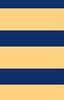




Marianne Friese (Hg.)



# Arbeitslehre und Berufsorientierung modernisieren

Analysen und Konzepte im Wandel  
von Arbeit, Beruf und Lebenswelt

# **Arbeitslehre und Berufsorientierung modernisieren**

Analysen und Konzepte im Wandel von Arbeit, Beruf und Lebenswelt

Marianne Friese (Hg.)

## **Reihe „Berufsbildung, Arbeit und Innovation“**

Die Reihe **Berufsbildung, Arbeit und Innovation** bietet ein Forum für die grundlagen- und anwendungsorientierte Berufsbildungsforschung. Sie leistet einen Beitrag für den wissenschaftlichen Diskurs über Innovationspotenziale der beruflichen Bildung. Angesprochen wird ein Fachpublikum aus Hochschulen und Forschungseinrichtungen sowie aus schulischen und betrieblichen Politik- und Praxisfeldern.

Die Reihe ist in drei Schwerpunkte gegliedert:

- Berufsbildung, Arbeit und Innovation (Hauptreihe)
- Dissertationen/Habilitationen (Unterreihe)
- Studientexte (Unterreihe)

Reihenherausgebende:

### **Prof.in Dr.in habil. Marianne Friese**

Justus-Liebig-Universität Gießen  
Institut für Erziehungswissenschaften  
Professur Berufspädagogik/Arbeitslehre

### **Prof. Dr. paed. Klaus Jenewein**

Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg  
Institut I: Bildung, Beruf und Medien; Berufs- und Betriebspädagogik  
Lehrstuhl Ingenieurpädagogik und gewerblich-technische Fachdidaktiken

### **Prof. Dr. Dr. h. c. Georg Spöttl M. A.**

Zentrum für Technik, Arbeit und Berufsbildung an der Uni Campus GmbH  
der Universität Bremen und Steinbeis-Transferzentrum InnoVET in Flensburg

### **Wissenschaftlicher Beirat**

- Prof. Dr. Thomas Bals, Osnabrück
- Prof.in Dr.in Karin Büchter, Hamburg
- Prof. Dr. Frank Bünning, Magdeburg
- Prof.in Dr.in Ingrid Darmann-Finck, Bremen
- Prof. Dr. Michael Dick, Magdeburg
- Prof. Dr. Uwe Faßhauer, Schwäbisch Gmünd
- Prof. Dr. Martin Fischer, Karlsruhe
- Prof. Dr. Philipp Gonon, Zürich
- Prof. Dr. Franz Ferdinand Mersch, Hamburg
- Prof.in Dr.in Manuela Niethammer, Dresden
- Prof. Dr. Jörg-Peter Pahl, Dresden
- Prof.in Dr.in Susan Seeber, Göttingen
- Prof. Dr. Tade Tramm, Hamburg
- Prof. Dr. Thomas Vollmer, Hamburg



Weitere Informationen finden  
Sie auf [wbv.de/bai](http://wbv.de/bai)

Marianne Friese (Hg.)

# **Arbeitslehre und Berufsorientierung modernisieren**

**Analysen und Konzepte im Wandel  
von Arbeit, Beruf und Lebenswelt**



Berufsbildung, Arbeit und Innovation –  
Hauptreihe, Band 49

© 2018 wbv Publikation  
ein Geschäftsbereich der  
wbv Media GmbH & Co. KG  
Bielefeld 2018

Gesamtherstellung:  
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld  
**wbv.de**

Umschlagmotiv: 1expert, 123rf

Bestellnummer: 6004652  
ISBN (Print): 978-3-7639-5972-3  
ISBN (E-Book): 978-3-7639-5973-0

Printed in Germany

Das Werk einschließlich seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Insbesondere darf kein Teil dieses Werkes ohne vorherige schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form (unter Verwendung elektronischer Systeme oder als Ausdruck, Fotokopie oder unter Nutzung eines anderen Vervielfältigungsverfahrens) über den persönlichen Gebrauch hinaus verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar seien.

---

### **Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek**

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

---

# Inhalt

Abstract .....	9
Einführung .....	11
<b>Historische Entwicklungen und Modernisierung der Arbeitslehre .....</b>	<b>19</b>
<i>Marianne Friese</i>	
Modernisierung der Arbeitslehre. Entwicklungen, Handlungsfelder und Zukunftsgestaltung .....	21
<i>Dietmar Heisler</i>	
Freiheit der Berufswahl: Historische Entwicklungen und theoretische Stand- punkte im Spannungsfeld von sozialer Herkunft, schulischer Selektion und individueller Begabung .....	49
<i>Rolf Oberliesen, Hermann Zöllner</i>	
Arbeitsorientierte Bildung 2030 – Anforderungen an eine zukunftsfähige Entwicklung .....	65
<i>Dieter Münk, Gero Scheiermann</i>	
Das berufsbildende Schulwesen im Zeichen des demografischen Wandels .....	81
<i>Klaus Jenewein</i>	
Die Auswirkungen demografischer Entwicklungen auf die Berufsbildung in den neuen Bundesländern unter der Perspektive der Berufsorientierung .....	99
<i>Ulf Schrader</i>	
Bildung für nachhaltige Lebensführung durch Berliner Arbeitslehre .....	115
<i>Birgit Peuker</i>	
Verändertes Verbraucherverhalten – gewandelter Markt. Das eklektische Verbraucherverhalten und seine Auswirkungen auf eine prospektive Verbraucherbildung .....	131

<b>Zielgruppen und Handlungsfelder der Berufsorientierung</b> .....	149
<i>Birgit Ziegler</i>	
Berufliche Aspirationen von Kindern .....	151
<i>Philipp Struck</i>	
Was gestiegene Bildungsaspirationen bei Jugendlichen für die Berufsorientierung bedeuten .....	169
<i>Eva Anslinger</i>	
Bildung-Arbeit – Arbeit-Bildung. Berufliche Orientierung über die Lebensspanne am Beispiel beruflich qualifizierter Studierender .....	181
<i>Hannelore Faulstich-Wieland</i>	
Gendersensible Berufsorientierung – Entstereotypisierung von Berufswahl ....	197
<i>Elisabeth Schlemmer, Martin Binder</i>	
Informelle Bildung, Kompetenzentwicklung und Berufsorientierung von Jungen und Mädchen im Bereich Technik .....	213
<i>Stefan Brämer</i>	
Einflussfaktoren auf die Wahl einer technischen dualen Berufsausbildung bzw. eines technischen (dualen) Studiengangs von jungen Frauen .....	229
<i>Isabelle Penning, Ralf Kiran Schulz</i>	
Simulationsmethoden in der beruflichen Orientierung. Möglichkeiten und Grenzen zur Abbildung von Modernisierungstendenzen am Beispiel der Schüler:innenfirmen .....	245
<b>Professionalisierung der Arbeitslehre</b> .....	257
<i>Hans-Liudger Dienel</i>	
Alte und neue Wege für die Arbeitslehre ins Gymnasium: Das Modellprojekt „Ergänzungsschulfach Digitale Welten“ für die Berliner Sekundarstufe II ....	259
<i>Eva Anslinger, Christine Barp, Marc Partetzke</i>	
Berufliche Orientierung. Überdenken – Weiterdenken. Plädoyer für eine sozialwissenschaftlich fundierte Berufsorientierung in der gymnasialen Oberstufe .....	279
<i>Alexandra Brutzer, Tatjana Hocker, Alexander Schnarr</i>	
Berufs- und Studienorientierung im Curriculum des Faches Arbeitslehre an der Justus-Liebig-Universität Gießen .....	295

*Carolin Frank, Antje Goller*

Vorbereitung Studierender des Lehramts WTH/S für die Gestaltung des  
Übergangs Schule-Berufsausbildung ..... 311

*Claudia Pohlmann*

Professionsethische Anforderungen an die schulische Berufsorientierungs-  
beratung ..... 329

*Marianne Friese*

Berufs- und Studienorientierung in Hessen. Evaluation des Gütesiegels, der  
Lehrmaterialentwicklung und der Fortbildung ..... 345



# Abstract

Tiefgreifende Transformationsprozesse der Arbeits- und Lebenswelt und wachsende berufliche sowie biografische Kompetenzanforderungen erzeugen vielfältige Modernisierungsbedarfe des Schul- und Studienfaches Arbeitslehre. Besteht eine curriculare Kernaufgabe des Faches Arbeitslehre darin, junge Menschen des allgemeinbildenden Schulsystems auf gelingende Übergänge von der Schule in die Ausbildung und für eigenständige Lebensführung vorzubereiten, erhält die Förderung von Berufswahlkompetenz und Berufsorientierung im schulischen Unterricht zentrale Bedeutung.

Der vorliegende Sammelband stellt neue fachwissenschaftliche und fachdidaktische Ansätze zur Neugestaltung des Faches Arbeitslehre vor. Mit Bezug zum empirischen Wandel von Wirtschaft, Technik, Haushalt und Familie und vor dem Hintergrund der zunehmenden Relevanz von Heterogenität, Gender, Nachhaltigkeit, Digitalisierung und Lebenslangem Lernen werden neue Handlungsfelder sowie curriculare und didaktische Weiterungen der Arbeitslehre und Berufsorientierung vorgestellt. Dabei geraten historische und empirische Perspektiven ebenso in den Blick wie konkrete Methoden und pädagogisch-didaktische Arrangements des Arbeitslehreunterrichts, verbunden mit Befunden zur Professionalisierung des Bildungspersonals.

Die **Herausgeberin** ist Professorin für Erziehungswissenschaften mit dem Schwerpunkt Berufspädagogik/Arbeitslehre an der Justus-Liebig-Universität Gießen. Sie leitet die BA/MA-Studiengänge „Berufliche und Betriebliche Bildung (BBB)“ (Berufliches Lehramt) sowie das Studienfach Arbeitslehre für das Lehramt an Haupt- und Realschulen sowie Förderschulen. Sie ist Mitherausgeberin der Publikationsreihe „Berufsbildung, Arbeit und Innovation“, wbv Publikation, sowie der Zeitschrift „Berufsbildung. Zeitschrift für Theorie-Praxis-Dialog“, Eusl-Verlag. Sie ist seit 2011 Initiatorin und Leiterin der Fachtagung Arbeitslehre auf den Hochschultagen Berufliche Bildung. Ihre Arbeitsschwerpunkte umfassen: Berufliche Bildung, Berufswahl/Berufsorientierung; Lehramtsausbildung, Personenbezogene Dienstleistungsberufe/Care Work, Gender, Soziale Ungleichheit.



# Einführung

Tiefgreifende Transformationsprozesse der Arbeits- und Lebenswelt, der demografische Wandel, der Umbau der beruflichen Bildung und wachsende Kompetenzanforderungen erzeugen vielfältige Modernisierungsbedarfe des Schul- und Studienfaches Arbeitslehre. Besteht eine curriculare Kernaufgabe des Faches Arbeitslehre darin, junge Menschen des allgemeinbildenden Schulsystems auf gelingende Übergänge von der Schule in die Ausbildung und für eigenständige Lebensführung vorzubereiten, erhält die Förderung von Berufswahlkompetenz und Berufsorientierung im schulischen Unterricht zentrale Bedeutung.

Der vorliegende Sammelband präsentiert neue fachwissenschaftliche und fachdidaktische Ansätze zur Neugestaltung des Faches Arbeitslehre und der Berufsorientierung. Mit Bezug zum empirischen Wandel von Wirtschaft, Technik, Haushalt und Familie und vor dem Hintergrund der zunehmenden Relevanz von Heterogenität, Gender, Nachhaltigkeit, Digitalisierung und Lebenslangem Lernen werden neue Handlungsfelder sowie curriculare und didaktische Weiterungen der Arbeitslehre und Berufsorientierung vorgestellt. Dabei geraten historische, systematische und fachwissenschaftliche Perspektiven ebenso in den Blick wie konkrete Methoden und didaktische Arrangements des Arbeitslehreunterrichts. Weitere Perspektiven beleuchten Fragen der Professionalisierung des Bildungspersonals und der Weiterentwicklung der universitären Lehramtsausbildung.<sup>1</sup>

Der Band ist in drei Bereiche strukturiert. Der erste Teil befasst sich mit historisch-systematischen Entwicklungen sowie Modernisierungsperspektiven des Schul- und Studienfaches Arbeitslehre. Im zweiten Teil werden Zielgruppen und Handlungsfelder der schulischen und außerschulischen Berufsorientierung vor dem Hintergrund des gesellschaftlichen Wandels fokussiert. Der dritte Teil zeigt Professionalisierungsanforderungen an die Arbeitslehre im Allgemeinen und die Berufsorientierung im Besonderen auf.

## Historische Entwicklungen und Modernisierung der Arbeitslehre

Der erste Teil des Bandes umfasst sieben Beiträge zu historischen, systematischen und empirischen Entwicklungen sowie Perspektiven der Arbeitslehre. Dabei werden thematische Schwerpunkte des Schulfaches Arbeitslehre und der korrespondierenden universitären Lehramtsausbildung thematisiert.

---

<sup>1</sup> Der Sammelband beruht auf Ergebnissen der Fachtagungen Arbeitslehre auf den Hochschultagen Berufliche Bildung 2017 sowie auf Projekterfahrungen und Forschungsbefunden.

In ihrem Überblick zur *Modernisierung der Arbeitslehre. Entwicklungen, Handlungsfelder und Zukunftsgestaltung* beleuchtet *Marianne Friese* historische Systematiken, aktuelle Entwicklungen sowie Zukunftsoptionen mit Bezug zum gesellschaftlichen Wandel von Arbeit, Beruf und Lebenswelt. Vor dem Hintergrund der seit einigen Dekaden entstandenen Megatrends der Gesellschaft diskutiert sie neue Themenfelder und curriculare Ansätze sowie Zukunftsoptionen zur Umgestaltung der Arbeitslehre. Korrespondierend zum Schulfach geraten dabei auch Perspektiven der universitären Lehramtsausbildung für das Fach Arbeitslehre und Entwicklungen am Standort Gießen in den Blick.

*Dietmar Heisler* schießt mit einem historischen Beitrag zum Thema *Freiheit der Berufswahl: Historische Entwicklungen und theoretische Standpunkte im Spannungsfeld von sozialer Herkunft, schulischer Selektion und individueller Begabung* an. Vor dem Hintergrund des Verständnisses von Berufswahl als freier und lebenslanger Such- und Entscheidungsprozess skizziert der Autor historisch-systematische Linien der Konstitution von Berufswahl in der ständischen Gesellschaft und Aufklärung sowie in der berufspädagogischen Theoriebildung Anfang des 20. Jahrhunderts. Es geraten des Weiteren Diskurse zu Grenzen und Kritik der freien Berufswahl sowie zur Steuerung der Berufswahl nach 1945 in der Bundesrepublik und aktuelle Herausforderungen in den Blick.

Einen Zukunftsentwurf entwickeln *Rolf Oberliesen* und *Hermann Zöllner* in ihrem Beitrag zum Thema *Arbeitsorientierte Bildung 2030 – Anforderungen an eine zukunftsfähige Entwicklung*. Die Autoren schlagen ein Rahmenkonzept für einen dialogischen und kooperativen Prozess zur Weiterentwicklung der Arbeitsorientierten Bildung (AOB) vor. Dazu werden historische und theoretische Verortungen der AOB vorgenommen sowie ein Analyserahmen zur Strukturierung des Bedingungsgefüges der AOB entwickelt. Im Ergebnis wird ein Referenzrahmen für den Zeitraum bis 2030 zur konzeptionelle Weiterentwicklung der AOB und der korrespondierenden Lehramtsausbildung vorgestellt.

Es folgen zwei Beiträge zum demografischen Wandel und seinen Folgen für die berufliche Bildung und Berufsorientierung. *Dieter Münk* und *Gero Scheiermann* erörtern in ihrem Beitrag *Das berufsbildende Schulwesen im Zeichen des demografischen Wandels* die vielfältigen Herausforderungen für berufliche Schulen und für das Fach Arbeitslehre. Dabei werden zum einen vor dem Hintergrund der demografischen Entwicklung detaillierte statistische Befunde sowie Prognosen zur Entwicklung der Schüler:innenzahlen und der Schulstandorte vorgestellt. Die Autoren diskutieren zum anderen Strategien der Schulentwicklungsplanung, des kommunalen Bildungsmanagements und der Durchlässigkeit der (Berufs-)Bildungssysteme.

*Klaus Jenewein* setzt die Debatte zum demografischen Wandel mit seinem Beitrag *Die Auswirkungen demografischer Entwicklungen auf die Berufsbildung in den neuen Bundesländern unter der Perspektive der Berufsorientierung* fort. Der Autor geht der Frage nach Potenzialen und Grenzen berufsorientierender Maßnahmen am Beispiel der gewerblich-technischen Ausbildungsberufe in Sachsen-Anhalt nach. Dabei werden zum einen vor dem Hintergrund des demografischen Wandels empirische Ent-

wicklungen des Ausbildungs- und Arbeitsmarktes und ihre Auswirkungen auf Klein- und Kleinstbetriebe aufgezeigt. Zum anderen werden Ansätze zur Problemlösung und Desiderata der Berufsorientierung am Beispiel spezifischer Fördermaßnahmen diskutiert.

Im Folgenden beleuchten zwei Beiträge die Bedeutung von Nachhaltigkeit und Verbraucherbildung für die Arbeitslehre und die Berufsorientierung. *Ulf Schrader* analysiert in seinem Beitrag *Bildung für nachhaltige Lebensführung*, wie die *Berliner Arbeitslehre* aktuell zur Bildung für nachhaltige Entwicklung beiträgt. Der Autor erörtert den Rahmenlehrplan für das Schulfach Wirtschaft-Arbeit-Technik und die Studienordnung für den Lehramtsstudiengang und legt den Fokus auf die Förderung von Kompetenzen für eine nachhaltige Lebensführung. Dabei stellt er die curriculare Verankerung der Bildung für nachhaltigen Konsum in den Handlungsfeldern Verbraucherbildung, Lehrkräfteausbildung sowie Berufsorientierung dar und präsentiert Potenziale und Grenzen der Konzepte.

Der Beitrag von *Birgit Peuker* zum Thema *Verändertes Verbraucherverhalten – gewandelter Markt. Das eklektische Verbraucherverhalten und seine Auswirkungen auf eine prospektive Verbraucherbildung* setzt die Nachhaltigkeitsdebatte fort. Die Autorin erläutert in theoretischer Perspektive das Modell des eklektischen Verbraucherverhaltens und erörtert die Auswirkungen auf den Markt, die im Handel, Produktion und Dienstleistungen absehbar sind bzw. die zukünftigen Trends bestimmen werden. Abschließend werden Konsequenzen für eine handlungsorientierte Ernährungs- und Verbraucherbildung sowie weitere Forschungsbedarfe aufgezeigt.

## Zielgruppen und Handlungsfelder der Berufsorientierung

Im zweiten Teil des Bandes sind sieben Beiträge zu Zielgruppen und Handlungsfeldern der Berufsorientierung vor dem Hintergrund des gesellschaftlichen Wandels, des lebenslangen Lernens und der Forderungen nach mehr Geschlechtergerechtigkeit angesiedelt.

*Birgit Ziegler* nimmt mit dem Thema *Berufliche Aspirationen von Kindern* einen Perspektivwechsel auf subjektive und biografische Determinanten der Berufswahl vor. Die Autorin erörtert das Konstrukt der Aspirationen und analysiert den Forschungsstand zu beruflichen Aspirationen von Kindern im Vorschulalter und in der Grundschule. Die Autorin erörtert die Befunde, dass schon Kinder Zukunftsvorstellungen entwickeln, die sich an Berufen und beruflichen Tätigkeiten orientieren. Ziegler plädiert dafür, berufliche Aspirationen von Kindern als individuelle Ressource im Lebenslauf zu betrachten und in der Berufswahlforschung sowie der Forschung zu Berufsorientierungsmaßnahmen stärker zu berücksichtigen.

Mit dem Fokus auf Jugendliche setzt *Philipp Struck* die Debatte um Bildungsaspirationen fort. In seinem Beitrag *Was gestiegene Bildungsaspirationen bei Jugendlichen für die Berufsorientierung bedeuten* führt er auf Basis einer Evaluationsstudie des Berufsorientierungsprogramms (BOP) Motive und Erwartungen Jugendlicher an

den weiterführenden Schulbesuch auf und diskutiert Konsequenzen für die Berufsorientierung. Erforderlich für die Optimierung der Berufsorientierung sind aus Sicht des Autors die stärkere Individualisierung der Angebote zur Berufsorientierung, die Thematisierung akademischer Berufe und Aufklärung über die Vor- und Nachteile weiterführender Schulen, die Anleitung und Ermöglichung zielgerichteter Selbstreflexion, der Einsatz von Peer Education im Berufswahlprozess und die Nutzung der Quellen zur Selbstwirksamkeit.

*Eva Anslinger* betrachtet die Zielgruppe der Studierenden des Dritten Bildungsweges aus einer biografieorientierten Perspektive. Vor dem Hintergrund der notwendigen Durchlässigkeit der Bildungssysteme sowie der allgemein steigenden Nachfrage nach hochschulischer Bildung zeigt die Autorin in ihrem Beitrag zum Thema *Bildung-Arbeit – Arbeit-Bildung. Berufliche Orientierung über die Lebensspanne am Beispiel beruflich qualifizierter Studierender* auf der Basis qualitativer Befunde auf, welche Bedeutung die Individuen der primären Berufswahl zumessen und wie sich berufliche (Neu-)Orientierung im Lebenslauf entwickelt und schließlich in Bildungsoptionen umgesetzt wird. Des Weiteren wird die Frage diskutiert, welche Lernerfahrungen dazu führen, den Weg zur Hochschule einzuleiten und wie die Übergänge von den Einzelnen wahrgenommen werden.

Die folgenden drei Beiträge widmen sich dem Themenschwerpunkt Gendersensible Berufsorientierung. *Hannelore Faulstich-Wieland* diskutiert in ihrem Beitrag *Gendersensible Berufsorientierung – Entstereotypisierung von Berufswahl* zunächst Forschungsbefunde zur geschlechtsstereotypen Berufswahl und erörtert die Frage, wie das Problem bislang im Kontext der Arbeitslehre behandelt wurde. In einem zweiten Schritt skizziert sie ein ethnografisches Projekt in zwei Hamburger Stadtteilschulen. Anschließend stellt die Autorin Unterrichtsinhalte und Unterrichtsformen sowie Lehrmaterialien für eine gendersensible Berufsorientierung auf Basis einer Handreichung dar.

Vor dem Hintergrund der geschlechtsspezifischen Fächerwahl gehen *Elisabeth Schlemmer* und *Martin Binder* in ihrem Beitrag *Informelle Bildung, Kompetenzentwicklung und Berufsorientierung von Jungen und Mädchen im Bereich Technik* auf der Basis von zwei qualitativen Studien den Fragen nach, welche informellen Lernprozesse sich in der Schule bereits ab der Primarstufe beobachten lassen, die motivierend bzw. hemmend für die Entwicklung von MINT-Interessen von Mädchen sein können und welche biografischen und informellen Lernerfahrungen in Schule und Familie für genderuntypische Berufswahlen entscheidend sind. Die Befunde der Befragungen werden an Fallbeispielen dargestellt und mit kritischem Blick auf vermeintliche genderspezifische Begabungen diskutiert. Die Autor:innen mahnen eine frühzeitige Berufsorientierung und die Förderung von gendersensiblen Berufsorientierungskompetenzen bei Lehrkräften an.

*Stefan Brämer* stellt in seinem Beitrag *Einflussfaktoren auf die Wahl einer technischen dualen Berufsausbildung bzw. eines technischen (dualen) Studiengangs von jungen Frauen* Ergebnisse aus einer Befragung von jungen Frauen aus Sachsen-Anhalt vor, die eine duale technische Berufsausbildung bzw. einen technischen (dualen) Stu-

diengang absolvieren. Ausgehend von theoretischen Konzepten zur (gendersensiblen) Berufs- und Studienwahlentscheidung, zu den Einflussfaktoren auf die Berufs- und Studienwahl und den empirischen Befunden aus der Befragung diskutiert er die Rekonstruktion auf Basis subjektiver Wahrnehmungen und Meinungen von jungen Frauen bezüglich wirkender Einflussfaktoren auf ihre individuelle technische Berufs- und Studienwahl. Er diskutiert des Weiteren abgeleitete Handlungsempfehlungen zur gendersensiblen Berufs- und Studienorientierung.

Der auf die Methoden des Arbeitslehreunterrichts fokussierende Beitrag von *Isabelle Penning* und *Ralf-Kiran Schulz* zu *Simulationsmethoden in der beruflichen Orientierung. Möglichkeiten und Grenzen zur Abbildung von Modernisierungstendenzen am Beispiel der Schüler:innenfirmen* schließt den zweiten Teil des Bandes ab. Die Autor:innen thematisieren den unterrichtlichen Einsatz von Handlungssimulationen und diskutieren die Frage, inwieweit Schüler:innenfirmen sich mit realitätsnahen Problemsituationen auseinandersetzen und welche Möglichkeiten und Begrenzungen hinsichtlich der (modellhaften) Abbildung von Modernisierungstendenzen auf theoretisch-reflexiver Ebene bestehen. Dabei werden Modernisierungstendenzen im Rahmen der (technischen) Leistungserstellung/Produktion und im Hinblick auf betriebswirtschaftliche Aspekte näher betrachtet und kritisch diskutiert.

## Professionalisierung der Arbeitslehre und Berufsorientierung

Der dritte Teil des Bandes widmet sich mit sechs Beiträgen den Professionalisierungsanforderungen an die Arbeitslehre und Berufsorientierung. Zunächst fokussieren zwei Beiträge die Berufs- und Studienorientierung an Gymnasien als zentrale professionelle Herausforderung. Von der bisher weitgehend misslungenen Einführung des Schulfaches Arbeitslehre in die gymnasiale Sekundarstufe I und II ausgehend, diskutiert *Hans-Liudger Dienel* in seinem Beitrag *Alte und neue Wege für die Arbeitslehre ins Gymnasium: Das Modellprojekt „Ergänzungsschulfach Digitale Welten“ für die Berliner Sekundarstufe II*, wie das Ergänzungsschulfach „Digitale Welten“ zur zukünftigen Integration des Schulfaches Arbeitslehre in den gymnasialen Unterricht beitragen kann.

*Eva Anslinger*, *Christine Barp* und *Marc Partetzke* schlagen in ihrem Beitrag *Berufliche Orientierung. Überdenken – Weiterdenken. Plädoyer für eine sozialwissenschaftlich fundierte Berufsorientierung in der gymnasialen Oberstufe* vor, curriculare Elemente aus der Arbeitslehre mit Ansätzen aus den Didaktiken der Sozialwissenschaften zu verbinden. Dazu werden auf Basis der Konzeption und Evaluation des Projekts *Bremer Leben – Aus Biografien lernen – Arbeitsleben erforschen* biografisch bezogene Ansätze der Berufsorientierung erörtert und mit Vorschlägen für die curriculare Verankerung in gymnasialen Bildungsgängen und in sozialwissenschaftlich orientierten Lehramtsstudiengängen verbunden.

Die drei anschließenden Beiträge befassen sich mit der universitären Lehrkräfteausbildung und Professionalisierung des Lehrpersonals. In dem Beitrag von *Ale-*

xandra Brutzer, Tatjana Hocker und Alexander Schnarr zur *Berufs- und Studienorientierung im Curriculum des Faches Arbeitslehre an der Justus-Liebig-Universität Gießen* wird der Frage nachgegangen, in welcher Weise das Betriebspraktikum als Bestandteil der universitären Lehrkräfteausbildung einen sinnvollen Beitrag zur Professionalisierung leisten kann. Dazu werden theoretische und empirische Bezüge in einer post-modernen Gesellschaft sowie ordnungsrechtliche Begründungen zum Handlungsfeld Berufs- und Studienorientierung in der Lehramtsausbildung erörtert. Es folgen Darstellungen zur curricularen Verankerung und zum Seminarkonzept ‚Betriebspraktische Studien‘ im Unterrichtsfach Arbeitslehre an der Justus-Liebig-Universität Gießen.

Carolin Frank und Antje Goller setzen die Diskussion zur Lehrkräfteausbildung mit dem Thema *Vorbereitung Studierender des Lehramts WTH/S für die Gestaltung des Übergangs Schule–Berufsausbildung* auf Basis einer qualitativen Untersuchung fort. Gegenstand der Studie sind Studierende der Sonderpädagogik an der Universität Leipzig. Anhand des Besuchs von zwei Modulen des Lehramtsfaches Wirtschaft-Technik-Haushalt und Soziales wird analysiert, welche Vorstellungen Studierende zum Übergang von Förderschüler:innen in Ausbildung haben. Die Autorinnen erörtern die spezifischen Sichtweisen von Lehrkräften an Förderschulen hinsichtlich der Bedeutung von Berufsorientierung und Betriebspraktika sowie der Funktionsfähigkeit des Übergangssystems und stellen ihre Befunde anhand von Fallbeispielen vor.

In ihrem Beitrag *Professionsethische Anforderungen an die schulische Berufsorientierungsberatung* thematisiert Claudia Pohlmann die ethische Dimension professioneller pädagogischer Beratung am Übergang Schule-Beruf und bestimmt entlang der Handlungsebenen Individuum, Interaktion, Organisation und Gesellschaft professionsethische Paradoxien schulischer Berufsorientierungsberatung. Vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Megatrends und des Wandels des Ausbildungs- und Arbeitsmarktes werden Neuorientierungen zur Professionalisierung des pädagogischen Personals im Feld der Berufsorientierungsberatung vorgeschlagen.

Der Beitrag von Marianne Friese zur Evaluation von Projekten der *Berufs- und Studienorientierung in Hessen* schließt den dritten Teil des Bandes ab. Vorgestellt werden Evaluationsergebnisse der Projekte: *Gütesiegel Berufs- und Studienorientierung* sowie *Lehrmaterialentwicklung und Adaption für gymnasiale Bildungsgänge und Lehrkräfteaus- und -fortbildung*. Des Weiteren werden Qualitätsmerkmale und Optimierungsbedarfe der Berufsorientierung und des Gütesiegels diskutiert.

Der vorliegende Sammelband stellt profunde Ergebnisse zu historischen, gegenwärtigen und zukünftigen Perspektiven der Arbeitslehre und Berufsorientierung zur Verfügung. Die konzeptionellen, thematischen und methodischen Ansätze zeigen die große curriculare Vielfalt wie auch dringende Bedarfe hinsichtlich der Systematisierung des Studien- und Schulfaches Arbeitslehre auf. Die Analyse der Zielgruppen und der neuen Handlungsfelder wie auch die Ansätze zur Professionalisierung des pädagogischen Personals verweisen auf vielfältige fachliche, interdisziplinäre und praxisbezogene Herausforderungen. Eine Intention der Publikation besteht darin,

zur Entwicklung dieser Perspektiven beizutragen und weitere Fachdiskurse zur Modernisierung der Arbeitslehre und Berufsorientierung anzuregen.

## Danksagung

Ich bedanke mich bei allen Autor:innen für die gehaltvollen Beiträge und für die kollegiale Zusammenarbeit.

Ich danke meinem Team an der Professur Berufspädagogik/Arbeitslehre der JLU Gießen für die vertrauensvolle und engagierte Zusammenarbeit: Dr. Alexandra Brutzer, Markus Gitter, Laura Gronert, Tatjana Hocker, Dr. Claudia Pohlmann, Dr. Alexander Schnarr haben eigene Beiträge geleistet und kritisch gesichtet. Clemens Hafner und Simon Vollmer haben mit Hilfe von Tobias Schrauth und Michael Müller mit großem Engagement Korrekturarbeiten durchgeführt. Frau Hube hat die Organisation der Arbeiten umsichtig unterstützt.

Mein Dank gilt auch dem wbv Publikation, insbesondere Frauke Heilmann und Silke Kaufmann, für die konstruktive Kooperation.

Gießen, im August 2018

Marianne Frieese



# **Historische Entwicklungen und Modernisierung der Arbeitslehre**



# Modernisierung der Arbeitslehre. Entwicklungen, Handlungsfelder und Zukunftsgestaltung

MARIANNE FRIESE

## Abstract

Konzepte der Arbeitslehre sind an fachwissenschaftliche und fachdidaktische Bezüge sowie an veränderte Arbeits-, Berufs- und Lebenswelten gebunden. Eine curriculare Kernaufgabe des Unterrichtsfaches Arbeitslehre besteht in der Unterstützung von Schüler:innen für gelingende Berufswahl und Berufsorientierung sowie Förderung von arbeits- und lebensweltorientierter Bildung. Die Umsetzung dieser Perspektive erfordert fachwissenschaftliche und fachdidaktische Ansätze, die mit doppeltem Bezug zu entwickeln sind: zum Bildungsanspruch von Jugendlichen einerseits sowie zum gesellschaftlichen Wandel und den damit entstehenden Kompetenzanforderungen andererseits. Vor dem Hintergrund des gegenwärtigen Transformationsprozesses von Arbeit, Beruf und Lebenswelt bestehen neue Herausforderungen für die curriculare Zukunftsgestaltung des Faches Arbeitslehre an Schulen sowie in der universitären Lehramtsausbildung. Der folgende Beitrag skizziert historische, systematische und curriculare Entwicklungen und Perspektiven der Arbeitslehre vor dem Hintergrund des gesellschaftlichen Wandels.

Concepts of business and work studies are tied to subject-related scientific and didactic references, as well as to a changing world of work, vocation and life. A curricular core task of the subject “business and work studies” lies in the preparation of pupils for the successful transition into vocational training and work, based on concepts of educational theory, subject-related didactics and practice. The implementation of this perspective calls for subject-related scientific and didactical approaches that have to be developed with a double bind: regarding educational aspirations of young people on the one hand and regarding societal change and the competence demands that come with it on the other. In light of the current transformation process of the world of work, vocation and life, there are new challenges for the future design of the subject “business and work studies” at schools and in academic teacher training. The following article outlines historical, systematic and curricular developments and perspectives of “business and work studies” against the background of societal change.

## Schlagworte

Arbeitslehre, Berufswahl, Berufsorientierung, Übergang Schule-Beruf, Lehramtsausbildung

# 1 Theoretische und historische Bezüge des Faches Arbeitslehre

Für Gegenwartsdiagnosen und Zukunftskonzepte zum Fach Arbeitslehre empfehlen sich historische und systematische Bezugnahmen. Aus historisch-systematischer Perspektive ist das Fach Arbeitslehre eng an Entwicklungen der beruflichen Bildung, insbesondere an Fragen der beruflichen Benachteiligten- und Integrationsförderung sowie an Konzepten der Berufswahl und Berufsorientierung am Übergang Schule-Beruf gebunden. In der historischen Systematik lassen sich fünf Etappen identifizieren.<sup>1</sup>

## 1.1 Ausgangspunkt: Aufklärung und Industrieschulbewegung des 18. Jahrhunderts

Die erste Etappe arbeitsorientierter Bildung ist an die Entstehung des Berufsbegriffs gebunden, der im Zuge der Transformation von der alteuropäischen Agrargesellschaft zur modernen Industriegesellschaft den Wandel vom ständischen Geburtsprivileg zum bürgerlichen Leistungsdenken und zur Individualisierung sowie Freiheit der Berufswahl markiert (vgl. Weber 1984; vgl. auch Heisler i. d. Band). Im Anschluss entwickelt die Industrieschulbewegung des 18. Jahrhunderts arbeitspädagogische Konzepte. In ihrer Sorge um die Verelendung des niederen Volkes einerseits und dem sozioökonomischen Bestreben des Merkantilismus zur Nutzbarmachung von Individuen durch Hinführung der Jugend zur Arbeitswelt andererseits entstehen Konzepte für das Volksschulwesen, die darauf gerichtet sind, dem einfachen Volk elementare Kenntnisse im Schreiben, Lesen und Rechnen sowie auch Arbeitstugenden wie *Achtsamkeit*, *Industriegeist* und *Gemeinschaftssinn* nahezubringen (vgl. Eichner 1996, S. 10 ff.). Von systematischem Interesse ist, dass mit diesen Konzepten zwei grundlegende Konflikte der Arbeits- und Berufspädagogik konstituiert werden, die bis in die Gegenwart wirksam sind: So werden zum einen bereits mit der Industripädagogik geschlechtlich codierte Entwicklungslinien angelegt, indem analog zur technischen Erziehung der jungen Männer die hauswirtschaftliche Erziehung für junge Frauen als Ansatz der Arbeits- und Berufsbildung konzipiert wird. Zum anderen wird in dem Konflikt zwischen Individualisierung und Gemeinwohl das utilitaristische Konzept der Bildung zur *Brauchbarkeit* und *Nützlichkeit* zum berufspädagogischen Programm erhoben. Humboldt (1792) fasst dieses Verhältnis systematisch in den Begriff der beiden Bildungen, die *allgemeine* und *specielle* [sic!]. Die Allgemein-

---

<sup>1</sup> Für die historische Analyse wurden unterschiedliche Studien der Autorin zusammengefasst und erweitert; für Nachweise sei stellvertretend verwiesen auf Friese 2011, 2012a, 2012b.

bildung stellt er als die innere Seite der Subjektentwicklung der am äußeren Zweck orientierten Berufsbildung voran. Damit werden Selektionsmechanismen der Bildungs- und Berufsbildungssysteme vorweggenommen, die an klassen- und schichtspezifische Dimensionen gebunden sind und bis in die Gegenwart wirken.

## 1.2 Konstitutionsphase: Berufspädagogik und Arbeitsschulbewegung um die Wende zum 20. Jahrhundert

Die durch Humboldt geprägte Vorrangthese wird mit der Begründung des beruflichen Schulwesens um die Wende zum 20. Jahrhundert durch reformpädagogische Ansätze revidiert. Kerschensteiner (1902) setzt dem neuhumanistischen Bildungsbegriff der höheren Allgemeinbildung das Leitbild der Berufsbildung als *Menschenbildung* entgegen. Verbunden mit der Kritik an der *Buchschule* entwirft er einen arbeits- und berufsorientierten Bildungsbegriff, der zum didaktischen Prinzip erhoben und in die institutionelle Verankerung der Arbeitsschule und Berufsschule integriert wird. Gegenüber einem vorrangig theoretischen Wissenserwerb stellt Kerschensteiner das didaktische Prinzip der Handlungsorientierung und Ganzheitlichkeit in den Mittelpunkt. Auch Spranger (1963) bewertet im Rahmen seiner kulturtheoretisch geprägten Jugendpsychologie die im humanistischen Denken vorherrschende Ausgrenzung der Lebenswelt und der praktischen Tätigkeit als nicht mehr zeitgemäß und spricht der Berufswahlvorbereitung in der Bildungskonzeption der Volksschule eine besondere Bedeutung zu (vgl. auch Heisler i. d. Band). Insbesondere die letzten Schuljahre sollen als *berufliche Entdeckungsphase* einen berufsvorbereitenden Charakter erhalten, der jedoch nicht nur auf eine spezielle Berufsausbildung ausgerichtet sein sollte (vgl. Eichner 1996, S. 18 ff.).

Die Bildungsideen der Reformpädagogik und der Arbeitsschulbewegung haben das frühe Volksschulwesen wie auch die Lehrpläne der Arbeitslehre und das Berufsschulwesen bis in die Gegenwart nachhaltig geprägt. Zugrunde gelegt wird ein ganzheitlicher Begriff von Arbeits- und Berufsbildung, der das Prinzip des handlungsorientierten Lernens in der Verbindung von *Kopf, Herz und Hand* (Pestalozzi) mit bildungswirksamer, pädagogisch intendierter Arbeit durch Einführung von Fächern mit praktisch akzentuierten Inhalten und der entsprechenden Einrichtung von Werkstätten verbindet. Ziel des Arbeitsschulkonzepts ist ein lebensnaher und persönlichkeitsbildender Arbeitslehreunterricht, der Jugendliche zu einer selbstverantworteten Teilhabe am Arbeits- und Wirtschaftsleben erzieht sowie eine gelingende Berufswahl für einen erfolgreichen Übergang in Ausbildung ermöglicht. Mit diesen Konzepten sind subjektorientierte Berufswahltheorien vorbereitet, die bis in die Gegenwart relevant sind. Eine konsequente Weiterentwicklung ist die Konzeption und Einrichtung der Berufsschule, die über die Sonntags- und Fortbildungsschule an die allgemeinbildende Schule anschließt und eine Integration von allgemeiner und beruflicher Bildung vorsieht.

### 1.3 Etablierung der Arbeitslehre: Aufbau der Hauptschule und Bildungsreformen in den 1960er- und 1970er-Jahren

Vor dem Hintergrund der *realistischen Wende* (Roth 1963) in der Erziehungswissenschaft und der *deutschen Bildungskatastrophe* (Picht 1964), die sich angesichts der veränderten Qualifikationsanforderungen insbesondere auch als Facharbeitermangel ausdrückt, steht in den 1960er-Jahren im Zuge der Bildungsreform auch die Revision des Volksschulwesens zur Disposition. Während in Ostdeutschland mit der Einführung koedukativer und polytechnischer Schulen an das Konzept der Arbeitsschule angeknüpft wird (vgl. auch Dienel i. d. Band), entstehen in Westdeutschland mit der Orientierung des Unterrichts an technischen, ökonomischen und sozialen Entwicklungen Vorschläge zur Einrichtung des Faches Arbeitslehre als Unterrichtsfach an Hauptschulen. Diese fließen in die *Empfehlungen für das Erziehungs- und Bildungswesen zum Aufbau der Hauptschule* des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen (1964), in die von der Kultusministerkonferenz (KMK 1969) beschlossenen *Empfehlungen zur Hauptschule* und in den *Strukturplan für das Bildungswesen* des Deutschen Bildungsrates (1970) ein.

Das Unterrichtsfach Arbeitslehre wird als eigenständiges Fach mit integrativem Zuschnitt etabliert und ab der siebten Jahrgangsstufe in Hauptschulen mit Bezug zu den Domänen Wirtschaft, Arbeit, Technik sowie Hauswirtschaft eingerichtet. Berufswahl wird als didaktisches Zentrum des Arbeitslehreunterrichts konzipiert (vgl. Kahsnitz, Ropohl, Schmid 1997, S. 7). Die theoretische und bildungspolitische Forderung, das Fach Arbeitslehre in allen Schulstufen der Sekundarstufe I auch unter Einschluss der gymnasialen Mittelstufe einzurichten (vgl. Abel 1966; Stratmann 1968), bleibt unberücksichtigt. Auch die in der Folgezeit weitgehend nicht realisierte Ausweitung der Arbeitslehre auf den Sekundarbereich II ist ein bildungspolitisches Versäumnis, das vor dem aktuellen Hintergrund der zunehmenden Einmündung von Abiturient:innen in das duale System der beruflichen Bildung eine hohe Brisanz erhalten hat (vgl. Kap. 2 sowie Dienel i. d. Band).

In der Folgezeit entwickeln sich unterschiedliche didaktische Konzepte, theoretische sowie bildungspolitische Ansätze der Arbeitslehre. Die theoretischen Begründungen zur Einrichtung des Faches Arbeitslehre sind zwar keineswegs einheitlich; jedoch lassen sich zentrale Argumentationslinien herauskristallisieren. Aus wissenschaftlicher Perspektive werden bereits in den 1960er-Jahren kritische Argumente gegen die Tendenz einer vornehmlich ökonomischen und einseitigen Anpassung der Hauptschüler:innen an Sachzwänge der Arbeitswelt sowie einer Reduktion auf technische Arbeitsverfahren vorgebracht (vgl. Blankertz 1967). Diese Kritik wird in den 1970er-Jahren im Kontext emanzipatorischer Ansätze der arbeits- und berufsorientierten Bildung weiter ausdifferenziert (vgl. Lempert 1974). Positiv bewertet werden zwar der Anspruch der Integration von allgemeiner und beruflicher Bildung durch das Fach Arbeitslehre und die Implementierung der Berufswahlvorbereitung in der Pflichtschule (vgl. Wiemann 1966). Eingefordert werden jedoch aufgrund der fehlenden Systematik und Forschungsbasierung ein stärker wissenschaftsorientier-

tes Konzept sowie die Ausdifferenzierung einer expliziten Fachdidaktik für das Fach Arbeitslehre (vgl. Kell 1971).

#### **1.4 Kompetenzwende und Handlungsorientierung: Didaktische Prämissen seit den 1980er und 1990er-Jahren**

Der soziale, ökologische und arbeitstechnologische Wandel löst seit Ende der 1980er-Jahre eine weitere Neubestimmung des arbeits- und berufsorientierten Bildungsbegriffs aus. Im Anschluss an das im Jahr 1974 entwickelte arbeitswissenschaftliche Konzept der überfachlichen Schlüsselqualifikationen wird in der beruflichen Bildung eine Kompetenzwende eingeleitet, die auch zu theoretischen und didaktischen Neubestimmungen in der Arbeitslehre führt. So werden zum einen aus bildungstheoretischer Perspektive im Kompetenzbegriff subjektive und gesellschaftliche Aspekte beruflicher Bildung integriert. Zum anderen entstehen neue didaktische Leitlinien, die Handlungsorientierung und Subjektbezug als Prämissen unterrichtlichen Handelns fokussieren. Diese fächerübergreifende Perspektive fließt in die Vorschläge der Kultusministerkonferenz (KMK 1988) zur Strukturierung der Arbeitslehre als Lernfeld ein mit dem Ziel, eine stärkere Durchdringung der Gegenstände sowie eine größere curriculare Offenheit und bessere Einwirkung der Arbeitslehreinhalte in bestehende Unterrichtsfächer zu bewirken (vgl. Oberliesen, Zöllner i. d. Band).

Die Neubestimmung der Arbeitslehre als Lernfeld wird in den 1990er-Jahren ebenso wenig einheitlich umgesetzt wie die Einführung des Faches Arbeitslehre in die Schulpraxis der Bundesländer seit den 1970er-Jahren. Arbeitslehre existiert als eigenständiges Fach, als Fächerverbund oder als Teil von bestehenden Fächern und weist in den einzelnen Bundesländern sehr unterschiedliche Ziele und Inhalte aus. Während Bayern im Sinne der Empfehlungen eine allgemeine Arbeitslehre mit technischen, wirtschaftlichen und sozialen Faktoren in den Bereichen Beruf, Betrieb und wirtschaftliches Gesamtsystem einführt, konzipieren die Bundesländer Hessen und Berlin Arbeitslehre als integratives Unterrichtsfach unter Einbeziehung arbeitspraktischer Fächer im Bereich Technik und Haushaltslehre. Demgegenüber führen die meisten Bundesländer Wirtschaftslehre als neues Fach ein und fassen dieses mit den Fächern Werken/Technikunterricht, Hauswirtschaften/Haushaltslehre und Textiles Werken/Textilarbeit zu einem Fächerverbund bzw. zum Lernbereich Arbeitslehre, teilweise unter der Bezeichnung Arbeit-Wirtschaft-Technik, zusammen (vgl. Kahsnitz, Ropohl, Schmid 1997, S. 8).

Die unterschiedlichen länderspezifischen Konzeptionen und die curriculare Heterogenität wird in der Fachdebatte der 1980er-Jahre kritisiert: Bemängelt werden die Unübersichtlichkeit des Faches, der fehlende identitätsbildende wissenschaftliche Kern sowie das Fehlen einer Bezugsdisziplin (vgl. Dauenhauer 1999, S. 130). Im Anschluss an diese Kritik entstehen seit Anfang der 1990er-Jahre bildungspolitische Reforminitiativen und theoretische Ansätze zur Neubestimmung der Arbeitslehre (vgl. Dederich 1994).

## 1.5 Bildungsstandards und Kerncurriculum: Neuorientierungen seit den 2000er-Jahren

Einen wichtigen Beitrag für eine größere curriculare Vereinheitlichung der Arbeitslehre in den einzelnen Bundesländern leistet zum einen das von der Gesellschaft für Arbeit, Technik und Wirtschaft erarbeitete Kerncurriculum Arbeitslehre (vgl. Oberliesen, Zöllner 2003 sowie Oberliesen, Zöllner i. d. Band). Im Zuge der Debatte um Bildungsstandards (vgl. Klieme et al. 2003) entstehen zum anderen neue curriculare Konzepte, die eine Entwicklung von Lehrplänen zu Bildungsstandards auf Basis kompetenzorientierten Lernens befördern. Im Bundesland Hessen wird 2010 auf Grundlage der Beschlüsse der Kultusministerkonferenz von 2004 (KMK 2004) ein Entwurf für ein Kerncurriculum mit Bezug zu Bildungsstandards des Faches Arbeitslehre Sekundarstufe I für Haupt- und Realschulen vorgelegt. Nachdem zunächst in einer Erprobungsphase der Schulen sowohl nach Lehrplänen als auch nach Bildungsstandards unterrichtet werden kann, wird mit dem neuen *Kerncurriculum für Hessen für das Fach Arbeitslehre* von 2017 der Unterricht nach *Bildungsstandards und Inhaltsfeldern* verbindlich eingeführt (vgl. HKM 2017). Das Konzept weist die Bedeutung des Faches als Integrationsfach mit inter- und transdisziplinären sowie kultur- und gesellschaftsspezifischen Bezügen aus. In der didaktischen Fundierung werden die Bezugskategorien Theorie-Praxis-Transfer, Exemplarik sowie Handlungsorientierung zugrunde gelegt. Die curriculare Strukturierung wird in Basiskonzepten, Inhaltsfeldern und Kompetenzprofilen vorgenommen, die thematisch an dem Bedingungsgefüge zwischen den Sphären Wirtschaft/Betrieb/Unternehmen, Lebenswelt/Haushalt/Familie sowie Gemeinwesen/Staat/Ehrenamt ausgerichtet sind.

Hinsichtlich der Implementierung der Kerncurricula und Bildungsstandards bestehen noch zahlreiche ungeklärte Fragen. Beispielsweise gibt es Forschungsbedarf zu der Frage, in welchen Bundesländern Kerncurricula und Bildungsstandards für Arbeitslehre bzw. für die Verbundfächer erarbeitet wurden und ob und inwiefern sich diese unterscheiden. Noch zu prüfen ist, ob die Entwicklung von Lehrplänen zu Bildungsstandards und zu einer Homogenisierung des Faches Arbeitslehre in den einzelnen Bundesländern führen kann. Kritisch anzufragen ist auch die mit der Kompetenzorientierung eingeführte Output-Strategie, wenn sie sich primär auf ergebnisbezogene Standards bezieht. Im Sinne einer subjektbezogenen Bildung, die Sozialisationsprozesse und Suchbewegungen von Jugendlichen als Entwicklungsaufgabe berücksichtigt, wäre neben der Output-Steuerung auch eine Input-Orientierung mit Bezug auf prozessuale Lehr-/Lern-Prozesse vorzunehmen. Mit diesem Ansatz könnte eine produktive Synthese von inhalts- und ergebnisbezogenen Standards abgebildet werden. Diese Perspektive erhält für Konzepte der Berufswahl und Berufsorientierung besondere Relevanz, bewegen sich diese doch in einem stetigen Spannungsfeld zwischen individuellen, subjektiven Bildungsbedürfnissen von Jugendlichen und Orientierungen an objektiven Bedarfen der Gesellschaft und Wirtschaft.

Gleichwohl gibt es bei aller Unterschiedlichkeit der thematischen und curricularen Bezüge der Arbeitslehrekonzeptionen in den einzelnen Bundesländern doch verbindende Elemente. Diese bestehen erstens in Theoriebezügen zu berufspädagogischen und arbeitswissenschaftlichen sowie zu fachwissenschaftlichen Disziplinen der Technik-, Wirtschafts- und Haushaltswissenschaften. Die Arbeitslehre bezieht sich zweitens auf das curriculare Leitbild der Integration von allgemeiner und beruflicher Bildung, wobei drittens die Unterstützung der Berufswahl und Berufsorientierung wie auch Kompetenzförderung für die Lebens- und Arbeitswelt als Kernaufgaben der Arbeitslehre definiert werden. Einigkeit besteht viertens hinsichtlich der didaktisch-methodischen Prämissen, die durch Handlungsorientierung und Gegenstandsbezug gekennzeichnet sind.

## 2 Empirische Referenzpunkte und neue Handlungsfelder des Faches Arbeitslehre

Neue Konzepte der Arbeitslehre können nicht ohne Bezug zum wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Wandel erstellt werden. Aufgrund der engen Anbindung des Faches Arbeitslehre an Arbeit und Beruf sind für Gegenwartsdiagnosen und Zukunftsszenarien zum einen die Entwicklungen der beruflichen Bildung zu diagnostizieren. Zum anderen sind die sich gegenwärtig vollziehenden weitreichenden lebensweltlichen und familialen Veränderungen und sich wandelnden Leitbilder von Jugendlichen zu identifizieren. Aus empirischer Sicht haben die in den letzten Dekaden entstandenen Megatrends (vgl. VBW-Gutachten 2017) der Gesellschaft einen tiefgreifenden Wandel von Wirtschaftssektoren, Berufsstrukturen und Wissensformen sowie Lebenswelten eingeleitet, der auf allen Ebenen der allgemeinen und beruflichen Bildung Modernisierungsprozesse verlangt. Kennzeichnend für den gegenwärtigen Transformationsprozess ist der Wandel von der Produktions- und Industriegesellschaft zur Informations-, Dienstleistungs- und Wissensgesellschaft. Diese Entwicklung hat weitreichende Konsequenzen für die curriculare Umgestaltung der beruflichen Bildung und Arbeitslehre. Im Folgenden werden zentrale gesellschaftliche Trends und die damit verbundenen Aufgaben zur Neugestaltung der Arbeitslehre und Berufsorientierung dargestellt.

### 2.1 Pluralisierung von Lebenswelten und Berufsstrukturen sowie Zielgruppenheterogenität

Zentrale Herausforderungen an Zukunftskonzepte der allgemeinen und beruflichen Bildung sind aufgrund von *Pluralisierung und Individualisierung* von Lebenswelten und Berufsstrukturen entstanden. Charakteristisch für individuelle und lebensweltliche Wandlungsprozesse ist der Trend der zunehmenden Pluralisierung und Entstandardisierung von Biografien sowie von familialen und lebensweltlichen Konzepten. Faktoren wie die fortschreitende Differenzierung der Selbstkonzepte und Lebenslagen sowie die erhöhten Anforderungen an eigenverantwortliches Handeln und

selbstständige Biografiegestaltung erzeugen Komplexität, Offenheit und Unsicherheit in allen Lebensbereichen. Zugleich birgt die ansteigende Wissensorientierung neue Exklusionsmechanismen für Menschen mit geringem sozialen, kulturellen und ökonomischen Kapital, wobei Jugendliche mit niedrigen oder fehlenden Schul- und Berufsabschlüssen besonders betroffen sind (Rützel 2013, S. 3 ff.).

Kennzeichnend für berufsbiografische Verläufe sind des Weiteren neue Herausforderungen an Flexibilität und Mobilität der Beschäftigten sowie an veränderte und komplexe Kompetenzanforderungen in der beruflichen und akademischen Bildung. Vor dem Hintergrund des lebensbegleitenden Lernens stehen Individuen vor der Herausforderung, entlang ihrer biografischen Bildungs- und Berufspassagen stetig (neue) Entscheidungen hinsichtlich Berufswahl und beruflicher Qualifizierung treffen zu müssen. Dabei stellen die Anforderungen an das Lebenslange Lernen, die Entgrenzung von Berufen und die ansteigende Verwissenschaftlichung aller Arbeits- und Lebensbereiche besondere Herausforderungen für Individuen und Berufsbildungssysteme dar. Verbunden mit der zunehmenden Pluralisierung und Individualisierung sind zudem veränderte Lebensentwürfe der jungen Generation. Zu beobachten ist, dass sich mit der Stabilisierung der Ausbildungssituation in den letzten zehn Jahren ein Leitbild durchgesetzt hat, das durch den Wunsch nach identitätsbildender und subjektbezogener Ausbildung sowie sinnstiftenden und materiell gesicherten Berufsbiografien gekennzeichnet ist (vgl. Shell Deutschland Holding 2010, S. 41 ff.; Shell Deutschland Holding 2015, S. 4 f.). Mit dieser Entwicklung gehen gestiegene Bildungsaspirationen von Jugendlichen einher (vgl. Struck i. d. Band).

Die veränderten Lebens- und Arbeitswelten haben auch zur Verstärkung der ohnehin in der Arbeitslehre vorhandenen sehr heterogenen Zielgruppenstruktur geführt. Die große Heterogenität der Schüler:innen beruht einerseits auf der Vielfalt der Fächerstrukturen sowie der Anbindung der Arbeitslehre in den unterschiedlichen Schulstufen. Diese Heterogenität vergrößert sich durch die im Zuge von Globalisierung und Internationalisierung entstandenen Migrations- und Fluchtbewegungen. Einen wirksamen Beitrag zur Heterogenität entfalten auch die bildungspolitischen Leitlinien der Inklusion, die die Implementierung des Rechts auf Bildung für alle (UNESCO 1994; UNESCO 2014) auf allen Systemebenen der allgemeinen und beruflichen Bildung vorsehen (vgl. Friese 2017a, S. 48 ff.).

Andererseits bildet sich gegenwärtig mit dem Trend der Akademisierung der beruflichen Bildung eine neue Polarisierung der Zielgruppen in signifikant leistungsstärkere und leistungsschwächere Gruppen heraus. So streben schon seit Jahren immer mehr Abiturient:innen in duale oder weiterführende Ausbildungsstrukturen, sodass sich die enge Kopplung von Abitur und Studium aufgelöst hat (vgl. Oechsle 2009, S. 13 ff.) Vor dem Hintergrund der bislang weitgehend fehlenden Verankerung der Arbeitslehre und Berufsorientierung in der gymnasialen Oberstufe existieren erhebliche Bedarfe an Beratung und Orientierung zu den breit gefächerten und komplexen neuen Berufsstrukturen. Die in der Fachdebatte geforderte Überwindung der „Orientierungslücke“ der Berufsorientierung in gymnasialen Bildungs-

gängen stellt sich als besonders dringlich dar (vgl. Knauf, Maschetzke, Rosowski 2009; vgl. auch Dienel und Anslinger, Barp, Partetzke sowie Friese i. d. Band).

Diese skizzierten Trends der Pluralisierung und Individualisierung von Lebensweisen sowie der Subjektivierung von Arbeits- und Lebenswelt stellen allgemeinbildende und berufliche Schulen vor erhebliche Herausforderungen. Jugendliche müssen darauf vorbereitet werden, die Gestaltung ihrer bildungs- und berufsbezogenen Lebenswege im Rahmen von unsicheren und teils brüchigen Laufbahnen vorzubereiten. Vor dem Hintergrund des Abschieds vom *Lebenskosmos Beruf* erweist sich Berufsorientierung inzwischen auch als lebenslanger Prozess. Die lebensbegleitende Perspektive auf Berufsorientierung impliziert zum einen, schon die beruflichen Aspirationen von Kindern als individuelle Ressource im Berufsorientierungsprozess zu berücksichtigen (vgl. Ziegler i. d. Band). Da einmal getroffene Berufswahlentscheidungen keinen endgültigen Charakter besitzen, sind zum anderen auch die im Lebensverlauf sich wandelnden Berufsorientierungen im Erwachsenenleben einzu beziehen (vgl. Anslinger i. d. Band.). Gleichwohl werden für Jugendliche mit der Berufswahl an der *ersten Schwelle*, dem Übergang von der Schule in den Beruf, entscheidende Weichen für weitere biografische Verläufe gestellt. Die zunehmenden Unsicherheiten und komplexer werdenden Berufsstrukturen sowie Berufsbildungssysteme erzeugen zudem neue Anforderungen hinsichtlich der Orientierungs- und Beratungsfunktion des pädagogischen Personals (vgl. Pohlmann i. d. Band.). Für diese Aufgaben sind Lehrkräfte sowie außerschulisches Bildungspersonal durch Weiterbildung professionell vorzubereiten.

## 2.2 Demografischer Wandel, Fachkräftemangel und Kompetenzanforderungen

Ein für die Berufsbildung relevanter Trend ist der demografische Wandel (vgl. Jenewein sowie Münk, Scheiermann i. d. Band) und der damit einhergehende gravierende Fachkräftemangel. Aufgrund der demografischen Alterung, verbunden mit der rapiden Verringerung der Bevölkerung und dem signifikanten Rückgang der Erwerbspersonen, werden alarmierende Zukunftsperspektiven hinsichtlich der Fachkräftegewinnung/-rekrutierung erwartet. Prognosen zufolge können weder die durch Fluchtbewegungen zukünftig zu rekrutierenden Fachkräfte noch die zunehmende Erwerbsquote von Frauen die Fachkräftelücke schließen (vgl. BMAS 2014, S. 18; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018, S. 134). Allerdings ist dieser Arbeits- und Fachkräftemangel sehr unterschiedlich ausgeprägt, u. a. aufgrund von regionalen, branchenspezifischen sowie alters- und geschlechtsspezifischen Unterschieden.

So zeigen sich zum einen erhebliche regionale Disparitäten zwischen Ost- und Westdeutschland sowie zwischen Stadt und Land. Während Regionen mit hoher Wirtschaftskraft, hohem Einkommensniveau der Haushalte und niedriger Arbeitslosigkeit weniger von demografischen Veränderungen betroffen sind, erfahren Regionen mit schwächerer Wirtschaftskraft in Ostdeutschland oder peripheren ländlichen Lagen erhebliche Schrumpfungsprozesse, verbunden mit einer extremen Alterungsdynamik und entsprechendem Fachkräftemangel. Bedeutenden Einfluss auf die

Fachkräfteentwicklung hat zudem die jeweilige Alters- und Geschlechterstruktur der Bevölkerung, die durch Rückgang der Schüler:innen- und Auszubildendenzahlen sowie durch die steigende Erwerbstätigkeit von Frauen mit Kindern gekennzeichnet ist. Nach der Erwerbspersonenprognose von 2016 ist im Zeitraum von 2012 bis 2035 bundesweit ein Rückgang des Arbeitskräfteangebots von 9,9% zu erwarten. Dabei sinkt die Zahl der jüngeren Erwerbspersonen (15- bis 29-Jährige) überdurchschnittlich stark (-17,8%), während die Zahl der Älteren (50- bis 69-Jährige) nur um 7,5% abnimmt. Aufgrund der zu erwartenden weiterhin steigenden Frauenerwerbsquoten wird das Arbeitskräfteangebot von Frauen allerdings weniger stark sinken (vgl. Marzetzke 2016, S. 168 ff.; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, S. 24).

Neben den regionalen Disparitäten und soziokulturellen Indikatoren des demografischen Wandels sind branchenspezifische Unterschiede des Fachkräftemangels zu berücksichtigen. So sind in gewerblich-technischen Berufen der Metallherstellung und -bearbeitung, der Mechatronik und der Elektroberufe hohe Fachkräftebedarfe zu verzeichnen (vgl. Autorengruppe Berichterstattung 2018, S. 134). Dramatisch hoch sind die Fachkräftebedarfe in personenbezogenen Dienstleistungsberufen (vgl. ebd.; Friese 2018, S. 15 ff.). Die gestiegene Erwerbstätigkeit von Müttern, der Bedeutungszuwachs frühkindlicher Bildung, die erhöhten Bedarfe der Altenpflege sowie die generell gestiegene Nachfrage nach Dienstleistungen zur Versorgung und Betreuung des Alltags haben in den Bereichen der Sozial-, Erziehungs- und Gesundheitsberufe sowie in haushaltsnahen Dienstleistungsberufen zu einem dynamischen Beschäftigungswachstum mit hohen Nachfragen nach qualifizierten Fachkräften geführt.

Vor dem Hintergrund der in berufspädagogischen Reformen bislang weitgehend vernachlässigten Domänen der personenbezogenen Berufe bestehen für Ausbildung und Berufsorientierung ganz erhebliche Anforderungen an Modernisierung und Qualitätsentwicklung eines Berufsbereichs, der sich weitgehend durch Genderstrukturen und fehlende Professionalisierung auszeichnet. Dieses betrifft zum einen die ordnungsrechtliche Steuerung und Standardisierung der mehrheitlich nach Landesrecht geregelten vollzeitschulischen Bildungsgänge. Zum anderen bestehen erhebliche Bedarfe hinsichtlich der curricularen Ausdifferenzierung von neuen Geschäftsmodellen, Handlungsfeldern und veränderten Berufsprofilen, die an den durch die gesellschaftlichen Megatrends entstandenen Kompetenzanforderungen orientiert sind. Drittens müssen die für personenbezogene Tätigkeiten vorausgesetzten kommunikativen, interaktiven und subjektbezogenen Fähigkeiten in curriculare Leistungs- und Kompetenzbeschreibungen sowie in Professionskonzepte implementiert werden (vgl. Friese 2018, S. 15 ff.).

Diese curricularen Bezüge der personenbezogenen Berufsbildung an den Schnittstellen zwischen lebensweltlichen und beruflichen Handlungsfeldern erweisen sich auch als tragfähige Bezugspunkte für die Implementierung von Themen der Nachhaltigkeit und Verbraucherbildung in Konzepte der Arbeitslehredidaktik (vgl. Schrader und Peuker i. d. Band). Das Leitbild der Nachhaltigkeit, das ökologische, soziale, technische und ökonomische Fragestellungen vereint, und seine curriculare Verankerung in der Arbeitslehre (vgl. Schrader, Schulz 2011, S. 1) bietet in

doppelter Hinsicht Reformoptionen: zum einen für die interdisziplinäre Zusammenführung des für die Arbeitslehre charakteristischen Fächerverbundes Wirtschaft, Arbeit, Technik sowie Haushaltswissenschaften, zum anderen für die Integration genderkritischer Fachdiskurse in Ansätzen der Arbeitslehredidaktik (vgl. Friese 2012, S. 55 ff.). So kann beispielsweise der Rückgriff auf feministische Konzepte des vorsorgenden Wirtschaftens (Forschungsverbund 2007, S. 12 ff.) mit geschlechtssensiblen Konzepten der ökonomischen Bildung und Wirtschaftsdidaktik verbunden werden (vgl. Kampshoff und Wiepcke 2012, S. 10 ff.). Hier entstehen auch neue Ansätze, die bislang verdeckten Ressourcen familien- und personenbezogener Arbeit in Curricula der Arbeitslehredidaktik aufzunehmen und Sozialkompetenz als geschlechtsbezogene Kategorie zu präzisieren.

### 2.3 Genderstrukturen in der Berufswahl und beruflichen Bildung

Berufswahlprozesse weisen signifikante Genderstrukturen auf (vgl. Friese 2017b, S. 451 ff. sowie Faulstich-Wieland; Schlemmer, Binder und Brämer i. d. Band). Trotz des Trends der besseren Schulabschlüsse und der vermehrten Studienneigung von Frauen bleibt das geschlechtsspezifische Berufswahlverhalten konstant. Junge Frauen beteiligen sich derzeit mit 38,3 % an der dualen Ausbildung, wobei verglichen mit Anfang der 1990er-Jahre ein Abwärtstrend von ca. 3 % zu verzeichnen ist (vgl. Beicht, Walden 2014, S. 21 f.) und erneut seit 2009 ein Rückgang erfolgt (vgl. BMBF 2018, S. 40). Mit Blick auf die männerdominierten Bereiche Maschinenbau und Technik (90 %) zeigt sich ebenfalls die Beharrlichkeit der Genderstrukturen in der Berufswahl (vgl. ebd., S. 43 ff.). Frauen sind derzeit mit 77,0 % in personenbezogenen Ausbildungen des Gesundheits- und Sozialwesens beteiligt, wobei Differenzierungen hinsichtlich der einzelnen Bereiche der Gesundheits- und Pflegeberufe sowie in Ausbildungen in Berufen der frühen Kindheit bestehen (vgl. ebd., S. 86 ff.).

Dieses geschlechtliche Fächer- und Berufswahlverhalten erklärt sich durch beharrliche Sozialisationsmuster. So vollzieht sich der Gendergap in der Allgemeinbildung trotz des gestiegenen Schulerfolgs von Mädchen biografisch deutlich in der Phase der Identitätsbildung mit dem Wechsel von der Primarstufe in die Sekundarstufe zuungunsten mathematischer und naturwissenschaftlicher Fächer (vgl. Francis, Skelton 2011, S. 371 ff.). Wirksam sind zum anderen Benachteiligungen von Frauen in Bewerbungs- und Auswahlverfahren sowie ihre unzureichende Akzeptanz in Unternehmen, wobei das Phänomen nach Branchen und Berufen variiert und für Berufe mit niedrigem Bildungsniveau und geringerem beruflichen Status am stärksten ausgeprägt ist (vgl. BMBF 2018, S. 44).

Vor dem Hintergrund der vielschichtigen Problemlagen der beharrlichen gendercodierten Berufswahl erhalten geschlechtssensible Konzepte der Berufswahl im Arbeitslehreunterricht wie auch in der Berufsorientierung eine hohe Relevanz. Für die Umsetzung dieser Perspektiven ist es zwingend erforderlich, zum einen das schulische und betriebliche Bildungspersonal mit umfassenden Genderkompetenzen auszustatten und zum anderen weitreichende curriculare Revisionen vorzunehmen. Das betrifft beispielsweise die curriculare Implementierung von Leitbildern bei

der Darstellung von Berufen, die *heimlich* in die Berufsorientierungsphase einfließen (vgl. Puhlmann et al. 2011, S. 28; Budde 2008, S. 7). Zu revidieren sind zudem noch bestehende Ansätze eines einseitig auf Erwerbsarbeit reduzierten Arbeitsbegriffs. Die traditionell mit den Sphären Haushalt und Familie verbundene Abwertung weiblicher Tätigkeiten und das geringe Prestige der Ausbildungen behindern die Einführung kritischer Deutungsmuster im Berufswahlunterricht. Gleichwohl bieten sich für die Überwindung dieser tradierten Genderstrukturen vor dem Hintergrund des Bedeutungswachstums personenbezogener Berufe gegenwärtig Modernisierungsoptionen an. So bestehen Chancen, dass didaktische Prinzipien personenbezogener Ausbildungen wie lebensweltliche und soziale Kompetenzen zunehmend auch in duale Ausbildungsstrukturen einbezogen werden. Dazu gehört beispielsweise das von der Kultusministerkonferenz im Jahr 1996 verordnete Lernfeldkonzept sowie die im Berufsbildungsgesetz von 2005 verankerte Teilzeitberufsausbildung. Beide Konzepte beziehen lebensweltliche Kompetenzen und Familienverpflichtungen explizit in berufliche Bildung ein.

In der Gesamtperspektive bestehen gegenwärtig gute Chancen für ein erweitertes Berufswahlspektrum. Junge Männer können von den Fachkräftebedarfen in sozialen und personenbezogenen Care Berufen und der damit verbundenen Förderung von Sozialkompetenz als berufliche Handlungskompetenz profitieren. Für junge Frauen eröffnen sich erweiterte Optionen durch die zunehmenden Fachkräftebedarfe im Bereich der MINT-Berufe. Flankierend dazu sind in den letzten Jahren eine Fülle von bildungspolitischen Programmen und Maßnahmen der Berufsorientierung entstanden, wie beispielsweise in jüngster Zeit die Initiative der Bundesregierung *Klischeefrei – Nationale Kooperationen zur Berufs- und Studienwahl* (vgl. BMBF 2018, S. 93 ff.), die auf eine Öffnung des genderstrukturierten Berufswahlspektrums orientieren. Vor dem Hintergrund, dass bereits seit den 1980er-Jahren und verstärkt in neuerer Zeit zahlreiche bildungspolitische Initiativen zur Aufweichung geschlechtsspezifischen Berufswahlverhaltens implementiert wurden, wäre die Prognose eines *Geschlechtswechsels* der Berufswahl jedoch vermessen. Gleichwohl kann die Umsetzung der skizzierten geschlechtssensiblen Konzepte der Arbeitslehre und Berufsorientierung zu einer Minderung der geschlechtscodierten Berufswahlmuster beitragen.

## 2.4 Arbeit 4.0 und Digitalisierung

Ein weiterer Trend, der die berufliche Bildung und das Fach Arbeitslehre in mehrfacher Hinsicht vor komplexe Herausforderungen stellt, ist die im Transformationsprozess von Arbeit 4.0 vollzogene rasante Entwicklung der *Digitalisierung* (vgl. Diemel sowie Oberliesen, Zöllner i. d. Band). Eine erste Anforderung besteht in der Förderung digitaler Kompetenzen in der universitären Lehramtsausbildung sowie Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften. Es sind zweitens neue curriculare und methodisch-didaktische Konzepte zum digitalen Kompetenzerwerb von Schüler:innen für allgemein- und berufsbildende Schulen sowie in der Berufsorientierung und betrieblichen Bildung zu entwickeln. Studien zur betrieblichen Bildung (BIBB 2016) wie

auch Projektergebnisse (vgl. Friese et al. 2013, S. 31 ff.) der Berufsorientierung haben gezeigt, dass Jugendliche der Generation *Digital Natives* ihre quasi *naturwüchsig* vorhandenen digitalen Kenntnisse keineswegs für Zwecke der Ausbildung und Berufsorientierung transferieren können, sondern systematische Unterstützung benötigen. In ihrer Strategie *Bildung in der digitalen Welt* definiert die Kultusministerkonferenz (KMK 2016) Kompetenzbereiche, die für das Fach Arbeitslehre und insbesondere für Konzepte der Berufswahl und Berufsorientierung auszdifferenzieren sind.

Eine dritte Anforderung besteht darin, digitale Kompetenzförderung nicht vorrangig auf technische Neuerungen zu verengen, sondern mit sozialen Innovationen und kritischer Reflexion hinsichtlich der gesellschaftlichen Risiken zu verbinden. Die gegenwärtig prominente Fachdebatte um Industrie 4.0 ist trotz des Rückgangs von Produktionsberufen zugunsten personenbezogener Dienstleistungsberufe noch wesentlich dem Produktionsparadigma sowie dem Technikdeterminismus unterworfen. Keineswegs zureichend berücksichtigt ist der längst erfolgte Einzug digitaler Arbeitsprozesse in personenbezogene und soziale Berufsbereiche sowie in den Privathaushalt, in Freizeit und Familie. Erhebliche Desiderate existieren des Weiteren hinsichtlich der kritischen Betrachtung von sozialen Risikofaktoren, wie beispielsweise durch Technik- und Ökonomiezentrierung gefährdete sozialverträgliche Lebensweisen sowie Deregulierung von Beschäftigungsverhältnissen (vgl. Friese 2019, S. 119 ff.).

Die berufliche Bildung und das Fach Arbeitslehre stehen vor der Aufgabe, den jungen Menschen der nachwachsenden Generation nachhaltige Kompetenzen für die Verbindung von digitalen und sozialen sowie kritisch reflektierenden Kenntnissen zu vermitteln. Innovationen sind zu erwarten, wenn technische Neuerungen und soziale Praktiken für ein *gutes Leben* verbunden und neue Gestaltungsfelder in Wirtschaft, Technik und Haushalt neu erschlossen werden.

### 3 Berufsorientierung am Übergang Schule – Beruf

Mit der Dynamik der Wirtschaftsentwicklung und den hohen Fachkräftebedarfen sind vorrangig Bedarfe an hohen und mittleren berufsfachlichen Qualifikationen entstanden. Der steigende Trend der Akademisierung der beruflichen Bildung mit Durchlässigkeit zur hochschulischen Bildung, das duale Studium wie auch die zunehmende Einmündung von Abiturent:innen in die duale Ausbildung spiegeln diesen Trend wider. Zugleich bestehen jedoch auch Bedarfe an qualifiziertem Assistenzpersonal und niedrigschwelliger Qualifizierung. Im Folgenden werden Entwicklungen und Förderansätze der Berufsorientierung am Übergang Schule-Beruf dargestellt.

#### 3.1 Statistische Entwicklungen und strukturelle Problemlagen

Zweifellos ist es vordringliche Aufgabe der Arbeitslehre, Schüler:innen in einer gelingenden Berufswahl zu unterstützen, die in das duale System der beruflichen Bil-

dung oder in höhere Bildungsgänge im Schulberufssystem führt. Die Realisierung dieser Perspektive steht jedoch auch vor Hindernissen, die neben fehlenden betrieblichen Ausbildungsplätzen auch auf fehlende Passungen zwischen den qualifikatorischen Voraussetzungen der ausbildungsplatzsuchenden Jugendlichen und Kompetenzanforderungen der Betriebe beruhen. Die Arbeitslehre ist traditionell und gegenwärtig wieder zunehmend mit der Gruppe der leistungsschwächeren Schüler:innen befasst, die statt in Bildungsgänge der beruflichen Ausbildung in das Übergangssystem münden (vgl. Friese 2012b, S. 475 ff.).

Das Übergangssystem hat die zunächst in den 1980er-Jahren aufgrund der Ausbildungsstellenlücke zugeordnete Funktion als kurzfristiges Interventionsinstrument zwar längst verloren und gilt trotz fehlender Qualitätsentwicklung und Systematisierung inzwischen als konstante Größe und dritter Sektor der beruflichen Bildung. Gegenüber dem Rückgang der dualen Ausbildung ist gegenwärtig trotz des konjunkturell und demografisch bedingten leichten Rückgangs seit Mitte 2000 bereits wieder ein steigender Trend des Übergangssystems zu beobachten, der u. a. durch die Einmündung von geflüchteten Jugendlichen begründet ist (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, S. 278; BMBF 2018, S. 65 sowie Münk, Scheiermann i. d. Band). Jedoch bleibt das Übergangssystem ein Auffangbecken für Jugendliche mit schlechteren Startchancen, die durch individuelle sowie soziostrukturelle Aspekte und den damit verbundenen sozialen Selektionsprozessen nach schulischer Vorbildung, Geschlecht, Behinderung, Staatsangehörigkeit sowie regionalen Zugehörigkeiten begründet sind.

Noch immer ist der Anteil von Jugendlichen mit Hauptschulabschluss (36,9%) und ohne Hauptschulabschluss (28%) signifikant hoch, wobei auch der Anteil von Jugendlichen mit Realschul- oder gleichwertigem Abschluss (19,7%) beachtlich ist, während der Anteil der jungen Menschen mit Studienberechtigung im Übergangssystem sehr gering ist (2,3%). Mit einem Anteil von 34,9% sind Frauen zwar im Übergangssystem geringer vertreten; jedoch in Pflichtpraktika vor der Erzieher:innenausbildung und in verschiedenen Segmenten der beruflichen Rehabilitation in hauswirtschaftlichen Helfer:innenberufen häufig anzutreffen. Den höchsten Männeranteil weist das Berufsgrundbildungsjahr (78,0%) auf, gefolgt von Maßnahmen der Einstiegsqualifizierung der Bundesanstalt für Arbeit (76,1%). Einen hohen Anteil am Übergangssystem haben Jugendliche mit Migrationshintergrund (35,3%), insbesondere junge Männer (vgl. BMBF 2018, S. 65 ff.) und in jüngster Zeit geflüchtete und asylsuchende Jugendliche (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, S. 192 ff.).

### 3.2 Förderansätze und Systematisierung der Berufsorientierung

Fördermaßnahmen der Berufsorientierung stehen vor der schwierigen Aufgabe, für die sehr heterogenen Zielgruppen möglichst *passgenaue* Angebote zur Verfügung zu stellen. Diese Anforderung wird erschwert durch die nach wie vor fehlende Systematik und unzureichende kohärente Steuerung des Übergangssystems. Gleichwohl kann mit der in den letzten Jahren vollzogenen bildungspolitischen *Entdeckung* des

Übergangssystemen doch auf vorhandene Systematiken sowie auf wirksame Instrumente der Berufsvorbereitung zurückgegriffen werden.

So bestehen seit mehreren Dekaden erhebliche bildungspolitische Anstrengungen des Bundes und der Länder zur Systematisierung der Berufsorientierung am Übergang Schule-Beruf. Initialzündend war das 2008 von Bund und Ländern auf dem Bildungsgipfel beschlossene Programm *Aufstieg durch Bildung* (Bundesregierung 2008). Eine Konkretisierung der Programmatik erfolgte mit dem vom BMBF 2016 aufgelegten Berufsorientierungsprogramm *Förderung der Berufsorientierung in überbetrieblichen und vergleichbaren Bildungsstätten* (BMBF 2016) und der vom BMBF und BMAS (2016) gestarteten Initiative *Bildungsketten*. Mit der Initiative wurden die vielfältigen Instrumente und Bausteine der Berufsorientierung verzahnt und in regionale Vernetzungen zur Verbesserung der Berufsorientierung zusammengeführt (vgl. Eckert, Friese 2016, S.2 ff.). So wurde beispielsweise im Bundesland Hessen auf Basis des Erlasses zur Berufs- und Studienorientierung (BSO) des Hessischen Kultusministeriums (HKM 2017) das Projekt „Gütesiegel Berufs- und Studienorientierung“ an allgemeinbildenden Schulen mit dem Ziel der Systematisierung und Optimierung der BSO erfolgreich durchgeführt und wissenschaftlich evaluiert (zu detaillierten Befunden vgl. Friese i. d. Band).

Eine besondere Herausforderung der Berufsorientierung besteht darin, für die durch Globalisierung und Internationalisierung sowie Migrations- und Fluchtbewegungen gewachsenen Zielgruppen spezifische Förderkonzepte zu entwickeln. Vor dem Hintergrund der strukturellen Benachteiligung von jungen Menschen mit Migrationshintergrund, die bislang eine Einmündung in eine betriebliche Ausbildung erschwert (vgl. Beicht, Gei 2015, S.9 ff.), sind für neu eingewanderte Flüchtlinge nachhaltige Konzepte zu entwickeln, die über die Förderung von Sprachkompetenz hinaus spezifische Angebote für die Einmündung und für den Erwerb von Ausbildungsabschlüssen im Regelsystem der beruflichen Bildung anbieten. Dazu kann auf erprobte Konzepte und Instrumente der Berufsorientierung und Ausbildungsvorbereitung wie beispielsweise Potenzialanalysen, Berufseinstiegsbegleitung, Berufswahlpass, Assistierte Ausbildung, Profiling, Kompetenzfeststellung, Schüler:innenfirmen (vgl. Beinke 2014; Brüggemann, Driesel-Lange, Weyer 2017 sowie Penning, Schulz i. d. Band) zurückgegriffen werden.

Ein bildungspolitisches Erfordernis besteht darin, die im Übergangssystem allgemein noch vorherrschende unzureichende Anrechenbarkeit und somit fehlende Anschlussfähigkeit für Ausbildung und Beschäftigung für die Zielgruppe der Flüchtlinge und ihrer im Ausland erworbenen beruflichen Qualifikationen zu regeln. Es bestehen noch weitgehende Regelungsbedarfe, die über das Berufsqualifikationsfeststellungsgesetz (BQFG) von 2011 zur Feststellung der Gleichwertigkeit und Anerkennung von im Ausland erworbenen Qualifikationen hinausgehen (vgl. Euler 2016, S. 362).

Eine Schüsselfunktion für die Systematisierung der Berufsorientierung besitzen schließlich Konzepte der Kooperation und Netzwerkbildung, die sowohl auf Ebene der Unterrichts- und Schulentwicklung als auch bezogen auf regionale und

kommunale Vernetzungs- und Kooperationsaufgaben zwischen den Akteuren des Berufsbildungssystems zu initiieren sind (vgl. Münk, Scheiermann i. d. Band). Insbesondere Netzwerke zwischen Schulen und Betrieben, die den Jugendlichen im Rahmen der Berufsvorbereitung, Berufsorientierung oder der Berufseinstiegsbegleitung ein betriebliches Praktikum anbieten, sind wesentlich am Prozess der Berufswahl und Inklusion in das Berufsleben beteiligt. Befunde aus Projekten der Berufsorientierung in MINT-Berufen zeigen, dass ein frühzeitiger Einblick von Schüler:innen in allgemeinbildenden Schulstufen in berufsschulische Interaktion förderlich im Prozess der Berufswahl und Berufsorientierung ist (vgl. Friese et al. 2013a, S. 31 ff.). Dabei sind auch vitale Kooperationen zwischen beruflichen und allgemeinbildenden Schulen zu fördern. Hier bestehen hohe Bedarfe zur Entwicklung von Kompetenzen für bereichsübergreifenden und multiprofessionell gestalteten Unterricht. Für die Entwicklung von neuen Konzepten können aus der beruflichen Benachteiligten- und Integrationsförderung, insbesondere aus bewährten Praxen der Kooperation zwischen Berufs- und Sozialpädagogik, innovative Ideen gewonnen werden.

Als wirksame Instrumente der Berufsvorbereitung und Nachqualifizierung haben sich schließlich modularisierte Formate wie beispielsweise zertifizierte Qualifizierungsbausteine erwiesen (vgl. Friese, Brutzer 2008, S. 37 ff.). Modularisierung ermöglicht denjenigen Zielgruppen, die nicht das Niveau einer Berufsausbildung erreichen oder berufsbiografische Unterbrechungen aufweisen, Qualifizierungswege sowie Anschluss und Durchlässigkeit für Einstieg und Wiedereinstieg in Ausbildung und Beschäftigungssysteme. Zu bedenken ist auch, dass eine generelle Beschäftigungsfähigkeit nicht bloß fachliche Kompetenzen für Tätigkeiten unterhalb der Facharbeit umfasst, sondern auch überfachliche, persönliche und soziale Kompetenzen, die eine Selbststeuerung der eigenen Erwerbsbiografie und lebenslanges Lernen ermöglichen (vgl. Münk et al. 2008, S. 70).

## **4 Arbeitslehre in der universitären Lehramtsausbildung: Studiengangentwicklung und Zukunftsbedarfe**

Korrespondierend zu den Reformbedarfen des Schulfaches Arbeitslehre bestehen auch für die Weiterentwicklung der universitären Lehramtsausbildung für das Unterrichtsfach Arbeitslehre erhebliche Entwicklungsbedarfe. Im Folgenden werden konzeptionelle und curriculare Studiengangentwicklungen an Universitäten in Deutschland skizziert. Es folgt die Darstellung der Arbeitslehrekonzeption an der Justus-Liebig-Universität Gießen.

### **4.1 Studiengangentwicklung an deutschen Universitäten**

Das Fach Arbeitslehre wurde in den 1970er-Jahren als Studienfach an Universitäten in Deutschland eingeführt, wobei die Ausbildung an den einzelnen Universitäten ein ähnlich heterogenes Bild aufwies wie die Lehrpläne und Bildungsstandards in den einzelnen Bundesländern (vgl. Friese 2011, S. 10). Nicht zuletzt aufgrund der

fehlenden einheitlichen Standards, mangelnder vergleichbarer Curricula sowie fehlender Ausstattung war das Fach Arbeitslehre in den letzten Jahren stark von Abbau und Schließungen bedroht. Diese instabile Situation hat gravierende Folgen für die Versorgung der Schulen mit fachlich ausgebildeten Lehrkräften für Arbeitslehre. Obwohl in Deutschland Studienangebote für das Fach Arbeitslehre existieren, werden Inhalte der Arbeitslehre an Schulen häufig fachfremd unterrichtet. Beispielsweise wurden im Bundesland Hessen im Jahr 2014 ca. 70 % von fachfremden Lehrkräften unterrichtet (vgl. Hessischer Landtag 2016, S. 19).

In Deutschland existieren ca. 35 universitäre Standorte, die das Fach Arbeitslehre bzw. Fächerverbünde mit Schwerpunktsetzungen der Arbeitslehre anbieten.<sup>2</sup> Hinsichtlich Fächerbezug, Curricula sowie Studiengangformen offenbart sich ein äußerst heterogenes Bild der Arbeitslehre. Die Heterogenität des Faches spiegelt sich zum einen in den unterschiedlichen Bezeichnungen wider. Diese umfassen die Benennung *Arbeitslehre* als *eigenständiges Fach*, *Arbeitslehre* als *Didaktikfach*, Fächerverbund *Arbeit/Wirtschaft/Technik* sowie *Arbeit/Wirtschaft/Technik/Haushalt/Soziales*, *Arbeitsorientierte Bildung/Wirtschaft-Arbeit-Technik*. Zum anderen weisen die Studiengänge sehr unterschiedliche curriculare Anbindungen und fachliche Schwerpunktsetzungen auf. Gleichwohl kristallisiert sich eine spezifische Fächerpräferenz heraus. Dominant ist die Anbindung an Naturwissenschaft und Technik, gefolgt von der Anbindung an Wirtschaft und ökonomische Bildung mit Bezug zu Arbeit und Beruf. Die Anbindung an Hauswirtschaft und Ernährung fällt wesentlich geringer aus wie auch die Anbindung an sozialwissenschaftliche, sozialpädagogische und berufspädagogische Fächerbezüge. Die Heterogenität der Fächer und Lehramtstypen korrespondiert mit unterschiedlichen Studiengangkonzeptionen und Abschlüssen (Erstes Staatsexamen sowie Bachelor-/Master-Studiengänge).

Diese äußerst heterogene curriculare Struktur des Faches Arbeitslehre an deutschen Universitäten birgt Risiken und Potenziale für den Ausbau und für die Weiterentwicklung des Faches Arbeitslehre. Einerseits bestehen Handlungsbedarfe hinsichtlich der Vereinheitlichung der thematischen Felder und der curricularen Ausrichtung für die Identitätsbildung und Systematisierung des Faches. Die schon in den 1970er-Jahren ausgeführte Kritik an der curricularen Beliebigkeit und Diffusität des Integrationsfaches Arbeitslehre, an der unzureichenden Forschungsbasierung und dem fehlenden identitätsbildenden wissenschaftlichen Kern, ist auch heute noch gültig (vgl. Friese 2011, S. 1 ff. sowie Dienel und Oberliesen, Zöllner i. d. Band). Andererseits birgt die heterogene Struktur auch Potenziale für eine inhaltlich vielschichtige und thematisch facettenreiche Ausgestaltung des Faches Arbeitslehre. Ein zukunftsorientiertes Potenzial liegt darin, das Fach Arbeitslehre als eigenständiges und zugleich integratives Unterrichtsfach mit interdisziplinären Wissenschaftsbezügen und praxisbezogenen Orientierungen für alle Lehramtstypen, insbesondere auch für gymnasiale Bildungsgänge, weiterzuentwickeln.

---

2 Die Befunde beruhen auf einer Analyse der Autorin von 2011, die gegenwärtig weitergeführt wird. Die sehr heterogenen Bezeichnungen des Faches Arbeitslehre bzw. der zugeordneten Fächerverbünde erschweren die statistische Erhebung, sodass die Analyse vorbehaltlich ist.

## 4.2 Arbeitslehre an der Justus-Liebig-Universität Gießen: Curriculum und Kompetenzen

An der Justus-Liebig-Universität Gießen wurde das Unterrichtsfach Arbeitslehre für das Lehramt an Haupt- und Realschulen (L2) sowie an Förderschulen (L5) mit Abschluss Erstes Staatsexamen im Zuge der Modularisierung und mit Anbindung an die Professur Erziehungswissenschaften mit dem Schwerpunkt Berufspädagogik im Jahr 2008 neu strukturiert. Die curriculare Struktur umfasst die Arbeitslehredidaktik und drei Bezugswissenschaften. Die Arbeitslehredidaktik und Berufspädagogik stellen den erziehungswissenschaftlichen sowie arbeits- und berufspädagogischen Bezug her. Der Arbeitslehredidaktik zugeordnet sind ebenfalls die schul- und betriebspraktischen Studien sowie in Kooperation mit den Fachwissenschaften der Maschinenschein. Die Bereiche Technik/Physik, Sozioökologie/Hauswirtschaft sowie Wirtschaft vermitteln fachwissenschaftsbezogene Aspekte der Arbeitslehre. Die zentralen thematischen Bezugskategorien des Faches Arbeitslehre bilden die Sphären Lebenswelt, Arbeit und Beruf.

Das Studienangebot ist in den unterschiedlichen Fachwissenschaften sowie in der Erziehungswissenschaft/Berufspädagogik curricular verankert und zeichnet sich somit durch starke Interdisziplinarität und ein breites Themenspektrum aus. Im Bereich Technik und Physik erlangen Studierende einen Überblick über technische Anwendungen in der Arbeit und ihre physikalischen sowie chemischen Grundlagen, um so technische Sachverhalte, Verfahren und Abläufe in ihrer Umwelt zu erkennen und deren phänomenologische Regelmäßigkeiten zu erklären. Im Bereich Wirtschaft werden Grundlagen der Mikro- und Makroökonomik sowie der Betriebswirtschaftslehre vermittelt, um ein Verständnis für volkswirtschaftliche Argumentationslinien und deren Anwendungen aufzubauen. Im Bereich Sozioökologie/Haushalt werden grundlegende Kenntnisse zum Lebensbereich Alltag sowie Familie, Haushalt oder Gesellschaft vermittelt.

Die Lehrveranstaltungsformate umfassen sowohl Vorlesungen als auch Formate handlungsorientierten Lernens, die an Ansätzen berufs- sowie arbeitsplatzbezogenen Lernens orientiert sind bzw. als praktische Einheiten wie Werkstattpraktika und Laborübungen angeboten werden. Zudem kommt dem forschenden Lernen in Form von Lehr-/Forschungsprojekten ein hoher Stellenwert zu.

Begründet durch die Anbindung der Arbeitslehre an den Bereich der Berufspädagogik liegt eine Besonderheit des Gießener Modells zum einen in der fachübergreifenden Bearbeitung von berufspädagogischen Themen sowie Inhalten der Arbeitslehre. Durch diese Schnittmengen erlangen Studierende der Arbeitslehre fundierte Kenntnisse zu Themen der beruflichen Bildung. Studierende des beruflichen Lehramts werden umgekehrt frühzeitig an spezifische Themenfelder der Arbeitslehre herangeführt. Produktiv sind diese Synergien in besonderer Weise für das Handlungsfeld Berufsorientierung, das gleichermaßen für allgemeinbildende wie für berufliche Schulen von hoher Relevanz ist.

Eine weitere Besonderheit ist die fachliche Kooperation zwischen Arbeitslehre, Berufspädagogik und Förderpädagogik, da das Unterrichtsfach Arbeitslehre an der

Universität Gießen für das Lehramt an Förderschulen angeboten wird. Somit werden Themen der beruflichen Benachteiligtenförderung und Integrationsforschung sowie Inklusion als zentraler curricularer Schwerpunkt der Gießener Arbeitslehre fokussiert (zu den Spezifika der Ausbildung von Studierenden der Sonderpädagogik vgl. auch den Beitrag von Frank, Gollner i. d. Band). Besonders produktive Synergieeffekte entstehen im Handlungsfeld Inklusion durch das gemeinsame Studium von Studierenden der Lehrämter Haupt-/Realschule sowie Förderschule.

Der aktuelle Wandel von Arbeits-, Berufs- und Lebenswelt und die besondere Bedeutung des Übergangssystems und der Berufsorientierung stellen vielfältige neue Kompetenz- und Professionsanforderungen an das pädagogische Personal. An der Universität Gießen wird der in der beruflichen Bildung begonnene Paradigmenwechsel hin zur Bearbeitung individueller und gesellschaftlich bedingter Benachteiligungen in der universitären Ausbildung des pädagogischen Personals nachvollzogen. Um angemessen auf den schulischen und beruflichen Alltag vorzubereiten, werden Studierende umfassend mit bildungswissenschaftlich-diagnostischen, curricular-gestaltenden und methodisch-didaktischen Kompetenzen ausgestattet. Das Konzept des Faches Arbeitslehre orientiert sich an Kompetenzen einer ganzheitlichen Förderung, die an gesellschaftlichen, individuellen und biografischen Problemlagen sowie an schwierigen Lehr-/Lern-Situationen ausgerichtet ist.

Orientiert an den skizzierten gesellschaftlichen und individuellen Problemlagen erhalten die Studierenden ebenso Kenntnisse zu gesellschaftlichen Transformationsprozessen, den spezifischen und heterogenen Problemlagen Jugendlicher, zu den lebensweltlichen und beruflichen Handlungsfeldern, zur Diagnostik und Kompetenzfeststellung sowie zu Fördermöglichkeiten und gesetzlichen Rahmenbedingungen. Einen Schwerpunkt in der curricularen Struktur bilden Kooperations- und Kommunikationskompetenzen, die den Aufbau von Netzwerken in der interdisziplinären Zusammenarbeit der beruflichen Praxis stärken. Die Studierenden sollen befähigt werden, erstens gesellschaftliche Transformationsbedingungen in ihrer Relevanz für curriculare Fragen zu erfassen und bildungswissenschaftlich zu reflektieren, zweitens die damit veränderten psychosozial-motivationalen Lagen und Sozialisationserfahrungen der Schüler:innen zu erkennen und drittens darauf bezogene angemessene bildungswissenschaftlich legitimierte pädagogische Interventionen zu realisieren.

In den Handlungsfeldern Arbeit, Beruf und Lebenswelt werden vielfältige Themen angeboten. Neben Grundlagen der Lehramtsausbildung zur Fachdidaktik, Professionalisierung und Kompetenzentwicklung des Lehrpersonals sowie zur Schulentwicklung und zu unterrichtlichen Handlungsfeldern sind auch Querschnittsthemen wie Gender, Migration, Flucht sowie Nachhaltigkeit und Beratung in ihren theoretischen und unterrichtsbezogenen Dimensionen curricular verankert. Vor dem Hintergrund der zunehmenden Bedeutung digitaler Kompetenzen werden in Seminaren der Arbeitslehre gegenwärtig in einem Lehrforschungsprojekt der Arbeitslehre und Berufspädagogik verschiedene Settings digitaler Kompetenzentwicklung erprobt mit dem Ziel, das Curriculum im Sinne des Erwerbs von Kompetenzen im Umgang mit und in der Anwendung von digitalen Medien und Werkzeugen wei-

terzuentwickeln (vgl. KMK 2016, S. 46 f.) und auf Handlungsfelder des Arbeitslehreunterrichts und der Berufsorientierung zu transferieren (vgl. auch Dienel i. d. Band).

Ein weiterer Fokus liegt darauf, dass Studierende historische und theoretische sowie gesellschafts- und handlungsbezogene Wissensformen und Kompetenzen zu zielgruppenspezifischen Konzepten der Arbeitslehre erlangen wie beispielsweise zu jugendlichen Lebenswelten und Leitbildern, zu ihrer Lebensplanung und zu Sozialisationsprozessen in Schule und Beruf. Aufgrund des starken thematischen Bezugs der Arbeitslehre zum Bereich Ernährungs- und Haushaltswissenschaften haben fachübergreifende Themen wie beispielsweise Konsum und Verbraucherbildung an Schulen einen spezifischen Stellenwert.

Konzepte und Handlungsfelder der Berufswahl und Berufsorientierung sind ein curricularer Kernpunkt der Gießener Arbeitslehre, der durch verschiedene Lehr-/Forschungsprojekte begleitet wird. Dazu gehören Befragungen von Auszubildenden in der Region Hessen zur Zufriedenheit mit der schulischen Berufsorientierung und ihre Wirksamkeit für die Ausbildungsverläufe. Der Befund, dass sich das Betriebspraktikum als besonders wirksames Instrument erwiesen hat und dass die Vorbildfunktion des betrieblichen Ausbildungspersonals bedeutsam für Lernprozesse in der Berufsschule ist, konnte für Reflexionen zur Professionalisierung der Berufsorientierung verwendet werden. Auch durch die Beteiligung der Studierenden an der wissenschaftlichen Evaluation des hessischen Projektes *I am MINT. Mit Azubi-Mentoren zum MINT-Beruf* (vgl. Friese, Benner, Galyschew 2014, S. 38 ff.) konnten relevante Erkenntnisse und Kompetenzen zu den Handlungsfeldern Berufsorientierung, Lernortkooperation und Netzwerkbildung sowie Peer-Education erlangt und auf das Handlungsfeld Schule transferiert werden.

Vor dem Hintergrund der signifikanten Genderproblematik in der Berufswahl und beruflichen Bildung liegt ein Schwerpunkt auf der Förderung von Genderkompetenz. Die Studierenden sollen befähigt werden, geschlechtliche Sozialisationsmuster und Berufsstrukturen auf der Wissensebene kritisch zu reflektieren sowie pädagogische Interventionen und schulorganisatorische Strategien zugunsten der Überwindung von Geschlechtskonstruktionen im Unterricht und auf der Systemebene zu initiieren (vgl. Horstkemper 2010, S. 40 ff.; Friese 2012, S. 64 ff.). Zur Unterstützung dieser Perspektive wurden an der JLU zwei Lehrforschungsprojekte durchgeführt. Das Projekt „Tobias in die Kita und Lena in die Werkstatt?!“ (ToLe) wurde im Zuge der Durchführung von Schulpraktika in der Arbeitslehre und Berufspädagogik realisiert (vgl. Friese, Küster 2014). Das Anschlussprojekt „Gendersensible Berufsorientierung an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen“ (GeBo) beinhaltete eine wissenschaftliche Fortbildung für Lehrkräfte im Blended Learning Format (vgl. Friese, Küster 2013, S. 36 ff.). Die Ergebnisse der Projekte haben verdeutlicht, dass die Stärkung von Genderkompetenz in der Aus- und Fortbildung des pädagogischen Personals entscheidend zur Professionalität der Lehrenden beiträgt.<sup>3</sup>

---

3 Zu detaillierten Befunden vgl. die Projektberichte unter <https://www.uni-giessen.de/fbz/fb03/institute/ifezw/prof/bp/Team/friese/pub/proj>

Korrespondierend zu der hohen Bedeutung des Betriebspraktikums im Arbeitslehreunterricht und in der Berufsorientierung ist auch die curriculare Verankerung der betriebspraktischen Studien im Studienfach Arbeitslehre von hoher Relevanz. Die Reflexion betriebspraktischer Handlungsfelder wird durch Begleitseminare intensiviert (vgl. detailliert Brutzer, Hocker, Schnarr i. d. Band). Dabei wird ein doppelter Theorie-Praxis-Bezug hergestellt: erworbene berufliche Praxis wird wissenschaftlich reflektiert und zugleich auf pädagogisches Handeln in der Schule bezogen. Da die Begleitseminare auch von Studierenden des beruflichen Lehramts besucht werden, stellt sich ein spezifischer Mehrwert heraus. So können die Studierenden der Arbeitslehre maßgeblich von den Kompetenzen der Studierenden des Berufsschullehramtes profitieren, da diese größtenteils schon über eine Berufsausbildung verfügen bzw. auf größere betriebliche Erfahrungen zurückgreifen können.

Auch die Schulpraktischen Studien haben einen hohen Stellenwert in der Arbeitslehre. Durch Beobachtungen und Analysen von Lehr-/Lern-Situationen an empirischem Material sowie durch die Konstruktion, Planung und Gestaltung von Unterricht sollen die Studierenden erste Erfahrungen für ihren späteren Berufsalltag sammeln und deren Passungsfähigkeit mit den eigenen Erwartungen abgleichen. Innerhalb der Schulpraktischen Studien erwerben die Studierenden in den Feldern *Fachbezogenes Diagnostizieren und Beurteilen*, *Fachbezogenes Unterrichten und forschendes Lernen*, *Erfahrungs- und theoriegeleitetes Reflektieren* sowie *Fachbezogenes Kommunizieren* Kompetenzen, die dazu befähigen sollen, selbstkritisch ihren beruflichen Werdegang zu reflektieren. Die curriculare Struktur der Schulpraktischen Studien sieht eine intensive Vor- und Nachbereitung der schulpraktischen Studien vor. Gegenwärtig wird die Implementierung des Praktikumssemesters modellhaft für das Lehramt an Förderschulen erprobt.

## 5 Fazit und Ausblick

Der Beitrag hat Entwicklungen, Konzepte und Handlungsbedarfe des Faches Arbeitslehre dargestellt. Deutlich geworden ist, dass die dringend notwendige Weiterentwicklung des Faches Arbeitslehre in der schulischen Praxis und in der universitären Lehramtsausbildung mit Bezug zum gesellschaftlichen Wandel ausdifferenzieren ist. Eine besondere Herausforderung für die Arbeitslehre stellt gegenwärtig die Problematik des Übergangssystems dar. Die Förderung einer gelingenden Berufswahl und Berufsorientierung erhält nicht nur mit Blick auf den ansteigenden Fachkräftemangel und die fehlende Passung zwischen erhöhten Kompetenzanforderungen der Wirtschaft sowie unzureichenden Qualifikationsprofilen der Schüler:innen eine erhöhte Relevanz. Die Bewältigung der riskanter werdenden Lebenslagen von Jugendlichen stellt auch neue Anforderungen an die Förderung lebensweltorientierter Kompetenzen. Die Arbeitslehre kann mit ihren Referenzpunkten Bildung für Arbeit, Beruf und Lebenswelt sowie in ihrer fachwissenschaftlichen Anbindung an Wirtschaft, Technik, Haushalt und Soziales entscheidend zur Integration der jungen Ge-

neration in Arbeit, Beruf und Gesellschaft und damit zur Förderung nachhaltiger Berufsbiografien beitragen.

Eine erfolgreiche Umsetzung dieser Perspektiven ist nicht ohne die Weiterentwicklung des Studienfaches Arbeitslehre im Zuge der universitären Lehramtsausbildung möglich. Die Analyse der Standorte und Profile des Faches Arbeitslehre hat eine große curriculare Heterogenität und thematische Vielfalt sowie eine unzureichende Systematisierung im Fächerkanon der Lehramtsausbildung aufgezeigt. Gleichwohl liegen hier auch Potenziale für eine inhaltliche und interdisziplinäre Neuorientierung des Faches Arbeitslehre im Zuge der Reform der Lehramtsausbildung. Dabei sind nicht zuletzt neue Kompetenzprofile für die Professionalisierung des pädagogischen Personals zu entwickeln, die an dem Wandel von Arbeit, Beruf und Lebenswelt zu orientieren sind.

## Literatur

- Abel, Heinrich (1966): Berufsvorbereitung als Aufgabe der Pflichtschule. In: Pädagogische Rundschau 20, S. 617–632.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2016): Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld: wbv.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2018): Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung. Bielefeld: wbv.
- Beicht, Ursula/Gei, Julia (2015): Ausbildungschancen junger Migranten und Migrantinnen unterschiedlicher Herkunftsregionen. BIBB Report 3/2015, hrsg. v. Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn.
- Beinke, Lothar (2014): Reformmodelle in der Berufsorientierung. Peter Lang, Frankfurt am Main.
- BIBB (= Bundesinstitut für Berufsbildung) (2016): Digitale Medien in Betrieben – heute und morgen. Eine repräsentative Bestandanalyse. Heft 177. Bonn.
- Blankertz, Herwig (1967): Arbeitslehre in der Hauptschule. Neue deutsche Schulverlagsgesellschaft. Essen 1967.
- BMAS (= Bundesministerium für Arbeit und Soziales) (Hrsg.) (2014): Arbeitsmarkt 2030. Die Bedeutung der Zuwanderung für Beschäftigung und Wachstum. Prognose 2014. München.
- BMBF (= Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2016): Berufsorientierungsprogramm. [www.bmbf.de/de/berufsorientierungsprogramm-in-erberbetrieblichen-und-vergleichbaren-1082.html](http://www.bmbf.de/de/berufsorientierungsprogramm-in-erberbetrieblichen-und-vergleichbaren-1082.html) (Abfrage: 10.08.2018).
- BMBF (= Bundesministerium für Bildung und Forschung) / BMAS (= Bundesministerium für Arbeit und Soziales) (2016): Bildungsketten. [www.Bildungsketten.de](http://www.Bildungsketten.de) (Abfrage: 07.08.2018).

- BMBF (= Bundesministerium für Bildung und Forschung) (Hrsg.) (2018): Berufsbildungsbericht 2018. Bonn: BMBF.
- BQFG (= Berufsqualifikationsfeststellungsgesetz) (2011). [www.gesetze-im-internet.de/bqfg/BQFG.pdf](http://www.gesetze-im-internet.de/bqfg/BQFG.pdf) (Abfrage: 06.08.2018).
- Brüggemann, Tim/Driesel-Lange, Katja/Weyer, Christian (Hrsg.) (2017): Instrumente zur Berufsorientierung. Pädagogische Praxis im wissenschaftlichen Diskurs. Münster u. a.: Waxmann.
- Budde, Jürgen (2008): Bildungs(miss)erfolge von Jungen und Berufswahlverhalten bei Jungen. BMBF: Berlin. [www.bmbf.de/pubRD/Bildungsmisserfolge.pdf](http://www.bmbf.de/pubRD/Bildungsmisserfolge.pdf) (Abfrage 07.08.2018).
- Bundesregierung (2008): Aufstieg durch Bildung. Die Qualifizierungsinitiative für Deutschland. Dresden. [www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/AllgBildung/2008-10-22-Qualifizierungsinitiative.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/AllgBildung/2008-10-22-Qualifizierungsinitiative.pdf) (Abfrage: 07.08.2018).
- Comenius, Johann Amos (1966): Große Didaktik. Übers. u. hrsg. von Andreas Flitner. Düsseldorf/München: Küpper.
- Dauenhauer, Erich (1999): Arbeitslehre. Vom Ende einer Bildungs- und Wissenschaftsidee. Landau/Münchweiler: Walthari.
- Dederling, Heinz (1994): Einführung in das Lernfeld Arbeitslehre. München/Wien: Oldenbourg.
- Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen (Hrsg.) (1964): Empfehlungen für das Erziehungs- und Bildungswesen zum Aufbau der Hauptschule. Stuttgart.
- Eckert, Manfred/Friese, Marianne (2016): Berufsorientierung, Berufswahl und die Förderung gelingender Übergänge. In: Berufsbildung. Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule, H. 160, S. 2–5.
- Eichner, Renate (1996): Praxisbezogenheit und Handlungsorientierung in der bayerischen Arbeitslehre-Konzeption. Möglichkeiten und Grenzen der Verwirklichung im Rahmen eines kooperativen Ansatzes im Lernfeld Arbeitslehre. Frankfurt am Main: Lang.
- Euler, Dieter (2016): Schaffen wir das? Herausforderungen und Gestaltungsansätze für die Berufsbildung von Flüchtlingen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 112, S. 341–359.
- Forschungsverbund „Blockierter Wandel?“ (Hrsg.) (2007): Denk- und Handlungsräume für eine nachhaltige Regionalentwicklung. München. Oekom.
- Francis, Becky/Skelton, Christine (2011): Geschlecht und Bildungserfolg – Eine Analyse aus der Perspektive der Feminist Theory. In: Hadjar, Andreas (Hrsg.): Geschlechtsspezifische Ungleichheiten. Wiesbaden: VS, S. 367–392.
- Friese, Marianne (2011): Reformprojekt Arbeitslehre: Entwicklungen, Konzepte und Handlungsbedarfe. In: Friese, Marianne/Benner, Ilka (Hrsg.): Fachtagung Arbeitslehre. Neue Anforderungen an berufsorientierte Kompetenzentwicklung und Professionalisierung des pädagogischen Personals. 16. Hochschultage Berufliche Bildung 2011.

- Friese, Marianne (2012a): Didaktik der Arbeitslehre und Geschlechterforschung. In: Kampshoff, Marita/Wiepcke, Claudia (Hrsg.): Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik. Wiesbaden: VS, S. 55–68.
- Friese, Marianne (2012b): Wandel der berufspädagogischen Integrationsförderung: Strukturelle Problemlagen, Förderansätze und Professionalisierung des pädagogischen Personals. In: Niedermair, Gerhard (Hrsg.): Evaluation in der Berufsbildung und Personalentwicklung. Schriftenreihe für Berufs- und Betriebspädagogik, Bd. 7. Linz: Trauner, S. 475–494.
- Friese, Marianne (2017a): Inklusion, Gender, Migration – berufs- und wirtschaftspädagogische Herausforderungen im Zuge des demografischen Wandels. In: Bonz, Bernhard/Schanz, Heinrich/Seifried, Jürgen (Hrsg.): Berufsbildung vor neuen Herausforderungen. Wandel von Arbeit und Wirtschaft. Berufsbildung konkret, Band 13. Hohengehren: Schneider, S. 48–69.
- Friese, Marianne (2017b): Förderung einer gendersensiblen Berufsorientierung. In: Schlemmer, Elisabeth/Kuld, Lothar/Lange, Andreas (Hrsg.): Handbuch Jugend im demografischen Wandel. Konsequenzen für Familie, Bildung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 451–462.
- Friese, Marianne (2018): Berufliche und akademische Ausbildung für Care Berufe. Überblick und fachbereichsübergreifende Perspektiven der Professionalisierung. In: Friese, Marianne (Hrsg.): Reformprojekt Care Work. Professionalisierung der beruflichen und akademischen Ausbildung. Bielefeld: wbv, S. 15–42.
- Friese, Marianne (2019): Personenbezogene Dienstleistungsberufe im Transformationsprozess von Arbeit 4.0: Risiken und Potenziale der Professionalisierung. In: Dobi-schat, Rolf/Käpplinger, Bernd/Molzberger, Gabriele/Münk, Dieter (Hrsg.): Bildung 2.1 für Arbeit 4.0? Wiesbaden: Springer VS, S. 119–139.
- Friese, Marianne/Brutzer, Alexandra (2008): Von „niedrigen Schwellen“ zu „hohen Stufen“. Neue Qualifizierungswege in der beruflichen Benachteiligtenförderung. In: Haushalt und Bildung, H. 4, S. 37–47.
- Friese, Marianne/Küster, Christine (2013): Tobias in die Kita und Lena in die Werkstatt?! (ToLe). In: Berufsbildung. Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule, H. 141, S. 36–38.
- Friese, Marianne/Benner, Ilka/Galyschew, Alexandra (2014): Das Projekt „I am MINT – Mit Azubi-Mentoren zum MINT-Beruf“ als Antwort auf Fachkräfteengpässe. Ergebnisse der wissenschaftlichen Evaluation. In: Berufsbildung. Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule, H. 149, S. 38–41.
- Friese, Marianne/Küster, Christine (2014): GeBo. Gendersensible Berufsorientierung an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen. Eine wissenschaftliche Fortbildung für Lehrkräfte im Blended Learning-Format. Justus-Liebig-Universität Gießen. <https://www.uni-giessen.de/fbz/fb03/institute/ifezw/prof/bp/Team/friese/pub/pro>.
- Hessischer Landtag (Hrsg.) (2016): Antwort der Landesregierung auf die große Anfrage der Fraktion der SPD. <http://starweb.hessen.de/cache/DRS/19/4/03194.pdf> (10.11.2016).

- HKM (= Hessisches Kultusministerium) (2015): Erlass zur Ausgestaltung der Berufs- und Studienorientierung in Schulen. Erlass vom 8. Juni 2015. III – 170.000.125–48 – Gült. Verz. Nr. 7200.
- HKM (= Hessisches Kultusministerium) (2017): Bildungsstandards, Kerncurriculum und Lehrpläne – Grundlagen für den Unterricht. <https://kultusministerium.hessen.de/schulsystem/cp-neu-bildungsstandards-kerncurricula-und-lehrplaene/bildungsstandards-kerncurricula> (Abfrage: 08.08.2018).
- Horstkemper, Marianne (2010): Schulentwicklung und Differenz. Gender. In: Bohl, Thorsten/Helsper, Werner/Holtappels, Heinz Günter/Schelle, Carla (Hrsg.): Handbuch Schulentwicklung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 37–42.
- Humboldt, Wilhelm v. (1792/1982): Der Königsberger und Litauische Schulplan (IX 1809). Werke IV. Hrsg. von Andreas Flitner und Klaus Giel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Kahsnitz, Dieter/Ropohl, Günter/Schmid, Alfons (1997): Arbeit und Arbeitslehre. In: Dies. (Hrsg.): Handbuch zur Arbeitslehre. München: Oldenbourg, S. 3–25.
- Kampshoff, Marita/Wiepcke, Claudia (Hrsg.) (2012): Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik. Wiesbaden: Springer VS.
- Kell, Adolf (1971): Didaktische Matrix – Konkretisierung des didaktischen Strukturgitters für den Arbeitslehreunterricht. In: Blankertz, Herwig (Hrsg.): Curriculumforschung – Strategien, Strukturierung, Konstruktion. Essen: Beltz, S. 35–52.
- Kerschensteiner, Georg (1901): Staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend. Gekrönte Preisarbeit. Erfurt: Carl Villaret.
- Klieme, Eckhardt et al. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Hrsg. v. BMBF, Bonn und Berlin. [https://www.bmbf.de/pub/Bildungsforschung\\_Band\\_1.pdf](https://www.bmbf.de/pub/Bildungsforschung_Band_1.pdf) (Abfrage: 10.08.2018).
- Knauf, Helen/Maschetzke, Christiane/Rosowski, Elke (2009): Abitur und was dann? Berufsorientierung und Lebensplanung junger Frauen und Männer und der Einfluss von Schule und Eltern. Wiesbaden: Springer.
- KMK (= Kultusministerkonferenz) (1969): Empfehlungen zur Hauptschule. [www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/1969/1969\\_07\\_03\\_Hauptschule.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1969/1969_07_03_Hauptschule.pdf) (Abfrage: 08.08.2018).
- KMK (= Kultusministerkonferenz) (1988): Das Lernfeld Arbeitslehre in den Stundentafeln der Länder. Berlin.
- KMK (= Kultusministerkonferenz) (2004): Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz – Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung. [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_12\\_16-Bildungsstandards-Konzeption-Entwicklung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Bildungsstandards-Konzeption-Entwicklung.pdf) (Abfrage: 10.08.2018).
- KMK (= Kultusministerkonferenz) (2016): Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz. Berlin: KMK. [www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2016/Bildung\\_digitale\\_Welt\\_Webversion.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2016/Bildung_digitale_Welt_Webversion.pdf) (Abfrage: 06.08.2018).
- Lempert, Wolfgang (1974): Berufliche Bildung als Beitrag zur gesellschaftlichen Demokratisierung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Maretzke, Steffen (2016): Zwischen Wachstum und Schrumpfung. Der demografische Wandel in den Regionen Deutschlands hat viele Facetten. In: Die berufsbildende Schule (BbSch) 68, H. 5, S. 168–174.
- Mertens, Dieter (1974): Schlüsselqualifikationen – Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. [http://doku.iab.de/mittab/1974/1974\\_1\\_MittAB\\_Mertens.pdf](http://doku.iab.de/mittab/1974/1974_1_MittAB_Mertens.pdf) (Abfrage: 15.08.2018).
- Münk, Dieter/Rützel, Josef/Schmidt, Christian/Walter, Marcel (2008): Modellprojekt „Evaluation der Berufsfachschule in Hessen: Das Problem der Übergänge“. Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung.
- Oberliesen, Rolf/Zöllner, Hermann (2003): Kerncurriculum im Lernfeld Arbeitslehre. In: Unterricht: Arbeit + Technik 17, S. 17–53.
- Oechsle, Mechthild (2009): Abitur und was dann? Problemskizze und Forschungsfragen. In: Oechsle, Mechthild/Knauf, Helen/Maschetzke, Christiane/Rosowski, Elke (Hrsg.): Abitur und was dann? Berufsorientierung und Lebensplanung junger Frauen und Männer und der Einfluss von Schule und Eltern. Wiesbaden: VS, S. 13–23.
- Picht, Georg (1964): Die deutsche Bildungskatastrophe. Analyse und Dokumentation. Olten und Freiburg: Walter.
- Puhlmann, Angelika et al. (2011): Berufsorientierung junger Frauen im Wandel. Forschungsprojekt 3.4.302 (JFP 2009). Abschlussbericht. Bonn: BIBB. [https://www.bibb.de/bibbtools/tools/dapro/data/documents/pdf/eb\\_34302.pdf](https://www.bibb.de/bibbtools/tools/dapro/data/documents/pdf/eb_34302.pdf) (Abfrage: 07.08.2018).
- Roth, Heinrich (1963): Die realistische Wendung in der pädagogischen Forschung. In: Die deutsche Schule 55, S. 3.
- Rützel, Josef (2013): Inklusion als Perspektive einer zukunftsorientierten Berufsbildung und die Bewältigung des demographischen Wandels. In: bwp@Spezial 6, Hochschultage Berufliche Bildung 2013, Workshop 22, S. 1–19.
- Schrader, Ulf/Schulz, Ralf Kirian (2011): Nachhaltigkeit als Gegenstand der Berliner Arbeitslehre. In: Friese, Marianne/Benner, Ilka (Hrsg.): Fachtagung Arbeitslehre. bwp@Spezial 5 – Hochschultage Berufliche Bildung 2011. [www.bwpat.de/ht2011/ft02/schrader\\_schulz\\_ft02-ht2011.pdf](http://www.bwpat.de/ht2011/ft02/schrader_schulz_ft02-ht2011.pdf) (Abfrage: 26.09.2011).
- Shell Deutschland Holding (Hrsg.) (2010): Jugend 2010. Eine pragmatische Generation behauptet sich. Frankfurt am Main: Fischer.
- Shell Deutschland Holding (Hrsg.) (2015): Jugend 2015. Eine pragmatische Generation im Aufbruch. Frankfurt am Main: Fischer.
- Spranger, Eduard (1963): Berufsbildung und Allgemeinbildung. In: Röhrs, Hermann (Hrsg.): Die Bildungsfrage in der modernen Arbeitswelt. Frankfurt am Main: Akadem. Verlagsgesellschaft, S. 17–33.
- Stratmann, Karlwilhelm (1968): Hauptschule und Arbeitslehre. Analyse der Diskussion um ein schulpädagogisches Projekt. Gutachten im Auftrag der VW-Stiftung. Düsseldorf: Henn.

- UNESCO (= United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) (Hrsg.) (1994): Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse. Salamanca: o. V.
- UNESCO (= United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) (Hrsg.) (2014): Bonner Erklärung zur inklusiven Bildung in Deutschland. Gipfel „Inklusion – Die Zukunft der Bildung“ am März 2014 in Bonn. [www.hamburg.de/contentblob/4301000/29e84c3f9da3f0729fec347a5ad7ce2b/data/unesco-erklaerung.pdf](http://www.hamburg.de/contentblob/4301000/29e84c3f9da3f0729fec347a5ad7ce2b/data/unesco-erklaerung.pdf) (Abfrage: 08.08.2018).
- VBW-Gutachten (= Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft) (Hrsg.) (2017): Bildung 2030 – veränderte Welt. Gutachten des Aktionsrats Bildung/Moderation Dieter Lenzen. Münster: Waxmann.
- Weber, Max (1984/1920): Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus. In: Ders., Die protestantische Ethik I. Eine Aufsatzsammlung (hrsg. v. Johannes Winkelmann). Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus Mohn, S. 27–376.
- Wiemann, Günter (1966): Die Arbeitslehre in der Hauptschule. In: Westermann's Pädagogische Beiträge, H. 5, S. 198–212.

## Autorin



Friese, Marianne, Prof.in Dr., Professorin für Erziehungswissenschaften mit dem Schwerpunkt Berufspädagogik/Arbeitslehre, Justus-Liebig-Universität Gießen.  
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Berufliche/betriebliche Bildung, Lehramtsausbildung, Berufswahl/Berufsorientierung, Personenbezogene Dienstleistungsberufe/Care Work, Gender, Soziale Ungleichheit.  
[Marianne.Friese@erziehung.uni-giessen.de](mailto:Marianne.Friese@erziehung.uni-giessen.de)



# Freiheit der Berufswahl: Historische Entwicklungen und theoretische Standpunkte im Spannungsfeld von sozialer Herkunft, schulischer Selektion und individueller Begabung

DIETMAR HEISLER

## Abstract

Die Berufswahl wird als wesentlicher Bestandteil individueller Entwicklung sowie als ein freier, lebenslanger Such- und Entscheidungsprozess verstanden, der sich an den individuellen Interessen und Neigungen des Wählenden orientieren sollte. Eine zentrale Voraussetzung für eine so verstandene Berufswahl ist das Prinzip der Freiheit. Der vorliegende Beitrag befasst sich mit der historischen Entwicklung der Berufswahl. Wie hat sich Berufswahl im Kontext gesellschaftlicher, wirtschaftlicher und politischer Veränderungen entwickelt? Unter welchen politischen und gesellschaftlichen Bedingungen konnte sich das Grundrecht auf Freiheit der Berufswahl etablieren? Welche Herausforderungen gingen damit einher und wie wurden sie diskutiert?

Making a vocational choice is considered an essential element of individual development as well as a process of lifelong searching and decision-making which should be oriented towards [based on?] the individual's particular interests and inclinations. From this perspective, the fundamental prerequisite for making a vocational choice is the principle of freedom. This article deals with the historical development of making vocational choices. How has making vocational choices developed in the context of social, economic and political changes? Under which political and social conditions could the fundamental right to freedom of vocational choice be established? What kind of challenges have accompanied this development and how have they been addressed?

## Schlagworte

Beruf, Berufswahl, Berufswahltheorie, Selbstbestimmung

## 1 Freiheit der Berufswahl

Die freie Berufswahl wird dem Einzelnen durch Artikel 12 des Grundgesetzes der Bundesrepublik Deutschland zugesichert. Dieses Grundrecht intendiert, dass sich jeder Mensch, unabhängig von seiner sozialen Herkunft, seinem Geschlecht, seiner Religionszugehörigkeit oder Ethnizität zu dem entwickeln können muss, was er möchte (vgl. Müller 1986, S. 27). Heute wird Berufswahl vor allem als eine freie und selbstbestimmte Entscheidung betrachtet, die in erster Linie dem Willen und den Interessen des einzelnen Individuums Rechnung tragen sollte.

Bereits im 18. Jh. galt die „Freiheit der Berufswahl“ als Ausdruck bürgerlicher Emanzipation und bürgerlichen Selbstbewusstseins. Sie wurde zum zentralen Prinzip in den zu dieser Zeit neu entstehenden Staatsverfassungen. Seitdem wurden aber auch immer wieder die Grenzen dieser Freiheit deutlich. Der Wandel von Arbeit und Beruf, genauso die verschiedenen Krisen am Ausbildungsstellenmarkt führten zu der Erkenntnis, dass die Freiheit zur Wahl eines Berufes immer auch den Restriktionen und Bedingungen des Ausbildungs- und Arbeitsmarktes unterliegt (vgl. ebd., S. 11), z. B. weil Ausbildungsstellen nicht in ausreichender Zahl zur Verfügung stehen oder weil sich junge Menschen in erster Linie für Berufe und berufliche Laufbahnen entscheiden, die als besonders attraktiv gelten oder besonderes soziales Ansehen genießen (vgl. Hesse 1986, S. 132 ff.; Idel 1914, S. 4). Gerade im Kontext entwicklungspsychologischer Diskurse wird Berufswahl als individuelles Entscheidungsproblem betrachtet, welches immer auch durch die individuelle Reife des wählenden Jugendlichen beeinflusst wird. So wird kritisch hinterfragt, wann der Jugendliche in der Lage ist, eine reflektierte Berufswahl zu treffen (vgl. Bußhoff 1998, S. 18). Bereits Idel kritisierte, dass die Berufswahl oft zu früh erfolge, zu einer Zeit, zu der es unmöglich sei, „den Beruf zu erkennen, welcher der Eigenart des Menschenkindes entspricht“ (vgl. Idel 1914, S. 4).

Daraus resultierte die Entwicklung und Implementierung von Strategien und Instrumenten zur Förderung und Steuerung der Berufswahl sowie zur Kontrolle der Berufszugänge. Einerseits standen dabei oft auch machtpolitische Interessen einzelner sozialer Gruppen im Vordergrund. Ihnen ging es u. a. um die Sicherung ihrer gesellschaftlichen bzw. beruflichen Privilegien. Andererseits ging es dabei aber auch um die pädagogische Gestaltung einer Berufswahl, die sich an den Interessen und der Eignung des Wählenden orientierte. Die zentrale Herausforderung einer freien Berufswahl in einer demokratischen Gesellschaft liegt in der Vermittlung zwischen den individuellen Entwicklungsinteressen des Subjekts und den Anforderungen der Berufs- und Arbeitswelt. Ausgehend von der mittelalterlichen Ständegesellschaft wird diese Entwicklung im Folgenden genauer dargestellt.

## 2 Berufswahl in der ständischen Gesellschaft

Stratmann (1993, S. 297) geht davon aus, dass die Menschen ihren Beruf schon immer frei gewählt haben. Eine institutionalisierte, rechtlich fixierte freie Berufswahl ist jedoch erst im 18. Jh. zu finden. Bis dahin orientierte sich die Berufswahl an einer ständischen Gesellschaftsordnung. Das Charakteristische dieser Ordnung war ihre hierarchische Struktur, d. h. die Über- bzw. Unterordnung bestimmter Gesellschaftsgruppen. Die Kirche, der Klerus und der Adel, auch die Bürger der Städte dominierten diese Ständeordnung. Das Landvolk, die Bauern sowie das unfreie Volk waren dem als dritte Stände untergeordnet. Diese eher statische Sozialordnung war durch die kirchliche Glaubenslehre und durch die damaligen Vorstellungen von einer staatlichen Ordnung legitimiert (vgl. Pätzold, Wahle 2009, S. 6).

An dieser ständischen Ordnung orientierte sich auch der Berufszugang. Er folgte dem Prinzip der „vocatio dei“. Der Mensch wurde in einen Stand hineingeboren bzw. durch Gott hineingestellt, um dort seinen Dienst vor Gott, für seinen Nächsten und an sich selbst zu erbringen (vgl. Huth 1961, S. 17; Stratmann 1993, S. 295). D. h., die berufliche Allokation folgte einer „quasi-natürlichen Statuszuschreibung“, die von den Menschen akzeptiert wurde. Weil auch soziale Ungleichverteilungen und genauso soziale Probleme durch diese metaphysische Ordnung legitimiert wurden, verloren sie ihre gesellschaftliche Sprengkraft und trugen zur Stabilität des sozialen Gefüges im mittelalterlichen Zusammenleben bei. Ein Aufbegehren gegen diese Ordnung war negativ stigmatisiert (vgl. Stratmann 1993, S. 296).

Der berufliche Werdegang des Menschen war damit weitestgehend vorherbestimmt. Ein Berufswechsel war kaum möglich, was ebenfalls durch die kirchliche Glaubenslehre legitimiert wurde:

„[...] Jeder soll in dem Stand bleiben, in dem ihn der Ruf Gottes getroffen hat. Wenn du als Sklave berufen wurdest, soll dich das nicht bedrücken; auch wenn du frei werden kannst, lebe lieber als Sklave. Denn wer im Herrn als Sklave berufen wurde, ist Freiglassener des Herrn. Ebenso ist einer, der als Freier berufen wurde, Sklave Christi. Um einen teuren Preis seid ihr erkaufte worden. Macht euch nicht zu Sklaven von Menschen! Brüder, jeder soll vor Gott in dem Stand bleiben, in dem ihn der Ruf Gottes getroffen hat [...].“ (vgl. Korinther 1, Kap. 7: Gottes Ruf und der Stand der Berufenen)

Ein Berufswechsel wurde nur dann akzeptiert, wenn der Mensch in ein höheres Amt berufen wurde, was nur ein kirchliches Amt sein konnte. Damit liegt im Vocatio-Prinzip auch die Idee des Lebensberufes begründet. Die Berufswahl ist die Entscheidung für einen Beruf, an den der Mensch lebenslang gebunden ist. Zwischen Mitte des 14. und Ende des 17. Jh. führten politische Veränderungen und Machtverschiebungen, z. B. durch die Reformation, den Dreißigjährigen Krieg oder durch den technischen und wirtschaftlichen Fortschritt, zur Auflösung der mittelalterlichen Welt. Dennoch blieben die meisten Menschen in die Hierarchie ständischer und korporativer Ordnungen eingebunden (vgl. Pätzold, Wahle 2009, S. 6).

Stratmann geht einerseits davon aus, dass die Einschränkungen der Berufswahl weniger aus der kirchlich geprägten Ständeordnung resultierten, sondern vielmehr aus dem individuellen Glauben und aus der Akzeptanz der weltlichen Ordnung durch den Einzelnen (vgl. Stratmann 1993, S. 297). Andererseits unterlagen die Berufszugänge möglicherweise weniger der kirchlichen Ordnung und dem Glauben, sondern vor allem der Kontrolle der Zünfte, die durch ihre Zunftordnungen die Berufszugänge reglementierten. Sie gestalteten die Berufsausbildung nach ihren Maßstäben und Vorstellungen von „Tüchtigkeit und Ehrbarkeit“. Daran orientierten sich die Motive und Ziele ständischer Berufsausbildung und auch die Regeln und Erfordernisse für den Berufszugang. Dazu gehörten die Erfordernisse der ehrlichen Geburt, der christlichen Geburt, der ehelichen Geburt und der Ausschluss der Mädchen (vgl. Stratmann 1993, S. 163 ff.).

