

Erfahrungen aus dem Programm „Schule-Wirtschaft/Arbeitsleben“

I. Berufsorientierung an allgemein bildenden Schulen in Deutschland¹

Durch die Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse hat die Frage nach einer besseren schulischen Vorbereitung der Jugendlichen auf die Berufs- und Arbeitswelt an Bedeutung gewonnen. BMBF-Programme zum Lebenslangen Lernen, zu denen auch das Programm „Schule-Wirtschaft/Arbeitsleben“ (SWA-Programm) gehört, rückten das Thema ‚Berufsorientierung‘ in den Vordergrund. Bereits seit den 1980er Jahren setzte sich im wissenschaftlichen Bereich die Erkenntnis durch, dass die „schulische Berufsorientierung theoretisch neu zu bestimmen und auf eine neue curriculare Grundlage zu stellen sei“². Durch den Strukturwandel in der Arbeitswelt, aber auch durch veränderte Einstellungen der Jugendlichen rückte nicht nur in der beruflichen Bildung der Kompetenzbegriff in den Vordergrund, auch in der schulischen Berufsorientierung wurde der Entwicklung arbeitsweltbezogener Kompetenzen sowie der Stärkung von Eigenverantwortung und Entscheidungsfähigkeit ein größeres Gewicht beigemessen.

Für den Bereich der Berufsorientierung wurde und wird ein Paradigmenwechsel weg von der beruflichen Beratung hin zur Förderung des beruflichen Selbstkonzepts gefordert³. In Schulgesetzen der Länder wird die Hinführung zur Arbeits- und Berufswelt fixiert, aktuelle Lehrpläne in einigen Bundesländern zeigen neue Inhalte, in Schulprogrammen wird die Vorbereitung auf die Berufs- und Arbeitswelt hervor gehoben und an zahlreichen Schulen haben engagierte Lehrkräfte in Projekten vielfältige Maßnahmen entwickelt und erprobt. Dennoch haben diese Maßnahmen eher selten Eingang in den

¹ Zur ausführlichen Darstellung von Programmergebnissen vgl. den Schlussbericht: „Berufsorientierung als Prozess“, verfasst und herausgegeben von der wissenschaftlichen Begleitung: Famulla, Gerd-E./ Butz, Bert/ Deeken, Sven/ Horst, Meike/ Michaelis, Ute/ Möhle, Volker/ Schäfer, Birgit. Baltmannsweiler 2008. Der Schlussbericht wird im folgenden als SWA-SB zitiert. Eine erweiterte Fassung dieses Textes wurde publiziert in: Forum Arbeitslehre Nr. 3/2009, S. 31-50

² Dederling 2002: 23

³ Meier 2002: 149f

Schulalltag gefunden, da sie weder mit dem übrigen Unterricht verbunden, noch in ein Konzept integriert wurden. Sie stehen häufig im Kontext von befristeten Projekten, hängen vom Engagement Einzelner ab und/oder konzentrieren sich auf eine bestimmte Zielgruppe wie Jugendliche, die besonderer Förderung bedürfen.

Zu Recht wird daher kritisiert, dass es nicht ausreicht, die Berufsorientierung und pädagogische Begleitung des Übergangs ins Beschäftigungssystem in die Schulgesetze zu schreiben, den Anspruch jedoch auf der schulischen Ebene nur halbherzig zu realisieren⁴. Im Selbstverständnis der Schulen und Lehrkräfte wird die Wichtigkeit des Themas durchaus gesehen, doch besteht hier offenkundig ein Problem der Umsetzung. Denn im Vergleich zu anderen schulischen Fächern, den sogenannten „Benchmark-Disziplinen“ oder „PISA-Fächern“ wie Deutsch, Mathematik, Englisch sowie Naturwissenschaften, scheint der Stellenwert von Berufsorientierung bei den Schulen und den Lehrkräften eher nachrangig.

Die heute immer noch überwiegende Form der Berufsorientierung beginnt zu spät, ist zerstückelt und ohne inneren Zusammenhang. Sie ist zumeist konzentriert auf die Abschlussklassen der Sekundarstufe I und den unmittelbaren Übergang in eine Ausbildung. Hier steht der „Berufswahlunterricht“ im Vordergrund mit einem oft unzureichend vor- und nachbereiteten Betriebspraktikum, einem Besuch im Berufsinformationszentrum (BIZ) bei der Arbeitsagentur, dem Einüben von Bewerbungsroutinen sowie gegebenenfalls praktischem Unterricht im Fach Arbeitslehre, für das es zumeist keine ausgebildeten Fachlehrkräfte gibt⁵. Seitens der Arbeitsagentur findet eine Berufsberatung statt, wobei in der Regel nur für diejenigen Jugendlichen ein spezifisches Fähigkeitsprofil erstellt wird, die in Ausbildung schwer vermittelbar sind. Die genannten Aktivitäten stehen im Allgemeinen isoliert nebeneinander, das heißt, sie sind nicht in ein schulisches Konzept von Berufsorientierung eingebunden, welches in den Schulalltag dauerhaft integriert ist.

Das neue Verständnis von Berufsorientierung, wie es auch im SWA-

⁴ Vgl. Jung 2008: 3

⁵ vgl. Bigga 2001: 70f

Programm verfolgt wurde, zielt hingegen darauf ab, die Jugendlichen zu befähigen, ihre Bildungs- und Erwerbsbiographie in einem sich ständig ändernden Umfeld eigenverantwortlich und selbstständig zu gestalten und nach Abschluss der allgemein bildenden Schule erfolgreich Anschluss in weitere Bildung oder Ausbildung zu finden⁶. Berufsorientierung wurde im SWA-Programm als schulformübergreifende Herausforderung verstanden. Beteiligt waren zwar überwiegend Schulen aus dem Bereich der Sekundarstufe I, aber auch Schulen aus dem Bereich der Sekundarstufe II, Förderschulen und Schulen für Lernbehinderte nahmen teil. Die Projektbereiche bzw. -gegenstände variierten über das ganze Feld von Maßnahmen der Arbeits- und Berufsorientierung, die zum Teil differenziert nach Zielgruppen entwickelt und angewendet wurden (z. B. Berufswahlpass).

2. Arbeit, Beruf, Ökonomie – worauf orientieren?

Heutige Berufsorientierung ist nicht nur mit einem gravierenden Übergangssproblem bei der Einmündung in Ausbildung konfrontiert. Angesichts des strukturellen Wandels der Arbeitswelt muss sich schulische Berufsorientierung zugleich mit der Frage auseinandersetzen, auf welche Form oder Formen von Arbeit und Beruf noch positiv Bezug genommen werden kann. Denn es sinkt die Zahl der in einem so genannten Normalarbeitsverhältnis Beschäftigten, bei dem eine fachlich qualifizierte **Arbeit** mit voller Stundenzahl ausgeübt und mit vollem tariflichem Entgelt bezahlt wird, in dem gesetzlicher Kündigungsschutz besteht und volle Urlaubs- und Rentenansprüche gesichert sind. Auf eine zunehmende Zahl von Erwerbspersonen trifft die Realität flexibler Beschäftigungsverhältnisse oder sogar zeitweiser oder anhaltender Erwerbsarbeitslosigkeit zu. Auch wenn man durchaus noch nicht vom Verschwinden der Normalarbeit sprechen kann: die so genannte atypische Beschäftigung – hierzu zählen befristet, geringfügig und Teilzeit-Beschäftigte sowie Leiharbeiter

⁶ Ein erweitertes „subjektbezogenes“ Verständnis von Berufsorientierung, das speziell auf die Stärkung der „biographischen Selbstkompetenz“ der Jugendlichen zielt, legen auch Deeken/Butz (2010) in ihrer Studie über Benachteiligtenförderung zu Grunde.

– stieg von 1991 bis 2009 um 20 Prozent auf ein Drittel der Gesamtbeschäftigung an⁷.

Für den arbeits- und berufsorientierenden Unterricht ist in Bezug auf die Kategorie der Arbeit festzuhalten: Auch in der modernen oder Dienstleistungsgesellschaft bildet die Erwerbsarbeit das organisierende Zentrum der Lebensführung. Arbeits- und berufsorientierender Unterricht sollte allerdings nicht nur Erwerbsarbeit unter den Aspekten von Flexibilisierung und sozialer Sicherheit thematisieren, sondern auch einen erweiterten Begriff von Arbeit in den Blick nehmen. Denn arbeitspolitisch geht es unter dem Aspekt der Nachhaltigkeit vor allem um eine Revision und Erweiterung des ökonomisch geprägten Arbeitsbegriffs um sozio-kulturelle und ökologische Dimensionen. Neben der Erwerbsarbeit sind Versorgungsarbeit (Fürsorge), Gemeinschaftsarbeit (Selbsthilfe und Solidarität) sowie Eigenarbeit (Subsistenz) von wachsender Bedeutung⁸. Perspektivisch kann „Mischarbeit“ als Kombination dieser vier Tätigkeiten in Verbindung mit einer gesellschaftlichen Grundsicherung als Chance gesehen werden, sowohl in biographischer wie in gesellschaftlicher Perspektive zu einer Um- bzw. Neuverteilung der Arbeit zu gelangen und so die Potenziale von Nachhaltigkeit zu fördern.

