

Ein Hochschullehrgang mit Masterabschluss „Berufsorientierung“: Ergebnisse einer Interviewstudie von Absolventinnen und Absolventen

BRIGITTE KOLIANDER, MARGIT PICHLER (PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE NIEDERÖSTERREICH)

Abstract

Um Jugendliche speziell bei der wichtigen Entscheidung für einen (Aus-)Bildungsweg nach der 8. Schulstufe zu unterstützen, wird als Teil des umfassenden Konzepts von IBOBB (Information, Beratung und Orientierung für Beruf und Bildung) in der Sekundarstufe I die verbindliche Übung Bildungs- und Berufsorientierung (BBO) angeboten (BMBWF 2021). Als wichtiger Schritt für die Weiterentwicklung der schulischen Bildungs- und Berufsorientierung kann die Einführung eines Hochschullehrgangs mit Masterabschluss für Berufsorientierung an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich gesehen werden. Die vorliegende Forschungsarbeit, die mit Unterstützung der Arbeiterkammer Niederösterreich und der Wirtschaftskammer Niederösterreich durchgeführt wurde, erkundet Auswirkungen dieses Hochschullehrgangs hinsichtlich der Professionalisierung der Absolventinnen und Absolventen im Bereich der Bildungs- und Berufsorientierung.

1 Hinführung

Die Vorbereitung auf eine gut begründete Berufswahl bzw. die Übergangpropädeutik im Jugendalter wird nach Stand der aktuellen Berufswahlforschung (Brüggemann 2010, S. 57 ff.; Hirschi 2020, S. 31 ff.) als ein zentraler Aspekt der Berufsorientierung in der Lebensbiografie eines Menschen betrachtet. War vor wenigen Jahren noch ein lineares Berufsleben vollkommen selbstverständlich, so finden wir heute einen Paradigmenwechsel in der Berufs- und Bildungsberatung als wichtigen Schritt im Prozess des lebenslangen Lernens. Klassische Berufswahltheorien aus den 50er- bis 70er-Jahren des 20. Jahrhunderts werden durch neuere Strömungen in der Laufbahnentwicklung ergänzt (Brüggemann/Rahn 2020, S. 13).

Der jeweils persönliche Weg ist unterschiedlich und kann auch rückblickend betrachtet werden: Was war bei der Berufswahl ausschlaggebend, was waren Gründe dafür, dass genau dieser Beruf, dieser Job, diese Arbeit heute ausgeübt wird? Für die

Berufswahl gibt es mehrere Modelle und Theorien (Hirschi 2020, S. 31 ff.). Motive und Bedingungen könnten beispielsweise folgende sein:

- Passung persönlicher Begabungen und Interessen zu Anforderungen und Möglichkeiten des Berufs
- Selbstwirksamkeitserwartungen, Ergebniserwartungen
- soziale Unterstützung und soziale Hindernisse
- Verfolgen von Werten und Lebenszielen

Die Berufswahl der Jugendlichen bewegt sich in einem individuellen Spannungsfeld zwischen den oftmals nicht unbedingt bekannten eigenen Ansprüchen, den Ansprüchen des persönlichen sozialen Umfeldes und denen des Arbeitsmarktes. Hinzu kommen die immer vielfältiger werdenden beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten, beispielsweise durch den gemeinsamen europäischen Arbeitsmarkt und Bildungsraum, die Öffnung von Hochschulen für Bewerberinnen und Bewerber ohne Reifeprüfung und das duale Studium. Daraus erschließt sich, dass Entscheidungen für Bildungs- und Ausbildungswege von einer Vielzahl von Einflüssen abhängig sind. Neben individuellen Motiven sind dies beispielsweise auch noch die Vorgaben gesellschaftlicher Institutionen und vorgegebene Altersnormen, das formale Bildungsniveau der jeweiligen Übergangskohorte, Komplementärrollen in Familie und Haushalt oder Entwicklungen in anderen Lebensbereichen (Tippelt 2006, S. 96). „Vermittlungsregime“ nennt Oehme (2008, S. 173) diese Gesamtheit der Vermittlungsressourcen. Es stellt ein besonders brisantes Feld der Verbindung von persönlichen und institutionellen Bedingungen dar. Faulstich-Wieland und Scholand stellen dazu fest: „Die Brisanz des Übergangs trifft insbesondere diejenigen Jugendlichen, deren symbolisches Kapital nicht ausreicht, um sich in institutionellen Kontexten sicher und selbstverständlich bewegen zu können. Gerade der Schule kommt in diesem Kontext eine wichtige und doppelte Rolle zu, denn sie ist Teil des Vermittlungsregimes, zugleich aber auch Teil des Bewältigungsmilieus, weil sie eine Instanz zum Erwerb kulturellen Kapitals bildet“ (Faulstich-Wieland/Scholand 2016, S. 3).

Eine frühe Entscheidung, welche Richtung bezüglich Ausbildung und Beruf eingeschlagen wird, muss im österreichischen Schulsystem mit 14 Jahren, in der 8. Schulstufe, getroffen werden (Abb. 1).

