

## **Entwicklungsimpulse durch das Berufswahl-SIEGEL in der Beruflichen Orientierung**

### **Vom regionalen Projekt zur bundesweit aktiven Qualitätsentwicklungsinitiative**

*Thorsten Bührmann*

*Professur für Sozialwissenschaften und Forschungsmethodik, MSH Medical School Hamburg*

### **Zusammenfassung**

Dem Netzwerk Berufswahl-SIEGEL ist es gelungen, bundesweit regionale Strukturen aufzubauen, in denen sich rund 1.600 Personen für die Qualitätsentwicklung Beruflicher Orientierung an allgemeinbildenden Schulen einsetzen. Es wird der Frage nachgegangen, inwieweit hierdurch Entwicklungsimpulse in der Beruflichen Orientierung an Schulen erzeugt werden. Um dies adäquat einschätzen zu können, wird die besondere Entwicklungsgeschichte anhand des Konzepts Community Organizing systematisiert und das zugrundeliegende Qualitätsmodell herausgearbeitet. Die abschließende Diskussion der Impulse erfolgt anhand von Evaluationsergebnissen: Hierbei wird die hohe Bedeutung der regionalen Feedback-, Unterstützungs- sowie Vernetzungsprozesse deutlich, die es weiter auszubauen gilt, wenn auch bei den Schulen eine höhere pädagogische Verantwortung für Berufliche Orientierung gefördert werden soll.

### **Abstract**

The social network BUNDESNETZWERK SIEGEL has succeeded in establishing regional structures nationwide, in which over 1600 people have committed to the quality development of career learning and education within schools. This article shows the theoretical frame of reference of this social network in using the concept of „Community Organizing“ to explain how it was possible to transfer a local initiative into a nationwide approved „permanent practice“. The underlying theoretical model of quality career learning and education is presented and the steering and development triggers through the SIEGEL are discussed on results based from scientific evaluation. The significance of regional feedback, support and networking processes becomes clear, and must be further expanded, just as a higher pedagogical responsibility for career learning and education in the schools which still has to be strengthened.

## 1 Einleitung

Gegenstand des vorliegenden Beitrags ist das Berufswahl-SIEGEL, ein bundesweites, von SCHULEWIRTSCHAFT koordiniertes Netzwerk. Dieses ermöglicht es allgemeinbildenden Schulen, die Qualität ihrer Maßnahmen zur schulischen Berufsorientierung einer externen Begutachtung zu unterziehen ([www.netzwerk-berufswahl-siegel.de](http://www.netzwerk-berufswahl-siegel.de)). Die Teilnahme am Zertifizierungsverfahren stellt ein freiwilliges Angebot für Schulen dar, sie umfasst ein mehrschrittiges Verfahren: Die Bewerbung der Schulen erfolgt in schriftlicher Form anhand eines Kriterienkatalogs und erfordert in diesem ersten Schritt eine systematische Analyse und Darlegung der eigenen Maßnahmen und des Gesamtkonzepts schulischer Berufsorientierung. Eingereichte Bewerbungen werden durch regionale Jurys bewertet und stellen die Grundlage für den zweiten Schritt dar: Ein halbtägiges Audit an der Schule durch ein Auditteam, in dem strukturierte Gespräche mit Schüler\*innen, Lehrkräften und schulischen Kooperationspartner\*innen im Mittelpunkt stehen. Das Verfahren schließt mit einem Feedback an die Schulen ab und umfasst im positiven Fall die SIEGEL-Vergabe im Rahmen einer Auszeichnungsveranstaltung. Die Gültigkeit der Zertifizierung ist auf drei bis fünf Jahre befristet, um so einen kontinuierlichen Qualitätsentwicklungsprozess bei den Schulen anzustoßen.

Das SIEGEL-Netzwerk verfolgt damit das Ziel, Prozesse der Schul- und Regionalentwicklung im Bereich der Beruflichen Orientierung zu fördern und zu unterstützen. Die sichtbare Auszeichnung durch eine SIEGEL-Plakette und die Ehrung von zertifizierten Schulen im Rahmen von Festveranstaltungen soll zum einen durch das Format „Schulwettbewerb“ als Impuls wirken (Albers 2016), zum anderen werden durch die dezentrale Strukturlogik des SIEGELs regionale Verantwortungsgemeinschaften aufgebaut.

Es wird im Folgenden der Frage nachgegangen, inwieweit hierdurch Entwicklungsimpulse in der Beruflichen Orientierung an Schulen erzeugt werden. Um dies adäquat einschätzen und beurteilen zu können, wird in einem ersten Schritt die besondere Entwicklungsgeschichte des Berufswahl-SIEGELs aufgearbeitet. Im zweiten Schritt wird das zugrunde liegende Qualitätsmodell in seinen theoretischen Grundlegungen vorgestellt. Die abschließende Diskussion und Beurteilung der Impulse erfolgt schließlich unter Einbezug von Evaluationsergebnissen, in denen die Perspektive von Schulvertreter\*innen aus SIEGEL-Schulen erfasst wurde.

## **2 Entwicklungsgeschichte des Berufswahl-SIEGEL**

### **2.1. Von der regionalen Initiative zum bundesweiten Netzwerk**

Das „SIEGEL berufswahl- und ausbildungsfreundliche Schule“ entstand 1999 unter Federführung der Bertelsmann Stiftung aus einer Idee der „Initiative für Beschäftigung!“ im Regionalnetzwerk Ostwestfalen-Lippe (vgl. Bertelsmann Stiftung 2005). Dabei stand die Zielsetzung im Mittelpunkt, durch ein Projekt zum Thema ‚Übergang Schule-Beruf‘ einen Beitrag zur Bewältigung der Jugendarbeitslosigkeit zu leisten. Im Fokus stand eine Fremdevaluation aller Elemente der schulischen Studien- und Berufsorientierung auf der Grundlage systematischer Kriterien und – bei positivem Ergebnis – eine öffentlichkeitswirksame Auszeichnung der Schulen.

Die ersten SIEGEL-Kriterien hierfür beruhten auf dem vor allem in der Wirtschaft etablierten EFQM-Modell und dem entsprechenden Prozess der Qualitätsmessung (vgl. Ellis 1994), zu dem auch ein „Audit“ in der Schule gehörte. Die Umsetzung erfolgte zunächst in einer ausgewählten Region in Nordrhein-Westfalen. Nach drei erfolgreichen Bewerbungsrunden in den Jahren 2000 bis 2002, an denen sich insgesamt die Hälfte aller weiterführenden Schulen der Kreise Gütersloh und Herford sowie der kreisfreien Stadt Bielefeld beteiligten, wurde die Projektidee sukzessive von anderen Regionen adaptiert und schließlich ab 2004 von der Bertelsmann Stiftung in eine gemeinsame Struktur – das Netzwerk Berufswahl-SIEGEL – überführt.

Seit 2016 wird das SIEGEL in allen Bundesländern vergeben, wenngleich in vier Bundesländern (noch) nicht flächendeckend. Jährlich bewerben sich bundesweit rund 600 Schulen für eine Erstzertifizierung mit dem Berufswahl-SIEGEL oder für eine Verlängerung der befristeten Zertifizierung. Aktuell sind mehr als 1.600 Schulen mit dem SIEGEL ausgezeichnet und haben dadurch die Möglichkeit, an besonderen Aktionen, Tagungen und Fortbildungen zu Themenfeldern der schulischen Berufsorientierung teilzunehmen sowie sich dabei in Form einer „SIEGEL-Community“ zu vernetzen.

Wie ist es gelungen, aus einem regionalen „Best Practice“ Konzept eine bundesweit aktive Qualitätsentwicklungsinitiative für schulische Berufsorientierung zu etablieren und das „Ad-hoc-Dilemma“ zu überwinden, dem der Großteil geförderter Initiativen und Projekte unterliegen, wie es Brüggemann (2010, 65 ff.) für die 2000er Jahre bezogen auf das Feld der beruflichen Orientierung konstatiert? Und auf welchem Wege konnte dieses Projekt in eine „Permanent Practice“ überführt werden mit nachhaltigen Entwicklungsimpulsen für die Beruflichen Orientierung an Schulen? Diesen Fragen wird im folgenden Kapitel nach-

gegangen.

## **2.2 Etablierung regionaler Verantwortungsgemeinschaften als zentraler Erfolgsfaktor**

Der Aufbau neuer Regionen für das Berufswahl-SIEGEL und deren Entwicklung vor Ort erfolgten in hohem Maße selbstorganisiert und höchst unterschiedlich. Dennoch lässt sich retrospektiv eine Grundstruktur erkennen, die allen SIEGEL-Regionen gemeinsam ist. Im Folgenden wurde eine theoretische Modellierung anhand des methodischen Konzepts Community Organizing vorgenommen, um so zentrale Aspekte für die erfolgreiche Entwicklung herauszuarbeiten.

Community Organizing, die Organisation öffentlicher Beziehungen – ist ursprünglich ein Ansatz der zivilgesellschaftlichen Selbstorganisation, um lösungsorientiertes, öffentliches Engagement auf breiter gesellschaftlicher Basis aufzubauen. Als Begründer des Konzepts wird der Chicagoer Soziologe und Bürgerrechtler Saul David Alinsky (1941) angesehen. Die Wurzeln liegen zum einen in ethnographischen Zugängen zu Bewohnern stark problembelasteter Wohnvierteln (z. B. durch Kriminalität), zum anderen in einer gewerkschaftlich geprägten Denkweise zur Organisation von Stadtteilen. In Deutschland lässt sich eine verstärkte Rezeption seit den 1990er Jahren feststellen, es wird in Deutschland inzwischen sowohl als Methode als auch als Grundstrategie zur Aktivierung und Beteiligung von Gate-keepern und Stakeholdern auf der Basis von Beziehungsarbeit in Entwicklungsprojekten zu sozialen Themen eingesetzt (vgl. Bührmann/Schmidt 2018; Forum Community Organizing e. V. 2014; Müller/Sznya 2014).

Community Organizing folgt einer Organisationsspirale, die sich aus vier regelmäßig wiederholenden Hauptphasen zusammensetzt. Im Folgenden erfolgt eine Adaption dieser Phasen, um eine systematisierende Beschreibung der regionalen Praxisentwicklungen vorzunehmen.

### **2.2.1 Das Netzwerk vor Ort durch Beziehung erschließen**

Den Ausgangspunkt von Community Organization stellt die Identifizierung und Gewinnung der in den jeweiligen Communities verwurzelten Schlüsselpersonen (leaders) dar. Dem Aufbau regionaler Initiativen liegt die Grundannahme zugrunde, dass Menschen zumeist aus zwei Gründen aktiv werden: aus Eigeninteressen und aufgrund von Beziehungen. Dementsprechend geht es in diesem Schritt darum, persönliche Begegnungen zu schaffen. Es sollen über gemeinsam geteilte Interessen und Werthaltungen Beziehungen aufgebaut

werden, die wiederum die Grundlage zur aktiven Mitwirkung in einem neu aufzubauenden Netzwerk bilden (Müller/Sznyka 2014, 44 f.).

Bezogen auf das SIEGEL-Projekt betrifft dies Personen, denen gelingende berufliche Übergänge der Jugendlichen in ihrer Region besonders relevant erscheinen und die sich zugleich für die Verbesserung der Beruflichen Orientierung in Schulen einsetzen wollen: Zum einen müssen entsprechend dem Community Organization-Konzept „leader“ identifiziert und angesprochen werden, d. h. Personen die sowohl bereit sind und gleichzeitig über die „power“ (im zweifachen Sinn: Macht und Energie) verfügen, eine neue SIEGEL-Region aufzubauen. Zum anderen braucht es lokale Stakeholder und Gatekeeper im Übergangsprozess Schule-Beruf, die bereit sind, am Aufbau aktiv mitwirken zu wollen oder als Türöffner bereits bestehende Netzwerke vor Ort erschließen können.