Dieses durchaus „kurios anmutende, strenge Regelwerk“ (Zabeck 2013, S. 55) der Zünfte lässt sich nur im Kontext ihrer gesellschaftlichen Funktion erklären. Sie sollten den Zunftmitgliedern zu einer mit Rechten ausgestatteten, geachteten Position im gesellschaftlichen Gefüge verhelfen, um Einfluss und Macht zu erlangen (vgl. ebd.). Es diente der Abgrenzung nach außen, dem Schutz vor Konkurrenz und der Sicherung des eigenen wirtschaftlichen Erfolgs. Damit trug es auch zur Wahrung des sozialen Gleichgewichts und der „Beherrschung des sozialen Drucks“ innerhalb der Städte bei (ebd., S. 57). Seit dem 18. Jh. wurden diese Regeln und der daraus resultierende Exklusivitäts- und Autonomieanspruch der Zünfte jedoch zunehmend in Frage gestellt.

### **3 Berufswahl im Spannungsfeld von Aufklärung und staatlicher Ordnung**

Seit dem 18. Jh. sind verschiedene Entwicklungen zu beobachten, die letztlich auch zur Liberalisierung der Berufswahl und der Berufszugänge führten. Die dargestellten Leitlinien und andere normative Zunftbestimmungen des Handwerks erschienen zunehmend dysfunktional. Schon längst erforderten veränderte Produktionsformen, technischer Fortschritt und Industrialisierung eine Modernisierung des Lehrlingswesens (vgl. Pätzold, Wahle 2009, S. 37).

Auch wenn das Handwerk zunehmend seine zentrale wirtschaftliche Bedeutung verlor, so wurde immer noch primär in den Handwerksbetrieben ausgebildet. Die Ausbildung orientierte sich dabei am für das Handwerk typischen „Imitatio-Prinzip“, welches mit Blick auf die o. g. Veränderungen als zunehmend unzureichend galt, vor allem, weil es ihm um die Reproduktion tradierter, handwerklicher Produktions- und Handlungsformen ging.

Die Organisation der Berufsausbildung wurde zunehmend zur pädagogischen Frage. Dabei ging es nicht mehr um die Erziehung des „tüchtigen Gesellen“, sondern um die Ausbildung des „qualifizierten Facharbeiters“. Die Vermittlung notwendiger Qualifikationen rückte in den Vordergrund (vgl. ebd.). Die Eignung und Leistungsfä-

higkeit des Einzelnen wurden zu zentralen Voraussetzungen der Berufsausübung. Kriterien, wie die soziale Herkunft, die ehrliche Geburt usw., waren als Erfordernisse des Berufszugangs nicht mehr legitimierbar.

Die traditionellen Handwerksbestimmungen widersprachen (a) den bürgerlichen Interessen und (b) den ordnungs- und wirtschaftspolitischen Interessen des Staates. Sie konterkarierten insbesondere die wirtschaftlichen Interessen der herrschenden Fürsten. Zur Disposition standen zum einen die Zunftordnungen als „ideologischer Überbau“ der Zünfte (vgl. Zabeck 2013, S. 91), zum anderen rückte die zünftige Organisation der Berufsausbildung in den kritischen Blick. An die Stelle zünftiger Gewohnheiten rückten amtliche Vorgaben und Gewerbeordnungen, die das Handwerk und das Lehrlingswesen nun regelten (vgl. Pätzold, Wahle 2009, S. 31 ff.). Sie drängten nicht nur auf die Durchsetzung qualitativer Ausbildungsstandards, sondern auch auf die Liberalisierung der Gewerbeausübung und auf die wirtschaftliche Expansion und Weiterentwicklung des Staates, z. B. durch die Einführung der Gewerbefreiheit, was genauso die Liberalisierung der Berufswahl zur Folge hatte (vgl. ebd., S. 44).

Wesentlichen Einfluss auf die Entwicklung der Berufswahlfreiheit hatte auch die Aufklärung. Mit ihr setzten sich in ganz Europa neue gesellschaftliche Prinzipien und Werte durch, die auf die Emanzipation und freie Entfaltung des Menschen zielten. Im 19. Jh. schlugen sich diese Werte schließlich in den neuen Staatsverfassungen verschiedener europäischer Staaten nieder. Die Gewerbefreiheit und das damit einhergehende Recht auf freie Berufswahl ist z. B. im französischen Code Civil von 1804 zu finden.

In Deutschland unterlag die Entwicklung und Durchsetzung dieses Grundrechts verschiedenen ökonomischen, politischen und pädagogischen Einflüssen und Interessen. Das Recht auf „Freiheit der Berufswahl“ war z. B. Teil der „Verfassung des Deutschen Reiches“ von 1849 (Paulskirchenverfassung) (vgl. ebd., S. 226), die in ihrer ursprünglichen Fassung nie in Kraft trat. Auf Drängen der Kleingewerbetreibenden, der Handwerker, des Bildungsbürgertums, der Beamten und mit Unterstützung des konservativ eingestellten Adels wurde die bereits eingeführte Gewerbefreiheit wieder eingeschränkt (vgl. Müller 1986, S. 223 ff.). In der Verfassung der Weimarer Republik wird zwar nicht explizit von Berufswahlfreiheit gesprochen, dennoch ist in Art. 151 die „Freiheit des Handels und des Gewerbes“ zu finden. Zudem wird in Art. 163 jedem Deutschen die „sittliche Pflicht“ auferlegt, „unbeschadet seiner persönlichen Freiheit, [...], seine geistigen und körperlichen Kräfte so zu betätigen, wie es das Wohl der Gesamtheit erfordert“ (ebd.). Dadurch wurden die Gewerbeausübung und die Berufszugänge liberalisiert und Erwerbsarbeit zur bürgerlichen Pflicht.

Bereits seit dem frühen 17. Jh. kam es so zur „Individualisierung des Berufsproblems“ (Stratmann 1993, S. 297). Aus berufspädagogischer Sicht erforderte dies nun nicht nur die Neubestimmung des Berufsbegriffs, sondern auch die pädagogische Gestaltung der Berufswahl und der Berufszugänge, die sich am „Naturell“, den individuellen Kräften und an den Interessen des Einzelnen orientieren sollten. Das

individuelle Interesse und die Eignung des Einzelnen für einen Beruf wurden zu Orientierungspunkten der Berufswahl und zum Gegenstand berufspädagogischer Überlegungen und Theorien. Ab hier zeichnete sich eine „fast ununterbrochene Linie der Berufs- und vor allem der Berufswahldiskussion ab“ (ebd., S. 298).

## 4 Die Bedeutung der freien Berufswahl in der berufspädagogischen Theoriebildung

Zum Ende der ständischen Epoche erlangte der Beruf damit eine neue, säkularisierte Bedeutung, die durch bürgerliche Freiheitsbestrebung und durch wirtschaftliche Leistungsprinzipien geprägt war. Die „vocatio dei“ ging bereits seit dem späten 17. Jh. verloren (vgl. Huth 1961, S. 17; Stratmann 1993, S. 300). Der Einzelne sollte nun vielmehr einen Beruf wählen, der seiner Natur, seinen Neigungen, Interessen und seinen Fähigkeiten entsprach. Dies sei die Voraussetzung für Zufriedenheit, Glück und Wohlbefinden des Menschen. Es ging nun nicht mehr um die Annahme eines „göttlichen“ Rufes, sondern um eine vernünftige Berufsentscheidung des Individuums. Damit wurde auch die Möglichkeit des Berufswechsels legitimiert. Der Einzelne war nun in der Lage, einen Beruf, für den er nicht geeignet war, wieder zu verlassen (vgl. Stratmann 1993, S. 299 ff.).

Damit wurde die Berufswahl auch zum zentralen Gegenstand der Berufsbildungstheorien. Für Kerschensteiner und Spranger erlangte eine freie Berufswahl, die sich an den Interessen, Neigungen und der Eignung des Jugendlichen orientierte, besondere Bedeutung für Bildung und Erziehung. Für Kerschensteiner sollte Bildung an den Dingen ansetzen, die den Menschen interessieren bzw. seiner individuellen Psyche entsprechen. Dies könne auch Arbeit als Teil menschlicher Existenz sein (vgl. Kerschensteiner 1901, S. 36). Die einzige Bedingung für den erzieherischen Erfolg sei, dass es Arbeit ist, bei der der Mensch „fröhlich“ ist (ebd.). Kerschensteiner betrachtete die berufliche Bildung deshalb auch als das zweckmäßigste Mittel der staatsbürgerlichen Erziehung der Jugend. Der Beruf beinhalte gesellschaftliche Werte, z. B. Tüchtigkeit, Schaffensfreude usw. Er liege zudem im Interessenkreis des Jugendlichen, in dem er für seine weitere Erziehung gewonnen werden könne. Dies hänge davon ab, inwieweit es gelingt, die weitere Erziehung des Jugendlichen mit seinen Berufsinteressen zu verschmelzen (vgl. ebd., S. 38). Damit machte Kerschensteiner den Beruf zum Mittel staatsbürgerlicher Erziehung und begründete auch die Idee einer Arbeitsschule.

Auch bei Eduard Spranger stellten Interesse und Eignung zentrale Erfolgsfaktoren für Bildung und Erziehung dar. Spranger formulierte, dass Bildung ab einem gewissen Alter von einem selbstständigen Interesse des Zöglings ausgehen sollte. Bei Jugendlichen erwecke dieses Interesse der Beruf. Das Problem sei, dass Interesse und Eignung des Jugendlichen möglicherweise noch nicht übereinstimmen. Dennoch folge die Aneignung der verschiedenen Bildungsstoffe der geistigen Struktur des Menschen. Was Spranger als das persönliche Bildungszentrum bezeichnete,

nannte Kerschensteiner „Grundaxiom des Bildungsprozesses“ (vgl. Kerschensteiner 1917, S. 27). Dieses beruhe auf der „vorherrschenden Interessenrichtung“ des jungen Menschen, welches wiederum seiner besonderen „Seelenstruktur“ entspreche (vgl. Spranger 1963, S. 24 ff.).

So gewinnt die Frage der Berufswahl und der Berufseignung an berufsbildungspolitischer und berufspädagogischer Bedeutung. Die Eignung und das Interesse des Einzelnen für bzw. an seinem Beruf gelten als Faktoren, die den Erfolg von Bildung und Erziehung beeinflussen können. Allerdings zeigen sich nun zunehmend auch die Herausforderungen und Grenzen, die mit einer Berufswahl einhergehen, die als freier Prozess sowie als individuelles Wahl- und Entscheidungsproblem verstanden wird. Das Problem sah bspw. auch Kerschensteiner, weil ihm durchaus bewusst war, dass ein Großteil der Jugendlichen einen Beruf ausübte, den sie nicht frei gewählt hatten: „Sehr viele sind genötigt, einen praktischen Beruf zu ergreifen, zu welchem sie zunächst kein innerliches Verhältnis haben.“ (vgl. Kerschensteiner 1963, S. 72)

## 5 Grenzen und Kritik der freien Berufswahl

Bereits in der Zeit, in der sich die Freiheit der Berufswahl als Grundrecht etablierte, wurden auch ihre Grenzen zunehmend deutlich. So tauchte zeitgleich mit der Liberalisierung der Berufswahl die Frage nach der Steuerung und Kontrolle des Berufszugangs auf. Das Grundproblem war dabei zunächst die Sicherung der bestehenden gesellschaftlichen Ordnung und ihrer wirtschaftlichen Funktionalität. Einerseits wurde die Verantwortung für die Wahl des „richtigen“ Berufes in die Hand des Individuums gelegt. Andererseits sollte sich diese Berufswahl aber auch an den gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Bedarfen orientieren (vgl. Stratmann 1993, S. 302 ff.).

Der „Beruf“ war nun folglich keine Glaubensfrage mehr, er wurde zur gesellschaftlichen Funktion. „Innere Berufung“ meinte nichts anderes als die Fähigkeiten, die von der Natur in den Menschen gelegt wurden. Die Berufe würden demgegenüber unterschiedliche körperliche und kognitive Anforderungen beinhalten. Die Berufswahl sollte deshalb der Eignung, der Psyche und der Leistungsfähigkeit des Einzelnen entsprechen. Mit dem Anspruch der beruflichen Funktionsübernahme und Pflichterfüllung für die Gesellschaft, sollte die Berufswahl durch den Staat als „Sachwalter der Gesellschaft“ gesteuert werden. Es stellt sich nun die Frage, woran die berufliche Eignung und die Arbeitsfähigkeit des Einzelnen überprüft und wie die Ausbildungsplatzbewerber auf die zur Verfügung stehenden Lehrstellen verteilt werden könnten. Stratmann spricht in diesem Kontext von der „Psychologisierung“ der Berufswahl (vgl. ebd., S. 301; Ruttman 1920, S. 5).

Idel kritisierte bspw. die Ungleichverteilung der Berufsnachfrage. Dies sei der Grund dafür, dass die freie Berufswahl zunehmend mit den staatlichen und gesellschaftlichen Interessen kollidiere. In einer „mannigfaltigen Kulturgemeinschaft“ müssten „alle Berufe hinreichend vertreten“ sein. Die freie Berufswahl führe dazu,

dass die attraktiven Berufe verstärkt, andere weniger nachgefragt werden (vgl. Idel 1914, S. 3).

Mit der zunehmenden Orientierung des Berufs an wirtschaftlichen Leistungsprinzipien und Anforderungen, die von den Berufswählenden zu erfüllen sind, tauchte nun auch die Forderung auf, in den Schulen grundlegende technische Kenntnisse zu vermitteln. Dies wurde durch die Schulen bzw. durch die verschiedenen Schulformen in unterschiedlichem Maße gewährleistet. Ein Grund dafür war, dass sich die Schulen an unterschiedlichen beruflichen Laufbahnen und Ausbildungsmöglichkeiten orientierten (vgl. ebd., S. 14). Damit konnte die besuchte Schulform die Berufswahl bzw. die beruflichen Zugangschancen einschränken. Idel formulierte, „je höher die allgemeine Bildung gefördert wird, umso mehr einträgliche und angesehen Berufe bieten sich zur Auswahl“ (ebd.). Gerade Anfang des 20. Jh. wurde der Berufszugang über die zuletzt besuchte Schulform beeinflusst. Gymnasien, Realgymnasien und Oberrealschulen ermöglichten bspw. den Zugang zu den „höheren Berufen“. Ein Problem war, dass nicht alle Schulformen in allen Gegenden und Städten gleichermaßen vertreten waren. Der Zugang zu den Schulformen orientierte sich weniger an der individuellen Eignung ihrer Schüler, sondern vielmehr an ihrer sozialen Herkunft. Die Schulen stellten ein sozial hierarchisiertes, berufsbezogenes Berechtigungssystem dar, in der die höheren Schulformen, die den Weg in die „einträglichen Berufe“ öffneten, nur bestimmten sozialen Schichten vorbehalten waren.

Ähnlich kritisch wird in diesem Zusammenhang die elterliche Einflussnahme auf die Berufswahl gesehen. Richter und auch Idel formulierten, dass die Berufswahl oft zu früh erfolge. Meist seien die Jugendlichen noch nicht reif genug, eine eigene Berufswahl zu treffen. Folglich sei die Unterstützung der Eltern durchaus wünschenswert und sogar notwendig. Problematisch sei hingegen, dass diese die Neigungen und Fähigkeiten ihrer Kinder oft aus dem Blick verlieren würden. Die materielle Absicherung, Verdienst und sozialer Status würden für sie oft eine größere Rolle spielen als die Interessen und Neigungen ihrer Kinder (vgl. Richter 1885, S. 7; Idel 1914, S. 5).

Schließlich stellt auch das Geschlecht einen der stärksten Einflussfaktoren für die Berufswahl dar. Das zeigt sich bereits in den frühen Diskussionen zur Berufswahl. So macht auch Stratmann deutlich, dass es in den Diskussionen in erster Linie um die Berufswahl der Jungen ging. Die berufliche Position und Rolle der Mädchen stand nicht zur Disposition (vgl. Stratmann 1993, S. 311). Während Knaben schon immer aus einem sehr breiten Berufespektrum wählen konnten, wurde für Frauen der Beruf der Hausfrau und Mutter als der natürlichste und vornehmste Beruf betrachtet. Aufgrund steigender Lebenshaltungskosten und der Notwendigkeit, seinen eigenen Lebensunterhalt verdienen zu müssen, sei dieser Beruf aber nicht mehr allen Frauen vergönnt (vgl. Idel 1914, S. 10). Berufsratgeber, die sich gezielt an Frauen richteten, nannten konkrete Berufe, die von ihnen ausgeübt werden konnten und Schulen, in denen sie ausgebildet wurden (z. B. Levy-Rathenau, Wilbrandt 1906). Gerade hier zeigt sich, dass der Beruf nicht nur dem Geschlecht, sondern auch dem

sozialen Stand der Frau entsprechen musste. Dass Frauen die gleichen Berufe wie Männer ausüben konnten, wurde zu dieser Zeit bezweifelt.

Seit den 1920er Jahren nahmen die Probleme von Jugendlichen bei der Berufseinmündung deutlich zu. Damit stieg die Notwendigkeit institutionalisierter Angebote zur Unterstützung der Berufseinmündung. Aufgrund ihrer „anarchischen Art“ (vgl. Klausner 1911, S. 107) könne die Berufswahl nicht den freien Kräften der Wirtschaft überlassen werden. Um Massenarbeitslosigkeit und Armut zu verringern, sei vielmehr eine planvolle Berufszuführung im Sinne weitschauender Berufspolitik notwendig, die auf der Grundlage der individuellen Lage und der Voraussetzung des Einzelnen und der wirtschaftlichen Gegebenheiten des Arbeitsmarktes erfolgen müsse (vgl. van der Weyenberg 1927, S. 246). Die Berufsberatung wurde zur öffentlichen Aufgabe und durch das Gesetz zur Arbeitslosenvermittlung und Arbeitslosenversicherung vom 16. Juli 1927 dem Staat übertragen (vgl. Stratmann 1993, S. 313).

Mit der Machtergreifung der Nationalsozialisten wurde die freie Berufswahl faktisch abgeschafft und einer bürokratischen, behördlich organisierten Steuerung unterworfen, die sich an den konkreten wirtschaftlichen Bedarfen orientierte. Dies wurde u. a. mit der dysfunktionalen Ungleichverteilung der Ausbildungsplatzbewerber auf die Gewerke und Berufe legitimiert. Anders formuliert, die Ursachen für die Probleme bei der Verteilung der Auszubildenden auf die Berufe wurde auf das den Nationalsozialisten suspekte Grundrecht der „Freiheit“, auf menschliche Egoismen und auf die sozialen Probleme zurückgeführt, deren Ursachen nicht zuletzt in der Verfasstheit der Weimarer Republik begründet lagen (vgl. Stets 1936, S. 334).

Nach dem Zweiten Weltkrieg wurde das Recht auf freie Berufswahl im Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland als Grundrecht verankert. Allerdings wurde dieses Recht nun vor allem durch fehlende Ausbildungsplätze beschränkt. Hier zeigte sich die Disparität zwischen bürgerlich-demokratischen Freiheitsidealen und der kapitalistischen Organisationslogik im Wirtschaftsleben (vgl. Müller 1986, S. 261). Insbesondere der Konflikt zwischen Freiheit der Berufswahl und der Situation am Ausbildungsstellenmarkt tauchte als Problem auch in den folgenden Jahrzehnten und bis heute immer wieder auf. Kritik richtete sich zuerst an die Wirtschaft, die zu wenige Ausbildungsplätze bereitstellen würde. Um eine freie Berufswahl zu gewährleisten, müsse eine ausreichende Anzahl an Ausbildungsstellen vorhanden sein. Diese müssten notfalls durch Zusatzangebote des Staates geschaffen werden, die z. B. durch eine Ausbildungsplatzabgabe finanziert werden sollte (vgl. ebd.). 1976 wurde im „Ausbildungsplatzförderungsgesetz“ festgelegt, dass diese Abgabe fällig wird, wenn das Ausbildungsplatzangebot 12,5 % unter der Nachfrage liegt. Dieses Gesetz wurde 1980 als verfassungswidrig erklärt und abgeschafft. Das 2004 verabschiedete „Gesetz zur Sicherung und Förderung des Fachkräftenachwuchses und der Berufsausbildungschancen der jungen Generation“ sieht vor, dass das Ausbildungsplatzangebot die Nachfrage um 15 % übersteigen muss.

Aktuell gibt es einerseits eine hohe Zahl Jugendlicher, denen der Übergang in eine Berufsausbildung im Anschluss an die allgemeinbildende Schule nicht gelingt. Dies zeigt sich u. a. in der hohen Zahl unversorgter Jugendlicher und in der hohen

Zahl Jugendlicher, die ins berufliche Übergangssystem einmünden (vgl. BIBB 2017, S. 54 ff.). Unternehmen und Arbeitgeber beklagen andererseits aber den Bewerberrückgang und das sinkende Interesse Jugendlicher an der dualen Ausbildung. Infolgedessen bleiben viele Lehrstellen unbesetzt. Dabei zeigen sich große regionale und auch berufsbezogene Unterschiede, die auf ein Passungsproblem zwischen Ausbildungsangebot und Nachfrage hindeuten. Der demografische Wandel, die sinkende Attraktivität des dualen Ausbildungssystems und die Akademisierung werden u. a. als Gründe dafür genannt. In Zeiten steigender beruflicher Anforderungen, von Globalisierung und Digitalisierung der Berufs- und Arbeitswelt sei dies eine insgesamt problematische Entwicklung (vgl. ebd. S. 64 ff.). Letztlich kann dies auch auf eine unzureichende Unterstützung und Gestaltung der Berufswahl zurückgeführt werden, bei der die beruflich-biografischen Entwicklungschancen einer dualen Berufsausbildung zu wenig thematisiert werden (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, S. 101 ff.). Vor diesem Hintergrund stellt sich schließlich die Frage nach der Gestaltung, Unterstützung und Steuerung der Berufswahl Jugendlicher.

## 6 Theoretisierung und Steuerung der Berufswahl

Nach 1945 erfuhr die Berufswahl eine zunehmende pädagogische, psychologische und soziologische Theoretisierung und Institutionalisierung. Dabei stellt sich u. a. die Frage nach der Feststellung einer individuellen Berufseignung. Bereits Anfang des 20. Jh. tauchten Überlegungen zur Einführung einer Berufseignungsprüfung auf, die Gegenstand einer fundierten Berufsberatung sein sollten (vgl. Huth 1961, S. 19). Genauso gab es Überlegungen dazu, dass die Schulen die für eine gewerbliche Berufsausbildung notwendigen, technischen Grundlagen bereits vermitteln sollten. Auch die Eltern sollten unterstützend auf die Wahl der Jugendlichen Einfluss nehmen (vgl. Stratmann 1993, S. 308 ff.).

Die verschiedenen Ansätze sind bis heute Gegenstand einer Theorieentwicklung und Forschung, die sich mit den Einflussfaktoren und mit dem Prozess der Berufswahl befasst. Dabei geht es insbesondere darum, dass sich Jugendliche entwicklungsbedingt ihrer Eignung oft nicht bewusst sind. Berufswahl würde sich zu wenig an Eignung und Neigung orientieren, zu oft am Einkommen und an sozialen Aufstiegsinteressen. Der Berufswahlforschung geht es u. a. um den Einfluss der sozialen Herkunft auf berufliche Wahl- und Allokationsprozesse. Es stellt sich auch die Frage nach geschlechtsspezifischen Einflüssen und nach den Ursachen geschlechtsspezifischer Berufswahl. Aus entwicklungspsychologischer Sicht geht es um die Bedeutung jugendlicher Lebenswelten und den individuellen Entwicklungsstand des Jugendlichen sowie um den Einfluss der Berufswahl auf seine Entwicklung (vgl. Heinz 1995; Huth 1961; Fend 2000; Ries 1970; Havighurst 1973; Zihlmann 1998).

Auch den Schulen kam eine zunehmende Bedeutung bei der Gestaltung der Berufswahl zu. Richtungsweisend waren dafür die Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen. Mit Blick auf

die „Berufsnot der Jugend“ und mit dem Ziel, die wirtschaftliche Leistungs- und Wettbewerbsfähigkeit Deutschlands zu fördern, empfahlen sie die stärkere Einbindung der Berufsorientierung in den Unterricht der Sekundarschulen bzw. der Volksschuloberstufe (vgl. Bohnkamp, Dirks, Knab 1966, S. 353 ff.; Henkel 1973, S. 10 ff.). Auch in den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur Hauptschule vom 03.07.1969 wurden die Notwendigkeit geeigneter Angebote zur Hinführung der Jugendlichen zur Erwachsenenwelt und ihre Vorbereitung auf die Berufswahl und auf die Arbeitswelt betont. Dafür wurde die Einführung des Fachs Arbeitslehre empfohlen (vgl. Henkel 1973, S. 16). Schulen, aber auch andere überbetriebliche Berufsbildungseinrichtungen und Unternehmen wurden zunehmend stärker für die Unterstützung der Berufsorientierung und der Berufswahl eingebunden. Seitdem ist Berufswahl Gegenstand schulischer Lernprozesse und fester Bestandteil schulischer Lehrpläne.

Vor dem Hintergrund der offensichtlich sinkenden Attraktivität des dualen Ausbildungssystems, insbesondere für Abiturienten, geht es zunehmend darum, die duale Ausbildung attraktiver zu gestalten und Jugendliche für die Ausbildung im Betrieb zu gewinnen. Dazu zählen z. B. Ansätze des „Personal-“ bzw. „Azubimarketing“ (vgl. Felser 2010). Dazu gehören auch Aktivitäten zur Verbesserung der betrieblichen Ausbildungsqualität (vgl. Fischer 2014; Krekel, Lex 2011). Fraglich ist, ob und wie diese Strategien die Berufswahl und Berufsentscheidung Jugendlicher beeinflussen können.

## 7 Zusammenfassung

Es wurde gezeigt, dass Berufswahl zunehmend als objektivierbarer, methodisch gestaltbarer Prozess betrachtet wurde. Sie gilt als individuelles Entscheidungsproblem, welches aufgrund von Erfahrungen und Wissen bewältigt werden soll. Damit wurde die Berufswahl zunehmend zum berufspädagogischen Problem, welches immer auch gesellschaftlicher Kontrolle und Steuerung unterlag. Sie entwickelte sich von einem „obrigkeitsgesteuerten“ zu einem „demokratischen Prozess“ (vgl. Müller 1986, S. 265).

Ausgehend von der Betrachtung der mittelalterlichen, ständischen Gesellschaft wurde gezeigt, wie sich die Freiheit der Berufswahl als individuelles Grundrecht zunehmend etablierte. Emanzipation, Selbstbestimmung und Freiheit, auch in Bezug auf die Berufswahl, stellten zwar Prinzipien dar, die sich im Zuge der Aufklärung im bürgerlichen Denken bereits etabliert hatten, dennoch dauerte es rund 250 Jahre, bis sie auch in der sozialen Praxis, im Handeln der Individuen umsetzbar waren. In dieser Zeit bewegten sich Berufsorientierung und Berufswahl immer in einem Spannungsfeld zwischen der Freiheit der Berufswahl, den funktionalen Interessen der Wirtschaft und des Arbeitsmarktes sowie der Steuerung und Gestaltung beruflicher Wahl- und Entscheidungsprozesse. Drei Aspekte wurden immer wieder thematisiert:

1. Bildung und Integration: Der Mensch soll eine freie Berufswahl treffen, die seinen Interessen und Neigungen entspricht. Er soll sich im Beruf entfalten und weiterentwickeln können. Die Integration in den Beruf ermöglicht ihm gesellschaftliche Teilhabe.
2. Eignung und Neigung: Es wird immer wieder betont, dass die Berufswahl sich an der Eignung und Neigung des einzelnen Menschen orientieren soll. Einerseits geht es dabei um die Zufriedenheit des Menschen in seinem Beruf, andererseits aber genauso um die Gewinnung der leistungsfähigsten Bewerber.
3. Sozialer Status und Aufstieg: Freie Berufswahl wurde immer auch als Chance verstanden, soziale Grenzen zu überwinden.

In diesem Kontext wurden neue gesellschaftliche Zuweisungsmechanismen und institutionalisierte Formen der Berufswahl notwendig. Dabei wurde die „freie Berufswahl“ zunächst als eine an Neigungen, Interessen und emotionalen Dispositionen orientierte Berufswahl verstanden. Ende des 19. Jh. wurde zunehmend von einer reflektierten Berufswahl gesprochen, die im Interesse wirtschafts- und arbeitsmarktpolitischer Zielstellungen gesteuert wurde. Nach 1945 ging es schließlich zunehmend darum, Jugendliche zu befähigen, sich nicht unreflektiert den wirtschaftlichen Gegebenheiten und Zwängen zu unterwerfen, sondern Anforderungen an die eigene Berufs- und Lebensperspektive herauszubilden. Damit ging die zunehmende Theoretisierung und Institutionalisierung der Berufsorientierung und Berufswahl einher. Die Berufseinmündung sollten Jugendliche nicht als Ergebnis von Glück oder Zufall, sondern von veränderbaren gesellschaftlichen Verhältnissen begreifen (vgl. DGB 1981, S. 8). Berufswahl wird nun als planvoller und beeinflussbarer Prozess verstanden. Eine Perspektive, die erst aktuell, in modernen theoretischen Modellen zur Berufswahl in Frage gestellt wird, weil den unerwarteten und unvorhersehbaren Ereignissen bei der Berufswahl und Berufseinmündung nun deutlich mehr Aufmerksamkeit gewidmet wird, als es bisher der Fall war (vgl. Hirschi 2013, S. 32). D. h., dass die Berufswahl auch als ein offener Prozess verstanden wird, der von einer beruflich-biografischen Entwicklung des Subjekts und auch von der Möglichkeit eines späteren Berufswechsels ausgeht.

Gerade mit Blick auf die aktuellen Entwicklungen am Ausbildungsmarkt und auf die Strategien von Unternehmen und Verbänden zur Attraktivitätssteigerung der dualen Berufsausbildung, entstehen schließlich auch neue Anforderungen an die Gestaltung der Berufswahl. Dabei sollte es u. a. auch darum gehen, unternehmerische Marketingstrategien zu reflektieren, mit denen Betriebe ein Arbeitgeber- und Berufsimage erzeugen, welches die Berufswahlentscheidungen Jugendlicher beeinflussen soll.

## Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016): Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld: wbv.
- Bohenkamp, Hans/Dirks, Walter/Knab, Doris (Hrsg.) (1966): Empfehlungen und Gutachten des deutschen Ausschusses für das Erziehungswesen. Gesamtausgabe. Stuttgart: Klett.
- BIBB (= Bundesinstitut für Berufsbildung) (2017): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2017. Bonn, Bielefeld: wbv.
- Bußhoff, Ludger (1998): Berufsberatung als Unterstützung von Übergängen in der beruflichen Entwicklung. In: Zihlmann, René (Hrsg.): Berufswahl in Theorie und Praxis. Zürich: sabe AG, Verlagsinst. für Lehrmittel, S. 9–85.
- DGB (= Deutscher Gewerkschaftsbund) (1981): Berufsorientierung. Gewerkschaftliche Unterrichtshilfen Nr. 1. Frankfurt a. M.: DGB.
- Felser, Georg (2010): Personalmarketing. Göttingen u. a.: Hogrefe.
- Fend, Helmut (2000): Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Opladen: Leske und Budrich.
- Fischer, Martin (Hrsg.) (2014): Qualität in der Berufsausbildung. Anspruch und Wirklichkeit. Reihe: Berichte zur beruflichen Bildung. Bielefeld: wbv.
- Havighurst, Robert J. (1973): Developmental tasks and education. New York: David Mc Kay Inc.
- Heinz, Walter R. (1995): Arbeit, Beruf und Lebenslauf. Eine Einführung in die berufliche Sozialisation. Weinheim und München: Juventa.
- Henkel, Marianne (1973): Die Einführung der Arbeitslehre in ausgewählten Bundesländern unter besonderer Berücksichtigung des Zusammenhangs von Bildungsreform und Wirtschaftswachstum. Berlin: Rossa Verlag.
- Hesse, Alexander (1986): Bildungsinflation und Nachwuchsmangel. Zur deutschen Bildungspolitik zwischen Weltwirtschaftskrise und Zweitem Weltkrieg. Hamburg: Hamburger Buchwerkstatt.
- Hirschi, Andreas (2013): Berufswahltheorien – Entwicklung und Stand der Diskussionen. In: Brüggemann, Tim/Rahn, Sylvia (Hrsg.): Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Münster u. a.: Waxmann Verlag, S. 27–41.
- Huth, Albert (1961): Beruf und Seele. München: Ehrenwirth Verlag.
- Idel, Wilhelm (1914): Die Berufswahl. In: Jahresbericht über die Höhere Stadtschule (Rektoratschule) in Wermelskirchen. Wermelskirchen.
- Kerschensteiner, Georg (1963): Berufserziehung im Jugendalter. In: Röhrs, Hermann (Hrsg.): Die Bildungsfrage in der modernen Arbeitswelt. Frankfurt a. M.: Akadem. Verlagsgesellschaft, S. 61–78.
- Kerschensteiner, Georg (1917): Das Grundaxiom des Bildungsprozesses und seine Folgerungen für die Schulorganisation. Berlin: Union Deutsche Verlagsgesellschaft.
- Kerschensteiner, Georg (1901): Staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend. Geprüfte Preisarbeit. Erfurt: Verlag von Carl Villaret.

- Klausner, Edith (1911): Konferenz zur Berufsberatung des weiblichen Geschlechts. In: Maier, Dieter G. (Hrsg.) (2008): a. a. O., S. 107–110.
- Krekel, Elisabeth/Lex, Tilly (Hrsg.) (2011): Neue Jugend, neue Ausbildung? Beiträge aus der Jugend und Bildungsforschung. Bielefeld: wbv.
- Levy-Rathenau, Josephine/Wilbrandt, Lisbeth (1906): Die deutsche Frau im Beruf. Praktische Ratschläge zur Berufswahl. In: Lange, Helene/Bäumer, Gertrud (Hrsg.): Handbuch der Frauenbewegung. Band V. Berlin: Moeser.
- Maier, Dieter G. (Hrsg.) (2008): Geschichte der Arbeitsmarktpolitik und Arbeitsverwaltung in Deutschland. Ausgewählte Texte 1877–1952. Brühl: FH des Bundes für öffentliche Verwaltung.
- Müller, Dieter H. (1986): Berufswahlfreiheit und Kultur. München: Profil Verlag.
- Pätzold, Günter/Wahle, Manfred (2009): Ideen und Sozialgeschichte der beruflichen Bildung. Entwicklungslinien der Berufsbildung von der Ständegesellschaft bis zur Gegenwart. Basiscurriculum Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Band 10. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Richter, Otto (1885): Über Berufswahl. Düsseldorf.
- Ries, Heinz (1970): Berufswahl in der modernen Industriegesellschaft. Beitrag zu einer Theorie der Berufswahl mit einer empirischen Untersuchung bei 320 Berufswahlschülern. Bern u. a.: Huber.
- Ruttmann, Wilhelm Julius (1920): Berufswahl, Begabung und Arbeitsleistung in ihren gegenseitigen Beziehungen. Leipzig u. a.: Teubner Verlag.
- Spranger, Eduard (1963): Berufsbildung und Allgemeinbildung. In: Röhrs, Hermann (Hrsg.): Die Bildungsfrage in der modernen Arbeitswelt. Frankfurt a. M.: Akadem. Verlagsgesellschaft, S. 17–33.
- Stets, Walter (1936): Berufsberatung und Lehrstellenvermittlung. In: Maier, Dieter G. (Hrsg.) (2008): a. a. O., S. 334–335.
- Stratmann, Karlwilhelm (1993): Die gewerbliche Lehrlingserziehung in Deutschland. Modernisierungsgeschichte der betrieblichen Berufsbildung. Frankfurt a. M.: Verlag G. A. F. B.
- Van der Wayenberg, Jacob (1927): Leitsätze zum Vortrage: Die Berufsberatung im Dienst der Wirtschaft. Allgemeine Deutsche Arbeitsnachweistagung in Dresden 2.–4. Juni 1927. In: Maier, Dieter G. (Hrsg.) (2008): a. a. O., S. 246–248.
- Zabeck, Jürgen (2013): Geschichte der Berufserziehung und ihrer Theorie. Paderborn: Eusl-Verlag.
- Zihlmann, René (1998): Berufswahl in Theorie und Praxis. Zürich: sabe AG, Verlagsinst. für Lehrmittel.

## Autor



Heisler, Dietmar, Prof. Dr., Professor für Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Berufspädagogik, Universität Paderborn.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Geschichte der beruflichen Bildung, Organisation und Struktur der Berufsausbildung, Berufsorientierung und Berufswahl, Übergang Schule-Beruf, Transformationsprozesse in der beruflichen Integrationsförderung, Integration geflüchteter Jugendlicher.

Dietmar.Heisler@upb.de



# Arbeitsorientierte Bildung 2030 – Anforderungen an eine zukunftsfähige Entwicklung

ROLF OBERLIESEN, HERMANN ZÖLLNER

## Abstract

Arbeitsorientierte Bildung (AOB) bedarf einer grundlegenden Reform ihres Bildungskonzepts, der Inhalte, Lernorganisation und korrespondierenden Lehrerbildung. Für diese Aufgabe wird vorgeschlagen, die Analyse und Weiterentwicklung bisheriger Konzepte nach einem aus der Zukunftsforschung stammenden Modell zu strukturieren und dabei neue gesellschaftliche Entwicklungen mit Relevanz für die AOB einzubeziehen. Im Ergebnis soll ein zukunftsfähiger Referenzrahmen für eine weitere konkrete fachdidaktische und curriculare Forschung und Entwicklung (2030) entstehen.

Work-oriented education is in need of a fundamental reform of its educational concept, the content, the organization of learning and the related teacher education. For this task it is proposed to structure the analysis and further development of actual concepts along a model derived from future studies. By doing so, it is possible to include new social developments, which are relevant for work-oriented education. As a result, a sustainable framework for didactics and curricular research and development (2030) will be created.

## Schlagworte

Arbeitsorientierte Bildung, Fachdidaktik, Curriculum, Kompetenzmodelle, Basiskonzepte

## 1 Vorbemerkung

Es gibt verschiedene Gründe, die arbeitsorientierte Bildung (AOB) kritisch zu befragen und eine Modernisierung anzumahnen. Hier sei nur auf die öffentlichen Debatten um die prognostizierten Veränderungen von Arbeits- und Lebenswelten, von Technologiefolgen und ökonomischem Wandel infolge der erwarteten umfassenden Digitalisierung und eines sich abzeichnenden Industriestandards 4.0 verwiesen. Es stellen sich – vermutlich – große Herausforderungen an die Mitgestaltung von Arbeit und Gesellschaft und die individuellen Arbeits- und Lebenszusammenhänge.

Welchen Beitrag kann eine zukunftsfähige arbeitsorientierte Bildung (AOB), die an einem emanzipatorischen Bildungsanspruch festhält, zur Handlungs- und Teilhabefähigkeit aller Jugendlichen und Heranwachsenden leisten? Wie steht es um die Tragfähigkeit bisheriger Paradigmen der AOB? Wie ist der Anspruch einer Bildung auszufüllen, die eine Teilhabe auch an der Gestaltung der Arbeits- und Wirtschaftswelt intendiert? AOB hat ihrem Anspruch nach in der allgemeinen und beruflichen Bildung, in allen Schulformen und -stufen, ihren Platz. Allerdings ist die curriculare Situation der arbeitsorientierten Schulfächer – über alle Bundesländer gesehen – traditionell sehr uneinheitlich und im schulischen Bildungsangebot zumindest in quantitativer Hinsicht marginalisiert. Damit droht das Thema Arbeit generell seine Verankerung in der Schule zu verlieren.

In diesem Aufsatz wird ein Rahmenkonzept vorgeschlagen, das Orientierungen für einen dialogischen und kooperativen Prozess zur Weiterentwicklung der AOB bietet. Dazu knüpfen wir an frühere Untersuchungen an (vgl. Oberliesen 2017, S. 55 f.; Oberliesen, Zöllner 2017, S. 78 f.). An historische Verortungen anschließend, werden Problemfelder und erkennbare neue Ansätze identifiziert und zu Anforderungen für eine Weiterentwicklung der AOB verdichtet. Im nächsten Schritt wird ein Analyserahmen entwickelt, der, Ansätze der Zukunftsforschung nutzend, nach für die AOB relevanten Schlüsseldimensionen strukturiert ist. Damit wird das gesamte Bedingungsfeld der AOB, die analysierten konzeptionellen und curricularen Problemfelder und Lösungsansätze sowie die für die AOB relevanten erkennbaren gesellschaftlichen Veränderungen erfasst und aufeinander bezogen. Im Ergebnis der Analyse soll, für den überschaubaren Zeitraum bis 2030, ein Referenzrahmen für die konzeptionelle, fachdidaktische und curriculare Weiterentwicklung und Reform der AOB sowie einer korrespondierenden Lehrer:innenbildung entstehen.

## **2 Bildungsidee und curriculare Realisierungen – historische Verortung**

### **2.1 Bildungsidee: Arbeitsorientierte Bildung (AOB) für die entwickelte Industriegesellschaft**

Die Empfehlungen des Deutschen Ausschusses für das Bildungswesen von 1965 (DAB 1965) können als ein Gründungsdokument der AOB in Westdeutschland bezeichnet werden. Manche ihrer Aussagen prägen bis heute das Fach Arbeitslehre und die Grundlagen der Berufsorientierung, die in diesen Empfehlungen als Kern verstanden werden. Arbeitslehre soll das Leitfach der neu strukturierten Hauptschule bilden. Ihr zentrales Ziel ist die „Befähigung zu einer reflektierten Berufswahl“: Orientierungswissen über die Grundzüge des Arbeitens in der modernen Produktion und Dienstleistung wird zur Grundlage für die Berufswahlentscheidung bestimmt. Durch vorwiegend praktisch-manuelle Tätigkeit in Verbindung mit Reflexion und kalkulatorischen Tätigkeiten, Betriebspraktika und Betriebsbesichtigungen soll dieses Wissen erworben werden.

Bis heute prägend ist die Festlegung der AOB auf die Hauptschule und das Paradigma, vor allem mittels praktisch-manueller Tätigkeiten die Arbeits- und Wirtschaftswelt erschließen und begreifen zu können. Beides hat in der weiteren Entwicklung der AOB auch zu konzeptionellen und lernorganisatorischen Beschränkungen geführt.

## **2.2 Material zum Lernfeld Arbeitslehre: Konsolidierung des Integrationsfaches**

Nach 20jähriger Entwicklung der AOB werden in dem von der Kultusministerkonferenz (KMK 1987) veröffentlichten „Material“ Ziele und Inhaltsbereiche präzisiert und weiterentwickelt. Ziel der Arbeitslehre ist nun, die Lernenden auf die Anforderungen der Arbeitswelt insgesamt vorzubereiten, also auf Erwerbsarbeit, Hausarbeit und Bürgerarbeit und nicht nur auf die Berufswahl. Es wird ein „inhaltlicher Kernbestand“ des Faches mit den interdisziplinären und lebensweltlichen „Gegenstandsbereichen“ Beruf, Haushalt, Wirtschaft und Technik bestimmt und deren inhaltliche Anforderungen werden im Blick auf ihre Bedeutung für „Selbsterfahrung, Wissenserweiterung, Handlungs- und Urteilsfähigkeit“ beschrieben. Mit der Kategorie Arbeit werden die „Gegenstandsbereiche“ verknüpft. Das „Lernfeld“ Arbeitslehre wird entsprechend der damaligen Beschlusslage der KMK als ein Fach oder eine Fächergruppe für die Sekundarstufe I der nichtgymnasialen Bildungsgänge verstanden. Die Arbeitslehre-Lehrplanentwicklung in den 1990er Jahren orientiert sich an diesem *Material* aufgrund der präzisen Beschreibung der Anforderungen und Inhalte und der modernen domänenspezifischen Konzeption der „Gegenstandsbereiche“.

## **2.3 Projekt BMBF: Etablierung der Berufs- und Studienorientierung**

In diesem von dem Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) initiierten Kooperationsprojekt von Wissenschaft, einigen Bildungsministerien und pädagogischen Landesinstituten wird die Berufs- und Studienorientierung als ein lebenslanger Prozess verstanden, der die Arbeits- und die Lebenswelt aller Jugendlichen betrifft und von unterschiedlichen Interessen geprägt ist (vgl. SWA 2003). Erstmals wird damit die bisherige Fokussierung auf nichtgymnasiale allgemeinbildende Bildungsgänge durchbrochen. Berufs- und Studienorientierung werden zu einer fächerübergreifenden Aufgabe der Schule und curricular mit bundesweit vergleichbaren Inhalten und Aufgaben verankert. Die Bedeutung informeller Lernprozesse für die Entwicklung subjektiver Vorstellungen und individueller Entscheidungen zu Beruf und Studium öffnet die Schule zudem für neue Kooperationsformen mit außerschulischen Partnern. Ebenfalls werden neue didaktische und mediale Instrumente wie z. B. der Berufswahlpass und die Potenzialanalyse entwickelt.

## **2.4 Paradigmenwechsel: Reformkonzept arbeitsorientierter Bildung**

Angesichts der organisatorischen, inhaltlichen und methodischen Beschränkung der AOB auf Hauptschulbildungsgänge, der isolierten Teilfächer und einer Dominanz von einfachen handwerklichen Tätigkeiten im Unterricht fordert Dederling einen Pa-

radigmenwechsel hin zum „ganzheitlichen, lebenslangen Lernen aller Gesellschaftsmitglieder“ (Dedering 2004, S.12) und formuliert dazu u. a. folgende Kernelemente: Die Aneignung „arbeitsorientierter Allgemeinqualifikationen“, die es den Lernenden ermöglichen, den komplexen Zusammenhang ihrer Arbeit und ihrer Lebens- und Arbeitsbedingungen zu verstehen und mitzugestalten, bestimmt er als *Ziel* der AOB. *Gegenstand* ist die Arbeitswelt, deren Struktur von Erwerbs-/Haus-/und informeller Arbeit, von Arbeitsvollzügen und ihren technischen, ökonomischen, sozialen und ökologischen Arbeitsbedingungen gebildet wird. Bezugspunkt einer curricularen Erschließung der Arbeitswelt ist der Betrieb. Prononciert interpretiert Dedering AOB als eine technisch-ökonomische Bildung mit sozialökologischer Orientierung. Dederings Vorschlag beschreibt ein Gesamtkonzept der AOB über alle Schulstufen und Bildungsgänge hinweg, präzisiert den Gegenstand durch seine Eingrenzung auf den Betrieb und entwirft ein Konzept der Handlungskompetenz nach dem Modell des vollständigen Handlungsablaufs. Zu konkretisieren wäre das Konzept „arbeitsorientierter Allgemeinqualifikationen“ und auch die inhaltliche Fokussierung auf den Betrieb wäre zu überdenken.

## 2.5 Empirische Kompetenzerfassung: Arbeitsrelevante Basiskompetenzen

Basiskompetenzen werden als allgemeine inhaltsbezogene Kompetenzen definiert, die für schulisches Lernen und/oder das Handeln im privaten und beruflichen Alltag grundlegend und unverzichtbar sind (vgl. Heymann 2001, S.7). Als *arbeitsrelevante* Basiskompetenzen beschreibt Duismann konkretisierte Handlungskompetenzen, die für die (Lern-)Arbeit in der Schule und für das berufliche und außerberufliche private Leben notwendig seien. Darunter versteht er Kulturtechniken, Selbst-, Sozial- und „Arbeitsbereichskompetenzen“ (ökonomische, gewerblich-technische und haushaltsbezogene Kompetenzen, aber auch solche im Dienstleistungsbereich und bei der Berufswahl) (vgl. Duismann 2007, S.161f.). Dieser Ansatz macht zum einen die Alltagskompetenzen, mit denen vor allem die haushaltsbezogene Bildung und die Verbraucherbildung operieren, an die OECD-Kompetenzen anschlussfähig, zum anderen zeigt er methodische Wege zur Formulierung arbeitsorientierter Kompetenzen und Standards. Auf dieser Basis wurde das Evaluationsprojekt BELLA<sup>1</sup> entwickelt, in dem die Kompetenzentwicklung von Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf untersucht wurde.

---

<sup>1</sup> „Berliner Erhebung der Lernausgangslagen arbeitsrelevanter Basiskompetenzen im Förderschwerpunkt Lernen (BELLA 7–10 und BQL, BQL/FL)“ 2006. Die Erhebung wurde im Rahmen des „Netzwerks Berliner Schülerfirmen“ von einer Evaluationsgruppe der Humboldt-Universität zu Berlin unter Leitung von Prof. Dr. Rainer Lehmann und Ellen Hoffmann durchgeführt. Die wissenschaftliche Begleitung des Netzwerks (Prof. Dr. Gerhard Duismann/Dr. Helmut Meschenmoser) entwickelte zu den Evaluationsergebnissen „Hinweise zur Nutzung von BELLA-Rückmeldungen“ (2007) für die Schulen.

## 2.6 Kerncurriculum Beruf-Haushalt-Technik-Wirtschaft: Weiterentwicklung der fachlichen Fundierung

Die in dem Kerncurriculum Beruf, Haushalt, Technik und Wirtschaft<sup>2</sup> (vgl. KeCu 2007, S.187f) formulierten übergreifenden Ziele werden durch Kompetenzen und Standards auf der Grundlage eines für die vier Teildomänen Beruf, Haushalt, Technik und Wirtschaft einheitlichen Modells konkretisiert. Für die Inhaltsbestimmung verwendet das Kerncurriculum verschiedene Auswahlkriterien: die koordinierenden Institutionen Haushalt, Unternehmen, Beruf mit den dominierenden Funktionen Produktion und Konsum; arbeitsrelevante Lebenssituationen, die in diesen Institutionen eingeschlossen sind; die systematische Verankerung der Teildomänen sowie Wandlungsprozesse der Arbeitswelt. Die Leistung des Kerncurriculums liegt in der Entwicklung eines Kompetenzmodells für die AOB, einer fachlichen Systematik der Kompetenzen und Standards sowie eines Ansatzes zur Verknüpfung der Teildomänen, ohne dass damit alle curricularen Konstruktionsprobleme gelöst wären. Nachfolgend verlagerten sich konzeptionelle Entwicklungen eher auf die korrespondierenden Fachdidaktiken.

## 3 Problemfelder und Ansätze der Weiterentwicklung

### 3.1 Fächerstruktur und -konzeptionen

Seit der Etablierung der AOB in den 1960er Jahren in Westdeutschland werden integrative und fachspezifische curriculare Konzeptionen in den Bundesländern gleichermaßen verfolgt. Seit den 1990er Jahren zeigen sich zudem Tendenzen, Aufgaben und Inhaltsbereiche aus den arbeitsorientierten Fächern herauszulösen und als übergreifende Themen (z. B. Berufs- und Studienorientierung, Verbraucherbildung), curricular und didaktisch gut begründet, im Unterricht mehrerer Fächer und im Schulleben zu verankern. Neuerdings werden aus einzelnen Aufgaben und Bereichen auch neue Einzelfächer gebildet, die entweder stärker disziplinar (z. B. Wirtschaft/Berufsorientierung) oder interdisziplinär (z. B. Verbraucherbildung) angelegt sind. Insgesamt lassen sich eine Abkehr von Integrationsfächern und eine neue curriculare Ordnung disziplinarer und interdisziplinärer Konzeptionen beobachten. Diese generelle curriculare Neubewertung von disziplinareren und interdisziplinären Konzepten in Fächern und übergreifenden Themen kann für die AOB entscheidende inhaltliche Folgen haben. Wenn arbeitsorientierte Integrationsfächer zugunsten von Einzelfächern und übergreifenden Themen erodieren, besteht die Gefahr, dass das Thema Arbeit sowie das Ziel der Handlungsfähigkeit in der Arbeits- und Wirtschaftswelt ihre curriculare Verankerung in der Schule einbüßen.

Eine in diesem Zusammenhang wichtige mögliche Ursache liegt in der konzeptionellen Unschärfe der Verbindung von Disziplinarität und Interdisziplinarität in

---

2 Das Kerncurriculum Beruf, Haushalt, Technik und Wirtschaft entstand in mehrjähriger Kooperation von Fachdidaktiker:innen und Expert:innen aus einigen pädagogischen Landesinstituten. Zeitgleiche bundesweite Diskussionen zu Kompetenzen und Bildungsstandards wurden für die Entwicklung produktiv genutzt (vgl. Oberliesen, Zöllner 2007).

den arbeitsorientierten Integrationsfächern. Beruf, Haushalt, Technik und Wirtschaft sind aus Sicht der AOB Teildomänen. Sie gehören zu unterschiedlichen wissenschaftlichen Kulturen, besitzen unterschiedliche Logiken, Kategorien, Denk- und Handlungsmuster. Es ist legitim, mit dem Ziel der Aufklärung über Zusammenhänge der Arbeits- und Wirtschaftswelt und der Förderung der Handlungsfähigkeit der Lernenden unterschiedliche disziplinäre Perspektiven curricular zusammen zu führen. In der Sprache der Wissenschaftstheorie entsteht so eine „lebensweltliche Domäne“ oder eine „schlecht definierte Domäne“ (vgl. Oberliesen, Zöllner 2017, S. 89 f.). In curricularen Begriffen handelt es sich dann um ein *Verbundfach*, das disziplinäre Dimensionen aber nicht auflöst, sondern unter der Perspektive domänenspezifischer Bildungsziele den fachspezifischen Beitrag der „Teildomänen“ zur entsprechenden Grundbildung erschließt (vgl. Schlösser, Weber 1999). Es könnte zur beschriebenen Erosion arbeitsorientierter Integrationsfächer beitragen, dass die entsprechenden Lehrpläne diese curricularen Anforderungen bisher nicht einlösen (vgl. z. B. Meier, Banse 2015).

### 3.2 Erschließung der Arbeits- und Wirtschaftswelt

Lehrpläne im Bereich der arbeitsorientierten Bildung reduzieren ihren Gegenstandsbereich in der Regel auf die einzelwirtschaftliche und einzelbetriebliche Ebene. Zwar werden gesamtwirtschaftliche und internationale Rahmenbedingungen für die Bewältigung der arbeitsrelevanten Lebenssituationen genannt, curricular jedoch nicht umgesetzt. Auch eine historische Perspektive auf die Arbeits- und Wirtschaftswelt fehlt. Ein weiteres Problem besteht in der curricularen Integration des Konstrukts „Arbeits- und Wirtschaftswelt“. Ihre Erschließung über die Dimension der Arbeit ist dem Gegenstand nicht vollständig angemessen. Arbeit als zentrale Kategorie arbeitsorientierter Bildung ermöglicht es, neben dem Subjektbezug die Formen der Arbeit zu unterscheiden (Eigenarbeit, Erwerbsarbeit und Bürgerarbeit), die Institutionen zu identifizieren (Haushalt, Unternehmen, Staat) und die spezifischen Arbeitsbedingungen zu erfassen. Wechselt man aber die Perspektive von der Arbeitstätigkeit an einem einzelnen Arbeitsplatz hin zu seinem institutionellen und gesellschaftlichen Kontext, bietet der Arbeitsbegriff keine wirkliche analytische Hilfe. Eine befriedigende Verbindung der Bereiche der Arbeits- und Wirtschaftswelt benötigt den Rückgriff auf eine Sozialtheorie, die fachdidaktisch rezipiert und transformiert wird. Es sei hier etwa auf die Sozialtheorie von Bruno Latour (2007) verwiesen, dessen Blick auf das Zusammenspiel der Interaktion von Menschen *und* (technischen) Artefakten in soziotechnischen Systemen für die Stabilisierung sozialer Zusammenhänge Möglichkeiten einer konzeptionellen Verbindung der Gegenstandsbereiche Wirtschaft und Technik erschließt. Tragfähige theoretische Konstrukte bieten auch die pragmatische Techniksoziologie und die Wirtschaftssoziologie.

### 3.3 Entwicklung von Kompetenzmodellen

Kompetenzmodelle haben eine erhebliche Orientierungsfunktion für eine Domäne. Sie bündeln die zentralen Dimensionen der spezifischen Kompetenzen, die zur Be-

wältigung der konkreten Anforderungssituationen erworben werden sollen. Sie vermitteln damit zwischen den jeweiligen Bildungszielen und konkreten Aufgaben. An der Entwicklung der Kompetenzmodelle zeigt sich auch das Niveau der jeweiligen fachdidaktischen Reflexion. Ein Kompetenzmodell für die AOB muss stringent die in den Teildomänen entwickelten Kompetenzen integrieren.

Bestehende Konstruktionsprobleme können beispielhaft am Kompetenzmodell des Kerncurriculums (vgl. KeCu 2007) aufgezeigt werden. Im Kompetenzmodell werden vier Dimensionen gebündelt: Die Struktur der zu entwickelnden *individuellen Handlungskompetenzen* wird nach dem Modell der vollständigen Handlung gebildet; *der Handlungsrahmen* umfasst persönliche Lebenssituationen als Mikroebene, ihre Funktions- und Systemzusammenhänge als Mesoebene und die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen als Makroebene; die Inhaltsdimension bilden die *vier Teildomänen* Beruf, Haushalt, Wirtschaft, Technik; die *unterschiedlichen Niveaustufen*, die allerdings noch nicht ausdifferenziert sind, repräsentieren die Leistungsdimension. Die inhaltliche Verknüpfung der Teildomänen gelingt noch nicht vollständig, weil auf der Inhaltsdimension die Teildomänen der AOB nur nominell, aber nicht wirklich inhaltlich verbunden werden. Inhaltliche Kategorien und Konzepte könnten diese notwendige Verknüpfung der Teildomänen herstellen.

Ein zweites Problem ist das Handlungskonzept selbst: Die Orientierung am Modell der vollständigen Handlung auf der Grundlage der Handlungsregulationstheorie ist ein fachlicher Gewinn gegenüber der sonst in diesem Bildungsbereich favorisierten allgemeinen Handlungsorientierung, weil sich der Handlungsablauf und damit die entsprechenden Kompetenzen präziser beschreiben lassen und die Kultivierung des Handelns ein Aspekt der Persönlichkeitsentwicklung darstellt. Das Handlungsregulationsmodell ist auf der Mikroebene plausibel („in persönlichen Lebenssituationen entscheiden und gestalten“), aber auf den anderen beiden Ebenen *Funktions- und Systemzusammenhänge verstehen* und *gesellschaftliche Rahmenbedingungen bewerten und mitgestalten* ist es zu eng, weil hier auch kollektives Handeln gefragt ist. Ebensowenig wird das Problem „geteilten Handelns“ bedacht. Sozialwissenschaftliche Handlungstheorien könnten zur Weiterentwicklung des Handlungskonzepts beitragen.

### 3.4 Entwicklung von Basiskonzepten

Fachliche Inhalte sollen für die Bewältigung zukünftiger Lebenssituationen, die prinzipiell nicht prognostiziert werden können, eine Hilfe darstellen. Bei der Auswahl und Qualifizierung der Inhalte kommt es deshalb darauf an, dass sie Instrumente bereitstellen, mit denen die Lernenden unbekannte Lebenssituationen analysieren, beurteilen und ggf. bewältigen oder beeinflussen können. Diese Qualität von Bildungsinhalten wird als Anschlussfähigkeit bezeichnet (vgl. Baumert 2014, S. 58). Solche Instrumente sind flexible Wissensstrukturen, Konzepte, Kategorien, fachliche Denkmuster und Arbeitsweisen. In einzelnen Teildomänen der AOB werden Kategorien verwendet, die den Basiskonzepten nahekommen. In der ökonomischen Bildung sind das z. B. Kosten-Nutzen-Kalkül, Anreiz-Restriktionen, Interdependenzen,

Kreisläufe, Zielkonflikte, soziale Dilemmata, Risiken; Effizienz, Rationalität, Gerechtigkeit und Freiheit. Auch die Wirtschaftssoziologie, deren übergreifender Ansatz möglicherweise der AOB entgegenkommt, operiert mit vergleichbaren Kategorien. Basiskonzepte gelten als zentrale Ankerpunkte zur Strukturierung und Vernetzung des Wissens und damit als ein Schlüssel dafür, den Anspruch der Anschlussfähigkeit einzulösen.

### 3.5 Innovationspotenziale und Evaluation

*Kompetenzen und Standards* sind ein Komplex mit hohem Entwicklungspotenzial in der AOB, weil die korrespondierenden Fachdidaktiken sowie diverse Evaluationsprojekte mit neu- oder weiterentwickelten Kompetenzmodellen kontinuierlich neue Anstöße geben. Mit dem elaborierten Modell des Kerncurriculums ist die AOB dafür anschlussfähig. Anregungen zur *inhaltlichen Weiterentwicklung* geben neue didaktische Veröffentlichungen (z. B. Meier 2013) in Verbindung mit Schulbüchern, die als Leitmedien Verbundfachlösungen unterrichtsnah unterstützen, sowie Expertisen und didaktische Materialien aus der ökonomischen Bildung mit sozialwissenschaftlicher Perspektive.

Die Diskussion um die *Qualität des Unterrichts* im Bereich der AOB könnte mit den Veröffentlichungen zur Wirksamkeit des Wirtschafts- bzw. Technikunterrichts (vgl. Weber 2018; Geißel, Gschwendtner 2018) neue Anstöße erhalten, auch weil die Positionen der Experten:innen nicht entlang der unterschiedlichen Fächerkonzepte verlaufen. Auf *didaktisch-methodischer Ebene* besitzen die Konzepte zum produktiven Lernen, der Produktionsschulen und Schülerfirmen Innovationspotenzial, in der Berufsbildung der Lernfeldansatz sowie die Konzeption doppelqualifizierender Bildungsgänge, weil diese Konzepte theoretisches und praktisches Lernen systematisch verbinden. Wenig bekannt und selten dokumentiert sind schuleigene Konzepte, die aufgrund ihrer spezifischen schulischen und unterrichtlichen Erfahrungen ein hohes Innovationspotenzial enthalten können.

Eher als ein Entwicklungshemmnis ist die bisher spärliche *bundesweite Reflexion von curricularen Konzepten* und fachdidaktischen Revisionen zu sehen. Zum Beispiel blieben die Arbeiten in den 1980er und 1990er Jahren (vgl. Ziefuß 1995) umstritten und ohne Konsequenzen für die AOB, ebenso wie Dederings Initiative für einen Paradigmenwechsel (2005), die zwar in der fachdidaktischen Diskussion beachtet, aber nicht weitergeführt wurde.

## 4 Synthese und Weiterentwicklung 2030

Welche Schlussfolgerungen können aus diesen Analysen für eine zukunftsfähige AOB 2030 gezogen werden? Wir identifizieren zunächst im Sinne von Anforderungen an eine Weiterentwicklung sechs Schwerpunktbereiche, die wir thesenhaft erläutern und stellen darauffolgend die Idee eines Rahmenkonzeptes für die Weiterentwicklung 2030 zur Diskussion.

## 4.1 Anforderungen

### Reformulierung der Bildungsidee

Die Bildungsidee der AOB bezieht sich auf die übergreifenden Ziele, den für alle Jugendlichen und Heranwachsenden geltenden Bildungsanspruch sowie einige zentrale Paradigmen. Zu letzteren gehören etwa z. B. die Verbindung von praktischem und theoretischem Lernen, die Erschließung der Wirtschafts- und Arbeitswelt über Gegenstandsbereiche und Arbeit als zentrale didaktische Kategorie. In die Bildungsidee gehen also bildungstheoretische, sozialwissenschaftliche, curriculum- und auch lerntheoretische Erkenntnisse ein. Die vorausgehende Analyse des konzeptionellen Standes der AOB, die gesellschaftlichen Trends des Wandels von Arbeit und einer grundlegenden Veränderung der Mensch-Technik-Beziehung, die Einbeziehung aller Bildungsgänge sowie der Bedeutungszuwachs von bildungs- und schulpolitischen Herausforderungen wie u. a. Inklusion, Umgang mit Verschiedenheit und Bildungsgerechtigkeit legen es nahe, überkommene Denkfiguren zu überprüfen und die Bildungsidee neu zu fassen.

### Zukunftsfähiges Bildungskonzept

Ein übergreifendes Bildungskonzept der AOB konkretisiert die Bildungsidee im Blick auf Ziele, auf das übergreifende Kompetenzmodell, die Erschließung der Arbeits- und Wirtschaftswelt und grundlegende didaktische Paradigmen. AOB kann sich nicht in einem einzigen Fach konkretisieren. Der Allgemeinheitsanspruch kann durch Differenzierung eingelöst werden, um den – auch in ihrer Bildungsbiografie – unterschiedlichen Zielgruppen gerecht zu werden. Zudem ist die sich herausbildende neue Ordnung von fachspezifischen und übergreifenden Bildungsangeboten didaktisch gut begründet. Die AOB muss deshalb eine Lektorientierung für verschiedene Fächer, übergreifende Themen und außerschulische Angebote mit einer gemeinsamen Perspektive auf die Befähigung zur Teilhabe an der Gestaltung der Arbeits- und Wirtschaftswelt entwickeln.

### Sozialwissenschaftlich fundiertes Handlungsmodell

Das Handlungsmodell ist der Kern für die Entwicklung des übergreifenden Kompetenzmodells, das wiederum zentral für die Konstruktion der gesamten Domäne ist. Es erfasst die zentralen Handlungsmöglichkeiten und –formen zur Bewältigung und Gestaltung des Alltags und der sich wandelnden Arbeits- und Wirtschaftswelt sowie die veränderten Mensch-Technik-Beziehungen. Konstruktionsprobleme, die oben dargestellt wurden, können durch einen Rückgriff auf sozialwissenschaftliche Handlungstheorien aufgelöst werden.

### Arbeitsorientierte Grundbildung und anschlussfähige Inhalte

Grundbildung wird bestimmt durch die Ansprüche der gesellschaftlich vermittelten Bildungsziele, die (für notwendig erachtete) Ermächtigung der Lernenden und der Aufklärung über wissenschaftlich organisiertes Wissen. Arbeitsorientierte Grundbil-

dung weist die Kompetenzen und Inhalte aus, die für die Bewältigung arbeitsrelevanter Lebenssituationen und die Gestaltung einer sich wandelnden Arbeits- und Wirtschaftswelt als notwendig angesehen werden. Technische, ökonomische, haushaltsbezogene Bildung und die Entwicklungsaufgaben Beruf und Studium sind unter der Perspektive veränderter sozio-kultureller, technologischer und ökonomischer Entwicklungen nach ihrem Beitrag zu einer arbeitsorientierten Grundbildung zu befragen. Das Konzept ist für die allgemeinbildenden, berufsvorbereitenden und -bildenden Bildungsgänge zu differenzieren. Die Inhaltskonzepte sind zudem zwischen Fachlichkeit und Inter-/Transdisziplinarität neu zu verorten. Sowohl sozialtheoretische Konzepte als auch solche zur Wissensstrukturierung, etwa auf der Ebene von Basiskonzepten für anschlussfähige Inhaltskonzepte, scheinen weiterführend zu sein. Vernetztes Wissen als Bestandteil der Kompetenz zur Bewältigung arbeitsbezogener Lebenssituationen wird damit anschlussfähig, Einmündungs- und Übergangsprozesse unterstützt.

### **Lernkonzepte und flexible Lernorganisation**

Organisation und Konzepte des Lernens und Lehrens der AOB sind unter veränderten Anforderungen an das Bildungssystem zu befragen. Wesentliche Triebkräfte sind neben der Veränderung der Ziele und Inhalte die Ausweitung des Bildungsangebots auf alle allgemein- und berufsvorbereitenden und -bildenden Bildungsgänge, die Individualisierung des Lernens und die Ansprüche heterogener Lerngruppen auf Teilhabe an der Arbeits- und Wirtschaftswelt. Erweiterte Kooperationsformen mit verschiedenen Bildungspartnern können domänenspezifisches Lehren und Lernen zwischen Schulwerkstätten und -laboren, InnovationLabs, regionalen Netzwerken und Betrieben effektiv unterstützen, eine Theorie der Lernorte sowie der Verbindung von formellem und informellem Lernen in der AOB bleibt überfällig.

### **Professionalisierung der Lehrer:innenbildung**

Die Kernfrage der Professionalisierung der Lehrer:innenbildung im Bereich der AOB bleibt die Orientierung des Ausbildungskonzepts und der -praxis am gesamten Handlungsrahmen von Arbeit und Gesellschaft und hierauf bezogener fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Forschung sowie curricularer Innovation. Theoriegeleitete Erfahrungs- und Untersuchungsräume ergeben sich über die Fachwissenschaften Technik, Wirtschaft, Sozioökologie und Haushalt, die Arbeits- und Erziehungswissenschaften, die Berufspädagogik sowie die Schulpraxis.

## **4.2 Entwicklung einer zukunftsfähigen AOB 2030**

Um die Begrenztheit der bisherigen Konzepte, Problembeschreibungen und Lösungsvorschläge für eine zukunftsorientierte AOB zu überwinden, erscheint ein prognostisches Rahmenkonzept für einen überschaubaren Zeitraum (2030) sinnvoll. Von realen empirischen Gegebenheiten ausgehend, werden im Sinne der modernen Zukunftsforschung strukturbildende Phänomene identifiziert, die direkt oder indirekt eine solche Entwicklung voraussichtlich erheblich beeinflussen. Dabei wird an

frühere Vorarbeiten zur Entwicklung der AOB angeknüpft (vgl. Oberliesen 2017, S. 55 f.). In diesem Rahmenkonzept sollen in einer „Kombination und komplexen funktionalen Verknüpfung von Fachwissen unterschiedlicher Disziplinen und Praxisbereiche“ (vgl. Kreibich 2006, S. 11) für die verschiedenen Akteure und Akteursgruppen Orientierungs- und Handlungswissen bereitgestellt werden. Ein „kommunikativ-partizipativ gestaltendes Vorgehen“ (ebd., S. 12) ist darin als dialogisch orientiertes Entwicklungskonzept intentional angelegt.

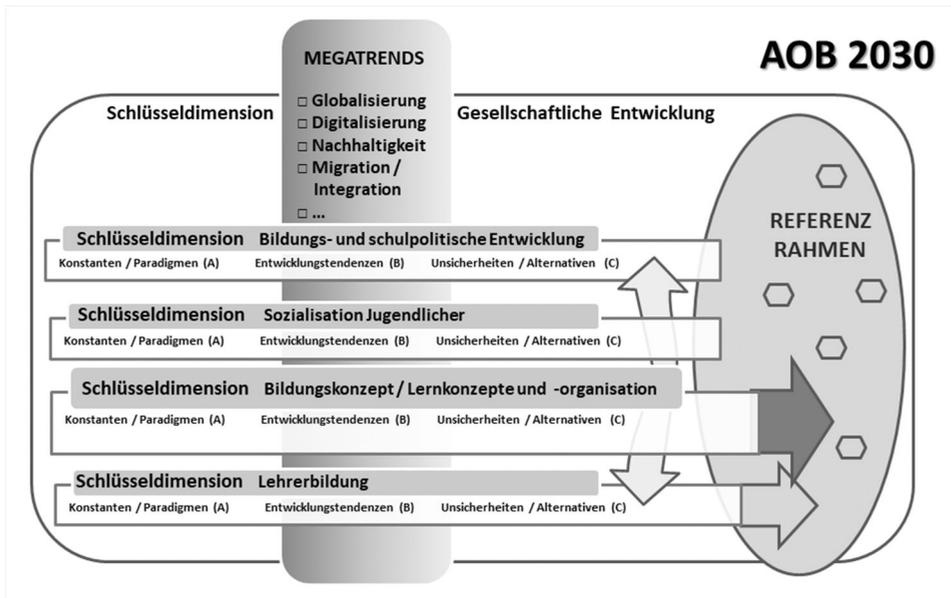
### **Megatrends (2030) als ein Bezugshorizont**

Als eine wichtige verlässliche empirische Basis in der Zukunftsforschung gilt die Analyse von Megatrends. Diese beschreiben grundlegende Veränderungen im Bereich der sozialen, technischen und ökonomischen Entwicklung und stellen Basisdaten für trendbasierte Strategien bereit. Die im Gutachten des Aktionsrates Bildung der Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. (VBW 2017) dargestellte Bedeutung von gegenwärtigen Megatrends für die Entwicklung des gesamten Bildungssystems erscheinen für die zukunftsfähige Gestaltung einer AOB 2030 von Relevanz, insbesondere die Globalisierung, Nachhaltigkeit, Digitalisierung aller Lebensbereiche, Migration und Integration, soziale Ungleichheit, Strukturwandel der Arbeit und die veränderten Lebensentwürfe aller Menschen. Die Herausforderung besteht darin, die die AOB betreffenden Tendenzen herauszufiltern - z. B. veränderte und höhere Anforderungen an Kompetenzen, veränderte Mensch-Technik-Interaktionen – und in ihrem Bildungskonzept zu reflektieren. Das wird mit dem folgenden Analyserahmen einzulösen versucht.

### **Analyse- und Referenzrahmen**

Der hier vorgeschlagene Analyserahmen (vgl. Abbildung 1) basiert auf fünf angenommenen Schlüsseldimensionen, mit denen das gesamte Bedingungsfeld der AOB und der Stand ihrer Entwicklung erfasst werden sollen: die gesellschaftliche Entwicklung, die bildungs- und schulpolitische Entwicklung, die Bildungskonzepte und Lernkonzepte/-organisationen der AOB sowie die veränderte Sozialisation der Jugendlichen und die Lehrer:innenbildung. Mit diesem Analyserahmen sollen die AOB-spezifischen Problembeschreibungen und Entwicklungen erfasst und durch eine Außenperspektive neu kontextualisiert werden.

Ziel der Analyse *der gesellschaftlichen Entwicklung* ist, die oben genannten Megatrends auf die für Bildung und Schule relevanten möglichen Tendenzen zu verdichten. Diese zu identifizierenden Tendenzen beeinflussen die *bildungs- und schulpolitische Entwicklung*, indem sie existierende Probleme und Entwicklungen wie beispielsweise die zur inklusiven Schule, die Digitalisierung in der Bildung oder die individuelle Förderung verstärken, verändern oder auch zu neuen Herausforderungen werden. Die Analyse der bildungs- und schulpolitischen Entwicklung soll sich in diesem Analyserahmen auf die Identifizierung von für die AOB relevante Tendenzen beschränken. In der Schlüsseldimension *Bildungskonzept/Lernkonzepte/-organisation der AOB* werden die gesellschaftlichen, bildungs- und schulpolitischen Tendenzen



**Abbildung 1:** Analyse- und Referenzrahmen für eine zukunftsfähige AOB 2030 im komplexen Wirkungszusammenhang von fünf Schlüsseldimensionen (eigene Darstellung).

wiederum auf Konzepte, Problembeschreibungen und Entwicklungstendenzen in der AOB selbst bezogen und dadurch neu kontextualisiert. Dies ermöglicht eine neue Sicht und lässt möglicherweise noch nicht diskutierte Herausforderungen erkennen. Auch einschlägige internationale Konzeptionen sollen einbezogen werden. Die Schlüsseldimensionen *Lehrer:innenbildung* und *Sozialisation Jugendlicher* ergänzen diese Bedingungsfelder.

Zum Beispiel können mit dem Analyserahmen (prognostizierte) Wirkungen der Digitalisierung auf die Gesellschaft erfasst und ihre Bedeutung für Veränderungen der bildungs- und schulpolitischen Entwicklung bestimmt werden (vgl. KMK-Empfehlung „Bildung in einer digitalen Welt“, 2016). Diese möglichen Veränderungen können zu Entwicklungstendenzen verdichtet werden, unter denen die spezifischen Probleme und Lösungsansätze in der AOB neu analysiert werden. Die Analyse jeder Schlüsseldimension folgt den Grundmustern der etablierten Zukunftsforschung in jeweils drei Schritten: Zunächst wird nach der IST-Situation, den Paradigmen und Konstanten gefragt (A), die das Fundament in dem jeweiligen Bereich bilden oder ungelöste Probleme darstellen. Sie stellen für die weitere Entwicklung gleichsam die unbestrittene anerkannte Basis dar. Danach wird nach den empirisch gesicherten, nicht spekulativen bereichsinternen und externen Entwicklungstendenzen in dem zu untersuchenden Bereich gefragt (B). Als Drittes folgt die Analyse gegenläufiger Entwicklungen, Widersprüche und möglicher Unsicherheiten (C).

Im Ergebnis dieser Analyse soll ein Referenzrahmen für die Weiterentwicklung der AOB 2030 entstehen. Auf der Basis des reformulierten Bildungskonzepts soll es

einen schlüssigen Rahmen für die konkreten konzeptionellen, curricularen, fachdidaktischen und methodischen Entwicklungen sowie für die Profilierung der Lehrerbildung schaffen. Für diese Aufgabe schlagen wir ein Forschungs- und Entwicklungsprojekt vor, das in Kooperation verschiedener fachdidaktischer Einrichtungen und der Schulpraxis durchgeführt wird.

### **Reform der Lehrer:innenbildung**

Die bisherigen Konzepte der Lehrer:innenbildung zur AOB stehen in einem interdependenten Zusammenhang zu den heterogenen curricularen Entwicklungen in den verschiedenen Bundesländern. Die sich abzeichnenden konzeptionellen und inhaltlichen Reformbedarfe beziehen sich dabei auf die stufenbezogene fachdidaktische und/oder lernbereichsdidaktische sowie fachwissenschaftliche Ausbildung in der ersten und zweiten Phase sowie auf die Fort- und Weiterbildung. Der Modernisierungsanspruch umfasst auch die korrespondierenden Fachwissenschaften und die fachdidaktische Forschung. Hier sind neue Konzepte der Praxisorientierung zwischen Schule, Hochschule und der gesellschaftlichen Praxis von Arbeit zu entwickeln. Eigenen Erfahrungen der Studierenden in Arbeit und Beruf kommen neben schulpraktischen Studien und Betriebspraktika eine stärkere Bedeutung für den Erwerb der geforderten Kompetenzen zu. Die Internationalisierung der Lehrerbildung und die geltenden Ansprüche einer Europäisierung stellen an eine interdisziplinäre modularisierte Ausbildungskonzeption zwischen Schulpraxis, gesellschaftlicher Praxis von Arbeit und akademischer Ausbildung besondere Herausforderungen. Die professionellen Standards und inhaltlichen Anforderungen der KMK-Vereinbarungen sind bisher längst noch nicht in den Lehrerbildungskonzepten der ersten und zweiten Phase umgesetzt.

## **5 Zusammenfassung und Fazit**

Diverse gesellschaftliche, bildungs- und schulpolitische Entwicklungen lassen für eine zukunftsorientierte AOB erheblichen Reformbedarf erkennen. Eine Weiterentwicklung erscheint gut begründet, aber auch dringlich angesichts der gegenwärtigen Marginalisierungstendenzen, Problembeschreibungen und dem sich abzeichnenden gesellschaftlichen Wandel. Um ein Konzept für die Weiterentwicklung zu entwerfen, wurden zunächst einige Beiträge rekapituliert, die die Entwicklung der spezifischen Bildungsidee repräsentieren.

Auf der Grundlage einer Bilanz der konzeptionellen, organisatorischen und curricularen Problembeschreibungen wurden in einer Synthese sechs Schwerpunkte für die Weiterentwicklung identifiziert: eine Reformulierung der Bildungsidee, ein zukunftsfähiges Bildungskonzept, ein sozialwissenschaftlich fundiertes Handlungsmodell, ein arbeitsorientiertes Grundbildungskonzept mit anschlussfähigen Inhalten, eine Flexibilisierung der Lernorganisation und veränderte Lernkonzepte sowie die Professionalisierung der Lehrer:innenbildung. Um die gesellschaftlichen und

bildungspolitischen Bedingungen in die Bearbeitung dieser Schwerpunkte einzubeziehen und zugleich die AOB-internen Problembeschreibungen neu zu kontextualisieren, wurde ein Analyserahmen entworfen, der, Konzepte und Instrumentarien der Zukunftsforschung nutzend, einen kooperativen und dialogischen Entwicklungsdiskurs für die AOB strukturieren kann. Im Ergebnis soll ein Referenzrahmen für die Entwicklung einer zukunftsfähigen AOB 2030 entstehen.

## Literatur

- Baumert, Jürgen (2014): Zukunftsfähigkeit, historisch-institutionelle Anschlussfähigkeit und gesamtstaatliche Verantwortung. In: Zeitschrift für Bildungsverwaltung. Jg. 30/H. 2, S. 56–63.
- DAB (= Deutscher Ausschuss für das Bildungswesen) (1965): Empfehlungen zum Aufbau der Hauptschule vom 2. 5.1964. In: Empfehlungen und Gutachten, Folge 7/8, Stuttgart, S. 41–43.
- BELLA (= Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung) (Hrsg.): Berliner Erhebung der Lernausgangslage arbeitsrelevanter Basiskompetenzen im Förderschwerpunkt Lernen. Berlin 2006.
- Dedering, Heinz (Hrsg.) (2004): Arbeitslehre weiterentwickeln. Baltmannsweiler.
- Duismann, Gerhard H. (2007): Arbeitsrelevante Basiskompetenzen – ein Weg zur Qualitätssicherung in der Arbeitslehre. In: Oberliesen, Rolf/Schulz, Heinz-Dieter (Hrsg.) (2007): Kompetenzen für eine zukunftsfähige arbeitsorientierte Allgemeinbildung. Baltmannsweiler, S. 151–167.
- Geißel, Bernd/Gschwendtner, Tobias (Hrsg.) (2018): Wirksamer Technikunterricht. Hohengehren.
- Heymann, Hans Werner (2001): Basiskompetenzen – gibt es die? In: Pädagogik, Heft 4, S. 6–9.
- KeCu (= Kerncurriculum Beruf-Haushalt-Technik-Wirtschaft) (2007): [www.jsse.org/index.php/jsse/article/view/1024/927](http://www.jsse.org/index.php/jsse/article/view/1024/927) (Abfrage: 20.03.2018).
- KMK (= Kultusminister-Konferenz (Hrsg.) (1987): Material zum Lernfeld Arbeitslehre im Sekundarbereich I. Bonn.
- Kreibich, Rolf (2006): Zukunftsforschung, Institut für Zukunftsstudien und Technologiebewertung, Arbeitsbericht 23/2006, [www.izt.de/fileadmin/downloads/pdf/IZT\\_AB23.pdf](http://www.izt.de/fileadmin/downloads/pdf/IZT_AB23.pdf) (Abfrage: 28.03.2018).
- Latour, Bruno (2007): Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft. Frankfurt am Main.
- Meier, Bernd/Banse, Gerhard (Hrsg.) (2015): Allgemeinbildung und Curriculumentwicklung. Herausforderungen an das Fach Wirtschaft – Arbeit – Technik. Frankfurt am Main.
- Meier, Bernd (2013): Wirtschaft und Technik unterrichten lernen. München.

Oberliesen, Rolf (2017): Szenarien arbeitsorientierter Bildung 2010, 2015, 2020 – Plädoyer für einen neuen Reformdialog, In: Forum Arbeitslehre 2017, H. 18, S. 54–66, [http://5591547.swh.strato-hosting.eu/GATWU/wordpress/wp-content/uploads/2017/05/Forum\\_Arbeitslehre\\_18\\_Web.pdf](http://5591547.swh.strato-hosting.eu/GATWU/wordpress/wp-content/uploads/2017/05/Forum_Arbeitslehre_18_Web.pdf) (Abfrage: 28.03.2018).

Oberliesen, Rolf/Zöllner, Hermann (2007): Kerncurriculum „Beruf-Haushalt-Technik-Wirtschaft Arbeitslehre“, ein interdisziplinäres curriculares Reformprojekt – Leitideen, Entwicklung, Konzeption. In: Oberliesen, Rolf / Schulz, Heinz-Dieter (Hrsg.) (2007): Kompetenzen für eine zukunftsfähige arbeitsorientierte Allgemeinbildung. Baltmannsweiler, S. 168–204, [www.nbn-resolving.de/urn:nbn:de:gbv:46-00105692-10](http://www.nbn-resolving.de/urn:nbn:de:gbv:46-00105692-10) (Abfrage 28.03.2018).

Oberliesen, Rolf/Zöllner, Hermann (2017): Arbeitsorientierte Bildung – Anstöße zur Reformulierung ihrer curricularen Integration, In: Technische Bildung und berufliche Orientierung im Wandel, hrg. von der Leibnitz-Sozietät der Wissenschaften, Bd.133/134.

SWA (= Schule-Wirtschaft-Arbeitsleben) 2013: [www.sowi-online.de/reader/berufsorientierung](http://www.sowi-online.de/reader/berufsorientierung) (Abfrage:20.03.2018).

Schlösser, Hans Jürgen/Weber, Birgit (1999): Wirtschaft in der Schule. Eine umfassende Analyse der Lehrpläne für Gymnasien. Hg. von der Bertelsmann-Stiftung, der Heinz Nixdorf Stiftung und der Ludwig-Erhard-Stiftung. Gütersloh.

VBW-Gutachten (= Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft) (Hrsg.) (2017): Bildung 2030 – veränderte Welt, Gutachten des Aktionsrats Bildung / Moderation Dieter Lenzen, Münster.

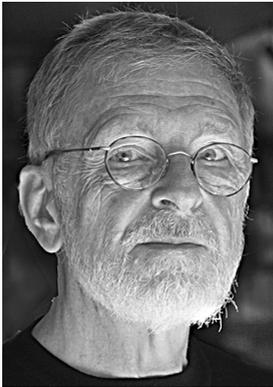
Weber, Birgit (Hrsg.) (2018): Wirksamer Wirtschaftsunterricht. Hohengehren.

Ziefuß, Horst (Hrsg.) (1995): Arbeitslehre, eine Bildungsidee im Wandel, 6 Bände, Seelze.

## Abbildungsverzeichnis

<b>Abb. 1</b>	Analyse- und Referenzrahmen für eine zukunftsfähige AOB 2030 im komplexen Wirkungszusammenhang von fünf Schlüsseldimensionen (eigene Darstellung) .....	76
---------------	---	----

## Autoren



Oberliesen, Rolf, Prof. Dr. (em.), Professur für Arbeitslehredidaktik, Fachbereich Erziehungs- und Bildungswissenschaften, Universität Bremen

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lernbereichsdidaktik, Technikdidaktik, Curriculum- und Medienentwicklung, Schulbuchforschung, Reform der Lehrerbildung, vergleichende Erziehungswissenschaft  
[rolf.oberliesen@uni-bremen.de](mailto:rolf.oberliesen@uni-bremen.de)



Zöllner, Hermann, Schulrat i. R., ehem. Referent am Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg, Ludwigsfelde-Struveshof.

Arbeitsschwerpunkte: Unterrichts-, Schul- und Curriculumentwicklung, Demokratiepädagogik, Ganztagspädagogik, arbeitsorientierte Bildung  
[hermann.zoellner@googlemail.com](mailto:hermann.zoellner@googlemail.com)

# Das berufsbildende Schulwesen im Zeichen des demografischen Wandels

DIETER MÜNK, GERO SCHEIERMANN

## Abstract

Berufsbildende Schulen in Deutschland und das Fach Arbeitslehre stehen aktuell vor vielfältigen Herausforderungen, denen sie mit sehr unterschiedlichen Entwicklungsstrategien begegnen müssen. Hierzu gehören u. a. der Trend zur Akademisierung, die zunehmende Heterogenität der Jugendlichen sowie deren Inklusionsbedarf, die große Anzahl der Geflüchteten und damit wieder ansteigende Schüler:innenzahlen im Übergangssystem, die zunehmende Bedeutung von gelungener Berufswahl und Berufsorientierung, die Veränderung der Berufe und der Qualifikationsanforderungen durch Digitalisierung und Industrie 4.0 und insbesondere der demografische Wandel. In dem Beitrag werden die Auswirkungen des demografischen Wandels auf das berufsbildende Schulwesen und auf das Fach Arbeitslehre aufgezeigt.

Vocational schools in Germany, as well as the subject *work and business studies*, face many challenges which they need to address with very different development strategies. Among others, these are: an increase in academic training, the growing heterogeneity of young people along with a demand for inclusion, a large number of refugees and thus a growing number of students in the transition system of vocational education, the increasing importance of fitting vocational choices and vocational orientation, changes of professions and of qualification demands by digitalization and industry 4.0 and especially the demographic change. The article aims at showing effects of demographic change on the vocational school system as well as the subject *work and business studies*.

## Schlagworte

Demografischer Wandel, Schulstandorte, Schüler:innen, berufsbildendes Schulwesen

## 1 Aktuelle Herausforderungen für das berufsbildende Schulwesen

Der demografische Wandel stellt das (Berufs-)Bildungssystem in mindestens zweifacher Hinsicht vor neue Herausforderungen: Zum einen führt er schon heute zu einem regional- und branchenspezifisch erhöhten Fachkräftemangel.<sup>1</sup> Zum anderen bewirkt er einen erheblichen Rückgang der Zahl der Schüler:innen in den unterschiedlichen Schulformen (siehe Kapitel 3). Berufsbildende und allgemeinbildende Schulen müssen mit diesen Veränderungen Schritt halten; sie befinden sich insofern in einem dauerhaften Anpassungsprozess an veränderte Erwartungen und Effizienzerwägungen der sozialen Umwelt (vgl. Schmidt 2015, S. 119). Daraus ergeben sich für die Akteure der Bildungsplanung und deren langfristige Schulentwicklungsplanung differente Herausforderungen, um die Auslastung bzw. Versorgung der Schulstandorte sicherzustellen und den Jugendlichen regional möglichst breite Bildungsmöglichkeiten zu eröffnen (siehe Kapitel 5).

In der politischen Debatte wird bei der Diskussion um den demografischen Wandel vorwiegend ökonomisch-betrieblich über das (auch demografisch bedingte) Problem des Fachkräftemangels der deutschen Wirtschaft diskutiert. Die Rolle der berufsbildenden Schulen sowie der Berufsorientierung bleibt hierbei meist ungeachtet, dabei tragen berufsbildenden Schulen wie auch das Fach Arbeitslehre durch Berufsvorbereitung und berufliche Qualifizierung wesentlich zur Fachkräftesicherung, z. B. durch die Integration benachteiligter bzw. gering qualifizierter Jugendlicher in den Ausbildungsmarkt bzw. das Beschäftigungssystem, bei. Insofern trägt die Entwicklung der berufsbildenden Schulen, der Berufsorientierung und der Arbeitslehre maßgeblich zum Erfolg bzw. Misserfolg des Erhalts und der Sicherstellung des Fachkräftebestands bei (vgl. Schmidt 2011, S. 146). Dieser einseitigen und insoweit gleichsam (berufs-)bildungspolitisch *unterbelichteten* Diskussion möchte dieser Beitrag entgegenzutreten.

## 2 Das Prognose-Problem

Um mit einem Bonmot von Karl Valentin zu beginnen: „Prognosen sind schwierig, besonders wenn sie die Zukunft betreffen“. So zutreffend dieses Bonmot auch ist, so liegt auf der Hand, dass die Darstellung und Prognose der Bevölkerungsentwicklung mit Blick auf die künftige Kohortenentwicklung in den verschiedenen Segmenten des Bildungssystems vergleichsweise unproblematisch ist: Zwar existieren auch in diesem Bereich Unsicherheiten wie beispielsweise die Feinjustierung der Entwicklung der Bildungsströme angeht; aber die Grobstrukturen und quantitativen Rahmenbedingungen der Demographie sind klar und eindeutig gesetzt, sodass sich z. B.

---

<sup>1</sup> Derzeit ist aufgrund der Angebots-Nachfrage-Relation (ANR) von Ausbildungsplätzen in einigen Regionen bereits jetzt ein erhebliches Mismatch auf dem Ausbildungsmarkt zu beobachten (vgl. BIBB 2017, S. 19 ff.).

die Bevölkerungsentwicklung sowohl ex post als auch für die nahe Zukunft sehr verlässlich beschreiben lässt (vgl. Statistisches Bundesamt 2015, S. 13 ff.). Wir wissen sehr genau, wie viele Kinder in welchem Jahr geboren wurden und können daher auch relativ passgenau abschätzen, wie viele Kinder in den nächsten Jahren wahrscheinlich geboren werden. Für die Bildungslandschaft bedeutet dies, dass wir bereits einige Jahre vor Einmündung der Kinder in den Bildungssektor die Anzahl der Schüler:innen und den daraus resultierenden Bedarf sicher abschätzen können, denn einmal entstandene demografische Lücken können ex post nicht beseitigt werden, sieht man einmal von unvorhersehbaren Ereignissen wie etwa aktuell dem Zustrom Geflüchteter ab.

Allerdings ergeben sich für die unterschiedlichen Segmente des Bildungsberreichs durchaus differente Effekte, was die Prognose der Zusammensetzung der künftigen Bildungsströme deutlich erschwert: Während es für die Kindertagesstätten und Grundschulen zunächst fast ohne Einschränkungen möglich ist, eine Prognose aufzustellen, wird dies mit fortschreitender Entwicklung in den Sekundarstufen I und II zunehmend schwieriger, da nun eine horizontale Differenzierung bzw. Verteilung der Schüler:innen auf die verschiedenen Schulformen bzw. Bildungsgänge erfolgt. Entsprechend wird die Prognose mit steigendem Alter einer jeweiligen Jahrgangskohorte und damit auch ansteigender Alternativen weniger valide (z. B. aufgrund von Klassenwiederholungen, Schulformwechseln oder gewandelter Präferenzen der Schüler:innen). Dies gilt in besonderem Maße für den berufsbildenden Bereich, da dieser einerseits durch eine sehr große Zahl verschiedener Bildungsgänge geprägt ist (z. B. Maßnahmen des Übergangssystems) und weil es hier andererseits vergleichsweise deutlich schwieriger ist, den Wandel von Bildungsaspirationen möglichst genau zu prognostizieren (z. B. bezogen auf die nachlassende Attraktivität dualer Ausbildungsgänge im Verhältnis zur Attraktivität weiterführender (etwa dualer) Bildungsgänge im tertiären Bereich).

Für die Modellierung derartiger Prognosen kann auf zwei grundsätzlich verschiedene Modelle zurückgegriffen werden: Die *Demografiethese* oder die *Gestaltungsthese* (vgl. Bartl 2011, S. 4).

Die *Demografiethese* geht davon aus, dass sich die Bevölkerungsentwicklung unmittelbar auf die Nachfrage nach Bildungsleistungen auswirkt und dass sich die angebotene Bildungsinfrastruktur relativ flexibel an die veränderte Nachfrage anpassen lässt bzw. angepasst werden kann. Aufgrund der föderalen Struktur des Bildungssystems und der immensen regionalen Disparitäten (sozio-ökonomische Faktoren, Stadt und Land, Ost- und Westdeutschland, Grad der regionalen Vernetzung) muss dies jedoch nicht unbedingt zutreffen (vgl. Münk 2016, S. 175). Die *Gestaltungsthese* besagt das Gegenteil; sie sieht intervenierende Faktoren als ursächlich an (z. B. die institutionelle Konstitution einzelner Bildungsbereiche oder die Entscheidungen der maßgeblichen zuständigen Akteure im kommunalen Bildungsmanagement, der Bildungsplanung, der Politik oder auch der Netzwerkstrukturen).

Im Folgenden werden empirische Daten zum demografischen Wandel und seiner Auswirkungen präsentiert, um darauf aufbauend vor dem Hintergrund der be-

schriebenen Modelle Strategien für die weitere Entwicklung des berufsbildenden Schulwesens aufzuzeigen.

### 3 Der demographische Status Quo: Die Schüler:innenzahlen

Die 13. koordinierte Bevölkerungsvorausberechnung (Statistisches Bundesamt 2015) geht von einem Bevölkerungsrückgang von 80,8 Mio. im Jahre 2013 auf 67,6 Mio.<sup>2</sup> bzw. 73,1 Mio.<sup>3</sup> bis zum Jahr 2060 aus: Bis 2060 bedeutet dies einen Bevölkerungsrückgang um ca. 10 % bzw. 16 %. Analog hierzu ändert sich die Altersstruktur von 2013 (18 % der Bevölkerung jünger als 20 Jahre, 21 % älter als 65 Jahren) bis 2060 (16 % jünger als 20 Jahren, 33 % älter als 65 Jahre) sehr erheblich.

Betrachtet man die für die berufliche Bildung entscheidende Kohorte der 16- bis 25-Jährigen, so liegt die Bevölkerungszahl in dieser Altersgruppe im Jahr 2014 noch bei 8,9 Mio., im Jahr 2030 bei 7,4 Mio. und im Jahr 2060 bei 6 Mio. (Rückgang um ca. 33 %). Für die berufsbildungsrelevante zweite (deutlich) kleinere Kohorte der 16- bis 21-Jährigen liegt die Zahl im Jahr 2014 noch bei 5 Mio., im Jahr 2030 bei 4,3 Mio. und im Jahr 2060 lediglich noch bei 3,5 Mio. (Rückgang von 30 %)<sup>4</sup> (vgl. Statistisches Bundesamt 2015; Ausgabe Bevölkerungspyramide DESTATIS).

Bei dem Versuch, die Entwicklung der Schüler:innen in Deutschland in prognostischer Absicht zu betrachten, gelangt man zunehmend an die Grenze der verfügbaren (zumeist auch veralteten)<sup>5</sup> statistischen Daten. Staatliche Institutionen scheinen sich mit ihren Prognosen hier sehr schwer zu tun.<sup>6</sup> Die prinzipielle Grundproblematik der Auswirkungen der Geburtenrate auf das (Berufs-)Bildungssystem und damit die rückläufige Entwicklung der Zahl der Schüler:innen wird indes sehr deutlich, auch wenn Münk, Walter und Schmidt (2013, S. 414) zu Recht darauf verweisen, dass

„[...] bei der Interpretation der vorgestellten Zahlen zur Entwicklung des deutschen Bildungssystems [...] jedoch zu beachten [ist], dass es sich sowohl bei den Vorausberechnungen der KMK als auch bei denen der statistischen Ämter um sogenannte Status-quo-Berechnungen handelt, bei denen frühere Erfolgsquoten sowie das in der Vergangenheit beobachtete Bildungsverhalten der Individuen fortgeschrieben werden.“

2 Bei Variante 1: kontinuierliche Entwicklung bei schwächerer Zuwanderung

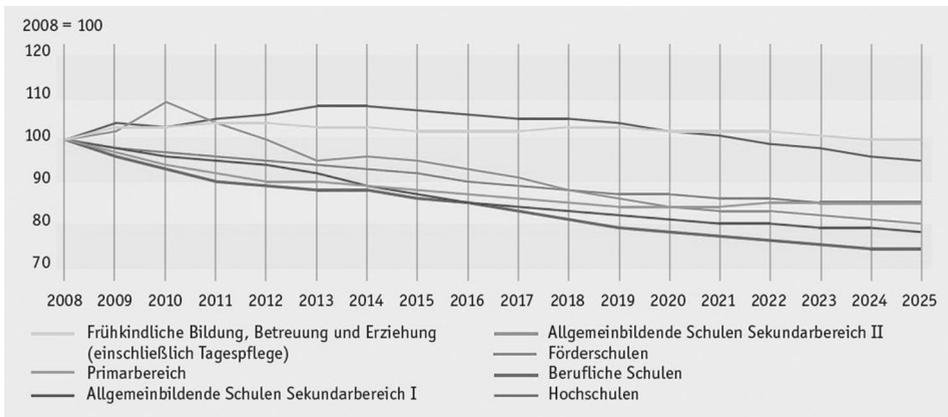
3 Bei Variante 2: kontinuierliche Entwicklung bei stärkerer Zuwanderung

4 Jeweils bei Variante 1: kontinuierliche Entwicklung bei schwächerer Zuwanderung

5 Zum einen sind die Daten veraltet, zum anderen werden aktuelle Entwicklungen wie der Zustrom Geflüchteter (noch) nicht beachtet

6 Im Folgenden wird daher auf die folgenden Daten Bezug genommen: Bildungsberichts 2010 (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010), der Bildungsvorausberechnung (Statistische Ämter des Bundes und der Länder 2013), der Vorausberechnung der KMK (Kultusministerkonferenz) (2013) sowie der Bertelsmann-Studie „Demographische Rendite adé“ (Klemm, Zorn 2017).

Die nachfolgende Abbildung zeigt für die Jahre 2008 bis 2025 die Struktur und quantitative Entwicklung der Bildungsströme in den differenten Segmenten des Bildungssystems:



**Abbildung 1:** Bildungsteilnehmerinnen und -teilnehmer 2008 bis 2025 nach Bildungsbereichen (Indexwert 2008 = 100) (Quelle: Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, S. 154).

Die Grafik verdeutlicht insgesamt einen Rückgang der Bildungsteilnehmenden über alle Segmente des Bildungssystems hinweg. Dieses betrifft sowohl den Primarbereich als auch die Sekundarstufen I und II. Die eher noch günstigen Entwicklungen im tertiären Bereich und sehr ungünstige Entwicklungen für den berufsbildenden Bereich lassen sich nur eingeschränkt durch den demografischen Wandel begründen; vielmehr wird diese Tendenz durch die zunehmende Akademisierung verursacht, die zumindest in Teilen zu Lasten der beruflichen Bildung verläuft.

Für das berufsbildende Schulwesen rechnen die Statistischen Ämter des Bundes und der Länder (2013, S. 65) in der bisher letzten Ausgabe der Veröffentlichung „Bildungsvorausberechnung“ die Zahlen unter Zugrundelegung ausgewiesener Modellannahmen zu der folgenden Projektion herunter:

**Tabelle 1:** Schüler:innen an beruflichen Schulen 2015/16 bis 2025/26 nach Bildungsbereichen (Bildungsvorausberechnung) (Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder 2013, S. 65; ferner eigene Berechnungen<sup>7</sup>).

Segment im Berufsbildungssystem	2015	2020	Abnahme in % (2015–2020)	2025	Abnahme in % (2015–2025)
Gesamt	2.524.100	2.287.200	(–9,39 %)	2.156.500	(–14,56 %)
Duales System	1.364.000	1.238.900	(–9,17 %)	1.164.400	(–14,63 %)
Schulberufssystem	401.300	371.700	(–7,38 %)	352.700	(–12,11 %)

<sup>7</sup> Zum Vergleich: In der Sekundarstufe I beträgt der Rückgang 10,08 % von 4.044.200 (2015) auf 3.636.600 (2025) Schüler:innen.

(Fortsetzung Tabelle 1)

Segment im Berufsbildungssystem	2015	2020	Abnahme in % (2015–2020)	2025	Abnahme in % (2015–2025)
Übergangssystem	257.000	229.800	(–10,58 %)	219.100	(–14,75 %)
Berufliche Schulen zum Erwerb HZB	411.300	363.900	(–11,52 %)	341.300	(–17,02 %)
Sonstige berufliche Schulen	90.400	82.900	(–8,30 %)	79.000	(–12,61 %)

Für das gesamte Bundesgebiet beträgt der Rückgang ab dem Schuljahr 2015/16 bis zum Schuljahr 2025/26 für die Zahl der Schüler:innen an beruflichen Schulen 14,56 % (2015: 2.524.100; 2025: 2.156.500), in den einzelnen Bildungsbereichen zwischen 12 % und 17 %. Das duale System schrumpft um 14,63 % auf dann 1.164.400 Schüler:innen, das Schulberufssystem schrumpft bis 2025 um 12,11 % auf dann 352.700 Schüler:innen, das Übergangssystem schrumpft um 14,75 % auf dann 219.100 und die beruflichen Schulen zum Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung schrumpfen um 17,02 % auf dann 341.000 Schüler:innen. Ergänzend sei noch auf die „Vorausberechnung der Schüler- und Absolventenzahlen 2012 bis 2025“ der KMK (2013, S. 32 ff.) hingewiesen:

**Tabelle 2:** Schüler:innen an beruflichen Schulen 2015/16 bis 2025/26 nach Bildungsbereichen (KMK-Vorausberechnung) (Quelle: KMK 2013, S. 32 ff.; ferner eigene Berechnungen).

Segment im Berufsbildungssystem	2015	2020	Abnahme in % (2015–2020)	2025	Abnahme in % (2015–2025)
Gesamt	2.496.820	2.271.420	(–9,03 %)	2.145.870	(–14,06 %)
Vollzeitform	870.720	789.900	(–9,28 %)	748.820	(–14,00 %)
Teilzeitform	1.626.100	1.481.520	(–8,89 %)	1.397.050	(–14,09 %)
Duales System (als Teilzeitform)	1.501.000	1.365.000	(–9,06 %)	1.286.000	(–14,32 %)

Die Ergebnisse der KMK-Vorausberechnungen weichen nur in geringem Maße von denen der Bildungsvorausberechnung der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder ab. Die Zahlen belegen die Dramatik der Entwicklung, müssen aber auch kritisch hinterfragt werden<sup>8</sup>. So gehen Klemm und Zorn (2017) derweil für das Jahr 2025 schätzungsweise – im Gegensatz zur KMK-Vorausberechnung (7,2 Mio.) – von 8,3 Mio. Schüler:innen für die allgemeinbildenden Schulen aus. Entsprechend wird sich diese Entwicklung in den Folgejahren auf die Segmente des Berufsbildungssys-

<sup>8</sup> Die KMK-Vorausberechnung stammt aus dem Jahr 2013 und wurde seitdem nicht mehr aktualisiert.

tems auswirken und auch hier wohl eine Abflachung der dargestellten Abnahme-prognose von KMK und Statistischen Ämtern bedingen.<sup>9</sup>

Heruntergebrochen auf die Ebene der Länder zeigt die Schülerprognose bis zum Schuljahr 2049/50 bspw. für das Bundesland Nordrhein-Westfalen (vgl. MSB NRW 2017, S. 21 ff.) zumindest für die kommenden Jahre bis 2025 geringere Abnahmen als der Bundestrend der KMK und der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder. Dies kann zum einen an den veralteten Daten der KMK und der Statistischen Ämter liegen; ursächlich können aber auch regionale Disparitäten sein, die teils zu erheblichen Differenzen führen können: Bedingt durch die sehr unterschiedlichen Ausgangsbedingungen (unterschiedliche Wirtschaftskraft, föderale Struktur, unterschiedliche Wirtschaftsstruktur wie etwa der Ost-West-Unterschied) stellt sich die Situation in den Regionen zeitlich versetzt und in teils sehr unterschiedlicher Intensität dar (vgl. BMBF 2009, S. 31).

Die quantitative Entwicklung mit besonderem Blick auf die Regionen sieht für die Bildungsvorausberechnung der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder (2013, S. 65 ff.) beispielhaft wie folgt aus (vgl. auch Schmidt 2011): Bis zum Jahr 2024/2025 wird ab dem Schuljahr 2010/2011 im Gebiet der alten Bundesländer ein Rückgang der Schüler:innenzahlen im dualen System von 30 %, von 24 % im Schulberufssystem und von 33 % im Übergangssystem prognostiziert. Demgegenüber gehen in den neuen Bundesländern die Zahlen im Vergleich der Schuljahre 2010/2011 und 2025/2026 im dualen System um 7 % zurück, im Schulberufssystem ist eine Zunahme von 9 % zu verzeichnen. Die Entwicklung im Übergangssystem stagniert dagegen. Demgegenüber werden die Schüler:innen in den Stadtstaaten zwischen 2010/2011 und 2024/2025 im dualen System um 12 %, im Schulberufssystem um 7 %, im Übergangssystem um 16 % abnehmen.

Dabei kann man vor dem Hintergrund des Fachkräftemangels etwa in den Pflegeberufen (vgl. Prognos 2015, S. 62) zurecht die Frage an die Träger des Schulberufsystems stellen, „[...] warum die Neuzugänge stagnieren bzw. leicht rückläufig sind, obwohl das Schulberufssystem schwerpunktmäßig in zukunftssträchtigen Dienstleistungsberufen ausbildet, vor allem in den Gesundheitsdienst- und Sozialberufen. Eine höhere Aufmerksamkeit für diese Ausbildungsfelder erscheint dringend ange-raten“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, S. 116). In Anbetracht der (auch fiskalisch motivierten und politisch gesteuerten) quantitativ stabil gebliebenen Schüler:innenzahlen kann hier wohl kaum damit gerechnet werden, dass die öffentliche Hand weitere Anstrengungen plant, sich hier in Zukunft stärker zu engagieren.

In das Bild passt wiederum der Rückgang der Schüler:innenzahlen im Übergangssystem, wobei die noch immer große Anzahl der Benachteiligten weiterhin besorgniserregend ist. Jedoch kann die seit dem Jahr 2015 auftretende Zunahme der Zahl der Geflüchteten diese Entwicklung wenden, denn die Hälfte der Geflüchteten

---

9 Ergänzend kommt die große Anzahl der Geflüchteten hinzu, die hier natürlich noch nicht mit einbezogen worden sind.

ist in einem ausbildungstypischen Alter<sup>10</sup> und stellt damit ein klassisches Schüler:innenklientel für berufsbildende Schulen dar. Da die bisherigen Prognosen auf größtenteils unzureichenden Kenntnissen, Qualifikationen und Kompetenzen der Geflüchteten hinweisen, kann davon ausgegangen werden, dass ein Großteil der Geflüchteten zumindest zunächst in Bildungsangebote des Übergangssystems einmünden wird. Deutlich wird dies bereits an der hohen Anzahl an neu eröffneten Berufsintegrationsklassen bzw. internationalen Förderklassen an berufsbildenden Schulen.<sup>11</sup> Vor dem Hintergrund der Erfahrungen des berufsbildenden Schulwesens in der Beschulung Benachteiligter und der bereits hohen Heterogenität an Schüler:innen sowie Bildungsgängen erscheint es insoweit einleuchtend, dass die berufsbildenden Schulen sich – einmal mehr – den Herausforderungen der Integration Geflüchteter in den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt widmen müssen. Insgesamt allerdings muss man die aufgezeigte Datenlage, insbesondere auch angesichts der erwähnten regionalen Disparitäten, auch weiterhin mit dem Adjektiv *dramatisch* (BMBF 2009, S. 18) beschreiben.

## 4 Der demographische Status Quo: Standorte berufsbildender Schulen

Rückläufige Schüler:innenzahlen über alle Bildungsgänge des berufsbildenden Schulwesens hinweg bewirken immer auch Ressourcenfragen wie die Aufrechterhaltung von einzelnen Klassen oder Schulstandorten im berufsbildenden Schulwesen. Vollzeitschulische Bildungsgänge sind davon nur bedingt betroffen, in weniger stark nachgefragten Ausbildungsberufen wird dies jedoch sehr schnell zu einem strukturellen organisatorischen Problem erheblichen Ausmaßes, so dass eine Beschulung im regionalen Einzugsbereich von ausbildendem Betrieb und Wohnort der Auszubildenden nicht mehr gegeben ist und Bezirks-, Landes- oder sogar Bundesfachklassen eingerichtet werden (vgl. Münk, Walter, Schmidt 2013, S. 418). Verschärft wird die Schließung und die Verringerung der Klassen die Strukturierung einzelner Ausbildungsberufe in Fachrichtungen, Schwerpunkte, Wahlqualifikationen oder Einsatzbereiche. Mit dieser Entwicklung werden Klassen und Schulstandorte infrage gestellt. Der Bestand der Standorte für das duale System (d. h. Teilzeit-Berufsschule) als Kerngeschäft des berufsbildenden Schulwesens ist bereits seit längerer Zeit rückläufig. Anhand der nachfolgenden Tabelle lässt sich dies deutlich erkennen:

---

10 Rund 30 Prozent der Geflüchteten, die im Jahr 2015 registriert wurden, sind in einem Alter von 16 bis 25 Jahren (vgl. Brücker 2016, S. 6).

11 Die Anzahl der Schulklassen im Berufsvorbereitungsjahr ist von 5.220 im Schuljahr 2015/16 zum Schuljahr 2016/17 auf 7.768 Klassen gestiegen (+ 48 %; DESTATIS 2018).

**Tabelle 3:** Entwicklung der Anzahl der Teilzeitschulen ab dem Schuljahr 2000/2001 bis zum Schuljahr 2016/2017 im Bundesgebiet (Quelle: BMBF 2017; ferner eigene Berechnungen.).

	2000	2010	2016	2000–2016 (%)
öffentlich	1.564	1.423	1.332	(-14,83 %)
privat	197	204	204	(3,55 %)
gesamt	1.761	1.627	1.536	(-12,78 %)

Im Vergleich der Jahre 2016 und 2000 ist die Anzahl der Teilzeit-Berufsschulen um 14,83 % zurückgegangen.<sup>12</sup> Insgesamt ist die Anzahl der berufsbildenden Schulen in Deutschland rückläufig (-1,57 %). Dies gilt naturgemäß auch für die Anzahl der Klassen: Gab es 2008 noch 130.349 Klassen an berufsbildenden Schulen (davon 85.965 Klassen der Teilzeit-Berufsschulen), waren es 2016 noch 119.213 Klassen (davon 73.483 Klassen der Teilzeit-Berufsschulen). Dies bedeutet einen Rückgang der Klassen insgesamt um 8,54 % und der Klassen in den Teilzeit-Berufsschulen um 14,52 %. Betrachtet man die Entwicklungen in Bezug auf die Anzahl der berufsbildenden Schulen differenziert nach Bundesländern, so ist festzustellen, dass die Anzahl der berufsbildenden Schulen in den östlichen Bundesländern deutlich stärker als in den westlichen Bundesländern rückläufig ist. Mit einem Rückgang von 38,86 % sticht Mecklenburg-Vorpommern hier deutlich heraus, Rheinland-Pfalz dagegen verbucht ein Plus von 7,90 % (vgl. Statistisches Bundesamt 2018, S. 12 ff.).

Angesichts der weiteren demografischen Entwicklung ist davon auszugehen, dass sich diese ungünstige Entwicklung noch weiter beschleunigen wird. Erstaunlich ist jedoch, dass der wissenschaftlichen Debatte um den demografischen Wandel und die Fachkräftesicherung allgemein und im Speziellen der Rolle der berufsbildenden Schulen in dieser Problematik nicht mehr Aufmerksamkeit geschenkt wird. Münk und Schmidt haben hier bereits 2012 für die Zukunftsperspektiven der berufsbildenden Schulen ein Paradoxon prognostiziert:

„Auf der einen Seite führt der Fachkräftemangel zu einer zunehmenden Wichtigkeit von Qualifizierungsprozessen insgesamt, (berufliche) Qualifizierung behält insoweit auch zukünftig ihre Sperrriegelfunktion. Der Anteil der Hochqualifizierten soll gesteigert und alle möglichen Qualifizierungsreserven optimal ausgeschöpft werden. Hier sind die berufsbildenden Schulen strategisch zentrale Institutionen. Da sie nicht nur berufliche Ausbildung und insofern betriebliche Qualifizierung vermitteln, sondern auch – z. B. in den beruflichen Gymnasien, Fachoberschulen und Meisterklassen – formale Bildungsabschlüsse wie etwa den Hochschulzugang eröffnen und außerdem drittens für die Qualifizierung von gering Qualifizierten im Übergangssystem zuständig sind, müssten sie eigentlich erhöhte Aufmerksamkeit in der Debatte um die Fachkräftesicherung erfahren“ (Münk, Schmidt 2012, S. 301).

Auch im Jahr 2018 hat dieses Paradoxon weiterhin Bestand.

12 Die positive Entwicklung des privaten Schulwesens lässt sich z. B. durch die Bildung von Schwerpunkten und damit insgesamt einer größeren Flexibilität in Bezug auf Wandlungsprozesse sowie durch die (zumindest in Ansätzen gegebene) staatliche Unabhängigkeit und damit der Möglichkeit des Verzichts auf ineffiziente und/oder teure Bildungsgänge (wie im Schulberufs- und Übergangssystem) erklären.

## 5 Strategien für das berufsbildende Schulwesen

Das berufsbildende Schulwesen und auch das Fach Arbeitslehre stehen vor ähnlich großen Herausforderungen wie die bundesdeutsche Gesellschaft und Wirtschaft. Doch anders als Unternehmen und Betriebe sind allgemeinbildende und berufliche Schulen als Organisationen öffentlichen Rechts in ihrer Entscheidungs- und Handlungsautonomie sehr stark eingeschränkt und unterliegen erheblichen Restriktionen, die sich zwingend aus der administrativen Eingebundenheit in das staatliche Regelsystem des Schulwesens ergeben. Überlegungen zu strategisch klugen Neuprofilierungen einer Schule (z. B. durch neue Bildungsgänge) sind beispielsweise – ganz anders als in betrieblichen Kontexten – sehr häufig und in hohem Maße abhängig von zahlreichen externen Entscheidungsträgern, von kommunalen Schulentwicklungsplänen, von landespolitischen Überlegungen zur Struktur des vorzuhaltenden Angebotes verschiedener Bildungsgänge, nicht zuletzt auch von bildungs- und (sogar) sozialpolitischen Verpflichtungen, die den Handlungsspielraum der einzelnen Schule und ihrer Leitung sehr massiv einschränken (vgl. Wittmann, Doormann 2013, S. 3 ff.).<sup>13</sup>

Zu den zentralen Gestaltungsaufgaben des berufsbildenden Schulwesens zählt jedenfalls „[...] sowohl das Schulstandortnetz zu sichern als auch Qualifizierungsprozesse in der Zukunft mitzugestalten, damit die befürchteten Friktionen in den unteren Qualifikationssegmenten des Arbeitsmarkts vermieden werden“ (Weishaupt 2014, S. 15). Doch wie kann dies gelingen? Dazu wurden in Kapitel 2 auf die Problematik des Prognostizierens hingewiesen sowie zwei Thesen für die Modellierung derartiger Prognosen aufgestellt. Besonders für das Phänomen des demografischen Wandels und auch für den sozialstrukturellen Wandel insgesamt muss festgestellt werden, dass vor dem Hintergrund einer Prognose und der Formulierung von Zukunftsperspektiven und -strategien die *Demografiethese* nur bedingt Lösungen bieten kann. Für die nachfolgenden Strategien soll daher die eingangs erwähnte *Gestaltungsthese* als Ausgangspunkt herangezogen werden. Dazu werden im Folgenden aus dem Status quo der Entwicklung von Schüler:innenzahlen und Schulstandorten mögliche Konsequenzen für das berufsbildende Schulwesen analysiert und erforderliche zukunftsorientierte Entwicklungsstrategien eruiert.

### Vernetzung der Akteure durch kommunales Bildungsmanagement

Die Vernetzung der Akteure in den Regionen ist eine der wichtigsten Zukunftsstrategien zur Gestaltung der kommunalen Bildungslandschaften unter der Voraussetzung der veränderten Rahmenbedingungen durch den demografischen Wandel (vgl. Münk 2016, S. 179). Initiiert werden kann eine solche Vernetzung durch ein kommunales Bildungsmanagement (vgl. Scheiermann 2016, S. 31), da berufliche Bildung vor allem in den Regionen und von den Akteuren vor Ort gestaltet wird. Dabei ist es die

---

<sup>13</sup> Dazu konnte auch das Konzept der *Selbstständigen Schule* nur einen marginalen Beitrag leisten (vgl. Schmidt 2015, S. 124 ff.).

große Anzahl der in den Regionen/Kommunen tätigen Akteure<sup>14</sup>, die Schulpolitik und (Berufs-) Bildungspolitik in den Regionen/Kommunen gestalten und planen. Ein kommunales Bildungsmanagement kann dazu beitragen, diese Akteure zu vernetzen und ihre Interessen zu vertreten. So ist eine kommunale Bildungslandschaft nur als Gesamtheit attraktiv und flexibel, um auf Herausforderungen und veränderte Rahmenbedingungen einzugehen, denn die einzelnen Akteure wie Betriebe, Schulen oder Bildungsträger können nur bedingt auf die Gesamtsteuerung einwirken. Zu dieser kommunalen bzw. regionalen Bildungspolitik gehören dabei u. a. die Finanzierung, die Organisation von Ganztagschulen, das Übergangsmanagement, die Vernetzung sowie die indikatorbasierte kommunale Bildungsberichterstattung (vgl. Faßhauer 2018, S. 11 ff.).

### Schulentwicklungsplanung

Schulen sind in ihren Entwicklungsmöglichkeiten von der (politischen) Bildungsplanung des Bundes, der Länder und der Kommunen sowie Regionen abhängig. Schulentwicklung ist inzwischen flächendeckend an allen Schulen über verordnete Qualitätsstandards der Kultusministerien eingeführt worden. Dabei werden durch regelmäßige Inspektionen und Evaluationen die Qualitätsmerkmale an den Schulen überprüft (vgl. Goldmann 2017, S. 9). Konzipiert und aufgestellt werden die Schulentwicklungspläne von den Schulträgern für das jeweilige Einzugsgebiet des Schulträgers (z. B. ein Kreis oder kreisfreie Städte). Inhaltlich wird durch die Schulentwicklungspläne der gegenwärtige sowie prognostizierte zukünftige Bedarf an Schulformen und -standorten sowie deren Ausstattung, für das berufsbildende Schulwesen der einzelnen Bildungsgänge (Voll- und Teilzeit), bestimmt. Dazu bedarf es einer Absprache mit benachbarten Schulträgern, so dass eine umfassende langfristige Zielplanung erstellt werden kann, die dann die Grundlage für die Bestimmung des Angebots von Berufsfeldern, Berufsgruppen und Ausbildungsberufen an den berufsbildenden Schulen darstellt. Hierzu sind alle Akteure einer kommunalen Bildungslandschaft einzubeziehen, so dass alle Interessen berücksichtigt werden, insbesondere auch die der dualen Partner (vgl. Faßhauer 2018, S. 12).

Kritisch anzumerken ist, dass Schulentwicklungspläne meist nur mit erheblicher Verzögerung aufgestellt werden und auch nur bedingt Einfluss auf den Veränderungsprozess nehmen können. Zudem wird die einzelne Schule in den Entwicklungsprozess eines solchen Entwicklungsplanes natürlich mit einbezogen, allerdings verfügt sie nicht über Entscheidungsbefugnisse oder sonstige tiefgreifende autonome Gestaltungsoptionen. Darüber hinaus wirken die Konzeption und Verwirklichung eines attraktiven Schulprofils<sup>15</sup> von (berufsbildenden) Schulen in den Regio-

---

14 Staatliche Akteure (Schulverwaltung, Arbeitsagentur, JobCenter), Akteure der Wirtschaft und Interessensvertretung (Kammern, Betriebe, Arbeitgeberverbände, Gewerkschaften, Wirtschaftsverbände, Betriebsräte), Akteure der Zivilgesellschaft (Hilfsorganisationen, Stiftungen, Vereine, Eltern-/Schüler:innenvertretungen, Parteien), Akteure aus Politik (Bürgermeister, Beigeordnete, Kreistag, Stadtrat, Ausschüsse), Akteure der Administration (Dezernate und Ämter) und die Bildungsnachfrager.

15 Bspw. kann eine Spezialisierung des Schulprofils auf Bildungsgänge des Übergangssystems in industriellen, aber strukturschwachen Regionen wie z. B. dem Ruhrgebiet (mit einem überdurchschnittlich hohen Anteil an bildungsfernen und sozial benachteiligten Jugendlichen) eine Lösung in der Frage der Standorterhaltung sein.

nen zur aktiven Steigerung der Bedeutsamkeit der jeweiligen berufsbildenden Schulen unter Umständen negativ auf eine abgestimmte Richtungsweisung durch die Schulentwicklungsplanung, denn im Wettbewerb um Schüler:innen und insbesondere auch um die dualen Partner herrscht zwischen den berufsbildenden Schulen je nach Region eine große Konkurrenz, denn Schüler:innenzahlen bestimmen auch gleichzeitig die Anzahl der Lehrer:innen und wirken sich auf die Finanzierung aus.

### **Ausweitung der staatlich geförderten Berufsausbildung sowie des Schulberufssystems und Vernetzung vollzeitschulischer Bildungsgänge**

Zur Ausweitung der beruflichen Qualifizierungsmaßnahmen im Berufsbildungssystem kann zum einen eine politisch gesteuerte Förderung von betriebsnahen staatlich geförderten Ausbildungsstellen oder die Erhöhung der Anzahl der Schüler:innen im Schulberufssystem eine Option darstellen. Insbesondere die Angebote im Schulberufssystem mit den vollzeitschulischen Qualifizierungsmaßnahmen für personenbezogene Dienstleistungen (Erziehungs-, Gesundheits-, Pflege-, Sozialberufe) zählen zu den Berufen mit starker Nachfrage auf dem Arbeitsmarkt, insbesondere vor dem Hintergrund des demografischen Wandels und der erhöhten Nachfrage nach personenbezogenen Dienstleistungen (vgl. Friese 2017, S. 29 ff.). Aus Kostengründen ist eine solche Entscheidung allerdings regelmäßig stark politisch beeinflusst, denn schon aufgrund der Bezahlung des Bildungspersonals sind die Länder an einem Großteil der Finanzierung beteiligt. Entsprechend ist die Ausweitung des Schulberufssystems nur eine Angelegenheit der Schulentwicklung. Dies betrifft ebenfalls die Ausweitung staatlich geförderter Berufsausbildung, wie sie bspw. durch Programme wie „Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen“ (BaE) gefördert werden (vgl. Euler, Severing 2018, S. 38 ff.). In Regionen, in denen die Ausbildungsplatznachfrage nicht durch das betriebliche Ausbildungsplatzangebot abgedeckt werden kann, können staatlich geförderte Ausbildungsplätze Abhilfe verschaffen und Jugendlichen eine Perspektive bieten.

Zur Aufrechterhaltung von Teilzeitbildungsgängen kann eine Vernetzung mit fachlich einschlägigen vollzeitschulischen Bildungsgängen dienen; so kann das Know-how des Kollegiums vorgehalten und das Angebot an Ausbildungsberufen aufrechterhalten werden. Darüber hinaus kann durch berufs-, jahrgangs- und fachrichtungsübergreifenden Angebote im Sinne einer didaktischen Binnendifferenzierung sichergestellt werden, dass Ausbildungsberufe angeboten werden, allerdings stellen solche Konzeptionen zumindest ansatzweise das Fachklassenprinzip in Frage (vgl. Faßhauer 2018, S. 12; Hackel et al. 2017, S. 11 ff.).

### **Attraktivitätssteigerung des Lehrer:innenberufs**

Insbesondere in den gewerblich-technischen Fächern und damit auch im Fach Arbeitslehre herrscht weiterhin ein Mangel an Fachlehrer:innen. Dies ist zwar kein neues Problem und auch kein originär durch den demografischen Wandel verursachtes Problem, sondern ein Attraktivitätsproblem. Der demografische Wandel be-

dingt allerdings – auch vor dem Hintergrund einer Pensionierungswelle bis spätestens zum Jahr 2025 – in den nächsten Jahren eine zunehmende Knappheit an Lehrkräften. Hinzu kommt die geringe Absolvent:innenquote in den technisch-gewerblichen Fächern der Lehrerbildung an den Universitäten und fehlende Quereinsteiger:innen aus der freien Wirtschaft (vgl. Münk 2013, S. 259 ff.). Zur Deckung der erheblichen Lücken im Bestand des Bildungspersonals für das berufsbildende Schulwesen gibt es bereits eine Vielzahl von Maßnahmenprogrammen und Initiativen. Eine der neueren Initiativen wird derzeit durch den Stifterverband geleitet und hat in einem Positionspapier bereits erste Denkanstöße ventiliert (siehe dazu Stifterverband 2017, S. 2 ff.).

### **Entwicklung neuer Qualifizierungsmaßnahmen**

Der Trend zur Akademisierung und zur Wissensgesellschaft sowie das Konzept des lebenslangen Lernens tangieren die berufliche Bildung in erheblichem Maße. Zum einen betrifft dieses Angebote der Weiterbildung an den berufsbildenden Schulen (Auf- und Ausbau von Fachschulen), zum anderen kann sich die Berufsbildung durch die Entwicklung neuer Qualifizierungsmaßnahmen dem Trend der Akademisierung nicht ganz verschließen. So können durch hybride Ausbildungsformen wie etwa dem dualen Studium neue Zielgruppen für eine duale Ausbildung in den Blick genommen und für diese Zielgruppen gestaltet werden. Ziel ist ein ausbildungsintegriertes Studium, das zu einem Doppelabschluss in Form eines qualifizierenden Ausbildungsabschlusses und einem Hochschulabschluss (Bachelor) führt. Das Angebot an Hochschulen und die Nachfrage durch Studierende und Betriebe ist in den letzten Jahren kontinuierlich gestiegen. Nicht nur auf Seiten der Auszubildenden bzw. Studierenden werden duale Studiengänge geschätzt, auch seitens der Unternehmen wird insbesondere die Praxisnähe der Studierenden bzw. Auszubildenden sehr positiv bewertet (vgl. Kupfer 2013, S. 25 ff.).

### **Beschränkte demografiebedingte Chancen für Benachteiligte**

Eine Spezialisierung des Schulprofils z. B. auf Bildungsgänge des Übergangssystems kann eine Lösung der Standortfrage darstellen. Euler (2010, S. 25) hat in diesem Zusammenhang darauf hingewiesen, dass der Rückgang der Schüler:innenzahlen im Übergangssystem aufgrund des demografischen Wandels nur eine Wunschvorstellung ist, da die Unternehmen ihre Ausbildungsanstrengungen nicht grundlegend ausbauen werden; und zwar insbesondere nicht für jene Schüler:innen, die nicht marktbenachteiligt waren und die vorher in Maßnahmen des Übergangssystems eingemündet sind. Hier haben die Betriebe schon immer alternative Lösungen für ihre Rekrutierungsprobleme gesucht und (im Endeffekt) auch gefunden. Da der demografische Wandel nichts an den schlechten Ausgangsbedingungen der Jugendlichen ändert (z. B. Schulabschlüsse und Abgangsnoten), werden diese Jugendlichen auch vor dem Hintergrund des demografischen Wandels weiterhin benachteiligt sein. Somit muss dem Fach Arbeitslehre und damit der pädagogischen Vorbereitung junger Menschen auf den Übergang von der Schule in die Ausbildung weiterhin

eine hohe Bedeutung zugeschrieben werden. Mit entsprechender Förderung von Berufswahl und Berufsorientierung kann ein Beitrag zur Integration Jugendlicher in den Ausbildungsmarkt geleistet werden.

### **Neue Strategien für den demografischen Druck**

Der demografische Wandel setzt die Wirtschaft und den Arbeitsmarkt auch in Zukunft unter Druck. Das dabei oft nicht in Betracht gezogene, aber durchaus in der Fachkräftequalifizierungsfrage zu beachtende Berufsbildungssystem, steht den Herausforderungen des demografischen Wandels und den dadurch veränderten Rahmenbedingungen durch differente Strategieoptionen gegenüber. Trotz der eingeschränkten Handlungs- und Entscheidungskompetenz stehen die zuvor aufgezeigten Entwicklungsmöglichkeiten, die mit Strategien der Kooperation, der Vernetzung, der Differenzierung und gleichzeitiger Spezialisierung und Flexibilisierung zusammengefasst werden können. Aktuelle Entwicklungen wie die Flüchtlingskrise können dabei allenfalls einen überschaubaren Beitrag zu kurzfristigen konjunkturellen Teillösungen leisten; langfristig und alleine können sie die anstehenden Herausforderungen ganz sicher nicht lösen. Zukunftsorientierte Konzepte und Strategien wie etwa E-Learning-Angebote können dagegen ganz neue konzeptionelle Perspektiven in der Frage der Beschulung eröffnen und werden die Berufsbildung weiterhin begleiten. Jedoch bleibt sowohl die Anzahl der Lehrkräfte des Bildungsangebots, der Schulstandorte und deren Ausstattung sowie auch der staatlichen Förderungsmaßnahmen eine Frage der Finanzpolitik – und damit unterliegen diese Entscheidungen regelmäßig nicht dem Primat der (Berufs-)Bildungspolitik.

