

Herausforderungen einer Stärkung der handwerklichen Ausbildungsorientierung an weiterführenden Schulen

Dr. Irene Somm, Netzwerk Handlungsforschung und Praxisberatung Köln

1. Einleitung	2
2. Gründe der Kooperationszurückhaltung	3
2.1. Informationsflut	3
2.2. Konkurrenzproblematik	6
2.3. Eigene Berufsbiografie als Referenzpunkt und Relevanzrahmen	8
2.4. „Desinteresse“ der SuS und Zurückhaltung der Eltern	9
2.5. Fazit: Qualifizierung als Stellschraube einer verbesserten Kooperation?	14
3. Zentrale Ansatzpunkte zur Sensibilisierung im Rahmen der StuBO-Sek.II-Qualifizierung	15
3.1. Sensibilisierung für die Relevanz eines qualifizierten Feedbacks im Berufsfindungsprozess Jugendlicher	15
3.2. Sensibilisierung für SuS mit besonderem Beratungs- und Unterstützungsbedarf in der BO Sek. II	17
3.3. Sensibilisierung für die <i>gestaltende</i> Rolle der Koordinator*innen	19
3.4. Sensibilisierung für die Relevanz der Eltern	21
4. Empfehlungen zu den Kooperationsaktivitäten der HWK	23
4.1. Stärkung des Geh-Prinzips	23
4.2. Nutzen der Brückenfunktion der Agentur für Arbeit	25
5. Fazit	26
6. Literatur	27

1. Einleitung

Angesichts einer weitreichenden Akademisierung von beruflichen Laufbahnen stellt die Ausbildungsorientierung für junge Menschen weniger denn je eine Selbstverständlichkeit dar. Die mit einem Studium verbundene Erwartung eines höheren sozialen Status ist der eine, sicherlich zentrale, Attraktor, der andere – deutlich seltener benannt, aber empirisch offensichtlich – besteht in der Aussicht auf eine Moratoriumsphase, die sich trotz aller Employabilityforderungen bei jungen Erwachsenen als Ideal zu verallgemeinern scheint und die Selbstverständlichkeit einer klassischen Berufsausbildung zusätzlich unterläuft.

In dieser gesellschaftlichen Situation stoßen die Anliegen von Handwerkskammern (HWK), den Fachkräftenachwuchs zu sichern und junge, gerade auch gut ausgebildete Menschen für eine berufliche Laufbahn im Handwerk zu gewinnen, zwar grundsätzlich auf breites Verständnis, nicht unbedingt aber auf fruchtbaren Boden.

Schulen werden gegenwärtig in die Pflicht genommen, sich verstärkt um die Studien- und Berufsorientierung der ihnen anvertrauten Schülerinnen und Schüler (SuS) zu kümmern. Jede weiterführende Schule hat eine Koordinatorin, einen Koordinator zu benennen, der die nachhaltige Verankerung von Berufsorientierungsaktivitäten an der eigenen Schule vorantreiben soll. Von kommunaler Seite werden flankierend Qualifizierungsmodule für sog. „StuBO-Koordinator*innen“ angeboten. Auch stehen zahlreiche Institutionen, Organisationen und Unternehmen bereit, mit Schulen zu kooperieren und sie in der Berufsorientierung zu unterstützen. Die Nachfrage seitens der Schulen ist allerdings sehr unterschiedlich. Gerade Handwerkskammern schätzen die Kooperationsbereitschaft der weiterführenden Schulen, insbesondere der allgemeinbildenden gymnasialen Oberstufen als noch unbefriedigend ein.

Im Rahmen einer explorativen Interviewstudie in NRW wurden mittels rekonstruktiver Methoden der qualitativen Sozialforschung (vgl. Somm et al. 2018: 9ff.; 310ff.) Gründe für eine Kooperationszurückhaltung ermittelt, um darauf aufbauend Qualifizierungsansätze zu nennen, die eine Offenheit für die Anliegen der Handwerkskammern befördern könnten. Die explorative Studie umfasste neun *diskursive Tiefeninterviews* (drei mit weiblichen, sechs mit männlichen Gesprächspartnern) von durchschnittlich 50 Min. Dauer und 13 schriftliche Beiträge von Koordinator*innen der allgemeinbildenden gymnasialen Oberstufe zu ihren Erfahrungen. Die Auswahl der Gesprächspartner erfolgte schrittweise und *kontrastiv*, um trotz der geringen Interviewzahl ein relativ breites Spektrum an Rahmenbedingungen der Sek II StuBO-

Koordinierung abzudecken. Folgende Auswahlkriterien erwiesen sich als relevant und konnten berücksichtigt werden: (a) Schulform: 2 Gesamtschulen, 4 Berufskollegs, 3 Gymnasien; (b) Region: benachteiligte und gehobene Großstadtteile; ländlicher Raum; (c) Kooperationserfahrungen: keine bis intensiv; nachhaltig bis punktuell.

Insgesamt gilt es zu betonen, dass die Ergebnisse nicht im statistischen Sinne repräsentativ sind; vielmehr zeigen sie Tendenzen auf, die mittels einer umfassenderen Untersuchung zu validieren wären.

Im Folgenden werden in einem ersten Schritt zentrale Gründe der beobachteten Kooperationszurückhaltung (2.) analysiert und gefragt, inwiefern eine verbesserte Qualifizierung der Koordinator*innen der Studien- und Berufsorientierung bzw. allgemein der Lehrpersonen in Sek.II eine adäquate Stellschraube sein kann. In zwei weiteren Schritten werden (3.) Ansätze entwickelt, die im Rahmen der Qualifizierung von Studien- und BerufsorientierungsKoordinator*innen zugunsten einer beabsichtigten Trendwende verstärkt zu berücksichtigen wären und (4.) welche Rolle der Handwerkskammer in dieser Hinsicht zukommen könnte.

2. Gründe der Kooperationszurückhaltung

Die Interviews machten deutlich, dass eine Nicht-Kooperation nicht zwangsläufig auf Desinteresse oder gar prinzipiellen Vorbehalten gegenüber HWKS beruht. Im Folgenden sollen einige zentrale Gründe benannt werden, die eine Motivation zur Kooperation schwächen.

2.1. Informationsflut

StuBO-Koordinator*innen berichten darüber, dass sie buchstäblich mit Informationsmaterial zum Thema Studien- und Berufsorientierung zugeschüttet werden. Die Erwartung mancher Absender, dass zugesandtes Material direkt an die SuS weitergereicht würde, löst angesichts der Masse unisono nur Kopfschütteln aus.

Das Problem setzt sich bei der Vielzahl der Berufs- und Studienorientierungsportale/-seiten öffentlicher Träger wie privater Anbieter fort, die allesamt einen „umfassenden Überblick“ versprechen und Koordinator*innen sodann vor die Entscheidung stellen, welcher Überblick denn nun als der beste zu nutzen und zu empfehlen wäre. Die Problematik gipfelt in dem Umstand, dass auch im didaktischen Bereich eine unüberschaubare Zahl an Broschüren zur schulischen Umsetzung der Studien- und Berufsorientierung existiert. Eine Probe aufs Exempel

förderte 15 verschiedene aktuelle didaktische Handreichungen für Lehrerinnen und Lehrer (LuL) zutage – allein in NRW.

Diese Kritik an der Informationsflut ist bekannt, und so wurde seitens der kommunalen Koordinierungsstellen bereits mit unterstützenden Maßnahmen zur Komplexitätsreduktion reagiert (vgl. etwa vierteljährliche Informationsbriefe zu sämtlichen Veranstaltungen in der Region oder ein Jahreskalender zu wiederkehrenden Veranstaltungen¹). Allerdings wird in den Interviews deutlich, dass es paradoxerweise auch schon von denjenigen Newslettern bzw. Broschüren, die versprechen, mit der Unübersichtlichkeit aufzuräumen, zu viele gibt. Dies spricht im Übrigen keineswegs gegen die Qualität der einzelnen Papiere – nicht selten wurde bei Vorlage des Materials im Interview Sinn und Zweckhaftigkeit bestätigt, gleichwohl ist es die schiere Masse der ähnlichen, mehr oder weniger brauchbaren Unterlagen, die die Unübersichtlichkeit bewirkt.

Auf Schulebene wird eine Komplexitätsreduktion als noch dringlicher eingeschätzt, um SuS und Eltern überhaupt erreichen zu können. Je nach Engagement des Lehrers werden Informationsflyer, -broschüren und -mails zur Studien- und Berufsorientierung, die auf Schulebene ankommen, gezielt aussortiert und selektiv den SuS zur Verfügung gestellt – zumeist allerdings in Form von Informationsregalen, die monatlich neu bestückt werden. Dass hier dann kaum etwas bei den SuS ankommt, weil solche Auslagen wenig genutzt werden, ist bei Koordinator*innen Common Sense.

Ergänzend oder alternativ bieten sehr viele weiterführende Schulen im Internetauftritt unter der Rubrik „Berufs- und Studienorientierung“ Links zu einzelnen Themen an. Fraglich bleibt hier, wie systematisch diese Links ausgewählt werden. Eher eine Ausnahme stellen die Aktivitäten zweier Koordinator*innen von Gymnasien dar, die regelmäßig selbst einen Newsletter für Eltern und SuS verfassen, um ihnen den Überblick zu erleichtern.

Was die Orientierung für Koordinator*innen noch zusätzlich erschwert ist die Tatsache, dass mittlerweile unzählige Informationsmaterialien zu *denselben* Themen in einer Region *parallel nebeneinander* existieren und an Schulen beworben werden. Auf welche Quellen Schulen dann zurückgreifen, um Jugendlichen und Eltern mit dem Thema vertraut zu machen, ist schon aus Kapazitätsgründen eher von Zufällen denn von einer eingehenden Prüfung der Güte verschiedener Broschüren abhängig.

