

Ulrike Weyland | Birgit Ziegler | Katja Driesel-Lange | Annika Kruse (Hrsg.)

Entwicklungen und Perspektiven in der Berufsorientierung

Stand und Herausforderungen



Ulrike Weyland | Birgit Ziegler | Katja Driesel-Lange |
Annika Kruse (Hrsg.)

Entwicklungen und Perspektiven in der Berufsorientierung

Stand und Herausforderungen

Impressum

Zitiervorschlag:

Weyland, Ulrike; Ziegler, Birgit; Driesel-Lange, Katja; Kruse, Annika (Hrsg.): Entwicklungen und Perspektiven in der Berufsorientierung. Stand und Herausforderungen. Bonn 2021

1. Auflage 2021

Herausgeber:

Bundesinstitut für Berufsbildung
Robert-Schuman-Platz 3
53175 Bonn
Internet: www.bibb.de

Publikationsmanagement:

Stabsstelle „Publikationen und wissenschaftliche Informationsdienste“
E-Mail: publikationsmanagement@bibb.de
www.bibb.de/veroeffentlichungen

Herstellung und Vertrieb:

Verlag Barbara Budrich
Stauffenbergstraße 7
51379 Leverkusen
Internet: www.budrich.de
E-Mail: info@budrich.de

Lizenzierung:

Der Inhalt dieses Werkes steht unter einer Creative-Commons-Lizenz (Lizenztyp: Namensnennung – Keine kommerzielle Nutzung – Keine Bearbeitung – 4.0 International).

Weitere Informationen zu Creative Commons und Open Access finden Sie unter www.bibb.de/oa.

ISBN 978-3-8474-2925-8 (Print)

ISBN 978-3-96208-287-1 (Open Access)

urn:nbn:de:0035-0937-9

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Gedruckt auf PEFC-zertifiziertem Papier

► Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis	7
 I. Einführung	
<i>Hubert Ertl</i>	
Berufsorientierung zwischen individueller Sozialisation und Bedarfen des Ausbildungsstellenmarktes.	11
<i>Ulrike Weyland, Birgit Ziegler, Katja Driesel-Lange, Annika Kruse</i>	
Einführung in den Band	15
<i>Manfred Eckert</i>	
Wissen und Können in der Berufsorientierung	26
 II. Diagnostik in der Berufsorientierung	
<i>Bernd-Joachim Ertelt, Andreas Frey</i>	
Diagnose der Interdependenz von berufswahlbezogenen Persönlichkeitsvariablen für eine nachfragebezogene Berufsorientierung	43
<i>Dietmar Heisler, Julia Rink, Susanne Schemmer</i>	
Entwicklungschance oder Warteschleife? Berufsorientierung und Berufswahl in der Berufsfachschule	60
<i>Michelle Rudeloff, Taiga Brahm, Malte Ring</i>	
Potenzialanalysen als Instrument der beruflichen Orientierung – Herausforderungen und Weiterentwicklungspotenziale	79

III. Berufliche Entwicklung über die Lebensspanne und Förderung erfolgreicher Laufbahnen

Iris Baumgardt

Berufliche Orientierungen in der Primarstufe – der Beruf aus der Perspektive von Grundschulkindern	97
--	----

Magdalena Bienek

Soziale Unterstützung im Berufsorientierungsprozess. Die Rolle von Talentscouts aus der Sicht von Bildungsaufsteigerinnen und -aufsteigern	114
--	-----

IV. Konzepte domänenspezifischer beruflicher Orientierung

Christopher Keller, Elena Makarova, Anna K. Döring

Förderung der Exploration im Berufswahlprozess mit <i>Serious Games</i> am Beispiel von <i>like2be</i>	135
--	-----

Martin Mayerl, Norbert Lachmayr

Deckung des Fachkräftebedarfs durch Ausbildung? Berufswahlverhalten und Laufbahnentwicklung am Beispiel des Tourismussektors	156
--	-----

Karin Reiber, Andreas Küpper, Jutta Mohr

Wunsch und Wirklichkeit in der Pflegeausbildung – eine laufbahnbezogene Perspektive auf Berufsorientierung im Kontext von Fachkräftebedarf	179
--	-----

Ulrike Weyland, Meike Nienkötter, Stephanie Höke, Katja Driesel-Lange

Dem Fachkräftebedarf mit betrieblicher Berufsorientierung begegnen? Empirische Erkenntnisse aus dem Projekt „HumanTec“ zu ausgewählten Maßnahmen in betrieblichen Einrichtungen	196
---	-----

Rudolf Schröder, Katharina Betker, Izabela Bieda, Tina Fletemeyer, Stephan Friebe-Piechotta

Selbstverantwortete Erwerbsarbeit als Perspektive der Beruflichen Orientierung und des Wirtschaftsunterrichts	216
---	-----

V. Akteurinnen und Akteure in der Berufsorientierung

Marie Schröder, Thomas Bienengräber, Thomas Retzmann, Silvia Greiten

Anforderungen an Lehrkräfte und weitere pädagogische Fachkräfte in der schulischen inklusiven Berufsorientierung aus schulinterner und schulexterner Perspektive . . .	239
--	-----

<i>Thorsten Bührmann, Felicitas Sander, Julia Schütz</i>	
Zur Qualitätsentwicklung schulischer Berufsorientierung: das Berufswahl-SIEGEL	259
<i>Jana Graf</i>	
Die Beratung im NRW-Talentscouting.	279
<i>Caroline Kruse, Lea Riering</i>	
Träger des Freiwilligen Sozialen Jahres – Akteure der Berufsorientierung?.	294
<i>Lena Bömelburg</i>	
Selbstwirksamkeit von Lehrpersonen in der inklusiven Berufsorientierung als Qualifizierungsschlüssel	312
Über die Autorinnen und Autoren	329
Zur Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz	333
Abstract	337

► Abkürzungsverzeichnis

AG BFN	Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz
BA	Bundesagentur für Arbeit
BFS	Berufsfachschule
BHS	Berufsbildende höhere Schule
BIBB	Bundesinstitut für Berufsbildung
BMAS	Bundesministerium für Arbeit und Soziales
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BMFSFJ	Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
BMHS	Berufsbildende mittlere und höhere Schulen
BMS	Berufsbildende mittlere Schule
BO	Berufsorientierung, berufliche Orientierung
BOF	Berufliche Orientierung für Zugewanderte
BOP	Berufsorientierungsprogramm
DBR	<i>Design-based research</i>
D-EDK	Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz
EU	Europäische Union
FÖJ	Freiwilliges Ökologisches Jahr
FSJ	Freiwilliges Soziales Jahr
IFD	Integrationsfachdienst
IT	Informationstechnik
JFDG	Jugendfreiwilligendienstegesetz
KAoA	„Kein Abschluss ohne Anschluss“
KMK	Kultusministerkonferenz
LZV	Verordnung über den Zugang zum nordrhein-westfälischen Vorbereitungsdienst für Lehrämter an Schulen
NEXT	<i>Nurses' early exit</i> (Studie)
NRW	Nordrhein-Westfalen

OECD	Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung
OSA	<i>Online Self Assessment</i>
PZI	Problemzentriertes Interview
RIASEC	Interessenmodell („ <i>realistic</i> “, „ <i>investigative</i> “, „ <i>artistic</i> “, „ <i>social</i> “, „ <i>enterprising</i> “, „ <i>conventional</i> “)
SCCT	<i>Social Cognitive Career Theory</i>
StuBO	Studien- und Berufsorientierung
WBS	Wirtschaft/Berufs- und Studienorientierung (Schulfach)

I. Einführung

Hubert Ertl

► **Berufsorientierung zwischen individueller Sozialisation und Bedarfen des Ausbildungsstellenmarktes**

In der Berufsorientierung geht es darum, Jugendlichen beim Übergang vom Schul- ins Berufsleben durch Informations-, Erfahrungs- und Beratungsangebote Orientierung zu bieten. Dabei spielen u. a. Anforderungen der Berufswelt eine wichtige Rolle, auf die Jugendliche vorzubereiten sind. In der einschlägigen Forschung werden daher diese Anforderungen besonders in den Blick genommen. Wenn die Entwicklung von Berufswahlkompetenz als Ziel von Maßnahmen der Berufsorientierung gesehen wird, muss auch ein Ausgleich zwischen der Orientierung von Jugendlichen und deren Eingliederung in soziale und ökonomische Zusammenhänge hergestellt werden (vgl. BERNGRUBER/GAUPP 2017). Verbunden werden also Aspekte der beruflichen und damit auch der Identitätsentwicklung im Kontext spezifischer Umweltbedingungen.

2005 hat der Hauptausschuss des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) Empfehlungen zur Berufsorientierung und Berufsberatung formuliert. Ausschlaggebend hierfür war die in Lissabon festgelegte Strategie der Staats- und Regierungschefs der Europäischen Union (EU), „Europa bis 2010 zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt zu machen, der zugleich von sozialem Zusammenhalt geprägt ist“ (EUROPÄISCHE KOMMISSION 2004, S. 3). Voraussetzung hierfür ist, allen europäischen Bürgerinnen und Bürgern eine Orientierung für lebenslanges Lernen zu geben. Entsprechend des Beschlusses des Rates der EU und den Empfehlungen der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) hebt der Hauptausschuss des BIBB die bildungs- und gesellschaftspolitische Relevanz der Berufsorientierung und -beratung hervor.

„Berufsorientierung ist als länger andauernder und komplexer Prozess zu verstehen und erfordert Lernorganisationen an mehreren Lernorten. Berufsorientierung soll zur individuellen, zielgenauen Berufs- und Lebenswegplanung motivieren und befähigen. Die Einsicht in die Notwendigkeit lebensbegleitenden Lernens gehört ebenso dazu wie die Entwicklung von Selbsthilfestrategien, um gebotene Chancen wahrnehmen und nutzen zu können“ (HAUPTAUSSCHUSS DES BIBB 2005).

Seitdem war und ist das BIBB in verschiedenen Zusammenhängen zur Förderung der Berufsorientierung aktiv:

2008 wurde ein Programm zur „Förderung der Berufsorientierung in überbetrieblichen und vergleichbaren Berufsbildungsstätten“, das sogenannte Berufsorientierungsprogramm (BOP), durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gestartet, das vom BIBB betreut wird. Das BOP ist inklusiv ausgerichtet und berücksichtigt unterschiedliche individuelle Bedürfnisse und Voraussetzungen. Es richtet sich an alle Schüler/-innen der siebten und achten Klasse von Gymnasien bis hin zu Förderschulen. Das Programm besteht im Wesentlichen aus zwei Teilen: einer Potenzialanalyse und anschließenden Werkstatttagen (BIBB 2021a; zur Wirksamkeit von Potenzialanalysen siehe auch den Beitrag von Rudeloff/Brahm/Ring in diesem Band).

Der pädagogische Ansatz und die Instrumente des Berufsorientierungsprogramms, die Potenzialanalyse und Werkstatttage, wurden in die bundesweite Initiative „Bildungsketten“ integriert. Sie soll jungen Menschen einen friktionslosen Übergang von der Schule in den Beruf ermöglichen. Die Initiative wurde 2010 vom BMBF eingerichtet und läuft seit 2014 in gemeinsamer Verantwortung mit dem Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS). Gesteuert wird sie von einer Begleitgruppe von Bund, Ländern und der Bundesagentur für Arbeit (BA), die sich aus Vertreterinnen und Vertretern aus dem BMBF und BMAS, den 16 Kultusministerien der Länder, der Wirtschaftsministerkonferenz, der Arbeitsministerkonferenz und der BA zusammensetzen. Zur Begleitung wurde eine Servicestelle beim BIBB eingerichtet. 2018 wurde in der Servicestelle „Bildungsketten“ auch die Koordinierungsstelle von Ausbildung und Migration (KAUSA) des Ausbildungsstrukturprogramms JOBSTARTER plus integriert (vgl. BMBF 2021a).

Zur Unterstützung von Personen, die den Prozess der Berufs- und Studienwahl von jungen Menschen begleiten, wurde 2014 vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) und BMBF zudem die Initiative „Klischeefrei“ gestartet. Dieses Bündnis aus Bildung, Politik, Wirtschaft und Forschung setzt sich für eine Berufs- und Studienwahl frei von Geschlechterklischees ein. Die Servicestelle wurde beim Kompetenzzentrum Technik-Diversity-Chancengleichheit e. V. und beim BIBB angesiedelt (vgl. SERVICESTELLE DER INITIATIVE KLISCHEEFREI 2021).

Um dem besonderen Unterstützungsbedarf von Zugewanderten gerecht zu werden, wurde 2016 das Programm „Berufliche Orientierung für Zugewanderte“ (BOF) vom BMBF initiiert. Zugewanderte sollen hierbei Einblicke in Ausbildungsberufe im Rahmen von Werkstatttagen und Praktika bekommen. Zudem erhalten sie Sprach- und Fachunterricht, eine sozialpädagogische Begleitung und Unterstützung bei der Vermittlung in einen Ausbildungsbetrieb (vgl. BMBF 2021b).

Das Thema Berufsorientierung ist auch seit langem in den Forschungsarbeiten des BIBB verankert. Im Fokus der Untersuchungen stehen u. a. folgende Fragen (vgl. BIBB 2021b):

Welche Faktoren bestimmen die Wahl eines Berufes? Welchen Einfluss haben Geschlecht, Bildungs- und Migrationshintergrund? Wie schätzen Bewerber/-innen ihre Aus-

bildungsplatzchancen ein? Wie wirken sich Berufs- und Bildungsentscheidungen auf den weiteren Berufsweg aus? Wie entstehen Passungsprobleme zwischen Ausbildungsplatzangebot und -nachfrage, und welche Lösungen können für diese Probleme entwickelt werden?

Auch die Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN) widmete sich bereits 2013 im Rahmen ihres Workshops zur Wirkung von Fördermaßnahmen im Übergang von der Schule in berufliche Ausbildung und Beschäftigung dem Thema Berufsorientierung. Im Vordergrund stand hierbei die Evaluation von Maßnahmen. Es zeigte sich, dass eine begleitende Forschung und Indikatoren für erfolgreiche Bildungsmaßnahmen erforderlich sind (vgl. SOLGA/WEISS 2015).

Vorliegender Band rückt nun die Beteiligten in den Fokus der Betrachtungen: Er geht den Fragen nach, wie sich individuelle Einstellungen, Werteorientierungen, Entscheidungen und Erfahrungen auf die Berufswahl auswirken. Aber auch die Professionalisierung des Bildungspersonals hinsichtlich der Berufsorientierung wird diskutiert. Letztendlich sollen die hier aufgeführten Beiträge Hinweise geben, wie Berufsorientierung gestaltet werden muss, um zu erfolgreichen Berufslaufbahnen zu führen.

Literatur

- BERNGRUBER, Anne; GAUPP, Nora: Erwachsenwerden – mehr als nur der Übergang von der Schule in den Beruf. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 46 (2017) 4, S. 6–9. URL: <https://www.bwp-zeitschrift.de/de/bwp.php/de/bwp/show/8383> (Zugriff: 22.03.2021)
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (BIBB) (Hrsg.): Das Berufsorientierungsprogramm des BMBF (BOP). 2021a. URL: <https://www.bibb.de/de/1308.php> (Zugriff: 22.01.2021)
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (BIBB) (Hrsg.): Berufsorientierung und Übergänge – Integration in Ausbildung und Beruf. 2021b. URL: <https://www.bibb.de/de/8475.php> (Zugriff: 22.01.2021)
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF) (Hrsg.): Bildungsketten. Die Initiative. 2021a. URL: <https://www.bildungsketten.de> (Zugriff: 22.01.2021)
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF) (Hrsg.): Berufliche Orientierung für Zugewanderte. 2021b. URL: <https://www.berufsorientierungsprogramm.de/angebote-fuer-zugewanderte> (Zugriff: 22.01.2021)
- EUROPÄISCHE KOMMISSION (Hrsg.): Reform von Beratung und Orientierung in Europa. Umgestaltung von Strategien, Systemen und Verfahren. Dezember 2004. URL: <https://www.jugendpolitikineuropa.de/downloads/4-20-2097/Reformberatung2010.pdf> (Zugriff: 22.01.2021)
- HAUPTAUSSCHUSS DES BUNDESINSTITUTS FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.): Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung zur Berufsorientierung und Berufsberatung. Beschlussdatum: 14. Dezember 2005. URL: <https://www.bibb.de/dokumente/pdf/HA117.pdf> (Zugriff: 22.01.2021)

SERVICESTELLE DER INITIATIVE KLISCHEEFREI (Hrsg.): Klischee frei. Initiative zur Berufs- und Studienwahl. 2021. URL: <https://www.klischee-frei.de/de/index.php> (Zugriff: 22.01.2021)

SOLGA, Heike; WEISS, Reinhold: Vorwort. In: SOLGA, Heike; WEISS, Reinhold (Hrsg.): Wirkung von Fördermaßnahmen im Übergangssystem. Forschungsstand, Kritik, Desiderata. Bielefeld 2015, S. 5–6. URL: https://www.agbfn.de/de/agbfn_publikation_40767.php (Zugriff: 22.01.2021)

Ulrike Weyland, Birgit Ziegler, Katja Driesel-Lange, Annika Kruse

► Einführung in den Band

Nicht nur die aktuelle Pandemiesituation, auch die nach wie vor bestehenden ökologischen, technologischen, ökonomischen und sozialen Herausforderungen schlagen auf das Erwerbssystem durch. Die Veränderungsdynamiken werden sich voraussichtlich weiter verstärken. Doch schon jetzt offenbaren sich erhebliche Disparitäten zwischen den Bildungs- und Berufsorientierungen von Jugendlichen und den Bedarfen im Erwerbssystem. Diese sind erkennbar an Indikatoren, z. B. einem domänenspezifisch ausgeprägten Fachkräftemangel und Passungsproblemen auf dem Ausbildungsmarkt und einer nach wie vor hohen Quote vorzeitig beendeter Ausbildungsverhältnisse und Studiengänge (vgl. GRANATO/ULRICH 2020; HEUBLEIN u. a. 2017). Hinzu kommen insgesamt eine Verlängerung der Übergangszeiten nach dem ersten Schulabschluss und ein damit verbundenes psychisches Belastungsempfinden seitens der Betroffenen, auch angesichts einer wachsenden Vielfalt potenzieller beruflicher Bildungswege (vgl. McDONALD's 2019). Aber nicht nur Jugendliche sehen sich mit der Entwicklungsanforderung konfrontiert, ihren Übergang in das Erwerbssystem zu bewältigen, sondern auch Erwachsene sind zunehmend gefordert, sich beruflich neu zu orientieren und ihre berufliche Laufbahn zu gestalten. Auf allen Seiten erhöht sich der Druck auf Individuen, sich innerhalb scheinbar grenzenloser beruflicher Optionen zu orientieren und dabei eine Balance zwischen gesellschaftlichen Anforderungen und den Angebotsstrukturen des Erwerbssystems sowie eigenen Gestaltungsbedürfnissen zu finden (vgl. HARTUNG 2019). Die Frage, mit welchen Maßnahmen berufliche Orientierungsprozesse wirksam unterstützt, gefördert und begleitet werden können, steht daher schon seit längerem im Blickpunkt der bildungswissenschaftlichen Forschung und der pädagogischen Praxis (vgl. BRÜGGEMANN/DRIESEL-LANGE/WEYER 2017). Die Relevanz der Thematik nimmt aber weiter zu.

Nachdem jedoch berufliche Entwicklungsprozesse immer im Kontext einer dynamischen Lebenswelt und von persönlichen Zielen des einzelnen Menschen zu betrachten sind (vgl. SCHREIBER 2015), darf sich der Fokus von Berufsorientierung nicht allein auf die Passung zwischen individuellen Interessen bzw. Fähigkeiten und den Anforderungen und Perspektiven eines Berufes im ersten Übergang von der Schule in nachschulische Bildungswege richten. Der Fokus muss vielmehr auf die gesamte berufliche Laufbahn erweitert werden. Berufswahl als lebenslange Entwicklungsaufgabe und die Berufsorientierung als pädagogisches Handlungsfeld sind institutionell sowohl für alle Schulstufen und -formen als auch

für Unternehmen und Hochschulen zu fassen. Berufsorientierung sollte stets darauf abzielen, die individuelle Gestaltungskompetenz für die berufliche Laufbahn über die gesamte Lebensspanne hinweg zu stärken (DRIESEL-LANGE u. a. 2020).

Entsprechend ist seit einigen Jahren in Theorie und Praxis der Berufsorientierung ein Wechsel zum Konzept des *Life Design* (vgl. SAVICKAS u. a. 2009) wahrnehmbar. Neben der zentralen Frage, wie zunächst Schulen die individuelle berufliche Entwicklung in einer dynamischen Arbeits- und Berufswelt fördern können, weitet sich der Blick auf Berufsorientierung in Forschung und Praxis über die Aufgaben, Konzeptionen und Beiträge allgemeinbildender und beruflicher Schulen sowie zentraler Beratungsagenturen hinaus: Diskutiert werden die anstehenden Herausforderungen auch unter dem Aspekt der betrieblichen Berufsorientierung in der spezifischen Einbindung von Unternehmen bzw. Betrieben (vgl. BRÜGGEMANN/DEUER 2015). Damit korrespondierend stellt sich auch die Frage nach dem Beitrag von Lernortkooperation für die Berufsorientierung.

Wie immer, wenn sich gesellschaftliche Problemlagen herausbilden, reagiert die Praxis weitgehend unabhängig voneinander mit vielerlei Maßnahmen. Häufig bleibt dabei kaum Zeit, die Wirkungszusammenhänge systematisch zu untersuchen und ggf. nachzusteuern. Angesichts der Tatsache, dass berufliche Entwicklung von verschiedenen individuellen und organisationalen Faktoren beeinflusst wird, die in pädagogischen Konzepten berücksichtigt werden sollten (vgl. DRIESEL-LANGE u. a. 2020), ist die eingeschränkte Befundlage zur Wirksamkeit von Berufsorientierung und ihrer Wechselwirkungen mit den Einflussfaktoren individueller Entwicklung problematisch (vgl. BRÜGGEMANN/DRIESEL-LANGE/WEYER 2017). Vor diesem Hintergrund lässt sich ein Handlungsbedarf für die Bildungs- und Berufsbildungsforschung sowie für die Praxis der Berufsorientierung und ihrer Akteurinnen und Akteure ableiten. Die Notwendigkeit eines Austauschs von wissenschaftlichen Erkenntnissen und Erfahrungen aus der Praxis ist unerlässlich.

Diesem Austausch war im November 2019 ein Forum der Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN) an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster in Kooperation mit der Technischen Universität Darmstadt unter der Einbindung verschiedener Institutionen und Akteurinnen und Akteure im Kontext allgemeiner und beruflicher Bildung gewidmet. Dabei orientierte sich der Austausch an spezifischen Handlungsfeldern und konkreten Fragestellungen. Ausgewählte und einem *double-blind review* unterzogene Beiträge dieses Austausches finden sich im vorliegenden Band und werden im Folgenden kurz vorgestellt.

Mit der Frage nach dem **Wissen und Können in der Berufsorientierung** greift **Manfred Eckert** in einem einführenden Beitrag genau das Spannungsfeld zwischen dem Verhältnis von systematischem, also wissenschaftlich begründeten Wissen und dem Erfahrungswissen (als Basis von Können) in pädagogischen Berufsorientierungsmaßnahmen, auf. Berufsorientierung sei ein praktisches Projekt, das aber eines formalen und konzeptionell durchdachten Rahmens bedürfe. Dieser Rahmen sei jedoch, immer auf die individuellen Problemlagen bezogen, von professionellen Praktikerinnen und Praktikern auszugestalten.

Mit einem Rückgriff auf berufsbildungstheoretische Reflexionen, die die Relevanz von Berufswahl und Beruf im Individuationsprozess bildungstheoretisch zu begründen vermochten, und dem Bezug auf die Diskurse um die Einführung von Arbeitslehre als einem ersten Ansatz, Berufsorientierung in die schulische Praxis zu integrieren, wird das Spannungsfeld zwischen Wissen und Können aufgezeigt. Die Notwendigkeit, pädagogische Berufsorientierungsmaßnahmen innerhalb des theoretisch begründeten formalen Rahmens im Kontext individueller Problemlagen und Bedürfnisse auszugestalten, versucht der Verfasser anhand von zwei Fallbeispielen aus der eigenen Forschungspraxis zu konkretisieren. Philosophisch begründete Weltbilder könnten als potenzielle Ordnungsschemata für konzeptionelle Überlegungen dienen. Letztendlich plädiert Eckert für eine am Subjekt orientierte Pädagogik und einen pragmatischen Pluralismus, der es vermag, die verfügbaren Konzepte und Instrumente im Interesse der Individuen sozusagen auf Basis von Wissen **und** Können pädagogisch reflektiert zu nutzen.

Zum thematischen Schwerpunkt „**Diagnostik in der Berufsorientierung**“ sind in nun vorliegenden Band drei Beiträge vertreten. Im gleichnamigen Themenforum wurde sich aus zwei Perspektiven mit diagnostischen Fragen der Berufsorientierung befasst: Einerseits bezogen auf Ansätze der Potenzial- und Eignungsdiagnostik, um Berufswähler/-innen angemessen beraten und in ihrer Entscheidung unterstützen zu können; andererseits wurden diagnostische Herausforderungen und Ansätze zur Erfassung der Wirksamkeit und Optimierung der Berufsorientierungspraxis diskutiert. Bei Letzteren geht es vor allem um die Rückversicherung, welche Berufsorientierungsmaßnahmen subjektiv als hilfreich und im Hinblick auf die Ziele als effektiv gelten können. Der Beitrag von **Bernd-Joachim Ertelt** und **Andreas Frey** adressiert in gewisser Weise beide Perspektiven, indem die Interdependenz von berufswahlbezogenen Persönlichkeitsvariablen für eine nachfrageorientierte Berufsorientierung untersucht wird. Dies erfolgt vor allem im Hinblick auf die Angebote zur professionellen Berufsberatung der Bundesagentur für Arbeit. Beratungskonzepte der Bundesagentur basieren sehr stark auf entscheidungstheoretischen Ansätzen. Daher werden neben Persönlichkeitsmerkmalen wie beispielsweise Selbstwirksamkeit, Berufsinteressen, Involvement in die Berufswahl und Laufbahnentwicklung vor allem auch Entscheidungsheuristiken und *Coping*-Strategien in die Analysen der Interdependenz von Persönlichkeitsmerkmalen einbezogen. Die Verfasser begründen mit ihren Befunden die Notwendigkeit eines Paradigmenwechsels weg von einer angebotsorientierten zu einer nachfrageorientierten Berufsorientierung, die, um wirksam zu werden, weniger formal, sondern stärker auf die persönlichen Voraussetzungen ausgerichtet erfolgen müsse. Hier zeigen sich deutliche Parallelen zu den Diskursen um schulische Berufsorientierung.

Im zweiten Beitrag von **Dietmar Heisler**, **Julia Rink** und **Susanne Schemmer** ist die diagnostische Perspektive auf die Wirkung von schulischen Berufsorientierungsmaßnahmen gerichtet. Die Autorinnen- bzw. Autorengruppe präsentiert erste Ergebnisse einer Evaluationsstudie, die der Frage nachging, ob die primär berufsorientierend denn berufsbildend konzipierte einjährige Berufsfachschule als Segment des Übergangssektors von den Schüle-

rinnen und Schülern als Entwicklungschance oder Warteschleife genutzt wird. Die Anlage der Untersuchung basiert auf dem Modell der Optionslogik. Im Ergebnis zeigt sich, dass Jugendliche heutzutage weniger der in den 1980er-Jahren identifizierten Optionslogik „Hauptsache eine Lehrstelle“ folgen, sondern ihre Chancen vielmehr in der Fortsetzung ihrer Bildungslaufbahn und der Erweiterung ihrer schulischen Abschlüsse suchen.

Der dritte Beitrag von **Michelle Rudeloff**, **Taiga Brahm** und **Malte Ring** richtet sich ebenfalls auf die Wirkung von Berufsorientierungsmaßnahmen. Die Verfasser/-innen gehen der Frage nach, welche Herausforderungen sich beim Einsatz von Potenzialanalysen als Instrument in beruflichen Orientierungsmaßnahmen stellen und welche Möglichkeiten der Weiterentwicklung sich anbieten. Dazu werden über einen qualitativen Zugang Schüler/-innen in der achten und neunten Klassenstufe an Gemeinschaftsschulen und deren Lehrkräfte befragt, welche Bedeutung sie Potenzialanalysen für ihre berufliche Orientierung zuschreiben. Es zeigt sich, dass sowohl Schüler/-innen als auch Lehrkräfte Potenzialanalysen eher positiv einschätzen, aber auch ein ganzes Spektrum an Herausforderungen im Umgang mit Potenzialanalysen wahrnehmen. Eine große Herausforderung scheint der professionelle Umgang mit den Ergebnissen und deren Integration in den gesamten Berufsorientierungsprozess zu sein.

Zum Themenschwerpunkt **„Berufliche Entwicklung über die Lebensspanne und Förderung erfolgreicher Laufbahnen“** wurden zwei Beiträge in den Band aufgenommen. Wie der Titel vermuten lässt, stehen hier Forschungsbeiträge und konzeptionelle Ansätze im Vordergrund, wie Heranwachsende befähigt werden können, lebenslang die eigene Laufbahn zu gestalten. Hierzu bedarf es der Erarbeitung von Programmen, die systematisch Entwicklung begleiten und gleichzeitig individuell unterschiedliche Tempos und Verläufe aufnehmen können. Vor diesem Hintergrund sind Maßnahmen zur Berufsorientierung insoweit konzeptionell zu prüfen, wie sie einer notwendigen Individualisierung besser gerecht werden. **Iris Baumgardt** befasst sich im ersten Beitrag mit Berufsvorstellungen und Berufswünschen von Grundschulkindern. Ausgehend von berufswahltheoretischen sowie lehr-/lerntheoretischen Ansätzen geht sie der Frage nach, ob die Grundschule bereits einen wertvollen Beitrag zur systematischen beruflichen Orientierung von Schülerinnen und Schülern und der Anlage eines facettenreichen Lebensentwurfs leisten kann. Aus den im Beitrag präsentierten Befunden einer Befragung von Grundschulkindern zieht die Autorin den Schluss, dass die Berufswahl und das Entstehen eines Lebensentwurfs für Grundschüler/-innen eine Bühne zur Entfaltung von Geschlechtskonstruktionen zu sein scheint und die Berufswünsche von Grundschülerinnen und Grundschülern von gleichgeschlechtlichen Vorbildern beeinflusst sind. Diese Schülerschaft sei aber durchaus schon in der Lage, individuelle Fähigkeiten mit ihren beruflichen Ambitionen abzugleichen, verfügten aber über eine äußerst heterogene berufsbezogene Vorwissensbasis. Baumgardt leitet aus ihren Untersuchungsergebnissen die Forderung nach einer bereits in der Grundschule ansetzenden und geschlechtlich sensiblen Berufsorientierung ab.

Im zweiten Beitrag von **Magdalena Bienek** wird untersucht, wie Abiturientinnen und Abiturienten aus Nichtakademikerfamilien die Unterstützung von Talentscouts in ihrem Berufsorientierungsprozess wahrnehmen. Die Studie bezieht sich auf die *Social Cognitive Career Theory* (vgl. LENT u. a. 1994) und den kapitaltheoretischen Ansatz nach Bourdieu (1983). Die Autorin legt ihrer Untersuchung ein Verständnis von Berufsorientierung als einem individuellen Orientierungsprozess der Schüler/-innen zugrunde. Mittels narrativer Interviews und deren Analyse mit der dokumentarischen Methode konnten habituelle Orientierungen und handlungsleitende Wissensbestände der Abiturientinnen und Abiturienten sowie die Funktion der Talentscouts als soziales Kapital rekonstruiert werden. Die Autorin überträgt ihre Erkenntnisse auf die allgemeine Berufsorientierung und verweist auf den Bedarf an individualisierten Berufsorientierungsmaßnahmen, um Bildungsaufstiege zu ermöglichen.

Dem zum Teil eklatanten Fachkräftemangel in einigen beruflichen Domänen ist der Themenschwerpunkt „**Konzepte domänenspezifischer beruflicher Orientierung**“ gewidmet, welcher im vorliegenden Band durch fünf Beiträge repräsentiert wird. Hier steht die Frage im Vordergrund, wie schulische und/oder betriebliche Berufsorientierung sowohl auf gesellschaftliche Dynamiken als auch auf Veränderung der Arbeits- und Berufswelt Bezug nehmen und dementsprechend domänenspezifisch entwickelt werden kann, um gerade auch Berufsfelder zugänglich zu machen, die von Heranwachsenden ggf. zu wenig beachtet werden. Domänenspezifischer Fachkräftemangel wird z. B. durch Stereotypenbildung verursacht, die Jugendliche dazu verleiten kann, bestimmte Berufe vorzeitig und kategorisch aus ihrem Aspirationsfeld zu eliminieren und berufliche Optionen in bestimmten Domänen im Berufswahlprozess nicht weiter zu explorieren. Die Problematik unzureichender Exploration im Berufswahlprozess adressieren **Christopher Keller**, **Elena Makarova** und **Anna K. Döring**, indem sie einen konzeptionellen Ansatz zur Förderung der Exploration im Berufswahlprozess vorstellen. Mittels eines *Serious Game* (digitales Lernspiel mit Simulationscharakter, hier *like2be*) werden Jugendliche spielerisch angeleitet, in die Rolle einer Berufsberaterin bzw. eines Berufsberaters versetzt, um verschiedene Berufe zu explorieren und die Mitspielenden zu beraten. Anhand einer Pilotstudie wird die übergreifende Frage aufgeworfen, ob ein innovatives didaktisches Konzept wie *Serious Games* im relativ neuen Schweizer Unterrichtsfach „Berufliche Orientierung“ behilflich sein kann. Mit *like2be* sollen Jugendliche auf eine spielerische Art und Weise ihre Kenntnisse über Berufe erweitern und gleichzeitig ihre Wünsche und Fähigkeiten hinsichtlich ihrer eigenen beruflichen Karriere reflektieren. Zudem fördert *like2be* die Sensibilisierung für eine (gender-)atypische Berufswahl. Im Rahmen der Pilotstudie kommen die Autorinnen und Autoren zu dem Ergebnis, dass *Serious Games* geeignete Methoden sind, um berufliche Lernprozesse in der Schule gewinnbringend anzuregen. *Like2be* zeige sich als eine alternative Möglichkeit, Jugendliche im Prozess ihrer Berufswahl zusätzlich zu unterstützen.

Im zweiten Beitrag von **Martin Mayerl** und **Norbert Lachmayr** steht der Tourismussektor im Vordergrund. Fokussiert werden die primäre Berufswahl, also die Phase der beruf-

lichen Ausbildung und der anschließende Übergang in eine berufliche Tätigkeit. Vor dem Hintergrund einer stetig sinkenden Nachfrage nach Ausbildungsberufen im österreichischen Tourismusbereich und ausgehend vom Postulat einer lebenslangen Berufswahl wird untersucht, inwieweit junge Menschen, die sich in einschlägig touristischen Ausbildungsformen befinden, nach Ausbildungsende auch eine Berufsausübung im österreichischen Tourismussektor planen. Dabei zeigt sich beispielsweise, dass die primäre Berufswahlentscheidung zwar für die weitere berufliche Laufbahnentwicklung bedeutsam ist, aber auch Erfahrungen während der Ausbildung für das nachfolgende Berufswahlverhalten eine elementare Orientierungsfunktion haben. Die Verfasser verweisen am Ende ihres Beitrags auf branchenspezifische Gestaltungsspielräume zur Erhöhung des Fachkräftepotenzials über die primäre Berufswahl hinaus.

Der Pflegeausbildung als einer weiteren Domäne mit erheblichem Fachkräftemangel widmen sich **Karin Reiber, Andreas Küpper** und **Jutta Mohr** in ihrem Beitrag, indem sie Wunsch und Wirklichkeit in der Pflegeausbildung untersuchen und eine laufbahnbezogene Perspektive auf Berufsorientierung im Kontext von Fachkräftebedarf in den Vordergrund stellen. Es werden potenzielle Wirkungszusammenhänge zwischen dem Ausbildungserleben und der langfristigen Berufsorientierung/dem Berufsverbleib in pflegenden Berufen in verlaufsorientierter Perspektive vor dem Hintergrund der konstruktivistischen Laufbahntheorie nach Savickas (2013) untersucht. Im Zentrum der Untersuchung stehen Strategien der Personalgewinnung der Pflegeeinrichtungen und die Bedeutung des arbeitsbezogenen Kohärenzgefühls für den Verbleib von Auszubildenden im Pflegeberuf. Im Ergebnis zeigt sich mitunter, dass Pflegeeinrichtungen ihren eigenen Ausbildungsaktivitäten eine elementare Funktion für die Fachkraftsicherung zuschreiben. Auch die Relevanz des arbeitsbezogenen Kohärenzgefühls für den Verbleib im Beruf wird durch empirische Befunde bestätigt. Im Fazit verweisen die Autorinnen und Autoren daher auf die Bedeutung einer möglichst hohen Passung von Berufswahlmotiven und Berufspraxis für die Sicherung des Verbleibs im Beruf.

Im vierten Beitrag unter domänenspezifischer Perspektive präsentieren **Ulrike Weyland, Meike Nienkötter, Stephanie Höke** und **Katja Driesel-Lange** erste Ergebnisse einer Befragung von Personalverantwortlichen aus Unternehmen des Humandienstleistungsbereichs und des Technikbereichs. Ziel der Befragung war es, auch unter einer vergleichenden Perspektive zwischen zwei Domänen, einen Überblick über Strategien zu erhalten, die Unternehmen mehr oder weniger ad hoc entwickelten, um Auszubildende und Fachkräfte zu gewinnen und an das Unternehmen zu binden. Die Untersuchung und das Projekt „HumanTec“ verorten sich theoretisch in der „betrieblichen Berufsorientierung“. Diese geht insofern über die betriebliche Personalentwicklung hinaus, als eine Rückbindung an Theorien der beruflichen Laufbahnentwicklung erfolgt und auch Aspekte der Rekrutierung und Bindung von Auszubildenden und Fachkräften in die Betrachtung einbezogen werden. Im Beitrag werden die laufbahntheoretische Perspektive auf (betriebliche) Berufsorientierung und das HumanTec-Projekt erläutert, um anschließend erste Erkenntnisse aus einer leitfadengestützten Interviewbefragung einer *Convenience*-Stichprobe zu berichten. Dabei zeigen

sich sowohl domänenspezifische Unterschiede zwischen den im Technikbereich agierenden Unternehmen und denjenigen im Humandienstleistungsbereich als auch ein domänenübergreifendes Problembewusstsein hinsichtlich der Notwendigkeit betrieblicher Berufsorientierung. Allerdings sind noch keine durchgreifenden und systematisch implementierten Strategien erkennbar, woraus die Verfasserinnen einen Professionalisierungsbedarf für das betriebliche Bildungspersonal ableiten.

Im Vordergrund des letzten Beitrags in diesem Abschnitt steht die selbstverantwortete Erwerbsarbeit als eine Perspektive beruflicher Orientierung an Schulen. Dazu stellen **Rudolf Schröder, Katharina Betker, Izabela Bieda, Tina Fletemeyer und Stephan Friebe-Piechotta** erste konzeptionelle Überlegungen und Pläne für ein schulisches Projekt im Rahmen des Wirtschaftsunterrichts vor. Im Fokus des Beitrages, der ein noch nicht abgeschlossenes Forschungs- und Entwicklungsprojekt darstellt, steht die Tatsache, dass sich die schulische berufliche Orientierung derzeit insbesondere durch eine Fokussierung auf abhängige Beschäftigungsverhältnisse auszeichnet und die gesamtgesellschaftlich zunehmende selbstverantwortete Erwerbsarbeit somit ignoriert. Diesem Desiderat wollen die Autorinnen und Autoren durch ein didaktisches Ziel-Inhalts-Konzept begegnen. Dieses, auf Basis eines *Design-Based Research* zu entwerfende Ziel-Inhalts-Konzept soll die selbstverantwortete Erwerbsarbeit in die berufliche Orientierung an allgemeinbildenden Schulen integrieren. Selbstverantwortete Erwerbsarbeit kann dabei in multiplen Facetten, d. h. sowohl in abhängigen als auch unabhängigen Beschäftigungsformen, auftreten. Das didaktische Konzept wird auf der Basis eines Verständnisses von schulischer Berufsorientierung entworfen, das davon ausgeht, dass erfolgreiche schulische Berufsorientierung die Schüler/-innen zu einer ausgeprägten berufsbiografischen Gestaltungskompetenz befähigt und somit auch ein aktives Erschließen von Gestaltungsperspektiven ermöglicht, was die Schüler/-innen wiederum für atypische Berufsbiografien sensibilisieren soll. Weiterhin wird dem Konzept die Annahme eines „*Creating Process*“ zugrunde gelegt. Dieser basiert auf dem *Matching*-Ansatz von Holland und beschreibt darüber hinaus die aktive Gestaltung eines Tätigkeitsfeldes durch das Subjekt. Weiterhin stellen die Autorinnen und Autoren in ihrem Beitrag die Facetten selbstverantworteter Erwerbsarbeit, die aktuelle Situation selbstverantworteter Erwerbsarbeit in der Arbeitswelt sowie deren bildungstheoretische Relevanz literaturbasiert dar.

Der letzte im Band ausgewiesene Themenschwerpunkt ist den „**Akteurinnen und Akteuren in der Berufsorientierung**“ gewidmet und wird ebenfalls durch fünf Beiträge vertreten. Im Mittelpunkt steht die Frage einer angemessenen Professionalisierung des Bildungspersonals in Schulen, Unternehmen und Hochschulen. Adressiert werden dabei verschiedene Professionen, die in ihrem jeweiligen Handlungsfeld die eigene institutionelle und auch disziplinäre Perspektive in Einklang mit den individuellen Entwicklungswünschen und -zielen ihrer Adressatinnen und Adressaten bringen müssen. Kompetentes Handeln in diesem Sinne setzt Professionalität voraus, die sich aus profundem Wissen zur beruflichen Entwicklung und ihrer Begleitung, der Fähigkeit und Bereitschaft zu einer Betrachtung der Laufbahnförde-

rung unter Berücksichtigung der individuellen Perspektiven der Adressatinnen und Adressaten und einer entsprechenden praxisbezogenen Handlungskompetenz speist. Unter dieser Perspektive befassen sich **Marie Schröder**, **Thomas Bienengräber**, **Thomas Retzmann** und **Sylvia Greiten** mit Anforderungen an Lehrkräfte und weitere pädagogische Fachkräfte in der schulischen Berufsorientierung aus schulinterner und schulexterner Perspektive. Dies erfolgt fokussiert auf die Frage, welche wissensbasierten Fähigkeiten und Fertigkeiten als Teil der pädagogischen Professionalität der schulischen Akteurinnen und Akteure in der inklusiven Berufsorientierung einer Förderung bedürfen. Dies wird mit der Feststellung begründet, dass inklusive Berufsorientierung momentan eine ungelöste Qualifizierungsaufgabe in der Berufspraxis und in der Lehramtsausbildung ist. Diesem Desiderat möchten sie mithilfe einer multiprofessionellen Gruppendiskussion entgegenwirken. Aus den Ergebnissen soll ein datengestütztes Qualifikationstableau erstellt werden, welches bei der Professionalisierung von Lehrkräften und weiteren pädagogischen Fachkräften konkrete Hinweise auf jene Kompetenzen liefern soll, die in den besonderen Handlungsfeldern der inklusiven Berufsorientierung erforderlich sind. Über den gewählten empirischen Zugang werden fünf für die inklusive Berufsbildung relevante Handlungsfelder identifiziert, in denen pädagogische Fachkräfte fachliche und personale Kompetenzen besitzen müssen. Interessant für die Gestaltung der Lehrkräftebildung an Universitäten ist die Feststellung der Verfasser/-innen, dass Berufsorientierung kaum in den Fachprofilen der Kultusministerkonferenz für die Studienfächer enthalten ist. Die Qualifizierung für die inklusive Berufsorientierung stelle somit ein ungelöstes Problem dar, auf das momentan auf Nordrhein-Westfalen begrenzt durch eine sukzessive Erweiterung des Qualifikationstableaus reagiert würde.

Ein Blick auf den institutionellen Rahmen der Akteurinnen und Akteure von Berufsorientierung steht im Zentrum des Beitrags von **Thorsten Bührmann**, **Felicitas Sander** und **Julia Schütz**. Sie befassen sich mit dem Berufswahl-SIEGEL und dessen Einfluss auf die Qualitätsentwicklung schulischer Berufsorientierung. Die im Beitrag präsentierten Befunde wurden im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung zum Prozess der Etablierung eines zertifizierten und länderübergreifenden Qualitätsentwicklungsmodells zur schulischen Berufsorientierung an allgemeinbildenden Schulen erhoben. Berufsorientierung wird dabei vorrangig aus der Perspektive der Übergangs- und Transitionsforschung betrachtet und der Forschungsschwerpunkt auf die Ebene der strukturellen Ausgestaltung schulischer Berufsorientierungsprozesse gelegt. Aus den im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung erhobenen Daten schlussfolgern die Autorinnen und Autoren, dass ein Berufswahl-SIEGEL sowohl als Auszeichnung für besondere Leistungen eine wichtige Funktion zur innerschulischen Verankerung und Systematisierung der Berufsorientierung an allgemeinbildenden Schulen einnehmen als auch Impulse für die Weiterentwicklung der Maßnahmen zur Berufsorientierung liefern kann.

Jana Graf untersucht in ihrem Beitrag die Beratungspraxis im Bildungsaufstiegsprojekt „NRW-Talentscouting“. Dazu führte sie eine qualitativ-rekonstruktive Untersuchung zur Sichtweise der Talentscouts auf die institutionell überformte Beratungsbeziehung durch.

Der Beitrag orientiert sich an dem Theorie-Rahmen der Antinomien in professionellen pädagogischen Handlungskontexten nach Helsper (2012), der wiederum auf den professions-theoretischen Rahmen von Oevermann (1996) rekurriert. Im Zentrum der Analyse steht die Frage, wie die Talentscouts die „Nähe-Distanz-Antinomie“ in der Beratungsbeziehung gestalten und reflektieren. Im Ergebnis zeigt sich, dass die Talentscouts ihr Handeln an der individuellen Situation der Jugendlichen ausrichten, wobei sie deren Lebenskontext in die Beratung einbeziehen. Nähe zu den Jugendlichen wird vor allem auf der sprachlichen Ebene hergestellt, indem die Talentscouts sich auf das Sprachregister der Jugendlichen einlassen. Die Wahl einer jugendnahen Sprache und die Berücksichtigung des Lebenskontextes der Jugendlichen werden demzufolge als relevante Handlungsstrategien der Talentscouts im Umgang mit der Nähe-Distanz-Antinomie in der Beratungspraxis herausgearbeitet.

Im vierten Beitrag zur Ebene der Akteurinnen und Akteure in der Berufsorientierung befassen sich **Caroline Kruse** und **Lea Riering** mit der Perspektive der Akteurinnen und Akteure im Freiwilligen Sozialen Jahr. Dabei wird die Sicht der Freiwilligen, aber vor allem das Selbstverständnis der Trägerseite anhand einer Interviewstudie untersucht. Im Vordergrund steht die Frage, ob Träger des Freiwilligen Sozialen Jahres dieses als Möglichkeit zur beruflichen Orientierung der Teilnehmenden wahrnehmen, ob sie die berufliche Orientierung unterstützen wollen, welche Bedeutung berufliche Orientierung ggf. erfährt und ob diese in der Praxis umgesetzt wird. Die Autorinnen beziehen sich auf ein Verständnis von Berufsorientierung nach Butz (2008). Aus den Ergebnissen ihrer Befragung schließen die Autorinnen, dass berufliche Orientierung sowohl aus der Perspektive der Freiwilligen als auch aus Perspektive der Träger-Organisationen zu den derzeitigen Hauptmotivationen der Teilnehmenden gehört und das berufliche Orientierung zudem ein relevantes Trägerziel ist.

Lena Bömelburg befasst sich wiederum mit schulischen Akteurinnen und Akteuren, insbesondere den Lehrpersonen in der inklusiven Berufsorientierung und deren Selbstwirksamkeit als Schlüssel für die Qualifizierung und die Entwicklung professioneller Handlungskompetenz. Im Fokus steht schulische Berufsorientierung von Jugendlichen mit und ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf. Es wird sowohl die Einschätzung nach Schüler/-innengruppen erfasst als auch die auf Berufsorientierung bezogene Selbstwirksamkeit von Lehrerinnen und Lehrern im Vergleich zu Lehramtsstudierenden untersucht. Selbstwirksamkeit wird dabei nach Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy und Hoy (1998, S. 233) verstanden als „teachers’ belief in her or his ability to organize and execute the courses of action required to successfully accomplish a specific teaching task in a particular context“. Bömelburg unterstellt, dass die inklusive Berufsorientierung eine besondere Herausforderung darstellt und sowohl Ausdauer als auch investierte Anstrengung in der Umsetzung von der Selbstwirksamkeit bestimmt wird. Damit sieht sie eine als hoch empfundene bereichsspezifische Lehrer/-innen-Selbstwirksamkeit als Schlüssel für eine erfolgreiche Implementierung inklusiver Berufsorientierung. Anhand einer explorativen Befragung von Lehramtsstudierenden und Lehrpersonen in der Praxis in Nordrhein-Westfalen kommt die Autorin allerdings zu dem Schluss, dass genau die Personen, auf die es gegenwärtig in der

Praxis am meisten ankommt und deren Engagement am stärksten gefordert ist, eine geringe Selbstwirksamkeit aufweisen.

Angesichts des Spektrums an Beiträgen in diesem Band dürfte zum einen deutlich werden, wie hochaktuell das Thema Berufsorientierung ist, und zum anderen, unter welchen Perspektiven sich damit befasst werden muss. In Bezug auf Wissen über Wirkungen steht die Berufsbildungsforschung noch am Anfang. Es gibt viele weiße Flecken, sodass ein systematisches Wissen über wirksame Konzepte noch nicht bescheinigt werden kann. Dennoch können die im Band versammelten Beiträge schon jetzt vertiefende Einblicke in die beim Forum der AG BFN behandelten Themenfelder und Perspektiven auf Berufsorientierung bieten.

Alle Beiträge haben ein *Peer Review* durchlaufen. Wir bedanken uns bei den Gutachterinnen und Gutachtern sowie bei den Autorinnen und Autoren für die gute Zusammenarbeit und ihre Beiträge zum Gelingen der Tagung sowie dieses Bandes. Den Leserinnen und Lesern wünschen wir, dass sie neue Einblicke bei der Lektüre gewinnen und diese auch für den eigenen beruflichen Kontext gewinnbringend nutzen können.

Literatur

- BOURDIEU, Pierre: Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: KRECKEL, Reinhard (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. Göttingen 1983, S. 183–198
- BRÜGGEMANN, Tim; DEUER, Ernst (Hrsg.): Berufsorientierung aus Unternehmenssicht. Fachkräfterekrutierung am Übergang Schule – Beruf. Bielefeld 2015
- BRÜGGEMANN, Tim; DRIESEL-LANGE, Katja; WEYER, Christian (Hrsg.): Instrumente zur Berufsorientierung. Pädagogische Praxis im wissenschaftlichen Diskurs. Münster 2017
- BUTZ, Bert: Grundlegende Qualitätsmerkmale einer ganzheitlichen Berufsorientierung. In: FAMULLA, Gerd E. (Hrsg.): Berufsorientierung als Prozess. Persönlichkeit fördern, Schule entwickeln, Übergang sichern. Ergebnisse aus dem Programm „Schule – Wirtschaft/Arbeitsleben“. Baltmannsweiler 2008, S. 42–62
- DRIESEL-LANGE, Katja; KRACKE, Bärbel; HANY, Ernst; KUNZ, Nicola: Entwicklungsaufgabe Berufswahl. Ein Kompetenzmodell zur Systematisierung berufsorientierender Begleitung. In: BRÜGGEMANN, Tim; RAHN, Sylvia (Hrsg.): Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Münster 2020, S. 57–75
- GRANATO, Mona; ULRICH, Joachim Gerd: Berufsorientierung von Jugendlichen unter den Bedingungen eines Ausbildungsmarktes: Welche Sicht haben Jugendliche auf Berufe? In: BRÜGGEMANN, Tim; RAHN, Sylvia (Hrsg.): Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Münster 2020, S. 157–177
- HARTUNG, Paul J.: Life Design: A Paradigm for Innovating Career Counselling in Global Context. In: MAREE, Jacobus G. (Hrsg.): Handbook of Innovative Career Counselling. Cham 2019, S. 3–18

- HELSPER, Werner: Die Antinomie von Nähe und Distanz in unterschiedlichen Schulkulturen. Strukturelle Bestimmungen und empirische Einblicke. In: NEROWSKI, Christian; HASCHER, Tina; LUNKENBEIN, Martin; SAUER, Daniela u. a. (Hrsg.): Professionalität im Umgang mit Spannungsfeldern der Pädagogik. Bad Heilbrunn 2012, S. 27–46
- HEUBLEIN, Ulrich; EBERT, Julia; HUTZSCH, Christopher; ISLEIB, Sören; KÖNIG, Richard; RICHTER, Johanna; WOISCH, Andreas: Zwischen Studiererwartungen und Studienwirklichkeit. Ursachen des Studienabbruchs, beruflicher Verbleib der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher und Entwicklung der Studienabbruchquote an deutschen Hochschulen. Forum Hochschule 1/2017. Hannover 2017. URL: https://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201701.pdf (Zugriff: 21.12.2020)
- LENT, ROBERT W.; BROWN, Steven D., HACKETT, Gail: Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. In: Journal of Vocational Behavior (1994) 45, S. 79–122
- MCDONALD'S DEUTSCHLAND (Hrsg.): Die McDonald's Ausbildungsstudie 2019. Kinder der Freiheit. Same same, but (still) different. München: 2019. URL: https://karriere.mcdonalds.de/docroot/jobboerse-mcd-career-blossom/assets/documents/McD_Ausbildungsstudie_2019.pdf (Zugriff: 07.09.2020)
- OEVERMANN, Ulrich: Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionellen Handelns. In: COMBE, Arno; HELSPER, Werner; BÖHME, Jeanette (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt am Main 1996, S. 70–182
- SAVICKAS, Mark L.: Career Construction Theory and practice. In: BROWN, Steven D.; LENT, Robert W. (Hrsg.): Career development and counseling. Putting theory and research to work. 2. Aufl. Hoboken, N. J. 2013, S. 147–183
- SAVICKAS, Mark L.; NOTA, Laura; ROSSIER, Jerome; DAUWALDER, Jean-Pierre; DUARTE, Maria Eduarda; GUICHARD, Jean; SORESI, Salvatore; VAN ESBROECK, Raoul; VAN VIANEN, Annelies E. M.: Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. In: Journal of Vocational Behavior (2009) 75, S. 239–250
- SCHREIBER, Mark: Life Design und Career Construction Theory. In: ZIHLMANN, René; JUNGO, Daniel (Hrsg.): Berufswahl in Theorie und Praxis: Konzepte der Berufswahlvorbereitung und der Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung unter veränderten wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Bedingungen. Bern 2015, S. 83–104
- TSCHANNEN-MORAN, Megan; WOOLFOLK HOY, Anita; HOY, Wayne K.: Teacher efficacy: Its Meaning and Measure. In: Review of Educational Research (1998) 2, S. 202–248

► Wissen und Können in der Berufsorientierung

Pädagogische Grundfragen exemplarisch und konkret aufgeworfen

Berufsorientierung erfordert ein höchst individualisiertes Vorgehen, weil der Entwicklungsprozess hin zu einem realisierbaren Berufswunsch von vielen subjektiven Faktoren abhängt. Gut entwickelte, verschiedene Angebotsformen des Berufswahlunterrichts müssen an diese Voraussetzungen anknüpfen. Das ist exemplarisch für eine pädagogische Grundfrage. Berufspädagogisch und bildungstheoretisch ist der richtig gewählte Beruf der Schlüssel für gelingendes Leben. Berufswahltheoretisches Wissen kann verschiedene Aspekte aufklären, in der Praxis geht es um konkrete, personenbezogen gestaltete Entwicklungsprozesse. Der Beitrag ist ein Plädoyer für einen pragmatisch zu nutzenden Theorien- und Angebotspluralismus.

1 Kontexte und Problemlagen der Berufsorientierung

Im letzten Jahrzehnt hat sich die Lage am Ausbildungsstellenmarkt in vielen Regionen verbessert, aus dem Ausbildungsstellenmangel ist ein Ausbildungsstellenüberhang geworden. Dadurch geht es für viele junge Menschen heute nicht mehr darum, „Hauptsache eine Lehrstelle“ (HEINZ u. a. 1985) zu finden, sondern die verbesserten Chancen zu nutzen, um einen passenden Ausbildungsplatz zu suchen und damit auch den gewünschten Beruf zu finden. Bedauerlicherweise kollidiert dies oft mit der Einstellungspraxis der Unternehmen, sodass insbesondere leistungsschwächere Jugendliche mit fehlenden oder niedrigen Schulabschlüssen nach wie vor oft vergeblich versuchen, ihren Berufswunsch zu verwirklichen. Aufgrund dieser Entwicklungen sind auf Bundesebene und in den Bundesländern viele Programme konzipiert worden, um die Berufsorientierung in den allgemeinbildenden Schulen auszubauen und zu verbessern (vgl. BMBF o. J.; KUPKA/WOLTERS 2010; LIPPEGAUS-GRÜNAU/MAHL/STOLZ 2010). Es gibt viele gute Konzepte zur Berufsorientierung, die in der Praxis realisiert werden, und es gibt eine sehr weit entwickelte einschlägige schulpädagogische Praxis (vgl. LÖWENBEIN/SAUERLAND/UHL 2017). Aber in der Berufsorientierung werden die

komplexen Problemlagen und die multiplen Anforderungen an das didaktisch orientierte pädagogische Handeln besonders deutlich. Jene komplexen Problemlagen und Anforderungen sollen im Folgenden umrissen werden:

1. In der Berufsorientierung zeigen sich sehr große **individuelle Unterschiede**. Das Spektrum reicht von Jugendlichen mit völlig klaren und eindeutigen Vorstellungen bis hin zu denjenigen, die noch keinerlei Vision bezüglich ihrer eigenen Zukunft entwickeln konnten.
2. Berufsorientierung ist immer nur in Bezug auf konkrete Berufe oder Berufsfelder möglich. Diese **Inhalte** müssen einen starken **Subjektbezug** aufweisen. Auch wenn ein beruflich sich (neu) orientierender Mensch durchaus verschiedene Alternativen erwägen und erproben kann, so werden damit doch subjektspezifisch immer zugleich viele andere Möglichkeiten ausgegrenzt, weil sie auf Desinteresse stoßen. Das lässt sich im Berufswahlunterricht besonders bei Exkursionen sehr deutlich beobachten, wenn nämlich Betriebe besucht werden, deren Geschäftsfelder für einen Teil der Schülerschaft uninteressant sind. Ihre Lustlosigkeit lassen sie deutlich sichtbar werden. Das zeigt die pädagogische Herausforderung, individuelle Wünsche organisatorisch zu berücksichtigen, zugleich aber auch durch gute Arrangements die Neugier und Erprobungslust für etwas bisher Fernliegendes zu wecken. Dabei gilt es, mit pädagogischer Empathie und im Dialog individuell herauszufinden, wo solche beruflichen Felder liegen, die subjektiv Interessantes zu bieten haben und bei denen es sich lohnen könnte, sie in Erwägung zu ziehen und in Praktika zu erproben.
3. Berufsorientierung muss neben den **individuellen Wünschen** auch **individuelle Voraussetzungen** mitbedenken. So selbstverständlich das ist, so schwierig ist es. Schulnoten, auch Eignungstests oder Potenzialanalysen können aufschlussreiche Informationen zu den individuellen Voraussetzungen bieten, aber ihr prognostischer Wert im Hinblick auf den Erfolg in einer Berufsausbildung ergibt sich nicht von selbst. Viele, teils auch literarisch verarbeitete Alltagserfahrungen beschreiben, dass schulische Ergebnisse und späterer beruflicher Erfolg keineswegs miteinander korrelieren müssen. Auch die Ergebnisse betrieblicher Eingangstests und der Ausbildungserfolg müssen sich keineswegs entsprechen. Hier kommen Faktoren ins Spiel, die sich kaum systematisieren lassen. Sie betreffen die Frage der Berufsidentifikation, der beruflichen Ausbildungserfahrungen und der Zukunftsentwürfe, auf die später noch einzugehen ist. Man könnte auch von Motivationsförderung und von Selbstwirksamkeitserfahrungen sprechen.
4. Berufsorientierung ist ein Angebot an Schülerinnen- und Schülergruppen (an Schulklassen), an Lerngemeinschaften. Neben den bereits angesprochenen Unterschieden in den individuellen Ausgangslagen ist zu beachten, dass Berufsorientierung auch ein personaler Prozess ist, in dem die **individuellen Entwicklungsstände im zeitlichen Verlauf** sehr **unterschiedlich** sein können. Sie lassen sich nicht synchronisieren, und die Prozesse verlaufen nicht homogen. Zu bedenken ist, dass die individuelle Situation sehr stark

davon geprägt wird, wie weit der Berufsorientierungsprozess fortgeschritten ist. Junge Menschen mit einer bereits geklärten beruflichen Zukunftsperspektive sind in einer ganz anderen Lage als etwa jene, bei denen sich noch nichts Orientierendes herauskristallisiert hat und die noch auf der Suche sind – mit allen Anforderungen und Risiken, die darin liegen. Das Spektrum der Problemlagen ist breit. Auch das ist ein Grund für sehr heterogene Strukturen innerhalb der Gruppe oder der Klasse.

5. Berufsorientierung stößt auf **komplexe Rahmenbedingungen**. Hier sind regionale Besonderheiten ebenso zu beachten (Wirtschaftsstruktur und Berufsbildungsangebote) wie die Zukunft von Berufen und die sich daraus ergebenden Optionen für eine **Lebenslaufplanung**. Nicht weniger bedeutsam sind **soziale Herkunftsmilieus** einschließlich möglicher Migrationskontexte und der hier erzeugten Vororientierungen und Resilienzfaktoren.

Diese Aufzählung pädagogisch-didaktisch kritischer Punkte in der Berufsorientierung beschreibt Problemlagen, die in der einen oder anderen Weise für alle Fächer der Schule zu bedenken sind. Pädagogische Professionalität wird sich darüber kaum beklagen, wenn solche Problemfelder auftauchen. Es geht vielmehr darum, die konzeptionellen Bedingungen zu reflektieren, die Konsequenzen daraus zu ziehen und sie praktisch zu erproben. Konzepte zur Berufsorientierung müssen angesichts der angesprochenen Problemlagen immer formal bleiben, z. B.: „Wir nutzen den Berufswahlpass als Instrument“; „Wir thematisieren Berufe und deren Anforderungen“; „Wir reflektieren erste Berufswünsche und Interessenkonfigurationen“; „Wir machen Potenzialanalysen, machen Exkursionen in Betriebe oder Verwaltungen, machen Praktika in Ausbildungswerkstätten bei Bildungsträgern, vielleicht in Betrieben, vielleicht später im gewünschten Ausbildungsbetrieb“; „Wir machen besondere Stützangebote für die ‚Nachzügler/-innen‘ im Prozess der Berufsorientierung“. So könnten Konzept-Bausteine aussehen. Wenn man genau hinschaut, sind jedoch nur pädagogische Aktionsformen zu sehen. Was innerhalb dieser organisatorisch-formalen Rahmungen an **Inhalten** angeboten wird, muss an den Schülerinnen und Schülern orientiert sein. Anders formuliert: Die Schüler/-innen müssen die Chance haben, hier mitzugestalten und ihre persönlichen Interessen und Wünsche einzubringen. Spätestens an dieser Stelle beginnt die Professionalität und Expertise der Lehrkräfte: Sie müssen in der Lage sein herauszufinden, was es heißt, an den Schülerinnen und Schülern „orientiert“ zu sein. Mithilfe welcher Inhalte kann die einzelne Schülerin oder der einzelne Schüler einen Zugang finden zu dem, was zu erfahren sich für sie oder ihn wirklich lohnt und ihren oder seinen berufsorientierenden Erfahrungs- und Orientierungsprozess weiterbringt? In der Praxis kann das durchaus gut gelingen. Eine Vielfalt inhaltlicher Angebote und entsprechender Wahlmöglichkeiten – man könnte auch von „innerer Differenzierung“ sprechen – gehört zu einem erfolgreichen Programm.

Damit wird eine Grundfrage dieses Beitrages sichtbar: Berufsorientierung ist ein praktisches Projekt. Es wird von professionellen Praktikerinnen und Praktikern als Expertinnen und Experten durchgeführt. Worin liegen Potenziale und Grenzen des pädagogisch-prak-

tischen Erfahrungswissens? Worin liegen Chancen und Grenzen einer Anleitung durch die Wissenschaften?

2 Berufsbildungstheorie, Berufswahltheorien und Berufswahlforschung

In berufsbildungstheoretischer Denktradition (vgl. MÜLLGES 1967) ist die Berufswahlproblematik von zentraler Bedeutung, obwohl sie kaum explizit thematisiert wird. Berufsbildungstheorie ist immer eine Theorie formaler Bildung, d. h., dass Bildung nicht an exklusiven Bildungsinhalten „festgemacht“ werden kann. Bei Kerschensteiner (1917/1999) lässt sich das deutlich zeigen. In seinem „Grundaxiom des Bildungsprozesses“ stellt er heraus, dass „die Bildung des Individuums [...] nur durch jene Kulturgüter ermöglicht [wird], deren geistige Struktur ganz oder teilweise der Struktur der individuellen Psyche adäquat ist“ (S. 44). Er bezieht sich auf Wilhelm Meisters Wanderjahre (Goethe), wo es in Bezug auf die Pädagogische Provinz heißt:

„Da, wo ich Sie hinweise [nämlich auf die Pädagogische Provinz], hat man alle Tätigkeiten gesondert. Geprüft wird der Zögling auf jeden Schritt. *Dabei erkennt man, wo seine Natur eigentlich hinstrebt*, ob sie sich gleich mit zerstreuten Wünschen bald da-, bald dorthin wendet. *Weise Männer lassen den Knaben unter der Hand dasjenige finden, was ihm gemäß ist*. Sie verkürzen die Umwege, durch welche der Mensch von seiner Bestimmung nur allzu gefällig abirren mag“ (KERSCHENSTEINER 1917/1999, S. 78f., Hervorhebung im Original).

Zuvor wird dort ausgeführt: „Allem Leben, allem Tun, aller Kunst [...], muss das Handwerk vorausgehen, welches nur in der Beschränkung erworben wird. Eines recht wissen und ausüben gibt höhere Bildung, als Halbheiten im Hundertfältigen“ (ebd.). Eine etwas vertiefende Beschäftigung mit Kerschensteiners Arbeiten zu diesem Themenkreis würde sehr schnell zeigen, dass es der richtig gewählte Beruf ist, der diesen pädagogisch zentralen Individualisierungsprozess im Jugendalter ermöglicht. In diesem Schnittpunkt sollen die persönlichen Interessen, die Sozialisations- und Entwicklungsprozesse und die gesellschaftlich-politische Integrationsfunktion kulminieren, sodass Bildungsprozesse von persönlichen Interessen angetrieben werden und in entsprechenden Arbeitsprozessen ihren konkreten Niederschlag finden. Wir würden heute wohl von einer „Entwicklungsaufgabe“ sprechen. Freilich wird hier sowohl die Problematik einer misslungenen Berufswahl als auch die einer entfremdeten, mechanischen Arbeit in den industriellen Produktionsprozessen ausgeblendet und handwerkstypisches Arbeiten idealisiert.

Sehr viel genauer hat Spranger in der „Psychologie des Jugendalters“ (1924), im Kapitel „Der Jugendliche und der Beruf“ die Berufswahlfrage thematisiert. „Berufsneigung“, „Berufsmotiv“, „Berufsbegabung“ – heute würden wir von Interesse und Eignung sprechen, – „Berufskennntnis“, „Berufsbildung“, „Berufssinn“, „Berufsfreude“, aber auch das „Erwerbsinteresse“ sind hier die Stichworte, unter denen Spranger die Berufswahl analysierend

beschreibt. Bemerkenswert ist auch jener (von Spranger selbst zitierte) Satz: „Die Einbettung einer Tätigkeit in verschiedene Berufswillen verändert das subjektive Verhalten bei der Tätigkeit von Grund aus“ (SPRANGER 1924, S. 244). Dabei geht es um den „Grad innerer Affinität zwischen dem Subjekt und dem objektiven Beruf“ (ebd.), den es möglichst klar zu sehen gilt. Dabei, so Spranger, können auch die „psychotechnischen Begabungsprüfungen [...] eine wesentliche Hilfe für die Berufswahl [bedeuten, sie] [...] verdienen, weiter ausgebaut zu werden“ (ebd., S. 238f.). Spranger geht auf diesem Weg weiter und spricht von einer „Psychologie jugendlicher Berufstypen“ (ebd., S. 249). Das ist ein Gedanke, den er in seinen „Lebensformen“ (vgl. SPRANGER 1930) weiter ausbaut, aber ohne hier tiefer auf die Berufswahlfrage einzugehen. Vielmehr geht es ihm um das Verstehen geistiger Strukturen in individueller und kulturphilosophischer Hinsicht. Bemerkenswert ist jedoch, dass sich sehr ähnliche strukturelle Grundtypen in verschiedenen Berufswahltheorien wiederfinden, deren Typen beruflichen Umwelten und ihren Anforderungen entsprechen.

Die vielfältigen Konzepte der Berufswahltheorien, die den Verlauf dieses Prozesses und die Abstimmung von Eignung und Anforderungen thematisieren, sollen an dieser Stelle nicht weiter vertieft werden (vgl. BOHLINGER 2010; HIRSCHI 2013; RATSCHINSKI 2017). Hier geht es um ein etwas anderes Spannungsfeld. Auf der einen Seite stehen seit langer Zeit die vielfältigen berufswahltheoretisch und diagnostisch fundierten Versuche, Berufsneigung und -eignung durch Eignungsfeststellungsverfahren und damit verbundene theoretische Modelle herauszufinden (vgl. z. B. HILKE/HUSTEDT 1992). Frühere Studien belegen, dass diese von berufswählenden Jugendlichen – bei aller wohlgemeinten pädagogischen Unterstützungsabsicht – auch als Tests und Leistungsprüfungen wahrgenommen werden können und eben nicht als unterstützende Maßnahmen bei der Suche nach dem richtigen Beruf (vgl. HEISLER 2007, S. 231). Auf der anderen Seite stehen Konzepte, die eher darauf ausgerichtet sind, jungen Menschen Erfahrungsmöglichkeiten zu eröffnen, in denen sich ihr Berufswunsch herausbilden oder festigen kann. Freilich schließt das eine das andere nicht aus. Berufswahlunterricht sollte keineswegs auf diagnostische Verfahren verzichten, aber der Schwerpunkt liegt auf Informationsgewinnung, Beratung, Erkundung und Erprobung, also auf Erfahrungsprozessen. Pädagogisch grundsätzlich betrachtet zeigt sich hier der schmale Grat zwischen den Extremen von pädagogischer Bevormundung auf der einen und pädagogischer Verantwortungsverweigerung auf der anderen Seite. Bevormundung lebt von der Vorstellung, mit unwiderleglichen Gründen stellvertretend für den jungen Menschen herausfinden zu können, was für ihn oder für sie das Richtige sei, und eine krasse pädagogische Verantwortungsverweigerung würde die entgegengesetzte Position beziehen: „Du musst für Dich selbst herausfinden, was für Dich richtig ist.“ Dieses Dilemma berührt eine pädagogische Grundfrage, die Theodor Litt (1965) unter dem Titel „Führen oder Wachsenlassen“ (Erstauflage 1927) sehr gründlich besprochen hat.

3 Arbeitslehre und Berufswahlunterricht. Das Verschulungsdilemma

Ein bedeutsamer Einschnitt in das Verhältnis von Schule und Arbeitswelt war die Empfehlung des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen (1964) zum Umbau der Volksschule zur Hauptschule. In den oberen Klassen sollte es darum gehen, die Arbeitslehre – und damit auch die Arbeitswelt – zu einem didaktischen Schwerpunkt dieser damals neuen Schulform auszubauen. Das ist didaktisch-konzeptionell eine außerordentlich schwierige Aufgabe (vgl. BLANKERTZ 1968a; STRATMANN 1968). Unklar freilich – und sehr umstritten – blieb damals die Frage, was im Zentrum dieser didaktischen Orientierung zu stehen habe: der bzw. die lohnabhängige Arbeitnehmer/-in mit „emanzipatorischen“ oder gewerkschaftlichen Interessen oder eher eine Einführung in die Wirtschafts- und Arbeitswelt einschließlich einer ersten beruflichen Orientierung. Diese Kontroversen sind sehr scharf geführt worden (vgl. GÖRS/WERNER 1976; SCHWEGLER 1974), und sie haben das Programm der Arbeitslehre schließlich in einen politisch-neutralen Lernbereich „Wirtschaft und Technik“ einmünden lassen (vgl. KAHSNITZ/ROPOHL/SCHMID 1997). Hier gibt es auch Entwürfe für einen expliziten „Berufswahlunterricht“, wie ihn Dibbern, Kaiser und Kell (1974) dargestellt haben.

Nicht zuletzt ist anzumerken, dass auch bei Blankertz (1968b, S. 41) die „Ermächtigung des Menschen zu Wahl und Wechsel des Berufs in der technisch-wissenschaftlichen Zivilisation“ als „humane Chance“ für eine „neue Bildungskraft des Berufs“ begründet wird. Hier liegt der entscheidende bildungstheoretische und didaktische Bezugspunkt für die vorberufliche und die berufliche Bildung. Es ging Blankertz darum zu zeigen, dass nur auf diesem Wege eine Unterwerfung des Menschen unter die vorherrschenden Strukturen einer quasi-ständisch verfassten Arbeitswelt überwunden werden kann. Für ihn ist das wissenschaftsorientierte Lernen der entscheidende Ansatz, um in einer durch Wissenschaft und Technik geprägten Welt Autonomie und Kritikfähigkeit sicherstellen zu können. Darauf baut sein wirkungsgeschichtlich sehr erfolgreicher Ansatz der Kollegschule mit ihren Doppelqualifikationen auf. Er hat damit für die Entwicklung der Berufskollegs in Nordrhein-Westfalen schon in den frühen 1970er-Jahren die entscheidenden Weichen gestellt.

Hier ist nicht der Ort, um Diskussionen darüber aufzuwerfen, was die Inhalte eines „Berufswahlunterrichts“ sein könnten. Unbestritten ist, dass sich die allgemeinbildenden Schulen als Sozialisationsagenturen der Aufgabe nicht mehr entziehen können, ihre Schüler/-innen auf die Berufswahlproblematik vorzubereiten und die Berufswahl dadurch zu „verschulen“. Darüber hinaus darf die Bewältigung dieser Entwicklungsaufgabe der Berufswahl nicht dem Zufall überlassen werden. Dafür gibt es viele Gründe. Die Unterstützung durch Eltern ist zwar ein wichtiger Faktor (vgl. BEINKE 2000; 2009), aber sie kann angesichts sehr unterschiedlicher Milieus und familialer Problemlagen außerordentlich unterschiedlich bis unberechenbar, unter Umständen sogar destruktiv sein. Dass die Komplexität der Arbeitswelt und der Arbeitsmärkte aus vielen Gründen immer mehr zunimmt, ist hinreichend diskutiert worden. Insofern steht außer Frage, dass Schule hier gefordert ist, auf

die Berufswahl vorzubereiten (vgl. LÖWENBEIN/SAUERLAND/UHL 2017). Jedoch kann die Berufswahlsituation für manche junge Schüler/-innen eine echte existenzielle Herausforderung sein, deren Schärfe mit dem Begriff der Entwicklungsaufgabe kaum zureichend ausgedrückt wird. Dabei sind die mit der Berufswahl verbundenen vielfältigen Problemlagen schon lange bekannt und in der Diskussion (vgl. SCHÖBER 1997; BUNDESANSTALT FÜR ARBEIT 1992). Angesichts der bereits angesprochenen Heterogenität der individuellen Entwicklungsstände und Problemlagen müssen sich schulpädagogische, sozialpädagogische und berufspädagogische Handlungsstrategien ergänzen. Die schulpädagogische Aufgabe liegt in der Organisation von pädagogischen Angeboten, die in einer systematischen Abfolge konzipiert und mit guten Individualisierungsmöglichkeiten verbunden sind. Sozialpädagogisch ist die Organisation von individuellen Unterstützungsangeboten, die bei der Bewältigung von Herausforderungen Sicherheit bieten, die eine Form von „empowerment“ beinhalten und Resilienz stärken, als Aufgabe zu formulieren. Berufspädagogisch begründet ist die gelenkte Einführung in berufsspezifische Handlungs- und Erfahrungswelten, in denen sich mit ersten einschlägigen Erfahrungen zugleich berufsbezogene Selbsterfahrungs- und Klärungsprozesse herausbilden können. Zu bedenken ist, dass es nicht die Lehrkräfte allein sind, die diese Anforderungen erfüllen müssen. Darauf wird noch einzugehen sein.

4 Berufsorientierung in der Praxis

Ein gelingender Berufsorientierungsprozess umfasst mehrere Klassenstufen, und er enthält eine Vielzahl verschiedener Orientierungsangebote. Häufig beginnt er mit Arbeiten am „Berufswahlpass“, mit ersten Berufswunschreflexionen und vorsichtigen Potenzialanalysen, dann kommen Arbeitserfahrungen in Schul- oder Ausbildungswerkstätten, auch als „Werkstatttage“ bei Bildungsträgern, hinzu. Erkundungen und Praktika können darauf folgen und unterschiedlich zielorientiert sein, sie können von ersten Einblicken bis zu konkreten Berufserprobungen reichen. Die Berufsberatung und Besuche der Berufsinformationszentren der Bundesagentur für Arbeit leisten weitere wichtige Beiträge. Wenn sie zum richtigen Zeitpunkt durchgeführt werden, ist die Nutzung dieses Angebots sehr intensiv. Eine erfolgreiche Einmündung in einen Ausbildungsberuf und -betrieb bringt diesen Prozess der ersten Berufswahl schließlich zu einem vorläufigen Ende. Alle hier dargestellten Orientierungsangebote haben eine definierte, klare **Form**. **Inhaltlich** können sie den Wünschen der Schüler/-innen angepasst werden. Pädagogisch angeleitete Reflexionsprozesse, Exkursionen und Praktika können stark subjektorientiert gestaltet werden. Das bietet den Lehrkräften große Chancen, auf persönliche Wünsche und Bedarfe einzugehen und Entscheidungen in einen guten individualpädagogischen Rahmen einzubinden. Allerdings wirken auch andere Akteurinnen und Akteure mit: Ausbilder/-innen und ausbildende Fachkräfte, Akteurinnen und Akteure oder Auszubildende als Expertinnen und Experten für einzelne Berufe und für entsprechende Ausbildungserfahrungen, nicht zuletzt auch Berufsberater/-innen. Daraus ergibt sich ein vielfältiges Bild von verschiedenen Erfahrungsmöglichkeiten, das –

in gewissen Grenzen – auf den/die einzelne/-n Jugendliche/-n, den Entwicklungsstand, die Wünsche, die Problemlagen und Klärungsbedarfe inhaltlich abgestimmt werden kann. Berufswahlförderung wird zu einem individuellen Prozess, den die Lehrkräfte in hohem Maß pädagogisch-subjektorientiert gestalten können und auch müssen.

Für die Jugendlichen selbst stellt sich die Lage etwas anders dar. Sie erleben konkrete Angebote nicht aus einer relativierenden Distanz, sondern als eine existenzielle Anforderung: Mit dem Ende der Schulzeit steht die Berufsentscheidung an, die mit vielen Risiken durchsetzt ist (vgl. BEINKE 2009, S. 19ff.; ZIHLMANN 1998). Es geht darum, sich für den „richtigen“ Beruf zu entscheiden und einen guten Ausbildungsbetrieb zu finden. Dabei müssen immer wieder Kompromisse gemacht werden, die aber sehr genau abgewogen sein wollen, um nicht auf Wege zu geraten, die sich aus subjektiver Sicht später als Fehlentscheidungen herausstellen, vielleicht auch zu Ausbildungsabbrüchen führen.

Weiterhin ist pädagogisch zu bedenken, dass der Berufswahlprozess ein Prozess kreativen Handelns ist (vgl. SCHÜTZ 1974). Jede Erfahrungsstation, die in den Orientierungsangeboten durchlaufen wird, kann den weiteren Handlungsablauf sehr unterschiedlich beeinflussen. Berufswünsche können sich in diesen Erfahrungen verdichten, sie können aber auch darüber Klarheit schaffen, was nicht weiterverfolgt werden soll. Dann stehen neue Richtungsentscheidungen an, es müssen neue berufliche Handlungsfelder erschlossen und vielleicht auch erprobt werden. Das soll anhand eines Interviewauszugs einer Schülerin gezeigt werden:

„Am Anfang hatte ich viele Berufswünsche. Ich wollte am Anfang [...] Krankenschwester werden, dann wollt ich auf einem Mal Frisörin werden. Auf einmal wollt ich dann Polizistin werden. Ich wollte irgendwie fast alles werden. Und dann hat ich mal ‘nen Zukunftstag, hatten wir gehabt, in der [...] 8. oder 9. (Klasse) war das. Und da hab ich bei uns ... hier bei ‘nem Reiseunternehmen nachgefragt, ob ich da mal ‘nen Zukunftstag machen kann. Und durfte ich auch machen. Und das is halt mehr so Büroarbeiten, das alles. Und da hab ich gemerkt, das ist nichts für mich.

[...] dann hab ich gemerkt, dass Krankenschwester doch irgendwie nicht so mein Ding ist. Weil ich kann nicht, wenn ich irgendwie Blut sehe, dann kippe ich fast um. Und das ist nicht so mein Ding. [...] weil ich ja Krankenschwester werden wollte, war ich auch im Krankenhaus und wollt da den Praxistag machen. Aber dann hab ich gesehen, Leute haben im Rollstuhl gesessen und konnten nicht mehr richtig laufen, und da sind mir die Tränen gelaufen. Da hab ich gesagt, ich kann das hier nicht machen.

Und bei Frisörin, ja, haben die Leute zu mir gesagt: ‚Naja, haste die Kreativität?‘ Zum Beispiel, was machste, wenn ‘ne Frau kommt, ‚ich heirate morgen‘, dass du ihr die Haare machst. [...] Also die Vorstellung bei mir is dann halt nicht so, ja wie mach ich das jetze. Und da müsst ich mir dann erst mal ‘nen Plan machen und mir aufzeichnen [...] Und das würde zu lange dauern.

Und bei Polizistin, da hatte ich nachgefragt. Und da wurde mir halt gleich gesagt, dass ich zu unsportlich bin.

Und denn kam das mit dem zweiten Zukunftstag, da war ich denn [...] bei Expert. Und da hab ich schon gemerkt, ja, ich hab mehr mit Kunden zu tun und ich konnte mehr arbeiten. Ich war mehr im Lager. Und das hat mir mehr Spaß gemacht. Im Lager hab ich Ware sortiert und Ware angenommen. Denn hab ich die Ware raus geschafft in Verkaufsraum und ausgepackt, gescannt, gesichert. Ja.

Und naja, denn kam ich auf den Berufswunsch, weil denn haben wir so Bücher bekommen, ‚Berufe aktuell‘. Und da stehen halt die ganzen Berufe drin. Und ich hab halt durchgeblättert und das alles. Und da hab ich halt gesehen, Kauffrau im Einzelhandel. Und ähm, hab mich im Internet schlau gemacht, was es genau ist und alles sowas. Und da hab ich dann halt bei Expert nachgefragt und da hab ich gleich gemerkt, dass es mein Beruf ist für mich. Und das ist meine Spezialität.“

Zusammenfassend berichtet die Probandin über die Bedeutung des „Praxislernens“:

„Ich glaube, ich hätte mich falsch ausprobiert, (aber) durch das Praxislernen [...] hab ich erst mal richtig mitbekommen, dass die Berufe halt, die ich mal werden wollte, nicht so mein Ding sind. Und dann hab ich auch meinen speziellen Berufswunsch halt mitgekriegt. Und darüber bin ich sehr stolz. Weil, wenn ich ne Ausbildung gemacht hätte, sag ich jetzt mal, als Krankenschwester, [...] das wär bei mir, glaub ich, total in die Hose gegangen. Das wär bei mir nichts gewesen“ (ECKERT/SCHAAR/SCHRÖTER 2011).

Das Beispiel zeigt, dass dieser Prozess alles andere als gradlinig verläuft, manchmal auch einen Schritt zurück erfordert und dann neue Kreativität gefragt ist. Was im Rückblick, wenn eine sichere Zukunftsperspektive gewonnen worden ist, als gerader Weg – vielleicht mit kleinen Umwegen – erscheint, war in den Entscheidungssituationen, die in eine offene und ungeklärte Zukunft verweisen, so eindeutig überhaupt nicht. Dementsprechend ist auch die individuelle emotionale Befindlichkeit in diesem Prozess großen Schwankungen unterworfen, und ebenso groß und schwankend ist der situative Unterstützungsbedarf. In diesem Falle haben zunächst die Schule und später das Berufsinformationszentrum wichtige Schritte initiiert. Die pädagogische Herausforderung liegt darin, Angebots**formen** zu entwickeln, in die die sehr unterschiedlichen **inhaltlichen** Wünsche ebenso hineinpassen wie die unterschiedlichen Entwicklungsstände der Schüler/-innen. Darin liegt die große Herausforderung an die Lehrer/-innen, die diesen Prozess organisieren. Die Anpassung der Inhalte in den Angebotsformen an die individuellen Lernvoraussetzungen der Schüler/-innen und deren komplexe und differenzierte Förderbedarfe ist ein pädagogisches Expertinnen- und Expertenhandeln, das aus pädagogischer Professionalität und entsprechenden Erfahrungen erwächst.

5 Weltbilder als Ordnungsschemata für Berufswahlkonzepte

In einer gut reflektierten pädagogischen Praxis ist Berufsorientierung ein pädagogischer Handlungsprozess, der mit vielfältigen methodischen Ansätzen arbeitet, der Erfolge und Misserfolge erkennt, reflektiert, konzeptionell weiterentwickelt und Neues erprobt (vgl. ECKERT 2017). Dabei ist der Zielkomplex des Handelns durchaus ambivalent. Geht es darum, Menschen in Berufe zu lenken, in denen sie besonders erfolgreich sein können, oder kommt es auf die Verwirklichung persönlicher Idealvorstellungen an? Oder geht es um Einkommens-, Ausbildungs- und Beschäftigungschancen, um die Weckung von Mobilitätsbereitschaft und um vertretbare Kompromisse zwischen Möglichem und Wünschbarem, um Einsichten in vermeintliche Notwendigkeiten? Das wirklich Vertrackte an dieser Aufzählung ist, dass keiner dieser Aspekte völlig vernachlässigt werden sollte, aber sie müssen subjekt- und schülerbezogen auf den konkreten Fall hin in ihren Bedeutungen spezifisch konfiguriert, bedacht und kommuniziert werden. Eine eher abstrakte Auflistung als Formulierung eines allgemeingültigen Zielkomplexes würde die individuelle Berufswahlentscheidung wahrscheinlich unmöglich machen: Es entstünde eine strukturlose und verwirrende Komplexität ohne klare Konturen. Nur am Rande ist hier zu erwähnen, dass die Berufsentscheidung immer auch eine durch Erfahrungen fundierte, stabile **Willensentscheidung** eines jungen Menschen sein sollte, die sich nicht allein aus einem rechnerischen Optimum verschiedener Aspekte gewinnen lässt. Das zu bedenken ist wichtig, weil die Ausbildungserfahrungen in den Ausbildungsbetrieben neben Erfolgs- und Selbstwirksamkeitserlebnissen immer auch persönliche Belastungen mit sich bringen. Sie sind Teil des großen beruflichen Sozialisationsprozesses, sie können zu Ausbildungsabbrüchen, aber auch zu größerer Anpassungsbereitschaft oder zu größerer Autonomie bei der Steuerung der eigenen Berufsbiografie führen (vgl. BAHL 2018; HEISLER 2007; LEMPERT 2002).

Um etwas mehr Struktur in diesen diffusen Komplex zu bringen, soll im Folgenden anhand von drei unterschiedlichen Weltbildern, wie sie sich z. B. bei Jaspers (1994, S. 143ff.) finden, ein Ordnungsversuch unternommen werden. Jaspers unterscheidet das „mechanistische“, das „organische“ und das „mythische“ Weltbild.

Das „mechanistische“ Weltbild beschreibt die Welt nach dem Modell einer idealen Maschine oder eines Uhrwerks und erklärt innere Vorgänge anhand kausaler Beziehungen der Elemente zueinander. Funktionsstörungen sind Folgen mangelnder Passungen zwischen dem System und seinen Elementen. Dieser Passfähigkeitsgedanke lässt sich auch in den Berufswahltheorien wiederfinden: Richtige Berufsentscheidungen, so die Unterstellung, müssen von den Fähigkeiten und den Handlungspotenzialen des Einzelnen ausgehen, müssen diese möglichst exakt feststellen und dann mit den Anforderungen der Berufe in Einklang bringen. Dabei ist häufig von einem „*matching*“ die Rede, aus dem heraus sich die richtige Berufsentscheidung nahelegt. Dazu sind vielfältige diagnostische Instrumente entwickelt worden. Individuelle Berufswünsche können diesen Prozess eher stören als fördern. Stark zugespitzt formuliert: Sie sollten ausgeblendet werden, die Berufswahlentscheidung wird

dem/der Einzelnen abgenommen und an diagnostisch-technische Systeme delegiert. Die damit erreichte optimale Abstimmung von Fähigkeiten und Anforderungen, so wird hier unterstellt, sichert den optimalen Erfolg im Beruf, womit sich weitere Reflexionen über persönliche Wünsche erübrigen.

Das „organische“ Modell geht davon aus, dass es vitale Beziehungen zwischen lebendigen Systemen und ihrer Umwelt gibt, in denen Entwicklungsprozesse entstehen, die nicht kausalmechanisch zu erklären sind, sondern die auf Aktivitäten, Gestaltungskräften, auch auf persönlichen Entscheidungen beruhen. Übertragen auf menschliches Handeln bedeutet das, dass wachstumsfördernde Entscheidungen, verbunden mit der Wahl der entsprechenden Erfahrungssituationen, von agierenden Subjekten getroffen werden können. Solche Entscheidungen finden auch im Berufswahlprozess und in der selbstgesteuerten persönlichen und beruflichen Entwicklung statt. Sie kulminieren in der Frage, wie gute Umwelten, hier: anspruchsvolle Praktikums- und Ausbildungsstellen, gefunden und eingenommen werden können, damit das Ziel einer perspektivenreichen persönlich-beruflichen Entwicklung erreicht werden kann. Genau das ist hier die zentrale Berufswahlfrage.

Die Inhalte des „mythischen“ Weltbildes sind die großen „Erzählungen“ über das, was in der Welt aus den erzählten Gründen gut, richtig und wichtig ist. Im Prozess der Verwissenschaftlichung der Welt haben diese Erzählungen vordergründig seit langem an Bedeutung verloren. Sie werden systematisch ausgeblendet. Wir müssen hier gar nicht klären, in welchem Maße sie in die alltäglichen, auch in die politischen Meinungsbildungen einfließen. Es gibt viele aktuelle Beispiele zu solchen Alltagsmythen, die zugleich auch ihre Fragwürdigkeit aufzeigen können. In der Berufswahlthematik indes könnte die Frage nach den subjektiven und erzählten „Berufsmythen“ durchaus von Bedeutung sein. Das soll an einem weiteren Interviewauszug gezeigt werden, in dem der junge Mensch trotz guter Erfahrungen am Arbeitsplatz des Kochs durch die Erzählungen von Eltern und Verwandten sehr beeinflusst wird.

„S: Naja mein Vati ist ja direkt Bäcker und da bin ich auch in den Ferien ..., da kann ich auch helfen, der Chef hat da auch nichts dagegen. Und is eigentlich cool.

I: Aber wäre das auch ‘nen Beruf für dich, Bäcker?

S: Ne, ich denk nicht, weil ich seh’s ja jetzt bei meinem Vati. Der sagt auch immer, werd bloß kein Bäcker, oder Maler oder Koch, weil da haste wirklich Gerenne. Das würde mir nichts ausmachen, aber ich weiß nicht, das ist nichts für mich.

Ja. Na mein Vati ist Bäcker. Mein Onkel ist Koch. Und das ist halt so, ach wiss ich nicht! Die haben sich halt beide auf was geeinigt, was halt auch wirklich stressig ist. Und mein Onkel ist ja ‘nen Vier-Sterne-Koch. Und wenn der da arbeitet, der kriegt jede Minute ‘ne neue Bestellung, der muss aufpassen und [...], wiss ich nicht, das wär nichts für mich. Ich suche mehr den Umgang so mit Leuten. So Sozialarbeiter oder so, das wär auch was“ (ECKERT/SCHAAR/SCHRÖTER 2011).

Pädagogisch ist es erforderlich, solche Sinnkonstruktionen ernst zu nehmen. Das ist nicht zuletzt auch deshalb wichtig, weil sie den pädagogisch angeleiteten Erfahrungsprozess im Sinne von Vorwissen oder Vorurteilen stark beeinflussen können und weil hier manchmal Wünsche bestärkt, manchmal auch destruiert werden. Das sollte nicht unreflektiert und nicht unthematisiert bleiben, damit solche Prozesse bewusst ablaufen können und einer subjektiven, kritisch prüfenden Rationalität zugänglich werden. Man könnte das auch als eine Form von „Entmythologisierung“ bezeichnen.

6 Berufsorientierung als subjektorientiertes pädagogisches Programm mit einem pragmatisch zu steuernden konzeptionellen Pluralismus

Was bedeuten solche etwas abseits liegenden Weltbild-Überlegungen für die Anleitung des Berufsorientierungsprozesses? Berufsorientierung ist ohne **instrumentelle Handlungskompetenz** der Lehrenden undenkbar (vgl. ausführlich BRÜGGEMANN/DRIESEL-LANGE/WEYER 2017; BRÜGGEMANN/RAHN 2013). Ohne Erfahrungen mit den verschiedenen pädagogischen Orientierungsangeboten, mit Reflexions- und Kommunikationshilfen, mit Unterstützungsangeboten und Entscheidungshilfen einschließlich der schülerorientierten Nutzung verschiedener Informationsquellen ist dieser Prozess kaum in pädagogischer Verantwortung gestaltbar. Das betrifft auch die Nutzung von Potenzialanalysen einschließlich der Verwertung der erzielten Ergebnisse – freilich ohne bevormundende Besserwisserei gegenüber den Schülerinnen und Schülern. Nicht zuletzt kann eine Rückmeldung über die „starken“ Seiten eines jungen Menschen auch sehr unterstützend wirken.

Berufsorientierung erfordert insgesamt große Sensibilität und Einfühlungsvermögen in Bezug auf das Welt- und Umwelterleben der Schüler/-innen. Mit einem **organischen Modell** wird sichtbar, dass Erfahrungs- und Orientierungsangebote sehr auf die aktuellen lebensweltlichen Vorstellungen und Wünsche der jungen Menschen bezogen sein müssen. Vielleicht kann bei diesem Einfühlungsprozess auch die Kenntnis der **mythischen, erzählten Berufsvorstellungen** und der darin enthaltenen – möglicherweise durchaus fragwürdigen – Sinnkonstruktionen helfen, um dem kaum rational vollständig erfassbaren Prozess der Berufswunschgenese auf die Spur zu kommen. Zu vermuten ist, dass die subjektive Einschätzung des Erfolgs, der Treffsicherheit und der Wirksamkeit pädagogischer Erfahrungs- und Orientierungsangebote auch von den Vorstellungen, Wünschen und Zukunftsentwürfen der Schüler/-innen beeinflusst wird. Um diese Wünsche konstruktiv zu entwickeln, ist es sicher erforderlich, ohne Einseitigkeit aus jedem der drei vorgestellten Weltbilder das konstruktive Potenzial zu nutzen. Deshalb erübrigt sich die Frage: Welches ist das „richtige“ Modell? „Theoretisch“ lässt sich mit Gründen über diese Weltbilder und ihre Folgen, ihre Einseitigkeiten, Verkürzungen und Grenzen durchaus diskutieren. Für die pädagogische Praxis findet sich Bedenkenswertes in allen vorgestellten Modellen. Zur Anleitung oder Reflexion der Praxis sind sie als Bezugspunkte aufeinander verwiesen.

Literatur

- BAHL, Anke: Die professionelle Praxis der Ausbilder. Eine kulturanthropologische Analyse. Frankfurt am Main 2018
- BEINKE, Lothar: Berufsvorbereitung und Berufseinstieg. Schwierigkeiten Jugendlicher beim Übergang von der Schule in die Berufsausbildung. Frankfurt am Main u. a. 2009
- BEINKE, Lothar: Elterneinfluß auf die Berufswahl. Bad Honnef 2000
- BLANKERTZ, Herwig: Arbeitslehre in der Hauptschule. 2. Aufl. Essen 1968a
- BLANKERTZ, Herwig: Zum Begriff des Berufs in unserer Zeit. In: BLANKERTZ, Herwig (Hrsg.): Arbeitslehre in der Hauptschule. 2. Aufl. Essen 1968b, S. 23–41
- BOHLINGER, Sandra: Jugend, Berufswahl und Ausbildung. In: BÜCHTER, Karin (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online (EEO), Fachgebiet Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Weinheim/München 2010
- BRÜGGEMANN, Tim; DRIESEL-LANGE, Katja; WEYER, Christian (Hrsg.): Instrumente zur Berufsorientierung. Pädagogische Praxis im wissenschaftlichen Diskurs. Münster, New York 2017
- BRÜGGEMANN, Tim; RAHN, Sylvia (Hrsg.): Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Münster, New York 2013
- BUNDESANSTALT FÜR ARBEIT (Hrsg.): Handbuch zur Berufswahlvorbereitung. Nürnberg 1992
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF) (Hrsg.): Allgemeine Informationen zum Berufsorientierungsprogramm. URL: www.berufsorientierungsprogramm.de/de/allgemeine-informationen-1694.html (Zugriff: 02.02.2020)
- DEUTSCHER AUSSCHUSS FÜR DAS ERZIEHUNGS- UND BILDUNGSWESEN (Hrsg.): Empfehlungen zum Aufbau der Hauptschule (Vorabdruck der Folge 7/8 der Empfehlungen und Gutachten). Stuttgart 1964
- DIBBERN, Harald; KAISER Franz-Josef; KELL, Adolf: Berufswahlunterricht in der vorberuflichen Bildung. Der didaktische Zusammenhang von Berufsberatung und Arbeitslehre. Bad Heilbrunn (Obb.) 1974
- ECKERT, Manfred: Der Übergang von der Schule in die Berufsausbildung aus berufspädagogischer Sicht. In: LÖWENBEIN, Aaron; SAUERLAND, Frank; UHL, Siegfried (Hrsg.): Berufsorientierung in der Krise? Der Übergang von der Schule in den Beruf. Münster, New York 2017, S. 13–26
- ECKERT, Manfred; SCHAAR Patrick; SCHRÖTER Tom: Evaluationsbericht zum Förderprogramm „Initiative Oberschule – IOS“ des Europäischen Sozialfonds in Brandenburg. Hrsg. v.: Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (MBJS). Erfurt, Potsdam 2011. URL: <https://www.uni-erfurt.de/bpwb/forschung/2-abgeschlossene-forschungsprojekte/ios/> (Zugriff: 22.04.2020)
- GÖRS, Dieter; WERNER, Peter (Hrsg.): Arbeitslehre und Schulpolitik. Was Lehrer nicht lernen sollten. Köln, Frankfurt am Main 1976

- HEINZ, Walter R. u. a.: Hauptsache eine Lehrstelle. Jugendliche vor den Hürden des Arbeitsmarktes. Weinheim/Basel 1985
- HEISLER, Dietmar: Maßnahmeabbrüche in der beruflichen Integrationsförderung. Ursachen und Konsequenzen vorzeitiger Maßnahmebeendigungen in der Berufsvorbereitung und außerbetrieblichen Berufsausbildung. Paderborn 2007
- HILKE, Reinhard; HUSTEDT, Henning: Eignung für Ausbildung und Beruf. In: BUNDESANSTALT FÜR ARBEIT (Hrsg.): Handbuch zur Berufswahlvorbereitung. Nürnberg 1992, S. 106–127
- HIRSCHI, Andreas: Berufswahltheorien – Entwicklung und Stand der Diskussion. In: BRÜGGEMANN, Tim; RAHN, Sylvia (Hrsg.): Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Münster, New York 2013, S. 27–41
- JASPERS, Karl: Psychologie der Weltanschauungen. München, Zürich 1994
- KAHSNITZ, Dietmar; ROPOHL, Günter; SCHMID, Alfons: Arbeit und Arbeitslehre. KAHSNITZ, Dietmar; ROPOHL, Günter; SCHMID, Alfons (Hrsg.): Handbuch zur Arbeitslehre. München, Wien 1997, S. 3–26
- KERSCHENSTEINER, Georg: Das Grundaxiom des Bildungsprozesses und seine Folgerungen für die Schulorganisation. Heinsberg 1917/1999
- KUPKA, Peter; WOLTERS, Melanie: Erweiterte vertiefte Berufsorientierung. Überblick, Praxiserfahrungen und Evaluationsperspektiven. IAB-Forschungsbericht 10/2010. URL: www.iab.de/185/section.aspx/Publikation/k101111a02 (Zugriff: 01.02.2020)
- LEMPERT, Wolfgang: Berufliche Sozialisation oder Was Berufe aus Menschen machen. Eine Einführung. Baltmannsweiler 2002
- LIPPEGAUS-GRÜNAU, Petra; MAHL, Franciska; STOLZ Iris: Berufsorientierung – Programme und Projekte von Bund und Ländern, Kommunen und Stiftungen im Überblick. München 2010. URL: <https://docplayer.org/7042932-Berufsorientierung-programme-und-projekte-von-bund-und-laendern-kommunen-und-stiftungen-im-ueberblick.html> (Zugriff: 03.09.2020)
- LITT, Theodor: Führen oder Wachsenlassen. Eine Erörterung des pädagogischen Grundproblems. Stuttgart 1965
- LÖWENBEIN, Aaron; SAUERLAND, Frank; UHL, Siegfried (Hrsg.): Berufsorientierung in der Krise? Der Übergang von der Schule in den Beruf. Münster 2017
- MÜLLGES, Udo: Bildung und Berufsbildung. Die theoretische Grundlegung des Berufserziehungsproblems durch Kerschensteiner, Spranger, Fischer und Litt. Ratingen 1967
- RATSCHINSKI, Günter: Das Berufswahlverhalten von Ausbildungsaspiranten und Ergebnisse institutioneller Unterstützung. In: LÖWENBEIN, Aron; SAUERLAND, Frank; UHL, Siegfried (Hrsg.): Berufsorientierung in der Krise? Der Übergang von der Schule in den Beruf. Münster, New York 2017, S. 27–41
- SCHOBER, Karen: Berufswahlverhalten. In: KAHSNITZ, Dietmar; ROPOHL, Günter; SCHMID, Alfons (Hrsg.): Handbuch zur Arbeitslehre. München, Wien 1997, S. 103–122
- SCHÜTZ, Alfred: Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Eine Einleitung in die verstehende Soziologie. Frankfurt am Main 1974

- SCHWEGLER, Julia: Zur politischen Kontroverse um die Arbeitslehre. Eine Untersuchung der wissenschaftstheoretischen curricularen und bildungstheoretischen Positionen. Frankfurt am Main, Köln 1974
- SPRANGER, Eduard: Psychologie des Jugendalters. Leipzig 1924
- SPRANGER, Eduard: Lebensformen. Geisteswissenschaftliche Psychologie und Ethik der Persönlichkeit. 7. Aufl. Halle 1930
- STRATMANN, Karlwilhelm: Hauptschule und Arbeitslehre. Analyse der Diskussion um ein schulpädagogisches Projekt. Ratingen bei Düsseldorf 1968
- ZIHLMANN, René (Hrsg.): Berufswahl in Theorie und Praxis. Konzepte zur Berufswahlvorbereitung und Beratung unter veränderten wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Bedingungen. Zürich 1998

II. Diagnostik in der Berufsorientierung

► **Diagnose der Interdependenz von berufswahlbezogenen Persönlichkeitsvariablen für eine nachfragebezogene Berufsorientierung**

Berufsorientierung (BO) findet sich aus unserer Sicht in einem Spannungsfeld zwischen institutionell-curricularen und beraterischen Ansprüchen. Im vorliegenden Beitrag werden exemplarisch Bedingungen für eine verstärkte Ausrichtung der BO an den internen Bedingungen der Adressatinnen und Adressaten, vor allem hinsichtlich der Interdependenz der Persönlichkeitsvariablen, diskutiert. Hieraus sollen sich Perspektiven für die Weiterentwicklung der BO in Richtung einer Verstärkung der Nachfrageorientierung eröffnen.

1 Berufsorientierung zwischen institutioneller und individueller Ausrichtung

Verortet man die Berufsorientierung (BO) als grundlegendes Instrument lebensbegleitender beruflicher **Beratung**, so rücken nachfrageorientierte Ansätze in den Mittelpunkt. Denn Beratung stellt nach internationaler Auffassung vor allem das Individuum in den Mittelpunkt:

„Unter Berufsberatung sind sämtliche Dienstleistungen und Aktivitäten zu verstehen, die dazu dienen, Bürger/innen jeden Alters und in jedem Lebensabschnitt dabei zu unterstützen, Entscheidungen in Bezug auf Bildung, Berufsbildung und die Berufswahl zu treffen und ihre berufliche Laufbahn zu gestalten“ (OECD/EUROPÄISCHE KOMMISSION 2004, S. 12).

Ziele der lebensbegleitenden Beratung richten sich aber auch auf die Gestaltung von Umfeldern bzw. Entwicklungsräumen wie Bildungswesen, Berufsbildungswesen, Beschäftigungsbereich und Gemeinwesen, in denen die entsprechenden Fähigkeiten und Kompetenzen erworben oder angewendet werden können (vgl. ELGPN 2013, S. 15f.). Unabdingbar dafür ist die Diagnose des individuellen Entscheidungs- bzw. Problemlösungsverhaltens und deren jeweilige Bedingungsfaktoren für eine aktive Laufbahngestaltung.

Wichtig erscheint an dieser Stelle, auf die im deutschen Sprachraum charakteristische Doppelbedeutung des Begriffs „Berufsorientierung“ einzugehen, indem zwischen der institutionell-curricularen und der individuellen Perspektive unterschieden wird. BO als „*Career Education*“ meint die Aufgabenstellung, „to teach and train people to develop the career management competences they need for managing education, training and career transitions“ (SCHIERSMANN u. a. 2012, S. 51f.). Dabei geht es um die professionelle Unterstützung der Entwicklung sogenannter „berufsbiografischer Gestaltungskompetenzen“, also von Kenntnissen, Fähigkeiten und Einstellungen für eine qualifizierte Berufswahl und Laufbahngestaltung (vgl. ELGPN 2015, S. 14ff.). Ein weiteres Aufgabenfeld der institutionell-curricularen BO sehen wir in „*Career Information and Assessment*“, welche die professionelle Unterstützung bei der Bewusstseinsbildung hinsichtlich der persönlichen Charakteristika und Bedürfnisse bieten und darauf abgestellte berufskundliche und arbeitsmarktliche Information liefern.

Von dieser – mit den beiden Hauptarbeitsfeldern charakterisierten – BO ist die berufliche Orientierung als individuelle Ausrichtung und Profilierung zu unterscheiden, deren wichtigste Bestimmungsfaktoren Berufsinteressen, Selbstkonzept, *Coping*-Strategien, Selbsteinschätzung der fachlichen und überfachlichen Kompetenzen, *Self-Efficacy*, Entscheidungsheuristiken und das Involvement bei der beruflichen Lebensgestaltung umfassen.

Auf die Verbindung von institutionell-curricularer und individueller Betrachtungsweise der BO durch das Instrument der beraterischen Adressatinnen- bzw. Adressaten-Analyse im Sinne einer Verstärkung der Nachfrageorientierung zielt der vorliegende Beitrag. Dabei unterscheiden sich idealtypisch die Rollen von Lehrkräften und professionellen Berufsberatungskräften dergestalt, dass Beratende nicht primär einem verbindlichen Curriculum verpflichtet sein können, was jedoch bei ihrer Einbindung in den schulischen Berufswahlunterricht, etwa in Form von „Schulbesprechungen“, intensiver fachlicher Abstimmung bedarf.

Dazu werden zwei Aspekte in den Mittelpunkt gestellt, nämlich die Relativierung des „in Deutschland verbreiteten und pädagogisch-normativ intendierten Begriff[s] der Berufswahlkompetenz“ (LAUTERBACH/WOOD 2017, S. 468) und das aus unserer Sicht bislang zu wenig beachtete Forschungsfeld der Interdependenz von Persönlichkeitsfaktoren im beruflichen Entscheidungsverhalten. Für beide Bereiche sehen wir deshalb in den deskriptiven Ansätzen menschlichen Entscheidungs- und Problemlöseverhaltens (im Sinne von SIMON 1992; TVERSKY/KAHNEMAN 1981; KIRSCH 1998; GIGERENZER/SELTEN 2002), in Verbindung mit der Betrachtung individueller Laufbahnentscheidungen als kognitive Informationsprozesse (vgl. auch PETERSON u. a. 2002; SAMPSON u. a. 1999), den Schlüssel zur verstärkten Individualisierung der BO. Auf keinen Fall vertreten wir jedoch den Standpunkt, dass die schulischen Maßnahmen der BO nur diesen Ausrichtungen folgen sollten, gerade wenn es um die längerfristige Entwicklung der Berufswahlreife (etwa im Sinne von SUPER 1994) bzw. der „*Career Management Skills*“ (CMS) geht.

2 Entscheidungstheoretische Grundlegung einer nachfrageorientierten Berufsorientierung

Berufliche Entscheidungen und Probleme sind in der Regel komplexer Art und stellen sich für das Individuum als schlecht definierte Situationen dar. Nur selten gibt es eine eindeutig erkennbare richtige Lösung oder gar eine Lösungsgarantie für eine bestimmte Vorgehensweise (vgl. ERTELT/SCHULZ 2019, S. 201). Von zentraler Bedeutung für eine BO ist nun, wie viele Informationen und Unterstützung die Einzelnen benötigen, um eine angemessene Entscheidung oder Problemlösung zu erreichen. Darüber gehen die Auffassungen auseinander, je nachdem ob man sich von der Zielsetzung der Hinführung zu einem rationalen Entscheidungsverhalten im Sinne präskriptiver Ansätze oder vom tatsächlichen Entscheidungsverhalten (mit dem jeweils spezifischen Unterstützungsbedarf) im Sinne deskriptiver Ansätze her leiten lässt (zur Unterscheidung in präskriptive und deskriptive Ansätze des Entscheidungsverhaltens siehe ISAACSON/BROWN 2000, S. 52).

In der vereinfachenden Darstellung des rationalen Modells hätte die BO dafür zu sorgen, dass die/der Einzelne bei beruflichen Wahlen und Laufbahnentscheidungen

- ▶ alle ihr/ihm offenstehenden Alternativen und deren Beiträge zu den Zielen (im Sinne von „Befriedigungsangeboten“) kennt,
- ▶ über genügend Bewertungskriterien zur eindeutigen Einschätzung des (subjektiven) Nutzens dieser Handlungsmöglichkeiten verfügt,
- ▶ sich immer derjenigen Alternative endgültig zuwendet, die in der Präferenzordnung von keiner anderen übertroffen wird (vgl. ERTELT/SCHULZ 2019, S. 201).

Doch die begrenzte individuelle Informationsaufnahme und -verarbeitungskapazität („*bounded rationality*“ nach SIMON 1992), die Reaktionen auf Informationsüberlastung (Informationsstress) sowie der Einfluss von Emotionen (z. B. Reaktanz und kognitive Dissonanz), Zufällen und günstigen Gelegenheiten („*happenstances*“ nach KRUMBOLTZ/LEWIN 2004) werden bei diesen präskriptiven Entscheidungsmodellen weitgehend vernachlässigt (vgl. ERTELT/SCHULZ 2019, S. 199ff. und die darin angegebene Literatur).

Vor diesem Hintergrund sind Auffassungen, die von einem quasilinearen positiven Zusammenhang von Informationsmenge und Entscheidungsqualität ausgehen, wissenschaftlich und auch beratungsethisch infrage zu stellen.

Deshalb wurden die deskriptiven bzw. „offenen“ Entscheidungsmodelle entwickelt, die das menschliche Verhalten in existenziell wichtigen – aber schlecht definierten – Entscheidungssituationen besser abbilden. Ein frühes Beispiel ist der Inkrementalismus – das sogenannte „*Muddling Through*“ – nach Lindblom (1959):

- ▶ Das Individuum strebt nur kleine Verbesserungen aktueller Problemlagen an,
- ▶ nur wenige Alternativen werden als Lösungshypothesen ins Kalkül einbezogen,

- die Konsequenzen dieser Alternativen werden nur an wenigen Kriterien gemessen,
- das Problem wird nicht endgültig fixiert, damit es sich neuen Informationen anpassen kann,
- ein schwieriges und bedeutendes Entscheidungsproblem wird (in der Erwartung) nicht vollkommen abgeschlossen; vergessene Informationen erscheinen so weniger alarmierend,
- langfristige Ziele werden selten angestrebt.

Dieses Verhalten in Entscheidungsprozessen lässt sich in Heuristiken abbilden, die sich im Anschluss an Gigerenzer und Selten (2002, S. 8) anhand von drei Merkmalen beschreiben lassen:

- Suchregeln für Alternativen und deren „Befriedigungsangebote“,
- Stoppregel für die Einstellung der Suche,
- Entscheidungsregeln für die Wahl einer Alternative.

Tabelle 1 zeigt exemplarisch solche Heuristiken, die das individuelle Informationsverhalten steuern.

Tabelle 1: Beispiele für Entscheidungsheuristiken			
	Suchregel	Stoppregel	Entscheidungsregel
Optimierung	Keine Suchregel, da vollkommenes Wissen vorausgesetzt	Keine Stoppregel, da keine Suche durchgeführt	Entscheidung zugunsten der Alternative, deren Attribute den höchsten Wert erzielen
„Satisfizierung“	Suchregel nach dem Zufallsprinzip	Suche wird eingestellt, sobald eine Alternative dem „Satisfizierungsniveau“ entspricht	Entscheidung zugunsten der ersten Alternative, die dem „Satisfizierungsniveau“ entspricht
Inkrementalismus	Suche nach Alternativen, die nur wenig vom Ausgangszustand abweichen	Suche wird abgebrochen, wenn eine Alternative gefunden ist, die eine Verbesserung darstellt	Entscheidung zugunsten einer Alternative, die nur wenig von Ausgangssituation abweicht
Verfügbarkeitsheuristik	Suche wird durch die Leichtigkeit bestimmt, mit der Informationen aus dem Gedächtnis abgerufen werden oder generiert werden können	Keine explizite Stoppregel	Entscheidung auf Grundlage der angenommenen Übereinstimmung („Repräsentativität“ zwischen einem einzuschätzenden Objekt und einer bestimmten Population)

Quelle: vgl. ERTELT/SCHULZ 2019, S. 219f.

Für die Erfassung ausgewählter Heuristiken und weiterer entscheidungsrelevanter Faktoren im Sinne deskriptiver Modelle entwickelte Tittel (2019, S. 91ff.) ein Erhebungsinstrument. Dieses kann für die Adressatinnen- bzw. Adressatenanalyse einer nachfrageorientierten BO zur Ausrichtung am individuellen Entscheidungsverhalten im Sinne „kognitiver Empathie“ (ERTELT/RUPPERT 2011, S. 204) eingesetzt werden.

Schon früher wurde erkannt, dass sich das individuelle Informationsverhalten abhängig vom Stand im Entscheidungs- bzw. Problemlösungsprozess gestaltet. Irle (1971, S. 45ff.) definiert acht Schritte, die sich den drei von Kirsch (1971, S. 74f.) benannten Phasen, nämlich Suchverhalten in der Vor-Entscheidung, in der Entschlussphase („*commitment*“) sowie in der Nach-Entscheidung (Rechtfertigung und Reduzierung kognitiver Dissonanz), zuordnen lassen. Im Fokus des von Heckhausen und Gollwitzer (1987, S. 101ff.) konzipierten motivationspsychologischen „Rubikonmodells“ für individuelle Entscheidungen steht der Übergang von den Motivationsphasen (Abwägen und Planen) in die Handlungsphase (aktionale Phase) und die Bewertungsphase (postaktionale Phase). Irle (1975, S. 319f.) eröffnete bereits früher einen etwas anderen Zugang zur Frage des Übergangs von prädeziionaler bzw. präaktionaler Phase in die aktionale und postaktionale Phase, indem er zwischen Erkenntnisentscheidung und der ihr nachgelagerten Handlungsentscheidung unterschied. Übertragen auf die beraterische BO könnte der Fall eintreten, dass sich Adressatinnen und Adressaten bereits in der Nachentscheidungsphase (des Erkenntnisentscheidungsprozesses) befinden, sich das offizielle Informations- bzw. Beratungsangebot jedoch noch an der Vorentscheidungsphase oder der Entschlussphase („*commitment*“) orientiert. Die von Schütze (1981, S. 67ff.) konzipierten vier biografischen Prozessstrukturen zur Rekonstruktion von Handlungsschemata umfassen

1. individuelle Handlungsplanungen im Lebenslauf,
2. Durchlaufen gesellschaftlich erwarteter Ablaufmuster,
3. Lebenssituationen mit existenziell wichtigen Ereignissen, die man nicht mehr bewältigen konnte, und
4. unverhofft auftretende biografische Veränderungen in den Entscheidungs- und Handlungsmöglichkeiten.

Sie öffnen den Blick auf den neueren „*Life-Design*“-Ansatz der Laufbahnentwicklung, der Theorien der Selbstkonstruktion mit solchen der Laufbahnkonstruktion verbindet (vgl. SAVICKAS u. a. 2011; NOTA/ROSSIER 2015) und für die institutionelle BO längerfristige Perspektiven der objekttheoretischen Weiterentwicklung bietet.

Da es in diesem Beitrag vornehmlich um die auf die aktuelle Berufswahl bezogene BO geht, betrachten wir die Kombination der Phasengliederungen von Kirsch (1971, S. 74f.) und Irle (1971, S. 45ff.) als Arbeitsgrundlage und differenzieren sie exemplarisch in Bezug auf die jeweiligen Informationsbedarfe in diesen Phasen hin aus.

Die **Vor-Entscheidungsphase** beginnt, wenn sich ein Mensch in eine Problemsituation gestellt sieht, etwa ausgelöst durch Schulentlassung, Arbeitslosigkeit, Scheitern in der Aus-

bildung, und Informationen zur Definition der für ihn neuen Situation, zur Art des geforderten Entschlusses, zu Nachteilen bei Nichtentscheidung, zum Vorgehen und zum erwarteten Informationsaufwand benötigt.

Danach sind Hilfen zur Generierung von Handlungsalternativen bereitzustellen, wobei es weniger auf die Anzahl von Möglichkeiten ankommt als vielmehr auf ihren exemplarischen Charakter und die Beschreibung ihrer „Befriedigungsangebote“.

Auf der Stufe der Bewertung von Handlungswegen bedarf es Informationen zur Bewusstmachung relevanter Wertungskriterien, mithilfe derer die Instrumentalität einer Alternative für die individuellen Ziele eingeschätzt werden kann.

In der **Entschlussphase** mit persönlich verbindlicher Festlegung auf eine Alternative („commitment“) benötigt die/der Einzelne Informationen, die ihr/ihm über die eigene Entscheidungsfähigkeit, Auswahl- und Festlegungskonflikte, Verlustängste und Realisierungschancen Auskunft geben. Hier geht es auch um den Umgang mit Reaktanzgefühlen, weil man sich auch bei existenziell wichtigen Situationen in der Regel unter Informationsunsicherheit bezüglich der Folgen festlegen muss.

Zur Bewältigung der für die **Nach-Entscheidungsphase** charakteristischen kognitiven Dissonanzerlebnisse werden beschreibende, bestärkende und interpretierende Informationen gebraucht. Besonders wichtig, etwa in einer neuen Ausbildungsstelle oder Arbeitsstelle, sind beraterische Erklärungshilfen bei Zweifeln, Misserfolgen oder nicht adäquater Attribution, damit nicht vorschnelle Reaktionen die erfolgreiche Umsetzung eines Entschlusses unterlaufen.

Aus den beiden Modellansätzen der Entscheidung – präskriptive und deskriptive – resultieren unterschiedliche Systeme des Informationsmanagements für die BO, die gerade bei der rasch zunehmenden Digitalisierung eine zentrale Rolle spielen. Denn eines können die in der Regel angebotsorientierten „Expertensysteme“: Sie bieten eine exponentiell ansteigende Fülle von **Daten**, die fälschlicherweise oft als **Informationen** bezeichnet werden. Aus entscheidungstheoretischer Sicht sind nämlich Daten Beschreibungsmerkmale für Personen, Dinge und Ereignisse. Aber nur solche Daten, die man in einem Entscheidungs- bzw. Problemlösungsprozess heranzieht, werden zu Informationen. **Prämissen** sind dann solche Informationen, die letztlich einen Entschluss maßgeblich bestimmen (siehe auch BECKER 2013, S. 889f.). Deshalb sollte Informationstechnologie (IT) in vielen Fällen besser Datentechnologie (DT) heißen!

Angebotsorientierte Systeme gehen von der Annahme aus, die Nutzer/-innen könnten ihre Bedürfnisse genau formulieren und beurteilen, ob die Quelle etwas bringt oder nicht. Die präskriptiven Auffassungen bezüglich der BO führen in der Regel zu solchen angebotsorientierten Systemen. Die deskriptiven Vorstellungen bilden dagegen die Grundlage für **nachfrageorientiertes** Informationsmanagement in der BO, das Systeme einbezieht, die es den Nutzerinnen und Nutzern erlauben,

- ▶ zuerst die eigenen Informationsbedürfnisse zu klären,
- ▶ nur solche Quellen auszuwählen, die zu bestimmten Ergebnissen führen,
- ▶ Hinweise zu erhalten, wie diese Quellen für die eigenen Bedürfnisse nutzbar zu machen sind,
- ▶ zu erkennen, wann personale Hilfe durch eine Beratungsfachkraft in Anspruch genommen werden sollte,
- ▶ nur solche Links zu nutzen, die bei der Problemlösung weiterführen (vgl. HdBA-Bericht Nr. 1 2010, S. 11).

3 Anwendungsgebiet „Berufsorientierung“

Auf der Grundlage deskriptiver Entscheidungsmodelle wurde schon zu Beginn der ersten akademischen Ausbildung von Berufsberaterinnen und Berufsberatern in Deutschland (in Verbindung mit der Universität Mannheim) ab 1972 im Rahmen des neu entwickelten *Micro-Teaching/Micro-Counseling* für das Training von BO in der Echtsituation (mit Supervision) ein Adressatinnen- bzw. Adressatenanalysebogen entwickelt und in Schulbesprechungen (erste Schulbesprechung in Vorabgangsklassen der Haupt- und Realschulen) zur Vorbereitung eingesetzt (vgl. ERTELT 1982, S. 91f.).

Dieser Adressatinnen- bzw. Adressatenanalysebogen enthielt folgende Fragenbereiche:

- ▶ Berufswahrnehmung der Adressatinnen und Adressaten,
- ▶ berufliche Pläne der Adressatinnen und Adressaten,
- ▶ Stand im Berufswahlprozess,
- ▶ subjektive Berufsaussichten und Ängste der Adressatinnen und Adressaten,
- ▶ Vorkenntnisse und Informationsverhalten in Bezug auf die Berufswahl,
- ▶ Stile der Informationserarbeitung und Informationsaneignung bei den Adressatinnen und Adressaten.

Zusammengefasste Tendenzen der Adressatinnen- bzw. Adressaten-Analysen in dieser ersten Phase:

1. Der Großteil der Schüler/-innen in den Vorabgangsklassen zeigte bereits eine hohe subjektive Berufsentschiedenheit (Ende der Vor-Entscheidungsphase und Phase des „commitment“).
2. Gleichzeitig gaben sie an, sich bislang kaum informiert zu haben.

3. Sie hatten auch Bedenken und Ängste in Bezug auf die Realisierbarkeit ihrer Berufswünsche oder die Möglichkeit, einen entsprechenden Schulabschluss zu erreichen, und fragten nach möglichen Alternativen im Falle des Scheiterns.
4. Sie wünschten für die erste Schulbesprechung vor allem folgende Themen:
 - ▶ Informationen zu einem speziellen Beruf,
 - ▶ Bewerbung und Vorstellung,
 - ▶ Suche nach einem Ausbildungsplatz: Alternativen bei schlechtem Zeugnis,
 - ▶ Weiterführende Bildungsmöglichkeiten.
5. Sie hatten durchweg realistische Berufswünsche gemäß ihrem Schulabschluss.

Diese Ergebnisse zeigen, wie weit die damals für die erste Schulbesprechung offiziell vorgesehenen Lernziele teilweise von den Wünschen der Schüler/-innen entfernt waren, was ein Schlaglicht auf die didaktisch-methodischen Herausforderungen warf. Und hier deutet sich ein immer wieder zu lösender Rollenkonflikt an, nämlich: Wie weit soll sich die Beratungsfachkraft als Lehrkraft begreifen, die vor einer „Klasse“ curricular vorgegebene Lernziele anstrebt, und wie weit lässt sich eine auf das Individuum bezogene Berufswahlunterstützung umsetzen? Schon früher findet sich in den Vorgaben der Bundesagentur für Arbeit (BA) der Hinweis, dass besonders die erste „Schulbesprechung“ auch „werblichen Charakter“ für die Beratungs- und Informationsangebote der BA haben sollte. Aber dieser sehr wichtige Hinweis im Sinne des Beratungsmarketings lässt sich nur dann erfolgreich umsetzen, wenn die/der Einzelne spürt, dass sich die Beratungsfachkraft engagiert dem individuellen Beratungsbedarf zuwendet. Das heißt, wirksames Beratungsmarketing ist ohne eine differenzierte Adressatinnen- bzw. Adressatenanalyse und eine darauf aufbauende Unterrichtsdifferenzierung und -individualisierung nicht zu realisieren.