## **Literatur**

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010): Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel. Bielefeld: wbv.
- Bartl, Walter (2011): Die Relevanz des demografischen Wandels für regionale Bildungssysteme: Das Beispiel Sachsen-Anhalt, [www.hof.uni-halle.de/web/dateien/Bartl\\_HallGraureiher\\_2011\\_1.pdf](http://www.hof.uni-halle.de/web/dateien/Bartl_HallGraureiher_2011_1.pdf) (Abfrage: 15.04.2018).
- BMBF (= Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2009): Auswirkungen von demographischen Entwicklungen auf die berufliche Ausbildung. Bielefeld: wbv.
- BMBF (= Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2017): Berufliche Schulen nach Schularten und Trägerschaft. Datenportal BMBF. Tabelle 2.4.1, [www.datenportal.bmbf.de/portal/de/Tabelle-2.4.1.html](http://www.datenportal.bmbf.de/portal/de/Tabelle-2.4.1.html) (Abfrage: 10.04.2018).
- BIBB (= Bundesinstitut für Berufsbildung) (2017): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2017. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bielefeld: wbv.

- Brücker, Herbert (2016): Typisierung von Flüchtlingsgruppen nach Alter und Bildungsstand, [www.doku.iab.de/aktuell/2016/aktueller\\_bericht\\_1606.pdf](http://www.doku.iab.de/aktuell/2016/aktueller_bericht_1606.pdf) (Abfrage: 19.04.2018).
- DESTATIS (2018): Schulen und Klassen nach Schularten. Allgemeinbildende und berufliche Schulen, [www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/BildungForschungKultur/Schulen/Tabellen/AllgemeinBildendeBeruflicheSchulenSchularten.html;jsessionid=29B74DF83B256664102E586C42699A12.InternetLive1](http://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/BildungForschungKultur/Schulen/Tabellen/AllgemeinBildendeBeruflicheSchulenSchularten.html;jsessionid=29B74DF83B256664102E586C42699A12.InternetLive1) (Abfrage: 19.04.2018).
- Euler, Dieter (2010): Einfluss der demografischen Entwicklung auf das Übergangssystem, [www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/LL\\_Expertise\\_Einfluss\\_der\\_demographischen\\_Entwicklung\\_auf\\_das\\_Uebergangssystem\\_2.pdf](http://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/LL_Expertise_Einfluss_der_demographischen_Entwicklung_auf_das_Uebergangssystem_2.pdf) (Abfrage: 03.04.2018).
- Euler, Dieter/Severing, Eckart (2018): Ausweitung der Ausbildungsressourcen, [www.bertelsmann-stiftung.de/es/publikationen/publikation/did/ausweitung-der-ausbildungsressourcen/](http://www.bertelsmann-stiftung.de/es/publikationen/publikation/did/ausweitung-der-ausbildungsressourcen/) (Abfrage: 26.04.2018).
- Faßhauer, Uwe (2018): Herausforderungen für eine regional koordinierte Berufsschulentwicklung. In: BWP, H. 2, S. 11–15.
- Friese, Marianne (2017): Care Work. Eckpunkte der Professionalisierung und Qualitätsentwicklung in personenbezogenen Dienstleistungsberufen. In: Weyland, Ulrike/Reiber, Karin (Hrsg.): Entwicklungen und Perspektiven in den Gesundheitsberufen – Aktuelle Handlungs- und Forschungsfelder. Bielefeld: wbv. S. 29–50.
- Goldmann, Daniel (2017): Programmatik und Praxis der Schulentwicklung. Rekonstruktionen zu einem konstitutiven Spannungsverhältnis. Wiesbaden: VS Springer.
- Hackel, Monika/Junggeburch, Christoph/Milolaza, Anita/Reymers, Margret/Zöller, Maria (2017): Berufsschule im dualen System – Daten, Strukturen, Konzepte. Wissenschaftliche Diskussionspapiere, H. 185, [www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/8367](http://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/8367) (Abfrage: 18.04.2018).
- KMK (= Kultusministerkonferenz) (2013): Vorausberechnung der Schüler- und Absolvtenzahlen 2012 bis 2025, [www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dokumentation\\_Nr.\\_200\\_web.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dokumentation_Nr._200_web.pdf) (Abfrage: 16.04.2018).
- KMK (= Kultusministerkonferenz) (2016): Erklärung der Kultusministerkonferenz zur Beibehaltung des Fachklassenprinzips in der Berufsschule vor dem Hintergrund des demografischen Wandels (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.06.2016), [www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2016/2016\\_06\\_16-Erkl-Fachklassenprinzip.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2016/2016_06_16-Erkl-Fachklassenprinzip.pdf) (Abfrage: 20.04.2018).
- KMK (= Kultusministerkonferenz) (2018): Rahmenvereinbarung über die Bildung länderübergreifender Fachklassen für Schüler und Schülerinnen in anerkannten Ausbildungsberufen mit geringer Zahl Auszubildender (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 26.01.1984 i. d. F. vom 23.02.2018), [www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/1984/1984\\_01\\_26-RV-fachklassen.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1984/1984_01_26-RV-fachklassen.pdf) (Abfrage: 24.04.2018).

- Klemm, Klaus/Zorn, Dirk (2017): Demographische Rendite adé. Aktuelle Bevölkerungsentwicklung und Folgen für die allgemeinbildenden Schulen, [www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Demographische\\_Rendite\\_ade\\_\\_\\_final.pdf](http://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Demographische_Rendite_ade___final.pdf) (Abfrage: 15.04.2018).
- Kupfer, Franziska (2013): Duale Studiengänge aus Sicht der Betriebe – Praxisnahes Erfolgsmodell durch Bestenauslese. In: BWP, H. 4, S. 25 – 29.
- MSB NRW (= Ministerium für Schule und Bildung Nordrhein-Westfalen) (2017): Schülerprognose und Schulabgängerprognose bis zum Schuljahr 2049/50. Statistische Übersicht Nr. 397–1. Auflage. Oktober 2017, [www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Ministerium/Service/Schulstatistik/Sonstige-Statistiken/ProgSchuelerAbgaenger.pdf](http://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Ministerium/Service/Schulstatistik/Sonstige-Statistiken/ProgSchuelerAbgaenger.pdf) (Abfrage: 15.04.2018).
- Münk, Dieter/Schmidt, Christian (2012): Strukturprobleme und Herausforderungen für die berufliche Bildung zwischen demografischem Wandel, Fachkräftemangel und Europa. In: Die berufsbildende Schule, Jg. 64, H. 10, S. 297–302.
- Münk, Dieter/Walter, Marcel/Schmidt, Christian (2013): Berufliche Bildung und demografischer Wandel: Herausforderungen und Gestaltungsaufgaben für die moderne Arbeitsgesellschaft im Umbruch. In: Niedermair, Gerhard (Hrsg.): Facetten Berufs- und betriebspädagogischer Forschung. Grundlagen, Herausforderungen und Perspektiven. Linz: Trauner, S. 407–430.
- Münk, Dieter (2013): Zentrifugalkräfte in der Gewerbelehrerbildung – alte und neue Dilemmata in der Lehrerbildung für gewerblich-technische Fachrichtungen. In: Die berufsbildende Schule, Jg. 65, H. 9, S. 259–261.
- Münk, Dieter (2016): Berufsbildende Schulen im Zeichen demografischen Wandels. In: Die berufsbildende Schule, Jg. 68, H. 5, S. 175–180.
- Prognos (2015): Arbeitslandschaft 2040. Studie, [www.prognos.com/uploads/tx\\_atwpubdb/20150521\\_Prognos\\_Arbeitslandschaft2040-final.pdf](http://www.prognos.com/uploads/tx_atwpubdb/20150521_Prognos_Arbeitslandschaft2040-final.pdf) (Abfrage: 15.04.2018).
- Scheiermann, Gero (2016): Kommunales Bildungsmanagement. In: berufsbildung, H. 162, S. 31.
- Schmidt, Christian (2011): Demografischer Wandel und Entwicklung berufsbildender Schulen. In: Faßhauer, Uwe; Fürstenau, Bärbel; Wuttke, Eveline (Hrsg.): Grundlagenforschung zum Dualen System und Kompetenzentwicklung in der Lehrerbildung. Opladen: Budrich, S. 143–152.
- Schmidt, Christian (2015): Berufsbildende Schulen als Selbstständige Schulen im demografischen Wandel. In: DJI.; IAB; Universität Basel (Hrsg.): Chancen und Risiken aus der demografischen Entwicklung für die Berufsbildung in den Regionen, Bielefeld: wbv, S. 119–129.
- Statistische Ämter des Bundes und der Länder (2013): Bildungsvorausberechnung. Vorausberechnung der Bildungsteilnehmerinnen und Bildungsteilnehmer, des Personal- und Finanzbedarfs bis 2025 Methodenbeschreibung und Ergebnisse. Ausgabe 2012.
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (2015): Bevölkerung Deutschlands bis 2060. 13. koordinierte Bevölkerungsvorausberechnung.

- Statistisches Bundesamt (2018): Bildung und Kultur. Berufliche Schulen. Schuljahr 2016/2017. Fachserie 11, Reihe 2.
- Stifterverband (2017): Lehrkräftebildung für berufliche Schulen innovieren. Essen: Stifterverband.
- Weishaupt, Horst (2014): Berufliche Schulen im demografischen Wandel. Perspektiven für die strategische Weiterentwicklung. In: BWP, H. 2/2014, S. 15–19.
- Wittmann, Eveline/Dormann, Markus (2013): Bürokratisierung als Regelfall? Eine Interviewstudie zur Umsetzung externer Anforderungen in beruflichen Schulzentren. In: bwp@, Ausgabe Nr. 25 | Dezember 2013: Ordnung und Steuerung der beruflichen Bildung, [http://www.bwpat.de/ausgabe25/wittmann\\_dormann\\_bwpat25.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe25/wittmann_dormann_bwpat25.pdf) (Abfrage: 19.04.2018).

## Abbildungsverzeichnis

- Abb. 1** Bildungsteilnehmerinnen und -teilnehmer 2008 bis 2025 nach Bildungsbereichen (Indexwert 2008 = 100) ..... 85

## Tabellenverzeichnis

- Tab. 1** Schüler:innen an beruflichen Schulen 2015/16 bis 2025/26 nach Bildungsbereichen (Bildungsvorausberechnung) ..... 85
- Tab. 2** Schüler:innen an beruflichen Schulen 2015/16 bis 2025/26 nach Bildungsbereichen (KMK-Vorausberechnung) ..... 86
- Tab. 3** Entwicklung der Anzahl der Teilzeitschulen ab dem Schuljahr 2000/2001 bis zum Schuljahr 2016/2017 im Bundesgebiet ..... 89

## Autoren



Münk, Dieter, Prof. Dr., Universitätsprofessor für Berufspädagogik und Berufsbildungsforschung, Universität Duisburg-Essen.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Internationale und europäische Berufsbildungsforschung, Professionalisierung des Bildungspersonals in der beruflichen Bildung, Benachteiligte in der Berufsbildung, historische Berufspädagogik.

Dieter.Muenk@uni-due.de



Scheiermann, Gero, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Fachgebiet Berufspädagogik und Berufsbildungsforschung, Universität Duisburg-Essen.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Europäische Berufsbildungspolitik, Integration Benachteiligter in den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt, inklusive Berufsbildung, Durchlässigkeit in der beruflichen Bildung.

Gero.Scheiermann@uni-due.de

# Die Auswirkungen demografischer Entwicklungen auf die Berufsbildung in den neuen Bundesländern unter der Perspektive der Berufsorientierung

KLAUS JENEWEIN

## Abstract

Arbeits- und Sozialministerien fördern nach wie vor umfangreiche Vorhaben für die Verbesserung der Berufsorientierung und eine effektivere Vorbereitung auf den Übergang von der Schule in das Berufsbildungssystem. Gründe liegen auf der Hand: Einerseits müssen junge Menschen als Bewerber:innen erfolgreich auf dem Ausbildungsmarkt agieren und realistische Vorstellungen und Perspektiven entwickeln. Andererseits investieren Unternehmen in berufliche Ausbildung unter der Prämisse eines nachhaltigen Beitrags für die eigene Fachkräftesicherung. Erfolgsp Parameter für die Berufsorientierung sind hohe Vermittlungsquoten für die Schulabsolventinnen und -absolventen in eine betriebliche Ausbildung. Nur: Reicht diese Sichtweise als eine hinreichende Antwort auf die aktuellen Herausforderungen für den Berufsbildungs- und Arbeitsmarkt? Der Beitrag geht dieser Frage am Beispiel der gewerblich-technischen Ausbildungsberufe nach.

The Ministries of Labor and Social affairs continue to promote large-scale projects to improve job orientation and more effective preparation for the transition from school to the VET system. Reasons are obvious: On the one hand, young people have to act as candidates to succeed on the training market and to develop realistic ideas and perspectives. On the other hand, companies invest in vocational training under the premise of a sustainable contribution to their own skilled employees. Success factors for vocational orientation are high placement rates for school graduates in company-based training programs. Only: Is this view sufficient as an adequate answer to the current challenges for the VET and labor market? The article analyses this question using the example of industrial-technical training occupations.

## Schlagworte

Ausbildungsabbruch, Ausbildungsmarkt, Berufsorientierung, Demografie, Handwerksberufe

## 1 Arbeits- und Ausbildungsmarkt im Wandel

Der Arbeitsmarkt in Deutschland befindet sich seit Jahrzehnten in einem weitgreifenden Veränderungsprozess. Sowohl kaufmännische als auch – und zwar in noch stärkerem Maß – produzierende Tätigkeiten haben kontinuierlich Jahr für Jahr abgenommen, demgegenüber existiert eine kontinuierliche Steigerung der so genannten sekundären Dienstleistungsberufe in den Tätigkeitsschwerpunkten „Forschen, Entwickeln, Organisieren, Managen, Betreuen, Pflegen, Beraten, Lehren und Publizieren“ (BIBB/IAB 1999). Bereits um die Jahrtausendwende war eine sich kontinuierlich verstärkende Hinwendung zu wissensintensiven Berufen zu verzeichnen, verbunden mit einem verstärkten Zufluss zusätzlicher Fachkräfte über die beruflichen und hochschulischen Ausbildungssysteme. Diese Entwicklungen verstärken sich kontinuierlich, und sie führen zu einer Zunahme der Auszubildenden im Bereich der sekundären Dienstleistungsberufe und parallel dazu zu einem ständig steigenden Anteil an Auszubildenden mit höheren allgemeinen Bildungsabschlüssen. Parallel geht die Beschäftigtenzahl in den Produktionsberufen kontinuierlich zurück (s. Abb. 1).

Dies zeigt sich auch in einem geänderten Bildungsverhalten der Bevölkerung: Die seit 2005 im Rahmen der Bildungsberichterstattung ausgewiesenen Veränderungen

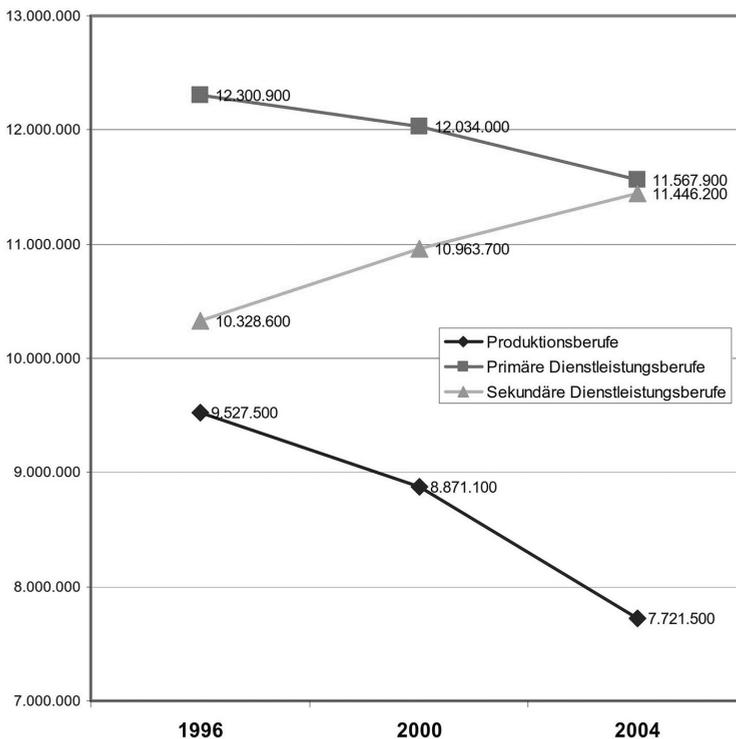


Abbildung 1: Die Entwicklung unterschiedlicher Tätigkeitsfelder um die Jahrtausendwende (Hall 2009, S. 8).

der Zugänge in einzelne Bildungssektoren lassen seit einem Jahrzehnt eine kontinuierliche Steigerung des Anteils derjenigen jungen Menschen eines Altersjahrgangs erkennen, die eine Hochschulzugangsberechtigung erwerben – allein in einem Jahrzehnt um 20 %. Noch stärker steigt der Anteil derjenigen, die in ein Hochschulstudium einmünden; hier liegt die Steigerungsrate allein zwischen 2005 und 2010 bei 40 % und verbleibt seitdem konstant auf diesem Niveau (vgl. Jenewein 2018, S. 82 f., BMBF 2017, S. 57). Ein Ende dieser bereits seit Jahrzehnten anhaltenden Entwicklung ist nicht abzusehen; Deutschland nähert sich offensichtlich in dieser Beziehung an andere europäische Volkswirtschaften an. Erstaunlich stabil sind in dieser Zeit die Übergangsquote junger Menschen in eine betriebliche Ausbildung und die Zahl der Neuverträge für betriebliche Ausbildungsplätze (Jenewein 2018, S. 83 und 87), obwohl die Zahl der Schulabsolventen in den neuen Bundesländern sich innerhalb eines Jahrzehnts mehr als halbiert und die Zahl der Ausbildungsbewerber:innen allein von 2005 und 2011 zwischen 53 (Sachsen) und 59 % (Mecklenburg-Vorpommern) abgenommen hat (ebd., S. 85 f.).

Vor diesem Hintergrund kann die Situation auf dem Ausbildungsmarkt mit einigen grundlegenden Feststellungen charakterisiert werden. Die Stabilisierung der Neuvertragszahlen gelingt auf dem Ausbildungsmarkt offensichtlich in wesentlichem Umfang durch zwei Maßnahmen, mit denen dieser auf die demografische Entwicklung reagiert:

1. Einerseits ist eine kontinuierliche Steigerung der Auszubildenden zu verzeichnen, die mit einer Hochschulreife ihre Berufsausbildung aufnehmen; allein der Anteil der Auszubildenden mit Neuverträgen, die über eine allgemeine Hochschulreife verfügen, hat sich innerhalb von 15 Jahren verdoppelt und erreicht 2016 mit 28,4 % einen höheren Anteil als die Auszubildenden mit Hauptschul- und ohne allgemein bildenden Schulabschluss (BMBF-Datenportal 2018).<sup>1</sup>
2. Gleichzeitig geht die Zahl der Teilnehmer:innen an überbetrieblichen Ausbildungsmaßnahmen auch in den neuen Bundesländern kontinuierlich zurück – allein zwischen 2009 und 2013 um mehr als zwei Drittel (Tab. 1).

Folge dieser beiden Maßnahmen: Wir haben heute immer mehr junge Menschen mit studienqualifizierendem Bildungsabschluss in der Berufsausbildung, gleichzeitig werden immer mehr junge Menschen aufgenommen, die noch vor wenigen Jahren in Bildungsgänge des Übergangssystems oder in geförderte betriebliche Ausbildungsprogramme eingetreten wären. Die betriebliche Ausbildung wurde offensichtlich durch eine nachhaltige Erhöhung der Heterogenität in der beruflichen Ausbildung stabilisiert. Bezüglich der zu verzeichnenden quantitativen Effekte kommen neben der Zunahme von jungen Menschen mit Hochschulzugangsberechtigung der Abbau von Bewerberüberhängen aus Vorjahren und die zunehmende Ausschöpfung des Bewerberpotenzials infrage.

---

1 Internet-Tabellen im BMBF-Datenportal: [www.datenportal.bmbf.de/portal/de/Tabelle-2.4.27.html](http://www.datenportal.bmbf.de/portal/de/Tabelle-2.4.27.html) (Abfrage: 28.04.2018).

**Tabelle 1:** Neu abgeschlossene Ausbildungsverträge in den neuen Bundesländern (Datenquelle: BIBB 2014, S. 12 ff.).

	Neuverträge	Davon	
		betrieblich	Überbetrieblich
<b>2009</b>	98.997	76.068	22.932
<b>2010</b>	91.662	73.095	18.567
<b>2011</b>	84.495	72.729	11.766
<b>2012</b>	78.903	70.569	8.334
<b>2013</b>	74.244	67.404	6.840
<b>2013/2009</b>	75 %	89 %	30 %

Neben dem massiven Rückbau überbetrieblicher Ausbildungskapazitäten wurden in den neuen Bundesländern auch die Bildungsgänge des sogenannten Übergangssystems – etwa Berufsgrundbildung und Berufsvorbereitung – erheblich zurückgefahren. Zudem sind bspw. in Sachsen-Anhalt in den Berufsfeldern, in denen ein Angebot an dualen Ausbildungsberufen existiert, fachlich konkurrierende vollzeitschulische Ausbildungsgänge (i. d. R. Berufsfachschulen mit staatlicher Prüfung zum Assistenten/zur Assistentin) vollständig eingestellt worden.

Ausbildungsmärkte haben mit solchen Maßnahmen offensichtlich die Fähigkeit, Bewerberrückgänge innerhalb eines gewissen Bereichs auszugleichen und die betriebliche Ausbildung zu stabilisieren. Allerdings ist aus heutiger Sicht festzustellen, dass diese Möglichkeiten bspw. durch die Erschöpfung des Altbewerber-Reservoirs und den kontinuierlichen Rückbau des Übergangssystems nicht unbegrenzt einsetzbar sind. Dies ist allein daran erkennbar, dass die Neuvertragszahlen kontinuierlich rückläufig sind.

Betrachtet man die Gesamtzahl der Neuverträge, so sind die in Tab. 1 aufgeführten Zahlen bis 2016 weiter deutlich rückläufig und erreichen den bisherigen Tiefstand mit 71.865 neu abgeschlossenen Ausbildungsverträgen, obwohl bereits seit 2013 die Zahl der Schulabsolvent:innen wieder leicht zunimmt (Statistisches Bundesamt 2017, S. 50), wir uns seit fast 10 Jahren in einer Phase kontinuierlichen Wirtschaftswachstums befinden und die Wirtschaft mit immer neuen Maßnahmen um junge Menschen wirbt.

Zusammenfassend kann festgehalten werden: Durch die verstärkte Einmündung junger Menschen mit studierfähigen Abschlüssen und – das zeigt Abb. 2 – eine deutlich fünfstellige Größenordnung von Jugendlichen, die noch vor wenigen Jahren keinen Platz im ersten Ausbildungsmarkt erhalten hätten, hat sich die biografische und soziokulturelle Zusammensetzung in der dualen Berufsausbildung in einem sehr kurzen Zeitraum deutlich verändert. Folge ist eine stark zunehmende Heterogenität im ersten Ausbildungsmarkt. Hier stellt sich die Frage: Sind die Betriebe in der Lage, diese Veränderungen aufzufangen und auch unter solchen Bedingungen weiterhin erfolgreich auszubilden? Dieser Frage soll am Beispiel ausgewählter gewerb-

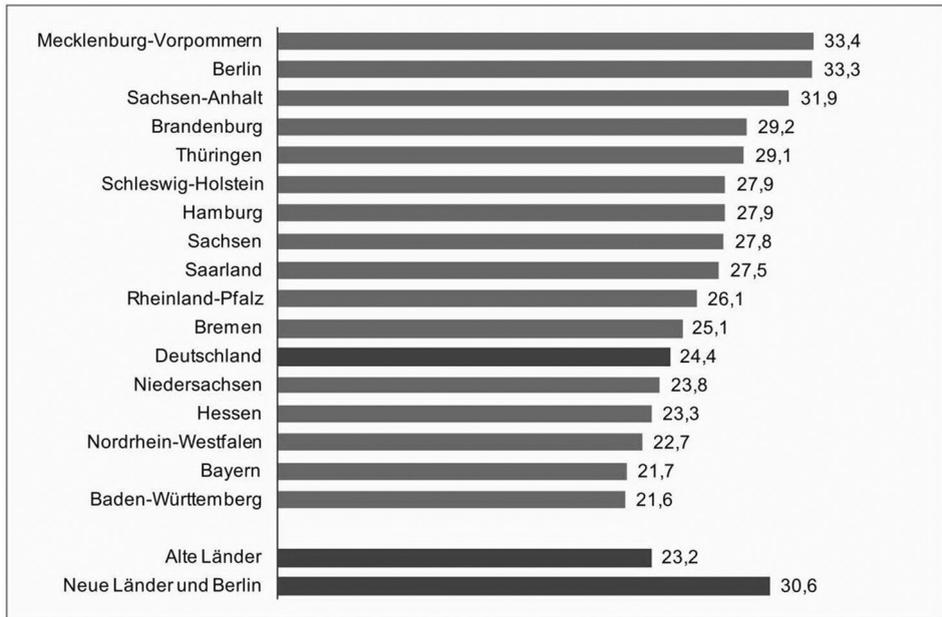
lich-technischer Ausbildungsberufe und deren Entwicklung in den mitteldeutschen Bundesländern Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen nachgegangen werden.

## **2 Ausbildungsentwicklung und Vertragslösungen in gewerblich-technischen Ausbildungsberufen**

Aus Sicht der Unternehmen sind für die Frage einer erfolgreichen Fachkräftesicherung über duale Ausbildung zwei Parameter von besonderer Bedeutung: Die Entwicklung der Neuvertragszahlen in einem Beruf und in einer Region, die zugleich als Indikator für die Attraktivität eines Berufsbildes und eines Wirtschaftssektors angesehen werden kann, sowie die so genannte Vertragslösungsquote als Indikator für den Ausbildungserfolg. Durch die spezifische Situation der neuen Bundesländer hat der Rückgang der Schulabgängerzahlen bereits ein Jahrzehnt früher eingesetzt und ist inzwischen abgeschlossen; hier lassen sich demografisch bedingte Tendenzen frühzeitig erkennen. Dem hat auch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) Rechnung getragen, indem der Aspekt der Vertragslösungen zum besonderen Schwerpunkt der Berufsbildungs-Berichterstattung 2012 gemacht wurde, zudem gibt ein Forschungsprojekt des BIBB besonderen Aufschluss über spezifische Ausbildungsverläufe des Jahrgangs 2008.

Im Ländervergleich (Abb. 2) wird bereits deutlich, dass sich bereits die durchschnittlichen Lösungsquoten der neuen Bundesländern erheblich von denen der alten Bundesländern unterscheiden: Die für die neuen Länder ausgewiesene Lösungsquote war im Jahr 2014 mit 30,6 Prozent gegenüber 23,2 Prozent in den alten Bundesländern um ein Viertel höher. Alle ostdeutschen Bundesländer liegen hinsichtlich der Vertragslösungsquote an der Spitze aller Bundesländer, lediglich für Sachsen ergibt sich eine von Hamburg und Schleswig-Holstein um nur 0,1 Prozent differierende Abweichung und eine mit diesen Bundesländern gemeinsame Platzierung in der Ländergruppe mit hohen Vertragslösungsquoten.

Existiert daher in den neuen Bundesländern eine spezifische Situation, die etwas mit der dargestellten Besonderheit der demografischen Veränderungen zu tun hat? Eine erste Ursachendiskussionen mit dem Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) ergab, dass eine besondere Problematik etwa im Bereich von Ausbildungsqualität in den neuen Ländern dort nicht gesehen wurde; die Differenzen in der Vertragslösungsquote – so die ersten Erklärungsansätze – seien eher auf die gegenüber den alten Bundesländern stärker kleinbetrieblich geprägte Wirtschaftsstruktur zurückzuführen und auch Folge des Sachverhalts, dass in Zeiten des Bewerbermangels der Wechsel von Ausbildungsbetrieben leichter möglich ist, so dass beides zu einer etwas höheren Vertragslösungsquote beitrage. Inwiefern ist diese Argumentationslinie jedoch vor dem Hintergrund der aufgezeigten Entwicklungen tatsächlich belastbar? Im vorliegenden Beitrag soll die spezifische Situation in der gewerblich-technischen Berufsausbildung der neuen Bundesländer an Hand ausgewählter Ausbildungsberufe besonders betrachtet werden.



**Abbildung 2:** Vertragslösungen in dualen Ausbildungsberufen im regionalen Vergleich (Zahlen des Statistischen Bundesamtes, Dietrich & Fritzsche 2014, S. 16; zur Zahlenbasis vgl. BIBB 2014, S. 173).

### 3 Realität: Bewerbermangel und zunehmende Heterogenität

Bereits der Berufsbildungsbericht 2009 hat in einer Prognose der Zahl der Schulabgänger:innen ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung herausgestellt, dass die Entwicklung in den neuen Bundesländern den alten Bundesländern um gut 10 Jahre voraus eilt und im Jahr 2012 weniger als die Hälfte der Abgänger:innen im Verhältnis zur Jahrtausendwende zu verzeichnen war. Inzwischen findet in den neuen Bundesländern der weit überwiegende Teil der Jugendlichen, die noch 2009 vom Übergangssystem aufgenommen worden wären, den direkten Weg in die Ausbildung. Insgesamt kann jedoch gezeigt werden, dass trotz aller begleitenden Maßnahmen die Ausbildung insbesondere in den Handwerksberufen gravierend einbricht (vgl. Jenewein 2015a, S. 9 f.). Am Beispiel der mitteldeutschen Bundesländer ist für die vier größten elektro- und metalltechnischen Ausbildungsberufe zu erkennen, dass der Einbruch der Bewerberzahlen direkt auf die Ausbildungsaktivitäten der Betriebe durchschlägt: Beim Ausbildungsberuf Elektroniker:in im Handwerk bspw. mit minus 69 Prozent, Kfz-Mechatroniker:in mit minus 43 Prozent und Metallbauer:in mit minus 64 Prozent innerhalb von 20 Jahren (Tab. 2).

**Tabelle 2:** Mitteldeutsche Bundesländer Sachsen (SN), Sachsen-Anhalt (ST) und Thüringen (TH): Entwicklung der Neuvertragszahlen in ausgewählten Ausbildungsberufen<sup>2</sup>.

Ausbildungsberuf	Region	1995	2005	2010	2013	2015
Anlagenmechaniker:in (HW, alle Fachrichtungen)	SN, ST, TH		684	465	435	510
Elektroniker:in (HW, alle Fachrichtungen)	SN, ST, TH	2793	882	732	750	822
Kfz-Mechatroniker:innen (IH + HW, alle Fachrichtungen)	SN, ST, TH	3003	2388	1629	1641	1704
Metallbauer:innen (HW, alle Fachrichtungen)	SN, ST, TH	1032	1083	570	372	369

Für die berufsbildenden Schulen ist damit eine an gemeinsamen Merkmalen oder an homogener Vorbildung orientierte Klassenbildung angesichts dieses gravierenden Rückgangs der Neuvertragszahlen oft nicht mehr möglich. Sachsen-Anhalt reagiert bspw. mit einem Erlass, sogenannte Mischklassen zu bilden, mit denen eine Beschulung in Ausbildungsortnähe gewährleistet werden soll. Ergebnis sind nicht nur hinsichtlich der Vorbildung, sondern auch hinsichtlich Ausbildungsberuf und betrieblicher Ausbildungserfahrung noch heterogener zusammengesetzte Berufsschulklassen.

Wichtiger Indikator für die Folgen dieser Entwicklungen im Ausbildungssystem bildet die Vertragslösungsquote. Deren Analyse zeigt, dass die Ausbildungsbetriebe des Handwerks einem rasant ansteigenden Problempotenzial gegenüberstehen. Parallel zum Einbruch der Neuvertragszahlen lässt sich erkennen, dass die Vertragslösungsquoten in den mitteldeutschen Bundesländern gravierend ansteigen (Tab. 3) und im Vergleich zu 1995 in der Nähe der doppelten Vertragslösungsquote liegen. Auch in denjenigen Berufen, in denen die Quote in den letzten zwei Jahren wieder zurückgeht (bspw. Metallbauer:in vom 44,2 auf 42,7 Prozent), verfestigt sich diese auf einem gegenüber den Ausgangsdaten und gegenüber dem Bundesdurchschnitt außerordentlich hohen Niveau.

Es kann daher angenommen werden, dass die gesamte demografische Entwicklung in der Berufsausbildung der elektro- und metalltechnischen Handwerke nicht erfolgreich aufgefangen werden kann und sowohl qualitativ als auch quantitativ zu erheblichen Verwerfungen führt.

2 Für den Beruf Anlagenmechaniker:in existieren für 1995 keine Vergleichszahlen; der Beruf ist im Rahmen der Neuordnung 2003 aus verschiedenen Vorgängerberufen gebildet worden. Quelle der in diesem Kapitel verwendeten Ausbildungszahlen (Tabellen 2 bis 5): BIBB-Berufe-Datenbank ([www.bibb.de/berufe](http://www.bibb.de/berufe)), Recherchedaten 01.08.2015 und 26.11.2016.

**Tabelle 3:** Mitteldeutsche Bundesländer Sachsen (SN), Sachsen-Anhalt (ST) und Thüringen (TH): Entwicklung der Vertragslösungsquoten in ausgewählten Ausbildungsberufen (BIBB o. J., zur Verdeutlichung von Tendenzen in den drei mitteldeutschen Bundesländern Sachsen (SN), Sachsen-Anhalt (ST) und Thüringen (TH): vereinfachte Darstellung durch nicht gewichteten arithmetischen Mittelwert).

Ausbildungsberuf	Region	1995	2005	2010	2013	2015
Anlagenmechaniker:in (HW, alle Fachrichtungen)	ST		28,6	34,9	62,1	48,3
	SN, ST, TH		21,4	38,3	48,2	42,5
Elektroniker:in (HW, alle Fachrichtungen)	ST	21,4	30,5	40,5	42,7	47,5
	SN, ST, TH	18,8	24,7	37,5	39,0	40,8
Kfz-Mechatroniker:innen (IH + HW, alle Fachrichtungen)	ST	16,7	14,5	26,0	34,1	36,6
	SN, ST, TH	18,0	14,6	22,0	29,6	32,4
Metallbauer:innen (HW, alle Fachrichtungen)	ST	33,0	20,0	44,0	54,5	55,1
	SN, ST, TH	25,3	20,5	43,8	44,2	42,7

Ein besonderes Augenmerk wird auf die Entwicklung in Sachsen-Anhalt gelegt. Seit 2010 liegen hier für alle dargestellten Handwerksberufe die Vertragslösungsquoten höher als im Durchschnitt der mitteldeutschen Länder, und bereits seit 2013 werden hier Lösungsquoten erreicht, die über 50 und im Jahr 2013 für der Beruf Anlagenmechaniker:in sogar über 60 Prozent liegen. Es ist offensichtlich, dass das Berufsausbildungssystem im Handwerk mit einer gravierenden Problemlage kämpft, die sich auf einem sowohl im Bundesvergleich als auch im Langzeitvergleich des Landes sehr hohem Niveau stabilisiert.

**Tabelle 4:** Sachsen-Anhalt: Entwicklung der Neuvertragszahlen und Vertragslösungsquoten (LQ) in ausgewählten handwerklichen Ausbildungsberufen; zum Vergleich dargestellt sind die Angaben für den größten Industrieberuf Industriemechaniker/-in (BIBB o. J.).

Ausbildungsberuf		1995	2005	2010	2013	2015
Tischler:in (HW)	Neuverträge	696	369	153	117	111
	LQ	17,4	22,5	40,7	48,7	42,0
Maler:in und Lackierer:in (HW, alle Fachrichtungen)	Neuverträge	855	312	159	93	81
	LQ	22,6	33,4	50,7	50,8	46,7
Friseur:in (HW)	Neuverträge	600	468	249	204	213
	LQ	16,8	28,2	54,8	66,3	58,9
zum Vergleich:						
Industriemechaniker:in (IH, alle Fachrichtungen)	Neuverträge	321	312	282	261	249
	LQ	18,8	8,2	18,4	15,5	16,2

Eine ergänzende Auswertung von handwerklichen Ausbildungsberufen aus drei weiteren Berufsfeldern (Tab. 4) ergibt durchweg ein vergleichbares Bild einer mehr als verdoppelten Vertragslösungsquote bei gleichzeitigem massivem Rückgang der Neuvertragszahlen.

Die Auswirkungen auf die Fachkräfteversorgung der Betriebe macht folgende Modellrechnung deutlich: Wenn wir annehmen, dass die Zahl der Neuverträge abzüglich der Vertragslösungen in etwa dem Potenzial zukünftiger Fachkräfte eines Ausbildungsberufs entspricht, würde sich im 20-Jahres-Zeitraum 1995 bis 2005

- für das Tischlerhandwerk ein Rückgang von 574 auf nur noch 64 Nachwuchsfachkräfte,
- für das Maler- und Lackiererhandwerk ein Rückgang von 661 auf nur noch 43 Nachwuchsfachkräfte und
- für das Friseurhandwerk ein Rückgang von 499 auf nur noch 87 Nachwuchsfachkräfte

ergeben. Es stellt sich die Frage, wie lange die Unternehmen diese gravierenden Schwankungen in der Reproduktion ihrer Fachkräfte ausgleichen können.

Interessanterweise – das zeigt eine Vergleichsauswertung des größten metalltechnischen Industrierberufs Industriemechaniker:in – existieren diese Tendenzen in der industriellen Ausbildung offensichtlich nicht. Einerseits sind zwar die Neuverträge auch hier zurückgegangen, jedoch fällt der Rückgang um 22 Prozent wesentlich geringer aus als der Bewerberrückgang für das gesamte Bundesland Sachsen-Anhalt. Ebenso sind zwar Schwankungen in der Vertragslösungsquote zu verzeichnen, verbleiben aber insgesamt in einem bundesweit üblichen Bereich und liegen in den letzten Erhebungsjahren sogar niedriger als vor 20 Jahren.

## **4 Differenzierte Auswirkungen auf Klein- und Kleinstbetriebe**

Die bereits im Vergleich der gewerblich-technischen Ausbildungssektoren Handwerk und Industrie angedeuteten Tendenzen zeigen sich auch in der Berufsbildungsstatistik. Im Rahmen der Berufsbildungsberichterstattung 2014 hat das BIBB eine Reihe von Sonderauswertungen zur Ausbildungssituation in den neuen Bundesländern durchgeführt und hier verschiedene Ausbildungsmarktdaten für unterschiedliche Betriebskonstellationen berechnet.

Zunächst ist festzuhalten: Betriebe unterschiedlicher Größenordnung sind von der Veränderung ihrer Ausbildungsaktivität in sehr unterschiedlicher Weise betroffen. Dies betrifft einerseits die Auszubildendenzahlen: Während mittlere Betriebe und Großbetriebe die Anzahl der Auszubildenden bis zum Jahr 2012 halten oder sogar noch erhöhen konnten, ist diese bei den Klein- und Kleinstbetrieben um über 30 bzw. über 50 Prozent eingebrochen. Dementsprechend hat sich die Ausbildungsquote bei den Betrieben mit weniger als 50 Mitarbeiter:innen erheblich reduziert;

von Kleinstunternehmen mit weniger als 10 Beschäftigten – diese Betriebe haben noch im Jahr 1999 mehr als die Hälfte der gesamten Ausbildungsleistung in den neuen Ländern erbracht – bilden im Jahr 2012 von 13 Betrieben 12 gar nicht mehr aus (Tab. 5). Auch bei den Kleinbetrieben mit 10–49 Beschäftigten gehen Ausbildungsleistung und Ausbildungsquote erheblich zurück. Demgegenüber können die mittleren und großen Betriebe ihre Auszubildendenzahl und ihre Ausbildungsquote sogar noch steigern. Es wird daher deutlich, dass die gravierenden Einbrüche in der Ausbildungsleistung insbesondere Klein- und Kleinstbetriebe und damit zentral die Handwerksberufe betreffen. Diese Beobachtung korreliert mit den bereits dargestellten Einbrüchen in den handwerklichen Ausbildungsberufen und mit der hier zu verzeichnenden Erhöhung der Vertragslösungsquoten.

**Tabelle 5:** Neue Bundesländer: Entwicklung der Auszubildendenzahlen und der Ausbildungsquote (prozentualer Anteil der Ausbildungsbetriebe an allen Betrieben) nach Betriebsgrößenklassen (eigene Darstellung nach: Berufsbildungsbericht 2014, Internettabelle, Abb. A4.10.1.7 und A4.10.1–12).

	Auszubildendenzahl			Ausbildungsquote	
	1999	2012	1999/2012	1999	2012
<b>Kleinstbetriebe</b> bis 9 Beschäftigte	52.795,00	25.961,00	–50,80 %	13,50 %	7,50 %
<b>Kleinbetriebe</b> 10-49 Beschäftigte	35.618,00	24.267,00	–31,90 %	45,70 %	35,40 %
<b>Mittlere Betriebe</b> 50-249 Beschäftigte	10.036,00	10.167,00	1,30 %	61,90 %	62,70 %
<b>Großbetriebe</b> ab 250 Beschäftigte	2.004,00	1.989,00	–0,70 %	80,50 %	81,50 %

Es ist bereits auf der Grundlage der referierten Beobachtungen zu erkennen: Die demografische Entwicklung führt offensichtlich zu einem erheblichen Rückgang der Reproduktion betrieblicher Fachkräfte in den Kleinst- und Kleinunternehmen und geht damit in den gewerblichen Berufen voll zu Lasten des Handwerks, während mittlere und große Betriebe ihre Auszubildendenzahlen vollständig halten und ggf. steigern konnten. Ein Blick auf die Situation in einzelnen Handwerkskammern bestätigt diese Einschätzung; in Jenewein (2018, S. 95 ff., vgl. auch HWK Halle 2017), wird am Beispiel der Handwerkskammer Halle (Saale) aufgezeigt, wie zwischen 2000 und 2016 die Auszubildenden- und Neuvertragszahlen um zwei Drittel zurückgehen und in deren Folge mit einigen Jahren Zeitverzug auch ein starker Rückgang der Meisterabschlüsse zu verzeichnen ist. Deren Rückgänge betragen in den Gewerken Metall-/Elektro zwei Drittel, im Bau drei Viertel – und im Bereich der Holztechnik ist die Meisterausbildung quasi zusammengebrochen. Diese Situation wirkt sich gerade in der Phase besonders aus, in der fast 30 Jahre nach der Wende das Auscheiden der Betriebsinhaber:innen kumuliert.

## 5 Kann die Berufsorientierung zur Lösung dieser Entwicklung beitragen?

Eine nachhaltige Berufsorientierung der Absolventen und Absolventinnen der schulischen Allgemeinbildung – das gilt in der Berufspädagogik als eine gesetzte Annahme – kann dazu führen, überflüssige Ausbildungsabbrüche zu vermeiden, und auf der Grundlage entwickelter eigener Biografievorstellungen Fehlentscheidungen junger Menschen vorbeugen. Besitzen berufsorientierende Maßnahmen daher ein Potenzial, um dieser Entwicklung, die hier als Auswirkungen demografischer Veränderungen erkennbar werden, entgegen zu wirken?

Am Beispiel des Bundeslands Sachsen-Anhalt können vielfältige Maßnahmen aufgezeigt werden, mit denen überbetriebliche Bildungsträger gemeinsam mit den Schulen des Landes über Projekte zur Berufsorientierung versuchen, auf die Berufs- und Arbeitswelt vorzubereiten (vgl. BRAFO: Berufswahl Richtig Angehen Frühzeitig Orientieren; Sachsen-Anhalt 2018; vergleichbare Förderprogramme gibt es in allen Bundesländern). Am Beispiel von BRAFO wird jedoch deutlich, dass die Sichtweise der Berufsorientierung hier an deutlichen Grenzen stößt:

- In 25 geförderten Projekten kooperiert BRAFO mit mehr als 100 allgemeinbildenden Schulen. Diese jedoch bestehen vollständig aus Sekundar- und Förderschulen; die allgemeinbildenden Gymnasien, deren Absolvent:innen einen immer größeren Anteil der Auszubildenden stellen, spielen in den Programmen keine Rolle (umgekehrt spielt die Berufsorientierung in den Curricula der Gymnasien ebenfalls keine Rolle). Es ist daher für einen beträchtlichen Teil angehenden Auszubildender von einer fehlenden beruflichen Orientierung auszugehen.
- Die Perspektive der BRAFO-Vorhaben besteht nach wie vor in der erfolgreichen Vermittlung junger Menschen in betriebliche Ausbildungsverhältnisse. Dies greift angesichts der völlig veränderten Situation der Ausbildungsmärkte in den neuen Ländern eindeutig zu kurz, da inzwischen immer weniger die Ausbildungsversorgung der jungen Menschen, sondern die Fachkräftesicherung der Unternehmen im zentralen Problemfokus liegen. Fragen der Ausbildungsqualität – diese liegen vor dem Hintergrund der kleinbetrieblich dominierten Ausbildungsmärkte in den neuen Bundesländern offensichtlich auf der Hand – und der Ursachenprävention für erfolglose Ausbildungsverläufe sind im Zusammenhang mit den Orientierungsprojekten fast durchgängig nicht adressiert.
- Bei einer differenzierten Analyse der Vertragslösungen ist zu erkennen, dass sich das Lösungsgeschehen auf das erste Ausbildungsjahr verschiebt, in dem 2015 bereits 58,6 % der Vertragslösungen zu verzeichnen waren, darunter wiederum deutlich mehr als die Hälfte während der Probezeit. „Knapp jedes dritte der im Jahr 2015 begonnenen Ausbildungsverhältnisse wurde bereits innerhalb der Probezeit wieder gelöst“ (Sachsen-Anhalt 2017, S.42). Allerdings erfolgen im Bereich des Handwerks mehr als 55 % der Vertragslösungen erst nach dem ersten Ausbildungsjahr und sind somit als Langzeitabbrüche zu betrachten. Zudem wird angemerkt, dass sich „die Situation in Berufen mit sehr hohen Lö-

sungsquoten [...] weiter verschärft hat, während sich die Situation in Berufen mit ohnehin relativ stabilen Ausbildungsverhältnissen verbesserte“ (ebd., S. 46). Für die Fachkräfteversorgung des besonders betroffenen Wirtschaftsbereichs Handwerk kumulieren daher verschiedene Probleme; generell ist keine Entspannung der Ausbildungssituation erkennbar.

- Die Qualität der betrieblichen Ausbildung wird i. d. R. im Rahmen der Berufsorientierungsprojekte nicht thematisiert. Der Berufsbildungsbericht 2016 des Landes Sachsen-Anhalt merkt immerhin an: „Maßnahmen des Übergangsmangements können sich daher nicht auf die Vermittlung in eine Ausbildung beschränken, sondern sollen auch die Begleitung des „Ankommens“ in der Ausbildungssituation und im betrieblichen Alltag einbeziehen“ (ebd., S. 46). Das Land ergänzt daher aktuell die Berufsorientierung durch Maßnahmen im Bereich des regionalen Übergangsmangements, das sich auch auf die erste Phase der Ausbildung konzentriert und hier unterschiedliche Handlungsansätze zur Verbesserung der Ausbildungssituation erprobt. Hierzu gehört inzwischen auch eine Maßnahme zur Unterstützung von Flüchtlingen bei einer Einmündung in die duale Berufsausbildung.

Kann die Berufsorientierung vor diesem Hintergrund nachhaltige Beiträge zur Bewältigung der aktuell sich verschärfenden Situation gerade der kleinen und mittleren Unternehmen leisten? Diese Frage ist nicht eindeutig zu beantworten. Einerseits ergeben sich deutliche Potenziale durch die verstärkte Tendenz frühzeitiger Abbrüche, die aus sozialpolitischer Sicht weniger problematisch sind, da viele der betroffenen Jugendlichen eine andere Ausbildung wieder aufnehmen. Problematisch ist jedoch, wenn ganze Wirtschaftsbereiche auf dem Ausbildungsmarkt zunehmend erfolglos agieren und damit ihre Fachkräfteversorgung nicht mehr gewährleistet werden kann. Daher kann eine erfolgreiche Berufsorientierung, die auch die Besonderheiten der kleinen Unternehmen in den Fokus nimmt und an deren betriebliche und berufliche Karrierewege heranführt, eine wesentliche Unterstützung leisten. Dies bedingt allerdings andere Orientierungskonzepte als nur das Heranführen an branchenübliche Fertigungsverfahren und Werkzeuge im Rahmen von Praktika in überbetrieblichen Ausbildungswerkstätten, wie dies leider immer noch zu beträchtlichem Anteil üblich ist.

Der Schlüssel zur Problemlösung für die gerade im handwerklichen Sektor dominierenden Langzeitabbrüche ist vermutlich an anderer Stelle zu suchen. In großen Berufen mit mehr als 50 % Vertragslösungen, von denen wiederum mehr als die Hälfte erst nach einem Ausbildungsjahr stattfindet, müssen sich die dualen Ausbildungspartner – Unternehmen und berufsbildende Schulen – die Frage nach ihrer Ausbildungsfähigkeit und nach geeigneten Maßnahmen stellen. Die neuen Länder, die beträchtliche Aufwendungen aus europäischen und eigenen Förderprogrammen investieren, werden nicht umhin kommen, ihre Vorhaben zum so genannten Übergangsmangement zu einer Ausbildungsbegleitung gerade der kleinen Unternehmen auszubauen. Leider wird die Frage nach der Rolle der berufsbildenden Schulen,

die sich an vielen Stellen aus dieser Problematik einfach verabschiedet haben, kaum thematisiert.

Offen bleiben Antworten auf weitere Fragen: Bleibt Berufsorientierung eine Aufgabe für Sekundar- und Förderschulen – oder findet das System auch eine Antwort auf die Entwicklungen im Bereich der Ausbildungsbeteiligung von Schüler:innen mit Hochschulreife? Muss bspw. das Gymnasium, dessen Leitbild sich fast vollständig an Übergängen in das Hochschulsystem orientiert, sich neu aufstellen? Welche Folgen haben eigentlich die Veränderungen der Berufs- und Arbeitswelt hin zu sekundären Dienstleistungsberufen für die Berufsorientierung der allgemeinbildenden Schulen und der mit öffentlichen Programmen geförderten Bildungsträger?

Diese Fragen werden in den kommenden Jahren neue Antworten erfordern.

## 6 Desiderata

Abschließend hinzuweisen ist auch auf Defizite im berufswissenschaftlichen Erkenntnisstand, der sich häufig darin zeigt, dass auf die beschriebenen Entwicklungen mit immer wieder gleichen Erklärungsansätzen reagiert wird, die für die gravierenden Veränderungen offensichtlich nicht mehr hinreichend sind. Dies gilt etwa hinsichtlich der Frage,

- warum es den Klein- und Kleinstunternehmen in den neuen Bundesländern offenbar nicht gelingt, die Attraktivität ihrer Berufe und Entwicklungsperspektiven positiv zu entwickeln und auf dem Ausbildungsmarkt in Konkurrenz zu mittleren und großen Betrieben erfolgreich zu positionieren – und mit welchen Handlungsansätzen die Berufsorientierung der allgemein bildenden Schulen hierbei helfen kann;
- welche konkreten Ursachen für die besonders in den gewerblich-technischen Handwerksberufen der neuen Bundesländer vorliegende enorme Steigerung der Vertragslösungsquoten (und für die in diesen Berufen zu verzeichnenden unterdurchschnittlichen Prüfungserfolge – hierauf ist der vorliegende Beitrag nicht eingegangen) vorliegen;
- wie neue Zielgruppen – bspw. im Rahmen der Inklusions- und Migrationsentwicklungen – für die duale Berufsausbildung systematisch erschlossen und erfolgreich in das Ausbildungssystem integriert werden können;
- welche konkreten Handlungsansätze (vgl. Albrecht et al. 2014, BIBB 2015 sowie Ernst et al. 2015) gerade für Klein- und Kleinstbetriebe zielführend sind, um zu einer erfolgreicherer Qualifizierung des Fachkräftenachwuchses und dessen Bindung an die ausbildenden Unternehmen in Zeiten steigender Heterogenität beizutragen;
- wie Klein- und Kleinstunternehmen auch für hoch qualifizierte junge Menschen Perspektiven bieten können, zumal gerade in den neuen Bundesländern – bedingt durch den erheblichen Abstand zum Bundesdurchschnitt – für den Erwerb höherer Bildungsabschlüsse noch Nachholeffekte zu erwarten sind;

- wie sich die duale Berufsausbildung in Konkurrenz zum Hochschulsystem in Zukunft erfolgreich positionieren kann, zumal in den neuen Bundesländern auch hinsichtlich der Durchlässigkeit für beruflich Qualifizierte in das Hochschulsystem ein erhebliches Defizit besteht, das der Attraktivität der Berufsausbildung Grenzen setzt (vgl. Jenewein 2017a);
- welchen Anteil die berufsbildenden Schulen als duale Partner der Betriebe an dieser Entwicklung haben, mit welchen Wirkungen und Nebenwirkungen etwa die in Sachsen-Anhalt eingeführte Regelung zur Mischklassenbildung verbunden ist (vgl. Jenewein 2015b) und wie die berufsbildenden Schulen zu einem verbesserten Ausbildungserfolg beitragen könnten;
- mit welchen Handlungsansätzen dem anstehenden großen Bedarf an Unternehmensnachfolgern in den Klein- und Kleinstbetrieben begegnet werden kann, denn mit den aktuellen Zahlen ist offensichtlich, dass dieser allein durch die Qualifizierung des Führungskräftenachwuchses über die Meisterausbildung mindestens in den gewerblichen Sektoren nicht mehr hinreichend gesichert werden kann.

## Literatur

- Albrecht, Günter/Ernst, Helmut/Westhoff, Gisela/Zauritz, Manuela (2014): Bildungskonzepte für heterogene Gruppen – Anregungen zum Umgang mit Vielfalt und Heterogenität in der beruflichen Bildung. Kompendium. Bonn: BIBB.
- BIBB/IAB (= Bundesinstitut für Berufsbildung; Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung) (1999): Arbeitssituation, Tätigkeitsprofil und Qualifikationsstruktur von Personengruppen des Arbeitsmarktes – Ergebnisse der BIBB/IAB-Erhebung 1998/99 im Überblick. Online: [www.infosys.iab.de/BeitrAB248/inhalte/s\\_bebe.html#bebe3](http://www.infosys.iab.de/BeitrAB248/inhalte/s_bebe.html#bebe3) (Abfrage: 28.04.2018).
- BIBB (= Bundesinstitut für Berufsbildung) (2014): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2014. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn: BIBB.
- BIBB (= Bundesinstitut für Berufsbildung) (2015): Fachkräftesicherung durch Vielfalt – Praxiserprobte Wege für mehr Erfolg in der dualen Ausbildung. Bonn: BIBB.
- BIBB (= Bundesinstitut für Berufsbildung) (o. J.): Berufe-Datenbank. Datenblätter für die Ausbildungsberufe Anlagenmechaniker/-in, Elektroniker/-in, Kfz-Mechatroniker/-in, Metallbauer/-in, Tischler/-in, Maler- und Lackierer/-in, Friseur/-in, Industriemechaniker/-in. Online: [www.bibb.de/berufe](http://www.bibb.de/berufe) (Recherchedaten: 01.08.2015 und 26.11.2016).
- BRAFO (= Berufswahl Richtig Angehen Frühzeitig Orientieren. Sachsen-Anhalt) (2018), [www.ms.sachsen-anhalt.de/themen/arbeit/berufsorientierung-ausbildung/brafo](http://www.ms.sachsen-anhalt.de/themen/arbeit/berufsorientierung-ausbildung/brafo) (Abfrage: 28.04.2018).
- Dietrich, Ingrid/Fritzsche, Birgit (2014): Vorzeitig gelöste Ausbildungsverträge in der dualen Ausbildung in Sachsen-Anhalt im Jahr 2012. Nürnberg: IAB.

- Ernst, Helmut, Jablonka, Peter, Jenewein, Klaus, Marchl, Gabriele & Westhoff, Gisela (2015): Neue Wege in die duale Ausbildung – Heterogenität als Chance für die Fachkräftesicherung: Ergebnisse, Schlussfolgerungen und Empfehlungen. Bonn: BIBB.
- Hall, Anja (2009): Die BIBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragung 2006 – Beruf und Arbeit im Wandel, Verwertung beruflicher Qualifikationen. Präsentation zur Tagung am 20.01.2009. Bonn: BIBB, [www.bibb.de/dokumente/pdf/a12pr\\_veranstaltung\\_200109\\_erwerbstaetigenbefragung\\_2006\\_hall\\_brenscheidt.pdf](http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a12pr_veranstaltung_200109_erwerbstaetigenbefragung_2006_hall_brenscheidt.pdf) (Abfrage: 28.04.2018).
- HWK (= Handwerkskammer) Halle (2017): Handwerkskammer Halle (Saale): Zahlen/Daten/Fakten Statistik, [www.hwkhalle.de/handwerk\\_regional/zahlen\\_daten\\_fakten/statistik.html](http://www.hwkhalle.de/handwerk_regional/zahlen_daten_fakten/statistik.html) (Abfrage: 25.07.2017).
- Jenewein, Klaus (2015a): Berufsbildung im demografischen Wandel. Lernen & lehren: Elektrotechnik, Informationstechnik, Metalltechnik, Fahrzeugtechnik, 30 (117), S. 4–11.
- Jenewein, Klaus (2015b): Berufsgruppenspezifische Ausbildung in Klassen mit geringen Auszubildendenzahlen. Lernen & lehren: Elektrotechnik, Informationstechnik, Metalltechnik, Fahrzeugtechnik, 30 (120), S. 151–156.
- Jenewein, Klaus (2017a): Berufliche Bildung und Studierfähigkeit – zur Durchlässigkeit von der beruflichen Bildung in das Hochschulstudium. In: Lernen & lehren: Elektrotechnik, Informationstechnik, Metalltechnik, Fahrzeugtechnik, 32 (127), S. 92–100.
- Jenewein, Klaus (2017b): Berufsbildung, demografischer Wandel und zunehmende Heterogenität - eine Analyse der Entwicklungen in den neuen Bundesländern. In: Löwenbein, Aaron/Sauerland, Frank: Berufsorientierung in der Krise? Der Übergang von der Schule in den Beruf. Münster: Waxmann, S. 83–94.
- Jenewein, Klaus (2018): Berufsbildung, demografischer Wandel und zunehmende Heterogenität in gewerblich-technischen Ausbildungsberufen. Eine Analyse der Entwicklungen in den neuen Bundesländern. In: Jahn, Robert W./Dietrich, Andreas/Niethammer, Manuela/ Seltrecht, Astrid (Hrsg.) (2018): Demografie, Bildung und Fachkräftesicherung in den neuen Bundesländern. Bielefeld: wbv, S. 81–101.
- Kropp, Peer/Danek, Simone/Purz, Sylvia/Dietrich, Ingrid/ Fritzsche, Birgit (2014): Die vorzeitige Lösung von Ausbildungsverträgen. Eine Beschreibung vorzeitiger Lösungen in Sachsen-Anhalt und eine Auswertung von Bestandsdaten der IHK Halle-Desau (IAB-Forschungsbericht 13/2014). Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, [www.iab.de/forschungsbericht/2014/fb1314.pdf](http://www.iab.de/forschungsbericht/2014/fb1314.pdf) (Abfrage: 28.04.2018).
- Statistisches Bundesamt (2017): Bildung und Kultur – Berufliche Bildung 2016, Fachserie 11, Reihe 3.
- Uhly, Alexandra (2015): Vorzeitige Vertragslösungen und Ausbildungsverlauf in der dualen Berufsausbildung – Forschungsstand, Datenlage und Analysemöglichkeiten auf Basis der Berufsbildungsstatistik. Bonn: BIBB (= Wissenschaftliche Diskussionspapiere 157).

## Abbildungsverzeichnis

- Abb. 1 Die Entwicklung unterschiedlicher Tätigkeitsfelder um die Jahrtausendwende 100
- Abb. 2 Vertragslösungen in dualen Ausbildungsberufen im regionalen Vergleich . . . . 104

## Tabellenverzeichnis

- Tab. 1 Neu abgeschlossene Ausbildungsverträge in den neuen Bundesländern . . . . . 102
- Tab. 2 Mitteldeutsche Bundesländer Sachsen (SN), Sachsen-Anhalt (ST) und Thüringen (TH): Entwicklung der Neuvertragszahlen in ausgewählten Ausbildungsberufen . . . . . 105
- Tab. 3 Mitteldeutsche Bundesländer Sachsen (SN), Sachsen-Anhalt (ST) und Thüringen (TH): Entwicklung der Vertragslösungsquoten in ausgewählten Ausbildungsberufen . . . . . 106
- Tab. 4 Sachsen-Anhalt: Entwicklung der Neuvertragszahlen und Vertragslösungsquoten (LQ) in ausgewählten handwerklichen Ausbildungsberufen; zum Vergleich dargestellt sind die Angaben für den größten Industrieberuf Industriemechaniker/-in . . . . . 106
- Tab. 5 Neue Bundesländer: Entwicklung der Auszubildendenzahlen und der Ausbildungsquote (prozentualer Anteil der Ausbildungsbetriebe an allen Betrieben) nach Betriebsgrößenklassen . . . . . 108

## Autor



Jenewein, Klaus, Prof. Dr., Ingenieurpädagogik und gewerblich-technische Fachdidaktiken, Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, Berufs- und Betriebspädagogik, 39016 Magdeburg,  
 Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehrerausbildung für berufliche Schulen, Didaktik der betrieblichen und schulischen Berufsbildung, Fachdidaktik Elektro- und Metalltechnik, internationale Berufsbildung,  
 jenewein@ovgu.de

# Bildung für nachhaltige Lebensführung durch Berliner Arbeitslehre

ULF SCHRADER

## Abstract

Der vorliegende Beitrag analysiert, wie die Berliner Arbeitslehre aktuell zur Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) beiträgt. Sowohl der 2015 eingeführte Rahmenlehrplan für das Schulfach Wirtschaft-Arbeit-Technik, als auch die im gleichen Jahr verabschiedete Studienordnung für den Lehramtsstudiengang Arbeitslehre legen in Berlin einen Schwerpunkt auf die Förderung von Kompetenzen für eine nachhaltige Lebensführung. Hier werden sowohl die sich daraus ergebenden großen Potenziale, als auch die in der Praxis bestehenden Probleme und Grenzen präsentiert.

The article at hand analyzes the way in which work science in Berlin contributes to education for sustainable development. The framework curriculum for the subject business-work-technology, introduced in 2015, as well as the study regulations for the teacher training program in work science put in place in the same year emphasize the development of competencies for a sustainable way of life. In this paper, the resulting potential as well as the problems persisting in practice and the limitations are presented.

## Schlagworte

Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE), Bildung für nachhaltigen Konsum (BNK), Verbraucherbildung, Berufsorientierung

## 1 Einführung

Eine Modernisierung der Arbeitslehre, die im Mittelpunkt dieses Buches steht, sollte Antworten liefern auf die zentralen Herausforderungen der Moderne. Die vielleicht wichtigste übergreifende Herausforderung ist die Selbstgefährdung der Menschheit durch eine nicht-nachhaltige Lebensweise. Nachhaltige Entwicklung gilt seit dem Bericht „Our common future“ der Weltkommission für Umwelt und Entwicklung (sog. Brundtland-Kommission) von 1987 als das zentrale normative Leitbild des Handelns in Politik, Wirtschaft und Gesellschaft. Bei allen Divergenzen im Detail besteht weitgehende Einigkeit darüber, dass Nachhaltigkeit eine Form der Bedürfnisbefriedigung erfordert, die nicht zu Lasten der Bedürfnisbefriedigungsmöglichkeiten anderer Menschen und zukünftiger Generationen geht (vgl. WCED 1987, S. 43). Es han-

delt sich also um ein Paradigma intra- und intergenerationaler Gerechtigkeit. Dabei sind mindestens die drei Dimensionen Ökologie, Soziales und Ökonomie zu beachten. Dass über 30 Jahre nach Veröffentlichung des Brundtland-Berichts im Hinblick auf zentrale ökologische Indikatoren kaum Fortschritte erzielt wurden, sondern im Gegenteil viele Rückschläge zu verzeichnen sind (z. B. United Nations 2017), spricht nicht gegen die normative Bedeutung der Nachhaltigkeit – im Gegenteil.

Diese Bedeutung von Nachhaltigkeit als Leitbild gesellschaftlicher Entwicklung weltweit haben die Vereinten Nationen 2015 mit der Verabschiedung der Sustainable Development Goals (SDGs) im Rahmen ihrer Agenda 2030 (United Nations 2105a) nochmals bekräftigt (vgl. Abb. 1).



**Abbildung 1:** Sustainable Development Goals der Vereinten Nationen (United Nations 2015b).

Innerhalb dieser siebzehn Ziele hat die Bildung eine große Bedeutung. Zum einen macht sie das SDG 4 „Quality Education“ zu einem Ziel an sich, zum anderen wird Bildung auch im Hinblick auf andere Ziele als wichtiges Mittel beschrieben. Explizit genannt wird „Education“ in der Erläuterung von SDG 3 „Good Health and Well-Being“, SDG 8 „Decent Work and Economic Growth“ und SDG 13 „Climate Action“. In der Beschreibung von SDG 12 „Responsible Consumption and Production“ findet sich der Begriff „Education“ zwar nicht, aber es wird für 2030 das Ziel aufgestellt „that people everywhere have the relevant information and awareness for sustainable development and lifestyles in harmony with nature“ (United Nations 2015a, S. 27). Damit sind zentrale Ziele einer Bildung für nachhaltigen Konsum (BNK) im Rahmen einer umfassenderen Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) angesprochen.

Mit den SDGs unterstreichen die Vereinten Nationen eine Relevanz des Bildungsbereichs für die nachhaltige Entwicklung, die sie auch schon durch die Ausrichtung der UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ 2005–2014 zum

Ausdruck gebracht haben. In den direkt nach dieser Dekade verabschiedeten Rahmenlehrplänen und Studienordnungen für die Berliner Arbeitslehre spielt – wie im Folgenden zu zeigen sein wird – Nachhaltigkeit eine herausgehobene Rolle. Dabei ist die Berücksichtigung relevanter Aspekte der Nachhaltigkeit im Curriculum der Arbeitslehre keine besondere Innovation. In einem Fach, das sich auf breiter, interdisziplinärer Basis mit individuellen und gesellschaftlichen Aspekten von Erwerbs- und Hausarbeit beschäftigt (z. B. Kledzik 1972) stehen die drei klassischen Nachhaltigkeitsdimensionen Ökologie, Soziales und Ökonomie zwangsläufig mit im Blickfeld – wie etwa auch das „Kerncurriculum Beruf-Haushalt-Technik-Wirtschaft/Arbeitslehre“ (Interdisziplinäre Arbeitsgruppe BHTW 2006) in bundesweiter Perspektive deutlich macht. In der Berliner Arbeitslehre sind die Nachhaltigkeitsdimensionen z. B. im Konzept der zwölf Projektdimensionen verankert, die unter anderem „Ökologie“, „Ökonomie“, „Gesellschaftliche Arbeitsteilung“, „Arbeitsicherheit und Gesundheit“, und „Verbraucherverhalten“ umfassen (Reuel 2005). In der haushaltsbezogenen Arbeitslehre gehört der Berliner Kollege Heiko Steffens zu den Pionieren der Beschäftigung mit nachhaltigem Konsum. So zählte er schon zu Beginn der 1980er Jahre die Vermittlung von ökologischer und sozialer „Verantwortlichkeit“ zu den zentralen Zielen der „Verbrauchererziehung“ im Rahmen der Berliner Arbeitslehre (vgl. Steffens 1981, S. 116 f.).

In diesem Beitrag wird die Frage beleuchtet, inwieweit die Berliner Arbeitslehre derzeit als Bildung für eine nachhaltige Lebensführung verstanden werden kann. Der Begriff Lebensführung umfasst dabei sowohl das Privatleben als auch das Erwerbsleben – wie es dem Anspruch der Arbeitslehre entspricht. Die nachhaltige Lebensführung beinhaltet also nachhaltigen Konsum ebenso wie nachhaltige Erwerbsarbeit. Damit sind zentrale Lehrschwerpunkte des Fachgebiets „Arbeitslehre/Ökonomie und Nachhaltiger Konsum“ an der TU Berlin angesprochen. Die nachfolgende Darstellung nimmt die gesamte Berliner Arbeitslehre in den Blick, jedoch spiegelt sich in der unvermeidlichen Schwerpunktsetzung wider, dass der Autor dieses Beitrags das genannte Fachgebiet leitet. Vor diesem Hintergrund steht im nächsten, längsten Teilkapitel die Umsetzung der BNK in der Berliner Arbeitslehre im Mittelpunkt, bevor dann die Nachhaltigkeitsaspekte bei der Umsetzung der Berufsorientierung angesprochen werden. An diese Darstellung der Potenziale zur Förderung der nachhaltigen Lebensführung schließen sich Überlegungen zu den Defiziten der Berliner Arbeitslehre an. Fazit und Ausblick stehen am Ende des Beitrags.

## **2 Bildung für nachhaltigen Konsum (BNK) in der Berliner Arbeitslehre**

### **2.1 Nachhaltiger Konsum und BNK**

Zur Vermeidung von Missverständnissen soll zunächst das Verständnis des nachhaltigen Konsums verdeutlicht werden, das den nachfolgenden Ausführungen zugrunde liegt. Dieses basiert auf der Definition, die sich in der Stellungnahme des

ehemaligen wissenschaftlichen Beirats Verbraucher- und Ernährungspolitik des damaligen Bundesministeriums für Ernährung, Landwirtschaft und Verbraucherpolitik findet:

„Unter Konsum verstehen wir den Versuch, mit Hilfe marktvermittelter Güter und Dienstleistungen in den Phasen Kauf, Nutzung und Entsorgung die Befriedigung von Bedürfnissen zu erreichen. [...] Konsum ist dann nachhaltig, wenn er zur Bedürfnisbefriedigung der heute lebenden Menschen beiträgt, ohne Bedürfnisbefriedigungsmöglichkeiten anderer oder zukünftig lebender Menschen einzuschränken.“ (Schrader et al. 2013, S. 4)

Diese Definition ist direkt aus der in der Einleitung genannten „klassischen“ Nachhaltigkeitsdefinition der Brundtland-Kommission abgeleitet, die ebenfalls vom Ziel umfassender Bedürfnisbefriedigung ausgeht und damit bereits sehr konsumnah formuliert ist. Die in der Marketing- und Konsumforschung übliche Einteilung des Konsums in die Phasen Kauf, Nutzung und Entsorgung ist allerdings insbesondere im Hinblick auf den nachhaltigen Konsum zu modifizieren: Um auch die Nutzung etwa von geteilten, getauschten oder geliehenen Gütern zu umfassen, sollte statt von einer Kaufphase korrekter von einer Aneignungsphase gesprochen werden (vgl. Di Giulio et al. 2014, S. 47).

Unabhängig von dieser Spezifizierung ist der hier verwendete Konsumbegriff deutlich breiter angelegt, als dies im allgemeinen Sprachgebrauch der Fall ist, in dem Konsum vielfach auf den Kauf reduziert wird (vgl. Rosa 2011, S. 115 ff.). In modernen Gesellschaften ist kaum eine Form von Bedürfnisbefriedigung denkbar, die nicht immer auch – zumindest im Hintergrund – mit einem derart verstandenen Konsum verknüpft ist. So ist etwa die Kleidung, die wir bei unseren Handlungen tragen, in der Regel gekauft; selbst wenn sie selbst hergestellt wird, erfolgt dies im Normalfall mit gekauften Ressourcen und/oder Werkzeugen. Von daher berührt ein breit definierter (nachhaltiger) Konsum letztlich alle Verhaltensweisen jenseits des Erwerbslebens.

BNK zielt nun auf die Förderung von Kompetenzen ab, die Menschen dazu befähigen, konsumbezogenes Handeln so zu gestalten, dass sie damit zu einer nachhaltigen Entwicklung beitragen können (vgl. Fischer, Nemnich 2012, S. 45).

## 2.2 BNK im Rahmenlehrplan WAT

Das Schulfach Arbeitslehre heißt in Berlin seit der Schulstrukturreform zum Schuljahr 2010/11 Wirtschaft-Arbeit-Technik (WAT) und wird dort in den Integrierten Sekundarschulen (ISS) von Klasse 7 bis 10 unterrichtet. Mit dem 2015 verabschiedeten und zum Schuljahr 2017/18 unterrichtswirksam gewordenen Rahmenlehrplan (RLP) wurde das Fach WAT in Berlin und Brandenburg explizit am Leitbild der nachhaltigen Entwicklung ausgerichtet. Das *Nachhaltigkeits-Konzept* ist dort als eines der drei zentralen *Basiskonzepte* des Faches genannt, neben dem *Systemkonzept* und dem *Entwicklungs-Konzept*. Während das *Systemkonzept* den Status-Quo als komplexe Interaktion der Bereiche Wirtschaft, Arbeit und Technik beschreibt und das *Entwick-*

lungskonzept die besondere Dynamik des Lernbereichs unterstreicht, liefert das *Nachhaltigkeits-Konzept* das normative Leitbild des Faches. Unterricht im Schulfach WAT sollte so gestaltet sein, dass Kompetenzen gefördert werden, mit denen Schüler:innen einen positiven Beitrag zur nachhaltigen Entwicklung leisten können. Dieses Leitbild gilt umfassend und damit auch für die verschiedenen konsumbezogenen Inhalte des Rahmenlehrplans.

BNK wird explizit und implizit an zahlreichen Stellen des Rahmenlehrplans behandelt. In Kapitel 2 (Kompetenzen und Standards) des RLP WAT ist der BNK-Bezug am deutlichsten im Kompetenzbereich *Mit Fachwissen umgehen*. Die formulierten Standards beziehen sich auf die Bereiche Wirtschaft, Arbeitswelt und Technik. Die Standards für *Nachhaltigkeit in der Wirtschaft* lauten etwa: „Die Schülerinnen und Schüler können [...] auf der Grundlage von Kriterien der Nachhaltigkeit Konsumentscheidungen treffen, [...] Konsum nach Kriterien der Nachhaltigkeit beurteilen und sich kontrovers damit auseinandersetzen“ (SenBJW, MBS 2015, S. 21). In diesen Formulierungen zeigen sich deutliche Überschneidungen mit den drei anderen im RLP benannten Kompetenzbereichen *Methoden einsetzen*, *Bewerten und entscheiden* und *Kommunizieren*. Die dort formulierten Standards nennen den Konsum explizit nur noch an zwei weiteren Stellen.

In Kapitel 3 des RLP (Themen und Inhalte) werden im Pflichtbereich vier Themenbänder benannt, die in den Doppeljahrgangsstufen 5/6 (nur in Brandenburg), 7/8 und 9/10 jeweils in unterschiedlichen Modulen („Themenfelder“) unterrichtet werden sollen. Da in allen Modulbeschreibungen die *Bezüge zu den Basiskonzepten* durchdekliniert werden, ist sichergestellt, dass immer auch auf das Nachhaltigkeitskonzept Bezug genommen wird. Nachhaltiger Konsum wird insbesondere in den ersten beiden Themenbändern angesprochen, die den Schwerpunkt auf die Ernährung und die ökonomische Bildung legen.

Das Themenband mit dem Ernährungsfokus umfasst die Module *Gesundheitsförderliche Ernährungsweise* (Klasse 5/6), *Ernährung, Gesundheit und Konsum* (Klasse 7/8) sowie *Ernährung und Konsum aus regionaler und globaler Sicht* (Klasse 9/10). Mit der Ernährung ist eines der wichtigsten Bedarfsfelder des nachhaltigen Konsums (z. B. Geiger, Fischer, Schrader 2018, S. 25 ff.) also umfassend berücksichtigt – und anders als im vorherigen RLP nicht nur im Wahlpflicht-, sondern im Pflichtbereich. Beide Module, die an der ISS in Berlin unterrichtet werden, tragen den Bezug zum Konsum explizit im Titel. Als Inhalte mit direktem Nachhaltigkeitsbezug werden hier etwa *Nachhaltiges Einkaufen* in Klasse 7/8 oder *Soziale und ökologische Folgen des Konsums* in Klasse 9/10 genannt.

Das auf ökonomische Bildung ausgerichtete Themenband besteht aus den Modulen *Wirtschaften im privaten Haushalt* (Klasse 5/6), *Markt, Wirtschaftskreisläufe und politische Rahmenbedingungen* (Klasse 7/8) sowie *Unternehmerisches Handeln* (Klasse 9/10). Wie die Modultitel vermuten lassen, wird die Konsumentenrolle hier vor allem in den ersten beiden Modulen, also in den Klassen 5 bis 8 angesprochen. Allerdings kann auch das Modul *Unternehmerisches Handeln* einen Beitrag zur Verbraucherbildung liefern, wie etwa in der Formulierung des übergeordneten Modulziels deutlich

wird: „Schülerinnen und Schüler erwerben Kenntnisse über unternehmerisches Handeln – diese sind der Schlüssel zum Agieren der Verbraucherinnen und Verbraucher mit Unternehmen“ (SenBJW, MBJS 2015, S. 39). Durchgängig finden sich auch in diesem Themenband Bezüge zu klassischen Nachhaltigkeitsthemen wie sozialen Arbeitsbedingungen oder ökologischen Beschaffungsmöglichkeiten. Unabhängig von diesen Bezügen zur sozialen und ökologischen Dimension der Nachhaltigkeit ist alltagsrelevante ökonomische Bildung besonders bedeutsam für die ökonomische Dimension der Nachhaltigkeit. Gelungene ökonomische Bildung ist ein Beitrag zur Überschuldungsprävention und kann Schüler:innen befähigen, dauerhaft finanziell abgesichert und unabhängig zu bleiben. Dass es unter junger Konsument:innen (unter 30 Jahren) trotz Rückgängen in den letzten Jahren noch immer eine deutlich höhere Überschuldungsquote gibt als in der Gesamtbevölkerung (14,1% gegenüber 10,0%, vgl. Creditreform 2017, S. 5 ff.), belegt die Notwendigkeit zusätzlicher Bildungsanstrengungen in diesem Bereich.

Auch im Wahlpflichtbereich finden sich zahlreiche Module mit direktem Bezug zum nachhaltigen Konsum. Zum einen wird das Bedarfsfeld Ernährung noch einmal aufgegriffen (im Modul *Lebensmittelverarbeitung*), zum anderen sind auch die beiden anderen ökologisch zentralen Bedarfsfelder *Bauen und Wohnen* (mit einem so titulierten Modul) sowie Mobilität (in dem Modul *Mobilität und Energieversorgung*) berücksichtigt und zum dritten ist mit *Kleidung und Mode/Textilverarbeitung* auch das im Hinblick auf soziale Nachhaltigkeit besonders intensiv diskutierte Bedarfsfeld integriert.

Insgesamt zeigt sich also, dass der aktuelle RLP WAT in Berlin und Brandenburg der BNE im Allgemeinen und der BNK im Besonderen einen hohen Stellenwert einräumt. Ob dabei immer angemessene Strukturen, Bezüge und Standards gewählt wurden, soll an dieser Stelle nicht weiter diskutiert werden (vgl. dazu die intensive Debatte im Forum Arbeitslehre, Heft 14).

### **2.3 BNK im Orientierungs- und Handlungsrahmen Verbraucherbildung (OHR-VB)**

Nicht nur durch den eigenen, fachspezifischen RLP hat WAT in Berlin die Aufgabe, sich an der BNK zu beteiligen. Die besondere Rolle des Faches ist auch im Berliner „Orientierungs- und Handlungsrahmen für das übergreifende Thema Verbraucherbildung“ (OHR-VB) festgeschrieben, in dem WAT eine „Leitfachfunktion“ für die ISS zugeschrieben wird (SenBJW 2016, S. 5). Dieser Orientierungs- und Handlungsrahmen wurde im Auftrag der Senatsverwaltung und unter Mitwirkung verschiedener Expert:innen an der TU Berlin entwickelt (vgl. Schrader 2016). Für Berlin und Brandenburg ist der OHR-VB ein zentraler Teil der Umsetzung des Beschlusses der Kultusministerkonferenz „Verbraucherbildung an Schulen“ (KMK 2013). Gemäß dieses KMK-Beschlusses ist *Nachhaltiger Konsum* eines von vier Handlungsfeldern der Verbraucherbildung, neben *Finanzen, Marktgeschehen und Verbraucherrecht, Ernährung und Gesundheit* sowie *Medien und Information*.

Für alle vier Handlungsfelder werden im OHR-VB Standards zu fünf Kernkompetenzen formuliert. Zentral ist dabei die *Handlungskompetenz*, die auf *Fachkompetenz*, *Methodenkompetenz*, *Urteils- und Entscheidungskompetenz* sowie *Kommunikationskompetenz* basiert. Damit liegt ein umfassendes Kompetenzraster für die BNK von Klasse 5 bis 10 vor. Die Beschäftigung mit Nachhaltigkeit im Rahmen der Verbraucherbildung beschränkt sich nicht auf das Handlungsfeld *Nachhaltiger Konsum*, sondern durchzieht als relevante Querschnittsdimension auch die anderen Handlungsfelder. So sollen Schüler:innen beispielsweise im Bereich *Finanzen*, *Marktgeschehen* und *Verbraucherrecht* ihre Fachkompetenz nicht nur durch die Erläuterung von „zentralen Ursachen von Überschuldung“ zeigen können, sondern etwa auch durch die Benennung von „Alternativen zum Neukauf von Produkten“ in Form von Angeboten der Sharing-Economy (SenBJW 2016, S. 11). Im Bereich *Ernährung und Gesundheit* zeigt sich Handlungskompetenz beispielsweise durch die Fähigkeit, „den Umgang mit Lebensmitteln unter Berücksichtigung von Gesundheits-, Sozial- und Umweltverträglichkeit kritisch bewerten“ zu können (SenBJW 2016, S. 20). Und Handlungskompetenz im Bereich *Medien und Information* wird etwa durch die mediale „Unterstützung einer Schulveranstaltung zu gesellschaftlicher Mitverantwortung“ deutlich (SenBJW 2016, S. 25).

Der beispielhafte Überblick sollte deutlich machen, dass es zwischen dem Berliner OHR-VB und BNK eine große Schnittmenge gibt. Es soll eine fächerübergreifende Verbraucherbildung angeregt werden, die – wie im KMK-Beschluss festgelegt – „die Entwicklung eines verantwortungsbewussten Verhaltens als Verbraucherinnen und Verbraucher zum Ziel“ (KMK 2013, S. 2; SenBJW 2016, S. 4) hat. Dabei zielt sie auf gesellschaftliche Verantwortung genauso ab wie auf Eigenverantwortung, wodurch sie zu einem relevanten Teil der BNE wird.

#### **2.4 BNK in der Lehrkräfteausbildung an der TU Berlin**

Zum Wintersemester 2015/16 wurden an der TU Berlin neue Studien- und Prüfungsordnungen für den Bachelor- und den Masterstudiengang Arbeitslehre eingeführt. Im Hinblick auf die Stärkung der BNK ist in der aktuellen Studienordnung die Einführung der beiden Bachelor-Pflichtmodule *Verbraucherbildung I + II* besonders erwähnenswert. Die insgesamt vier Veranstaltungen sind genau wie die Handlungsfelder im KMK-Beschluss und im OHR-VB benannt. Die Lehrveranstaltung *Nachhaltiger Konsum* bietet eine für alle Arbeitslehre-Studierenden verbindliche Einführung ins Thema. Neben klassischen Lehr-Lern-Formaten (interaktive Vorlesung, Gastvorträge, Kurzexkursionen, Gruppenarbeiten) ist die Veranstaltung geprägt durch die selbstständige Erforschung eines Nachhaltigkeitsprojekts nach der Methode „LOLA – Looking for likely Alternatives“ (Jégou, Thoresen, Manzini 2009; vgl. dazu die Beschreibung der Vorgängerveranstaltung „Konsumökologie“ in Schrader, Schulz 2011, S. 13 ff.). Auch in *Finanzen*, *Marktgeschehen* und *Verbraucherrecht* sowie in *Ernährung und Gesundheit* haben BNK-Elemente ein großes Gewicht; in der vierten Lehrveranstaltung der Verbraucherbildung, *Medien und Information*, stehen andere Themen im Mittelpunkt.

In den Modulbeschreibungen der verpflichtenden Werkstattmodule (*Projektorientiertes Arbeiten in arbeitslehrespezifischen Werkstätten* und *Projekt in arbeitslehrespezifischen Werkstätten*) wird nachhaltiger Konsum explizit zwar nicht genannt. Jedoch liefert die Vermittlung praktischer Handlungskompetenzen in Lehrküche sowie Textil-, Holz-, Metall-, Elektro- und Kunststoffwerkstatt relevante Beiträge für die Ausbildung von alltagspraktischen Kompetenzen im Sinne der BNE. Dabei werden Formen der vegetarischen oder veganen Nahrungszubereitung genauso vermittelt, wie Möglichkeiten zum textilen Upcycling oder zur Reparatur bzw. zum ressourcenschonenden Eigenbau von Möbeln oder Elektro-Artikeln.

Im Wahlpflichtbereich des Bachelors wird der nachhaltige Konsum weiter vertieft. In den Modulen *Konsum und Gesellschaft* und *Ernährung und Gesundheit* werden Aspekte aus den Basismodulen der Verbraucherbildung weitergeführt. Zusätzlich finden auch die für die Nachhaltigkeit zentralen Bedarfsfelder *Bauen und Wohnen*, *Mobilität* und *Textil und Mode* sowie das übergreifende Thema *Energie- und Elektrotechnik* durch eigene Vertiefungsmodule intensive Berücksichtigung.

Im Master, in dem im Kernfach nur 15 fachwissenschaftliche Leistungspunkte zu erwerben sind, werden BNK-Inhalte vor allem im *Vertiefungsmodul Haushalt und Ernährung* und im *Vertiefungsmodul Ökonomie* angesprochen. Zusätzlich zur Behandlung in den fachwissenschaftlichen Modulen finden Inhalte des nachhaltigen Konsums immer wieder auch als Anwendungsbeispiel in den Lehrveranstaltungen der Fachdidaktik Arbeitslehre Berücksichtigung sowie optional in dem integrativen *Arbeitslehreprojekt mit Schulbezug* im Master. Zudem werden auch für zahlreiche wissenschaftliche Abschlussarbeiten Themen aus dem Bereich der BNK gewählt.

Zusammenfassend ist zu betonen, dass der besondere Beitrag der Berliner Arbeitslehre für die BNK nicht nur in den spezifischen Inhalten, sondern sehr stark auch in den prägenden Lehr-Lern-Formen liegt. Damit ist vor allem die charakteristische Projektmethode angesprochen, bei der theoretische und praktische Inhalte integrativ, auf interdisziplinärer Basis, unter Beachtung von Dimensionen der Nachhaltigkeit und häufig in teilautonomen Lerngruppen erarbeitet werden (vgl. Reuel 2005, o. S.; Schrader, Knab 2018, S. 192). Ein solcher methodischer Ansatz passt ideal zur Förderung von Gestaltungskompetenz als zentralem Ziel von BNE (de Haan et al. 2008, S. 183), insbesondere zur Förderung der vier Teilkompetenzen *disziplinübergreifende Erkenntnisgewinnung*, *Kooperation*, *Partizipation* und *eigenständiges Handeln*. Eine Förderung dieser Kompetenzen hat auch die Berufsorientierung zum Ziel.

### 3 Nachhaltigkeit in der Berufsorientierung in der Berliner Arbeitslehre

Während sich der nachhaltige Konsum seit einigen Jahren zu einem in Forschung und Lehre intensiv bearbeitetem Feld der BNE entwickelt, finden sich in der Literatur nach wie vor kaum Beispiele für eine bewusste Verknüpfung von Nachhaltigkeit und Berufsorientierung. Dabei zeigen empirische Analysen, dass die Attraktivität

von Arbeitgebern auch von deren Wahrnehmung als gesellschaftlich verantwortliche Unternehmen abhängt (vgl. Schrader 2013, S. 6). In einer eigenen, noch unveröffentlichten Repräsentativerhebung aus dem Januar 2018 (N=1.252) im Rahmen des BMBF-Projekts IMKoN (Integration von Mitarbeiter:innen in Nachhaltigkeitsinnovationsprozesse) konnten wir zeigen, dass es für viele der befragten Arbeitnehmer:innen wichtig ist, nachhaltiges Verhalten aus dem Privatleben auch am Arbeitsplatz einzubringen: 47% stimmen dieser Aussage (eher) zu, 35,5% antworten mit teils/teils. Menschen streben demnach überwiegend nach einer „Green work-life-balance“, bei der Menschen am Arbeitsplatz im Einklang mit ihren ökologischen und sozialen Überzeugungen handeln können (vgl. Muster, Schrader 2011, S. 140 ff.). Vor dem Hintergrund des vielfach diagnostizierten Fachkräftemangels und eines intensiver werdenden Wettbewerbs um die *besten Köpfe* wird damit das Thema Nachhaltigkeit zu einem relevanten Wettbewerbsfaktor am Arbeitsmarkt.

Die Berufsorientierung kann bei der stärkeren Berücksichtigung dieses Aspekts produktiv Bezug nehmen zu Diskussionen aus dem Bereich des nachhaltigen Konsums. Im Hinblick auf Letzteren ist das Leitbild des „Consumer Citizen“ viel beachtet (vgl. Thoresen 2005, o. S.; Schrader 2007, S. 79 ff.). Demnach sollten Konsument:innen im Sinne der Nachhaltigkeit mit ihrem Handeln das fördern, was sie als Bürger:innen für richtig halten. Schließlich finden sich in empirischen Erhebungen zur grundlegenden Akzeptanz von Nachhaltigkeitsprinzipien länderübergreifend Zustimmungsraten von teilweise über 90% (z. B. Eurobarometer 2017, S. 9). Übertragen auf die Berufsorientierung geht es also darum, das Leitbild eines „Working Citizen“ (Schrader 2013, S. 14) zu verankern: Auch das Handeln als Arbeitnehmer:in sollte möglichst kongruent sein mit den persönlichen Werten und Einstellungen – auch im Hinblick auf das Thema Nachhaltigkeit. Selbstverständlich haben nicht alle Menschen bei der Umsetzung dieses Anspruchs die gleichen Handlungsspielräume, aber das ändert nichts an dessen Legitimität. Generell hängen die Möglichkeiten, entsprechende Ansprüche durchsetzen zu können, von der Situation am Arbeitsmarkt ab, die aktuell, im Frühjahr 2018, eher günstig ist.

Besonders relevant ist die Integration von Nachhaltigkeitsaspekten auch für eine gendersensible Berufsorientierung im Rahmen einer „geschlechterreflektierten Arbeitslehre“ (Friese 2012, S. 64 ff.). Wie Studien zeigen ist der Wunsch, mit dem eigenen Beruf auch im Hinblick auf Nachhaltigkeit einen Unterschied zu machen, unter Frauen oft ein wichtigerer Faktor der Berufswahlmotivation als unter Männern (Spangenberg 2016, S. 21 ff.). Von daher könnte in einer nachhaltigkeitsorientierten Berufsorientierung ein Schlüssel für die Gewinnung von mehr Frauen für *grüne* MINT-Berufe liegen.

Auch unabhängig von einer spezifischen Nachhaltigkeitsorientierung ist eine gelungene Berufsorientierung ein relevanter Beitrag zur ökonomischen Dimension der nachhaltigen Entwicklung. Junge Menschen mit dazu zu befähigen, eine passende Ausbildung oder ein Studium zu finden, die zu einem Beruf führen, den sie dauerhaft und gerne ausüben wollen und können, ist ein bedeutsamer Faktor für die individuelle finanzielle Absicherung. Nach wie vor ist ein fehlender Ausbildungs-

oder Studienabschluss zentrale Determinante für das Risiko, arbeitslos zu werden (Hartmann 2017, S.7 ff.) und sich dann nicht mehr selbst finanzieren zu können.

Der Berliner RLP trägt der herausgehobenen Bedeutung der Berufsorientierung dadurch Rechnung, dass „Berufs- und Lebenswegplanung“ durchgängig Pflichtmodule sind. Dabei wird jeweils auch der Bezug zum Basiskonzept Nachhaltigkeit deutlich gemacht – etwa in Klassestufe 7/8 mit dem (in der Formulierung diskussionswürdigen) Themenvorschlag „Berufe, die Nachhaltigkeit verwirklichen, z. B. Aspekte der Nachhaltigkeit in unterschiedlichen Berufen“ (SenBJW, MBS 2015, S. 36).

Im Rahmen der Lehrkräfteausbildung an der TU Berlin ist die Bedeutung der Berufsorientierung mit der neuen Studienordnung 2015 noch mal deutlich gestiegen. Sie ist nun im Bachelor mit dem umfangreichen Pflichtmodul „Arbeit und Beruf“ (10 LP) und zusätzlich mit dem „Vertiefungsmodul Arbeit und Beruf“ (10 LP) im Wahlpflichtbereich des Masters vertreten. Dabei werden in verschiedenen Lehrveranstaltungen Aspekte der Nachhaltigkeitsorientierung berücksichtigt.

## 4 Defizite der Berliner Arbeitslehre

Es sollte deutlich geworden sein, dass die Berliner Arbeitslehre zahlreiche Ansätze für eine Bildung für nachhaltige Lebensführung bietet und teilweise erfolgreich umsetzt. Bei aller Begeisterung für das Thema und berechtigtem Stolz auf das Erreichte ist jedoch vor übertriebenen Erwartungen an die Wirkmächtigkeit der Arbeitslehre bzw. des Faches WAT zu warnen.

Arbeitslehre kann nur wirksam werden, wenn sie auch unterrichtet wird. Das ist in Berlin an Grundschulen – also bis Klasse 6 –, an Gymnasien und generell ab Klasse 11 nicht der Fall. Mit WAT werden bisher nur Schüler:innen der Integrierten Sekundarschulen der Klassen 7 bis 10 erreicht. Und auch hier sind letztlich nur in Klasse 7 und 8 verpflichtend zwei Stunden zu unterrichten sowie in Klasse 9 eine Stunde zur Vor- und Nachbereitung des Betriebspraktikums. Ansonsten können die beiden in der Stundentafel vorgesehenen WAT-Stunden zugunsten einer anderen Profilbildung der Schule gestrichen werden. Davon wird an vielen Schulen zugunsten der sogenannten PISA-Fächer (Mathematik, Deutsch, Fremdsprachen) Gebrauch gemacht. Damit wird auch die Möglichkeit von WAT-Lehrkräften reduziert, die Leitfachfunktion von WAT für fächerübergreifenden Unterricht im Bereich der BNE insgesamt zu übernehmen. Im Wahlbereich wird WAT überwiegend von eher leistungsschwächeren Schüler:innen belegt. Die Umsetzung eines Theorie und Praxis integrierenden Projektunterrichts für alle Leistungsniveaus ist in der Schulpraxis eher die Ausnahme.

Dies liegt auch daran, dass guter WAT-Unterricht überdurchschnittlich ressourcenintensiv ist. Projektunterricht in den Arbeitslehrewerkstätten ist im Normalfall nur im Teilungsunterricht, also mit halber Klassenstärke zu realisieren. Zudem verursacht der Betrieb der Arbeitslehrewerkstätten zusätzliche Personal- und Sachkosten. Die Übernahme dieser Kosten wird von Schulleitungen, Bezirken und der

Senatsverwaltung vielfach gescheut, so dass zahlreiche Schulen über keine Werkstattmeister:innen und eine sehr reduzierte Werkstattausstattung verfügen.

Aber auch dort, wo angemessene Werkstätten zur Verfügung stehen und die Schulleitung Teilungsunterricht ermöglicht, ist guter WAT-Unterricht, der Gestaltungskompetenz im Sinne der BNK vermittelt, oft schwer zu realisieren. In Berlin wird nach Auskunft der Senatsverwaltung knapp die Hälfte des WAT-Unterrichts fachfremd unterrichtet. Viele dieser fachfremden Lehrkräfte sind durchaus in der Lage, isolierte Aspekte der Arbeitslehre etwa in der Lehrküche, in der Textilwerkstatt oder im Rahmen der Berufsorientierung zu vermitteln. Für einen integrativen Arbeitslehreunterricht ist jedoch im Normalfall eine angemessene Ausbildung erforderlich. Auch die an den Schulen tätigen ausgebildeten WAT-Lehrkräfte hatten in ihrem Studium kaum einen Pflichtteil im Bereich der BNE zu absolvieren. Viele haben ihr Studium vor 2004 absolviert und mussten sich damals auf Technik, Wirtschaft oder Hauswirtschaft konzentrieren. Erst danach wurde an der TU Berlin das integrierte Arbeitslehrestudium eingeführt. Zudem ist klar, dass bei 90 Leistungspunkten im Bachelor des Kernfachs Arbeitslehre die Vermittlung fachwissenschaftlicher Inhalte auf einen oberflächlichen Überblick reduziert bleiben muss. Seit 2015 gibt es zusätzliche 15 fachwissenschaftliche Leistungspunkte im Master (der von zwei auf vier Semester verlängert wurde), aber auch das ermöglicht etwa im Bereich der BNK nur eine Basisausbildung.

Die genannten Ausbildungsdefizite bei Lehrkräften ließen sich durch entsprechende Fort- und Weiterbildungsangebote reduzieren. Tatsächlich sind Berliner Universitäten nach dem geltenden Lehrkräftebildungsgesetz von 2014 („Gesetz über die Aus-, Fort- und Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer im Land Berlin“) jetzt auch verpflichtet, sich im Bereich der Fort- und Weiterbildung zu engagieren. Die Bereitstellung dafür notwendiger Ressourcen ist jedoch weiterhin ungeklärt, so dass entsprechende Angebote bisher nur sehr sporadisch und auf Eigeninitiative Einzelner zu finden sind.

## 5 Fazit und Ausblick

Dieser Beitrag sollte verdeutlichen, welch großen Beitrag die Berliner Arbeitslehre für eine Bildung für nachhaltige Lebensführung leisten kann, aber auch vor welchen Herausforderungen sie steht. Zur besseren Einschätzung der Stärken und Schwächen der Berliner Arbeitslehre wäre eine vergleichende Studie über die Situation in verschiedenen Bundesländern und auch in anderen Staaten sinnvoll. Dabei sind selbstverständlich auch Fächer zu berücksichtigen, die sich unter anderen Bezeichnungen als Arbeitslehre oder WAT mit dem Themenfeld Wirtschaft, Arbeit und Technik im Unterricht befassen. Dass die Diskussion über BNE zu einer Aufwertung dieses Themenfeldes beitragen kann und sollte, hat bspw. auch Viola Muster (2012) für das Fach Home Economics/Hauswirtschaft dargestellt.

Der Impuls für Arbeitslehre und verwandte Fächer aus der BNE-Diskussion wäre vermutlich noch größer, wenn es gelänge, deren Beitrag für die Förderung nachhaltiger Gestaltungskompetenz empirisch sauber nachzuweisen. Entsprechende Studien gibt es bisher kaum. Ein Schub könnte sich ergeben, wenn im Rahmen der PISA-Studien die ersten Ansätze zur Messung der sogenannten Alltagskompetenz ausgeweitet würden und beispielsweise die Gestaltungskompetenz für nachhaltige Entwicklung systematisch und regelmäßig in den Blick genommen würde. So wie der berühmte PISA-Schock nach der Veröffentlichung der ersten international vergleichenden Daten aus dem OECD-Bildungsvergleich dazu beigetragen hat, Fächer wie Arbeitslehre zugunsten der PISA-relevanten Hauptfächer zu marginalisieren, könnte ein neuer, zweiter (BNE-)PISA-Schock vielleicht helfen, diese Entwicklung wieder umzukehren. Impulse, wie sie etwa vom KMK-Beschluss zur Verbraucherbildung ausgehen, werden vermutlich erst dann zu einer tiefgreifenden Veränderung der Schulrealität führen.

Sollte es daraufhin zu einer im Hinblick auf BNE optimierten Anpassung von Studentafeln und Ressourcenausstattungen kommen, bliebe die Herausforderung der angemessenen Ausbildung von Lehrkräften. Wie vorangehend angesprochen sind die fachlich relevanten Inhalte der Arbeitslehre eigentlich zu breit, um im Rahmen von 90 LP im Bachelor und 15 LP im Master vermittelt zu werden. Wenn wir den Anspruch der integrativen Vermittlung ökonomischer, technischer und hauswirtschaftswissenschaftlicher Bildung nicht aufgeben wollen, sollte für dieses besondere Fach die Möglichkeit einer Ein-Fach-Lehrkräfte-Ausbildung in den Blick genommen werden. In Schleswig-Holstein kann beispielsweise im Studium für das Lehramt an Sekundarschulen (mit Schwerpunkt SEK I) das Fach „Wirtschaft/Politik“ mit „Ernährung und Verbraucherbildung“, „Technik“ oder „Textillehre“ kombiniert werden. Die damit einhergehende zwangsläufige Parzellierung des Lehrbereichs Arbeitslehre ist durchaus problematisch, die Möglichkeit zur fachlichen Vertiefung jedoch wünschenswert. Von daher wäre der Erhalt der Arbeitslehre als Einheit mit großem integrativen Pflichtteil, bei gleichzeitiger Möglichkeit der Vertiefung von zwei Teilbereichen, eine sinnvolle Alternative. Einige Studierende schätzen durchaus die zusätzlichen Möglichkeiten, die sich durch das Studium eines zweiten Faches jenseits der Arbeitslehre ergeben; deshalb sollte die Ein-Fach-Lehrkräfte-Ausbildung das jetzige Modell nicht komplett ersetzen. Als zusätzliche Option für angehende Lehrkräfte, die sich ganz der Arbeitslehre und ihren Möglichkeiten zur Förderung der Gestaltungskompetenz für nachhaltige Entwicklung verschreiben wollen, hätte es jedoch sicher große Attraktivität. Damit ließe sich für die Arbeitslehre ggf. auch der Rückenwind besser nutzen, der sich durch die Diskussion um eine Stärkung der BNE entwickelt hat.

## Literatur

- Creditreform (2017): SchuldnerAtlas Deutschland. Überschuldung von Verbrauchern, Jahr 2017, Neuss: Creditreform.
- de Haan, Gerhard/Kamp, Georg/Lerch, Achim/Martignon, Laura/Müller-Christ, Georg/Nutzinger, Hans-G. (2008): Nachhaltigkeit und Gerechtigkeit. Grundlagen und schulpraktische Konsequenzen, Berlin: Springer.
- Di Giulio, Antonietta/Fischer, Daniel/Schäfer, Martina/Blätzel-Mink, Birgit (2014): Conceptualizing sustainable consumption: toward an integrative framework. *Sustainability: Science, Practice, and Policy* 10, H. 1, S. 45–61.
- Eurobarometer (2017): Attitudes of European citizens towards the environment, Special Eurobarometer 468, Brussels: European Commission.
- Fischer, Daniel/Nemnich, Claudia (2012): Bildung für nachhaltigen Konsum. Konzeptioneller Ansatz und praktische Beispiele aus dem Projekt BINK. In: *Haushalt in Bildung & Forschung*, 1 (1), S. 44–55.
- Friese, Marianne (2012): Didaktik der Arbeitslehre und Geschlechterforschung. In: Kampshoff, Marita/Wiepcke, Claudia (Hrsg.) *Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik*, Berlin: Springer-Verlag, VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 55–68.
- Geiger, Sonja Maria/Fischer, Daniel/Schrader, Ulf (2018): Measuring What Matters in Sustainable Consumption: An Integrative Framework for the Selection of Relevant Behaviors, *Sustainable Development*, 26, H. 1, S. 18–33.
- Hartmann, Michael (2017): Qualifikation und Arbeitslosigkeit in regionaler Betrachtung, Reihe Hintergrundinfo, Nürnberg: Bundesagentur für Arbeit, [www.statistik.arbeitsagentur.de/Statischer-Content/Statistische-Analysen/Statistik-angewendet/Statistische-Woche-2017/Generische-Publikationen/Hintergrundinfo-Qualifikation-und-Arbeitslosigkeit-in-regionaler-Betrachtung.pdf](http://www.statistik.arbeitsagentur.de/Statischer-Content/Statistische-Analysen/Statistik-angewendet/Statistische-Woche-2017/Generische-Publikationen/Hintergrundinfo-Qualifikation-und-Arbeitslosigkeit-in-regionaler-Betrachtung.pdf) (Abfrage: 21.04.2018).
- Interdisziplinäre Arbeitsgruppe BHTW (2006): KERNCURRICULUM Lernbereich Beruf-Haushalt-Technik-Wirtschaft/Arbeitslehre. In: *Journal of Social Science Education (JSSE)*, 5, H. 3, S. 98–116.
- Jégou, François/Thoresen, Victoria/Manzini, Ezio (Hrsg.) (2009): *LOLA – Looking for Likely Alternatives. A didactic process for approaching sustainability by investigating social innovation*. Hamar: CCN.
- Kledzik, Ulrich-J. (Hrsg.) (1972): *Arbeitslehre als Fach: Ansatz zu einer Verwirklichung*, Hannover: Schroedel.
- KMK (= Kultusministerkonferenz) (2013): Verbraucherbildung an Schulen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.09.2013, [www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2013/2013\\_09\\_12-Verbraucherbildung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/2013_09_12-Verbraucherbildung.pdf) (Abfrage: 07.04.2018).
- Muster, Viola (2012): The underrated discipline. A Plea for strengthening Home Economics. In: Schrader, Ulf/Fricke, Vera/Doyle, Declan/Thoresen, Victoria W. (Ed.): *Enabling Responsible Living*, Berlin/Heidelberg: Springer, S. 19–29.

- Muster, Viola/Schrader, Ulf (2011): Green Work-Life Balance – A new perspective for Green HRM. In: German Journal of Research in Human Resource Management, 25, H. 2, S. 140–156.
- Reuel, Günter (2005): Kommentar zu den 12 Dimensionen eines Projekts in der Berliner Arbeitslehre. Oberkrämer: Sonnenbogen.
- Rosa, Hartmut (2011): Über die Verwechslung von Kauf und Konsum: Paradoxien der spätmodernen Konsumkultur. In: Heidbrink, Ludger/Schmidt, Imke/Ahaus, Björn (Hrsg.): Die Verantwortung des Konsumenten. Über das Verhältnis von Markt, Moral und Konsum. Frankfurt a. M.: Campus, S. 115–132.
- Schrader, Ulf (2007): The Moral Responsibility of Consumers as Citizens. In: International Journal of Innovation and Sustainable Development, 2, H. 2, S. 79–96.
- Schrader, Ulf (2013): Nur noch kurz die Welt retten? Konsequenzen der Diskussion um eine nachhaltige Entwicklung für die Berufsorientierung. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik online (bwp@), Spezial 6 Hochschultage Berufliche Bildung 2013, Fachtagung 02, S. 1–18.
- Schrader, Ulf (2016): Der Berliner Orientierungs- und Handlungsrahmen Verbraucherbildung. *Forum Arbeitslehre*, 17, S. 36–42.
- Schrader, Ulf/Knab, Simone (2018): Förderung ökonomischer Alltagskompetenzen statt Wirtschaftswissenschaften auf Schulniveau. In: Weber, Birgit (Hrsg.): Wirksamer Wirtschaftsunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 187–197.
- Schrader, Ulf/Liedtke, Christa/Lamla, Jörn/Arens-Azevêdo, Ulrike/Hagen, Kornelia/Jaquemoth, Mirjam/Kenning, Peter/Schmidt-Kessel, Martin/Strünck, Christoph (2013): Verbraucherpolitik für nachhaltigen Konsum: Verbraucherpolitische Perspektiven für eine nachhaltige Transformation von Wirtschaft und Gesellschaft. Stellungnahme des wissenschaftlichen Beirats Verbraucher- und Ernährungspolitik beim BMELV, Berlin: BMELV.
- Schrader, Ulf/Schulz, Ralf-Kiran (2011): Nachhaltigkeit als Gegenstand der Berliner Arbeitslehre. In: *Berufs- und Wirtschaftspädagogik online (bwp@)*, Spezial 5 – Hochschultage Berufliche Bildung 2011, Fachtagung 02, S. 1–21.
- SenBJW (= Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft) (Hrsg.) (2016): Orientierungs- und Handlungsrahmen für das übergreifende Thema Verbraucherbildung gemäß dem im November 2015 in Kraft gesetzten Rahmenlehrplan für die Jahrgangsstufen 5–10, Berlin: SenBJW.
- SenBJW/MBJS (= Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin/Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg) (2015): Rahmenlehrplan Teil C: Wirtschaft-Arbeit-Technik, Berlin, Potsdam.
- Spangenberg, Pia (2016): Zum Einfluss eines Nachhaltigkeitsbezuges auf die Wahl technischer Berufe durch Frauen. Eine Analyse am Beispiel des Windenergiesektors. Detmold: Eusl-Verlag.
- Steffens, Heiko (1981): Verbrauchererziehung in Berlin. In: Gesellschaft für Arbeit, Technik und Wirtschaft im Unterricht (Hrsg.): Arbeit, Technik und Wirtschaft – Zum Verhältnis von Fachwissenschaft und Didaktik. Beiträge zur Arbeitslehre. Bad Salzdetfurth: Franzbecker, S. 114–119.

- Thoresen, Victoria W. (Hrsg.) (2005): Consumer Citizenship Education – Guidelines. Vol. 1: Higher Education, Hamar: The Consumer Citizenship Network.
- United Nations (2015a): Transforming our World. The 2030 Agenda for Sustainable Development. New York: United Nations.
- United Nations (2015b): Sustainable Development Goals. Communications materials, [www.un.org/sustainabledevelopment/news/communications-material/](http://www.un.org/sustainabledevelopment/news/communications-material/) (Abfrage: 23.03.2018).
- United Nations (2017): The Sustainable Development Goals Report 2017. New York: United Nations.
- WCED (= World Commission on Environment and Development) (1987): Our Common Future. Oxford: Oxford University Press.

## Abbildungsverzeichnis

- Abb. 1 Sustainable Development Goals der Vereinten Nationen ..... 116

## Autor



Schrader, Ulf, Prof. Dr., Professor für Arbeitslehre/Ökonomie und Nachhaltiger Konsum und Direktor der School of Education (SETUB) an der Technischen Universität Berlin.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Nachhaltiger Konsum, Verbraucherbildung und Verbraucherpolitik, Corporate Social Responsibility  
[schrader@tu-berlin.de](mailto:schrader@tu-berlin.de)



# Verändertes Verbraucherverhalten – gewandelter Markt. Das eklektische Verbraucherverhalten und seine Auswirkungen auf eine prospektive Verbraucherbildung

BIRGIT PEUKER

## Abstract

Ist das Verbraucherverhalten tatsächlich unberechenbar und welches Prinzip steckt dahinter? Dieser Beitrag stellt zur Erklärung dieser Symptomatik den Ansatz des eklektischen Verbraucherverhaltens zur Diskussion. Eklektische Verbraucher:innen greifen auf bestehende Elemente von verschiedenen Verhaltenskonzepten zurück und passen sie ihrer momentanen Lebensführung an. Ihr Ziel ist eine optimale Ernährung angepasst an die persönliche Lebensführung nach eigenen Wertmaßstäben. Um hierfür die notwendigen Optionen zu besitzen, wird eine veränderte Verbraucherbildung benötigt mit dem stärkeren Fokus auf situationsorientierte Lehr-Lern-Settings.

Is consumer behavior really unpredictable? This article will explain this assumption using the approach of 'eclectic consumer behavior' as a basis for discussion. Eclectic consumers use existing behavioral elements and adapt them to their current way of life. It is their goal to achieve a perfect diet which is in accordance with their personal values. To enable them to do so, a modified consumer education is needed, putting emphasis on situated settings of learning and teaching.

## Schlagworte

Eklektisches Verbraucherverhalten, Verbraucherbildung, Typenbildung, functional food

## 1 Einleitung

„Bildung 5.0“ ist die aktuelle schlagfertige Antwort auf die durch die Diskussion von Technologie und Digitalisierung 4.0 neu aufgebrannte Bildungsdebatte über die Zukunftsfähigkeit von Schule. Dieses erstaunt, wenn bedacht wird, wie viele Jahre zwischen einer gesamtgesellschaftlichen Bildungsdebatte, einer schließlich daraus resultierenden Lehrplanüberarbeitung, seiner Erprobung und tatsächlichen Etablie-

rung durch die Umsetzung von diesbezüglich fortgebildeten und hoffentlich überzeugten Lehrenden liegen.

Nichtsdestotrotz ist eine Zukunftsdebatte zu Bildungszielen und Themenfeldern wichtig. Hierbei unterliegen insbesondere die alltags- und berufsbezogenen Lernfelder einer ständigen Anpassung an Veränderungen der Lebenswelt. Der Beginn der Diskussion ist durch die Digitalisierungsdebatte gemacht – sie dringt gerade auch in die anderen Themenbereiche ein und eröffnet die Möglichkeit einer Generalüberprüfung. Auch die Verbraucherbildung ist hier nicht auszusparen. Sie ist u. a. in den Fokus der Forschung geraten zu Auswirkungen der Digitalisierung (Internet der Dinge) auf neue Anforderungen an eine bedarfsgerechte Verbraucherbildung (vgl. Schuhen, Askari, Schürkmann 2017, S. 147 ff.). Veränderte Bedingungen benötigen ein verändertes Handeln und auf dieses zukünftige Handeln (Handlungsorientierung als normierendes Prinzip nach Schmiel 1978, S. 57) sollte Schule vorbereiten. Lernen ist Verhaltensänderung. Doch welches Verbraucherverhalten sollte lernenswert sein? Worauf muss ein innovatives Verbraucherbildungskonzept abzielen? Die Beantwortung dieser Fragen wird ähnlich schwierig, wie Untersuchungen zur Bildungsbedarfsanalyse zur Industrie 4.0 zeigen (vgl. BAYME 2016). Denn nicht nur veränderte Produkte und Dienstleistungen auf einem globalen Markt, sondern auch das Verbraucherverhalten hat sich gewandelt und ist – so erscheint es zumindest Wirtschaft und Forschung gleichermaßen – unberechenbar geworden. Der/die Verbraucher:in legt „ein sowohl als auch-Verhalten“ an den Tag (Schögel 2004, S. 3).

An dieser Problemlage setzt der folgende Beitrag an. Er dient dazu, das Prinzip des multioptional-pluralistischen Verbraucherhandelns darzustellen und Konsequenzen für die Verbraucherbildung abzuleiten. Im ersten Punkt wird die Ausgangslage beschrieben. Für das Modell des eklektischen Verbraucherverhaltens wird auf die philosophische Lehre des Eklektizismus zurückgegriffen. Daraus leiten sich Auswirkungen ab, die in Handel, Produktion und Dienstleistung bereits ablesbar sind bzw. zukünftig die weiteren Trends bestimmen werden. Im Folgenden werden die Konsequenzen für eine handlungsorientierte Ernährungs- und Verbraucherbildung gezogen. Fazit und Ausblick werden den weiteren Forschungsbedarf ausweisen.

## 2 Ausgangslage

Um zukünftige Anforderungen an eine bedarfsgerechte Verbraucherbildung ableiten zu können, soll zunächst die aktuelle IST-Situation von Verbraucher:innen auf dem Markt in ihren Grundzügen analysiert werden. Als Ausgangspunkt dieser Forschung erscheinen zwei Phänomene, die es genauer zu betrachten gilt: das eines veränderten Verbraucherverhaltens und das einer quantitativen und qualitativen Veränderung der Produkte auf dem Markt.

## 2.1 Das veränderte Verbraucherverhalten

Wirtschaft und Wissenschaft beschreiben das Verbraucherverhalten trotz hochprofessioneller Analysemethoden im Marketing zunehmend als unberechenbar. Komplexe Lebenslagen sind schwierig zu clustern und Ernährung und Konsum sind solche Totalphänome, die schwer fassbar sind. Jahrzehntlang war das Hinzuziehen soziodemografischer Daten eine bewährte Clusterhilfe. Doch Halfmann stellt 2014 dazu fest, dass sich soziodemografisch gleiche Merkmale bei Kunden keinesfalls in vergleichbaren Produktinteressen oder ähnelndem Kommunikationsverhalten niederschlagen: „Vor dem Hintergrund eines zunehmend schwieriger fassbaren Kundenverhaltens und einer verbesserten Verfügbarkeit von Informationen haben mehrdimensionale Ansätze an Bedeutung gewonnen.“ (Halfmann 2014, S. 4). Menschen gleicher Merkmale handeln also unterschiedlich, aber noch frappierender ist die Tatsache, dass zunehmend der Einzelne unberechenbar handelt und so einem bestimmten Typen maximal im Moment einer Situation sicher zugeordnet werden kann. *„Morgens ALDI – abends ARMANI!“* drückt dieses multioptionale Verhalten treffend in der Überschrift des „manager magazin“ aus (vgl. Werle 2005).

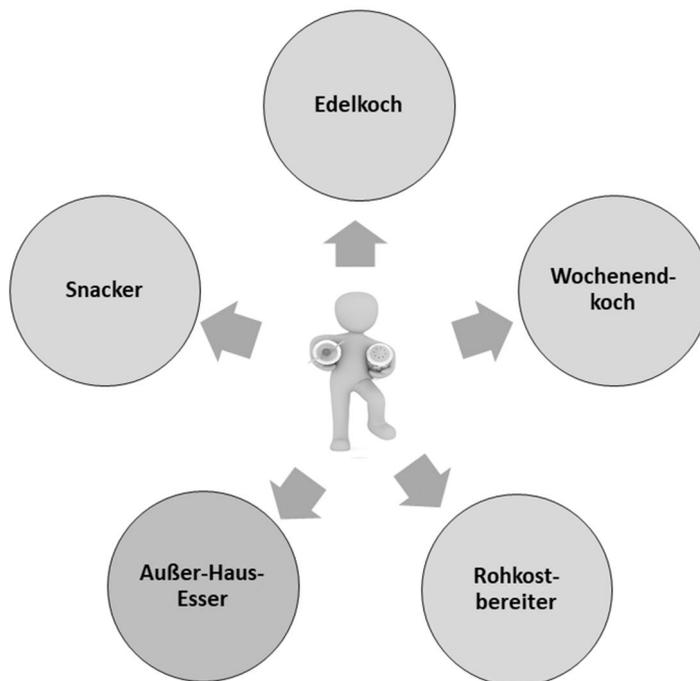


Abbildung 1: Der Multi-Typ (eigene Darstellung).

Diese Wechselhaftigkeit führt dazu, dass die im Marketing übliche Typenbildung häuslichen Verhaltens in ihrer Treffsicherheit überholt scheint: So kann doch, wie in Abb.1 dargestellt, z. B. eine 40-jährige Unternehmerin sowohl die Merkmale der

häuslichen „Edelköchin“ als auch gleichzeitig die der Wochenendköchin, der Snackerin, die einer Rohkostbereiterin aufweisen und sich in der Woche als eine typische Außer-Haus-Esserin verpflegen. Es ist festzustellen, dass im Verfahren der Konsumententypisierung Merkmale geklustert wurden, die ohne weiteres *nebeneinander* einem Individuum zugeschrieben werden können. So sind ethisch-nachhaltig geprägte Konsument:innen mit dem aktuell darauf ausgerichteten Produktangebot in der Lage, gleichzeitig Convenience-Nutzer:innen zu sein, ohne ihre Einstellung aufzugeben. Die Consumers´Choice-Studie stellt 2013 dazu fest: „Verbraucher essen paradox zwischen Genuss und Inszenierung“ (BVE 2013, S. 81). Trotz dieser Feststellung relativiert die Bundesvereinigung der Deutschen Ernährungsindustrie erst 2018 – in ihrer im zweijährigen Turnus stattfindenden Datenerhebung – die starre Kundentypisierung und spricht aktuell in Ihrer Veröffentlichung zur Allgemeinen Nahrungs- und Genussmittelausstellung (ANUGA) von Hybriden Einkaufstypen, Hybriden Kochtypen sowie Zwittertypen.

Halfmann (2014) schafft eine neue Kunstfigur und bezeichnet die Verbraucher:innen in Anlehnung an den Homo oeconomicus nun als „Homo mysticus“:

„Die meisten marketingtheoretischen Modelle knüpfen aus Gründen der Komplexitätsreduktion nach wie vor an die Vorstellung des kopfgesteuerten Kunden [, den Homo oeconomicus, Anmerkung der Verfasserin] an. [...] In einer Realität sprunghafter und heterogener Kunden stellt sich für jede Kundengruppe, tendenziell fast für jeden Kunden, die Frage separat, mit welchen Marketinginstrumenten jeweils der größtmögliche Markterfolg zu erzielen ist. Das Problem der Kundensegmentierung entsteht, denn bei sehr verschiedenen Kunden passt der ‚One-size-fits-all‘-Ansatz nicht mehr. Es stellt sich die Frage, nach welchen Kriterien und durch welche Methoden wirklich erfolgsträchtige Kundengruppen von anderen abgegrenzt werden können“ (Halfmann 2014, S. 3 f.).

Diese Unberechenbarkeit erschwert ein Zielgruppenmarketing. Eine Abkehr vom konsumentenorientierten Marketing ist somit unumgänglich, weil eine Typenbildung nicht mehr gültig beschrieben werden kann. Doch welcher Zugang ist in seiner Güte geeignet? Als Konsequenz fordert Halfmann ein situationsorientiertes Marketing, meint allerdings damit nur den eng ausgewiesenen direkten Kaufakt (vgl. ebd., S. 11). Doch reicht das aus, um das Verbraucherverhalten besser einschätzen zu können?

Der in diesem Beitrag dargestellte eklektische Ansatz ist in seiner Situationsorientierung wesentlich breiter aufgestellt. Dass die Verbraucher:innen nicht konsistent konsumieren, wird in der Hauswirtschaftswissenschaft als *paradoxes Verbraucherverhalten* bezeichnet. Umso spannender ist die Frage, wieso die Wirtschaft dieses erst relativ spät erkennt und nun massiv auf die Symptome reagiert und dabei unbedient ein dahinterstehendes Prinzip bedient, wie es im Kapitel 3 beschrieben ist.

## 2.2 Wandel von Produkten und Dienstleistungen auf einem veränderten Markt

Das zweite Phänomen, das das Erkenntnisinteresse dieser Forschung auslöst, ist der merkbare Wandel von Produkten und Dienstleistungen auf dem Markt. Diese sind,

im Widerspruch zum Kaufsituationsansatz Halfmanns (2014), zunehmend an situativen, alltagsweltlichen Kontexten der Verbraucher:innen orientiert. An diese Kontexte ist die eigentliche Kaufphase nur als Vollzug einer Entscheidung angebunden. Den situativen Kontext einer Konsumententscheidung machen sich unterschiedliche Unternehmenskonzepte und -branchen zu nutze. Ein anschauliches Beispiel ist die Veränderung im Sektor der Burger-Restaurants, wie in Abb. 2 dargestellt.

**Produkt-/Zielgruppenorientierte Konzepte:**

- Fastfood/ Essen to go
- konventionell
- fleischlastig
- hochverarbeitet
- Niedrig-/Mittelpreissegment
- Funktionale Systemgastronomie
- Jugendesskultur



**Situationsorientierte Konzepte:**

- Restaurantambiente/Sozialer Treffpunkt + Erlebnis
- Mittleres bis Hochpreissegment
- Qualitätsorientierung
  - ✓ Regionalität
  - ✓ Vollwert, Frische
  - ✓ Nachhaltig-ethisches Konzept
- Modulsystem von Zutaten
- Breite Zielgruppenansprache

**Abbildung 2:** Merkmale situationsorientierter Marketingkonzepte am Beispiel von Burger-Restaurants (eigene Darstellung).

Der Wechsel von produkt- und kundenorientierten zu einem situationsorientierten Marketingkonzept zeigt sich daran, dass nicht mehr überwiegend die Merkmale der Produkte und die Zielgruppenbestimmung die Marktstrategie bestimmen, sondern dass sich die jungen Geschäftsformate durch das situative Erlebnis, eine hohe Flexibilität, die Beachtung der Individualität jedes Gastes und durch ein Öffnen auf breite Zielgruppen ausgerichtet haben. Somit werden ehemals getrennte Arrangements wie Fastfood und Dinner, Nachhaltigkeit, Gesundheit und Erlebnisgastronomie gemeinsam, nur unbemerkt systemgastronomisch, umgesetzt.

Welches Prinzip steht aber nun hinter diesen beiden wechselseitig wirkenden Erscheinungen? Wenn der/die Verbraucher:in von außen betrachtet unberechenbar handelt, kann die Ursache entweder in der oft deklarierten Orientierungsschwierigkeit auf dem Markt und bei der Suche einer optimalen Ernährungsform liegen oder in einem – tatsächlich bisher wenig im Fokus der Forschung liegenden Bestreben – nach einem bewussten Ausnutzen möglicher Handlungsoptionen. Das folgende Kapitel dient dazu, mit dem Modell des eklektischen Verbraucherverhaltens das mögliche dahinterstehende Prinzip aufzuzeigen.

### 3 Das Modell des eklektischen Verbraucherverhaltens

Da das Modell des eklektischen Verbraucherverhaltens auf eine philosophische Richtung zurückgreift, soll zunächst in das Begriffsverständnis der *Eklektik* eingeführt werden.

### 3.1 Eklektik – Einführung in das philosophische Begriffsverständnis

Eklektik (von griechisch ἐκλεκτός, eklektos) kann zunächst übersetzt werden mit „ausgewählt“. Die Eklektiker agieren, indem sie sich verschiedener entwickelter und abgeschlossener (philosophischer) Systeme und Theorien bedienen und deren Elemente neu zusammensetzen. Eklektizismus ist eine „Philosophische Richtung, in der die eigene Position durch Übernahme fremder Lehrstücke bestimmt ist“ (Mittelstraß 1995, S. 122). Sie ist mit der Annahme begründet, dass es den reinen *Autodidactus*, d. h. denjenigen, der durch alleiniges und unbeeinflusstes Denken eine wissenschaftliche Theorie zu entwickeln vermag, in seiner freien Form aufgrund der Beeinflussung durch die bestehenden alten Theorien nicht mehr gibt (im Gegensatz zu den Grundlagenphilosophen Platon, Sokrates usw., die wohl tatsächlich als Ursprung und Erste gelten können; vgl. Albrecht 1994, S. 17). Das kritische Zurückgreifen auf bereits bestehende Wissenstatbestände ist für die Konstruktion eigener neuer Gedanken dagegen nur natürlich, und ein Außerachtlassen würde eher die eigene Unbelehrbarkeit ausdrücken. Albrecht fasst es so zusammen: „Eklektik bedeutet [...] die selbstständige und unvoreingenommene Auswahl aus den Erkenntnissen anderer – ohne [...] eigene Erkenntnisse auszuschließen – zur Annäherung an die Wahrheit oder auch zur Gewinnung der Wahrheit“ (ebd., S. 661). Für die Modellentwicklung eines eklektischen Verbraucherverhaltens ist die Einschätzung des Aufklärers Diderot in seiner Enzyklopädie besonders hilfreich:

„Der Eklektiker ist ein Philosoph, der [...] wagt, selbstständig zu denken, auf die klarsten allgemeinen Prinzipien zurückzugehen, sie zu prüfen [...], kein Ding anzuerkennen ohne das Zeugnis seiner Erfahrung und seiner Vernunft, und aus allen Philosophien [...] eine besondere, ihm eigentümliche Hausphilosophie zu bilden.“ (Diderot übersetzt in Naumann 1984, S. 254)

Nach Diderot liegen die Vorteile des eklektischen Verhaltens im autarken, kritischen Prüfen vorhandener Theorien, dem Einbeziehen eigener Vernunft und Erfahrung und dem Bilden eines individuellen Konzeptes – wenn es hier Diderot um ein mündiges Verbraucherverhalten gegangen wäre, so könnte dieses für die Verbraucherbildung als erstrebenswert angesehen werden. Übertragen auf ein eklektisches Verbraucherverhalten soll im Folgenden die Annahme gelten: *Eklektische Verbraucher:innen greifen auf bestehende Elemente von verschiedenen Verhaltenskonzepten zurück und passen sie ihrer momentanen Lebensführung an.*

### 3.2 Das eklektische Verbraucherverhalten

Das Modell (Abb. 3) beschreibt das Selbstkonzept des eklektischen Verbraucherverhaltens zwischen Idealvorstellung und Alltagspassung.



ratur wurden auf der Frankfurter Buchmesse 2016 präsentiert – 2017 wuchs die Zahl der veganen Kochbücher auf 621 an von ehemals drei Büchern im Jahr 2010 (vgl. *proveg international 2017*, o. S.).

Auch die digitalen Medien und sozialen Netzwerke sind inzwischen prägend. Aktuell weist die Nestlé-Studie 2016 zum beeinflussten Ernährungs- und Kaufverhalten durch digitale Medien aus, dass bereits 46 % der Bevölkerung die sozialen Netzwerke zum Austausch von Ernährungsthemen nutzen (vgl. Nestlé-Studie 2016). Eng damit verbunden ist der Wandel des Marktes, der sich durch Internetangebote in jeglicher Weise breiter aufstellt und versucht, Einfluss zu nehmen und auf die gegenwärtigen Idealkonzepte zu reagieren.

Ideale wandeln sich schnell, sie unterliegen Trends und schaffen sie gleichzeitig. Wird Ernährung als gezielt nach außen gerichteter Ausdruck eines Persönlichkeitsideals verstanden, kann sie somit auch als Mode bezeichnet werden. In Überflussgesellschaften mit verschiedenen Optionen für ein Ernährungsverhalten kann Essen als Mittel zur gesellschaftlichen Anerkennung der Konsument:innen eingesetzt werden. Ein Beispiel sind die schon wieder vergessenen Bubbletea-Stores, die sich als kurze Modeerscheinung ohne Nachklang erwiesen haben.

Ein nach innen gerichtetes Verfolgen eines Idealkonzeptes kann dagegen in seiner strengsten Form zu einer intensiven Auseinandersetzung mit der eigenen Ernährung führen. Nicht alle Lebensführungsentscheidungen sind dabei wissenschaftlich zu befürworten. 94 % der Käufer:innen kaufen derzeit glutenfreie Produkte ohne therapeutische Indikation durch eine nachgewiesene Zöliakie – das sind 12,9 % aller Haushalte (BVE 2017, S. 38). Als Sonderprodukte mit hoher Gewinnmarge trigert hier der Handel durch Marketing gezielt den Bedarf und setzt auch für die Folgejahre auf weiteres Wachstum. Dieses Phänomen betrachtend, kann bei diesem Verbraucherverhalten eine Tendenz ausgemacht werden, sich durch strenge Ernährungsregeln und -verbote ohne Notwendigkeit zu reglementieren. Die Handlungsur-sachen sind dabei nur zu vermuten: Aus dem vorliegenden Modell wäre eine Erklärung abzuleiten, deren empirische Absicherung aussteht: Wenn die Vielzahl normierender Ernährungsregeln und -verbote, die sich teilweise massiv widersprechen als normierende Quellen für eine optimale Ernährung das Selbstkonzept bestimmen, dann kann nur durch Reduktion der „Gefahren“ Überblick geschaffen werden.

Um das Selbstkonzept für die Bewältigung der Multioptionalität des ganzen Alltags zu stärken, werden Selbstrestriktionen im Bereich der Nahrungsmittelauswahl angewendet. Eine einfache diagnostische Einteilung in „gut“ und „böse“ und eine noch einfachere Lösung (Verzicht) wird vorgenommen und somit wird eine übersichtliche Entscheidungshilfe konstruiert. Der Verzicht als Belastungsprobe wird ausgehalten in diesem begrenzten Teilbereich: Dieses Bestehen erzeugt innere Stärke und diese wird auf das Gesamtlebenskonzept übertragen. Eine sichere Datelage dazu steht noch aus, die Symptomatik jedoch erfährt bereits hohe Beachtung in Medien, Medizin und Ernährungswissenschaft. Es wird von Ernährung als „Ersatzreligion“ (u. a. *Tagesspiegel 24.11.2016*) und somit als haltgebende Instanz in der Le-

bensführung gesprochen und dieses wird laut des Psychosomatikers Johann Kienzl an der Universität Innsbruck als „Foodamentalismus“ (Burger 2017, S. 5) bezeichnet. Wird dieses zwanghaft pathologisch, spricht man von Orthorexie (vgl. Müller, 2018). Diese Persönlichkeitsausprägung lässt auf einen fehlenden Abgleich mit eigenen Erfahrungen, dem eigenen Instinkt und einer unkritischen Auseinandersetzung mit den Angeboten an von außen herangetragenen Ernährungsformen schließen.

