

Martin Fischer, Daniela Reimann

▶ Didaktik der Berufsorientierung und Berufsvorbereitung

In diesem Beitrag werden Konzepte zur Berufsorientierung im allgemeinbildenden Schulwesen und zur Berufsvorbereitung im berufsbildenden Schulwesen präsentiert, die in mehreren Forschungs- und Entwicklungsprojekten erprobt worden sind. Kern aller Projekte ist der Versuch, Eigenaktivitäten von Jugendlichen anzuregen, die über bloße Informierungs- und Matching-Prozesse hinausreichen. Im Beitrag werden vor allem die theoretischen Grundlagen einer didaktischen Konzeption dargestellt, mit deren Hilfe Jugendliche in der Entwicklung von berufsbiografischer Gestaltungskompetenz in der Berufseinmündungsphase unterstützt und gefördert werden, damit Statuspassagen und Risikolagen im Verlauf des Berufslebens von ihnen (besser) gemeistert werden können.

1 Berufsorientierung und Berufsvorbereitung in Deutschland

Durch die unterschiedlich konnotierte Bedeutung der Begriffe „Berufsorientierung“ und „Berufsausbildungsvorbereitung“ (im Folgenden meist kurz: „Berufsvorbereitung“) wird die Annahme ausgedrückt und befördert, dass Unterricht zur Berufsorientierung im Sinn der Unterstützung einer Berufswahlentscheidung im allgemeinbildenden Schulwesen stattfindet, während die Berufsvorbereitung im berufsbildenden Schulwesen im Anschluss an eine Berufswahlentscheidung angeboten wird, da hier der Unterricht bereits an bestimmten Berufsfeldern orientiert ist. Die Berufswahl ist mehr oder weniger getroffen, so die gängige Annahme, wenn Jugendliche im System der berufsbildenden Schulen ankommen.

Diese Annahme ist in Zweifel zu ziehen. Zweifel liegen allein schon dann und deshalb auf der Hand, wenn, wie in Baden-Württemberg, sogenannte VABO-Klassen („Vorqualifizierungsjahr Arbeit/Beruf mit Schwerpunkt Erwerb von Deutschkenntnissen“, MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT 2016), bestehend aus geflüchteten Menschen, gebildet und in beruflichen Schulen unterrichtet werden – Menschen, die vermutlich keine Gelegenheit hatten, sich intensiver mit einer Berufswahl im deutschen Berufsbildungssystem auseinanderzusetzen. Solche Zweifel begründen sich des Weiteren durch Ergebnisse empirischer Untersuchungen, bei denen viele Auszubildende angegeben haben, dass der gewählte Ausbildungsberuf keineswegs ihr Wunschberuf gewesen ist: Laut einer Umfrage des Deutschen Gewerkschaftsbundes (DGB) (vgl. KRAUTSCHAT 2013, S. 42) gaben 33,2 Prozent der Auszubildenden an, dass ihr

Ausbildungsberuf bei der Berufswahl ihr Wunschberuf war, für 43,4 Prozent war dies einer von mehreren interessanten Berufen, für knapp ein Viertel (23,4 %) eine nicht geplante Alternative. Bei den genannten Personen handelt es sich um Menschen, die überhaupt die Möglichkeit hatten, eine Berufsausbildung zu beginnen. Wenn aktuell mehr als die Hälfte aller Hauptschulabsolventen und -absolventinnen zu dieser Gruppe noch nicht einmal dazugehört, also keine vollqualifizierende Berufsausbildung antreten kann (BMBF 2016, S. 59), kann man sich fragen: Was ist das für eine „Wahl“?

Der Begriff „Berufswahl“ ist in Artikel 12 des deutschen Grundgesetzes („freie Berufswahl“) verankert. Dieser Artikel wird als Abwehrrecht der Bürger gegenüber dem Staat interpretiert (in diesem Sinn darf niemand dazu gezwungen werden, einen bestimmten Beruf auszuüben), keinesfalls als *Anspruch* darauf, einen bestimmten Beruf zu erlernen und ausüben zu dürfen (vgl. z. B. STEINHAGEN 2015). Wenn im Kontext der Berufsorientierung und Berufseinmündung in der wissenschaftlichen Literatur ebenso wie in der berufspädagogischen Praxis meist generell von „Berufswahl“ oder „Berufswahlentscheidung“ die Rede ist, wäre zumindest die Bemerkung angebracht, dass es sich um eine eingeschränkte „Wahl“ handelt, bei der von der handelnden Person die gegebenen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen ins Kalkül genommen werden und genommen werden müssen, sonst wäre ja die „Wahl“ von wenig attraktiven Berufen gar nicht erklärbar. Der Begriff „Berufswahl“ hat hierbei durchaus einen euphemistischen Anklang (vgl. HENTRICH 2011, S. 14).

Das zeigen auch die Fakten, nach denen sich 2015 immer noch über 250.000 Jugendliche im Übergangssystem befanden (BMBF 2016, S. 56), auch wenn diese Anzahl durch Geflüchtete gesteigert worden ist. Probleme in der Berufseinmündungsphase sind auch darüber hinaus offensichtlich: Etwa 25 Prozent der Auszubildenden brechen ihre Berufsausbildung ab (ebd., S. 72), 15 bis 20 Prozent junger Menschen unter 35 Jahren bleiben ohne Berufsabschluss (ANBUHL 2012, S. 2; BAETHGE 2014, S. 53). Laut Berufsbildungsbericht 2013 (BMBF 2013, S. 36) gaben 53 Prozent der Jugendlichen als Ursache für den Ausbildungsabbruch an, die Ausbildung sei für sie nicht das Richtige gewesen. 41 Prozent der Jugendlichen, die ihre erste Ausbildung ohne Abschluss beendeten, konnten nicht ihren Wunschberuf ergreifen.

Aus diesen Gründen erscheint es fragwürdig, die Didaktik der Berufsorientierung und Berufsvorbereitung ausschließlich auf eine adäquate erstmalige Berufswahl hin zu konzipieren (über Berufsinformationen, Kompetenztests, Bewerbungstraining etc.) – so wichtig ein Unterkommen in einer Berufsausbildung auch sein mag: Abgesehen von denjenigen Personen, die ihre Ausbildung abbrachen, arbeiten auch ca. 50 Prozent der (erfolgreich) Ausgebildeten schon mit 30 Jahren nicht mehr im erlernten Beruf (SCHIER 2011, S. 9; vgl. auch den IAB Kurzbericht 2007), über ein Drittel aller abhängig Beschäftigten muss mit prekären Arbeitsverhältnissen zurechtkommen (BÖCKLER Impuls 06/2015), die eine kontinuierliche Beschäftigung in ein und demselben Beruf häufig nicht ermöglichen. Das heutige (Arbeits-)Leben ist durch Umbrüche gekennzeichnet. Mit der Auflösung der „Normalarbeitsbiografie“ wird nicht nur die erstmalige Berufswahl, sondern auch der Umgang mit diesen Umbrüchen im weite-

ren Berufs- und Privatleben immer wichtiger. Dies war Ausgangspunkt mehrerer unserer Forschungs- und Entwicklungsprojekte zur Entwicklung didaktischer Konzepte der erweiterten Berufsorientierung. Die gegenwärtige Berufsorientierung soll über einmalige Entscheidungen zur Berufsorientierung und Berufsfindung hinaus in die Richtung von aktiver und fortlaufender Gestaltung der Berufsbiografie erweitert werden. Dieser gemeinsame Nenner betrifft die Berufsorientierung im allgemeinbildenden Schulwesen ebenso wie die Berufsausbildungsvorbereitung im berufsbildenden Schulwesen und soll im Folgenden, ungeachtet der sicherlich auch vorhandenen Unterschiede, thematisiert werden. Die skizzierte, über die erstmalige Berufsentscheidung hinausreichende Ausrichtung der Berufsorientierung kongruiert mit Konzepten und politischen Stellungnahmen zum „lebenslangen Lernen“, gleichgültig, ob man nun diesen Begriff als „Anpassungszwang“ oder „Entfaltungsmöglichkeit“ interpretiert (vgl. ALHEIT/VON FELDEN 2009).

2 Bezugsrahmen für eine Didaktik der Berufsorientierung und Berufsvorbereitung

Anhand der obigen Ausführungen sollte deutlich geworden sein, dass bei Berufswahlentscheidungen nicht nur die Interessen der Jugendlichen eine Rolle spielen, sondern weitere Gesichtspunkte wie z. B.