Von der grundlegenden Änderung der Arbeit ist auch deren berufsförmige Ausführung betroffen. Traditionell kommt dem **Beruf** gerade in Deutschland eine hohe sozialpolitische wie ökonomische Bedeutung zu. Die sich wandelnden Qualifikationsanforderungen des Beschäftigungssystems müssen mit den Bildungs-, Arbeits- und Lebensansprüchen der Menschen, insbesondere der Jugendlichen, in Einklang gebracht werden. Dieser Abstimmungsprozess zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem erfolgt in hohem Maße über das Medium Beruf, über Berufsordnung, Berufsorientierung und berufliche Aus- und Weiterbildung, auch wenn einzuräumen ist, dass „es keine vollständige Übereinstimmung von Ausbildungsberufen und Studiengängen auf der einen Seite und erwerbsbezogenen Berufen auf der anderen Seite“ gibt (...) und „Ausbildungsabsolventen,

⁷ vgl. Keller/Seifert 2011

⁸ vgl. Brandl/Hildebrandt 2002

insbesondere Studienabgänger, (...) oft eine breite Option für unterschiedliche Berufe erworben“ haben⁹.

Angesichts des beschleunigten Wandels der Arbeitswelt wird immer häufiger die Frage gestellt, ob dieser Abstimmungs- und Anpassungsprozess zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem noch über die Berufsform von Arbeit gewährleistet ist oder ob der Beruf „out“ ist und mit dem Wandel von der Industrie- zur Dienstleistungs- bzw. Wissensgesellschaft, vom Leitbild „Facharbeiter“ zum Leitbild „Wissensarbeiter“, seine Brücken- und Integrationsfunktion verliert, wie etwa der Berufssoziologe Martin Baethge meint¹⁰.

Dagegen steht die Position (vgl. Voß 2007), dass der Arbeitsinhalt und die Arbeitsqualität wieder an Bedeutung gewinnen und dass es heute stärker auf individuelle und subjektgebundene Fähigkeiten zur selbstständigen Problemlösung im Betrieb ankommt, also auf Kernelemente der Beruflichkeit. In welche Richtung sich die Beruflichkeit der Arbeit schließlich entwickeln wird („Ent- oder Reprofessionalisierung“) ist derzeit noch nicht eindeutig zu erkennen.

Fazit: Für die Arbeits- und Berufsorientierung hat der Beruf eine wichtige Leitfunktion. In einer Arbeitswelt, die von einer zunehmenden Dynamisierung und von Auflösungstendenzen im Status der Erwerbstätigen geprägt ist, kommt – wie es Werner Dostal formuliert – dem „Beruf als Identifikationsanker“ sogar eine steigende Bedeutung zu¹¹.

Gegenüber dem Ansatz einer bildungswirksamen schulischen Hin- führung zur Arbeits- und Berufswelt über die Aktualisierung der Kategorien „Arbeit“ bzw. „Beruf“ gibt es seit längerem den Versuch, der Kategorie der Arbeit ihre zentrale Bedeutung auch hinsichtlich eines eigenen Schulfaches „Arbeitslehre“ abzusprechen und statt dessen der **Ökonomie** als „Universale menschlichen Lebens“ bzw. einem Schulfach Ökonomie oder Wirtschaftslehre diese übergeordnete Bedeutung zuzuerkennen¹². Seinem inhaltlichen und insti-

⁹ Dostal 2007: 46

¹⁰ Vgl. Baethge 2004

¹¹ Vgl. Dostal 2002: 68

¹² Vgl. Deutsches Aktieninstitut/von Rosen 1999

tionellen Anspruch nach würde die Wirtschaftslehre damit aus dem bisher integrativ verstandenen Rahmen arbeitsorientierter Bildung („Arbeitslehre“) gelöst wie auch die Möglichkeit ihrer stärkeren Verankerung im Rahmen sozio-ökonomischer Bildung negiert¹³.

Dagegen ist festzustellen, dass die mit dem Strukturwandel einhergehenden Differenzierungen – im Erwerbsbereich wie in der Sozialstruktur und auch in den Einstellungen – die Bedeutung der Arbeit für Individuum und Gesellschaft in ihren verschiedenen Formen nicht gemindert, sondern ihre Rolle als organisierendes Zentrum der Lebensführung auch für die Zukunft eher bestätigt haben. Auch von daher legitimiert sich die Stärkung oder Schaffung eines wesentlich auf Arbeit bezogenen Schulfaches für alle Schülerinnen und Schüler an allgemeinbildenden Schulen.

In welche Richtung der Anspruch auf curriculare Integration von zentralen Kategorien der Arbeitslehre bzw. von Einzelfächern in einem Sek.I-Lernbereich Beruf-Haushalt-Technik-Wirtschaft/Arbeitslehre unter der gemeinsamen Klammer „Handeln in arbeitsrelevanten Situationen“ konstruktiv eingelöst werden kann, zeigt das von einer Autorengruppe erarbeitete Kerncurriculum¹⁴.

Fazit: Nicht die Ökonomie oder der ökonomische Ansatz bilden den zentralen Bezugspunkt für die schulische Arbeits- und Berufsorientierung, sondern die Arbeit, der die Schlüsselrolle für Leben und Lernen in der modernen Gesellschaft zukommt¹⁵. Danach ist die Aneignung ökonomischer Grundkenntnisse (z. B. Wirtschaften in Haushalten und Unternehmen) unter Bezugnahme auf die zentrale Kategorie der Arbeit zu sichern.

3. Paradigmenwechsel: Von der Qualifikation zur Kompetenz

Bei allen Schwierigkeiten, ein fundiertes und aktualisiertes Verständnis von Ausbildungsfähigkeit im Kontext von Berufsorientierung exakt zu fixieren, lässt sich seit einiger Zeit schon eine grundlegende

¹³ Vgl. hierzu näher Famulla et. al. 2011

¹⁴ Vgl. AG Kerncurriculum Arbeitslehre 2006

¹⁵ Vgl. Famulla 1996

Änderung der Blickrichtung bzw. ein Paradigmenwechsel in der Bildungsforschung wie auch in der Berufsorientierung feststellen, wofür der Begriff der Kompetenzen zentral ist. Stand lange Zeit der Qualifikationsbegriff im Zentrum der Berufsbildung wie auch der Berufsvorbildung und Berufsorientierung, welcher eher aus der Perspektive des Beschäftigungssystems „objektive“ Anforderungen an das Bildungssystem und die Individuen umfasst, so steht heute der Kompetenzbegriff im Vordergrund, der eine stärkere Nähe zum Subjekt aufweist. Unter Kompetenzen versteht man personengebundene Fähigkeiten, die heute mit einem zunehmenden Maß an Eigeninitiative der Subjekte und vermehrt aus praktischen Erfahrungen gewonnen werden. Weinert hebt vor allem die Problemlösefähigkeit hervor, zu der auch die Fähigkeit gehört, in unbekanntem Situationen folgerichtig zu handeln (Transferfähigkeit von Kompetenzen)¹⁶.

Bildung ist demnach heute vor allem als Kompetenzerwerb zu verstehen, der auf „eine autonome Lebensführung in möglichst allen Lebensbereichen in einem konkret gegebenen gesellschaftlich-kulturellen Kontext“ zielt¹⁷. Die Bedeutung des Paradigmenwechsels von der Qualifikation zur Kompetenz in der pädagogischen Forschung korrespondiert eindrucksvoll mit der seit längerem zu konstatierenden Veränderung in Teilen der industriellen Arbeitsorganisation, bei denen es stärker auf Selbstständigkeit und die Fähigkeit zur eigenverantwortlichen Gestaltung der Arbeit ankommt. Mehr noch, die „Arbeit selbst wird als Lern- und Bildungsmedium“ aufgewertet¹⁸. Stichwort: „Lernen am Arbeitsplatz.“

Bezogen auf die Stärkung von Berufsorientierung in allgemein bildenden Schulen gewinnt damit die Eigenverantwortung der Schülerinnen und Schüler für ihren Bildungs- und Berufsbiographie an Bedeutung. Wichtig dabei ist, dass der Kompetenzerwerb möglichst früh einsetzt und als lebensbegleitend verstanden wird. Kompetenzentwicklung findet demnach in Form eines lebenslangen, überwiegend selbstorganisierten, Lernens statt.

