

Das Betriebspraktikum im Studiengang Realschule

Eine Evaluationsstudie zum Erwerb einer studienbegleitenden
Berufsorientierungskompetenz zukünftiger Lehrerinnen und Lehrer

An der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe zur Erlangung des Grades eines

Doktors der Erziehungswissenschaften (Dr. phil.)

eingereichte Dissertation von

Petra Wengert-Richter

aus

Harthausen/ Pfalz

Harthausen, im Oktober 2007

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	6
Einleitung	7
TEIL I - Theorie Der theoretische Bezugsrahmen für Berufsorientierung als Aufgabe von Schule	11
1	Theoretische Überlegungen zur Begründung von Berufsorientierung als Aufgabe von Realschulen 12
1.1	Die Begründung von schulischer Berufsorientierung aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive 12
1.2	Die Relevanz schulischer Berufsorientierung im Kontext veränderter Sozialisationsbedingungen Jugendlicher 19
1.3	Zur Legitimation von Berufsorientierung als Aufgabe der Sekundarstufe I 21
1.4	Zusammenfassung 28
2	Erklärungsansätze zur Berufswahlentscheidung von Jugendlichen 29
2.1	Zentrale Begriffsklärungen im Themenfeld Berufsorientierung 30
2.2	Empirische Befunde zu Einflussfaktoren auf die Berufswahlentscheidung von Jugendlichen 40
2.2.1	Selbstwahrnehmung und Verhalten von Jugendlichen im Berufsfindungsprozess 41
2.2.2	Der Einfluss der Sozialisationsinstanz Familie 45
2.2.3	Der Einfluss von Peergroups 49
2.2.4	Berufswahlentscheidung im Zeitalter der Medien 51
2.2.5	Wahrnehmung von Angeboten der staatlichen Berufsberatung 53
2.2.6	Zusammenfassende Bewertung der empirischen Befunde 54
2.3	Theoretische Ansätze zur Erklärung der Berufswahl Jugendlicher 56
2.3.1	Zur Entwicklung von Berufswahltheorien - ein Überblick 58
2.3.2	Individuumszentrierte Ansätze zur Berufswahl 65
2.3.2.1	Berufswahl als Matchingprozess – die Theorie von HOLLAND 65
2.3.2.2	Berufswahl als lebenslange Entwicklungsaufgabe – die Theorie von SUPER 68
2.3.2.3	Die Kompromissbildung bei Berufswahlentscheidungen – die Eingrenzungstheorie von GOTTFREDSON 72
2.3.2.4	Berufswahl als Entscheidungsprozess - der entscheidungstheoretische Ansatz nach HOPPE/LANGE 83
2.3.3	Gesellschaftsorientierte Ansätze zur Berufswahl 86

2.3.3.1	Berufswahl als Zuweisungsprozess – Der alloktionstheoretische Ansatz	86
2.3.3.2	Berufswahl als Interaktionsprozess	87
2.3.4	Berufswahl aus systemtheoretischer Perspektive	90
2.3.5	Zusammenfassung – die Relevanz von Berufswahltheorien für Berufsorientierung in der Schule	93
3	Die historische Entwicklung von Berufsorientierung im Unterricht der Realschule	96
3.1	Zur Entwicklung der schulischen Berufsorientierung von der Kopernikanischen Wende bis zum Ende der Weimarer Republik	96
3.2	Schulische Berufsorientierung in der Bundesrepublik seit 1945	108
3.3	Schulische Berufsorientierung von 1945 bis zur „Wende“ in der ehemaligen DDR	119
3.4	Zusammenfassung der historischen Entwicklung von Berufsorientierung in der Schule	127
4	Gegenwärtige Aspekte schulischer Berufsorientierung	127
4.1	Veränderung von schulischer Berufsorientierung im Strukturwandel von Arbeit und Beruf	127
4.2	„Mangelnde Ausbildungsreife“ von Jugendlichen – Schulische Bildung und Berufsorientierung in der Kritik	130
4.3	Aktuelle Trends in Theorie und Praxis von Berufsorientierung: Anzeichen für eine zunehmende Bedeutung von Berufsorientierung in der Schule?	140
4.3.1	Zur Diskussion um Berufsorientierung als Bildungsstandard	141
4.3.2	Konsequenzen für die Gestaltung von schulischer Berufsorientierung in der Praxis	144
4.3.2.1	Kooperationen auf institutioneller Ebene	144
4.3.2.2	Neue Kooperationsformen zwischen Schulen und Betrieben	147
4.3.2.3	Methodisch-didaktische Innovationen	151
4.4	Zur Bewertung gegenwärtiger Trends in Theorie und Praxis vor dem Hintergrund eines ganzheitlichen Verständnisses von Berufsorientierung	155
Empirischer Teil II Evaluation des Studienelementes Betriebspraktikum an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe		161
1	Forschungsstand	162
1.1	Verortung in der Fachwissenschaft	162
1.2	Empirische Befunde zum Studienelement Betriebspraktikum und zur Berufsorientierungskompetenz von Lehrern	164
1.3	Zusammenfassende Bewertung des Forschungsstands	177

2	Die bisherige Praxis zur Ableistung des Studienelementes Betriebspraktikum in der Lehrerausbildung	180
2.1	Die Verankerung des Betriebspraktikums in der ersten Phase der Lehrerausbildung in der Bundesrepublik	180
2.2	Die spezifische Situation in Baden-Württemberg und speziell an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe	185
3	Konzeption und Methode der Vorstudie	193
3.1	Fragestellungen und forschungsleitende Untersuchungshypothesen	193
3.2	Indikatorenbildung, Auswahl des Untersuchungsinstruments und Fragebogenkonstruktion	196
3.3	Stichprobenbeschreibung und Design der Datenerhebung	201
4	Ergebnisse der Vorstudie	204
4.1	Befunde aus der Basisbefragung der ersten Studierendekohorte	204
4.1.1	Allgemeine Rahmenbedingungen des Betriebspraktikums	205
4.1.2	Kompetenzen von Studierenden im Feld schulischer Berufsorientierung	209
4.1.3	Erwartungen an die Begleitveranstaltung zum Betriebspraktikum und Relevanz von Berufsorientierung im bisherigen Studium	212
4.1.4	Zusammenfassung	216
4.2	Analyse der zweiten Studierendekohorte („Crashkurs“) - Befunde aus der Basisbefragung	218
4.3	Ergänzende Ergebnisse des Nachfassfragebogens beider Studierendekohorten	229
4.4	Zusammenfassende Interpretation der Ergebnisse der Vorstudie	242
5	Konsequenzen aus den Ergebnissen der Vorstudie – Kernelemente der Neuen Konzeption des Betriebspraktikums und der Begleitveranstaltung	244
6	Evaluation der Neuen Konzeption des Betriebspraktikums	248
6.1	Stichprobenbeschreibung und Design der Datenerhebung	248
6.2	Ergebnisse der Basisbefragung zu Beginn der Begleitveranstaltung	250
6.2.1	Voraussetzungen der Studierendekohorte zu Beginn der Begleitveranstaltung	251
6.2.2	Erfahrungen der Studierenden bei der eigenen Berufswahl	253
6.2.3	Erwartungen der Studierenden an das Betriebspraktikum und an das Vorbereitungsseminar	256
6.3	Ergebnisse des Nachfassfragebogens	259
6.4	Fallstudien	270

6.4.1	Fallanalyse Studentin A – „Das Betriebspraktikum war nutzlos.“	270
6.4.2	Fallanalyse Student B – „Das Betriebspraktikum war wertvoll.“	272
6.5	Zusammenfassende Interpretation der Evaluationsergebnisse der Neuen Konzeption	275
Teil III Schlussfolgerungen aus den Ergebnissen der Evaluationsstudie		279
1	Einordnung der eigenen Arbeitsergebnisse in vorhandene Theorien und Empiriebefunde	280
2	Konsequenzen und Empfehlungen für die künftige Gestaltung des Studienelementes Betriebspraktikum	286
3	Ansatzpunkte für weitergehende Forschung	292
Schlusswort		297
Literaturverzeichnis		299
Verzeichnis der Internetquellen		318
Abkürzungsverzeichnis		324
Abbildungsverzeichnis		325
Tabellenverzeichnis		327
Anhang		329

Vorwort

Die vorliegende Dissertation beschäftigt sich mit dem Aufbau von Lehrerkompetenzen zur Gestaltung von Berufsorientierung in der Schule. Im Mittelpunkt steht dabei die Evaluation des Studienelementes Betriebspraktikum und der dazugehörigen Begleitveranstaltung in der ersten Ausbildungsphase an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe.

Mein persönliches Forschungsinteresse für Berufsfindungsprozesse bei Jugendlichen und für die Rolle von Lehrern im Übergangsprozess von der Schule in den Beruf wurzelt in meiner langjährigen pädagogischen Tätigkeit mit benachteiligten Jugendlichen in berufsbildenden Projekten. Dabei begegnete ich oftmals Lehrern und Lehrerinnen, die Berufsorientierung als außerschulische sozialpädagogische Anschlussaufgabe am Ende der Schulzeit verstanden und die Unterstützung von Berufsfindungsprozessen bei Jugendlichen keineswegs als ihre originäre Aufgabe begriffen. Ebenfalls gestaltete sich die Einbeziehung von Schulen in berufsorientierende Bildungsprojekte als außerordentlich schwierig, was - meiner Ansicht nach - neben einem fehlenden Hintergrundwissen, z.B. für die besonderen Belange von jugendlichen Aussiedlern, vor allem im Selbstverständnis von Lehrern wurzelte.

Auch im Rahmen meiner wissenschaftlichen Tätigkeit an der Pädagogischen Hochschule fiel mir in Veranstaltungen mit Studierenden des Lehramts an Realschulen ein teilweise äußerst begrenztes Interesse und Engagement von Studierenden jenseits ihrer Studienfächer auf, das in der Äußerung eines Studenten gipfelte:

Ich werde Mathematiklehrer, mit Pädagogik und dem anderen Kram habe ich nichts zu tun!

Auf der anderen Seite konnte ich in einem Hochschulprojekt zur geschlechtsspezifischen Berufswahl von Realschülerinnen erleben, dass die direkte Konfrontation mit den Bedürfnissen der Mädchen, Studierende dazu anregen kann, das eigene Berufsrollenverständnis zu reflektieren und zu erweitern.

Insofern versteht sich die vorliegende Arbeit nicht zuletzt als Beitrag zu einer frühen Bewusstseinsklärung künftiger Lehrerinnen und Lehrer für die Relevanz von schulischer Berufsorientierung.

Besonders danken möchte ich den Studierenden für ihre bereitwillige Mitwirkung an der Evaluationsstudie. Daneben danke ich vor allem meiner Freundin Frau Stefanie Huber für ihre besondere Unterstützung bei der Endfertigung meiner Dissertation.

Harthausen, im Oktober 2007

Petra Wengert-Richter

Einleitung

Der Untersuchungsgegenstand meiner Dissertation berührt Grundsatzfragen der Lehrerbildung und ist in die gesellschafts- und schulpolitische Debatte im Zuge der PISA-Ergebnisse eingebettet.

Das schlechte Abschneiden der deutschen Schüler im internationalen Vergleich hat eine grundständige Diskussion zur Umgestaltung der Lehrerbildung in Deutschland ausgelöst, die zahlreiche Theoriebeiträge sowie Reformprojekte in den einzelnen Bundesländern nach sich gezogen hat.¹ Insbesondere haben das Gutachten der Kultusministerkonferenz zur Qualitätssicherung in der Lehrerbildung und die Empfehlungen des Wissenschaftsrates zur künftigen Umgestaltung der Lehrerbildung in der erziehungswissenschaftlichen Fachdiskussion eine zentrale Rolle gespielt.² Neben der Entwicklung von länderübergreifenden Bildungsstandards³ liegen aus der Erziehungswissenschaft mittlerweile umfangreiche Reformvorschläge zu zahlreichen Einzelaspekten der Ausbildung von Lehrern, wie z.B. die Verzahnung der verschiedenen Ausbildungsphasen, eine bessere Begleitung von Praktika, sowie die Entwicklung einer Evaluationskultur vor.⁴

Ebenfalls haben die PISA-Ergebnisse die gesellschaftspolitische Kritik an einer unzureichenden Vorbereitung von Schülern auf die Anforderungen für eine Berufsausbildung und für die Arbeitswelt verschärft. Dabei werden gegenwärtig von Seiten der Wirtschaft neben Versäumnissen im Elternhaus vor allem die defizitäre Vorbereitung durch Schule und Lehrer auf den Übergang in den Beruf beanstandet. Ausdrücklich wird an dieser Stelle beklagt, dass Lehrkräfte aufgrund ihrer beruflichen Sozialisation (Stichwort: Schule-Hochschule-Schule) über geringe wirtschaftliche Kompetenzen und über wenig Realerfahrungen in der Berufs- und Arbeitswelt verfügen und sie demzufolge Schüler nicht adäquat auf die Arbeitswelt vorbereiten (können).

Diese Diskussion ist jedoch alles andere als neu: Z.B. hat DAUENHAUER bereits 1973 auf dieses Dilemma hingewiesen, indem er kritisiert, dass 80% aller Lehrer niemals in einer

¹ Vgl. die Zusammenfassung zu aktuellen Entwicklungen in der Struktur und Organisation der Lehrerbildung bei Terhart 2004, S. 52ff.

² Vgl. die Abschlussberichte der beiden Gutachten:

○ Terhart, Erhard. (Hg.): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission, Weinheim, Beltz 2001

○ Wissenschaftsrat: Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung. Drs: 5065/01. Köln 2001

³ Vgl. auf Bundesebene z.B.: KMK: Vereinbarung über Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss (Jahrgangsstufe 10). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 04.12.2003; KMK: Standards für die Lehrerbildung 2004

Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004.

Vgl. auf Landesebene die Entwicklung eines neuen Bildungsplans für die Realschulen in Baden-Württemberg: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hg.) Bildungsplan 2004: Realschule

⁴ Vgl. z.B. zur Verzahnung von Phasen der Lehrerbildung Hericks 2004

anderen Institution als Schule gearbeitet haben und diese „verschulten Berufsschicksale“ deshalb aufgebrochen und neue Erfahrungsfelder für Lehrer hinzugewonnen werden müssten.⁵ Zwar haben sich gerade in den letzten Jahren im Zuge der allgemeinen Reform der Lehrerbildung zahlreiche Initiativen und Modelle zur besseren Zusammenarbeit von Schule- und Wirtschaft gebildet und damit mittelbar sicherlich zur Entwicklung von Wirtschaftskompetenz von Lehrerinnen und Lehrern beigetragen. Dennoch ist gerade die Forderung nach einem Betriebspraktikum als Qualifizierungsbaustein zum Aufbau von Wirtschaftskompetenz bei Lehrern nach wie vor aktuell.⁶

Allerdings wird dem - nur in einigen Bundesländern vorgeschriebenen - Studienelement Betriebspraktikum in der ersten Phase der Lehrerausbildung bisher wenig Forschungsinteresse entgegengebracht. Auch fehlt es bisher an grundständigen erziehungswissenschaftlichen Reformvorschlägen zur Lehrerausbildung, um künftige Pädagogen für die Begleitung des Übergangsprozesses von Schülern in den Beruf besser zu qualifizieren. Parallel dazu ergeben sich z.B. aus den Implikationen im neuen Bildungsplan 2004 in Baden-Württemberg zentrale Veränderungen in den Vorgaben zur Berufsorientierung an Realschulen (BORS) und damit auch neue Anforderungen an Kompetenzen und Selbstverständnis von Lehrkräften.⁷

An diesen Eckpfeilern setzt die vorliegende Arbeit ein, da einerseits das Betriebspraktikum in der ersten Phase der Lehrerausbildung an der Pädagogischen Hochschule aus Sicht der Studierenden fokussiert und andererseits Berufsorientierung als schulische Aufgabe aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive analysiert wird.

Nicht zuletzt verlangt, die von den Hochschulen zur Verwirklichung eines Europäischen Hochschulraumes geforderte mittelfristige Anpassung der universitären Ausbildung an das international vorherrschende Bachelor-Master-System eine qualitätsmäßige Überprüfung bisheriger Elemente in der Lehrerbildung und damit auch des Studienelementes Betriebspraktikum.⁸

Desgleichen bemängelt der Abschlussbericht der Evaluationskommission an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe die bisher fehlende Evaluation von Praktikums-elementen in der Lehrerausbildung:

⁵Vgl. Dauenhauer Erich: Der Betrieb als Partner der Schule. Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 14. Juli 1973

⁶ Vgl. z.B. Bresler 2001, S. 44-45

⁷ Vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hg.)
Bildungsplan 2004: Realschule . Berufsorientierung in der Realschule. S. 183-186

⁸ Vgl. die Skizzierung der Zielkonflikte in der Lehrerbildung durch den Bologna-Prozess und die PISA-Ergebnisse bei Bastian 2005, S. 7ff.

„Es gibt keine Evaluation von Qualität und Erfolg der Praktika. Da die Praktika als wesentliches Profilvermerkmal beschrieben werden, sollte deren Qualität auch nachgewiesen werden“.⁹

Insofern verstehe ich meine Evaluationsstudie zum Betriebspraktikum im Studiengang für das Lehramt an Realschulen an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe als empirischen Beitrag zur Qualitätsentwicklung in der Lehrerbildung auf der Folie sowohl eines Paradigmenwechsels in den neuen Bildungsplänen als auch der strukturellen Neugestaltung der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern.

Zur Nachvollziehung des „roten Fadens“ möchte ich zunächst die Vorgehensweise und die Gliederung der Arbeit erläutern.

Die Dissertation strukturiert sich in einen theoretischen, einen empirischen und einen schlussfolgernden dritten Teil.

Im **Theorieteil** wird der Bezugsrahmen für Berufsorientierung als Aufgabe von Schule und insbesondere für die Sekundarstufe I beleuchtet, aus dem sich notwendige Lehrerkompetenzen zur Gestaltung von Berufsorientierung begründen.

Im *ersten Abschnitt* werden, im Anschluss an die aus erziehungswissenschaftlicher und soziologischer Fachperspektive erfolgte Begründung von Berufsorientierung als Aufgabe von Schule, zentrale Begriffe im Themenfeld Berufsorientierung diskutiert.

Empirische Befunde und verschiedene psychologische und soziologische Theorieansätze zur Berufswahlentscheidung von Jugendlichen als Ausgangspunkt für methodisch-didaktisches Lehrerhandeln werden im *zweiten Abschnitt* analysiert. Dabei wird die Relevanz der verschiedenen Berufswahltheorien – unter Fokussierung des Ansatzes von GOTTFREDSON - für eine Adaption in einem schulischen Kontext herausgearbeitet.

Zum Verständnis aktueller Debatten zur Berufsorientierung und zur Bewertung gegenwärtiger Maßnahmen auf organisatorischer, curricularer und bildungspolitischer Ebene wird im *dritten Abschnitt* die schulartspezifische historische Entwicklung von Berufsorientierung nachgezeichnet. Da gegenwärtig auch Elemente des ehemaligen polytechnischen Unterrichts in der ehemaligen DDR in Theorie und Praxis wieder aufgegriffen werden, wird auch die dortige Entwicklung bis zur „Wende“ berücksichtigt.

Die anschließende Skizzierung gegenwärtiger Trends zur Gestaltung von Berufsorientierung im *vierten Abschnitt* thematisiert sowohl curriculare, institutionelle als auch bildungspolitische Aspekte und soll einen Überblick über zentrale Punkte der

⁹ MfWFK Baden Württemberg (Hg.): Evaluation der Erziehungswissenschaft an den Universitäten und Pädagogischen Hochschulen des Landes Baden-Württemberg: Abschlussbericht der Gutachterkommission; o.O 2004, S.8.

fachwissenschaftlichen Theoriediskussion und die vielfältigen Maßnahmen zur Gestaltung von Berufsorientierung in der Praxis verschaffen. Einen besonderen Schwerpunkt bildet dabei die Auseinandersetzung mit der Diskussion um „mangelnde Ausbildungsreife“ von Jugendlichen, da sich an dieser Stelle auch fachwissenschaftliche Desiderate aufzeigen lassen.

Die Evaluation des Studienelements Betriebspraktikum in der ersten Phase der Realschullehrerausbildung an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe im **empirischen zweiten Teil** bildet das Kernstück meiner Dissertation und setzt sich aus sechs Hauptelementen zusammen.

Im *ersten Abschnitt* wird aus der Analyse des derzeitigen Forschungsstands zum Studienelement Betriebspraktikum und zu Lehrerkompetenzen in der Gestaltung des Berufsorientierungsunterrichts meine Evaluationsstudie begründet.

Anschließend werden im *zweiten Abschnitt* die rechtlichen Rahmenbedingungen und die bisherige Praxis zur Ableistung des Studienelementes Betriebspraktikum in der Lehrerausbildung auf Bundesebene und speziell in Baden-Württemberg analysiert.

Konzeption, Methode und Ergebnisse der Vorstudie werden in den *Abschnitten drei und vier* vorgestellt und damit der „Ist-Zustand“ des Betriebspraktikums und der zugehörigen Begleitveranstaltung im Sommersemester 2005 analysiert.

Konsequenzen aus den Ergebnissen der Vorstudie werden im *fünften Abschnitt* diskutiert und anschließend Kernelemente der neuen Konzeption zum Betriebspraktikum vorgestellt.

Die Dokumentation der Evaluationsstudie zur neuen Konzeption im *sechsten Abschnitt* unterteilt sich in die deskriptive Darstellung und Interpretation der Fragebogenergebnisse sowie die Dokumentation von zwei Fallstudien auf Basis der Studierendenportfolios.

Schlussfolgerungen aus den Ergebnissen der Evaluationsstudie erfolgen im abschließenden **dritten Teil** auf drei Ebenen. Zunächst werden auf empirisch-wissenschaftlicher Ebene die Ergebnisse meiner Studie mit vorhandenen Theorien und Empiriebefunden verknüpft und dadurch theoretisch verortet. Anschließend werden Konsequenzen und Empfehlungen für die künftige Praxisgestaltung des Studienelementes Betriebspraktikum auf inhaltlicher und organisatorischer Ebene begründet. Die Skizzierung erforderlicher Folgeuntersuchungen und die Formulierung weitergehender Forschungsfragen soll abschließend ein Ausblick auf eine mögliche empirische Fortsetzung meiner Analysen eröffnen.

Teil I - Theorie

Der theoretische Bezugsrahmen für Berufsorientierung
als Aufgabe von Schule

1 Theoretische Überlegungen zur Begründung von Berufsorientierung als Aufgabe von Realschulen

Die pädagogische Bedeutsamkeit von Berufsorientierung als allgemeine schulische Aufgabe der Sekundarstufe I und besonders der Realschule wird im Folgenden über mehrere Begründungsstränge herausgearbeitet.

Zum einen sollen aus erziehungswissenschaftlicher Sicht zunächst zentrale gesellschaftliche Funktionen von Schule als zentraler sekundärer Sozialisationsinstanz beim Übergang in den Beruf anhand der strukturfunktionalen Schultheorie von FEND¹⁰ analysiert werden. Dabei werden auch aktuelle Anforderungen an die Schule durch die Eltern und Jugendlichen mit den Ergebnissen der Theorie verknüpft. Zum anderen sollen aus einer soziologischen Perspektive basierend auf den Überlegungen von BECK¹¹ Veränderungen in der Sozialisation Jugendlicher durch den Übergang von der Industrie- in die Risikogesellschaft und damit verbundene Determinanten beim Übergang von der Schule in den Beruf skizziert werden, um den Bedarf einer Erweiterung des Aufgabenfeldes von Schule bei der Berufsorientierung zu begründen.

Darüber hinaus wird im zweiten Gliederungsabschnitt die Notwendigkeit besonderer Kompetenzen von Lehrern in der Sekundarstufe I und speziell in der Realschule über eine Analyse struktureller Veränderungen in der Sekundarstufe I und damit verbundenen veränderten Anforderungen an die Lehrerrolle zur Bewältigung des Übergangs von der Schule in den Beruf nachgewiesen.

1.1 Die Begründung von schulischer Berufsorientierung aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive

Im Gegensatz zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik, deren schultheoretisches Konzept in einem direkten Zusammenhang mit dem neuhumanistischen Bildungsbegriff steht, analysiert FEND aus einer makrosoziologischen Perspektive in seiner strukturfunktionalen Schultheorie die Aufgaben von Schule aus ihrer Stellung als gesellschaftliches Teilsystem und maßgeblicher sekundärer Sozialisationsinstanz. Fend geht in seiner Analyse des Verhältnisses von Bildungssystem und Gesellschaft zunächst von drei zentralen gesellschaftlichen Subsystemen aus: erstens vom politischen System, zweitens vom Wirtschaftssystem und drittens vom Bildungssystem. Alle drei stehen seiner Meinung nach über gegenseitige Austauschprozesse in Form von Leistungen in Verbindung und tragen damit zum

¹⁰ Vgl. Fend 2006, S. 32 ff.; Fend 1980, S. 13ff.

¹¹ Vgl. Beck 1986, S. 206ff.

gesamtgesellschaftlichen Gleichgewicht und letztlich zur Sicherung des demokratischen Gefüges bei. Die zentrale Fragestellung der strukturfunktionalen Theorie richtet sich nach ihrem Begründer Talcott Parson auf die Bedingungen für die Stabilität eines gesellschaftlichen Systems und die Funktionen seiner Subsysteme (wie zum Beispiel Bildungssysteme). Dabei kommen dem Bildungswesen nach Fend vor allem soziale Reproduktionsaufgaben sowie der prinzipielle Auftrag zur Umsetzung notwendiger gesellschaftlicher Innovationen zu:

„Jede neue Generation wird über das Bildungswesen an den Stand der Fähigkeiten, des Wissens und der Werte herangeführt, der für das Fortbestehen der Gesellschaft erforderlich ist. In sich rasch wandelnden Gesellschaften wird das Bildungswesen gleichzeitig zu einem Instrument des sozialen Wandels, wenn es darauf ausgerichtet wird, neue Qualifikationen zu vermitteln und zukünftige Aufgaben bewältigen zu können.“¹²

FEND identifiziert in seiner aktuellen Analyse im Wesentlichen vier Reproduktionsfunktionen, die Schule zur Aufrechterhaltung der Handlungsfähigkeit der Gesamtgesellschaft erfüllen muss:¹³

- Enkulturationsfunktion: Sicherung kultureller Teilhabe und Ausbildung kultureller Identität;
- Qualifikationsfunktion: Vermittlung relevanter Fertigkeiten und Wissen;
- Allokationsfunktion: Zuweisung und Auslese für gesellschaftliche Positionen;
- Integrationsfunktion: Ausbildung von sozialer Identität und politischer Teilhabe.

Folglich stellt sich die Frage, ob und wie sich Berufsorientierung als schulische Aufgabe in diesem Funktionsrahmen verorten lässt.

Enkulturationsfunktion und Berufsorientierung

Fend charakterisiert als zentrale Reproduktionsaufgabe von Schule, „dass heranwachsende Menschen in ihrer Kultur keine Fremden bleiben, dass sie in ihr ‚zu Hause‘ sind.“¹⁴. Dies setzt sowohl die Beherrschung, der jeder Kultur eigenen Sprache durch die Schüler als auch die Akzeptanz und Internalisierung grundlegender Wertvorstellungen des kulturellen Systems auf individueller Ebene zur Sicherung der kulturellen Teilhabe und der Ausbildung einer kulturellen Identität voraus. Für eine erfolgreiche Bewältigung des Übergangs von der Schule in den Beruf kommt Schule damit auch die Aufgabe zu, auf kulturell bedingte Traditionen und Rollenerwartungen an Arbeitnehmer und Auszubildende vorzubereiten. So können sich

¹² Fend 2006, S. 49

¹³ Fend 2006, S. 49-52

¹⁴ Fend 2006, S. 48

bei Schülern mit Migrationshintergrund das Ausbildungs- und Berufssystem des Herkunftslandes, aber auch grundlegende Wertvorstellungen von Arbeit und Ausbildung von der hiesigen Kultur erheblich unterscheiden. Auf diese Weise kommt zum Verständnis der von Arbeitgeberseite an sie gestellten Erwartungen der Entwicklung interkultureller Kompetenzen im Berufsleben besonderes Gewicht zu, damit sie erfolgreich am Arbeits- und Berufsleben partizipieren können. Dies betrifft beispielsweise den Sprachstil am Arbeitsplatz, Kommunikationsmuster zwischen Arbeitnehmern und Betrieb, aber auch die Auseinandersetzung mit bestimmten betrieblichen Traditionen. So können zum Beispiel für eine mathematisch begabte muslimische Schülerin aufgrund ihrer kulturellen Herkunft Unsicherheiten hinsichtlich Umgangsformen, Kommunikationsmuster, Rollenerwartungen in eher männerdominierten Unternehmen – zusätzlich zur ohnehin vorhandenen ablehnenden Haltung der Familie – zu einem Ausschluss entsprechender Berufe beitragen.

Umgekehrt werden Lehrererwartungen vor Übergangsentscheidungen nachweislich von der sozialen und kulturellen Herkunft der Schüler beeinflusst.¹⁵ Damit wird deutlich, dass gerade an der Schnittstelle zum Übergang in den Beruf, Schule eine kulturelle Reproduktionsleistung für die Gesamtgesellschaft erfüllen muss.

Qualifikationsfunktion und Berufsorientierung

Prinzipiell hat Schule die Aufgabe, Kindern und Jugendlichen Kenntnisse und Fertigkeiten zu vermitteln, damit sie später am gesellschaftlichen und damit auch am beruflichen Leben als erfolgreiche und „brauchbare“ Mitglieder teilhaben können. Neben der Vermittlung von Wissen und damit funktionalen Qualifikationen im Bereich der Kernkompetenzen (Lesen, Schreiben, Rechnen) betrifft dies auch die Ausbildung extrafunktionaler Qualifikationen, die für eine spätere erfolgreiche Teilhabe am Berufsleben erforderlich sind, verbunden mit den Prinzipien einer demokratischen Grundordnung. Die Ausbildung berufsrelevanter extrafunktionaler Fähigkeiten bei Schülern wie Leistungsbereitschaft, Fleiß, Pünktlichkeit und Ausdauer gehört nach der strukturfunktionalen Theorie demnach mit zum Aufgabenbereich von Schule, wenn diese ihrem gesellschaftlichen Auftrag zur Sicherung der Reproduktions- und Wettbewerbsfähigkeit einer Gesellschaft nachkommen will. FEND hebt denn auch hervor:

„In der Moderne haben die Qualifikationen, die zur Aufrechterhaltung der wirtschaftlichen Wettbewerbsfähigkeit erforderlich sind, eine große Bedeutung erlangt.“¹⁶

¹⁵ Fend 2006, S. 43

¹⁶ Fend 2006, S. 50

Damit wird deutlich, dass schulische Qualifizierung vor dem Hintergrund der gesamtgesellschaftlichen Funktion von Schule immer als Anschlussfähigkeit erworbener Kompetenzen für den Berufs- und Ausbildungsmarkt verstanden werden muss. Dies bedeutet zunächst, dass Schule und damit auch Lehrer über die notwendigen und erwarteten Fähigkeiten und Qualifikationen zur Bewältigung von Ausbildung und Teilhabe am Erwerbsleben informiert sind, um diese Erkenntnisse als Maßstab der Wettbewerbsgesellschaft, für die sie entsprechende soziale Reproduktionsleistungen erbringen, in den Unterricht zu integrieren. Dies betrifft sowohl die in der Berufswelt erwarteten fachlichen Kernkompetenzen als auch die extrafunktionalen Qualifikationen. Insofern darf sich Schule nicht als „autonomes Pädagogikum“¹⁷ bzw. in sich geschlossenes System mit im Extremfall welt- und lebensfernen Inhalten begreifen, das unabhängig von den erwarteten Qualifikationen in der Wirtschaftswelt seine Ziele und Aufgaben festlegt, sondern es geht darum, Jugendliche im Sinne von „fit for life“¹⁸ für ihr künftiges Leben in der Berufs- und Arbeitswelt zu qualifizieren. Dies umfasst zum Beispiel die Ausbildung von Kommunikations-, Konflikt- und Kritikfähigkeit, eine realistische Selbsteinschätzung der eigenen Stärken und Schwächen sowie die Auseinandersetzung mit der persönlichen Berufsweg- und Lebensplanung. Dies gelingt natürlich nur, wenn die Träger des schulischen Systems im Austausch mit den Trägern des Wirtschaftssystems stehen und darüber hinaus die dritte Säule - das politische System - durch entsprechende Rahmenbedingungen sowohl für die Wirtschaft als auch für Schule diesen Austauschprozess unterstützt. Damit begründet sich das Themenfeld schulische Berufsorientierung zunächst als schulübergreifendes Unterrichtsprinzip aus seiner gesellschaftlichen Qualifikationsfunktion heraus und wird auf individueller Ebene bei der Entwicklung von Ausbildungsreife und Berufsfähigkeit bei Schülern bedeutsam.

Gleichwohl wird angesichts der Ergebnisse der PISA-Studie, z.B. zur Lesekompetenz deutlich, dass das deutsche Schulsystem derzeit offensichtlich nur sehr eingeschränkt in der Lage ist, seiner gesellschaftlichen Qualifizierungsfunktion bei der Vermittlung berufsrelevanter Fähigkeiten nachzukommen.¹⁹

Ebenso zeigt die allgemeine Diskussion um mangelnde Ausbildungsreife bei Schulabgängern und fehlende Wirtschaftskompetenz bei Lehrern, dass derzeit Schule ihrer gesellschaftlichen Aufgabe zur Reproduktion der Wettbewerbsfähigkeit der Wirtschaft nur unzureichend

¹⁷ Sandfuchs 2000, S. 13

¹⁸ Vgl. das Trainingsprogramm „Fit For Life“ zur Ausbildung von sozialen Kompetenzen bei Jugendlichen: Jugert u.a. 2005, S. 19ff.

¹⁹ Vgl. z.B. Deutsches PISA-Konsortium 2001

nachkommt.²⁰ Diese Defizit-Hypothese ist dank der Medien inzwischen auch bei den Erziehungsberechtigten angekommen. Das Institut für Schulforschung in Dortmund konnte in einer repräsentativen Befragung zeigen, dass 75% der westdeutschen und sogar 85% der ostdeutschen Eltern erwarten, dass Schule sich mehr als bisher um eine Vorbereitung der Schüler auf das Berufsleben kümmern sollte und damit Eltern diese Funktion von Schule als dringlichste Aufgabe neben der Vermittlung einer guten Allgemeinbildung, der Förderung von sozialen Kompetenzen und Teamfähigkeit sowie der Vermittlung von Problemlösefähigkeit ansehen.²¹ Darüber hinaus wird in der Fachwelt unter anderem die Abschottung gegenüber der Arbeitswelt, die sich auch in der Gestaltung der Lehrbücher niederschlägt, kritisiert.²² Wenn Schule ihre soziale Reproduktionsfunktion zur Sicherung der wirtschaftlichen Wettbewerbsgesellschaft als Instrument des sozialen Wandels nach Fend erfüllen soll und damit auch wesentlich zur Stabilität des politischen Systems beiträgt, muss gerade der Übergang von Jugendlichen von der Schul- in die Arbeitswelt als „schulstufen- und fächerübergreifende pädagogische Querschnittsaufgabe“²³ verstanden werden.

Allokationsfunktion und Berufsorientierung

Neben der Qualifikationsfunktion schreibt die strukturfunktionale Theorie der Schule auch eine Allokations- und Selektionsfunktion für die arbeits- und funktionsteilig organisierte Gesellschaft zu. Durch die Vergabe von unterschiedlich hohen Qualifikationen (verschiedene Schulabschlüsse) trägt Schule dazu bei, den gesellschaftlichen Verteilungsprozess durch Auslese zu bestimmten beruflichen Positionen zu gewährleisten. Zum anderen hat Schule die gesellschaftliche Aufgabe, eine bedarfsgerechte Verteilung auf zukünftige Berufslaufbahnen und Berufe zu ermöglichen. Damit entscheiden schulische Bildungsgänge und Abschlüsse im Sinne eines Allokationsprozesses darüber mit, welche Berufe Schüler ergreifen und welche beruflichen und gesellschaftlichen Positionen sie später einnehmen werden. Anders ausgedrückt „im Hinblick auf die Selektionsfunktion kommt die Schule als Instanz der Zuteilung oder Abweisung von Sozialchancen in den Blick.“²⁴ Nicht nur die durch die PISA -

²⁰ Vgl.: Bundesvereinigung der deutschen Arbeitgeberverbände (BDA) (Hg.) 2002a. PISA – Folgen für die betriebliche Berufsausbildung. Auswertungsbericht der BDA-Betriebs- und Verbandsumfrage. Berlin 2002

- Institut der deutschen Wirtschaft (IDW) Köln. Anforderungsprofile von Betrieben – Leistungsprofile von Schulabgängern. Untersuchung im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie. Köln 1997
- Deutscher Industrie- und Handelskammertag (DIHK). Lernen für das Leben - Vorbereitung für den Beruf. Schule muss alle Leistungspotenziale erschließen. Reihe „Aus- und Weiterbildung. Berlin 2003

²¹ Holtappels u.a. 2004, S. 33ff.

²² Vgl. Rademacker 2002, S. 6

²³ Schudy 2002, S. 15

²⁴ Kiper 2001, S. 43

Ergebnisse nachgewiesene hohe soziale Selektivität des deutschen Bildungssystems und die beispielsweise immer noch geschlechtsspezifische Zuordnung auf Berufssparten kennzeichnet dabei die aktuelle Problematik, sondern auch die zunehmende „Wertlosigkeit“ kompletter Schulabschlüsse, wie die Diskussion um die Hauptschule als „Restschule“ für Jugendliche ohne konkrete Berufsperspektiven zeigt.