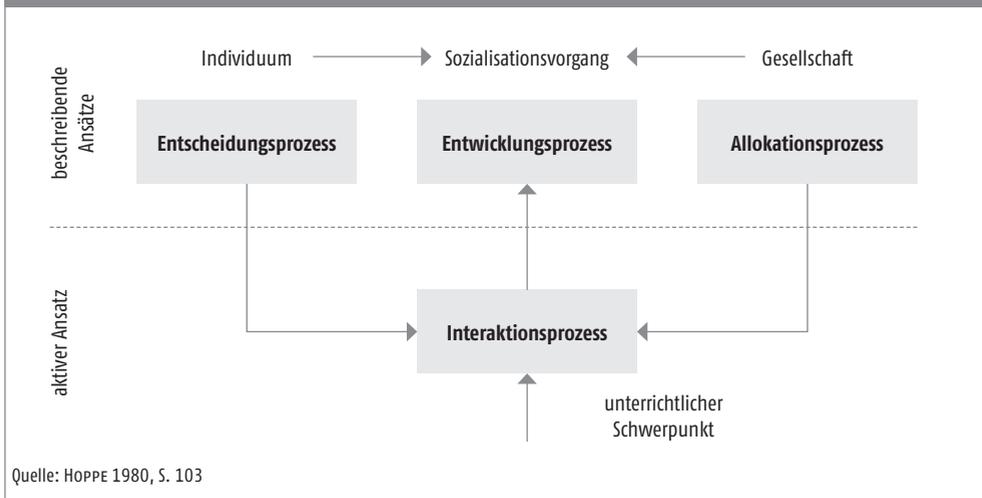
- ▶ die regionalspezifisch unterschiedliche quantitative und qualitative Bereitstellung von Ausbildungsplätzen,
- ▶ die im Schulsystem erworbenen Kompetenzen und Zertifikate,
- ▶ Auswahlverfahren der Ausbildungsbetriebe.

Manfred HOPPE (1980) hat diese divergierenden Gesichtspunkte in einem umfassenden Modell zusammengeführt. Die Berufseinmündung sieht HOPPE als Entscheidungs-, Entwicklungs- und Allokationsprozess, der sich in Interaktion zwischen Individuum und Gesellschaft vollzieht.

In Anlehnung an HOPPE kann die Berufseinmündung als Abfolge verschiedener persönlicher Handlungs- und Entscheidungssituationen des Jugendlichen angesehen werden, der sich z. B. für eine Auswahl von Berufen interessiert, sich um eine Ausbildung in einem oder mehreren Berufen bemüht, sich bewirbt, sich für einen bestimmten Beruf in einem bestimmten Betrieb entscheidet, die Ausbildung aufnimmt, jeden Morgen zur Ausbildungsstätte geht etc. – insofern ist die Berufseinmündung ein Entscheidungsprozess. Gleichzeitig ist die Berufseinmündung aber auch ein Entwicklungs- und Sozialisationsprozess: Der/die Jugendliche macht sich seine Interessen und Fähigkeiten bewusst, entwickelt Interessen und Kompetenzen vor und während der Ausbildung in Auseinandersetzung mit Schule und Ausbildungsbetrieb und baut ein berufliches Selbstkonzept in Auseinandersetzung mit betrieblichen und gesellschaftlichen Verhältnissen auf. Schließlich ist die Berufseinmündung auch ein Allokationsprozess, weil in Deutschland Plätze in der dualen Ausbildung gemessen am qualitativen und quan-

titativen Fachkräftebedarf der Betriebe vergeben werden und deshalb, je nach Konjunktur, Region und Berufswunsch, eine mehr oder minder große Konkurrenz um diese Ausbildungsplätze zwischen den Bewerbern und Bewerberinnen herrscht, sodass eben nicht jeder individuelle Ausbildungswunsch erfüllt wird.

Abbildung 1: Bezugsrahmen der theoretischen Ansätze zur Berufswahl



Quintessenz des seinerzeit von Manfred HOPPE eingeführten Ansatzes ist die mehrperspektivische interaktionistische Betrachtung der Berufseinmündung, die hier im Rückgriff deshalb noch einmal gewürdigt und hervorgehoben werden soll, weil auch einige der Berufswahl- und Laufbahnthorien der letzten 15 Jahre (wie z. B. die Happenstance Learning Theory, vgl. KRUMBOLTZ 2009) solch eine Betrachtungsweise (wieder) nahelegen. Andreas HIRSCHI (2013, S. 105) fasst die Implikationen neuerer Theorien sinngemäß folgendermaßen zusammen:

- ▶ Der Fokus in der Berufsorientierung liegt auf der Person-im-Kontext und nicht nur auf den persönlichen Interessen oder Persönlichkeitseigenschaften;
- ▶ Berufswahl und Laufbahnentwicklung sind ein dynamischer Prozess mit diversen Einflussfaktoren in und außerhalb der Person;
- ▶ die subjektiven Interpretationen und Bedeutungszuschreibungen sind zentral für die berufliche Entwicklung, nicht objektive, gemessene Daten wie Interessen oder Fähigkeiten;
- ▶ erfolgreiche Berufswahl definiert sich über den subjektiven Karriereerfolg;
- ▶ Arbeit und berufliche Entwicklung sind untrennbar mit anderen Lebensbereichen verbunden;
- ▶ Laufbahnentwicklung basiert auf einer aktiven Selbstgestaltung des Entwicklungsverlaufs;
- ▶ Berufswahltheorien und Berufsberatung sollten für alle Personengruppen relevant sein.

Für eine mehrperspektivische interaktionistische Betrachtung lassen sich durchaus auch empirische Belege finden, wie die Längsschnittstudie „Statuspassagen in die Erwerbsarbeit“ des Sonderforschungsbereiches 186 der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) „Statuspassagen und Risikolagen im Lebensverlauf“ (1988–2001) (vgl. HEINZ u. a. 2004) zeigt. Die qualitativen Daten stehen auch heute noch für Sekundäranalysen zur Verfügung, die wir für Fragestellungen der Berufsorientierung durchgeführt haben (vgl. FISCHER u. a. 2015).

Die identitätstheoretische Grundlage der Studie beruht auf der These, dass Akteure ihr Erfahrungswissen durch Prozesse der Selbstsozialisation bündeln und die im Verlauf ihrer Biografie sich ändernden gesellschaftlichen Anforderungen in ihre Lebenspraxis übersetzen. Das theoretische Konzept der *Selbstsozialisation* (HEINZ 2000; HEINZ/WITZEL 1995) betont dabei die Eigenleistung des Akteurs bei der Biografiegestaltung, die in der individuellen Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Bedingungen begründet ist. Vorannahme wie Ergebnis dieser Untersuchung fassen WITZEL und KÜHN (1999, S. 13) wie folgt zusammen:

„Es besteht eine theoretische Konvergenz in der Annahme, daß Subjekte unter Nutzung von Freiräumen die Sequenzen ihres individuellen Lebenslaufs auf der Grundlage biographischer Bilanzierungen und Sinnzuschreibungen gestalten. Die Handlungskontexte und -ergebnisse sind das Material für Selbstsozialisation, sie werden vom Individuum interpretiert und produktiv verarbeitet. In den Selbstsozialisationsprozessen im Verlauf von Berufsfindung in Schule, Familie und Ausbildung und später im Beschäftigungssystem sind die Ansprüche und Orientierungen von Individuen weder – in einer deterministischen Verkürzung des Verhältnisses von Individuum und Gesellschaft – Produkt gesellschaftlicher Steuerungs- und Kontrollmechanismen oder durch Sozialisationsagenturen Elternhaus, Schule und Peers geprägt, noch sind die Akteure – die Subjekt-Objekt-Problematik idealistisch verkürzend – autonome Gestalter der eigenen sozialen Welt.“

Während die dargestellte Längsschnittuntersuchung im Wesentlichen Auskunft über die Berufseinmündung nach Beendigung der Berufsausbildung für das letzte Jahrzehnt des vergangenen Jahrhunderts gibt, hat eine aktuellere Erhebung (vgl. PETERSEN u. a. 2015 sowie FISCHER u. a. 2015) versucht, die Situation von Jugendlichen vor Antritt einer Berufsausbildung zu erfassen. Von Mai bis Juni 2013 wurde eine Online-Fragebogenerhebung in 24 neunten Klassen aus zwölf Realschulen Baden-Württembergs durchgeführt. Insgesamt nahmen 540 von 650 Schülerinnen und Schülern mit einem durchschnittlichen Alter von 15,3 Jahren an der Erhebung teil.