Für die Weiterentwicklung der Adressatinnen- bzw. Adressatenanalyse für eine nachfrageorientierte BO ist das aus unserer Sicht bislang zu wenig beachtete Forschungsfeld der Interdependenz laufbahnrelevanter Persönlichkeitsmerkmale beim individuellen beruflichen Entscheidungs- und Problemlöseverhalten in den Blick zu nehmen.

Daher wurden und werden im Forschungsumfeld der Hochschule der Bundesagentur für Arbeit Untersuchungen zu dieser Frage – unter Berücksichtigung der folgenden Persönlichkeitsvariablen – durchgeführt:

- ▶ Stand im Entscheidungsprozess,
- ▶ Entscheidungsheuristiken,
- ▶ Berufsinteressen,
- ▶ selbsteingeschätzte überfachliche Kompetenzen,
- ▶ Coping-Strategien,

- *Self-Efficacy*,
- Involvement in die Berufswahl und Laufbahnentwicklung.

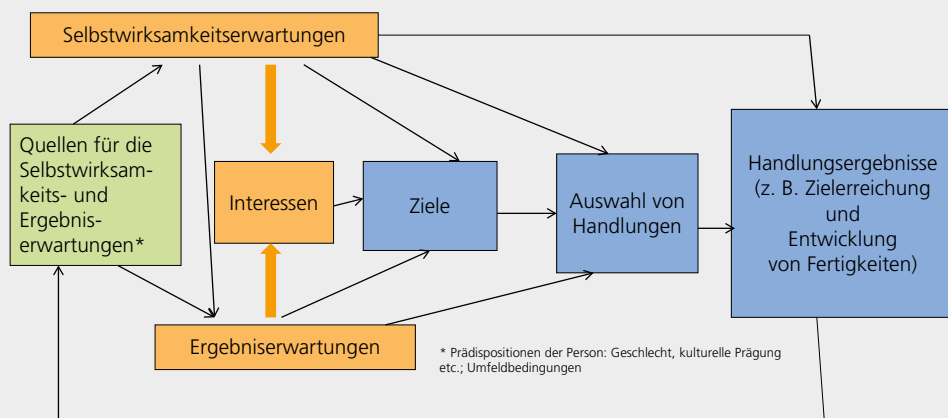
Die folgenden Ergebnisse aus der Literatur und ausgewählte empirisch-kasuistische Untersuchungen sollen Einblicke geben in die Bemühungen um eine praxisnahe Diagnostik dieser Interdependenz und die Hypothesen-Generierung für die weitere Forschung schärfen.

Nach den von Brown (2012, S. 151f.) referierten Arbeiten kann bei beruflicher Unentschiedenheit eine Beratung zur „*Self-Efficacy*“ helfen und den Entscheidungsprozess voranbringen. Denn diese Persönlichkeitsvariable beeinflusst in hohem Maße die Berufsentcheidung: Tätigkeiten, von denen das Individuum annimmt, sie übersteigen die eigenen Fähigkeiten, werden gemieden. Solche, die man glaubt, bewältigen zu können, werden gewählt. Zum Zusammenhang zwischen „*Self-Efficacy*“, Entscheidungsverhalten und Berufsinteresse lässt sich aus den Ergebnissen Folgendes ableiten:

- Beratung zur Verbesserung von „*Self-Efficacy*“ kann berufliche Unentschiedenheit reduzieren.
- „*Self-Efficacy*“-Erwartungen haben eine hohe Bedeutung für den gesamten Entscheidungsprozess.
- Allgemein gilt: Die Verbindung der Ergebnisse der Messung der „*Self-Efficacy*“ und Berufsinteressen bringen bessere Prädiktoren als die Messung nur einer dieser Variablen.

Diese Auffassung unterstreicht Lent (2013, S. 120) mit seinem Modell der Einflussgrößen auf die Interessen.

Abbildung 1: Modell der Entwicklung von Interessen für eine Aufgabe



Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an LENT 2013, S. 120

Arulmani (2015, S. 620) warnt vor einer zu einseitigen Orientierung an den Berufsinteressen: Ein noch so starkes Interesse oder eine noch so starke Motivation sind nicht ausreichend dafür, dass sich ein Individuum eine so ausgeprägte Fähigkeit zulegt, dass es im beruflichen Wettbewerb bestehen kann.

Berufsorientierung und Berufsberatung sollten daher dem Individuum helfen, bei der Berufswahl den aktuellen Überdeckungsbereich von Interessen und Fähigkeiten zu identifizieren und danach die Berufsentscheidung auszurichten.

Das wirft die Frage auf, inwieweit sich Interessen ändern können und inwieweit es sich bei ihnen um relativ überdauernde Persönlichkeitsmerkmale handelt. Hirschi (2010, S. 223ff.) untersuchte den Entwicklungszusammenhang zwischen Interessen und Zielen mit grundlegenden Persönlichkeitsmerkmalen im mittleren Jugendalter. Dabei zeigte sich ein starker gegenseitiger Einfluss von beruflichen Zielen und Interessen, was bedeutet, dass im Zeitablauf sowohl die Interessen die Ziele bestimmen als auch die Ziele auf die Entwicklung der Interessen einwirken können.

Ein Kompromiss in dem bis heute andauernden wissenschaftlichen Diskurs könnte aus unserer Sicht für die BO so aussehen, dass etwa das hexagonale Interessenmodell „RIASEC“ („*realistic*“, „*investigative*“, „*artistic*“, „*social*“, „*enterprising*“, „*conventional*“) von Holland (1997) (in dem berufliche Interessen als relativ überdauernde Persönlichkeitsmerkmale gelten) und seine Umsetzung in Testverfahren (Self-Directed Search – SDS, deutschsprachige Version EXPLORIX) der längerfristig angelegten Auseinandersetzung der Berufswählenden mit ihren Interessenausrichtungen und den zugeordneten Berufen dienen. Gilt es jedoch, eine konkrete Leistungssituation wie die Berufsentscheidung zu bewältigen, könnten sich die dynamischen Modelle, wie etwa das von Lent, bewähren (zur grundlegenden Auseinandersetzung mit der beruflichen Interessendiagnostik siehe auch ERTELT/FREY 2013).

Eine Studie von Holder (2016) bei Schülerinnen und Schülern in Vorabgangsklassen des Sekundarbereichs II (n=322) zeigt signifikante Zusammenhänge zwischen Berufsinteressen und Entscheidungsheuristiken sowie zwischen Berufsinteressen und überfachlichen Kompetenzen. Für die BO besonders wichtig ist offenbar die Einordnung der Adressatinnen und Adressaten in Interessengruppen bei der Feststellung möglicher Interdependenzen mit Heuristiken, Involvement, Reaktanzgefühlen und *commitment*. Bereits früher hatte Holland (1997, S. 215) vorgeschlagen, für die Berufsorientierung „*curricular clusters*“ gemäß seiner Interessentypologie „RIASEC“ zu bilden, weil diese Cluster weitgehend übereinstimmende Kompetenzen verlangen. In der vorliegenden Studie wurde der strukturähnliche Interessentest von Noworol (2016) verwendet. Insgesamt zeigen die Ergebnisse die Bedeutung der Interessen für die Entscheidungsprozesse bei der Berufswahl. Bei allen Interessengruppen dominieren die Affektheuristik (Intuitionsverhalten quasi nach dem „Bauchgefühl“) und die Verfügbarkeitsheuristik (Verhalten nach der Leichtigkeit der Generierung von Informationen aus dem Gedächtnis).

Besonders stark sind die Zusammenhänge zwischen Berufsinteressen und den selbst eingeschätzten überfachlichen Kompetenzen (vgl. FREY/BALZER 2017, S. 149ff.). So weisen

z. B. die kulturell-unternehmerisch Orientierten sowohl zu den Sozialkompetenzen ($r=.64$) als auch zu den Methodenkompetenzen ($r=.63$) signifikante Korrelationen auf ($p<.01$). Relativ hohe signifikante ($p<.01$) Korrelationskoeffizienten (von $r=.47$ bis $r=.71$) ergeben sich bei neun von 14 Beziehungen innerhalb der genannten Kompetenzklassen, sodass in Bezug auf die Stichprobe zumindest hinsichtlich der selbst eingeschätzten überfachlichen Kompetenzen keine unrealistische Differenz im Sinne von Arulmani besteht. Ein weiteres wichtiges Ergebnis der Studie ist die Unabhängigkeit der von den Befragten angewandten Heuristiken von den Entscheidungsphasen.

In der empirisch-kasuistischen Studie zu jungen Arbeitssuchenden ($n=57$) von Schulz (2017, S. 64ff.) standen die Zusammenhänge von Berufsinteressen, selbsteingeschätzten überfachlichen Kompetenzen, *Coping*-Strategien und laufbahnbezogenem Entscheidungsverhalten im Mittelpunkt. Dabei erwies sich die Clusterbildung nach den kognitiven und aktionalen *Coping*-Strategien (unabhängige Variablen) als erklärungsstark. Angehörige des auseinandersetzungstarken Clusters (Cl 2) zeigten insgesamt höhere Interessenausprägungen als diejenigen des auseinandersetzungsschwächeren Clusters (Cl 1) – insbesondere bei künstlerisch-kulturell und bei unternehmerisch Interessierten –, eine höhere Selbsteinschätzung hinsichtlich überfachlicher Kompetenzen und der Leistungsorientierung; sie sammelten mehr Informationen und gingen inkrementell vor (sogar in Richtung Optimierungsheuristik). Das auseinandersetzungsschwächere Cluster (Cl 1) zeigte dagegen keine klaren Heuristiken. Als Konsequenz aus dieser qualitativen Studie wird man in einer BO oder Berufsberatung für die Zielgruppe der jüngeren Arbeitssuchenden/Arbeitslosen die Selbstreflexion bezüglich der eigenen *Coping*-Strategien besonders beachten und Wege zu ihrer Verstärkung aufzeigen müssen.

In einer ähnlich angelegten hypothesengenerierenden Studie, wiederum bei jungen Arbeitslosen ($n=106$), konnte Baldamus (2018, S. 76ff.) wichtige Zusammenhänge zwischen Persönlichkeitsvariablen und Dauer der Arbeitslosigkeit skizzieren:

- ▶ Junge Arbeitslose mit hohen Interessenausprägungen weisen eine kürzere Dauer der Arbeitslosigkeit auf.
- ▶ Junge Arbeitslose mit höheren selbsteingeschätzten überfachlichen Kompetenzen haben eine wesentlich kürzere Arbeitslosigkeitsdauer.
- ▶ Junge Arbeitslose mit hohen Werten bei aktionalen und kognitiven *Coping*-Strategien weisen eine wesentlich niedrigere Arbeitslosendauer auf.
- ▶ Hohes Involvement, sich mit beruflicher Zukunft zu beschäftigen, hängt offenbar zusammen mit kürzerer Dauer der Arbeitslosigkeit.
- ▶ Höhere „*Self-Efficacy*“-Erwartung geht einher mit niedrigerer Dauer der Arbeitslosigkeit.
- ▶ Geringere Dauer der Arbeitslosigkeit geht einher mit eher externaler Attribution und längere Arbeitslosigkeit mit zunehmender internaler Attribution der Ursachen.

Anhaltspunkte für die Bedeutung des individuellen Standes im beruflichen Entscheidungsprozess bei der Nutzung von *Online Self Assessments* (OSA) durch Studieninteressierte erbrachte eine empirische Studie von Karst u. a. (2017). Diese Variable wird man daher bei der BO im Sekundarbereich II durch eine geeignete Adressatinnen- bzw. Adressaten-Analyse berücksichtigen müssen, gerade wenn es um die Funktion und Aussagekraft von OSA für die Wahl eines Studiengangs geht. Die Wirkung der bei OSA rückgemeldeten Diskrepanzen zwischen den Erwartungen der Studieninteressierten und den Anforderungen im Studium wird offensichtlich beeinflusst durch die Phasen im Entscheidungsprozess:

Effekte hinsichtlich „Wichtigkeit“ und „Entschiedenheit“ ($\beta = -.23$; $p < .00/.01$) zeigten sich bei dieser Untersuchung (mit relativ kleiner Stichprobe) allerdings nur beim individuellen Stand gegen Ende der Vor-Entscheidungsphase, wo es um die Abwägung der Vor- und Nachteile von Alternativen geht.

Studieninteressierte in der Entschlussphase (*commitment*) oder der Nach-Entscheidungsphase lassen sich durch diskrepante OSA-Ergebnisse offenbar kaum noch beeinflussen. Auf dieses Phänomen haben bereits früher Heckhausen und Gollwitzer (1987) in ihrem „Rubikonmodell“ Bezug genommen.

4 Zusammenfassung

Der Begriff „Berufsorientierung“ umfasst zwei Bedeutungsinhalte: Zum einen meint er die institutionell-curriculare Aufgabe, Menschen bei der Berufswahl und Laufbahngestaltung durch Informationen und die Vermittlung von „*Career Management Skills*“ kompetent darin zu unterstützen, ein „individuell erfülltes Berufsleben“ (BAUMGARDT 1979, S. 165) zu führen. Gleichzeitig stellt die BO aber auch ein zentrales Allokationsinstrument innerhalb unserer Gesellschaft dar. Zum anderen bezeichnet der Begriff die individuelle Ausrichtung zentraler Persönlichkeitsmerkmale – vor allem Interesse und Motivation – auf bestimmte Berufe bzw. Berufsfelder und deren „Befriedigungsangebote“, die sich aus unserer Sicht gut mit den von Beck (2019, S. 24ff.) konzipierten „tätigkeitsbegleitenden Metakognitionen der Beruflichkeit“ beschreiben lassen. Diese umfassen

- ▶ die „Relevanzkognition“ (die Berufstätigkeit soll funktional und gesellschaftlich bedeutsam sein),
- ▶ die „Zeitkognition“ (die Berufstätigkeit soll einen erheblichen Anteil am individuellen Jahreszeitbudget haben),
- ▶ die „Kompetenzkognition“ (Wissen um die eigenen Kompetenzen und die Bereitschaft, sie in der Berufstätigkeit einzusetzen),
- ▶ die „Idealitätskognition“ (Selbstbewertung des eigenen Tuns anhand von Idealitätsstandards),

- ▶ die „Statuskognition“ (sie ermöglicht dem Individuum soziale Vergleiche und die Einordnung in die gesellschaftliche Umgebung über den Beruf) sowie
- ▶ die „Sinnkognition“ (sie ermöglicht es dem Individuum, seine Berufstätigkeit in einem größeren Bezugsrahmen zu sehen, etwa in Verbindung mit der gesamtgesellschaftlichen Bedarfsdeckung).

Mit diesen sechs Dimensionen des Beruflichkeitsbewusstseins ließe sich ein thematischer Raum definieren, in dem die individuelle dimensionsspezifische Weiterentwicklung und das Kennenlernen der wechselseitigen Bezüge dieser Metakognitionen zentrale Anliegen einer institutionell-curricularen BO darstellen.

Unsere Ausführungen richten sich vor allem darauf, das der professionellen Berufsberatung immanente Grundprinzip des Denkens vom Individuum her (unter Berücksichtigung der Einbindung in sein spezifisches Umfeld) in der BO zu fördern. Das zentrale Instrument dazu sehen wir in einer – der jeweiligen Maßnahme vorgeschalteten – Adressatinnen- bzw. Adressatenanalyse, die nicht nur den individuellen Informationsbedarf, sondern auch die „internen Lernbedingungen“ (GAGNÉ 1975, S. 219ff.) für die Optimierung der didaktisch-methodischen Gestaltung erhebt. Anhand ausgewählter Arbeiten zu verschiedenen Zielgruppen wurden Zugangswege dazu aufgezeigt, die nun Gegenstand vertiefender Untersuchungen sind.

Einen Schwerpunkt dabei bildet die Ausprägung von berufswahlrelevanten Variablen – vor allem selbsteingeschätzte überfachliche Kompetenzen, *Coping*-Strategien und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen – bei unterschiedlichen Interessengruppen. Ein weiteres Forschungsfeld betrifft das Informationsverhalten und die Heuristiken im Verlauf eines beruflichen Entscheidungs- und Problemlösungsprozesses.

Die bisherige Analyse dieser beiden Bereiche und ihrer Interdependenzen zeigt bereits eine Reihe von Optimierungsmöglichkeiten bei der Nutzung personaler und medialer Ressourcen für die BO. Beraterisches Informationsmanagement umfasst jedoch hierbei nicht nur die aktive Beteiligung an nutzerfreundlichen Informationssystemen und Vermittlungsformen, sondern auch die auf die Adressatinnen bzw. Adressaten bezogene inhaltliche Weiterentwicklung etwa unter Berücksichtigung der genannten „Metakognitionen der Beruflichkeit“ als Gliederungsprinzip.

Kritisch – auch im internationalen Vergleich – ist zu konstatieren, dass sich die BO noch immer stark am normativen Modell des rationalen Entscheidungsverhaltens orientiert. Dies führt in der Regel zu einer Präferenz angebotsorientierten Informationsmanagements. Gerade in Anbetracht zunehmender Digitalisierung wächst deshalb die Gefahr eines „*Information Overload*“ und individuellen „*Information Stress*“. Aus Sicht des Informationsmarketings kann dies zur Abwertung von Informationsquellen führen, weil dann die Informationen (die man ja nicht mehr aufnehmen und verarbeiten kann oder will) weniger alarmierend erscheinen.

Eine aus unserer Sicht äußerst interessante Fragestellung bezieht sich auf mögliche Einflüsse verschiedener Formen der BO (im Sinne von „*Career Education*“) auf die *Dropout*-Quote und die Schulleistungen von Schülerinnen und Schülern im Sekundarbereich. Neuere amerikanische Studien dazu legen nahe, dass besonders die BO-Maßnahmen, die mit freiwilliger Arbeit, Berufspraktika oder auch Berufsmessen und Exkursionen verbunden sind, zu einem höheren Engagement in der Schule und einem fristgerechten Schulabschluss beitragen können (vgl. GOTTFRIED/PLASMAN 2018, S. 325ff.). Hieraus ließen sich sicherlich interessante Hypothesen für eine weiterführende Forschung zu den Wirkungen verschiedener Formen der BO in Deutschland generieren.

Literatur

- ARULMANI, Gideon: Assessment of Interest and Aptitude: A Methodologically Integrated Approach. In: ARULMANI, Gideon; BAKSHI, Anuradha J.; LEONG, Frederick, T. L.; WATTS, Anthony G. (Hrsg.): *Handbook of Career Development – International Perspectives*. New York u. a. 2015, S. 609–629
- BALDAMUS, Percy: Differenzierung junger Arbeitssuchender nach Berufsinteressen, überfachlichen Kompetenzen, Coping-Strategien und Entscheidungsverhalten als Hilfe zur Optimierung des Instrumentariums der Vermittlungsberatung der Bundesagentur für Arbeit. Masterarbeit. Hochschule der Bundesagentur für Arbeit (HdBA). Mannheim 2018
- BAUMGARDT, Johannes: Beruf und Bildung als wissenschaftliches Problem. In: MÜLLGES, Udo (Hrsg.): *Handbuch der Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, Bd. 1. Düsseldorf 1979, S. 147–203
- BECK, Klaus: „Beruflichkeit“ als wirtschaftspädagogisches Konzept – ein Vorschlag zur Begriffsbestimmung. In: SEIFRIED, Jürgen; BECK, Klaus; ERTELT, Bernd-Joachim; FREY, Andreas (Hrsg.): *Beruf, Beruflichkeit, Employability*. Bielefeld 2019, S. 19–33
- BECKER, Manfred: *Personalentwicklung – Bildung, Förderung und Organisationsentwicklung in Theorie und Praxis*. 6. überarb. und akt. Aufl. Stuttgart 2013
- BROWN, Duane: *Career Information, Career Counseling and Career Development*. 10. Aufl. Boston, N.Y. 2012
- ERTELT, Bernd-Joachim: Lernbedingungen für einen entscheidungsorientierten Berufswahlunterricht. In: SEIDEL, Gertrud (Hrsg.): *Orientierungen zum pädagogischen Handeln*. Festschrift für Elfriede Höhn. Göttingen 1982, S. 72–97
- ERTELT, Bernd-Joachim; FREY, Andreas: Interessendiagnostik. In: FREY, Andreas; LISSMANN, Urban; SCHWARZ, Bernd (Hrsg.): *Handbuch Berufspädagogische Diagnostik*. Weinheim 2013, S. 276–297
- ERTELT, Bernd-Joachim; RUPPERT, Jean-Jacques: Heuristic Theory of Decision-Making: Evidence and Implications for Career Guidance. In: ERTELT, Bernd-Joachim; KRAATZ, Su-

- sanne (Hrsg.): Professionalisation of Career Guidance in Europe, Training, Guidance Research, Service Organisation and Mobility. Tübingen 2011, S. 193–206
- ERTELT, Bernd-Joachim; SCHULZ, William E.: Handbuch Beratungskompetenz – mit Übungen zur Entwicklung von Beratungsfertigkeiten in Bildung und Beruf. 4. Aufl. Wiesbaden 2019
- EUROPEAN LIFELONG GUIDANCE POLICY NETWORK (ELGPN) (Hrsg.): Leitlinien für die Entwicklung politischer Strategien und Systeme lebensbegleitender Beratung. Ein Referenzrahmen für die Länder der Europäischen Union und für die Europäische Kommission. ELGPN Tools No. 6, Berlin 2015. URL: <http://www.elgpn.eu/publications/browse-by-language/german/leitlinien-fur-die-entwicklung-politischer-strategien-und-systeme-lebensbegleitender-beratung-1> (Zugriff: 31.03.2021)
- EUROPEAN LIFELONG GUIDANCE POLICY NETWORK (ELGPN) (Hrsg.): Entwicklung einer Strategie zur lebensbegleitenden Beratung: Eine Europäische Handreichung. ELGPN Tools No. 1, Berlin 2013. URL: http://www.elgpn.eu/publications/browse-by-language/german/DE_Resource_Kit_web.pdf/ (Zugriff: 31.03.2021)
- FREY, Andreas; BALZER, Lars: Einschätzungsbogen zu sozialen und methodischen Kompetenzen – smk72. In: ERPENBECK, John; ROSENSTIEL, Lutz von; GROTE, Sven; SAUTER, Werner (Hrsg.): Handbuch Kompetenzmessung – Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. 3. überarb. und erw. Aufl. Stuttgart 2017, S. 149–160
- GAGNÉ, Robert Mills: Die Bedingungen menschlichen Lernens. 4. Aufl. Hannover 1975
- GIGERENZER, Gerd; SELTEN, Reinhard: The adaptive toolbox. In: GIGERENZER, Gerd; SELTEN, Reinhard (Hrsg.): Bounded rationality – The adaptive toolbox. Cambridge 2002, S. 37–50
- GOTTFRIED, Michael A.; PLASMAN, Jay S.: Linking the Timing of Career and Technical Education Coursetaking with High School Dropout and College-Going Behavior. In: American Educational Research Journal 55 (2018) 2, S. 325–361
- HECKHAUSEN, Heinz; GOLLWITZER, Peter M.: *Thought Contents and Cognitive Functioning in Motivational versus Volitional States of Mind*. In: *Motivation and Emotion* 11 (1987) 2, S. 101–120
- HIRSCHI, Andreas: Vocational interests and career goals: Development and relations to personality in middle adolescence. In: Journal of Career Assessment 18 (2010) 3, S. 223–238
- HOCHSCHULE DER BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT (HdBA) (Hrsg.): HdBA Bericht Nr. 1 – Brain Drain – Brain Gain, Qualifikationsmodule für Beratungskräfte. Ein Leonardo-da-Vinci Projekt (Innovationstransfer). Mannheim 2010
- HOLDER, Lena: Der Zusammenhang von Berufsinteressen, überfachlichen Kompetenzen und Entscheidungsheuristiken während der Berufswahl von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe II. Eine empirische Studie. Masterthesis, Universität Mannheim 2016

- HOLLAND, John L.: Making Vocational Choices – A Theory of Vocational Personalities and Work Environments. 3. Aufl. Odessa, Florida 1997
- IRLE, Martin: Lehrbuch der Sozialpsychologie. Göttingen 1975
- IRLE, Martin: Macht und Entscheidungen in Organisationen. Frankfurt am Main 1971
- ISAACSON, Lee E.; BROWN, Duane: Career Information, Career Counseling, and Career Development. 7. Aufl. Boston u. a. 2000
- KARST, Karina; ERTELT, Bernd-Joachim; FREY, Andreas; DICKHÄUSER, Oliver: Studienorientierung durch Self-Assessments: Veränderung von Einstellungen zum Studienfach während der Bearbeitung eines Selbsttests. In: Journal for educational research online 9 (2017) 2, S. 205–227. URL: https://www.pedocs.de/volltexte/2017/14935/pdf/JERO_2017_2_Karst_et_al_Studienorientierung.pdf (Zugriff: 31.03.2021)
- KIRSCH, Werner: Entscheidungsprozesse, Band 3. Wiesbaden 1971
- KIRSCH, Werner: Die Handhabung von Entscheidungsproblemen. Einführung in die Theorie der Entscheidungsprozesse. 5. Aufl. Herrsching 1998
- KRUMBOLTZ, John D.; LEVIN, Al S.: Luck is no accident: Making the most of happenstance in your life and career. 2. Aufl. Atascadero, CA 2004
- LAUTERBACH, Wolfgang; WOOD, Aenne: Jugendliche und der Übergang in die ökonomische Selbständigkeit. Berufswahlkompetenz als Orientierungs- und Reflexionswissen am Ende der Sekundarstufe I. In: SCHLEMMER, Elisabeth; LANGE, Andreas; KULD, Lothar (Hrsg.): Handbuch – Jugend im demografischen Wandel – Konsequenzen für Familie, Bildung und Arbeit. Weinheim 2017, S. 463–482
- LENT, Robert W.: Social Cognitive Career Theory. In: BROWN, Steven D.; LENT, Robert. W. (Hrsg.): Career Development and Counseling – Putting Theory and Research to Work. 2. Aufl. Hoboken, New Jersey 2013, S. 115–146
- LINDBLOM, Charles E.: The Science of „Muddling Through“. In: Public Admin. Review 19 (1959) 2, S. 79–88
- NOTA, Laura; ROSSIER, Jérôme (Hrsg.): Handbook of Life Design – From Practice to Theory and From Theory to Practice. Göttingen 2015
- NOWOROL, Czeslaw: Integrated model of career self-management. Krakau 2016
- OECD; EU-KOMMISSION (Hrsg.): Berufsberatung – Ein Handbuch für politisch Verantwortliche. OECD Publications. Paris 2004
- PETERSON, Gary W.; SAMPSON, James P.; LENZ, Janet G.; REARDON, Robert C.: A cognitive Information Processing Approach to Career Problem Solving and Decision Making. In: BROWN, Duane (Hrsg.): Career Choice and Development. 4. Aufl. San Francisco, CA 2002, S. 312–369
- SAMPSON, James P.; LENZ, Janet G.; REARDON, Robert C.; PETERSON, Gary W.: A Cognitive Information Processing Approach to Employment Problem Solving and Decision Making. In: The Career Development Quarterly (1999) 48, S. 3–18
- SAVICKAS, Mark L.; NOTA, Laura; ROSSIER, Jérôme; DAUWALDER, Jean-Pierre; DUARTE, Eduarda M.; GUICHARD, Jean; SORESI, Salvatore; ESBROECK, Raoul van; VIANEN, Annelies E. M.

- van: Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. In: Journal of Vocational Behavior 75 (2009) 3, S. 239–250
- SCHIERSMANN, Christiane; ERTELT, Bernd-Joachim; KATSAROV, Johannes; MULVEY, Rachel; REID, Hazel; WEBER, Peter (Hrsg.): NICE HANDBOOK for the Academic Training of Career Guidance and Counseling Professionals. Common Points of Reference. Heidelberg 2012
- SCHÜTZE, Fritz: Prozeßstrukturen des Lebensablaufs. In: MATTHES, Joachim; PFEIFENBERGER, Arno; STOSBERG, Manfred (Hrsg.): Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive. Kolloquium am Sozialwissenschaftlichen Forschungszentrum der Universität Erlangen-Nürnberg. Nürnberg 1981, S. 67–156
- SCHULZ, Jenny: Berufsinteressen, überfachliche Kompetenzen, Stressbewältigungsstrategien und berufliches Entscheidungsverhalten bei jungen Arbeitslosen. In: DVB-Forum 57 (2017) 2, S. 64–69
- SIMON, Herbert A.: Economics, Bounded Rationality and the Cognitive Revolution. Aldershot, Vermont 1992
- SUPER, Donald E.: Der Lebenszeit-, Lebensraumansatz der Laufbahnentwicklung. In: BROWN, Duane; BROOKS, Linda (Hrsg.): Karriere-Entwicklung. Stuttgart 1994, S. 211–280
- TITTEL, Caroline: Erhebungsinstrument zum beruflichen Entscheidungsverhalten. Mauritius 2019
- TVERSKY, Amos; KAHNEMAN, Daniel: The framing of decisions and the psychology of choice. In: Science (1981) 211/4481, S. 453–458

► **Entwicklungschance oder Warteschleife? Berufsorientierung und Berufswahl in der Berufsfachschule**

Der vorliegende Beitrag befasst sich mit der Berufsorientierung und Berufswahl von Schülerinnen und Schülern der einjährigen Berufsfachschule (BFS Typ 2 an Berufskollegs in Nordrhein-Westfalen – NRW). Die Untersuchung erfolgte im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Projekts „Was geht! – Rein in die Zukunft“ der Walter Blüchert Stiftung. Ausgehend vom „Modell der Optionslogik“ (HEINZ u. a. 1987) wurde untersucht, ob und wie die BFS die Berufsorientierung und Berufswahl, im Sinne einer Erweiterung beruflich-biografischer Optionen, fördert und so den Übergang in Ausbildung oder weiterführende Bildungsgänge unterstützt. Dabei wird die Kritik am beruflichen Übergangssystem, eine „Warteschleife“ zu sein, hinterfragt. Diese Kritik wird als das Resultat einer Engführung des allgemeinen Bildungsauftrags berufsschulischer Bildungsgänge verstanden.

1 Die Berufsfachschule als Teil des Übergangssystems

Trotz zunehmender Bemühungen zur schulischen Berufsorientierung gelingt es einer großen Anzahl Jugendlicher nicht, im Anschluss an die allgemeinbildende Schule in eine Ausbildung überzugehen. Auch unter den aus Sicht der Ausbildungsplatzsuchenden günstigen Bedingungen am Ausbildungsstellenmarkt waren 2019 etwa 12,9 Prozent der Bewerber/-innen (78.600 Personen) davon betroffen (vgl. BIBB 2019, S. 24f.). In erster Linie werden Passungs- bzw. *Matching*-Probleme als Gründe dafür genannt (ebd.). Einerseits führe eine restriktive Einstellungspolitik der Betriebe gegenüber Leistungsschwächeren dazu, dass viele von ihnen unversorgt bleiben (vgl. AHRENS/SPÖTTL 2014, S. 646). Andererseits Sorge die regionale Streuung betrieblicher Ausbildungsplätze in einigen Regionen für eine Unterversorgung des Ausbildungsstellenmarktes (vgl. HAVERKAMP 2015; MATTHES u. a. 2014).

Ein Teil der betroffenen Jugendlichen mündet in Angebote des sogenannten „Übergangssystems“, hier in die teil- oder auch nicht beruflich qualifizierende Berufsfachschule (BFS), ein. 2018 waren das rund 112.000 Jugendliche (vgl. BIBB 2019, S. 98). Zu den Aufgaben dieser Bildungsgänge gehört die Fortsetzung allgemeiner Bildung, der Erwerb mittlerer

Schulabschlüsse, die Vermittlung erster beruflicher Kenntnisse und einer beruflichen Grundbildung. Es geht darum, die Berufsorientierung (BO) Jugendlicher zu fördern und Berufswünsche zu klären bzw. zu festigen. Sie sollen die sogenannte „Ausbildungsreife“ Jugendlicher verbessern. Als Teil des Übergangssystems richtet sich auch an diese Bildungsgänge die Kritik, „Warteschleifen“ oder „Sackgassen“ zu sein (zur Kritik am Übergangssystem vgl. BOJANOWSKI 2012, S. 65f.; STEIB 2020, S. 234ff.).

Ob die BFS Warteschleifen sind und welche Bedeutung die BO in diesen Bildungsgängen einnimmt, wird im Folgenden aus Sicht von Schülerinnen und Schülern untersucht. Es stellt sich die Frage, mit welchen Berufswünschen und Zielen junge Menschen an einer BFS teilnehmen. Wie geht es für die Jugendlichen nach der BFS weiter? Stellt die BFS eine „Warteschleife“ dar? Es wird vermutet, dass die Jugendlichen an der BFS teilnehmen, um die Voraussetzungen zu erwerben, die für das Erreichen ihres Berufswunsches nötig sind, z. B. einen höheren Schulabschluss. Der Beitrag geht davon aus, dass die BFS zunehmend für das duale Ausbildungssystem instrumentalisiert wurde, wodurch diese Bildungsgänge in den letzten Jahren einen umfassenden Funktionswandel erfahren haben.

Der Beitrag stützt sich auf Daten, die im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Projektes „Was geht! – Rein in die Zukunft“ erhoben wurden. Im Rahmen des Projektes wurden Schülerinnen und Schülern der BFS Typ 2 (BFS II), ein einjähriger Bildungsgang für Jugendliche, die mindestens den Hauptschulabschluss nach Klasse 9 erworben haben (vgl. APO BK NRW, Anlage B), freiwillige, ergänzende Angebote unterbreitet, die ihre BO, Berufswahl und den gelingenden Übergang in Ausbildung unterstützen sollen (siehe ausführlich Kap. 4).

2 Berufsorientierung und Berufswahl als Teil des Bildungsauftrags beruflicher Schulen

Die Tatsache, dass die Zahl der unbesetzten Ausbildungsplatzangebote in den letzten Jahren kontinuierlich gestiegen ist (vgl. BIBB 2019, S. 24; ausführlich auch MATTHES u. a. 2014, S. 1ff.), wird mit einem *Mismatch* zwischen Angebot und Nachfrage am Ausbildungsmarkt begründet. Die Einstellungspraxis von Betrieben, die sinkende Attraktivität der dualen Ausbildung, die vermeintlich „fehlende Ausbildungsreife“ von Jugendlichen, der Wandel in ihren beruflichen Präferenzen, die Bildungsexpansion, der demografische Wandel und die ungleiche regionale Verteilung der Angebote werden u. a. als Gründe dafür genannt (vgl. AHRENS/SPÖTTL 2014, S. 645; DIHK 2019; HAVERKAMP 2015; MATTHES u. a. 2014). Daraus resultiert (a) die Forderung nach mehr schulischer BO, welche den jungen Menschen die Rahmenbedingungen und Anforderungen der Berufs- und Arbeitswelt vermittelt, ihre berufliche Mobilität fördert und sie mit verschiedenen Ausbildungsberufen vertraut macht. Darauf stützt sich (b) auch die Legitimation des beruflichen Übergangssystems. Auftrag der in diesem Sektor angesiedelten Bildungsgänge ist die Klärung und Festigung von Berufswünschen sowie die Begleitung des Übergangs Schule – Beruf. BO und Berufswahl konzentrieren

sich hier auf Jugendliche, die es bis zum Ende ihrer Pflichtschulzeit nicht geschafft haben, eine erste Berufswahl zu treffen oder zu realisieren. Meist werden die betroffenen Jugendlichen zu den „benachteiligten Jugendlichen“ gezählt. Ziel ist es, mithilfe des Übergangssystems die BO dieser jungen Menschen zu verbessern (vgl. PORATH 2012, S. 240).

Die Kritik an dieser Sicht auf soziale Benachteiligung am Übergang Schule – Beruf ist, dass Übergangsprobleme als Folge individueller Probleme der Jugendlichen, ihrer mangelhaften BO und fehlenden „Ausbildungsreife“ gesehen werden. „Fehlende Ausbildungsreife“ stellte bislang einen der wesentlichen Gründe dafür dar, dass Betriebe nicht ausbilden oder sich gegen Bewerber/-innen entschieden. Allerdings wurde dieses Kriterium immer auch kritisch diskutiert (vgl. DOBISCHAT/KÜHNLEIN/SCHURGATZ 2012, S. 11ff.; SCHMIDT 2011, S. 93). Aktuell scheint der Begriff offenbar vorsichtiger gebraucht zu werden. In den jährlichen Ausbildungsumfragen des Deutschen Industrie- und Handelskammertags wird augenscheinlich nicht mehr von „Ausbildungsreife“ gesprochen. Die Autorinnen und Autoren sind vielmehr zu differenzierten Merkmalsbeschreibungen übergegangen (vgl. DIHK 2019). Bemängelt wird nicht mehr die fehlende Ausbildungsreife, sondern die fehlende Leistungsbereitschaft, Belastbarkeit, Disziplin usw. (vgl. ebd., S. 9).

Dass die Gründe für nicht gelingende Übergänge auch in der Struktur des Berufsbildungssystems selbst liegen, gerät dabei aus dem Blick. So wurde das Übergangssystem oft als Krisensymptom für die strukturellen Probleme des dualen Ausbildungssystems betrachtet (vgl. GREINERT 2015, S. 135; HEISLER/LIPPEGAUS-GRÜNAU 2020, S. 6; SCHMIDT 2011, S. 21ff.). Genauso wird nicht beachtet, dass einige der betroffenen Jugendlichen bereits einen Berufswunsch haben, den sie aus verschiedensten Gründen aber nicht verwirklichen können (vgl. DOMBROWSKI 2015). Auch das Übergangssystem selbst wird immer wieder kritisiert – vor allem aufgrund seiner fehlenden Transparenz und Systematik sowie seiner geringen Erfolge (vgl. BRAUN/REISSIG 2012, S. 97; SCHMIDT 2011, S. 103ff.; STEIB 2020, S. 234ff.). BO wird hier nicht mehr verstanden als umfassende „Unterstützung individueller Such- und Entscheidungsprozesse“ (ECKERT/HEISLER/NITSCHKE 2007, S. 76), stattdessen orientiert sie sich bereits an Tätigkeiten und Anforderungen eines konkreten Berufsfeldes bzw. eines Zielberufes. Wurde BO bisher verstanden als Informationsprozess, als die Klärung von Interessen und die Erprobung verschiedener Berufsfelder (vgl. ebd.), so verschiebt sich ihr Fokus nun hin zu einer Vorbereitung und **Anpassung** des/der Jugendlichen an konkrete arbeitsweltliche, berufliche und betriebliche Anforderungen.

Niemeyer (2012, S. 85ff.) sieht das als Folge eines bildungs-, sozial- und arbeitsmarktpolitischen Paradigmenwechsels, der mit der Neuausrichtung sozialstaatlicher Hilfsangebote Anfang der 2000er-Jahre einherging. Die/der Einzelne wird zunehmend selbst für die Absicherung sozialer Risiken verantwortlich gemacht. Das zeigt sich zum einen in Fördergrundsätzen wie „Fördern und Fordern“ und zum anderen auch in den Diskussionen zur „Ausbildungsreife“ oder „employability“, die als notwendige Voraussetzungen und als persönliche Disposition für gelingende Übergänge in Ausbildung oder Beschäftigung anzueignen sind (vgl. ebd., S. 87). In diesem Konfliktfeld zeigen sich die Widersprüche zwischen verschie-

denen Positionen, welche die pädagogische Arbeit im Übergangssystem und bereits vorher in der beruflichen Integrationsförderung prägten. Gemeint ist der Konflikt zwischen Anforderungs- und Subjektorientierung bzw. zwischen Lebenswelt- und Arbeitsweltorientierung (vgl. NIEMEYER 2008, S. 25; HEISLER/LIPPEGAUS-GRÜNAU 2020, S. 9).

Seitdem wird in berufsvorbereitenden Maßnahmen auch nicht mehr von Kompetenzfeststellungen als diagnostischem Ansatz zur Unterstützung der Berufswahl gesprochen, sondern von Eignungsanalysen. Im Vordergrund steht nicht mehr die Frage, welche Entwicklungspotenziale, Voraussetzungen und Interessen die/der Jugendliche als Ausgangspunkt beruflicher Orientierung mitbringt, sondern über welche beruflich verwertbaren Fähigkeiten sie/er verfügt und für welche konkreten Berufe sie/er geeignet ist (vgl. ECKERT/HEISLER/NITSCHKE 2007, S. 24). Infolgedessen gerät aus dem Blick, dass BO auch in beruflichen Bildungsgängen als ein offener Prozess zu verstehen ist, der sich nicht nur an den Anforderungen und dem Wandel der Arbeitswelt, sondern auch an den Lebenslagen, Interessen und Neigungen Jugendlicher orientieren sollte. Das gilt auch für die Bildungsgänge der beruflichen Schulen. BO wird als ein „lebenslanger Prozess der Annäherung und Abstimmung zwischen Interessen, Wünschen, Wissen und Können des Individuums auf der einen und Möglichkeiten, Bedarf und Anforderungen der Arbeits- und Berufswelt auf der anderen Seite“ verstanden (BRÜGGEMANN/RAHN 2013, S. 13), was den Entwicklungscharakter der BO betont (siehe auch KMK 2017).

Eine so verstandene BO resultiert auch aus dem gesetzlichen Auftrag der beruflichen Schulen. Wie die allgemeinbildenden haben auch die beruflichen Schulen einen eher weit gefassten Bildungs- und Erziehungsauftrag. Dieser ist in den Schulgesetzen der Bundesländer festgehalten. Die Grundlage dafür sind die im Grundgesetz und in den Landesverfassungen formulierten Erziehungsziele, Grundprinzipien, Menschen- und Bürgerrechte, z. B. die Achtung menschlichen Lebens und das Recht auf Bildung (vgl. für NRW § 2 SchulG; für Thüringen § 2 ThürSchulG). Interessanterweise wird das Recht auf freie Wahl des Berufes bzw. des Arbeitsplatzes (Art. 12 GG) hier nicht genannt.

Neben diesem allgemeinen Bildungsauftrag sollen die beruflichen Schulen auch – in Abhängigkeit vom Schultyp – eine breite berufliche Grundbildung und erste berufliche Kompetenzen vermitteln. Sie haben den Auftrag, die Fächer der Sekundarstufe I und die allgemeine Bildung im „Medium des Berufes“ fortzusetzen und weiterführende Abschlüsse zu vermitteln. Damit tragen sie wesentlich zur Durchlässigkeit des Bildungssystems bei (vgl. PAHL 2009, S. 151).

Diese Sicht auf die beruflichen Schulen und ihren Bildungsauftrag scheint zunehmend aus dem Blick zu geraten. Immer häufiger wird kritisiert, dass allgemeinbildende **und** berufliche Schulen vor allem als „Lieferanten“ geeigneter Auszubildender betrachtet werden. Insbesondere die Berufsschulen würden als „Reparaturbetrieb“ für zuvor „gescheiterte oder zumindest nicht optimal verlaufene Schulkarrieren dienen“ (BLASS/HIMMELRATH 2016, S. 47). Damit werde zum einen der Sinn allgemeinbildender Inhalte an beruflichen Schulen

hinterfragt, nicht nur von den Schülerinnen und Schülern, sondern auch von Betrieben (vgl. ebd.).

Diese Kritik ist nicht neu. Sie findet sich beispielsweise in den Diskussionen zur Instrumentalisierung der beruflichen Schulen für die Vermittlung ökonomisch verwertbarer Qualifikationen wieder, wie sie in verschiedenen Reformphasen des beruflichen Bildungssystems geführt wurden. Damit ging die Forderung zur Stärkung der beruflichen Schulen als eigenständigem Lernort einher (vgl. GREINERT 1975; 2015; GRÜNER 1983; PÄTZOLD/WAHLE 2009; RAUNER 2017). Im Kern geht es dabei um den Beitrag der beruflichen Schulen zur Aufklärung des Individuums und zur Entwicklung von Mündigkeit sowie um das kaum aufzulösende Spannungsfeld zwischen Ökonomie und Pädagogik in der beruflichen Bildung. Aktuell zeigt sich dieses Spannungsfeld in der Kontroverse zwischen Beck (2018) und Kutscha (2018a; 2018b).

Besonders kritisch erscheint dies im Hinblick auf die schulischen Bildungsgänge, die nicht zu einem Berufsabschluss führen. Jugendliche, die einen solchen Bildungsgang absolvieren, erlangen neben allgemeinbildenden Schulabschlüssen auch berufliche Qualifikationen und Kompetenzen. Diese werden in der Regel von den Betrieben aber nicht für die Verkürzung einer Berufsausbildung anerkannt (vgl. SCHMIDT 2011, S. 80). Infolgedessen werden diese Bildungsgänge, auch die BFS, die im Fokus der weiteren Betrachtung stehen, als „Warteschleifen“ kritisiert.

3 Auftrag der Berufsfachschule: Berufsorientierung und berufliche Grundbildung

Bei der BFS handelt es sich um den vielseitigsten Schultyp der beruflichen Schulen (vgl. SCHMIDT 2011, S. 79; BIBB 2019, S. 98). Es existieren ein- bis dreijährige Formen. Zwei- und dreijährige Bildungsgänge können zu einem Berufsabschluss nach Landesrecht und zur Fachhochschulreife führen (für NRW vgl. § 1 APO-BK Anlage C). Zudem gibt es teil- oder nicht qualifizierende Bildungsgänge, die berufliche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten vermitteln sollen, welche zur Aufnahme einer Ausbildung oder einer Erwerbstätigkeit befähigen (für NRW vgl. § 1 APO-BK Anlage B). In NRW sind das die BFS Typ 1 und 2. Konstituierend für diesen Schultyp ist die Verzahnung allgemeiner und beruflicher Bildung sowie die Vermittlung einer beruflichen Grundbildung, die auf eine Berufsausbildung im dualen System angerechnet werden kann (vgl. KMK 2019, S. 4). Gleichzeitig ermöglichen sie Schulabschlüsse der Sekundarstufe I und II. Die Bildungsgänge der BFS, die nicht zu einem Berufsabschluss führen, werden zum beruflichen Übergangssystem gezählt (vgl. SCHMIDT 2011, S. 79).

Traditionell gewährleistet die BFS die Durchlässigkeit des (beruflichen) Bildungssystems und entkräftet die Selektivität des allgemeinbildenden Schulsystems. Diese Funktionen wurden ihr im Zuge der Bildungsreformen in den 1970er-Jahren zugesprochen. Sie sollte „die Schwächen eines beruflichen Schulsystems [durchbrechen], das wie eine Einbahnstra-

ße im Beschäftigungssystem mündet“ (PAHL 2009, S. 36; vgl. auch GRÜNER 1983, S. 6). Zur gleichen Zeit finden sich Diskurse zur beruflichen Grundbildung, für deren Vermittlung die BFS bis heute zuständig ist (vgl. KMK 2019).¹ Diese Diskussionen waren Teil der Debatten (a) zum Kollegstufenmodell in NRW (vgl. KULTUSMINISTER NRW 1972) und (b) zur Einführung des Berufsgrundbildungsjahres (vgl. PAHL 2012, S. 296ff.). Die berufliche Grundbildung war als Bindeglied zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung gedacht, die den Übergang von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II erleichtern sollte (vgl. PAHL 2012, S. 299; STRATMANN 1976). Das beinhaltete die Idee einer zweistufigen Berufswahl: Die Jugendlichen sollten zunächst ein Berufsfeld als Bezugspunkt der Grundbildung wählen, um anschließend in zwei Jahren in einem Beruf ausgebildet zu werden. Der Berufswunsch der Jugendlichen sollte sich gegen Ende der beruflichen Grundbildung konkretisieren (vgl. SCHMIDT 2011, S. 72; PAHL 2012, S. 300).

Inzwischen steht auch die BFS in der Kritik, zur „Warteschleife“ und „Sackgasse“ geworden zu sein. Als einen Grund dafür nennt Schmidt (2011) die Aufhebung der landesspezifischen Anrechnungsregelung der beruflichen Grundbildung 2006. Dies wurde dadurch verschärft, dass die BFS zunehmend von Jugendlichen besucht werden, die keinen Ausbildungsplatz bekommen haben. Damit, so Schmidt (2011, S. 79f.), hat die BFS einen umfassenden Funktionswandel erfahren. Sollte sie zunächst berufliche Teilqualifikationen und höhere allgemeinbildende Schulabschlüsse vermitteln, wurde sie in den letzten 15 Jahren zum Auffangbecken für ausbildungswillige Jugendliche ohne Ausbildungsvertrag (vgl. ebd.).

4 „Was geht! – Rein in die Zukunft“: Berufsorientierung für Schüler/-innen an Berufsfachschulen

Für die heutigen BFS liegt die Herausforderung darin, die BO ihrer Schüler/-innen und ihren Übergang in einen weiterführenden Bildungsgang oder in eine duale Berufsausbildung zu gestalten. Hier setzt das Programm „Was geht! – Rein in die Zukunft“ der Walter Blüchert Stiftung an. In zwei Förderphasen wird die BO von Schülerinnen und Schülern der BFS Typ 2 (BFS II), einem einjährigen Bildungsgang (vgl. APO BK NRW, Anlage B), verbessert und ihr Übergang in eine betriebliche, duale Berufsausbildung unterstützt. Die Angebote sollen einen Beitrag zur Senkung des oft konstatierten *Mismatch* zwischen regionalem Ausbildungsangebot und der Nachfrage im dualen Ausbildungssystem leisten und vorzeitige Vertragslösungen verringern. Der erste Förderbaustein beinhaltet im ersten Jahr freiwillige Zusatzangebote zur Berufszielfindung wie Beratung, Mentoring und Exkursionen. Dazu gehören auch Bewerbungstrainings und Übergangcoachings, die das schulische Angebot

1 Im Unterschied zu anderen Ländern und zur „Rahmenvereinbarung zur Berufsfachschule“ der Kultusministerkonferenz, wird in NRW nur von „ersten beruflichen Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten“ (vgl. § 2 APO-BK NRW) eines oder mehrerer Berufe (§ 22 Abs. 4 SchulG NRW) gesprochen.

ergänzen. Der zweite Förderbaustein soll anschließend den Übergang und den Start einer dualen Ausbildung unterstützen und umfasst ein Übergangscoaching.²

Das Projekt wird durch die Arbeitsgemeinschaft Berufspädagogik der Universität Paderborn wissenschaftlich begleitet. Dabei geht es um die Frage der Wirkung des Programms. Unterstützt oder beeinflusst das Programm „Was geht!“ die berufliche Orientierung Jugendlicher und ihre Berufswahl? Konkrete Fragen sind:

- ▶ Mit welchem Ziel entscheiden sich Jugendliche für eine BFS?
- ▶ Entspricht die berufliche Fachrichtung der besuchten BFS dem Berufswunsch der Jugendlichen?
- ▶ Wie verändert sich die Berufswahl der Schüler/-innen im Verlauf des Schuljahres?
- ▶ Wie gelingen die Übergänge am Ende des Schuljahres? Wo münden die Jugendlichen nach der BFS ein?

Untersucht wurde dies in den Klassen der BFS II an den Standorten in Dortmund und Bielefeld. Mithilfe von Fragebögen wurden

- ▶ in einer Eingangsbefragung zu Beginn des Schuljahres, im September 2018, N=498 Schüler/-innen,
- ▶ in einer Ausgangsbefragung am Ende des Schuljahres, im Juni 2019, N=323 Schüler/-innen befragt (zur Verteilung soziodemografischer Eckdaten vgl. Tabelle 1).
- ▶ Ergänzend wurden fünf Experteninterviews mit Mentorinnen und Mentoren geführt.

Erfragt wurden u. a. Lebenslagen, Bildungsziele, beruflich-biografische Ziele, Berufswünsche, die Passung zwischen Berufswünschen und Bildungsgang. Untersucht wurde, neben der Wirksamkeit der Angebote, ob und wie sich Bildungsziele, Berufswünsche usw. im Laufe des Schuljahres verändern.

2 Vgl. ausführlich online unter <https://www.walter-bluechert-stiftung.de/projekte/was-geht/> (Zugriff: 17.09.2021).

Tabelle 1: Soziodemografische Daten der befragten Schüler/-innen

		Eingangsbefragung		Ausgangsbefragung		gematchte Fälle Ein-/Ausgangsbefragung*	
Merkmale		nPT (n=412)	TN (n=86)	nPT (n=269)	TN (n=54)	nPT (n=72)	TN (n=27)
Verteilung nach Geschlecht	männlich	64,2 %	47,7 %	57,8 %	50,9 %	53,5 %	26 %
	weiblich	35,8 %	52,3 %	42,2 %	49,1 %	46,5 %	74 %
Alter in Jahren	Min.	15	16	16	17	16	16
	Max.	43	24	27	25	26	22
	$\bar{x}$	17,9	17,6	18,6	18,4	17,6	17,3
Migrations- hintergrund**	ja	68,9 %	59,3 %	65,4 %	55,6 %	57 %	44,4 %
	nein	31,1 %	40,7 %	34,6 %	44,4 %	43 %	55,6 %

Anmerkungen:

* Fünf Jugendliche ließen sich aufgrund fehlender Angaben keiner der beiden Gruppen zuordnen.

** Die/der Jugendliche selbst oder einer ihrer/seiner beiden Elternteile wurde nicht in Deutschland geboren.

nPT = Nicht Projektteilnehmer/-innen: Das sind Schüler/-innen, die nicht an den Angeboten von „Was geht!“ teilgenommen haben.

TN = Teilnehmer/-innen: Das sind Schüler/-innen, die an den Projektangeboten teilgenommen haben.

Quelle: eigene Berechnungen

Die (deskriptive) Analyse der Daten orientiert sich am „Modell der Optionslogik“ (vgl. HEINZ u. a. 1987). Dieses besagt, dass Jugendliche ihre Berufswahl den Bedingungen am Ausbildungs- und Arbeitsmarkt, ihren individuellen Voraussetzungen sowie den Realisierungschancen einer Berufswahl anpassen. Diese Chancen werden durch den besuchten Schultyp, Schulabschluss, soziale Herkunft oder gesammelte Erfahrungen sowie durch Erfolge und Misserfolge im Bewerbungsprozess beeinflusst. Dies kann z. B. bedeuten, dass Jugendliche, die bisher im Bewerbungsprozess für ihren Wunschberuf gescheitert sind, nun auf eine zweite oder dritte Alternative ausweichen (müssen), nach dem Motto „Hauptsache eine Lehrstelle“ (vgl. zusammenfassend HEINZ 2002, S. 610). Die wichtigste Erkenntnis der Autorinnen und Autoren ist, dass sich die Optionen für Übergangswege und berufliche Orientierungen durch den Wandel der Arbeitswelt zwar erweitert haben, dass damit aber auch größere soziale Risiken für die Biografie und biografische Planung junger Menschen einhergehen (ebd., S. 612f.).

Diesem Modell folgend, wird davon ausgegangen, dass die befragten Jugendlichen bereits bei Eintritt in die BFS einen Berufswunsch hatten. Es wird vermutet, dass die Jugendlichen es nicht geschafft haben, diese Berufswahl zu verwirklichen und nun versuchen, sich unter Berücksichtigung der eigenen Voraussetzungen und der Gegebenheiten des Ausbildungsmarktes anzupassen (vgl. auch DOMBROWSKI 2015, S. 71ff.). Die vorliegende Untersuchung geht dem widersprechend jedoch davon aus, dass die Jugendlichen an der

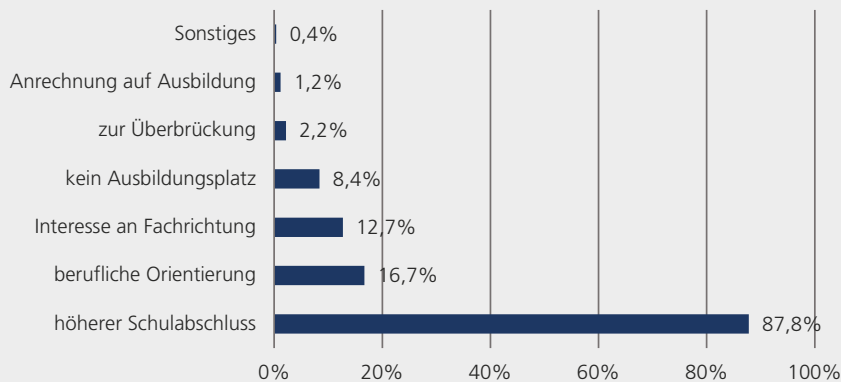
BFS II teilnehmen, um genau die Voraussetzungen zu erwerben, die für das Erreichen ihres Wunschberufes nötig sind, z. B. einen höheren Schulabschluss.

Die im Folgenden referierten Ergebnisse unterliegen auch gewissen Limitationen: Es wurde versucht, alle Schüler/-innen der BFS II an den untersuchten Standorten zu befragen. Am Ende des Schuljahres sollten die Daten der Ein- und Ausgangsbefragung einzelfallbezogen verglichen und bezüglich der BO ausgewertet werden. Dies ist aufgrund von Fehlern, die bei der Vergabe von personenbezogenen Identifikationsnummern aufgetreten sind, nur für 104 Befragte möglich. Insofern wird hier nur ein Querschnitt betrachtet. Schüler/-innen, die vorzeitig aus der BFS II ausgetreten sind oder zum Befragungszeitpunkt nicht anwesend waren, z. B. weil sie im Praktikum waren, wurden in der Ausgangsbefragung nicht erfasst. Das hat zur Folge, dass mit der Befragung nur ein bestimmter Adressatinnen- bzw. Adressatenkreis untersucht wurde, der nicht den gesamten Querschnitt der Schüler/-innen in der untersuchten BFS II abbildet.

4.1 Ziele und Motive für die Teilnahme an einer BFS II

Das wichtigste Motiv der meisten Jugendlichen zum Besuch der BFS II ist das Erreichen eines höheren Schulabschlusses (siehe Abb. 1). Rund zwei Drittel der befragten Schüler/-innen strebten die Fachoberschulreife, der Rest eine fachbezogene- bzw. allgemeine Hochschulreife an.

Abbildung 1: Motive für die Teilnahme an einer BFS



Quelle: eigene Befragung; gültige Angaben N=490; Mehrfachnennungen waren möglich

Die Anrechenbarkeit der BFS II auf eine Berufsausbildung ist für die Bildungsgangwahl kaum relevant. Die BFS II wird meist nicht mit der Option besucht, anrechenbare Teile einer Berufsausbildung zu absolvieren. Nur wenige Schüler/-innen formulierten, dass das „Interesse

an der beruflichen Fachrichtung“ für die Bildungsgangwahl ausschlaggebend war. In einigen Fällen passen Berufswunsch und berufliche Fachrichtung der BFS II nicht zusammen (siehe Kapitel 4.2). Häufig sind es schulbezogene Gründe bzw. Standortfaktoren, die für die Wahl relevant waren, z. B. die Nähe der Schule zum aktuellen Wohnort (10 %). Über die Hälfte der Jugendlichen (56 %) gibt an, mehr als 30 Minuten Anfahrzeit zur Schule zu haben. Die meisten nutzen dafür öffentliche Verkehrsmittel, ein Viertel geht zu Fuß. Die Mehrzahl der Schüler/-innen würde auch eine längere Anfahrzeit in Kauf nehmen. Insgesamt deuten die Befunde auf eine hohe Mobilitätsbereitschaft der meisten Jugendlichen hin.

Weitere Gründe waren der Mangel an Alternativen (8 %), d. h., es gab kein anderes Berufskolleg und keinen anderen Bildungsgang, den die befragten Jugendlichen hätten besuchen können oder wollen. Auch die Tatsache, dass die Jugendlichen an anderen Berufskollegs abgelehnt wurden (7 %), war für die weitere Bildungsgangsentscheidung relevant. Ein kleiner Teil der Jugendlichen hatte sich für diesen Bildungsgang entschieden, weil er am gleichen Berufskolleg angeboten wurde, an dem von ihnen bereits ein anderer Bildungsgang, z. B. eine BFS I oder eine Internationale Förderklasse, besucht wurde.

4.2 Berufswünsche und Bewerbungsaktivitäten

Die Berufswünsche der befragten Schüler/-innen zu Beginn der BFS II sind vielfältig und reichen von dualen Ausbildungsberufen über schulische Ausbildungsgänge und Ausbildungsgänge im öffentlichen Dienst, bis hin zu akademischen Berufen. 186 Befragte (40 %) geben an, noch keinen Berufswunsch zu haben. Zu den am häufigsten genannten Wunschberufen der Eingangsbefragung gehören u. a. (exemplarisch, mit Mehrfachnennungen):

- ▶ **Berufe im dualen System:** Einzelhandelskaufmann/-frau (10), Kfz-Mechatroniker/-in (18), Bankkaufmann/-frau (11), Automobilkaufmann/-frau (10) usw.;
- ▶ **Ausbildungen im Gesundheitswesen:** Altenpflege (18), Krankenpflege (18), medizinische/-r Fachangestellte/-r (12), Hebamme/Entbindungspfleger (3);
- ▶ **schulische Ausbildungsberufe, z. B. im sozialen Bereich:** Erzieher/-in (8), Familienpfleger/-in (1), Tagesmutter/-vater (1), Sozialassistent/-in (3);
- ▶ **akademische Berufe:** Arzt/Ärztin (11), Rechtsanwalt/Rechtsanwältin (3), Ingenieur/-in (8);
- ▶ **Ausbildungen im öffentlichen Dienst:** Bundeswehr (6), Polizei (12), Zoll (3), Strafvollzug (1).

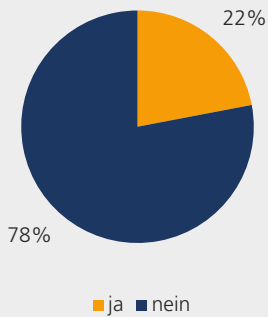
Mit Blick auf die z. T. sehr konkreten Berufswünsche der Jugendlichen stellt sich die Frage, warum diese noch nicht verwirklicht werden konnten. Damit richtet sich der Blick auf die Bewerbungsaktivitäten der Jugendlichen. Mehr als drei Viertel von ihnen gaben an, sich bisher noch nicht beworben zu haben. Aber auch die, die sich bereits beworben hatten, waren dabei

oft zurückhaltend (siehe Abbildung 4). Der erhoffte Bewerbungserfolg blieb meist aus, was zur Folge hatte, dass die Jugendlichen ihre Bewerbungsaktivitäten anpassten und einstellten (vgl. dazu auch DOMBROWSKI 2015, S. 72).

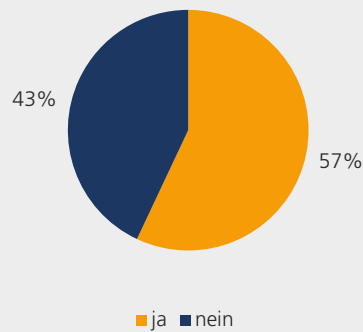
Es liegt die Vermutung nahe, dass insbesondere die Jugendlichen, die sich nicht beworben haben, noch keinen konkreten Berufswunsch hatten. Abbildung 2 (rechte Grafik) verdeutlicht dem widersprechend, dass über die Hälfte der Nichtbewerber/-innen einen oder mehrere Berufswünsche nannten.

Abbildung 2: Bewerbungsaktivitäten und Berufswünsche der befragten Jugendlichen

Haben Sie sich vor Beginn der BFS II für eine Ausbildung beworben?



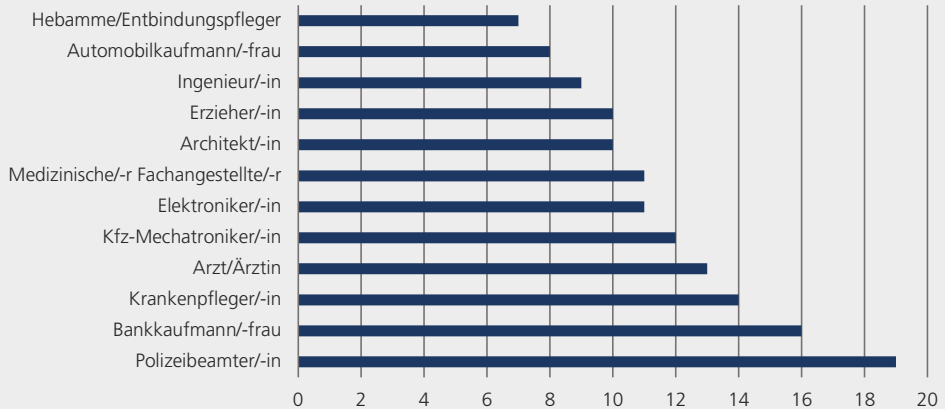
Haben Sie konkrete Berufswünsche?



Quelle: Kreisdiagramm links: eigene Befragung, gültige Angaben N=482; Kreisdiagramm rechts: Eigene Befragung; nur die Gruppe der Nichtbewerber/-innen; gültige Angaben N=361

Der Befund, dass sich Jugendliche trotz eines Wunschberufs nicht bewerben, deckt sich mit den Ergebnissen anderer Untersuchungen. Beispielsweise zeigten EHLERT u. a. (2018) auf der Grundlage des Nationalen Bildungspanels, dass 70 Prozent der Jugendlichen ohne Schulabschluss nach dem Ende ihrer Schulzeit zwar eine Ausbildung planen, sich aber nur 30 Prozent von ihnen tatsächlich bewerben. Bei den Absolventinnen und Absolventen mit Hauptschulabschluss formulieren 76 Prozent einen Ausbildungswunsch, 60 Prozent von ihnen haben sich beworben (vgl. ebd., S. 41ff.). Das Risiko dieser Jugendlichen, keinen Ausbildungsabschluss zu erlangen und zur Gruppe der Un- und Angelernten zu gehören, ist dadurch besonders hoch.

Abbildung 3: „Top 12“ der Berufswünsche der befragten Schüler/-innen in der Gruppe der Nicht-Bewerber/-innen

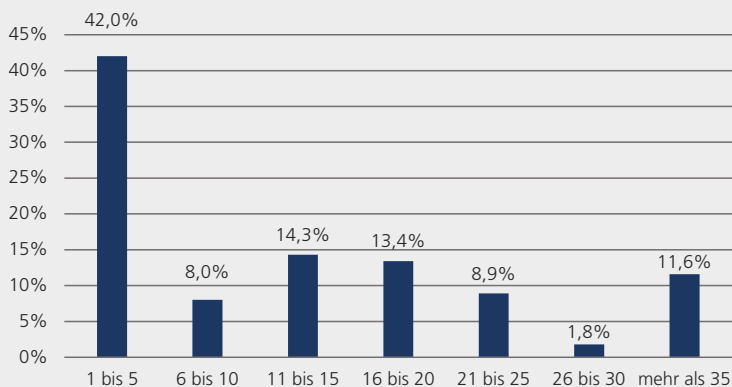


Quelle: eigene Befragung; gültige Angaben n=215; Mehrfachnennungen waren möglich

Es entsteht der Eindruck, dass sich Jugendliche aufgrund ihres Berufswunsches gezielt für eine weiterführende Schule entscheiden. Einige der genannten Wunschberufe sind für die befragten Jugendlichen mit Blick auf ihre aktuellen Voraussetzungen nicht erreichbar. Das betrifft insbesondere die vollzeitschulischen Ausbildungsberufe, die Berufe im öffentlichen Dienst oder die akademischen Berufe. Es werden Berufswünsche genannt, die nicht nur bestimmte schulische Zugangsvoraussetzungen verlangen, in der Regel die mittlere Reife, sondern auch die Volljährigkeit oder den Besitz einer Fahrerlaubnis, was einige Jugendliche noch nicht erfüllen. Damit erklärt sich ggf. der vorherrschende Wunsch unter den Befragten nach einem höheren Schulabschluss.

Auffallend ist, dass die Bewerbungsaktivitäten der Schüler/-innen im Laufe des Schuljahres zurückgegangen sind. Hatten die Jugendlichen vor dem Besuch der BFS rund drei Bewerbungen ($\bar{X}=2,92$) verschickt, so waren das im Schuljahresverlauf nur noch zwei ($\bar{X}=1,78$).

Abbildung 4: Bewerbungsaktivitäten der Schüler/-innen in der Gruppe der Bewerber/-innen vor dem Besuch der BFS II



Quelle: eigene Befragung; gültige Angaben n=112

4.3 Passung zwischen Berufswünschen und beruflicher Fachrichtung der besuchten BFS

Die BFS soll eine berufliche Grundbildung vermitteln. Damit geht die Vorstellung einer zweistufigen Berufswahl einher. Ziel sollte es sein, dass sich die Jugendlichen am Ende der Grundbildungsphase in einer beruflichen Fachrichtung für einen oder mehrere konkrete Berufe entscheiden können. Das bedeutet, dass die BFS die beruflichen Orientierungen der Jugendlichen aufnimmt und auf einen oder mehrere Berufe konkretisiert. Voraussetzung ist die Passung zwischen Berufswunsch und beruflicher Fachrichtung der BFS.

In vielen Fällen stimmen die Wunschberufe der Schüler/-innen mit der Fachrichtung der von ihnen besuchten BFS überein. Bei 64 Prozent der Jugendlichen, die einen Wunschberuf nannten, passt dieser zur beruflichen Fachrichtung der BFS. Bei rund einem Drittel ist das jedoch nicht der Fall. Dazu drei Beispiele:

- ▶ Elf Schüler/-innen geben als Berufswunsch Arzt/Ärztin an, drei von ihnen besuchen eine BFS mit der Fachrichtung Wirtschaft und Verwaltung, ein/-e Schüler/-in eine BFS mit der Fachrichtung Farbtechnik und Raumgestaltung, ein/-e weitere/-r eine BFS mit der Fachrichtung Elektrotechnik.
- ▶ Neun Schüler/-innen geben den Berufswunsch Kaufmann/-frau für Büromanagement an, ein/-e Schüler/-in besucht eine BFS der Fachrichtung Gesundheit und Soziales.

- Acht Schüler/-innen nannten als Berufswunsch Erzieher/-in, von ihnen besucht ein/-e Schüler/-in eine BFS mit der Fachrichtung Metalltechnik, eine/-r eine BFS mit der Fachrichtung Farbtechnik und Raumgestaltung.

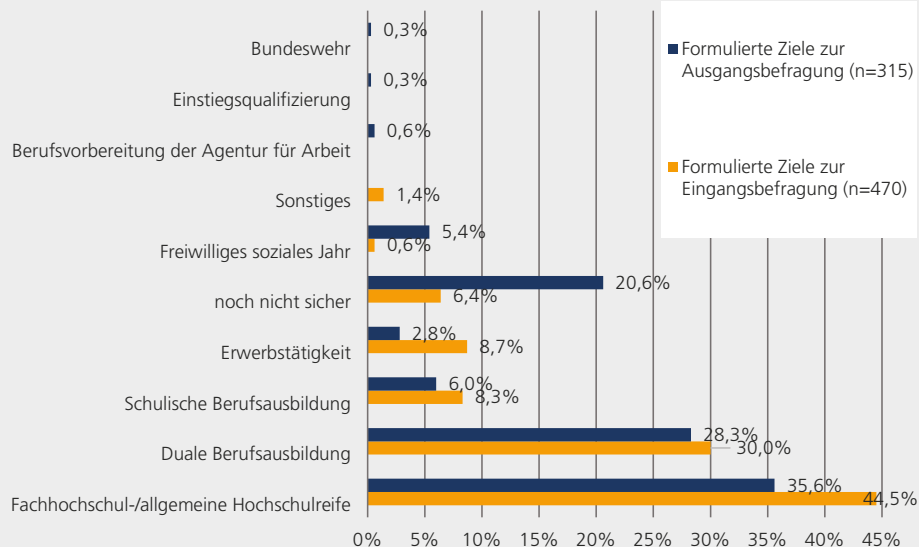
Rund zwei Drittel der Jugendlichen, die einen Wunschberuf benannten, nutzten die BFS, um alternative Berufe und Berufsfelder kennenzulernen. Das zeigt sich u. a. daran, dass sie ihre Praktika in Berufsfeldern absolvierten, die nicht ihrem Wunschberuf entsprachen und die sie in früheren Praktika noch nicht kennengelernt hatten.

4.4 Verwirklichung der Berufswahl

Untersucht wurde, wohin die Schüler/-innen nach der BFS übergehen und inwieweit dies mit ihren zu Beginn des Schuljahres formulierten Zielen übereinstimmt. Im Vergleich der Ergebnisse der Ein- und Ausgangsbefragung wurde eine Veränderung der Ziele der Jugendlichen über das Schuljahr hinweg deutlich (siehe Abb. 5). Auffallend ist der deutliche Rückgang der Schüler/-innen, die einen weiterführenden Schulabschluss anstrebten. Auch die Zahl derer, die eine Ausbildung im dualen System absolvieren möchten, ist leicht rückläufig. Die Zahl der Unentschlossenen nahm zum Schuljahresende zu. Ein möglicher Erklärungsansatz kann sein, dass sie die zu Beginn des Schuljahres formulierten Ziele nicht verwirklichen konnten und es an Alternativen fehlte. Ein anderer Erklärungsansatz könnte sein, dass den Schülerinnen und Schülern im Laufe des Schuljahres Optionen aufgezeigt wurden, die sie bislang noch nicht kannten. Damit werden bisherige scheinbar gefestigte Entscheidungen hinterfragt, was auch zu Verunsicherung führen kann.

Etwa einem Drittel der Jugendlichen, die an der Untersuchung teilnahmen und am Ende noch befragt werden konnten, gelang der Übergang in eine duale Ausbildung. Es stellt sich die Frage: Konnten die Jugendlichen ihren Wunschberuf verwirklichen? Grundlage der weiteren Betrachtungen sind die Daten der Schüler/-innen, deren Ein- und Ausgangsbefragung verknüpft werden konnten (n=104). Verglichen wurden die angegebenen Wunschberufe mit den tatsächlich begonnenen Ausbildungen. Nur vier Schüler/-innen konnten eine Ausbildung beginnen, die dem Berufswunsch entsprach, der zu Beginn des Schuljahres formuliert wurde. Bei zwei lassen sich Wunschberuf und Ausbildungsberuf dem gleichen Berufsfeld zuordnen. Bei 16 Jugendlichen gab es keine Übereinstimmung zwischen Wunschberuf und tatsächlicher Ausbildung.

Abbildung 5: Zielvorstellung der befragten Jugendlichen zu Beginn und am Ende der BFS II



Quelle: eigene Befragung

Schließlich zeigen die Ergebnisse der Ausgangsbefragung, dass 91 Prozent der befragten Schüler/-innen die BFS II mit der Fachoberschulreife, im Durchschnitt mit befriedigendem Ergebnis, beendeten. In den Diskussionen der hier erörterten Untersuchungsergebnisse mit den Projektpartnerinnen und Projektpartnern, insbesondere mit den beteiligten Lehrkräften, wurden die Befunde zu den erreichten Schulabschlüssen meist kritisch hinterfragt. Es sei fraglich, ob der in einer BFS II erworbene Abschluss (a) valide Aussagen über die tatsächliche Schulleistung der Jugendlichen trifft und ob er (b) überhaupt anschlussfähig an weiterführende Bildungsgänge ist. In der Praxis würden viele Jugendliche die Anforderungen der Höheren Handelsschulen und der gewerblichen Fachoberschulen nicht bewältigen, was sich u. a. in den hohen Abbruchzahlen dieser Bildungsgänge zeige. Die Schulverwaltung geht von einer Rate von ca. 40 Prozent aus. Die Mehrzahl der Abbrüche erfolge im ersten Jahr der Bildungsgänge. Verlässliche Daten liegen dazu jedoch nicht vor. Die amtliche Schulstatistik in NRW trifft dazu keine Aussagen.

Aus den Anmerkungen der Lehrkräfte resultieren weiterführende Fragestellungen zur Einhaltung von Bildungsstandards, unterschiedlichen didaktischen Orientierungen der Bildungsgänge sowie zur tatsächlichen Anschlussfähigkeit und Durchlässigkeit der Bildungsgänge, die im Kontext der wissenschaftlichen Begleitung des Projektes jedoch nicht untersucht wurden.

5 Zusammenfassung und Diskussion

In vorliegender Studie wurde analysiert, welchen Beitrag die BFS zur BO und Berufswahl Jugendlicher leistet. Als Teil des sogenannten Übergangssystems stehen die BFS in der Kritik, „Warteschleifen“ bzw. „Sackgassen“ zu sein. Die beruflichen Schulen würden zunehmend als „Zulieferbetrieb“ und „Versorgungssystem“ der dualen Ausbildung und als Vermittler von „Ausbildungsreife“ verstanden werden, was eine einseitige Engführung ihres Bildungs- und Erziehungsauftrages darstellt. Gerade die BFS gelten in ihrer Historie oft als Erfolgsmodell, weil sie durch die Verzahnung von allgemeiner Bildung, beruflicher Grundbildung und dem Erwerb von Abschlüssen die Durchlässigkeit des Bildungssystems gewährleisten.

Die Untersuchungsergebnisse verdeutlichen, dass ein großer Teil der Schüler/-innen in eine BFS II einmündet, um einen weiterführenden Schulabschluss zu erwerben, was durch die Befragungsergebnisse gestützt wird. Von den meisten Jugendlichen wurden im Vorfeld der BFS II bereits Berufswünsche formuliert, die sie jedoch nicht verwirklichen konnten. Sie hatten z. T. von einer Bewerbung für ihren Beruf abgesehen. Mögliche Gründe könnten die bisherigen biografischen Erfahrungen und die daraus resultierenden geringen Selbstwirksamkeitserwartungen der Jugendlichen sein. Diese könnten durch frühere Misserfolge bei Bewerbungen hervorgerufen werden. Der öffentliche Diskurs zur fehlenden Ausbildungsreife, zu den abschlussbezogenen beruflichen Übergangschancen und zu den Anforderungen der Arbeitswelt könnte ebenfalls dazu geführt haben, dass Jugendliche ohne oder mit niedrigen Schulabschlüssen ihre Ausbildungschancen als so schlecht einschätzen, dass sie auf eine Ausbildung verzichten und sich stattdessen für andere Wege in die Arbeitswelt entscheiden.

Entgegen den Annahmen des hier verwendeten „Modells der Optionslogik“ passen die Jugendlichen ihre Berufswünsche nicht an vorhandene Anforderungen an und unterwerfen sich den Gegebenheiten des Ausbildungsmarktes. Vielmehr nutzen sie die BFS, um notwendige Voraussetzungen zu erwerben und ihre beruflichen Optionen zu erweitern. Auch wenn dies im öffentlichen Diskurs zur Funktion der beruflichen Schulen zu wenig wahrgenommen wird, so bieten die BFS für einen Teil der Jugendlichen die Chance zur Optionserweiterung. Insofern greift eine Kritik der BFS – und gleichermaßen anderer Bildungsgänge des Übergangssystems – als „Warteschleifen“ zu kurz, weil sie aus dem Blick verliert, dass diese Bildungsgänge Entwicklungsmöglichkeiten und Unterstützungsressourcen bereitstellen, Schulabschlüsse vermitteln usw. Ihre Bedeutung im Bildungssystem lässt sich kaum auf die Funktion eines Zulieferbetriebes für das duale System reduzieren. Ihr Erfolg kann nicht nur am erfolgreichen Übergang in duale Ausbildung gemessen werden, sondern auch an der Frage, inwiefern weiterführende Bildungsgänge erreicht und erfolgreich abgeschlossen werden.

Literatur

- AHRENS, Daniela; SPÖRTL, Georg: Attraktivitätsverlust der Berufsbildung? In: WSI-Mitteilungen 67 (2014) 8, S. 645–646. URL: <https://www.wsi.de/de/wsi-mitteilungen-attraktivitaetsverlust-der-berufsbildung-13072.htm> (Zugriff: 06.07.2020)
- BECK, Klaus: Irrungen und Wirrungen im „Abseits politisch-ökonomischer Reflexion“. Eine nicht ganz unpolemische und zugleich de(kon)struktive Entgegnung auf Günter Kutschas „Polemik in konstruktiver Absicht“ In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online (2018) 35, S. 1–15. URL: http://www.bwpat.de/ausgabe35/beck_entgegnung-kutscha_bwpat35.pdf (Zugriff: 06.02.2019)
- BLOSS, Katharina; HIMMELRATH, Armin: Berufsschulen auf dem Abstellgleis. Wie wir unser Ausbildungssystem retten können. Hamburg 2016
- BOJANOWSKI, Arnulf: Bildungs- und ordnungspolitische Neuformatierung des Übergangssystems. Versuch eines „Masterplans“. In: BOJANOWSKI, Arnulf; ECKERT, Manfred (Hrsg.): Black Box Übergangssystem. Münster 2012, S. 65–80
- BRAUN, Frank; REISSIG, Birgit: Regionales Übergangsmanagement Schule-Berufsausbildung. Handlungsfelder, Hindernisse und Problemlösungen. In: BOJANOWSKI, Arnulf; ECKERT, Manfred (Hrsg.): Black Box Übergangssystem. Münster 2012, S. 91–104
- BRÜGGEMANN, Tim; RAHN, Sylvia: Zur Einführung: Der Übergang Schule-Beruf als gesellschaftliche Herausforderung – Entwicklung, rechtliche Verankerung und pädagogischer Auftrag der Berufsorientierung. In: BRÜGGEMANN, Tim; RAHN, Sylvia (Hrsg.): Berufsorientierung: Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Münster 2013, S. 11–20
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (BIBB) (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht. Bonn 2019. URL: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb_datenreport_2019.pdf (Zugriff: 06.02.2020)
- DEUTSCHER INDUSTRIE UND HANDELSKAMMERTAG (DIHK) (Hrsg.): Ausbildung 2019. Ergebnisse einer DIHK-Online-Unternehmensbefragung. Berlin, Brüssel 2019. URL: <https://www.dihk.de/resource/blob/10074/a34c93fa0d1ea9989fe37a357e9bd3dc/dihk-umfrage-ausbildung-2019--data.pdf> (Zugriff: 26.01.2020)
- DOBISCHAT, Rolf; KÜHNLEIN, Gertrud; SCHURGATZ, Robert: Ausbildungsreife. Ein umstrittener Begriff beim Übergang Jugendlicher in eine Berufsausbildung. In: HANS BÖCKLER STIFTUNG (Hrsg.): Bildung und Qualifizierung, Arbeitspapier 189. Düsseldorf 2012. URL: https://www.boeckler.de/pdf/p_arbp_189.pdf (Zugriff: 13.05.2020)
- DOMBROWSKI, Rosine: Berufswünsche Benachteiligter Jugendlicher. Die Konkretisierung der Berufsorientierung gegen Ende der Vollzeitschulpflicht. Bielefeld 2015
- ECKERT, Manfred; HEISLER, Dietmar; NITSCHKE, Karen: Sozialpädagogik in der beruflichen Integrationsförderung. Band 1: Handlungsansätze und aktuelle Entwicklungen. Münster u. a. 2007
- EHLERT, Martin; HOLTMANN, Anne Christine; MENZE, Laura; SOLGA, Heike: Besser als ihr Ruf. Übergangsmaßnahmen erhöhen Ausbildungschancen bei leistungsschwachen Jugend-

- lichen. In: WZB-Mitteilungen. Bildung entscheidet. Von Schulen, Chancen und Lebensläufen (2018) 162, S. 41–43
- GREINERT, Wolf-Dietrich: Erwerbsqualifizierung jenseits des Industrialismus. Zur Geschichte und Reform des deutschen Systems der Berufsbildung. Baltmannsweiler 2015
- GREINERT, Wolf-Dietrich: Schule als Instrument sozialer Kontrolle und Objekt privater Interessen. Hannover u. a. 1975
- GRÜNER, Gustav: Quellen und Dokumente zur schulischen Berufsbildung. 1945–1982. Köln, Wien 1983
- HAVERKAMP, Katarzyna: Warum bleiben Ausbildungsplätze unbesetzt? Eine berufliche Mismatch-Analyse. In: WSI-Mitteilungen (2015) 8, S. 595–602. URL: https://www.wsi.de/data/wsimit_2016_08_haverkamp.pdf (Zugriff: 17.09.2021)
- HEINZ, Walter R.: Jugend, Ausbildung und Beruf. In: KRÜGER, Heinz-Hermann; GRUNERT, Cathleen (Hrsg.): Handbuch Kindheits- und Jugendforschung. Opladen 2002, S. 597–616
- HEINZ, Walter R.; KRÜGER, Helga; RETTKE, Ursula: Hauptsache eine Lehrstelle. Jugendliche vor den Hürden des Arbeitsmarkts. Weinheim 1987
- HEISLER, Dietmar; LIPPEGAUS-GRÜNAU, Petra: Reparaturbetrieb, Inklusion und Fachkräftesicherung – Transformation der Benachteiligtenförderung in Deutschland. In: KAISER, Franz; GÖTZL, Mathias (Hrsg.): Historische Berufsbildungsforschung. Perspektiven auf Wissenschaftsgenes und -dynamik. Detmold 2020, S. 233–252
- KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK) (Hrsg.): Rahmenvereinbarung über die Berufsfachschulen. Beschluss vom 17.10.2013 i. d. F. vom 22.03.2019. Berlin, Bonn 2019. URL: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/2013_10_17-RV-Berufsfachschulen.pdf (Zugriff: 06.02.2020)
- KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK) (Hrsg.): Empfehlungen zur beruflichen Orientierung an Schulen. Beschluss vom 07.12.2017. Berlin, Bonn 2017. URL: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2017/2017_12_07-Empfehlung-Berufliche-Orientierung-an-Schulen.pdf (Zugriff: 26.02.2020)
- KULTUSMINISTER NRW: Kollegstufe NW. Düsseldorf 1972
- KUTSCHA, Günter: Berufliche Bildung und berufliche Handlungskompetenz im Abseits politisch-ökonomischer Reflexion. Eine Polemik in konstruktiver Absicht und Wolfgang Lempert zum Gedenken. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik online (2018a) 35. URL: http://www.bwpat.de/ausgabe35/kutscha_bwpat35.pdf (Zugriff: 06.02.2020)
- KUTSCHA, Günther: Klaus Becks „Irrungen und Wirrungen“ – Eine notwendige Klärung und ein Plädoyer für „Kritischen Pragmatismus“. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik online (2018b) 35. URL: http://www.bwpat.de/ausgabe35/kutscha-erwiderung-beck_bwpat35.pdf (Zugriff: 06.07.2020)
- MATTHES, Stephanie u. a.: Wenn Angebot und Nachfrage immer seltener zusammenfinden. Wachsende Passungsprobleme auf dem Ausbildungsmarkt: Analysen und Lösungsan-

- sätze. Bonn 2014. URL: <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/7333> (Zugriff: 06.07.2020)
- NIEMEYER, Beatrix: Ordnung im Zwischenraum! – ? Überlegungen zur Steuerungslogik in der „Black Box“. In: BOJANOWSKI, Arnulf; ECKERT, Manfred (Hrsg.): Black Box Übergangssystem. Münster 2012, S. 81–90
- NIEMEYER, Beatrix: Professionelle Benachteiligtenförderung – eine Bestandsaufnahme. In: KAMPMEIER, Anke S.; NIEMEYER, Beatrix; PETERSEN, Ralf; STANNIUS, Meike (Hrsg.): Das Miteinander fördern. Ansätze für eine professionelle Benachteiligtenförderung. Bielefeld 2008, S. 11–47
- PÄTZOLD, Günter; WAHLE, Manfred: Ideen- und Sozialgeschichte der beruflichen Bildung. Entwicklungslinien der Berufsbildung von der Ständegesellschaft bis zu Gegenwart. Hohengehren 2009
- PAHL, Jörg-Peter: Berufsbildung und Berufsbildungssystem. Darstellung und Untersuchung nicht-akademischer und akademischer Lernbereiche. Bielefeld 2012
- PAHL, Jörg-Peter: Berufsfachschule, Ausformungen und Entwicklungsmöglichkeiten. Bielefeld 2009
- PORATH, Jane: Konstruktivistische Lernaufgaben. Eine Möglichkeit zur Förderung von Arbeits- und Berufsorientierung bei Schülerinnen und Schülern an berufsbildenden Schulen. In: BOJANOWSKI, Arnulf; ECKERT, Manfred (Hrsg.): Black Box Übergangssystem. Münster 2012, S. 239–252
- RAUNER, Felix: Grundlagen beruflicher Bildung. Mitgestalten der Arbeitswelt. Bielefeld 2017
- SCHMIDT, Christian: Krisensymptom Übergangssystem: Die nachlassende soziale Inklusionsfähigkeit beruflicher Bildung. Bielefeld 2011
- STEIB, Christian: Das der beruflichen Bildung ungeliebte Kind. Eine systemtheoretische Analyse der Herausbildung und Verfestigung des „(beruflichen) Übergangssystems“ in der Bundesrepublik Deutschland. Detmold 2020
- STRATMANN, Karlwilhelm: Die Berufsgrundbildung als Gelenk zwischen vorberuflicher und Berufsfachbildung? In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 5 (1976) 2, S. 2–5. URL: <https://www.bwp-zeitschrift.de/de/bwp.php/de/bwp/show/11367> (Zugriff: 21.02.2020)

Michelle Rudeloff, Taiga Brahm, Malte Ring

► Potenzialanalysen als Instrument der beruflichen Orientierung – Herausforderungen und Weiterentwicklungspotenziale

Potenzialanalysen leisten einen wichtigen Beitrag zur beruflichen Orientierung von Lernenden, allerdings gelingt dies nicht voraussetzungslos. In dem folgenden Beitrag werden die ersten Ergebnisse einer Studie vorgestellt, die untersucht, welche Bedeutung Lehrpersonen und Lernende Potenzialanalysen beimessen und welche Herausforderungen bei Umgang und Nachbereitung von Potenzialanalysen bestehen. Zu diesem Zweck wurden Gruppendiskussionen mit Acht- und Neuntklässlerinnen und -klässlern an Gemeinschafts- sowie Realschulen (N = 95) sowie Einzel- und Gruppeninterviews mit den jeweiligen Lehrpersonen (N = 9) geführt. Die Projektergebnisse zeigen, dass Potenzialanalysen die Förderung von personalen Kompetenzen zugeschrieben wird. Gleichzeitig wird deutlich, dass eine bessere Integration verschiedener Maßnahmen zur beruflichen Orientierung die Wirkung von Potenzialanalysen noch verbessern könnte.

1 Bedeutung von beruflicher Orientierung und Potenzialanalysen

Die berufliche Orientierung (BO) an Schulen gewinnt zunehmend an Bedeutung, was beispielsweise darin deutlich wird, dass die Kultusministerkonferenz (2017) berufliche Orientierung als Aufgabe der gesamten Schule unter Einbezug externer Partner sieht (vgl. SCHRÖDER/FLETEMAYER 2019). Die sich wandelnden Rahmenbedingungen in Gesellschaft, Beruf und Arbeit machen es erforderlich, dass sich die Aufgaben der beruflichen Orientierung nicht mehr nur in der Vorbereitung der ersten Berufswahl erschöpfen, sondern Jugendlichen Fähigkeiten vermittelt werden, welche die dauerhafte aktive Gestaltung der eigenen Berufsbiografien ermöglichen (vgl. DRIESEL-LANGE u. a. 2010; LUMPE 2007).

Um dieser Aufgabe gerecht zu werden, können Lehrpersonen aktuell auf eine Reihe von Instrumenten zur Berufsorientierung zurückgreifen, zu denen auch sogenannte Potenzialanalysen zählen. Eine Potenzialanalyse ist „ein handlungsorientiertes Kompetenzfeststel-

lungsverfahren, das Schülerinnen und Schüler dabei unterstützen soll, fachübergreifende Kompetenzen, noch verborgene Talente und persönliche Interessen zu entdecken“ (STERN/MESSERSCHMIDT 2017, S. 7). Bisherige Forschungserkenntnisse (z. B. DRIESEL-LANGE/KRACKE 2017; MTO 2013; RATSCHINSKI u. a. 2017; SOMMER 2017) verdeutlichen, dass Potenzialanalysen grundsätzlich einen entscheidenden Beitrag zum Prozess der Berufswahl von Schülerinnen und Schülern leisten können. Gleichzeitig werden Herausforderungen bei der Durchführung identifiziert, die den Umgang und die weitere Arbeit mit den erzielten Ergebnissen betreffen. Vor diesem Hintergrund erscheint es erforderlich, diese Herausforderungen näher zu beleuchten und herauszufinden, welche Unterstützungsbedarfe sowohl Lehrkräfte als auch Schüler/-innen identifizieren und wie die Ergebnisse in den Prozess der beruflichen Orientierung integriert werden können.

Vor diesem Hintergrund stehen zwei zentrale Fragestellungen im vorliegenden Artikel im Fokus:

- ▶ Welchen Mehrwert schreiben Lehrpersonen und Schüler/-innen Potenzialanalyseverfahren für die berufliche Orientierung zu?
- ▶ Welche Herausforderungen ergeben sich im Umgang mit und bei der Nachbereitung von Potenzialanalyseverfahren?

Hierzu wurden Gruppendiskussionen mit Schülerinnen und Schülern der achten und neunten Klasse an Gemeinschafts- und Realschulen (N = 95) geführt. Zusätzlich erfolgten Einzel- und Gruppeninterviews mit den Lehrpersonen (N = 9) der beteiligten Schüler/-innen (siehe Kapitel 3).

2 Forschungsstand: Wie wirken Potenzialanalysen?

Das zentrale Ziel von Potenzialanalysen besteht darin, dass sich Schüler/-innen mit ihren Kompetenzen, insbesondere ihren Potenzialen, auseinandersetzen. Damit basiert das Verfahren auf der Grundidee der sozial-kognitiven (Karriere-)Theorie, wonach Selbstwirksamkeitserwartungen die beruflichen Interessen, Ziele und damit verbundenen Aktivitäten stark beeinflussen (z. B. HACKETT/LENT 1992; LENT/BROWN/HACKETT 1994). Ähnlich wie in der Untersuchung von Pinguart, Juang und Silbereisen (2003) wird für die vorliegende Erhebung davon ausgegangen, dass Jugendliche hilfreiche Erfahrungen sammeln: „[A]dolescents gain important experiences concerning their capabilities to master performance-related demands in their school years“ (ebd., S. 332). Ein handlungsorientiertes Verfahren wie die Potenzialanalyse ermöglicht es den Teilnehmenden, sich auszuprobieren sowie eigene Kompetenzen, Neigungen und Interessen zu identifizieren (vgl. BMBF 2018): „Sie lernen, diese in Bezug auf erste berufsübergreifende Anforderungen zu reflektieren, werden motiviert, sich mit eigenen Zielen in Beruf und Privatleben auseinanderzusetzen und ihre Kompetenzen im Sinne des lebenslangen Lernens weiter zu entwickeln“ (ebd., S. 2).

Zur Wirksamkeit von Potenzialanalysen liegen bereits erste Befunde vor (z. B. DRIESEL-LANGE/KRACKE 2017; MTO 2013; RATSCHINSKI u. a. 2017; BIBB 2018; SOMMER 2017). So kann beispielsweise auf Ergebnisse der von 2013 bis 2017 durchgeführten Evaluationsstudie des BMBF-Programms zur „Förderung der Berufsorientierung in überbetrieblichen und vergleichbaren Berufsbildungsstätten“ zurückgegriffen werden. Grundlage der Studie bilden die zu unterschiedlichen Zeitpunkten mittels qualitativer und quantitativer Methoden durchgeführten Befragungen von Akteurinnen und Akteuren der beruflichen Orientierung (z. B. Schüler/-innen, Eltern, Lehrkräfte) (vgl. RATSCHINSKI u. a. 2017; SOMMER 2017). Regressionsanalytische Befunde zeigen, dass Potenzialanalysen Einfluss auf die Berufswahlkompetenz von Schülerinnen und Schülern nehmen können, speziell auf die Teilkompetenzen der Adaptabilität und der Resilienz (vgl. BIBB 2018). Die subjektive Einschätzung der Wirkung derartiger Verfahren aus Schüler/-innenperspektive wird jedoch dadurch beeinflusst, wie die Potenzialanalyse umgesetzt bzw. wie die Umsetzung erlebt wurde. Je stärker das Erkunden beruflicher Interessen und Neigungen im Fokus stand, je später die Potenzialanalyse eingesetzt wurde und je stärker Selbst- wie auch Fremdbeobachtungen einfließen, desto wirksamer erlebten die Schüler/-innen das Potenzialanalyseverfahren (vgl. RATSCHINSKI u. a. 2017; SOMMER 2017). Kritisch anzumerken ist an dieser Stelle jedoch, dass keine konkreten Informationen zur unterrichtlichen Umsetzung der Potenzialanalyse miterfasst wurden. Auch Driesel-Lange und Kracke (2017) untersuchten die Wirksamkeit von Potenzialanalysen und führten eine Fragebogenerhebung durch. In Form eines Experimental-Kontrollgruppen-Designs wurden Schüler/-innen vor und in unterschiedlichen Zeitabständen nach der Durchführung der Potenzialanalyse zum Stand ihrer Berufswahl befragt. Über alle Messzeitpunkte hinweg ergab sich eine Stichprobe von 220 Schülerinnen und Schülern (160 Schüler/-innen der Experimentalgruppe und 60 Schüler/-innen in der Kontrollgruppe). Die Ergebnisse zeigen einen Einfluss von Potenzialanalysen auf das berufsbezogene Wissen (Konzeptwissen) der Schüler/-innen. Zudem können Potenzialanalysen Einfluss auf die Planung und Steuerung des Berufswahlprozesses sowie auf die Auswahl eines Praktikumsplatzes haben. Die Wirksamkeit hängt jedoch von der wahrgenommenen Unterstützung seitens der Lehrperson ab (vgl. DRIESEL-LANGE/KRACKE 2017).

Zwar wurde die Wirksamkeit von Potenzialanalysen in bisherigen Untersuchungen bereits überzeugend herausgearbeitet, offen bleibt aber, wie Schüler/-innen und Lehrkräfte die Arbeit mit dem Verfahren im Detail wahrnehmen. Dies ist insbesondere mit Blick auf die identifizierten Herausforderungen wesentlich, welche den Umgang und die weitere Arbeit mit den erzielten Ergebnissen von Potenzialanalysen betreffen. Diese Herausforderungen gilt es näher zu beleuchten und Unterstützungsbedarfe sowohl von Lehrkräften als auch von Schülerinnen und Schülern im Hinblick auf die gezielte Integration der Ergebnisse in den Prozess der beruflichen Orientierung zu eruieren.

3 Methodisches Vorgehen

Um die beiden Forschungsfragen nach dem Mehrwert und den Herausforderungen von Potenzialanalysen zu beantworten, wurden qualitative Erhebungs- und Auswertungsmethoden gewählt, da qualitative Forschungsmethoden ermöglichen, den Prozess der Umsetzung von Potenzialanalysen an Schulen in den Blick zu nehmen. Hierfür wurden einerseits Gruppendiskussionen mit Schülerinnen und Schülern der achten und neunten Klasse an zwei Gemeinschafts- und Realschulen (N = 95) durchgeführt. Diese Methode wurde gewählt, um den Schülerinnen und Schülern eine möglichst offene Atmosphäre und den Austausch zwischen den Probandinnen und Probanden zu ermöglichen. Andererseits erfolgten Einzel- und Gruppeninterviews mit den Lehrpersonen (N = 9) der beteiligten Schüler/-innen. Hier wurden je nach Verfügbarkeit Einzel- oder Gruppeninterviews durchgeführt, da davon ausgegangen werden konnte, dass Lehrpersonen sich sowohl in Einzel- wie auch in Gruppeninterviews gleichermaßen einbringen. Die Interviews und Gruppendiskussionen wurden als leitfadengestützte problemzentrierte Interviews (vgl. WITZEL 2000) durchgeführt und mittels der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2014) ausgewertet. Der Auswertung liegt ein Kategoriensystem zugrunde, das sowohl deduktiv als auch induktiv gebildet wurde.

Im Folgenden werden die Hauptkategorien vorgestellt, die deduktiv gebildet wurden (siehe Tabelle 1). Anschließend folgt die Darstellung der Subkategorien, denen eine induktive Kategorienbildung zugrunde liegt (siehe Tabelle 2 und 3). Dabei wurden für die Subkategorien induktiv weitere Kategorien gebildet, welche die folgenden beiden Hauptkategorien näher ausdifferenzieren: **Herausforderungen von Potenzialanalysen aus der Perspektive der Lehrkräfte** (fünf Subkategorien) und **Herausforderungen von Potenzialanalysen aus der Perspektive der Schüler/-innen** (sechs Subkategorien). Die einzelnen Haupt- und Subkategorien werden inklusive Definition und Ankerbeispielen in den nachfolgenden Tabellen dargestellt. Aufgrund der Fokussierung des vorliegenden Beitrags kann im Folgenden nicht auf alle Haupt- und Subkategorien eingegangen werden; nicht behandelte Kategorien sind in Tabelle 1–3 kursiv dargestellt.

Tabelle 1: Hauptkategoriensystem

Kategorie	Definition	Ankerbeispiel(e)
Maßnahmen der BO	Maßnahmen, an denen die Schüler/-innen teilnehmen und die von den Schulen organisiert werden, um die berufliche Orientierung von Schülerinnen und Schülern zu fördern	„Wir waren auf dem Arbeitsamt und haben am Computer einen Test gemacht, welche Berufe zu uns passen könnten“ (Schüler/-innenaussage, G1 ¹). „Ja, also einmal halt das BORS-Praktikum, also berufsorientiertes Praktikum oder wie das heißt (Schüler/-innenaussage, G1).
Umsetzung von Potenzialanalysen	Informationen zur Durchführung und Nachbereitung von Potenzialanalysen an den Schulen	„Wir haben das bei uns immer in der achten Klasse. Das ist bei uns festgelegt“ (Lehrkraftaussage, E1 ²). „Also, es ist halt ein Einzelgespräch. Da geht es auch nochmal darum, die Rückmeldung, wie sie das empfunden haben, also diese Analyse quasi dann, wo sie ihre Stärken sahen, wie sie sich einschätzen, generell, also erst einmal so diese Selbstreflexion. [...] dann halt von uns die Rückmeldung, wie wir das dann wahrgenommen haben, genau“ (Lehrkraftaussage, E 3).
Herausforderungen von Potenzialanalysen (Lehrkräfteperspektive) ³	Herausforderungen, die sich aus der Perspektive der Lehrkräfte bei der Durchführung und/oder Nachbereitung und/oder der Integration der Ergebnisse von Potenzialanalysen in den weiteren Prozess der BO ergeben	siehe Subkategorien
Herausforderungen von Potenzialanalysen (Schüler/-innenperspektive)	Herausforderungen, die sich aus der Perspektive der Schüler/-innen bei der Durchführung und/oder Nachbereitung und/oder der Integration der Ergebnisse von Potenzialanalysen in den weiteren Prozess der BO ergeben	siehe Subkategorien
Förderung der BO sowie berufsrelevanter Kompetenzen (Lehrkräfteperspektive)	Beitrag, den Potenzialanalysen aus Sicht von Lehrkräften für die BO der Schüler/-innen und die Förderung berufsrelevanter Kompetenzen leisten	„Also, ganz ehrlich, bei den Gruppen- und Einzelaufgaben weniger, als bei den Computertests, weil da ist es auch zielgerichtet. Da sind auch mal die Fähigkeiten Konzentration, Problem-, ja gut, Problemlösefähigkeit ist schon dabei, aber einfach, das kann man messen und die Beobachtungsaufgaben, [...] da ist nicht so die Berufsorientierung im Vordergrund, sondern eher die persönlichen Fähigkeiten, personale Kompetenzen und bei den Computertests kommt ja auch tatsächlich dann ein Ergebnis, mit diesen vorgeschlagenen Berufsgruppen. Da würde ich den Schwerpunkt sehen“ (Lehrkraftaussage, E1).

1 G1 steht für Gruppendiskussion 1. Es erfolgte eine fortlaufende Nummerierung.

2 E1 steht für Einzelinterview 1. Es erfolgte eine fortlaufende Nummerierung.

3 In einigen Kategorien wird zwischen der Lehrkräfte- und Schüler/-innenperspektive unterschieden. Dies wird explizit deutlich gemacht. Fehlt ein derartiger Hinweis, werden die Aussagen der Lehrkräfte und Schüler/-innen in der Kategorie gemeinsam dargestellt.

Kategorie	Definition	Ankerbeispiel(e)
Förderung der BO sowie berufsrelevanter Kompetenzen (Schüler/-innenperspektive)	Beitrag, den Potenzialanalysen aus Sicht von Schülern und Schülerinnen für die eigene BO und die Förderung berufsrelevanter Kompetenzen leisten	„Also mir hat es jetzt auch nicht so zu 100 Prozent geholfen, aber schon ein bisschen und auch es hat mir bestätigt, dass ich eine gute Teamfähigkeit habe aber, das habe ich auch eigentlich schon vorher gewusst, weil ich in einer Formation tanze und ja, also das hat dann schon ein paar Tipps gegeben, in welche Richtung man dann doch direkter gehen könnte“ (Schüler/-innenaussage, G3).
Fehlende BO-Maßnahmen/Inhalte	Maßnahmen und Inhalte, die Schülern bzw. Schülerinnen für eine gelingende BO fehlen	„Und ich finde, man hätte im Unterricht noch ein bisschen mehr Berufe durchnehmen müssen, weil wir haben immer nur die Standardberufe, aber jetzt so etwas, so halt nicht so bekannte Berufe, davon weiß man dann meistens gar nichts, deswegen ist das ein bisschen schade“ (Schüler/-innenaussage, G2).

Tabelle 2: Subkategoriensystem I

Hauptkategorie: Herausforderungen von Potenzialanalysen aus der Perspektive der Lehrkräfte		
Subkategorie	Definition	Ankerbeispiel(e)
Schulinduzierte Herausforderungen	Herausforderungen (Definition siehe Hauptkategorie), die auf die Schule/Schulorganisation zurückzuführen sind	„Also die, nein. Das wird, das das fließt nicht ein. Also da wäre es insofern schon sinnvoller der WBS-Lehrer würde das übernehmen, das Potenzialanalyseverfahren, wenn man es ganz, also wenn man es ganz 100 prozentig hat, weil dann hätte man natürlich wirklich nochmal ganz anders Zeit, das auch umzusetzen und auch nachzufragen, wie, nimm dein Kompetenzraster, überleg Richtung Praktikum zum Beispiel, was lässt sich da aus, was lässt sich da umsetzen? Möchtest du zum Beispiel den ersten Vorschlag aus dem Kompetenzraster oder aus dieser Empfehlung? Möchtest das nehmen oder nicht ich glaube das wäre sinnvoller“ (Lehrkraftaussage, E2).
Schülerinduzierte Herausforderungen	Herausforderungen (Definition siehe Hauptkategorie), die auf die Schüler/-innen zurückzuführen sind	„Gut, einfach nochmal zum Thema IT würden wir empfehlen, wenn man diesen IT-Test durchführt, haben wir festgestellt, dass die Ergebnisse schlecht sind, wenn die nicht gezielt geschult sind. Die haben bei uns zum Teil erst in Klasse fünf das letzte Mal einen IT-Unterricht gehabt und dann hofft man, dass es integrativ gemacht wird, aber man weiß es nicht und die Ergebnisse waren relativ schlecht, sodass wir dazu übergegangen sind, dass sie die Hälfte unserer Anrechnungsstunden mit den IT-Lehrern teilen und im Vorfeld haben die achten Klassen in halben Gruppen einmal die Woche eine IT-Stunde wo sie Power Point, Excel und Word gezielt üben, trainieren und anwenden und das greift, das sieht man an dem Test“ (Lehrkraftaussage, E1).
Elterninduzierte Herausforderungen	Herausforderungen (Definition siehe Hauptkategorie), die auf die Eltern zurückzuführen sind	„Ja ich denke wir haben da, das ist so ein riesen komplexes Problem heutzutage, mit unseren, ja und ich denke die Eltern sind auch geforderter als man denkt. Manche nehmen die Verantwortung wahr und andere eben auch nicht“ (Lehrkraftaussage, E2).
Technische und verfahrensinduzierte Herausforderungen	Herausforderungen (Definition siehe Hauptkategorie), die auf technische Schwierigkeiten und/oder das Verfahren an sich zurückzuführen sind	„Wir rufen jedes Jahr an, also wie gesagt Fehlermeldungen beim Login, dieses Passwort ist schon vergeben oder existiert nicht und dann haben wir auch schon festgestellt, also wir haben es ein paar Mal probiert und dann ist es aber, im Prinzip funktioniert es nicht und dann haben wir es den Schülern ausnahmsweise mit nach Hause gegeben, was man ja nicht soll, aber es war ein bisschen eine Notlage und dann hat es funktioniert und dann aber ist trotzdem das Ergebnis nicht da, also das ist ich denk, beim ersten Mal fehlerhaftem Login ist das vorbei“ (Lehrkraftaussage, E1).
Zeitliche und organisatorische Herausforderungen	Herausforderungen (Definition siehe Hauptkategorie), die auf zeitliche und/oder organisatorische Faktoren zurückzuführen sind	„Ja aber wir finden die Aufgaben gut ausgewählt. Wir müssen sie ein bisschen verkürzen, also ursprünglich sind sie ja auf 45 Minuten, minus fünf auf 40 und mit 40 Minuten kommen wir nicht hin, weil wir einfach dann wieder für die nächste Stunde richten müssen, dann ein bisschen ganz kleines Feedback ist ja dann oft noch da, dann kommen sie nicht pünktlich. Also wir sind de facto bei 35 Minuten, die sind realistisch durchzuführen. Aber das ist ein bisschen knapp für manche Aufgaben, ne, das ist so, aber es geht ich denke, so haben wir es bisher jetzt eigentlich darauf geeinigt“ (Lehrkraftaussage, E1).

Tabelle 3: Subkategoriensystem II

Hauptkategorie: Herausforderungen von Potenzialanalysen aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern		
Subkategorie	Definition	Ankerbeispiel(e)
Herausforderungen bei den Einzelaufgaben	Herausforderungen (Definition siehe Hauptkategorie), die sich bei der Bearbeitung der Einzelaufgaben ergeben	„Und zu den Einzelaufgaben, da also, ich persönlich habe mich manchmal ein bisschen verzweifelt gefühlt, weil man halt nicht nachfragen konnte“ (Schüler/-innenaussage, G3).
Herausforderungen bei den Gruppenaufgaben	Herausforderungen (Definition siehe Hauptkategorie), die sich bei der Bearbeitung der Gruppenaufgaben ergeben	„Ich habe es zeitweise ein bisschen schwierig empfunden, weil es ja auch eigentlich eine Gruppenarbeit war und dann jeder auch bei uns so am Anfang versucht hat, das auch so ein bisschen selber zu machen“ (Schüler/-innenaussage, G1).
Herausforderungen bei den computerbasierten Tests und Fragebögen	Herausforderungen (Definition siehe Hauptkategorie), die sich bei der Bearbeitung der computerbasierten Tests und Fragebögen ergeben	„Beim PC war es halt auch extrem blöd, dass wenn man etwas erst gar nicht verstanden hat und man hat halt trotzdem diesen Zeitdruck da, ich glaube von drei Minuten oder sowas, der da halt auf einen drückt und man, man kriegt da schon ein bisschen Druck“ (Schüler/-innenaussage, G2).
Zeitliche und organisatorische Herausforderungen	Herausforderungen (Definition siehe Hauptkategorie), die auf zeitliche und/oder organisatorische Faktoren zurückzuführen sind	„Also an sich hat es eigentlich so gut wie gar nichts gebracht, weil wir die Praktik, das Praktikum uns davor entscheiden sollten, wo wir es machen und am besten wäre es halt, dass wir es davor machen, dann hätte es vielleicht was gebracht, damit wir wissen, in welche Richtung wir gehen, aber das danach zu machen, das hat halt gar keinen Sinn mehr gemacht und dann auch man hat es nicht ernst genommen“ (Schüler/-innenaussage, G5).
Elterninduzierte Herausforderungen	Herausforderungen (Definition siehe Hauptkategorie), die auf die Eltern zurückzuführen sind	„Ich würde nicht sagen, dass ich es mit meinen Eltern besprochen habe. Ich habe halt nur gesagt, dass ich in den und den Punkten besser bin als gedacht, aber sonst war es das“ (Schüler/-innenaussage, G5). „Mein Papa [...] hat gesagt, das ist halt komplett falsch so und hat es im Prinzip schon fast zerrissen, weil es ihn so aufgeregt hat, dass da so Müll drin steht“ (Schüler/-innenaussage, G5).
Emotional-motivationale Herausforderungen	Herausforderungen (Definition siehe Hauptkategorie), die auf emotional-motivationale Faktoren zurückzuführen sind	„Ich fand so nach der Hälfte oder so, hat man es auch gar nicht mehr so ernst genommen, weil man dachte sich dann ist es vorbei und wir brauchen es nicht mehr, weil dadurch habe ich es nicht ernst genommen, weil es keine Noten gibt“ (Schüler/-innenaussage, G5).

4 Ergebnisse

Die Ergebnisse der Einzelinterviews verdeutlichen, dass die Schüler/-innen neben Potenzialanalysen noch eine Reihe von weiteren, von der Schule organisierten Maßnahmen durchlaufen, die auf die BO abzielen. Die Maßnahmen können sich im Hinblick auf die Ausgestaltung und den Umfang in Abhängigkeit von der Schule unterscheiden. Folgende Maßnahmen wurden genannt:

- ▶ Absolvieren von berufsorientierenden Praktika bzw. Praktikumstagen,
- ▶ Absolvieren eines Sozialpraktikums,
- ▶ Teilnahme am *Girls' bzw. Boys' Day*,
- ▶ Besuch im Berufsinformationszentrum der Agentur für Arbeit inkl. Beratung und Durchführung verschiedener Tests,
- ▶ Einsatz von Berufsberaterinnen und Berufsberatern oder Jobcoaches in der Schule,
- ▶ Beratung durch Lehrkräfte, die für die Berufsorientierung zuständig sind,
- ▶ Teilnahme an Berufsinformationsveranstaltungen von verschiedenen Unternehmen (in der Schule vor Ort oder im Unternehmen), Teilnahme an einem Berufeparcours sowie an Berufemessen,
- ▶ Betriebsbesichtigungen sowie Projekte/Workshops mit Unternehmen,
- ▶ Kooperationen mit Bildungspartnerinnen und Bildungspartnern,
- ▶ Einsatz des Berufswahlordners/-passes,
- ▶ Führung von Lernentwicklungsgesprächen mit Lehrkräften (Fokus liegt u. a. auf den Sozialkompetenzen inklusive erster Thematisierung beruflicher Interessen nach Bereichen: Soziales, Technik etc., Beratung für die Profilwahl),
- ▶ Führung von Laufbahngesprächen mit Lehrkräften (Stärken/Schwächen, Interessen, Berufswünsche ...).

Insbesondere bei Maßnahmen wie dem *Girls' oder Boys' Day* betonen einzelne Lehrkräfte, dass es wichtig ist, den Schülerinnen und Schülern die Maßnahme umfassend zu erklären, deren Bedeutung herauszustellen und einen persönlichen Bezug zur Lebenswelt der Schüler/-innen herzustellen. Ein reines Informationsplakat reicht nach Aussage der Lehrkräfte nicht aus, um das Interesse der Schüler/-innen zu wecken und diese zu motivieren. Hilfreich ist es hingegen, wenn andere Schüler/-innen, die bereits erfolgreich an derartigen Maßnahmen teilgenommen haben, diese mit dem Ziel präsentieren, die Maßnahme Schülerinnen und Schülern unterer Klassen näherzubringen, z. B. im Rahmen einer Arbeitsgemeinschaft.

4.1 Umsetzung von Potenzialanalysen

Potenzialanalysen werden in Klasse acht im Rahmen einer Kompaktwoche durchgeführt. Eine Durchführung findet im Frühjahr oder Herbst statt, wobei vermehrt ein früher Einsatz im Schuljahr angestrebt wird, sodass die Ergebnisse von Potenzialanalysen in die Praktikumsentscheidung einfließen und Praktikumserfahrungen während der Durchführung und im Anschluss vor dem Hintergrund der Ergebnisse von Potenzialanalysen reflektiert werden können. Gleichzeitig kann das Praktikum so auch gezielt mit Fördermaßnahmen verbunden werden.

Der Aufgabenpool von Potenzialanalysen besteht aus einer großen Anzahl an Beobachtungsaufgaben und standardisierten computergestützten Tests und Fragebögen. Die Lehrkräfte nutzen diese Vielfalt an Aufgaben, indem sie zielgruppenspezifisch unterschiedliche Beobachtungsaufgaben (Einzel- und Gruppenaufgaben) aus dem Aufgabenpool wählen und die Beobachtungsaufgaben auch zwischen den unterschiedlichen Jahrgängen variieren lassen. Zusätzlich kommen unterschiedliche computergestützte Tests und Fragebögen zum Einsatz.

Die Ergebnisse von Potenzialanalysen werden in einem ca. 15-minütigen Einzelgespräch zwischen der Lehrperson und den Schülerinnen und Schülern nachbesprochen. Zentrales Element dieses Gesprächs ist das ausgedruckte Kompetenzprofil. Es wird großen Wert darauf gelegt, sowohl Positives als auch Negatives zu besprechen und auch zu loben und zu motivieren. Folglich werden die Stärken und Schwächen der Schüler/-innen besprochen sowie die vorgeschlagenen Berufsgruppen, die zu dem Kompetenz- und Interessenprofil der Schüler/-innen passen. Es wird ausgelotet, in welchem Bereich sich die Schüler/-innen ein Praktikum vorstellen können, und die Empfehlung ausgesprochen, sich in diesem Bereich um einen Praktikumsplatz zu bemühen. Die Selbsteinschätzung der Schüler/-innen im Hinblick auf ihre Stärken, Schwächen und Fähigkeiten wird mit der Lehrkräfteeinschätzung verglichen und etwaige Abweichungen werden besprochen. Die Schüler/-innen sind dabei aufgefordert, sich zuerst selbst zu reflektieren und ihre eigene Einschätzung abzugeben, erst danach erfolgt die Lehrkrafterückmeldung und die Thematisierung möglicher Abweichungen.

Von mehreren Schülerinnen und Schülern genannt wurde auch die Thematisierung von Fördermöglichkeiten und Weiterentwicklungspotenzialen. Die Schüler/-innen wählen z. B. aus dem Kompetenzprofil zwei Kompetenzen aus, welche sie im Rahmen von zwei kleinen Folgeprojekten weiterentwickeln wollen. So kann z. B. die Konzentrationsfähigkeit trainiert werden, indem die Schülerin/der Schüler in einem Folgeprojekt regelmäßig Vokabeln lernt. Nach Ablauf des Folgeprojektzeitraums gibt es ein gemeinsames Treffen zwischen der Lehrkraft und der Schülerin/dem Schüler, bei welchem die Projekterfahrungen seitens der Schüler/-innen berichtet werden.

Um auch die Eltern über Potenzialanalysen zu informieren, werden diese beispielsweise im Rahmen eines Elternabends umfassend über das Verfahren aufgeklärt. Dies ist entscheidend, da die Schüler/-innen die Ergebnisse von Potenzialanalysen mithilfe des Kompetenz-

profils auch mit ihren Eltern nachbesprechen sollen, z. T. sollen die Schüler/-innen das Kompetenzprofil von den Eltern unterschreiben lassen.

4.2 Herausforderungen von Potenzialanalysen (Lehrkraftperspektive)

Bei der Umsetzung von Potenzialanalysen können unterschiedliche Herausforderungen eine Rolle spielen. Da die Umsetzung von jeder Schule weitgehend individuell organisiert ist, ist von Unterschieden im Hinblick auf Durchführung und Herausforderungen zwischen Schulen auszugehen.

Schulinduzierte Herausforderungen: An einer teilnehmenden Schule ist ein Projektteam für die Durchführung von Potenzialanalysen weitergebildet worden. Die Lehrkräfte dieses Projektteams führen Potenzialanalysen dauerhaft durch. Da das Team ausschließlich aus Lehrkräften besteht, die nicht das Fach Wirtschaft/Berufs- und Studienorientierung (WBS) unterrichten, können die Ergebnisse der Potenzialanalyse nur beschränkt in den Unterricht im Fach WBS einfließen. Dies gilt auch für mögliche Folgeprojekte und Fördermaßnahmen, die aufbauend auf der Potenzialanalyse stattfinden. Ein fächerübergreifender Einfluss auf den Unterricht ist hingegen beispielsweise denkbar, wenn sich die Schüler/-innen für Folgeprojekte entscheiden, die in unmittelbarem Zusammenhang mit dem Unterricht stehen (z. B. häufigeres Melden). Insgesamt erschwert die starke Informationskonzentration auf ein Projektteam jedoch die Einbindung der Ergebnisse in den gesamten (fächerübergreifenden) Prozess der BO an der Schule.

Schülerinduzierte Herausforderungen: Gemäß den Aussagen der Lehrkräfte gestaltet sich die Einbindung der Ergebnisse in den Prozess der BO z. T. dadurch schwierig, dass die Schüler/-innen ihr Kompetenzprofil nicht sorgsam verwahren und die Ergebnisse damit nicht dauerhaft verfügbar sind, beispielsweise für Gespräche mit einer Berufsberaterin/einem Berufsberater. Letztendlich wird vonseiten der Lehrpersonen angenommen, dass die Schüler/-innen Potenzialanalysen nicht ernst genug nehmen und eine mangelnde Motivation für das Verfahren und die Auseinandersetzung mit den Ergebnissen aufweisen. Eine weitere Herausforderung stellen die digitalen Kompetenzen der Schüler/-innen dar. Insbesondere die Ergebnisse des IT-Tests fallen aufgrund mangelnder informationstechnischer Fähigkeiten häufig schlecht aus. Als Lösung schulen die Lehrkräfte ihre Schüler/-innen z. T. gezielt in Power Point, Excel und Word, was eine positive Wirkung auf die Testergebnisse im Bereich IT hat.

Zeitliche und organisatorische Herausforderungen: Die notwendige Schulung der Schüler/-innen im Bereich der informationstechnischen Fähigkeiten erfordert Zeit, die bei der individuellen Förderung der Schüler/-innen basierend auf den Ergebnissen von Potenzialanalysen eingespart werden muss. Als weitere Herausforderung aus zeitlicher Perspektive ergibt sich, dass die Bearbeitungszeit für die Aufgaben, die Bestandteil von Potenzialanalysen sind, zum Teil verkürzt werden muss, um ausreichend Zeit für die Vorbereitung und das Feedback zu haben.

Von den Lehrkräften wird zudem der zeitliche und organisatorische Aufwand für das gesamte Verfahren, insbesondere für die Beobachtungen und Dokumentationen, als sehr hoch eingestuft. Gleichzeitig sind z. T. zu wenig Lehrpersonen in dem Verfahren geschult und Nachschulungen werden aus Kostengründen nicht durchgeführt. Zudem wird der Durchführungszeitpunkt der Potenzialanalyse von einigen Lehrkräften als zu spät empfunden, da andere BO-Maßnahmen bereits abgeschlossen sind und es einerseits zu Dopplungen kommt, andererseits ist der Prozess der BO bei einigen Schülerinnen und Schülern schon weit fortgeschritten. Insbesondere im letztgenannten Fall führen die Ergebnisse von Potenzialanalysen zu Unmut aufseiten der Schüler/-innen, insbesondere, wenn sich die bereits getroffene Berufswahl nicht bestätigt.

Elterninduzierte Herausforderungen: Die Effizienz von Potenzialanalysen hängt auch davon ab, inwiefern die Eltern informiert sind und sich zusammen mit ihren Kindern mit dem Thema auseinandersetzen. Die Schüler/-innen müssen das Kompetenzprofil als Ergebnis von Potenzialanalysen zwar in der Regel von ihren Eltern unterschreiben lassen, dies stellt aber nicht automatisch eine Auseinandersetzung mit den Ergebnissen und ein Gespräch zwischen Eltern und Schüler/-in über das Ergebnis sicher. Eine fehlende Auseinandersetzung wirkt sich negativ auf die weitere Arbeit mit den Ergebnissen und die wahrgenommene Relevanz der Ergebnisse für die BO aus. Die Lehrkräfte betonen in diesem Zusammenhang, dass sich die Eltern ihrer eigenen Verantwortung hinsichtlich der BO ihrer Kinder nicht immer bewusst sind.

4.3 Herausforderungen von Potenzialanalysen (Schüler/-innenperspektive)

Herausforderungen bei den Einzelaufgaben: Die Wahrnehmung der Einzelaufgaben unterscheidet sich von Schüler/-in zu Schüler/-in und ist von der Art der Aufgabe abhängig. Überwiegend fühlen sich die Schüler/-innen jedoch herausgefordert und empfinden sowohl Zeit- als auch Leistungsdruck, was zu Stressempfinden führt, auch aufgrund des Umfangs der Aufgaben. Einzelne Schüler/-innen fühlen sich zudem überfordert und sind verzweifelt, da sie die Aufgaben gemäß Vorgaben ohne Hilfestellung der Mitschüler/-innen sowie Lehrpersonen lösen müssen. Die Beobachterrolle der Lehrkräfte während der Aufgabebearbeitung verunsichert einzelne Schüler/-innen.

Herausforderungen bei den Gruppenaufgaben: Bei den Gruppenaufgaben nehmen die Schüler/-innen die Zusammenarbeit im Team und die Anforderungen für eine gelingende Teamarbeit als Herausforderung wahr. Das Herstellen von Harmonie, die Sicherung der Motivation und die Beteiligung jedes Teammitglieds an der Aufgabe, ohne dass eine Schülerin bzw. ein Schüler alleine arbeitet, wird als herausfordernd beschrieben. Gleichzeitig empfinden die Schüler/-innen auch bei der Bearbeitung der Gruppenaufgaben Zeitdruck und haben Angst davor, Fehler zu machen.