¹⁶ Weinert 2001: 27f

¹⁷ Vgl. Rauschenbach 2004, S. 21

¹⁸ Dehnbostel 2003

4. Ein ganzheitlicher Begriff von Berufsorientierung im SWA-Programm

Die Fachdiskussionen haben die Schulen kaum erreicht. Häufig sind die Vorstellungen von Beruf noch geprägt von einer Ausbildung mit anschließender unbefristeter sozialversicherungspflichtiger Beschäftigung im Normalarbeitsverhältnis. Doch nicht nur die Funktion des Berufes hat sich geändert. Weil die Arbeitswelt insgesamt einem rasanten Wandel mit einer stärkeren Betonung der Eigenverantwortung unterliegt, muss sich die Berufsorientierung auf beide Seiten, die personenbezogene ebenso wie die Anforderungen der Arbeitswelt, beziehen.

Im Verlaufe der SWA-Programmarbeit kristallisierte sich ein ganzheitlicher Begriff von Berufsorientierung heraus. Danach ist Berufsorientierung 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. Beide Seiten, und damit auch der Prozess der Berufsorientierung, sind sowohl von gesellschaftlichen Werten, Normen und Ansprüchen, die wiederum einem Wandel unterliegen, als auch den technologischen und sozialen Entwicklungen im Wirtschafts- und Beschäftigungssystem geprägt¹⁹.

Berufsorientierung findet in formellen, organisierten Lernumgebungen ebenso statt wie informell in der täglichen Lebensumgebung. Die Schule kann diesen Prozess nur moderierend und zeitlich begrenzt begleiten. Es gilt, dem Jugendlichen bei der Entwicklung seiner Anlagen zu helfen, damit er seinen Bildungs- und Berufsweg später allein erfolgreich zu seiner eigenen Zufriedenheit gestalten kann.

Dementsprechend wurde bei der Realisierung von Projekten des SWA-Programms auf fünf Elemente besonderer Wert gelegt:

- die Stärkung von Selbstständigkeit und Eigenverantwortung von Jugendlichen rückt in den Mittelpunkt;

¹⁹ Vgl. Famulla/Butz 2005

-
- die Berufswahl wird nicht als punktuelle Entscheidung, sondern als Prozess verstanden, der mit dem Schul- bzw. Ausbildungsabschluss noch lange nicht beendet ist;
 - die Rolle der Lehrkräfte ändert sich in Richtung auf eine eher moderierende und beratende Tätigkeit;
 - die Kooperation und Vernetzung mit allen am Berufsorientierungsprozess beteiligten Akteuren innerhalb wie außerhalb der Schule wird erkannt und praktiziert und
 - Berufsorientierung wird nicht allein einem Unterrichtsfach oder einer Lehrkraft zugewiesen, sondern als Aufgabe der ganzen Schule begriffen.

5. Berufsorientierung als eine Aufgabe von Schulentwicklung

Sowohl bei den neu entwickelten Praktikumsformen wie bei den neuen Kooperationsformen mit außerschulischen Akteuren oder auch beim Einsatz des Berufswahlpasses, es setzte sich immer wieder die Erkenntnis durch, dass Berufsorientierung nur gelingen kann, wenn sie als Aufgabe der ganzen Schule begriffen wird. Dem steht nicht entgegen, dass ein Schulfach (z. B. Arbeitslehre in Berlin oder Wirtschaft/Politik in Schleswig-Holstein) mit ausreichender Stundenzahl und dafür qualifizierten Lehrkräften für die Arbeits- und Berufsorientierung die fachdidaktische Verantwortung hat.

Auf dem Hintergrund dieses umfassenden Bildungsauftrags von Schule und der Auswertung von Ergebnissen des SWA-Programms lässt sich jetzt auch das spezifische Profil einer berufsorientierenden Schule skizzieren²⁰. Von einer berufsorientierenden Schule kann gesprochen werden, wenn

- die Berufsorientierung als didaktisches Grundprinzip im Schulleitbild fest verankert ist und von der Schulleitung nachdrücklich vertreten wird;
- sich diese Denkhaltung in einer fächer- und Jahrgangsstufen übergreifenden Konzeption manifestiert;

²⁰ Vgl. Famulla/Butz 2005

-
- die Schule in ein kooperatives Netzwerk mit externen Partnern eingebunden ist und schließlich
 - die Konzeption in einem lebendigen Dialog mit der Umwelt und ihren Mitgliedern fortlaufend kritisch reflektiert und angepasst wird.

Dieser anspruchsvolle Ansatz schulischer Berufsorientierung lässt sich aus guten Beispielen des SWA-Programms wie auch aus anderen Programmen (Stichworte: „Selbstständige Schule“²¹, „Berufswahl-siegel“²²) destillieren und ist in der Fläche ohne einen organisierten und bildungspolitisch gestützten Innovations- und Transferprozess nicht zu realisieren.

Wichtigster Ansatzpunkt für die Umsetzung dieses Schulprofils scheint die Entwicklung von Unterricht, von neuen Lern- und Lehrformen, von Projektlernen, von fächerübergreifendem Unterricht mit Praxisbezügen auch außerhalb von Schule, kurz: von **Unter-richtsentwicklung**. Doch wer neue Lehr- und Lernformen entwickeln und anwenden will, braucht dazu motivierte und qualifizierte Lehrerinnen und Lehrer, die sich mit einer neuen Aufgabe auch selbst gefordert und gefördert sehen, das heißt, es bedarf der **Personal-entwicklung**. Und wenn schließlich motivierte Schülerinnen und Schüler und qualifizierte Lehrerinnen und Lehrer in neuen Unterrichtsformen die Berufsorientierung oder Aneignung von Ausbildungsfähigkeit als längerfristigen Prozess verstehen, dann braucht es dazu ein förderliches Umfeld, eine Organisation, die lernt und entsprechende **Organisationsstrukturen** ausbildet.

Auf dieses Ziel- und Handlungs-dreieck von Unterrichts-, Personal- und Organisationsentwicklung, welches beispielsweise vom SWA-Projekt „Erweiterte Berufsorientierung im System Schule“ explizit verfolgt wird²³, stoßen zwangsläufig auch andere Projekte oder Schulen, die bei der Realisierung von Maßnahmen zur Verbesserung des Übergangs einen ganzheitlichen Begriff von Berufsorientierung

²¹ Vgl. Lohre/ Kober 2004

²² Bertelsmann-Stiftung

²³ Vgl. EBISS 2008

zugrunde legen.

Dennoch scheint die Erkenntnis dieses strukturellen Zusammenhangs nur die eine, fast möchte man sagen, die leichtere Seite der Medaille zu sein. Die praktische Umsetzung dieser Entwicklungs- oder Reformaufgabe entlang dieser drei Dimensionen und damit der Entwicklung von Schule als System ist die ungleich schwierigere.

Denn Veränderungen finden ihren Anstoß praktisch immer aus einer Minderheitsposition heraus, wodurch ein Zwang entsteht, Unterstützung in der eigenen Institution zunächst einmal zu gewinnen. Und dies benötigt Zeit. Solche Veränderungen im Rahmen einer üblichen Projektlaufzeit von etwa 3 Jahren erfolgreich umzusetzen, ist ein sehr ehrgeiziges Vorhaben. Die Schulentwicklungsforscherin Ursula Carle²⁴ hat sich auf der Basis einer intensiven internationalen Recherche mit dem Ablauf von Schulentwicklungsprozessen beschäftigt und schätzt den Zeitbedarf für nachhaltige Reformprozesse an der Schule auf etwa 8 Jahre.

Immerhin ließen sich im Verlaufe des SWA-Programms immer wiederkehrende Problemfelder identifizieren, die dann zu wichtigen Arbeitsgebieten im SWA-Programm wurden und auf die hier in gebotener Kürze eingegangen wird²⁵.

6. Problembereiche/Handlungsfelder bei der Umsetzung eines ganzheitlichen Verständnisses von Berufsorientierung

Kooperation innerhalb der Schule

Schulische Unterrichtskonzepte zur Berufsorientierung können die Lernleistungen von Jugendlichen im Sinne einer Stärkung von Eigenverantwortung und Entscheidungsfähigkeit nur dann erfolgreich unterstützen, wenn sie als durchgängiges Leitprinzip dauerhaft sowohl im Curriculum als auch in der Schulkultur verankert sind. Die unterschiedlichen schulischen Voraussetzungen hierfür verlangen, dass vor der gezielten Initiierung von Schulentwicklungsprozessen eine Ausgangsanalyse erstellt wird, in der der aktuelle Zustand und die

²⁴ Carle (2000)

²⁵ Im Einzelnen s. SWA-SB: 55ff sowie die Kapitel 5-10

hemmenden und fördernden Kräfte identifiziert werden.