¹ Vgl. hier bspw.:
http://www.berufsorientierung-bonn-rhein-sieg.de/fileadmin/user_upload/Broschuere_Efassung_Berufs_und_Studienorientierung.pdf (letzter Aufruf: 4.2.2018).
http://www.berufsorientierung-bonn-rhein-sieg.de/fileadmin/user_upload/Broschuere_Efassung_Berufs_und_Studienorientierung.pdf (letzter Aufruf: 4.2.2018).

Genau diese *Zufälligkeit* prägt die Komplexitätsreduktion und ist zugleich kennzeichnend für die Kooperationsorientierung der Koordinator*innen. Folgende Szenarien sind typisch:

- Man hat auf einer Informationsveranstaltung der StuBO-Qualifizierung direkt einen Referenten angesprochen, weil die Ausführungen überzeugt haben und/oder die Person zugänglich wirkte. Seither kooperiert die Schule mit diesem Träger.
- Der Austausch unter StuBO-Koordinator*innen bringt einen auf die Idee, eine ähnliche Vorgehensweise zu wählen; ob es sich dabei um „best practice“ handelt, ist zweitrangig.
- Ein Anbieter hat sich mehrmals per Mail gemeldet. Im persönlichen Gespräch hat das Angebot dann überzeugt, und man hat sich in Absprache mit der Schulleitung um eine sinnvolle Platzierung des Angebots im Schulprogramm gekümmert.

Bei den (eher zufällig) geknüpften Kontakten gilt zunächst „never change a winning team“; bestehende Kontakte werden auch an neue Koordinator*innen weitergereicht. Ob solche teilweise langjährigen Kontakte eigentlich im Hinblick auf aktuelle Entwicklungen des Arbeitsmarktes oder auf eine veränderte Schülerstruktur noch die richtigen sind, sind dann eher nachrangige Fragen – wie nicht selten auch selbstkritisch vermerkt wird.

Auffällig ist, dass angesichts der großen Zahl an Kooperationsangeboten und –möglichkeiten zumeist ein *persönlicher Kontakt*, wie auch immer dieser zustande kam, für eine Kooperation ausschlaggebend war. Sätze wie die folgenden sind typisch und zeigen die Relevanz persönlicher Kontakte: „*Der Mann von der FH kennt mich jetzt und weiß, dass ich ihn anrufen werde*“; „*Sie hat mir direkt ein Gespräch an unserer Schule angeboten*“; „*Ich habe jetzt ein Gesicht, und weiß, dass ich die Frau xy bei Fragen jederzeit ansprechen kann, und für die Schüler war das auch ganz wichtig, sie kennen jetzt den Herrn xy und wissen, dass sie da anrufen können*“. Es scheint, dass der (konstante) persönliche und besonders auch der face-to-face-Kontakt angesichts des Überangebots an Kooperationsmöglichkeiten deutlich an Attraktivität gewonnen hat. Er reduziert Komplexität und erspart Recherchearbeit:

„Wenn ich ein Schüler bei mir in der Beratung habe, muss ich nicht erstmal im Netz suchen, sondern ich weiß direkt, wen ich da anrufen kann, hab jetzt eine Karte von einem Ansprechpartner. Das erleichtert den Alltag.“

Institutionen, deren Ansprechpartner für die unterschiedlichen Belange der Berufsorientierung zwar auf Internetseiten gut zugänglich sind, aber nie vor Ort Präsenz zeigen, bleiben in der Wahrnehmung dennoch anonym. Bemerkenswerterweise hält sich auch die Vorstellung, dass diese Anlaufstellen nicht jeder einzelnen Schule gerecht werden könnten und man deshalb

nicht unbedingt zeitnah mit Unterstützung rechnen dürfe („*die warten auch nicht auf uns*“). Dies jedoch allein als Abwehrstrategie zu interpretieren, wäre zu kurz gegriffen.

2.2. Konkurrenzproblematik

Generell wurde als Zentralmotiv zurückhaltender Kooperation deutlich: Eine Konkurrenzsituation, unabhängig davon, ob sie real existiert oder nur zugeschrieben wird, schwächt die Motivation zur Kooperation.

Für Gymnasien/Gesamtschulen der Oberstufe und Berufskollegs (BK) ohne handwerkliche Bildungsgänge stellt die Kooperation mit der HWK keine Selbstverständlichkeit dar. Alle Befragten dieser Schulformen betonen allerdings, dass sie mittlerweile mit SuS konfrontiert sind, die – aus Sicht der Lehrpersonen – in einer anderen Schulform, einem anderem Bildungsgang oder eben in einer Ausbildung besser aufgehoben wären. Gerade bei diesen SuS (und auch bei deren Eltern) wird auffällig einstimmig eine gewisse Beratungsresistenz wahrgenommen. Da heißt es dann etwa: „*Ich kann mir den Mund fusselig reden, das wird nicht gehört*“; „*Wenn sie bei uns nicht genommen werden, versuchen sie es an einem anderen BK, um doch noch das Fachabitur zu machen*“. Bezogen auf solche Fälle besteht zweifellos das größte Interesse an einer Kooperation mit der HWK. Was darüber hinaus bei den LuL allgemeinbildender Oberstufen auf besonderes Interesse stößt, sind Karrieremöglichkeiten im Handwerk *nach dem Abitur*. Hier wird durchgängig eine Offenheit für die Kooperation mit der HWK signalisiert; häufig werden gar Argumente aus den Informationsveranstaltungen der HWK im Rahmen der StuBO-Sek.II-Qualifizierung erinnert, auch werden die Ausbildungsbotschafter (mit Abitur) als eine der sinnvollsten schulbezogenen Aktivitäten von HWK und IHK bezeichnet, und nicht selten wird das triale Studium als „*tolles Angebot*“ wahrgenommen, wobei hier jedoch die private Finanzierung als abschreckend gesehen wird.

Bemerkenswert ist: In den beiden genannten Fällen droht für Gymnasien *kein Abwerben von guten bzw. unproblematischen SuS*, die man eigentlich halten möchte – dies nicht nur, um Schülerzahlen zu sichern („*wir wollen die Masse der Schüler natürlich behalten*“) sondern auch, weil man den genuinen bildungspolitischen Auftrag der allgemeinbildenden gymnasialen Oberstufe darin sieht, die SuS zum Abitur zu führen: „*so sehe ich unseren Auftrag*“. Dass genau diese Haltung daran hindern könnte, das breite Spektrum an alternativen Bildungsgängen für alle Gymnasiast*innen zugänglich zu machen, wird unter dem Aspekt einer diversifizierten Berufswahlorientierung durchaus geteilt. Eine veränderte Informationspolitik bzgl. der Angebote der BKs bspw. bleibt dennoch ungewiss – am eigenen Ast zu sägen, ist nie wirklich populär.

LuL der BKs beklagen genau diese mangelnde Gelegenheit, an Gymnasien/Gesamtschulen ihr Angebot in der Breite vorstellen zu dürfen. Zwar werden auch Ausnahmefälle berichtet; es wird aber deutlich, dass diese vor allem aufgrund persönlicher Kontakte zustande gekommen sind. Lehrpersonen der BKs zeigen sich in dieser Hinsicht entweder eher ratlos oder formulieren dezidiert Unverständnis, wie etwa in folgendem Beispiel:

„Die geben den Schülern nicht die Chance, sich mal allgemein damit auseinanderzusetzen, wo der Weg sinnvollerweise hingeht. Also: Wenn eine Schülerin sagt, ich möchte Erzieherin werden und die machen mittlerweile ja auch Abitur – da gibt es am Berufskolleg tolle Bildungsgänge auch für richtig gute Schüler, die aber beruflich schon stärker orientiert sind – aber da kommen wir nicht rein, das ist etwas, was uns immer schon gewurmt hat.“

Die Kooperationszurückhaltung der Gymnasien/Gesamtschulen – vor allem der gymnasialen Oberstufe – betrifft die HWK indirekt auch. Denn die Bewerbung von BKs in der allgemeinbildenden gymnasialen Oberstufe bedeutet, dass SuS (auch) auf handwerkliche Bildungsgänge aufmerksam gemacht werden und solche mit handwerklichem Interesse potenziell direkt dorthin geführt werden könnten.

Ein anderes Konkurrenzproblem betrifft vor allem Lehrpersonen der BKs: Sie sehen sich teilweise dem latenten, selten offen vorgetragenen Vorwurf ausgesetzt, man würde die Vollzeitbildungsgänge offensiver bewerben und damit die dualen Angebote benachteiligen. Postwendend wird dann aber vorgebracht, dass lokale Betriebe bzw. Kreishandwerkerschaften einerseits zu wenig in die „Charme-Offensive“ gingen und andererseits die von der Volksschule abgehenden SuS ohne nachholende Bildungsabschlüsse für den Ausbildungsmarkt gar nicht mehr attraktiv wären. Vielmehr müsse fast schon eine *flächendeckende Ausbildungsvorbereitung* – auch in Berufsfachklassen – geleistet werden, um die Chancen im Wettbewerb mit Abiturient*innen zu verbessern:

Gerade Berufsfachschüler, die wollen den mittleren Abschluss und die kommen auch mit ganz viel im Rucksack zu uns, sag ich mal, und die müssen begleitet werden.

Rechtfertigend wird auch darauf verwiesen, dass man das Kerngeschäft der BKs nach wie vor in der dualen Ausbildung sehen würde. Eine Befragte betont gar, dass die Möglichkeit eines Fachabiturs in Vollzeitbildungsgängen beim Tag der offenen Tür gerade nicht an die große Glocke gehängt würde. Unterschwellig wird allerdings auch deutlich, dass sich der Stolz eines BKs gerade auch aus Geschichten von erfolgreichen Bildungsaufsteiger*innen mit Studierpotenzial speist, sie werden als „*Highlights*“ im Lehralltag bezeichnet. Auch sind die Befrag-

ten sichtlich bemüht, gegen das „*minderwertige Ansehen der Berufskollegs*“ mit ihrem „*Abitur light*“ anzuargumentieren und fachliche Gründe für die Schulformentscheidung herauszustellen. Insofern zeigt sich, dass „*der durchaus vertretbare Gedanke der Aufstiegsbildung*“ ebenso wie die Sicherstellung der dualen Ausbildung Teil des Selbstverständnisses der LuL an BKs ist – was zweifellos auf einen spannungsreichen Bildungsauftrag der BKs hindeutet.