„Schwierigkeiten im Hinblick auf die verbesserte Vorbereitung von Schülern für die Bewältigung der Herausforderungen des Berufseinstiegs ergeben sich für die Schule auch aus der Tatsache, dass Schule sich hier mit den Folgen der oft eingeschränkten Ergebnisse ihrer pädagogischen Bemühungen konfrontiert sieht. Wer heute Hauptschüler bei ihren Berufseinstiegsbemühungen wirksam unterstützen will, kann der Erkenntnis nicht ausweichen, dass der Hauptschulabschluss angesichts der damit verbundenen Einschränkungen der Berufswahlmöglichkeiten ein benachteiligender Schulabschluss ist.“²⁵

Die mangelnde Durchlässigkeit des deutschen Schulsystems in der Praxis und damit auch eine rigide Verteilung von Lebenschancen spiegelt sich auch in der Meinung von Eltern, die zu fast zwei Dritteln eine stärkere Durchlässigkeit zwischen den Schulformen wünschen.²⁶ Wenn man den gesellschaftlichen Allokationsauftrag von Schule nicht grundsätzlich in Frage stellen will, bedarf es neben einer für die Arbeitswelt bedarfsgerechteren Qualifizierung von Schülern auch einer Analyse der Rolle von Schule bei der Zuweisung zu beruflichen Positionen und damit auch von Lebenschancen. Dabei kommt einer differenzierten Berufsorientierung an Schulen besondere Bedeutung zu, die geschlechtsspezifischen, ethnischen und kulturellen Barrieren sowie „Einbahnstraßen“ von Schülern beim Zugang zum Beschäftigungssystem mit pädagogischen Konzepten begegnet, z.B. durch die praktische Ausgestaltung von Berufsorientierung. Insbesondere bedarf es zur Ausbildung von individueller Handlungsfähigkeit von Schülern einer Verschränkung von Lebens- und Berufswegplanung, wie gerade geschlechterdifferente Konzepte zur Berufsorientierung nachgewiesen haben.²⁷ Die Berücksichtigung dieser Doppelperspektive muss gerade angesichts der Allokationsfunktion von Schule im Rahmen schulischer Berufsorientierungsprozesse thematisiert werden, da sonst Schule indirekt zur Aufrechterhaltung ethnischer, geschlechterdifferenter und sozialer Allokation beiträgt.

²⁵ Rademacker 2002, S. 56

²⁶ Holtappels u.a. 2004, S. 16

²⁷ Vgl z.B. Lemmermöhle 2002

Integrationsfunktion und Berufsorientierung

FEND charakterisiert Schulsysteme schließlich als „Instrumente der gesellschaftlichen Integration“²⁸, da sie zur Reproduktion von notwendigen Normen, Werten, Haltungen und Einstellungen, die für die Stabilität einer Gesellschaft erforderlich sind, beitragen und die Eingliederung der nachwachsenden Generation über die Schaffung einer kulturellen und sozialen Identität ermöglichen.²⁹ Dies betrifft sowohl die Anerkennung und Wertschätzung unserer demokratischen Grundordnung und damit verbundene Grundwerte wie z.B. die Achtung der Menschenrechte, die Legitimation der politischen Instanzen als auch die Werthaltungen in einer Leistungsgesellschaft. Bezogen auf unser System der sozialen Marktwirtschaft bedeutet dies unter anderem konkret, die Akzeptanz zur individuellen Leistungsbereitschaft bei gleichzeitiger Wahrnehmung von Verantwortung für sozial Benachteiligte. Ebenso lässt sich darunter die (kritische) Akzeptanz der Spielregeln unseres Wirtschaftssystems verstehen, da Schule auch in einer Austauschbeziehung zum Wirtschaftssystem steht, für dieses Leistungen erbringt und damit als gesellschaftliches Subsystem zum Fortbestand unseres Gesellschaftssystems beiträgt.

Zur integrativen Funktion von Schule gehört damit konsequenterweise auch die Vermittlung unserer wirtschaftlich-technischen Kultur. Schule kommt dabei insgesamt die Funktion zu, die Fähigkeit und Bereitschaft von Schülern zur Akzeptanz bestimmter organisatorischer Strukturen und Hierarchien in Betrieben zu fördern, aber auch auf vorgegebene Erfordernisse in Berufen wie z.B. Kundenorientierung vorzubereiten. Dabei wird nicht nur aufgrund der geforderten Qualifikationsfunktion von Schule sondern auch hinsichtlich ihrer integrativen Funktion für eine Leistungsgesellschaft die Vermittlung allgemein geforderter Werte der Berufswelt wie Höflichkeit, Pünktlichkeit, Einsatzbereitschaft und Flexibilität bedeutsam. Diese Werteerziehung könnte dabei einen Bestandteil schulischer Berufsorientierung darstellen. Zudem könnte darüber die derzeit vermeintlich klaffende Lücke zwischen den in Wirtschaft bzw. Schule divergierenden Anforderungen an die personale und soziale Kompetenz von Jugendlichen durch eine enge Zusammenarbeit von Schule und Wirtschaft bei der Berufsorientierung mit einer Klammer versehen werden.

²⁸ Fend 2006, S. 50

²⁹ Fend 2006, S. 50

1.2 Die Relevanz schulischer Berufsorientierung im Kontext veränderter Sozialisationsbedingungen Jugendlicher

Neben der Begründung von Berufsorientierung aus der gesellschaftlichen Funktion von Schule lassen sich auch grundständige Veränderungen in der Sozialisation Jugendlicher für eine stärkere Gewichtung von Berufsorientierung als schulischer Aufgabe heranziehen.

Folgt man der Einschätzung von BECK, wonach wir uns in einem gesellschaftlichen Wandel vom kapitalistischen Industriezeitalter hin zu einer neuen zweiten Moderne bewegen, wird deutlich, dass diese von Beck als Risikogesellschaft bezeichnete Form des Miteinanders gerade auch für Kinder und Jugendliche besondere Anforderungen mit sich bringt.³⁰

Die Herauslösung von Individuen aus den noch in der Industriegesellschaft bestimmenden Sozialformen wie Klasse, Schicht und Familie bringt für den Einzelnen zwar eine Zunahme an individuellen Entfaltungsmöglichkeiten mit sich, bedeutet durch den Verlust an traditionellen Sicherheiten wie Normen, Werten oder religiösen Glaubensvorstellungen auf der anderen Seite aber auch einen Zwang zur Selbstkonstruktion des eigenen Lebens bei gleichzeitigem Verlust an verbindlichen Wertorientierungen. Diese Individualisierung von Lebensläufen und die damit verbundene Pluralisierung betrifft prinzipiell dabei auch die Gestaltung des Übergangs von der Schule in den Beruf und damit den Prozess der Berufsorientierung.

Gleichzeitig haben sich die gesellschaftlichen Bedingungen für Berufseinmündungsprozesse stark verändert. Eine unsichere Ausbildungsstellensituation, sich stetig verändernde ökonomisch-technische Entwicklungen auf dem Arbeitsmarkt mit neuen Anforderungen und Tätigkeitsfeldern, die sinkende „Halbwertszeit“ von beruflichem Wissen sowie das Postulat zum „lebenslangen Lernen“ erfordern von Jugendlichen ein hohes Maß an Organisations- und Informationsverarbeitungskompetenz im Prozess der Berufsorientierung sowie eine individuelle Entscheidungsfähigkeit.

HURRELMANN charakterisiert den Übergang in den Beruf für Jugendliche denn auch als besonders kritische Phase insbesondere von sozial schwachen Jugendlichen.

„Im Unterschied zu ihren Eltern und Großeltern sind für sie keine sozial und zeitlich klar strukturierten und berechenbaren Berufslaufbahnen zu erwarten, sondern unvorhersehbare, manchmal zufällige und sprunghafte Beschäftigungsangebote, die ein hohes Maß an Improvisation und Eigenorganisation voraussetzen. Die Übergänge in den Beruf sind in diesem Sinne risikoreicher als für die vorausgehenden Generationen geworden, sie verlangen hohe soziale Organisationskompetenzen und benachteiligen damit alle diejenigen, die nur eine geringe Fähigkeit der Selbstorganisation und einen niedrigen Bildungsgrad erreicht haben.“³¹

³⁰ Vgl. Beck 1986

³¹ Hurrelmann 2005, S. 92

Vgl. darüber hinaus die Ergebnisse der 14. Shell Jugendstudie zu den erhöhten Erwartungen von Eltern, S. 65

Auf der Makroebene kommt hinzu, dass negative Effekte der Globalisierung insbesondere junge Menschen am Eintritt ins Erwerbsleben betreffen. BLOSSFELD u.a. konnten in einer länderspezifischen Längsschnittstudie zu Folgen der Globalisierung in allen untersuchten Ländern die Zunahme von Risikofaktoren wie Arbeitslosigkeit, Befristung von Beschäftigungsverhältnissen oder auch potentiell schlechtere Beschäftigungskonditionen gerade für Berufsanfänger und damit die besondere Betroffenheit dieser Zielgruppe empirisch nachweisen. Jugendliche sind zunehmend mit Unsicherheiten beim Einstieg in das Erwerbsleben konfrontiert. Dies hat zur Folge, dass einerseits zunehmend langfristig bindende Entscheidungen („Jugendphase als Moratorium“) aufgeschoben werden.

Auf der anderen Seite weichen Jugendliche durch die steigenden Unsicherheiten auf dem Beschäftigungssektor in Alternativrollen zur Erwerbstätigkeit aus, z.B. durch einen längeren Verbleib im Bildungssystem, um sich nicht als arbeitslos definieren zu müssen. Da die Folgen und Nebenwirkungen beruflicher Entscheidungen und damit auch die Konsequenzen einer Berufswahl im Zeitalter von Globalisierung unklarer werden, ist der Bedarf an Orientierung bei Jugendlichen gerade in diesem Bereich gestiegen.³²

Hinzu kommt, dass früher die Entwicklung individueller Berufsperspektiven eng an die Zugehörigkeit zu einem bestimmten sozialen Milieu verknüpft war, während heute von der Sozialisationsforschung Tendenzen zur Auflösung klassischer Milieus konstatiert werden.³³ Während diese Auflösungstendenzen auf der einen Seite individuelle Spielräume zur Entwicklung von Berufsvorstellungen mit sich bringen, fehlt damit gerade für unsichere Jugendliche ein weiterer Orientierungspunkt im Prozess der Berufsfindung.

Neben den skizzierten veränderten gesellschaftlichen Bedingungen für Berufseinmündungsprozesse und den damit verbundenen Anforderungen an Jugendliche in dieser Phase kommt erschwerend hinzu, dass Jugendliche angesichts veränderter Familienstrukturen z.B. durch gestiegene Scheidungsraten und damit verbundene Veränderungen bei zentralen Bezugspersonen oft ein stabiler Sozialisationsrahmen fehlt, auf den sie zur Entwicklung von Lebensentwürfen und Berufsvorstellungen bei der Bewältigung dieses Lebensabschnittes zurückgreifen können.³⁴

³² Blossfeld u.a. 2005, S. 6ff.

³³ Vgl. Schäfer/ Sroka 1998, S. 59ff.

³⁴ Vgl. zur aktuellen Situation der familiären Lebensbedingungen Jugendlicher in der BRD: BMffFSFJ 2005, S. 56-73; vgl. zur Kindheits- und Jugendforschung: Krüger, Heinz Hermann/Grünert Cathleen (Hg.):Handbuch Kindheits- und Jugendforschung. Leske+Budrich, Opladen 2002

„Entsprechend wird nicht selten Berufsorientierung und die Berufsfindung als ein aufgezwungenes Ereignis gesehen, welches anderen lebensweltlichen aktuelleren Bedürfnissen, Interessen oder Tätigkeiten nachgeordnet wird. Letztendlich widerspricht dieses Verhalten dem institutionell vorgesehenen Handlungszusammenhang einer zielgerichteten Bewerbung und führt zu einer prekären Situation bei der Berufsfindung.“³⁵

1.3 Zur Legitimation von Berufsorientierung als Aufgabe der Sekundarstufe I

Die Vorbereitung von Kindern und Jugendlichen auf die Arbeits- und Berufswelt und damit auch das Themenfeld schulische Berufsorientierung ist Bestandteil des Erziehungs- und Bildungsauftrages von Schule. Der allgemeine Erziehungs- und Bildungsauftrag von Schule wurzelt in dem verfassungsrechtlich garantierten Recht von Kindern auf Erziehung und Bildung. So legt zum Beispiel die Landesverfassung von Baden-Württemberg in Artikel 11 Abs.1 und 2 fest:

„Jeder junge Mensch hat ohne Rücksicht auf Herkunft oder wirtschaftliche Lage das Recht auf seiner Begabung entsprechende Erziehung und Ausbildung. Das öffentliche Schulwesen ist nach diesem Grundsatz zu gestalten.“³⁶

Dieses allgemeine Erziehungs- und Bildungsrecht von Kindern und Jugendlichen unter Berücksichtigung ihrer individuellen Lernvoraussetzungen erstreckt sich dabei auch auf den Zugang zur Arbeits- und Berufswelt. So benennt z.B. das Schulgesetz von Baden-Württemberg unabhängig von Schulart und Schulstufe die Vorbereitung auf die Arbeits- und Berufswelt explizit als Teil des Erziehungs- und Bildungsauftrages der Schule:

„Über die Vermittlung von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten hinaus ist die Schule insbesondere gehalten, die Schüler (...) auf die Mannigfaltigkeit der Lebensaufgaben und auf die Anforderungen der Berufs- und Arbeitswelt mit ihren unterschiedlichen Aufgaben und Entwicklungen vorzubereiten (...).“³⁷

Unabhängig von der rechtlichen Legitimation und dem gesetzlichen Auftrag zur Vorbereitung auf die Arbeits- und Berufswelt lassen sich daraus bei Fokussierung der pädagogischen Perspektive noch keine konkreten Aufgaben, Ziele und Methoden schulischer Berufsorientierung für die einzelnen Schularten und Schulstufen differenzieren. Deshalb werden nachfolgend auf der Folie aktueller bildungspolitischer Entwicklungen maßgebliche Determinanten für die Gestaltung schulischer Berufsorientierung in der Sekundarstufe I und besonders in der Realschule identifiziert.

³⁵ Pätzold 2004, S. 572

³⁶Vgl. Verfassung des Landes Baden-Württemberg: <http://www.lpb-bw.de/bwverf/bwverf.htm> (18.04.2007)

³⁷Vgl. Schulgesetz für Baden-Württemberg, S. 2ff.:

<http://www.kultus-und-unterricht.de/schulgesetz2.htm> (18.04.2007)

Die Bewältigung der Sekundarstufe I, die alle Schüler von der fünften bis zur neunten bzw. zehnten Jahrgangsstufe erfasst, bedeutet zunächst formal unabhängig von der besuchten Schulform für alle Schüler einen Meilenstein in ihrer Schullaufbahn, da am Ende der Sekundarstufe I in der Regel ein qualifizierender Schulabschluss erworben wird. Während der Realschulabschluss bzw. der Sekundarabschluss I sowohl zum Besuch weiterführender Bildungsgänge wie z.B. der Fachoberschule als auch einer schulischen Ausbildung sowie einer Ausbildung im Dualen System berechtigt, eröffnet der Hauptschulabschluss formal in erster Linie nur den direkten Zugang zu einer dualen Ausbildung.³⁸ Prinzipiell sind am Ende der Sekundarstufe I aber alle Jugendlichen erstmals mit dem Problem der Berufswahl konfrontiert, auch wenn viele Schüler des Gymnasiums ihre Berufswahlentscheidung in die Sekundarstufe II verlagern.

Gegenwärtige Aufgaben und Ziele schulischer Berufsorientierung in der Sekundarstufe I und besonders in der Realschule müssen wesentliche strukturelle Veränderungen in der Sekundarstufe I in den vergangenen Jahren berücksichtigen. So ist zum einen der quantitative Anteil der Absolventen mit mittlerem Abschluss an allgemein bildenden Schulen in den letzten Jahren bei gleichzeitigem Rückgang der Hauptschulabsolventen stark gestiegen. Betrug der Anteil der Realschüler in der siebten Jahrgangsstufe der Sekundarstufe I 1960 bundesweit gerade 12%³⁹, so stieg der Anteil der Abgänger mit mittlerem Abschluss zum Beispiel in Baden-Württemberg 2004 auf 39,2% und erreichte damit den höchsten Prozentwert der letzten fünfzehn Jahre.⁴⁰ Damit hat der Realschulabschluss seit den 80er Jahren den Hauptschulabschluss als Schulabschluss mit dem höchsten Anteil der Absolventen aus dem allgemein bildenden Schulwesen verdrängt. Als Folge dieser Entwicklung erfährt der mittlere Bildungsabschluss eine tendenzielle Entwertung, da dieser schon rein quantitativ zur Standardqualifikation schulischer Bildung geworden ist. Begleitet wird diese Entwicklung von einer zunehmenden leistungsmäßigen Heterogenität im Realschulbereich.

„Mit der steigenden Nachfrage für Schulformen und Abschlüsse mit einem höheren allgemeinbildenden Anspruch zerbricht in der Tat das arbeitsteilige Gefüge des überkommenen Schulsystems langsam. Die negative Nachfrage der Hauptschule korrespondiert mit einer wachsenden Nachfrage für das Gymnasium bei der relativen Konstanz in der Nachfrage nach Realschulen. Für die einzelnen Schulformen bedeutet dies in jedem Fall ein hohes Maß an Heterogenität der Schülerschaft und den Verlust eines klar bestimmten Schulprofils.“⁴¹

³⁸ Das Berufsbildungsgesetz schreibt zwar keinen formalen Schulabschluss für die Aufnahme einer Ausbildung vor, de facto wird bei der Bewerbung für eine Ausbildungsstelle jedoch ein qualifizierter Schulabschluss als Mindestvoraussetzung in der Wirtschaft verlangt.

³⁹ Vgl. Fees 1999, S. 42

⁴⁰ Vgl. Schwarz-Jung 2006, S. 19

⁴¹ Solzbacher 1999, S. 182

REKUS bewertet die „Verschiebung des bisherigen Schülerpotentials“ der Realschule durch Zuwanderungstendenzen aus der Hauptschule bei gleichzeitiger Funktion der Realschule als Durchlauferhitzer für höhere Schulabschlüsse in diesem Zusammenhang auch als Verlust des exklusiven Zugangs von Realschulabsolventen zu anspruchsvollen Berufsausbildungen.⁴²

So garantiert ein Realschulabschluss gegenwärtig nicht mehr einen Ausbildungsplatz im Wunschberuf, sondern es bedarf besonderer individueller Anstrengungen des einzelnen Schülers, zumal sich Realschüler in einer Wettbewerbssituation mit Abiturienten befinden. Zwar betrug der Anteil von Auszubildenden mit Studienberechtigung (Fachhochschul- oder Hochschulberechtigung) 2003 nur 14,3% aller Ausbildungsanfängerinnen im Dualen System. Allerdings überstieg die Ausbildungsquote von Studienberechtigten im Jahre 2003 bei besonders attraktiven Berufsausbildungen, wie z.B. Bankkaufmann mit 55% oder den neuen Medienberufen Fachinformatiker (47,5%) und Mediengestalter Bild und Ton (69%), bereits quantitativ den Anteil der Realschulabsolventen.⁴³ Berücksichtigt man darüber hinaus, dass die Ausbildung von Studienberechtigten sich auf wenige, vor allem kaufmännische und neue Medienberufe konzentriert, kann insgesamt von einer verschärften Wettbewerbssituation auch für Realschulabsolventen auf dem Ausbildungsmarkt ausgegangen werden.

Daraus resultiert der derzeitige Trend zum Besuch weiterführender Schulen mit dem Ziel der Erlangung der Studienberechtigung. So zeigen z.B. die Übergangquoten der Realschulabgänger in Baden-Württemberg am Ende des Schuljahrs 2004/05 im Durchschnitt einen klaren Trend zum Verbleib im Bildungssystem: 47% der Absolventen besuchen ein Berufskolleg, 27,6% ein berufliches Gymnasium und nur 0,8% ein allgemein bildendes Gymnasium. Dagegen beginnt nur jeder Vierte (24,6%) eine duale Ausbildung.⁴⁴

Schließlich muss eine moderne schulische Berufsorientierung in der Sekundarstufe I auch die zunehmende Bedeutung von Methoden- und Informationsverarbeitungskompetenz angesichts des bereits beschriebenen Strukturwandels der Arbeits- und Berufswelt berücksichtigen.

„Zielte die Ausbildung bisher auf die Befähigung, eine übertragene Aufgabe selbständig auszuführen, so soll der Auszubildende nunmehr zur Ausübung einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit befähigt werden, die insbesondere selbständiges Planen, Durchführen und Kontrollieren einschließt. Methodenkompetenz, Informationsbeschaffung und verschiedenartigste Lerntechniken bestimmen auch hier das Bild.“⁴⁵

Kritik an den spezifischen Leistungen der Realschule und damit auch der Legitimationsdruck auf Realschulen hat im Zuge der PISA-Ergebnisse und der Diskussionen um die Auflösung von Hauptschulen bzw. des Ausbaus von Verbundschulen zugenommen, da von der

⁴² Rekus 1999, S. 8

⁴³ Vgl. BfBF 2005, S. 91ff

⁴⁴ Vgl. Pressemitteilung des Kultusministeriums Baden-Württemberg vom 15.08.2006
<http://www.km-bw.de> (20.06.2007)

⁴⁵ Solzbacher 1999, S. 180

Wirtschaft auch die mangelnde Ausbildungsreife von Realschülern sowohl hinsichtlich der elementaren Kulturtechniken als auch von Schlüsselqualifikationen („ein Realschulabschluss ist nicht mehr ein Realschulabschluss“) bemängelt wurde. Zuvor galt die Realschule auf bildungspolitischer Ebene als erfolgreiche Schulart, die im Stillen boomt und von einer breiten Öffentlichkeit akzeptiert wird.

„Weder wird sie mit dem ‘Restschul-Syndrom’ in Verbindung gebracht, noch leidet sie an Identitätskrisen wie das Gymnasium oder wird von Legitimationszwängen wie die Gesamtschule heimgesucht. Von vergleichbaren Auseinandersetzungen, wie sie die parallelen Schulformen im Sekundarbereich zu führen haben, ist die Realschule weitgehend verschont geblieben. Im ‘Windschatten’ dieser schulpolitischen Querelen hat sie sich unauffällig behaupten können.“⁴⁶

Die Hauptschule versuchte gezwungenermaßen schon relativ frühzeitig ihren Absolventen zur Verbesserung der Chancen einen Wettbewerbsvorteil bei der Ausbildungsplatzsuche durch neue Formen der Berufsorientierung bis hin zu einem entsprechenden Schulprofil zu verschaffen. Dagegen war der Druck auf die Realschule bisher sehr viel geringer. Eine verstärkte Berufsorientierung von Realschulen wird zunehmend allerdings von Eltern erwartet, die künftig die Schule für ihr Kind auch nach dem Prinzip der besten Gewährung von Lebenschancen aussuchen werden. So fordert der Realschulausschuss des Bundeselternrats beispielsweise neben einer Verstärkung der Themen Arbeit, Wirtschaft und Technik in den Unterrichtsfächern, einer verbesserten Kompetenz von Lehrern in Fragen der Berufsorientierung sowie einer Netzwerkbildung mit Wirtschaft und Industrie unter anderem auch verbindliche Betriebspraktika für Lehrer.⁴⁷

Desorientierungstendenzen von Jugendlichen im Berufswahlprozess korrespondierend zum hohen Informations- und Beratungsbedarf von Jugendlichen an der Schwelle vom Bildungszum Beschäftigungssystem werden speziell für die Realschule von BEINKE bestätigt. In einer vergleichenden Befragungsstudie zeigen Realschüler (21,6%) im Verhältnis zu Hauptschülern (11,6%) deutlich höhere Unsicherheiten bezüglich ihres künftigen Berufsweges nach Realschulabschluss. Für jeden fünften Realschüler ist die Entscheidung zwischen dem Besuch einer weiterführenden Schule und dem Beginn einer Ausbildung beginnen soll, am Ende der neunten Klasse noch überhaupt nicht geklärt.⁴⁸ Im Verhältnis zu den Hauptschülern kommen den Realschülern allerdings vor allem zwei Faktoren zu Gute. Auf der einen Seite geben 68,1% der Realschüler im Verhältnis zu 47,7% der Hauptschüler einen Berufswunsch an, was auf einen höheren Grad an Entscheidungssicherheit hindeutet. Auf der anderen Seite nutzen Realschüler ihre Eltern als Gesprächspartner zu Berufswahlfragen weit häufiger und intensiver als Hauptschüler.

⁴⁶ Rekus 1999, S. 7

⁴⁷ Vgl. Hendricks 2003, S. 2ff.

⁴⁸ Beinke 2003, S. 8

Aus den oben skizzierten bildungspolitischen Entwicklungen der Sekundarstufe I und besonders der Realschule resultieren vor dem Hintergrund struktureller Veränderungen in der Arbeits- und Berufswelt vielfältige Aufgaben und Ziele schulischer Berufsorientierung zur Gewährleistung der gesellschaftlichen Funktionen von Schule. Notwendige Veränderungen betreffen neben Veränderungen von Lerninhalten und Lehrformen auf curricularer Ebene auch das Selbstverständnis von Lehrerinnen und Lehrern:

Angebote an Beratung und Orientierung auf individueller Ebene

Die zunehmende Heterogenität der Schülerschaft der Realschule hinsichtlich zu erwartender Leistungen als auch die gerade in der Realschule vielfältigen Optionen nach Schulabschluss erfordern ein hohes Maß an individueller Beratung, um den Übergang von Schülern in den Beruf zu gewährleisten. Neben der klassischen Schullaufbahnberatung rücken dabei Strategien zur Entwicklung eines beruflichen Selbstkonzepts auf der Folie des individuellen Lebensentwurfs und insbesondere der angestrebten Berufsrolle in den Vordergrund, zumal es um die Bewältigung eines biografischen Übergangs geht. Angesichts des umfassenden Informationsangebots hinsichtlich neuer Ausbildungsberufe und Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt dürfen nicht nur Informationen zur Berufswahl zur Verfügung gestellt werden, sondern es müssen gezielte Strategien zur Orientierung im „Informationsdschungel“ erarbeitet werden, auch um das bisher relativ geringe Spektrum von Realschulabgängern bei der Berufswahl zu erweitern. In Anbetracht geschlechtsspezifischer Aspekte bei der Berufswahl, spezifischer Problemlagen von Schülern mit Migrationshintergrund sowie der zunehmenden Heterogenität von Realschülern hinsichtlich familiärem Hintergrund und Leistungsvermögen müssen auch bei der Entwicklung von Beratungskonzepten spezifische Beratungskonzepte für diese Gruppen erarbeitet werden, wenn man das gesetzlich verankerte Prinzip der Chancengleichheit unabhängig von der Herkunft ernst nimmt.

Erfüllung der Qualifikationsfunktion durch Veränderung von Lerninhalten und Lehrformen auf curricularer Ebene

Zur Sicherstellung des Austauschprozesses mit der Wirtschaft als den „Abnehmern“ von Realschulabgängern bedarf es angesichts der notwendigen erweiterten Kompetenzen in Dienstleistungsberufen und bei Facharbeitern als klassischen Ausbildungsberufen für Realschulabgänger einer erweiterten Kompetenz von Schülern („Schlüsselqualifikationen“) Curriculare Konzepte zur Berufsorientierung müssen sich demnach an erwarteten Fähigkeiten wie Planungs-, Methodenkompetenz, Informationsverarbeitungs- und -beschaffungs-

kompetenz, Kreativität und Problemlösungskompetenz sowie erwarteten sozialen Kompetenzen wie z.B. Teamfähigkeit orientieren. Indem diese Kompetenzen nicht isoliert von Inhalten erworben werden können, stellt sich dabei die Frage nach Innovationen auf curricularer Ebene, z.B. durch den Ausbau neuer Lehrmethoden wie z.B. Projektarbeit oder Lernwerkstatt generell für die Realschule.

Erfüllung der Allokationsfunktion von Schule bei der Berufsorientierung durch eine veränderte Lehrerrolle

Wenn der Schule die gesellschaftliche Aufgabe einer bedarfsgerechten Verteilung von Schülern auf zukünftige Berufslaufbahnen und Berufe zukommt und sie prinzipiell damit auch die Entscheidung für bestimmte Berufe beeinflusst, müssen sich auch Lehrer als Repräsentanten des schulischen Systems im Sinne eines Übergangsmanagers mit Scharnierfunktion zwischen Bildungs- und Wirtschaftssystem begreifen. Für einen gelingenden Übergang sind dabei sowohl individuelle als auch institutionelle Determinanten bei der Gestaltung des Übergangs relevant. Auf individueller Ebene müssen Lehrer vor allem als Prozessmanager bei der Berufsorientierung wirken:

„Kompetenzerfassung heißt nicht, Leistungsstandards durch ‚Klassenarbeiten‘ abzufragen und selektionswirksam werden zu lassen, sondern einen Ist-Zustand zu ermitteln und die Entwicklungspotentiale herausarbeiten, an den Förderung anzuknüpfen hat. Förderung heißt auch, die Fähigkeit zu Selbststeuerung und Selbstreflexion anzuleiten und Lernumgebungen zu schaffen und ausdifferenzieren, in denen solche Lernprozesse erst ermöglicht werden.“⁴⁹

Für die schulische Berufsorientierung bedeutet dies konkret, dass die Beratung für bestimmte Berufslaufbahnen nicht im Anschluss an das ausgestellte Zeugnis in Klasse 9 erfolgt, das bereits der Bewerbung um einen Ausbildungsberuf beigelegt werden muss. Vielmehr muss schon möglichst frühzeitig ein individueller Entwicklungsplan sowohl hinsichtlich einer eventuellen Berufsausbildung im Dualen System auf der Basis geäußerter Berufswünsche als auch individuelle Voraussetzungen für den Besuch weiterführender Schulen thematisiert werden. Damit kommen Selbstreflexionsinstrumenten für Schüler bei der Berufsorientierung, wie z.B. die Gestaltung von Portfolios („Berufswahlpass“, „Qualipass“) besondere Bedeutung zu.

Auf struktureller Ebene rückt die Frage nach dem Verständnis der Berufsrolle von Realschullehrern in den Vordergrund. Ein Übergangsmanager kann nur dann einen realistischen Zugang seiner Schüler zur Arbeits- und Berufswelt eröffnen, wenn er sich selbst sicher in beiden Welten bzw. Systemen (Schul- und Arbeitswelt) mit ihren je eigenen Spielregeln bewegen kann. Dass momentan die Voraussetzungen zum Gelingen dieses Übergangsmanagements neben mangelnden Kenntnissen und realer praktischer Erfahrung in

⁴⁹ Eckert 2005, S. 9

der außerschulischen Arbeitswelt auch durch das Berufsrollenverständnis von Realschullehrern erschwert wird, belegen beispielsweise die aktuellen Ergebnisse einer Lehrerbefragung von BEINKE.⁵⁰ Das im Gegensatz zur Hauptschule geltende Fachlehrerprinzip in der Realschule, das begrenzte Zuständigkeiten für spezifische Fachqualifikationen impliziert, steht einem Rollenverständnis als Übergangsmanager im Berufsfindungsprozess von Jugendlichen diametral gegenüber. Dass die traditionellen Einzelfächer nach wie vor im Mittelpunkt der Didaktik der Lehrerausbildung stehen, ergänzt dabei das Bild.

Für ein gelungenes Übergangsmanagement zwischen Schule, Ausbildung und Beruf ist darüber hinaus die Vernetzung der beteiligten Akteure wie z.B. Bildungsträger, Berufsberatung oder Industrie erforderlich. Differenzierte Konzepte zur schulischen Berufsorientierung sind in den letzten Jahren bisher jedoch vornehmlich an Förder- und Hauptschulen mit einem hohen Anteil an sozial schwachen Schülern bzw. im Verbund mit Projekten der Jugendhilfe entwickelt worden. Insofern mangelt es noch an Entwicklung, Erprobung und Evaluation realschulspezifischer Konzepte zur schulischen Berufsorientierung.⁵¹

Vor dem Hintergrund von Berufsfindung als zentraler Entwicklungsaufgabe in der Adoleszenz und den damit verbundenen vielfältigen Anforderungen an Jugendliche stellt sich nicht zuletzt die Frage nach der generellen inhaltlichen Verortung und Relevanz dieses Themenfelds in der Realschule und der Sekundarstufe I.

DAMMER begründet Berufsorientierung in der Sekundarstufe I unter Bezugnahme auf die Prinzipien allgemeiner Bildung nach Klafki als Teil der Allgemeinbildung, da

1. unabhängig von der besuchten Schulform alle Jugendlichen am Ende der Sekundarstufe I mit dem Problem der Berufswahl konfrontiert werden

Aspekt der Bildung für alle,

2. das Thema Berufsorientierung eine allgemeine Frage- und Problemstellung betrifft

Aspekt von Bildung im Medium des Allgemeinen,

3. bei Berufsentscheidungsprozessen auf individueller Ebene alle Grunddimensionen menschlicher Fähigkeiten und Interessen (körperliche, geistige und seelische Fähigkeiten) angesprochen werden

*Aspekt der Relevanz für alle Bereiche menschlicher Interessen und Fähigkeiten.*⁵²

⁵⁰ Die Ergebnisse von Beinke (2004) zu Lehrerkompetenzen in der Berufsorientierung werden im empirischen Teil II der Arbeit im Rahmen der Analyse des Forschungsstandes (Gliederungspunkt 1.2.) ausführlich dargestellt.

⁵¹ Vgl. Rademacker 2002, S. 53ff.

⁵² Dammer 2002b, S. 223ff.

Folgt man bezogen auf die Realschule der Auffassung von schulischer Berufsorientierung als Teil der Allgemeinbildung, müssen folgerichtig alle Realschullehrer unabhängig von der Fachrichtung sowie die Schulgemeinschaft als Ganzes in die Gestaltung von Berufsorientierung einbezogen werden. Diese Überlegungen wurden auf curricularer Ebene z.B. in den neuen Bildungsplänen 2004 in Baden-Württemberg durch die Einführung eines themenorientierten Projektes BORS und die Festschreibung von Berufsorientierung als fächerübergreifendem Unterrichtsprinzip bereits konkretisiert.⁵³

1.4 Zusammenfassung

Aus den vorangegangenen Überlegungen ist deutlich geworden, dass dem Berufseintritt eine besondere Bedeutung in der Lebensphase Jugend zukommt. Angesichts der Individualisierung der Lebensbedingungen und der gesellschaftlichen Veränderungen von Berufseinmündungsprozessen gestaltet sich dieser für Heranwachsende zunehmend risikoreicher. Jugendliche können in Anbetracht struktureller Veränderungen in Arbeitswelt und Gesellschaft und Globalisierungseffekten nicht auf vorstrukturierte Berufslaufbahnen vertrauen. Daneben sind sie durch brüchigere Familienstrukturen auf die grundständige Unterstützung einer weiteren Sozialisationsinstanz sowohl bei der Entwicklung berufsrelevanter Kompetenzen als auch bei der Entwicklung von Strategien zur Entwicklung von Lebens- und Berufsentwürfen in der Pubertätsphase angewiesen.

Der gesetzlich verankerte grundständige Auftrag zur Hinführung auf die Arbeits- und Berufswelt und damit für die Gestaltung von Berufsorientierung leitet sich nicht zuletzt auch aus der gesellschaftlichen Qualifikations-, Allokations- und Integrationsfunktion von Schule ab. Ebenso erfordern veränderte allgemeine Sozialisationsbedingungen sowie veränderte Erwartungen von Eltern und Schülern ein verstärktes Engagement in der Berufsorientierung. Strukturelle Veränderungen in der Sekundarstufe I, z.B. durch die zunehmende Heterogenität der Schülerschaft und einer zunehmende Wettbewerbssituation auch für Realschüler auf dem Ausbildungssektor, unterstreichen den hohen individuellen Orientierungs- und Informationsbedarf Jugendlicher am Ende der Sekundarstufe I. Dies ist umso notwendiger, da die Verweildauer in schulischen Bildungseinrichtungen in den letzten Jahrzehnten stark zugenommen hat.⁵⁴

⁵³ Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hg.). Bildungsplan 2004: Realschule

⁵⁴ Vgl. Hurrelmann 2005, S. 83

2 Erklärungsansätze zur Berufswahlentscheidung von Jugendlichen

Im vorigen Abschnitt ist der grundständige Bildungs- und Erziehungsauftrag von Lehrern und Lehrerinnen der Sekundarstufe I zur Unterstützung einer begründeten Berufswahlentscheidung von Jugendlichen durch Berufsorientierung im Unterricht herausgearbeitet worden.

Eine theoriebasierte schulische Berufsorientierung erfordert vor der Festlegung von Unterrichtsinhalten eine fundierte inhaltliche Klärung zugrundeliegender Kernbegriffe im Themenfeld. Ebenso müssen empirische Befunde zu relevanten Einflussfaktoren der Berufswahlentscheidung Jugendlicher im Übergang vom Bildungs- zum Beschäftigungssystem in ihren Konsequenzen für die Gestaltung von Berufsorientierung im Unterricht analysiert und mit bestehenden Theorien zur Berufswahl abgeglichen werden.

Theoretische Erklärungsansätze zur Berufswahlentscheidung müssen sowohl subjektive als auch objektive Aspekte der Übergangsphase zwischen Schule und Beruf berücksichtigen.

Auf subjektiver Ebene muss bedacht werden, dass Jugendliche auf keine Erfahrungen bei der Entscheidung um einen Ausbildungsplatz zurückgreifen können und die Entscheidung für einen Beruf in der Adoleszenz zeitlich mit ersten Überlegungen zu Lebenszielen und Lebensentwürfen zusammenfällt. Erste Lebensentwürfe in der Adoleszenz erweisen sich nach der Studie von FOBE/MINX jedoch selten als realitätsbezogen und handlungsleitend.⁵⁵ Insofern benötigen Jugendliche ein hohes Maß an Selbstreflexion und strategischer Planungskompetenz für eine tragfähige Berufswahlentscheidung.