Wenn man im Modell des eklektischen Verbraucherverhaltens ausschließlich, wie gerade geschehen, von der von außen herangetragenen Idealseite und ihrer Wirkung auf das Selbstkonzept schaut, kann man noch keine Alltagstauglichkeit favorisierter Ernährungsarrangements feststellen. Erst die Passung im Alltag in seiner ganzen Breite führt zu einer langfristig angelegten individuellen Ernährungsform. Diese ganzheitliche Passung bedarf im pluralistischen Alltag der Flexibilität. Die zunehmende Entrhythmisierung des Alltags und das für die breite Gruppe der Berufstätigen stark ökonomisierte Leistungsstreben führen zu veränderten Ressourcen. Zeitmangel, Überangebot an Versorgungs- und Verpflegungsangeboten, veränderte Familien- und Sozialstrukturen sowie eine erhöhte Mobilität sind nur Beispiele für alltagsbestimmende Bedingungen. Sie haben zu einem flexibilisierten und weniger routinierten Ernährungsverhalten und einer veränderten Mahlzeitenkultur geführt (vgl. u. a. BzGA, Jugendesskulturstudie 2008, S. 49).

Solange die realen Situationen mit dem gewählten Ernährungskonzept bewältigt werden können und eine sogenannte Alltagspassung stattfindet, wird eher unreflektiert auf bestehende Handlungsroutinen zurückgegriffen. Erst bei bewusst als Störung empfundener Alltagsuntauglichkeit ändert sich bei Verbraucher:innen die Entscheidung. Wenn deshalb eklektisch gehandelt wird, dann scheint die von außen wirkende Situation dafür konstituierend zu sein. Motive und Werte werden hierbei den verschiedenen Alltagssituationen einer Passprüfung unterworfen und ggf. angepasst. Verschiedene Situationen bedürfen unterschiedlicher Reaktionen. Wenn Konzeptvarianten zur Anwendung vorliegen oder neue angeeignet werden, kann auf Teilformen von diesen zurückgegriffen werden. Es wird so also durch die aktive Handlungsänderung eine neue Passung hergestellt. Nur selten wird dagegen der Alltag umgestellt. Dieses geschieht erst bei massiven Krisen. Denn „der Alltag ist im Alltag kein Thema“ (John 2012, S. 108). Hinter diesem selbstbestimmten Handeln steckt eine begründete soziologische Theorie, die das beschriebene Verbraucherverhalten stützt.

### **3.3 Empowerment – Multiple Identität als Strategie der Selbstbestimmung**

Die eklektische Um- oder Neuorientierung kann durch den soziologischen Ansatz des Empowerments – den Strategien zur Selbstbestimmung begründet werden. Herziger bezeichnet dieses Verhalten als „Individualisierung“ in Form eines „in die Zukunft hinein offenen Identitätsprojekts“. Er sagt:

„Die alltägliche Erfahrungswelt des modernisierten Menschen ist eine Welt multipler Realitäten. Die Lebenswelt zerfällt in ein Bündel von Sinn-Splitter, Rollenarrangements und widersprüchlichen Handlungsanforderungen, die nicht mehr durch einen umfas-

senden Weltentwurf zusammengehalten werden [...] Eine solche segmentierte und widersprüchliche Alltagswelt erfordert vom Subjekt aber ein ständiges Umschalten auf immer neue Situationen in denen ganz unterschiedliche, sich vielfach ausschließende Personenanteile gefordert sein können. Diese alltäglichen Diskontinuitäten erfordern ein Subjekt, das Sinn-Brüche aushält, Widersprüchliches nebeneinanderstehen lassen kann und in multiplen Rollenarrangements und den dazugehörigen Identitäten ohne permanente Verwirrung zu leben vermag. [...] In der Literatur hat sich für dieses zukunfts offene Projekt von Subjektivität, das nicht mehr an ein zeit- und situationsübergreifend konstantes Koordinatensystem von Normen und Sinnorientierungen gebunden ist, der Begriff der multiplen Identität eingebürgert.“ (Herriger 2010, 49 f.)

Das System der eklektischen Verbraucher:innen reagiert auf diese multiplen Anforderungen. Es sagt nichts darüber aus, welche Werte ein Idealkonzept von Ernährung bestimmen und wie stark sie in das Selbstkonzept integriert sind. Ist dieses der Fall, wird die Ernährungsweise als Ausdruck der Lebensweise auf ein eher stimmiges Alltagskonzept treffen. Tabelle 1 stellt die Passungsprüfung im eklektischen Verbraucherverhalten dar.

**Tabelle 1:** Passungsprüfung im eklektischen Verbraucherverhalten.

Selbstkonzept	Reflexion	Alltagshandeln
Reichlich regional-saisonales Bio-Gemüse essen vom Markt	Passung	Marktbesuch eintakten
	Keine Passung (Zeitliche Knappheit)	Bio-Kiste bestellen o.ä.
		EU-Bio-Gemüse beim Discounter
		Einkauf von regionalem Gemüse beim Supermarkt
		<del>Veränderte Arbeitszeiten</del>

Bezogen auf ein Ernährungshandeln bedeutet dies also wie in Tab.1 dargestellt: **Wenn** das Selbstkonzept (z. B. *reichlich regional-saisonales Gemüse essen*) so stark ist, dass der passende Alltag (*Marktbesuch eintakten*) damit bewältigt wird oder aber die empfundene Krise (*keine Zeit zur Beschaffung*) durch einen Wandel des Alltags beendet wird (z. B. *Bestellen einer Bio-Kiste, um trotz Zeitmangel an regionales Bio-Gemüse zu gelangen*), kann bei einem konstanten Ernährungsverhalten und -handeln geblieben werden. **Dann stellt sich die Frage:** Wird die Alltagsauglichkeit als nachhaltig gestört empfunden (*Auswahl der Bio-Kiste gefällt nicht, weitere Optionen sind unbekannt*), kann das Ernährungsverhalten situativ angepasst werden (z. B. *EU-Bio-Gemüse vom Discounter*). Es wird jedoch nur begrenzt möglich sein, den Alltag anzupas-

sen (z. B. durch veränderte Arbeitszeiten für den Marktbesuch). Hier ist auch ablesbar, was es bedeutet, wenn Diäten oder Sport begonnen werden, ohne dieses dauerhaft in den Alltag zu integrieren und an das Selbstkonzept der Individuen anzupassen.

## 4 Auswirkungen

Wie bereits in der Einleitung beschrieben, reagieren Handel, Produktion und Dienstleistungen schon lange auf die Symptome. Dieses Kapitel dient einer genaueren Betrachtung, welche Auswirkungen das eklektische Verbraucherverhalten auslöst und welche zukünftigen Entwicklungen abzusehen sind. Daraus sind abschließend Konsequenzen für eine Verbraucherbildung abzuleiten, die im nachfolgenden Abschnitt 5 verortet sind.

### 4.1 Produktion, Handel und Dienstleistung– Individualisierte Produkte und flexibles Angebot

In Produktion und Handel sind deutliche Anzeichen zu erkennen, die dem eklektischen Verbraucherverhalten entgegenkommen. Dazu gehören:

*Steigende Produktanzahl:* Die erste Reaktion, die zu beschreiben ist, ist quantitativer Art. Das Lebensmittelangebot wächst im Zeitraum von 2014 (160.000) bis 2017 auf insgesamt 170.000 Angebote. Jährlich reagiert das Nahrungsmittelgewerbe mit der Entwicklung von 40.000 neuen Produkten, allerdings behaupten sich davon nur 13.000 über die ersten zwei Jahre (vgl. BVE 2017, S. 5 f.).

*Spezifische Produktzuschnitte:* Innerhalb des Angebots steigt die Spezifizierung. Zum einen werden für alle Produktgruppen jeweils verschiedenen Preissegmente abgedeckt. Zum anderen entwickelt sich ein stärkerer Zuschnitt von Spezialprodukten für besondere Lebenslagen. Die Lebensmittelproduzenten schaffen zunehmend spezifische Produktgruppen für bestimmte Ernährungsbedarfe, wie z. B. Eiweißsubstitute und glutenfreie Lebensmittel aber auch Single-Größen für 1-Personen-Haushalt oder Coffee-To-Go-Angebote für unterwegs.

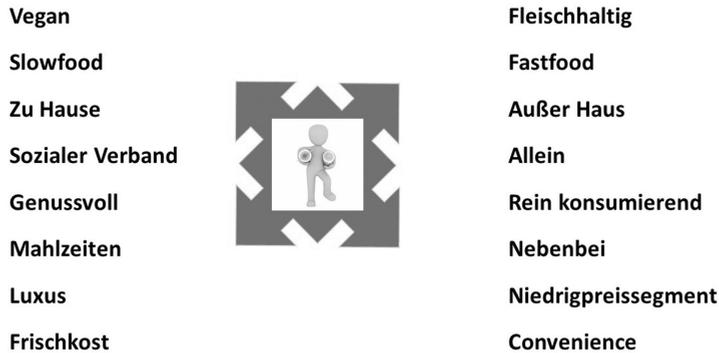
*Veränderte Technologien:* „In den vergangenen Jahren hat die Automatisierung in der Lebensmittel- und Getränkeindustrie sowohl qualitativ als auch quantitativ stark an Fahrt aufgenommen. Dabei spielen Roboter eine immer größere Rolle und dies auch im direkten Kontakt mit Lebensmitteln sowie in kleinen und in mittelständischen Betrieben“ (DLG 2017, S.14). Um den oben genannten spezifischeren Produktzuschnitten gerecht zu werden und somit Individualisierung trotz industrieller Herstellung zu ermöglichen, setzt die Lebensmittelindustrie auf Industrie 4.0. So kann sie einfacher und flexibler die Anlagen für schnellere Rezepturenwechsel umrüsten. Auch dem Anspruch der Einzelfertigung kann sie damit zunehmend gerechter werden. Es wird auch bei Lebensmitteln zukünftig die Anzahl der in Losgröße 1 hergestellten Produkte steigen. Junge Verfahren wie 3-D-Druck-Technik unterstützen sowohl neue Verfahren in der industriellen Produktion als auch den Einsatz von Kleingeräten für den Heimgebrauch oder für Großhaushalte und Gastgewerbe. Die

*optimale Ernährung zur eigenen Lebensform nach eigenen Wertmaßstäben* erhält eine besondere Bedeutung in besonderen Lebenslagen, wie z. B. bei der Verpflegung von Menschen mit Schluckbeschwerden. Orientierte sich hier bis vor kurzem das Versorgungsangebot ausschließlich an der Notwendigkeit einer weichen Konsistenz und dem daraus resultierenden Pürieren geeigneter Lebensmittel oder der Wahl spezieller Trinkkost in eingeschränkter sensorischer Qualität, so ermöglicht die 3-D-Druck-Technik eine individuelle Anpassung der Konsistenz unter Beibehaltung der individuellen Ernährungsgewohnheiten.

*Komplettlösungen:* Durch die *Digitalisierung* des Lebensmittelhandwerks und die vereinfachten Arbeitsabläufe werden des Weiteren Berufsbilder verändert. Dieser Wandel sollte sich auch in der Arbeitslehre bzw. in der Berufsorientierung wiederfinden. Gegenüber den bislang im Handwerk weniger zielgruppenorientierten als vielmehr produktorientierten Ansätzen zeigen sich gegenwärtig Individualisierungstendenzen und eine reaktive situative Anpassung: Ob personifizierte Torten, Gebäck oder Currywurst mit Blattgold und Champagner oder eiweißangereicherte Produkte für gesundheits- und sportorientierte Zielgruppen – das Handwerk bietet trendgerechte Produkte und ergänzt diese mit sachbezogenen Dienstleistungen zu individuellen Komplettlösungen.

Der Einzelhandel schafft mit sogenannten Kochläden/-shops/-häusern ein Angebot, welches Handel, Produkt und Dienstleistung vereint: Komplett Kochzutaten und Rezepte mit genau beschriebenen Arbeitstechniken ermöglichen den Übergang des Nicht-Kochens zum Edelkochen. Somit ist auch das ein Beispiel dafür, dass die Lebenssituation der Verbraucher:innen inzwischen das Produkt als zentralen Ankerpunkt der Marketingplanung ersetzt. Es werden Produkte entwickelt, die möglichst verschiedene Käuferintentionen bedienen. Z. B. ermöglicht die wachsende Sparte der Chilled-Food Convenience die Verbindung von frisch, gesund, nachhaltig, vegetarisch, schnell und trifft damit die Nachfrage von vorher lediglich getrennt beachteten Konsumbedarfen.

Die Hersteller und der Handel schaffen damit flexible Lösungen in Zwischenbereichen und verbinden möglichst viele Funktionen mit einem Produkt – das Functional-Food wird multioptionaler und spezifischer zugleich zur Functional-Solution (Abb. 4). Das vegane geformte oder gedruckte Fleischersatz-Huhn, die im Kochladen gekaufte Kochkiste oder der Mietkoch sind nur drei Beispiele, die neuartig Verbindungen zwischen vorher getrennten Merkmalen herstellen: *Das vegane Fleischersatz-Huhn verbindet vegan und „fleischhaltig“* durch seine täuschend echte sensorische Nachahmung, *die Kochkiste ermöglicht die Verbindung von fast- und slow-food* und der *Mietkoch transportiert die Eigenschaften der „Außer-Haus-Verpflegung“ in das eigene Heim*. Dinner-Communitys und Mitesszentralen sind Antworten auf das *alleine essen im privaten sozialen Verband*.



**Abbildung 4:** Functional Solution – multioptional und spezifisch (eigene Darstellung).

Wie hier schon deutlich geworden ist, lässt sich die Dienstleistung nur unschwer trennen und steht in engerer Verbindung als früher zu den Produkten. Auch die Dienstleistung stellt sich auf das eklektische Verbraucherverhalten ein, indem sie ihre Angebote möglichst kleinteilig und flexibel modularisieren und somit in Umfang, Preis und Art eine breite Angebotspalette anbieten kann. Sie verbindet in der Gastronomie ebenfalls verschiedene Gastbedarfe. Abgeleitet aus dem, ursprünglich dem klassischen Fast Food zugerechneten Systemgastronomiebereich, entwickeln sich zunehmend Konzepte wie z. B. „Sushi-All you can eat“ – eine Verbindung von qualitativ hochwertiger internationaler Küche mit gesunden, frischen, eiweißreichen Zutaten und ein Angebot entsprechend des ökonomischen Maximalprinzips, welches auch kritisch als „moderne Völlerei“ bezeichnet wird (Süddeutsche Zeitung, 03.09.2016). Die Gastronomie bietet auch gesellschaftspolitische Angebote passend zur Einstellung: Heimatküche und Migranten-Restaurants werden explizit ausgewiesen.

## 4.2 Konsequenzen für Arbeitslehre und Verbraucherbildung

Für eine optimale Lebensführung nach eigenen Wertmaßstäben gehört dazu, dass ausreichend Optionen für ein eklektisches Lebens- und Ernährungskonzept zur Verfügung stehen. Die Consumer Confusion ist alleine in 36 Studien seit 1990 Forschungsthema (BDI 2014, S. 60). Die unzähligen teils konträr widersprüchlichen normierenden Ansätze einer optimalen Ernährung zeigen in ihrer Gesamtheit nur eine Wahrheit: Optimal ist individuell und kann auf verschiedenem Wegen erreicht werden. Somit ist es für eine Verbraucherbildung wichtig, situative Lernansätze anstatt normierender Regeln und Ernährungsformen zu entwickeln und zu verwenden. Handlungs- und implizit Entscheidungskompetenz kommen bei klassischen rezeptartigen Lernarrangements zu kurz, deshalb sind multioptionale Lernwege und individuelle Lösungen perspektivisch zu fördern. Daran angeschlossen sind demnach veränderte komplexe Aufgabenstellungen und entsprechende Leistungsbewertungen anzustreben.

Dazu gehört die lange bestehende Forderung nach

- mehr alltagsorientierter Lernzeit für alle
- Blocklernen für Projekte und vollständiges Handlungslernen
- entsprechenden Lernumgebungen inklusive notwendiger Raumkomplexe für Hauswirtschaft, Ernährungs- und Verbraucherbildung (vgl. Peuker 2016, S. 255)

Entsprechend des dargestellten Modells ist eine Ernährungs- und Verbraucherbildung so auszurichten, dass angebotene Konzepte und Ernährungsformen, die beständig alltagsintegriert verfolgt werden können, drei Aspekte beinhalten:

1. *Resonanz von Lebensmitteln im Alltag*: Verbraucher:innen bewegen sich in ihrem Verbraucherverhalten zwischen „Hedonismus und Moralisierung“ (BVE 2017, S.13) und legen gleichzeitig eine starke Pragmatik an die Tagesbewältigung. Das kann mit dem empfundenen Stresslevel zu tun haben: 1/3 der Haushalte fühlen sich gestresst und suchen Ernährungslösungen, die sich harmonisierend anpassen und resonant auf den Verbraucher wirken. Ob sie die Schnelligkeit unterstützen oder der Entschleunigung dienen sollen, wird individuell entschieden. Eine Stärkung der Entscheidungskompetenz in multioptionalen Lernsettings stärkt die individuelle Lebensführung.

2. *Flexibilisierung*: Das sehr starke Umsatzwachstum bis 2016 von Fleischersatzprodukten ist eingebrochen – die Ursache liegt hier in der kurzfristig starken Nachfrage ohne einen gleichwertigen Anstieg der Anzahl an konstanten Veganer:innen oder Vegetarier:innen. Die Flexitarier:innen<sup>1</sup> sind vielmehr diejenigen gewesen, die für diesen Boom verantwortlich waren. Sie haben jedoch bei sensorischen Qualitätsunterschieden immer die Option, Fleisch in seiner ursprünglichen Form zu wählen und haben dieses scheinbar nach einer Phase des Ersatzes auch wieder getan bzw. den Fleischkonsum ersatzlos reduziert. Das Konzept spiegelt das eklektische Prinzip sehr gut wider.

3. *Instinkt*: In der Achtsamkeitsdebatte, die alle Lebensbereiche wie Alltag, Arbeit, Freizeit usw. erreicht hat, ist auch die Ernährung fest verankert. Instinctotherapie<sup>2</sup> ist eine selten gewählte, streng instinktive Ernährungsform, durch die frei von äußeren Einflüssen die optimale Versorgung angestrebt wird. Da sie auf ursprüngliche Nahrungsmittel angewiesen ist, ist ihr Konzept für unser modernes Verpackungs- und Verarbeitungszeitalter nicht einzuhalten. Doch Teile dieser Ernährungsform können eklektisch hinzugezogen werden, wenn es um das verlorengegangene Wahrnehmen von Signalen des Körpers geht, die Nährstoffe einfordern oder Hunger, Appetit und Sättigung signalisieren. Instinkt sorgt für eine natürliche Passung der Ernährungsentscheidungen – entsprechende Lehr-Lern-Arrangements sind auszubauen, verbleiben sie derzeit noch stark in der analytischen Sensorik ohne die im Punkt 1 angesprochene Resonanz der Lebensmittel auf die Alltagspassung.

1 Je nach Sicht sind dies flexible Teilzeitvegetarier oder den Fleischkonsum reduzierende Omnivoren. Ihre genaue Zahl ist aufgrund der unterschiedlichen Merkmalszuschreibungen nicht sicher statistisch erfasst.

2 Unverarbeitete Lebensmittel werden rein instinktiv sensorisch ausgewählt nach den körpereigenen Signalen zum notwendigen Bedarf.

## 5 Fazit und Ausblick

Verbraucher:innen agieren entsprechend ihres Selbstkonzeptes und ihrer inneren und äußeren Dispositionen selbstbestimmt auf dem Markt und Verbraucherbildung dient der Kompetenzentwicklung für ein situativ alltagsrückgekoppeltes Verbraucherverhalten. Anstatt extrinsisch ausgelegter normativer Regeln und Restriktionen ist eine selbstbestimmte Handlungskompetenz auf Basis des Empowerments Grundlage einer weiter zu entwickelten Ernährungs- und Verbraucherbildung. Empirische Forschung und das Entwickeln entsprechender Bildungsformate stehen noch aus und sind Folgeaufgaben dieser Forschung.

## Literatur

- Albrecht, Michael (1994): *Eklektik: eine Begriffsgeschichte mit Hinweisen auf die Philosophie und Wissenschaftsgeschichte*. Stuttgart: Frommann-Holzboog Verlag.
- BAYME, vbm (= Bayerische M + E Arbeitgeber, Verband der bayrischen Metal- u. Elektro-Industrie) (Hrsg.) (2016): *Studie – Industrie 4.0 – Auswirkungen auf Aus- und Weiterbildung in der M + E Industrie*. München, [www.baymevbm.de/Redaktion/Frei.../baymevbm\\_Studie\\_Industrie-4-0.pdf](http://www.baymevbm.de/Redaktion/Frei.../baymevbm_Studie_Industrie-4-0.pdf) (Abfrage: 10.01.2016).
- Bzga (= Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung) (2008). *Jugendesskultur: Bedeutungen des Essens für Jugendliche im Kontext Familie und Peergroup*. Köln.
- Bundesverband Deutscher Industrie (2014). *Studie Verbraucherleitbild und Positionsbestimmung zum „Mündigen Verbraucher.“* Berlin: Industrie-Förderung Verlag.
- Burger, Kathrin (2017): *Der ungesunde Gesund-Essen-Boom*. In: *Spektrum der Wissenschaft kompakt 2017: Gesund essen*. S. 4–10.
- BVE (= Bundesvereinigung der Deutschen Ernährungsindustrie e. V.) (Hrsg) (2013): *Consumer´s Choice ´ 13*. Nürnberg.
- BVE (= Bundesvereinigung der Deutschen Ernährungsindustrie e. V.) (Hrsg) (2015): *Consumer´s Choice ´ 15*. Nürnberg.
- BVE (= Bundesvereinigung der Deutschen Ernährungsindustrie e. V.) (Hrsg) (2017): *Consumer´s Choice ´ 17*. Nürnberg.
- Deutsche-Landwirtschafts-Gesellschaft -Lebensmittel (Hrsg.) (2017): *Roboter in der Lebensmittel- und Getränkeindustrie*. IN: *Lebensmittel. Die Fachzeitschrift für Sensorik, Technik und Qualität*. 05/2017, Frankfurt a. M., S. 14–15.
- Halfmann, Marion (2014): *Der Konsument von morgen – Vom Homo oeconomicus zum Homo mysticus*. In: Halfmann, Marion (Hrsg.): *Zielgruppen im Konsumentenmarketing*. Springer: Wiesbaden.
- Herriger, Norbert (2010). *Empowerment in der sozialen Arbeit*. Stuttgart: Kohlhammer.
- John, René (2012). *Innovativität der Alltagsroutinen – Stabilität, Veränderung und Umweltaffinität*. In: *Beiträge zur Sozialinnovation*, Nr. 8. Berlin: Institut für Sozialinnovation.

- Methfessel Barbara (2006). Information – Belehrung – Begleitung. Ernährungskommunikation in Bildung und Beratung. In: Barlösius Eva/Rehaag, Regine (Hrsg.) Skandal oder Kontinuität. Anforderungen an eine öffentliche Ernährungskommunikation. Berlin: WZB. 52–61.
- Mittelstraß, Jürgen (Hrsg.) (1995): Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaft. Bd. 1. Stuttgart, Weimar: Metzler.
- Müller, Thomas (2018): Radikalisierung der Ernährung schreitet munter voran. In: Ärzte Zeitung, [www.aerztezeitung.de/medizin/krankheiten/neuro-psychiatrische\\_krankheiten/article/954963/radikalisierung-ernaehrung-vegane-kost-ersatzreligion.html?sh=1&h=-1876815799](http://www.aerztezeitung.de/medizin/krankheiten/neuro-psychiatrische_krankheiten/article/954963/radikalisierung-ernaehrung-vegane-kost-ersatzreligion.html?sh=1&h=-1876815799) (Abfrage 09.03.2018).
- Naumann, Manfred (Hrsg) (1984): Artikel aus der von Diderot und d´Alembert herausgegebene Enzyklopädie. Leipzig. S. 254–262.
- Nestlé-Studie 2016. [www.nestle.de/verantwortung/nestle-studie/2016](http://www.nestle.de/verantwortung/nestle-studie/2016). (Zugriff: 10.06.2016).
- Peuker, Birgit (2016). Die Lehrküche als Fachraum schulischer Berufsorientierung. Bielefeld: wbv.
- proveg international (Hrg.) (2017), [www.vebu.de/news/frankfurter-buchmesse-2017/](http://www.vebu.de/news/frankfurter-buchmesse-2017/) (Abfrage: 21.01.2018).
- Schuhlen, Michael/Askari, Minoubanu/Schürckmann, Susanne. (2017): Neue Herausforderungen für die Verbraucherbildung an Schulen. Verbraucherinnen und Verbraucher im Internet der Dinge und die digitale Vernetzung der Wirtschaft. Zeitschrift für ökonomische Bildung, Heft 6, Jahrgang 2017, S. 147–170.
- Schmiel, Martin (1978): Einführung in fachdidaktisches Denken. München: Kösel.
- Süddeutsche Zeitung (2016): All you can eat. [www.sueddeutsche.de/stil/geschmackssache-all-you-can-eat-1.3142980](http://www.sueddeutsche.de/stil/geschmackssache-all-you-can-eat-1.3142980). Ausgabe: 03.09.2016 (Abfrage 21.03.2018).
- Tagesspiegel (2016): Die neue Enthaltbarkeit. [www.tagesspiegel.de/wissen/ernaehrung-die-neue-enthaltbarkeit/14891254.html#](http://www.tagesspiegel.de/wissen/ernaehrung-die-neue-enthaltbarkeit/14891254.html#) (Abfrage: 21.03.2018).
- Vetter, Helmuth (Hrsg.): Heidegger, Martin: Geschichte der Philosophie von Thomas von Aquin bis Kant. Gesamtausgabe der Vorlesung XII. Frankfurt a. M.: Klostermann.
- Werle, Klaus (2005): ALDI trifft GUCCI, [www.manager-magazin.de/magazin/artikel/a-332818-2.html](http://www.manager-magazin.de/magazin/artikel/a-332818-2.html). (Abfrage: 21.02.2016).
- Wulfers, Winfried (2016): Angaben zum Lernfeld Arbeitslehre in den einzelnen Bundesländern. IN: FORUM Arbeitslehre – Zeitschrift für Berufsorientierung, Haushalt, Technik, Wirtschaft (GATWU), Ausgabe Nr. 16, S. 4–14.

## Abbildungsverzeichnis

Abb. 1	Der Multi-Typ (eigene Darstellung) . . . . .	133
Abb. 2	Merkmale situationsorientierter Marketingkonzepte am Beispiel von Burger-Restaurants (eigene Darstellung) . . . . .	135
Abb. 3	Modell des eklektischen Verbraucherverhaltens (eigene Darstellung) . . . . .	137
Abb. 4	Functional Solution – multioptional und spezifisch (eigene Darstellung) . . . . .	143

## Tabellenverzeichnis

Tab. 1	Passungsprüfung im eklektischen Verbraucherverhalten .....	140
--------	--	-----

## Autorin



Peuker, Birgit, Prof.in Dr., Professorin für Ernährungs- und Hauswirtschaftswissenschaft und ihre berufliche Didaktik, Europa-Universität Flensburg.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Berufliche Bildung und Verbraucherbildung, Lernumgebung  
[birgit.peuker@uni-flensburg.de](mailto:birgit.peuker@uni-flensburg.de)



# **Zielgruppen und Handlungsfelder der Berufsorientierung**



# Berufliche Aspirationen von Kindern

BIRGIT ZIEGLER

## Abstract

Im Beitrag wird das Konstrukt der Aspirationen erläutert und der Forschungsstand zu beruflichen Aspirationen von Kindern analysiert. Dies erfolgt zunächst für den deutschsprachigen Kulturraum mit Bezug zum internationalen Forschungsstand. Schon Kinder entwickeln Zukunftsvorstellungen. Diese konkretisieren sich vor allem an Berufen bzw. beruflichen Tätigkeiten. Berufliche Aspirationen von Kindern sollten als individuelle Ressource im Lebenslauf betrachtet und in der Berufswahlforschung sowie der Forschung zu Berufsorientierungsmaßnahmen stärker berücksichtigt werden.

In the article, the idea of ‚aspiration‘ will be explained and the current state of research regarding vocational aspirations of children will be analyzed. This will firstly be done for the German speaking cultural area in reference to the international state of research. Even children develop views of the future. These views substantiate on professions and professional actions, respectively. The assumption is that vocational aspirations of children should be viewed as an individual resource in the biography and therefore be considered more in vocational choice research as well as research focusing on vocational orientation measures.

## Schlagworte

Berufsorientierung, berufliche Aspirationen, Gender und Prestige

## 1 Problemaufriss

Angesichts der Disparitäten beim Übergang von Jugendlichen in eine berufliche Laufbahn ist Berufsorientierung derzeit ein hochaktuelles Thema. Im Beitrag stehen jedoch nicht didaktisch inspirierte Berufsorientierungsmaßnahmen im Fokus, sondern vielmehr Berufsorientierung als kognitive Struktur, analog zu psychologischen Konzepten wie Leistungs- oder Zielorientierung etc. Orientierungen gelten als relativ stabil, sie werden über Lern- bzw. Sozialisationsprozesse habitualisiert und in entsprechenden Situationen handlungsrelevant (vgl. Pekrun 1988). Berufsorientierung wird dementsprechend als eine individuelle kognitive Struktur verstanden, die Wissen und Vorstellungen über die Berufswelt sowie den künftigen beruflichen Status

repräsentiert. Mit dem Konstrukt der beruflichen Aspirationen soll den Wünschen und Zielen besondere Beachtung gewidmet werden.

Entwicklungspsychologische Berufswahltheorien unterstellen, dass sich Kinder schon weit bevor schulische Berufsorientierungsmaßnahmen einsetzen, mit Berufen befassen und Berufswünsche entwickeln (z. B. Rojewski 2005, S. 131 ff.; Howard, Walsh 2010, S. 143 ff.). Die Circumscription and Compromise-Theorie (Gottfredson 1981, 1996, 2005), auf die in diesem Beitrag vor allem Bezug genommen wird, sieht dies als einen Prozess, der parallel zur Selbstkonzeptentwicklung erfolgt. Im Abgleich zwischen Berufskonzepten und dem beruflichen Selbstkonzept entwickeln Kinder berufliche Präferenzen. Mit zunehmendem Alter differenzieren sich Selbstkonzept und Berufskonzepte aus und es werden Umweltfaktoren und Realisierungsanforderungen berücksichtigt. Über Passungserwägungen konstituiert sich ein individuelles berufliches Aspirationsfeld. Empirisch lässt sich belegen, dass Kinder die Bedeutung von Arbeit und Berufstätigkeit für das Erwachsenenleben früh erkennen (vgl. Frank, Hetzer 1931, S. 88 ff.; Lehr 1970, S. 227 ff.; Glumpler 1998, S. 211 ff.). In der Grundschule differenzieren sich kindliche Präkonzepte von Berufen aus. Bis zum Ende der Grundschulzeit verfügen Kinder über berufliche Zielvorstellungen, die auf einem Berufsverständnis basieren, das Aspekte wie die Abgrenzung von Erwerbsarbeit und Reproduktionsarbeit, Tätigkeitsanforderungen und Zugangsvoraussetzungen integriert (z. B. Glumpler 1998, S. 211 ff.; Hempel 2000, S. 109 ff.). Zudem entwickeln Grundschulkinder gewisse Vorstellungen zur Berufswahl und zur Realisierung ihrer Ziele (vgl. Howarth, Walsh 2010, S. 143 ff.; Baumgardt 2012, S. 186 f.). Schon früh spiegeln sich geschlechtsspezifische Präferenzen in den Berufswünschen von Kindern wider, inwieweit sie ihre Berufswünsche an der eigenen sozialen Klasse ausrichten, ist offen. Kaum bekannt ist zudem, ob und wie sich berufliche Aspirationen von Kindern auf ihre schulische und berufliche Laufbahn auswirken. Erst mit dem Einsetzen von Berufsorientierungsmaßnahmen scheint die individuelle Perspektive in den Blick zu geraten.

Um zunächst einen Überblick über die Struktur und Ausprägung beruflicher Aspirationen von Kindern zu geben, sollen empirische Befunde analysiert und zu dem von Gottfredson (1981, 1996, 2005) formulierten Theorierahmen in Beziehung gesetzt werden, der Berufswünsche als berufliche Aspirationen konzipiert. Die theoretische Bestimmung und die potenzielle Funktion von Aspirationen in berufsrelevanten Orientierungsprozessen stehen daher am Beginn dieses Beitrags. Anschließend wird der Forschungsstand zu Kindern präsentiert und diskutiert. Wegen der kulturellen Spezifik des Berufskonstrukts sowie zur Begrenzung des Umfangs werden zunächst vor allem Befunde aus dem deutschsprachigen Forschungskontext berücksichtigt.<sup>1</sup>

---

1 Zum internationalen Forschungsstand vgl. u. a. Skorikov & Patton 2007; Ratschinski 2009; Howard, Walsh 2010; Olayi 2012.

## 2 Berufliche Aspirationen als theoretisches und empirisches Phänomen

Hierzulande finden Aspirationen bislang vor allem in bildungssoziologischen Analysen als Einflussfaktor auf soziale Mobilität Berücksichtigung und Bildungsaspirationen von Eltern werden als Prädiktor des Bildungserfolgs von Kindern verstanden (z. B. Becker 2010). Berufliche Aspirationen sowie die Perspektive der Betroffenen geraten erst neuerdings in den Fokus (z. B. Wicht, Siembab, Mayerhofer 2017, S. 10 ff.). Dagegen bescheinigt Rojewksi (2005) der angloamerikanischen Berufswahlforschung eine langjährige Tradition in der Beschäftigung mit beruflichen Aspirationen. „Occupational Aspirations have been studied extensively over the past half-century. The topic (...) has probably received as much attention as any other career-related concept and remains important in both the psychological and sociological literature.“ (S. 131). Innerhalb der Bildungssoziologie wird auf die Theorie der intergenerationalen Statusvererbung (Status Attainment Theory) bzw. auf das sogenannte Wisconsin-Modell von Sewell et al. (1969) verwiesen (vgl. Becker 2010, S. 5, Rojewksi 2005, S. 138). Aspirationen werden als „cognitive orientational aspect of goal-directed behavior“ (Haller 1968, S. 484 zit. n. Becker 2010, S. 4) verstanden und überwiegend auf Bildungsaspirationen bezogen, wenngleich im Wisconsin-Modell auch berufliche Aspirationen modelliert sind (vgl. Becker 2010, S. 4, Abb. 2). Das Theoriemodell von Gottfredson bezieht sich explizit auf berufliche Aspirationen bzw. Präferenzen und versteht diese als Ausdruck des beruflichen Selbstkonzepts und als „joint product of assessments of compatibility and accessibility“ (1996, S. 187). Sie differenziert analog zur Status Attainment Theory bzw. zur Bildungssoziologie (Becker 2010, S. 1) zwischen idealistischen und realistischen Aspirationen. Realistische Aspirationen werden mit Erwartungen gleichgesetzt. „Aspirations are called expectations or realistic aspirations when they are tempered by knowledge of obstacles and opportunities. They are called idealistic aspirations when they are not.“ (Gottfredson 1996, S. 187). Während die bildungssoziologische Forschung überwiegend Aspirationen und Erwartungen der Eltern für ihre Kinder abfragt (vgl. Becker 2010), formuliert Gottfredson (1981) die Theorie beruflicher Aspirationen aus der Perspektive der Kinder und Jugendlichen und integriert den sozialen Kontext lediglich als indirekte Einflussvariable im Prozess der Eingrenzung des individuellen Aspirationsfeldes. Idealistische Aspirationen markieren im Aspirationsfeld die obere Prestigegrenze, Erwartungen bzw. realistische Aspirationen befinden sich in dessen mittlerem bis unterem Bereich. Die untere Prestigegrenze bildet sich aus antizipierten Reaktionen des sozialen Umfeldes (Familie, Peer etc.) (vgl. 1981, S. 557).

Von Kindern geäußerte Berufswünsche lassen sich als idealistische Aspirationen interpretieren. Dies zeigt sich mitunter, wenn Grundschul Kinder Berufswahl als „Wahl des Kindes“ auffassen und ihren Eltern dabei, wenn überhaupt nur eine Nebenrolle zuweisen (Baumgardt 2012, S. 240). Zu fragen bleibt, ob idealistische Berufsaspirationen lediglich als naive kindliche Wunschvorstellung abgetan werden können oder ob sie prädiktiv für berufliche Karrieren sind (z. B. Trice, McClellan

1993; Schoon & Polek 2011). Becker (2010, S. 23) verweist auch positive Effekte idealistischer Aspirationen von Eltern mit Migrationshintergrund auf den Bildungserfolg ihrer Kinder.

Im Hinblick auf Disparitäten im Übergang zur beruflichen Laufbahn sollte zudem die Eingrenzungshypothese von Gottfredson (1981, 1996, 2005) berücksichtigt werden. Die Eingrenzungshypothese unterstellt, dass das individuelle berufliche Aspirationsfeld zunehmend eingeschränkt wird und einmal aus dem Aspirationsfeld ausgegrenzte Berufe von nachfolgenden beruflichen Erwägungen ausgeschlossen sowie auch die Gründe des Ausschlusses weitgehend unreflektiert bleiben (1981, S. 548). Befunde zu geschlechtsspezifischen Interessen, die sich unter anderem in signifikant unterschiedlichen beruflichen Aspirationsfeldern von weiblichen und männlichen Jugendlichen manifestieren, sowie die geringen Effekte von Maßnahmen, um Berufspräferenzen von Kindern und Jugendlichen aufzuberechnen, sprechen jedenfalls dafür, potenziellen Effekte beruflicher Aspirationen von Kindern und Jugendlichen auf die Selbstregulation der Bildungs- und Berufslaufbahn zu berücksichtigen (z. B. Steinritz, Lehmann-Grube, Ziegler 2016, S. 90 ff.). Allerdings liegen zur Entwicklung des beruflichen Aspirationsfeldes von Kindern kaum belastbare Forschungsbefunde vor.

### **3 Forschungsstand zu beruflichen Aspirationen von Kindern**

Nach Gottfredson (1981, 1996, 2005) entwickeln sich berufliche Aspirationen mit der Wahrnehmung von Berufen als Erwachsenenrollen unter der Perspektive von Größe und Macht (Phase 1). Über eine erste Kategorisierung von Berufen entlang des Faktors Geschlechtstyp (Phase 2) hinaus erlangen Kinder zunehmend auch die Fähigkeit, soziale Bewertungen von Berufen wahrzunehmen und Berufe zusätzlich zum Geschlechtstyp nach ihrem Prestige einzustufen und auf ihre Passung zum sozialen Selbst einzuschätzen (Phase 3). Erst mit der Adoleszenz beginnen sie, ihre Aspirationen an persönlichen Wertvorstellungen und Tätigkeitsinteressen auszurichten (Phase 4). Demnach müssten Berufe in der Vorstellungswelt von Vorschulkindern repräsentiert sein, wenn sie aufgefordert werden, sich in ihre Zukunft als Erwachsene zu versetzen. Spätestens beim Übergang in die Grundschule wäre zu erwarten, dass sich geschlechtsspezifische Präferenzen in den kindlichen Berufsaspirationen zeigen und zum Ende der Grundschule sollten erste prestigebezogenen Differenzierungen erkennbar werden, die einen Bezug zum sozialen Status der Kinder aufweisen. Die Ausrichtung von Berufswünschen an eigenen Interessen und Werten dürfte erst in der Adoleszenz einsetzen.

#### **3.1 Forschungsstand zu beruflichen Aspirationen im Vorschulalter**

Im nationalen Kontext kann auf drei Studien zurückgegriffen werden (vgl. Frank, Hetzer 1931; Lehr 1970; Glumpler 1998). Ursula Lehr konzipierte ihre Untersuchung

als Replikationsstudie zur ersten von Frank & Hetzer 1926 in Wien durchgeführten Studie. Martha Frank befragte 1926 in Wien 240 Kinder (3- bis 7-jährig) in verschiedenen Kindergärten, was sie werden wollten, wenn sie groß seien. Ergänzend sollten 135 Kindern (8- bis 10-jährig) an einer Volksschule die Frage schriftlich beantworten. Alle Kinder wurden zusätzlich nach Begründungen ihrer Berufswünsche gefragt. Die Kindergartenkinder stammten aus sozial benachteiligten Elternhäusern (Hilfsarbeiter, Arbeiter), die Kinder der Volksschule aus sozial gemischteren Verhältnissen (vgl. Frank, Hetzer 1931, S. 90). Lehr richtete die gleiche Frage an insgesamt 300 Kinder in verschiedenen Städten in Nordrhein-Westfalen. Die Vorschulkinder waren Heimkinder (3- bis 6-jährig), die Grundschul Kinder kamen aus der Mittelschicht (vgl. Lehr 1970, S. 238).<sup>2</sup> In der NRW-Studie wurden die Interviewfragen erweitert und auch nach Berufen gefragt, die für die Kinder nicht in Frage kommen, sowie nach Gründen für deren Ablehnung (vgl. ebd., S. 229). Während in der Wiener Untersuchung 75 % der Vorschulkinder auf den Stimulus mit der Angabe eines Berufes reagierten, der „durchaus im Bereich des Möglichen“ lag<sup>3</sup> (Frank, Hetzer 1931, S. 90), erwähnten nur 52 % der 40 Jahre später befragten Vorschulkinder berufsbezogene Tätigkeiten, häufig ohne konkrete Berufsbezeichnungen zu nennen (vgl. Lehr 1970, S. 230)<sup>4</sup>. In der Wiener Untersuchung ist das von den Jungen genannte Berufsspektrum größer, als das der Mädchen (Frank, Hetzer 1931, S. 91). Lehr (1970) erkennt diesbezüglich keine Auffälligkeiten (vgl. ebd., S. 231). Bei den Jungen im Vorschulalter entfallen zu beiden Erhebungszeitpunkten (1926 und 1966) über drei Viertel der Berufswünsche auf die Kategorie „Tätigkeiten an einem konkreten Material“<sup>5</sup>, an zweiter Stelle folgen Berufe der Kategorie „Abenteuer-Erleben“. Bei den Mädchen sind zu beiden Erhebungszeitpunkten „Pflegetätigkeiten“ die am stärksten besetzte Kategorie, an zweiter Stelle stehen ebenfalls „Tätigkeiten an einem konkreten Material“ (vgl. Lehr 1970, S. 230), sie fallen meist unter die Subkategorie Handarbeit (vgl. Frank, Hetzer 1931, S. 92). Bei den älteren Grundschulkindern sind in beiden Befragungen leichte Veränderungen in der Besetzung der Berufskategorien erkennbar, vor allem eine höhere Spreizung des Spektrums gegenüber den Vorschulkindern (vgl. Lehr 1970, S. 232 f.; Frank, Hetzer 1931, S. 92).

In beiden Studien sollten die Kinder ihre Berufswünsche begründen. Frank & Hetzer (1931, S. 97) identifizieren bei den Vorschulkindern eine Entwicklung von der Funktionslust zur Erfolgsorientierung bzw. Ergebnisorientierung, die sich allerdings bei den älteren Kindern (8- bis 10-jährig) nicht nachweisen lässt (vgl. ebd., S. 98). Lehr (1970, S. 235) sieht in ihren Ergebnissen die Entwicklungsannahmen der Wie-

2 Die Publikation von Lehr enthält keine Angaben zur Verteilung der Kinder auf die Altersgruppen.

3 Die Dreijährigen blieben häufig eine Antwort schuldig. Die Fünfjährigen nannten alle einen Beruf (vgl. Frank, Hetzer 1931, S. 90).

4 Einige beschrieben familiäre Rollen wie „ein Vati sein“, häufig mit der Ergänzung, dass „große Leute auch arbeiten“.

5 Die genannten Berufe werden in der Wiener Publikationen nicht einzeln berichtet, sondern fünf Kategorien zugeordnet (vgl. Frank, Hetzer 1931, S. 91 f.), die so in der NRW-Studie übernommen und gegenüber gestellt wurden (vgl. Lehr 1970, S. 232). Die Kategorie „Tätigkeiten an einem konkreten Material“ enthält ein breites Spektrum an gewerblich-technischen Berufen, bestehend aus den vier Untergruppen: technischen Betätigungen, Betreiben von Transportmitteln, Handarbeit und Verkaufen (vgl. Frank, Hetzer 1931, S. 91).

ner Forschergruppe insgesamt in Frage gestellt, bestätigt aber eine altersspezifische Veränderung der Begründungen für die geäußerten Berufswünsche (vgl. ebd., S. 236).

In der NRW-Studie wurden zusätzlich Gründe für die Ablehnung von Berufe erfragt. Danach werden Berufe sowohl im Vorschul- als auch im Grundschulalter vor allem abgelehnt, weil schlechte Arbeitsbedingungen und/oder wenig Spaß an der Tätigkeit antizipiert werden. Prestigeaspekte gewinnen erst für Grundschul Kinder an Bedeutung; sie treten in den Aussagen der Vorschulkinder kaum auf (vgl. ebd., S. 237). Analysen zu geschlechtsspezifischen Unterschieden finden sich nur bei Lehr (S. 238). Während bei den Jungen im Vorschulalter insgesamt „Spaß an der Tätigkeit“ dominiert, steht „Vorsorge und Sicherheit“ mit deutlichem Abstand an zweiter Stelle. Von den Mädchen im Vorschulalter werden am häufigsten soziale Aspekte, danach Fähigkeiten/Eignung und erst an dritter Stelle Spaß genannt. Bei der Ablehnung von Berufen besteht weitgehend Einigkeit. Mit zunehmendem Alter verstärken sich die Differenzen. In der Gruppe der Mädchen tritt Spaß an der Tätigkeit an die erste Stelle, während soziale Aspekte, aber insbesondere Eignungs- und Fähigkeitsüberlegungen oder auch Arbeitsbedingungen deutlich an Bedeutung verlieren. Aspekte wie Vorsorge und Sicherheit sowie Prestigeüberlegungen tauchen erstmals in den Begründungen der Mädchen für ihren Berufswunsch auf. Bei den Jungen verhält es sich reziprok: Spaß an der Tätigkeit bleibt das stärkste Motiv bei den älteren Jungen, während die Arbeitsbedingungen bedeutsamer werden. Prestigeaspekte treten als Motivgruppe erstmals auf und nehmen dort gleich den dritten Rangplatz ein (vgl. Lehr 1970, S. 238).

In der dritten, von Edith Glumpler Anfang der 1990er Jahre im Raum Flensburg durchgeführten Studie stand die Frage nach der Chancengleichheit der Geschlechter im Erwerbssystem im Vordergrund (1995; 1998). Geschlechtsspezifische Differenzen von Lebensplänen, Berufskonzepten und Berufswünschen sowie der Einfluss regionaler Teilarbeitsmärkte sollten erfasst werden (vgl. Glumpler 1998, S. 211 f.). Neben Grundschulkindern der 4. Klassenstufe waren in die Erhebung 97 Mädchen und 70 Jungen im Alter von fünf Jahren aus elf Kindergärten einbezogen. Abweichend vom Design der Wiener und NRW-Studie sollten diese Kinder auf die Frage „Was möchtest du einmal werden?“ ein Bild malen. Da keine zusätzlichen Befragungen zu den Bildern möglich waren, erwies sich dieser methodische Zugang als weniger ergiebig, weshalb weitere Teilstudien an kleineren Stichproben durchgeführt und das Bildermalen durch Interviews ergänzt wurden (vgl. ebd., S. 216).<sup>6</sup> Berufswünsche orientieren sich an für Kindern attraktiven Oberflächenmerkmalen, wie z. B. spezielle Bekleidung, Dienstfahrzeuge etc. Sie sind gut definierten Feldern zuordenbar, wie z. B. Krankenschwester, Kindergärtnerin, Tierpflegerin oder Lehrerin. Ebenfalls attraktiv sind Berufe mit öffentlichen oder spektakulären Auftritten, z. B. Sängerin, Zirkusartistin, Feuerwehr, Polizei. In den Aussagen und Bildern enthaltene Gegenstände befinden sich häufig im Spielzeug von Kindern, wie z. B. der Arztkoffer, das Feuerwehr- oder Polizeiauto. Bei Mädchen seien Übergänge zwischen Haus- und Erwerbs-

---

6 Die Befunde der Gesamtstudie sowie einer Replikationsstudie mit sieben Jungen und neun Mädchen (Weber-Klaus 1997, S. 20) werden zusammenfassend berichtet.

arbeit fließend. Bei den Jungen seien Überschneidungen zwischen Berufskonzepten und Haus- bzw. Familienarbeit nicht anzutreffen. Insgesamt würden die Ergebnisse die These von der Reproduktionslogik des sozialen Kontextes in den Berufswünschen stützen (vgl. Glumpler 1998, S. 217 ff.). Diese Feststellung bezieht sich allerdings vielmehr auf Geschlechterdifferenzen als auf den sozialen Status.

### **3.2 Forschungsstand zu beruflichen Aspirationen von Grundschulkindern**

Im Vergleich zu Studien mit Vorschulkindern, sind Studien mit ausschließlich Grundschulkindern etwas zahlreicher. Auslöser für das Forschungsinteresse ab der 1970er Jahre waren Diskurse um Arbeitslehre respektive die Arbeitswelt als Thema des Sachunterrichts an Grundschulen. Anfang der 1990er Jahre richtete sich die Perspektive stärker auf die Reproduktion der Geschlechtersegregation im Beschäftigungssystem und auf die Frage, inwiefern Berufsorientierung schon in den Sachunterricht an Grundschulen integriert werden sollte. Berichtet wird im Wesentlichen aus folgenden Projekten:

1. aus der bereits oben genannten „Flensburger Studie“ (Glumpler, Schimmel 1991; Schimmel, Glumpler 1992; Glumpler 1998). Neben den Vorschulkindern befanden sich in der Stichprobe dieser Studie über 400 Kinder (52 % Mädchen), im Alter von 9 bis 10 Jahren aus vierten Abschlussklassen der Grundschule im Grenzgebiet Deutschland/Dänemark (vgl. Glumpler 1998, S. 216).
2. aus den von Marlies Hempel u. a. ab Mitte der 1990er Jahre in Brandenburg durchgeführten Untersuchungen. Die erste Erhebungswelle („Potsdamer Studie 1“) im Jahr 1994 umfasste 120 Kinder aus sechs Grundschulklassen (50 % Mädchen) der 3. bis 6. Klassenstufe. In der zweiten Erhebungswelle 1995 („Potsdamer Studie 2“) wurden 222 Kinder/Jugendliche der 4., 6. und 8. Klassenstufe befragt. Es wird im Wesentlichen auf die erste Studie Bezug genommen (vgl. Hempel 2000).
3. aus einer international vergleichenden Untersuchung von Astrid Kaiser (2003). In diese Untersuchung waren neben jeweils über 500 Grundschulkindern aus Chile und aus Japan auch 227 deutsche Grundschüler:innen (55 % Mädchen) der 1. bis 4. Klassenstufe aus NRW und Niedersachsen einbezogen (vgl. ebd., S. 7, S. 31). Es werden lediglich Ergebnisse zur deutschen Stichprobe berichtet.
4. aus einer von Iris Baumgardt im Jahr 2009 in Niedersachsen bei 436 Grundschüler:innen (knapp 50 % Mädchen) in 22 Klassen der 3. und 4. Stufe durchgeführten Aufsatzstudie, die durch problemzentrierte Interviews mit 8 Kindern aus der Stichprobe ergänzt wurde (vgl. Baumgardt 2012). Baumgardts Erkenntnisinteresse lag mehr auf den Konzepten, Denkfiguren und Theorien von Kindern zu Beruf und Berufswahl und weniger auf der Geschlechtsspezifität von Berufswünsche (vgl. ebd., S. 14). Weil letztere jedoch so offenkundig waren, widmete die Verfasserin auch diesem Aspekt ein vertieftes Augenmerk (vgl. ebd., S. 107 ff.).

5. Für eine Zeitreihe werden zusätzlich die in NRW (Lehr 1970) erfassten beruflichen Aspirationen von 40 Jungen und 40 Mädchen aus einer Schule<sup>7</sup> (8- bis 10-jährig) sowie die im Rahmen einer Magisterarbeit in Südhessen erhobenen beruflichen Aspirationen (vgl. Warwas 2014) von 60 Grundschüler:innen (1.–4. Klasse) einbezogen.

Verschiedene methodische Zugriffe kamen zum Einsatz. In zwei Studien sollten die Kinder Vorstellungen über ihr zukünftiges Leben als Bild zu malen und teilweise ihre Überlegungen dabei verbalisieren/aufschreiben bzw. sie wurden dazu befragt (Hempel 2000; Kaiser 2003). Bei Glumpler (1998) und Baumgardt (2012) sollten die Grundschul Kinder einen Aufsatz verfassen. Leitfadenzentrierte Interviews wurden in drei weiteren Studien durchgeführt (Lehr 1970; Potsdamer Studie 2; Warwas 2014). Der den Kindern offerierte Stimulus bestand entweder in Variationen der Frage, „Was willst du werden, wenn du groß bist?“ (Lehr 1970; Warwas 2014) oder „Was möchtest du einmal werden?“ (Glumpler 1998, S. 216) oder aber konkreter „Mein Wunschberuf?“ (Baumgardt 2012, S. 75). Für die Visualisierungsaufgabe erfolgte der Stimulus über die Aufforderung „Ich, wenn ich groß bin“ oder „Ich in 30 [bzw. 40] Jahren“ (Kaiser 2003, S. 7) oder das Erwachsensein nachzudenken (Potsdamer Studie 1, Hempel 2000, S. 111f.).

Im Ergebnis offenbaren sich über alle Untersuchungen hinweg deutliche Geschlechterunterschiede in den beruflichen Aspirationen. Zum Überblick sind die 10 am häufigsten genannten Berufswünsche der Jungen in Tabelle 1, die der Mädchen in Tabelle 2 aus allen sechs genannten Untersuchungen absteigend gereiht.<sup>8</sup>

Wenngleich es sich um eher kleine und auch nicht repräsentative Stichproben handelt und somit die Aussagekraft begrenzt ist, lässt sich dennoch einiges beobachten. So scheinen im Vergleich zur Studie 1966 für Mädchen und Jungen duale Ausbildungsberufe heute weniger interessant zu sein. An die Spitze bei den Jungen ist der Profisport gerückt, darunter eher männlich geprägte Domänen, wie der (Fuß-)Ball-, Renn- und Kampfsport. Danach folgen Berufe, die das Tragen einer Uniform erfordern, allen voran Polizist, aber auch Feuerwehrmann und Militär scheint für Jungen im Grundschulalter attraktiv. Akademische Berufe stehen meist an dritter Stelle, wobei Lehrer zu werden in der Gunst von Jungen verloren hat, dafür gewinnen das Forschen an Attraktivität sowie die technischen Domänen oder aber die klassischen Professionen; ähnlich attraktiv wie Forschen scheint für Jungen die Tätigkeit des Lenkens von Fahrzeugen; IT-Berufe geraten zunehmend ins Visier.

7 Es handelt sich um die Kinder aus einer Schule. Ob an der gleichen Schule jeweils nur 40 Jungen und 40 Mädchen der Stichprobe angehörten, bleibt offen (vgl. ebd. S. 231).

8 Sofern den Quellen quantifizierende Angaben zu entnehmen waren, wurden diese in die Tabellen übertragen. Eine Umrechnung der Werte in einheitliche Angaben war wegen fehlender Kenntnis der Basis nicht möglich.

**Tabelle 1:** Berufliche Aspirationen von Jungen im Grundschulalter (TOP 10).

NRW 1966 (Lehr 1966: 231f.)	Flensburg 1990 (Schimmel & Glumpler 1992: 284)	Brandenburg 1994 (Hempel 2000: 115)	Nieders./NRW 2000 (Kaiser 2003: 31f.)	Niedersachsen 2009 (Baumgardt 2012: 110)	Stidhessen 2014 (Warwas 2014: 45)
N = 40	N = 244	N = 60	N = 103	N = 219	N = 30
Förster (8)	Polizist	Polizist	Polizist/Feuerwehr (11,6%)	Fußballspieler (34)	Sportler (7)
Maurer (6)	Pilot	Rechtsanwalt	Fußballspieler (10,7%)	Polizist (12)	Polizist (5)
Lehrer (5)	Fernfahrer	Fußballspieler	jeweils 8,7% - Künstlerische Berufe - Sonst./Phantasie	Ingenieur (10)	Forscher/ Erfinder (4)
Je 4 Mal - Autoschlosser - Anstreicher - Elektriker - Schreiner/ Tischler - Polizist	Bundeswehr/ Marinesoldat	Lokführer	jeweils 5,8% - Fahrer Spezialfahrzeuge - IT-Berufe	je 8 Mal - Bauer - Forscher	je 2 Mal - Feuerwehr - Soldat/Militär
	Fußballer	Tischler		Tierforscher (7)	je 1 Mal - Richter - KFZ-Mechatr. - Künstler (1) - Reiterhofbesitzer - Videospieletester - im Zoo arbeiten - im Krankenhaus arbeiten
	Computerfachmann	Architekt	je 6 Mal - Erfinder - Fahrer		
	Bankkaufmann Architekt	Rennfahrer Basketballspieler		jeweils 4,9% - Rennfahrer - Kampfkunst	
je 3 Mal - Ingenieur - Feuerwehr/ - Maler/ - Fabrikarbeiter	Archäologe Feuerwehr	Maurer Zeichner (Cartoons)	jeweils 3,9% - Weltraumberufe - techn.-gewerbl. Handwerksberufe - gehobene Tierberufe		je 5 Mal - Arzt - Elektriker/ - KFZ-Mechatr

Außer bei akademischen und künstlerischen Berufen sowie bei der Polizei gibt es zwischen Jungen und Mädchen kaum Überschneidungen in den beruflichen Aspirationen und selbst wenn die genannten Berufe übereinstimmen, sind die damit verbundenen Assoziationen unterschiedlich (z. B. Baumgardt 2012, S. 206 f.; Kaiser 2003, S. 11f.). Bei den künstlerischen Tätigkeiten träumen sich die Jungen in die Position des Schlagzeugers oder Gitarristen in einer Band oder wollen Zauberer, Graffiti-Maler etc. werden, während die Mädchen sich als Sängerin, Schauspielerin oder Malerin schöner Bilder sehen bzw. Klavier spielen. Der Wunsch nach Anerkennung und Ruhm scheint in beiden Geschlechtergruppen gleichermaßen vertreten, lediglich die Form dies auszuleben unterscheidet sich. Auch wenn Mädchen Berufe wie Polizistin, Detektivin oder Feuerwehrfrau nennen, sehen sie sich eher in der Rolle der Helferin oder wollen den Verkehr regeln, während die Jungen sich mit der Waffe in der Hand zeichnen und Übeltäter verhaften oder sie mit Blaulicht im Polizeiauto verfolgen (vgl. z. B. Kaiser 2003, S. 12; Glumpler, Schimmel 1991, S. 19).

Bei den Mädchen ist seit 1966 ein gewisser Schwenk von personenbezogenen Berufen hin zu tierbezogenen Berufen erkennbar. Die Liste wird meist von der Tierärztin angeführt, aber auch die Tierpflegerin, Reiterin oder Reitlehrerin ist häufig vertreten. Zudem stehen bei den Mädchen akademische Berufe hoch im Kurs. Lehrerin wird von Mädchen bedeutend häufiger genannt als von Jungen, auch künstlerische Tätigkeiten finden Mädchen sehr attraktiv. Die beruflichen Aspirationen der Mädchen richten sich auch auf die Arbeit mit Kindern und die Pflege von Kranken. Berufe mit geringen Einkommensperspektiven, in denen nach wie vor Frauen über-

repräsentiert sind, sowie Familienarbeit, tauchen ebenfalls in den oberen Reihen der Wunschliste von Mädchen im Grundschulalter auf, wie z. B. Friseurin, Verkäuferin; Hausfrau bzw. Mutter.

**Tabelle 2:** Berufliche Aspirationen von Mädchen im Grundschulalter (TOP 10).

NRW 1966 (Lehr 1966: 231f.)	Flensburg 1990 (Schimmel & Glumpler 1992: 284)	Brandenburg 1994 (Hempel 2000: 115)	Nieders./NRW 2000 (Kaiser 2003: 31f.)	Niedersachsen 2009 (Baumgardt 2012: 108)	Stidhessen 2014 (Warwas 2014: 45)
N = 40	N = 267	N = 60	N = 124	N = 217	N = 30
Lehrerin (20)	Tierärztin	Tierärztin	Tierärztin (15%)	Tierärztin (30)	Lehrerin (5)
Verkäuferin (11)	Tierpflegerin	Friseurin	jeweils 12,9% - Hausfr./Mutter - Künstlerische Berufe	Tierpflegerin (26)	Tierärztin (4)
Friseurin (9)	Lehrerin	Tierpflegerin		je 16 Mal - Schauspielerin - Reitlehrerin	je 3 Mal - Ärztin - Verkäuferin/ Kassiererin
Kinderpflegerin (8)	Krankenschwes- ter	Ärztin	Lehrerin (11,3%)		
je 5 Mal - Säuglingspflege - Haushaltshilfe	Polizistin	Verkäuferin	Sonstige/Phanta- sie (8,9%)	Sängerin (14)	je 2 Mal - Feuerwehr - Friseurin - Künstl. Berufe
	Kindergärtnerin	Stewardess	Friseurin/ (5,7%) eigener Salon	Lehrerin (12)	
Je 4 Mal - Kindergärtnerin - Kranken- schwester	Friseurin	Kindergärtnerin	jeweils 4,8%	Ärztin (9)	
	Reitlehrerin	Kosmetikerin	- Reiterin/-lehrerin - Ärztin/Zahnärztin	Malerin (7)	je 1 Mal - Sportlerin - Krankenschwester
je 3 Mal - Kinderschwester - Schneiderin - Sekretärin	Säuglingsschwe- ster	Fotografin	Einf. Dienst- leistungen (4,0%)	je 6 Mal - Polizistin - Reiterin	- Rettungs- schwimmerin - mit Kindern arbeiten
	Privatdetektivin	Sängerin	jeweils 3,23% - Naturschützerin - Gärtnerin/Floristin - Rechtsanwältin		

Angeichts der Präsenz akademischer Berufe werden Mädchen übereinstimmend höhere berufliche Aspirationen bescheinigt als den Jungen (z. B. Kaiser 2003, S. 9), was sich letztendlich auch im Bildungserfolg von Mädchen widerspiegelt. Ob allerdings Bildungserfolg zu höheren berufliche Aspirationen befähigt oder ob höhere berufliche Aspirationen zu größerer Bildungsanstrengung motivieren, lässt sich nach bisherigem Forschungsstand nicht beantworten.

Ob Mädchen ein engeres Spektrum an beruflichen Aspirationen aufweisen als Jungen, wird kontrovers diskutiert. Während Lehr (1970, S. 232), Glumpler (1998, S. 225) und Hempel (2000, S. 114) dies nicht erkennen, sieht Kaiser Unterschiede (2003, S. 17). Baumgardt (2012, S. 107 ff.) charakterisiert die Berufswünsche von Grundschulkindern insgesamt mit den Begriffen „Konzentration und Vielfalt“ (S. 107), weil über die Hälfte (234) der von ihr gesichteten Dokumente sich auf nur zwölf unterschiedliche Berufe konzentrieren, während der Rest (202) ein Spektrum von 87 verschiedenen Berufen beschreibt. Bei den Mädchen streut zwei Drittel der Berufswünsche über zehn, und das verbleibende Drittel umfasst 44 weitere Berufe. Bei den Jungen entfallen nur knapp die Hälfte auf die Top zehn und der Rest verteilt sich über 62 weitere Berufe (vgl. ebd., S. 110 f.). Letzteres spricht also für die These der höheren Konzentration bei Mädchen im Grundschulalter. Befunde zu beruflichen

Aspirationsfeldern von Sekundarschüler:innen weisen dagegen für weibliche Jugendliche größere Aspirationsfelder aus als für männliche, was überwiegend auf die größere Spannweite in der Geschlechtsdimension basiert (vgl. Ratschinski 2009; Steinritz, Lehmann-Grube, Ziegler 2016; Engin 2016). Die Grundschul Kinder wurden lediglich nach einem Berufswunsch gefragt, während Ratschinski (2009, S. 101) bei Jugendlichen um die Nennung von fünf Wunschberufen bat, oder die beruflichen Präferenzen wurden anhand einer Liste von Berufen abgefragt (vgl. Steinritz, Lehmann-Grube, Ziegler 2016, S. 94; Engin 2016, S. 94). Da alle Erhebungen bei den Jugendlichen noch vor der Übergangsphase stattfanden, dürfte es sich eher um idealistische Aspirationen handeln. Die realisierten Wahlen von Frauen scheinen wiederum eingeschränkter als die der Männer. Um herauszufinden, ob subtil wirkenden Faktoren der Realisierung von Aspirationen entgegenwirken, wäre diesem Phänomen in der Forschung mehr Aufmerksamkeit zu widmen.

Eine systematische Analyse zur Motivlage der Grundschul Kinder findet sich außer bei Lehr (1970) noch in den Publikationen von Glumpler und Schimmel (1991, S. 19) und Baumgardt (2012, S. 115 ff.). Wie bereits berichtet, unterscheiden sich die Motive von Vorschulkindern und Grundschulkindern, was als Hinweis auf altersbedingte Veränderungen interpretiert werden kann. Geschlechterdifferenzen werden größer, Prestige- und Aufstiegsperspektiven gewinnen bei beiden Gruppen an Bedeutung, wenngleich mehr bei den Jungen als bei den Mädchen (vgl. Lehr 1966, S. 238).

Auch Glumpler und Schimmel (1991) interpretieren die Begründungen von Berufswünschen als eindeutig geschlechtsspezifisch. „Die Berufswahlmotive der Mädchen belegen ein deutliches Interesse an helfenden und pflegenden Tätigkeiten, an der Arbeit mit Menschen und insbesondere an Berufen, die mit Tieren zu tun haben. Bei den Motiven der Jungen stehen Verdienst, Status und der Wunsch nach Abwechslung, Spannung und Abenteuer im Vordergrund.“ (ebd., S. 18 f.). Diese Unterschiede wiederholen sich in den 436 Dokumenten zum Thema mein Wunschberuf, die Baumgardt (2012, S. 115 ff.) über eine induktive Kategorienbildung auswertet. Entsprechend ihrer Häufigkeit sind zehn Kategorien in Tabelle 3 ihrer Rangfolge entsprechend geordnet (2012, S. 119 f.). Es zeigen sich wie bei Glumpler und Schimmel (1991) Übereinstimmungen in den Motivlagen aber mit Unterschieden in der Rangfolge.

Fünf der am häufigsten genannten Motive finden sich in beiden Gruppen unter den ersten zehn. Mädchen begründen jedoch ihre beruflichen Aspirationen viel öfter mit Tierliebe, sehen sich auch häufiger als geeignet an und stehen noch lieber im Rampenlicht, während Jungen etwas häufiger den Spaß und die Freude an Sport und Bewegung betonen (vgl. ebd., S. 116). Was in der Interessenforschung regelmäßig als Personen- versus Sachbezug ausgewiesen wird, tritt auch hier zutage. Zudem ist die Orientierung an Prestigeaspekten, wie Verdienst und Erfolg, bei Jungen ausgeprägter als bei Mädchen.

**Tabelle 3.:** Motive der Berufswahl von Mädchen und Jungen im Grundschulalter (TOP 10).

<b>Mädchen: Weil ...</b>	<b>Jungen: Weil ...</b>
<b>.. ich Tiere gerne mag</b>	<b>.. es mir Spaß machen wird</b>
<b>.. es mir Spaß machen wird</b>	<b>.. ich Sport/Bewegung mag</b>
.. ich gerne Gutes tun/helfen/heilen möchte	.. ich den Umgang mit Maschinen/Fahrzeugen mag
.. ich gerne andere versorge/pflege, mich kümmere	<b>.. ich es kann/kenne</b>
<b>.. ich es kann/kenne</b>	.. ich Geld verdienen will
<b>.. ich gerne im Rampenlicht stehe</b>	<b>.. ich gerne im Rampenlicht stehe</b>
<b>.. ich Sport/Bewegung mag</b>	.. ich Erfolg haben möchte
.. ich mit anderen arbeiten kann	.. ich etwas herstellen/werkeln möchte
.. ich Kinder mag	.. ich gerne Neues entdecken/erforschen will
.. ich lehren möchte	<b>.. ich Tiere gerne mag</b>

Glumpler und Schimmel (1991, S. 20) berichten von einer stärkeren Orientierung der Jungen an männlichen Vorbildern, Mädchen würden eher von weiblichen Vorbildern, u. a. der Mutter, oder durch Filme und Bücher inspiriert. In den Daten von Baumgardt (2012) findet sich die Begründung „weil ich werden möchte wie mein Papa/Opa“ an zwölfter Stelle der Rangfolge (ebd., S. 120), während Mädchen offensichtlich weniger auf Vorbilder verweisen.

Von Interesse ist der Effekt der Geschlechtstypik von Berufen. Von den Kindern selbst wird dies kaum verbalisiert. Die von Hempel (2000) in der zweiten Studie an 222 Kinder der vierten bis achten Klassenstufe gerichtete Frage, ob sie einen anderen Beruf wählen würden, wenn sie ein Junge resp. ein Mädchen wären, beantwortet ca. die Hälfte der Mädchen und zwei Fünftel der Jungen mit ja, nur ca. ein Drittel würde am Berufswunsch festhalten, der Rest gibt keine Antwort (vgl. ebd., S. 117). Laut Verfasserin ließen sich die Kinder dabei „in einem erstaunlichen Ausmaß von Überlegungen leiten, die von ihren eigentlichen Wünschen und Interessen wegführten.“ (ebd., S. 118). Stattdessen nehmen sie die Perspektive des anderen Geschlechts ein und richten ihre Wünsche dementsprechend aus. Ein Mädchen mit dem Berufswunsch „Kickboxerin“, das wegen dieses vermeintlich „atypischen“ Berufswunsches von Baumgardt in das Interviewsample aufgenommen wurde, macht die Umsetzung ihres Berufswunsches davon abhängig, ob sie eine andere Frau als Kickboxerin findet, ansonsten meint sie, einen anderen Beruf wählen zu müssen (vgl. Baumgardt 2012, S. 182).

## 4 Bilanz und Diskussion

Zunächst wurden die Befunde bei aller gebotenen Zurückhaltung bezüglich ihrer Übereinstimmung mit den von Gottfredson (1981) unterstellten Entwicklungshypothesen (S. 548 f.) und danach Forschungsperspektiven diskutiert, die Aufschluss über die Bedeutung beruflicher Aspirationen als personale Ressource für den gelingenden Übergang in eine berufliche Laufbahn bringen könnten.

Die Ergebnisse der Wiener Studie bekräftigen die Hypothese, Vorstellungen von Kindern zum Erwachsensein seien mit Beruf assoziiert. Ggf. offenbart sich in den Befunden von Lehr eine nachlassende Relevanz von Berufen in den kindlichen Lebensvorstellungen. Dies könnte jedoch auch daher rühren, dass Heimkinder die Berufstätigkeit ihrer Eltern weniger direkt erleben als Kinder, die im Familienkontext aufwachsen. In der ersten, von Hempel durchgeführten Erhebung zu Lebensentwürfen (Potsdamer Studie 1), rangiert jedenfalls in allen Angaben die antizipierte eigene Berufstätigkeit an erster Stelle, noch vor Angaben zur persönlichen Lebensgestaltung (Familie, Kinder, Partnerschaft) und sonstigen Lebensverhältnissen (vgl. Hempel 2000, S. 111 f.).

Eine frühe Orientierung beruflicher Aspirationen an der Geschlechtstypik von Berufen wird ebenfalls bestätigt. Sie scheint schon in Phase 1 einzusetzen, Mädchen erträumen sich Größe und Macht eher als Prinzessin, Jungen assoziieren dies mit opulenten Fahrzeugen und Waffen. Die Unterschiede verfestigen sich und werden nicht nur in beruflichen Aspirationen offenkundig, sondern auch in den dahinter liegenden Motiven. Gottfredsons Vorhersagen zur Prestigeorientierung ab Phase 3 werden durch die Befunde ebenfalls bekräftigt, stärker noch bei Jungen als bei Mädchen. Wenngleich Mädchen mehr akademische Berufe aspirieren, scheint dies kaum an Prestigeaspekten orientiert, sondern eher am Wunsch, helfend tätig zu werden. Selbst die auf den ersten Blick wenig plausibel klingende Hypothese Gottfredsons, persönliche Interessen und Werte würden erst in der Adoleszenz (Phase 4) für die Berufswahl relevant, könnte sich bei näherer Betrachtung als eher zutreffend erweisen. Zumindest zeigen die Befunde von Hempel (2000) und Baumgardt (2012), wie anfällig kindliche Interessen für Irritationen sind. Kinder reproduzieren über ihre beruflichen Aspirationen ganz selbstverständlich die Kategorie Geschlecht und integrieren dies in ihr Selbstkonzept. Ob sie ihr berufliches Selbstkonzept mit der gleichen Selbstverständlichkeit an ihrem sozialen Herkunftsstatus ausrichten, wurde bislang kaum untersucht. Das vormals als *Berufevererbung* bezeichnete Phänomen, der Übereinstimmung zwischen den Berufen von Eltern und Kindern hat sich mit der Öffnung sozialer Milieus durch mediale Einflüsse eher abgeschwächt bzw. ist eher bei akademischen Berufen anzutreffen (vgl. Beinke et al. 2002). Der familiäre Kontext dürfte zwar nach wie vor den Aktionsradius von Kindern und damit die Vielfalt an Berufen bestimmen, die Kinder über persönliche Bezüge im sozialen Kontext unmittelbar kennen lernen. Den Begründungen der Kinder lässt jedoch nicht entnehmen, dass sie ihre beruflichen Aspirationen vermehrt am sozialen Status ihres Umfeldes ausrichten. Es finden sich zwar Hinweise auf Vorbilder, doch den kindli-

chen Konzepten entsprechend, betrachten sie ihre Berufswahl als individuelle Freiheit (vgl. Baumgardt 2012, S. 167 f.).

Im Hinblick auf soziale Mobilität sollte – so das Kredo dieses Beitrags – beruflichen Aspirationen von Kindern als individuelle Ressource mehr Beachtung geschenkt werden. Insbesondere Kinder, die in Risikolagen aufwachsen, sollten in der Schule schon bestärkt werden, realistische Strategien zur Verwirklichung ihrer beruflichen Aspirationen zu entwickeln, schließlich werden sie sich soziale Mobilität selbst erarbeiten müssen. In der bundesdeutschen Gesellschaft ist der Druck auf den Schuster „bei seinen Leisten zu bleiben“ viel größer, als es Ermutigungen und Unterstützungssysteme gibt, um diese zu verlassen. Grundschul Kinder erkennen sehr wohl den Zusammenhang zwischen Schulerfolg und beruflichen Perspektiven und zeigen eine große Offenheit und Interesse, sich mit ihren beruflichen Zielen auseinanderzusetzen. So stimmen beispielsweise deutsche und britische Grundschul Kinder fast ausnahmslos (97 %) der Aussage zu, man müsse sich in der Schule sehr anstrengen, um später einen guten Arbeitsplatz zu finden (vgl. Irmeler et al. 1992, S. 48). Hempel und Hartmann (1995, S. 9 ff.) analysieren 188 Leserbriefe von Kindern und Jugendlichen im Alter zwischen 8 und 16 Jahren an das Schülermagazin TREFF als Reaktion auf ein Statement von „Tim“ (11 Jahre), der meinte, dass es Quatsch sei, sich schon jetzt Sorgen zu machen, was man später werden wolle, weil sich Berufe ohnehin ändern würden. Über drei Viertel der freiwillig antwortenden Kinder widersprechen Tim und meinen, dass Kinder sehr wohl über ihren künftigen Beruf nachdenken sollten. Darunter finden sich auch explizite Hinweise auf die Relevanz von Schulentscheidungen, wie z. B. bei der zehnjährigen Stefanie: „Wenn man nicht weiß, was man mal werden will, weiß man auch nicht, ob man aufs Gymnasium gehen muß oder nicht“. (ebd., S. 15). Diese Einzelbefunde berechtigen zwar noch nicht zur Annahme eines einschlägigen Wirkungszusammenhangs, aber sie dürften für ein Appell ausreichen, den kindlichen Berufsaspirationen in der Forschung etwas systematischer nachzugehen, als dies bislang der Fall ist, und kindliche Vorstellungen zu eigenen Lebenszielen ernster zu nehmen und sie darin zu bestärken, als dies ggf. bisweilen der Fall ist.

## Literatur

- Baumgardt, Iris (2012): Der Beruf in den Vorstellungen von Grundschulkindern. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Becker, Birgit (2010): Bildungsaspirationen von Migranten. Determinanten und Umsetzung in Bildungsergebnisse. Working Papers Nr. 137. Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung.
- Beinke, Lothar/Lackmann, Jürgen/Jaeschke, Nadine/Niehaus, Ruth/Reimann, Vera/Ries, Simeon/Mehret, Stefanie/Brand, Dagmar/Schuster, Hans-Jörg (2002): Familie und Berufswahl. Bad Honnef: K. H. Bock.

- Engin, Gaby (2016). Berufliche Aspirationen von Jugendlichen der gymnasialen Mittelstufe. Eingrenzung und Konstitution im Kontext persönlicher Bindung, beruflicher Exploration und beruflicher Identität. Dissertation, TU Darmstadt, <http://tuprints.ulb.tu-darmstadt.de/5695/> (Abfrage: 18.07.2018).
- Frank, Martha/Hetzer, Hildegard (1931). Berufswünsche 3–10 jähriger Kinder. In: Lazarsfeld, Paul F. (Hrsg.), *Jugend und Beruf*. Jena: Fischer, S. 88–100.
- Glumpler, Edith (1998): Berufsorientierung als Auftrag grundlegender Bildung. Empirische Studien – Konsequenzen für den Sachunterricht. In: Marquardt-Mau, Brunhilde/Schreier, Helmut (Hrsg.) *Grundlegende Bildung im Sachunterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 211–232.
- Glumpler, Edith/Schimmel, Kerstin (1991): Berufsorientierung von Mädchen und Jungen im Grundschulalter. In: Glumpler, Edith (Hrsg.): *Mädchenbildung. Frauenbildung*. Bad Heilbrunn/OBB.: Klinkhardt.
- Gottfredson, Linda S. (1981): Circumscription and compromise. A developmental theory of occupational aspirations. In: *Journal of Counseling Psychology Monograph*, 28 (6), S. 545–579.
- Gottfredson, Linda S. (1996): Gottfredson's theory of circumscription and compromise. In: Brown, D. & Associates (Eds.): *Career choice and development*. San Francisco: Jossey-Bass, S. 85–148.
- Gottfredson, Linda S. (2005): Applying Gottfredson's theory of circumscription and compromise in career guidance and counseling. In: Brown, D. & Lent, R. W. (Eds.), *Career development and counseling. Putting theory and research to work*. New York: Wiley, S. 71–100.
- Haller, Archibald O. (1968): On the Concept of Aspiration. In: *Rural Sociology* 33, 4, S. 484–487.
- Hempel, Marlies/Hartmann, Jutta (1995): *Lebensplanung und Berufsorientierung – ein Thema für die Grundschule?* Potsdamer Studien zur Grundschulforschung. H. 8, Potsdam.
- Hempel, Marlies (2000): Zukunftsvorstellungen von Kindern. In Kaiser, Astrid/Röhner, Charlotte (Hrsg.): *Kinder im 21. Jahrhundert*. Münster: Lit., S. 109–121.
- Howard, Kimberly A. S./Walsh, Mary E. (2010): Conceptions of career choice and attainment: Developmental levels in how children think about careers. In: *Journal of Vocational Behavior* 76, S. 143–152.
- Irmeler, Alois/Lackmann, Jürgen/Stührmann, Heinz-Jürgen/Stührmann, Rose (1992): *Vorstellungen britischer und deutscher Grundschul Kinder von der Berufs- und Arbeitswelt*. PH Weingarten: Forschungsbereich Arbeitslehre.
- Kaiser, Astrid (2003): *Zukunftsbilder von Kindern in der Welt*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Lehr, Ursula (1970): Berufswünsche 3 bis 10-jähriger Kinder. Vergleichsuntersuchung 1926 und 1966. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 16. Jg. Nr. 2, S. 227–242.
- Olyai, Nadja (2012). *Das Wissen von Kindern über Berufe: Struktur, Veränderbarkeit und elterliche Einflüsse*. Dissertation, Universität Erfurt.

- Pekrun, Reinhard (1988): *Emotion, Motivation und Persönlichkeit*. München/Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Ratschinski, Günter (2009): *Selbstkonzept und Berufswahl*. Münster: Waxmann.
- Rojewski, Jay W. (2005): *Occupational Aspirations: Constructs, Meanings, and Application*. In: Brown, Steven D.; Lent, Robert W. (Eds.): *Career development and counseling. putting theory and research to work*, New Jersey (USA): J. Wiley and Sons, Inc., S. 131–154.
- Schimmel, Kerstin/Glumpler, Edith (1992): *Berufsorientierung von Mädchen und Jungen im Grundschulalter*. In: Glumpler, Edith (Hrsg.): *Mädchenbildung, Frauenbildung*. Bad Heilbrunn/OBB: Klinkhardt, S. 282–293.
- Schoon, Ingrid/Polek, Elsbieta (2011): *Teenage career aspirations and adult career attainment: The role of gender, social background and general cognitive ability*. *Internationals Journal of Behavioral Development*, 35 (3), S. 210–217.
- Sewell, William H./Haller, Archibald O./Portes, Alejandro (1969): *The Educational and Early Occupational Attainment Process*. In: *American Sociological Review* 34, 1: 82–92.
- Skorikov, Vladimir B./Patton, Wendy (Hrsg.) (2007): *Career Development in Childhood and Adolescence*. Rotterdam: Sens Publishers.
- Steinritz, Gaby/Lehmann-Grube, Sabine K./Ziegler, Birgit (2016): *Subjektive Geschlechtstyp- und Prestigeinschätzungen – Konstituenten beruflicher Aspirationen*. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 60 (2), S. 90–99.
- Trice, Ashton D./McClellan, Nancy (1993): *Do children’s Career Aspirations predict Adult Occupations? An Answer from secondary Analysis of Longitudinal Study*. In: *Psychological Reports*, 72, S. 368–370.
- Warwas, Antje (2014). *Was willst Du werden, wenn Du groß bist? Eine empirische Studie zu beruflichen Aspirationen von Grundschulkindern*. Magisterarbeit, Technische Universität Darmstadt.
- Wicht, Alexandra/Siembab, Matthias/Ludwig-Mayerhofer, Wolfgang (2017): *Berufliche Aspirationen von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund*. In *BWP* 4/2017, S. 10–13.

## Tabellenverzeichnis

Tab. 1	Berufliche Aspirationen von Jungen im Grundschulalter (TOP 10) . . . . .	159
Tab. 2	Berufliche Aspirationen von Mädchen im Grundschulalter (TOP 10) . . . . .	160
Tab. 3.	Motive der Berufswahl von Mädchen und Jungen im Grundschulalter (TOP 10) . . . . .	162

## Autorin



Ziegler, Birgit, Prof.in Dr., Professorin für Berufspädagogik und Berufsbildungsforschung an der TU Darmstadt, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionalisierung, Berufswahl und berufliche Sozialisation, Beruf und Sprache  
[ziegler@bp.tu-darmstadt.de](mailto:ziegler@bp.tu-darmstadt.de)



# Was gestiegene Bildungsaspirationen bei Jugendlichen für die Berufsorientierung bedeuten

PHILIPP STRUCK

## Abstract

Aktuelle Studien zur Berufsorientierung weisen bei Jugendlichen gestiegene Bildungsaspirationen nach, wobei dieser Befund insbesondere für Realschulabsolvent:innen gilt. Der Artikel führt Motive und Erwartungen Jugendlicher an den weiterführenden Schulbesuch auf und diskutiert zugleich Konsequenzen für die Berufsorientierung. Hierzu zählen die stärkere Individualisierung der Angebote zur Berufsorientierung, die Thematisierung akademischer Berufe und die Aufklärung über die Vor- und Nachteile weiterführender Schulen, die Anleitung und Ermöglichung zielgerichteter Selbstreflexion, der Einsatz von Peer Education im Berufswahlprozess und die Nutzung der Quellen der Selbstwirksamkeit.

Current studies on vocational and career orientation show increased educational aspirations among young people, although this finding applies in particular to secondary school graduates. The article lists the motives and expectations of young people for a continued school attendance and discusses consequences for vocational and career orientation. These include greater individualization of the career orientation opportunities, addressing academic careers and raising awareness for the advantages and disadvantages of high schools, guiding and facilitating targeted self-reflection, the use of peer education in the career choice process, and the utilization of sources of self-efficacy.

## Schlagworte

Bildungsaspiration, Berufswahlprozess, Individualisierung, Selbstreflexion

## 1 Einleitung

Die kritische Auseinandersetzung mit gelingender Berufsorientierung hat in der Bundesrepublik Deutschland in den letzten Jahren zugenommen. In der Fachdebatte wird diskutiert, wann eine Maßnahme zur Berufsorientierung erfolgreich ist, welche (Formen von) Unterstützung Lehrkräfte leisten sollen und über wie viel (Eigen-)Aktivität Jugendliche im Berufswahlprozess verfügen müssen. Gleichzeitig wei-

sen aktuelle Studien (u. a. Shell 2015; Schnitzler, Granato 2016, S. 10 ff.) eine hohe Bildungsaspiration bei Jugendlichen aus: Hierzu zählt der Wunsch nach einem weiterführenden Schulbesuch allgemein sowie ein starker Trend zum Abitur und zum Studium im Speziellen. Dies verdeutlicht, dass viele Jugendliche gar nicht anstreben, direkt nach der Schule eine Ausbildung zu beginnen. Folglich ist zu thematisieren, ob und wie Berufsorientierung sich an diese veränderten Bedingungen anpassen muss.

Im vorliegenden Artikel werden deshalb gezielt die Motive Jugendlicher untersucht, um einerseits die gestiegenen Bildungsaspirationen zu erklären sowie parallel dazu mögliche Handlungsempfehlungen für Lehr- und Beratungskräfte im Berufsorientierungsprozess ableiten zu können. Dafür werden explizit die Übergänge von Jugendlichen mit Haupt- und Realschulabschluss verglichen. In dieser Auswertung<sup>1</sup> kommen die Jugendlichen selbst zu Wort, ihre individuellen Überlegungen zu den beruflichen und schulischen Übergangswegen werden angeführt. Besonders die Gruppe der Jugendlichen mit einem Realschulabschluss interessiert sich für einen weiterführenden Schulbesuch (mit dem Ziel (Fach-)Abitur) und weniger für eine Ausbildung, weshalb im weiteren Verlauf stärker auf diese Gruppe fokussiert wird. Daran anschließend werden mögliche Veränderungen und Anpassungen der Berufsorientierung vorgestellt.

## 2 Auswertung

### 2.1 Datenbasis und Ergebnisübersicht

Zur Untersuchung werden Forschungsdaten aus der Evaluation des Berufsorientierungsprogramms (BOP)<sup>2</sup> genutzt. Die Studie umfasst ein qualitatives Untersuchungsdesign mit leitfadengestützten Interviews über einen Zeitraum von viereinhalb Jahren mit drei Befragungswellen bei inhaltlicher Fortschreibung und einer abschließenden Follow-up-Befragung circa sechs Monate nach dem Ende der Sekundarstufe I. Von den 174 im Panel verbliebenen Jugendlichen (81 Mädchen und 93 Jungen) haben 57 nach der neunten Klasse die Schule verlassen und weitere 117 Schüler:innen nach der zehnten Klasse. Informationen über den erreichten Schulabschluss liegen von 165 Schüler:innen vor: 93 Jugendliche haben die Schule mit dem Realschulabschluss, 52 mit dem Hauptschulabschluss und 18 mit dem Förderschulabschluss verlassen. Weitere zwei Jugendliche haben keinen Schulabschluss erworben und sind ohne Abschluss abgegangen<sup>3</sup>.

- 
- 1 Die dieser Veröffentlichung zugrundeliegenden Arbeiten wurden im Auftrage des Bundesinstituts für Berufsbildung durchgeführt, das damit einen Beitrag zur Förderung der Berufsbildung leistet. Entsprechend dem Charakter wissenschaftlicher Arbeiten stimmen die von dem Verfasser vertretenen Ansichten nicht unbedingt mit der Meinung des Bundesinstituts für Berufsbildung überein. Die hier berichteten Ergebnisse sind Teil der Evaluation und wurden bereits in Struck (2017a) veröffentlicht.
  - 2 Das Berufsorientierungsprogramm umfasst in den Jahrgangsstufen 7 und 8 zwei Angebote zur Förderung Jugendlicher: Die Potenzialanalyse und die Werkstatttage. Eine ausführliche Projektvorstellung ist in Ratschinski, Sommer und Struck (2013) zu finden.
  - 3 Weiterführende Informationen zu der Untersuchungsgruppe sind in Struck (2017a) aufbereitet.

Der Verbleib nach der Sekundarstufe I verdeutlicht: Von 174 Jugendlichen ist insgesamt nur jeder dritte Jugendliche in eine Ausbildung übergegangen (51 in eine duale Ausbildung und zehn in eine schulische Ausbildung), während weiterführende Schulen deutlich häufiger gewählt wurden. So haben 52 Schüler:innen die Schule mit dem Hauptschulabschluss verlassen, annähernd die Hälfte (24 von 52) von ihnen haben eine duale oder schulische Ausbildung begonnen. Unter den Jugendlichen mit Realschulabschluss ist dieser Anteil geringer: Nur 33 von 93 Befragten haben eine Ausbildung angefangen. Hingegen versuchten 53 Jugendliche mit Realschulabschluss ihr Fachabitur oder Vollabitur zu erreichen. Unter den 18 Jugendlichen mit Förderschulabschluss ist nur zwei Befragten der Übergang in eine Ausbildung gelungen<sup>4</sup>.

Die Erkenntnis gestiegener Bildungsaspirationen, wie zuvor u. a. in der Shell-Studie (2015) und von Schnitzler und Granato (2016) ermittelt, konnte in der BOP-Evaluation ebenso festgestellt werden. Die Zusammenfassung der Ergebnisse verdeutlicht unterschiedliche Interessen und Übergangsverläufe von Jugendlichen, die die Schule nach der neunten Klasse verlassen haben und Jugendlichen, die die Schule nach der zehnten Klasse verlassen haben.

Die Übergänge der Schüler:innen mit einem Abschluss nach der neunten Klasse in Ausbildung und weiterführende Schule zeigen, dass sie in der Regel bekommen haben, was sie wollten und damit zufrieden sind. Die Jugendlichen, die sich für eine weiterführende Schule entschieden, hatten dies beabsichtigt und sich zuvor nicht um eine Ausbildung bemüht. Ihr Ziel war der nächsthöhere Schulabschluss. Demgegenüber verdeutlichen die Übergänge der Schüler:innen mit einem Abschluss nach der zehnten Klasse eine besonders starke Nachfrage nach der Sekundarstufe II: Es versuchten mehr Jugendliche, ihr Fachabitur oder Vollabitur zu erreichen, als Jugendliche eine duale oder schulische Ausbildung aufnahmen. Dabei ist die Gruppe der Jugendlichen, die sich für einen weiterführenden Schulbesuch entschieden hat, relativ heterogen. Manche trafen ihre Entscheidung bewusst und langfristig geplant, andere wenige Jugendliche eher kurzfristig und spontan. Insgesamt hatte die überwiegende Mehrheit das Ziel (Fach-)Abitur bereits seit der achten Klasse für sich definiert (vgl. Struck 2017a, S. 3 f.).

Im Folgenden sollen deshalb die Motive der Jugendlichen mit Realschulabschluss näher analysiert werden, insbesondere da die Ergebnisse zeigen, dass die Jugendlichen mit Realschulabschluss im Verhältnis zu Jugendlichen mit einem Hauptschulabschluss deutlich seltener eine duale oder schulische Ausbildung begonnen haben. Für sie erscheint eine Ausbildung im Vergleich zu der Option das Abitur zu erreichen, nicht attraktiv genug. Abschließend soll der daraus resultierende „Handlungsbedarf“ für die Berufsorientierung diskutiert werden.

---

4 Eine ausführliche Diskussion zu einer inklusiven Gestaltung beruflicher Übergänge von Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, eine kritische Betrachtung der Vor- und Nachteilen des Berufsvorbereitungsjahres sowie die besondere Rolle von (beruflichen) Vorbildern für diese Gruppe kann Struck (2017b) entnommen werden.

## 2.2 Motive und Begründungen aus Sicht der Jugendlichen

In diesem Unterkapitel wird auf die Motive und Begründungen der Schüler:innen mit Realschulabschluss fokussiert, um herauszufinden, warum die Mehrheit von ihnen gar nicht eine Ausbildung beginnen wollte und welche Aspekte für sie den weiterführenden Schulbesuch attraktiv machten.

Von den 93 Jugendlichen aus der Panel-Studie, die die Schule nach der zehnten Klasse mit einem Realschulabschluss verlassen haben, strebten 30 das Fachabitur an und weitere 23 die allgemeine Hochschulreife (Vollabitur). Bei Betrachtung der Übergänge nach der zehnten Klasse sind zwischen den Geschlechtern unterschiedliche Verteilungen festzustellen: Während Jungen häufiger eine duale Ausbildung begonnen haben (24 zu 10), strebten Mädchen häufiger das Fachabitur (19 zu 11) an. Für das Ziel der allgemeinen Hochschulreife ist das Verhältnis zwischen Jungen ( $n = 11$ ) und Mädchen ( $n = 12$ ) annähernd gleich. Insgesamt haben sich mehr Jugendliche mit einem Realschulabschluss für einen weiterführenden Schulbesuch mit dem Ziel Fachabitur oder Vollabitur entschieden als für eine duale oder schulische Ausbildung. Die überwiegende Mehrheit hatte zudem gar keine Bewerbung verschickt, der Übergang in eine Ausbildung wurde von ihnen nicht favorisiert. Nur fünf von 50 Jugendlichen gaben an, dass sie lieber eine Ausbildung begonnen hätten bzw. 45 der 50 Jugendlichen wünschten sich einen solchen Schulbesuch. Es bleibt deshalb festzuhalten, dass die überwiegende Mehrheit bewusst und gezielt in die weiterführende Schule eingemündet ist. Das Ziel, das Abitur (oder Fachabitur) erwerben zu können, ist für sie handlungsleitend und ausschlaggebend gewesen im Berufswahlprozess (vgl. Struck 2017a, S. 35 ff.).

Ihren weiterführenden Schulbesuch konnten die Jugendlichen entsprechend begründen, so beantwortete etwa ein 16-jähriger Junge die Frage „Warum hast du dich für einen weiteren Schulbesuch entschieden?“, mit: *„Es war so, dass ich mich für die Arbeitswelt noch nicht bereit gefühlt habe.“* Daher ist er in die elften Klasse übergegangen, um das Vollabitur zu erreichen. Bei anderen haben die Eltern Einfluss genommen, so berichtete ein 16-jähriges Mädchen: *„Meine Mutter fand es noch nicht so okay, dass ich mit 16 arbeiten gehe. Sie fand es zu früh, ich soll lieber mit 18 eine Ausbildung versuchen.“* Andere bekamen nicht direkt ihre Wunschausbildung, wie ein 16-jähriger Junge. Er wollte Fachinformatiker für Systemintegration werden und entschied sich (zunächst) für das Fachabitur (Medien). Gefragt, ob er lieber eine Ausbildung begonnen hätte, antwortete er:

„Ich wollte eigentlich eine Ausbildung machen, aber da, wo ich mich beworben habe, haben sie gesagt, dass sie dieses Jahr keine Ausbildung machen. Und bevor ich jetzt ein Jahr rumsitze und nichts mache, mache ich lieber Schule. Jetzt wo ich die Schule mache, finde ich es auch eine gute Idee, es macht mir Spaß und einen besseren Schulabschluss zu haben ist immer gut.“

Hier wird deutlich, dass er die Vorteile eines weiteren Schulbesuchs und eines höherwertigen Schulabschlusses zu schätzen weiß, auch wenn er potenziell lieber bereits die Ausbildung begonnen hätte (Struck 2017a, S. 44 ff.).

Insgesamt zeigen die Interviewaussagen, dass ein Großteil der Jugendlichen unbedingt das Abitur erreichen wollte und sie sich bewusst für diesen weiteren schulischen Weg entschieden haben, manche (wenige) jedoch den weiterführenden Schulbesuch gewählt haben, um Zeit zu gewinnen für die eigene Berufswahlentscheidung (Moratorium). Sie wissen (noch) nicht, was sie später einmal werden möchten. So ging es u. a. einem 16-jährigen Jungen, er entschied sich für die elfte Klasse eines Gymnasiums, weil er *„auch noch keinen Plan hatte“*, was er *„hätte sonst machen können.“* Einem 17-jährigen Mädchen (elfte Klasse eines beruflichen Gymnasiums, Fachrichtung Ernährung) ging es ähnlich, sie begründete ihre Wahl wie folgt: *„Weil ich nicht wusste, was ich sonst machen sollte. Man kann sagen, es war eine Notlösung. Mein Zeugnis war gut genug, um weiter zu machen, und jetzt habe ich noch drei Jahre länger Zeit zu überlegen.“* Die Berufswahl stellte ebenso ein anderes Mädchen vor größere Probleme, die 16-jährige wählte das berufliche Gymnasium Wirtschaft und Verwaltung, weil sie *„nicht wusste, was ich machen soll und da habe ich erst mal Abitur gemacht“* und auch jetzt weiß sie *„immer noch gar nicht“*, was sie einmal werden möchte (Struck 2017a, S. 45 f.).

Zwischen den beiden Gruppen der Realschulabsolvent:innen, die sich für ihr Fachabitur oder Vollabitur entschieden gegenüber denen, die eine duale oder schulische Ausbildung aufnahmen, lassen sich (auch rückblickend) interessante Unterschiede feststellen. So hatte ein Großteil der Jugendlichen, die sich für den weiterführenden Schulbesuch entschieden hat, dies schon sehr lange vor dem Übergang in die gymnasiale Oberstufe entschieden bzw. das Abitur ist schon immer ihr Wunsch gewesen. Auf die Frage *„Welchen Schulabschluss möchtest du machen?“* haben bereits in der achten Klasse 25 der 53 Jugendlichen das Abitur (oder Fachabitur) genannt, ein Jahr später in der neunten Klasse waren es schon 41. Dies verdeutlicht, dass es schon immer ihr Ziel gewesen ist und dass eine Ausbildungsaufnahme nach der zehnten Klasse von diesen Jugendlichen nicht angestrebt wurde. Sie hatten sich frühzeitig für einen weiterführenden Schulbesuch mit dem Wunsch (Fach-)Abitur und gegen einen Ausbildungsbeginn nach der Sekundarstufe I entschieden (vgl. Struck 2017a, S. 47).

### 2.3 Einordnung der Ergebnisse

Das Abitur als höchster Schulabschluss erschien für einen Großteil der Realschulabsolvent:innen attraktiver als eine Ausbildung. Die Interviewergebnisse zeigen, dass die Jugendlichen bewusst und aktiv in das Gymnasium einmündeten und sich mehrheitlich zuvor nicht um eine Ausbildungsstelle beworben haben. Sie entwickelten bereits früh den Wunsch, das Gymnasium besuchen zu wollen und verfolgten dieses Ziel in den vorherigen Jahren konsequent. Dadurch wurde den angebotenen Maßnahmen zur Berufsorientierung (im Hinblick auf duale oder schulische Ausbildung) weniger Bedeutung beigemessen. Andere Jugendliche waren hingegen beruflich unsicher. Zur Verlängerung der Berufswahlphase erfolgte nach dem Realschulabschluss der Wechsel in die elfte Klasse eher aus Verlegenheit, in Form einer kurzfristigen Entscheidung. Diese Jugendlichen wählten die Schule, weil sie (noch)

nicht wussten, was sie werden möchten bzw. was für sie eine geeignete Alternative gewesen wäre.

Die elfte Klasse stellte für manche Jugendliche folglich ein (gewünschtes und benötigtes) Moratorium dar, das ihre Bedenkzeit verlängert. So kann den Aussagen der Jugendlichen entnommen werden, dass sich manche von ihnen in ihrer Entwicklung noch nicht für weit bzw. alt genug einschätzten, eine Ausbildung zu beginnen. Diese Bewertung wird womöglich durch die Eltern bestätigt<sup>5</sup>. Gleichzeitig ist nicht auszuschließen, dass Jugendliche (und ihre Eltern) glauben, der Eintritt in eine Ausbildung schließe oder verschließe den Bildungsaufstieg. Dabei ermöglicht eine berufliche Ausbildung zusätzliche Aufstiegs- und Weiterbildungsoptionen, so dass ein (Fach-)Abitur weiterhin erreicht werden kann.

Als Folge dieser Entwicklung bleiben einerseits bestimmte Ausbildungsstellen unbesetzt und zugleich werden die Auszubildenden (im Durchschnitt) immer älter, da sie nach Abschluss oder Abbruch der Sekundarstufe II eine Ausbildung beginnen, die sie (sehr wahrscheinlich) bereits mit ihrem Realschulabschluss hätten beginnen können. Auf der anderen Seite scheint die weiterführende Schule ein Sicherheitsbedürfnis bei den Jugendlichen zu erfüllen. Schulische Anforderungen sind ihnen bekannt, berufliche Anforderungen weniger. Zudem stehen bei erfolgreichem Abschluss des Gymnasiums mit einem Studium zusätzliche Möglichkeiten offen.

### 3 Denkbare Konsequenzen und Optimierungsvorschläge

Für die praktische Umsetzung von Berufsorientierungsangeboten bleibt nach den vorliegenden Erkenntnissen zu klären, ob und welche Veränderungen bzw. Anpassungen dies zur Folge hat. Zum Umgang mit gestiegenen Bildungsaspirationen und daraus abgeleiteten veränderten Anforderungen an die Berufsorientierung werden im Folgenden fünf zentrale, praktische Unterstützungsansätze als optionale Konsequenzen für Maßnahmen und Akteure (wie Lehrkräfte und Berufsberater:innen) aufgezeigt. Diese widmen sich in erster Linie den Jugendlichen, die von den Angeboten der Berufsorientierung für ihre persönliche Berufswahlentscheidung weniger profitieren konnten und eher unentschlossen bzw. kurzfristig (*Notlösung*) in die elfte Klasse überwechseln.

1. Die angebotenen, einheitlichen Maßnahmen zur Berufsorientierung<sup>6</sup> sind nicht für alle Jugendlichen gleichermaßen wirksam. Deshalb müssen die *Angebote* zukünftig *stärker individualisiert* werden. Derzeit scheint es, als hätten die angebotenen Maßnahmen zur Berufsorientierung unterschiedliche Bedeutungen und Wirkungen für die Jugendlichen. Eine für alle Jugendlichen gleichermaßen för-

5 Aus Kapitel 2.2: „*Meine Mutter fand es noch nicht so okay, dass ich mit 16 arbeiten gehe. Sie fand es zu früh, ich soll lieber mit 18 eine Ausbildung versuchen.*“; ein 16-jähriges Mädchen.

Demgegenüber stehen die Übergangszahlen der Jugendlichen mit einem Hauptschulabschluss. Sie scheinen diese Bedenken weniger zu teilen (siehe Kapitel 2.1).

6 Hierzu ist eine Vielzahl an verschiedenen Maßnahmen zu zählen, gemeint sind nicht einzelne, bestimmte Maßnahmen.

derliche Intervention besteht nicht. Die Ergebnisse zeigen, dass ein Großteil der befragten Realschulabsolvent:innen sich bereits frühzeitig für den weiterführenden Schulbesuch entschieden hat und eine Ausbildung für sie gar nicht attraktiv gewesen ist. Deshalb ist zu überlegen, vor der Durchführung von Maßnahmen zur Berufsorientierung individuell das Interesse bzw. die Bereitschaft zur Aufnahme einer (dualen oder schulischen) Ausbildung in Form einer *Ausbildungsbereitschaft* zu erheben. Falls ein Jugendlicher bereits frühzeitig kein Interesse an einer Ausbildung zeigt, könnte entsprechend individuell z. B. mit Informationen über einen weiterführenden Schulbesuch unterstützt werden. Insgesamt muss versucht werden, die Angebote der Berufsorientierung stärker zu individualisieren, um besser zwischen den Interessen der Jugendlichen zu differenzieren. Passen die Angebote nicht zum Individuum, sind sie weniger effektiv.

2. Angebote zur Berufsorientierung für Realschüler:innen könnten *um akademische Berufe* (die ein Studium voraussetzen) erweitert werden, da sich viele dieser Jugendlichen nicht für duale Ausbildungsberufe interessieren. Manche Jugendliche wissen auch nach dem Ende der Sekundarstufe I nicht, was sie werden möchten. Der weiterführende Schulbesuch ist für sie eine Art Notlösung, um die persönliche Bedenkzeit zu verlängern (Moratorium). Gleichzeitig sollten, bezogen auf den *weiterführenden Schulbesuch*, ebenso die Vor- und Nachteile (z. B. Abbruchquoten, gestiegenes schulisches Leistungsniveau) thematisiert werden, damit diese von den Schüler:innen realistisch eingeschätzt werden können. Parallel sind von den Jugendlichen die Motive für den weiterführenden Schulbesuch zu erfragen, denn abschließend sollte die Auseinandersetzung mit beruflichen Optionen durch die Jugendlichen möglichst eigenaktiv und selbstbestimmt erfolgen. Dies kann durch einen Abgleich der Motive und der Kenntnis über gesteigerte Anforderungen entstehen.
3. Jugendliche benötigen im Berufswahlprozess *mehr Raum und Anleitung zur zielführenden Selbstreflexion*: Um im Prozess der Berufswahl eine (bessere) Annäherung und Abstimmung von individuellen Interessen, Wünschen und Fähigkeiten mit dem Bedarf sowie den Anforderungen der Arbeits- und Berufswelt erreichen zu können, benötigen Jugendliche ausreichend Raum und Zeit zur Selbstreflexion. Jedoch verfügen Schüler:innen häufig über wenig Erfahrung in den Punkten Selbstwahrnehmung, Selbstreflexion und Selbstdefinition. Hier besteht die Chance, dass Schule hilft, die Einschätzung eigener Stärken und Fähigkeiten zu optimieren, im Sinne des Sozialisationsprozesses und der Entwicklungsaufgabe (Gestaltung der Bildungs- und Berufsbiographie). Im Rahmen des Projekts „SELBsterkundung und Förderung Individueller Entscheidungen (SELFIE)“ in Mecklenburg-Vorpommern, werden Schulen bei dieser Aufgabenstellung unterstützt. Die inhaltliche Zielsetzung des Projekts umfasst einerseits die Selbsterkundung und Selbstreflexion in den einzelnen Phasen der Berufswahl (d. h. wiederholte Auseinandersetzung mit der eigenen Person) als auch die Einbettung in die schulische Berufsorientierung, im Sinne einer systemati-

schen Verzahnung mit anderen Maßnahmen der Berufsorientierung. Die neu entwickelte Version der Potenzialanalyse erfolgt in einem modularen Aufbau in den Klassenstufen 7, 8 und 9 und wird hauptverantwortlich von den Lehrkräften und der Schulsozialarbeit durchgeführt. Die Jugendlichen werden in die Lage versetzt, Verantwortung für ihren Berufswahlprozess zu übernehmen und eine fundierte Berufswahlentscheidung zu treffen. Ermöglicht werden soll dies über eine intensive und kontinuierliche Auseinandersetzung mit sich selbst, die Entwicklung eines (beruflichen) Selbstkonzeptes, vielfältige Abgleiche von Selbst- und Fremdwahrnehmungen sowie ein Sich-Erproben und Sich-Erleben können in verschiedenen Kontexten (vgl. Kalisch 2017, S. 9 ff.).

4. Die Möglichkeit von *Peer Education im Berufswahlprozess* sollte genutzt werden: Um beispielsweise einem Mangel an Vorbildern (wie z. B. in Struck (2017b) für Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf festgestellt) zu reduzieren, könnte innerhalb der Schule eine Form der Peer-Education genutzt werden, indem Jugendliche aus höheren Klassen jüngeren Jugendlichen von ihren Erfahrungen, ihrer Vorgehensweise und ihrem Wissen berichten. Als authentische Vorbilder können sie Zuversicht und Vertrauen im Berufswahlprozess glaubhaft vermitteln (vgl. Struck 2015, 2016). Gleiches gilt für eine systematische Vor- und Nachbereitung der Praktika durch die Schüler:innen selbst, in Form von Peer-Education (z. B. eine eigene Berufsmesse in der Schule veranstalten, bei der jeder Jugendliche seinen Praktikumsbetrieb sowie den erprobten Beruf vorstellt). Gleichaltrige sind wichtige Gesprächspartner und zugleich authentische Vorbilder für Jugendliche. Peers sprechen „dieselbe Sprache“ und beschönigen keine potenziellen Nachteile oder negativen (beruflichen) Erfahrungen. Eine Nutzung von Peer-Education in der Schule sowie ein Paten-Programm, indem Jugendliche des ersten oder zweiten Lehrjahrs, Mädchen und Jungen in Abgangsklassen beim Übergang helfen, verspricht eine effektive Maßnahme zur Berufsorientierung und Informationsweitergabe zur Aufnahme einer dualen Berufsausbildung (vgl. Struck 2015, S. 235). Dies gilt besonders, da unter Gleichaltrigen authentisch die eigene Situation besprochen werden kann und ähnliche Sorgen bestehen. Dieser Ansatz zielt auf eine erweiterte Wissens- und Erfahrungsgrundlage über duale Ausbildungsberufe.
5. Die *Nutzung der vier Quellen der Selbstwirksamkeit*<sup>7</sup>, wie von Bandura (1997) und Jerusalem (2005) beschrieben, sollte *auf den Berufswahlprozess übertragen* werden: Die stärkste Quelle der Selbstwirksamkeit sind Lernerfahrungen und Erfolgserlebnisse durch eigene Anstrengungen und Fähigkeiten. Dies kann durch Erfolgserlebnisse in beruflichen Tätigkeiten erfolgen und beispielsweise über ein Praktikum zur Erweiterung beruflicher Interessen beitragen. Gleichzeitig stärken auch Erfolgserlebnisse bei der Auswahl von Tätigkeiten und Berufen, die den eigenen Stärken und Interessen entsprechen, die Selbstwirksamkeit. Die Auswahl kann sich im Jugendalter z. B. auf die Wahl eines Praktikums oder

---

<sup>7</sup> Die besondere Rolle der Selbstwirksamkeit im Berufswahlprozess wird u. a. in Lent, Brown, Hackett (1994, 2002) und Struck (2016) thematisiert.

auf Ferienjobs beziehen. Die zweite Quelle sind stellvertretende Erfahrungen und Beobachtungen von Vorbildern bzw. positiven Modellen. Geeignet sind Freunde und Gleichaltrige (Peers), die erfolgreich den Berufswahlprozess durchlaufen haben. Hierbei ist auf die Ähnlichkeit in Herkunft, Geschlecht und Alter zu achten. Ebenso sinnvoll sind Formen der Peer Education (siehe Punkt 4), wie eine selbstorganisierte Praktikumsnachbereitung (z. B. eine Berufsmesse, inkl. Vorstellung des Praktikumsbetriebs und des erprobten Berufs durch die Jugendlichen). Die dritte Quelle umfasst den sozialen Zuspruch und die sprachliche Überzeugung, wie das Zuspriechen von Mut, um dadurch Vertrauen und Überzeugung in die Kompetenzen des Jugendlichen zu vermitteln, sowie eine positive Rückmeldung und Lob nach Erfolgen und dem Erreichen von Zwischenzielen bei der Berufswahl. Die vierte Quelle benennt den körperlichen Zustand und die physiologische Reaktion, dabei soll erlernt werden, eigene Gefühlsregungen, wie Anspannung oder Angst, kontrollieren zu können. Dies ist als präventive Maßnahme zu verstehen, der Jugendliche soll „sich gut fühlen“. Erreicht werden kann dies durch eine positive Verstärkung (z. B. durch Relax-Übungen). Bevor eine Lehrkraft oder ein Berufsberater mit der Förderung dieser Aspekte beginnt, sollte vorab die individuelle Selbstwirksamkeit beim Jugendlichen erhoben werden. Eine geeignete Kurzform der reduzierten Skala *Selbstwirksamkeit zur Berufswahl* von Fouad, Smith und Enochs (1997) sowie eine Skala zur *beruflichen Selbstwirksamkeit* sind in Ratschinski (2014) veröffentlicht. Es ist das Ziel, dass Jugendliche sich zutrauen, erfolgreich den Berufswahlprozess gestalten zu können und nicht aufgrund falscher oder zu geringer Selbstwirksamkeit bestimmte Berufe oder berufliche Tätigkeiten für sich ausschließen sowie zum Ende der Sekundarstufe I beruflich unentschlossen sind und sich deshalb eher spontan (als geplant) für den weiterführenden Schulbesuch entscheiden.

## 4 Fazit

Die fünf vorgestellten Unterstützungsansätze richten sich in erster Linie an Berufsberater:innen und Lehrkräfte. Sie könnten diese Anregungen übernehmen und in ihre alltägliche praktische Arbeit zur Berufsorientierung übernehmen. Jedoch ist einschränkend darauf hinzuweisen, dass diese Ideen bestimmte Voraussetzungen benötigen, die nicht immer gegeben sind und eine Umsetzung erschweren. Zudem ist (besonders Berufsberater:innen und Lehrkräften) das Phänomen gesteigener Bildungsaspirationen bereits bekannt (s. Punkt 1).

Einerseits ist der Bereich der Berufsorientierung so groß und vielfältig, dass an bestimmten Stellen Möglichkeiten zur Optimierung bestehen wie beispielsweise in den Punkten 1 und 3 aufgeführt sowie im Speziellen in den Punkten 4 und 5. Gleichzeitig zeigen die Ergebnisse der qualitativen Untersuchung, dass Jugendliche, die sich nach dem Realschulabschluss für eine weiterführende Schule mit dem Ziel

Fachabitur oder Vollabitur entschieden haben, dieses zuvor geplant hatten, und eine Ausbildung zu keinem Zeitpunkt ihr Ziel gewesen ist. Ebenso ist eine zweite Gruppe von Schüler:innen zu erkennen, die eher kurzfristig denn geplant in diese Schulform einmündet, um ihre persönliche Bedenkzeit zu verlängern, da die Berufswahlentscheidung bei ihnen noch nicht abgeschlossen ist. Deshalb erscheint der Ansatz in Punkt 2 relevant: Jugendliche müssen sich über die gestiegenen schulischen Anforderungen sowie bekannte Abbruchquoten in den weiterführenden Schulen bewusst sein.

Andererseits ist hinsichtlich der geringen Ausbildungsbereitschaft kritisch zu hinterfragen, wieso sich derart viele Realschüler:innen bereits in der achten Klasse sicher sind, keine Ausbildung nach der Sekundarstufe I zu beginnen und stattdessen das Abitur anstreben. Hier ist die Attraktivität der dualen Ausbildung zu diskutieren, wenn über die Hälfte der Jugendlichen mit einem Realschulabschluss für sich diese Option nicht (oder erst später) in Erwägung zieht. Das Ziel Abitur bzw. die mit einem Abitur assoziierten Optionen erscheinen demgegenüber eindeutiger. Deshalb ist zu überlegen, den Jugendlichen die Vorteile und Möglichkeiten einer dualen Ausbildung stärker zu verdeutlichen und individueller an den Motiven und Interessen anzusetzen. Denn der offensichtliche, kategorische Ausschluss einer Bildungsaufnahme hängt möglicherweise auch mit Unklarheit und Unwissenheit über Ausbildungswege (und Aufstiegs- und Weiterbildungsmöglichkeiten) zusammen. Folglich ist zwischen den unterschiedlichen Motiven der Jugendlichen für den Besuch einer weiterführenden Schule zu unterscheiden.

Abschließend ist die Rolle der Eltern zu thematisieren, denn sie haben Einfluss und sie sind die wichtigsten Gesprächspartner Jugendlicher bei Berufswahlfragen. Eine regelmäßige Rücksprache ist für Jugendliche entsprechend bedeutsam, sodass auch Eltern über (langfristige) Möglichkeiten dualer Ausbildungen und über mögliche Risiken eines weiterführenden Schulbesuchs informiert sein sollten.

## Literatur

- Bandura, Albert (1997): *Self-Efficacy. The exercise of control*. New York: Freeman.
- Fouad, Nadya A./Smith, Philip L./Enochs, Larry (1997): Reliability and validity evidence for the middle school self-efficacy scale. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development* 30 (1), S. 17–31.
- Jerusalem, Matthias (2005): Selbstwirksamkeit. In: Weber, Hannelore/Rammsayer, Thomas (Hrsg.): *Handbuch der Persönlichkeitspsychologie und Differentiellen Psychologie*. Göttingen: Hogrefe, S. 438–445.

- Kalisch, Claudia (2017): Entwicklung einer Potenzialanalyse für allgemeinbildende Schulen in Mecklenburg-Vorpommern: Rahmenbedingungen, Konzeption und Vorgehensweise. Vortrag auf der Jahrestagung der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik in Stuttgart, 26.09.2017, [www.ibp.uni-rostock.de/fileadmin/uni-rostock/Alle\\_PHF/IBP/Kalisch-Sept2017\\_Potenzialanalyse-M-V-web.pdf](http://www.ibp.uni-rostock.de/fileadmin/uni-rostock/Alle_PHF/IBP/Kalisch-Sept2017_Potenzialanalyse-M-V-web.pdf) (Abfrage: 12.06.2018).
- Lent, Robert W./Brown, Steven D./Hackett, Gail (1994): Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior* 45, S. 79–122.
- Lent, Robert W./Brown, Steven D./ Hackett, Gail (2002): Social cognitive career theory. In D. Brown and Associates (Hrsg.): *Career choice and development* (4. Aufl.). San Francisco, CA: Jossey-Bass, S. 255–311.
- Ratschinski, Günter (2014): Berufswahlbereitschaft und -fähigkeit als Metakompetenz aus Identität, Adaptabilität und Resilienz. Eine neue Konzeptualisierung der Zielgröße von Berufsorientierungsmaßnahmen. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 27, S. 1–29, [www.bwpat.de/ausgabe27/ratschinski\\_bwpat27.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe27/ratschinski_bwpat27.pdf) (Abfrage: 21.12.2014).
- Ratschinski, Günter/Sommer, Jörn/Struck, Philipp (2013): Evaluation des BMBF-Programms zur "Förderung der Berufsorientierung in überbetrieblichen und vergleichbaren Berufsbildungsstätten" – erster Zwischenbericht. Bonn, [www.berufsorientierungsprogramm.de/html/de/103\\_583.php](http://www.berufsorientierungsprogramm.de/html/de/103_583.php) (Abfrage: 21.12.2014).
- Schnitzler, Annalisa/Granato Mona (2016): Duale Ausbildung oder weiter zur Schule? Bildungspräferenzen von Jugendlichen der 9. Klasse und wie sie sich ändern. In *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 3/2016, BIBB, S. 10–14.
- Shell Deutschland Holding (Hrsg.) (2015): *Jugend 2015. Eine pragmatische Generation im Aufbruch*. Frankfurt a. M.
- Struck, Philipp (2015): Optimierungsvorschläge – Gedanken zu einer erfolgreichen Berufsorientierung. In T. Brüggemann & E. Deuer (Hrsg.): *Berufsorientierung aus Unternehmenssicht. Fachkräfterekrutierung am Übergang Schule – Beruf*. Bielefeld: wbv, S. 229–238.
- Struck, Philipp (2016): Das Wissensmodell im Berufswahlprozess: Eine empirische Untersuchung zur Bedeutung von Selbstwirksamkeit und Ergebniserwartung für die Berufswahlaktivitäten und das Wissen über den Wunschberuf bei Jugendlichen vor dem Übergang Schule-Beruf. Detmold: Eusl.
- Struck, Philipp (2017a): Zwischen „Da kam so raus, dass ich handwerklich sehr begabt bin.“ und „Ich wollte noch ein bisschen Schule genießen.“ Evaluation des BMBF-Programms zur „Förderung der Berufsorientierung in überbetrieblichen und vergleichbaren Berufsbildungsstätten“. Sonderbericht Nr. 3. Rostock, [www.berufsorientierungsprogramm.de/files/BOP\\_SonderberichtNr3\\_Qualitative%20Interviews.pdf](http://www.berufsorientierungsprogramm.de/files/BOP_SonderberichtNr3_Qualitative%20Interviews.pdf) (Abfrage: 13.10.2017).

Struck, Philipp (2017b): Wie können berufliche Übergänge inklusiv gestaltet werden? Möglichkeiten zur Unterstützung durch Lehrkräfte. Ein Beitrag zur Fachtagung FT 02 „Arbeitslehre“ zum Thema „Heterogenität, Integration, Inklusion – Herausforderungen für das Fach Arbeitslehre“ der 19. Hochschultage Berufliche Bildung an der Universität zu Köln, [www.berufsbildung.nrw.de/cms/upload/hochschultage-bk/2017beitraege/ft02\\_arbeitslehre\\_wie\\_koennen\\_berufl.\\_uebergaenge\\_inklusive.pdf](http://www.berufsbildung.nrw.de/cms/upload/hochschultage-bk/2017beitraege/ft02_arbeitslehre_wie_koennen_berufl._uebergaenge_inklusive.pdf) (Abfrage: 18.09.2017).

## Autor



Struck, Philipp, Dr. phil., wissenschaftlicher Mitarbeiter, Universität Rostock, Institut für Berufspädagogik. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Berufsorientierung und Berufsberatung, Berufswahlforschung, Betriebliche Weiterbildung, Peer Education in der beruflichen Bildung und Sonder- und Sozialpädagogik in der beruflichen Bildung.  
[philipp.struck@uni-rostock.de](mailto:philipp.struck@uni-rostock.de)

# **Bildung-Arbeit – Arbeit-Bildung. Berufliche Orientierung über die Lebensspanne am Beispiel beruflich qualifizierter Studierender**

EVA ANSLINGER

## **Abstract**

Die Forderung nach mehr Durchlässigkeit der Bildungssysteme sowie die allgemein steigende Nachfrage nach hochschulischer Bildung führen dazu, dass die Öffnung der Hochschulen für Beruflich Qualifizierte wieder verstärkt diskutiert wird. Interessant gestaltet sich allerdings die Frage, wie sich die berufliche Neuorientierung dieser besonderen Gruppe konstituiert, welche Lernerfahrungen dazu führen, den Weg zur Hochschule einzuleiten und wie die Übergänge von den Einzelnen wahrgenommen werden. Theoretisch eingeordnet werden die empirischen Befunde in den Kontext von beruflicher Orientierung und Karriereentwicklung über die Lebensspanne.

The requirement to increase the permeability of the education system as well as the generally growing demand for higher education revives the discussion of opening the universities for non-traditional students. Of special interest in this discussion are questions such as how individuals organise their professional reorientation, which learning experiences do they need to get access to universities, and how these transitions are arranged. Theoretically, this empirical study links research on vocational orientation and career prospects over the lifetime.

## **Schlagworte**

Berufsorientierung, Durchlässigkeit, Dritter Bildungsweg, Lebenslanges Lernen, Selbstwirksamkeit

## **1 Zum Zusammenhang von Beruflicher Orientierung und Durchlässigkeit des Bildungssystems**

Die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung erhielt im Zuge europäischer Harmonisierungsprozesse sowie durch den demographischen Wandel und der damit einhergehenden Fachkräfteentwicklung in der politischen Diskussion jüngst wieder große Aufmerksamkeit. Vor allem die vielfältigen Initiativen und Projekte im Rahmen des Bund-Länder-Wettbewerbs ‚Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen‘ unterstreichen nochmals die hohe Bedeutung der The-

matik für die Bildungs- und Beschäftigungssysteme in Deutschland. Seltener wird die Durchlässigkeit mit Fragen der beruflichen Orientierung zusammen gedacht, obwohl der bereits im Jahr 2004 veröffentlichten Bericht der Gesellschaft für wirtschaftliche Entwicklung und Zusammenarbeit (OECD) *Bildungs- und Berufsberatung: Bessere Verzahnung mit der öffentlichen Politik* darauf hinweist, dass die Länder der europäischen Union die Beratungsangebote zur beruflichen Orientierung auf die Erfordernisse von lebenslangen Lernprozessen anpassen sollen (vgl. OECD 2004, S. 3). Mit dieser europäischen Forderung wird auch in der politischen Programmatik der beruflichen Orientierung verstärkt Rechnung getragen und empfohlen, die berufliche Lebenslauforientierung nicht nur weiter auszuweiten, sondern sie enger mit der Frage der *Durchlässigkeit* von allgemeiner, beruflicher und hochschulischer Bildung zu verknüpfen, auch mit dem Ziel, den Anteil von Hochschulabsolvent:innen in Europa zu erhöhen, um den aktuellen Anforderungen des Arbeitsmarktes gerecht zu werden.

Diese Forderung richtet sich regelmäßig auch an Deutschland aufgrund der vergleichsweise niedrigeren Anzahl an Hochschulabsolvent:innen (vgl. OECD 2013, S. 26). Durch den generellen Trend zur Akademisierung sowie durch die zunehmende Annäherung von hochschulischer und beruflicher Bildung komme es zu „Überlappungen zwischen dem unteren Rand der Hochschulbildung und dem oberen Rand der beruflichen Bildung“ (Euler 2017, S. 42). Diese Überlappung zeigt sich vor allem durch die Schaffung von *dualen* und *berufsbegleitenden Studiengängen*, die überwiegend an *Fachhochschulen* angesiedelt sind (vgl. Minks et al. 2011, S. III/IV) und die eine engere Verzahnung der beiden vormals strikt getrennten Bereiche bewirkt. Richtet man den Blick allerdings auf die universitäre Hochschulbildung, ist fest zu stellen, dass durch den Hochschulzugang über den sogenannten Dritten Bildungsweg<sup>1</sup> zunehmend Beruflich Qualifizierte an die Universitäten streben (vgl. Nickel, Püttmann 2015, S. 88). Dabei gilt als Meilenstein zur Öffnung der Hochschulen für Beruflich Qualifizierte der Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) aus dem Jahr 2009<sup>2</sup>. Fast zehn Jahre später ist allerdings zu konstatieren, dass die Quote dieser Studierendengruppe mit 2,6 % auf einem niedrigen Gesamtniveau verbleibt (vgl. ebd.). Gründe für diesen doch eher moderaten Zugang von Beruflich Qualifizierten an die Hochschulen sieht Frommberger insbesondere in den Vorbehalten von Universitäten, berufliche Abschlüsse und Aufstiegsfortbildungen als dem Abitur gleichwertig anzuerkennen. Die Anerkennungs- und Anrechnungsprobleme seien eng mit der Andersartigkeit der jeweiligen Qualitätsstandards und Inhalte zu erklären und weniger mit der formalen Wertigkeit der Abschlüsse an sich (vgl. Frommberger 2018, S. 3).

1 Der dritte Bildungsweg „[...] bezeichnet inzwischen – als Sammelbegriff – alle Wege, die ohne einen zusätzlichen Schulbesuch über eine berufliche Tätigkeit zur Hochschule führen“ (Wolter 1994, S. 9).

2 Durch den KMK-Beschluss wurde der Hochschulzugang für zwei Zielgruppen erleichtert. So erhalten Absolvent:innen von Aufstiegsfortbildungen (zum Beispiel Meister:innen, Techniker:innen, Fachwirt:innen etc.) den Zugang für alle Studiengänge an Fachhochschulen und Universitäten auch ohne dass die Studienwahl an die Affinität zur Berufsausbildung gebunden ist. Ausbildungsabsolvent:innen können nach erfolgreicher Eignungsfeststellung in einem affinen Fach nun auch an Universitäten studieren, nachdem dies zuvor in den meisten Bundesländern nur an Fachhochschulen möglich war (vgl. Freitag 2012, S. 90 f.).

Trotz dieser Probleme bei der Gestaltung von Durchlässigkeit zwischen Beruf und Bildung findet eine kleine Gruppe Beruflich Qualifizierter den Zugang zur Universität. Doch was sind ihre Motive, diesen doch weitreichenden Schritt zu gehen? Wie lässt sich diese Neu- bzw. Umorientierung in den individuellen Lebenslauf einbetten und wie ist dies vor dem Hintergrund einer komplexer werdenden, durch Digitalisierung geprägten Arbeitswelt und zunehmender Differenzierung von Berufsbiografien in den Kontext von beruflicher Orientierung einzuordnen? Tatsache ist, dass die berufliche Karriere immer weniger einem linearen Prozess folgt, sondern das Individuum immer öfter vor der Anforderung wie auch vor der Möglichkeit steht, sich beruflich neu- bzw. umzuorientieren. Dieser Aspekt bewirkt, dass die Berufsorientierung nicht mehr ausschließlich als ein einmaliger Entscheidungsprozess am Übergang von der Schule in den Beruf zu fassen ist, sondern zunehmend im Kontext des lebenslangen Lernens als eine Kompetenz diskutiert wird (vgl. Famulla 2013; Meyer 2014, Anslinger et al. 2014).

Ausgehend von der Subjektperspektive wird im Rahmen dieses Beitrags berufliche Orientierung und Karriereentwicklung in theoretischer und empirischer Perspektive entlang des Lebenslaufs nachgezeichnet. Am Beispiel von Studierenden des Dritten Bildungsweges wird gezeigt, welche Bedeutung die Individuen der primären Berufswahl zumessen und wie sich berufliche (Neu-)Orientierung im Lebenslauf entwickelt und schließlich in Bildungsoptionen umgesetzt wird.

## 2 Berufliche Orientierung im Lebenslauf: Theoretische Rahmung

Die Laufbahnentwicklungstheorie nach Donald Super (vgl. Super 1990) sowie die darauf aufbauenden sozial-kognitiven Theorien nach Lent, Brown und Hackett (1994) und Mitchell und Krumboltz (1990) eignen sich nach Hirschi (2013) besonders zur Einordnung der Berufsorientierung in den lebenslangen Lernkontext. Berufliche Orientierung stellt nach diesen Theorien einen den Lebenslauf begleitenden Prozess dar, der von den Individuen Orientierungs- und Entscheidungsleistungen abverlangt, die in die persönliche Lebensgeschichte integriert werden müssen. Dabei kommt der Berufsentscheidung an der Ersten Schwelle (primäre Berufswahl) eine entscheidende Rolle zu, da an dieser Stelle die Weichen für die spätere Laufbahnentwicklung gestellt werden. Allerdings ist auch festzustellen, dass Entscheidungen zu einem späteren Zeitpunkt – also in der Regel im Verlauf der Berufstätigkeit – nicht nur revidierbar sind, sondern an unterschiedlichen Stationen in einer Berufslaufbahn zahlreiche Optionen bestehen, zukünftig alternative berufliche Wege einzuschlagen (vgl. Oram 2007).