Das Zusammentreffen der o. g. Personen erfolgte im Fall des SIEGEL-Projektes zum einen auf entsprechenden Fachveranstaltungen, zum anderen wurden sie durch aktive Ansprachen der Projektverantwortlichen in den Ursprungsregionen initiiert. Dabei stand im Fokus, die jeweiligen Interessen, Motive und Wertvorstellungen in Bezug auf das Thema der Beruflichen Orientierung – oder allgemeiner: der Gestaltung erfolgreicher Übergänge für Jugendliche – zu ergründen und in „Schwingung“ zu bringen. Als besonders wichtig haben sich in diesem Prozess mehrfache persönliche Gespräche erwiesen sowie die kontinuierliche Schaffung von Anlässen und „Resonanzräumen“ (z. B. Barcamps, Entwicklungswerkstätten etc.), um gemeinsam über das Anliegen (Verbesserung der Beruflichen Orientierung in Schulen) möglichst frei ins Gespräch zu kommen, ohne direkt auf konkrete Aktionen ausgerichtet zu sein.

Hierdurch wurde sukzessive ein komplexes Netzwerk von Personen gebildet, die auf unterschiedlichen Ebenen und in unterschiedlichen Bereichen mit dem Thema „Berufliche Orientierung“ befasst sind: So erfolgt derzeit die lokale Umsetzung des SIEGEL-Verfahrens insgesamt durch rund 1.600 zumeist ehrenamtlich engagierte Vertreter\*innen aus Unternehmen, Kammern und Verbänden (rund 43 % der Personen), Schule, Schulamt und Schulverwaltung (rund 26 % der Personen), der Agentur für Arbeit, Bildungsträgern und sozialen Einrichtungen (rund 23 % der Personen) sowie Vertreter\*innen der Eltern- und Schülerschaft, Auszubildende und Studierende (rund 8 % der Personen).

In den Aufbauprozessen der einzelnen SIEGEL-Regionen hat sich dabei immer wieder ein Netzwerk gebildet, welches trotz der zahlreichen bestehenden Arbeitsgruppen, Fachausschüsse oder Regionalen Übergangsmanagements zu diesem Themengebiet in dieser Form bisher nicht sicht- und greifbar gewesen ist. Der Zugang über das persönliche

Interesse und emotional geprägtes Engagement für das Thema – und eben nicht über formale Zuständigkeiten – hat dazu geführt, Personen in der Region zu aktivieren, die sich an verschiedenen Stellen zu ähnlichen Anliegen engagieren.

### **2.2.2 Das Netzwerk vor Ort konstituieren**

Im zweiten Schritt werden Menschen mit gleichen Interessen in einer strukturierteren Form (wie z. B. einer Arbeitssitzung, einem Workshop o. ä.) zusammengebracht, um als Kerngruppe das jeweilige Anliegen voranzubringen. Neben der Klärung und Präzisierung des gemeinsamen Ziels geht es vor allem um Analyse und Nachforschung (Müller/Sznyka 2014, 45 ff.): Es werden Probleme und Herausforderungen aus Sicht der Beteiligten identifiziert, und bezogen auf ihre Bedeutsamkeit zur Erreichung des Ziels sowie auf die Realisierbarkeit bewertet. Auf dieser Basis kann eine Machtanalyse vorgenommen werden: Inwieweit reichen Macht und Energie ("power" im Original) des Netzwerks aus, das gesetzte Ziel in einem überschaubaren Zeitfenster zu erreichen? Was kann aus eigener Kraft heraus erreicht werden? Wo bedarf es weiterer Verbündeter? Wo bedarf es Verhandlungen mit Verantwortlichen? Diese Analyse stellt die Grundlage für die Entwicklung einer Strategie zur Erreichung des gemeinsamen Ziels dar.

Im SIEGEL-Netzwerk erfolgt dieser Schritt häufig in Form eines Patensystems: Erfahrene „leader“ aus bereits bestehenden Regionen unterstützen die sich in der Entwicklung befindlichen Netzwerke neuer Regionen in der Anfangsphase. Besonders wichtig ist dabei, dass die Paten lediglich begleiten und beraten, ohne bereits in anderen Regionen bestehenden Strukturen einfach zu „kopieren“ – seien sie noch so bewährt. Als entscheidender Erfolgsfaktor hat sich in der Praxis herausgestellt, dass sich jede einzelne Person im regionalen Netzwerk in dessen Struktur wiederfindet und sich mit der fachlich-inhaltlichen Ausgestaltung der SIEGEL-Kriterien identifizieren kann. Dies stellt laut Berichten der Projektleitungen vor Ort eine Voraussetzung für langfristiges und verlässliches Engagement der einzelnen Akteure dar. In der Konsequenz bedeutet dies, dass grundlegende Diskussions- und Entwicklungsprozesse in jeder Region selbst durchlaufen werden müssen, um eine Anschlussfähigkeit an die Interessen, Motive und Werten der vor Ort aktiven Personen sicherzustellen.

Im Ergebnis ergibt sich eine große Heterogenität in den regionalen Organisationsstrukturen: Die Umsetzung vor Ort wird durch insgesamt 55 Koordinationsstellen gewährleistet. Diese sind teilweise für ganze Bundesländer zuständig, in anderen Fällen für einzelne Regionen oder Landkreise. Sie können aus einer einzelnen Einrichtung bestehen oder stellen

einen Verbund von bis zu 6 Einrichtungen dar. Unter diesen Koordinationsstellen finden sich Stiftungen, Regionalagenturen, Arbeitgeberverbände, Bildungswerke – aber z. T. auch Landesinstitute, Schulämter und -behörden. Ebenso vielfältig und unterschiedlich ist die Finanzierung geregelt: Sie reicht von Eigenmitteln (z. B. von Stiftungen, Arbeitgeberverbänden) über eingeworbene Projektmittel (z. B. ESF-Fördermittel) bis hin zur anteiligen Finanzierung aus Landesmitteln oder Modellen des Sponsorings.<sup>1</sup>

Die hieraus resultierenden regionalen Netzwerke basieren in erster Linie auf persönlichem Engagement und Interesse der einzelnen Personen – formale Zuständigkeiten spielen eine untergeordnete Rolle. Es geht damit nicht um die Schaffung verbindlicher Formalstrukturen im Übergangsgeschehen der Jugendlichen, wie es z. B. im Rahmen des regionalen Übergangsmagements angestrebt wird (vgl. Reißig/Mahl 2020).

### **2.2.3 Als Netzwerk vor Ort Wirkung entfalten**

Ein zentrales Element von Community Organization ist die Aktion (Müller/Sznyka 2014, 47 ff.). Ziel von Aktionen des klassischen Community Organization ist es, Probleme oder Missstände zu skandalisieren, eine Öffentlichkeit zu schaffen sowie Verantwortliche zu Verhandlungen und Zugeständnissen zu bewegen. Community Organization versteht sich ursprünglich als konfliktorientierte Methode, die Auseinandersetzungen mit Entscheidungsträgern anstrebt.

Ging es im Ursprung des SIEGELs tatsächlich darum, dem Thema der Beruflichen Orientierung eine grundsätzlich größere Bedeutung in der schulischen Praxis zu verschaffen und dabei durchaus auch konfliktvolle Diskussionen zwischen Politik-, Wirtschafts- und Bildungsvertreter\*innen zu initiieren, so erfolgen die Aktivitäten inzwischen deutlich gemäßigter:

(1) Auf der strukturell-organisatorischen Ebene werden Zuständigkeiten und Abläufe festgelegt. Das Bundesnetzwerk gibt hierfür Rahmenvorgaben vor: Es wird eine geschäftsführende Koordinierungsstelle eingerichtet, bei der die Gesamtverantwortung und -organisation liegt. Es werden eine Jury und Auditor\*innen benannt, die die Bewertung eingehender Bewerbungen und/oder die Audits vor Ort an den Schulen durchführen. Es werden Prozessabläufe abgestimmt: Wann erfolgt die jeweilige Bewerbungsphase? In welchen Zeiträumen und durch wen erfolgen Sichtungen der Bewerbungen, die Durchführung von Audits und das Treffen von Entscheidungen über die Vergabe des SIEGELs etc. Das regionale Netzwerk wird damit in eine formale Struktur überführt. Die Übertragung

---

<sup>1</sup> Für einen differenzierten Überblick siehe [www.netzwerk-berufswahlsiegel.de/netzwerk/vor-ort](http://www.netzwerk-berufswahlsiegel.de/netzwerk/vor-ort)

der Rahmenvorgaben auf die jeweilige regionale Netzwerk-Situation erfolgt in einem selbst-organisierten Prozess, so dass sich eine gewisse Heterogenität in der strukturell-organisatorischen Umsetzung innerhalb des Bundesnetzwerks wiederfindet.

(2) Auf der fachlich-inhaltlichen Ebene erfolgt die konkrete Bestimmung der Qualitätskriterien und des Bewertungssystems anhand derer die schulische Berufsorientierung vor Ort betrachtet werden soll. Eine besondere Anforderung besteht in der Festlegung der Bewertungsmaßstäbe und der Erarbeitung eines gemeinsamen Bewertungshorizonts, der die jeweiligen regionalen Rahmenbedingungen (wie z. B. Landesprogramme und -vorgaben zur Beruflichen Orientierung, wirtschaftliche Infrastruktur etc.) und die unterschiedlichen Perspektiven (Schule, Wirtschaft, Administration etc.) angemessen abbildet.

Auch hier wird auf Rahmenvorgaben des Bundesnetzwerks und die bewährte Praxis bestehender SIEGEL-Regionen zurückgegriffen, aber letztlich entwickelt jede Region ein für sich stimmigen und von allen aktiv beteiligten Personen getragenen SIEGEL-Kriterienkatalog. Auf dieser Ebene erfolgen die – z. T. auch konflikthafter – Aushandlungsprozesse zwischen den unterschiedlichen Akteursperspektiven. Im Unterschied zum klassischen Community Organization erfolgt die Diskussion damit weniger ‚nach außen‘ gerichtet, sondern es erfolgt eine Einbindung der zu überzeugenden Personen in den Prozess. Als Ergebnis entsteht in diesem gemeinsamen Entwicklungsprozess, der häufig mehrere Jahre umfasst, eine regionale Verantwortungsgemeinschaft zur Verbesserung der Beruflichen Orientierung.

Ein zentrales Merkmal bei der Mitarbeit im Netzwerk ist es, dass es sich nicht um eine hauptamtliche Tätigkeit als Qualitätsauditor\*in handelt, die auf Basis einer formalen Zuständigkeit (z. B. der Schulverwaltung) erfolgt. Auch wenn ein gemeinsamer Erwartungshorizont für die Bewertung der schulischen Arbeit erarbeitet wird und durch Juryschulungen eine professionelle und systematische Gestaltung des Evaluationsprozesses sichergestellt werden soll, so geht es im Bewertungsprozess weniger um einen maximalen Grad an Objektivität, sondern vielmehr um einen intersubjektiven nachvollziehbaren, diskursiv angelegten Entscheidungsprozess, in dem möglichst unterschiedliche Perspektiven und Expertisen eingebracht und aufeinander bezogen werden. Bei der Zusammensetzung der Juries vor Ort wird daher auf einen hohen Grad an Multiperspektivität und auch Diskursivität geachtet, um so der Komplexität des beruflichen Übergangsprozesses gerecht zu werden.

Dieses Selbstverständnis und das daraus resultierende Evaluationshandeln lässt sich konzeptionell dem *Critical Friend Approach* (vgl. Balthasar 2012) zuordnen: Es erfolgt eine Fremdevaluation, die einen hohen Wert darauf legt, zugleich selbstreflexive Einschätzungen an Schulen zu fördern. Anhand des ausformulierten und transparenten Kriterienkatalogs, den



die Schulen für ihre SIEGEL-Bewerbung bearbeitet haben, sollen diese dementsprechend befähigt werden, die Qualität vor Ort eigenständig zu beurteilen und systematisch zu verbessern (Empowerment). Es wird den Schulen zu diesem Zweck sowohl in mündlicher als auch in schriftlicher Form ein strukturiertes Feedback gegeben, in dem besondere Stärken, aber auch Entwicklungsbereiche aufgezeigt werden. Eigene Institutionslogiken und -interessen der Jurymitglieder sollten hierbei zurückgestellt werden.