Als ein wichtiges Ergebnis der Erhebung wurde festgestellt, dass die befragten Realschülerinnen und -schüler sich bei der Berufsorientierung (mehr) Unterstützung dabei wünschen, für sich selbst die besten beruflichen Möglichkeiten zu finden. Zwar waren Unterstützung und Klärungshilfe gefragt, aber die *Selbstklärung* des einzuschlagenden beruflichen Wegs stand an erster Stelle. Dies zeigen die Ergebnisse bei dem höchstbewerteten Item der gesamten Be-

fragung „Ich möchte, dass ich mit den Angeboten meine Wünsche und Ziele selbst klären und dann berufliche Wege finden kann“ ($\bar{x} = 3,15$, $SD = 0,70$).¹

Als weiteres Ergebnis zeichnete sich ab, dass der Peergroup sowie den Mitschülerinnen und Mitschülern ebenso wie den Lehrkräften (vgl. dazu auch BEINKE 2000 und o. J., S. 67) bei der Berufsfindung ein relativ geringer Stellenwert beigemessen wird, obwohl insbesondere bei den Freundinnen und Freunden hohe Potenziale in Bezug auf die Einschätzung von Stärken und Schwächen gesehen werden. Die Befragung zeigt des Weiteren, dass Migrationshintergrund und die Genderthematik bei Berufswahlentscheidungen eine Rolle spielen: Bei Jungen ist der Anteil derjenigen, die eine gewerblich-technische Berufsfachschule (BFS) besuchen wollen, mit 37,1 Prozent deutlich größer als bei Mädchen mit 7,5 Prozent. Auffällig ist der hohe Anteil von Mädchen, die „ein Freiwilliges Soziales Jahr (FSJ) oder etwas Ähnliches machen“ wollen (19,2 % gegenüber 3,8 % bei Jungen). Mädchen streben auch viel häufiger den Besuch eines allgemeinbildenden Gymnasiums an als Jungen (26,7 % vs. 13,3 %). Mädchen sehen also stärker als Jungen die Zeit nach dem Abschluss der 10. Klasse als Möglichkeit, sich schulisch zu verbessern und ihre Ausbildungschancen zu erhöhen (29,0 %) oder als „Überbrückungszeit“, um sich darüber klar zu werden, was sie beruflich machen wollen (26,3 %). Bei Jungen sind dies nur 21,1 Prozent bzw. 9,1 Prozent.

Die Befragung der Realschüler/-innen offenbart insgesamt, dass für die Jugendlichen gegen Ende der Realschulzeit die Berufsfindung noch keineswegs abgeschlossen ist und dass vor allem für einen beachtlichen Teil der Mädchen die Unsicherheit groß ist (39 % der Mädchen gegenüber 56 % der Jungen gibt an, eine „erste Wahl“ hinsichtlich des (Berufs-)Bildungswegs zu haben und diese auch zu verfolgen bzw. verfolgen zu können). Nur etwas mehr als ein Drittel der Jugendlichen hat sich insgesamt für eine duale Berufsausbildung entschieden. Ein Großteil der Jugendlichen befindet sich offenbar noch in einem Klärungsprozess.

Als zusammengefasstes Ergebnis der beiden hier dargestellten empirischen Untersuchungen zeigt sich – legt man das Modell von Manfred HOPPE (1980) zugrunde –: Sowohl im Hinblick auf den Entscheidungsprozess, im Hinblick auf den Entwicklungsprozess wie auch im Hinblick auf den Allokationsprozess sind Jugendliche in der Berufseinmündungsphase gefordert, jeweils ein Austarieren zwischen eigenen Interessen, Wünschen und Kompetenzen einerseits sowie fremden Erwartungen, Einschätzungen, Angeboten und Restriktionen andererseits vorzunehmen. Dieses Austarieren ist nicht etwas, was jeder junge Mensch von vornherein kann, sondern erst lernen muss.

Mit dem skizzierten interaktionistischen Ansatz – der Wechselwirkung von Fremd- und Selbstbestimmung (vgl. LEMPERT 1998, S. 31) – in der Berufsorientierung und Berufsvorbereitung ist überhaupt erst wesentlich die Frage auf die pädagogische Agenda gesetzt: Was kön-

¹ \bar{x} steht für das arithmetische Mittel der jeweiligen Frage auf einer Skala von 1 = geringe Ausprägung bis 4 = sehr hohe Ausprägung. SD meint die Standardabweichung, also die Streuung der Werte um diesen Erwartungswert. Beide Werte ergeben sich aus den Angaben der befragten Schülerinnen und Schüler.

nen Jugendliche in der Berufsorientierung und Berufsvorbereitung *lernen*? Und nicht bloß: Wie können sie in einem anschließenden Bildungsgang *untergebracht werden*?

Als Lernziel für das Umgehen mit der eigenen Berufsbiografie – nicht nur in der Berufsorientierung und der Berufsvorbereitung im Jugendalter, sondern über die gesamte Lebensspanne hinweg – ist der Terminus der „berufsbiografischen Gestaltungskompetenz“ geprägt worden (vgl. HENDRICH 2005; KAUFHOLD 2009; MUNZ 2005, FISCHER u. a. 2015). Der Begriff der berufsbiografischen bzw. erwerbsbiografischen Gestaltungskompetenz geht auf Wolfgang HENDRICH (2003) zurück. HENDRICH (ebd., S. 14) verstand darunter „die Fähigkeit, Alternativen identifizieren und wahrnehmen sowie die eigenen Interessen vertreten zu können“. Das sei „verknüpfbar mit einem umfassenden Verständnis von gestaltungsorientiertem Lernen, das mit einer stärkeren Orientierung auf eine aktive Gestaltung der eigenen Erwerbsbiographie Kompetenzerfahrungen ermöglicht und so das alte berufspädagogische Ziel der Mündigkeit in neuer Weise, als Befähigung zur Gestaltung der eigenen Lebensführung, einzulösen vermag“ (ebd., S. 274). Das Subjekt ist in der Lage, sich an den wandelnden Arbeitsmarkt anzupassen und kennt und berücksichtigt dabei seine subjektiven Interessenlagen (KAUFHOLD 2004, S. 57).

3 Didaktische Konzepte

Die oben dargestellten theoretischen Ansätze und empirischen Untersuchungen legen nahe: Didaktische Konzepte zur Erweiterung der Berufsorientierung und zur Förderung berufsbiografischer Gestaltungskompetenz könnten auf den Wunsch der Schülerinnen und Schüler stärker eingehen, Wege und Ziele selbst zu klären, und Unterstützung dabei bieten, ihnen sowohl berufliche Wege aufzuzeigen als auch dabei zu helfen, die eigenen Fähigkeiten und Stärken kennenzulernen. Es bietet sich auch an, die Peergroup aktiv in den Prozess der Berufsfindung mit einzubeziehen, da Freunde und Peers nach Aussagen der befragten Schülerinnen und Schüler hilfreich bei der Stärken-/Schwächen-Einschätzung sein können. Überdies besteht Anlass, Impulse zum Überdenken der klassischen Rollenverteilungen zwischen Frauen und Männern zu geben, denn das seit Jahrzehnten beobachtbare Berufswahlverhalten aufgrund von geschlechtsspezifischen Stereotypen begrenzt die ohnehin eingeschränkten Wahlmöglichkeiten der Jugendlichen noch weiter.

Im Folgenden sollen einige didaktische Konzepte kurz dargestellt werden, die in Forschungsprojekten entwickelt und erprobt worden sind bzw. werden und in denen die o.g. Zielsetzungen verfolgt werden.

3.1 Berufsarbeit analysieren und erproben

In einem aktuellen, durch das Land Baden-Württemberg geförderten Forschungs- und Entwicklungsprojekt „Stärkung der Selbststeuerungs- und Selbstlernkompetenz im Übergang von Schule in Beruf und Ausbildung“ sollen Schüler/-innen des Übergangssystems im obliga-

torischen Betriebspraktikum für sich selbst eine betriebliche Lernaufgabe bestimmen, diese durchführen und die dabei gewonnenen Erfahrungen reflektieren.

Der wissenschaftliche Hintergrund dieses Ansatzes besteht in der Erkenntnis, dass das Betriebspraktikum eine große Bedeutung für Berufswahlentscheidungen hat (vgl. z. B. BERGZOG 2011, S. 8; PETERSEN u. a. 2015, S. 36 f.). Die Bedeutung des Betriebspraktikums ergibt sich aus mindestens zwei Gründen: Das Praktikum bietet erstens potenziell die reale Erfahrung beruflicher Tätigkeiten – anders als auf dem Papier oder in Werbe-Videos – und damit für die Jugendlichen eine wirklichkeitsnähere Entscheidungsgrundlage. Zweitens entwickelt sich der tatsächliche Zugang zu einer betrieblichen Berufsausbildung häufig über Praktika, weil hier Betrieb und Praktikant/-in sich annähernd unter Arbeitsbedingungen tatsächlich „begegnen“ und damit Entscheidungen für oder gegen einen zu schließenden Ausbildungsvertrag erleichtert werden. In der o. g. Befragung von Realschülerinnen und -schülern gaben 20 Prozent der Befragten an, durch das Praktikum einen betrieblichen Ausbildungsplatz gefunden zu haben, was – unter Berücksichtigung des Sachverhalts, dass nur 35 Prozent der Befragten eine duale Ausbildung anstrebten – ein enormer Anteil ist. Das Praktikum forciert auch gewissermaßen berufliche Entscheidungen: In der o. g. Erhebung gaben 48 Prozent der Befragten an, eine „Bestärkung in den beruflichen Wünschen“ erfahren zu haben. Bei 24 Prozent der Praktikantinnen und Praktikanten führten die Erfahrungen zu einer „Änderung der beruflichen Wünsche“. Dagegen sagten nur zehn Prozent, im Anschluss an das Betriebspraktikum „noch weniger (zu) wissen, welche berufliche Richtung“ sie wählen wollen.