Für viele Jugendliche erweist sich die Entscheidung für den weiterführenden (Aus-)Bildungsweg nach der 8. Schulstufe gerade aufgrund der vielen Möglichkeiten als schwierig oder überfordernd (Quenzel/Hurrelmann 2010, S. 11). Es ist belegt, dass die Eltern diese Entscheidung stark beeinflussen (z. B. Niederfrininger/Schwetz 2017, S. 78). Sie sind jedoch oft nicht genügend über die (Aus-)Bildungsangebote informiert. Schule sollte hier ausgleichen, die ihr anvertrauten Menschen bei dieser folgenschweren Entscheidung begleiten. Die Schülerinnen und Schüler sollen dabei auch die Möglichkeit erhalten, in die Arbeitswelten, beispielweise durch Berufspraktische Tage, einzutauchen und eigene Erfahrungen damit zu machen. Die Berufswahl stellt einen komplexen und individuellen Prozess dar, der im Rahmen der Berufsorientierung an Schulen zu unterstützen ist (BMBWF 2012).

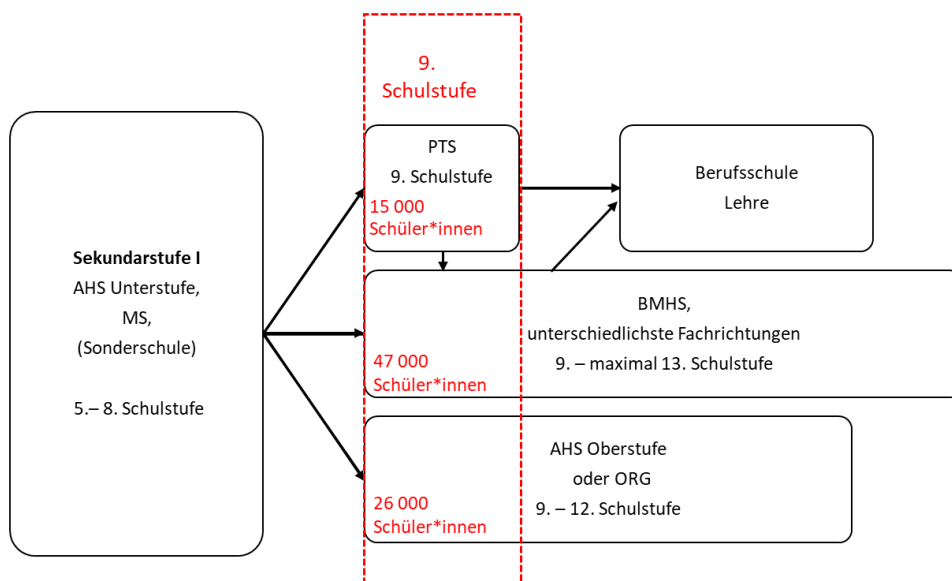


Abbildung 1: Entscheidung in der 8. Schulstufe (Koliander/Pichler 2019, S. 11)

AHS = Allgemeinbildende höhere Schule, Sekundarstufe I und II (5.–12. Schulstufe)

MS = Mittelschule, Sekundarstufe I (5.–8. Schulstufe)

PTS = Polytechnische Schule, einjährige Schulform (9. Schulstufe)

BMHS = Berufsbildende mittlere und höhere Schule, Sekundarstufe II (9.–maximal 13. Schulstufe)

ORG = Oberstufenrealgymnasium, Sekundarstufe II (9.–12. Schulstufe)

An den Schulen wurde zu diesem Zweck das umfassende IBOBB-Konzept (Information, Beratung und Orientierung für Bildung und Beruf) implementiert: BO-Koordinatorinnen und -Koordinatoren koordinieren sämtliche Maßnahmen und Aktivitäten im Bereich Information, Beratung und Orientierung für Bildung und Beruf am Schulstandort und unterstützen deren Umsetzung entlang eines zu entwickelnden standortspezifischen Konzepts (BMBWF 2017). Für den Aufbau eines solchen umfassenden schulischen Unterstützungssystems ist das Zusammenwirken verschiedener Verantwortungsebenen und Prozessebenen erforderlich. Für eine qualitätsvolle Umsetzung zeichnen dafür eigens ausgebildete Schüler- und Bildungsberaterinnen und -berater sowie Berufsorientierungslehrerinnen und -lehrer verantwortlich. Die Entwicklung eines Grundverständnisses für prozessorientierte Bildungs- und Berufswahlentscheidungen an Schulen gilt als Kernkompetenz dieser eigens dafür qualifizierten Personen. Wichtig ist nicht die Vermittlung abprüfbareren Wissens, sondern die Begleitung und Unterstützung der Schülerinnen und Schüler beim Erwerb von wichtigen Lebenskompetenzen für die eigenverantwortliche Gestaltung ihres Bildungs- und Berufsweges, das Bewusstmachen von Fähigkeiten und Interessen, das Hinausführen der Schülerinnen und Schüler in die Welt der Arbeit, in die Welt der Berufe und ein Aufzeigen der (Aus-)Bildungsmöglichkeiten (BMBWF 2021). Dies setzt für die Lehrperson einen Weitblick voraus, ein Denken, Schauen und Handeln über den

Tellerrand, die Vernetzung mit der Welt außerhalb der Schule, die Zusammenarbeit mit den Eltern, mit anderen Schulen, mit Betrieben und Beratungseinrichtungen.