#### **2.2.4 Das Netzwerk “powern“**

Ein zentrales Kennzeichen des Community Organizing ist die Schaffung dauerhafter, solidarischer Beziehungen sowie die Überführung dieser Beziehungen in eine "Organisation", d. h. in eine demokratisch organisierte Strukturform, die über ausreichend Macht und Energie (power) verfügt, um Entwicklungen herbeizuführen. Hierfür werden in diesem Konzept im vierten Schritt, übergreifende Verbindlichkeiten und Regeln zur Sicherung einer effizienten, demokratischen und zugleich persönlich bereichernden Zusammenarbeit ausformuliert (Müller/Sznya 2014, 50).

Als zentraler Schritt im SIEGEL kann diesbezüglich die Gründung des Bundesnetzwerk Berufswahl-SIEGEL im Jahr 2004 angesehen werden, in dem alle Koordinierungsstellen zusammengeschlossen sind. Auch hier finden sich die im vorangegangenen Kapitel dargestellten Ebenen wieder:

(1) Auf der strukturell-organisatorischen Ebene wurden in den ersten Jahren intensive und kontroverse Diskussionen zur grundsätzlichen Zielstellung des Berufswahl-SIEGELs, der Funktion und Rolle des Bundesnetzwerks sowie zur grundlegenden Gestaltung des Zertifizierungsprozesses geführt. Im Jahr 2010 übernahm SCHULEWIRTSCHAFT Deutschland die Trägerschaft des Bundesnetzwerks und stellt seitdem eine professionelle Geschäftsführung. In der Folge wurden übergreifende SIEGEL-Standards mit zunächst appellativen Charakter für alle Regionen benannt. Zudem wurden (Entscheidungs-)Gremien, wie beispielsweise eine Lenkungsgruppe, eingeführt sowie deren Zuständigkeiten und Befugnisse geregelt. Die gemeinsamen Entscheidungen auf den Bundestagungen erhielten hierdurch sukzessive eine höhere Verbindlichkeit. Aufgrund des kontinuierlichen Wachstums des Netzwerks und der damit steigenden Heterogenität wurde zudem die „SIEGEL-Identität“ im Netzwerk zunehmend bedeutsam. In diesem Zusammenhang wurde 2015 in einem intensiven, wiederum sehr diskursiven Prozess ein neues Logo und ein Corporate Design eingeführt, um die gemeinsame Identität in höherem Maße nach außen sichtbar werden zu lassen. Eine systematische Aufarbeitung und Veröffentlichung der Historie, Grundsätze und

Standards (Netzwerk Berufswahl-SIEGEL 2017) stellte ebenfalls einen wichtigen Meilenstein der Selbstvergewisserung dar.

(2) Die Implementierung dieser Organisationsstruktur stellte eine wichtige Voraussetzung dar, um auch auf der fachlich-inhaltlichen Ebene Entwicklungen vorzunehmen. Einen entscheidenden Schritt stellte die Einführung der wissenschaftlichen Begleitung seit 2013 dar, deren erste Aufgabe darin bestand, auf Basis der sehr unterschiedlichen regionalen SIEGEL-Kriterienkataloge und unter Bezugnahme des wissenschaftlichen Diskussions- und Forschungsstandes ein einheitliches SIEGEL-Dachkonzept zu entwickeln. Dieses wurde 2015 als verbindlicher Standard vom Bundesnetzwerk verabschiedet. Die Besonderheit dieses Konzepts besteht darin, dass es einerseits länderübergreifend zur Anwendung kommt, andererseits genügend Freiraum lässt, um den Spezifika in den einzelnen Bundesländern, die aufgrund unterschiedlicher Erlasse und Landesprogramme (wie z. B. OloV in Hessen, Boris in Baden-Württemberg, KAOA in Nordrhein-Westfalen, ThüBOM in Thüringen etc.) bestehen, gerecht zu werden: Diese finden weiterhin ihre Berücksichtigung in landesspezifischen Kriterienkatalogen, die regionale Identität sowie die Anschlussfähigkeit an die föderalistische Bildungspolitik soll weitestgehend bestehen bleiben.

### **3 SIEGEL-Qualitätsmodell: Ein Theorie-Praxis Modell zur Bewertung und Entwicklung schulischer Berufsorientierung**

In einem intensiven Austausch zwischen Wissenschaft und gelebter Praxis hat sich das Dachkonzept des Berufswahl-SIEGELs hin zu einem kohärenten Qualitätsmodell schulischer Berufsorientierung entwickelt. Dieses basiert auf der Würdigung der regionalen Entwicklungsprozesse, die im vorangegangenen Kapitel erläutert wurden: Zu diesem Zweck wurden 2013 alle vorliegenden 27 Kriterienkataloge analysiert und 829 Einzelkriterien mittels einer inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse herausgearbeitet. Unter Berücksichtigung des wissenschaftlichen Diskussions- und Forschungsstandes (u. a. im Anschluss an die Vorarbeiten von Diesel-Lange et al. 2011) erfolgte schließlich eine übergreifende Systematisierung.

Die bundesweite Implementierung dieses Qualitätsmodell und die damit einhergehende konsequente Ausrichtung der regionalen Zertifizierungsprozesse auf dieses Modell haben zu intensiven fachlichen Diskussionsprozessen in den Regionen zur Qualität Beruflicher Orientierung und den hierfür erforderlichen Rahmenbedingungen geführt. Dieser Entwicklungsschritt im SIEGEL kann im Sinne des Community Organization-Konzepts als

übergreifende „Aktion (vgl. Kap. 2.2.3) angesehen werden, der letztlich auch den Druck erhöht hat, die Qualität Beruflicher Orientierung zu erhöhen.

In Folgenden erfolgt eine differenzierte Darstellung des Qualitätsmodells, dessen theoretische Fundierung und normative Setzung ein wichtiger Entwicklungsschritt im SIEGEL-Projekt gewesen ist. Eine kritische Reflexion sowie das Aufzeigen von Entwicklungsperspektiven werden in Kapitel 4 vorgenommen.

### 3.1 Berufliche Orientierung als Übergangsgestaltung

Die theoretische Grundlage der Systematisierung stellt die Perspektive der Übergangs- und Transitionsforschung dar. Berufliche Orientierung wird demnach einerseits als individueller Orientierungs-, Entscheidungs- und Gestaltungsprozess angesehen, der andererseits institutionell gerahmt und in diesem Fall durch das Bildungssystem angestoßen wird. Sie lässt sich damit im Anschluss an van Genneep (vgl. van Genneep 1986, 15) als „zentrales Moment des Verhältnisses zwischen Individuum und Gesellschaft, genauer der gesellschaftlichen Koordinierung und Regulierung durch Institutionalisierung und Ritualisierung und der subjektiven Praxis der ‚Leben selbst‘“ (Walther/Stauber 2013, 23) umschreiben.

Folgende Merkmale sind grundlegend für dieses Verständnis von Beruflicher Orientierung (vgl. Oehme 2013):

(1) Zum einen wird der Fokus auf **Kompetenzentwicklung** gelegt: Berufliche Orientierung umfasst demnach mehr, als den Jugendlichen einen orientierenden Überblick zu verschaffen, sie bei Entscheidungen mit Rat und Tat zu unterstützen und insgesamt Sorge zu tragen, dass eine erfolgreiche Einmündung in das Studium oder die berufliche Arbeitswelt erfolgt. Es geht zugleich um die Förderung subjektiver Handlungsfähigkeit, d. h. „um die Herausbildung ihres *eigenen Vermögens* zur ständigen Orientierung in wechselnden Kontexten“ sowie die Befähigung, „sich selbst reflexiv in Verhältnis zur Arbeitswelt zu setzen“ (Oehme 2013, 634). Jugendliche sollen befähigt werden, Übergänge selbst zu initiieren und aktiv auszugestalten:

*„Transitorische Übergänge verlangen eine Abkehr von linearer Steuerung und ein Umschalten auf den ‚Modus reflexiven Lernens‘, weil die individuelle Zielbestimmung nur von den betroffenen Menschen selbst im Bildungsformat einer pädagogisch unterstützten, zielgenerierenden Suchbewegung‘ erfolgreich verlaufen kann“ (Schäffter 2014, 48).*

(2) Zum anderen beinhaltet Berufliche Orientierung immer auch die Aushandlung und Ausbalancierung der doppelten Norm der **Entwicklungs- und Anforderungsorientierung**, wie sie im Rahmen der Sozialisationsforschung (z. B. vgl. Machwirth 2000; Schröer 2015) und insbesondere auch im Konzept der Entwicklungsaufgaben nach Havighurst (1948)

konzeptioniert wurde: So geht der Berufsorientierungsprozess einher mit einem Prozess des Aufbaus einer individuellen Persönlichkeitsstruktur. Die Berufswahlentscheidung kann in diesem Sinne als Bestandteil der personalen Identität angesehen werden und beinhaltet neben der Individuation zugleich Differenzbildung, d. h. Grenzbestimmungen zwischen sich und anderen. Andererseits geht es um die Entwicklung einer sozialen Identität, es muss eine tragfähige Kopplung zwischen innen und außen entstehen und die gesellschaftliche Realisierbarkeit individueller Realisierungswünsche geprüft werden. Dies umfasst sowohl die formale Ebene (z. B. Grad des Bildungsabschlusses) als auch vorhandene Kompetenzen. Zusammengefasst geht es um Integration, Vergesellschaftung und einen Prozess, der gekennzeichnet ist durch die „Herstellung einer Balance zwischen subjektiver Freiheit und sozialer Zugehörigkeit (Selbstpositionierung) sowie verschiedenen Verselbstständigungsprozessen und einer damit einhergehenden stärkeren Verantwortungsübernahme (Verselbstständigung)“ (Berngruber/Gaupp 2017, 6).

Hieraus resultiert aus Sicht der Übergangsforschung ein besonderer Anspruch an die konzeptionelle Ausgestaltung Beruflicher Orientierung: Es bedarf in höherem Maße als bisher einer professionellen Gestaltung und damit verbunden einer Ansiedelung an Institutionen – bei gleichzeitiger Beachtung, dass die Prozesse „lebensweit“ verortet sind, d. h. das soziale Umfeld des Jugendlichen wirkt mit. Zum anderen gilt es die Akteursvielfalt systematisch und kooperativ in den Prozess einzubeziehen. Und zwar in der Art, dass einerseits deren spezifischen Institutionslogiken und -interessen gewahrt bleiben, sich diese jedoch zugleich idealerweise an der lebensweltlichen Logik des Übergangsprozesses der Jugendlichen ausrichten. Damit gewinnt der Aufbau und die Gestaltung von Kooperationen eine besondere Bedeutung zur Bestimmung von Qualität schulischer Berufsorientierung.

### **3.2 Das Qualitätsmodell im Überblick**

Genau diesem Anspruch versucht das SIEGEL gerecht zu werden: Zum einen durch die organisatorische Struktur (siehe Kap. 2), zum anderen durch das zugrundeliegende Qualitätsmodell Beruflicher Orientierung. In diesem Modell werden auf drei Ebenen inhaltliche Kriterien systematisiert: Auf der personalen Ebene des Jugendlichen, auf der institutionellen Ebene der Schule sowie auf Ebene der sozialräumlichen Vernetzung.

