfahrungen gemacht werden und auch, wenn Mobbing des Kindes durch einzelne Lehrpersonen (ES03, Pos. 55) oder andere Schüler:innen (ES11, Pos. 138) erfahren wird.

Vor dem Hintergrund der Auswertungsergebnisse wird ersichtlich, dass Gleichberechtigung zwischen Eltern und Schule eher dann von sozioökonomisch benachteiligten Eltern empfunden wird, wenn es keine Probleme oder Konflikte gibt. Probleme sind jedoch häufig Anlass zum Kontakt. Dies wird in den o.g. Angaben zur subjektiven Wahrnehmung von Elternarbeit sichtbar. Es geht daraus hervor, dass die befragten Eltern ein höheres Gleichberechtigungsempfinden äußern, wenn weniger Kontakt zur Schule besteht.

Fazit

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Elternarbeit aus Perspektive der befragten Sorgeberechtigten, wenn überhaupt, nur in geringem Ausmaß stattfindet, während BO-zentrierte Elternarbeit nur in Einzelfällen stattfindet und durch die Eltern auch nicht als Aufgabe der Schule wahrgenommen wird. Stattfindende Elternarbeit wird häufig als anlassbezogen beschrieben und in enge Verbindung mit Konflikten oder anderen Problemen gebracht. Dies führt zu einer Stigmatisierung von Elternarbeit und Familien, die Elternarbeit benötigen bzw. in Anspruch nehmen. Dadurch ist auch zu erklären, dass das empfundene Gleichberechtigungsempfinden höher ist und häufiger von Kommunikation auf Augenhöhe berichtet wird, wenn weniger Kontakt zur Schule existiert. Die Eltern und Sorgeberechtigten bewerten den spärlichen Kontakt zur Schule fast durchgängig als „in Ordnung“ und werten diesen als Zeichen dafür, dass es keine Probleme gäbe. Dies steht in einem gewissen Widerspruch dazu, dass die meisten sich jedoch mehr Elternarbeit und eine stärkere Einbindung seitens der Schule und der Lehrpersonen wünschen.

Zudem wird BO von Sorgeberechtigten dezidiert nicht als Aufgabe der Schule wahrgenommen, sondern die BO-Verantwortung in erster Linie bei den Kindern und Jugendlichen selbst, sowie den Eltern gesehen, was ebenfalls das bereits benannte Desiderat einer Auftragsklärung im Aufgabenbereich der BO bestätigt.

Abschließend festzustellen ist, dass schulische BO-Angebote und integrierte BO-Inhalte in den einzelnen Fächern ausgebaut werden sollten und dabei Verantwortungen auf verschiedenen Ebenen geklärt werden müssen (vgl. Neuenschwander 2019: 299). Dabei sollte angedacht werden, BO-Elternarbeit supplementär und fakultativ zu schulischen BO-Angeboten auszurichten, anstatt diese als konstitutiv für schulische BO anzusehen. Dies ist einerseits darin begründet, dass nicht in allen Elternhäusern die notwendigen Ressourcen vorhanden sind, um mit der Institution Schule (wie sie derzeit aufgestellt ist) in einem ausreichenden Maße zu kooperieren, andererseits in der Negativbehaftung von Elternarbeit aufgrund ihrer bereits beschriebenen Problemzentrierung. Daher wäre es notwendig, BO-Arbeit als schulische Angelegenheit ernst zu nehmen und BO-Inhalte konsequent in den einzelnen Unterrichtsfächern zu verankern (vgl. Schröder 2021), um Jugendlichen ausreichend Informationen und Werkzeuge zur Verfügung zu stellen, damit sie eigene Visionen ihren beruflichen Werdegang betreffend entwickeln und verfolgen können.

Trotz der Einschränkung, mit 13 qualitativen Interviews nur einen Ausschnitt darstellen zu können, der keinen Anspruch auf Repräsentativität erhebt, lassen sich dennoch einige Erkenntnisse durchaus in Bezug auf konkrete Handlungsempfehlungen hin verallgemeinern. So sind die Ergebnisse der Studie dahingehend aussagekräftig, dass Elternarbeit allgemein wenig und mit konkretem Bezug zu BO nur in Einzelfällen stattfindet und von den meisten Eltern weder erwartet noch gewünscht ist. Bereits vorliegende Forschungsergebnisse zur Zusammenarbeit mit Eltern in der BO werden damit bestätigt und für jene Eltern, die von soziökonomischer Benachteiligung betroffen sind, sogar nochmal verstärkt. Daher liegt die Frage nahe, inwiefern Elternarbeit im Kontext der BO überhaupt ein untrennbarer Bestandteil von BO-Angeboten an der Schule ist bzw. sein muss. Die folgenden Handlungsempfehlungen ergeben sich direkt aus den Gesprächen mit den Eltern im Zusammenhang mit der Gesamtstudie BOGyO und zielen darauf, bestehende schulische BO-Arbeit zu optimieren und, falls notwendig, zu re-konzeptionieren.

3 Ergebnissicherung und -verbreitung

Auch die Erkenntnisse aus der Verlängerung des BOGYO-Projektes wurden bereits und werden weiter in die wissenschaftliche Breite getragen. Die zentralen Erkenntnisse der One-Shot Fallstudie zum Umgang und Wahrnehmung berufs- und studienorientierender Unterrichtsmaterialien wurden im Rahmen der Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Ökonomische Bildung (DeGÖB) vom 13. bis 15. Februar 2023 an der Universität Tübingen vorgestellt (Beitrag von Anna-Lena Müller und Dr. Tina Fletemeyer, Titel des Vortrags: „Aus der Perspektive von Lehrpersonen: Ausgestaltung und Verwendung von Unterrichtsmaterialien zur Beruflichen Orientierung“). Im Rahmen des Tagungsbandes soll demnächst eine gleichnamige Veröffentlichung beim Springer Verlag erfolgen.

Zum Teilprojekt ZEBO (Zusammenarbeit mit sozio-ökonomisch benachteiligten Eltern in der Beruflichen Orientierung) erscheint ein Sammelbandbeitrag mit dem Titel „Berufsorientierung DIY – Perspektiven sozioökonomisch benachteiligter Eltern auf die Zusammenarbeit mit Schulen“ im Sammelband „Übergänge mit Klasse“, herausgegeben von Antje Handelsmann und Karolina Siegart. Die Autor:innen des Beitrags sind Julia Tietjen, Marika Cubalevska und Alisha M. B. Heinemann. Ein weiterer Beitrag für die Zeitschrift für Sozialisationsforschung ist in Vorbereitung.

4 Handlungsempfehlungen zur Weiterentwicklung der Beruflichen Orientierung in Bremen und Bremerhaven

Auch im Rahmen der Verlängerung des BOGYO-Projekts konnten wichtige Erkenntnisse zur Weiterentwicklung der BO im allgemeinbildenden Schulwesen gewonnen werden. Außerdem wurden aber auch neue Möglichkeiten zum Einsatz digitaler Werkzeuge und Unterrichtsmaterialien zur Unterstützung der BO aufgezeigt. Vor diesem Hintergrund werden aufgrund der Erkenntnisse aus den Teilprojekten die nachfolgenden Handlungsempfehlungen für die Stadtgemeinden Bremen und Bremerhaven formuliert:

1. Sensibilisierung der Lehrpersonen für die **BO als Querschnittsaufgabe**: Wie die Untersuchung ergeben hat, erkennen die Lehrpersonen die BO nur bedingt als eine Aufgabe mit Bezug zu ihren Unterrichtsfächern an. Sie sehen die BO eher als ein Thema an, welches außerunterrichtlich behandelt werden sollte. Wenn sie berufs- und studienorientierende Inhalte in ihren Fachunterricht integrieren, dann überwiegt die Vermittlung von sog. „Berufswissen“, also von Berufsbildern, die direkt mit dem jeweiligen Fach in Verbindung stehen.

Die befragten Lehrpersonen gehen vor allem davon aus, dass das Beratungswissen als Teil ihrer professionellen Handlungskompetenz als Lehrpersonen mit Blick auf die BO besonders gefordert ist. Die Lehrpersonen sollten jedoch dafür sensibilisiert

werden, dass auch die fachdidaktischen und fachwissenschaftlichen Anteile ihrer Unterrichtsfächer von dieser Thematik tangiert werden.

2. **Gestaltung und Bereitstellung von berufs- und studienorientierenden Unterrichtsmaterialien:** Es ist festzustellen, dass die befragten Lehrpersonen bereit wären, mit Unterstützung (z. B. in Form von aufbereitetem Material) die BO stärker in ihren Fachunterricht zu integrieren.
 - a. Den Lehrpersonen ist es wichtig, dass die Unterrichtsmaterialien an den Lernstand der Klasse angepasst werden können. Dabei sollten im Sinne der Inklusion sowohl die Belange von benachteiligten bzw. von Schüler:innen mit Unterstützungsbedarf berücksichtigt werden. Außerdem sollten die Materialien **sprachlich differenziert** ausgestaltet sein. In dieser Hinsicht sollte einerseits ein reflektierter Umgang mit Jugendlichen, die Deutsch als Zweitsprache lernen, etabliert werden, da diese nicht nur auf der Ebene der Inhalte lernen, sondern auch auf der der Sprache (vgl. Dirim/Heinemann 2016). Für den Schulalltag im Allgemeinen und die BO im Besonderen bieten sich u. a. die Nutzung von Übersetzungsprogrammen, mehr Zeit für Aufgaben oder die gemeinsame Übersetzung regelmäßig genutzter Reflexionsinstrumente der BO auch für den weiterführenden Gebrauch an der Schule an. Andererseits kann der schulische Sprachgebrauch, welcher sich von der Alltagssprache unterscheidet, auch für Schüler:innen, die Deutsch als Erstsprache gelernt haben, eine Herausforderung darstellen. Auch hierfür sollten die Lehrpersonen sensibilisiert werden und die Materialien im Sinne des sprachsensiblen Unterrichts mithilfe verschiedener Scaffolding-Ansätze gestaltet werden.
 - b. Es zeigte sich, dass die **berufliche Selbstständigkeit als mögliche Anschlussalternative** aus der Sicht der Lehrpersonen sowohl für die Sek I als auch für die Sek II nur eine untergeordnete Rolle spielt. Um im Sinne einer modernen Beruflichen Orientierung, welche sich als berufsbiografische Gestaltungskompetenz definiert, alle relevanten Erwerbs- und Entwicklungsmöglichkeiten einzuschließen, sollten Angebote zur Existenzgründung und zur Vielfalt der beruflichen Selbstständigkeit sowie der Bedeutung des Intrapreneurships und zur Durchlässigkeit der akademischen und beruflichen Bildung ausgebaut werden. Diesbezüglich kann auf den Fundus des Bremer Projektes SEVEA (Selbstverantwortete Erwerbsarbeit; gefördert von der Hermann-Leverenz-Stiftung) zurückgegriffen werden.