Allgemein lässt sich sagen: Bilder vom Selbstverständnis der jeweils anderen Schulform in Sek II tragen das Ihre zur kompetitiven Logik zwischen allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen bei. Während erstere eher das Bild des minderwertigen Abiturs pflegen („*Wo bei uns längst Schluss ist, können die dort noch Abitur machen*“), kursieren bei LuL von BKs Erzählungen, die den Gymnasien pauschal Unfähigkeit in Sachen Berufsorientierung unterstellen. Selbstredend wirken sich beide Zuschreibungen ungünstig auf die Kooperationsbereitschaft aus.

Auf schulinterner Ebene lässt sich ein weiteres Konkurrenzproblem erkennen, mit dem Koordinator*innen je nach Stellenwert der Berufsorientierung an der eigenen Schule konfrontiert sind. Auch dieses wirkt sich wiederum indirekt auch auf die Kooperationsbereitschaft mit der HWK aus. Angebote im Berufsorientierungsbereich konkurrieren mit anderen überfachlichen Themen der Schule – MINT-Schule, TMK-Zweig, Medienkompetenz-Angebote etc., und so geht es immer auch um die Frage, wie viele Fehlstunden sich die Schule noch leisten kann. Nicht selten hängt es auch von der Prioritätensetzung der Schulleitung ab. Sodann wird die Frage nach Möglichkeiten der Etablierung weiterer Angebote der HWK seitens der Koordinator*innen immer auch vor dem Hintergrund bereits bestehender überfachlicher Schulaktivitäten beantwortet.

2.3. Eigene Berufsbiografie als Referenzpunkt und Relevanzrahmen

Auffälligerweise erwähnten alle Befragten zu irgendeinem Zeitpunkt des Interviews den eigenen berufsbiografischen Weg, ohne danach gefragt worden zu sein. Offensichtlich fungiert dieser als Referenzpunkt eigener schulischer Berufsorientierungsaktivitäten: So etwa, wenn der eigene *Bildungsaufstieg* – von der Ausbildung zum Studium – dazu führt, sich in besonderem Maß für eine verstärkte Ausbildungsorientierung der SuS zu engagieren und als Quasi-Ausbildungsbotschafter aufzutreten: „*Ich komme aus dem dualen System und möchte auch gerne Schüler dafür gewinnen, weil es ganz tolle Möglichkeiten gibt.*“ Je nachdem, ob man nach der Ausbildung längere Zeit in einem Betrieb gearbeitet oder den Bildungsaufstieg direkt nach Abschluss der Ausbildung vollzogen hat, konturieren sich weitere Maßstäbe, die man für die Berufsorientierung der eigenen SuS zu verallgemeinern geneigt ist – etwa denje-

nigen: „*einmal richtig gearbeitet zu haben*“, *bevor man studiert, ist absolut empfehlenswert*“. Ein anderes typisches Beispiel: Wenn man als ehemaliger Gymnasiast immer schon um die eigenen schulischen Stärken und Interessen wusste und einem bald klar war, dass man das Fach xy nach dem Abitur studieren und Lehrer werden wollte, dann prägt diese fraglose eigene Studienorientierung die Erwartungen dahingehend, was der „normale“ SuS am Gymnasium nach dem Studium in der Regel tun sollte. Entsprechend selbstverständlich besucht man mit den SuS „nur“ die Universität und zeigt sich irritiert, wenn sich die SuS während der Veranstaltung eher gelangweilt zeigen. Bei näherem Nachfragen im Interview wird dann bisweilen selbstkritisch vermerkt, dass eigentlich etliche der SuS der Oberstufe überhaupt nicht (mehr) für ein Studium geeignet wären und ein Besuch der Universität dann ja nicht gerade zur Herausbildung realistischer Berufswünsche beitragen würde.

Seltener wird die Übertragbarkeit des eigenen Bildungswegs auf die heutige Zeit aber auch kritisch reflektiert, etwa wenn von der Unübersichtlichkeit heutiger Berufsbildungswege, den überfordernden Wahlmöglichkeiten oder von den veränderten Anforderungen an eine Ausbildung die Rede ist.

Im Hinblick auf die Kooperationsbereitschaft bzw. das Kooperationsinteresse mit der HWK stellt sich heraus, dass die Referenz auf den eigenen berufsbiografischen Weg potenziell immer eine Engführung des Blicks mit sich bringt und dies nicht nur im Hinblick auf berufliche Optionen der eigenen SuS, sondern auch im Hinblick auf die Bilder, die man von den Kooperationspartner*innen hat: Unproduktiv werden diese Bilder dann, wenn LuL außerschulischen Akteuren pauschal inadäquate und überzogene Erwartungen an Jugendliche zuschreiben, die per se zum Scheitern verurteilt wären. Umgekehrt ebenso unproduktiv ist, wenn außerschulische Akteure LuL eine Unkenntnis der „richtigen Arbeitswelt“ unterstellen und damit die tägliche pädagogische Arbeit mit Jugendlichen quasi zur Nicht-Arbeit erklären.

2.4. „Desinteresse“ der SuS und Zurückhaltung der Eltern

Berufsorientierungsangebote richten die Koordinator*innen gern an ermittelten oder unterstellten Interessen ihrer SuS aus; bei genauer Nachfrage wird allerdings deutlich, dass diese Interessen häufig mit klassischen Statusmerkmalen und dem Image von Berufen korrelieren und Koordinator*innen an der Realisierbarkeit dieser Interessen zugleich zweifeln – Stichwort „unrealistische Berufswünsche“. Durchgängig fällt den Befragten auf, dass bei SuS extrinsische Berufsmotive stark ausgeprägt sind – besonders gerade bei SuS, die nach eigener

Einschätzung aufgrund der erbrachten schulischen Leistungen weit von diesen Wünschen entfernt sind (Stichwort: gutes Geld verdienen).

Diese Beobachtungen gelten auch für die SuS an BKs, bei welchen ein nachlassendes Interesse an fachlichen Inhalten und eine zunehmende Attraktivität des vollzeitschulisch erworbenen Fachabiturs beobachtet wird. Die Ausbildung werde als etwas „*Fremdes, Beängstigendes*“ noch „*weit weggeschoben*“. Zwar decke sich die Attraktivität des Fachabiturs z.T. sicherlich mit den gestiegenen Anforderungen in manchen Ausbildungsberufen. Hinzu käme aber, dass die mittlere Reife mit Qualifikation heute eher einfacher erworben werden könne, womit auch viele SuS, die nicht wirklich geeignet wären, die schulische Laufbahn fortzusetzen, weil sie „*unbedingt weiter wollen*“. Während einzelne Befragte direkt die Bildungspolitik für diese Situation verantwortlich machen, sind andere auch selbstkritisch:

Die bekommen dann einen Abschluss, wo man ihnen was verspricht und die Kollegen dann selber sagen, ja ne, das reicht nicht, das reicht nicht mal für die höhere Handelsschule, trotzdem gewähren sie ihnen diese Noten. (...) Das wird bei uns immer wieder diskutiert und jeder zeigt auf den anderen. Einzelne sagen dann: Ich kann doch nicht nur 4er und 5er geben. Und es gibt ja dann auch eine Vergleichsklausur.

Allerdings berichten die Befragten auch davon, dass sich einzelne SuS entgegen der Prognose der Lehrkräfte in der weiteren schulischen Laufbahn plötzlich sehr positiv entwickeln und die neuen Herausforderungen annehmen.

Gerade bei Fachabiturient*innen fällt auf, dass diese „*überhaupt noch nicht so beruflich unterwegs*“ sind und die berufliche Entscheidung „*sehr sehr weit nach hinten geschoben*“ ist. Interpretiert wird dies jeweils ähnlich:

„Zuerst einmal ist es schön, noch weiter zur Schule zu gehen, den Nachmittag frei zu haben“. (...) Ich gehe jetzt ans Berufskolleg, muss nur einen Zettel ausfüllen, keine Bewerbung schreiben, noch ein Jahr Ruhe oder auch drei und dann geht es erst so langsam los“.

Diese Schilderungen zeigen, dass auch das BK mittlerweile verstärkt als Moratorium (Erikson), als Ort des Austestens, des langsamen Herantastens an eine berufliche Perspektive gelebt wird. Hier werden die Pflicht-Praktika als zentral im Berufsfindungsprozess beurteilt. Aber selbst die Praktikumssuche erweist sich als zäher Prozess und bedarf vieler Nachhaltungen – obwohl dann die Rückmeldungen der Praktikumsanbieter oftmals sehr positiv wären.

Zwar gehen SuS der BKs nicht selten neben der Schule einer Arbeit nach. Dieser Job wird aber oftmals dezidiert nicht mit einer späteren Berufstätigkeit in Verbindung gebracht. Sinn-

gemäß heißt es dann: „Diesen Job mache ich nur, um Geld zu verdienen, würde da aber niemals eine Ausbildung machen wollen, da will ich schon was „Hochwertigeres“. Dass BKs zunehmend auch als *verlängerte Orientierungsphase* genutzt werden, ist mit dem Trend zur Akademisierung eng verwoben. Brisant ist hier, dass sich damit bei manchen SuS unrealistische Berufswünsche *verstetigen*.

Neben der beobachteten ausgeprägten Statusorientierung – die ja die HWK auch durch neue Angebote zu bedienen versucht – wird auch die *Peergroup* als (potenziell) hemmender Faktor einer Blickerweiterung oder Umorientierung beschrieben. Dass die Peergroup einen wachsenden Einfluss auf die Berufsorientierung hat, ist durch zahlreiche Studien gedeckt (Schmidt-Koddenberg u.a. 2013; Berufsbildungsbericht 2017). Die Beobachtung, dass SuS auf einem bestimmten BK landen, weil mehr als die Hälfte der früheren Klasse auch da ist, erstaunt deshalb wenig.