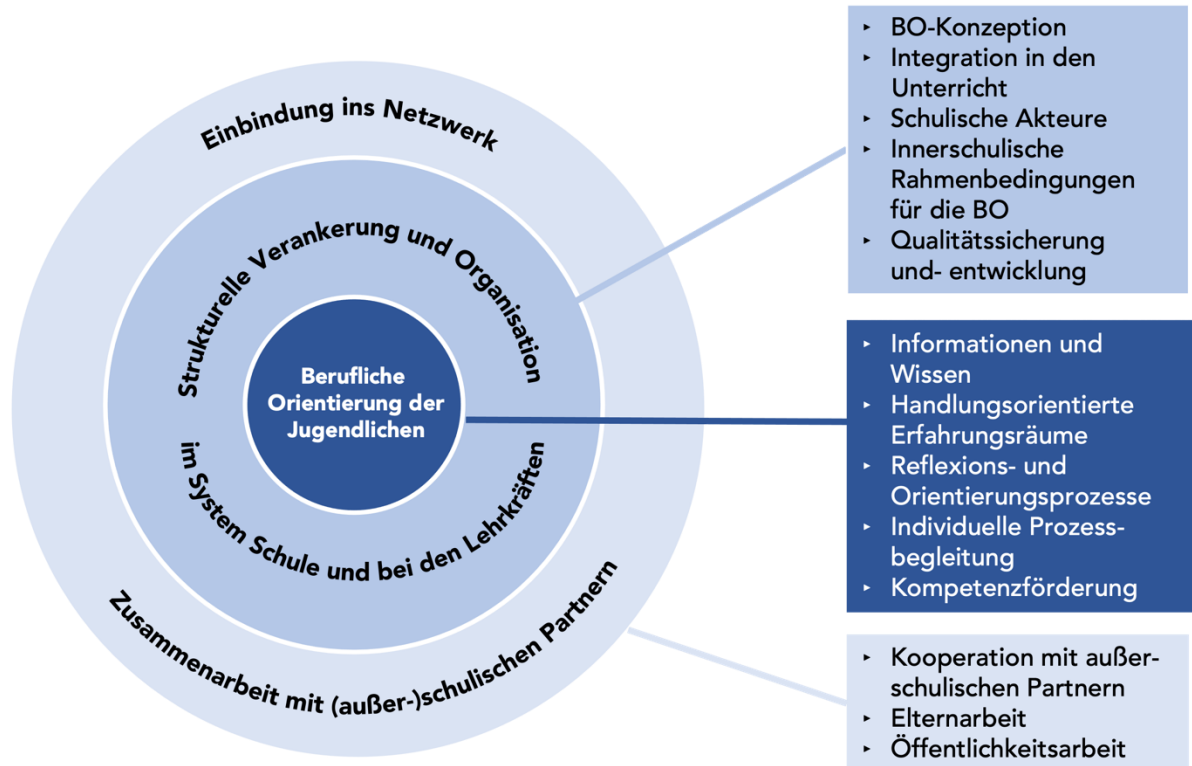


Abbildung 1: Struktur- und Inhaltskriterien des SIEGEL-Qualitätsmodelles, Quelle: eigene Darstellung

Im Folgenden werden zur Verdeutlichung des Modells exemplarische Einblicke in einzelne Kriterien und den dahinter liegenden theoretischen Bezügen gegeben.

### 3.3 Personale Ebene: Prozess und Instrumente der Beruflichen Orientierung

Auf dieser Ebene werden Kriterien gefasst, die sich auf berufsorientierende Maßnahmen beziehen, die unmittelbar an die Schüler\*innen adressiert sind und deren Orientierung zum Gegenstand haben. Die Vielzahl der vorliegenden Instrumente (vgl. z. B. Brüggemann/Rahn 2020; Brüggemann et al. 2017) werden hinsichtlich ihrer primären Zielrichtung in fünf Gruppen eingeteilt, die einen entscheidenden Einfluss auf die berufliche Orientierung nehmen und letztlich eine als erfolgreich wahrgenommene Gestaltung des Übergangs auf Ebene der Jugendlichen bedingen (vgl. hierzu ausführlicher Bührmann/Wiethoff 2013, 116 ff.):

(1) Die Jugendlichen benötigen orientierendes **Wissen und Informationen** über den Arbeitsmarkt, Berufsfelder und konkrete Berufsbilder sowie den damit verbundenen Anforderungen (vgl. Wensierski et al. 2005). Auf dieser Basis entwickeln die Jugendlichen Berufskonzepte, kognitive Landkarten sowie individuelle berufliche Aspirationsfelder (Gottfredson 2002). Unter dieses Kriterium fallen dementsprechend alle berufsorientierenden

Angebote, deren Schwerpunkt darauf liegt, den Jugendlichen derartige Informationen und inhaltliches Wissen zu vermitteln bzw. bereitzustellen.

(2) Information und Wissen schaffen Struktur und Übersicht, sie ermöglichen jedoch keine unmittelbaren, direkten Erlebnisse, die in diesem Modell als **handlungsorientierte Erfahrungsräume** bezeichnet werden: Hierunter fallen Angebote, die das eigenständige und praktische Handeln der Jugendlichen in mehr oder weniger komplex gestalteten beruflichen Simulationsszenarien akzentuieren (Beispiele siehe Kunert/Puhmann 2014). Die gewählte Begrifflichkeit soll auf das Konzept der „vollständigen Handlung“ im Sinne der Handlungsorientierten Didaktik verweisen und damit den pädagogischen Anspruch einer durchgängigen Verschränkung von „Aktion“ und „Kognition“ in der Planungs-, Durchführungs- und Handlungskontrollphase verdeutlichen.

(3) Diese direkten bzw. unmittelbaren und die vermittelten Erfahrungen bzw. Informationen müssen schließlich – so der Anspruch in diesem Modell – in einen bewussten berufsbiographischen Bildungsprozess konstituiert werden. Derartige Angebote fallen unter das Kriterium **Reflexions- und Orientierungsprozesse**: Dies sind Instrumente, die explizit das Ziel verfolgen, mit Hilfe von Dokumentation, Analysen und Reflexionsangeboten, Ressourcen von Jugendlichen zu mobilisieren und ihren individuellen Zugang zur Beruflichen Orientierung zu fördern. Hieraus resultiert ein besonderer Anspruch an klassische Instrumente der schulischen Berufsorientierung: Der Einsatz von Portfolios sollte beispielsweise auf die Unterstützung selbstverantwortlichen Handelns und Lernens sowie der Reflexion dieses Prozesses ausgerichtet sein (vgl. Ryter 2020; Staden/Howe 2020). Potenzialanalysen sollten darauf ausgerichtet sein, die Selbstwirksamkeit der Schüler\*innen durch Reflexion der eigenen Stärken und Schwächen zu fördern (vgl. Rudeloff et al. 2021), so wie es beispielsweise in dem von Ziegler et al. (2020) entwickelten Online-Tool zur Erfassung und Reflexion beruflicher Aspirationen umgesetzt wird.

(4) Durch die Betrachtung der Berufsorientierung als Gestaltung eines Übergangsprozesses nehmen soziale Unterstützungssysteme, die individuelle Begleitung und dyadische Beziehungen gewährleisten, eine wichtige Rolle ein (vgl. Wiethoff 2011). Dies umfasst alle professionellen, formellen Angebote der **Prozessbegleitung** und Unterstützung für Jugendliche im Übergangsgeschehen. Hierunter fallen alle Formen der persönlichen Beratung sowie Coaching- und Mentor\*innenprogramme in der Beruflichen Orientierung (vgl. Stein 2020). Zudem werden hierunter Versuche einer virtuellen Prozessbegleitung und -strukturierung erfasst, wie sie derzeit in der Weiterentwicklung des Berufswahlpasses hin zur Berufswahl-App ([www.berufwahlapp.de](http://www.berufwahlapp.de)) verfolgt werden.

(5) Schließlich erfordert die erfolgreiche Gestaltung des Übergangs **spezifische Kompetenzen**, die sowohl anforderungsorientiert ausgerichtet sein können (z. B. im Sinne des Konzept der Ausbildungsreife, vgl. Eberhardt 2006), als auch entwicklungsorientiert den Übergangsprozess selbst betreffen, wie das Thüringer Modell der Berufswahlkompetenz:

*„Berufswahlkompetenz ist als Bündel spezifischer kognitiver Fähigkeiten, motivationaler Orientierungen und Handlungsfähigkeiten zu sehen, die es einer Person ermöglichen, eine wohlbegründete Entscheidung für eine nachschulische Ausbildung zu treffen sowie sich in lebenslang wiederkehrenden berufsbiographisch relevanten Situationen zu bewähren“ (Diesel-Lange et al. 2013, 286).*

Zur Beurteilung der Sinnhaftigkeit eingesetzter Instrumente wird eine prozessorientierte Perspektive eingenommen: Der Übergang wird – im Sinne der Übergangsforschung – als Veränderung von eingelebten Zuständen verstanden, d. h. die Kontinuität der Lebensgestaltung wird durch eine Phase der Diskontinuität unterbrochen. Zugrunde gelegt wird das Modell der Transitionsphasen (Hopson/Adams 1976, 13) in einer erweiterten Fassung von Welzer (1990; 1993):

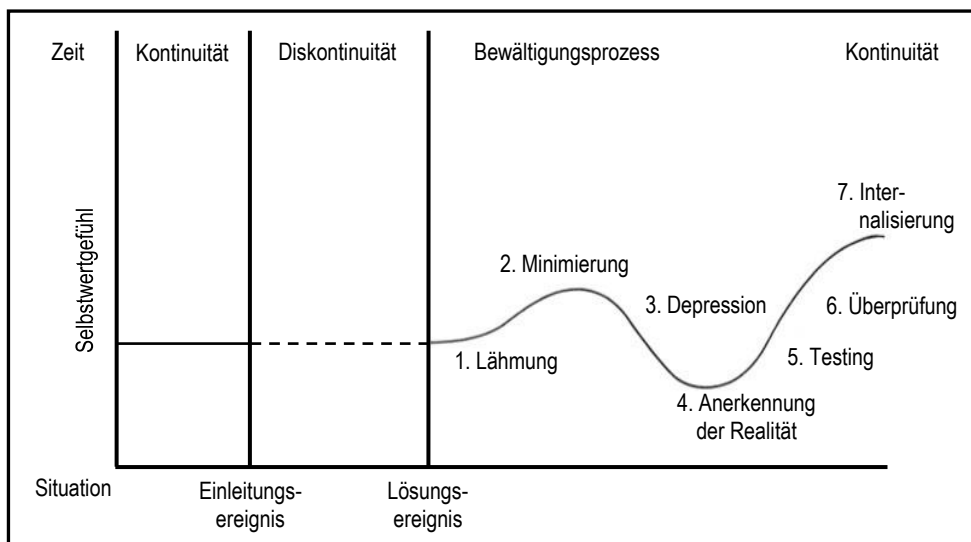


Abbildung 2: Erweitertes Modell des Transitionsprozesses, Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Welzer 1990, 45

Das *Einleitungsereignis* bezeichnet in diesem Modell das Ende der wahrgenommenen Kontinuität, d. h. die Jugendlichen beginnen mit einer ersten Auseinandersetzung und Antizipation des Übergangs und des ‚Neuen‘. Aus dem Streben heraus, möglichst schnell wieder einen Zustand der Kontinuität zu erreichen, findet nicht immer ein wirklicher Bewältigungsprozess statt, sondern es werden vorschnell Entscheidungen getroffen oder eine Verdrängung bzw. Verschiebung vorgenommen. Umso wichtiger ist die Initiierung eines

*Lösungsereignisses* und die Unterstützung in dem sich anschließenden *Bewältigungsprozess*, der durch deutliche Schwankungen im Selbstwertgefühl und der erlebten Verfügbarkeit konstruktiver Handlungsoptionen geprägt ist. In den ersten drei Phasen befinden sich Jugendliche in einem wenig konstruktiven Zustand: Die bewusste Realisierung einer bevorstehenden, einschneidenden Veränderung führt häufig zu Gefühlen der Überwältigung, der zeitweiligen Hilflosigkeit und Desorientierung (*Lähmung*). Eine typische Strategie ist daraufhin die *Minimierung*, d. h. die Veränderung wird verdrängt oder aber euphorisch eingeschätzt.