2 Der Hochschullehrgang mit Masterabschluss „Berufsorientierung“

Niederfriniger und Schwetz (2017, S. 78) haben in einer Studie erhoben, dass der Berufsorientierungsunterricht auf die Berufswahlentscheidung von Jugendlichen nach der 8. Schulstufe nur einen geringen Einfluss hat.

Eine Aufwertung und Weiterentwicklung der verbindlichen Übung Bildungs- und Berufsorientierung wird von Arbeiterkammer und Wirtschaftskammer als wichtiger Schritt zur Vorbereitung der Jugendlichen auf Ausbildungswahl und Beruf eingefordert. Veränderung und Weiterentwicklung sind jedoch in etablierten Systemen (wie dem Schulsystem) eine herausfordernde Aufgabe (Schwetz 2018, S. 189). Wie Shulman und Shulman (2006, S. 268) darlegen, ist im Bereich von Unterricht und Schule der Blick auf die einzelne Lehrperson und deren pädagogische, fachliche und didaktische Kompetenzen oft nicht ausreichend. Die Lehrpersonen können erst integriert in einer „Community of Practice“ (Wenger 1998) und unterstützt von finanziellen, technischen, moralischen und curricularen Ressourcen eine nachhaltige Veränderung bewirken.

Die Vernetzung von BO-Lehrpersonen zu einer Community of Practice kann über die gemeinsame Aus-, Fort- und Weiterbildung der beteiligten Akteurinnen und Akteure erreicht werden. Die Pädagogischen Hochschulen haben diesbezüglich mit dem Qualifizierungsauftrag durch das Bildungsministerium betreffend Lehrpersonen eine bedeutende Rolle in der Weiterentwicklung von Schule und Unterricht. Dies geschieht nicht nur über die vermittelten Inhalte, sondern auch durch den Aufbau von Kontakten und den Austausch unter den Teilnehmenden.

Die Pädagogischen Hochschulen bieten sowohl für die verbindliche Übung Bildungs- und Berufsorientierung, für die Schüler- und Bildungsberatung als auch für die BO-Koordination Hochschullehrgänge an. Es werden hier Kompetenzen für Bildungs- und Berufsorientierung vermittelt, um den BO-Unterricht gestalten, Schülerinnen und Schüler beraten oder die BO-Koordination übernehmen zu können (BMBWF 2014).

Eine darüber hinaus vertiefende Professionalisierung und einen breiten Ausblick betreffend das Feld Berufsorientierung bietet der Hochschullehrgang mit Masterabschluss Berufsorientierung, der als solcher seit 2016 aus der Kooperation mit der Wirtschaftskammer Niederösterreich und der Arbeiterkammer Niederösterreich ausschließlich an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich angeboten wird (Tabelle 1).

Tabelle 1: Umfang, Zielgruppe und Ziele des Masterlehrgangs „Berufsorientierung“, übernommen aus dem Curriculum (Pädagogische Hochschule Niederösterreich 2021)

Hochschullehrgang mit Masterabschluss „Berufsorientierung“
Dauer: 6 Semester
Umfang: 90 ECTS
Zielgruppe: Lehrpersonen der Primarstufe und der Sekundarstufe aller Schularten.
Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer erfüllen nach positiver Absolvierung des Hochschullehrgangs mit Masterabschluss alle Voraussetzungen, <ul style="list-style-type: none"> • um die verbindliche Übung „Berufsorientierung“ an Schulen unterrichten zu können, • um die Berufsorientierungskoordination (BOKO) an Schulen zu übernehmen, • um als Multiplikatorinnen und Multiplikatoren für Maßnahmen im Bereich der Bildungs- und Berufsorientierung zu fungieren, • und/oder um als BO-Experten und -Expertinnen im Bereich Berufsorientierung bzw. Bildungsberatung tätig zu werden.

In diesem Hochschullehrgang arbeiten die Studierenden unter Begleitung von Hochschullehrpersonen an praxisbezogenen Forschungsarbeiten und sollen dadurch ein tiefgehendes Verständnis für systemische und psychologische Grundlagen von Berufswahlentscheidungen entwickeln. Sie sollen im Verlauf des Studiums aber auch einen tiefen Einblick bekommen in die Einbettung von Berufsorientierung in das System Schule und Kontakte und Kooperation zwischen Bildungssystemen und den verantwortlichen (öffentlichen, politischen und wirtschaftlichen) Institutionen, besonders der Wirtschafts- und Sozialpartnerinnen und -partner, aufbauen (Pädagogische Hochschule Niederösterreich 2021). Daraus folgend sollen sie befähigt werden, Ideen für eine Weiterentwicklung der Bildungs- und Berufsorientierung umsetzen zu können.