Neben subjektiven Determinanten der Übergangsphase in den Beruf beeinflussen auch die Situation auf dem Ausbildungsstellenmarkt sowie strukturelle Merkmale des Arbeitsmarktes die Übergangsphase von Jugendlichen in den Beruf. Dabei zeigt die Diskussion um die Ursachen der „Ausbildungsmisere“, dass Jugendliche angesichts fehlender Ausbildungsplatzangebote – vor allem von Seiten der Betriebe – schneller mit Etiketten wie „fehlender Anstrengungsbereitschaft“ oder „fehlender Ausbildungsreife“ versehen werden.⁵⁶

⁵⁵ In der qualitativen Studie von Fobe/ Minx wurden 1.884 SchulabgängerInnen des Schuljahres 1992/93, ein halbes Jahr vor dem Abschluss der Hauptschule, Realschule bzw. des Gymnasiums durchgeführt zu Hoffnungen und Wünschen, aber auch Befürchtungen und Ängsten hinsichtlich ihrer berufs- und erwerbsbezogenen sowie persönlichen Lebensvorstellungen an der Schwelle von der schulischen zur beruflichen Ausbildung befragt. (vgl. Fobe/ Minx 1996, S. 5ff.)

⁵⁶ Vgl. zur Diskussion um fehlende Ausbildungsreife Gliederungspunkt 4.2: „Mangelnde Ausbildungsreife“ von Jugendlichen – Schulische Bildung und Berufsorientierung in der Kritik.

„Tatsächlich lässt sich statistisch ein enger Zusammenhang zwischen der allgemeinen Entwicklung im Beschäftigungssystem und der Angebotsentwicklung auf dem Ausbildungsstellenmarkt nachweisen. Dies verwundert auch nicht. Denn bei der beruflichen Ausbildung in Deutschland handelt es sich um ein integratives System, das zwei Teilsysteme, Bildung und Beschäftigung, miteinander vereinigt. Unter diesen Umständen müssen sich die großen Beschäftigungsprobleme, die gegenwärtig den Arbeitsmarkt in Deutschland beherrschen, zwangsläufig in einem niedrigeren Lehrstellenangebot niederschlagen.“⁵⁷

Berufswahlentscheidungen Jugendlicher in der Übergangsphase hängen durch die strukturelle Verzahnung von Bildungs- und Beschäftigungssystem im Dualen System deshalb auch von der allgemeinen Konjunkturentwicklung ab, die Angebot und Nachfrage auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt mitbestimmt.

Nicht zuletzt bestimmen auch allgemeine Sozialisationsbedingungen und die Qualifikation von Jugendlichen den Umgang mit den Anforderungen im Übergangsprozess. Dabei stellt sich die Frage nach dem Stellenwert der primären und sekundären Sozialisationsinstanzen sowie institutionell verankerter Unterstützungsfaktoren für die Jugendlichen an der Schwelle zum Beruf.

Nach einer Klärung zentraler Begriffe werden deshalb ausgehend von empirischen Befunden zu Determinanten der Berufswahlentscheidung bedeutsame theoretische Ansätze für die curriculare und methodisch-didaktische Gestaltung von Berufsorientierung in der Schule diskutiert.

2.1 Zentrale Begriffsklärungen im Themenfeld Berufsorientierung

Vor der Auseinandersetzung mit empirischen Befunden und theoretischen Ansätzen zur Berufswahl bedarf es einer Analyse zentraler Termini. Neben einer Klärung des Berufsbegriffs im pädagogischen Kontext werden Berufsberatung, Berufsorientierung, Berufswahl und Berufswahlkompetenz näher erläutert und voneinander abgegrenzt.

Beruf

Der Begriff *Beruf* ist im deutschen Sprachraum bedeutungsgeschichtlich auf die Bibelübersetzung Luthers zurückzuführen, nach dem Menschen eine ‘göttliche Berufung’ für bestimmte Tätigkeiten oder Aufgaben gegeben sei. Insofern geht das deutsche Berufsprinzip historisch betrachtet auf ethisch-religiöse Bindungen in der Reformationszeit zurück. Eine allgemeine Anwendung des Berufsbegriffes auf die Erwerbsarbeit findet erst im Zuge der Industrialisierung im 19. Jahrhundert statt. Dies zeigt, dass die Bedeutung von Beruf als

⁵⁷ Ulrich 2004, S. 18

gesellschaftliches Phänomen stark von den generellen Rahmenbedingungen für Arbeit in einer Gesellschaft abhängt.⁵⁸

DIBBERN hebt vor allem vier pädagogisch relevante Aspekte von Beruf hervor.⁵⁹

Der *empirische* Aspekt erklärt Beruf als eine Tätigkeit, die spezifische Kenntnisse fordert und über objektive Tätigkeitsmerkmale und Anforderungsprofile beschrieben werden kann. Aus pädagogischer Sicht ist dabei relevant, dass ohne Kenntnisse dieser objektiven Merkmale einschließlich der Einschätzung des sozialen Umfeldes des Arbeitsplatzes keine sinnvolle Berufsentscheidung getroffen werden kann.

Der *ökonomische* Aspekt des Berufsbegriffes verweist auf Beruf als eine auf Erwerb gerichtete Arbeit, die von Dritten bewertet wird und der materiellen Bedürfnisbefriedigung dient. Da die individuelle und soziale Entwicklung von Menschen in unserer Gesellschaft auch stark durch die Möglichkeit zum Konsum bestimmt ist, werden Leistungsfähigkeit und berufliches Einkommen auch pädagogisch relevant.

Da die Ausübung eines Berufes mit einem gesellschaftlichen Status und der Einnahme einer sozialen Rolle gekoppelt ist, umfasst Beruf auch immer einen *sozialen* Aspekt. Dieser soziale Aspekt der Berufsbestimmung findet seinen Niederschlag in spezifischen Kommunikationsmustern der jeweiligen Berufsgruppen. Daneben werden Erziehungsvorstellungen, Konsumverhalten sowie allgemeine Ansprüche und Bedürfnisse auch stark von der Berufsrolle mitbestimmt.

Die pädagogische Relevanz von Beruf wird bei Betrachtung des *personalen* Aspektes am deutlichsten, da Berufsarbeit einen großen Teil der Lebenszeit einnimmt. Somit hängen die Befriedigung geistiger, seelischer und sozialer Bedürfnisse des Menschen und seine Chance auf individuelle Selbstverwirklichung in hohem Maße von seiner Zufriedenheit im Beruf ab.

DOSTAL u.a. weisen darauf hin, dass der aus der Alltagssprache übernommene Begriff Beruf bis heute vielschichtig, mehrdeutig und umstritten ist und tendenziell „Auflösungstendenzen“ zeige, da

„der im Sozialrecht verankerte Rechtsanspruch zur Absicherung beruflicher Positionen abgebaut wird, die Kluft zwischen Kern- und Randbelegschaften vertieft wird, die Kontinuität der Erwerbsarbeit abnimmt und der Zusammenhang zwischen Berufsausbildung und Berufstätigkeit gelockert wird.“⁶⁰

Prinzipiell wirke Beruf dennoch als Gliederungs-, Struktur- und Schichtungsprinzip im sozialen Raum, als Vorgabe für die Gestaltung von Ausbildungsprofilen und bildet damit die Grundlage für Berufsorientierung und Berufswahl. Allerdings verwischen sich der Begriff

⁵⁸ Vgl. Harney, Klaus. Beruf. In: Kaiser, Franz-Josef/ Pätzold, Günther (Hg.). Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt –Handwerk und Technik 1999. S. 51-52

⁵⁹ Vgl. Dibbern 2003, S. 22ff.

⁶⁰ Dostal u.a. 1998, S. 458

Beruf und der heute häufig aus dem amerikanischen Sprachraum verwandte Begriff ‚Job‘ zunehmend, so dass Beruf und Job als weit auseinander liegende Pole eines Spektrums beschrieben werden können, in dem Erwerbsarbeit verortet werden kann.⁶¹

Angesichts hoher Anforderungen an Mobilität und Flexibilität durch häufig wechselnde Arbeitsaufgaben an künftige Arbeitnehmer bei gleichzeitiger Abnahme der Stabilität von Beschäftigung wird es darüber hinaus zunehmend schwieriger, Erwerbstätigkeit und Beruf als stabile Basis für den Aufbau einer Identität bei Jugendlichen zu betrachten. Dementsprechend muss schulische Berufsorientierung aus pädagogischer Perspektive zunächst überlegen, welches Verständnis von Beruf für eine gelungene Identitätsfindung von Jugendlichen in der Übergangsphase nützlich ist und dabei die dynamische Entwicklung von ‚Beruf‘ durch gesellschaftliche Rahmenbedingungen einbeziehen. Damit wird deutlich, dass es für didaktische und methodische Konzepte in der schulischen Berufsorientierung prinzipiell darauf ankommt, dem „Doppelcharakter von Beruf als Strukturmerkmal erwerbswirtschaftlicher Arbeit und Kristallisationspunkt sozialer Identität“ gerecht zu werden.⁶²

Berufsberatung

In Abgrenzung zum eher unspezifischen (Ober-)Begriff Berufsorientierung ist *Berufsberatung* zunächst eine gemeinnützige öffentliche Dienstleistung, die als gesetzliche Aufgabe nach § 3 des Sozialgesetzbuches (SGB) III von der Bundesagentur für Arbeit wahrgenommen wird und damit Teil der Berufsaufklärung der Bundesagentur für Arbeit ist.

Allgemeines Ziel der staatlichen Berufsberatung für Jugendliche ist es, diese beim Übergang vom Bildungs- ins Ausbildungs- und Beschäftigungssystem möglichst so umfassend zu unterstützen, dass sie das in Art. 12 Grundgesetz garantierte Recht auf freie Wahl des Berufes, des Arbeitsplatzes und der Ausbildungsstätte wahrnehmen können.⁶³

Entsprechend formuliert §29 SGB III für Jugendliche und Erwachsene einen Rechtsanspruch auf Berufsberatung.

§ 30 SGB III definiert Berufsberatung als

“Erteilung von Auskunft und Rat

1. zur Berufswahl, beruflichen Entwicklung und zum Berufswechsel,
2. zur Lage und Entwicklung des Arbeitsmarktes und der Berufe,
3. zu den Möglichkeiten der beruflichen Bildung,
4. zur Ausbildungs- und Arbeitsplatzsuche zu Leistungen der Arbeitsförderung.“

⁶¹ Vgl. Dostal u.a. 1998, S. 440 ff sowie den komprimierten Überblick soziologischer Berufsdefinitionen bei Schäfers 1995, S. 20-24

⁶² Schober 1997, S. 105

⁶³ Vgl. Jenschke 1999, S. 83ff.

Im Kern stellt Berufsberatung demnach eine gesetzlich definierte Pflichtaufgabe der Arbeitsverwaltung in Form von Einzelfallhilfe dar.⁶⁴

Daneben formuliert § 33 SGB III auch umfassende Aufgaben der Arbeitsverwaltung in Fragen allgemeiner Berufsorientierung von Jugendlichen und Erwachsenen.

Sowohl Schulen als auch die Bundesagentur für Arbeit nehmen bei der individuellen Beratung von Jugendlichen Aufgaben im Rahmen der Berufsorientierung wahr. Auf institutioneller Ebene wurde dem daraus resultierenden Abstimmungsbedarf mit entsprechenden Rahmenvereinbarungen zwischen KMK und Arbeitsverwaltung begegnet. Die Rahmenvereinbarung der KMK mit der Bundesanstalt für Arbeit zur Zusammenarbeit von Schule und Berufsberatung von 1971 ist in jüngster Zeit von der Rahmenvereinbarung vom 15.10.2004 abgelöst worden. Die Vereinbarung zielt unter anderem darauf ab, dass Schule und Berufsberatung sich bei der Gestaltung und Begleitung von Betriebspraktika und Angeboten zur Berufsberatung besser miteinander verzahnen.⁶⁵

Berufsorientierung

Fachwissenschaftliche berufspädagogische Definitionen verwenden *Berufsorientierung* sowohl zur Bezeichnung eines Lernprozesses, als Bildungskategorie sowie als Sammelbegriff für Aktivitäten und Maßnahmen zur Unterstützung von Berufswahlentscheidungen Jugendlicher.

Eine an der schulischen Praxis orientierte allgemeine Bestimmung von Berufsorientierung als sowohl schulischem als auch außerschulischem Lernprozess bieten FAMULLA/ BUTZ an:

„Berufsorientierung ist ein lebenslanger Prozess der Annäherung und Abstimmung zwischen Interessen, Wünschen, Wissen und Können des Individuums auf der einen und Möglichkeiten, Bedarfen und Anforderungen der Arbeits- und Berufswelt auf der anderen Seite. Beide Seiten, und damit auch der Prozess der Berufsorientierung, sind sowohl von gesellschaftlichen Werten, Normen und Ansprüchen, die wiederum einem ständigen Wandel unterliegen, als auch den technologischen und sozialen Entwicklungen im Wirtschafts- und Beschäftigungssystem geprägt. Berufsorientierung ist somit ein Lernprozess, der sowohl in formellen, organisierten Lernumgebungen als auch informell im alltäglichen Lebensumfeld stattfindet. Formelle Lernumgebungen können sowohl durch allgemeinbildende und berufsbildende Schulen als auch bspw. durch freie Bildungsträger hergestellt werden.“⁶⁶

DIBBERN verwendet aus einem berufspädagogischen Blickwinkel Berufsorientierung ebenso als Oberbegriff sowohl für schulische als auch außerschulische Maßnahmen der staatlichen Berufsberatung, die auf die Bewältigung pädagogisch relevanter Situationen von ökonomischen und beruflichen Aspekten der Arbeitswelt abzielen. Als „Schlüsselkategorie der Berufsvorbildung“ umfasse sie sowohl individuelle als auch gesellschaftliche Aspekte.

⁶⁴ Allerdings ist seit Inkrafttreten des SGB III - parallel zur Auflösung des Arbeitsförderungsgesetzes von 1969 – im Januar 1998 - das staatliche Monopol der Berufsberatung durch die Arbeitsämter weggefallen und Berufsberatung grundsätzlich auch durch private Anbieter gestattet.

⁶⁵ Vgl. Presseinformation der Bundesagentur für Arbeit vom 15.10.2004

⁶⁶ Famulla/ Butz Juli 2005: http://www.swa-programm.de/texte_material/glossar/index (07.07.2007)

Auf individueller Ebene bezeichnet er Berufsorientierung als Lernprozess von Schülern, der auf die Motivierung und Befähigung des Schülers zur individuellen Lebensplanung abzielt, während auf gesellschaftlicher Ebene die kritische Auseinandersetzung Heranwachsender mit Strukturen und Erscheinungsformen von Erwerbsarbeit und Ausbildung zur Teilhabe als mündiges Gesellschaftsmitglied fokussiert werden.⁶⁷

„ [Berufsorientierung ist] eine komplexe Lernorganisation mit mehreren Lernorten, die aus der Kooperation von Schule und Berufsberatung entsteht und in der Regel ihren Schwerpunkt im Berufswahlunterricht der allgemeinen Schule hat, mit dem Ziel, Berufswahlkompetenz im Schüler zu entwickeln, verstanden als die Fähigkeit, Informationen zur Berufswahl gezielt nachzufragen und zu verwerten und damit die Chance für eine selbstbestimmte Berufswahl zu vergrößern.“⁶⁸

Aus der Perspektive des Faches Arbeitslehre versteht DEDERING Berufsorientierung als „sozioökonomisch-technische Grundbildung“ für Schüler und Schülerinnen, die sich mit ihrer künftigen Berufsrolle und Strukturen des Arbeits- und Ausbildungsmarktes auseinandersetzen müssen. Dabei differenziert er entsprechend des Verständnisses von Dibbern zwischen einer durch Schule didaktisch vermittelten *allgemeinen* Berufsorientierung und einer sowohl von Schule als auch von der staatlichen Berufsberatung vermittelten *speziellen* Berufsorientierung als Berufswahlvorbereitung im engeren Sinne.⁶⁹

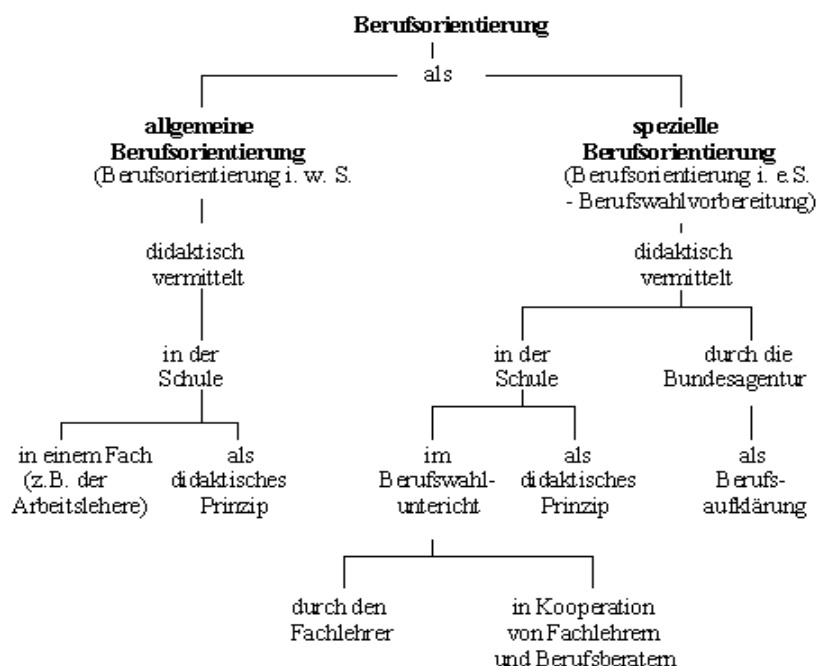


Abbildung 1

Berufsorientierung als Aufgabe der vorberuflichen Bildung

(in Anlehnung an Dederling 1994, S. 272)

⁶⁷ Vgl. Dibbern 1993, S. 22ff.

⁶⁸ Dibbern 2003, S. 29

⁶⁹ Vgl. Dederling 1996, S. 270ff.; 1994, S. 270ff.

Während der *allgemeinen Berufsorientierung* die Aufgabe zukomme, grundlegende Fähigkeiten zur Orientierung im Arbeits- und Berufsleben zu ermöglichen, ohne damit einer späteren Berufsbildung explizit vorzugreifen, ziele die *spezielle Berufsorientierung* darauf ab

„unter der Perspektive einer längerfristigen, individuellen Berufswegplanung und unter Berücksichtigung der Arbeitsmarktentwicklung eine erste Berufs- und Ausbildungsentscheidung zu treffen. Sie ist mit der *Berufswahlvorbereitung* identisch. Soweit die Berufswahlvorbereitung in der Schule stattfindet und in das Curriculum eines Faches eingebunden ist, ist auch die Bezeichnung *Berufswahlunterricht* üblich.“⁷⁰

Eine Kategorisierung von Aufgaben schulischer Berufsorientierung aus der Perspektive der daran beteiligten Akteure nehmen SCHUDY und DEDERING vor. Aus Sicht des Faches Arbeitslehre bestimmen sie vier Hauptdimensionen von Berufsorientierung in der Schule:

1. Subjektive Berufsorientierung
2. Berufsorientierung von Bildungsinhalten und Unterrichtsmethoden
3. Berufsorientierung im Sinne von Berufswahlvorbereitung
4. Berufsorientierung im Sinne arbeitsweltbezogener Allgemeinbildung⁷¹

Die *subjektive Berufsorientierung* zielt auf die Bereitschaft von Schülerinnen und Schülern das Themenfeld Arbeit und Beruf in ihre individuelle Lebensplanung einzubeziehen und sich mit der individuellen künftigen Berufsrolle innerhalb der Arbeitswelt auseinanderzusetzen. Um dem subjektiven Aspekt bei der Berufsorientierung gerecht zu werden, müssen Lehrer deshalb z.B. individuelle Wünsche und Bedürfnisse vor dem Hintergrund der ethnisch-kulturell beeinflussten individuellen Lebensentwürfe von Schülern wahrnehmen.

Berufsorientierung verweise in einer zweiten Dimension auf die *Berufsorientierung von Bildungsinhalten und Unterrichtsmethoden*. Dieses Verständnis von Berufsorientierung ziele darauf ab, Unterricht angesichts sich wandelnden Arbeits- und Qualifikationsanforderungen methodisch und inhaltlich stärker auf die Berufswelt zu beziehen. Berufsorientierung meine damit auch die Anwendung arbeitsweltypischer Unterrichts- und Sozialformen wie Projektarbeit oder Zukunftswerkstatt in der Schule.⁷²

Berufsorientierung im engeren Sinne von *Berufswahlvorbereitung* stelle die dritte und bisher in der schulpädagogischen und bildungspolitischen Diskussion vorherrschende dar.⁷³ Schülerinnen und Schüler sollen unter genauer Kenntnis ihrer Wünsche und Fertigkeiten unter Berücksichtigung vorhandener Strukturen des Arbeitsmarktes eine rationale Entscheidung für einen Erstberuf treffen. Innerhalb dieser dritten Dimension komme Schule – neben der

⁷⁰ Dederling 1994, S. 271

⁷¹ Vgl. Schudy 2002, S. 9 ff.; Dederling 2004, S. 173ff.

⁷² Vgl. z.B. Dederling 2004, S. 173 ff.

⁷³ Vgl. z.B. Famulla 2003, S. 6 ff.

Familie und der Arbeitsverwaltung – die Entwicklung von Berufswahlfähigkeit in einem entsprechenden Berufswahlunterricht zu.

Darüber hinaus habe schulische Berufsorientierung in einer vierten Dimension als *arbeitsbezogene Allgemeinbildung* die Aufgabe, sich auf breiter Ebene mit relevanten sozialen, technischen und wirtschaftlichen Grundlagen von Arbeit und Beruf zu beschäftigen.

Berufswahl und Berufswahlkompetenz

Die vorangegangene begriffliche Klärung von Berufsorientierung als schulischer Aufgabe weist auf verschiedene Facetten und Dimensionen von Berufsorientierung hin. Obwohl die schulische Unterstützung bei der Berufswahl sowohl im Fach Arbeitslehre als auch in der Berufspädagogik als Teil der schulischen Berufsorientierung Konsens ist, hängen angestrebte Schülerkompetenzen vom begrifflichen Verständnis von *Berufswahl* ab

Die Komplexität des Berufswahlprozesses resultiert aus der Vielzahl der Faktoren, die – im Spannungsfeld zwischen Individuum und Gesellschaft - diese Entwicklung beeinflussen. In individueller Hinsicht steht der Berufswahlprozess in Wechselbeziehung zur Entwicklung von Identitätswürfen, Kompetenzen sowie Wertorientierungen, die ihrerseits bestimmte Handlungs- und Orientierungsmuster bewirken.⁷⁴ Insofern stellt Berufswahl eine – auch von außen an sie herangetragene biographische Aufgabe – am Ende der Schulzeit dar, der sich Jugendliche stellen müssen.⁷⁵ Bei Fokussierung der gesellschaftlichen Ebene des Berufswahlvorgangs rücken vor allem Aspekte der Allokations-, Integrations- und Qualifikationsfunktion von Berufswahl und Ausbildung auf der Folie (sich stetig wandelnder) struktureller Determinanten der Arbeits- und Berufswelt in den Vordergrund.⁷⁶

Unterschiedliche Definitionsversuche von berufspädagogischen Vertretern zeigen bereits die vielfältigen Facetten, die mit der Berufswahl angesprochen werden.

BECK verkürzt in seiner Definition Berufswahl auf den Akt der Berufsentscheidung:

„Als Berufswahl bezeichnet man die Entscheidung eines Individuums, ein bestimmtes Kompetenzprofil zu erwerben, für das es einen relativ dauerhaften gesellschaftlichen Bedarf gibt.“⁷⁷

SCHÖBER konzentriert sich hingegen auf den Prozesscharakter der Berufsfindung als Bestandteil von Sozialisation und Identitätsfindung Jugendlicher:

„Berufswahl bezeichnet in der Alltagssprache jenen Ausschnitt aus dem umfassenden Prozess der Sozialisation und Identitätsfindung sowie der gesellschaftlichen Integration junger Menschen, der

⁷⁴ Fend 1991, S. 75ff.

⁷⁵ Vgl. Schober 1997, S.104

⁷⁶ Vgl. Schober 1997, S. 104ff.

⁷⁷ Beck 1999, S. 137

auf ihre Eingliederung in das System der erwerbswirtschaftlichen Arbeit in einer arbeitsteilig organisierten Gesellschaft ausgerichtet ist. Dieser Prozess der Berufswahl reicht von ersten kindlichen Berufswünschen über eine Folge von Bildungs-, Ausbildungs-, und Arbeitsplatzentscheidungen bis hin zur ersten stabilen beruflichen Einmündung.“⁷⁸

Eine weitere Differenzierung des komplexen Phänomens Berufswahl bietet BUßHOFF an:

„(Berufswahl ist) ein Entwicklungsprozess, der aus dem Zusammenspiel von Reifungsprozessen und Lernerfahrungen seine innere Dynamik erhält. Die Lernerfahrungen beziehen sich auf bestimmte Umweltbedingungen und Einflüsse. Dabei kommt den Entwicklungserwartungen große Bedeutung zu, und zwar in der Funktion, den Berufswähler mit den Aufgaben der Berufswahl zu konfrontieren.“⁷⁹

Bußhoff bündelt in seiner Definition die verschiedenen Einflüsse auf die Berufswahlentscheidung in ihren Wechselwirkungen und rückt dennoch das entscheidende Individuum ins Zentrum der Überlegungen. Damit wird er dem Charakter von Berufswahl als identitätsstiftende Entwicklungs- und Entscheidungsaufgabe in der Adoleszenz gerecht, ohne dabei soziale oder gesellschaftliche Aspekte zu vernachlässigen.

Grundlegend kritisiert IMHOF darüber hinaus die Verwendung des Begriffs *Berufswahl*, da die Berufsentscheidung keinen Akt der Selbstbestimmung von Jugendlichen darstelle, sondern eine normative Entwicklungsaufgabe sei. Diese hänge einerseits von gegebenen Chancen durch die Arbeits- und Berufswelt ab und stelle andererseits einen Prozess dar, bei dem den Jugendlichen abverlangt werde, gesellschaftliche Realitäten wahrzunehmen, zu interpretieren oder diese entsprechend ihren Interessen zu gestalten.⁸⁰ Damit spricht er die subjektiven und objektiven Restriktionen trotz des im Grundgesetz festgeschriebenen Rechtes auf freie Berufswahl an.⁸¹

JUNG lehnt u.a. mit dem Hinweis auf eine fehlende echte Wahlsituation von Jugendlichen ebenfalls die Verwendung des Terminus *Berufswahl* im Übergang vom Bildungs- und Beschäftigungssystem ab und schlägt in Anlehnung an BEINKE⁸² die Bezeichnung *Arbeits- und Berufsfindungsprozess* vor.

„Da es sich also weder um einen echten Wahlvorgang noch um eine einmalige Entscheidung handelt und Übergänge in nicht beruflich verfasste Tätigkeiten möglich sind, erscheint die Bezeichnung „Arbeits- und Berufsfindungsprozess“ angebracht.“⁸³

Fachwissenschaftlicher Klärungsbedarf offenbart sich durch unterschiedliche Begriffsverwendungen im theoretischen Diskurs sowie des zugrundeliegenden Verständnisses von

⁷⁸ Schober 1997, S. 104

⁷⁹ Bußhoff 1989, S. 57

⁸⁰ Imdorf 2005, S. 120ff.

⁸¹ Art. 12 Abs. 1 S. 1 GG gewährleistet allen Deutschen das Recht, den Beruf, den Arbeitsplatz und die Ausbildungsstätte frei zu wählen. Der Staat darf keine zwangsweise Berufslenkung vornehmen.

⁸² Vgl. Beinke 1999, S.61

⁸³ Jung 2003, S. 3

Kompetenz. So werden die Begriffe Berufsreife, Berufswahlreife, Berufswahlkompetenz, Ausbildungsfähigkeit oder auch Ausbildungsreife teilweise parallel verwendet und erschweren durch ihre Verhaftung in unterschiedlichen Theorien eine Konkretisierung von Zielen im Berufsorientierungsprozess.⁸⁴

Darüber hinaus besteht in den Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft noch kein Konsens über das Verständnis von Kompetenz im Rahmen von Berufsorientierung, wie die Distanzierung der Klieme-Expertise zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards von berufspädagogischen Kompetenzmodellen zeigt.⁸⁵

Spiegelbildlich legen z.B. Berufspädagogik und Arbeitslehre unterschiedliche Schwerpunkte bei der Operationalisierung von Schülerkompetenzen im Berufswahlprozess.

DIBBERN konzentriert sich in seiner Definition von Berufswahlkompetenz auf rational begründetes Entscheidungshandeln:

„Berufswahlkompetenz bezeichnet die Fähigkeit des Schulabgängers, eine weitgehend rational begründete und möglichst selbständige Entscheidung für eine schulische oder betriebliche Ausbildung in einem bestimmten Berufsfeld zu treffen und in Handlung umzusetzen (Berufswahlkompetenz als Verwirklichung des beruflichen Selbstkonzeptes).“⁸⁶

Demgegenüber bietet BUßHOFF eine erweitertes Verständnis von Berufswahlkompetenz über die Fokussierung der Entscheidungsfähigkeit von Jugendlichen hinaus an:

„Berufswahlkompetenz ist die Bereitschaft und Fähigkeit, die in bestimmten beruflichen Entscheidungsphasen gestellten Berufswahlaufgaben wahrzunehmen, ihren Problemgehalt zu analysieren, dabei die in ihnen liegenden Chancen zur Selbstbestimmung zu entdecken und zu Handlungsmöglichkeiten aufzuarbeiten, diese zu entscheiden und mit persönlichen und sozialen Bindungsfolgen zu versehen, das heißt zu verantworten, und sie in ein situationsgerechtes Verwirklichungshandeln einzubringen.“⁸⁷

In seinen späteren Überlegungen entwickelt Bußhoff aus Sicht der Berufsberatung einen „Katalog hypothetischer Übergangskompetenzen“, den er grundsätzlich auch als Basis für die Formulierung von schulischen Lernzielen in der Berufsorientierung versteht.

Ausgehend von den vier groben Bereichen

- ⇒ Annahme der Herausforderung des Übergangs,
- ⇒ Aktivierung benötigter Ressourcen,
- ⇒ Entwicklung von Lösungspfaden und
- ⇒ zielstrebige Verfolgung der favorisierten Lösung

⁸⁴ Vgl. Ratschinski 2006, S. 10ff., Eberhard 2006, S. 17ff.; vgl. zur unklaren Begriffsdefinition Gliederungspunkt 4.2: „Mangelnde Ausbildungsreife“ von Jugendlichen – Schulische Bildung und Berufsorientierung in der Kritik

⁸⁵ Vgl. Klieme u.a. 2003; vgl. zur aktuellen Diskussion des Kompetenzbegriffs z.B. Jung 2007

⁸⁶ Dibbern 1983, S. 445

⁸⁷ Bußhoff 1987, S. 6

formuliert er für jeden Bereich eine Vielzahl von Einzelkompetenzen, deren empirische Überprüfung und konzeptionelle Weiterentwicklung aus seiner Sicht noch zu leisten wären.⁸⁸ Darauf aufbauend mit denen sich u.a. JUNG in seiner Operationalisierung von Arbeits- und Berufsfindungskompetenz auseinandersetzt.⁸⁹

Dem Verständnis von Bußhoff schließt sich RATSCHINSKI unter Fokussierung der Fähigkeit zur Selbstorganisation von Jugendlichen beim Erwerb von Kompetenzen zur Berufswahl, da wesentliche Fertigkeiten und Wissen über einen aktiven Lernprozess im Austausch mit der Umwelt erworben werden. Dabei postuliert er ebenso ein prozessorientiertes Verständnis von Berufswahlkompetenz unter Einbezug von Faktoren wie Stressbewältigung oder berufsbezogener Selbstwirksamkeit:

„Statt Berufswahlreife oder Ausbildungsreife schlagen wir deshalb die Bezeichnung „Berufswahlkompetenz“ und Berufsorientierungskompetenz vor. Gemeint ist nicht ein Zustand, sondern eine aus dem Verhalten in Situation und im Kontext erschlossene Adaptivität an Umweltereignisse. Die berufsbezogene Adaptivität enthält sowohl motivationale als auch Leistungsdispositionen. Es ist nicht nur die Fähigkeit, die mit der Berufswahl verbundenen Entwicklungsaufgaben zu bewältigen, sondern auch die empfundene und erklärte Zuständigkeit für die Aufgaben. Berufswahlkompetenzen variieren mit wichtigen Einstellungen zu Aspekten der Person- und der Umweltgegebenheiten. Kompetenzerwartungen bzw. Selbstwirksamkeitsüberzeugungen regulieren die Ausdauer und Intensität des beruflichen Explorationsverhaltens und tragen damit wesentlich zur erfolgreichen Bewältigung der wichtigsten Entwicklungsaufgabe im Jugendalter bei.“ (...) Nach dieser prozessorientierten Konzeption einer Berufswahlkompetenz müssen die klassischen und empirisch bewährten Dimensionen der beruflichen Entscheidungsfähigkeit um neue Aspekte ergänzt werden. Zu den neuen Aspekten gehören berufsbezogene Selbstwirksamkeit und Stressbewältigung, aber auch Interessendifferenzierung, deren Entwicklungsabhängigkeit nachweisbar ist.“⁹⁰

Während aus der allgemeinen Erziehungswissenschaft bisher keine allgemeingültige Begriffsbestimmung von Berufswahl- bzw. Berufsorientierungskompetenz von Jugendlichen durch die Beschreibung entsprechender Phasen oder Stufen z.B. durch Bildungsstandards vorliegt,⁹¹ wird dem Klärungsbedarf der Fachdidaktiken entsprechend diese unter Verwendung des Begriffes *Arbeits- und Berufsfindungskompetenz*⁹² am Ende der Sekundarstufe I z.B. im Kerncurriculum des schulischen Lernbereiches Beruf-Haushalt-Technik-Wirtschaft/ Arbeitslehre operationalisiert und durch entsprechende Bildungsstandards für die Teildomäne Beruf konkretisiert.⁹³

Berufsfindungskompetenz von Jugendlichen wird dabei verstanden als:

⁸⁸ Bußhoff 1998, S.77

⁸⁹ Vgl. Bußhoff 1998, Jung 2003, S.6

⁹⁰ Ratschinski 2006, S. 11ff.

⁹¹ Vgl. hierzu Gliederungspunkt 4.3.1 Zur Diskussion um Berufsorientierung als Bildungsstandard

⁹² Vgl. Jung 2005 b

⁹³ Vgl. KECUBHTW 2006: Kerncurriculum – Lernbereich: Beruf-Haushalt-Technik-Wirtschaft/ Arbeitslehre, Sekundarstufe I

„Kompetenz, individuelle Voraussetzungen, Ziele und Ansprüche sowie Entwicklungen der Berufs- und Arbeitswelt einzuschätzen und die vielfältigen Übergänge zwischen Schule-Ausbildung-Studium-Erwerbsarbeit zu bewältigen.“ (...)

- „Entscheidungen zur Arbeits- und Berufsfindung individuell erfolgreich treffen und Bewerbungsprozesse selbständig gestalten
- Arbeitsweltliche und berufsbezogene Entwicklungen analysieren und bewerten
- Ein berufliches Selbstkonzept entwickeln.“⁹⁴

Ebenfalls liegen aus der Kognitionspsychologie Vorschläge zur Bestimmung von Berufswahlkompetenz vor. Dabei wird Berufswahlkompetenz vor allem als wissensbasierte Fähigkeit bzw. Fähigkeitsmuster betrachtet, die über die adäquate Gewinnung und kognitiven Verarbeitung relevanter Informationen entwickelt werden kann.⁹⁵

Der skizzierte gegenwärtige Diskurs zur Operationalisierung von Berufsorientierungskompetenz zeigt zweierlei. Zum einen muss die allgemeine Erziehungswissenschaft die Frage nach Berufsorientierung als Teil von Allgemeinbildung klären und damit zur fachwissenschaftlichen Verortung von Berufsorientierung als fächer- und schulformübergreifender Aufgabe beitragen.

Zum anderen bedarf es zur Operationalisierung von Schülerkompetenzen und damit auch von Zielen im Rahmen einer fächerübergreifenden Berufsorientierung eines pädagogischen Konsenses der Fächer über den verwandten Kompetenzbegriff.

Da eine detaillierte Analyse des Kompetenzbegriffs und eine erschöpfende Diskussion aktueller fachwissenschaftlichen Debatten dazu den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde, wird nachfolgend unter Kompetenz eine individuelle Disposition verstanden, die dazu befähigt, variable Anforderungssituationen in einem bestimmten Lern- oder Handlungsbereich erfolgreich zu bewältigen. Damit folge ich der Kieme-Kommission und verstehe unter Kompetenz entsprechend WEINERT

„die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“⁹⁶.

2.2 Empirische Befunde zu Einflussfaktoren auf die Berufswahlentscheidung von Jugendlichen

Den Ausgangspunkt für die Analyse relevanter Faktoren im Berufswahlprozess von Jugendlichen bilden das subjektive Erleben sowie der Umgang mit Anforderungen dieser

⁹⁴ KECUBHTW 2006, S. 6

⁹⁵ Ebner/Müller 2004, S. 453ff.

⁹⁶ Weinert 2001, S.27ff.

Übergangsphase. Deshalb werden an erster Stelle Befunde der Jugendforschung zur Selbstwahrnehmung von Jugendlichen im Berufswahlprozess im Zusammenhang mit Kompetenzzuschreibungen Jugendlicher an Schule dargestellt. Effekte des Berufswahlunterrichts werden, da diese vor allem im Zusammenhang mit Lehrerkompetenzen im Rahmen des empirischen Teils der Arbeit diskutiert werden, an dieser Stelle nicht behandelt.

Neben dem Einfluss der sekundären Sozialisationsinstanz Schule werden auch Ergebnisse zur primären Sozialisationsinstanz Familie, Peergroups sowie der Berufsberatung als institutionell verankerte Unterstützung von Jugendlichen in der Übergangsphase diskutiert. Darüber hinaus wird in Anbetracht der zentralen Bedeutung von Medien in der heutigen Informations- und Wissensgesellschaft auch deren Anteil an der Berufswahlentscheidung erörtert. Da im Zusammenhang mit der Diskussion um mangelnde Ausbildungsreife die Bedeutung der Wirtschaft als „aufnehmendes System“ und der mittelbare Einfluss von Betrieben auf die Berufswahlentscheidung durch eine zunehmende Regulierung des Auswahlverfahrens sowie gesteigener Anforderungen an Lehrstellenbewerber im späteren Gliederungspunkt 3.2.3. Mangelnde Ausbildungsreife von Jugendlichen – Schulische Bildung und Berufsorientierung in der Kritik“ ausführlich behandelt wird, kann an dieser Stelle darauf verzichtet werden.