Dies setzt einerseits Energie frei und führt zu Bewegung im Prozess, führt andererseits jedoch auch häufig zum Scheitern, und schließlich zu einer Phase der *Depression* – das Selbstwertgefühl sinkt auf einen Tiefpunkt.

Erfolgt an diesem Punkt keine adäquate Unterstützung, z. B. durch Eltern, Lehrkräfte etc., kann Resignation eintreten oder ein Abbruch des Übergangsprozesses erfolgen. All dies äußert sich in einer passiven bis ablehnenden Haltung von Maßnahmen Beruflicher Orientierung gegenüber. Im optimalen Fall ermöglicht diese Phase jedoch die *Akzeptanz der Realität*.

Jugendliche können sich ab diesem Moment auf den Übergang einlassen. Die Selbstwertkurve steigt an, Jugendliche testen neues Verhalten aus (*Testing*), verarbeiten die gesammelten Erfahrungen kognitiv (*Überprüfung*) und integrieren diese in erweiterte Sicht- und Handlungsweisen (*Internalisierung*).

Je nachdem in welcher Phase des Übergangs sich die Jugendlichen befinden, entfalten Instrumente der Beruflichen Orientierung unterschiedliche Wirkungen: Eine Betriebs-erkundung, ein Praktikum, die Ergebnisse einer Potenzialanalyse werden von Jugendlichen anders gedeutet und verarbeitet, wenn sie sich in einer Phase der „Depression“ befinden im Unterschied zur Phase der „Überprüfung“. Dementsprechend ist – wie es Brüggemann treffend formuliert – bei

*„[...] der Verwendung von Unterstützungsangeboten zur Berufsorientierung [...] darauf zu achten, dass das eingesetzte Treatment passgenau zur Ausgangslage der Nutzerin/des Nutzers ist. Zur Feststellung der Ausgangslage ist zunächst zwingend eine Diagnose erforderlich, auf de-ren Grundlage die Förderempfehlung basiert, d. h. welches Instrument mit welcher Zielsetzung für welche Probanden angezeigt ist“ (2017, 323).*

Entsprechend müssen die Schulen im SIEGEL-Bewerbungsprozess darlegen, in welcher Weise eine derartig prozessorientierte Einbindung der eingesetzten Instrumente zur Berufsorientierung erfolgt.



### 3.4 Schulebene: Institutionalisierung der Beruflichen Orientierung

Übergänge sind sowohl biographisch gerahmt als auch institutionell hergestellt (vgl. Bührmann 2008). Der Schule kommt hier eine besondere Rolle zu: „In der bildungspolitisch herrschenden Idealvorstellung von effizient institutionalisierten Übergängen soll die Berufsorientierung zur Kopplung des Systems Schule mit dem System Ausbildung/Beschäftigung beitragen, indem sie die Übergänge an dieser so genannten ersten Schwelle steuert“ (Oehme 2013, 641; vgl. auch Dimbath 2007, 163). Damit ergibt sich als zweite Ebene für ein Qualitätsmodell schulischer Berufsorientierung die Schule selbst.

Zur Bestimmung von Qualitätskriterien kann auf dieser Ebene auf allgemeine Erkenntnisse der pädagogischen Wirkungs- und Schulentwicklungsforschung zurückgegriffen werden (vgl. Diesel-Lange et al. 2011, 319; Lindemann 2017; Mittag/Bieg 2010): Neben der theoretischen Fundierung der in Kap. 3.2 dargestellten Instrumente liegen hier gesicherte empirische Erkenntnisse über die hohe Bedeutung gut strukturierter Implementation mit Manualen vor, dem Qualifizierungsgrad des Personals in der Umsetzung sowie insgesamt einer auf Langfristigkeit ausgelegten Arbeitsstruktur. Es wird zudem auf die didaktische Diskussion und Modellierung der Beruflichen Orientierung (vgl. Jung 2020) zurückgegriffen: In dieser Struktur besteht das schulübergreifende Gesamtkonzept aus einem „fachlichen Kern“, der insbesondere die curriculare Einbindung in den Fachunterricht beinhaltet, aber auch die innerschulische Vernetzung.

Dementsprechend sind im SIEGEL-Qualitätsmodell Kriterien benannt, die sich auf folgende Aspekte beziehen:

- die eigenständige Gesamtkonzeption der Beruflichen Orientierung sowie deren Stellenwert und Transparenz in der Schule, z. B.: In welcher Form ist das Konzept in der Schule dokumentiert und festgeschrieben?
- auf die curriculare Einbindung von Themen der Beruflichen Orientierung in den Fachunterricht oder einen eigenständigen Berufsorientierungsunterricht, z. B.: Wie wird Berufliche Orientierung als Querschnittsaufgabe umgesetzt?
- auf die Kompetenzen des schulischen Personals (vgl. Bylinski 2014, Dreer 2013; Dreer/Weyer 2020), deren (formal abgesicherten) Funktionen in der Beruflichen Orientierung sowie deren Weiterqualifizierung, z. B.: Welche Aufgaben übernehmen die mit der Koordination der schulischen Berufsorientierung beauftragten Lehrkräfte? In welcher Weise wird das gesamte Kollegium einbezogen? Welche Weiterbildungen haben im Themenfeld der Beruflichen Orientierung stattgefunden?

- auf die innerschulischen Rahmenbedingungen, die für die Ausgestaltung der Beruflichen Orientierung bedeutsam sind, wie beispielsweise das Vorhandensein eines Berufsorientierungsbüros, materielle Ausstattungen sowie ein eigener Etat etc.
- auf die systematische Überprüfung und Weiterentwicklung der berufsorientierenden Angebote, z. B. in Form von Evaluationen.

### 3.5 Netzwerkebene: Vielfalt der Akteur\*innen und öffentliche Darstellung

*„Indem Berufsorientierung verstärkt als institutionell zu organisierende und zu begleitende Bildungs- und Vermittlungsprozesse wahrgenommen wird, wird sie auch zum Thema vieler verschiedener Akteure, die sich heutzutage bei der beruflichen Orientierung vom Jugendlichen engagieren“ (Oehme 2013, 644).*

Im Rahmen des SIEGEL-Qualitätsmodells wird diesbezüglich insbesondere die Rolle der *Schule* in der Gestaltung von Vernetzungen betrachtet – und damit zugleich die schulische Organisationslogik als Ausgangspunkt der Qualitätsbeurteilung gesetzt. Neben der Ausgestaltung von Kooperationen mit unterschiedlichen Institutionen, die sowohl weiterführende Schulen, die Agentur für Arbeit, sozialpädagogische Träger als auch Wirtschaftsunternehmen umfasst, werden zudem Formen „berufsorientierender Elternarbeit“ (Neuschwander 2020; Sacher 2011) betrachtet: Hierbei geht es zum einen darum, inwieweit Eltern in ihrer Rolle als zentrale Akteur\*innen in dem beruflichen Orientierungsprozess für ihre Kinder unterstützend und informativ eingebunden werden, z. B. im Rahmen von speziellen Informationsveranstaltungen und -materialien. Zum anderen geht es um aktivierende und vernetzende Elternarbeit, die sich unter anderem durch direkte Einbindung und praktische Mitarbeit der Eltern in einzelnen Maßnahmen der Beruflichen Orientierung zeigt. Beispiele hierfür sind, dass Eltern ihre Berufe im Unterricht oder im Rahmen von Projektwochen vorstellen, Betriebserkundungen durchführen oder in Potenzialanalysen der Schüler\*innen eingebunden werden.

Darüber hinaus umfasst diese Ebene die Bemühungen der Schulen, die Anschlussfähigkeit und öffentliche Wahrnehmung ihrer besonderen Leistungen in der Beruflichen Orientierung sicherzustellen. Dies beinhaltet neben klassischen Formen der Öffentlichkeitsarbeit auch die Sicherstellung, dass die an Schüler\*innen herausgegebenen Bescheinigungen und Zertifikate tatsächlich eine Wirkung entfalten, den „Gatekeepern“ im Übergangsprozess bekannt sind, geeignete Aussagen für betriebliche Bewerbungs- und Auswahlprozesse beinhalten etc. SIEGEL-Schulen zeichnen sich zudem dadurch aus, dass sie ihre Erfahrungen und Konzepte aktiv in die kommunale, regionale und landesweite Weiterentwicklung der Beruflichen

Orientierung einbringen – und sich damit selbst als impulsgebende Institution verstehen.

#### **4 Kritische Reflexion der Entwicklungsimpulse durch das Berufswahl-SIEGEL**

Wie lassen sich nun die Impulse, die durch das Berufswahl-SIEGEL an Schulen erzeugt werden, bewerten? Zur abschließenden Diskussion dieser Frage werden Ergebnisse einer Programmevaluation hinzugezogen, in der die Perspektive von Schulvertreter\*innen erfasst wurde. Entsprechend der Ausrichtung der Fachtagung erfolgt eine Fokussierung der Ergebnisse bezogen auf Berufliche Orientierung an Gymnasien.

Die Wahl des Begriffs „Impuls“ erfolgt hierbei bewusst, da sich dieser Begriff in der Diskussion um den Zusammenhang zwischen Schulwettbewerben und Schulentwicklung etabliert hat. Der Begriff bringt zum Ausdruck, dass er

- „[...] zwar eine *Impulssendende Instanz* voraussetzt, die auch Ziele mit den Impulsen intendiert
- allerdings zugleich offen ist, inwiefern eine Aufnahme seitens der *Impulsverarbeitenden Instanz* erfolgt,
- und inwiefern daraus erwünschte, unerwünschte oder gar keine *Wirkungen* hervorgehen“ (Albers 2016, 333; vgl. auch Strunck 2011, 55).

##### **4.1 Methodische Hinweise zur Programmevaluation**

Ergänzend zu einzelnen regionalen Befragungen (z. B. Friese 2017; MTO 2009) erfolgte im Frühjahr 2019 eine bundesweite Befragung aller zertifizierten Schulen (Vollerhebung) im Rahmen einer externen Programmevaluation durch den Arbeitsbereich Empirische Bildungsforschung der FernUniversität Hagen. Zum Einsatz kam ein Online-Fragebogen (LimeSurvey) der zu drei Themenbereichen die Perspektive von Koordinator\*innen für Berufliche Orientierung bzw. Mitgliedern der Schulleitung von zertifizierten Schulen erfasst: Der Bereich „Wahrnehmung des Berufswahl-SIEGELS“ bildet ab, wie unterschiedliche Facetten des Berufswahl-SIEGELS wahrgenommen werden, so beispielsweise die Bekanntheit, Außenwirkung, Identifikation mit dem SIEGEL und das damit verbundene Qualitätskonzept. Der Bereich „Auswirkungen auf Schulentwicklungsprozesse“ erfasst, welche Effekte dem SIEGEL auf verschiedene Faktoren wie die Arbeitsweise, Zusammenarbeit, Akzeptanz, Motivation und Interesse zugeschrieben werden. Durch die abschließende Einschätzung der Entwicklungsmöglichkeiten des SIEGELS wird erfasst, in

welchen Bereichen (Unterstützung, Transparenz, Rückmeldung, Austausch, Arbeitsaufwand und Anerkennung) es einen Veränderungsbedarf aus schulischer Sicht gibt.

Die Einschätzungen zu Wahrnehmung, Auswirkungen und Entwicklungsmöglichkeiten erfolgte durchgängig auf einer fünfstufigen Likert-Skala (von 1 = „trifft gar nicht zu“ bis 5 = „trifft sehr zu“).