3 Methodisches Vorgehen

Die vorliegende Forschungsarbeit erhebt Auswirkungen des Hochschullehrgangs mit Masterabschluss „Berufsorientierung“ auf die Professionalisierung der Absolventinnen und Absolventen dieses Hochschullehrgangs im Bereich der Selbst- und Systemkompetenz, des professionellen Handelns im BO-Unterricht sowie im wissenschaftlichen Arbeiten und infolge auf Unterrichtsentwicklung, Schulentwicklung oder Vernetzung bezüglich der verbindlichen Übung Bildungs- und Berufsorientierung. Es wurde dabei auf offene, halbstrukturierte Interviews mit den Absolventinnen und Absolventen als Datenerhebungsmethode zurückgegriffen.

3.1 Auswahl der Interviewpartnerinnen und Interviewpartner

Es wurden für die Interviews zwölf Personen aus den 47 Absolventinnen und Absolventen des ersten und zweiten Durchgangs des Hochschullehrgangs ausgewählt (erster Lehrgang 2016–2018, zweiter 2017–2019). Bei der Auswahl wurde einerseits auf die

Verteilung bezüglich der Schultypen (Abb. 2), andererseits auf das Geschlecht der Personen geachtet.

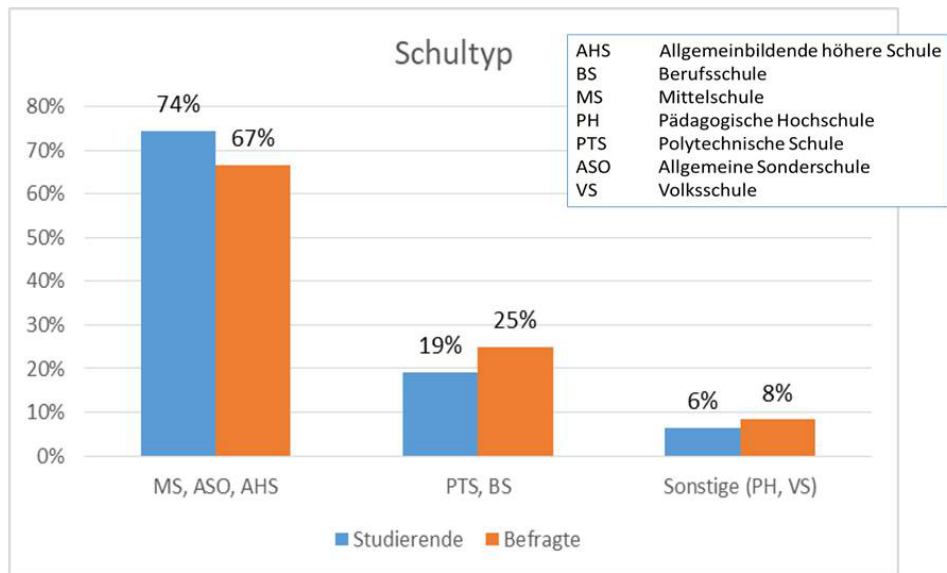


Abbildung 2: Verteilung der Studierenden und Befragten auf Schultypen

Es ist erkennbar, dass die Verteilung der Schultypen unter den Befragten an die Verteilung unter den Studierenden angepasst wurde. Etwa 70 % stellen die Studierenden und infolge auch die Befragten aus den Schultypen der Sekundarstufe I.

Auch in Bezug auf das Geschlecht wurde auf die Passung von Befragten zu den Studierenden geachtet. In beiden Gruppen finden sich etwa 20 % Männer und 80 % Frauen.

3.2 Datenerhebung

Mittels problemzentrierter Interviews (Flick 2007, S 210 ff.) wurden Handlungen und Einstellungen bezüglich der verbindlichen Übung Berufsorientierung (einschließlich unterschiedlicher Koordinations- und Verbreitungsaktivitäten) erfragt, die dem/der Befragten bewusst bzw. durch ihn/sie beschreibbar sind.

Für den Leitfaden wurden offene Fragen gewählt, die als Erzählimpulse formuliert waren und die Personen anregten, darüber zu erzählen, was sie infolge des Hochschullehrgangs auf den drei Ebenen Unterrichtsebene, Schulebene, regionale Ebene umgesetzt haben.

Die Interviews wurden auf Audioaufnahmen festgehalten. Die Aufnahmen wurden transkribiert, wobei die gesprochene Sprache weitgehend in eine orthografisch korrekte Schriftsprache, inklusive der Setzung von Satzzeichen, übertragen wurde.

Bei Unsicherheiten in der Interpretation wurde auf die Audiodatei zurückgegriffen und der Originalwortlaut herangezogen.

3.3 Datenauswertung

Die Transkripte wurden mittels strukturierender Inhaltsanalyse (Mayring 2008) unter Verwendung des Analyseprogramms MaxQDA ausgewertet.