Zeitliche und organisatorische Herausforderungen: Als problematisch empfinden die Schüler/-innen den Zeitpunkt von Potenzialanalysen, da die Berufswahl oft vor dem

Durchlauf von Potenzialanalysen feststeht, sodass das Verfahren kaum Einfluss auf die BO nehmen kann.

Emotional-motivationale Herausforderungen: Einzelne Schüler/-innen erklären, dass sie die Potenzialanalyse nach einer Zeit nicht mehr ernst nehmen, da das Verfahren und die Ergebnisse nicht benotet werden. Hinzu kommt, dass kritisch gesehen wird, dass das Verfahren die praktischen Erfahrungen (z. B. durch Praktika) nicht ersetzen kann und letztgenannte einen deutlich größeren Einfluss auf die Berufswahl haben. Zudem sind einige Schüler/-innen der Meinung, ihre Stärken und Schwächen auch ohne Potenzialanalysen zu kennen. Es wird aber auch erwähnt, dass die Ergebnisse von Potenzialanalysen z. T. nicht mit den eigenen Annahmen übereinstimmen und dies zu Verunsicherung führt. Einige Schüler/-innen fühlen sich zudem insgesamt unter Druck gesetzt, da sie die Entscheidung für oder gegen einen Beruf als eine Entscheidung für das Leben ansehen.

Elternindizierte Herausforderungen: Die Schüler/-innen geben an, dass sie die Ergebnisse z. T. gar nicht oder nicht ausführlich mit den Eltern besprechen. Diejenigen, die ein Gespräch mit den Eltern führen, betonen dessen Mehrwert. Nur vereinzelt werden kritische Rückmeldungen der Eltern zu den Ergebnissen angeführt, z. B. wenn das Ergebnis von Potenzialanalysen seitens der Eltern angezweifelt wird.

4.4 Förderung der BO sowie berufsrelevanter Kompetenzen

Lehrkraftperspektive: Die Lehrkräfte sprechen dem Potenzialanalyseverfahren insbesondere eine Förderung der personalen Kompetenzen der Schüler/-innen zu. Sie betonen, dass beispielsweise das Selbstwertgefühl, die Teamfähigkeit, die Selbstwahrnehmung und die Reflexionsfähigkeit der Schüler/-innen gefördert werden. Sie sehen den Fokus des Verfahrens auf der Persönlichkeitsentwicklung. Das Kompetenzprofil mit den Vorschlägen zu Berufsgruppen wird allerdings als direkt relevant für die BO eingestuft. Es wird wiederholt betont, dass die Förderung der personalen Kompetenzen stärker im Fokus steht als die BO, insbesondere da die Ergebnisse von Potenzialanalysen den weiteren Unterricht kaum beeinflussen. Die BO und die Förderung der personalen Kompetenzen werden dabei isoliert voneinander betrachtet, eine Verzahnung beider Bereiche führen die Lehrkräfte nicht an.

Schüler/-innenperspektive: Auch die Schüler/-innen sehen den Mehrwert von Potenzialanalysen eher in der Förderung der personalen Kompetenzen und führen hier eine Reihe von Fähigkeiten an, die durch Potenzialanalysen weiterentwickelt werden, z. B. die Reflexion der eigenen Stärken und Schwächen sowie Interessen, die Erweiterung von Konzentrationsfähigkeit, Durchhaltevermögen und Geduld, eine gesteigerte Selbstständigkeit und Sorgfalt sowie Team- und Kommunikationsfähigkeit, Kreativität sowie Vorstellungsvermögen.

Geht es um die Einschätzung des Einflusses von Potenzialanalysen auf die BO, zeigt sich ein differenziertes Bild. Einige Schüler/-innen messen Potenzialanalysen eine untergeordnete Bedeutung zu. Als ein Argument wird angeführt, dass der Berufswunsch schon vor der Durchführung von Potenzialanalysen feststeht und dieser höchstens noch bestärkt werden kann. Andere Schüler/-innen betonen, dass sie das Kompetenzprofil als Anhang in Bewer-

bungen nutzen und neue berufliche Interessen und Fähigkeiten identifizieren konnten (z. B. handwerkliches Interesse). Andere Schüler/-innen betonen aber auch, dass sie ihr Praktikum basierend auf den Ergebnissen des Kompetenzprofils ausgesucht haben und dass das Verfahren zum Nachdenken über den Berufswunsch anregt und erkennen die Bedeutung für die Berufswahl bzw. den späteren Berufsalltag.

Deutlich wird jedoch auch, dass der Lehrkraft eine entscheidende Bedeutung beigemessen wird. Insbesondere für die Reflexion der eigenen Stärken und Schwächen, die Identifikation von Verbesserungspotenzial und die eigene BO wird die Einschätzung der Lehrkraft als sehr hilfreich empfunden. Das Kompetenzprofil als Ergebnis von Potenzialanalysen gewinnt erst durch die Lehrkraftrückmeldung einen Mehrwert, ohne Rückmeldung ist dies laut Schüler/-innenaussagen nicht hilfreich. Schüler/-innen wünschen sich mehr individuelle Rückmeldungen seitens der Lehrkräfte und mehr Gespräche, die gezielt auf die BO ausgerichtet sind. Auch würden sie sich wünschen, dass die Bedeutung der BO für den eigenen Lebensweg in Klasse acht und neun noch deutlicher gemacht wird.

5 Diskussion der Ergebnisse, kritische Reflexion und Ausblick

In der Studie wurde das Ziel verfolgt, den Beitrag von Potenzialanalysen sowie Herausforderungen in der Umsetzung mithilfe einer qualitativen Untersuchung vertieft zu beleuchten. Es wird deutlich, dass das Ziel von Potenzialanalysen, die Selbstwirksamkeit der Schüler/-innen durch Reflexion der eigenen Stärken und Schwächen zu fördern, aus Sicht der Lehrpersonen erreicht wurde, wie dies auch theoretisch angenommen wird (vgl. LENT/BROWN/HACKETT 1994). Dabei wird mit der Potenzialanalyse als handlungsorientiertem Verfahren die personale Kompetenz von Schülerinnen und Schülern gefördert. Wie groß der Beitrag zur BO ist, kann mithilfe der vorliegenden Studie nicht beantwortet werden. Hier ist einschränkend festzuhalten, dass es sich um eine qualitative Erhebung an zwei Schulen handelte (im Gegensatz zu quantitativen Erhebungen wie z. B. BIBB 2018; DRIESEL-LANGE/KRACKE 2017), sodass selbstverständlich keine Repräsentativität der Ergebnisse vorliegt. Dieses Ziel wurde mit der Studie auch nicht verfolgt; stattdessen war es ein Anliegen der Studie, erste – vertiefte – Einblicke in die Herausforderungen zu erhalten, die mit Potenzialanalysen verbunden sind. Dabei wurde in der Studie die Wichtigkeit der (professionellen) Umsetzung von Potenzialanalysen bestätigt. Die Ergebnisse der Untersuchung legen nahe, dass die Potenzialanalyse als Berufsorientierungsinstrument insbesondere dann erfolgreich sein kann, wenn die Ergebnisse umfassend mit allen beteiligten Akteurinnen und Akteuren besprochen und in den weiteren Prozess der BO eingebettet werden. Allerdings ist in zukünftigen Studien weiter zu eruieren, wie die wichtige Rolle der Lehrpersonen (vgl. auch DRIESEL-LANGE/KRACKE 2017) so ausgestaltet werden kann, dass diese das für die Schüler/-innen bedeutsame Feedback geben können, ohne gleichzeitig eine zu große Belastung durch die Potenzialanalyse zu erfahren. Im Gegensatz zu früheren Untersuchungen (vgl. RATSCHINSKI u. a. 2017; SOMMER 2017), die eine größere Wirksamkeit bei späterer Durchführung der Potenzialanalyse fest-

stellten, wünschten sich die Schüler/-innen in der vorliegenden Untersuchung einen möglichst frühzeitigen Einsatz der Potenzialanalyse. Auch hier ist weitere Forschung notwendig, um den „optimalen“ Zeitpunkt der Durchführung zu eruieren.

Insgesamt lässt sich feststellen, dass die Schüler/-innen und die beteiligten Lehrkräfte die Entwicklung personaler Kompetenzen betonen und z. T. auch den Beitrag von Potenzialanalysen zur beruflichen Orientierung erkennen. Im Rahmen von Gruppendiskussionen bzw. Interviews mit Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern konnten auch eine Reihe von Herausforderungen identifiziert werden. Dies ist auch dem Zuschnitt der Erhebung zuzuschreiben, da diese spezifisch auf die Herausforderungen von Potenzialanalysen abstellte, um neben dem empirischen Beitrag zur Erforschung von Potenzialanalysen auch Ideen zu deren Weiterentwicklung zu generieren.

Literatur

- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (BIBB) (Hrsg.): Berufswahlkompetenz und ihre Förderung. Evaluation des Berufsorientierungsprogramms BOP. Bonn 2018. URL: <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/9214> (Zugriff: 20.02.2020)
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF) (Hrsg.): Talente entdecken. Bonn 2018. URL: https://www.bmbf.de/pub/Talente_entdecken.pdf (Zugriff: 20.02.2020)
- DRIESEL-LANGE, Katja; HANY, Ernst; KRACKE, Bärbel; SCHINDLER, Nicola: Ein Kompetenzentwicklungsmodell für die schulische Berufsorientierung. In: SAUER-SCHIFFER, Ursula; BRÜGGEMANN, Tim (Hrsg.): Der Übergang Schule – Beruf. Beratung als pädagogische Intervention. Münster 2010, S. 157–175
- DRIESEL-LANGE, Katja; KRACKE, Bärbel: Potentialanalysen als Instrumente der Förderung in der Berufs- und Studienorientierung. Besondere Herausforderungen der Begleitung von Jugendlichen mit Hochschulzugangsberechtigung. In: BRÜGGEMANN, Tim; DRIESEL-LANGE, Katja; WEYER, Christian (Hrsg.): Instrumente zur Berufsorientierung. Münster 2017, S. 99–123
- HACKETT, Gail; LENT, Robert W: Theoretical advances and current inquiry in career psychology. In: BROWN, Steven; LENT, Robert W. (Hrsg.): Handbook of counseling psychology. 2. Aufl. New York 1992, S. 419–452
- KUCKARTZ, Udo: Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 2. Aufl. Weinheim, Basel 2014
- KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK) (Hrsg.): Empfehlung zur Beruflichen Orientierung an Schulen (Beschluss der KMK vom 07.12.2017). Berlin, Bonn 2017. URL: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2017/2017_12_07-Empfehlung-Berufliche-Orientierung-an-Schulen.pdf (Zugriff: 11.06.2020)
- LENT, Robert W; BROWN, Steven D.; HACKETT, Gail: Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. In: Journal of vocational behavior (1994) 1, S. 79–122

- LUMPE, Alfred: Kompetenzentwicklung in der Schule: neue Perspektiven. In: OBERLIESEN, Rolf; SCHULZ, Heinz-Dieter (Hrsg.): Kompetenzen für eine zukunftsfähige arbeitsorientierte Allgemeinbildung. Forum Arbeitslehre, Band 5. Hohengehren 2007, S. 207–230
- MTO PSYCHOLOGISCHE FORSCHUNG UND BERATUNG GMBH (Hrsg.): KOMPETENZANALYSE PROFIL AC NIEDERSACHSEN. Das Verfahren zur individuellen Diagnostik, Förderung und Berufsorientierung. Evaluationsbericht. Tübingen 2013. URL: http://www.mk.niedersachsen.de/download/78507/Kompetenzanalyse_Profil_AC_Niedersachsen_Evaluationsbericht.pdf (Zugriff: 26.02.2020)
- PINQUART, Martin; JUANG, Linda; SILBEREISEN, Rainer: Self-efficacy and successful school-to-work transition: A longitudinal study. In: Journal of vocational behavior (2003) 3, S. 329–346
- RATSCHINSKI, Günter; SOMMER, Jörn; ECKHARDT, Christoph; STRUCK, Philipp: Evaluation des BMBF-Programms zur „Förderung der Berufsorientierung in überbetrieblichen und vergleichbaren Berufsbildungsstätten“. Endbericht. Berlin, Bonn 2017. URL: <https://www.berufsorientierungsprogramm.de/files/BOP-Abschlussbericht%20Evaluation%202017.pdf> (Zugriff: 26.02.2020)
- SCHRÖDER, Rudolf; FLETEMEYER, Tina: Berufliche Orientierung im allgemeinbildenden Schulwesen vor dem Hintergrund bildungstheoretischer und schulpädagogischer Aspekte. In: SCHRÖDER, Rudolf (Hrsg.): Berufliche Orientierung in der Schule. Wiesbaden 2019, S. 9–28
- SOMMER, Jörn: Evaluation des BMBF-Programms zur „Förderung der Berufsorientierung in überbetrieblichen und vergleichbaren Berufsbildungsstätten“. Vierter Zwischenbericht. Berlin, Bonn 2017. URL: https://www.berufsorientierungsprogramm.de/files/4._Zwischenbericht_BOP-Evaluation_2017.pdf (Zugriff: 26.02.2020)
- STERN, Dagmar; MESSERSCHMIDT, Jessica: Leitfaden zur Umsetzung der Potenzialanalyse an Schulen. Hrsg. v. kobra.net, Kooperation in Brandenburg, gemeinnützige GmbH. Potsdam 2017. URL: https://www.kobranet.de/fileadmin/user_upload/Projekte/Potenzialanalyse/PAB_Handreichung_Digitalversion_gesamt_.pdf (Zugriff: 11.06.2020)
- WITZEL, Andreas: Das problemzentrierte Interview. In: Forum Qualitative Sozialforschung (2000) 1, Art. 22. URL: <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2519> (Zugriff: 17.09.2021)

III. Berufliche Entwicklung über die Lebensspanne und Förderung erfolgreicher Laufbahnen

► Berufliche Orientierungen in der Primarstufe – der Beruf aus der Perspektive von Grundschulkindern

Schulische Berufsorientierung ist curricular in der Sekundarstufe I/II verankert. Schüler/-innen dieser Klassenstufen verfügen häufig über berufliche Aspirationen, die bereits eng abgesteckt sind und nach Geschlecht differieren. Könnte und sollte nicht bereits die Grundschule einen Beitrag dazu leisten, die Kinder durch systematische berufliche Orientierung bei der Ausgestaltung eines facettenreichen Lebensentwurfs zu unterstützen? In diesem Beitrag wird die Frage nach den Vorstellungen von Grundschulkindern zum Beruf erörtert. Insbesondere die Ergebnisse der Untersuchung im Oldenburger Raum zeigen, dass Kinder im Grundschulalter über vielfältige, individuell unterschiedliche Vorstellungen zur Berufs- und Arbeitswelt verfügen, die im Unterricht aufgenommen und reflektiert werden sollten.

1 Berufsorientierung in der Grundschule?

Systematische berufliche Orientierung findet in der Schule in der Regel in der Sekundarstufe I und II statt. Die Jugendlichen verfügen zu diesem Zeitpunkt bereits über „sehr verfestigte und auch ‚rollentypische‘ Berufsvorstellungen“ (HEMPEL 1995b, S. 30f.; vgl. auch McDONALD’S DEUTSCHLAND 2017, S. 57; ZIEGLER/STEINRITZ 2015, S. 9; GAUPP/LEX/MAHL 2013, S. 137; MAKAROVA/HERZOG 2013). Wenn das Feld der beruflichen Aspirationen bereits bei Achtklässlern und Achtklässlerinnen eng abgesteckt ist – muss dann die schulische berufliche Orientierung nicht früher beginnen?

Die Grundschule leistet einen Beitrag zur Chancengleichheit, indem sie die Erfahrungen der Schüler/-innen aufnimmt, ergänzt, infrage stellt, reflektiert und erweitert. Sie kann Kinder darin unterstützen, die Gestaltung ihrer beruflichen Biografie facettenreich und fantasievoll auszudifferenzieren. Insbesondere im Hinblick auf die soziale Herkunft und mit Blick auf die Kategorie Geschlecht obliegt es der Grundschule, berufsorientierende Lehr-/Lernprozesse anzuregen. In ihrer Metaanalyse zur Berufsentwicklung von Kindern bis zum 13. Lebensjahr stellten Watson und McMahon bereits 2005 fest: „The school as an influential source of learning in the career development of children is broadly recognized but narrowly

researched“ (WATSON/McMAHON 2005, S. 124). Sie verweisen auf die Forderung, entsprechende berufsorientierende Schulprogramme zu implementieren – „as a source of learning realistic occupational information, challenging occupational gender stereotypes, and educating parents in their role in children’s career development“ (ebd.).

Um überhaupt Leitideen für berufsorientierende Lehr-/Lernprozesse in der Grundschule entwickeln zu können, braucht es das Wissen um die Lernvoraussetzungen der Kinder. Den Bezugspunkt dieser lehr-/lerntheoretischen Sichtweise stellt der pragmatisch-konstruktivistische Ansatz von Gerstenmaier und Mandl dar. Dieser ermöglicht es, das Kind als „das handelnde Subjekt, den aktiven selbstgesteuerten, selbstreflexiven Lerner“ (GERSTENMAIER/MANDL 1995, S. 882) zu fokussieren. Der Wissenserwerb des individuellen Kindes wird „als aktive Konstruktion auf der Basis vorhandener Vorstellungen“ (DURT 1995, S. 905) verstanden. Aus fachdidaktischer Perspektive gilt es, die vorliegenden Vorstellungen von Schülern und Schülerinnen zu erforschen und bei der didaktischen Strukturierung von (berufsorientierenden) Lehr-/Lernprozessen an diese anzuknüpfen (vgl. das Modell der Didaktischen Rekonstruktion von KATTMANN u. a. 1997).

Die für diesen Beitrag zentrale Fragestellung lautet daher: Welche Vorstellungen haben Grundschul Kinder zum Beruf? Ausgehend von der These, dass Schüler/-innen über heterogene individuelle Vorstellungen zum Beruf verfügen, ergeben sich verschiedene Unterfragen, z. B.: Von welchen Wunschberufen träumen die Kinder? Dürfen alle Kinder (Mädchen und Jungen) eigentlich jeden Beruf ausüben? Wie erklären sie sich die Entstehung ihres Wunschberufes? Was ist ein Beruf und wofür brauchen sie ihn? Inwiefern verfügen die Kinder über Vorstellungen zu Qualifikationsanforderungen im Hinblick auf die Realisierung ihres Traumberufes? Erst mit dem Wissen um zentrale Vorstellungen der Lernenden ist es möglich, diese im berufsorientierenden Unterricht einzubeziehen und Lernhindernisse zu identifizieren bzw. „Brücken zum Verständnis“ (KATTMANN u. a. 1997, S. 15) zu bauen.

Zunächst wird der Beitrag kurz theoretisch eingeordnet (Abschnitt 2). Dann erfolgt eine auf die Fragestellung bezogene Darstellung des Forschungsstandes (Abschnitt 3). Anschließend wird das methodische Design einer im Raum Oldenburg (Niedersachsen) durchgeführten qualitativen Untersuchung (vgl. BAUMGARDT 2012) kurz skizziert, um daraufhin zentrale ausgewählte Ergebnisse dieser Studie zu präsentieren (Abschnitt 4).

2 Theoretische Einordnung

Konzeptionelle Überlegungen und Forschungsprojekte zur beruflichen Orientierung beziehen sich vorrangig auf Jugendliche (vgl. BRÜGGEMANN/RAHN 2013; FAULSTICH-WIELAND 2016; SHELL DEUTSCHLAND HOLDING 2016; BRÜGGEMANN/DRIESEL-LANGE/WEYER 2017; BIBB 2018). Auch berufswahltheoretische Erklärungsmodelle interessieren sich schwerpunktmäßig für ältere Schüler/-innen – denn diese befinden sich im Übergang zum Erwerbsleben (vgl. z. B. HOLLAND 1996; JANIS/MANN 1979; BECK/BRATER/WEGENER 1979; DAHEIM 1970). Wird die Ausdifferenzierung des individuellen beruflichen Selbstkonzeptes

jedoch als lebenslanger Prozess begriffen, dann stellt sich die Frage nach konzeptionellen Überlegungen und empirischen Erkenntnissen zur beruflichen Orientierung von Kindern im Grundschulalter. Grundsätzlich können zwei verschiedene Perspektiven auf die Phase der Kindheit im Kontext von beruflichen Orientierungsprozessen unterschieden werden, die sich eher auf berufswahltheoretische bzw. auf lehr-/lerntheoretische Ansätze beziehen.

Aus berufswahltheoretischer Perspektive geriet die Kindheit als Phase vorrangig bei Berufswahltheorien in den Blick, die die berufliche Orientierung als Entwicklungsprozess verstehen (vgl. u. a. GINZBERG u. a. 1951; SUPER 1953; SUPER 1994; ROE 1957; HAVIGHURST 1972). In aktuellen entwicklungs- bzw. lerntheoretischen Berufswahlansätzen wird die Kindheit erwähnt (vgl. HARTUNG/PORFELI/VONDRACEK 2005; RATSCHINSKI 2013), wenngleich sie nicht immer im Fokus steht (vgl. HERZOG/NEUENSCHWANDER/WANNACK 2006; LENT 2005; LENT/BROWN/HACKET 1994). Für Gottfredson (1981; 1996) sind Berufswünsche Resultat eines mehrstufigen Ein- bzw. Ausgrenzungsprozesses, bei dem das berufliche Selbstkonzept mit wahrgenommenen beruflichen Anforderungen und der Zugänglichkeit von Berufen abgeglichen wird. Zentrale Dimensionen für die Eingrenzung beruflicher Aspirationen sind das mit dem Beruf konnotierte Geschlecht, das Prestige eines Berufs und das Interesse daran (vgl. GOTTFREDSON 1981, S. 551). Gottfredson unterscheidet bei der Entstehung von Berufswünschen vier verschiedene Entwicklungsphasen, die sie zunächst deutlich voneinander abgrenzt (vgl. GOTTFREDSON 1981, S. 555). Im Alter von drei bis fünf Jahren orientieren sich danach die Kinder an den Kriterien „Größe“ und „Macht“, in der frühen Grundschulzeit an den Geschlechterrollen (sechs bis acht Jahre), anschließend an der sozialen Bewertung (neun bis 13 Jahre) und ab 14 Jahren am inneren Selbstkonzept (vgl. ebd.). Die Annahmen von Gottfredson wurden in verschiedenen Studien ausdifferenziert und überprüft (vgl. HELWIG 2001; TRICE u. a. 1995; HOWARD/WALSH 2011; HOWARD/WALSH 2010).

Die Zuordnung von Phasen zu Altersstufen unterscheidet sich von der oben skizzierten Perspektive der Lehr-/Lernforschung, die sich für die Verschiedenheit der Lernvoraussetzungen von Kindern interessiert (vgl. z. B. KATTMANN u. a. 1997). Die Lernvoraussetzungen von Kindern im Sachunterricht sind heterogen (vgl. z. B. ADAMINA u. a. 2018). Diese individuellen Konzepte und Vorstellungen der Lernenden müssen jedoch in den Unterricht eingebunden werden, damit die Kinder ihr Wissen ausdifferenzieren können: „Students come into classes with preconceptions about how the world works, and teachers need to engage with this initial understanding“ (HATTIE 2009, S. 246). Erwartet werden aus dieser Perspektive also weniger **ähnliche** Konzepte von Kindern einer Altersstufe, sondern vielmehr **heterogene** Vorstellungen, die bei der Planung von Lehr-/Lernsequenzen zu beruflichen Orientierungsprozessen berücksichtigt werden müssen.

3 Forschungsstand

Die Phase der Kindheit wurde nicht nur von Gottfredson und sich daran anschließenden Studien (s. o.) in den Blick genommen. So weisen Dreer und Lipowski beispielsweise auf die Relevanz von beruflicher Orientierung bereits in der Primarstufe hin und benennen vier Faktoren (Informiertheit, Interesse, Prestige und Geschlechtertypik), die in der Grundschule gefördert werden sollten (vgl. DREER/LIPOWSKI 2017). Schmude untersuchte aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive die längsschnittliche Entwicklung von Berufswünschen (allerdings von älteren Schülern bzw. Schülerinnen: Klasse fünf bis neun, vgl. SCHMUDE 2011). Olyai (2012) wiederum interessierte sich u. a. für die Struktur und Veränderbarkeit des kindlichen Berufsbegriffs und konnte mit ihrer Interventionsstudie nachweisen, dass der Berufsbegriff der neun- bis elfjährigen Kinder prinzipiell erweiterbar ist (vgl. OLYAI 2012, S. 109; zur Erweiterung des beruflichen Spektrums bei Kindergartenkindern siehe BRÜGGE-MANN/GEHRAU/HANDRUP 2015; einen zusammenfassenden Überblick bieten u. a. ZIEGLER 2019; RATSCHINSKI 2013; PORFELI/LEE 2012; WATSON/McMAHON 2005; HARTUNG/PORFELI/VONDRACEK 2005).

Was wissen wir nun zur beruflichen Orientierung aus der Perspektive von Kindern: Welche Vorstellungen haben Kinder im Grundschulalter zum Beruf?

Wacker untersuchte 1971 die Vorstellungen von elf- bis 13-jährigen Volksschülern und -schülerinnen zu den Berufen armer und reicher Leute und konstatierte als Forschungsdesiderat, dass „die Genese von Berufsvorstellungen von Kindern zu erforschen“ (WACKER 1971, S. 287) sei. Furth interessierte sich in seiner Studie mit fünf- bis elfjährigen Grundschulkindern in Südengland für die Kindersicht auf Geld, gesellschaftliche Rollen, Regierung und Gesellschaft. Einige der von ihm befragten Kinder nahmen an, dass man den Beruf nicht wechseln könne, wenn man sich einmal dafür entschieden hätte (vgl. FURTH 1980, S. 38). Einige ältere Kinder dachten, dass die Regierung Berufe zuweisen würde (vgl. FURTH 1980, S. 44).

Ab Mitte der 1980er-Jahre verschob sich das Forschungsinteresse weg von den Vorstellungen zum Beruf „an sich“ hin zu unterschiedlichen Traumberufen und Lebensentwürfen von Mädchen und Jungen: Die Sachunterrichtsdidaktikerin Kaiser ließ in einem Unterrichtsprojekt Zukunftsfabriken von Lernenden konzipieren und zeichnen (vgl. KAISER 1986, S. 247). Sie kam zu dem Ergebnis, dass die Kinder hinsichtlich der Berufs- und Arbeitswelt „über viele Detailkenntnisse und Vorerfahrungen [verfügen], die sie im Unterricht aktualisieren können. Diese Kenntnisse werden aber nach Geschlecht differenziert in den Unterricht eingebracht“ (KAISER 1986, S. 247). In der Flensburger Berufsorientierungsstudie wurden im Jahr 1990 die Berufsträume u. a. von Viertklässlern und Viertklässlerinnen erforscht. Die Autorinnen und Autoren kamen zu dem Ergebnis, dass die Mädchen im Grundschulalter „nicht ausschließlich auf typische Frauenberufe festgelegt“ (GLUMPER 1992, S. 291) sind, während sich Jungen „weitgehend auf männliche Berufsbilder“ (ebd.) beschränken würden. An die Flensburger Berufsorientierungsstudie anschließend warf Hempel in ihrer Potsdamer Studie von 1994 (vgl. HEMPEL 1995a) zu Lebensentwürfen von Brandenburger Mädchen und

Jungen die Frage auf, inwieweit die „gesellschaftlichen Bedingungen der DDR mit der fast 100-prozentigen Berufstätigkeit der Frauen und Mütter [...] die Einstellungen, Haltungen und Träume der Mädchen und Jungen geprägt“ (HEMPEL 1995b, S. 29) haben. Als Ergebnis nennt sie u. a. die „Häufigkeit und Vielfalt von Berufsnennungen, geschlechtsspezifische Einengungen hinsichtlich des stärkeren Personeninteresses bei Mädchen und des stärkeren Sachinteresses bei Jungen“ (HEMPEL 2000, S. 114). In ihrer internationalen Vergleichsstudie interessierte sich Kaiser für die Berufswünsche von Kindern in anderen Ländern. Sie kommt zu dem Ergebnis, dass sich das Spektrum der Berufswünsche weltweit ähneln würde, gleichzeitig jedoch die Mädchen im Vergleich zur Flensburger Studie jetzt „höher hinaus“ (KAISER 2003, S. 9) wollen: Statt vom Beruf als Tierpflegerin und Erzieherin träumen sie nun davon, Tierärztin und Lehrerin zu werden.

Bezüge zwischen den beiden unterschiedlichen Ansätzen des Forschungsstandes sind nicht ersichtlich: Weder wurden die geschlechtsblinden Arbeiten von Wacker (1971) und Furth (1980) mit ihren Fragen zum Berufskonzept weitergeführt noch wurden die Projekte, die den Fokus auf unterschiedliche Berufswünsche von Mädchen und Jungen legten, auf die hinter den Berufsbezeichnungen liegenden Vorstellungen hin ausgerichtet. Hier setzt die Oldenburger Studie an, die im Folgenden erläutert wird.

4 Der Beruf in den Vorstellungen von Grundschulkindern

Mit dem Ziel, sowohl verschiedene Konzepte von Kindern zum Beruf zu untersuchen als auch die Relevanz der Kategorie Geschlecht für die berufliche Orientierung von Grundschulkindern zu erforschen, wurden die Vorstellungen von Dritt- und Viertklässlern bzw. -klässlerinnen im Oldenburger Raum erhoben und ausgewertet (vgl. BAUMGARDT 2012). 436 Kinder (zwölf dritte Klassen und zehn vierte Klassen aus fünf Grundschulen aus der Stadt Oldenburg und der Umgebung von Oldenburg) wurden im Januar 2009 gebeten, einen Aufsatz zu verfassen. Auf eine inhaltliche Vorbereitung des Themas wurde bewusst verzichtet. Zur Einführung erläuterte die Forscherin lediglich, dass sie von der Universität käme und die Kinder als Experten bzw. Expertinnen für ein bestimmtes Thema bräuchte, von dem die Erwachsenen wenig wüssten. Der Arbeitsauftrag („Mein Wunschberuf. Beschreibe, was du später einmal werden möchtest. Schreib auch auf, wie du dir diesen Beruf vorstellst“) wurde an die Tafel geschrieben und kurz erläutert. Anschließend hatten die Kinder die restliche Schulstunde Zeit für die Bearbeitung des Arbeitsauftrages. Bei Entscheidungsproblemen wurde dem Kind im Einzelgespräch geholfen. Diese Dokumente wurden nach dem Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) ausgewertet.

Auf der Basis der Dokumentenanalyse wurden anschließend sechs typische und zwei abweichende Vertreter/-innen (vgl. MERKENS 2003) für problemzentrierte Interviews nach Witzel (2000) ausgewählt. Für die Interviews wurde vorab ein Interviewleitfaden erstellt. Die Interviews wurden nach Absprache mit den Erziehungsberechtigten bei den Kindern zuhause durchgeführt. Die Auswertung der Interviews erfolgte nach dem Verfahren, das Gro-

pengießer als qualitative Inhaltsanalyse für die fachdidaktische Lehr-/Lernforschung vorgeschlagen hat (vgl. GROPENGIESSER 2008). Im Folgenden werden ausgewählte Ergebnisse der Oldenburger Studie vorgestellt (vgl. ausführlich zu den Abschnitten 4.1–4.5: BAUMGARDT 2012) und im Zusammenhang mit aktuellen Forschungsergebnissen diskutiert.

4.1 Wunschberufe

Die zwölf beliebtesten Berufe der befragten Kinder aus dem Raum Oldenburg waren: Fußballspieler/-in, Tierarzt/-ärztin, Tierpfleger/-in, Schauspieler/-in, Polizist/-in, Lehrer/-in, Reitlehrer/-in, Sänger/-in, Tierforscher/-in, Ingenieur/-in und Bauer/Bäuerin – mehr als die Hälfte der Kinder nannte einen dieser Berufe. Die übrigen Kinder beschrieben 87 sehr unterschiedliche und teilweise recht originelle Berufe, z. B. Flughafenbesitzer/-in, UNICEF-Botschafter/-in oder Schädlingsbekämpfer/-in.

Damit bestätigte sich erneut der Befund von „Konzentration und Vielfalt“ (HEMPEL 2000, S. 114) von Berufswünschen: Wie in den vorangegangenen Untersuchungen wurde auch in der Oldenburger Studie die Tendenz bestätigt, dass es eine überschaubare Anzahl von sich historisch wandelnden Wunschberufen („Top 10“) gibt, von denen sehr viele Grundschulkinder träumen. Daneben gibt es viele Kinder mit eher individuellen Berufswünschen.

Im Hinblick auf die häufig genannten Berufswünsche werden die Ergebnisse der Oldenburger Studie durch die Daten des aktuellen LBS-Kinderbarometers (vgl. MÜTHING/RAZAKOWSKI/GOTTSCHLING 2018) größtenteils bestätigt (Abweichungen sind vorrangig auf ein unterschiedliches methodisches Vorgehen z. B. bei der Kategorienbildung der Handwerksberufe zurückzuführen) (vgl. ebd., S. 79). Erstaunlich ist jedoch, dass Berufe wie „Influencer/-in“, „Youtuber/-in“, die in der Oldenburger Studie noch gar keine Rolle spielten, auch im LBS-Kinderbarometer keine Erwähnung finden. Möglicherweise wurden diese neuen Berufsbilder zum Erhebungszeitpunkt des LBS-Kinderbarometers im Jahr 2017 von den Kindern einfach noch nicht so häufig genannt, als dass sie in die Top-Liste der Lieblingsberufe hätten aufsteigen können – denn nur diese wurden veröffentlicht.

4.2 Berufswahl als Doing-Gender-Prozess

Werden die Berufswünsche von Mädchen und Jungen der Oldenburger Studie getrennt voneinander betrachtet, zeigen sich erhebliche Unterschiede. Nicht nur bei der Wahl ihrer Lieblingsberufe unterscheiden sich die Mädchen (Tierärztin, Tierpflegerin, Schauspielerin) von den Jungen (Fußballspieler, Polizist, Ingenieur). Auch die selten genannten Berufe scheinen eher für Mädchen **oder** für Jungen attraktiv zu sein. Ganze Berufsbereiche werden von Mädchen (Berufe auf dem Bau) oder von Jungen (Pflegeberufe) ausgespart.

Die Welt der Berufe scheint für die Kinder eine sehr einladende Bühne für die Entfaltung ihrer Geschlechterkonstruktion darzustellen: Sie wählen einen – in ihren Augen – weiblich oder männlich konnotierten Beruf und konstruieren sich zusätzlich in ihrer konkreten beruflichen Tätigkeit als Mädchen bzw. Junge. So malt die Malerin bunte Bilder für ihre Ausstel-

lung – der Maler streicht Wände und Decken weiß (zu ähnlichen Befunden aus der Perspektive österreichischer Pädagogen bzw. Pädagoginnen vgl. HÄFELE 2015, S. 71).

Ein Beitrag für die Entwicklung eines facettenreichen Lebensentwurfes für **alle** Kinder, der das binäre Geschlechterverständnis und die damit verbundenen beruflichen Vorstellungen und Einschränkungen reflektiert, stellt die Präsentation von realen Vorbildern dar. Denn vorstellbar werden „geschlechtsuntypische“ Berufe in den Augen der Kinder dann, wenn es ein entsprechendes Vorbild gibt: So hat die Schülerin Katja in Bezug auf ihren Wunschberuf Kickboxerin noch keine Kickboxerin in ihrer Lebenswelt wahrgenommen. Sie wünscht sich jedoch, dass es eine Kickboxerin gäbe, denn sonst müsste sie sich einen anderen Beruf aussuchen: „Aber das wäre gut. Sonst müsste ich mir einen anderen – also, dann müsste ich was anderes machen“ (Katja).

Auch Schulbücher und berufsorientierende Materialien sind Teil der kindlichen Lebenswelt und können die Schüler/-innen bei der Ausgestaltung ihrer beruflichen Biografie inspirieren. In diesem Zusammenhang haben Verweken/Hannover auf die Relevanz von Sprache in berufsorientierenden Materialien bei Grundschulkindern hingewiesen. Die von ihnen befragten Kinder fühlten sich sicherer, eine für einen Beruf erforderliche Eignungsprüfung ablegen zu können, wenn für diesen Beruf die männliche **und** weibliche Berufsbezeichnung verwendet wurde – anders als bei Berufen, die nur im generischen Maskulinum präsentiert wurden (vgl. VERWEKEN/HANNOVER 2015, S. 85). Vor diesem Hintergrund kann eine kritische Bestandsaufnahme von grundschulbezogenen Schulbüchern und berufsorientierenden Materialien als Forschungsdesiderat angesehen werden.

4.3 Entstehung des Berufswunsches

In der Oldenburger Studie erklären die Kinder die Entstehung ihres Berufswunsches mit konkreten positiven Erfahrungen im beruflichen Tätigkeitsfeld („weil ich es kann bzw. kenne“ – z. B. Janne: „Ich möchte eine Köchin werden. Weil ich schon ein bisschen kochen kann“). Die Erfahrungen der Kinder werden teilweise von medialen oder familiären Vorbildern flankiert.

Diese von den Kindern konstatierte Relevanz der „gelebten Erfahrung“ für die Entstehung ihres Berufswunsches gewinnt noch einmal an Bedeutung, wenn sie in den Kontext der Studien mit Jugendlichen gestellt wird. Weyer/Gehrau/Brüggemann fragten nach dem Einfluss von Medieneffekten bei der Entstehung von Berufswünschen von Jugendlichen – mit folgendem Ergebnis: „Medien konnten also eher dann Einfluss auf den Berufswunsch entfalten, wenn der Berufswunsch nicht durch Praktikumserfahrung unterfüttert war, Medienerfahrung also reale Erfahrungen mit Berufen ersetzte“ (WEYER/GEHRAU/BRÜGGEMANN 2016, S. 119). Medien werden demnach für Berufswünsche von Jugendlichen dann relevant, „wenn realweltliche Erfahrungen und Anforderungen in den Hintergrund treten, weil sie nicht oder noch nicht vorhanden sind“ (ebd.; vgl. auch GEHRAU/VOM HOF 2013; BRÜGGEMANN/GEHRAU/HANDRUP 2015).

Bezogen auf Fernsehserien konnten Gehrau/vom Hofe die Problematik von medial vermittelten Berufswünschen aufzeigen. In ihrer Studie fragen sie nach der Darstellung von Be-

rufen in Fernsehserien und deren Einfluss auf die Berufsvorstellungen von Jugendlichen. Sie kommen zu dem Ergebnis, dass sich die Darstellung von Berufen in Fernsehserien vom „echten Leben“ unterscheidet und dass eine „Verengung des Berufsspektrums“ in den Serien zu beobachten sei (GEHRAU/VOM HOF 2013, S. 127). Fernsehserien tragen dazu bei, dass die Rezipienten bzw. Rezipientinnen ein „verzerrte[s] Berufsbild“ entwickeln und eine „selektive [...] Berufswahl“ treffen (ebd., S. 130).

Bei älteren Schülern bzw. Schülerinnen ist also davon auszugehen, dass bei der Entstehung von Berufswünschen mediale Erfahrungen dann an Einfluss gewinnen, wenn eigene reale Erfahrungen fehlen. Dabei sind mediale Erfahrungen im Hinblick auf die Berufswahl nicht per se abzuwerten. Medien im weitesten Sinne können einen Beitrag dazu leisten, das Berufsspektrum, z. B. von Kindergartenkindern, zu erweitern (vgl. BRÜGGEMANN/GEHRAU/HANDRUP 2015). Problematisch wird der mediale Einfluss jedoch, wenn die durch Fernsehserien vermittelten Berufsbilder eine unrealistische Vorstellung von den realen Anforderungen und Tätigkeiten des Wunschberufs hervorrufen bzw. verschiedene Berufsbereiche unterrepräsentiert sind: Handwerkliche oder technische Berufe sowie körperliche Arbeit kamen in den Serien kaum vor (vgl. GEHRAU/VOM HOF 2013, S. 127).

Vor dem Hintergrund dieser Forschungsergebnisse zur Entstehung von Berufswünschen ist in der erfahrungsbasierten Erklärung der befragten Grundschul Kinder ein geeigneter Anknüpfungspunkt für die weitere Ausdifferenzierung ihres beruflichen Selbstkonzeptes zu sehen. Anders formuliert: Wenn vermieden werden soll, dass Jugendliche Entscheidungen über ihre berufliche Zukunft auf der Basis von mehr oder weniger unrealistischen medialen Einflüssen treffen, dann sollten reale Erfahrungen in verschiedenen beruflichen Tätigkeitsfeldern bereits für Grundschul Kinder ermöglicht und intensiviert werden.

4.4 Berufskonzepte

4.4.1 Der Beruf als Traumberuf

Die befragten Kinder der Oldenburger Studie können sich ggf. vorstellen, den Beruf während der Erwerbszeit auch zu wechseln – das Konzept eines Lebensberufes („von der Wiege bis zur Bahre“) ist ihnen fremd. Aber eigentlich haben die Kinder eine ganz andere Perspektive auf ihren Beruf: Sie sehen ihren Beruf als Traumberuf. Mit der Realisierung ihres Berufswunsches würde ein teilweise schon sehr lang gehegter und mit einer großen intrinsischen Motivation verbundener Lebenstraum in Erfüllung gehen (Leo: „Ja, das wäre toll [...]. Dass ich so lange Fußballspieler bin. Ja.“). Dieses Konzept des „Traumberufs“ ist hier keinesfalls mit naiven, kindlichen Träumereien zu verwechseln. Vielmehr würden die Kinder nahezu alles unternehmen, um potenzielle Schwierigkeiten bei der Realisierung ihres Traumes aus dem Weg zu räumen.

4.4.2 Eignungskriterien

Die befragten Kinder der Oldenburger Studie sahen die Eignung für ihren Wunschberuf als bedeutsam an. Nur wer für einen Beruf geeignet ist, kann beispielsweise darin gute Leistungen erbringen – oder auch im Beruf selbst Spaß haben. Alle Kinder verglichen konkrete individuelle Anforderungen mit dem Tätigkeitsprofil eines Berufs, so z. B. Emily: Mädchen, „die Ballerina werden wollen, die müssen ja auch ganz gelenkig sein. Und denen macht halt auch Tanzen viel Spaß, die können auch gut tanzen, ja und dann sagen sie halt, damit komme ich ganz weit“.

Berufswahltheoretisch kann dieses Beispiel als *Matching*-Prozess verstanden werden (vgl. HOLLAND 1996). In der Regel wird vorrangig von Jugendlichen erwartet, dass sie zu einem Vergleich von persönlichen Fähigkeiten und beruflichen Anforderungen in der Lage seien – nicht von Kindern. So beginnt nach Ginzberg u. a. (1951) die Phase der realistischen Berufswahl mit dem 17. Lebensjahr. Vorher durchlaufen die Sieben- bis Elfjährigen die Phase der Fantasiewahl. Diese ist jedoch – so Ginzberg u. a. (1951) – durch einen **Mangel an Überlegungen** hinsichtlich der Frage nach den persönlichen Voraussetzungen für den jeweiligen Beruf gekennzeichnet (vgl. GINZBERG u. a. 1951). Im Gegensatz dazu zeigen die Untersuchungsergebnisse der Oldenburger Studie, dass das *Matching*-Konzept bereits von Grundschulkindern eigenständig für ihre berufliche Orientierung genutzt wird.

4.4.3 Vokation oder Profession?

Welche Vorstellungen haben die Kinder zum „Beruf“? Was ist das eigentlich und wofür brauche ich ihn? Hier stellt sich die Frage nach dem grundsätzlichen Verständnis von Beruf, z. B. entlang des Kriteriums des Gelderwerbs, aus der Perspektive von Kindern. Im Rahmen der Oldenburger Studie konnten zwei Denkfiguren zum Berufsbegriff herausgearbeitet werden, die sich in ihrem Verständnis von „Beruf“ grundlegend voneinander unterscheiden: „Beruf als Berufung“ und „Arbeiten, um Geld zu verdienen“.

In der Denkfigur „Beruf als Berufung“ ist die Vorstellung von der Berufung zu einer Aufgabe zentral. Diese Aufgabe soll möglichst qualifiziert ausgeübt werden. Ein Kind, das die für den Beruf erforderliche Eignung nicht mitbringt, sollte sich daher eine Alternative suchen. Finanzielle Ressourcen werden als nebensächlich angesehen. Der Professionsaspekt, d. h. der Gelderwerb, spielt kaum eine Rolle. In den Augen der Kinder schließt die Freiheit der Berufswahl auch das Recht ein, keinen Beruf zu haben. Die Möglichkeit, keinen Beruf auszuüben, führt jedoch nicht in existenzielle Notlagen. Denn auch ohne Beruf und ohne Gelderwerb gibt es die Möglichkeit, ein glückliches Leben zu führen. Dann „wird man eine glückliche Familie ohne Beruf, dann verdient man halt aber nichts“ (Lotta).

In der Denkfigur „Arbeiten, um Geld zu verdienen“ steht dagegen der Gelderwerb, d. h. der Professionsaspekt im Fokus: Mit dem Beruf wird das Geld verdient, das für die Finanzierung des Lebensunterhaltes erforderlich ist. Eignungsaspekte sind in dieser Denkfigur zwar relevant, werden jedoch dem Professionsgedanken untergeordnet. Denn ohne Eignung ist es nicht möglich, erfolgreich im Beruf zu sein. Und nur wer Erfolg hat, kann im Beruf aufsteigen

und somit mehr Geld verdienen. Auch hier gibt es das Recht auf freie Berufswahl und damit die Möglichkeit, keinen Beruf auszuüben. Anders als in der Vorstellung von Lotta jedoch führt diese Option in existenzielle Notlagen: Da der Beruf der Finanzierung des Lebensunterhaltes dient, droht ohne Beruf die Obdachlosigkeit.

Der maßgebliche Unterschied zwischen beiden Denkfiguren besteht in der Bedeutung, die dem Gelderwerb gegeben wird. In einem vokationsorientierten Verständnis ist der Verdienst bzw. das Einkommen zu vernachlässigen – hier ist die qualifizierte Ausübung der Tätigkeit entscheidend – während in der professionsbezogenen Konzeptionierung der Beruf der Finanzierung des Lebensunterhaltes dient (vgl. KURTZ 2002; CONZE 1972). Auffällig ist, dass die Denkfigur „Beruf als Berufung“ auf das Interview mit einem Mädchen zurückgeht, die Denkfigur „Arbeiten, um Geld zu verdienen“ auf dem Interview mit einem Jungen basiert. Inwiefern es sich hier um einen Zufall (oder nicht) handelt, konnte aufgrund der geringen Anzahl der Interviews nicht beantwortet werden. Allerdings wurde in einigen Aufsätzen der Oldenburger Studie das Kriterium des Verdienstes als Motiv für den Berufswunsch erwähnt (Jona: „Ich möchte Fußballer werden, dann verdiene ich viel Geld“). Dieses Kriterium wurde jedoch von den Mädchen und Jungen der Oldenburger Studie unterschiedlich oft erwähnt: Während 17,4 Prozent der Jungen den Gelderwerb als Motiv für den Wunschberuf nannten, wurde dies nur von 8,8 Prozent der Mädchen beschrieben.

Werden diese – nicht repräsentativen – Ergebnisse der Oldenburger Studie mit Untersuchungen in Bezug gesetzt, die Jugendliche nach ihren Kriterien für die Berufswahl befragt haben, so zeigen sich Ähnlichkeiten. In der McDonald's Ausbildungsstudie ist für junge Männer und Frauen der Spaß an der Arbeit und die Sicherheit des Arbeitsplatzes ein wichtiger Aspekt. Jedoch ist beides für Frauen (Spaß: 75 %, Sicherheit: 66 %) wichtiger als für Männer (Spaß: 69 %, Sicherheit: 60 %). Umgekehrt ist ein hohes Einkommen für die männlichen Jugendlichen als Kriterium wichtiger als für die weiblichen Befragten (27 % zu 19 %), (vgl. McDONALD'S DEUTSCHLAND 2017, S. 56). Auch die 17. Shell Jugendstudie interessierte sich für geschlechtsspezifische Gemeinsamkeiten und Unterschiede und untersuchte diese entlang der Dimensionen „Nutzen- bzw. Erfüllungsorientierung“. Danach tendieren die jungen Frauen eher zur Erfüllungsorientierung, d. h., nicht das hohe Einkommen (Nutzen), sondern der Wunsch nach Erfüllung im Beruf steht für sie im Mittelpunkt (vgl. LEVEN/QUENZEL/HURRELMANN 2016, S. 82f.). Richtig überraschend sind diese Befunde nicht. Zu betonen ist jedoch, dass es sich um graduelle Unterschiede zwischen Männern und Frauen handelt. Ein hohes Einkommen und der Wunsch nach Erfüllung im Beruf stellen für Frauen **und** Männer ein wichtiges Kriterium dar.

Das eigene Einkommen ist – entgegen Lottas Annahme – eine nicht ganz unerhebliche Grundlage für ein selbstbestimmtes, unabhängiges und vielleicht auch glückliches Leben. Nicht zuletzt durch die Änderungen der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen (vgl. u. a. das 2008 geänderte Unterhaltsrecht) erscheint es daher dringend geboten, bereits in berufsorientierenden Prozessen der Grundschule nicht nur den Vokations-, sondern auch den Professionsaspekt eines Berufes aufzugreifen.

4.5 Qualifikationsanforderungen: berufskundliches Wissen und soziale Herkunft

Das Vorwissen der Kinder im Hinblick auf Qualifikationen, die notwendig sind, um ihren jeweiligen Wunschberuf realisieren zu können, ist heterogen. Für einige der für die Oldenburger Studie befragten Kinder sind schulische Vorqualifikationen irrelevant – allein die Leistung, die später im Beruf erbracht wird, zählt. Lässt die Leistung nach, kann der Beruf nicht mehr ausgeübt werden. So wird ggf. ein älterer Torhüter durch einen jüngeren ersetzt: „Weil die zu alt sind und dann nicht mehr so gut halten können“ (Leo). Die geringe Relevanz von schulischen Qualifikationen mag die eine oder andere Lehrkraft verwundern, wird aber nachvollziehbar, wenn die konkreten Berufswünsche dieser Schüler/-innen betrachtet werden. Im Fokus steht hier der Fußballspieler bzw. die SchauspielerIn – und bei beiden Berufen zählt tatsächlich die vorzeigbare Leistung mehr als der Nachweis einer bestimmten Vorbildung.

Andere der befragten Kinder sind in der Lage, verschiedene Zugangsvoraussetzungen für ihren Berufswunsch zu nennen und Angaben zur Qualifikationsphase zu machen. So kann z. B. Max mit dem Berufswunsch „Ingenieur“ sowohl die dafür zentralen Schulfächer benennen als auch konkrete formale Voraussetzungen wie die Notwendigkeit eines Abiturs, die Wahl eines entsprechenden Studiengangs und den erfolgreichen Abschluss des Studiums. Max erläutert das Maschinenbaustudium mit seinen unterschiedlichen Fachrichtungen. Er ist in der Lage, die schulischen Anforderungen mit dem höheren Schwierigkeitsgrad des Studiums zu vergleichen („Ich glaube, das ist so ähnlich wie Schule, nur in schwierigerer Größe“). Gleichzeitig kann er das theoriebezogene Studium von der späteren Berufstätigkeit abgrenzen. Die Flugzeuge werden im Studium nicht praktisch zusammengebaut, vielmehr lernt man, wie „man die sozusagen theoretisch zusammenbaut“ (Max). Insgesamt verfügt Max über vielfältige, fachlich korrekte und lebendige Vorstellungen im Hinblick auf die Qualifikationsanforderungen zu seinem Wunschberuf, insbesondere zum Studium.

Lotta mit dem Berufswunsch „Tierärztin“ dagegen beschreibt ihre Qualifikationsphase eher vage: „Dann mache ich den Schulabschluss [...], dann möchte ich erst mal noch ein, zwei Jahre vielleicht oder so warten, bis ich noch diese Ausbildung und alles habe, für Tierärztin werden, und dann will ich mich da mal bewerben.“ Lotta verfolgt zwar einen Beruf, der einen Hochschulabschluss voraussetzt, es werden im Hinblick auf die Qualifikationsphase jedoch kaum Merkmale eines Studiums erwähnt. Innere Bilder oder Vorstellungen zum Studium werden von ihr nicht geäußert. Die Beschreibung von Lotta erinnert eher an eine betriebliche Ausbildung als an ein anspruchsvolles mehrjähriges Studium.

Wie können diese sehr unterschiedlichen Lernvoraussetzungen von Max und Lotta erklärt werden? Der Blick fällt auf die Informationsquellen, die beiden Kindern „von Hause aus“ zur Verfügung stehen:

Max kommt aus einer Akademikerfamilie. Sein Urgroßvater war Ingenieur, sein Onkel arbeitet auf Leitungsebene in einem mittelgroßen technischen Unternehmen und besitzt ein Flugzeug. Seine Mutter ist Juristin und der Vater arbeitet als Richter. Es ist zu vermuten, dass Max, u. a. aufgrund von Unterhaltungen und Gesprächen mit seinen Eltern bzw. seiner

Familie, eine lebendige Vorstellung vom Studium und dem Berufsbild eines Ingenieurs entwickeln konnte.

Die Mutter von Lotta ist Floristin, der Vater Lkw-Fahrer. Ob Lotta in ihrem Alltag in ähnlicher Weise wie Max Bilder und Vorstellungen zum Studium vermittelt wurden, darf infrage gestellt werden.

Ein Zusammenhang zwischen dem unterschiedlich ausgeprägten berufskundlichen Wissen der Kinder und ihrer jeweiligen sozialen Herkunft liegt nahe. Die Oldenburger Studie lässt an dieser Stelle jedoch aufgrund des methodischen Designs keine belastbaren Schlussfolgerungen zu – vielmehr müsste diese Vermutung durch quantitative Studien überprüft werden. Sollte sich ein Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft der Kinder und einem eher oberflächlichen bzw. vertieften berufskundlichen Wissen bestätigen, würde dies der Forderung nach einer systematischen beruflichen Orientierung bereits in der Grundschule Gewicht verleihen. Zwar haben sich in Deutschland die Bildungserfolge aller sozialen Schichten, d. h. auch die der bildungsfernen Schichten, erhöht. Dennoch gilt weiterhin: „Die soziale Herkunft bestimmt die Bildungslaufbahn“ (LEVEN/QUENZEL/HURRELMANN 2016, S. 66). Die Grundschule könnte mit einer systematischen beruflichen Orientierung einen Beitrag dazu leisten, herkunftsbezogene Chancenungleichheiten – wie sie bei Lotta und Max vermutet werden können – abzubauen.

5 Berufsorientierung in der Grundschule!

Die befragten Grundschulkinder verfügen über vielfältige, individuell unterschiedliche Vorstellungen im Hinblick auf die Berufs- und Arbeitswelt. Sie beschäftigen sich sehr ernsthaft und hoch motiviert mit der Ausgestaltung ihrer beruflichen Biografie. Die Tür für schulische berufliche Orientierung steht aus der Perspektive der Kinder weit offen. Insbesondere im Hinblick auf die Überwindung von Zuschreibungen und Einschränkungen der beruflichen Vorstellungen auf der Basis der Kategorie Geschlecht kann und soll die Grundschule einen Beitrag leisten. Zu vermuten ist, dass dies ebenfalls für die Reflexion der sozialen Herkunft im Kontext von berufsorientierenden Prozessen gilt. Im Hinblick auf eine systematische berufliche Orientierung in der Grundschule sind daher weiterführende Forschungsarbeiten erforderlich.

Literatur

- ADAMINA, Marco; KÜBLER, Markus; KALCSICS, Katharina; BIETENHARD, Sophia; ENGEL, Eva (Hrsg.): „Wie ich mir das denke und vorstelle ...“. Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern zu Lerngegenständen des Sachunterrichts und des Fachbereichs Natur, Mensch, Gesellschaft. Bad Heilbrunn 2018
- BAUMGARDT, Iris: Der Beruf in den Vorstellungen von Grundschulkindern. Baltmannsweiler 2012

- BECK, Ulrich; BRATER, Michael; WEGENER, Bernd: Berufswahl und Berufszuweisung. Zur sozialen Verwandtschaft von Ausbildungsberufen. Forschungsberichte aus dem Sonderforschungsbereich 101, Sozialwissenschaftliche Berufs- und Arbeitskrätforschung, der Universität München. Frankfurt/Main 1979
- BRÜGGEMANN, Tim; DRIESEL-LANGE, Katja; WEYER, Christian (Hrsg.): Instrumente zur Berufsorientierung. Pädagogische Praxis im wissenschaftlichen Diskurs. Münster, New York 2017
- BRÜGGEMANN, Tim; GEHRAU, Volker; HANDRUP, Jutta: Medien und Berufsvorstellungen von Kindern: Eine experimentelle Studie zum Einfluss von Jugendbüchern auf das Berufsspektrum von Kindergartenkindern. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 10 (2015) 2, S. 203–220
- BRÜGGEMANN, Tim; RAHN, Sylvia (Hrsg.): Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Münster 2013
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (BIBB) (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2018. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn 2018. URL: <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/8748> (Zugriff: 01.04.2021)
- CONZE, Werner: Arbeit. In: BRUNNER, Otto; CONZE, Werner; KOSELLECK, Reinhardt (Hrsg.): Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland. Stuttgart 1972, S. 151–214
- DAHEIM, Hansjürgen: Der Beruf in der modernen Gesellschaft. Köln 1970
- DREER, Benjamin; LIPOWSKI, Katrin: Instrumente der Berufsorientierung an der Grundschule. In: BRÜGGEMANN, Tim; DRIESEL-LANGE, Katja; WEYER, Christian (Hrsg.): Instrumente zur Berufsorientierung. Pädagogische Praxis im wissenschaftlichen Diskurs. Münster, New York 2017, S. 53–68
- DUIT, Reinders: Zur Rolle der konstruktivistischen Sichtweise in der naturwissenschaftlichen Lehr-Lernforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik 41 (1995) 6, S. 905–923
- FAULSTICH-WIELAND, Hannelore (Hrsg.): Berufsorientierung und Geschlecht. Veröffentlichungen der Max-Traeger-Stiftung, Band 50. Weinheim 2016
- FURTH, Hans Gerhard: The world of grown-ups. Children's conceptions of society. New York 1980
- GAUPP, Nora; LEX, Tilly; MAHL, Franciska: Berufsorientierung und Übergangswege von Hauptschulabsolventinnen und -absolventen. Ergebnisse aus Längsschnittuntersuchungen des Deutschen Jugendinstituts (DJI). In: BRÜGGEMANN, Tim; RAHN, Sylvia (Hrsg.): Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Münster 2013, S. 134–144
- GEHRAU, Volker; VOM HOF, Hanna Jo: Medien und Berufsvorstellungen Jugendlicher. Eine Studie zur Darstellung von Berufen in Fernsehserien und deren Einfluss auf die Berufsvorstellungen Jugendlicher. In: BRÜGGEMANN, Tim; RAHN, Sylvia (Hrsg.): Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Münster 2013, S. 123–133

- GERSTENMAIER, Jochen; MANDL, Heinz: Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive. In: Zeitschrift für Pädagogik 41 (1995) 6, S. 867–888
- GINZBERG, Eli; GINSBURG, Sol W.; AXELRAD, Sidney; HERMA, John L.: Occupational Choice: An Approach to a General Theory. New York 1951
- GLUMPLER, Edith: Berufsorientierung von Mädchen und jungen Frauen im Raum Flensburg. Abschlussbericht. Flensburg 1992
- GOTTFREDSON, Linda S.: Circumscription and Compromise. A development Theory of Occupational Aspiration. In: Journal of Counseling Psychology (1981) 28, S. 545–579
- GOTTFREDSON, Linda S.: Gottfredson's theory of circumscription and compromise. In: BROWN, Duane; BROOKS, Linda (Hrsg.): Career choice and development. 3. Aufl. San Francisco 1996, S. 179–232
- GROPENGIESSER, Harald: Qualitative Inhaltsanalyse in der fachdidaktischen Lehr-Lernforschung. In: MAYRING, Philipp; GLÄSER-ZIKUDA, Michaela (Hrsg.): Die Praxis der qualitativen Inhaltsanalyse. 2. Aufl. Weinheim, Basel 2008, S. 172–189
- HÄFELE, Eva: Was ich einmal werden möchte. Berufswahlprozesse und Zukunftsvorstellungen bei Kindern. Bregenz 2015
- HARTUNG, Paul J.; PORFELI, Erik J.; VONDRACEK, Fred W.: Child vocational development. A review and reconsideration. In: Journal of Vocational Behavior 66 (2005) 3, S. 385–419
- HATTIE, John A. C.: Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. London 2009
- HAVIGHURST; Robert J.: Developmental tasks and education. New York 1972
- HELWIG, Andrew A.: A Test of Gottfredson's Theory Using a Ten-Year Longitudinal Study. In: Journal of Career Development 28 (2001) 2, S. 77–95
- HEMPEL, Marlies: Gleichberechtigung und Chancengleichheit von Mädchen und Jungen an den Grundschulen des Landes Brandenburg. In: HEMPEL, Marlies (Hrsg.): Verschieden und doch gleich. Schule und Geschlechterverhältnisse in Ost und West. Bad Heilbrunn 1995a, S. 94–120
- HEMPEL, Marlies: „Ich möchte mir mein Geld selbst verdienen und ich möchte einen Mann, der das versteht!“. In: HARTMANN, Jutta; HEMPEL, Marlies (Hrsg.): Lebensplanung und Berufsorientierung – ein Thema für die Grundschule? Potsdam 1995b, S. 29–35
- HEMPEL, Marlies: Zukunftsvorstellungen von Kindern. In: KAISER, Astrid; RÖHNER, Charlotte (Hrsg.): Kinder im 21. Jahrhundert. Beiträge zur Welt der Kinder, 8. Münster 2000, S. 109–121
- HERZOG, Walter; NEUENSCHWANDER, Markus P.; WANNACK, Evelyne: Berufswahlprozess. Wie sich Jugendliche auf ihren Beruf vorbereiten. Bern 2006
- HOLLAND, John L.: Making vocational choices. A theory of vocational personalities and work environments. Odessa 1996
- HOWARD, Kimberly A. S.; WALSH, Mary E.: Conceptions of career choice and attainment: Developmental levels in how children think about careers. In: Journal of Vocational Behavior (2010) 76, S. 143–152

- HOWARD, Kimberly A. S.; WALSH, Mary E.: Children's Conceptions of Career Choice and Attainment: Model Development. In: *Journal of Career Development* 38 (2011) 3, S. 256–271
- JANIS, Irving Lester; MANN, Leon: *Decision making. A psychological analysis of conflict, choice, and commitment.* New York, NY 1979
- KAISER, Astrid: „Arbeiten“ – ein Thema für Jungen und Mädchen im Grundschulalter? In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (1986) 2, S. 132–147
- KAISER, Astrid: *Zukunftsbilder von Kindern der Welt. Vergleich der Zukunftsvorstellungen von Kindern aus Japan, Deutschland und Chile.* Baltmannsweiler 2003
- KATTMANN, Ulrich; DUIT, Reinders; GROPENGIESSER, Harald; KOMOREK, Michael: Das Modell der didaktischen Rekonstruktion – Ein Rahmen für naturwissenschaftsdidaktische Forschung und Entwicklung. In: *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften* 3 (1997) 3, S. 3–18
- KURTZ, Thomas: *Berufssoziologie.* Bielefeld 2002
- LENT, Robert W.: A Social Cognitive View of Career Development and Counseling. In: BROWN, Steven D.; LENT, Robert W. (Hrsg.): *Career development and counseling.* Hoboken, NJ 2005, S. 101–127
- LENT, Robert W.; BROWN, Steven D.; HACKETT, Gail: Toward a Unifying Social Cognitive Theory of Career and Academic Interest, Choice, and Performance. In: *Journal of Vocational Behavior* 45 (1994) 1, S. 79–122
- LEVEN, Ingo; QUENZEL, Gudrun; HURRELMANN, Klaus: Familie, Bildung, Beruf, Zukunft: Am liebsten alles. In: SHELL DEUTSCHLAND HOLDING (Hrsg.): *Jugend 2015. Eine pragmatische Generation im Aufbruch.* Bonn 2016, S. 47–110
- MAKAROVA, Elena; HERZOG, Walter: Geschlechtersegregation bei der Berufs- und Studienwahl von Jugendlichen. In: BRÜGGEMANN, Tim; RAHN, Sylvia (Hrsg.): *Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch.* Münster 2013, S. 175–184
- MAYRING, Philipp: *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken.* 11. Aufl. Weinheim 2010
- MCDONALD's Deutschland (Hrsg.): *McDonald's Ausbildungsstudie 2017. Job von morgen! Schule von gestern. Ein Fehler im System?* Allensbach 2017. URL: https://karriere.mcdonalds.de/docroot/jobboerse-mcd-career-blossom/assets/documents/McD_Ausbildungsstudie_2017.pdf (Zugriff: 10.01.2020)
- MERKENS, Hans: Stichproben bei qualitativen Studien. In: FRIEBERTSHÄUSER, Barbara; PRENGEL, Annedore (Hrsg.): *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Studienausgabe.* Weinheim 2003, S. 97–105
- MÜTHING, Kathrin; RAZAKOWSKI, Judith; GOTTSCHLING, Maren: *LBS-Kinderbarometer Deutschland 2018. Stimmungen, Trends und Meinungen von Kindern aus Deutschland.* Hrsg. v. LBS. LBS in Zusammenarbeit mit dem Deutschen Kinderschutz Bund (DKSB). 2018. URL: <https://www.lbs.de/unternehmen/u/kinderbarometer/index.jsp> (Zugriff: 03.05.2021)

- OLYAI, Nadja: Das Wissen von Kindern über Berufe: Struktur, Veränderbarkeit und elterliche Einflüsse. Dissertation. Erfurt 2012
- PORFELI, Erik J.; LEE, Bora: Career development during childhood and adolescence. In: *New directions for youth development* (2012) 134, S. 11–22
- RATSCHINSKI, Günter: Veränderung und Veränderbarkeit. Vorberufliche Sozialisation. In: GRASSINGER, Robert; BIEG, Sonja (Hrsg.): *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online*. Fachgebiet: Pädagogische Psychologie, Prozesse individueller Entwicklung. Weinheim, Basel 2013, S. 1–56
- ROE, Anne: Early determinants of vocational choice. In: *Journal of Counseling Psychology* (1957) 4, S. 212–217
- SCHMUDE, Corinna: Entwicklung von Berufspräferenzen im Schulalter. Längsschnittliche Analyse der Entwicklung von Berufswünschen. Berlin 2011. URL: <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/14626> (Zugriff: 13.02.2020)
- SHELL DEUTSCHLAND HOLDING (Hrsg.): *Jugend 2015. Eine pragmatische Generation im Aufbruch*. Unter Mitarbeit von Mathias Albert, Klaus Hurrelmann und Gudrun Quenzel. Bonn 2016
- SUPER, Donald E.: A theory of vocational development. In: *American Psychologist* (1953) 8, S. 185–190
- SUPER, Donald E.: Der Lebenszeit-, Lebensraumansatz der Laufbahnentwicklung. In: BROWN, Duane; BROOKS, Linda; KLOSTERMANN, Maren (Hrsg.): *Karriere-Entwicklung*. Stuttgart 1994, S. 25–35
- TRICE, Ashton D.; HUGHES, M. Amanda; ODOM, Catherine; WOODS, Kimberley; MCCLELLAN, Nancy C.: The Origins of Children's Career Aspirations. IV. Testing Hypotheses from Four Theories. In: *The Career Development Quarterly* 43 (1995) 4, S. 307–322
- VERVECKEN, Dries; HANNOVER, Bettina: Yes I Can! In: *Social Psychology* 46 (2015) 2, S. 76–92
- WACKER, Ali: Berufe armer und reicher Leute im Urteil 11-13jähriger Volksschüler. Ein Beitrag zur Berufswahrnehmungsforschung. In: *Psychologische Rundschau* (1971) 22, S. 276–289
- WATSON, Mark; McMAHON, Mary: Children's career development. A research review from a learning perspective. In: *Journal of Vocational Behavior* 67 (2005) 2, S. 119–132
- WEYER, Christian; GEHRAU, Volker; BRÜGGEMANN, Tim: Der Einfluss von Medien auf die Entwicklung von Berufswünschen im Prozess der Berufsorientierung. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 112 (2016) 1, S. 108–126
- WITZEL, Andreas: Das problemzentrierte Interview. In: *Forum Qualitative Sozialforschung. Qualitative Social Research* 1 (2000) 1. URL: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2520> (Zugriff: 10.01.2020)
- ZIEGLER, Birgit; STEINRITZ, Gaby: „Mama, welche Schule muss ich besuchen, wenn ich Chef werden will?“. Berufe als individuelle Leitkategorie für Bildungsprozesse. In: *Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online* (2015) 29, S. 1–17. URL: http://www.bwpat.de/ausgabe29/ziegler_steinritz_bwpat29.pdf (Zugriff: 10.01.2020)

ZIEGLER, Birgit: Beruflichkeit und Berufsorientierung von Kindern und Jugendlichen. In: SEIFRIED, Jürgen; BECK, Klaus; ERTELT, Bernd-Joachim; FREY, Andreas (Hrsg.): Beruf, Beruflichkeit, Employability. Bielefeld 2019, S. 273–295

► **Soziale Unterstützung im Berufsorientierungsprozess. Die Rolle von Talentscouts aus der Sicht von Bildungsaufsteigerinnen und -aufsteigern**

Der Beitrag befasst sich aus theoretischer Perspektive und anhand von empirischem Material mit der Handlungspraxis von Bildungsaufsteigern und -aufsteigerinnen im Berufsorientierungsprozess. Unter Rückgriff auf den Sozialkapitalansatz und die sozial-kognitive Laufbahntheorie wird Berufsorientierung als individueller Orientierungsprozess verstanden, der vom sozialen Umfeld abhängt. Anhand von drei kontrastierenden Fällen werden Zwischenergebnisse einer qualitativ-rekonstruktiven Studie vorgestellt, welche auf Interviews mit Abiturienten und Abiturientinnen nichtakademischer Herkunft basiert, die am Programm NRW-Talentscouting teilgenommen haben. Die Ergebnisse unterstreichen die Individualität beruflicher Orientierung und zeigen, wie die persönliche Beratung durch einen Talentscout als Sozialkapital fungieren kann.

1 Die Herkunftsabhängigkeit nachschulischer Bildungswege als Ansatzpunkt des NRW-Talentscoutings

Am Zugang zu akademischen Bildungsgängen manifestiert sich die Herkunftsabhängigkeit von Bildungswegen in Deutschland besonders deutlich: Während 83 von 100 Kindern aus akademischen Familien die gymnasiale Oberstufe besuchen, gehen nur 46 von 100 Kindern nichtakademischer Herkunft diesen Weg. Letztlich gelangen, unabhängig vom Weg zur Studienberechtigung, 79 von 100 Akademiker/-innenkinder an eine Hochschule, aber nur 27 Kinder nichtakademischer Herkunft (vgl. KRACKE/BUCK/MIDDENDORFF 2018, S. 4).

Diese Diskrepanzen sind auch darauf zurückzuführen, dass viele junge Menschen aus weniger privilegierten Verhältnissen über ein geringeres Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten sowie niedrigere subjektive Erfolgserwartungen verfügen und ihnen Kenntnisse über be-

ruflische Wege und Optionen im Bildungssystem fehlen (vgl. BECKER 2011). Diese Befunde deuten die Relevanz von Angeboten zur beruflichen Orientierung an, die durch folgende Studienergebnisse unterfüttert wird:

- ▶ Knapp zwei Dritteln aller Schüler/-innen (64 %) fällt die Entscheidung darüber, was sie nach der Schule machen möchten, schwer und weniger als die Hälfte (44 %) der Schüler/-innen fühlt sich ausreichend über ihre beruflichen Möglichkeiten informiert (vgl. HURRELMANN/KÖCHER/SOMMER 2019, S. 71, 80).
- ▶ Bei einer Differenzierung nach sozialer Herkunft zeigt sich, dass Schüler/-innen aus Elternhäusern mit niedrigen und mittleren Bildungsabschlüssen ihren Informationsstand geringer einschätzen als diejenigen, deren Eltern das Abitur oder ein Studium absolviert haben. Dementsprechend würden sich vor allem Schüler/-innen aus erstgenannter Gruppe mehr Unterstützung bei der Ausbildungs- und Berufswahl wünschen (vgl. SÜSSLIN 2014, S. 6, 12).

Die Verknüpfung von Zukunftschancen mit der sozialen Herkunft sowie der erhöhte Unterstützungsbedarf von Kindern aus nichtakademischen Familien bei der beruflichen Orientierung sind zwei der Ausgangspunkte des Programms „NRW-Talentscouting“, das vom nordrhein-westfälischen Wissenschaftsministerium gefördert wird. Im Rahmen des Programms beraten sogenannte „NRW-Talentscouts“ (im Folgenden „Talentscouts“) landesweit Oberstufenschüler/-innen von 370 Berufskollegs, Gesamtschulen und Gymnasien.¹ Die rund 70 Talentscouts sind an 17 Hochschulen und Universitäten in NRW angestellt und absolvieren eine berufsbegleitende zertifizierte Weiterbildung am NRW-Zentrum für Talentförderung in Gelsenkirchen. Das Talentscouting richtet sich insbesondere an motivierte Schüler/-innen, die Potenziale aufweisen und aus nichtakademischen oder ressourcenarmen Familien stammen. Die Talentscouts suchen diese jungen Talente in den Schulen aktiv auf, um sie langfristig und individuell auf dem Weg in eine Berufsausbildung oder ein (duales) Studium zu begleiten. Dazu führen die Talentscouts persönliche Beratungsgespräche mit den Schülern bzw. Schülerinnen in den Kooperationsschulen sowie nach Absprache und bei Bedarf auch außerhalb. In der persönlichen Beratung werden gemeinsam mit den jungen Heranwachsenden Visionen zur individuellen Zukunft entwickelt, Wege zur Umsetzung aufgezeigt und Hindernisse überwunden (vgl. KOTTMANN/MEETZ 2019). Somit versteht sich das NRW-Talentscouting als Ansatz, der es vermag, systematisch die Entwicklung junger Menschen zu begleiten und dabei individuell unterschiedliche Verläufe, Tempi und Bedarfe zu berücksichtigen.

Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich mit dem Berufsorientierungsprozess von Abiturienten bzw. Abiturientinnen nichtakademischer Herkunft, die in der Oberstufe von einem Talentscout begleitet wurden. Ziel ist es, sowohl aus theoretischer Perspektive als auch anhand von empirischem Material die Individualität beruflicher Orientierung sowie die Rele-

1 Stand: Februar 2020.

vanz von Sozialkapital und sozialer Unterstützung (durch den Talentscout) im Berufsorientierungsprozess herauszuarbeiten. Unter dem Begriff „Bildungsaufsteiger/-innen“ werden hier junge Menschen verstanden, die als erste (Generation) in ihrer Familie das Abitur ablegen und damit einen höheren Bildungsabschluss als ihre Eltern erlangen.

Im Folgenden wird aus theoretischer Perspektive die Bedeutung des sozialen Kontextes und der sozialen Unterstützung im Berufsorientierungsprozess erörtert (Kap. 2) sowie auf den Forschungsstand eingegangen (Kap. 3). Im Anschluss wird erläutert, wie die Thematik anhand der dokumentarischen Methode der Interviewinterpretation empirisch bearbeitet wird (Kap. 4), bevor beispielhaft anhand von drei kontrastierenden Fällen Ergebnisse der Rekonstruktion der handlungsleitenden Wissensbestände vorgestellt werden. Dabei werden zum einen Einblicke in die Handlungspraxis von Bildungsaufsteigerinnen und -aufsteigern im Berufsorientierungsprozess gegeben und zum anderen wird die Zusammenarbeit mit dem Talentscout aus Zielgruppensicht beleuchtet (Kap. 5). Eine kurze Diskussion bzw. Zusammenführung der theoretischen Bezugspunkte und empirischen Ergebnisse schließt den Beitrag ab.

2 Berufsorientierung als individueller und vom sozialen Kontext geprägter Prozess

Der Terminus „Berufsorientierung“ dient hier als Sammelbegriff für den Orientierungsprozess junger Menschen am Ende der Schulzeit, unabhängig davon, ob sie letztlich ein (duales) Studium oder eine Berufsausbildung beginnen oder (vorerst) einen anderen Weg einschlagen.

Während in der Literatur als Berufsorientierung häufig die (schulischen) Angebote, die sich an junge Menschen zur Unterstützung richten, bezeichnet werden, wird in diesem Beitrag unter den Begriffen „Berufsorientierung“ bzw. „Berufsorientierungsprozess“ vorrangig der individuelle Orientierungsprozess des einzelnen jungen Menschen verstanden. Diesen haben Jugendliche „zwar mit Unterstützung ihres Umfeldes, aber letztlich doch in eigener Verantwortung zu lösen“ (BRÜGGEMANN/RAHN 2013, S. 16). Es wird an die Perspektive angeschlossen, dass es sich um einen Prozess handelt, der abhängig vom sozialen Umfeld ist, da „Jugendliche durch die Beziehungen zu anderen an Ressourcen gelangen [...], die die Entwicklung einer Berufsorientierung positiv beeinflussen“ (RICHTER 2016, S. 69).

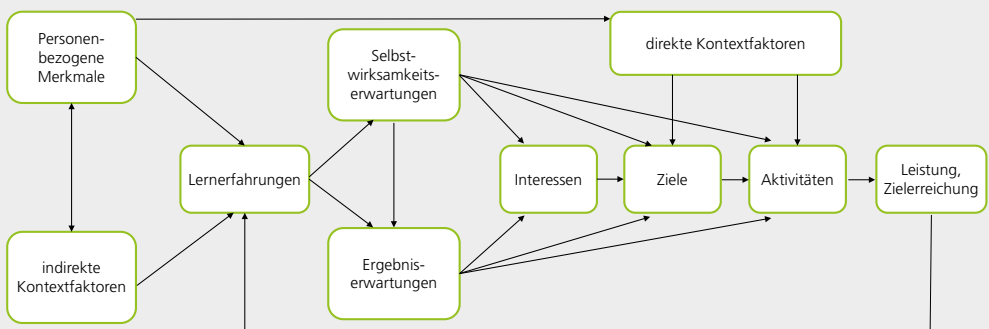
Der Blick auf soziale Beziehungen als Ressourcenzugang lässt sich mit dem theoretischen Konzept des Sozialkapitals fassen. Im Sinne Bourdieus (1983) handelt es sich beim sozialen Kapital um

„die Gesamtheit der aktuellen und potentiellen Ressourcen, die mit dem Besitz eines dauerhaften Netzes von mehr oder weniger institutionalisierten Beziehungen gegenseitigen Anerkennens verbunden sind; oder anders ausgedrückt, es handelt sich dabei um Ressourcen, die auf der Zugehörigkeit zu einer Gruppe beruhen“ (BOURDIEU 1983, S. 190f.).

Das Sozialkapital eines Menschen hängt „sowohl von der Ausdehnung des Netzes von Beziehungen ab, die er tatsächlich mobilisieren kann, als auch von dem Umfang des (ökonomischen, kulturellen und symbolischen) Kapitals, das diejenigen besitzen, mit denen er in Beziehung steht“ (BOURDIEU 1983, S. 191). Daher lässt sich der Begriff des Sozialkapitals auch als Prinzip der sozialen Wirkungen von Beziehungen bezeichnen, es wird „besonders gut sichtbar, wo verschiedene Individuen aus einem etwa gleichwertigen (ökonomischen oder kulturellen) Kapital sehr ungleiche Erträge erzielen“ (ebd.). Basierend darauf kann der Sozialkapitalansatz für die Betrachtung von Jugendlichen anschlussfähig sein, die in Familien mit niedrigen Bildungsabschlüssen (geringes kulturelles Kapital) und geringen Einkommen (geringes ökonomisches Kapital) aufwachsen, aber bildungserfolgreich sind. Diese Gruppe verfügt möglicherweise über Ressourcen, die auf ihren sozialen Beziehungen beruhen (hohes soziales Kapital).

Von den etablierten Berufswahltheorien räumt insbesondere die sozial-kognitive Laufbahntheorie (*Social Cognitive Career Theory* (SCCT)) dem sozialen Kontext einen hohen Stellenwert ein (vgl. LENT/BROWN/HACKETT 2000). Die SCCT beschreibt, wie sogenannte **Kontextfaktoren** und **personenbezogene Merkmale** (z. B. Prädispositionen, Geschlecht, Ethnie, Gesundheit) das Laufbahnverhalten einer Person bestimmen. Während personenbezogene Merkmale ausschließlich indirekten Einfluss ausüben – über spezifische **Lernerfahrungen**, die wiederum auf die **Selbstwirksamkeit** und damit auf **Interessen** wirken –, können Kontextfaktoren indirekte (z. B. über Rollenvorbilder, Sozialisationsprozesse) und direkte (z. B. über emotionale oder finanzielle Unterstützung, Arbeitsplatzangebot) Effekte haben. Das Zusammenspiel dieser Einflüsse auf die Berufswahl im Sinne der SCCT ist in Abbildung 1 dargestellt.

Abbildung 1: Einfluss personaler und kontextueller Faktoren auf die Berufswahl



Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an LENT/BROWN/HACKETT 2002, S. 269

Zu den Kontextfaktoren gehört in der SCCT u. a. Unterstützung emotionaler oder finanzieller Art – im Sinne Bourdieus handelt es sich dabei um Ressourcen, die mit sozialen Beziehungen einhergehen. Spezifiziert und differenziert werden diese Ressourcen im Konzept der **sozialen Unterstützung** (*social support*). Es liegen zahlreiche Vorschläge zur Kategorisierung der Formen sozialer Unterstützung vor. Grundlegend lässt sich in Anlehnung an House (1981) unterscheiden in

- ▶ **emotionale Unterstützung:** Ausdruck von Zuneigung, Respekt, Vertrauen; Sorge um/für jemanden; Empathie; Zuhören;
- ▶ **interpretativ-deutende Unterstützung:** Unterstützung bei der Selbsteinschätzung und Deutung von Situationen; Bestätigung und Anerkennung; sozialer Vergleich;
- ▶ **informativ-beratende Unterstützung:** Beratung; Vorschläge; Bereitstellung von Informationen;
- ▶ **praktisch-instrumentelle Unterstützung:** praktische, auch materielle Unterstützung durch Naturalien, Geld, Arbeit oder Zeit (vgl. House 1981, S. 23, 37).

Befunde der Berufsorientierungs- und Bildungs(mobilitäts)forschung zur Bedeutung von sozialer Unterstützung und sozialen Kontexten werden im Folgenden grob skizziert. Entsprechend der Ausrichtung des Beitrags werden vorrangig Studien, die sich auf die Berufsorientierung von Schülern und Schülerinnen der Sekundarstufe II beziehen, berücksichtigt.

3 Befunde zur Bedeutung des sozialen Umfelds

Studien der Berufswahlforschung belegen, dass als Unterstützung und zentrale Ratgeber für die meisten Jugendlichen (an erster Stelle) die Eltern fungieren (vgl. z. B. Franke/Schneider 2015, S. 2; Schmidt-Koddenberg/Zorn 2012, S. 121). Während fast alle angehenden Abiturienten und Abiturientinnen ihre Eltern in den Entscheidungsprozess einbeziehen, stufen deutlich weniger diese als kompetente Ansprechpersonen ein, wobei Jugendliche mit akademischer Bildungsherkunft die Unterstützungsleistung ihrer Eltern höher bewerten (vgl. Franke/Schneider 2015, S. 23).

Untersucht und belegt ist zudem die Bedeutung von sozialer Unterstützung (u. a. durch Lehrkräfte) (vgl. im Überblick Schindler 2012). Bei Schülern und Schülerinnen der neunten und zehnten Klasse konnte ein positiver Zusammenhang zwischen Unterstützung durch Lehrkräfte und berufswahlrelevanten Einstellungen festgestellt werden, wobei Regelschüler/-innen die Unterstützung höher einstufen als Gymnasiasten und Gymnasiastinnen (vgl. Schindler 2012). Für Gymnasiasten und Gymnasiastinnen am Ende der Sekundarstufe I konnten vor allem Zusammenhänge zwischen Unterstützung durch Lehrkräfte und der kognitiven Facette der Berufswahlkompetenz festgestellt werden (vgl. Diesel-Lange/Morgens-tern/Ohlemann 2018).

Befragungen zu den Bedürfnissen Jugendlicher und ihre Bewertung vorhandener Angebote zeigen, dass

- ▶ sie sich persönliche Beratungen wünschen (vgl. OECHSLE u. a. 2009, S. 250),
- ▶ ihnen das Vorhandensein einer glaubwürdigen Vertrauensperson wichtig ist (vgl. NEUENSCHWANDER u. a. 2012, S. 345) und
- ▶ sie neben Informationen vor allem nach Möglichkeiten zur Reflexion der persönlichen Interessen und nach Unterstützung beim Abgleich von erhaltenen Informationen mit den eigenen Neigungen suchen (vgl. SCHMIDT-KODDENBERG/ZORN 2012, S. 122; OECHSLE u. a. 2009, S. 310).

Dies wird gestützt durch die Ergebnisse von Untersuchungen zu regionalen Programmen in Deutschland: Eine Studie zu einem Mentoring-Modellversuch zeigt, dass die Teilnehmenden alle vier Formen sozialer Unterstützung erfahren haben (vgl. OSTERMANN/FREUDENBERG/DRIESEL-LANGE 2017). Die Evaluation des Programms „Studienkompass“ zeigt, dass eine frühzeitige und individuelle Übergangsbegleitung (durch verschiedene Formate) einen Beitrag zu passgenauen Übergängen an die Hochschulen leistet, indem das Kennenlernen eigener Stärken und Schwächen gefördert und zur Aufnahme eines Studiums motiviert wird (vgl. BRÜMMER u. a. 2014).

Vorliegende Befunde zeigen darüber hinaus, dass die Bedürfnisse im Prozess der Berufsorientierung – aufgrund von unterschiedlichen Interessen, Differenzen im Vorwissen und im Planungsstand sowie durch herkunftsspezifische Ausgangslagen – sehr individuell und heterogen sind (vgl. SCHMIDT-KODDENBERG/ZORN 2012, S. 119; OECHSLE u. a. 2009, S. 279).

- ▶ Schüler/-innen ohne akademischen Hintergrund weisen niedrigere selbst zugeschriebene Leistungspotenziale und Erfolgserwartungen (vgl. BECKER 2011, S. 227ff.) sowie eine geringere studienspezifische Selbstwirksamkeit auf (vgl. MOHRENWEISER/PFEIFFER 2016). Sie entscheiden sich daher häufiger für eine Berufsausbildung als für ein Studium (vgl. BECKER 2011).
- ▶ Informationen über Nutzen und Finanzierung eines Studiums erhöhen bei Jugendlichen aus nichtakademischen Familien die Studienabsicht – bei Jugendlichen aus Akademikerfamilien tritt dieser Effekt nicht ein (vgl. PETER u. a. 2016).
- ▶ Die Teilnahme an einem Studienorientierungsprogramm verbessert die studienspezifische Selbstwirksamkeit von Jugendlichen aus einem nichtakademischen Elternhaus, nicht jedoch von Schülern und Schülerinnen mit akademischem Hintergrund (vgl. MOHRENWEISER/PFEIFFER 2016).

Anhand der genannten Befunde der Übergangsforschung wird die Bedeutung von sozialen Ressourcen und Unterstützung durch das Umfeld sowie individueller Beratung und Begleitung deutlich.

Vielfach belegt und untersucht wurde der Stellenwert von Ressourcen aus dem sozialen Umfeld im Rahmen der Bildungsmobilitätsforschung. An dieser Stelle kann nicht genauer auf einzelne Studien eingegangen werden, es lässt sich jedoch zusammenfassend festhalten, dass **signifikante Andere** – auch bezeichnet als Förderer/Förderinnen, Ratgeber/-innen, Orientierungspersonen, soziale Paten und Patinnen, Bezugspersonen – stets eine zentrale Rolle in den Bildungsbiografien der Aufsteiger/-innen spielen (vgl. z. B. EL-MAFAALANI 2012; SPIEGLER 2015). Sie fungieren als soziale Unterstützung und beeinflussen Bildungsaspirationen, schulische Leistungen sowie Selbstbilder. Dieses soziale Kapital kann in Form von familiärer Unterstützung (durch Eltern, Geschwister, Verwandte) zum Tragen kommen; gerade in vielen Aufstiegsbiografien fungieren jedoch andere soziale Kontakte (z. B. Akteure aus dem Bildungssystem, Bekannte mit Aufstiegsbiografie, Freunde/Freundinnen) als **signifikante Andere**. Trotz aller Gemeinsamkeiten, zeigen die Forschungsergebnisse auch die Unterschiedlichkeit von Mustern und persönlichem Erleben eines Bildungsaufstiegs und unterstreichen damit „die Heterogenität innerhalb der Gruppe der BildungsaufsteigerInnen“ (SPIEGLER 2015, S. 229).

Zusammenfassend lassen sich aus dem Forschungsstand der Übergangs- und Bildungsmobilitätsforschung folgende Befunde festhalten, an die dieser Beitrag anknüpft:

- ▶ Soziale Kontexte und **signifikante Andere** sind zentral für den Berufsorientierungsprozess von Jugendlichen sowie für den Bildungsweg bzw. Bildungsaufstieg von Abiturienten bzw. Abiturientinnen aus Elternhäusern mit geringer formaler Bildung.
- ▶ Rollenvorbilder, persönlicher Kontakt sowie individuelle Beratung werden von Jugendlichen als hilfreich für den Berufsorientierungsprozess bewertet.
- ▶ Die Bedarfe während der Berufsorientierung sowie des Übergangs sind (aufgrund von herkunftsbedingten Ausgangslagen, Interessen, Differenzen im Vorwissen und im Planungsstand) äußerst individuell und heterogen.

Trotz der Vielzahl von Forschungsarbeiten stellen Studien zur beruflichen Orientierung von Absolvierenden der Sekundarstufe II, die durch den Einsatz qualitativer Methoden die Sichtweise der jungen Menschen untersuchen, die Ausnahme dar. Insbesondere fehlt es an Studien zur Teilnahme an langfristigen und persönlichen Unterstützungsangeboten.

4 Die dokumentarische Methode als Zugang zur Handlungspraxis im Berufsorientierungsprozess

Anknüpfend an diese Ausgangssituation widmet sich das Forschungsprojekt, auf dem dieser Beitrag basiert, aus subjektorientierter Perspektive dem Berufsorientierungsprozess von Abiturienten und Abiturientinnen, wobei es speziell um Bildungsaufsteiger/-innen geht, die am Programm NRW-Talentscouting teilnehmen.

Das Erkenntnisinteresse besteht, wie eingangs erwähnt, darin, Zugang zur Handlungspraxis von Bildungsaufsteigern und -aufsteigerinnen im Berufsorientierungsprozess und ihren Orientierungen in Bezug auf die Unterstützung durch den Talentscout zu erhalten.

Entsprechend dem Erkenntnisinteresse gilt es, die Problemsicht der Subjekte zu fokussieren. Dazu werden qualitative Methoden der Sozialforschung eingesetzt, wobei hier Forschungsmethoden erforderlich sind, die es ermöglichen, den Berufsorientierungsprozess und die damit zusammenhängenden Erfahrungen zu rekonstruieren.

Um Einblicke zu erhalten, wie Bildungsaufsteiger/-innen ihren Berufsorientierungsprozess und die Unterstützung durch den Talentscout und ihr Umfeld erleben, werden Interviews mit diesen geführt. Das Sample besteht aus Abiturienten und Abiturientinnen, die

- ▶ Bildungsaufsteiger/-innen sind oder in (finanziell) ressourcenarmen Familien aufwachsen,
- ▶ ihr Abitur auf einer Gesamtschule oder einem Berufskolleg im Ruhrgebiet absolviert haben und
- ▶ bis zum Interviewzeitpunkt mindestens ein Jahr durch einen Talentscout begleitet wurden.

Der Zugang zu den Interviewten wurde über verschiedene Talentscouts von Hochschulen und Universitäten im Ruhrgebiet hergestellt. Die Abiturienten bzw. Abiturientinnen wurden in der Regel in der Phase zwischen Verlassen der Schule und Beginn des Studiums interviewt. Einzelne Interviewte hatten zum Interviewzeitpunkt gerade ihr Freiwilliges Soziales Jahr oder eine Ausbildung begonnen oder bereits wenige Wochen in der Hochschule (z. B. für Vorkurse) verbracht. Ein Interviewter (Ahmed, siehe Kapitel 5) hatte sein Abitur bereits im Vorjahr abgeschlossen und zum Interviewzeitpunkt (nach einem *gap year*) kürzlich seine Ausbildung begonnen. Insgesamt wurden 15 Interviews geführt, die Interviews fanden in (Hoch-)Schulräumen, Cafés oder in Privatwohnungen, ohne das Beisein Dritter, statt.

Trotz der thematischen Fokussierung auf den Berufsorientierungsprozess sollten den Interviewten spezifische Relevanzsetzungen möglich sein. Dafür erweisen sich narrativ fundierte Interviews in Anlehnung an das Problemzentrierte Interview (PZI) nach Witzel (1982) als adäquat. In der Interviewpraxis ermöglicht das PZI einen narrativen Erzähleinstieg sowie Nachfragen im Dialogverfahren durch den flexiblen Einsatz eines Leitfadens. Da

besonderes Interesse an der Phase der beruflichen Orientierung am Ende der Schullaufbahn besteht, lautet der Erzählimpuls folgendermaßen:

„Ich möchte dich bitten, mir zu erzählen, wie das letzte Jahr so für dich verlaufen ist. Du kannst dir ruhig Zeit nehmen, auch für Einzelheiten, ich werde dich nicht unterbrechen.“

Nach der Eingangserzählung folgt eine meist ausführliche Phase immanenter Nachfragen, an die sich ggf. exmanente Nachfragen der Interviewerin (zum Themenbereich Talentscouting) anschließen. Die Interviewaufnahmen wurden in Anlehnung an das Transkriptionssystem TiQ (vgl. BOHNSACK/NENTWIG-GESEMANN/NOHL 2013, S. 399f.) vollständig transkribiert und die Transkripte anschließend anonymisiert, indem alle Personen- und Ortsnamen ersetzt wurden. Ergänzt werden die Interviews durch einen Kurzfragebogen zur Erfassung von z. B. soziodemografischen Daten und durch ein Postskriptum zur Interviewsituation.

Um den „Zusammenhang von Orientierungen und Erfahrungen zu rekonstruieren“ (NOHL 2017, S. 4), wird auf die Methodologie der **dokumentarischen Methode** nach Ralf Bohnsack (vgl. BOHNSACK/NENTWIG-GESEMANN/NOHL 2013) zurückgegriffen. Für den Zugang zur Handlungspraxis ist in der dokumentarischen Methode (anknüpfend an die Wissenssoziologie Karl Mannheims) die Unterscheidung zweier Formen des Wissens bzw. zweier Sinnebenen fundamental: Während das sogenannte **kommunikative Wissen** bzw. der **immanente Sinngehalt** abgefragt werden kann, ist das **konjunktive (implizite) Wissen** bzw. der **dokumentarische Sinngehalt**, welches das handlungsleitende Wissen ist, atheoretisch und den Akteuren (z. B. den Interviewten) nicht ohne Weiteres zugänglich (vgl. BOHNSACK/NENTWIG-GESEMANN/NOHL 2013, S. 12ff.). Mittels der dokumentarischen Interpretation (von Interviews) kann das handlungsleitende Wissen, welches auf individuellen oder milieubedingten Erfahrungen beruht, rekonstruiert werden. Somit zielt die dokumentarische Methode auf die Rekonstruktion impliziter Erfahrungs- und Wissensbestände ab, die Menschen in ihrem Handeln bei der Orientierung helfen (und daher in Anlehnung an Bourdieu auch als habituelle Orientierungen oder Habitus bezeichnet werden). Zentraler Bestandteil der Interpretation ist der komparative Vergleich verschiedener Fälle, anhand dessen das Spezifische des Einzelfalls deutlich wird (vgl. NOHL 2017). Ziel der komparativen Analyse ist, neben der Validierung, die Generierung von (mehrdimensionalen) Typologien (ebd., S. 29ff.).

Für das Forschungsvorhaben bietet die dokumentarische Methode folglich die Möglichkeit, habituelle Orientierungen und handlungsleitende Wissensbestände der Abiturienten und Abiturientinnen, die sich in ihrer spezifischen Praxis im Berufsorientierungsprozess – und damit auch im Stellenwert des Talentscouts – widerspiegeln, zu rekonstruieren und im Rahmen einer Typenbildung zu abstrahieren.

Im Folgenden werden Zwischenergebnisse der bisher durchgeführten Interpretationen dargelegt, in denen sich erste Tendenzen unterschiedlicher Typen andeuten.

5 Die Handlungspraxis von Bildungsaufsteigern und -aufsteigerinnen im Berufsorientierungsprozess und die Rolle von Talentscouts

Die (komparative) Analyse der Interviews im Sinne der dokumentarischen Methode zeigt zunächst, dass von den Interviewten ähnliche Themen gesetzt werden – u. a. das Lernen für die Abiturprüfungen, die Planung des nachschulischen Bildungswegs und die Unterstützung durch den Talentscout. In der Art und Weise, wie die Abiturienten und Abiturientinnen die Themen behandeln, dokumentieren sich deutliche Kontraste. Anhand von drei Fällen wird zunächst die Herangehensweise der Bildungsaufsteiger/-innen an ihren Berufsorientierungsprozess rekonstruiert (siehe Kap. 5.1) und dann detaillierter auf die Zusammenarbeit mit dem jeweiligen Talentscout eingegangen (siehe Kap. 5.2).

Grundlage des Kapitels sind die Rekonstruktionen der Interviews mit Ahmed, Katerina und Cem, die in deutlichem Kontrast stehen, aber dennoch Parallelen in einzelnen Aspekten aufweisen. Die Interviewten haben ihr Abitur auf Gesamtschulen absolviert und stehen seit ihrer elften oder zwölften Klasse in Kontakt mit Talentscout Kenan oder Talentscout Melanie.²

5.1 Wie agieren die Bildungsaufsteiger/-innen im Berufsorientierungsprozess?

Zunächst fällt beim komparativen Vergleich der Einstiegserzählungen auf, dass die Interviewten den Erzählimpuls, der das „letzte Jahr“ (siehe Kap. 4) anspricht, unmittelbar auf das letzte Schuljahr (die 13. Klasse) beziehen. Dementsprechend thematisieren die Interviewten zunächst schulische Themen, insbesondere die Vorbereitung auf die Abiturprüfungen. Die Kontraste in der Bearbeitung dieser Themen werden im Folgenden anhand der Eingangserzählungen der drei Interviewten skizziert.

Auf den Erzählimpuls der Interviewerin³ erzählt Ahmed, der Medizin studieren möchte, Folgendes:

„also ja die letzten zweieinhalb Jahre (.) also mit Beginn der 13. Klasse, da fing eigentlich eher so (.) mein fi- finales finales Jahr an, //mhm// so das wichtigste Jahr in meiner Schullaufbahn sag ich mal; und ähm das war (.) halt für für mich, für meine Eltern aber auch fürn Kenan zum Beispiel sehr wichtig dass ich mich da anstrenge, und ä::hm ja ich natürlich alles gegeben (.) um mei- um das Beste draus rauszumachen; //mhm// ähm hab viel gelernt hab auch mit dem Kenan damals n ähm Plan entwickelt, wie wir nach dem Abitur vorgehen“ (Ahmed, Z. 10–17).⁴

2 Bei allen Namen handelt es sich um Pseudonyme.

3 In diesem Interview wurde die Erzählaufforderung angepasst, da der Interviewte bereits im Vorjahr sein Abitur erlangt hat und das Interview im November stattfand. Die Interviewerin bittet Ahmed daher zu erzählen, wie „die letzten zweieinhalb Jahre verlaufen sind“.

4 Einwürfe bzw. Bestätigungslaute der Interviewerin sind mit zwei Schrägstrichen gerahmt. Auszug aus dem Transkriptionssystem TIQ: nein = betont; **nein** = laut (in Relation zur üblichen Lautstärke der Sprechenden), @nein@ = lachend gesprochen (vgl. BOHNACK/NENTWIG-GESEMAN/NOHL 2013, S. 399f.).

Ahmed erzählt zunächst, dass das letzte Schuljahr ein Jahr ist, in dem man sich anstrengt, alles gibt und das Beste daraus macht. In dem Zusammenhang erwähnt er das erste Mal seinen Talentscout Kenan. Das Orientierungsschema „das Beste geben“ und „das Beste draus machen“ zeigt sich im weiteren Verlauf von Ahmeds Erzählung immer wieder und wird nochmals expliziert (Z. 43, Z. 112). Am Ende des Zitats spricht Ahmed das zweite Thema an, das ihn in seinem letzten Schuljahr beschäftigt hat – den nachschulischen Weg. Hier deutet sich bereits die dialogische Entwicklung einer Strategie mit seinem Talentscout (Z. 16–17) an. Im Interviewverlauf buchstabiert Ahmed dies näher aus, indem er den Plan erläutert und jeweils deutlich macht, wer welchen Anteil an der Strategieentwicklung hatte: „wenn das nicht klappt hat Kenan mir also hat=hab ich ihm vorgeschlagen dass ich auch gern nach Österreich wü-würde“ (Z. 29–30) und „wenn das auch nicht klappt dass ich dann (.) ne Ausbildung anfang, das war auch mein Vorschlag und da hat er mich auch bei unterstützt“ (Z. 32–34). Die Betonung seiner Selbstständigkeit geht auch mit der Übernahme von Eigenverantwortung bei Misserfolg einher, hier in Bezug auf die Abiturprüfung: „hab ich dann ähm (.) leider (.) die verhaun sag ich mal [...] dann hab ich halt mein Zeugnis von insgesamt 1,5 auf 2,0 verschlechtert“ (Z. 40–41).

In Ahmeds Erzählungen dokumentiert sich an verschiedenen Stellen sein Selbstbild als aktiv handelnde Person. Aufgrund des unerwartet schlechteren Abiturs kann er sein Medizinstudium nicht beginnen und für die Bewerbung um einen Ausbildungsplatz ist es bereits zu spät. In dem Zusammenhang spricht Ahmed von einem „leeren Jahr“ (Z. 53), diese „Zwischenzeit“ (Z. 48) lädt er dennoch mit Sinn auf, er hat „Erfahrung gesammelt“, „nette Leute kennengelernt“ und „viel übers Leben kennengelernt“ (Z. 54–55). Dass der Plan für seinen nachschulischen Bildungsweg somit vorerst durchkreuzt wird, führt bei Ahmed nicht zu einer Desillusionierung oder Passivität. Neben einer hohen Zielorientierung zeigt sich eine Orientierung an Verwertbarkeit von Tätigkeiten und Zeit, die über eine rein ökonomische Perspektive hinausgeht.

Insbesondere im komparativen Vergleich mit anderen Interviews fällt auf, dass Ahmed keinerlei Zweifel an seiner Entscheidung für ein Studium im Allgemeinen oder der Befähigung für das Medizinstudium hat. Für Ahmed und damit auch in der Begleitung durch den Talentscout geht es nicht darum, was er nach der Schule machen möchte oder kann, sondern darum, wie er sein „Ziel erreich[t]“ (Ahmed, Z. 19).

Anders ist es bei Katerina, die von Talentscout Melanie beraten wird und ihre Einstiegs-erzählung folgendermaßen beginnt:

„okay (.) letztes Jahr bin ich in die 13 gekommen; dann wurde mir bewusst **@jetzt gehts rund@** //@(..)@// jetzt ähm muss man äh alles nochmal geben //mhm// Abi-Prüfungen im April, sofort angefangen Bio-LK, das war die erste Klausur am 11. direkt @kurz nach den Ferien@ ä::hm ja in diesem Jahr hab ich überle:gt ob ich eine Ausbildung machen soll oder ob ich studiere (.) das ähm wa:r (.) nicht so einfach weil ich hab nen Sohn“ (Katerina, Z. 4–9).

Auch Katerina steigt mit dem Thema Abiturprüfungen ein und äußert ebenfalls das kollektive Orientierungsschema „alles nochmal geben“ (Z. 5). Sie erzählt von ihrer Überlegung, eine Ausbildung oder ein Studium zu beginnen. Die Formulierung „machen soll“ (Z. 8) im Hinblick auf die Ausbildung impliziert bereits die Verpflichtung, die Katerina bezüglich dieser Entscheidung empfindet – damit eröffnet Katerina hier eine Thematik, an der sie sich im Interviewverlauf immer wieder abarbeiten wird. Weiterhin expliziert Katerina den Kontext, in dem sie die Entscheidung treffen muss: Sie hat einen vierjährigen Sohn und „entscheidet ja nicht nur für sich selbst wie das Leben weitergeht“ (Z. 14–15). Neben ihrem eigenen Wunsch nach (finanzieller) Unabhängigkeit wird sie von ihrem Umfeld u. a. aufgrund ihrer Rolle als Mutter mit Erwartungen konfrontiert, die ihren Berufsorientierungsprozess prägen. Sie nimmt aus ihrem direkten Umfeld, aus Beratungsinstitutionen und auch von unbeteiligten Dritten viel Gegenwind bezüglich eines Studiums und die deutliche Befürwortung einer Ausbildung wahr. In Katerinas Erzählung dokumentiert sich ein Widerstand gegen diese Ratschläge. Immer wieder zeigt sich ihr Bedürfnis, eine autonome, interessen geleitete Entscheidung für ihren nachschulischen Weg treffen zu können, trotz ihrer Rahmenbedingungen als junge Mutter. In diesem Kontext beginnt die Beratung durch Talentscout Melanie, auf die in Kapitel 5.2 eingegangen wird.

Der Vergleich zwischen Ahmed und Katerina zeigt, wie mit den persönlichen Rahmenbedingungen Limitierungen im Berufsorientierungsprozess einhergehen können. In dem Zusammenhang ist das Interview mit Cem als kontrastierender Vergleichsfall interessant.

Bei Cem, der von Talentscout Kenan beraten wurde, zeigt sich, wie die Planung des nachschulischen Weges trotz (oder gerade wegen) aller Gestaltungsfreiheit zur Belastung werden kann.

„okay also das letzte Jahr ab den ab- nach den Sommerferien war (.) ähm so gesehen das Ende für mich //mhm// denn damit beging die Q2 und (.) die Prüfungen waren fast schon da, also die Abiprüfungen //mhm// und ähm ich war der Schülersprecher unserer Schule und ähm der (.) Vorsitzende des Abikomitees und wir haben jetzt die letzten Schritte gehabt für die Abifeier“ (Cem, Z. 10–14).

Auch Cem erwähnt den Beginn der 13. Klasse (Q2) und die anstehenden Prüfungen. Die Formulierung „das Ende für mich“ (Z. 11) deutet einen Aspekt an, der später weiter ausdifferenziert wird: Für Cem ist das Verlassen der Schule „ganz komisch“ (Z. 24). Er „kanns immer noch nicht realisieren“ (Z. 24). Nach den Abiturprüfungen benennt Cem die Posten, die er an der Schule innehatte und an denen er sich im Interviewverlauf weiter abarbeitet. Ein paar Zeilen später kommt er auf das Talentscouting zu sprechen:

„und ähm mein Talentscout mit dem haben wir uns zwischendurch mal auch in der Schule getroffen und haben halt darüber geredet was ich jetzt nach der Schule machen werde, denn ich wusste einfach nicht was ich machen möchte. ich konnte mich einfach nicht entscheiden, ich hatte in einem Jahr denk ich mal mindestens sechs Ideen im Kopf“ (Cem, Z. 25–29).

Ebenso wie Ahmed benennt Cem unmittelbar den Anlass der Treffen mit dem Talentscout. Ging es bei Ahmed jedoch darum, gemeinsam einen Plan zu entwickeln, ist der Grund bei Cem seine Unentschlossenheit (Z. 27–29). Im weiteren Verlauf dokumentiert sich bei Cem eine krisenhafte Entwicklung, das Ende der Schule bedeutet für ihn eine Belastung und erhöht den Entscheidungsdruck für die Zeit nach der Schule. In der Erzählung dokumentieren sich immer wieder Zweifel an der eigenen Kompetenz für verschiedene Studienfächer, die ihn interessieren würden, oder Zweifel daran, ob er „das wirklich jahrelang machen möchte“ (Z. 81–82). Die Option einer Ausbildung wird von Cem nicht erwähnt. Cem befindet sich in einer Findungsphase und sieht sich einem enormen Druck gegenüber: „jetzt musst du aber was finden was für dich passt was du später dein Leben lang machen wirst“ (Z. 146–147) und denkt, diese Entscheidung wird ihn „noch ein paar Jahre verfolgen“ (Z. 149).

5.2 Welche Rolle übernehmen die Talentscouts aus der Sicht der Bildungsaufsteiger/-innen?

In den Erzählungen von Ahmed und Katerina dokumentiert sich eine Passung ihrer Orientierungsmuster zur Herangehensweise des bzw. Ansprache durch den Talentscout – auch wenn sich entsprechend der Unterschiedlichkeit beider Fälle die Bedarfe der Abiturientin und des Abiturienten im Hinblick auf ihre Berufsorientierung deutlich unterscheiden.

Während Ahmed sehr klar in seinem Studienwunsch ist und auch keinerlei Unsicherheit hinsichtlich der Realisierbarkeit seines Weges explizit oder implizit zum Ausdruck bringt, zeigt sich bei Katerina an verschiedenen Stellen im Interview ihre Zerrissenheit zwischen ihrem interessengeleiteten Wunsch (Studium) und einer vermeintlich vernunftgeleiteten Entscheidung bzw. den Erwartungen, die an sie herangetragen werden (Berufsausbildung). Beide Personen sind sich ihrer Fähigkeiten bewusst und aktiv in ihrer Herangehensweise, aber sehen sich mehr oder weniger häufig mit Vorurteilen bzw. divergierenden Stimmen konfrontiert. Von Katerina erwartet man, wie oben bereits thematisiert, als junge Mutter ein hohes Verantwortungsbewusstsein, eine Reife und dementsprechend eine finanziell motivierte Berufswahl zugunsten einer Berufsausbildung. Ahmed hat familiär volle Befürwortung hinsichtlich eines Studiums, erlebte jedoch früher, wie (im schulischen Kontext) sein Selbstbild und seine Außenwirkung, die ihm zurückgespiegelt wird, voneinander abwichen, da er fälschlicherweise als desinteressiert wahrgenommen wurde.

An diesem Punkt lässt sich eine Parallele zwischen beiden Fällen herausarbeiten: Der jeweilige Talentscout setzt in seiner Arbeit genau dort an, wo die Person steht, und spricht sie in einer Art und Weise an, die auf große Resonanz bei den Interviewten stößt und einen vorhandenen Bedarf füllt:

- Ahmed wird von Kenan schon beim Kennenlernen positiv „überrascht“ (Z. 402), weil dieser ihn als interessiert wahrnimmt und anspricht, obwohl er nach eigener Aussage manchmal so wirkt, als ob „mich nichts interessiert“ (Z. 403). In der Beratung knüpft Kenan an Ahmeds Zielorientierung an und bietet ihm in jeder Situation Unterstützung, ohne dass

Ahmed das Gefühl hat, seine aktive Rolle und Selbststeuerung abzugeben. Ahmed beschreibt Kenan als „Dealer über Informationen“ (Z. 463), „egal zu was ich Fragen hatte der hatte immer irgendeine Person, mit der ich darüber sprechen konnte“ (Z. 461–462). Die Unterstützung durch Kenan besteht vor allem in einer Art gemeinsamer Strategieentwicklung, wozu auch die Weitergabe von Informationen gehört. In Ahmeds Erzählungen dokumentiert sich eine bündnisartige Zusammenarbeit zwischen ihm und Kenan.

- Katerina erfährt beim ersten Gespräch mit Talentscout Melanie eine Wertschätzung, die sie in der Form von anderer Seite nicht erhält: „und ähm Melanie war auch voll begeistert @von mir@ @(.)@ meinte so, ja ich kann verstehen wieso der Herr Schindler [Schulsozialarbeiter] so über dich spricht so toll und dass ich so klasse bin und sowas“ (Z. 56–58). Melanie wird für sie zu einer immer ansprechbaren Unterstützung, mit der sie bei Entscheidungen und Fragen Rücksprache hält und die ihr ein Gefühl von Sicherheit gibt. Neben dieser für Katerina bedeutsamen emotionalen Unterstützung, findet sie in Talentscout Melanie eine Person, die ihr die gewünschte Autonomie in ihrer Berufswahl zugesteht: „Melanie meinte zum Beispiel immer zu mir wenn du jetzt ne Ausbildung machst oder dein Studium wir stehen hinter dir, wir helfen dir, es ist deine Entscheidung, was du machen möchtest“ (Z. 579–581). Ergänzend zu dieser emotionalen und interpretativen Unterstützung erhält Katerina durch Melanie praktische und informative Unterstützung, z. B. bezüglich finanzieller Fragen (BAföG, Nebenjob). Insgesamt dokumentiert sich eine enge und persönliche Beziehung von Katerina zu Melanie.

Auch wenn die Unterstützung, die der Abiturient und die Abiturientin erleben, sich unterscheidet, lässt sich die jeweilige Zusammenarbeit mit dem Talentscout ähnlich einordnen. Für beide deckt der Talentscout genau die vorhandenen Bedarfe ab, es gibt eine Zusammenarbeit, die auf einer (unausgesprochenen) Übereinkunft zum Umgang miteinander zu fußen scheint und wenig formell wirkt. Es lässt sich von einem Bündnis zwischen Schüler/-in und Talentscout sprechen, in dem Sinne, dass der Talentscout als Weggefährte bzw. Weggefährtin in der Orientierungsphase und beim nachschulischen Übergang fungiert.

Das Interview mit Cem offenbart einige Kontraste und verdeutlicht auf andere Art die Verquickung des Talentscoutings (aus Perspektive der Abiturientinnen bzw. der Abiturienten) mit der individuellen Situation im Berufsorientierungsprozess. Wie beschrieben, befindet Cem sich in einer Findungsphase mit krisenhaften Zügen. Dies dokumentiert sich in der Art und Weise seiner Erzählung und wird auch von ihm expliziert. Auf die Frage der Interviewerin nach seinem Kennenlernen mit dem Talentscout, erzählt Cem, wie Kenan sich in der Stufensitzung vorstellte, und spricht über seine Reaktion: „mich hats eigentlich gar nicht am Anfang interessiert, weil ich ja nicht wusste, was ich nach der Schule machen möchte deshalb ähm (.) wollte ich eigentlich nichts damit zu tun haben“ (Z. 428–430). An dieser sowie weiteren Stellen zeigt sich, dass Cem das Thema Berufsorientierung ausblenden möchte und ihn die Konfrontation damit belastet. Er reflektiert dies und sagt, dass er „einfach psychisch nicht bereit war ähm was Neues da anzufangen“ (Z. 459–460). Dennoch kommt er

über seine Beratungslehrerin zu einem ersten Treffen mit Kenan. Die regelmäßigen Treffen sind für ihn z. T. mit einer Belastung verbunden, weil er sich „so verpflichtet gefühlt“ (Z. 39) hat, gemeinsam besprochene Ideen „durchzuziehen“ (Z. 38). Im Kontrast dazu steht Cems Schilderung von Kenans Reaktion auf seine Ideenwechsel: „der hat dann gesagt, wenn du das so machen möchtest, dann machen wir das auch so“ (Z. 42) sowie Cems Bewertung der Beratung: „das hat mir eigentlich auch sehr oft geholfen“ (Z. 36–37) oder „im Nachhinein hab ich gemerkt dass das eigentlich doch was bringt (Z. 599). Cem ist es jedoch nicht möglich das Talentscouting für sich zu nutzen, da er sich eher in einer Phase der Verschließung (vor dem Ende der Schulzeit) befindet. Im Vergleich zu Ahmed und Katerina ist Cem deutlich abgegrenzter, eine Art Bündnis mit dem Talentscout dokumentiert sich nicht, sondern vielmehr eine Ambivalenz gegenüber der Unterstützung.

Neben diesen kontrastierenden Fällen zeigen sich auch Zwischenformen. Beispielsweise dokumentiert sich in einigen Interviews eine Form der Zusammenarbeit, die durch eine Bedürfnisbefriedigung und Erwartungserfüllung geprägt ist und sich eher als punktuelle Unterstützung statt als Wegbegleitung einordnen lässt.

6 Talentscouts als soziales Kapital? Zusammenfassung und Diskussion

Anliegen des vorliegenden Beitrags war es, sowohl aus theoretischer Perspektive als auch anhand von empirischem Material die Handlungspraxis von Bildungsaufsteigern und -aufsteigerinnen im Berufsorientierungsprozess sowie die Relevanz von Sozialkapital und sozialer Unterstützung (durch den Talentscout) in diesem Kontext herauszuarbeiten. Im Fokus stand die Heterogenität beruflicher Orientierung, die sich in der individuellen Zusammenarbeit mit dem Talentscout widerspiegelt.

Die vorliegenden Ergebnisse unterstreichen die Heterogenität von sozialen Kontexten, persönlichen Merkmalen und Selbstwirksamkeitserwartungen (im Sinne der SCCT) der Interviewten. Deutlich wird, wie diese Individualität sich im Talentscouting niederschlägt, beispielsweise lassen sich in den Fällen alle Formen sozialer Unterstützung (vgl. House 1981) feststellen. In den diskutierten Fällen von Ahmed und Katerina zeigt sich eine Anschlussfähigkeit zwischen den Orientierungen der Interviewten und dem Ansatzpunkt ihres Talentscouts, die zu einer bündnisartigen Zusammenarbeit führt. In dem Zusammenhang lässt sich, anknüpfend an die Forschungsbefunde zu Bildungsaufstiegen, der Talentscout bzw. dessen Ressourcen durchaus als Sozialkapital der Bildungsaufsteiger/-innen einordnen. Dies ist insofern bemerkenswert, als es sich beim Talentscout um einen professionellen Akteur handelt, der für einzelne junge Menschen zum signifikanten Anderen wird. Der Fall Cem zeigt jedoch, dass die „Wirkung“ des verfügbaren Sozialkapitals nicht nur vom persönlichen Netzwerk und den damit verbundenen Ressourcen abhängt, sondern letztlich davon, „welche Ressourcen ein Individuum aus diesen Beziehungen ziehen, mobilisieren und somit für sich nutzbar machen kann“ (ALLMENDINGER/EBNER/NIKOLAI 2007, S. 489).

Die Ergebnisse schließen an bereits vorliegende Befunde der Berufswahlforschung an (vgl. Kap. 3) und unterstreichen vor allem die Bedeutung von individualisierten Angeboten und der Verknüpfung von informativer und interpretativer Unterstützung. Darüber hinaus zeigen die Interviewrekonstruktionen einige zusätzliche Aspekte, die spezifisch für die Gruppe der Bildungsaufsteiger/-innen zu sein scheinen. Insbesondere bei fehlender familiärer Unterstützung wird die (emotionale) Relevanz von potenziell verfügbarer Unterstützung, unabhängig von der letztlichen Inanspruchnahme, deutlich. Bei allen drei diskutierten Fällen besteht auch nach dem Abitur Unterstützungsbedarf. Die Gründe dafür reichen von einer fortdauernden Orientierungsphase (Cem), einer Verzögerung der Studienaufnahme (Ahmed) bis hin zu punktuell wiederkehrendem Bedarf an informativer Unterstützung (beispielsweise zu finanziellen und organisatorischen Fragen) und dauerhaftem Bedarf an emotionaler Unterstützung im Sinne von Rückhalt (Katerina). Hier wird deutlich, dass berufliche Entscheidungen, insbesondere für Bildungsaufsteiger/-innen, mit anderen Lebensbereichen verknüpft sind und eine isolierte berufliche Beratung den z. T. komplexen Herausforderungen nicht gerecht werden kann. Viele Aspekte, die für Heranwachsende aus Akademikerfamilien selbstverständlich erscheinen oder mit elterlicher Unterstützung einfach zu meistern sind (z. B. das Bezahlen der Semestergebühren nach der Einschreibung), können für Abiturienten und Abiturientinnen ohne hinreichende familiäre Ressourcen zu einer unüberwindbaren Barriere werden, wenn keine kurzfristige Unterstützung verfügbar ist.

Im Rahmen dieses Beitrags konnten lediglich Ausschnitte von Zwischenergebnissen der empirischen Studie diskutiert werden. Insofern liegt hiermit noch keine abgeschlossene Systematisierung von Befunden vor, sondern es werden lediglich Einblicke in einzelne Fälle und Aspekte gewährt. Die Stärke der Methodologie der dokumentarischen Methode besteht darin, Zugang zu den handlungsleitenden Orientierungsrahmen zu erhalten, die sich von den artikulierten Orientierungsschemata unterscheiden können. Das qualitativ-rekonstruktive Untersuchungsdesign vermag es jedoch nicht, einzelne Formen sozialer Unterstützung konkret zu operationalisieren und damit zu messen, welche Formen der sozialen Unterstützung im Kontext des Talentscoutings am stärksten wahrgenommen oder als besonders hilfreich bewertet werden.

Literatur

- ALLMENDINGER, Jutta; EBNER, Christian; NIKOLAI, Rita: Soziale Beziehungen und Bildungserwerb. In: FRANZEN, Axel; FREITAG, Markus (Hrsg.) Sozialkapital. Grundlagen und Anwendungen. Wiesbaden 2007, S. 487–513
- BECKER, Rolf: Warum bildungsferne Gruppen von der Universität fernbleiben und wie man sie für das Studium an der Universität gewinnen könnte. In: KRÜGER, Heinz-Hermann; RABE-KLEBERG, Ursula; KRAMER, Rolf-Torsten; BUDDE, Jürgen (Hrsg.): Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule. 2. Aufl. Wiesbaden 2011, S. 223–235

- BOHNSACK, Ralf; NENTWIG-GESEMANN, Iris; NOHL, Arnd-Michael (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. 3. Aufl. Wiesbaden 2013
- BOURDIEU, Pierre: Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: KRECKEL, Reinhard (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. Göttingen 1983, S. 183–198
- BRÜGGEMANN, Tim; RAHN, Sylvia (Hrsg.): Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Münster 2013
- BRÜMMER, Felix; WARNING, Sonja; NIEHUES, Wenke; WÜRMSEER, Grit; LÜCKE, Carina: Wissenschaftliche Begleitung des Studienkompass. Zusammenfassung des Abschlussberichts. Hamburg 2014
- DRIESEL-LANGE, Katja; OHLEMANN, Svenja; MORGENSTERN, Iris: Fördern Lehrpersonen den Berufswahlprozess Jugendlicher? Der Einfluss von sozialer Unterstützung auf die Entwicklung von Berufswahlkompetenz bei Gymnasiastinnen und Gymnasiasten. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation (2018), 4, S. 343–360
- EL-MAFAALANI, Aladin: BildungsaufsteigerInnen aus benachteiligten Milieus. Wiesbaden 2012
- FRANKE, Barbara; SCHNEIDER, Heidrun: Informationsverhalten bei der Studien- und Berufsausbildungswahl. Studienberechtigte 2012 ein halbes Jahr vor und ein halbes Jahr nach Schulabschluss. Forum Hochschule 1 | 2015. Hannover 2015
- HOUSE, James S.: Work stress and social support. Reading, Massachusetts 1981
- HURRELMANN, Klaus; KÖCHER, Renate; SOMMER, Michael: Kinder der Einheit. Same same but (still) different. Die McDonald's Ausbildungsstudie 2019. Eine Repräsentativbefragung junger Menschen im Alter von 15 bis unter 25 Jahren. Düsseldorf 2019
- KOTTMANN, Marcus; MEETZ, Frank: Das nordrhein-westfälische Talentscouting in und mit Schulen. Haltung als Kernelement der Förderung von Talenten aus weniger privilegierten Familien. In: ROTTER, Carolin; SCHÜLKE, Carsten; BRESSLER, Christoph (Hrsg.): Lehrerhandeln – eine Frage der Haltung? Weinheim 2019, S. 153–171
- KRACKE, Nancy; BUCK, Daniel; MIDDENDORFF, Elke: Beteiligung an Hochschulbildung. Chancen(un)gleichheit in Deutschland. DZHW-Brief (2018) 3. Hannover 2018
- LENT, Robert W.; BROWN, Steven D.; HACKETT, Gail: Contextual Supports and Barriers to Career Choice. A Social Cognitive Analysis. In: Journal of Counseling Psychology (2000) 1, S. 36–49
- LENT, Robert W.; BROWN, Steven D.; HACKETT, Gail: Social Cognitive Career Theory. In: BROWN, Duane (Hrsg.): Career choice and development. 4. ed. San Francisco 2002, S. 255–311
- MOHRENWEISER, Jens; PFEIFFER, Friedhelm: Zur Entwicklung der studienspezifischen Selbstwirksamkeit in der Oberstufe. In: Journal for Labour Market Research (2016) 1, S. 77–95
- NEUENSCHWANDER, Markus P.; GERBER, Michelle; FRANK, Nicole; ROTTERMANN, Benno: Schule und Beruf. Wege in die Erwerbstätigkeit. Wiesbaden 2012

- NOHL, Arnd-Michael: Interview und Dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. 5. Aufl. Wiesbaden 2017
- OECHSLE, Mechtild; KNAUF, Helen; MASCHETZKE, Christiane; ROSOWSKI, Elke (Hrsg.): Abitur und was dann? Berufsorientierung und Lebensplanung junger Frauen und Männer und der Einfluss von Schule und Eltern. Wiesbaden 2009
- OSTERMANN, Anna; FREUDENBERG, Andrea; DRIESEL-LANGE, Katja: Möglichkeiten der Förderung berufswahlkompetenter Studienwahlentscheidungen in MINT-Fächern. In: BRÜGGEMANN, Tim; DRIESEL-LANGE, Katja; WEYER, Christian (Hrsg.): Instrumente zur Berufsorientierung. Pädagogische Praxis im wissenschaftlichen Diskurs. Münster 2017, S. 187–197
- PETER, Frauke; RUSCONI, Alessandra; SOLGA, Heike; SPIESS, C. Katharina; ZAMBRE, Vaishali: Informationen zum Studium verringern soziale Unterschiede bei der Studienabsicht von AbiturientInnen. In: DIW Wochenbericht (2016) 26, S. 555–566
- RICHTER, Maria: Berufsorientierung von HauptschülerInnen. Zur Bedeutung von Eltern, Peers und ethnischer Herkunft. Wiesbaden 2016
- SCHINDLER, Nicola: Lehrerunterstützung im Kontext der Berufswahl von Jugendlichen. Dissertation. Jena 2012
- SCHMIDT-KODDENBERG, Angelika; ZORN, Simone: Zukunft gesucht! Berufs- und Studienorientierung in der Sek. II. Opladen 2012
- SPIEGLER, Thomas: Erfolgreiche Bildungsaufstiege. Ressourcen und Bedingungen. Weinheim 2015
- SÜSSLIN, Werner: Einfluss von Eltern auf die Berufsorientierung ihrer Kinder. In: VODAFONE STIFTUNG DEUTSCHLAND GMBH (Hrsg.): Schule, und dann? Herausforderungen bei der Berufsorientierung von Schülern in Deutschland. Düsseldorf 2014, S. 6–15
- WITZEL, Andreas: Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen. Frankfurt am Main 1982

IV. Konzepte domänenspezifischer beruflicher Orientierung

Christopher Keller, Elena Makarova, Anna K. Döring

► Förderung der Exploration im Berufswahlprozess mit *Serious Games* am Beispiel von *like2be*

Mit dem Eintritt in die Sekundarstufe I beginnt für Jugendliche die intensive Auseinandersetzung mit der eigenen Berufswahl. Folglich wurde ein fächerübergreifender Berufswahlunterricht in das Schweizer Volksschulcurriculum integriert. Die Lehrpersonen sollen die Jugendlichen für eine intensive Entdeckungsreise durch die Berufswelt motivieren und sie in ihrer individuellen beruflichen Orientierung unterstützen, damit diese eine persönlich passende Berufswahlentscheidung treffen können. Da die Umsetzung dieser Forderung hoch komplex erscheint, werden innovative didaktische Konzepte benötigt. Eine Möglichkeit zum aktiven Explorieren der Berufswelt bietet das *Serious Game like2be*, was die Ergebnisse aus einer Pilotstudie zu dessen Wirksamkeit im Schulunterricht zeigen.