Insgesamt haben 352 (von 1.579) Schulen aus elf Bundesländern an der Online-Befragung teilgenommen, davon 79 (von 461) Schulen mit gymnasialer Oberstufe. Dies entspricht einer Quote von 17 % der zum Zeitpunkt der Befragung zertifizierten Schulen mit gymnasialer Oberstufe. Die Fragebögen wurden jeweils von den Koordinator\*innen für Berufliche Orientierung bzw. Mitgliedern der Schulleitung ausgefüllt, also von den Personen, die in der Vergangenheit auch die Bewerbungen für das SIEGEL eingereicht haben.

Die Heterogenität der SIEGEL-Regionen, die in Kapitel 2 skizziert wurde (SIEGEL-Historie, SIEGEL-Organisation, Einbettung in Landesstrukturen etc.), ist durch die vorliegenden Fälle abgedeckt. Länderspezifische Auswertungen haben keine signifikanten Abweichungen sichtbar werden lassen, so dass im Folgenden ausschließlich Gesamtergebnisse dargestellt werden. Aufgrund der insgesamt geringen Fallzahl wurden zudem Abgleiche mit vorliegenden Evaluationen aus einzelnen Regionen vorgenommen, um die Aussagekraft der im Folgenden dargestellten Ergebnisse zu überprüfen.

#### **4.2 Auszeichnungscharakter als Entwicklungsimpuls: Würdigung und Wertschätzung von Einzelleistungen**

Schulen müssen sich für das SIEGEL bewerben, sie müssen sich einem mehrstufigen Begutachtungsprozess unterziehen und einer externen Entscheidung stellen, die nicht in allen Fällen positiv ausfällt: Bei Bewerbungen zur Erstzertifizierung liegt die Quote der erteilten Zertifizierungen bei rund 65 %, bei Bewerbungen zur Re-Zertifizierungen bei rund 85 %.

Im Vordergrund steht damit ein Auszeichnungscharakter, weniger der Aspekt der Schulentwicklung. Durch das 2015 verbindlich eingeführte Qualitätsmodell (vgl. Kap. 3) geht dies mit einem sehr hohen qualitativen Anspruch einher, welches den Charakter eines in der Praxis nicht erreichbaren Ideals hat. Es besteht damit grundsätzlich die Gefahr, die Anschlussfähigkeit und Akzeptanz in der Praxis zu verlieren.

Bezogen auf die zertifizierten Schulen scheint dies jedoch nicht der Fall zu sein: Die zugrunde gelegten Qualitätskriterien werden als passend und angemessen für die schulische Praxis wahrgenommen. 75 % der Befragten stimmen sehr oder ziemlich der Aussage zu, dass das Berufswahl-SIEGEL ein Merkmal für die Qualität der schulischen Maßnahmen in der

Beruflichen Orientierung an der eigenen Schule darstellt und diese angemessen abbildet (MW=4,3; SD=,95).

Dem hohen Anspruch des Qualitätsmodells gerecht geworden zu sein, erfüllt diese Schulen mit Stolz. 67 % der Befragten nehmen das SIEGEL als deutliche Anerkennung für ihre eigene Arbeit in der Beruflichen Orientierung wahr (vgl. Abb 3), wobei wahrgenommene Wertschätzung vor allem in der Würdigung *persönlicher* Leistungen (i. d. R. der zuständigen Koordinator\*innen) liegt, und nicht als schulische Gesamtleistung angesehen wird.

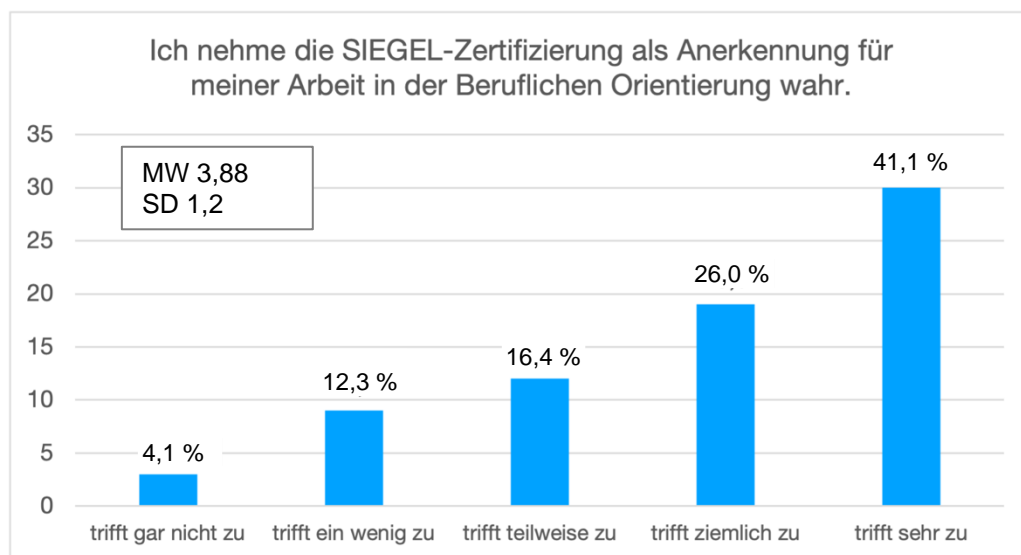


Abbildung 3: Wahrnehmung als Anerkennung (N=73) absolute und relative Häufigkeiten, Quelle: eigene Darstellung

In diesem Zusammenhang wird einer öffentlichkeitswirksamen Auszeichnungsveranstaltung ein sehr hoher Stellenwert beigemessen. Als besonders wichtige Aspekte dieses Formats werden die namentliche Würdigung der schulischen Koordinator\*innen, die Darstellung und Hervorhebung besonders guter Praxisbeispiele sowie die Anwesenheit von Vertreter\*innen aus Politik, Schulverwaltung und Presse in der offenen Frage hierzu benannt. Es gelingt aus Sicht der Schulen mit diesen Veranstaltungen im Sinne der Community Organization öffentlichkeits- und politisch wirksame Impulse zu setzen (vgl. Kap. 2.2.3): „*SIEGEL bedeutet für mich, dass die Arbeit der Stubos registriert wird, (...) und unsere Schule damit ein klein wenig sichtbare Anerkennung für unsere intensive Arbeit im Bereich Berufs-orientierung bekommt.*“ (Aussage auf eine offene Frage).

Unmittelbare Wirkungen auf die materielle Verbesserung der Rahmenbedingungen (z. B. finanzielle Ausstattungen für BO-Maßnahmen, Anrechnungsstunden etc.) lassen sich

jedoch nicht feststellen. Es lassen sich zudem viele Hinweise in den offenen Fragen finden, die sich übergreifend an die „power“ des Netzwerks richten: So wünschen sich die Schulen eine deutliche Steigerung der Außenwirkung des SIEGELS, eine zentrale Öffentlichkeitsarbeit, von der auch die Schulen profitieren können, die Stärkung des SIEGELS als „Marke“ sowie ein Einsetzen für eine gesteigerten Würdigung der geleisteten schulischen Arbeit gegenüber Schulpolitik und -verwaltung.

### 4.3 Systematische Bestandsaufnahme als Entwicklungsimpuls:

#### Institutionalisierung der Beruflichen Orientierung auf Schulebene

Die Bewertung der Wirkungen auf schulinterne Entwicklungsprozesse fällt insgesamt deutlich geringer und heterogener aus im Vergleich zum wahrgenommenen Auszeichnungscharakter (vgl. Abb. 4).

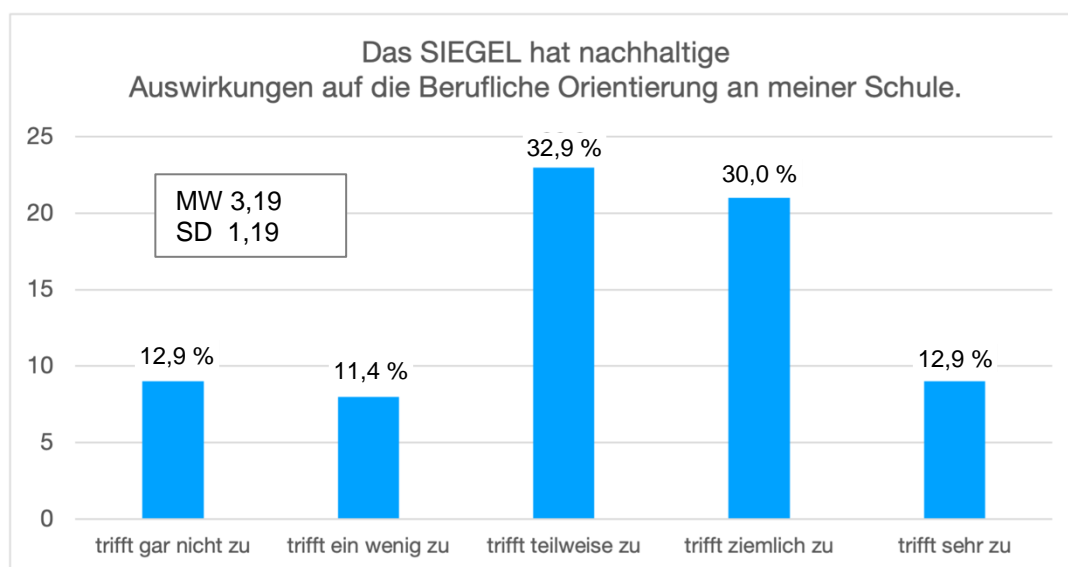


Abbildung 4: Nachhaltige Auswirkungen (N=70) absolute und relative Häufigkeiten, Quelle: eigene Darstellung

Konkrete Impulse für schulinterne Entwicklungsprozesse lassen sich vor allem bezogen auf die Institutionalisierung der Beruflichen Orientierung auf Schulebene (vgl. Kap. 3.4) finden: In knapp der Hälfte der Fälle wird angegeben, dass durch das SIEGEL die Schulleitung diesem Themenbereich eine größere Bedeutung zumisst, in 44 % der Fälle wird eine spürbare Steigerung der Akzeptanz der eigenen Arbeit in der Beruflichen Orientierung im Kollegium angegeben. In ebenfalls 44 % der Fälle geben die Koordinator\*innen an, dass sie selbst eine Motivationssteigerung durch das SIEGEL erfahren haben, um sich mit (weiteren) Themen der

Beruflichen Orientierung auseinanderzusetzen.

Dies wird insbesondere darauf zurückgeführt, dass es durch das Bewerbungsverfahren gelingt, vorhandene Maßnahmen und Aktivitäten sowie deren Bedeutung sichtbarer zu machen und diese besser begründen zu können (vgl. Abb. 5). In diesem Zusammenhang wird das SIEGEL als wichtiges Reflexionsinstrument zur Selbstvergewisserung der eigenen Stärken wahrgenommen und als Hilfsmittel, dieses auch nach außen besser dokumentieren zu können: So stimmen knapp über die Hälfte der Befragten der Aussage ziemlich oder sehr zu, dass das SIEGEL zur Reflexion der Vorgehensweise in der Beruflichen Orientierung anregt (vgl. Abb. 6).