Häufig fehlt für das Engagement im Bereich Berufsorientierung die breite Unterstützung im Kollegium, obwohl diese für die Umsetzung und Wirksamkeit von Initiativen letztendlich von herausragender Bedeutung ist. Zu verdeutlichen ist möglichst allen Lehrkräften, dass Berufsorientierung nicht als Lehr- und Lernaufgabe zusätzlich zum bestehenden Fächerkanon, sondern als generelles „Grundprinzip innerhalb jedes schulischen Fachunterrichts, und das sowohl inhaltlich als methodisch“²⁶ anzusehen ist. Hierfür ist umfangreiche schulinterne Kommunikation und Öffentlichkeitsarbeit erforderlich, die zusätzlich Zeit und Qualifikation erfordert. Insofern muss das Thema Berufsorientierung auch stärker in die Unterrichts-, Personal- und Organisationsentwicklung der Schule einbezogen werden, da viele (unbezahlte) Überstunden, fehlende Mittel und zusätzlicher Organisationsaufwand sich negativ auf die Bereitschaft der Lehrkräfte auswirken, sich an der internen – wie auch der externen (s. u.) – Kooperation zu beteiligen.

Von großem Gewicht für einen erfolgreichen Schulentwicklungsprozess ist die Position der Schulleitung. Selbst wenn Konzepte in Schulprogramme integriert werden und Verantwortlichkeiten formal deutlich zugewiesen wurden, ist die Stellung der Lehrkräfte, die eine Initiative in Richtung auf eine berufsorientierende Schule tragen, ohne aktiven Rückhalt bei der Schulleitung in der Regel zu schwach. Mit Unterstützung der Schulleitung ist es leichter, das Kollegium für die Mitarbeit zu gewinnen und so eine dauerhafte, mit dem Unterricht verzahnte, Berufsorientierung durchführen zu können.

Zudem sollte in allen allgemein bildenden Schulen eine Koordinatorin bzw. ein Koordinator für Berufsorientierung benannt werden, der die Schulleitung bei der Stärkung der Berufsorientierung unterstützt bzw. von der Schulleitung bei ihrer/seiner Tätigkeit aktiv unterstützt wird.

Curriculare Integration der Berufsorientierung

Es bereitet aber nicht nur Schwierigkeiten, die Berufsorientierung als

²⁶ Wensierski u. a. 2005: 65

ein Leitziel jeden schulischen Unterrichts zu verankern. Hinzu kommen auch Probleme auf der Ebene des Lehrplans. Zum Beispiel setzt häufig die Stundentafel bzw. der Fachunterricht mit seinen Lehrplänen den Möglichkeiten einer ganzheitlichen Berufsorientierung bei einer exakten Befolgung der Vorschriften enge Grenzen. Man könnte auch sagen: Viele Schulen, die erfolgreich Berufsorientierung betreiben, bewegen sich deshalb mit ihren Ansätzen am Rande der curricularen Legalität.

Als weiteres Problem wird seitens der Lehrkräfte häufig die Realisierung fächerübergreifenden Unterrichts bzw. die im Kontext von berufsorientierendem Unterricht häufig stattfindende Projektarbeit gesehen. Das Problem wird teilweise verschärft durch den jüngsten Trend zu zentralen Abschlussprüfungen in den Kernfächern oder so genannten PISA-Fächern, wodurch überfachliche Unterrichtsformen weiter in den Hintergrund gedrängt werden.

Auch die Bewertung von Lernen in Projekten sowie die Abprüfbarkeit von Leistungen wird seitens der Lehrkräfte als schwierig erachtet. Nicht nur bereitet die Zuordnung von Leistungen zu Fachnoten Probleme, auch sind bei der Kooperation mit schulexternen Kräften diese formal nicht zur Notengebung berechtigt. Hinzu kommt, dass es für die Benotung im Bereich personaler und sozialer Kompetenzen keine überzeugenden Regeln gibt und bei Gruppenarbeiten die individuellen Leistungsanteile an einem Gesamtprodukt nur schwer erfasst und bewertet werden können. Angesichts der hohen Bedeutung von Zeugnisnoten besteht hier Abstimmungsbedarf mit Schulleitung und Schulaufsicht.

Kooperation mit Betrieben, Arbeitsagenturen und weiteren Bildungspartnern

Die Zusammenarbeit von Schulen und Betrieben ist im Unterschied zur Kooperation zwischen Schulen und Arbeitsagenturen nicht geregelt, kann aber durch Kooperationsvereinbarung individuell gestaltet werden²⁷. Zwar handelt es sich bei diesen Kooperationsvereinbarungen eher um Absichtserklärungen als um rechtskräftige

²⁷ Vgl. Horst/SWA-SB: 204ff

Verträge, dennoch stellen sie für beide Seiten eine gewisse Verbindlichkeit sicher. Werden die Ziele und der Gegenstand der Kooperation von vornherein festgelegt, kann dies vor einer Überlastung der einzelnen Beteiligten bewahren und die Dauerhaftigkeit der Kooperation sichern.

Im SWA-Programm war bei den meisten Projekten die Kooperation mit außerschulischen Partnern fester Bestandteil der Arbeit, wobei die Zusammenarbeit von der Mehrheit als gut und dauerhaft beschrieben wurde. Allerdings wurde auch von unterschiedlichen Erfahrungen bei der Initiierung der Kooperation berichtet, das Spektrum reichte von Zurückhaltung über generelles Interesse bis hin zu freiwilligen Kooperationsangeboten, wobei starke regionale Differenzen hinsichtlich der Beteiligungsbereitschaft zu verzeichnen waren. Auch die Konkurrenzsituation von Schulen im Wettbewerb um Kooperationspartner ist schon länger ein Thema²⁸. Hier kann auf bestehende Netzwerke zurückgegriffen werden, zum Beispiel auf die Arbeitsagenturen, die Industrie- und Handelskammern sowie die Handwerkskammern, die landesweit für Kontakte und regionale Ansprechpartnerinnen und -partner die Wege ebnen.

Bei der Kooperation mit den Arbeitsagenturen sollte möglichst im Vorfeld eine Verständigung darüber herbeigeführt werden, wie das Angebot zielgerichtet auf die Bedürfnisse der einzelnen Schulen bzw. Schülerinnen und Schüler hin ausgerichtet werden kann. Zumal bei Jugendlichen, bei denen der Übergang in Ausbildung gefährdet erscheint, sollten frühzeitig geeignete Fördermaßnahmen in Betracht gezogen werden.

In den Schulen fehlt oftmals das Wissen darüber, wie man Kooperationspartnerinnen und -partner gewinnt und diese Partnerschaften dann auch dauerhaft pflegt. Mittlerweile hat sich zwar ein erheblicher Markt an Serviceanbietern in diesem Bereich herauskristallisiert, die bei der Anbahnung von Kooperationen helfen, doch die konkrete Ausgestaltung muss trotzdem weiterhin von den Lehrkräften geleistet werden. Persönliches Engagement und die Pflege von persönlichen Beziehungen spielen eine entscheidende Rolle beim Gelingen von

²⁸ Vgl. Liebel 2006

Kooperationen und hierfür benötigen die Lehrkräfte Zeit. Den Kooperationspartnerinnen und -partnern sollten die Vorteile der Kooperation deutlich werden und der Auf- und Ausbau von Kooperationen sollte in ein umfassendes Berufsorientierungskonzept eingebunden und mit den Lehrplänen und Unterrichtsverpflichtungen der Lehrkräfte abgestimmt werden.

Lehrerrolle und Lehrerausbildung

Ganzheitliche Berufsorientierung in der Schule erfordert eine entsprechende Qualifikation bei den Lehrkräften²⁹. Im Unterschied zu herkömmlichem Fachunterricht steht in der Berufsorientierung nicht ein abprüfbarer Wissenskanon, sondern Kompetenzförderung sowie Stärkung der Entscheidungsfähigkeit für die eigene Lebensplanung im Vordergrund. Konzentriert sich die Berufsorientierung zu sehr auf die traditionelle Form des Lernens und Lehrens, die Wissensvermittlung, kann dies bei den Jugendlichen Abschottung zur Folge haben, da zu viele Informationen geliefert werden, die Jugendliche nicht benötigen³⁰. Berufsfindung kann nicht standardisiert für alle auf die gleiche Weise ablaufen, sondern ist ein individueller Prozess. Ausgehend vom Selbstbild des/r Jugendlichen, seinen/ihren spezifischen Fähigkeiten und Problemlagen, gilt es, sich in die Ziele der Berufsorientierung und der Jugendlichen hinein zu denken. Neben fachlichem Können und methodischen Fähigkeiten benötigen Lehrkräfte diagnostische Kompetenzen und ein ausgeprägtes pädagogisches Engagement. Ein Wechsel in der Lehrerrolle vom Vermittler zum Begleiter, Moderator und Unterstützer von Lernprozessen ist erforderlich.