Um Berufsorientierung in den Kontext des lebenslangen Lernens einzubetten, ist die sozial-kognitive Theorie nach Lent, Brown und Hackett das zurzeit bedeutendste Konzept (vgl. Hirschi 2013). Dieses Konzept basiert im Wesentlichen auf dem psychologischen Konstrukt der Selbstwirksamkeit nach Bandura und integriert

weitere Theorien (Super 1990, Mitchell und Krumboltz 1990), die ebenfalls auf das Theorem der Selbstwirksamkeit zurückzuführen sind: „Selbstwirksamkeit beschreibt die Einschätzungen von Personen über ihre Fähigkeiten, bestimmte Handlungen zur Erreichung von bestimmten Leistungen ausführen zu können“ (Hirschi 2013, S. 29). Das Modell von Lent, Brown und Hackett beschreibt die Entwicklung von Interessen, Berufswahl und Arbeitsleistungen. Es wird davon ausgegangen, dass sich Interessen von Individuen aufgrund bestimmter Selbstwirksamkeitserwartungen und aufgrund von Ergebniserwartungen entwickeln, die ihrerseits die Berufsorientierung konstituieren. Dabei führen sämtliche Lernerfahrungen in allen Lebensbereichen zur Entwicklung von „Selbstwirksamkeitserwartungen und Ergebniserwartung [die] die Berufswahl wesentlich beeinflussen“ (ebd.). Studien zu diesem Themenkomplex belegen, dass das Interesse und die Selbstwirksamkeitserwartung signifikant zusammenhängen. Personen, die sich beispielsweise in einem bestimmten Schulfach mehr zutrauen, weisen auch ein höheres Interesse in diesem Bereich auf. Umgekehrt können die Interessen Selbstwirksamkeitserwartungen positiv beeinflussen, denn wenn sich Personen für eine Thematik interessieren, eignen sie sich Wissen dazu an, das wiederum ihre Selbstwirksamkeitserwartung positiv beeinflusst (ebd.). Dieser Zusammenhang konstituiert auch die berufliche Orientierung, denn nur wer spezifische Interessen und damit einhergehend Selbstwirksamkeit während der Schulzeit (und später auch in der Berufstätigkeit) erfahren hat, ist in der Lage, sich auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt zu orientieren und dadurch ein bestimmtes Ziel kompetent zu verfolgen.

Die sozial-kognitive Theorie kann also aus einer subjektiven Perspektive Interpretationen und Bedeutungszuschreibungen von Berufswahl und Laufbahnentwicklungen aufzeigen. Dabei wird davon ausgegangen, dass die Berufslaufbahn das Ergebnis einer aktiven Auseinandersetzung mit persönlichen Entwicklungen und Lernerfahrungen ist, die im Abgleich mit der äußeren Umwelt von den Akteuren gelenkt wird. In einer retrospektiven Sicht auf die eigene Berufsorientierung und Berufslaufbahn werden von den Individuen häufig Zufälle oder Gelegenheiten identifiziert, die entscheidend für den weiteren Verlauf ihrer Karriere waren (vgl. Hirschi 2013).

Bei der Analyse der Interviews mit Beruflich Qualifizierten auf dem Dritten Bildungsweg<sup>3</sup> konnte herausgearbeitet werden, dass das Modell von Lent, Brown und Hackett auch bei beruflich Qualifizierten zentrale Parameter darstellt, um die erläuterten Lernerfahrungen und Ereignisse in einen inneren Sinnzusammenhang zu stellen. Dadurch ergab sich für die Befragten trotz der Neuorientierungen und Umbrüche ein roter Faden in der beruflichen Laufbahn, der bei dieser ausgewählten Zielgruppe in ein Studium mündet. Im Folgenden werden einschlägige Statuspassagen (Glaser, Strauss 1971) von Berufstätigen, die sich im Verlauf ihrer Berufs-

---

3 Die diesem Beitrag zugrundeliegenden 38 qualitativen Interviews mit beruflich qualifizierten Studierenden aus unterschiedlichen Fachrichtungen zu Beginn ihres Erststudiums (Vollzeit- und Präsenzstudium) an deutschen Universitäten stammen aus dem Forschungsprojekt „Lernbiographien von Studierenden des dritten Bildungsweges“. Das Projekt, angesiedelt am Zentrum für Arbeit und Politik der Universität Bremen, wurde von 2014 bis 2015 von der Hans-Böckler-Stiftung gefördert.

tätigkeit für die Aufnahme eines Studium an einer Universität entscheiden, nachgezeichnet und aufgezeigt, welche Rolle die Berufsorientierung und die primäre Berufswahlentscheidung im Hinblick auf die Berufslaufbahn einnehmen, wie die Lernerfahrungen eingeordnet und Neuorientierungen im Lebenslauf eingeschätzt werden.

### **3 Berufliche Orientierung entlang von Statuspassagen des dritten Bildungsweges: Empirische Befunde**

#### **3.1 Schule-Ausbildung**

Die Schullaufbahn der Befragten, die über den Dritten Bildungsweg an einer Universität studieren, kann insgesamt als linear bezeichnet werden, mit dem Ziel, diese mit einem mittleren Schulabschluss abzuschließen. Ziel dieser Statuspassage ist es, im Anschluss in das (duale) Berufsbildungssystem einzumünden. Obwohl die Mehrheit der Befragten die Schule mit der Mittleren Reife abgeschlossen hat, bestand jedoch bei einigen Befragten der Wunsch, das Gymnasium zu besuchen und damit eine höhere Schullaufbahn anzustreben. Dieses Ziel konnte jedoch aus unterschiedlichen Gründen nicht realisiert werden; entweder wurde der Besuch des Gymnasiums aus familiärer Perspektive gar nicht erst in Betracht gezogen oder wenn doch, musste das Gymnasium aufgrund schlechter Schulleistungen meist vorzeitig verlassen werden. Generelle Motive und Gründe der Befragten, die Schule mit dem mittleren Schulabschluss zu verlassen, sind beispielsweise Schulmüdigkeit sowie das Ziel, in eine berufliche Ausbildung einzumünden, die den Interessen und Fähigkeiten gerecht wird. Dabei steht der Wunsch nach Unabhängigkeit, meist assoziiert mit dem „eigenen Geld verdienen“, im Vordergrund. Zudem werden die Lerninhalte in der Schule oft als unnützes Wissen eingestuft, das keinen Bezug zur späteren beruflichen Realität aufzeige. Darüber hinaus begünstigt das meist hohe Lernpensum in der Schule nicht die (Lern-)Motivation und befördert das Verlassen der allgemeinbildenden Schule nach einem mittleren Schulabschluss.

Eine adressatengerechte berufliche Orientierung durch Schule, Arbeitsverwaltung oder Praktika erfolgt nach retrospektiver Bewertung der Befragten eher selten. Einen entscheidenden Einfluss an der Ersten Schwelle hat nach Aussage der Befragten vor allem das nähere soziale Umfeld, das den Übergang begleitet und den jungen Schulabsolvent:innen beratend zur Seite steht. Dabei halfen vor allen Dingen die Eltern oder nahe Verwandte bei der Suche nach einem geeigneten Ausbildungsplatz. Sie fungierten auch selbst als Vorbilder, so dass deren Berufe auch für die eigene Berufswahl in Erwägung gezogen wurden. In einigen Fällen war die Berufswahl durch eine mögliche spätere Übernahme des elterlichen Betriebs bereits vorgegeben. Andere hingegen orientierten sich eher nach dem Zufallsprinzip oder wählten das Berufsfeld aufgrund mangelnder Alternativen oder weil der Wunschberuf aufgrund unterschiedlicher Faktoren zurzeit nicht zu realisieren war, beispielsweise aufgrund der Schulnoten oder weil kein geeigneter Ausbildungsplatz gefun-

den wurde. Bis auf wenige Ausnahmen bewältigten alle Befragten den Übergang an der Ersten Schwelle im ersten Anlauf, auch wenn nicht immer der Wunschberuf realisiert werden konnte bzw. eine Alternative zu den ursprünglichen Wünschen gefunden werden musste. Auffällig ist jedoch, dass insbesondere die Befragten aus dem gastronomischen Bereich mit Beginn der Ausbildung bereits unzufrieden waren. Dies korrespondiert mit Befunden zur vorzeitigen Vertragslösung von Berufsausbildungsverhältnissen von Uhly (2015, S.44), die feststellt, dass in Berufen mit hohen Lösungsquoten die Bedingungen der Ausbildung von den Auszubildenden als besonders schwierig wahrgenommen werden. Obwohl im vorliegenden Sample die Betroffenen ihre Ausbildung nicht vorzeitig gelöst haben, wird in den Interviews deutlich, dass sie bereits in der Ausbildung über eine Um- bzw. Neuorientierung nachdenken.

Insgesamt wird die Übergangsphase Schule-Ausbildung von den Individuen nach eigenen Logiken strukturiert und die Entscheidungen hängen eng mit Interessen und Lernerfahrungen aus der Schulzeit und/oder der Freizeit zusammen. Das schulische Lernen mit seinen abstrakten Inhalten wird dabei meist als wenig konkret sowie als „nutzloses“ Wissen im Hinblick auf spätere berufliche Tätigkeiten eingeschätzt. Schulische, aber auch außerschulische Interessen aus dieser Zeit werden dennoch für die Berufswahl antizipiert und auf Berufsgruppen übertragen. Die daraus erwachsenen Berufswünsche können oft in den von den Befragten benannten Interessensbereichen realisiert werden. Diese Erfahrung stärkt insgesamt die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der Gruppe und die Schüler:innen erleben sich als potente und mündige Erwachsene.

Mit dem erfolgreichen Einmünden in die Berufsausbildung beginnt für die jungen Erwachsenen abermals eine intensive Lernphase, die nicht ausschließlich auf der fachlichen, sondern insbesondere auf der organisationalen und zwischenmenschlichen Ebene angesiedelt ist. Dabei fällt besonders ins Gewicht, dass sich die meisten Befragten sehr stark mit der Ausbildung sowie mit dem Betrieb und den beruflichen Tätigkeiten identifizieren können. Vor allem der praxisnahe Zugang zum Lernen und die an Handlungsorientierung ausgerichteten Lernfelder in der Berufsschule stellen für die Befragten einen positiven Zugang zum Lernen insgesamt her. Einige der Befragten reflektieren dabei, dass negative Lernerfahrungen aus der Schulzeit im Verlauf der Ausbildung überwunden werden konnten. Dabei wird auch darauf hingewiesen, dass das Lernniveau in der Berufsschule oft niedriger sei als in allgemeinbildenden Schulen, auch aufgrund der häufig sehr heterogen zusammengestellten Klassenverbände, so dass sich leistungsstärkere Schüler:innen schnell unterfordert fühlen.

Der Übergang an der Ersten Schwelle und die damit verbundene Berufswahl ist für die spätere Laufbahn der Gruppe der Beruflich Qualifizierten konstituierend. Die Statuspassage selbst wie auch die Lernerfahrungen in der Ausbildung wirken sich bei den Befragten äußerst positiv auf die Selbstwirksamkeitserfahrungen aus. Durch die Tätigkeit in der Ausbildung konkretisieren sich die Vorstellungen über Wünsche und Ziele. Bereits in dieser Phase werden von den Befragten erste Beschlüsse ge-

fasst, wie der weitere Berufsweg zu gestalten ist. Dieses äußert sich entweder im Verbleib im Berufsfeld und/oder Betrieb oder es wird bereits hier eine erste Korrektur vorgenommen. Für die weitere Berufstätigkeit werden erste Pläne entwickelt, wie beispielsweise unmittelbar im Anschluss an die Ausbildung eine weitere Ausbildung anzuschließen oder eine Weiterbildung und/oder weiterführende Schule zu absolvieren. Auch gibt es Fälle, wo bereits in der Ausbildung der Beschluss gefasst wird, im Anschluss an die Ausbildung den Arbeitgeber zu wechseln oder sich möglichst schnell selbstständig zu machen.

### **3.2 Ausbildung-Beruf**

Entsprechend der Statuspassage Schule-Ausbildung ist auch der Übergang von der Ausbildung in den Beruf für die Befragten meist positiv besetzt. Im Verlauf der Berufstätigkeit berichten die Beruflich Qualifizierten von unterschiedlichen Erfahrungen mit Arbeitgeber:innen, Kolleg:innen oder von den zu bearbeitenden Arbeitsfeldern. Die unterschiedlichen Erfahrungen äußern sich darin, dass viele Befragte zunächst in ihrem Berufsfeld, aber auch mit den Tätigkeiten und der Unterstützung der Arbeitgeber:innen zufrieden sind und eine hohe Selbstwirksamkeit und Ergebniserwartung aus der Berufstätigkeit und der zu erwartenden Laufbahn entwickeln. Andere hingegen erproben sich bereits zu Beginn ihrer Berufstätigkeit in unterschiedlichen Tätigkeitsfeldern, meist bei verschiedenen Arbeitgeber:innen aufgrund einer bereits in der Ausbildung entwickelten Unzufriedenheit mit dem Berufsfeld und/oder dem Ausbildungsbetrieb, oder weil sie nach der Ausbildung nicht übernommen werden konnten. Vor allem für diese Gruppe ergibt sich im Verlauf der Berufstätigkeit eine wachsende Unzufriedenheit, beispielsweise aufgrund von Über- oder Unterforderung, Mobbing Erfahrungen oder durch ein wenig förderliches betriebliches Umfeld. Im Gegensatz dazu zeichnet sich die Gruppe, die zunächst in ihrer Berufstätigkeit gut angekommen ist, dadurch aus, dass im Verlauf der Karriere zunehmend Hindernisse und Barrieren identifiziert werden, die vor allem Aufstiegsmöglichkeiten und/oder das Wahrnehmen von anspruchsvolleren Aufgaben im aktuellen Betrieb hemmen. Eine Lösungsmöglichkeit besteht darin, sich durch gezielte Weiterbildungen Aufstiegsoptionen zu erarbeiten, aber auch hier stoßen die Befragten an Grenzen, wodurch die Unzufriedenheit im Verlauf der Berufstätigkeit wächst.

Insgesamt spielt die Zeit der Berufstätigkeit für die Gruppe der Beruflich Qualifizierten eine maßgebliche Rolle in ihrem Lebenslauf. Es konnte herausgearbeitet werden, dass für die Bewertung der Berufstätigkeit entscheidend ist, wie die einzelnen Befragten in den Betrieb eingebunden sind und welche beruflichen Weiterentwicklungsmöglichkeiten wahrgenommen werden können. Diese Erfahrungen stehen in einem direkten Zusammenhang mit dem Erleben von Selbstwirksamkeit, auch gespeist aus der oft erfolgreichen beruflichen Tätigkeit, die wiederum einen Einfluss auf berufliche Weichenstellungen haben, die während der Zeit der Berufstätigkeit über beispielsweise Weiterbildungen eingeleitet werden.

### 3.3 Berufstätigkeit-Weiterbildung

Unabhängig von der subjektiven Bewertung der Berufstätigkeit kennzeichnet die Gruppe der Studierenden auf dem Dritten Bildungsweg, dass ihr Erwerbsleben von beruflicher Weiterentwicklung geprägt ist, verbunden mit großer Verantwortung und mit einem hohen Kompetenzerleben. Die Berufstätigkeit wird dabei häufig von strukturierten Lernprozessen wie Weiterbildungen aber auch von innerbetrieblichen Lernprozessen begleitet. Im Sample nutzen die Beruflich Qualifizierten das Instrument der beruflichen Weiterbildung mehr oder minder gezielt, um ein im Berufsverlauf zunehmend wahrgenommenes Mismatch zwischen erreichter und gewünschter Position auszugleichen. Zielkategorien sind dabei, (1.) beruflich handlungsfähig zu bleiben oder (2.) eine höhere berufliche Position zu erreichen.

Die von den Befragten gewählten Schritte zum Erhalt der beruflichen Handlungsfähigkeit äußern sich meist darin, dass inner- und außerbetriebliche Weiterbildungsmaßnahmen und Fortbildungen wahrgenommen werden wie beispielsweise PC-Schulungen, Lehrgänge zu Kommunikation oder Telefonschulungen (1.). Diese Weiterbildungen verlaufen oft nicht zielgerichtet und werden für die Befragten relevant aufgrund der Anforderungen im beruflichen Alltag und der darin zu bewältigenden Aufgaben. Der berufliche Aufstieg hingegen wird vor allem mit Aufstiegsfortbildungen vorangetrieben, die meist sehr umfangreich sind und neben der Berufstätigkeit in Abendkursen bewältigt werden müssen (2.). Ziel dieser Lernanstrengungen ist, flexibel auf berufliche und private Veränderungsprozesse im Lebenslauf zu reagieren und diese mit individuellen Karrierewegen abzugleichen. Nur in Einzelfällen ist es bereits zu diesem Zeitpunkt vorgesehen, durch eine gezielte Aufstiegsqualifizierung eine Hochschulzugangsberechtigung zu erhalten, wie dieses durch den KMK-Beschluss empfohlen wurde (vgl. Kap. 1).

Die vielfältig wahrgenommenen beruflichen Weiterbildungen im Verlauf der Berufstätigkeit bewirken aber auch, dass der ausgeübte Beruf bzw. die zurzeit ausgeübte Tätigkeit von den Beruflich Qualifizierten reflektiert wird. Im Zuge dieser Bilanzierung kommt es zu einer grundsätzlichen Neubewertung der zu diesem Zeitpunkt ausgeübten Tätigkeit und der möglichen Weiterentwicklungsoptionen im Sinne einer Karriereentwicklung. Ergebnis dieser Reflexion ist, dass eine berufliche (Neu-)Orientierung verbunden mit einer Höherqualifizierung über ein Studium für die Befragten eine attraktive Option darstellt, um sich beruflich aber auch persönlich weiter zu entwickeln oder aber auch um eine berufliche Sackgasse zu überwinden. Sackgassen identifizieren vor allem Befragte mit einer Ausbildung als Erzieher:innen, aber auch einige Befragte aus dem Gastronomiebereich oder aus dem Handwerk erkennen für sich im angestammten Berufsfeld keine Entwicklungsmöglichkeiten oder gar Aufstiegsoptionen.

Aus den oben beschriebenen Lernerfahrungen sowie aus der Reflexion der bisherigen und antizipierten Karriere lassen sich insgesamt anhand des Samples vier Studienorientierungsmuster beruflich Qualifizierter Studierender herausarbeiten (vgl. Heibült 2016, S. 79 ff.):

### I) Karriereentwicklung

Eine große Gruppe versteht das Studium an einer Universität als logische Konsequenz zur Organisation nächster Karriereschritte. Der Übergang in ein Universitätsstudium stellt damit eine Weiterentwicklung ihrer Berufswahl dar, indem sie mit dem Studium an ihre in Ausbildung und Beruf erworbenen Kompetenzen anschließen. Für sie sind positive berufliche Lernerfahrungen und die daraus entwickelte Selbstwirksamkeit ausschlaggebend für eine Erweiterung und Vertiefung ihres fachlichen Wissens, zunächst durch Weiterbildungen und daran anschließend durch ein Studium. Ziel dieser Gruppe ist es, im angestammten Berufsfeld Karriereoptionen zu realisieren. Mit dem Studium soll also der nächste Karriereschritt vollzogen werden, um zukünftig höherwertige Aufgaben wahrnehmen zu können bzw. um den beruflichen Aufstieg zu realisieren. Sie ist also die „klassische Gruppe“, die mit den Programmen zur Öffnung der Hochschulen angesprochen werden soll. Obwohl die Befragten berufsbiografisch an ihre Interessen und Kenntnisse anknüpfen, wird in diesem Muster nicht ausschließlich in einem affinen Fach studiert. Vielmehr geht es um die subjektiv empfundene Stringenz bisher wahrgenommener beruflicher Tätigkeiten sowie um Karrierechancen im Unternehmen, die bei der Studienfachwahl ausgelotet werden. Z. B. studiert ein Befragter mit einer technisch orientierten Ausbildung bei einem Großunternehmen Wirtschaftswissenschaften, um im Anschluss an das Studium – beim aktuellen Arbeitgeber – in eine Managementfunktion einmünden zu können.

### II) Korrektur der Berufswahl

Beruflich qualifizierte Studierende, die sich mit der Studienfachwahl neu orientieren, nutzen diese Chance, um aus ihrem jetzigen Tätigkeitsbereich auszusteigen, also eine Korrektur der ersten Berufswahl vorzunehmen. Die Befragten, die diesem Muster zugeordnet werden können, berichten in ihrer Biographie über negative Erfahrungen in Ausbildung und/oder Berufstätigkeit, der sie durch die Aufstiegsoption Hochschulstudium entgehen wollen. Sie unterscheiden sich von den Aufsteiger:innen insofern, als dass die zentrale Studienmotivation aus dem Wunsch erwächst, das momentane Beschäftigungsfeld zu verlassen, um sich neuen beruflichen Aufgaben widmen zu können. Konkrete Ziele oder sogar ein beruflicher Aufstieg verbindet diese Gruppe mit einem Studium erst in zweiter Linie.

Aus berufsbiografischer Perspektive sind punktuelle oder prozesshafte, negative Berufserfahrungen ausschlaggebend für die berufliche Neuorientierung dieser Gruppe. Allen Personen, die diesem Muster zugeordnet werden, ist gemeinsam, dass sie mit ihrer beruflichen Tätigkeit aufgrund unterschiedlicher Umstände – wie beispielsweise Über- oder Unterforderung oder Mobbing – mit ihrer aktuellen beruflichen Situation unzufrieden sind. Bei dieser Gruppe handelt es sich um Personen, die bereits während der Ausbildung bzw. an der Statuspassage Ausbildung-Berufstätigkeit über eine berufliche Umorientierung nachdenken. Diese Unzufriedenheit verschärft sich im Verlauf der Berufstätigkeit, da der betroffene Personenkreis – trotz hoher Weiterbildungsaktivitäten – an berufliche Grenzen stößt. Die Grenzli-

nien verlaufen dabei individuell sehr unterschiedlich und äußern sich nicht zuletzt darin, dass Aufstiegschancen und/oder Verdienstmöglichkeiten die Karriereentwicklung begrenzen.

### III) Selbstverwirklichung

Die (kleine) Gruppe der Selbstverwirklicher zeichnet sich dadurch aus, dass sie über langjährige Berufserfahrung verfügt und in ihrem Bereich auf eine, durch Aufstieg geprägte, Karriere zurückblicken kann. In der beruflichen Tätigkeit hat diese Gruppe eine hohe Selbstwirksamkeit entwickelt und wird durch die individuellen Erfolge im Beruf bestätigt. In einer gesamtbiographischen Perspektive ist aber auch festzustellen, dass Bildungswünsche und Interessen weder in der Schulzeit noch in der späteren Berufstätigkeit zufriedenstellend wahrgenommen werden konnten. So stellt das Studium eine Art Nachqualifizierung dar und dient dazu, nicht nur Interessen nachzugehen, sondern sich tatsächlich selbst zu verwirklichen. So ist auch die Studienfachwahl nicht unbedingt als affin zu bezeichnen, dennoch steht die Wahl des Faches in einem Zusammenhang mit den Lernerfahrungen aus Schule und Beruf. Es ist zu konstatieren, dass sich Befragte dieser Gruppe insbesondere für Fächer entscheiden, die im Bereich der Sozial- und Geisteswissenschaften liegen; auch das Lehramt stellt eine alternative zur bisherigen Karriere dar. Besonders interessierten sich die Befragten dieser Gruppe für die Inhalte des jeweiligen Studienfaches; der akademische Abschluss und die damit verbundenen Möglichkeiten beruflicher Tätigkeiten sind zunächst eher zweitrangig, wenn auch nicht unerheblich. Auch die Befragten dieser Gruppe planen, im Anschluss an das Studium eine berufliche Tätigkeit im studierten Fach aufzunehmen, sei es beispielsweise als Lehrkraft oder auch als Historiker:in. Darüber hinaus fällt auf, dass die Befragten dieser Gruppe privat als auch finanziell unabhängig sind, was vor allem mit dem fortgeschrittenen Alter und der bisherigen Karriere in einem unmittelbaren Zusammenhang stehen dürfte.

### IV) Sozialer Aufstieg

Die vierte Gruppe nutzt das Studium, um über diesen Weg in erster Linie einen sozialen Aufstieg zu organisieren und um damit nicht nur eine beruflich höhere Positionierung zu erreichen, sondern auch um gesellschaftlich aufzusteigen. Daher fällt bei dieser Gruppe auch die Wahl auf – subjektiv empfunden – prestigeversprechende Studiengänge, wie beispielsweise Jura, Architektur oder Ingenieurwissenschaften. Die beruflichen Lernerfahrungen der Aufsteiger:innen sind oft eher negativ, d. h. ihre Berufstätigkeit ist durch Unzufriedenheit und/oder Konflikte im Beruf und/oder Betrieb geprägt. Auch das Label *Nicht-Akademikerkind* wird von den Aufsteiger:innen als Nachteil auf dem Weg zur Universität und dem damit erhofften beruflichen Aufstieg wahrgenommen. Der Wunsch des Bildungsaufstiegs ist verbunden mit einem stetigen Hinterfragen der gesellschaftlichen Position und einer Abgrenzung von der eigenen sozialen Herkunft. Betont wird darüber hinaus, dass eine „mächtigere“ Position und das Entgegenbringen von Respekt und Anerkennung aus dem sozialen Umfeld diese Gruppe als besonders wichtig erachtet.

Bei der Betrachtung der bisher vorgestellten Statuspassagen ist insgesamt festzustellen, dass die Statuspassage Beruf-Weiterbildung als besonders zentral anzusehen ist zur Einleitung einer beruflichen (Neu-)Orientierung, da hier wichtige und richtungsweisende Reflexionsprozesse stattfinden, die letztlich zur Studienentscheidung geführt haben. Die umfassende Bilanzierungsphase umfasst neben den bisherigen Lernerfahrungen in Ausbildung(en) und Berufstätigkeit(en) auch die Bilanzierung des persönlichen Standorts im gesellschaftlichen und sozialen Kontext und die daraus gewonnene Selbstwirksamkeit und Ergebniserwartung.

### 3.4 Beruf-Studium

Die Statuspassage Beruf-Studium beginnt für die beruflich qualifizierten Studierenden mit der Studienentscheidung und endet in der ersten Zeit des Studiums. Auffällig ist, dass diese Entscheidung immer in der Phase der Berufstätigkeit erfolgt, also nie in einem Moratorium, wie es z. B. (vorübergehende) Arbeitslosigkeit darstellt. Die Statuspassage Beruf-Studium kann zwar als ein institutioneller Übergang bezeichnet werden, dieser ist allerdings in einer „Normalbiografie“ eher ungewöhnlich und weist damit einen transitorischen Charakter auf (vgl. Welzer 1993, S. 37), der durch das Ausbleiben normativer Erwartungen gekennzeichnet ist. Der Übergangsprozess stellt für die Protagonist:innen auch deshalb eine besondere Herausforderung dar, weil sie im Zuge dieses (Berufs-)Orientierungsprozesses auf diverse Hindernisse stoßen, für die sie eigene Bewältigungsmuster entwickeln müssen. Sie können nicht auf die Erfahrungen der bisherigen (standardisierten) Statuspassagen, die meist einen institutionellen Charakter aufwiesen, zurückgreifen. Die Lernerfahrungen aus den bisherigen Statuspassagen der Befragten liefern zwar eine wichtige Grundlage, um entsprechende Hindernisse überwinden zu können, dennoch müssen vor allem bei nicht sozial regulierten Übergängen Interdependenzen von individuellen Übergangsmustern und Veränderungen im Sozialgefüge insgesamt von den Individuen selbstständig eingeschätzt und gestaltet werden (vgl. Glaser, Strauss 1971: S. 3).

Die meisten Befragten haben von der Möglichkeit des Dritten Bildungsweges *durch Zufall* erfahren. Dieser als *Zufall* benannte Aspekt deutet darauf hin, dass der Weg zur Universität bislang nicht institutionell verankert ist. Zwar wurde die Möglichkeit, über den dritten Bildungsweg an einer Universität zu studieren, bereits in allen Bundesländern gesetzlich geregelt (vgl. Kap. 1), allerdings haben die meisten Hochschulen und Universitäten bislang keine institutionell ausgearbeitete Strategie entwickelt, Menschen, die über eine berufliche Tätigkeit eine Hochschulzugangsberechtigung erhalten wollen, gezielt anzusprechen oder gar anzuwerben. Über die Möglichkeit des Dritten Bildungsweges erfahren die Befragten stattdessen über langwierige Recherchen im Internet, über Informationen durch Freunde, Bekannte, aber auch durch Lehrkräfte in Weiterbildungseinrichtungen oder über die Presse.

In einem zweiten Schritt suchen die meisten Interessierten das persönliche Gespräch mit der Studienberatung. Diesem persönlichen Erstkontakt kommt oft eine sehr zentrale Bedeutung zu, die für den weiteren Weg in dieser Übergangspassage

konstituierend ist. Die Studienberatung begleitet oft einen längeren Entscheidungs- und Bewerbungsprozess der Studieninteressierten. Dabei berichten die Befragten darüber, dass auch die Expert:innen sich zunächst über diese Möglichkeit des Hochschulzugangs informieren mussten. Seltener konnten die Studienberater:innen auf ein speziell ausgebildetes Expert:innenteam zurückgreifen, das eine kompetente Beratung gewährleisten konnte. Detaillierte Informationen zu Anrechnungs- und Finanzierungsmöglichkeiten, Fragen zur Studienorganisation und Studieninhalten sowie Fragen zum generellen Zulassungs- und Bewerbungsverfahren wurden dabei als besonders hilfreich empfunden (vgl. auch Wiesner 2015, S. 151 ff.; Schulte 2015; Kamm 2015). Die Suche nach einer qualifizierten und vor allem auf die Bedürfnisse der Zielgruppe abgestimmten Beratung stellt sich nicht nur als sehr aufwendig dar, sondern es besteht ein hoher individueller Beratungsbedarf, der sich nicht nur auf das Studium, sondern auf die gesamte Übergangsphase bezieht (vgl. Wiesner 2015, S. 155 f.).

Insgesamt studieren Beruflich Qualifizierte nach eigener Einschätzung erfolgreich und erachten ihre Berufs- und Lebenserfahrung dafür als wertvoll. Die Berufserfahrung trägt erheblich dazu bei, dass die beruflich qualifizierten Studierenden auch im Studium eine hohe Selbstwirksamkeit entwickeln. Fachliche Wissenslücken werden durch große Motivation, Fleiß, Ehrgeiz und individuelle Lernstrategien ausgeglichen.

## 4 Fazit

Im Kontext des lebenslangen Lernens kann die Bedeutung der Berufsorientierung an der Ersten Schwelle sukzessive entlastet werden. Für die Individuen ergeben sich auf dem späteren Lebensweg Gelegenheiten, sich nicht nur beruflich weiter zu entwickeln, sondern auch Korrekturen sowie Neu- und Umorientierungen in der beruflichen Tätigkeit vorzunehmen. Dabei nehmen sie vielfältige Weiterbildungsoptionen wahr, sodass die Lernerfahrungen aus allen Statuspassagen in berufliches Handeln oder in neue Bildungskontexte übertragen werden können. Die Gruppe der Beruflich Qualifizierten auf dem Dritten Bildungsweg zeigt damit exemplarisch die Bedeutung von Berufsorientierung im Kontext des lebenslangen Lernens auf. Die empirischen Daten verweisen darauf, dass es Individuen sowohl an der Ersten Schwelle als auch im weiteren Lebenslauf gelingen sollte, Wünsche, Fähigkeiten und Neigungen im Rahmen von Selbstwirksamkeitserfahrungen und Ergebniserwartungen einschätzen zu lernen und dass sie dazu angeleitet und befähigt werden, über Reflexionsschleifen die eigene Situation zu verstehen, zu bewerten und auf die Karriereentwicklung zu übertragen. Dabei können vor allem berufsbegleitende Weiterbildungsprozesse herausgestellt werden, die den Raum für Reflexion und Standortbestimmungen von Individuen nicht nur eröffnen, sondern wie am Beispiel des Dritten Bildungsweges gezeigt werden konnte, neue Bildungszugänge ermöglichen, die einschlägige Veränderungen in Arbeit und Beruf nach sich ziehen können. Ins-

gesamt sollten berufsbegleitende Beratungsangebote zur Berufsorientierung das handelnde Subjekt in den Mittelpunkt einer biographisch orientierten Laufbahnentwicklung stellen, um den Herausforderungen im Zuge des Lebenslangen Lernens gerecht zu werden.

## Literatur

- Anslinger, Eva/Heibült, Jessica/Müller, Moritz (2015): Berufsorientierung, Lebenslanges Lernen und dritter Bildungsweg. Zur Entwicklung beruflicher Orientierung im Lebenslauf anhand zweier Fallstudien. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online (2015) 27, S. 1–19, [www.bwpat.de/ausgabe27/anslinger\\_et\\_al\\_bwpat27.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe27/anslinger_et_al_bwpat27.pdf) (Abfrage: 15.03.2018).
- Euler, Dieter (2017): Gleichartig aber nicht gleichwertig? Überlegungen zu einer Neubestimmung des Verhältnisses zwischen Berufs- und Hochschulbildung. In: Münck, Dieter/Walter, Marcel (Hrsg.): Lebenslanges Lernen im sozialstrukturellen Wandel. Ambivalenzen der Gestaltung von Berufsbiografien in der Moderne. Wiesbaden: Springer, S. 39–61.
- Famulla, Gerd-E. (2013): Erfahrungen aus dem Programm „Schule-Wirtschaft/Arbeitsleben“. In: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Hauptvorstand (Hrsg.): Arbeitsweltorientierung und Schule. Eine Querschnittsaufgabe für alle Klassenstufen und Schulformen. Bielefeld: wbv, S. 11–41.
- Freitag, Walburga K. (2012): Zweiter und Dritter Bildungsweg in die Hochschule. Arbeitspapier 253. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.
- Frommberger, Dietmar (2017): Zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. Abgrenzung, Annäherung, Ausbaubedarfe. In: Berufsbildung. Zeitschrift für Theorie-Praxis-Dialog 72, H. 169, S. 2–5.
- Glaser, Barney/Strauss, Anselm L. (1971): Status Passage. London: Routledge.
- Heibült, Jessica (2016): Lernerfahrungen auf dem dritten Bildungsweg. Eine Charakterisierung beruflich qualifizierter Studierender (= Study 312). Unter Mitarbeit von Eva Anslinger und Moritz Müller, Arbeitspapier. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.
- Hirschi, Andreas (2013): Berufswahltheorien – Entwicklung und Stand der Diskussion. In: Brüggemann, Tim/Rahn, Sylvia (Hrsg.): Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Münster, Waxmann, S. 27–41.
- Kamm, Caroline (2015): Informations- und Beratungsangebote für nicht-traditionelle Studierende aus der Perspektive der Zielgruppe. In: Balke, Johannes/Banscherus, Ulf/Boettcher, Aisha/Busch, Susanne/Glaubitz, Marko/Hardt, Katharina/Herrlinger, Simone/Herzig, Lita/Jütte, Wolfgang/Maria Käuper, Kristin/Kamm, Caroline/Lauber-Pohle, Sabine/Marx, Christopher/Schulte, Birgit/Westenhöfer, Joachim/Wolter, Andrä (Hrsg.): Gestaltung von Zu- und Übergängen zu Angeboten der Hochschulweiterbildung. Handreichung der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ Berlin, S. 35–41, [www.offene-hochschulen.de/fyls/430/download\\_file](http://www.offene-hochschulen.de/fyls/430/download_file) (Abfrage: 15.03.2018).

- KMK (= Kultusministerkonferenz) (2009): Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Beschluss der KMK vom 06.03.2009, [www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2009/2009\\_03\\_06-Hochschulzugang-erful-qualifizierte-Bewerber.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Hochschulzugang-erful-qualifizierte-Bewerber.pdf) (Abfrage: 16.03.2018).
- Lent, Robert W./Brown, Steven D./Hackett, Gail (1994): Toward and unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45, S. 79–122.
- Meyer, Rita (2014): Berufsorientierung im Kontext des Lebenslangen Lernens – berufspädagogische Annäherungen an eine Leerstelle der Disziplin. In: *Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 27, S. 1–21, [www.bwpat.de/ausgabe27/meyer\\_bwpat27.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe27/meyer_bwpat27.pdf) (Abfrage: 13.03.2018).
- Minks, Karl-Heinz/Netz, Nicolai/Völk, Daniel (2011): Berufsbegleitende und duale Studienangebote in Deutschland: Status quo und Perspektiven. In: *Forum Hochschule*, 11, Hannover: HIS, [www.dzhw.eu/pdf/pub\\_fh/fh-201111.pdf](http://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201111.pdf) (Abfrage: 14.03.2018).
- Mitchell, Lynda K./Krumboltz, John-D. (1990): Die berufliche Entscheidungsfindung als sozialer Lernprozess: Krumboltz' Theorie. In: Brown, Duane/Brooks, Linda (Hrsg.): *Karriere-Entwicklung*. Stuttgart: Klett-Cotta 1990, S. 157–210.
- Nickel, Sigrun/Püttmann, Vitus (2015): Erfolgsfaktoren für die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung am Beispiel des Studierens ohne Abitur. In: Elsholz, Uwe (Hrsg.): *Beruflich Qualifizierte im Studium: Analysen und Konzepte zum dritten Bildungsweg*. Bielefeld: wbv, S. 85–100.
- OECD (= Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung) (2004): *Kurzfassung Bildungs- und Berufsberatung: Bessere Verzahnung mit der öffentlichen Politik*. [www.oecd.org/education/innovation-education/30499492.pdf](http://www.oecd.org/education/innovation-education/30499492.pdf) (Abfrage: 15.03.2018).
- OECD (= Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung) (2013): *Education at a Glance. OECD Indicators*, OECD Publishing, [www.dx.doi.org/10.1787/eag-2013-en](http://www.dx.doi.org/10.1787/eag-2013-en) (Abfrage: 15.03.2018).
- Oram, Melanie (2007): *Der Studien- und Berufswahlprozess. Zur subjektiven Konstruktion einer biographischen Entscheidung*. Marburg: Tectum.
- Schulte, Birgit (2015): *Beratung beruflich Qualifizierter an der Hochschule Hannover*. In: Balke, Johannes/Banscherus, Ulf/Boettcher, Aisha/Busch, Susanne/Glaubitz, Marko/Hardt, Katharina/Herrlinger, Simone/Herzig, Lita/Jütte, Wolfgang/Maria Käuper, Kristin/Kamm, Caroline/Lauber-Pohle, Sabine/Marx, Christopher/Schulte, Birgit/Westenhöfer, Joachim/Wolter, André (Hrsg.): *Gestaltung von Zu- und Übergängen zu Angeboten der Hochschulweiterbildung. Handreichung der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“*. Berlin, S. 20–26, [www.de.offene-hochschulen.de/fyls/430/download\\_file](http://www.de.offene-hochschulen.de/fyls/430/download_file) (Abfrage: 15.03.2018).

- Super, Donald D. (1990): Der Lebenszeit-, Lebensraumansatz der Laufbahnentwicklung. In: Brown, Duane/Brooks, Linda u. a. (Hrsg.): Karriere-Entwicklung. Stuttgart, Klett-Cotta, S. 211–280.
- Uhly, Alexandra (2015): Vorzeitige Vertragslösungen und Ausbildungsverlauf in der dualen Berufsausbildung Forschungsstand, Datenlage und Analysemöglichkeiten auf Basis der Berufsbildungsstatistik. Wissenschaftliche Diskussionspapiere, H. 157, Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn.
- Welzer, Harald (1993): Transitionen. Zur Psychologie biographischer Wandlungsprozesse. Tübingen: ed. discord.
- Wiesner, Kim-Maureen (2015): Information und Beratung für Beruflich Qualifizierte an der Schnittstelle zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. In: Elsholz, Uwe (Hrsg.): Beruflich Qualifizierte im Studium. Analysen und Konzepte zum Dritten Bildungsweg. Bielefeld: wbv, S. 151–162.
- Wolter, Andrä (1994): Hochschulzugang im Umbruch? Die bildungspolitische Entwicklung des Hochschulzugangs für Berufstätige, Oldenburg: BIS.

## Autorin



Anslinger, Eva, Dr. phil., Stellvertretende Direktorin des Zentrums für Arbeit und Politik (zap), Universität Bremen.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Theorie und Praxis der beruflichen Aus- und Weiterbildung, Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung und im Lebenslauf, Gestaltung von Übergängen in der Bildungsbiografie, Initiierung von Nachlernprozessen im Jugend- und Erwachsenenalter, Lebenslanges Lernen, Berufsorientierung, Biographieforschung

Kontakt: [eva.anslinger@uni-bremen.de](mailto:eva.anslinger@uni-bremen.de)



# Gendersensible Berufsorientierung – Entstereotypisierung von Berufswahl

HANNELORE FAULSTICH-WIELAND

## Abstract

Berufsorientierung als Aufgabe von allgemeinbildenden Schulen gewinnt in bildungspolitischen Agenden zunehmend an Gewicht. Eine Zielsetzung dabei ist auch die Überwindung geschlechterstereotyper Berufswahlen. Es fehlt jedoch in der Regel an konkreten Hinweisen, wie Lehrkräfte dieses Ziel erreichen können. Im Kontext der Arbeitslehre bildete die Berufsorientierung von Anfang an einen Schwerpunkt (neben anderen). Auch das Genderthema wurde dabei angegangen. Im Folgenden soll geprüft werden, wie eine Entstereotypisierung von Berufen im Berufsorientierungsunterricht erreicht werden soll. Die auf Basis eines ethnografischen Projektes in zwei Hamburger Stadtteilschulen gefundenen Formen zur Erreichung des genderbezogenen Ziels sind eher entmutigend. In Form einer Handreichung wurde deshalb der Versuch gemacht, Hinweise und Materialien für die Realisierung einer gendersensiblen Berufsorientierung zu ermöglichen. Im Folgenden soll zunächst gefragt werden, ob wir es tatsächlich mit geschlechtsstereotypen Wahlen zu tun haben und wie im Kontext von Arbeitslehre bisher das Problem angegangen wurde (Kap. 2). In einem zweiten Schritt wird das ethnografische Projekt mit seinen Ergebnissen skizziert (Kap. 3), um anschließend die möglichen Unterrichtsinhalte und -formen für eine gendersensible Berufsorientierung aufzuzeigen (Kap. 4). Ein kurzes Fazit soll die Betrachtung abrunden (Kap. 5).

Career education as a task for secondary schools grows in importance in educational policy agendas.. One goal is to avoid gender stereotypes in career choices. What is usually lacking, however, is practical advice for teachers on how to actually achieve this goal. Within the subject area of business and employment studies, career education has always been one of the core areas in which the gender issue has also been addressed. The following article aims at discussing how de-stereotyping of vocations can be achieved. The findings from an ethnographical project at two secondary schools in Hamburg are rather discouraging in this regard. Using an assistance brochure, it had therefore been tried to gather advice and materials to realize a gender-sensible career education and orientation. The following article will look at whether we are actually dealing with gender-stereotypical choices and how this problem has been tackled in business and employment studies (chapter 2). In a next step, the ethnographical research project and its findings will be outlined (chapter 3). Follow-

ing this, the article concludes with propositions for lesson content and methods for a gender-sensitive career education.

## Schlagworte

Gendersensible Berufsorientierung, Entstereotypisierung von Berufswahl, Berufsorientierungsunterricht, Vergeschlechtlichung von Tätigkeiten

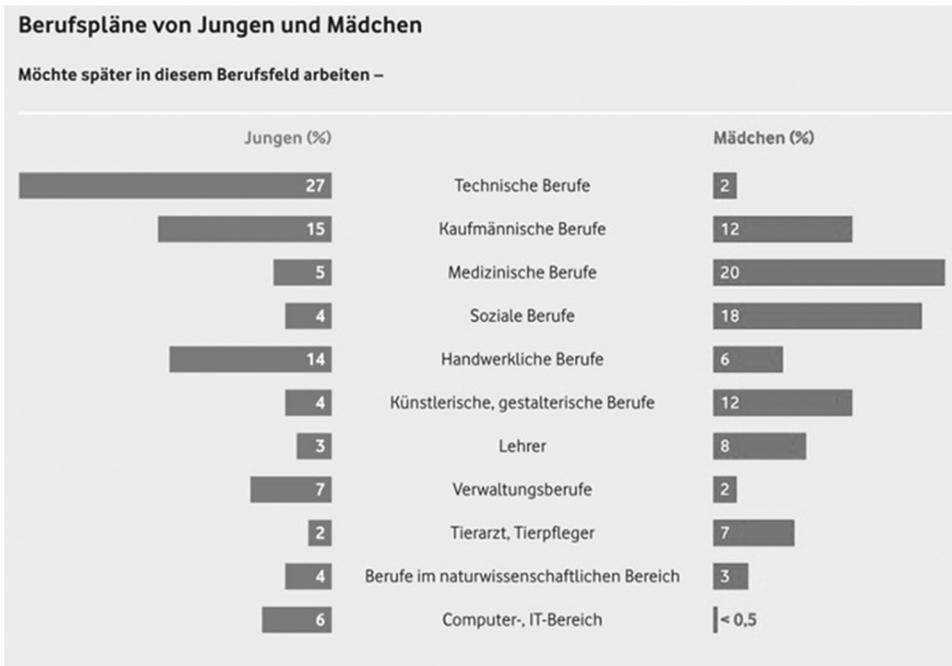
## 1 Stereotype Berufswahlen?

Die politischen Programme unterstellen durch die Angabe des Ziels, Geschlechterstereotype aufzubrechen, dass solche tatsächlich bei der Ausbildung von Berufswünschen vorhanden sind. Marcel Helbig und Kathrin Leuze haben 2012 die deutschen PISA 2000-Daten reanalysiert, um die Berufsorientierung der 15-jährigen Mädchen und Jungen zu vergleichen. 64% der Jungen strebten danach einen „Männerberuf“ an, 45% der Mädchen einen „Frauenberuf“ (Helbig, Leuze 2012, S. 103). Die sozio-ökonomischen Herkunft hat dabei einen deutlichen Einfluss auf die Wahl geschlechtsuntypischer Berufe bei den Mädchen: Sie präferieren eher geschlechtsuntypische Berufe, wenn sie aus höheren sozialen Schichten kommen. Für Jungen gilt das allerdings umgekehrt gerade nicht: Sie präferieren sogar seltener „Frauenberufe“. Gründe sehen die Autor:innen in der besseren Informiertheit über die Bezahlung in den verschiedenen Berufen – „Männerberufe“ werden nach wie vor deutlich besser bezahlt als „Frauenberufe“.

Die Vodafone-Stiftung hat 2014 eine Befragung von Schüler:innen der letzten drei Abschlussklassen an allgemeinbildenden Schulen, d. h. aus den achten bis zehnten sowie aus den zehnten bis zwölften/dreizehnten Klassen durchgeführt (Vodafone Stiftung Deutschland 2014). Sie bestätigen zunächst einmal, dass sich die Berufsfelder, in denen die Jugendlichen zukünftig gerne arbeiten wollen, nach Geschlecht deutlich unterscheiden (vgl. Abb. 1). Bei den Jungen stehen technische Berufe, bei den Mädchen medizinische an erster Stelle gefolgt von sozialen Berufen. Kaufmännische Berufe finden sich aber bei beiden Geschlechtern in der Rangfolge weit oben, während es bei den handwerklichen sowie den künstlerisch-gestaltenden Berufen noch klare Differenzen gibt.

Auch die aktuelle Shell-Jugendstudie (Albert, Hurrelmann, Quenzel 2015) findet einerseits eine deutliche Angleichung der Wünsche und Einstellungen von Mädchen und Jungen, andererseits nach wie vor vorhandene Differenzen in den beruflichen Orientierungen und in den Angaben zum Familien- und Kinderwunsch. Bei den Jungen führen berufliche Ambitionen auf Karriere eher zum Verzicht auf Familie und Kinder, Mädchen tendieren mehr dazu, eine „Doppelbelastung“ in Kauf zu nehmen.

Unsere eigenen Daten aus dem Projekt „Berufsorientierung und Gender“ zeigen zwar ebenfalls bei den Jungen eine deutliche Orientierung auf „Männerberufe“, bei den Mädchen aber häufiger den Wunsch nach einem „neutralen“ Beruf – zudem



**Abbildung 1:** Berufspläne von Mädchen und Jungen (Vodafone Stiftung Deutschland 2014, S. 11 bzw. S. 28).

sind die Wünsche im achten Jahrgang noch keineswegs stabil (Faulstich-Wieland, Scholand 2017b, S. 243). Ein Viertel der Schülerinnen und gut ein Fünftel der Schüler glaubte am Ende des achten Jahrgangs – also nach einem Jahr Berufsorientierungsunterricht -, wenig oder gar nichts über den eigenen Wunschberuf zu wissen (ebd., S. 245). In der Vodafone-Studie fühlte sich ein gutes Drittel nicht ausreichend informiert (Vodafone Stiftung Deutschland 2014, S. 25). Die Jugendlichen gaben vor allem an, nicht zu wissen, welche Berufe zu ihren Fähigkeiten passen, aber auch, welche Ausbildungswege es überhaupt gibt und wie die Zukunftsaussichten einzelner Berufe aussehen.

Man kann aus diesen Ergebnissen schließen, dass es sehr wohl wichtig ist, in den allgemeinbildenden Schulen berufsorientierende Maßnahmen durchzuführen und dabei auch die Genderfrage zu bearbeiten. Arbeitslehre war als ein Unterrichtsfach konzipiert, dem diese Aufgabe zukam und sie ist mit unterschiedlichen Bezeichnungen z. B. Arbeit, Wirtschaft, Technik – im schulischen Unterricht vertreten. In einer „Handreichung für Studenten und andere Interessierte“ der Gesellschaft für Arbeit, Technik und Wirtschaft im Unterricht e. V. (GATWU) wird die Verbindung von Arbeitslehre und Berufsorientierung sehr deutlich beansprucht (Hoge 2014, S. 9).

Im Fach Arbeitslehre zielte die Berufsorientierung in erster Linie auf Ausbildungsberufe – und hier auch noch eher auf handwerkliche, die in der Regel „Männerberufe“ waren. Insofern gehörten Bemühungen um Förderungen von Schülerinnen

nen eher zu den Sonderaufgaben. Vom Ministerium für die Gleichstellung von Frau und Mann des Landes Nordrhein-Westfalen wurde entsprechend Ende der 1980er/Anfang der 1990er Jahre ein von Doris Lemmermöhle-Thüsing geleitetes Projekt „Wir werden was wir wollen! Schulische Berufsorientierung (nicht nur) für Mädchen“ gefördert. Unterlegt wurden in acht Thesen Annahmen über den Berufsfindungsprozess von Mädchen<sup>1</sup>:

1. Berufsfindung ist ein Prozess, der durch widersprüchliche Anforderungen und Möglichkeiten bestimmt wird.
2. Mädchen können im Prinzip heutzutage „werden, was sie wollen“ – die Frauenbilder haben sich historisch deutlich gewandelt.
3. Für Mädchen sind die Widersprüche zwischen dem Anspruch, nun tatsächlich „Schmiedin ihres Glückes“ zu sein und den nach wie vor bestehenden Barrieren auf dem Ausbildungsmarkt, besonders spürbar.
4. Die Entspannung auf dem Ausbildungsstellenmarkt ändert nichts an der nach wie vor existierenden Segmentierung – dies hat auch mit der Orientierung auf „männliche Normalbiografien“ zu tun, die eine Entlastung im privaten Bereich voraussetzen.
5. Technologische Entwicklungen bieten die Chance für deutliche Veränderungen.
6. Junge Frauen wollen sowohl Erwerbstätigkeit wie Familie.
7. Damit aber wollen junge Frauen zugleich eine andere Verteilung: die Hälfte der beruflichen Arbeit bedeutet auch, dass Männer die Hälfte der privaten Arbeit übernehmen.
8. Schulische Berufsorientierung ist bisher zu stark auf Erwerbsarbeit orientiert, womit die zu einem großen Teil von Frauen geleistete Reproduktionsarbeit unberücksichtigt bleibt.

Als didaktisches Konzept folgte daraus die Zielsetzung, eine kritische Handlungsorientierung zu ermöglichen, und zwar durch die Bearbeitung von Geschlechterverhältnissen, durch einen erweiterten Arbeitsbegriff und historische Analysen von Entwicklungsprozessen. Dabei sollte den ambivalenten Erfahrungen und Orientierungen der Schülerinnen genügend Raum gegeben werden. Organisatorisches Mittel sollten in vielen Fällen geschlechtshomogene Unterrichtsformen sein. Durch neun Themeneinheiten<sup>2</sup> sollten die Ziele erreicht werden:

1. Themeneinheit „Wer keinen Mut zum Träumen hat ...“ – Traumberufe – Ansprüche an Arbeit und Beruf ...
2. Themeneinheit „Es gibt doch mehr als fünf Berufe“ – Vorschläge zur Erweiterung des Berufsspektrums

1 Die Projektergebnisse wurden in sechs Bänden mit Vorschlägen für berufsorientierenden Unterricht präsentiert (Höke, Bueren, Lemmermöhle-Thüsing 1991, Lemmermöhle-Thüsing et al. 1992a, Lemmermöhle-Thüsing et al. 1992b, Lemmermöhle-Thüsing et al. 1993; Lemmermöhle-Thüsing et al. 1994a, Lemmermöhle-Thüsing et al. 1994b). Die Thesen bilden jeweils den Anfang der sechs Bände, so dass sie hier pointiert zusammengefasst werden ohne genaue Quellenangabe.

2 Auch diese Auflistung und Beschreibung der Themeneinheiten findet sich zu Anfang jedes Bandes.

3. Themeneinheit „Arbeit? Arbeit!“ – Wir erkunden Arbeitssituationen in Schule, Haushalt und Betrieb (mit einem historischen Exkurs zu „Haus als wirtschaftliche Einheit“)
4. Themeneinheit „Energieelektronikerin, Malerin – Fachfrauen der Zukunft?“
5. Themeneinheit „Frauenberufe – Zukunftsberufe?“ – Veränderungen und Perspektiven in traditionellen Frauenberufen
6. Themeneinheit „Frau setzt sich durch – Selbstbehauptungstraining“
7. Themeneinheit „Frau setzt sich durch – Bewerbungstraining“
8. Themeneinheit „Frau setzt sich durch – Konflikttraining“
9. Themeneinheit „Meine Zukunft? Kinder und Beruf. Aber das ist eben fast unmöglich.“ – Berufsorientierung im Spannungsfeld konkurrierender Lebensentwürfe.

Zu jeder Themeneinheit wurden auch konkrete Unterrichtsmaterialien angeboten.

Inhaltlich zielte dieses Konzept für einen berufsorientierenden Unterricht durchaus auf wichtige und richtige Aspekte. Das Problem liegt darin, dass es heutzutage nicht mehr möglich – und m. E. auch nicht sinnvoll – ist, den Unterricht in dieser Ausführlichkeit in weitgehend geschlechtsgetrenntem Unterricht durchzuführen. Es bedarf inzwischen eher Ansätzen, die das Genderthema für beide Geschlechter verständlich machen. Zudem ist Arbeitslehre heute mit dem Verschwinden der Hauptschulen kaum noch ein klar strukturiertes Schulfach, auch die Ausbildung von Lehrkräften in Arbeitslehre ist länderspezifisch sehr unterschiedlich. Dennoch ist es ein Fach, in dem überhaupt eine Qualifizierung für Berufsorientierungsunterricht erfolgt. Das ist durchaus ein Problem, weil die Anforderung, dass alle Schulen Berufsorientierung vermitteln sollen, bedeutet, dass dies weitgehend „fachfremd“ erfolgt.

Der Ausgangspunkt unseres Projektes „Berufsorientierung und Geschlecht“ war folglich, herauszufinden, was tatsächlich im heutigen Berufsorientierungsunterricht geschieht. Inwiefern und in welcher Weise löst er die Anforderung einer Entstereotypisierung von Berufswahl mit Blick auf die Geschlechterverhältnisse ein?

## 2 Berufsorientierungsunterricht: empirische Befunde

Das Projekt „Berufsorientierung und Geschlecht“ wurde von 2013 bis 2017 an der Universität Hamburg durchgeführt.<sup>3</sup> Der Schwerpunkt lag auf der ethnografischen Begleitung von Berufsorientierungsunterricht im achten und neunten Jahrgang an insgesamt drei Hamburger Stadtteilschulen. Ergänzend wurden die Schüler:innen des achten Jahrgangs an zwei der Schulen am Anfang und am Ende des Schuljahres standardisiert befragt (Faulstich-Wieland, Scholand 2017b).

---

<sup>3</sup> Finanziert wurde das Projekt von der Hans-Böckler- und der Max-Traeger-Stiftung – siehe auch die Projekthomepage [www.erzwiss.uni-hamburg.de/faulstich-wieland/Berufsorientierung%20und%20Geschlecht.htm](http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/faulstich-wieland/Berufsorientierung%20und%20Geschlecht.htm)

Im Folgenden sollen unter Bezugnahme auf den Abschlussbericht des Projektes zentrale Ergebnisse zusammenfassend vorgestellt werden. Betrachtet wird dazu zunächst der Berufsorientierungsunterricht im achten Jahrgang: Wie beginnen die Lehrkräfte den schulischen Berufsorientierungsprozess? Wo legen sie Akzente und welche Rolle spielt dabei das Geschlecht? Welche Berufe werden überhaupt angesprochen oder bearbeitet? Das im Rahmen der Initiative „Abschluss und Anschluss – Bildungsketten bis zum Ausbildungsabschluss“ entwickelte Berufsorientierungsprogramm der Bundesregierung sieht vor, dass die Jugendlichen Gelegenheiten erhalten, ihre Potentiale zu erkennen und darüber Berufsmöglichkeiten zu entdecken (vgl. BMBF 2010, Manneke et al. 2010). Die dazu vorgesehenen Potentialanalysen werden von externen Bildungsträgern realisiert. Sie sollen gekoppelt werden mit praktischen Erfahrungen in Form von Werkstatttagen (vgl. Kunert 2014, Kunert, Nalbach, Grust 2016). Als zweites prüfen wir deshalb, inwieweit diese Berufsorientierungsmaßnahmen zu einer Entstereotypisierung beitragen. Schließlich wird noch kurz auf Betriebspraktika eingegangen, die oft als „Herzstück“ der Berufsorientierung angesehen werden (vgl. Beinke 2013) und vor allem im neunten Jahrgang eine zentrale Rolle spielen.

## 2.1 Berufsorientierungsunterricht im achten Jahrgang

Wir haben in den beobachteten Klassen sehr individuelle Einstiege gefunden, deren Zielsetzung unterschiedlich war: Während eine Lehrerin die Jugendlichen vor allem vor falschen Berufsentscheidungen bewahren wollte, betonte eine andere die Wichtigkeit von Alternativen zum Wunschberuf. Ein Lehrer setzte insbesondere auf die sorgfältige Arbeit am Berufswahlpass-Ordner, in dem alle Lernfortschritte eigenverantwortlich festgehalten werden sollten. Ein anderer betonte seinen behördlich vorgegebenen Auftrag zur Berufsfindung. Schließlich stellten mehrere Lehrkräfte die Wichtigkeit der dualen Ausbildung in den Fokus ihres Unterrichtsbeginns. Methodisch wurde der Unterricht überwiegend in fragend-entwickelnder Form bearbeitet, erstaunlicherweise wurden kaum systematische Informationen zum Bildungs- und Ausbildungssystem gegeben. In der Konsequenz erhielten die Schüler:innen wenig Gelegenheiten, ihre eigenen Fragen hinsichtlich der sie betreffenden Zukunftsplanung zu stellen.

Im Blick auf Berufe, die genannt oder bearbeitet wurden, fanden wir die Geschlechterthematik – wenn sie denn überhaupt auftaucht – nur in stereotypisierender Weise. „Frauenberufe“ wurden selten thematisiert, handwerkliche Berufe standen im Vordergrund. Ein Überblick über Berufsmöglichkeiten insgesamt, d. h. eine Systematik, die das Berufssystem verständlich macht und damit überhaupt erst einen Abgleich mit eigenen Interessen und Fähigkeiten erlaubt, fand sich so gut wie nicht. Bezogen auf die Bearbeitung der Genderfrage fanden sich insgesamt also wenig reflektierende Ansätze, stattdessen erfolgten doing-gender-Prozesse, die zur Bestätigung vorhandener Stereotypisierungen beitrugen: So wurden den Schülerinnen eher „typische Frauenberufe“ vorgeschlagen und z. B. in einem Fall ein mögliches Interesse an dem „Männerberuf“ Estrichleger von der Lehrkraft verblüfft-skeptisch

kommentiert. Die Verwendung der korrekten sprachlichen Formen d. h. die Benutzung jeweils beider Formen bei der Berufsbezeichnung – wurde nicht durchgehalten oder sogar zugunsten des generischen Maskulinums abgelehnt (Faulstich-Wieland, Scholand 2017b, S. 128 f.)

## **2.2 Außerunterrichtliche Erfahrungsfelder: Potentialanalysen und Werkstatttage, Berufsfindungsaktionstage**

Wir konnten an der Potentialanalyse für eine der begleiteten Schulen insgesamt, an einem Teil davon für eine zweite Schule teilnehmen. Die Werkstatttage fanden jedoch nur für die Schüler:innen der einen Schule statt, und auch hier waren sie nicht gekoppelt an die Potentialanalyse, sondern wurden von einem anderen Bildungsträger durchgeführt. Bezogen auf unsere Fragestellung bot die Potentialanalyse keine Chancen, Geschlechterstereotype zu überwinden oder den Jugendlichen Potential in Richtung „untypischer“ Entwicklungen aufzuzeigen. Die pädagogischen Interventionen und das Feedback, das die Schüler:innen erhielten, bewegten sich weitgehend in den alltäglichen Herstellungsprozessen von Geschlecht.

Die Werkstatttage hätten von der Auswahl der Berufsbereiche Gelegenheiten geboten, geschlechtstypische Berufswahlen zu hinterfragen: Sie wurden für drei Berufsgruppen angeboten: „Friseur – Kosmetik – Verkauf“, „EDV – Metall – Elektro“ und „Tischler – Glaser – Maler“. Bereits die Verteilung der Schüler:innen auf diese Berufsgruppen verblieb im Rahmen der Geschlechtstypik, für die diese Berufsgruppen stehen. Die Vertreterin des Bildungsträgers hielt sich nicht für zuständig, die Verteilung zu steuern. Die Lehrkräfte wiederum verteilten eher unter organisatorischen Aspekten, gaben geschlechtstypischen Wünschen ohne Diskussion nach bzw. unterstellten diese bei abwesenden Jugendlichen. Sie „steckten“ zwecks zahlenmäßiger Gleichverteilung sogar Schüler:innen, die noch unentschlossen waren oder bereit gewesen wären, in „untypische“ Bereiche zu gehen, in die „typischen“.

Die Werkstatttage selbst konnten nicht ethnografisch beobachtet werden. Die Berichte der Jugendlichen in ihren Arbeitsmappen lassen aber vermuten, dass Geschlecht nicht als Moment der Berufsfindung reflektiert wurde. Auch die schulische Nachbereitung machte dies nicht zum Thema. Der konzeptionelle Anspruch der Werkstatttage, der durchaus auf eine Verbreiterung des Berufsspektrums zielte, wurde in keiner Weise eingelöst.

Die Schule, in der die Werkstatttage nicht realisiert werden konnten, bot den Schülerinnen seit einigen Jahren in Kooperation mit einem auf Mädchenarbeit spezialisierten außerschulischen Träger „Berufsfindungsaktionstage“ an. An insgesamt zwei Tagen erhielten sie die Möglichkeit, verschiedene Berufsfelder kennenzulernen: Jede Schülerin bekam so Einblick in zwei unterschiedliche Berufe. Das Programm war ursprünglich entwickelt worden, um als „Türöffner“ für „Männerberufe“ zu dienen, indem ausschließlich Berufsfelder angeboten wurden, die eher zu den „Männerberufen“ gehörten. Das wurde jedoch insofern wieder geändert, als nunmehr ein breites Spektrum mit sowohl eher geschlechtstypischen (Apotheke, Bauzeichnen, Büro, Gesundheit, Textil) als auch geschlechtsuntypischen (Elektro/Solar,

Feuerwehr, Gärtnerei, Holz, Kfz, Orthopädie, Veranstaltungstechnik, Metall) Feldern vertreten war. Die Berufsbereiche wurden den Schülerinnen zu Beginn im Plenum vorgestellt, danach folgte eine „Arbeitsamtssituation“ zur Verteilung auf die einzelnen Gruppen.

Die Darstellung der Bereiche durch die Pädagoginnen gelang unterschiedlich gut und die eher „untypischen“ Bereiche wurden wenig konkret oder sogar ungenau vorgestellt. Die „Beratung“ beim „Arbeitsamt“ konnte das nicht kompensieren, zumal es eigentlich nicht wirklich Zeit für eine Beratung gab, sondern die Verteilung zügig erfolgen sollte. Die „Beraterinnen“ argumentierten zudem teilweise widersprüchlich: Die weniger begehrten Bereiche wurden mehrfach explizit als „Männerberufe“ bezeichnet, womit eine Dramatisierung des Geschlechts erfolgte, die eher kontraproduktiv war. Umgekehrt wurde über eine Abwertung der „Frauenbereiche“ versucht, die Schülerinnen in noch kaum gewählte Berufe zu steuern. Schließlich kamen noch sachfremde Ziele, wie beispielsweise die Trennung von Freundinnen bei der Verteilung zum Tragen, die nichts mit den Interessen an den Berufen zu tun hatte.

Am Ende des zweiten Tages präsentierten die Schülerinnen ihre Ergebnisse im Plenum und hier wiederholte sich zum Teil die Dramatisierung von Geschlecht durch die Pädagoginnen: So wurde die Feuerwehr als Bereich angekündigt, „den Jungen lieben würden“, beim Kfz-Bereich wurde betont, wie dreckig die Arbeit sei. „Weibliche“ Bereiche wurden nunmehr eher wieder aufgewertet, beispielsweise durch die Ankündigung der Textilgruppe als „Designerinnen“. Die Schüler hatten an den beiden Tagen die Möglichkeit, in sozialen Einrichtungen tätig zu sein – die Plätze dafür mussten sie sich selbst suchen. Die Auswertung der Erfahrungen der Schüler:innen im Berufsorientierungsunterricht wurde anschließend wiederum nur bedingt zur Reflexion von gendertypischen bzw. -untypischen Berufsbereichen genutzt.

### **2.3 Betriebspraktika im neunten Jahrgang**

Die Begleitung des Berufsorientierungsunterrichts während des neunten Jahrgangs zeigte, dass die Wahl eines Praktikumsplatzes den Hauptinhalt darstellte – wobei es sehr lange vor allem um das Schreiben von Bewerbungen ging. Eine gezielte Erprobung von Berufen erfolgte durch die Betriebspraktika jedoch eher nicht, soweit die Jugendlichen dies nicht für sich selbst als Ziel steckten. Die Frage von geschlechterstereotypen Wahlen oder ihre Überwindung war kein explizites Handlungsziel in den von uns beobachteten Klassen. Es blieb weitgehend den Jugendlichen – und ihren Eltern – überlassen, einen Praktikumsplatz zu finden. Die Berichte der Jugendlichen zeigen, dass sie die Erfahrungen während der Zeit außerhalb der Schule als wertvoll beurteilten. Das deckt sich mit den Forschungen zu Betriebspraktika. Als Möglichkeit zur Überwindung von Geschlechterstereotypen taugen sie jedoch eher wenig.

## 2.4 Fazit

Die Beobachtungen in den Stadtteilschulen sowie in den beiden Jahrgängen sind wenig ermutigend im Blick auf eine Entstereotypisierung von Berufswahlen – was im Abschlussbericht durch den Titel „Von Geschlecht keine Spur?“ angedeutet wird. Es heißt dort:

„Betrachtet man das Gesamtbild des Berufsorientierungsunterrichts so kommt man zu dem Schluss: ‚Von Geschlecht keine Spur ...‘. Das gilt insbesondere, wenn man die Bearbeitung des Themas Geschlecht als gendersensibel und damit genderkompetent voraussetzt. Die Spuren, die wir finden konnten, verbleiben in der alltäglichen Herstellung von Geschlecht und damit in den Geschlechterstereotypen, die dem alltäglichen doing gender zugrunde liegen. Ein gendersensibler Unterricht erfordert dagegen die Bereitstellung von expliziten Informationen, vor allem aber deren Reflexion. Dies ist nicht allein eine Frage der Zurverfügungstellung von Zeit, sondern auch eine, die Genderkompetenz voraussetzt.“ (Faulstich-Wieland, Scholand 2017b, S. 254)

## 3 Gendersensible Berufsorientierung

In der Konsequenz der gerade vorgestellten Befunde zum aktuellen Berufsorientierungsunterricht wurde im Projekt eine Handreichung für eine gendersensible Berufsorientierung entwickelt (Faulstich-Wieland, Scholand 2017a). Sie stellt zum einen Informationen über die nach wie vor vorhandenen Geschlechterdifferenzen in Bildung, Ausbildung, Erwerbstätigkeit und Familie vor, vermittelt relevante Berufswahltheorien und präsentiert Kenntnisse zur Gendersozialisation. Zum anderen geht es darum, Möglichkeiten aufzuzeigen, wie die dem Alltagsverständnis zugrundeliegende Annahme, es gäbe „natürlicherweise“ „Männer-“ bzw. „Frauenberufe“ irritiert werden kann, um auf dieser Basis Geschlechterstereotype zu überwinden. Folgende Ansätze werden dazu angeboten, auf die in diesem Beitrag kurz eingegangen werden soll: Die Entwicklung einer Berufssystematik (Kap. 4.1), den Aufweis von „Geschlechtswechsellern“ von Berufen im historischen Entwicklungsverlauf (Kap. 4.2) sowie die Demonstration, wie eine Vergeschlechtlichung von Tätigkeiten erfolgt (Kap. 4.3). Darüber hinaus bietet die Handreichung auch Hinweise dafür, wie den Schüler:innen Wege in den Beruf ohne cooling out, d. h. ohne dass ihre Wünsche und Ansprüche reduziert werden müssen, aufgezeigt werden können sowie wie sie die Vereinbarkeitsproblematik in verschiedenen Berufen erkennen können.

### 3.1 Berufssystematik

Die Erfahrung aus den ethnografischen Beobachtungen, dass den Jugendlichen so gut wie kein Überblick über das System der beruflichen Tätigkeiten angeboten wurde, sondern die Nennung und Bearbeitung von Berufen eher zufällig erfolgte, hat uns bewogen, eine ausführliche Tabelle zu erstellen, die als Orientierungshilfe dienen kann. Sie übernimmt das Gliederungsprinzip des Mikrozensus, der 21 Tätigkeitsschwerpunkte ausweist. Diese bilden die Zeilen der Tabelle. In den Spalten sind dann zuerst die Interessen zugeordnet (Spalte 2), die in den entsprechenden Tätig-

keiten realisiert werden können. Spalte 3 nennt erforderliche Fähigkeiten, um diese Tätigkeiten auszuüben. Die Zuordnung von relevanten Schulfächern (Spalte 4) hilft den Schüler:innen einen Abgleich mit ihren schulischen Stärken und Vorlieben vorzunehmen. In der Spalte 5 wird der Anteil der Frauen bzw. Männer ausgewiesen, die in den jeweiligen Tätigkeitsfeldern beschäftigt sind. Damit der dadurch gegebene Ausweis von „Männer-“ bzw. „Frauendomänen“ sich nicht als Kriterium erweist, die entsprechenden Berufe gar nicht erst in Betracht zu ziehen, werden in den Spalten 6 bis 9 Informationen gegeben, die zur Irritation der Geschlechterstereotypisierung der Berufe dienen können: Sie zeigen, dass auch in vermeintlichen „Männerdomänen“ oder „Frauendomänen“ Berufe und Studienfachrichtungen existieren, in denen mindestens 20% des jeweils anderen Geschlechts beschäftigt sind. Damit kann die „schwarz-weiß-Zuordnung“ von Tätigkeitsschwerpunkten zumindest einige farbige Punkte bekommen. In Spalte 10 werden – da die Berufsorientierung gerade nicht nur auf eine berufliche Ausbildung zielen sollte – auch Berufsfelder und Fachrichtungen im Studium ausgewiesen.

Bei der Arbeit mit dieser Tabelle lassen sich vielfältige Bezüge zu anderen Systematiken – wie z. B. jene, die von der Agentur für Arbeit verwendet wird – herstellen. Zudem kann problematisiert werden, dass die Trennschärfe in der Zuordnung von Tätigkeitsbereichen zu Berufsfeldern und einzelnen Berufen nicht unbedingt eindeutig ist, worauf eine Autor:innengruppe des BIBB am Beispiel von Fertigungsberufen verweist (Tiemann et al. 2008, S. 6).

Die Tabelle der Handreichung kann im Unterricht zunächst mit den Jugendlichen gemeinsam erarbeitet werden, um sie anschließend auch als Instrument für individuelle Recherchen zu nutzen.

Die Handreichung bietet im Anschluss an die Tabelle ein Unterrichtsbeispiel, wie in Anlehnung an die Berufswahltheorie von Linda Gottfredson (Gottfredson 2002) Reflexionsmöglichkeiten im Blick auf Eingrenzung und Erweiterung der „Zone der akzeptablen Berufsalternativen“ erfolgen können. Gottfredson geht davon aus, dass im Verlaufe der Entwicklung Kinder und Jugendliche ihre Berufsvorstellungen und -wünsche auf eine Zone eingrenzen, die auf der horizontalen Ebene durch die Geschlechtstypik und auf der vertikalen Ebene durch das Anspruchsniveau sowie das Prestige eines Berufs bestimmt wird. Indem die Jugendlichen in der Unterrichtseinheit zunächst vorgegebene Berufe auf diesen beiden Dimensionen einschätzen und in einer Tabelle eintragen, anschließend ihr Interesse bzw. Desinteresse an den Berufen markieren sowie schließlich jene Berufe kennzeichnen, die von ihren Eltern vermutlich nicht akzeptiert würden, erhalten sie ein sehr transparentes Bild von Chancen und Barrieren, die sich durch ihre eigenen Einstellungen sowie die ihrer Eltern ergeben.

### 3.2 Möglichkeiten der Irritation über historische Berufsentwicklungen

Die Tatsache, dass von „Frauenberufen“ und „Männerberufen“ gesprochen wird, wenn in einem Berufsbereich mehr als 70 oder 80 Prozent der Beschäftigten einem Geschlecht angehören, verleitet leicht dazu, dies als „natürlich“ männliche oder

weibliche Tätigkeiten wahrzunehmen. Dabei werden den Berufen geschlechtsstereotype Fähigkeitsanforderungen zugeordnet – womit sich eine doppelte Reifikation herstellt: Vermeintlich natürliche geschlechtsbezogene Eigenschaften korrespondieren mit von diesen Geschlechtsangehörigen ausgeübten Berufen und bestätigen so immer wieder die Zuordnung. Dass es sich tatsächlich aber um historische Entwicklungen handelt, die häufig vor allem ökonomische, aber auch machtpolitische Gründe hatten, kann am „Geschlechtswechsel“ von Berufen aufgezeigt werden. Die Handreichung bietet an zwei Beispielen Hintergrundinformationen für diese Wechselprozesse, nämlich am Gesundheits- sowie am Bürobereich.

Für den Bereich der Medizin lässt sich zeigen, dass er vor Gründung der Universitäten von beiden Geschlechtern ausgeübt wurde, wobei Frauen häufiger als „Heilerinnen“ auftraten. Durch die Tatsache, dass Frauen bis ins 20. Jahrhundert hinein nicht an Universitäten zugelassen wurden, konnte sich der Arztberuf zu einem „Männerberuf“ entwickeln. Seit dem massiven Ansteigen der weiblichen Studierenden in der Medizin ändert sich das Verhältnis wieder grundlegend, so dass die Bundesärztekammer bereits Sorgen vor „Feminisierung“ äußert. Bezieht man den Pflegebereich in die historische Betrachtung mit ein, so kann man hier eine Veränderung von einem geschlechterparitätischen Bereich zu einem „Frauenberuf“ nachvollziehen, der einher ging mit einer sehr deutlichen Konstruktion von „Dienen“ und „Pflegen“ als „natürlichen“ Eigenschaften von Frauen. Insgesamt zeigen die Informationen in der Handreichung, dass die Argumente der sozialen Schließung der Professionen im Gesundheitswesen mit der kulturellen Konstruktion der Geschlechterdifferenz einhergingen, mit Geschlechtervorstellungen, die als „natürlich“ angesehen wurden, tatsächlich aber sozial konstruiert waren und auch erst mit der Neuzeit und der Industrialisierung entstanden sind (vgl. z. B. Laqueur 1992).

Der Bürobereich – setzt man den Anfang bei den Handelskontoren – war ursprünglich eine Männerdomäne. Mit der Industrialisierung und dem Ausbau der Büro- und Verwaltungstätigkeiten und insbesondere mit der Entwicklung der Schreibmaschinen kamen auch Frauen in die „Schreibeäle“. Die Computerisierung hat diese Arbeiten nochmal grundlegend verändert – wobei man auch hier zeigen kann, dass die technische Entwicklung eng verbunden war mit den vorherrschenden Geschlechterverhältnissen: Um das Potential der billigeren weiblichen Arbeitskräfte zu nutzen, die zudem gut ausgebildet waren und das Zehnfingerblindschreiben auf den Schreibmaschinen beherrschten, wurde die Computertastatur der QUERTY- bzw. QUERTZ-Tastatur der Schreibmaschinen angepasst. Was für diese technisch notwendig war – damit sich die Typen nicht verhakten – hätte für die Computer keineswegs übernommen werden müssen. Arbeitsmarkttechnisch bot es sich jedoch an. Wieweit sich die Ausweitung der Computerisierung auf alle Arbeitsbereiche und den damit verbundenen weitgehenden Wegfall der „reinen“ Schreibtätigkeit auch auf die Veränderung der Geschlechterzusammensetzung auswirken wird, lässt sich noch nicht endgültig abschätzen. Die Tatsache, dass die kaufmännischen Berufe jedoch mittlerweile zu den „neutralen“ Bereichen gehören, zeigt, dass auch hier weitere Veränderungen sichtbar sind.

Historische Berufswechsel lassen sich auch für andere Berufe – wie z. B. die Lehrtätigkeit an Schulen – zeigen, so dass es durchaus möglich wäre, die Schüler:innen selbst die Geschichte der sie interessierenden Berufe recherchieren zu lassen, um zu prüfen, was sie ggf. zu einem „Männer-“ oder „Frauenberuf“ hat werden lassen.

### 3.3 Irritationen über Vergeschlechtlichung von Tätigkeiten

In der Handreichung heißt es, „wenn Schülerinnen und Schüler nicht nur erkennen sollen, dass Berufe nicht natürlich zu einem Geschlecht passen, sondern ihnen zugleich ermöglicht werden soll, sich mit einem ‚untypischen‘ Beruf zu identifizieren, dann bedarf es der Herstellung von Anschlussmöglichkeiten zwischen der eigenen Geschlechtsidentität und den Tätigkeiten in einem Beruf. Letztlich geht es als Ziel aber darum, „den kontingenten Vergeschlechtlichungsprozess von Arbeitstätigkeiten zu erkennen, um darüber zugleich die Stereotypisierungen von Geschlecht aufzubrechen“ (Faulstich-Wieland, Scholand 2017a, S. 83).

Dazu bietet die Handreichung am Beispiel einer US-amerikanischen Untersuchung über Hamburgerverkäuferinnen und Lebensversicherungsvertreter die Möglichkeit, zu erkennen, dass in einem Beruf geforderte Tätigkeiten je nach eigenem Blickwinkel als „männlich“ oder „weiblich“ begriffen werden können, was zugleich ihre soziale Konstruktion verdeutlicht. Während für den Hamburgerverkauf bei McDonalds Frauen eingesetzt werden – was allerdings „historisch“ nicht immer der Fall war – werden als Versicherungsvertreter vor allem Männer beschäftigt. Robin Leidner (1991) hat die notwendigen Fähigkeiten für beide Tätigkeiten genau analysiert und kann dabei deutliche Übereinstimmungen zeigen: Beide benötigen eine gewisse Empathie und ein Zurückstecken eigener Befindlichkeiten, somit Eigenschaften, die eher Frauen zugeschrieben werden. Es gab auch keinerlei Irritationen darüber, dass der Verkauf von Hamburgern „Frauensache“ war. Die Versicherungsvertreter hingegen definierten ihre Arbeit um und benutzten dafür männliche Stereotype: Sie gingen davon aus, dass es heldenhaftes Verhalten und einen starken Willen erfordert, um erfolgreich Versicherungen abzuschließen.

Neben dem Nachvollziehen der Untersuchung von Leidner – die Handreichung bietet noch eine weitere Studie zur Entwicklung von Röntgenassistentinnen an – kann mit den Jugendlichen eine solche Vergeschlechtlichung von Berufstätigkeiten für jeden beliebigen Beruf durchgespielt werden. Damit aber erhält man überzeugende Argumente gegen die Natürlichkeit von Geschlechtsstereotypen.

## 4 Fazit

Schulische Berufsorientierung gendersensibel umzusetzen, halten wir nicht nur wegen des politisch formulierten Anspruchs für notwendig, sondern auch als Hilfestellung im Berufsfindungsprozess von Jugendlichen, sollen nicht Potentiale verloren gehen. Die Realität in den Schulen weist allerdings eher ein Fehlen gendersensibler

Herangehensweisen auf. Dies zeigte sich nicht nur in den im Rahmen unseres Projektes beobachteten Schulen, sondern wird auch deutlich, wenn man sich die entsprechenden Erfolgsmeldungen des Berufsorientierungsprogramms ansieht (vgl. BMBF 2014).

Mit der Handreichung bieten wir für Lehrkräfte, aber auch für andere pädagogisch Tätige Hintergrundinformationen und Anregungen, die angesichts der Tatsache, dass viele von denen, die herausgefordert sind, Berufsorientierung zu unterrichten, dafür bisher nicht ausgebildet wurden, ihnen selbst Orientierung geben können.

Es wäre erfreulich, wenn künftige Studien zu den Berufswünschen – oder gar Zahlen zu den Berufseinmündungen – zeigen könnten, dass tatsächlich Veränderungen in Richtung von Entstereotypisierungen der Berufswahl erfolgt sind.

## Literatur

- Albert, Mathias/Hurrelmann, Klaus/Quenzel, Gudrun (Hrsg.) (2015): *Jugend 2015. Eine pragmatische Generation im Aufbruch*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch.
- Beinke, Lothar (2013): *Das Betriebspraktikum als Instrument der Berufsorientierung*. In: Brüggemann, Tim/Rahn, Sylvia (Hrsg.): *Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Münster: Waxmann, S. 262–270.
- BMBF (= Bundesministerium für Bildung und Forschung) (Hrsg.) (2010): *Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland 2010–2014*, Berlin, [www.bmbf.de/files/ausbildungspakt\\_2010.pdf](http://www.bmbf.de/files/ausbildungspakt_2010.pdf) (Abfrage: 06.06.2018).
- BMBF (= Bundesministerium für Bildung und Forschung) (Hrsg.) (2014): *Geschlecht und Berufswahl – Horizonte erweitern. Gute Praxis: Gender im Berufsorientierungsprogramm*, Bonn.
- Faulstich-Wieland, Hannelore/Scholand, Barbara (2017a): *Gendersensible Berufsorientierung – Informationen und Anregungen. Eine Handreichung für Lehrkräfte, Weiterbildungner/innen und Berufsberater/innen*. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung (Working Paper, 34).
- Faulstich-Wieland, Hannelore/Scholand, Barbara (2017b): *Von Geschlecht keine Spur? Berufsorientierung an allgemeinbildenden Schulen*. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung (FF Forschungsförderung, Nr. 365).
- Gottfredson, Linda S. (2002): *Gottfredson's Theory of Circumscription, Compromise and Self-Creation*. In: Brown, Duane (Hrsg.): *Career choice and development*. 4. Aufl., San Francisco, CA: Jossey-Bass, S. 85–548.
- Helbig, Marcel/Leuze, Kathrin (2012): *Ich will Feuerwehrmann werden!* In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 64, H. 1, S. 91–122.
- Hoge, Reinhard (2014): *GATWU – Eine Handreichung für Studenten und andere Interessierte*, Berlin, [www.5591547.swh.strato-hosting.eu/GATWU/wordpress/2017/05/handreichung-fuer-studenten-und-andere-interessierte/](http://www.5591547.swh.strato-hosting.eu/GATWU/wordpress/2017/05/handreichung-fuer-studenten-und-andere-interessierte/) (Abfrage: 06.06.2018).

- Höke, Christiane/Bueren, Bernadette/Lemmermöhle-Thüsing, Doris (1991): Traumberufe – Berufswünsche – Berufe. Schulische Berufsorientierung (nicht nur) für Mädchen. Düsseldorf: Ministerium für die Gleichstellung von Frau und Mann (Wir werden was wir wollen! 1).
- Kunert, Carolin (2014): Die Potentialanalyse im Berufsorientierungsprogramm des BMBF. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, H. 1, S. 30–03.
- Kunert, Carolin/Nalbach, Hans-Ortwin/Grust, Norbert (2016): Potentialanalyse. Wegbereiter für eine erfolgreiche Berufsorientierung, Bonn.
- Laqueur, Thomas (1992): Auf den Leib geschrieben. Die Inszenierung der Geschlechter von der Antike bis Freud. Frankfurt/Main: Campus.
- Leidner, Robin (1991): Serving Hamburgers and Selling Insurance. Gender, Work, and Identity in Interactive Service Jobs. In: Gender & Society 5, H. 2, S. 154–177.
- Lemmermöhle-Thüsing, Doris/Müller, Regina/Wendt, Ellen/Berhorst, Brigitta (1992): „Arbeit? Arbeit!“ – Wir erkunden Arbeitssituationen in Schule, Haushalt und Betrieb. Düsseldorf: Ministerium für die Gleichstellung von Frau und Mann des Landes NRW (Wir werden was wir wollen! 2).
- Lemmermöhle-Thüsing, Doris/Dokter, Andrea/Müller, Regina/Schmitz, Beate (1992): Energie-Elektronikerin, Malerin – Fachfrauen der Zukunft? Düsseldorf: Ministerium für die Gleichstellung von Frau und Mann des Landes NRW (Wir werden was wir wollen! 3).
- Lemmermöhle-Thüsing, Doris et al. (1994a): Frauenberufe – Zukunftsberufe? Düsseldorf: Ministerium für die Gleichstellung von Frau und Mann des Landes NRW (Wir werden was wir wollen! 4).
- Lemmermöhle-Thüsing, Doris et al. (1994b): Frau setzt sich durch. Düsseldorf: Ministerium für die Gleichstellung von Frau und Mann des Landes NRW (Wir werden was wir wollen! 5).
- Lemmermöhle-Thüsing, Doris et al. (1993): Meine Zukunft? Kinder und Beruf. Aber das ist eben fast unmöglich Berufsorientierung im Spannungsfeld widersprüchlicher Lebensentwürfe: Ministerium für die Gleichstellung von Frau und Mann des Landes NRW (Wir werden was wir wollen! 6).
- Manneke, Karin/Lippegaus-Grünau, Petra/Straif, Charlotte/Bieräufel, Roland/Nüchter, Oliver (2010): Evaluierung des Berufsorientierungsprogramms in überbetrieblichen und vergleichbaren Berufsbildungsstätten. Evaluationsbericht, Offenbach, [www.bibb.de/dokumente/pdf/100503\\_Evaluationsbericht\\_BOP.pdf](http://www.bibb.de/dokumente/pdf/100503_Evaluationsbericht_BOP.pdf) (Abfrage: 06.06.2018).
- Vodafone Stiftung (Hrsg.) (2014): Schule, und dann? Herausforderungen bei der Berufsorientierung von Schülern in Deutschland. Düsseldorf.
- Tiemann, Michael/Schade, Hans-Joachim/Helmrich, Robert/Hall, Anja/Braun, Uta/Bott, Peter (2008): Berufsfeld-Definitionen des BIBB auf Basis der KldB 1992. 2. Aufl., Bonn: BIBB.

## Abbildungsverzeichnis

Abb. 1 Berufspläne von Mädchen und Jungen ..... 199

### Autorin



Hannelore Faulstich-Wieland, Prof.in Dr., Universitätsprofessorin für Erziehungswissenschaft an der Universität Hamburg.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Koedukation, Geschlechterforschung, Sozialisation, Berufsorientierung

Hannelore.Faulstich-Wieland@uni-hamburg.de



# Informelle Bildung, Kompetenzentwicklung und Berufsorientierung von Jungen und Mädchen im Bereich Technik

ELISABETH SCHLEMMER, MARTIN BINDER

## Abstract

Jungen entscheiden sich für MINT (Mathematik, Ingenieurwesen, Naturwissenschaft, Technik) und Mädchen für Sprachen und Soziales; dies offenbart ein Blick sowohl auf schulische Wahlfächer wie auch auf berufliche Tätigkeitsfelder. Dieser Problematik gehen wir mit zwei, auf biografische und informelle Lernerfahrungen zielenden, Studien nach, denen folgende Fragen zu Grunde liegen: Welche informellen Lernprozesse lassen sich in der Schule bereits ab der Primarstufe beobachten, die motivierend bzw. hemmend für die Entwicklung von MINT-Interessen sein können? Welche biografischen und informellen Lernerfahrungen in Schule und Familie machen diejenigen Frauen, die sich in einer MINT-orientierten Ausbildung, folglich in einer genderuntypischen Ausbildung befinden?

Boys opt for STEM (science, technic, engineering, mathematics) and girls for languages and social affairs; this reveals a look at both school-based electives and professional fields of activity. We pursue this problem with two studies aimed at biographical and informal learning experiences, which are based on the following questions: Which informal learning processes can be observed at school from primary school onwards that can be motivating or inhibiting for the development of STEM interests? Which biographical and informal learning experiences at school and in the family report women deciding on a STEM-oriented vocational training, which is accordingly normative gender-untypical?

## Schlagworte

Grundschule, Gender, Berufswahl, technische Bildung, Ausbildung

# 1 Forschungsstand zur genderspezifischen Bildungsbeteiligung durch schulische Schwerpunkte und Wahlverhalten bei Leistungskursen

Technikbildung wird im allgemeinbildenden Schulsystem Deutschlands häufig mit MINT verknüpft. In allen MINT-Bereichen sollen domänenspezifische Kompetenzen aufgebaut und berufliche Orientierung gegeben werden. Die MINT-Fächer sind jedoch sehr unterschiedlich in das hochkomplexe deutsche Bildungssystem eingebaut. Dieses ist zusätzlich zur vertikalen Dreigliedrigkeit, die üblicherweise als Basis zur Untersuchung von Chancengleichheit dient, auf jeder hierarchischen Ebene im Sekundarbereich horizontal gegliedert. Auf dieser Ebene findet eine diverse Beschulung durch Schwerpunktsetzungen und Kurswahlen auch in MINT-Fächern statt. Nur wenige Studien entstanden ab den 1990er Jahren hierzu.

## 1.1 Schwerpunktsetzung in der Sekundarstufe I

Die Realschule vermittelt eine „erweiterte allgemeine Bildung“ und ermöglicht eine neigungsbezogene „Schwerpunktsetzung“ (KMK 1993/2014, S. 6 ff.). In Baden-Württemberg z. B. werden mit dem neuen Bildungsplan von 2016 ab der 5. Jahrgangsstufe Wahlpflichtfächer angeboten: zuerst „Fremdsprachen“ (meist Französisch) und ab der 6. Jahrgangsstufe die Fächer „Technik“ sowie „Alltagskultur, Ernährung und Soziales (AES)“. In Nordrhein-Westfalen finden sich drei Schwerpunkte: naturwissenschaftlich-technischer, sozialwissenschaftlicher und musisch-künstlerischer Schwerpunkt. Die Realschule in Bayern differenziert nach vier Wahlpflichtfächergruppen, z. B. mathematisch-naturwissenschaftlich-technischer, wirtschaftswissenschaftlicher, fremdsprachlicher, musisch-gestaltender-hauswirtschaftlicher-sozialer Bereich. Diese strukturellen Angebote (Segmente) gehen mit einer genderstereotypen Fächerwahl einher, wie verschiedene Bildungsberichte und amtliche Statistiken belegen: In Bayern z. B. wählen Mädchen ihren Schwerpunkt seltener als Jungen im naturwissenschaftlich/mathematisch/technischem Bereich, aber etwa gleich häufig im wirtschaftswissenschaftlichen Bereich, während Jungen seltener den fremdsprachlichen sowie den musisch-gestaltenden/hauswirtschaftlich/sozialen Bereich wählen (vgl. ISB 2015, S. 27 und S. 226). Vergleichbar ist die Geschlechterverteilung in Baden-Württemberg (vgl. Statistisches Landesamt Baden-Württemberg o. J.).

Aufgrund der Fächerwahlen kommt es zu einer geschlechterdifferenten Beschulung von Mädchen und Jungen, wie aktuelle Studien für das Fach Technik von Aca-tech (2009) belegen: Mädchen weisen weniger Unterrichtsstunden im MINT-Bereich vor. Geht man davon aus, dass bereits aufgrund traditioneller, normativer Sozialisationsprozesse Fächer-Neigungen geschlechtsspezifisch motiviert werden (vgl. Binder, Schlemmer 2016), dann vergrößert die schulische Schwerpunktsetzung zusätzlich die Kluft zwischen den geschlechtsspezifischen Fächerinteressen.

## 1.2 Wahl von Leistungskursen in der Sekundarstufe II

Studien zur Sekundarstufe II erbringen für ganz Deutschland eine geschlechterstereotype Fächerwahl: Mädchen wählen vorwiegend Sprachen, Biologie oder Kunst, Jungen hingegen Mathematik und naturwissenschaftliche Fächer (vgl. Roeder, Gruehn 1997, S. 878 ff.; Faulstich-Wieland, Nyssen 1998, S. 7 f.), selbst wenn in naturwissenschaftlichen und mathematischen Leistungskursen Mädchen und Jungen gleiche Leistungen erbringen (vgl. Roeder, Gruehn 1997, S. 885 f., mit Daten der Third International Mathematics and Science Study [TIMSS] von Baumert, Lehmann und Mitter). Erklärungen für die genderstereotype Fächerwahl sah man in Sozialisationsprozessen (vgl. Roeder, Gruehn 1997, S. 877) und in motivationalen Komponenten, wie Interesse und Selbstkonzept sowie in der „prädiktiven Kraft von Noten“ liegen (vgl. Köller et al. 2000, S. 26 ff.).

Gymnasiale Leistungskurse in Mathematik und Deutsch wurden im Zuge dessen in einigen Ländern lt. Kultusministerkonferenz (KMK) (o. J.) reformiert: „...das ‚klassische‘ Grund- und Leistungskurssystem [wurde] ... durch ein System von drei bis sechs vierstündigen Fächern auf erhöhtem ... Anforderungsniveau [abgelöst].“ Die Zögerlichkeit bei der Reform führt zu, aus den 1990er Jahren vergleichbaren Ergebnissen, wie das MINT-Nachwuchsbarometer von 2017 (Acatech/Körper Stiftung) bestätigt: Jungen wählen häufiger Informatik, Physik und Chemie; Mädchen Biologie, Kunst und Kultur. Für Technik wird festgestellt, dass erstens nur ein Drittel aller Schüler:innen Technikunterricht (meist in Sekundarstufe I angeboten) besuchen (vgl. Acatech 2009, S. 28), und zweitens existieren in den Oberstufen der Gymnasien deutschlandweit nur wenige Modellschulen mit dem Fach Technik (vgl. ebd., S. 23, 29 und 31).

## 1.3 Bildungsbeteiligung und Entwicklung von Interesse an Mathematik und Technik

Erfasst man die Entwicklung von Interesse an MINT-Fächern bzw. am Fach Technik über die gesamte Schullaufbahn hinweg, dann wird ein „leaky pipeline“-Phänomen sichtbar. Stanat et al. (2012, S. 177 ff.) legen mit Daten des IQB-Ländervergleichs dar: Noch zu Beginn der Grundschulzeit sind Unterschiede in den Lese- und Mathematikkompetenzen zwischen Mädchen und Jungen gering, bereits zum Ende der Grundschulzeit hin vergrößern sich diese und nehmen in der Sekundarstufe I deutlich zu. Für Technik stellen Acatech (2017) und weitere Studien, zusammengefasst von Solga & Pfahl (2009), Gleiches fest. Die schulische Bildungsbeteiligung wird durch Stanat et al. (ebd.) als gravierender Einflussfaktor für die Entstehung der Geschlechterstereotypie bei der Wahl von Leistungskursen und Schwerpunkten beurteilt. Folglich verwundert es nicht, dass das „Programme for International Student Assessment“ (PISA 2015; OECD 2016) Mädchen gegenüber Jungen in Deutschland ein geringeres Interesse („Freude“) an Naturwissenschaften und ein geringeres Niveau bei diesen Kompetenzen bescheinigt. Für Mädchen aus vielen Ländern in Osteuropa, Südamerika, Vereinigte Arabische Emirate konnte dagegen ein leicht höheres Interesse an Naturwissenschaften nachgewiesen werden.

## 2 Einfluss informeller Bildung auf die Entwicklung von technischen Kompetenzen von Mädchen und deren berufliche Motivation im MINT-Bereich

In der erziehungswissenschaftlichen Forschung wird informelle Bildung zunehmend als wirksam für die Entwicklung von Interessen und Kompetenzen erachtet (vgl. Rauschenbach, Düx, Sax 2004) und als ergänzend zu formaler Bildung angesehen (Tippelt 2012, S. 43). Unser Blick richtet sich auf informelle Bildungsprozesse im Elternhaus, die formalen, schulisch curricular organisierten Bildungsprozessen zeitlich vorausgehen, sie begleiten und ergänzen. Das Elternhaus ist in diesem Sinne nicht nur als Sozialisationsinstanz, sondern auch als eigenständige Lernumwelt zu begreifen.

Unsere Zielsetzung ist die Erforschung der Auswirkungen informeller Lernprozesse auf

1. die Entwicklung technischer Kompetenzen im Kindesalter und
2. die Berufswahl von Auszubildenden in technischen Bereichen.

Hierzu stellen wir im Sinne einer biografischen Entwicklungsidee zwei Studien vor, erstens mit Kindern im Grundschulalter (Kapitel 2.1) und zweitens mit Jugendlichen in Ausbildung (Kapitel 2.2).

### 2.1 Technik und informelles Lernen

Geschlechterunterschiede im technischen Bereich werden im Hinblick auf die Einstellungen von Kindern zu Technik im nationalen und internationalen Rahmen erforscht. Im Besonderen bleiben jedoch Geschlechterkodierungen in den Bereichen „Werkstück“ und „Werkzeug“ meist ohne empirische Validierung der Wirksamkeit (Überblick: Binder 2014).

Die Studie von Binder (2014) zum *Technischen Handeln bei Kindern im Grundschulalter* richtet sich auf den Einfluss des Elternhauses bei der Entwicklung von technical skills, hier am Beispiel der Nutzung von Werkzeug. In der Studie wurde die Performanz in technischen Handlungen von Grundschulkindern erfasst. Die Stichprobe bestand aus 20 neun- und zehnjährigen Kindern (10 weiblich, 10 männlich) aus dem Raum Süddeutschland, die seit einem halben Jahr Technikunterricht besuchten. Die Schüler:innen erhielten u. a. die Aufgabe, eine demontierte Haarlampe zu reparieren. Eine Besonderheit liegt hier darin, dass die Aufgabe ohne Werkzeugnutzung nur sehr schwer machbar ist. Werkzeug lag auf dem Tisch bereit, an dem die Kinder arbeiteten, war aber nicht speziell auf die Aufgabe hin zusammengestellt. Die Handlungen der Kinder wurden videographiert, im Anschluss fanden leitfadengestützte Interviews zum familiären Kontext und zur technischen Vorerfahrung der Kinder statt.

## Befunde

Nach den Angaben aus Leitfadeninterviews wurden die familiären Technikbezüge in drei Gruppen eingeteilt (vgl. Binder 2014, S. 285 f.). In der Stichprobe befanden sich je fünf Kinder aus einer Familie mit starkem und schwachem Technikbezug, zehn aus einer mit mittlerem. Es fällt auf, dass mehr Jungen über den Umgang in der Familie mit Technik berichteten als Mädchen. Gleicht man die Werkzeugnutzung in den Tests mit dem Technikbezug des familiären Alltags der Kinder ab, deutet sich ein positiver Zusammenhang an: Kinder aus Familien mit starkem (5 Kinder, 9 Nutzungen) und mittlerem Technikbezug (10 Kinder, 19 Nutzungen) nutzten Werkzeug im Durchschnitt zweimal pro Aufgabenstellung, die aus der Gruppe mit geringem Bezug im Durchschnitt weniger als einmal (5 Kinder, 3 Nutzungen, wobei alle von einem Kind stammen).

Zunächst ist also erkennbar, dass das Einsetzen technischer Hilfsmittel keine Domäne eines Geschlechts ist. Interessant ist besonders die Art und Weise, wie das geschieht. In der Folge werden die Handlungen der beiden Mädchen skizziert. Sie sind auch insofern vergleichbar, als beide letztlich ohne Erfolg abbrechen (was im Versuch aber kein Merkmal der Mädchen war, sie schnitten in Bezug auf die Handlungserfolge etwas besser als die Jungen ab).

### *Claudia (10 Jahre, technikfernes Umfeld)*

Claudia nimmt die beiden Hälften der Haarklammern hoch und setzt sie lose zusammen. Sie versucht, die Feder von unten in die Halterung einzudrücken (falsche Strategie, die Feder muss oben angesetzt werden). Nach 20 Sekunden hält sie kurz inne und betrachtet die Bauteile. Sie drückt die Feder erneut kräftig in die Halterung und schüttelt dann die Finger, die ihr erkennbar wehtun. Sie betrachtet die Bauteile genau und versucht erneut, die Feder einzudrücken. Sie lächelt in die Kamera, schüttelt die Finger und verzieht das Gesicht schmerzvoll. Dann schüttelt sie den Kopf und bricht die Reparatur nach 1 Minute mit den Worten „Geht glaube ich nicht mehr“ ab.

### *Hanja (9 Jahre, techniknahes Umfeld)*

Hanja setzt beide Klammerhälften zusammen, schiebt den Bolzen ein und betrachtet dann die Klammer genauer. Sie setzt die Feder an, zieht den Stift leicht zurück, legt die Feder (in der falschen Richtung, also nicht unter Spannung) ein, schiebt den Bolzen vor und testet die Klammer. Der Bolzen fällt heraus. Sie wiederholt die Montage und hält dann inne. Sie demontiert alles, sichert die beiden Klammerhälften mit dem Bolzen und überlegt. Nach drei Minuten schaut sie in Richtung des auf dem Tisch liegenden Werkzeugs und spricht vor sich hin: „Jetzt würde es gehen. Aber es ist auf. Dann ist es falsch.“ Sie schaut sich um und überlegt: „Vielleicht gibt es ja irgendwas. Vielleicht nen Riemen, irgendwas, dass es nicht rausflutscht.“

Nach einer Denkpause erkennt sie die Möglichkeit, die Feder auch anders herum einzusetzen. Sie versucht es, aber erfolglos, demontiert alles, setzt die Feder wieder falsch ein und überlegt: „Geht das so?“ Sie montiert die Teile, dann stutzt sie:

„Jetzt habe ich´s schon wieder falsch rum gemacht.“ Nun setzt sie die Feder gezielt richtig herum ein, zieht den Bolzen leicht zurück und drückt die Feder gegen die Halterung. Nachdem das nicht gelingt, greift sie zu einer Zange und versucht mit ihr, den Stift in die Halterung zu drücken. Als ihr das nicht gelingt, schaut sie sich beim Werkzeug um, probiert es kurz mit einem Hammer, dann mit einem Schraubendreher, zuletzt wieder mit der Zange. Nach mehreren Fehlversuchen versucht sie es nochmals von Hand und durch vorsichtiges Klopfen mit dem Hammer, wechselt aber immer wieder zur Zange zurück.

Nach 15 Minuten entscheidet sie sich, alles erneut zu demontieren – dabei klemmt der Bolzen aber in der Halterung. Sie schiebt ihn mithilfe des Schraubendrehers heraus. Sie lehnt sich zurück, schaut den Versuchsleiter enttäuscht an und seufzt. „Es hat aber gestimmt“, sagt sie in seine Richtung. Nach weiteren Versuchen bricht sie bei 22 Minuten ab: „OK, ich hör' auf.“

Was bei den Filmaufnahmen noch deutlicher wird als bei der Beschreibung, sind die Unterschiede in der Auswahl des Werkzeugs und der Ausdauer der Nutzung. Während Claudia nicht schaut, ob es etwas gäbe, das ihr helfen könnte und sehr rasch abbricht, tritt Hanja in Gedanken immer wieder „einen Schritt“ zurück, schaut sich um und erweitert damit den Suchraum. Sie greift wie selbstverständlich zum Werkzeug und probiert die Eignung verschiedener Varianten für ihren Zweck – genau wie ihr Bruder Leo, der ebenfalls zu den Probanden gehörte.

Auch wenn aus so geringen Fallzahlen keine quantitative Auswertung erfolgen kann, so ist doch ein erster Anhaltspunkt gegeben. Wenn Kinder aus eigener Erfahrung oder über das Vorbild der Familie nur konsumtive Bezüge zu Technik haben, dann scheint sich ihnen die dienende Funktion von Werkzeugen nicht aufzudrängen. Selbst dort, wo sie an einer Aufgabe zu scheitern drohten, griffen sie nicht darauf zurück. Erlebten sie im familiären Alltag dagegen einen bewussten bzw. gestaltenden Umgang mit Technik, dann nutzten sie Werkzeug, d. h. die instrumentelle Funktion fällt ihnen auf. Dabei zeigen sich keine geschlechtsspezifischen Unterschiede.

Vor diesem Hintergrund lässt sich zusammenfassen: Wenn Kinder im informellen Kontext technisch gefördert werden, zeigen sich Mädchen wie Jungen gleichermaßen kompetent. Und umgekehrt: wenn sie nicht gefördert werden, zeigen beide Geschlechter Mängel. Informelle Bildung erreicht jedoch auf Grund der Vielfalt der interaktiven Prozesse, z. B. in der Familie, keine allgemeine Gültigkeit. Sie können also die allgemeine Bildung durch die Schule nicht ersetzen.

## 2.2 Informelle Bildung und Berufswahl

Ein anhaltendes Ergebnis zum Gender-Gap in Technik ist: „Je technischer eine Ausbildung ist, umso weniger wird sie von Mädchen gewählt“ (Nissen, Keddi, Pfeil 2003, S. 39). Allerdings verweisen bereits Studien seit den 1980er Jahren auf die Wirksamkeit informeller Bildung bei der Wahl technischer Berufe bei Frauen (vgl. ebd.).

Die Studie „*Demografischer Wandel und (Aus)Bildung*“ (DeWAus) (Schlemmer, Kuld, Lange 2014) fokussiert im Unterschied zu Studien, die sich auf Informationen und normative Bewertungen von Berufen durch Eltern bei der Berufsorientierung ihrer Kinder sowie auf Sozialisationsprozesse, die auch in Familien meistens genderstereotyp verlaufen (vgl. z. B. Beinke 2008), auf formelle Lernprozesse in Schule und informelle Lernprozesse in Familie, die bedeutsam für Ausbildung und Beruf sind.

Das Forschungsdesign umfasst 49 leitfadengestützte Interviews mit Auszubildenden (25 Frauen und 24 Männer) aus den Wirtschaftssektoren Produktion, Verwaltung (DI) und (andere) Dienstleistung (DII), die sich auf den Bildungseinfluss durch Familie und Schule bei der Wahl der Ausbildung bzw. des Berufs richten.

Das Sample weist die in der Grundgesamtheit existente Geschlechtersegregation auf: Frauen machen seltener eine technisch ausgerichtete, duale Ausbildung (vgl. Beicht, Friedrich, Ulrich 2008, S. 297 ff.). Dies ist erstens bedingt durch das im Vergleich zu Männern engere Berufswahlspektrum von Frauen (vgl. ebd.), insbesondere wenn sie einen Migrationshintergrund haben (vgl. Schittenhelm 2008). Zweitens ist z. T. auch betriebliche Diskriminierung von Frauen zu vermuten (vgl. z. B. Nissen, Keddi, Pfeil 2003; Beicht, Friedrich, Ulrich 2008). Drittens ist auf die Selbstselektion von Frauen, aufgrund normativ abwehrender, durch die Sozialisation erworbener Einstellungen gegenüber technischen Berufen, hinzuweisen (vgl. Micus-Loos, Plößer 2017). In diesem Beitrag wird – viertens – die These vertreten, dass die schulische Bildungsbeteiligung bzw. die frühe schulische Segmentierung durch Schwerpunktsetzung und Leistungskurse ursächlich für die Geschlechterstereotypie bei der Ausbildungs- und Berufswahl ist (s. Kapitel 1).

### **2.2.1 Bedeutung formaler Bildungsprozesse zur Vorbereitung auf Ausbildung**

Die mittlere Schulebene der Sekundarstufe I wird über Schwerpunktsetzungen horizontal berufsvorbereitend segmentiert (s. Kapitel 1). Wird diese Zielsetzung nach Meinung der Auszubildenden erreicht?

#### **Fächer**

Frauen wie Männer in Ausbildung bewerten schulische Inhalte selten als hilfreich für die berufliche Entscheidung (anders als Studierende, Schlemmer 2019a) und nur dann als unterstützend, wenn sie sich als praxisrelevant erweisen. Man fühlt sich besser vorbereitet, wenn die Schulart und die Ausbildung resp. das Studium (im traditionellen Sinne) aufeinander aufbauen, wie Abitur und duales Studium. Eine geringe Passung zwischen Schule und dualer oder schulischer Ausbildung wird häufiger von Frauen als Männern benannt. Die Daten verweisen auch darauf, dass eine zu frühe fachwahlbezogene Spezialisierung ihr Ziel verfehlt und in der Ausbildung als wirkungslos verpuffen kann. Zum Zeitpunkt des Übertritts in einen berufsvorbereitenden Schulzweig ist das Berufsziel selten bereits geklärt, während ein berufliches Segment formal bereits anvisiert wird. Mädchen wie auch Jungen werden durch die frühe, berufsvorbereitende Segmentierung aufgrund normativer Entschei-

derung in geschlechterstereotype Schulzweige gedrängt (s. Kapitel 1). Die Klage über mangelnde Ausbildungsfähigkeit der Jugendlichen durch die Betriebe kann darin eine Ursache haben (vgl. Schlemmer 2008, S. 13 ff.).

### **Berufsorientierung**

Die Unterstützung bei der Berufsorientierung ist für Frauen wie Männer in Ausbildung ein zentrales Merkmal für eine gute Schule bzw. eine gute Lehrkraft. Doch die Berufsorientierung als schulischer Kompetenzbereich von Lehrkräften erscheint den Auszubildenden, Frauen wie Männern, als mangelhaft. Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften sind demnach erforderlich. Gewünscht werden v. a. mehr Unterstützung bei der beruflichen Entscheidungsfindung durch mehr Praktika (insbesondere von Abiturient:innen), bessere Berufsvorbereitung, Einrichtung von Berufswahl-AGs (auch von Hauptschulabsolvent:innen).

#### **2.2.2 Informelle Lernprozesse in der Familie von Frauen und Männern mit genderuntypischer Ausbildungswahl**

Der Einfluss von Fächern der formalen Bildung und der Lehrkräfte auf die Ausbildung scheint auch bei den Frauen in technischer Ausbildung als gering wahrgenommen zu werden. Bei der Berufsorientierung fallen „Girls‘ Day“, „Girls‘ Day Akademien“ und die Begleitung durch Junior-Ingenieurinnen als hilfreich auf. Die Ergebnisse entsprechen denen des gesamten Samples. Dagegen werden informelle Lernprozesse in der Familie bei Frauen in technischer Ausbildung in spezifischer Weise bedeutsam.

Ihre Ausbildungswahl begründen Frauen, trotz des genderuntypischen Berufs, über normativ als weiblich konnotierte Merkmale: Emotionalität (Lust am „Schrauben“ an Autos), Anerkennung von Fähigkeiten durch Eltern, die meist nur Jungen zu teil werden („handwerkliches Geschick“ im Elternhaus gelernt), Lernen und Handeln mit vertrauten Personen (mit Vater Holz gemacht, in Werkstatt gearbeitet), Unterstützung durch emotional nahestehende Personen (Hilfe von Onkel bei Bewerbung) und Suche nach Schutz am genderuntypischen Ausbildungsplatz (Vater in gleicher Firma). Die individuelle Neigung, das „Geschick“, „Hobby zum Beruf machen“ steht an erster Stelle der Wahl. Selten werden, normativ als männlich konnotierte Prozesse genannt („Interesse an Autos“).

Erfahrungen mit der Schwierigkeit, einen dualen Ausbildungsplatz zu bekommen (vgl. Friese 2017, S. 451 ff.), werden von dieser Probandengruppe selbstbewusster bewältigt, z. B. offensiv durch die Aufnahme eines dualen Studiums nach vergeblicher Suche eines dualen Ausbildungsplatzes. Hilfreich dabei ist ein hoher Schulabschluss, den Frauen in dualer Ausbildung häufiger vorweisen (vgl. Statistisches Bundesamt 2017, S. 82). Weiterbildung ist ein vordringliches Ziel der Frauen und dokumentiert ihr nachhaltiges Interesse an technischen Berufen. Mädchen und Frauen erleben Stärke durch Bildung und gewinnen durch ihren Bildungserfolg an Selbstvertrauen. Sie wollen sich und anderen ihre Kompetenz in einem „Männerberuf“ stolz beweisen.

Bei informellen Lernprozessen in der Familie fällt die Konstellation Tochter/Vater bzw. männlicher Verwandter auf: Der Vater als der traditionelle Träger eines technischen Berufes wird nicht per se als Vorbild, sondern eher als Lehrer durch die Tochter gesehen. Das gemeinsame Arbeiten steht im Zentrum: im Wald mit Vater „Holz gemacht“, in der Werkstätte des Vaters an Autos „geschraubt“, beim „Onkel“ auf dem Bauernhof mitgearbeitet. Rollenbilder werden in Technikberufen von Mädchen über die männliche Schiene kennengelernt und verlieren im Familienkontext ihre normativ beängstigende Setzung. Durch die emotionale und individuelle Gestaltung in familialen Generationenbeziehungen (Schlemmer 2004) erhalten informelle Lernprozesse eine hohe motivationale Kraft für die Berufswahl.

*Merkmale informellen Lernens* sind erstens die gemeinsame Tätigkeit im generationalen Kontext, die auf Basis emotionaler Sicherheit sowie getragen von Bestätigung und Anerkennung von statten geht, zweitens unmittelbares Lernen in der Praxis, „learning by doing“, das mit einem hohen Grad an Anschaulichkeit einhergeht und drittens Freiwilligkeit und Freude an der Tätigkeit.

Die erste Schwelle von der Schule in die duale Ausbildung bzw. in das duale Studium im technischen Bereich meistern Frauen relativ selbstbewusst und sicher. Die Ausbildung selbst verläuft dagegen nicht immer reibungslos, wie exemplarisch an einer Kfz-Mechatronikerin gezeigt werden kann, die sich in eines der am seltensten von Frauen gewählten Berufsfelder gewagt hat. Sie berichtet über den normativen Druck der männlichen Kollegen, gegen den sie sich mit Überzeugungswillen erfolgreich wehrt:

„Ähm so jetzt, es waren immer alle freundlich und so. Da gibt's überhaupt nichts, aber es waren schon viele, wo skeptisch waren. Wo genau gemerkt hast, die denken sich jetzt, mal gucken wie lang sie's aushaltet oder (-) also auch hinten rum hat man ab und zu mal Gespräche halt gehört, bis sie wussten, ja, ich kann das und ich will das und ich schaff das. Und dann jetzt ist das überhaupt kein Problem mehr. Jetzt nimmt mich jeder für voll und (-) aber klar, am Anfang, ja (-).“

Der selbst prognostizierte Übergang zur zweiten Schwelle in den Beruf bzw. zu Karriere scheint aus der Sicht der Frauen nicht so einfach zu gestalten sein.<sup>1</sup> Bei ihren Zukunftsplänen in zehn Jahren heben Frauen meistens „Familie“ an vorderster Stelle hervor und weisen auf die Schwierigkeit hin, „Familie und Beruf“ zu balancieren. Trotzdem – oder auch gerade deshalb? – wird von den Frauen mit höherem Bildungsabschluss und in dualer Ausbildung mehrheitlich eine „Weiterbildung“, u. a. auch wegen eines höheren Einkommens, angestrebt. Die beruflichen Zukunftspläne schwanken zwischen Familie und Weiterbildung. Selbst die durchsetzungswillige Kfz-Mechatronikerin, die angibt, „vielleicht Meister“ werden zu wollen, bekräftigt, „Familie hat Priorität“, wofür sie auch aus dem Beruf „aussteigen“ wolle. Auch gute Bewertungen in der Berufsschule und im Betrieb ändern an dieser als grundsätzlich wahrgenommenen Unwägbarkeit nichts. Festzuhalten ist: Dem Übergang in den

1 Unter dem Aspekt der schulischen im Vergleich zur dualen Ausbildung verweisen Daten des BIBB-Übergangspanels ebenfalls auf die zweite Schwelle als schwierige Hürde für Frauen (vgl. Beicht, Friedrich, Ulrich 2008, S. 298).

Beruf stehen Frauen in Ausbildung zu einem technischen Beruf *ambivalent* gegenüber.

Die Frauen in gendertypischen Berufen aus Verwaltung und Dienstleistung (ebenfalls mit überwiegend Mittlerer Reife und Fach-/Abitur) heben auch informelle Lernprozesse in der Familie hervor, wie z. B. eine Auszubildende in Pflegeberuf mit Fachhochschulabschluss darlegt. Hier ist die Mutter die „Lehrmeisterin“:

„Joa, also hier [im Pflegeberuf] ist auf jeden Fall nützlich, was Du daheim gelernt hast, von der Mama. Also in der Ausbildung, jetzt musst´ ich zum Beispiel das letzte Jahr, ..., da musste ich kochen ganz oft, das war dann für 8–9 Leute gekocht, die Wäsche, ihre Wäsche gewaschen, ja ganz viele hauswirtschaftliche Tätigkeiten und dann der normale Menschenverstand. Also wenn ich das nicht hätte, dann hätte ich hier wenige Chancen.“

Der Pflegeberuf wird als hausfrauliche oder gar mütterliche Tätigkeit wahrgenommen und als solcher auch manchmal als „Wunschberuf“ tituiert: „Ich finde, ich bin für diesen Beruf gemacht“ (RS, Krankenschwester).

Männer in einer genderuntypischen Ausbildung bringen – in den hier vorgestellten Fällen – schulische Leistungsprobleme mit oder weisen Brüche in ihrer Ausbildungs- oder Lebensbiografie auf. Ein angehender Heilerziehungspfleger mit Abitur berichtet:

„Ja, dann hatte ich meine Ausbildung [zum Forstwirt, nach abgebrochenem Jurastudium] fertig und wusste nicht so recht, was mache ich jetzt? Und dann kam mein Bruder, der auch hier in der Stiftung sein Vorpraktikum gemacht hat und momentan die Ausbildung macht. Er hat gemeint, er könnt´ sich für mich den sozialen Bereich eigentlich ganz gut vorstellen und ich soll es mir doch mal angucken. Ja, und dann hab ich mich hier beworben für ein Vorpraktikum an der Stiftung und so kam es dann.“

Die Gemeinsamkeit dieser Probanden liegt in biografischen Problembereichen, die zu bewältigen sind. Die Familie spielt bei der Wahl eines genderuntypischen Berufs keine einheitliche Rolle, sie kann Erfahrungen (z. B. mit behindertem Vater) bieten, sozial stützend wahrgenommen werden, aber auch überfordernd sein (Sohn sollte Arzt werden). Der familiäre Erfahrungsraum nimmt Einfluss auf die Entwicklung sozialer Haltungen und emotionaler Befindlichkeiten. Diese werden zum Motor beruflicher Entscheidungen.

### Zukunftspläne

Die beruflichen Zukunftspläne sind bei Männern in genderuntypischen Berufen (z. B. Pflege) als unspezifisch und diffus zu bewerten. Die Einkommenssituation verunsichert Männer, die nach ihren Angaben, die traditionelle Aufgabe, „Familienernährer“ zu sein, verantworten wollen. Auch Frauen in gendertypischen Pflegeberufen benennen einen Kinderwunsch in einigen Fällen aufgrund der prekären Einkommenssituation als nicht realisierbar. Ambivalent sind Frauen und Männer in Pflegeberufen ihrem Kinderwunsch gegenüber, während Frauen in technischer Ausbildung der beruflichen Karriere ambivalent gegenüber stehen (s. o.).

Vergleicht man diese Ergebnisse mit Männern, die in einen technischen Ausbildungsberuf münden, dann steht auch bei ihren Zukunftsplänen in der Mehrzahl die Familiengründung im Vordergrund. Allerdings verweisen sie traditionsbewusst auf „Beruf“ und „Karriere“, die diesen Wunsch ermöglichen: „...genug Geld. Das ist das Wichtigste, um später für Familie zu sorgen, dafür braucht man einen Top Beruf, in dem man auch gut verdient“. Die berufliche Erwirtschaftung des familialen „Unterhalts“ ist keine doppelte Aufgabe (wie Erwerbstätigkeit und Hausarbeit bei Frauen), sondern eine durch Karriere sich verbessernde Lage, die auch dann größere Wünsche entstehen lässt (z. B. nach einem „eigenen Haus“). Das normative Bewusstsein entsteht als generationales Erbe; die Norm ist in die ökonomischen Strukturen der Geschlechtersegregation eingebaut (vgl. Schlemmer 2019b [i. E.]) und findet deshalb wenig Gegenstimmen.

### Resümee

Sowohl junge Frauen wie Männer bezeichnen in der Familie gelernte Fähigkeiten als einflussreich auf ihre Ausbildungswahl. Der Erwerb von Kompetenzen ist aufgrund der familialen Opportunitäten mannigfaltig. Eine Familien-Werkstätte als Lernszenario kann förderlich sein, wie hier aufgezeigt, kann jedoch auch abschrecken. Standards lassen sich nicht finden. Frauen und Männer unterscheiden sich bei genderuntypischer Ausbildungswahl nach Ursache und Motivation: Frauen wollen sich als leistungsstark und durchsetzungswillig in den hier gezeigten technischen Ausbildungsberufen bewähren, während Männer z. B. in sozialen Ausbildungsberufen durch soziale und berufliche Brüche auffallen. Männer sind, unabhängig von der Ausbildungsrichtung, auf ihre traditionelle Rolle als „Familienernährer“ in ihren Zukunftsplänen bezogen. Dies stärkt die Männer in den einkommensstarken gendertypischen Berufen, z. B. im Technikbereich oder auch in hohen Dienstleistungsberufen (z. B. Bankkaufmann), da Karriere den Familienunterhalt erhöht, während es zu diffusen beruflichen Zukunftsplänen bei Männern mit genderuntypischen Berufen, z. B. in Pflegeberufen, aufgrund der geringen Einkommenssituation führen kann. Frauen stehen, nach dem mutigen ersten Schritt in einen technischen, d. h. genderuntypischen Beruf, an der zweiten Schwelle beim Übertritt in den Beruf ihrer weiteren Karriere ambivalent gegenüber, da sie um die Vereinbarkeit von Familie und Beruf fürchten.

## 3 Schlussfolgerungen

Lernprozesse finden in sozialen Kontexten statt: Formale Lernprozesse unterliegen einer bereits auf horizontaler Ebene des Schulsystems durch Schwerpunktsetzung und Leistungskurse frühen berufsvorbereitenden Segmentierung. Generationale Beziehungen und familiale Handlungsoportunitäten bilden eine mannigfache und vertraute Struktur für informelle Lernprozesse. Die beiden im Beitrag aufgeführten Studien dokumentieren zum einen das Gelingen der Entwicklung von technischen

Kompetenzen bei Mädchen im familialen Raum (s. Kapitel 2.1) und zum weiteren auch die Umsetzung dieser informell erworbenen technischen Kompetenzen in einer genderuntypischen Berufswahl durch junge Frauen (s. Kapitel 2.2). Die Familie ist – auch entgegen möglicher normativer gendertypischer Berufswünsche der Eltern – der Schutzschild, den Frauen offensichtlich benötigen, um sich in einen „Männerberuf“ zu wagen und sich dann gegen all die erwartete und auch tatsächlich erlebte Skepsis in der Ausbildung durchsetzen zu können. Die Heranführung an Technik in der Schule für alle, Mädchen wie Jungen, ist in Konsequenz unerlässlich.

Formale und informelle Bildung ergänzen sich (Tippelt 2012). Dieser beste mögliche Fall trifft nicht per se für die Kompetenzentwicklung im technischen Bereich und auch nicht für die genderuntypische Berufswahl mit den zugrunde liegenden Lernerfahrungen zu. Die formale Bildung ist, entgegen aller Erklärungen über den Bildungserfolg von Mädchen, auf der horizontalen Ebene geschlechtersegregiert, ja geschlechtersegregierend durch die frühe berufsvorbereitende Segmentierung und damit Einübung in Schwerpunkte, die auf „Frauenberufe“ oder auf „Männerberufe“ vorbereiten.

Die Annahme einer genderspezifischen Begabung im technischen Bereich ist folglich kritisch zu betrachten. Berufsorientierung muss möglichst früh beginnen und eine Neigungen und Begabungen begleitende Förderung und Beratung sein, so dass die Entscheidung für einen schulischen Schwerpunkt eine freiwillige ist und nicht normativ (vor-)bestimmt wird. Das setzt ein gendersensibles Bewusstsein über schulische Segregationsprozesse und eine Professionalisierung der Berufsorientierungs-Kompetenz bei Lehrkräften voraus.

## Literatur

- Acatech (= Deutsche Akademie der Technikwissenschaften)/Körper Stiftung (Hrsg.) (2017): MINT-Nachwuchsbarometer 2017. Bildung in der digitalen Transformation. München: Acatech, Hamburg: Körper-Stiftung, [www.acatech.de](http://www.acatech.de); [www.koerber-stiftung.de](http://www.koerber-stiftung.de) (Abfrage: 04.05.2017).
- Acatech (= Deutsche Akademie der Technikwissenschaften)/VDI (Hrsg.) (2009): Nachwuchsbarometer Technikwissenschaften. Unter Mitarbeit von Ortwin Renn und Uwe Pfenning. Wuppertal, [www.acatech.de/](http://www.acatech.de/) (Abfrage: 18.09.2013).
- Beicht, Ursula/Friedrich, Michael/Ulrich, Joachim Gerd (2008) (Hrsg.): Ausbildungschancen und Verbleich von Schulabsolventen. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Beinke, Lothar (2008): Familie und Berufswahl. Bad Honnef: Verlag K. H. Bock.
- Binder, Martin (2014): Technisches Handeln – Eine Studie zu einem grundlegenden Begriff Technischer Bildung. Dissertation. Pädagogische Hochschule Weingarten, Weingarten.

- Binder, Martin/Schlemmer, Elisabeth (2016): Berufsorientierung von Mädchen durch Technikbildung – Theoretische Überlegungen. In: *berufsbildung 160 – Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule*, 70 Jg. (4), Aug. 2016, (Berufsorientierung), S. 35–37.
- Faulstich-Wieland, Hannelore/Nyssen, Elke (1998): Geschlechterverhältnisse im Bildungssystem – Eine Zwischenbilanz. In: Rolf, Hans-Günter/Bauer, Karl-Oswald/Klemm, Klaus/Pfeiffer, Hermann (Hrsg.): *Jahrbuch der Schulentwicklung*, Bd. 10. Weinheim, S. 163–199.
- Friese, Marianne (2017): Förderung einer gendersensiblen Berufsorientierung. In: Schlemmer, Elisabeth/Lange, Andreas/Kuld, Lothar (Hrsg.): *Handbuch Jugend im demografischen Wandel – Konsequenzen für Familie, Bildung und Arbeit*. Weinheim: Beltz/Juventa, S. 451–462.
- Köller, Olaf/Daniels, Zoe/Schnabel, Kai-Uwe/Baumert, Jürgen (2000): Kurswahlen von Mädchen und Jungen im Fach Mathematik: Zur Rolle von fachspezifischem Selbstkonzept und Interesse. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 14(1), 26–37.
- KMK (= Kultusministerkonferenz) (1993/2014): Vereinbarungen über die Schularten und Bildungsgänge im Sekundarbereich I (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 3.12.1993 i. d. F. vom 25.09.2014); Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.
- KMK (= Kultusministerkonferenz) (o. J.): *Gymnasiale Oberstufe*, [www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/bildungswege-und-abschluesse/sekundarstufe-ii-gymnasiale-oberstufe-und-abitur.html](http://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/bildungswege-und-abschluesse/sekundarstufe-ii-gymnasiale-oberstufe-und-abitur.html) (Abfrage: 02.05.2018).
- Micus-Loos, Christiane/Plößler, Melanie (2017): „Das sind auch so richtige Mannsweiber“ – Normative Orientierungen in Berufswahlprozessen junger Frauen. In: Schlemmer, Elisabeth/Lange, Andreas/Kuld, Lothar (Hrsg.): *Handbuch Jugend im demografischen Wandel – Konsequenzen für Familie, Bildung und Arbeit*. Weinheim: Beltz/Juventa, S. 354–367.
- Nissen, Ursula/Keddi, Barbara/Pfeil, Patricia (2003): *Berufsfindungsprozesse von Mädchen und jungen Frauen: Erklärungsansätze und empirische Befunde*. Opladen: Leske + Budrich.
- OECD (= Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung) (2016): *PISA 2015. Ergebnisse im Fokus*, [www.oecd.org/pisa](http://www.oecd.org/pisa) (Abfrage: 05.05.2018).
- Rauschenbach, Thomas/Düx, Wiebken/Sass, Erich (2004) (Hrsg.): *Informelles Lernen im Jugendalter. Vernachlässigte Dimensionen der Bildungsdebatte*. Weinheim, München: Juventa.
- Roeder, Peter M./Gruehn, Sabine (1997): Geschlecht und Kurswahlverhalten. In: *Zeitschrift für Pädagogik*. Thema: Geschlechterforschung; Jhrg. 43 (6), S. 877–894.
- Schittenhelm, Karin (2008): Statuspassagen junger Frauen zwischen Schule und Berufsausbildung im interkulturellen Vergleich. In: Schlemmer, Elisabeth/Gerstberger, Herbert (Hrsg.): *Ausbildungsfähigkeit im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft, Politik und Praxis*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 55–68.

- Solga, Heike/Pfahl, Lisa (2009): Doing Gender im technisch naturwissenschaftlichen Bereich. In: Milberg, Joachim (Hrsg.)(2009): Förderung des Nachwuchses in Technik und Naturwissenschaft. Berlin: Springer, S. 155–219. (Wiederabdruck WZB Discussion Paper SP 2009–502.)
- Schlemmer, Elisabeth (2019a): Informelle Bildung und Studienfachwahl von jungen Frauen und Männern. In: Schlemmer, Elisabeth; Binder, Martin (Hrsg.): MINT oder Care? Eckpunkte einer gendersensiblen Berufsorientierung. Weinheim, Basel: Beltz/Juventa (i. E.).
- Schlemmer, Elisabeth (2019b): MINT oder Care? Berufswahl von Frauen und Geschlechtersegregation aus bildungs- und sozialtheoretischer Perspektive. In: Schlemmer, Elisabeth/Binder, Martin (Hrsg.): MINT oder Care? Gendersensible Berufsorientierung in Zeiten von Digitalisierung und demografischem Wandel. Einführung. Weinheim, Basel: Beltz/Juventa. (i. A.).
- Schlemmer, Elisabeth (2008): Was ist Ausbildungsfähigkeit? Versuch einer bildungstheoretischen Einordnung. In: Schlemmer, Elisabeth/Gerstberger, Herbert (Hrsg.): Ausbildungsfähigkeit im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft, Politik und Praxis. Wiesbaden: VS Verlag, S. 13–33.
- Schlemmer, Elisabeth (2004): Familienbiografien und Schulkarrieren von Kindern. Theorie und Empirie. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schlemmer, Elisabeth/Kuld, Lothar/Lange, Andreas (2014): Demografischer Wandel und (Aus)Bildung. Qualitative Studie mit Jugendlichen in Ausbildung. Weingarten (unveröffentlichtes Manuskript).
- ISB (= Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung) (2015): Bildungsbericht Bayern 2015. Qualitätsagentur München.
- Stanat, Petra/Pant, Hans Anand/Böhme, Katrin/Richter, Dirk (2012) (Hrsg.): Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik. Ergebnisse des IQB-Ländervergleichs 2011. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Statistisches Bundesamt (2017): Bildung und Kultur. Berufliche Bildung, Fachserie 11, Reihe 3, Tab. 2.7 Neu abgeschlossene Ausbildungsverträge 2016 nach schulischer Vorbildung, insgesamt von Deutschen und von Ausländern. Destatis.
- Statistisches Landesamt Baden-Württemberg (o. J.): Rohdaten zu Wahlpflichtunterricht an öffentlichen und privaten Realschulen in Baden-Württemberg seit dem Schuljahr 2012/13, Stuttgart.
- Tippelt, Rudolf (2012): Schule des Lebens. Über den Stellenwert der informellen Bildung im Lebenslauf und notwendige forschungsstrategische Konsequenzen. In: Der andere Blick auf die Bildung. DJI Impulse. Das Bulletin des Deutschen Jugendinstituts (4), S. 42–45.