1 Die Berufswahl von Jugendlichen

Der Einstieg in die Arbeitswelt ist für Jugendliche ein besonderes biografisches Ereignis. Der berufliche Weg, welchen Jugendliche nach der obligatorischen Schulzeit einschlagen, ist das Resultat einer persönlichen Berufswahl. Die Berufswahl kennzeichnet sich durch ihren Charakter eines „längerfristigen Entwicklungsprozesses“ (HARTKOPF 2013, S. 43) und stellt vor allem für Jugendliche eine besondere Herausforderung dar (vgl. HERZOG/NEUENSCHWADER/WANNACK 2006, S. 11).

Die Berufswahl beginnt bereits in der frühen Kindheit und geht mit der individuellen Persönlichkeitsentwicklung von Jugendlichen einher (vgl. HERZOG/NEUENSCHWADER/WANNACK 2006, S. 11; HERZOG/MAKAROVA 2013, S. 78; ROTTERMANN 2017, S. 30). So durchlaufen Jugendliche bis zum Eintritt in das Erwachsenenleben unterschiedliche Phasen der Berufswahl; von der Identifikation mit Idolen und Vorstellungen über Traumberufe (vgl. HERZOG/MAKAROVA 2013, S. 78) über konkrete Berufswünschen bis hin zur Neuorientierung bei beruflichen Präferenzen (vgl. ebd.). In jeder Phase wirken persönliche Interessen, Werte, Kenntnisse und Eignungen, Empfehlungen, Wünsche, Möglichkeiten sowie die Entwicklung der eigenen Persönlichkeit richtungsweisend für eine künftige berufliche Karriere

(vgl. HERZOG/NEUENSCHWADER/WANNACK 2006, S. 14ff.; HERZOG/MAKAROVA 2013, S. 78; HIRSCHI 2013, S. 38). Zentral ist dabei der Aspekt, dass Berufssuchende persönliche Eigenschaften mit den Merkmalen eines Berufs vergleichen. Sie streben nach einer bestmöglichen Passung als harmonisierende Verbindung zwischen Mensch und Beruf (vgl. HERZOG/NEUENSCHWADER/WANNACK 2006, S. 14). Ist diese Passung besonders hoch, wird angenommen, dass die Grundlagen für eine erhöhte Produktivität sowie Berufszufriedenheit gegeben sind (vgl. ebd., S. 14ff.). Darüber hinaus spielt, nebst der individuellen Entwicklung, der Einfluss des sozialen Umfelds eine wichtige Rolle in der Berufswahl von Jugendlichen (vgl. GOTTFREDSON 2002, S. 88ff.; HERZOG/NEUENSCHWADER/WANNACK 2006, S. 14ff.). Bereits während ihrer Kindheit nehmen sie wahr, wie ihr soziales Umfeld das Sozialprestige und die Geschlechtstypik einzelner Berufe einschätzt und beurteilt. Die Meinungen nisten sich sukzessiv im beruflichen Selbstkonzept von Jugendlichen ein und haben später einen Einfluss auf die eigene Berufswahl (vgl. HERZOG/NEUENSCHWADER/WANNACK 2006, S. 21).

Eine besondere Herausforderung in der Berufswahl stellt für Jugendliche die Entscheidung für eine bestimmte berufliche Tätigkeit dar. Sie definiert, „wie gut der Schritt ins Erwachsenenleben gelingt“ (HERZOG/NEUENSCHWADER/WANNACK 2006, S. 11). Schließlich sollen die Merkmale des Berufs, auf welchen die Entscheidung fällt, möglichst gut mit persönlichen Eigenschaften harmonisieren (vgl. ebd., S. 14ff.). Jedoch steht vielen Jugendlichen letztlich eine limitierte Anzahl an beruflichen Möglichkeiten zur Auswahl, weil die Zone mit verfügbaren Berufen sowohl infolge persönlicher Überzeugungen als auch durch Anforderungen seitens des Arbeitsmarkts schrumpft (vgl. ebd., S. 11). Folglich entwickelt sich die Berufswahl für etliche Jugendliche vielmehr zu einem Berufswahlkompromiss (vgl. GOTTFREDSON 2002, S. 100ff.).

Um solchen Einschränkungen im Berufswahlprozess entgegenzuwirken, wurde im neuen Schweizer Volksschulcurriculum (Lehrplan21) das Unterrichtsfach „Berufliche Orientierung“ als fächerübergreifender Berufswahlunterricht in der Sekundarstufe I integriert (vgl. D-EDK 2014, S. 7). Diesem Berufswahlunterricht wird von der Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK) eine große Bedeutung zugeschrieben. Sie betrachtet den Übertritt in die Erstausbildung auf der Sekundarstufe II unter Berücksichtigung, dass alternative Veränderungen stets möglich sein können, als Beginn einer langfristigen Karriereplanung (vgl. D-EDK 2016, S. 3ff.).

Das Unterrichtsfach „Berufliche Orientierung“ wurde geschaffen, um den Jugendlichen nach Abschluss der Sekundarstufe I eine erfolgreiche Integration in den Arbeitsmarkt zu ermöglichen (vgl. ebd., S. 3). Dazu soll es einen Überblick über das kontinuierlich ansteigende Volumen an unterschiedlichen Ausbildungsmöglichkeiten bieten, gleichzeitig basale Qualifikationen vermitteln und alle Schülerinnen und Schüler befähigen, bis zum Ende der obligatorischen Schulzeit eine bewusste und individuelle Entscheidung hinsichtlich ihrer zukünftigen Bildungskarriere treffen zu können. Diese Entscheidung soll den persönlichen Wünschen und Möglichkeiten der Jugendlichen bestmöglich entsprechen und zugleich mit den Erwartungen, Anforderungen sowie den Bedürfnissen des sozialen Umfeldes, der Gesellschaft und des aktuellen Zeitalters korrespondieren (vgl. ebd., S. 3ff.).

2 Explorieren als Voraussetzung für eine gelingende Berufswahl

Im Schulunterricht „Berufliche Orientierung“ sollen Lehrpersonen Aktivitäten initiieren, durch welche die Jugendlichen den schweizerischen (Aus-)Bildungsraum entdecken und individuelle berufliche Erfahrungen machen können (vgl. ebd., S. 4ff.). Solche Aktivitäten werden mit dem Begriff „Explorieren“ beschrieben. Im Zuge intensiven Explorierens setzen sich die Jugendlichen mit eigenen Fähigkeiten, Interessen und individuellen Wünschen sowie mit sozialen, kulturellen und geschlechtsspezifischen Normen, Prägungen und Diskriminierungen innerhalb der Berufswelt auseinander (vgl. ebd.).

Die D-EDK sieht intensives Explorieren als notwendigen Schritt, damit die Jugendlichen eine bewusste und persönlich passende Wahl ihres zukünftigen Bildungs- und Berufszieles treffen können (vgl. ebd., S. 3ff.). Ähnliche Meinungen vertreten Forschende im Feld der Berufswahl. So sei

„das berufliche Verhalten im Jugendalter und im frühen Erwachsenenalter vor allem durch exploratorische Aktivitäten und die Entwicklung einer beruflichen Zukunftsperspektive gekennzeichnet. Die exploratorische Aktivität bezieht sich dabei sowohl auf die berufliche Identitätsfindung [...] wie auf die Erkundung der Arbeits- und Berufswelt“ (HARTKOPF 2013, S. 44).

Dieses Erkunden der beruflichen Interessen und Fähigkeiten und damit einhergehend das Bilden von Werten und Einstellungen zum Berufsleben hilft Jugendlichen, ein berufliches Selbstkonzept zu bilden, woraus berufliche Ziele entstehen und sich im Anschluss die Planung der nächsten beruflichen Schritte ergibt (vgl. ebd., S. 45). Weiter führt Explorieren zur Entwicklung einer Berufswahlreife, die Jugendliche „darauf vorbereitet und dazu in die Lage versetzt, eine ihrer Persönlichkeit gemäße und hinsichtlich der verfügbaren beruflichen Möglichkeiten realistische Berufs- und Laufbahnentscheidung zu treffen“ (ebd., S. 44). Zudem bereiten sie sich im Zuge der Exploration auf den Eintritt in das Berufsleben vor und eignen sich erste notwendige Kompetenzen an, um im Berufsleben voranzukommen (vgl. KRACKE/SCHMITT-RODERMUND 2001, S. 143). Außerdem begünstigt intensives Explorieren die Konstruktion einer eigenen beruflichen Identität, welche in einer Zeit, die von raschem sozialen Wandel geprägt ist, stets als Orientierungshilfe für die persönliche Karriere dienen kann (vgl. ebd., S. 142).

Obschon sich intensives Explorieren als ein Faktor für eine gelingende Berufswahl präsentiert, sind weitere Aspekte in dessen Zusammenhang zu beachten. So ist der Zeitpunkt durchaus wichtig: Je eher die Jugendlichen ihre beruflichen Aspirationen reflektieren und sich nach realistischen Optionen im Anschluss an die obligatorische Schulzeit erkundigen, desto günstiger und erfolversprechender erscheint die Ausgangslage (vgl. NEUENSCHWANDER 2013, S. 199). Ähnliches gilt für schulische Leistungen: Je besser die schulischen Leistungen sind, desto wahrscheinlicher wird eine passende Berufswahl (vgl. NEUENSCHWANDER u. a. 2012, S. 327ff.). Gleichzeitig müssen solche Faktoren berücksichtigt werden, auf wel-

che Jugendliche keinen direkten Einfluss haben, die aber relevant für ihre berufliche Exploration sein können, beispielsweise das soziale Umfeld (vgl. ebd.).

Mit dem Unterrichtsfach „Berufliche Orientierung“ wurde auf schulischer Ebene ein Raum für intensives Explorieren geschaffen. Folglich werden innovative methodisch-didaktische Werkzeuge zur wirksamen Unterrichtsgestaltung benötigt. Eine Möglichkeit dafür stellt das *Serious Game like2be* dar. Es wurde speziell zur Unterstützung von Jugendlichen entwickelt, die sich mitten im Berufswahlprozess befinden.

3 Serious Games als innovative Lernmethoden

Serious Games sind digitale Lernspiele und beinhalten einen Simulationscharakter. Sie kombinieren Lernen und Spaß, wodurch sich ihr pädagogisch wertvolles Potenzial kennzeichnet. Da sie explizit für spezifische Zielgruppen entwickelt werden und somit deren Bedürfnissen und Fähigkeiten entsprechen, kann ihr Einsatz zu einer Steigerung der intrinsischen Lernmotivation führen und so das Lernen effektiv unterstützen (vgl. HAINEY u. a. 2011, S. 29ff.; BREITLAUCH 2012, S. 91ff.). *Serious Games* ermöglichen den Schülerinnen und Schülern, in einem persönlich passenden Tempo zu lernen. Zudem können individualisierte Feedbacks zum Fortschritt oder Hilfestellungen zum Weiterkommen mit einfachen Knopfdrücken angefordert werden (vgl. MAKAROVA/LÜTHI/HOFMANN 2017, S. 244). Weiter sprechen sie durch ihre Darstellungsform unterschiedliche Sinne an, weshalb die Informationsvermittlung eine neue Dimension erhält (vgl. DRIESEL-LANGE/OHLEMANN 2019, S. 210ff.). Auch lassen *Serious Games* verschiedene Lernorte außerhalb der Schule zu, was selbstgesteuerte Lernprozesse unterstützt (vgl. ebd., S. 211). Demnach bieten sich *Serious Games* für einen Einsatz in der Schule an, speziell im Schulunterricht „Berufliche Orientierung“, um Jugendliche persönlich, individuell und möglichst differenziert zu fördern (vgl. MAKAROVA/LÜTHI/HOFMANN 2017, S. 244).

3.1 Wofür Serious Games in der Schule eingesetzt werden

Die technologische Entwicklung schreitet seit einigen Jahren in rasantem Tempo voran und wirkt sich auf die weltweite Bildung aus. Sinnbildlich für den Fortschritt im pädagogischen Bereich ist das Lernen mit *Serious Games*. Ihre Anwendung im Schulunterricht verändert konventionelle Unterrichtsmethoden und wird seither zu einem international populären Forschungsthema (vgl. YANG/CHU/CHIANG 2018, S. 322). Studien zeigen, dass in den vergangenen Jahren ausgewählte *Serious Games* zu unterschiedlichen Zwecken in den Schulunterricht verschiedener Länder integriert wurden. Dabei wurden sie sowohl für den Kompetenzerwerb in der Muttersprache sowie in Fremdsprachen als auch in Fächern wie Geschichte, Ethik, Kunst, Mathematik (vgl. WASTIAU/KEARNEY/VAN DEN BERGHE 2009, S. 7ff.) oder Naturwissenschaften (vgl. VU/FEINSTEIN 2017, S. 582) etabliert. Ebenso wurden *Serious Games* erfolgreich eingesetzt, um Schulphobie zu mindern (vgl. WASTIAU/KEARNEY/VAN DEN BERGHE 2009, S. 31ff.). Weiter wurden *Serious Games* zum Erwerb von zoologischem Wissen in

den Schulunterricht integriert (vgl. ebd., S. 54ff.) oder gezielt verwendet, um Schülerinnen und Schüler auf spielerische Weise für Gefahren im Internet zu sensibilisieren (vgl. ITEN/PETKO 2016, S. 152). Auch in der beruflichen Aus- und Weiterbildung wird kontinuierlich auf das Potenzial von *Serious Games* gesetzt (vgl. POURABDOLLAHIAN/TAISCH/KERGA 2012, S. 256ff.; CAIN/PIASCIK 2015, S. 1ff.; LECOMPTE/ELIZONDO/WATSON 2015, S. 204ff.; WILSON/CALONGNE/HENDERSON 2015, S. 84ff.). So verwenden vor allem kaufmännisch orientierte Unternehmen *Serious Games* für Schulungszwecke (vgl. DICHEVA u. a. 2015, S. 75ff.).

3.2 Empirische Erkenntnisse über Serious Games

Im wissenschaftlichen Kontext wird ein *Serious Game* vielfach als „ein Computerspiel betrachtet, welches darauf abzielt, spielerisch Lerninhalte zu vermitteln. Dies bedeutet, dass das inhärente Belohnungssystem, welches in spielerischen Herausforderungen besteht, genutzt werden kann, um [...] Motivation beim Lernen zu erzeugen“ (BREITLAUCH 2012, S. 93). Die Lernmotivation scheint für die Forschung von grundlegender Bedeutung. Durch die Integration von Spielspaß, Lernen und Simulation und unter Berücksichtigung der für eine Zielgruppe relevanten Bedürfnisse und Fähigkeiten bewirken *Serious Games* eine Steigerung der intrinsischen Lernmotivation (vgl. MARTENS/DIENER/MALO 2008, S. 176ff.; DERBALI/FRASSON 2012, S. 8ff.; BREITLAUCH 2012, S. 93; ERHEL/JAMET 2013, S. 157; CHEN/LAW 2016, S. 1201; ITEN/PETKO 2016, S. 158ff.; YANG/CHU/CHIANG 2018, S. 322ff.). Dabei ist vor allem der Aspekt zentral, dass *Serious Games* als „unterhaltend“ empfunden werden und so das persönliche Engagement steigern (vgl. LIEBERMAN 2006, S. 379ff.; ANNETTA u. a. 2009, S. 79).

Weiter können *Serious Games* das Aneignen von Fachwissen positiv beeinflussen und den Erwerb schulischer Grundkompetenzen bei Lernenden fördern (vgl. BOYLE/CONNOLY/HAINNEY 2011, S. 70ff.; CHU/CHANG 2014, S. 147; CHENG u. a. 2017, S. 246; VU/FEINSTEIN 2017, S. 586ff.; YANG/CHU/CHIANG 2018, S. 322ff.). Im Rahmen zweier unterschiedlicher Metaanalysen wurden die Effekte von *Serious Games* auf das Lernen analysiert. Aus der ersten geht hervor, dass durch das Lernen mit *Serious Games* höhere kognitive Leistungen und verbesserte Einstellungen zum Lernen erzielt werden als mit traditionellen Unterrichtsmethoden (vgl. VOGEL u. a. 2006, S. 235). Als Ursache wird die größere Aufmerksamkeit der Lernenden während des Lernens mit *Serious Games* genannt (vgl. ebd.). Die Ergebnisse der zweiten und aktuelleren Metaanalyse zeigen, dass durch den Einsatz von *Serious Games* eine „angenehme Stimmung“ (engl. „pleasant mood“) während des Lernens erzeugt wird, die letztlich eine Verbesserung der kognitiven Fähigkeiten begünstigt (vgl. ZHONGGEN 2019, S. 3).

Zudem konnte nachgewiesen werden, dass das Spielen von *Serious Games* persönliches Interesse an spezifischen Themen wecken kann, so beispielsweise das *Serious Game Serena Supergreen and the broken Blade*, welches konkret für die Berufswahl von Mädchen entwickelt wurde. Mit einer Wirksamkeitsevaluation konnte gezeigt werden, dass *Serena Supergreen and the broken Blade* das Interesse an technischen Berufen (MINT: Mathematik, Infor-

matik, Naturwissenschaft und Technik) bei Mädchen verstärkte, ohne dass das Interesse der Jungen negativ beeinflusst wurde (vgl. SPANGENBERGER u. a. 2018, S. 261ff.).

Die generelle Wirksamkeit von *Serious Games* im schulischen Kontext hängt von unterschiedlichen Faktoren ab. So spielt die generelle Erfahrung im Umgang mit digitalen Spielen eine wichtige Rolle. Zudem können die Erwartungen an die Spiele und auch das Alter von Spielerinnen und Spielern sowie deren kultureller Hintergrund und Geschlecht die Wirkung von *Serious Games* beeinflussen (vgl. LUKOSCH u. a. 2017, S. 310). Weiter wird darauf verwiesen, dass eine professionelle methodisch-didaktische Integration von *Serious Games* in den Schulunterricht eine entscheidende Komponente für deren Wirksamkeit darstellt (vgl. TOBIAS/FLETCHER 2007, S. 24; BREITLAUCH 2012, S. 93ff.; CHEN/LAW 2016, S. 1201ff.). Gleichwohl hat die Haltung der Lehrperson gegenüber digitalen Medien im Schulunterricht einen Einfluss auf deren Wirkung (vgl. DERBALI/FRASSON 2012, S. 8ff.).

Obschon eine Reihe von internationalen Studien zur Wirkung von *Serious Games* gefunden werden konnten, bleibt ihre Anzahl im Verhältnis zum Angebot an *Serious Games* eher klein. Zudem betritt die Wirksamkeitsforschung von *Serious Games* im Kontext der Berufswahl Neuland, obwohl der Einsatz von *Serious Games* ein großes Potenzial verspricht und einige Anwendungsmöglichkeiten vorhanden sind. Weiter fehlt es an Forschung zu effektiver methodisch-didaktischer Implementierung von *Serious Games* in den Schulunterricht.

4 Explorieren mit *like2be*

Der Schulunterricht „Berufliche Orientierung“ soll die Jugendlichen gezielt anregen, intensiv zu explorieren, und sie dabei unterstützen, dass ihnen der Übertritt in die Berufswelt gelingt (vgl. D-EDK 2016, S. 4ff.). Die Ansicht, dass eine ausgiebige Explorationsphase den Berufswahlprozess von Jugendlichen begünstigt, wird von der Wissenschaft weitgehend unterstützt (vgl. KRACKE/SCHMITT-RODERMUND 2001, S. 143; NEUENSCHWANDER u. a. 2012, S. 327ff.; HARTKOPF 2013, S. 44; NEUENSCHWANDER 2013, S. 199). Eine innovative Möglichkeit zum Explorieren im Rahmen der Berufswahl stellt das *Serious Game like2be* dar.

Like2be wurde unter Einbezug diverser Fachpersonen entwickelt. Es ist webbasiert und kann kostenlos mit Computern in deutscher, französischer sowie italienischer Sprache gespielt werden (www.like2be.ch). *Like2be* wurde speziell an Jugendliche der Sekundarstufe I adressiert, die sich mitten in ihrem Berufswahlprozess befinden (vgl. MAKAROVA/LÜTHI/HOFMANN 2017, S. 245). Mit *like2be* sollen Jugendliche auf eine spielerische Art und Weise ihre Kenntnisse über Berufe erweitern und gleichzeitig ihre Wünsche und Fähigkeiten hinsichtlich ihrer eigenen beruflichen Karriere reflektieren. Zudem fördert *like2be* die Sensibilisierung für eine (gender-)atypische Berufswahl (vgl. ebd.).

Wer *like2be* spielt, schlüpft in die Rolle einer Stellenvermittlerin/eines Stellenvermittlers. Die Spielenden müssen in vorgegebener Zeit Bewerbungsmappen punktuell lesen und die Bewerber/-innen zu passenden Arbeits- oder Ausbildungsstellen vermitteln. Auf eine passende Vermittlung folgt eine Beförderung und der Schwierigkeitsgrad steigt. Bei unpas-

senden Vermittlungen droht die Kündigung. *Like2be* umfasst 44 unterschiedliche Berufe, abwechslungsreich und teilweise androgyn gestaltete Spielfiguren im Comicstil (Avatare) sowie verschiedene Personenprofile.

Die in *like2be* integrierten Berufe stammen aus dem offiziellen schweizerischen Informationsportal für Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung (www.berufsberatung.ch). Es handelt sich dabei um Berufe, welche in der Schweiz auf verschiedenen Wegen erlernt werden können. So kann beispielsweise der Beruf „Coiffeuse/Coiffeur“ als Berufslehre im Anschluss an die Sekundarstufe I erlernt und ein eidgenössisch anerkanntes Diplom erworben werden (vgl. BERUFSBERATUNG.CH 2020), wohingegen der Einstieg in den Beruf als „Fachärztin/Facharzt für Chirurgie“ ein erfolgreich absolviertes Masterstudium im Bereich der Humanmedizin voraussetzt (vgl. ebd.) und somit einen längeren Ausbildungsweg erfordert.

5 Die Spiellogik und die Wirkmechanismen von *like2be*

In *like2be* lassen sich primär drei Wirkmechanismen erkennen, welche allfällige Effekte erzeugen. Ersterer soll die Steigerung der Lernmotivation bewirken. Insofern wurde *like2be* für die Berufswahl (Bedürfnis) von Jugendlichen (Zielgruppe) entwickelt; es vereint eine Kombination aus Spielspaß, Lernen und Simulation (vgl. MARTENS/DIENER/MALO 2008, S. 176ff.; BREITLAUCH 2012, S. 93). Im Spiel müssen die Jugendlichen unter Zeitdruck die Bewerbungsdossiers mitsamt Hinweisen auf die Lebensläufe von Bewerbern bzw. Bewerberinnen „scannen“ und diese dem bestmöglich passenden Stellenangebot zuordnen. Dabei „machen der Zeitfaktor, zusammen mit der Neugier und der Aussicht auf Spielerfolg den Spielreiz aus“ (MAKAROVA/LÜTHI/HOFMANN 2017, S. 246ff.).

Der zweite Wirkmechanismus lässt sich mit Aspekten der differenzialpsychologischen und typologischen Berufswahltheorie erklären (vgl. HERZOG/NEUENSCHWADER/WANNACK 2006, S. 14ff.). So können Jugendliche mit *like2be* zunächst ihr persönliches Wissen über Berufe erweitern, indem sie die Anforderungsprofile der vakanten Stellen studieren. Sie lernen beispielsweise, dass der Beruf „Coiffeuse/Coiffeur“ geregelte Arbeitszeiten bietet, wohingegen der Beruf „Fachärztin/Facharzt für Chirurgie“ unregelmäßige Arbeitszeiten mit sich bringt. Im Spiel analysieren Jugendliche, ob die individuellen Lebensbiografien, Berufswünsche sowie die Fähigkeiten der stellensuchenden Avatare mit den Anforderungen der vorhandenen Berufe harmonisieren. Während Jugendliche die Avatare den passenden Berufen zuordnen, erhalten sie unterschwellig die Gelegenheit, sich mit den Avataren zu vergleichen und die eigene Passungswahrnehmung zu einzelnen Berufen zu reflektieren (vgl. MAKAROVA/LÜTHI/HOFMANN 2017, S. 248ff.).

Der dritte Wirkmechanismus kann aus der sozialisationstheoretischen Perspektive nach Linda Gottfredson beschrieben werden. Im Kontext der Berufswahl rücken dabei jene Einflussfaktoren in den Fokus, deren Ursprung in der sozialen Umwelt liegt. So ist der Einfluss des Sozialprestiges und der Geschlechtertypik im Hinblick auf die Berufswahl weitaus einflussreicher als eigene Interessen, Fähigkeiten oder Einstellungen. Weil berufssuchende

Jugendliche bereits im frühen Kindesalter sukzessiv von gesellschaftlichen Stereotypen beeinflusst werden, folgt ihre Berufswahl in der Adoleszenz einem konkreten Muster (vgl. GOTTFREDSON 2002, S. 96ff.). Dies hat zur Folge, dass sich Frauen und Männer vorwiegend für Berufs- oder Studienrichtungen entscheiden, in welchen eine Dominanz des eigenen Geschlechts vorherrschend ist, was sich negativ auf die Rekrutierung von Fachpersonal und auf die Lebenschancen von Frauen und Männern auswirkt (vgl. MAKAROVA u. a. 2017, S. 181ff.). *Like2be* versucht einer solchen Entwicklung entgegenzuwirken. Dazu werden alle in *like2be* vorkommenden Bewerbungsdossiers bei jedem Spielstart willkürlich einer Spielfigur zugeteilt. Folglich können erfolgreiche Stellenvermittlungen und somit Spielerfolg nur dann eintreten, wenn Fähigkeiten, Fertigkeiten und individuelle Wünsche mit dem Stellenangebot verglichen werden. So können stereotypisierende Zuschreibungen von Geschlecht zu bestimmten Berufen vermieden werden (vgl. MAKAROVA/LÜTHI/HOFMANN 2017, S. 248). Durch *like2be* sollen Jugendliche dazu angeregt werden, eine persönlich passende Berufswahl zu treffen, ohne sich von gesellschaftlich implizierten Stereotypen beeinflussen zu lassen (vgl. GOTTFREDSON 2002, S. 96ff.; MAKAROVA/LÜTHI/HOFMANN 2017, S. 248ff.).

6 Die Pilotstudie zu *like2be* im Schulunterricht „Berufliche Orientierung“

Im Rahmen einer Pilotstudie an der Universität Basel wurde die Wirksamkeit von *like2be* ein erstes Mal evaluiert. Dabei wurde überprüft, welche Wirkung eine Intervention mit *like2be* auf die Kenntnisse über Berufe und das Interesse an Berufen bei Jugendlichen haben kann. Daraus entstanden zwei Hypothesen, welche mittels quantitativer Datenanalyse überprüft wurden:

- I: H_1 : Nach der Interventionsphase mit *like2be* zeigt sich bei Jugendlichen der Experimentalgruppe ein signifikanter Anstieg der Kenntnisse über einzelne Berufe im Vergleich zur Kontrollgruppe.
- II: H_1 : Nach der Interventionsphase mit *like2be* zeigt sich bei Jugendlichen der Experimentalgruppe ein signifikanter Anstieg des Interesses an einzelnen Berufen im Vergleich zur Kontrollgruppe.

Zudem wurde untersucht, ob ein konkreter Berufswunsch die Erweiterung des Interesses an Berufen und die Aneignung von Kenntnissen über Berufe beeinflusst. Dafür wurde innerhalb der Experimentalgruppe berechnet, wie viel Varianz mit einem konkreten Berufswunsch zum Zeitpunkt T_1 von den Kenntnissen über Berufe und dem Interesse an Berufen zum Zeitpunkt T_2 erklärt werden kann.

6.1 Das Forschungsdesign

Für die Überprüfung der Hypothesen wurde ein quasiexperimentelles Forschungsdesign gewählt, in welchem die Teilnehmenden zu zwei Messzeitpunkten befragt wurden (T_1 , T_2). Zwischen T_1 (November 2018) und T_2 (Dezember 2018) lag eine Interventionsphase von vier Wochen (siehe Abbildung 1). In der Interventionsphase spielten die Jugendlichen in der Experimentalgruppe *like2be* zweimal während einer gesamten Unterrichtslektion pro Woche. Insofern wurden alle verfügbaren Unterrichtslektionen für die Intervention verwendet. Während einer Unterrichtslektion blieb den Jugendlichen Zeit, um mit *like2be* ungefähr 20 bis 30 Berufe kennen zu lernen. Die Jugendlichen der Kontrollgruppe spielten *like2be* nicht. Sie folgten stattdessen dem Schulunterricht, welchen ihre Lehrperson geplant hatte (siehe Abbildung 2). Da die Lehrpersonen in der Schweiz eine Methodenfreiheit genießen, konnte nicht eruiert werden, welche Aktivitäten im Unterricht der Kontrollgruppe stattfanden. Die Lehrpersonen beider Gruppen verzichteten aber auf eine besonders intensive Phase im Schulunterricht „Berufliche Orientierung“ sowie auf andere außerordentliche Berufswahl-Aktivitäten (z. B. Besuch einer Berufsmesse) zwischen den beiden Messzeitpunkten. Ein kompletter Verzicht auf den Schulunterricht „Berufliche Orientierung“ war aufgrund curricularer Bestimmungen und auch der Wichtigkeit für die Jugendlichen der achten Klasse in der Kontrollgruppe keine Option. Im Anschluss an die Datenerhebung folgte die Datenanalyse.

Abbildung 1: Ablauf des Quasi-Experiments in der Experimentalgruppe



Quelle: eigene Darstellung

Abbildung 2: Ablauf des Quasi-Experiments in der Kontrollgruppe



Quelle: eigene Darstellung

6.2 Die Stichprobe

Mit insgesamt 14 Schulklassen aus fünf unterschiedlichen deutschsprachigen Kantonen wurden 244 Jugendliche für die Pilotstudie angemeldet. Die Rücklaufquote lag bei rund 70 Prozent, was eine endgültige Stichprobe von 169 Jugendlichen ergab. Die Jugendlichen waren zum Zeitpunkt der Studie in der achten Klasse (Sekundarstufe I) und wurden alle im Leistungsniveau „Erweitert“ (E) beschult. In der Gesamtstichprobe (N=169) lag der Anteil der Mädchen bei 50,9 Prozent, jener der Jungen bei 49,1 Prozent. Das durchschnittliche Alter lag bei 13,6 Jahren mit einer Standardabweichung von 0,6 Jahren. In der Experimentalgruppe (N=94) lag der Anteil der Mädchen bei 58,5 Prozent, jener der Jungen bei 41,5 Prozent. Das durchschnittliche Alter lag bei 13,6 Jahren mit einer Standardabweichung von 0,6 Jahren. In der Kontrollgruppe (N=75) betrug der Anteil der Mädchen 41,3 Prozent, jener der Jungen 58,7 Prozent. Das durchschnittliche Alter lag bei 13,7 Jahren mit einer Standardabweichung von 0,6 Jahren.

6.3 Die Operationalisierung

Die Jugendlichen wurden zu zwei Zeitpunkten mittels Onlinefragebogen befragt (T_1 , T_2). Für die Überprüfung der Erweiterung der Kenntnisse über einzelne Berufe wurde den Jugendlichen beider Untersuchungsgruppen zu beiden Zeitpunkten folgende Frage gestellt: „Wie viel weißt du über die folgenden Berufe?“ Im Anschluss bewerteten die Jugendlichen ihre Kenntnisse für jeden der 44 Berufe aus *like2be*, indem sie sich für eine der Antwortmöglichkeiten aus der vierstufigen Likert-Skala entschieden (siehe Abbildung 3).

Abbildung 3: Überprüfung der Kenntniserweiterung über einzelne Berufe

Wie viel weißt du über die folgenden Berufe?

Kreuze bei allen Berufen an, wie viel du über sie weißt.

Über diesen Beruf...

	...weiss ich noch nichts.	...weiss ich eher wenig.	...weiss ich ziemlich viel.	...weiss ich ganz genau Bescheid.
Fachfrau / Fachmann Bewegungs- und Gesundheitsförderung	☐	☐	☐	☐
Mediamatikerin / Mediamatiker	☐	☐	☐	☐
Laborantin / Laborant	☐	☐	☐	☐
Multimediaelektronikerin / Multimediaelektroniker	☐	☐	☐	☐
Fotografin / Fotograf	☐	☐	☐	☐
Coiffeuse / Coiffeur	☐	☐	☐	☐
Detailhandelsfachfrau / Detailhandelsfachmann Möbel	☐	☐	☐	☐
Detailhandelsassistentin / Detailhandelsassistent	☐	☐	☐	☐
Systemgastronomiefachfrau / Systemgastronomiefachmann	☐	☐	☐	☐

Quelle: eigene Darstellung

Um die Erhöhung des Interesses an einzelnen Berufen zu überprüfen, wurde den Jugendlichen beider Untersuchungsgruppen zu beiden Zeitpunkten folgende Frage gestellt: „Wie sehr interessieren dich folgende Berufe?“ Im Anschluss bewerteten die Jugendlichen ihr Interesse an jedem der 44 Berufe aus *like2be*, indem sie sich für eine der Antwortmöglichkeiten aus der vierstufigen Likert-Skala entschieden (siehe Abbildung 4).

Abbildung 4: Überprüfung der Erhöhung des Interesses an einzelnen Berufen

Wie sehr interessieren dich folgende Berufe?

Kreuze bei allen Berufen an, wie fest sie dich interessieren.

Dieser Beruf...

	...interessiert mich gar nicht.	...interessiert mich ein wenig.	...interessiert mich ziemlich.	...interessiert mich sehr.
Fachfrau / Fachmann Bewegungs- und Gesundheitsförderung	☐	☐	☐	☐
Mediamatikerin / Mediamatiker	☐	☐	☐	☐
Laborantin / Laborant	☐	☐	☐	☐
Multimediaelektronikerin / Multimediaelektroniker	☐	☐	☐	☐
Fotografin / Fotograf	☐	☐	☐	☐
Coiffeuse / Coiffeur	☐	☐	☐	☐
Detailhandelsfachfrau / Detailhandelsfachmann Möbel	☐	☐	☐	☐
Detailhandelsassistentin / Detailhandelsassistent	☐	☐	☐	☐
Systemgastronomiefachfrau / Systemgastronomiefachmann	☐	☐	☐	☐

Quelle: eigene Darstellung

Das Befragungstool generierte für die Antworten der Jugendlichen Werte von 1 bis 4 in aufsteigender Folge, woraus eine metrisch skalierte Variable gebildet wurde.

Damit der Einfluss eines bereits bestehenden Berufswunsches analysiert werden konnte, wurden alle Jugendlichen vor der Interventionsphase/dem Schulunterricht (T_1) gefragt: „Hast du bereits einen konkreten Berufswunsch?“ Die Jugendlichen entschieden sich entweder für die Antwort „Ja“ oder „Nein“. Das Befragungstool generierte eine kategorial skalierte Variable.

6.4 Die Auswertungsmethode

Für die Überprüfung der Hypothesen I und II wurde für jeden Beruf eine zwei-faktorielle Varianzanalyse durchgeführt. Dabei fungierten die Gruppenzugehörigkeit (Experimental- und Kontrollgruppe) als *Between-Subject-Faktor* und die beiden Messzeitpunkte (T_1 und T_2) als *Within-Subject-Faktor*. So konnten die Unterschiede zwischen der Experimental- und der Kontrollgruppe vor der Interventionsphase/dem Schulunterricht (T_1) und dem Zeitpunkt

nach der Interventionsphase/dem Schulunterricht (T_2) für jeden der 44 Berufe einzeln analysiert werden. Gesucht wurde nach signifikanten Interaktionseffekten, welche darauf hinweisen, dass die Veränderung zwischen den beiden Messzeitpunkten auf die Gruppenzugehörigkeit und somit die Intervention zurückzuführen ist.

Aufgrund der Tatsache, dass die Berufe bei jedem Spielstart von *like2be* willkürlich auftreten, musste bei einer kurzen Interventionsdauer von vier Wochen davon ausgegangen werden, dass den Jugendlichen womöglich nicht jeder Beruf präsentiert wurde. Demnach war zu erwarten, dass die Jugendlichen weder über alle Berufe ihre Kenntnisse erweitern noch ihr Interesse an allen Berufen gleichermaßen intensivieren konnten. So wurden die Berufe jeweils einzeln ausgewertet. Zudem wurden die Mädchen der Experimental- mit jenen der Kontrollgruppe verglichen. Gleiches galt für die Jungen. Eine geschlechtsgetrennte Analyse wurde gewählt, weil aus der Theorie bereits bekannt war, dass mit einer geschlechtstypischen Interessenlage in der Berufswahl gerechnet werden muss (vgl. GOTTFREDSON 2002, S. 96ff.; MAKAROVA u. a. 2017, S. 181).

Um zu überprüfen, inwiefern ein Berufswunsch die Erweiterung der Kenntnisse über Berufe und das Interesse an Berufen beeinflusst, wurde der Eta-Koeffizient als Zusammenhangsmaß innerhalb der Experimentalgruppe berechnet. So ergaben sich zwei voneinander unabhängige Berechnungen des Zusammenhangs der zum Zeitpunkt T_1 kategorial skalierten Variable des Berufswunschs sowie den zwei zum Zeitpunkt T_2 metrisch skalierten Variablen „Kenntnisse über einzelne Berufe“ sowie „Interesse an einzelnen Berufen“. Für die beiden Variablen wurde zum Zeitpunkt T_2 jeweils der Durchschnitt über alle 44 Berufe verwendet.

6.5 Die Resultate der Pilotstudie

Nachfolgend werden Berufe mit signifikanten Interaktionseffekten sowie die Ergebnisse aus der Berechnung des Eta-Koeffizienten präsentiert. Die Resultate dienen als Grundlage für die Überprüfung der Hypothesen.

6.5.1 Erweiterung der Kenntnisse über einzelne Berufe

Die Interaktionseffekte aus der Datenanalyse zeigen, dass die höheren Werte der Kenntnisse von den Mädchen aus der Experimentalgruppe auf die Intervention mit *like2be* zurückzuführen sind. So wiesen die Mädchen der Experimentalgruppe nach der Interventionsphase mit *like2be* signifikant höhere Kenntnisse über die Berufe Fachfrau für Systemgastronomie, Landschaftsgärtnerin, Goldschmiedin, Personalassistentin, Polygrafin und Architektin auf als die Mädchen der Kontrollgruppe (siehe Tabelle 1).

Tabelle 1: Kenntnisse von Mädchen über Berufe

Fachfrau für Systemgastronomie

Interaktionseffekt:	$F(1,84)=6.53, p=.012, \eta^2_{\text{partial}}=.07$
Experimentalgruppe:	$T_1 (M=1.16, SD=0.46), T_2 (M=1.51, SD=0.77)$
Kontrollgruppe:	$T_1 (M=1.13, SD=0.34), T_2 (M=1.13, SD=0.43)$
Haupteffekt Messzeitpunkt:	$F(1,84)=6.53, p=.012, \eta^2_{\text{partial}}=.07$
Haupteffekt experimentelle Bedingung:	$F(1,84)=3.87, p=.053, \eta^2_{\text{partial}}=.04$

Landschaftsgärtnerin

Interaktionseffekt:	$F(1,84)=5.73, p=.019, \eta^2_{\text{partial}}=.06$
Experimentalgruppe:	$T_1 (M=1.82, SD=.75), T_2 (M=1.96, SD=.86)$
Kontrollgruppe:	$T_1 (M=1.87, SD=.86), T_2 (M=1.58, SD=.81)$
Haupteffekt Messzeitpunkt:	$F(1,84)=0.63, p=.429, \eta^2_{\text{partial}}=.01$
Haupteffekt experimentelle Bedingung:	$F(1,84)=1.06, p=.306, \eta^2_{\text{partial}}=.01$

Goldschmiedin

Interaktionseffekt:	$F(1,84)=11.40, p=.001, \eta^2_{\text{partial}}=.12$
Experimentalgruppe:	$T_1 (M=1.82, SD=.75), T_2 (M=1.96, SD=.86)$
Kontrollgruppe:	$T_1 (M=1.87, SD=.86), T_2 (M=1.58, SD=.81)$
Haupteffekt Messzeitpunkt:	$F(1,84)=0.00, p=.982, \eta^2_{\text{partial}}=.00$
Haupteffekt experimentelle Bedingung:	$F(1,84)=1.06, p=.307, \eta^2_{\text{partial}}=.01$

Personalassistentin

Interaktionseffekt:	$F(1,84)=3.99, p=.049, \eta^2_{\text{partial}}=.05$
Experimentalgruppe:	$T_1 (M=1.24, SD=.54), T_2 (M=1.47, SD=.69)$
Kontrollgruppe:	$T_1 (M=1.26, SD=.58), T_2 (M=1.19, SD=.48)$
Haupteffekt Messzeitpunkt:	$F(1,84)=1.30, p=.257, \eta^2_{\text{partial}}=.02$
Haupteffekt experimentelle Bedingung:	$F(1,84)=1.40, p=.241, \eta^2_{\text{partial}}=.02$

Polygrafin

Interaktionseffekt:	$F(1,84)=4.91, p=.029, \eta^2_{\text{partial}}=.06$
Experimentalgruppe:	$T_1 (M=1.42, SD=.74), T_2 (M=1.69, SD=.88)$
Kontrollgruppe:	$T_1 (M=1.65, SD=.88), T_2 (M=1.45, SD=.77)$
Haupteffekt Messzeitpunkt:	$F(1,84)=0.14, p=.708, \eta^2_{\text{partial}}=.00$
Haupteffekt experimentelle Bedingung:	$F(1,84)=0.00, p=.967, \eta^2_{\text{partial}}=.00$

Architektin

Interaktionseffekt:	$F(1,84)=5.58, p=.020, \eta^2_{\text{partial}}=.06$
Experimentalgruppe:	$T_1 (M=2.04, SD=.96), T_2 (M=2.11, SD=.98)$
Kontrollgruppe:	$T_1 (M=2.13, SD=1.06), T_2 (M=1.74, SD=.93)$
Haupteffekt Messzeitpunkt:	$F(1,84)=2.61, p=.110, \eta^2_{\text{partial}}=.03$
Haupteffekt experimentelle Bedingung:	$F(1,84)=0.48, p=.488, \eta^2_{\text{partial}}=.01$

Die Datenanalyse zeigte zudem, dass die Intervention mit *like2be* bei Jungen der Experimentalgruppe, im Vergleich zu jenen der Kontrollgruppe, keine signifikante Veränderung im Hinblick auf die Erweiterung der Kenntnisse über Berufe bewirkte.

6.5.2 Erhöhung des Interesses an einzelnen Berufen

Die Interaktionseffekte aus der Datenanalyse zeigen, dass die höheren Werte des Interesses von den Mädchen und den Jungen aus der Experimentalgruppe auf die Intervention mit *like2be* zurückzuführen sind. So wiesen die Mädchen der Experimentalgruppe nach der Interventionsphase mit *like2be* ein signifikant höheres Interesse am Beruf Journalistin auf als die Mädchen der Kontrollgruppe (siehe Tabelle 2). Dagegen zeigten die Jungen der Experimentalgruppe nach der Interventionsphase mit *like2be* ein signifikant höheres Interesse am Beruf Laborant als die Jungen der Kontrollgruppe (siehe Tabelle 3).

Tabelle 2: Interesse von Mädchen an Berufen

Journalistin	
Interaktionseffekt:	$F(1,84)=7.84, p=.006, \eta^2_{\text{partial}}=.09$
Experimentalgruppe:	$T_1 (M=1.60, SD=.97), T_2 (M=1.65, SD=.90)$
Kontrollgruppe:	$T_1 (M=1.42, SD=.67), T_2 (M=1.16, SD=.37)$
Haupteffekt Messzeitpunkt:	$F(1,84)=3.32, p=.072, \eta^2_{\text{partial}}=.04$
Haupteffekt experimentelle Bedingung:	$F(1,84)=3.67, p=.059, \eta^2_{\text{partial}}=.04$

Tabelle 3: Interesse von Jungen an Berufen

Laborant	
Interaktionseffekt:	$F(1,81)=4.07, p=.047, \eta^2_{\text{partial}}=.05$
Experimentalgruppe:	$T_1 (M=1.90, SD=1.10), T_2 (M=2.03, SD=1.09)$
Kontrollgruppe:	$T_1 (M=1.66, SD=.96), T_2 (M=1.45, SD=.82)$
Haupteffekt Messzeitpunkt:	$F(1,81)=0.21, p=.645, \eta^2_{\text{partial}}=.00$
Haupteffekt experimentelle Bedingung:	$F(1,81)=4.02, p=.048, \eta^2_{\text{partial}}=.05$

6.5.3 Einfluss eines konkreten Berufswunschs

Mittels Berechnung des Eta-Koeffizienten zeigt sich, dass ein vorhandener Berufswunsch vor der Interventionsphase (T_1) 1,72 Prozent der Varianz der Kenntnisse über alle Berufe zum Zeitpunkt nach der Interventionsphase (T_2) aufklärt. Ebenso zeigt sich, dass ein vorhandener Berufswunsch vor der Interventionsphase (T_1) 2,13 Prozent der Varianz des Interesses an allen Berufen zum Zeitpunkt nach der Interventionsphase (T_2) aufklärt (siehe Tabelle 4).

Tabelle 4: Eta-Koeffizient – Einfluss eines Berufswunsches zum Zeitpunkt T_1 Berufswunsch T_1 – Kenntnisse über alle Berufe T_2

Eta-Koeffizienten: $\eta = .131$
 $\eta^2 = 0.0172$

Berufswunsch T_1 – Interesse an allen Berufen T_2

Eta-Koeffizienten: $\eta = .146$
 $\eta^2 = 0.0213$

7 Diskussion der Resultate

Die gewonnenen Daten aus der Pilotstudie zur Wirksamkeit von *like2be* spiegeln den aktuellen Forschungsstand wider. *Serious Games* sind eine geeignete Methode, um Lernprozesse in der Schule gewinnbringend anzuregen. Insbesondere zeigt sich *like2be* als alternative Möglichkeit, die Jugendlichen im Prozess ihrer Berufswahl zusätzlich zu unterstützen.

Die Resultate aus der Datenanalyse weisen darauf hin, dass sich *like2be* positiv auf die Erweiterung der Kenntnisse über einzelne Berufe auswirkte; wenn auch nur bei Mädchen und generell in bescheidenem Ausmaß. Gleiches zeigt sich in Bezug auf die Erhöhung des Interesses an einzelnen Berufen; wenn auch nur bei einem Beruf pro Geschlecht. Interessant dabei sind die Berufe, bei welchen die Mädchen der Experimentalgruppe ihre Kenntnisse stärker erweiterten als jene der Kontrollgruppe. So gelten die Berufe Fachfrau für Systemgastronomie, Goldschmiedin, Personalassistentin und Polygrafin als geschlechtsneutrale Berufe, hingegen gelten die Berufe der Landschaftsgärtnerin und Architektin als solche, die in der Schweiz von Männern dominiert werden (vgl. BFS 2019). Auf eine ähnliche Entwicklung deuten die Daten bezüglich der Erhöhung des Interesses an einzelnen Berufen hin. So erhöhte sich das Interesse am geschlechtsneutralen Beruf Journalistin bei Mädchen der Experimentalgruppe stärker als bei jenen der Kontrollgruppe. Bei den Jungen der Experimentalgruppe erhöhte sich das Interesse am Beruf Laborant stärker als bei jenen der Kontrollgruppe. Der Beruf des Laboranten wird in der Schweiz von Frauen dominiert, sofern die Tätigkeit im medizinischen Bereich ausgeübt wird (vgl. ebd.). Demnach scheint *like2be* die Spieler/-innen für eine (gender-)atypische Berufswahl zu sensibilisieren, wenn auch in kleinem Ausmaß. Obschon der Einfluss des Sozialprestiges und der Geschlechtertypik von Berufen als weitaus einflussreichster Faktor in der Berufswahl von Jugendlichen gilt (vgl. GOTTFREDSON 2002, S. 96ff.), lassen Resultate aus der Datenanalyse vermuten, dass mit gezieltem Einsatz von *Serious Games* wie *like2be* Jugendliche angeregt werden können, allfällige berufliche Geschlechtsstereotypen kritisch zu hinterfragen. Demnach bietet sich so eine innovative Möglichkeit, die Jugendlichen auf stigmatisierende Einflüsse ihres sozialen Umfeldes vorzubereiten und zu schützen. Im Kontext der Berufswahl von Jugendlichen kann dies dazu führen, dass die Anzahl von passenden Berufen nicht weiter reduziert, sondern gar

erweitert wird. Eine solche Entwicklung kann die Entstehung von typischen Frauen- und typischen Männerberufen verhindern und folglich die beruflichen Lebenschancen von Frauen und Männern sowie die Rekrutierung von Fachpersonal in allen Bereichen begünstigen (vgl. GOTTFREDSON 2002, S. 96ff.; MAKAROVA u. a. 2017, S. 181).

Des Weiteren konnten sich die Jugendlichen mit *like2be* auf eine berufliche Entdeckungsreise begeben. Dem Explorieren wird nicht nur aus Sicht der Forschung große Wichtigkeit zugeschrieben, auch das Schweizer Volksschulcurriculum (Lehrplan21) betont dessen hohen Stellenwert im Kontext der individuellen Berufswahl deutlich. So sollen Jugendliche im Unterrichtsfach „Berufliche Orientierung“ unter Anleitung der zuständigen Lehrpersonen persönliche Erfahrungen in verschiedenen Bereichen der Berufswelt sammeln. Diese Erfahrungen sollen den Jugendlichen bis zum Ende der obligatorischen Schulzeit helfen, eine bewusste sowie individuelle Entscheidung hinsichtlich ihrer zukünftigen Bildungskarriere treffen zu können (vgl. D-EDK 2016, S. 3ff.). Unter der Betrachtung, dass diese Berufswahlentscheidung einerseits Wünschen und Möglichkeiten der Jugendlichen entsprechen und andererseits mit den aktuellen Erwartungen und den Bedürfnissen der Umwelt korrespondieren soll (vgl. ebd.), erscheint eine intensive Auseinandersetzung mit der persönlichen Berufswahl unabdingbar. Hierbei bietet sich mit *like2be* eine alternative und effektive Möglichkeit an, wie Jugendliche in spielerischer Art und Weise einen Teil der Schweizer Berufswelt entdecken können. Die Resultate der Datenanalyse deuten darauf hin, dass Jugendliche mit *like2be* ihren Berufswahlhorizont erweitern konnten. Obschon die Effekte in eher kleinem Ausmaß auftreten, zeigen sie, dass das Spielen von *like2be* die Kenntnisse über und das Interesse an Berufen einiger Jugendlicher zu erweitern vermochte.

8 Zusammenfassung und Ausblick

Während einer eher kurzen Interventionsphase von vier Wochen verglichen Jugendliche mit *like2be* persönliche Eigenschaften von Avataren mit Merkmalen von Berufen. Dabei verfolgten sie das Ziel, eine optimale Passung zu finden. In Bezug auf die differenzialpsychologische und typologische Berufswahltheorie (vgl. HERZOG u. a. 2006, S. 14ff.) bedeutet diese Tätigkeit, dass die Jugendlichen nach einer möglichst harmonisierenden Verbindung zwischen dem Menschen (als Avatar dargestellt) und einem Beruf suchten. Eine harmonisierende Verbindung meint eine hohe Passung, was im realen Leben darauf schließen lässt, dass alle notwendigen Grundlagen für eine erhöhte Produktivität sowie Berufszufriedenheit gegeben sind (vgl. ebd., S. 14ff.). Die Jugendlichen erweiterten durch die Intervention mit *like2be* ihre Kenntnisse über und ihr Interesse an Berufen. Dies führt zur Vermutung, dass sich durch das Spielen nicht nur ihr Berufswahlhorizont vergrößerte, sondern sich ebenso ihre Passungswahrnehmung zu einzelnen Berufen veränderte. Im Fokus stehen dabei die Berufe, bei welchen *like2be* das Interesse der Jugendlichen zu steigern vermochte. Es stellt sich folglich die Frage, ob ein längerer Interventionszeitraum mit *like2be* zu einer größeren Erweiterung von Kenntnissen und Interesse führen kann. Ebenfalls gilt es zu untersuchen, ob ein längerer

Interventionszeitraum mit *like2be* stärkere Veränderungen der eigenen Passungswahrnehmung bewirken kann.

Ungeachtet der Veränderungen der Kenntnisse über und des Interesses an Berufen durch die Intervention mit *like2be* zeigt die Datenanalyse, dass das Vorhandensein eines konkreten Berufswunschs vor der Interventionsphase (T_1) wenig Varianz der Kenntnisse über alle Berufe sowie des Interesses an allen Berufen nach der Interventionsphase (T_2) aufklärt. Auch wenn die Effekte bei der Berechnung des Eta-Koeffizienten klein sind, ist *like2be* ein *Serious Game*, das für alle Jugendlichen geeignet ist. Unabhängig davon, ob bereits ein Berufswunsch besteht, scheint *like2be* die Neugier auf das Explorieren der Schweizer Berufs- und Bildungslandschaft zu wecken. Welche Auswirkungen eine längere Interventionsphase und eine mögliche Veränderung der eigenen Passungswahrnehmung zu einzelnen Berufen auf bereits vorhandene Berufswünsche hat, ist indes unklar.

9 Die Limitationen und der Ausblick auf weitere Forschung

Die Daten weisen darauf hin, dass das Spielen des *Serious Game like2be* einen positiven Effekt auf die Erweiterung der Kenntnisse über einzelne Berufe und auf die Erhöhung des Interesses an einzelnen Berufen hat. Ebenso scheint ein spezifischer Berufswunsch das Explorieren keineswegs zu beeinflussen. *Like2be* eignet sich somit für alle Jugendlichen, die sich im Berufswahlprozess befinden.

Mit der Datenanalyse aus der Pilotstudie konnten nur wenige signifikante Interaktionseffekte ausgewiesen werden, die zeigten, dass Effekte auf die Interaktion von Zeit (T_1 , T_2) und Gruppenzugehörigkeit (Experimental-, Kontrollgruppe) zurückzuführen sind. Viele Interaktionseffekte fielen knapp insignifikant aus. Sie werden nicht publiziert, deuten jedoch auf eine weitaus stärkere Wirksamkeit von *like2be* hin. Eine genauere Betrachtung der signifikanten Interaktionseffekte zeigt, dass die Mädchen der Experimentalgruppe ihre Kenntnisse über die Berufe Fachfrau für Systemgastronomie, Landschaftsgärtnerin, Goldschmiedin, Personalassistentin, Polygrafin und Architektin erweitern konnten. Bei den Mädchen der Kontrollgruppe hingegen zeigte sich zum zweiten Messzeitpunkt (T_2), dass sich ihre Kenntnisse über die Berufe Landschaftsgärtnerin, Goldschmiedin, Personalassistentin, Polygrafin und Architektin verminderten. Gleiches galt für das Interesse der Mädchen am Beruf Journalistin und für das Interesse der Jungen am Beruf Laborant. Demnach kann interpretiert werden, dass Interaktionseffekte entstanden, weil sich die Kontrollgruppe insgesamt verschlechterte und sich die Experimentalgruppe gleichzeitig minimal verbesserte. Zweifelsohne zeigen die Daten, dass sich sowohl die Kenntnisse über als auch das Interesse an Berufen von Jugendlichen in der Kontrollgruppe insgesamt verschlechterten. Welches die Ursachen dafür sind, bleibt indes unklar. Möglicherweise fehlten im regulären Schulunterricht „Berufliche Orientierung“ Unterrichtsmaterialien, welche effektives Explorieren fördern können. Ein Einsatz von *like2be* bietet sich demnach an, auch wenn die Wirksamkeit bis dato in einem bescheidenen Ausmaß nachgewiesen werden konnte.

Weitere Forschung über die Wirksamkeit von *like2be* zur Förderung der Exploration im Berufswahlprozess von Jugendlichen ist dringend zu empfehlen. Da kleine Stichproben wie die der vorliegenden Pilotstudie (N=169) anfällig für Varianzheterogenität sind, wird für nachfolgende Forschungen nahegelegt eine wesentlich größere Stichprobe zu akquirieren. Ebenso konnte insgesamt wenig Varianz im Antwortverhalten festgestellt werden. Das kann damit zusammenhängen, dass innerhalb der zeitlich kurzen Interventionsphase mit *like2be* den Jugendlichen nicht alle Berufe präsentiert wurden. Möglicherweise tauchten einige Berufe mehrfach auf. Deshalb wird eine längere Interventionsphase empfohlen. Ebenso muss geprüft werden, ob die vierstufige Likert-Skala auf sechs Stufen erweitert werden soll. Weiter muss ein methodisch-didaktisches Konzept für Lehrpersonen erarbeitet werden, um *like2be* optimal in den Schulunterricht „Berufliche Orientierung“ einzubetten und mit allfälligem Zusatzmaterial (z. B. Kartenset) sinnvoll zu ergänzen. Folglich wird eine weitere Wirksamkeitsevaluation mit drei Untersuchungsgruppen fällig: eine Kontrollgruppe und zwei Experimentalgruppen; davon eine, die *like2be* im Schulunterricht spielt und eine, welche Zusatzmaterialien zur Vertiefung anwendet.

Nebst der Operationalisierung der Konstrukte „Erweiterung der Kenntnisse über einzelne Berufe“ und „Erhöhung des Interesses an einzelnen Berufen“ muss die Einschätzung der Passungswahrnehmung zu einzelnen Berufen in den Fragebogen implementiert werden. Gleichzeitig bedingt es einer Überprüfung, ob berufliche Geschlechtsstereotype vorhanden sind und inwiefern sie sich auf die Berufswahl der Jugendlichen auswirken. Ebenso muss der Einfluss eines Berufswunsches auf den Berufswahlprozess so operationalisiert und in den Fragebogen eingefügt werden, dass eine Regressionsanalyse möglich wird. Zudem bietet sich die Frage nach der Spielmotivation und der außerschulischen Spielzeit an, um eine mögliche Korrelation zwischen Motivation und Berufswahlprozess zu analysieren. Weiter wird eine längere Interventionsphase mit mindestens drei Messzeitpunkten T_1 , T_2 und einem *Follow-up-Test* (T_3) empfohlen.

Abschließend erscheint die Ergänzung um Ansätze aus der qualitativen Forschung sinnvoll. So können Fragen, beispielsweise weshalb die Jungen der Experimentalgruppe ihre Kenntnisse über einzelne Berufe im Vergleich zu jenen der Kontrollgruppe nicht signifikant erweitern konnten, beantwortet werden. Zudem bietet sich so die Gelegenheit zu eruieren, ob und inwiefern das *Gameplay* optimiert werden kann, um das Explorieren im Feld der Berufswahl durch den Einsatz von *like2be* stärker zu unterstützen.

Literatur

ANNETTA, Leonard A.; MINOGUE, James; HOLMES, Shawn Y.; CHENG, Meng-Tzu: Investigating the impact of video games on high school students' engagement and learning about genetics. In: Computers & Education (2009) 53, S. 74–85

- BERUFSBERATUNG.CH (Hrsg.): Das offizielle schweizerische Informationsportal der Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung. 2020. URL: <https://www.berufsberatung.ch/dyn/show/1418> (Zugriff: 16.07.2020)
- BOYLE, Elizabeth; CONNOLLY, Thomas M.; HAINEY, Thomas: The role of psychology in understanding the impact of computer games. In: Entertainment Computing 2 (2011), S. 69–74
- BREITLAUCH, Linda: Conceptual Design for Serious Games Regarding Didactical and Playfully Requirements. In: WIMMER, Jeffrey; MITGUTSCH, Konstantin; ROSENSTINGL, Herbert (Hrsg.): Applied Playfulness. Proceedings of the Vienna Games Conference 2011: Future and Reality of Gaming. Wien 2012, S. 91–97
- BUNDESAMT FÜR STATISTIK (BFS) (Hrsg.): Erwerbstätige von 15 und mehr Jahren nach ausübtem Beruf (Nomenklatur: SBN 2000), Geschlecht und Nationalität. 2019. URL: <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/kataloge-datenbanken/tabellen.assetdetail.7226691.html> (Zugriff: 12.02.2020)
- CAIN, Jeff; PIASCIK, Peggy: Are serious games a good strategy for pharmacy education? In: American Journal of Pharmaceutical Education 79 (2015) 4, S. 47–56
- CHEN, Ching-Huei; LAW, Victor: Scaffolding individual and collaborative game-based learning in learning performance and intrinsic motivation. In: Computers in Human Behavior (2016) 55, S. 1201–1212
- CHENG, Meng-Tzu; SHE, Hsiao-Ching; KUO, Po-Chih; LIN, Yu-Wen: Is immersion of any value? Whether, and to what extent, game immersion experience during serious gaming affects science learning. In: British Journal of Educational Technology 48 (2017) 2, S. 246–263
- CHU, Hui-Chun; CHANG, Shao-Chen: Developing an educational game for migratory bird identification based on a two-tier test approach. Educational Technology Research & Development 62 (2014) 2, S. 147–161
- D-EDK (Hrsg.): Lehrplan21 – Rahmeninformationen. Luzern 2014. URL: https://www.lehrplan21.ch/sites/default/files/lp21_rahmeninformation_%202014-11-06.pdf (Zugriff: 10.12.2019)
- D-EDK (Hrsg.): Berufliche Orientierung. Luzern 2016. URL: https://v-fe.lehrplan.ch/container/V_FE_DE_Modul_BO.pdf (Zugriff: 10.12.2019)
- DERBALI, Lotfi; FRASSON, Claude: Assessment of Learners' Motivation during Interactions with Serious Games: A Study of Some Motivational Strategies in Food-Force. In: Advances in Human-Computer Interaction (2012) 2, S. 1–15
- DICHEVA, Darina; DICHEV, Christo; AGRE, Gennady; ANGELOVA, Galia: Gamification in education: A systematic mapping study. In: Educational Technology & Society 18 (2015) 3, S. 75–88
- DRIESEL-LANGE, Katja; OHLEMANN, Svenja: Perspektiven von Mädchen und Jungen auf schulische Berufsorientierung. In: MAKAROVA, Elena (Hrsg.): Gendersensible Berufsorientierung und Berufswahl. Bern 2019, S. 200–218

- ERHEL, Séverine; JAMET, Éric: Digital game-based learning: Impact of instructions and feedback on motivation and learning effectiveness. In: *Computers & Education* (2013) 67, S. 156–167
- GOTTFREDSON, Linda S.: Gottfredson's Theory of Circumscription, Compromise and Self-Creation. In: BROWN, Duane (Hrsg.): *Career Choice and Development*. San Francisco 2002
- HAINES, Thomas; CONNOLLY, Thomas; STANSFIELD, Mark; BOYLE, Elizabeth: The Use of Computer Games in Education. A review of the Literature. In: ELICIA, Patrick (Hrsg.): *Handbook of Research on Improving Learning and Motivation through Educational Games*. Hershey 2011, S. 29–50
- HARTKOPF, Emanuel: Berufswahlreife und Berufswahlkompetenz – zwei Schlüsselbegriffe der Berufswahlforschung und Berufsorientierungspraxis aus psychologischer und pädagogischer Perspektive. In: BRÜGGEMANN, Tim; RAHN, Sylvia (Hrsg.): *Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Münster 2013, S. 42–57
- HERZOG, Walter; MAKAROVA, Elena: Berufsorientierung als Copingprozess. In: BRÜGGEMANN, Tim; RAHN, Sylvia (Hrsg.): *Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Münster 2013, S. 73–83
- HERZOG, Walter; NEUENSCHWANDER, Markus P.; WANNACK, Evelyne: *Berufswahlprozess – Wie sich Jugendliche auf ihren Beruf vorbereiten*. Bern 2006
- HIRSCHI, Andreas: Berufswahltheorien – Entwicklung und Stand der Diskussion. In: BRÜGGEMANN, Tim; RAHN, Sylvia (Hrsg.): *Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Münster 2013, S. 27–41
- ITEN, Nina; PETKO, Dominik: Learning with serious games: Is fun playing the game a predictor of learning success? In: *British Journal of Educational Technology* 47 (2016) 1, S. 151–163
- KRACKE, Bärbel, SCHMITT-RODERMUND, Eva: Adolescents' Career Exploration in the Context of Educational and Occupational Transitions. In: NURMI, Jari-Erik (Hrsg.): *Navigating through Adolescence: European Perspectives* 2001, S. 141–165
- LECOMPTE, Alexis; ELIZONDO, David; WATSON, Tim: A renewed approach to serious games for cyber security. In: *Proceedings of the 7th International Conference on Cyber Conflict*. Tallinn 2015, S. 203–216
- LIEBERMANN, Debra A.: What Can We Learn From Playing Interactive Games? In: VORDERER, Peter; BRYANT, Jennings (Hrsg.): *Playing video games: Motives, responses, and consequences*. New Jersey 2006, S. 379–397
- LUKOSCH, Heide; KURAPATI, Shalini; GROEN, Daan; VERBRAECK, Alexander: Gender and Cultural Differences in Game-Based Learning Experiences. In: *The Electronic Journal of e-Learning* 15 (2017) 4, S. 310–319
- MAKAROVA, Elena; DRIESEL-LANGE, Katja; LÜTHI, Janine; HOFMANN, Monika: Serious Games in der schulischen Berufsorientierung: Ein Instrument zur Entdramatisierung von Geschlecht? In: KAMPSHOFF, Marita; SCHOLAND, Barbara (Hrsg.): *Schule als Feld – Unterricht als Bühne – Geschlecht als Praxis*. Weinheim 2017, S. 180–198

- MAKAROVA, Elena; LÜTHI, Janine; HOFMANN, Monika: Innovative Wege einer gendersensiblen Berufsorientierung. Das elektronische Lernspiel *Projekt X*. In: BRÜGGEMANN, Tim; DRIESEL-LANGE, Katja; WEYER, Christian (Hrsg.): Instrumente zur Berufsorientierung. Pädagogische Praxis im wissenschaftlichen Diskurs. Münster 2017, S. 239–252
- MARTENS, Alke; DIENER, Holger; MALO, Steffen: Game-Based Learning with Computers – Learning, Simulations, and Games. In: PAN, Zhigeng; CHEOK, Adrian David; MÜLLER, Wolfgang; EL RHABILI, Abdennour (Hrsg.): Transactions on Edutainment I. Wiesbaden 2008, S. 172–190
- NEUENSCHWANDER, Markus P.: Elternarbeit und Berufsorientierungsphase. In: BRÜGGEMANN, Tim; RAHN, Sylvia (Hrsg.): Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Münster 2013, S. 198–210
- NEUENSCHWANDER, Markus P.; GERBER, Michelle; FRANK, Nicole; ROTTERMANN, Benno: Schule und Beruf. Wege in die Erwerbstätigkeit. Wiesbaden 2012
- POURABDOLLAHIAN, BORZOO; TAISCH, Marco; KERGA, Endris: Serious games in manufacturing education: Evaluation of learners' engagement. In: *Procedia Computer Science* (2012) 15, S. 256–265
- ROTTERMANN, Benno: Sozialisation von Jugendlichen in geschlechtsuntypischen Berufslehren. Leverkusen-Opladen 2017
- SPANGENBERGER, Pia; KAPP, Felix; KRUSE, Linda; HARTMANN, Martin; NARCISS, Susanne: Can a Serious Game Attract Girls to Technology Professions? In: *International Journal of Gender, Science and Technology* 10 (2018) 2, S. 253–264
- TOBIAS, Sigmund; FLETCHER, J. D.: What Research Has to Say About Designing Computer Games for Learning. In: *Educational Technology* 47 (2007) 5, S. 20–29
- VOGEL, Jennifer J.; VOGEL, David S.; CANNON-BOWERS, Jan; BOWERS, Clint A.; MUSE, Kathryn; WRIGHT, Michelle: Computer Gaming and Interactive Simulations for Learning: A Meta-Analysis. In: *Journal of Educational Computing Research* 34 (2006) 3, S. 229–243
- VU, Phu; FEINSTEIN, Sheryl: An exploratory multiple case study about using game-based learning in STEM classrooms. In: *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)* 3 (2017) 2, S. 582–588
- WASTIAU, Patricia; KEARNEY, Caroline; VAN DEN BERGHE, Wouter: Games in School – How are digital games used in schools? Full report. Brüssel 2009. URL: http://games.eun.org/upload/gis-full_report_en.pdf (Zugriff: 14.07.2020)
- WILSON, Darren; CALONGNE, Cynthia; HENDERSON, Brook: Gamification challenges and a case study in online learning. In: *Internet Learning* 4 (2015) 2, S. 84–102
- YANG, Kai-Hsiang; CHU, Hui-Chun; CHIANG, Li-Yu: Effects of a Progressive Promoting-based Educational Game on Second Graders' Mathematics Learning Performance and Behavioral Patterns. In: *Educational Technology & Society* 21 (2018) 2, S. 322–334
- ZHONGGEN, Yu: A Meta-Analysis of Use of Serious Games in Education over a Decade. In: *International Journal of Computer Games Technology* (2019), S. 1–8

► **Deckung des Fachkräftebedarfs durch Ausbildung? Berufswahlverhalten und Laufbahnentwicklung am Beispiel des Tourismussektors**

In Österreich wird im Tourismussektor in vielen Regionen ein eklatanter Fachkräftemangel diagnostiziert. Eine Möglichkeit, diesen Fachkräftemangel zu bekämpfen, ist die Ausbildung von jungen Menschen in verschiedenen tourismusbezogenen beruflichen Ausbildungsrichtungen und -formen. Der Beitrag widmet sich der Frage, inwieweit junge Menschen, die sich in einschlägigen Ausbildungsformen befinden, auch eine Berufsausübung im Tourismussektor nach Ausbildungsende planen. Auf der Grundlage einer eigens durchgeführten Erhebung in der Region Tirol zeigt sich, dass die Realisierung des Wunschberufes sowie reale berufliche Erfahrungen, die im Zuge der touristischen Ausbildung gemacht wurden, einen Einfluss auf den weiteren Berufsverbleib haben. Die Deckung des Fachkräftebedarfs ist daher aus betrieblicher Sicht gestaltbar.

1 Der Fachkräftemangel im Tourismus als arbeitsmarktpolitisches Problem: Ausbildung als Lösung?

„Betriebe suchen weiter händeringend Köche und Kellner“, so lautete eine Schlagzeile der Tageszeitung Der Standard vom 26.05.2019. Die Branche Tourismus/Gastronomie wird in der Öffentlichkeit wiederkehrend als zentrales Beispiel für einen immer größer werdenden Fachkräftemangel genannt. Entsprechende wissenschaftliche Befunde zum Fachkräftemangel verwendeten etwa den Indikator Stellenandrang (offene Stellen zu gemeldeten Arbeitslosen) oder basieren auf Unternehmensbefragungen (Probleme bei der Rekrutierung von Fachkräften). Beide Zugänge werden als problematisch eingestuft, da damit vor allem interessenpolitische Aspekte bedient werden (vgl. FINK u. a. 2015). In Bezug auf die Branche Tourismus/Gastronomie scheint es aber einen Konsens unter den bildungs- und arbeitsmarktpolitischen Akteursgruppen zu geben, dass ein Fachkräftemangel vor allem auf regionaler Ebene vorliegt.

Aus unternehmerischer Sicht können Fachkräfte aus mehreren Rekrutierungskanälen gewonnen werden. Als Königsweg gilt in Ländern mit einem starken dualen System die Ausbildung von jungen Menschen zu qualitativ hochwertigen Fachkräften (vgl. BRÜGGEMANN/DEUER 2015, S. 10; SCHLÖGL/MAYERL 2016, S. 88). Allerdings zeigt sich, dass sich der Fachkräftebedarf auch am Lehrstellenmarkt des dualen Systems spiegelt (vgl. DORNMAYR/WINKLER 2018). In Branchen mit hohem Fachkräftemangel können offene Lehrstellen kaum besetzt werden. Österreichische Unternehmensbefragungen verweisen in diesem Kontext häufig auf eine mangelnde Ausbildungsreife bei den jungen Menschen (vgl. DORNMAYR/LENGAUER/RECHBERGER 2019). In diesem Beitrag soll jedoch nicht eine defizitäre Perspektive – der Begriff der Ausbildungsreife ist ohnehin ideologisch konnotiert (vgl. DOBISCHAT/KÜHNLEIN/SCHURGATZ 2012) – auf die Jugendlichen eingenommen werden, sondern danach gefragt werden, warum es Betrieben nicht gelingt, durch die Ausbildung von jungen Menschen den Fachkräftebedarf zu decken. Diese Frage verweist auf zumindest zwei Dimensionen:

1. Warum entscheiden sich zu wenige junge Menschen für eine Ausbildung im jeweiligen Berufsbereich?
2. In welchem Ausmaß planen die jungen Menschen, die sich bereits für eine berufliche Ausbildung in einer Branche mit Fachkräftemangel entschieden haben, ihre weitere berufliche Laufbahn in oder außerhalb des Ausbildungsberufes/-feldes fortzuführen?

Dieser Beitrag geht vor allem auf die zweite Dimension ein.¹

2 Vielfältige Berufsausbildungsformen in der Sekundarstufe II im Berufsbereich Tourismus/Gastronomie

In Österreich befinden sich rund 80 Prozent der Schüler/-innen in der Sekundarstufe II in einer Form der beruflichen Ausbildung (vgl. STATISTIK AUSTRIA 2019). Berufsausbildung ist in Österreich – und dies ist ein internationales Alleinstellungsmerkmal – nach einer dualistischen Struktur (vgl. LASSNIGG 2011) aufgebaut, die sich in ein breites berufliches Spektrum ausdifferenziert (vgl. EDER 2018). Die dualistische Struktur drückt sich darin aus, dass es neben der dualen Ausbildung (Lehrausbildung) auch ein gleichgewichtiges berufsbildendes vollzeitschulisches Berufsbildungswesen gibt.² Das vollzeitschulische Bildungswesen differenziert sich in zwei Niveaus:

1 Dies ist auch der Anlass und Kontext, innerhalb dessen ein entsprechendes Projekt von der Arbeiterkammer Tirol dazu beauftragt wurde, das die Grundlage für diesen Beitrag darstellt und von beiden Autoren bearbeitet wurde.

2 Einen genauen Überblick bietet <https://www.bildungssystem.at/> (Zugriff: 12.12.2019).

1. Die berufsbildende mittlere Schule (BMS) vermittelt eine vollständige Berufsausbildung;
2. die berufsbildende höhere Schule (BHS) zielt auf eine höhere Berufsausbildung mit einer allgemeinen Hochschulberechtigung.

Dieses institutionalisierte Ausbildungsangebot spiegelt sich auch im Berufsbereich Tourismus/Gastronomie wider (vgl. BMWFJ 2010). In der dualen Ausbildung gibt es sieben Lehrberufe, die diesem Berufsspektrum zuordenbar sind, dazu gehören beispielsweise Gastronomiefachmann/-frau (4 Jahre), Hotel- und Gastgewerbeassistent/-in (3 Jahre), Koch/Köchin (3 Jahre). BMS-Ausbildungsrichtungen sind die Hotelfachschule und die Tourismusfachschule (3 Jahre). Die Höhere Lehranstalt für Tourismus ist die BHS-Ausbildungsform (5 Jahre).

Die beiden Ausbildungsformen Lehre und BMHS (kurz für: berufsbildende mittlere und höhere Schulen) differieren zumindest in drei Aspekten wesentlich:

1. **Berufsbezogene Qualifizierungsziele:** Die Lehrausbildung bezieht sich auf einen spezifischen Ausbildungsberuf, der gleichzeitig auch der Erwerbsberuf sein sollte. Die BMHS qualifizieren nach einem Berufsfeldkonzept (Qualifizierung für ein breites berufliches Spektrum, z. B. Tourismus) (vgl. LASSNIGG 2012a).
2. **Modelle des beruflichen Lernens:** Die Lehrausbildung (duale Ausbildung) basiert primär auf einem Modell des arbeitsintegrierten Lernens (z. B. finden 77 % der Ausbildungszeit im Beruf Gastronomiefachmann/-frau im Betrieb statt). In der Tourismusfachschule hingegen werden nur 15 Prozent der Ausbildungszeit im Betrieb verbracht (in Form von Pflichtpraktika: 16 Wochen); in der Höheren Lehranstalt für Tourismus 17 Prozent (Pflichtpraktika: 32 Wochen) (vgl. SCHLÖGL/STOCK/MAYERL 2019, S. 278).³ Das Pflichtpraktikum muss im Tourismus als Arbeitsverhältnis eingestuft werden (vgl. AK YOUNG 2018). Die Pflichtpraktika haben vor allem eine Orientierungsfunktion im beruflichen Ausbildungsfeld (vgl. HEINRICHS/REINKE/GRUBER 2020).
3. **Zugangsberechtigungen:** Absolvierende einer BHS erwerben mit der Diplom- und Reifeprüfung eine allgemeine Hochschulberechtigung. Absolvierende einer BMS bzw. Lehre können durch die Ablegung einer Berufsreifeprüfung oder einer Studienberechtigungsprüfung eine allgemeine bzw. fach einschlägige Hochschulberechtigung erwerben.

In den letzten Jahren zeigen sich dabei – selbst bei Berücksichtigung des demografischen Wandels – erhebliche Veränderungen im Berufswahlverhalten in der Branche Tourismus und Gastronomie. So ist die Anzahl der Lehrlinge im Zeitraum zwischen 2008 und 2018 in der Branche Tourismus/Gastronomie um 38 Prozent zurückgegangen, während die Zahl der Lehrlinge allgemein in diesem Zeitraum um 18 Prozent zurückgegangen ist (vgl. DORNMAYR/

3 Pflichtpraktika gibt es auch in anderen Fachbereichen (z. B. kaufmännische Schulen). Dazu liegen entsprechende Ergebnisse einer Evaluierung vor (vgl. LACHMAYR/MAYERL 2017; 2019).

NOWAK 2019, S. 153). Im vollzeitschulischen Bildungswesen gewinnt insbesondere der BHS-Anteil zu. Zwischen dem Schuljahr 2010/2011 ist die Zahl der Schüler/-innen um vier Prozent angestiegen, während aber jene des BHS-Tourismus um zwölf Prozent zurückgegangen ist. In den touristischen Fachschulen (BMS) beträgt der Rückgang sogar 48 Prozent, während sich die BMS-Schüler/-innenzahl allgemein um 16 Prozent reduziert hat. Statistisch lässt sich ein deutlicher Rückgang der Ausbildungsnachfrage von Jugendlichen im Tourismus festhalten, wobei die Gründe dafür noch unverstanden sind.

3 Der Übergang zwischen beruflicher Ausbildung und Erwerbsberuf als „zweite Schwelle/Phase“ eines lebenslangen Prozesses der Berufsorientierung

Berufsorientierung kann sich definieren lassen als „ein lebenslanger Prozess der Annäherung und Abstimmung zwischen Interessen, Wünschen, Wissen und Können des Individuums auf der einen und den Möglichkeiten, Bedarfen und Anforderungen der Arbeits- und Berufswelt auf der anderen Seite“ (DEEKEN/BUTZ 2010, S. 19). In diesem Kontext wird darauf verwiesen, dass Berufsorientierung nicht nur in „formell organisierten Lernumgebungen“, sondern auch „informell im alltäglichen Lebensumfeld stattfindet“ (DEEKEN/BUTZ 2010, S. 19; dazu auch HIRSCHI/BAUMELER 2013). Das breite Spektrum der Literatur fokussiert auf den Übergang zwischen Schule und Beruf, verhandelt also überwiegend Fragen, wie Berufsorientierung in der Schule didaktisch zu konzeptualisieren ist (vgl. SCHUDY 2002, S. 9, zitiert nach ANSLINGER/HEIBÜLT/MÜLLER 2014, S. 1). Allerdings zeigt sich auch, dass sich der Horizont der Forschung zunehmend auf die Untersuchung lebenslanger Berufsorientierung ausweitet (vgl. exemplarisch etwa das Paradigma des *Life Design*, SAVICKAS 2012).

Lebenslange Laufbahnentwicklung kann dabei als ein dynamischer Prozess verstanden werden, der in und außerhalb der Person verortet werden kann (vgl. HIRSCHI/BAUMELER 2013, S. 31). So werden in diesem Kontext von der einflussreichen „social learning theory of career decision making“ (KRUMBOLTZ/MITCHELL/JONES 1976, S. 71) etwa neben individuellen Merkmalen (Geschlecht, Interessen etc.) auch Umweltbedingungen als zentrale Entscheidungsfaktoren hervorgehoben. Unter Umweltbedingungen sind hier etwa das Ausbildungsangebot oder die Form von verschiedenen sozialen und institutionellen Selektionsprozessen zu definieren. Dazu kommen noch individuelle Erfahrungen, die sich vor und während der Berufswahl ergeben. Der entscheidende Punkt dabei ist:

„Mit jedem Zugewinn an Lernerfahrungen verändern sich Präferenzen, Sichtweisen und Einstellungen (generalisierte Selbstbeobachtungen und -Weltanschauungen), die wiederum den Blick erweitern oder die momentane berufliche Situation beeinflussen“ (ANSLINGER/HEIBÜLT/MÜLLER 2014, S. 5).

Die individuellen Lernerfahrungen sind dabei ein komplexer Mix aus geplanten und ungeplanten Situationen, die wesentlich zukünftige Handlungen und Laufbahnentscheidungen prägen (vgl. KRUMBOLTZ 2009).

In diesem Beitrag wird insbesondere auf die „zweite Phase“ von beruflichen Orientierungsprozessen fokussiert. Diese Phase bezieht sich nachfolgend auf die primäre Ausbildungsentscheidung, also auf die berufliche Ausbildung und den anschließenden Übergang in eine berufliche Tätigkeit. Die primäre Ausbildungsentscheidung ist damit eine Lebensphase, in der wichtige Orientierungs- und Entscheidungsprozesse stattfinden, aber die weitere berufliche Laufbahnentwicklung nicht vollständig determiniert ist.

4 Betriebliche Lernort Erfahrung und der weitere Verbleib im Beruf

Berufliche Erfahrungen in der realen Arbeitswelt bekommen daher angesichts des Fachkräftemangels einen höheren Stellenwert (vgl. BRÜGGEMANN/DEUER 2015). Die primäre Ausbildungsentscheidung hat sich im Kontakt mit der realen Arbeitswelt zu bewähren, zumal sich betriebliche Berufsorientierung häufig an der Grenzlinie zum Marketing bewegt. Dies kann insbesondere in Branchen mit geringen Bewerber/-innenzahlen beobachtet werden (vgl. HEISLER 2014).

Wird ein erweitertes Verständnis von Berufsorientierung zugrunde gelegt, nämlich dass sie „bei der Entwicklung einer Ausbildungs- und Arbeits-, aber auch Lebensperspektive (nicht nur) im Anschluss an die Schule [unterstützt]“ (DEEKEN/BUTZ 2010, S. 5f.), so kann Berufsorientierung auch als eine pädagogische Aufgabe der Berufsbildung verstanden werden. Deutlich zeigt sich dies etwa an den Bildungs- und Lernzielen der Pflichtpraktika an berufsbildenden Vollzeitschulen in Österreich (siehe Kapitel 2). In Branchen mit einem Fachkräftemangel müssten Betriebe daher ein besonderes Interesse haben, die Orientierungsfunktion während der Ausbildung gut zu erfüllen bzw. als Qualitätsmerkmal eines beruflichen Ausbildungsangebots im Sinne einer investitionsorientierten Strategie (vgl. SCHÖNFELD u. a. 2010) zu definieren.

Betriebliche Lernort Erfahrung ist aus Sicht der Literatur eine zentrale Ressource für berufliche Orientierungsprozesse und berufliches Laufbahnverhalten. Eine zentrale Aufgabe von betrieblicher Ausbildung ist es, nicht nur berufliche Kompetenzentwicklung zu befördern, sondern auch eine berufliche Identität zu entwickeln (vgl. WEISS 2008, S. 166) und an einer beruflichen Gemeinschaft mitsamt ihren Symbolwelten zu partizipieren (vgl. WENGER 1998). Gerade das „kasuistische Lernen“ am Lernort Betrieb stellt ein zentrales Element von beruflicher Sozialisierung, Identitätsentwicklung und beruflichem Lernen dar (vgl. LEMPERT 2006, S. 418). Unter den Bedingungen des stetigen Wandels in der Arbeitswelt werden dem Subjekt lebenslange Orientierungsleistungen abverlangt, um die (berufliche) Identitätsentwicklung und Laufbahnentwicklung aufeinander abzustimmen. Neuere Konzepte der Laufbahnadaptabilität versuchen dies zu berücksichtigen. Aus dieser Perspektive sind berufliche Erstausbildungen besonders verdichtete Gelegenheiten, um sich mit der beruflichen Zukunft

zu beschäftigen, die eigene Person und die (berufliche) Umwelt zu erkunden sowie laufbahnbezogene Selbstwirksamkeitserwartungen zu entwickeln (vgl. KIRCHKNOPF/KÖGLER 2018, S. 106).

Aus diesem theoretischen Kontext leitet sich die empirische Fragestellung für den weiteren Beitrag ab: Welche Effekte haben die primäre Ausbildungsentscheidung und die Erfahrungen im Lernort Betrieb während der Ausbildung auf die weitere berufliche Perspektive?

5 Erhebungsdesign, Datengrundlage und Auswertung

Im Auftrag der Arbeiterkammer Tirol wurde dazu vom Österreichischen Institut für Berufsbildungsforschung eine empirische Erhebung mit Fokus auf Tourismus und Gastronomie durchgeführt. Zielgruppe der Erhebung waren jungen Menschen, die sich im letzten Jahr ihrer Ausbildung in der Sekundarstufe II im Berufsbereich Tourismus/Gastronomie befanden. Die Erhebung wurde bei drei Ausbildungsformen durchgeführt: duale Ausbildung (Koch/Köchin, Restaurantfachmann/-frau, Systemgastronomiefachmann/-frau, Hotelkaufmann/-frau, Hotel- und Gastgewerbeassistent/-in, Gastronomiefachmann/-frau), BMS (Hotelfachschule) und BHS (Höhere Lehranstalt für Tourismus). Für die Interpretation ist zu berücksichtigen, dass die Stichprobe junge Menschen umfasst, die bereits am Ende der Ausbildung stehen, aber nicht jene, die bereits während der Ausbildung abgebrochen haben (*Drop-outs*). Einerseits hat die Zielgruppe daher bereits ausgedehnte berufliche Erfahrungen am Lernort Betrieb gemacht, andererseits steht diese Gruppe vor einer weiteren Entscheidungsphase, dem Übergang in den Arbeitsmarkt oder einer weiterführenden Ausbildung.

Die Befragung erfolgte in Form einer standardisierten Onlinebefragung, die zwischen Februar und Juli 2019 durchgeführt wurde. Zentrale Themenblöcke waren: Aspekte zur primären Ausbildungsentscheidung, Erfahrungen mit dem Lernort Betrieb und berufliche Perspektiven im Anschluss an die Ausbildung.

Insgesamt umfasst die Stichprobe 279 auswertbare Antworten (duale Ausbildung: 123, BHS: 110, BMS: 46). Alle Standorte in Tirol haben an der Befragung mit mindestens einer Klasse teilgenommen. 64 Prozent der Personen in der gesamten Stichprobe sind weiblich, wobei dieser Anteil in der BHS (79 %; BMS: 60 % und Lehre: 61 %) höher ist als in den beiden anderen Ausbildungsformen. Das Alter der Befragten entspricht insbesondere bei den vollzeitschulischen Ausbildungsformen den entsprechenden Schulstufen (BHS: 90 % zwischen 18 und 19 Jahren, BMS: 81 % zwischen 16 und 17 Jahren, Lehre: 69 % zwischen 18 und 20 Jahren). Die große Mehrheit hat einen Wohnort in Tirol, wobei Personen, die einen Wohnort im Ausland haben (11 von 123), fast zur Gänze eine Lehrausbildung absolvieren. Aufgrund der geringen Fallzahl kann die Stichprobe keinen Anspruch auf Repräsentativität stellen; es steht vielmehr der explorative Charakter im Vordergrund.

In der folgenden empirischen Darstellung sollen ausgewählte, aber für die Fragestellung relevante Themenfelder zunächst anhand von einfachen Statistiken (Häufigkeiten, Mittelwerte) deskriptiv dargestellt und beschrieben werden. Anhand einer Faktorenanalyse wer-

den verschiedene Dimensionen innerhalb von Itembatterien zusammengefasst und mittels Mittelwertbildung entsprechende Indikatoren berechnet. Im Anschluss daran wird eine lineare Regressionsanalyse durchgeführt, um Einflüsse und Effekte auf einen geplanten Berufsverbleib zu prüfen.

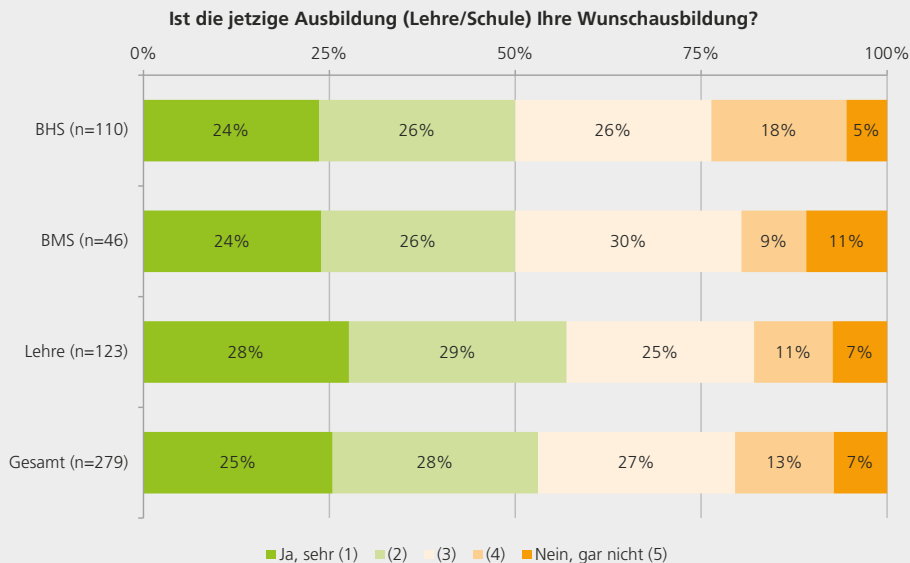
6 Primäre Berufswahl: Entscheidung für eine berufliche Ausbildung im Tourismus

Zur Untersuchung der primären Berufswahl werden hier zwei Dimensionen exemplarisch ausgewählt, die Wahl der aktuellen Ausbildung als primäre Ausbildungspräferenz sowie zentrale Motive für die Berufswahl.

6.1 Ausbildungswahl im Tourismus ist ambivalent

In der Literatur wird festgestellt, dass die primäre Berufswahl zwar nicht die weitere berufliche Laufbahn determiniert, aber doch in gewisse Bahnen lenkt (vgl. Kapitel 3). Rund die Hälfte der jungen Menschen, die sich in einer beruflichen Ausbildung im Bereich Tourismus/Gastronomie befinden, geben retrospektiv an, dass dies ihre Wunschausbildung ist. Das Antwortverhalten variiert aber kaum nach den verschiedenen Ausbildungsformen (vgl. Abb. 1).

Abbildung 1: Wunschausbildung



Quelle: Tourismuserhebung 2019/Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung, eigene Berechnungen

Die Ergebnisse indizieren, dass sich rund 20 Prozent der jungen Menschen in einer Ausbildung befinden, die nicht ihre Wunschausbildung darstellt. Dies könnte auf ein Allokationsproblem zwischen Angebot und Nachfrage nach beruflicher Ausbildung hindeuten oder aber auch auf Defizite im vorgelagerten beruflichen Orientierungsprozess. Weitere Analysen deuten darauf hin, dass beide Aspekte eine Rolle zu spielen scheinen: Zum einen gibt nur ein Anteil von 37 Prozent an, sich vor der Berufswahl sehr gut informiert zu haben. Zum anderen wurden häufig auch weitere Ausbildungsalternativen erwogen, die sich nicht realisiert haben. Zusätzlich wurde die Ausbildungsplatzsuche im Bereich Tourismus als sehr einfach erlebt (vgl. MAYERL/LACHMAYR 2019, S. 20–28). Aus der Perspektive der Laufbahnentwicklung und der betrieblichen Berufsorientierung stellt sich daher die Frage, wie sich jene jungen Menschen nach dem Abschluss der Ausbildung orientieren, die eine Ausbildung absolvieren, die sie nicht als ihre Wunschausbildung bewerten.

6.2 Arbeitsmarktorientierung als zentrale Motive der Berufswahl

Berufswahlmotive treten insbesondere dann in den Fokus, wenn es darum geht zu untersuchen, warum Menschen sich für spezifische Ausbildungsrichtungen bzw. eine Berufsausübung entscheiden (vgl. z. B. für die Lehrerbildung ROTHLAND 2010). Im Anschluss an Heckhausen und Schulz (1995) können Berufswahlmotive als Ressourcen in der Berufsorientierung betrachtet werden, die zum Abgleich von Anforderungen beruflicher Tätigkeiten und individuellen Zielen in individuellen Abwägungsprozessen beitragen (vgl. KELLER-SCHNEIDER 2009).

Im Folgenden sollen die empirischen Ergebnisse zu Berufswahlmotiven in der Branche Tourismus/Gastronomie dargestellt (vgl. Tabelle 1) und diskutiert werden. Dazu wurden Items auf Basis einer retrospektiven Einschätzung formuliert. Aus methodischer Sicht ist hier zu berücksichtigen, dass Einschätzungen einerseits durch mittlerweile erworbene berufliche Erfahrungen in der Ausbildung beeinflusst sein könnten (vgl. dazu MÜLLER 2016). Andererseits können mit Verweis auf das komplexe Verhältnis von individueller Motivation/Interessen und Umweltbedingungen bei Entscheidungsprozessen entsprechende Einschätzungen zu individuellen Berufswahlmotiven nie von den kontextuellen Bedingungen getrennt bewertet werden. Vor dem Hintergrund dieser methodischen Einschränkungen werden Berufswahlmotive in explorativer Weise untersucht.

Für das gegenständliche Berufsfeld zeigt sich, dass arbeitsmarktbezogene Aspekte eine zentrale Rolle bei der Berufswahl von jungen Menschen in der Branche Tourismus/Gastronomie spielen. Dazu zählen etwa ein großes Ausbildungsangebot, hohe Arbeitsplatzsicherheit und internationale Beschäftigungsmöglichkeiten. Hier zeigt sich, dass gerade der Fachkräftemangel selbst ein konstituierender Aspekt ist, warum sich junge Menschen für einen touristischen Beruf entscheiden. Ein Fachkräftemangel verschiebt die Arbeitsmarktmacht zugunsten der verfügbaren Arbeitskräfte. Im Verhältnis dazu werden Faktoren wie hoch flexible Arbeitszeiten oder gute Einkommensmöglichkeiten von den jungen Menschen etwas weniger gut bewertet.

Tabelle 1: Motive der Berufswahl

„Was waren für Sie die Gründe, sich für eine Ausbildung im Bereich Tourismus und Gastronomie zu entscheiden?“										
Item Nr.	Items (1 = „stimme nicht zu“ bis 5 = „stimme zu“)	Mittelwert (Standardabweichung)				Gesamt (n)	Faktorenanalyse: standardisierte Ladungen der Mustermatrix			
		BHS	BMS	Lehre	Gesamt		Arbeitsmarkt-bezogener Faktor	Intrinsischer Faktor	Sozialkapital-bezogener Faktor	
1	Das Ausbildungsangebot ist groß.	1,94 (1,21)	1,95 (0,96)	1,94 (1,14)	1,94 (1,14)	267	0,66			
2	Die Arbeitsplatzsicherheit ist hoch.	2,04 (1,24)	1,98 (1,07)	1,96 (1,05)	1,99 (1,13)	270	0,68			
3	Die Aufstiegsmöglichkeiten sind gut.	2,35 (1,30)	2,25 (1,22)	1,97 (1,13)	2,16 (1,22)	272	0,68			
4	Die Spezialisierungsmöglichkeiten sind gut.	2,00 (1,09)	2,16 (0,95)	2,06 (1,12)	2,05 (1,08)	272	0,76			
5	Ich kann die Welt kennenlernen/es gibt internationale Beschäftigungsmöglichkeiten.	1,68 (1,04)	1,71 (0,82)	1,69 (1,00)	1,69 (0,99)	272	0,45			
6	Ich habe Eltern und Verwandte in Tourismus/Gastronomie.	2,93 (1,80)	3,02 (1,59)	3,07 (1,78)	3,00 (1,75)	269			0,53	
7	Ich habe Freunde in Tourismus/Gastronomie.	2,78 (1,60)	2,80 (1,49)	2,69 (1,54)	2,74 (1,55)	270			0,68	
8	Ich habe den Traum vom eigenen Restaurant, Hotel oder Betrieb.	3,37 (1,50)	2,98 (1,42)	3,02 (1,55)	3,15 (1,51)	273		0,42		
9	Ich interessiere mich für die Aufgaben und Tätigkeiten in Tourismus/Gastronomie.	2,66 (1,32)	2,77 (1,12)	2,11 (0,99)	2,44 (1,18)	273		0,96		
10	Es gibt gute Einkommensmöglichkeiten.	2,79 (1,36)	2,75 (1,24)	2,52 (1,15)	2,67 (1,25)	272	0,31			
11	Es gibt flexible Arbeitszeiten (Saisonarbeit, Wochenendarbeit, Nachtarbeit etc.).	3,42 (1,51)	2,91 (1,48)	3,09 (1,38)	3,19 (1,46)	270				0,27

Quelle: Tourismuserhebung 2019/Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung, eigene Berechnungen. Ergebnisse einer explorativen Faktorenanalyse. Es werden die jeweils höchsten Ladungen angegeben. Methode: minres, Rotation: oblmin. 3 Faktoren anhand des Screeplots bestimmt.

Kontrastierend zu den externen Arbeitsmarktbedingungen in der Branche, werden intrinsische Berufswahlmotive von den jungen Menschen weniger stark betont, wie etwa ein spezifisches Interesse für die Tätigkeiten und Aufgaben in diesem Berufsbereich. Auf soziales Kapital gerichtete Motive mögen zwar für eine kleine Gruppe relevant sein, für die Mehrzahl ist dies aber kein ausschlaggebender Faktor der Berufswahl (wohl auch dadurch bedingt, dass nicht alle jungen Menschen Eltern, Verwandte und Freunde im Berufsfeld haben).

7 Erfahrungen am Lernort Betrieb

Für die Laufbahnentwicklung werden nicht nur individuelle Faktoren als relevant erachtet, sondern auch Umweltbedingungen (vgl. Kapitel 3). In diesem Kontext werden verschiedene Indikatoren zu betrieblichen Rahmenbedingungen in der Ausbildung sowie qualitativer Aspekte der Ausbildung am Lernort Betrieb dargestellt.

7.1 Betriebliche Rahmenbedingungen werden je nach Ausbildungsform unterschiedlich bewertet

Die Items zu betrieblichen Rahmenbedingungen fokussieren dabei auf den betrieblichen Teil der dualen Ausbildung sowie auf die letzte Praktikumserfahrung im Rahmen der Pflichtpraktika für vollzeitschulische Ausbildungsformen (vgl. Kapitel 2). Je nach Ausbildungsform wird eine unterschiedliche Zeitspanne der Ausbildung im Lernort Betrieb verbracht.

Tabelle 2: Betriebliche Rahmenbedingungen

„Wie würden Sie Arbeitsbedingungen im letzten Praktikum/im Ausbildungsbetrieb bewerten? Wie zufrieden oder nicht zufrieden waren/sind Sie mit ...“											
		Mittelwert (Standardabweichung)					Faktorenanalyse- standardisierte Ladun- gen der Mustermatrix				
Item Nr.	Items (1 = „stimme zu“ bis 5 = „stimme nicht zu“)	BHS	BMS	Lehre	Gesamt	Gesamt (n)	Arbeitsklima (Cronbach's Alpha: 0,90)	Arbeitszeit (Cronbach's Alpha: 0,89)	Einkommen		
1	... dem Umgang zwischen den Kollegen und Kolleginnen?	1,8 (1,09)	1,96 (1,19)	2,48 (1,26)	2,13 (1,22)	272	0,71				
2	... dem Führungsstil der Vorgesetzten?	2,23 (1,41)	2,11 (1,22)	2,85 (1,31)	2,49 (1,37)	269	0,82				
3	... der Wertschätzung Ihrer Arbeitsleistungen?	2,03 (1,22)	2,16 (1,26)	2,99 (1,26)	2,48 (1,32)	270	0,85				
4	... den Mitsprachemöglichkeiten in der Arbeit?	2,3 (1,27)	2,64 (1,25)	2,95 (1,33)	2,65 (1,32)	270	0,74				
5	... der Lage der Arbeitszeit (z. B. Tagesarbeit, Nachtarbeit, Feiertage)?	1,93 (1,2)	2,24 (1,37)	2,88 (1,32)	2,4 (1,35)	271		0,69			
6	... dem Umfang der Arbeitszeit (z. B. Dauer eines Arbeitstages, Ruhezeiten)?	1,85 (1,12)	2,18 (1,32)	3,06 (1,34)	2,44 (1,37)	270		0,90			
7	... der Planbarkeit der Arbeitszeit (z. B. regelmäßige, unregelmäßige Arbeitszeiten)?	2,03 (1,31)	2,33 (1,51)	3,23 (1,36)	2,61 (1,47)	271		0,82			
8	... der Vereinbarkeit zwischen Arbeitszeiten und Freizeit/Leben (z. B. Freundinnen/Freunde, Hobbys)?	1,93 (1,17)	2,62 (1,48)	3,31 (1,36)	2,66 (1,45)	269		0,74			
9	... der Höhe des Einkommens (inkl. Trinkgeld)?	2,66 (1,29)	2,53 (1,32)	3,3 (1,32)	2,93 (1,35)	268			0,57		
10	... den Aufgaben und Tätigkeiten?	2,3 (1,21)	2,22 (1,15)	2,54 (1,2)	2,39 (1,2)	269	0,67				
11	... der Betreuung durch den Auszubildenden oder die Auszubildende oder Vorgesetzten?	2,15 (1,31)	2,29 (1,16)	3,01 (1,34)	2,56 (1,36)	270	0,80				
12	... der technischen Ausstattung des Arbeitsplatzes?	2,07 (1,25)	2,09 (1,05)	2,43 (1,19)	2,23 (1,2)	269					

Quelle: Tourismuserhebung 2019/österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung, eigene Berechnungen. Ergebnisse einer explorativen Faktorenanalyse. Es werden die jeweils höchsten Ladungen angegeben. Methode: minimax, Rotation: oblimin. 3 Faktoren anhand des Screeplots bestimmt.

Es ist daher anzunehmen, dass sich dies auch in der Wahrnehmung der betrieblichen Rahmenbedingungen ausdrückt. Lehrlinge bewerten die betrieblichen Rahmenbedingungen in allen Items durchgehend schlechter als Schüler/-innen im Rahmen ihres Pflichtpraktikums. Besonders deutlich sind die Unterschiede einerseits hinsichtlich arbeitszeitbezogener Faktoren wie Umfang, Planbarkeit und Lage der Arbeitszeit und andererseits in der sozialen Integration und Akzeptanz innerhalb der betrieblichen Arbeitsorganisation (Tabelle 2). Neben dem unterschiedlichen Integrationsgrad der Lehrlinge in die betriebliche Organisation könnten auch unterschiedliche Tätigkeitsprofile eine Rolle spielen. So zielt etwa die Ausbildung der BHS auf leitende oder managementbezogene Tätigkeiten ab, von denen anzunehmen ist, dass sie unterschiedlichen Arbeitszeitregimes (aufgrund unterschiedlicher Positionen innerhalb der Organisationen) zugeordnet sind.

Vor dem Hintergrund einer ambivalenten primären Berufswahlentscheidung (Wunschberuf vs. Nicht-Wunschberuf) wäre noch zu untersuchen, inwieweit Erfahrungen in der realen Berufs- und Arbeitswelt auf eine Veränderung des Berufswahlverhaltens hinwirken. Dies wäre vor allem aus der Sicht der betrieblichen Berufsorientierung und des Fachkräftemangels hoch relevant.

7.2 Ausbildungsqualität: ein geringer Grad an Reflexivität

In die empirische Analyse soll miteinbezogen werden, ob sich die subjektiv wahrgenommene Qualität der Ausbildung auch auf den weiteren Prozess der beruflichen Orientierung auswirkt. Da sich die Form der Integration des Lernortes Betrieb je nach Ausbildungsform unterscheidet (vgl. Kapitel 2), wurden dazu entsprechende kurze Itembatterien sowohl für die duale Ausbildung als auch für die vollzeitschulischen Ausbildungsformen formuliert.

Tabelle 3: Ausbildungsqualität									
„Wie würden Sie Ihre Ausbildung bewerten?“ (Lehre) bzw. „Wie würden Sie Ihr letztes Praktikum bewerten?“ (BMS/BHS)									
Item Nr.	Items (1 = „stimme zu“ bis 5 = „stimme nicht zu“)	Mittelwert (Standardabweichung)				Gesamt (n)	Faktorenanalyse: standardisierte Ladungen der Mustermatrix		Qualität Praktika (Cronbach's Alpha: 0,79)
		BHS	BMS	Lehre	Gesamt		Qualität Lehre (Cronbach's Alpha: 0,84)		
1	Es wird regelmäßig besprochen, wie ich mit der Ausbildung zurechtkomme.	-	-	3,62 (1,36)	3,62 (1,36)	110	0,78		
2	Die Tätigkeiten entsprechen den Ausbildungszielen in meinem Berufsbild.	-	-	2,93 (1,27)	2,93 (1,27)	110	0,78		
3	Es gibt einen Ausbildungsplan für meine betriebliche Ausbildung.	-	-	3,47 (1,46)	3,47 (1,46)	110	0,67		
4	Ich fühle mich von meinen Ausbildern bzw. Ausbilderinnen gut unterstützt.	-	-	2,85 (1,49)	2,85 (1,49)	109	0,78		
5	Es wurde regelmäßig besprochen, wie ich im Praktikum zurechtkomme.	2,63 (1,42)	2,76 (1,28)	-	2,67 (1,38)	150			0,64
6	Ich konnte einen umfassenden Einblick in die Arbeitswelt von Betrieben im Tourismus gewinnen.	1,96 (1,22)	1,98 (1,14)	-	1,97 (1,2)	150			0,67
7	Ich konnte die in der Schule erworbenen Fähigkeiten im Praktikum anwenden.	2,23 (1,26)	2,53 (1,24)	-	2,32 (1,25)	149			0,58
8	Das Praktikum hat mich bestärkt, einen Beruf im Tourismus auszuüben.	3,09 (1,42)	3,22 (1,36)	-	3,13 (1,4)	149			0,58
9	Ich fühle mich von verantwortlichen Personen im Betrieb gut unterstützt.	2,07 (1,29)	2,16 (1,26)	-	2,09 (1,28)	149			0,82

Quelle: Tourismuserhebung 2019/Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung, eigene Berechnungen. Ergebnisse einer explorativen Faktorenanalyse: jeweils 1 Faktor, da bei Schülern bzw. Schülerinnen und Lehrlingen unterschiedliche Itembatterien verwendet wurden. 1 Faktor anhand des Screeplots bestimmt.

In Bezug auf die Ausbildungsqualität in der dualen Ausbildung zeigen sich bei allen Items sehr hohe Mittelwerte, was auf eine subjektiv wahrgenommene, geringe Ausbildungsqualität hinweist. Die Lernenden geben etwa an, dass es kaum betriebliche Ausbildungspläne für ihre Ausbildung gibt oder eine regelmäßige Reflexion ihres Ausbildungsfortschrittes erfolgt. In der Berufspädagogik wird Reflexivität jedoch als eine zentrale Voraussetzung für gelingende Kompetenzentwicklung im Prozess der Arbeit hervorgehoben (vgl. etwa DEHNBOSTEL 2007).

Die Qualität der Praktika wird von Schülern und Schülerinnen der berufsbildenden Vollzeitschulen im Vergleich dazu etwas besser eingeschätzt. Praktika sind demnach gut geeignet, um einen umfassenden Einblick in die Arbeitswelt zu bekommen und in der Schule erworbene Fähigkeit in der Realität anzuwenden. Bemerkenswert ist jedoch, dass diese (negativen) Erfahrungen nach der subjektiven Einschätzung der Schüler/-innen nicht dazu beitragen, die primäre Berufswahl zu stärken und zu stabilisieren (vgl. hoher Mittelwert, d. h. niedrige Zustimmung bei Item Nr. 8, in Tabelle 3). Dieses Ergebnis ist ein Indikator dafür, dass Erfahrungen in der realen Arbeitswelt nicht immer zu einer Verfestigung der primären Berufswahlentscheidung beitragen, sondern im Gegenteil zu neuen beruflichen Orientierungsprozessen führen können, wenn sich die Realität nicht an den subjektiven Erwartungen bewähren kann.

8 Effekte auf das weitere berufliche Laufbahnverhalten

Im folgenden Abschnitt werden die Ergebnisse einer multivariaten Analyse anhand von mehreren linearen Regressionsmodellen vorgestellt (vgl. Tabelle 5). Als abhängige Variable wurde in den einzelnen Modellen der geplante Berufsverbleib bzw. Berufswechsel definiert (vgl. Tabelle 4). Die Häufigkeitsauszählung nach Ausbildungsform ergibt, dass Personen in einer Lehre häufiger planen, den Ausbildungsberuf nach dem Ende der Ausbildung auszuüben. Dies wird auch gestützt durch das bildungsbezogene Erwerbskarrierenmonitoring (bibEr) der Statistik Austria (Abschlussjahr 2014/2015). Diese zeigt, dass Personen, die eine Lehre absolviert haben, 18 Monate später zu 73 Prozent erwerbstätig sind, aber sich nur zu fünf Prozent in weiterführenden Ausbildungen befinden. Im Vergleich dazu befinden sich 38 Prozent der BMS-Absolvierenden und 42 Prozent der BHS-Absolvierenden in Erwerbstätigkeit, jedoch 44 Prozent (BMS) und 48 Prozent (BHS) in weiterführenden Ausbildungen.⁴ Ein Berufswechsel bedeutet daher in vielen Fällen bei BMHS-Schülern und -Schülerinnen den Anschluss in einer weiterführenden Ausbildung. Zur Kontrolle dieses Effektes wird die Ausbildungsform als unabhängige Variable in das Regressionsmodell aufgenommen.

4 Quelle: Statistik Austria, bildungsbezogenes Erwerbskarrierenmonitoring (bibEr) im Auftrag von BMA5GK und AMS. Erstellt am 17.12.2018.

Tabelle 4: Verteilung der Variable „weiterer Berufsverbleib“

„Planen Sie, nach Ende der Ausbildung einen Beruf im Bereich Tourismus und Gastronomie auszuüben? Wenn Sie Präsenzdienst, Zivildienst, ein freiwilliges Sozialjahr und anderes absolvieren, beziehen Sie sich bitte auf die Zeit danach.“

Ausbildungsform	ja	eher ja	eher nein	nein	n (gültig)	n (fehlende Werte)
BHS	23%	21%	36%	20%	104	6
BMS	27%	23%	27%	23%	44	2
Lehre	38%	31%	21%	10%	121	2
Gesamt	30%	26%	28%	16%	269	10

Quelle: Tourismuserhebung 2019/Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung, eigene Berechnungen.

Dazu werden weitere Variablen zu individuellen Merkmalen der Lernenden wie Geschlecht und Haushaltssprache als Kontrollvariablen in das Modell inkludiert (jedoch aus Darstellungsgründen nicht in Tabelle 5 ausgewiesen).

Anhand des Modells 1 (siehe Tabelle 5) wird der Zusammenhang zwischen der Bewertung der primären Ausbildung (Wunschberuf vs. kein Wunschberuf, vgl. Kapitel 6) und einem geplanten Verbleib im Beruf mit der linearen Regressionsanalyse modelliert. Der Regressionskoeffizient zeigt unter Kontrolle der Ausbildungsformen, dass es einen stark positiven und hoch signifikanten Zusammenhang zwischen der Realisierung des Wunschberufes und dem Berufsverbleib gibt (M1.0, Koeffizient: 0,44). Junge Menschen, die im Bereich Tourismus und Gastronomie die Realisierung ihres Berufswunsches sehen, haben eine höhere Motivation, auch in diesem Berufsbereich zu verbleiben.

Tabelle 5: Untersuchung von Einflussvariablen auf den Berufsverbleib anhand von linearen, multivariaten Regressionsmodellen

Abhängige Variable: Verbleib im Beruf (1=Ja bis 4=Nein)									
	M1.0	M2.1	M2.2	M2.3	M2.4	M3.1	M3.2	M3.3	M3.4
Unabhängige Variablen	B	B	B	B	B	B	B	B	B
(Konstante)	2,22*** (2,03–2,42)	2,13*** (1,89–2,36)	2,14*** (1,94–2,35)	2,12*** (1,88–2,35)	2,15*** (1,94–2,36)	2,14*** (1,89–2,40)	2,08*** (1,84–2,33)	2,65*** (2,43–2,88)	2,63*** (2,43–2,84)
Wunschausbildung ¹ (1=ja sehr bis 5= gar nicht)	0,44*** (0,35–0,53)	-	0,41*** (0,32–0,50)	-	0,42*** (0,32–0,51)	-	0,4*** (0,24–0,57)	-	0,39*** (0,27–0,52)
Arbeitsbedingungen – Arbeitsklima ¹ (1=sehr zufrieden bis 5=nicht zufrieden)	-	0,24*** (0,12–0,35)	0,11* (0,00–0,22) 0,03*	-	-	-	-	-	-
Arbeitsklima x Wunschausbildung ¹	-	-	(-0,05–0,10)	-	-	-	-	-	-
Arbeitsbedingungen – Arbeitszeit ¹ (1=sehr zufrieden bis 5=nicht zufrieden)	-	-	-	0,21*** (0,10–0,32)	0,1* (0,00–0,20) -0,01	-	-	-	-
Arbeitszeit x Wunschausbildung ¹	-	-	-	-	(-0,08–0,06)	-	-	-	-
Ausbildungsqualität – Lehre ¹ (1=stimme zu bis 5=stimme nicht zu)	-	-	-	-	-	0,27** (0,11–0,42)	0,06 (-0,10–0,23) 0,04	-	-
Ausbildungsqualität Lehre x Wunschausbildung ¹	-	-	-	-	-	-	(-0,08–0,15)	-	-
Qualität Praktikum – Schule ¹ (1=stimme zu bis 5=stimme nicht zu)	-	-	-	-	-	-	-	0,36*** (0,19–0,52)	0,24** (0,09–0,40) -0,06
Qualität Praktikum – Schule x Wunschausbildung ¹	-	-	-	-	-	-	-	-	(-0,18–0,05)
Ausbildungsform (Ref. Lehre)									
BHS	0,35** (0,12–0,59)	0,57*** (0,29–0,86)	0,46*** (0,21–0,71)	0,64*** (0,34–0,94)	0,49*** (0,23–0,76)	-	-	-	-
BMS	0,39* (0,08–0,69)	0,62** (0,27–0,98)	0,52** (0,21–0,83)	0,61** (0,25–0,97)	0,49** (0,18–0,81)	-	-	-0,05 (-0,41–0,32)	0,01 (-0,32–0,34)
Beobachtungen	265	260	260	262	262	107	107	146	146
R ² / R ² korrigiert	0,360 / 0,345	0,194 / 0,174	0,381 / 0,361	0,183 / 0,164	0,376 / 0,356	0,207 / 0,176	0,368 / 0,330	0,190 / 0,162	0,365 / 0,332

Quelle: Tourismuserhebung 2019/österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung, eigene Berechnungen.

Anmerkung: ¹ = Variablen wurden mittelwertzentriert. B = Nicht standardisierte Koeffizienten. Konfidenzintervalle (0,95) werden in Klammern angeführt. Weitere Kontrollvariablen in den Modellen: Geschlecht und Haushaltssprache.

*** p < 0,001, ** p < 0,01, * p < 0,05.

In den Modellen 2 (Subindizes 1 bis 4) werden Effekte der Bedingungen in der realen Arbeitswelt während der betrieblichen Ausbildungsphasen anhand der zwei extrahierten Dimensionen Arbeitsklima und Arbeitszeit (siehe Kapitel 7.1) geprüft. Die Ergebnisse legen die Schlussfolgerung nahe, dass die im Zuge der betrieblichen Ausbildung bzw. in den Betriebspraktika erlebten Arbeitsbedingungen einen Effekt auf die weitere Berufsorientierung der jungen Menschen haben. Insbesondere die Dimensionen Arbeitsklima (M2.1, Koeffizient: 0,24) und Arbeitszeit (M2.3, Koeffizient: 0,21) haben einen signifikanten Effekt auf einen geplanten Verbleib im Beruf. Je positiver das Arbeitsklima und die Aspekte zur Gestaltung der Arbeitszeit während der Ausbildung wahrgenommen werden, desto eher planen die jungen Menschen einen Verbleib in diesem Berufsfeld. Zur Prüfung der Robustheit dieses Effektes wird in den Modellen 2.2 und 2.4 zusätzlich die Variable Wunschberuf (als Indikator für die primäre Ausbildungswahl) als Interaktionsvariable eingefügt. Die Ergebnisse zeigen, dass der vorher festgestellte Haupteffekt der Ausbildungsbedingungen zwar nicht ganz verschwindet, aber sich deutlich verringert, während sich der Haupteffekt der Wunschausbildung nicht verändert. Das heißt, wenn der Indikator Wunschausbildung konstant gehalten wird (z. B. Tourismus = Wunschberuf), erhöht sich die Wahrscheinlichkeit des weiteren Berufsverbleibes geringfügig, wenn gute Arbeitsbedingungen gegeben sind. Vor diesem Hintergrund ist es nicht weiter überraschend, dass keine Interaktionseffekte festgestellt werden können, d. h., es finden sich keine Hinweise darauf, dass junge Menschen sich durch „besonders“ gute Arbeitsbedingungen für einen Berufsverbleib überzeugen lassen, wenn die Ausbildungswahl nicht ihren Wunschberuf widerspiegelt.

In den Modellen 3 wird der Zusammenhang zwischen der Qualität der betrieblichen Ausbildung (Lehre) bzw. des betrieblichen Praktikums (Schule) und dem Berufsverbleib untersucht. Dazu werden getrennt nach Ausbildungsform (Lehre und berufsbildende Vollzeitschulen) jeweils eigene Indikatoren zur betrieblichen Ausbildungsqualität bzw. zum betrieblichen Praktikum gebildet (vgl. Kapitel 7.2). Die Regressionskoeffizienten modellieren einen starken Zusammenhang zwischen der Qualität in den betrieblichen Ausbildungsphasen und der Wahrscheinlichkeit eines Berufsverbleibes. Überraschenderweise ist dieser Effekt bei den vollzeitschulischen Berufsbildungsformen (M3.3, Koeffizient: 0,36) auf einem ähnlichen Niveau wie bei der Lehre (M3.1, Koeffizient: 0,27; Konfidenzintervalle überschneiden sich aber sehr stark), wenngleich aufgrund der unterschiedlichen Messung der Qualität kein direkter Vergleich vorgenommen werden kann. Demnach haben Praxiserfahrungen für Schüler/-innen einen großen Einfluss auf den Berufsverbleib, obwohl eine vergleichsweise geringere Zeit am Lernort Betrieb verbracht wird.

Wird hingegen die Variable Wunschberuf in die Modelle inkludiert, so verschwindet bei der Ausbildungsform Lehre der Haupteffekt der Ausbildungsqualität auf den Berufsverbleib, d. h., eine höhere Ausbildungsqualität führt zu keinem höheren Berufsverbleib, wenn die Variable Wunschberuf konstant gehalten wird (M3.2). Im Gegensatz dazu bleibt bei der Ausbildungsform Schule der Haupteffekt jedoch erhalten, wenngleich sich kein Interaktionseffekt ergibt (M3.4). Eine hohe Qualität des Praktikums korrespondiert mit einer höheren

Wahrscheinlichkeit des Berufsverbleibs, unabhängig davon, ob die Ausbildung dem primären Berufswunsch entspricht.

9 Fachkräftesicherung im Tourismus: eine Frage der betrieblichen Gestaltung der Ausbildungs- und Arbeitsbedingungen?

In der Branche Tourismus und Gastronomie gibt es eine hohe Fachkräftenachfrage, die durch den Arbeitsmarkt – nach Auskunft der Tourismusbetriebe – kaum bedient werden kann. In diesem Kontext war es die zentrale Aufgabe zu untersuchen, welchen Beitrag die berufliche Erstausbildung zur Deckung des Fachkräftebedarfs leisten kann. Ergänzend zur Sichtweise der Betriebe auf den Fachkräftemangel (vgl. etwa DORNMAYR/WINKLER 2018) fokussiert diese Studie auf die Berufswahl Tourismus und Gastronomie vor, während und nach der Ausbildung aus der Perspektive von jungen Menschen und zukünftigen Fachkräften. Die berufliche Erstausbildung von jungen Menschen über die Ausbildungsformen Lehre, berufsbildende mittlere und höhere Schule ist eine wichtige Quelle zur Deckung des Fachkräftebedarfs. Die vorliegende Studie macht sichtbar, dass die primäre Berufswahlentscheidung zwar für die weitere berufliche Laufbahnentwicklung ein prägendes Ereignis darstellt, allerdings nicht vollkommen dadurch determiniert wird. Erfahrungen, die während der Ausbildung im Lernort Betrieb gemacht werden, haben eine Orientierungsfunktion für das nachfolgende Berufswahlverhalten.

Ein zentrales Ergebnis des vorliegenden Beitrags ist, dass die realisierte Berufswahl im Bereich Tourismus und Gastronomie bei einem relevanten Anteil nicht mit der präferierten Berufswahl übereinstimmt. Die multivariate Auswertung zeigt, dass diese primäre Ausbildungsentscheidung noch nach dem Ende der Ausbildung weiterwirkt. Je eher der Berufswunsch mit der primären Ausbildungsentscheidung eingelöst wurde, desto wahrscheinlicher ist aus der Sicht der jungen Menschen ein Berufsverbleib nach der Ausbildung. Genau an diesem Punkt entsteht offensichtlich eine Lücke zwischen dem realisierten Ausbildungsangebot und den verfügbaren, ausgebildeten Fachkräften nach der Ausbildung. Ein Teil der jungen Menschen könnte das günstige Ausbildungsangebot dazu nutzen, um eine formale berufliche Qualifikation – und im Falle der berufsbildenden Schulen weitere Zugangsvoraussetzungen – zu erwerben. Die Ergebnisse verweisen darauf, dass gute Arbeitsbedingungen nur einen kleinen Effekt auf den Berufsverbleib haben, wenn dieser durch den primären Berufswunsch kontrolliert wird. Oder anders formuliert: Aus betrieblicher Sicht gelingt es nur teilweise, durch gute Arbeitsbedingungen eine eventuellen nicht tourismusbezogenen primären Berufswunsch zu „korrigieren“. Umgekehrt bedeutet dies aber auch, dass sich bei jungen Menschen mit einem Wunschberuf im Bereich Tourismus durch schlechte Arbeitsbedingungen die Wahrscheinlichkeit eines weiteren Berufsverbleibes nur in kleinem Ausmaß reduziert.