Bereits in der Ausbildung sollte die qualifizierte Vorbereitung auf diese Rolle erfolgen, denn häufig fehlt es den Lehrkräften an berufs- und arbeitsweltbezogenem fachlichem Wissen, es fehlt an entwicklungspsychologischem Wissen, es fehlt an organisatorischem Wissen. Das Gewinnen von Betrieben als Kooperationspartner, die Organisation von Netzwerken, die Beschaffung von Ressourcen für Unter-

²⁹ Vgl. Deeken[b]/SWA-SB: 220ff

³⁰ Vgl. Beinke 2004: 44

richtsprojekte, das Projektmanagement wie das Initiieren und Mitgestalten von Schulentwicklungsprozessen sind bislang eher selten Themen oder Module in der Ausbildung von Lehrkräften.

Es besteht zugleich ein erheblicher Qualifikationsbedarf im Rahmen der Lehrerfortbildung. Als besonders geeignet hat sich eine Kombination aus Beratung, Fortbildung und Erfahrungsaustausch erwiesen. Diese muss bei Bedarf kurzfristig organisierbar sein und eine problemzentrierte begleitende Unterstützung der einzelnen Lehrkräfte ermöglichen. Durch ihre Form und ihren Ablauf sollte die Lehrerfortbildung bereits ein Zeichen für die Anerkennung der Lehrkräfte setzen und zum Ausdruck bringen, dass sie ihre Fortbildungsbedürfnisse unterrichts- und problemgerecht selbst herleiten können. Für die Umsetzung eines ganzheitlichen Verständnisses von Berufsorientierung sind aber auch die zuständigen Personen in der Schulleitung, Schulaufsicht und Bildungsadministration zu qualifizieren, um die Lehrkräfte bei ihrer Arbeit professionell unterstützen zu können und notwendige Ressourcen zur Verfügung zu stellen.

Schulbezogenes Konzept von Berufsorientierung

Die Erarbeitung eines schulbezogenen Konzeptes von Berufsorientierung erweist sich als schwierig, weil hierzu übergreifendes Wissen und Steuerungsfähigkeit in Arbeitsprozessen erforderlich sind. Um die Zeit für die eigene Entwicklungsarbeit zu sparen, sind Lehrkräfte geneigt, vorhandene Konzepte zu übernehmen. Da jedoch diese externen Konzepte auf die Verhältnisse der eigenen Schule nicht so genau zugeschnitten sind und keine nähere Auseinandersetzung mit ihnen stattgefunden hat, führt diese „Übernahme“ letztlich zu mehr Aufwand bei der Umsetzung. Für die Entwicklung eigener Ideen bei Konzeptentwicklung ist es eher hilfreich, langjährig erprobte Instrumente wie den Berufswahlpass (www.berufswahlpass.de) oder das Berufsorientierungskonzept ELISA (2007) in Rheinland-Pfalz als Metakonzepte zu nutzen.

Der Berufswahlpass³¹ verknüpft die beiden individuellen Ebenen Berufswahl und Persönlichkeitsentwicklung mit der schulbezogenen

³¹ Vgl. Deeken[a]/SWA-SB: 176ff

Ebene der Gestaltung von Berufsorientierungskonzepten in Form eines Portfolios. Mit dem Berufswahlpass können sämtliche berufsorientierenden Aktivitäten systematisch erfasst, strukturiert und reflektiert und auf die Gestaltung der eigenen Bildungs- und Berufsbiographie bezogen werden³².

Ausgehend von der Annahme „Das beste Modell gibt es nicht“ wurde das Praxiskonzept ELISA („Erfolgreich lernen in Schule und Arbeitswelt“) entwickelt, das sich an den Abläufen und Methoden des Qualitätsmanagements orientiert. Dadurch sollte die Arbeit an den Schulen bewusster, planvoller und gezielter gestaltet werden. An den beteiligten Schulen wurden jeweils Qualitätszirkel – bestehend aus Schulleitung, Lehrkräften und externen Partnern – eingerichtet, die den jeweils spezifischen Schulentwicklungsprozess nach folgenden Phasen erfolgreich umsetzten:

1. Standortbestimmung auf der Grundlage von Zahlen, Daten und Fakten;
2. schulische Qualitätsziele definieren;
3. Maßnahmen zur Erreichung dieser Ziele entwickeln und umsetzen;
4. die Maßnahmen auf ihre Wirksamkeit prüfen und sie gegebenenfalls korrigieren³³.

Erst über diesen zeit- und ressourcenintensiven Entwicklungsprozess, so die Verantwortlichen des ELISA-Projekts, „kann eine Schule spezifische Vor-Ort-Lösungen für ‚ihre‘ Schülerschaft erarbeiten und sich als ‚lernende Organisation‘ weiterentwickeln.“ (S. 61)

Kompetenzfeststellung und -förderung

Für den Kompetenzansatz in der Berufsorientierung, der die Lern-

³² Der Berufswahlpass ist mittlerweile in einer Auflage von mehr als 500.000 Exemplaren in 12 Bundesländern im Einsatz. Seine Weiterentwicklung, Pflege und Verbreitung erfolgt durch eine Bundesarbeitsgemeinschaft der beteiligten Länder. Nähere Informationen sind über die Homepage www.berufswahlpass.de erhältlich.

³³ Vgl. ELISA 2007: 47ff

perspektive und die Eigenverantwortung der Schülerinnen und Schüler in den Mittelpunkt rückt, ist wichtig, dass der Kompetenzerwerb möglichst frühzeitig beginnt und als lebensbegleitender Prozess verstanden wird³⁴. Um an den vorhandenen vielfältigen und sehr unterschiedlichen Kompetenzen der Jugendlichen anzuknüpfen, bedarf es geeigneter Methoden der Kompetenzfeststellung. Im Schulalltag besteht das Problem darin, ein jeweils geeignetes zielgruppenspezifisches Verfahren zu finden, das ohne erheblichen Zeit- und Ressourcenaufwand durchführbar ist und das auf Grundlage der neueren pädagogischen Forschung qualitativen Mindeststandards entspricht³⁵. Eine kostengünstige, einfache und anonyme Informationsquelle zur Feststellung der eigenen Kompetenzen – auch weit vor dem Übergang in Ausbildung und Beruf – stellt das Internet dar. Die bisherigen Angebote reichen von so genannten „Interessenchecks“ über „intersubjektive Stärken-Analysen“ bis zu individuellen Kompetenzfeststellungstests³⁶.

Als hilfreich für die Kompetenzfeststellung beim Übergang Schule – Beruf, nicht nur bei Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf, haben sich Assessment Center erwiesen. Nach Druckrey (2005) gibt es zwei Mindeststandards, die Basis eines jeden Assessment Centers sein sollten. Zum einen ist es der „Kompetenz- statt Defizitansatz“, bei dem Kompetenzen und Potenziale der Jugendlichen im Vordergrund stehen, zum anderen ist es das „Systemprinzip oder die Prozessorientierung“, wonach es vor allem auf die Förderung und Stärkung der Jugendlichen ankommt, das heißt, schulische Assessment Center müssen in ein System eingebettet sein, das die Nutzung der Ergebnisse sicherstellt.

Damit eine hohe Praxisnähe und Akzeptanz der Instrumente zur Kompetenzfeststellung gesichert ist, sollten Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler, Eltern und außerschulische Partnerinnen und Partner von Beginn an in den Entwicklungs- und Umsetzungsprozess einbezogen werden.

³⁴ Vgl. Schäfer/SWA-SB: 142ff

³⁵ Vgl. näher hierzu Druckrey 2007

³⁶ Vgl. näher zu den Vor- und Nachteilen Schäfer/SWA-SB: 154ff

Im Rahmen des SWA-Programms sind eine Reihe von Assessment Center projekt- bzw. schulbezogen entwickelt und erfolgreich angewendet worden (beispielsweise der „Individuelle Förderplan“ des Projekts BiZEbs in NRW)³⁷. Auf diesen wie auch auf außerhalb des SWA-Programms entwickelten Assessment Centern, die sich bewährt haben, wie beispielsweise das „Herforder Modell“ oder „START“³⁸, kann die weitere Arbeit und Weiterentwicklung der Instrumente zur Kompetenzfeststellung aufgebaut werden. Denn es wird immer noch ergänzend nach Methoden und Instrumenten gesucht, die unterrichtsbegleitend Kompetenzfeststellung bzw. Kompetenzänderungen (Entwicklungsfortschritte) erfassen können und eine kontinuierliche individuelle Kompetenzförderung ermöglichen.