3. **BO-Maßnahmen gezielt unter Einbeziehung der Digitalisierung weiterentwickeln:** Die pandemiebedingten Erfahrungen, aber auch die Erfahrungen nach der Rückkehr zum regulären Unterrichtsbetrieb weisen darauf hin, dass mit der Digitalisierung Potenziale zur Weiterentwicklung der BO einhergehen. Es wurde zwar in verschiedenen Forschungen nachgewiesen, dass der Einsatz digitaler Medien allein keinen positiven Einfluss auf den Lernerfolg hat, allerdings lassen sich „Lehr- und Lernprozesse durch einen didaktisch begründeten und mit wahrnehmbaren Gebrauchswert verbundenen Medieneinsatz in positiver Hinsicht unterstützen“ (Staden 2018, S. 10).
- a. Die befragten Lehrpersonen verwenden bereits digitale und soziale Medien im Rahmen der BO. Es besteht aber aktuell **kaum Wissen über die Qualität der zu verwendenden Medien und zu (didaktischen) Auswahlverfahren**. Aus diesem Grund sollten Gütekriterien für die Nutzung von digitalen Medien (vgl. Wiepcke/Tuchscherer 2023 (i. E.) für Lehramtsstudierende) erarbeitet sowie **Fortbildungsmaßnahmen** im Bereich des digitalen Lehrens und Lernens im Rahmen der BO konzipiert werden (vgl. Kirchner 2023 (i. E.); Hochmuth/Kirchner 2020, S. 145; Zieher 2019, S. 27). Außerdem sollte die Einbindung anwendungsbereiter Unterrichtsmaterialien im Rahmen von Fortbildungen fokussiert werden (Hochmuth/Kirchner 2020, S. 146).
 - b. Das Datenmaterial konnte zeigen (zwar nur mit einem schwachen Effekt), dass soziale Medien sich aus Sicht der befragten Lehrpersonen im Vergleich zu anderen Medien eher an den Lernstand der Schüler:innen bzw. der Klasse anpassen lassen ($r = 0.2$; schwacher Effekt). Dieser Effekt sollte in nachfolgenden Studien tiefergehend evaluiert werden.
4. **Einbindung der futureBOx:** Die befragten Lehrpersonen äußerten sich insgesamt positiv zur futureBOx und würden diese im Unterricht einsetzen.
- a. Es wird empfohlen, diese in ganz Bremen einzuführen, um den Schüler:innen die Möglichkeit zu geben, ihren Berufsorientierungsprozess nachhaltig digital dokumentieren zu können.
 - b. Um eine nachhaltige Nutzung zu gewährleisten, muss eine strukturelle Verankerung der futureBOx in das BO-Konzept der Schule und in den Unterricht erfolgen. Um die BO als Querschnittsaufgabe zu unterstützen, sollten die Lehrpersonen aller Unterrichtsfächer entsprechend im Umgang mit der futureBOx geschult werden.
 - c. Um die Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams weiter zu fördern, sollten alle mit der Beruflichen Orientierung betrauten Akteur:innen mit der futureBOx vertraut sein, um diese einfacher in ihre Maßnahmen zur individuellen Unterstützung der Schüler:innen einbeziehen zu können. Auch

externe Akteur:innen wie Eltern, weitere Bezugspersonen sowie mögliche Praktikums- bzw. Ausbildungsbetriebe sollten über Kenntnisse in Bezug auf die futureBOx verfügen.

- d. Zum anderen könnten auf der Basis der empirischen Forschungen zur Berufswahlkompetenz Tools integriert werden, mit denen die Schüler:innen den Status ihres Orientierungs- und Entscheidungsprozesses messen können.

5. Jugendliche ins Zentrum schulischer BO-Anstrengungen stellen:

Da schulische BO-Arbeit bisher keine geregelte Elternarbeit beinhaltet – die Gründe dafür sind vielfältig – beziehen sich die Handlungsempfehlungen zuallererst darauf, BO in der Schule mit den Jugendlichen selbst auszubauen. Jugendliche sind und sollten die Hauptadressat:innen der BO-Angebote sein, da sie es sind, deren berufliche Perspektiven fokussiert werden. Schulische BO-Arbeit muss so gedacht werden, dass sie auch ohne begleitende Elternarbeit auskommen kann, da nicht alle Sorgeberechtigten den Willen oder die Möglichkeiten dazu haben, sich mit schulischer BO-Arbeit auseinanderzusetzen. Auch im Sinne der Chancengleichheit ist es notwendig, Jugendliche möglichst unabhängig von vorhandenen Ressourcen im Elternhaus bei der BO zu unterstützen. Elternarbeit sollte dabei selbstverständlich ein zusätzliches Angebot für interessierte Sorgeberechtigte sein, aber nicht dazu führen, dass jene Jugendlichen, deren Eltern nicht erreicht werden – durch die Art der Konzeption der BO-Angebote und einer möglichen Verknüpfung dieser BO-Beratung mit dem Engagement von Eltern – zusätzlich benachteiligt werden.

6. Jugendliche in der BO-Kommunikation mit ihren Bezugspersonen stärken:

Da die Sorgeberechtigten dennoch oft die wichtigsten Ansprechpartner:innen in BO-Fragen für Jugendliche sind, ist die Kommunikation zwischen Jugendlichen und ihren Sorgeberechtigten über diese Fragen ausschlaggebend. Im Zuge des BO-Angebots an Schulen sollten Jugendliche auch auf diese Gespräche ausreichend vorbereitet werden, sodass sie diese informiert führen können. Dies kann zu einem erleichterten Informationsfluss zwischen schulisch vermittelten BO-Prozessen und familiärer BO führen, ohne den Umweg einer möglicherweise ungewünschten und hürdenreichen Elternarbeit.

7. Erziehungspartner:innenschaft zwischen Schulen und Eltern stärken: Wenn Eltern und Sorgeberechtigte mit multiplen Diskriminierungserfahrungen doch stärker in schulische BO-Prozesse einbezogen werden wollen oder sollen, bietet sich an, dass von Seiten der Schule immer wieder aufs Neue die Initiative ergriffen wird, um die Eltern überhaupt erstmal darüber zu informieren, dass auch Schule eine aktive Verantwortung in der BO ihrer Kinder übernimmt. Dabei sollten die schulischen BO-Angebote explizit erläutert und in Abstimmung mit elterlichen Begleitungsmöglichkeiten

gebracht werden. Wenn sich sowohl Eltern als auch Lehrende in interessierter und wertschätzender Weise begegnen, kann eine produktive Zusammenarbeit zugunsten der Entwicklung positiver Zukunftsvisionen der Jugendlichen gelingen.

8. **Vielfältigere Angebote für Eltern in der BO-Zusammenarbeit zur Verfügung stellen:** Diejenigen Eltern, die sich mehr Elternarbeit und mehr Einbeziehung in BO-Fragen wünschen, äußern, dass sie gerne mehr individuelle Gesprächsmöglichkeiten hätten. Diese könnten entweder gesondert oder im Rahmen der Elternsprechtage organisiert werden. Dabei ist jedoch essenziell, dass BO explizit von Lehrpersonen angesprochen wird und der Zusammenhang mit den Leistungen in einzelnen Schulfächern verdeutlicht wird. Außerdem sollte Raum für Sorgeberechtigte geschaffen werden, ihre Vorstellungen, Fragen und möglichen Ressourcen zu besprechen, um eine optimale Zusammenarbeit mit Ziel der Unterstützung der BO-Prozesse Jugendlicher zu erwirken.
9. **Mehr Ressourcen für begleitende BO-Elternarbeit schaffen:** Um offene BO-Elternarbeit zu ermöglichen, ist es notwendig, mehr Ressourcen für begleitende Elternarbeit zur Verfügung zu stellen. Elternarbeit sollte regelhaft, niedrigschwellig und auch in ‚unproblematischen‘ Begleitsituationen stattfinden, um Lernprozesse sowie BO-Prozesse bei Wunsch begleitend zu unterstützen. Das geht weit über das von Sorgeberechtigten berichtete Ausmaß von Elternarbeit hinaus, welches aktuell zumeist problemzentriert und im Bedarfsfall stattfindet, wodurch Elternarbeit sowie erhöhter Kontakt zur Institution Schule als stigmatisierend erlebt wird.
10. **Kooperation mit Institutionen und Netzwerken stärken:** Im Zuge der Organisation elterlicher Info-Veranstaltungen und darüber hinaus wäre eine Kooperation mit anderen Einrichtungen, die ebenfalls den Übergang von der Schule in den Beruf begleiten, anzustreben. Dazu gehören u. a. Familienhilfen oder -beratungszentren. Auf diese Weise könnten zusätzliche Ressourcen ausgeschöpft werden, sodass BO und begleitende Elternarbeit nicht nur vom Engagement einzelner Lehrpersonen abhängig sind. Im Sinne einer multiprofessionellen Ausrichtung wäre es wünschenswert, eine Zusammenarbeit von Lehrpersonen, Sozialpädagog:innen, Vertreter:innen von Fachgewerkschaften sowie Antidiskriminierungsbeauftragte wichtiger Unternehmen herzustellen.
11. **Professionalisierung der Lehrenden im Bereich der Differenzsensibilität vertiefen:** Darüber hinaus ist es im Sinne des Abbaus von Barrieren auf dem Übergang vom Bildungssystem zum Arbeitsmarkt wichtig, Lehrpersonen im Umgang mit u. a. Klassismus, Rassismus und Ableismus weiter zu professionalisieren. Lehrpersonen sollten dafür insbesondere im Hinblick auf BO-relevante Themen und in Bezug auf Differenz-

kategorien, die zu Diskriminierung und Benachteiligung im Bildungssystem und im späteren Arbeitsleben führen können, geschult werden.