Aus methodischer Sicht ist bei dieser Interpretation allerdings etwas Vorsicht geboten. Die Variable Berufswunsch kann einen Teil des Effektes der Arbeitsbedingungen auf den

Berufsverbleib erklären. Darin spiegelt sich ein Zusammenhang zwischen der Variable Berufswunsch und den Arbeitsbedingungen. Eine mögliche Erklärung dafür könnte sein, dass junge Menschen mit Berufswunsch im Tourismusbereich Betriebe mit guten Arbeitsbedingungen auswählen – oder aber auch, dass qualitativ hochwertige Ausbildungsbetriebe jene jungen Menschen mit hohem Vertrauen in ihre Berufswahl eher für ihr Ausbildungsangebot rekrutieren. Für diese Interpretation sprechen die Ergebnisse der Modelle 3. In der Ausbildungsform Lehre kann der Effekt der Ausbildungsqualität fast vollständig durch die Einbeziehung der Variable Wunschberuf erklärt werden (M3.1 und M3.2), während dies bei der Ausbildungsform Schule nicht zutrifft (M3.3 und M3.4). Betriebliche Rekrutierungsprozesse spielen bei der Ausbildungsform Lehre eine größere Rolle (Ausbildung findet in der Mehrheit im Betrieb statt) als bei der Praktikumsvergabe an Schüler/-innen von Tourismusschulen. Bei Schülern und Schülerinnen hingegen kann die Qualität der Praktikumserfahrung eine erhebliche Orientierungsleistung für den weiteren Berufsverbleib entfalten.

Im Anschluss an diese Befunde gilt es, aus der Perspektive der Branche gezielte und differenzierte Strategien zu entwickeln, um die Lücke zwischen dem Ausbildungsangebot und dem auf diesem Wege rekrutierten Fachkräftepotenzial zu schließen. Die Ergebnisse der hier vorliegenden Analyse deuten darauf hin, dass die Verbesserung der Arbeitsbedingungen sowie der Ausbildungsqualität einen kleinen Beitrag leisten können, um den Berufsverbleib von sich in Ausbildung befindlichen jungen Menschen im Bereich des Tourismus und der Gastronomie zu verbessern. Über gute Arbeits- und Ausbildungsbedingungen können sich Betriebe einen Vorteil am Ausbildungsmarkt verschaffen, um für junge motivierte Menschen als Ausbildungs- und Arbeitsort attraktiv zu sein.

In diesem Kontext stellt sich auch die Frage nach den betrieblichen Motiven, Ausbildungsplätze in der Branche Tourismus und Gastronomie bereitzustellen. Grundsätzlich kann zwischen einer investitionsorientierten Strategie (Investition in Ausbildung zur Deckung des zukünftigen betrieblichen Fachkräftebedarfs) und einer produktionsorientierten Strategie (Nutzung der produktiven Leistung der Lernenden) unterschieden werden (vgl. SCHÖNFELD u. a. 2010). Die hohe Diskrepanz zwischen den niedrigen betrieblichen Verbleibquoten und den höheren branchenspezifischen Verbleibquoten (vgl. FRICK u. a. 2015) in dieser Branche deutet eher auf eine produktionsorientierte Strategie bei gleichzeitiger Sicherung des branchenspezifischen Fachkräftebedarfs hin. Diese Strategie kann aus betrieblicher Sicht aufgrund hoher Fluktuation und saisonaler Zyklen rational sein. Jedoch stellt sich gleichzeitig auch die Frage, ob investitionsorientierte Strategien zu einer höheren Bindung an die Betriebe und folglich zu einer Verringerung der Fluktuation führen würden. Empirische Analysen zeigen jedenfalls für die Lehrausbildung einen Zusammenhang zwischen investitionsorientierten Ausbildungsstrategien und hoher Ausbildungsqualität (vgl. MAYERL/SCHLÖGL/SCHMÖLZ 2019).

Eine zusätzliche Komplexitätsdimension zeigt sich in den institutionellen Spezifika des österreichischen Berufsbildungssystems (vgl. LASSNIGG 2012b), die auch Auswirkungen auf

die Deckung des Fachkräftebedarfs haben. Am Ende einer beruflichen Erstausbildung überlagern sich im Wesentlichen zwei Entscheidungsachsen:

1. (vorläufiges) Ende der formalen Ausbildung oder weiterführende Ausbildung (vertikale Dimension) und
2. Verbleib im einschlägigen Bereich oder Wechsel in einen anderen Fachbereich (horizontale Dimension).

Das institutionelle Ausbildungssystem bietet hier verschiedene Anschlussmöglichkeiten. Es ist dabei anzunehmen, dass die vertikale Dimension durch branchenspezifische Bedingungen nur bedingt beeinflusst werden kann und vielmehr mit sozialen Bildungsaspirationen zusammenhängt. Vor allem die Entscheidung für eine BHS wird häufig sehr bewusst aufgrund der damit erworbenen Zugangsberechtigungen zum tertiären Sektor getroffen (vgl. etwa SCHLÖGL/LACHMAYR 2004). Hier wären noch weitere Forschungsanstrengungen angezeigt, um den Zusammenhang zwischen den institutionellen Bedingungen des Ausbildungssystems und der Deckung des Fachkräftebedarfs näher zu untersuchen.

Zusammenfassend zeigen die Ergebnisse im Rahmen dieser Studie, dass im Kontext des proklamierten Fachkräftemangels im Bereich Tourismus und Gastronomie betriebliche und branchenspezifische Gestaltungsspielräume gegeben sind, um das verfügbare Fachkräftepotenzial über den Weg der beruflichen Erstausbildungen wieder anzuheben. Dies bedarf zweifellos großer Kraftanstrengungen innerhalb der Branche, aber jedenfalls wäre ein Teil der jungen Menschen dadurch für eine berufliche Tätigkeit im Bereich Tourismus und Gastronomie zu überzeugen. In diesem Sinne gilt aber,

„dass sich Angebote zur Berufsorientierung an den jeweils spezifischen Interessen und Bedürfnissen der Jugendlichen orientieren [müssen]. Sie dürfen nicht als Instrument missverstanden werden, junge Menschen vorschnell auf das regional verfügbare Angebot an Ausbildungsmöglichkeiten auszurichten“ (WEISS 2014, S. 3).

Literatur

- AK YOUNG (Hrsg.): Pflichtpraktikum. Wien 2018. URL: <http://www.akyoun.at/2do-arbeiten-in-den-ferien-pflichtpraktikum.html> (Zugriff: 15.09.2020)
- ANSLINGER, Eva; HEIBÜLT, Jessica; MÜLLER, Moritz: Berufsorientierung, Lebenslanges Lernen und dritter Bildungsweg – Zur Entwicklung beruflicher Orientierung im Lebenslauf anhand zweier Fallstudien. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online (2014) 27. URL: <https://www.bwpat.de/ausgabe/27/anslinger-et al> (Zugriff: 09.04.2021)
- BRÜGGEMANN, Tim; DEUER, Ernst: Der Übergang Schule – Beruf – eine unternehmerische Herausforderung. In: BRÜGGEMANN, Tim; DEUER, Ernst (Hrsg.): Berufsorientierung aus

- Unternehmenssicht. Fachkräfterekrutierung am Übergang Schule – Beruf. Bielefeld 2015, S. 9–16
- BUNDESMINISTERIUM FÜR WIRTSCHAFT, FAMILIE UND JUGEND (BMWFJ) (Hrsg.): Ein Job im Tourismus – Ausbildungsmöglichkeiten in Österreich. Wien 2010
- DEEKEN, Sven; BUTZ, Bert: Berufsorientierung. Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung. Bonn 2010
- DEHNBOSTEL, Peter: Lernen im Prozess der Arbeit. Münster 2007
- DERSTANDARD: Betriebe suchen weiter händeringend Köche und Kellner. 26.05.2016. URL: <https://www.derstandard.at/story/2000103825377/tourismusbetriebe-leiden-immer-staerker-unter-fachkraeftemangel> (Zugriff: 09.04.2020)
- DOBISCHAT, Rolf; KÜHNLEIN, Gertrud; SCHURGATZ, Robert: Ausbildungsreife – Ein umstrittener Begriff beim Übergang Jugendlicher in eine Berufsausbildung. Düsseldorf 2012
- DORNMAYR, Helmut; LENGAUER, Birgit; RECHBERGER, Marlies: Betriebliche AusbilderInnen in Österreich – Erfahrungen, Herausforderungen, Wünsche. Wien 2019
- DORNMAYR, Helmut; NOWAK, Sabine: Lehrlingsausbildung im Überblick 2019. Wien 2019
- DORNMAYR, Helmut; WINKLER, Birgit: Unternehmensbefragung zum Fachkräftebedarf/-mangel – Fachkräfte radar II. Wien 2018
- EDER, Ferdinand: Die Sekundarstufe II: Schule und/oder/statt Beruf? In: ALTRICHTER, Herbert; HANFSTINGL, Barbara; KRAINER, Konrad; KRAINZ-DÜRR, Marlies; MESSNER, Elgrid; THONHAUSER, Josef (Hrsg.): Baustellen in der österreichischen Bildungslandschaft: Zum 80. Geburtstag von Peter Posch. Münster 2018, S. 54–75
- FINK, Marcel; TITELBACH, Gerlinde; VOGTENHUBER, Stefan; HOFER, Helmut: Gibt es in Österreich einen Fachkräftemangel? Eine Analyse anhand von ökonomischen Knappheitsindikatoren. Wien 2015
- FRICK, Georg; GREGORITSCH, Petra; HOLL, Jürgen; KERNBEISS, Günter: Lehrlingsausbildung: Angebot und Nachfrage. Entwicklung und Prognosen 2014 bis 2019. Wien 2015
- HECKHAUSEN, Jutta; SCHULZ, Richard: A Life-Span Theory of Control. In: Psychological Review 102 (1995) 2, S. 284–304
- HEINRICHS, Karin; REINKE, Hannes; GRUBER, Maximilian: Betriebspraktika als Maßnahme der Berufsorientierung oder berufsfachlichen Kompetenzentwicklung? Eine Lehrplananalyse zu Zielen und Typen von Praktika im österreichischen Schulsystem. In: bwp@Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online (2020) Spezial PH-AT1. URL: <https://www.bwpat.de/ausgabe/spezial-ph-at1/heinrichs-et-al> (Zugriff: 03.05.2021)
- HEISLER, Dietmar: Berufsorientierung im Spannungsfeld von Bildung und Marketing. In: bwp@Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online (2014) 27. URL: <https://www.bwpat.de/ausgabe/27/heisler> (Zugriff: 09.04.2021)
- HIRSCHI, Andreas; BAUMELER, Franziska: Berufswahltheorien – Entwicklung und Stand der Diskussion. In: BRÜGGEMANN, Tim; RAHN, Sylvia (Hrsg.): Berufsorientierung. Münster u. a. 2013, S. 31–42

- KELLER-SCHNEIDER, Manuela: Berufswahlmotive und ihre Bedeutung für die Bewältigung der Herausforderungen im Berufseinstieg. 2009. URL: https://phzh.ch/MAP_DataStore/53623/publications/2009_Keller-Schneider_Berufswahlmotive_EABest.pdf (Zugriff: 26.02.2020)
- KIRCHKNOPF, Sebastian; KÖGLER, Christina: Die Bedeutung der Laufbahnadaptabilität für den berufs- und wirtschaftspädagogischen Diskurs. Konstruktverständnis und Forschungsdesiderate. In: WITTMANN, Eveline; FROMMBERGER, Dietmar; ZIEGLER, Birgit (Hrsg.): Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2018. Leverkusen-Opladen 2018, S. 95–110
- KRUMBOLTZ, John D.: The Happenstance Learning Theory. In: Journal of Career Assessment 17 (2009) 2, S. 135–154
- KRUMBOLTZ, John D.; MITCHELL, Anita M.; JONES, G. Brian: A Social Learning Theory of Career Selection. In: The Counseling Psychologist 6 (1976) 1, S. 71–81
- LACHMAYR, Norbert; MAYERL, Martin: Das Pflichtpraktikum an kaufmännischen Schulen. Erste bundesweite Evaluierung. In: WISO – Wirtschafts- und sozialpolitische Zeitschrift des ISW 42 (2019) 2, S. 37–52
- LACHMAYR, Norbert; MAYERL, Martin: Evaluierung des Pflichtpraktikums an kaufmännischen Schulen. Wien 2017
- LASSNIGG, Lorenz: Beruflichkeit in Österreich: Institutioneller Rahmen für komplexe Koordination und vieldeutige Versprechungen. In: BOLDER, Axel; DOBISCHAT, Rolf; KUTSCHA, Günter; REUTTER, Gerhard (Hrsg.): Beruflichkeit zwischen institutionellem Wandel und biographischem Projekt. Wiesbaden 2012a, S. 189–217.
- LASSNIGG, Lorenz: Die berufliche Erstausbildung zwischen Wettbewerbsfähigkeit, sozialen Ansprüchen und Lifelong Learning – eine Policy-Analyse. In: HERZOG-PUNZENBERGER, Barbara (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012 – Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Bd. 2. Graz 2012b, S. 313–354
- LASSNIGG, Lorenz: The ‘duality’ of VET in Austria: institutional competition between school and apprenticeship. In: Journal of Vocational Education & Training 63 (2011) 3, S. 417–438
- LEMPERT, Wolfgang: Berufliche Sozialisation und berufliches Lernen. In: ARNOLD, Rolf; LIPSMAYER, Antonius (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. Wiesbaden 2006. S. 413–420
- MAYERL, Martin; LACHMAYR, Norbert: Ausbildung und Branchenerfahrungen im Tiroler Tourismus aus Sicht junger Erwachsener. Wien 2019
- MAYERL, Martin; SCHLÖGL, Peter; SCHMÖLZ, Alexander: Wie wird berufliches Lernen im Betrieb organisiert? Empirische Einblicke in den betrieblichen Teil der dualen Ausbildung in Österreich. In: SWS-Rundschau 59 (2019) 3, S. 234–254
- MÜLLER, Christoph E.: Wirkungsbewertung mittels retrospektiver Pretests: Eine kritische Würdigung. In: Zeitschrift für Evaluation 15 (2016) 2, S. 221–239
- ROTHLAND, Martin: Berufsorientierung und -motivation in der konsekutiven Lehrerbildung: diffus, trügerisch und defizitär? In: Die deutsche Schule 102 (2010) 1, S. 21–36

- SAVICKAS, Mark L.: Life Design: A Paradigm for Career Intervention in the 21st Century. In: *Journal of Counseling & Development* 90 (2012) 1, S. 13–19
- SCHLÖGL, Peter; LACHMAYR, Norbert: Soziale Situation beim Bildungszugang. Motive und Hintergründe von Bildungswegentscheidungen in Österreich. Wien 2004
- SCHLÖGL, Peter; MAYERL, Martin: Betriebsbefragung zu Kosten und Nutzen der Lehrausbildung in Österreich. Teilbericht im Rahmen der ibw-öibf-Studie „Hintergrundanalyse zur Wirksamkeit der betrieblichen Lehrstellenförderung (gemäß 19c BAG)“. Wien 2016
- SCHLÖGL, Peter; STOCK, Michaela; MAYERL, Martin: Berufliche Erstausbildung: Herausforderungen und Entwicklungsaufgaben in einem bedeutsamen Bildungssegment Österreichs. In: BREIT, Simone; EDER, Ferdinand; KRÄINER, Konrad; SCHREINER, Claudia; SEEL, Andrea; SPIEL, Christiane (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018. Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen. Band 2. Graz 2019, S. 269–305
- SCHÖNFELD, Gudrun; WENZELMANN, Felix; DIONISIUS, Regina; PFEIFER, Harald; WALDEN, Günter: Kosten und Nutzen der dualen Ausbildung aus Sicht der Betriebe. Ergebnisse der vierten BIBB-Kosten-Nutzen-Erhebung. Bonn 2010. URL: <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/6218> (Zugriff: 09.04.2021)
- STATISTIK AUSTRIA (Hrsg.): Bildung in Zahlen. Tabellenband 2017/18. Wien 2019
- SUPER, Donald: The psychology of careers: An introduction to vocational development. New York 1957
- WEISS, Reinhold: Berufsorientierung als Bildungsauftrag verstehen und gestalten. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 43 (2014) 1, S. 3. URL: <https://www.bwp-zeitschrift.de/de/bwp.php/de/bwp/show/7189> (Zugriff: 09.04.2021)
- WEISS, Reinhold: Qualität betrieblicher Ausbildung: Qualitätsmanagement, Personalzertifizierung und Ausbildungsorganisation. In: BALS, Thomas; HEGMANN, Kai; WILBERS, Karl (Hrsg.): Qualität in Schule und Betrieb: Forschungsergebnisse und gute Praxis. Tagungsband zu den 15. Hochschultagen Berufliche Bildung 2008 in Nürnberg. Köln 2008, S. 163–170
- WENGER, Etienne: Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity. Cambridge 1998

Karin Reiber, Andreas Küpper, Jutta Mohr

► Wunsch und Wirklichkeit in der Pflegeausbildung – eine laufbahnbezogene Perspektive auf Berufsorientierung im Kontext von Fachkräftebedarf

Angesichts eines anhaltenden Fachkräftemangels in der Pflege ist die Ausbildung eine wichtige Quelle der Fachkraftgewinnung. Bereits hier kann die Identifikation mit dem Beruf und eine daraus resultierende Berufsbindung angebahnt werden. Der Beitrag illustriert anhand von Daten aus Betriebsfallstudien und einer Delphi-Befragung, welche Bedeutung die Ausbildung als Strategie der Fachkraftgewinnung hat. Befunde einer Befragung von Pflegeauszubildenden zur Bewältigung von beruflichen Herausforderungen werden in einer laufbahnbezogenen Betrachtung von Berufsorientierung und im Hinblick auf ihre Bedeutung für die Fachkräftesicherung diskutiert.

1 Hintergrund und Zielsetzung des Beitrags

Der Fachkräftebedarf in den Pflegeberufen ist derzeit ein viel diskutiertes und angesichts der weiteren demografischen Entwicklung hoch relevantes Thema. Um den damit verbundenen Herausforderungen adäquat begegnen zu können, kommen unterschiedliche Strategien und Maßnahmen der Fachkräftegewinnung zum Einsatz. Die Ausbildung nimmt diesbezüglich eine herausragende Stellung ein, weil sie im besten Fall mittel- und langfristig den nachhaltigsten Erfolg hat: Im Zuge der Ausbildung können bereits die Weichen für Berufsidentifikation und -bindung gestellt werden (vgl. GERHARDT/KANZOG 2017). Voraussetzung dafür ist, dass die Erwartungen an einen Beruf zumindest in einem gewissen Maße mit der Berufsrealität übereinstimmen. Diese Beweggründe zum Ergreifen des Pflegeberufs sind von ideellen Werten geprägt: Der Wunsch nach einer sinnvollen, fachlich anspruchsvollen und an dem zu pflegenden Menschen ausgerichteten Tätigkeit mit Handlungsautonomie ist nicht nur als Berufswahlmotiv (vgl. PRICE 2009), sondern auch für die Berufsbindung bedeutsam (vgl.

BUXEL 2011). Umgekehrt führt eine von diesen Vorstellungen abweichend erlebte Berufsrealität bereits während der Ausbildung zum inneren Berufsausstieg (vgl. KERSTING 2016) bis hin zum Ausbildungsabbruch (vgl. VERDI 2015).

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, wie wirksam die Pflegeausbildung als Strategie der Fachkräftesicherung angesichts einer disparaten Berufs- und Ausbildungsrealität und im Kontext der individuellen Bewältigung zentraler beruflicher Herausforderungen ist. Der nachfolgende Beitrag hat zum Ziel, Wirkungszusammenhänge zwischen dem Ausbildungserleben und der langfristigen Berufsorientierung in verlaufsorientierter Perspektive auf der Basis eigener empirischer Daten darzustellen und im Hinblick darauf zu diskutieren, welche Relevanz dies für die Fachkräftesicherung hat.

In einem ersten Schritt wird anhand von Befunden aus einer Delphi-Befragung und Betriebsfallstudien dargestellt, welche Bedeutung der Pflegeausbildung für die Fachkraftgewinnung zukommt. Darauf aufbauend wird Ausbildung in Beziehung gesetzt zu einem laufbahnbezogenen Konzept von Berufsorientierung, das auf die Bewältigung berufsbiografischer Herausforderungen fokussiert. Exemplarisch wird für idealtypische berufliche Herausforderungen und ihre Bewältigung der Zusammenhang zur weiteren beruflichen Orientierung auf der Basis von empirischen Daten illustriert. Abschließend werden die Ergebnisse aus den Einrichtungsbefragungen (Delphi-Befragung und Betriebsfallstudien) und der Auszubildendenbefragung in der Zusammenschau und im Hinblick darauf diskutiert, welche Implikationen sich für eine als Strategie der Personalgewinnung wirksame Ausbildung daraus ableiten lassen.

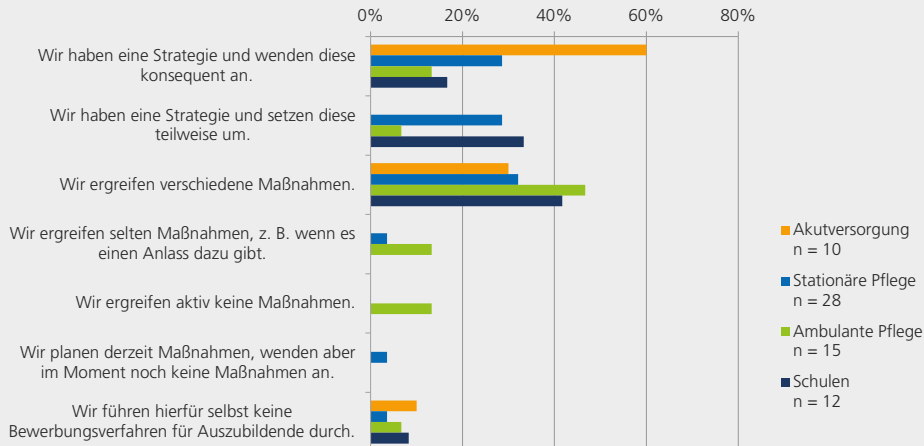
2 Ausbildung als Strategie der Fachkräftegewinnung

Das Teilprojekt der Hochschule Esslingen im Forschungsverbund „ZAFH (Zentrum für angewandte Forschung an Hochschulen für angewandte Wissenschaften) care4care – Fachkräftebedarf in der Pflege im Zeichen von Alterung, Vielfalt und Zufriedenheit“ untersucht anhand einer Delphi-Befragung und mithilfe von Betriebsfallstudien das strategische sowie das situative Handeln im Kontext des Fachkräftebedarfs in der Pflege. Im Rahmen einer modifizierten Delphi-Befragung wurden mit dem Ziel der „Ermittlung und Qualifikation über einen diffusen Sachverhalt“ (HÄDER 2014, S. 33) onlinebasiert über drei Befragungsrunden neben den implementierten Maßnahmen und wünschenswerten Ideen auch die dafür notwendigen Rahmenbedingungen ermittelt. Ziel der teilstandardisierten Delphi-Befragung war es, Maßnahmen zur Fachkräftegewinnung und -bindung zu identifizieren, die pflegefachliche Einrichtungs- und Schulleitungen als relevant, wirksam und umsetzbar einschätzen. Die Handlungsintensität der Institutionen im Hinblick auf die Fachkräftesicherung – bezogen auf diverse Maßnahmen der Personalgewinnung und -bindung – wurde auf einem Kontinuum zwischen den Polen „es werden keine Maßnahmen ergriffen“ und „konsequentes strategisches Handeln“ und bezogen auf zentrale Handlungsfelder wie Aus-, Fort- und Weiterbildung sowie Führungshandeln und Personalentwicklung ermittelt (vgl. LÄMMEL/MOHR/

REIBER 2019). Dazu wurden in einer Region in Baden-Württemberg, deren strukturelle Daten das Land Baden-Württemberg im Kleinen abbilden, in Form einer Vollerhebung insgesamt 467 pflegefachliche Einrichtungs- und Schulleitungen jeweils für eine Teilnahme an den einzelnen Runden angefragt. Die Teilnahmequote lag zusammengenommen bei 26,8 Prozent ($n = 125$). An der ersten Befragungsrunde nahmen 17,6 Prozent ($n = 82$) teil, an der zweiten Runde 16,1 Prozent ($n = 75$) sowie 14,1 Prozent ($n = 66$) an der dritten Runde. Die Fragebögen der einzelnen Runden wurden im Rahmen eines übergeordneten Designs (Handlungsintensität und Handlungsfelder, s. o.), jedoch jeweils aufeinander aufbauend, auf der Grundlage der aggregierten Ergebnisse der Vorrunde entwickelt. Die Auswertung erfolgte je nach Fragestellung deskriptiv bzw. über eine thematische Clusterung. In den fokussierten multiperspektivischen Betriebsfallstudien wurden in zwei Einrichtungen der stationären Altenhilfe und zwei Einrichtungen der akutstationären Versorgung Handlungskonstellationen und wahrgenommene Umsetzungsspielräume im Kontext des Fachkräftebedarfs betrachtet und aus der Perspektive unterschiedlicher Akteursgruppen und -ebenen untersucht. Dazu wurden in den Einrichtungen narrative, leitfadengestützte Interviews (fünf Interviews mit Führungskräften, vier Interviews mit Beschäftigtenvertretungen) sowie sieben Gruppendiskussionen mit Pflegefachkräften durchgeführt. Die Interviews mit einer Dauer von 45 bis 90 Minuten wurden transkribiert und in MAXQDA mit der dokumentarischen Methode (vgl. NOHL 2017) analysiert. Verdichtet wurden diese Befunde in Form von Fallbeschreibungen für die einzelnen Betriebe, die die unterschiedlichen Perspektiven auf Fachkräftebedarf und -sicherung zueinander in Beziehung setzten. Darüber hinaus erfolgte eine übergreifende Zusammenschau der Daten der einzelnen Betriebe im Hinblick auf zentrale Schlüsselthemen der Fachkräftegewinnung und -bindung, z. B. Ausbildung und Fort- und Weiterbildung sowie Personalentwicklung (vgl. FISCHER u. a. 2020).

In der ersten Runde der Delphi-Befragung zeigt sich, dass die Ausbildung als Beitrag zur Personalgewinnung eine zentrale Rolle einnimmt. 81,4 Prozent der Befragten bieten in ihren Einrichtungen eine Pflegeausbildung an. Von den Befragten aus dem Akutsetting geben 60 Prozent an, die Gewinnung neuer Auszubildender als Strategie konsequent anzuwenden, gefolgt davon, verschiedene Maßnahmen hierzu zu ergreifen. Die Einrichtungen der Langzeitpflege verteilen sich auf die drei Ausprägungsgrade konsequente oder teilweise Umsetzung einer diesbezüglichen Strategie oder das Ergreifen unterschiedlicher Maßnahmen im Kontext der Auszubildendengewinnung. In der ambulanten Pflege überwiegt Handeln jenseits einer Strategie in Form diverser Maßnahmen. Die Einschätzung der Berufsfachschulen für Pflege weicht von der Einschätzung der ausbildenden Betriebe geringfügig ab: Das Ergreifen unterschiedlicher Maßnahmen entspricht am ehesten ihrer Selbsteinschätzung, bezogen auf das Handeln zur Auszubildendengewinnung, gefolgt von der teilweise und schließlich der konsequent umgesetzten Strategie (siehe Abb. 1).

Abbildung 1: Handlungsintensität in Bezug auf die Gewinnung neuer Auszubildender



Quelle: eigene Darstellung

Betrachtet man die Strategien der Nachwuchsgewinnung, die in der Delphi-Befragung genannt wurden, zeigt sich, dass die Personal- und Ausbildungsverantwortlichen zwar von einer Bandbreite an Maßnahmen berichten. So wird der Charakterisierung der eigenen Einrichtung als potenzieller Arbeitgeber in den neuen Medien über die hauseigene Webseite, Social-Media-Kanäle oder Image-Filme zunehmend Bedeutung zugeschrieben. Als besonders relevant für die Nachwuchsgewinnung betrachten die Einrichtungen jedoch die persönlichen Kontakte der Jugendlichen mit den Einrichtungen, ihren Mitarbeitenden und Auszubildenden, indem Vertreter/-innen dieser Ausbildungsbetriebe in allgemeinbildende Schulen kommen oder umgekehrt den Jugendlichen Besuche in der Einrichtung ermöglicht werden. Berufsorientierung und Wahl des Ausbildungsberufs erfolgen häufig über Berufspraktika (vgl. KREWERTH/EBERHARD/GEI 2014). Dem tragen die Pflegeeinrichtungen Rechnung, indem sie Orientierungsmöglichkeiten wie berufsorientierende Pflichtpraktika der allgemeinbildenden Schulen, freiwillige soziale Dienste oder Schnupperpraktika anbieten, um meist junge, an einer Tätigkeit im Gesundheitswesen interessierte Menschen für den Pflegeberuf zu gewinnen. Nahezu zwei Drittel der Leitungspersonen geben an, die Praktikanten und Praktikantinnen über eine zentrale Stelle zu erfassen. Einzelne Nennungen weisen auf die Notwendigkeit hin, die Praktikanten und Praktikantinnen individuell bei ihren Einsätzen zu begleiten und die Einsätze gezielt auszuwerten.

Die sich hier abzeichnende Gesamttendenz zu einer mittleren bis hohen Handlungsintensität im Kontext von Ausbildung als Mittel der Fachkräftegewinnung lässt sich auch in den Betriebsfallstudien nachzeichnen. Hier zeigt sich ebenfalls, dass die Betriebe Ausbildung gezielt zur Personalgewinnung nutzen. In dieser qualitativen Binnenperspektive auf die Situa-

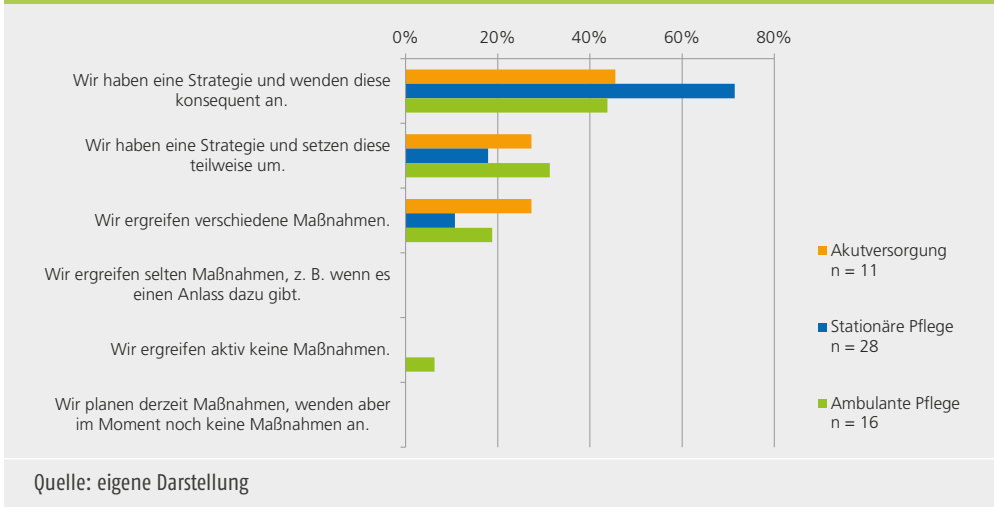
tion zeigt sich darüber hinaus, dass Ausbildung geradezu als Hoffnungsanker in einer dauerhaft angespannten Personalsituation betrachtet wird: „Wir warten immer sehnsüchtig auf unsere Abgänger aus [der Ausbildung], im April und im Oktober“ (D_1_7, Führungskraft).

Um den seitens der Betriebe mit Blick auf die Fachkräftesicherung hohen Bedarf an Auszubildenden decken zu können, werden Bewerbungsverfahren vereinfacht und gleichzeitig die Anforderungen an die Bewerber/-innen für die Ausbildung abgesenkt. In der zweiten Runde der Delphi-Befragung geben deutlich mehr als die Hälfte der befragten Leitungspersonen (65 %) an, alle Bewerber/-innen zu einem Vorstellungsgespräch einzuladen. Das hat wiederum Auswirkungen auf den Qualifizierungsbedarf der Auszubildenden und macht zusätzliche Lernunterstützungsangebote in Theorie und Praxis erforderlich, wie sich in den Betriebsfallstudien zeigt. Darüber hinaus streben die Betriebe an, sich als attraktiver Arbeitgeber bereits frühzeitig zu positionieren: Die Institutionen setzen dabei auf Verbindlichkeit, Planungssicherheit und die Berücksichtigung persönlicher Präferenzen. Ein möglichst gelingender Übergang von der Ausbildung in den Beruf soll gewährleisten, den Verbleib im Ausbildungsbetrieb für die Absolvierenden möglichst interessant zu machen:

„Alle unsere Auszubildenden bekommen frühzeitig das Angebot, bei uns tätig zu werden. Teilweise gibt es den Arbeitsvertrag tatsächlich schon Monate im Voraus. [...] Dann versuchen wir natürlich Wunschstationen möglich zu machen. Das ist ganz wichtig. [...] Da gibt es ein [...] Projekt. [...] Also ein Theorieteil, ein praktischer Teil, noch einmal ergänzend zur Ausbildung, um möglichst einen sanften Übergang zu haben“ (D_1_13, Führungskraft).

Auch die Gestaltung der Ausbildung am Lernort Praxis, die sich an den Bedarfen und Bedürfnissen der Auszubildenden orientiert, wird in ihrer Bedeutung für eine erfolgreiche Personalgewinnung erkannt. Laut Selbstaussage in der ersten Runde der Delphi-Befragung handeln die Betriebe über alle drei Settings hinweg (Akut-, Langzeit- und ambulante Pflege) im Hinblick auf die Begleitung und Anleitung von Auszubildenden konsequent oder zumindest teilweise strategisch.

Abbildung 2: Begleitung und Anleitung von Auszubildenden



Wie sich in der zweiten Befragungsrunde darstellt, wird der Bedarf einer qualitativ hochwertigen praktischen Ausbildung von den pflegfachlichen Leitungen durchaus erkannt. Konzeptionell-strukturell sind fast alle der befragten Einrichtungen diesbezüglich engagiert. Sie erarbeiten gemeinsam mit den Berufsfachschulen ein zwischen beiden Lernorten abgestimmtes Ausbildungskonzept (dies berichten über drei Viertel der Einrichtungen), und fast alle haben die Rollen und Aufgaben der Auszubildenden definiert (91 %). Darüber hinaus gibt die Mehrheit der befragten Verantwortlichen an, die Auszubildenden neben der Bewältigung der praktischen Anforderungen auch bei der Aufarbeitung theoretischer Lerninhalte zu unterstützen (91 %), ihnen eine feste Bezugsperson zuzuteilen (84 %) und die Freistellung der Praxisanleiter/-innen für die Anleitung und Begleitung der Auszubildenden zu gewährleisten (79 %). Dieser Selbstbeschreibung seitens der Leitungskräfte steht wiederum in der Binnenperspektive der Betriebe die Umsetzungsproblematik gegenüber. Die qualitativ angelegten Betriebsfallstudien zeigen, dass die Ausbildungsrealität stark geprägt ist durch einen bereits lange anhaltenden Fachkräftemangel, der zu erheblichen Einschränkungen der ggf. vorhandenen Ausbildungskonzepte führt. Die Pflegefachkräfte berichten, dass die Auszubildenden im Arbeitsalltag nicht als Lernende wahrgenommen werden, sondern als Mitarbeitende, die eingesetzt werden, um Versorgungslücken zu schließen. Dies wiederum kann sich kontraproduktiv im Hinblick auf die mit der Ausbildung verbundenen Intention der Fachkräftegewinnung auswirken:

„[...] dass viele Schüler einfach das Gefühl haben, dass sie ausgenutzt werden. Dass, ja, sie eigentlich gar nicht das erlernen oder irgendwas erlernen vom Heim. Sondern einfach irgendwie bloß so – ‚ja, mach mal‘ – irgendwie im Stich gelassen werden. Und da schon

viele Schüler gar keine Lust mehr auf den Job haben. Und dadurch schon die negative Seite kennenlernen“ (C_Groupendiskussion_7_1, Pflegefachkraft).

Auf der Basis der Daten aus der Delphi-Befragung lässt sich also konstatieren, dass Pflegeeinrichtungen die Ausbildung als wichtige Säule der Fachkraftsicherung betrachten und sich dessen bewusst sind, dass an dieser Stelle ein strategisches Vorgehen sowie konzeptionell abgesichertes Handeln erforderlich ist. Gemäß der Selbstausskunft von Schlüsselpersonen aus Pflegemanagement und -bildung werden an dieser Stelle große Anstrengungen unternommen, um gute Rahmenbedingungen für die Auszubildenden zu schaffen. Im Spiegel der Befunde aus den Betriebsfallstudien lassen sich die Delphi-Daten als Handlungswissen und -bereitschaft deuten, das aufgrund einer bereits hoch angespannten Personalsituation nicht in vollem Umfang realisiert wird bzw. sich realisieren lässt – mit der im Extremfall im oben angeführten Zitat illustrierten Folge, dass die Ausbildungsrealität im Zeichen von Fachkräftemangel kaum noch als Maßnahme der Personalgewinnung nachhaltig wirksam ist.

3 Berufsorientierung als laufbahnbezogenes Konzept

Diesen im vorausgegangenen Abschnitt beschriebenen Erwartungen und Handlungsanforderungen an Ausbildung seitens der Personal- und Ausbildungsverantwortlichen stehen die Berufswahlmotive und das Ausbildungserleben von (potenziellen) Auszubildenden in den Pflegeberufen gegenüber. Zentrales Berufswahl- und -verbleibsmotiv ist der Wunsch nach einer sinnstiftenden Tätigkeit. Hier ist insbesondere die Intention zu nennen, anderen helfen zu wollen (vgl. PRICE 2009; BUXEL 2011). Hinsichtlich der Zufriedenheit mit einem Arbeitsplatz spielt sowohl für Auszubildende als auch für Fachkräfte der Wunsch eine zentrale Rolle, genug Zeit für Patienten und Patientinnen respektive Bewohner/-innen zu haben und gut mit ihnen im Kontakt zu stehen (vgl. MÜLLER/HELLWEG 2013; BUXEL 2011).

Die Ausbildung schafft nicht nur die formalen Voraussetzungen im Sinne einer Abschlussqualifikation als Zugangsberechtigung für den Beruf, sondern ist auch die Phase der grundlegenden Entwicklung von beruflicher Handlungskompetenz, die während der Berufstätigkeit und im Rahmen von Fort- und Weiterbildung fortlaufend aktualisiert und ausdifferenziert wird (vgl. beispielsweise DEUTSCHER BILDUNGSRAT FÜR PFLEGEBERUFE 2020; BRATER 2016). Im Kontext der Fachkräftegewinnung hat die Ausbildung darüber hinaus eine wichtige Funktion für die Bindung an den Beruf (vgl. BUCHEGGER-TRAXLER 2014). Gerade angesichts hoher Widersprüchlichkeiten – z. B. zwischen Bedürfnissen der in der konkreten Situation involvierten Akteure einerseits und den Anforderungen der Organisation/des Gesundheitssystems andererseits – ist ein reflexiver, konstruktiver und adaptiver Umgang mit unterschiedlichen „Funktionserwartungen“ (OBERMAYR 2009, S. 50) konstitutiv für eine beginnende Berufsidentifikation (vgl. ebd.).

Umgekehrt können sich Widersprüche, die sich auf der individuellen Handlungsebene für Auszubildende als unauflösbar darstellen, dysfunktional auf eine positive Identifikation mit dem Pflegeberuf auswirken. Die Konfrontation von idealistischen Berufswahlmotiven

mit reellen Arbeitsplatzerfahrungen vermag aufgrund der Inkongruenz von Vorstellung und Berufsalltag zu Distress führen (vgl. PRICE 2009). Auch kann bereits in der Ausbildung eine innere Desensibilisierung gegenüber den typischen beruflichen Konflikten (z. B. Personenorientierung vs. Kosten-/Zeitdruck) erfolgen (vgl. KERSTING 2016) und zum inneren Berufsausstieg führen. In einer Befragung von Pflegeauszubildenden wurde das Arbeiten unter Zeitdruck als mit Abstand größter Belastungsfaktor benannt (vgl. VERDI 2015). Korrespondierend mit diesen inneren Konflikten und ihrer hinsichtlich des Berufsverbleibs funktionalen oder dysfunktionalen Verarbeitung lassen sich somit typische Belastungsfaktoren identifizieren.

Betrachtet man Berufsorientierung aus einer berufsbiografischen Perspektive, lassen sich Berufswahlmotive als grundlegende individuelle Ausrichtung bestimmen, die im Laufe der beruflichen Entwicklung fortlaufend aktualisiert werden. Es findet einerseits ein Abgleich von Motiven mit der Berufsrealität statt, und es werden andererseits die eigenen beruflichen Orientierungen an die tatsächlichen Gegebenheiten angepasst. Die konstruktivistische Laufbahntheorie spricht hier von Adaptabilität als einer Fähigkeit, berufliche Herausforderungen in diesem Sinne bewältigen und konstruktiv mit den damit verbundenen inneren Konflikten umgehen zu können (vgl. SAVICKAS 2013). Die Berücksichtigung solcher intrapsychischer Adaptionsleistungen erweitert ein funktionales Verständnis von Berufsorientierung im Sinne einer verwertungsorientierten Anpassungsbereitschaft (vgl. KIRCHKNOPF/KÖGLER 2018) um eine subjektorientierte Perspektive, die sich als

„die Fähigkeit und Bereitschaft der Jugendlichen zur Selbstorganisation bei der Berufswahl, zur Einschätzung eigener Stärken und Schwächen, zur Auseinandersetzung mit phasentypischen Entwicklungsaufgaben und mit Anforderungen der Arbeits- und Berufswelt unter dem Aspekt von Sinnstiftung und subjektiver Perspektive“ (BÜCHTER/CHRISTE 2014, S. 12)

beschreiben lässt. In diesem Verständnis einer Berufsorientierung als laufbahnbezogenes Konzept (vgl. BRÜGGEMANN/RAHN 2013) ist die Bewältigung von berufsbezogenen Entwicklungsherausforderungen gleichsam die Voraussetzung beruflicher Identitätsentwicklung (vgl. KIRCHKNOPF/KÖGLER 2018). An dieser Stelle wird im Hinblick auf Berufsorientierung dezidiert davon ausgegangen, dass das Individuum im Rahmen dieser Adaptabilität nach Kohärenz strebt (vgl. HIRSCHI 2013). Mit diesem Verständnis von Berufsorientierung und vor dem Hintergrund der eingangs begründeten Bedeutung von Ausbildung für die Fachkräftesicherung in der Pflege erscheint es bedeutsam, wie Pflegeauszubildende ihre Ausbildungspraxis bewältigen und wie sich diese Adaptionsleistungen auf ihren beabsichtigten Berufsverbleib auswirkt. In dieser laufbahnbezogenen Perspektive stellt sich die Frage, wie auf Basis von intrinsischen Berufswahlmotiven zentrale Entwicklungsherausforderungen und -ressourcen in der Ausbildung ausbalanciert werden und mit den weiteren beruflichen Perspektiven und dem beabsichtigten Berufsverbleib korrespondieren.

4 Ausbildungserleben und laufbahnbezogene Berufsorientierung

In den bisherigen Ausführungen zur Relevanz der Ausbildung im Kontext eines laufbahnbezogenen Konzepts von Berufsorientierung wurden die Spannungsverhältnisse, die den beruflichen Alltag von Auszubildenden in Pflegeberufen prägen, bereits angedeutet. Im Folgenden werden ausgewählte empirische Daten zu den Zusammenhängen von Aspekten des Berufsverbleibs und dem arbeitsbezogenen Kohärenzgefühl präsentiert, die im Rahmen einer quantitativ angelegten Querschnittstudie bei Auszubildenden erhoben und im Kontext des „ZAFH care4care“ ausgewertet wurden. Zur theoretischen Einordnung dieser Daten wird zunächst dargelegt, was unter arbeitsbezogenem Kohärenzempfinden zu verstehen ist und inwiefern es als relevante Entwicklungsherausforderung bzw. -ressource im Kontext von Berufsorientierung und -bindung zu sehen ist.

Abhängig von Erleben, Erfahrungen und erworbenen Kompetenzen kann bereits während der Ausbildung ein längerfristiger Berufsverbleib angebahnt werden. Im Rahmen der NEXT-Studie (*nurses' early exit study*) zeigte sich, dass als wesentliche Ursachen für den Ausstieg aus dem Pflegeberuf gesundheitliche Gründe und/oder Arbeitsbelastung genannt werden (vgl. BORCHART u. a. 2011). Das ursprünglich von Antonovsky als Teil des Salutogenese-Modells beschriebene Kohärenzempfinden kann als Überzeugung verstanden werden, dass die Herausforderungen des Lebens verstehbar, handhabbar und sinnhaft sind (vgl. ANTONOVSKY 1997). Das Kohärenzempfinden gilt als Gesundheitsressource (vgl. FALTERMAIER 2017) und adressiert somit den Berufsausstiegsfaktor Gesundheit. Darüber hinaus kann angenommen werden, dass die Verweildauer in einer Tätigkeit länger ist, je verstehbarer, handhabbarer und sinnhafter deren Herausforderungen erscheinen. Im Rahmen der beruflichen Ausbildung können die Auszubildenden dabei unterstützt werden, Kompetenzen zu erwerben, die die Entwicklung eines solchen arbeitsbezogenen Kohärenzgefühls durch positive Erfahrungen am Lernort Praxis begünstigen (vgl. BUCHEGGER-TRAXLER 2014).

Die Datenerhebung fand statt mithilfe validierter Erhebungsinstrumente wie die W-SOC-Skala (*Work-Sense of Coherence*) von Bauer u. a. (2015) und Elementen des *Copenhagen Psychosocial Questionnaire* (COPSOQ), die in ähnlicher Weise in der NEXT-Studie eingesetzt wurden (vgl. HASSELHORN u. a. 2005). Die ca. 9.700 Personen umfassende Grundgesamtheit bestand aus den Auszubildenden der Gesundheits- und (Kinder-)Krankenpflege und Krankenpflegehilfe in Baden-Württemberg, die per *Web Survey* befragt wurden. Zugang zur Population sollte über eine E-Mail an die Leitungen aller Pflegeschulen mit entsprechenden Ausbildungsgängen in Baden-Württemberg ermöglicht werden. Ergänzend wurde nach der Hälfte des Befragungszeitraums ein Erinnerungsschreiben inklusive Plakaten, die einen QR-Code zur Befragung enthielten, per Post verschickt. Angesichts dieses Vorgehens, das mehrere mögliche Bruchstellen beinhaltet, befanden sich die – einer Rücklaufquote von ca. sechs Prozent entsprechenden – 581 gültigen Befragungsteilnahmen im unteren erwarteten Bereich. Obwohl die Bruttostichprobe einer Vollerhebung entsprochen hätte, kann aufgrund dieser Rücklaufquote keine Repräsentativität der Ergebnisse für die untersuchte Grundge-

samtheit erwartet werden. Die Datenauswertung erfolgte durch etablierte statistische Verfahren mithilfe der Software SPSS® (vgl. KÜPPER 2020).

Das Durchschnittsalter im Sample betrug 22,3 Jahre. 493 Personen (85,4 %) gaben weibliches Geschlecht an, 82 (14,2 %) das männliche. 88 Prozent der Teilnehmenden absolvierten eine Ausbildung in der Gesundheits- und Krankenpflege, gefolgt von der Gesundheits- und Kinderkrankenpflege (7,9 %). Jeweils zwölf Probanden bzw. Probandinnen (2,1 %) lernten Krankenpflegehilfe oder machten eine generalistische Pflegeausbildung.

Fast zwei Drittel der Teilnehmenden verfolgen durch die Ausbildung primär das Ziel, „danach in einem Pflegeberuf zu arbeiten“ (63,2 %). Weitere genannte Ziele waren, nach der Ausbildung ein Pflegestudium zu absolvieren (9,0 %), mit der Ausbildung die Wartezeit auf einen Studienplatz (wie Medizin oder Psychologie) zu überbrücken (9,5 %), oder wurden nicht näher spezifiziert (18,4 %). Bezogen auf den beabsichtigten Berufsverbleib zeigte sich, dass die befragten Auszubildenden im Mittel planen, ca. 19 Jahre in patienten- bzw. patientinnennahen Tätigkeitsbereichen der Pflege zu arbeiten; dabei verteilen sich die Angaben relativ gleichmäßig von maximal fünf bis über 30 Jahre. Es wurde jedoch erkennbar, dass die geplante persönliche Verweildauer im Beruf nicht mit dem maximal vorstellbaren Berufsverbleib übereinstimmt. Beispielsweise können sich 23,7 Prozent der Befragten vorstellen, über 30 Jahre im Pflegeberuf zu arbeiten – als maximal in Vollzeit möglich geben dies jedoch nur 9,5 Prozent an. Hierzu passt, dass sich nur 123 Auszubildende vorstellen können, nach der Ausbildung in Vollzeit beschäftigt zu sein (21,4 %). Neben der Frage nach dem geplanten und möglichen Berufsverbleib wurden die Probanden und Probandinnen, die der Ausbildung mindestens bereits ein Jahr nachgingen, danach gefragt, wie oft sie im letzten Jahr daran dachten, eine andere Ausbildung bzw. ein anderes Studium zu beginnen, und wie häufig sie überlegten, den Pflegeberuf aufzugeben. 147 Befragte gaben an, mindestens einmal im Monat an eine andere Ausbildung oder ein anderes Studium gedacht zu haben (37,2 %). An einen Ausstieg aus der Pflege dachten 127 Auszubildende mindestens einmal monatlich (32,2 %), darunter 15,5 Prozent mehrmals wöchentlich oder täglich (siehe Tabelle 1). Unter den Auszubildenden, die das Ziel nannten, nach der Ausbildung in der Pflege arbeiten zu wollen, gaben 21,7 Prozent an, mindestens einmal monatlich an einen Berufsausstieg zu denken.

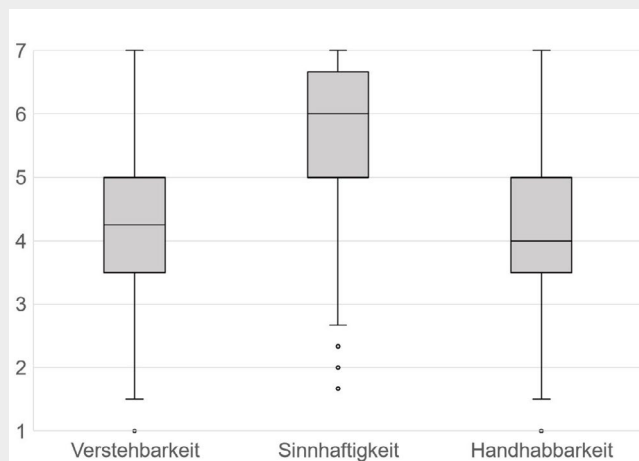
Tabelle 1: Gedanken an den Berufsausstieg

	Häufigkeit		Anteil	
nie	152	128	38,5 %	50,4 %
mehrmals im Jahr	116	71	29,4 %	28,0 %
mehrmals monatlich	66	34	16,7 %	13,4 %
mehrmals wöchentlich	37	15	9,4 %	5,9 %
täglich	24	6	6,1 %	2,4 %

Anmerkung: Gültige Fälle: 395 (254); kursiv Ergebnisse für Fälle, die das Ziel angeben, in der Pflege zu arbeiten

Quelle: KÜPPER 2020, S. 79

Der Mittelwertscore des arbeitsbezogenen Kohärenzgefühls der Teilnehmenden, der Werte zwischen 1 und 7 annehmen kann, lag bei 4,73 ($SD = 0,84$). Höhere Werte drücken dabei ein ausgeprägteres Kohärenzgefühl aus. Zunächst fällt auf, dass dieser Durchschnittswert unter dem einer gemischten Normierungsstichprobe von 5,12 ($SD = 0,93$) bei Bauer u. a. (2015) liegt. Angesichts der theoretisch begründbaren und in einer Faktorenanalyse replizierbaren dreidimensionalen Struktur des Konstrukts W-SOC zeigt sich ein Blick auf die Ausprägung der einzelnen Dimensionen als besonders lohnenswert. Es ist augenfällig, dass Items, die dem Faktor „Sinnhaftigkeit“ zugerechnet werden, mit durchschnittlich 5,65 hohe Mittelwerte erreichen. Demgegenüber sind Verstehbarkeit und Handhabbarkeit deutlich geringer ausgeprägt (siehe Abb. 3).

Abbildung 3: Streuung der Subskalen des *Work-Sense of Coherence*

Quelle: KÜPPER 2020, S. 81

Da neben der deskriptiven Ergebnisdarstellung insbesondere die empirische Überprüfung der theoretisch begründeten Zusammenhänge zwischen Faktoren des Berufsverbleibs und Kohärenzempfinden im Fokus der Untersuchung standen, wurden diese mithilfe interferenzstatistischer Verfahren getestet. Zwischen dem beabsichtigten Berufsverbleib und arbeitsbezogenem Kohärenzgefühl ergibt sich eine hochsignifikante Rangkorrelation mittlerer Stärke ($r_s = 0,302$; $p = 0,000$). Für den Faktor „Sinnhaftigkeit“ ist hierbei der stärkste Effekt festzustellen ($r_s = 0,356$; $p = 0,000$). Wie bei anderen Fragestellungen, die die beabsichtigte Verweildauer im Pflegeberuf betrafen, wurden nur die Fälle in die Berechnung einbezogen, die als primäres Ziel für ihre eigene Ausbildung angaben, anschließend in patienten- bzw. patientennahen Tätigkeitsbereichen arbeiten zu wollen. Die Häufigkeit der Gedanken an einen Berufsausstieg korreliert hochsignifikant und mittelstark, negativ mit dem arbeitsbezogenen Kohärenzgefühl ($r_s = -0,317$; $p = 0,000$). Der Faktor „Verstehbarkeit“ zeigt in diesem Fall den stärksten Effekt ($r_s = -0,333$; $p = 0,000$).

5 Diskussion der Ergebnisse zu Berufsorientierung und Ausbildungsleben

Zusammenfassend lässt sich ein heterogenes Bild zeichnen im Hinblick auf die betrieblichen Strategien und Maßnahmen der Nachwuchsgewinnung und den Stellenwert der Ausbildung einerseits und das Ausbildungsleben und den erwarteten Berufsverbleib aus Sicht der Auszubildenden andererseits. Beide Sichtweisen zeigen sich geprägt durch den aktuellen Fachkräftemangel.

Die hohe Handlungsintensität der Einrichtungen bei der Nachwuchsgewinnung und die geschilderte Dringlichkeit im Kontext der Fachkräftesicherung weisen auf die enormen Anstrengungen hin, die notwendig sind, um Ausbildungsplätze zu füllen. Dies kann einerseits mit dem schlechten Image bezüglich der Arbeitsbedingungen und Entlohnung zu tun haben, das der Pflegeberuf in der Öffentlichkeit hat (vgl. ISFORT 2013): Sowohl von Schülerinnen und Schülern als auch deren Eltern wird der Pflegeberuf als unattraktiv angesehen. Andererseits lässt sich eine Uninformiertheit über die Inhalte des Pflegeberufs verbunden mit klischeehaften Vorstellungen konstatieren (vgl. GÖRRES u. a. 2015). Dies bestätigt die hohe Relevanz von Praktika, um den Beruf im Vorfeld der Ausbildung zu erleben (vgl. ALTEPOST 2017). Dabei können Berufsklischees revidiert und Berufswissen vertieft werden sowie eine Hinführung an den Pflegeberuf gelingen.

Hinsichtlich einer laufbahnbezogenen Betrachtung von Berufsorientierung und im Kontext des Ausbildungslebens lässt sich feststellen, dass die teilnehmenden Auszubildenden häufiger über einen Ausstieg aus dem Pflegeberuf nachdenken, als es bei den im Rahmen der NEXT-Studie befragten examinierten Pflegefachkräften der Fall war (vgl. HASSELHORN u. a. 2005). Der beabsichtigte Berufsverbleib von Auszubildenden in Pflegeberufen liegt mit durchschnittlich ca. 19 Jahren allerdings im oberen Bereich der bisherigen Untersuchungen zur Verweildauer im Pflegeberuf. Er entspricht damit in etwa den Annahmen von Hall (2012) oder Behrens/Horbach/Müller (2009). Beim Vergleich dieser Daten ist allerdings zu berück-

sichtigen, dass der beabsichtigte Berufsverbleib eine prospektive und somit hypothetische Variable ist. Wie sich der tatsächliche Berufsverbleib letztlich darstellt, ist von einer Vielzahl von Einflussfaktoren abhängig. Trotz dieser Einschränkung zeigen die Daten, dass bereits während der Ausbildung nur ein sehr geringer Anteil der Auszubildenden davon ausgeht, bis zur Rente in patienten- bzw. patientinnennahen Tätigkeitsbereichen der Pflege zu arbeiten. Dieser Anteil ist noch geringer, als es ältere Untersuchungen wie das Pflege thermometer 2009 nahelegen (vgl. ISFORT u. a. 2010).

Das arbeitsbezogene Kohärenzgefühl von Auszubildenden in Krankenpflegeberufen zeigt sich insgesamt unterdurchschnittlich. Hohe Werte erreicht hingegen der Faktor „Sinnhaftigkeit“, der ausdrückt, als wie sinnvoll, bedeutend und lohnenswert die Arbeit empfunden wird. Dieses berufliche Kohärenzempfinden korreliert positiv mit der beabsichtigten Verweildauer im Pflegeberuf und negativ mit der Häufigkeit der Gedanken an einen Berufsausstieg. Die von Buchegger-Traxler (2014) postulierte Annahme, dass ein gut ausgeprägtes Kohärenzgefühl den langfristigen Berufsverbleib von Auszubildenden in Pflegeberufen begünstigt, lässt sich somit empirisch stützen. Die geringere Ausprägung von der Versteh- und Handhabbarkeit des eigenen beruflichen Handelns könnte u. a. damit zusammenhängen, dass die eingangs dargestellte betriebliche Ausbildungsrealität nicht eben eine ideale Voraussetzung dafür darstellt, dass Auszubildende das eigene Handeln in einen Gesamtkontext organisationaler Abläufe und Handlungslogiken einordnen können. Die geringere Einschätzung der Versteh- und Handhabbarkeit des eigenen Handelns seitens der Auszubildenden kann damit korrespondieren, dass diese Zusammenhänge unter Umständen mehr dem chronischen Fachkräftemangel geschuldet sind als einer Fach- bzw. Strukturlogik. Ohnehin komplexe Strukturen und Abläufe werden vor dem Hintergrund des ständigen Improvisierens aufgrund eines anhaltenden Fachkräftemangels ggf. als wenig transparent, verlässlich und berechenbar wahrgenommen. Vor diesem Hintergrund ist es durchaus denkbar, dass die Auszubildenden noch höhere Adaptionsleistungen erbringen müssen, als es ohnehin in jeder Ausbildung erforderlich ist.

Im Hinblick auf ein laufbahnbezogenes Verständnis von Berufsorientierung erscheint es bemerkenswert, dass sich das durch die Ausbildung primär verfolgte Ziel auf die weiteren erhobenen Parameter auswirkt: Befragte, deren Hauptziel die Arbeit in der direkten Patienten- bzw. Patientinnen-Versorgung ist, erzielten signifikant höhere Werte beim erwarteten Berufsverbleib, geringere Werte bei der Häufigkeit der Gedanken an einen Berufsausstieg und zeigten ein ausgeprägteres arbeitsbezogenes Kohärenzgefühl (vgl. KÜPPER 2020). Es bleibt jedoch unklar, ob das festgelegte Ziel die genannten Faktoren beeinflusst oder ob aus der günstigeren Ausprägung der untersuchten Korrelate die Zielsetzung resultiert. Legt man zugrunde, dass es einen starken Zusammenhang zwischen Kohärenzerleben und erwartetem Berufsverbleib der Auszubildenden gibt, lassen sich Implikationen für die Ausbildung im Dienste der Fachkräftesicherung ableiten. Um die Diskrepanz zwischen den Berufswahlmotiven und der erlebten Ausbildungsrealität im Sinne einer Adaptabilität zu reduzieren, sind Voraussetzungen für eine kohärenzförderliche Ausbildungspraxis zu schaffen.

6 Fazit

Berufsidentifikation als Voraussetzung für den Berufsverbleib ist ein laufbahnbezogenes Konstrukt. Berufswahl und Ausbildung tragen als „erste Berührungspunkte“ wesentlich zu einer Grundsteinlegung bei. Im Hinblick auf die Darstellung des Berufs ist es somit erforderlich, die Interessen von (jungen) ausbildungswilligen Menschen möglichst passgenau zu adressieren, d. h., gezielt die Menschen anzusprechen, deren Berufswahlmotive eine hohe Entsprechung mit dem Berufsprofil aufweisen (vgl. KRUSE/DRIESEL-LANGE 2017). Um eine möglichst gute Passung zwischen Ausgangsmotiven und -erwartungen zu erreichen, erscheint es adaptiver, den Beruf nach außen realistisch mit seinen unterschiedlichen Facetten zu präsentieren, als die berufliche Pflege zu einem allumfassenden Bündel an Kompetenzen und Persönlichkeitsmerkmalen zu idealisieren, das weder erstrebenswert noch machbar erscheint.

Auf der Basis dieser möglichst guten Passung von Berufswahlmotiven und der klar profilierten Berufsdarstellung kann eine qualitativ hochwertige Ausbildung in Theorie und Praxis einen hohen Beitrag für die Anbahnung einer nachhaltigen Berufsbindung und -identifikation leisten. Ein positives Kohärenzgefühl kann bereits während der Ausbildung angebahnt werden, wenn Auszubildende das eigene pflegeberufliche Handeln – mit zunehmender Selbstständigkeit – als sinnhaft in einem hinreichend verstehbaren Kontext und mit einem Gefühl der Handhabbarkeit von übertragenen Aufgaben erleben können. Das setzt einen hohen strategisch-konzeptionellen Stellenwert der Ausbildung in den Einrichtungen voraus, der von der Einrichtungsleitung bis hin zu den Pflegefachkräften in der operativen Umsetzung Anerkennung findet. Im Rahmen einer geschützten Ausbildungspraxis, die die Auszubildenden zwar fordert, aber nicht überfordert, kann der Arbeitsalltag nicht nur als sinnhaft, sondern auch versteh- und handhabbar erlebt werden. Das damit einhergehende gut ausgeprägte berufsbezogene Kohärenzgefühl ist ein zentraler Baustein dafür, dass Ausbildung zu einer bedeutsamen Phase in einem berufsbiografisch angelegten Prozess der positiven Berufssozialisation und dauerhaften Berufsidentifikation und -bindung wird.

Literatur

- ALTEPOST, Andrea: Risiken der Berufswahl. Wiesbaden 2017
- ANTONOVSKY, Aaron: Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit. Deutsche erweiterte Ausgabe von Alexa Franke. Tübingen 1997
- BAUER, Georg F.; VOGT, Katharina; INAUEN, Alice; JENNY, Gregor J.: Work-SoC – Entwicklung und Validierung einer Skala zur Erfassung des arbeitsbezogenen Kohärenzgefühls. In: Zeitschrift für Gesundheitspsychologie (2015) 1, S. 20–30
- BEHRENS, Johann; HORBACH, Annegret; MÜLLER, Rolf: Forschungsstudie zur Verweildauer in Pflegeberufen in Rheinland-Pfalz. Abschlussbericht. In: Hallesche Beiträge zu den Gesundheits- und Pflegewissenschaften (2009) 1, S. 1–66

- BORCHART, Daniela; GALATSCH, Michael; DICHTER, Martin; SCHMIDT, Sascha G., HASSELHORN, Hans M.: Gründe von Pflegenden, ihre Einrichtung zu verlassen – Ergebnisse der Europäischen NEXT-Studie. Wuppertal 2011
- BRATER, Michael: Was sind „Kompetenzen“ und wieso können sie für Pflegende wichtig sein? In: Pflege & Gesellschaft 21 (2016) 3, S. 197–213
- BRÜGGEMANN, Tim; RAHN, Sylvia: Zur Einführung: Der Übergang Schule–Beruf als gesellschaftliche Herausforderung – Entwicklung, rechtliche Verankerung und pädagogischer Auftrag der Berufsorientierung. In: BRÜGGEMANN, Tim; RAHN, Sylvia (Hrsg.): Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Münster 2013, S. 7–41
- BUCHEGGER-TRAXLER, Anita: Der Einfluss der Ausbildung auf Zufriedenheit und Berufsverbleib in der Altenarbeit in Oberösterreich. In: SWS-Rundschau (2014) 3, S. 331–343
- BÜCHTER, Karin; CHRISTE, Gerhard: Berufsorientierung: Widersprüche und offene Fragen. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 43 (2014) 1, S. 12–15. URL: <https://www.bwp-zeitschrift.de/de/bwp.php/de/bwp/show/7193> (Zugriff: 15.04.2021)
- BUXEL, Holger: Zufrieden mit dem Beruf, unzufrieden mit dem Job: Studie der FH Münster: Gutes Pflegepersonal gewinnen und binden. In: f&w (2011) 3, S. 264–269
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT FÜR PFLEGEBERUFE (Hrsg.): Empfehlungen zur Musterweiterbildungsordnung für Pflegeberufe (MWBO PflB). Strategien für die pflegeberufliche Weiterbildung. Berlin 2020. URL: http://bildungsrat-pflege.de/wp-content/uploads/2014/10/mwbo_pflb_27-01-2020.pdf (Zugriff: 28.05.2020)
- FALTERMAIER, Toni: Gesundheitspsychologie. 2. Aufl. Stuttgart 2017
- FISCHER, Gabriele; LÄMMEL, Nora; MOHR, Jutta, RIEDLINGER, Isabelle: Zum Beispiel Pflege – Fragen an den arbeitssoziologischen Topos der Subjektivierung von Arbeit. In: Gender – Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft (2020) 2, S. 45–60
- GERHARDT, Anna Leona; KANZOG, Julia: Ausbildungsreport 2017. Berlin 2017. URL: <https://jugend.dgb.de/+ +co + +17e7ad30-8226-11e7-83fc-525400d8729f/Ausbildungsreport-2017.pdf> (Zugriff: 24.02.2020)
- GÖRRES, Stefan; STÖVER, Martina; BOMBALL, Jaqueline; ADRIAN, Christin: Imagekampagnen für Pflegeberufe auf der Grundlage empirisch gesicherter Daten. Einstellungen von Schüler/innen zur möglichen Ergreifung eines Pflegeberufes. In: ZÄNGL, Peter (Hrsg.): Zukunft der Pflege. 20 Jahre Norddeutsches Zentrum zur Weiterentwicklung der Pflege. Wiesbaden 2015, S. 147–157
- HÄDER, Michael: Delphi-Befragungen. Ein Arbeitsbuch. 3. Aufl. Wiesbaden 2014
- HALL, Anja: Kranken- und Altenpflege – was ist dran am Mythos vom Ausstiegs- und Sackgassenberuf? In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 41 (2012) 6, S. 16–19. URL: <https://www.bwp-zeitschrift.de/de/bwp.php/de/bwp/show/6974> (Zugriff: 15.04.2021)
- HASSELHORN, Hans-Martin; MÜLLER, Bernd Hans: Vorwort. In: HASSELHORN, Hans-Martin; Müller, Bernd-Hans; TACKENBERG, Peter; Kümmerling, Angelika; SIMON, Michael (Hrsg.): Berufsausstieg bei Pflegepersonal: Arbeitsbedingungen und beabsichtigter Be-

- rufsausstieg bei Pflegepersonal in Deutschland und Europa. Schriftenreihe der Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin. Bremerhaven 2005, S. 9–10
- HIRSCHI, Andreas: Berufswahltheorien – Entwicklung und Stand der Diskussion. In: BRÜGGEMANN, Tim; RAHN, Sylvia (Hrsg.): Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Münster 2013, S. 27–41
- ISFORT, Michael; WEIDNER, Frank; NEUHAUS, Andrea; KRAUS, Sebastian; KÖSTER, Veit-Henning; GEHLEN, Danny: Pflege-Thermometer 2009. Eine bundesweite Befragung von Pflegekräften zur Situation der Pflege und Patientenversorgung im Krankenhaus. Köln 2010. URL: https://www.dip.de/fileadmin/data/pdf/material/dip_Pflege-Thermometer_2009.pdf (Zugriff: 24.02.2020)
- ISFORT, Michael: Der Pflegeberuf im Spiegel der Öffentlichkeit. In: Bundesgesundheitsblatt, Gesundheitsforschung, Gesundheitsschutz 56 (2013) 8, S. 1081–1087
- KERSTING, Karin: Die Theorie des Coolout und ihre Bedeutung für die Pflegeausbildung. Frankfurt am Main 2016
- KIRCHKNOPF, Sebastian; KÖGLER, Kristina: Die Bedeutung der Laufbahnadaptabilität für den berufs- und wirtschaftspädagogischen Diskurs. Konstruktverständnis und Forschungsdesiderate. In: WITTMANN, Eveline; FROMMBERGER, Dietmar; ZIEGLER, Birgit: Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2018. Opladen 2018, S. 95–109. URL: <https://www.jstor.org/stable/j.ctvbkk4pm.10> (Zugriff: 24.02.2020)
- KREWERTH, Andreas; EBERHARD, Verena; GEI, Julia: Orientierung im Ausbildungsdschungel. Wie werden Jugendliche auf Ausbildungsberufe und -stellen aufmerksam? In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 43 (2014) 1, S. 20–24. URL: <https://www.bwp-zeitschrift.de/de/bwp.php/de/bwp/show/7195> (Zugriff: 15.04.2021)
- KRUSE, Annika; DRIESEL-LANGE, Katja: Berufsorientierung in den Pflegeberufen: ein vernachlässigter Bereich? In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 46 (2017) 1, S. 20–21. URL: <https://www.bwp-zeitschrift.de/de/bwp.php/de/bwp/show/8241> (Zugriff: 15.04.2021)
- KÜPPER, Andreas: Berufsverbleib von Auszubildenden in der Pflege. Der Einfluss von Moral Distress und arbeitsbezogenem Kohärenzgefühl. Wiesbaden 2020
- LÄMMEL, Nora; MOHR, Jutta; REIBER, Karin: Eine Delphi-Befragung zu Strategien der Personalerhaltung und -gewinnung in der beruflichen Pflege: Fragestellung, Operationalisierung und Fragebogenentwicklung. In: NIEDERBERGER, Marlen; RENN, Ortwin (Hrsg.): Delphi-Verfahren in den Sozial- und Gesundheitswissenschaften. Wiesbaden 2019, S. 241–263
- MÜLLER, Klaus; HELLWEG, Susanne: Wertschätzungserleben von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in der Pflege: Abschlussbericht zum Forschungsvorhaben ProWert – Produzentenstolz durch Wertschätzung Teilvorhaben Pflegewissenschaft. Bielefeld 2013. URL: http://www.fh-diakonie.de/obj/Bilder_und_Dokumente/ProWert/FH-D_ProWert_Bericht_2013_web.pdf (Zugriff: 24.02.2020)

- NOHL, Arnd-Michael: Interview und Dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. Wiesbaden 2017
- OBERMAYR, Angelika: Spannungsfeld der Verantwortung in der Berufsausbildung. Beleuchtung der Thematik anhand der Ausbildung zu diplomierten Gesundheits- und Krankenschwestern/pflegern im Bereich der Palliativpflege. Diplomarbeit an der Universität Wien. Wien 2009
- PRICE, Sheri L.: Becoming a nurse: a meta-study of early professional socialization and career choice in nursing. In: Journal of Advanced Nursing 65 (2009) 1, S. 11–19
- SAVICKAS, Mark L.: Career Construction Theory and practice. In: BROWN, Steven D.; LENT, Robert W. (Hrsg.): Career development and counseling. Putting theory and research to work. 2. Aufl. Hoboken, N. J. 2013, S. 147–183
- VER.DI – VEREINTE DIENSTLEISTUNGSGEWERKSCHAFT (Hrsg.): Ausbildungsreport Pflegeberufe 2015. Berlin 2015. URL: https://gesundheit-soziales.verdi.de/++file++586e63e0f1b4cd1221c4bdd0/download/Ausbildungsreport_2015.pdf (Zugriff: 24.02.2020)

Ulrike Weyland, Meike Nienkötter, Stephanie Höke, Katja Driesel-Lange

► **Dem Fachkräftebedarf mit betrieblicher Berufsorientierung begegnen? Empirische Erkenntnisse aus dem Projekt „HumanTec“ zu ausgewählten Maßnahmen in betrieblichen Einrichtungen**

Der Fachkräftebedarf fordert Betriebe heraus, Auszubildende und qualifizierte Fachkräfte zu rekrutieren und zu halten. Diese Herausforderungen können durch Maßnahmen betrieblicher Berufsorientierung bewältigt werden, die insbesondere die berufliche Entwicklung der Mitarbeitenden fokussieren sollten. In einer qualitativen Teilstudie im Projekt „HumanTec“ (gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF)), das auf die Entwicklung wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote für betriebliches Bildungspersonal abzielt, wurden Personalverantwortliche bezüglich Maßnahmen zur Rekrutierung und Bindung in den jeweiligen Betrieben interviewt. Die Ergebnisse lassen eine Bandbreite an Maßnahmen und ebenso domänenbezogene Akzentsetzungen erkennen. Dieser Beitrag diskutiert erste empirische Erkenntnisse zur Ausgestaltung betrieblicher Berufsorientierung.

1 Ausgangslage und projektbezogener Kontext

Der Arbeitsmarkt in Deutschland ist bereits jetzt von einem gravierenden Fachkräftebedarf geprägt und Prognosen zeichnen ein „geradezu alarmierendes Zukunftsbild“ (SIMON 2015, S. 125). Auf der Ebene des Ausbildungsmarktes bestätigt die Entwicklung der Bewerbendenzahlen die Voraussage, dass „die Sicherung des künftigen Fachkräftebedarfs eine Herausforderung darstellt“ (BMBF 2020, S. 18). In domänenspezifischer Hinsicht ist der Gesundheitsbereich besonders stark betroffen. Hier zeichnet sich ein gravierender Engpass an qualifizierten Fachkräften ab, der in naher Zukunft noch an Intensität zunehmen wird (vgl. SIMON 2015, S. 125; auch MATTHES 2019, S. 95). So prognostiziert Neuber-Pohl für das Jahr

2035 etwa 270.000 fehlende Fachkräfte (ohne Approbation) im Pflege- und Gesundheitssektor (vgl. NEUBER-POHL 2017, S. 5).

Aus der Tatsache, dass aufgrund des demografischen Wandels auf dem gesamten Arbeitsmarkt das Angebot an qualifizierten Fachkräften sinken wird, resultiert für die Unternehmen ein Wettbewerb um die besten Arbeitnehmenden (vgl. KÖNIG/DEUER/WOLFF 2015, S. 221). Neben den beruflichen Anforderungen geraten dadurch auch die Arbeitsbedingungen verstärkt in den Mittelpunkt, denn „[i]n Zukunft werden vor allem jene Organisationen erfolgreich sein, die es schaffen, ihren Mitarbeitern in den diversen Lebens- und Berufsphasen ein Umfeld zu bieten, das es ihnen ermöglicht, ihre beruflichen und privaten Bedürfnisse zu vereinen“ (BANKL 2017, S. 327). Insbesondere für die Gesundheitsbranche sieht Neuber-Pohl eine Verbesserung der Arbeitsbedingungen als einen zentralen Faktor für die Attraktivitätssteigerung und dadurch bedingte Fachkräftesicherung an (vgl. NEUBER-POHL 2017, S. 5; siehe hierzu auch SEEBER u. a. 2019). Unternehmen stehen somit vor der Notwendigkeit, mithilfe einer strategischen Planung der Maßnahmen zur Rekrutierung, Bindung sowie Weiterentwicklung von Fachkräften aktiv zu reagieren, um zukünftig auf eine ausreichende Anzahl sowie genügend qualifizierte Mitarbeitende zurückgreifen zu können (vgl. GARLOFF 2015, S. 89). Besondere Relevanz erhält dabei das betriebliche Bildungspersonal, welches eine bedeutsame Rolle hinsichtlich der „Prozesse und [...] Qualität der Aus-, Fort- und Weiterbildung“ (KAUFHOLD/WEYLAND 2015, S. 1) übernimmt.

Weyland und Kaufhold (2017) beziehen sich in ihrem Verständnis von betrieblichem Bildungspersonal auf Meyer, derzufolge es sich um Akteurinnen und Akteure handle, die im betrieblichen und überbetrieblichen Aus-, Fort- und Weiterbildungsbereich Bildungsprozesse initiieren, gestalten und evaluieren (vgl. MEYER 2011, S. 1f.; zit. nach WEYLAND/KAUFHOLD 2017, S. 30). Das betriebliche Bildungspersonal stellt allerdings keine homogene Berufsgruppe dar: Das Berufsbild ist weder von einem einheitlichen Handlungsfeld sowie einem spezifischen Aufgabenbereich charakterisiert noch hat das Personal eine generalisierte Ausbildung erfahren (vgl. MEYER/BAUMHAUER 2018, S. 2). Diese Personengruppe unterscheidet sich innerhalb der Branchen und bezüglich ihrer Funktionen sowie ihres Wissensstandes, sodass sie „sich daher selbst nicht mit einer Berufsgruppe identifizieren können“ (ebd., S. 4). Im Weiteren stellen Meyer und Baumhauer (2018) heraus, dass sich ihre pädagogischen Kompetenzen oftmals nicht auf wissenschaftlich fundierte Erkenntnisse zurückführen lassen, sondern „vielmehr durch Erfahrungsregeln und normative Orientierungen“ (MEYER/BAUMHAUER 2018, S. 3) bestimmt sind, die Personengruppe somit also nur ein begrenztes Maß an „Professionalisiertheit“ aufweise (vgl. ebd.). Diesbezüglich sehen Kaufhold und Weyland (2015) wie weitere Autoren (siehe hierzu u. a. DIETRICH 2009; DIETRICH/HARM 2018; FASSHAUER 2017) einen erheblichen Handlungsbedarf, was Ansätze zur Professionalisierung betrieblichen Bildungspersonal betrifft (vgl. KAUFHOLD/WEYLAND 2015, S. 12). Um diesem Bedarf gerecht zu werden, wird insbesondere an die Einrichtung wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote appelliert (vgl. ebd., S. 14; vgl. auch MEYER/BAUMHAUER 2018, S. 3).

Hier setzt das Projekt „HumanTec“ (Laufzeit der zweiten Förderphase: 2018–2020) mit der Entwicklung von Angeboten zur wissenschaftlichen Weiterbildung an, die im Kern auf die Professionalisierung betrieblichen Bildungspersonals abzielen. In der Entwicklungsphase dieser Studienangebote – ausdifferenziert als Masterstudienangebot „Betriebliches Bildungsmanagement“ sowie als wissenschaftliche Weiterbildungsseminare auf Zertifikats-ebene – wurden gleichzeitig verschiedene Forschungsthemen bearbeitet, die die Bedarfe im Humandienstleistungs- und Technikbereich adressieren. Ein Forschungsthema des Projektes richtet sich dabei auf die relevante Thematik der Rekrutierung und Bindung von Mitarbeitenden, die hier als lebenslange Förderung der individuellen beruflichen Entwicklung verstanden wird (vgl. SCHREIBER/SÖLL 2014) und dem bisher wenig gängigen Begriff der betrieblichen Berufsorientierung als Handlungsfeld betrieblichen Bildungspersonals zugeordnet werden kann.

Zur Erfassung branchenspezifischer Maßnahmen, Besonderheiten sowie Bedarfe im Hinblick auf die Ausgestaltung der betrieblichen Berufsorientierung wurden in dieser Teilstudie leitfadengestützte Interviews in Einrichtungen aus dem Humandienstleistungs- sowie Technikbereich durchgeführt. Die Ergebnisse der qualitativen Studie bilden zugleich eine wichtige Basis für die curriculare Ausrichtung der Studienangebote für betriebliches Bildungspersonal und sind von Relevanz für eine zukunftsgerichtete Ausgestaltung betrieblicher Bildungsarbeit.

2 Theoretische Bezüge zur betrieblichen Berufsorientierung

Obwohl die betriebliche Berufsorientierung als eine zentrale Aufgabe der Betriebe im Sinne einer lebenslauforientierten Bindung und Förderung der individuellen beruflichen Entwicklung betrachtet wird, lassen sich bisher keine konsequenten Handlungen der Personalabteilungen nachvollziehen (vgl. BANKL 2017, S. 328). Insbesondere die Rekrutierung und Bindung von Auszubildenden und Beschäftigten ist eine Aufgabe der Unternehmen, die ein differenziertes konzeptionelles Handeln erfordert. So sind für die Rekrutierung innovative und passgenaue Berufsorientierungsangebote für verschiedene Zielgruppen (vgl. BRÜGGEMANN 2015, S. 21) ebenso notwendig wie lokal passende Strategien zwischen Unternehmen, Schulen und Bildungs- und Beratungsanbietern vor Ort (vgl. BRÜGGEMANN/WEYER 2015, S. 172). Für die Erarbeitung von Konzepten zur Bindung von Menschen an ein Unternehmen ist vor allem die Verankerung der Lebensphasenorientierung (vgl. BÖSENBERG/KÜPPERS 2011, S. 95) und damit der Bezug zu spezifischen Bedarfen von Arbeitnehmenden unerlässlich.

Der Fokus der betrieblichen Berufsorientierung und damit Ausgangspunkt ihrer theoretischen Rahmung lässt sich auf die Förderung des Laufbahnmanagements legen. Laufbahnmanagement im Sinne der Konstruktion selbstbestimmter Karrieren zielt ab auf die Entwicklung, Implementation und Steuerung berufsbezogener Ziele und Strategien (vgl.

GREENHAUS/CALLANAN/GODSHALK 2010, S. 12). Diese sind im Rahmen einer *Work-Life-Balance* nicht losgelöst vom Gesamtlebenskontext einer Person zu betrachten.

Die Genese selbstbestimmter Laufbahnen nach diesem Verständnis ist Kern einer konzeptionellen Betrachtung von beruflicher Entwicklung, wie sie im Anschluss an das Paradigma des *Life Design* (vgl. SAVICKAS u. a. 2009) diskutiert wird. Dieses Paradigma dient gleichermaßen als Rahmen für die Weiterentwicklung von Theorien zur Erklärung beruflicher Entwicklung und der Erarbeitung von Instrumenten und Interventionen zur Förderung beruflicher Laufbahnen (vgl. SCHREIBER 2015, S. 89f.).

Das Konzept des *Life Design* geht über die objektorientierte Sichtweise von Berufswahl als Zuordnung von Person und beruflicher Umwelt ebenso hinaus wie über die subjekt- und entwicklungsorientierte (lebenslange) Perspektive auf Berufswahl. Die eigene berufliche Laufbahn wird mit dem *Life Design* zum Projekt, zur Narration (vgl. HARTUNG 2019, S. 10). Wichtig ist die Frage nach dem Zweck, dem Ziel von Arbeit im Kontext der eigenen Biografie, eingebettet in bedeutsame Lebensthemen (vgl. ebd.). Narration benötigt Reflexionsräume, in denen vergangene Erfahrungen, gegenwärtige Herausforderungen und künftige Wünsche und Perspektiven verknüpft werden können (vgl. PATTON/McMAHON 2017, S. 54). Damit verbunden ist die Stärkung der eigenen Handlungsfähigkeit, da zentrale Themen und damit verbundene Lebensrollen thematisiert werden (vgl. RÜBNER/HÖFT 2019, S. 49). Vor diesem Hintergrund modelliert der konstruktivistische Theorieansatz der *Career Construction Theory* Berufswahl als individuellen und dynamischen Entwicklungsprozess. Menschen unterscheiden sich hinsichtlich ihres Persönlichkeitstyps und ihrer berufsbezogenen Präferenzen, ihrer Anpassung an berufswahlbezogene Aufgaben und Schwierigkeiten sowie der Art und Weise, wie Lebensthemen mit Arbeit verknüpft werden (vgl. SAVICKAS 2006, S. 84).

Die Entwicklung des *Life-Design*-Ansatzes und moderner Laufbahnmodelle steht im Zusammenhang mit den durch Globalisierung und Internationalisierung veränderten Kontexten beruflicher Entwicklung (vgl. RÜBNER/HÖFT 2019, S. 48). Diese sind, vor allem im organisationalen Sinne, kaum linear und wenig stabil (vgl. GUBLER 2019, S. 940f.). In diesem Spannungsfeld von veränderten Bedeutungszuschreibungen von Beruf und Arbeit auf der einen Seite und dem rapiden Wandel der Arbeitswelt auf der anderen Seite wurde eine Reihe neuer Laufbahnmodelle (vgl. ebd., S. 940), insbesondere mit Fokus auf spezifische Herausforderungen über die Lebensspanne, entwickelt (vgl. NAGY/FROIDEVAUX/HIRSCHI 2019, S. 240). Die neuen Modelle sind jedoch in der betrieblichen Praxis, trotz der empirischen Evidenz für deren Relevanz, kaum aufgegriffen worden (vgl. GUBLER 2019, S. 956). Insbesondere das Modell *Protean Career* (Proteische Laufbahn) und das Modell *Boundaryless Career* (Grenzenlose Laufbahn) bieten überzeugende Anwendungsmöglichkeiten für Unternehmen (vgl. ebd.). Das Konzept der proteischen Laufbahn, das auf Hall (1996) zurückgeht, schließt an das „selbstgesteuerte Laufbahnmanagement“ (HIRSCHI/BAUMELER 2020, S. 37) an. Dies bedeutet, dass berufliche Entwicklung nicht durch die Organisation, sondern durch das Individuum ihre Form erhält und verändert wird (vgl. GUBLER 2019, S. 942). Beruflicher Erfolg ist subjektiv durch Werte bestimmt und nicht nach objektiven Maßstäben wie Status,

Prestige und Verdienst zu bemessen (vgl. HIRSCHI 2015, S. 72). Er zeigt sich in Zufriedenheit und Sinnhaftigkeit bei der Arbeit (vgl. HIRSCHI/BAUMELER 2020, S. 37). Grenzenlose Laufbahnen beziehen sich auf zwei Dimensionen: physische Mobilität und psychologische Mobilität (vgl. SULLIVAN/ARTHUR 2006, S. 22). Dabei wird unter physischer Mobilität der Stellenwechsel innerhalb und zwischen Unternehmen sowie zwischen Ländern verstanden. Psychologische Mobilität impliziert Offenheit und Bereitschaft für Veränderungen (vgl. GUBLER 2019, S. 949).

Betriebliche Berufsorientierung lässt sich als Förderung eines selbstgesteuerten Laufbahnmanagements verstehen, die mit dem Erreichen von Unternehmenszielen zu verbinden ist. Daran anschließend sind sowohl organisationale als auch individuelle Strategien erforderlich (vgl. BAUMELER/HIRSCHI 2019, S. 177), die sich an den Laufbahnphasen und damit einhergehenden Entwicklungsaufgaben orientieren (vgl. ebd., S. 169f.; NAGY/HIRSCHI 2019, S. 877). Für junge Mitarbeitende z. B. ergeben sich drei zentrale Entwicklungsaufgaben: die Sozialisation im Unternehmen, das Entwickeln der Kompetenzen und Weiterverfolgen von Laufbahnzielen sowie die Integration von verschiedenen Lebensbereichen (vgl. BAUMELER/HIRSCHI 2019, S. 185f.). Für ältere Mitarbeitende lassen sich individuell unterschiedliche Entwicklungsaufgaben ableiten. Dies könnte z. B. die Übernahme einer Führungsposition sein oder die Vorbereitung auf die Pensionierung. Für viele ältere Mitarbeitende steht der Erhalt der Produktivität im Mittelpunkt (vgl. NAGY/HIRSCHI 2019, S. 877).

Unternehmen benötigen Strategien für eine kompetenzorientierte Laufbahngestaltung für Menschen im späteren Erwachsenenalter. Frerichs (2019, S. 903) spricht in dem Zusammenhang von „Fachlaufbahnen“, die durch die Übernahme spezifischer Expertinnen- bzw. Expertenaufgaben Möglichkeiten für körperliche Entlastung schaffen können (vgl. ebd.). Dieser präventive Ansatz der Mischung und Erweiterung von Tätigkeiten ermöglicht durch das Einbringen der Expertise in andere Tätigkeitsfelder eine breitere Entfaltung im Beruf (vgl. SCHORN/GRÜNER/WERNER 2016, S. 25). In anderen Branchen – wie in Unternehmen des Handwerks mit seiner typischen Struktur von Kleinbetrieben – sind Tätigkeits- bzw. Arbeitsbereichswechsel häufig nicht möglich (vgl. NAEGELE 2016, S. 228). Hier entstehen vor dem Hintergrund des demografischen und technologischen Wandels vor allem Herausforderungen für neue lebensbegleitende Bildungsaufgaben für ältere Personen (vgl. FRERICHS 2019, S. 904).

Zusammenfassend lässt sich schlussfolgern, dass Konzepte betrieblicher Berufsorientierung einen entwicklungsorientierten Fokus auf Berufswahl setzen. Betriebliche Berufsorientierung betrachtet berufliche Entwicklungsaufgaben, die zumeist mit Lebensphasen einhergehen, aus einer organisationalen und einer individuellen Perspektive. Letztere ist berufswahltheoretisch unter der Prämisse des selbstgesteuerten Laufbahnmanagements zu betrachten. Gleichzeitig ist zu berücksichtigen, dass sich Menschen nach wie vor auch an traditionellen Karrieremustern orientieren. Personalentwicklungsmaßnahmen sind daher zwar an Zielgruppen auszurichten, jedoch in ihrer Wirkung individuell zu antizipieren. Hier sind geeignete Instrumente zur Erfassung von Orientierungen (vgl. GUBLER 2019, S. 956)

und der Steuerung von Kompetenzen (vgl. PAULSEN/KAUFFELD 2019, S. 513) bzw. des Managements von Talenten in Unternehmen (vgl. HIRSCHI 2019, S. 551) notwendig. Dies kann durch die „Strategie einer betrieblichen Berufsorientierung“ (BRÜGGEMANN 2015, S. 21) geleistet werden, welche nach Brüggemann „sämtliche Initiativen und Aktivitäten [...], die die berufliche Orientierung von angehenden, aktiven oder ausscheidenden Mitarbeitern unterstützen“ (ebd., S. 20), umfasst.

3 Betriebliche Berufsorientierung: zur Beschreibung und zum Vorgehen in der Teilstudie

Vor dem Hintergrund des eingangs konstatierten Fachkräftebedarfs und der hier herausgestellten Orientierung der betrieblichen Berufsorientierung an individuellen Laufbahnphasen und damit einhergehenden Entwicklungsaufgaben der Mitarbeitenden ergeben sich für die betriebliche Berufsorientierung zwei zentrale Dimensionen: die Rekrutierung mit Fokussierung auf junge Mitarbeitende und neue Auszubildende sowie die Bindung von Mitarbeitenden des Unternehmens.

Im Gegensatz zur schulischen Berufsorientierung stellt die betriebliche Berufsorientierung ein dringendes Forschungsdesiderat dar, da dieser Begriff in der Literatur sowie in der Forschung kaum verbreitet ist (vgl. BRÜGGEMANN 2015, S. 18; MEYER 2014, S. 1). Dieses Forschungsdesiderat wird in der hier vorgestellten Teilstudie des BMBF-geförderten Projekts „HumanTec“ unter dem oben genannten Fokus aufgegriffen.

3.1 Ziel und Fragestellung

Die Teilstudie fokussiert die Erfassung und Analyse von Maßnahmen betrieblicher Berufsorientierung als ein Handlungsfeld des betrieblichen Bildungspersonals. Während die betriebliche Berufsorientierung grundsätzlich Prozesse der Personal- und Organisationsentwicklung umfasst, richtet sie sich im Spezifischen auf die **Rekrutierung** und **Bindung** von Auszubildenden und Fachkräften, u. a. durch das Aufzeigen und Begleiten der individuellen beruflichen Entwicklungen (siehe Kap. 2). Darüber hinaus ist die Annahme leitend, dass betriebliche Berufsorientierung sowohl den Domänenbezug als auch die situativen Besonderheiten und Herausforderungen des einzelnen Betriebes in ihrer Ausrichtung integriert bzw. berücksichtigt.

Das Ziel der Teilstudie besteht zum einen darin, Erkenntnisse bezüglich der inhaltlichen und methodischen Ausgestaltung betrieblicher Berufsorientierung im jeweiligen Domänenbezug zu gewinnen. Zum anderen sollen die Erkenntnisse für die curriculare bzw. modulare Konzeption und Ausgestaltung der avisierten Studienangebote genutzt werden. Dabei lautete die übergreifende Fragestellung: **„Welche Maßnahmen werden im Kontext von betrieblicher Berufsorientierung – vermittelt über die Perspektive der Personalverantwortlichen – verfolgt und welche domänenspezifischen Herausforderungen existieren**

hierbei?“ Hierunter subsumieren sich entsprechend Fragen nach konkreten Maßnahmen und damit einhergehenden Herausforderungen sowie einer möglichen Domänenspezifität in der Ausgestaltung der betrieblichen Berufsorientierung.

3.2 Methodisches Vorgehen

Zur Erfassung und Analyse einzelner Maßnahmen unter dem oben genannten Fokus wurden qualitative Interviews mit Personalverantwortlichen in verschiedenen Einrichtungen aus dem Technik- sowie Humandienstleistungsbereich geführt. Als Stichprobe konnten über die Praxispartner des Projekts zehn Unternehmen aus dem Technik- sowie vier Einrichtungen aus dem Humandienstleistungsbereich akquiriert werden, dessen Betriebsgrößen zwischen 100 Mitarbeitenden am Standort und 13.000 Mitarbeitenden weltweit variierten. Somit wurden insgesamt 14 Expertinnen- bzw. Experteninterviews¹ mit verantwortlich bzw. leitend Tätigen auf der Ebene der Personalentwicklung geführt, welche mit der Organisation und Konzeption der Aus- und Weiterbildung ihrer Auszubildenden und Fachkräfte betraut sind. In die Auswertung konnten insgesamt zehn Interviews einfließen, worunter vier in der Humandienstleistungsbranche geführte Interviews sowie sechs Interviews im Technikbereich fallen.

Als Erhebungsinstrument wurde ein theoriegeleiteter Interviewleitfaden generiert, der neben den Themen **Fachkräftebedarf**, **Rekrutierung** und **Bindung** von Auszubildenden sowie Fachkräften auch explizit das Thema Unterstützung der individuellen **Berufslaufbahnentwicklung** aufgreift. In Ergänzung zu den Möglichkeiten der beruflichen Orientierung im betrieblichen Kontext wurden die Vereinbarung von Personalinteressen mit der Organisationsentwicklung sowie projektspezifische Fragen zur Ausrichtung des berufsbegleitenden Studienangebots für betriebliches Bildungspersonal erfasst. Die Ergebnisse der beiden letztgenannten Themen werden in diesem Beitrag aufgrund des begrenzten Rahmens nicht aufgegriffen. Der zeitliche Umfang eines Interviews betrug etwa anderthalb bis zwei Stunden.

Auf der Grundlage einer deduktiven, theoriegeleiteten Kategorienbildung mit zusätzlichen, aus den Interviews induktiv entwickelten Kategorien erfolgte eine zusammenfassende inhaltsanalytische Auswertung der erhobenen Daten nach Mayring (2015) mithilfe der MAXQDA-Software. Insgesamt war die Auswertung von einem eher explorativen Vorgehen geprägt. Die Systematisierung orientierte sich an folgenden übergeordneten (Haupt-)Kategorien: Unternehmensstruktur, Qualifikation und Tätigkeitsbereich der Interviewpartner/-innen; Aspekte des Fachkräftebedarfs; Rekrutierung und Bindung von Auszubildenden und Fachkräften sowie Aspekte der Berufslaufbahnentwicklung sowohl in organisationaler/struktureller als auch in individueller/thematischer Hinsicht und Einbindung der individuellen Voraussetzungen und Ressourcen in Unternehmensstruktur und -alltag. In Bezug auf die Aspekte der Berufslaufbahnentwicklung wurde ebenso nach der Verankerung der Lebens-

1 Zum Teil waren pro Interview zwei Unternehmensvertreter/-innen anwesend, sodass insgesamt 19 Personen involviert waren.

phasenorientierung in der Unternehmenskultur gefragt. Eine weitere Hauptkategorie beinhaltet die Erfahrungen des befragten betrieblichen Bildungspersonals hinsichtlich der Vereinbarkeit von Unternehmenszielen sowie den Interessen der Mitarbeitenden. Abschließend wurden ebenso projektspezifische Aspekte zur Ausrichtung des Studienangebots erfasst.

3.3 Domänenspezifische Erkenntnisse

Um die Frage nach der Gestaltung der Maßnahmen zu beantworten, wurden die Erkenntnisse hinsichtlich einer möglichen domänenspezifischen Ausprägung untersucht. Nachfolgend werden Ergebnisse zu den Kategorien **Fachkräftebedarf** sowie **Rekrutierung** und **Bindung** von Arbeitnehmenden dargestellt und an die zuvor aufgezeigten theoretischen Aspekte rückgebunden. Dabei wird zuerst auf die Kategorie **Fachkräftebedarf** eingegangen, welche hinsichtlich der Teilaspekte bzw. Subkategorien Veränderungen der Arbeitswelt sowie Auswirkungen, Ursachen und Umgang mit dem Fachkräftebedarf beschrieben wird. Die Kategorien **Rekrutierung** und **Bindung** von Mitarbeitenden werden jeweils sowohl hinsichtlich der Teilaspekte Arbeitnehmende im Allgemeinen als auch differenziert nach Auszubildenden und Fachkräften thematisiert. In den Bereich der Bindung von Mitarbeitenden fällt schließlich auch die relevante Thematik der Unterstützungsmöglichkeiten der Kategorie **Berufslaufbahnentwicklung** auf organisationaler und struktureller sowie auf individueller und thematischer Ebene.

Fachkräftebedarf

Im Zusammenhang mit den spürbaren Auswirkungen des Fachkräftebedarfs in den Betrieben berichteten die Interviewpartner/-innen von aktuellen **Veränderungen der Arbeitswelt**. Sowohl im Humandienstleistungs- als auch im Technikbereich äußern sich diese in einem Wandel vom Arbeitgeber- zum Arbeitnehmermarkt, sodass „die potentiellen neuen Mitarbeiter sich die Stelle auch wirklich aussuchen können“ (MAM61, Z. 397f.). Neben diesem Strukturwandel wurde ebenso deutlich, dass durch die junge Generation ein Wertewandel in den Einrichtungen einsetzt. So werden nicht nur Freiheit und Unabhängigkeit statt Sicherheit in Form eines festen Arbeitsplatzes präferiert, auch die Dauer der Betriebszugehörigkeit verkürzt sich. Eine Interviewpartnerin hob hervor, dass das Entgelt zwar immer noch als sehr relevant erachtet werde, darüber hinaus aber nach zusätzlichen Anreizen und Angeboten gefragt werde, die die *Work-Life-Balance* betreffen.

Während diese Entwicklungsprozesse die qualitativen Folgen des Fachkräftebedarfs innerhalb des Arbeitsmarktes verdeutlichen, bildet sich das **Ausmaß** ebenso in quantitativer Hinsicht ab. In jedem Interview offenbarte sich der Fachkräftebedarf in beiden Domänen, u. a. in einem Rückgang der Anzahl an Bewerbungen.

Die **Ursachen des Fachkräftebedarfs** erkannte ein Großteil der interviewten Personen innerhalb der spezifischen Berufsgruppen. Im technischen Bereich wurde das Fehlen des Nachwuchses, auch aufgrund veränderter Bildungsaspirationen, in den klassischen Ausbil-

dungsberufen bemängelt, da immer weniger potenzielle Auszubildende als Mechaniker/-innen, Techniker/-innen sowie Elektroniker/-innen akquiriert werden könnten. Die Interviewpartner/-innen aus der technischen Domäne sowie aus dem Humandienstleistungsbereich erläuterten, dass es insgesamt umso schwieriger werde, Mitarbeitende zu finden, je spezieller sich der Beruf gestalte.

Im **Umgang mit dem Fachkräftebedarf** wiesen die befragten technischen Unternehmen insgesamt eine größere Variation an Maßnahmen auf. Hierzu zählen u. a. die Entwicklung verschiedener Wege zum Wissenstransfer (z. B. über E-Learning-Angebote), die Investition in eigene Ausbildung, die Onlineakquise (in sozialen Medien und Jobbörsen), die Förderung von internen Bewerbungen und die Mitarbeitendenwerbung unter Mitarbeitenden, interne Veranstaltungen, Messen und schließlich Praktika. Hierbei wurde deutlich, dass der Fokus besonders auf neuen sowie verstärkten Rekrutierungsmaßnahmen liegt. Einen besonderen Aspekt stellt dabei die zunehmende Investition in digitale Medien dar.

Im Gegensatz dazu nannten bzw. verdeutlichten die Interviewpartner/-innen im Humandienstleistungsbereich insgesamt weniger innovative Rekrutierungsmaßnahmen. Hierunter finden sich eine Verbesserung der Einarbeitung und Weiterbildung, eine Neuausrichtung der einrichtungsinternen Organisationsstruktur sowie die Einführung neuer Kommunikationsformen (z. B. Coworking). Der Schwerpunkt liegt auf den Verbesserungen der Arbeitsbedingungen.

Als domänenübergreifender Versuch, den Fachkräftebedarf auszugleichen, kristallisierten sich Kooperationen mit anderen Institutionen, die Steigerung bzw. Hervorhebung der Arbeitgeberattraktivität, die Erhöhung der Ausbildungskapazität sowie informelle Rekrutierungsmaßnahmen (z. B. Mundpropaganda) und schließlich auch analoge und digitale Stellenanzeigen heraus.

Rekrutierung

Bei der **Rekrutierung von Arbeitnehmenden** im Allgemeinen setzen die Einrichtungen aus beiden Domänen in erster Linie darauf, dass die potenziellen neuen Mitarbeitenden ihre zukünftige Kollegenschaft, die gesamte Einrichtung sowie das jeweilige Berufsbild zunächst kennen lernen. Beispielsweise produziert ein technisches Unternehmen Filme über den Arbeitsalltag, in denen eigene Mitarbeitende interviewt werden. Ebenso wird in beiden Branchen die Arbeitsatmosphäre (Sozialklima) als bedeutsame Komponente zwischen den Mitarbeitenden hervorgehoben, sodass die Persönlichkeit des bzw. der Mitarbeitenden als eine Art Auswahl- und Qualitätskriterium gilt: „[W]ir gucken immer zu 50 Prozent auf die Qualifikation und zu 50 Prozent auf die Person. Denn all das, was an Qualifikation vielleicht noch nicht da ist, kann man lernen, aber die Person kann man halt nicht ändern“ (TGM77_SBM82, Z. 709ff.). Auch werden in beiden Branchen Jobbörsen im Sinne von Messen und Onlineportalen genutzt.

Als domänenspezifischer Unterschied lässt sich festhalten, dass die technischen Unternehmen in der Rekrutierung ein zielgruppenspezifisches Vorgehen präferierten. Das heißt,

sie sind bemüht, sich in die Zielgruppen hineinzusetzen, um die Rekrutierungsmaßnahmen anzupassen: „Wen wollen wir ansprechen? Was sind Schlüsselwörter, auf die die Zielgruppe reagiert? Wo bewegen die sich? Wie können wir die erreichen?“ (DBM80_HSW74, Z. 454ff.). Ebenso konzentrieren sich zwei technische Unternehmen, welche traditionell einen sehr hohen Männeranteil aufweisen, verstärkt auf die Zielgruppe Frauen und berichten von guten Erfahrungen:

„Und jetzt haben die Führungskräfte hier aber auch so nach und nach erkannt, das macht schon mal durchaus Sinn, wenn man auch dann mindestens ein, zwei Mitarbeiterinnen auch in der Truppe hat, weil dann auf einmal die Jungs ganz anders miteinander auch noch mal umgehen“ (ULW59_KFM59, Z. 756ff.).

Im Weiteren meldeten die Interviewpartner/-innen aus der Technikbranche zurück, dass sie den Bekanntheitsgrad des Betriebs steigern, indem sie Vereine etc. sponsern, interne Veranstaltungen organisieren und vor allem soziale Medien einsetzen. Während ein Interviewpartner zurückmeldet, diese Maßnahmen eher gezielt einzusetzen, ist ein anderes technisches Unternehmen darauf bedacht, die Maßnahmenauswahl zur Rekrutierung sehr breit und flächenmäßig weit auszurichten, denn „die Masse macht es dann“ (DBM80_HSW74, Z. 350).

Während die Bestrebungen der befragten technischen Unternehmen demnach darin liegen, neue Mitarbeitende durch breite Marketingmaßnahmen mitsamt authentischer Einblicke in den Betrieb zu erreichen, liegt der Fokus im Humandienstleistungsbereich eher auf passiven Maßnahmen, z. B. interne und externe Stellenausschreibungen, Kooperationen mit Krankenhäusern, Schulen oder Universitäten, sowie informellen Rekrutierungsmaßnahmen, z. B. Mundpropaganda. Eine Einrichtung aus dem Humandienstleistungsbereich akquiriert ihre Mitarbeitenden hauptsächlich über den „Königsweg Ausbildung“ (BMM78, Z. 339).

Wenn die Maßnahmen der **Rekrutierung auf potenzielle Auszubildende** spezifiziert werden, konzentrieren sich die befragten Einrichtungen auf verschiedene Kooperationen, z. B. mit anderen Einrichtungen oder mit Schulen. Zwei Interviewpartner/-innen aus dem Humandienstleistungsbereich meldeten in diesem Zusammenhang zurück, dass sie in der Ausbildung aufgrund der Fachausrichtung auf Kooperationen angewiesen seien. Analog zur Rekrutierung von Arbeitnehmenden nutzen die befragten Einrichtungen Veranstaltungen (z. B. Messen) zur Rekrutierung von Auszubildenden und sind wiederum bemüht, beispielsweise über Praktika oder die eigene Ausbildungswerkstatt, Einblicke in das zukünftige Arbeitsumfeld anzubieten. In der technischen Domäne besitzt ein Unternehmen sogar Kooperationen mit Kindergärten. Außerdem schreiben die technischen Unternehmen digitalen Maßnahmen besondere Relevanz in der Rekrutierung von potenziellen Auszubildenden zu: Darunter fallen in erster Linie die Gestaltung der eigenen Homepage, das Onlinemarketing in Ausbildungsportalen, ein Account der bereits beschäftigten Auszubildenden in sozialen Medien sowie in Onlinebörsen (z. B. Lehrstellenbörse der Industrie- und Handelskammern).

Ein ähnliches Bild zeigt sich in der Vorgehensweise bei der **Rekrutierung von Fachkräften**. Zu den übergreifenden Maßnahmen beider Domänen gehören wieder interne Veranstaltungen und Messen sowie digitale Maßnahmen wie der eigene Internetauftritt, soziale Medien und Videos in jeglicher Form. In Ergänzung dazu nutzen beide Branchen digitale und analoge Stellenanzeigen und Kooperationen mit Hochschulen. Sie setzen Mundpropaganda als informelle, aber erfolgreiche Rekrutierungsmaßnahme und das Konzept des „Mitarbeitende werben Mitarbeitende“ ein. Während der Fokus bei der Rekrutierung von Auszubildenden noch auf digitalen Maßnahmen wie den sozialen Medien lag, setzten die befragten technischen Unternehmen zur Rekrutierung von Fachkräften ebenso altbewährte analoge Maßnahmen wie Plakate, Anzeigen und Radiowerbung ein. Im Unterschied dazu greifen die befragten Einrichtungen aus dem Humandienstleistungsbereich in der Akquise auf die gezielte Ansprache von ehemaligen Fachkräften zurück, sie veröffentlichen Beiträge in Fachzeitschriften oder schalten Headhunter/-innen ein.

Bindung

Besonders beachtenswert ist die große Vielfalt an Einzelmaßnahmen zur **Bindung von Arbeitnehmenden** sowohl in Bezug auf Arbeitsbedingungen als auch in Bezug auf Anreizsysteme, die von den befragten Interviewpartnerinnen und Interviewpartnern aus den technischen Unternehmen zurückgemeldet wurden. Zu einer Verbesserung der Arbeitsbedingungen zählen in diesem Rahmen z. B. eine moderne Arbeitsplatzausstattung, eine gelungene Informationskommunikation innerhalb des Betriebes sowie eine Orientierung an den individuellen Wünschen der Arbeitnehmenden. Daneben nannten die Interviewpartner/-innen aus der Technikbranche ebenso einige Angebote, die im Sinne von Anreizsystemen über die alltäglichen Arbeitsbedingungen hinausgehen. Hierzu lassen sich z. B. die Unterstützung von Ehrenämtern und Wohltätigkeitsorganisationen, eine regelmäßig erscheinende Mitarbeitendenzeitschrift, der Erwerb eines *Businessbike*, ein Firmenwagen sowie ein Familienservice und eine Kinderbetreuung zuordnen. Während die befragten technischen Unternehmen demnach auf zahlreiche Angebote zurückgreifen, um ihre Mitarbeitenden an das Unternehmen zu binden, zeigten sich im Humandienstleistungsbereich Anreizsysteme und Arbeitsbedingungen, die sich stärker auf die Beteiligung der Mitarbeitenden beziehen (z. B. Betriebsausflüge) oder von den Mitarbeitenden selbst organisiert wurden, z. B. Teambuilding-Maßnahmen. Vertreter/-innen beider Domänen nannten bezüglich der Frage nach der Bindung von Mitarbeitenden ein strukturiertes Onboarding-Konzept, Anreizsysteme im Sinne verschiedener Maßnahmen des Gesundheitsmanagements (z. B. Sportangebote und Physiotherapie), Betriebsfeiern und finanzielle Rahmenbedingungen in Bezug auf Zuschüsse oder tarifgebundene Löhne. Flexible Arbeitszeitmodelle, regelmäßige Teambesprechungen, das Aufzeigen von Perspektiven und Entwicklungsmöglichkeiten sowie die Förderung einer kollegialen Arbeitsatmosphäre wurden auf der Ebene der Arbeitsbedingungen ebenso von Interviewpartnerinnen und Interviewpartnern der Technik- und Humandienstleistungsbranche aufgeführt.

Eine im Humandienstleistungs- und im Technikbereich genutzte Maßnahme zur **Bindung von Auszubildenden** nach dem Abschluss ihrer Ausbildung stellt zum einen die Darstellung als attraktiver Arbeitgeber und zum anderen die Übernahme in Form eines Anschlussvertrages dar. Dabei ist den befragten Vertreterinnen und Vertretern beider Branchen sehr daran gelegen, eine strukturierte Ausbildung und einen sicheren Arbeitsplatz zu bieten. Während die interviewten Personen aus den technischen Unternehmen die individuellen Entwicklungsmöglichkeiten innerhalb des Unternehmens hervorhoben, wurde im Humandienstleistungsbereich die Fort- und Weiterbildung als Anreizsystem besonders erwähnt. Im Sinne der domänenspezifischen Unterschiede lässt sich hier wiederum festhalten, dass die Interviewpartner/-innen der technischen Unternehmen verstärkt Maßnahmen zur Verbesserung der Arbeitsbedingungen betonen, wozu eine angenehme Arbeitsatmosphäre, regelmäßige Gespräche mit der Ausbildungsleitung sowie bereits Projektverantwortung gehören.

Zur **Bindung von Fachkräften** lässt sich feststellen, dass die befragten Einrichtungen in erster Linie auf eine angenehme Gestaltung der täglichen Arbeitsbedingungen setzen. Während sich dies für die technischen Unternehmen in einer angemessenen Arbeitsplatzausstattung äußert, bietet der Humandienstleistungsbereich Zusatzaufgaben und Verantwortungsübernahme. Schließlich setzen die Interviewpartner/-innen beider Domänen auf eine Bindung ihrer Fachkräfte durch das Angebot von Fort- und Weiterbildung.

Berufslaufbahnentwicklung

Die Interviewpartner/-innen wurden hinsichtlich der **Förderung der Berufslaufbahnentwicklung** ihrer Mitarbeitenden auf einer organisationalen bzw. strukturellen Ebene sowie auf einer eher individuellen, thematischen Ebene befragt. Auf der organisationalen bzw. strukturellen Ebene wurde die Möglichkeit der Um- und Neuorientierung von beiden Domänen in Bezug auf die Versetzung in eine andere Abteilung genannt (ergänzend zur Möglichkeit interner Bewerbungen und Aufstiegsmaßnahmen im Allgemeinen). Aus dem Humandienstleistungsbereich wurde darüber hinaus die notwendige Einforderung seitens der Mitarbeitenden betont sowie die Tatsache, dass es bei der Umorientierung immer auch darum geht, bereits vorhandene Fähigkeiten zu nutzen.

Bezüglich der Initiative zum Weiterbildungsgespräch kann festgehalten werden, dass diese in beiden Branchen entweder als Aufgabe der Führungskraft *oder* als Aufgabe der Mitarbeitenden gesehen wird. So besteht in einem technischen Unternehmen zwar eine hohe Bereitschaft, jegliche Maßnahmen zur Weiterentwicklung zu ermöglichen, allerdings erst auf Initiative des Mitarbeitenden, da ansonsten eine mangelnde Motivation des Mitarbeitenden angenommen wird. Ein Interviewpartner aus einem technischen Unternehmen hingegen sieht die Führungskraft in der Verantwortung für die Weiterbildung der Mitarbeitenden: „Wie gesagt, diese Kultur, der Mitarbeiter sucht sich irgendwas aus für rosa Bonbons, da stehe ich absolut nicht drauf“ (ULW59_KFM59, Z. 773f.). Im Humandienstleistungsbereich wird die Initiative zur Weiterbildung ebenfalls entweder vom Mitarbeitenden erwartet oder

aber auf der Seite der Führungskraft verortet. Lediglich ein Interviewpartner aus der Technikdomäne benannte dies als eine beidseitige Verantwortung.

Die Gespräche über Weiterbildung und Entwicklungsziele der Mitarbeitenden werden in beiden befragten Branchen im Rahmen der ein- bis dreimal jährlich stattfindenden Personalentwicklungsgespräche geführt. Ein Interviewpartner aus dem Humandienstleistungsbereich berichtete in diesem Zusammenhang von einem strukturierten Konzept, während in zwei technischen Unternehmen auf der Ebene der Vorgesetzten für den jeweiligen Mitarbeitenden ein Entwicklungsplan bzw. ein Personalportfolio erstellt wird, der anschließend mit dem Mitarbeitenden besprochen wird. Alle weiteren Einrichtungen stehen entweder am Anfang eines Strukturierungsprozesses oder organisieren die Weiterbildung von Mitarbeitenden bei Bedarf.

Gefragt nach der individuellen Perspektive der Berufslaufbahnentwicklung wurde die *Work-Life-Balance* als ein Finden von „individuellen Lösungen“ übersetzt. Die Vereinbarkeit von Familie und Beruf wird in erster Linie über flexible Arbeitszeiten gewährleistet.

Wenn es darum geht, individuelle Voraussetzungen und Ressourcen in die betriebliche Arbeit einzubinden, wurden verschiedene Einzelmaßnahmen genannt. So gab es in einem Unternehmen den Ansatz, dass die Abteilung des Qualitätsmanagements die Mitarbeitenden aktiv nach ihren weiteren Interessen fragte, um dies in die Personalakte mit aufnehmen zu können. Daneben wurde betont, dass die Betriebe auf die Affinität und das Eigenengagement der Mitarbeitenden angewiesen seien, da es keine oder nur eine zufällige Erfassung der individuellen Voraussetzungen und Ressourcen gebe.

Insgesamt zeigt der überwiegende Teil der befragten Einrichtungen eine große Bereitschaft und Offenheit, den Mitarbeitenden im Hinblick auf die berufliche Weiterentwicklung individuelle Lösungen anzubieten. Wenn das Potenzial erkennbar sei, „dann tun wir alles dafür“ (DBM80_HSW74, Z. 671), dem Mitarbeitenden die entsprechende Förderung zu ermöglichen. Dabei verdeutlichten die befragten technischen Unternehmen, dass die Weiterbildungsmaßnahmen jedoch nicht beliebig ausgewählt werden, sondern die Perspektiven des oder der Mitarbeitenden im Einklang mit den Unternehmenszielen stehen sollten.

4 Diskussion und Fazit

Insgesamt lässt sich aufgrund der ersten Ergebnisse der Teilstudie zur betrieblichen Berufsorientierung feststellen, dass die befragten Einrichtungen die Relevanz und Notwendigkeit der Bindung ihrer Mitarbeitenden aufgrund des Fachkräftebedarfs sowie aktueller Veränderungen der Arbeitswelt erkennen. Zudem sind sie sich der Notwendigkeit einer Orientierung am Berufsverlauf der Mitarbeitenden durchaus bewusst. Die Maßnahmenkataloge, die dabei ergriffen werden, sind allerdings heterogen und versuchsweise gestaltet, was den in der Theorie benannten fehlenden konsequenten Handlungen entspricht (vgl. BANKL 2017, S. 328). Zum Teil sind den Unternehmen dabei durch die innerbetriebliche Struktur, durch domänenspezifische Arbeitsbedingungen und fehlende Konzepte Restriktionen auferlegt,

sodass sie mögliche Initiativen durch die einzelnen Abteilungen oder durch Vorgesetzte und Mitarbeitende selbst einfordern. Eine Bündelung und Systematisierung oder Auswertung dieser *bottom-up* initiierten Maßnahmen fehlt ebenfalls bzw. eine Rückmeldung bleibt meist auch hier den einzelnen Führungskräften und Mitarbeitenden überlassen.

Im Sinne der domänenspezifischen Besonderheiten hinsichtlich der Rekrutierung und Bindung von Auszubildenden und Fachkräften lassen die befragten technischen Unternehmen auf eine Tendenz zu neuen Methoden und innovativen Projekten schließen, sodass sich hier im Gesamten eine deutlich größere Bandbreite an Maßnahmen zeigt. Die in der technischen Branche gezeigte Bereitschaft, zielgruppenspezifische Rekrutierungsmaßnahmen zu ergreifen, entspricht den von Brüggemann geforderten innovativen und passgenauen Angeboten, die es zur beruflichen Orientierung verschiedener Zielgruppen braucht – sei es zur Akquise der bestehenden oder aber auch einer neuen Zielgruppe (vgl. BRÜGGEMANN 2015, S. 21). Neben dem zielgruppenspezifischen Vorgehen fokussieren Unternehmen aus dem Technikbereich ein aktiveres Herantreten an potenzielle Mitarbeitende, ihre (Außen-)Darstellung und Präsentation als attraktiver Arbeitgeber sowie die Erweiterung des Bekanntheitsgrades der Einrichtung (z. B. über digitale Medien).

Die befragten Einrichtungen in der Humandienstleistungsbranche hingegen setzen in erster Linie auf einen verstärkten und optimierten Einsatz der bestehenden Maßnahmen. Ihre Auszubildenden werden häufig aus kooperierenden Schulen akquiriert. Unternehmen aus dem technischen Bereich scheinen hier schon eher gefordert, die Kooperation mit Schulen und anderen Institutionen als einen Weg der Akquise zu intensivieren (vgl. BRÜGGEMANN/WEYER 2015, S. 172).

Domänenübergreifend berichteten sowohl die Interviewpartner/-innen aus der Technikbranche als auch aus dem Humandienstleistungsbereich im Rahmen der Rekrutierung von Auszubildenden und Fachkräften von einer zunehmenden Umstrukturierung hin zu digitalen Prozessen: So weiten die befragten Einrichtungen ihre Rekrutierungsmaßnahmen auf soziale und berufliche Netzwerke sowie auf Stellenanzeigen in Onlineportalen aus.

Auch in der Bindung von Auszubildenden und Fachkräften wählen technische Unternehmen zahlreiche attraktive Einzelmaßnahmen, die die Arbeitsbedingungen sowie zusätzliche Anreizsysteme betreffen. Technische Unternehmen heben neben einer Reihe an betrieblichen Zusatzangeboten ebenso die Relevanz des Betriebsklimas hervor. Dies äußert sich in einer offenen Kommunikationskultur, überwiegend flachen Hierarchien und individuellen Vereinbarungen, die Weiterbildungsmaßnahmen oder die Lebensphasenorientierung betreffen.

Einrichtungen aus dem Humandienstleistungsbereich orientieren sich nicht nur bei der Rekrutierung, sondern auch bei der Bindung an eher einfachen Maßnahmen, die den Arbeitsalltag und die Zusammenarbeit im Team betreffen. Die beiden wesentlichsten Maßnahmen zur Gestaltung der täglichen Arbeitsbedingungen stellen dabei die Fort- und Weiterbildung der Mitarbeitenden sowie ein angenehmes Arbeitsklima dar, welches durch gegenseitige Wertschätzung und Hilfsbereitschaft in der Kollegenschaft gefördert wird. Zudem zeigen sie

die Bereitschaft zur Umorientierung ihrer Mitarbeitenden, sodass die erlernten Fähigkeiten in anderen Bereichen zum Einsatz kommen (z. B. Verwaltung). Dieses Vorgehen entspricht der von Frerichs (2019) empfohlenen altersgerechten Anpassung der Arbeitsanforderungen.

Domänenübergreifend zeigt sich, dass die Vereinbarkeit von Beruf und Familie durch flexible Arbeitszeitmodelle gelöst wird. Die Bindungsmaßnahmen, die die Weiterbildung sowie Förderung der individuellen Berufslaufbahn betreffen, sind somit von hoher Individualität und Flexibilität charakterisiert und erfüllen damit die von Bankl geforderte Individualisierung im Rahmen der lebensphasenorientierten Berufslaufbahnentwicklung (vgl. BANKL 2017, S. 332). Inwieweit darüber hinaus selbstbestimmte und dynamische Laufbahnen in Abstimmung mit dem Persönlichkeitstyp, beruflichen Vorlieben und der jeweiligen Lebensphase nach dem Paradigma des *Life Design* ermöglicht werden (vgl. SAVICKAS u. a. 2009; SAVICKAS 2006), hängt in den teilnehmenden Einrichtungen der Studie allerdings von den jeweiligen Führungskräften ab. Die geforderte Fokussierung auf Laufbahnmanagement und *Work-Life-Balance* wird zwar gesehen, aber Möglichkeiten der Umsetzung müssen je Betrieb und zum Teil innerbetrieblich individuell und flexibel gefunden werden. Die u. a. von Bösenberg und Küppers geforderte Verankerung der Lebensphasenorientierung (vgl. BÖSENBERG/KÜPPERS 2011, S. 95) wird derzeit nicht oder nur in Einzelinitiativen durch entsprechende Bindungskonzepte gestützt.

Ziel dieser explorativen Studie war es, Ansätze einer betrieblichen Berufsorientierung im Kontext spezifischer beruflicher Domänen, die derzeit einen eklatanten Fachkräftebedarf aufweisen, zu eruieren. Dabei sollten die Perspektiven der Unternehmen/Einrichtungen über die Personalverantwortlichen in Gestalt konkreter Maßnahmen von Bindung und Rekrutierung aufgenommen und im Kontext berufswahltheoretischer Überlegungen diskutiert werden. Daran anschließend ist die Professionalisierung des betrieblichen Bildungspersonals im Hinblick auf deren Bildungsbedarfe zu spiegeln.

Auf der Basis der vorliegenden Erkenntnisse lässt sich feststellen, dass das Bewusstsein und der Veränderungswille für Maßnahmen betrieblicher Berufsorientierung vorhanden sind, die Umsetzung allerdings nur punktuell gewährleistet zu sein scheint, auf der Ebene einzelner bzw. individueller Maßnahmen verbleibt und keinem schlüssigen Gesamtkonzept folgt. Die dargelegte breite Spannweite an Maßnahmen lässt einen unmittelbaren Zielbezug vermissen, welcher in der Gestaltung der betrieblichen Berufsorientierung einen dringenden Handlungsbedarf offenbart. Offensichtlich fehlen dem befragten Personal zudem konkrete Handlungsmöglichkeiten, da u. a. die Verantwortlichkeiten oft bei den Mitarbeitenden selbst oder der jeweiligen Führungskraft gesehen werden.

Eine betriebliche Berufsorientierung verfolgt Ansätze der Personalrekrutierung und -bindung, die sich an den Bedürfnissen von Mitarbeitenden in verschiedenen Lebensphasen orientieren. Sie adressiert vor allem die individuelle Weiterbildung der Mitarbeitenden, die im Sinne einer *Work-Life-Balance* nicht ausschließlich an betrieblichen Belangen anknüpft. Im Gegensatz bzw. in Ergänzung zur Personalentwicklung akzentuiert die betriebliche Berufsorientierung somit stärker den individuellen Bildungsaspekt der Mitarbeitenden.

Das Forschungsprojekt rückt in den Ergebnissen der vorliegenden qualitativen Studie vier Aspekte in den Mittelpunkt. Erstens wird der Bedarf an innovativen Ansätzen zur Personalrekrutierung und -bindung von den Befragten erkannt und der Versuch unternommen, diese entsprechend zu lancieren. Zweitens sind die entsprechenden Maßnahmen domänenspezifisch geprägt. Drittens erfordert die Weiterentwicklung der (bildungsorientierten) Strategien zur Deckung des Fachkräftebedarfs einen Rekurs auf berufswahltheoretische Erkenntnisse der Laufbahngestaltung. Viertens ist diese Neuausrichtung nur durch entsprechend qualifiziertes Bildungspersonal in den Unternehmen zu leisten. Mit der im Projekt „HumanTec“ initiierten Entwicklung eines berufsbegleitenden Masterstudien- und Zertifikatsangebots werden entsprechende Maßnahmen aufgegriffen, um den aufgezeigten Professionalisierungsbedarf des betrieblichen Bildungspersonals hinsichtlich der betrieblichen Berufsorientierung abzudecken und diese für die berufliche Bildung höchst relevante Akteursgruppe in der Umsetzung einer professionellen und gesamtkonzeptuellen Umsetzung betrieblicher Berufsorientierung zu unterstützen.