Was immer wieder deutlich wird, allerdings in Materialien zur Studien- und Berufsorientierung selten so explizit herausgestellt wird: Bei Berufsentscheidungen spielt eben der *Beziehungsaspekt* eine große Rolle. Dies lässt sich auch daran erkennen, dass die Familie nach wie vor der wichtigste Sozialisator im beruflichen Prozess ist und als „wichtigste Informationsquelle“ (Berufsbildungsbericht 2017: 273) fungiert. Der Berufsbildungsbericht kommt zum Schluss, dass die Jugendlichen „gut in der Lage (sind), die Wünsche ihrer Eltern korrekt einzuschätzen“ und auf „die Meinung ihrer Eltern bezüglich ihrer beruflichen Zukunft großen Wert“ legen (ebd.: 275).

Ob den LuL dies bewusst ist, hängt sehr stark von der Intensität des Kontakts mit Eltern in der Oberstufe ab. In der Tendenz lässt sich feststellen, dass der Elternkontakt eher gering ist und nicht selten erst im Krisenfall entsteht, wenn es Leistungs- oder disziplinarische Probleme gibt. Mit anderen Worten: Elternkontakt entsteht hauptsächlich in problematisierenden Zusammenhängen.

Ein Befragter spricht vom „*wunden Punkt*“ der Berufsorientierungsangebote an der eigenen Schule – „*gut, ich muss auch sagen, die Kollegen haben das Interesse verloren, und ich kann mich da nicht ausnehmen*“. Andere äußern Ähnliches, wenn auch nicht so direkt. Es gibt allerdings auch Befragte, die über eine Vielzahl von Erfahrungen mit Eltern und über gut besetzte Elternsprechtage berichten können, und diese Schilderungen sind aufschlussreich: Die allgemein beobachtete Aufschubmentalität der SuS geht – gemäß diesen Schilderungen – nicht selten kongruent mit einer Zurückhaltung der Eltern gegenüber frühzeitigen beruflichen Entscheidungen und der Befürwortung einer verlängerten Schulzeit:

Es gibt ja dann auch noch die Eltern und die sagen dann: „Nee, erstmal Abi und dann“. Häufig höre ich: „Ja, aber die sollen sich erstmal umgucken, jetzt schon ne Ausbildung anzufangen, die sind noch so klein – lieber erstmal noch Orientierung“. Und das ist etwas, womit die abgehenden Schulen auch zu kämpfen haben. Die erzählen dann: „Ich kann mir den Mund füsselig reden, das wird nicht gehört“.

Eltern tendieren dazu, ebenfalls höhere Abschlüsse zu empfehlen oder gar einzufordern:

Eltern haben immer den Ehrgeiz, natürlich das Beste fürs Kind. Und Eltern haben so die Angst, wenn der jetzt eine Ausbildung macht, dann macht er dann nicht weiter und bleibt der immer so ein Gehilfe. Das sagen die dann auch explizit. Und je nach Noten versucht man dann so ein wenig den Blick zu drehen, da merkt man dann aber bei manchen ganz schnell: „Ne auf keinen Fall“. Es gibt aber auch Fälle, wenn wir fragen: Warum muss er denn Fachabi haben, was bringt ihm das? Die dann sagen: „Ich wusste gar nicht, dass man den mittleren Schulabschluss in der dualen Ausbildung auch nachholen kann“. Aber nicht alle sind dafür offen.

Die Eltern sind auch, vor allem im Abitur-, Fachabiturbereich sehr engagiert, vor allem wenn es darum geht, ob das Kind hier richtig ist, dann sind die doch auch sehr interessiert daran, ihr Kind korrekt darzustellen, Wege zu suchen.

Die Zurückhaltung der Eltern gegenüber handwerklichen Ausbildungen wird regelmäßig bestätigt. Das Image der handwerklichen Berufe wird nach wie vor als eher schlecht wahrgenommen, bei Eltern wie bei SuS (selbst in der Ausbildungsvorbereitungsklassen der BKs: „*ist so schlecht bezahlt; da kann man nichts werden*“). Dies ist ein Grund, warum sich einzelne Koordinator*innen gerade in der Oberstufe des Gymnasiums, aber auch der Gesamtschule schwer tun, SuS offensiv auf handwerkliche Berufe aufmerksam zu machen oder gar deren Bilder vom Handwerk aktiv zu revidieren – bemerkenswert ist hier vor allem auch die Antizipation der Reaktion der Eltern: „*Warum wollt ihr unsere Kinder ins Handwerk schicken, sie sollen doch Abitur machen?*“ Vor diesem Hintergrund leuchtet ein, dass für Koordinator*innen eine Kooperation mit der HWK keineswegs naheliegend ist.

Pointiert gesagt: Angesichts des allgemeinen Trends zur Verlängerung der Schulzeit und zur Akademisierung in zahlreichen Berufen – worauf ja auch die Elternvorträge der Agentur für Arbeit zum Thema Studien- und Berufsorientierung in der Oberstufe dezidiert hinweisen – wird die Kooperation mit der HWK in den allgemeinbildenden Oberstufen wie auch in BKs mit nicht-handwerklichen Bildungsgängen zu einem Statement, zu einer Überzeugungssache.

Als beispielhaft sollen hier Schilderungen eines Handelslehrers genannt werden, der sich sehr dafür eingesetzt hat, dass den SuS auch die Ausbildungsmöglichkeiten im Handwerk nahe gebracht werden:

L: Wir hatten über zwei, drei Jahre hinweg eine sehr enge Zusammenarbeit mit der HWK. Die haben wir leider mangels Erfolg wieder eingestellt.

I: Wie kam es dazu?

L: „Handwerk ist uninteressant, hat überhaupt keinen Reiz. Also wir haben alles gemacht. Wir sind zu den überbetrieblichen Ausbildungsstellen gegangen, da waren die Jungs begeistert, weil forsche Mädchen da ihre Ausbildung in Männerberufen machten, gestandene 17jährige junge Frauen, die haben Eindruck gemacht, ich hätte eigentlich erwartet, dass das wirklich auch interessant wirkt, aber da kam nichts. Wir waren in Ossendorf, wir haben verschiedene Branchen hier im Hause gehabt, unter anderem eine Dame vom Bäckereihandwerk, war sehr beeindruckend. Wir hatten Metaller hier - gut, es war ein großer Raum, 40 Leute - da musste man aufpassen, die bei der Stange zu halten, ohne Klassenleitung lief das nicht. Wie gesagt, diese Bäckerfrau hat den Laden alleine geschmissen und da hat dann ein Mädchen gesagt, sie wollte Konditorin werden, das wollte sie aber vorher auch schon und das war die einzige, die mir bekannt ist aus diesem Jahrgang. Selbst die kaufmännischen Ausbildungen im Handwerk, wo sehr gute Argumente gebracht wurden, gerade auch für die, die nicht so ein gutem Zeugnis hatten – aber nichts, nichts, selbst diese guten Argumente verfangen nicht – Ausbildung ist so schon schwierig, aber Handwerk ist noch die Krönung“.

Im Anschluss an diese Erzählung wurde nach weiteren möglichen Gründen des mangelnden Erfolgs gefragt. Dabei fällt auf, dass der Befragte sehr dezidiert darauf hinweist, dass es nicht an der Kooperationsbereitschaft seiner Kolleg*innen gelegen hat:

Wir standen da sehr dahinter, weil wir davon überzeugt waren, dass das ne sinnvolle Angelegenheit ist. Jede Gelegenheit, den Weg in die Ausbildung zu ebnen, wird im Kollegium sehr begrüßt. Bei den Lehrern der höheren Handelsschule ist das wahrscheinlich anders, denn da ist der Fokus eindeutig auf wirtschaftliche, kaufmännische Inhalte.

Diese Äußerungen können in seinem Fall kaum als Selbstverteidigung interpretiert werden, da der Befragte sich im Interview mehrmals auch (selbst-)kritisch gegenüber dem Verhalten von Lehrpersonen äußert. Vor diesem Hintergrund stellt sich dann eher die Frage, wer eigentlich dafür zuständig ist, die SuS dort abzuholen, wo sie sind – nämlich bei ihren ausgeprägten Widerständen gegenüber Handwerksberufen (s.u. 3.3.).

2.5. Fazit: Qualifizierung als Stellschraube einer verbesserten Kooperation?

Ob Qualifizierung von Lehrkräften im Allgemeinen und Koordinator*innen im Besonderen ein angemessener Ansatzpunkt ist, um die Kooperationsbereitschaft zu erhöhen, hängt mit Blick auf die Ausführungen im vorangegangenen Abschnitt davon ab, was unter Qualifizierung eigentlich verstanden wird. Insgesamt fällt auf, dass die StuBO-Qualifizierung in Sek II. stark wissenszentriert und *eher wenig reflexionsorientiert* ist.

Sicherlich lassen sich auch bei den StuBO-Qualifizierten noch Wissensdefizite feststellen, die man angehen könnte bzw. müsste. Noch stärker der Fall ist dies vermutlich bei den anderen Lehrkräften. Ihnen allen werden im Zuge der NRW-Initiative „Kein Abschluss ohne Anschluss“ (KAOA) verstärkt Beratungsaufgaben im Bereich der Studien- und Berufsorientierung auferlegt. Gleichzeitig wird in professioneller Hinsicht der Unterschied zwischen Berufs- und Bildungsberatung betont.

Wo Berufsberatung beginnt und Laufbahn-bzw. Bildungsberatung endet, scheint allerdings in der Praxis keineswegs klar, und so entwickeln die Befragten unterschiedlichste Interpretationen sowohl ihrer eigenen Rolle als auch derjenigen ihrer Kolleg*innen. Manche Koordinator*innen versuchen das Kollegium zu involvieren – mit unterschiedlichem Erfolg. Andere setzen demgegenüber klar auf Entlastung des Kollegiums. Einhellig sind die Befragten zwar der Meinung, dass die Klassenleitungen zentrale Ansprechpartner bzw. Erstberater von SuS sind, da hier im Idealfall ein Vertrauensverhältnis besteht. Sehr uneinheitlich wird dann aber deren Rolle im Rahmen der Studien- und Berufsorientierung eingeschätzt. Mehr implizit als explizit wird deutlich, dass in Beratungsgesprächen sehr wohl konkrete Vorschläge gemacht und Empfehlungen ausgesprochen werden. Theoretisch müsste – wenn die Rollentrennung eingehalten würde – ein Klassenlehrer aber auf sämtliche konkreten Empfehlungen verzichten, weil ihm Kenntnisse fehlen und er dafür nicht ausgebildet ist.