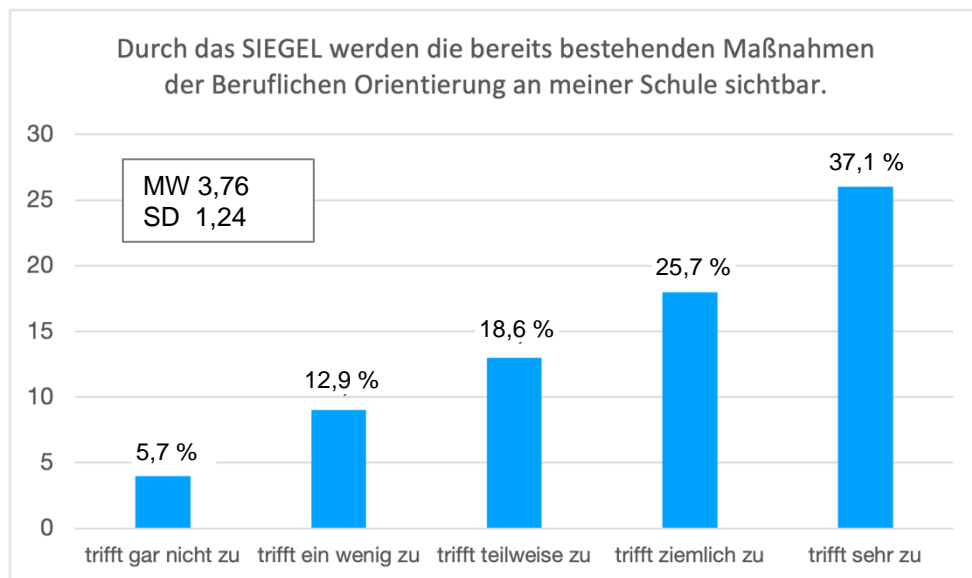


Abbildung 5: Sichtbarkeit vorhandener Maßnahmen (N=70), absolute und relative Häufigkeiten, Quelle: eigene Darstellung

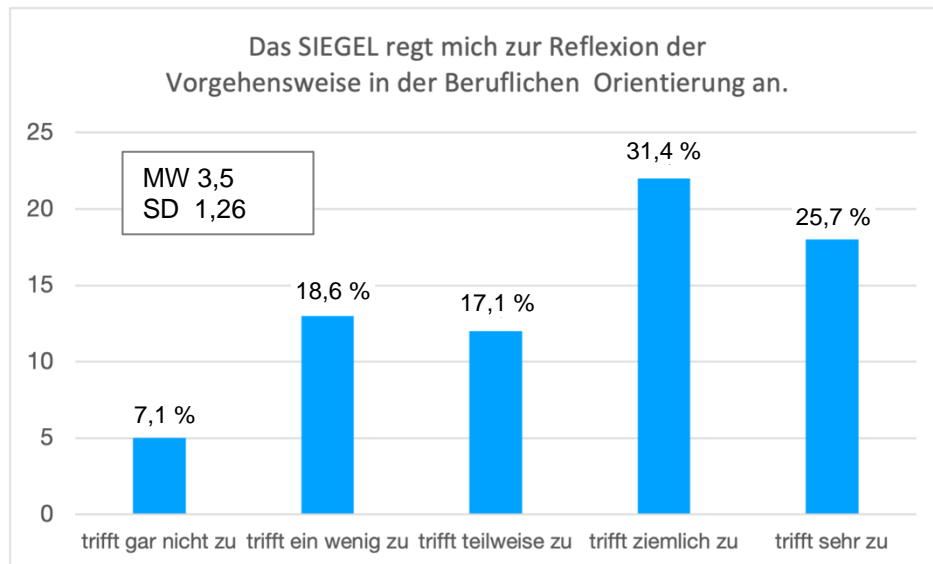


Abbildung 6: Reflexion im Rahmen der Berufliche Orientierung durch das SIEGEL (N=70), absolute und relative Häufigkeiten, Quelle: eigene Darstellung

Vor diesem Hintergrund kann davon ausgegangen werden, dass das SIEGEL durchaus als Instrument der Qualitätssicherung für die eigene Arbeit genutzt wird. Allerdings fällt die Überführung solcher Reflexionsprozesse in konkrete Weiterentwicklungen demgegenüber verhältnismäßig gering aus. Bemerkenswert ist auch, dass in 47 % der Fälle angegeben wird, dass keine bzw. kaum ein Bedarf für weitere Maßnahmen der Beruflichen Orientierung durch den SIEGEL-Prozess an Schulen mit gymnasialer Oberstufe deutlich geworden ist – obwohl das Aufzeigen genau solcher Weiterentwicklungsmöglichkeiten ein zentrales Anliegen des SIEGEL-Netzwerkes ist. Dies verweist nochmals darauf, dass im Fokus der Schulen vor allem die Würdigung vorhandener, persönlicher Leistungen steht (vgl. Kap. 4.2), und zwar nicht nur nach außen, sondern auch innerhalb des eigenen Systems (Schulleitung, Kollegium).

#### 4.4 Feedback als Entwicklungsimpuls: Fachberatung und Prozessbegleitung als Bedarf

Als zentraler Faktor für die die Überführung der Reflexionsprozesse in konkrete Weiterentwicklungen wird von Seiten der Schulen das SIEGEL-Feedback bzw. Art und Umfang inhaltlicher Rückmeldungen durch die regionalen SIEGEL-Jurys angeführt. Hier wird derzeit ein Defizit gesehen, in den offenen Fragen dominieren zudem Forderungen nach stärkerer Unterstützung bei der schulischen Weiterentwicklung. Gewünscht wird die Möglichkeit, auf die SIEGEL-Jury als „Fachberatung“ zurückgreifen zu können sowie eine „Prozessbegleitung“ zwischen den einzelnen (Re-)Zertifizierungen in Anspruch nehmen zu



können. Zudem werden von 30 % der Schulen eine stärkere, vom SIEGEL organisierte Vernetzung mit anderen SIEGEL-Schulen als auch mit außerschulischen Akteur\*innen, gewünscht, um so im Sinne kollegialer Beratung einen Know-how Transfer zu ermöglichen. Das Potential des Netzwerks als regionale Verantwortungsgemeinschaft (Kap. 2.2.3) wird aus Sicht der Schulen insgesamt nicht eingelöst. Neben den formulierten Bedarfen lassen sich durchaus auch kritische Stimmen und Berichte in der Befragung finden, in denen der SIEGEL-Prozess als Instrumentalisierung seitens betrieblicher Verbände und Kammern erlebt wurde. Hieran wird das grundlegende Spannungsverhältnis deutlich, in denen sich Schule-Wirtschaft Kooperationen, zu denen auch das SIEGEL zählt, befinden (vgl. z. B. Liebel 2006; 2008) sowie die Gefahr, dass durch eine zu isolierte Betrachtung der Beruflichen Orientierung das SIEGEL dem komplexen Gefüge von Erziehung, Bildung und Didaktik als Grundlogik der schulischen Alltagspraxis nicht gerecht wird (vgl. z. B. Gericke 2012).

Der Möglichkeit, sich regelmäßig in einen (Re-)Zertifizierungsprozess begeben zu können, wird eine wichtige begleitende Rolle zugeschrieben: 79 % der befragten Schulen geben an, sich mit Sicherheit auch weiterhin zu bewerben, u. a. da das SIEGEL bereits zu einem integralen Bestandteil des schulischen Gesamtkonzepts geworden ist, lediglich 3 % schließen dies mit Sicherheit aus. Hierdurch wird der Faktor der „permanent practice“ besonders deutlich, den das SIEGEL-Netzwerk auszeichnet (vgl. Kap. 2).

## 5 Fazit

Im Rahmen des Beitrags wurde der Frage nachgegangen, inwieweit und wodurch das Berufswahl-SIEGEL Entwicklungsimpulse in der Beruflichen Orientierung an Schulen erzeugt. Um dies adäquat einschätzen und beurteilen zu können, müssen zum einen die besondere Entwicklungsgeschichte, zum anderen das zugrundeliegende Qualitätsmodell in die Betrachtung einbezogen werden. Zur Diskussion und Beurteilung der Impulse wurde in diesem Beitrag schließlich die Sicht von Schulvertreter\*innen herangezogen, die in ihrer koordinierenden Funktionen oder als Schulleitung von SIEGEL-Schulen eine hohes Engagement in der Beruflichen Orientierung aufweisen.

Insgesamt lassen die Ausführungen deutlich werden, dass es mit dem SIEGEL gelungen ist, ein bundesweit angelegtes Qualitätsentwicklungsinstrument für Berufliche Orientierung an Schulen mit gymnasialer Oberstufe zu etablieren. Dem in Kapitel 3 dargestellten SIEGEL-Qualitätsmodell wird eine hohe Passung zum schulischen Alltag zugesprochen, 73 % der Befragten bewerten die Kriterienkataloge diesbezüglich positiv, lediglich 8 % der Schulen

kommen hier zu einer negativen Einschätzung. Der Möglichkeit, sich regelmäßig in einen (Re-)Zertifizierungsprozess begeben zu können, wird eine wichtige begleitende Rolle zugeschrieben: 79 % der befragten Schulen geben an, sich mit Sicherheit auch weiterhin zu bewerben, u. a. da das SIEGEL bereits zu einem integralen Bestandteil des schulischen Gesamtkonzepts geworden ist, lediglich 3 % schließen dies mit Sicherheit aus. Hierdurch wird der Faktor der „permanent practice“ besonders deutlich, den das SIEGEL-Netzwerk auszeichnet (vgl. Kap. 2).

Neben der Güte des Qualitätsmodells spielen vor allem regionale Feedback-, Unterstützungs- sowie Vernetzungsprozesse eine entscheidende Rolle dafür, inwieweit die Impulse des SIEGELS auch tatsächlich Wirkungen für die Schulentwicklung auf Ebene der Einzelschule entfalten – hier bestätigen sich Ergebnisse im Rahmen der Schulwettbewerbsforschung. Dies scheint allerdings derzeit in vielen Fällen nur unzureichend zu gelingen: Das SIEGEL wird mehr als würdigende Auszeichnung vorhandener Leistungen verstanden, und nur in rund der Hälfte der Fälle auch als Entwicklungsimpuls interpretiert und für Weiterentwicklungen in der eigenen Praxis genutzt.

Das Potential zur Steigerung dieser Wirkungen ist vorhanden. Zum einen durch die hohe Bereitschaft seitens der Schulen, sich durch Re-Zertifizierungsprozesse in einen kontinuierlichen Prozess der Fremdevaluation in Form des Critical Friend Approach zu begeben. Zum anderen durch die strukturelle Organisation des SIEGELS (vgl. Kap. 1), bei der es allerdings nicht zu gelingen scheint, das von Oehme (2013) benannte Strukturdilemma in der Praxis tatsächlich aufzulösen. Ein Grund könnte in der zu geringen theoretischen Reflexion und konzeptionellen Ausarbeitung der im SIEGEL-Netzwerk angestrebten „regionalen Verantwortungsgemeinschaften“ liegen. Die in diesem Beitrag vorgenommene theoretische Aufarbeitung mittels des Konzeptes des Community Organizing (vgl. Kap. 1.2) kann eine konzeptionelle Grundlage darstellen, um dieses Potential stärker zur Entfaltung zu bringen.

Auf der empirischen Ebene wäre dies in einer Befragung genau dieser Akteursvielfalt, d. h. der im Projekt involvierten Jury-Mitglieder und den dadurch repräsentierten Verbänden, Unternehmen und Institutionen, allerdings noch weiter zu klären. In diesem Zusammenhang wäre auch das Verhältnis zwischen regionaler Adaption des Qualitätsmodells, ministerielle Erlasslage sowie der „Qualität und Professionalität“ der im SIEGEL-Prozess engagierten Jurymitgliedern und Auditor\*innen auf Basis empirischer Daten systematischer zu reflektieren als dies bisher der Fall ist. Einzelberichte deuten darauf hin, dass dies in hohem Maße von der Zufälligkeit der Personen in dem jeweiligen Netzwerk abhängt und auch das SIEGEL-

Qualitätsmodell noch weiterer regionaler Implementierungsprozesse bedarf.

Als praktische Konsequenz erscheint es dringend erforderlich, neben dem sehr detailliert ausgearbeiteten Auszeichnungsprozesses zukünftig ein systematisches Unterstützungsangebot für schulische Weiterentwicklungen zu implementieren, z. B. in Form eines

Akademieangebots, um so diesem Ziel des Netzwerks auch auf struktureller Ebene eine höhere Bedeutung zukommen zu lassen. Konzeptionell ist darauf zu achten, dass es sich – entsprechend dem Netzwerkgedanken des SIEGELS – um von allen beteiligten Akteur\*innen gemeinsam gestaltete Angebote handelt, in denen neben klassischen Fortbildungsangeboten für Schulen vor allem auch vernetzende Aktivitäten zwischen Schulen sowie Beratungs- und Begleitangebote durch Jury-Mitglieder im Netzwerk stattfinden. Durch eine aktivere Einbindung der SIEGEL-Schulen und der Jury-Mitglieder in die Ausgestaltung solcher Unterstützungsangebote kann es zudem gelingen, dass sich diese in stärkerem Maße als bisher als Teil der regionalen Verantwortungsgemeinschaft sehen und in ihrer pädagogischen Verantwortung für die Berufliche Orientierung im Sinne des Tagungsthemas gestärkt werden.