2.2.1 Selbstwahrnehmung und Verhalten von Jugendlichen im Berufsfindungsprozess

Die Berufswahlentscheidung von Jugendlichen wird mittelbar von strukturellen Veränderungen des Übergangs von der Schule in den Beruf beeinflusst, die sich auf Selbstbild und Verhalten Jugendlicher auswirken.

Empirische Befunde zur Selbstwahrnehmung der beruflichen Zukunft Jugendlicher sowie deren Einschätzung des Themas Berufswahl liegen aus einer aktuellen Studie von PRAGER und WIELAND vor.⁹⁷ Demnach sorgt sich jeder dritte Jugendliche, keinen Ausbildungs- oder festen Arbeitsplatz zu bekommen. Selbst bei Realschülern beurteilt jeder Zweite die eigenen beruflichen Zukunftschancen eher pessimistisch, obwohl knapp zwei Drittel durchaus bereit sind, für ihre berufliche Entwicklung Einschnitte in der Freizeit und in ihrem Privatleben zu akzeptieren, und die Jugendlichen sich damit mehrheitlich als leistungsorientiert zeigen. Dennoch bekunden die Jugendlichen nur eine eingeschränkte räumliche und berufliche Mobilität.

⁹⁷ Vgl. Prager/ Wieland 2005a und 2005b

„Für 48 Prozent der Hauptschüler kommt keinesfalls in Betracht für eine Arbeitsstelle in eine andere Stadt zu ziehen, bei den Realschülern sind dies lediglich 38 Prozent, bei den Gymnasiasten sogar nur 26 Prozent. Hauptschüler sind insgesamt unsicherer und kommen im Durchschnitt aus finanziell schlechter gestellten Familien, was die regionale Mobilität zusätzlich einschränkt. Sehr flexibel zeigen sich die Hauptschüler bei der beruflichen Mobilität: 63 Prozent wären bereit, auf einen anderen Beruf auszuweichen. Bei den Realschülern sind dies nur 57 Prozent, bei den Gymnasiasten sogar nur 26 Prozent. Hauptschüler geben also ihre Wunschkandidaturen schneller auf und sind eher bereit, Alternativen auf dem Ausbildungsmarkt zu nutzen.“⁹⁸

Ebenfalls offenbaren sich Probleme der Selbsteinschätzung von Jugendlichen. Nur 41% der Befragten geben an, ihre eigenen Begabungen und Stärken für eine bestimmte berufliche Richtung zu kennen. Im Umkehrschluss bedeutet dies, dass die Mehrheit der Jugendlichen an der Schwelle zum Beruf sich eigener Interessen und Neigungen nicht bewusst ist.

Aus Sicht der Jugendlichen besteht dabei kein Mangel an Informationen zur Berufswahl, sondern die subjektive Schwierigkeit, sich anhand der vielseitigen Informationsangebote zurechtzufinden. Schulformübergreifend stimmen etwa die Hälfte der Jugendlichen der Aussage „es gibt genug Informationen zur Berufswahl, aber es ist schwer, sich da zurechtzufinden“ zu.⁹⁹

PRAGER und WIELAND bilanzieren:

„Ein Mangel an Informationen zur Berufswahl wird von den Jugendlichen nicht beklagt. Aber sich bei den vielen Informationen zurechtzufinden, empfinden viele als schwierig. Es ist also offensichtlich nicht damit getan, den Jugendlichen ausreichende Berufsinformationen zur Verfügung zu stellen, sie brauchen auch Hilfestellung, um damit umzugehen.“¹⁰⁰

Die Ergebnisse bestätigen die Schlussfolgerungen BEINKES aus seinen Studien zur Berufswahl Jugendlicher:

„Nicht ein maximales, sondern ein optimales Informationsverhalten über Berufe, bei dem ergiebige und zuverlässige Quellen in Anspruch genommen werden, ist als erfolgreich einzuschätzen.“¹⁰¹

Die Fähigkeit zur gezielten Informationsbeschaffung und Informationsverarbeitung im Berufswahlprozess hängt dabei von individuellen Faktoren wie Motivation, Selbstsicherheit, subjektiver Zukunftsbewertung oder auch intellektuellem Leistungsvermögen ab.

„Selbstsichere Jugendliche packen die Sache ganz anders an als Verzagte. So beklagen die Hauptschüler eher auch noch ein Fehlen an ausreichender Information: Sie wissen oftmals nicht, wo sie diese finden, und sind schon mit der Suche selbst überfordert.“¹⁰²

Zu etwas abweichenden Befunden kommt BEINKE. In einer vergleichenden Befragungsstudie zeigen Realschüler (21,6%) im Verhältnis zu Hauptschülern (11,6%) höhere Unsicherheiten bezüglich ihres Berufsweges nach Realschulabschluss. Demnach hat jeder fünfte Realschüler

⁹⁸ Prager/ Wieland 2005b, S. 22

⁹⁹ Prager/Wieland 2005a, S. 9; vgl. zum Problem des Umgangs mit Informationen zur Berufswahl auch Beinke 2002b, S. 15

¹⁰⁰ Prager/ Wieland 2005a, S. 8

¹⁰¹ Beinke 2002b, S. 15

¹⁰² Prager/ Wieland 2005b, S. 23

noch keine Ahnung, ob er eine weiterführende Schule besuchen oder eine Ausbildung beginnen soll. Vermutlich resultiert die prozentual höhere Unsicherheit der Realschüler aus den vielfältigen schulischen und beruflichen Ausbildungswegen, die sich nach Abschluss der Mittleren Reife - im Gegensatz zum Hauptschulabschluss - eröffnen. Relativiert wird dieser Befund dadurch, dass 68,1% der Realschüler im Verhältnis zu 47,7% der Hauptschüler einen Berufswunsch angeben können, was auf einen hohen Grad an Entscheidungssicherheit hindeutet.¹⁰³

Prinzipiell erhoffen sich Jugendliche bei der Vorbereitung auf den späteren Beruf und das Erwachsenenleben eine grundständige Unterstützung durch Schule und Lehrer wie eine Längsschnittstudie von NEUENSCHWANDER zeigt.¹⁰⁴ Dennoch erscheint der Beitrag von Schule zur Berufsorientierung nach den aktuellen Befunden von PRAGER/ WIELAND eher bescheiden. Obwohl sich über die Hälfte aller Jugendlichen mehr Unterstützung und Beratung bei der Berufsorientierung durch Schule wünscht, ziehen nur knapp 30% der Jugendlichen Lehrer und damit die Sozialisationsinstanz Schule als Informationsquelle bei der Berufswahl heran. Darüber hinaus wird Schule nur von jedem zehnten Schüler als verantwortungstragende Institution beim Start in den Beruf betrachtet – ein Indiz, dass Schule ihre Qualifikations-, Integrations- und Allokationsfunktion nicht in zufriedenstellender Weise wahrnimmt. Als Folge davon zeigt sich in der Wahrnehmung Jugendlicher nur ein eingeschränkter Beitrag von Schule und Lehrern in ihrem Berufsorientierungsprozess. Obwohl betriebliche Praktika und damit auch Erfahrungen im Schülerbetriebspraktikum, das von Lehrern verantwortet wird, von 69 % der Jugendlichen als entscheidender Faktor für ihre Berufswahlentscheidung genannt wird, reduziert sich die Funktion von Schule im Berufsorientierungsprozess in der Wahrnehmung Jugendlicher vor allem auf Bewerbungstraining, während eine Unterstützung und Motivation bei der Erarbeitung des eigenen Profils von den Schülern vermisst wird.¹⁰⁵

PRAGER/WIELAND interpretieren die Befunde als Beleg für vorhandene Defizite von Lehrern und Schule in der Praxis schulischer Berufsorientierung:

„Der Schule werden also vor allem Stärken im formalen, weil didaktisch leicht zu vermittelnden Bereich zugeordnet. Im motivationalen Bereich und dem individuellen Eingehen auf den einzelnen Schüler hingegen sind die Schüler eher unzufrieden – obwohl doch gerade die Lehrer die Stärken ihrer Schüler kennen sollten. Wenn es um die unmittelbaren Kontakte zur Wirtschaft und Einblicke in die konkrete Berufspraxis geht, bieten Schulen nach Meinung der Schüler viel zu

¹⁰³ Beinke 2003, S. 8

¹⁰⁴ Vgl. Neuenschwander 2003, S. 219-233

¹⁰⁵ Prager/ Wieland 2005a, S. 9

wenig. Deutlich wird das immense Bedürfnis der Heranwachsenden, als Orientierungssuchende möglichst individuell betreut zu werden. Ein klares Berufsprofil stiftet wenig Nutzen, wenn dem Jugendlichen nicht klar ist, ob sein persönliches Stärkenprofil mit diesem Berufsprofil kompatibel ist.¹⁰⁶

Die empirischen Befunde von PRAGER/WIELAND bestätigen grundständige Befunde der Jugendforschung zur Wahrnehmung Heranwachsender von Schule. HURRELMANN bilanziert aus verschiedenen Studien zur subjektiven Einschätzung der Schulzeit von Jugendlichen, dass der Sozialisationsinstanz Schule von den Jugendlichen keine pädagogisch wertvolle Bildungsfunktion, sondern nur eine Qualifizierungsfunktion zugeschrieben wird, wobei der Erwerb des Abschlusszertifikats zur Sicherung von Berufs- und Lebenschancen im Zentrum ihrer Interessen steht.¹⁰⁷ Hinzu kommt, dass die heutige Jugendgeneration kaum einen positiven Bezug zu Schule und Lehrern herstellen kann sowie eine grundlegende Skepsis der Erwachseneneneration entgegenbringt:

„Überhaupt betrachten die jungen Leute diejenigen Erwachsenen mit einigem Misstrauen, die ihnen etwas 'verkaufen' wollen – und d.h. vormachen – wollen, ob das nun Nachrichtensprecher sind, Lehrpersonen in der Schule oder reale Verkäufer im Warenhaus.“(...)

„Lernfreude und Lernkultur sind insgesamt wenig entwickelt: Lehrer gehören nicht zu den wirklich wichtigen Bezugspersonen ihres Lebens. Sie akzeptieren zwar einige Vorbilder und Experten, insgesamt trauen sie den Autoritäten der Erwachseneneneration jedoch nicht viel zu. Sie meinen, viele Erwachsene verstünden die Probleme von Jugendlichen nicht wirklich.“¹⁰⁸

Obwohl Jugendliche der Berufsvorbereitung und dem Übergang in die Arbeitswelt höchste Priorität zuschreiben, trauen sie der Schule - im Gegensatz zu den sechziger Jahren - immer weniger zu, sie auf das Arbeits- und Berufsleben vorzubereiten.¹⁰⁹

Auch PÄTZOLD leitet aus berufspädagogischer Perspektive aus dem derzeitigen Forschungsstand zum Übergang von der Schule in den Beruf ab, dass Jugendliche entgegen ihren Bedürfnissen an der Schnittstelle von Schule und Beruf derzeit wenig Unterstützung erfahren und problematisiert den bisher geringen Beitrag von Schulen im Berufsorientierungsprozess:

„Es ist zu fragen, ob den Jugendlichen im Berufsfindungsprozess auf der Grundlage ihres Wissens über Ausbildung und Arbeitswelt, ihrer Berufskonzepte und ihrer Interessen und Wünsche Möglichkeiten geboten werden sich über individuelle und objektive Bedingungen dieses Prozesses mit einem deutlichen Bezug zu den Realitäten und Anforderungen der Arbeitswelt zu informieren, ob sie Berufswahlkompetenzen ausformen und Berufswahlstrategien entwickeln können, auch um eigene – möglicherweise bereits verfestigte – Vorstellungen zu überprüfen. (...) Im Vergleich zur hohen Bedeutung des sozialen Umfeldes finden sich einige Indizien dafür, dass Jugendliche der Schule nur einen sehr bescheidenen Beitrag zu ihrer Berufsfindung beimessen. Offensichtlich ist die geringe Präsenz der Themen in der Schule, die sowohl die komplexe Arbeits- und Berufswelt als auch den in hohem Maße ausdifferenzierten Bereich der beruflichen Bildung bearbeiten, dafür entscheidend“¹¹⁰.

¹⁰⁶ Prager/ Wieland 2005a, S. 11

¹⁰⁷ Vgl. Hurrelmann 2004, S. 96

¹⁰⁸ Zinnecker 2005, S. 180

¹⁰⁹ Vgl. Reinders u.a. 2006, S. 7

¹¹⁰ Pätzold 2004, S. 571ff.

Neben veränderten Sozialisationsbedingungen für Kinder und Jugendliche beeinflussen auch veränderte Lebensentwürfe und Erwartungen von Jugendlichen an das Arbeits- und Erwerbsleben die Berufswahlentscheidung.

Prinzipiell sind die Bildungsaspirationen Jugendlicher in den letzten Jahren – allerdings mit gravierenden Unterschieden je nach sozialem Hintergrund – angesichts der gestiegenen Anforderungen für das Berufsleben stark gestiegen. So strebt nach der SHELL-STUDIE fast ein Fünftel aller Realschüler die Fachhochschul- oder Hochschulreife an, mehr als ein Drittel aller Hauptschüler gibt die Mittlere Reife oder ein höheres Bildungsziel als gewünschte Qualifikation an. Dies unterstreicht „die Ambitioniertheit der Jugendlichen ebenso wie ihr Bewusstsein um die Entwertung schulischer Abschlüsse und die Notwendigkeit hoher Qualifikationen“.¹¹¹ Folglich verwundert es nicht, wenn zwei Drittel der Hauptschüler und etwa die Hälfte aller Realschüler ihre Zukunft skeptisch beurteilen und 82% aller Jugendlichen die Meinung vertreten, dass Schüler mit Hauptschulabschluss bei der Lehrstellen- und Arbeitsplatzsuche benachteiligt sind.¹¹² Die hohen Bildungsziele Jugendlicher korrespondieren mit hohen Ansprüchen, die Jugendliche an ihre Selbstverwirklichung im beruflichen Leben stellen.¹¹³ Die daraus resultierende Unsicherheit und der enorme Druck auf Jugendliche angesichts einerseits gesteigener beruflicher Anforderungen und andererseits hoher Ansprüche an den künftigen Beruf führt dazu, dass viele Jugendliche den Zeitpunkt des Eintritts in die Berufswelt individuell als zu früh empfinden. Die Tendenz zur Aufschiebung der Berufswahlentscheidung und zum Verbleib im Bildungswesen ist exemplarisch für grundsätzliche Paradoxien im Lebensentwurf der heutigen Jugendgeneration:

„Ihr Blick in die eigene Zukunft ist von ambivalenten Gefühlen und Erwartungen durchzogen. In den Identitätsentwürfen lavieren, taktieren und 'schwimmen' sie teilweise erheblich. Sie sind sich weder ihrer beruflichen noch ihrer privaten Zukunft sicher. Sie sind zwar stark auf Bildungs- und Ausbildungsabschlüsse hin orientiert, vielfach fehlen ihnen jedoch Kenntnisse und Fähigkeiten, wie man zum gewünschten Bildungsziel gelangt.“¹¹⁴

2.2.2 Der Einfluss der Sozialisationsinstanz Familie

Der Einfluss von Familie auf die Berufsvorstellungen von Jugendlichen vollzieht sich auf verschiedenen Ebenen. Zunächst wird die psychosoziale Entwicklung von Kindern und damit auch erste Berufswünsche und Vorstellungen von Beruf maßgeblich durch Erfahrungen in der

¹¹¹ Deutsche Shell 2002, S. 65

¹¹² Prager/ Wieland 2005 b, S. 20

¹¹³ Vgl. Hurrelmann 2004, S. 103

¹¹⁴ Zinnecker 2005, S. 180

primären Sozialisationsinstanz Familie bestimmt, wie psychologische Berufswahltheorien hervorheben.¹¹⁵ Darüber hinaus stellen Eltern für Jugendliche nach den Befunden aktueller Jugendstudien auch in der Adoleszenz eine nach wie vor wesentliche Einflussgröße dar:

„Die wahren Gewinner in der erwachsenen Generation sind aber die eigenen Eltern. Sie werden am häufigsten als persönliche Vorbilder genannt – eine Hochschätzung, die sie heute nur noch mit bestimmten Medienprominenten aus der Musikbranche (Sängerinnen bei den Mädchen) und aus dem Profisport (Fußballspieler bei den Jungen) teilen müssen.¹¹⁶

Dabei entsprechen Elternberufe jedoch nur zu einem geringen Teil den Berufsvorstellungen Heranwachsender. Jeder fünfte Schüler strebt einen ähnlichen Beruf wie die Eltern an, bei Realschülern orientiert sich immerhin jeder Vierte am Beruf der Eltern.¹¹⁷

Formal bestimmen Eltern minderjähriger Jugendlicher als Erziehungsberechtigte weitgehend, welche Schulen ihre Kinder nach Abschluss der Primarstufe besuchen und strukturieren damit letztlich deren Berufslaufbahn vor.¹¹⁸ Zur Relevanz von Eltern im Berufsorientierungsprozess und bei der Berufswahl liegen verschiedene empirische Studien vor, die den Einfluss von Eltern als Vorbild, Ratgeber und Informationsquelle belegen.¹¹⁹

Die bundesweite Studie von BEINKE, die verschiedene Regionalstudien umfasst, kommt zu folgendem Ergebnis:

„Bei den Einschätzungen der Informanten rangieren die Eltern mit 60,4% der Nennungen (bei Mehrfachnennungen) mit dem Betriebspraktikum weiterhin nahezu konkurrenzlos an der Spitze. Als Helfer bei der Entscheidungsfindung rangieren die Eltern weiterhin weit vorn. In Thüringen war ihr Gewicht in der Beratung durch das Engagement zum Besuch des BIZ (85% begleiteten ihre Kinder dahin) besonders bedeutsam.“¹²⁰

Dabei zeigen sich z.B. schulartspezifische Unterschiede bei der Relevanz von Eltern als Gesprächspartner. Realschüler nutzen ihre Eltern weit häufiger und intensiver als Gesprächspartner zu Berufswahlfragen als Hauptschüler.¹²¹

Auch eine repräsentative Schülerbefragung von KLEFFNER u.a. von 1996 bestätigt die Relevanz von Eltern bei der Berufswahl. Zwar schätzen die Jugendlichen Anregungen und Hilfestellung durch das Betriebspraktikum in dieser Studie für ihre Berufswahlentscheidung noch höher ein, dennoch bewerten auch hier drei Viertel der Jugendlichen die Unterstützung durch Eltern – im Gegensatz zu Lehrern und Schule – als hilfreich und setzen Eltern damit auf den zweiten Rangplatz bei der Frage nach den wichtigsten Faktoren für Anregungen zur

¹¹⁵ Vgl. den Überblick bei Bußhoff 1989, 1998

¹¹⁶ Zinnecker 2005, S. 179

¹¹⁷ Kleffner u.a. 1996, S. 12

¹¹⁸ Mit Ausnahme von Bayern und Baden-Württemberg, wo die Empfehlungen der Grundschule für den Besuch weitergehender Schulen bindend sind, besteht bundesweit eine Priorität des Elternrechts bei der Entscheidung für die Schulart nach Beendigung der Primarstufe.

¹¹⁹ Vgl. Beinke 2000 und 2002; Rademacker 1998; Kleffner u.a. 1996

¹²⁰ Beinke 2002, S. 193

¹²¹ Vgl. Beinke 2004

Berufswahl.¹²² Ebenfalls nehmen Eltern - nach der Bundesagentur für Arbeit – den zweiten Rangplatz bei der konkreten Hilfe bei der Ausbildungsplatzsuche ein.¹²³

„Neben solchen Primärerfahrungen, die sich in aller Regel nur auf wenige Ausschnitte aus der Berufswelt beziehen, sind es vor allem die Eltern, von denen die Jugendlichen Anregungen zur Berufswahl erhalten. Dabei kommt ihnen eine doppelte Funktion zu: Zum einen nehmen sie durch ihre Erwartungshaltungen oder durch konkrete Ratschläge direkten Einfluss auf die Berufsfindung. Zum anderen wirken sie indirekt durch ihre eigene Berufstätigkeit als positives oder negatives Vorbild auf den Berufswahlprozess ein. So orientieren sich vor allem Jungen und Jugendliche aus höheren Angestellten-, Beamten- und Selbständigenfamilien am elterlichen (meist väterlichen) Beruf, während Kinder aus Arbeiterfamilien eher an einer Ausbildungsstelle in einem konkreten Betrieb interessiert sind.“¹²⁴

BEINKE legt darüber hinaus Befunde zur innerfamiliären Differenzierung des Elterneinflusses bei der Analyse der Erfurter Regionalstudie vor:

„So stimmen 72% der Mütterberufswünsche mit den Kinderberufswünschen überein, aber nur 58% der Väterberufswünsche. 96% der Töchter haben mit der Mutter über mögliche Berufe gesprochen – 53% über Details der Berufswünsche. Unterstützung bei der Berufswahlentscheidung fanden die Kinder zu 83% von den Müttern. Zu 66% finden auch die Söhne zu dieser Thematik Unterstützung bei der Mutter. Die Mutter ist die Adressatin von allgemeinen Fragen zur Berufswahl, der Vater für spezielle Informationen. Auch von den Jungen werden die Mütter als erste Adresse von 93% genannt.“¹²⁵

Die Befunde Beinkes deuten darauf hin, dass Jugendliche in Fragen der Berufswahl-orientierung Vätern und Müttern unterschiedliche Funktionen und Aufgaben zuschreiben, ein Befund der gerade bei der Kooperation mit Eltern, z.B. bei der Planung von - meist von Müttern besuchten – Elternabenden zum Thema Berufswahl in der schulischen Berufsorientierung berücksichtigt werden müsste.

Genderorientierte Studien zeigen ferner, dass über den elterlichen Einfluss auch geschlechts-spezifische Verengungen der Berufswahl transportiert werden:

- Fähigkeiten von Töchtern werden geschlechtsspezifisch wahrgenommen, da Eltern vor allem soziale und kommunikative Kompetenzen an ihren Töchtern wahrnehmen.
- Frauenuntypische Berufswünsche von Mädchen werden selten von Eltern unterstützt.
- Wunschberufe von Eltern für Töchter konzentrieren sich zu knapp drei Viertel auf typische Frauenberufe und wirken somit auf Mädchen zurück.
- Die mehrheitlich erlebte traditionelle Arbeitsteilung in Familien beeinflusst die
- Geschlechtsrollenidentität und künftige Lebensentwürfe von Mädchen.¹²⁶

Zwar haben sowohl männliche als auch weibliche Zukunftsmodelle die Vereinbarkeit von Familie und Beruf im Auge, dennoch unterscheiden sich ihre Prioritäten. Während bei den jungen Männern klar der Beruf im Zentrum ihrer Orientierung steht, bricht bei den Mädchen

¹²² Kleffner 1996, S. 13

¹²³ Kleffner u.a. 1996, S. 18

¹²⁴ Kleffner u.a. 1996, S. 14

¹²⁵ Beinke 2002, S. 196

¹²⁶ Vgl. Hoose/ Varnholt 1996; Nissen u.a. 2003

„ (die doppelte Orientierung) sich allerdings an der Trennung von Erwerbs- und Privatsphäre, an den strukturellen Bedingungen des Ausbildungs- und Arbeitsmarktes und an den Normen, nach denen noch immer vorrangig den Frauen die Verantwortlichkeit für die Haus- und Familienarbeit zugewiesen wird und Arbeitskräfte letztlich als (erwerbs)lebenslang und zeitlich flexible Erwerbstätige ohne familiäre Verpflichtungen gedacht sind.“¹²⁷

Auch eher unspezifische Erwartungshaltungen von Eltern an die berufliche Zukunft ihrer Kinder wirken auf die Jugendlichen zurück. So haben allgemein die Ansprüche von Eltern an die Schul- und Berufsabschlüsse ihrer Kinder stark zugenommen. Nach einer Repräsentativbefragung des Instituts für Schulentwicklungsforschung der Universität Dortmund würden sich 2004 z.B. nur noch 9% der befragten Schülereltern mit dem Hauptschulabschluss zufrieden geben (2002: 13%), dagegen wünschen sich mittlerweile 50% für ihr Kind das Abitur (2002: 44%).¹²⁸ Die gestiegenen Bildungsaspirationen von Eltern bei parallel real schwindender familiärer Stabilität tragen damit auch zu einem erhöhten psychosozialen Druck auf Jugendliche in der Übergangsphase von der Schule in den Beruf bei, dessen Wirkungen für die konkrete Berufswahlentscheidung nicht unterschätzt werden dürfen.

Obwohl Eltern höchste Priorität in Fragen der Berufswahl für Schüler haben und damit erster Kooperationspartner von Schule bei der Berufsorientierung sein müssten, zeigt sich das Verhältnis zwischen Eltern und Schule als zentraler Institution der Berufsorientierung gerade in diesem Themenfeld sehr gespannt. Die Unzufriedenheit von Eltern mit Schule offenbart sich besonders in Fragen der Berufsvorbereitung von Kindern: Mehr als 75% aller westdeutschen und sogar 85% aller ostdeutschen Eltern 2004 wünschen sich, dass sich Schule mehr als bisher um eine Vorbereitung der Schüler auf das Berufsleben kümmern soll (2002 westdeutsch: 69%, ostdeutsch: 80%).¹²⁹ Begleitet wird die Unzufriedenheit der Eltern von einem stark gesunkenen Vertrauensschwund zu Lehrern. So haben z.B. nur noch ein Drittel aller westdeutschen Realschuleltern und nur 21% aller ostdeutschen Eltern der nichtgymnasialen Sekundarstufe I 2004 volles Vertrauen zu den Lehrerinnen und Lehrern ihres Kindes.¹³⁰ Damit befindet sich das Vertrauen von Eltern, den wesentlichen Bezugspersonen im Berufswahlprozess von Jugendlichen, zu den Lehrpersonen, auf einem historischen Tiefstand.

¹²⁷ Lemmermöhle 1997, S. 8

¹²⁸ Holtappels u.a. 2004, S. 17

¹²⁹ Holtappels u.a. 2004, S. 33

¹³⁰ Holtappels 2004, S. 31

2.2.3 Der Einfluss von Peergroups

Der Aufbau von Beziehungen zu Gleichaltrigen ist neben dem Aufbau einer individuellen Identität, Klärung des Geschlechtsrollenverständnisses sowie der Entwicklung eines eigenen Normen- und Wertesystems eine zentrale Entwicklungsaufgabe in der Adoleszenz und Teil des Ablösungsprozesses vom Elternhaus. Dabei können Peergroups eine wichtige Unterstützungs- und Orientierungsfunktion in diesem Prozess einnehmen. Die Berücksichtigung von Peergroups als Einflussfaktor bei der Berufswahl ergibt sich neben dem gemeinsamen Lernort Schule – aus der quantitativen Relevanz Gleichaltriger für die Freizeitgestaltung von Jugendlichen:

„Das Freizeitverhalten der 12- bis 19-Jährigen ist – lässt man die Mediennutzung außen vor – seit Jahren sehr stabil. Die häufigste nicht-mediale Freizeitaktivität ist der Kontakt mit anderen Jugendlichen: 88 % treffen sich mindestens mehrmals pro Woche mit Gleichaltrigen.“¹³¹

Empirische Studien zum Einfluss von Freunden für die Berufswahlentscheidung zeigen im Gegensatz zum Einfluss von Eltern kein eindeutiges Bild.

BEINKE untersuchte in einer Befragungsstudie von 2200 Haupt- und Realschülern der 8. und 9. Klassen den Einfluss von Peergroups für die Berufentscheidung und kommt zu folgenden zentralen Befunden:¹³²

- ⇒ Freundschaften mit Gleichaltrigen werden für die eigene Lebensgestaltung von den Jugendlichen mit Abstand am wichtigsten eingestuft.
- ⇒ Freunde und Freundinnen nehmen sich nach Einschätzung von 64,3% der Jugendlichen neben den
 - Müttern am ehesten Zeit für Gespräche über Probleme.
- ⇒ Der Einfluss des Freundeskreises ist weitgehend unabhängig von den verschiedenen
 - Strukturmerkmalen der jeweiligen Peergroup, dem Freizeitverhalten sowie den Gesprächsinhalten im Freundeskreis vorhanden.
- ⇒ Gespräche in den Peergroups über Berufswahl und Berufswünsche sind zweitrangig, entsprechend
 - kennen nur 55,7% den Berufswunsch ihres besten Freundes/ Freundin.
 - Dennoch hat nur ein Drittel der Jugendlichen kein Interesse, über den zukünftigen Beruf im Freundeskreis zu sprechen.
- ⇒ Das Interesse von Mädchen über Zukunftsthemen zu sprechen ist signifikant höher als bei Jungen.
- ⇒ Zwischen dem eigenen Berufswunsch und dem Berufswunsch der Freunde besteht eine hohe Affinität.
- ⇒ Bei der Beurteilung geeigneter betrieblicher Praktika spielen Freunde eine sehr geringe Rolle.
- ⇒ 58,8 % der Jugendlichen würden Freunde als Begleitung zur Berufsberatung wählen, während nur 53,3% sich von Eltern begleiten lassen wollen.
- ⇒ Freunde nehmen nach den Eltern in der Einschätzung Jugendlicher den zweiten Rangplatz bei Einflüssen auf die Berufswahl ein.

¹³¹ JIM-Studie 2006, S. 6

¹³² Vgl. Beinke 2004, S. 208 ff.

BEINKE interpretiert die Ergebnisse als Beleg für den gestiegenen Einfluss der Peergroups auf die Berufswahlentscheidung. Die zunehmende Relevanz von Peergroups korreliert nach seinen Befunden nicht mit schwindendem Elterneinfluss. In Peergroup-Gesprächen werde zwar eher ungenaues Wissen zum Themenfeld Beruf transportiert, allerdings komme Gesprächen mit Freunden über die Berufswahlsituation eine emotional stabilisierende Wirkung zu, während Eltern letztlich mehr Kompetenz zugeschrieben wird, so dass Beinke von einer „invernehmlichen Aufgabenverteilung“ zwischen Eltern und Freundesgruppe spricht:

„Ein Einfluss der Freunde auf die Berufswahlvorbereitung und das Berufswahlverhalten Jugendlicher kann nicht geleugnet werden, Zukunft und Beruf sind nicht die wichtigsten Themen bei Gesprächen im Freundeskreis, aber fester Bestandteil. Freunde spielen eine Rolle, wenn es um allgemeine, grundlegende Informationen zur Berufswahl geht wie den Gang zur Berufsberatung. Im weiteren Prozess der Berufswahl, je näher die Entscheidung für einen bestimmten Beruf rückt, verlieren sie allerdings an Bedeutung. Die Eltern gewinnen in gleichem Maße. Sie werden als wichtigste Ratgeber bei Fragen der Berufswahl angesehen.“¹³³

Dagegen schätzen in der Studie von PRAGER/ WIELAND Jugendliche die Kompetenzen ihrer Freunde für die Berufswahl relativ gering ein. Nur 27% der Jugendlichen sprechen Freunden einen hohen Einfluss bei ihrer Berufswahl zu, was vermuten lässt, dass Freunden zwar vertraut wird, ihnen jedoch letztlich nur geringe Kompetenzen in Berufswahlfragen zugeschrieben wird. Insofern widersprechen die Befunde nicht grundsätzlich der Beinke-Studie.

Auch in der älteren Untersuchung von KLEFFNER werden Freunde eher im hinteren Drittel bei der Frage nach Anregungen zur Berufswahl genannt, zudem bewerten 49% der Jugendlichen und damit die Hälfte Anregungen zur Berufswahl durch Freunde als nicht hilfreich. Nur jeder Fünfte empfindet Anregungen zur Berufswahl von Freunden als sehr große Hilfe.¹³⁴

Eine aktuelle Umfrage unter 704 Schülerinnen und Schülern aus Hamburg zur Bewertung von Informationsinstanzen und Angeboten der Berufsorientierung bestätigt die relativ geringe Kompetenzzuschreibung an Freunde bei der Berufswahl.¹³⁵ Nur 10% der Jugendlichen bescheinigen ihren Freunden große Unterstützung bei ihrer Entscheidungsfindung für eine Ausbildung bzw. ein Studium, dennoch nutzen 76% der Jugendlichen Freunde als Informationsquelle im Berufswahlprozess.¹³⁶

¹³³ Beinke 2004, S. 197

¹³⁴ Kleffner u.a. 1996, S. 13

¹³⁵ Die Schülerinnen und Schüler waren repräsentativ nach den vier Schulformen Hauptschule, Realschule, Gesamtschule, Gymnasium sowie drei sozialen Schichten (gebildet anhand von Kaufkraft-Indizes einzelner Stadtteile) ausgewählt worden.

¹³⁶ Arbeitskreis Einstieg 2007, S. 13ff:

http://lbS.hh.schule.de/baw/ba/Berufswahl_in_Hamburg_2006_-_Gesamtauswertung.pdf

Tendenziell weisen die empirischen Befunde auf ein ambivalentes Verhältnis Jugendlicher zu Freunden als Ratgeber bei der Berufswahlentscheidung hin. Sie werden zwar als unverbindliche Informationsquelle genutzt, der Kompetenzgehalt der Informationen wird dagegen im Durchschnitt eher gering eingeschätzt. Dennoch orientieren sich Jugendliche bei ihren Berufswünschen auch an den Vorstellungen der Gleichaltrigengruppe.

Deshalb darf der Konformitätsdruck auf Jugendliche durch Peers nicht unterschätzt werden. KRISCH weist z.B. in seiner Beobachtungsstudie nach, dass das Vertrauen zu Freunden in persönlichen Angelegenheiten auch dazu beitragen kann, dass sich Jugendliche entsprechend ihrer lebensweltlichen Verortung professioneller Beratung in Berufswahlfragen verschließen und führt zwei Beispiele aus seiner Studie dazu an:¹³⁷

„So bewerben sich beispielsweise – wie ich öfters beobachten konnte – zwei Mädchen immer gemeinsam bei denselben Großfirmen, obwohl ihre unterschiedlichen Zeugnisse für eines der Mädchen kaum jemals den Zugang zu einer Lehrstelle ermöglichen wird. Das Bedürfnis, auch zukünftig die Zeit miteinander zu verbringen, ist das handlungsleitende Motiv ihrer Lehrberufssuche. (...) In einem anderen Fall führt die schlechte Meinung der Freunde über eine bestimmte Firma dazu, dass ein Jugendlicher einen Lehrvertrag bei einer bekannt gut ausbildenden Firma nicht unterschreibt.“¹³⁸

2.2.4 Berufswahlentscheidung im Zeitalter der Medien

Angesichts des strukturellen Wandels zur Informations- und Wissensgesellschaft stellt sich die Frage nach dem spezifischen Einfluss von Medien auf die gegenwärtige Jugendgeneration und insbesondere auf den Prozess der Berufswahlentscheidung von Jugendlichen.

„Es ist auch die historisch erste Generation, die zusammen mit den neuartigen elektronischen und multimedialen Kommunikationsgeräten und –verfahren aufwuchs: Handys, SMS, E-Mail, Chats und E-Commerce im Internet, Videospiele und Spielkonsolen. Ihre Gefühle und ihre Moral wurden – mehr als jemals in einer Generation davor – durch medial vermittelte und inszenierte Großereignisse geprägt, von Unglücken und Naturkatastrophen bis hin zum 11. September und Afghanistan-Krieg. Wenn man die gesamte Figuration dieser neuartigen kindlichen und jugendlichen Medienerfahrungen berücksichtigt, dann lässt sich ermesen, welche Welten diese neue „Mediengeneration“ von vorangegangenen „Gutenberg-Generationen“, die noch mit dem Buch als Hauptmedium aufwachsen, trennen.“¹³⁹

Den weiteren Anstieg der Computer- und Internetnutzung der Jugendlichen dokumentiert z.B. die JIM-STUDIE 2006. Demnach verfügen 90% der 12-19-jährigen Jugendlichen über Interneterfahrung, drei Viertel von ihnen surfen täglich oder mehrmals pro Woche. 92 % und

¹³⁷ Vgl. Krisch 2000, S. 1075

¹³⁸ Krisch 2000, S. 1075

¹³⁹ Zinnecker 2005, S. 183

damit fast alle Jugendlichen verfügen in der Regel über gut ausgestattete Handys - vier Fünftel aller jugendlichen Handybesitzer z.B. über einen mobilen Internetzugang.¹⁴⁰

Damit sind Internet und die mobile Kommunikation über Handy im Gegensatz zum Ende der neunziger Jahr mittlerweile Teil der Alltagswelt aller Jugendlichen.

Zum zunehmenden Einfluss von Medien auf den Prozess der Berufswahlentscheidung von Jugendlichen liegen differenzierte empirische Befunde vor.

So nimmt das Internet in der Studie von PRAGER/ WIELAND 2005 unter fünfzehn vorgegebenen Einflussfaktoren auf die Berufswahlentscheidung bereits den siebten Platz ein, 31% der Jugendlichen messen für ihre Berufswahlentscheidung Internetinformationen sehr großen Einfluss zu,¹⁴¹ ein Befund der durch eine aktuelle Umfrage des ARBEITSKREISES EINSTIEG an Hamburger Schulen bestätigt wird.¹⁴²

KLEFFNER u.a. stellten in ihrer Studie 1996 noch einen sehr geringen Anteil von Jugendlichen fest, die über Medien wie Fernsehen und Zeitung Anregungen zur Berufswahl bekommen haben. Zudem wurde deren Hilfe für die konkrete Berufswahl von den Jugendlichen äußerst gering bewertet.¹⁴³ Mittlerweile hat sich damit das Internet als Medium der heutigen Jugendgeneration nicht nur quantitativ etabliert, sondern Jugendliche „vertrauen“ zunehmend Internetinformationen auch in Fragen der Berufswahlentscheidung.