12. **Kompetenzen zur Auftragsklärung vermitteln:** Im Zuge der Interviews mit den Eltern zeigte sich, dass Lehrpersonen oft nicht bewusst zu sein scheint, welche Aufträge hinsichtlich berufsorientierender Maßnahmen an sie gerichtet sind, wer die Adressat:innen sind und wie unterschiedliche Aufträge auch voneinander abgegrenzt oder gar abgelehnt werden können. Dies kann sowohl Ziele als auch Strategien wie auch persönliche Grenzen betreffen. Damit Lehrpersonen sich gelassener und kompetent in der BO-Elternarbeit bewegen können, wird sowohl eine Auftragsklärung auf institutioneller Ebene wichtig als auch die Vermittlung von auftragsklärenden Kompetenzen bei Lehrenden notwendig.

Die dargestellten Vorschläge zur Weiterentwicklung der Beruflichen Orientierung fokussieren vor allem die Perspektive der Lehrpersonen, aber auch weiteres pädagogisches Personal und die Eltern bzw. Sorgeberechtigten sind an dieser Stelle zentral. Es geht um die pädagogische Gestaltungsebene der unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Maßnahmen sowie die Vernetzung der Akteur:innen. Des Weiteren muss die Querschnittsaufgabe BO aufgrund der Überschneidungen in Abstimmungen mit anderen Querschnittsaufgaben, wie beispielsweise der Inklusion, der Integration und der Schulsozialarbeit erfolgen. Außerdem sollte der Fachkräftebedarf in Bremen und im Nordwesten insgesamt adäquat berücksichtigt werden.

5 Reflexion des Projektverlaufs und Desiderate

Auch im Rahmen der Verlängerung des Projektes hat sich die Corona-Pandemie auf den Forschungsprozess ausgewirkt. Grundsätzlich ist jedoch zu konstatieren, dass die Zusammenarbeit zwischen den Verbundpartner:innen sehr konstruktiv erfolgt ist, was den Umgang mit den außerplanmäßigen Erschwernissen deutlich erleichtert hat.

Die wissenschaftliche Begleitung wurde u. a. dadurch eingeschränkt, dass nur erschwert Teilnehmende für die verschiedenen Teilprojekte gewonnen werden konnten. Obwohl alle Schulleitenden der Schulen in Bremen und Bremerhaven mit der Bitte um Weiterleitung an alle Kolleg:innen für die One-Shot-Fallstudie zum Unterrichtsmaterial angesprochen wurden, ergab sich schlussendlich nur eine Stichprobengröße von $n=116$. Aufgrund der relativ geringen Stichprobengröße können keine verallgemeinerungsfähigen Aussagen getroffen werden. Jedoch konnten einige interessante Anknüpfungspunkte für weitere Unternehmungen und Evaluationen gewonnen werden. Auch mit Blick auf den unterrichtlichen Einsatz der futureBOx gab es Schwierigkeiten bei der Gewinnung von Interviewpartner:innen. Auch hier können die Ergebnisse aufgrund der sehr kleinen Stichprobe nicht verallgemeinert werden. Es wird jedoch davon ausgegangen, dass der entwickelte Leitfaden weiterhin zur Evaluation

der futureBOx verwendet werden kann. Da noch keine Schule die futureBOx bis dato in den unterrichtlichen Kontext integriert, bleiben diesbezüglich weiterführende Einblicke noch aus.

In Bezug auf das dritte Teilprojekt, die Zusammenarbeit mit sozioökonomisch benachteiligten Eltern in der BO, erschwerte die Notwendigkeit, einerseits eine möglichst große Streuung bzw. Heterogenität der Interviewpartner:innen zu erreichen, den Zugang über einzelne Institutionen wie Schulen oder einzelne Lehrpersonen. Darüber hinaus kann Klasse als eine schwer zu fassende Differenzkategorie interpretiert werden, die häufig mit Scham und der Erfahrung, dass wenig Wert auf die eigene Meinung gelegt wird, verbunden ist. Dies und mögliche Übertragungen negativ empfundener Erlebnisse mit der Schule und Schulvermeidung auf die Interviewsituation führten zur Entscheidung, die Kontaktaufnahme über Schulen zu vermeiden und zunächst keine direkte Ansprache in der Interviewakquise zu verwenden. Die breite Streuung der Flyer über eine Vielzahl anderer Institutionen entsprach zwar differenzsensiblen Ansprüchen, wurde aber kaum den Bedürfnissen der Interviewpartner:innen nach Vertraulichkeit gerecht. Aus diesen Gründen nahm die Akquise passender Interviewpartner:innen mehr Zeit in Anspruch, als ursprünglich eingeplant.

Zudem wurden die Interviews von vier verschiedenen Personen geführt, was bei den leitfadengestützten Interviews in leicht unterschiedliche Stile der Gesprächsführung mündete. Dabei haben drei der vier Interviewer:innen selbst Rassismuserfahrungen und sprechen eine andere Erstsprache als Deutsch (türkisch, arabisch, mazedonisch) und alle vier verfügen über Klassismuserfahrungen. Hier liegen sowohl Limitationen der Studie als auch Ressourcen. Auf der einen Seite führen einige geschlossene Fragen zu erheblichen Verkürzungen der Interviewdaten, welchen durch theoretisches Fundament und zirkuläre Analyseprozesse begegnet werden konnte. Gleichzeitig werden durch die verschiedenen Interviewer:innen unterschiedliche Sprachräume eröffnet, die von den Interviewpartner:innen genutzt wurden. Dies geschah sowohl auf inhaltlicher als auch sprachlicher Ebene (z. B. code switching zwischen deutsch und türkisch). Allerdings bleiben die Machtgefälle zwischen Akademiker:innen und sozioökonomisch benachteiligten Interviewpartner:innen bestehen. Diese könnten vielleicht dazu geführt haben, dass sich im Sinne der sozialen Erwünschtheit positiver oder interessierter auf Bildungsinstitutionen bezogen wurde, als es der eigentlichen Meinung entspricht oder das Deutschlernen als etwas beschrieben wurde, was anzustreben sei. Da wäre zum Beispiel fraglich, ob diese Aussagen bei den migrantisch gelesenen Interviewer:innen ebenso getroffen würden.

Trotz der Einschränkungen konnten alle drei geplanten Teilprojekte erfolgreich durchgeführt werden.

Desiderate

Zum Ende des Verlängerungsprojektes ergeben sich insbesondere die folgenden weiterführenden **Forschungsfragen bzw. Forschungsdesiderate**:

1. Es konnten erste Ergebnisse dazu gewonnen werden, wie berufs- und studienorientierende Unterrichtsmaterialien in der Schule derzeit eingesetzt werden, welche Bezugsquellen Lehrpersonen nutzen und wie Unterrichtsmaterialien aus der Sicht von Lehrpersonen gestaltet sein sollten. Anknüpfend an diese Ergebnisse sollte der Frage nachgegangen werden, wie die Materialien konkret im Unterricht verwendet werden. Durch die Bearbeitung dieser Fragen kann ein wichtiger Beitrag zur Weiterentwicklung von Unterrichtsmaterialien und der Qualifizierung von Lehrpersonen geleistet werden. Eine Annäherung an diese Fragestellung setzt die Zugänglichkeit der Schulen, z. B. für Unterrichtsbeobachtungen, voraus.
2. Zudem konnte aufgezeigt werden, dass vor allem (sprachlich) differenzierte BO-Materialien von den Lehrpersonen eingesetzt werden würden. Weiterführende Forschungsarbeiten sollten sich grundlegend damit auseinandersetzen, inwiefern und inwieweit BO-Materialien sprachlich differenziert aufbereitet werden können. Hierfür könnte zunächst eine Dokumentenanalyse bzw. Schulbuchanalyse als Status quo hilfreich sein, ehe Gütekriterien für die Erstellung von Unterrichtsmaterialien unter diesen Gesichtspunkten in Betracht gezogen werden können. Zusätzlich benötigt es weitere Studien und Untersuchungen, die sich theoretisch-konzeptionell mit den Themen Sprache und Beruf bzw. Berufsorientierung auseinandersetzen.
3. Insgesamt stellt sich die Frage, wie die Potenziale der Digitalisierung gewinnbringend für die BO generell und die Gestaltung der Unterrichtsmaterialien im Speziellen genutzt werden können. Es bedarf weiterführender Studien, die die Auswahlprozesse der Lehrpersonen im Rahmen von digitalen Unterrichtsmaterialien unter die Lupe nehmen. Zudem benötigt es einen theoretisch konzeptionellen Bezugsrahmen – also Gütekriterien – nach denen qualitativ hochwertig (digitalisierte) Materialien ausgewählt werden können. Hierzu bedarf es weiterer quantitativer Zugänge, die die Bedarfe und Auswahlprozesse von Lehrpersonen fokussieren.
4. Es konnten erste Erkenntnisse zum Einsatz der futureBOx aus der Sicht von Lehrpersonen gewonnen werden. Die Reichweite der Erkenntnisse ist aber beschränkt, da die futureBOx noch nicht im Unterricht eingesetzt wurde. Hier wären weiterführende Untersuchungen interessant, die den unterrichtlichen Einsatz der futureBOx forcieren. Außerdem ist auch die Perspektive der Schüler:innen auf die futureBOx von Interesse, um das Instrument bestmöglich weiterzuentwickeln und an die Zielgruppe anzupassen.