## Autor:innen



Binder, Martin, PD Dr., Akademischer Mitarbeiter im Bereich Technische Bildung, Pädagogische Hochschule Weingarten.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Handlungsfor-  
schung, Technikdidaktik, Konstruktion und Gestaltung,  
Unterrichtsmethoden.



Schlemmer, Elisabeth, Prof.in Dr., Professorin für Allge-  
meine Pädagogik mit dem Schwerpunkt Empirische Bil-  
dungsforschung, Pädagogische Hochschule Weingarten.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Familie und  
Schule, Übergang Schule/Beruf, Berufsorientierung, Bio-  
grafie- und Genderforschung, Demografischer Wandel,  
Schulentwicklung, Pädagogische Diagnostik.



# **Einflussfaktoren auf die Wahl einer technischen dualen Berufsausbildung bzw. eines technischen (dualen) Studiengangs von jungen Frauen**

STEFAN BRÄMER

## **Abstract**

Ausgehend von den theoretischen Konzepten zur (gendersensiblen) Berufs- und Studienwahlentscheidung und zu den Einflussfaktoren auf die Berufs- und Studienwahl standen junge Frauen aus Sachsen-Anhalt, die zur Zeit der Befragung eine duale technische Berufsausbildung bzw. einen technischen (dualen) Studiengang absolvierten, im Mittelpunkt der Untersuchung. Zielstellung war die Rekonstruktion subjektiver Wahrnehmungen und Meinungen von jungen Frauen bezüglich wirkender Einflussfaktoren auf ihre individuelle technische Berufs- und Studienwahl. Im folgenden Beitrag werden einerseits die Ergebnisse der empirischen Untersuchung vorgestellt und andererseits die abgeleiteten Handlungsempfehlungen zur gendersensiblen Berufs- und Studienorientierung diskutiert.

Based on the theoretical concepts of a gender sensitive approach towards academic subject and career choices and towards influencing factors regarding these decision taking concepts, young women from Saxony-Anhalt who, at the point of the research, took part in a dual vocational training within the STEM sector, were the focus of this research project. The aim was to reconstruct subjective perceptions and opinions of young women regarding the factors influencing their individual decision making in academic subject and career choices. This article will present the findings of the empirical research and discuss recommended actions for a gender sensitive academic and career orientation.

## **Schlagworte**

Gendersensible Berufs- und Studienorientierung, Berufswahl, Einflussfaktoren, Technik

## 1 Einleitung

Erkenntnisse der Technikwissenschaften und technische Innovationen übernehmen wichtige Schlüsselrollen für die Sicherung der Lebensgrundlage, für den gesellschaftlichen und technologischen Wandel und garantieren Wettbewerbs- und Beschäftigungsfähigkeit in der globalisierten Welt. Die daraus entstehende Wertschöpfung ist sowohl entscheidender Standortfaktor für die Wirtschaft, als auch Grundlage für die Sicherung des gesellschaftlichen Wohlstands in Deutschland (vgl. Kornwachs, aca-tech, VDI 2013, S. 38). Gleichzeitig wächst damit der Bedarf an Fachkräften der deutschen Wirtschaft im technischen Bereich stetig. Das Institut der deutschen Wirtschaft proklamiert im MINT-Herbstreport 2016 einen jährlichen Ersatzbedarf von über 250.000 MINT-Fachkräften bis 2019, welcher in den Jahren 2020 bis 2024 auf 269.200 Personen und von 2025 bis 2029 auf 284.800 Personen ansteigt (vgl. Anger, Koppel, Plünnecke 2016, S. 41). Die Unternehmen suchen in diesem Zusammenhang nicht nur Absolvent:innen technischer dualer Berufsausbildungen und ingenieurwissenschaftlicher Studiengänge, sondern vor allem Auszubildende und Student:innen für ihre eigenen technischen dualen Berufsausbildungen und technischen (dualen) Studiengänge. Gleichzeitig lässt sich zusätzlich ein sinkendes Technikinteresse und mangelnde Motivation für die Ergreifung einer technischen dualen Berufsausbildung oder eines technischen (dualen) Studiengangs auf Seiten der Absolvent:innen des allgemeinbildenden Schulsystems verzeichnen, da technische Bildung und Sensibilisierung sowie eine technikfokussierende Berufs- und Studienorientierung noch einen zu geringen Stellenwert im Schulalltag haben (vgl. Hedtke et al. 2011, S. 5 ff.).

In Summe führen diese Faktoren zu einem bedrohlichen Fachkräftemangel, vor allem in den technischen dualen Ausbildungsberufen und (dualen) technischen Studiengängen<sup>1</sup>, der sich in den nächsten Jahren noch verstärken wird, wenn nicht das gesamte (Ausbildungs- und Studierenden-)Potenzial an weiblichen (und männlichen) Jugendlichen ausgeschöpft wird (vgl. Ulmer, Ulrich 2008, S. 20 ff.). Die Situation lässt sich zusammenfassen mit der Aussage: „Ein ‚Gespenst‘ geht um in Deutschland – das ‚Gespenst‘ eines umfassenden akademischen und gewerblichen Fachkräftemangels in vielen Technik- und Ingenieurberufen, in den Naturwissenschaften und in der Medizin“ (Pfenning 2013, S. 112).

Die individuelle Entscheidung über die Wahl einer dualen Berufsausbildung bzw. eines (dualen) Studiengangs kennzeichnet einen bedeutenden Teil der Identitätsfindung von Jugendlichen. Insbesondere die Fragen, Aufgaben und Förderung einer gendersensiblen Berufs- und Studienorientierung stehen schon lange im öffentlichen und wissenschaftlichen Fokus und Interesse, da die Berufs- und Studienwahl in Deutschland noch immer geschlechtsspezifische Besonderheiten aufweist. So sind Frauen in den technischen Berufsausbildungen und Studiengängen noch

---

<sup>1</sup> Technische duale Berufsausbildungen bzw. (duale) Studiengänge sind im Rahmen des Beitrags alle Berufsausbildungen bzw. Studiengänge, die sich mit der Planung und Konstruktion, Produktion, Nutzung sowie Entsorgung von Technik befassen und sich den Stationen von der Technikgenese bis zur Technikenutzung und -entsorgung zuordnen lassen.

deutlich unterrepräsentiert. An den schulischen Ausgangsvoraussetzungen kann es jedoch nicht liegen, spricht man doch von der am besten qualifizierten Frauengeneration aller Zeiten (vgl. Schwitzer, Wilke, Kopel 2008, S. 16 ff.). Das belegen auch die Daten zu den erreichten Schulabschlüssen. Der Frauenanteil der Schüler:innen, die 2015 die allgemeine Hochschulreife erreichten, betrug 54,3 %, bei der Fachhochschulreife waren es 47,2 % und beim Realschulabschluss 50,3 % (vgl. SB 2017, S. 91).

## 2 Theoretischer Hintergrund

### 2.1 Theoretische Ansätze zum Berufswahlverhalten

Aus der Vielzahl der vorliegenden psychologisch-, soziologisch-, entscheidungstheoretisch- und interdisziplinär-orientierten Theorien<sup>2</sup> bieten die entwicklungspsychologisch-orientierten Theorien von Gottfredson (vgl. Gottfredson 1981; Gottfredson 1996) sowie Lent, Brown und Hackett (vgl. Lent, Brown, Hackett 1994; Lent, Brown 1996) sehr gute Ansätze zur Erklärung des genderspezifischen Berufswahlverhaltens im technischen Bereich. Die Theorie der Entwicklung beruflicher Aspirationen nach Gottfredson lässt durch die Definition und Einführung des beruflichen Aspirationsfeldes, die Einbeziehung starker Prädiktoren der Berufswahl wie Geschlecht, Prestige, Interessen und Selbstwirksamkeit zu (vgl. Gottfredson 1981, S. 550 ff.; Gottfredson 2002, S. 87 ff.). Für Gottfredson resultiert aus einem beruflichen Reduktionsprozess, der vom Geschlecht, Berufsprestige und Selbstkonzept abhängt, ein subjektives Portfolio („Cognitive map of occupations“) von akzeptablen beruflichen Alternativen (vgl. Gottfredson 1981, S. 551 ff.).

Innerhalb der „Cognitive map of occupations“ befindet sich der intellektuell-forschende Tätigkeitsbereich im oberen Prestigebereich und wird eher mit männlichen Geschlechtsmerkmalen assoziiert (vgl. Gottfredson 2002, S. 88 ff.). Der künstlerisch-sprachliche, unternehmerische und soziale Tätigkeitsbereich weisen einen mittleren beruflichen Prestigelevel auf. Der unternehmerische Bereich ist eher männlich geprägt. Der soziale und künstlerisch-sprachliche Bereich weisen eine eher geschlechtsneutrale Prägung auf. Der praktisch-technische und der konventionelle Tätigkeitsbereich weisen ein niedriges berufliches Prestigeniveau auf. Dabei ist der konventionelle Teil eher weiblich und der praktisch-technische Teil eher männlich dominiert (vgl. Gottfredson 1981, S. 561 ff.). In einem Kompromissbildungsprozess erfolgt dann die schrittweise irreversible Eliminierung von Berufsalternativen. In diesem Reduktionsprozess werden als erstes die Berufe eliminiert, die nicht der traditionellen Geschlechterrolle entsprechen (vgl. Gottfredson 1981, S. 556). Nach Gottfredsons Modell verschwinden die technischen Berufe damit bereits in der zweiten Entwicklungsstufe (6.-8. Lebensjahr) aus dem Blickfeld der jungen Frauen. Sie sind geschlechtsuntypisch und spielen dann auch in möglichen Kompromissbildungsprozessen keine Rolle mehr (vgl. Gottfredson 1996, S. 191 ff.). Das bedeutet, dass

---

2 Weiterführend dazu u. a.: Bergmann (2004), Brown/Brooks (1994), Brüggemann/Rahn (2013), Bußhoff (1984) und Hirschi et al. (2011).

junge Frauen eher einen Beruf wählen, der nicht ihrem eigenen Berufsinteresse entspricht, als Zugeständnisse hinsichtlich des Berufsprestiges oder der eigenen Geschlechtsidentität zu machen. Da die technischen Berufe somit aus dem ‚Social Space‘ verschwinden, werden auch keine Informationen über diese Berufe nachgefragt, sie sind damit für mögliche Berufsorientierungsmaßnahmen uninteressant (vgl. Gottfredson 1981, S. 548–556). Selbst bessere Leistungen in den naturwissenschaftlichen Fächern machen sie nicht wieder zu subjektiv akzeptablen Berufsalternativen. Gottfredson geht damit davon aus, dass Individuen bereits zum Zeitpunkt der eigentlichen Berufsorientierungsphase ihr persönliches Feld an relevanten und akzeptablen Berufsmöglichkeiten aufgrund persönlicher Interessen, des beruflichen Status und der Geschlechtstypik stark eingeschränkt haben (vgl. Gottfredson 1981, S. 555–567).

Selbstwirksamkeitserwartungen, Ergebniserwartungen und persönliche Ziele bilden die Grundlagen der sozial-kognitiven Berufswahltheorie (vgl. Lent, Brown, Hackett 1994, S. 83 ff.; Lent, Brown 1996, S. 312 f.). Nach Bandura beschreibt Selbstwirksamkeitserwartung, die Einschätzung persönlicher Fähigkeiten, bestimmte Handlungen, zur Erreichung von bestimmten Leistungen ausführen zu können (vgl. Bandura 1986, S. 24 ff.). Ergebniserwartungen kennzeichnen die Beurteilung, mit welcher Wahrscheinlichkeit die Ergebnisse für die gezeigte Leistung eintreten (vgl. Lent, Brown, Hackett 1994, S. 83 ff.; Lent, Brown 1996, S. 312 f.). Für Bandura basiert das aktive individuelle Handeln des Menschen auf den drei zentralen Aspekten „Persönlichkeitsfaktoren (kognitive, emotionale und physische Attribute)“, „Verhalten“ und „Umweltbedingungen“, die reziprok aufeinander wirken (vgl. Bandura 1986, S. 24). Gleichzeitig betont dieser theoretische Ansatz, dass Interessen für ein bestimmtes berufliches Gebiet alleine nicht ausreichen, da immer zusätzlich ein bestimmtes Ziel vorliegen muss, um entsprechende Handlungen auszulösen (vgl. Lent, Brown, Hackett 1994, S. 93 ff.). Selbstwirksamkeits- und Ergebniserwartungen beeinflussen die Entwicklung von Interessen, welche sich wiederum auf die beruflichen Ziele und die Berufswahl auswirken.

Das Modell der Berufswahl der sozial-kognitiven Laufbahntheorie geht davon aus, dass sich unter idealen Bedingungen ein Individuum für den Beruf entscheidet, der seinen Interessen am nächsten kommt (vgl. Lent, Brown, Hackett 1994, S. 93 ff.; Lent, Brown 1996, S. 316 ff.). In der Realität ist es jedoch häufig so, dass eine Person mit diversen Restriktionen bei ihrer Berufswahl umgehen muss. Unter solchen Umständen wird sie den Beruf nicht einfach nur nach ihren Interessen wählen können. Vielmehr werden die Selbstwirksamkeits- und Ergebniserwartungen sowie Hintergrund- und Umwelteinflüsse einen direkten und wichtigen Einfluss auf die Berufswahl ausüben. So werden Personen mit unterstützenden Umwelteinflüssen eher Ziele gemäß ihren Interessen formulieren und auch eher die nötigen Handlungen unternehmen, um ihre Ziele zu verwirklichen (Lent, Brown, Hackett 2000, S. 7). Gleichzeitig können Umwelteinflüsse als eine Art von Barriere zur beruflichen Entwicklung fungieren (vgl. Lent, Brown, Hackett 1994, S. 93; ebd. 2000, S. 37 ff.).

Die Selbstwirksamkeitserwartung stellt dabei eine Schlüsselvariable bei der Erklärung von Geschlechtsunterschieden innerhalb der Berufswahl dar. Die Selbstwirksamkeitserwartungen von jungen Frauen finden sich eher in den sozialen und gesundheitlichen Berufsfeldern. Hieraus resultiert wiederum das subjektive Gefühl einer „technischen Inkompetenz“ und das trotz besserer Schulnoten sowie eine geringere Auseinandersetzungsbereitschaft mit Technik. Anschließend erfolgt dann die Nicht-Wahl eines technischen Berufes.

## 2.2 Theoretische Ansätze aus der Genderforschung

In der Genderforschung existieren mit dem (evolutions-) biologisch-orientierten, dem kognitiv-orientierten und dem sozialisationstheoretisch-orientierten Ansatz drei Hauptrichtungen zur Erklärung der Entwicklung von Geschlechtsunterschieden (vgl. Driesel-Lange 2011, S. 30).<sup>3</sup> Generell hat sich in den letzten Jahrzehnten innerhalb dieser Ansätze ein Perspektivenwechsel von einer eher (evolutions-) biologisch-orientierten hin zu einer eher sozialisationstheoretisch-orientierten Betrachtungsweise vollzogen. Alle Ansätze eint, dass sie unterschiedliche Entwicklungsprozesse der Entstehung von geschlechtsrelevanten Deutungsmustern, wie z. B. „[...] geschlechtstypisches Verhalten, Geschlechtsidentität und Stereotypisierung, Geschlechtsrollenpräferenz [...]“ (Driesel-Lange 2011, S. 30) in den Mittelpunkt rücken. In Rahmen des vorliegenden Beitrags spielen vor allem die sozialisationstheoretisch-orientierten Ansätze eine Rolle, die explizit Bezug auf die bildungsbiographischen Lebensphasen (vorschulische und schulische Sozialisation) der interviewten jungen Frauen bis zur Wahl der technischen dualen Berufsausbildung bzw. des technischen (dualen) Studiengangs nehmen.

Untersuchungen zur Lebensphase der vorschulischen Sozialisation zeigen, „[...] dass Mädchen und Jungen in gleichem Maße ein Interesse an der Erforschung ihrer natürlichen und technischen Umwelt besitzen [...]“ (Solga, Pfahl 2009, S. 158 f.). Bereits im Kleinkindalter und in der vorschulischen Phase wirken bestimmte Mechanismen (un-)gewollter genderspezifischer Sozialisation, die dazu führen, dass das Interesse sowie der zwanglose und spielerische Umgang mit Technik von Kleinkindern geschlechterstereotyp bewertet und gefördert werden (vgl. Solga, Pfahl 2009, S. 160). Weiterführende Studien zur Lebensphase der schulischen Sozialisation eruieren, dass „[...] geringere Selbsteinschätzungen der Mädchen hinsichtlich ihrer naturwissenschaftlichen und technischen Kompetenzen und abnehmende Schülerinnenleistungen in mathematisch-naturwissenschaftliche Fächer zu einer ungleichen Entwicklung von technischen Interessen bei Mädchen und Jungen sowie zu einem Rückzug der Mädchen aus den MINT-Fächern und einer Spezialisierung auf typisch ‚weibliche‘ Fächer führen [...]“ (Solga, Pfahl 2009, S. 164).

Zusammenfassend zeigen die Untersuchungen, dass es bezüglich „[...] der betrachteten technik-relevanten kognitiven Fähigkeiten [...] keine bedeutsamen Unterschiede [existieren]. Dies gilt ähnlich für die Technikteilhabe und die Nutzung von

---

3 Weiterführend dazu u. a.: Alfermann 1996, Asendorpf 2004, Bischof-Köhler 2006; Hannover 2008; Kasten 2003 und Trautner 1997.

Informations- und Kommunikationstechnologien. Signifikante Geschlechterunterschiede zeigen sich dagegen in starkem Ausmaß im Bereich der Selbsteinschätzung wie auch bezogen auf Einstellungen gegenüber Technik [...]“ (Zieffle, Jakobs 2009, S. 11). Die Schülerinnen schätzen ihre technikbezogenen Kompetenzen geringer ein, ihre Technikangst und Abneigung gegenüber der Auseinandersetzung mit technischen Aufgaben- und Problemstellungen sind deutlich ausgeprägter und ihr Technikinteresse scheint geringer als bei den Jungen (vgl. Zieffle, Jakobs 2009, S. 11f.).

### 2.3 Einflussfaktoren auf das Berufswahlverhalten junger Frauen

Die Einflussgrößen der Berufswahl werden in der wissenschaftlichen Literatur in endogene (psychologische) und exogene (Sozialumgebungsfaktoren) Faktoren unterschieden, wobei die exogenen Faktoren zusätzlich in ökonomische, soziokulturelle und sozialpsychologische Determinanten differenziert werden (vgl. Seifert 1977, S. 235 ff.). Frauen schätzen, trotz ihrer durchschnittlich besseren Noten, ihre Leistungen subjektiv schlechter ein als Männer und dies gilt insbesondere für ihre mathematischen, naturwissenschaftlichen und technischen Fähigkeiten (vgl. Wentzel 2011, S. 27). Warum setzen Frauen ihren Bildungsvorsprung nicht auf dem Ausbildungsmarkt um und streben stärker in technische Berufsausbildungen? Junge Frauen erwerben in größerer Zahl höhere Bildungszertifikate, setzen ihren Bildungsvorsprung aber nicht auf dem Ausbildungsmarkt um und streben u. a. nicht stärker in technische Berufsausbildungen oder Studiengänge (vgl. Nissen, Keddi, Pfeil 2003, S. 25).

Untersuchungen zum Berufswahlprozess sowie zu Einflussfaktoren zeigen, dass junge Frauen selbstverständlich registrieren, ob sie in einzelnen Berufsfeldern auf dem Ausbildungsmarkt gefragt sind oder nicht, „[...] so dass die fehlende Orientierung hin zu männerdominierten Berufen eine rationale Reaktion auf reale Chancen ist [...]“ (Wentzel 2011, S. 41). Diese, durch Geschlechterstereotypen geprägte, Selbstwahrnehmung bezüglich der eigenen Interesse, Neigungen, Kompetenzen und Fähigkeiten hat einen großen Einfluss auf den Berufswahlprozess von jungen Frauen (vgl. Friese 2017, S. 455 ff.; Wentzel 2011, S. 31). Andere Studien zeigen, dass es einen positiven Einfluss auf die Berufswahl der jungen Frauen hat, wenn sie im Berufswahlprozess auf Frauen treffen, die sich in Männerberufen durchgesetzt haben (vgl. Wentzel 2011, S. 46).

Zur Erklärung werden mit der individual-basierten und der strukturell-abgeleiteten Technikabstinenz, zwei grundlegende wissenschaftliche Ansätze herangezogen (vgl. Pfenning et al. 2011, S. 123). Diese Erklärungsansätze lassen sich in struktur- oder subjektorientierten Ansätze zur genderspezifische Berufswahl differenzieren, wobei die strukturell-abgeleitete Technikabstinenz den strukturorientierten und die individual-basierte Technikabstinenz den subjektorientierten Theoriengerüsten zuzuordnen ist (vgl. Nissen, Keddi, Pfeil 2003, S. 120 f.).

Der strukturorientierte Erklärungsansatz stellt strukturelle Rahmenbedingungen in den Mittelpunkt und konzentriert sich vor allem auf die Gegebenheiten des Ausbildungsmarktes, der Einfluss auf die Berufswahlentscheidungen von jungen

Frauen hat. Zu diesen Bedingungen zählen einerseits die beschriebenen weiblich und männlich dominierten Berufsfelder (horizontale Segregation) und andererseits soziale Faktoren (vertikale Segregation) wie z. B. Einkommen, Status oder die berufliche Position (vgl. Nissen, Keddi, Pfeil 2003, S. 121).

Der subjektorientierte Erklärungsansatz stellt subjektive Potenziale der Individuen in den Mittelpunkt und konzentriert sich auf den „[...] Wechselwirkungsprozess zwischen subjektiver Handlungsfähigkeit und gesellschaftsstrukturellen Bedingungen [...]“ (Nissen, Keddi, Pfeil 2003, S. 128) bei der Berufswahl, wobei unterschiedliche gesellschaftsstrukturelle Aspekte „[...] Bedingungen für subjektive Handlungen und Entscheidungen [...] [darstellen]“ (Nissen, Keddi, Pfeil 2003, S. 128). Aus der Perspektive der individual-basierten Technikabstinenz bedeutet dies, dass „[...] technisch interessierte Frauen [...] durch gesellschaftliche Rahmenbedingungen systematisch vom Studium der Ingenieurwissenschaften [und technischen Berufsausbildungen] abgehalten [werden], bis hin zur individuellen Verinnerlichen (Internalisierung) von Vorurteilen bezüglich der Eignung [...] für Technik“ (Pfenning, Renn, Hiller 2011, S. 123). Der geschlechtergeprägte Arbeitsmarkt ist nach wie vor gegenwärtig (vgl. Friese 2017, S. 452 f.; Hausmann, Kleinert 2014, S. 1 ff.).

Zusammenfassend charakterisieren noch immer vorherrschende Geschlechterstereotype hinsichtlich weiblicher und männlicher Kompetenzen sowie eine daraus abgeleitete Geschlechtertypik von Berufen bei Mädchen und deren Eltern, die wichtigsten Gründe für die technikabgewandte Berufswahl von jungen Frauen (vgl. Solga, Pfahl 2009, S. 166). Verstärkt wird dieser Effekt durch fehlende weibliche Rollenmodelle in den technischen Berufen und Studiengängen. Diese Faktoren behindern rationale Berufsentscheidungen von jungen Frauen sowie die Auseinandersetzung mit denen als geschlechteruntypische wahrgenommenen Arbeitsmarkt- und Berufschancen sowohl auf Seiten der Eltern als auch auf Seiten der jungen Frauen (vgl. Solga, Pfahl 2009, S. 166). Die Berufswahl von Frauen ist geprägt von strukturellen und biographischen Faktoren, die lange vor der eigentlichen Berufswahl zu wirken beginnen und in denen individuelle Einflüsse und Akteure (Peer-Group, Gatekeeper) eine entscheidende Rolle spielen (vgl. Nissen, Keddi, Pfeil 2003, S. 103).

### 3 Forschungsfrage und methodisches Vorgehen

Vor dem Hintergrund der beschriebenen Ausgangssituation stellt sich die Frage, warum Frauen in den technischen dualen Berufsausbildungen und den technischen (dualen) Studiengängen noch immer unterrepräsentiert sind? Welche Faktoren haben die Frauen beeinflusst, eine duale Berufsausbildung oder ein (duales) Studium im technischen Bereich zu wählen? Lassen sich daraus geschlechterspezifische Rückschlüsse ziehen, wie Interventionen zielführend gesetzt werden müssen, um den Blick und schließlich die Berufswahl von jungen Frauen auf bis dato männlich-dominierte technische duale Berufsausbildungen und (duale) Studiengänge zu erweitern? Zusammengefasst lautet die zentrale Forschungsfrage: „Welche Faktoren

beeinflussen die Entscheidung von jungen Frauen für eine technische duale Berufsausbildung bzw. einen technischen (dualen) Studiengang in Sachsen-Anhalt?“

Die Zielsetzung war die Rekonstruktion des individuellen Entscheidungsprozesses der weiblichen Auszubildenden bzw. Studierenden für die Wahl einer technischen dualen Berufsausbildung bzw. eines technischen (dualen) Studiengangs. Damit standen im Fokus der Betrachtung junge Frauen, die aktuell eine technische duale Berufsausbildung bzw. einen technischen (dualen) Studiengang in Sachsen-Anhalt absolvierten.

Die Untersuchung unterteilte sich in zwei Phasen. Im Fokus des ersten Teils standen weibliche Auszubildende (Untersuchungsobjekte) in technischen dualen Berufsausbildungen (1.–4. Ausbildungsjahr) aus Sachsen-Anhalt. Im zweiten Schritt wurde der in der ersten Phase erarbeitete Kriterienkatalog (Kodierleitfaden) auf zwei weitere Zielgruppen, erstens Studentinnen eines technischen dualen Studiengangs und zweitens Studentinnen eines technischen Studiengangs (Untersuchungsobjekte), angewendet.

Als Erhebungsmethode wurde mit dem problemzentrierten Interview eine Form des leitfadengestützten Interviews gewählt (vgl. Witzel 2000). Die erhobenen transkribierten Interviews wurden anschließend mit dem Verfahren der reduzierenden Inhaltsanalyse durch induktive Kategorienentwicklung (1. Phase) und nominale deduktive Kategorienanwendung (2. Phase), Formen der kategorienbasierten Textanalyse (paraphrasierendes Verfahren), ausgewertet (vgl. Mayring 2014). Diese zweite Untersuchungsphase charakterisierte einerseits die Validierung und Verifizierung der induktiv entwickelten Kategorien der ersten Phase und andererseits der Überprüfung, ob ähnliche Einflussfaktoren von dieser anderen Zielgruppe angesprochen werden. Hierfür wurden drei Interviews mit Frauen in dualen technischen Studiengängen und sechs Interviews mit Frauen in technischen Studiengängen durchgeführt. Hieraus resultierten ein Kriterienkatalog von Einflussfaktoren auf die Wahl einer dualen technischen Berufsausbildung sowie ein Kategoriensystem zur nominalen deduktiven Kategorienanwendung (Kodierleitfaden).

## 4 Zentrale Ergebnisse

### 4.1 Beschreibung der Stichprobe

Die Stichprobe umfasste insgesamt 33 Frauen ( $n = 33$ ) im Alter von 16 bis 31 Jahren. Dies ist zwar ein breites Altersspektrum, aber alle interviewten Frauen eint, dass sie eine duale technische Berufsausbildung bzw. einen (dualen) technischen Studiengang absolvieren. Der größte Teil der interviewten weiblichen Auszubildenden und Studierenden verfügt über die allgemeine Hochschulreife (17 Frauen), acht junge Frauen hatten einen erweiterten Realschulabschluss und vier gaben den Realschulabschluss als höchsten allgemeinbildenden Schulabschluss an (Hauptschulabschluss: eine Frau, Fachhochschulreife: drei Frauen).

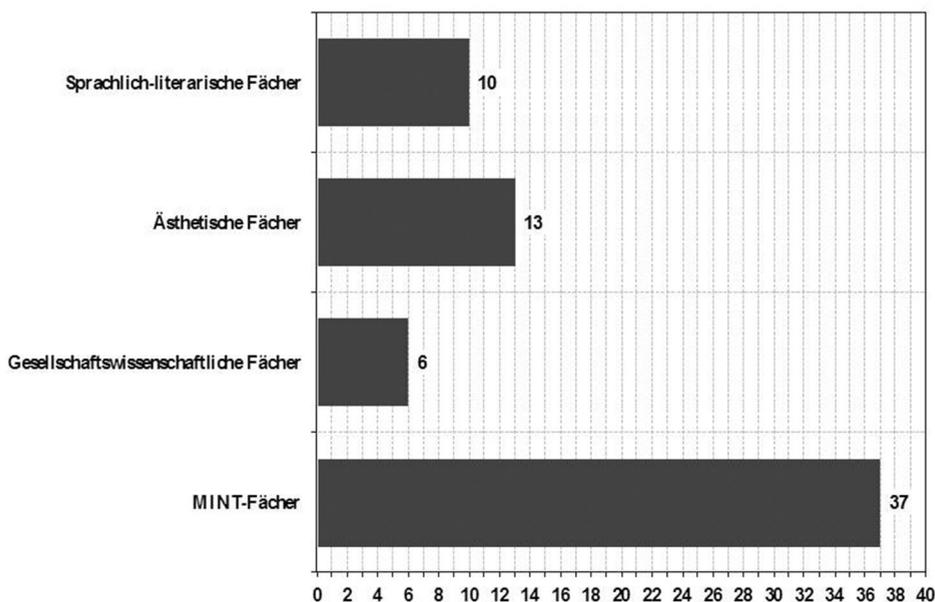


Abbildung 1: Lieblingsfächer (n = 66).

Befragt nach ihren Lieblingsfächern<sup>4</sup> in der allgemeinbildenden Schule, wurde 37-mal ein MINT-Fach<sup>5</sup> genannt (Abb. 1). Ästhetische<sup>6</sup> Fächer wurden 13-mal, sprachlich-literarische<sup>7</sup> Fächer zehnmal und gesellschaftswissenschaftliche<sup>8</sup> Fächer sechsmal angegeben (Abb. 1).

## 4.2 Frauen in technischen dualen Berufsausbildungen

Die nachfolgende Ergebnisdarstellung skizziert das abgeleitete Kategoriensystem aus 24 Interviews, die mit weiblichen Auszubildenden geführt wurden. Im Ergebnis standen 36 Unterkategorien, welche elf Hauptkategorien: BO-Angebot, Agentur für Arbeit (BIZ), Eltern, Familie, Hobby, Peer-Group, Praktikum, Schule, Selbstkonzept, Pull-Faktoren<sup>9</sup> und Push-Faktoren<sup>10</sup> zugeordnet wurden.

4 Jede junge Frau konnte zwei Lieblingsfächer angeben.

5 Genannte MINT-Fächer: Biologie, Chemie, Informatik, Mathematik, Physik und Technik.

6 Genannte ästhetische Fächer: Kunst, Musik und Sport.

7 Genannte sprachlich-literarische Fächer: Deutsch, Englisch, Französisch und Russisch.

8 Genannte gesellschaftswissenschaftliche Fächer: Geographie und Geschichte.

9 Image-Faktoren, die dazu führen, dass junge Frauen von den technischen dualen Berufsausbildungen „angezogen“ werden bzw. sich verstärkt für diese interessieren (englisch: „to pull“, „ziehen“) und somit einen positiven Einfluss haben.

10 Image-Faktoren, die dazu führen, dass junge Frauen von den technischen dualen Berufsausbildungen „weggedrückt“ werden bzw. von ihnen abrücken (englisch: „to push“, „drücken“) und somit einen negativen Einfluss haben. Diese Hauptkategorie wird im Rahmen der Auswertung eine gesonderte Stellung zu Teil, da die hier gesammelten Einflussfaktoren die interviewten jungen Frauen nicht direkt in ihrer Berufswahl beeinflusst haben. Die Push-Faktoren charakterisieren Einflussfaktoren, die vor allem durch gesellschaftlich-verankerte Denkmuster und Vorurteile geprägt sind, die nicht unbedingt der Realität entsprechen.

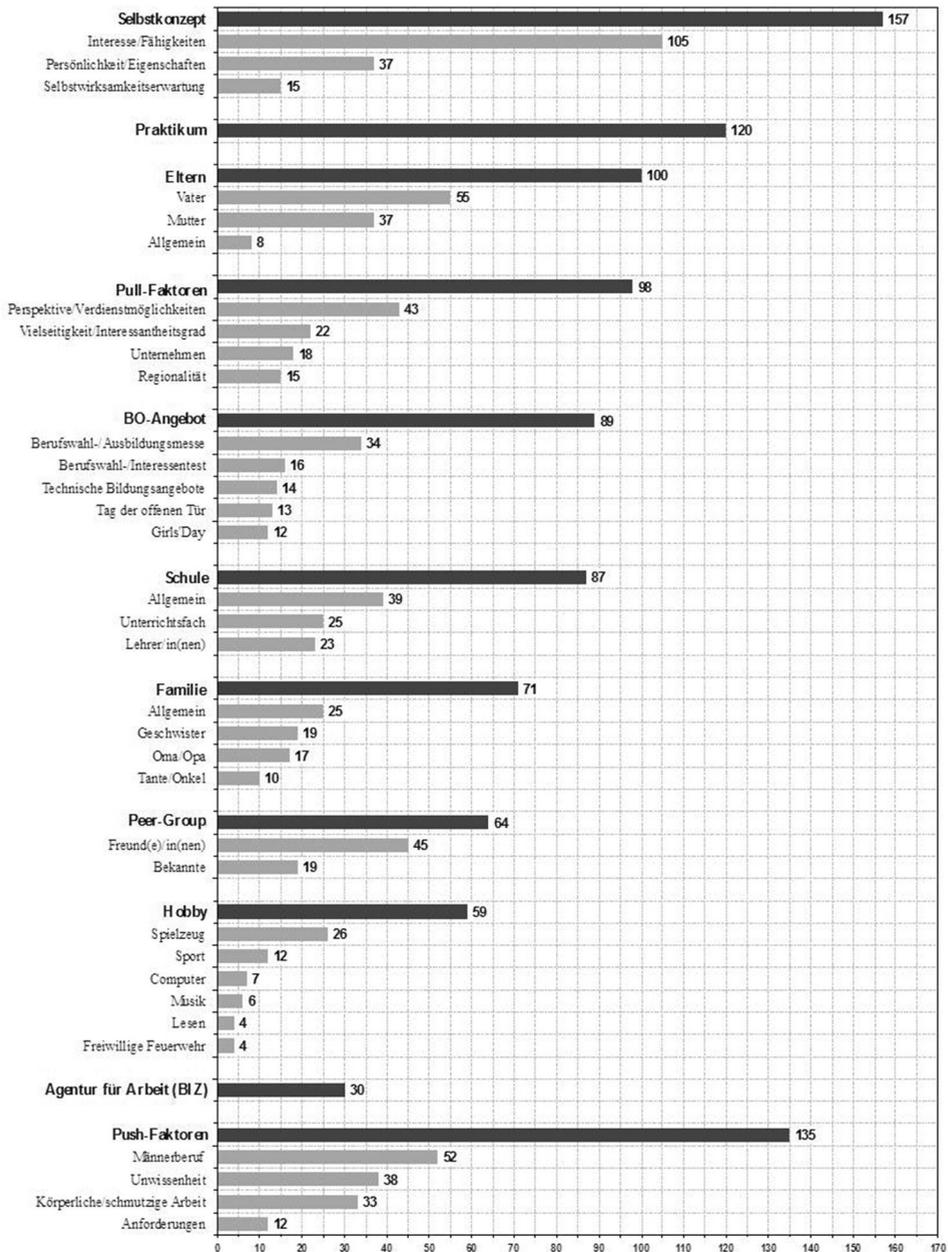


Abbildung 2: Absolute Häufigkeiten innerhalb der induktiven Kategorienentwicklung.

Abbildung 2 visualisiert, welche absolute Häufigkeit den einzelnen Unter- und Hauptkategorien im Auswertungsprozess zugeordnet werden konnte, d. h. hier wurden Mehrfachnennungen in einem Interview mitgezählt. Es fließen alle Fundstellen

der jeweiligen Unter- und Hauptkategorie ein, d. h. dass mehrere Fundstellen innerhalb eines Interviews mitgezählt wurden.

Die häufigsten Nennungen lassen sich den Hauptkategorien „Selbstkonzept“ (157 Nennungen), „Praktikum“ (120 Nennungen) und „Eltern“ (100 Nennungen) zuordnen. Von den 157 Nennungen in der Hauptkategorie „Selbstkonzept“ entfallen allein 105 Nennungen auf die Unterkategorie „Interessen/Fähigkeiten“. Innerhalb der Hauptkategorie „Eltern“ dominiert die Unterkategorie „Vater“ (55 Nennungen) vor der Unterkategorie „Mutter“ (37 Nennungen). Auf die Hauptkategorie „Pull-Faktoren“ entfallen 98 Fundstellen, wobei die Unterkategorien „Perspektive/Verdienstmöglichkeiten“ (43 Fundstellen) und „Vielseitigkeit/Interessantheitsgrad“ (22 Fundstellen) am häufigsten genannt wurden.

Die Unterkategorien „Berufswahlmesse“ bzw. „Berufswahltest“ wurden 34 bzw. 16-mal innerhalb der Hauptkategorie „BO-Angebot“ (89) identifiziert. Die Hauptkategorie „Schule“ umfasst insgesamt 87 Fundstellen, wobei auf die Unterkategorien „Unterrichtsfach“ bzw. „Lehrer/in(nen)“ 25 bzw. 23 Fundstellen entfallen. Innerhalb der Hauptkategorie „Familie“ (71 Nennungen) hatten die meisten Aussagen einen allgemeinen familiären Charakter (25 Fundstellen) bzw. ließen sich den Unterkategorien „Geschwister“ (19 Fundstellen), „Oma/Opa“ (17 Fundstellen) und „Tante/Onkel“ (10 Fundstellen) zuordnen. Aussagen zur Hauptkategorie „Peer-Group“ lassen sich 64 Textstellen zuordnen, wobei zur Unterkategorie „Freund(e)/in(nen)“ 45 und auf die Unterkategorie „Bekannte“ 19 Textpassagen gehören. Eine untergeordnete Rolle spielen die Hauptkategorien „Hobby“ (59 Fundstellen) und „Agentur für Arbeit (BIZ)“ (30 Nennungen).

Insgesamt wurden 135 Textstellen gefunden, die sich der Hauptkategorie „Push-Faktoren“ zuordnen lassen. Innerhalb dieser eher negativ belegten Image-Faktoren wurden die Unterkategorien „Männerberuf“ (52 Nennungen), „Unwissenheit“ (38 Nennungen) und „Körperliche/schmutzige Arbeit“ (33 Nennungen) am häufigsten innerhalb der Interviews genannt.

### 4.3 Frauen in technischen (dualen) Studiengängen

Die nachfolgende Ergebnisdarstellung skizziert die zentralen Ergebnisse der nominalen deduktiven Kategorienanwendung. Hierfür wurden neun Interviews mit weiblichen Studierenden in technischen (dualen) Studiengängen ausgewertet. Die Auswertung erfolgte mit dem in Untersuchungsphase eins entwickelten Kodierleitfaden. Abb. 3 visualisiert, welche absolute Häufigkeit den einzelnen Kategorien (Einflussfaktoren) im Auswertungsprozess zugeordnet werden konnte. In diese Statistik fließen alle Fundstellen der jeweiligen Kategorie ein, d. h. dass auch Mehrfachnennungen und damit mehrere Fundstellen innerhalb eines Interviews mitgezählt wurden.

Innerhalb der ausgewerteten neun Interviews ließen sich insgesamt 31 Textstellen der Kategorie „Interesse/Fähigkeiten“ zuordnen. Dass die Kategorien „Mutter/Vater“ bzw. „Praktikum“ Einfluss auf ihre Studiengangswahl hatten, konnte mit 24 bzw. 23 extrahierten Aussagen der Studentinnen belegt werden (Abb. 3).

Die Kategorien „Freund(e)/in(nen)“ und „Perspektive/Verdienstmöglichkeiten“ lassen sich mit jeweils 16 Fundstellen explizit in den Interviews nachweisen. Der Einflussfaktor „Persönlichkeit/Eigenschaften“ wurden mit 15 Fundstellen, die Kategorie „Lehrer/in(nen)“ mit 14 Textpassagen und der Einflussfaktor „Unterrichtsfach“ mit zwölf Textstellen in den Interviews angesprochen. Insgesamt konnten nur drei bzw. zwei Textpassagen mit Aussagen zu den Kategorien „Agentur für Arbeit (BIZ)“ bzw. „Berufswahl-/Ausbildungsmesse“ in den Interviews gefunden werden (Abb. 3).

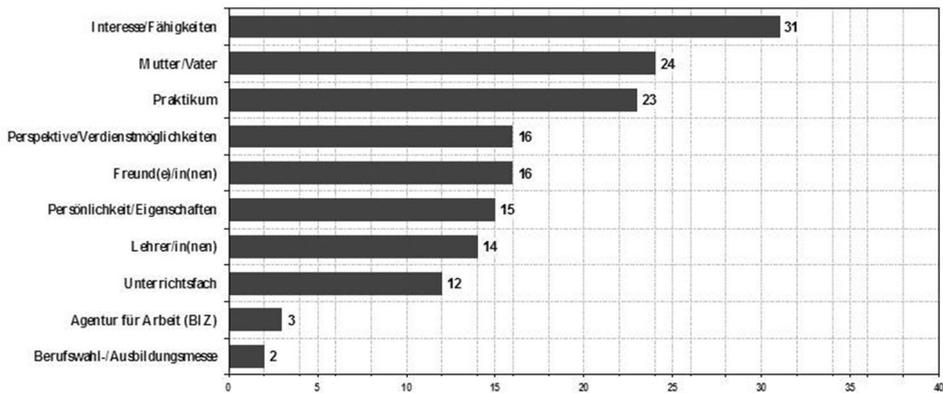


Abbildung 3: Absolute Häufigkeiten innerhalb der deduktiven Kategorienanwendung.

## 5 Zusammenfassung und Fazit

Die Ergebnisse der empirischen Untersuchung zeigen, dass die Berufs- und Studienfachwahl ein lebenslanger Prozess ist, der von einer Vielzahl von Personen- und Umweltfaktoren beeinflusst wird und durch eine komplexe Personen-Umwelt-Interaktion charakterisiert und gekennzeichnet ist. Nur durch die Interaktion des berufswählenden Individuums mit den Umweltfaktoren wird es sich den eigenen Interessen, Talenten und Vorlieben bewusst bzw. bewusster, welche wiederum für die folgende Berufs- bzw. Studienfachwahlentscheidung von großer Bedeutung sind.

Selbstkonzept, Praktika und Eltern haben einen deutlichen Einfluss auf die Wahl eines technischen Berufs bzw. eines ingenieurwissenschaftlichen Studiengangs. Das individuelle Selbstkonzept bildet einen entscheidenden Einflussfaktor auf die technische Berufs- und Studienwahl der Frauen. Aus den Interviews lassen sich Rückschlüsse ziehen, dass ein stabiles Selbstkonzept, d. h. sich seiner eigenen Interessen, Neigungen, Eigenschaften, Kompetenzen und Fähigkeiten bewusst zu sein, dazu beiträgt, eine realistische Einschätzung der individuellen Eignung für einen technischen Beruf bzw. einen ingenieurwissenschaftlichen Studiengang zu treffen. Aus Selbstreflexion, -einschätzung und -bewertung resultierte ein realistisches Selbstbild, das die Berufs- und Studienwahl beeinflusste.

Die Unsicherheit über die Wahl und Passgenauigkeit des technischen Berufsfeldes sowie die Angst vor einem Ausbildungs- und Studienabbruch sind zentrale Fragen, welche vor allem durch die Absolvierung von Praktika in einem technischen Berufsfeld beantwortet werden können. Die Absolvierung eines Praktikums wurde von den weiblichen Auszubildenden und Studierenden als Grund für die Ergreifung einer technischen Berufsausbildung bzw. eines ingenieurwissenschaftlichen Studiengangs angegeben. Die Interviewpartnerinnen sagten, dass sie erst durch das Praktikum feststellen konnten, ob eine technische Richtung für ihre spätere berufliche Tätigkeit in Frage kommt oder nicht. Sie nutzen das Praktikum zur Stärkung des Selbstkonzepts, um sich ein eigenes Bild über ihre zukünftigen beruflichen Aufgaben zu machen und zu einer realistischen Selbsteinschätzung in Bezug auf ihre eigenen Neigungen, Fähigkeiten und Chancen zu gelangen. Dazu gehörte auch das Erkennen, wenn etwas nicht den individuellen Interessen, Neigungen und Fähigkeiten entspricht.

Die Eltern charakterisierten die stärksten Bezugspersonen („Gate-Keeper“) im Berufs- und Studienwahlprozess der jungen Frauen. Die Frauen erachteten es als hilfreich und unterstützend, sich mit ihren Eltern auszutauschen und zu besprechen. Sie führten aber einschränkend aus, dass ihre Eltern häufig aus einer subjektiven Perspektive beraten. Gleichzeitig beziehen sie ihr Wissen und ihre Informationen für diese Beratung aus ihrer eigenen Berufsbiografie, welche nicht die aktuelle Situation auf dem Ausbildungsmarkt darstellen.

Zusammenfassend bedeutet dies, wenn junge Frauen für technische duale Berufsausbildungen und Studiengänge sensibilisiert werden sollen, müssen technische Bildung und Berufsorientierung im schulischen Kontext weiter ausgebaut werden, da nur eine frühzeitige Sensibilisierung die Chancen für die potenzielle Wahl für einen technischen Ausbildungsberuf erhöhen kann. Für eine technikahe Berufsorientierung müssen praxisorientierte Angebote geschaffen werden, welche vor allem Eltern, Unternehmen (Praktika), externe Partner und außerschulische Lernorte noch stärker in den Berufswahlprozess einbeziehen und zur Förderung des Selbstkonzepts beitragen. Die in den Interviews teilweise berichteten Hindernisse, fehlenden Unterstützungen oder Hilfeleistungen durch Familienmitglieder können die Entwicklung des Selbstkonzepts der jungen Frauen negativ beeinflussen, vor allem dann, wenn das (technische) Selbstkonzept sich gerade entwickelt bzw. noch nicht stark ausgeprägt ist. Die Interviews zeigen, dass ein bereits stark ausgebildetes Selbstkonzept, die jungen Frauen davor schützen kann, sich dann doch, aufgrund des negativen Einflusses der Familienmitglieder, für ein berufliches Feld zu entscheiden, das nicht ihren individuellen Interessen und Fähigkeiten entspricht.

## Literatur

- Alfermann, Dorothee (1996): Geschlechterrollen und geschlechtstypisches Verhalten. Stuttgart: Kohlhammer.

- Anger, Christina/Koppel, Oliver/Plünnecke, Axel (2016): MINT-Herbstreport 2016. Köln: IDW.
- Bandura, Albert (1986): Social foundations of thought and action a social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bergmann, Christian (2004): Berufswahl. In: Schuler, Heinz (Hrsg.) Enzyklopädie der Psychologie. Grundlagen und Personalpsychologie. Göttingen: Hogrefe. 343–387.
- Bischof-Köhler, Doris (2006): Von Natur aus anders. Die Psychologie der Geschlechterunterschiede. Stuttgart: Kohlhammer.
- Brown, Duane/Brooks, Linda (1994): Einführung in die Berufsentwicklung: Ursprünge, Evolution und gegenwärtige Theorieansätze. In: Brown, Duane/Brooks, Linda/Klostertmann, Maren (Hrsg.): Karriere-Entwicklung. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 1–16.
- Brüggemann, Tim/Rahn, Sylvia (2013): Berufsorientierung ein Lehr- und Arbeitsbuch. Münster: Waxmann.
- Bußhoff, Ludger (1984): Berufswahl. Theorien und ihre Bedeutung für die Praxis der Berufsberatung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Driesel-Lange, Katja (2011): Berufswahlprozesse von Mädchen und Jungen. Interventionsmöglichkeiten zur Förderung geschlechtsunabhängiger Berufswahl. Münster: Lit-Verlag.
- Friese, Marianne (2017): Förderung einer gendersensiblen Berufsorientierung. In: Schlemmer, Elisabeth/Kuld, Lothar/Lange, Andreas (Hrsg.): Handbuch Jugend im demografischen Wandel. Konsequenzen für Familie, Bildung Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 451–462.
- Gottfredson, Linda S. (1981): Circumscription and compromise: A developmental theory of occupational aspirations. *Journal of Counseling Psychology* 28, S. 545–579.
- Gottfredson, Linda S. (1996): Gottfredson's theory of circumscription and compromise. In: Brown, Duane/Brooks, Linda (Hrsg.): Career choice and development. San Francisco: Jossey-Bass, S. 179–232.
- Gottfredson, Linda S. (2002): Gottfredson's theory of circumscription, compromise and Development. In: Brown, Duane/Brooks, Linda (Hrsg.): Career choice and development. San Francisco: Jossey-Bass, S. 85–149.
- Hannover, Bettina (2008): Vom biologischen zum psychologischen Geschlecht: Die Entwicklung von Geschlechtsunterschieden. In: Renkl, Alexander (Hrsg.): Lehrbuch Pädagogische Psychologie. Bern: Huber, S. 339–388.
- Hausmann, Ann-Christin/Kleinert, Corinna (2014): Berufliche Segregation auf dem Arbeitsmarkt. Männer- und Frauendomänen kaum verändert. Nürnberg: IAB.
- Hedtke, Reinhold/Famulla, Gerd- E./Fischer, Andreas/Weber, Birgit/Zurstrassen, Bettina (2011): Für eine bessere ökonomische Bildung! *Forum Arbeitslehre*. S. 23–33.
- Hirschi, Andreas/Jungo, Daniel/Marty, Res/Jungo, Martina/Zihlmann, René (2011): Berufswahlfreiheit. Ein Modell im Spannungsfeld zwischen Individuum und Umwelt. Bern: SDBB.
- Kasten, Hartmut (2003): Weiblich – Männlich. Geschlechterrollen durchschauen. München: Reinhardt.

- Kornwachs, Klaus, acatech, VDI (2013): *Technikwissenschaften Erkennen – Gestalten – Verantworten*. Berlin: Springer.
- Lent, Robert W./Brown, Steven D./Hackett, Gail (1994): Toward a Unifying Social Cognitive Theory of Career and Academic Interest, Choice, and Performance. *Journal of Vocational Behavior* 45, S. 79–122.
- Lent, Robert W./Brown, Steven D. (1996): Social Cognitive Approach to Career Development: An Overview. *The Career Development Quarterly* 44, S. 310–321.
- Lent, Robert W./Brown, Steven D./Hackett, Gail (2000): Contextual supports and barriers to career choice: A social cognitive analysis. *Journal of Counseling Psychology* 47, S. 36–49.
- Mayring, Philipp (2014): *Qualitative content analysis: theoretical foundation, basic procedures and software solution*. Klagenfurt.
- Nissen, Ursula/Keddi, Barbara/Pfeil, Patricia (2009): *Berufsfindungsprozesse von Mädchen und jungen Frauen. Erklärungsansätze und empirische Befunde*. Opladen: Leske + Budrich.
- Pfening, Uwe/Renn, Ortwin/Hiller, Sylvia (2011): *Frauen für Technik – Technik für Frauen. Zur Attraktivität von Technik und technischen Berufen bei Mädchen und Frauen*. In: Wentzel, Wenka/Mellies, Sabine/Schwarze, Barbara (Hrsg.): *Generation Girls' Day*. Opladen: Budrich UniPress, S. 123–158.
- Pfening, Uwe (2013): *Technikbildung und Technikdidaktik – Ein soziologischer Über-, Ein- und Ausblick*. *Journal of Technical Education* 1, S. 111–131.
- SB, Statistisches Bundesamt (2017): *Statistisches Jahrbuch 2017. Deutschland und Internationales*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Seifert, Karl-Heinz (1977): *Handbuch der Berufspsychologie*. Göttingen: Hogrefe.
- Solga, Heike/Pfahl, Lisa (2009): *Doing Gender im technisch-naturwissenschaftlichen Bereich*. In: Milberg, Joachim (Hrsg.), *Förderung des Nachwuchses in Technik und Naturwissenschaft*. Berlin: Springer, S. 155–218.
- Schwitzer, Helga/Wilke, Christiane/Kopel, Mechthild (2008): *Aktiv – kompetent – mittendrin. Frauenbilder in der Welt der Arbeit*. Hamburg: VSA.
- Ulmer, Philipp/Ulrich, Joachim Gerd (2008): *Der demografische Wandel und seine Folgen für die Sicherstellung des Fachkräftenachwuchses*. Bonn: BIBB.
- Trautner, Hanns M. (1997): *Lehrbuch der Entwicklungspsychologie*. Göttingen: Hogrefe.
- Wentzel, Wenka (2011): *Girls' Day – Mädchen-Zukunftstag: Entwicklungen, Diskussion und Wirkungen*. In: Wentzel, Wenka/Mellies, Sabine/Schwarze, Barbara (Hrsg.): *Generation Girls' Day*. Opladen: Budrich UniPress, S. 19–76.
- Witzel, Andreas (1985): *Das problemzentrierte Interview*. In: Jüttemann, Gerd (Hrsg.): *Qualitative Forschung in der Psychologie*. Weinheim: Beltz, S. 227–255.
- Zieffle, Martina/Jakobs, Eva-Maria (2009): *Wege zur Technikfaszination. Sozialisationsverläufe und Interventionszeitpunkte*. Heidelberg: Springer.

## Abbildungsverzeichnis

Abb. 1	Lieblingsfächer (n = 66) . . . . .	237
Abb. 2	Absolute Häufigkeiten innerhalb der induktiven Kategorienentwicklung . . . . .	238
Abb. 3	Absolute Häufigkeiten innerhalb der deduktiven Kategorienanwendung . . . . .	240

## Autor



Brämer, Stefan, Dr., Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl Technische Bildung und ihre Didaktik mit dem Schwerpunkt Technische Bildung/Technikdidaktik, Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Berufliche/wissenschaftliche Aus- und Weiterbildung, Berufs- und Studienwahl, Berufs- und Studienorientierung, Übergang Schule-Beruf, Lehramtsausbildung.

stefan.braemer@ovgu.de

# Simulationsmethoden in der beruflichen Orientierung. Möglichkeiten und Grenzen zur Abbildung von Modernisierungstendenzen am Beispiel der Schüler:innenfirmen

ISABELLE PENNING, RALF KIRAN SCHULZ

## Abstract

Bei dem unterrichtlichen Einsatz von Handlungssimulationen, wie z. B. Schüler:innenfirmen, sollen die Lernenden die Erkenntnisse, die sie innerhalb der Simulation gewinnen, auf die Realität übertragen. Es stellt sich die Frage, inwieweit Schüler:innenfirmen sich mit realitätsnahen Problemsituationen auseinandersetzen und welche Möglichkeiten und Begrenzungen es hinsichtlich der (modellhaften) Abbildung von Modernisierungstendenzen auf theoretisch-reflexiver Ebene gibt. Im vorliegenden Beitrag werden Modernisierungstendenzen im Rahmen der (technischen) Leistungserstellung/Produktion und im Hinblick auf betriebswirtschaftliche Aspekte näher betrachtet und kritisch diskutiert. Bei Schüler:innenfirmen wird dabei weiterhin ein Potenzial für Schüler:innen mit geringerem Lern- und Leistungsniveau gesehen.

By using simulations like student-run companies in schools of general education, students should transfer the insights of their actions within the simulation into reality. The question is how student-run companies actually deal with realistic problems and which possibilities and limits there are to present models of modernization tendencies on a theoretical-reflexive level. The article considers and critically discusses modernization tendencies in the context of (technical) service delivery/production and in terms of business aspects. Apart from modernization tendencies, student-run companies are seen as possessing potential for students with a lower learning and performance level.

## Schlagworte

Simulationsmethoden, Schüler:innenfirma, Entrepreneurship Education, Digitale Bildung

## 1 Vorbemerkung

Gesellschaftliche, technische und ökonomische Modernisierungsprozesse müssen Gegenstand des Unterrichts sein, um die Schüler:innen auf die sich verändernde Berufs- und Arbeitswelt vorzubereiten. Wie bei jeder fachdidaktischen Transformation und Reduktion müssen die komplexen Veränderungen und das damit zusammenhängende Wissen so aufbereitet werden, dass sie den Voraussetzungen der Lernenden gerecht werden. In der beruflichen Orientierung bietet sich ein situations- und gegenstandsbezogener Wechsel von Realbegegnungen und Simulationsmethoden an. Während die Schüler:innen in Realbegegnungen, wie Betriebspraktika, Betriebserkundungen oder Expertengesprächen, Erfahrungen „aus erster Hand“ sammeln können und unmittelbar mit der außerschulischen Wirklichkeit im Kontakt sind, werden über die Modellbildung Inhalte in den Unterricht transformiert. Modelle können grob in Medien und Simulationen kategorisiert werden. Letztere sollen Gegenstand des vorliegenden Beitrags sein, welcher der Frage nachgeht, welches Potenzial Simulationsmethoden hinsichtlich der Abbildung von Modernisierungstendenzen haben. Dabei werden Schüler:innenfirmen vertieft in den Fokus genommen, da es sich hierbei um eine Unterrichtsmethode handelt, bei der die Verbindung von technischem, hauswirtschaftlichem und ökonomischem Lernen ebenso wie die Förderung überfachlicher Kompetenzen im Sinne der beruflichen Orientierung angestrebt wird.

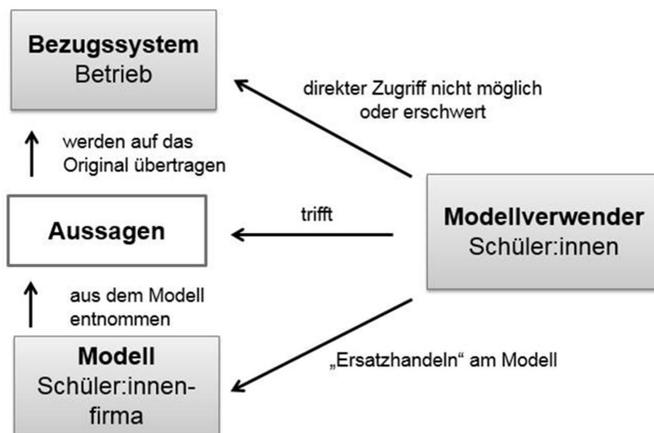
## 2 Lernen mithilfe von und in Simulationsmethoden

In Simulationen geht es um die wirklichkeitsgetreue Nachahmung von Sachverhalten. Zu den Simulationsmethoden zählen beispielsweise Planspiele, Rollenspiele oder auch Schüler:innenfirmen. Werden Simulationen als Unterrichtsmethode verwendet, steht hierbei der fachbezogene Lehr-Lern-Prozess der Schüler:innen im Fokus, der häufig mit dem didaktischen Prinzip des handlungsorientierten Lernens verknüpft ist. Daher spricht man auch von Handlungssimulationen. Bei Simulationen trifft der/die Modellkonstrukteur:in Entscheidungen, mithilfe derer er oder sie die Wirklichkeit reduziert. Es ist weder möglich noch didaktisch erwünscht, die Wirklichkeit vollständig abzubilden. Zu den didaktischen Potenzialen der Modellbildung zählen:

- Zugang zu Sachverhalten, die sonst nicht oder lediglich mit großem Ressourceneinsatz zugänglich sind (z. B. die Verantwortungsübernahme im Rahmen einer Führungsposition wie sie in Schüler:innenfirmen im Gegensatz zu realen Betrieben möglich ist)
- Adressatengerechte Reduktion, die den Anforderungen angepasst werden kann (z. B. bei einem sehr komplexen Thema wie Nachhaltigkeit, wird häufig von „Machtlosigkeit“ gesprochen, mithilfe der Herauslösung einzelner Bausteine erleben die Schüler:innen sich trotz der Komplexität des Themenfelds als selbstwirksam)

- Handeln im eigenen Lerntempo im geschützten Rahmen (, woraus in der Regel eine größere Fehlertoleranz resultiert, z. T. sind mehrfache Wiederholungen von Handlungen möglich, um Alternativen auszuloten)

Die Herausforderungen, die mit dem Einsatz von Handlungssimulationen verbunden sind, werden deutlich, wenn man sich den Prozess des Erkenntnisgewinns in Simulationsmethoden vergegenwärtigt, den die folgende Grafik am Beispiel der Schüler:innenfirmen visualisiert:



**Abbildung 1:** Erkenntnisgewinn in Handlungssimulationen am Beispiel der Schüler:innenfirmen (in Anlehnung an Schiller 2001, S. 76).

Charakteristisch für das Lernen mit Simulationsmethoden ist die Übertragung der Erkenntnisse, die innerhalb der Simulation erfahren und erarbeitet wurden, auf die Realität. Diese Übertragung kann als Schlüsselstelle bezeichnet werden, da es hierbei zu Fehlern und Fehlkonzepten kommen kann. Das Modell muss so beschaffen sein, dass es zu formal wahren Aussagen führt. Die Aspekte, welche das Modell nicht abbilden kann oder die es verzerrt abbildet, müssen durch die didaktische Einbettung gemeinsam mit den Lernenden reflektiert und aufgearbeitet werden. Die meist wettbewerbsbegünstigenden Situationen einer Schüler:innenfirma, die unter Umständen keine Mietkosten oder Sozialabgaben zu tragen hat, wird beispielsweise ohne Thematisierung dieser Wettbewerbsvorteile bei den Schüler:innen möglicherweise zu einer positiv verzerrten Einschätzung des unternehmerischen Risikos führen. Mahrs Anforderungen an Modelle treffen daher auch auf den didaktischen Zugang der Simulationen zu (vgl. Mahr 2008, S. 210 ff.). Das Modell soll durch Folgerichtigkeit und einer inneren Logik gekennzeichnet sein. Mahr bezeichnet dies als „Garant von Konsistenz“ und beschreibt, dass innerhalb des Modells keine Widersprüche auftreten sollen, die durch die Anwendung zu ebendiesen führen. Die Transportfunktion ist erfüllt, wenn ein Modell „durch seine Anwendung etwas von dem, wovon es Modell, zu dem, wofür es Modell ist [...]“ transportiert (ebd., S. 211).

Übertragen auf ein didaktisches Modell bedeutet dies, dass ein Modell einen fachlichen Sachverhalt so aufbereitet abbilden soll, dass der Modellzweck des Lehr-Lern-Prozesses erfüllt ist. Schließlich skizziert Mahr eine „pragmatische Eignung“ von Modellen, die als Aufwand-Nutzen-Relation verstanden werden kann.

Diese Anforderungen verdeutlichen, dass die Modellkonstruktion, deren konstituierende Merkmale u. a. von Stachowiak beschrieben wurden (vgl. Stachowiak 1973, S. 131f.) und die Penning auf Schüler:innenfirmen anwendet (vgl. Penning 2015, S. 228 ff.) ein (zeit)aufwendiger Prozess ist. Er setzt von dem oder der Modellkonstrukteur:in gute Kenntnisse bezüglich der Wirklichkeit, des abzubildenden Sachverhalts, und der individuellen Lernvoraussetzungen der Schüler:innen voraus. Unter Berücksichtigung dieser Determinanten muss eine adressatengerechte Reduktion und Nachbildung vorgenommen werden. Denkt man an die z. T. komplexen und mit aufwendigen Materialien ausgearbeiteten Rollenspiele und Planspiele wird deutlich, dass dies ein hohes Zeitbudget voraussetzt, das Lehrkräfte neben ihren weiteren schulischen Verpflichtungen nur schwer stemmen können. Die Schnellebigkeit gesellschaftlicher, technischer und ökonomischer Wandlungsprozesse setzt die systematische (Weiter)Entwicklung von Simulationen voraus, welche diese Modernisierungsprozesse abbilden und somit zum Lerngegenstand machen.

### 3 Unterrichtspraktische Herausforderungen am Beispiel von Schüler:innenfirmen

#### 3.1 Simulationsmethode Schüler:innenfirma

Der Kern der Unterrichtsmethode Schüler:innenfirma besteht in der Entwicklung und Umsetzung einer Geschäftsidee durch die Schüler:innen. Die dabei entstehenden Firmen sind rechtlich keine eigenständige Betriebe, sondern genehmigte Schulprojekte, bei denen die pädagogische Zielstellung einer ökonomischen Gewinnerwirtschaftung vorangestellt ist. Zwar soll es sich um eine „Nachbildung“ eines Wirtschaftsunternehmens handeln, eben um eine Simulation, aber Geld- und Warenströme sind bereits real (zur Abgrenzung von Schüler:innenfirmen mit verwandten Lernarrangements siehe Penning 2018, S. 10 f.). Schüler:innenfirmen können den gesamten Prozess zwischen Unternehmensgründung, Planung der Leistungserstellung, Geschäftsphase und Auswertungsphase bis hin zur Abwicklung des Unternehmens durchlaufen. Die damit intendierten Zielsetzungen variieren stark und können differenziert werden im Hinblick auf die verschiedenen Akteursgruppen (vgl. Liebel 2009, S. 167) oder auch bezüglich der fachdidaktischen Perspektive, die beispielsweise im Rahmen der ökonomischen Bildung, der technischen Bildung oder der Sonderpädagogik etc. fokussiert wird (vgl. Penning 2018, S. 32 ff.). Meier weist zwei Ansätze aus, die er bezüglich ihrer Zielausrichtung und in Bezug auf die Adressatengruppe unterscheidet (vgl. Meier 2013, S. 200):

1. Schüler:innenfirmen im Rahmen der Entrepreneurship Education, die vor allem an Schulen des höheren Bildungswesens verbreitet sind und „mit direkten Bezügen zur realen Arbeitswelt [...] Eigeninitiative und Unternehmergeist“ bei

den Jugendlichen fördern sollen (ebd.). Die Zielperspektive liegt in der Förderung von Kompetenzen und Einstellungen, die für eine Unternehmensgründung und –führung notwendig sind.

2. Schüler:innenfirmen für Schüler:innen mit geringer Lernmotivation oder mit Lernschwierigkeiten, bei denen die Umsetzung von lebens- und praxisnahen Lehr-Lern-Prozessen im Rahmen eines handlungsorientierten Unterrichts anvisiert wird (ebd.). Die berufliche Orientierung der Jugendlichen steht neben der technisch-ökonomischen Bildung im Fokus.

Diese dichotome Betrachtung spiegelt die fachdidaktische Diskussion, die vielfach entlang dieser beiden Begründungslinien verläuft, ebenso wie die facettenreiche Unterrichtspraxis vereinfacht wider. Auch wenn es in Zukunft im Sinne der Inklusion gilt, die Stärken beider Intentionen zu verbinden, skizzieren die von Meier benannten Schwerpunkte jedoch das Potenzial, das Schüler:innenfirmen aktuell zugeschrieben wird.

Empirische Studien, die explizit den Medieneinsatz innerhalb von Schüler:innenfirmen erfassen, liegen bislang nicht vor. Die Forschungsergebnisse von Penning weisen jedoch darauf hin, dass die Förderung eines digitalen Verständnisses und Kompetenzen im Umgang mit neuen Medien (sogenannte „E-Skills“) bei Lehrkräften, die Schüler:innenfirmen betreuen bislang eher randständig ist (vgl. Penning 2018, S. 268 ff.).

Die Zielstellung der folgenden Ausführungen liegt in der Darstellung von Möglichkeiten und Begrenzungen von Schüler:innenfirmen hinsichtlich der Abbildung von Modernisierungstendenzen auf theoretisch-reflexiver Ebene verbunden mit unterrichtspraktischen Beispielen. Die Darstellung fokussiert dabei zwei Ebenen: Auf der ersten Ebenen geht es darum, mögliche Modernisierungstendenzen im Rahmen der technischen Leistungserstellung/Produktion darzustellen. Mit der zweiten Ebene werden Überlegungen bezüglich Modernisierungstendenzen in Hinblick auf betriebswirtschaftliche Aspekte gebündelt.

### **3.2 Modernisierungstendenzen im Rahmen der (technischen) Leistungserstellung/ Produktion**

Bei der vierten industriellen Revolution, meist zusammengefasst unter dem Begriff “Industrie 4.0”, geht es nicht mehr nur um die reine Digitalisierung von Produktion oder Maschinen, sondern um die Verknüpfung der digitalen Systeme und Modelle mit den Gegenständen der realen Welt. Die Tätigkeitsfelder von Schüler:innenfirmen sind häufig noch im Bereich der “traditionellen” Handarbeit verortet und bilden den rasanten Wandel in den handwerklichen und industriellen Produktions- bzw. Fertigungsprozessen nicht oder nur bedingt ab. Die folgenden Technologien kommen jedoch bereits zur Anwendung:

- **3D-Drucker**

Ein 3D-Drucker kann beispielsweise im Rahmen einer Schüler:innenfirma dann zum Einsatz kommen, wenn die Produktidee schnell auf ihre Zweckmä-

ßigkeit oder Einsatzfähigkeit überprüft werden muss. Der mit dem 3D-Drucker hergestellte Prototyp lässt eine Überprüfung der Designidee zu. Gleichzeitig können die Schüler:innen sehen, wie Mathematik und Wissenschaft ein integraler Bestandteil des (Herstellungs-)Prozesses sind. Bei dem Produkt der Berliner Schüler:innenfirma "SkaBe" handelt es sich um eine diebstahlsichere Skateboard-Halterung für ein Fahrrad, mit der ein sicherer Transport ermöglicht werden soll. Über die Herstellung diverser Prototypen mittels eines 3D-Druckers konnte das endgültige Produktdesign festgelegt werden (vgl. Berk 2017, Marcel Thum & Christoph Mann GbR 2017).

- **CNC-Fräse**

Die Verwendung einer CNC-Fräse ist sinnvoll, wenn Produkte reproduzierbar mit hoher Präzision gefertigt werden müssen. Bei der Arbeit mit der CNC-Fräse in der Produktionsphase einer Schüler:innenfirma erleben die Schüler:innen selber die veränderten Arbeits- und Produktionsprozesse durch die computerunterstützte Fertigung im Gegensatz zur manuellen Herstellung eines Produktes. Dies erleichtert die Übertragung in die Realität, z. B. bei einer begleitenden Betriebserkundung und ermöglicht eine Abschätzung der Vor- und Nachteile der CNC-Technologie. Ein Vorteil der CNC-Fertigung ist die mögliche Produktvielfalt, die hergestellt werden kann. Im Rahmen einer Schüler:innenfirma lassen sich so unterschiedlichste Kunden mit verschiedenartigen Aufträgen akquirieren. Ein derartiges Konzept verfolgt z. B. die Schüler:innenfirma "holzaufholz SAG" am Gymnasium Pritzwalk. Durch eine Spezialisierung auf den Modellbau, können sogar kleinere Aufträge von externen Firmen angenommen werden (vgl. nordwestbrandenburg.de, Wachstumskern Autobahndreieck Wittstock/Dosse e. V. 2017).

- **Webdesign, Anbieten von Computerkursen**

Gutes Webdesign ist als Kommunikationsform stets Bestandteil des Online-Marketing. Unabhängig ob eine Schüler:innenfirma einen eigenen Webauftritt plant oder dies als technische Dienstleistung anbietet: Grundsätzlich ist die Erarbeitung eines fundierten Konzeptes und die daraus abgeleitete Seitenstruktur essentiell. Der Entwurf eines Webauftrittes erfordert von den Schüler:innen Kenntnisse der unterschiedlichen Softwareprodukte, ein gewisses Maß an ästhetischem Empfinden und eine souveräne Kundenkommunikation, um die Anforderungen des Kunden umsetzen zu können (siehe hierzu auch Abschnitt 2.3). Online gestützte Lehr-/Lernformen, spezifische Kommunikationssoftware, Software zur Grafikbearbeitung oder Weberstellung usw. erfordern die Kenntnis einer Vielzahl von Softwareprogrammen. Das Anbieten von Computerkursen kann zum einen interessant sein als firmeninterne Weiterbildung für die Mitarbeiter:innen einer Schüler:innenfirma, aber auch als Geschäftsmodell für einen externen Technikdienstleister dienen. Das skizzierte Geschäftsmodell wird sehr erfolgreich von der Schüler:innenfirma "Netthelp" umgesetzt (vgl. netthelp.de, Bergedorfer Schülernetzhilfe e. V.).

### 3.3 Modernisierungstendenzen in Hinblick auf betriebswirtschaftliche Aspekte

Im Rahmen betrieblicher Abläufe und Organisationsstrukturen bieten sich vielfältige Möglichkeiten, um Ansätze einer digitalen Bildung umzusetzen. Die folgende Auflistung gibt daher einen Einblick in mögliche Bereiche und kann fortgeführt werden:

- **Vernetzte Verwaltungsprozesse**

Bei der Arbeit und Kommunikation innerhalb der Schüler:innenfirma können beispielsweise online basierte Speicher- und Serverdienste (sogenannte „Clouds“) genutzt werden, die es allen Mitarbeiter:innen ermöglichen, auf relevante Arbeitsdokumente zuzugreifen. Aus der Fülle online basierter Tools und Software können einzelne Arbeitsschritte der Schüler:innenfirmen unterstützt werden. Mithilfe von Texteditoren, die kollaboratives Arbeiten ermöglichen, können Lernende zeitgleich von unterschiedlichen Orten aus beispielsweise neue Texte für das Marketing verfassen. Webdienste zur Terminfindung erleichtern die Organisation von Verkäufen, Umfragen zur Marktanalyse können softwaregestützt entwickelt und ausgewertet werden oder mithilfe einer komplexeren Projektplanungssoftware kann die Gründung und Führung der Schüler:innenfirma umfassend verwaltet werden. Richtungsweisend könnte hier das Projekt „Schülerfirma geht App“ sein, das in Brandenburg umgesetzt wird. Im Rahmen dieses Projekts entwickeln Schüler:innen gemeinsam mit lokalen IT-Unternehmen die Funktionalitäten für eine App (wie z. B. Produktverwaltung und -bestellung, Buchhaltung, Planung des Mitarbeiter:inneneinsatzes u. ä.), welche für Arbeits- und Verwaltungsabläufe innerhalb von Schüler:innenfirmen eingesetzt werden soll (vgl. kobra.net, Kooperation in Brandenburg, gemeinnützige GmbH).

- **Online gestützte Lehr/Lernformen**

Gerade bei selbstorganisierten Lehr-Lern-Prozessen nutzen die Schüler:innen meist von selbst die vielfältigen Möglichkeiten des Internets zur Recherche und Wissensaneignung. Gerade bei der Simulationsmethode Schüler:innenfirma, welche eine reale Unternehmensgründung nachbildet, stehen bereits entwickelte E-Angebote bereit, die sich für den schulischen Unterricht eignen. Beispielsweise das e-Training von „Unternehmergeist macht Schule“, in welchem relevante Inhalte in Form von verschiedenen Modulen (u. a. zu den Themen Geschäftsideen, Business Plan oder Marketing) aufbereitet sind (vgl. BMWi). Dies erleichtert die Umsetzung von Blended Learning Konzepten, bei denen die Schüler:innen sich neben den Präsenzphasen im herkömmlichen Unterricht, Inhalte online gestützt erarbeiten, vertiefen oder wiederholen.

- **Online gestützte Kommunikation**

Online gestützte Kommunikation kann mithilfe diverser Endgeräte und über verschiedene Softwarelösungen realisiert werden. Dabei ist grundsätzlich zwischen synchronen und asynchronen Kommunikationsmitteln zu unterscheiden. Während die synchrone Kommunikation, wie beispielsweise über einen

Chat oder Videokonferenzen, die gleichzeitige Anwesenheit von Sender und Empfänger voraussetzen, überwindet die asynchrone Kommunikation neben dem Raum auch die zeitliche Komponente (z. B. E-Mails, aber auch Blog u. ä.). Damit ist diese Form für Schüler:innenfirmen, die innerhalb eines festgelegten Stundenkontingents und in der Regel innerhalb der Schule arbeiten, besonders interessant. Die Einsatzbereiche für die online gestützte Kommunikation innerhalb von Schüler:innenfirmen sind vielfältig: So können Kontakte zu Unternehmer:innen oder auch anderen Schüler:innenfirmen aufgebaut und gepflegt werden, aber auch die Kommunikation zu Zulieferern, Kunden oder weiteren Kooperationspartnern gestaltet werden. Interessant ist hier beispielsweise das von der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung initiierte Pilotprojekt „Schülerfirma 2.0“, bei dem Schüler:innenfirmen im ländlichen Raum Beratungsleistungen über den Instant-Messaging-Dienst „Skype“ erhalten (vgl. DKJS).

- **Elektronischer Handel**

Schüler:innenfirmen realisieren reale Außenkontakte und adressieren dabei im Idealfall einen anonymen Markt. Gerade aufgrund der räumlichen und zeitlichen Begrenztheit, denen Schüler:innenfirmen unterliegen, sind online gestützte Vertriebswege eine interessante und, in Hinblick auf die schwindende Bedeutung des Einzelhandels, zeitgemäße Möglichkeit. Die Einrichtung und Pflege von Online-Shops wird bereits von einigen Schüler:innenfirmen realisiert. Hierbei sind rechtliche Regelungen, denen Schüler:innenfirmen unterliegen ebenso zu berücksichtigen wie Aspekte der Datensicherheit, die grundsätzlich beim Einsatz digitaler Medien thematisiert werden sollten. Weitaus häufiger als Online-Shops nutzen Mitarbeiter:innen von Schüler:innenfirmen online gestützte Marketingformen (also eine Form der online gestützten Kommunikation, siehe oben) wie z. B. über die Gestaltung von Websites oder über den Einbezug sozialer Netzwerke. Auch hier unterstützt die Deutsche Kinder- und Jugendstiftung Schüler:innen über Workshops dabei, sich digitale Medien im Bereich des Marketings zu erschließen, wie beispielsweise im Rahmen eines Legetrickfilm-Workshops (vgl. ebd.).

In der obigen Auflistung wurden Best-Practice-Ansätze präsentiert, die verdeutlichen, inwiefern digitale Medien innerhalb der Unterrichtsmethode Schüler:innenfirma integriert werden können und somit Anregungen für die unterrichtspraktische Umsetzung liefern. Anhand der Beispiele wurde deutlich, dass sich insbesondere durch die intensive Förderung durch Initiativen und Förderprogramme immer wieder Innovationen und Anpassungen angestoßen werden. Zu fragen ist daher, inwiefern sich diese Anregungen auch ohne eine solche Unterstützung in Schüler:innenfirmen implementieren lassen.

## 4 Resümee

Die Ausführungen haben gezeigt, dass der Nutzen von Simulationsmethoden vor allem darin besteht, dass in ihnen mit Hilfe der didaktischen Reduktion Lehr-Lern-Prozesse adressatengerecht gestaltet werden können. Dies ist vor allem immer dann sinnvoll, wenn der Zugang zur Realität erschwert oder unmöglich ist oder der besondere Rahmen des schulischen Unterrichts benötigt wird, um z. B. die Komplexität zu reduzieren, erweiterte bzw. andere Erfahrungen zu ermöglichen oder das Erarbeitungstempo relativ frei bestimmen zu können. Der didaktisch reflektierte Einsatz von Simulationsmethoden erscheint in diesen Fällen angemessen und bereits ausgearbeitete Unterrichtsmaterialien zeugen z. T. von einem hohen Potenzial zur eigenaktiven, handlungsorientierten Wissensaneignung durch die Lernenden. Gleichzeitig ist zu berücksichtigen, dass die Entwicklung (oder auch Weiterentwicklung) von Simulationsmethoden ein zeitaufwendiger Prozess ist, der eine gute Kenntnis der Wirklichkeit bei dem/der Entwickler:in voraussetzt und die Fähigkeit, ein in sich konsistentes, der gewählten Zielsetzung entsprechendes Abbild zu schaffen. Während die didaktische Transformation zum Berufsalltag von Lehrkräften gehört, stellen die sich schnell wandelnden Entwicklungen in Wirtschaft, Gesellschaft und Technik die Lehrkräfte vor Herausforderungen, die vermutlich nur schwer zu bewältigen sind. Betrachten wir das Beispiel der Schüler:innenfirma, deren „Original“ das Wirtschaftsunternehmen ist, so kann konstatiert werden, dass Lehrkräfte technische und wirtschaftliche Entwicklungen in Betrieben selten aus erster Hand erleben, da ihr berufliches Tätigkeitsfeld primär in der Institution Schule verortet ist. Versucht man mithilfe von Modellen insbesondere Modernisierungstendenzen nachzubilden, ist vor allem die pragmatische Eignung, das Kosten-Nutzen-Verhältnis der Modelle, kritisch zu hinterfragen und mit dem methodischen Zugang der Realbegegnungen zu vergleichen. Über eine Betriebserkundung sind beispielsweise digitalisierte Produktionsprozesse wesentlich leichter veranschaulicht als diese in Schüler:innenfirmen umgesetzt werden können, da diese anderen materiellen, finanziellen und organisatorischen Begrenzungen unterliegen.

Fällt die didaktische Entscheidung auf die Nutzung von Simulationsmethoden, ist es im Hinblick auf die Realitätsnähe der Modelle und deren zeitintensive Entwicklung sinnvoll, Kooperationen zwischen Lehrkräften und Wissenschaftler:innen, politischen und wirtschaftlichen Vertreter:innen, Gewerkschaften und Interessenverbänden zu realisieren.

Hierbei gilt es stets den schulischen Bildungsauftrag zu berücksichtigen, um Tendenzen des Lobbyismus entgegen zu wirken. Unerlässlich ist es darüber hinaus, die Erfahrungen innerhalb von Handlungsmodellen im Fachunterricht zu reflektieren, um Fehlkonzepte zu vermeiden und die Erfahrungen in einen größeren fachlichen Zusammenhang einzubetten. Geht man davon aus, dass es neben den zukünftig immer stärker automatisierten Fertigungsprozessen und hoch spezialisierten Facharbeiter:innen nach wie vor Berufstätigkeiten gibt, bei denen digitale Lösungen im Vergleich zur manuellen Verrichtung unwirtschaftlich sind, bergen

Schüler:innenfirmen ein Potenzial jenseits der Abbildung von Modernisierungstendenzen: Gerade die Einübung von praktischen Fertigkeiten und die Herausbildung überfachlicher Kompetenzen könnte für Schüler:innen, die sich an diesen Berufen orientieren (oder die sich aufgrund ihres Lern- und Leistungsniveaus an diesen Berufen orientieren müssen), relevant sein.

Auch wenn Schüler:innenfirmen ihr Potenzial zur Abbildung von Modernisierungstendenzen bislang meist bei weitem nicht ausschöpfen, ist der damit verbundene Ansatz zur Förderung der Entrepreneurship Education, sofern diese in einem weiten Sinne verstanden wird, sinnvoll. So soll mit der Unterrichtsmethode das Innovationspotenzial von Schüler:innen gefördert werden, so dass diese nicht nur zu erfolgreichen Unternehmer:innen werden, sondern auch im Sinne des Social Entrepreneurships nachhaltige Problemlösungen angehen oder als Intrapreneure, als Angestellte innerhalb des Unternehmens, Ideen einbringen. Die damit anvisierten Kompetenzen (vgl. Kirchner, Loerwald 2014) sind gerade in Hinblick auf eine sich schnell wandelnde Berufs- und Arbeitswelt zu begrüßen. Es drängt sich jedoch umso mehr die Frage auf, ob die einzelnen Simulationsmethoden (u. a. die sehr zeitintensiven Schüler:innenfirmen) diesem Anspruch Genüge tun. Solide empirische Forschungsergebnisse stehen größtenteils noch aus.

## Literatur

- Berk, Sandra (2017), Marcel Thum & Christoph Mann GbR (Hrsg.) (2017): Schülerfirma verwendet 3D-Drucker und gewinnt ersten Platz beim Business@school Schülerwettbewerb, [www.3d-grenzenlos.de/magazin/kurznachrichten/skateboard-haltung-fuer-das-fahrrad-27281503](http://www.3d-grenzenlos.de/magazin/kurznachrichten/skateboard-haltung-fuer-das-fahrrad-27281503) (Abfrage: 25.02.2018).
- DKJS (= Deutsche Kinder- und Jugendstiftung gemeinnützige GmbH) (Hrsg.) (o. J.): Digitale Bildung. Fachnetzwerk Schülerfirmen, [www.fachnetzwerk.net/digitale-bildung.html](http://www.fachnetzwerk.net/digitale-bildung.html) (Abfrage: 20.01.2018).
- Kirchner, Vera/Loerwald, Dirk (2012): Entrepreneurship Education in der ökonomischen Bildung. Eine fachdidaktische Konzeption für den Wirtschaftsunterricht. Hamburg: Joachim Herz Stiftung Verlag.
- kobra.net, Kooperation in Brandenburg, gemeinnützige GmbH (Hrsg.) (o. J.): Schülerfirma geht App. Deutschlands erste App für die Arbeit in Schülerfirmen, [www.kobranet.de/projekte/schuelerfirma-geht-app/projekt.html](http://www.kobranet.de/projekte/schuelerfirma-geht-app/projekt.html) (Abfrage: 20.01.2018).
- Liebel, Manfred (2009): Schülerfirmen und politische Bildung. In: Hanns-Fred Rathenow (Hrsg.): Globalisierung fordert politische Bildung. Leverkusen: Budrich, Barbara, S. 167–178.
- Mahr, Bernd (2008): Ein Modell des Modellseins. Ein Beitrag zur Aufklärung des Modellbegriffs. In: Ulrich Dirks und Eberhard Knobloch (Hrsg.): Modelle. Frankfurt am Main: Lang, S. 187–218.
- Meier, Bernd (2013): Wirtschaft und Technik unterrichten lernen. Didaktik für den Fachbereich Arbeit, Wirtschaft, Technik. 1. Auflage. München: Oldenbourg (Startklar!).

netthelp.de, Bergedorfer Schülernetzhilfe e. V. (Hrsg.) (o. J.): Computerhilfe und Webdesign in Hamburg-Bergedorf. [www.netthelp.de/startseite.html](http://www.netthelp.de/startseite.html) (Abfrage 25.02.2018).

nordwestbrandenburg.de, Wachstumskern Autobahndreieck Wittstock/Dosse e. V. (Hrsg.) (2017): Zu Besuch bei der Schülerfirma "holzaufholz SAG". [www.nordwestbrandenburg.de/single-post/2017/06/06/Zu-Besuch-bei-der-Sch%C3%BClerfirma-holzaufholz-SAG?cid=1](http://www.nordwestbrandenburg.de/single-post/2017/06/06/Zu-Besuch-bei-der-Sch%C3%BClerfirma-holzaufholz-SAG?cid=1) (Abfrage 25.02.2018).

Penning, Isabelle (2015): Schülerfirmen als Simulationsmodell. In: Holger Arndt (Hrsg.): Kognitive Aktivierung in der Ökonomischen Bildung. Schwalbach, Taunus: Wochenschau Verlag, S. 228–241.

Penning, Isabelle (2018): Schülerfirmen aus Sicht von Lehrenden. Eine qualitative Studie zu einem Lernarrangement der ökonomischen Bildung. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Schiller, Günter (2001): Didaktik der Ökonomie. 1. Aufl. Donauwörth: Auer.

Stachowiak, Herbert (1973): Allgemeine Modelltheorie. Wien: Springer-Verlag.

BMWi (= Bundesministerium für Wirtschaft und Energie) (Hrsg.) (o. J.): eTraining, [www.unternehmergeist-macht-schule.de/DE/HilfenundTipps/eTraining/node.html](http://www.unternehmergeist-macht-schule.de/DE/HilfenundTipps/eTraining/node.html) (Abfrage: 25.02.2018.).

## Abbildungsverzeichnis

Abb. 1	Erkenntnisgewinn in Handlungssimulationen am Beispiel der Schüler:innenfirmen (in Anlehnung an Schiller 2001, S.76) .....	247
--------	---	-----

## Autor:in



Penning, Isabelle, Dr., wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Fachdidaktik Arbeitslehre am Institut für berufliche Bildung und Arbeitslehre, Technische Universität Berlin. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Fachdidaktik Arbeitslehre, Schüler:innen- und Lehrer:innenvorstellungsforschung, Lernen in Simulationsmethoden insbesondere in Schüler:innenfirmen



Schulz, Ralf Kiran, Prof. Dr., Professor für Arbeitslehre am Institut für Berufsbildung, Universität Kassel, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Sozialverträgliche Technikgestaltung, Technische Bildung.

# **Professionalisierung der Arbeitslehre**



# Alte und neue Wege für die Arbeitslehre ins Gymnasium: Das Modellprojekt „Ergänzungsschulfach Digitale Welten“ für die Berliner Sekundarstufe II

HANS-LIUDGER DIENEL

## Abstract

Der Beitrag kombiniert zwei Erfahrungen zu einer Strategie für die Integration der Arbeitslehre ins Gymnasium. Der erste Teil blickt zurück auf die bisher weitgehend misslungene Einführung des Schulfaches Arbeitslehre in die gymnasiale Sekundarstufe I und II und benennt dafür Gründe. Der zweite Teil skizziert die offene Aufnahme des „Ergänzungsschulfaches Digitale Welten“, das Kernkonzepte und Herangehensweisen der Arbeitslehre aufgreift und realisiert, in der gymnasialen Oberstufe in Berlin. Der kurze dritte Teil kombiniert die beiden Erfahrungen zu einem Konzept für die zukünftige Integration des Anliegens des Schulfaches Arbeitslehre in den gymnasialen Unterricht.

The article combines two experiences with a strategy for the integration of the subject “business and work studies” into secondary schools. The first part takes a look back at the unsuccessful implementations of the subject into the secondary school levels I and II thus far and calls reasons for that. The second part outlines the open admission of the complementary school subject “digital worlds”, which takes up and realizes core concepts and approaches of “business and work studies” at the upper secondary level in Berlin. The short third part combines both experiences in a concept for an integration of the concerns of the school subject “business and work studies” into classes at secondary schools in the future.

## Schlagworte

Arbeitslehre, Wirtschaft-Arbeit-Technik, Digitalisierung, Digitale Welten, Gymnasium

## 1 Erster Teil: Die Ablehnung des Schulfaches Arbeitslehre im Gymnasium

Seit zwei Jahren gilt in Berlin und Brandenburg ein neuer, gemeinsamer Rahmenlehrplan für das Schulfach Wirtschaft-Arbeit-Technik (Sek. I). So heißt das Schulfach Arbeitslehre in beiden Bundesländern. Doch während Brandenburg das Schulfach an allen allgemeinbildenden Schulen in der Sekundarstufe I, also auch an Gymnasien, anbietet, wird das Fach in Berlin ausschließlich an den sogenannten Integrierten Sekundarschulen unterrichtet. Die Berliner Gymnasien bieten das Fach nicht an, wie in den meisten westdeutschen Bundesländern auch.

Der erste Teil des Beitrags blickt zurück auf den langen, meist vergeblichen Kampf um Anerkennung für das Lehrgebiet an den Gymnasien. Implizit wird damit gesagt, dass sich die Argumentation für die Anerkennung des Faches zumindest partiell ändern muss, um Mehrheiten für das Fach zu gewinnen. Bei gleichbleibender Argumentation könnte es auch in einigen Jahrzehnten noch die gleichen Akzeptanzprobleme geben.

Das Problem der Nichtanerkennung des Faches im Gymnasium wird durch eine zentrale Veränderung der Bildungslandschaft, nämlich den kontinuierlichen Aufstieg des Gymnasiums als Schultyp einerseits und die durchgreifende Akademisierung der Bildung seit den 1960er Jahren vergrößert. Immer mehr Jugendlichen wird gleichsam die Arbeitslehre vorenthalten. Zugleich verschiebt die Akademisierung der beruflichen Bildung, die Veränderung ihrer Bildungsinhalte, Qualifikationsanforderungen und auch der steigende Anteil von Gymnasiasten:innen in den Berufsausbildungen und den dualen Studiengängen auch die Anforderungen an das Lernfeld Arbeitslehre. Das im zweiten Teil vorgestellte Schulfach „Digitale Welten“ soll nicht nur einen Beitrag für die Integration der Arbeitslehre in das Gymnasium leisten sondern auch einen Beitrag zur notwendigen Änderung von Bildungsinhalten und Lehrformen der Arbeitslehre durch die o. g. Entwicklungen.

Die Berufs- und Arbeitsorientierung sowie die Berufsvorbereitung spielen im Selbstverständnis und in den Bildungsinhalten der Fächergruppe WAT/AWT/HWT/Arbeitslehre (Wirtschaft-Arbeit-Technik, Arbeit-Wirtschaft-Technik, Haushalt-Wirtschaft-Technik, zukünftig WAT abgekürzt) eine zentrale Rolle. Ein immer größerer Anteil von Auszubildenden und Bewerber:innen dualer Studiengänge kommt vom Gymnasium und damit von einem Schultyp, an dem von wenigen Ausnahmen abgesehen das Schulfach WAT nicht angeboten wird. Die Vorbehalte im Gymnasium gegenüber dem Schulfach WAT speisen sich bekanntlich aus ganz unterschiedlichen Quellen. Der Beitrag versucht abzuschätzen, ob eine Veränderung bzw. Modernisierung der Bildungsinhalte in der Fächergruppe dazu beitragen kann, Vorbehalte gegen das Schulfach in den gymnasialen Lehrplänen abzubauen.

Der Beitrag skizziert einleitend die Veränderungen in der beruflichen Bildung. Sodann werden einige zentrale, in der Literatur genannte Vorbehalte gegenüber der Einführung des Faches am Gymnasium aufgeführt und abgeschätzt, ob im Kontext der Akademisierung der beruflichen Bildung eine Veränderung und Modernisierung

der Bildungsinhalte des WAT/AWT/Arbeitslehreunterrichts die Vorbehalte gegen die Einführung des Faches im Gymnasium absenken kann. Dazu gehört auch die Frage, ob eine Auftrennung des Integrationsfaches in Wirtschaft und Technik die Akzeptanz als Schulfach in der gymnasialen Oberstufe steigern könnte.

### 1.1 Der Rückgang der beruflichen Bildung in Deutschland

In Deutschland geht die viel gelobte, duale berufliche Ausbildung quantitativ seit Jahrzehnten zurück. Dieser Trend, schon in den 1970er, 80er und 90er Jahren und auch heute wieder als Akademisierungswahn kritisiert (vgl. Dauenhauer 1999, Nida-Rümelin 2014), hat sich gleichwohl in den letzten 10 Jahren noch einmal verstärkt. In Berlin ist dieser Trend stärker als im Bundesdurchschnitt, weil in der Hauptstadt zum einen der gewerbliche Sektor schwächer und zum anderen die überregionale Bedeutung der Hochschulen stärker ausgeprägt ist als im Durchschnitt der Bundesrepublik.

Von 2007 bis 2016 sank die Zahl der jährlich neu geschlossenen Ausbildungsverträge in Berlin von knapp 22.000 auf rund 15.000. Im gleichen Zeitraum stieg der Anteil der Abiturienten:innen bei den Neuverträgen von rund 26 % auf knapp 40 %. Im gleichen Zeitraum stieg die Zahl der Studienanfänger (1. Fachsemester) im ersten Hochschulsesemester von rund 20.000 (2006) auf über 34.800 (2016) (vgl. IHK Berlin 2016). Berlin hat damit doppelt so viele Erstsemester pro Jahr als neu beginnende Auszubildende. Im Bundesgebiet sind die Verhältnisse anders, aber Berlin ist sicherlich Indikator für die zukünftige Entwicklung in ganz Deutschland. In der Schweiz mit ihren niedrigeren Abiturientenquoten und höheren Ausbildungsanteilen hat es in den vergangenen Jahren eine ähnlich engagierte Debatte wie in Deutschland zur Zukunft der beruflichen Bildung gegeben. Die von Walther Zimmerli geleitete gemeinsame Kommission der Akademien der Wissenschaften der Schweiz zur Zukunft der Bildung bis 2030 hat 2009 in einer durchaus provokativen Studie festgestellt, dass die Akademisierung aus Sicht der jungen Menschen sehr rational ist, dass es im Gegenteil an Akademiker:innen mangelt und die durchgreifende Akademisierung einen radikalen Paradigmenwechsel in der beruflichen Bildung erzwingen wird. Insbesondere die Digitalisierung von Technik und Wirtschaft zwingt zu einer abstrakteren, akademischeren Bildungsorientierung (vgl. Zimmerli et al. 2009, S. 28 ff.). Was wir brauchen, sei eine stärkere akademische Durchdringung der beruflichen Bildung, um das Erfolgsmodell der Theorie-Praxis-Mischung in Deutschland und der Schweiz zu erhalten.

Für das Schulfach WAT und die Arbeitslehre hat diese langfristige Tendenz erhebliche Konsequenzen. Die breite Einführung des Faches in das Gymnasium wird durch die geschilderte statistische Entwicklung dringender.

Die ursprüngliche Hauptschulorientierung des Faches Arbeitslehre, wie sie in der Gründungsgeschichte des Faches und den wichtigen Empfehlungen des Deutschen Ausschusses für das Bildungs- und Erziehungswesen 1964 (Deutscher Ausschuss 1964) festgeschrieben wurde, galt in den 1960er Jahren noch für die große Mehrheit der Schüler:innen. Die Empfehlungen für die breite Einführung der Ar-

beitslehre in allen Hauptschulen ab Klasse 7 als allgemeine Orientierung über die Wirtschafts- und Arbeitswelt und Einführung zur Berufswahl durch den Deutschen Ausschuss folgten 1969. Zwar haben Karlwilhelm Stratmann, Heinrich Abel und andere bereits 1966 diese Orientierung kritisiert und eine breite Einführung der Arbeitslehre in allen Schultypen gefordert (vgl. Abel 1966, S. 617 ff.), sind aber im Westen Deutschlands gescheitert. Die Widerstände gegen eine Orientierung auf Arbeit waren übermächtig, wobei wahlweise die Abgrenzung von der DDR im kalten Krieg, das humanistische Bildungsideal, aber auch die in die Gründungsgeschichte des Faches Arbeitslehre eingewobene Linkstradition als Gründe genannt werden können.

Im Osten Deutschlands hat sich dagegen mit der polytechnischen Schule eine Einheitsschule bis zur 10. Klasse durchgesetzt, in der sich das mit der Arbeitslehre durchaus vergleichbare Fach Polytechnik als leitbildstiftend und namensgebend für den gesamten Schultyp durchgesetzt hat. Eine Ursache für diesen Erfolg ist sicherlich die stärkere Bedeutung der Produktion in der gesellschaftlichen Konstruktion der Wirklichkeit in der DDR, eine weitere die relative Schwäche bürgerlicher Bildungskonzeptionen als Selbstaufbau der Schüler:innen bei der Suche nach dem Wahren, Schönen und Guten.

## 1.2 Konjunkturen der wissenschaftlichen Diskussionen zu WAT und Arbeitslehre

Die Einführung der Arbeitslehre in der westdeutschen Hauptschule Mitte der 1960er Jahre führte zu einem Boom in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Lernfeld. Nach einem Peak zu Beginn der 1970er Jahre sinkt aber seither kontinuierlich die Beschäftigung mit dem wichtigen Thema. Während in den 1970er Jahren Bücher zur Arbeitslehre und Polytechnik noch in großen Auflagen in den Verlagen Suhrkamp und Rowohlt (rororo) erschienen, findet sich die Literatur der letzten Jahre nur noch in Kleinverlagen.

Im Westen Deutschlands ist die Arbeitslehre besonders stark von den reformpädagogischen Bildungskonzepten der späten 1960er Jahre beeinflusst worden. In der Arbeitslehre waren in den 1970er Jahren die ideologischen Kämpfe um Gesellschaftsveränderung besonders ausgeprägt (vgl. Blankertz 1967; Christian 1972; Schelsky 1975), so dass sich auch Protagonisten des Faches in den 1980er Jahren enttäuscht abwandten und den ideologischen Ballast in der Arbeitslehre sowie die Beliebigkeit des Integrationsfaches kritisierten (vgl. Dauenhauer 1999; Schwarzer 1988; Schmidt 1988; zusammenfassend: Friese 2011, S. 1 ff.).

Auch die Betonung der überfachlichen Kompetenzen des Faches in den 1980er Jahren hat dem Lernfeld bei den Protagonisten der Fachlichkeit und des sequentiellen Lernens eher geschadet. Im resümierenden Rückblick konstatiert Marianne Friese 2011 für das Fach nach wie vor einen fehlenden, identitätsbildenden wissenschaftlichen Kern (vgl. Friese 2011, S. 10 ff.). Hinzu trat der interne Streit mit den Befürwortern eigener Lehrfächer für Technik, Wirtschaft, Haushalt (u. v. m.), die bis heute andauern und die Etablierung des Faches entscheidend geschwächt haben.

In der DDR hat das Lernplanwerk von 1959 mit der Unterscheidung von Land- und Stadtschulen zugleich zwei Typen des polytechnischen Unterrichts an den polytechnischen Schulen geschaffen, die aber beide in die drei Fächer technisches Zeichnen (TZ), Einführung in die sozialistische Produktion (ESP) und Produktive Arbeit (PA) aufgeteilt waren, allerdings mit deutlich landwirtschaftlicher oder industrieller Ausprägung. Ende der 1980er Jahre erfolgte dann die Integration der Informatik und Informationstechnik in die Polytechnik. Nach 1990 hätte die Chance bestanden, auf den DDR-Erfahrungen zum polytechnischen Unterricht aufzubauen. Doch das unterblieb leider fast völlig. Heinz Dederling bedauert 2004, dass man sich nicht „[...] die Mühe gemacht hat, die dortigen Erfahrungen mit der polytechnischen Bildung aufzuarbeiten [...].“ Dies gehöre „[...] zu den Schattenseiten der deutschen Bildungspolitik der Gegenwart [...]“ (Dederling 2004, S. 193).

Das engagierte Niveau der Auseinandersetzung mit dem Lernfeld Wirtschaft-Arbeit-Technik aus den 1960er bis 1980er Jahren ist danach nicht wieder erreicht worden. Deshalb sind die Texte von Horst Wolffgramm (Polytechnik) in Ostdeutschland und Günter Ropohl, Gerhard Duismann, Heinz Dederling und Ulrich Kledzik in Westdeutschland bis heute der Referenzpunkt der Debatte. Wir brauchen aber, aufbauend auf den ideologisch geprägten Debatten der Altvorderen, eine neue Debatte zum Lernfeld Wirtschaft-Arbeit-Technik, das die Veränderungen der Bildungslandschaft und der gesellschaftlichen Anforderungen angemessen berücksichtigt.

Der Google Dienst „Ngram“ liefert statistische Nachweise für den Rückgang der wissenschaftlichen Aufmerksamkeit für das Lernfeld Arbeitslehre/WAT (vgl. <https://books.google.com/ngrams>). NGRAM zählt die relative Häufigkeit von Worten und Wortgruppen in der wissenschaftlichen Literatur (anhand von vielen Millionen eingescannter und vollausgewerteter Bücher) und kann daher als guter Indikator für Aufmerksamkeitskonjunkturen in der Wissenschaft dienen. Bei Google-NGRAM wird die oben geschilderte Tendenz überdeutlich:



**Abbildung 1:** Rückgang der Aufmerksamkeit für den Begriff „Arbeitslehre“ in der wissenschaftlichen Literatur (Quelle: Google-NGRAM, eigene Darstellung).

Es gibt aber viele andere Begriffe aus dem Bereich WAT und Arbeitslehre, deren wissenschaftliche Aufmerksamkeit sich durchaus im Aufstieg befindet, die gesellschaftlich stärker wahrgenommen und diskutiert werden. Dazu gehören etwa die Begriffe *Berufsorientierung* sowie *Projekt*, *Projektorientierung*, *projektorientiertes Arbeiten*, die bildungspolitische Forderung nach *Inklusion* und *Handlungskompetenz* sowie die Debatte zur Nachhaltigkeit, *Verbraucherbildung* und *Verbraucherschutz*. Die Aufmerksamkeitskonjunkturen verweisen implizit auch auf neue Begründungsstrategien und Bündnispartner für die strategische Erarbeitung von Mehrheiten für eine breite Einführung von WAT und Arbeitslehre.

### 1.3 Neue strategische Allianzen und Argumentationsfiguren für Arbeitslehre/WAT

Wir müssen zur Kenntnis nehmen, dass es in den vergangenen 60 Jahren seit 1964 im Wesentlichen nicht gelungen ist, Mehrheiten für das Angebot des Schulfaches Wirtschaft-Arbeit-Technik bzw. Arbeitslehre in das Gymnasium zu finden, sondern dass es vielmehr Mehrheiten gab, die dies verhinderten. Seit mindestens zwanzig Jahren ist das Fach eher auf dem Rückmarsch als Vormarsch, trotz vieler einzelner Erfolge und gegenläufiger Tendenzen in einigen Bundesländern. Das neue Lehrkräftebildungsgesetz in Berlin, das nur noch einen Ausbildungsgang für Lehrkräfte im Sekundarbereich kennt, ist eine solche positive Entwicklung, und auch der gemeinsame Rahmenlehrplan WAT verbessert zumindest aus Berliner Sicht bei aller möglichen und berechtigten Kritik im Detail die Gesamtsituation für das Fach.

Aus den Erfahrungen der vergangenen Jahrzehnte müssen wir, so denke ich, lernen und unsere Argumentationsstrategien und strategischen Allianzen überdenken und neue Argumente und Partner ins Feld führen. Wir brauchen eine neue emphatische, theoretisch inspirierte Debatte zur Zukunft des Lernfeldes WAT, das aktuelle Debatten aufgreift. Dazu gehören etwa:

- die starke Zunahme digitaler Technologien und der daraus resultierende gesellschaftliche Wandel,
- die weitere und durchgreifende Globalisierung und damit zusammenhängend die weitere Zunahme von Migration und Zuwanderung (und folglich der Integrationsbedarf),
- die Debatte zur nachhaltigen Entwicklung und die zunehmende Bedeutung von Verbraucherbildung und Verbraucherschutz,
- der demografische Wandel, die Alterung der Gesellschaft, der Arbeitskräftemangel und die Forderung nach Inklusion,
- die Zunahme der Projektorientierung in allen Lebens- und Arbeitsbereichen, die zunehmende Arbeitszeitsouveränität, das daraus resultierende Selbstmanagement und die Forderung nach Unternehmergeist und Entrepreneurship,
- die Forderung nach einer breiteren demokratischen Mitwirkung der Bürger-schaft an den technologischen, forschungs- und wirtschaftspolitischen Schwerpunktsetzungen.

Die Partizipationsdebatte unterstreicht die Bedeutung der *technologischen Aufklärung* als Vorbedingung für gesellschaftliche Teilhabe und die Immunisierung gegenüber uninformatierter, emotionaler Technik- und Wirtschaftskritik (Ropohl 1979). Diese gesellschaftlichen Entwicklungen verstärken jedenfalls die Forderung nach einer wohlstrukturierten, reflektierten, handlungsorientierten Beschäftigung mit Wirtschaft und Technik in der allgemeinbildenden Schule. WAT und Arbeitslehre haben ohne Zweifel bildungspolitische Antworten auf die oben genannten Herausforderungen. Hier sehe ich auch die Chance zu neuen bildungspolitischen Koalitionen, insbesondere mit wirtschafts-, technik- und demokratieorientierten Positionen.

Hilfreich für WAT und Arbeitslehre ist auch der Aufstieg der Kompetenzmodelle in der 1979er-Pädagogik und damit insbesondere der Handlungskompetenz, die in den meisten Kompetenzmodellen eine Zielfunktion ist und im Mittelpunkt steht. Ich würde hier den akademischen Streit um die unterschiedlichen Kompetenzmodelle nicht überbewerten, sondern eher die Gesamttendenz des Aufstiegs der Handlungskompetenz als Leitbild für die schulische Bildung erfreut zur Kenntnis nehmen. Sie spielt dem Lernfeld WAT und Arbeitslehre in die Hände.

#### **1.4 Zwischenresümee und Vorschläge für die weitere Debatte**

Die Zersplitterung des Lernfelds schwächt das Fach und seine Aussichten auf nachhaltige Etablierung. Wir brauchen einen neuen Ausgleich zwischen Integrationisten (WAT, Arbeitslehre, Sozialkunde) und Partikularisten (Wirtschaft, Technik, Informatik, Verbraucherbildung, Berufsorientierung, Textil, etc.) im Lernfeld. Natürlich gibt es gute Argumente für die disziplinäre, das sequentielle Lernen fördernde Anordnung der partikularen Fächer. Klar ist aber auch, dass es in der Stundentafel der allgemeinbildenden Schule aus arithmetischen Gründen keinen Platz für alle sinnvollen Partikularfächer geben kann.

Für die Technik stellt sich daher die Frage, ob sie den gewachsenen Verbund mit den Naturwissenschaften, die der Technik nur einen Juniorpart als Anwender naturwissenschaftlicher Gesetze zubilligen wollen, weiterführen will, oder den gleichberechtigten Verbund mit der Wirtschaft, wie er im Fach WAT möglich ist, stärken will.

Aus technikwissenschaftshistorischer Sicht darf man anmerken, dass die Etablierung der Technikwissenschaften am Ende des 19. Jahrhundert erst nach einer deutlichen Abwendung von den Naturwissenschaften überhaupt möglich war und dass in den vergangenen 50 Jahren die alten Gegensätze zwischen Wirtschaft und Technik sowohl in den Universitäten als auch in den Unternehmen weitgehend abgeschliffen wurden. Wirtschaftsingenieurwesen ist an den Technischen Universitäten heute in der Regel der größte Studiengang, weit vor dem Maschinenbau oder der Elektrotechnik. Engineering wird heute umgangssprachlich eher als (betriebliches) Projektmanagement, denn als rein technische Entwicklungsaktivität verstanden. Kurz: Technik und Wirtschaft sind füreinander ergänzende, gleichberechtigte und vielfältig miteinander verbundene Themen, die sich in einem Schulfach ebenso gut ergänzen wie an der Hochschule.

Für die breite Akzeptanz des Schulfaches Wirtschaft-Arbeit-Technik ist die ständige Betonung der großen Nähe zur Alltagsgestaltung dagegen eventuell kontraproduktiv. Diese Nähe versteht sich ja von selbst und braucht gar nicht besonders betont zu werden. Sie allein führt aber nicht zu einer Etablierung an den Schulen, insbesondere nicht am Gymnasium, weil das Fach dadurch in die alte Dichotomie von Bildung versus Ausbildung fällt und als Ausbildung für die Praxis apostrophiert wird, während am Gymnasium die Orientierung an der Bewältigung von Komplexität (Mathematik, Sprachen) und die Förderung der Suche nach dem Wahren, Guten und Schönen im Vordergrund steht. Die Protagonisten des Gymnasiums gehen zu Recht davon aus, dass diese Orientierung Menschen heranbildet, die sich später selbstständig praktisch relevante Wissensgebiete und Aufgaben aneignen können. Aber auch, wer nicht diese Ansicht teilt, sollte zur Kenntnis nehmen, dass es sich hier um ein tiefsitzendes Sentiment und tief liegendes Sediment handelt, dass durch Argumente kaum erreichbar ist, sondern Teil einer kulturellen Prägung (*longue durée*) ist.

Vielmehr sollte der durch das Fach WAT ermöglichte unabhängige, kritische Umgang mit Wirtschaft und Technik auf einem anspruchsvollen, der Komplexität des Gegenstandsbereichs angemessenem Niveau im Vordergrund stehen. Dies schließt die reflektierende Gestaltung von Technik in Werkstätten unbedingt ein. Günter Ropohl hat dafür den Terminus der *technologischen Aufklärung* genutzt, der in Richtung Gymnasium anschlussfähig ist.

Ein erfolgreiches Schulfach braucht einen abgrenzbaren Gegenstand (Wirtschaft, Technik), eine abgrenzbare Methode (Projekt-, Werkstatt- und Handlungsorientierung) und eine gesellschaftlich akzeptierte Aufgabe, eine Mission (Berufsorientierung, Technologische Aufklärung, Alltagskompetenz). Ob dafür die Perspektive der Arbeit immer ausreichend ist, kann bezweifelt werden, weil sie die wichtige Wirtschafts- und Technikkompetenz in der Freizeit, als Konsument, als Bürger und Souverän dieses Staates nicht genügend abbildet. Sie ist gleichwohl eine wichtige, unsere arbeitsorientierte Gesellschaft prägende Perspektive und Dimension. Ropohl schrieb schon 1979, dass die Probleme des Fachs „[...] zu einem nicht unerheblichen Teil von der unglücklichen Benennung des neuen Fachs [...]“ als Arbeitslehre herrührten, weil die Arbeit

„[...] im allgemeinen Sprachgebrauch heute durchweg als erwerbsorientierte berufliche Tätigkeit verstanden wird [...] Doch, schlimmer noch, verbindet das durchschnittliche Sprachempfinden mit dem Wort Arbeit nicht einmal jede Form von Berufstätigkeit, sondern vor allem die untergeordneten Tätigkeiten von Lohnempfängern im Bereich der materiellen Produktion. Der Dreher gehe „zur Arbeit“, der Konstrukteur dagegen „ins Büro“. So habe das Schulfach „weithin den Nimbus einer Proleten-Propädeutik gewonnen [...]“ (Ropohl 1979).

Natürlich kann man unter Arbeit breit jede, auch außerberufliche, zweckmäßige, bewusste Tätigkeit des Menschen zur Lösung und Bewältigung seiner materiellen und geistigen Existenzprobleme verstehen. Doch auch mit diesem Begriff werden Konsumgüter und die Freizeitbeschäftigung mit Technik und Wirtschaft ausgeklam-

mert, die aber in der heutigen Konsumgesellschaft einen immer größeren Teil im Umgang mit Technik und Wirtschaft ausmachen. Begriffe wie „Freizeitarbeit“ oder „Urlaubsarbeit“ überdehnen aus meiner Sicht den Begriff der Arbeit.

Arbeit, so wichtig die Perspektive ist, beschränkt den Geltungsbereich von Wirtschaft und Technik oder – um den Begriff des Haushalts aufzunehmen, von Ökonomie und Technik. Unglücklich wäre auch die Beschränkung der Technik auf materielle Produkte und den haptisch erfahrbaren Bereich. Dies wird der massiven Ausdehnung der digitalen Technik, der virtuellen Räume, des Internets und der Digitalen Welten nicht mehr gerecht. Die moderne Technik und Wirtschaft kommt dann in den Definitionen des Lernfeldes zu wenig vor.

Ropohl nennt das übergreifende Ziel der technischen Bildung im Rahmen der Arbeitslehre die *technologische Aufklärung*, nämlich, mit Habermas, eine *Übersetzung des technisch verwertbaren Wissens in das praktische Bewusstsein einer sozialen Lebenswelt*. Sie überwindet die falsche Dichotomie von technischem und sozialem Handeln und vermittelt sozio-technische Handlungskompetenz. Technologische Aufklärung ist nicht nur für die berufliche Orientierung in der Arbeitswelt und für den souveränen Umgang mit technischen Gebrauchsgütern im privaten Alltag erforderlich, sondern muss nach Ropohl gleichermaßen als staatsbürgerliche Tugend in der demokratischen Industriegesellschaft begriffen werden. Dadurch kann das Lernfeld auch dem realen Kern der technokratischen Gefahr, einer politisch nicht legitimierten Vorherrschaft von Experten, erfolgreich begegnen. Nach Ropohl muss man dafür den Sachverstand in Fragen der technischen Entwicklung derart popularisieren, dass jeder interessierte Bürger sich ein angemessenes Urteil bilden kann. Dafür aber ist technische Allgemeinbildung eine unerlässliche Voraussetzung, gerade auch zur unabhängigen Meinungsbildung gegenüber irrationalen Technikfeindschaft.

## **2 Zweiter Teil: Erfahrungen bei der Einführung des Ergänzungsschulfaches „Digitale Welten“ in die gymnasiale Oberstufe in Berlin**

Im Zuge der Digitalisierung aller Lebensbereiche und dem damit verbundenen Wandel des Alltags, der Arbeit und der Freizeitgestaltung, verschieben sich die Randbedingungen für das Fach Arbeitslehre fundamental. Wir leben in auch didaktisch aufregenden Zeiten. Erst seit dem Durchbruch mobiler Endgeräte und der Breitbandkommunikation vor etwas mehr als zehn Jahren – das iPhone kam 2007 auf den Markt – sind digitale Medien über Smartphones, Tablets, E-Books unsere ständigen Begleiter und haben das Lernen stärker noch als das Lehren grundlegend verändert. Kinder, Jugendliche und Studierende nutzen das Internet, Tutorials und interaktive Foren selbstverständlich für ihr persönliches Lernen und Vorbereiten, während auf der Angebotsseite der Bildungsbereich noch Aufholbedarf hat. Die relative Bedeutung von (hoch-)schulischen Veranstaltungen und Veröffentlichungen für den Wissenserwerb ist sicherlich zurückgegangen.

Mit dem Modellprojekt Ergänzungsschulfach „Digitale Welten“ für die gymnasiale Oberstufe in Berliner Gymnasien und Integrierten Sekundarschulen beteiligt sich das Fachgebiet ArTe (Arbeitslehre, Technik und Partizipation) der TU Berlin im Auftrag der Berliner Senatsverwaltung für Bildung an einer schulischen Antwort auf diese Herausforderung: ein neues Ergänzungsschulfach, welches den digitalen Zugang und vor allem die digitale Gestaltung der realen Welt in Mittelpunkt stellt, anwendungsorientierte Werkzeuge für Industrie 4.0, Arbeit 4.0 und Freizeit 4.0 vorstellt, die praktische Nutzung übt und kritisch reflektiert.

Im Sommersemester 2017 haben zunächst 23 Schulen jeweils zwei Lehrkräfte für einen Weiterbildungskurs in „Digitalen Welten“ an die Technische Universität Berlin entsandt. Die Nachfrage bei den Schulen war so groß, dass ein zweiter Kurs für das Jahr 2018 geplant ist.<sup>1</sup> Mit dem neuen Schuljahr 2017/18 startet nun die experimentelle Einführung dieses dreistündigen, einjährigen Ergänzungsschulfaches in den beteiligten Schulen, welches als Grundkurs in das Abitur eingebracht werden kann. Die Bedeutung des Themenfeldes macht es wahrscheinlich, dass das Schulfach sich in der Oberstufe etablieren und auch in der Mittelstufe einen Platz gewinnen wird.

In diesem Beitrag sollen Lerninhalte und -ziele des Ergänzungsschulfaches in Abgrenzung zu benachbarten Schulfächern vorgestellt werden. Es handelt sich aber nicht um einen Orientierungs- und Handlungsrahmen oder gar um ein Basiscurriculum sondern um einen begleitenden Text für deren Vorbereitung vor dem Hintergrund von vorhandenen Basiscurricula, etwa für die Medienbildung als fachübergreifendes Kompetenzfeld und die Informatik und das Fach Wirtschaft-Arbeit-Technik als Schulfächer und den vorhandenen Rahmenlehrplänen.

## **2.1 Informatik – Medienbildung – Arbeitslehre – WAT. Wo findet digitale Bildung statt?**

Laut der ICILS-Studie des Jahres 2013 verfügen deutsche Schüler:innen im internationalen Vergleich nur über durchschnittliche Kenntnisse im Umgang mit digitalen Medien (Die zweite empirische Befragungsrunde der ICILS Studie läuft derzeit und wird 2019 veröffentlicht). Nachbarländer wie Polen oder Tschechien sind bereits deutlich weiter. „Es wird deutlich, dass die weit verbreitete Annahme, Kinder und Jugendliche würden durch das Aufwachsen in einer von neuen Technologien geprägten Welt automatisch zu kompetenten Nutzerinnen und Nutzern, nicht zutrifft,“ fassen Wilfried Bos und seine Kollegen:innen im deutschen Teil der ICILS-Studie zusammen (Bos et al. 2014, S. 16 f.). Bemängelt wird in der Studie auch die Ausstattung der Schulen. So teilten sich in Deutschland 2013 im Schnitt 11,5 Schüler:innen einen Computer; – Spitzenreiter Norwegen kam hingegen auf einen Wert von 2,4 Lernenden pro Computer. Allerdings hält Birgit Eickelmann, die Leiterin der ICILS-Studie, eine Verbesserung der Ausstattung ohne lehrkraftseitige Fort- und Weiterbildungen und neue Curricula für „reinste Geldverschwendung“. Eine neu

---

<sup>1</sup> Die Konzeption und Durchführung des Kurses lag ganz überwiegend in der Hand von Dr. Melanie Stilz, Prof. Diana Knodel und Michael Dziemba.

konzipierte, angemessene Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte sei Grundvoraussetzung für eine erfolgreiche Einbindung digitaler Medien in den Unterricht. Eickelmann unterstreicht diese These durch den Hinweis, dass Deutschland zu den wenigen Ländern gehöre, in denen es einen erstaunlichen, negativen Zusammenhang zwischen der Häufigkeit der Computernutzung und den IT Kompetenzen der Lernenden gebe (vgl. Bos et al. 2014, S.23). Laut einer BITKOM-Studie von 2015/16 wünschen 89% der befragten Lehrkräfte mehr Unterrichtsstunden im Bereich Medienkompetenz oder sogar ein eigenes Schulfach (vgl. BITKOM 2016). Auch über die Berliner Schulen sind Ausstattungsergänzungsprogramme hinweg gezogen. Mittlerweile haben in einer Reihe von Schulen Smartboards die Tafeln ersetzt. In vielen Modellprojekten wurde die Nutzung digitaler Medien im Bildungsbereich geübt, etwa im Pilotprojekt „Flip your Class“ mit zeit- und ortsunabhängigen Wissensvermittlungen über das Internet, beispielsweise mittels selbst erstellter Lernvideos.<sup>2</sup> Im Unterricht werden gezielte Übungen absolviert, um das angeeignete Wissen zu festigen oder entstandene Probleme zu lösen. Das Projekt Ergänzungsschulfach „Digitale Welten“ möchte jedoch noch einen Schritt weitergehen und strebt eine mehrdimensionale Nutzung digitaler Medien an.

Spätestens durch die kürzlich von Bundesbildungsministerin Johanna Wanka vorgestellten Pläne zur Digitalisierung der Schulen rückt die Thematik auch in eine breite, gesellschaftliche Debatte. Ziel ist es, alle 40.000 Schulen bei der Umsetzung des Digital-Pakts zu unterstützen und bis zum Jahre 2021 allen Lernenden eine digitale Lernumgebung zu sichern. Mit einem Budget von 5 Milliarden Euro will der Bund die Schulen bei der Modernisierung bezuschussen und so moderne Breitbandverbindungen, Netzwerktechnik und Endgeräte wie Computer, Laptops und Tablets ermöglichen<sup>3</sup>. Nahezu zeitgleich hat auch die Kultusministerkonferenz einen Entwurf des Strategiepapiers „Bildung in der Digitalen Welt“ veröffentlicht und kürzlich verabschiedet (vgl. KMK 2016). Die Strategie besteht aus sechs Kernkompetenzen, welche die Lehrkräfte den Schüler:innen fachübergreifend vermitteln sollen. Die Ausführungen sind jedoch sehr offen formuliert und nennen wenig bis keine konkreten Ansätze und Themenbereiche. In jedem Fall vorgesehen sind erhebliche Investitionen in die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften im Bereich der digitalen Medien – ein Ziel, welches das Modellprojekt „Digitale Welten“ bereits aktiv verfolgt.

## 2.2 Technologische Aufklärung oder Berufsorientierung?

Ort, Zeitpunkt und Inhalte der digitalen Medienbildung an der Schule sind durchaus umstritten. Geht es mehr um Grundlagen der Informatik oder stärker um Handhabungskompetenzen von wichtigen Programmen, etwa Zeichenprogrammen (vgl. Wetterich, Burghart, Rave 2014) und die digitale Fertigung, Arbeit und Freizeitgestaltung? Sind die „Digitalen Welten“ Teil der Allgemeinbildung oder der Berufsbildung und Berufsorientierung? In den Begriff der Allgemeinbildung ist die

---

2 Die Studie „Flip your Class“ an drei Berliner Schulen bindet digitale Medien aktiv in den Unterricht ein und zieht großes Interesse nach sich; vgl. <http://flipyourclass.christian-spannagel.de/>.

3 Vgl. [www.bmbf.de/de/sprung-nach-vorn-in-der-digitalen-bildung-3430.html](http://www.bmbf.de/de/sprung-nach-vorn-in-der-digitalen-bildung-3430.html)

„Zweckfreiheit“ der Bildung im humboldtschen Sinne eingeschrieben. In diesem Sinn dient Bildung gerade nicht einem äußeren Zweck, etwa der Berufsbildung, sondern ist Selbstzweck. Diese Haltung, welche die Neugier, das Interesse und die Aufklärung durch Wissen gegenüber der utilitaristischen Vereinnahmung des Wissens betont, führte zu Beginn des 19. Jahrhunderts erst zu der gewünschten Freiheit des Wissens, und damit zusammenhängend, der Freiheit von Lehre und Forschung. Aus dieser Unabhängigkeit vor allem gegenüber dem Staat entstand eine mächtige Ideologie, die im nationalistischen 19. Jahrhundert im „Land der Dichter und Denker“ auch national gefasst wurde. Deutsch sein, schreibt Richard Wagner 1868, heißt eine Sache um ihrer selbst willen tun, und nicht für ein „um zu“, etwa für das Publikum.<sup>4</sup>

Natürlich war die universitäre Bildung des 19. Jahrhunderts zugleich Zugang zu den Führungspositionen im Staat und später auch in Wirtschaft und Gesellschaft. „Die Allgemeinbildung sei die Berufsbildung der Herrschenden, die Berufsbildung die Allgemeinbildung der Beherrschten“, so dekuvierte August Bebel im Reichstag die Ideologie der angeblichen Zweckfreiheit von Bildung (vgl. Greinert 1998, S. 15). Dem Fach Wirtschaft-Arbeit-Technik hat die Anwendungsorientierung und Vorbereitung für die berufliche Bildung im Bemühen um Anerkennung als Schulfach geschadet (vgl. Dederling 1979) – nicht in der produktions- und anwendungsorientierten DDR mit ihrer geringeren Wertschätzung für Freiheit von Forschung und Lehre, aber doch sehr im Westen und nirgendwo mehr als in der Mauerstadt Berlin, mit ihrer hier besonders ostentativen Abgrenzung. Die bis heute spürbare Ausgrenzung des Schulfachs WAT in (West-)Berlin aus Gymnasium und gymnasialer Oberstufe hat hier vermutlich eine tief verankerte Ursache – positiv gesprochen, in einer immer noch berechtigten Furcht vor (staatlicher) Vereinnahmung. Deshalb haben Günter Ropohl und andere auch von der Bedeutung des Schulfaches für die „technologische Aufklärung“ gesprochen und versucht, auf diese Weise das Schulfach satisfaktionsfähig zu machen.

Durch die Digitalisierung haben sich die Rahmenbedingungen für die Allgemeinbildung nun massiv verschoben. Nicht mehr die Informationsbeschaffung selbst, sondern Auswahl und vergleichende Bewertung werden zu zentralen Kompetenzen. Diese Kompetenzen werden in der Schule der Gegenwart und mehr noch der Zukunft erworben – in allen Fächern. Zugleich sind die digitalen Welten in Industrie 4.0, Arbeit 4.0 und Freizeit 4.0 auch Gegenstand der notwendigen Wissensvermittlung und kritischen Reflexion. Dazu gehören einerseits die selbstständige Wissensbeschaffung und -bewertung in der digitalen Welt, aber auch der Erwerb von Orientierungswissen im Umgang und in der Bewertung von digitalen Technologien. In kaum einem Schulfach lassen sich diese Kompetenzen so gut vermitteln als in dem Fach „Wirtschaft-Arbeit-Technik“. Es ist daher nicht nur Leitfach für Berufsorientierung und Duales Lernen sondern auch ein Leitfach für das Verständnis und die selbstwirksame Gestaltung von Digitalen Welten.

---

<sup>4</sup> Ursprünglich „Was deutsch sei“, nämlich, die Sache, die man treibt, um ihrer selbst und der Freude an ihr willen treiben (vgl. Wagner 1868, S. 82).

### 2.3 Inhaltliches Konzept des Ergänzungsschulfaches „Digitale Welten“

Der Ergänzungskurs vermittelt Kompetenzen zur Digitalisierung in exemplarischen Beispielen zu Industrie 4.0, Arbeit 4.0 und Freizeit 4.0 (siehe Tabelle 1).

**Tabelle 1:** Zentrale Inhalte des Ergänzungskurses „Digitale Welten“ (Quelle: Eigene Darstellung).

Themenbereich	Thema	Anwendungen und Beispiele
Industrie 4.0	Digitale Fabrikation	3D Drucker, Stick-/Strickmaschinen, Lasercutter, Fräse, Individualisierung der Produktion
	Internet of Things	Minicomputer, Smart Living
	Robotik	Einsatzgebiete, Automatisierung, Open Roberta, Lego Mindstorms
Arbeit 4.0	Big Data	Google Trends, Excel, Open Data, SQL
	VR und AR (Virtual und Augmented Reality)	VR Brille, Google Cardboard, Pokemon Go
	Künstliche Intelligenz	Selbstfahrende Autos, Smart Home
	Kollaborative Ökonomie	Hangout, Kitsi, Trello, Slack, Etherpad, Google Docs
	E-Learning und Lebenslanges Lernen	Moocs, edX, TED, Coursera, iversity
Freizeit 4.0	Coding	App Inventor, Scratch, Webseiten
	Soziale Medien und (Bürger-) Beteiligung	Twitter, Instagram, Snapchat, Pinterest, Google Alert, Fanpage Karma
	Digitale Medien	Gimp, Movie Maker, Screenflow

Die wichtigste Ebene für die Berührung mit Digitalen Welten für Schüler:innen ist die digitale Freizeitgestaltung, die allerdings in Schule und Lernen hineinragt, wenn wir etwa an die massive Verbesserung der englischen Sprachkompetenzen durch global vernetzte Multiplayer-Spiele denken.

Im dreistündigen Ergänzungsschulfach sind ca. 40 Doppel- und 40 Einzelstunden, zusammen also etwa 120 Schulstunden, die in dem vorgeschlagenen Unterrichtsplan ganz grob verteilt sind auf etwa je 30 Stunden für Industrie 4.0, Arbeit 4.0 und Freizeit 4.0 und 30 Stunden für eine größere eigene Projektarbeit der Schülerinnen und Schüler. Die an der TU entwickelten Lehreinheiten können und sollen von den einzelnen Schulen stark abgewandelt und neu konfiguriert werden – nach Vorbildung der Schüler:innen und je nach materieller Ausstattung der Schulen. Nicht alle Schulen haben nämlich die notwendige Ausstattung für digitale Fertigung (Industrie 4.0), also Lego Mindstorm-Roboter, 3D-Drucker, Lasercutter, CNC-Fräsen oder Stick- und Strickmaschinen für die Anwendung von CAD-Programmen. Fehlen die Geräte (in ausreichender Menge), kann der Kurs auch stärker auf die App-Entwicklung am Laptop, von Lern-Tutorials und Augmented Reality-Werkzeugen ausweichen.

An einzelnen Schulen gibt es eine musterhafte Ausstattung. Deutschlandweit bekannt ist etwa die Fischertechnik-Werkstatt von Thorsten Wohlgemuth, einen Lehrer für Arbeitslehre im Erbach/Odenwald, in der er mit Schulklassen die Fertigungsstraßen benachbarter Unternehmen in der Region als Modell nachbaut und diesen Unternehmen als Schülerpräsentation mit großer Wirkung vorführt. Seine Werkstatt wird von *fischertechnik* und anderen Unternehmen nachhaltig unterstützt (vgl. Wohlgemuth 2015, 2016).