Bei der Entwicklung des Kategoriensystems wurde in einem ersten Schritt aus den Transkripten mittels Paraphrasierung und Generalisierung eine Vielzahl von Codings generiert. Diese wurden hinsichtlich der Fragestellung nach der durch den Lehrgang ausgelösten Professionalisierung der Lehrpersonen zu Kategorien zusammengefasst und mehrfach umgeordnet, um eine übersichtliche Darstellung zu erhalten. An dieser Stelle erfolgte die Einbindung bestehender Kompetenzmodelle. Es wurden allgemeine Kompetenzmodelle für das professionelle Handeln herangezogen, wie der Kompetenzatlas von Erpenbeck (Heyse/Erpenbeck 2004, S. XXI) und das Candidate Model of Competencies (Rychen et al. 2003). Diese übergreifenden Kompetenzen wurden ergänzt durch Modelle, die speziell auf das Professionswissen von Lehrpersonen ausgerichtet sind, wie die Professionsstandards (Helmke 2015, S. 141 ff.) und das aus der Fachdidaktik stammende Konstrukt Pedagogical Content Knowledge (Shulman 1986, S. 9).

4 Ergebnisse

Zuerst sollen die Hauptkategorien im Überblick vorgestellt werden (Tabelle 2).

Tabelle 2: Hauptkategorien

K1 Keine Veränderung	Hier werden jene Aussagen zugeordnet, in denen die Befragten über Tätigkeiten, Kontakte, Aufgaben erzählen, die sich durch das Studium nicht verändert haben.
K2 Pläne, Ideen	Diese Kategorie umfasst Pläne und Ideen, die noch auf die Umsetzung warten.
K3 Wäre noch wichtig gewesen	Hier werden Aussagen zugeordnet, in denen die Befragten angeben, was für sie im Studium zu kurz gekommen ist, welche ihrer Erwartungen nicht erfüllt wurden, was sie noch gebraucht hätten.
K4 Professionalisierung	
K4.1 Selbstkompetenz	Diese Kategorie umfasst drei Bereiche: Auftreten und Selbstsicherheit Horizontenerweiterung und Perspektivenwechsel Interesse an persönlicher Weiterentwicklung
K4.2 Systemkompetenz	Diese Kategorie umfasst drei Bereiche: Vernetzungen Verstehen von Zusammenhängen Aktiv werden im System

(Fortsetzung Tabelle 2)

K4.3 Professionelles Handeln im BO-Unterricht	Hier werden Aussagen zu Fachwissen und fachdidaktischen Kompetenzen zugeordnet, die den BO-Unterricht betreffen.
K4.4 Sonstige Professionalisierung	In dieser Kategorie werden Aussagen zusammengefasst, in denen die Befragten formulieren, was sie Wichtiges aus dem Lehrgang mitgenommen haben, und die nicht den Kategorien K4, K5 oder K6 zuordenbar sind.

Die Ergebnisse zu den ersten drei Kategorien (K1, K2, K3) werden hier nur kurz zusammengefasst.

- K1 Keine Veränderung:** Hier nannten jeweils sechs oder sieben (von zwölf) Personen Bereiche des BO-Unterrichts, der BO-Koordination und Kontakte zu örtlichen Betrieben.
- K2 Pläne, Ideen:** Dies kam in vier Interviews vor und betraf vor allem Bereiche der BO-Koordination an den Schulen.
- K3 Wäre noch wichtig gewesen:** Zehn der zwölf Befragten haben hier Angaben gemacht, allerdings wird beim Blick auf die Verteilung in den Interviews sichtbar, dass es sehr unterschiedliche Erwartungen waren, die nicht erfüllt wurden. Das wissenschaftliche Arbeiten wurde für fünf der Befragten zu wenig gut vorbereitet. Dies wurde in der Zwischenzeit durch die Einführung des Research-Lab für Masterstudien deutlich ausgebaut. Drei der Befragten erwarteten sich mehr Materialien und Inputs im Bereich von Methodik und Didaktik für die verbindliche Übung Bildungs- und Berufsorientierung.

4.1 Selbstkompetenz

In den Zielformulierungen des Curriculums kommen Formulierungen bezüglich Selbstkompetenz nur am Rand vor, doch in den Beschreibungen und Erzählungen der Befragten fanden sich viele Stellen, die diesen Bereich berühren.

Die Verteilung über die zwölf Interviews zeigt eine hohe Dichte bei den Aussagen zu Auftreten und Selbstsicherheit sowie zu Horizonterweiterung und Perspektivenwechsel (Abb. 3).

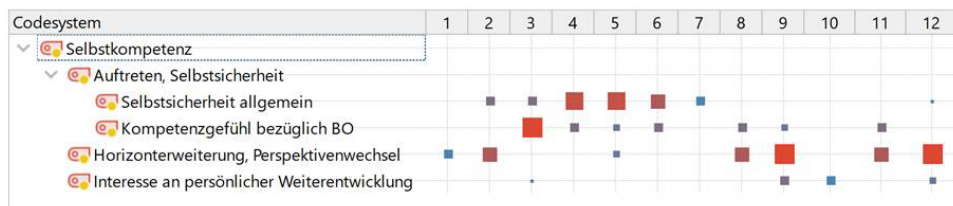


Abbildung 3: Kategorie Selbstkompetenz mit Subkategorien in den zwölf Interviews

Es soll mit Zitaten illustriert werden, welche Aussagen diesen Kategorien zugeordnet wurden.