5. Aus der Reflexion der Studie zur Zusammenarbeit mit sozioökonomisch benachteiligten Eltern ergeben sich mehrere Desiderate für die weitere Forschung. Die vorliegende Studie untersucht die Perspektiven einer demographischen Gruppe mit einer möglichst breiten Streuung innerhalb der Stadt Bremen. Zusätzlich wäre es daher aufschlussreich, im Gegenzug die verschiedenen Perspektiven und das Zusammenwirken von BO-Programmen und BO-Prozessen in einer Klasse oder einer Schule zu untersuchen, um die Multiperspektivität verschiedener, zusammenwirkender Akteur:innen (Lehrpersonen, Sorgeberechtigte, Schüler:innen, Schulleiter:innen etc.) und sich daraus ergebende Spannungsfelder auszuloten. Zusammenhänge zwischen Fluchthintergrund bzw. Asyl und BO-Handeln könnten ebenso vertieft untersucht werden, wie jene zwischen sozialem Geschlecht der Jugendlichen und ihre diversen Perspektiven auf BO-Prozesse.
6. Ein weiteres Desiderat im Hinblick auf die Zusammenwirkung von Klassismus und schulischer BO-Prozesse wäre die Beforschung schulformabhängiger Ansprache in der BO-Elternarbeit. Besonders auf abrupte Unterschiede im Übergang zwischen Grundschule und Gymnasium wurde bereits in einigen der Interviews eingegangen, jedoch sollte eine entsprechende Untersuchung noch vertieft werden. Insbesondere ist untersuchenswert, ob eine Distanzierung in der Elternarbeit nach einem Schulformwechsel regelhaft zu beobachten ist, wie sich diese gestaltet und welche Auswirkungen eine Distanzierung auf BO-Prozesse Jugendlicher hat. Diese Fragestellung könnte ausschlaggebend sein, da besonders Übergänge von der Primarstufe in die Sek I als bedingend für spätere berufliche Möglichkeiten gesehen werden. Außerdem wäre eine Aktionsforschung vorstellbar, im Zuge derer an einer Schule oder in einem Stadtteil Infotage mit direktem BO-Bezug ausgerichtet und die Effekte dieser im Sinne einer Prä-Post-Befragung der teilnehmenden Sorgeberechtigten erhoben werden. Diese Veranstaltungen könnten multiprofessionell in Kooperation mit sozialen Einrichtungen, wie etwa der Familienhilfe oder Quartiersbildungszentren ausgerichtet werden.

Literaturverzeichnis

- Acho, V. N. (2011): Elternarbeit in Migrantenfamilien. Wege zur Förderung der nachhaltigen und aktiven Beteiligung von Migranteneltern an Elternabenden und im Elternbeirat, Freiburg, Centaurus Verlag & Media.
- Aumair, B. (2021): Bildung und soziale Ungleichheit. Impulse für eine klassismuskritische außerschulische Bildungsarbeit, in: Seeck, F./Theißl, N. (Hrsg.): Solidarisch gegen Klassismus – organisieren, intervenieren, umverteilen, Münster, Unrast Verlag, S. 222-234.
- Baum, S./Wagner, B. (2014): Kooperation mit Eltern am Übergang Schule-Beruf. Erfahrungen der Schulsozialarbeit und Ergebnisse des Modellprojektes „Gemeinsam in die Zukunft“, in: Pötter, N. (Hrsg.): Schulsozialarbeit am Übergang Schule – Beruf, Wiesbaden, Springer Fachmedien, S. 187-207.
- Baumert, J./Kunter, M. (2011): Das Kompetenzmodell von COACTIV, in: Kunter, M./Baumert, J./Blum, W./Klusmann, U./Krauss, S./Neubrand, M. (Hrsg.): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV, Münster u. a., Waxmann, S. 29-53.
- Bolte, C. (2003): Chemiebezogene Bildung zwischen Wunsch und Wirklichkeit. Ausgewählte Ergebnisse aus dem zweiten Unterrichtsabschnitt der curricularen Delphi-Studie Chemie, in: Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften (ZfDN) 9, S. 27-42.
- Bolte, C./Schulte, T. (2014): Wünschenswerte naturwissenschaftliche Bildung im Meinungsbild ausgewählter Experten, in: Der mathematische und naturwissenschaftliche Unterricht (MNU), 67(6), S. 370-376.
- Busse, S./Helsper, W. (2008): Schule und Familie, in: Helsper, W./Böhme, J. (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung, 2. Auflage, Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 469-494.
- Calmbach, M./Flaig, B./Edwards, J./Möller-Slawinski, H./Borchard, I./Schleer, C. (2020): Wie ticken Jugendliche 2020? Sinus-Jugendstudie 2020. Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland, Bonn, Bundeszentrale für politische Bildung.
- Chamakalayil, L./Ivanova-Chessex, O./Leutwyler, B./Scharathow, W. (Hrsg.) (2022): Eltern und pädagogische Institutionen. Macht- und ungleichheitskritische Perspektiven, Weinheim/Basel, Beltz Juventa.
- Die Senatorin für Bildung, Wissenschaft und Gesundheit (2012a): Erlass Nr. 6/2012. Richtlinie zur Berufsorientierung an allgemeinbildenden Schulen. Bremen. URL: <https://www.bildung.bremen.de/berufliche-orientierung-18658> [24.01.2023].
- Die Senatorin für Bildung, Wissenschaft und Gesundheit (2012b): Wirtschaft/Arbeit/Technik. Bildungsplan für die Oberschule. Bremen. URL: https://www.lis.bremen.de/sixcms/media.php/13/2012_bp_osch_wat.36014.pdf [08.01.2023].
- Dirim, I./Heinemann, A. (2016): Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit und der Erwerb sprachlich gebundenen Wissens und Könnens, in: Kilian, J./Brouër, B./Lüttenberg, D. (Hrsg.): Handbuch Sprache in der Bildung, Berlin/Boston, De Gruyter, S. 99-121.
- Dreer, B./Kracke, B. (2011): Die Rolle der Personalentwicklung für die Entwicklung der schulischen Berufsorientierung. Bedarfe in Praxis und Theorie, in: Berufsbildung, 127, S. 32-35.
- Diesel-Lange, K./Hany, E./Kracke, B./Schindler, N. (2010): Berufs- und Studienorientierung – Erfolgreich zur Berufswahl. Ein Orientierungs- und Handlungsmodell für Thüringer Schulen. URL: https://www.db-thueringen.de/servlets/MCRFileNodeServlet/dbt_derivate_00028075/Materialien%20155.pdf [17.02.2023].
- Diesel-Lange, K./Kracke, B./Hany, E./Schindler, N. (2013): Das Thüringer Berufsorientierungsmodell: Charakteristika und Bewährung, in: Brüggemann, T./Rahn, S. (Hrsg.): Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch, Münster/New York, Waxmann, S. 281-297.
- Fletemeyer, T. (2021): Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrpersonen zur Beruflichen Orientierung. Eine qualitative Studie an allgemeinbildenden Schulen, Wiesbaden, Springer VS.

- Fletemeyer, T./Schröder, R./Hoheisel, M. (2022): Es ist ja gar kein Unterricht für die Berufliche Orientierung da! Eine Interviewstudie mit (gymnasialen) Lehrpersonen zu den Themen Unterricht, Kooperation, Ressourcen sowie Qualifikationen im Rahmen der Beruflichen Orientierung, in: Zeitschrift für Ökonomische Bildung, Sondernummer, BOGYO Fachtagung 2022, S. 23-42. URL: http://www.zfoeb.de/sondernummer_tagungsband_bogyo_2022/2022_10006_23_42_fletemeyer.pdf [21.02.2023].
- Frank, C. (2020): Studien- und Berufsorientierung im Fachunterricht. Eine fachdidaktische Perspektive, in: Brüggemann, T./Rahn, S. (Hrsg.): Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch, 2. überarbeitete und erweiterte Auflage, Münster/New York, Waxmann, S. 473-483.
- Friese, M. (2018): Modernisierung der Arbeitslehre. Entwicklung, Handlungsfelder und Zukunftsgestaltung, in: Friese, M. (Hrsg.): Arbeitslehre und Berufsorientierung modernisieren. Analysen und Konzepte im Wandel von Arbeit, Beruf und Lebenswelt, Bielefeld, wbv, S. 21-47.
- Gomolla, M./Radtke, F.-O. (2009). Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule, 3. Auflage, Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gomolla, M. (2009). Elternbeteiligung in der Schule, in: Gomolla, M./Fürstenau, S. (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel. Elternbeteiligung, Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaft, S. 21-50.
- Heinemann, A. M. B./Runge-Däbritz, H./Vogt, L. (2022): Differenzsensible Begleitung von beruflichen Orientierungsprozessen in heterogenen Lernräumen der gymnasialen Oberstufe, in: Zeitschrift für Ökonomische Bildung, Sonderausgabe Berufliche Orientierung und pädagogische Verantwortung, S. 73-102.
- Hochmuth, J./Kirchner, V. (2020): Einstellungen von Wirtschaft unterrichtenden Lehrpersonen zu Fortbildungen in diesem Feld: Ergebnisse eines Online-Surveys im Rahmen des ELF-Projekts, in: Zeitschrift für ökonomische Bildung Sondernummer, Jahressband DeGÖB, Doppelband 2019/20, S. 118-150.
- Jung, E. (2019): Förderung der Berufswahlkompetenz im Wirtschaftsunterricht, in: Schröder, R. (Hrsg.): Berufliche Orientierung in der Schule. Gegenstand der ökonomischen Bildung, Wiesbaden, Springer, S. 51-71.
- Kaminski, H./Loerwald, D. (2015): Unterrichtsmaterialien für die ökonomische Bildung. Aktuelle Entwicklungen und Qualitätsanforderungen. Studie im Auftrag der Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V. (vbw). URL: https://www.vbw-bayern.de/Redaktion/Frei-zugaengliche-Medien/Abteilungen-GS/Bildung/Archiv/2015/Downloads/Studie_%C3%96konomische-Bildung_ohne-Faxnummer_13.01.22.pdf [17.02.2023].
- Kemper, A./Weinbach, H. (2009): Klassismus. Eine Einführung, Münster, UNRAST-Verlag.
- Kirchner, V. (2023, i. E.): Digitale Reflexionsanlässe: Lassen sich YouTube Formate zur Beruflichen Orientierung nutzen? in: Knickrehm, B./Fletemeyer, T./Ertelt, B.-J. (Hrsg.): Berufliche Orientierung und Beratung. Aktuelle Herausforderungen und digitale Unterstützungsmöglichkeiten, Wiesbaden, Springer, S. 295-302.
- Knauf, H. (2009): Schule und ihre Angebote zur Berufsorientierung und Lebensplanung – die Perspektive der Lehrer und Schüler, in: Oechsle, M./Knauf, H./Maschetzke, C./Rosowski, E. (Hrsg.): Abitur und was dann? Berufsorientierung und Lebensplanung junger Frauen und Männer und der Einfluss von Schule und Eltern, Wiesbaden, Springer, S. 229-282.
- Kollender, E. (2022): „Dann ist man wieder die mit dem Migrationshintergrund“: Subjektivationen von Eltern im Kontext neoliberaler Bildungsreformen, in: Chamakalayil, L./Ivanova-Chessex, O./Leutwyler, B./Scharathow, W. (Hrsg.): Eltern und pädagogische Institutionen. Macht- und ungleichheitskritische Perspektiven, Weinheim/Basel, Beltz Juventa, S. 72-90.
- Koschmieder, N./Wyss, S./Pfister, A (2021): "Es ist die Suche nach der Nadel im Heuhaufen". Methodologische Reflexionen zur Rekrutierung sozioökonomisch benachteiligter Familien in qualitativen Studien, in: Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research, 22(2), Art. 6.