Elternkompetenz einbeziehen

Eltern haben unabhängig von ihrem sozialen Status auf den Prozess der Berufsorientierung bewusst oder unbewusst einen erheblichen Einfluss. Ihnen kommt sowohl bei der Berufswahl wie bei der Kompetenzentwicklung eine Schlüsselrolle zu³⁹. In erster Linie lernen Jugendliche in ihrem sozialen Umfeld, in dem sie viel mehr Zeit als in der Schule verbringen und das zumindest bis zur Altersgruppe der 16jährigen sehr stark vom Elternhaus geprägt wird. Nach Studien über informelle Lernprozesse haben Elternhaus und Umwelt etwa 70 bis 80 Prozent Einfluss auf das Lernen, die Schulen nur etwa 20 bis 30 Prozent⁴⁰. Dennoch gelingt die praktische Einbeziehung der Eltern in die schulische Berufsorientierung nur selten, was sich zum Teil mit der Bildungssozialisation, zum Teil mit dem kulturellen bzw. Migrations-Hintergrund der Eltern erklärt.

Die Forschung (z. B. DESI-Studie) zeigt, dass die aktive Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus unabhängig von der Schulart und dem sozialen Hintergrund signifikante Lernzuwächse in

³⁷ Vgl. SWA-SB: 157 ff; Kortenbusch 2008

³⁸ Vgl. SWA-SB: 166ff

³⁹ Vgl. Michaelis/SWA-SB: 237ff

⁴⁰ Vgl. Lipski 2000

den untersuchten Fächern mit sich bringt⁴¹, und somit wertvolles Potenzial zur Verbesserung der Berufsorientierung nicht ausgeschöpft ist. Nicht zuletzt können die Eltern durch ihre vielfältigen Erfahrungen und Kontakte zur Arbeitswelt für den berufsorientierenden Unterricht von hohem Nutzen sein.

In den Schulen konzentriert sich die Zusammenarbeit mit den Eltern häufig auf Gesprächsangebote bei Fehlverhalten der Schülerinnen und Schüler, auf Informationsangebote in Rundbriefen und auf Elternabende. Andererseits suchen Eltern – besonders aus bildungsfernen Schichten – den Kontakt mit der Schule mit steigendem Alter der Kinder immer seltener. Die Erfahrung zeigt, dass die Dialogbereitschaft auf beiden Seiten durch Vorurteile und Schuldzuweisungen eingeschränkt zu sein scheint. In verschiedenen SWA-Projekten wurde deshalb nach Ansätzen gesucht, durch die eine Kommunikationsbereitschaft aufgebaut werden kann; zudem sind in einer Reihe von Bundesländern Initiativen entwickelt worden, bei denen es um eine stärkere Einbeziehung von Eltern in den schulischen Berufsorientierungsprozess geht⁴².

Die vielfältigen Aktivitäten basieren auf ähnlichen Grundannahmen: Danach sollte der erste Impuls von der Schule ausgehen, Eltern und Lehrkräfte verbessern ihre Kommunikation in kleinen Schritten, beide sehen sich als Partner in einem Prozess, bei dem es um das gemeinsame Interesse an der positiven Entwicklung des Kindes bzw. Jugendlichen geht und Lehrkräfte und Eltern respektieren und vertrauen sich gegenseitig („Begegnung auf Augenhöhe“).

Fazit zu den Problembereichen/Handlungsfeldern:

Der Überblick zu den Problembereichen bzw. Handlungsfeldern zeigt, dass sich wegen der jeweils individuellen Voraussetzungen jeder Schule zwar kein allgemein anwendbares Handlungskonzept zur Umsetzung eines ganzheitlichen Verständnisses von Berufsorientierung angeben lässt, gleichwohl ein Orientierungsrahmen fixierbar ist. Danach ist für eine gute Berufsorientierung

⁴¹ Vgl. DIPF 2006: 57f

⁴² Vgl. Michaelis/SWA-SB: 252ff

-
- als Ausgangspunkt die Klärung des Verständnisses von Berufsorientierung notwendig, das man unter den heutigen Bedingungen von Gesellschaft und Arbeitsmarkt zu Grunde legen will (Konzentration auf Berufswahl oder Kompetenzstärkung zur eigenverantwortlichen Gestaltung der Bildungs- und Erwerbsbiographie);
 - deren Integration in das gesamte Unterrichtsgeschehen nicht nur als Additiv zum Schulalltag zu leisten, das heißt, neben einem didaktischen Ankerfach wie Arbeitslehre ist jedes Schulfach in die Mitverantwortung zu nehmen und wegen der anderen Lehr- und Lernformen (Stichworte: Projektlernen, Praxislernen) fächer- und schulübergreifende Koordination und Kooperation notwendig;
 - ein Rollenwechsel bei den Lehrkräften hin zu Moderatorinnen und Moderatoren des Lern- und Entwicklungsprozessen von Jugendlichen gefordert;
 - der Anschluss gegenüber dem (Schul-) Abschluss in den Vordergrund zu rücken und eine bessere Verknüpfung zwischen abgebenden und aufnehmenden (Aus-) Bildungseinrichtungen herzustellen;
 - die kooperative Verantwortung mit allen Akteuren und Akteurinnen, auch außerhalb der Schule zu suchen und zu organisieren, wofür u. a. eine Koordinatorin bzw. ein Koordinator für Berufsorientierung zur Unterstützung der Schulleitung benannt werden sollte;
 - ein ständiger Reflexionsprozess im Hinblick auf Verbesserung und Anpassung der schulischen Berufsorientierungskonzeption und ihrer Umsetzung vonnöten⁴³.

⁴³ Zur praktischen Umsetzung guter Berufsorientierung, die nicht nur die Schülerinnen und Schüler, sondern die Schule als Ganzes, als organisatorische Einheit, (systemisch) in den Blick nimmt, vgl. die „Prüfliste in sechs Schritten“ in: Butz[c]/SWA-SB: 118f

7. Und die Bildungspolitik?

Die bildungspolitischen Zeichen für das Verständnis und die praktische Entwicklung von „Berufsorientierung als einer Herausforderung für die ganze Schule“ scheinen günstig. Auch wird der Handlungsbedarf bei der Sicherung eines ausreichenden Ausbildungsplatzangebots zunehmend erkannt. Hierzu vier Stichworte:

- Stichwort Schulprogramme: In einer Reihe von Bundesländern ist mittlerweile die Entwicklung von Schulprogrammen in Schulgesetzen festgelegt. Im Rahmen von Schulentwicklung besteht die Chance, sich der zentralen Aufgabe der Arbeits- und Berufsorientierung in pädagogischer Verantwortung neu zu stellen. In Abstimmung mit außerschulischen Partnern (Eltern, Betrieben, Berufsberatung, Sozialpartnern, Hochschulen) kann Berufsorientierung als pädagogisches Konzept in einem Schulprogramm festgelegt werden⁴⁴.
- Stichwort „Rahmenvereinbarung über die Zusammenarbeit von Schule und Berufsberatung zwischen der Kultusministerkonferenz und der Bundesagentur für Arbeit“ (vom 15.10.2004): Hier wird die gemeinsame Verpflichtung von Schule und Berufsberatung zur Berufswahlvorbereitung im Einzelnen begründet und als Ziel festgeschrieben, „dass allen jungen Menschen ein erfolgreicher Übergang von der Schule in Ausbildung, Studium und Erwerbsleben ermöglicht werden muss. Dazu gehört, nach Abschluss der Schule ohne Brüche und ‚Warteschleifen‘ eine Ausbildung, ein Studium oder eine andere zu einem Beruf hin-führende Qualifizierung aufnehmen und diese auch abschließen zu können.“⁴⁵
- Stichwort „Empfehlungen des Hauptausschusses zur Berufsorientierung und Berufsberatung“⁴⁶ für Jugendliche und junge Menschen unter 25 Jahren, die den Übergang von der Schule in Ausbildung, Studium, Arbeit und Beruf erleichtern sollen: Darin

⁴⁴ Als Beispiel vgl. Schulgesetz für das Land Berlin v. 26.01.2004, bes. § 4 Abs. 6,7 und § 8

⁴⁵ Bundesagentur für Arbeit/Kultusministerkonferenz (2004), S. 2

⁴⁶ Bundesinstitut für Berufsbildung (2006)

wird – in Übereinstimmung mit Entschlüssen des Rates der EU und Empfehlungen der OECD – die sowohl in Bildungs- wie auch in Gesellschaftspolitik steigende Bedeutung der Berufsorientierung und Berufsberatung explizit hervor gehoben.

- Stichwort: „Ausbildungsgarantie“: Der Erhalt eines Ausbildungsplatzes ist nicht das alleinige Beurteilungskriterium für eine erfolgreiche Berufsorientierung, gleichwohl bleibt der gelungene Start in eine vollqualifizierende Ausbildung von entscheidender Bedeutung für Jugendliche nach Abschluss der Sekundarstufe I. Angesichts einer Zahl von etwa 150.000 Jugendlichen, die trotz Ausbildungsfähigkeit keine Lehrstelle erhalten⁴⁷, haben sich 16 Ministerien aus neun Bundesländern im Rahmen einer Initiative mit der Bertelsmann Stiftung zusammengetan und auf eine Ausbildungsgarantie verständigt. Findet ein ausbildungsfähiger Jugendlicher keine Lehrstelle in einem Betrieb, soll er einen staatlich geförderten Ausbildungsplatz erhalten⁴⁸. Klaus Klemm: „Eine Ausbildungsgarantie ist somit nicht nur ein rentables Instrument zur Sicherung des Fachkräftebedarfs, sondern leistet auch einen wichtigen Beitrag zu mehr Bildungsgerechtigkeit.“ (2012: 7).