Einerseits ist das Praktikum also wichtig für die Berufswahlentscheidung, aber andererseits werden die den Praktikanten und Praktikantinnen zugewiesenen Arbeitsaufgaben häufig zufällig ausgewählt (je nach Praktikumsbetreuer/-in und Arbeitsanfall im Praktikumsbetrieb), sodass die Praktikanten und Praktikantinnen mitunter wenig berufstypische Arbeitsaufgaben zu erledigen haben (Kaffee kochen, kopieren, Werkstatt reinigen etc.). Könnte nicht mehr darauf geachtet werden, welche Arbeitstätigkeiten im Praktikum durchgeführt werden und welche (aktivere) Rolle die Jugendlichen selbst dabei übernehmen können?

Diese Fragestellung nimmt das hier skizzierte Forschungs- und Entwicklungsprojekt auf und überträgt den Jugendlichen eine Mitverantwortung dafür, darauf zu achten, welche Art von Arbeitsaufgaben sie im Praktikum durchführen. Das ist für Schülerinnen und Schüler im Übergangssystem relativ anspruchsvoll, und sie werden entsprechend darauf vorbereitet. Für diesen Zweck ist die sogenannte BAG-Analyse (Analyse beruflicher Arbeitsaufgaben, siehe REINHOLD u. a. 2003, FISCHER 2014) für Schüler/-innen des Übergangssystems adaptiert worden: Die Jugendlichen werden instruiert, eine betriebliche Lernaufgabe auszuwählen und dann durchzuführen, die berufstypisch sowie gestaltungs offen ist und einer vollständigen Handlung entspricht.

Wir versprechen uns davon, dass Jugendliche im Übergangssystem darauf zu achten lernen, ob und wie Arbeitsaufgaben in spezifischen Berufen ihren Interessen entsprechen und welche Kompetenzen für die Durchführung dieser Aufgaben erforderlich sind.

3.2 Technikverständnis entwickeln und Technik gestalten

Seit 1991 (vgl. KMK 2007, S. 4) bis heute (vgl. KMK 2015, S. 2) wird in der Rahmenvereinbarung zur Berufsschule der Deutschen Kultusministerkonferenz als Leitbild für die Berufsbildung die „Befähigung zur Mitgestaltung der Arbeitswelt und Gesellschaft in sozialer und ökologischer Verantwortung“ hervorgehoben. Heutzutage ist die „ökonomische Verantwortung“ (ebd.) hinzugekommen. Seinerzeit markierte die Formulierung dieses Leitbildes (RAUNER 1985) einen Perspektivwechsel von der „Auswirkungsdebatte“ zur „Gestaltungsdebatte“, insbesondere in der technischen Bildung. Im Unterschied zu einer technikdeterministischen Sichtweise, nach der man sich und vor allem die Qualifikationen der Auszubildenden an den vermeintlichen technischen Fortschritt anzupassen habe, wurde Technik als gestaltungsoffen und gestaltbar angesehen, und auch den Facharbeiter/-innen und Auszubildenden wurde dabei eine aktive Rolle zugewiesen (vgl. FISCHER 2001).

Im BMBF-Projekt „MediaArt@Edu – Künstlerisch-technische Medienbildung in Berufsvorbereitung und Berufsorientierung: Neue Ansätze zur Förderung digitaler Medienkompetenz von Jugendlichen“ ist diese Leitidee für Jugendliche in der Berufsvorbereitung zu neuem Leben erweckt worden. Hier wird der Gestaltungsbegriff auf Mediengestaltungsprozesse bezogen und didaktisch eingesetzt, um den Jugendlichen neue konkrete Handlungsmöglichkeiten und Erlebnissräume zu eröffnen. Jugendliche in der Phase der beruflichen Vorbereitung haben dabei anhand offener Aufgabenstellungen Projektideen mit unterschiedlichen Medientechnologien gestaltet, konstruiert, programmiert, in einem persönlichen Portfolio visualisiert, reflektiert, in einem „Erklärvideo“ erläutert und präsentiert (vgl. REIMANN/BEKK 2016).

Im Projekt wurden keine vorgefertigten Applikationen eingesetzt, sondern digitale Werkzeuge, die die Umsetzung von fantasievollen Eigenkreationen unterstützten. Davon ausgehend wurden im Zentrum für Kunst und Medientechnologien (ZKM) Karlsruhe folgende Medienmodule entwickelt, erprobt und evaluiert:

- ▶ Robotik: Jugendliche entwickelten kreative Roboter-Konzepte (Sensor- und Aktuatorbasierte Systementwicklung) und setzten diese mit LEGO® MINDSTORMS um (vgl. REIMANN/WÜST/BURKHART 2014).
- ▶ Licht_Gestalten: Jugendliche entwarfen und gestalteten Lichtobjekte mit verschiedenen Materialien, und sie programmierten Farbeffekte (vgl. REIMANN/BEKK 2014).
- ▶ GamesLab ON/OFF: Jugendliche entwickelten eigene Spielideen mit der Verbindung des physischen Raums und dem Bildschirm (an der Schnittstelle von physischer und digitaler Welt), unter anderem mit StopMotion Video, QR-Codes, Makey Makey™ (vgl. REIMANN/BEKK 2015).
- ▶ Sound_Gestalten: Jugendliche entwickelten akusmatische Klangcollagen, indem sie Geräusche aus der Umwelt aufnahmen, selbst erzeugten sowie digital bearbeiteten und arrangierten.

- ▶ SmartTextile: Jugendliche konzipierten mit der Arduino Technologie interaktive Textilien (Sensor- und Aktuator-basierte, einnähbare Systementwicklung) und programmierten Aktuatoren mit einem ikonischen Interface, sodass Ereignisse erzeugt wurden (Licht, Ton, Bewegung), der Software amici (dimeb, Universität Bremen) (vgl. REIMANN/WÜST 2014).

Die in den Modulen angebotenen Medientechnologien stellten einen großen Anreiz für die Jugendlichen dar, eigene Projektideen zu verfolgen und zu realisieren. Die Jugendlichen brauchten dazu nicht überredet oder von Dritten angehalten zu werden. Die eingesetzten unterschiedlichen Technologien erzeugten bei den Jugendlichen ein Technikinteresse, das zwar auch Schwankungen unterworfen sein konnte – etwa wenn es technische Schwierigkeiten gab, die schwer zu lösen waren –, aber dennoch bei den Teilnehmern und Teilnehmerinnen aller Module zu abgeschlossenen Projektergebnissen führte, die am Ende der Workshops erfolgreich in Betrieb genommen werden konnten.

Wie sich in der Projektevaluation (Reflexionsrunden und Interviews) zeigte, stellt sich das Bewusstsein über die eigenen Fähigkeiten keineswegs automatisch bei den Jugendlichen ein. Das im Workshop Gelernte wurde in der Regel nicht erkannt oder nicht mit einem beruflichen Nutzen verknüpft. („Ich will Koch werden, dafür brauche ich nicht zu lernen, einen Roboter zu bauen“). Daher war die Initiierung der Reflexion der Jugendlichen erforderlich, um Bewusstsein über das Erlernte und seine berufliche Verwertbarkeit zu erlangen. Dabei konnte die Portfolio-Methode anregen und als Hilfestellung von den Jugendlichen herangezogen werden. Die Jugendlichen wurden sich erst im Gespräch ihrer Fähigkeiten bewusst. Folglich ist das beratende Gespräch zwischen den teilnehmenden Jugendlichen und den Mentoren als wichtiger Teil des Lernprozesses einzustufen, worauf die Lehrenden in der Ausbildung vorzubereiten sind.