- Lembke, R. (2021): Berufliche Orientierung in der Schule. Bedeutung und Anspruch für die Professionalisierung von Lehrpersonen an gymnasialen Schulformen, Wiesbaden, Springer VS.
- Mayring, P. (2022): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken, 13. Auflage, Weinheim/Basel, Beltz.
- Misoch, S. (2019): Qualitative Interviews. 2., erweiterte und aktualisierte Auflage, Berlin/Boston, Walter de Gruyter.
- Nentwig, L. (2014): Berufsorientierung als unbeliebte Zusatzaufgabe? Einstellungen und Selbstwirksamkeitserleben von Lehrpersonen zur Berufsorientierung im Gemeinsamen Lernen der Sekundarstufe 1, in: bwp@ 27. URL: http://www.bwpat.de/ausgabe27/nentwig_bwpat27.pdf [21.02.2023].
- Netzwerk Portfolioarbeit (o. J.): Was gehört zu guter Portfolioarbeit? URL: https://www.friedrich-verlag.de/fileadmin/redaktion/user_upload/Special/Portfolio_Schule/Material/Orientierungspunkte.pdf [20.02.2023].
- Neuenschwander, M. P. (2019): Übergänge in die Berufsausbildung, in: Kracke, B./Noack, P. (Hrsg.): Handbuch Entwicklungs- und Erziehungspsychologie, Wiesbaden, Springer.
- Schmidt-Koddenberg, A./Zorn, S. (2012): Zukunft gesucht! Berufs- und Studienorientierung in der Sek. II, Opladen, Barbara Budrich Verlag.
- Schneider, U./Schröder, W./Stilling, G. (2022): Zwischen Pandemie und Inflation. Paritätischer Armutsbericht 2022, Berlin, Der Paritätische Gesamtverband. URL: https://www.der-paritaetische.de/fileadmin/user_upload/Schwerpunkte/Armutsbericht/doc/broschuere_armutsbericht-2022_web.pdf [06.03.2023].
- Schröder, R. (2015): Reformen zur Berufsorientierung auf Bundes- und Landesebene im Zeitraum 2004-2015. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Schröder, R. (2021): Berufliche Orientierung als Querschnittsaufgabe, in: Schulmagazin 5-10, S. 7-11.
- Schröder, R./Lembke, R./Fletemeyer, T. (2018): Konzeptionelle Gestaltung der Berufs- und Studienorientierung in gymnasialen Schulformen. Eine qualitative Studie zur unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Realisierung, in: Wittmann, E./Frommberger, D./Ziegler, B. (Hrsg.): Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2018, Opladen u. a., Verlag Barbara Budrich, S. 179-194.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2017): Empfehlung zur Beruflichen Orientierung an Schulen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.12.2017. URL: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2017/2017_12_07-Empfehlung-Berufliche-Orientierung-an-Schulen.pdf [21.02.2023].
- Stabbert, R./Schröder, R. (2015): Veränderungen des Gymnasiums und deren Bedeutung für die Berufs- und Studienorientierung, in: Zeitschrift für ökonomische Bildung, Heft Nr. 03/2015. URL: http://www.zfoeb.de/2015_3/stabbert_schroeder.pdf [16.02.2023].
- Staden, C. (2018): Gestaltung eines E-Portfolio-Konzepts zur Berufsorientierung. Dissertation. Universität Bremen.
- Staden, C./Howe, F. (2020): E-Portfolio für die schulische Berufsorientierung, in: Brügge-mann, T./Rahn, S. (Hrsg.): Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage Münster/New York, Waxmann, S. 405-410.
- Strübing, J. (2014): Grounded Theory: Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatischen Forschungsstils, 3., überarbeitete und erweiterte Auflage, Wiesbaden, Springer VS.
- Wiepcke, C./Tuchscherer, M. (2023, i. E.): Kompetenzmodell einer digitalen Beruflichen Orientierung, in: Knickrehm, B./Fletemeyer, T./Ertelt, B.-J. (Hrsg.): Berufliche Orientierung und Beratung. Aktuelle Herausforderungen und digitale Unterstützungsmöglichkeiten, Wiesbaden, Springer, S. 217-236.
- Zieher, M. (2019): Auf dem Weg in die digitale Zukunft der Schulen. In: Bleckmann, L./Lankau, R. (Hrsg.): Digitale Medien und Unterricht. Eine Kontroverse, Weinheim/Basel, Beltz, S. 26-37.

Anhang

Teilprojekt 1: Fragebogen

Sehr geehrte Lehrpersonen,

wir freuen uns sehr über Ihr Mitwirken an unserer Befragung, die wir im Rahmen des Projekts „Vertiefung der Praxis Beruflicher Orientierung im Land Bremen“ durchführen. Um die Einbindung von Unterrichtsmaterialien zur Beruflichen Orientierung (BO) weiterentwickeln und verbessern zu können, möchten wir Sie um Ihre Einschätzung bitten.

Der Fragebogen soll Antworten auf folgende übergeordnete Fragestellung geben:

- Wie sollte Unterrichtsmaterial zur Förderung des beruflichen Orientierungsprozesses der Schüler:innen (aus)gestaltet (Ziel, Inhalt, Methode) sein?
- Zeitgleich gibt er einen Einblick über die derzeitige Integration von berufs- und studienorientierten Materialien in den Fachunterricht aller Fächer sowie den Wunsch nach einer stärkeren Integration solcher Themen in die Bildungspläne.

Lesen Sie sich bitte jede Aussage sorgfältig durch und geben Sie jeweils an, inwieweit die Aussage auf Sie zutrifft. Beantworten Sie nach Möglichkeit jede Frage.

Der Fragebogen wird eine Bearbeitungszeit von etwa 15 Minuten in Anspruch nehmen.

Alle Angaben werden streng vertraulich behandelt und bleiben anonym. Die Daten werden nicht an Dritte weitergegeben.

Die Angabe Ihrer Daten dient **ausschließlich der wissenschaftlichen Auswertung**. Personenbezogene Daten werden in keinem Fall veröffentlicht oder an Dritte weitergegeben.

Unsere Hinweise zum Datenschutz finden Sie unter folgendem Link:

<https://www.ioeb.de/de/datenschutz.html>

Wir danken Ihnen sehr für Ihre Teilnahme an der Befragung!

Dr. Tina Fletemeyer

Prof. Dr. Rudolf Schröder

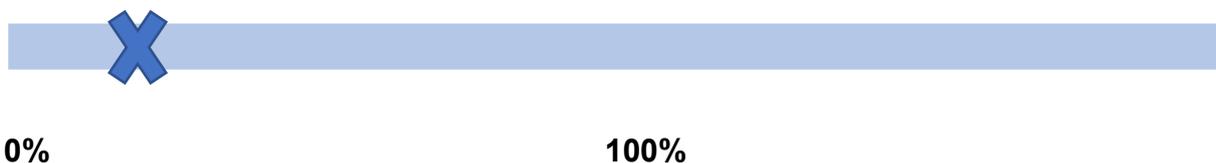
Zunächst interessiert uns Ihre Einschätzung zur Beruflichen Orientierung (BO) im (Fach-)Unterricht.

1. Wie sehr stimmen Sie folgenden Aussagen zur Beruflichen Orientierung (BO) im Unterricht zu?

	<i>stimme gar nicht zu</i>	<i>stimme e- her nicht zu</i>	<i>teils/teils</i>	<i>stimme eher zu</i>	<i>stimme voll und ganz zu</i>
1) Für Inhalte zur BO ist innerhalb meines Fachunterrichts keine Zeit.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2) Inhalte zur BO sollten außerhalb des Fachunterrichts thematisiert werden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3) Inhalte zur BO lassen sich gut in meinen Fachunterricht integrieren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4) Für Inhalte zur BO ist mein Fachunterricht nicht geeignet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5) Fachdidaktisches Wissen hat eine hohe Relevanz zur Vermittlung von Inhalten zur BO.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6) Arbeitsweltbezogene Themen haben eine hohe Relevanz zur Vermittlung von Inhalten zur BO.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7) Beratungswissen hat eine hohe Relevanz zur Vermittlung von Inhalten zur BO.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8) Mit Unterstützung (bspw. durch aufbereitetes Material) würde ich die BO stärker in meinen Fachunterricht integrieren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9) Die Integration berufs- und studienorientierender Materialien fördert die Leistungsmotivation der Schüler:innen im Fachunterricht, wenn diese fachbezogene Berufsvorstellungen haben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2. Geben Sie bitte an, wie viel Unterrichtszeit Sie derzeit für Themen oder Materialien zur BO nutzen (umfasst alle unterrichteten Fächer).

Hinweis: Sie können die angezeigte Linie als Schieberegler nutzen oder den Wert direkt in das Kästchen eintragen.



3. Geben Sie bitte an, wie viel Zeit Ihres Fachunterrichts Sie maximal für die BO nutzen würden?

Hinweis: Sie können die angezeigte Linie als Schieberegler nutzen oder den Wert direkt in das Kästchen eintragen.



Im nächsten Abschnitt möchten wir gerne mehr über Ihre Einstufung von Unterrichtsmaterialien zur Beruflichen Orientierung (BO) erfahren.

4. Für wie wichtig halten Sie die Behandlung von berufs- und studienorientierenden Unterrichtsmaterialien in der Sekundarstufe I für die aufgeführten Anschlussalternativen?