Zusätzlich verkompliziert wird die Frage, ob Qualifizierung eine effektive Stellschraube ist, durch die weiter oben beschriebene Feststellung, dass Unkenntnis nicht als bloßes Wissensdefizit interpretiert werden darf. Anders gesagt: Es stellt sich immer die Frage, für welches Wissen die Adressaten offen sind und für welches nicht. Hierzu ein Beispiel: Leitet die StuBO eines Gymnasiums an die Klassenleitungen eine gute Informationsbroschüre zu den konkreten Angeboten der BKs in der Umgebung weiter, erreicht sie potenziell mehr, wenn sie ihre Aktivität anschlussfähig begründet, d.h. nicht den Eindruck erweckt, sie wolle SuS abwerben, sondern ihre Aktivität als Hilfestellung für eine *motivierende* Beratung von versetzungsgefährdeten SuS begründet. Sinnig wäre diese Strategie, weil anzunehmen ist, dass ein Grund-

wissen über die vielfältigen Möglichkeiten an BKs dazu führt, dass die allseits beklagte Beratungsresistenz verringert würde, weil neue attraktive (auch statusrelevante) Horizonte eröffnet werden.

Generell zeichnet sich ab: Auf eine Qualifizierungsoffensive für alle Lehrkräfte würde aller Voraussicht nach eher mit Befremden und Abwehr reagiert; in allgemeinbildenden Gymnasien vermutlich ausgeprägter als in BKs, wo die Berufsvorbereitung selbstverständlicher als Aufgabe aller Lehrkräfte gesehen wird. Aussichtsreicher im Hinblick auf die Kooperation mit außerschulischen Akteur*innen erscheint es, die StuBO-Sek.II-Qualifizierung verstärkt als *Ort der Sensibilisierung* zu nutzen, um *Blickverengungen und blinde Flecken* in der eigenen Studien- und Berufsorientierung zu erkennen. Zu erwarten ist, dass auf dieser Grundlage der Kooperationsbedarf mit außerschulischen Akteur*innen auf mehr Einsicht stößt. Auch erhalten die Koordinator*innen potenziell noch mehr Argumente, um das Kollegium von der Relevanz der StuBO zu überzeugen.

Im Folgenden sollen diese Überlegungen konkretisiert werden. Dabei wird immer auch gefragt, inwiefern die HWK zu dieser punktuellen Neuausrichtung beitragen könnte.

3. Zentrale Ansatzpunkte zur Sensibilisierung im Rahmen der StuBO-Sek.II-Qualifizierung

In den Interviews wurden Anregungen zum Nachdenken über die Aktivitäten der Studien- und Berufsorientierung an der eigenen Schule auffällig positiv aufgenommen. Es zeigte sich, dass ein Hinterfragen von Selbstverständlichkeiten neue Handlungsoptionen eröffnet. Genau solche Anregungen zur Reflexion eigener Vorstellungen, Bilder und Erfahrungen müssten in der Qualifizierung größeres Gewicht erhalten.

3.1. Sensibilisierung für die Relevanz eines qualifizierten Feedbacks im Berufsfindungsprozess Jugendlicher

Zwar besteht bei LuL Common Sense hinsichtlich der beobachteten Phänomene Orientierungslosigkeit und Aufschubmentalität bei SuS. Unsicherheit im Entscheidungsverhalten, Realitätsferne und extrinsische Motivierung der Berufswünsche sind permanente Themen. Umso bedauerlicher ist es, wenn SuS in der gymnasialen Oberstufe kaum noch Gelegenheit erhalten, den grundlegenden Fragen nach Fähigkeiten und Interessen nachzugehen. Bei den befragten LuL fällt die Ratlosigkeit im Umgang mit dem beobachteten Desinteresse an beruf-

licher Klärung auf. Vor diesem Hintergrund wäre in Qualifizierungen der StuBOs das Bewusstsein dafür zu schärfen, dass SuS beim Zugang zu eigenen Fähigkeiten und Interessenlagen *auch in der Oberstufe* nachhaltige Unterstützung brauchen (vgl. Schmidt-Koddenberg u.a. 2012). Empathieförderlich sind hier sicherlich auch Inputs, die über aktuelle gesellschaftliche Prozesse, die ein solches Schülerverhalten befördern, aufzuklären.

Im Konzept von KAOA werden Fähigkeiten und Interessen in der 8. Klasse in Form der Potenzialanalyse aufgegriffen und angestoßen. Hier wird bei den Befragten allerdings öfter in Zweifel gezogen, dass die dortigen – zumeist sehr positiven – Rückmeldungen wirklich zur Ausbildung realistischer Berufswünsche beitragen können:

Heute ist der pädagogische Trend, nicht mehr auf Defizite sondern auf Potenziale zu achten, aber irgendwie müssen wir da wieder eine Balance finden.

Vor diesem Hintergrund stellt sich heute mehr denn je die Frage: Wer fühlt sich eigentlich dafür zuständig, SuS in ihren Fähigkeiten *realistisch zu spiegeln*, sie in manchen Hinsichten auch ein Stück weit vielleicht zu desillusionieren und entlang der vorhandenen Fähigkeiten Interessen *aufzubauen* – oder eben umgekehrt auf die Stärkung von Fähigkeiten hinzuweisen? Die Tatsache etwa, dass bei Studienabbrecher*innen (vgl. Ebert u.a. 2017) häufig eine auffällig unrealistische Einschätzung der eigenen Fähigkeiten zu beobachten ist, wäre ein Anlass, über die Inhalte und Ausrichtung eines „qualifizierten Feedbacks“ nachzudenken. Eine besondere Herausforderung stellt sich auch bei SuS, bei welchen nach Einschätzung der LuL *„wenig da ist“*, die also umso mehr auf eine realistische Beratung angewiesen sind.

In der aktuellen Umsetzung von KAOA dominieren in der Oberstufe neben Bewerbungs- und Assessmenttrainings sog. Berufsinformationstage, wo einzelne Berufsvertreter ihre Berufe vorstellen und über ihre Berufsbiografien berichten. Darüber hinaus werden an allen befragten Schulen Einzelberatungen der Agentur für Arbeit angeboten. Inwiefern diese aber eine Klärung von Interessen und Fähigkeiten (jenseits der vorgelegten Noten) vorantreiben können, muss zumindest als Frage offen bleiben. Von entsprechenden Zweifeln berichtete beispielweise eine befragte Lehrperson eines BKs, deren Schule zu einer kooperativen Beratung durch die Klassenleitung und die Agentur übergegangen ist und damit sehr positive Erfahrungen macht:

*„Die Berufsberaterin kann ja nur fragen, wie sind denn deine Noten und dann ist ja auch immer die Frage, überschätzen sich die Schüler oder sagen was anderes. Wenn Klassenlehrer*in dabei ist, kann er noch auf anderes hinweisen.“*

Diese kooperative Form der Beratung kann seitens der SuS sicherlich auch ein Stück weit als Kontrolle empfunden werden und je nach Verhältnis zur Klassenleitung im Einzelfall auch problematisch sein. Potenziell aber trägt sie eher dazu bei, dass zumindest das Fremdbild aufgrund der Erfahrungen und Beobachtungen der Klassenleitung stärker einfließt und im Beratungsprozess ergänzend zum Selbstbild berücksichtigt werden kann. Damit erhält der Realitätsbezug ein stärkeres Gewicht.

Was die Beratungstätigkeit der Lehrpersonen bzw. Koordinator*innen anbelangt, so scheint im Rahmen einer Qualifizierung sowohl eine Rollenklärung als auch eine Kompetenzerweiterung angezeigt. Wichtig wäre dabei, mittels interaktiver Lehrmethoden an den konkreten Beratungserfahrungen der LuL anzusetzen, um dann mit Hilfe von Expert*innen entlang von Fallbeispielen zu erarbeiten, was unter einem „qualifizierten Feedback“, wie es KAOA einfordert, und vor allem unter einer *motivierenden* Beratung zu verstehen ist. Von besonderer Bedeutung wäre für die Koordinator*innen sicherlich die Frage, wie die regelmäßig erlebte „Beratungsresistenz“ von SuS mit Leistungsschwierigkeiten o.ä. aufgebrochen werden könnte. Solche Überlegungen würden voraussichtlich auch im Kollegium auf offene Ohren stoßen.

Des Weiteren wären hier im Rahmen der Qualifizierung *verschiedene Kooperationsmodelle* zu diskutieren, die zur Entlastung der Lehrkräfte beitragen können, nicht aber zu einer vollständigen Entpflichtung bzw. Delegation an außerschulische Akteur*innen führen – wie es in der Realität bei der Potenzialanalyse und stellenweise auch bei der Berufsberatung durch die Agentur für Arbeit zu beobachten ist. Gemeinsam mit den LuL wären *realistische Szenarien* zu diskutieren, wie eben etwa eine kooperative Beratung zusammen mit der Agentur für Arbeit und/oder eine Beratung durch die HWK oder IHK vor Ort angeboten werden könnte, beispielsweise an Elternsprechtagen. Voraussetzung wäre im letzteren Fall allerdings, dass LuL das Angebot bei Gesprächen mit einzelnen SuS bzw. Eltern direkt bewerben würden, im Sinne von: „Schauen Sie es sich einmal an, die haben tolle Angebote, das könnte Sie auch motivieren, im Unterricht wieder etwas mehr Gas zu geben“ o.ä.

Ein weiterer Aspekt, der im Rahmen der Qualifizierungseinheit (Bildungs-)Beratung zu berücksichtigen wäre, soll im folgenden Teilabschnitt kurz ausgeführt werden.