Ihr gesteigertes Kompetenzgefühl bezüglich BO beschreibt eine Absolventin in dieser Weise: *„Einfach der Einblick in verschiedene Berufe. Also, man kann dann den Kindern wirklich genau erzählen, was macht jetzt ein Lagerlogistiker z. B. (4: 206)*

Und Horizonterweiterung formuliert eine Absolventin so:

„Der hat das einfach auf eine ganz andere Art und Weise rübergebracht und der hat mich wirklich fasziniert damit. Und er hat mich dann auch inspiriert eigentlich, dass ich da ein bisschen größer denke und nicht nur für meine Klasse oder für meine Schule, und ich habe dann gesagt, dann machen wir halt etwas für den Bezirk oder größer.“ (1: 6)

4.2 Systemkompetenz

Die Subkategorien dieser Kategorie waren von Anfang an im Fokus der Analyse. Was die Absolventinnen und Absolventen infolge des Hochschullehrgangs an der Schule oder auch darüber hinaus in Angriff genommen und umgesetzt haben, das sollte der wesentliche Teil der Erhebung sein.

Da diese Kategorie so bedeutend erscheint, sollen zwei Teilbereiche nochmals im Detail behandelt werden.

Vernetzung

Eine Subkategorie, die sich erst durch die Aussagen der Interviewten in voller Breite darstellte, war der Bereich Vernetzung. Alle Interviewten sprachen vom Aufbau von Kontakten im Verlauf des Studiums: zu den Studienkolleginnen und Studienkollegen, zu anderen Schulen, zu den Kammern, zu Betrieben, zu außerschulischen Initiativen, zu den Kolleginnen und Kollegen an der eigenen Schule (Abb. 4).

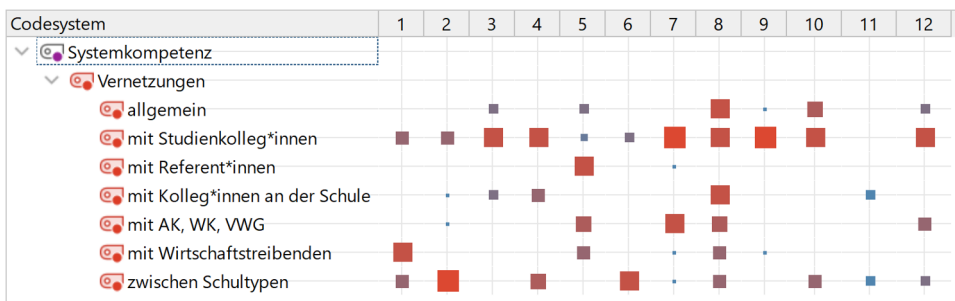


Abbildung 4: Kategorie Vernetzung mit Subkategorien in den zwölf Interviews

Die Vernetzung unter den Studierenden selbst wird von elf der zwölf Interviewten als wichtiges Ergebnis hervorgehoben. Die Herkunft aus verschiedenen Regionen und unterschiedlichen Schultypen wurde dabei als besonders wertvoll hervorgehoben. Die Vernetzung zwischen den Schultypen, die von neun Befragten als wichtige Folge beschrieben wird, ist vor allem auf diese Kontakte zurückzuführen. Doch auch das Zusammentreffen mit Personen aus dem Bereich der Kammern, der Volkswirtschafts-

lichen Gesellschaft und mit Wirtschaftstreibenden führte zu bleibenden Vernetzungen in diesen Bereichen. Kolleginnen und Kollegen an der Schule wurden durch Projekte im Rahmen des Hochschullehrgangs eingebunden und damit auch Kontakte in diesem Bereich intensiviert.

Neben dem großen Bereich der Vernetzung ergab sich als zweite Kategorie „Aktiv werden im System“. Hiermit waren Aktivitäten gemeint, die über den Unterricht in der Klasse hinausgehen. Abb. 5 zeigt die weitere Unterteilung dieser Kategorie.

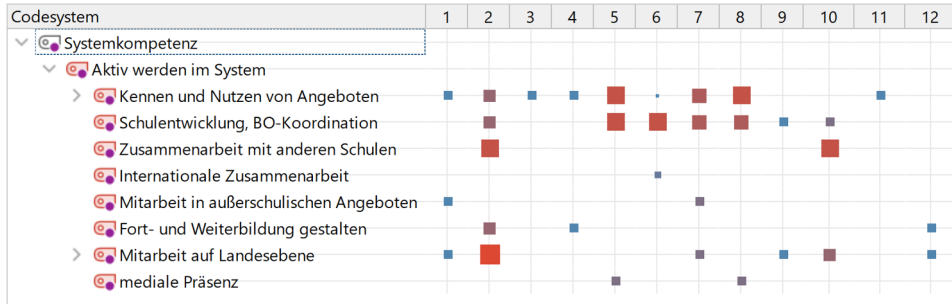


Abbildung 5: Kategorie „Aktiv werden im System“ mit Subkategorien in den zwölf Interviews

Die Analysen der Interviews zeigen, dass sich die Befragten nach dem Masterlehrgang in sehr unterschiedlichen Bereichen hinsichtlich BO engagieren. Neun der zwölf befragten Personen nutzen nun Angebote, z. B. der Kammern, die sie im Lehrgang kennengelernt haben.