Im Weiteren bietet die qualitative Teilstudie zur betrieblichen Berufsorientierung einen Ausgangspunkt für weitere notwendige Forschung. Mit Blick auf die Grenzen der vorliegenden Studie sollten die in zwei Domänen gewonnenen und auch regional zu verortenden Erkenntnisse in eine quantitative und überregionale Studie überführt werden. Darüber hinaus wären einerseits weitere berufliche Domänen zu berücksichtigen, um deren je spezifische Bedarfe bei der Förderung der Laufbahnentwicklung ihrer Mitarbeitenden nicht nur im Lichte berufswahltheoretischer Überlegungen zum *Life Design* aufzunehmen, sondern auch vor dem Hintergrund der Theorieansätze zu gelingender Passung von Person und beruflicher Umwelt zu reflektieren. Zu nennen wären hier z. B. pädagogische Berufe im Kontext der frühkindlichen Bildung, die ebenfalls von einem starken Fachkräftebedarf betroffen sind. Andererseits gelte es, die Wirksamkeit von auf *Life Design* basierten betrieblichen Weiterbildungskonzepten zur Bindung von Mitarbeitenden zu verifizieren. Letztendlich ist auch der Erfolg der Professionalisierung des betrieblichen Bildungspersonals einer empirischen Prüfung zu unterziehen.

Literatur

- BANKL, Markus: Lebensphasenorientierte Personalarbeit – ein nachhaltiger Ansatz. In: ROSENBERGER, Bernhard (Hrsg.): *Modernes Personalmanagement. Strategisch – operativ – systemisch*. 2. Aufl. Wiesbaden 2017, S. 325–334
- BAUMELER, Franziska; HIRSCHI, Andreas: Laufbahnmanagement von jungen Arbeitsnehmenden. In: KAUFFELD, Simone; SPURK, Daniel (Hrsg.): *Handbuch Karriere- und Laufbahnmanagement*. Berlin 2019, S. 167–190
- BÖSENBERG, Christina; KÜPPERS, Bernhard: *Im Mittelpunkt steht der Mitarbeiter: Was die Arbeitswelt wirklich verändern wird*. Freiburg 2011

- BRÜGGEMANN, Tim: Betriebliche Berufsorientierung. In: BRÜGGEMANN, Tim; DEUER, Ernst (Hrsg.): Berufsorientierung aus Unternehmenssicht. Fachkräfterekrutierung am Übergang Schule – Beruf. Bielefeld 2015, S. 17–23
- BRÜGGEMANN, Tim; WEYER, Christian: Kompetenzchecks, Potenzialanalysen & Co: Die Bedeutung von Kompetenzfeststellungsverfahren in der schulischen Berufsorientierung für die Personalrekrutierung von Unternehmen. In: BRÜGGEMANN, Tim; DEUER, Ernst (Hrsg.): Berufsorientierung aus Unternehmenssicht. Fachkräfterekrutierung am Übergang Schule – Beruf. Bielefeld 2015, S. 163–174
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF) (Hrsg.): Berufsbildungsbericht 2020. Bonn 2020. URL: https://www.bmbf.de/upload_filestore/pub/Berufsbildungsbericht_2020.pdf (Zugriff: 15.04.2021)
- DIETRICH, Andreas: Bildungspersonal in Schule und Betrieb zwischen Polyvalenzanforderungen und Professionalisierung. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online (2009), Profil 2, S. 1–20. URL: https://www.bwpat.de/profil2/dietrich_profil2.pdf (Zugriff: 15.04.2021)
- DIETRICH, Andreas; HARM, Stefan: Berufspädagogische Begleitung und Qualitätsentwicklung. Tätigkeiten und Anforderungen an das betriebliche Ausbildungspersonal. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 47 (2018) 3, S. 14–18. URL: <https://www.bwp-zeitschrift.de/de/bwp.php/de/bwp/show/8790> (Zugriff: 15.04.2021)
- FASSHAUER, Uwe: Betriebliches Bildungspersonal auf dem Weg der Professionalisierung? In: berufsbildung (2017) 168, S. 2–6
- FRERICHS, Frerich: Altern in der Erwerbsarbeit: Laufbahngestaltung bei begrenzter Tätigkeitsdauer. In: KAUFFELD, Simone; SPURK, Daniel (Hrsg.): Handbuch Karriere- und Laufbahnmanagement. Berlin 2019, S. 893–912
- GARLOFF, Alfred: Neuere Entwicklungen am Arbeits- und Ausbildungsmarkt und Konsequenzen für die Betriebe, In: BRÜGGEMANN, Tim; DEUER, Ernst (Hrsg.): Berufsorientierung aus Unternehmenssicht. Fachkräfterekrutierung am Übergang Schule – Beruf. Bielefeld 2015, S. 83–91
- GREENHAUS, Jeffrey; CALLANAN, Gerard; GODSHALK, Veronica: Career Management. 4. Aufl. Los Angeles u. a. 2010
- GUBLER, Martin: Neue Laufbahnmodelle in Theorie und Praxis: Eine kritische Würdigung. In: KAUFFELD, Simone; SPURK, Daniel (Hrsg.): Handbuch Karriere- und Laufbahnmanagement. Berlin 2019, S. 937–962
- HARTUNG, Paul J.: Life Design: A Paradigm for Innovating Career Counselling in Global Context. In: MAREE, Jacobus G. (Hrsg.): Handbook of Innovative Career Counselling. Cham 2019, S. 3–18
- HIRSCHI, Andreas: Karriere- und Talentmanagement in Unternehmen. In: KAUFFELD, Simone; SPURK, Daniel (Hrsg.): Handbuch Karriere- und Laufbahnmanagement. Berlin 2019, S. 543–560

- HIRSCHI, Andreas: Konzepte zur Förderung von Laufbahnentwicklung im 21. Jahrhundert. In: ZIHLMANN, René; JUNGO, Daniel (Hrsg.): Berufswahl in Theorie und Praxis. 4. Aufl. Bern 2015, S. 65–82
- HIRSCHI, Andreas; BAUMELER, Franziska: Berufswahltheorien – Entwicklung und Stand der Diskussion. In: BRÜGGEMANN, Tim; RAHN, Sylvia (Hrsg.): Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. 2. Aufl. Münster 2020, S. 31–42
- KAUFHOLD, Marisa; WEYLAND, Ulrike: Betriebliches Bildungspersonal im Humandienstleistungsbereich – Herausforderungen und Ansätze zur Qualifizierung und Professionalisierung. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online Spezial (2015) 10, S. 1–22. URL: http://www.bwpat.de/spezial10/kaufhold_weyland_gesundheitsbereich-2015.pdf (Zugriff: 26.02.2020)
- KÖNIG, Lisa; DEUER, Ernst; WOLFF, Michael: Arbeitgeberattraktivität im Zeichen der Generation Y. In: BRÜGGEMANN, Tim; DEUER, Ernst (Hrsg.): Berufsorientierung aus Unternehmenssicht. Fachkräfterekrutierung am Übergang Schule – Beruf. Bielefeld 2015, S. 221–228
- MATTHES, Stefanie: Warum werden Berufe nicht gewählt? Die Relevanz von Attraktions- und Aversionsfaktoren in der Berufsfindung. Bonn 2019. URL: <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/9795> (Zugriff: 15.04.2021)
- MAYRING, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 12. überarb. Aufl. Weinheim 2015
- MEYER, Rita: Berufsorientierung im Kontext des Lebenslangen Lernens – berufspädagogische Annäherungen an eine Leerstelle der Disziplin. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online (2014) 27, S. 1–21. URL: http://www.bwpat.de/ausgabe27/meyer_bwpat27.pdf (Zugriff: 26.02.2020)
- MEYER, Rita; BAUMHAUER, Maren: Professionalisierung des Berufsbildungspersonals durch wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen. Stand, Desiderata und Perspektiven. In: Berufsbildung. Zeitschrift für Theorie-Praxis-Dialog (2018) 174, S. 2–4
- NAEGELE, Laura: Kompetenzbasierte Laufbahngestaltung im Handwerk – Die Situation älterer Mitarbeiter vor dem Hintergrund einer sich wandelnden Arbeitswelt. In: FRERICHS, Frerich (Hrsg.): Altern in der Erwerbsarbeit. Perspektiven der Laufbahngestaltung. Wiesbaden 2016, S. 209–232
- NAGY, Noemi; FROIDEVAUX, Ariane; HIRSCHI, Andreas: Lifespan perspectives on careers and career development. In: BALTES, Boris; RUDOLPH, Cort W.; ZACHER, Hannes (Hrsg.): Work across the lifespan. London 2019, S. 235–259
- NAGY, Noemi; HIRSCHI, Andreas: Laufbahnentwicklung und -förderung von älteren Arbeitnehmern. In: KAUFFELD, Simone; SPURK, Daniel (Hrsg.): Handbuch Karriere- und Laufbahnmanagement. Berlin 2019, S. 871–892
- NEUBER-POHL, Caroline: Das Pflege- und Gesundheitspersonal wird knapper. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 46 (2017) 1, S. 4–5. URL: <https://www.bwp-zeitschrift.de/de/bwp.php/de/bwp/show/8233> (Zugriff: 15.04.2021)

- PATTON, Wendy; McMAHON, Mary: The Systems Theory Framework of Career Development. In: SAMPSON, James P.; BULLOCK-YOWELL, Emily; DOZIER, V. Casey; OSBORN, Debra S.; LENZ, Janet G. (Hrsg.): Integrating theory, research, and practice in vocational psychology: Current status and future directions. Tallahassee 2017, S. 50–61
- PAULSEN, Hilko Frederic Klaas; KAUFFELD, Simone: Kompetenzmanagement in Organisationen: Ein Beitrag zur Laufbahnentwicklung. In: KAUFFELD, Simone; SPURK, Daniel (Hrsg.): Handbuch Karriere- und Laufbahnmanagement. Berlin 2019, S. 511–542
- RÜBNER, Matthias; HÖFT, Stefan: Berufswahl als mehrdimensionaler Prozess. In: KAUFFELD, Simone; SPURK, Daniel (Hrsg.): Handbuch Karriere- und Laufbahnmanagement. Berlin 2019, S. 39–62
- SAVICKAS, Mark: Career Construction Theory. In: GREENHAUS, Jeffrey; CALLANAN, Gerard (Hrsg.): Encyclopedia of Career Development. Thousand Oaks 2006, S. 83–88
- SAVICKAS, Mark; NOTA, Laura; ROSSIER, Jerome; DAUWALDER, Jean-Pierre; DUARTE, Maria Eduarda; GUICHARD, Jean; SORESI, Salvatore; VAN ESBROECK, Raoul; VAN VIANEN, Annelies E. M.: Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. In: Journal of Vocational Behavior (2009) 75, S. 239–250
- SCHORN, Nicola; GRÜNER, Theresa; WERNER, Ann-Christin: Fachlaufbahnen in der Altenpflege – Entwicklung, Systematisierung und Praxisansätze. In: FRERICHS, Frerich (Hrsg.): Fachlaufbahnen in der Altenpflege. Grundlagen, Konzepte, Praxiserfahrungen. Wiesbaden 2016, S. 23–50
- SCHREIBER, Mark: Life Design und Career Construction Theory. In: ZIHLMANN, René; JUNGO, Daniel (Hrsg.): Berufswahl in Theorie und Praxis: Konzepte der Berufswahlvorbereitung und der Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung unter veränderten wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Bedingungen. Bern 2015, S. 83–104
- SCHREIBER, Raphaela; SÖLL, Matthias: Berufsorientierung als kontinuierliche Entwicklungsaufgabe – Eine empirische Studie über den Zusammenhang von Arbeitsbedingungen, Berufsbiographien und Berufsorientierung. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online (2014) 27, S. 1–20. URL: www.bwpat.de/ausgabe27/schreiber_soell_bwpat27.pdf (Zugriff: 21.09.2020)
- SEEBER, Susan; WIECK, Markus; BAETHGE-KINSKY, Volker; BOSCHKE, Vanessa; MICHAELIS, Christian; BUSSE, Robin; GEISER, Patrick: Ländermonitor berufliche Bildung 2019. Ein Vergleich der Bundesländer mit vertiefender Analyse zu Passungsproblemen im dualen System. Bielefeld 2019
- SIMON, Anke: Gesundheitswirtschaft und Pflege – Fachkräftebedarf, Qualifikation und neue Bildungsmodelle. In: BRÜGGEMANN, Tim; DEUER, Ernst (Hrsg.): Berufsorientierung aus Unternehmenssicht. Fachkräfterekrutierung am Übergang Schule – Beruf. Bielefeld 2015, S. 123–141
- SULLIVAN, Sherry; ARTHUR, Michael: The evolution of boundaryless career concept: Examining physical and psychological mobility. In: Journal of Vocational Behavior (2006) 69, S. 19–29

WEYLAND, Ulrike; KAUFHOLD, Marisa: Qualifizierung des betrieblichen Bildungspersonals in der Pflege. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 46 (2017) 1, S. 30–33.
URL: <https://www.bwp-zeitschrift.de/de/bwp.php/de/bwp/show/8247> (Zugriff: 15.04.2021)

*Rudolf Schröder, Katharina Betker, Izabela Bieda, Tina Fletemeyer,
Stephan Friebe-Piechotta*

► **Selbstverantwortete Erwerbsarbeit als Perspektive der Beruflichen Orientierung und des Wirtschaftsunterrichts**

Eine Projektvorstellung

Ausgangspunkt für diesen Beitrag ist ein Forschungs- und Entwicklungsprojekt, welches die selbstverantwortete Erwerbsarbeit in die Berufliche Orientierung an allgemeinbildenden Schulen integriert. Das Projekt hat zum Ziel, Schülerinnen und Schüler für diese bisher häufig vernachlässigte Perspektive mithilfe eines didaktischen Konzeptes zu sensibilisieren. Es wird von der These ausgegangen, dass eine moderne Berufliche Orientierung als berufsbiografische Gestaltungskompetenz zu sehen ist, die alle relevanten Erwerbsmöglichkeiten einschließt. Folglich werden selbstverantwortete Ausprägungen der Erwerbsarbeit, die sowohl in abhängigen als auch unabhängigen Beschäftigungsformen auftreten können, einbezogen, wobei auch die Schnittstellen zur Beruflichen Orientierung und zur ökonomischen Bildung beleuchtet werden.

1 Einleitung: Selbstverantwortete Erwerbsarbeit – ein neues Phänomen in der Beruflichen Orientierung an allgemeinbildenden Schulen?!

Mit Blick auf die selbstständige Erwerbsarbeit lassen sich auf dem Arbeitsmarkt u. a. zwei verschiedene Entwicklungstendenzen beobachten. Zum einen fällt auf, dass die Vielfalt der beruflichen Selbstständigkeitsformen zunimmt. So entwickeln sich neben den „klassisch“ Selbstständigen (z. B. Einzelhändler/-innen, Franchisenehmer/-innen, Ärzte/Ärztinnen, Rechtsanwälte/Rechtsanwältinnen) auch neuere Formen beruflicher Selbstständigkeit heraus, wie beispielsweise Freelancer/-innen oder Start-up-Gründer/-innen. Zum anderen zeigt sich eine Entwicklung hin zum „Unternehmertum in etablierten Organisationen“ (SCHIESSL 2015, S. 18), welche durch proaktive Haltung und innovatives Denken der abhängig Beschäftigten gekennzeichnet ist. Unternehmerisches Handeln und Denken wird dementsprechend nicht nur von Selbstständigen, sondern verstärkt auch von abhängig Beschäftigten

eingefordert, sodass Mitarbeiter/-innen zunehmend selbstständig arbeiten und angehalten sind, eigene Ideen in die Unternehmen einzubringen (vgl. BLANKA 2019, S. 920; ECKARDT 2015, S. 9). So agieren abhängig Beschäftigte immer häufiger innerhalb einer bestehenden Organisation wie Selbstständige und treiben Innovationen, teilweise auch gegen Widerstände in der Organisation selbst, voran (vgl. SCHIESSL 2015, S. 18). Die proaktive Form der Erwerbstätigkeit innerhalb eines Unternehmens bzw. einer Organisation wird unter dem Begriff Intrapreneurship subsumiert: „Intrapreneurship refers to initiatives by employees in organizations to undertake new business activities“ (BOSMA/STAM/WENNEKERS 2010, S. 8). Infolgedessen stehen Intrapreneurinnen und Intrapreneure hinsichtlich ihrer Berufsausübung zwischen den klassisch Selbstständigen und den klassisch abhängig Beschäftigten. Die zunehmende Relevanz von Intrapreneurinnen und Intrapreneuren kann insbesondere in Unternehmen beobachtet werden, die nach Prinzipien des agilen Managements geführt werden. Agiles Management stellt eine Unternehmensstruktur mit flachen Hierarchien dar, in der Mitarbeiter/-innen selbstständig und selbstverantwortlich handeln und die Unternehmen „in der Lage sind, Veränderungen aufzuspüren, [...] Risiken und Chancen auszuloten und sehr schnell Lösungen zu entwickeln“ (WEINREICH 2016, S. 14).

Wenngleich die berufliche Selbstständigkeit auf dem Arbeitsmarkt in vielen Formen auftritt, zeichnet sich die schulische Berufliche Orientierung derzeit insbesondere durch eine Fokussierung abhängiger Beschäftigungsverhältnisse aus. Dies erscheint zunächst nicht verwunderlich, da sich die Mehrheit der Erwerbstätigen in Deutschland, trotz der beobachteten Entwicklungstendenzen zur Ausdifferenzierung der Selbstständigkeitsformen, in einem abhängigen Beschäftigungsverhältnis befindet: Unter Erwerbstätigen im erwerbsfähigen Alter sind in Deutschland lediglich zehn bis elf Prozent selbstständig, ihr Anteil bleibt seit 20 Jahren konstant (vgl. MAIER/IVANOV 2018, S. 9). Basierend auf dem Argument der Masse wird diese eindimensionale Fokussierung teilweise sogar eingefordert (vgl. ENGARTNER/KRISANTHAN 2013, S. 249). Vernachlässigt wird jedoch, dass beruflich Selbstständige zentrale Innovatoren in marktwirtschaftlichen Wirtschaftsordnungen sind. Retzmann stellt deshalb die selbstständige Erwerbsarbeit als ein „Desiderat der Berufsorientierung“ (RETZMANN 2016, S. 77) dar. Insofern selbstständige Erwerbsarbeit in bestehenden Materialien oder Projekten der schulischen Beruflichen Orientierung thematisiert wird, steht dies häufig in einem engen Zusammenhang mit der *Entrepreneurship Education*, die in der ökonomischen (Allgemein-) Bildung ein wichtiges Forschungsfeld darstellt (vgl. u. a. JUGEND GRÜNDET; KIRCHNER/LOERWALD 2016; RETZMANN 2015). Im Fokus der *Entrepreneurship Education* steht die Gründung neuer Unternehmen auf der Basis eines innovativen Geschäftsmodells, d. h., es wird nur ein spezieller Weg in die berufliche Selbstständigkeit thematisiert. „Entrepreneure sind diejenigen, die als unternehmerisch Selbstständige etwas Neues schaffen“ (KIRCHNER/LOERWALD 2016, S. 5). Die Bedeutung des Neuen ist auch für Schumpeter zentral: Die aus der kreativen Zerstörung hervorgehenden Innovationen sind Voraussetzung für den wirtschaftlichen Wohlstand (vgl. HOSPERS 2001, S. 19). Die wichtige Funktion, die Entrepreneurinnen und Entrepreneure als Innovatorinnen bzw. Innovatoren für die gesamtwirtschaftliche

Entwicklung einnehmen, kann hiervon abgeleitet werden. Die *Entrepreneurship Education* lässt jedoch häufig die selbstständig Tätigen außen vor, die „ein bestehendes Unternehmen lediglich verwalten und die keine neuen Impulse setzen“ (KIRCHNER/LOERWALD 2016, S. 5). Dabei setzen neun von zehn Unternehmen, die gegründet werden, auf bewährte Geschäftskonzepte (vgl. ULLRICH/WERNER 2013, S. 18) sowie auf imitative Produkte und Dienstleistungen (ebd., S. 29). Zunehmend zentraler werden zugleich auch neuere Formen der Selbstständigkeit sowie auch das Intrapreneurship: Darauf wurde bereits zu Beginn der 1990er-Jahre hingewiesen (vgl. u. a. DIETRICH 1999; WELSCH 1994).

Der traditionelle Begriff der beruflichen Selbstständigkeit greift mit Blick auf das Anliegen dieses Beitrags in doppelter Hinsicht zu kurz: zum einen hinsichtlich der Vielfältigkeit der beruflichen Selbstständigkeit und zum anderen in Bezug auf die zunehmende Bedeutung des innerbetrieblichen Unternehmertums. **Der hier eingeführte Begriff der selbstverantworteten Erwerbsarbeit umfasst dagegen die berufliche Selbstständigkeit in ihren vielfältigen Ausprägungsformen sowie das unternehmerische Handeln in abhängigen Erwerbsformen.** Das in diesem Beitrag vorgestellte Projekt setzt an dieser Stelle an. Anhand der zugrunde liegenden Fragestellung, wie die selbstverantwortete Erwerbsarbeit als berufliche Handlungsoption in die unterrichtliche Realisierung der Beruflichen Orientierung an allgemeinbildenden Schulen eingebunden und gestärkt werden kann, wird ein Projektansatz vorgestellt, welcher diesem Anspruch mithilfe eines didaktischen Konzeptes gerecht werden will.

2 Forschungsstand bzw. theoretische Hintergründe

„Selbstständig ist, wer auf seinen eigenen Namen und auf eigene Rechnung erwerbswirtschaftlich tätig ist, seine Tätigkeit im Wesentlichen frei gestalten sowie seine Arbeitszeit und seinen Arbeitsort frei bestimmen kann“ (BÄCKER u. a. 2010, S. 447). Diese Definition trifft auf klassische beruflich Selbstständige wie Einzelhändler/-innen und Handwerker/-innen zu. Es gibt aber andere Formen der – im rechtlichen Sinne – beruflichen Selbstständigkeit, bei denen diese Definition zu kurz greift. Dies betrifft insbesondere Soloselbstständige, Kleinunternehmende und Franchisenehmende. So gehören beispielsweise Uber-Fahrer/-innen zu den Soloselbstständigen, tragen kein unternehmerisches Risiko und arbeiten unter Bedingungen wie abhängig Beschäftigte, jedoch ohne klassische Lohnzahlung und Anstellung (vgl. OECD 2017, S. 8). Die fehlende Trennschärfe zwischen abhängig Beschäftigten und Selbstständigen wird auch am Beispiel von sogenannten Freelancerinnen und Freelancern deutlich: Sie verfügen über einen Arbeitsvertrag, der jedoch zumeist nur für einen kurzen Zeitraum gilt, und müssen mit dem Flexibilisierungsdruck und den Unsicherheiten Selbstständiger umgehen (vgl. FRITSCH/BUBLITZ/RUSAKOVA 2012, S. 230; OBERMEIER/SCHULTHEIS 2014, o. A.). Zudem tritt Selbstständigkeit auch als Nebenerwerb oder Teilzeitbeschäftigung auf, häufig zeitgleich mit einer abhängigen Beschäftigung, aus der das Haupteinkommen hervorgeht (vgl. FRITSCH 2019, S. 25). Oftmals wird in diesem Zusammenhang auch von Scheinselbst-

ständigkeit gesprochen. Die damit einhergehende Problematik wird auch daran deutlich, dass ebenfalls in dem Gesetz zur Scheinselbstständigkeit die Abgrenzung zwischen beruflicher Selbstständigkeit und Scheinselbstständigkeit nur bedingt vorgenommen werden kann (vgl. BÄCKER u. a. 2010, S. 448; § 7 SBG IV).

Nicht nur die Selbstständigkeitsformen, sondern auch die Gründungsmotive beruflich Selbstständiger sind vielfältig: Während die einen durch die äußeren Lebensumstände (sogenannte *Push*-Faktoren, beispielsweise unsicherer Arbeitsplatz, eine drohende bzw. bestehende Arbeitslosigkeit) zur Gründung eines Unternehmens bewegt werden, gründen die anderen aus innerer Motivation heraus (sogenannte *Pull*-Faktoren, wie das Streben nach Selbstverwirklichung, Unabhängigkeit bzw. Wahrnehmung von Geschäftsmöglichkeiten) (vgl. DÖRSCHUCK 1998, S. 52ff.). Das unterschiedliche Alter von Gründerinnen und Gründern (vgl. STATISTA 2020, o. A.) zeigt wiederum, dass das Thema Selbstständigkeit für die individuelle Berufsbiografie insgesamt eine hohe Relevanz hat bzw. haben kann. Während nicht wenige Menschen zunächst über viele Jahre in einem abhängigen Beschäftigungsverhältnis tätig sind und sich später in diesem Bereich selbstständig machen (vgl. FRITSCH/BUBBLITZ/RUSAKOVA 2012, S. 235, 248), wird die Selbstständigkeit gerade in der letzten Zeit für junge Menschen immer attraktiver. Im Jahr 2019 wurde in Deutschland zum ersten Mal die höchste Gründungsquote in der Altersgruppe der 25- bis 34-Jährigen verzeichnet (6,64 %), während sie bisher stets in der Altersgruppe zwischen 35 und 44 Jahren am höchsten war (2019: 6,14 %, vgl. STERNBERG 2019, S. 9). Ein Zusammenhang kann mit dem Zuwachs von Start-up-Gründungen (Unternehmen, die innovative Produkte vertreiben und wachstumsorientiert sind) vermutet werden (vgl. STARTUPDETECTOR 2020, o. A.). Auch die Zahl der freiberuflich Erwerbstätigen¹ hat sich im Laufe der letzten zwanzig Jahre verdoppelt (vgl. IfB 2019a, o. A.). Dies ist vor allem mit dem Wandel hin zu einer Wissens- und Dienstleistungsgesellschaft zu erklären (vgl. OBERMEIER/SCHULTHEIS 2014, o. A.).

Ein überwiegender Anteil aller Existenzgründungen in Deutschland sind Neugründungen (im Jahr 2017: 77 %), d. h. Gründungen, bei welchen ein erstmaliger Aufbau einer neuen Unternehmensstruktur erfolgt (vgl. METZGER 2018, S. 4). Der Anteil der Übernahmegründer/-innen (2017: 10 %) und Beteiligungsgründer/-innen (2017: 12 %) fällt deutlich kleiner aus (ebd.). Beide Formen führen jedoch ebenfalls in die Selbstständigkeit (vgl. FRITSCH 2019, S. 25) und sollen als berufliche Perspektiven nicht außer Acht gelassen werden. Nach Schätzungen des Instituts für Mittelstandsforschung werden in Deutschland bis 2022 etwa 150.000 Unternehmen zur Übergabe anstehen (vgl. KAY u. a. 2018, S. 7). Die Mehrheit von ihnen wird die Nachfolgefrage familienintern lösen, während 18 Prozent der Unternehmen von Mitarbeiterinnen bzw. Mitarbeitern weitergeführt und rund 29 Prozent

1 Freie Berufe können in vier Bereiche eingeordnet werden: 1) Freie Heilberufe: am stärksten repräsentiert von Ärzten/Ärztinnen (117.472), 2) Rechts-, wirtschafts- und steuerberatende Freie Berufe: am stärksten vertreten durch Rechtsanwälte/Rechtsanwältinnen (125.301), 3) Freie Kulturberufe: mit insgesamt 332.014 Selbstständigen sowie 4) Technische und naturwissenschaftliche Freie Berufe: Architekten/Architektinnen (56.670) (vgl. IfB 2019b, o. A., Angaben zu Berufen).

an Externe verkauft werden (vgl. ebd., S. 23). Des Weiteren stellen Franchisesysteme, wie McDonald's, einen weiteren wichtigen Bereich dar: Franchisenehmende sind zwar rechtlich selbstständig, sie übernehmen jedoch bestehende Konzepte und Produkte, sodass sie „eng an Geschäftskonzept und sonstige Vorgaben des Franchisegebers gebunden“ (FRITSCH 2019, S. 15) sind und dementsprechend keine innovative Gründung stattfindet (vgl. OBERMEIER/SCHULTHEIS 2014, o. A.).

Die Bedeutung, die selbstständiges Handeln für die Wirtschafts- und Arbeitswelt hat, zeigt sich auch an den Intrapreneurinnen und Intrapreneuren. Sie sind Innovatorinnen bzw. Innovatoren in abhängigen Beschäftigungen, deren Ziel „die Förderung der Innovationsfähigkeit etablierter Organisationen“ (SCHIESSL 2015, S. 16) ist. Intrapreneurinnen und Intrapreneure erkennen sich bietende Möglichkeiten, handeln aktiv und tragen so zur Wertschöpfung und Weiterentwicklung eines Unternehmens und dadurch zum Unternehmenserfolg bei (vgl. BLANKA 2019, S. 920f.; SCHÖNEBECK/KRATZER 2010, S. 268). Dafür müssen die Beschäftigten die Kompetenz besitzen, Ideen zu entwickeln und diese umzusetzen. Im Umkehrschluss bedeutet dies, dass nicht mehr nur von potenziellen Gründerinnen und Gründern, sondern verstärkt von allen Erwerbstätigen unternehmerische Fähigkeiten und Fertigkeiten erwartet werden (vgl. LOERWALD/KIRCHNER 2019, S. 204). Da alle Mitarbeitenden Intrapreneurinnen bzw. Intrapreneure sein können, lässt sich dieses Phänomen nicht nur auf der Managementebene wiederfinden (vgl. SCHIESSL 2015, S. 19). Vor diesem Hintergrund ist auch der Trend hin zum agilen Management, bei dem es zum Abbau von Hierarchien und einer Förderung der Selbstständigkeit und Verantwortungsübernahme der Mitarbeiter/-innen kommt, zu beachten (vgl. THOMASCHESKI/VÖLKER 2019, S. 21) und im Rahmen der Beruflichen Orientierung zu behandeln.

Die vorangegangenen Ausführungen zeigen, dass berufliche Selbstständigkeit zum einen für jüngere Menschen interessant ist, zum anderen in allen Phasen des Erwerbslebens stattfindet und in den verschiedensten Formen auftritt (u. a. klassische Gründer/-innen, Franchisenehmende oder Solo-Unternehmende). Zugleich werden auch von abhängig Beschäftigten vermehrt unternehmerische Kompetenzen verlangt, wie sich u. a. im Bereich des Intrapreneurships zeigt. In Anbetracht dieser Entwicklungen ist der Begriff der beruflichen Selbstständigkeit zu eindimensional. Dagegen umfasst der Begriff der selbstverantworteten Erwerbsarbeit sowohl die verschiedensten Ausprägungen von Selbstständigkeit als auch das unternehmerische Handeln innerhalb abhängiger Erwerbsformen.

3 Fachdidaktische Relevanz und Implikationen

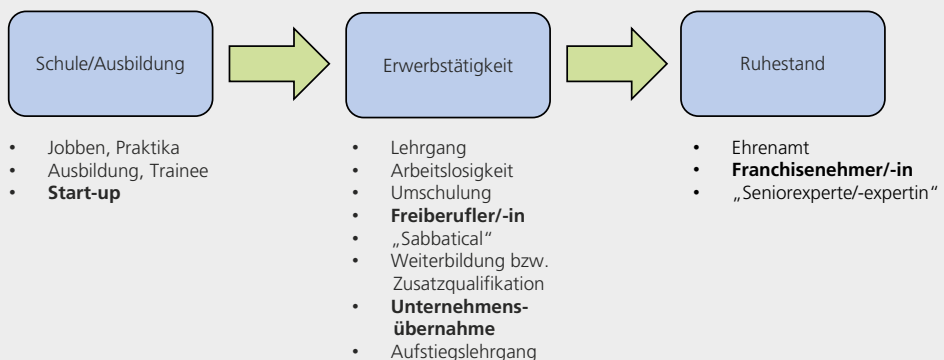
3.1 Zur bildungstheoretischen Relevanz der selbstverantworteten Erwerbsarbeit

Schulischer Allgemeinbildung liegt ein emanzipatorisches Bildungsverständnis zugrunde. Sie „stellt ihren Adressaten in Aussicht, durch eine umfassende [...] Bildung der Persönlichkeit sich aus den vorgefundenen Lebensverhältnissen erheben und als mündiges Subjekt die Lebenswelt mit gestalten zu können“ (KROL/ZOERNER 2008, S. 94). Mündigkeit weist mit

Selbstbestimmung und sozialer Verantwortung (vgl. LOERWALD 2008, S. 143) zwei Dimensionen auf, die in ähnlicher Form von Klafki als die beiden Facetten der Persönlichkeitsentwicklung beschrieben werden. Selbstbestimmung ist demnach „als Befähigung zur Autonomie, zur Freiheit eigenen Denkens und eigener moralischer Entscheidungen [aufzufassen]“ (KLAFKI 1986, S. 458). Des Weiteren bezieht sich Bildung laut Klafki auf die Gemeinschaft, wobei der Blick auf „die Möglichkeiten und Aufgaben des humanitären Fortschritts“ (ebd., S. 463) zu lenken sei. Da Mündigkeit das übergeordnete Ziel schulischer Allgemeinbildung darstellt, sollte auch die schulische Berufliche Orientierung im Einklang mit dieser Zielperspektive konzipiert und realisiert werden.

Berufliche Orientierung sollte die Schüler/-innen zu selbstbestimmten Entscheidungen befähigen. Sie sollte ihnen den Möglichkeitsraum aufzeigen und sie dabei unterstützen, sich ausgehend von ihren individuellen Fähigkeiten, Interessen und Neigungen in diesem zu orientieren. Im Rahmen der schulischen Beruflichen Orientierung sollte folglich keine Fokussierung auf beispielsweise bestimmte Berufsfelder oder Erwerbsformen erfolgen. Eine (nahezu) ausschließliche Auseinandersetzung mit Möglichkeiten abhängiger Beschäftigung steht einem selbstbestimmten Orientierungsprozess demnach entgegen. Eine moderne und zeitgemäße Berufliche Orientierung an Schulen sollte (aufgrund der derzeitigen Arbeitsmarktbedingungen) die berufsbiografische Gestaltungskompetenz (vgl. LOERWALD/KIRCHNER 2019, S. 196) als Ziel für alle Schüler/-innen haben. So verlieren beispielsweise klassische Berufsbiografien, die sich in die Phasen Schule/Ausbildung, Erwerbsarbeit und anschließender Ruhestand einteilen lassen, zunehmend an Bedeutung. Wie Abbildung 1 darlegt, zeichnen sich heutige Berufsbiografien durch diverse Fragmente aus, die von der Umschulung über Aufstiegslehrgänge bis hin zum Seniorexperten bzw. zur Seniorexpertin reichen.

Abbildung 1: Fragmentierte Berufsbiografie



Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an WILLKE 1998

Entsprechend dieser Darstellung kann und sollte beispielsweise eine Unternehmensübernahme bzw. -gründung nach erfolgreicher Ausbildung oder Studium als mögliche berufliche Option berücksichtigt werden. Selbstbestimmung sollte nicht nur auf die Berufliche Orientierung bezogen werden, sondern auch auf die Ausgestaltung des beruflichen Alltags bzw. der beruflichen Tätigkeiten. Hierbei bietet die berufliche Selbstständigkeit oftmals mehr Möglichkeiten für den einzelnen Erwerbstätigen bzw. die einzelne Erwerbstätige als die abhängige Beschäftigung. Meint Bildung „Bildung für alle zur Selbstbestimmungsfähigkeit“ (KLAFFI 2007, S. 25), sollte die Berufliche Orientierung (im Rahmen von Allgemeinbildung) auch die berufliche Selbstständigkeit einbeziehen. Eine solche Berufliche Orientierung erweitert die Entscheidungs- und Handlungsspielräume und somit die Möglichkeiten einer selbstbestimmten Berufswahl, wodurch sie wiederum einen Beitrag zu einer selbstbestimmteren Gestaltung des Berufs- und Arbeitsalltags leisten kann. Allgemeinbildung sollte nicht nur zur Selbstbestimmung, sondern auch zu gesellschaftlich verantwortlichem Handeln befähigen. Dies gilt auch mit Blick auf berufliche Entscheidungen und Handlungen. Gerade die berufliche Selbstständigkeit bietet Möglichkeiten, einen Beitrag zur (nachhaltigen) Weiterentwicklung der Gesellschaft zu leisten. Insbesondere (*Social*) Entrepreneurinnen und Entrepreneure, die mit Innovationen eine positive Veränderung in der Gesellschaft erreichen wollen, können bei Letzterem eine wichtige Rolle spielen. Das Ziel der Übernahme gesellschaftlicher bzw. sozialer Verantwortung impliziert daher insbesondere auch die Einbeziehung der beruflichen Selbstständigkeit im Allgemeinen und von (*Social*) Entrepreneurship im Speziellen.

Durch eine Berufliche Orientierung, die auch auf die selbstverantwortete Erwerbsarbeit fokussiert, kann ein Beitrag zur Bewältigung derzeitiger und zukünftiger Lebenssituationen (vgl. hierzu STEINMANN 1997) geleistet werden. So können die Schüler/-innen im Rahmen einer Beruflichen Orientierung, die auch die verschiedenen Möglichkeiten beruflicher Selbstständigkeit als Handlungsoption umfasst und die neuen Anforderungen an Arbeitnehmer/-innen (Intrapreneurship) einschließt, dazu befähigt werden, die Lebenssituationen der „Berufswahl, -ausbildung, -fortbildung und -wechsel“ (ebd., S. 7) kompetent und selbstbestimmt zu bewältigen.

3.2 Exkurs: Berufe und berufliche Selbstständigkeit

Mit dem Konzept einer selbstverantworteten Erwerbsarbeit verbindet sich auch die Frage zum Verhältnis und zum Konstrukt des Berufs im Allgemeinen. In einer ersten begrifflichen Annäherung kann unter dem Begriff Beruf eine „dauerhaft angelegte, in der Regel eine Ausbildung voraussetzende Betätigung“ (BARTSCHER o. J.) verstanden werden. Die Gestaltung von Berufen und den entsprechenden Qualifizierungsmöglichkeiten hat sich seit dem Mittelalter über die Industrialisierung bis in die Neuzeit aufgrund von technischen, gesellschaftlichen und anderen Einflüssen deutlich gewandelt (ausführlich in PAHL 2012, S. 21ff.). Gleichwohl ist der Berufsbegriff aufgrund seiner Multidimensionalität im Spannungsfeld zwischen Arbeitskraft und Arbeitsplatz nur schwer erfassbar (vgl. PAHL 2012, S. 212; BECK

2019, S. 21ff.). Berufe haben zahlreiche Funktionen, wie Dostal (vgl. DOSTAL 2002, S. 464) und Seifried u. a. (vgl. SEIFRIED u. a. 2019, S. 10f.) zusammenfassend aufzeigen. Sie nennen als Merkmal des Berufsbegriffs u. a. ein notwendiges Qualifikationsbündel, um Funktionen und Aufgaben in arbeitsteiligen Strukturen wahrnehmen zu können. Berufe dienen aus der Perspektive des Beschäftigungssystems der Selektion und Allokation spezifischer Arbeitskräfte. Anders als beispielsweise im Mittelalter ist die Berufswahl (oder Zuweisung durch das Gesellschaftssystem) keine Lebensentscheidung, die zugleich die Zugehörigkeit zu einer sozialen Schicht festlegt. Zudem nehmen Berufe eine wichtige Funktion zur Einbindung in das Gesellschaftssystem wahr. Mit dem Berufskonzept geht aus einer berufspädagogischen Perspektive zugleich der Anspruch auf die Entfaltung der individuellen Persönlichkeit einher. Der Beruf kann somit – zumindest aus der Perspektive der Berufs- und Wirtschaftspädagogik – als relationales Konstrukt definiert werden, das das Individuum und die Arbeitswelt bzw. die Gesellschaft verbindet (vgl. BECK 2019, S. 23).

Die Erstqualifizierung für die Ausübung von Berufen ist zunächst einmal mit dem berufsbildenden Bildungssystem verbunden, wobei in Deutschland der dualen Ausbildung ein zentraler Stellenwert zukommt. Aber auch die Hochschulen sollen Studierende

„auf ein berufliches Tätigkeitsfeld vorbereiten und [ihnen] die dafür erforderlichen fachlichen Kenntnisse, Fähigkeiten und Methoden dem jeweiligen Studiengang entsprechend so vermitteln, dass [sic!] [sie] zu wissenschaftlicher oder künstlerischer Arbeit und zu verantwortlichem Handeln in einem freiheitlichen, demokratischen und sozialen Rechtsstaat befähigt“

werden (§ 7 Hochschulrahmengesetz). Mit Blick auf eine berufliche Selbstständigkeit zeigt sich besonders deutlich am Beispiel der Freien Berufe, dass zahlreiche Gründungen mit der vor dem Arbeitsmarkteintritt getroffenen Berufswahl einhergehen. Insbesondere wenn die Berufsausübung einen Hochschulabschluss oder einen Meister/-innenbrief erfordert (vgl. MAIER u. a. 2018, S. 21). Selbstständig Erwerbstätige haben zu über 90 Prozent einen Berufsabschluss. Im Jahr 2016 hatten 1,962 Millionen selbstständig Erwerbstätige eine Hochschul- oder Meister/-innenausbildung absolviert, 1,822 Millionen eine Ausbildung oder Fachschule. Ohne eine Berufsausbildung im berufsbildenden oder akademischen System waren lediglich 280.000 Personen selbstständig erwerbstätig (vgl. BMAS 2018, S. 20). Personen ohne Berufsabschluss machen unter Übernahmegründern anteilig über ein Viertel (28,2 %) aus, während gut Gebildete überproportional häufig als Neugründer/-innen selbstständig werden (vgl. ULLRICH/WERNER 2013, S. 12).

Die Zahlen legen nahe, die selbstständige Erwerbsarbeit in der Beruflichen Orientierung an allgemeinbildenden Schulen weniger als unmittelbare Anschlussalternative mit einer beruflichen Erstqualifikation im berufsbildenden oder akademischen System gleichzustellen, sondern vielmehr die Relevanz für den späteren beruflichen Werdegang in den Fokus zu rücken. Zugleich ist im Rahmen der Beruflichen Orientierung zu berücksichtigen, dass sich die Anforderungen an abhängig Erwerbstätige verändern. Die Anforderungen, die sich an

Mitarbeiter/-innen vor dem Hintergrund der unternehmerischen und unternehmensinternen Selbstständigkeit ergeben, weisen deutliche Überlappungen auf, woraus sich Synergieeffekte für die Berufliche Orientierung ergeben (vgl. BOSMA u. a. 2010, S. 8).

3.3 Ansatzpunkte einer systematischen Integration der selbstverantworteten Erwerbsarbeit in die schulische Berufliche Orientierung und in den Wirtschaftsunterricht

Darauf, dass die selbstständige Berufstätigkeit in der schulischen Beruflichen Orientierung ein Desiderat darstellt, ist bereits hingewiesen worden (vgl. u. a. SCHRÖDER 2019, S. 267; RETZMANN 2016, S. 77). Offenbleibt jedoch die Frage, inwiefern die selbstverantwortete Erwerbsarbeit sowohl in die schulische Berufliche Orientierung als auch in den Wirtschaftsunterricht integriert werden kann. Das zugrunde liegende Forschungs- und Entwicklungsprojekt bietet hierfür einen ersten Rahmen, da es die Berufliche Orientierung u. a. als etablierte Aufgabe der ökonomischen Bildung versteht (vgl. SCHRÖDER 2019, S. 34). Für eine differenzierte Betrachtung der Beruflichen Orientierung im Rahmen des Wirtschaftsunterrichtes bietet sich eine Unterscheidung der Beruflichen Orientierung im engeren und im weiteren Sinne an (vgl. MÜLLER 2002, S. 180), da in diesem Zusammenhang insbesondere thematische Anknüpfungspunkte verdeutlicht werden können. Während die Berufliche Orientierung im weiteren Sinne „durch die Auseinandersetzung mit der Wirtschafts- und Arbeitswelt den notwendigen Orientierungsrahmen [spannt], um die Lebenssituation des anstehenden beruflichen Übergangs“ bewältigen zu können, soll die Berufliche Orientierung im engeren Sinne „bei der unmittelbaren Wahl einer individuell geeigneten Anschlussalternative unterstützen“ (SCHRÖDER 2019, S. 35). Diese Unterscheidung geht davon aus, dass „die Berufsorientierung keine Vorbereitung auf eine spezielle Berufstätigkeit ist, sondern als vorberufliche Bildung verstanden werden muss“ (MÜLLER 2002, S. 180). Wie JUNG betont, stellen Einblicke in die Arbeitswelt die Grundpfeiler einer Befähigung zu einem kritischen und selbstbestimmten Umgang sowie der Mitgestaltung des beruflichen Werdeganges dar (vgl. JUNG 2012, S. 26f.). In diesem Zusammenhang wird deutlich, dass sich durch eine enge Verbindung zwischen der Beruflichen Orientierung und dem Wirtschaftsunterricht viele Aspekte zeigen, die synergetisch miteinander verwoben werden können. Im Zuge dessen kann insbesondere eine berufsfeldübergreifende Auseinandersetzung mit arbeitsweltbezogenen Themen (z. B. regionaler Wirtschaftsraum, betriebliche Arbeitsbeziehungen, Unternehmensorganisation bzw. -formen) fokussiert werden, wie es auch in vielen Konzepten zur ökonomischen Bildung verankert ist (vgl. SCHRÖDER 2019, S. 36; RETZMANN u. a. 2010; KAMINSKI/EGGERT 2008).

Zusätzlich erleichtert die Unterrichtsmethodik der ökonomischen Bildung die Integration der selbstverantworteten Erwerbsarbeit in den Fachunterricht. So können im Rahmen der Durchführung von Praxiskontakten (beispielsweise Betriebspraktika, Gespräche mit Experten/Expertinnen o. Ä.) sowohl Aspekte, die den Blick in die Arbeitswelt und den damit verbundenen ökonomischen Fachinhalt aufzeigen, als auch die individuelle Ebene des

beruflichen Orientierungsprozesses gefördert werden. Zugleich wird in der Literatur auch zunehmend auf die Eignung der Schülerfirmenarbeit hingewiesen (vgl. u. a. PENNING 2018, 2019; SCHRÖDER 2019; LOERWALD/KIRCHNER 2019). Vor allem in ihrer Gründungsphase vermittelt diese Methode Kompetenzen, „die für eine berufliche Selbstständigkeit von Vorteil sind“ (SCHRÖDER 2019, S. 39). Penning betont zusätzlich, dass die Arbeit in Schülerfirmen ihr Potenzial für die ökonomische Bildung erst entfaltet, „wenn sie mit Beruflicher Orientierung und Entrepreneurship Education verbunden“ (PENNING 2019, S. 221) wird. Dennoch fehlt all diesen Beobachtungen ein neuer konzeptioneller Ansatzpunkt, welcher die Verbindung zwischen der Beruflichen Orientierung und der selbstverantworteten Erwerbsarbeit in Gänze umfasst (vgl. LOERWALD/KIRCHNER 2019, S. 196). Wie komplex diese Ausgestaltung ist, zeigt sich bereits an einem Beispiel. So besteht aus fachdidaktischer Perspektive bei der unterrichtlichen Auseinandersetzung mit der selbstverantworteten Erwerbsarbeit im Allgemeinen und beruflicher Selbstständigkeit im Speziellen die Herausforderung, die verschiedenen Erwerbsformen zu systematisieren und in diesem Zusammenhang auch die Schwierigkeit der Trennung von abhängiger und unabhängiger Beschäftigung herauszuarbeiten. Es erscheint zielführend, Kriterien zu entwickeln, anhand derer sich die verschiedenen Möglichkeiten selbstverantworteter Erwerbsarbeit systematisch in den Lehr-/Lernprozessen des Wirtschaftsunterrichts und der Beruflichen Orientierung erschließen lassen. Ein solcher Kriterienkatalog ist ausgehend von fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Überlegungen zu erarbeiten und mit den Konzepten der Beruflichen Orientierung zu verbinden. So könnte beispielsweise ein Kriterium der Grad der Gestaltungsfreiheit im Sinne des Managements sein. Insbesondere vor dem Hintergrund einer Beruflichen Orientierung im weiteren Sinne muss die Thematisierung der selbstverantworteten Erwerbsarbeit nicht zwingend mit einer persönlichen beruflichen Perspektive einhergehen. Wie sich bereits gezeigt hat, werden „unternehmerische Skills“ zunehmend auch in abhängigen Beschäftigungsformen eingefordert. Aff und Lindner ist deshalb darin zuzustimmen, dass die unternehmerische Qualifikation der unternehmerischen und beruflichen Selbstständigkeit in eine Kultur des unternehmerischen Denkens, aber auch der Mündigkeit, Autonomie und Eigenverantwortung einzubetten sei (vgl. AFF/LINDNER 2004, S. 10).

Ein wichtiger theoretischer Ausgangspunkt der Beruflichen Orientierung ist das *Matching* von Person und Beruf. Im Sinne einer doppelten Passung soll der Beruf zu den Interessen des Individuums und das Individuum zu den Anforderungen des Berufes passen (vgl. KLINCK 2012, S. 41f.), um auf diese Weise die Gefahr eines Ausbildungs- oder Studienabbruches zu reduzieren. Besonders ausgeprägt ist der *Matching*-Aspekt im differenzialpsychologischen Ansatz von Holland, der bis heute verschiedenen Berufswahltests zugrunde liegt (vgl. HOLLAND 1985). Vor dem Hintergrund der Ausführungen in Kapitel 3.1 ist der *Matching*-Ansatz um einen „*Creating*-Ansatz“ zu erweitern. Beim *Creating*-Ansatz werden aktive Gestaltungsperspektiven im Rahmen des eigenen Tätigkeitsfeldes – sowohl in abhängigen als auch selbstständigen Erwerbsformaten – berücksichtigt (vgl. LOERWALD/KIRCHNER 2019, S. 195). Die Entwicklung und Bereitstellung eines konzeptionellen Ansatzes, der das Verhältnis und

die Verbindung zwischen dem Wirtschaftsunterricht und der Beruflichen Orientierung aufzeigt, sollte u. a. von den folgenden Ausgangsüberlegungen ausgehen:

- ▶ Der berufswahltheoretische Passungsgedanke bzw. der *Matching*-Prozess sollte um einen „*Creating*-Prozess“, welcher die aktive Gestaltung eines Tätigkeitsfeldes beschreibt (vgl. LOERWALD/KIRCHNER 2019, S. 195), erweitert werden.
- ▶ Methodische Formate oder Projekte sollten sich in den Fachunterricht und damit in curriculare Themen integrieren lassen. Dies erhöht nachweislich die Akzeptanz der im Feld handelnden Akteure (Lehrkräfte sowie Schülerinnen und Schüler) (vgl. IVANOVA u. a. 2018, S. 31). Zugleich sollen die Materialien modular angelegt werden, um einen flexiblen Einsatz in den Schulen zu ermöglichen.
- ▶ Insbesondere für Schülerinnen und Schüler mit Interesse an einer späteren beruflichen Selbstständigkeit sind didaktische Schnittstellen hin zur *Entrepreneurship Education* zu entwickeln (vgl. LOERWALD/KIRCHNER 2019, S. 201f.; SCHRÖDER 2019, S. 40).
- ▶ Die Bedeutung der selbstverantworteten Erwerbsarbeit für die gesamtwirtschaftliche und gesellschaftliche Entwicklung, aber auch Probleme wie die Scheinselbstständigkeit sind im Unterricht zu analysieren, um eine reflektierte Urteilsbildung zu unterstützen.
- ▶ Mit negativ geprägten Stereotypen bzw. Vorbehalten in der Zusammenarbeit zwischen Schulen und Unternehmen ist sensibel umzugehen (vgl. IVANOVA u. a. 2018, S. 70).

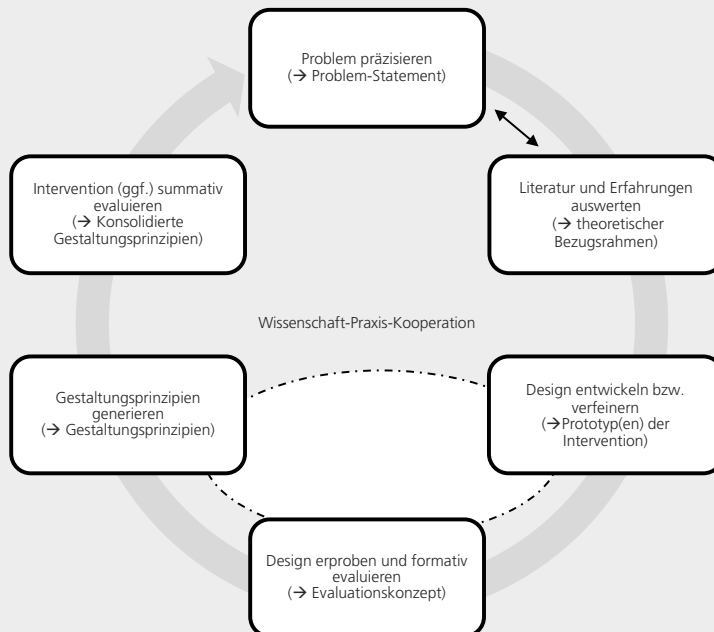
Um diesen Ansprüchen gerecht werden zu können, ist ein didaktisches Ziel-Inhalts-Konzept zu erarbeiten, welches einen ganzheitlichen (und damit auch kritischen) Blick auf die Vielfältigkeit der selbstverantworteten Erwerbsarbeit legt. Ein solches Ziel-Inhalts-Konzept wird in einem Forschungs- und Entwicklungsprojekt zunächst für die gymnasiale Oberstufe entwickelt, welches im Folgenden in seinen Grundzügen dargestellt wird.

4 Vorstellung eines Forschungs- und Entwicklungsprojekts zur Förderung der selbstverantworteten Erwerbsarbeit

Im Rahmen des Forschungs- und Entwicklungsprojektes, welches von der Hermann-Leverenz-Stiftung finanziell gefördert wird, soll ein didaktisches Konzept entwickelt werden, das an drei Bremer Schulen (Gymnasien Sekundarstufe II) erprobt werden soll. Ein wesentliches Ziel des Projektes liegt in der Entwicklung und Erprobung von Lehr-/Lernmaterialien sowie einer umfassenden Handreichung für Lehrkräfte zur selbstverantworteten Erwerbsarbeit für den Wirtschaftsunterricht zur Unterstützung der Beruflichen Orientierung. Dem Schulprojekt liegt ein Forschungsdesign zugrunde, welches sich an dem *Design-Based-Research*-Ansatz (kurz: DBR) in Anlehnung an Euler orientiert (vgl. EULER 2014a, S. 20). Seit den

1990er-Jahren findet der DBR-Ansatz zunehmend in der Lehr-/Lernforschung Anwendung.² Ausgehend von der Grundüberlegung, dass das Design und die Forschung nicht mehr wie ursprünglich gedacht als zwei unterschiedliche, in der Regel aufeinanderfolgende Prozesse wahrgenommen werden, werden die Stränge im DBR-Ansatz zusammengedacht (vgl. RAATZ 2016, S. 38; in Anlehnung an EDELSON 2002, S. 107; REINMANN 2005, S. 61). Das Forschungsdesign des DBR lässt sich als interventionsorientiert sowie durch seine „iterative Vorgehensweise“ charakterisieren (REINMANN 2005, S. 62). Wie in Abbildung 2 dargestellt, verfolgt die Projektidee im Sinne des gewählten Designs einen stringenten Weg von theoretischen Vorarbeiten zur Erprobung bzw. Evaluation des Vorhabens. Es zeichnet sich insbesondere durch die synergetische Verbindung aus Entwicklung und Forschung aus, welche sich in „kontinuierlichen Zyklen aus Gestaltung, Erprobung, Evaluation und Überarbeitung des Designs“ (RAATZ 2016, S. 44) erstreckt. Es wird das Ziel verfolgt, „die Entwicklung innovativer Lösungen für praktische Bildungsprobleme mit der Gewinnung wissenschaftlicher Erkenntnisse zu verzahnen“ (EULER/SLOANE 2014, S. 7).

Abbildung 2: Ablauf des Design-Based-Research-Ansatzes



Quelle: RAATZ 2016, S. 44 aus dem Englischen übersetzt in Anlehnung an EULER 2014a, S. 20

2 Für einen ausführlichen Überblick zur Entwicklung und Implementation des DBR-Ansatzes in der Lehr-/Lernforschung siehe z. B. BURDA-ZOYKE 2017, S. 3ff.; RAATZ 2016, S. 37ff.; REINMANN 2005, S. 52ff.

Für einen nachvollziehbareren Blick in das Projekt wird in den folgenden Ausführungen kurz geschildert, wie die einzelnen Phasen gestaltet werden.

Phase 1: Präzisierung des Problems

Um „eine Brücke zwischen den Ansprüchen der wissenschaftlichen Erkenntnisgewinnung und der didaktischen Praxisgestaltung“ (EULER 2014b, S. 105) bilden zu können, wird in einem ersten Schritt das zugrunde liegende Problem bzw. die Forschungslücke identifiziert. Zentral ist hierbei, dass dies aus theoretischer und praktischer Perspektive erfolgt (vgl. RAATZ 2016, S. 43). Dementsprechend soll die fachdidaktische Erschließung der selbstverantworteten Erwerbsarbeit sowohl aus bildungstheoretischer als auch aus didaktischer Perspektive präzisiert werden.

Phase 2: „theoretical frame of reference“ (EULER 2014a, S. 20), Literatur und Erfahrungen auswerten

Daran anschließend wird ein theoretischer Bezugsrahmen unter Berücksichtigung aktueller Literatur aufgearbeitet. Es gilt u. a., didaktische Leitprinzipien herauszuarbeiten und mit empirischen Befunden zu verbinden (vgl. EULER 2014b, S. 108). Hierbei sollen aufgrund des theoretischen und praktischen Bezugsrahmens relevante Theorien identifiziert sowie eine „Formulierung theoriebasierter Annahmen für die Gestaltung der Intervention“ (RAATZ 2016, S. 43) vorgenommen werden. Aufgrund der Vielfältigkeit des Projektansatzes sollen in dieser Phase umfangreiche Analysen relevanter theoretischer Strömungen erfolgen. Hierzu werden beispielsweise verschiedene Dokumentenanalysen durchgeführt. Folglich werden für das vorliegende Projekt die Integration der selbstständigen Erwerbsarbeit in bestehenden institutionellen Erlasslagen sowie eine Analyse der curricularen Anknüpfungspunkte in verschiedenen Unterrichtsfächern vorgenommen. Von besonderem Interesse sind zudem die Vorstellungen der Lernenden und Lehrenden zum Thema selbstverantwortete Erwerbsarbeit. Die Relevanz der Vorstellungen von am Lehr-/Lernprozess Beteiligten wird seit einigen Jahren in mehreren Fachdidaktiken, auch in der Wirtschaftsdidaktik, erforscht und berücksichtigt (beispielsweise KATTMANN 2005; KIRCHNER 2015; FRIEBEL/KIRCHNER/LOERWALD 2016). Wenn die Sichtweisen der Lehrkräfte, aber auch der Lernenden bekannt sind, kann der Transfer wissenschaftlicher Erkenntnisse effektiver gestaltet werden, was gleichzeitig auch die Akzeptanz der Innovation erhöht (vgl. SCHMIDT 2015, S. 90). Zusätzlich können die Sichtweisen bzw. die Vorstellungen von Lehrkräften „einen Beitrag zur Modellierung fachdidaktischer Ansätze liefern“ (ebd.).

Phase 3: Design in Abstimmung mit Praktikern und Praktikerinnen entwickeln bzw. verfeinern

Nachdem der theoretische Bezugsrahmen aufgearbeitet worden ist, folgt eine „aus mehreren Zyklen bestehende Entwicklung, Erprobung, Evaluation und Vertiefung des Designs“ (RAATZ 2016, S. 43), welche sich einer stetigen Dokumentation unterzieht. Es soll die schulpraktische Entwicklung und Erprobung eines innovativen Lehr-/Lernarrangements als didakti-

scher Prototyp erfolgen. Zentral ist, dass die Erkenntnisse aus den vorangegangenen Phasen in die Entwicklung von Unterrichtsmaterialien und einer Handreichung für Lehrkräfte einbezogen werden. Da im Rahmen des Forschungsdesigns der „Kooperation zwischen Wissenschaft und Praxis [...] eine große Bedeutung“ (REINMANN 2005, S. 62) zukommt, wird die Entwicklung des didaktischen Konzepts bzw. der jeweiligen Instrumente in enger Abstimmung mit den am Projekt beteiligten Lehrkräften und Lernenden erfolgen, um die schulische Einsatzfähigkeit sicherzustellen. Zusätzlich sollen außerschulische Fachleute integriert werden. So sollen beispielsweise selbstständige Unternehmer/-innen, Start-up-Gründer/-innen oder Freiberufler/-innen in Form von Expertenworkshops einbezogen werden und ihre Erfahrungen aus der Berufspraxis in das Projekt einfließen lassen. Das Ziel dieser Phase besteht darin, ein mit den Praktikerinnen und Praktikern abgestimmtes Konzept zu entwickeln, welches anschließend in die praktische Umsetzung eintreten kann.

Phase 4: Design erproben und formativ evaluieren

Ein erster Aufschlag des didaktischen Konzeptes, welches in den vorherigen Phasen entwickelt worden ist, soll im Anschluss in eine erste Testphase eintreten. Um dem Anspruch einer formativen Evaluation gerecht werden zu können, werden vor, während und nach der Testung verschiedene Evaluationsmaßnahmen durchgeführt. Die Lehrenden und die Lernenden sollen beispielsweise ihre Sichtweisen zum Einsatz der entwickelten Materialien mittels eines quantitativen Fragebogens wiedergeben. Da die subjektiven Sichtweisen der Akteurinnen bzw. Akteure im Fokus stehen und keine Effektstärke gemessen werden kann, sollen Hinweise zur subjektiven Zufriedenheit mittels einer *One Shot Case Study* (vgl. DÖRING/BORTZ 2016, S. 102) eingeholt werden. Der Fragebogen für die Rückmeldung zu den Unterrichtsmaterialien orientiert sich dabei an den von Helmke u. a. aufgestellten Kriterien evidenzbasierter Methoden der Unterrichtsdiagnostik (vgl. HELMKE u. a. 2012, o. A.). Zusätzlich soll ein weiteres quantitatives Instrument zum Berufswahlstatus (vgl. LEMBKE 2016) eingesetzt werden. Hiermit kann (unter Berücksichtigung von Störvariablen) nachvollzogen werden, inwiefern sich die Intervention auf den beruflichen Orientierungsprozess der Schülerinnen und Schüler auswirkt. Die Erkenntnisse aus der begleitenden formativen Evaluation und der praktischen Erprobung fließen in die Weiterentwicklung des didaktischen Konzepts ein. So können beispielsweise im Nachgang auf verschiedenen Ebenen etwaige Änderungen am didaktischen Konzept vorgenommen werden.

Phase 5: Gestaltungsprinzipien generieren

Aus den vorherigen Zyklen liegt ein formativ evaluiertes didaktisches Konzept vor, aus welchem in einem weiteren Schritt Gestaltungsprinzipien generiert werden können. Dies erfolgt mithilfe einer komparativen Analyse des Datenmaterials (vgl. RAATZ 2016, S. 43). Auch die Gestaltungsprinzipien sollen mit den am Projekt beteiligten Akteurinnen und Akteuren (Lehrkräfte, Lernende sowie außerschulische Kooperationspartner) besprochen und ggf. modifiziert werden.

Phase 6: Generalisierungsanspruch, Intervention summativ evaluieren

Das übergeordnete Ziel des iterativen Prozesses liegt abschließend darin, „nach außen kommunizierbare Theorien zu entwickeln, die kontextsensitiv und für die Praxis brauchbar sind, gleichzeitig aber auch die wissenschaftliche Erkenntnis zum Lernen und Lehren [zu] erhöhen“ (REINMANN 2005, S. 60). In diesem Sinne soll ebenfalls ein Transferpotenzial für andere Schulformen überprüft werden. Es gilt den Generalisierungsanspruch mithilfe einer Evaluation zu überprüfen.

5 Zusammenfassung und Ausblick

Die Berufliche Orientierung ist bislang durch die weitgehende Fokussierung auf abhängige Formen der Erwerbsarbeit gekennzeichnet. Während die *Entrepreneurship Education* als auf Innovationen ausgerichtete Selbstständigkeit im Kontext der Beruflichen Orientierung bisher in der fachdidaktischen Literatur, insbesondere der ökonomischen Bildung, thematisiert wird (vgl. beispielsweise BIJEDIC 2013, S. 47; KIRCHNER/LOERWALD 2014, S. 98; RETZMANN 2016, S. 77; SCHRÖDER 2016, S. 99), stehen zahlreiche andere Formen selbstverantworteter Erwerbsarbeit bisher kaum im Fokus. Zwar wird durch die *Entrepreneurship Education* auf eine notwendige Ausprägung selbstständiger Tätigkeit fokussiert, sie stellt jedoch keine hinreichende Fokussierung dar, wenn vom Begriff der selbstverantworteten Erwerbsarbeit ausgegangen wird. Zentral ist, dass mit dem Begriff der selbstverantworteten Erwerbsarbeit sowohl beruflich selbstständige (auch ohne einen Fokus auf den Innovationscharakter) als auch nicht selbstständige Erwerbsformen berücksichtigt werden, wobei die Grenzen zunehmend fließend sind. Zugleich gehen mit den neuen Erwerbsformen nicht nur Chancen, sondern auch Risiken und Probleme für die Erwerbstätigen einher, die im Unterricht zu thematisieren und zu reflektieren sind. Ziel einer Integration der selbstverantworteten Erwerbsarbeit in die Berufliche Orientierung ist keinesfalls die Substituierung der abhängigen Beschäftigung durch die berufliche Selbstständigkeit. Vielmehr geht es darum, die bisher auf die abhängige Beschäftigung fokussierte Berufliche Orientierung um die berufliche Selbstständigkeit als eine der beruflichen Handlungsoptionen zu ergänzen.

Eine wichtige Voraussetzung für die Implementation der selbstverantworteten Erwerbsarbeit in die allgemeinbildenden Schulformen ist neben der Qualifizierung der Lehrkräfte die Entwicklung von Lehr-/Lernmaterialien und Unterrichtskonzepten. Hiermit gehen zugleich Desiderate auf empirischer Ebene einher. So sind die Vorstellungen der Lernenden sowie der Lehrkräfte bezüglich beruflicher Selbstständigkeit oder selbstverantworteter Erwerbsarbeit bis dato nicht hinreichend erforscht worden (erste Hinweise vgl. IVANOVA u. a. 2018, S. 70). Zur Materialienentwicklung bzw. -evaluation könnten Interventionsstudien durchgeführt werden, um die Wirkung der unterrichtlichen Auseinandersetzung mit selbstverantworteter Erwerbsarbeit zu untersuchen. Zugleich lassen sich auf theoretisch konzeptioneller Ebene Desiderate identifizieren. Durch entsprechende Studien können die Erkenntnisse beispiels-

weise Impulse zur Weiterentwicklung der Konzepte zur ökonomischen Bildung liefern (vgl. u. a. KAMINSKI/EGGERT 2008; RETZMANN u. a. 2010).

Literatur

- AFF, Josef; LINDER, Johannes: Einführung in das Medienpaket Entrepreneurship Education. Vertiefender Beitrag zur Entrepreneurship Education. Wien 2004
- BÄCKER, Gerhard; NAEGELE, Gerhard; BISPINCK, Reinhard; HOFEMANN, Klaus; NEUBAUER, Jennifer: Sozialpolitik und soziale Lage in Deutschland. Band 1. Grundlagen, Arbeit, Einkommen und Finanzierung. 5. Aufl. Wiesbaden 2010
- BARTSCHER, Thomas: Beruf. In: Gablers Wirtschaftslexikon. o. J. URL: <https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/beruf-31434> (Zugriff: 23.02.2020)
- BECK, Klaus: Beruflichkeit als wirtschaftspädagogisches Konzept – ein Vorschlag zur Begriffsbestimmung. In: SEIFRIED, Jürgen; BECK, Klaus; ERTELT, Bernd-Joachim; FREY, Andreas; MINNAMEIER, Gerhard; ZIEGLER, Birgit (Hrsg.): Beruf, Beruflichkeit, Employability. Bielefeld 2019, S. 19–34
- BIJEDIC, Teita: Unternehmerisch handeln macht Schule – Legitimation, Voraussetzungen und Ergebnisse einer Entrepreneurship Education in der Sekundarstufe II. In: Zeitschrift für ökonomische Bildung (2013) 1, S. 44–72
- BLANKA, Christine: An individual-level perspective on intrapreneurship: a review and ways forward. In: Rev Manag Sci (2019) 13, S. 919–961
- BOSMA, Niels; STAM, Erik; WENNEKERS, Sander: Intrapreneurship – an international study. Zoetermeer 2010
- BUNDESMINISTERIUM FÜR ARBEIT UND SOZIALES (BMAS) (Hrsg.): Forschungsbericht „Selbstständige Erwerbstätigkeit in Deutschland“. Mannheim 2018. URL: <https://www.bmas.de/DE/Service/Publicationen/Forschungsberichte/fb514-selbststaendige-erwerbstaetigkeit-in-deutschland.html;jsessionid=0570EDD3FC15E6542A195855D0614776.delivery1-replication> (Zugriff: 23.02.2020)
- BURDA-ZOYKE, Andrea: Design-Based Research in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik – Rezeption und Umsetzungsvarianten. In: bwp@ (2017) 33, S. 1–27
- DIETRICH, Hans: Empirische Befunde zur selbständigen Erwerbstätigkeit unter besonderer Berücksichtigung scheinselbständiger Erwerbsverhältnisse. Sonderdruck in: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (1999) 32, S. 85–101
- DÖRING, Nicola; BORTZ, Jürgen: Qualitätskriterien in der empirischen Sozialforschung. In: DÖRING, Nicola; BORTZ, Jürgen (Hrsg.): Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften. 5. Aufl. Berlin, Heidelberg 2016, S. 81–120
- DÖRSCHUCK, Oliver: Unternehmensgründungen: Volkswirtschaftliche Bedeutung, betriebswirtschaftliche Gründungsproblematik und Fördereffizienz. Dargestellt am Beispiel der Stadt Mannheim. Hamburg 1998

- DOSTAL, Werner: Der Berufsbegriff in der Berufsforschung des IAB. In: KLEINHENZ, Gerhard (Hrsg.): IAB-Kompodium Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. Nürnberg 2002, S. 463–474
- ECKARDT, Sarah: Messung des Innovations- und Intrapreneurship-Klimas. Eine quantitativ-empirische Analyse. Wiesbaden 2015
- EDELSON, Daniel Choy: Design Research: What We Learn When We Engage in Design. In: The Journal of the Learning Sciences 11 (2002) 1, S. 105–121
- ENGARTNER, Tim; KRISANTHAN, Balasundaram: Ökonomische Bildung im sozialwissenschaftlichen Kontext – oder: Aspekte eines Konzepts sozio-ökonomischer Bildung. In: Gesellschaft – Wirtschaft – Politik (2013) 2, S. 243–256
- EULER, Dieter; SLOANE, Peter F. E.: Editorial. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik – Beihefte (2014) 27, S. 7–12
- EULER, Dieter: Design-Research – a paradigm under development. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik – Beihefte (2014a) 27, S. 15–44
- EULER, Dieter: Design Principles als Kristallisationspunkt für Praxisgestaltung und wissenschaftliche Erkenntnisgewinnung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik – Beihefte (2014b) 27, S. 97–112
- FRIEBEL, Stephan; KIRCHNER, Vera; LOERWALD, Dirk: Schülervorstellungen zum Handel mit Strom – Eine qualitative Interviewstudie im Feld der ökonomischen Energiebildung. In: Zeitschrift für ökonomische Bildung (2016) 5, S. 169–189
- FRITSCH, Michael: Entrepreneurship. Theorie, Empirie, Politik. 2. Aufl. Berlin 2019
- FRITSCH, Michael; BUBLITZ, Elisabeth; RUSAKOVA, Alina: Berufstätigkeit und Entrepreneurial Choice – Welchen Einfluss hat die Berufstätigkeit auf die Entscheidung zur unternehmerischen Selbständigkeit? In: KRAUSE, Alexandra; KÖHLER, Christoph (Hrsg.): Arbeit als Ware? Soziologische Perspektiven. Bielefeld 2012, S. 229–250
- HELMKE, Andreas; SCHRADER, Friedrich-Wilhelm; HELMKE, Tuyet: EMU, Evidenzbasierte Methoden der Unterrichtsdiagnostik und -entwicklung. Unterrichtsdiagnostik – Ein Weg, um Unterrichten sichtbar zu machen. In: Schulverwaltung Bayern (2012) 6, S. 180–183
- HOLLAND, John L.: Making vocational choices. A theory of vocational personalities and work environments. Englewood Cliffs 1985
- HOSPERS, Gerd-Jan: Competing views on competition: Smith versus Schumpeter. In: PRINZ, Aloys; STEENGE, Albert; VOGEL, Alexander (Hrsg.): Neue Institutionenökonomik: Anwendung auf Religion, Banken und Fußball. Münster 2001, S. 1–40
- INSTITUT FÜR FREIE BERUFE (IFB) (Hrsg.): Entwicklung der Selbstständigen in Freien Berufen in Deutschland 1999–2019. 2019a. URL: <http://ifb.uni-erlangen.de/wp-content/uploads/Entwicklung-der-Selbstst%C3%A4ndigen-in-Freien-Berufen-1999-2019.jpg> (Zugriff: 17.01.2020)
- INSTITUT FÜR FREIE BERUFE (IFB) (Hrsg.): Struktur der Selbstständigen in Freien Berufen in Deutschland zum 1. Januar 2019. 2019b. URL: <https://www.freie-berufe.de/>

wordpress/wp-content/uploads/2019/06/BFB_Fakten-Grafiken_2019-06_Struktur-Selbstst%C3%A4ndige.pdf (Zugriff: 17.01.2020)

- IVANOVA, Maya; MICHELS, Judith; MITTELSTÄDT, Ewald: Endbericht. Unternehmergeist in die Schulen – aktuelle Trends und Entwicklungen, Nachhaltigkeit der Projekte, Transparenz und Erfolgsindikatoren. Studie im Auftrag des Bundesministeriums für Wirtschaft und Energie. Düsseldorf 2018. URL: https://www.undernehmergeist-macht-schule.de/SharedDocs/Downloads/DE/Endbericht-Unternehmergeist-in-die-Schulen-aktuelle-Trends-Entwicklungen-Nachhaltigkeit-der-Projekte-Transparenz-Erfolgsindikatoren-DE-lang.pdf?__blob=publicationFile (Zugriff: 27.05.2020)
- JUNG, Eberhard: Entrepreneurship Education und Arbeitnehmerorientierung als didaktische Herausforderungen. In: RETZMANN, Thomas (Hrsg.), Entrepreneurship und Arbeitnehmerorientierung: Leitbilder und Konzepte für die ökonomische Bildung in Schulen. Schwalbach 2012, S. 13–38
- KAMINSKI, Hans; EGGERT, Katrin: Konzeption für die ökonomische Bildung als Allgemeinbildung von der Primarstufe bis zur Sekundarstufe II. Berlin 2008
- KATTMANN, Ulrich: Lernen mit anthropomorphen Vorstellungen? – Ergebnisse von Untersuchungen zur Didaktischen Rekonstruktion in der Biologie. In: Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften (2005) 11, S. 165–174
- KAY, Rosemarie; SUPRINOVIC, Olga.; SCHLÖMER-LAUFEN, Nadine; RAUCH, Andreas: Unternehmensnachfolgen in Deutschland 2018 bis 2022. In: IFM BONN (Hrsg.): Daten und Fakten Nr. 18. Bonn 2018
- KIRCHNER, Vera: Wirtschaftsunterricht aus der Sicht von Lehrpersonen, Eine qualitative Studie zu fachdidaktischen teachers' beliefs in der ökonomischen Bildung. Wiesbaden 2015
- KIRCHNER, Vera; LOERWALD, Dirk: Entrepreneurship Education in der ökonomischen Bildung. Eine fachdidaktische Konzeption für den Wirtschaftsunterricht. Hamburg 2014
- KIRCHNER, Vera; LOERWALD, Dirk: Unternehmerisch Denken und Handeln, Sekundarstufe I und II, Materialien für die Ökonomische Bildung. Joachim Herz Stiftung 2016
- KLAFKI, Wolfgang: Die Bedeutung der klassischen Bildungstheorien für ein zeitgemäßes Konzept allgemeiner Bildung. Herwig Blankertz in memoriam. In: Zeitschrift für Pädagogik 32 (1986) 4, S. 455–476
- KLAFKI, Wolfgang: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. 6. Aufl. Weinheim, Basel 2007
- KLINCK, Dorothea: Anforderungen an moderne Verfahren der Berufseignungsdiagnostik. In: Berufliche Rehabilitation (2012) 1, S. 37–47
- KROL, Gerd-Jan; ZOERNER, Andreas: Ökonomische Bildung, Allgemeinbildung und Ökonomik. In: KAMINSKI, Hans; KROL, Gerd-Jan (Hrsg.): Ökonomische Bildung. Legitimiert, etabliert, zukunftsfähig: Stand und Perspektiven. Bad Heilbrunn 2008, S. 91–129
- LEMBKE, Rebecca: Berufs- und Studienwahlstatus: Ein Instrument zur Erfassung der Berufswahl- und Studienwahlsicherheit. In: ARNDT, Holger (Hrsg.): Das Theorie-Praxis-Verhältnis in der ökonomischen Bildung. Schwalbach/Ts. 2016, S. 113–124

- LOERWALD, Dirk; KIRCHNER, Vera: Beruf Unternehmer*in? Ansatzpunkte für ein erweitertes Konzept der Beruflichen Orientierung. In: SCHRÖDER, Rudolf (Hrsg.): Berufsorientierung in der Schule: Gegenstand der ökonomischen Bildung. Wiesbaden 2019, S. 193–207
- LOERWALD, Dirk: Anreize im deutschen Schulwesen. Eine problemorientierte Analyse aus ökonomischer Sicht. Weinheim und Basel 2008
- MAIER, Michael F.; IVANOV, Boris: Selbstständige Erwerbstätigkeit in Deutschland. Forschungsbericht 514. Mannheim 2018. URL: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-59371-6> (Zugriff: 20.04.2021)
- METZGER, Georg: KfW Research. KfW-Gründungsmonitor 2018. Gründungstätigkeit weiter im Tief, aber Wachstum, Innovation und Digitales gewinnen an Bedeutung. Frankfurt a. M. 2018. URL: <https://www.kfw.de/PDF/Download-Center/Konzernthemen/Research/PDF-Dokumente-Gr%C3%BCndungsmonitor/KfW-Gruendungsmonitor-2018.pdf> (Zugriff: 17.01.2020)
- MÜLLER, Wolfgang: Abitur – und dann? Berufsorientierung in der Gymnasialen Oberstufe. In: SHUDY, Jörg (Hrsg.): Berufsorientierung in der Schule: Grundlagen und Praxisbeispiele. Bad Heilbrunn 2002, S. 175–190
- OBERMEIER, Tim; SCHULTHEIS, Kathrin: Selbstständigkeit. 2014. URL: <https://www.bpb.de/politik/innenpolitik/arbeitsmarktpolitik/187821/selbststaendigkeit> (Zugriff: 04.03.2020)
- ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD) (Hrsg.): Entrepreneurship at a Glance 2017. Paris 2017. URL: https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/entrepreneur_aag-2017-en.pdf?expires=1591867160&id=id&accname=guest&checksum=34EF0DF753A69C184BB2FA4FEF01DCEC (Zugriff: 03.06.2020)
- PAHL, Jörg-Peter: Berufsbildung und Berufsbildungssystem: Darstellung und Untersuchung nicht-akademischer und akademischer Lernbereiche. Bielefeld 2012
- PENNING, Isabelle: Schülerfirmen aus Sicht von Lehrenden. Eine qualitative Studie zu einem Lernarrangement der ökonomischen Bildung. Wiesbaden 2018
- PENNING, Isabelle: Schülerfirmen und Berufliche Orientierung. In: SCHRÖDER, Rudolf (Hrsg.): Berufliche Orientierung in der Schule. Gegenstand der ökonomischen Bildung. Wiesbaden 2019, S. 221–234
- RAATZ, Saskia: Entwicklung von Einstellungen gegenüber verantwortungsvoller Führung. Eine Design-based Research Studie in der Executive Education. Wiesbaden 2016
- REINMANN, Gabi: Innovation ohne Forschung? Ein Plädoyer für den Design-Based-Research-Ansatz in der Lehr-Lernforschung. In: Unterrichtswissenschaft (2005) 1, S. 52–69
- RETZMANN, Thomas: Die Potenzialanalyse „losleger“: Entrepreneurship Assessment als Grundlage gezielter Entrepreneurship Education. In: GREIMEL-FUHRMANN, Bettina; FORTMÜLLER, Richard (Hrsg.): Facetten der Entrepreneurship Education. Festschrift für Josef Aff anlässlich seiner Emeritierung. Wien 2016, S. 77–84

- RETZMANN, Thomas: Losleger. Potenzialanalyse zum unternehmerischen Denken und Handeln. Essen 2015
- RETZMANN, Thomas; SEEGER, Günther; REMMELE, Bernd; JONGEBLOED, Hans-Carl: Ökonomische Bildung an allgemeinbildenden Schulen. Standards für die Lehrerbildung. Im Auftrag des Gemeinschaftsausschusses der deutschen gewerblichen Wirtschaft unter Vorsitz des ZDH. 2010. URL: https://bankenverband.de/media/files/Oekonomische_Bildung_an_allgemeinbildenden_Schulen.pdf (Zugriff: 11.06.2020)
- SCHIESSL, Nina: Intrapreneurship-Potenzial bei Mitarbeitern. Entwicklung, Optimierung und Validierung eines Diagnoseinstruments. Wiesbaden 2015
- SCHMIDT, Frederike: Den diagnostischen Blick schärfen – Vorstellungen und Orientierungen von Deutschlehrerinnen und Deutschlehrern zur Diagnose von Lesekompetenz. In: BRÄUER, Christoph; WIESER, Dorothee (Hrsg.): Lehrende im Blick. Empirische Lehrerforschung in der Deutschdidaktik. Wiesbaden 2015, S. 89–109
- SCHÖNEBECK, Grit; KRATZER, Jan: Barrieren und Widerstände als Hemmnisse im Intrapreneurship-Prozess – Eine empirische Studie. In: Zeitschrift für KMU und Entrepreneurship (2010) 4, S. 267–288
- SCHRÖDER, Rudolf: Berufliche Orientierung als fachdidaktische Aufgabe der ökonomischen Bildung: Eine etablierte Aufgabe vor neuen Herausforderungen. In: SCHRÖDER, Rudolf (Hrsg.): Berufliche Orientierung in der Schule. Gegenstand der ökonomischen Bildung. Wiesbaden 2019, S. 29–50
- SCHRÖDER, Rudolf: Schülerfirmen: eine Methode zwischen universalpädagogischem Heilsversprechen und fachdidaktischer Überforderung. In: GREIMEL-FUHRMANN, Bettina; FORTMÜLLER, Richard (Hrsg.): Facetten der Entrepreneurship Education. Festschrift für Josef Aff anlässlich seiner Emeritierung. Wien 2016, S. 95–104
- SEIFRIED, Jürgen; BECK, Klaus; ERTELT, Bernd-Joachim; FREY, Andreas; MINNAMEIER, Gerhard; ZIEGLER, Birgit: Beruf, Beruflichkeit, Employability – zur Einführung. In: SEIFRIED, Jürgen; BECK, Klaus; ERTELT, Bernd-Joachim; FREY, Andreas; MINNAMEIER, Gerhard; ZIEGLER, Birgit (Hrsg.): Beruf, Beruflichkeit, Employability. Bielefeld 2019, S. 9–16
- STARTUPDETECTOR (Hrsg.): Startup Ökosystem Deutschland im 1. Halbjahr 2019. 2020. URL: <https://www.startupdetector.de/startups-deutschland-halbjahr-2019/> (Zugriff: 21.02.2020)
- STATISTA RESEARCH DEPARTMENT (Hrsg.): Verteilung der Unternehmensgründer in Deutschland nach Altersgruppen im Jahr 2018. 2020. URL: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/183850/umfrage/unternehmensgruender-nach-altersklassen-in-deutschland/> (Zugriff: 14.06.2020)
- STEINMANN, Bodo: Das Konzept Qualifizierung für Lebenssituationen im Rahmen der ökonomischen Bildung heute. In: KRUBER, Klaus-Peter (Hrsg.): Konzeptionelle Ansätze ökonomischer Bildung. Bergisch Gladbach 1997, S. 1–22
- STERNBERG, Rolf; WALLISCH, Matthias; GORYNIA-PFEFFER, Natalia; BLOH, Johannes von; BAHARIAN, Armin: Global Entrepreneurship Monitor Unternehmensgründungen im welt-

weiten Vergleich. Länderbericht Deutschland 2018/19. Eschborn 2019. URL: <https://www.rkw-kompetenzzentrum.de/gruendung/studie/global-entrepreneurship-monitor-20182019/> (Zugriff: 25.02.2020)

THOMASCHEWSKI, Dieter; VÖLKER, Rainer: Agiles Management. Stuttgart 2019

ULLRICH, Katrin; WERNER, Arndt: Alt oder Neu? Übernahmegründer und Neugründer im Vergleich. Hrsg. v. KfW Bankengruppe. Frankfurt am Main 2013. URL: <https://www.kfw.de/PDF/Download-Center/Konzernthemen/Research/PDF-Dokumente-Studien-und-Materialien/%C3%9Cbernahmegr%C3%BCnder-und-Neugr%C3%BCnder-im-Vergleich.pdf> (Zugriff: 11.06.2020)

WEINREICH, Uwe: Lean Digitization. Digitale Transformation durch agiles Management. Berlin 2016

WELSCH, Johann: Zukunft der Arbeit: Neues Nomadentum oder auf dem Weg zum Weltbürgertum. In: Gewerkschaftliche Monatshefte 45 (1994), S. 743–755

WILLKE, Gerhard: Die Zukunft unserer Arbeit. Bonn 1998

V. Akteurinnen und Akteure in der Berufsorientierung

Marie Schröder, Thomas Bienengräber, Thomas Retzmann, Silvia Greiten

► Anforderungen an Lehrkräfte und weitere pädagogische Fachkräfte in der schulischen inklusiven Berufsorientierung aus schulinterner und schulexterner Perspektive

Die inklusive Berufsorientierung gewinnt mit dem gemeinsamen Lernen in den Schulen an Bedeutung; doch: Sind die Lehrkräfte und weitere pädagogische Fachkräfte auf die sich daraus ergebenden Aufgaben und Handlungsfelder gut vorbereitet? Um diese Frage zu beantworten, müssen die Anforderungen und die dafür erforderlichen Kompetenzen bekannt sein. Die vorliegenden empirischen Daten wurden durch eine qualitative Teilauswertung einer multiprofessionellen Gruppendiskussion auf konvergente und divergente Aussagen inner- und außerschulischer Akteurinnen und Akteure hin untersucht. Die Ergebnisse liefern Hinweise, welche wissensbasierten Fähigkeiten und Fertigkeiten als Teil der pädagogischen Professionalität der schulischen Akteurinnen und Akteure in der inklusiven Berufsorientierung zu fördern sind.

1 Die inklusive Berufsorientierung als ungelöste Qualifizierungsaufgabe

Spätestens seit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention stellen sich Fragen zur Professionalisierung von Lehrkräften und weiteren pädagogischen Fachkräften für inklusive Bildung und zu geeigneten Qualifizierungen. Zunächst galt das Interesse der Forschung den Haltungen, Einstellungen und Überzeugungen der mit inklusiver Bildung betrauten Personen (vgl. dazu DÖBERT/WEISHAUPT 2013, S. 266; MOSER/DEMME-DIECKMANN 2012; WELSKOP/MOSER 2020). Diese sind auch für die Entwicklung von anforderungsgerechten Qualifizierungen grundlegend. Darüber hinaus gilt es jedoch, insbesondere relevantes Wissen und Handeln zu beschreiben, um Qualifizierungsziele, -inhalte und -maßnahmen zu konkretisieren. Moser und Demme-Dieckmann verweisen darauf, dass im Kontext inklusiver Bildung die Heterogenität der Lerngruppen und Fragen zu den Möglichkeiten differenzierten und gemeinsamen Lernens im Fokus stehen und sich Qualifizierungen daran ausrich-

ten müssen (vgl. MOSER/DEMME-DIECKMANN 2012, S. 153). Aktuell liegt ein Schwerpunkt der Beschreibung von Anforderungen an Qualifizierungsmaßnahmen noch nachdrücklicher darauf, Heterogenitätssensibilität und adaptive Kompetenzen (vgl. WELSKOP/MOSER 2020) zu entwickeln, um die individuellen Voraussetzungen der Lernenden angemessen berücksichtigen zu können.

Für den Bereich der inklusiven Berufsorientierung liegen bislang zu wenige Studien zu entsprechenden Qualifizierungen vor (vgl. DÖBERT/WEISHAUP 2013; VOLLMER u. a. 2020). Sehr wohl finden sich aber beispielsweise Standards zur Gestaltung des Übergangs von der Schule in den Beruf (vgl. HOHN 2012, S. 135) oder auch die Formulierung von Handlungsfeldern inklusiver Berufsbildung (vgl. BACH 2018, S. 165). Vollmer u. a. (2020) betonen, dass auch für die berufliche Bildung behinderter Menschen spezifische Qualifizierungen einzufordern sind. Es ist festzustellen, dass inklusive Berufsorientierung nach aktuellem Stand im Großen und Ganzen als ungelöste Qualifizierungsaufgabe zu betrachten ist.

In der Verordnung über den Zugang zum nordrhein-westfälischen Vorbereitungsdienst für Lehrämter an Schulen (kurz: LZV) werden die **Anforderungen** an die Absolventinnen und Absolventen von Lehramtsstudiengängen festgelegt. Als „übergreifende Kompetenzen“ fordert § 10 Nr. 6 LZV – unterschiedslos für alle Schulformen und -fächer – „Grundkompetenzen zur Berufsorientierung der Schülerinnen und Schüler“. Eben dieser Wortlaut findet sich in der „Dokumentation zur Beruflichen Orientierung an allgemeinbildenden Schulen“ der Kultusministerkonferenz (KMK) als Beschreibung der „Verankerung in der Lehrerbildung“ im Bundesland – ohne weitere Ausführungen, lediglich mit dem assertorischen Zusatz: „Damit ist die berufliche Orientierung von Schülerinnen und Schüler [sic!] fest verankerter Bestandteil der Lehramtsstudiengänge in NRW“ (KMK 2017b, S. 104 f.). Hier wird die Norm einer Verordnung als Beschreibung der Realität ausgegeben; dieselbe Verordnung sieht – durchaus im Widerspruch dazu – die „Berufswahl/Berufsorientierung“ als möglichen Profilbereich lediglich für das Lehramt an Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschulen vor – und zwar als Teil des Studiums der Bildungswissenschaften. Keine der lehrerbildenden Universitäten des Landes hat von dieser Option Gebrauch gemacht.

Die LZV verlangt zugleich, mindestens fünf Leistungspunkte pro Fach und mindestens vier Leistungspunkte in den Bildungswissenschaften für Fragen der Inklusion zu verwenden. Dies gewährt Raum für eine Verbindung der „inklusionsorientierten Fragestellungen“ mit den geforderten „Grundkompetenzen zur Berufsorientierung“, was schon *prima facie* sinnvoll erscheint, da das Realproblem an Bedeutung gewinnt: In dem Maße, in dem das gemeinsame Lernen in allgemeinbildenden Schulen voranschreitet, müssen die Schulen auch für die berufliche Orientierung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischen Förderbedarfen Sorge tragen. Gleiches gilt für die berufsbildenden Schulen, in die diese Schüler/-innen zunehmend vorrücken.

Wiewohl die KMK die berufliche Orientierung zur „Aufgabe der Schule“ erklärt (KMK 2017a, S. 3), zu der ein ganzes Bündel von Fächern und Lernbereichen spezifische Beiträge leisten kann, ist davon in den sogenannten Fachprofilen (vgl. KMK 2019), die inhaltliche

Vorgaben für das Studium der Fachwissenschaft und Fachdidaktik setzen, wenig zu finden. Im Fachprofil „Sozialkunde/Politik/Wirtschaft“ wird das Wort „Berufsorientierung“ lediglich genannt. Mehrfach erwähnt und etwas konkretisiert wird es im Lernbereich „Arbeit, Technik, Wirtschaft“; indes gibt es in Nordrhein-Westfalen seit Jahrzehnten keine Lehrerbildung für diesen an Haupt- und Gesamtschulen existenten Lernbereich. Fehlanzeige ist für alle beruflichen Fachrichtungen für ein Lehramt an berufsbildenden Schulen zu vermelden.

Als regulatorische Ausgangslage ist somit zu konstatieren, dass die gesetzlichen Normen (noch?) nicht die wachsende Bedeutung des Realproblems der inklusiven Berufsorientierung reflektieren und die lehrerbildenden Hochschulen den vorhandenen Handlungsspielraum dafür nicht explizit nutzen. Dies ist aus pädagogischer Sicht bedenklich, weil Schüler/-innen mit Behinderungen oder Beeinträchtigungen auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt einem besonders hohen Exklusionsrisiko ausgesetzt sind. Sie verfügen oftmals über weniger personale und soziale Ressourcen und sind verstärkt auf die Nutzung institutioneller Ressourcen angewiesen (siehe zu dieser Differenzierung ENGRUBER/ULRICH 2014, S. 10; ursprünglich ULRICH 2011, S. 5). Der Professionalität der Lehrkräfte und weiteren pädagogischen Fachkräfte auf dem Feld der beruflichen Orientierung kommt für diese Zielgruppen demnach eine besondere Bedeutung zu.

Vor dem Hintergrund dieses Problemaufrisses erweitern wir eine von Dreer und Kracke (2013) aufgeworfene Frage: „Können Lehrer/-innen *inklusive* Berufsorientierung?“ Sind sie gut vorbereitet auf die Bewältigung dieser „doppelten Herausforderung“ (NENTWIG 2019, S. 275)?

Weiterführend ist zu fragen, über welche Kenntnisse und Kompetenzen sie verfügen müssen, um die sich daraus ergebenden Aufgaben erfolgreich zu bewältigen. Die im Folgenden dargelegte Studie soll darauf Antworten geben. Zunächst werden dafür die Anforderungen und Herausforderungen identifiziert, die sich aus Situation und Aufgabenstellung ergeben, um sodann anforderungsgerechte Qualifikationen zu bestimmen.

2 Die inklusive Berufsorientierung als Forschungsfeld und -desiderat

Folgt man der Grundidee der Fachprofile, wonach sich die „inhaltlichen Anforderungen an das fachwissenschaftliche und fachdidaktische Studium für ein Lehramt [...] aus den Anforderungen im Berufsfeld von Lehrkräften“ (KMK 2019, S. 3) ableiten, so ist zunächst zu fragen, worin die **Anforderungen** hinsichtlich der schulischen beruflichen Orientierung nach Maßgabe des Inklusionsanspruches bestehen, sodann nach den **Kompetenzen**, die zu deren Bewältigung erforderlich sind, und schließlich, welche **Qualifizierungsbedarfe** sich daraus ggf. ableiten lassen. Diese Fragen wurden bereits aufgeworfen und theoretisch analysiert (zuerst wohl von KOCH 2015), empirisch sind sie jedoch nahezu vollständig ungeklärt; allein Nentwig (2018) untersuchte die Persönlichkeitsmerkmale von Lehrkräften als non-kognitive Facetten ihrer Kompetenz. Allerdings entwickelt sich die Forschung auf diesem Gebiet dynamisch, sodass seit 2018 ein Anstieg der Publikationen zu verzeichnen ist, so Nentwig, Sponholz und Jochmaring (2019, S. 55ff.).

Zur Bearbeitung dieser aufgeworfenen Fragen bot sich ein explorativer Zugang an. Zwecks Datenerhebung wurden insgesamt 18 Gruppendiskussionen im Setting multiprofessionell zusammengesetzter Workshops geführt. An den Gruppendiskussionen nahmen zwischen vier und sechs Personen teil, die in der inklusiven Berufsorientierung aktiv sind und unterschiedlichen Institutionen angehören. Die Entscheidung für die Datenerhebung mittels Gruppendiskussionen begründet sich darin, dass die Teilnehmenden über einen gemeinsamen Erfahrungsraum verfügen, der ihnen das „Einander-Verstehen im Medium des Selbstverständlichen“ (GURWITSCH 1976, S. 178, in PRZYBORSKI/WOHLRAB-SAHR 2014, S. 91) ermöglicht. Das möglicherweise Trennende ist die Sicht der jeweiligen Institution bzw. Profession.

Die Gruppendiskussionen fanden 2018 statt und dauerten zwischen 80 und 90 Minuten. Für diese Teilauswertung wurden zehn der 18 transkribierten Gruppendiskussionen wie folgt ausgewählt: Die Zusammensetzung der Gruppen und in der Gesamtschau der Gruppen nach Beteiligung möglichst vieler Professionen bzw. Institutionen sollte möglichst heterogen sein. Zudem sollte das Kriterium der Selbstläufigkeit der Diskussion erfüllt sein (vgl. PRZYBORSKI/WOHLRAB-SAHR 2014, S. 92), um den Teilnehmenden Relevanzsetzungen zu ermöglichen. Die innerschulische Perspektive repräsentieren hier Klassenleitungen, Koordinatorinnen und Koordinatoren für Studien- und Berufsorientierung (StuBO), Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen sowie Schulleitungen. Die außerschulische Perspektive wurde eingenommen von Schulamtskoordinatorinnen und -koordinatoren, Verantwortlichen und Projektleitungen der Initiative „Kein Abschluss ohne Anschluss“ (KAoA). Darüber hinaus nahmen teil: Regelschullehrkräfte und Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen sowie Vertreter/-innen aus Ämtern, regionalen Bundesagenturen und Verbänden.

Die Auswertung der Gruppendiskussionen erfolgte mit der qualitativen Inhaltsanalyse auf Basis der induktiven Kategorienbildung (vgl. MAYRING 2015, S. 85f.; KUCKARTZ 2016, S. 72ff.). Eine deduktive Kategorienbildung auf Basis eines theoretisch hergeleiteten, vorab systematisch und hierarchisch aufgebauten Kategorienschemas schied aus, da umfassende Erkenntnisse zum Aufgabenfeld nicht vorhanden waren, wie auch die Diskursanalyse von Nentwig, Sponholz und Jochmaring (2019) bestätigt, von fehlenden umfassenden Erkenntnissen zu den daraus abzuleitenden Qualifikationsanforderungen und den darauf bezogenen Kompetenzen der pädagogischen Fachkräfte ganz zu schweigen. Die induktiv gebildeten Kategorien wurden thematisch geclustert, sodass ein Kategoriensystem mit Ober- und Subkategorien entstand. Das Kategoriensystem wurde an drei Transkripten mit vier Kodierenden und Kodierern überprüft, um die intersubjektive Nachvollziehbarkeit zu sichern (vgl. KUCKARTZ 2016, S. 211f.). Die Transkripte wurden unabhängig voneinander von je zwei Personen kodiert und anschließend erneut konsensuell überprüft. Der Kodierleitfaden kann in diesem Beitrag aus Platzgründen nicht publiziert werden, er wird auf der Homepage des BEaGLE-Projektes¹ zur Verfügung stehen.

1 Siehe <https://www.beagle.msm.uni-due.de/startseite> (Zugriff: 21.04.2021).

Auf Basis der Analyse der aus den Gruppendiskussionen herausgearbeiteten Anforderungen und Kompetenzen wurden in einem weiteren Auswertungsschritt im Prozess der Generalisierung Handlungsfelder beschrieben, denen Kategorien korrespondieren, die sie empirisch fundieren. Der letzte Schritt der Auswertung bestand in der Ableitung von Qualifikationen für Lehrkräfte und weitere pädagogische Fachkräfte.

Vor dem Hintergrund der empirischen Befunde (Kapitel 3) lassen sich Handlungsfelder und darauf bezogene Kompetenzen beschreiben (Kapitel 4). Beide dienen als Grundlage eines in der Entwicklung befindlichen und durch eine Fragebogenstudie weiter empirisch zu fundierenden Qualifikationstableaus für Lehrkräfte und weitere pädagogische Fachkräfte in der inklusiven Berufsorientierung, das in allen Phasen der Lehrer/-innenbildung zugrunde gelegt werden kann.

3 Empirische Befunde zu den Anforderungen und Herausforderungen im Feld

Die inhaltsanalytische Auswertung der erhobenen Daten ergab Anforderungen an das **Wissen** sowie die **Fähigkeiten und Fertigkeiten** in multiplen Handlungsfeldern der inklusiven Berufsorientierung, die von den Diskutantinnen und Diskutanten bisweilen als Herausforderungen der schulischen Akteurinnen und Akteure eingeschätzt wurden. Die Aussagen der Probandinnen und Probanden werden im Folgenden nach der schulinternen und -externen Sicht differenziert, um konvergente und divergente Einschätzungen der Anforderungen abbilden zu können, und mit Auszügen aus den Transkripten belegt. Zum derzeitigen Stand unserer Forschung ergeben sich fünf Handlungsfelder (siehe Abschnitt 4.1, Tabelle 1). Nachfolgend werden ausgewählte Handlungsfelder präsentiert. Die Handlungsfelder „Kooperation mit schulinternen und -externen Partnern“ und „Berufsorientierungsmaßnahmen organisieren und begleiten“ finden sich – inhaltlich nahezu deckungsgleich – auch in den Studien von Nentwig (2019) und Sponholz (2019), waren dort forschungsmethodisch aber vorab gesetzt – bei Sponholz sogar als normativ abgeleitetes Qualitätskriterium; das Handlungsfeld „Pädagogische Beziehungen aufbauen und gestalten“ wurde von ihnen nicht berücksichtigt.

3.1 Das Handlungsfeld „Kooperation mit schulinternen und -externen Partnern“

In allen Gruppendiskussionen wird die besondere Bedeutung der Zusammenarbeit inner-, außer- und zwischenschulischer Kooperationspartner/-innen betont. Als Begründung für dieses Kooperationserfordernis werden vor allem die ständigen Veränderungen im Ausbildungs- und Beschäftigungssystem angeführt. Aufgrund dieser sei es eine „völlig illusorische Vorstellung, dass ein Lehrer das gewissermaßen erlernen und sichern“ (BmAnf1w 7) könne. Es gelte vielmehr, relevantes Wissen zu identifizieren und mit den entsprechenden Professionen zu kooperieren. Die außerschulischen Akteurinnen und Akteure nennen primär Kooperationspartner auf politischer Ebene, z. B. Arbeitgeberverbände, Regional- und Bezirksdirektionen; innerschulische Akteurinnen und Akteure nennen vor allem die Reha- und Berufsberater/-innen. Die aktuell praktizierten Kooperationen werden kritisch beurteilt und

eine stärkere Zusammenarbeit mit bestimmten Professionen und Institutionen gefordert. Im Einzelnen:

Mit innerschulischen Akteurinnen und Akteuren kooperieren

Dies geht mit der Anforderung einher, selbst zu einer guten multiprofessionellen Zusammenarbeit beizutragen. In jeder Klasse müsse, so eine außerschulische Diskutantin, eine dauerhafte „Doppelbesetzung“ etabliert werden, also die Zusammenarbeit von Regelschullehrkräften und sonder- respektive sozialpädagogischen Fachkräften (vgl. AfAnf2e 63) gesichert sein. Aus innerschulischer Perspektive gilt dies nicht allein aufgrund fehlender personeller Ressourcen als schwer umsetzbar: Vielen Lehrkräften fehle die Kooperationsbereitschaft. Insbesondere Kolleginnen und Kollegen mit längerer Berufserfahrung falle es schwer, sich auf die Einbindung von Fachkräften mit sozial- und sonderpädagogischer Expertise einzulassen. Unstrittig war, dass eine stärkere Kompromissbereitschaft unerlässlich sei: „Also es gibt ja immer den alten Spruch, ne, ‚my class is my castle‘ und das muss weg, ne. ‚My class is not my castle.‘ Ich muss ganz viele reinholen, weil alleine ist das völlig unmöglich“ (Projektleitung KAoA, AfAnf1w 23).

Als **schulinterne Akteurinnen und Akteure** identifizieren insbesondere außerschulische Teilnehmende Klassenleitungen, Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen, Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen sowie Lehrkräfte mit besonderen Zuständigkeiten wie die Abteilungsleitung und Koordinatorinnen und Koordinatoren für die berufliche Orientierung (StuBOs). Gemäß Erlass zur Studien- und Berufsorientierung (vgl. MSB 2019) falle die Organisation von Maßnahmen des Landesprogramms KAoA in die Zuständigkeit der StuBOs – das kann eine einzelne Lehrkraft oder ein StuBO-Team sein. Für Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf sollten dagegen Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen verantwortlich sein:

„Die Organisation von KAoA nimmt die ganze Aufmerksamkeit des Studien- und Berufswahl-Koordinators in Anspruch [...] ich weiß, welche Herausforderungen das sind, auch alleine schon, das Geregelte für die Masse der Schüler abzudecken und diese ganzen Besonderheiten noch zu bedenken, das gelingt eigentlich nur dann, wenn eine Förder-Lehrkraft sich bereit erklärt, dieses Amt quasi mit zu übernehmen und die Berufsorientierung für die inklusiven Schüler zu betreuen, so dass das Wissen in einer Hand ist“ (Schulamtskoordinatorin, EfAnf2d 22).

Aufgrund dieser innerschulischen Arbeitsteilung komme der Transparenz und Kommunikation innerhalb der Schule besondere Bedeutung zu. Demzufolge sollten aus Sicht einer Schulleitung organisationale Voraussetzungen für einen stetigen Austausch geschaffen werden, etwa in Form verpflichtender Teamsitzungen (vgl. BmAnf1w 199).

Mit außerschulischen Akteurinnen und Akteuren kooperieren

Kontrovers diskutiert wird die Zusammenarbeit mit der Agentur für Arbeit. Während diese aus innerschulischer Sicht mitunter stark kritisiert wird, hätten sich an manchen Schulen gut funktionierende, dauerhafte Kooperationen etabliert.

„Ich bin oft hilflos und habe, als ich diese Stelle angetreten bin, mit der Arbeitsagentur beziehungsweise Kontakt aufgenommen, weil ich einfach mal Informationen brauchte, hab aber keine bekommen, weil die auch nicht wussten, die wussten noch nicht mal, was ich wollte, also die wussten auch nicht, wo sie mich hin vermitteln konnten“ (Klassenleitung, AuK1w 10).

„Jaa, also die Kooperation mit der Agentur für Arbeit ist – ich glaube, dass sie gewachsen ist, ne. Also ich kenne die jetzt auch schon zehn Jahre und das ist, da hängt es auch mit Personen zusammen, ne, so, und über, über kurze Dienstwege. Aber das ist schon was, was man sich auch erarbeiten muss so, glaube ich, über die Jahre ne, so. Aber das, das weiß ich, wenn ich irgendwie kurzfristig einen Termin bei der Agentur, bei der Berufsberatung, brauche, dann kriege ich den innerhalb von drei Tagen so, ne, also wenn es brennt so. Das [seufzt] und – also für diese Übergänge, gerade was jetzt Agentur für Arbeit angeht, läuft das hervorragend, auch die Schnittstelle zum normalen Jobcenter“ (Sozialpädagoge, Ne2e 159).

Eine weitere Divergenz inner- und außerschulischer Akteurinnen und Akteure betrifft den Integrationsfachdienst (IFD). Während außerschulische Teilnehmende lange bestehende Kooperationen thematisieren, kritisieren schulische Teilnehmende die fehlende Zusammenarbeit zwischen dem IFD und Betrieben. So erklärt eine **Schulleitung**, dass „noch nicht ein einziger Praktikumsplatz vom IFD besorgt worden“ sei, da diesem jeglicher Kontakt zu Betrieben fehle (DfAnf2d 95). In einem anderen Diskussionslot zum Thema „Kooperationen und Netzwerke“ ist hingegen die These konsensfähig, dass die Wirtschaft stärker in die Verantwortung genommen werden müsse. Insgesamt seien Kooperationen mit Betrieben im Rahmen der Berufsorientierung bislang nur punktuell und unzureichend etabliert (vgl. CfHer3e 3, DfN2e 99).

Aus Sicht einer **Schulamtskoordinatorin** sei die Zusammenarbeit mit den Eltern am wichtigsten, da diese über „den größtmöglichen Einfluss immer noch auf die Berufsorientierung, gerade auch in der Inklusion“ verfügten (AfN2d 64). Dass die Unterstützung durch Eltern bzw. Erziehungsberechtigte für den Erfolg des Berufsorientierungsprozesses unverzichtbar sei, stellt sich auch aus innerschulischer Perspektive so dar: „Wenn die Familie das nicht mittrug, diesen Weg der, der Berufsorientierung und des Übergangs in Ausbildung, war es im Ansatz gescheitert“ (Schulleitung, DfAnf2d 23).

Dass sich diese Zusammenarbeit oftmals schwierig gestaltet, wird in mehreren Diskussionsrunden zur Sprache gebracht. So sei oft bereits die Kontaktaufnahme eine Herausforderung und verlange ein hohes Maß an Engagement und Durchhaltevermögen. Darüber hinaus

stunden, so wird vornehmlich aus außerschulischer Perspektive argumentiert, auch Eltern vor Schwierigkeiten. Lehrkräfte müssten diese deshalb nicht nur umfassend zu berufsorientierenden und berufsvorbereitenden Maßnahmen beraten können, sondern auch zu Fragen der individuellen Förderung und zu Unterstützungsmöglichkeiten für ihre Kinder. Derzeit könnten sie aufgrund defizitären Wissens jedoch häufig nur wenige hilfreiche Informationen weitergeben (vgl. AfHer2e 93, AfAnf1w 37).

Mit externen schulischen Akteurinnen und Akteuren kooperieren

Einig sind sich außer- und innerschulische Diskutantinnen und Diskutanten darüber, dass die zwischenschulische Kommunikation und Zusammenarbeit gestärkt werden sollte. Lehrkräfte und Schulleitungen fordern den Erfahrungsaustausch zur Inklusion im Allgemeinen und zur inklusiven Berufsorientierung im Besonderen. Im Hinblick auf Schulübergänge wird auch von anderen Akteurinnen und Akteuren eine stärkere Kommunikation zwischen abgebender und aufnehmender Schule gefordert:

„Aus meiner Sicht findet ein geregelter Übergang nicht statt, ne. [...] Die Förderschwerpunkte fallen weg, viele zumindest. Und ich stehe im Berufskolleg völlig vor einer weißen Wand und weiß überhaupt nicht, was kommen da für Schüler auf mich zu. Ich sehe da natürlich schon eine große Chance in dem Portfolio-Instrument, was jetzt die Schülerinnen und Schüler im Rahmen von KAoA führen müssen. Ist natürlich so die Frage, kommt das an. [...] Aber da habe ich vielleicht nochmal eine Chance oder ich glaube ja, dass es wirklich auch so Konferenzen zwischen der abgebenden und der übernehmenden Schule geben muss zu den Schülern, die da ankommen. Dass man sich einfach dazu austauscht. Aber da ist natürlich auch das Thema Datenschutz wieder ein ganz großes, ne“ (KAoA-Verantwortliche, AfAnf2e 100, 102).

„Das wäre für alle Beteiligten einfacher, wenn da vorher auch schon ein Austausch stattfinden würde, [wo] wir wissen [...] wer kommt da, was passiert mit denen, wie ticken die und welche Hilfe brauchen die noch, wenn sie keinen Förderbedarf mehr haben auf einmal“ (Klassenleitung, DfAnf1d 239).

3.2 Das Handlungsfeld „Berufsorientierungsmaßnahmen organisieren und begleiten“

Im Rahmen von KAoA werden **standardisierte Maßnahmen** der Berufsorientierung, wie die Potenzialanalyse und die Berufsfelderkundungen, von außerschulischen Trägern durchgeführt. Die Schulen sind diesbezüglich gleichwohl nicht gänzlich handlungsentlastet, wie die obigen Ausführungen zum Koordinationsaufwand belegen. Jedoch stellen sich insbesondere bei den **individuellen Maßnahmen** Anforderungen an das Wissen sowie die Fähigkeiten und Fertigkeiten.

Ausbildungs- und Beschäftigungssystem kennen und beobachten

Es wird diskursiv erörtert, wie breit und wie tief das Wissen von Lehrkräften über das Ausbildungs- und Beschäftigungssystem sowie Praktikumsmöglichkeiten sein müsse und könne. Überwiegende Einigkeit besteht bei Vertreterinnen und Vertretern der Institution Schule, dass man nicht jedes Berufsbild mit allen Tätigkeitsfeldern und Anforderungen kennen müsse; für die Beratung sei ein genereller Überblick aber unerlässlich (vgl. BmAnf1w 7, DmK3d 95). Zudem wird der Wert außerschulischer Arbeitserfahrungen von Lehrkräften thematisiert: Es sei problematisch, dass Lehrkräfte oftmals ausschließlich das System Schule kennen, jedoch könne man dem durch außerschulische Praktika begegnen, so ein Sozialpädagoge; auch wird die von Quereinsteigern bzw. Quereinsteigerinnen in den Lehrerberuf eingebrachte Erfahrung innerschulisch als Chance gewertet (vgl. DmK3d 95).

In mehreren Diskussionsrunden verweisen inner- und außerschulische Teilnehmende einvernehmlich auf die Relevanz der Auswirkungen aktueller Entwicklungen hin zur „Industrie 4.0“. Neben der Minimierung des Risikos eines Arbeitsplatzverlusts werden die Chancen der Digitalisierung insbesondere für Schüler/-innen mit Unterstützungsbedarfen eruiert:

„Es gibt momentan so eine rasante Entwicklung, ich sag mal, Technik 4.0, wo man Schüler, oder, wo man Menschen mit, mit körperlich motorischen Einschränkungen, kognitiven Einschränkungen, so toll unterstützen könnte am Arbeitsplatz, ne. Da gibts ja vom, vom Buzzer bis hin zum Greifarm, den ich dann mit Augen steuere, das ist ja eine wahnsinnige Entwicklung, die da gerade voranschreitet. Also auch da, muss man einfach im engen Kontakt sein, um da Dinge auch weiterzuentwickeln. Und da weitere Chancen auch, ne, für, für diese Menschen zu entwickeln“ (KAoA-Verantwortliche, DfN2e 25).

Praktika organisieren und begleiten

Gemäß Erlasslage sind Schüler/-innenbetriebspraktika obligatorisch. Deren Organisation ist ein wiederkehrendes Thema in allen Gruppendiskussionen (ausführlich: GREITEN u. a. 2019). Dabei rekurrieren innerschulische Akteurinnen und Akteure eher auf schulinterne Konzepte und Strategien als auf die standardisierten Maßnahmen. Für Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf seien die Vorgaben gemäß KAoA nicht zielführend, konstatiert eine Förderschullehrkraft:

„Also das KAoA-System ist was für unsere Schüler, also mit dem Förderbedarf, gar nichts, also das funktioniert einfach nicht. Das ist furchtbar viel Arbeit und für die Schüler furchtbar viel Stress mit, ja, beinahe null Effekt. [...] wir machen sehr viel Praktikum und Langzeit-Praktikum und, ja, wir versuchen uns da irgendwie durchzuwurschteln, damit ein bisschen was da ist, wenn sie dann bei Ihnen landen“ (Klassenleitung, DfAnf1d 19).

Auch die Beschreibungen schulinterner Ansätze beziehen sich vornehmlich auf Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Dabei zeichnen sich weniger ausgereifte Konzepte als vielmehr individuelle Strategien ab, die den Lehrkräften Flexibilität abverlangen.

So bringe die inklusive Berufsorientierung neue Praktikumsformen in das Regelschulsystem. Neben Tages- und Langzeitpraktika werden auch individuelle Praktika thematisiert (vgl. CfHer3e 19, DfAnf2d 23, DfAnf1d 19).

Eine große Herausforderung stellt aus Sicht einer Schulamtskordinatorin die Praktikumssuche dar, für die die beteiligten Lehrkräfte zeitlich entlastet werden sollten (vgl. EfAnf2d 22). Bestätigt wird diese Forderung von der Leitung einer Förderschule, die darüber hinaus den Erfolg der Praktikumssuche in Abhängigkeit von der Schulgröße beschreibt:

„[...] weil wir in relativ überschaubaren Kollegien zusammensaßen, wir kannten die Schüler, jeder von uns kannte auch Stärken und Schwächen, aber nicht nur Schwächen. Und dann konnten wir unsere Netze mobilisieren und die Kinder unterbringen“ (DfAnf2d 23).

3.3 Das Handlungsfeld „Pädagogische Beziehungen aufbauen und gestalten“

Zwei Anforderungen, betreffend den Aufbau und die Gestaltung pädagogischer Beziehungen, stehen bezüglich der inklusiven Berufsorientierung hervor:

Wissen über individuelle Eigenschaften von Schülerinnen und Schülern aufbauen

Das Wissen über individuelle Stärken und Schwächen von Schülerinnen und Schülern sowie deren Unterstützungsbedarfe werden von inner- wie außerschulischen Diskutantinnen und Diskutanten gleichermaßen als notwendige Basis für eine erfolgversprechende Gestaltung der Berufsorientierung angesehen. Dafür sei die Beständigkeit der Klassenleitung in den relevanten Jahrgängen bedeutsam (vgl. AfN2d 364), obwohl die Aufgaben in der Berufsorientierung sowohl aus inner- als auch außerschulischer Perspektive vornehmlich in den Zuständigkeitsbereich der StuBOs fielen. Beobachtet werden sollten Motivation und Überforderungen im Zusammenhang mit dem Praktikum sowie die elterliche Unterstützung der Schüler/-innen, um so schließlich einen möglichst „personenorientierten Ansatz“ in der Begleitung zu ermöglichen (Schulleitung, EmAnf1w 68). Zudem wird die Bedeutung von Wissen über Schüler/-innen mit „besonderen Unterstützungsbedarfen“ diskutiert, da die Bedarfslagen von Schülerinnen und Schülern verschiedener Förderschwerpunkte gar zu unterschiedlich seien:

„Zum Beispiel unsere Schülerinnen und Schüler, Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation, die sind häufig in, in Regelschulen unterwegs, fallen am Anfang vielleicht gar nicht so stark auf. Das sind ja die, die immer alles hören, ne. ‚Hörst du alles?‘ ‚Mhm, ja-ja, klar‘. Und dann irgendwann so Richtung Berufsorientierung poppt das dann auf, weil jetzt ein Praktikum kommt. Und daa, geht dann meistens der Hörer beim Integrationsfachdienst, die brauchen ja eine völlig andere Berufsorientierung, als die Schüler mit einer geistigen Behinderung“ (KAoA-Verantwortliche, AfAnf2e 33).

In die inklusive Berufsorientierung müsse man das Wissen des gesamten multiprofessionellen Teams über diese Schüler/-innengruppen einbeziehen. Eine KAoA-Verantwortliche konstatiert im Speziellen, dass Regelschullehrkräften die sonderpädagogische Expertise in Bezug auf junge Erwachsene mit sonderpädagogischem Förderbedarf fehle.

Beratungsgespräche führen

Lehrkräfte müssten in der Berufsorientierung die Rolle einer Beraterin bzw. eines Beraters einnehmen können und dementsprechend über anspruchsvolle Beratungsfähigkeiten verfügen, so die außerschulische Perspektive. Neben Schülerinnen und Schülern werden Eltern als weitere Adressatinnen und Adressaten von Beratungsgesprächen ausgemacht:

„Ich denke, dass Lehrkräfte [...] vielschichtig auch beraten müssten, und einfach auch, ja, vielleicht auch nochmal mehr Mut machen müssten. Und auch wissen müssen, wie kann ich Eltern beraten, in Richtung erster Arbeitsmarkt, wenn das Kind irgendwie ein Potenzial hat und den Eltern da einfach auch die Sorgen nehmen, nein, das Kind fällt nicht in Hartz IV oder in ein Loch“ (KAoA-Verantwortliche, AfAnf2 93).

Das Eruiieren beruflicher Anschlussmöglichkeiten wird als ein Aspekt der Beratung wahrgenommen. Dies bestätigt auch eine Schulleitung, die das Ziel formuliert, im Rahmen der Berufsorientierung ein „möglichst großes Portfolio von Optionen“ aufzuzeigen (BmAnf1w 164). Problematisch sei dementsprechend die oben ausgeführte Wahrnehmung, dass Lehrkräfte über unzureichendes Wissen über außerschulische Berufsfelder verfügen.

Eine Schulleitung thematisiert die Fähigkeit, Entwicklungen der Schüler/-innen zu beobachten und in der Beratung zu berücksichtigen. Ferner seien diagnostische Kompetenzen als Voraussetzung für gelingende Beratungsgespräche zu betrachten; sie sollten auch im Fachunterricht eine Rolle spielen – stets mit Blick auf mögliche Implikationen für die Berufsorientierung:

„Und eine Sache wollte ich sagen, das habe ich auch mit einem Ohr grad gehört, dass [...] jeder Lehrer diese diagnostischen Kompetenzen hat, ne. Wenn ich das merke, der hat vielleicht irgendwas, was mache ich jetzt überhaupt, um das rauszufinden, ne. [...] Wenn er jetzt zum Beispiel irgendeine Schwäche in irgendeinem Fach hat oder so, dass man mal, dass man einfach mal überprüft mit irgend so einem Screening oder durch einen Test vielleicht, was er jetzt vielleicht haben könnte auch. Aber das kann man ja auch einfließen lassen in den Unterricht, also diese diagnostischen Kompetenzen. Die sind auch ganz wichtig, dann für die Berufsberatung. Vielleicht gibt's ja auch noch Regelschüler, die gar nicht überhaupt in dieses normale standi- standardisierte Verfahren reinpassen irgendwie“ (Sonderpädagoge, AmAnf1d 178).

Jedoch sind sich die Teilnehmenden einer weiteren Diskussionsrunde einig, dass Regelschullehrkräfte der Sekundarstufen für diese Aufgabe nicht ausgebildet seien und entsprechende

Fähigkeiten ausschließlich auf jahrelanger Berufserfahrung basierten (vgl. Df/Bf/AfAnf2d 46-51).

Beim Blick auf ein inklusives Berufsbildungssystem insgesamt, wie gesehen aber auch beim Blick auf die inklusive Berufsorientierung, rückt immer wieder die Frage nach der angemessenen Professionalisierung des Bildungspersonals in den Vordergrund (vgl. BACH u. a. 2016, S. 6; BYLINSKI 2016, S. 215f.; DÖBERT/WEISHAUPT 2013, S. 263), der im Folgenden nachgegangen wird.

4 Systematisierung von Professionalität in der inklusiven Berufsorientierung

In diesem Kapitel wird die oben genannte Generalisierung der explorierten Daten eingeleitet, indem nach den Implikationen hinsichtlich der für die Bewältigung der Anforderungen erforderlichen Qualifikationen von Lehrkräften und weiteren pädagogischen Fachkräften gefragt wird. Diese sollen in einem systematisch aufgebauten Schema verortet werden können, das zukünftig anforderungsgerechten Qualifizierungen für die Handlungsfelder der inklusiven Berufsorientierung zugrunde gelegt werden kann.

Die nachfolgenden Ausführungen sind vor dem Hintergrund der Professionalisierungsthese zu verstehen, der zufolge eine qualitativ hochwertige Lehrer/-innenbildung zu gut qualifizierten Lehrkräften führt, welche dann durch hochwertiges unterrichtliches Handeln positive Effekte aufseiten der Lernenden erzeugen (vgl. SEIFRIED 2015, S. 168). Diese Annahme speist sich aus einem kompetenztheoretischen Bestimmungsansatz von Professionalität (vgl. TERHART 2011, S. 208ff.), demzufolge sich für Lehrkräfte und weitere pädagogische Fachkräfte Kompetenzbereiche und Wissensdimensionen bestimmen lassen, die für die Bewältigung der mit dem Lehrberuf verbundenen Anforderungen erforderlich sind. So betrachtet ist eine Lehrkraft dann professionell, wenn sie

„in den verschiedenen Anforderungsbereichen (Unterrichten und Erziehen, Diagnostizieren, Beurteilen und Beraten, individuelle Weiterbildung und kollegiale Schulentwicklung; Selbststeuerungsfähigkeit im Umgang mit beruflichen Belastungen etc.) über möglichst hohe bzw. entwickelte Kompetenzen und zweckdienliche Haltungen verfügt, die anhand der Bezeichnung ‚professionelle Handlungskompetenzen‘ zusammengefasst werden“ (ebd., S. 206).

Die KMK (2014) spricht diesbezüglich umstandslos von „Kompetenzbereichen“ statt von Anforderungsbereichen, die inhaltlich aber teilweise deckungsgleich mit Terharts Anforderungsbereichen sind und wohl auch in diesem Sinne gemeint sind. Jedenfalls handelt es sich dabei um Handlungsfelder, in denen in Form spezieller Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Haltungen (vgl. WEINERT 2001, S. 27f.) die berufliche Handlungskompetenz zum Ausdruck kommt. Eine Lehrkraft oder pädagogische Fachkraft ist dann professionell, wenn sie u. a. auf Basis einer reichhaltigen, elaborierten, gut vernetzten und schnell verfügbaren

Wissensbasis domänenspezifische Probleme innerhalb pädagogischer Handlungsfelder erkennen und lösen kann (vgl. BACH u. a. 2016, S. 7).

Professionalität gilt als Ergebnis eines Lern- und Entwicklungsprozesses, in dem dieses (domänen-)spezifische Wissen sowie spezielle Fähigkeiten, Fertigkeiten und Haltungen erworben werden. Ihr Grad ist in unterschiedlichen Kompetenzniveaus messbar; insbesondere aber zeigt er sich in Form eines Lehrer/-innenhandelns, das seine Wirkung auf die Lernzuwächse der davon betroffenen Lernenden ausübt (vgl. TERHART 2011, S. 207).