3.2. Sensibilisierung für SuS mit besonderem Beratungs- und Unterstützungsbedarf in der BO Sek. II

Wenn von „besonderem Unterstützungsbedarf“ die Rede ist, dann sind zumeist vor allem jugendliche in Ausbildungsvorbereitungsklassen, und heute insbesondere auch geflüchtete Ju-

gendliche (IFK) im Blick. Hier sollen Schülergruppen der gymnasialen Oberstufe genannt werden, die in der Regel weniger Aufmerksamkeit erhalten, obwohl diese Gruppen im Berufsfundingsprozess ausgeprägte Unsicherheit zeigen (vgl. Schneider u.a. 2017):

- *SuS, die in ihrer Studierneigung gestärkt und beraten werden sollten:*
 - gute SuS (gerade auch Frauen) ohne akademisches Elternhaus: Diese Gruppe erfährt bei gleicher Schulleistung seltener Unterstützung (Studierendensurvey 2016; Bildungsbericht 2015). Bei dieser Gruppe konnte festgestellt werden, dass weniger Klarheit über die eigenen Fähigkeiten besteht und die Angewiesenheit auf Informationen durch Lehrkräfte und andere Akteure in BO größer ist (vgl. auch Schmidt-Koddenberg u.a. 2013: 93)
 - gute/mittlere SuS mit *Migrationshintergrund* ohne akademisches Elternhaus: Bei dieser Gruppe sind überdurchschnittlich häufig Einstiegs- und Passungsschwierigkeiten im Studium zu beobachten. „Auch bei gleichen Schulleistungen haben Studierende mit einem ‚vollakademischen‘ Elternhaus eine geringere Wahrscheinlichkeit des Studienabbruchs im Vergleich zu Studierenden ohne akademisch ausgebildete Eltern.“ (Ebert u.a. 2017:74).

- *SuS, die in ihren Berufsausbildungsabsichten gestärkt werden sollten*
 - SuS mit akademischem Elternhaus: Die Unklarheit über die eigenen Interessen (weniger über die eigenen Fähigkeiten!) ist vergleichsweise größer bei dieser Gruppe. Gleichzeitig kann beobachtet werden, dass deren Ausbildungswunsch seltener tatsächlich realisiert wird oder bereits im Verlauf der Oberstufe sich wieder abschwächt (vgl. Schneider u.a. 2017; Euler u.a. 2017). Ein solcher Effekt muss sicherlich auch vor dem Hintergrund der expliziten oder impliziten Erwartungen des Elternhauses gesehen werden.
 - Gute/mittlere SuS mit Migrationshintergrund, die zwar ein ausgeprägtes Ausbildungsinteresse zeigen, das aber im Widerspruch zu den Aufstiegserwartungen im Elternhaus steht. Auffällig ist auch hier, dass der ursprüngliche Ausbildungswunsch unterdurchschnittlich realisiert wird. (Euler u.a. 2017: 17).

- *SuS, die verstärkt zur Aufnahme einer Ausbildung bzw. eines dualen/trialen Studiums nach dem Abitur motiviert werden könnten*
 - Eher leistungsschwächere SuS ohne akademisches Elternhaus mit Fachabitur: Die Studienabbruchsquote ist bei diesen besonders hoch. Es besteht eine unzu-

reichende schulische Vorbereitung für das klassische Studium. Diese Gruppe zu anderen Wegen mit Aufstiegsmöglichkeiten zu motivieren, ist bildungspolitisch sicherlich zwiespältig, weil es ja eben immer auch darum geht, die Chancen dieser herkunftsbedingt benachteiligten SuS zu verbessern. Dennoch lässt sich beobachten, dass Aufstiegswege über eine Ausbildung nicht selten zu einem größeren Selbstbewusstsein führt, was ein nicht zu unterschätzender Erfolgsfaktor im Studium darstellt.

Was nun im Hinblick auf eine realisierte Motivierung der Ausbildungsneigung bei den zuletzt genannten drei Gruppen nicht vergessen werden darf: In einzelnen Ausbildungsberufen existieren deutliche Versorgungsprobleme, und die Konkurrenz hat sich gerade auch bei Studienberechtigten verschärft: „Inzwischen zählen zunehmend mehr Ausbildungsinteressierte mit Studienberechtigung zu den erfolglosen Ausbildungsplatznachfragern“ (Berufsbildungsbericht 2017). Dies hängt u.a. mit der Konzentration auf einige wenige Berufe zusammen, die als attraktiv gelten. Vor diesem Hintergrund gewinnt im Rahmen der Qualifizierung von StuBOs eine Sensibilisierung für die gestaltende Rolle von Koordinator*innen besonderes Gewicht:

3.3. Sensibilisierung für die *gestaltende* Rolle der Koordinator*innen

Angesicht der zu beobachtenden engen und bisweilen auch stereotypen Berufsvorstellungen bei SuS müssten Koordinator*innen verstärkt dahingehend motiviert werden, ihre Aufgabe eben als *offensive Erweiterung des Berufs- und Studienwahlspektrums* von SuS zu sehen. Hier ist die Gestaltung von Berufsorientierungswochen ein gutes Beispiel: Neben der Frage, welche Berufe SuS präsentiert bekommen wollen, geht es im Grunde immer auch darum, welche Berufsperspektiven aufgezeigt werden *sollen*, um SuS ein breites, aber auch realistisches Spektrum zu bieten. Eine StuBO-Koordinatorin verweist in folgendem Zitat auf die Notwendigkeit einer *Balance zwischen Interesseorientierung und Nachfrageerzeugung*:

*„Ich hab jahrelang immer jemanden kommen lassen von der Uni, der was zum Thema ‚Medizinstudium‘ gemacht hat. Da war immer proppenvoll. Und dann habe ich mir irgendwann überlegt, ok aber eigentlich gibt es doch kaum jemand, der tatsächlich ne Chance hat, dann hinterher auch Medizin zu studieren und das sind nur die Besten und die kümmern sich sowieso selbst. Also lade ich jetzt seit 4 Jahren jemanden von einer Pflegeschule ein und die stellen den Pflegeberuf vor mit den verschiedenen Möglichkeiten, die Abiturient*innen haben. Ich denke, dass das der Mehrheit der Schüler einfach viel mehr bringt. Ich möchte eine*

Alternative aufzeigen, möchte zeigen: man muss nicht Medizin studieren, da gibt es Möglichkeiten, dass man eine Ausbildung macht und später vielleicht noch ein Studium dranhängt. Und eigentlich ist die Veranstaltung auch immer relativ voll.“

Das Zitat führt eindrücklich vor Augen, dass der Wechsel der Blickrichtung einhergehen muss erstens mit einer Bereitschaft zur Reflexion (die im Schulalltag gern auch manchmal zu kurz kommt) und zweitens mit der Bereitschaft zu einem „Traditionsbruch“ – der erst eine Neuausrichtung möglich macht. Die Bedeutung solcher Traditionen ist, wie oben beschrieben, nicht zu unterschätzen; mit ihnen zu brechen bedarf guter Argumente.

Folgt man den Ausführungen in Kap. 2.3, so gelingt eine verstärkte Sensibilisierung für die Gestaltungsmöglichkeiten als Koordinator*in nur auf der Grundlage der Reflexion eigener (berufsbiografisch bedingter) Blickverengungen. Zweifellos werden in gegenwärtigen Qualifizierungsmodulen auch jetzt schon Blickerweiterungen angeregt – allerdings finden diese auffällig häufig auf der Ebene *konsumierbarer* Informationen statt. Die Koordinator*innen könnten ergänzend dazu motiviert werden, ihre eigenen Bilder vom Handwerk (oder auch von dualer Ausbildung allgemein) in Kleingruppen zu reflektieren, um sich dann der Frage zu nähern, ob diese Bilder sie eventuell doch daran hindern, SuS auch handwerkliche Berufe nahe zu bringen.

Solche Anregungen zur Reflexion könnten ein Kooperationsinteresse mit der HWK stärken. Gleichwohl gilt es zu bedenken, dass von Lehrkräften immer nur eingeschränkt erwartet werden kann, dass sie Handwerksklischees bei SuS abbauen helfen und die Angebote offensiver bewerben. Im direkten Kontakt mit SuS der gymnasialen Oberstufe und nicht-handwerklichen BKs muss deshalb die HWK bei einem Großteil der SuS zuerst einmal mit Befremden rechnen. Didaktisch ist es deshalb sinnvoll, dieses Befremden aufzugreifen statt zu verschweigen, etwa sinngemäß: „Ihr denkt euch jetzt bestimmt, was machen wir hier eigentlich...“. Grundsätzlich gilt: Die Bilder der SuS können nicht so leicht überschrieben werden – auch nicht durch ‚coole Ausbildungsbotschafter*innen‘. Um Widerstand abzubauen, der sich bei SuS nicht selten in Form von demonstrativem Desinteresse äußert, sollten die Vorbehalte gegenüber dem Handwerk explizit artikulierbar werden. Zu erwarten sind dann Sätze wie: „Handwerk ist etwas Schmutziges, ist schlecht bezahlt und eher was für nicht so intelligente Leute“; „ich mach doch kein Abi, um anschließend Handwerker zu werden“; „ich habe mich jetzt durchgerungen, das Abi zu machen – das muss sich dann auch lohnen“; „meine Eltern haben gesagt, werde was Besseres als wir“.

Erst die Artikulation solcher Bilder und Haltungen schafft eine Basis für die Bereitschaft zum Blickwechsel. In didaktischer Hinsicht gelten hier ähnliche Ansätze wie bei der geschlechter-sensiblen Berufsorientierung (vgl. https://www.klischee-frei.de/de/klischeefrei_53006.php).

3.4. Sensibilisierung für die Relevanz der Eltern

Dass Eltern einen großen Einfluss auf die Studien- und Berufswahl ihrer Kinder haben, ist auch für die befragten Lehrpersonen unbestritten. Bis heute weiß man erstaunlicherweise relativ wenig darüber, in welcher Form die elterliche Beeinflussung von Berufsfindungsprozessen stattfindet, obwohl dieses Thema seit Jahren im Raum steht. Zwar existieren unzählige Handreichungen² zur Elternarbeit im Rahmen der Studien- und Berufsorientierung; zu befürchten ist allerdings, dass diese eher wenig genutzt werden.