„Also, die Zusammenarbeit mit den Sozialpartnern war wirklich toll und ich muss sagen, das habe ich ganz einfach im Studium kennengelernt. Auch die Workshops, die die Arbeitskammer anbietet in St. Pölten, also, da waren wir, glaube ich, mit den Kindern sogar viermal bei einem Workshop, den hätte ich ja so nie kennengelernt.“ (8: 202–204)

Mehr als die Hälfte ist auf Schulebene aktiv geworden, im Bereich der BO-Koordination oder der Schulentwicklung.

Ebenfalls die Hälfte der Befragten engagiert sich auf Landesebene in Koordination oder Netzwerken.

„Das mit der Steuerungsgruppe BO ist mit dem Masterstudium gekommen, weil eine Kollegin vom Masterstudium da die Organisation übernommen hat, und die hat sofort gesagt, ich will da wen aus der Berufsschule drinnen haben, ja, und somit war ich mit dabei.“ (10: 41–44)

Drei weibliche Befragte werden als Referentinnen in Fortbildungen für BO-Lehrpersonen tätig, eine Absolventin baut ein außerschulisches Coachingsystem auf, welches Jugendliche bei der Berufswahl begleitet.

4.3 Professionelles Handeln im BO-Unterricht

Alle befragten Personen, die aktuell BO unterrichten, sprechen von einer Weiterentwicklung des eigenen BO-Unterrichts, wobei in diesem Bereich der Austausch mit den anderen Studierenden wichtige Impulse geliefert hat. Der Schwerpunkt der umgesetzten Innovationen liegt auf neuen Unterrichtsmethoden oder dem Einsatz neuen Unterrichtsmaterials, dafür haben alle Befragte Ideen aus dem Masterstudium mitgenommen. Etwa die Hälfte der Befragten erzählt von fachlich-inhaltlichen Bereichen, über die sie Wesentliches gelernt haben, beispielsweise über den Gender-Pay-Gap, über Industrie 4.0 oder Daten und Fakten aus den besuchten Betrieben.

5 Fazit und Ausblick

Modelle zur Professionalisierung von Lehrpersonen fokussieren oft ausschließlich auf den Unterricht (z. B. das Konstrukt Pedagogical Content Knowledge nach Shulman (1986, S. 9)) und betrachten allenfalls noch das Engagement an der eigenen Schule (z. B. Professionsstandards nach Helmke (2015, S. 141 ff.)). Die Fähigkeit und der Wille, sich über den Unterricht hinaus für das jeweilige Schulfach zu engagieren, werden in diesen Modellen oft nicht abgebildet. Im Hochschullehrgang mit Masterabschluss „Berufsorientierung“ werden nach den bisher erhobenen Daten genau diese Fähigkeiten und Bereitschaften gefördert. Ausgehend von einer guten Vernetzung mit Studienkolleginnen und Studienkollegen, Referierenden und besuchten Institutionen, ergänzt durch die Stärkung von Kompetenzzempfinden und Selbstsicherheit im Auftreten, wird etwa die Hälfte der befragten Personen über den eigenen Unterricht und die eigene Schule hinaus aktiv.

Im Hinblick auf eine Validierung der Ergebnisse soll durch die Erhebung von Sichtweisen weiterer im Bildungsbereich (z. B. Bildungsdirektion) aktiver Personen eine Triangulierung der Befunde erfolgen. Diese Personen werden dahingehend befragt, inwieweit sie bereits die Absolventinnen und Absolventen wahrgenommen haben und wie sie deren Aktivitäten einschätzen. Dies soll das Bild aus einem anderen Blickwinkel heraus ergänzen.

Literaturverzeichnis

- BMBWF (2012): Maßnahmenkatalog im Bereich Information, Beratung und Orientierung für Bildung und Beruf (IBOBB) in der 7. und 8. Schulstufe. Online: https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/rs/1997-2017/2012_17.html (24.02.2022).
- BMBWF (2014): Kompetenzprofil für Bildungs- und Berufsorientierung. Ein Leitfaden für die PädagogInnenbildung NEU. Online: https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:8239f276-69eb-4e8f-91cd-da58cb402648/kompetenzprofilibobbfassung_27022.pdf (24.02.2022).