Übertragen auf den Kontext der inklusiven Berufsorientierung bedeutet dies: Lehrkräfte und weitere pädagogische Fachkräfte handeln in ihren jeweiligen Handlungsfeldern professionell, wenn sie über jene berufliche Handlungskompetenz verfügen und sie nutzen, die zur Bearbeitung spezifischer Aufgaben in Situationen der inklusiven Berufsorientierung erforderlich sind. Zu klären und zu konkretisieren ist daher, in welchen **Handlungsfeldern** Lehrkräfte und weitere pädagogische Fachkräfte in der inklusiven Berufsorientierung über welches domänenspezifische **Wissen** und welche domänenspezifischen **Fähigkeiten** und **Fertigkeiten** (sowie Haltungen) verfügen müssen. Diese Fragen sollen durch das in der Entwicklung befindliche Qualifikationstableau beantwortet werden.

4.1 Zur Identifikation der Handlungsfelder der inklusiven Berufsorientierung

Im Beschluss der KMK zu den „Standards für die Lehrerbildung – Bildungswissenschaften“ finden sich mit „Unterrichten“, „Erziehen“, „Beurteilen“ und „Innovieren“ vier Kompetenzbereiche, innerhalb derer Lehrkräfte ihre Handlungskompetenz anwenden sollen (vgl. KMK 2014, S. 7ff.). Das damit umrissene professionelle Handeln innerhalb **dieser** Kompetenz- bzw. Anforderungsbereiche respektive Handlungsfelder ist jedoch im Kontext inklusiver Berufsorientierung nicht hinreichend, was durch die Bildungsstandards selbst untermauert wird, in deren Kompetenzformulierungen sich keinerlei Hinweise auf diese Domäne finden lassen. Diese Einschätzung bestätigen auch die von uns inhaltsanalytisch ausgewerteten Gruppendiskussionen mit inner- und außerschulischen Akteurinnen und Akteuren der inklusiven Berufsorientierung. Aus der induktiven Kategorienbildung anhand des Datenmaterials ergaben sich fünf Handlungsfelder inklusiver Berufsorientierung, in denen Lehrkräfte und weitere pädagogische Fachkräfte beruflich handlungskompetent sein müssen (vgl. Tabelle 1).

Tabelle 1: Erster Entwurf des Qualifikationstableaus für die inklusive Berufsorientierung

		Handlungsfelder				
		<i>Pädagogische Beziehungen aufbauen und gestalten</i>	<i>Berufsorientierungsmaßnahmen organisieren</i>	<i>Mit innerschulischen Partnern kooperieren (intern – intern)</i>	<i>Mit außerschulischen Partnern kooperieren (intern – extern)</i>	<i>Schulentwicklungsprozesse initiieren, unterstützen und weiterentwickeln</i>
Fachliche Kompetenzen	Wissen	z. B. über Eigenschaften von Schüler/-innen in Bezug auf bestimmte Maßnahmen	z. B. über standardisierte Maßnahmen; Wissen über Gesellschaft, Arbeitswelt, Berufsbilder und deren Wandel	z. B. über andere Professionen und Ansprechpartner/-innen wie Sonder- oder Sozialpädagoginnen und -pädagogen	z. B. über außerschulische Institutionen (z. B. IFD, Berufsförderungswerk, deren Möglichkeiten und Ansprechpartner/-innen	z. B. über Konzepte zur Organisationsentwicklung im Kontext von Inklusion
	Fähigkeiten/Fertigkeiten	Förderung eigenständiger Perspektivenentwicklung; Beraten bezüglich individueller Chancen auf dem ersten Arbeitsmarkt	Praktika zielgruppenorientiert vorbereiten, durchführen und nachbereiten	(multi-)professionelle Zusammenarbeit zielorientiert initiieren und gestalten, insbesondere zwischen berufsbildenden Schulen und Förderschulen	Professionelle Zusammenarbeit zielorientiert initiieren und gestalten, insbesondere zwischen Schule und Wirtschaft, Schule und Eltern	Gestaltung und Optimierung des organisationalen Wissenstransfers
		Personale Kompetenzen				
		Selbstreflexion, Engagement, Nachsicht/Geduld, Kompromissbereitschaft				

Neben dem Aufbauen und Gestalten pädagogischer Beziehungen, dem Organisieren von Berufsorientierungsmaßnahmen sowie dem Initiieren, Unterstützen und Weiterentwickeln von Schulentwicklungsprozessen ließen sich insbesondere das Kooperieren mit innerschulischen wie auch das Kooperieren mit außerschulischen Partnern als Handlungsfelder der inklusiven Berufsorientierung identifizieren. Weitere Handlungsfelder sind nicht ausgeschlossen – so wäre in Anlehnung an Terhart (2011) sowie die KMK (2014) etwa auch an das „Unterrichten von Inhalten inklusiver Berufsorientierung“ zu denken. Hierfür gibt es jedoch auf Basis unserer Daten keine Evidenz.

4.2 Zur Identifikation der Kompetenzen für die inklusive Berufsorientierung

Berufliche Handlungskompetenz basiert auf domänenspezifischen Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie Haltungen (vgl. WEINERT 2001). In Anlehnung an diesen Kompetenzbegriff wurden aus den erhobenen Daten Aussagen extrahiert, die sich dem **Wissen** oder den **Fähigkeiten und Fertigkeiten** zuordnen lassen (vgl. Tabelle 1, Zeilen 2–3).

Haltungen finden in diesem Qualifikationstableau keine Berücksichtigung, da sie sich in der Lehrer/-innenaus- und -weiterbildung nicht standardisiert vermitteln lassen. Das Tab-

leau wird allerdings durch handlungsfeldübergreifende Gelingensbedingungen ergänzt (vgl. Tabelle 1, Zeile 4), die der „personalen Kompetenz“ zugeordnet werden können.

Die in den Gruppendiskussionen befragten Fachleute haben durch ihre Aussagen darauf hingewiesen, für welche **Felder** welches **Wissen** sowie welche **Fähigkeiten** und **Fertigkeiten** in Prozessen der Qualifizierung für die inklusive Berufsorientierung zu vermitteln bzw. zu entwickeln sind. So wurde deutlich, dass die Befragten übereinstimmend das „Kooperieren“ für ein bedeutsames Handlungsfeld halten. Weitet man jedoch den Blick auf die Unterscheidung einer inner-, einer zwischen- und einer außerschulischen Perspektive, so wird deutlich, dass die externen und internen Beteiligten in ihren Vorstellungen über das benötigte Wissen und Können teilweise stark voneinander abweichen. So vermissen interne Beteiligte etwa Wissen über andere **Professionen und Ansprechpartner/-innen**, womit insbesondere Lehrkräfte und pädagogische Fachkräfte anderer Schulformen, beispielsweise Förderschullehrer/-innen oder Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen, gemeint sind.

Demgegenüber rekurren externe Beteiligte besonders auf außerschulische **Institutionen**. Ihnen geht es verstärkt um das Wissen über die Möglichkeiten und Ansprechpartner/-innen, beispielsweise der Integrationsfachdienste oder der Berufsbildungs- und -förderungswerke.

Bei den Fähigkeiten und Fertigkeiten zeigen sich ebenfalls Unterschiede: Stehen intern vor allem das Initiieren und Gestalten der Zusammenarbeit verschiedener **Professionen** im Vordergrund, beispielsweise zwischen unterschiedlichen Schultypen, so unterscheiden außerschulische Kooperationspartner nicht zwischen Schultypen. Sie trennen jedoch die Kooperationsbereiche und benennen die professionelle Zusammenarbeit zwischen Schulen und Wirtschaft sowie mit Eltern als erforderliche Fähigkeiten und Fertigkeiten.

Über die genannten fünf Handlungsfelder sowie die darin situativ erforderlichen Kompetenzen (Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten) hinaus konnten wir aus unseren Daten handlungsfeldübergreifende Gelingensbedingungen extrahieren, die sich beispielsweise in Form **personaler Kompetenzen** wie Selbstreflexionsfähigkeit, Engagement oder auch Geduld beschreiben lassen. Zusätzlich wurden **organisatorische Bedingungen** wie personelle, finanzielle oder zeitliche Ressourcen genannt, die sich ebenfalls nicht einem einzelnen Handlungsfeld zuordnen lassen (vgl. Tabelle 1, Zeile 4).

Auf diese Weise ist ein erster Entwurf eines Qualifikationstableaus für die Professionalisierung von Lehrkräften und weiterer pädagogischer Fachkräfte entstanden, der konkrete Hinweise auf jene Kompetenzen liefert, die in den besonderen Handlungsfeldern der inklusiven Berufsorientierung erforderlich sind, um ihren Anforderungen zu genügen und ihre Herausforderungen zu bewältigen. Dieses strukturierte Qualifikationstableau soll in einem weiteren Schritt anhand einer größeren, bundesweiten Stichprobe überprüft werden. Nach erfolgter Validierung steht dann noch der abschließende, detaillierte Abgleich dieser Kompetenzen mit jenen aus, die die KMK bereits für die Lehrer/-innenbildung ausgewiesen hat, sowie jenen, die aus bisherigen Forschungen zur (noch nicht inklusiven) Berufsorientierung hervorgegangen sind (vgl. DREER 2013).

5 Diskussion der Befunde und Ausblick auf die weitere Forschung

Mit dem Entwurf eines datengestützten Qualifikationstableaus gelang es, Handlungsfelder zu identifizieren, in denen pädagogische Fachkräfte Kompetenzen besitzen müssen, die in der inklusiven Berufsorientierung relevant sind. Diese unterscheiden sich deutlich von jenen Anforderungsbereichen, die Terhart (2011) auflistet, und auch von den Kompetenzbereichen der KMK (2014). Dies verdeutlicht zunächst, dass eine Lehrkraft, die im Rahmen der grundständigen Lehrer/-innenbildung in jenen durch die KMK festgelegten Handlungsfeldern „Unterrichten“, „Erziehen“, „Beurteilen“ und „Innovieren“ ausgebildet ist, nicht über alle Kompetenzen zu verfügen scheint, die für die inklusive Berufsorientierung erforderlich sind. Das bedeutet, dass die inklusive Berufsorientierung anscheinend nicht „nur“ als ein Teilbereich der Domäne „berufliche Bildung“ verstanden werden kann, für den dementsprechend die gleichen Handlungsfelder gelten (wenn auch mit veränderten Inhalten). Stattdessen dürfte es sich bei der inklusiven Berufsorientierung um eine eigenständige Domäne handeln, die sich durch spezifische Handlungsfelder, Anforderungen und Kompetenzen auszeichnet (vgl. DREER/KRACKE 2013; DREER 2013, passim, insbesondere S. 103ff.).

Das schließt jedoch nicht aus, dass sich die Kompetenzbereiche der KMK mit jenen der inklusiven Berufsorientierung überschneiden oder dass sie sich ergänzen. Hier ist beispielsweise an das „Unterrichten“ zu denken (vgl. KMK 2014): Zwar findet sich in unseren Daten kein Beleg für dieses Handlungsfeld, aber möglicherweise ist das Unterrichten im Kontext von Schule, in den unsere Erhebung gesetzt war, so elementar, dass es als selbstverständlich empfunden wurde und daher seitens der Teilnehmer/-innen scheinbar keiner Erwähnung bedurfte. Zweifellos handelt es sich beispielsweise beim Verfassen eines Bewerbungsschreibens im Deutschunterricht inhaltlich aber um einen Beitrag zur Berufsorientierung, wenn auch lediglich im Sinne des Einübens von „Bewerbungsroutinen“ (FAMULLA 2013, S. 12). Kritisch wäre es zu beurteilen, wenn sich das Thema deshalb nicht in den Gruppendiskussionen findet, weil die Berufsorientierung zu wenig im Fachunterricht bearbeitet wird. Jedenfalls korrespondiert dieser Befund mit der eingangs getroffenen Feststellung, dass die Berufsorientierung sich kaum in den Fachprofilen der KMK für die Studienfächer auffinden lässt, und bestätigt damit die eingangs aufgestellte These, dass die Qualifizierung für die inklusive Berufsorientierung ein ungelöstes Problem darstellt. Die schulische Realität spricht dafür, dass es noch weitere Handlungsfelder gibt, die sich aus den Daten nicht generieren lassen, die aber für inklusive Berufsorientierung erforderlich sind. Für die Fertigstellung des Qualifikationstableaus sind noch einige Schritte nötig. Zunächst gilt es, das Tableau unter Rückgriff auf theoretische Annahmen zu vervollständigen, um einen möglichst vollständigen Katalog von Handlungsfeldern zu identifizieren, in denen pädagogische Fachkräfte in der inklusiven Berufsorientierung Kompetenzen benötigen.

Hierzu ist beispielsweise an die Inhalte zu denken, die Vollmer u. a. (2020) als wesentlichen Teil der Qualifizierung von Berufsbildungspersonal bezeichnet, an das Modell berufsorientierungsrelevanter Kompetenzen von Lehrpersonen von Dreer (2013, S. 148f.) oder an

die Anforderungen an pädagogische Fachkräfte, die sich aus den Indikatoren für eine inklusive Berufsorientierung ableiten lassen (vgl. KOCH 2015, S. 10f.; BOOTH/AINSCOW 2002).

Darüber hinaus stützt sich das Qualifikationstableau bislang auf die Auswertung qualitativer Daten aus dem Bundesland Nordrhein-Westfalen und erhebt damit auch nur für dieses Bundesland Geltung. Einige Befunde von Sponholz (2019) aus sogenannten Schwerpunkt-schulen in Rheinland-Pfalz zu den Aufgaben der schulischen Berufsorientierung weisen in eine ähnliche Richtung, was als ein erstes Indiz für übereinstimmende Anforderungen in unterschiedlich gestalteten Schulsystemen der Bundesländer gedeutet werden könnte. Allerdings sind seine Befunde aufgrund der apriorisch festgelegten und zudem normativen Analysekriterien hochselektiv. Es ist also erforderlich, die Daten in einem weiteren Schritt durch eine quantitative Erhebung zu ergänzen, um schließlich die daraus resultierenden Aussagen mit Anspruch auf bundesweite Gültigkeit treffen zu können. Dies wird zeigen, ob die ausgewiesenen Handlungsfelder sowie die Felderinhalt in Bezug auf Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten lediglich die Sichtweise der Stichprobe widerspiegeln, oder ob sich die Ergebnisse – und damit das Qualifikationstableau – für die bundesweite Standardformulierung und ihren Einsatz in der Lehrer-/innenbildung eignen und damit zur pädagogischen Professionalität in allen Phasen der Lehrerbildung beitragen können.

Literatur

- BACH, Alexandra, SCHMIDT, Christian; SCHAUB, Christian: Professionalisierung von Lehrkräften für eine inklusive gewerblich-technische Berufsbildung. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik online (2016) 30, S. 1–25. URL: http://www.bwpat.de/ausgabe30/bach_schmidt_schaub_bwpat30.pdf (Zugriff: 05.05.2021)
- BACH, Alexandra: Inklusive Didaktik und inklusionsbezogene Professionalisierung von Lehrkräften. In: TRAMM, Tade; CASPER, Marc; SCHLÖMER, Tobias (Hrsg.): Didaktik der beruflichen Bildung – Selbstverständnis, Zukunftsperspektiven und Innovationsschwerpunkte. Bielefeld 2018, S. 153–174
- BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel: Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools. Centre for Studies on Inclusive Education. Bristol 2002
- BYLINSKI, Ursula: Begleitung individueller Wege in den Beruf: Professionalisierung für eine inklusive Berufsbildung. In: BYLINSKI, Ursula; RÜTZEL, Josef (Hrsg.): Inklusion als Chance und Gewinn für eine differenzierte Berufsausbildung. Bielefeld 2016, S. 215–231
- DÖBERT, Hans; WEISHAUPT, Horst: Forschungsperspektiven und Handlungserfordernisse zur Professionalisierung von Fachkräften für inklusive Bildung. In: DÖBERT, Hans; WEISHAUPT, Horst (Hrsg.): Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen. Münster 2013, S. 263–282
- DREER, Benjamin: Kompetenzen von Lehrpersonen im Bereich Berufsorientierung. Beschreibung, Messung und Förderung. Wiesbaden 2013

- DREER, Benjamin; KRACKE, Bärbel: Können Lehrer Berufsorientierung? Kompetenzen von Lehrpersonen im Bereich Berufsorientierung erfassen. In: bwp@ Spezial (2013) 6, S. 1–10. URL: https://www.bwpat.de/ht2013/ws14/dreer_kracke_ws14-ht2013.pdf (Zugriff: 05.05.2021)
- ENGGRUBER, Ruth; ULRICH, Joachim Gerd: Schwacher Schulabschluss – und dennoch rascher Übergang in Berufsausbildung? Einflussfaktoren auf die Übergangsprozesse von Hauptschulabsolventen/-absolventinnen mit Konsequenzen für deren weitere Bildungswege. Bonn 2014. URL: <https://www.bibb.de/dienst/veroeffentlichungen/de/publication/show/7412> (Zugriff: 20.04.2021)
- FAMULLA, Gerd-Ewald: Erfahrungen aus dem Programm „Schule-Wirtschaft/Arbeitsleben“. In: GEW HAUPTVORSTAND (Hrsg.): Arbeitsweltorientierung und Schule – Eine Querschnittsaufgabe für alle Klassenstufen und Schulformen. Bielefeld 2013, S. 11–41
- GREITEN, Silvia; BIENENGRÄBER, Thomas; RETZMANN, Thomas; TURHAN, Lütfiye; SCHRÖDER, Marie: Kompetenzen von Lehrkräften und weiteren pädagogischen Fachkräften als Gelingensbedingungen der inklusiven Berufsorientierung in allgemein- und berufsbildenden Schulen am Beispiel des Organisierens von Schülerbetriebspraktika. In: Journal für Psychologie (2019) 2, S. 313–335
- HOHN, Kirsten: Inklusionsstandards für Schulen für den Bereich Übergang Schule – Beruf. In: MOSER, Vera (Hrsg.): Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung. Stuttgart 2012, S. 135–149
- KOCH, Barbara: Berufsorientierung in einer inklusiven Schule. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online (2015) 27, S. 1–18. URL: http://www.bwpat.de/ausgabe27/koch_bwpat27.pdf (Zugriff: 05.05.2021)
- KUCKARTZ, Udo: Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 3. Aufl. Weinheim 2016
- MAYRING, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken. 12. Aufl. Basel 2015
- MINISTERIUM FÜR SCHULE UND BILDUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (MSB) (Hrsg.): Berufliche Orientierung (Ausbildungs- und Studienorientierung). RdErl. vom 16.09.2019 (ABl. NRW 11/19)
- MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (MSW) (Hrsg.): Verordnung über den Zugang zum nordrhein-westfälischen Vorbereitungsdienst für Lehrämter an Schulen und Voraussetzungen bundesweiter Mobilität (Lehramtszugangsverordnung – LZV) vom 25. April 2016. Gesetz- und Verordnungsblatt (GV. NRW.) Ausgabe 2016 Nr. 12 vom 06.05.2016, S. 207–228
- MOSER, Vera; DEMMER-DIECKMANN, Irene: Professionalisierung und Ausbildung von Lehrkräften für inklusive Schulen. In: MOSER, Vera (Hrsg.): Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung. Stuttgart 2012, S. 153–172

- NENTWIG, Lena: Berufsorientierung als unbeliebte Zusatzaufgabe in der Inklusion? Eine Studie zu Bereitschaften von Lehrpersonen zum Engagement in der inklusiven Berufsorientierung. Bad Heilbrunn 2018
- NENTWIG, Lena: Berufsorientierung in der Inklusion als neue Herausforderung der Sekundarstufe I. Eine explorative Erhebung der schulischen Rahmenbedingungen in Nordrhein-Westfalen. Zweites Beiheft sonderpädagogische Förderung heute (2019) 2, S. 275–286
- NENTWIG, Lena; SPONHOLZ, Dirk; JOCHMARING, Jan: Diskursanalyse inklusive Berufsorientierung. Zweites Beiheft sonderpädagogische Förderung heute. (2019) 2, S. 58–76
- PRZYBORSKI, Aglaja; WOHLRAB-SAHR, Monika: Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. 4. Aufl. München 2014
- SEIFRIED, Jürgen: Professionelle Kompetenzen von Lehrkräften – eine Analyse für den kaufmännisch-verwaltenden Bereich. In: SEIFRIED, Jürgen; BONZ, Bernhard (Hrsg.): Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Handlungsfelder und Grundprobleme. Band 12. Hohengehren 2015, S. 167–183
- SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (KMK) (Hrsg.): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss vom 16.12.2004 i. d. F. vom 12.06.2014. Berlin, Bonn 2014
- SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (KMK) (Hrsg.): Empfehlungen zur Beruflichen Orientierung an Schulen. Beschluss vom 07.12.2017. Berlin, Bonn 2017a
- SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (KMK) (Hrsg.): Dokumentation zur Beruflichen Orientierung an allgemeinbildenden Schulen. Beschluss vom 07.12.2017 i. d. F. vom 13.06.2019. Berlin, Bonn 2017b
- SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (KMK) (Hrsg.): Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung vom 16.10.2008 i. d. F. vom 16.05.2019. Berlin, Bonn 2019
- SPONHOLZ, Dirk: Praxis der inklusiven Berufsorientierung in der Sekundarstufe I. Zweites Beiheft sonderpädagogische Förderung heute (2019) 2, S. 237–248
- TERHART, Ewald: Lehrerberuf und Professionalität. In: HELSPER, Werner; TIPPELT, Rudolf (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Weinheim 2011, S. 202–224
- ULRICH, Joachim Gerd: Übergangsverläufe von Jugendlichen aus Risikogruppen. Aktuelle Ergebnisse aus der BA/BIBB-Bewerberbefragung 2010. In: bwp@ Spezial 5 – Hochschultage Berufliche Bildung (2011) 5, Workshop 15, S. 1–21. URL: https://www.bwpat.de/ht2011/ws15/ulrich_ws15-ht2011.pdf (Zugriff: 05.05.2021)
- VOLLMER, Kirsten; LAAKMANN, Julia; METZLER, Christoph; SCHLIECK, Harald; WEISER, Manfred: Qualifizierung des Berufsbildungspersonals in der beruflichen Bildung behinderter Menschen. Einschätzungen, Anmerkungen, Impulse. Bonn 2020. URL: <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/16413> (Zugriff: 14.06.2020)

- WEINERT, Franz E.: Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: WEINERT, Franz E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. 2. Aufl. Weinheim u. a. 2001, S. 17–31
- WELSKOP, Nena; MOSER, Vera: Heterogenitätssensibilität als Voraussetzung adaptiver Lehrkompetenz. In: BRODESSER, Ellen; FROHN, Julia; WELSKOP, Nena; LIEBSCH, Ann-Catherine; MOSER, Vera; PECH, Detlef (Hrsg.): Inklusionsorientierte Lehr-Lern-Bausteine für die Hochschullehre. Ein Konzept zur Professionalisierung zukünftiger Lehrkräfte. Bad Heilbrunn 2020, S. 19–29

Thorsten Bührmann, Felicitas Sander, Julia Schütz

► Zur Qualitätsentwicklung schulischer Berufsorientierung: das Berufswahl-SIEGEL

Der Beitrag stellt anhand eines wissenschaftlich begleiteten Praxisprojekts ein Qualitätsmodell schulischer Berufsorientierung vor. Berufsorientierung wird dabei vorrangig aus Perspektive der Übergangs- und Transitionsforschung betrachtet, der Fokus wird auf die Ebene der strukturellen Ausgestaltung schulischer Berufsorientierungsprozesse gelegt. Vor dem Hintergrund von Evaluationsergebnissen wird die entsprechende Wahrnehmung innerschulischer Entscheidungsträger/-innen dargestellt: Es wird deutlich, dass ein Berufswahl-SIEGEL als Auszeichnung für besondere Leistungen eine wichtige Funktion zur innerschulischen Verankerung und Systematisierung der Berufsorientierung an Schulen einnehmen kann. Konkrete Weiterentwicklungen hängen jedoch von Umfang und Art der Feedback- und Begleitprozesse ab.

1 Einleitung

Wie lässt sich die Qualität schulischer Berufsorientierung an allgemeinbildenden Schulen konzeptionell bestimmen? Wie kann es gelingen, daraus resultierende Qualitätsmerkmale nachhaltig an Schulen zu verankern, eine hohe Qualität in der Umsetzung zu sichern und zugleich kontinuierliche Qualitätsentwicklungsprozesse zu initiieren?

Zur Beantwortung dieser Fragen wird auf das Praxisprojekt „Berufswahl-SIEGEL“ (im Weiteren abgekürzt: SIEGEL) zurückgegriffen, welches seit 20 Jahren genau diese Zielvisionen verfolgt. Nach einer kurzen Vorstellung der Historie und Projektorganisation erfolgt eine ausführlichere theoretische Erläuterung des zugrunde liegenden Qualitätsmodells sowie die Darstellung von zentralen Evaluationsergebnissen zu ausgewählten Effekten und Wirkungen: Das SIEGEL wird vonseiten der Schulvertreter/-innen einerseits als formale Auszeichnung wahrgenommen, andererseits als Schulentwicklungsinstrument mit diversen Auswirkungen auf struktureller Ebene.

2 Das Berufswahl-SIEGEL – ein Projekt mit unterschiedlichen Facetten

Das SIEGEL entstand 1999 unter Federführung der Bertelsmann Stiftung. Ursprüngliches Ziel war es, ein Projekt zum Thema Übergang Schule – Beruf zu entwickeln, das einen Beitrag zur Bewältigung der Jugendarbeitslosigkeit leisten sollte. Grundlage war die Idee, alle Elemente der Berufs- und Studienorientierung, die an Schulen angeboten werden, zu evaluieren und die besten Schulen mit einem SIEGEL zu prämiieren. Das Vorhaben wurde zunächst in einer ausgewählten Region in Nordrhein-Westfalen erprobt, nach mehreren erfolgreichen Bewerbungsrunden jedoch sukzessive von anderen Regionen adaptiert.

2.1 Das SIEGEL als ein an Schulen etabliertes Instrument zur Qualitätsentwicklung

Inzwischen wird das SIEGEL in allen Bundesländern vergeben, wenngleich in vier Bundesländern (noch) nicht flächendeckend. Die Teilnahme am Zertifizierungsverfahren stellt ein freiwilliges Angebot für alle allgemeinbildenden Schulen dar und umfasst ein mehrschrittiges Verfahren:

Die Bewerbung erfolgt in schriftlicher Form mittels vorgegebener Kriterienkataloge und erfordert in diesem ersten Schritt eine systematische Analyse und Darlegung der eigenen Maßnahmen und des Gesamtkonzepts schulischer Berufsorientierung. Die eingereichten Bewerbungen werden durch regionale Jurys bewertet und stellen die Grundlage für den zweiten Schritt dar: Ein halbtägiges Audit an der Schule durch ein mehrperspektivisch zusammengesetztes Auditteam, in dem neben einer Dokumentensichtung vor allem Befragungen von Schülerinnen und Schülern, Lehrkräften und schulischen Kooperationspartnerinnen und Kooperationspartnern (z. B. von Partnerunternehmen, Agentur für Arbeit etc.) 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 dabei auf drei bis fünf Jahre befristet, um so einen kontinuierlichen Qualitätsentwicklungsprozess bei den Schulen anzustoßen.

Es bewerben sich jährlich bundesweit rund 280 Schulen. Die Zertifizierungsquote bei erstmaliger Bewerbung lag in den letzten Jahren bei rund 67 Prozent, bei den Rezertifizierungen mit rund 86 Prozent deutlich höher. Insgesamt sind aktuell über 1.500 Schulen mit dem SIEGEL ausgezeichnet, die hierdurch zugleich die Möglichkeit haben, an besonderen Aktionen, Workshops und Fortbildungen zu Themenfeldern der schulischen Berufsorientierung teilzunehmen – und sich hierdurch in Form einer „SIEGEL-Community“ zu vernetzen.

2.2 Regional verankert – bundesweit gesteuert – wissenschaftlich begleitet

Die Vergabe und Organisation erfolgt dezentral und wird durch unterschiedliche Trägerinstitutionen umgesetzt, z. B. durch Stiftungen, Regionalagenturen, Arbeitgeberverbände, Bildungswerke – aber zum Teil auch durch Landesinstitute, Schulämter und -behörden. Insgesamt wirken rund 50 Einrichtungen in regionaler Trägerschaft bzw. verantwortlicher Ko-

ordination mit. Die Finanzierung ist unterschiedlich geregelt und reicht von Eigenmitteln (z. B. von Stiftungen, Arbeitgeberverbänden) über eingeworbene Projektmittel (z. B. Fördermittel des Europäischen Sozialfonds) bis hin zur anteiligen Finanzierung aus Landesmitteln.

Um bei dieser Heterogenität der strukturellen Organisation einen einheitlichen Qualitätsstandard zu wahren, wurde 2004 das Netzwerk Berufswahl-SIEGEL gegründet, das seit 2010 bei der Bundesarbeitsgemeinschaft SCHULEWIRTSCHAFT angesiedelt ist: Diesem Netzwerk sind alle Trägereinrichtungen angeschlossen. Hier werden auf Bundesebene die einzelnen Aktivitäten gebündelt und der Prozess zur Entwicklung eines einheitlichen Verständnisses der Qualitätskriterien zur Beurteilung schulischer Berufsorientierung koordiniert (vgl. NETZWERK BERUFSWAHL-SIEGEL 2017).

Seit 2013 wird dieser Prozess wissenschaftlich begleitet. Zwei Ergebnisse dieser Begleitung sind Bestandteil dieses Beitrags:

- ▶ Im Jahr 2013 wurde auf Basis der sehr unterschiedlichen regionalen Kriterienkataloge und unter Bezugnahme des wissenschaftlichen Diskussions- und Forschungsstandes ein einheitliches SIEGEL-Dachkonzept entwickelt. Die Besonderheit dieses Konzepts besteht darin, dass es einerseits **länderübergreifend** zur Anwendung kommt, andererseits aber zugleich die Spezifika in den einzelnen Bundesländern, die aufgrund unterschiedlicher Erlasse und Landesprogramme (wie z. B. OloV: Optimierung der lokalen Vermittlungsarbeit bei der Schaffung und Besetzung von Ausbildungsplätzen in Hessen; BoriS: Berufswahl-SIEGEL Baden-Württemberg für berufsorientierte Schulen, KAoA: kein Abschluss ohne Anschluss etc.) bestehen, gewahrt bleiben: Diese finden ihre Berücksichtigung in landesspezifischen Kriterienkatalogen. Das daraus resultierende grundlegende Qualitätsmodell schulischer Berufsorientierung wird in Kapitel 3 dargestellt.
- ▶ Die sich anschließende erfolgreiche Implementierung des Dachkonzepts in allen Regionen bildete die Grundlage für eine externe Gesamtevaluation des SIEGELS im Jahre 2019. Auszüge aus den Ergebnissen werden in Kapitel 4 dargestellt und sollen einen ersten Schritt der empirischen Fundierung des SIEGELS darstellen.

2.3 Professionalisierung regionaler Verantwortungsgemeinschaften

Neben der Initiierung eines kontinuierlichen Qualitätsentwicklungsprozesses in Schulen entstehen durch das SIEGEL zudem regionale Verantwortungsgemeinschaften: Über 1.500 Vertreter/-innen unterschiedlicher schulischer und außerschulischer Institutionen engagieren sich als Jury-Mitglied und Auditor/-in vor Ort. Bei der Zusammensetzung der Juries vor Ort wird darauf geachtet, ein hohes Maß an Multiperspektivität sicherzustellen, um so der Komplexität des beruflichen Übergangsprozesses gerecht zu werden.

Die hieraus resultierenden regionalen Netzwerke zentraler Akteurinnen und Akteure in der Berufsorientierung basieren in erster Linie auf persönlichem Engagement und Interesse – formale Zuständigkeiten spielen eine untergeordnete Rolle. Es geht damit nicht um die Schaffung verbindlicher Strukturen, wie es im Rahmen des regionalen Übergangsmanage-

ments angestrebt wird (vgl. REISSIG/MAHL 2019), sondern die Netzwerkakteurinnen und -akteure verstehen sich in erster Linie als *critical friends*: Sie geben den Schulen sowohl in mündlicher als auch in schriftlicher Form ein strukturiertes Feedback, in dem besondere Stärken, aber auch Entwicklungsbereiche aufgezeigt werden. Eigene Institutionslogiken und -interessen werden hierbei zurückgestellt.

Um dies sicherzustellen, finden Jury-Schulungen statt, bei denen die sehr spezifischen Perspektiven, die jede/-r Akteur/-in auf den Übergangsprozess hat (z. B. eine bildungspolitische oder arbeitsmarktpolitische Perspektive, eine (sozial-)pädagogische oder eine Unternehmenssicht, eine Eltern- oder Lehrkraftperspektive etc.), kritisch reflektiert werden. Durch die Auseinandersetzung mit dem wissenschaftlich fundierten Qualitätskonzept des SIEGELS findet zugleich eine fachliche „Professionalisierung“ der Akteurinnen und Akteure statt. Darüber hinaus werden die Netzwerkakteurinnen und -akteure bei der Implementation des SIEGEL-Dachkonzepts in die länderspezifischen Kriterienkataloge einbezogen, es werden gemeinsam die Bewertungshorizonte diskutiert, um sich schließlich auf gemeinsame, als sinnhaft erlebte Qualitätsstandards zu einigen.

3 Qualitätsentwicklung schulischer Berufsorientierung – ein mehrdimensionales Modell

3.1 Berufsorientierung als Übergangsgestaltung

Jedem wissenschaftlichen Modell liegen theoretische Annahmen über dessen Gegenstand zugrunde, so auch in diesem Fall. Diese werden im Folgenden erläutert.

Berufsorientierung wird hier vorrangig aus der Perspektive der Übergangs- und Transitionsforschung betrachtet. Sie wird demnach als einerseits 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 Gennep (1986, S. 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, S. 23) umschreiben.

Die folgenden Merkmale sind grundlegend für dieses Verständnis von Berufsorientierung (vgl. auch OEHME 2013):

- Zum einen wird der Fokus auf **Kompetenzentwicklung** gelegt: Berufsorientierung 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, also „kein Abschluss ohne Anschluss“ bleibt. 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 re-

flexiv in Verhältnis zur Arbeitswelt zu setzen“ (OEHME 2013, S. 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, S. 48).

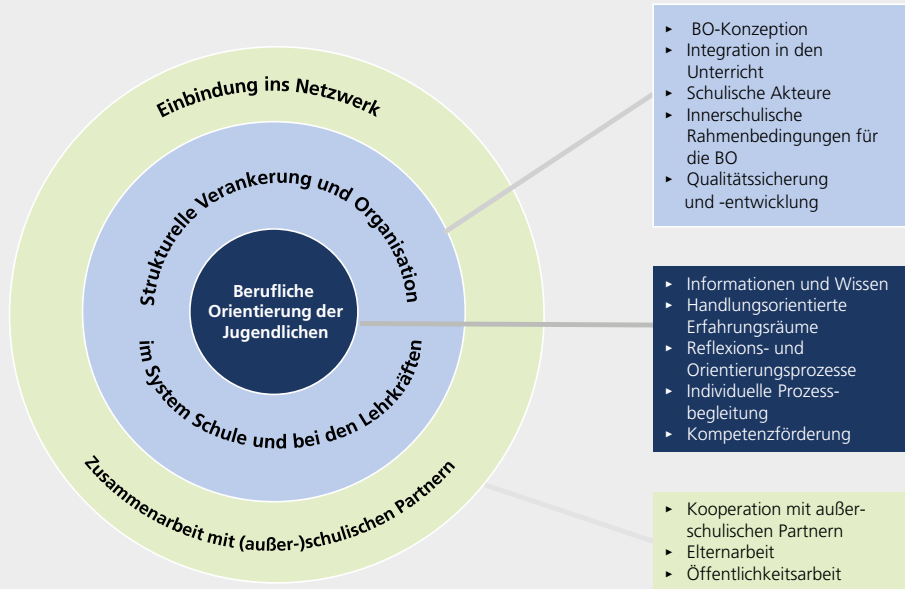
- Zum anderen beinhaltet Berufsorientierung immer auch die Aushandlung und Ausbalancierung der doppelten Norm der **Entwicklungs- und Anforderungsorientierung**, wie sie im Rahmen der Sozialisationsforschung (vgl. MACHWIRTH 2000; SCHRÖER 2015) und insbesondere auch im Konzept der Entwicklungsaufgaben nach Havighurst (1948) konzipiert wurde: So geht der Berufsorientierungsprozess einerseits 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. Kurz: Es geht um Integration und Vergesellschaftung.

Hieraus resultiert aus Sicht der Übergangsforschung ein besonderer Anspruch an die konzeptionelle Ausgestaltung von Berufsorientierung: 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 Akteurinnen- und Akteursvielfalt systematisch und kooperativ in den Prozess einzubeziehen. Und zwar in der Art, dass einerseits deren spezifische Institutionslogiken und -interessen gewahrt bleiben, sich diese jedoch zugleich idealerweise an der lebensweltlichen Logik des Übergangsprozesses der Jugendlichen ausrichtet. Damit gewinnt die Netzwerkgestaltung 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 zugrunde liegende Qualitätsmodell schulischer Berufsorientierung. 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 (vgl. Abb. 1).

Abbildung 1: Struktur- und Inhaltskriterien des SIEGEL-Dachkonzepts



Quelle: eigene Darstellung

Dieses Modell basiert auf der Basis „bewährter Praxis“ inner- und außerhalb von Schule, die sich im Rahmen der SIEGEL-Audits und der Jury-Arbeit über viele Jahre hinweg in den einzelnen SIEGEL-Regionen herausgebildet hat. 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, welcher u. a. durch Driesel-Lange u. a. (2011) bezogen auf Thüringer Standards zur Studien- und Berufsorientierung erarbeitet wurde, erfolgte schließlich eine übergreifende Systematisierung. Im Gegensatz zum Thüringer Modell, in dem „aus einer individuumzentrierten Perspektive Standards zur Berufsorientierung beschrieben und Kriterien zur Qualitätsentwicklung und -sicherung im Kontext der Schulentwicklung aufgestellt werden“ (DRIESEL-LANGE u. a. 2011, S. 319) sowie ein psychologisches Modell der Berufswahlkompetenz im Mittelpunkt steht, stellt in dem hier vorgestellten Modell eine stärker strukturell ausgerichtete Perspektive den Ausgangspunkt dar und es wird ein Übergangsmodell zugrunde gelegt.

Im Folgenden wird dies anhand einzelner Kriterien exemplarisch verdeutlicht.

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 2019; BRÜGGEMANN/DRIESEL-LANGE/WEYER 2017) wird 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, S. 116ff.):

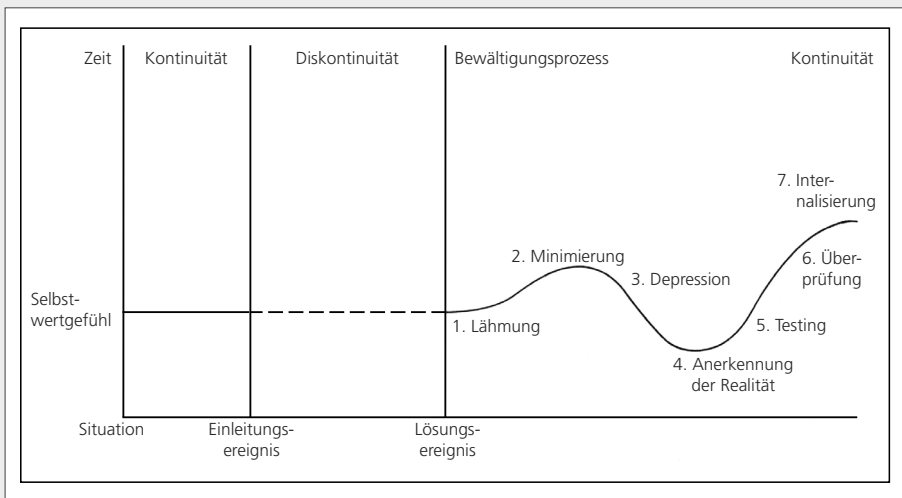
1. Die Jugendlichen benötigen orientierendes **Wissen und Informationen** über den Arbeitsmarkt, Berufsfelder und konkrete Berufsbilder sowie die damit verbundenen Anforderungen (vgl. WENSIERSKI/SCHÜTZLER/SCHÜTT 2005). Auf dieser Basis entwickeln die Jugendlichen Berufskonzepte, kognitive Landkarten, individuelle berufliche Aspirationsfelder (vgl. im Sinne von 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 Erfahrungen, 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/PUHLMANN 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 berufsbiografischen Bildungsprozess konstituiert werden. Derartige Angebote fallen unter das Kriterium **Reflexions- und Orientierungsprozesse**: Dies sind Instrumente, die explizit das Ziel verfolgen, mithilfe von Analysen und Reflexionsangeboten Ressourcen von Jugendlichen zu mobilisieren und ihren individuellen Zugang zum Thema „Berufsorientierung“ zu fördern, beispielsweise Potenzialanalysen oder auch das von Ziegler, Engin und Rotter (2019) entwickelte Onlinetool zur Erfassung und Reflexion beruflicher Aspirationen.
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. BÜHRMANN 2008, S. 135; WIETHOFF 2011). Dies umfasst alle professionellen, formellen Angebote der **Prozessbe-**

gleitung und Unterstützung für Jugendliche im Übergangsgeschehen. Hierunter fallen sowohl persönliche Coaching- und Mentorinnen- und Mentorenprogramme als auch die Versuche einer virtuellen Prozessbegleitung und -strukturierung in Form eines digitalen Berufswahlpasses.

5. Schließlich erfordert die erfolgreiche Gestaltung des Übergangs **spezifische Kompetenzen**, die sowohl anforderungsorientiert ausgerichtet sein können (z. B. das 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“ (DRIESEL-LANGE u. a. 2013, S. 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, S. 13) in einer erweiterten Fassung von Welzer (1993) (vgl. auch BÜHRMANN/WIETHOFF 2013, S. 57f.):

Abbildung 2: Erweitertes Modell des Transitionsprozesses



Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an WELZER 1990, S. 45

Das **Einleitungsereignis** bezeichnet in diesem Modell das Ende der wahrgenommenen Kontinuität, d. h., Jugendliche 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 oder Lehrkräfte, kann Resignation eintreten oder ein Abbruch des Übergangsprozesses erfolgen. All dies äußert sich in einer passiven bis ablehnenden Haltung der Berufsorientierung 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 ein/-e Jugendliche/-r befindet, entfalten die einzelnen Instrumente unterschiedliche Wirkungen: Eine Betriebserkundung, 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 deren Grundlage die Förderempfehlung basiert, das heißt welches Instrument mit welcher Zielsetzung für welche Probanden angezeigt ist“ (BRÜGGEMANN 2017, S. 323).

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

3.4 Schulebene: Institutionalisierung der Berufsorientierung

Übergänge sind sowohl biografisch 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, S. 641; vgl. auch DIMBATH 2007, S. 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 (vgl. DRIESEL-LANGE u. a. 2011, S. 319; LINDEMANN 2017; MITTAG/BIEG 2010) zurückgegriffen werden: Neben der theoretischen Fundierung der in Kapitel 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.

Dementsprechend sind im SIEGEL-Qualitätsmodell Kriterien benannt, die sich

- ▶ auf die eigenständige Gesamtkonzeption der schulischen Berufsorientierung sowie deren Stellenwert und Transparenz in der Schule beziehen, z. B.: In welcher Form ist das Konzept zur Berufsorientierung in der Schule dokumentiert und festgeschrieben?
- ▶ auf die curriculare Einbindung von Themen der Berufsorientierung in den Fachunterricht oder einen eigenständigen Berufsorientierungsunterricht beziehen, z. B.: Wie wird Berufsorientierung als Querschnittsaufgabe umgesetzt?
- ▶ auf die Kompetenzen des schulischen Personals (vgl. BYLINSKI 2014; DREER 2013; DREER/WEYER 2019), deren (formal abgesicherte) Funktionen in der Berufsorientierung sowie deren Weiterqualifizierung beziehen, 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 in den letzten drei Jahren im Themenfeld der Berufsorientierung stattgefunden?
- ▶ auf die innerschulischen Rahmenbedingungen beziehen, die für die Ausgestaltung der Berufsorientierung bedeutsam sind, wie beispielsweise das Vorhandensein eines Berufsorientierungsbüros, materielle Ausstattungen sowie ein eigener Etat etc.
- ▶ auf die systematische Überprüfung und Weiterentwicklung der berufsorientierenden Angebote und Konzepte beziehen, z. B. in Form von Evaluationen.

Inwieweit und welchen Beitrag das SIEGEL leistet, um bezogen auf diese Kriterien Weiterentwicklungen in Schule anzustoßen, wurde im Rahmen der SIEGEL-Evaluation betrachtet und wird in Kapitel 4 weiterführend betrachtet.

3.5 Netzwerkebene: Vielfalt der Akteurinnen und Akteure 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, S. 644).

Im Rahmen des SIEGEL-Qualitätsmodells wird dabei 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 weiterführende Schulen, die Agentur für Arbeit, sozialpädagogische Träger und Wirtschaftsunternehmen umfasst, werden zudem Formen berufsorientierender Elternarbeit (vgl. NEUSCHWANDER 2019; SACHER 2011) betrachtet: Hierbei geht es zum einen darum, inwieweit Eltern in ihrer Rolle als zentrale Akteurinnen und Akteure in dem beruflichen Orientierungsprozess für ihre Kinder unterstützt und informativ eingebunden werden, z. B. im Rahmen von speziellen Informationsveranstaltungen und -materialien. Zum anderen geht es aber auch um aktivierende und vernetzende Elternarbeit, die sich z. B. durch direkte Einbindung und praktische Mitarbeit in der Berufsorientierung zeigt. Beispiele hierfür sind, dass Eltern ihre Berufe vorstellen, Betriebserkundungen durchführen, in Potenzialanalysen eingebunden werden etc.

Darüber hinaus umfasst diese Ebene auch die Bemühungen der Schulen, die Anschlussfähigkeit und öffentliche Wahrnehmung ihrer besonderen Leistungen in der Berufsorientierung sicherzustellen. Dies beinhaltet neben klassischen Formen der Öffentlichkeitsarbeit auch die Sicherstellung, dass die an Schüler/-innen herausgegebenen Bescheinigungen und Zertifikate auch tatsächlich eine Wirkung entfalten, den „Gatekeepern“ im Übergangsprozess bekannt sind, geeignete Aussagen für betriebliche Bewerbungs- und Auswahlprozesse beinhalten etc.

Auch zu diesen Aspekten liefert das nachfolgende Kapitel Informationen über die Wirkungen des SIEGELS zur Sicherstellung und Weiterentwicklung von Vernetzungen und Außendarstellungen.

4 Evaluationsergebnisse

Die Implementierung eines gemeinsamen Dachkonzeptes schafft eine wichtige Grundlage für eine externe Evaluation des Berufswahl-SIEGELS und dessen Wirkungen auf Schulentwicklungsprozesse. Im Rahmen einer ersten pilotierenden Befragung von Schulvertreterinnen und -vertretern wurde hierfür folgenden Fragen nachgegangen: Wie wird das SIEGEL

und das damit verbundene Qualitätskonzept von den verantwortlichen Lehr-/Leitungskräften wahrgenommen? Welche Auswirkungen auf Schulentwicklungsprozesse werden wahrgenommen? Wie lässt sich das SIEGEL als schulisches Strukturprogramm weiterentwickeln?

Grundsätzlich geht es damit bei dieser ersten Befragung darum, die Akzeptanz und „Passung“ des oben beschriebenen Qualitätsmodells an der Praxis zu überprüfen. Dies, so die dahinterstehende Annahme, stellt eine wichtige Voraussetzung zur Überprüfung pädagogischer Qualität dar, die in Interaktionen erzeugt wird (vgl. HARTZ/MEISEL 2004, S. 16).

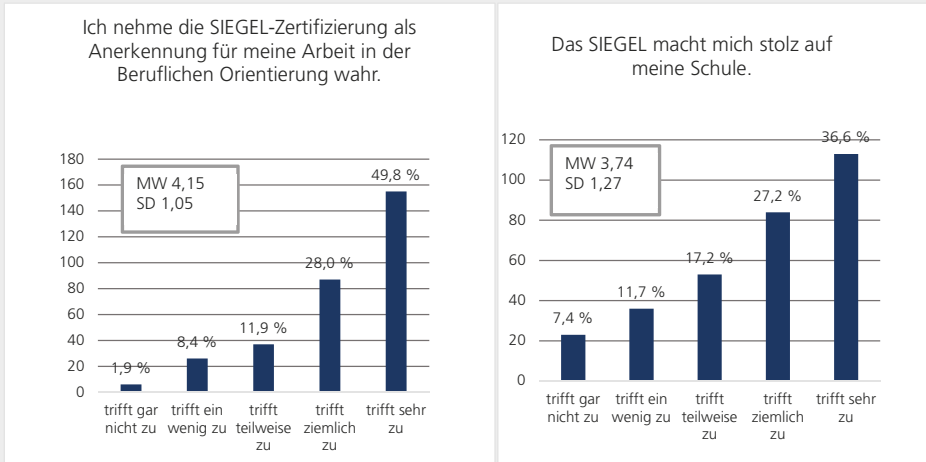
Die Einschätzungen zu Wahrnehmung, Auswirkungen und Entwicklungsmöglichkeiten erfolgte durchgängig auf einer fünfstufigen Likert-Skala (von 1 = „trifft gar nicht zu“ bis 5 = „trifft sehr zu“), die den Koordinatorinnen und Koordinatoren für berufliche Orientierung bzw. Mitgliedern der Schulleitung als verantwortliche Personen für die Gesamtorganisation der schulischen Berufsorientierung in Form eines Onlinefragebogens vorgelegt wurden.

Insgesamt haben 352 Schulen aus elf Bundesländern und somit rund 20 Prozent der SIEGEL-Schulen an der Onlinebefragung teilgenommen. Die Zusammensetzung der Stichprobe entspricht in zentralen Kriterien (Verteilung nach Schulformen, SIEGEL-Historie, SIEGEL-Organisation, Einbettung in Landesstrukturen) der Gesamtverteilung aller SIEGEL-Schulen. Länderspezifische Auswertungen haben keine signifikanten Abweichungen sichtbar werden lassen, sodass im Folgenden ausschließlich Gesamtergebnisse zu den eingangs formulierten Fragen dargestellt werden.

4.1 SIEGEL als Exzellenz: Auszeichnung – Anerkennung – Wertschätzung

Unter dem Themenschwerpunkt „Wahrnehmung des Berufswahl-SIEGELS“ wird abgebildet, wie unterschiedliche Facetten des Berufswahl-SIEGELS beispielsweise die Bekanntheit, Außenwirkung, Identifikation mit dem SIEGEL und das damit verbundene Qualitätskonzept wahrgenommen werden. Die vorliegende Evaluationsstudie zeigt, dass das SIEGEL sowie das dahinterstehende Qualitätsmodell zugleich als Merkmal für die Qualität der schulischen Maßnahmen in der beruflichen Orientierung wahrgenommen werden ($MW = 4,5$; $SD = ,84$). Dabei wird das SIEGEL in hohem Maße als formale Auszeichnung zur Bestätigung für bereits **vorhandene** Leistungen in der beruflichen Orientierung sowie für die zuständigen Koordinatorinnen und Koordinatoren und Schulleitungen eingeordnet. Über drei Viertel der Befragten nehmen das SIEGEL als Anerkennung für ihre Arbeit in der beruflichen Orientierung wahr, und knapp 64 Prozent stimmen der Aussage ziemlich oder sehr zu, dass sie das SIEGEL stolz auf ihre Schule macht (siehe Abb. 3) – damit wird zugleich der hohe Qualitätsanspruch, der dem SIEGEL zugeschrieben wird, deutlich.

Abbildung 3: Wahrnehmung als Anerkennung und verbundener Stolz mit dem SIEGEL, absolute und relative Häufigkeiten



Anmerkung: Wahrnehmung als Anerkennung: N = 311; verbundener Stolz mit dem SIEGEL: N = 309

MW = Mittelwert

SD = Standardabweichung

Quelle: eigene Darstellung

Als besonders wichtig wird in diesem Zusammenhang eine höhere, nach außen gerichtete Sichtbarkeit der besonderen schulischen Leistungen erlebt. Dem SIEGEL wird damit eine Entwicklungsfunktion auf Netzwerkebene zugeschrieben (vgl. Kap. 3.5). So wird sich durch die Auszeichnung insbesondere in Bezug auf Unternehmenskontakte und -kooperationen eine positive Außenwirkung erhofft (Erleichterung der Kontaktaufnahme, Organisation schulinterner „Ausbildungsmessen“, Akquise von Praktikumsplätzen etc.). Allerdings werden diese Hoffnungen in vielen Fällen nicht erfüllt, darauf deuten die vielen Hinweise, die sich in den offenen Fragen finden: z. B. Forderungen an die SIEGEL-Verantwortlichen hinsichtlich einer zentralen Öffentlichkeitsarbeit, zur Stärkung des SIEGELS als „Marke“ sowie die Sicherstellung, dass regionale Unternehmen das SIEGEL und das dahinterstehende Qualitätsmodell einschätzen können.

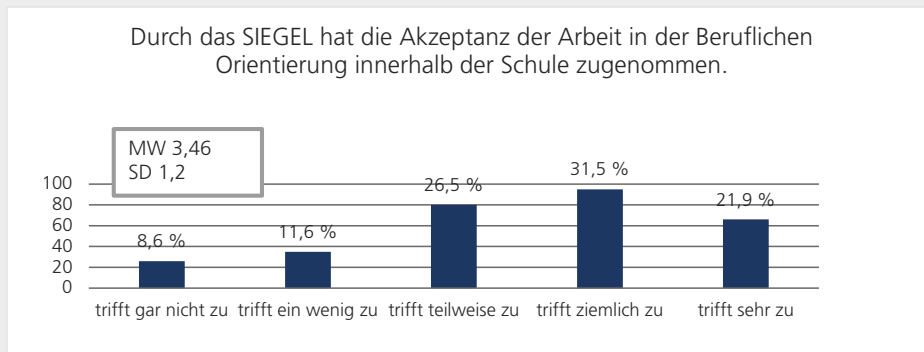
4.2 SIEGEL als Schulentwicklungsinstrument: Steigerung der Verankerung und Sichtbarkeit

Dem SIEGEL werden zudem, wenn auch in einem deutlich geringeren Maße, Wirkungen auf unterschiedliche schulinterne Entwicklungsprozesse zugeschrieben. Entsprechend den SIEGEL-Kriterien auf Schulebene (vgl. Kap. 3.4) wurde in der Befragung erfasst, welche Aus-

wirkungen das SIEGEL auf verschiedene Faktoren wie die Arbeitsweise, Zusammenarbeit, Akzeptanz, Motivation und Interesse der schulischen Akteurinnen und Akteure hat. Die Bewertungen fallen hier jedoch deutlich heterogener aus, wie sich in den tendenziell höheren Streuungswerten abzeichnet.

Dennoch lassen sich grundlegende Potenziale für schulinterne Entwicklungsprozesse benennen: So kann die Verankerung der Berufsorientierung bei der Schulleitung und dem Kollegium befördert werden. Die Mehrheit der Befragten berichtet von einer spürbaren Akzeptanzsteigerung im Kollegium.

Abbildung 4: Akzeptanz im Rahmen der Beruflichen Orientierung durch das SIEGEL, absolute und relative Häufigkeiten



Anmerkung: N=302

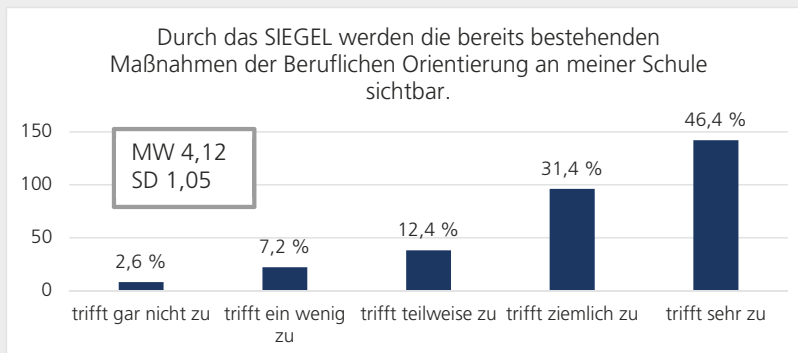
MW = Mittelwert

SD = Standardabweichung

Quelle: eigene Darstellung

Weiter ist eine Steigerung der Sichtbarkeit und Systematisierung vorhandener Maßnahmen feststellbar. Über 75 Prozent der Befragten stimmen der Aussage (sehr oder ziemlich) zu, dass durch das SIEGEL bereits bestehende Maßnahmen der beruflichen Orientierung an der Schule sichtbar werden. Viele Schulen nutzen die Bewerbung für das SIEGEL zugleich dazu, ihre Gesamtkonzeption der schulischen Berufsorientierung sowie die curriculare Einbindung entsprechend den Kriterien des SIEGEL-Qualitätsmodells auszuarbeiten bzw. weiterzuentwickeln.

Abbildung 5: Sichtbarkeit vorhandener Maßnahmen, absolute und relative Häufigkeiten



Anmerkung: N=306

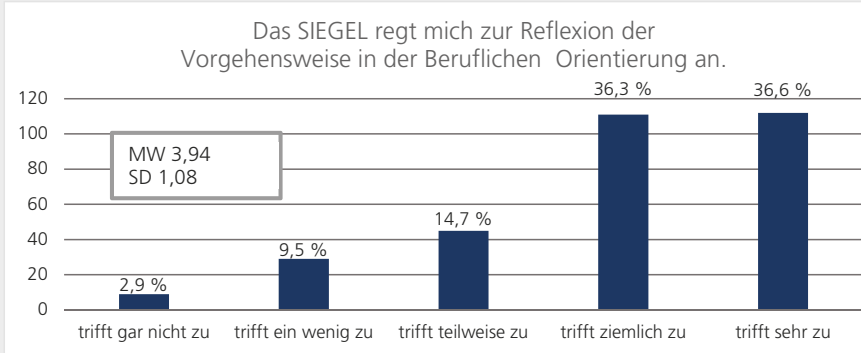
MW = Mittelwert

SD = Standardabweichung

Quelle: eigene Darstellung

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. Abbildung 6 zeigt, dass knapp 73 Prozent der Aussage ziemlich (36,3 %) oder sehr (36,6 %) zustimmen, dass das SIEGEL zur Reflexion der Vorgehensweise in der beruflichen Orientierung anregt. 14,7 Prozent stimmen dieser Aussage nur teilweise zu und 9,5 Prozent ein wenig. Nur knapp drei Prozent finden diese Aussage gar nicht zutreffend. Auch der Mittelwert drückt diese starken Zustimmungstendenzen aus (MW 3,94; SD 1,08).

Abbildung 6: Reflexion im Rahmen der Berufliche Orientierung durch das SIEGEL, absolute und relative Häufigkeiten



Anmerkung: N=306

MW = Mittelwert

SD = Standardabweichung

Quelle: eigene Darstellung

Vor diesem Hintergrund kann davon ausgegangen werden, dass das SIEGEL als externes Evaluationsinstrument im Sinne des SIEGEL-Kriteriums „Qualitätssicherung“ (vgl. Kap. 3.4) für die eigene Arbeit genutzt wird. Allerdings fällt die Überführung solcher Reflexionsprozesse in konkrete Weiterentwicklungen demgegenüber verhältnismäßig gering und vor allem auch sehr unterschiedlich aus. Ebenso lassen sich kaum Wirkungen im Aufbau von weiteren fachlichen Kompetenzen im Bereich der Berufsorientierung feststellen, was sich z. B. in erhöhter Weiterbildungsaktivität zeigen würde – wengleich rund die Hälfte angibt, dass das SIEGEL motivationsfördernd wirkt, sich mit der beruflichen Orientierung auseinanderzusetzen.

4.3 Ansätze zur Weiterentwicklung des SIEGELS

Als zentraler Faktor für derartige Überführungsprozesse deutet sich das Feedback bzw. Art und Umfang inhaltlicher Rückmeldungen und Unterstützungsmöglichkeiten für Weiterentwicklungsprozesse an: Neben entsprechenden positiven Kommentaren lassen sich bei 29 Prozent der befragten Schulen auch Aussagen bei den offenen Fragen finden, die explizit einen Wunsch nach stärkerer Unterstützung bei der schulischen Weiterentwicklung äußern, beispielsweise 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 Prozent der Schulen eine stärkere, vom SIEGEL organisierte Vernetzung sowohl mit anderen SIEGEL-Schulen als auch mit außerschulischen Akteurinnen

und Akteuren, insbesondere Unternehmen, gewünscht. Hierfür werden sowohl Austauschmöglichkeiten über virtuelle Plattformen als auch regelmäßige Treffen zu in etwa gleichen Anteilen präferiert.

Damit wird deutlich, dass die Etablierung einer Auszeichnung und die damit einhergehende Steigerung des schulischen Wettbewerbs alleine nicht ausreichen, um nachhaltige Schulentwicklungsprozesse erfolgreich zu gestalten. Vielmehr bedarf es dafür zum einen eines sehr wertschätzenden und fachlich fundierten Beurteilungs- und Feedbackprozesses, zum anderen sind zusätzliche, schulspezifisch ausgerichtete Unterstützungsangebote erforderlich. Diese wiederum werden nur dann genutzt, wenn das Zertifizierungsverfahren – und damit auch das dahinterliegende Qualitätsmodell – von den schulischen Entscheidungsträgerinnen und -trägern vor Ort als anschlussfähig und „passend“ für die eigene Praxis wahrgenommen wird. Genau dies scheint dem SIEGEL gelungen zu sein.

5 Zusammenfassung und Ausblick

Insgesamt zeichnen die Evaluationsergebnisse ein positives Bild bezüglich der Fragen dieses Beitrags: Mit dem SIEGEL ist es gelungen, ein bundesweit angelegtes Qualitätsentwicklungsinstrument schulischer Berufsorientierung zu etablieren. Dem 2013 sukzessiv eingeführten Qualitätsmodell wird eine hohe Passung zum schulischen Alltag zugesprochen, 87 Prozent stimmen der Aussage sehr oder ziemlich zu, dass die Kriterien einen wesentlichen Bestandteil des schulischen Gesamtkonzepts der Berufsorientierung darstellen.

Deutlich wird aber auch, dass neben der Güte des Qualitätsmodells vor allem auch die regionalen Feedback- und Unterstützungs- sowie Vernetzungsprozesse eine entscheidende Rolle dafür spielen, ob Weiterentwicklungen in der eigenen Praxis der Berufsorientierung letztlich auch tatsächlich umgesetzt werden und Wirkungen entfalten. Dieses Potenzial ist zwar grundsätzlich in der strukturellen Organisation des SIEGELS (vgl. Kap. 2.3) angelegt, allerdings scheint es hier nicht zu gelingen, 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 angestrebten „regionalen Verantwortungsgemeinschaften“ liegen.

Auf methodischer Ebene sei abschließend nochmals angemerkt, dass es sich hierbei um eine Pilotstudie handelte, in der die spezifische Perspektive der Personen erhoben wurde, die in der Schule für die Gesamtorganisation der schulischen Berufsorientierung verantwortlich sind – und damit in der Praxis die Entscheidung für eine SIEGEL-Bewerbung getroffen haben. Im Mittelpunkt stand die wahrgenommene Passung des Verfahrens, daher wurden ausschließlich Daten von Schulen einbezogen, bei denen sichergestellt werden konnte, dass eine intensive Auseinandersetzung mit den SIEGEL-Kriterien im Rahmen einer oder mehrerer Bewerbungen für das SIEGEL – unabhängig vom Erfolg – stattgefunden hat. Bezogen auf das Qualitätsmodell wurde die Schulebene (vgl. Kap. 3.4) fokussiert. Für eine detaillierte Erfassung von Schulentwicklungsprozessen bedarf es deutlich umfassenderer Befragun-

gen, die weitere Teile des jeweiligen Kollegiums sowie Eltern, Kooperationspartner/-innen etc. einbeziehen. Die vorliegenden Ergebnisse sollen in der Folge für eine Typenbildung von SIEGEL-Schulen genutzt werden, auf deren Basis eine Auswahl von Schulen für derartige tiefergehenden Analysen getroffen werden kann. In einer weiteren geplanten Anschlussevaluation erfolgt zudem die Befragung der Akteurinnen und Akteure, d. h. der im Projekt involvierten Jury-Mitglieder und der dadurch repräsentierten Verbände, Unternehmen und Institutionen, um so die Netzwerkebene des Qualitätsmodells stärker in den Blick zu nehmen.

Literatur

- BRÜGGEMANN, Tim: Risiken und Nebenwirkungen von Instrumenten zur Berufsorientierung. In: BRÜGGEMANN, Tim; DRIESEL-LANGE, Katja; WEYER, Christian (Hrsg.): Instrumente zur Berufsorientierung. Münster 2017, S. 323–326
- BRÜGGEMANN, Tim; DRIESEL-LANGE, Katja; WEYER, Christian (Hrsg.): Instrumente zur Berufsorientierung. Pädagogische Praxis im wissenschaftlichen Diskurs. Münster 2017
- BRÜGGEMANN, Tim; RAHN, Sylvia (Hrsg.): Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Münster 2019
- BÜHRMANN, Thorsten: Übergänge in Sozialen Systemen. Weinheim/Basel 2008
- BÜHRMANN, Thorsten; WIETHOFF, Christoph: Erfolgreiche Berufsorientierung für Jugendliche. Forschungsergebnisse und Empfehlungen für die schulische und sozialpädagogische Praxis. Paderborn, Freiburg 2013
- BYLINSKI, Ursula: Gestaltung individueller Wege in den Beruf. Eine Herausforderung an die pädagogische Professionalität. Bielefeld 2014
- DIMBATH, Oliver: Die (Be-)Deutung schulischer Berufsorientierung. Eine Analyse des Einflusses von Lehrerinnen und Lehrern auf die Berufswahl. In: KAHLERT, Heike; MANSEL, Jürgen (Hrsg.): Bildung und Berufsorientierung. Weinheim, München 2007, S. 163–183
- DREER, Benjamin: Kompetenzen von Lehrpersonen im Bereich Berufsorientierung. Beschreibung, Messung und Förderung. Wiesbaden 2013
- DREER, Benjamin; WEYER, Christian: Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern in der Studien- und Berufsorientierung. In: BRÜGGEMANN, Tim; RAHN, Sylvia (Hrsg.): Berufsorientierung. Münster 2019, S. 547–553
- DRIESEL-LANGE, Katja; HANY, Ernst; KRACKE, Bärbel; SCHINDLER, Nicola: Konzepte und Qualitätsmerkmale schulischer Berufsorientierung an allgemeinbildenden Schulen. In: DDS – Die Deutsche Schule (2011) 4, S. 312–325
- DRIESEL-LANGE, Katja; KRACKE, Bärbel; HANY, Ernst; SCHINDLER, Nicola: Das Thüringer Berufsorientierungsmodell: Charakteristika und Bewährung. In: BRÜGGEMANN, Tim; RAHN, Sylvia (Hrsg.): Berufsorientierung. Münster u. a. 2013, S. 281–297
- EBERHARDT, Verena: Das Konzept der Ausbildungsreife – ein ungeklärtes Konstrukt im Spannungsfeld unterschiedlicher Interessen. Bonn 2006. URL: <https://www.bibb.de/dienst/veroeffentlichungen/de/publication/show/2102> (Zugriff: 21.04.2021)

- GENNEP, Arnold van: Übergangsriten (Les rites de passage). Frankfurt am Main 1986 (urspr. 1909)
- GOTTFREDSON, Linda S.: Gottfredson's theory of circumscription, compromise and self-creation. In: BROWN, Duane (Hrsg.): Career choice and development. San Francisco 2002, S. 85–148
- HARTZ, Stefanie; MEISEL, Klaus: Qualitätsmanagement. Studentexte für Erwachsenenbildung. Bielefeld 2004
- HAVIGHURST, Robert James: Developmental tasks and education. New York 1948
- HOPSON, Barrie; ADAMS, John: Towards an Understanding of Transition: Defining some Boundaries of Transition Dynamics. In: ADAMS, John; HAYES, John; HOPSON, Barry (Hrsg.): Transition. Understanding & Managing Personal Change. London 1976, S. 3–25
- KUNERT, Carolin; PUHLMANN, Angelika (Hrsg.): Die praktische Seite der Berufsorientierung. Bielefeld 2014
- LINDEMANN, Holger: Unternehmen Schule: Organisation und Organisationsentwicklung. Göttingen 2017
- MACHWIRTH, Eckart: Berufliche Sozialisation zwischen Individuation und Integration. In: DEWE, Bernd (Hrsg.): Betriebspädagogik und berufliche Weiterbildung. Wissenschaft – Forschung – Reflexion. Bad Heilbrunn 2000, S. 95–106
- MITTAG, Waldemar; BIEG, Sonja: Die Bedeutung und Funktion pädagogischer Interventionsforschung und deren grundlegende Qualitätskriterien. In: HASCHER, Tina; SCHMITZ, Bernhard (Hrsg.): Pädagogische Interventionsforschung. Theoretische Grundlagen und empirisches Handlungswissen. Weinheim 2010, S. 31–47
- NETZWERK BERUFSWAHL-SIEGEL (Hrsg.): Grundsätze und Standards des Netzwerks Berufswahl-SIEGEL. Berlin 2017. URL: www.netzwerk-berufswahlsiegel.de (Zugriff: 24.02.2020)
- NEUSCHWANDER, Markus: Elternarbeit in der Berufsorientierungsphase. In: BRÜGGEMANN, Tim; RAHN, Sylvia (Hrsg.): Berufsorientierung. Münster u. a. 2019, S. 291–302
- OEHME, Andreas: Dilemmata der beruflichen Orientierung. In: SCHRÖER, Wolfgang; STAUBER, Barbara; WALTHER, Andreas; Böhnisch, Lothar; LENZ, Karl (Hrsg.): Handbuch Übergänge. Weinheim, Basel 2013, S. 632–650
- REISSIG, Birgit; MAHL, Franciska: Berufsorientierung im Regionalen Übergangsmanagement: Anforderungen, Handlungsaufgaben und Entwicklungsperspektiven. In: BRÜGGEMANN, Tim; RAHN, Sylvia (Hrsg.): Berufsorientierung. Münster u. a. 2019, S. 533–540
- SACHER, Werner: Eltern im Berufsorientierungsprozess ihrer Kinder und ihre Einbindung durch Elternarbeit. In: VOIGT, Jana; WOLLE, Heidrun; SCHINDLER, Anna (Hrsg.): Eltern, Schule und Berufsorientierung: Berufsbezogene Elternarbeit. Bielefeld 2011, S. 10–22
- SCHÄFFTER, Ortfried: Navigieren durch vernetzte Bildungslandschaften. In: VON FELDEN, Heide; SCHÄFFTER, Ortfried; SCHICKE, Hildegard (Hrsg.): Denken in Übergängen. Wiesbaden 2014, S. 37–57

- SCHRÖER, Wolfgang: Übergänge und Sozialisation. In: HURRELMANN, Klaus; BAUER, Ulrich; GRUNDMANN, Matthias; WALPER, Sabine (Hrsg.): Handbuch Sozialisationsforschung. Weinheim 2015, S. 927–938
- WALTHER, Andreas; STAUBER, Barbara: Übergänge im Lebenslauf. In: SCHRÖER, Wolfgang; STAUBER, Barbara; WALTHER, Andreas; BÖHNISCH, Lothar; LENZ, Karl (Hrsg.): Handbuch Übergänge. Weinheim/Basel 2013, S. 23–43
- WELZER, Harald: Zwischen den Stühlen. Eine Längsschnittuntersuchung zum Übergangsprozeß von Hochschulabsolventen. Weinheim 1990
- WENSIERSKI, Hans-Jürgen von; SCHÜTZLER, Christoph; SCHÜTT, Sabine: Berufsorientierende Jugendbildung. Grundlagen, empirische Befunde, Konzepte. Weinheim, München 2005
- WIETHOFF, Christoph: Übergangcoaching mit Jugendlichen. Wirkfaktoren aus Sicht der Coachingnehmer beim Übergang von der Schule in die Ausbildung. Wiesbaden 2011
- ZIEGLER, Birgit; ENGIN, Gaby; ROTTER, Elisabeth: Berufliche Aspirationen Jugendlicher erfassen und reflektieren. Theoretischer Hintergrund, Merkmale und Umsetzungsmöglichkeiten am Beispiel eines Online Tools. In: BRÜGGEMANN, Tim; RAHN, Sylvia (Hrsg.): Berufsorientierung. Münster u. a. 2019, S. 415–426

Jana Graf

► Die Beratung im NRW-Talentscouting

Eine qualitativ-rekonstruktive Untersuchung der Beratungsbeziehungen der NRW-Talentscouts

In Nordrhein-Westfalen (NRW) begleiten seit 2011 Talentscouts Schüler/-innen auf dem Weg in eine Ausbildung oder ein (duales) Studium bis in den Beruf. In dieser Untersuchung soll ein erster Zugang zur Handlungspraxis der Talentscouts erfolgen. Hierfür wird die Ausgestaltung der Nähe-Distanz-Spannung der Talentscouts in den Beratungsbeziehungen untersucht.

Es wurden insgesamt sieben Gruppendiskussionen mit Talentscouts durchgeführt. Die Rekonstruktion des empirischen Materials erfolgt mittels der dokumentarischen Methode. In dem Beitrag erfolgt eine erste Auseinandersetzung mit dem Material, wobei die Gestaltung der Nähe-Distanz-Spannung anhand von zwei Auszügen diskutiert wird. Zur Herstellung von Nähe scheinen die Wahl einer jugendnahen Sprache und der Einbezug des Lebenskontexts der Jugendlichen relevante Aspekte in der Handlungspraxis darzustellen.

1 Was ist das NRW-Talentscouting?

Obwohl Barrieren beim Bildungszugang zunehmend abgebaut werden und einhergehend die Höherqualifizierung der Gesellschaft durch die Bildungsexpansion voranschreitet (vgl. GEISLER 2014, S. 334), bleibt der Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und dem Bildungserfolg von Jugendlichen bestehen. So gelten Jugendliche insbesondere dann als bildungsbenachteiligt, wenn sie von einer sozialen, finanziellen und/oder der Risikolage eines bildungsfernen Elternhauses betroffen sind (vgl. AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHT-ERSTATTUNG 2018, S. 35f.). Ein Programm, welches den Fokus auf die Potenziale von Jugendlichen aus diesen Risikolagen legt und eine Begleitung dieser von der Schule in eine Ausbildung oder ein (duales) Studium bis in den Beruf anstrebt, ist das NRW-Talentscouting.

Im Fokus des Programms stehen Oberstufenschüler/-innen, die unter Berücksichtigung ihres Lebenskontexts überdurchschnittliche Leistungen erzielen und aus einem familiären Umfeld stammen, das über keine oder nur wenige Erfahrungen im Bildungssystem, eine geringe finanzielle Ausstattung und/oder Zugänge zu akademischen oder beruflichen Netzwerken verfügt (vgl. NRW-ZENTRUM FÜR TALENTFÖRDERUNG 2018, S. 13): „Die Talent-

scouts suchen Schüler*innen in den Oberstufen der weiterführenden Schulen aktiv auf und beraten individuell, kontinuierlich ergebnisoffen und langfristig beim Bildungsübergang“ (KOTTMANN/MEETZ 2019, S. 159). In diesem Zusammenhang werden die Jugendlichen dabei unterstützt, ihre beruflichen Interessen, Träume, Potenziale und Ziele zu entdecken und weiterzuentwickeln (ebd.). Derzeit beraten rund 70 Talentscouts von 17 Fachhochschulen und Universitäten aus Nordrhein-Westfalen an rund 400 Partnerschulen über 20.000 Jugendliche (vgl. NRW-ZENTRUM FÜR TALENTFÖRDERUNG 2020). Die kooperierenden Schulen beteiligen sich freiwillig am Programm und stellen zusätzlich eigene Ressourcen, wie Räumlichkeiten oder Lehrkräfte, die u. a. Schüler/-innen an die Talentscouts vermitteln, zur Verfügung.

Die Talentscouts der an dem Programm teilnehmenden Hochschulen werden am NRW-Zentrum für Talentförderung durch ein Angebot an Seminaren, Workshops und Vorträgen weitergebildet. In der Qualifizierung wird auf die Vermittlung von Wissen für die Beratung der Jugendlichen, dem Erfahrungsaustausch der Talentscouts untereinander und dem kontinuierliche Reflektieren von Prozessen in der Beratung fokussiert. Kernelement der Weiterbildung ist darüber hinaus die Reflexion der individuellen Haltung der Talentscouts (vgl. KOTTMANN/MEETZ 2019, S. 163). Die Qualifizierung schließt mit einer durch das Ministerium für Kultur und Wissenschaft des Landes Nordrhein-Westfalen anerkannten Zertifizierung ab. Darüber hinaus werden die Talentscouts mittels Hospitationen bei zertifizierten Talentscouts und durch Supervisionen in Einzel- und Gruppensettings fortlaufend begleitet (vgl. NRW-ZENTRUM FÜR TALENTFÖRDERUNG 2019). Die Talentscouts selbst haben unterschiedliche berufliche Hintergründe und stammen aus verschiedenen Berufsfeldern (vgl. KOTTMANN/MEETZ 2019, S. 163).

Im Rahmen ihrer Tätigkeit richten die Talentscouts den Blick auf die Leistungen der Schüler/-innen und setzen diese mit deren individuellem Lebenskontext in Bezug. Hierbei werden Kompetenzen und hemmende Faktoren jenseits von schulischen Leistungen beachtet, wodurch ein erweiterter Blick auf die Jugendlichen und deren Leistungen erfolgt (vgl. NRW-ZENTRUM FÜR TALENTFÖRDERUNG 2018, S. 33). Eine grundlegende Haltung der Talentscouts ist somit, die Jugendlichen als *Talente* wahrzunehmen. So sollen deren Potenziale adressiert und die Leistungspotenziale realistisch eingeschätzt werden. Weiterhin werden sie auf bekannte Hürden im Verlauf von Bildungsbiografien vorbereitet. Hierbei wirken Talentscouts als „soziale Paten“ bei deren Überwindung mit (vgl. KOTTMANN/MEETZ 2019, S. 158).

In dieser Untersuchung soll ein erster Zugang zur Handlungspraxis der Talentscouts erfolgen. Dafür wird ihre Gestaltung der Beratungsbeziehung, die in der Beratungssituation entsteht (vgl. SCHÄFTER 2010, S. 22), untersucht, da sie einen zentralen Bestandteil in einer Beratungskonstellation umfasst (vgl. NESTMANN 2014, S. 791). Da die Spannung von Nähe und Distanz einen festen und ambivalenten Bestandteil einer Beratungsbeziehung darstellt, wird auf diese Dimension von Beratungsbeziehungen fokussiert. Demnach zeigen auch Professionalisierungsdebatten, dass der Beziehung im Rahmen von Beratungen eine große

Bedeutung zukommt (vgl. GEMENDE 2014, S. 132). So wird die gelingende Beziehung als wesentlicher Wirkfaktor und auch zentrale Voraussetzung für einen positiven Ausgang von Beratung verstanden (vgl. MIGGE 2005, S. 50f.). Hinsichtlich der Nähe-Distanz-Spannung in Beziehungen kommt Nagel (2000) in ihrer Studie zur Aneignung von Professionalität zu dem Ergebnis, dass die Problemsituation eines Klienten bzw. einer Klientin nur dann erkannt werden kann, wenn die betreffende Fachkraft ihre intuitive und persönliche Erfahrungskraft („Nähe“) einbringt, aber gleichzeitig eine distanzierte Haltung einnimmt. Entsprechend scheint der Spannung von Nähe und Distanz hinsichtlich der Wirksamkeit von Beratung eine relevante Bedeutung zuzukommen (vgl. NAGEL 2000, S. 366ff.).

2 Eine erste Annäherung an die Nähe-Distanz-Spannung im Talentscouting

Das Talentscouting kann dem Feld der halbformalisierten Beratungsangebote zugeordnet werden. So scheinen die Talentscouts in ihrer Beratung sowohl auf formale, durch die Qualifizierung erworbene Wissensbestände als auch auf biografische Wissensbestände zurückzugreifen, da davon ausgegangen wird, dass die Talentscouts den „handlungsleitende[n] Kompass“ (KOTTMANN/MEETZ 2019, S. 163) ihrer beruflichen Tätigkeit bereits in sich tragen. Somit scheint habitualisierten Wissensbeständen in der beruflichen Tätigkeit der Talentscouts eine Bedeutung zuzukommen. Beim Vergleich des Talentscoutings mit bereits institutionalisierten Beratungsangeboten am Übergang nach der Sekundarstufe II wird deutlich, dass das Talentscouting eine neuartige Form der Beratung in den Schulen darstellt (vgl. ebd., S. 154). Da hinsichtlich der Wirksamkeit von Beratung insbesondere der Nähe-Distanz-Spannung in Beratungsbeziehungen eine besondere Relevanz zukommt, steht diese Dimension im Fokus der Forschung. In diesem Zusammenhang soll ein Zugang zur Handlungspraxis der Talentscouts erfolgen. Zur Konzeptionierung der Nähe-Distanz-Spannung im Talentscouting werden nachfolgend Ausarbeitungen zur Spannung von Nähe und Distanz in den professionellen Beziehungen von Lehrkräften sowie in der Sozialen Arbeit herangezogen, zu denen strukturelle Überschneidungen angenommen werden, was in diesem Zusammenhang diskutiert wird. Hierfür wird Rückgriff auf das Konzept des Arbeitsbündnisses nach Oevermann (1996) genommen, das in den betreffenden Kontexten adaptiert wird. Diese Ausarbeitungen dienen somit als Heuristik für den Forschungsgegenstand.

2.1 Das Arbeitsbündnis von Lehrkräften und in der Sozialen Arbeit

Wie angeführt, wird eine strukturelle Überschneidung der Beziehung der Talentscouts zu den Schülerinnen und Schülern respektive der Beziehung zwischen Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern angenommen. Nachfolgend werden genannte Überschneidungen, aber auch Abweichungen diskutiert, auf denen basierend die Eigenschaft des Arbeitsbündnisses im Talentscouting formuliert wird.

Grundlegende strukturelle Unterschiede zur beruflichen Tätigkeit von Lehrkräften sind, dass sich deren Interventionen vorzugsweise an ein Kollektiv von Schülerinnen und Schü-

lern richten. Weiterhin haben Lehrkräfte einen Erziehungsauftrag inne, unterrichten die Schüler/-innen und bewerten diese für ihre erbrachten Leistungen (vgl. BERKEMEYER/MENDE 2018, S. 18), wodurch ein strukturelles Machtgefälle vorliegt.

Gemeinsamkeiten in der Tätigkeit von Lehrkräften und Talentscouts bestehen im Umgang mit Schülerinnen und Schülern in der Phase der Adoleszenz sowie dem Agieren in der Institution Schule. So wird die Nähe-Distanz-Spannung in der Handlungspraxis von Lehrkräften durch die Arbeit mit Heranwachsenden, die in umfassende Prozesse der kognitiven, symbolischen oder sozialkognitiven Kompetenzentfaltung im Rahmen der Entwicklung und Ausdifferenzierung von sozialen Emotionen eingebunden sind, beeinflusst. Diese sind häufig noch nicht in der Lage, zwischen persönlichen und versachlichten bzw. zwischen diffusen und spezifischen Beziehungsmustern zu unterscheiden. Lehrkräfte werden somit in eine emotional-nahe, diffuse Beziehungslogik hineingezogen und müssen in dieser, um der normativen Anforderung an professionelles Handeln gerecht zu werden, eine reflektierte Distanz einnehmen und die „Abstinenzregel“, nach der sie die diffuse Handlungslogik langfristig in eine spezifische Sozialbeziehung überführen müssen, einhalten (vgl. OEVERMANN 1996, S. 118). Demnach greifen sie als stellvertretende Krisenauslöser/-innen in die Lebensgeschichte der Schüler/-innen ein (vgl. HELSPER 2012, S. 28). Da die Talentscouts ebenfalls Heranwachsende beraten, kann eine vergleichsweise diffuse Beziehungslogik auch für die Beratung im Talentscouting angenommen werden. So scheint auch hier ein Austarieren der Spannung von Nähe und Distanz seitens der Talentscouts in den Beratungsbeziehungen relevant.

Hinsichtlich der Konzeptualisierung von Nähe und Distanz in der professionellen Tätigkeit von **Lehrkräften** wird insbesondere der strukturtheoretische Ansatz von Helsper (2012) rezipiert, der an Oevermann (1996) anschließt. Demnach wird das Arbeitsbündnis interaktiv eingeholt und wiederholt transformatorisch erneuert und ausgehandelt. Es basiert in diesem Kontext auf der kindlichen Neugier der Jugendlichen (vgl. HELSPER 2002, S. 72; OEVERMANN 2008, S. 64). Aufgrund seiner Fragilität muss das Arbeitsbündnis im Schulkontext stets erneut hergestellt werden. Daher ist es als eine Abfolge von störanfälligen, temporären Arbeitsinterims zu verstehen. Die Handlungslogik umfasst eine ungewisse Handlungsdynamik, die nicht durch subsumtiv-technisches Wissen oder „Schema-F-Regelungen“ feststellbar ist und eines fallbezogenen, rekonstruktiven Zugangs bedarf (vgl. HELSPER 2016, S. 228). Somit ist ein beruflicher Habitus der Lehrkräfte vonnöten, durch den die widersprüchliche Einheit professionellen Handelns, die allgemeine Wissensbasis, also das Theorieverstehen und der hermeneutische Zugang zum Einzelfall, verschränkt werden (vgl. BECKER-LENZ u. a. 2009). Die Relevanz eines beruflichen Habitus kann entsprechend auch für die Beratung der Talentscouts angenommen werden. So ist auch anzunehmen, dass in ihrer Beratung ein individueller Zugang zu den einzelnen Jugendlichen notwendig ist, der durch die Talentscouts fallspezifisch handlungspraktisch ausgestaltet wird.

Während die Nähe-Distanz-Spannung im Arbeitsbündnis von Lehrkräften konzeptionell schon weitreichend ausgearbeitet wurde, verlaufen die Diskurse in der **Sozialen Arbeit** weitgehend parallel und sind unterschiedlich fortschrittlich angelegt, was eine übergreifende Darstellung erschwert. In der Konzeptionierung von Nähe und Distanz in der Sozialen Arbeit sind beide Begrifflichkeiten doppelt besetzt und können vielfältige Bedeutungen haben. Weiterhin weisen beide Begriffe eine paradoxe Struktur auf (vgl. DÖRR/MÜLLER 2019, S. 15) und sind als Pole eines Kontinuums zu verstehen, da das Gelingen pädagogischer Beziehungen durch die Balance des Spannungsverhältnisses zwischen Nähe und Distanz bedingt ist (vgl. THIERSCH 2019, S. 48). Der Spannungsbereich zwischen beiden Polen ist nicht symmetrisch angelegt. Daher unterscheidet sich auch das professionelle Handeln vom Alltagshandeln, da professionelle Akteurinnen und Akteure dazu befähigt sind, Nähe und Distanz zu verschränken und zu vermitteln (vgl. DÖRR/MÜLLER 2019, S. 16). Somit hat das Handeln hinsichtlich der Gestaltung von wechselseitigen Beziehungen eine asymmetrische, komplementäre Struktur, deren Vermittlung eine zentrale Aufgabe professionellen Handelns ist. In diesem Zusammenhang wird die Relevanz von intuitiver, persönlicher Erfahrung in der wirksamen Assistenz von Klientinnen und Klienten hervorgehoben, was auf die Bedeutung der (beruflichen) Biografie der Berater/-innen der Sozialen Arbeit verweist.

Strukturell unterscheidet sich die Beratung in der Sozialen Arbeit vom Talentscouting insofern, als in der Sozialen Arbeit die Verhandlung von Problemen zwischen einem/einer Ratsuchenden und einer Beraterin bzw. einem Berater im Zentrum steht und sie als Hilfe im „Medium der Freiwilligkeit“ (THIERSCH 2007, S. 121) verstanden wird. Im Gegensatz dazu wenden sich die Jugendlichen im Talentscouting nicht zwingend mit vorliegenden Problemen an die Talentscouts, wodurch sich das Talentscouting von der Sozialen Arbeit strukturell unterscheidet. Vergleichbar ist der Aspekt der Freiwilligkeit in der Aufnahme des Angebots. In der Sozialen Arbeit erfolgt der Blick auf die Ressourcen sowie auf die lebensweltlichen Verhältnisse der Klientinnen und Klienten (vgl. THIERSCH 2007, S. 120). Im Talentscouting wird die Leistung der Jugendlichen vor dem Hintergrund ihres Lebenskontextes betrachtet, was eine vergleichbare Perspektive auf die Jugendlichen darstellt.

Das Arbeitsbündnis in der Sozialen Arbeit ist in der Anerkennung des Klienten bzw. der Klientin, sich in einer Notlage zu befinden, begründet (vgl. OEVERMANN 2013, S. 135f.). Hinsichtlich weiterer struktureller Aspekte des Arbeitsbündnisses nach Oevermann (2013) scheint dieses in der Sozialen Arbeit vergleichsweise prekär angelegt zu sein. So scheint die Aufrechterhaltung des Arbeitsbündnisses fragil, da ein wesentlicher Anteil der Sozialen Arbeit in der Überweisung des Klienten bzw. der Klientin an andere Krisenbewältigungsinstanzen besteht (vgl. OEVERMANN 2013, S. 146). Weiterhin widerstrebt die Kontrollfunktion, die Berater/-innen der Sozialen Arbeit inne haben, der Hilfefunktion des Arbeitsbündnisses (vgl. BECKER-LENZ 2005, S. 88f.).

2.2 Folgerungen für das Arbeitsbündnis im Talentscouting – eine Zusammenfassung

Unter Bezugnahme auf die vorangehenden strukturellen Konzeptionen kann für die Konzeption des Arbeitsbündnisses im Talentscouting zusammenfassend angenommen werden, dass es insbesondere durch die Arbeit mit Heranwachsenden geprägt ist. Dadurch ist zu vermuten, dass auch die Talentscouts im Rahmen einer diffusen Beziehungslogik die Nähe-Distanz-Spannung individuell ausgestalten. Das Arbeitsbündnis scheint in der individuellen Motivation der Jugendlichen begründet zu sein, das Beratungsangebot der Talentscouts anzunehmen. Abweichend zum Arbeitsbündnis in der Sozialen Arbeit dient das Arbeitsbündnis im Talentscouting somit nicht zwingend einer Hilfestellung für die Jugendlichen, sondern kann unterschiedliche Formen einnehmen. Der Aspekt der Freiwilligkeit des Arbeitsbündnisses scheint im Talentscouting ebenfalls zentral. Die Struktur des Arbeitsbündnisses im Talentscouting scheint somit vergleichsweise flexibel zu sein, da seine Aufrechterhaltung keiner Pflicht seitens der Schüler/-innen oder der Talentscouts unterliegt. Da die Talentscouts allerdings keine Kontrollfunktion innehaben, bleibt die Hilfefunktion des Arbeitsbündnisses bestehen.

Vorangehend wurde hervorgehoben, dass der berufliche Habitus und somit implizite Wissensbestände in der Handlungspraxis der Lehrkräfte oder in der Sozialen Arbeit relevante Ressourcen umfassen, was somit auch für die Handlungspraxis der Talentscouts angenommen werden kann, da sie individuell auf die Anliegen der Jugendlichen eingehen. Somit scheint den handlungsleitenden (habitualisierten) Wissensbeständen auch in der Handlungspraxis der Talentscouts Relevanz zuzukommen. Diese Perspektive wird daher auch im Forschungsdesign berücksichtigt.

3 Der Forschungsstand zur Nähe-Distanz-Spannung in professionellen Beziehungen – eine Konkretisierung des Untersuchungsgegenstands

Wie bereits eingangs erwähnt, liegen bislang noch keine Ergebnisse wissenschaftlicher Untersuchungen zur Beratungspraxis von Talentscouts vor. Nachfolgend werden daher Forschungen, welche auf die Nähe-Distanz-Spannung in professionellen Beziehungen von Lehrkräften und in der Sozialen Arbeit fokussieren, dargelegt und Anknüpfungspunkte diskutiert.

In der Untersuchung von Schäfter erfolgt ein erster wissenschaftlicher Zugang zur professionellen, helfenden Beziehung zwischen Fachkräften und ratsuchenden Klientinnen und Klienten in der Sozialen Arbeit (vgl. SCHÄFTER 2010, S. 9). Schäfter stellt als Ergebnis ihrer Forschung heraus, dass die Angemessenheit, Abgestimmtheit sowie die Kongruenz von verbalem und nonverbalem Verhalten eine Voraussetzung für das Gelingen professioneller Beziehungen darstellen (vgl. ebd., S. 293f.). Basierend auf ihren Forschungsergebnissen nimmt Schäfter an, dass die unterschiedlichen Qualitäten von Beziehungen durch die Erlebnisse der Fachkräfte bedingt sein können (vgl. ebd., S. 298). Da diese den Habitus der Fachkräfte for-

men, scheint genannten Erlebnissen eine relevante Bedeutung in den Beratungsbeziehungen zuzukommen.

Die Relevanz eines beruflichen Habitus steht auch im Fokus der Forschung von Kowalski (2020). So rekonstruiert und typologisiert sie in ihrer Untersuchung um entgrenzte Nähe in pädagogischen Beziehungen drei differente habituell verankerte Umgangsweisen von Lehrkräften mit der Nähe-Distanz-Spannung (vgl. KOWALSKI 2020, S. 471). Sie kommt zu dem Ergebnis, dass im Diskurs um die Nähe-Distanz-Spannung von Lehrkräften individuelle Dispositionen wie eine habitustheoretische Perspektive einzubeziehen sind, da der Habitus der Lehrkräfte die Ausgestaltung der Nähebeziehung zu den Schülerinnen und Schülern bedingt (vgl. KOWALSKI 2020, S. 517). Der individuelle berufliche Habitus präfiguriert demnach, wie persönliche Nähe durch Lehrkräfte wahrgenommen wird und „entscheidet“, ob diese dem Handlungsspielraum entsprechen. Demnach prägen die verinnerlichten Entwürfe auch das pädagogische Arbeitsbündnis zu den Schülerinnen und Schülern (vgl. ebd., S. 518).

Ein zentrales Ergebnis der qualitativ angelegten Forschung von Best (2020) ist, dass zur gemeinsamen Konstruktion von Nähe und Distanz in der Beratung sowohl ein hohes Maß an Sensibilität für verbale und nonverbale Zeichen als auch ein reflektiertes Bewusstsein für eigene (Bindungs-)Erfahrungen, Bedürfnisse und Wünsche hinsichtlich der Beziehungsgestaltung relevant zu sein scheinen (vgl. BEST 2020, S. 313). Darüber hinaus lehnen die Adressatinnen und Adressaten in der Beratung ein „lehrbuchhaftes“ Vorgehen der Berater/-innen ab und wünschen sich ein intuitives individuelles Handeln der Berater/-innen (vgl. ebd., S. 314). Demnach scheint dem angewendeten Erfahrungswissen der Berater/-innen und somit ihrem Habitus eine besondere Rolle zuzukommen, was den Forschungsergebnissen von Schäfer (2010) und Kowalski (2020) entspricht.

Basierend auf der konzeptionellen Annäherung an die Nähe-Distanz-Spannung im Talentscouting in den dargestellten Forschungsergebnissen scheint in der Ausgestaltung von Beziehungen im Beratungskontext dem (beruflichen) Habitus der entsprechenden Akteurinnen und Akteure eine besondere Relevanz zuzukommen. Dies wird daher auch für die Beratungsbeziehung der Talentscouts angenommen.

Die aus der konzeptionellen Darstellung und dem Forschungsstand abgeleiteten Forschungsfragen lauten:

- Welche handlungsleitenden Orientierungen der Talentscouts sind im Hinblick auf die Ausgestaltung der Beziehung zu den Jugendlichen rekonstruierbar?
- Wie gestalten die Talentscouts die Beratungsbeziehung zu den Jugendlichen hinsichtlich der Dimension Nähe – Distanz aus?

4 Bearbeitung der Forschungsfragen mittels Gruppendiskussionen und der dokumentarischen Methode

Zur Bearbeitung dieser Forschungsfragen ist der Einsatz qualitativer Forschungsmethoden erforderlich. Entsprechend dem Erkenntnisinteresse ist die Durchführung von Gruppendiskussionen sowie die Auswertung durch die dokumentarische Methode geeignet, da durch diese rekonstruktiven Verfahren die handlungsleitenden (atheoretischen) Wissensbestände der Talentscouts zugänglich gemacht werden können (vgl. BOHNSACK 2010, S. 205). Die Kombination beider Verfahren ist u. a. vor dem Hintergrund geeignet, da die Ausarbeitung der dokumentarischen Methode in der Auseinandersetzung mit dem Gruppendiskussionsverfahren erfolgt ist. Als analytischer Rahmen für die Konstruktion des Forschungsprozesses dient die praxeologische Wissenssoziologie nach Mannheim (1980) und deren Weiterführung durch Bohnsack (2014). Entsprechend ist die dokumentarische Methode an dieser Stelle nicht als reines Auswertungsinstrument zu verstehen, sondern als methodologisch fundiertes Verfahren der qualitativen Forschung.

Im Fokus des Gruppendiskussionsverfahrens stehen Interaktions-, Diskurs- und Gruppenprozesse, die für die Konstitution von Orientierungen einer Gruppe gelten. Diese sind insbesondere durch die Diskursorganisation erkennbar (vgl. BOHNSACK 2014, S. 108f.). Die Gruppe selbst repräsentiert hierbei den zu erforschenden Gegenstand, wodurch das Kollektive losgelöst von der konkreten Gruppe in der Diskussion verstanden wird (vgl. PRZYMORSKI/WOHLRAB-SAHR 2014, S. 90f.). Entsprechend werden Gruppendiskussionen als repräsentante Prozessstrukturen begriffen (vgl. LOOS/SCHÄFFER 2001, S. 27), also als Kommunikations- und Interaktionsprozesse, welche in ihrem Ablauf auf kollektiv geteilte existenzielle Hintergründe, also auf gemeinsame biografische und kollektivbiografische Erfahrungen verweisen. Diese werden in der Form kollektiver Orientierungsmuster in der Gruppendiskussion nachvollziehbar.

5 Die Nähe-Distanz-Spannung im Talentscouting – erste Eindrücke aus der Forschung

Zu Beginn der Gruppendiskussion wird ein Gespräch zwischen den Teilnehmenden durch einen Gesprächsimpuls initiiert. Die Gruppendiskussion erfolgt somit so wenig strukturiert wie möglich, um einen selbstläufigen Austausch der Teilnehmenden zu ermöglichen (vgl. Loos 2016, S. 138). Das Verfahren zielt darauf, dass die Gruppe selbstständig Schwerpunkte setzt und Themen verhandelt, die aus ihrer Perspektive relevant sind. Der Gesprächsimpuls in den Gruppendiskussionen im Rahmen der Forschung lautet: „Im Rahmen eurer Tätigkeit als Talentscouts führt ihr unter anderem Beratungsgespräche mit den Jugendlichen. Erzählt doch mal von eurem letzten Beratungsgespräch.“ Hinsichtlich des Samplings wurde sich bemüht, die Gruppendiskussionen mit Realgruppen durchzuführen. So weisen beispielsweise Forschungen zur Habitussensibilität von Beraterinnen und Beratern aus der Sozialen Arbeit

auf einen team- bzw. organisationsspezifischen Habitus hin (vgl. KUBISCH 2008; SCHMIDT 2012). Die Realgruppen bestehen aus den Talentscoutingteams an den kooperierenden Hochschulen und Universitäten des NRW-Talentscoutings. Weiterhin wird das Sampling auf die Annahme gestützt, dass Realgruppen über eine gemeinsame Erfahrungsbasis verfügen, wodurch eine besondere Ergiebigkeit hinsichtlich des daraus generierten Materials sowie eine interaktive Dichte in der Diskussion zu erwarten ist (vgl. LOOS/SCHÄFFER 2001, S. 44).

Insgesamt wurden sieben Gruppendiskussionen zwischen Juli 2019 und September 2020 mit Realgruppen der Talentscoutingteams durchgeführt. Gemäß der Teamgröße umfassen die Gruppen durchschnittlich fünf Personen. Je nach Realgruppe unterscheiden sich die teilnehmenden Talentscouts hinsichtlich Geschlecht, Alter, Migrationshintergrund und sozialer Herkunft und sind vergleichsweise divers. Weiterhin sind alle Teilnehmenden durch das NRW-Zentrum für Talentförderung als Talentscouts zertifiziert.

In der Methodologie der dokumentarischen Methode wird zwischen dem reflektierten (kommunikativen) und dem handlungsleitenden (konjunktiven) Wissen differenziert. Beide bilden den Strukturzusammenhang, der den Orientierungsrahmen für das Handeln der Akteurinnen und Akteure bestimmt (vgl. BOHNSACK/NENTWIG-GESEMANN/NOHL 2007, S. 11). Die Analyse der Gruppendiskussionen erfolgt daher hinsichtlich des Aspekts, **wie** die Diskutierenden die gesellschaftliche Realität ihrer Praxis wiedergeben, wodurch die Erforschung ihres *Modus Operandi* ermöglicht wird (vgl. BOHNSACK/NENTWIG-GESEMANN/NOHL 2007, S. 12f.). Das konjunktive Wissen der Talentscouts soll somit über die Ausgestaltung der Nähe-Distanz-Spannung in den Beratungsbeziehungen rekonstruiert werden.

Anhand von Transkriptionsausschnitten (die Transkription erfolgte nach den Transkriptionsrichtlinien TIQ) einer Gruppendiskussion mit zwei männlichen und drei weiblichen Talentscouts soll der Umgang dieser mit der Nähe-Distanz-Spannung in den Beziehungen zu den Schülerinnen und Schülern dargestellt werden. Aufgrund des derzeitigen Stands der Auswertung werden nachfolgend erste Eindrücke aus dieser Gruppendiskussion diskutiert.

In der Passage, in der der nachfolgende Ausschnitt eingebettet ist, diskutieren die Teilnehmenden über authentisches Handeln im Talentscouting und wie sie dieses in den Gesprächen mit den Jugendlichen ausgestalten. So exemplifiziert eine Teilnehmerin der Gruppendiskussion (Bw), dass die Art, wie sie mit den Schülerinnen und Schülern kommuniziert, schulbedingt ist. Daran anschließend führt sie ein, dass sich die Jugendlichen an sie wenden und äußern, ein Motivationstief zu haben. Dieser Aspekt wird durch einen weiteren Teilnehmenden daraufhin weiter bearbeitet:

„Bw: um äh irgendwohin zu kommen jetzt bei bei denen also kommt drauf an welche Schule es ist ne? ähm aber dann dann kaufen die mir das ab dann ist das okay ne? und die wissen auch manchmal sagen die <<ja manchmal hab ich so n Motivationstief>> und dann sagen die >>hey ich komm vorbei wenn ich n (2) @ich will nicht das es äh hier drauf ist@ [Anmerkung d. Autorin: Hiermit ist das Aufnahmegerät gemeint] also wenn ich einen Tritt in den Allerwertesten @benötige@ komm ich vorbei.>> und äh ja das ist cool.

Am: ja aber auch so ne? also das passt ja zu dem was ich gerade gesagt hab, als Trainer. ich brauch n Tritt in den Allerwertesten ich komm vorbei. ich krieg bei dem n Motivationsschub.

Bw: L_{genau} L_{ja}

Am: also diese SMS hab ich auch schon bekommen, <<Emre ich brauch wieder n Termin bei dir.>> ja warum denn? <<ja ich brauch n Motivationsgespräch>> ich so ja komm vorbei. dann machen wir das

Dm: L_{@(.)@}

Bw: L_{@(.)@} L_{@machen wir@}

Am: machen wir ein Motivationsgespräch und dann 45 Minuten

Bw: L_{ja}

Am: lang wird geballert so weißt du so für die Motivation.

Bw: L_{@(.)@}

Am: und das ist es ja auch ne also wenn ich n 1,0er Durchschnitt habe (.) wie kann ich meine Leistung halten? das ist ja auch oft ne Frage dann ne?

Bw: L_{mhm}

Am: oder wenn ich n 2,0er Durchschnitt habe wie kann ich diese Leistung halten ne?

Bw: L_{ja}

Am: dazu muss ich mich ja motivieren können da muss ich ein Ziel vor Augen haben ich muss ja n Sinn haben. ich muss ja wissen wofür ich das mach ja? und manchmal geht das einfach verloren wenn im Lebenskontext ganz viel nebenbei mitspielt ne.

Ew: L_{ja} “

(Ausschnitt aus Gruppe ‚Eiche‘: Z. 856–913)

In dem Diskurs artikulieren Bw und Am das Motivieren von Jugendlichen, wobei sie sich als entsprechende Anlaufstelle für die Jugendlichen anbieten. Am elaboriert in diesem Zusammenhang seine Rolle als „Trainer“ (Z. 857), die er zur Beschreibung seiner Tätigkeit einbringt. In den daran anschließenden Ausführungen wird von Am das Thema des Motivierens der Jugendlichen aufgegriffen und unter Verwendung von Begriffen wie „geballert“ (Z. 866) ebenfalls an die Jugendsprache angepasst. Durch die Adressierung der Jugendlichen in einer jugendnahen Sprache scheint zudem eine Nähe zu den Jugendlichen hergestellt zu werden. Somit scheint authentisches Handeln mit dem Aufbau von Nähe zu den Jugendlichen über die Sprache verbunden zu sein. Daran anschließend verknüpft Am das Thema Motivation mit der Herausforderung der Jugendlichen, die eigene Leistung zu halten. Er theoretisiert, welche Faktoren dafür relevant sind. Das Thema des Motivierens der Jugendlichen schließt er damit ab, dass er den Lebenskontext der Schüler/-innen erläutert. So skizziert er die private Situation der Jugendlichen und bezieht somit das Motivationstief der Jugendlichen auf deren Lebenskontext. Dieser wird hierbei als beispielhafter Faktor für das Motivationstief der Jugendlichen angedeutet, wenn aufgrund ihrer familiären Situation das verfolgte Ziel „verloren“ geht (Z. 873ff.).

Der diskutierte Abschnitt deutet auf eine Handlungspraxis der Talentscouts hin, in der Nähe zu den Jugendlichen im Talentscouting über die Sprache, die derjenigen der Jugendlichen angepasst wird, hergestellt wird. Obwohl sich die Jugendlichen mit einem konkreten Anliegen an die Talentscouts wenden, bezieht Am das soziale Umfeld der Jugendlichen mit ein. Aufgrund des Einbezugs dieses Faktors scheint dieser aus der Perspektive von Am für die Situation der Jugendlichen relevant. Mittels eines Vergleichsfalls in einer Passage aus derselben Gruppendiskussion sollen diese Eindrücke kontrastiert werden.

In einer weiteren Passage der Gruppendiskussion unterhalten sich die Talentscouts über ihre Werte im Talentscouting. In diesem Zusammenhang beschreibt Cw ihr Angebot an die Jugendlichen, „mitzuschwingen“ (Z. 2052). Das lässt darauf schließen, dass sie ihre Position an der Seite der Schüler/-innen versteht, was der Perspektive der vorangehenden Passage entspricht. Aus dieser Beschreibung heraus erläutert sie eine Situation, in der sich eine Schülerin mit einem Anliegen an sie wendet. Ihre Erfahrungen bezüglich dieser Situation führt sie daraufhin weiter aus:

„Cw: ja das Schöne wenn wenn ich dann einmal sage ok ich ich schwinde hier jetzt mal so mit und sag okay stellen wir uns mal vor wir machen das jetzt so und jetzt gehn wir mal auf die äh andere Seite oder gucken uns das andere mal an, wie wie gehts dir damit? und wenn dann immer noch

Ew: L_{ja} ↓

Cw: nein kommt dann ist das so aber also geht ja auch darum mal ne andere äh wie du es jetzt auch gesagt hast ne andere Idee zu geben und das mal vielleicht auch

Ew: L_{ja} ↓

Cw: durchzuspielen und ja das äh Angebot machen ist das eine oder aber auch äh Themen sag ich mal ist ja auch spannend wenn die mh ne feste Perspektive haben. also denk ich jetzt an ne Schülerin die irgendwie sagte <<ja, dass sie gerade voll genervt ist von ihrer äh Freundin oder von einer aus ihrer Clique weil die alles nachmachen würde und das würde sie

Dm: L_{@(.)@} ↓

Cw: ja voll nerven, weil ne die (.)>> und dann hab ich so gesagt ja okay also ka- kann ich jetzt erstmal mitgehen so ne und ähm wie ist das wenn du das mal von der Seite betrachtest dass sie einfach das ganz toll findet was du alles machst und dass du vielleicht n @Vorbild für sie bist@ und dass du tolle Sachen trägst oder das du cool bist so ne? <<ah ja, @so hab ich das jetzt noch nicht betrachtet>> und dann kam sie ein paar Wochen später und meinte dann so << oh, mir gehts jetzt auch viel besser, ja jetzt wo du das so gesagt hast ne?@>>

Dm: L_{@(.)@} ↓

Cw: und das das ist einfach so dieses einfach ähm andere Sachen anbieten und ähm we- wenns dann gut ist, ist ja schön, äh weiß man natürlich nicht

Bw: L_{mhm} ↓

Cw: was bei rauskommt aber ähm **ja** also das nochmal äh ne °Erweiterung des Ganzen.°“

(Ausschnitt aus Gruppe ‚Eiche‘: Z. 2049–2096)

Cw begleitet die Schülerin bei der Bearbeitung ihres Anliegens durch eine Perspektiverweiterung. Durch den gemeinsamen Blick von außen und die gemeinsam durchlebte Perspektiverweiterung scheint die Beziehung zwischen Cw und der Jugendlichen hinsichtlich der Nähe-Distanz-Spannung in Richtung der Nähe ausgebaut zu werden. In dem Abschnitt erfolgt, wie im vorangehenden Abschnitt, die Bezugnahme auf das Umfeld der Jugendlichen (hier: der *Peers*). Auch hier wird auf das soziale Umfeld der Jugendlichen Bezug genommen und in der Situation neu betrachtet, um der Schülerin eine Hilfestellung anzubieten.

Cw ergänzt in dieser Passage, dass dieses Angebot zwar die Jugendliche unterstützen kann, der Erfolg dieser Methode aber nicht sichergestellt ist (Z. 2071). So übergibt sie die Handlungshoheit in der Problemlösung an die Jugendlichen. Entsprechend kommt ihrem Angebot die Funktion einer Unterstützung zu, die aber durch die Jugendlichen selbstständig aufgenommen und verarbeitet wird.

Durch die Auseinandersetzung mit den beiden Passagen werden erste Impulse zur Bearbeitung der Forschungsfragen gegeben: Welche handlungsleitenden Orientierungen der Talentscouts sind im Hinblick auf die Ausgestaltung der Beziehung zu den Jugendlichen rekonstruierbar? Wie gestalten die Talentscouts die Beratungsbeziehung zu den Jugendlichen hinsichtlich der Dimension Nähe – Distanz aus? Es wird ersichtlich, dass die Talentscouts im Rahmen der Beratung der Jugendlichen ihr Handeln insbesondere an der individuellen Situation der Jugendlichen ausrichten, wobei sie deren Lebenskontext in die Beratung einbeziehen. Da dies auch erfolgt, wenn sich Jugendliche mit expliziten Fragestellungen ohne Bezugnahme auf ihren eigenen Lebenskontext an die Talentscouts wenden, betont dies die Handlungspraxis der Talentscouts. Weiterhin wird ersichtlich, dass sich die Talentscouts an der Seite der Jugendlichen verstehen (als „Trainer“ oder durch „mitschwingen“ in der Beratung) und Impulse für deren Anliegen einbringen. So eröffnen sie in der Beratung Perspektiven. Hinsichtlich der Gestaltung von Nähe und Distanz in der Beratung wird ersichtlich, dass das Unterstützungsangebot der Talentscouts individuell an den Jugendlichen ausgerichtet wird. So äußert auch Cw in der zweiten Passage, dass der Erfolg der Methode, die sie anwendet, nicht sichergestellt ist, was darauf schließen lässt, dass sie kein standardisiertes Verfahren anwendet, sondern individuell die Anliegen der Jugendlichen in den Blick zu nehmen scheint.

Die hier dargelegten Passagen der Gruppendiskussion, in denen die Talentscouts ihre Erfahrungen in der Beratung schildern, deuten darauf hin, dass sie im Rahmen der Auseinandersetzung mit den Anliegen der Jugendlichen die Nähe-Distanz-Spannung in Richtung der Nähe zu den Jugendlichen ausgestalten. Das scheint über die Wahl einer jugendnahen Sprache oder über eine durch die Talentscouts initiierte Perspektiverweiterung zu erfolgen. Weiterhin weiten die Talentscouts ihren Blick auf die (familiäre) Umgebung der Jugendlichen, wodurch neben den artikulierten Anliegen der Jugendlichen auch deren soziales Umfeld in die Beratung einbezogen wird. In beiden Passagen zeigt sich ein vergleichbarer Umgang mit den Anliegen der Jugendlichen in der Gestaltung der Beziehung. Dabei wird die Nähe-Distanz-Spannung hinsichtlich der Nähe zu den Jugendlichen ausgestaltet.

6 Ausblick

Die ersten Eindrücke aus der Gruppendiskussion werden im Rahmen weiterer komparativer Analysen geschärft. Bezugnehmend auf Ergebnisse vorliegender Forschungen ist anzunehmen, dass die Handlungspraxis team- oder organisationsspezifisch variiert (vgl. KUBISCH 2008; SCHMIDT 2012). Entsprechend sind teamspezifische Handlungspraxen in der Beratung und auch eine teamspezifische Gestaltung der Nähe-Distanz-Spannung anzunehmen. Im weiteren Verlauf der Auswertung der Gruppendiskussionen werden die Dimensionen der Typologie im Zuge der Fallgestaltung präzisiert.

Die hier dargestellte Untersuchung ist für weitere Diskurse anschlussfähig. So liegen beispielsweise Anknüpfungspunkte für das Konzept der Habitussensibilität vor, das auf der Erwartung beruht, dass sich Fachkräfte den Habitus der zu beratenden Person erschließen und in ihrem Handeln berücksichtigen (vgl. KUBISCH 2008).

Literatur

- AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG: Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld 2018
- BECKER-LENZ, Roland: Arbeitsbündnis als Fundament professionellen Handelns. Aspekte des Strukturdilemmas von Hilfe und Kontrolle in der Sozialen Arbeit. In: PFADENHAUER, Michaela (Hrsg.): Professionelles Handeln. Wiesbaden 2005, S. 87–104
- BECKER-LENZ, Roland; BUSSE, Stefan; EHLERT, Gudrun; MÜLLER, Silke: Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven. Wiesbaden 2009
- BERKEMEYER, Nils; MENDE, Lisa: Bildungswissenschaftliche Handlungsfelder des Lehrkräfteberufs. Eine Einführung. Münster 2018
- BEST, Laura: Nähe und Distanz in der Beratung. Das Erleben der Beziehungsgestaltung aus der Perspektive der Adressaten. Wiesbaden 2020
- BOHNSACK, Ralf: Gruppendiskussionsverfahren und dokumentarische Methode. In: FRIEBERTSHÄUSER, Barbara; BOLLER, Heike; RICHTER, Sophia (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim 2010, S. 205–218
- BOHNSACK, Ralf: Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. Opladen 2014
- BOHNSACK, Ralf; NENTWIG-GESEMANN, Iris; NOHL, Arnd-Michael: Einleitung: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. In: BOHNSACK, Ralf; NENTWIG-GESEMANN, Iris; NOHL, Arnd-Michael (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Wiesbaden 2007, S. 9–27
- DÖRR, Margret; MÜLLER, Burkhard: Einleitung: Nähe und Distanz als Strukturen der Professionalität pädagogischer Arbeitsfelder. In: DÖRR, Margret (Hrsg.): Nähe und Distanz. Ein Spannungsfeld pädagogischer Professionalität. Weinheim 2019, S. 14–39
- GEISSLER, Rainer: Die Sozialstruktur Deutschlands. 7. Aufl. Wiesbaden 2014

- GEMENDE, Marion: „Beziehungen sind (das halbe) Leben.“ – Ein Plädoyer für ‚Beziehung‘ im Kontext der Professionalisierung sozialer, pädagogischer und pflegender Berufe. In: BOCK, Karin; KUPFER, Annett; SIMON, Romy; WEINHOLD, Kathy; WESENBERG, Sandra (Hrsg.): Beratung und soziale Beziehungen. Weinheim 2014, S. 127–136
- HELSPER, Werner: Die Antinomie von Nähe und Distanz in unterschiedlichen Schulkulturen. Strukturelle Bestimmungen und empirische Einblicke. In: NEROWSKI, Christian; HASCHER, Tina; LUNKENBEIN, Martin; SAUER, Daniela (Hrsg.): Professionalität im Umgang mit Spannungsfeldern der Pädagogik. Bad Heilbrunn 2012, S. 27–46
- HELSPER, Werner: Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In: KRAUL, Margret; MAROTZKI, Winfried; SCHWEPPE, Cornelia (Hrsg.): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn 2002, S. 64–102
- HELSPER, Werner: Pädagogische Lehrerprofessionalität in der Transformation der Schulstruktur – ein Strukturwandel in der Lehrerprofessionalität? In: IDEL, Till-Sebastian; DIETRICH, Fabian; KUNZE, Katharina; RABENSTEIN, Kerstin; SCHÜTZ, Anna (Hrsg.): Professionsentwicklung und Schulstrukturereform. Zwischen Gymnasium und neuen Schulformen in der Sekundarstufe. Bad Heilbrunn 2016, S. 217–245
- KOTTMANN, Marcus; MEETZ, Frank: Das nordrhein-westfälische Talentscouting in und mit Schulen. Haltung als Kernelement der Förderung von Talenten aus weniger privilegierten Familien. In: ROTTER, Carolin; SCHÜLKE, Carsten; BRESSLER, Christoph (Hrsg.): Lehrerhandeln – eine Frage der Haltung? Weinheim 2019, S. 153–171
- KOWALSKI, Marlene: Nähe, Distanz und Anerkennung in pädagogischen Beziehungen. Rekonstruktionen zum Lehrerhabitus und Möglichkeiten der Professionalisierung. Wiesbaden 2020
- KUBISCH, Sonja: Habituelle Konstruktionen sozialer Differenz. Eine rekonstruktive Studie am Beispiel von Organisationen der freien Wohlfahrtspflege. Wiesbaden 2008
- LOOS, Peter: Das Gruppendiskussionsverfahren. In: KÖHLER, Sina-Mareen; KRÜGER, Heinz-Hermann; PFAFF, Nicole (Hrsg.): Handbuch Peerforschung. Opladen 2016, S. 137–144
- LOOS, Peter; SCHÄFFER, Burkhard: Das Gruppendiskussionsverfahren. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung. Opladen 2001
- MANNHEIM, Karl: Strukturen des Denkens. Frankfurt am Main 1980
- MIGGE, Björn: Handbuch Coaching und Beratung, 3. Aufl. Weinheim 2005
- NAGEL, Ulrike: Professionalität als biografisches Projekt. In: KRAIMER, Klaus (Hrsg.): Die Fallrekonstruktion. Frankfurt am Main 2000, S. 360–378
- NESTMANN, Frank: Beratungsmethoden und Beratungsbeziehung. In: NESTMANN, Frank; ENGEL, Frank; SICKENDIEK, Ursel (Hrsg.): Das Handbuch der Beratung. Band 2: Ansätze, Methoden und Felder. Tübingen 2014, S. 783–796
- NRW-ZENTRUM FÜR TALENTFÖRDERUNG (Hrsg.): Teilhabe organisieren, Potenziale entfalten, Talente fördern. Gelsenkirchen 2018

- NRW-ZENTRUM FÜR TALENTFÖRDERUNG (Hrsg.): Qualifizierungsangebote für Talentscouts. 2019. URL: <https://nrw-talentzentrum.de/weiterbildung/nrw-talentscouts/> (Zugriff: 17.12.2019)
- NRW-ZENTRUM FÜR TALENTFÖRDERUNG (Hrsg.): Talente im NRW-Talentscouting. 2020. URL: <https://nrw-talentzentrum.de/> (Zugriff: 18.02.2020)
- OEVERMANN, Ulrich: Die Problematik der Strukturlogik des Arbeitsbündnisses und der Dynamik von Übertragung und Gegenübertragung in einer professionalisierten Praxis von Sozialarbeit. In: BECKER-LENZ, Roland; BUSSE, Stefan; EHLERT, Gudrun; MÜLLER, Silke (Hrsg.): Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven. Wiesbaden 2013, S. 119–147
- OEVERMANN, Ulrich: Profession contra Organisation? Strukturtheoretische Perspektiven zum Verhältnis von Organisation und Profession in der Schule. In: HELSPER, Werner; BUSSE, Susann; HUMMICH, Merle; KRAMER, Ralf-Torsten (Hrsg.): Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule. Studien zur Schul- und Bildungsforschung. Wiesbaden 2008, S. 55–77
- OEVERMANN, Ulrich: Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionellen Handelns. In: COMBE, Arno; HELSPER, Werner; Böhme, Jeanette (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt am Main 1996, S. 70–182
- PRZYBORSKI, Aglaja; WOHLRAB-SAHR, Monika: Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. München 2014
- SCHÄFTER, Cornelia: Die Beratungsbeziehung in der Sozialen Arbeit. Eine theoretische und empirische Annäherung. Wiesbaden 2010
- SCHMIDT, Friederike: Implizite Logiken des pädagogischen Blickes. Eine rekonstruktive Studie über Wahrnehmungen im Kontext der Wohnungslosenhilfe. Wiesbaden 2012
- THIERSCH, Hans: Nähe und Distanz in der Sozialen Arbeit. In: DÖRR, Margret (Hrsg.): Nähe und Distanz. Ein Spannungsfeld pädagogischer Professionalität. Weinheim 2019, S. 42–59
- THIERSCH, Hans: Sozialarbeit/Sozialpädagogik und Beratung. In: NESTMANN, Frank; ENGEL, Frank; SICKENDIEK, Ursel (Hrsg.): Das Handbuch der Beratung. Band 1: Disziplinen und Zugänge. Tübingen 2007, S. 115–124

► Träger des Freiwilligen Sozialen Jahres – Akteure der Berufsorientierung?

Der vorliegende Beitrag widmet sich dem ursprünglich als „besondere Form bürgerschaftlichen Engagements“ eingeführten und gesetzlich verankerten Freiwilligen Sozialen Jahr (FSJ). Dabei wird dezidiert auf das Forschungsdesiderat der Perspektiven der Träger des FSJ eingegangen. Diese Sichtweise bietet wichtige Hinweise darauf, **wie** junge Erwachsene im Prozess ihrer beruflichen Orientierung während ihres FSJ unterstützt werden (können). Dabei wird die übergeordnete Frage gestellt, ob Träger des FSJ als Akteure der beruflichen Orientierung verstanden werden können und wollen.

Die im Beitrag näher zu erläuternden Ergebnisse zeigen, dass die Träger berufliche Orientierung zu einem bedeutenden Ziel des FSJ erheben, was durch verschiedene pädagogische Angebote realisiert wird.

1 Einleitung

Das Freiwillige Soziale Jahr (FSJ) – ursprünglich eingeführt und gesetzlich verankert als „besondere Form bürgerschaftlichen Engagements“ (HUTH u. a. 2015, S. 23; FSJG 1964) – wird heute vorrangig als Orientierungs- und Bildungsjahr für Heranwachsende verstanden (vgl. JFDG 2008; JAKOB 2014, S. 2f.; KRUSE 2019, S. 195f.). Diesen Beitrag des FSJ beschreiben auch die jungen Freiwilligen selbst. Studien betonen, dass ein Großteil der Freiwilligen das FSJ insbesondere zur beruflichen Orientierung nutzt und einen starken Einfluss des FSJ auf ihre berufliche Orientierung wahrnimmt (vgl. EBERHARD 2002; RAHRBACH/Wüstendörfer/ARNOLD 1998; ENGELS/LEUCHT/MACHALOWSKI 2008; HUTH u. a. 2015).

Diese Studien gehen jedoch lediglich auf die subjektive Teilnehmendenperspektive ein. Offenbleibt/bleiben bis dato die Perspektive(n) der Akteure, die maßgeblich verantwortlich für die pädagogische Gestaltung des FSJ sind: die Perspektiven der FSJ-Träger. Dabei böte gerade diese Sichtweise wichtige Hinweise darauf, **wie** junge Erwachsene im Prozess ihrer beruflichen Orientierung während ihres FSJ unterstützt werden (können). Diesem Forschungsdesiderat widmet sich der vorliegende Beitrag, in dem die übergeordnete Frage gestellt wird, ob Träger des FSJ als Akteure der beruflichen Orientierung verstanden werden können.

Die im Beitrag näher zu erläuternden Ergebnisse zeigen, dass die Träger berufliche Orientierung zu einem bedeutenden Ziel des FSJ erheben, was durch verschiedene pädagogische Angebote realisiert wird.

Im Folgenden wird zuerst ein kurzer Überblick über das FSJ gegeben, indem vor allem die beteiligten Akteure beschrieben werden (Kap. 2). Daraufhin wird das zugrunde liegende theoretische Verständnis von beruflicher Orientierung dargelegt und der Forschungsstand zu beruflicher Orientierung im FSJ aufbereitet (Kap. 3). Hierdurch können das Forschungsdesiderat verdeutlicht und die untersuchungsleitenden Fragen begründet werden (Kap. 4). Diese werden durch die Darstellung ausgewählter Forschungsbefunde zweier Forschungsprojekte beantwortet. Hierbei handelt es sich zum einen um eine qualitative Teilstudie eines Dissertationsprojektes (vgl. KRUSE 2020) (Kap. 5), zum anderen um eine qualitative Interviewstudie einer Abschlussarbeit im Fach Erziehungswissenschaft (vgl. RIERING 2019) (Kap. 6). Diesen Beitrag rundet ein Fazit ab (Kap. 7).