Um sich dem Thema im Rahmen der Qualifizierung verstärkt anzunähern, wäre es auch hier gewinnbringend, einen offenen Austausch über Erfahrungen mit Eltern zu ermöglichen und Bilder von Eltern unterschiedlicher sozialer Milieus zu aktivieren. In den Interviews zeigte sich nämlich, dass das asymmetrische Verhältnis zwischen LuL und Eltern in seiner Wirkung auf das Elternverhalten unterschätzt wird. So beklagt etwa ein Lehrer, dass Eltern an Sprechtagen „wie Schüler“ vor ihm sitzen würden – dies ist für ihn ein schlagender Beweis für elterliches Desinteresse und Verantwortungsdelegation. Führt man sich aber vor Augen, von welchen sozialen Milieus er hier gerade spricht, wird die Notwendigkeit eines professionell angeleiteten Reflexions- und Sensibilisierungsprozesses besonders offenkundig. Um im Rahmen der Qualifizierung einen Perspektivwechsel anzuregen, könnten beispielsweise eigene Elternbilder an Schilderungen der anderen Seite gespiegelt werden. Als Beispiel soll hier ein Gesprächsauszug³ einer Gruppe von Bildungsaufsteigern mit Migrationshintergrund zitiert werden:

A: Also bei mir war das so, meine Eltern sind super zurückhaltend, haben auch großen Respekt vor so Autoritätspersonen wie Lehrern und am Elternsprechtag kaum was gesagt und halt genickt, .

B: Ja bei meiner Mutter war das genauso. Ich war auch immer mit meiner Mutter da, und meine Mutter hat eigentlich immer nur zugehört und nie Fragen gestellt, wenn sie dann was wissen wollte, hat sie mich das irgendwie immer auf bosnisch gefragt so, und ich sollte das dann irgendwie so übersetzen (...)danach wenn wir dann draußen waren, die Lehrerin nicht

da war, dann hat sie mich alles mögliche wieder gefragt, und das, was sie auch verstanden hat, hat sie dann versucht, von mir bestätigt zu bekommen, ob das wirklich so ist und, ja aber bei der Lehrerin hat sie einfach nur zugehört.

C: Ich muss ehrlich sagen, dass ich nie so gern hatte, wenn so meine Eltern oder besonders mein Vater zu Elternsprechtagen und so gegangen sind, weil man hört es ein bisschen auch so an der Sprache und auch generell, dann haben die ganzen anderen Kinder so ihre Akademikereltern, die dann so sich auch mit der Materie auskennen und so und da dacht ich auch immer ich hab mich dann immer auch ein bisschen so dafür geschämt, dass ich so gedacht hab, dass ich dann so ich weiß nicht so dachte ich hätte lieber auch so Eltern wie andere Kinder. Dann habe ich gesagt: „nene“ du brauchst nicht zum Elternsprechtag, weil ich manchmal Angst hatte, dass die mich dann halt irgendwie anders sehen, dann irgendwie anders über mich denken, wenn sie meine Eltern gesehen haben.

Will man im Rahmen der StuBO-Qualifizierung eine aussichtsreiche Sensibilisierung für die Relevanz der Eltern in Gang bringen, erscheint sowohl die Vermittlung von Milieukennntnissen wie auch eine Kooperation mit Netzwerken der interkulturellen Elternarbeit unabdingbar. Diese verfügen über vielfältige Erfahrungen mit Eltern unterschiedlicher kultureller Milieus (vgl. etwa Coach e.V.⁴) und könnten aufzeigen, wie man zu diesen Eltern einen besseren Draht finden könnte.

Unabhängig davon, ob Eltern in der Oberstufe überhaupt noch erreichbar sind, wäre im Rahmen der Qualifizierung gemeinsam nach Wegen zu suchen, wie Jugendliche ihre Erfahrungen mit expliziten und impliziten elterlichen Erwartungen und Einflussnahmen zur Sprache bringen und reflektieren können, um verstärkt zu einem *eigenständigen* Berufsfindungsprozess motiviert zu werden. Für Jugendliche mit Migrationshintergrund bspw. weiß man, dass individuelle Berufswahlprozesse immer „Teil der familiären Zukunftsplanung“ sind (Gogolin :100). Auffällig häufig wird die Bearbeitung genau solcher sozialisatorischen Erfahrungen in BO-Konzepten vernachlässigt, die den Berufsfindungsprozess wesentlich beeinflussen. Zu erwarten ist aber, dass eine gesellschaftspolitisch gewünschte Erweiterung des Studien- und Berufsspektrums von Jugendlichen nicht gelingen kann, ohne die Auseinandersetzung mit den biografisch bedingten Erwartungsstrukturen zu suchen, in denen sich Jugendliche befinden (vgl. etwa Frieling 2013).

⁴[https://www.bildung.koeln.de/materialbibliothek/download/111013_barrierefrei_handreichung_wegweis\[...\].pdf?idx=2c4449c5786782f41cadbf895f440c7](https://www.bildung.koeln.de/materialbibliothek/download/111013_barrierefrei_handreichung_wegweis[...].pdf?idx=2c4449c5786782f41cadbf895f440c7), <http://www.kommunale-integrationszentren-nrw.de/migrationsfamilien-als-partner-beim-uebergang-zu-einer-beruflichen-ausbildung-eine-handreichung-fu-0>. (letzter Aufruf: 2.2.2018).

² vgl. etwa: http://bwp-nrw.de/fileadmin/medien/Broschuere/Eltern_erwuenscht.pdf (letzter Aufruf: 4.2.2018).

³ Zitat stammt aus einer Gruppendiskussion, die im Rahmen eines Lehrforschungsprojekts zu Bildungsaufsteigern an der Universität durchgeführt wurde.

4. Empfehlungen zu den Kooperationsaktivitäten der HWK

Abschließend sollen einige Empfehlungen formuliert werden, wie die HWK die Effektivität ihrer Kooperationen steigern könnte.

4.1. Stärkung des Geh-Prinzips

Aus den in Abschnitt 1 genannten Gründen ist die Kooperation mit der HWK keineswegs selbstverständlich, gerade bei allgemeinbildenden gymnasialen Oberstufen. Eine intrinsische Motivation kann im Grunde nur bei Überzeugungstätern (vielfach biografisch begründet) erwartet werden. Die anderen müssen *überzeugt werden*, indem man die Interessenlagen transparent macht und die Angst nimmt, dass gerade die unproblematischen SuS abgeworben werden sollen. In der Kommunikation wären vor allem die Möglichkeiten im Handwerk *nach dem Abitur* anzusprechen – dies ist auch im Hinblick auf die Rechtfertigung der schulischen Präsenz der HWK gegenüber Eltern sinnvoll, besonders an Gymnasien (s.o.). Auch könnten gegenüber LuL folgende Argumente für eine verstärkte Kooperation greifen: Wie erwähnt erleben LuL auch an allgemeinbildenden Oberstufen, dass die Schülerschaft deutlich heterogener geworden ist, insofern spricht vieles für die Abkehr von einer reinen Studienorientierung in der Oberstufe – zumal der Studierendensurvey seit Jahren ein nachlassendes Interesse an Wissenschaft und Forschung bei Studierenden verzeichnet (vgl. Studierendensurvey 2016). Abbrecherstudien verweisen darüber hinaus auf SuS, die in einem (Univeritäts-) Studium (eigentlich) nicht gut aufgehoben sind, weil sie eigentlich stark praxisorientiert sind und eher aus extrinsischen Motiven oder mangels Alternativen studieren (Ebert u.a. 2017). Eine weitere potenzielle Motivationsquelle zur Kooperation liegt in der oben geschilderten Erfahrung einer wahrgenommenen Beratungsresistenz von versetzungsgefährdeten SuS. Hier besteht bei LuL ein Stück weit Leidensdruck bzw. Ratlosigkeit. Es wäre zu erwarten, dass eine gezielte Unterstützung etwa in Form eines *Beratungsangebots an Elternsprechtagen* gerne angenommen würde. Allerdings: Wie oben bereits erwähnt, müssten die Klassenleitungen bereit sein, dieses Angebot zu bewerben. Darauf müsste im Vorfeld hingearbeitet werden, auch wenn nur ein Infostand angeboten würde.

Insgesamt gilt, dass die HWK durchaus etwas offensiver bzw. hartnäckiger agieren könnte, wie dies laut LuL Anbieter privater Initiativen sehr wohl tun:

„Nein wenn die HWK sagen würde, wir würden gerne das und das machen – das fände ich überhaupt nicht aufdringlich. Ich würde nur das Problem haben, dass ich nicht wüsste, wo

ich es unterbringen soll. Aber ich würde dann nach Lösungen suchen. Ich frage da in jedem Fall nach und wie gesagt, was überhaupt kein Problem ist, wenn man in einzelne Kurse geht. Wenn die kommen und sagen, wir würden gerne das und das machen, wäre eigentlich angenehm, unangenehm ist dann nur, wenn ich was abblocken muss, weil es einfach zu viel ist. Aber vom Prinzip her freuen wir uns, weil wir uns dann nicht so sehr darum kümmern müssen.

Die alljährliche StuBO-Sek.II-Qualifizierung bietet eine gute Gelegenheit, am Ende der Qualifizierung in Form einer persönlich adressierten Mail *ein Gespräch vor Ort* anzubieten, um Möglichkeiten der Unterstützung auszuloten. Anzunehmen, dass Koordinator*innen bei Bedarf die Folien der StuBO-Qualifizierung zur Hand nehmen, ist eher unrealistisch. Die schriftlichen Rückmeldungen einiger StuBos deuten zudem darauf hin, dass die Serviceangebote trotz der Teilnahme an der Qualifizierung nicht unbedingt präsent sind. Auch muss man sich vor Augen führen, dass zahlreiche Koordinator*innen über keine Qualifizierung verfügen.