3.3 Eine Vorstellung von der eigenen Zukunft entwickeln

Bei der Diskussion der Frage, wie man die Entwicklung berufsbiografischer Gestaltungskompetenz didaktisch fördern kann, entstand die Idee, Schülerinnen und Schüler mit Situationen zu konfrontieren, in denen sie dieses „Austarieren“ zwischen Eigenschaften und Interessen der lernenden Person auf der einen Seite sowie den jeweils gegebenen gesellschaftlichen Möglichkeits- und Anforderungsstrukturen auf der anderen Seite (FISCHER/WITZEL 2008) spielerisch erproben können. Es wurde ein Brettspiel entwickelt, bei dem die Schüler/-innen sich mit Situationen und Informationen befassen, die in der Altersspanne von 15 bis 30 Jahren relevant sind (vgl. FISCHER u. a. 2015; FISCHER/FOLLNER/KRAMER 2016). Die Lebenssituationen selbst wurden z. T. der Längsschnittuntersuchung „Statuspassagen und Risikolagen im Lebenslauf“ (WITZEL/KÜHN 1999) entnommen. Im Rahmen der Datenauswertung dieser Längsschnittuntersuchung wurde auch das BARB-Modell der Selbstsozialisation entwickelt. Es stellt eine der theoretischen Grundlagen für die Entwicklung des

Brettspiels „My Way!“ dar. Ausgehend von der Frage, wie die Handlungsakteure mit den (äußeren und inneren) Begrenzungen und Möglichkeiten ihrer (beruflichen) Lebenslaufgestaltung umgehen, wird die Nutzung des Deutungs- und Handlungsspielraums einer Person in vier Schritte gegliedert (vgl. WITZEL/KÜHN 1999, S. 16):

1. Bilanzierung eines berufsbiografischen Abschnitts, d. h. individuelle Bewertung von Entscheidungs- und Handlungsfolgen, Kontexterfahrungen (Sinnzuschreibungen)
2. Aspirationen (aus Handlungsbegründungen): Ansprüche, Interessen, Motivation, Handlungsentwürfe, Planungen
3. Realisationen: Aussagen über und Umsetzung von konkreten Handlungsschritten gemäß Aspirationen, Augenmerk auf Chancen und Restriktionen
4. Bilanzierung (erneute Sinnzuschreibungen der bereits erfolgten Handlungen).

Zu bilanzieren (*Wo stehe ich?*), Aspirationen zu entwickeln (*Wo will ich hin?*), diese zu realisieren (*Wie kann ich das umsetzen?*) und das Ergebnis erneut zu bilanzieren (*Was hat das für mich gebracht?*), kann als Aufgabenzyklus der vorberuflichen und beruflichen Sozialisation betrachtet werden, dem sich Schülerinnen und Schüler nicht nur in der Schule, sondern auch im späteren Leben häufiger stellen werden und der im Rahmen lebenslangen Lernens impliziert ist. Wir betrachten es als wesentlichen Inhalt berufsbiografischer Gestaltungskompetenz, sich diese vier Schritte bewusst vorzunehmen, (so gut es geht) umsetzen zu können und damit subjektives Handlungspotenzial zu gewinnen.

Des Weiteren basiert „My Way!“ auf einer Operationalisierung der Entwicklungsaufgaben nach HAVIGHURST (1948; vgl. TRAUTMANN 2004). Entwicklungsaufgaben beinhalten nicht hintergehbare gesellschaftliche Anforderungen (vgl. SCHENK 2001, S. 263), denen sich Menschen stellen müssen, die sie aber individuell bearbeiten können (wie z. B. die Berufs- oder Partnerwahl). Entwicklungsaufgaben sind aus Sicht der Entwicklungspsychologie von zentraler Bedeutung (vgl. OERTER/DREHER 2008), denn sie erklären „Entwicklung nicht nur als Resultat vergangener Ereignisse, sondern aus vorweggenommenen, zukünftigen Geschehnissen. Die Vorwegnahme zukünftiger Ereignisse, auch solcher in ferner Zukunft, ist ein entscheidender Motor menschlicher Entwicklung“ (OERTER 1998, S. 121). So verstanden werden mit dem Konzept der Entwicklungsaufgaben nicht nur Einflussfaktoren auf die Entwicklung von jungen Menschen thematisiert, sondern gleichermaßen die Frage, welche Vorstellungen Jugendliche von ihrem Leben entwickeln und wie sie dieses dann „in die Hand nehmen“. Damit ist das Konzept der Entwicklungsaufgaben anschlussfähig an pädagogisches Handeln.

Auch in der deutschen Pädagogik/Berufspädagogik wurde das Konzept der Entwicklungsaufgaben in den 1970er-Jahren aufgegriffen, und zwar in dem bekannt gewordenen Kollegs Schulprojekt Nordrhein-Westfalens zur Gestaltung und Evaluation von doppel-qualifizierenden Bildungsgängen, insbesondere zur Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern. Andreas GRUSCHKA (1985), der dieses Projekt neben Herwig BLANKERTZ und anderen wissenschaftlich begleitete, formulierte den Stellenwert von Entwicklungsaufgaben paradigmatisch

folgendermaßen (zitiert nach KARSTEN 2005, S. 501): „Der Lehrer soll den Lernenden helfen, ihre Entwicklungsaufgaben zu lösen, nicht mehr – aber auch nicht weniger.“

Anknüpfend an die Entwicklungsaufgaben im Jugendalter wurden für die Jugendlichen in der Phase der beruflichen Orientierung lebensbedeutsame Bereiche definiert, die im Spiel „My Way!“ miteinander diskutiert werden. In den Bereichen „Beruf“, „Schule“, „Freundschaft“, „Familie“, „Partnerschaft“ und „Mein Wohlergehen“ werden gemeinsam in der Gruppe Aufgaben bearbeitet, die für die berufliche Orientierung oder Umorientierung wichtig sind. Ziele des Brettspiels sind die Sensibilisierung für Umbrüche, die im Leben auf eine Person zukommen können, z. B. die Konfrontation mit der Thematik „Ausbildungsabbruch“ oder mit gesundheitlichen Problemen.

Die Beobachtungen der Schülerinnen und Schüler bei Pretests und Erprobungen zeigten, dass sie ernsthaft und intensiv über Themen wie z. B. „vorzeitiger Ausbildungsabbruch aufgrund von Allergien“ diskutieren. Sie beziehen dabei auch ihre eigenen Erfahrungen aus dem familiären Umfeld und dem Bekanntenkreis mit ein. Auch bei anderen Themen zeigte sich eine emotionale Betroffenheit der Beteiligten, z. B. Entsetzen bei der Thematik „Leiharbeit“.

Die spielerische Bewältigung von (vorgestellten) Lebenssituationen wird mit Informationen über Berufe verknüpft: Je nach Spielversion (Versionen wurden für Hauptschulen, Realschulen, Werkrealschulen, Berufsfachschulen und Berufsschulen entwickelt und an alle entsprechenden Schulen des Landes Baden-Württemberg verteilt; die Versionen unterscheiden sich bzgl. inhaltlicher/sprachlicher Komplexität sowie den wahrscheinlichen beruflichen Situationen der unterschiedlichen Zielgruppen) sind Informationen über bis zu 80 Berufe enthalten. Ebenso wird im Spiel die Migrationsthematik angesprochen (Protagonisten in den dargestellten Lebenssituationen sind oftmals Menschen mit Migrationshintergrund), ebenso die Genderthematik (z. B. durch das Thema „Männer in Frauenberufen“).

Inhaltlicher Kern des entwickelten exemplarischen Lehr-/Lern-Arrangements ist es, antizipativ „berufsbiographische, tätigkeitsbedingte, qualifikatorische, soziale und interkulturelle Übergänge so zu gestalten (...), dass sinnvoll mit Vergangenen abgeschlossen werden kann, dass Unsicherheiten und Übergangssituationen identifiziert, bezeichnet und bearbeitet werden und dass auf dieser Grundlage neue Anfänge möglich sind“ (HENDRICH 2003, S. 24). Es geht also darum, Schülerinnen und Schüler dazu anzuregen, sich ihre (berufliche) Zukunft vorzustellen und diese Zukunft in Angriff zu nehmen (vgl. ausführlich FISCHER u. a. 2015; FISCHER/FOLLNER/KRAMER 2016). Die Resonanz in den bisherigen Erprobungen mit ca. 100 Schülerinnen und Schülern war positiv, eine flächendeckende Evaluation der Effekte dieser Form von Berufsorientierung steht allerdings noch aus.

3.4 An der eigenen Biografie arbeiten

Nicht nur in der Pädagogik ist biografisches Arbeiten verbreitet, um etwa das eigene Verhalten und „Erzogen-Sein“ zu reflektieren. Ästhetisches Biografieren erweitert die Möglichkeiten

dieser Reflexion durch die Einbeziehung bildnerischer Mittel und ästhetisch-performativer Ausdrucksformen. Biografie als ein Konstrukt muss erst sichtbar gemacht werden, um für das Subjekt in Erscheinung zu treten und damit ins Bewusstsein zu gelangen: „Bio muss erst grafiziert werden“ (PAZZINI 2002), denn sie ist immateriell. In dem europäischen Projekt „Show your own gold“ geht es weniger um das Biografieren als Erinnerungsarbeit als vielmehr um die visualisierte Umsetzung unbewusster Stärken, Interessen, positiver Vorbilder und Hobbies mittels biografischer Ich-Geschichten – „digital biographical narratives“. Jugendlichen, die in der schwierigen Phase der beruflichen Vorbereitung keine Perspektive sehen, fehlt es oftmals an einem positiven Selbstbild und an der Erfahrung von Selbstwirksamkeit. Hier ist das aktive Handeln der Jugendlichen gefordert, um eigene Ressourcen zu erkennen, Berufswünsche zu benennen und Fähigkeiten einzusetzen, um die berufliche Einmündung zu verfolgen – auch wenn die erfolgreiche Einmündung ganz und gar nicht vornehmlich in den Händen der Jugendlichen liegt. Umgekehrt lässt sich vermuten, dass eine berufliche Einmündung ohne (selbst-)bewusste Kenntnis der eigenen Kompetenzen und Fähigkeiten noch erschwert wird.