	<i>unwichtig</i>	<i>weniger wichtig</i>	<i>wichtig</i>	<i>sehr wichtig</i>	<i>weiß nicht</i>
1) Duale/ schulische Berufsausbildung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2) Studium (Universität)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3) Studium (Fachhochschule)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4) Duales Studium	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5) Überbrückungsmöglichkeiten (Freiwilligendienst, Auslandserfahrung, Praktikum, Nebentätigkeit)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6) Berufliche Selbstständigkeit	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5. Für wie wichtig halten Sie die Behandlung von berufs- und studienorientierenden Unterrichtsmaterialien in der Sekundarstufe II für die aufgeführten Anschlussalternativen?

	<i>unwichtig</i>	<i>weniger wichtig</i>	<i>wichtig</i>	<i>sehr wichtig</i>	<i>weiß nicht</i>
1) Duale/ schulische Berufsausbildung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2) Studium (Universität)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3) Studium (Fachhochschule)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4) Duales Studium	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5) Überbrückungsmöglichkeiten (Freiwilligendienst, Auslandserfahrung, Praktikum, Nebentätigkeit)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6) Berufliche Selbstständigkeit	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6. Wie häufig setzen Sie die folgenden Materialienarten im Rahmen der BO ein?

	<i>nie</i>	<i>selten</i>	<i>gelegentlich</i>	<i>oft</i>
1) Schulbuch	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2) Arbeitsheft	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3) Arbeitsblätter	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4) Zeitungsartikel	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5) Videos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6) Soziale Medien	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7) 1. Andere, nämlich: <i>offenes Textfeld</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8) 2. Andere, nämlich: <i>offenes Textfeld</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9) 3. Andere, nämlich: <i>offenes Textfeld</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7. Ich beziehe meine BO-Materialien über... (Mehrfachnennung möglich)

- ...itslearning-Kurse
- ...Projekt BOGn
- ...Landesinstitut für Schule (LIS)
- ...Stiftung der Deutschen Wirtschaft (sdw)
- ...Bundesagentur für Arbeit
- ...Soziale Medien
- ...andere Quellen: (offenes Antwortfeld)
- ...ich habe noch keine Unterrichtsmaterialien bezogen

8. Welche BO-bezogenen Themen behandeln Sie bereits in Ihrem Fachunterricht bzw. welche Themen würden Sie integrieren?

Bitte geben Sie in Ihrer Antwort an, auf welches Ihrer Fächer Sie sich konkret beziehen.

9. Wünschen Sie sich stärkere BO-Bezüge in den Bildungsplänen Ihrer Fächer?

- ja nein weiß nicht

10. Wenn ja, welche Themen wünschen Sie sich für Ihre Fächer?

Bitte geben Sie in Ihrer Antwort auch an, auf welches Ihrer Fächer Sie sich konkret beziehen.

11. Bei Unterrichtsmaterialien zur BO ist bzw. wäre mir wichtig, dass sie...

	<i>stimme gar nicht zu</i>	<i>stimme e- her nicht zu</i>	<i>teils/ teils</i>	<i>stimme eher zu</i>	<i>stimme voll und ganz zu</i>
1) ...einen klaren inhaltlichen Bezug zum unterrichteten Fach haben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2) ... altersgerecht gestaltet sind.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3) ...zielgruppengerecht gestaltet sind.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4) ...sich an den Lernstand der Klasse anpassen lassen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5) ...strukturiert und übersichtlich gestaltet sind.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6) ...für mich als Lehrperson nicht viel Einarbeitungszeit erfordern.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7) ...eine einfache Umsetzung im Unterricht ermöglichen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8) ...Bezüge zu den Bildungsplänen meiner Fächer herstellen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9) ...aktuelle Entwicklung des Arbeitsmarkts bzw. der Arbeitswelt thematisieren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10) ...einen hohen Bezug zum regionalen Wirtschaftsraum aufweisen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11) ...sprachlich differenziert ausgestaltet werden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12) ...die Belange von benachteiligten bzw. von Schüler:innen mit Unterstützungsbedarf berücksichtigen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Im kommenden Abschnitt möchten wir erfahren, welche Inhalte und Kompetenzen Ihnen bei der unterrichtlichen Einbindung der Beruflichen Orientierung (BO) über Materialien besonders wichtig sind.

12. Bei Unterrichtsmaterial zur BO ist es mir besonders wichtig, dass es...

	<i>stimme gar nicht zu</i>	<i>stimme eher nicht zu</i>	<i>teils/ teils</i>	<i>stimme eher zu</i>	<i>stimme voll und ganz zu</i>
1) ...die jeweiligen Stärken und Schwächen der Schüler:innen thematisiert.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2) ...den Schüler:innen ermöglicht, einen Zusammenhang zwischen den eigenen Kompetenzen und bestimmten beruflichen Tätigkeiten herzustellen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3) ...detaillierte Inhalte zu relevanten Berufen und/oder Berufsfeldern für die Schüler:innen behandelt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4) ...die Dynamik der Arbeitswelt, wie z. B. den sich immer wieder ändernden Bedarf an bestimmten Fachkräften, nicht außer Acht lässt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5) ...Informationen zu Anlaufstellen für die BO, z. B. die Agentur für Arbeit, bereitstellt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6) ...Berufe behandelt, die einen klaren Bezug zum Unterrichtsfach haben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7) ...Unterschiede zwischen angestellten und selbstständigen Erwerbsformen thematisiert.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8) ...die Schüler:innen befähigt, emotionale Belastungen im Rahmen des Orientierungsprozesses zu überstehen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9) ...die Schüler:innen auf Auswahlverfahren (Vorstellungsgespräche, Tests, Assessment Center) vorbereitet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10) ...die Erstellung von Bewerbungen thematisiert.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11) ...die Schüler:innen dabei unterstützt, durchdachte Entscheidungen bei der Berufswahl zu treffen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12) ...die enge Verbindung zwischen familiärer Herkunft und Berufswahl kritisch reflektiert.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13) ...im Sinne der Wissenschaftspropädeutik über den Wandel von Berufsbildern – vor allem in der Wissenschaft – informiert.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Abschließend haben wir noch ein paar Fragen zu Ihrer Person.

13. Bitte geben Sie Ihr Geschlecht an.

- männlich weiblich divers

14. In welcher Schulform unterrichten Sie?

- allgemeinbildendes Gymnasium
 berufliches Gymnasium
 Schulzentrum
 Oberschule
 andere, nämlich:

15. Welche Schulfächer unterrichten Sie derzeit?

1. Fach:

2. Fach:

3. Fach:

16. Unterrichten Sie ein oder mehrere Schulfächer fachfremd?

- Nein Ja

17. Welches Fach unterrichten Sie fachfremd? Geben Sie bitte alle Fächer an, die Sie fachfremd unterrichten.

1. Fach:

2. Fach:

3. Fach:

18. Bitte geben Sie die Dauer Ihrer Berufserfahrung inklusive des Referendariats an.

- weniger als 5 Jahre
 5 bis 10 Jahre
 mehr als 10 Jahre

19. Verfügen Sie über eine außerschulische Berufserfahrung? Bitte zählen Sie bei Ihrer Antwort bspw. ein Studium (nicht Lehramt) oder eine Ausbildung und Minijobs nicht dazu.

- Nein Ja

20. Welche Art außerschulischer Berufserfahrung besitzen Sie?

- abgeschlossene duale Ausbildung
- abgeschlossene schulische Ausbildung
- Berufserfahrung ohne Ausbildung
- Studium (nicht Lehramt), Fachrichtung: *offenes Textfeld*

Letzte Seite

Wir danken Ihnen herzlich für die Beantwortung des Fragebogens!

Bei Fragen können Sie sich gerne an Dr. Tina Fletemeyer (fletemeyer@ioeb.de) oder Prof. Dr. Rudolf Schröder (schroeder@ioeb.de) wenden.

Sie können das Browserfenster nun schließen.

Anschreiben an die Schulleitungen

Sehr geehrte/r Frau/Herr XX, [Schulleitungen wurden personalisiert angeschrieben]

wie bereits angekündigt, wird im Rahmen des von der Senatorin für Kinder und Bildung geförderten Projekts „Vertiefung der Beruflichen Orientierung im Land Bremen“ unter der Leitung des IÖB (Institut für ökonomische Bildung) in Oldenburg die Einschätzung der Lehrpersonen zur Umsetzung der Beruflichen Orientierung erhoben.

Durch die Befragung sollen Möglichkeiten zur weiteren Verbesserung der Einbindung von Unterrichtsmaterialien zur Beruflichen Orientierung in Bremen und Bremerhaven identifiziert werden. Aus den erhobenen Daten sollen Handlungsempfehlungen für Lehrpersonen, Schulleitungen und bildungspolitische Entscheidungsträgerinnen und Entscheidungsträger abgeleitet werden.

Um die Evaluation für die Lehrpersonen möglichst ressourcenschonend zu gestalten, wird die Befragung mithilfe eines kurzen digitalen Fragebogens durchgeführt. Die Bearbeitungszeit beträgt ca. 15 Minuten.

Wir möchten Sie bitten, den folgenden Link an die Lehrpersonen Ihrer Schule weiterzuleiten. Für uns ist die Einschätzung aller Lehrpersonen relevant. Bezüglich der Fachrichtung besteht infolgedessen keine Einschränkung.

<https://ww3.unipark.de/uc/Befragung/Lehrkraefte/BOGyO/BO/>

Der Erhebungszeitraum beginnt am Montag, den 31.08. 2022 und endet am Freitag, den 30.09.2022.

Die Angaben der Daten dienen ausschließlich der wissenschaftlichen Auswertung. Personenbezogene Daten werden in keinem Fall veröffentlicht oder an Dritte weitergegeben. Unsere Hinweise zum Datenschutz finden Sie unter folgendem Link: <https://www.ioeb.de/de/datenschutz.html>

Wir würden uns freuen, wenn Sie das Vorhaben weiterhin aktiv unterstützen. Wenden Sie sich bei Rückfragen gerne an mich (fletemeyer@ioeb.de).