Auch wenn die Bildungspolitik die hohe Bedeutung der schulischen Berufsorientierung erkannt hat, ist ihr faktischer Stellenwert im Vergleich zu den „PISA-Fächern“ nach wie vor eher gering. Das Ankerfach Arbeitslehre – in den Ländern gibt es unterschiedliche Bezeichnungen – wird eher zurückgefahren, und es fehlt an grundständig ausgebildeten Lehrkräften für diesen Bereich. Hinzu kommt, dass seitens des Bundes, der Länder, aber auch von Verbänden und Stiftungen zwar zahlreiche Programme und Projekte im Themenfeld Berufsorientierung durchgeführt werden und wurden, dass aber die Schaffung dauerhafter Strukturen innerhalb wie außerhalb von Schulen eher die Ausnahme darstellt.

Weil zum Bereich Berufsorientierung heute bereits vielfältige positive

⁴⁷ Klemm 2012: 7

⁴⁸ Bertelsmann Stiftung 2011

Erfahrungen und gute Beispiele vorliegen, kommt es heute auch nicht mehr so sehr darauf an, neue Einzelprojekte und Maßnahmen zu initiieren, sondern dafür zu sorgen, dass ein ganzheitliches Verständnis von Berufsorientierung auch in die Fläche getragen und dauerhaft umgesetzt werden kann⁴⁹. Hierzu gehört, dass das bereits vorliegende Wissen auf breiter Ebene verfügbar gemacht wird und regionale sowie länderübergreifende Unterstützungssysteme geschaffen werden. Notwendig ist die Schaffung einer Infrastruktur von der lokalen bis zur Bundesebene, die die Schulen bei der Umsetzung ihres Berufsorientierungsverständnisses im Schulalltag unterstützt.

Bei der Abschlusstagung des SWA-Programms wurde ein bundesweit agierendes Agenturmodell ähnlich den im Verlaufe des Programms bereits in einigen Ländern geschaffenen Transferagenturen vorgeschlagen⁵⁰. Die Vernetzung von bereits laufenden Berufsorientierungsaktivitäten könnte dadurch bundesweit organisiert und moderiert werden. Die Agentur wäre zu einem Informationszentrum auszubauen, bei dem über den Bereich der Berufsorientierung hinsichtlich wissenschaftlicher Expertise, Programmangebote und beispielhafter Praxiserfahrungen Auskunft gegeben werden kann.

Wegen der föderalen Struktur in Deutschland wäre für die Schaffung einer solchen Agentur allerdings die Zustimmung der Länder erforderlich, zudem müssten regionale Koordinationsstellen als Basis geschaffen werden. Weil die Berufsorientierung zur Kernaufgabe von Schulen gehört, die neben der schulinternen Unterstützung der externen Förderung bedarf, sollte die Finanzierung sowohl der Agentur wie der kommunalen Unterstützungsstrukturen nicht über befristete Fördermittel, sondern über Mittel aus den Regelhaushalten abgedeckt werden.

⁴⁹ Vgl. Butz[b]/SWA-SB: 63ff; Kriegesmann u.a. 2007

⁵⁰ Vgl. SWA-SB: 269

Literatur

AG Kerncurriculum Arbeitslehre (2006): Arbeitsgemeinschaft Kerncurriculum Lernbereich Beruf-Haushalt-Technik-Wirtschaft/Arbeitslehre (KecuBHTW). Sekundarstufe I.

<http://www.jsse.org/2006/2006-3/interdisziplinaere-arbeitsgruppe-bhtw> Stand: 06.10.2012.

Bundesagentur für Arbeit/Kultusministerkonferenz (2004): Rahmenvereinbarung über die Zusammenarbeit von Schule und Berufsberatung zwischen der Kultusministerkonferenz und der Bundesagentur für Arbeit v. 15.10.2004.

Baethge, Martin (2004): Entwicklungstendenzen der Beruflichkeit – neue Befunde aus der industriesoziologischen Forschung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 100. Bd., S. 337 – 347.

Beinke, Lothar (2004): Berufsberatung in der Schule (2. Teil). In: Unterricht Wirtschaft. Heft 19. 3/2004. S. 43 – 46.

Bertelsmann-Stiftung: Berufswahlsiegel.
<http://www.netzwerk-berufswahlsiegel.de> (Stand: 08.10.2012).

Bertelsmann-Stiftung (Hrsg.) (2011): Übergänge mit System. Rahmenkonzept für eine Neuordnung des Übergangs von der Schule in den Beruf. Gütersloh.

Berufswahlpass (2009). <http://www.berufswahlpass.de> (Stand: 08.10.2012).

Bundesinstitut für Berufsbildung(2006): Berufsorientierung und Berufsberatung. Empfehlungen des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis. Heft 1/2006, Beilage.

Bigga, Regine (2001): Jugend ohne ARBEIT(s)-LEHRE. Bilanz und Perspektiven schulischer Berufsorientierung. In: Schudy, Jörg: Arbeitslehre 2001. Bilanzen – Initiativen – Perspektiven. Hohengehren. S. 65 – 73.

Bildungsbericht (2008): Autorengruppe Bildungsberichterstattung im Auftrag der KMK und des BMBF: Bildung in Deutschland 2008. Bielefeld.

Brandl, Sebastian/Hildebrandt, Eckart (2002): Zukunft der Arbeit und soziale Nachhaltigkeit. Zur Transformation der Arbeitsgesellschaft vor dem Hintergrund der Nachhaltigkeitsdebatte. Opladen.

Butz, Bert [a]: Grundlegende Qualitätsmerkmale einer ganzheitlichen Berufsorientierung. In: SWA-SB (2008), a.a.O., S. 42 – 62.

Butz, Bert [b]: Transfer und Verstetigung von Projektergebnissen. Erfahrungen aus der Projektarbeit im Rahmen des SWA-Programms. In: SWA-SB (2008), a.a.O., S. 63 – 100.

Butz, Bert [c]: Berufsorientierung als Schulentwicklungsaufgabe. Das Setzen externer Impulse zur Verbreitung eines ganzheitlichen Verständnisses von Berufsorientierung. In: SWA-SB (2008), a.a.O., S. 105 – 141.

Carle, Ursula (2000): Was bewegt die Schule? Internationale Bilanz – praktische Erfahrungen – neue systemische Möglichkeiten für Schulreform, Lehrerbildung, Schulentwicklung und Qualitätssteigerung. (Grundlagen der Schulpädagogik Bd. 34), Baltmannsweiler.

Deeken, Sven [a]: Lernportfolios in der Berufsorientierung. In: SWA-SB (2008), a.a.O., S. 176 – 203.

Deeken, Sven [b]: Unterstützung der Lehrkräfte für eine erfolgreiche Berufsorientierung. In: SWA-SB (2008), a.a.O., S. 220 – 236.

Deeken, Sven/Butz, Bert (2010): Berufsorientierung. Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung. Bonn.

http://www.good-practice.de/expertise_berufsorientierung_web.pdf (Stand: 04.10.2012).

Deutsches Aktieninstitut/von Rosen (Hrsg.) (1999): Memorandum zu Ökonomischen Bildung. Ein Ansatz zur Einführung des Schul-

faches Ökonomie an allgemeinbildenden Schulen. Frankfurt am Main.

Dedering, Heinz (2002): Entwicklung der schulischen Berufsorientierung in der Bundesrepublik Deutschland. In: Schudy, Jörg (Hrsg.): Berufsorientierung in der Schule. Bad Heilbrunn. S. 17 – 32.

Dehnbostel, Peter (2003): Informelles Lernen: Arbeitserfahrungen und Kompetenzerwerb aus berufspädagogischer Sicht. Vortrag anlässlich der 4. Fachtagung des Programms „Schule-Wirtschaft/Arbeitsleben“ am 18./19. September 2003. In: Dokumentation der 4. Fachtagung des SWA-Programms in Neukirchen/Pleiße, S. 61 – 76. http://www.swa-programm.de/tagungen/neukirchen/doku_neukirchen.pdf (Stand: 09.10.2012).

Deutsches Institut für Pädagogische Forschung (Hrsg.) (2006): Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Zentrale Befunde der Studie Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International (DESI). Frankfurt a.M.