- BMBWF (2017): Grundsatzlerlass für Berufsorientierungskoordination. Online: https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/rs/1997-2017/2017_30.html (24.02.2022).
- BMBWF (2021): Information, Beratung und Orientierung für Bildung und Beruf (ibobb) – Grundsatzinformation. Online: https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:1e58a16a-9edc-48c1-a648-ba6b29a3be01/ibobb_konzept_2021.pdf (19.09.2021).
- Brüggemann, Tim (2010): Berufliches Übergangsmangement – Herausforderungen und Chancen. In: Sauer-Schiffer, Ursula/Brüggemann, Tim (Hrsg.): Der Übergang Schule – Beruf. Beratung als pädagogische Intervention, Münster, S. 57–78.
- Brüggemann, Tim/Rahn, Sylvia. (2020): Zur Einführung in die 2., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage: Der Übergang Schule-Beruf als gesellschaftliche Herausforderung und professionelles Handlungsfeld. In: Rahn, Sylvia/Brüggemann, Tim (Hrsg.): Berufsorientierung. Ein Lehr und Arbeitsbuch. 2. vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Münster, S. 27–42.
- Faulstich-Wieland, Hannelore/Scholand, Barbara (2016): Beobachtungen schulischer Berufsorientierung: Be- und Entgrenzung der Statuspassage Schule – Beruf. In: BWP@-Spezial 12 Berufsorientierung im Lebenslauf – theoretische Standortbestimmung und empirische Analysen, S. 1–21. Online: http://www.bwpat.de/spezial12/faulstich-wieland_scholand_bwpat_spezial12.pdf (19.09.2021).
- Flick, Uwe (2009): Qualitative Sozialforschung. Reinbeck bei Hamburg.
- Helmke, Andreas (2015): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. 6. Auflage. Seelze-Velber.
- Heyse, Volker/Erpenbeck, Johann (2004): Kompetenztraining – 64 Informations- und Trainingsprogramme. Stuttgart.
- Hirschi, Andreas/Baumerler, Franziska (2020): Berufswahltheorien – Entwicklung und Stand der Diskussion. In: Rahn, Sylvia/Brüggemann, Tim (Hrsg.): Berufsorientierung. Ein Lehr und Arbeitsbuch. 2. vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Münster, S. 27–42.
- Keating, Daniel (2003): Definition and Selection of Competencies from a Human Development Perspective. In: Rychen, Dominique S./Salganik, Laura H./McLaughlin, Mary E. (2003): Contributions to the Second DeSeCo Symposium. Geneva, S. 143–168.
- Koliander, Brigitte/Pichler, Margit (2019): Berufsorientierung an Schulen in Österreich. In: Plus Lucis Berufsorientierung, 4/2019, S. 11–15.
- Mayring, Philipp (2008): Qualitative Inhaltsanalyse, Grundlagen und Techniken. 10. Auflage. Weinheim.
- Oehme, Andreas (2008): Biographisierte Übergänge in Arbeit. Zur Notwendigkeit einer bewältigungsorientierten Sicht auf Übergänge im jungen Erwachsenenalter. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 3(2), S. 167–180.
- Pädagogische Hochschule Niederösterreich (2021): Curriculum des Hochschullehrgangs mit Masterabschluss „Berufsorientierung“. Online: <https://www.ph-noe.ac.at/de/ph-noe/organisation/mitteilungsblatt/curricula-hochschullehrgaenge> (19.09.2021).
- Quenzel, Gudrun/Hurrelmann, Klaus (Hrsg.) (2010): Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten. Wiesbaden.

- Schwetz, Herbert (2018): Zu Möglichkeiten und Grenzen von Veränderungen in Schule und Unterricht aus systemisch-konstruktivistischer Perspektive. In: Allabauer, Kurt/Forstner-Ebhart, Angela/Kraker, Norbert/Schwetz, Herbert (Hrsg.): Masterarbeiten in pädagogischen Berufsfeldern. Pädagogischen Situationen theoriegeleitet begegnen. Wien.
- Schwetz, Herbert/Niederfriniger, Julia (2017): Zur Schulentcheidung von Schülerinnen und Schülern in vierten Klassen ländlicher NMS. In: *ph publico*, 13, S. 65–82.
- Shulman, Lee S. (1986): Those who understand: knowledge growth in teaching. In: *Educational Researcher*, 15(2), S. 414.
- Shulman, Lee S./Shulman Judith H. (2004): How and what teachers learn: a shifting perspective. In: *Journal of Curriculum Studies*, 36(2), S 257–271.
- Tippelt, Rudolf (2006): Beruf und Lebenslauf. In: Arnold, Rolf/Lipsmeier, Anton (Hrsg.): *Handbuch der Berufsbildung*. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden.
- Wenger, Etienne (1998): *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge.

Autorinnen

Dipl. Ing. Dr. Brigitte Koliander

Zentrum für Berufspädagogik, Leitung des IMST Themenprogramms „Kompetent durch praktische Arbeit“, Pädagogische Hochschule Niederösterreich

Margit Pichler, MEd BEd MA

Zentrum Quereinstieg/Berufe, Pädagogische Hochschule Niederösterreich