Im europäischen Projekt „A European concept to visualize and reflect the vocational biography using digital media“ werden curriculare Module und Szenarien für einen europäischen Kurs zur Visualisierung der berufsbiografischen Gestaltungskompetenz mit *digitalen Medien* entwickelt, mit Jugendlichen in Maßnahmen der beruflichen Vorbereitung in sechs Ländern erprobt und evaluiert (vgl. REIMANN/HUBER 2016).

Ausgehend von der Frage, wie sich das theoretische Konstrukt der „berufsbiografischen Gestaltungskompetenz“ im Unterricht mit Jugendlichen operationalisieren lässt, erarbeiteten die Schülerinnen und Schüler der Berufsvorbereitung das Thema Berufsbiografiegestaltung visuell. Der Selbstpräsentation im Netz („My digital self“) kam dabei vor dem Hintergrund der Aktivitäten der Jugendlichen in den sogenannten sozialen Medien eine besondere Bedeutung zu: Das Nachdenken darüber, wie ich als Person im Netz abgebildet bin, stellte den Ausgangspunkt dar. Dabei wurden die folgenden Fragen aufgeworfen und per Netz-Recherche mit dem gefundenen visuellen Material belegt: Stand der eigenen Selbstpräsentation: Wie bin ich im Netz abgebildet? Wie bewerte ich dieses Bild? Wie möchte ich mich im Netz darstellen?

Die Jugendlichen recherchierten dabei den Namen eines Mitschülers oder einer Mitschülerin. Die ästhetischen (visuellen und medialen) Fundstücke und Materialien aus dem Netz (Bild, Video, Textfragmente) wurden gesammelt und im Plenum präsentiert und diskutiert. Der/die Gesuchte wurde damit konfrontiert und bewertete die Fundstücke selbst. Die Diskussion über das digitale Abbild im Netz wurde initiiert. Fragen wie „Was macht mich aus?“ und „Was ist charakteristisch für mich?“ wurden aufgeworfen. Dabei haben die Schüler/-innen das Gefundene kommentiert.

Die Schüler/-innen identifizierten einen Gegenstand oder ein Foto, der/das sie ihrer zu begründenden Meinung nach repräsentiert (z. B. Skateboard, T-Shirt, Bumerang ...). Die Objekte und Fotos wurden anschließend in die Foto-Session einbezogen. Die Jugendlichen haben mit den Mitteln der digitalen Fotografie und des performativen Ausdrucks (wie er etwa

im Fach Darstellendes Spiel vermittelt wird) die Beantwortung von vier Fragen bildnerisch vorgenommen und im wahrsten Sinne des Wortes „ins Bild gebracht“:

- ▶ Was ist meine Stärke (mein Gold)?
- ▶ Was ist mein Hobby?
- ▶ Wer ist mein Vorbild?
- ▶ Worüber möchte ich gern mehr erfahren?

Die Beantwortung der Fragen erforderte die ausführliche Diskussion und Erläuterung in zuvor gebildeten Arbeitsgruppen. Jugendliche, die keine Stärke benennen konnten, erfuhren dabei Unterstützung von ihren Mitschülern und Mitschülerinnen. Jede Schülerin/jeder Schüler war in der Lage, eine Stärke eines anderen zu benennen.

Die Schülerinnen und Schüler verfassten außerdem einen Text „Über mich“, um biografische Elemente hinzuzufügen und das fotografische Porträt auch sprachlich auszudrücken. Die Ergebnisse wurden im Rahmen eines Fotobuchs mit allen Schülerarbeiten zusammengetragen und konnten für Bewerbungszwecke eingesetzt werden.

Im Rahmen des europäischen Gesamtprojekts werden nun die Szenarien in den sechs beteiligten Ländern evaluiert, und im transnationalen Vergleich werden Rückschlüsse für curriculare Strukturen und Szenarien eines europäischen Kurs-Konzepts zur Förderung der berufsbiografischen Gestaltungskompetenz mit digitalen Medien gezogen.

4 Fazit: Förderung berufsbiografischer Gestaltungskompetenz als Verbindung von Persönlichkeits-, Situations- und Wissenschaftsprinzip

Tade TRAMM und Lothar REETZ (2010) haben nach den curricularen „Relevanzprinzipien“ gefragt, die für die Auswahl und Begründung berufsbezogener Curricula maßgeblich sind, und dabei die folgenden Prinzipien thematisiert:

- ▶ das Situationsprinzip, welches die Relevanz eines Bildungsangebots für spezifische zukünftige Verwendungssituationen fokussiert,
- ▶ das Wissenschaftsprinzip, das die Bedeutung eines Bildungsgegenstands innerhalb der Wissenschaften beinhaltet und damit sowohl vertieftes Praxisverständnis als auch Weiterentwicklung für Jugendliche in der Weiter- und Hochschulbildung ermöglicht,
- ▶ das Persönlichkeitsprinzip, womit danach gefragt wird, welchen Beitrag ein Lerngegenstand zur Persönlichkeitsentwicklung von Jugendlichen erbringt.

Diese Prinzipien sind auch für die Berufsorientierung und Berufsvorbereitung relevant (wobei in einer wissenschaftlich fundierten Berufsorientierung der Wissenschaftsbezug nicht neben Situations- und Persönlichkeitsprinzip steht, sondern diese umschließt) und werden durch folgende Fragen thematisiert:

- ▶ Was müssen Jugendliche wissen und können, um ihre Berufsbiografie aktiv zu gestalten (Situationsprinzip)?
- ▶ Was davon und was darüber hinaus trägt zu ihrer Persönlichkeitsentwicklung bei (Persönlichkeitsprinzip)?
- ▶ Welche wissenschaftlichen Erkenntnisse liegen zur Berufseinmündung und Berufsbiografiegestaltung vor und wie können diese didaktisch und persönlichkeitswirksam fruchtbar gemacht werden (Wissenschaftsprinzip)?

Es gibt viele Gründe, diese Prinzipien nicht bloß für jene gelten zu lassen, die keine oder noch keine Berufsausbildung gefunden haben, also Haupt- und Realschüler/-innen sowie Schülerinnen und Schüler aus dem Übergangssystem. Es gibt Bedarf an einer im Sinne der vorangegangenen Ausführungen erweiterten Berufsorientierung für alle, auch für Gymnasiasten/Gymnasiastinnen. Diesen Bedarf kann man schon aus Gründen der Persönlichkeitsentwicklung annehmen, denn die Anforderungen der Berufsbiografiegestaltung, nämlich

- ▶ Entscheidungen zu treffen, bei denen die eigenen Erwartungen im Hinblick auf die Berufswegeplanung mit den tatsächlichen oder vermeintlichen Erwartungen anderer (z. B. Vater, Mutter, Freundeskreis, gesellschaftliche Stereotypen) austariert werden,
- ▶ eigene Entwicklungsmöglichkeiten und -wünsche mit den jeweils aktuellen eigenen Startbedingungen (z. B. Handlungskompetenzen, Schulnoten, Abschlusszeugnisse, Bewerbungskompetenzen) in Verbindung zu bringen und dabei
- ▶ sowohl die eigenen Interessen, Aspirationen und Kompetenzen als auch die Art und die Anzahl der objektiv vorhandenen Berufsausbildungsgelegenheiten zu berücksichtigen, betrifft jede und jeden, und das vermutlich nicht nur einmal im Leben.

Dieser Bedarf an Berufsorientierung wird zusätzlich noch gestützt durch die zunehmende Diversifizierung von (Aus-)Bildungswegen und die stärkere berufliche Ausrichtung (zumindest nominell) auch der akademischen Bildung. Berufsausbildung unmittelbar nach dem Abitur hat es schon lange gegeben und betrifft mittlerweile 26,2 Prozent eines Altersjahrgangs. (BIBB-Datenreport 2016). Hinzu kommt die steigende Verbreitung und Attraktivität des dualen Studiums, die Öffnung der Hochschulen für beruflich Qualifizierte und die zunehmenden Möglichkeiten berufsbegleitenden Studierens. Das führt dazu, dass sich berufliche und akademische Bildung zumindest institutionell stärker miteinander verbinden. Schließlich sei noch die beträchtliche Anzahl von Studienabbrechern und -abbrecherinnen erwähnt, für die die Entscheidung für ein Studium offenbar eine unpassende, vielleicht auch nicht gut vorbereitete Berufswahlentscheidung war und die nach dem Studienabbruch evtl. in eine Berufsausbildung wechseln. Vor diesem Hintergrund erscheint es wenig angebracht, nur Haupt- und Realschüler/-innen mit einer schulischen Berufsorientierung zu bedenken.