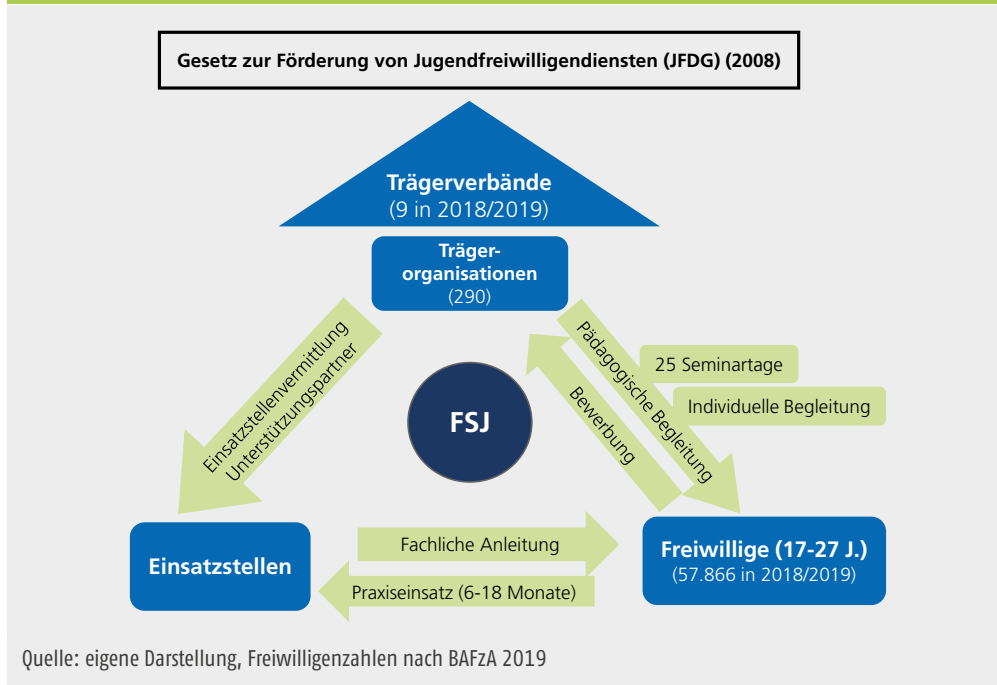
2 Das Freiwillige Soziale Jahr

Das Freiwillige Soziale Jahr (FSJ) wurde ursprünglich als „besondere Form bürgerschaftlichen Engagements“ (HUTH u. a. 2015, S. 23; FSJG 1964) eingeführt und gesetzlich verankert. Diese Ursprungsidee des FSJ hat im Verlauf seiner inzwischen 56-jährigen Geschichte eine Wandlung erfahren, wird es doch heute vorrangig als Orientierungs- und Bildungsjahr für Heranwachsende verstanden (vgl. HUTH u. a. 2015, S. 24f.; JAKOB 2014, S. 2f.; JFDG 2008; KRUSE 2019, S. 195f.). Das Interesse junger Menschen an diesem Jugendfreiwilligendienst ist seit seiner Einführung stetig gewachsen (vgl. AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHT-ERSTATTUNG 2018, S. 114; HUTH u. a. 2015, S. 28; RAUSCHENBACH 2015, S. 210). Erklärt wird dies mitunter durch einen gestiegenen Orientierungsbedarf Heranwachsender aufgrund veränderter Dynamiken in der Gesellschaft und Arbeitswelt (vgl. RAUSCHENBACH 2015, S. 211). Inzwischen nehmen jährlich knapp 60.000 Teilnehmende im Alter von 16 bis 27 Jahren am FSJ teil (vgl. BAFzA 2019, o. S.; AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2018, S. 114). So werden im FSJ etwa sechs Prozent eines Altersjahrgangs bei ihrem Übergang von Schule zu Ausbildung und Beruf pädagogisch begleitet und unterstützt.

Wie in Abbildung 1 ersichtlich, sind an der Organisation und Durchführung der Freiwilligendienste insbesondere zwei Akteursgruppen maßgeblich beteiligt: die Einsatzstellen, in denen die jungen Freiwilligen ihren Praxiseinsatz absolvieren und die sogenannten Träger.¹

1 „Im FSJ gibt es ‚geborene‘, das heißt durch das Gesetz selbst zugelassene Träger, und ‚gekorene‘ Träger, die von den zuständigen Landesbehörden für ihr jeweiliges Bundesland zugelassen werden. Zu den geborenen Trägern zählen [...] der Arbeiterwohlfahrt Bundesverband e. V. (AWO), der Deutsche Paritätische Wohlfahrtsverband e. V. (DPWW), das Deutsche Rote Kreuz e. V. (DRK), die evangelische Trägergruppe [...] und die katholische Trägergruppe [...]“ (HUTH u. a. 2015, S. 18f.).

Abbildung 1: Akteure des Freiwilligen Sozialen Jahres



In nahezu allen im FSJ bundeszentral organisierten Trägerverbänden werden die gesetzlich bestimmten Trägeraufgaben von regionalen Gliederungen (folgend: Trägerorganisationen) wahrgenommen. Diese sind in der Regel für die Bewerbungsverfahren, die Einsatzstellenvermittlung, die individuelle Begleitung und Beratung der Freiwilligen, die Organisation und Durchführung der 25 gesetzlich vorgeschriebenen Bildungstage (in einem zwölfmonatigen FSJ) sowie für die Unterstützung der Einsatzstellen zuständig (vgl. hierzu auch HUTN u. a. 2015, S. 19).

Bei den Einsatzstellen handelt es sich um Einrichtungen der Wohlfahrtspflege, der Kinder- und Jugendhilfe, der Gesundheitspflege sowie um Einrichtungen der Kultur- und Denkmalpflege und des Sports; darunter fallen beispielsweise Kindertagesstätten, Schulen, Krankenhäuser, Einrichtungen für Senioren oder Menschen mit Behinderungen, Museen und Sportvereine. Die Einsatzstellen sind insbesondere verantwortlich für die fachliche Anleitung der Freiwilligen (vgl. ebd., S. 20).

Die Freiwilligen sind während ihres FSJ gesetzlich sozialversichert und erhalten für ihr Engagement eine Aufwandsentschädigung in Höhe von derzeit maximal 414 Euro (6 % der Beitragsbemessungsgrenze in der allgemeinen Rentenversicherung) (vgl. BFD 2020).

Seit 2008 ist das FSJ zusammen mit dem Freiwilligen Ökologischen Jahr (FÖJ) im sogenannten Jugendfreiwilligendienstegesetz (JFDG) geregelt, sodass diese, im Vergleich zu an-

deren Formaten des ehrenamtlichen Engagements, als gesetzlich geregelte Bildungsdienste Geltung beanspruchen. Der Begriff „Bildung“ wird im JFDG insbesondere durch die folgenden (Bildungs-)Ziele näher bestimmt:

- ▶ Förderung sozialer, kultureller und interkultureller Kompetenzen (vgl. § 3 Abs. 3 JFDG),
- ▶ Stärkung des Verantwortungsbewusstseins für das Gemeinwohl (vgl. § 3 Abs. 3 JFDG),
- ▶ Unterstützung der Persönlichkeitsbildung (vgl. § 5 Abs. 4 JFDG) sowie
- ▶ Förderung der Bildungs- und Beschäftigungsfähigkeit (vgl. § 1 Abs. 1 und § 5 Abs. 4 JFDG).

Berufliche Orientierung wird in diesem Gesetzestext nicht explizit als (Bildungs-)Ziel des FSJ bestimmt. In der Außendarstellung des FSJ wird aber gleichwohl die Möglichkeit betont, dass sich junge Menschen im Rahmen dieses Freiwilligendienstes (auch) persönlich und beruflich orientieren (können) (vgl. hierzu beispielsweise BAK FSJ 2020).

3 Berufliche Orientierung im FSJ – Theorie und Forschungsstand

Berufliche Orientierung erfährt in der Literatur vielfältige Definitionen, sodass auf kein einheitliches Begriffsverständnis zurückgegriffen werden kann (vgl. MAHL/SCHLIMBACH/REISSIG 2014, S. 2; PORATH 2013, S. 14). So wird berufliche Orientierung in verschiedenen Kontexten, insbesondere in der schulischen Bildung, als Aufgabe, Maßnahme oder Aktivität einer Lehrperson oder Institution definiert (vgl. SCHUDY 2002, S. 9; DEEKEN/BUTZ 2010, S. 17). Demgegenüber steht ein weiteres Verständnis von beruflicher Orientierung, welches sich aus dem allgemeinen Begriffsverständnis von „Orientierung“ bzw. „Orientieren“ ergibt: Orientieren heißt, „sich (in einer unbekannten Umgebung) zurechtfinden“ (DUDEN ONLINE 2020), den eigenen Standort bestimmen und davon Handlungsrichtungen ableiten (vgl. BUSSHOFF 1989, S. 64). Orientieren ist also eine Aktivität des Individuums selbst, die auf Grundlage des individuellen Standortes und der Umgebung stattfindet (vgl. PORATH 2013, S. 17). Das vorliegende Verständnis von beruflicher Orientierung greift dieses Charakteristikum auf. Berufliche Orientierung ist demnach

„ein lebenslanger Prozess der Annäherung und Abstimmung zwischen Interessen, Wünschen, Wissen und Können des Individuums auf der einen und den Möglichkeiten, Bedarfen und Anforderung der Arbeits- und Berufswelt auf der anderen Seite“ (FAMULLA/BUTZ, zit. n. BUTZ/DEEKEN 2014, S. 101).

In diesem aktiven und individuellen Prozess der beruflichen Orientierung werden also im Kontext der Arbeits- und Berufswelt auf Basis der eigenen Interessen und Wünsche, des eigenen Wissens und Könnens spezifische berufliche Interessen, Fähigkeiten und Präferenzen

herausgebildet (vgl. auch PORATH 2014, S. 3) bis hin zum Ziel oder „Ergebnis einer (ersten) Berufswahl“ (PORATH 2013, S. 21).

Im vorliegenden Beitrag wird berufliche Orientierung im FSJ verstanden als eine Annäherung zwischen den individuellen Interessen sowie dem Wissen und Können der Freiwilligen einerseits und den Gegebenheiten der realen Arbeitswelt, die sie im Rahmen ihres Praxiseinsatzes kennenlernen, andererseits.

Wird der Blick auf Forschungen zu beruflicher Orientierung im FSJ gerichtet, so zeigt sich die Auswahl als überschaubar. Zu ihnen gehören die Dissertation „Das freiwillige soziale Jahr – Bedeutung für Biografie und Bürgergesellschaft“ (EBERHARD 2002), die „Untersuchung zum freiwilligen sozialen Jahr“ des BMFSFJ (RAHRBACH u. a. 1998), die darauf aufbauende Studie „Ergebnisse der Evaluation des FSJ und FÖJ“ (ENGELS u. a. 2008) und der „Abschlussbericht der gemeinsamen Evaluation des BFDG und des JFDG“ (HUTH u. a. 2015). Gemein ist den vier Studien der Befund, dass das FSJ einen Einfluss auf die berufliche Orientierung der Freiwilligen hat (vgl. EBERHARD 2002, S. 419ff.; ENGELS u. a. 2008, S. 237; HUTH u. a. 2015, S. 25; RAHRBACH u. a. 1998, S. 89f., S. 165ff.). Von besonderer Bedeutung sind vor allem die Ergebnisse der letztgenannten Evaluationsstudie. Hierbei geht es um eine quantitative Längsschnittuntersuchung, die im Vergleich zu den anderen Studien auf eine recht große Stichprobe zurückgegriffen hat (erster Befragungszeitpunkt $n = 8.385$ Freiwillige, zweiter Befragungszeitpunkt $n = 2.825$ Freiwillige, dritter Befragungszeitpunkt $n = 1.804$ Freiwillige²). Zudem handelt es sich mit dem Untersuchungszeitraum 2012 bis 2015 um die derzeit aktuellsten Befunde zu beruflicher Orientierung im FSJ (vgl. HUTH u. a. 2015, S. 51). Die besondere Relevanz dieser Studie besteht darin, dass sie den eingeschätzten Einfluss des FSJ zu drei Befragungszeitpunkten (Dienstbeginn, Dienstende und 18 Monate nach Dienstende) erfasst (vgl. ebd., S. 40ff.). Damit ist es möglich, Aussagen zu einer möglichen Veränderung der Einschätzungen im Dienstverlauf und nach Dienstende zu treffen.

Die Bedeutung des FSJ für die berufliche Orientierung seiner Teilnehmenden zeigt sich bereits in den Ergebnissen der ersten Befragung zu Dienstbeginn. Gefragt wurde nach der Motivation für die Absolvierung eines Freiwilligendienstes und den Erwartungen, die die Freiwilligen an den Dienst haben. Die Entscheidung für die Absolvierung eines FSJ begründen 20 Prozent der Befragten mit dem Wunsch, „sich beruflich weiterzuentwickeln. Hierzu gehört z. B. [...] sich beruflich zu orientieren und Erfahrungen in einem Berufsfeld zu gewinnen“ (ebd., S. 87). Somit wünscht sich ein Fünftel der Freiwilligen bereits zu Dienstbeginn, dass sie sich durch das FSJ beruflich orientieren können. Dieser Wunsch bestätigt sich zum zweiten Befragungszeitpunkt, zum Ende des Dienstes: Hier sind 73 Prozent der befragten Freiwilligen (sehr) überzeugt, dass das FSJ tatsächlich einen Einfluss auf ihren beruflichen Orientierungsprozess hatte (vgl. ebd., S. 212). Bezeichnend sind die Befunde der Befragung 18 Monate nach Beendigung des Freiwilligendienstes. Erfragt wurde u. a., ob die Freiwilligen auch dann eine Wirkung des Dienstes auf ihre berufliche Orientierung wahrnehmen,

2 In diesen Stichproben sind sowohl Teilnehmende des FSJ als auch des FÖJ und des Bundesfreiwilligendienstes vertreten.

wenn sie diesen Dienst nicht aus Gründen der beruflichen Orientierung angetreten haben. Die Erkenntnis: 71 Prozent der Befragten, die eine berufliche Orientierung nicht als anfängliches Teilnahmemotiv nannten, betonten, dass sie einen Beitrag des Dienstes zu ihrer beruflichen Orientierung bemerken. Dieses Ergebnis unterstreicht die unterstützende Wirkung der Freiwilligendienste zur beruflichen Orientierung; das FSJ kann selbst dann zur beruflichen Orientierung beitragen, wenn die Freiwilligen das FSJ nicht aufgrund dieser Motivation aufgenommen haben (vgl. ebd., S. 214).

4 Berufliche Orientierung im FSJ – Forschungsdesiderat und Forschungsfragen

Der Forschungsstand bestätigt, dass das FSJ – aus der Perspektive der (ehemaligen) Freiwilligen – ihre berufliche Orientierung unterstützt.

Damit ist jedoch lediglich die subjektive Perspektive der Freiwilligen abgebildet. Angesichts dessen, dass berufliche Orientierung im Kontext gesamtgesellschaftlicher Entwicklungen der sogenannten Postmoderne eine besondere und zunehmende Herausforderung insbesondere für Jugendliche und junge Erwachsene darstellt (vgl. BEHRENS/GANSS/SCHMIDT-KODDENBERG 2017, S. 21ff., S. 31), scheint es geboten, den Blick auf die Akteure zu lenken, die für die Freiwilligen eine Unterstützung im beruflichen Orientierungsprozess darstellen (können).

Als solche werden im vorliegenden Beitrag die FSJ-Träger in den Blick genommen, da sie, wie eingangs beschrieben, für die Organisation und Gestaltung des FSJ verantwortlich sind und entsprechend den vermutlich größten Einfluss darauf haben, ob und wie berufliche Orientierung der Teilnehmenden explizit unterstützt wird und werden kann.

Unerforscht ist also bislang, ob FSJ-Träger die berufliche Orientierung überhaupt unterstützen wollen, welche Bedeutung sie von Trägerseite erfährt und wie sie diese in der Praxis umsetzen. Auf Basis der Beantwortung dieser Fragen, soll eine Einschätzung darüber erfolgen, ob Träger des FSJ als Akteure der Berufsorientierung verstanden werden können. Hierzu werden im Folgenden die Ergebnisse zweier Studien präsentiert. Mithilfe der ersten (vgl. KRUSE 2020) wird die folgende untersuchungsleitende Frage beantwortet:

1. Welche Ziele und welches Bildungsverständnis werden dem FSJ zugeschrieben und welche Bedeutung erhält in diesem Rahmen die berufliche Orientierung der Teilnehmenden?

Darauf aufbauend fokussiert die zweite Studie (vgl. RIERING 2019) die konkrete Umsetzung von beruflicher Orientierung im FSJ mit der Frage:

2. Wie ist das FSJ ausgestaltet, um die berufliche Orientierung der Freiwilligen zu unterstützen?

5 Studie 1: zu den Zielen und dem Bildungsverständnis der FSJ-Träger

Im Rahmen der ersten Studie (vgl. KRUSE 2020) wurden u. a. Expertinnen- bzw. Experteninterviews mit elf pädagogischen Leitungskräften zweier Trägerverbände geführt, die den nach Teilnehmendenzahlen größten kirchlichen und den größten nicht kirchlichen Trägerverband in einem mittelgroßen Bundesland repräsentieren.

Um einen ersten Gesamtüberblick über alle von den Expertinnen und Experten benannten Themen zu erhalten, wurde das Interviewmaterial zunächst mithilfe inhaltlich strukturierender Analysen (vgl. KUCKARTZ 2016) ausgewertet. In einem zweiten Schritt wurden ausgewählte Subkategorien in Anlehnung an Meuser und Nagel (vgl. MEUSER/NAGEL 1991; 2005; 2013) zu theoriegenerierenden Zwecken interpretiert; hier galt es die subjektiven Deutungsweisen und impliziten Relevanzsetzungen der Interviewten zu identifizieren.

Im folgenden Abschnitt dieses Beitrags geht es darum, die von den Trägern zugesprochene Relevanz von beruflicher Orientierung als ein (mögliches) (Teil-)Ziel des FSJ zu beleuchten. Die Leitfrage, deren Interviewantworten die Datengrundlage für die Analyse darstellten, lautete: „Welche Ziele verfolgen Sie als Trägerorganisation des FSJ?“. Nachfolgend wird zunächst ein Überblick über alle von den Leitungskräften benannten Ziele gegeben, die ihre Trägerorganisationen mit dem FSJ verfolgen (vgl. Tabelle 1).

Tabelle 1: Übersicht Trägerziele

	Ziele in Bezug auf die Freiwilligen	Fundstellen
1	Persönlichkeitsbildung	Interview (Int.) 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 11
2	Berufliche Orientierung	Int. 1, 2, 5, 7, 11
3	Berufliche Vorbereitung/Qualifizierung	Int. 3, 5, 7
4	Soziales Lernen	Int. 7, 8, 11
5	(Inter-)Kulturelle Bildung	Int. 8, 11
6	Ausbildung christlicher Werte	Int. 2, 4, 9
7	Kennenlernen sozialer Arbeitsfelder	Int. 5
8	Kennenlernen konfessioneller Unternehmen	Int. 3, 5
9	Förderung ehrenamtlichen Engagements	Int. 3
10	Spaß, Knüpfen von Kontakten und Bildung von Freundschaften	Int. 3
	Ziele in Bezug auf Einsatzstellen bzw. Träger	Fundstellen
11	Gewinnung von Personal	Int. 3, 5, 11
12	Arbeitsentlastung	Int. 1

Zu erkennen ist, dass die von den Leitungskräften zugesprochenen Ziele des FSJ in freiwilligenbezogene und einrichtungs- bzw. trägerbezogene Ziele differenziert werden können, wobei von den Interviewten zuvorderst die Teilnehmenden in den Blick genommen werden, die

vom FSJ – in verschiedener Weise – profitieren sollen. Die Äußerungen der Expertinnen und Experten zu den ersten drei aufgeführten Subkategorien (vgl. Tabelle 1) – Persönlichkeitsbildung, berufliche Orientierung, berufliche Vorbereitung/Qualifizierung – weisen Bezüge zu den oben genannten gesetzlichen Zielbereichen des FSJ auf (vgl. JFDG 2019).

Dem Interviewmaterial kann eine dominante professionelle Deutungsweise entnommen werden, wonach der (1) **Persönlichkeitsbildung** der Freiwilligen eine sehr hohe Relevanz zugesprochen wird: „[W]ir haben so fünf Säulen in unserem Bildungskonzept [...] aber ich finde, das Wichtigste ist eben die Persönlichkeitsbildung“ (Int. 8, Abs. 5).

Zu einem möglichen Verständnis von Persönlichkeitsbildung führt ein Experte aus: „[...] Dinge wie Partizipation, sich mit sich selbst beschäftigen, Selbst- und Fremdwahrnehmung, also so Bildung eigentlich, eher auf der non-formalen Ebene. Also, wirklich sich selbst als Person nochmal kennenlernen“ (Int. 9, Abs. 7).

Hier wird das Verständnis des FSJ als **nicht formelle Jugendbildung** betont, das den Freiwilligen zuvorderst ermöglichen soll, sich mit sich selbst auseinanderzusetzen. Mit Blick auf das vorliegende Verständnis von beruflicher Orientierung ist diese Trägerperspektive zentral: Für eine Abstimmung der eigenen Interessen und Kompetenzen auf der einen und den Gegebenheiten der Arbeitswelt auf der anderen Seite ist es unabdingbar, dass die Freiwilligen ein Bewusstsein für die eigenen Interessen, Kenntnisse und Fähigkeiten erlangen.

(2) **Berufliche Orientierung** wird als ein weiteres Trägerziel auch explizit benannt. Ihr wird eine besondere Relevanz zugesprochen, da der diesbezügliche Bedarf der Teilnehmenden laut den Interviewten gewachsen ist. In diesem Rahmen nehmen sie sowohl Freiwillige wahr, die durch die zusätzlich gewonnene Zeit im FSJ die Frage verfolgen können: „Was will ich überhaupt?“, als auch Teilnehmende, die den sozialen Bereich für sich ins Auge gefasst haben, die aber mithilfe des FSJ überprüfen wollen: „Ist der Beruf was, oder ist er nichts für mich?“

Der wahrgenommene Mehrbedarf der Teilnehmenden nach beruflicher Orientierung führt dazu, dass die Trägerorganisationen diesem Thema in der Bildungspraxis mehr Raum geben:

„Dass wir da versuchen, da auch noch mal mehr Schwerpunkte zu setzen in dieser beruflichen Orientierung, weil wir eben wahrnehmen, jetzt kommen viel mehr Jugendliche, die sagen ‚Ich weiß halt noch nicht‘, dass wir das Thema dann, [...] ganz anders nochmal beleuchten, ein bisschen intensiver, als wir das in den Jahren vorher gemacht haben“ (Int. 2, Abs. 17).

Es zeigt sich, dass dem Ziel der beruflichen Orientierung laut dieser professionellen Deutungsweise deshalb mehr Gewicht verliehen wird, weil die Trägerorganisationen den diesbezüglichen Wünschen und Anliegen der jungen Freiwilligen nachkommen wollen; hier werden also Tendenzen eines subjektorientierten Bildungsverständnisses deutlich, da die Bildungsziele an den Interessen und Bedürfnissen der Teilnehmenden ausgerichtet werden (vgl. hierzu auch SCHERR 2002; BONUS/VOGT 2018).

Daneben zeichnet sich im Interviewmaterial eine andere professionelle Deutungsweise ab, wonach das FSJ verstärkt in seiner Funktion als Vorbereitung auf das zukünftige Berufsleben der Teilnehmenden gedacht wird:

„Das ist ein bisschen Ausbildung-Light, wo sie letztendlich begleitet werden von den pädagogischen Mitarbeitern hier aus dem Team, von den Einsatzstellen, wo es eben anleitende Personen gibt, die sich um sie kümmern. Dass sie eben lernen in den Berufsalltag hereinzukommen“ (Int. 5, Abs. 9).

Die Betitelung des FSJ als „Ausbildung light“ verdeutlicht sinnbildlich die professionelle Wahrnehmungsweise, wonach der Jugendfreiwilligendienst als (3) **berufsvorbereitendes bzw. berufsqualifizierendes Angebot** verstanden wird. Das FSJ wird als Weg zur Ausbildung bzw. zum Studium bestimmt, bei dem die Teilnehmenden lernen (sollen), in das Arbeitsleben „hineinzukommen“. Hier lassen sich beispielhaft Tendenzen eines berufsbezogenen Bildungsverständnisses ableiten, die dem subjektbezogenen Bildungsverständnis entgegenstehen und wovon sich wiederum andere Expertinnen und Experten deutlich abgrenzen; eine Orientierung des FSJ an den Erfordernissen des Arbeitsmarkts wird von diesen vielmehr kritisch als Ausdruck der bildungspolitischen Intention verstanden, das FSJ zuvor-derst als berufsvorbereitende Maßnahme zu nutzen. Dies führe die Gefahr einer **Verzweckung** des traditionellen Ziels der Persönlichkeitsbildung mit sich:

„Das Wichtigste ist eben die Persönlichkeitsbildung und das darf auch nicht, finde ich, verloren gehen und in dieser Gefahr stehen wir immer [...] dass das so in die Berufsvorbereitung reinrutscht, so dass dieser Anspruch an uns formuliert wird, dass dieses Jahr [...] Vom Ministerium, es ist ja auch in das Gesetz mit aufgenommen worden, dass berufsqualifizierende Merkmale mit vorkommen müssen und [...] die gehen auch immer in die Richtung, sich mit Jugendlichen, die besonders gefördert werden müssen, zu beschäftigen im Hinblick, die Berufsfähigkeit herzustellen für diese Jugendlichen. Also von daher sehe ich die Gefahr [...]“ (Int. 8, Abs. 5-9).

In dieser professionellen Deutungsweise wird das FSJ also als ein Angebot subjektorientierter Jugendbildung betont, das von sogenannten berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen (vgl. hierzu § 51 SGB III) abzugrenzen sei. Diesbezügliche bildungspolitische Intentionen werden deshalb deutlich kritisch eingeschätzt.

Dem Expertinnen- und Expertenwissen können also über die benannten Zieldimensionen hinaus (polarisierend und abstrahierend) Tendenzen unterschiedlicher Bildungsverständnisse entnommen werden: Neben einer an den Bedürfnissen und Interessen der Teilnehmenden orientierten Bildung ist ein eher formal-funktionales Bildungsverständnis erkennbar, das zuvorderst die Erfordernisse der Berufswelt fokussiert (vgl. zu verschiedenen Bildungstypen im FSJ auch BONUS/VOGT 2018, S. 43ff.).

Vor dem Hintergrund der vorangegangenen Ausführungen kann die leitende Frage nach der Relevanz von beruflicher Orientierung als mögliches (Teil-)Ziel der Trägerorganisationen wie folgt beantwortet werden: Die Expertinnen und Experten schätzen das Ziel der beruflichen Orientierung als relevant ein, weil vermehrt Freiwillige wahrgenommen werden, die beruflich nicht oder nur wenig orientiert sind und vorrangig aus diesem Grund ein FSJ absolvieren. Dieses Ergebnis bestätigt den oben referierten Forschungsstand: Die hier interviewten Führungskräfte erachten die Möglichkeit, sich im FSJ (auch) beruflich zu orientieren, als eine gewichtige Motivation von jungen Menschen für ein FSJ. Dieses verstärkt wahrgenommene Anliegen der Teilnehmenden wird zugleich als ein (Träger-)Ziel deklariert, auch wenn es nicht konzeptionell verankert ist. Dabei ist allerdings zu unterscheiden, aus welchen Gründen die Unterstützung beruflicher Orientierung zu einem Trägerziel erhoben wird. Die vorgestellte Lesart des Interviewmaterials zeigt, dass (auch) das Ziel der Berufsorientierung entweder (subjektorientiert) mit Blick auf die jeweiligen Bedürfnisse der Freiwilligen oder (berufsbezogen) mit einem Fokus auf die Erfordernisse des Ausbildungs- und Arbeitsmarkts als relevant gedeutet wird.

Im ersten Fall stehen die jeweiligen – selbstbestimmten – Ziele der Teilnehmenden im Mittelpunkt des (Bildungs-)Interesses. Im zweiten Fall wird die berufliche Orientierungsfunktion des FSJ eher verengt als Mittel zur Förderung der Ausbildungs- und Beschäftigungsfähigkeit junger Menschen verstanden.

6 Studie 2: konzeptionelle Ansätze zur beruflichen Orientierung im FSJ

Laut Befunden der ersten Studie betonen sowohl Freiwillige als auch Träger, dass das FSJ die berufliche Orientierung der Freiwilligen beeinflusst bzw. beeinflussen soll. Offenbleibt dabei die Frage nach dem Wie. Deshalb widmet sich die zweite Studie der Frage: „Wie ist das FSJ ausgestaltet, um die berufliche Orientierung der Freiwilligen zu unterstützen?“

Hierzu wurde der Forschungsgegenstand aus institutioneller Perspektive betrachtet, indem leitfadengestützte Expertinnen- bzw. Experteninterviews mit zwei hauptamtlichen pädagogischen Mitarbeitenden zweier verschiedener FSJ-Trägerorganisationen geführt wurden. Die nachfolgenden Zitate stammen von den beiden Experten Herr I1 und Herr I2. Zum Zeitpunkt des Interviews sind beide als hauptamtliche Bildungsreferenten bei verschiedenen Trägerorganisationen tätig. Das Interviewmaterial wurde in Anlehnung an die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) mithilfe eines deduktiv-induktiv erstellten Kategoriensystems ausgewertet.

Die zentralen Befunde lassen sich zu folgenden Thesen zusammenfassen:

1. Was das FSJ grundsätzlich bewirken soll, obliegt den Freiwilligen.
2. Berufliche Orientierung ist nicht explizit als Wirkung oder Ziel des FSJ festgelegt.
3. Berufliche Orientierung wird als eine mögliche Wirkung des FSJ beschrieben, jedoch nicht aufgrund festgelegter Regelungen oder Ziele, sondern bedingt durch die Freiwilligen und ihre Bedürfnisse.

Besonders deutlich lassen sich diese drei Thesen aus der folgenden Aussage von Herrn I2 ableiten:

„[W]ir haben es nicht als spezielles Einzelziel formuliert [...] erstmal ist es uns schon sehr wichtig aber auch letztendlich deshalb, weil es den Freiwilligen wichtig ist. [...] das FSJ oder die Freiwilligendienste sind ja auch kein Instrument der beruflichen Orientierung [...] in dem Sinne, sind zumindest nicht als solches angedacht, es wird aber von vielen Freiwilligen als solches GENUTZT [...] und weil es halt bei dem Freiwilligen so eine hohe Relevanz hat, hat es für uns auch eine große Relevanz“ (I2, Abs. 8, Abs. 16).

Deshalb ist berufliche Orientierung „auf jeden Fall relevant ABER es ist eben auch unterschiedlich relevant [...] man kann gar nicht so eindeutig sagen, ‚es ist ein wichtiges Thema für uns‘. Es KANN ein wichtiges Thema sein“ (I1, Abs. 12) – in Abhängigkeit eben von den Freiwilligen. Denn „was es dann GENAU bewirken soll, das darf schon auch jeder und jede Freiwillige für sich selber beantworten“ (I1, Abs. 4).

Anhand dieser Thesen kann die Frage „Wie ist das FSJ ausgestaltet, um eine berufliche Orientierung der Freiwilligen zu unterstützen?“ insofern beantwortet werden, als das FSJ nicht gezielt und explizit darauf ausgerichtet ist, berufliche Orientierung zu unterstützen, sondern stattdessen offen und an den Freiwilligen orientiert ausgestaltet ist, sodass sie sich beruflich orientieren können. An diesem Punkt lässt sich aus dem Interviewmaterial eine weitere These ableiten:

4. Trotz dieser Offenheit lassen sich (pädagogische) Angebote zur Unterstützung beruflicher Orientierung im FSJ ausmachen, die jedoch nicht konzeptionell verankert sind, sondern in Orientierung an den Bedürfnissen und Wünschen der Freiwilligen eingesetzt werden.

Ein zentraler Befund besteht somit darin, dass durch die Angebote des FSJ lediglich Räume bzw. Gelegenheiten eröffnet werden sollen, auf Basis derer sich die Freiwilligen eigeninitiativ beruflich orientieren können.

Für alle Angebote ergibt sich daraus, dass sie inhaltlich und methodisch direkt auf die Freiwilligen fokussiert sind. Das bedeutet einerseits, dass die Freiwilligen die Themen und Inhalte bestimmen oder sogar selbst als Person zum Thema gemacht werden. Andererseits

bedeutet das, dass die Angebote so offen gehalten werden, dass sie nicht konkret auf die berufliche Orientierung abzielen, sondern von den Freiwilligen zur beruflichen Orientierung genutzt werden können, sofern sie das möchten. Dabei werden einige Angebote auch nur dann eingesetzt, wenn sie von den Freiwilligen explizit gewünscht werden. Diese zentralen Aspekte der Freiwilligen-/Subjektorientierung spiegeln sich in allen Angeboten wider.

Wie in Tabelle 2 erkenntlich wird, werden die verschiedenen Angebote entsprechend ihren unterschiedlichen Kontexten (Einsatzstelle, Seminar und außerhalb dieser beiden Kontexte) differenziert. Angesichts ihrer inhaltlichen Überschneidungen werden die sogenannten „individuellen Gespräche“ mit verschiedenen Ansprechpersonen in den drei Kontexten gebündelt expliziert.

Tabelle 2: Maßnahmen und Strategien zur Unterstützung beruflicher Orientierung

Unterstützung beruflicher Orientierung unter Berücksichtigung der Bedürfnisse und Wünsche der Freiwilligen

In der Einsatzstelle	Mitarbeit	Mit Bezug auf den Einsatzstellenkontext
	Individuelle Gespräche	
	Hospitation, Einsatzstellenwechsel	
Im Seminar	Reflexionsangebote	
	Individuelle Gespräche	
	Berufswelt- und feldbezogene Angebote	
	Kompetenztrainings	
Außerhalb des Seminar- und Einsatzstellenkontextes	Individuelle Gespräche zwischen den Seminaren	
	Bewerbungsphase	

Im Einsatzstellenkontext

Beide Träger betonen: „[B]erufliche Orientierung findet ja auch vor Ort in den Einsatzstellen statt, im praktischen Tun“ (I2, Abs. 8; vgl. I1, Abs. 87f.), woraus sich das Angebot der **Mitarbeit** ergibt. Dies geschehe eben nicht durch bloßes Mitlaufen und Zuschauen, sondern durch das aktive Tun, das Mitarbeiten (vgl. I2, Abs. 52ff.), die Übernahme von Aufgaben und Verantwortung (vgl. I2, Abs. 106ff.) und insbesondere durch die Konfrontation mit schwierigen und herausfordernden Situationen, die die Arbeit in der Einsatzstelle mitbringt. Die Freiwilligen arbeiten also als Mitglied des Teams mit, sodass durch diese Partizipation in der Einsatzstelle über einen längeren Zeitraum die Arbeitswelt in ihrer Gänze abgebildet wird (vgl. I1, Abs. 88). Ein Träger bezeichnet dieses Mitarbeiten als „grundlegende Natur eines Freiwilligendienstes“ (I1, Abs. 88).

Ein weiteres Angebot, das beide Experten benennen, ist die **Hospitation** und der **Einsatzstellenwechsel**. Interessieren sich Freiwillige, die ein FSJ in einem Krankenhaus absolvieren, beispielsweise für den Arztberuf, so kann die Möglichkeit eröffnet werden, ein paar

Tage mit einem Arzt mitzugehen (Hospitation) (vgl. I1, Abs. 86; I2, Abs. 28). Bei starker Unzufriedenheit oder Problemen besteht laut beiden Experten auch die Möglichkeit eines Einsatzstellenwechsels, bei dem die Freiwilligen ein weiteres Berufsfeld kennenlernen können (vgl. I1, Abs. 86; I2, Abs. 28).

Im Seminarkontext

Im Seminarkontext beschreiben beide Interviewpartner die verschiedenen **Reflexionsangebote** als besonders relevant für die Unterstützung beruflicher Orientierung. Darunter fallen die sogenannten Reflexionsrunden. Sie sind zumeist so ausgestaltet, dass sich die Freiwilligen erst in Kleingruppen über verschiedene Themen austauschen und reflektieren (vgl. I2, Abs. 24) und anschließend nochmal im Plenum mit den Honorarkräften und hauptamtlichen Mitarbeitenden über die Gruppenergebnisse sprechen (vgl. I2, Abs. 58-62). Inhaltlich fokussieren sich die Reflexionsrunden dabei explizit auf die Freiwilligen im Einsatzstellen- und Arbeitskontext, d. h. die Arbeit und die Erlebnisse in der Einsatzstelle (vgl. I2, Abs. 114), das eigene Verhalten, die eigenen Fähigkeiten (vgl. I2, Abs. 46), die Entwicklung im und die Zeit nach dem FSJ (vgl. I2, Abs. 82). Dabei ergibt sich in den Reflexionsrunden seitens der Honorarkräfte und hauptamtlichen Mitarbeitenden und seitens der anderen Freiwilligen die Möglichkeit, Rück- und Nachfragen zu stellen, sodass die Fokussierung auf den einzelnen Freiwilligen noch intensiver werden kann (vgl. I2, Abs. 58).

Weitere Reflexionsangebote, die Raum zur beruflichen Orientierung eröffnen, sind verschiedene Standortbestimmungs- und Kooperationsübungen, bei denen die Reflexion auf Basis praktischer Erfahrungen stattfindet. Als Beispiele benennen die Experten hier verschiedene Spiele wie den Brückenbau oder Balltransport und Ausflüge wie einen Besuch im Kletterwald (vgl. I1, Abs. 68-74; I2, Abs. 98ff.).

Unter den **berufswelt- und -feldbezogenen Angeboten** werden verschiedene Angebote im Rahmen der Seminare zusammengefasst, durch welche die Freiwilligen Einblicke in die Berufs- und Arbeitswelt und verschiedene Berufsfelder erhalten. Darunter fallen das Kennenlernen konkreter Berufe, beispielsweise in Form von selbstgestalteten Jobmessen, die Berufsberatung in Kooperation mit der Agentur für Arbeit, die Kooperation mit Fremdreferentinnen und -referenten, die über ihren eigenen Beruf referieren und die Besichtigung verschiedener Einrichtungen. Diese berufswelt- und -feldbezogenen Angebote werden dabei jedoch nicht standardmäßig im Seminar eingesetzt, sondern lediglich bei Wunsch und Bedarf der Freiwilligen (vgl. I2, Abs. 24ff., 46, 96; I1, Abs. 64ff.).

Ähnlich gestaltet es sich mit den **Kompetenztrainings**, wozu das Bewerbungstraining und das Training für soziale Kompetenzen gehören. Auch diese sind keine fest integrierten Angebote zur beruflichen Orientierung, sondern werden vielmehr dann eingesetzt, wenn sie von den Freiwilligen benötigt oder gewünscht werden (vgl. I2, Abs. 24ff., 50; I1, Abs. 56).

Außerhalb des Seminar- und Einsatzstellenkontextes

Auch außerhalb der beiden Kontexte sehen die Experten Möglichkeiten zur beruflichen Orientierung. Laut Herrn I2 sei die **Bewerbungsphase** die erste Unterstützung beruflicher Orientierung vor Beginn des FSJ. Bereits beim Bewerbungsgespräch würde mit den Freiwilligen besprochen, welche beruflichen Interessen und Wünsche sie verfolgen, um auf dieser Basis eine entsprechende Einsatzstelle zu finden. Diese stellt dann wiederum die Grundlage für die bereits beschriebenen Angebote beruflicher Orientierung dar (vgl. I2, Abs. 14).

Individuelle Gespräche im Seminar, in der Einsatzstelle und außerhalb beider Kontexte

Im Seminar, in der Einsatzstelle und auch außerhalb beider Kontexte verorten beide Träger verschiedene **individuelle Gespräche** mit unterschiedlichen Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartnern, welche die berufliche Orientierung unterstützen können. Für alle Gesprächsformen ist kennzeichnend, dass es sich zumeist um Einzelgespräche mit dem/der Freiwilligen handelt, wodurch er/sie individuell betrachtet und beraten werden kann. Thematisch fokussieren sich die Gespräche in der Regel auf den/die Freiwillige/n im Kontext der Einsatzstelle und der Arbeit. Diese Gesprächsformen können eher formeller Art sein (und damit fester Bestandteil des FSJ) oder eher informeller Natur (und abhängig von der jeweiligen Bedürfnislage und Eigeninitiative der Freiwilligen):

Eine formelle Gesprächsform ist das sogenannte Einsatzstellengespräch, ein Dreiergespräch zwischen hauptamtlicher bzw. hauptamtlichem pädagogischen Mitarbeitenden, praktischer Anleitung und dem/der Freiwilligen. In diesem Gespräch steht der selbst- und fremdreflexive Austausch über den/die Freiwillige/-n im Kontext verschiedener arbeits- und einsatzstellenbezogener Aspekte (Stärken, Entwicklungspotenziale, Verhalten) im Fokus: Der/Die Freiwillige legt die eigene persönliche Wahrnehmung, Wünsche und Ziele dar, die Anleitung stellt dem ihr eigenes Bild von dem/der Freiwilligen gegenüber und gibt eine Rückmeldung (vgl. I1, Abs. 42; I2, Abs. 66).

Ein weiteres formelles Gespräch im Seminar ist das Einzelgespräch zwischen dem bzw. der Freiwilligen und einem bzw. einer hauptamtlichen pädagogischen Mitarbeitenden. Auch dieses Gespräch dient der Selbstreflexion des/der Freiwilligen im Kontext der Einsatzstelle, wobei immer auch berufliche Ziele und Ideen der Freiwilligen im Anschluss an das FSJ besprochen werden (vgl. I1, Abs. 58).

Über diese beiden eher formellen individuellen Gespräche hinaus haben die Freiwilligen auch immer die Möglichkeit, einen informellen (Erfahrungs-)Austausch mit den Honorarkräften und hauptamtlichen Mitarbeitenden im Seminarkontext oder ein individuelles Gespräch mit dem Einsatzstellenpersonal zu initiieren. Als „Fachleute“ (I2, Abs. 28) können die Mitarbeitenden den Freiwilligen einerseits Rückmeldung zu ihrem Verhalten in der Einsatzstelle (vgl. I1, Abs. 30, Abs. 46), andererseits Antworten auf ihre berufs- und arbeitsbezogenen Fragen geben (vgl. I2, Abs. 28ff.).

Den Austausch mit Honorarkräften und Hauptamtlichen beschreibt ein Experte wie folgt:

„[Es gibt] Teamer oder eben Hauptamtliche, die sich in vielen Bereichen auskennen, ja und dann kommen halt auch einige [Freiwillige] und sagen ‚hier du hast doch hier soziale Arbeit studiert, wo hast du das gemacht? Das interessiert mich auch [...] was muss ich da als Praktikum vorher machen?‘ [...] solche Sachen, das sind schon auch Sachen, die WIR dann WISSEN, ne aus eigenen Biografien oder eben ja irgendwo gelernt“ (I2, Abs. 96).

Zudem bestünde bei Bedarf seitens der Freiwilligen auch die Möglichkeit für **individuelle Gespräche zwischen den Seminaren** mit den hauptamtlichen Mitarbeitenden (vgl. I1, Abs. 46, 56; I2, Abs. 62).

Zusammenfassend kann die Frage nach der Ausgestaltung des FSJ zur Unterstützung beruflicher Orientierung wie folgt beantwortet werden:

Die interviewten Personen verweisen auf eine deutliche Freiwilligen-/Subjektorientierung, sodass berufliche Orientierung zwar als wichtig erachtet wird, jedoch nur dann und nur so, wie die Freiwilligen sie für sich selbst als wichtig erachten. Durch das Interviewmaterial wird insgesamt deutlich, dass die pädagogischen Angebote eine Annäherung zwischen den individuellen Interessen, dem Wissen und Können der Freiwilligen und den Gegebenheiten der realen Arbeitswelt, die sie im Rahmen ihres Praxiseinsatzes kennenlernen, ermöglichen können. Dabei sind der Einsatz und die Durchführung der Angebote subjektorientiert, indem die Freiwilligen selbst bestimmen, ob sie diese (auch) zur beruflichen Orientierung nutzen.

7 Fazit: Träger des FSJ als Akteure der beruflichen Orientierung – zwischen Subjekt- und Berufsbezug

Auf der Basis der zwei vorgestellten Studien lässt sich folgendes Fazit ziehen: Berufliche Orientierung zählt auch aus Perspektive der Trägerorganisationen zu den derzeitigen Hauptmotivationen der Teilnehmenden. Die Expertinnen und Experten erachten berufliche Orientierung zudem als ein relevantes Trägerziel, auch wenn dies nicht gesetzlich und in der Regel auch nicht konzeptionell bei den Trägerorganisationen verankert ist. Dennoch sollen Freiwillige die Angebote im FSJ für ihre berufliche Orientierung nutzen können.

Es lässt sich die These schlussfolgern, dass die Gründe, warum berufliche Orientierung im FSJ als relevantes Ziel eingeschätzt wird, maßgeblich vom jeweils vorherrschenden Bildungsverständnis abhängig ist (vgl. hierzu auch KRUSE 2020). Träger, die ein eher berufsbezogenes Bildungsverständnis verfolgen, erachten das Ziel der beruflichen Orientierung deshalb als relevant, weil der Ausbildungs- und Arbeitsmarkt danach verlangt. Die Unterstützung von beruflicher Orientierung soll in diesem Fall vor allem dem Ziel von *employability* dienen. Träger mit einem eher subjektorientierten Bildungsverständnis bewerten die berufliche Orientierung hingegen immer nur dann als bedeutend, sofern die Freiwilligen dies als Wunsch äußern. Die jeweiligen Bedürfnisse der Freiwilligen stehen hier im Mittelpunkt der pädagogischen Bemühungen, weniger ein von außen wahrgenommener Bedarf des Ausbildungs- und Arbeitsmarktes.

Sofern das traditionelle Verständnis des FSJ als subjektorientierte Jugendbildung (weiterhin) handlungsleitende Funktion übernimmt bzw. übernehmen soll, so ist berufliche Orientierung als ein Ziel unter anderen zu verstehen, welches die Teilnehmenden selbstbestimmt verfolgen können (sollen). Es existieren erwähnenswerte Praxisansätze, die es ermöglichen, dass Teilnehmende mit vorrangig berufsorientierenden oder auch berufsqualifizierenden Absichten während ihres FSJ professionell begleitet werden können. So ist beispielsweise das im Jahr 2018 eingeführte Projekt „FSJ-go!“ zu nennen, das gefördert ist durch den Kinder- und Jugendförderplan Nordrhein-Westfalen. Dieses erlaubt Teilnehmenden bei einem ansonsten regulären FSJ auf die zusätzliche Unterstützung durch spezifisch geschulte pädagogische Kräfte zurückgreifen zu können.

Literatur

- AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG: Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung. Bielefeld 2018
- BEHRENS, Melanie; GANSS, Petra; SCHMIDT-KODDENBERG, Angelika: Berufsorientierung in einer postmodernen, diversitätsgeprägten Gesellschaft. Ein Beitrag zu einer differenzierten Sicht auf Berufsorientierungsprozesse und berufswahlunterstützende Maßnahmen. In: BRÜGGEMANN, Tim; DRIESEL-LANGE, Katja; WEYER, Christian (Hrsg.): Instrumente der Berufsorientierung. Pädagogische Praxis im wissenschaftlichen Diskurs. Münster 2017, S. 21–38
- BONUS, Stefanie; VOGT, Stefanie: Nonformale Bildung in Freiwilligendiensten. Ergebnisse aus Praxisentwicklung und Praxisforschung in kritisch-emanzipatorischer Perspektive. Baden-Baden 2018
- BUNDESAMT FÜR FAMILIE UND ZIVILGESELLSCHAFTLICHE AUFGABEN (BAFzA) (Hrsg.): Teilnehmendenzahlen im Freiwilligen Sozialen Jahr ab 2016/2017 bis 2018/2019, unveröffentlicht
- BUNDESARBEITSKREIS FREIWILLIGES SOZIALES JAHR (BAK FSJ) (Hrsg.): Warum Sie ein FSJ machen sollten. Berlin 2020. URL: <https://pro-fsj.de/de/warum-sie-ein-fsj-machen-sollten> (Zugriff: 27.02.2020)
- BUNDESFREIWILLIGENDIENST (BFD) (Hrsg.): Taschengeld, Vergütung, sonstige Leistungen im FSJ. Lüdinghausen 2020. URL: <https://www.bundes-freiwilligendienst.de/verdienst-gehalt-taschengeld-entgelt.html> (Zugriff: 27.02.2020)
- BUSSHOFF, Ludger: Berufswahl. Theorien und ihre Bedeutung für die Praxis der Berufsberatung. 2. neubearb. Aufl. Stuttgart 1989
- BUTZ, Bert; DEEKEN, Sven: Subjektbezogene Berufsorientierung – Individueller Lernprozess und kooperative Aufgabe. In: Pötter, Nicole (Hrsg.): Schulsozialarbeit am Übergang Schule – Beruf. Wiesbaden 2014

- DEEKEN, Sven; BUTZ, Bert: Berufsorientierung. Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung. Bonn 2010. URL: https://www.ueberaus.de/wws/bin/21988766-22751134-1-expertise_berufsorientierung_web.pdf (Zugriff: 27.02.2020)
- DUDEN ONLINE: Orientieren. URL: <https://www.duden.de/rechtschreibung/orientieren> (Zugriff: 27.02.2020)
- EBERHARD, Angela: Das freiwillige soziale Jahr. Bedeutung für Biografie und Bürgergesellschaft. Augsburg 2002
- ENGELS, Dietrich; LEUCHT, Martina; MACHALOWSKI, Gerhard: Evaluation des freiwilligen sozialen Jahres und des freiwilligen ökologischen Jahres. Abschlussbericht des Instituts für Sozialforschung und Gesellschaftspolitik e. V. Wiesbaden 2008. URL: <https://www.bmfsfj.de/blob/96724/94644bad0c1597d6a1c7064b2073c84a/evaluierungsbericht-freiwilligendienste-data.pdf> (Zugriff: 27.02.2020)
- HUTH, Susanne; ARAM, Elisabeth; WAGNER, Susanne; ENGELS, Dietrich; MAUR, Christine: Abschlussbericht der gemeinsamen Evaluation des Gesetzes über den Bundesfreiwilligendienst (BFDG) und des Gesetzes zur Förderung von Jugendfreiwilligendiensten (JFDG). Frankfurt am Main, Offenbach, Köln 2015. URL: <https://www.bmfsfj.de/blob/93202/de7b1c8ea1a882cf01107cb56bab4aa9/abschlussbericht-gesetz-ueber-den-bundesfreiwilligendienst-und-jugendfreiwilligendienst-data.pdf> (Zugriff: 27.02.2020)
- JAKOB, Gisela: Ein Blick zurück in die Geschichte der Freiwilligendienste. In: BBE-Newsletter (2014) 6, S. 1–9
- KRUSE, Caroline: Beratung als pädagogische Herausforderung für pädagogische Fachkräfte in der Außerschulischen Jugendbildung. Eine Analyse am Beispiel des Freiwilligen Sozialen Jahres. Unv. Diss. Westfälische Wilhelms-Universität Münster 2020
- KRUSE, Caroline: „Bildung, das ist unser Auftrag!“ – Beratung im Freiwilligen Sozialen Jahr im Spannungsfeld zwischen außerschulischen Bildungszielen und psychosozialen Problemlagen. In: Dörner, Olaf; ILLER, Carola; SCHÜSSLER, Ingeborg; MAIER-GUTHEIL, Cornelia; SCHIERSMANN, Christiane (Hrsg.): Beratung im Kontext des Lebenslangen Lernens. Opladen, Berlin, Toronto 2019, S. 195–205
- KUCKARTZ, Udo: Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 3. überarb. Aufl. Weinheim, Basel 2016
- MAHL, Franciska; SCHLIMBACH, Tabea; REISSIG, Birgit: „Ich muss mich noch informieren (lassen).“ Berufsorientierungsprozesse im Zusammenspiel von individuellem Handeln und institutioneller Unterstützung. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online (2014) 27, S. 1–19. URL: http://www.bwpat.de/ausgabe27/mahl_etal_bwpat27.pdf (Zugriff: 27.02.2020)
- MAYRING, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 12. überarbeitete Aufl. Weinheim, Basel 2015
- MEUSER, Michael; NAGEL, Ulrike: Experteninterviews – wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In: FRIEBERTSHÄUSER, Barbara; LANGER, Antje;

- PRENGEL, Annedore (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 4. Aufl. Weinheim, Basel 2013, S. 457–471
- MEUSER, Michael; NAGEL, Ulrike: ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: BOGNER, Alexander; LITTIG, Beate; MENZ, Wolfgang (Hrsg.): Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. 2. Aufl. Wiesbaden 2005, S. 71–94
- MEUSER, Michael; NAGEL, Ulrike: ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: GARZ, Detlef; KRAIMER, Klaus (Hrsg.): Qualitativ-empirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen. Opladen 1991, S. 441–471
- PORATH, Jane: Beförderung der Berufsorientierung von Jugendlichen im beruflichen Übergangssystem auf der Folie eines konstruktivistisch-kognitionstheoretischen Lernverständnisses. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online (2014) 27, S. 1–26. URL: http://www.bwpat.de/ausgabe27/porath_bwpat27.pdf (Zugriff: 27.02.2020)
- PORATH, Jane: Beförderung von Arbeits- und Berufsorientierung bei Schüler(inne)n der Berufsfachschule durch den Einsatz von Lernaufgaben. Eine konstruktiv-evaluative Studie. München, Mering 2013
- RAHRBACH, Andrea; Wüstendörfer, Werner; ARNOLD, Thomas: Untersuchungen zum Freiwilligen Sozialen Jahr. Schriftenreihe des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Stuttgart, Berlin, Köln 1998
- RAUSCHENBACH, Thomas: Bildung in Jugendfreiwilligendiensten. In: BIBISIDIS, Thomas; EICHORN, Jaana; KLEIN, Ansgar; PERABO, Christa; RINDT, Susanne (Hrsg.): Zivil – Gesellschaft – Staat. Freiwilligendienste zwischen staatlicher Steuerung und zivilgesellschaftlicher Gestaltung. Wiesbaden 2015, S. 209–223
- RIERING, Lea: „Jetzt hab‘ ich das ein Jahr gemacht, und jetzt?!“ – Berufliche Orientierung im Freiwilligen Sozialen Jahr aus Sicht der Träger. Univ. Abschlussarbeit. Westfälische Wilhelms-Universität Münster 2019
- SCHERR, Albert: Der Bildungsauftrag der Jugendarbeit. Aufgaben und Selbstverständnis im Spannungsfeld von sozialpolitischer Indienstnahme und aktueller Bildungsdebatte. In: MÜNCHEMEIER, Richard; OTTO, Hans-Uwe; RABE-KLEBERG, Ursula (Hrsg.): Bildung und Lebenskompetenz. Kinder und Jugendhilfe vor neuen Aufgaben. Im Auftrag des Bundesjugendkuratoriums. Opladen 2002, S. 93–106
- SCHUDY, Jörg: Berufsorientierung als schulstufen- und fächerübergreifende Aufgabe. In: SCHUDY, Jörg (Hrsg.): Berufsorientierung in der Schule. Grundlagen und Praxisbeispiele. Bad Heilbrunn 2002, S. 9–16

► Selbstwirksamkeit von Lehrpersonen in der inklusiven Berufsorientierung als Qualifizierungsschlüssel

Die Berufsorientierung von Jugendlichen mit und ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf in der Inklusion ist eine aktuelle Aufgabe aller Schulen. Erforderlich ist das Lehrpersonenengagement im Aufgabenbereich; im Wesentlichen beeinflusst durch ihre berufsorientierungsbezogene Selbstwirksamkeit. In der Forschung zur inklusiven Berufsorientierung bleibt sie bislang weitestgehend unberücksichtigt. Die vorliegende Studie hinterfragt die berufsorientierungsbezogene Selbstwirksamkeit in der Inklusion von Lehrpersonen mit unterschiedlichem Status: Personen im Schuldienst und Lehramtsstudierende. Neben der differenzierten Einschätzung nach Schüler/-innengruppen stehen der Vergleich der Statusgruppen und die Analyse von Einflussfaktoren auf die berufsorientierungsbezogene Selbstwirksamkeit im Fokus.

1 „Ich kann inklusive Berufsorientierung“ – Relevanz selbstwirksamer Lehrpersonen

Was passiert, wenn die, auf die es in der inklusiven Berufsorientierung ankommt, kein Vertrauen in ihre Kompetenzen haben? Als Teil der motivationalen Orientierung beeinflusst die Selbstwirksamkeit die Ausdauer und die investierte Anstrengung im Kontext von Herausforderungen. Die inklusive Berufsorientierung ist gegenwärtig als eine solche zu werten. Der Schlüssel zu einer erfolgreichen Implementierung inklusiver Berufsorientierung ist demnach eine hohe bereichsspezifische Lehrpersonen-Selbstwirksamkeit. Dieser theoretischen Forderung stehen die Erkenntnisse aus der Praxis gegenüber, wie die in diesem Beitrag präsentierten Studienergebnisse aufzeigen. Der Beitrag zeigt anhand einer explorativen Befragung von Lehramtsstudierenden und Lehrpersonen in der Praxis in Nordrhein-Westfalen (NRW) (N=531) auf, dass insgesamt eine niedrig ausgeprägte berufsorientierungsbezogene Selbstwirksamkeit in der Inklusion angegeben wird. Die erhobene geringe Selbstwirksamkeit bedingt Unsicherheiten im Handeln der Lehrpersonen und erhöht die Gefahr der Verantwortungsdiffusion in den Kollegien. Dies kann eine unzureichende Vorbereitung der

Schülerschaft auf den Übergang zur Folge haben. Deutlich wird ein dringender Bedarf innovativer Ansätze zur Förderung der Selbstwirksamkeit in der Inklusion, um die professionsübergreifende Begleitung aller Jugendlichen im Transitionsprozess sicherzustellen.

Der Beitrag fokussiert ausgehend von einem Überblick über die inklusive Berufsorientierung die Zielgruppe der Lehrpersonen. Thematisiert werden ihre zentrale Stellung sowie die sich daraus ableitende Bedeutsamkeit ihrer professionellen Handlungskompetenz in der inklusiven Berufsorientierung. In den Blick genommen wird dabei die Facette der motivationalen Orientierung, d. h. der Selbstwirksamkeit. Den Schwerpunkt des Artikels bilden die Ergebnisse der Studie, in der es neben den zentralen Erkenntnissen zur Ausprägung der berufsorientierungsbezogenen Selbstwirksamkeit um relevante Einflussfaktoren auf diese geht.

2 Inklusive Berufsorientierung

Im engeren Sinn stellt die Berufsorientierung als Vorbereitung der Jugendlichen auf die Transition in die nachschulische Lebens- und Arbeitswelt keine neue Aufgabe dar. Zwei schulstrukturelle Entwicklungen nehmen jedoch gegenwärtig Einfluss auf das Feld. Die zunehmende Präsenz der Berufsorientierung in bildungspolitischen und schulpraktischen Diskursen führt zu veränderten Rahmenvorgaben und länderspezifischen Programmen, die die Verbindlichkeit der Berufsorientierung im Schulalltag erhöhen (vgl. LIPPEGAUS-GRÜNAU/MAHL/STOLZ 2010). Bislang variieren die Angebote hinsichtlich ihres Umfangs und ihrer Intensität. Einer zumeist randständigen Berufsorientierung an Gymnasien steht die Berufsorientierung als „didaktische Kernaufgabe“ (HOFSSÄSS 2007, S. 318) an Förderschulen gegenüber. Im Sinne eines Paradigmenwechsels besteht zunehmend Konsens über die Relevanz einer schulabschluss- und schulformunabhängigen Berufsorientierung für alle Schüler/-innen. Es gilt der Grundsatz: „Eine fundierte berufliche Orientierung ist Voraussetzung für eine gelingende Berufswahl, die wiederum einen wesentlichen Einflussfaktor für eine erfolgreiche Einmündung in die berufliche Ausbildung darstellt“ (BENNER/JOHN 2011, S. 1).

Die zweite schulstrukturell relevante Entwicklung ist der Ausbau eines inklusiven Schulsystems in der Sekundarstufe (vgl. MSB NRW 2019, S. 34ff.). Neben den Anforderungen an die Rahmenbedingungen und die fächerspezifischen Konzepte werden auch für den Bereich der Übergangsvorbereitung neue Ansätze gefordert (vgl. KOCH 2015). Gleichzeitig wird durch die steigende Heterogenität das Argument der schulformspezifischen Schülerbedarfe in der Berufsorientierung eliminiert. Vielmehr sind die Bedürfnisse aller Schüler/-innen sowohl bei der Angebotsausgestaltung als auch der Planung der sich ausdifferenzierenden Anschlusslösungen zu berücksichtigen und lernortunabhängig zu sichern (vgl. NENTWIG 2018, S. 55).

Mit der Verbindung der Anforderungen einer neuen, verbindlichen Berufsorientierung und der Gestaltung eines inklusiven Schulsystems wird die inklusive Berufsorientierung folglich zur „doppelten Herausforderung“. Das Inklusive an der Berufsorientierung wird hierbei

verstanden als Angebot, dass den Bedarfen aller Schüler/-innen ohne und mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf in der Übergangsvorbereitung und -begleitung gerecht wird. Es geht explizit nicht um den rein quantitativen Ausbau der Angebote, sondern um ein ganzheitliches Berufsorientierungskonzept mit Anbindung an alle Jahrgänge und Fächer (ebd.). Über die grundsätzliche Forderung der an den individuellen Bedürfnissen ausgerichteten Berufsorientierung für alle Jugendlichen, zielt die inklusive Berufsorientierung auf die Berücksichtigung der behinderungsspezifischen Unterstützungsbedarfe und Anschlussoptionen ab, die unabhängig vom Beschulungsort sicherzustellen sind. Ziel der inklusiven Berufsorientierung ist das Schaffen eines inklusiven Übergangs. Dieser orientiert sich an den individuellen Möglichkeiten und Wünschen der Schüler/-innen und ist *nicht* automatisch gleichzusetzen mit einer inklusiven Anschlusslösung im Sinne einer Beschäftigung auf dem ersten Arbeitsmarkt bzw. der Einmündung in gemeinsame Angebote für Personen mit und ohne Unterstützungsbedarfe (vgl. KOCH/TEXTOR 2015, S. 106).

3 Professionelle Handlungskompetenz von Lehrpersonen in der inklusiven Berufsorientierung

Die Ausgestaltung der inklusiven Berufsorientierung liegt in den Händen der Lehrpersonen. Das relativ junge Aufgabenfeld erweitert die Kompetenzanforderungen und bedarf der Ausbildung einer bereichsspezifischen professionellen Handlungskompetenz.

3.1 Lehrpersonen als zentrale Akteurinnen und Akteure der inklusiven Berufsorientierung

„Die Planung und Realisierung eines schul- und standortbezogenen Curriculums der Beruflichen Orientierung ist eine Aufgabe aller Lehrerinnen und Lehrer“ (MSB NRW 2019, Abs. 7.1). In Abgrenzung zum klassischen Fächerkanon der Schulen ist die Berufsorientierung somit eine kollegiumsweite Querschnittsaufgabe in gemeinsamer Verantwortung. Die Praxis der Berufsorientierung ist infolge der fehlenden fachspezifischen Verankerung und lehrplanbezogenen Vorgaben „unverbindlich“ und heterogen in ihrer Qualität und Quantität. Funktionsstellen, die in einigen Bundesländern an den Schulen verankert sind (beispielsweise Studien- und Berufswahlkoordinatoren [StuBO] in NRW), lösen diese Herausforderung nicht. Ihnen obliegt vorrangig die Organisation und Koordination. Für die Ausgestaltung und Umsetzung der Berufsorientierungsangebote in den Lerngruppen sind die einzelnen Lehrpersonen weiterhin verantwortlich. Sie sind die „Macher“ (DREER/DRIESEL-LANGE/SCHINDLER 2011, S. 7) der Berufsorientierung, da sie entscheiden, „ob in diesem Bereich überhaupt gearbeitet wird bzw. welche Inhalte auf welche Weise vermittelt werden“ (DÜGGELI 2009, S. 50). Die Folgen für die Berufsorientierungspraxis werden in der Literatur mit Schlagwörtern wie „Einzelkämpferphänomen“ (DRIESEL-LANGE u. a. 2011, S. 318) und „Verantwortungsdiffusion“ (DIMBATH 2007, S. 176) umschrieben. Sie verweisen auf die

verbreitete mangelnde Bereitschaft zum Engagement der Lehrpersonen in diesem „zusätzlichen“ Aufgabenfeld, dass zudem meist fachfremd unterrichtet wird (vgl. BUTZ/WUST 2007, S. 11).

Argumentiert wird vonseiten der Lehrpersonen neben der fehlenden wahrgenommenen Zuständigkeit mit ihrem angenommenen geringen Einfluss auf die Orientierung der Schülerschaft. Praxis und Forschung diskutieren diese Rolle der Lehrpersonen bis heute kritisch und stützen grundsätzlich den stärkeren Einfluss der Eltern (vgl. BÜHRMANN/WIETHOFF 2013). Entscheidender ist jedoch das Ausmaß der erfahrenen Begleitung:

„Je nachdem auf welche soziale und emotionale Unterstützung Kinder und Jugendliche in ihrem persönlichen Umfeld zurückgreifen können, sind sie bei der Bewältigung dieses Übergangs [...] mehr oder weniger dringlich auf die Begleitung durch die Schule angewiesen“ (LEHMKUHL/SCHÖLER 2009, S. 38).

Wenngleich dieses nicht zwangsläufig mit dem besuchten Bildungsgang zusammenhängt, kumulieren die Bedarfe bei Jugendlichen mit Benachteiligungen und Unterstützungsbedarfen. Durch mögliche Herausforderungen im sozialen Umfeld infolge mangelnder Rollenvorbilder und/oder fehlender Begleitung wird der Übergang zum unübersichtlichen Labyrinth. Es öffnet sich die Schere zwischen einer vermeintlichen Wahlfreiheit und einer steigenden Anzahl an Anschlusslösungen, denen zugleich real eingeschränkte Auswahloptionen durch stetig wachsende Anforderungen gegenüberstehen (vgl. REISSIG/GAUPP/LEX 2008). Alle Jugendlichen und ihre Eltern benötigen daher Begleitung an dieser Schwelle; insbesondere jene mit erhöhten Unterstützungsbedarfen. Grundsätzlich gilt dabei eine professionsübergreifende Verantwortung der Lehrpersonen für alle Jugendlichen in der inklusiven Berufsorientierung (vgl. FRANZ 2014, S. 5f.). Vor allem für Regelschullehrpersonen wachsen die Anforderungen, um den erweiterten Bedarfen der veränderten Schülerschaft zu begegnen und ihre Schlüsselrolle auszufüllen. Daraus resultiert die Forderung der professionellen Handlungskompetenz von Lehrpersonen in der inklusiven Berufsorientierung.

3.2 Lehrpersonen-Selbstwirksamkeit in der inklusiven Berufsorientierung als Teilfacette der professionellen Handlungskompetenz

Die professionelle Handlungskompetenz von Lehrpersonen in der inklusiven Berufsorientierung bildet die Basis der gelungenen Transitionsvorbereitung aller Jugendlichen. Fokussiert wird dabei sowohl in der Praxis (Fortbildungen etc.) als auch in der Forschung überwiegend das Professionswissen als kognitive Komponente der Handlungskompetenz (vgl. DREER 2013). Der Erkenntnisstand ist dabei ausschließlich auf die allgemeine Berufsorientierung begrenzt (vgl. BRÜGGEMANN/RAHN 2019; FAMULLA u. a. 2008). Die inklusive Berufsorientierung unter Einbezug der Bedarfe von Jugendlichen mit und ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf in Regelschulen findet bislang selten Berücksichtigung. Die vorliegende Forschung zur Rolle der Lehrpersonen in der inklusiven Berufsorientierung zeigt jedoch,

dass die größten „Stolpersteine“ in der Praxis in der motivationalen Orientierung der Akteur/-innen liegen (vgl. KOCH 2015; NENTWIG 2018).

Aus den skizzierten Hindernissen der Zuständigkeitsdebatte und der Annahme des fehlenden Einflusses als Lehrperson ist übergeordnet die Relevanz einer hohen Selbstwirksamkeit als entscheidender Motivationsfaktor abzuleiten. Verstanden wird die Lehrpersonen-Selbstwirksamkeit als „teachers’ belief in her or his ability to organize and execute the courses of action required to successfully accomplish a specific teaching task in a particular context“ (TSCHANNEN-MORAN/WOOLFOLK HOY/HOY 1998, S. 233). Als nicht kognitive Komponente der professionellen Handlungskompetenz steht bei der Lehrpersonen-Selbstwirksamkeit die subjektive Kompetenzeinschätzung im Fokus. Konsens besteht bezüglich ihrer Bedeutung für die motivationale und volitionale Phase der Handlungssteuerung, da sie unabhängig von der realen Kompetenz der Lehrpersonen ihre Zielsetzungen, Anstrengung und Ausdauer im Kontext von Herausforderungen steuert (vgl. SCHWARZER/JERUSALEM 2002). Mit ihrer in der Forschung übereinstimmend nachgewiesenen positiven Auswirkung auf den Umgang mit schulischen Innovationen (vgl. EDELSTEIN 2002), der Arbeit mit herausfordernden Jugendlichen (vgl. SKAALVIK/SKAALVIK 2007), einer stärkeren Verantwortungsübernahme, einer Offenheit gegenüber der Inklusion (vgl. LOREMAN/FORLIN/SHARMA 2007) sowie der aktiven Einarbeitung in fachfremde Aufgaben (vgl. ROSS u. a. 1999) kumulieren förderliche Aspekte, die auch für die inklusive Berufsorientierung zentral sind. Zugleich verweisen Forschungsergebnisse auf Unsicherheiten der Lehrpersonen im Handeln bei gering ausgeprägter Selbstwirksamkeit (vgl. EDELSTEIN 2002). Weitere für das Aufgabenfeld relevante Erkenntnisse zur Lehrpersonen-Selbstwirksamkeit verweisen auf Unterschiede nach Klassenstufen. Die für die Berufsorientierung fokussierten Lehrpersonen in der Sekundarstufe weisen im Unterschied zur Primarstufe konsensual eine niedrigere Selbstwirksamkeit auf (vgl. BAUER/KEMNA 2009). Zudem lassen sich lehramtsbezogene Differenzen in der Sekundarstufe finden, die zugunsten der Selbstwirksamkeit von Förder-, Haupt- und Gesamtschullehrpersonen im Vergleich zu Gymnasiallehrpersonen ausfallen (vgl. BAUER/KEMNA 2009; KIEL/WEISS 2016).

Zu beachten ist in der Gesamtbetrachtung der Ergebnisse die Bereichsspezifität der Lehrpersonen-Selbstwirksamkeit, die unterschiedliche Ausprägungen nach Fach und Aufgabengebiet bedingt: „Teachers’ sense of instructional efficacy is not necessarily uniform across different subjects“ (BANDURA 1997, S. 243). Es ist daher erforderlich, die bislang überwiegend in anderen Kontexten generierten Ergebnisse auf das spezifische Aufgabenfeld der inklusiven Berufsorientierung zu beziehen. Diesbezüglich ist ein Forschungsdesiderat zu konstatieren. Verwiesen wird in der Theorie lediglich auf die Relevanz der vertieften Erforschung der berufsorientierungsbezogenen Selbstwirksamkeit. Zur allgemeinen Berufsorientierung als thematisch eng verwandtem Themenfeld liegen bislang keine Erkenntnisse vor (vgl. DREER 2013, S. 78). Für die inklusive Berufsorientierung ist eine Studie der Autorin zu nennen, die erstmals die Selbstwirksamkeit von Lehrpersonen an Förderschulen und inklusiven Schulen der Sekundarstufe I erfasst (vgl. NENTWIG 2018). Die Ergebnisse zeigen generell, dass die be-

reichsspezifische Selbstwirksamkeit in Bezug auf die Schülerschaft mit und ohne Unterstützungsbedarfe unterschiedlich ausgeprägt ist und Unsicherheiten im Aufgabenfeld bestehen. Eine weitere Ergebnisdarstellung erfolgt im Rahmen der durchgeführten Studie in Kapitel 4, die auf die Daten Bezug nimmt.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die Lehrpersonen-Selbstwirksamkeit als affektiv-motivationale Facette der professionellen Handlungskompetenz die Grundlage der inklusiven Berufsorientierung bildet. Auch wenn grundsätzlich von einer gleichwertigen Gewichtung des Wissens und der affektiv-motivationalen Kompetenzen ausgegangen wird, können Letztere für die inklusive Berufsorientierung als bedeutsamer angesehen werden (ebd., S. 101). Kurz gesagt: Das umfangreichste Fachwissen aktiviert die Lehrperson nicht, wenn die Einsicht in die Relevanz ihrer Person für das Aufgabenfeld fehlt und sie kein Vertrauen in ihre Kompetenzen hat.

Die bisherigen Ausführungen verdeutlichen, dass nur wenig zur berufsorientierungsbezogenen Selbstwirksamkeit in der Inklusion bekannt ist. Gleichzeitig steigt die Forderung nach adäquaten Fortbildungsangeboten in der Praxis, um Lehrpersonen für dieses Aufgabenfeld zu qualifizieren. Diese setzen vorrangig im Kontext der Fachwissensvermittlung an und gehen von einer inhärenten Motivationssteigerung aus, was einer verkürzten, unzureichenden Förderung der professionellen Handlungskompetenz entspricht. Alle Angebote setzen zudem erst bei Lehrpersonen im Schuldienst an. Verschiedene Autorinnen und Autoren sprechen sich übereinstimmend für die Integration der Thematik in alle Phasen der Lehrerbildung aus (vgl. ARNDT 2013; WENSIERSKI/SCHÜTZLER/SCHÜTT 2005). Für die allgemeine Lehrpersonen-Selbstwirksamkeit ist u. a. eine Steigerung mit Dauer des Studiums nachgewiesen (vgl. COLADARCI/BRETON 1997). Bislang ist die Berufsorientierung in der ersten Phase der Lehrerbildung jedoch nur randständig und lehramtsspezifisch integriert. Als Querschnittsaufgabe findet sie selten Eingang in die Einzelfächer, und in den übergreifenden Modulen ist sie, wenn überhaupt, als Wahlpflichtangebot implementiert. Lediglich im Haupt-, Real- und Gesamtschullehramt findet sich in NRW eine Pflichtvorlesung. Die Mehrheit der Studierenden verfügt bei Eintritt in den Schuldienst demnach über kein oder ein sehr begrenztes Grundlagenwissen und ist gefordert, sich eigenständig einzuarbeiten. Die Auswirkungen auf die bereichsspezifische Selbstwirksamkeit sind unerforscht.

4 Selbstwirksamkeit in der inklusiven Berufsorientierung: ein Vergleich zwischen Lehramtsstudierenden und Lehrpersonen im Schuldienst

Die vorliegende Studie knüpft an die Erkenntnisse zur Veränderung der allgemeinen Lehrpersonen-Selbstwirksamkeit im Laufe des Berufslebens an und greift den Aspekt ihrer bereichsspezifischen Ausprägung auf, indem die berufsorientierungsbezogene Selbstwirksamkeit in der Inklusion von Lehrpersonen mit unterschiedlichem Status im Sinne der Lehramtsstudierenden und Lehrpersonen im Schuldienst erhoben und verglichen wird.

4.1 Forschungsdesign

Im Zentrum der Studie steht die Frage nach dem Selbstwirksamkeitserleben von Lehrpersonen in der Berufsorientierung von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf. Die Selbstwirksamkeit bezieht sich dabei auf zwei Schwerpunkte: die **Motivation** der beteiligten Schüler/-innen und Erziehungsberechtigten sowie die **Aufgabenbereiche** der Berufsorientierung. Letztere beziehen sich auf die vier relevanten Tätigkeitsfelder im Rahmen inklusiver Berufsorientierung (vgl. DREER 2013; NENTWIG 2018):

- ▶ das Gestalten des berufsorientierungsbezogenen Unterrichts,
- ▶ die Initiierung, Nutzung und Entwicklung von Kooperationsbeziehungen,
- ▶ die Organisation der Berufsorientierung sowie
- ▶ Rolle der Lehrperson als professionelle/-r Partner/-in für die Schülerschaft.

Mit der Studie sollen folgende Fragen beantwortet werden:

- ▶ Wie schätzen die Befragten ihre berufsorientierungsbezogene Selbstwirksamkeit differenziert nach Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf ein?
- ▶ Gibt es Unterschiede in der berufsorientierungsbezogenen Selbstwirksamkeitseinschätzung zwischen den unterschiedlichen Statusgruppen der Lehrpersonen im Schuldienst und den Lehramtsstudierenden?
- ▶ Welche Faktoren beeinflussen die berufsorientierungsbezogene Selbstwirksamkeit der Befragten?

Die Stichprobe umfasst insgesamt $N=531$ Personen. Die Daten der Lehrpersonen im Schuldienst ($n=440$) entstammen der Dissertation der Autorin (vgl. NENTWIG 2018), die um die Befragung von Lehramtsstudierenden ($n=91$) aus dem Wintersemester 2019/2020 erweitert worden sind. Die Daten der Studierenden werden im vorliegenden Beitrag erstmals denen der Lehrpersonen im Schuldienst gegenübergestellt. Die Stichprobe umfasst sowohl Regelschullehrpersonen aller Schulformen als auch Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen (siehe Tabelle 1). Aufgrund ihres explorativen Charakters ist die Erhebung auf das Bundesland Nordrhein-Westfalen bzw. hinsichtlich der Studierenden auf die Technische Universität Dortmund begrenzt.

Tabelle 1: Stichprobe

Lehrpersonen	N	n nach Profession	
		Regelschullehramt	Lehrpersonen für Sonderpädagogik
im Studium	91	33	58
im Schuldienst	440	273	167
Gesamt	531		

Zur Erfassung der berufsorientierungsbezogenen Selbstwirksamkeit in der Inklusion dient ein neu entwickelter Fragebogen, der diese in Bezug auf Schüler/-innen (a) mit und (b) ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf erfasst (ebd.). Die Skalen liegen parallel in Bezug auf beide Schüler/-innengruppen vor und umfassen jeweils elf Items. Sie erheben die berufsorientierungsbezogene Selbstwirksamkeit auf einer sechsstufigen Ratingskala („stimme gar nicht zu“ – „stimme völlig zu“). Im Fokus steht die subjektive Einschätzung der Selbstwirksamkeit durch die Lehrpersonen. Der Fragebogen hat sich hinsichtlich seiner Reliabilität als sehr gut geeignet erwiesen. Die interne Konsistenz der Skalen liegt zwischen $\alpha = .88$ und $\alpha = .94$. Mittels einer explorativen Faktorenanalyse ist die Konstruktvalidität überprüft worden. Der Fragebogen weist eine zweifaktorielle Struktur auf, unterteilt in die Bereiche der Aufgabenbereiche der Berufsorientierung (z. B.: „Ich bin mir sicher, dass ich die Jugendlichen bei Unsicherheiten bezüglich einer ersten beruflichen Entscheidung unterstützen kann.“) und der Motivation der Beteiligten (z. B.: „Ich bin in der Lage, auch unmotivierte Jugendliche zur Auseinandersetzung mit der eigenen Zukunft anzuregen.“). Die Trennschärfen der einzelnen Items belegen darüber hinaus die Korrelationsanalysen. Erhoben werden zudem Daten der Befragten zu ihrer Profession, Erfahrungen mit dem gemeinsamen Lernen, der Einbindung in die Berufsorientierung sowie dem Besuch von Fortbildungen bzw. Vorlesungen und Seminaren zur inklusiven Berufsorientierung und ihre praktischen Schulerfahrungen (Studierende). Ergänzt wurde der Fragebogen zur allgemeinen Lehrpersonen-Selbstwirksamkeit nach Schwarzer und Jerusalem (1999), der ebenfalls eine zufriedenstellende interne Konsistenz aufweist (Cronbach's $\alpha_{\text{Studierende}} = .78$, Cronbach's $\alpha_{\text{LP_Schule}} = .84$). Die Befragung der Studierenden erfolgte mittels Onlinefragebogen via LimeSurvey, während die Lehrpersonen im Schuldienst auf ausdrücklichen Wunsch mittels einer *Paper-Pencil*-Variante befragt worden sind.

4.2 Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Studie, orientiert an den aufgeworfenen Forschungsfragen, dargestellt. Einen ersten Überblick gibt Tabelle 2, die im Weiteren differenziert analysiert wird.

Tabelle 2: Berufsorientierungsbezogene Selbstwirksamkeit von Lehrpersonen in der Inklusion

		Lehrpersonen im Schuldienst			Lehramtsstudierende		
	Selbstwirksamkeit	n	M	SD	n	M	SD
Schüler/-innen ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf	Gesamt	296	3.96	1.00	91	3.72	.82
	Aufgabenbereiche		4.02	1.08		3.67	.92
	Motivation		3.68	1.20		3.95	.94
Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf	Gesamt	440	3.53	1.25	91	3.69	.97
	Aufgabenbereiche		3.53	1.35		3.63	1.06
	Motivation		3.51	1.27		3.98	1.05

Anm.: M = Mittelwert, SD = Standardabweichung

Einschätzung nach Schüler/-innengruppen

In einem ersten Schritt wird die Einschätzung je nach Zielgruppe der Schülerschaft mit und ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf dargestellt. Die Analyse erfolgt getrennt nach Statusgruppen.

Lehrpersonen im Schuldienst

Die Lehrpersonen im Schuldienst schätzen ihre berufsorientierungsbezogene Selbstwirksamkeit insgesamt leicht positiv ein, geben für die beiden Schüler/-innengruppen mit und ohne Unterstützungsbedarfe aber differenzierte Einschätzungen an. Die Selbstwirksamkeit in der Berufsorientierung der Zielgruppe mit Unterstützungsbedarfen fällt dabei im Vergleich negativer aus.

Die Analyse der Einzelfaktoren verweist auf die größten vorliegenden Unterschiede in der differenzierten Schüler/-innengruppenanalyse bei der Facette der Selbstwirksamkeit in den **Aufgabenbereichen der Berufsorientierung**. Die Lehrpersonen geben eine signifikant negativere Einschätzung zulasten der Schüler/-innen mit Unterstützungsbedarfen an ($t(295)=15.34$; $p<.001$). Die **Motivation der Beteiligten**, als zweiter Faktor, wird insgesamt als Bereich mit noch geringerer Selbstwirksamkeit eingeschätzt. Die Lehrpersonen im Schuldienst geben auch hier eine signifikant niedrigere Selbstwirksamkeit zulasten der Schülerschaft mit Unterstützungsbedarfen an ($t(295)=8.64$; $p<.001$).

Die vertiefende lehramtsbezogene Auswertung zeigt, dass diese Differenzierung ausschließlich die Regelschullehrpersonen betrifft. Sie geben sowohl hinsichtlich der Aufgabenbereiche in der Berufsorientierung ($t(267)=18.43$, $p<.001$) als auch hinsichtlich der Motivation der Beteiligten ($t(267)=9.21$, $p<.001$) eine signifikant niedrigere Selbstwirksamkeit zulasten der Schüler/-innen mit Unterstützungsbedarfen an. Die Lehrpersonen für Sonderpädagogik nehmen demgegenüber keine signifikante Unterscheidung der Schülergruppen vor und geben sehr ähnliche Einschätzungen beider Schüler/-innengruppen an.

Lehramtsstudierende

Die befragten Lehramtsstudierenden geben eine insgesamt leicht positive Selbstwirksamkeit an; die Mittelwerte der Skalen liegen über dem theoretischen Mittelwert von 3.5. Die Studierenden nehmen bei ihrer Einschätzung keine deutliche Unterscheidung nach Schüler/-innengruppen. So liegen weder signifikante Selbstwirksamkeitsunterschiede hinsichtlich der Berufsorientierung der Schülerschaft mit und ohne Unterstützungsbedarfe vor noch zeigt sich eine vorgenommene Differenzierung der zwei Einzelfaktoren „**Aufgabenbereiche**“ und „**Motivation**“.

Es zeigen sich an dieser Stelle auch keine signifikanten Unterschiede zwischen den Studierenden des Regelschullehramts und der Sonderpädagogik.

Statusgruppenvergleich

Die zweite Fragestellung bezieht sich auf den direkten Vergleich der berufsorientierungsbezogenen Selbstwirksamkeit in der Inklusion von Lehrpersonen im Schuldienst und Studierenden. Insgesamt ist sie bei beiden Gruppen positiv ausgeprägt, da die Einschätzungen über dem theoretischen Mittelwert von 3.5 liegen.

Im Vergleich beider Schüler/-innengruppen zeigt die **Gesamtauswertung**, dass die Lehrpersonen im Schuldienst ihre berufsorientierungsbezogene Selbstwirksamkeit signifikant positiver zugunsten der Schülerschaft ohne Unterstützungsbedarfe einschätzen ($t(179.16)=2.33, p=.021$). Hinsichtlich der Schülerschaft mit Unterstützungsbedarfen sind die Einschätzungen der Studierenden demgegenüber positiver, jedoch ohne signifikanten Unterschied.

Die Analyse der **Einzelfaktoren** zeigt weitere Unterschiede zwischen den Statusgruppen.

Die Lehrpersonen im Schuldienst geben an, sich in den einzelnen **Aufgabenbereichen** der Berufsorientierung der Regelschüler/-innen signifikant sicherer zu fühlen als die Studierenden ($t(173.49)=3.11, p=.002$). Die Studierenden wiederum geben eine positivere, wenn auch nicht signifikant höhere Einschätzung zugunsten der Aufgabenbereiche in Bezug auf die Schülerschaft mit Unterstützungsbedarfen an (vgl. Tabelle 3).

Bezüglich der Motivation der Beteiligten fällt auf, dass die Einschätzungen der Studierenden für beide Schüler/-innengruppen signifikant positiver ausfallen. In Bezug auf die Regelschülerschaft ist der Unterschied zu den Lehrpersonen im Schuldienst dabei etwas geringer ($t(188.34)=-2.26, p=.025$) als in Bezug auf die Schülerschaft mit Unterstützungsbedarfen ($t(150.99)=-3.77; p<.001$). Hier grenzen sich die Studierenden am deutlichsten ab.

Ein lehramtsspezifischer Vergleich innerhalb beider Statusgruppen wird an dieser Stelle aufgrund der ungleichen Stichprobengrößen nicht vorgenommen (siehe Tabelle 1).

Insgesamt ist somit zum einen die subjektiv empfundene Stärke der Studierenden im Bereich der motivationalen Aspekte der inklusiven Berufsorientierung festzuhalten. Zum anderen zeigen die Daten, dass die Einschätzungen der beiden Statusgruppen bei den Lehrpersonen

im Schuldienst zugunsten der Regelschülerschaft ausfallen. Die Studierenden geben demgegenüber eine höhere Selbstwirksamkeit zugunsten der Schülerschaft mit Unterstützungsbedarfen an.

Einflussfaktoren auf die Lehrpersonen-Selbstwirksamkeit in der inklusiven Berufsorientierung

Von Interesse sind die Einflussfaktoren, die Auswirkungen auf die Ausprägung der Lehrpersonen-Selbstwirksamkeit haben. Die in diesem Artikel vorgestellten Ergebnisse berücksichtigen ausschließlich die Einflussfaktoren auf die Selbstwirksamkeit in Bezug auf die Zielgruppe *mit* Unterstützungsbedarf. Fokussiert wird der ausgewählte Faktor der **Aufgabenbereiche** in der inklusiven Berufsorientierung.

Die Selbstwirksamkeit von Lehrpersonen im Schuldienst wird sowohl durch persönliche Faktoren als auch schulische Rahmenbedingungen beeinflusst. Der Einflussfaktor mit der größten Effektstärke ist die Profession der Lehrpersonen ($t(387.43) = -12.90$, $p < .001$, $d = 1.25$). Die Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen weisen eine deutlich höhere berufsorientierungsbezogene Selbstwirksamkeit als die Regelschullehrpersonen auf. Dies bestätigt sich durch den Einflussfaktor der beschäftigenden Schulformen. So geben Lehrpersonen an Förderschulen, gefolgt von den Hauptschulen, die höchste Selbstwirksamkeit an, während sie an allen weiteren Schulformen der Sekundarstufe I geringer ausgeprägt ist ($F(2,283.04) = 92.16$, $p < .001$, partielles $\eta^2 = .28$). Entscheidend ist zudem der Praxiskontakt, der sich positiv auf die geschätzte berufsorientierungsbezogene Selbstwirksamkeit bezüglich Schülerinnen und Schülern mit Unterstützungsbedarfen auswirkt. Dies bezieht sich zum einen auf Erfahrungen mit der Schülerschaft mit Unterstützungsbedarfen ($t(186.82) = -2.09$, $p = .038$, $d = .30$). Zum anderen ist die Einbindung in den Aufgabenbereich der Berufsorientierung entscheidend. Die höchste Selbstwirksamkeit liegt bei Personen mit Funktionsstellen in der Berufsorientierung (StuBO) vor ($t(438) = 3.56$, $p < .001$, $d = .48$). Noch entscheidender ist der Umfang der subjektiv wahrgenommenen Einbindung. Lehrpersonen mit der höchsten geschätzten Einbindung geben gleichzeitig die höchste bereichsspezifische Selbstwirksamkeit an ($F(2,437) = 38.98$, $p = .001$, partielles $\eta^2 = .17$, $d = .90$).

Bei den Lehramtsstudierenden bestätigen die erhobenen Daten demgegenüber nicht den Einfluss der Profession, der Erfahrungen mit der Schülerschaft oder der Berufsorientierung in der Praxis. Entscheidender und einzig signifikanter Einflussfaktor auf die berufsorientierungsbezogene Selbstwirksamkeit in der Berufsorientierung von Jugendlichen mit Unterstützungsbedarfen ist den Daten zufolge die Praxiserfahrung differenziert nach Klassenstufen ($F(3,84) = 4.71$, $p < .005$, partielles $\eta^2 = .14$). Die Studierenden, die in der Oberstufe/am Berufskolleg tätig waren, schätzen sich am sichersten ein und unterscheiden sich signifikant von Studierenden mit Praxis in den Klassen fünf bis sieben ($p = < .05$).

Anzumerken ist für beide Statusgruppen, dass sowohl der Besuch von Fortbildungen für Lehrpersonen im Schuldienst als auch angebotene Seminare und Vorlesungen für Studierende in den vorliegenden Daten keinen Effekt auf die berufsorientierungsbezogene Selbstwirksamkeit in der Inklusion nachweisen.

Zu berücksichtigen ist neben dem Einfluss der erläuterten Faktoren der Zusammenhang zwischen der berufsorientierungsbezogenen Selbstwirksamkeit in Bezug auf Jugendliche mit Unterstützungsbedarfen und der allgemeinen Lehrpersonen-Selbstwirksamkeit. Die Daten bestätigen eine positive Korrelation; sowohl bezogen auf die Statusgruppe der Lehrpersonen in der Praxis ($r_s = .34$, $p < .001$, $n = 440$) als auch auf die Gruppe der Studierenden ($r_s = .30$, $p < .005$, $n = 91$). Befragte, die über eine hohe allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung in ihrem Beruf als (angehende) Lehrpersonen verfügen, erleben sich demnach auch selbstwirksamer in der Berufsorientierung von Jugendlichen mit Unterstützungsbedarfen in der Inklusion.

5 Selbstwirksamkeit von Lehrpersonen in der inklusiven Berufsorientierung als Qualifizierungsschlüssel

Die vorliegende explorative Studie greift mit der berufsorientierungsbezogenen Selbstwirksamkeit in der Inklusion die zentrale motivationale Komponente der professionellen Handlungskompetenz von Lehrpersonen auf. Inwieweit sich Lehrpersonen im Schuldienst und Lehramtsstudierende auf diesen Aufgabenbereich vorbereitet fühlen und sich als selbstwirksam erleben, zeigen die Ergebnisse. Die zentrale Erkenntnis ist der Unterschied zwischen den befragten Statusgruppen. Die Lehrpersonen im Schuldienst und die Lehramtsstudierenden schätzen ihre berufsorientierungsbezogene Selbstwirksamkeit in der Inklusion sehr unterschiedlich ein. Auffallend sind in Bezug auf die Lehramtsstudierenden neben der geringeren Abgrenzung der Schüler/-innengruppe mit und ohne Unterstützungsbedarfen vor allem die vergleichsweise hohe, subjektiv empfundene Sicherheit in Bezug auf die Schülerschaft mit Unterstützungsbedarfen. Da die Lehrpersonen in der Praxis, die im Unterschied zu den Studierenden aktuell mit der inklusiven Berufsorientierung beauftragt sind, deutlich größere Unsicherheiten zulasten der Schülerschaft mit Unterstützungsbedarfen angeben und eine Differenzierung der zwei Schüler/-innengruppen vornehmen, besteht die Gefahr eines unzureichenden Berufsorientierungsangebots an inklusiven Schulen. Eine geringe Selbstwirksamkeit bedingt weniger Engagement im Aufgabenbereich, sodass berufsorientierungsbezogene Inhalte ggf. nur randständig behandelt werden. Verstärkt wird dies durch die Erkenntnis, dass es insbesondere die Regelschullehrpersonen an Schulformen mit höheren Schulabschlüssen sind, die die geringste Selbstwirksamkeit aufweisen. Eben jene sind hinsichtlich der Neugestaltung und -ausrichtung ihrer Angebote in der inklusiven Berufsorientierung aufgrund der bisherigen „Randständigkeit“ besonders gefordert. Zusammenfassend ist festzuhalten: Die Personen, auf die es gegenwärtig in der Praxis am meisten ankommt und deren Engagement am stärksten gefordert ist, sind zugleich jene, die die geringste Selbstwirksamkeit angeben.

Die Ergebnisse der Schulformunterschiede decken sich mit den skizzierten Studien zur Lehrpersonen-Selbstwirksamkeit in anderen Bereichen, die ebenfalls negative Tendenzen zulasten der höheren Schulformen aufzeigen (vgl. Kapitel 3). Eine Erklärung für diese Schul-

formunterschiede liefert der Befund des selbstwirksamkeitssteigernden Einflusses der Einbindung in die Berufsorientierung und des Kontakts zur Schülerschaft. Gestützt wird dieses Argument durch die hohe subjektiv empfundene Sicherheit der Lehramtsstudierenden mit Kontakt zur Schülerschaft in den Klassen elf oder höher. Insbesondere in der Oberstufe bzw. in den Bildungsgängen des Berufskollegs ist eine berufliche Orientierung relevant bzw. im Falle der Einschreibung in einen Ausbildungsberuf bereits Voraussetzung. An dieser Stelle scheint der direkte Einblick in die Dringlichkeit und Relevanz der Aufgabe positiv zu wirken. Gleichzeitig ist hinsichtlich des deutlichen Unterschieds zwischen den Statusgruppen der Lehrpersonen im Schuldienst und der Studierenden zu hinterfragen, ob diese Ergebnisse auch ein erster Hinweis auf einen *Cooling-out*-Effekt (vgl. EIMER 2016) sein können. Im Sinne der Resignation bzw. der sinkenden beruflichen Ambition mit zunehmender Praxiserfahrung, verstärkt durch das Erleben der eigenen Grenzen in der beruflichen Orientierung in der Inklusion ist eine Verringerung der Selbstwirksamkeit eine mögliche Konsequenz. Sowohl der positive als auch der negative Erklärungsansatz des *Cooling-out* kann einen Einfluss auf die Selbstwirksamkeit haben. Die Studie kann an dieser Stelle nur erste Erklärungen für die gefundenen Differenzen diskutieren, die in weiterführenden Erhebungen mittels qualitativer Methoden zu verifizieren sind.

Die Zuständigkeiten der Lehrpersonen in der inklusiven Berufsorientierung umfassen die Motivation der Jugendlichen und ihres Umfelds und die Vorbereitung und Umsetzung der Berufsorientierungsangebote. Beide Komponenten sind für eine inklusive Berufsorientierung gleichwertig. Die Daten zeigen, dass insbesondere die Lehrpersonen in der Praxis eine Differenzierung dieser zwei Schwerpunkte vornehmen. In Bezug auf die Zielgruppe ohne Unterstützungsbedarfe wird dies besonders deutlich. So scheint die Motivation der Beteiligten eine größere Herausforderung zu sein als die praktische Angebotsausgestaltung. Die Werte fallen jedoch bei beiden Facetten mit Bezug auf die Regelschülerschaft positiver aus als in Bezug auf die Schülerschaft mit Unterstützungsbedarfen. Demgegenüber sehen die Studierenden im Vergleich deutliche Stärken im Bereich der Motivation der Beteiligten, ohne eine Differenzierung der Zielgruppen vorzunehmen. Auch hier könnte der bereits angeführte *Cooling-out*-Effekt eine mögliche Ursache sein. Die Motivation ist im Kontext der Berufsorientierung zentral, da die Eigenaktivität der Jugendlichen im Zentrum steht. Erleben die Lehrpersonen, dass sie die Jugendlichen nicht erreichen, kann eine geringere Selbstwirksamkeit die Folge sein. Gleichzeitig sind insbesondere die unmotivierten, orientierungslosen Jugendlichen mit fehlender Unterstützung aus dem sozialen Umfeld auf die Lehrpersonenbegleitung angewiesen. So werden Jugendliche mit Unterstützungsbedarfen im Berufsorientierungsprozess häufig mit ihren bzw. den gesellschaftlichen Grenzen konfrontiert und durchlaufen in der Folge Schleifen im Orientierungsprozess, was ein erhöhtes Durchhaltevermögen aller Beteiligten unabdingbar macht. Erforderlich sind Lehrpersonen, die auch im Kontext von Schwierigkeiten „durchhalten“ und „dranbleiben“ und somit auch eigene Erfolgserlebnisse haben. Voraussetzung dafür ist eine hohe Lehrpersonen-Selbstwirksamkeit. Zugleich bedingen positive Erfahrungen wiederum eine Steigerung der Selbstwirksamkeit.

Lehrpersonen müssen folglich den Einstieg in diesen positiven Kreislauf finden. Die Lehramtsstudierenden verfügen demgegenüber bislang nur über eingeschränkte Praxiserfahrungen. Es mangelt ihnen sowohl an umfassend positiven als auch negativen Erfahrungen, die Einfluss auf das Selbstwirksamkeitserleben nehmen. Daher ist von einer zunächst positiven Grundhaltung der Gruppe auszugehen, die sich auch in den Daten widerspiegelt. Unterstützend könnte zudem die Generalisierbarkeit des motivationalen Aspekts wirken. Durch die Nähe zu den allgemeinen Aufgaben des Lehrer/-innenberufs ist die Motivation eine weniger bereichsspezifische Herausforderung als die praktische Ausgestaltung der inklusiven Berufsorientierung. Studierende mit geringerer Erfahrung gehen demnach möglicherweise von einer Übertragung auf den Bereich der Berufsorientierung aus.

Insgesamt stützt die Studie die Bedeutsamkeit der Selbstwirksamkeit in der Berufsorientierung. Auch wenn die Daten einen Zusammenhang mit der allgemeinen Selbstwirksamkeit andeuten, ist insbesondere ihre bereichsspezifische Erhebung relevant. Die Ausdifferenzierung in die Teilfacetten der „Aufgaben in der Berufsorientierung“ und der „Motivation“ zeigt, dass die Selbstwirksamkeit unterschiedlich ausgeprägt ist. Zugleich wird durch die Differenzierung zwischen der Schülerschaft mit und ohne Unterstützungsbedarf deutlich, dass auch hier bereichsspezifische Einschätzungen vorliegen. Indem diese zulasten der Schülerschaft mit Unterstützungsbedarfen ausfallen, zeigen sich Ansatzpunkte für die Förderung der Lehrpersonen-Selbstwirksamkeit in der inklusiven Berufsorientierung. Diese setzen an den Punkten der Praxiserfahrungen, dem Umgang mit der Schüler/-innengruppe und der stärkeren Einbindung in den Aufgabenbereich der Berufsorientierung an.

Was ist daraus für die Lehrpersonenaus- und -weiterbildung abzuleiten? Die Ergebnisse verweisen bei der vorliegenden Stichprobe auf die mangelnde Wirkung von Fortbildungen und Seminaren. Grundsätzlich ist dieses an einer größeren Stichprobe zu verifizieren. Die Konsequenz ist keinesfalls eine Reduzierung oder der Verzicht auf die Angebote. Zu diskutieren und kritisch zu hinterfragen ist die bisherige inhaltliche Angebotsausgestaltung. Die Ergebnisse sind ein Hinweis, dass es nicht nur um die reine Wissensvermittlung gehen darf, welche typischerweise im Fokus von Fortbildungen und Seminaren steht. Vielmehr gilt es, an der Einsicht der Lehrpersonen in die Relevanz der Aufgabe und ihrer eigenen Rolle zu arbeiten. Der Vergleich der Statusgruppen zeigt, dass vor allem die Studierenden positive Grundvoraussetzungen für die Verantwortungsübernahme im Feld mitbringen. Die von den Studierenden vorgenommene Gleichsetzung der Schüler/-innengruppen und das Vertrauen in die Chance zur Motivation der Jugendlichen bieten hierbei wichtige Ansatzpunkte. Wünschenswert ist eine ähnliche Ausprägung aufseiten der Lehrpersonen im Schuldienst. Wo bleibt dies in der Praxis? Wann verändert sie sich? Zu untersuchen ist längsschnittlich, ob ein Zeitpunkt und Faktoren auszumachen sind, an der sich diese positive Grundeinstellung im Übergang zwischen Studium und Schuldienst bzw. im Laufe der Berufstätigkeit verändert. Zugleich sind die ausbildungsbezogenen Voraussetzungen zu hinterfragen: Im Unterschied zu Lehrpersonen mit langer Berufstätigkeit ist die Generation der Studierenden bereits zu einem frühen Zeitpunkt mit der Inklusion konfrontiert. Ältere Lehrpersonen werden erst in

der Schulpraxis und ohne theoretische Vorbereitung und der „Wahlfreiheit“ zur Arbeit mit der veränderten Schülerschaft konfrontiert. All das ist ebenfalls im Kontext der Forschung zur berufsorientierungsbezogenen Lehrpersonen-Selbstwirksamkeit in der Inklusion zu berücksichtigen.

Die vorliegende Studie ist unter Berücksichtigung der diskutierten Punkte um weitere Items zu ergänzen. In weiterführenden Erhebungen ist neben einer Vergrößerung der NRW-Stichprobe zudem der Einbezug weiterer Bundesländer geplant. Insgesamt gilt es, die Bedeutsamkeit der Selbstwirksamkeit im wissenschaftlichen Diskurs und insbesondere in der praktischen Ausgestaltung der Berufsorientierung an inklusiven Schulen weiter hervorzuheben. Nur durch eine zunehmende Berücksichtigung der Thematik im Rahmen der Lehrpersonenaus- und -weiterbildung können (zukünftige) Lehrpersonen auf die Aufgabe der inklusiven Berufsorientierung umfassend vorbereitet werden. Die Zielsetzung lautet: Motivation vor Qualifikation.

Literatur

- ARNDT, Holger: Berufsorientierungsunterricht. Einige Erfolgskriterien. In: Schulmagazin 5 bis 10 (2013) 1, S. 7–10
- BANDURA, Albert: Self-efficacy. The exercise of control. New York 1997
- BAUER, Karl-Oswald; KEMNA, Pierre: Arbeitsbezogenes Erleben von Lehrkräften. Validierung eines mehrdimensionalen Messinstruments. In: Bildungsforschung (2009) 2, S. 81–110
- BENNER, Ilka; JOHN, Alexandra: Zufriedenheit mit der Berufswahl. Die Sicht der Auszubildenden. In: bwp@ Spezial 5 – Hochschultage Berufliche Bildung 2011, Fachtagung 02 (2011), S. 1–13. URL: <https://bit.ly/2VuGi3Z> (Zugriff: 26.02.2020)
- BRÜGGEMANN, Tim; RAHN, Silvia (Hrsg.): Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Münster 2019
- BÜHRMANN, Thorsten; WIETHOFF, Christoph: Erfolgreiche Berufsorientierung für Jugendliche. Forschungsergebnisse und Handlungsempfehlungen für Schule und sozialpädagogische Praxis. Paderborn 2013
- BUTZ, Bert; WUST, Christoph: Berufsorientierung an Schulen mit bildungsbenachteiligten Jugendlichen/Sonderschulen. Flensburg 2007. URL: <https://bit.ly/2PuWcay> (Zugriff: 26.02.2020)
- COLADARCI, Theodore; BRETON, William, A.: Teacher Efficacy, Supervision, and the Special Education Ressource-Room Teacher. In: The Journal of Educational Research (1997) 4, S. 230–239
- DIMBATH, Oliver: Die (Be-)Deutung schulischer Berufsorientierung. Eine Analyse des Einflusses von Lehrerinnen und Lehrern auf die Berufswahl. In: KAHLERT, Heike; MANSEL, Jürgen (Hrsg.): Bildung und Berufsorientierung. Der Einfluss von Schule und informellen Kontexten auf die berufliche Identitätsentwicklung. München 2007, S. 163–184

- DREER, Benjamin: Kompetenzen von Lehrpersonen im Bereich Berufsorientierung. Beschreibung, Messung und Förderung. Wiesbaden 2013
- DREER, Benjamin; DRIESEL-LANGE, Katja; SCHINDLER, Nicola: „Einer für alle? Alle für Eine!“. In: Thüringer Zeitschrift (2011) 6, S. 7–8
- DRIESEL-LANGE, Katja; HANY, Ernst; KRACKE, Bärbel; SCHINDLER, Nicola: Konzepte und Qualitätsmerkmale schulischer Berufsorientierung an allgemeinbildenden Schulen. In: Die deutsche Schule (2011) 103, S. 312–325
- DÜGGELI, Albert: Ressourcenförderung im Berufswahlunterricht. Interventionsstudie mit Lernenden der Sekundarstufe I, Niveau Grundanforderungen. Münster 2009
- EDELSTEIN, Wolfgang: Selbstwirksamkeit, Innovation und Schulreform. Zur Diagnose der Situation. In: Zeitschrift für Pädagogik (2002) 44, S. 13–27
- EIMER, Annick: „Ein schleichender Prozess“. In: DUZ Karriere Letter (2016) 06, S. 3–4. URL: <https://bit.ly/2NozSy9> (Zugriff: 19.06.2020)
- FAMULLA, Gerd-Ewald; BUTZ, Bert; DEEKEN, Sven; MICHAELIS, Ute; MÖHLE, Volker; SCHÄFER, Birgit (Hrsg.): Berufsorientierung als Prozess. Persönlichkeit fördern, Schule entwickeln, Übergang sichern. Ergebnisse aus dem Programm „Schule-Wirtschaft/Arbeitsleben“. Baltmannsweiler 2008
- FRANZ, Wolfgang: Brief an Ministerin Löhrmann zur Übergangsgestaltung von der Schule in den Beruf. VDS. In: Sonderpädagogische Förderung in NRW (2014) 1, S. 5–6
- HOFSAß, Thomas: Berufsvorbereitung. In: HEIMLICH, Ulrich; WEMBER, Franz B. (Hrsg.): Didaktik des Unterrichts im Förderschwerpunkt Lernen. Ein Handbuch für Studium und Praxis. Stuttgart 2007, S. 318–324
- KIEL, Ewald; WEISS, Sabine: Sekundarbereich. In: HEDDERICH, Ingeborg; BIEWER, Gottfried; HOLLENWEGER, Judith; MARKOWETZ, Reinhard (Hrsg.): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn 2016, S. 277–288
- KOCH, Barbara: Berufsorientierung in einer inklusiven Schule. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik online (2015) 27, S. 1–18. URL: <https://bit.ly/3ce1JvX> (Zugriff: 28.02.2020)
- KOCH, Barbara; TEXTOR, Annette: Spielräume nutzen – Perspektiven inklusiver Schulentwicklung. In: KIEL, Ewald (Hrsg.): Inklusion im Sekundarbereich. Stuttgart 2015, S. 97–139
- LEHMKUHL, Kirsten; SCHÖLER, Cornelia: Berufsorientierung. Schulische Verantwortung für den Übergang ins Arbeits- und Berufsleben. In: Pädagogik (2009) 5, S. 34–39
- LIPPEGAUS-GRÜNAU, Petra; MAHL, Franciska; STOLZ, Iris: Berufsorientierung – Programme und Projekte von Bund und Ländern, Kommunen und Stiftungen im Überblick. München 2010
- LOREMAN, Tim; FORLIN, Chris; SHARMA, Umseh: An International Comparison of Pre-service Teacher Attitudes towards Inclusive Education. In: Disability Studies Quarterly (2007) 4, o. A.

- MINISTERIUM FÜR SCHULE UND BILDUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (MSB NRW) (Hrsg.): Sonderpädagogische Förderung in Nordrhein-Westfalen. Statistische Daten und Kennziffern zur Inklusion 2018/2019. Düsseldorf 2019. URL: <https://bit.ly/2vex-CUH> (Zugriff: 19.02.2020)
- MINISTERIUM FÜR SCHULE UND BILDUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (MSB NRW) (Hrsg.): Berufliche Orientierung (Ausbildungs- und Studienorientierung) RdErl. d. Ministeriums für Schule und Bildung v. 16.09.2019. URL: <https://bass.schul-welt.de/11020.htm> (Zugriff: 18.02.2020)
- NENTWIG, Lena: Berufsorientierung als unbeliebte Zusatzaufgabe in der Inklusion? Eine Studie zur Bereitschaft von Lehrpersonen zum Engagement in der inklusiven Berufsorientierung. Bad Heilbrunn 2018
- REISSIG, Birgit; GAUPP, Nora; LEX, Tilly: Hauptschüler auf dem Weg von der Schule in die Arbeitswelt. München 2008
- ROSS, John A.; COUSINS, J. B.; GADALLA, Tahany; HANNAY, Lynne: Administrative Assignment of Teachers in Restructuring Secondary Schools: The Effect of Out-of-Field-Course Responsibility on teacher efficacy. In: Education Administration Quarterly (1999) 5, S. 782–805
- SCHWARZER, Ralf; JERUSALEM, Matthias (Hrsg.): Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schule. Berlin 1999
- SCHWARZER, Ralf; JERUSALEM, Matthias: Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In: Zeitschrift für Pädagogik (2002) 44, S. 28–53
- SKAALVIK, Einar; SKLAAVIK, Sidsel: Dimensions of Teacher Self-Efficacy and Relations with Strain Factors, Perceived Collective Teacher Efficacy, and Teacher Burnout. In: Journal of Educational Psychology (2007) 3, S. 611–625
- TSCHANNEN-MORAN, Megan; WOOLFOLK HOY, Anita; HOY, Wayne K.: Teacher efficacy: Its Meaning and Measure. In: Review of Educational Research (1998) 2, S. 202–248
- WENSIERSKI, Hans-Jürgen von; SCHÜTZLER, Christoph; SCHÜTT, Sabine: Berufsorientierende Jugendbildung. Grundlagen, empirische Befunde, Konzepte. Weinheim 2005

► Über die Autorinnen und Autoren

Prof. Dr. Iris Baumgardt

Universität Potsdam

Katharina Betker

Institut für Ökonomische Bildung gemeinnützige GmbH
(An-)Institut der CvO Oldenburg

Izabela Bieda

Institut für Ökonomische Bildung gemeinnützige GmbH
(An-)Institut der CvO Oldenburg

Magdalena Bienek

Westfälische Hochschule Gelsenkirchen, Bocholt, Recklinghausen

Prof. Dr. Thomas Bienengräber

Universität Duisburg-Essen

Dr. Lena Bömelburg

Technische Universität Dortmund

Prof. Dr. Taiga Brahm

Eberhard Karls Universität Tübingen

Prof. Dr. Thorsten Bührmann

MSH Medical School Hamburg – University of Applied Sciences and Medical University

PD Dr. Anna K. Döring

University of Westminster

Prof. Dr. Katja Driesel-Lange

Westfälische Wilhelms-Universität Münster

Prof. em. Dr. Manfred Eckert

Universität Erfurt

Prof. Dr. Bernd-Joachim Ertelt

Hochschule der Bundesagentur für Arbeit

Prof. Dr. Hubert Ertl

Bundesinstitut für Berufsbildung

Dr. Tina Fletemeyer

Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Prof. Dr. Andreas Frey

Hochschule der Bundesagentur für Arbeit

Dr. Stephan Friebe-Piechotta

Institut für Ökonomische Bildung gemeinnützige GmbH
(An-)Institut der CvO Oldenburg

Jana Graf

Westfälische Hochschule Gelsenkirchen, Bocholt, Recklinghausen

Prof. Dr. Silvia Greiten

Pädagogische Hochschule Heidelberg

Prof. Dr. Dietmar Heisler

Universität Paderborn

Stephanie Höke

Westfälische Wilhelms-Universität Münster

Christopher Keller

Universität Basel

Annika Kruse

Westfälische Wilhelms-Universität Münster

Caroline Kruse

Westfälische Wilhelms-Universität Münster

Andreas Küpper

Hochschule Esslingen

Dr. Norbert Lachmayr

Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung – öibf

Prof. Dr. Elena Makarova

Universität Basel

Dr. Martin Mayerl

Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung – öibf

Jutta Mohr

Hochschule Esslingen

Meike Nienkötter

Westfälische Wilhelms-Universität Münster

Prof. Dr. Karin Reiber

Hochschule Esslingen

Prof. Dr. Thomas Retzmann

Universität Duisburg-Essen, Campus Essen

Lea Riering

Westfälische Wilhelms-Universität Münster

Dr. Malte Ring

Eberhard Karls Universität Tübingen

Julia Rink

Universität Paderborn

Dr. Michelle Rudeloff

Technische Universität Braunschweig

Felicitas Sander

FernUniversität in Hagen

Susanne Schemmer

Universität Paderborn

Marie Schröder

Universität Duisburg-Essen

Prof. Dr. Rudolf Schröder

Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Prof. Dr. Julia Schütz

FernUniversität in Hagen

Prof. Dr. Ulrike Weyland

Westfälische Wilhelms-Universität Münster

Prof. Dr. Birgit Ziegler

Technische Universität Darmstadt

► Zur Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz

Die Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN) ist ein freiwilliger Zusammenschluss von Einrichtungen, die Beiträge zur Berufsbildungsforschung aus unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen leisten. Ziel der Arbeitsgemeinschaft ist es, die wissenschaftliche Zusammenarbeit zu verbessern, den Austausch von Forschungsergebnissen, Meinungen und Erfahrungen zu unterstützen, relevante Forschungsfelder zu identifizieren und den wissenschaftlichen Nachwuchs zu fördern.

Die AG BFN wurde am 7. Juni 1991 in Nürnberg gegründet. Gründungsmitglieder sind die Sektion für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (BWP) der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften (DGfE), das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) und das Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit (IAB). Über die Jahre hinweg hat sich der Kreis der Netzwerkpartner erweitert. Neben der Sektion BWP (ca. 400 Mitglieder), dem IAB und dem BIBB haben sich die pädagogischen Institute der Bundesländer (17) sowie zahlreiche Forschungsinstitute in privater und öffentlicher Trägerschaft (25) dem Netzwerk angeschlossen. Eine Kooperation mit weiteren wissenschaftlichen Gruppierungen und Gesellschaften, die Berufsbildungsforschung betreiben, wird angestrebt. Die Netzwerkpartner verpflichten sich zu folgenden Arbeitsgrundsätzen: Sie

- leisten Beiträge zur grundlagen- oder anwendungsorientierten Berufsbildungsforschung;
- unterziehen ihre Forschungsarbeiten einer kontinuierlichen Qualitätsentwicklung,
- veröffentlichen die Ergebnisse ihrer Arbeit,
- beteiligen sich am wissenschaftlichen Diskurs,
- fördern den wissenschaftlichen Nachwuchs und
- beteiligen sich an den Aktivitäten der AG BFN.

In ihren Aufgaben wird die AG BFN vom BIBB gefördert und unterstützt. Sie führt themenorientierte Foren, Fachtagungen und Workshops durch. Im zweijährigen Turnus wird der Friedrich-Edding-Preis für Berufsbildungsforschung vergeben – eine Auszeichnung für den wissenschaftlichen Nachwuchs. Mit dem Internetauftritt www.agbfn.de präsentiert sich die

AG BFN. Die Veranstaltungen der AG BFN werden im Internetportal und in dieser Schriftenreihe dokumentiert. Zudem bietet das Portal einen Bereich für Ankündigung und einen Zugang zum VET Repository des BIBB, das aus der Literaturodatenbank Berufliche Bildung, einem Gemeinschaftsprojekt der AG BFN, hervorgegangen ist.

In dieser Schriftenreihe erschienene Veröffentlichungen:

- „Neue Normalität“ betrieblichen Lernens gestalten. Konsequenzen von Digitalisierung und neuen Arbeitsformen für das Bildungspersonal. KOHL, Matthias; DIETRICH, Andreas; FASSHAUER, Uwe [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 28. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung, 2021
- Evaluation und Wirkungsforschung in der beruflichen Bildung. Reinhard STOCKMANN; Hubert ERTL [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 27. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung, 2021
- Berufsbildung 4.0. Steht die berufliche Bildung vor einem Umbruch? Birgit ZIEGLER; Ralf TENBERG [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 26. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung, 2020
- Zugang zu beruflicher Bildung für Zuwandernde. Britta MATTHES; Eckart SEVERING [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 25. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung, 2020
- Berufliche Integration durch Sprache. Jörg ROCHE; Thomas HOCHLEITNER [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 24. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung, 2019.
- Multidisziplinär – praxisorientiert – evidenzbasiert: Berufsbildungsforschung im Kontext unterschiedlicher Anforderungen. Reinhold WEISS; Eckart SEVERING [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 23. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung, 2018
- Didaktik der beruflichen Bildung – Selbstverständnis, Zukunftsperspektiven und Innovationsschwerpunkte. Tade TRAMM; Marc CASPER; Tobias SCHLÖMER [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 22. Bielefeld: Bertelsmann, 2018
- Berufsbildung für Geringqualifizierte. Barrieren und Erträge. Britta MATTHES; ECKART SEVERING [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 21. Bielefeld: Bertelsmann, 2017
- Entwicklungen und Perspektiven in den Gesundheitsberufen – aktuelle Handlungs- und Forschungsfelder. Ulrike WEYLAND; Karin REIBER [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 20. Bielefeld: Bertelsmann, 2017
- Verzahnung beruflicher und akademischer Bildung. Duale Studiengänge in Theorie und Praxis. Uwe FASSHAUER; Eckart SEVERING [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 19. Bielefeld: Bertelsmann, 2016
- Inklusion in der Berufsbildung: Befunde – Konzepte – Diskussionen. Andrea ZOYKE; Kirsten VOLLMER [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 18. Bielefeld: Bertelsmann, 2016

- Wirkung von Fördermaßnahmen im Übergangssystem – Forschungsstand, Kritik, Desiderata. Heike SOLGA; Reinhold WEISS [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 17. Bielefeld: Bertelsmann, 2015
- Sicherung des Fachkräftepotenzials durch Nachqualifizierung. Befunde – Konzepte – Forschungsbedarf. Eckart SEVERING; Martin BAETHGE [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 16. Bielefeld: Bertelsmann, 2015
- Individuelle Förderung in heterogenen Gruppen in der Berufsausbildung. Befunde – Konzepte – Forschungsbedarf. Eckart SEVERING; Reinhold WEISS [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 15. Bielefeld: Bertelsmann, 2014
- Weiterentwicklung von Berufen – Herausforderungen für die Berufsbildungsforschung Eckart SEVERING; Reinhold WEISS [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 14. Bielefeld: Bertelsmann, 2014
- Akademisierung der Berufswelt? Eckart SEVERING; Ulrich TEICHLER [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 13. Bielefeld: Bertelsmann, 2013
- Qualitätsentwicklung in der Berufsbildungsforschung. Eckart SEVERING; Reinhold WEISS [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 12. Bielefeld: Bertelsmann, 2012
- Berufliches Bildungspersonal – Forschungsfragen und Qualifizierungskonzepte. Philipp ULMER; Reinhold WEISS; Arnulf ZÖLLER [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 11. Bielefeld: Bertelsmann, 2012
- Prüfungen und Zertifizierungen in der beruflichen Bildung. Anforderungen – Instrumente – Forschungsbedarf. Eckart SEVERING; Reinhold WEISS [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 10. Bielefeld: Bertelsmann, 2011
- Migration als Chance. Ein Beitrag der beruflichen Bildung. Mona GRANATO; Dieter MÜNK; Reinhold WEISS [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 9. Bielefeld: Bertelsmann, 2011
- Kompetenzermittlung für die Berufsbildung. Verfahren, Probleme und Perspektiven im nationalen, europäischen und internationalen Raum. Dieter MÜNK; Andreas SCHELTEN [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 8. Bielefeld: Bertelsmann, 2010
- Theorie und Praxis der Kompetenzfeststellung im Betrieb – Status quo und Entwicklungsbedarf. Schriften zur Berufsbildungsforschung der Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN). Dieter MÜNK; Eckart SEVERING [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 7. Bielefeld: Bertelsmann, 2009
- Qualität in der beruflichen Bildung. Forschungsergebnisse und Desiderata. Hans-Dieter MÜNK; Reinhold WEISS [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 6. Bielefeld: Bertelsmann, 2009
- Zukunft der dualen Berufsausbildung – Wettbewerb der Bildungsgänge. Schriften zur Berufsbildungsforschung der Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN). Hans DIETRICH; Eckart SEVERING [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 5. Bielefeld: Bertelsmann, 2008

- Perspektiven der Berufsbildungsforschung: Orientierungsleistungen der Forschung für die Praxis. Ergebnisse des AG BFN-Expertenworkshops vom 15. und 16. März 2006 im Rahmen der Hochschultage Berufliche Bildung in Bremen. Reinhold NICKOLAUS; Arnulf ZÖLLER [Hrsg.]. AG BFN, 4. Bielefeld: Bertelsmann, 2007
- Der europäische Berufsbildungsraum – Beiträge der Berufsbildungsforschung. 6. Forum der Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN) 19.–20. September 2005, Universität Erfurt. Manfred ECKERT; Arnulf ZÖLLER [Hrsg.]. AG BFN, 3. Bielefeld: Bertelsmann, 2006
- Vollzeitschulische Berufsausbildung – eine gleichwertige Partnerin des dualen Systems. Arnulf ZÖLLER [Hrsg.]; Manfred KREMER [Mitarb.]; Günter WALDEN [Mitarb.]; Dieter EULER [Mitarb.]; u. a. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 2. Bielefeld: Bertelsmann, 2006
- Klassifizierungssystem der beruflichen Bildung. Entwicklung, Umsetzung und Erläuterungen. Franz SCHAPFEL-KAISER. Bielefeld: Bertelsmann, 2005

► Abstract

Career guidance is undergoing a paradigm shift as regards the dynamic of the world of work and profession and altered training desires, possibilities and needs. The focus is not only on the fit between individual interests and occupational requirements in the transition from school to work. Furthermore, we have to address lifelong career development and management in the context of individual life planning. Issues discussed include diagnostics in career guidance, professional development over a lifetime, fostering successful careers, concepts of domain-specific career guidance, and the role of stakeholders in career guidance.

This volume documents the contributions of the AG BFN forum “Developments and Perspectives in Career Guidance – Status and Challenges”, which took place in November 2019 at the University of Münster.

Sonderedition zum 50. Jahrgang mit Beiträgen aus fünf Jahrzehnten

Fünf Jahrzehnte lang begleitet die BWP den Fachdiskurs zur Berufsbildung in Wissenschaft, Politik und Praxis.

Aus rund 3.500 Beiträgen, die seit der ersten Ausgabe erschienen sind, hat Georg Hanf, ehemaliger Arbeitsbereichsleiter im BIBB, für jedes Jahrzehnt je einen Beitrag aus Wissenschaft, Politik und Praxis ausgewählt.

Die Beiträge behandeln im Wesentlichen zwei übergreifende Themen:

- die Qualität der Ausbildung und
- die Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung.

Das Fazit von Georg Hanf: »Der Rückblick auf 50 Jahre BWP verdeutlicht: Es dauerte oft lange, bis Erkenntnisse und Vorschläge, die in der Zeitschrift erstmals vorgebracht wurden, Eingang in die reguläre Praxis fanden. Manches harrt weiter der Erfüllung.«

www.bwp-zeitschrift.de/se-2021



Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.)
Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis
Eine Beitragsauswahl aus fünf Jahrzehnten
Zusammengestellt von Georg Hanf
Sonderedition 2021, 98 Seiten
ISSN 0341-4515

Die Sonderedition liegt als digitale Version vor, die Beiträge stehen einzeln zum Download zur Verfügung.



Angesichts der Dynamik der Arbeits- und Berufswelt und veränderter Bildungswünsche, Bildungsmöglichkeiten und -notwendigkeiten erfährt die Berufsorientierung einen Paradigmenwechsel. Im Fokus steht nicht nur die Passung zwischen individuellen Interessen und beruflichen Anforderungen im ersten Übergang von der Schule in berufliche Bildungswege, sondern die Entwicklung und Steuerung der gesamten beruflichen Laufbahn im Kontext individueller Lebensplanung. Erörtert werden Themen wie die Diagnostik in der Berufsorientierung, die berufliche Entwicklung über die Lebensspanne und die Förderung erfolgreicher Laufbahnen, Konzepte domänenspezifischer beruflicher Orientierung sowie die Rolle von Akteuren und Akteure in der Berufsorientierung.

Vorliegender Band dokumentiert die Beiträge des AG BFN-Forums „Entwicklungen und Perspektiven in der Berufsorientierung – Stand und Herausforderungen“, das im November 2019 an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster stattfand.

Bundesinstitut für Berufsbildung
Robert-Schuman-Platz 3
53175 Bonn

Telefon (0228) 107-0

Internet: www.bibb.de
E-Mail: zentrale@bibb.de



ISBN 978-3-8474-2925-8