Mit herzlichen Grüßen aus Oldenburg

Dr. Tina Fletemeyer

Teilprojekt 2: Interviewleitfaden

Erhebungsbogen zur a) subjektiven Wahrnehmung und Akzeptanz der Lehrpersonen zur futureBOx und b) zur unterrichtlichen Einbindung der futureBOx

	Kategorie	Erzählaufforderung	Antworten und Anmerkungen	Materialien
Einstieg	Kurzvorstellung und Einführung (Ziel: Einführung und Erhebung persönlicher Informationen)	I: Bitte stellen Sie sich kurz mit vollem Namen vor. Im Folgenden geht es um Ihre Einschätzungen zur futureBOx, einem digitalen Dokumentationsinstrument des Berufswahlprozesses von Schüler:innen. Sie haben die futureBOx Ende September im Rahmen der Fortbildung bei Herrn Dr. Staden kennengelernt.		
	„Eisbrecher-Frage“ (Ziel: Motivationsabfrage)	Ganz generell: I: Ist die Arbeit mit einem Dokumentationsinstrument im Rahmen der BO Ihrer Meinung nach überhaupt sinnvoll?		
A) Subjektive Wahrnehmung und Akzeptanz	(1) Klarheit und Strukturierung der futureBOx (Ziel: Einschätzung der Lehrpersonen zu Aufbau und Gestaltung der futureBOx)	Zunächst würden wir gerne mehr zu Ihrer Einschätzung des Aufbaus der futureBOx erfahren. Zur Veranschaulichung habe ich Ihnen einen Screenshot des Dashboards der futureBOx mitgebracht. Der ausgedruckte Screenshot des Dashboards der futureBOx wird vorgelegt I: Wie beurteilen Sie generell den Aufbau bzw. das Layout der futureBOx? I: Wie beurteilen Sie die Kategorien, zu denen die verschiedenen Einträge zugeordnet werden können? <u>Impulsfrage:</u> Ist klar, welche Einträge zu welcher Kategorie zuzuordnen sind? Zu welcher Kategorie würden Sie beispielsweise eine Praktikumsbeurteilung zuordnen?		Ausgedruckter Screenshot des Dashboards der futureBOx

	Kategorie	Erzählaufforderung	Antworten und Anmerkungen	Materialien
	<p>(2) Benutzer:innenfreundlichkeit (usability) aus Sicht der Lehrpersonen</p> <p>(Ziel: Einschätzung der Lehrpersonen zur Benutzer:innenfreundlichkeit der futureBOx und zum Unterschied zwischen einem digitalen und einem analogen Dokumentationsinstrument)</p> <p>Digital vs. Analog</p>	<p>Als nächstes interessiert uns Ihre persönliche Einschätzung zur Benutzer:innenfreundlichkeit der futureBOx.</p> <p>Hierzu würde ich Sie bitten, die folgenden Aussagen mithilfe der Klebepunkte mit einer Schulnote von 1-6 zu bewerten und Ihre Bewertung zu begründen.</p> <p>Eine Likert-Skala (1-6) wird vorgelegt.</p> <p>I: Finden Sie als Lehrkraft die futureBOx einfach zu bedienen?</p> <p><u>Impulsfragen:</u> I: Ist das Layout der futureBOx übersichtlich gestaltet? I: Ist die futureBOx Ihrer Meinung nach intuitiv zu bedienen? I: Bietet die futureBOx Ihrer Ansicht nach ausreichend/genügend Funktionen und Elemente, um die Dokumentation des Berufsorientierungsprozesses effizient zu bewältigen?</p> <p>Der Berufswahlprozess ist individuell und verläuft bei jedem Schüler:innen anders. In der futureBOx gibt es Elemente, mit deren Hilfe die Schüler:innen ihren BO-Prozess bzw. den Prozess der Selbstreflexion reflektieren und anstoßen können.</p> <p>I: Bietet die futureBOx Ihrer Ansicht nach ausreichend Platz dafür?</p> <p>Wo sehen Sie mögliche Vor- und Nachteile der futureBOx im Vergleich zu analogen Instrumenten, wie z. B. dem analogen Berufswahlpass?</p> <p><u>Impulsfrage:</u> Welche Unterschiede gibt es in der Handhabung? Welchen Mehrwert bietet die futureBOx im Vergleich?</p>		<p>Likert-Skala (1-6), Klebepunkte</p>

	Kategorie	Erzählaufforderung	Antworten und Anmerkungen	Materialien
B) Schülerperspektive	<p>(3) Benutzer:innenfreundlichkeit aus Schüler:innensicht und Motivation der Schüler:innen (Ziel: Erfassung der Schüler:innenperspektive aus Sicht der Lehrpersonen)</p>	<p>Bitte versetzen Sie sich jetzt in die Lage der Schüler:innen.</p> <p>I: Wie schätzen Sie die generelle Benutzer:innenfreundlichkeit der futureBOx aus Sicht der Schüler:innen ein?</p> <p><u>Impulsfragen:</u> Denken Sie, dass die Medienkompetenz der Schüler:innen für die Arbeit mit der futureBOx ausreichend ist?</p> <p>Denken Sie, dass die Schüler:innen schnell lernen würden, mit der futureBOx umzugehen?</p> <p>Denken Sie, dass die Schüler:innen eigenständig mit der futureBOx arbeiten können?</p> <p>Brauchen die Schüler:innen viel Unterstützung von Ihnen als Lehrkraft?</p> <p>Denken Sie, dass die Schüler:innen die futureBOx häufig benutzen werden?</p> <p>Stichwort Motivation:</p> <p>I: Denken Sie, dass durch die Arbeit mit der futureBOx die Motivation der Schüler:innen, sich mit der Beruflichen Orientierung zu beschäftigen, gefördert wird?</p> <p>Wenn ja, warum, wenn nein, warum nicht?</p>	<p><input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein</p>	

	Kategorie	Erzählaufforderung	Antworten und Anmerkungen	Materialien
B) Schülerperspektive	<p>(4) Förderung von Berufswahlkompetenz (Ziel: Erfassung der Einschätzung der Lehrpersonen, inwiefern durch den Einsatz der futureBOx die Berufswahlkompetenz der Schüler:innen gefördert wird/werden kann)</p>	<p>Mithilfe der futureBOx soll u. a. die Berufswahlkompetenz der Schüler:innen gefördert werden. Berufswahlkompetenz bedeutet, dass die Schüler:innen in die Lage versetzt werden sollen, eine reflektierte und begründete Entscheidung für eine nachschulische Anschlussalternative zu treffen.</p> <p><i>I: Inwiefern können die Schüler:innen Ihrer Meinung nach dabei durch die Arbeit mit der futureBOx unterstützt werden?</i></p> <p><u>Impulsfrage:</u> I: Gibt es Ihrer Meinung nach etwas, das verändert werden müsste, um dem Ziel gerecht zu werden?</p>		

	Kategorie	Erzählaufforderung	Antworten und Anmerkungen	Materialien
C) Unterrichtsliche Einbindung	<p>(5) Zielperspektiven/didaktische Einsatzszenarien (Ziel: Erfassung des Ziels, mit dem die Lehrpersonen die futureBOx einsetzen in Verbindung mit den didaktischen Einsatzszenarien nach Staden (2018))</p>	<p>Der nächste Abschnitt befasst sich mit der Einbindung der futureBOx in (Ihren) Fachunterricht. Falls Sie die futureBOx noch nicht in Ihrem Unterricht eingesetzt haben sollten, können Sie hier auch hypothetisch antworten.</p> <p>I: Mit welchem Ziel würden Sie die futureBOx in Ihrem Fachunterricht einsetzen?</p> <p>In der Literatur werden verschiedene Einsatzszenarien bzw. Zielperspektiven für Portfolios unterschieden, diese habe ich Ihnen mitgebracht.</p> <p>Die didaktischen Einsatzszenarien (vgl. Staden 2018, S. 256) werden ausgedruckt vorgelegt.</p> <p>I: Welchem didaktischen Einsatzszenario lässt sich Ihre Zielstellung am ehesten zuordnen?</p> <p><u>Impulsfragen:</u> Wie würden Sie persönlich die didaktischen Einsatzszenarien nach der Wichtigkeit sortieren? (Ranking).</p> <p>I: Würden Sie sich –mit Blick auf die didaktisch methodische Ebene –weitere Fortbildungen zur futureBOx wünschen?</p> <p><u>Impulsfrage</u> Welche konkreten Inhalte sollten diese haben?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Reflexionsportfolio <input type="checkbox"/> Entwicklungsportfolio <input type="checkbox"/> Präsentationsportfolio 	<p>Ausdruck Didaktische Einsatzszenarien nach Staden (2018)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Zur Reflexion des bisherigen Berufsorientierungsprozesses (als Reflexionsportfolio) - Zur Entwicklung und Gestaltung des zukünftigen Beruflichen Orientierungsprozesses (als Entwicklungsportfolio) - Zur Präsentation von individuellen Leistungen hinsichtlich der Gestaltung des Übergangs von der Schule in die Berufsausbildung (als Präsentationsportfolio)

	Kategorie	Erzählaufforderung	Antworten und Anmerkungen	Materialien
C) Unterrichtsliche Einbindung	(6) Organisationsform der Portfolioarbeit und Einsatzhäufigkeit (Ziel: Erfassung der Zielstellung, mit welchem die futureBOx im Unterricht bzw. im schulischen Kontext eingesetzt wird)	Neben den verschiedenen Zielperspektiven werden außerdem verschiedene Organisationsformen unterschieden, wie Portfolios im Unterricht eingesetzt werden können. Auch hierzu habe ich Ihnen Grafiken mitgebracht. Grafiken zum Einheits-, Zentrifugal-, Zentripetal- und Parallelmodell werden vorgelegt. <i>I: Was ist aus Ihrer Meinung nach das Modell, das am ehesten eingesetzt werden sollte und warum?</i> <i>I: Welche Schwierigkeiten oder Herausforderungen erwarten Sie bei der unterrichtlichen Einbindung der futureBOx?</i>	<input type="checkbox"/> Einheitsmodell <input type="checkbox"/> Zentrifugalmodell <input type="checkbox"/> Zentripetalmodell <input type="checkbox"/> Parallelmodell	Ausdruck Organisationsformen nach Inglin (2008)
	(7) Kommunikation, Reflexion und Rückmeldung (Ziel: Erfassung, ob Kommunikation zwischen den Lehrpersonen und den Schüler:innen über die futureBOx stattfindet und inwiefern diese im Unterricht reflektiert wird)	Die Inhalte der futureBOx gehören den Schülerinnen und Schülern. <i>I: Würden Sie im Unterricht regelmäßig Gespräche über die Arbeit mit der futureBOx stattfinden lassen?</i> <i>I: Würden Sie die Arbeit mit der futureBOx im Unterricht reflektieren? Wenn ja, wie?</i> <i>I: Bestünde für die Schüler:innen die Möglichkeit, Rückmeldungen zum Portfolio zu bekommen, wenn sie diese einfordern würden?</i>	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein <input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein <input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein	