Die *sehr hohe* Attraktivität von Ausbildungsbotschaftern (die idealiter im Handwerk Karriere gemacht haben oder einen „coolen“ Betrieb repräsentieren) spricht zudem dafür, Koordinator*innen persönlich anzuschreiben und auf ein aktuelles Angebot aufmerksam zu machen (sinngemäß etwa: „wir haben momentan zwei Ausbildungsbotschafter mit Abitur aus den Bereichen x und y und könnten uns vorstellen, dass das für Sie als MINT-Schule interessant sein könnte“). Ein ähnlich offensives Verfahren wäre bzgl. der Berufsorientierungstage denkbar, auch diese könnten mit der Darstellung ganz konkreter Angebote der Bildungszentren vor Ort beworben werden. Ratsam wäre, flankierend zu den schulischen Aktivitäten der HWK, einen (mehrsprachigen) *Elternbrief* zu verfassen, um elterliche Berührungsängste abzubauen und auf die vielfältigen Möglichkeiten im Handwerk hinzuweisen.

Ebenfalls empfehlenswert wäre es, Schulen bzw. Koordinator*innen, welche auf ihrer Homepage zahlreiche Links zur Studien- und Berufsorientierung für SuS und Eltern zur Verfügung stellen, aber keinen Link zum Handwerk nennen, gezielt einige gute Links zu empfehlen.

Vorträge im Rahmen von Berufsorientierungswochen bieten eine gute Gelegenheit, *bestehende Kooperationen zu vertiefen*, um mit Koordinator*innen ins persönliche Gespräch zu kommen – etwa dahingehend, wie man beim nächsten Mal das Angebot ggf. gezielter bewerben könnte (etwa im Rahmen von Fachunterricht), da man davon ausgehen muss, dass viele SuS eher stereotype Kenntnisse von Berufen im Handwerk haben und auch deshalb zurückhaltend auf die Vortragsangebote reagieren.

Bestehende Kooperationen könnten nicht zuletzt auch genutzt werden, um *ehemalige* SuS, die gegenwärtig in großer Zahl ein Auslandsjahr o.ä. machen, anzuschreiben und auf Beratungsangebote und Veranstaltungen aufmerksam zu machen. Denn nicht selten pflegen ja Schulen noch einige Zeit den Kontakt mit Ehemaligen.

Bei all diesen offensiven Bemühungen um eine effektivere Bewerbung der Handwerksberufe an Sek.II-Schulen gilt es jedoch, Folgendes zu berücksichtigen: Punktuell wurde in den Interviews hinsichtlich der Einlösbarkeit vielfältiger (Karriere-)Versprechen im Handwerk durchaus Skepsis geäußert. Es würde nur Sinn machen, eine Nachfrage bei SuS zu erzeugen, wenn die lokale Versorgung wirklich gewährleistet sei. Worauf in diesem Zusammenhang ebenfalls kritisch hingewiesen wird, ist der Mangel an Assistent*innenausbildungen – hier wird eindeutig eine Nachfrage identifiziert.

Allgemein drängen insbesondere LuL von BKs auf eine stärkere Einbindung der Kreishandwerkerschaften/Innungen in KAOA-Runden und eine intensivere Zusammenarbeit von HWK mit Kreishandwerkerschaften/Innungen, gerade bezogen auf eine offensive Erzeugung von Nachfrage bei konkretem Bedarf.

4.2. Nutzen der Brückenfunktion der Agentur für Arbeit

Die Agentur für Arbeit ist *der* zentrale Kooperationspartner der Schulen – aus unterschiedlichen Gründen: Es gibt professionelle Berufsberater*innen, diese decken alles ab (von individueller Beratung bis zu Elternabenden), sie sind regelmäßig vor Ort und deshalb auch bei den SuS bekannt, und meist gibt es über Jahre personelle Kontinuität – in den Worten eines StuBOs: „*da habe ich zum Glück auch seit ein paar Jahren immer den gleichen Ansprechpartner*“. Wenn sich also ein anderer Kooperationspartner an Schulen anbietet, stellt sich immer die Frage: Was kann der bieten, was die Agentur nicht schon abdeckt? Dass natürlich ein Agentur-Angebot immer nur einen *kursorischen* Überblick geben kann und sich eher dafür zuständig sieht, eine bestehende Nachfrage zu bedienen, nicht aber Interessen zu wecken, wäre ein Ansatzpunkt für eine verstärkte Kooperation auch mit anderen Partnern. Bei den Präsentationen der Agentur für Arbeit fällt z.B. auf, dass gegenwärtige Trends eher affirmativ dargestellt werden (ob dies mündlich auch der Fall ist, entzieht sich der Kenntnis der Autorin). Hier wären Differenzierungen, wie sie im Berufsbildungsbericht⁵ zu finden sind, wünschenswert – oder eben auch Informationen zu Studienabbrecher*innen, nicht zuletzt, um

⁵ Ein Satz wie folgender könnte bspw. in die Darstellung mit aufgenommen werden: „Am seltensten waren Personen mit Fortbildungsabschluss unsicher erwerbstätig (9,9%), deren Höherqualifizierung in der Regel auf einer Berufsausbildung aufbaut (sogenannte Aufstiegsfortbildungen)“ (2017: 327).

auch die *Schattenseiten des Akademisierungstrends* vor Augen zu führen (vgl. <https://www.ardmediathek.de/tv/report-MÜNCHEN/Die-Sendung-vom-29-Mai-2018/Das-Erste/Video?bcastId=431936&documentId=52782464>).

Eine verstärkte Kooperation mit der Agentur für Arbeit ist in verschiedenen Hinsichten sinnvoll. Zwar kann man davon ausgehen, dass Berufsberater*innen der Agentur bei Bedarf die Kontaktdaten der HWK vermitteln. Allerdings wäre die Hürde für SuS wesentlich geringer, wenn direkt vor Ort ein persönlicher Kontakt angeboten würde. Sähen also die Berufsberater*innen, dass etliche SuS Interesse an handwerklichen Berufen zeigen, könnte sie den SuS in Absprache mit der HWK einen Beratungstermin vor Ort oder einen gemeinsamen Besuch im Bildungszentrum der HWK o.ä. vorschlagen.

Auch eine Präsenz der HWK an Elternabenden, die meistens von der Agentur alleine bewältigt werden, wäre empfehlenswert. Hier könnte die HWK dazu beitragen, elterliche Berührungspunkte bzgl. handwerklicher Berufsmöglichkeiten abzubauen, indem etwa Fallbeispiele berichtet werden, die mit der elterlichen Statusorientierung vereinbaren wären (vgl. hier etwa auch https://www.berufsorientierungsprogramm.de/files/Materialsammlung_Kooperation_mit_Schulen.pdf).

Ein regelmäßiger Austausch mit der Agentur für Arbeit ist nicht zuletzt dahingehend sinnvoll zu erfahren, wo aktuell die Nachfrage bei SuS am größten ist, wie Berufsberater*innen die SuS erleben und wie diese möglicherweise in den Beratungsgesprächen gezielter auf die konkreten Bedarfe im Handwerk vor Ort hinweisen könnten.

5. Fazit

Der vorliegende Beitrag befasste sich mit Kooperationsproblematiken im Rahmen der Studien- und Berufsorientierung Sek II aus der Perspektive der Schulen in Person der Lehrkräfte. Sie findet dort ihre Grenzen, wo Jugendliche und deren Motive thematisiert werden. Es ist davon auszugehen, dass die Lebenswelt der SuS an Schulen noch wesentlich komplexer ist, als dies LuL wahrnehmen – dies bestätigen auch einzelne Studien. Die geschilderten Phänomene *Aufschubmentalität* und *Ausbildungszurückhaltung* sollten gerade unter dem Aspekt milieuspezifischer Beeinflussungsmuster im familialen Kontext näher untersucht werden, um die Studien- und Berufsorientierungsangebote insgesamt passgenauer ausrichten zu können. Dringlich wären hierzu auch Schulabgängerstudien, welche fundierte Aussagen über die Effektivität einzelner KAOA-Standardelemente treffen könnten.

6. Literatur

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2017): Studiensituation und studentische Orientierungen. 13. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen. Bonn.

Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2017. BIBB, Bonn.

Ebert, J.; Heublein, U. (2017): Ursachen des Studienabbruchs bei Studierenden mit Migrationshintergrund. Eine vergleichende Untersuchung der Ursachen und Motive des Studienabbruchs bei Studierenden mit und ohne Migrationshintergrund auf Basis der Befragung der Exmatrikulierten des Sommersemesters 2014. DZHW, Hannover.

Euler, D.; Severing, E. (2017): Welche Berufsausbildungen sind durch akademische Bildungsangebote gefährdet? Indikatoren für eine Verschiebung von der Berufsausbildung in akademische Studienangebote. Bertelsmann Stiftung, Gütersloh.

Frieling, F. (2013): Die Wirkung der vermuteten Außenreaktion auf die Berufswahl von Jugendlichen. Unveröffentlichte Bachelorarbeit an der Wiso-Fakultät der Universität zu Köln.

Gogolin, I.; Neumann, U.; Roth, H.J. (2003): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Gutachten. Bonn : BLK, IV, 145.

Heublein, U. (u.a.) (2017): Motive und Ursachen des Studienabbruchs an baden-württembergischen Hochschulen und beruflicher Verbleib der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher. DZHW, Hannover.

Schmidt-Koddenberg, A.; Zorn, S. (2012): Zukunft gesucht! Berufs- und Studienorientierung in der Sek. II. Opladen & Farmington Hills.

Schneider, H. u.a. (2017): Erwerb der Hochschulreife und nachschulische Übergänge von Studienberechtigten. Studienberechtigte 2015 ein halbes Jahr vor und ein halbes Jahr nach Schulabschluss. In: Forum Hochschule, H. 4.

Somm, I. u.a. (2018): Grenzen der Standardisierbarkeit ärztlichen Handelns. Wiesbaden.

Köln, Juli 2018