Allerdings kann es dann auch nicht darum gehen, mittels Berufsorientierung junge Menschen mit 15 oder 16 Jahren irgendwo einzusortieren. Das gelingt offenbar ohnehin

nicht, wie das aktuelle durchschnittliche Eintrittsalter in eine Berufsausbildung von bundesweit über 19 Jahren, in Berlin sogar von über 21 Jahren zeigt (BIBB-Datenreport 2015), wofür wiederum mannigfaltige Gründe (z. B. Abitur als mittlerweile weitaus häufigerer Schulabschluss als der Hauptschulabschluss (41 % versus 21 %, vgl. AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2016, S. 96), unterschiedliche Schuleintritts- und Schulverbleibszeiten wegen Migrationshintergrund, keine Ausbildungsverträge mit Minderjährigen in manchen Branchen) maßgeblich sind. Vielmehr geht es darum, Jugendliche und junge Erwachsene dabei zu unterstützen, mit Statuspassagen und Risikolagen in ihrem gesamten Bildungs- und Erwerbsleben besser zurechtzukommen. Unsere Hypothese ist, dass für die Berufsorientierung und Berufsvorbereitung operationalisierte Entwicklungsaufgaben hierzu einen wesentlichen Beitrag leisten können, der vornehmlich allerdings nur in einer Längsschnittstudie aufklärbar wäre.

Literatur

- ALHEIT, Peter; VON FELDEN, Heide (Hrsg.): Lebenslanges Lernen und erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Konzepte und Forschung im europäischen Diskurs. Wiesbaden 2009
- ANBUHL, Matthias: DGB-Expertise zur Bildungsbiographie und den prekären Perspektiven der Ausbildungslosen. 2012 – URL: <http://www.dgb.de/themen/++co++32d1b8f0-f2ae-11e1-8b3b-00188b4dc422> (Zugriff: 08.01.2017)
- AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG: Bildung in Deutschland 2016. 2016 – URL: <http://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2016/pdf-bildungsbericht-2016/bildungsbericht-2016> (Zugriff: 08.01.2017)
- BAETHGE, Martin: Qualitätsprobleme des deutschen Berufsbildungssystems. In: FISCHER, Martin (Hrsg.): Qualität in der Berufsausbildung. Anspruch und Wirklichkeit. Bielefeld 2014, S. 39–62
- BEINKE, Lothar: Elterneinfluss auf die Berufswahl. Bad Honnef 2000
- BEINKE, Lothar: Elterneinfluss auf die Berufswahl. O. J. – URL: http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2013/9554/pdf/GU_32_1999_S65_70.pdf (Zugriff: 08.01.2017)
- BERGZOG, Thomas: Das Betriebspraktikum als Instrument schulischer Berufsorientierung. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online (2011) Spezial 5 – URL: http://www.bwpat.de/ht2011/ft02/bergzog_ft02-ht2011.pdf (Zugriff: 08.01.2017)
- BÖCKLER Impuls: Beschäftigung – weiblich, westlich, atypisch. 06/2015 – URL: http://www.boeckler.de/53706_53719.htm (Zugriff: 08.01.2017)
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (BIBB): Datenreport: Alter der Auszubildenden und Ausbildungsbeteiligung der Jugendlichen im dualen System. Bonn 2015 – URL: <https://www.bibb.de/datenreport/de/2015/30793.php> (Zugriff: 08.01.2017)

- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (BIBB): Datenreport: Schulische Vorbildung der Auszubildenden mit neu abgeschlossenem Ausbildungsvertrag 2009 bis 2014. Bonn 2016 – URL: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/a2_schau_a4_6_1-1_2016.pdf (Zugriff: 08.01.2017)
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF): Berufsbildungsbericht 2013. Bonn, Berlin 2013 – URL: https://www.bmbf.de/pub/Berufsbildungsbericht_2013.pdf (Zugriff: 08.01.2017)
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF): Berufsbildungsbericht 2016. Bonn, Berlin 2016 – URL: https://www.bmbf.de/pub/Berufsbildungsbericht_2016.pdf (Zugriff: 08.01.2017)
- FISCHER, Martin: Der Wandel des wissenschaftlichen Technikverständnisses und seine Folgen für die Arbeit-und-Technik-Forschung. In: FISCHER, Martin u. a. (Hrsg.): Gestalten statt Anpassen in Arbeit, Technik und Beruf. Bielefeld 2001, S. 45–67
- FISCHER, Martin: Von der Arbeitsanalyse zur Planung beruflicher Bildung. Eine berufspädagogische Lehrveranstaltung im Kontext „forschenden Lernens“. In: SPÖTTL, Georg; BECKER, Matthias; FISCHER, Martin (Hrsg.): Arbeitsforschung und berufliches Lernen. Frankfurt am Main u. a. 2014, S. 93–117
- FISCHER, Martin; FOLLNER, Magdalene; KRAMER, Kirsten: Den eigenen Weg finden. Ein Lehr-/Lern-Arrangement zur Förderung berufsbiografischer Gestaltungskompetenz. In: REIMANN, Daniela; BEKK, Simone; FISCHER, Martin (Hrsg.): Gestaltungsorientierte Aktivierung von Lernenden. Übergänge in Schule – Ausbildung – Beruf. Norderstedt 2016, S. 115–144
- FISCHER, Martin u. a.: „My Way! Finde deinen Weg“ – ein didaktisches Konzept der schulischen Berufsorientierung als Beitrag zur Förderung berufsbiografischer Gestaltungskompetenz. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online* (2015) 27, S. 1–29 – URL: http://www.bwpat.de/ausgabe27/fischer_etal_bwpat27.pdf (Zugriff: 08.07.2015)
- FISCHER, Martin; WITZEL, Andreas: Zum Zusammenhang von berufsbiografischer Gestaltung und beruflichem Arbeitsprozesswissen. Eine Analyse auf Basis archivierter Daten einer Längsschnittstudie. In: FISCHER, Martin; SPÖTTL, Georg (Hrsg.): Forschungsperspektiven in Facharbeit und Berufsbildung. Strategien und Methoden der Berufsbildungsforschung. Frankfurt am Main 2008, S. 24–47
- GRUSCHKA, Andreas (Hrsg.): Wie Schüler Erzieher werden. Studie zur Kompetenzentwicklung und fachlichen Identitätsbildung in einem doppelqualifizierenden Bildungsgang des Kollegschulversuchs NW. 2 Bde. Wetzlar 1985
- HAVIGHURST, Robert J.: *Developmental tasks and education*. New York 1948
- HEINZ, Walter R.: Selbstsozialisation im Lebenslauf. Umriss einer Theorie biographischen Handelns. In: HOERNING, Erika M. (Hrsg.): *Biographische Sozialisation*. Stuttgart 2000, S. 65–186
- HEINZ, Walter R.; KÜHN, Thomas; WITZEL, Andreas: A life-course perspective on work-related learning. In: FISCHER, Martin; BOREHAM, Nicholas; NYHAN, Barry (eds.): *European perspectives on learning at work: the acquisition of work process knowledge*. Luxemburg 2004, S. 196–215

- HEINZ, Walter R.; WITZEL, Andreas: Das Verantwortungsdilemma in der beruflichen Sozialisation. In: HOFF, Ernst H.; LAPPE, Lothar (Hrsg.): Verantwortung im Arbeitsleben. Heidelberg 1995, S. 99–113
- HENDRICH, Wolfgang: Berufsbiographische Gestaltungskompetenz. Unveröffentlichte Habilitationsschrift. Flensburg 2003
- HENDRICH, Wolfgang: Erwerbsbiographische Gestaltungskompetenz als Perspektive für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung. In: NIEMEYER, Beatrix (Hrsg.): Neue Lernkulturen in Europa. Prozesse, Positionen, Perspektiven. Wiesbaden 2005, S. 19–40
- HENTRICH, Karoline: Einflussfaktoren auf die Berufswahlentscheidung Jugendlicher an der ersten Schwelle. Eine theoretische und empirische Analyse. In: FROMMBERGER, Dietmar (Hrsg.): Magdeburger Schriften zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik (2011) 1, S. 1–163 – URL: http://www.ibbp.ovgu.de/inibbp_media/Downloads/Berufsp%C3%A4dagogik/Magdeburger+Schriften/Heft1_2011-p-983.pdf (Zugriff: 25.09.2017)
- HIRSCHI, Andreas: Neuere Theorien der Laufbahnforschung und deren Implikationen für die Beratungspraxis. In: HAMMERER, Marika; KANELUTTI-CHILAS, Erika; MELTER, Ingeborg (Hrsg.): Zukunftsfeld Bildungs- und Berufsberatung II. Das Gemeinsame in der Differenz finden. Bielefeld 2013, S. 105–113
- HOPPE, Manfred: Berufsorientierung: Studien zur Praxis der Arbeitslehre. Weinheim 1980
- IAB Kurzbericht: Berufswechsel in Deutschland. Wenn der Schuster nicht bei seinem Leisten bleibt ... Ausgabe Nr. 1, 19.01.2007 – URL: <http://doku.iab.de/kurzber/2007/kb0107.pdf> (Zugriff: 21.10.2014)
- KARSTEN, Maria-Eleonora: Evaluation beruflicher Kompetenzentwicklung in der Erzieherausbildung (Kollegs Schulprojekt NRW). In: RAUNER, Felix (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld 2005, S. 501–509
- KAUFHOLD, Marisa: Berufsbiografische Gestaltungskompetenz und Überlegungen zu deren Messbarkeit. In: REPORT 27 (2004) 4. Bielefeld, S. 57–70
- KAUFHOLD, Marisa: Berufsbiographische Gestaltungskompetenz. In: BOLDER, Axel; DOBISCHAT, Rolf (Hrsg.): Eigen-Sinn und Widerstand. Kritische Beiträge zum Kompetenzentwicklungsdiskurs. Wiesbaden 2009, S. 220–228
- KRAUSCHAT, Benjamin: Zwischen Wunschberuf und erfolgloser Ausbildungsplatzsuche. Zwei-Klassen-Gesellschaft beim Übergang Schule – Beruf? BWP (2013) 6, S. 42–43 – URL: <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/id/7172> (Zugriff: 08.01.2017)
- KRUMBOLTZ, John D.: The Happenstance Learning Theory. In: Journal of Career Assessment (2009) 2, S. 135–154
- LEMPERT, Wolfgang: Berufliche Sozialisation oder: Was Berufe aus Menschen machen. Hohengehren 1998
- MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT DES LANDES BADEN-WÜRTTEMBERG: Kultusministerium präsentiert weitere Planung zur schulischen Integration junger Flüchtlinge. 2016 – URL: http://www.km-bw.de/,Lde/Startseite/Service/11_01_2016+Bildungsangebote+Fluechtlinge (Zugriff: 08.01.2017)