Dostal, Werner (2002): Der Berufsbegriff in der Berufsforschung des IAB. In: Kleinhenz, Gerhard (Hrsg.): IAB-Kompodium Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. BeitrAB 250. Nürnberg, S. 463 – 474.

Dostal, Werner (2007): Phänomen Beruf: Neue Perspektiven. In: Oberliesen, Rolf/Schulz, Heinz-Dieter (Hrsg.): Kompetenzen für eine zukunftsfähige arbeitsorientierte Allgemeinbildung. Hohengehren. S. 45 – 70.

Druckrey, Petra (2005): „Minimax-Prinzip“ – Bedarfs- und ressourcengerechte Assessment Center und Mindeststandards. In: Berufliche Potenziale entdecken und gezielt fördern. Assessment Center in der Berufsorientierung an Schulen. Dokumentation des Innovationsforums der Entwicklungspartnerschaft EQUAL IN OWL am 23. Februar in Gütersloh. Bielefeld, S. 42 – 50.

Druckrey, Petra (2007): Qualitätsstandards für Verfahren zur Kompetenzfeststellung im Übergang Schule – Beruf. Bundesinstitut

für Berufsbildung in Kooperation mit dem Institut für Maßnahmen zur Förderung der beruflichen und sozialen Eingliederung (IMBSE). Bonn/Moers.

EBISS (2008): Kriegesmann, Bernd/Kley, Thomas/Schwering, Markus G.: Wissenstransfer in Schulen und Schulsystemen. Das Beispiel EBISS II zur erweiterten Berufsorientierung, Band 4. Reihe „Schule-Wirtschaft/Arbeitsleben“, Hrsg.: Wissenschaftliche Begleitung des Programms „Schule-Wirtschaft/Arbeitsleben“. Hohengehren.

ELISA (2007): Wetzstein, Thomas/Erbeldinger, Patricia: Erfolgreich lernen in Schule und Arbeitswelt. Ergebnisse eines Projekts an Hauptschulen in Rheinland-Pfalz. In: Wissenschaftliche Begleitung des Programms „Schule-Wirtschaft/Arbeitsleben (Hrsg.): Innovative Wege in Arbeit und Beruf. Beiträge von Berufsorientierungsprojekten. Reihe „Schule-Wirtschaft/Arbeitsleben“. Band 1. S. 33 – 64.

Expertenkreis Ausbildungsreife (2006): Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife. Ein Konzept für die Praxis. Im Auftrag des Pakt-Lenkungsausschusses. Nürnberg/Berlin .

Famulla, Gerd-E. (1996): Lehrerausbildung für das Lernfeld Arbeitslehre. In: Dederling, Heinz (Hrsg.): Handbuch zur arbeitsorientierten Bildung. München-Wien, S. 793 – 815.

Famulla, Gerd-E./Butz, Bert (2005). SWA-Glossar: Berufsorientierung.

http://www.swa-programm.de/texte_material/glossar/index_html_stichwort=Berufsorientierung.html (Stand: 08.10.2012).

Famulla, Gerd-E./Deeken, Sven (2001): Arbeit oder Ökonomie? Thesen zur arbeits- und berufsorientierten Bildung an Schulen.

<http://www.jsse.org/2001/2001-2/arbeit-und-oekonomie-famulla.htm> (Stand: 08.10.2012).

Famulla, Gerd-E./Fischer, Andreas/Hedtke, Reinhold/Weber, Birgit/Zurstrassen, Bettina (2011): Bessere ökonomische Bildung: problemorientiert, pluralistisch, multidisziplinär. In: Aus Politik und

Zeitgeschichte 12-2011. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament.48 – 54.

Horst, Meike: Kooperationen von Schule mit Betrieben, Bundesagentur für Arbeit und weiteren Bildungspartnern. In: SWA-SB (2008), a.a.O., S. 204 – 219.

Keller, Bernd/ Seifert, Hartmut (2011): Atypische Beschäftigungsverhältnisse. Stand und Lücken der aktuellen Diskussion. In: WSI-Mitteilungen. Heft 3/2011, S. 138 – 145.

Klemm, Klaus (2012): Was kostet eine Ausbildungsgarantie in Deutschland? Gütersloh.
http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbcr/SID-7E54B599-0711D50B/bst/xcms_bst_dms_36465_36471_2.pdf (Stand: 4.10.2012).

Kortenbusch, Johannes: Von der Kompetenzerhebung zur Kompetenzförderung: Individuelle Förderplanung Berufliche Integration. In: Wissenschaftliche Begleitung des Programms „Schule-Wirtschaft/Arbeitsleben“ (Hrsg.): Stärken fördern. Beiträge von Berufsorientierungsprojekten. Band 3. S. 46 – 62.

Liebel, Manfred (2006): Profit im Klassenzimmer? Zum heimlichen Lehrplan wirtschaftlichen Handelns von Kindern in der Schule. In: Die Deutsche Schule, 98. Heft 1, S. 11 – 27.

Lipski, Jens (2000): Lernen außerhalb der Schule – Modell für eine künftige Lernkultur? Überarbeitete Fassung eines Vortrags im Rahmen des Kongresses „Mensch & Spiel“ in München am 11. Oktober 2000.

Lohre, Wilfried/Kober, Ulrich (2004): Gemeinsame Verantwortung für die Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen. Regionale Bildungslandschaften. (Hrsg.): Projektleitung „Selbstständige Schule“. Troisdorf, S. 22 – 34.

Meier, Bernd (2002): Biographisch orientierte Berufswahlvorbereitung. In: Schudy, Jörg (Hrsg.): Berufsorientierung in der Schule. Bad Heilbrunn. S. 143 – 156.

Michaelis, Ute: Strategische Einbeziehung von Elternkompetenz in die Berufsorientierung. In: SWA-SB (2008), a.a.O., S. 237 – 257.

Oschmiansky, Heidi/Schmid, Günter (2000): Wandel der Erwerbsformen – Berlin und die Bundesrepublik im Vergleich. In: WZB-Mitteilungen. Heft 88/2000. S. 3 – 5.

Rauschenbach, Thomas u.a. (2004): Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht – Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter. Berlin.

Schäfer, Birgit: Instrumente zur Kompetenzfeststellung in der Berufsorientierung. In: SWA-SB (2008), a.a.O., S. 142 – 175.

Solga, Heike (2009): Fachkräftemangel und Bildungsarmut – Die Krise des deutschen Berufsbildungssystems. In: WSI-Mitteilungen, Heft 8/2009, S. 406.

SWA-SB (2008): Wissenschaftliche Begleitung des Programms „Schule-Wirtschaft/Arbeitsleben“ (Hrsg.): Berufsorientierung als Prozess. Persönlichkeit fördern, Schule entwickeln, Übergang sichern. Ergebnisse aus dem Programm „Schule-Wirtschaft/Arbeitsleben“, Reihe „Schule-Wirtschaft/Arbeitsleben“. Band 5. Hohengehren.

Voß, G. Günther (2007): Entgrenzung, Selbstorganisation und Subjektivierung von Arbeit. In: Hildebrandt, Eckardt u. a. (Hrsg.): Arbeitspolitik im Wandel. Entwicklung und Perspektiven der Arbeitspolitik. Berlin, S. 77 – 84.

Weinert, Franz E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, Franz E. (Hrsg.): Leistungsmessung in Schulen. Weinheim, S. 17 – 31.

Wensierski, Hans-Jürgen/Schützler, Christoph/Schütt, Sabine (2005): Berufsorientierende Jugendbildung. Grundlagen, empirische Befunde, Konzepte. Weinheim/München.

Wissenschaftliche Begleitung des Programms „Schule-Wirtschaft/Arbeitsleben“ (2007) (Hrsg.): Innovative Wege in Arbeit und Beruf.

Beiträge von Berufsorientierungsprojekten. Reihe „Schule-Wirtschaft/Arbeitsleben“. Band 1. Hohengehren.

Wissenschaftliche Begleitung des Programms „Schule-Wirtschaft/Arbeitsleben“ (2008) (Hrsg.): Partner der Schule – Berufs- und Lebensweltvorbereitung. Beiträge von Berufsorientierungsprojekten. Reihe „Schule-Wirtschaft/Arbeitsleben“. Band 2. Hohengehren.

Wissenschaftliche Begleitung des Programms „Schule-Wirtschaft/Arbeitsleben“ (2008) (Hrsg.): Stärken fördern. Beiträge von Berufsorientierungsprojekten. Reihe „Schule-Wirtschaft/Arbeitsleben“. Band 3. Hohengehren.

Wissenschaftliche Begleitung des Programms „Schule-Wirtschaft/Arbeitsleben“ (2008) (Hrsg.): Wissenstransfer in Schulen und Schulsystem. Das Beispiel EBISS II zur erweiterten Berufsorientierung. Reihe „Schule-Wirtschaft/Arbeitsleben“. Band 4. Hohengehren.