Zusätzlich verfügen mittlerweile zwei Drittel aller Jugendlichen über ein eigenes Fernsehgerät. Insbesondere die Mädchen (66 %) sehen täglich fern und bevorzugen dabei zu über 80 % Daily Soaps, die Frauen überwiegend in Medien- und Modeberufen zeigen, sowie Krimis. Dass mediale Vorbilder auch die Berufswahl beeinflussen, zeigen z.B. der signifikant gestiegene Anstieg von Bewerbungen junger Frauen im Polizeidienst sowie das verstärkte Interesse an Pathologie durch den gestiegenen Anteil weiblicher Kommissare in Krimis.¹⁴⁴

DOSTAL problematisiert auf der Basis einer Analyse des Fernsehangebots hinsichtlich berufsbezogener Inhalte die eingeschränkte mediale Darstellung von Berufen in ihren Auswirkungen auf die Berufswahlentscheidung Jugendlicher:

„Berufe werden im Fernsehen selten als Berufe thematisiert, sondern man findet sie meistens lediglich als Begleiterscheinungen oder Folgen der dargestellten Themen und Handlungen. Doch sie zeigen eine Schlüsselrolle, wenn über Ereignisse berichtet wird, wenn Konflikte thematisiert werden oder wenn die Lebenswelt dargestellt wird. (...) Die stärkste Präsenz im Fernsehen haben

¹⁴⁰ Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2006, S. 57

¹⁴¹ Prager/ Wieland 2005a, S. 9

¹⁴² Nach der Umfrage des Arbeitskreises Einstieg 2006 in Hamburg gibt jeder vierte Jugendliche an, dass das Internet ihn bei seiner Berufswahlentscheidung entscheidend unterstützt hat, nur 8% messen dem Medium Internet für die Berufswahlentscheidung keinerlei Bedeutung zu. http://lbS.hh.schule.de/baw/ba/Berufswahl_in_Hamburg_2006_-_Gesamtauswertung.pdf, S. 13

¹⁴³ Kleffner u.a. 1996, S. 13

¹⁴⁴ Vgl. www.girls-day.de/content/download/5421/44896/file (21.05.2007)

Berufe der Kategorie Ordnung und Sicherheit, mit weitem Abstand folgen TV-spezifische Berufe, danach die Gesundheitsberufe(.) Sportberufe, Berufe aus Mode, Models und Design. (...). Dagegen kommen Produktions- und Handwerksberufe kaum vor. Wenn Jugendliche im Fernsehen Berufe wahrnehmen, dann findet dies hauptsächlich über Daily Soaps statt. (...). Den jugendlichen Konsumenten der Soaps wird eine verzerrte Berufsrealität präsentiert, die sich auf eher kreative und vor allem von Selbstständigen ausgeübte Berufe in Dienstleistungen konzentriert. Der intensive Medienkonsum führt bei Jugendlichen zu eingegengten und unrealistischen Berufswünschen. Jugendliche meinen, in den Medien Vorbilder für die Gestaltung des eigenen Lebens zu finden und erkennen oft nicht, dass sie hier in eine Kunstwelt eintauchen, die nicht auf die Realität ihrer eigenen Zukunft übertragbar ist.¹⁴⁵

Demgegenüber räumen Jugendliche Werbespots und Plakaten zum Thema Berufs- und Ausbildungswahl nach Prager/ Wieland so gut wie keinen Einfluss ein:

„Dies lässt die Vielzahl an öffentlich (mit-)finanzierten Kampagnen rund um das Thema Ausbildung als relativ ungeeignetes Instrument erscheinen. Sie machen vielleicht aufmerksam, werden aber nicht als wichtige Einflussgröße auf die eigene Berufswahlentscheidung gesehen.“¹⁴⁶

Insgesamt zeigen die empirischen Befunde, dass sowohl Berufswünsche als auch Informationen zu Berufen zunehmend medial beeinflusst werden und damit der hohe Medienkonsum Auswirkungen auf die subjektive Berufswahlentscheidung von Jugendlichen haben kann.

2.2.5 Angebote und Maßnahmen der staatlichen Berufsberatung

Zum Einfluss der staatlichen Berufsberatung auf die Berufswahlentscheidung liegen divergierende Befunde vor. In der Studie von KLEFFNER nimmt die Berufswahlberatung nach den Eltern und dem Betriebspraktikum noch die dritte Position in Bezug auf Anregungen zur Berufswahl ein. Allerdings werden die Angebote der Berufsberatung von den Jugendlichen in der Retrospektive als wenig hilfreich eingeschätzt. Der Besuch des Berufsberaters in der Schule wird nur von 13% der Schüler als sehr hilfreich bewertet, 68% und damit zwei Drittel der Jugendlichen können überhaupt keinen Nutzen daraus ziehen. Etwas besser werden im Nachhinein das persönliche Beratungsgespräch von immerhin 34% und der Besuch des Berufsinformationszentrums von 28% der Schüler als sehr hilfreich empfunden. Tests zur Berufswahl werden nur von etwa einem Fünftel herangezogen und diese werden für ihre spätere Berufswahlentscheidung darüber hinaus von knapp 90% der Jugendlichen als nutzlos bewertet.

Insgesamt erwarten 69% von der Berufsberatung – im Gegensatz zur Schule – vor allem konkrete Hilfe bei der Ausbildungsplatzsuche.¹⁴⁷

¹⁴⁵ Dostal 2006, S. 312ff.

¹⁴⁶ Prager/ Wieland 2005b, S. 24

Aktuelle Studien lassen vermuten, dass die Berufsberatung zwar an Akzeptanz bei den Jugendlichen gewonnen hat, aber von ihnen immer noch sehr skeptisch betrachtet wird. Nach PRAGER/ WIELAND empfinden 39% der Jugendlichen Berater der Arbeitsagentur für ihre Berufswahlentscheidung als wichtig. Allerdings wünschen sich 56% mehr Informationen zur Berufsorientierung von der Arbeitsagentur, angesichts der Vielzahl an zur Verfügung stehendem Informationsmaterial zur Berufswahl zunächst ein befremdlicher Befund. Möglicherweise drückt sich hier der Wunsch nach individueller Beratung in Anbetracht der bereits beschriebenen Orientierungsprobleme von Jugendlichen im „Informationsdschungel“ aus, die von der Berufsberatung immer noch zu wenig berücksichtigt werden.¹⁴⁸ Für diese Interpretation sprechen die Befunde der aktuellen Hamburger Studie. Während 43% den Berufsberatern attestieren, passende Informationen zum Berufswunsch bereit zu halten, bescheinigen ihr nur 28 % eine über die reine Informationsvermittlung hinausreichende Orientierungsfunktion bei der Berufswahl.¹⁴⁹ Dazu passt, dass 65% der Jugendlichen das Berufsinformationszentrum der Arbeitsagentur nutzen, aber nur jeder Vierte das persönliche Gespräch mit der Berufsberatung sucht.¹⁵⁰

Damit wird die Berufsberatung als Ort für individuelle Problemgespräche sowie als Orientierungsinstanz von den Jugendlichen mehrheitlich abgelehnt, während sie als Quelle für berufsspezifische Informationen eher akzeptiert wird.

2.2.6 Zusammenfassende Bewertung der empirischen Befunde

Die Erkenntnisse der Jugendforschung zur Selbstwahrnehmung Jugendlicher belegen den hohen Stellenwert der Berufsentscheidung für Jugendliche.

Empirische Befunde zu Einflüssen der Berufswahl zeigen, dass Jugendliche sich selbst zwar an erster Stelle in Verantwortung für die Berufsentscheidung sehen, dennoch keineswegs eine autonome rationale Entscheidung für einen Beruf treffen sondern sich grundständige Unterstützung von verschiedenen Sozialisationsinstanzen erhoffen. Trotz zunehmend brüchiger Familienstrukturen, besitzen Eltern gegenwärtig – im Gegensatz zu Lehrern und Schule – für Jugendliche erste Priorität als Ratgeber und Informationsquelle in Berufswahlfragen. Gleichwohl kann der Einfluss von Eltern auch problematische Effekte mit sich bringen, da Eltern z.B. Töchter selten bei einem frauenuntypischen Berufswunsch

¹⁴⁷ Kleffner 1996, S. 15ff

¹⁴⁸ Prager/ Wieland 2005b, S. 25

¹⁴⁹ Arbeitskreis Einstieg 2007, S. 19

¹⁵⁰ Arbeitskreis Einstieg 2007, S. 23

unterstützen und Chancen einzelner Berufe somit unbeachtet bleiben. Ebenso gibt es Indizien für den zunehmenden Einfluss von Peergroups und Medien – insbesondere des Internets – , während der staatlichen Berufsberatung kaum eine Orientierungsfunktion von den Jugendlichen zuerkannt wird.

„Die wichtigsten Einflussfaktoren auf die Wahl eines bestimmten Berufs sind direkte Kontakte zu diesem Berufsfeld, also der Augenschein und die Eltern. Jugendliche glauben Personen mehr als Institutionen und Papier, und sie verlassen sich am meisten auf das, was sie selbst gesehen und erlebt haben: Praktika und eigene Erfahrungen haben hier den höchsten Stellenwert (62 Prozent), gefolgt von Gesprächen mit Menschen, die diesen Beruf schon ausüben (50 Prozent). Je unmittelbarer diese Erfahrungen sind und je näher an der Berufspraxis und am Berufsalltag, desto stärker beeinflussen sie die Wahl.“¹⁵¹

Neben der Betrachtung einzelner Einflussgrößen muss Berufsorientierung in der Schule damit besonders der Wechselwirkung der Faktoren Rechnung tragen.

So zeigen die empirischen Befunde z.B. ein höchst gespanntes Verhältnis von Eltern – den häufigsten Vorbildern von Jugendlichen – zu Lehrern gerade in Fragen der Berufsorientierung, welches eine erfolgreiche Berufsorientierung in der Schule belasten kann. Ebenso können beispielsweise von Medien einseitig präsentierte Berufsbilder die Berufspräferenzen in der Jugendclique bestimmen und den subjektiven Spielraum für die Berufswahlentscheidung einengen.

Insgesamt offenbaren die empirischen Befunde einen hohen Bedarf von Jugendlichen nach individueller Beratung, Motivation und Entwicklung eines beruflichen Selbstkonzepts durch die Schule, dem aus Sicht der Jugendlichen gegenwärtig nicht in zufriedenstellender Weise entsprochen wird.

Als ebenso wichtig erweist sich für eine Optimierung schulischer Berufsorientierung die Kooperation mit relevanten Interaktionspartnern von Jugendlichen, um die verschiedenen Einflüsse auf Berufswahlentscheidungen in einem tragfähigen schulischen Curriculum nutzbringend zu bündeln.

¹⁵¹ Prager/ Wieland 2005b, S. 23

2.3 Theoretische Ansätze zur Erklärung der Berufswahl Jugendlicher

Der Doppelcharakter des Phänomens Berufswahl einerseits als Sozialisationsvorgang in einer bestimmten Gesellschaft und andererseits als individuelle Entwicklungsaufgabe¹⁵² bzw. Entscheidungsprozess im Übergang vom Bildungs- zum Beschäftigungssystem in der Adoleszenz spiegelt sich in einer Vielzahl kaum noch zu klassifizierender psychologischer und soziologischer Theorien dazu wider, die unterschiedliche Aspekte zur Erklärung des Berufswahlverhaltens fokussieren. Dadurch, dass Berufswahltheorien in der Regel Adaptionen bzw. Spezifizierungen allgemeiner Theorierichtungen darstellen, unterliegen sie letztlich auch dem Einfluss wissenschaftlicher Strömungen bzw. Paradigma. Das daraus resultierende breite Spektrum theoretischer Ansätze zu Berufswahlproblemen kennzeichnet PÄTZOLD deshalb als „vielfach disparat“ und wertet es als Indiz für eine fehlende schlüssige wissenschaftliche Theorie zur Erklärung des vielschichtigen Berufsfindungsprozesses.¹⁵³

Für einen besseren Überblick über die vielfältigen theoretischen Strömungen werden deshalb zunächst verschiedene Systematisierungen in der Literatur vorgestellt:

- BEINKE unterscheidet vom Standpunkt der Arbeitslehre klassische, neotechnische, psychologische Berufswahltheorien, Berufswahl als Allokationsmodell, als Theorie des Entscheidungsprozesses und des Interaktionsprozesses.¹⁵⁴
- Unter einer allgemeinen didaktischen Perspektive der Berufsvorbildung systematisiert DIBBERN Berufswahltheorien in Berufswahl als Entwicklungs-, Entscheidungs-, Allokations- und Interaktionsprozess.¹⁵⁵
- BUBHOFF analysiert Berufswahltheorien aus der Perspektive der staatlichen Berufsberatung als Zuweisungs-, Entwicklungs-, Lern-, Zuordnungs- und Entscheidungsprozess und versucht diese in einem komplexen Erklärungsansatz für eine allgemeine Übergangstheorie zu verknüpfen.¹⁵⁶
- Die Kategorisierung von BROOKS orientiert sich an unterschiedlichen Problemfeldern in der beruflichen Entwicklung von Jugendlichen und Erwachsenen:

„Da die Theorien unterschiedliche Erklärungen für die Berufswahl bereithalten, veranlassen sie den Praktiker auch zu unterschiedlichen Diagnosen. Trotz allem weisen die Theorien insofern eine Übereinstimmung auf, als dass sie zu einem von vier Erklärungsansätzen für Karriereprobleme neigen. Die Schwierigkeiten entstehen aus: (1) Zuordnungsproblemen zwischen individuellen Interessen, Bedürfnissen oder Fähigkeiten und dem geeigneten Beruf (Trait- und Faktortheorie, Holland, Bordin, Roe); (2) Entwicklungsproblemen oder Berufsunreife (Super); (3) Problemen beim Entscheidungsprozeß (Tiedeman & Miller-Tiedeman, Krumboltz) oder (4) Problemen mit Barrieren oder Hindernissen, die von der gesellschaftlichen Umwelt errichtet werden (soziologische Perspektive).“¹⁵⁷

¹⁵² Vgl. Fend 2000, S. 386ff.

¹⁵³ Pätzold 2004, S. 571

¹⁵⁴ Vgl. Beinke 1999, S. 67ff.; 2006, S. 30ff.

¹⁵⁵ Vgl. Dibbern 1993, S. 70ff.

¹⁵⁶ Vgl. Bußhoff 1998, S. 9ff.

¹⁵⁷ Brown/ Brooks 1994, S. 493ff.

Aus den Systematisierungen aus unterschiedlicher wissenschaftlicher Perspektive lässt sich prinzipiell ein gemeinsam anerkannter Kernbestand an relevanten Berufswahltheorien identifizieren, während Hinweise auf eine alle Bereiche gleichermaßen berücksichtigende (Meta-)Theorie als theoretischer Orientierungspunkt für die Didaktik schulischer Berufsorientierung fehlen.

Eine erschöpfende Diskussion von Berufswahltheorien ist für das Verständnis des empirischen Teils dieser Arbeit nicht zwingend erforderlich und angesichts der Fülle des theoretischen Materials in komprimierter Form nicht leistbar. Deshalb werde ich mich auf besonders verbreitete Theorien sowie für die Berufsorientierung in der Schule besonders nützliche Ansätze beschränken.

Eine fundierte und ausführliche Darstellung von Berufswahltheorien mit Schwerpunkt psychologischer Ansätze aus dem nordamerikanischen Raum liegt von BROWN/ BROOKS vor.¹⁵⁸ BUBHOFF setzt sich aus der Perspektive der Berufsberatung im Rahmen seiner Analyse verschiedener Teilaspekte von beruflichen Übergängen mit dem Beitrag psychologischen und soziologische Berufswahltheorien für eine allgemeine Übergangstheorie auseinander.¹⁵⁹ Strukturorientierte, sozialwissenschaftliche und psychologische Ansätze zur Erklärung geschlechtsspezifischer Berufsfindungsprozesse von Mädchen fassen z.B. NISSEN/ KEDDI/ PFEIL zusammen. Komprimiertere Darstellungen zu einzelnen Berufswahltheorien in ihrer Relevanz für ein schulisches Curriculum finden sich aus der Perspektive der Arbeitslehre z.B. bei DEDERING und BEINKE.¹⁶⁰

Eine begründete Auswahl theoretischer Ansätze zur Berufswahl, für eine wissenschaftsbasierte Entwicklung schulischer Curricula, setzt dennoch – ohne Anspruch auf vollständige Berücksichtigung aller wesentlichen Strömungen – einen groben Überblick über das breite Spektrum an theoretischen Erklärungsansätzen zur Berufswahl voraus. Deshalb erfolgt auf der Folie der historischen Entwicklung eine kurze Skizzierung wesentlicher theoretischer Ansätze zur Berufswahl.

¹⁵⁸ Brown/ Brooks 1994

¹⁵⁹ Vgl. Bußhoff, Ludger. Berufswahl als Unterstützung von Übergängen in der beruflichen Entwicklung. In: Zihlmann, René (Hg.). Berufswahl in Theorie und Praxis. Zürich 1998, S. 9-86

¹⁶⁰ Vgl. Dederling 1994, S. 299-307; Beinke 2006, S. 29-53

2.3.1 Zur Entwicklung von Berufswahltheorien – ein Überblick

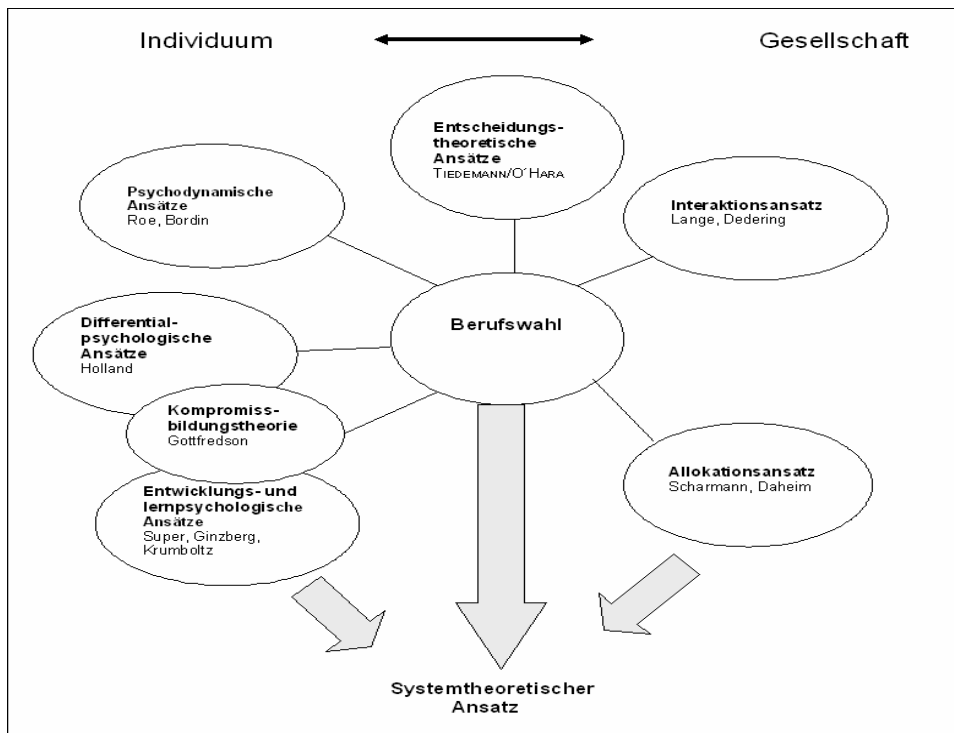


Abbildung 2: Theoretische Strömungen zur Erklärung von Berufswahl

Erste Konzepte zur Berufswahl und Berufsberatung entstehen im Zuge der Auseinandersetzung mit den Folgen der Industrialisierung für die Berufsarbeit. Der US-Soziologe PARSONS, ein Vertreter der sozialhumanitären Reformbewegung, entwickelt Anfang des 20. Jahrhunderts unter der Prämisse, dass eine aktive Einbindung von Menschen mit größerer Arbeitszufriedenheit und Arbeitsleistung im weiteren Erwerbsleben korreliert, ein Drei-Stufen-Konzept für eine erfolgreiche Berufswahl. Neben einer hinreichenden Kenntnis der eigenen Fähigkeiten und Interessen sowie der Anforderungsprofile von Berufen setzt er für eine erfolgreiche Berufswahl vor allem eine gelungene Passung von Person und Beruf voraus.¹⁶¹ Zwar ist die intuitive Verzahnung von Personen- und Berufsmerkmalen bei Parsons mittlerweile durch objektivere Verfahren ersetzt worden, dennoch sind seine Überlegungen in ihrer Grundausrichtung noch heute handlungsleitend für die Berufsberatung.¹⁶² Während zunächst die Erforschung der Arbeitsbedingungen und die Anforderungen an Berufe im Zentrum soziologischer Betrachtungen von Berufswahl stehen, bekommen im Zuge der Entwicklung einer allgemeinen Testtheorie und damit der Anwendung empirischer Verfahren – insbesondere der Faktorenanalyse – differential-

¹⁶¹ Vgl. Brown 1994, S. 17-32; Holling u.a. 2000, S. 2

¹⁶² Ratschinski 2004, S. 3ff.

psychologischen Modellen zur Erfassung individueller Persönlichkeitsmerkmale sowie der Klassifizierung von Berufen bis Mitte des 20. Jahrhunderts besondere Relevanz zu. Vor allem der 1959 erstmals vorgestellte „Trait-and-Factor“- Ansatz von HOLLAND verknüpft auf der Basis psychoanalytischer Persönlichkeitstheorien Erkenntnisse der Berufskunde mit Methoden der Eignungsdiagnostik und trägt maßgeblich zur Dominanz psychologisch orientierter Methoden zur Erklärung der Berufswahl bis in die Siebzigerjahre bei.¹⁶³

Neben der Matching-Theorie von Holland, die vor allem Konzepte der Eignungsdiagnostik der Berufsberatung beeinflusst hat, sind in Deutschland – mit dem durch GINZBERG¹⁶⁴ eingeleiteten theoretischen Paradigmenwechsel – bis in die siebziger Jahre vor allem entwicklungspsychologische Berufswahltheorien aus dem nordamerikanischen Raum adaptiert worden. Diese verstehen Berufswahl im Gegensatz zur „Trait-and-Factor-Theorie als lebenslangen Entwicklungs- und Entscheidungsprozess und markieren auf Theorieebene bis heute den Gegenpol zu differentialpsychologischen Ansätzen.¹⁶⁵ Insbesondere die humanistisch geprägte Selbstkonzepttheorie von SUPER – basierend auf dem Stufenmodell der psychosozialen Entwicklung nach ERIKSON¹⁶⁶, die auf individuelle Selbstverwirklichung des Menschen durch Kongruenz zwischen Selbstkonzept und beruflichen Anforderungen abzielt, konnte sich auch außerhalb des nordamerikanischen Raumes etablieren. Darüber hinaus hat die Weiterentwicklung beider Theorien durch den entscheidungstheoretischen Ansatz von TIEDEMANN und O’HARA – im deutschsprachigen Raum von LANGE beschrieben – für Schule sowie Berufsberatung hohe Bedeutung erlangt.¹⁶⁷

Ebenfalls sind aus Annahmen der Psychoanalyse, des Behaviourismus und der allgemeinen sozialen Lerntheorie spezifizierte Modelle zur Erklärung und Beschreibung von Berufswahl hervorgegangen.

So entwickelten sich seit Mitte der fünfziger Jahre psychodynamische Berufswahltheorien, die im Gegensatz zu Matching-Theorien die Präferenz für bestimmte Berufe mit der frühkindlich durch die Eltern-Kind-Beziehung geprägten Motivationsstruktur erklären. Spätere Berufswahl wurzelt nach diesem psychoanalytischen Verständnis in der spezifischen Ausbildung affektiver frühkindlicher Bedürfnisse und Antriebe und kann damit auch unbewusst gesteuert sein. Neben der 1956 erstmals vorgestellten Theorie von ROE, die sich

¹⁶³ Vgl. Holland 1959 und 1963

¹⁶⁴ Brown/ Brooks (1994, S. 5ff.) bewerten die Theorie von Ginzberg als Meilenstein in der Geschichte der Berufswahltheorie, da sie eine radikal neue Perspektive auf den beruflichen Entwicklungsprozess eröffnet habe.

¹⁶⁵ Vgl. Seifert 1977, S. 180ff.

¹⁶⁶ Vgl. Erikson 1964, S. 110

¹⁶⁷ Vgl. Zihlmann 2001, S. 2; Lange 1976

Vgl. zum entscheidungstheoretischen Ansatz im deutschsprachigen Raum auch Ries 1970; Bender-Szymanski 1975

grundlegend an dem Modell der Bedürfnishierarchie nach *Maslow* in ihrer Theorielegung stützt, wird in der psychologischen Literatur zur Berufswahl gegenwärtig vor allem der Ansatz von BORDIN hervorgehoben, der die Befriedigung des frühkindlich geprägten (unbewussten) Spielerbedürfnisses bei Menschen für eine erfüllende Berufstätigkeit fokussiert.¹⁶⁸

Demgegenüber hat KRUMBOLTZ aus der allgemeinen Theorie des sozialen Lernens nach BANDURA Ende der siebziger Jahre einen lerntheoretischen Ansatz für die Erklärung von Berufswahlentscheidungen entwickelt.

„Die Theorie des sozialen Lernens besagt, dass ausbildungs- und berufsbezogene Präferenzen Ausdruck von generalisierten Selbstbeobachtungen in Hinsicht auf Interessen, Wertvorstellungen und Problemlösefähigkeiten sind, die aus unterschiedlichen Lernerfahrungen resultieren. Ausgehend von der angenommenen Struktur der instrumentellen und assoziativen Lernerfahrungen wird die Hypothese aufgestellt, dass schulische und berufliche Präferenzen sich herausbilden, (1) wenn die Person positive Verstärkung dafür erhält, dass sie ein bestimmtes berufsbezogenes Verhalten zeigt oder ein Verhalten, das für die Erlernung eines bestimmten Berufes relevant ist, (2) wenn die Person ein positiv bewertetes Modell beobachtet, bei dem dieses Verhalten verstärkt wird und (3) wenn die Person positive Verstärkung von einem Menschen erhält, den sie schätzt und der dieses Verhalten empfiehlt.“¹⁶⁹

Die hohe Bedeutung sowohl beabsichtigter als auch zufälliger Lernerfahrungen für kognitive, pragmatische und emotionale Dispositionen zur Entscheidungsfindung sowie deren Wechselwirkung mit Problemlösefähigkeit im Rahmen der Berufswahl konnte auch empirisch nachgewiesen werden.¹⁷⁰

Eine Integration differentialpsychologischer und entwicklungspsychologischer Erklärungsansätze erfolgt Anfang der achtziger Jahre durch den vor allem von GOTTFREDSON herausgestellten Zusammenhang von Geschlechtsidentitätsentwicklung und Berufsfindung.¹⁷¹

Der theoretische Ansatz von Gottfredson ist z.B. von der sich seit Anfang der achtziger Jahre formierenden Frauenforschung im Zusammenhang mit strukturellen Benachteiligungen von Mädchen und in jüngster Zeit von der Berufspädagogik als Ansatz für benachteiligte Jugendliche aufgegriffen worden und wird gegenwärtig im Zusammenhang mit genderorientierten Konzepten zur Berufsfindung und der Förderung benachteiligter Jugendlicher im Berufsfindungsprozess rezipiert.¹⁷²

¹⁶⁸ Eine Zusammenfassung beider Ansätze als Originalbeitrag von Roe bzw. Bordin findet sich bei Brown/ Brooks (1994):

Roe, Anne/Lunneborg, Patricia W.: Persönlichkeitsentwicklung und Berufswahl. S. 75-110

Bordin, Edward S.: Psychodynamisches Modell der Berufswahl und Berufszufriedenheit. S. 111-155

¹⁶⁹ Mitchell, Lynda K./Krumboltz, John D.: Die berufliche Entscheidungsfindung als sozialer Lernprozess:

In: Brown, Duane/Brooks, Linda: Karriereentwicklung. Stuttgart: Klett-Cotta 1994, S. 182

¹⁷⁰ Vgl. Mitchell/ Krumboltz in Brown/ Brooks 1994, S. 182 ff.

¹⁷¹ Vgl. Gottfredson 1981; Ratschinski 2004, S. 9 ff.

¹⁷² Vgl. z.B. Chisholm 1993; Nissen u.a. 2003; Ratschinski 2004

Während im nordamerikanischen Raum vor allem individuumszentrierte Ansätze der Psychologie bei der Erklärung von Berufswahlentscheidungen dominieren, ist die Theorie-
diskussion im deutschsprachigen Raum auch stark von gesellschaftszentrierten Ansätzen
bestimmt worden.

Anfang der sechziger Jahre fokussieren in der Bundesrepublik zunehmend soziologische
Modelle gesellschaftliche Determinanten für Selektionsprozesse bei der Berufswahl und
relativieren damit die individualistische Sichtweise psychologischer Erklärungsansätze, indem
z.B. die Wechselwirkung zwischen Berufswahl und Herkunftsmilieu sowie Berufswahl als
grundsätzlicher Allokationsprozess analysiert wird.¹⁷³ Daneben hat die Verbindung
individueller und gesellschaftlicher Determinanten durch den interaktionstheoretischen
Ansatz vor allem für die Schule Beachtung gefunden.¹⁷⁴

Einen Beitrag zur weiteren Differenzierung soziologischer bzw. psychologischer Erklärungs-
ansätze leisten gegenwärtig z.B. Studien zur Korrelation von Berufsbezeichnungen und
Berufswahlverhalten der Geschlechter sowie zur Bedeutung von Emotionen im Berufswahl-
prozess.¹⁷⁵ Ebenfalls wird gegenwärtig der Beitrag der Systemtheorie zur Erklärung von
Berufswahl von Berufspädagogen thematisiert.¹⁷⁶

Neben den bisher skizzierten Theorien, die aus psychologischer bzw. soziologischer
Perspektive bestimmte Teilaspekte der Berufswahl fokussieren, liegen für die Gestaltung von
Berufsorientierung in der Schule und Berufsberatung Rahmenkonzepte vor, die verschiedene
Aspekte der beschriebenen Berufswahltheorien für die Praxis integrieren.

Dass an Schweizer Schulen bereits seit Mitte der siebziger Jahre eingeführte Kooperations-
modell von EGLOFF verbindet entwicklungspsychologische Theorien mit dem Interaktions-
ansatz und bietet ein detailliert ausgearbeitetes Praxiskonzept zur Gestaltung von
Berufsorientierung im Schulunterricht. Das Übergangmodell von BUßHOFF stellt eine
theoretische Grundlage für die beraterische Praxis im psychologisch-berufswahltheoretischen
Bereich dar.¹⁷⁷

Lohnende theoretische Ansätze zur Berufswahl für die Schule implizieren, dass der
Berufsfindungsprozess durch die Praxis schulischer Berufsorientierung grundsätzlich
didaktisch beeinflussbar ist und müssen somit einen theoretischen Rahmen „liefern,“ in dem

¹⁷³ Vgl. zur Literatur im deutschsprachigen Raum z.B. Scharmann 1965; Daheim 1970; Lange 1975;
Beck u.a. 1979

¹⁷⁴ Vgl. z.B. Lange 1976; Kohli 1975

¹⁷⁵ Vgl. Eberhard u.a. 2006, Nagy u.a. 2005

¹⁷⁶ Balz 2005

¹⁷⁷ Bußhoff 1989, 1998; Egloff 1998, 1999

Schule ihre gesellschaftliche Qualifikations- und Integrationsfunktionen im Übergang vom Bildungs- in das Beschäftigungssystem erfüllen kann.

Die bereits anhand empirischer Befunde herausgearbeitete Abhängigkeit der Berufswahlentscheidung Jugendlicher vom Wechselspiel sozialer und ökonomischer Einflussfaktoren mit subjektiven Dispositionen verweisen auf die Komplexität von Berufswahlprozessen im Spannungsfeld zwischen Individuum und Gesellschaft.

Deshalb werden Berufswahltheorien für die nachfolgende Analyse in individuumszentrierte und gesellschaftszentrierte Ansätze kategorisiert.

Das Erkenntnisinteresse individuumszentrierter Ansätze konzentriert sich auf individuelle Variablen des Berufswählers wie z.B. Motivation, Einstellungen, Wertorientierungen, Interessen, Entscheidungsmuster oder allgemein Persönlichkeitsstruktur.

Bei den individuumszentrierten Theorien werden neben der populären Matching-Theorie von Holland, deren Schwerpunkt in der Eignungsdiagnostik liegt, der im deutschsprachigen Raum stark beachtete entscheidungstheoretische Ansatz (HOPPE/ LANGE) sowie die entwicklungspsychologische Theorie von SUPER zur Berufsreife und zum Selbstkonzept skizziert. Während sich die Berücksichtigung des Ansatzes von Super aus seiner starken Rezeption in Theorie und Praxis begründet, leitet sich die anschließende Auseinandersetzung mit dem Ansatz von GOTTFREDSON aus dessen Erklärungswert für geschlechtsspezifische Identitätsprozesse und für benachteiligte Schüler bei der Berufswahl ab.

Ihre 1981 erstmals vorgestellte Eingrenzungs- und Kompromisstheorie ist im Zusammenhang mit Berufsorientierung in der Schule im deutschsprachigen Raum, von der Arbeitslehre, der Berufspädagogik und der allgemeinen Erziehungswissenschaft als theoretische Grundlage für didaktisches Handeln im Unterricht bisher vergleichsweise wenig rezipiert worden.¹⁷⁸

Der Ansatz von GOTTFREDSON zum Zusammenhang von Berufsfindung und Geschlechtsidentitätsentwicklung wird deshalb im Verhältnis zur eher skizzenhaften Darstellung der anderen Theorien ausführlich analysiert und bildet somit einen zentralen Schwerpunkt.

Auf eine Darstellung psychodynamischer Ansätze wird verzichtet, da die Erklärung frühkindlicher emotionaler Erfahrungen bei der Berufswahl zwar für das Verständnis scheinbar irrationaler Berufswahlentscheidungen von Jugendlichen hilfreich ist, diese teilweise unbewussten Prozesse aber von Lehrkräften sowohl aus fachlichen als auch

¹⁷⁸ Vgl. Nissen u.a. 2003, S. 128

zeitlichen Gründen im Rahmen eines schulischen Curriculums nicht aufgedeckt werden können und darüber hinaus einer anderen Verortung bedürfen.

Trotz der hohen Bedeutung der allgemeinen sozialen Lerntheorie für die Organisation von Lernprozessen im (Berufsorientierungs-)Unterricht soll diese nicht vertieft werden. Zum einen stellt die allgemeine soziale Lerntheorie unbestritten eine grundlegende theoretische Basis zur Gestaltung von Unterricht dar und bedarf deshalb keiner gesonderten pädagogischen Begründung im Kontext von Berufsorientierung. Zudem orientiert sich die Theorie von Krumboltz stark an Bandura und ist in der Praxis vor allem für die Laufbahn- und Karriereberatung näher beschrieben worden. Deshalb wird auf eine ausführliche Analyse dieses Ansatzes verzichtet. Grenzen des lerntheoretischen Ansatzes werden in der zusammenfassenden Bewertung aufgezeigt.

Gesellschaftszentrierte Ansätze konzentrieren sich auf Umwelt- und Kontextfaktoren des Berufswählers, denen sie für die berufliche Integration des Einzelnen hohe Bedeutung zusprechen. Neben der Betrachtung einzelner äußerer Variablen werden vor allem Wechselwirkungen verschiedener soziokultureller, sozialpsychologischer und ökonomischer Faktoren analysiert. In der anschließenden Auseinandersetzung mit gesellschaftszentrierten Ansätzen werde ich mich auf den im deutschsprachigen Raum vor allem von SCHARMANN und DAHEIM beschriebenen Allokationsansatz sowie auf den u.a. von LANGE beschriebenen Interaktionsansatz beschränken.

Überlegungen zum Beitrag einer *systemischen Sichtweise von Prozessen der Berufswahl* als Ausgangspunkt für eine Metatheorie theoretischer Ansätze bilden den Schlusspunkt der Auseinandersetzung mit theoretischen Konzepten.

Die Analyse der Berufswahltheorien in ihrer Bedeutung für die schulische Gestaltung von Berufsorientierung vollzieht sich auf zwei Ebenen.

Zunächst werden Konsequenzen für die Schule bei einer Adaption der Theorie anhand folgender Leitfragen beleuchtet:

1. *Welches Selbstverständnis von Lehrern impliziert eine Adaption der Theorie in der Praxis ?*
2. *Welche Kompetenzen werden von Lehrern vorausgesetzt?*
3. *Wie praktikabel ist der Ansatz für die Umsetzung in ein schulisches Curriculum?*
4. *Welche Konsequenzen ergeben sich auf curricularer und methodisch-didaktischer Ebene?*

Zum anderen werden Erklärungslücken des Ansatzes für die Gestaltung von Berufsorientierung im Unterricht herausgearbeitet und damit Grenzen der einzelnen Theorieansätze für die Umsetzung in ein schulisches Curriculum erörtert.

2.3.2 Individuumszentrierte Ansätze zur Berufswahl

2.3.2.1 Berufswahl als Matchingprozess – die Theorie von HOLLAND

Die Grundannahmen der Zuordnungstheorie von HOLLAND lassen sich auf den strukturfunktionalistischen Ansatz PARSONS zurückführen, der von folgenden Determinanten ausgeht:

- „1. Jede Person besitzt berufsrelevante psychische Charakteristika (Interessen, Werte, Fähigkeiten, Kenntnisse).
2. Jeder Beruf zeichnet sich durch ein spezifisches Merkmals-/ Anforderungsprofil aus.
3. Die Person-Umwelt-Passung ist Prädiktor für Berufszufriedenheit und Verweildauer.“¹⁷⁹

Holland versteht Berufswahl demnach als einmaliges Ereignis im Sinne eines „matching-process“, bei dem eine optimale Berufswahl dann erreicht wird, wenn Persönlichkeitsmerkmale bzw. die individuelle Eignungsstruktur des Berufswählers den berufsspezifischen Anforderungsstrukturen weitgehend entgegenkommen. Ausgehend davon hat er ein Grundmodell von sechs verschiedenen Persönlichkeitstypen entwickelt. In seiner Kongruenztheorie ordnet er unter der Prämisse, dass sich auch Berufe anhand von sechs Grundmodellen klassifizieren lassen, diesen entsprechende Berufspräferenzen (*realistic, investigative, artistic, social, enterprising, conventional*) zu. Holland nimmt dabei an, dass sich jeder der sechs Persönlichkeitstypen am besten in Umwelten (Berufsfeldern) der gleichen Art entfalten kann.