- MUNZ, Claudia: Berufsbiografie selbst gestalten. Wie sich Kompetenzen für die Berufslaufbahn entwickeln lassen. Bielefeld 2005
- OERTER, Rolf: Kultur, Ökologie und Entwicklung. In: OERTER, Rolf; MONTADA, Leo (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Weinheim 1998, S. 84–127
- OERTER, Rolf; DREHER, Eva: Jugendalter. In: OERTER, Rolf; MONTADA, Leo (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. 6. Aufl. Weinheim 2008, S. 271–332
- PAZZINI, Karl-Josef: Bio muss erst grafiert werden. In: BLOHM, Manfred (Hrsg.): Berührungen und Verflechtungen. Biografische Spuren in ästhetischen Prozessen. Köln 2002, S. 307–320
- PETERSEN, Wiebke; FISCHER, Martin; BRÖKER, Andreas; BARKHOLZ, Sylvia; SCHULZ, Rainer; GÖRG, Nadine: Berufsorientierung in der Realschule. Empirische Untersuchung zur Perspektive von Lernenden und Lehrenden in Baden-Württemberg. In: SOLGA, Heike; WEISS, Reinhold (Hrsg.): Wirkung von Fördermaßnahmen im Übergang von der Schule in berufliche Ausbildung und Beschäftigung. Bielefeld 2015, S. 25–42
- RAUNER, Felix: Technik und Bildung. In: diskurs (1985) 10. Arbeit und Technik. Problemfelder, Gestaltungsorte, Akteure. Bremen, S. 110–131
- REIMANN, Daniela; BEKK, Simone: Künstlerisch geleitete Medienbildung mit Portfolios: Potenziale für Jugendliche in berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen. Herausforderungen beim Übergang Schule – Beruf und das Konzept der berufsbiografischen Gestaltungskompetenz. In: Medienimpulse. Potenziale digitaler Medienkunst (2014) 2, S. 3–17
- REIMANN, Daniela; BEKK, Simone: Game design with portfolios and creative skills. In: ZAGALO, Nelson; BRANCO, Pedro (eds.): Creativity in the Digital Age. London 2015, S. 245–261
- REIMANN, Daniela; BEKK, Simone: Künstlerisch-technische Medienbildung im BMBF-Forschungsprojekt „MediaArt@Edu“: Ansatz, Ziele und Ergebnisse. In: REIMANN, Daniela; BEKK, Simone; FISCHER, Martin (Hrsg.): Gestaltungsorientierte Aktivierung von Lernenden: Übergänge in Schule – Ausbildung – Beruf. Norderstedt 2016, S. 17–44
- REIMANN, Daniela; HUBER, Kerstin: A European concept to visualize and reflect the vocational biography using digital media. In: REIMANN, Daniela; BEKK, Simone; FISCHER, Martin (Hrsg.): Gestaltungsorientierte Aktivierung von Lernenden: Übergänge in Schule – Ausbildung – Beruf. Norderstedt 2016, S. 145–174
- REIMANN, Daniela; WÜST, Andrea: Ästhetisches Handeln als Lernprinzip im Fach Technik: Konzepte für eine ästhetisch-künstlerisch geleitete Berufsorientierung mit interaktiven Textilien. In: BDK-Mitteilungen (2014) 3, S. 14–17
- REIMANN, Daniela, unter Mitarbeit von WÜST, Andrea, und BURKHART, Miriam: Digitale Medien als ästhetische Erfahrungsräume für Jugendliche in berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen. In: KAMMERL, Rudolf u. a. (Hrsg.): DGfE, Jahrbuch Medienpädagogik 2014, Diskursive und produktive Praktiken in der Digitalen Kultur, S. 209–230
- REINHOLD, Michael u. a.: Curriculum-Design II: Entwickeln von Lernfeldern. Von beruflichen Arbeitsaufgaben zum Berufsbildungsplan. Konstanz 2003

- SCHENK, Barbara: Perspektiven für Bildungsgangdidaktik und Bildungsforschung. In: HEERICKS, Uwe u. a. (Hrsg.): Bildungsgangdidaktik. Opladen 2001, S. 263–268
- SCHIER, Friedel: Übergänge ins Beschäftigungssystem – Herausforderungen an der ersten und zweiten Schwelle. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online (2011) Spezial 5, S. 1–14 – URL: http://www.bwpat.de/ht2011/ft15/schier_ft15-ht2011.pdf (Zugriff: 21.01.2017)
- SEKRETARIAT DER KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK): Rahmenvereinbarung über die Berufsschule. Bonn 2007 – URL: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_09_01-Handreich-Rlpl-Berufsschule.pdf (Zugriff: 08.01.2017)
- SEKRETARIAT DER KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK): Rahmenvereinbarung über die Berufsschule. Bonn 2015 – URL: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-RV-Berufsschule.pdf (Zugriff: 08.01.2017)
- STEINHAGEN, Martin: Freie Berufswahl: Für viele ein Hindernislauf. FR Online 20.10.2015 – URL: <http://www.fr.de/fr-serien/freiheit/freiheit/freie-berufswahl-fuer-viele-ein-hindernislauf-a-431122> (Zugriff: 09.01.2017)
- TRAMM, Tade; REETZ, Lothar: Berufliche Curriculumentwicklung zwischen Persönlichkeits-, Situations- und Wissenschaftsbezug. In: NICKOLAUS, Reinhold u. a. (Hrsg.): Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn 2010, S. 220–226
- TRAUTMANN, Matthias: Entwicklungsaufgaben bei Havighurst. In: TRAUTMANN, Matthias (Hrsg.): Entwicklungsaufgaben im Bildungsgang. Wiesbaden 2004, S. 19–40
- WITZEL, Andreas; KÜHN, Thomas: Berufsbiografische Gestaltungsmodi. Eine Typologie der Orientierungen und Handlungen beim Übergang in das Erwerbsleben. Sonderforschungsbereich 186 der Universität Bremen. Arbeitspapier Nr. 61. Bremen 1999 – URL: www.sfb186.uni-bremen.de/download/paper61.pdf (Zugriff: 09.01.2017)

© 2018 by Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn
Herausgeber: Bundesinstitut für Berufsbildung, 53142 Bonn
Internet: <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen>

FISCHER, Martin; REIMANN, Daniela: Didaktik der Berufsorientierung und Berufsvorbereitung. In: TRAMM, Tade; CASPER, Mark; SCHLÖMER, Tobias (Hrsg.): Didaktik der beruflichen Bildung – Selbstverständnis, Zukunftsperspektiven und Innovationsschwerpunkte. Bielefeld 2018, S. 217-236



Der Inhalt dieses Werkes steht unter einer Creative Commons Lizenz

(Lizenztyp: Namensnennung – Keine kommerzielle Nutzung – Keine Bearbeitung – 4.0 Deutschland).

Das Werk wird durch das Urheberrecht und/oder einschlägige Gesetze geschützt. Jede Nutzung, die durch diese Lizenz oder Urheberrecht nicht ausdrücklich gestattet ist, ist untersagt. Weitere Informationen finden Sie im Internet auf unserer Creative Commons-Infoseite: <https://www.bibb.de/cc-lizenz>