	Kategorie	Erzählaufforderung	Antworten und Anmerkungen	Materialien
	<p>(8) Zusammenarbeit mit außerschulischen Akteuren (Ziel: Erfassung, ob die Lehrpersonen die futureBOx für die Zusammenarbeit mit außerschulischen Akteuren für geeignet halten)</p>	<p>Als letzter Aspekt des Interviews interessiert uns Ihre Einschätzungen zur Zusammenarbeit mit außerschulischen Akteuren.</p> <p>I: Inwiefern wird durch die Arbeit mit der futureBOx ein Austausch, z. B. mit den Eltern, über den Berufs- und Studienorientierungsprozess angeregt?</p> <p>I: Inwiefern werden durch die futureBOx Beratungsanlässe geschaffen? Und für wen konkret?</p> <p>I: Wie schätzen Sie die Möglichkeiten der futureBOx für die Zusammenarbeit mit außerschulischen Akteuren, z. B. möglichen Ausbildungsbetrieben, ein?</p>		
	<p>(9) Nachhaltigkeit</p>	<p>I: Halten Sie die futureBOx für geeignet, um damit nachhaltig (über die gesamte Schullaufbahn der Schüler:innen) zu arbeiten?</p> <p><u>Impulsfrage:</u> Kann die futureBOx nachhaltig in den unterrichtlichen Kontext von Jgs. 5-13 eingebettet werden?</p> <p>Alternative Formulierung: I: Denken Sie, die futureBOx ist dafür geeignet, nachhaltig den Prozess der Beruflichen Orientierung der Schüler:innen zu fördern?</p>		

Teilprojekt 2: Begleitfragebogen



Begleitfragebogen

Alle Angaben werden streng vertraulich behandelt und bleiben anonym. Die Daten werden nicht an Dritte weitergegeben.

Die Angabe Ihrer Daten dient **ausschließlich der wissenschaftlichen Auswertung**. Personenbezogene Daten werden in keinem Fall veröffentlicht oder an Dritte weitergegeben.

Unsere Hinweise zum Datenschutz finden Sie unter folgendem Link:

<https://www.ioeb.de/de/datenschutz.html>

1. Name:

2. Bitte geben Sie Ihr Geschlecht an.

- männlich weiblich divers

3. In welcher Schulform unterrichten Sie?

- allgemeinbildendes Gymnasium
 berufliches Gymnasium
 Schulzentrum
 Oberschule

- andere, nämlich:
-

4. Haben Sie eine oder mehrere Funktionsstellen?

- Nein
 Klassenlehrer/in
 Politik-Wirtschaftslehrperson
 Tutor/in
 Beratungs- bzw. Vertrauenslehrperson
 Lehrperson mit außerschulischen Berufserfahrungen bzw. Quereinsteiger
 Schulleitung
 Seminarfachlehrperson in der Sek II

5. Welche Schulfächer unterrichten Sie derzeit?

1. Fach: _____

2. Fach: _____

3. Fach: _____

6. Unterrichten Sie ein oder mehrere Schulfächer fachfremd?

Nein Ja

7. Welches Fach unterrichten Sie fachfremd? Geben Sie bitte alle Fächer an, die Sie fachfremd unterrichten.

1. Fach: _____

2. Fach: _____

3. Fach: _____

8. Bitte geben Sie die Dauer Ihrer Berufserfahrung inklusive des Referendariats an.

- weniger als 5 Jahre
 5 bis 10 Jahre
 mehr als 10 Jahre

9. Verfügen Sie über eine außerschulische Berufserfahrung? Bitte zählen Sie bei Ihrer Antwort bspw. ein Studium (nicht Lehramt) dazu und Minijobs nicht dazu.

Nein Ja

10. Wenn ja, welche Art außerschulischer Berufserfahrung besitzen Sie?

- abgeschlossene duale Ausbildung
 abgeschlossene schulische Ausbildung
 Berufserfahrung ohne Ausbildung
 Studium (nicht Lehramt), Fachrichtung:

Teilprojekt 3: Interviewleitfaden



INSTITUT FÜR ÖKONOMISCHE BILDUNG
an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg



Universität Bremen

Zusammenarbeit mit sozio-ökonomisch benachteiligten Eltern in der BO

Berufliche Orientierung an der Schule

1. Wie wird Ihr Kind in der Schule unterstützt, sich für einen Beruf oder für ein Studium zu entscheiden?
2. Wie werden Sie als Eltern von den Lehrern und Lehrerinnen mit einbezogen, wenn es darum geht, ihr Kind bei der Berufswahl zu beraten?
 - Wie werden Sie angesprochen, angeschrieben oder angerufen? - z. B. Post, Mail, Messenger-Nachricht, Apps?
 - Wie möchten Sie am liebsten angesprochen oder angeschrieben werden?
 - Finden Sie diese Briefe/Nachrichten/etc. verständlich und ansprechend? Falls nicht, was würden Sie sich anders wünschen?

Perspektiven auf die Zusammenarbeit von Eltern/Sorgeberechtigten und Schule

3. Können Sie uns eine Beispielsituation erzählen, in der Sie mit den Lehrern und Lehrerinnen Ihres Kindes zusammengearbeitet haben, um Ihr Kind zu unterstützen?
4. Haben Sie grundsätzlich das Gefühl, dass die Lehrer*innen Sie gleichberechtigt und auf Augenhöhe ansprechen?
 - ggf.: Wird Ihre Meinung ernst genommen?
5. Wenn Sie unzufrieden mit der Schule oder den Lehrenden sind, kann dies in der Schule besprochen werden? Wenn ja, wo? Wenn nein, wo sonst? Was stimmt Sie unzufrieden?
6. Welchen Menschen vertrauen Sie insgesamt am meisten, wenn es um die Beruflichen Entscheidungen Ihres Kindes geht?
7. Wenn die Zusammenarbeit mit der Schule bzw. den Lehrpersonen perfekt laufen würde, wie würde dies für Sie aussehen?

Teilprojekt 3: Flyer zur Gewinnung von Interviewpartner:innen

*Als Dank für die
Teilnahme am Interview
erhalten Sie 50 €.*

*As a thank you for
participating in the
interview, you will receive
€50.*

*Mülakata katıldığınız için
teşekkür olarak 50€
alacaksınız.*

Wann:

Juni bis Oktober 2022



Freie
Hansestadt
Bremen DIE SENATORIN FÜR KINDER UND BILDUNG

Studie:

Wie sehen Eltern und
Sorgeberechtigte die
Zusammenarbeit mit den
Schulen ihrer Kinder?

- Sie haben ein Kind über 14 Jahre,
das in Bremen zur Schule geht?
- Sie müssen mit wenig Geld
auskommen?
- Sie denken schon darüber nach, ob
Ihr Kind nach der Schule eine
Ausbildung anfängt oder studieren
geht?

Die Universität Bremen befragt Eltern und
Sorgeberechtigte über ihre Sichtweisen
und Erfahrungen in der Zusammenarbeit
mit Schulen und Lehrkräften.

Wir würden uns sehr über ein Interview
mit Ihnen freuen. Bitte kontaktieren Sie
uns.

Für weitere Informationen stehen wir
Ihnen in einem Gespräch zur Verfügung.
Nutzen Sie gerne auch unsere Homepage.
www.bo-gyo-bremen.de
(deutschsprachig)



**Ansprechpartner*innen
Contacts
İlgili kişi**

Julia Tietjen

Sprachen: Deutsch, English
Mail: julia.tietjen@uni-bremen.de
Tel.: +49 (0)421 218-66296

Marija Cubalevska

Sprachen: Deutsch, English, BKS,
Mazedonisch
Mail: marija.cubalevska@uni-bremen.de

Giuseppina Sgarra

Sprachen: Deutsch, English,
Türkçe
Mail: g.sgarra@uni-bremen.de
Tel.: +49 (0)176 612 931 28

Study:

How do parents and guardians view collaboration with their children's schools?

- You have a child over 14 years old who goes to school in Bremen?
- You have to get by with little money?
- Are you already thinking about whether your child will start an apprenticeship or go to university after school?

The University of Bremen asks parents and guardians about their views and experiences in working with schools and teachers.

We would be very pleased to have an interview with you. Please contact us.

For further information we are at your disposal in a conversation. You are also welcome to use our homepage.
www.bo-gyo-bremen.de
(German)

Araştırma:

Ebeveynler ve veliler, çocuklarının okullarıyla bir işbirliği nasıl algılıyorlar?

- Çocuğunuz en az 14 yaşındaysa ve Bremen'de okuyorsa?
- Geçim sıkıntısı yaşıyorsanız? (Geliriniz asgarinin altındaysa)
- Çocuğunuzun mesleki eğitim veya üniversite eğitimi alması hakkında düşünceleriniz var mı?

Bremen Üniversitesi'nin ebeveyn ve yasal gardiyanların üniversite ve öğretmenlerle ilgili bakış açıları ve deneyimleriyle ilgili araştırmasıdır.

Sizinle bir görüşme yapmaktan memnuniyet duyarız lütfen bizimle iletişime geçiniz.

Merak ettiğiniz sorunuz varsa cevaplamaktan memnun oluruz. Daha fazlası için lütfen internet sayfamızı ziyaret ediniz.
www.bo-gyo-bremen.de
(Almanca)

Als Dank für die Teilnahme am Interview erhalten Sie 50 €.

As a thank you for participating in the interview, you will receive €50.

Mülakata katıldığınız için teşekkür olarak 50€ alacaksınız.

Wann:

Juni bis Oktober 2022

Willkommen auf unserer Homepage!
Welcome to our website!
Ana sayfamıza hoş geldiniz!