Entsprechend ergibt sich folgendes Grundschema:

1. Realistischer Persönlichkeitstyp (*realistic*) mit praktisch-technischer Orientierung (z.B. Mechaniker, Installateur, Landwirt, Zimmermann, Maurer)
2. Intellektueller Persönlichkeitstyp (*investigative*) mit intellektuell-forschender Orientierung (z.B. Anthropologe, Chemiker, Astronom, Mathematiker, etc.)
3. Ästhetischer Persönlichkeitstyp (*artistic*) mit künstlerisch-sprachlicher Orientierung (z.B. Bildhauer, Dichter, Karikaturist, Komponist, Sänger, Schauspieler etc.)
4. Sozialer Persönlichkeitstyp (*social*) mit kooperativ-sozialer Orientierung (z.B. Sozialarbeiter, Lehrer, Missionar etc.)
5. Dominanter Persönlichkeitstyp (*enterprising*) mit unternehmerisch-gestaltender Orientierung (z.B. Politiker, Unternehmer, Grundstücksmakler etc.)

¹⁷⁹ Balz 2005, S. 379

6. Angepasster Persönlichkeitstyp (*conventional*) mit verwaltend-bewahrender Orientierung (z.B. Buchhalter, Bankangestellter, Steuerberater, Statistiker etc.).¹⁸⁰

Der Grad der Übereinstimmung (Kongruenz) zwischen Persönlichkeitstyp und Berufen/ Berufsumwelten kann nach Holland mit Hilfe des von ihm entwickelten Hexagonalmodells geschätzt werden. Bei dieser hexagonalen Anordnung repräsentiert jeder Eckpunkt einen der sechs Persönlichkeitstypen. Dadurch wird die Berechnung mehrerer testbarer Modellindizes ermöglicht. Holland geht in seiner Kongruenzhypothese davon aus, dass bei hoher Übereinstimmung persönlicher Interessen mit den Anforderungen der beruflichen Umwelt bessere Leistungen, höhere Arbeitszufriedenheit und ein längerer Verbleib im Arbeitskontext zu erwarten ist.¹⁸¹ Entsprechend seinem differentialpsychologischen Modell stehen damit von ihm entwickelte Messinstrumente zur Klassifizierung von Berufen sowie diagnostische Tests zur Korrelation spezifischer Berufsinteressen mit individueller Persönlichkeitsstruktur im Zentrum.¹⁸²

Würdigung der Theorie Hollands

Holland geht davon aus, dass sich menschliche Eigenschaften (traits) mit den Methoden der differentiellen Psychologie wie Persönlichkeitstests und Faktorenanalyse herausarbeiten lassen und auch Berufe sich in einem differentialpsychologischen Modell klassifizieren lassen. Entsprechend seinem Verständnis von Berufsinteressen als Ausdruck stabiler und überdauernder Persönlichkeitszüge, vertritt er die Auffassung, dass Berufsentscheidungen sowohl auf einer Persönlichkeitsanalyse als auch einer Arbeitsplatzanalyse basieren sollten und die optimale Zuordnung beider über eine professionelle Beratung ermöglicht werden kann.

¹⁸⁰ Vgl. im Original auch:

Holland; John.L. Making vocational choices. A theory of vocational personalities and work environments. New York Englewood-Cliffs 1985

Holland, John.L. .Exploring careers with a typology: What we have learned and some new directions. In: American Psychologist 51/ 1996. S. 397-406

¹⁸¹ Vgl. Holland, John.L. The Self-Directed-Search. Professional Manual. Odessa, Florida: Psychological Assessment Resources 2005 Inc. S. 4

¹⁸² Die deutsche Adaptation seines Fragebogens zur Erfassung von Berufspräferenzen stellt der sogenannte Allgemeine Interessen-Struktur-Test (AIST) dar, der als diagnostisches Messinstrument in der Berufsberatung eingesetzt wird. vgl.: Bergmann, C. / Eder, F.: Allgemeiner Interessen-Struktur-Test (AIST-R)/Umwelt-Struktur-Test (USTR). Göttingen: Hogrefe 2004

Vgl. zu Testinstrumenten von Holland: Weinrach, Steven/ Srebalus, David J.: Die Berufswahltheorie von Holland. In: Brown, Duane/ Brooks, Linda. Karriereentwicklung. Stuttgart: Klett-Cotta 1994. S. 59ff.

Holland kommt vor allem das Verdienst zu, ein testbares ausdifferenziertes Modell entwickelt zu haben, das eine „Überprüfung“ von Berufspäferenzen mit der individuellen Persönlichkeitsstruktur erlaubt und somit Orientierung und Strukturierung bei der Berufswahl für Jugendliche ermöglichen kann. Neben dem enormen Einfluss, den die matching-theory Hollands nach wie vor auf die Gestaltung von Eignungstests in der Berufsberatung besitzt, können Berufswahleignungstests basierend auf dem Modell Hollands dazu beitragen, Selbsteinschätzungsprozesse hinsichtlich Neigung und Eignung bei der Berufswahl bei Jugendlichen zu initiieren.¹⁸³

Kritik am Ansatz Hollands bezieht sich sowohl auf das hexagonale Modell der Persönlichkeitstypen an sich als auch auf den Nachweis der empirischen Wirksamkeit des Modells. BEINKE kritisiert, dass bisher nicht wissenschaftlich geklärt sei, ob ein Individuum stets eindeutig der ihm entsprechenden Umwelt im Sinne eines Angleichs von Persönlichkeitsprofil und Anspruchsniveau zustrebe. Daneben könne man prinzipiell nicht von Persönlichkeitstypen und Umweltmodellen ausgehen, da sowohl Personen als auch die berufliche Umwelt sich stets dynamisch verändern. Zudem werde der Prozess der Berufsentscheidung und damit der entscheidungstheoretische Gesichtspunkt bei der Berufswahl nicht berücksichtigt.¹⁸⁴ HOLLING u.a. weisen darauf hin, dass die ausschließliche Bezugnahme auf berufliche Interessen und Persönlichkeitsmerkmale den Matchingprozess bei der Berufswahl stark verkürzt und formulieren als weitere relevante Variablen bei der Berufs- und Studienwahl z.B. Kreativität, Soziale Kompetenz, Selbstwirksamkeit oder auch praktische Intelligenz.¹⁸⁵

Differentialpsychologische Erklärungsmodelle bieten zwar ein theoretisches Grundgerüst für den Zusammenhang von Persönlichkeitsmerkmalen und Berufseignung. Allerdings greift dieser Ansatz als Basiskonzept für die Gestaltung von Berufsorientierung im Unterricht zu kurz. Bei Fokussierung der „Trait-and-Factor“- Theorie HOLLANDS für Berufsorientierung in der Schule begrenzt sich der didaktische Spielraum auf die Frage der individuellen Eignung von Schülern für bestimmte Berufe aufgrund „vorhandener“ Persönlichkeitsmerkmale und klammert den *Prozess* der Berufsfindung aus. Ebenso kann dieser Ansatz dem Einfluss ökonomischer und sozialer Determinanten nicht Rechnung tragen und bietet für Lehrkräfte keinen theoretischen Rahmen zur Gestaltung von Unterricht. Hinzu kommt, dass Lehrerinnen und Lehrer über keine ausreichenden Kompetenzen verfügen (können), um z.B. entsprechende Eignungstests mit Schülern durchzuführen und auszuwerten, so dass dieser

¹⁸³ Vgl. Balz 2005, S. 382

¹⁸⁴ Vgl. Beinke 1999, S. 75

¹⁸⁵ Vgl. Holling u.a. 2000, S. 10ff.

theoretische Ansatz – im Gegensatz zur Berufsberatung der Arbeitsagenturen – für die Gestaltung eines schulischen Curriculums wenig praktikabel ist. Darüber hinaus belegen die in Gliederungsabschnitt 2.1 dargestellten empirischen Befunde, dass sich Jugendliche bei ihrer Berufsentscheidung vornehmlich an Realerfahrungen und an (Personen-)Modellen orientieren und diagnostischen Tests insgesamt wenig vertrauen. Dies relativiert die Bedeutung differentialpsychologischer Modelle für die konkrete Beratungsarbeit mit Jugendlichen.

GMECH fasst die Kritik an persönlichkeitspsychologischen Theorien zur Berufswahl und insbesondere am Ansatz von Holland zusammen:

„Wenngleich Interessen, Einstellungen und Fähigkeiten eine nicht zu unterschätzende Rolle bei der Berufswahl spielen, muss doch kritisch festgestellt werden, dass die hier verwendeten Konstrukte eine festliegende, statische und nicht durch die berufliche Sozialisation veränderbare Persönlichkeitsstruktur unterstellen und die Änderung der beruflichen Anforderungsstruktur durch technologischen und arbeitsorganisatorischen Wandel außer acht lassen. Weiterhin scheinen die Limitationen des Arbeitsmarktes als Beschränkungen der individuellen Wahlfreiheit nicht zu existieren. Bezüglich der Prognosefähigkeit des Berufserfolges in Abhängigkeit vom personalen Fähigkeitsmuster sind keine empirisch hinreichenden Belege vorhanden.“¹⁸⁶

2.3.2.2 Berufswahl als lebenslange Entwicklungsaufgabe – Die Theorie von SUPER

Entwicklungs- und lernpsychologische Ansätze gehen davon aus, dass sich in den unterschiedlichen Lebensphasen von Individuen in der Auseinandersetzung mit der sozialen Umwelt bestimmte beruflich relevante Persönlichkeitsmerkmale herausbilden. Damit wird Berufswahl nicht als eine zeitlich isolierte Handlung betrachtet, sondern als Teil der emotionalen und intellektuellen Persönlichkeitsentwicklung. Grundlegende Relevanz bei entwicklungspsychologischen Konzepten wird der Ausbildung des (beruflichen) Selbstkonzepts, verstanden als Selbstwahrnehmung und Selbsteinschätzung, zugeschrieben, das erste Präferenzen für einen Beruf, die Berufswahl an sich sowie die weitere berufliche Entwicklung determiniert. Dabei wird davon ausgegangen, dass sich berufliche Präferenzen, Ziele und Einstellungen durch Erfahrungen vor dem eigentlichen Berufswahlprozess schon früh herausbilden. „Die Berufswahl tendenz ist dabei von relevanten Lernerfahrungen abhängig, die selbst wieder Rückwirkungen auf das Selbstkonzept haben“.¹⁸⁷

Ausgehend von der humanistischen Theorie Carl Rogers, dass Menschen nach Selbstverwirklichung streben, nimmt SUPER an, dass Individuen prinzipiell auch in beruflichen

¹⁸⁶ Gmelch 2000, S.95

¹⁸⁷ Gmelch 2000, S. 96

Entscheidungen Kongruenz zwischen Selbstkonzept und beruflichen Anforderungen anvisieren. Menschen wählen Berufe, die Fähigkeiten, Einstellungen, Merkmale und Talente verlangen und über die sie selbst zu verfügen glauben. Je klarer der Mensch sich über seine eigenen Fähigkeiten und über berufliche Anforderungen bewusst ist, desto leichter fällt die Entscheidung und desto größer ist später die berufliche Zufriedenheit. Super's Konzept der Kristallisation bezeichnet den Zustand erreichter Klarheit über die eigene Person und über Berufsmerkmale und ist Hauptkriterium der beruflichen Reife. Berufsberatung kann nach seiner Auffassung den Reifeprozess durch Klärung von Selbst- und Berufsbildern unterstützen.

SUPER klassifiziert zur Entwicklung des beruflichen Selbstkonzeptes fünf Lebensphasen.¹⁸⁸

1. Die Wachstumsphase der ersten Lebensjahre (*growth*)

In den ersten Lebensjahren bildet das Individuum ein erstes Selbstkonzept heraus, wobei die Kinder zunächst bestimmte Berufsrollen in einem Phantasiestadium nachspielen und erste Berufswünsche äußern. Im Lauf der Entwicklung ist das Kind zunehmend in der Lage bestimmte Neigungen zu beruflichen Wünschen zu äußern und erreicht nach diesem Interessenstadium darüber hinaus schließlich auch die Fähigkeit, die eigenen Möglichkeiten hierzu zu berücksichtigen.

2. Die Erkundungsphase (*exploration*)

Im 1. Abschnitt dieser Erkundungsphase werden in einem Versuchsstadium zunächst berufliche Vorstellungen mit den eigenen Wertmustern verglichen und mit den zur Verfügung stehenden Kommunikationspartnern reflektiert. Bevor eine berufliche Anfangsposition im Erprobungsstadium getestet werden kann, muss entwicklungspsychologisch der Übergang von der Schule in die Berufs- und Arbeitswelt bewältigt werden. Dies betrifft zum einen den Umgang mit der „Lösungskrise“, verstanden als Vorgang der Entfremdung von familiären Bindungen in der Pubertät als auch eine insgesamt Identitätskrise, die sich durch den Wechsel von der familiären zur beruflichen Orientierung ergibt. Die Lösungs- und Identitätskrise wurzelt in der Angst des Individuums vor Übernahme unbekannter Berufsrollen, die nicht seinem Selbstkonzept entsprechen und seine Selbstverwirklichung behindern.

3. Die Festlegungsphase (*establishment*)

In der Festlegungsphase wird nach Super die Position des Individuums nach einer Phase des Ausprobierens in der Arbeitswelt stabilisiert.

4. Die Aufrechterhaltungsphase (*maintenance*)

Neue berufliche Aufgaben und ein eventueller beruflicher Aufstieg kennzeichnen die Aufrechterhaltungsphase. Für das berufliche Selbstkonzept in dieser Lebensphase ist von entscheidender Bedeutung, inwieweit das Individuum gelernt hat, die berufliche Position mittels geeigneter Strategien zu verteidigen.

¹⁸⁸ Vgl. Super 1957; Bußhoff 1989, S. 12ff.

5. Die Abbauphase (*disengagement*)

Die Abbauphase am Ende des Berufslebens ist nach Super zum einen von einer nachlassenden physischen und psychischen Leistungsfähigkeit gekennzeichnet, zum anderen wird entwicklungs- bzw. lernpsychologisch mit dem Ausscheiden aus dem Erwerbsleben auch eine veränderte Bewertung dieses Erwerbslebens im Rahmen des Selbstkonzepts gefordert.

Das Phasenkonzept von SUPER und anderen Vertretern des entwicklungs- und lerntheoretischen Ansatzes wie ERIKSON bildete das theoretische Fundament für eine Reihe von Forschungen, die sich mit der Berufswahl und der Laufbahnreife (*career maturity*) beschäftigten.

Die Kenntnis von entwicklungspsychologischen Theorien zur Berufswahl kann die Diagnosekompetenz und das Verständnis von Lehrerinnen und Lehrern für grundsätzliche Anforderungen zur Ausbildung einer Ich-Identität in der Adoleszenz und damit auch für entwicklungsbedingte individuelle Unterschiede bei den Jugendlichen schärfen. Dies betrifft zum Beispiel die Frage, unter welchen Voraussetzungen Jugendliche überhaupt in der Lage sind, sich auf Berufswahlfragen einzulassen und ob ein ausreichendes Selbstkonzept von Jugendlichen vorhanden ist, diese Entwicklungsaufgabe zu bewältigen. Insofern präzisieren entwicklungspsychologische Theorien sowohl kognitive als auch affektive Prozesse bei der Berufswahlentscheidung, denen in der Schule auf didaktischer Ebene begegnet werden kann. Super kommt dabei das Verdienst zu, auf die Relevanz phasentypischer beruflicher Entwicklungsaufgaben hingewiesen und Berufsentscheidungen als längerfristigen Prozess, der in Wechselbeziehung zum Aufbau eines individuellen Selbstkonzepts steht, erklärt zu haben. Berufswahl ist nach diesem Ansatz

„ein integrierter Abschnitt des beruflichen Entwicklungsprozesses; entsprechend ist das Handeln des Berufswählenden nur aus dem Verlauf seiner Entwicklungsgeschichte und Sozialisation zu verstehen.“¹⁸⁹

Schulische Berufsorientierung auf der Basis des entwicklungstheoretischen Ansatzes der Berufswahl zielt demnach prinzipiell auf die Ausbildung der individuellen Persönlichkeit von Schülern und die Entwicklung eines tragfähigen Selbstkonzeptes für die Berufswahlentscheidung vor dem Hintergrund bisheriger beruflicher Erfahrungen der Schüler ab.¹⁹⁰

In der Auseinandersetzung mit Entwicklungs- und Entstehungsbedingungen des eigenen beruflichen Selbstkonzeptes soll dabei eine subjektive und objektive Erweiterung der beruflichen Möglichkeiten für Schüler erreicht werden. Berufswahl wird demnach als entwicklungspsychologischer Reifeprozess erklärt. Folgerichtig wird die Aufgabe der

¹⁸⁹ Dederling 1994, S. 304

¹⁹⁰ Vgl. auch Dederling 1994, S. 305

Berufswahlvorbereitung in erster Linie als Entwicklung von Berufswahlreife verstanden.¹⁹¹ Auf didaktischer Ebene muss das „Vorhandensein von Präferenzen des Schülers bezüglich der Informationswahl (z.B. über Arbeitsbedingungen, Einkommen, Aufstiegsmöglichkeiten), Informationsträger (z.B. Berufsberatung, Eltern, Schule, Gruppe) und Informationsformen (Vorträge, Beratung, Filme, Schriften, Erkundungen) (...) berücksichtigt werden.“¹⁹²

BEINKE betont, dass der entwicklungstheoretische Ansatz vor allem praktische Probleme im Berufswahlunterricht erkläre, „die sich aus dem jugendlichen Alter der Berufswähler ergeben, denn entwicklungspsychologisch liegt die Vermutung nahe, dass wichtige Voraussetzungen bei der Berufswahlreife bei den Jugendlichen noch nicht erfüllt sind.“¹⁹³

Entwicklungspsychologische Erklärungen zur Berufswahl konzentrieren sich naturgemäß auf individuelle Prozesse. Insofern läuft eine Berufsorientierung in der Schule bei Konzentration auf den entwicklungspsychologischen Aspekt Gefahr, strukturelle und sozioökonomische Determinanten der Berufswahl zu „psychologisieren“ oder auf curricularer Ebene zu ignorieren. Hinzu kommt, dass ein Selbstverständnis von Lehrerinnen und Lehrern als Experten für entwicklungspsychologische Diagnostik ohne Kooperation mit Experten somit für die Unterstützung von Berufsfindungsprozessen contraindiziert sein kann und Multiplikatorenfunktionen von Lehrern im Übergang vom Bildungs- in das Beschäftigungssystem entgegenstehen kann.

¹⁹¹ Eine nähere Bestimmung des Begriffes Berufswahlreife bzw. Ausbildungsreife erfolgt in Gliederungspunkt 4.2: „Mangelnde Ausbildungsreife“ von Jugendlichen – Schulische Bildung und Berufsorientierung in der Kritik.

¹⁹² Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen 1984, S. 84

¹⁹³ Beinke 1999, S. 79

2.3.2.3 Die Kompromissbildung bei Berufswahlentscheidungen – die Eingrenzungstheorie von GOTTFREDSON

Die entwicklungsbezogene Theorie von GOTTFREDSON fokussiert zur Erklärung der Berufswahl die Wechselwirkung zwischen Selbst- und Berufskonzept von Menschen und verbindet dabei zentrale Annahmen von Holland und Super.

Zum einen betrachtet sie wie Super und Ginzberg Berufswahlentscheidungen als einen Prozess, der schon in der frühen Kindheit beginnt und stark mit der Entwicklung des individuellen Selbstkonzeptes verwoben ist. Entsprechend folgt sie dem Ansatz von Super, dass die Zufriedenheit von Berufswahlentscheidungen mit einer guten Passung zwischen Wahl und Selbstkonzept korreliert.

Zum anderen beschreibt sie in Anlehnung an Holland auch konkrete Inhalte von Berufswahlentscheidungen, indem sie die Attraktivität eines Berufsfeldes mit der wahrgenommenen Kongruenz zwischen Selbstkonzept und Berufsschemata erklärt.¹⁹⁴

Daher versteht Gottfredson ihre Eingrenzungstheorie auch als Integrationsansatz dieser beiden einflussreichsten psychologischen Erklärungen zur Berufswahl.

„The major psychological theories of vocational choice focus primarily either on the process of development or on its content; that is, some focus on how people make decisions and others on which occupations they choose. For example Super, Starishevsky, Matlin, and Jordaan (1963) detail the process by which people attempt to implement their self concepts at different stages in career development. Holland's (1973) theory of personality types organizes information about people and jobs and predicts which types of work people will seek and enjoy. A more thorough integration of speculations from these process and organizational approaches would be useful.“¹⁹⁵

Neben der Analyse relevanter Komponenten des Selbstkonzeptes hat sie sich vor allem mit der Frage beschäftigt, welcher Dynamik Kompromissbildungen bei der Berufswahlentscheidung Jugendlicher unterliegen, wenn berufliche Wunschvorstellungen nicht verwirklicht werden können.

Die Theorie von Gottfredson basiert auf mehreren Prämissen:¹⁹⁶

1. Berufe werden von Jugendlichen und Erwachsenen nach ihrer geschlechtsspezifischen Typisierung, dem attestierten Niveau bzw. Sozialprestige und dem Tätigkeitsbereich klassifiziert. Diese Klassifizierungen wirken sich auf die individuelle kognitive Landkarte für Berufswahlentscheidungen aus.

„These dimensions help organize one's images of various occupations into a more unified view, or map, of the occupational world. A cognitive map is a generalization about occupations that links the individual images to each other into a more coherent whole.“¹⁹⁷

¹⁹⁴ Für das Verständnis der Theorie Gottfredson muss berücksichtigt werden, dass sie als Mitarbeiterin am Forschungsinstitut von Holland auch persönlich stark von ihm beeinflusst wurde.

¹⁹⁵ Gottfredson 1981, S. 545

¹⁹⁶ Vgl. Brooks 1994, S. 403ff.

¹⁹⁷ Gottfredson 1981, S. 547

2. Das Selbstkonzept eines Menschen betrifft ausschließlich dessen subjektive Einschätzung seiner Person und umfasst sowohl das Verhältnis zur Umwelt als auch individuelle Aspekte:

„Self-concept is actually the totality of different ways of seeing oneself, some more important and central to one's sense of self than others; they might include one's view of one's abilities, interests, personality, or place in society. Self-concept includes a person's sense of social self as well as more psychological attributes. It refers only to one's own view of oneself, and it may not coincide with an outsider's objective assessment of that person's personality.”¹⁹⁸

3. Berufliche Ambitionen spiegeln Inhalte des Selbstkonzeptes von Individuen. Berufswünsche von Kindern und Jugendlichen stellen Hinweise auf die Entwicklung von Selbstkonzepten dar und sind altersabhängig.
4. Die subjektive Einschätzung der Eignung für einen Beruf und Entscheidungshandeln im Berufsfindungsprozess hängen vom individuellen Selbstkonzept und von der Anstrengungsbereitschaft für ein bestimmtes Berufsziel ab.
5. Berufe werden dann als erstrebenswert betrachtet, wenn sie mit dem eigenen Selbstkonzept übereinstimmen.

Dabei verdeutlicht Gottfredson Gemeinsamkeiten und Unterschiede zum Konzept von Holland.

“Those occupations that are highly compatible with one's sense of self will be highly valued; those that are highly incompatible will be strongly disliked. Preferences are one's likes and dislikes, and they range from what is most desired to what would be least tolerable. Preferences are the 'wish' rather than the 'reality' component of aspirations or goal. Job-self compatibility is parallel to Holland's (1973) construct of congruence, but the former is a judgement made by the person himself or herself whereas the latter refers to an outside observer's (e.g., the vocational psychologist's) judgements about compatibility or suitability.”¹⁹⁹

6. Geschlecht, soziale Schicht, Interessen, Wertvorstellungen und Fähigkeiten bilden die berufsrelevanten Bestandteile des Selbstkonzepts.
7. Die Entwicklung des Selbstkonzepts (*self-concept*) und der Berufspräferenzen (*occupational preferences*) vollzieht sich als stetige Eingrenzung akzeptabler Berufsalternativen.
8. Zentrale Entwicklungsprozesse bilden:
- die Entwicklung und Wahrnehmung des Selbstbildes und der Arbeitswelt (*images*),
 - mit zunehmendem Alter fortschreitende Einschränkungen von Berufswahloptionen (*circumscription*),
 - die Fähigkeit zur Kompromissbildung (*compromise*) bei der realen Berufsentscheidung

¹⁹⁸ Gottfredson 1981, S. 547

¹⁹⁹ Gottfredson 1981, S. 548

Nach Gottfredson bilden sich die berufsrelevanten Bestandteile des Selbstkonzepts im Zuge der kognitiven Entwicklung von Kindern und Jugendlichen heraus. Dabei analysiert sie die Entwicklung des Selbstkonzepts als stetige Eingrenzung akzeptabler Berufsalternativen, die sie in vier Phasen unterteilt.

1. Orientierung an Größe und Macht (*orientation to size and power*),
2. Orientierung an Geschlechterrollen (*orientation to sex roles*),
3. Orientierung an sozialer Bewertung (*orientation to social valuation*) und
4. Orientierung am inneren, einzigartigen Selbst (*orientation to internal, unique self*)

In der ersten Phase (3.-5. Lebensjahr) werden im Kindergartenalter über die Abgrenzung zu Erwachsenen, denen schon rein äußerlich Größe und Macht zugeschrieben wird, erste Vorstellungen über den Status als Erwachsener und über Berufsrollen entwickelt. Dabei orientieren Kinder ihrer Berufsvorstellungen an Berufsrollen Erwachsener. Am Ende dieses Entwicklungsabschnitts sind sie in der Lage Phantasieberufe wie z.B. „Prinzessin“ oder „Biene Maja“ auszuschließen. Erste Berufswünsche in dieser Phase unterliegen dabei keinen sozialen Einschränkungen, sondern sind vom kindlichen Wunsch getragen erwachsen zu sein.

Im frühen Grundschulalter (6.-8. Lebensjahr) orientieren sich Kinder zunehmend an ihrer Geschlechtsrolle und entwickeln zur Abgrenzung von anderen Kindern ein geschlechtsspezifisches Selbstkonzept. Damit erfahren Berufswünsche in dieser zweiten Phase tendenziell eine erste Einschränkung durch die vorgenommene Selbstdefinition als Junge oder Mädchen und spiegeln sich z.B. in geschlechtsspezifischem (Freizeit-) Verhalten und geschlechtsspezifischen Berufswünschen.

Eine zunehmende Orientierung an der sozialen Anerkennung und der Bewertung anderer kennzeichnet das Selbstkonzept im vorpubertären Alter (9.-13. Lebensjahr). Damit wird nach GOTTFREDSON über das Berufsprestige und den Status eines Berufes eine zweite Eingrenzung von Berufspräferenzen vor dem Hintergrund der in dieser Phase schon konkreteren kognitiven Vorstellung der eigenen sozialen Schicht, z.B. durch Realisierung von schichtspezifischen Symbolen, und des Begabungsniveaus bedeutsam. Am Ende dieser dritten Phase haben Heranwachsende Erkenntnisse über soziale Unterschiede von Menschen und Berufen und grenzen Tätigkeiten aus, die nicht ihrer sozialen Schicht oder ihrer Umwelt entsprechen. Die Einschränkungen der eigenen Berufsvorstellungen werden dabei jedoch von individuellen Erfahrungen und erlebten (Berufs-) Modellen mitbestimmt.

In der vierten Entwicklungsphase (ab ca. dem 14. Lebensjahr) findet dann nach GOTTFREDSON eine genauere Bestimmung der Interessengebiete innerhalb des sozialen Raums statt, der zuvor durch Geschlechtskriterien sowie die kognitive Auseinandersetzung mit der eigenen sozialen Schicht sowie von eigenen Fähigkeiten und Kompetenzen in der bisherigen Entwicklung des Selbstkonzepts definiert wurde. Erst in dieser von emotionaler Verunsicherung geprägten Adoleszenzphase werden die durch Beobachtung gewonnen latenten Interessen, Fähigkeiten und Wertvorstellungen wirksam.

Tabelle 1

Summary of Four stages in the Development of Self-Concept and Occupational Preferences
(in Anlehnung an Gottfredson 1981, S.555)

Characteristic	1. Orientation to size and power	2. Orientation to sex roles	1. Orientation to social valuation	4. Orientation to internal, unique self
Ages (years)	3-5	6-8	9-13	14 and over
Grades	Nursery school and kindergarten	1-3	4-8	9 and over
Thought processes	Intuitive	Concrete	Less concrete	Abstract
Ability to classify objects, people, Occupations	Has not achieved object constancy	Simple groupings	Two-factor groupings	Complex groupings
New elements in perceptions of self and others	Little versus Big	Gender	Social class and intelligence	Personal interests, values, and competencies
New elements in Occupational perceptions and preferences	Occupations as adult roles	Sextype	Prestige level	Field of work

Nach Gottfredson geht der konkreten Berufswahlsituation in Phase 4 somit ein längerer Prozess der Eingrenzung akzeptabler Berufswünsche voraus, der den Bezugsrahmen für die reale Entscheidungssituation festlegt.

„Wenn der Mensch diese vier Entwicklungsphasen durchläuft, verwirft er nach und nach bestimmte Berufe, die nicht zu seinem Selbstkonzept passen, als ungeeignet. Zunächst lehnt er Berufe ab, die er als geschlechtstuntypisch empfindet, dann solche, die nicht zu seiner sozialen Schicht und seinem Begabungsniveau passen, und schließlich solche, die seinen persönlichen Interessen und Wertvorstellungen nicht entsprechen. Das Ergebnis ist ein begrenztes Feld von annehmbaren Alternativen, ‘eine bestimmte Zahl oder Bandbreite von Berufen, die eine Person als annehmbare Alternative betrachtet’ (Gottfredson 1981, S. 548). Nur unter sehr ungewöhnlichen Umständen wird eine Person einen Beruf in Betracht ziehen, den sie vorher als ungeeignet verworfen und nicht in dieses Spektrum einbezogen hat.“²⁰⁰

²⁰⁰ Brooks 1994, S. 404

Dieses Feld akzeptabler Berufsalternativen wird nach Gottfredson durch drei zentrale Grenzen strukturiert:

1. Die Geschlechtstypik-Grenze (*tolerable- sextype boundary*)
2. Die Prestige-Grenze (*tolerable level- boundary*)
3. Die Anstrengungs-Grenze (*tolerable -effort boundary*)

Gottfredson benutzt zur Analyse ein Visualisierungsschema, bei dem jeder Beruf sich graphisch durch die Dimensionen Geschlechtstyp und Berufsprestige als Punkt in einem Koordinatensystem darstellen lässt. Der Eingrenzungsprozess lässt sich damit als verengende Fläche abbilden, die durch die unteren und oberen Akzeptanzgrenzen von Berufsstatus und Geschlechtstyp definiert wird. Diese Fläche oder "Zone akzeptabler Berufsalternativen" bildet den subjektiven Orientierungs- und Bewertungsrahmen, wenn die tatsächliche Berufswahl ansteht.

Abbildung 3 visualisiert das Feld akzeptabler Berufe in Phase 4 am hypothetischen Beispiel eines bei Gottfredson beschriebenen männlichen Jugendlichen aus der Mittelschicht mit mittlerer Intelligenz.

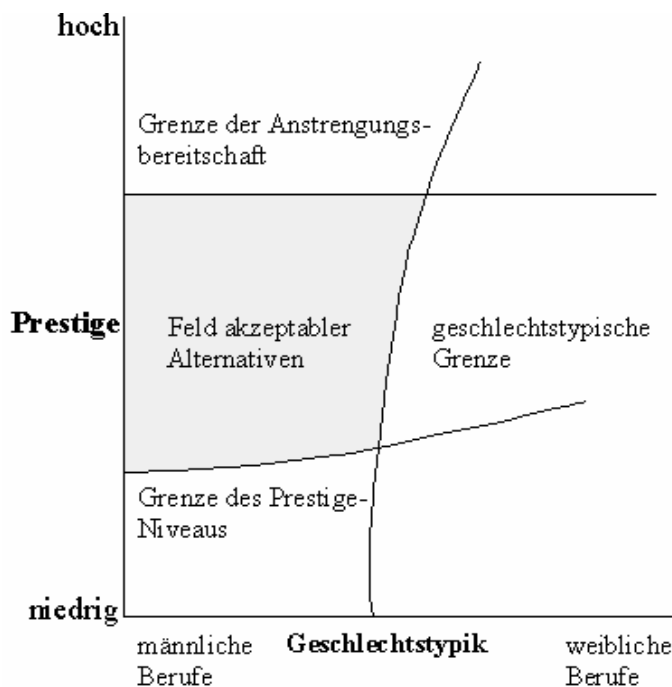


Abbildung 3
The circumscription of occupational aspirations according to one's perceptions of job-self.
The example of a hypothetical middle-class boy of average intelligence.
 (in Anlehnung an Gottfredson 1981, S. 557; Bußhoff 1998, S. 42)

Dabei hat dieser Jugendliche in Phase 2 und 3 ein Selbstkonzept entwickelt, dass interessante Berufe „männlich“ sein müssen und ein mittleres Prestige-Niveau nicht unterschreiten dürfen. Seine mittlere Anstrengungsbereitschaft begrenzt darüber hinaus das Feld akzeptabler Alternativen für anspruchsvollere Tätigkeiten.²⁰¹

Nach Gottfredson entwickeln Individuen demzufolge Schemata, in denen Annahmen über Geschlechterrollen, Status und Tätigkeiten von Berufsfeldern enthalten sind. Die Attraktivität eines Berufsfeldes misst sich dabei an der wahrgenommenen Kongruenz zwischen Selbstkonzept und Berufsschemata. Dies sind Bereiche, die mit dem Selbstkonzept mehr oder weniger korrespondieren und das Individuum zu akzeptablen Kompromissen veranlassen. Kompromissbildungen werden zum Beispiel dann erforderlich, wenn Jugendliche erkennen, dass es zwischen den Berufsschemata und der Realität Differenzen gibt oder wenn Berufe Anforderungen mit sich bringen, die sie real nicht erfüllen können. Dabei unterscheidet Gottfredson prinzipiell zwischen der objektiven Wahrnehmung von Zugangsmöglichkeiten sowie objektiver Barrieren und den intrinsischen Prinzipien der Kompromissbildung.

Wie kommen Kompromissbildungen bei Berufswahlentscheidungen nun genau zu Stande?

Zu Beginn ihrer Theorielegung erklärte Gottfredson die Kompromissbildung als Funktion der hierarchischen Organisation des Selbstkonzepts. Dabei nahm sie an, dass Jugendliche bei der Konfrontation mit Kompromissentscheidungen zunächst analog zu ihrer Eingrenzungstheorie zuerst ihre Kompatibilität mit eigenen Interessen preisgeben, als zweites ihr angestrebtes Prestige-Level und erst ganz zum Schluss die Aufgabe des bevorzugten Geschlechtstyps erfolgt.²⁰² Dieses starre Erklärungskonzept ist auch aufgrund teilweise widersprechenden empirischen Befunden von ihr grundlegend überarbeitet worden.²⁰³

In ihrer neueren Theorielegung unterscheidet Gottfredson einen *antizipatorischen* und einen *erfahrungsabhängigen* Kompromiss.²⁰⁴ Wenn die gewünschte Berufsalternative z.B. aufgrund fehlender Ausbildungsplätze nicht wählbar ist, ist ein antizipatorischer Kompromiss

²⁰¹ Vgl. Gottfredson 1981, S. 557ff.

²⁰² Vgl. Gottfredson 1981, S. 572ff.

²⁰³ In einer Studie zur retrospektivischen Erfassung des Eingrenzungsprozesses bei Berufswahlentscheidungen von Leung/ Harman sowie einer anschließenden Studie von Leung/Plake konnte die Theorie von Gottfredson bei Studierenden nicht belegt werden.

Vgl.

- Leung, S. A./ Harmon, L.W.: Individual and sex differences in the zone of acceptable alternatives. *Journal of Counseling Psychology*, 37/ 1990, S. 153-159
- Leung, S. A./ Plake, B. S: A choice dilemma approach for examining the relative importance of sex type and prestige preferences in the process of career choice compromise. *Journal of Counseling Psychology*, 37/ 1990. S. 399-406
- Ratschinski 2003, S. 2ff.

²⁰⁴ Vgl. Gottfredson 1996

vonnöten. Somit können individuelle Erlebnisse Jugendlicher zu einem erfahrungsabhängigen Kompromiss führen. Der Einfluss der Geschlechtstypik, des Prestiges und des Interesses im Kompromissbildungsprozess hängen vom Ausmaß des – gemessen am individuellen Selbstkonzept - erforderlichen Kompromisses und dem individuellen Grad der persönlichen Betroffenheit ab.

- **Großer Kompromiss**

Werden Jugendliche in Bezug auf die Entscheidungsaspekte Geschlechtstypik, Prestige und Interesse mit einer großen Differenz zwischen Berufswunsch und dessen Umsetzung in der realen Arbeitswelt konfrontiert, dann erhält die Geschlechtstypik Vorrang vor dem Prestige und vor Interessenspräferenzen.

„D.h. dass der Berufswähler in diesem Fall eher bei der Verwirklichung seiner Prestige-vorstellungen und seiner Erwartungen an die Erfüllung seiner Interessen zurücksteckt, als sich mit Berufen anzufreunden, die eine große Bedrohung seiner Geschlechtsidentität darstellen.“²⁰⁵

- **Mittlerer Kompromiss**

Ist die Geschlechtstypik des realisierbaren Berufe im Gegensatz zu Prestige und Interessen akzeptabel, werden der Verbesserung des sozialen Prestiges erste Priorität und dem Erreichen von beruflichen Interessen erst zweite Priorität zugeschrieben.

„Das bedeutet, dass mäßige Anpassungen hinsichtlich der Geschlechtstypik relativ problemlos vollzogen werden können, wenn dadurch die Interessen und insbesondere das Prestige stärker eingebracht werden können.“²⁰⁶

- **Kleiner Kompromiss**

Berufliche Interessen gewinnen erst dann Priorität, wenn nur ein schwacher Kompromiss zwischen den Optionen für den Berufswähler notwendig ist und alle beruflichen Möglichkeiten attraktiv sind.