## 2.4 Digitale Welten im Fachgebiet ArTe der TU Berlin

Das Fachgebiet ArTe (Arbeitslehre, Technik und Partizipation) der TU Berlin ist für die technische Bildung der Studierenden des Lehramts Fach Wirtschaft-Arbeit-Technik (WAT) zuständig. Ein Schwerpunkt ist dabei die Vermittlung von Lehrkompetenzen in Werkstätten, darunter auch der Elektrowerkstatt, der Werkstatt Digitale Fertigung und der Medienwerkstatt. Neben der Werkstattausbildung stehen die Module „Technik und Innovation“ sowie „Digitale Welten“ und „Design“, in denen theoretische Grundlagen für die Vermittlung praktischer Kompetenzen in den (Projekt-)Werkstätten gelegt werden. Etwa ein Drittel des Studiums ist der eigenständigen Projektarbeit vorgehalten – ein vorbildlicher Wert. Korrespondierend zu den Lehrmodulen werden am Fachgebiet zahlreiche einschlägige Forschungsprojekte durchgeführt, derzeit etwa das Projekt „RETIBNE – Wartung und Reparatur in der Technikdidaktik“ (ein Koppelprojekt unter Leitung von Peter Röben von der Universität Oldenburg), das Projekt „EmoTekFlexi“ zu einer Elektromobilitätswerkstatt auf dem Rütli-Campus und das Projekt „Forschungscampus Mobility2Grid“ über die Verbindung von Energie- und Verkehrswende.

Das Projekt RETIBNE untersucht die langsame Abnahme der technischen Reparaturfähigkeiten und Fertigkeiten und entwickelt didaktische Konzepte für Reparaturaufgaben, um Schüler:innen zu einer Auseinandersetzung mit den Funktionsweisen und der Wartung technischer Geräte zu ermutigen. Ziel ist es, das technische Verständnis und damit auch die Reparaturfähigkeit zu erhöhen. Das Fachgebiet strebt an, Bildungskonzepte zur zielgruppenangemessenen Vermittlung der „Digitalen Welten“ zu entwickeln. Dabei kann das Fachgebiet auf einen schnellen Zuwachs an oft kostenlosem, webbasierten Schulungsmaterialien zu einzelnen Aspekten der Digitalen Welten bauen. So bringt das Online-Magazin „3D-Grenzenlos“ in der Rubrik „3D-Druck an Schulen“ regelmäßig viele aktuelle Projektbeispiele. Derzeit sind über 70 Projekte in eigenen Beiträgen beschrieben – ein echter Hype.<sup>5</sup> Das FabLab in Berlin bietet Kurse in digitaler Fertigung für Jedermann und ist bei Schulen sehr beliebt.<sup>6</sup> Viele Händler bieten inzwischen im Web oft kostenlose Lern-Sets für 3D-Drucker in Schulen an.<sup>7</sup>

5 Vgl. [www.3d-grenzenlos.de/magazin/thema/3d-drucker-schule/](http://www.3d-grenzenlos.de/magazin/thema/3d-drucker-schule/) (Abfrage: 15.4.2017).

6 Vgl. <https://fablab.berlin/de/>

7 Vgl. z. B. die fabstone GmbH: <http://www.3d-druck.schule/3d-druck-lehrmaterial-schulungsunterlagen.html>

## Partner

Für die Entwicklung des Ergänzungsschulfaches arbeitet ArTe eng mit wirtschaftsseitigen und zivilgesellschaftlichen Partnern zusammen. Dazu gehören:

- *App Camps*: App Camps ist eine Gemeinnützige Unternehmergeellschaft, welche von Diana und Philipp Knodel 2014 gegründet wurde. App Camps vermittelt Schüler:innen ab Klasse 7 Programmiergrundlagen für die App-Entwicklung. Über eine Online-Lernplattform können Lehrkräfte und andere Interessierte interaktive Programmierkurse im Unterricht oder außerschulisch durchführen. Die Kursunterlagen werden bereits in allen 16 Bundesländern, in Österreich und in der Schweiz eingesetzt. Frau Knodel arbeitete von November 2016 bis November 2017 als Gastprofessorin und seither als Lehrbeauftragte am Institut.
- *Fab Lab*: Das Fab Lab Berlin ist eine offene Entwicklungswerkstatt, die Zugang zu 3D-Druckern, Lasercuttern, CNC-Fräsen, Mikrocontrollern, CAD-Software, aber auch Handwerkzeug und Holzbearbeitungsmaschinen sowie weiteren Tools bietet. Das Fab Lab Berlin bietet in Kooperation mit der TU Berlin im Rahmen der Lehrkräftebildung Schulungen in einzelnen Themenbereichen an.
- *iMint-Akademie*: Seit dem Semester 2013/14 entwickelt die iMint-Akademie Module für den zeitgemäßen Unterricht im MINT-Bereich in Berlin und stellt Plattformen für den Unterricht zur Verfügung.

## Begleitende Forschung, Methoden und Evaluation

Das Modellprojekt „Digitale Welt“ wird in einer vierjährigen Pilotphase erprobt, evaluiert, optimiert und soll dann eventuell berlinweit weitergeführt werden. Die fachlichen und didaktischen Inhalte sollen in Zukunft fachübergreifend in den Lehramtsstudiengängen verankert und vermittelt werden. Für den zügigen Erfolg des Faches und im Zuge des lebenslangen Lernens, ist es wichtig, möglichst viele Lehrkräfte, welche sich bereits im Dienst befinden, zu erreichen und für eine Fortbildung zu begeistern.

Die Evaluation des Schulversuches wird durch das Fachgebiet ArTe am Institut für Berufliche Bildung und Arbeitslehre der TU Berlin durchgeführt. Sowohl die Weiterbildung als auch die Einführung in der Schule werden begleitet (Koordination: Dr. Melanie Stilz).

## 3 Dritter Teil: Strategien und Perspektiven

Das Pilotprojekt „Digitale Welt“ ist im Oktober 2016 mit der Vor-Konzeption und Formulierung der curricularen Vorgaben gestartet. Der inhaltliche Kern des Ergänzungskurses „Digitale Welt“ wird durch die Oberbegriffe „Digitalisierung der Produktion (Industrie 4.0)“, „Digitalisierung der Arbeitswelt und Bildung (Arbeit 4.0)“ und „Digitalisierung der Freizeitgestaltung (Freizeit 4.0)“ abgesteckt. Nach einer ersten Fortbildung von 43 Lehrkräften von April bis Juni 2017 und der Einführung des

Ergänzungsschulfachs als Schulversuch im September 2018 läuft inzwischen die zweite Fortbildung (April bis Oktober 2018) für eine zweite Runde von teilnehmenden Schulen. Für die Ausbildung der Lehrkräfte von April bis Juni 2017 waren acht Termine mit je vier Zeitstunden geplant, welche eine grundlegende Ausbildung für den Modellversuch „Digitale Welt“ darstellen. Die Ausarbeitung und Bereitstellung von Materialien für den Unterricht sind wichtiger Bestandteil dieses Modellprojekts. Diese werden den Lehrenden auf einer Onlineplattform im OER-Format zur Verfügung gestellt. Ein zusätzlicher Arbeitsaufwand durch die Weiterbildung, die darüberhinausgehende Einarbeitung und sicher auch die individuelle Anpassung für den eigenen Unterricht bleiben aber erheblich. Die ausgebildeten Lehrkräfte erproben seit September 2017 in einem ersten Jahrgang das Ergänzungsschulfach.

Inzwischen ist unter der Leitung der Senatsverwaltung für Bildung<sup>8</sup> und der Mitwirkung von acht Lehrkräften und der TU Berlin<sup>9</sup> ein Basiscurriculum für das Ergänzungsschulfach erstellt worden. Der erste Kurs und die Einführung des Schulfaches wurde einer begleitenden Evaluation durch die TU Berlin unterzogen. Dabei wurde deutlich, dass der Vorbereitungskurs in der Dauer verlängert werden sollte. Das Unterrichtsmaterial im Kurs ist noch nicht genügend auf die konkrete Vorbereitung von Lehreinheiten und Schulstunden angepasst. Derzeit ist die Adaptionarbeit der Lehrkräfte noch zu aufwändig. Gleichzeitig machte die Evaluation deutlich, dass die beteiligten Lehrkräfte das Ergänzungsschulfach Digitale Welten mit großem Engagement und Begeisterung in die Schule gebracht haben.

Das schülerseitige Interesse am Fach war außerordentlich groß. An einzelnen Schulen wurden die Projektwochen ganz auf die digitalen Welten ausgerichtet; einzelne Schülerfirmen druckten und verkauften „Digitale Welten T-Shirts“, die Presse- resonanz auf den Modelversuch ist groß und sehr positiv. Mehrere Bundesländer baten um Informationen über das Berliner Projekt. Kurz: In dem Ergänzungsschulfach „Digitale Welten“ findet die DNA der Arbeitslehre breite Aufnahme im Gymnasium, nämlich das Konzept der gegenseitigen Durchdringung von Theorie und Praxis im Unterricht und des projektorientierten Lehrens und Lernens, bezogen jetzt auf die Verbindung von Informatik und der Gestaltung der dreidimensionalen, haptischen Welt. Dabei geht es nicht nur um die Vermittlung der Erfahrung der Gestaltbarkeit digitaler Welten, sondern natürlich auch die kritische Reflexion der Chancen und Gefahren der Digitalisierung der Welt, konkretisiert und fokussiert durch die durchgeführten und anschließend reflektierten Projekte. Der Schulversuch macht deutlich, dass das Gymnasium der Gegenwart bereit ist für ein anwendungsorientiertes und zugleich reflexives Fach, welches die Kernanliegen der Arbeitslehre im 21. Jahrhundert umsetzt.

---

8 Koordination: Anja Tempelhoff

9 Koordination: Dr. Annette Bobrik

## Dank

Der Autor dankt seinen Kollegen:innen Melanie Stilz, Diana Knodel sowie den Studierenden Michael Dziemba sowie Christoph Abresch für Unterstützung und Hinweise.

## Literatur

- Abel, Heinrich (1966): Berufsvorbereitung als Aufgabe der Pflichtschule. In: Pädagogische Rundschau 7, S. 617–32.
- BITKOM (Hrsg.) (2016): Digitale Schule – vernetztes Lernen. Ergebnisse repräsentativer Schüler- und Lehrerbefragungen zum Einsatz digitaler Medien im Schulunterricht, [www.bitkom.org/Presse/Anhaenge-an-PIs/2016/November/Bitkom-Charts-Digitale-Schule-09-11-2016-final.pdf](http://www.bitkom.org/Presse/Anhaenge-an-PIs/2016/November/Bitkom-Charts-Digitale-Schule-09-11-2016-final.pdf) (Abfrage: 06.08.2018).
- Blankertz, Herwig (1967): Arbeitslehre in der Hauptschule. Essen: Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft.
- Bos, Wilfried et al. (2014): ICILS 2013. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in der 8. Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann.
- Christian, Wolfgang (1972): Polytechnik in der Bundesrepublik Deutschland? Beiträge zur Kritik der "Arbeitslehre". Frankfurt: Suhrkamp.
- Dauenhauer, Erich (1999): Arbeitslehre. Vom Ende einer Bildungs- und Wissenschaftsidee. 3. Aufl., Münchweiler: Walthari.
- Dederling, Heinz (1979): Lernen für die Arbeitswelt. Praxisnahe Arbeitslehre für die Sekundarstufe 2. Reinbek: Rowohlt.
- Dederling, Heinz (2004): Arbeitsorientierte Bildung. Studien zu einem neuen Reformprojekt. Baltmannsweiler: Schneider.
- Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen (Hrsg.) (1964): Empfehlungen und Gutachten für das Erziehungs- und Bildungswesen für den Aufbau der Hauptschule. Stuttgart: Klett.
- Friese, Marianne (2011): Reformprojekt Arbeitslehre. Entwicklungen, Konzepte und Handlungsbedarfe. In: *bwp@Spezial5 – HT*, S. 1–21.
- Greinert, Wolf-Dieter (1998): Das deutsche System der Berufsausbildung. Tradition, Organisation, Funktion. Baden Baden: Nomos.
- IHK (= Industrie- und Handelskammer) Berlin (Hrsg.) (2017): Berliner Bildung in Zahlen 2017. Berlin: IHK.
- Nida-Rümelin, Julian (2014): Der Akademisierungswahn: Zur Krise beruflicher und akademischer Bildung. Hamburg: edition Körber.
- Ropohl, Günter (1979): Technische Inhalte einer Arbeitslehre der Sekundarstufe II. In: Dederling, Heinz/Beinke, Lothar: Lernen für die Arbeitswelt. Praxisnahe Arbeitslehre für die Sekundarstufe II. Reinbek: Rowohlt, S. 204–218.
- Schelsky, Helmut (1975): Die Arbeit tun die anderen: Klassenkampf und Priesterherrschaft der Intellektuellen. Opladen: Westdeutscher Verlag.

- Schmidt, Alfons (1988): Situation und Perspektiven des Faches Polytechnik/ Arbeitslehre. In: Didaktik der Berufs- und Arbeitswelt 7, S. 26–33.
- Schwarzer, Hubert K. (1988): Arbeitslehre. Integrativ und profilbildend oder arbeitsintensiv und unbeliebt? In: Pädagogische Welt 42, S. 245–248.
- Sekretariat der Kultusministerkonferenz (2016): Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz. Berlin: KMK, [www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2016/Bildung\\_digitale\\_Welt\\_Webversion.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2016/Bildung_digitale_Welt_Webversion.pdf) (Abfrage: 06.08.2018).
- Wagner, Richard (1868): Deutsche Kunst und deutsche Politik. Leipzig.
- Wetterich, Frank/Burghart, Martin/Rave, Norbert (2014): Medienbildung an deutschen Schulen. Handlungsempfehlungen für die digitale Gesellschaft. Berlin (atene KOM GmbH).
- Wohlgemuth, Thorsten (2015): CAD und 3D-Druck im Unterricht. Ein Projekt der Schule am Sportpark in Erbach mit SolidWorks und Koziol. Erbach.
- Zimmerli, Walther Ch./Malaguerra, Carlo/Künzli, Rudolf/Fischer, Markus (2009): Zukunft, Bildung, Schweiz. Anforderungen an das schweizerische Bildungssystem 2030. Bern: Akademien der Wissenschaften Schweiz.

## Abbildungsverzeichnis

- Abb. 1 Rückgang der Aufmerksamkeit für den Begriff „Arbeitslehre“ in der wissenschaftlichen Literatur ..... 263

## Tabellenverzeichnis

- Tab. 1 Zentrale Inhalte des Ergänzungskurses „Digitale Welten“ ..... 271

## Autor



Diemel, Prof. Dr., Professor für Arbeitslehre, Technik und Partizipation sowie Studiendekan der School of Education der Technischen Universität Berlin. Zugleich wiss. Geschäftsführer des nexus Institut für Kooperationsmanagement und interdisziplinäre Forschung. Von 1995–2013 wiss. Geschäftsführer der Zentrum Technik und Gesellschaft der TU Berlin.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Technik und Bildung, Technik und Partizipation. Geschichte und Zukunft der Technik.

[hans-liudger.diemel@tu-berlin.de](mailto:hans-liudger.diemel@tu-berlin.de)



# **Berufliche Orientierung. Überdenken – Weiterdenken. Plädoyer für eine sozialwissenschaftlich fundierte Berufsorientierung in der gymnasialen Oberstufe**

EVA ANSLINGER, CHRISTINE BARP, MARC PARTETZKE

## **Abstract**

Um das Berufsbildungssystem auch für Menschen mit Abitur zukunftsfähig zu gestalten, wird auf politischer und wirtschaftlicher Ebene eine Berufsorientierung auch für die gymnasiale Oberstufe gefordert. Ein Blick in die schulische Praxis zeigt jedoch, dass dieser Herausforderung bisher nur unzureichend Rechnung getragen wird. Um die berufliche Orientierung zukunftsfähig zu gestalten und curricular auszubuchstabieren, können u. E. Elemente aus der Arbeitslehre mit Ansätzen aus den Didaktiken der Sozialwissenschaften verbunden werden. Das im Beitrag vorgeschlagene Konzept zur beruflichen Orientierung in der Oberstufe sowie die in einem Projekt ausgearbeitete Umsetzung ermöglichen Schüler:innen, die Arbeitswelt in ihrer Komplexität verstehen zu lernen.

To shape the future of the vocational training system for people with higher school education, political and economic stakeholders ask for support for the Gymnasium in the field of vocational orientation. A look at current practice reveals that this issue is not taken into account so far. We argue that vocational orientation has to link approaches from work sciences (Arbeitslehre) with approaches of didactic of social sciences (Didaktiken der Sozialwissenschaften). Therefore, in this paper we propose a concept of vocational orientation in higher school education as well as a good practice project which facilitates people in higher school education to understand the complexity of the working world.

## **Schlagworte**

Sozialwissenschaftlich fundierte Berufsorientierung, Zusammenhangskompetenz, biographisch-personenbezogener Ansatz, Narrationsanalyse

## 1 Problemaufriss

Der Begriff *Arbeit 4.0* ist nicht nur Gegenstand wissenschaftlicher Auseinandersetzungen, sondern hat längst auch Einzug in die politische Arena gefunden. Er beschreibt nicht nur den Wandel von Arbeit in einer digitalisierten Welt, sondern – damit verbunden – auch den Trend zur Höherqualifizierung, der zwingend notwendig ist, um sowohl den in Deutschland bereits heute existierenden als auch um den für die Zukunft prognostizierten Fachkräftebedarf decken zu können. Auch und gerade vor diesem Hintergrund nimmt es mithin nicht Wunder, dass etwa die Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) die Bundesrepublik Deutschland in regelmäßigen Abständen dazu auffordert, die Anzahl an Studierenden zu erhöhen (vgl. OECD 2017). Im Gegenzug verweist diese auf ihr duales Berufsausbildungssystem, in dem hochqualifizierte Fachkräfte ausgebildet werden, die in anderen europäischen Ländern meist dem tertiären Bildungssektor zugerechnet würden, und unterstreicht damit den hohen Stellenwert der Berufsausbildung im Bereich der Sekundarstufe II.

Dieser hohen Bedeutung des Berufsausbildungssystems in Deutschland ungeachtet, scheint dessen Attraktivität unter den Schulabsolvent:innen seit Ende der 2000er Jahre gleichwohl sukzessive abzunehmen, wie es bspw. die seit 2009 kontinuierlich sinkende Nachfrage an Ausbildungsplätzen verdeutlicht (vgl. BIBB 2017, S. 18). Nicht zuletzt deshalb sprechen einige Expert:innen bereits seit Längerem von einer „Krise des dualen Systems“ (Greinert 1994, S. 357). Richtig daran ist, dass mit dem gestiegenen Anteil an Schulabsolvent:innen mit einer Hochschulzugangsberechtigung auch die Anzahl an Studienanfänger:innen stetig steigt (vgl. CHE 2017, S. 203), u. a. weil sich die jungen Menschen von einem abgeschlossenen Hochschulstudium bessere Chancen auf dem Arbeitsmarkt versprechen. Wahr ist allerdings auch, dass vielen Absolvent:innen mit einem niedriger qualifizierenden Schulabschluss der Weg in das duale System (strukturell) versperrt bleibt und sie stattdessen auf das Übergangssystem verwiesen werden (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, S. 102). Insgesamt sind auf der Folie dieser Diagnosen die Forderungen politischer wie wirtschaftlicher Akteure nach der Etablierung einer gezielten beruflichen Orientierung in allen Schulformen nur wenig verwunderlich, soll(en) durch diese doch nicht nur mehr junge Menschen mit Abitur für eine duale Berufsausbildung begeistert (vgl. Esser 2017, S. 2), sondern zugleich auch die spezifisch deutsche Berufsausbildungsstruktur langfristig gesichert werden.

So nachvollziehbar diese Forderungen auch sein mögen, u. E. lassen sich mindestens zwei Aspekte monieren: (1.) Zunächst ist festzuhalten, dass bislang kaum tragfähige Konzepte dafür existieren, die berufliche Orientierung für Zielgruppen aus *höher* qualifizierenden Bildungsgängen sinnvoll zu verwirklichen. So stellt etwa die Berufsorientierung in der gymnasialen Oberstufe eine *Querschnittsaufgabe* dar, wird also in allen Fächern thematisiert und/oder in fächerübergreifenden Projekten realisiert (vgl. Dederich 2000, S. 271). Hieraus ergeben sich curriculare Leerstellen, woraus wiederum unklare Verantwortlichkeiten und Zuordnungen resultieren, wes-

wegen die berufliche Orientierung hier zumeist konzeptlos und fragmentarisch daherkommt (ebd. S. 22). (2.) Dass Lehrkräfte dankbar auf Arbeitsmaterialien und Kooperationsangebote von Unternehmen und wirtschaftsnahen Verbänden zurückgreifen, mag angesichts der beschriebenen Situation nicht sonderlich verwundern und ist ihnen mitnichten vorzuwerfen. Problematisch hieran aber ist, dass bereits seit einiger Zeit eine Art „Kolonialisierung der Berufsorientierung“ (vgl. Anslinger, Barp, Partetzke 2017, S. 2) an Gymnasien durch eben diese Verbände und Unternehmen zu beobachten ist, wodurch der der Schule tief eingeschriebene Modus einer distanzierten, kritisch-reflexiven Weltbegegnung (und (Wieder-)Aneignung) zunehmend *ad absurdum* geführt wird (s. u.). Deshalb bedarf nach unserem Dafürhalten die gegenwärtige Form der beruflichen Orientierung an Gymnasien selbst einer kritischen Auseinandersetzung, aus der heraus innovative Konzepte hervorgehen könnten. Mit dem Projekt „Bremer Leben. Aus Biographien lernen – Arbeitsleben erforschen“ (vgl. Anslinger, Barp 2017, Anslinger, Barp, Partetzke 2017; Anslinger, Partetzke 2016) haben wir einen solchen Versuch unternommen, den wir im Folgenden – von den konzeptionellen Überlegungen bis hin zur Projektevaluation – vorstellen möchten.

## 2 Kritik der derzeitigen Berufsorientierung in der gymnasialen Oberstufe

Dafür sei zunächst an die o. g. Arbeitsmaterialien und Kooperationen erinnert. Zweifelsohne stellen Unternehmen und wirtschaftsnahe Verbände – vornehmlich für Praxiseinblicke – wichtige Partner einer gelingenden Berufs- und Arbeitsweltorientierung dar (vgl. Allianz für Aus- und Weiterbildung 2014, S. 4). Problematisch aber wird diese Partnerschaft, geht sie – so, wie immer öfter der Fall – mit einer privatwirtschaftlichen Deutungshoheit über eben jene Orientierung einher.<sup>1</sup> Dann nämlich wird – wie etwa bei den Initiativen *buisness@school* und *Schüler im Chefsessel*, welche die Gründungen von Schüler:innenfirmen unterstützen und fördern – ein rein „betriebswirtschaftliches Denken zum Ausgangs- und Endpunkt von auf die Arbeitswelt gerichteten Lehr-/Lernprozessen“ (Engartner 2014a, S. 154), was eine ganz erhebliche Verkürzung der beruflichen Orientierung darstellt. Von den mit dem Fachunterricht allenfalls ziemlich lose verkoppelten Betriebspraktika, denen aufgrund ihrer praktischen Ausrichtung eine besondere Bedeutung beigemessen wird (vgl. Beinke 2013, S. 262), einmal abgesehen, offenbart sich diese Verkürzung aber auch noch an anderen Stellen. So bedeutet *Berufsorientierung* an Gymnasien *in praxi* nicht selten auch lediglich die Identifizierung berufsorientierter Fähigkeiten und

---

<sup>1</sup> Diese Deutungshoheit ergibt sich *zum einen* daraus, dass die o. g. Unternehmen und Verbände durch die Erstellung von Unterrichtsmaterialien sowie die Entsendung eigener Vertreter:innen an die Schulen, um dort bestimmte Unterrichtsinhalte selbst zu unterrichten (was für die Lehrkräfte zunächst einmal ziemlich handlungsentlastend sein dürfte), direkt *in die Schulen* wirken (vgl. Engartner 2017, S. 21). *Zum anderen* resultiert sie aus dem zielgerichteten Werben und Durchsetzen einer sog. *entrepreneurship education*, mit der unternehmerische Logiken Eingang ins deutsche Schulsystem finden, und damit einem indirekten Wirken *auf die Schulen* bzw. das Schulsystem (vgl. Engartner 2014a, S. 32).

Stärken der Lernenden – etwa durch Interessen- (vgl. Thomas 2013, S. 226, 234) und Berufsorientierungstests (vgl. Kanning 2013, S. 236) und/oder durch auf längere Zeit angelegte Portfolios (vgl. Ryther, Hartmann 2013, S. 252). Insgesamt bleibt sie damit auf eine reine *Berufswahlhilfe* beschränkt, mittels derer versucht wird, die personenbezogenen Interessen und Kompetenzen der Lernenden zu den berufsfeldbezogenen Aspekten des Arbeitsmarktes möglichst gut ins Verhältnis zu setzen. Hedtke konstatiert insofern also zurecht, dass die derzeitige Berufsorientierung „normativ formatiert [wird] als rationale, Kosten und Nutzen abwägende Wahlentscheidung zwischen Alternativen, die dem Muster einer Investitionsentscheidung in die Entwicklung des eigenen Humankapitals und dessen Renditeträchtigkeit folgt [...]“ (Hedtke 2013, S. 52).

In der Tat erfüllt die berufliche Orientierung an Gymnasien damit (zupal eingedenk des Kampfes um die klügsten Köpfe; vgl. Mathes 2013) auch schlicht eine „Allokationsfunktion für den Arbeitsmarkt“ (Anslinger, Barp 2017, S. 3), ist funktionalistisch und damit *eo ipso* (ökonomisch) verengt. Mehr oder minder vollkommen beschränkt auf einen reinen Berufs(wahl)unterricht wird sie ihrer eigentlichen Aufgabe einer *allgemeinbildenden* Orientierung hinsichtlich der Berufs- und Arbeitswelt jedenfalls kaum gerecht, weshalb spätestens jetzt deutlich geworden sein sollte, dass es dringend neuer Konzepte bedarf.

### 3 Sozialwissenschaftlich fundierte Berufsorientierung

Für unseren Vorschlag nähern wir uns aus zwei verschiedenen Richtungen. Zunächst einmal möchten wir (1.) an die *Arbeitslehre* erinnern. Das Fach selbst ist bereits in den 1960er Jahren an den allgemeinbildenden Schulen (vornehmlich Haupt- u. Gesamtschulen) etabliert worden. Ihm kam und kommt die Aufgabe zu, Schüler:innen auf die *Arbeits-* und eben nicht allein auf die Berufswelt vorzubereiten, wofür neben ökonomischen auch technische, ökologische und soziale Aspekte thematisiert werden (vgl. Dederich 1996, S. 254), da hier grundsätzlich eine *kritische* Auseinandersetzung der Lernenden mit der Berufs- und Arbeitswelt angestrebt wird (vgl. Braunek 1992, S. 89 ff.). Realisiert wird eben diese Auseinandersetzung über einen multidisziplinären Zugang zum Gegenstand, der insbesondere die Bereiche *Haushalt*, *Technik* und *Wirtschaft* berücksichtigt, wobei zudem sowohl auf eine *individuelle* als auch auf eine *gesellschaftliche* Reflexion(sebene) abgehoben wird (vgl. Dederich 2004, S. 21 ff.). Berufs- und Arbeitswelt werden in der Tradition der *Arbeitslehre* folglich als gesellschaftliche Teilbereiche einer deutlich komplexeren Welt verstanden und thematisiert, weshalb diesen Bereichen auch stets mit einer „kritisch-reflexiven Distanz“ (vgl. Hedtke 2013, S. 48) zu begegnen sei.

Nun sehen wir in der o. g. Multidisziplinarität und -perspektivität keinesfalls nur schmückendes Beiwerk, sondern stattdessen einen zentralen Überschneidungspunkt mit der zweiten Richtung, aus der wir uns für unseren Vorschlag eines Konzepts beruflicher Orientierung in der gymnasialen Oberstufe nähern: der *sozialwissen-*

*schaftlichen Bildung* (2.). Wie auch immer diese im Einzelnen konkret ausbuchstabiert sein mag, unhintergebar ist hier bereits seit mehreren Jahrzehnten der sog. *Beutelsbacher Konsens*, dessen Inhalt wir nachfolgend in gekürzter Form wiedergeben:

1. „*Überwältigungsverbot*.“ Schüler:innen sollen nicht mit erwünschten Meinungen „*überrumpelt*“ werden; vielmehr sollte die Lehrkraft bei „*der Gewinnung eines selbstständigen Urteils*“ unterstützend wirken.
2. Kontroverse Themen aus den Bereichen Wissenschaft und Politik sollten auch im Unterricht kontrovers diskutiert werden.
3. Schüler:innen sollten dabei unterstützt werden, „*eine politische Situation und seine eigene Interessenlage zu analysieren*“ und Wege gefunden werden, politische Situationen „*im Sinne [ihrer] Interessen zu beeinflussen*“ (vgl. Wehling 1977, S. 179 f.).

Danach hätte eine *sozialwissenschaftlich fundierte Berufsorientierung* mit der Arbeitslehre mindestens zweierlei gemein: (1.) teilen beide, „sich in der modernen Wirtschaft und Gesellschaft angemessen [...] orientieren, auf einer demokratischen Grundlage politische Fragen und Probleme kompetent [...] beurteilen und sich in öffentlichen Angelegenheiten [...] engagieren“ (GPJE 2004, S. 9) zu können, als *die* Unterrichtsziele schlechthin. Und (2.) ginge es dieser wie jener darum, sich nicht auf eine funktionalistische Berufs(wahl)orientierung reduzieren zu lassen, sondern den Arbeitsbegriff in seinen *gesellschaftstheoretischen* Dimensionen zu fassen, also dessen gesamtgesellschaftliche Bedingungen und Wirkungsfaktoren als Fundament zu definieren (vgl. Engartner 2014b, S. 162).

Sieht man einmal davon ab, dass die Arbeitslehre ohnehin andere Zielgruppen adressiert, sehen wir in einer sozialwissenschaftlich fundierten Berufsorientierung aber noch weitere Potenziale. So würde diese ihren Fokus bereits von vornherein auf das „mit einem gegenüber Dritten zugeschriebenen Sinn versehene Handeln auf unterschiedlichen Abstraktionsebenen von Vergesellschaftung“ (Salzborn 2013, S. 15 f.) richten und damit den „Konstruktionscharakter“ (Hedtke 2013, S. 48) der Berufs- und Arbeitswelt betonen. Schüler:innen hätten dadurch nicht nur die Chance zu erkennen, dass die Berufs- und Arbeitswelt „mitsamt ihren Institutionen, Kulturen und Praktiken keine natürlichen Gegebenheiten darstellen, sondern historisch gewachsen, von Menschen gestaltet und damit politisch veränderbar sind“ (Engartner 2014a, S. 34). Zugleich würde ein solch sozialwissenschaftlicher Fokus auch zu einer Erweiterung gesellschaftlicher Sichtweisen führen – etwa durch die Thematisierung von Machtverhältnissen, Ungleichheiten und Widerstand, aber auch alternativen Arbeits- und Lebensformen sowie eines erweiterten Arbeitsbegriffes (vgl. Hedtke 2013, S. 48) – und damit zu einer Erweiterung des gesellschaftlichen, kulturellen und politischen Wissens der Lernenden. Natürlich fände bei einer solchen Berufsorientierung neben der gesamtgesellschaftlichen Bedeutung der Berufs- und Arbeitswelt auch die individuelle Ebene der Berufstätigkeit Berücksichtigung, was schon allein deshalb dringend geboten ist, weil die Berufs- und Arbeitswelt einen

überaus relevanten Teil der menschlichen Lebenswelt darstellt und (damit) einen immensen sowie dauerhaften (vgl. Famulla 2007, S. 65; 2013) Einfluss auf die Persönlichkeit, Wertevorstellungen und die gesellschaftlichen Orientierungen eines Individuums nimmt (vgl. Wittau, Zurstrassen 2017; Heinz 2000, S. 165). Einen weiteren Vorteil einer sozialwissenschaftlich *verankerten* Berufsorientierung sehen wir schließlich darin, dass mit ihr ein Rahmen gegeben wäre, der kommunikative und reflexive Prozesse ermöglicht, die zwingend nötig sind, „um den gesellschaftlichen Sinn von Arbeit und Beruf zu verstehen und den persönlichen Eigen-Sinn [der Schüler:innen; Anm. d. Verf.] zu entwickeln“ (Hedtke 2013, S. 62) – schließlich hätte sie ihren Ort in den sozialwissenschaftlichen Unterrichtsfächern und bliebe damit von den Zufälligkeiten und Beliebigkeiten einer Querschnittsaufgabe verschont.

Nun ließe sich einwenden, dass die Arbeitslehre selbst sowohl die subjektive (Mikro-) als auch die gesellschaftliche (Makro-)Ebene bereits längst als die beiden bedeutsamen Bezugs Ebenen der Berufs- und Arbeitswelt (Mesoebene) ausbuchstabiert hat. Anders als diese würde eine sozialwissenschaftlich fundierte Berufsorientierung diese Ebenen aber nicht isoliert voneinander betrachten, sondern stattdessen stets – und zwar multiperspektivisch, -disziplinär und -paradigmatisch *komplementär* anstatt additiv – die „Wesenszusammenhänge“ (Negt 1993, S. 662) *zwischen* ihnen herausarbeiten, zumal sich gesellschaftliche, politische sowie technische Entwicklungen und Deutungsmuster auf die Betriebe auswirken, die wiederum direkte und indirekte Effekte auf die Beschäftigten zeitigen (und *vice versa*).<sup>2</sup> Nicht zuletzt deshalb wäre ein weiteres Ziel einer solchermaßen konzipierten Berufsorientierung die Anbahnung und (Weiter-)Entwicklung einer *Zusammenhangskompetenz* im Sinne Negts (1990), unter der die Aufschlüsselung und Einordnung der o. g. Ebenen sowie die kritische Auseinandersetzung mit ihnen subsumiert werden kann.

Nun soll unser Fokus auf die Berufsorientierung nicht darüber hinwegtäuschen, dass es in der gymnasialen Oberstufe freilich noch weitere, zentrale Aufgaben zu bearbeiten gilt, allen voran die der Wissenschaftspropädeutik. Tatsächlich sehen wir in dieser jedoch kein Hindernis des von uns vorgeschlagenen Konzepts, sondern vielmehr ein Kernstück desselben. Eingedenk zahlreicher weiterer Optionen (siehe dazu etwa GEW 2013) haben wir uns für unser Projekt für autobiographisch-narrative Interviews und deren Analyse entschieden, weshalb dazu im Folgenden einige Anmerkungen gestattet seien.

---

2 Insofern schließen wir uns hier Engartner (2014, S. 161) an, der unter Verweis auf Dederling (2000, S. 101) konstatiert, dass die „Curricula der Arbeitslehre nur bedingt als Blaupause‘ für eine arbeitsweltorientierte politische Bildung [taugen].“

## 4 Der biographisch-personenbezogene Ansatz<sup>3</sup> in der Berufsorientierung

Beim autobiographisch-narrativen Interview handelt es sich um eine „Spezialform“ (LAMNEK 2005, S. 357) qualitativer Interviews. Als sein Vater gilt Fritz SCHÜTZE, wobei es eine Weiterentwicklung des ebenfalls von ihm entwickelten narrativen Interviews darstellt (vgl. Schütze 1977). Wie das narrative Interview zeichnet sich auch das autobiographisch-narrative dadurch aus, dass es erzähltheoretisch fundiert ist (vgl. Nohl 2009, S. 23). Im Unterschied zum jenem hat Schütze diesem allerdings zudem eine „biographietheoretische Methodologie“ (ebd.) anheimgestellt. Dreh- und Angelpunkt ist die hinter ihm stehende Erzähltheorie, der zufolge ein/e Interviewte:r unweigerlich in die „Zugzwänge des Stegreiferzählens“ (Schütze 1984, S. 78) getrieben wird (vgl. dazu Schütze 1977, S. 188).

Für unseren Kontext entscheidender aber ist, dass es in und mit einem solchen Interview stets zur kommunikativen Her- und Darstellung *narrativer Identität* kommt (vgl. Lucius-Hoene, Deppermann 2002, S. 9 ff.). Demnach ist ein solches Interview eine „sich vollziehende Identitätskonstruktion, in der sich die autobiografische Darstellung von Identität mit der performativen und interaktiven Herstellung von Identität verbindet“ (ebd., S. 9). Diese Identität wiederum weist stets einen *drei-dimensionalen* Charakter auf (*temporale, soziale, selbstbezügliche* Dimension), was sich daran manifestiert, dass sich die in diesen Interviews vollzogenen sprachlichen Äußerungen stets drei unterschiedlichen *Textsorten* zuordnen lassen (*Erzählung, Beschreibung, Argumentation*; vgl. Partetzke 2016, S. 308 ff.). Folglich kommt es in/mit einem autobiographisch-narrativen Interview nie nur zur Realisierung einer reinen (Lebens-)Erzählung. Damit ein/e Interviewte:r (über) sein Leben erzählen kann, bedarf es nämlich immer auch der „Konstruktion sozialer und materialer Welten“ (Lucius-Hoene, Deppermann 2002, S. 61), innerhalb derer er sich überhaupt erst als ein denkendes, handelndes, erdulndes usw. Subjekt verorten kann. Darüber hinaus bezieht er/sie, da er/sie sich fortlaufend als das in/mit einem solchen Interview beschriebene Subjekt präsentiert, gegenüber sich selbst Stellung, er/sie „interpretiert und bewertet sich, differenziert und vergleicht seine Erfahrungen und Erinnerungen“ (ebd., S. 67).

Für das von uns vorgeschlagene Konzept einer sozialwissenschaftlich fundierten Berufsorientierung sind diese drei Dimension nun essentiell, denn selbst dann, wenn man ein solches Interview auf den Themenbereich *Berufs- und Arbeitswelt* eingrenzt, was methodologisch zweifelsfrei abgesichert ist (vgl. Lucius-Hoene, Deppermann 2002, S. 294), lassen sich an ihnen bzw. ihrer Analyse<sup>4</sup> mindestens drei Potenziale ausmachen. (1.) Wird in/mit einem solchen Interview das Handeln eines realen Menschen in seinem Verlauf dargestellt, was für Lernende deutlich motivierender sein dürfte als die ihnen gewöhnlich als hoch komplex und wenig verständlich ge-

<sup>3</sup> Grundlegend dazu Partetzke (2016).

<sup>4</sup> Für unsere Zwecke empfehlen wir einen Mix aus Erzähltheorie (vgl. Martinez, Scheffel 2005) und Narrationsanalyse (vgl. Lucius-Hoene, Deppermann 2002).

genübertretende Makrowelt. (2.) Enthält ein solches Interview diejenigen Deutungen des/der Interviewten, mit denen sich Lernende im Sinne einer demokratisch-politischen sowie einer arbeitsweltorientierten Bewusstseins- und Identitätsbildung kritisch auseinandersetzen sollen.<sup>5</sup> Und (3.) wird in/mit einem solchen Interview derjenige Teil der sozialen/politischen Realität angesprochen, zu dem Lernende im Rahmen der beruflichen Orientierung nicht nur einen Zugang, sondern in den sie auch einen verständnisintensiven Einblick erhalten sollen. Zum Vorschein kommen in einem autobiographisch-narrativen Interview also stets die „Baumaterialien“ der sozialen/politischen Realität, deren Strukturmerkmale und Funktionslogiken sowie die hinter ihr liegenden Konstruktionsprinzipien.

## 5 Projekt „Bremer Leben. Aus Biographien lernen – Arbeitsleben erforschen“

### 5.1 Vorüberlegungen

Ausgehend von dem oben Dargestellten zur sozialwissenschaftlich fundierten/verankerten Berufsorientierung wurde gemeinsam von Angehörigen der Universität und zwei Schulen im Bundesland Bremen ein Pilotprojekt entwickelt, in dem sich der Berufs- und Arbeitswelt mit Hilfe des biographisch-personenbezogenen Ansatzes genähert wird. Obgleich wir – wie momentan in der Praxis gängig (und oben kritisiert) – ebenfalls für eine Öffnung der Schulen *für* und *in* die Berufs- und Arbeitswelt plädieren, unterscheiden sich sowohl unsere damit verbundenen Zielsetzungen wie auch die hierfür relevanten Praxispartner:innen erheblich. Anstatt vermittelt durch die Arbeitsverwaltung, -materialien, Messen sowie entsendete Vertreter:innen aus Betrieben eine beruflich-funktionalistische und arbeitgeberorientierte Perspektive einzunehmen und zu fördern, sehen wir die Chance der o. g. Öffnung darin, die Bildungssituation um die Perspektiven und Erfahrungen von Arbeitnehmer:innen zu erweitern.

Anstatt unterrichtliche Verantwortung an sog. Expert:innen abzugeben, gestaltet sich hier auch die Rolle der Lehrer:innen neu, da sie Kommunikations- und Reflexionsprozesse unterstützen, begleiten und die Lernenden damit zu einer eigenständigen Auseinandersetzung mit der Berufs- und Arbeitswelt anregen sollen. Durch die in der Auswertung der Interviews angelegten Dekonstruktionen sozialer und materialer Welten (s. o.) wird eine Entschlüsselung gesellschaftlicher und individueller Zusammenhänge angestrebt. Insbesondere soll deutlich werden, dass

1. Privat- und Berufsleben zwar getrennte Lebenswelten sind, diese jedoch ineinandergreifen und Entscheidungen sowie Erfahrungen in der einen auch Einfluss auf die andere haben.

---

5 Damit fungieren diese Interviews als „Schnittstellen zwischen den Erfahrungen und politischen Einschätzungen Jugendlicher und der Thematisierung politischer und gesellschaftlicher Konstellationen durch Dritte“ (Hoppe 1996, S. 303).

2. gesellschaftliche, kulturelle und politische Veränderungen Einfluss auf die Berufs- und Arbeitswelt und damit Arbeitnehmer:innen haben können, die u. a. auch das Selbstbild des/der Einzelnen beeinflussen.

## 5.2 Projektskizze<sup>6</sup>

Für das Projekt wurde eine curriculare Besonderheit des Landes Bremen genutzt, indem dieses an die im Bundesland für den Erwerb des Abiturs nötige Projektarbeit – bundesweit meist *Facharbeit* genannt – gekoppelt wurde. Hier sind Schüler:innen dazu aufgefordert, in Kleingruppen ein Projekt auszuarbeiten, welches in einem Produkt dar- und vor einer Prüfungskommission vorgestellt wird. Die Projektarbeit ist in der sog. *Qualifikationsphase* anzufertigen, geht in die Abiturnote ein und wird durch ein Seminar begleitet. Zwei Schulen im Land erklärten sich dazu bereit, ein Projektseminar und damit auch den Fokus der Projektarbeiten für die Schüler:innen des Leistungskurses *Politik und Wirtschaft* auf die Berufs- und Arbeitswelt zu beziehen, also den (berufs-)biographisch-personenbezogenen Ansatz zu erproben.

Aufgrund des Projektstatus wurden diese Kurse außerdem durch Studierende, die in einem parallel an der Universität stattfindenden Seminar zu Mentor:innen ausgebildet wurden, begleitet. Neben der Möglichkeit, die Lehrkräfte bei der Strukturierung des offenen und forschungsorientierten Lernprozesses der Schüler:innen, der ein hohes Maß an individueller Betreuung nötig werden lässt, zu unterstützen, bot sich damit auch die Chance, die angehenden Lehrkräfte auf ihre später und in der universitären Ausbildung bisher nur unzureichend thematisierte Aufgabe vorzubereiten, die berufliche Orientierung bei ihren Schüler:innen anzubahnen. Weitere Partner:innen bildeten schließlich unterschiedliche Großbetriebe in Bremen, in denen sowohl Besichtigungen stattfanden als auch Interviewpartner:innen rekrutiert werden konnten.

## 5.3 Projektablauf

Nach einer Auftaktveranstaltung, in der sich Studierende und Schüler:innen kennengelernt und Forscher:innenteams gebildet hatten, führten diese (nach den Betriebserkundungen in den kooperierenden Unternehmen) selbstständig (berufs-)biographisch-narrative Interviews durch und werteten diese mit Hilfe unterschiedlicher Methoden aus (s. o.). Hierfür wurden die Studierenden in einem universitären Begleitseminar sowohl dafür sensibilisiert, die Berufs- und Arbeitswelt als gesellschaftlichen Teilbereich zu deuten, als auch methodisch darauf vorbereitet, qualitative Interviews zu führen und auszuwerten.

Die Interviewauswertungen bildeten sodann die Grundlage für die Produkterstellungen sowie die Fertigstellung der gesamten Projektarbeiten der Schüler:innen, da anhand dieser ein bedeutsamer Aspekt der jeweils erhobenen Berufsbiographie identifiziert und in einen größeren gesellschaftlichen Kontext gestellt wurde (Abb. 1).

---

6 Für eine ausführliche Projektbeschreibung siehe Anslinger, Barp, Partetzke (2017).

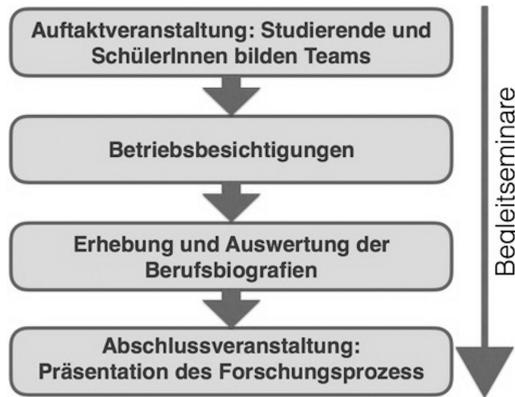


Abbildung 1: Projektablauf (eigene Darstellung).

#### 5.4 Produktevaluation

Nach zwei Projektdurchgängen, die nach der beschriebenen Skizze abgelaufen waren, fand eine Evaluation der entstandenen Produkte statt,<sup>7</sup> um zu überprüfen, ob der gewählte Zugang einen Beitrag zur Identifizierung der o. g. Negt'schen „Wesenszusammenhänge“ leisten konnte. Im Folgenden werden die Evaluationsergebnisse überblicksartig dargestellt.

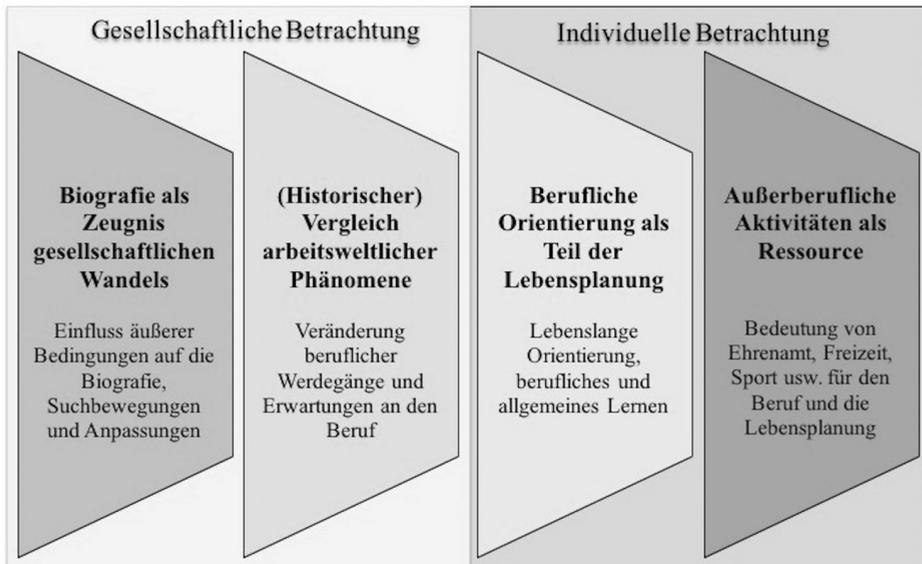


Abbildung 2: Produktevaluation (eigene Darstellung).

<sup>7</sup> Neben der Produktevaluation fanden auch unterschiedliche Evaluationen des Projektseminars statt. Eine ausführliche Darstellung dazu findet sich in Anslinger, Barp, Partetzke (2017).

Ausgehend von den entstandenen Produkten ließen sich zwei Herangehensweisen der Forscher:innenteams bei der Interviewauswertung feststellen. Während bei der ersten, ausgehend von der Erzählung des/der Interviewten, ein gesellschaftliches Thema entschlüsselt und zum Gegenstand der weiteren Auseinandersetzung gemacht worden ist (a), ist bei der zweiten Herangehensweise ein Thema identifiziert worden, das die Lebens- und Arbeitsplanung des/der Interviewten maßgeblich berührte (b).

#### *ad (a)*

Die Produkte, in denen die erhobene Biographie auf einen *gesellschaftlichen Kontext* bezogen worden ist, betonen v. a. den Wandel der Berufs- und Arbeitswelt durch technische Neuerungen, gesellschaftliche Veränderungen sowie die damit notwendig werdenden Anpassungsleistungen der Interviewpartner:innen. Insbesondere in der Kategorie, in der Biographien als *Zeugnisse gesellschaftlichen Wandels* verstanden werden, zeigt sich, inwiefern die exemplarische Beschäftigung mit einer Berufsbiographie auf ein gesellschaftliches Phänomen verweisen kann. Für das Bundesland Bremen boten hierfür insbesondere die Erzählungen von Beschäftigten aus der Hafenwirtschaft einen interessanten Ausgangspunkt, da diese Beschäftigten in ihrem Berufsleben besonders häufig von technischen, wirtschaftlichen und damit auch gesellschaftspolitisch brisanten Neuerungen betroffen waren (z. B. „Container-Revolution“). So spielte für die benannte Gruppe neben den technischen Innovationen in der Arbeit auch der Image- und Bedeutungsverlust der Hafenwirtschaft im Bundesland Bremen eine gewichtige Rolle, der wiederum Auswirkungen auf die Selbstwahrnehmung der Interviewpartner:innen zeitigte.

Eine *vergleichende Perspektive arbeitsweltlicher Phänomene* wurde v. a. durch für die Lernenden überraschende Erzählungen beruflicher Werdegänge oder Erfahrungen angestoßen. Der *status quo* wurde dafür zumeist durch eine weiterführende Recherche mit den Erfahrungen des Interviewpartners/der Interviewpartnerin in Beziehung gesetzt, womit ein gesellschaftlicher Wandel hinsichtlich bestimmter Themen (z. B. Vereinbarkeit von Familie und Beruf, Akademisierung) aufgezeigt worden ist.

#### *ad (b)*

Die Kategorien *Berufliche Orientierung als Teil der Lebensplanung* und *Außerberufliche Aktivitäten als Ressource* betonen demgegenüber primär die individuelle Perspektive beruflicher Orientierung. In den Produkten der *Beruflichen Orientierung als Teil der Lebensplanung* thematisierten die Forscher:innenteams v. a., dass im Laufe eines Berufslebens viele Möglichkeiten der Um- und Neuorientierung bestehen, wodurch sie den lebenslangen Prozess der beruflichen Orientierung hervorhoben.

Alle Arbeiten der Kategorie *Außerberufliche Aktivitäten als Ressource* betonten, dass die Berufs- und Arbeitswelt nur einen Teilbereich des Lebens darstellt, das Subjekt jedoch stets seine gesamte Persönlichkeit in den Arbeitsprozess einbringt, so dass insbesondere die Bedeutung von freizeitleichem und ehrenamtlichem Engage-

ment für den/in dem Beruf betont wurde, welche die Interviewpartner:innen als sinnstiftend für den beruflichen Werdegang und das Selbstbild betonten.

## 6 Fazit

Ausgehend von Forderungen, die Berufsorientierung auch in schulischen Bildungsgängen, die zum Abitur führen, zu stärken, wurde ein Konzept der beruflichen Orientierung entwickelt, das einerseits der fokussierten Zielgruppe gerecht wird und das andererseits die bisherige Allokationsfunktion der Berufsorientierung an allgemeinbildenden Schulen aufweicht – nicht zuletzt, um einen umfassenderen Einblick in die Berufs- und Arbeitswelt zu gewährleisten. Dieses Konzept orientiert sich in theoretischer wie curricularer Hinsicht sowohl an der Arbeitslehre bzw. arbeitsorientierten Bildung als auch an den sozialwissenschaftlichen (Fach-)Didaktiken. Zusammenfassend lässt sich konstatieren, dass die im Konzept implementierte und in der Praxis erprobte Arbeit mit biographisch-narrativen Interviews eine durchaus kritische Auseinandersetzung der Schüler:innen mit übergeordneten Fragen der Entwicklung der Berufs- und Arbeitswelt ermöglicht. Gleichzeitig kann mit dem präsentierten Konzept das Thema *Berufsorientierung* im Bereich der Lehrer:innenausbildung der sozialwissenschaftlichen Fächer verankert werden. Insgesamt verstehen wir das hier vorgestellte Projekt als einen Denkanstoß – nicht nur für eine Möglichkeit, um Schüler:innen die Komplexität der Berufs- und Arbeitswelt zu verdeutlichen, sondern auch um der Einengung von Berufsorientierung auf einen reinen Berufswahlunterricht entgegenzuwirken, die „Kolonialisierung der Berufsorientierung“ durch privatwirtschaftliche Interessen zu verhindern und neben der wirtschaftlichen auch die politische und gesellschaftliche Dimension der Berufs- und Arbeitswelt angemessen zu berücksichtigen. Es soll dazu anregen, weitere Projekte in diesem Sinne zu entwickeln und einen intensiven Austausch darüber ermöglichen.

## Literatur

Allianz für Aus- und Weiterbildung (2014): Ausbildung für Aus- und Weiterbildung 2015–2018, [www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/AllgBildung/2014-12-12-Vereinbarungstext\\_unterschrieben.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/AllgBildung/2014-12-12-Vereinbarungstext_unterschrieben.pdf) (Abfrage: 25.08.2017).

Anslinger, Eva/Barp, Christine (2017): Biographizität in der beruflichen Bildung: Berufliche Orientierung durch die Analyse von Arbeitsbiographien – Konzeption und Erfahrungen. 19. Hochschultage Berufliche Bildung an der Universität zu Köln. Ein Beitrag zur Fachtagung FT 02 „Arbeitslehre“ zum Thema „Heterogenität, Integration, Inklusion – Herausforderungen für das Fach Arbeitslehre“, [www.berufsbildung.nrw.de/cms/veroeffentlichungen/hochschultage-bb-2017/fachtagungen/02-arbeitslehre/o2-arbeitslehre.html](http://www.berufsbildung.nrw.de/cms/veroeffentlichungen/hochschultage-bb-2017/fachtagungen/02-arbeitslehre/o2-arbeitslehre.html) (Abfrage: 09.02.2018).

- Anslinger, Eva/Barp, Christine/Partetzke, Marc (2017): „Wenn einer nicht weiß, wo links und rechts ist, wie soll er dann geradeaus wissen?“ Das Projekt Bremer Leben – oder: Konzeption einer sozialwissenschaftlich verankerten Berufsorientierung in der gymnasialen Oberstufe. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Nr. 33, [www.bwpat.de/ausgabe/33/anslinger-barp-partetzke](http://www.bwpat.de/ausgabe/33/anslinger-barp-partetzke) (Abfrage: 08.02.2018).
- Anslinger, Eva/Partetzke, Marc (2016): „Das Containerschiff als Sinnbild für lebenslanges Lernen“ – Ein Kooperationsprojekt zwischen Universität, Schule und Unternehmen zur beruflichen Orientierung durch forschendes Lernen in der gymnasialen Oberstufe. In: *berufsbildung. Zeitschrift für Theorie und Praxis in Betrieb und Schule* 70, H. 160, S. 32 ff.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016): *Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld: wbv.
- Beinke, Lothar (2013): *Das Betriebspraktikum als Instrument der Berufsorientierung*. In: Brüggemann, Tim/Rahn, Sylvia (Hrsg.): *Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Münster: Waxmann, S. 262–271.
- Brauneck, Peter (1992): *Das Paradigmenproblem in der Pädagogik unter dem spezifischen Aspekt der Arbeitslehre*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- BIBB (= Bundesinstitut für Berufsbildung) (2017): *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2017. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung*. Bonn: Bertelsmann.
- CHE (= Centrum für Hochschulentwicklung): *Auf dem Hochplateau der Studiennachfrage: Kein Tal in Sicht! Modellrechnungen zur Entwicklung der Studienanfängerzahlen bis zum Jahr 2050. Arbeitspapier Nr. 203 Dezember 2017*, [www.che.de/.../CHE\\_AP\\_203\\_Prognose\\_Studienanfaengerzahlen\\_bis\\_2050.pdf](http://www.che.de/.../CHE_AP_203_Prognose_Studienanfaengerzahlen_bis_2050.pdf) (Abfrage: 09.02.2018).
- Dedering, Heinz (1996): *Arbeitswelt in der Sekundarstufe I*. In: Ders. (Hrsg.): *Handbuch zur arbeitsorientierten Bildung*. München: Oldenbourg, S. 253–280.
- Dedering, Heinz (2000): *Einführung in das Lernfeld Arbeitslehre*. München: Oldenbourg.
- Dedering, Heinz (2004): *Arbeitsorientierte Bildung. Studien zu einem neuen Reformprojekt*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Engartner, Tim (2014a): *Pluralismus in der sozialwissenschaftlichen Bildung. Zur Relevanz eines politikdidaktischen Prinzips*. Berlin: Duncker & Humblot.
- Engartner, Tim (2014b): *Traditionslinien der Arbeitslehre – oder: Die Arbeitswelt als Gegenstandsbereich politischer Bildung*. In: *Politische Bildung* 2/2014, 154–164.
- Engartner, Tim (2017): *Staat im Ausverkauf. Privatisierung in Deutschland*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Esser, Friedrich Hubert (2017): *Stellungnahme: Öffentliches Fachgespräch zum Thema „Berufliche Bildung“ – einschließlich BBiG am Mittwoch, den 31. Mai 2017. Deutscher Bundestag, Ausschuss für Bildung, Forschung und Technikfolgenabschätzung. Ausschussdrucksache 18(18)373f, 29.05.2017*, [www.bundestag.de/blob/508902/.../bibb\\_stellungnahme-data.pdf](http://www.bundestag.de/blob/508902/.../bibb_stellungnahme-data.pdf) (Abfrage: 05.09.2017).

- Famulla, Gerd-E. (2007): Schlusswort: „Lessons learned?“ „Wo sehen wir klarer, was haben wir gelernt?“. In: „Schule-Wirtschaft/Arbeitsleben.“ Dokumentation SWA-Abschlussstagung „Berufsorientierung: Bilanz und Perspektiven.“ SWA-Materialien 24, [www.swa-programm.de/tagungen/berlin/SWA-Materialie\\_Nr24\\_Abschlussstagung.pdf](http://www.swa-programm.de/tagungen/berlin/SWA-Materialie_Nr24_Abschlussstagung.pdf) (Abfrage: 14.07.2017).
- GEW (= Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft) (Hrsg.) (2013): Go and find out! Die Betriebserkundung in der Arbeitswelt. Eine Handreichung für die sozioökonomische Bildung, [www.dgb-bestellservice.de/besys\\_dgb/pdf/DGB60025.pdf](http://www.dgb-bestellservice.de/besys_dgb/pdf/DGB60025.pdf) (Abfrage: 26.02.2018).
- GPJE (= Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung) (Hrsg.) (2004): Anforderungen an Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen. Ein Entwurf. Schwalbach/Ts, [www.gpje.de/wp-content/uploads/2017/01/Bildungsstandards-1.pdf](http://www.gpje.de/wp-content/uploads/2017/01/Bildungsstandards-1.pdf) (Abfrage: 06.02.2018).
- Greinert, Wolf-Dietrich (1994): Berufsbildung und sozio-ökonomischer Wandel. Ursachen der Krise des dualen Systems der Berufsausbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik 40, H. 3, S. 357–372.
- Hedtke, Reinhold (2013): Arbeitswelt und Schule – Perspektiven sozialwissenschaftlicher Bildung. In: GEW (Hrsg.): Arbeitsweltorientierung und Schule. Eine Querschnittsaufgabe für alle Klassenstufen und Schulformen. Bielefeld: wbv, S. 43–66.
- Heinz, Walter E. (2000): Selbstsozialisation im Lebenslauf. Umriss einer Theorie biographischen Handelns. In: Hoerning, Erika M./Alheit, Peter (Hrsg.): Biographische Sozialisation. Stuttgart: Lucius & Lucius, S. 165–186.
- Hoppe, Heidrun (1996): Subjektorientierte politische Bildung. Begründung einer biographiezentrierten Didaktik der Gesellschaftswissenschaften. Opladen: Leske & Budrich.
- Kanning, Uwe Peter (2013): Berufsorientierungstests. In: Brüggemann, Tim/Rahn, Sylvia (Hrsg.): Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Münster: Waxmann, S. 236–250.
- Lamnek, Siegfried (2005): Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. Weinheim u. a.: Beltz.
- Lucius-Hoene, Gabriele/Deppermann, Arnulf (2002): Rekonstruktion narrativer Identität. Ein Arbeitsbuch zur Analyse narrativer Interviews. Opladen: Leske & Budrich.
- Mathes, Eva (2013): „Kampf um die Köpfe der Schüler“. Interview mit Christina Baummeister. In: Politik & Kommunikation, H. Februar/März, S. 24f.
- Martinez, Mathias/Scheffel, Michael (2005): Einführung in die Erzähltheorie. München: C. H. Beck.
- Negt, Oskar (1990): Überlegungen zur Kategorie „Zusammenhang“ als eine gesellschaftliche Schlüsselqualifikation. In: Nuissel, Ekkehardt/Siebert, Horst/Tietgens, Hans (Hrsg.): Literatur und Forschungsreport Weiterbildung Nr. 26. Bielefeld, S. 11–19.
- Negt, Oskar (1993): Wir brauchen eine zweite gesamtdeutsche Bildungsreform. In: Gewerkschaftliche Monatshefte 44. Frankfurt a. M.: Bund, S. 657–668.
- Nohl, Arnd-Michael (2009): Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. Wiesbaden: Springer VS.

- OECD (= Gesellschaft für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung) (2017): Bildung auf einen Blick: Ländernotiz, [www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/EAG2017CN-Germany-German.pdf](http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/EAG2017CN-Germany-German.pdf) (Abfrage: 09.02.2018).
- Partetzke, Marc (2016): Von realen Leben und politischer Wirklichkeit. Grundlegung einer biographiebasierten Politischen Bildung am Beispiel der DDR. Wiesbaden: Springer VS.
- Ryther, Annamarie/Hartmann, Maja (2013): Portfoliokonzepte in der Studien- und Berufsorientierung: Chancen und Herausforderungen. In: Brüggemann, Tim/Rahn, Sylvia (Hrsg.): Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Münster: Waxmann, S. 251–260.
- Salzborn, Samuel (2013). Sozialwissenschaften zur Einführung. Hamburg: Junius.
- Schütze, Fritz (1977): Die Technik des narrativen Interviews in Interaktionsfeldstudien, dargestellt an einem Projekt zur Erforschung von kommunalen Machtstrukturen. Bielefeld (unveröffentl. MS).
- Schütze, Fritz (1984): Kognitive Strukturen autobiographischen Stegreiferzählens. In: Kohli, Martin/Robert, Günther (Hrsg.): Biographie und soziale Wirklichkeit. Neue Beiträge und Forschungsperspektiven. Stuttgart: Metzler, S. 78–117.
- Thomas, Joachim (2013): Fähigkeits- und Interessenstest in der Studien- und Berufsorientierung. In: Brüggemann, Tim/Rahn, Sylvia (Hrsg.): Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Münster: Waxmann, S. 225–235.
- Wehling, Hans-Georg (1977): Konsens à la Beutelsbach? In: Schiele, Siegfried/Schneider, Herbert (Hrsg.): Das Konsensproblem in der politischen Bildung. Stuttgart: Klett, S. 179f.
- Wittau, Franziska/Zurstrassen, Bettina (2017): Lebenswelt und Arbeitswelt – lebensweltliche Bezüge der Berufsbildung. In: Oeftering, Tonio/Oppermann, Julia/Fischer, Andreas (Hrsg.): Der „fachdidaktische Code“ der Lebenswelt- und/oder Situationsorientierung. Fachdidaktische Zugänge zu sozialwissenschaftlichen Unterrichtsfächern sowie Lernfeldkonzepten. Baltmannsweiler: Schneider, S. 137–152.

## Abbildungsverzeichnis

Abb. 1	Projektablauf (eigene Darstellung) . . . . .	288
Abb. 2	Produktevaluation (eigene Darstellung) . . . . .	288

## Autor:innen



Anslinger, Eva, Dr. phil., Stellvertretende Direktorin des Zentrums für Arbeit und Politik (zap), Universität Bremen.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Theorie und Praxis der beruflichen Aus- und Weiterbildung, Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung und im Lebenslauf, Gestaltung von Übergängen in der Bildungsbiografie, Initiierung von Nachlernprozessen im Jugend- und Erwachsenenalter, Lebenslanges Lernen, Berufsorientierung, Biographieforschung

Kontakt: [eva.anslinger@uni-bremen.de](mailto:eva.anslinger@uni-bremen.de)



Barp, Christine, M. Ed., B. A., Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum für Arbeit und Politik (zap), Universität Bremen.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Arbeits- und Berufsorientierung, sozialwissenschaftliche Bildung, Politische Bildung an berufsbildenden Schulen, neue Medien im Politikunterricht

Kontakt: [barp@uni-bremen.de](mailto:barp@uni-bremen.de)



Partetzke, Marc, Dr. phil., Universitätslektor für Politikwissenschaft und ihre Didaktik, Zentrum für die Didaktiken der Sozialwissenschaften (ZeDiS), Universität Bremen.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Biographieforschung, biographisch-personenbezogener Ansatz in der Politischen Bildung, Politische Kultur(-forschung) und Politische Bildung, politische Partizipation von Kindern und Jugendlichen, hermeneutische Politikdidaktik, Leistungsfeststellung und -beurteilung im sozialwissenschaftlichen Unterricht

Kontakt: [partetzke@uni-bremen.de](mailto:partetzke@uni-bremen.de)

# **Berufs- und Studienorientierung im Curriculum des Faches Arbeitslehre an der Justus-Liebig-Universität Gießen**

ALEXANDRA BRUTZER, TATJANA HOCKER, ALEXANDER SCHNARR

## **Abstract**

Schulische Berufs- und Studienorientierung ist in einer durch hohe Entwicklungsdynamik gekennzeichneten, postmodernen Gesellschaft eine komplexe und für Lehrkräfte herausforderungsreiche Aufgabe. Es gilt nicht nur, Jugendliche adäquat auf den Übergang Schule-Beruf vorzubereiten, sondern Berufs- und Studienorientierung als lebenslange Anforderung zu begreifen, für die in Haupt-, Real- und Förderschulen die Grundlage zu legen ist. Der vorliegende Beitrag fokussiert das Betriebspraktikum als Instrument schulischer Berufs- und Studienorientierung vor dem Hintergrund der Frage, in welcher Weise das Betriebspraktikum als Bestandteil der universitären Lehrkräfteausbildung einen sinnvollen Beitrag zur Professionalisierung von Lehrer:innen in der Arbeitslehre leisten kann.

School-based orientation to career and university studies in a post-modern and highly dynamic society is a complex and challenging task for teachers. Not only should students be prepared adequately for the transition from school to work, orientation to career and university studies furthermore needs to be understood as a life-long requirement for which the foundation needs to be laid in middle schools and schools for special needs students. This article focuses on internships as one tool of school-based orientation to career and university studies. The underlying question is in which way this tool needs to be implemented into academic teacher training programs in order to contribute in a meaningful way to the professionalization of work study teachers.

## **Schlagworte**

Betriebspraktikum, Berufs- und Studienorientierung, Lehramtsausbildung, Arbeitslehre

## 1 **Berufs- und Studienorientierung in einer postmodernen Gesellschaft oder: Worauf sollen Arbeitslehre-Lehrkräfte eigentlich orientieren?**

„Die Moderne setzt die Distribution von Subjektivität in Einzelsubjekte als unhintergebares Faktum, und zwar in der Weise, dass diese Einzelsubjekte sich nicht mehr in einem Einheitssubjekt (Gott, Weltgeist) aufgehoben fühlen können. Die Debatte zu Fragen von Modernisierungsschüben in den letzten Jahrzehnten hat dafür verschiedene Begriffe verwendet: z. B. Zerbrechen des Sinnkosmos, Verlust einer übergeordneten Einheit, Dekonstruktion der großen Erzählungen oder wie auch immer. Menschen sind auf sich selbst zurückgeworfen [Hervorhebung A. S.]. Sie können sich immer weniger auf übergeordnete Zusammenhänge in ihren Entscheidungs- und Sinnfindungsprozessen stützen. Das scheint die Grammatik der Moderne und Postmoderne zu sein.“ (Marotzki 2006, S. 66)

Folgt man diesem modernitätstheoretischen Blick auf unsere Gesellschaft, lässt sich auch für das pädagogisch-professionelle Handlungsfeld der Berufs- und Studienorientierung festhalten, dass es für Jugendliche am Übergang Schule-Beruf zunehmend herausforderungsreicher wird, die Weichen für eine subjektiv befriedigende Zukunft zu stellen. Auf der einen Seite steht das Erfordernis (und in gewisser Weise auch die gesellschaftliche Erwartungshaltung), im Anschluss an einen allgemeinbildenden Schulabschluss den erfolgreichen Übergang in die Ausbildungs- und Arbeitswelt zu realisieren. Auf der anderen Seite gibt es – theoretisch – eine nahezu unbegrenzte Anzahl an Wahl- und Anschlussmöglichkeiten, bei denen die Aufnahme einer beruflichen Ausbildung nur eine von mehreren Optionen darstellt. Gleichzeitig gilt: Die Verantwortung für das eigene Handeln und damit auch für berufsbiographisch relevante Entscheidungsprozesse liegt in einer postmodernen, individualisierten, pluralisierten und durch Differenzierung und Prekarisierung geprägten Gesellschaft (vgl. Behrens, Ganß, Schmidt-Koddenberg 2017, S. 21) ausschließlich beim Subjekt.

Im Falle von Haupt- und Realschüler:innen am Übergang von der Schule in den Beruf geht es also um 15- bis 17-jährige Jugendliche, die mit der Anforderung konfrontiert sind, sich für den individuell möglichst passenden Eintritt in eine ihnen weitestgehend unbekanntere Arbeitswelt zu entscheiden. Vor diesem Hintergrund ist für Lehrer:innen der Arbeitslehre zunächst die grundlegende Frage zu stellen: Worauf genau soll man eigentlich orientieren, wenn man schulische Berufs- und Studienorientierung betreibt? Und zugespitzt: Was kann, soll und muss das Betriebspraktikum als nach wie vor zentrales, schulisches Instrument der Berufs- und Studienorientierung in diesem Zusammenhang leisten? Wie können angehende Lehrkräfte im Sinne der Entwicklung pädagogischer Professionalität bereits in der ersten Phase der Lehramtsausbildung auf die Begleitung von Betriebspraktika möglichst adäquat vorbereitet werden? Diese Fragen bilden die Leitlinien für die folgenden Ausführungen.

## 2 Empirische und theoretische Begründungen der Berufs- und Studienorientierung

Schaut man zunächst auf die Statistiken des Bundesministeriums für Bildung und Forschung bezüglich der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge im dualen System, fällt ins Auge, dass Haupt- und Realschulabsolvent:innen immer stärker mit Schüler:innen, die über eine Studienberechtigung verfügen, um Ausbildungsplätze konkurrieren. Während im Jahr 2009 noch 33,1% der Neuabschlüsse auf Personen mit Hauptschulabschluss und 43,0% auf Personen mit Realschulabschluss entfielen, waren es im Jahr 2015 noch 26,7% (Hauptschule) und 42,7% (Realschule). Bei den neu abgeschlossenen Ausbildungsverträgen stellten die Personen mit einer Studienberechtigung im Jahr 2015 nun die zweitstärkste Gruppe (27,7%) (vgl. BMBF 2017, S. 142). Das Durchschnittsalter der Personen, die eine duale Ausbildung beginnen, liegt derzeit bei 19,7 Jahren (vgl. ebd., S. 178), was sich nicht allein durch den gestiegenen Anteil an Auszubildenden mit Studienberechtigung erklären lässt. Vielmehr liegt die Vermutung nahe, dass Schüler:innen nach dem ersten allgemeinbildenden Schulabschluss zunehmend in schulischen Bildungsgängen verbleiben, der Übergang von der Schule in den Beruf mithin also verzögert erfolgt, „da Berufswunsch, individuelle Voraussetzungen sowie die Gegebenheiten des Arbeitsmarkts nicht immer deckungsgleich sind. Darüber hinaus sind Kenntnisse zu den verschiedenen Berufen nur in eingeschränktem Umfang vorhanden und durch Familie, Peergroup sowie Medien geprägt“ (Brutzer, Küster 2011, S. 6).

Hinzu kommt beim Berufswahlverhalten Jugendlicher nach wie vor eine starke geschlechterspezifische Differenzierung. „So konzentrierten sich im Jahr 2013 75,2% aller weiblichen Auszubildenden auf nur 25 Ausbildungsberufe, wobei sich jede dritte Auszubildende auf die fünf am meisten gewählten Berufe in den Bereichen Wirtschaft und Verwaltung sowie Gesundheit und Körperpflege fokussierte. Bei den männlichen Auszubildenden fiel die Konzentration auf die 25 am stärksten besetzten Berufe mit 60,8% in den Bereichen der Metall- und Elektroberufe etwas geringer aus“ (Friese 2017, S. 452).

Zu einem theoretisch also ausgesprochen breiten, faktisch aber aus unterschiedlichen Gründen eingeschränkten bzw. eingeschränkt wahrgenommenen Spektrum an wählbaren Anschlussmöglichkeiten nach der Haupt- oder Realschule tritt ein weiteres Phänomen hinzu, das sich unter der eingangs zitierten Formulierung der „Dekonstruktion der großen Erzählungen“ (Marotzki 2006, S. 66) fassen lässt: An die Stelle von Normalarbeitsverhältnissen treten in der postmodernen Gesellschaft zunehmend diskontinuierliche Erwerbsverläufe, eine abgeschlossene Berufsausbildung ist längst kein Garant mehr für lebenslang gesicherten Erwerb, der Fokus auf einmal erworbene Qualifikationen wird abgelöst durch die Notwendigkeit lebenslangen Lernens. Dies erfordert ein hohes Maß an Flexibilität und Selbstkompetenz und führt zu der Anforderung, junge Menschen bereits in Berufs- und Studienorientierungsprozessen für eine dynamische Arbeits- und Lebenswelt zu sensibilisieren und auf das Erfordernis vorzubereiten, die Erwerbsbiographie in die eigenen

Hände zu nehmen. Dazu gehört auch, Schüler:innen zu vermitteln, dass eine einmal getroffene Berufswahlentscheidung durchaus reversibel ist, was eine nachhaltige Auseinandersetzung mit den eigenen Stärken und Schwächen sowie mit möglichen und erreichbaren Lebenswegen erforderlich macht und den Fokus der Berufs- und Studienorientierung von einer zeitlich und institutionell begrenzten Aktivität hin zu einer lebenslangen Beratungsaufgabe verschiebt (vgl. Anslinger, Heibült, Müller 2015, S. 1).

Die angesprochene Dynamik der Arbeitswelt und die damit einhergehende, potenziell nicht realisierbare Orientierung auf *den* Beruf oder *den* Bildungsgang wird durch ein weiteres Phänomen verschärft, das in der Berufspädagogik seit einigen Jahren unter dem Stichwort ‚Erosion des Berufskonzepts‘ diskutiert wird:

„Der Ausbildungsberuf als institutionalisiertes Skript der Biografiegestaltung hat seine Monopolstellung und biografische Bindungskraft in der Moderne verloren. Erwerbstätige partizipieren zunehmend im Verlauf ihres Erwerbslebens nicht nur an einem einzigen, stabilen Erwerbsschema, sondern an kontingenten, auch unterschiedlichen Erwerbsschemata.“ (Unger 2014, S. 28)

Unger unterscheidet mit Dostal et al. (1998) zwischen vier verschiedenen Erwerbsegmenten bzw. Organisationsformen von Arbeitskraft, namentlich Freiberufler:innen und Selbstständige, Kernbelegschaften, Randbelegschaften (v. a. befristet Beschäftigte) und Arbeitslose (vgl. Unger 2014, S. 24). Die These ist, dass sich Erwerbstätige „durch die Segmente hindurchbewegen. Ein Umstieg zwischen den Segmenten wird häufig sein und durch die jeweiligen Marktbedingungen bestimmt“ (Dostal, Stooß, Troll 1998, S. 458). Folgt man diesen Überlegungen, liegt die Konsequenz für erwerbstätige Personen in einer postmodernen Gesellschaft auf der Hand: In den Mittelpunkt rückt die permanente Vermarktung der eigenen Arbeitskraft, wofür Voß und Pongratz den Begriff des ‚Arbeitskraftunternehmers‘ mit den drei Eigenschaften ‚Selbst-Kontrolle‘, ‚Selbst-Ökonomisierung‘ und ‚Selbst-Rationalisierung‘ (vgl. Unger 2014, S. 25) geprägt haben. „Diese drei Eigenschaften des Arbeitskraftunternehmers sind ein Ausdruck der bereits in Gang gesetzten Entwicklung einer anderen Form gesellschaftlich organisierter Arbeit. In ihrem Zentrum steht die ‚erweiterte strukturelle Selbstbezüglichkeit von Arbeitskraft‘ (Voß 2001, 298)“ (Unger 2014, S. 25) inklusive einer zunehmenden Entgrenzung von Arbeits- und Lebenswelt.

Was bedeuten diese jeweils nur cursorischen Ausführungen nun zusammenfassend für das professionelle Handlungsfeld der schulischen Berufs- und Studienorientierung? Zunächst ist festzuhalten, dass die Veränderungen der Arbeitswelt, einhergehend mit der skizzierten Ablösung von Normalarbeitsverhältnissen durch diskontinuierliche Erwerbsverläufe und unterschiedliche Erwerbssphären, zu einer gesteigerten Unsicherheit führen, die selbstverständlich auch am ersten Übergang von der Schule in den Beruf virulent wird. Berufswahlentscheidungen sind zwar im Verlauf der Erwerbsbiographie reversibel, gelten aber insbesondere für Jugendliche am Übergang als entscheidende Weichenstellung. Gesellschaftstheoretisch relevant

ist darüber hinaus der Befund des ‚Zurückgeworfenseins‘ des Subjekts auf sich selbst in der Postmoderne, verbunden mit der normativen Erfordernis, im wahrsten Wortsinn und stärker als noch in früheren Generationen ‚seines eigenen Glückes Schmied zu sein‘. Schließlich der als konstitutive und subjektive Wahlfreiheit inszenierte Zwang des ‚Sich-ständig-entscheiden-müssens‘ in der Postmoderne (vgl. Bauman 2007, S. 158), einhergehend mit der Erkenntnis, dass die Wahl einer sich bietenden Option das Ausschließen anderer, möglicherweise aber gleichwertig attraktiver Option einschließt, was wiederum die Unsicherheit und individuelle Begründungspflichtigkeit der eigenen Entscheidung erhöht.

In dieser Gemengelage treffen nun Schüler:innen der Haupt- und Realschule auf Lehrkräfte in der Arbeitslehre. Das Fach „übernimmt [unter anderem, A. S.] die Aufgabe, qualifizierte und verlässliche Verbindungen zwischen den Lernorten Schule und Betrieb – sowie wichtigen und anderen Institutionen der beruflichen Orientierung und der Berufsbildung – herzustellen. Dies auch mit dem Ziel, den Lernenden eine fundierte Berufswahlentscheidung zu ermöglichen“ (HKM 2018, S. 11). Wenngleich Lehrkräfte bei eben jener Entscheidung statistisch nur eine untergeordnete Rolle spielen (vgl. Rademacker 2007, S. 207), kommt dem Instrument des Betriebspraktikums eine umso höhere Bedeutung zu. Demnach gaben in einer 2012 durch die Professur für Berufspädagogik und Didaktik der Arbeitslehre der Justus-Liebig-Universität Gießen durchgeführten Studie mit 343 Jugendlichen aus dem Landkreis Gießen, die eine berufsvorbereitende Maßnahme besuchten, 70 % der Befragten an, dass das Betriebspraktikum als hilfreiche Methode der Berufsorientierung empfunden wurde (vgl. Benner, Galyschew 2013, S. 11).

Zu fragen ist also einerseits, wie angesichts der skizzierten Rahmenbedingungen und Unsicherheiten am Übergang Schule-Beruf das Betriebspraktikum einen möglichst nachhaltigen Beitrag zur Berufsorientierung Jugendlicher leisten kann und andererseits, an welchem Punkt und in welcher Form angehende Arbeitslehre-Lehrkräfte mit dem Instrument vertraut gemacht werden sollten. Hierfür wird zunächst im folgenden Abschnitt aus ordnungsrechtlicher Perspektive argumentiert, welche Konsequenzen sich aus den vorangegangenen Ausführungen für das Handlungsfeld der Berufs- und Studienorientierung in der Lehramtsausbildung ergeben. Anschließend wird ein Seminarkonzept vorgestellt, im Rahmen dessen sich Studierende der Arbeitslehre an der Justus-Liebig-Universität Gießen dediziert mit den Themen „Berufs- und Studienorientierung“ sowie „Betriebspraktikum“ auseinandersetzen. Das Seminarkonzept wird vor der hier dargelegten modernitätstheoretischen Hintergrundfolie reflektiert und in seiner Bedeutung für die Lehramtsausbildung eingeordnet. Abschließend wird auf eine empirische Fragestellung verwiesen, deren Beantwortung für den hier dargelegten Diskurs ertragreich erscheint.

### 3 Ordnungsrechtliche Begründungen zum Handlungsfeld ‚Berufs- und Studienorientierung‘ in der Lehramtsausbildung

Wie können nun Lehrkräfte für das Handeln im Spannungsfeld von erfolgreicher Übergangsbegleitung in Ausbildungs-/Arbeitswelt, Orientierung innerhalb der vielfältigen Wahl- und Anschlussmöglichkeiten sowie Subjektorientierung und Befähigung zum eigenständigen Handeln fit gemacht werden? Oder anders gesagt: Was braucht es, um diesen komplexen Anforderungen im Rahmen der Berufs- und Studienorientierung begegnen zu können und wie werden Lehrkräfte hierauf vorbereitet?

„Der Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule besteht im Kern darin, Schülerinnen und Schüler angemessen auf das Leben in der Gesellschaft vorzubereiten und sie zu einer aktiven und verantwortlichen Teilhabe am kulturellen, gesellschaftlichen, politischen, beruflichen und wirtschaftlichen Leben zu befähigen. Dazu gehört, dass die Schülerinnen und Schüler auf die Berufs- und Arbeitswelt vorbereitet werden.“ (KMK 2017a, S. 2)

Mit diesem Zitat beginnt die von der Kultusministerkonferenz (KMK) am 07.12.2017 beschlossene „Empfehlung zur Beruflichen Orientierung an Schulen“, in der sich die Länder für eine curricular verankerte sowie individuelle Berufliche Orientierung<sup>1</sup> in allen Bildungsgängen (Sek I & II) aussprechen. Ziel der Empfehlung ist, den Übergang von Schule in Ausbildung, Studium und Beruf so früh wie möglich anzubahnen. Zur Realisation dieser Empfehlung und der damit verbundenen verantwortungsvollen Aufgabe der Übergangsgestaltung braucht es demzufolge gut ausgebildete Lehrkräfte, die in der Lage sind, diesen Prozess zu begleiten. Nun stellt sich die Frage, ob bzw. an welcher Stelle im Professionalisierungsprozess Lehrkräfte hierauf vorbereitet werden? Dreer stellte hierzu im Jahr 2013 fest, „dass die Beschäftigung mit Berufsorientierung nicht zu den Kernbestandteilen der deutschen Lehrerbildungscurricula gehört, dort nicht systematisch verankert ist und Studierende nur geringe Kompetenzen auf diesem Gebiet aufweisen“ (Dreer 2013, S. 73). Schaut man sich aktuelle Studienordnungen der Lehramtsstudiengänge bundesweit an, kann dieser Befund nur eingeschränkt stehen bleiben. So hat das Thema Berufsorientierung/Berufliche Orientierung durchaus in Studienordnungen Berücksichtigung gefunden und ist nicht erst Gegenstand der zweiten Phase der Lehramtsausbildung (KMK 2017b, S. 102 ff.). Nichtsdestotrotz besteht weiterhin Handlungs- und Ausbaubedarf.

Geht man von der beschriebenen Notwendigkeit aus, Schüler:innen frühzeitig und kontinuierlich auf den Übergang von Schule in die Arbeitswelt vorzubereiten (vgl. KMK 2017a, S. 2), so sind auch zukünftige Lehrkräfte frühzeitig, d. h. mit Be-

---

<sup>1</sup> Die KMK spricht von Berufsorientierung/Beruflicher Orientierung. Die Studienorientierung wird hier nicht noch einmal gesondert aufgeführt, sondern wird als Bestandteil der Berufsorientierung/Beruflichen Orientierung subsumiert.

ginn des Lehramtsstudiums mit dieser Aufgabe vertraut zu machen. Dementsprechend bedarf der Themenkomplex Berufs- und Studienorientierung der Verankerung in den universitären Curricula, v. a. in den Studienfächern Arbeitslehre sowie Politik und Wirtschaft (in Hessen so genannte Leitfächer, in denen berufliche Orientierung fokussiert wird). Hierfür ist eine fundierte Verzahnung wissenschaftstheoretischer Erkenntnisse mit Methodenkenntnissen sowie Experten:innenwissen aus der Praxis erforderlich, um dem Aufgabenspektrum der Berufs- und Studienorientierung gerecht zu werden. Die im weiteren Verlauf des Beitrags vorgestellte Seminar-konzeption (s. Kapitel 4) und ihre Einbettung in das Modul „Betriebspraktische Studien“ im Studienfach „Arbeitslehre“ an der Justus-Liebig-Universität Gießen stellt vor diesem Hintergrund einen kleinen, aber wichtigen Professionalisierungsbaustein für angehende Lehrkräfte an Haupt-, Real- und Förderschulen dar.

Was braucht es nun aber aus bildungspolitischer Perspektive, um Schüler:innen gut auf „das Leben in der Gesellschaft vorzubereiten“ (vgl. KMK 2017a, S. 2) und was braucht es im Besonderen bei der Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung betriebspraktischer Phasen (Betriebspraktika)? Berücksichtigt man die in Hessen formulierten Ziele und Inhalte Beruflicher Orientierung, sind es aus Sicht der Autoren:innen sechs Aspekte, die im Rahmen der universitären Lehrer:innenausbildung Berücksichtigung finden sollten:

- Auseinandersetzung mit dem Instrument Betriebspraktikum als Teil der Berufs- und Studienorientierung, unter Berücksichtigung einschlägiger Theorien der Berufsorientierung/-wahl sowie Methoden zur Unterstützung der Berufs- und Studienorientierung;
- erste Auseinandersetzung mit curricularen Ausgestaltungsmöglichkeiten betriebspraktischer Phasen als Fundament der beruflichen Orientierung/beruflichen Vorbereitung; damit verbunden ist neben der Vorbereitung und Begleitung betriebspraktischer Phasen ebenso die Nachbereitung der gesammelten Erfahrungen, um darauf aufbauend von Seiten der Schüler:innen weitere Schritte ableiten/planen zu können;
- Auseinandersetzung mit den Entwicklungen der Arbeitswelt, des Arbeitsmarktes sowie den Berufen und Berufsbildern; dazu gehört u. a. Kenntnis des regionalen Arbeitsmarktes und der dort verorteten Unternehmen sowie Auseinandersetzungen mit den Anforderungen des regionalen Ausbildungs-/Arbeitsmarktes und den sich daraus ergebenden Konsequenzen für Schüler:innen (Fachkräfte von morgen);
- erste Kontakthanbahnung mit relevanten Akteuren:innen der Berufsbildung (Netzwerkaufbau), u. a. Agentur für Arbeit, Bildungsträger, Beruflichen Schulen, Kammern/Zuständigen Stellen, Betrieben, Arbeitskreis Schule-Wirtschaft, um den Übergangsprozess bestmöglich gestalten zu können sowie Kooperationsmöglichkeiten kennenzulernen (Allianz für Aus- und Weiterbildung 2017, S. 6);

- Kenntnis der „landesspezifischen“ Bildungsgänge/-maßnahmen, u. a. Berufsfachschule zum Übergang in Ausbildung (BÜA), Bildungsgänge zur Berufsvorbereitung (BzB), Praxis und Schule an beruflichen Schulen (PuSch B);
- Entwicklung erster Beratungskompetenz zur kontinuierlichen Begleitung und Beratung der Schüler:innen (vgl. KMK 2017a, S. 2)

Über die „Betriebspraktischen Studien“ und das zugehörige Seminar wird im Rahmen des Arbeitslehre-Studiums an der Justus-Liebig-Universität Gießen sichergestellt, dass eine erste Begegnung der Arbeitslehre-Studierenden mit diesen Aufgabenfeldern bereits in der ersten Phase der Lehrer:innen-Bildung realisiert werden kann.

#### **4 Berufs- und Studienorientierung in der Lehramtsausbildung: Das Seminarkonzept „Betriebspraktische Studien“ im Unterrichtsfach Arbeitslehre an der Justus-Liebig-Universität Gießen**

In den modularisierten Studiengängen für das Lehramt an Haupt- und Realschulen (L2) sowie für das Lehramt an Förderschulen (L5) an der Justus-Liebig-Universität Gießen ist zwischen dem vierten und fünften Fachsemester das Modul *Betriebspraktische Studien und Maschinenschein* zu absolvieren. Das Modul ist am Fachbereich 03: Sozial- und Kulturwissenschaften und dort im Institut für Erziehungswissenschaft angesiedelt. Die Modulverantwortung für die *Betriebspraktischen Studien* obliegt der Professur für Berufspädagogik/Didaktik der Arbeitslehre.

Das tatsächliche *Betriebspraktikum* mit einem Workload von 150 Stunden umfasst insgesamt vier Wochen Vollzeit-Praktikumstätigkeit und sollte spätestens bis zum fünften Fachsemester absolviert werden. Der Praktikumsplatz wird eigenständig von den Studierenden gewählt, sollte realistische Einblicke in einschlägige betriebliche Tätigkeitsfelder enthalten und durch die Einbindung in konkrete Arbeitsprozesse Erfahrungen in der beruflichen Facharbeit vermitteln. Da die Studierenden in der Regel bereits über einschlägige Praxiserfahrungen verfügen, können diese auf Antrag als Praktikumsstätigkeit anerkannt werden.

Die zum Modul gehörige und im weiteren Verlauf dieses Beitrages im Mittelpunkt stehende Seminarveranstaltung umfasst einen Workload von 30 Stunden und beinhaltet theoretische, praktische und methodische Schwerpunkte. Ziel ist es, das Seminar für angehende Lehrkräfte inhaltlich so zu gestalten, dass es einen wichtigen vorbereitenden Baustein für die spätere Tätigkeit im Bereich der Berufs- und Studienorientierung darstellen kann. Eine Besonderheit des Seminarangebotes besteht darin, dass die Lehrveranstaltung nicht nur von Studierenden des Lehramtes für Haupt- und Realschulen, sondern auch von angehenden Arbeitslehre-Lehrkräften an Förderschulen und Studierenden der Beruflichen und Betrieblichen Bildung

mit dem Ausbildungsziel „Lehrkraft an Berufsbildenden Schulen“ besucht wird. Es erschließen sich also drei unterschiedliche Zielgruppen gemeinsam einen Themenbereich, der in der späteren pädagogischen Tätigkeit gleichermaßen, allerdings in verschiedenen Kontexten, von Relevanz sein wird. So stellt die Berufs- und Studienorientierung für angehende Lehrkräfte an Haupt- und Realschulen einen zentralen Arbeitsbereich dar, während die Lehrkräfte an Berufsbildenden Schulen vor allem in Bildungsgängen des Übergangssystems, in der fachschulischen Ausbildung oder im Bereich des beruflichen Gymnasiums mit der Problematik des Übergangs von Schüler:innen von der Schule in den Beruf konfrontiert sind. Selbstverständlich stellt sich auch im Bereich des Förderschullehramts, insbesondere vor dem Hintergrund einer inklusiven Bildung, die Frage nach gelingenden Übergängen in Arbeit und Beschäftigung. Diese drei Perspektiven auf den Gegenstandsbereich „Berufs- und Studienorientierung“ stellen für die Seminargestaltung eine besondere Herausforderung dar, die von den Studierenden allerdings auch als Bereicherung wahrgenommen wird.

Der theoretische Rahmen der Veranstaltung umfasst das übergeordnete *Handlungsfeld der Berufsorientierung*, Begriffe und Konzepte von *Beruf und Beruflichkeit* mit der Fragestellung, worauf überhaupt orientiert werden soll sowie *Berufswahltheorien*. So erarbeiten sich die Studierenden im Handlungsfeld Berufsorientierung in Kleingruppen von ca. vier Studierenden und anhand des Internetangebots ueberaus.de (vgl. ueberaus 2018) folgende Fragen: Was ist ‚Berufs- und Studienorientierung‘? Welche Akteure sind an der Berufs- und Studienorientierung in welcher Weise beteiligt? Welche aktuellen Herausforderungen sind im Rahmen der Berufs- und Studienorientierung zu bewältigen? Mit der Bearbeitung dieser Fragen sollen die Studierenden einen ersten Überblick über das Handlungsfeld bekommen. Im nächsten Schritt stellen die Seminarteilnehmer:innen ein selbst gewähltes Förderprogramm oder ein Projekt zur Berufs- und Studienorientierung in Hessen vor. Im studentischen Plenum werden die Ergebnisse präsentiert und diskutiert. Ziel ist es, das Bewusstsein und den Blick der zukünftigen Lehrkräfte für die Ziele der Berufs- und Studienorientierung zu schärfen und darüber hinaus erste Anschlüsse an die zukünftige Arbeitswelt der Studierenden herzustellen. Das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) benennt Berufsorientierung als einen Prozess mit zwei Seiten – die der Jugendlichen, die sich orientieren, ihre Interessen und Ziele einbringen wollen einerseits und die der Anforderungen der Arbeitswelt andererseits (vgl. Druckrey 2017). Aufgabe der Lehrkraft ist es, den Jugendlichen das mögliche und vor allem vielfältige Spektrum der Berufswahloptionen zu eröffnen und selbst unterstützende Mittel wie Kooperationen mit Unternehmen sowie mit öffentlichen und privaten Einrichtungen zu nutzen. Der Arbeitsmarkt fordert immer mehr Flexibilität und Einsatzbereitschaft von den Jugendlichen; für die Lehrkraft bedeutet das, dass sie in der Lage sein muss, den Jugendlichen die Notwendigkeit der einhergehenden flexibleren Arbeitsformen und steigenden Anforderungen an die berufliche Handlungskompetenz deutlich zu machen.

Weitere Themen, wie z. B. die Konzepte und Begriffe *Beruf* und *Beruflichkeit*, erarbeiten sich die Studierenden anhand zur Verfügung gestellter Arbeitsmaterialien. Im Plenum, innerhalb kleiner Gruppen, werden die eigenen Ausarbeitungen dargelegt und diskutiert. Es sollte deutlich werden, dass fachliche Diskussionen einer theoretischen Grundlage bedürfen. Dazu gehört auch das Verständnis und Wissen darüber, dass insbesondere die modernen technischen und gesellschaftlichen Veränderungen für Transformationsprozesse in der Arbeitswelt sorgen. Der Fokus dieser neuen Veränderungen liegt auf zunehmender Trans- und Interdisziplinarität innerhalb der einzelnen Berufsgruppen und in berufsübergreifenden Arbeitsformen. Deshalb müssen Auszubildende auf mögliche differente Erwerbsschemata eingestimmt und vorbereitet werden.

Im Themenkomplex *Berufswahl, Berufswahltheorien und Berufsorientierung* werden die verschiedenen Berufswahltheorien und deren Vergleichbarkeit untereinander betrachtet. Es soll die Anwendbarkeit dieser Theorien für schulische Berufs- und Studienorientierungsprozesse untersucht werden. Den zukünftigen Lehrkräften soll ihre Verantwortung für eine gute und zielführende Berufsberatung sowie ihre Aufgabe, den Schüler:innen Perspektiven und Entwicklungspotenziale aufzuzeigen, bewusst werden. Berufswahl und Berufsorientierung sind Prozesse der Selbststeuerung und persönlichen Selbstfindung. Berufsberatung entspricht daher einer Form von Lebensberatung mit dem Ziel, eine zukunftsgerichtete Laufbahnplanung zu ermöglichen und sowohl Anpassungsfähigkeit als auch eine möglichst umfassende Kompetenzbildung zu gewährleisten. Ebenso wird der Blick der angehenden Lehrkräfte auf Antinomien des beruflichen Handelns (vgl. Helsper 2004, S. 56 ff.) gerichtet, die sich in schulischen Berufsorientierungsprozessen ergeben können. Aus einer professionstheoretischen Perspektive sollten Lehrkräfte in der Lage sein, diese verschiedenen Antinomien zu reflektieren, um in konkreten beruflichen Situationen handlungsfähig zu bleiben.

Ein weiteres Seminarthema im Rahmen der Veranstaltung „Betriebspraktische Studien“ sind Methoden der Vor- und Nachbereitung sowie der Durchführung des Betriebspraktikums in schulischen Berufsorientierungsprozessen. Auch hier werden in Gruppenarbeit zunächst einzelne methodische Zugänge für Lehrkräfte erschlossen und anschließend sowohl theoretisch vorgestellt als auch – zumindest in Auszügen – im geschützten Seminarkontext erprobt und reflektiert. Ziel ist es, dass die Studierenden über Fähigkeiten zur theoriegeleiteten Reflexion und Konstruktion auf den genannten Ebenen und für die didaktische und methodische Einbettung von Betriebspraktika und Praxistagen im Arbeitslehreunterricht bzw. in der beruflichen und betrieblichen Bildung verfügen.

Nachdem die theoretischen Grundlagen erarbeitet sind, wird der Praxisbezug zur Veranstaltung durch *Gastvorträge regionaler Unternehmen/Bildungsträger und Exkursionen zu regionalen Betrieben unterschiedlicher Größe und verschiedener Branchen* hergestellt. In einer vorbereitenden Seminarsitzung werden die Praxispartner:innen mit ihren Schwerpunkten abgebildet und die Studierenden erarbeiten sich mit Bezug zu den jeweiligen Exkursionszielen bzw. Gastvorträgen Fragen zum Thema

*Berufsorientierung und -vorbereitung.* Somit wird analog zur Vorbereitung eines Betriebspraktikums in der Schule die Vorbereitung der Praxisbegegnungen im universitären Rahmen erprobt. Diese analogen Betrachtungen sollen den eigenen Reflektionsprozess unterstützen. Sowohl die Gastvorträge als auch die Betriebsbesichtigungen dienen dazu, Inhalte beruflicher Arbeit zu erschließen, um im zukünftigen Lehrberuf an die Arbeitswelt, auf die hin die Schüler:innen orientiert werden sollen, anschlussfähig zu bleiben. Die Praxisbegegnungen sollen auch den Blick für die Notwendigkeit schärfen, das berufsfeldweite Wissen in der eigenen späteren Lehrtätigkeit eigenständig aktualisieren zu müssen. Ziel des Praxisteils ist es, dass Studierende über Kenntnisse der Bedeutung und der didaktischen Einbettung betrieblicher Realbegegnungen für die Handlungsfelder Berufsorientierung und Berufsvorbereitung im Arbeitslehreunterricht verfügen und sie handlungsorientiert umsetzen können.

Im letzten Teil der Veranstaltung werden die Exkursionen und Gastvorträge gemeinsam ausgewertet, sowohl im Hinblick auf Einbindungsmöglichkeiten in spätere Unterrichtseinheiten zur Berufs- und Studienorientierung als auch vor dem Hintergrund der Fragestellung, inwiefern das Erlebte und Gesehene zum aktuellen Zeitpunkt zur Professionalisierung der angehenden Lehrkräfte beitragen kann. In einem abschließenden Essay, der den theoretischen, praxisbezogenen und methodischen Rahmen einschließt, sollen die in der Veranstaltung erworbenen Kenntnisse zu den fachpraktischen und fachwissenschaftlichen Anteilen von Betriebspraktika und Praxistagen mit Bereichen der Arbeitslehre sowie der beruflichen und betrieblichen Bildung verknüpft werden. Dies erfolgt unter der Fragestellung, was aus Sicht der angehenden Lehrkräfte und nach dem Besuch der hier vorgestellten Seminarveranstaltung ein *gutes* schulisches Betriebspraktikum ausmacht. Die folgende Tabelle illustriert exemplarisch den Seminarverlauf.

**Tabelle 1:** Exemplarischer Seminarplan für die „Betriebspraktischen Studien“ im Rahmen des Arbeitslehre-Studiums an der Justus-Liebig-Universität Gießen.

Nr.	Datum	Thema
1.		Einführung/Organisatorisches/Leistungsnachweis/Erwartungen und Bedarfe/erster Einstieg
2.		Schneller leben: Lernen und Vergessen in der Flüchtigen Moderne
3.		Beruf und Beruflichkeit oder: Worauf eigentlich orientieren?
4.		Berufswahl, Berufswahltheorien und Berufsorientierung
5.		Betriebspraktikum und schulische Berufsorientierung
6.		– Selbstarbeitsphase –
7.		Vorbereitung von Betriebspraktika
8.		Begleitung/Durchführung von Betriebspraktika
9.		Nachbereitung von Betriebspraktika
10.		Vorbereitung der Exkursionen und Gastvorträge

(Fortsetzung Tabelle 1)

Nr.	Datum	Thema
11.		Vortrag/Exkursion I
12.		Vortrag/Exkursion II
13.		Vortrag/Exkursion III
14.		Seminarabschluss: Zusammenfassung der Seminarergebnisse, Auswertung der Exkursionen und Vorträge, Informationen zum Leistungsnachweis

## 5 Zusammenfassung und Ausblick

Im Rahmen des vorliegenden Beitrages konnte aufgezeigt werden, dass Berufs- und Studienorientierung vor dem Hintergrund modernitätstheoretischer Erwägungen komplex und herausforderungsreich ist. Dies gilt für die Adressat:innen beruflicher Orientierungsprozesse ebenso wie für das pädagogisch-professionelle Personal an allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen. Mit dem hier dargestellten Seminarkonzept der „Betriebspraktischen Studien“ im Fach Arbeitslehre sowie in der beruflichen Lehramtsausbildung an der Justus-Liebig-Universität Gießen wird eine Auseinandersetzung der Studierenden mit den entsprechenden Themenfeldern des Betriebspraktikums sowie Vorbereitung auf Professionalisierung bereits in der ersten Phase der Lehramtsausbildung ermöglicht. Selbstverständlich können und sollen die im Studium erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten zum pädagogischen Umgang mit betriebspraktischen Studien die Vertiefung des Themas „Berufs- und Studienorientierung“ in der zweiten Phase der Lehrer:innenbildung sowie in der Fort- und Weiterbildung keinesfalls ersetzen, aber sinnvoll vorbereiten und ergänzen. Die frühzeitige Verankerung dieses gesellschaftsrelevanten Querschnittsthemas kann dazu beitragen, auch andere, fachwissenschaftliche Gegenstandsbereiche mit der Aufgabe der Berufs- und Studienorientierung zu vernetzen und somit für die Anforderungen zu sensibilisieren, die mit der Orientierung von Jugendlichen auf die moderne Arbeits- und Berufswelt einhergehen. Begreift man die Professionalisierung von Lehrer:innen nicht nur als fachliche Ausbildung, sondern als berufsbiographische Entwicklungsaufgabe (vgl. Hericks 2006; Ortenburger 2016, S. 561), im Rahmen derer die erste Phase lediglich einen Baustein darstellt, ist eine frühzeitige Auseinandersetzung mit dem späteren Aufgabenfeld der Berufs- und Studienorientierung und ihren Implikationen für die Professionalität des pädagogischen Personals sogar unerlässlich.

Welche Effekte eine frühzeitige Verankerung der Berufs- und Studienorientierung in der Ausbildung von Lehrkräften auf die professionellen Orientierungen dieser Personengruppe tatsächlich haben kann, ist eine – offene – empirische Frage. Dieser nachzugehen, erscheint insbesondere vor dem Hintergrund der hier aufgezeigten, zunehmenden Dynamiken der Berufs- und Arbeitswelt, sowohl im Betrieb als aber eben auch in der Schule, ertragreich und vielversprechend.

## Literatur

- Allianz für Aus- und Weiterbildung (2017): Die Qualität im Blick: Das Betriebspraktikum von Schülerinnen und Schülern weiterentwickeln. [www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/AllgBildung/schuelerbetriebspraktika-01.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/AllgBildung/schuelerbetriebspraktika-01.pdf) (Abfrage: 15.02.2018).
- Anslinger, Eva/Heibült, Jessica/Müller, Moritz (2015): Berufsorientierung, Lebenslanges Lernen und dritter Bildungsweg. Zur Entwicklung beruflicher Orientierung im Lebenslauf anhand zweier Fallstudien. In: Büchter, Karin/Kremer, H.-Hugo/Zoyke, Andrea (Hrsg.): *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Bd. 27, S. 1–17. [www.bwpat.de/ausgabe27/anslinger\\_et\\_al\\_bwpat27.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe27/anslinger_et_al_bwpat27.pdf) (Abfrage: 19.02.2018).
- Bauman, Zygmunt (2007): *Leben in der Flüchtigen Moderne*. Originalausgabe. Berlin, Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Behrens, Melanie/Ganß, Petra/Schmidt-Koddenberg, Angelika (2017): Berufsorientierung in einer postmodernen, diversitätsgeprägten Gesellschaft. Ein Beitrag zu einer differenzierten Sicht auf Berufsorientierungsprozesse und berufswahlunterstützende Maßnahmen. In: Brüggemann, Tim/Driesel-Lange, Katja/Weyer, Christian (Hrsg.): *Instrumente zur Berufsorientierung. Pädagogische Praxis im wissenschaftlichen Diskurs*. Münster: Waxmann, S. 21–38.
- Benner, Ilka/Galyschew, Alexandra (2013): Hindernisse und Anforderungen an der ersten Schwelle – Hinweise aus Sicht der Studie „Zufrieden mit der Berufsorientierung aus Sicht Jugendlicher im Übergangssystem“. In: Friese, Marianne/Benner, Ilka/Galyschew, Alexandra (Hrsg.): *bwp@ Spezial 6 – Hochschultage Berufliche Bildung 2013, Fachtagung 02*. [www.bwpat.de/ht2013/ft02/benner\\_galyschew\\_ft02-ht2013.pdf](http://www.bwpat.de/ht2013/ft02/benner_galyschew_ft02-ht2013.pdf) (Abfrage: 15.02.2018).
- Brutzer, Alexandra/Küster, Christine (2011): Hauswirtschaftliche Berufsbildung im Lebens(ver)lauf – Konsequenzen gesellschaftlicher Bedingungen und individueller Entscheidungen. In: Kettschau, Irmhild/Gemballa, Kathrin (Hrsg.): *bwp@ Spezial 5 – Hochschultage Berufliche Bildung 2011, Fachtagung 11*. [www.bwpat.de/ht2011/ft11/brutzer\\_kuester\\_ft11-ht2011.pdf](http://www.bwpat.de/ht2011/ft11/brutzer_kuester_ft11-ht2011.pdf) (Abfrage: 15.02.2018).
- BMBF (= Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2017): *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2017*. [www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb\\_datenreport\\_2017.pdf](http://www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb_datenreport_2017.pdf) (Abfrage: 14.02.2018).
- Dostal, Werner/Stoß, Friedemann/Troll, Lothar (1998): Beruf – Auflösungstendenzen und erneute Konsolidierung. In: *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung* 31, H. 3, S. 438–460.
- Dreer, Benjamin (2013): *Kompetenzen von Lehrpersonen im Bereich Berufsorientierung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Druckrey, Petra (2017): *Basisartikel zum Dossier Berufsorientierung*. [www.ueberaus.de/wws/9.php#/wws/grundlagen-berufsorientierung.php?sid=16273030046979128550969216930220](http://www.ueberaus.de/wws/9.php#/wws/grundlagen-berufsorientierung.php?sid=16273030046979128550969216930220) (Abfrage 16.02.2018).
- Friese, Marianne (2017): Förderung einer gendersensiblen Berufsorientierung. In: Schlemmer, Elisabeth/Kuld, Lothar/Lange, Andreas (Hrsg.): *Handbuch Jugend im demographischen Wandel*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 451–462.

- Helsper, Werner (2004): Antinomien, Widersprüche, Paradoxien. Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? In: Koch-Priewe, Barbara/Kolbe, Fritz-Ulrich/Wildt, Johannes (Hrsg.): Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 49–98.
- Hericks, Uwe (2006): Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- HKM (= Hessisches Kultusministerium) (2018): Bildungsstandards und Inhaltsfelder. Das neue Kerncurriculum für Hessen – Sekundarstufe I – Realschule – Arbeitslehre. [www.kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/media/kerncurriculum\\_arbeitslehre\\_realschule.pdf](http://www.kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/media/kerncurriculum_arbeitslehre_realschule.pdf) (Abfrage: 15.02.2018).
- KMK (= Kultusministerkonferenz) (2017a): Empfehlungen zur Beruflichen Orientierung an Schulen. Beschluss der KMK vom 07.12.2017. [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2017/2017\\_12\\_07-Empfehlung-Berufliche-Orientierung-an-Schulen.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2017/2017_12_07-Empfehlung-Berufliche-Orientierung-an-Schulen.pdf) (Abfrage: 15.02.2018).
- KMK (= Kultusministerkonferenz) (2017b): Dokumentation zur Beruflichen Orientierung an allgemeinbildenden Schulen. Beschluss der KMK vom 07.12.2017. [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2017/2017\\_12\\_07-Dokumentation-Berufliche-Orientierung-an-Schulen.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2017/2017_12_07-Dokumentation-Berufliche-Orientierung-an-Schulen.pdf) (Abfrage: 15.02.2018).
- Marotzki, Winfried (2006): Bildungstheorie und Allgemeine Biographieforschung. In: Krüger, Heinz-Hermann/Marotzki, Winfried (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 59–70.
- Ortenburger, Andreas (2016): Lehrer und Lehrerinnen. In: Dick, Michael/Marotzki, Winfried/Mieg, Harald (Hrsg.): Handbuch Professionsentwicklung. Bad Heilbrunn: UTB; Klinkhardt, S. 559–566.
- Rademacker, Hermann (2007): Berufsorientierung als schulischer Alltag. In: Oberliesen, Rolf (Hrsg.): Kompetenzen für eine zukunftsfähige arbeitsorientierte Allgemeinbildung. Baltmansweiler: Schneider, S. 90–112.
- überaus (2018): Fachstelle Übergänge in Ausbildung und Beruf. [www.ueberaus.de](http://www.ueberaus.de) (Abfrage: 21.02.2018).
- Unger, Tim (2014): Bildung und Erwerbsorientierung. Streifzüge und Wegmarken einer Theorie der strukturalen Erwerbsbildung. Kreuzau: Auslesen-Verlag.

## Tabellenverzeichnis

- Tab. 1** Exemplarischer Seminarplan für die „Betriebspraktischen Studien“ im Rahmen des Arbeitslehre-Studiums an der Justus-Liebig-Universität Gießen . . . 305

## Autor:innen



Brutzer, Alexandra, Dr., Lehrkraft für besondere Aufgaben an der Professur Berufspädagogik/Arbeitslehre, Justus-Liebig-Universität Gießen.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Personenbezogene Dienstleistungen/Haushaltsnahe Dienstleistungen, Fachdidaktik Ernährung und Hauswirtschaft, Berufs- und Bildungsberatung, Kompetenzentwicklung, Förderung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit besonderem Förderbedarf

[alexandra.brutzer@erziehung.uni-giessen.de](mailto:alexandra.brutzer@erziehung.uni-giessen.de)



Hocker, Tatjana, Dipl.-Ing. (FH), M. H. Edu., wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Berufspädagogik und Didaktik der Arbeitslehre, Justus-Liebig-Universität Gießen.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkt: Fachdidaktik in der technischen Bildung.

[tatjana.hocker@erziehung.uni-giessen.de](mailto:tatjana.hocker@erziehung.uni-giessen.de)



Schnarr, Alexander, Dr., Lehrkraft für besondere Aufgaben an der Professur für Berufspädagogik und Didaktik der Arbeitslehre, Justus-Liebig-Universität Gießen.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionalität von Bildungspersonal, Bildungstheorie und betriebliche Bildung, qualitative Bildungs- und Sozialforschung.

[alexander.schnarr@erziehung.uni-giessen.de](mailto:alexander.schnarr@erziehung.uni-giessen.de)



# Vorbereitung Studierender des Lehramts WTH/S für die Gestaltung des Übergangs Schule-Berufsausbildung

CAROLIN FRANK, ANTJE GOLLER

## Abstract

An der Universität Leipzig wurden zwei Module für das Lehramtsfach Wirtschaft-Technik-Haushalt und Soziales (WTH) konzipiert, welche die Studierenden der Sonderpädagogik darauf vorbereiten sollen, Förderschüler:innen beim Übergang in eine vollqualifizierende Ausbildung zu unterstützen. Die Studie untersucht die Vorstellungen der Studierenden zum Übergang vor und nach Besuch der Lehrveranstaltungen mittels eines qualitativen Designs. Zentrale Ergebnisse sind, dass die Bedeutung von Praktika sowie von praxis- und arbeitsweltorientiertem Unterricht erkannt werden. Weiterhin verändern sich die Vorstellungen der Studierenden hinsichtlich der Funktionsfähigkeit des Übergangssystems.

For the teacher training curriculum at Leipzig University, two new modules were designed in the subject area “economics-technics-household/social studies”. They seek to prepare students of special needs education to support pupils in their transition from school to an apprenticeship. This study analyzes the students’ perceptions of this transition before and after attending the lectures using a qualitative design. Main results are that the importance of internships and school education that is practice-oriented and geared towards the world of work is identified by the students. Furthermore, changes in the students’ perception of the functionality of the German transition systems were identified.

## Schlagworte

Übergang, Berufsorientierung, Förderschule

## 1 Förderschulabsolvent:innen am Übergang in eine berufliche Ausbildung

Von den jährlichen Neuzugängen in das Ausbildungssystem findet mit ca. einem Drittel immer noch ein nicht unerheblicher Anteil der Jugendlichen nach Abschluss der allgemeinbildenden Schule keinen direkten Anschluss in eine vollqualifizierende Berufsausbildung (vgl. Bildungsbericht 2012, S. 102). Besonders gefährdet sind junge

Menschen, die entweder keinen Schulabschluss oder lediglich einen Hauptschulabschluss erlangt haben. Zum Verbleib von Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf gibt es keine spezifischen Übergangsstatistiken. Es ist jedoch anzunehmen, dass vor allem Absolvent:innen von (Lern-)Förderschulen von Ausbildungslosigkeit in einem besonders starken Ausmaß betroffen sind; denn Förderschüler:innen stellen an der Gesamtgruppe an Lernenden ohne Hauptschulabschluss einen Anteil von etwas mehr als 50 % (vgl. BMBF 2012, S. 24; Bildungsbericht 2012, S. 103).

Durch die Einmündung in das Übergangssystem werden die Jugendlichen zunächst vor Arbeitslosigkeit geschützt. Der Besuch einer Maßnahme des Übergangssystems sichert jedoch nicht automatisch den Erwerb besserer Chancen auf einen Ausbildungsplatz ab. Die Übergangsmaßnahmen können nur mit Einschränkungen als erfolgreich bewertet werden, da es einem beträchtlichen Teil der Jugendlichen auch nach Abschluss einer Maßnahme nicht gelingt, eine Ausbildungsstelle zu erlangen (vgl. Beicht 2009, S. 4; Gaupp et al. 2011, S. 177; Geier, Braun 2014, S. 180). So konnte für ehemalige Hauptschüler:innen gezeigt werden, dass nach Abschluss einer Übergangsmaßnahme ein Drittel der Teilnehmenden eine weitere Maßnahme besucht und zwei Jahre nach Verlassen der Hauptschule lediglich die Hälfte der in das Übergangssystem eingemündeten Jugendlichen eine vollqualifizierende Ausbildung erlangt hat (vgl. Gaupp et al. 2008, S. 22).

Jugendliche darauf vorzubereiten, den Übergang in eine berufliche Ausbildung erfolgreich zu gestalten, ist eine wesentliche Aufgabe von Lehrkräften des Faches Wirtschaft-Technik-Haushalt/Soziales (WTH/S). Im Rahmen dieses Artikels wird die Wirkung einer Intervention für Lehramtsstudierende des Faches WTH/S untersucht. Ziel der Intervention ist es, die Lehramtsstudierenden für die Gestaltung erfolgreicher Berufsorientierungsprozesse für Lernende mit einem Förderbedarf vorzubereiten. Im Folgenden wird zunächst der Forschungsstand zu Merkmalen und Erfolgsfaktoren des Übergangs Schule-Berufsausbildung sowie zur Rolle von Lehrkräften im Rahmen der schulischen Berufsorientierung vorgestellt.

## **2 Forschungsstand: Übergang Schule-Berufsausbildung und die Rolle von Lehrkräften in der schulischen Berufsorientierung**

### **2.1 Schülermerkmale und Faktoren eines erfolgreichen Übergangs in eine berufliche Ausbildung**

Dass Lernenden nach Abschluss der allgemeinbildenden Schule der direkte Übergang in eine berufliche Ausbildung nicht gelingt, wird u. a. durch ein in Bezug zur Nachfrage unzureichendes Angebot an Ausbildungsplätzen bedingt (vgl. BIBB-Datenreport 2014, S. 12). Jedoch zeigt eine genauere Betrachtung der Übergangsstatistiken, dass trotz einer sich in den letzten Jahren kontinuierlich entspannenden Angebots-Nachfrage-Relation der Anteil an Jugendlichen, die in das Übergangssystem einmünden, nicht wesentlich schrumpft (vgl. Bildungsbericht 2012, S. 102). Ursache

hierfür ist, dass auch bei einem Gesamtbewerber:innenüberschuss in der Regel nicht alle angebotenen Ausbildungsplätze besetzt werden können. Dies liegt daran, dass es für bestimmte Ausbildungsplätze nicht ausreichend Bewerber:innen gibt (= Besetzungsproblem). Andererseits existiert auch der Fall, dass Betriebe selbst bei ausreichender Bewerber:innenzahl Ausbildungsstellen unbesetzt lassen. Hier wird von einem sogenannten Passungsproblem gesprochen, da die vorhandenen Bewerber:innen die von den Betrieben geforderten Qualifikationen nicht aufweisen (vgl. Matthes et & Ulrich 2014, S. 5; DIHK 2016, S. 7). Dies wird in der Regel unter dem Schlagwort der unzureichenden Ausbildungsreife der Bewerber subsumiert. Seitens der Wirtschaft werden hierunter vor allem Fähigkeiten in Mathematik und Deutsch, soziale Kompetenzen, Disziplin und Leistungsbereitschaft, aber auch klare Vorstellungen über den zukünftigen Beruf sowie die eigene Zukunft verstanden (vgl. DIHK 2016, S. 14). Auch in der wissenschaftlichen Literatur (z. B. Dobischat, Kühnlein, Schurgatz 2012, S. 12; Kohlrausch, Solga 2012, S. 755) werden diese Merkmalkategorien aufgeführt. In Anlehnung an Kohlrausch & Solga (2012) werden hier folgende Merkmale der Lernenden unter dem Begriff der Ausbildungsreife verstanden:

- Kognitive Merkmale: Basiskonntnisse und -fähigkeiten in Deutsch und Mathematik,
- Nicht-kognitive Merkmale: Motivationale und soziale Merkmale (z. B. Arbeitsverhältnis, Teamfähigkeit, Disziplin und Pünktlichkeit),
- Merkmale der Berufswahlreife: Kenntnis der eigenen Fähigkeiten und Bedürfnisse in Beziehung zu den wesentlichen Anforderungen potenzieller Berufe.

Für die Risikogruppe der Hauptschüler:innen konnte empirisch gezeigt werden, dass die Ursachen für den nicht erfolgreichen Übergang in eine Berufsausbildung vor allem in den fehlenden motivationalen und sozialen Voraussetzungen und teilweise in den unzureichenden Basiskonntnissen liegen (vgl. Kohlrausch, Solga 2012, S. 764). Hinsichtlich der Basiskonntnisse stellt das Erreichen des Hauptschulabschlusses das zentrale Erfolgskriterium dar, wobei die Qualität i. S. der Note des Schulabschlusses nachrangig ist (vgl. ebd., S. 764).

Inwieweit diese Erkenntnisse auf die Gruppe der Lernenden mit Förderbedarf übertragbar sind, muss diskutiert werden. Die Gruppe der Lernförderschüler:innen ist in bestimmten Merkmalen mit der Gruppe der Hauptschüler:innen vergleichbar. So besitzen Lernförderschüler:innen in der Regel realistische Vorstellungen über das Spektrum der für sie in Frage kommenden Berufe und haben auch grundsätzlich erreichbare Wunschberufe (vgl. Hofsäss, Döring 2012, S. 56). Bezogen auf die Basiskonntnisse in Deutsch und Mathematik ist zu vermuten, dass in Folge des diagnostizierten Förderbedarfs, diese wahrscheinlich geringer ausgeprägt sind als bei der Gruppe der Hauptschüler:innen. Objektiv kann festgehalten werden, dass die Lernförderschüler:innen wesentlich seltener einen Hauptschulabschluss erreichen (vgl. BMBF 2012, S. 24). Hinsichtlich der motivationalen und sozialen Voraussetzungen werden Lernförderschüler:innen als besonders brav mit guten bis mittleren Kopfnoten beschrieben (vgl. Hofmann-Lun 2011, S. 98; Hofsäss, Döring 2012, S. 32). Inwie-

weit dieses ihnen einen Vorteil bei der Ausbildungsplatzsuche verschafft, ist jedoch kritisch zu hinterfragen. Aus qualitativen Untersuchungen ist bekannt, dass die Bewertung dieser Merkmale vor dem Hintergrund des Besuchs einer Förderschule erfolgt und diese positiven Verhaltensweisen bei Lernförderschüler:innen als nicht ausbildungsrelevant eingeschätzt werden (vgl. Hofmann-Lun 2011, S. 98; Ginnold 2009, S. 9).

Hinsichtlich der Gestaltung von Maßnahmen mit dem Ziel, den direkten Übergang von Jugendlichen in eine berufliche Ausbildung zu erhöhen, konnte in verschiedenen Studien gezeigt werden, dass insbesondere langfristige Betriebspraktika erfolgreich sind. Durch die Betriebspraktika werden die oben ausgeführten ausbildungsrelevanten Merkmale positiv beeinflusst. Darüber hinaus erhöht sich auch unabhängig von einer Veränderung dieser Merkmale die Wahrscheinlichkeit der Jugendlichen, eine Ausbildung zu erlangen (vgl. Solga et al. 2011 S.140). Ursache hierfür sind sogenannte „Klebeeffekte“, die darauf zurückgeführt werden, dass Betriebe die Möglichkeit haben, im Rahmen der Praktika die Jugendlichen kennenzulernen und eventuelle Stigmata abzubauen (vgl. Kohlrausch & Solga 2012, S.759). Lernförderschüler:innen, die nach Abschluss der allgemeinbildenden Schule direkt eine Ausbildung erhalten, haben zuvor oft langfristige Praktika absolviert (vgl. Hofmann-Lun 2011, S. 101; Ginnold 2009, S. 14; Butz, Wust 2007, S. 14). Weitere Maßnahmen, die die Übergangschancen von Jugendlichen erhöhen, sind mehrwöchige Betriebspraktika, Praxistage (vgl. Baas et al. 2011, S. 39; Ginnold 2009, S. 14) oder auch ein arbeitsweltbezogener und praxisorientierter Unterricht (vgl. Solga et al. 2010, S. 111; Fromm, Richter 2012, S. 245).

## **2.2 Bedeutung von Lehrenden im Rahmen der schulischen Berufsorientierung**

Untersuchungen zur Rolle und der Bedeutung von Lehrenden im Rahmen der schulischen Berufsorientierung stellen eine Forschungslücke dar. In einer Studie zum Übergang von Lernförderschüler:innen nach Abschluss der allgemeinbildenden Schule des Deutschen Jugendinstituts (vgl. Hofman-Lun 2011, S. 67 ff.) sind jedoch auch Informationen darüber enthalten, wie Lehrende an Lernförderschulen ihre Aufgabe der Berufsorientierung wahrnehmen. Nach der Studie scheint für einen Großteil der Lehrenden das zentrale Ziel der Berufsorientierung darin zu liegen, für die Jugendlichen eine Anschlussoption zu planen, damit diese nach Abschluss der Förderschule versorgt sind. Die Lehrenden sehen den Übergang in eine berufliche Ausbildung oftmals nicht als realistische Option ihrer Lernenden und die Vermittlung der Jugendlichen in eine berufliche Ausbildung nicht als ihr vorrangiges Ziel. Stattdessen wird der Besuch einer Übergangsmaßnahme, beispielsweise dem Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) oder der berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahme (BVB) als besonders positiv eingeschätzt.

Daher rücken Maßnahmen wie Bewerbungstrainings oder die Unterstützung bei der Suche von Plätzen für Praktika außerhalb des curricular vorgesehenen Rahmens in den Hintergrund. Obwohl insbesondere die Chancen von Praktika er-

kannt werden, benennen die Lehrenden als zentrale Hürden für die Vermittlung von Praktika die mangelnde Bereitschaft der Betriebe bzw. fehlende kontinuierliche Kooperationsnetzwerke der Schulen. In einigen Schulen wird zur Unterstützung der Berufsorientierung insbesondere auf einen praxisorientierten Unterricht und Schüler:innenfirmen fokussiert.

Diese von Hofmann-Lun (ebd.) berichteten Ergebnisse für Lehrende an Förderschulen stimmen mit Erkenntnissen über die Wahrnehmung der Aufgabe der Berufsorientierung an anderen allgemeinbildenden Schulen überein. So sehen die Lehrenden die relevanten Einflüsse für den Übergang vor allem in schulexternen Faktoren und fühlen sich für die Wahrnehmung der Aufgabe Berufsorientierung nur bedingt kompetent (vgl. Hofmann-Lun, Rother 2012, S. 3; Schönbohm-Wilke 2003, S. 144; Seifert, Geitner, Obermeit 2008, S. 39).

### 3 Ziel und Fragestellungen

Interventionsmaßnahmen zur Verbesserung der Chancen Jugendlicher auf einen Ausbildungsplatz sowie berufsorientierende Unterstützungsmaßnahmen sind zwar bekannt, werden jedoch derzeit in der schulischen Praxis unzureichend umgesetzt. Insbesondere Lehrende an Förderschulen sehen ihre Aufgabe stärker in der Vermittlung eines Anschlusses, wobei von ihnen das Übergangssystem als Chance für ihre Schüler:innen wahrgenommen wird. Da sie die Möglichkeiten der Lernenden für eine direkte Einmündung in eine Ausbildung als unrealistisch einschätzen, wird das Potenzial berufsorientierender Maßnahmen wie Praxisunterricht oder (langfristiger) Betriebspraktika nicht ausreichend umgesetzt. Hinzu kommt, dass sich die Lehrenden für ihre Aufgabe in der Berufsorientierung nicht vorbereitet fühlen.

An der Universität Leipzig wurden zwei Module für das Lehramtsfach WTH/S konzipiert, welche die Studierenden genau für diese Aufgabe vorbereiten sollen. Ziel der begleitenden Evaluation war, die Vorstellungen und Einstellungen der Studierenden hinsichtlich des beruflichen Übergangs von Jugendlichen mit geringen Qualifikationen sowie das Kompetenzzempfinden, den beruflichen Übergang ihrer zukünftigen Schüler:innen unterstützen zu können, einerseits zu ermitteln sowie andererseits die Veränderung dieser Merkmale nach Besuch des Modulkonzepts zu erfassen.

Konkret werden mit der Evaluation folgende Fragestellungen untersucht:

- *Welche Vorstellungen haben Studierende des Fachs WTH/S hinsichtlich des Übergangs von Lernenden mit Förderbedarf in eine berufliche Ausbildung?*
- *Wie verändern sich diese Vorstellungen nach Besuch der Lehrveranstaltungen?*

## 4 Konzept und Methodik

### 4.1 Modulkonzept

Im Curriculum für das Studienfach WTH/S an der Universität Leipzig sind im siebten Fachsemester die Module *Beruflicher Übergang und Berufsorientierung* (5 LP) und *Projektentwicklung im Fächerverbund* (5 LP) vorgesehen. Zielstellung des Moduls *Beruflicher Übergang und Berufsorientierung* ist es, den Studierenden Kenntnisse zur Gestaltung von Berufsorientierung für Förderschüler:innen zu vermitteln. Im Fokus des Seminars steht die didaktische Arbeitsanalyse – ein Modell zur systematischen Betrachtung von Unternehmen mit dem Ziel, arbeitsweltorientierte unterrichtliche Bezüge herzustellen. In der ergänzenden Übung wird besonders auf die unterrichtliche Vorbereitung, Begleitung und Nachbereitung sowie fachliche Integration von Praktika eingegangen. Im Rahmen des Moduls finden Betriebsexkursionen sowie ein 14tägiges Betriebspraktikum statt. Ziel der Betriebspraktika sind Unternehmen mit inhaltlichem WTH/S-Bezug, die berufliche Perspektiven für Förderschulabsolvent:innen bieten. Diese Einrichtungen werden anhand der didaktischen Arbeitsanalyse untersucht.

Zielstellung des Moduls *Projektentwicklung im Fächerverbund* ist es, dass die Studierenden in Kleingruppen arbeitsweltorientierte Projekte mit dem Fokus der Verbesserung der Berufswahlreife (insbesondere Basiskompetenzen in Deutsch und Mathematik) von Schüler:innen an Lernförderschulen entwickeln. Das Modul wird entsprechend dem Konzept des inverted-classrooms durchgeführt. Nachdem die theoretischen Grundlagen zum Projektlernen erarbeitet und in Bezug zu Beispielprojekten analysiert worden sind, wird mit den Studierenden gemeinsam die besondere Problemlage des beruflichen Übergangs auf Grundlage empirischer Forschungsergebnisse erarbeitet. Aus diesem Problemkontext haben die Studierenden die Ziele für ihre zu gestalteten Projekte abgeleitet, welche sie dann in der zweiten Hälfte des Semesters umgesetzt und an einer Lernförderschule durchgeführt haben.

### 4.2 Design, Erhebungsinstrumente, Datenauswertung

Als Forschungsdesign wurde ein Eingruppen-Pretest-Posttest-Plan mit Vollerhebung (vgl. Bortz, Döring 2006, S. 558) mittels Fragebogen durchgeführt. Dem Semestermodus entsprechend fand die erste Erhebung zum ersten Veranstaltungstermin im Wintersemester 2016/17, die zweite Erhebung zum letzten Veranstaltungstermin des Semesters statt. Die für Prä- und Posttest eingesetzten Fragebögen bestanden aus offenen Fragen. Zu beiden Erhebungszeitpunkten wurden die Studierenden nach Ihrer Einschätzung befragt hinsichtlich

- der *Chancen* Jugendlicher mit Förderbedarf, eine vollqualifizierende Ausbildung zu erhalten im Vergleich zu Jugendlichen ohne Förderbedarf,
- der *Ursachen* für die geringen Chancen der Jugendlichen,
- bestehender und zusätzlicher *Maßnahmen* zur Verbesserung der Chancen und
- der Wirkungen des *Übergangssystems*.

Abgeleitet aus der Zielstellung der Untersuchung, die Vorstellungen und Einstellungen der Studierenden hinsichtlich des beruflichen Übergangs von Jugendlichen mit geringen Qualifikationen zu erfassen, wurden die erhobenen Daten nach den übergeordneten Aspekten „Chancen“, „Ursachen“, „Maßnahmen“ und „Übergangssystem“ geclustert und mittels strukturierender Inhaltsanalyse (vgl. Mayring 2002) auf Basis von deduktiven und induktiven Kategorien ausgewertet.<sup>1</sup> Nach Ergänzung der induktiven Kategorien umfasste das Codesystem 185 Codes auf vier Ebenen. Neben den vier zentralen Aspekten (= Codes) waren weitere Codes die *Erwartungen* der Studierenden, ihre *Selbsteinschätzung*, ihr *Lernerfolg*, ihre *Lernleistung*, hilfreiche *Methoden und Inhalte* sowie die *Gesamtbewertung* der Module.