## Literaturverzeichnis

- Albers, A. (2016): Schulwettbewerbe als Impuls für Schulentwicklung, Wiesbaden.
- Alinsky, S. D. (1941): Community Organization and Analysis. In: American Journal of Sociology, 797-808.
- Balthasar, A. (2012): Fremd- und Selbstevaluation kombinieren - Der ‚Critical Friend Approach‘ als Option. In: Zeitschrift für Evaluation, 11(2), 173–198.
- Berngruber, A./Gaupp, N. (2017): Erwachsenwerden – mehr als nur der Übergang von der Schule in den Beruf. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 46(4), 6–9. Online: <https://www.bwp-zeitschrift.de/de/bwp.php/de/bwp/show/8383> (04.08.2022).
- Bertelsmann Stiftung (Hg.) (2005): Handbuch zum Projekt Netzwerk Berufswahl-SIEGEL, Gütersloh, unveröffentlichtes Arbeitspapier.
- Brüggemann, T./Diesel-Lange, K./Weyer, C. (Hg.) (2017): Instrumente zur Berufsorientierung - Pädagogische Praxis im wissenschaftlichen Diskurs, Münster.
- Brüggemann, T./Rahn, S. (Hg.) (2020): Berufsorientierung - Ein Lehr- und Arbeitsbuch, Münster.
- Brüggemann, T. (2017): Risiken und Nebenwirkungen von Instrumenten zur Berufsorientierung. In: Brüggemann, T. et al. (Hg.): Instrumente zur Berufsorientierung, Münster, 323-326.
- Brüggemann, T. (2010): Berufliches Übergangsmanagement – Herausforderungen und Chancen. In: Sauer-Schiffer, U./Brüggemann, T. (Hg.): Der Übergang Schule-Beruf - Beratung als pädagogische Intervention, Münster, 57-78.
- Bührmann, T. (2008): Übergänge in Sozialen Systemen, Weinheim/Basel.
- Bührmann, T./Schmidt, U. (2018): Community Organizing - Eine Methode für kommunale Gestaltungsprozesse. In: Der pädagogische Blick - Zeitschrift für Wissenschaft und Praxis in pädagogischen Berufen, 26(2), Weinheim, 110-117.
- Bührmann, T./Wiethoff, C. (2013): Erfolgreiche Berufsorientierung für Jugendliche - Forschungsergebnisse und Empfehlungen für die schulische und sozialpädagogische Praxis, Paderborn/Freiburg.
- Bylinski, U. (2014): Gestaltung individueller Wege in den Beruf - Eine Herausforderung an die pädagogische Professionalität, Bielefeld.
- Dimbath, O. (2007): Die (Be-)Deutung schulischer Berufsorientierung - Eine Analyse des Einflusses von Lehrerinnen und Lehrern auf die Berufswahl. In: Kahlert, H./ Mansel, J. (Hg.): Bildung und Berufsorientierung, Weinheim/München, 163-183.
- Dreer, B. (2013): Kompetenzen von Lehrpersonen im Bereich Berufsorientierung - Beschreibung, Messung und Förderung, Wiesbaden.
- Dreer, B./Weyer, C. (2020): Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern in der Studien- und Berufsorientierung. In: Brüggemann, T./Rahn, S. (Hg.): Berufsorientierung, Münster, 547-553.
- Diesel-Lange, K. Hany, E./Kracke, B./Schindler, N. (2011): Konzepte und Qualitätsmerkmale schulischer Berufsorientierung an allgemeinbildenden Schulen. In: DDS - Die Deutsche Schule 4, 312-325.

- Driesel-Lange, K./Kracke, B./Hany, E./Schindler, N. (2013): Das Thüringer Berufsorientierungsmodell: Charakteristika und Bewährung. In: Brüggemann, T./Rahn, S. (Hg.): Berufsorientierung, Münster u. a., 281-297.
- Eberhardt, V. (2006): Das Konzept der Ausbildungsreife – ein ungeklärtes Konstrukt im Spannungsfeld unterschiedlicher Interessen, Bonn.
- Ellis, V. (1994): Der European Quality Award. In: Stauss, B. (Hg.): Qualitätsmanagement und Zertifizierung. Von DIN ISO 9000 zum Total Quality Management, Wiesbaden, 277-302.
- Forum Community Organizing e. V. (FOCO) (Hrsg.) (2014): Handbuch Community Organizing -Theorie und Praxis in Deutschland. Bonn.
- Friese, M. (2017): Evaluation und wissenschaftliche Begleitung des Projektes „Unterstützung der Berufs- und Studienorientierung in Hessen“. Teilprojekte: Gütesiegel Berufs- und Studienorientierung Hessen. Gießen, unveröffentlichter Abschlussbericht.
- Gennep, A. v. (1986; urspr. 1909): Übergangsriten (Les rites de passage), Frankfurt a.M.
- Gottfredson, L. S. (2002): Gottfredson's theory of circumscription, compromise and self-creation. In: Brown, D. (Hg.): Career choice and development. San Francisco, 85-148.
- Havighurst, R. J. (1948): Developmental tasks and education, New York.
- Hopson, B./Adams, J. (1976): Towards an Understanding of Transition: Defining some Boundaries of Transition Dynamics. In: Adams, J. u. a.: Transition. Understanding & Managing Personal Change, London, 3-25.
- Jung, E. (2020): Didaktische Konzepte und methodische Zugänge der Berufs- und Studienorientierung für die Sekundarstufen I und II. In: Brüggemann, T./Rahn, S. (Hg.): Berufsorientierung, Münster u. a., 460-472.
- Kunert, C./Puhlmann, A. (Hg.) (2014): Die praktische Seite der Berufsorientierung, Bielefeld
- Liebel, M. (2006): Profit im Klassenzimmer? Zum heimlichen Lehrplan wirtschaftlichen Handelns von Kindern in der Schule. In: Die Deutsche Schule, 98(1), 11-28.
- Liebel, M. (2008): „Das profitable Klassenzimmer“ – oder: Die Schule als aufblühende Landschaft unternehmerischer Interessen? Zu verborgenen Aspekten wirtschaftlichen Handelns von Kindern in der Schule. In: Liebel, M. et al. (Hg.): Kinder. Arbeit. Menschenwürde, Frankfurt a.M., 163-196.
- Lindemann, H. (2017): Unternehmen Schule - Organisation und Organisationsentwicklung, Göttingen.
- Machwirth, E. (2000): Berufliche Sozialisation zwischen Individuation und Integration. In: Dewe, B. (Hg.): Betriebspädagogik und berufliche Weiterbildung. Wissenschaft – Forschung – Reflexion, Bad Heilbrunn, 95-106.
- Mittag, W./Bieg, S. (2010): Die Bedeutung und Funktion pädagogischer Interventionsforschung und deren grundlegende Qualitätskriterien. In: Hascher, T./Schmitz, B. (Hg.): Pädagogische Interventionsforschung - Theoretische Grundlagen und empirisches Handlungswissen. Weinheim, 31-47.
- MTO (2009): Berufswahl-SIEGEL Baden-Württemberg. Evaluation 2009 - Gesamtbericht über alle Regionen, Tübingen. Online: <https://www.boris-bw.de/das-projekt/wissenschaftlichebegleitung> (04.08.2022).
- Müller, C./Sznyka, P. (2014): Community Organizing – Was ist das? In: Forum Community

- Organizing e. V. (FOCO) (Hg.): Handbuch Community Organizing - Theorie und Praxis in Deutschland, Bonn, 41-62.
- Netzwerk-Berufswahl-SIEGEL (Hg.) (2017): Grundsätze und Standards des Netzwerks Berufswahl-SIEGEL, Berlin. Online: [www.netzwerk-berufswahlsiegel.de](http://www.netzwerk-berufswahlsiegel.de) (04.08.2022).
- Neuschwander, M. (2020): Elternarbeit in der Berufsorientierungsphase. In: Brüggemann, T./Rahn, S. (Hg.): Berufsorientierung. Münster u. a., 291-302.
- Oehme, A. (2013): Dilemmata der beruflichen Orientierung. In: Schröer, W. u. a. (Hg.): Handbuch Übergänge, Weinheim/Basel, 632-650.
- Reißig, B.; Mahl, F. (2020): Berufsorientierung im Regionalen Übergangsmanagement - Anforderungen, Handlungsaufgaben und Entwicklungsperspektiven. In: Brüggemann, T./Rahn, S. (Hg.): Berufsorientierung, Münster u. a., 533-540.
- Rudeloff, M./Brahm, T./Ring, M. (2021): Potenzialanalysen als Instrument der beruflichen Orientierung – Herausforderungen und Weiterentwicklungspotenziale. In: Weyland, U. et al. (Hg.): Entwicklungen und Perspektiven in der Berufsorientierung - Stand und Herausforderungen, Bonn, 79-94.
- Ryter, A. (2020): Portfoliokonzepte in der Berufsorientierung - Chancen und Herausforderungen. In: Brüggemann, T./Rahn, S. (Hg.): Berufsorientierung, Münster u. a., 398-404.
- Sacher, W. (2011): Eltern im Berufsorientierungsprozess ihrer Kinder und ihre Einbindung durch Elternarbeit. In: Voigt, J. et al. (Hg.): Eltern, Schule und Berufsorientierung - Berufsbezogene Elternarbeit, Bielefeld, 10-22.
- Schäffter, O. (2014): Navigieren durch vernetzte Bildungslandschaften. In: Felden, H. von et al. (Hg.): Denken in Übergängen, Wiesbaden, 37-57.
- Schröer, W. (2015): Übergänge und Sozialisation. In: Hurrelmann, K. u. a. (Hg.): Handbuch Sozialisationsforschung, Weinheim, 927-938.
- Staden, C./Howe, F. (2020): E-Portfolio für die schulische Berufsorientierung. In: Brüggemann, T.; Rahn, S. (Hg.): Berufsorientierung, Münster u. a., 405-414.
- Stein, M. (2020): Von PatInnen und LotsInnen – Coaching- und Mentoringprogramme in der Studien- und Berufsorientierung. In: Brüggemann, T./Rahn, S. (Hg.): Berufsorientierung, Münster u. a., 435-445. StrWalther, A./Stauber, B. (2013): Übergänge im Lebenslauf. In: Schröer, W. u. a. (Hg.): Handbuch Übergänge, Weinheim/Basel, 23-43.
- Strunck, S. (2011): Schulentwicklung durch Wettbewerbe, Prozesse und Wirkungen der Teilnahme an Schulwettbewerben, Wiesbaden. Springer Verlag.
- Welzer, H. (1993): Transitionen - Zur Sozialpsychologie biographischer Wandlungsprozesse, Tübingen.
- Wensierski, H.-J. von/Schützler, C./Schütt, S. (2005): Berufsorientierende Jugendbildung - Grundlagen, empirische Befunde, Konzepte, Weinheim/München.
- Wiethoff, C. (2011): Übergangcoaching mit Jugendlichen - Wirkfaktoren aus Sicht der Coachingnehmer beim Übergang von der Schule in die Ausbildung, Wiesbaden.
- Ziegler, B./Engin, G./Rotter, E. (2019): Berufliche Aspirationen Jugendlicher erfassen und reflektieren - Theoretischer Hintergrund, Merkmale und Umsetzungsmöglichkeiten am Beispiel eines Online Tools. In: Brüggemann, T./ Rahn, S. (Hg.): Berufsorientierung, Münster u. a., 415-426.