Damit nimmt Gottfredson an, dass das Geschlechterelbstkonzept bei der Kompromissbildung in dem Maße dominiert, wie es bedroht wird, und es von der Stärke des Kompromisses abhängt, ob Geschlecht, Prestige oder Interessen an Bedeutung gewinnen. Prinzipiell geht sie davon aus, dass Berufswähler zufriedenstellende und nicht optimale Entscheidungen anstreben und zu Vermeidungsverhalten tendieren, wenn aus subjektiver Sicht ein akzeptabler Kompromiss nicht möglich ist:

„Berufswähler tendieren dazu, eine Entscheidung zu vermeiden, die sie nicht als zufriedenstellend betrachten. Das Vermeidungsverhalten kann sich darin ausdrücken, dass an einer unrealistischen Vorentscheidung festgehalten wird, dass neue Alternativen gesucht werden, dass die

²⁰⁵ Bußhoff 1998, S.44

²⁰⁶ Bußhoff 1998, S.44

Anstrengungsgrenze überprüft oder dass die Entscheidung einfach so lange wie möglich aufgeschoben wird.²⁰⁷

Zusammenfassend erklärt Gottfredson Berufsentscheidungsprozesse nicht als punktueller Ereignis in der Adoleszenz sondern schreibt der frühen Orientierung an Geschlechtsrollen bei der Entwicklung des Selbstkonzepts sowohl für die Entwicklung von Berufspräferenzen als auch für notwendige Kompromissbildungen bei der realen Berufsentscheidung hohe Bedeutung zu.

Widersprüche, Theoriedefizite und geschlechtsbezogene Kritik an Gottfredsons Ansatz belegt IMDORF über eine Analyse und Zusammenfassung entsprechender empirischer Studien.²⁰⁸

- Geschlechtstypisierungen finden bereits ab dem 3. Lebensjahr und nicht erst im frühen Grundschulalter statt.
- Das Selbstkonzept bei Gottfredson wird geschlechterdichotom in „weiblich“ und „männlich“ differenziert, und klammert „Zwischenbereiche“ aus, während auf der Ebene der Berufspräferenzen eine geschlechtsneutrale Position zugrundegelegt wird.
- Der Zwang zur Weiblichkeitskonstruktion von Mädchen durch gesellschaftliche Ansprüche und Zwänge der Peergroups wird nicht in die Theorie integriert.
- Die Problematik der Vereinbarkeit von Beruf und Geschlechtsidentität sowie von Beruf und Familie werden in der Theorie von Gottfredson nicht berücksichtigt.
- Kompromissbildungen hinsichtlich beruflicher Interessen tangieren im Widerspruch zu Annahmen von Gottfredson mit großer Wahrscheinlichkeit auch den Sozialstatus und die Geschlechtstypik von Jugendlichen.
- Die Hierarchisierung von Eingrenzungs- und Kompromissbildungskriterien bei Gottfredson klammert – empirisch belegte – individuelle Unterschiede in der Gewichtung von Prestige aus.
- Ethnische Unterschiede bei Berufsfindungsprozessen werden nicht angemessen in die Theorielegung integriert.

Umgekehrt belegen verschiedene empirische Studien aber auch verschiedene Aspekte des Ansatzes von Gottfredson:

- Die Studie von ARMSTRONG und CROMBIE an 502 kanadischen Schülern der 8.-10. Klasse weist nach, dass Jugendliche eher das Berufsprestige als die Geschlechtstypikalität preisgeben.²⁰⁹
- HENDERSON, HESKETH und TUFFIN belegen in einer Studie an neuseeländischen Kindern die Geschlechtstypisierung von Berufspräferenzen im Alter von fünf Jahren, während Statureinflüsse erst ab neun Jahren wirksam werden.²¹⁰

²⁰⁷ Bußhoff 1998, S.44

²⁰⁸ Vgl. Imdorf 2005, S. 285-290; S. 303-310

²⁰⁹ Vgl. Armstrong, P. I./Crombie, G.: Compromises in adolescents' occupational aspirations and expectations from grade 8 to 10. Journal of Vocational Behavior, 56/ 2000. S. 82-98

²¹⁰ Vgl. Henderson, S./ Hesketh, B./ Tuffin, K.: A test of Gottfredson's theory of circumscription. Journal of Vocational Behavior, 32/ 1988. S. 37-48

- SCHIMMEL/ GLUMPLER weisen in ihrer „Flensburger Studie“ an Kindergarten- und Grundschulkindern nach, dass Kinder sich bereits intensiv mit der gesellschaftlichen Berufsstruktur auseinander gesetzt haben und sich geschlechtsspezifische Berufspräferenzen schon im Vorschulalter ausbilden und bestätigen somit Prämissen von Gottfredson.²¹¹
- Eine Befragungsstudie von 556 Schülerinnen und Schülern der Klasse 7-10 einer Haupt-, Real- und Oberschule von RATSCHINSKI weist die Bevorzugung des Geschlechtstypus vor allem für Mädchen und den unteren Bildungsbereich nach. Die Abbildung von Berufen im Koordinatensystem von Geschlechtstyp und Berufsprestige entspricht dabei schon in der siebten Klasse in allen Schulformen stark denen Erwachsener; größere Kontraste angebotener Berufsalternativen korrelieren mit der Bevorzugung geschlechtskonformer Berufe.

„Je höher die kognitive Leistungsfähigkeit, desto stärker werden Berufe nach Prestige und nicht nach Geschlechtstypus ausgewählt“ (Ratschinski, 2000, 86). Während 59% der Hauptschüler und 58% der Realschüler Geschlechtstyp dem Berufsprestige vorziehen, sind es unter den Oberschülern nur 46%. (...) Demnach gilt Gottfredsons Theorie in erster Linie für Aspiranten nicht-akademischer Berufe, wie sowohl unsere Ergebnisse als auch die von Armstrong & Crombie zeigen.“²¹²

Trotz teilweise widersprüchlicher empirischer Befunde zur Bestätigung der Theorie von Gottfredson bietet sich diese grundsätzlich als Brücke zwischen individuums- und gesellschaftszentrierten Ansätzen zur Berufswahl an. Gottfredsons Theorie verknüpft in der Beschreibung des Entscheidungsprozesses von Berufswählern entwicklungspsychologische Faktoren (Selbstkonzept) mit soziologischen Determinanten (Abhängigkeit der Berufspräferenzen von geschlechtsspezifischen Rollenerwartungen und dem Berufsprestige). Zudem wird die in der Praxis von Berufswählern durch real vorgegebene Restriktionen auf dem Arbeits- und Ausbildungsmarkt und soziokulturelle Faktoren häufig erforderliche Kompromissbildung bei der Entscheidung für einen Beruf theoretisch expliziert. Insbesondere erklärt die Theorie Gottfredson die oft starren geschlechtsspezifischen Berufspräferenzen von Jugendlichen und sensibilisiert für die Relevanz von Geschlechtstraditionen der Berufe für die Berufsentscheidung, die in der Adoleszenzphase im Rahmen eines schulischen Curriculums nur sehr schwer aufgebrochen werden können. Auch kann die statistisch belegte Tendenz von Schulabgängern zum Verbleib im Bildungssystem über die bei Gottfredson theoretisch explizierte Vermeidung von Entscheidungen zumindest für einen Teil der Schüler auch mit der potentiellen Bedrohung ihrer Geschlechtsidentität erklärt werden.

Daneben hebt RATSCHINSKI den besonderen Erklärungswert der Theorie für die schulische Arbeit mit benachteiligten Jugendlichen und den praktischen Nutzen des Kategoriensystems von Gottfredson für Berufsorientierung in der Schule hervor:

²¹¹ Vgl. Schimmel/Glumpler 1992

²¹² Ratschinski 2004, S. 18ff.

„Gottfredsons Theorie gilt in erster Linie für Berufe, die untere und mittlere Bildungsabschlüsse voraussetzen, wie sowohl unsere Ergebnisse als auch die anderer (Armstrong & Crombie, 2000); (Sastre & Mullet, 1992) zeigen. Sie ist damit geeigneter für die Benachteiligtenförderung als andere Theorien. Der Kranführer und die Krankenschwester sind geschlechtstypisch deutlicher polarisiert als der Chemiker und der Arzt. Bei der Auswahl akzeptabler Berufsalternativen ist besonders zu berücksichtigen, dass Berufe nicht nur zur Befriedigung von Motiven und Bedürfnissen dienen oder zur Realisierung von Begabungen und Fähigkeiten, sondern auch wichtige Aspekte unseres Selbst präsentieren und damit identitätsstiftend sind. Der Geschlechtstyp des gewählten oder angestrebten Berufes wird um so wichtiger, je weniger Berufe mit hohem gesellschaftlichen Prestige erreichbar sind. Gerade für gesellschaftlich benachteiligte Gruppen ist der Beratungs- und Informationsbedarf am größten. Je niedriger das Bildungsniveau ist, desto stärker neigen Schüler zu Urteilsverzerrungen über Berufe, die für sie attraktiv sind. (...) Unsere Ergebnisse zeigen auch, dass Beurteilungsschiefen selbstwertdienliche Funktionen haben, die mit dem Kategoriensystem von Gottfredson gut abbildbar sind. Es ist das entwicklungsmaßig frühe soziale Selbst, das vor allem von Hauptschülern durch die Berufswahl aufgewertet werden soll.“ (...) Das Koordinatensystem aus Berufsprestige und Geschlechtstradition der Berufe ist leicht herstellbar, bietet eine gute Visualisierung kognitiver Repräsentationen der Berufswelt und hat – wie wir feststellen konnten – einen hohen Anregungsgehalt auch für BVJ-Schüler.“²¹³

Aus den theoretischen Überlegungen Gottfredsons lassen sich direkte Ansatzpunkte für die praktische Gestaltung von Berufsorientierung in der Schule ableiten.

Da sich Berufspräferenzen nach Gottfredson im Zuge der Entwicklung des Selbstkonzeptes bereits in Stadium 3 „orientation to social valuation“ verfestigen und damit bereits 9-13-jährige einzelne Berufsmöglichkeiten mit Hinblick auf die Geschlechterrolle für sich ausschließen, bedarf es einer frühzeitigen Thematisierung des Themas Berufswahl bereits in der Grundschule.²¹⁴

Die Beratung von Jugendlichen sowie das schulische Curriculum für Berufsorientierung in Stufe 4 kann dazu beitragen, bereits (unnötige) Einschränkungen des Feldes akzeptabler Berufe sowie unnötiger antizipatorischer Kompromisse aufzudecken, die das konkrete Berufsentscheidungsverhalten am Ende der Sekundarstufe I beeinflussen. Damit steht das Selbstkonzept von Schülern und nicht ausschließlich das Interesse von Schülern im Zentrum schulischer Berufsorientierung. Darüber hinaus muss bei Zugrundelegung des Ansatzes von Gottfredson der Kompromissbildungsprozess Jugendlicher didaktisch aufbereitet werden.

Gottfredson schlägt zur individuellen Überprüfung unnötiger Restriktionen des Feldes an Berufsalternativen als Ergebnis des Eingrenzungsprozesses *fünf notwendige Entwicklungskriterien* vor, die von Lehrern oder Beratern als Richtschnur zur Aufdeckung dieser Probleme überprüft werden sollten:

1. *Kann der Schüler eine oder mehrere Berufsalternativen nennen?*
2. *Sind die Interessen und Fähigkeiten dem gewählten Beruf angemessen?*
3. *Ist der Schüler mit den in der Berufsorientierung ermittelten Alternativen zufrieden?*
4. *Hat der Schüler sich nicht unnötigerweise in den Alternativen beschränkt?*

²¹³ Ratschinski 2004, S. 22ff.

²¹⁴ Vgl. zur Begründung von Berufsorientierung in der Grundschule: Kaiser 2002, S. 157ff.

5. *Ist sich der Schüler seiner Berufsmöglichkeiten bewusst und kann er mögliche Hindernisse bei der Verwirklichung von Berufszielen realistisch einschätzen?*²¹⁵

Aus diesen Überlegungen wird deutlich, dass eine Übertragung der Theorie Gottfredsons in ein schulisches Curriculum angesichts zum Teil noch unbewusster Prozesse bei den Jugendlichen zunächst ein hohes Maß an Beraterischer Kompetenz, z.B. in der Fragetechnik, und entwicklungspsychologischem Gespür für die individuelle Unterstützung von Schülern bei Lehrerinnen und Lehrern erfordert. Darüber hinaus setzt die Überprüfung der von Gottfredson formulierten Entwicklungskriterien ein kohärentes didaktisches Konzept unter Einbezug wesentlicher Interaktionspartner voraus, für das Lehrer ohne eine entsprechende Zusatzausbildung wohl kaum die notwendigen Kompetenzen mitbringen. Auf organisatorischer Ebene ist ferner zu bedenken, dass die Erforschung individueller Selbstkonzepte kaum im Rahmen eines 45-Minuten Rhythmus erfolgen kann und damit zeitliche und örtliche Flexibilität sowohl bei Lehrern als auch Schülern gefordert ist.

Schließlich findet der Ansatz von Gottfredson dort seine Grenzen, wo die Ausbildungssituation keine Alternativen bei der Berufsentscheidung zulässt und soziale und ökonomische Determinanten individuelle Kompromissbildungsprozesse überlagern.

²¹⁵ Vgl. Gottfredson 1996, S. 218

2.3.2.4 Berufswahl als Entscheidungsprozess - der entscheidungstheoretische Ansatz nach HOPPE/LANGE

Der *entscheidungstheoretische Ansatz* - in den sechziger Jahren von TIEDEMANN und O'HARA eingeführt und im deutschsprachigen Raum vor allem von Lange beschrieben - geht davon aus, dass der Übergang vom Bildungssystem in das Beschäftigungssystem einen schrittweisen Entscheidungsprozess für Jugendliche darstellt. Dabei wird von der Prämisse ausgegangen, dass Individuen bei der Berufswahl prinzipiell ein rationales Verhalten an den Tag legen. Im Mittelpunkt des entscheidungstheoretischen Ansatzes stehen deshalb Bedingungen und Faktoren des individuellen Problemlösungsverhaltens bei der Lösung dieser grundlegenden Entscheidungssituation.

„Entsprechend stellt er die Struktur des Entscheidungsprozesses in den Mittelpunkt seiner Betrachtungen und fragt auch nach der Entwicklung des Entscheidungsprozesses, der Abfolge der Entscheidungshandlung, den Prämissen der Entscheidung, dem Nachfrageverhalten nach Informationen und seinen Motiven.“²¹⁶

Nach dem entscheidungstheoretischen Ansatz lassen sich fünf Hauptphasen der Entscheidungsfindung unterscheiden, die nicht notwendigerweise linear vollzogen werden müssen.²¹⁷

1. Problemwahrnehmungsphase:

Jugendliche realisieren individuell die Relevanz der Berufswahlentscheidung bzw. werden mit der Thematik durch Interaktionspartner wie Schule, Eltern, Peergroup oder Träger der Berufsberatung konfrontiert.

2. Informationssuche und -verarbeitungphase:

Berufswähler holen Informationen zur Berufswahl ein und klassifizieren grob die Möglichkeiten der Berufswahl. Herausarbeitung erster Präferenzen.

3. Phase der Bestimmung von Alternativen

Möglichkeiten der Berufswahl werden voneinander abgegrenzt und bewertet.

4. Entscheidungsphase:

Auswahl einer Alternative für die Berufswahl

5. Realisierungsphase:

Umsetzung der Berufswahlentscheidung in der Praxis und ggf. Korrektur der Entscheidung

LANGE klassifiziert zur Darstellung des Berufsfindungsprozesses und der Berufswahl drei Grundmodelle des Entscheidungsverhaltens bei jugendlichen Berufswählern.²¹⁸

²¹⁶ Dederling 1994, S. 301

²¹⁷ Bundesanstalt für Arbeit 1992, S. 85ff.

²¹⁸ Vgl. Lange 1976, S. 114ff.

1. Modell der „rationalen Wahl“

Dieses Modell geht davon aus, dass der Berufswähler prinzipiell eine optimale rationale Berufswahl treffen wird, da er bereits klare Präferenzen für bestimmte berufliche Werte benennen kann, Berufsalternativen mit ihren Vor- und Nachteilen kennt und für sich einschätzen kann sowie ihm die Zugangsbedingungen für Berufe in Theorie und Praxis bekannt sind. Dabei wird diejenige Berufsalternative ausgewählt, die den größten Nutzen hinsichtlich des angestrebten beruflichen Anspruchsniveaus verspricht.

2. Modell des „Durchwurstelns (*muddling through*)

Dieses Modell geht davon aus, dass der Berufswähler nur unvollständige Informationen über Berufsalternativen kennt, seine beruflichen Werte noch nicht vollständig festgelegt sind und folglich eine Veränderung des individuellen Anspruchsniveaus an Berufe noch möglich ist. „Statt einen rationalen Vergleich verschiedener Alternativen anzustellen, wird von einer Berufsalternative als Lösungshypothese ausgehend versucht, das eigene Wertesystem und die geschätzten beruflichen Anforderungen in einem gewissen Spielraum so zu verändern, dass sie sich entsprechen („durchwursteln“).“²¹⁹

3. Modell der Zufallswahl

Bei dieser intuitiven Wahl besteht kein eindeutiger Zusammenhang zwischen realen Berufsalternativen und persönlichen Präferenzen. Dieses Entscheidungsmodell geht davon aus, dass sich Berufswähler aufgrund situativer Kriterien eher zufällig für eine Berufsalternative entscheiden als sich bewusst mit dem Problem auseinander zu setzen.

Für die Praxis schulischer Berufsorientierung impliziert der entscheidungstheoretische Ansatz eine Fokussierung auf das Entwickeln von Entscheidungskompetenz als Voraussetzung für eine gelungene Berufswahlentscheidung. Auf didaktischer Ebene rücken damit die Beschaffung und Verarbeitung von geeigneten Informationen und eine grundsätzliche Thematisierung von Berufsfindung als Entscheidungssituation in den Vordergrund.

Trotz des Verdienstes Entscheidungsabläufe bei der Berufswahl und sie beeinflussende Faktoren beschrieben zu haben, kann keines der drei skizzierten Entscheidungsmodelle das Berufswahlverhalten von Schülern hinreichend erklären, da

„die Entscheidungsstrategien von Schülern irgendwo auf dem Kontinuum von systematisch-rationaler Wahl und Zufallswahl liegen.“²²⁰ und

„das Entscheidungsverhalten Jugendlicher maßgeblich von einem „inneren Modell des Berufswählers von der Berufs- und Arbeitswelt beeinflusst (ist), das die Komplexität der Entscheidungssituation reduziert und die Informationsaufnahme und -verarbeitung steuert.“²²¹

Zudem belegen die in Gliederungsabschnitt 2.1 dargestellten empirischen Befunde zum Entscheidungsverhalten von Jugendlichen bei der Berufswahl, dass z.B. viele Jugendliche ihre Berufswahlentscheidung unter unvollständigen Informationen treffen, sie prinzipiell keine

²¹⁹ Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen 1984, S.65

²²⁰ Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen 1984, S. 66

²²¹ Dederig 1994, S. 303

klare Wertehaltung und damit Präferenzen für bestimmte Berufe entwickeln können sowie scheinbar rational getroffene Berufsentscheidungen real stark von zufälligen Ereignissen, Sozialisationsbedingungen oder regionalen Bedingungen beeinflusst werden. Zum anderen impliziert eine Konzentration auf die Entscheidung für einen bestimmten Beruf, dass Ausbildung und Berufsausübung untrennbar miteinander verbunden sind und suggeriert Stabilität und Kontinuität in der beruflichen Entwicklung. Angesichts der empirischen Befunde zu grundlegenden Verunsicherungen eines Großteils der Jugendlichen im Berufswahlprozess als Folge der prekären Situation auf dem Arbeitsmarkt und schwindendem familiärem Orientierungsrahmen erweist sich die Fokussierung auf den Akt der Entscheidung als unangemessene Verkürzung des didaktischen Rahmens, da sowohl individuell beeinflussende Faktoren wie das entwickelte Selbstkonzept als auch z.B. der soziokulturelle Bezugsrahmen der Schüler nicht angemessen integriert werden. EBNER/ MÜLLER sprechen in diesem Zusammenhang auch von der „Rationalitätsfalle“ bzw. der „Traditionsfalle“, die eine Fokussierung der Berufswahl als Entscheidungsproblem mit sich bringt.²²² Insgesamt ergeben sich erhebliche Zweifel, dass dieser Ansatz als theoretische Grundlegung für den Schulunterricht in der Sekundarstufe I und besonders in der Hauptschule geeignet ist, da er die vielfältigen gegenwärtigen Einflüsse auf die Entscheidungssituation Jugendlicher nicht integriert.

Hinzu kommt, dass Entscheidungsverhalten immer die potentielle Wahl zwischen mindestens zwei Alternativen voraussetzt. Gerade für benachteiligte Schüler in der Hauptschule geht es in der Praxis oft erst darum, reale (Berufs-)Alternativen zu eröffnen.

²²² Ebner/Müller 2004, S. 457ff.

2.3.3 Gesellschaftsorientierte Ansätze zur Berufswahl

2.3.3.1 Berufswahl als Zuweisungsprozess – Der alloktionstheoretische Ansatz

Im Verständnis des alloktionstheoretischen Ansatzes wird Berufswahl als ein lebenslanger gesellschaftlicher Zuweisungsprozess betrachtet, der von sozialen Determinanten wie Schichtzugehörigkeit, Familie, geschlechtsspezifischen Rollenerwartungen sowie ökonomischen Faktoren wie Einkommensmöglichkeiten, allgemeiner Wirtschaftsstruktur, der Entwicklung und Bedeutung von Berufen sowie der gegebenen Arbeitsmarktlage bestimmt wird, ohne dass sich die Berufswähler den Zuweisungen der Gesellschaft (Allokation) bewusst sind.²²³

Allokationstheoretische Ansätze berücksichtigen den besonderen Einfluss gesellschaftlicher Zuweisungsprozesse durch ökonomische und soziale Determinanten und die Abhängigkeit beruflicher Entwicklung von kulturellen und historischen Kontexten. Schichtzugehörigkeit, ethnische und kulturelle Herkunft, geschlechtsspezifische Rollenerwartungen, familiäre Traditionen sowie die gegebene Arbeitsmarktlage können Berufsentscheidungen determinieren, ohne dass sich die Schüler den Zuweisungen der Gesellschaft bewusst sein müssen.

Wesentliche Vertreter dieses soziologisch orientierten Modells wie DAHEIM und SCHARMANN gehen von sozialen und ökonomischen Beschränkungen beim Zugang zu Berufen aus und konstatieren, dass kaum von einem Prozess des Wählens und Entscheidens gesprochen werden kann, sondern Berufswahl in erster Linie ein gesellschaftlich gesteuerter Prozess der Berufszuweisung sei.²²⁴ Im Allokationsmodell wird der enorme Einfluss dieser soziökonomischen Determinanten betont, welcher individuelle Faktoren bei der Berufswahl fast vollständig in den Hintergrund drängt. Nach diesem Modell vergleicht das Individuum bei der Berufsfindung, die an eine bestimmte berufliche Position geknüpften gesellschaftlichen Erwartungen mit seinen bis dahin erworbenen und gesellschaftlich bestimmten Zielen, Werten und Kenntnissen. Falls die gesellschaftlichen Erwartungen an eine Berufsrolle nicht mit bisherigen Zielen und Werten übereinstimmen, wird die Berufsfindung fortgesetzt, es sei denn, dass vom Individuum eine zwangsweise Anpassung durchgeführt werde.

²²³ Vgl. die ausführliche Übersicht zu Determinanten der Berufswahl und der beruflichen Entwicklung bei Seifert 1977, S. 235ff.

²²⁴ Vgl. Daheim, Hansjürgen. Der Beruf in der modernen Gesellschaft. Versuch einer soziologischen Theorie beruflichen Handelns. Köln/Berlin 1967
Scharmann, Theodor. Jugend in Arbeit und Beruf. München 1965. S. 14ff.

Dem allokationstheoretischen Ansatz kommt der Verdienst zu, gesellschaftliche Bedingungsfaktoren der Berufswahl und damit die Vielfalt der Einflussfaktoren auf die Berufswahl, die die individuellen Handlungsmöglichkeiten und damit die Entscheidungsfreiheit des Individuums bei der Berufswahl begrenzen, ins Blickfeld genommen zu haben. Insbesondere der berufliche Strukturwandel, die Ungleichheiten bei Ausbildungs- und Berufschancen aufgrund der lokalen Wirtschaftsstruktur, die prekäre Ausbildungssituation angesichts fehlender Ausbildungsplätze auf der einen Seite und der immer noch dominante Einfluss von Familie, sozialer Schicht und Geschlechtszugehörigkeit auf der anderen Seite beeinflussen maßgeblich die Erstberufswahl, die im Allokationsprozess als „zentrale Zuweisungssituation“²²⁵ betrachtet wird. Unter Zugrundelegung dieses Ansatzes werden insbesondere ökonomische und soziale Bedingungen der Berufswahl Gegenstand beruflicher Orientierung. Zielsetzung eines Berufswahlunterrichts auf Grundlage des allokationstheoretischen Modell ist es dabei, dass Schüler unter den gegebenen gesellschaftlichen Bedingungen alternative Handlungsmöglichkeiten erkennen und subjektiv begründbare Entscheidungen treffen.

Der umfassende Zuständigkeitsanspruch der Allokationstheorie zur Erklärung des beruflichen Verhaltens muss allerdings auch kritisch betrachtet werden. Die Einengung des Individuums als Produkt der sozialen Struktur seiner Umgebung bei der Berufswahl vernachlässigt individuelle Faktoren bei der Entscheidungsfindung, da ohne die Betrachtung der Wechselwirkungen zwischen sozialen und personalen Faktoren das allokationstheoretische Modell einseitig und deterministisch bleibt. Zudem wird die Wirksamkeit personaler Faktoren auch dann nicht widerlegt, wenn die Herausbildung personaler Faktoren als Ergebnis sozialer Beeinflussung betrachtet werden. BROWN/ BROOKS weisen darauf hin, dass die Berufswähler der Gesellschaft nicht nur passiv gegenüberstehen und dass somit die aktive Einflussnahme des Individuums nicht hinreichend berücksichtigt wird.²²⁶

2.3.3.2 Berufswahl als Interaktionsprozess

Der interaktionstheoretische Ansatz geht davon aus, dass Berufswahl und Berufsfindung sich vor allem durch die Wechselwirkung von personalen und gesellschaftliche Faktoren vollziehen und damit weder einen isolierten, individuellen Entscheidungs- und

²²⁵ Dederling 1994, S. 306

²²⁶ Vgl. Brown, D./ Brooks L. u. A. Karriereentwicklung. Stuttgart 1994. S. 327ff.

Handlungsprozess noch einen überwiegend gesellschaftlichen Zuweisungsprozess darstellen.

Damit versteht der interaktionstheoretische Ansatz zunächst grob

„Berufswahl als einen Interaktionsprozess, in dem der Berufswähler mit anderen Personen (Eltern, Verwandten, Freunden, Klassenkameraden, Lehrern, Berufsberatern, Vertretern von Organisationen) in Beziehung tritt, um das Problem der Berufswahl zu lösen.“²²⁷

Relevanz gewinnen diese Interaktionsprozesse dadurch, dass die ausgetauschten Informationen und vermittelten Werte mit den bereits vorhandenen Informationen des Berufswählers verglichen, strukturiert und je nach vorherrschendem Selbstkonzept bewertet werden.

„Aufgrund individueller Lebenserfahrungen unterscheiden sich die Individuen jedoch in der Wahrnehmung der Interaktionen. Der Differenzierungsgrad selektiver Wahrnehmung ist abhängig von der Starrheit oder Flexibilität des bereits bestehenden Selbstkonzeptes, das seinerseits bereits das Produkt der Interaktionen des Individuums mit seiner sozialen Umwelt ist. Diesem Selbstkonzept wird in der Interaktion ein hoher Stellenwert beigemessen, da von ihm ständig die Reduktion und Strukturierung der wahrgenommenen Informationen organisiert wird. Schließlich werden die über Interaktionen eingehenden Informationen im Sinne eines Vergleichs mit subjektiven Vorstellungen als Ausgangspunkt für die Bildung von Handlungsplänen verwertet, mit deren Hilfe Ziele erreicht, verändert und umgangen werden können.“²²⁸

In der vor allem von LANGE beschriebenen Berufswahltheorie wird das Allokationsmodell damit um eine individuelle Ebene erweitert, indem die berufliche Entwicklung des Individuums durch Einfluss seiner Interaktionspartner und der über sie vermittelten gesellschaftlichen Erwartungen erklärt wird und damit den komplexen Interaktionsmechanismen bei der Berufsfindung Rechnung getragen werden.²²⁹ Wesentliche Thesen des interaktionistischen Ansatzes, die teilweise auch durch empirische Untersuchungen verifiziert wurden, sind dabei:

- a) „Die individuellen Wertvorstellungen bezüglich verschiedener Berufe sind von familiären Werthaltungen und Interessen abhängig.
- b) Die kognitiven Prämissen, d.h. die Wahrnehmung verschiedener Berufswahlalternativen sind wesentlich durch die Aufklärungsarbeit der Bundesanstalt für Arbeit bestimmt. Die Aufnahme ist wiederum vom sozioökonomischen Hintergrund des Elternhauses abhängig.
- c) Die Differenziertheit der Entscheidungsregeln und das allgemeine Informationsniveau über die Berufswahl sind wesentlich durch schulische Einflüsse geprägt.“²³⁰

Eine Präferenz des interaktionstheoretischen Ansatzes bedeutet für die Praxis schulischer Berufsorientierung, dass Schüler in die Lage versetzt werden müssen, die Interaktionsprozesse zunehmend selbständig zu gestalten und „ihnen neben Informationen über die subjektiven und objektiven Bedingungen der Berufswahl insbesondere kommunikative und

²²⁷ Dederling 2004, S. 172

²²⁸ Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen 1984, S. 85

²²⁹ Vgl. Lange E. Berufswahl als Interaktionsprozess – theoretische Vorüberlegungen für ein empirisches Projekt. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie Heft 3/ 1976. S. 479ff.

²³⁰ Beinke 1999, S. 77

kooperative Fähigkeiten vermittelt werden“ müssen.²³¹ Dazu ist es notwendig in einem handlungsorientierten Unterricht, vielfältige Interaktionssituationen zu initiieren, zu simulieren und außerschulische Interaktionspartner wie Eltern, Freunde, Betriebe, Berufsberater etc. im Berufsorientierungsunterricht und verschiedene Lernorte mit einzubeziehen. Auf der anderen Seite kommt den Lehrern bei diesem Ansatz eine wesentliche Funktion bei der Interessenfindung, der Selbsteinschätzung und den beruflichen Erwartungen bei der „latenten“ vorberuflichen Orientierung zu.

„Die positive oder negative Verstärkung z.B. durch Zensuren wirkt sich auf die Selbsteinschätzung des Schülers bezüglich seines Könnens und Zutrauens in beruflicher Hinsicht aus. Ebenso können die Beziehungsverhältnisse zwischen Schülern und Lehrern zu einer bestimmten Bewertung von Fächern und damit zur Ausbildung bestimmter Interessen führen. Auch die Auswahl der Inhalte und Medien auch in den nicht vorrangig berufsorientierten Fächern vermittelt den Schülern ein bestimmtes Bild der Berufs- und Arbeitswelt.“²³²

Tabelle 2
Aufgaben der Interaktionspartner der Berufswahl (nach Nickel 2005, S.97)

<p>Schule</p> <ul style="list-style-type: none"> • Erteilt Berufswahlunterricht • Macht die Bedeutsamkeit beruflichen Informiertseins bewusst • Durchführung und Auswertung von Betriebspraktika • Konsultationen mit der Berufsberatung und anderen außerschulischen Institutionen (z.B. Lernwerkstatt) 	<p>Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • Erkennt Berufswahl als persönlich zu lösende Aufgabe • Entwickelt durch Unterstützung Berufswahlvorstellungen und -wünsche • Verarbeitet Informationen zur Berufswahl • Sammelt praktische Erfahrungen in Ernstsituationen
<p>Berufsberatung</p> <ul style="list-style-type: none"> • Orientiert Schüler und Eltern in Schriften und Vorträgen • Bietet Berufsinformationszentren an • Führt Gruppen- und Einzelgespräche durch • Klärt Eignungsfragen und vermittelt Ausbildungsstellen 	<p>Produktive Lernorte</p> <ul style="list-style-type: none"> • Durchführung von Praktika • Produktives lernen z.B. in der Lern- oder Schulwerkstatt • Berufs- und Persönlichkeitsberatung • Workshops zu berufsorientierenden Themen

Interaktionstheoretische Ansätze werden vor allem dem Einfluss und der Wechselwirkung sozialer Determinanten im Berufswahlprozess gerecht und bilden die theoretische Basis für eine Vernetzung beteiligter Partner im Berufswahlprozess der Jugendlichen.

Zudem können Lernerfahrungen der Jugendlichen aus bestimmten Umweltbedingungen und Einflüssen dadurch in ein schulisches Curriculum integriert werden. In Anbetracht des bereits

²³¹ Dederling 2004, S. 172

²³² DIfF 1984, S. 87

herausgearbeiteten notwendigen Verständnisses von Lehrern als Übergangsmanager im Berufsfindungsprozess zur Erfüllung der gesellschaftlichen Funktionen von Schule, wird dieser theoretische Ansatz in besonderer Weise diesem neuen Rollenverständnis gerecht.

Kritik am interaktionistischen Ansatz bezieht sich vor allem darauf, dass spezifisch individuelle Probleme von Schülern auch unter Berücksichtigung der Beziehungen zu relevanten Interaktionspartnern nicht hinreichend erklärt werden können und somit individuelle Prozesse nur oberflächlich berücksichtigt werden. Zudem sind die Selbsteinschätzung eigener Fähigkeiten und Interessen, kommunikative Kompetenz sowie familiäre Kommunikationsstrukturen zu prägenden Sozialisationsinstanzen bei Schülern äußerst unterschiedlich ausgeprägt, so dass dieser Ansatz für die Erklärung und Bearbeitung individueller Probleme bei der Berufsfindung zu kurz greift.

2.3.4 Berufswahl aus systemtheoretischer Perspektive

Eine umfassende Theorie für eine Betrachtung von Berufswahl aus systemischer Sicht liegt in der Berufswahlforschung bisher nicht vor. Gleichwohl werden Elemente systemischer Beratung, wie z.B. die lösungsorientierte Kurzberatung in Anlehnung an den therapeutischen Ansatz von de SHAZER²³³ oder zirkuläres Fragen (ursprünglich von der Mailänder Gruppe um SELVINI-PALAZOLLI als methodisches Kernelement systemischer Beratungs- und Therapietechnik entwickelt), seit Mitte der achtziger Jahre zunehmend in den „Methodenkatalog“ der Berufsberatung aufgenommen.²³⁴ Daraus stellt sich die Frage inwieweit der systemische Ansatz an sich zur Erklärung und Bewältigung des Phänomens der Berufswahl beitragen und didaktische Empfehlungen für den Beratungsauftrag von Lehrern in der Berufsorientierung als auch für die grundlegende Definition der Lehrerrolle liefern kann. Prinzipiell versteht eine systemtheoretische Betrachtung Berufswahl weniger als individuell getroffene Entscheidung eines Individuums. Vielmehr wird der Prozess der Berufswahl von bestehenden funktionalen bzw. dysfunktionalen Regeln in den sozialen Systemen der Berufswähler und darüber hinaus von der entwickelten „kognitiven Berufslandkarte“ der Jugendlichen mitbestimmt, die den Deutungsrahmen für das eigene Handeln in der Berufswelt z.B. bei Vorstellungsgesprächen, Praktikumssuche und -auswahl vorgibt. Damit bestimmt der

²³³ Vgl. Shazer, Steven De. Der Dreh. Überraschende Wendungen und Lösungen in der Kurzzeittherapie. 5. Auflage. Heidelberg: Carl Auer 1997

²³⁴ Vgl. z.B. Ertl, B.J./ Schulz W.E. Handbuch Beratungskompetenz. Leonberg: Rosenberger 2002; Humi-Schlegel. Ökopsychologische Perspektiven der Berufsberatung In: Arbeitsgemeinschaft Abiturientenberater (Hg.). 25 Jahre Abiturientenberatung. Zürich, 1984. S. 89-96

zugrundeliegende Deutungsrahmen von Jugendlichen, ob und wie neue Informationen im Berufsfindungsprozess in die vorherrschende kognitive Berufslandkarte integriert werden.²³⁵ Der Übergang von der Schule in den Beruf bedeutet aus systemischer Sicht die Bewältigung einer gemeinsamen Entwicklungsaufgabe des familiären Systems der Jugendlichen, wobei für das Gelingen dieses Prozesses alle Mitglieder des familiären Systems ihre Regeln im Umgang miteinander neu aushandeln und die Grenzen zwischen sich und anderen, zwischen dem familiären und dem außerfamiliären System, neu definieren müssen. STIERLIN spricht in diesem Zusammenhang auch vom Prozess der Individuation, der prinzipiell durch die Ausbildung starrer Grenzen und damit der völligen Loslösung von familiären Mustern (Überindividuation) durch eine autonom-losgelöste Berufswahl unter Leugnung sozialisationsbedingter Eigenheiten misslingen kann, aber auch durch eine unreflektierte Übernahme familiär vorgegebener Berufswege (Unterindividuation) gefährdet wird.²³⁶ Aus systemischer Perspektive ist es darüber hinaus erforderlich, dass der Berufsfindungsprozess auch durch Anpassungsleistungen der anderen Familienmitglieder und verändertem Rollenveränderungen aller beteiligter Systemmitglieder einhergehen muss, wenn diese Phase gelingen soll. Dieser Prozess der Ko-Individuation im Familiensystem, von Stierlin auch als „Versöhnung“ bezeichnet, ist dabei die Grundvoraussetzung für einen gelungenen Übergang des Individuums in die Berufswelt, da auch die Familie oder die Peergroup als System den Jugendlichen in die Berufswelt „entlassen“ muss.