## 5 Ergebnisse

Die erste Forschungsfrage nahm die vor dem Modulkonzept bestehenden Vorstellungen der Studierenden zum Übergang von Förderschüler:innen in Ausbildung in den Fokus. Die zweite Forschungsfrage untersuchte Änderungen der beschriebenen Vorstellungen. Die Ergebnisse werden im Folgenden im Vergleich beider Messzeitpunkte nach Aspekten geordnet dargestellt.

- *Welche Vorstellungen haben Studierende des Fachs WTH/S hinsichtlich des Übergangs von Lernenden mit Förderbedarf in eine berufliche Ausbildung?*
- *Wie verändern sich diese Vorstellungen nach Besuch der Lehrveranstaltungen?*

### Chancen

In der Einschätzung der *Chancen* Jugendlicher mit Förderbedarf, einen Ausbildungsplatz zu erhalten, gab es zwischen dem ersten und dem zweiten Erhebungszeitpunkt kaum Veränderungen. Die Studierenden schätzten die Chancen ausnahmslos als „schlechter“ oder „viel schlechter“ im Vergleich zu Mitbewerber:innen ohne Förderbedarf ein. Keiner Befragte gab „unbekannt“ an. Die Chancen wurden weiterhin mit überwiegend kleiner/gleich 10 % angegeben.

### Ursachen

Die Einschätzung der Ursachen veränderte sich über die Messzeitpunkte deutlich. Während die Befragten zum ersten Erhebungszeitpunkt meist verschiedene Ursachen aus mehreren Bereichen nannten, fokussierten sich die Aussagen der Gruppe nach dem Seminarbesuch auf wenige Bereiche. Beispielsweise reduzierten sich die Codings im Bereich „allgemeinbildende Schule“ im Seminarverlauf von zehn Codings auf ein Coding. Die Codings nahmen insgesamt ab. Auch die Nennung von

---

<sup>1</sup> Die befragte Kursgruppe umfasst fünfzehn Studierende im siebenten Fachsemester. Die Beteiligung an der Befragung war freiwillig, von zehn Studierenden lagen beide Fragebögen vor. Zunächst wurden auf Basis des Forschungsstandes deduktiv Kategorien gebildet. Nach der Codierung der Hälfte des Materials in MAXQDA wurden zudem induktiv Kategorien ergänzt. Die Güte des Kategoriensystems wurde mittels einer Doppelcodierung geprüft. Diese erfolgte für 100 % der im Rahmen der Codierung als „uneindeutig codiert“ markierten Segmente (Cohens Kappa = .65) sowie zusätzlich für 10 % der restlichen, markierten Segmente (Cohens Kappa = .81).

Ursachen im Bereich „Übergang in den Beruf“ nahmen in fast allen Punkten deutlich ab. Die Nennung von Ursachen an der Person des Jugendlichen hingegen nahm teilweise zu, insbesondere „unzureichende Basiskompetenzen/kognitive Grundfertigkeiten“ („Erarbeitung und Speicherung von Inhalten bedarf mehr Zeit/Aufwand“ FB 5b, 12) und „unzureichender Schulabschluss“ („Vom Arbeitgeber werden Absolventen mit regulärem Schulabschluss bevorzugt. Mittlerweile bewerben sich viele Menschen mit Abitur für Ausbildungsstellen, was es noch schwieriger macht.“ FB 12b, 7) wurden nun häufiger genannt. Bei den Ursachen im Elternhaus bzw. im sozialen Milieu wurde zum zweiten Erhebungszeitpunkt stärker auf den Mangel an Vorbildern im Umfeld eingegangen.

**Tabelle 1:** Entwicklung der Einschätzung der Ursachen, Messzeitpunkte 1 + 2 (eigene Darstellung).

Entwicklung "Ursachen"	MZP = 1	MZP = 2	Total
<b>Ursachen allgemeinbildende Schule</b>			
mangelnde Förderung in Schule	3	0	3
mangelnde Berufsorientierung	5	1	6
unzureichende Durchlässigkeit	2	0	2
<b>Ursachen Übergang in den Beruf</b>			
Passungsprobleme	6	1	7
erhöhter Aufwand während der Ausbildung	5	0	5
Angst vor negativen Folgen für Betrieb/Schule	6	3	9
Stigmatisierung	4	4	8
Stigmatisierung durch Betriebe	3	1	4
<b>Ursachen SuS</b>			
unzureichende Basiskompetenzen/ kogn. Grundfähigkeiten	7	11	18
unzureichendes Sozialverhalten	4	3	7
unzureichender Schulabschluss	5	7	12
mangelnde motivationale Voraussetzungen	4	3	7
<b>Ursachen im Elternhaus/sozialem Milieu</b>			
Probleme, fehlende Vorbildwirkung	0	3	3
mangelnde Unterstützung	2	2	4
<b>SUMME</b>	56	39	95
<b>N(Dokumente)</b>	10	10	20

## Maßnahmen

Die Beschreibung von Maßnahmen differenzierte sich zum zweiten Messzeitpunkt deutlich aus. Interventionen wurden im Vergleich zum ersten Messzeitpunkt präziser beschrieben und zugeordnet.

Die Listung *bestehender Maßnahmen* im Kontext Schule wies nach dem Seminarbesuch mehr Nennungen von Förderangeboten und Maßnahmen der Berufsorientierung in der Schule auf („Vorstellen von Berufsfeldern“ FB4b, 21, „schulisch begleitende Betriebspraktika mit anschließenden Auswertungen sowie Erfahrungsberichts-austausch“ FB8b, 10). Undifferenzierte Angaben wie „Angebote zur Förderung“ wurden nicht mehr gemacht.

Im Bereich der „Bildungs- und Arbeitsmarktpolitik“ veränderten sich die Nennungen wenig. Lediglich die Ansätze zur Flexibilisierung von Qualifizierungswegen nahmen zu („mehr Qualifizierungsmöglichkeiten und vor allem inklusivere“ FB6b, 14).

**Tabelle 2:** Entwicklung der Einschätzung bestehender Maßnahmen an Schulen, MZP 1 + 2 (eigene Darstellung).

Entwicklung "bestehende Maßnahmen an Schulen"	MZP 1	MZP 2	Total
Angebote zur Förderung	3	0	3
Kenntnisse über Berufe	1	2	3
Kenntnis eigener Fähigkeiten und Interessen	0	4	4
motivationale Voraussetzungen	3	1	4
Basiskompetenzen/kognitive Grundfähigkeiten, Schulabschluss	1	4	6
Berufsorientierung	7	9	16
Exkursionen	0	2	2
Praktika	7	10	17
subjektorientierte Lernangebote	1	2	3
Projektunterricht	1	4	5
Kooperation mit Betrieben	4	3	7
<b>SUMME</b>	28	41	69
<b>N(Dokumente)</b>	10	10	20

Die Nennungen *zusätzlicher Maßnahmen* an Schulen erfuhren im Bereich „Berufsorientierung“ einen deutlichen Zuwachs. Statt Information und Übung des Bewerbungsverfahrens wurden Praktika eine größere Bedeutung zugeschrieben. Im Bereich der „Bildungs- und Arbeitsmarktpolitik“ veränderten sich vor allem Angaben zu „Änderung der gesellschaftlichen Haltung“, welche zum zweiten Erhebungszeitpunkt nicht mehr auftraten.

**Tabelle 3:** Entwicklung der Einschätzung zusätzlicher Maßnahmen an Schulen, MZP 1 + 2 (eigene Darstellung).

Entwicklung "zusätzliche Maßnahmen"	MZP 1	MZP 2	Total
<b>zusätzliche Maßnahmen an Schulen</b>			
Angebote zur Förderung			
motivationale Voraussetzungen	1	0	1
Kenntnis eigener Fähigkeiten und Interessen	2	0	2
Sozialverhalten	1	0	1
Kooperation mit Betrieben	2	3	5
Weiterbetreuung nach Abschluss	1	0	1
Berufsorientierung	1	5	6
Informationen zu Ausbildungsmöglichkeiten und Voraussetzungen	2	0	2
Organisation und Einbindung der Praktika	1	5	6
Bewerbungsverfahren üben	2	0	2
<b>SUMME</b>	13	13	26
<b>N(Dokumente)</b>	10	10	20

### Übergangssystem

In der Bewertung des Übergangssystems ist eine deutliche Korrektur zu erkennen. Während die meisten Befragten das Übergangssystem zum ersten Erhebungszeitraum als positiv bewerteten, gab die überwiegende Mehrheit zum zweiten Erhebungszeitpunkt an, das Übergangssystem in Bezug auf die Verbesserung der Chancen auf einen Ausbildungsplatz nicht hilfreich zu finden. Der Punkt „Vorbereitung auf die Arbeitswelt“, der sowohl als Stärke als auch als Schwäche des Übergangssystems (mangelnde Vorbereitung auf die Arbeitswelt) aufgeführt wird, wurde im zweiten Erhebungszeitpunkt weniger thematisiert.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass sich die Aussagen der Studierenden zum zweiten Messzeitpunkt ausdifferenzieren und inhaltlich auf höherem Niveau sind. Die Beschreibung der Ursachen erfährt eine deutliche Fokussierung auf wenige konkrete Bereiche. Die Nennungen entsprechen dem aktuellen Forschungsstand besser als die Nennungen des ersten Erhebungszeitpunktes. Auch die Beschreibung von Maßnahmen erfährt einen qualitativen Zuwachs. Es werden vor allem Maßnahmen der schulischen Berufsorientierung und Praxiserfahrungen beschrieben.

**Tabelle 4:** Entwicklung der Einschätzung des Übergangssystems, MZP 1 + 2 (eigene Darstellung).

Entwicklung "Übergangssystem"	Messzeitpunkt = 1	Messzeitpunkt = 2	Total
<b>Gesamtbewertung</b>			
hilfreich ohne oder mit geringen Einschränkungen	6	3	9
nicht hilfreich	3	9	12
<b>negative Aspekte</b>			
keine Vorbereitung auf Arbeitswelt, Schutzraum	5	2	7
Stigmatisierung	2	3	5
<b>positive Aspekte</b>			
mehr Zeit für Orientierung, fortgeschrittenes Alter	3	4	7
Entstigmatisierung	1	1	2
Vorbereitung auf die Arbeitswelt	4	1	5
<b>SUMME</b>	24	23	47
<b>N(Dokumente)</b>	10	10	20

### Fallbeispiele

Anhand von zwei Fällen Befragter wird im Folgenden gezeigt, wie sich die beschriebenen Aspekte in Abhängigkeit von den Variablen *Anwesenheit* und *Gesamtbewertung* entwickeln. Während Person 1 beide Module zu allen oder fast allen Terminen besucht hat und sie als wichtig und hilfreich für die zukünftige Tätigkeit als Lehrkraft einschätzt, hat Person 3 je die Hälfte der Lehrveranstaltungen besucht. Sie gibt für eines der Module an, es nicht hilfreich oder wichtig zu finden.

#### Fall: Person 1

Person 1 beziffert die *Chancen* der Jugendlichen, nach dem Ende der Schulzeit eine vollqualifizierende Ausbildung zu beginnen, zu beiden Erhebungszeitpunkten mit 10%. Jugendliche mit dem Förderschwerpunkt „emotionale und soziale Entwicklung“ hätten aufgrund ihrer besseren kognitiven Fähigkeiten jedoch höhere Chancen als Jugendliche mit dem Förderschwerpunkt „Lernen“. Als *Ursache* für die schlechten Chancen der Jugendlichen auf einen Ausbildungsplatz sieht Person 1 zum ersten Erhebungszeitpunkt primär die Perspektive der Arbeitgeber:innen in Ausbildungsbetrieben, diese schrecken vor eventuellen Mehrbelastungen („verlängerte Ausbildungszeit, finanzieller Mehraufwand“ FB 1a, 11) durch Förderschüler:innen zurück. Die Förderschule bedinge also eine Stigmatisierung. Zum zweiten Erhebungszeitpunkt wird diese Argumentation um Ursachen, die beim Jugendlichen („kein Schulabschluss“ FB 1b, 4, „Ausbildung unter „normalen Bedingungen“ häufig zu schwer/komplex“ FB 1b, 11) liegen, erweitert.

Zum ersten Erhebungszeitpunkt beschreibt Person 1 bestehende *Maßnahmen* der Bereiche „Schule“ und „Bildungs- und Arbeitsmarktpolitik“. Die Schule solle Praktika fördern, um den Schüler:innen zu ermöglichen, einen positiven Eindruck im Unternehmen zu hinterlassen“ (FB 1, 17). Es wird undifferenziert angegeben, dass Zusatzpersonal in Betrieben und Schulen nötig sei. Betriebe müssten über die Chancen der Beschäftigung von Förderschulabsolvent:innen aufgeklärt werden, eine verlängerte Ausbildungszeit sei anzudenken. Auch bei zusätzlichen Maßnahmen werden die Aufklärung der Betriebe und darüber hinaus Praktika und Bewerbungstraining aufgeführt. Im zweiten Erhebungszeitpunkt differenzieren sich die Angaben insofern aus, als dass auch die Verbesserung der Basiskompetenzen der Schüler:innen genannt wird. Neben Praktika und Kooperationen der Schulen mit Betrieben sei eine individuelle Berufsorientierung zu realisieren.

Die Beschreibung des *Übergangssystems* verändert sich zwischen den Messzeitpunkten deutlich. Zunächst wird das Übergangssystem als hilfreich, wenn auch in „einem geschützten Rahmen“ (FB 1a, 24), beschrieben. Zum zweiten Messzeitpunkt wird es als nicht hilfreich und potenzieller Einstieg in weitere Unterstützungssysteme gewertet („Wenn sie erst einmal in dem „System“ angekommen sind, verlassen sie das System der behüteten Systeme nicht mehr oder steigen ein in das Arbeitslosensystem“ FB 1b, 22).

### **Fall: Person 3**

Die *Chancen* Jugendlicher mit Förderbedarf werden als „erschwert“ (FB 3a, 3) beschrieben, jedoch zu beiden Messzeitpunkten mit 35% beziffert. Person 3 nennt zum ersten Erhebungszeitpunkt die Schwierigkeiten von Förderschüler:innenn, sich im Bewerbungsgespräch zu präsentieren sowie ihre negative Einschätzung durch die Betriebe. Zum zweiten Erhebungszeitpunkt wird lediglich die „Stigmatisierung“ (FB 3b, 7) der Förderschüler:innen als *Ursache* für deren schlechte Chancen auf dem Ausbildungsmarkt angeführt.

*Maßnahmen* zur Verbesserung der Chancen Jugendlicher mit Förderbedarf werden zum ersten Erhebungszeitpunkt sowohl im Bereich „Schule“ als auch in der „Bildungs- und Arbeitsmarktpolitik“ identifiziert. So sollten Praktika mit der Perspektive auf den Abschluss eines Ausbildungsvertrages durchgeführt werden, das „Schulfach Berufsvorbereitung“ (FB 3a, 17) sei eine hilfreiche Maßnahme und individuelle Förderung sei nötig. Kooperation von Schulen und Betrieben solle gefördert und Betriebe bei der Aufnahme von Förderschulabsolvent:innen extra unterstützt werden. Als zusätzliche Maßnahme werden die Vermittlung der Vielfalt an Ausbildungsberufen in der Schule sowie ausbildungsvorbereitender Unterricht angeführt. Nach der Absolvierung der Lehrveranstaltungen werden ebenfalls Praktika mit der Perspektive auf Ausbildungsvertragsabschluss und neu die Spezialisierung im Unterricht für einen Berufszweig genannt.

Das *Übergangssystem* wird zum ersten Erhebungszeitpunkten als „hilfreich“, nach Semesterende jedoch als „nicht hilfreich“ bewertet. Übergreifend wird die Unterstützung bei der Orientierung jedoch als Stärke des Übergangssystems angeführt:

„Chancen werden nicht unbedingt erhöht, der Schüler kann sich evtl. besser orientieren (...) Besser ist es, gleich eine Ausbildung zu machen, weil man sonst in den Maßnahmen steckenbleiben kann.“ (FB 3b, 27)

## 6 Zusammenfassung und Diskussion

Förderschulabsolvent:innen sind in besonderem Maße gefährdet, nach dem Verlassen der Schule keinen Ausbildungsplatz zu erlangen. Der anschließende Abschluss einer Maßnahme des Übergangssystems garantiert nicht eine Verbesserung der Chancen auf dem Ausbildungsmarkt. Die Lehrer:innen nehmen eine wichtige Rolle in der Berufsorientierung und für die Gestaltung des Übergangs in eine Ausbildung ein, jedoch fühlen sie sich für diese Aufgaben oft nicht hinreichend kompetent. An der Universität Leipzig wurden daher zwei Module für das Lehramtsfach WTH/S konzipiert, welche die angehenden Lehrer:innen für ihre Aufgaben in der Berufsorientierung vorbereiten sollen. Ziel der begleitenden Evaluation war es, sowohl die Entwicklung der Vorstellungen der Studierenden zum beruflichen Übergang von Förderschüler:innen als auch ihr Kompetenzzempfinden, den beruflichen Übergang ihrer zukünftigen Schüler:innen zu unterstützen, zu ermitteln. Die Evaluation zeigt die Veränderung der Vorstellungen Studierender zum Übergang von Förderschulabsolvent:innen in eine berufliche Ausbildung. Die Angaben zu den *Chancen* der Jugendlichen, einen Ausbildungsplatz zu erhalten, den *Ursachen* ihrer geringeren Chancen, *Maßnahmen* zur Förderung des Übergangs sowie die Einschätzung des *Übergangssystems* werden insgesamt fokussierter und realitätsnäher.

Die *Chancen* Jugendlicher, einen Ausbildungsplatz zu erhalten, wurden zu beiden Messzeitpunkten eher unterschätzt. Die Einstellungen der angehenden Lehrer:innen entsprechen dahingehend den eingangs erwähnten Ergebnissen der Studie zum Übergang von Lernförderschüler:innen nach Abschluss der allgemeinbildenden Schule des Deutschen Jugendinstituts. Folge aus dieser Fehleinschätzung kann sein, dass Lehrer:innen die Möglichkeiten, den unmittelbaren Übergang in Ausbildung zu fördern, nicht ausschöpfen.

Die *Ursachenzuschreibung* entspricht nach dem Besuch der Lehrveranstaltungen zum Großteil dem in den Veranstaltungen diskutierten Forschungsstand. Insbesondere die Nennung von „unzureichenden Basiskompetenzen/kognitiven Grundfähigkeiten“ und „unzureichender Schulabschluss“ nehmen zu. Die Nennungen von „unzureichendes Sozialverhalten“ und „unzureichende motivationale Voraussetzungen“ gehen dagegen wider Erwarten leicht zurück.

Wirksame *Maßnahmen* zur Verbesserung der Aussichten geringqualifizierter Jugendlicher auf einen Ausbildungsplatz sind Praktika, vor allem mehrwöchige Betriebspraktika und arbeitswelt- und praxisbezogener Unterricht. Die Nennungen solcher Maßnahmen nahm nach dem Seminarbesuch deutlich zu. Doch auch andere Maßnahmen wie das Kennenlernen eigener Fähigkeiten und Interessen oder die Erlangung von Kenntnissen über Berufe fördern den Übergang. Sie können in Abgren-

zung zu den o. g. unmittelbar wirkungsvollen Maßnahmen als mittelbar wirkungsvoll bezeichnet werden, da sie in der Vorbereitung erfolgreicher Praktika hilfreich sind.

## Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf. Frankfurt am Main: DIPF.
- Baas, Meike/Eulenberger, Jörg/Geier, Boris/Kohlrausch, Bettina/Lex, Tilly/Richter, Maria (2011): „Kleben bleiben?“ Der Übergang von Hauptschüler/innen in eine berufliche Ausbildung. Eine vergleichende Analyse von „Praxisklassen“ in Bayern und „Berufsstarterklassen“ in Niedersachsen. München: DJI.
- Beicht, Ursula (2009): Verbesserung der Ausbildungschancen oder sinnlose Warteschleife? Zur Bedeutung und Wirksamkeit von Bildungsgängen am Übergang Schule – Berufsausbildung. In: BIBB REPORT 11/09. Bielefeld: wbv.
- BMBF (= Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2012): Zugangswege junger Menschen mit Behinderung in Ausbildung und Beruf. Bielefeld: wbv.
- BMBF (= Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2008): Von der Hauptschule in Ausbildung und Erwerbsarbeit: Ergebnisse des DJI-Übergangspanels, [www.dji.de/fileadmin/user\\_upload/bibs/276\\_9896\\_Von\\_der\\_HS\\_in\\_Ausbildung\\_und\\_Erwerbsarbeit.pdf](http://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/276_9896_Von_der_HS_in_Ausbildung_und_Erwerbsarbeit.pdf) (Abfrage: 15.07.2018).
- Bortz, Jürgen/Döring, Nicola (2006): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- BIBB (= Bundesinstitut für Berufsbildung) (Hrsg.) (2014): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2014. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bielefeld: wbv.
- Butz, Berta/Wust, Christoph (2007): Berufsorientierung an Schulen mit bildungsbenachteiligten Jugendlichen/Sonderschulen. Eine Dokumentation im Auftrag des LISUM Brandenburg. Ludwigsfelde-Struveshof: Eigenverlag.
- DIHK (= Deutscher Industrie –und Handelskammertag) (2016): Ausbildung 2016. Ergebnisse einer DIHK-Online-Unternehmensbefragung.
- Dobischat, Rolf/Kühnlein, Gertrud/Schurgatz, Robert (2012): Ausbildungsreife: ein umstrittener Begriff beim Übergang Jugendlicher in eine Berufsausbildung. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.
- Eberhard, Verena (2006): Das Konzept der Ausbildungsreife – ein ungeklärtes Konstrukt im Spannungsfeld unterschiedlicher Interessen. Ergebnisse aus dem BIBB. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Faulstich-Wieland, Hannelore (2014): Schulische Berufsorientierung und Geschlechterstand der Forschung. In: Freiburger Zeitschrift für Geschlechterstudien -fzg 20 (1), S. 33–46.

- Fromm, Sabine/Richter, Maria (2012): An den Rändern der Bildungsgesellschaft. Teilhabedefizite gering qualifizierter Jugendlicher an schulischer und beruflicher Bildung und Möglichkeiten ihrer Förderung, [www.doi.org/10.3790/sfo.61.10.240](http://www.doi.org/10.3790/sfo.61.10.240) (Abfrage: 28.02.2018).
- Gaupp, Nora/Geier, Boris/Lex, Tilly/Reißig, Birgit (2011): Wege in Ausbildungslosigkeit. Determinanten misslingender Übergänge in Ausbildung von Jugendlichen mit Hauptschulbildung, [www.pedocs.de/volltexte/2014/8713/pdf/ZfPaed\\_2\\_2011\\_Gaupp\\_et\\_al\\_Wege\\_in\\_Ausbildungslosigkeit.pdf](http://www.pedocs.de/volltexte/2014/8713/pdf/ZfPaed_2_2011_Gaupp_et_al_Wege_in_Ausbildungslosigkeit.pdf) (Abfrage: 28.02.2018).
- Geier, Boris/Braun, Dominik (2014): Hauptschulabsolventinnen und –absolventen im Übergangssystem: Ergebnisse aus einer Längsschnittstudie. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 110(2), 168–187.
- Ginnold, Antje (2009): Übergänge von Schülerinnen und Schülern mit dem Förderschwerpunkt Lernen aus Sonder- und Integrationsschulen in Ausbildung und Erwerbsleben, [www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/20/21](http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/20/21) (Abfrage: 28.02.2018).
- Hofmann-Lun, Irene (2011): *Förderschüler/innen im Übergang von der Schule ins Arbeitsleben. Beruflich-soziale Integration durch gesonderte Förderung?* München: o. V..
- Hofmann-Lun, Irene/Rother, Jessica (2012): Sind MINT-Berufe zukunftssträftig auch für Hauptschülerinnen?, [www.dji.de/fileadmin/user\\_upload/abt\\_fsp1/Newsletter\\_15\\_Sind\\_MINT-Berufe\\_zukunftstraechtig\\_auch\\_fuer\\_Hauptschuelerinnen.pdf](http://www.dji.de/fileadmin/user_upload/abt_fsp1/Newsletter_15_Sind_MINT-Berufe_zukunftstraechtig_auch_fuer_Hauptschuelerinnen.pdf) (Abfrage: 28.02.2018).
- Hofsäss, Thomas/Döring, Tobias (2012): *Und was kommt nach der Schule? Berufliche Pläne und Entscheidungen am Übergang Schule – Beruf Ergebnisse der Schulabsolventenbefragung 2012 im Landkreis Mittelsachs.* o. V..
- Kohlrausch, Bettina/Solga, Heike (2012): Übergänge in die Ausbildung: Welche Rolle spielt die Ausbildungsreife?, [www.link.springer.com/article/10.1007/s11618-012-0332-6](http://www.link.springer.com/article/10.1007/s11618-012-0332-6) (Abfrage: 28.02.2018).
- Matthes, Stephanie/Ulrich, Joachim Gerd (2014): Wenn Angebot und Nachfrage immer seltener zusammenfinden. Wachsende Passungsprobleme auf dem Ausbildungsmarkt: Analysen und Lösungsansätze, [www.bibb.de/dokumente/pdf/a2\\_passungsprobleme-ausbildungsmarkt.pdf](http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a2_passungsprobleme-ausbildungsmarkt.pdf) (Abfrage: 28.02.2018).
- Mayring, Philipp (2002): *Einführung in die qualitative Sozialforschung.* Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Schmidt, Christian (2012): *Krisensymptom Übergangssystem: Die nachlassende soziale Inklusionsfähigkeit beruflicher Bildung.* Bielefeld: wbv.
- Schönbohm-Wilke, Wiebke. (2003): *Der Übergang von der allgemein bildenden Schule in die Berufsausbildung.* In: Sachs, Burkhard: *Nachwuchsforum Technikdidaktik 2002: 6. Tagung der DGTB in Münster vom 26.-28. September 2002.* Villingen-Schwenningen: Neckar-Verlag GmbH.

- Seifert, Jenny/Geithner, Silke/Obermeit, Tina (2008): Arbeitserfahrung und Berufsorientierung Evaluation eines Modellprojektes zur Berufsorientierung des Landkreises Stollberg. Forschungspapiere der Fakultät für Wirtschaftswissenschaften Reihe Lern-tätigkeit & Arbeitsgestaltung.
- Solga, Heike/Kohlrausch, Bettina/Kretschmann, Claudia/Fromm, Sabine (2010): Evaluation des Projekts „Abschlussquote erhöhen-Berufsfähigkeit steigern“, [www.doku.iab.de/forschungsbericht/2010/fb0510.pdf](http://www.doku.iab.de/forschungsbericht/2010/fb0510.pdf) (Abfrage: 15.07.2018).
- Solga, Heike/Baas, Meike/Kohlrausch, Bettina (2011): Übergangschancen benachteiligter Hauptschülerinnen und Hauptschüler: Evaluation der Projekte „Abschlussquote erhöhen-Berufsfähigkeit steigern“ und „Vertiefte Berufsorientierung und Praxisbegleitung“, [www.doku.iab.de/forschungsbericht/2011/fb0611.pdf](http://www.doku.iab.de/forschungsbericht/2011/fb0611.pdf) (Abfrage: 15.07.2018).

## Tabellenverzeichnis

<b>Tab. 1</b>	Entwicklung der Einschätzung der Ursachen, Messzeitpunkte 1+ 2 (eigene Darstellung) .....	318
<b>Tab. 2</b>	Entwicklung der Einschätzung bestehender Maßnahmen an Schulen, MZP 1+ 2 (eigene Darstellung) .....	319
<b>Tab. 3</b>	Entwicklung der Einschätzung zusätzlicher Maßnahmen an Schulen, MZP 1+ 2 (eigene Darstellung) .....	320
<b>Tab. 4</b>	Entwicklung der Einschätzung des Übergangssystems, MZP 1+ 2 (eigene Darstellung) .....	321

## Autorinnen



Carolin Frank, Professorin für Didaktik der Technik an der Fakultät Maschinenbau und Sicherheitstechnik der Bergischen Universität Wuppertal.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Übergang Schule-Berufsausbildung in gewerblich-technischen Domänen, Inklusion im gewerblich-technischen Unterricht, Berufsorientierung,

[Carolin.Frank@uni-wuppertal.de](mailto:Carolin.Frank@uni-wuppertal.de)



Antje Goller, Mitarbeiterin im Fächerverbund Wirtschaft-Technik-Haushalt/Soziales am Institut für Förderpädagogik der Universität Leipzig.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Berufsorientierung und der Übergang Schule-Beruf von Förderschüler:innen, Lehramtsausbildung, Fachdidaktik

[Antje.Goller@uni-leipzig.de](mailto:Antje.Goller@uni-leipzig.de)



# Professionsethische Anforderungen an die schulische Berufsorientierungsberatung

CLAUDIA POHLMANN

## Abstract

Der Beitrag thematisiert die ethische Dimension professioneller pädagogischer Beratung am Beispiel schulischer Berufsorientierungsberatung am Übergang Schule-Beruf, wie sie im Rahmen des Arbeitslehreunterrichts an allgemeinbildenden Schulen angeboten wird. Entlang der Handlungsebenen Individuum, Interaktion, Organisation und Gesellschaft werden professionsethische Paradoxien schulischer Berufsorientierungsberatung bestimmt.

The contribution focuses on the ethical dimension of vocational guidance using the example of counselling for the transition from school to work as offered in work study lessons at secondary schools. Paradoxes of in-school vocational guidance are outlined along different levels of action: person, interaction, organization and society.

## Schlagnworte

Berufsorientierung, Beratung, Ethik, Professionalität

## 1 Einleitung

Die Beratung im Allgemeinen und die Berufsorientierungsberatung im Besonderen ist mit hohen ethischen Anforderungen verbunden. Als eine sich noch in der Entwicklung begriffene „neue Profession“ ist die bildungs- und berufsbezogene Beratung an gesellschaftlich geteilte Normen gebunden, die sie z. B. von der Verkaufs-, Finanz- oder Steuerberatung unterscheidet (vgl. Großmaß 2013, S. 1713). Internationale und nationale Beraterverbände<sup>1</sup> haben ethische Leitlinien für die Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung formuliert (vgl. Jenschke, Schober 2016, S. 855 ff.), wie z. B. die Orientierung an den Ratsuchenden, Freiwilligkeit, Unabhängigkeit/Trägerneutralität, Transparenz, Vertraulichkeit und ein professionelles Rollenverständnis der Beratenden (vgl. exemplarisch dvb 2016, S. 6 ff.), an denen sich die Beratenden und die Beratungseinrichtungen im Sinne einer Selbstverpflichtung orien-

---

<sup>1</sup> z. B. die Internationale Vereinigung für Bildungs- und Berufsberatung (IVBBB/IAEVG/AIOSP 2017), das Nationale Forum für Beratung (nfb 2014), die Deutsche Gesellschaft für Beratung (DGfB) und der Deutsche Verband für Bildungs- und Berufsberatung (dvb 2016)

tieren können/sollen. Gleichzeitig geraten die ethischen Grundsätze aber auch in Konflikt mit anderen, wie politischen oder ökonomischen, Anforderungen. Beispielsweise gerät die Beratung in Zwangs- und Sanktionskontexten in Konflikt mit der ethischen Forderung nach Selbstbestimmung, Freiwilligkeit und Vertraulichkeit. Die zunehmende Ausdehnung von kommerziellen Beratungsanbietern steht dem ethischen Anspruch der Unabhängigkeit/Trägerneutralität und Klientenorientierung entgegen. Und die gelenkte Berufsorientierungsberatung zur Bekämpfung des Fachkräftemangels widerspricht dem ethischen Prinzip der freien Berufswahl und Ergebnisoffenheit der Beratung. Darüber hinaus sind der Beratung als professioneller pädagogischer Handlungsform Paradoxien bzw. Antinomien inhärent, die nicht auflösbar, sondern nur reflexiv handhabbar sind (vgl. Helsper 2016, S. 53). Grundparadoxien bestehen z. B. in der Dialektik von Autonomie und Abhängigkeit (vgl. ebd., S. 57) oder in dem Spannungsfeld von Nähe und Distanz in der Beratungsbeziehung (vgl. ebd., S. 56).

In dem Beitrag wird der Versuch unternommen, spezifische professionsethische Paradoxien der pädagogischen Handlungsform Beratung zu identifizieren. Im Fokus steht die Berufsorientierungsberatung am Übergang Schule-Beruf, wie sie im Arbeitslehreunterricht an allgemeinbildenden Schulen angeboten wird (vgl. Eckert, Friese 2016, S. 5).

Im Anschluss an das systemische Beratungsverständnis von Schiersmann/Weber (2013, S. 30) wird argumentiert, dass sich professionsethische Fragen nicht nur auf der individuellen Ebene (Kapitel 2) bzw. auf der Ebene der Interaktion in der konkreten Beratungssituation zwischen Berater:in und Klient:in bzw. zwischen Lehrkraft und Schüler:in stellen (Kapitel 3), sondern darüber hinaus auch auf der organisatorischen Ebene (Kapitel 4) sowie auf der gesellschaftlichen Ebene (Kapitel 5) relevant werden.

## **2 Individuelle Handlungsebene: Beratende und ratsuchende Personen**

In der Beratung treffen i. d. R. zwei Menschen aufeinander, die jeweils ihre eigenen, ganz individuellen biografischen Erfahrungen und Einstellungen, auch Wertvorstellungen mitbringen. Im schulischen Kontext gibt es die besondere Konstellation, dass neben der beratenden Lehrkraft und dem/der Schüler:in noch die Eltern als dritte Partei hinzukommen (können), die ebenfalls ihre Erfahrungen, Einstellungen und Wertvorstellungen in die Beratung einbringen (vgl. Beinke 2006, S. 71 ff.). Als ethischer Anspruch an alle Seiten ließe sich zunächst ganz allgemein formulieren, dass sich Beratende und Ratsuchende wechselseitig respektieren, die Würde des anderen anerkennen und sich wertschätzend behandeln.

## 2.1 Beratende Person: Professionelle Beratungskompetenz

Die wesentliche Grundlage professioneller Beratung am Übergang Schule-Beruf ist die Beratungskompetenz der Lehrkräfte (vgl. Sauer-Schiffer 2010, S. 36 f.). Beratungskompetenz umfasst, erstens, eine beraterische Grundhaltung, die sich im Anschluss an Rogers (1942/2007) in unbedingte Wertschätzung/Akzeptanz, Kongruenz/Echtheit und Empathie ausdrückt, sowie in der Selbstverpflichtung auf die einleitend dargestellten ethischen Grundsätze. Zweitens umfasst Beratungskompetenz fachlich-methodische Kenntnisse über verschiedene Beratungstheorien und -methoden, die Beratungsbeziehung und den Beratungsprozess. Und drittens benötigen beratende Lehrkräfte fachlich-inhaltliches Wissen aus Pädagogik, Psychologie, Soziologie, Arbeits- und Berufsforschung sowie Kontext-, Praxis- und Erfahrungswissen zum Übergang Schule-Beruf, z. B. über Berufsfelder, Ausbildungswege, das Berufsbildungs- und Beschäftigungssystem (vgl. Sauer-Schiffer 2010, S. 36 ff.).

Eine Besonderheit der Beratung im schulischen Kontext besteht darin, dass Lehrkräfte meist keine ausgebildeten Berater:innen sind und Beratung eine Nebenaufgabe darstellt (siehe hierzu Kapitel 4). Obwohl der Deutsche Bildungsrat bereits 1970 im Strukturplan für das Bildungswesen die Beratung als Grundfunktion des Lehrer:innenberufs beschrieben hat, besteht noch immer erheblicher Professionalisierungsbedarf. Beratungskompetenz wird in der Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte bisher noch zu wenig vermittelt. Eckert/Friese (2016, S. 5) fordern, in den universitären Curricula der Lehramtsausbildung, insbesondere im Fach Arbeitslehre, sowie in den Bildungsgängen der beruflichen Bildung und in der außerschulischen Bildung neue Curricula zur Beratung und Förderung von Berufswahlkompetenzen zu verankern und somit die Professionalisierung des pädagogischen Personals zu unterstützen.

## 2.2 Ratsuchende Person(en): Bereitschaft zur Mitwirkung

Eine gelungene Berufsorientierung(sberatung) hängt nicht nur von der professionellen Beratungskompetenz der Lehrkraft ab, sondern ganz wesentlich von der Mitwirkung der Ratsuchenden. Der Begründer der klientenzentrierten Beratung Carl Rogers sieht in der Initiative des Klienten, eine Beratung aufzusuchen, weil er/sie Hilfe will, den bedeutendsten Schritt in der Beratung. Denn:

„Das Individuum hat sich gewissermaßen selbst an der Hand genommen und eine im höchsten Maße verantwortliche Handlung begangen. (...) Wenn impliziert ist, daß der Berater oder eine dritte Person für die Anwesenheit [des/der Klient:in, C. P.] in der Beratungssituation verantwortlich ist, dann sind Beeinflussung und Ratschläge fast die einzigen noch offenstehenden Möglichkeiten des Ansatzes. Wenn der Klient dagegen die Verantwortung für sein Kommen selbst akzeptiert, dann akzeptiert er auch die Verantwortung für die Arbeit an seinen Problemen.“ (Rogers 1942/2007, S. 38 ff.)

Voraussetzung für eine erfolgreiche Beratung ist nach Rogers die Einsicht in den eigenen Beratungsbedarf, z. B. aufgrund einer Orientierungs- bzw. Entscheidungsherausforderung am Übergang Schule-Beruf, die zu einem freiwilligen Aufsuchen der Beratung führt. Im schulischen Kontext werden die Berufswahlthemen aber i. d. R.

durch die Lehrkraft vorgegeben bzw. an die Schüler:innen herangetragen. Weiterhin steht es den Lehrkräften und Schüler:innen i. d. R. nicht frei, ob sie freiwillig miteinander in eine Beratungsbeziehung treten wollen; es handelt sich um einen Pflichtkontext (siehe dazu Kapitel 4).

Die professionsethische Frage ist, wie es gelingen kann, den Pflichtkontext so zu gestalten, dass Möglichkeitsräume entstehen, in denen die Schüler:innen selbstbestimmt ihre eigenen Fragen und Bedürfnisse entfalten können. Beratende Lehrkräfte müssen von einer gebrochenen Teleologie ausgehen, d. h. mit Veränderungsabsichten handeln, ohne über Ursache-Wirkungszusammenhänge verfügen zu können und mit ungewollten Nebenwirkungen rechnen, die die eigene Absicht durchkreuzen können (vgl. Helsper 2010, S. 18). Reflexive, zu neuen Erfahrungen, Nachdenken und Selber-Handeln anregende Wirkungen können nur durch Aufforderungen zur Selbsttätigkeit bewirkt, niemals aber unmittelbar oder direkt herbeigeführt, angestrebt, veranlasst oder erzeugt werden (vgl. Benner 2005, S. 132 ff.).

### **3 Interaktionsebene: Beratungsziele, -beziehung, -prozess und -themen**

Auf der Ebene der Interaktion geht es um die wechselseitige Einwirkung von Berater:in und Klient:in in der konkreten Beratungssituation. Ethische Fragen stellen sich im Hinblick auf die Beratungsziele, die Beratungsbeziehung und den Beratungsprozess. Darüber hinaus können ethische Fragen auch im Beratungsgespräch selbst thematisiert werden.

#### **3.1 Beratungsziele: Gesellschaftliche Anforderungen vs. individuelle Bedürfnisse**

Berufsorientierungsberatung hat die Aufgabe, Jugendliche in einem komplexen Suchbewegungsprozess im Spannungsfeld von eigenen Bedürfnissen und Fähigkeiten sowie Bedarfen und Realisierungsmöglichkeiten auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt zu unterstützen (vgl. Eckert, Friese 2016, S. 5). Professionsethischer Anspruch an die Beratung ist es, dass sie sich weder ausschließlich und einseitig an den objektiven Bedarfen des Ausbildungs- und Arbeitsmarktes ausrichtet, noch ausschließlich an den subjektiven Bedürfnissen des Individuums orientiert. Folgt die Beratung ausschließlich den gesellschaftlichen Anforderungen, besteht die Gefahr einer Instrumentalisierung. Beratung ließe sich dann von anderen gesellschaftlichen Bereichen, wie der Politik oder der Wirtschaft, in den Dienst nehmen und wäre lediglich Erfüllungsgehilfe für andere Zwecke. Dies wäre z. B. der Fall, wenn Berufsorientierungsberatung allein nach der bestmöglichen Verwertbarkeit der Qualifikationen und Kompetenzen der Individuen für den Ausbildungs-/Arbeitsmarkt fragen würde. Richtet sich Beratung hingegen nur einseitig an den Interessen und Wünschen des Individuums aus und ignoriert die gesellschaftlichen Anforderungen, läuft sie ins Leere und verfehlt das pädagogische Ziel der gesellschaftlichen Teilhabe

und Mitwirkung. In Abgrenzung zu den beiden einseitigen Ansätzen sollte Beratung thematisch offen sein, d. h. die unbestimmte Bildsamkeit der Ratsuchenden anerkennen und im Sinne der Aufforderung zur Selbsttätigkeit versuchen, Wechselwirkungen der Denk- und Welttätigkeit anzuregen und die gesellschaftliche Teilhabe und Gestaltung zu ermöglichen (vgl. Benner 2005, S. 150 ff.).

Das Ziel der Berufsorientierungsberatung besteht darin, die Entscheidungsprozesse der Schüler:innen am Übergang Schule-Beruf zu begleiten bzw. vorzubereiten. Die Entscheidung trifft aber letztlich der oder die Jugendliche alleine. (Berufs-)Orientierungsberatung regt ein „offenes Suchen“ (Gieseke 2016, S. 536) an und verändert durch die Fremdsicht die bisherige Orientierung in der Selbstsicht. Durch die Perspektivenvielfalt, die kritische Reflexion von Geschlechterstereotypen einschließt (vgl. Friese 2017, S. 451 ff.), entstehen neue Spielräume. Berufsorientierungsberatung kann somit einen entscheidenden Beitrag zur Herstellung von Chancengleichheit sowie zum Abbau von institutionellen Barrieren, wie sie z. B. auch für Jugendliche mit Migrationshintergrund bestehen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, S. 280), leisten. Eine professionsethische Paradoxie besteht darin, dass Beratende dem normativen Anspruch der Gleichbehandlung aller Klient:innen gerecht werden müssen und zugleich zwischen den einzelnen Klient:innen differenzieren und die Pluralität von Biografien und Lebenswelten beachten müssen, um soziale Gerechtigkeit herzustellen (vgl. Helsper 2016, S. 56).

### 3.2 Beratungsbeziehung: Nähe-Distanz-Regulation

Die Beziehung zwischen Ratsuchendem und Beratenden wird als wichtigste Dimension in jeder Beratung angesehen (vgl. Sauer-Schiffer 2010, S. 42). Professionelles pädagogisches Beratungshandeln muss zwei entgegengesetzten Beziehungslogiken entsprechen: Zum einen ist es strikt auf universalistische und spezifisch-rollenförmige Handlungsmuster der Gleichbehandlung, Begrenzung und Distanzwahrung verwiesen. Andererseits impliziert die professionelle pädagogische Aufgabe der „stellvertretenden Krisenlösung“ die Einbindung der ganzen Person in den gesamten biografischen Zusammenhang der Klient:innen (vgl. Helsper 2016, S. 54). Die/der Berater:in muss sich einerseits empathisch einfühlen, um den Ratsuchenden zu verstehen, andererseits bedarf es einer professionellen „nüchternen“ Distanz, die eine Betrachtung von einem unabhängigen Drittstandpunkt erlaubt. Auch der/die Ratsuchende ist in einer spannungsreichen, widersprüchlichen Lage: Er oder sie muss einer fremden, unvertrauten Person Vertrauen entgegenbringen. Dies wird umso schwieriger, je stärker die Abhängigkeit ist (vgl. ebd., S. 55).

Ähnlich charakterisiert Fuhr (2003, S. 39) die Beratung als eine „doppelbödige“ Beziehung: Beratende und Ratsuchende begegnen sich als gleichberechtigte, sich gegenseitig achtende Personen (personale Symmetrie), die darüber hinaus eine funktional asymmetrische Beziehung mit einer bestimmten Rollenverteilung, Wissens- und Kompetenzhierarchie eingehen. Daraus resultiert eine ungleiche Machtverteilung, die zwar in jeder Beratungssituation gegeben ist, sich aber in Pflicht- oder Zwangskontexten, wie der Schule, zuspitzt (siehe dazu Kapitel 4).

Die professionsethische Anforderung an die Beratenden besteht darin, das Spannungsfeld von Nähe und Distanz bzw. von personaler Symmetrie und funktionaler Asymmetrie reflektiert auszubalancieren.

### **3.3 Beratungsprozess: Systematisierung vs. Offenheit**

In der Literatur gibt es verschiedene Modelle zu den Verläufen von Beratungsgesprächen (einen Überblick gibt Freide 2016, S. 447 ff.). Chronologische Phasenmodelle gehen z. B. davon aus, dass es bestimmte Schritte gibt, die nacheinander in einer festgelegten Reihenfolge in einem Beratungsgespräch ablaufen: Zunächst gibt es einen Einstieg, dann wird das Beratungsanliegen geklärt, das Ziel wird definiert, mögliche Lösungswege werden eruiert, eine Entscheidung wird getroffen, die Vorgehensweise wird geplant und schließlich der Erfolg kontrolliert. Empirische Studien aus der Beratungsforschung belegen aber, dass Beratungsgespräche keinem linearen Ablauf folgen, sondern situationsspezifisch und komplex sind (vgl. Gieseke, Stimm 2016, S. 236). Im Beratungsprozess finden reflexive Schleifen, thematische Brüche und systematische Sprünge statt. Demnach sind Beratungsprozesse nicht standardisierbar, nicht vorhersagbar und nicht darstellbar in chronologisch ablaufenden Phasen. Für Beratende ist es dennoch wichtig, die verschiedenen Phasen zu kennen und ein Bewusstsein über unterschiedliche Beratungsverläufe zu haben. Eine systematische Vorgehensweise ist notwendig, denn das strukturierte, zielgerichtete Vorgehen unterscheidet die professionelle Beratung von dem alltäglichen Beratschlagen. Andererseits muss der/die Berater:in aber flexibel auf die Situation und die Ratsuchenden reagieren.

Die professionsethische Herausforderung im Sinne der Klientenorientierung besteht in einer systematischen und zugleich flexiblen, offenen Gestaltung des Beratungsprozesses. Voraussetzung sind genügend Zeit und Raum – Ressourcen, die im schulischen Kontext häufig nicht ausreichend zur Verfügung stehen (siehe dazu Kapitel 4).

### **3.4 Ethik als explizites, implizites oder ungewolltes Thema in der Beratung**

Auch im Beratungsgespräch selbst können ethische Fragen – explizit oder implizit, direkt oder indirekt – thematisiert werden. Ethische Fragen können, erstens, direkt thematisiert werden, z. B. wenn jemand bei Bewerbungsgesprächen oder in Ausbildungs- bzw. Beschäftigungsverhältnissen aufgrund seines Geschlechts, seiner Herkunft, seines Alters oder seines Gesundheitszustandes diskriminiert wird. Neben der direkten Thematisierung können ethische Fragen, zweitens, im Beratungsgespräch „mitschwingen“ bzw. implizit auftreten. Dies ist z. B. dann der Fall, wenn die Jugendlichen, die Eltern und die Beratenden unterschiedliche Wertvorstellungen haben, die das Beratungsgespräch beeinflussen. Drittens können ethische Fragen auch ungewollt zum Thema werden, z. B. wenn Ratsuchende zu spät zum Beratungstermin kommen oder Geschenke für den Beratenden mitbringen.

Es handelt sich immer dann um eine ethische Frage<sup>2</sup>, wenn moralische Regeln ausgehandelt und ausgelegt werden, bestehende Normen, Werte, Sitten und Konventionen problematisiert und weiterentwickelt oder eigene Moralerfahrungen reflektiert werden. Mit Kant geht es um die Frage „Was sollen wir (nicht) tun?“. Ethische Regeln sind intersubjektiv und diskursiv auszuhandeln, nicht top-down zu verordnen (vgl. Schrödter 2007, S. 454). Moralisch oder ethisch kompetent ist nicht derjenige, der einen bestimmten Tugendkatalog oder Wertekanon verinnerlicht hat, sondern der sich kritisch mit ethischen Prinzipien und deren situationsadäquater Auslegung auseinandersetzen kann (vgl. Benner et al. 2010, S. 304 ff.). Dies impliziert die Bereitschaft, an der eigenen Sittlichkeit zu zweifeln sowie vorgegebene Moralien und Sittenordnungen zu problematisieren (vgl. Benner 2006, S. 102 f.).

## 4 Organisatorische Ebene

Berufsorientierungsberatung wird von verschiedenen Organisationen angeboten: Neben der Schule bieten die Bundesagentur für Arbeit, außerschulische Bildungsträger, Kammern, Hochschulen, kommunale Bildungsberatungsstellen und kommerzielle Beratungsanbieter Beratung am Übergang Schule-Beruf an. Der institutionelle Beratungsauftrag, die organisatorischen Strukturen und die Organisationskultur haben entscheidenden Einfluss darauf, wie professionelles, ethisch verantwortliches Beratungshandeln realisiert werden kann. Für die ethische Leitlinie, dass sich Beratung an den Ratsuchenden orientieren, unabhängig von den Interessen Dritter und offen im Zugang für verschiedene Zielgruppen sein soll, macht es einen wesentlichen Unterschied, ob die Beratung von einer gemeinnützigen Einrichtung oder von einem kommerziellen Anbieter angeboten wird, ob die Beratungsorganisation eigenständig, an andere Institutionen angedockt oder in eine Kultur- bzw. Bildungseinrichtung integriert ist (vgl. Gieseke, Pohlmann 2016, S. 416 ff.) und ob die Beratung freiwillig in Anspruch genommen wird oder verpflichtend ist bzw. mit Sanktionen verbunden sein kann (vgl. Göckler 2013, S. 1665). Für die schulische Berufsorientierungsberatung lassen sich folgende organisationale Konstellationen bestimmen, die das professionelle Beratungshandeln der Lehrkräfte rahmen bzw. beeinflussen.

### 4.1 Rollenkonflikte der beratenden Lehrkraft

Lehrkräfte, deren primäre Aufgabe nicht die Beratung, sondern das Unterrichten ist, geraten in diverse Konflikte hinsichtlich ihres Rollen- und Professionsverständnisses. Schulische Beratung unterscheidet sich von anderen Beratungsfeldern dadurch, dass Lehrkräfte (meist) semi-professionelle Berater:innen sind bzw. in halbformalisierten Beratungssettings arbeiten (vgl. Schnebel 2012, S. 26). D. h. Beratung gehört

---

2 Der Ethikbegriff impliziert zwei Bedeutungen: Zum einen Sitte, Moral: Moralisch handelt der, der die Normen eines allgemein anerkannten Moralkodex befolgt (Ordnungsbegriff). Zum anderen wird Ethik mit Charakter, Moralität übersetzt: Ethisch handelt der, der Gutes aus Einsicht und Überlegung tut (Prinzipienbegriff). Die Ethik als wissenschaftliche Disziplin reflektiert die Dialektik zwischen den bedingten Ansprüchen der Moral und den unbedingten Ansprüchen der Moralität (Freiheit) (vgl. Pieper 1991, S. 24 ff.).

zu ihren Aufgaben, Lehrkräfte sind aber i. d. R. keine ausgebildeten Berater:innen. Da Lehrkräfte selbst Teil des Systems Schule sind, nehmen sie eine konfliktbehaftete Doppelrolle ein: In der Rolle der Beratenden folgen sie einerseits dem professionsethischen Anspruch der Unabhängigkeit und Freiwilligkeit. In ihrer Rolle als Lehrkraft müssen sie andererseits die Leistungen und Verhaltensweisen der Schüler:innen beurteilen.

Eine weitere Besonderheit der Beratung im schulischen Kontext besteht darin, dass Eltern und Lehrpersonen einen gemeinsamen Erziehungsauftrag haben und sich die Verantwortung für das Kind teilen (vgl. Hertel, Bruder, Gerich 2016, S. 196). Neben den Schüler:innen müssen Lehrkräfte daher auch die Eltern in die Berufsorientierungsberatung einbeziehen.

#### **4.2 Freiwilligkeit vs. Zwang**

Die Freiwilligkeit als wichtigstes Element der Beratung ist im schulischen Beratungskontext nur teilweise gegeben. So steht es den beratenden Lehrkräften und den Schüler:innen i. d. R. nicht frei, ob sie miteinander in eine Beratungsbeziehung treten wollen. Werden z. B. die Schüler:innen zum Gespräch gebeten oder die Eltern in die Schule einbestellt, wird die Situation von den Beteiligten eher als Zwang erlebt (vgl. Schnebel 2012, S. 27). Auch die Themen der Beratung stammen meist aus dem System Schule und werden häufig nicht von den ratsuchenden Schüler:innen eigenständig eingebracht (vgl. ebd., S. 26). Die Verantwortlichkeiten und Zuständigkeiten sind in vielen Fällen nicht von vornherein klar. Häufig spielen eindeutige oder verdeckte Hierarchien eine Rolle und beeinflussen bzw. verunmöglichen die Herstellung einer symmetrischen Beratungsbeziehung. Beratung beinhaltet im Sinne der Hilfe zur Selbsthilfe, dass die Schüler:innen die Verantwortung für die Lösung des Problems übernehmen. Gleichzeitig haben die Lehrkräfte im schulischen Kontext die Verantwortung für das Lernen einzelner Schüler:innen sowie für die Klasse (vgl. ebd., S. 27).

#### **4.3 Schulische Ressourcen und Einbindung in regionales Übergangsmanagement**

Inwiefern die Lehrkräfte mit den widersprüchlichen, professionsethischen Anforderungen an Beratung umgehen können, hängt wesentlich davon ab, welchen Stellenwert die Beratung aus Sicht der Schulleitung einnimmt und welche Ressourcen zur Verfügung gestellt werden (vgl. Hertel, Bruder, Gerich 2016, S. 119).

Das professionsethische Prinzip der Vertraulichkeit setzt das Vorhandensein eines separaten Beratungsraums (vgl. Großmaß 2007, S. 491 ff.) sowie einen angemessenen zeitlichen Rahmen voraus. Schulische Beratungen finden jedoch häufig während des Unterrichts, in den Pausen, an Elternsprechabenden oder nach Unterrichtschluss statt. Der Zeitdruck führt zu eingeschränkten Problemanalysen und vorschnellen Lösungen (vgl. Schnebel 2012, S. 27 f.).

Um ethische Probleme im Beratungsalltag wahrnehmen, beurteilen und bearbeiten zu können, muss es Zeit und Raum geben, d. h. entsprechende organisatori-

sche Angebote, z. B. Supervision, kollegiale Fallbesprechung ethischer Dilemmata sowie Fortbildungsangebote, die ethisches Wissen vermitteln.

Professionalität setzt weiterhin ein schulisches Beratungskonzept sowie die Einbindung in ein professionelles Netzwerk voraus (vgl. Brüggemann, Sauer-Schiffer 2016, S. 204). Die systematische Vernetzung sollte sowohl auf der Schulebene als auch auf der überschulischen, regionalen Ebene erfolgen (vgl. Reißig, Mahl 2013, S. 350 ff.). Auf der lokalen Schulebene kooperieren die beratenden Lehrkräfte z. B. mit der Schulleitung oder den Elternbeiräten. Auf der überschulischen Ebene vernetzen sich die beratenden Lehrkräfte im Sinne des regionalen Übergangsmanagements u. a. mit Vertreter:innen von Arbeitsagenturen, Unternehmen/Betrieben, Ministerien, Kammern, Verbänden, Jugendhilfe, Stiftungen, Bildungsträgern und Gewerkschaften (vgl. Brüggemann, Sauer-Schiffer 2016, S. 205).

## 5 Gesellschaftliche Ebene

Auf der gesellschaftlichen Ebene rücken aus ethischer Sicht sowohl Fragen der Stellung und Wertschätzung der Beratung in den Blick, als auch gesellschaftliche bzw. politische und wirtschaftliche Verwertungsinteressen, Funktionszuschreibungen und Ansprüche an Beratung.

### 5.1 Gesellschaftliche Megatrends und Ansprüche an Beratung

Gesellschaftliche Megatrends wie die Globalisierung, die Digitalisierung und Technologisierung, die demografische Entwicklung, die Migrationsbewegungen und damit verbundene zunehmende Interkulturalität, die Individualisierung und Pluralisierung von Bildungs- und Berufsverläufen werfen eine Reihe von neuen ethischen Fragestellungen auf bzw. lassen tradierte Wertüberzeugungen fragwürdig werden, die ethischen Reflexionsbedarf begründen (vgl. Pohlmann 2011, S. 8). Eine grundlegende Paradoxie besteht beispielsweise darin, dass es in der Multioptionsgesellschaft einerseits mehr Entscheidungsmöglichkeiten und Chancen gibt, andererseits aber auch mehr Entscheidungsunsicherheiten, -druck und -zwänge bei größer werdender Komplexität und erhöhter Eigenverantwortung. Jugendliche wollen aus der Gesamtheit ihrer Möglichkeiten schöpfen, ohne einen Überblick über die Vielzahl der sich stetig erweiternden Optionen haben zu können.

Eine professionsethische Anforderung besteht darin, dass Beratung angesichts individualisierter und pluralisierter Lebensverläufe Orientierung bieten soll, ohne sich auf Normalitätswürfe beziehen zu können (vgl. Helsper 2010, S. 30). Ratsuchende und Beratende müssen permanent und unter großem Handlungsdruck Entscheidungen treffen und diese begründen – bei prinzipiell offener und ungewisser Zukunft und häufig nicht ausreichender Wissensbasis (vgl. Helsper 2016, S. 54).

## 5.2 Bildungspolitische Initiativen

Angesichts gesellschaftlicher Veränderungsprozesse bzw. der Veränderungen der modernen Arbeits- und Lebenswelt zeichnet sich seit der Jahrtausendwende ein bildungspolitischer Paradigmenwechsel ab (vgl. Brüggemann, Rahn 2013, S.13). Berufsorientierung wird nicht mehr nur als Benachteiligtenförderung, sondern immer stärker als Teil der Allgemeinbildung verstanden, der an allen Schulformen – auch an Gymnasien – zu implementieren ist (vgl. Schudy 2002, S. 10). Weiterhin setzt sich die Erkenntnis durch, dass sich Berufsorientierung nicht nur auf die kurze Zeit vor dem Übergang in Ausbildung oder Studium beschränken darf, sondern frühzeitig einsetzen muss und angesichts der Individualisierung und Pluralisierung von Lebensverläufen eine lebenslange Lernaufgabe bleibt (vgl. Friese, Brutzer 2015, S. 3).

In den letzten Jahren wurden vielfältige Ansätze, Instrumente, Maßnahmen und Konzepte zur Berufsorientierung entwickelt, um Heranwachsende beim Übergang von der Schule in den Beruf pädagogisch zu begleiten. Professionsethischer Anspruch ist es, diese nicht nur punktuell und einmalig einzusetzen, sondern in einen längerfristigen, auf das Individuum abgestimmten pädagogischen Prozess sowie in ein systematisches Schulkonzept zur Berufsorientierung einzubinden. Um eine fundierte, systematische, strukturierte und kontinuierliche Berufsorientierung an Schulen zu implementieren, bedarf es pädagogisch geschulten Personals sowie einer Einbindung in ein regionales Übergangsmangement, das über zeitlich begrenzte Projektförderungen hinaus Kontinuität und Professionalität sichert (vgl. Brüggemann u. a. 2017, S.9 ff.). Die Schulen bilden zwar den zentralen Ort, an dem die Berufsorientierung stattfindet, sie sind aber nicht allein verantwortlich. Das Übergangsmangement Schule-Beruf muss auf regionaler Ebene in kommunalen Koordinierungsstellen geplant und durchgeführt werden (vgl. Brüggemann, Sauer-Schiffer 2016, S.205).

## 5.3 Ausbildungs- und Arbeitsmarkt

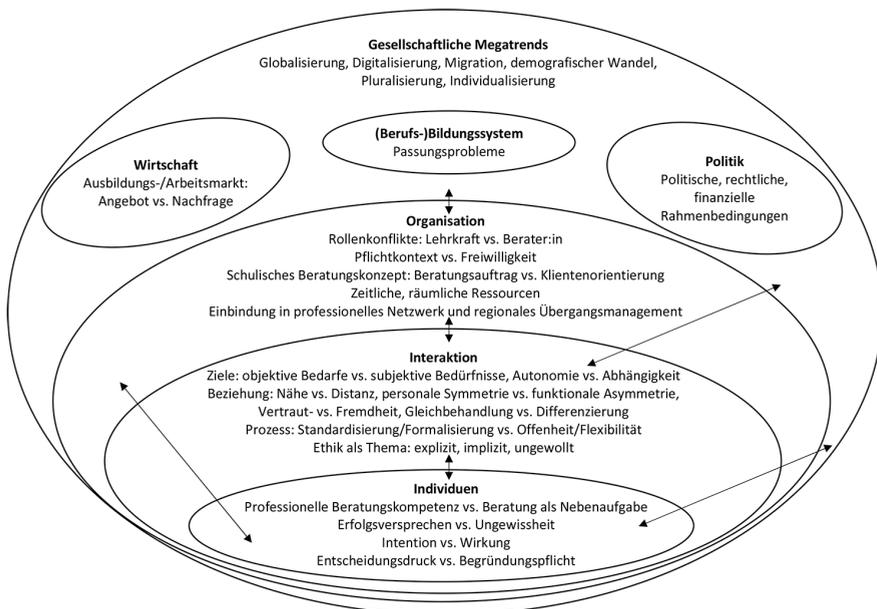
Nicht immer hält der Ausbildungsmarkt adäquate Beschäftigungsmöglichkeiten für die Ausbildungssuchenden bereit. Während auf der einen Seite Ausbildungs- und Arbeitsstellen nicht besetzt werden (vor allem in der Gastronomie, dem Lebensmittelhandwerk und im Reinigungsgewerbe), finden auf der anderen Seite viele Jugendliche keinen Ausbildungsplatz in ihrem Wunschberuf, z. B. im Mediensektor und im kaufmännischen Bereich (vgl. BIBB 2017, S.22 ff.). Die Autor:innen des Berufsbildungsbericht 2017 gehen davon aus, dass die Passungsprobleme auf dem Ausbildungsmarkt weiter zunehmen werden. Gründe für die Passungsprobleme sind regionale Marktungleichheiten sowie Ungleichgewichte zwischen Angebot und Nachfrage (vgl. ebd.). Hinzu kommen Abstimmungsprobleme zwischen dem Ausbildungsstellenmarkt und dem Arbeitsmarkt. Während in bestimmten Branchen zu wenig Menschen ausgebildet werden, werden in anderen Berufen zu viele Menschen ausgebildet, für die es dann zu wenige Arbeitsplätze gibt (z. B. KFZ-Mechatroniker) (vgl. Heidegger 2002, S.76 f.). Prognosen gehen davon aus, dass bedingt durch den demografischen Wandel ab 2025 auf dem berufsfachlichen Arbeitsmarkt Fach-

kräfte mit abgeschlossener Berufsausbildung, insbesondere im Pflege- und Gesundheitsbereich, Bau- und Metallberufe und technische Berufe fehlen werden (vgl. BIBB 2017, S. 310 ff.). Eine Strategie zur Bekämpfung des Fachkräftemangels stellen z. B. die Berufsorientierungsprojekte für Geflüchtete dar, die gezielt in Handwerksberufe vermitteln. Aus ethischer Sicht lässt sich kritisch fragen, ob diese Form der „gelenkten Berufsorientierungsberatung“ legitim ist, da sie dem ethischen Anspruch der freien Berufswahl, Selbstbestimmung und Ergebnisoffenheit der Beratung widerspricht.

## 6 Fazit

Der Beitrag zeigte zum einen auf, wie ethische Leitlinien beim Umgang mit den widersprüchlichen Anforderungen, Paradoxien, Antinomien und Widerspruchskonstellationen auf den verschiedenen Handlungsebenen der Beratung Orientierung bieten können. Zum anderen wurde deutlich gemacht, dass sich die beschriebenen Spannungsfelder häufig nicht auflösen lassen, sondern nur reflexiv gehandhabt werden können. Der Umgang mit den widersprüchlichen professionsethischen Anforderungen hängt maßgeblich von den organisatorischen und gesellschaftlichen Konstellationen ab.

Einen Überblick über die behandelten professionsethischen Spannungsfelder auf den verschiedenen Handlungsebenen der Beratung gibt die folgende Abbildung:



**Abbildung 1:** Professionsethische Spannungsfelder auf verschiedenen Handlungsebenen der Berufsorientierungsberatung am Übergang Schule-Beruf (eigene Darstellung).

Zur Professionalisierung des pädagogischen Personals mit Beratungsaufgaben an Schulen sollten bereits in der universitären Lehramtsausbildung, insbesondere im Fach Arbeitslehre, professionsethische Fragestellungen im Kontext der Berufsorientierungsberatung behandelt werden. Weiterhin müssten berufsbegleitende Fortbildungsangebote für Lehrkräfte entwickelt werden, die ethisches Wissen und ethische Urteils- und Handlungskompetenz im schulischen Beratungskontext vermitteln. Und schließlich könnten organisatorische Angebote zum Umgang mit ethischen Konflikten, wie Supervision und kollegiale Fallbesprechung, an Schulen implementiert werden.

## Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016): Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld: wbv, S. 161–206.
- Beinke, Lothar (2006): Berufswahl und ihre Rahmenbedingungen. Entscheidungen im Netzwerk der Interessen. Frankfurt am Main u. a.: Peter Lang Verlag.
- Benner, Dietrich (2006): Negative Moralisierung und experimentelle Ethik als zeitgemäße Formen der Moralerziehung. In: Hügli, Anton/Thurnherr, Urs (Hrsg.): Ethik und Bildung. Bern u. a.: Peter Lang Verlag, S. 83–106.
- Benner, Dietrich (2005): Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Benner, Dietrich/von Heynitz, Martina/Ivanov, Stanislav/Nikolova, Roumiana/Pohlmann, Claudia/Remus, Claudia (2010): Ethikunterricht und moralische Kompetenz jenseits von Werte- und Tugenderziehung. In: Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik 04/2010. Hannover, S. 304–312.
- Brüggemann, Tim/Driesel-Lange, Katja/Weyer, Christian (Hrsg.) (2017): Instrumente der Berufsorientierung: Pädagogische Praxis im wissenschaftlichen Diskurs. Münster, New York: Waxmann.
- Brüggemann, Tim/Sauer-Schiffer, Ursula (2016): Beratung am Übergang Schule-Beruf. In: Gieseke, Wiltrud/Nittel, Dieter (Hrsg.): Handbuch Pädagogische Beratung über die Lebensspanne. Weinheim/München: Beltz Juventa, S. 203–211.
- Brüggemann, Tim/Rahn, Sylvia (Hrsg.) (2013): Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Münster: Waxmann Verlag.
- BIBB (= Bundesinstitut für Berufliche Bildung) (2017): Datenreport zum Berufsbildungsbericht. Bielefeld: wbv.
- dvb (= Deutscher Verband für Bildungs- und Berufsberatung e. V.) (2016): Professionelle Bildungs- und Berufsberatung, [www.dvb-fachverband.de/fileadmin/medien/grundsatzpapiere\\_dvb/2016\\_04\\_23\\_Grundlagenpapier.pdf](http://www.dvb-fachverband.de/fileadmin/medien/grundsatzpapiere_dvb/2016_04_23_Grundlagenpapier.pdf) (Abfrage: 10.04.2018).

- Eckert, Manfred/Friese, Marianne (2016): Berufsorientierung, Berufswahl und die Förderung gelingender Übergänge. In: *Berufsbildung. Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule* 70. H. 160, S. 2–5.
- Freide, Stephanie (2016): Konzepte und Modelle für die Beratung. Annäherung an eine Typologie von Beratungsverläufen. In: Gieseke, Wiltrud/Nittel, Dieter (Hrsg.): *Handbuch Pädagogische Beratung über die Lebensspanne*. Weinheim/München: Beltz Juventa, S. 446–456.
- Friese, Marianne (2017): Förderung einer gendersensiblen Berufsorientierung. In: Schlemmer, Elisabeth/Kuld, Lothar/Lange, Andreas (Hrsg.): *Handbuch Jugend im demografischen Wandel. Konsequenzen für Familie, Bildung, Arbeit*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 451–462.
- Friese, Marianne/Brutzer, Alexandra (2015): Beratung als Handlungsfeld der beruflichen Bildung. In: *Berufsbildung. Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule* 69. H. 152, S. 2–4.
- Fuhr, Reinhard (2003): Struktur und Dynamik der Berater-Klient-Beziehung. In: Krause, Christina/Fittkau, Bernd/Fuhr, Reinhard/Thiel, Heinz-Ulrich (Hrsg.): *Pädagogische Beratung. Grundlagen und Praxisanwendung*. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh, S. 32–50.
- Gieseke, Wiltrud (2016): Orientierungsberatung. In: Gieseke, Wiltrud/Nittel, Dieter (Hrsg.): *Handbuch Pädagogische Beratung über die Lebensspanne*. Weinheim/München: Beltz Juventa, S. 536–547.
- Gieseke, Wiltrud/Pohlmann, Claudia (2016): Institutionelle Strukturen der Beratung. In: Gieseke, Wiltrud/Nittel, Dieter (Hrsg.): *Handbuch Pädagogische Beratung über die Lebensspanne*. Weinheim/München: Beltz Juventa, S. 412–424.
- Gieseke, Wiltrud/Stimm, Maria (2016): *Praktiken der professionellen Bildungsberatung – Innensichten auf die Entscheidungsfindung im Beratungsprozess*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Göckler, Rainer (2013): Beratung und Zwang. In: Nestmann, Frank/Engel, Frank/Sickendiek, Ursel (Hrsg.): *Das Handbuch der Beratung, Band 3. Neue Beratungswelten: Fortschritte und Kontroversen*. Tübingen: dgvt-Verlag, S. 1663–1677.
- Großmaß, Ruth (2013): Beratung und Ethik. In: Nestmann, Frank/Engel, Frank/Sickendiek, Ursel (Hrsg.): *Das Handbuch der Beratung, Band 3. Neue Beratungswelten: Fortschritte und Kontroversen*. Tübingen: dgvt-Verlag, S. 1711–1721.
- Großmaß, Ruth (2007): Beratungsräume und Beratungssettings. In: Nestmann, Frank/Engel, Frank/Sickendiek, Ursel (Hrsg.): *Das Handbuch der Beratung, Band 1. 2. Auflage*. Tübingen: dgvt-Verlag, S. 487–496.
- Helsper, Werner (2016): Antinomien und Paradoxien im professionellen Handeln. In: Dick, Michael/Marotzki, Winfried/Mieg, Harald (Hrsg.): *Handbuch Professionsforschung*. Bad Heilbrunn: UTB Klinkhardt, S. 50–62.
- Helsper, Werner (2010): Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. In: Krüger, Heinz-Herrmann/ Helsper, Werner (Hrsg.): *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft*. 9. Aufl. Stuttgart: UTB Verlag Barbara Budrich, S. 15–34.

- Heidegger, Gerald (2002): Zwischen Stabilität und Wandel. Berufsorientierung aus berufspädagogischer Sicht. In: Schudy, Jörg (Hrsg.): Berufsorientierung in der Schule. Grundlagen und Praxisbeispiele. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 69–84.
- Hertel, Silke/Bruder, Simone/Gerich, Mara (2016): Elternberatung im Kontext Schule. In: Gieseke, Wiltrud/Nittel, Dieter (Hrsg.): Handbuch Pädagogische Beratung über die Lebensspanne. Weinheim/München: Beltz Juventa, S. 195–202.
- IVBBB/IAEVG/AIOSP (2017): Ethische Leitlinien für die künftigen Herausforderungen in der Beratung. Überarbeitete Leitlinien, verabschiedet auf der Generalversammlung in Mexico-City am 30.11.2017, [www.iaevg.net/wp-content/uploads/IAEVG-EthicsNAFeb2018Final.pdf](http://www.iaevg.net/wp-content/uploads/IAEVG-EthicsNAFeb2018Final.pdf) (Abfrage: 10.04.2018).
- Jenschke, Bernhard/Schober, Karen (2016): Berufsverbände und ihre Konzepte zur Professionalisierung des Beratungsfeldes. In: Gieseke, Wiltrud/Nittel, Dieter (Hrsg.): Handbuch Pädagogische Beratung über die Lebensspanne. Weinheim/München: Beltz Juventa, S. 851–861.
- Nationales Forum in Bildung, Beratung und Beschäftigung (nfb) (Hrsg.) (2014): Professionell beraten: Qualitätsstandards für die Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung, [www.forum-beratung.de/cms/upload/BQ/BeQu-Standards.pdf](http://www.forum-beratung.de/cms/upload/BQ/BeQu-Standards.pdf) (Abfrage: 10.04.2018).
- Pieper, Annemarie (1991): Einführung in die Ethik. Tübingen und Basel: UTB Verlag.
- Pohlmann, Claudia (2011): Ethik – kein Thema in der Erwachsenenbildung? Berlin: Humboldt-Universität (Erwachsenenpädagogischer Report; Bd. 18).
- Reißig, Birgit/Mahl, Franciska (2013): Berufsorientierung im Regionalen Übergangmanagement. Herausforderungen, Handlungsaufgaben und Entwicklungsperspektiven. In: Brüggemann, Tim/Rahn, Sylvia (Hrsg.): Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Münster: Waxmann Verlag, S. 348–356.
- Rogers, Carl R. (1942/2007): Die nicht-direktive Beratung. Counseling and Psychotherapy. 12. Aufl. Frankfurt/Main: Fischer Verlag, S. 29–52.
- Sauer-Schiffer, Ursula (2010): Beratungskompetenz für die pädagogische Intervention am Übergang. In: Sauer-Schiffer, Ursula/Brüggemann, Tim (Hrsg.): Der Übergang Schule-Beruf. Münster: Waxmann Verlag, S. 21–56.
- Schiersmann, Christiane/Weber, Peter (Hrsg.) (2013): Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung. Eckpunkte und Erprobung eines integrierten Qualitätskonzepts. Bielefeld: wbv.
- Schnebel, Stefanie (2012): Professionell beraten. Beratungskompetenz in der Schule. 2. Auflage. Weinheim u. a.: Beltz.
- Schrödter, Wolfgang (2007): Ethische Richtlinien für Beratung. In: Nestmann, Frank/Engel, Frank/Sickendiek, Ursel (Hrsg.): Das Handbuch der Beratung. Band 1. 2. Auflage. Tübingen: dgvt-Verlag, S. 453–469.
- Schudy, Jörg (2002): Berufsorientierung als schulstufen- und fächerübergreifende Aufgabe. In: Ders. (Hrsg.): Berufsorientierung in der Schule. Grundlagen und Praxisbeispiele. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag, S. 9–16.

## Abbildungsverzeichnis

- Abb. 1** Professionsethische Spannungsfelder auf verschiedenen Handlungsebenen der Berufsorientierungsberatung am Übergang Schule-Beruf (eigene Darstellung) ..... 339

## Autorin



Dr. Claudia Pohlmann, Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Erziehungswissenschaften mit dem Schwerpunkt Berufspädagogik/Didaktik der Arbeitslehre, Justus-Liebig-Universität Gießen.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Beratung, Berufsorientierung, Professionalität.

[Claudia.pohlmann@erziehung.uni-giessen.de](mailto:Claudia.pohlmann@erziehung.uni-giessen.de)



# **Berufs- und Studienorientierung in Hessen. Evaluation des Gütesiegels, der Lehrmaterialentwicklung und der Fortbildung**

MARIANNE FRIESE

## **Abstract**

Die Entwicklung von Konzepten der Berufswahl und Berufsorientierung an allgemeinbildenden Schulen und am Übergang Schule-Beruf wird gegenwärtig durch unterschiedliche bildungspolitische Programme und Maßnahmen auf Bundes- und Landesebene flankiert. In dem Beitrag werden Projektergebnisse zur Berufs- und Studienorientierung aus dem Bundesland Hessen und Ergebnisse der wissenschaftlichen Evaluation dargestellt. Im Folgenden werden zentrale Befunde der Evaluation des Gütesiegels Berufs- und Studienorientierung dargestellt.

The development of concepts of vocational choices and vocational orientation at secondary schools and on the borderline of school and work is currently flanked by different political programs and measures on a national and a state level. The following article displays central findings of the scientific supervision and evaluation of the seal of approval 'vocational and academic orientation'.

## **Schlagworte**

Berufs- und Studienorientierung, Gütesiegel, Lehrplanentwicklung, Lehrkräftefortbildung, Evaluation

## **Ausgangslage**

In der berufspädagogischen Forschung herrscht Einigkeit darüber, dass frühzeitige und systematische Unterstützung der Berufswahl und Berufsorientierung an allgemeinbildenden Schulen und im Übergangssystem, verbunden mit der Bereitstellung von Betriebspraktika, der beste Garant für die Einmündung in Ausbildung und Studium sowie für gelungene Ausbildungsverläufe ist (Frieze 2011; Eckert, Frieze 2016; Brüggemann 2015; Knauf, Maschetzke, Rosowski 2009). Aufgrund des rasanten Wandels der Arbeitsgesellschaft, sich ständig wandelnder Berufsstrukturen und neuer wissenschaftlicher Kompetenzanforderungen erweist sich Berufs- und Studienorientierung inzwischen zwar als lebenslanger Lernprozess. Gleichwohl werden mit

der ersten Berufswahl am Übergang Schule-Beruf entscheidende Weichenstellungen für weitere biografische Verläufe vorgenommen.

Vor diesem Hintergrund stellen sich neue Herausforderungen an Konzepte der Berufswahl und Berufsorientierung an allgemeinbildenden Schulen der Sekundarstufen I und II. Diese Herausforderungen wurden mit dem Hessischen Projekt „Berufs- und Studienorientierung“ aufgegriffen. Im Bundesland Hessen wurde mit dem Erlass zur Berufs- und Studienorientierung (BSO) des hessischen Kultusministeriums (2015) für allgemeinbildende Schulen im Rahmen der hessenweiten OLoV-Strategie<sup>1</sup> ein ordnungspolitisches Instrument geschaffen, schulische Bemühungen zu systematisieren und zu optimieren. In diesem Kontext startete im Juli 2015 das Projekt *Berufs- und Studienorientierung in Hessen*<sup>2</sup> mit dem Ziel, Schulen und Lehrkräfte in Hessen bei der Aufgabe zu unterstützen, die Berufswahlprozesse ihrer Schüler:innen auf Grundlage des Erlasses innerhalb der OLoV-Strategie wirksam zu unterstützen und den negativen individuellen und wirtschaftlichen Auswirkungen unzureichender Berufswahl präventiv entgegenzutreten. Im Rahmen des Projektes wurden drei Teilprojekte durchgeführt und von der JLU Gießen wissenschaftlich evaluiert: *Gütesiegel Berufs- und Studienorientierung* sowie *Lehrmaterialentwicklung und Adaption für gymnasiale Bildungsgänge* und *Lehrkräftefortbildung*.<sup>3</sup> Die im Folgenden dargestellten Befunde der wissenschaftlichen Evaluation stellen Erfolge und Hemmnisse der Optimierung der Berufs- und Studienorientierung dar.

## 1 Gütesiegel Berufs- und Studienorientierung

### 1.1 Konzeption und Ziele des Projektes

Seit dem Schuljahr 2010/2011 wird in Hessen an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen ein Gütesiegel für vorbildliche Berufs- und Studienorientierung (BSO) vergeben. Schulen, die nachweislich die Ausbildungsreife fördern, können sich um ein Siegel aus dem bundesweiten Netzwerk Berufswahl-SIEGEL bewerben. Die zentralen Ziele der Gütesiegelvergabe bestehen in der Qualitätssicherung und Weiterentwicklung der BSO. Für Schulen bestehen Anreize darin, ihre Bemühungen in der Berufs- und Studienorientierung und somit Profilbildung nach außen sichtbar zu machen.

Bewertet im Prozess des Gütesiegels werden die Leistungen der Schulen in den Themenbereichen *Begleitung und Förderung der Jugendlichen im BSO-Prozess, BSO im*

1 Programm zur Optimierung der lokalen Vermittlungsarbeit im Übergang Schule-Beruf.

2 Das Projekt wurde durch die J. P. Morgan Stiftung gefördert und war an der IHK Darmstadt Rhein Main Neckar angesiedelt. Zu den Projektpartnern zählen die Arbeitsgemeinschaft der hessischen Industrie- und Handelskammern, die Arbeitsgemeinschaft der hessischen Handwerkskammern, das Hessische Kultusministerium, das Hessische Wirtschaftsministerium, die Bundesagentur für Arbeit – Regionaldirektion Hessen, die Bundesarbeitsgemeinschaft SchuleWirtschaft sowie die Vereinigung der hessischen Unternehmerverbände.

3 Die Entwicklung und Erprobung der Instrumente wurden von der Professur für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Berufspädagogik/Arbeitslehre an der Justus-Liebig-Universität Gießen im Zeitraum von 12/2015–01/2017 auf Basis eines Mixed-Method-Designs aus quantitativen und qualitativen Befragungen, Dokumentenanalysen sowie Beobachtungen wissenschaftlich begleitet und evaluiert.

*schulischen Gesamtkonzept* und *Schule im Netzwerk*. Bei Schulen mit gymnasialer Oberstufe und bei beruflichen Gymnasien werden zusätzlich die Bemühungen in der Studienorientierung mit Bewertungskriterien erfasst. Das Gütesiegel trugen zum Zeitpunkt der Evaluation (2015) 137 Schulen im Bundesland Hessen.

Das Gütesiegel umfasst vielschichtige organisationale und personelle Strukturen. Als Instrumente im Prozess der Siegelung fungieren das Bewerbungsverfahren auf Basis eines umfassenden Kriterienkatalogs, die Vorbereitung des Audits sowie Schulung der Auditor:innen, die Durchführung des Audits an den ausgewählten Schulen, die Juryentscheidung und Vergabe des Siegels. Dieser hochkomplexe Prozess wird auf Basis vielfältiger Organisations- und Kommunikationswege vorbereitet und gesteuert, wobei dem Gütesiegelbüro eine zentrale Rolle zukommt. Die personelle Beteiligung durch Vertreter:innen von Schulen, des Audits, der Jury und der verschiedenen Projektpartner und ihre Vernetzung durch die Mitarbeiter:innen des Gütesiegelbüros gestaltet sich nicht weniger komplex.

In der wissenschaftlichen Evaluation des Gütesiegels *Berufs- und Studienorientierung* wurden zum einen Instrumente, Dokumente, Kommunikations- und Organisationsprozesse der Siegelung untersucht. Zum anderen wurden die unterschiedlichen Perspektiven der Akteure auf Basis online-gestützter und qualitativer Befragungen sowie Beobachtungen erhoben. Befragt wurden Verantwortliche an Schulen, Experten:innen des Audits, Vertreter:innen der Jury und Mitarbeiter:innen des Projektbüros. Das Sample der online-gestützten Fragebogenerhebung an Schulen umfasste insgesamt 93 Personen, die sich in unterschiedlichen Zertifizierungsstadien (Erst-Zertifizierung, Re-Zertifizierung oder Nicht-Zertifizierung) sowie in Funktionsstellen (Schulleitung oder BSO-Koordination) befanden. Die quantitative Erhebung wurde durch qualitative Befragungen an ausgewählten Schulen ergänzt. Das Sample der online-befragten Auditor:innen umfasste 94 Personen aus den Professionsfeldern Beratung (36 %), Schule (33 %) sowie Unternehmen (31 %). Die Jury und Mitarbeiter:innen des Gütesiegelbüros wurden qualitativ befragt. Ergänzend dazu fanden teilnehmende Beobachtungen der Auditschulung, der Vorbereitung eines Audits sowie der Arbeitsorganisation im Gütesiegelbüro statt.

Im Folgenden werden ausgewählte Ergebnisse zu den Prozessen und Instrumenten des Gütesiegels dargestellt, wobei der Schwerpunkt auf den Ergebnissen der Schulbefragung liegt. Zugleich werden Mehrwert sowie Optimierungsbedarfe aus Sicht der befragten Akteure ausgeführt und durch Handlungsempfehlungen der wissenschaftlichen Begleitung ergänzt.

## 1.2 Der Prozess der Siegelung

### 1.2.1 Information und Kommunikation des Gütesiegels

Die Schulen werden durch Informationen des hessischen Kultusministeriums sowie durch Veranstaltungen und Materialien des Gütesiegelbüros Berufs- und Studienorientierung Hessen auf das Gütesiegel aufmerksam. Das Gütesiegelbüro wird in seiner Funktion als Anlauf- und Koordinationsstelle für alle beteiligten Projektakteure

als Zentrum des gesamten Netzwerkes Gütesiegels wahrgenommen. Das Gütesiegelbüro gestaltet die Kontakte zu allen Akteuren des Gütesiegels, zum Arbeitskreis SchuleWirtschaft, zu den Audit- und Jurymitgliedern sowie zu den interessierten und gesiegelten Schulen. Es unterstützt und berät bei der Bewerbung, bei den Schulungen, bei den Auditverfahren sowie bei den Jurysitzungen. Der Organisation des Büros kann ein hoher Standard im Wissensmanagement bescheinigt werden. Entwicklungsbedarfe bestehen hinsichtlich der Digitalisierung und der Standardisierung der Aufgabenbereiche.

Als weiterer wichtiger Informationsdienst erweist sich der Kontakt mit anderen Schulen, die bereits mit dem Gütesiegel Erfahrungen gewinnen konnten. In der Evaluation stellte sich hinsichtlich der stärkeren Steuerung von Kommunikationswegen sowie Vernetzung der Schulen Optimierungsbedarf heraus. Mit der Einrichtung regionaler Netzwerke und der Einrichtung von Kommunikationsplattformen wie beispielsweise *Runde Tische* könnte der Austausch über das Gütesiegel optimiert werden. So könnten negative Erfahrungen, die zur Verhinderung von Bewerbungen führen, als auch positive Erfahrungen und Stärken der Schulen im Umgang mit dem Gütesiegel transparent und für Qualitätsverbesserungen produktiv genutzt werden.

### 1.2.2 Bewertungskriterien

Die Bewertung der Leistungen der Schule zu den ausgewählten Themenbereichen erfolgt auf Basis eines sehr umfassenden Kriterienkatalogs zur Berufs- und Studienorientierung. Mit Blick auf Qualitätsentwicklung in der BSO kann der Kriterienkatalog als sehr gut fundiert eingeschätzt werden.

So werden im Bereich *Begleitung und Förderung der Jugendlichen* eine Fülle von Standards und Instrumenten guter BSO abgefragt: angefangen von Informationen sowie Unterstützung der Jugendlichen zur Dokumentation und Reflexion ihrer Erfahrungs- und Lernräume im Kontext von Berufswahl und Lebenswelt über verschiedene aufeinander bezogene Kompetenzfeststellungsverfahren bis hin zur Begleitung und Auswertung von betriebspraktischen Studien. Der hohen Bedeutung betrieblicher Erfahrungen für gelingende Berufswahlprozesse wird durch unterschiedliche Formate zur Reflexion praktischer Erfahrungen Rechnung getragen.

Der Themenbereich *BSO im schulischen Gesamtkonzept* zielt auf eine verzahnte Systematik von Berufsorientierungsketten unter Einbezug aller am Prozess beteiligten Akteure sowie auf die Integration vielfältiger Themen in den Unterricht. Dabei sollen Querschnittsthemen wie beispielsweise *Gender* der Vermeidung von Geschlechtsstereotypen sowie einer zu engen Orientierung der Berufswahl dienen. Zugleich wird ein fächerübergreifendes Curriculum zur Berufs- und Studienorientierung angeregt, das Transparenz und Einblick in das BSO-Konzept ermöglichen soll. Weitere Kriterien zielen auf die Optimierung der Organisationsentwicklung der BSO wie beispielsweise die Gründung einer Koordinationsgruppe zur curricularen Planung, Koordination und Organisation sowie Evaluation der BSO. Zugleich werden

Konzepte der Fort- und Weiterbildung des pädagogischen Personals in die Bewertung mit einbezogen.

Bedeutsam für die Qualitätsentwicklung der BSO ist der Themenbereich *Schule im Netzwerk*, der auf die Einbeziehung und Vernetzung aller an der Berufsorientierung beteiligten Personen und Instanzen orientiert ist. Dazu gehören der Elterneinfluss ebenso wie Beratung und Unterstützung durch die Bundesagentur für Arbeit, Unterstützung durch Kooperationspartner aus außerschulischen Kontexten sowie Berufsschulen und insbesondere die Zusammenarbeit mit Betrieben. Gemäß der hohen Bedeutung des Betriebspraktikums für erfolgreiche Berufswahl- und Berufsorientierungsprozesse sowie für gelingende Einmündung und Ausbildungsverläufe werden Kooperationen mit Unternehmen besonders hervorgehoben.

In der Gesamtperspektive kann dem Kriterienkatalog eine hohe Qualität bescheinigt werden. Die Kriterien sind sowohl Input als auch Output orientiert. Es werden prozessorientierte Qualitätsmerkmale abgefragt sowie fächerübergreifende Perspektiven der Curriculum- und Schulentwicklung. Das Qualitätsmanagement regt Synergien von Einzelmaßnahmen an, die aufeinander bezogen und zu einem Gesamtkonzept BSO zusammengeführt werden. Die Kooperation mit Betrieben ermöglicht den Jugendlichen Zugänge zu praktischem Wissen über Berufe, Arbeitsaufgaben und Arbeitsalltag. Zugleich können Lerninhalte der Bildungspläne in das Umfeld des Berufes integriert und somit anwendungsbezogen und handlungsorientiert vermittelt werden. Erhalten Jugendliche durch betriebliche Praktika vermehrte Chancen zur Einmündung in betriebliche Ausbildungsplätze, profitieren Unternehmen zugleich von der Möglichkeit, ihre Auszubildenden gezielter aufgrund bereits vorhandener Erfahrungen zu rekrutieren. Diese Einschätzung der hohen Qualität des Kriterienkataloges wird von den Akteuren der am Gütesiegelprozess Beteiligten bescheinigt, wenngleich Optimierungsbedarfe hinsichtlich des sehr hohen Zeitaufwandes bei der Ausfüllung der Unterlagen benannt werden.

### 1.2.3 Bewerbung um das Gütesiegel

#### Gründe für eine Bewerbung

Die Gründe für oder gegen eine Bewerbung von Seiten der Schulen sind vielfältig und resultieren aus vorangegangenen Entscheidungswegen mit der Erst-Zertifizierung oder Ablehnung der Bewerbung sowie aus bereits vorhandenen Erfahrungen der Schulen mit der BSO. Ausschlaggebend sind zudem standortspezifische und schulformbezogene Faktoren sowie Einschätzungen der Verantwortlichen zu ihren zeitlichen, räumlichen und personellen Ressourcen für eine Bewerbung und Verankerung von BSO im Schulcurriculum. Im Vergleich der Schulformen zeichnen sich die gymnasialen Bildungsgänge, insbesondere der Sekundarstufe II, durch ein geringeres Interesse an der Bewerbung um das Gütesiegel und Verankerung der BSO aus.

Als vorrangiger Grund für eine Bewerbung wird von vielen Schulen die externe und kostenfreie Evaluation der schuleigenen BSO genannt. Das gilt einerseits für

Schulen, die noch nicht von einem weitgehend vollendeten BSO-Curriculum ausgehen und sich von der externen Begutachtung Anregungen für Qualitätsentwicklung der BSO erhoffen. Schulen mit bereits sehr gut entwickelten Angeboten der BSO sehen die Bewerbung andererseits als formalen Akt, der relativ wenig Aufwand erfordere, jedoch die Traditionen um gute BSO verstärke. Das Bewerbungsverfahren gebe zugleich Strukturierungs- und Organisationshilfen, um die bestehenden Angebote systematisch sichtbar zu machen. Als Anreiz für eine Bewerbung gilt auch der angenommene Werbeeffect um neue Schüler:innen. Schulen in einer strukturell schwachen Region und mit heterogener Schülerschaft sehen im Gütesiegel ein Instrument, den Schülern:innen verbesserte Angebote in der BSO bieten zu können.

Weitere Faktoren sind Bemühungen um ein Alleinstellungsmerkmal in der Konkurrenz mit anderen Bildungseinrichtungen. Insbesondere die nicht-zertifizierten Schulen erhoffen sich externe Faktoren wie eine Verbesserung der Profilbildung, einen Ausbau der Kooperation mit schulischen und außerschulischen Partnern. Die Entscheidungen für eine Bewerbung für das Siegel werden zudem durch die wahrgenommene Professionalität des Siegelverfahrens bestärkt. Faktoren, die bei Befragten mit Vorbehalten als nicht gegeben gesehen werden, sind für andere Schulen ein Grund für eine Bewerbung. Dabei wird das Alleinstellungsmerkmal der Schule mit guter BSO als Abgrenzung zu konkurrierenden Bildungseinrichtungen gesetzt.

Die Entscheidung von Schulen für eine Re-Zertifizierung wird durch schulinterne wie auch schulexterne Faktoren begründet. Aus schulinterner Sicht erhofft man sich, die bereits mit der Erst-Zertifizierung begonnene Verankerung im Schulcurriculum sowie Team- und Schulentwicklung zu optimieren. Weitere Gründe liegen in der Erwartung, die Kooperationen mit außerschulischen Partner zu festigen und auszubauen. Nicht zuletzt möchten Schulen keinen Imageverlust durch Verlust des Gütesiegels erleiden.

Aus Sicht der Schulen beeinflussen die verschiedenen Akteure im Gütesiegelverfahren die Entscheidung für oder gegen die Bewerbung ebenfalls. So komme den Eltern an einer Schule eine bedeutende Rolle zu, da ohne deren Mitarbeit die BSO nicht gelingen könne. Den Schüler:innen wird erheblicher Einfluss auf den Siegelprozess bescheinigt, da sie sich von einer erfolgreichen Siegelung eine starke BSO erhoffen. Nach Aussage der Schulen entstehen zugleich hervorragende Möglichkeiten für gelingende betriebliche Kontakte und Erfahrungsräume für Schüler:innen.

Die Institution Schule sieht sich letztendlich in einer verbindenden Rolle, da hier alle beteiligten Akteure zusammenkommen. Dieser Prozess diene der Qualitätsentwicklung der BSO und Organisationsentwicklung der Schule. Neben den schuleigenen Prozessen gilt insbesondere das Gütesiegelbüro als Motivationsgeber für eine Bewerbung.

### **Gründe gegen eine Bewerbung**

Für Ablehnungen der Bewerbung oder vorzeitige Rücktritte von Schulen sind unterschiedliche Faktoren wie Standortbezogenheit, Schulform, Ressourcenausstattung und Ressourceneinsatz im Gütesiegelverfahren sowie unterschiedliche fachliche

Einschätzung und Schwerpunktsetzungen wirksam. Als hemmend für die Bewerbung um das Gütesiegel werden insbesondere der hohe administrative und zeitliche Aufwand sowie fehlende Ressourcen für den Bewerbungsprozess und für die Implementierung des Gütesiegels benannt.

Neben organisatorischen Hemmnissen werden auch fachliche Argumente gegen das Gütesiegel genannt. So schätzen einige Befragte das Gütesiegel als fachlich nicht ausreichend fundiert ein. Sie bewerten den Katalog lediglich als Auflistung von Mindeststandards und nicht als qualitative Aufstellung. Die geforderten Bewerbungsunterlagen seien nicht ausreichend tief fundiert. Als weiteren Grund gegen eine Bewerbung werden fehlende Werbemaßnahmen zu der inhaltlichen Ausrichtung des Gütesiegels benannt. Mögliche alternative Angebote, gute BSO-Schulcurricula umzusetzen, werden als ausreichend eingeschätzt und deren Umsetzung als passgenauer für die spezifische Schulform gesehen.

Unterschiedliche Einschätzungen bestehen zu der Frage der Exklusivität des Gütesiegels als Qualitätsausweis für Schulen. Während einige Schulen eine Verbreiterung des Gütesiegels für möglichst viele Schulen wünschen, sehen andere einen Bedeutungsverlust der Exklusivität des Siegels und eine Niveausenkung der BSO. Die wahrgenommene sinkende Zertifizierungshürde und die kritische Einschätzung hinsichtlich Nachhaltigkeit und Effizienz des Siegels lenken die Entscheidungswege der Verantwortlichen weg vom Gütesiegel. Zudem wird die fehlende Außenwirkung des Siegels kritisiert.

Ein weiterer Grund liegt in der fehlenden Schwerpunktsetzung von Schulen auf BSO. In den qualitativen Aussagen wird insbesondere die Situation der gymnasialen Bildungsgänge angesprochen, die aus Sicht der Befragten noch nicht ausreichend in den Lehrplänen sowie im Gütesiegel berücksichtigt werden.

Die Motive und Hemmnisse zur Bewerbung um das Gütesiegel und zur Implementierung von schuleigenen BSO-Curricula weisen insgesamt eine große Spannweite auf. Als motivationsfördernd hat sich insbesondere der Wunsch von Schulen nach Profilbildung, Qualitätsentwicklung der BSO, Schulentwicklung sowie Vernetzung von außerschulischen Kooperationen herausgestellt. Den Hemmnissen kann mit unterschiedlichen Optimierungen entgegengewirkt werden, insbesondere durch Verschlankung der Bewerbungsunterlagen und der Kommunikationswege. Eine besondere Aufgabe der für das Gütesiegel Verantwortlichen wird darin gesehen, gymnasiale Bildungsgänge verstärkt für die BSO zu sensibilisieren. Dazu sind die Kriterien des Gütesiegels differenzierter auf schulformspezifische und curriculare Strukturen gymnasialer Bildungsgänge zuzuschneiden.

#### **1.2.4 Vorbereitung des Audits und Auditor:innenschulung**

Das Audit umfasst einen komplexen und mehrstufigen Prozess der Vorbereitung, Sichtung und Bewertung von Bewerbungsunterlagen, der Durchführung des Audits an Schulen sowie der Entscheidungsfindung und Vergabe des Gütesiegels durch die Jury. Vor der Durchführung der Audits besteht ein gut strukturiertes Schulungsangebot für die Beteiligten, deren Besuch jedoch keine Bedingung für die tatsächliche

Durchführung des Audits ist. Die Audits werden auf Basis von Handreichungen, Einsicht in Bewerbungsunterlagen der Schulen sowie Anmerkungen zu den Kriterien für den Siegelprozess und zu den Empfehlungen des Audits intensiv vorbereitet. Zugleich erfolgt die Teambildung auf Grundlage regional variierender, nicht standardisierter Verfahren und Erarbeitung der Materialien in den jeweiligen Teams.

Das Auditteam setzt sich ausschließlich aus ehrenamtlich Tätigen in betrieblichen, beratenden sowie schulischen Kontexten zusammen. Als Hauptmotiv für die Tätigkeit als Auditor:in wird größtenteils das Interesse an einer gelingenden Berufs- und Studienorientierung angegeben und das persönliche Anliegen, Schulen bei dem Qualitätsnachweis einer guten BSO zu unterstützen. Insbesondere Vertreter:innen der Wirtschaft betonen die Übernahme von Verantwortung mit Bezug auf eine gelingende Berufs- und Studienorientierung, unter anderem in ihrer Funktion als Arbeitgeber:in oder Ausbilder:in. Weiterhin sehen einige Befragte ihre langjährige Arbeit und die somit gesammelten Erfahrungen in der BSO als bestimmenden Grund für ihre Tätigkeit als Auditor:in. Darüber hinaus sehen die Auditor:innen ihre persönliche Verantwortung bzgl. der Qualitätsentwicklung des Gütesiegels. Die Befunde verweisen auf das hohe Engagement der Auditoren:innen sowie auf die Wahrnehmung der gesellschaftlichen Relevanz ihres Tuns. Gleichzeitig stellt die Verantwortungsübernahme für das Gelingen des Prozesses einen sehr guten Ansatzpunkt in der Kommunikation des Auditteams dar. Die Wertschätzung der ehrenamtlichen Tätigkeit im Rahmen des Siegelungsprozesses nimmt daher einen hohen Stellenwert für die Auditor:innen ein.

Die Schulung wird von den Auditor:innen hinsichtlich der Gesamtkonzeption, der Versorgung mit Material sowie Schaffung von Austauschmöglichkeiten als qualitativ sehr hochwertig eingeschätzt. Geschätzt wird der Erfahrungsaustausch mit anderen Auditteams während der Auditschulung. Zur Vorgehensweise der Teambildung herrscht größtenteils Übereinstimmung, wobei klarer formulierte Aufgabenverteilungen innerhalb des Teams zu Optimierungen führen könnten. Die umfangreichen Handreichungen werden größtenteils als sehr zielführend bewertet, wobei eine Straffung und Zusammenfassung der Handreichung gewünscht wird. Darüber hinaus wird der Wunsch geäußert, aufgrund der unterschiedlichen Voraussetzungen der Auditor:innen hinsichtlich Erfahrungen und Wissensbeständen gestufte Schulungen vorzunehmen. Ein weiterer Wunsch besteht darin, spezifische Ansätze und Instrumente der BSO wie Berufswahlpass und Kompetenzfeststellung inhaltlich zu vertiefen, um auch den weniger mit den Themen befassten Auditor:innen eine gute Wissensbasis zu vermitteln.

Fühlen sich die Auditor:innen insgesamt gut vorbereitet, haben sich in der Evaluation jedoch auch kritische Befunde im Bereich Kommunikation und Transparenz herausgestellt. Diesen Problemlagen könnte durch die Entwicklung von neuen Instrumenten wie beispielsweise Moderationsschulungen, Rückmeldung der Juryentscheidungen sowie Einführung einheitlicher Richtlinien für die Schulungsdurchführung an den unterschiedlichen Standorten abgeholfen werden. Dabei sollte auf eine

stärkere Sensibilisierung von Unternehmen für den Siegelprozess und für damit verbundene schulische Belange der BSO gezielt werden.

### 1.2.5 Durchführung des Audits und Siegelvergabe

Von Seiten der Schulen existiert überwiegend Zufriedenheit mit der Durchführung des Audits. Diese bezieht sich insbesondere auf die durch das Audit entstehende Möglichkeit, die eigene Arbeit der BSO zu evaluieren, neue Instrumente zu entwickeln und Qualität der BSO sowie Profilbildung der Schule zu optimieren. Konkrete Verbesserungen durch das Audit werden benannt hinsichtlich der Intensivierung von regionalen Lernortkooperationen, der curricularen Verankerung von BSO, der Verbesserung der schulinternen Kooperation, der Intensivierung von Selbstevaluation sowie Profilbildung und Abgrenzung zu konkurrierenden Schulen. Gewünscht wird eine Rückmeldung zu den Einschätzungen des Audits.

Kritisch bewertet wird der hohe und ressourcenintensive Arbeitsaufwand in der Vorbereitung und Durchführung des Audits, der nur schwer mit den Anforderungen des Schulalltags zu verbinden sei. Teilweise bemängelt wird auch die Zusammensetzung des Auditteams. Die Schulen wünschen sich fundierte Erfahrungen des Auditteams hinsichtlich schulformspezifischer und schulpraktischer Abläufe im Prozess der BSO sowie zureichende Kenntnisse und Wertschätzung informeller Abläufe im Schulalltag. In diesem Zusammenhang werden fachkulturelle Diskrepanzen zwischen schulspezifischen und unternehmensspezifischen Sichtweisen wahrgenommen.

Die Einschätzung verweist auf ein zentrales Problem des Gütesiegelprozesses, das in den unterschiedlichen Perspektiven der Teammitglieder auf schulischer BSO liegt. Diese Perspektiven generieren sich aus den professionellen Hintergründen der einzelnen Auditor:innen. Diese zu reflektieren und einander anzugleichen, ist eine wesentliche Zielrichtung der Bewertungsskala. Die Auditschulungen greifen dieses Problem zwar in den Schulungen auf, können jedoch nur diejenigen Auditor:innen erreichen, die an Schulungen teilnehmen. Von der wissenschaftlichen Begleitung wird empfohlen, die Sensibilisierung des Auditteams für schulspezifische Abläufe sowie die Kommunikationswege zwischen den Partner:innen des Auditteams stärker zu steuern und transparenter zu machen. Ein wesentlicher Faktor der Optimierung dieses Prozesses besteht in der verbindlichen Teilnahme an den Auditschulungen.

Auch die befragten Auditor:innen sind mit der Durchführung der Audits insgesamt zufrieden, wünschen sich jedoch eine inhaltliche Verschlankung und zeitliche Verknappung der Zeitfenster für die Erstellung des Auditprotokolls sowie klarer strukturierte Aufgabenverteilung innerhalb des Auditteams. Die Befragten haben sich größtenteils aufgrund des eigenen Interesses an der Berufs- und Studienorientierung für ihre ehrenamtliche Tätigkeit entschieden. Sie sehen sich für die Qualität des Audits mitverantwortlich und haben Interesse an der Gestaltung des Prozesses. Das Audit wird insgesamt als Maßnahme der Qualitätsentwicklung von BSO sowie von Schulentwicklung bewertet.

Nach Aussagen der Jurymitglieder ist die zufällige Zuordnung der einzelnen Auditor:innen zu den jeweiligen Schulen sinnvoll. Auf diese Weise sollen festgefahrene Teamstrukturen und Voreingenommenheit gegenüber Schulen aufgrund von bisherigen Erfahrungen vermieden werden. Die unterschiedlichen Sichtweisen auf BSO, die aus den verschiedenen Statuszuordnungen der Teammitglieder resultieren, werden hinsichtlich differenzierter Reflexion als Gewinn betrachtet. Optimierungsbedarf des Audits wird ebenfalls in der organisatorischen Verschlangung des Verfahrens gesehen. Eine verbindliche Teilnahme an der Auditschulung wird als Aspekt der Qualitätssicherung eingeschätzt.

Waren die Bewerbung und das anschließende Audit erfolgreich, wird nach Urteilsfindung der Jury ein Siegel an die Schulen verliehen. Der Rahmen der feierlichen Siegelvergabe wird als dem Anlass angemessen und als sehr wertschätzend empfunden.

Die wissenschaftliche Begleitung schlägt vor, das Audit durch verschiedene organisatorische, technische und digitale Maßnahmen in seiner Durchführung zu erleichtern und zu verschlanken. Zudem sollten Kommunikationswege reduziert, neue Instrumente für Feedbackkultur entwickelt sowie die in der Evaluation analysierten förderlichen Faktoren der Beteiligung von Schulen am Gütesiegelprozess hinsichtlich Wirksamkeit optimiert werden. Dazu gehören u. a. die Steuerung der Kommunikation sowie Kontaktpflege des Gütesiegelbüros, das als entscheidender Motivationsgeber gesehen wird. Zur Verbesserung der Kommunikation werden Kommunikationsplattformen sowie bessere Vernetzungen mit den beteiligten Akteuren, insbesondere zum Audit-Büro sowie zu den örtlichen Kammerorganisationen, empfohlen.

Darüber hinaus wird geraten, die Sensibilisierung des Auditteams für schulspezifische Abläufe sowie die Kommunikationswege innerhalb des Auditteams stärker zu steuern und transparenter zu gestalten. Neben den formalen Qualitätsstandards sollte das Audit auch weichere Kriterien beinhalten, die Alltagsbemühungen der BSO und Schulkultur an den auditierten Schulen erfassbar machen. Es wird ange-regt, neue Instrumente wie beispielsweise Moderationsschulungen, die den Umgang mit Unklarheiten und Kritik verbessern, zu erarbeiten und zu implementieren und zugleich eine stärkere Wertschätzung der ehrenamtlichen Tätigkeit auszudrücken.

Zu unterstützen sind des Weiteren die curriculare Verankerung der BSO, schulinterne Kooperationen und Profilbildung sowie regionale Vernetzung von Schulen hinsichtlich Stärkung des Gütesiegels. Um die Attraktivität des Siegels zu steigern, sollte schließlich eine werbe- und aussagekräftigere Benennung des Produkts *Gütesiegel* erfolgen.

### 1.3 Mehrwert des Gütesiegels

Der Mehrwert des Siegels liegt für die befragten Schulen in dessen Funktion als Wegweiser, der für Schule und Lehrpersonal, Schüler:innen und Eltern sowie Betriebe von Bedeutung ist. Aus der internen Sicht der beteiligten Lehrkräfte wird das

Siegel als Wertschätzung ihrer Arbeit wahrgenommen. Ein großer Mehrwert liegt in der Organisations- und Qualitätsentwicklung der Institution Schule. Nach Einschätzung der Schulen wird eine Vielzahl von Instrumenten der BSO durch den Siegelprozess verbessert. So konnten Kooperationen weiter intensiviert, die Verankerung der Maßnahmen im Curriculum vorangetrieben, die Dokumentation der Maßnahmen verbessert und die Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern verstärkt werden.

Zugleich dient das Siegel sowohl für Eltern und Schüler:innen als auch für Unternehmen als Qualitätsmerkmal. Erfolgt aus Sicht der Schüler:innen eine bewusste Teilhabe und Mitgestaltung am Prozess der Siegelung und Qualitätsentwicklung der BSO, entstehen zugleich hervorragende Möglichkeiten für gelingende betriebliche Kontakte und Erfahrungsräume für Schüler:innen.

Für den Großteil der Schulen dient das Gütesiegel als wirksames Instrument der Selbstevaluation der durchgeführten Berufs- und Studienorientierungsangebote und der Qualitätsentwicklung. Insbesondere die Sensibilisierung für noch offene und zu bearbeitende Aspekte in der schulischen Berufsorientierung stellt einen Mehrwert des Gütesiegelprozesses dar. Eine Optimierung und Ergänzung der bereits vorhandenen BSO-Maßnahmen stellt für viele Schulen ein wesentliches Argument dar, um sich für eine Re-Zertifizierung zu entscheiden. Auch die Profilbildung und Abgrenzung zu konkurrierenden Schulen über das Gütesiegel hat eine große Bedeutung.

In der Einschätzung der Re-Zertifizierung geben alle Schulen eine Weiterentwicklung ihrer BSO-Prozesse im Vergleich zur Erst-Zertifizierung an. Neben curricularen Qualitätsentwicklungen werden die Verbesserung der internen Kommunikation zur Berufs- und Studienorientierung wie auch die Steigerung der Motivation der Lehrkräfte zur Beteiligung an der BSO besonders hervorgehoben. Bislang noch nicht gesiegelte Schulen erwarten sich vom Gütesiegel eine verbesserte Profilbildung sowie eine Intensivierung der Kooperation zu schulischen und außerschulischen Partnern. In der Gesamtperspektive erweist sich der Gütesiegelprozess als gewinnbringend für die Entwicklung der BSO.

## 2 Lehrmaterialentwicklung und Adaption für gymnasiale Bildungsgänge

### 2.1 Konzeption und Ziele des Projektes

Das Teilprojekt Lehrmaterialentwicklung und Adaption für gymnasiale Bildungsgänge zielte darauf, Lehrmaterialien für den hessenweiten Einsatz an Schulen zu entwickeln, zu erproben und wissenschaftlich zu evaluieren. In diesem Rahmen wurden vier Module erprobt. Im Folgenden werden Ergebnisse zu zwei Modulen ausgeführt: *Technik im Unterricht*. Unterrichtsmaterial für den Wahlpflichtunterricht in Kooperation mit *fischertechnik* und der Firma *Pirelli* sowie *Design und 3D-Druck im*

*Unterricht*. Unterrichtsmaterial für den Wahlpflichtunterricht in Kooperation mit *SolidWorks* und der Firma *Koziol*.

Die Evaluation der Lehrmaterialien erfolgte auf Basis von vergleichenden Analysen zu den wissenschaftlichen und bildungspolitischen Kriterien der Berufs- und Studienorientierung sowie der Ausbildungsreife und aufgrund von Unterrichtsbeobachtungen. Zudem wurden Lehrpläne des Faches Arbeitslehre hinsichtlich der Adaption für gymnasiale Bildungsgänge überprüft. Im Folgenden werden exemplarisch ausgewählte Ergebnisse dargestellt.

## 2.2 Ergebnisse Lehrmaterialentwicklung

Die im Teilprojekt *Entwicklung von Lehrmaterialien zur Umsetzung im Berufsorientierungsunterricht* erarbeiteten Konzepte fördern in besonderer Weise die Berufs- und Studienorientierung. Eine fächerübergreifende Vorbereitung auf Berufswahl und Berufsausübung wird durch vielfältige Lernformen mit Bezug zur Lebenswelt der Schüler:innen möglich. Die Konzepte sind sehr gut an berufsorientierende Inhalte, an den Bildungsstandards und den Lehrplänen des Unterrichtsfaches Arbeitslehre angepasst.

Bei der Konzeptdarstellung werden aktuelle fachdidaktische, fachwissenschaftliche und erziehungswissenschaftliche Erkenntnisse ebenso berücksichtigt wie die Orientierung an Bedarfen des Arbeitsmarktes und der dringend notwendigen Fachkräfterekrutierung, zum Beispiel im gewerblich-technischen Bereich. Die enge Zusammenarbeit mit Betrieben ermöglicht eine Optimierung der Kooperation am Übergang Schule-Beruf und schafft Kontakte und Zugänge für die Einmündung in Betriebspraktika und Ausbildung. Wesentlich unterstützend für eine gelingende Berufsorientierung von Jugendlichen ist auch der Einbezug der Eltern, der im Projekt vorgesehen ist. In der Gesamtperspektive kann das Konzept dem doppelten Auftrag von Schule gerecht werden: die Unterstützung von Jugendlichen in ihren Suchbewegungen zur Berufsorientierung und Berufswahl wie auch die Berücksichtigung regionaler Fachkräftebedarfe.

Der Einbezug der Konzepte in Schulcurricula zur Berufs- und Studienorientierung ist zu empfehlen. In den Jahresarbeitsplänen für das Fach Arbeitslehre und in fächerübergreifenden Projekten mit *fischertechnik* und *SolidWorks* werden alle Vorgaben der Bildungsstandards für Lehrkräfte mit aktuellen Medien direkt umsetzbar. Die Konzepte berücksichtigen eine Integration aller relevanten Aspekte zur schulischen Berufsorientierung sowie zu arbeitslehrebezogenen Themenfeldern. Wenngleich die Anpassung an regionale Besonderheiten der Ausbildungsmöglichkeiten, Kompetenzanforderungen und Wirtschaftsstrukturen erfolgen muss, können sie übergreifend auf viele verschiedene schulische Kontexte angewandt werden.

Im Projektcharakter der Unterrichtseinheiten zur *Technik im Unterricht* und *Design und 3D-Druck im Unterricht* liegen große Stärken, da berufsbezogene und ebenfalls betriebsinterne Problemstellungen selbstständig und handlungsorientiert von Schülern:innen bearbeitet werden. Vor allem die Handhabung des Leitfadens, der eine Heranführung an Projektarbeit sowie ein Instrumentarium zur Herstellung

und Pflege von Kooperationen mit außerschulischen Partnern bietet, generiert einen hohen Anwendungsbezug.

Die Jahresarbeitspläne für *Technik im Unterricht* und *Design und 3D-Druck im Unterricht* ermöglichen eine fachlich fundierte Umsetzung von Betriebserkundungen, berufsbezogener Projektarbeit in der Zusammenarbeit mit Unternehmen und binden den Berufswahlpass durch ein projektabschließendes Belobigungsschreiben ein. Die Konzepte bieten sehr gute Optionen für den Transfer der Lehrmaterialien in die Sekundarstufe II.

Wie die nicht-teilnehmenden Beobachtungen der Unterrichtssituationen ergaben, sind die erarbeiteten Jahresarbeitspläne sehr gut in Klassen und Wahlpflichtkursen der Mittelstufe umsetzbar. Die Gestaltung aller Einheiten fördert auf Seiten der Schüler:innen in vielfältiger Weise Kompetenzentwicklungsprozesse. Für die Lehrkräfte stellen sie Anregungen zur Erweiterung fachdidaktischer Fähigkeiten in handlungsorientierten Unterrichtssettings dar. Aufgrund der umfassenden Zusammenstellung aller notwendigen Arbeitsschritte mit Informationsquellen und Unterrichtsmaterialien sind die Arbeitspläne für Fachlehrer:innen ebenso einsetzbar wie für fachfremdunterrichtende Lehrkräfte.

### **2.3 Adaption von Lehrmaterialien für die gymnasiale Oberstufe**

Die im Evaluationskontext durchgeführte Analyse zur Adaption der Lehrpläne in gymnasiale Bildungsgänge der Sekundarstufe I und II hat zahlreiche Anknüpfungspunkte aufgezeigt, wobei eine Anpassung an Inhalte und Kompetenzbereiche an die jeweiligen Jahrgangs- und Niveaustufen vorzunehmen ist. Anknüpfungspunkte bestehen zum einen zu den Fächern Wirtschaftswissenschaften, Wirtschaftslehre sowie Politik und Wirtschaft, etwa hinsichtlich des Themenkomplexes *Organisation von Arbeit*, der auf ein grundsätzliches Verständnis der Zusammenhänge eines Wirtschaftssystems, von ökonomisch geprägten Strukturen des Zusammenlebens, auf Arbeits- und Umweltschutz sowie Konsumverhalten und Nachhaltigkeit zielt. Weitere Bezüge bestehen zum Fach Erdkunde mit Themenbereichen der Globalisierung sowie regionalen Disparitäten. Das Thema Berufswegeplanung und Anforderungen zur Erstellung von Bewerbungsunterlagen, Portfolios etc. können mit Lehrplänen und Kerncurricula des Faches Deutsch verbunden werden. Einen interdisziplinären Anknüpfungspunkt für die Inhalte der Arbeitslehre stellt das Fach Ethik in der gymnasialen Oberstufe dar, das u. a. mit den Schwerpunkten *Recht und Gerechtigkeit* sowie *Triebkräfte menschlichen Handelns* die verschiedenen Funktionen von Arbeit (u. a. Identitätsstiftung) abdeckt. Weitere Anknüpfungspunkte der Auseinandersetzung mit arbeits- und lebensweltbezogener Bildung in allen gymnasialen Bildungsgängen finden sich sowohl in den sprachlich-literarisch-künstlerischen als auch in den mathematisch-naturwissenschaftlich-technischen Aufgabenfeldern. Für die Entwicklung von curricularen Schnittstellen bietet das Integrationsfach Arbeitslehre mit den Fächern Technik, Wirtschaft, Soziales und Haushalt eine Fülle von interdisziplinären Schnittstellen an, die für gymnasiale Bildungsgänge verwendet werden können.

Dabei sind bei der Konzeptentwicklung zwei sich wandelnde Leitbilder der Berufs- und Studienorientierung zu beachten. Zum einen deuten sich gegenwärtig für junge Frauen und für junge Männer gleichermaßen veränderte Lebens- und Berufswahlmuster an, die auch Fragen der privaten Lebensplanung und subjektbezogene Orientierungen in Berufswahlentscheidungen einbeziehen. Dieser Doppelbezug von Arbeitsmarkt- und Subjektperspektive ist in Curricula der Berufs- und Studienwahl zu berücksichtigen. Zum anderen entstehen mit den wachsenden Fachkräftebedarfen in MINT-Berufen (Mathematik-, Ingenieur-, Natur-, Technikwissenschaften) wie auch in personenbezogenen Berufssegmenten, insbesondere in den Gesundheitsberufen, neue Möglichkeiten für ein erweitertes Berufswahlspektrum für beide Geschlechter. Junge Männer können von den Bedarfen und lebensweltbezogenen Kompetenzen in sozialen und personenbezogenen Care Berufen profitieren (vgl. Friese i. d. Band). Jungen Frauen eröffnen sich erweiterte Optionen zur Einmündung in MINT-Berufe. Mit der zunehmenden Akademisierung dieser Berufsbereiche kommt insbesondere der Berufs- und Studienorientierung in gymnasialen Bildungsgängen besondere Bedeutung zu.

## 3 Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte

### 3.1 Konzeption und Zielsetzungen

Vor dem Hintergrund der unzureichenden Versorgung mit Lehrkräften für Arbeitslehre – in Hessen wurden 2014 insgesamt 11.772 der 16.503 Unterrichtsstunden, folglich 71,3 %, von fachfremden Lehrkräften unterrichtet (vgl. Hessischer Landtag 2016, S. 19 sowie Friese i. d. Band) – bestehen hohe Bedarfe an der Einrichtung weiterer Studienangebote sowie an Fort- und Weiterbildung des pädagogischen Personals. Mit diesem Ziel bieten die hessischen Industrie- und Handelskammern Fortbildungen für Lehrkräfte aller Schulformen und Fachkulturen in den Bereichen *Fischertechnik Basisschulung* sowie *Praktikumsbegleitung* an. Die durchgeführten Fortbildungen wurden im Rahmen der Evaluation hinsichtlich ihrer Wirksamkeit konzeptionell sowie in Beobachtungen überprüft. Im Folgenden werden zusammenfassende Ergebnisse der Evaluation sowie Mehrwert dargestellt.

### 3.2 Ergebnisse

Die teilnehmenden Beobachtungen bei ausgewählten Fortbildungsangeboten zeigen, dass die Ebene der unmittelbaren Reaktion der Teilnehmenden auf das Angebot den Kriterien wirksamer Lehrkräftefortbildungen insgesamt entspricht. Partizipationsmöglichkeiten, Austauschgelegenheit und empfundene konzeptionelle Einflussmöglichkeit fördern die Akzeptanz der Maßnahme. Als wirksam eingeschätzt werden kann auch die Ebene des Zuwachses an Wissen und Kognition bei den Teilnehmenden durch die Fortbildungsangebote. Die Kombination von Reflexions- und handlungspraktischen Erprobungsphasen gilt als Wirksamkeitsmerkmal auf inhaltlich-didaktischer Ebene und wird in den Fortbildungsangeboten umgesetzt.

Das Angebotsportfolio der Fortbildungen entspricht durch die breite Ausrichtung auf Inhalte der Berufs- und Studienorientierung den Bedarfen der fachfremd unterrichtenden Lehrkräfte in besonderer Weise. Empfohlen wird, die Bedarfslage differenziert zu erheben, um das Angebotsportfolio präziser abstimmen zu können und die Effizienz zu erhöhen. Dabei sollte die aktuelle Lehrkräftesituation für den Aufgabenbereich der Berufs- und Studienorientierung im Fokus stehen. Um die Wirksamkeit hinsichtlich theoretischer Fundierung und Nachhaltigkeit der Angebote weiter zu verbessern, sollte das didaktische Konzept stärker durch Wissenschafts- und Forschungsorientierung fundiert werden. Des Weiteren sollten die vorhandenen Kooperationen zwischen der universitären Lehramtsausbildung sowie Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte intensiviert werden. In der Gesamtperspektive leisten die Fortbildungen auf der konzeptionellen wie didaktisch-methodischen Ebene einen qualitativ hochwertigen Beitrag zur Qualitätsentwicklung der Berufs- und Studienorientierung in Hessen.

## 4 Fazit und Handlungsempfehlungen der Evaluation

Die in der wissenschaftlichen Begleitung und Evaluation untersuchten Instrumente und Maßnahmen der schulischen Berufs- und Studienorientierung zeichnen sich durch hohe Qualitätsstandards sowie durch fachliche und fachdidaktische Fundierung aus. Sie tragen entscheidend dazu bei, die wissenschaftlichen Kriterien und bildungspolitischen Vorgaben *guter* Berufs- und Studienorientierung in Hessen umzusetzen. Das Projekt *Gütesiegel* trägt mit der Beratung und Auditierung wesentlich zur Qualitätsentwicklung der BSO-Angebote an Schulen bei. Somit wird ein nachhaltiger Beitrag zur Optimierung des Übergangsystems sowie für gelingende Übergänge von Jugendlichen von der Schule in Ausbildung und Studium geleistet.

Die entwickelten *Lehrmaterialien* sind sehr gut geeignet, fach- und schulformübergreifend von Lehrkräften der Arbeitslehre wie auch von fachfremd unterrichtenden Lehrkräften an allgemeinbildenden Schulen verwendet zu werden. Zugleich bestehen curriculare Anknüpfungspunkte zur Adaption und Weiterentwicklung der Lehrmaterialien für die Sekundarstufe I und II an Gymnasien. Die *Lehrkräftefortbildung* entspricht den fachlichen und fachdidaktischen Standards wirksamer Berufs- und Studienorientierung und stellt eine gute Ergänzung zur universitären Lehrkräfteausbildung dar. Die Konzepte sind geeignet, zur Professionalisierung des pädagogischen Personals und zur Qualitätsentwicklung der Berufs- und Studienorientierung im Bundesland Hessen sowie in überregionaler Perspektive beizutragen. Eine Optimierung könnte durch eine forschungsbasierte Fundierung fachdidaktischer Inhalte und Methoden sowie Vernetzung zwischen universitärer Lehramtsausbildung sowie Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften erzielt werden.

Zentrale Handlungsbedarfe des Projektes *Gütesiegel* liegen in der Optimierung von Organisationsabläufen und Kommunikationswegen. Dazu sollten Ansätze zur Verschlankung und Digitalisierung des Bewerbungs- und Auditverfahrens entwi-

ckelt werden. Zugleich sollten für Schulungen und Durchführung der Audits einheitliche Richtlinien gelten sowie Moderationsschulungen umgesetzt werden. Von der verbindlichen Teilnahme von Auditoren:innen an einer Auditschulung sind Qualitätsverbesserungen zu erwarten. Diese Einschätzung trifft auch für die Weiterentwicklung von Instrumenten zur Optimierung der Feedbackkultur und der Kommunikationswege zwischen den beteiligten Akteuren zu. Zu diesem Zweck bieten sich zum einen die Implementierung von (elektronischen) Kommunikationsplattformen und zum anderen die Erstellung von Kommunikationsleitfäden an. Diese können für unterschiedliche Ziele und Zielgruppen des Projekts verwendet werden.

Neben der Entwicklung von Instrumenten für Kommunikation, Feedback sowie Vermarktung des Gütesiegels ist die inhaltliche Weiterentwicklung von Kriterien wirksamer Berufs- und Studienorientierung und ihre curriculare Implementierung in Lehrpläne von allgemeinbildenden Schulen der Sekundarstufe I und II sowie in Studienpläne der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung sowie Fort- und Weiterbildung von hoher Relevanz. Für die Weiterentwicklung dieser Perspektiven und Optimierung des Theorie-Praxis-Transfers sind weiterführende Forschungen und Evaluationen der BSO dringend erforderlich.

## Literatur

- Brüggemann, Tim (2015): 10 Merkmale „guter“ Berufsorientierung. In: Brüggemann, Tim /Deuer, Ernst (Hrsg.) (2015): Berufsorientierung aus Unternehmenssicht – Fachkräfterekrutierung am Übergang Schule – Beruf. Bielefeld: wbv, S. 65–83.
- Eckert, Manfred/Friese, Marianne (2016): Berufsorientierung, Berufswahl und die Förderung gelingender Übergänge. In: Berufsbildung. Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule. Berufsorientierung. H. 160. Paderborn: Eusl-Verlag, S. 2–5
- Hessisches Kultusministerium (2015): Erlass zur Ausgestaltung der Berufs- und Studienorientierung in Schulen. Erlass vom 8. Juni 2015. III – 170.000.125–48 - Gült. Verz. Nr. 7200.
- Hessischer Landtag (Hrsg.) (2016): Antwort der Landesregierung auf die große Anfrage der Fraktion der SPD, <http://starweb.hessen.de/cache/DRS/19/7/05037.pdf> (Abfrage: 08.08.2018).
- Hessisches Ministerium für Wirtschaft, Verkehr und Landesentwicklung (Hrsg.) (2012): OloV-Qualitätsstandards – Optimierung der lokalen Vermittlungsarbeit im Übergang Schule – Beruf.
- Friese, Marianne (2011): Reformprojekt Arbeitslehre: Entwicklungen, Konzepte und Handlungsbedarfe. In: Friese, Marianne/Benner, Ilka (Hrsg.): Fachtagung Arbeitslehre. Neue Anforderungen an berufsorientierte Kompetenzentwicklung und Professionalisierung des pädagogischen Personals. 16. Hochschultage Berufliche Bildung 2011, [www.bwpat.de/ht2011/ft02/friese\\_ft02-ht2011.pdf](http://www.bwpat.de/ht2011/ft02/friese_ft02-ht2011.pdf) (Abfrage: 09.08.2018) (Herausgeber der bwp@Spezial 5 sind Thomas Bals & Heike Hinrichs).

Knauf, Helen/Maschetzke, Christiane/Rosowski, Elke (2009): Abitur und was dann? Berufsorientierung und Lebensplanung junger Frauen und Männer und der Einfluss von Schule und Eltern. Wiesbaden: Springer.

## Autorin



Friese, Marianne, Prof.in Dr., Professorin für Erziehungswissenschaften mit dem Schwerpunkt Berufspädagogik/Arbeitslehre, Justus-Liebig-Universität Gießen.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Berufliche/betriebliche Bildung, Lehramtsausbildung, Berufswahl/Berufsorientierung, Personenbezogene Dienstleistungsberufe/Care Work, Gender, Soziale Ungleichheit.

Marianne.Friese@erziehung.uni-giessen.de

# Berufsbildung, Arbeit und Innovation

➤ [wbv.de/bai](http://wbv.de/bai)



Die Reihe **Berufsbildung, Arbeit und Innovation** bietet ein Forum für die grundlagen- und anwendungsorientierte Berufsbildungsforschung. Sie leistet einen Beitrag für den wissenschaftlichen Diskurs über Innovationspotenziale der beruflichen Bildung. Angesprochen wird ein Fachpublikum aus Hochschulen und Forschungseinrichtungen sowie aus schulischen und betrieblichen Politik- und Praxisfeldern.

Die Reihe ist in drei Schwerpunkte gegliedert:

- Berufsbildung, Arbeit und Innovation (Hauptreihe)
- Dissertationen/Habilitationen (Unterreihe)
- Studententexte (Unterreihe)

Alle Titel der Reihe sind als Druckausgabe und E-Book erhältlich.

Die Reihe **Berufsbildung, Arbeit und Innovation** wird herausgegeben von Prof.in Marianne Friese (Gießen), Prof. Klaus Jenewein (Magdeburg) und Prof. Georg Spöttl (Bremen).

wbv Media GmbH & Co. KG

Telefon 0521 91101-0 · E-Mail [service@wbv.de](mailto:service@wbv.de) · Website [wbv.de](http://wbv.de)



Der vorliegende Sammelband stellt neue fachwissenschaftliche und fachdidaktische Ansätze zur Neugestaltung des Faches Arbeitslehre vor. Mit Bezug zum empirischen Wandel von Wirtschaft, Technik, Haushalt und Familie und vor dem Hintergrund der zunehmenden Relevanz von Heterogenität, Gender, Nachhaltigkeit, Digitalisierung und lebenslangem Lernen werden neue Handlungsfelder sowie curriculare und didaktische Weiterungen der Arbeitslehre und Berufsorientierung vorgestellt.

Die Reihe **Berufsbildung, Arbeit und Innovation** bietet ein Forum für die grundlagen- und anwendungsorientierte Berufsbildungsforschung. Sie leistet einen Beitrag für den wissenschaftlichen Diskurs über Innovationspotenziale der beruflichen Bildung.

Die Reihe wird herausgegeben von Prof.in Marianne Friese (Justus-Liebig-Universität Gießen), Prof. Klaus Jenewein (Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg) und Prof. Georg Spöttl (Universität Bremen).

### **Marianne Friese**

ist Professorin für Erziehungswissenschaften mit dem Schwerpunkt Berufspädagogik/Arbeitslehre an der Justus-Liebig-Universität Gießen. Sie leitet die BA/MA-Studiengänge „Berufliche und Betriebliche Bildung (BBB)“ (Berufliches Lehramt) sowie das Studienfach Arbeitslehre für das Lehramt an Haupt- und Realschulen sowie Förderschulen.



ISBN 978-3-7639-5972-3