Daneben betont eine systemtheoretische Sichtweise des Berufswahlprozesses, unter der Prämisse, dass soziale Systeme autopoietisch²³⁷ strukturiert sind, die Fähigkeit des Individuums zur Selbstorganisation seines (beruflichen) Entscheidungshandelns und konzentriert sich in der beruflichen Beratungspraxis damit vor allem auf die Frage der Kontextklärung und der Aktivierung von Ressourcen des sozialen Systems der Familie.²³⁸ BALZER nennt als mögliche Bestandteile einer systemischen Kontextklärung im Berufsberatungsprozess das Kennenlernen der Motivationslage der Jugendlichen und ihrer Familienmitglieder, die Würdigung bisheriger Lösungsideen für das Berufsproblem sowie das Erfragen bisheriger Erfahrungen bei der Unterstützung, um sich „als Besucher in der Lebenswelt des Klienten“ zu orientieren und zurechtzufinden.²³⁹

²³⁵ Vgl. Balz 2005, S. 385

²³⁶ Vgl. Simon, Fritz B./ Stierlin, Helm. Die Sprache der Familientherapie. 2. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta 1992

²³⁷ Autopoietisch meint, dass ein "psychisches" oder „soziales“ System sich selbst steuert und seine Grenzen durch die Festlegung eines systemspezifischen Sinns, z.B. in Normen und Werten, bestimmt.

²³⁸ Vgl. zum Prinzip der Autopoiese Schlippe/Schweitzer 1997, S. 67ff.

²³⁹ Balzer 2005, S. 388

Eine systemtheoretische Sichtweise des Berufswahlprozesses bietet demnach keine Problemlösetechnik für die Berufswahl an, sondern betont die Aktivierung der Selbststeuerungsprozesse von Jugendlichen und ihres familiären Systems.

Berufsentscheidungen werden als Ergebnis eines zirkulären Entwicklungsprozesses von berufsbezogenen Eigenlösungen im Gegensatz zur einer expertengelenkten Berufslenkung verstanden oder anders formuliert als komplexes Regelkreisgeschehen mit sehr vielen sozio-individuellen Interdependenzen.²⁴⁰ Damit kommt der aktiven Einbeziehung von Mitgliedern des jeweiligen Systems der Schüler bei der Beratung und damit vor allem der Elternarbeit entscheidende Bedeutung zu.

Die Konsequenzen eines systemtheoretischen Ansatzes für die Praxis schulischer Beratung und damit auch die Entwicklung didaktischer Implikationen wurden bisher noch nicht erschöpfend formuliert und bilden demnach prinzipiell ein Forschungsdesiderat. Deutlich wird jedoch, dass ein systemischer Ansatz in der schulischen Berufsorientierung Lehrerinnen und Lehrern die Funktion von Moderatoren und Prozessbegleitern bei Selbststeuerungsprozessen von Schülern unter Einbezug der beruflichen Landkarten ihres familiären Systems zuschreibt.

Neben fundierten theoretischen Kenntnissen des systemischen Ansatzes einschließlich entsprechender Gesprächsführungskompetenz ist zur Kontextklärung und zur Aktivierung von Ressourcen darüber hinaus ein Einbezug aller am Berufswahlprozess der Schüler beteiligten Institutionen erforderlich und damit auch die Fähigkeit zum Aufbau von Netzwerken maßgeblich. Der systemische Gedanke wird von der Erziehungswissenschaft aktuell allerdings vornehmlich im Zusammenhang mit neueren Steuerungsansätzen in der Organisationsentwicklung von Schulen und weniger als grundlegende methodisch-didaktische Richtschnur für die Entwicklung von Lehrerprofessionalität diskutiert.²⁴¹

²⁴⁰ Vgl. Balzer 2005, S. 392

²⁴¹ Vgl. Rahm 2005

2.3.5 Zusammenfassung – die Relevanz von Berufswahltheorien für Berufsorientierung in der Schule

Die vorgestellten gesellschaftsorientierten und individuumszentrierten Theorien verdeutlichen die vielfältigen psychologischen und sozioökonomischen Faktoren, die den Berufsfindungsprozess und die Berufswahlentscheidung von Jugendlichen beeinflussen. Zwar werden verschiedene Begründungen für Einzelphänomene bei der Berufswahl angeboten, allerdings kann jeder Erklärungsansatz für sich alle Schwierigkeiten bei der Berufsfindung nicht erschöpfend erklären.

„So beschränkt sich der entscheidungstheoretische Ansatz vor allem auf die Erklärung des eine Entscheidung abschließenden Verhaltens; der entwicklungstheoretische Ansatz zeigt deutliche Mängel bei der Beachtung sozialer und ökonomischer Determinanten des beruflichen Verhaltens und in der Ausblendung des realen Entscheidungsvorgangs; der alloktionstheoretische Ansatz negiert die Bedeutung personaler Faktoren für die berufliche Entwicklung; der interaktionstheoretische Ansatz schließlich findet seine Grenze dort, wo z.B. Aussagen zum konkreten Entscheidungsverhalten oder zur Wirkung ökonomischer Faktoren zu verlangen sind.“²⁴²

Auch die allgemeine soziale Lerntheorie stößt bei der Erklärung von Berufswahlentscheidungen an ihre Grenzen. Einerseits kann die soziale Lerntheorie den Blick für die hohe Bedeutung von Beobachtungslernen an realen oder symbolischen Modellen schärfen und damit Berufspräferenzen Jugendlicher durch medial oder familiär vermittelte Modelle erklären. Der lerntheoretische Ansatz verdeutlicht z.B., dass berufliche Stereotype als Ergebnis der Lernerfahrungen von Jugendlichen didaktisch beeinflusst und „korrigiert“ werden können und eröffnet damit einen pädagogischen Spielraum zur Veränderung von Lernmustern bei Jugendlichen. Ebenso zeigt sich die hohe Bedeutung von Modelllernen als Baustein schulischer Berufsorientierung z.B. an der empirisch belegten hohen Relevanz realer Arbeitserfahrungen wie z.B. Praktika für die konkrete Berufsentscheidung.

Motivation, Aufmerksamkeit und handlungsorientiertes Wissen als Grundvoraussetzung für Modelllernen nach der sozial-kognitiven Lerntheorie scheint bei Jugendlichen in der Übergangsphase allerdings erst ausgebildet werden zu müssen, wie in der Praxis an Schulen in sozialen Brennpunkten beobachtet werden kann. Zudem lassen sich weder der hohe Einfluss ökonomischer Determinanten bei der Berufswahl noch der konkrete Entscheidungsprozess Jugendlicher im Berufswahlprozess mit der sozialen Lerntheorie erklären.

Eine lohnenswerte theoretische Basis zur Verknüpfung soziologischer und psychologischer Aspekte im Berufsorientierungsunterricht stellt der Ansatz von Gottfredson dar. Allerdings

²⁴² Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen 1984, S. 89ff.

fehlt es hier u.a. noch an praktikablen Instrumenten für die didaktische Umsetzung sowie an einer hinreichenden empirischen Absicherung für die schulische Praxis.

Die Betrachtung von Berufswahl aus einer systemtheoretischen Perspektive eröffnet eine Sichtweise von Berufswahl als komplexes Phänomen eines sozialen Systems, dennoch mangelt es an umsetzbaren didaktischen und curricularen Konzepten aus systemtheoretischer Perspektive sowie an einer empirisch belegten Wirksamkeit des systemischen Modells.

Insgesamt stellt die Vielzahl disparater theoretischer Ansätze, Konzepte und Modelle bei der Berufswahl ein Indiz dar, dass es keine integrative, schlüssige und gesicherte wissenschaftliche Theorie zur Erklärung des komplexen Berufswahlvorgangs gibt.²⁴³

Demnach bleibt die Ausarbeitung einer allgemeinen Theorie der Berufsorientierung, die auch die Verknüpfungsfähigkeit der bisherigen Ansätze empirisch absichert, nach wie vor ein Forschungsdesiderat. Demzufolge kann die schulische Berufsorientierung und damit auch die Ausbildung von Lehrern für dieses Themenfeld nicht auf eine gesicherte wissenschaftliche Basis zurückgreifen, die konkrete curriculare und didaktische Empfehlungen impliziert.

Statt dessen müssen sich schulische Berufsorientierungskonzepte am jeweils spezifischen Kontext von Schule, Elternschaft, Schüler und den gegebenen regionalen Verhältnissen in der Wirtschaft orientieren und darüber hinaus die besonderen Bedürfnisse spezieller Zielgruppen berücksichtigen. Damit lässt sich auch unter dem Gesichtspunkt der Wechselwirkung maßgeblicher Einflussfaktoren der Berufswahlentscheidung eine grundsätzlich systemische Sichtweise schulischer Berufsorientierung begründen. Auf individueller Ebene setzt dies Kompetenzen von Lehrern zur Analyse des individuellen Unterstützungssystems jedes einzelnen Schülers sowie seiner kognitiven „Landkarte“ zur Berufswahl voraus.

Zur sozialen Integration Jugendlicher favorisiert RADEMACKER zur Umsetzung von Chancengleichheit einen lebensweltlichen Ansatz:

„Daraus folgt für mich, dass wirksame Hilfen für Jugendliche beim Übergang von der Schule in den Beruf in erster Linie als Unterstützung und Förderung eines Sozialisationsprozesses zu konzipieren sind. Lebenswelten und soziale Herkunftsverhältnisse sind dabei als Voraussetzungen wie auch Handlungsfelder öffentlicher Angebote und Leistungen der Schule, der Jugendhilfe und öffentlicher Beratungsangebote (schulpsychologische Dienste, Erziehungsberatungsstellen und in unserem Zusammenhang insbesondere der Berufsberatung der Arbeitsverwaltung) einzubeziehen, wenn – bezogen auf die individuelle Ebene – die soziale Integration aller nach Maßstäben sozialer Gleichheit als Leitlinie sozialstaatlicher Politik nicht aufgegeben werden soll.“²⁴⁴

²⁴³ Gmelch 2000, S. 94

²⁴⁴ Rademacker 1998, S. 65

Prinzipiell setzt eine methodisch-didaktische Optimierung von Berufsorientierung jedoch voraus, dass empirisches und theoretisches Hintergrundwissen der Lehrkräfte zum Berufsfindungsprozess vorhanden ist und in die Gestaltung der Schulpraxis einfließt.

NICKEL und BUTZ kritisieren aus ihrer Erfahrung in der Begleitung von Berufsorientierungsprojekten allerdings die bisher geringe Berücksichtigung theoretischer Erkenntnisse des Berufsentscheidungsprozesses in ihren Folgen für die schulische (Unterrichts-)Praxis:

„Die gegenwärtige Berufsorientierung ist jedoch nur unzureichend in der Lage, junge Menschen bei der Berufswahl angemessen zu unterstützen. Auch aufgrund der diffusen Begriffsbestimmung kommt es in der Praxis zu einem Defizit das vor allem in folgenden Bereichen festzustellen ist: Erfahrungen der Schüler werden in Bezug auf die Gestaltung des eigenen Lebensweges nur unzureichend berücksichtigt. Erkenntnisse aus den Berufswahltheorien spielen in der Praxis kaum eine Rolle (...).“²⁴⁵

„Notwendig scheint auch ein fundierteres Wissen über Laufbahnentscheidungen. Lehrkräfte sehen oft den direkten Übergang von der Schule in die Ausbildung als wichtiges, wenn nicht wichtigstes Ziel an. Wobei die Art der Ausbildung vielfach nicht als wesentlich betrachtet wird. Der Gedanke an Patchwork-Biographien im Erwerbsleben, die Möglichkeiten des (Weiter-)Bildungssystems, die Vorbereitung auf lebenslanges Lernen in eigener Verantwortung ist dieser Zielsetzung fremd. Lehrkräfte verfolgen offenkundig häufig auch immer noch die Vorstellung von einer rein rationalen Ausbildungsplatzentscheidung als Ziel von Berufsorientierung. Doch für die richtige Kosten-Nutzen-Entscheidung fehlt in mehrer Hinsicht die Grundlage. Zum ersten lassen sich Arbeitsmarktchancen für eine spezifische Ausbildung nicht vorausberechnen. Zum zweiten sind Jugendliche am Ende der Sekundarstufe I nicht in dem Alter in dem sie rational handeln können und zum dritten gehört zur Berufswahl immer auch ein emotionaler Aspekt.“²⁴⁶

Damit ergibt sich aus der Auseinandersetzung mit empirischen Befunden und theoretischen Ansätzen die Notwendigkeit eines breiten theoretischen Grundlagenwissens zum Verständnis des komplexen Berufswahlprozesses von Jugendlichen am Ende der Sekundarstufe I. Die Erörterung vorhandener Lehrerkompetenzen zur Gestaltung des didaktischen Feldes Berufsorientierung werde ich im empirischen Teil meiner Arbeit weiter verfolgen.

²⁴⁵ Vgl. Nickel 2005, S. 108

²⁴⁶ Vgl. Butz 2006, S. 35ff.

3 Die historische Entwicklung von Berufsorientierung im Unterricht der Realschule

Für das Verständnis des gegenwärtigen Stellenwertes und der inhaltlichen Ausgestaltung von Berufsorientierung im Schulunterricht ist neben aktuellen gesellschafts- und bildungspolitischen Aspekten auch eine Betrachtung der geschichtlichen Entwicklung an den einzelnen Schularten und insbesondere an der Realschule unerlässlich. DAMMER verweist dabei auf folgende Phänomene, die nur durch den historischen Rückgriff verständlich werden:

1. Die fehlende verbindliche Einführung eines einheitlichen Berufswahlorientierungskonzepts für alle allgemein bildenden Schulformen.
2. Die fehlende Zusammenarbeit von beruflichen und allgemein bildenden Schulformen in Fragen der Berufsorientierung.
3. Das abnehmende Prestige von Berufsorientierung bei zunehmendem Prestige der Schulform.²⁴⁷

Bei der Analyse der historischen Entwicklung von Berufsorientierung an Realschulen bilden, ausgehend von der Entwicklungsgeschichte der Realschule, die grundlegenden Auswirkungen der Trennung von allgemeiner und beruflicher Bildung im Neuhumanismus sowie arbeitsorientierte Bildungsreformen seit der Aufklärung den Schwerpunkt. Bei der Analyse der Entwicklung nach 1945 wird neben der Diskussion von bildungspolitischen, curricularen sowie institutionellen Entwicklungslinien in der Bundesrepublik ergänzend das Konzept der schulischen Berufsorientierung in der ehemaligen DDR analysiert.

3.1 Zur Entwicklung der schulischen Berufsorientierung von der Kopernikanischen Wende bis zum Ende der Weimarer Republik

Die Entstehung der Real- bzw. Mittelschulen hat ihre Ursprünge Anfang des 18. Jahrhunderts. Vorformen der heutigen Realschule entstehen „im Zusammenhang mit dem sogenannten pädagogischen Realismus, der Aufklärung und dem Pietismus, einer Zeit lebhaftester pädagogischer Ideen und praktischer Schulversuche“²⁴⁸. Die bahnbrechende Entdeckung des Naturwissenschaftlers Nikolaus Kopernikus, dass die Sonne und nicht die Erde den Mittelpunkt unseres Planetensystems darstellt, leitet mit der nach ihm benannten sogenannten *Kopernikanischen Wende* einen grundlegenden Wandel in der Selbsterkenntnis des Menschen

²⁴⁷ Vgl. Dammer 2002 a, S. 34

²⁴⁸ Wollenweber 1997, S. 9

und seinem Wissenschaftsverständnis ein, das auch die Pädagogik durchdringt. Die Möglichkeit zur selbsttätigen Erkenntnis des Menschen und Gestaltung von Welt führt innerhalb der Pädagogik zur Entwicklung des sogenannten pädagogischen Realismus.

„Dieser Wandel manifestierte sich in der Entfaltung der Realienpädagogik im 17. und 18. Jahrhundert. Die Pädagogik der beginnenden Neuzeit setzte dem im Formalismus erstarrten Sprachunterricht der Gelehrtenschulen und dem einseitig gebundenen Bibel- und Katechismusunterricht der niederen Schulen die „wirklichen Dinge dieser Welt“ in ihrer Bedeutung für das Leben entgegen. Die zaghafte Aufnahme der Realien in die erzieherische Praxis des 17. Jahrhunderts geschah auf zwei Wegen. Der methodische Realismus wandte sich gegen den unanschaulichen, abstrakten Teil der alten Schule – man lernte Wörter und kannte die Sachen nicht – und führte zur Verbindung von Wort und Sache. Der inhaltliche Realismus brachte unter dem Gedanken der Berufserziehung die „Realien“ im weitesten Sinne des Wortes in die Bildungsaufgabe ein.“²⁴⁹

Allerdings können die bisherigen beiden Schulen, erstens das Gymnasium, das von Klerikern, Juristen und Gelehrten aufgesucht wird und zweitens die Elementarschule, die von der breiten Bevölkerungsmasse besucht wird, den neuen Bildungsbedürfnissen nicht angemessen Rechnung tragen. Die bereits von Comenius angestrebte realienorientierte Bildung wird in der ersten Vorform der heutigen Realschule von SEMLER konkretisiert. 1706 gründet Christoph Semler, der in der Einrichtung des Waisenhausgründers von August Hermann Francke in Halle als Lehrer agiert, eine Schule, deren Aufgabe im wesentlichen auf die Vorbereitung auf künftige Handwerksberufe konzipiert ist und nennt diese „mathematische und mechanische Realschule“. Diese Schule der Realien soll eine dritte Kraft zur abgehobenen Gelehrsamkeit an den Lateinschulen und spärlichem Paukwissen an den Elementarschulen bilden, indem sie den Alltag der bürgerlich-handwerklichen Lebenswelt zum Unterrichtsgegenstand erhebt. Als erste eigentliche Realschule wird von Bildungshistorikern und pädagogischer Fachwelt allerdings die in Berlin 1747 von dem ehemaligen Oberkonsistorialrat Julius Hecker – ebenfalls ein ehemaliger Lehrer im Waisenhaus von Francke in Halle – „ökonomisch-mathematische Realschule“ bewertet. Nach KECK stellen die Realschule in ihrer Frühphase damit zum einen eine Ergänzungsschule zur Lateinschule, und zum anderen eine Spezialschule für die aufsteigende Handwerkerschicht dar. Darüber hinaus übernehmen sie Funktionen, die der heutigen Gewerbeschule ähneln:

„Hier in Berlin zündet die neue Schulinitiative, maßgenommen an den Erfahrungen in Halle und pragmatisch bezogen auf eine mittlere Position zwischen den Pfarrschulklassen an der Dreifaltigkeitskirche und den höheren Gymnasialklassen für „unlateinische“ Schüler, die in Verbindung mit industriellen Werkstätten in Arithmetik, Geometrie, Mechanik, Architektur, Zeichnen, Naturlehre, Pflanzen- und Mineralienkunde, auch in Maulbeerbaum- und Seidenraupenzucht Unterricht bekamen. Wie man sieht, ein curriculares Innovationsprogramm merkantilistischer Art, das vornehmlich mit der Schulmeisterausbildung, die ebenfalls an der Dreifaltigkeitskirche institutionalisiert wurde, umgesetzt werden sollte. Man erkennt dabei, dass

²⁴⁹Wollenweber 1997, S. 184

die Realschul-Konstitution nun eingebunden war in ein wirtschaftspolitisches und bildungsorganisatorisches Erneuerungskonzept im Geiste des Pietismus, dessen sich Preußen mit deutlicher Abzielung auf den bürgerlich-merkantilistischen Innovationsschub in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts zur Landesreform nachhaltig bediente. Die Realschule deckt das „missing link“ ab zwischen der beabsichtigten merkantilistischen Wirtschaftsreform in Preußen und den zur Einführung der neuen Produktionsformen mittels Manufakturen, die den neuen Bedürfnissen von Hof und Armee vor allem, aber auch Exportintentionen gerecht werde: Textilien, Luxusgegenstände, Eisenfabrikate etc. So erhält die Realschule 1750 eine feste Konstitution und institutionelle Legitimation, sie führt bereits vier Zeichenklassen, zwei mathematische, drei Briefschreibeklassen, je eine anatomische, physikalische, ökonomische, Manufaktur-, Buchhaltung-, Mechanik-, Zivil- und Militärbau-Klasse; sie vermittelt also Techniken, die über die Allgemeinbildung (...) hinausreichen“.²⁵⁰

Die Realschule Julius Heckers, als Vorbereitungsstätte für künftige Berufe konzipiert, versteht demnach Berufsorientierung als grundlegenden Bestandteil des Unterrichts und wird zum Vorbild vieler neugegründeter Realschulen in Preußen. Parallel zu dieser Entwicklung entwickeln sich vielfältige schul- und bildungstheoretische Ansätze, die die Entwicklung der Realschule als eigenständige Schulform beeinflussen. Maßgeblich sind Einflüsse der Bildungsphilosophie Wilhelm von HUMBOLDTS und sein Beitrag zur Reform des allgemeinbildenden Schulwesens in Preußen in seiner Funktion als Leiter der Sektion Kultus und Unterricht im preußischen Innenministerium von 1809-1810.²⁵¹ Mit der Einführung des Preußischen Allgemeinen Landrechts von 1794 werden öffentliche Schulen und Erziehungsanstalten unter staatliche Aufsicht gestellt und grundlegende Regelungen zur Einstellung von Lehrern und Gestaltung von Schule getroffen. Die Grundidee Humboldts, aufgeklärte Staatsbürger durch allgemeinverbindliche Lerninhalte heranzubilden, erstreckt sich dabei auf alle allgemeinbildenden Schulen. Dementsprechend fordert er für die Bürger- und Realschulen in seinem Königsberger und Litauischen Schulplan von 1809:

„Alle Schulen aber, derer sich nicht ein einzelner Stand, sondern die ganze Nation, oder der Staat für diese annimmt, müssen nur allgemeine Menschenbildung bezwecken. Was das Bedürfnis des Lebens oder eines einzelnen seiner Gewerbe erheischt, muss abgesondert und nach vollendetem allgemeinem Unterricht erworben werden. Wird beides vermischt, so wird die Bildung unrein, und man erhält weder vollständige Menschen, noch vollständige Bürger einzelner Klassen“²⁵²

“Durch die allgemeine Bildung sollen die Kräfte, d.h. der Mensch selbst gestärkt, geläutert und geregelt werden; durch die specielle soll er nur Fertigkeiten zur Anwendung erhalten. (...). Für diese muss man sich sehr oft auf in ihren Gründen unverstandene Resultate beschränken, weil die Fertigkeiten da seyn muss, und Zeit und Talent zur Einsicht fehlt“²⁵³.

²⁵⁰ Keck 1999, S. 18ff.

²⁵¹ Daneben sind für die Theoriebildung der aufkommenden Realschule die Ideen von Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher bedeutsam, der in seinem Hauptwerk „Theorie der Erziehung“ eine Theorie der Bildungsstufen und der Dreigliederung der zweiten allgemeinbildenden Stufe begründet. Für einen Überblick zu Schleiermachers Pädagogik vgl. z.B. Knoop/ Schwab 1992, S. 106-125

²⁵² Flitner u.a. (Hg.) Wilhelm von Humboldt . Werke in 5 Bänden. Zitat in Band IV, S. 218

²⁵³ Humboldt, Wilhelm von. Theorie der Bildung des Menschen. In: ders. : Werke in 5 Bänden. Band 4. Schriften zur Politik und zum Bildungswesen. Darmstadt 1964. S. 188

Die Aussagen Humboldts verdeutlichen die grundlegende Trennung von allgemeiner und beruflicher Bildung als Kernelement seines Bildungsverständnisses. Die allgemeine Bildung soll vor allem der Persönlichkeitsbildung, der sittlichen Bildung und der Hinführung zur Humanität dienen und im Idealfalle grundlegend auf ein Universitätsstudium vorbereiten. Berufliche Bildung soll sich außerhalb der allgemeinen Bildung vollziehen, da sonst das Recht auf Selbstverwirklichung durch Bildung für Bürger aller Klassen durch ständepolitische Interessen bedroht ist. Diese Grundhaltung wurzelt in seiner Ablehnung der damals vorherrschenden Auffassung einer reinen Utilitätsfunktion des Menschen in der Gesellschaft im Gegensatz zu dem von ihm zentral formulierten Anspruch des Menschen auf Selbstverwirklichung durch „reine Bildung“.

Die Chance auf eine möglichst weitgehende Entfaltung persönlicher Anlagen durch eine „reine Menschenbildung“ bedeutet im Humboldt'schen Sinne neben einer konsequenten Auslegung des aufklärerischen Menschenbildes auch eine Grundbedingung der sozialen Integration nach Auflösung der Ständegesellschaft. Sozialpolitisch kann die Bildungsreform Humboldts „zur Überwindung der berufsständisch geordneten Gesellschaft des Spätabsolutismus beitragen, die sich bis dahin als gegen grundlegende Reformversuche resistent erwiesen hatte“²⁵⁴

Für die schulartspezifische Entwicklung von Berufsorientierung im Schulunterricht haben die Bildungsreformen Humboldts jedoch weitreichende Auswirkungen. Zunächst kann durch den Erlass Humboldts von 1810 jeder Gymnasialschüler nur noch versetzt werden, wenn er alle Unterrichtsfächer lernt. Daneben erweist sich für die Entwicklung des gesellschaftlichen und bildungspolitischen Stellenwerts von Berufsorientierung im Unterricht auf der curricularen Ebene als bedeutsam, dass Humboldt bei der Konkretisierung seiner Bildungsvorstellungen sich inhaltlich vornehmlich mit geistigen Gegenständen des künstlerisch-sprachlichen Bereichs beschäftigt, wobei für ihn vor allem Zeugnisse der griechischen Antike von paradigmatischer Bedeutung sind – Themenbereiche, die kaum zur Berufsvorbereitung auf die damalige Arbeits- und Berufswelt des Bürgertums dienen können und damit wenig attraktiv für bürgerliche Familien sind, die für ihre Kinder einen Handwerksberuf planen. Die ursprünglich für alle Schularten formulierte Idee Humboldts einer zweckfreien Bildung trägt in der Folge bildungspolitisch einerseits indirekt zur grundlegenden Spaltung zwischen Realschulen und Gymnasien und damit zur Zementierung des dreigliedrigen Schulsystems bei. Andererseits bewirkt sie auf sozialpolitischer Ebene in der Praxis, dass bürgerliche

²⁵⁴ Dammer 2002a, S. 35

Familien, die kein Universitätsstudium für ihre Kinder beabsichtigen, diese von vorneherein auf die Realschule schicken und damit den Kindern der bürgerlichen Mitte der Zugang zu den Universitäten verwehrt bleibt. Strukturell führt die von Humboldt postulierte Zweckfreiheit von Bildung letztlich zu einer Abwertung von Berufsorientierung als Bestandteil von Unterricht, da mit Rückgriff auf Humboldt die Minderwertigkeit beruflicher Bildung bzw. überhaupt die mangelnde Eignung praktisch-berufsbezogener Sachverhalte für die Bildung des Menschen postuliert werden kann. Dessen ungeachtet steht das Bildungsideal Humboldts einer Einbettung von Berufsorientierung als Ziel von allgemeinbildenden Schulen nicht prinzipiell entgegen, wie aus seinem Entwurf zum Litauischen Schulplan gedeutet werden kann:

„Ein Hauptzweck der allgemeinen Bildung ist so vorzubereiten, dass nur für wenige Gewerbe noch unverständene und also nie auf den Menschen zurück wirkende Fertigkeit übrigbliebe.“²⁵⁵

Demnach soll die allgemeine Bildung grundsätzlich auch berufsvorbereitenden Charakter haben, eine Auffassung, von der er nur wenige Berufszweige ausgenommen sieht. Dennoch wird vor allem von Vertretern der Berufspädagogik die neuhumanistische Bildungstheorie und die Humboldt-Süvernsche Schulreform für den Bedeutungsverlust einer beruflichen Grundbildung für alle allgemeinbildenden Schulen verantwortlich gemacht und gesellschaftspolitisch kritisiert: DAMMER analysiert, dass die strikte Trennung von allgemeiner und beruflicher Bildung bzw. die Trennung von höherer und niederer bzw. von allgemeiner und beruflicher Bildung bei Humboldt wesentlich prägender für die Struktur der bürgerlichen Gesellschaft wie auch die Mentalität des Bürgertums in Deutschland wird als in Nachbarländern und spricht in diesem Zusammenhang auch von einer „historischen Bürde“ der Berufswahlorientierung²⁵⁶. DEDERING und FEIG kritisieren den Bedeutungsverlust einer beruflichen Grundbildung mit der Konsequenz von Bildung als sozialem Selektionsinstrument:

„Die humanistische Intention der Persönlichkeitsentwicklung im Sinne geistiger Selbstformung stand einer beruflich orientierten (Grund-) Bildung diametral entgegen. „Reine Menschenbildung“ hatte nach diesem Verständnis nichts mit einer real orientierten Bildung zu tun. Folglich wurden Beruf und Bildung nicht nur theoretisch sondern mit der Ausgrenzung der beruflichen Schulen aus dem Pädagogik- und Bildungsbereich auch institutionell getrennt. Die gesellschaftliche Sicht hatte sich dahingehend verändert, dass Gleichheits- und Mündigkeitsansprüche in ihr Gegenteil verkehrt wurden und Bildung zu einem sozialen Selektionsinstrument wurde, das dem erstarkten Bürgertum half seinen Besitzstand zu wahren.“²⁵⁷

²⁵⁵ Wilhelm von Humboldt in seinem Entwurf zum Litauischen Schulplan(zitiert nach Baumgart/ Lange (Hg.). Theorien der Schule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1999. S. 76)

²⁵⁶ Dammer 2002a, S. 37

²⁵⁷ Dederling/ Feig 1996, S. 381

Folgerichtig spielen Grundbildungskonzepte, die den Übergang von Schule in den Beruf thematisieren, im 19. Jahrhundert mit Ausnahme der für den Bereich der Berufsausbildung zuständigen aufstrebenden Gewerbeschulen eine geringe Rolle²⁵⁸. Die ursprüngliche bildungspolitische Idee Humboldts eines organisch aufgebauten Bildungswesens, zu dem jeder unabhängig seiner sozialen Herkunft Zugang haben soll, wird im Zuge der Restauration und der neu formierten Ständegesellschaft nach den Beschlüssen des Wiener Kongress von 1814/15 in Deutschland auf politischer Ebene nicht mehr verfolgt.

„Statt dieses Einheitsschulkonzepts wurden in der Restauration zwei grundsätzlich verschiedene Schultypen institutionalisiert, die Volksschule und das Gymnasium, so dass mit dem Eintritt in die Schule der berufliche und soziale Werdegang der Kinder weitgehend vorgezeichnet war.“²⁵⁹

Erst mit der einsetzenden Industrialisierung in der Mitte des 19. Jahrhunderts und der damit verbundenen aufstrebenden bürgerlichen Mittelschicht erfahren die Realschulen einen neuen Aufschwung. Der neue Stand fordert eine adäquate Vorbereitung seiner Kinder auf Berufe in Handel und Gewerbe, die entgegen der „zweckfreien“ Gymnasialbildung mehr auf die Gegenwart und Wirklichkeit ausgerichtet und dennoch vom Niveau weit über den Ansprüchen der damaligen Volksschule liegen soll. Durch die selbstbewusst vorgetragenen Forderungen des Mittelstandes wird die Realschule zur Schule des aufkommenden Bürgertums, eines neuen Standes, für den das Gymnasium teilweise unerreichbar wird, der sich aber gleichzeitig von den Niederungen der volkstümlichen Bildung des gemeinen Volkes absetzen will.

In Preußen wird durch die Allgemeinen Bestimmungen des Jahres 1872 die einheitliche Gestaltung des mittleren Schulwesens vollzogen und der einheitliche Name „Mittelschule“ für diese Schulart festgelegt. Die einheitliche Regelung der Mittelschule wird dabei auch von den Institutionen der Berufsausbildung, der Industrie und dem Handwerk begrüßt:

„Die Mittelschule kann für sich verbuchen, dass sie viel Sensibilität für neu wachsende, die allgemeine Volksschule übersteigende Bildungsansprüche aufbringen kann, die sowohl von der Industrie als auch vom Handwerk geäußert werden; sie sind sechsklassig, lassen vor allem durch eine obligatorische Fremdsprache einen Unterschied zur Volksschule deutlich werden; zugleich bleiben sie mit der Volksschule verbunden, da ihre Lehrer sich - das Prüfungsprädikat ‚gut‘ vorausgesetzt - aus ihr rekrutieren bzw. mit den Erweiterungsprüfungen (Rektoratsprüfungen) als Direktoren von Mittelschulen anstellen lassen können.“²⁶⁰

Zusätzlich wird der Erlass mit der Empfehlung des Ministeriums verbunden, die örtlichen beruflichen Möglichkeiten, d.h. lokal vorherrschende Industriezweige und vorhandene

²⁵⁸ Dederling/ Feig 1996, S. 380

²⁵⁹ Dammer 2002a, S. 38

²⁶⁰ Keck 1999, S. 25

Handwerksbetriebe der Schüler im Lehrplan zu berücksichtigen, um der Ausbildung eines tüchtigen Mittelstandes möglichst freie Bahn zu ermöglichen.²⁶¹

Der Bedeutungsverlust von Berufsorientierung im Unterricht bei Zugrundelegung des humanistischen Bildungsideal Humboldts zeigt sich zum Beispiel deutlich bei der curricularen Entwicklung, der vor allem in Städten auf Druck des sich entfaltenden Wirtschaftbürgertums entstehenden mit dem Privileg der Abiturberechtigung ausgestatteten Realgymnasien. Historisch aus der Diskussion zur Verbesserung der Durchlässigkeit des Bildungssystems durch Schaffung einer gemeinsamen Unterstufe für Realschulen und Gymnasien entstanden, werden die Realgymnasien als einzige Unterform der Realschule seit dem Altonaer Plan von 1878 nur dann zugelassen, wenn sie entsprechend dem traditionellen Gymnasium berufsorientierende Fächer zugunsten von Latein aufgeben. Damit wird deutlich, dass Realgymnasien nur unter Verlust ihres berufsorientierenden Fokus ihre Abiturberechtigung aufrechterhalten können, obwohl genau diese Ausrichtung ursprünglich bei der Einführung der Realschule für den Mittelstand und das aufstrebende Gewerbe von zentraler Bedeutung ist. Im Gegensatz zu der Entwicklung an den Real- und Gewerbeschulen wird stattdessen an den Volksschulen ein freiwilliges 9. Schuljahr eingeführt, das ausdrücklich der Berufsorientierung dienen soll.

„Obwohl die Einrichtung des 9. Schuljahres einen erheblichen Fortschritt gegenüber der Volksschulbildung des 19. Jahrhunderts darstellt, ist unverkennbar, dass berufliche Orientierung ausschließlich als Aufgabe der Volksschule angesehen wurde und damit weitgehend auf die Unterschicht und die von ihr besetzten praktischen Berufsfelder beschränkt blieb.“²⁶²

Somit verhalten sich bereits im ausgehenden 19. Jahrhundert Schulformprestige und Berufsorientierung umgekehrt proportional zueinander, indem die prestigereichste Schulform, das Gymnasium, in ihrer „zweckfreien“ Bildung der Berufsorientierung keinerlei Bedeutung zumisst, Realgymnasien sich nur unter Aufgabe der berufsbildenden Fächer etablieren können, während im Gegensatz dazu für Volksschulen ein zusätzliches freiwilliges Jahr zur Berufsorientierung eingeführt wird. Damit werden bereits im 19. Jahrhundert berufsorientierende Aspekte im Unterricht qualitativ abgewertet und Versuche ihrer Integration in die Allgemeinbildung aller Schulformen unterbunden.

Die weitere Entwicklung von Berufsorientierung als Unterrichtsgegenstand an Realschulen erweist sich als wechselhaft. Im Zuge der zunehmenden Industrialisierung und der damit einhergehenden starken Ausbildung des Bürgertums von der Mitte bis zum Ende des 19.

²⁶¹ Vgl. Wollenweber 1997, S. 185

²⁶² Dammer 2002a, S. 41

Jahrhunderts wächst die Bedeutung der Realschulen, was letztlich auch in eine Neuordnung der preußischen Mittelschule im Jahre 1910 mündet. Dabei werden Aspekte der Berufswahl bzw. Berufsorientierung von Schülern durch eine breite Differenzierung der Lehrpläne berücksichtigt, indem neben dem allgemeinen Lehrplan noch weitere vier Lehrpläne aufgenommen werden:

„Ein Plan berücksichtigte in der Oberstufe die Berufe im Handel, Verkehr und Gewerbe, ein anderer galt für Mädchenmittelschulen, ein weiterer bereite auf den Übergang zu höheren Schulen vor und einer bezog sich auf jene Schüler, die später in das humanistische Gymnasium überwechseln wollten. Diese Maßnahmen sollten der Entwicklung auf Gebieten des Handwerks, des Kunstgewerbes, des Handels und der Industrie Rechnung tragen und auf mittlere Stellungen im Verwaltungsdienst des Staates und der Gemeinden vorbereiten.“²⁶³

Während die Normierung der neunjährigen Mittelschule in Preußen 1910 zu einer Aufwertung berufsbildender Aufgaben auf curricularer Ebene führt, werden berufsorientierende Aspekte bei der Neuordnung der Mittelschule in der Weimarer Republik 1925 teilweise zurückgenommen. Um aus sozialpolitischer bzw. bildungspolitischer Perspektive die Mittelschule einer breiteren über den Mittelstand hinausgehenden Schicht zu öffnen, werden zum einen die Allgemeinbildung als Hauptaufgabe der Mittelschule zu Lasten berufsorientierender Aspekte in den Vordergrund gerückt und zum anderen der verbindliche Besuch der vierjährigen Grundschule festgeschrieben.²⁶⁴ Die Zuerkennung der mittleren Reife für Absolventen der Mittelschule erfolgt mit dem Erlass vom März 1927 und wird 1931 von allen Ländern als Nachweis des Grades allgemeiner Bildung und geistiger Reife für den Berufseintritt anerkannt.

Für das heutige Verständnis von Berufsorientierung im Unterricht und vor allem für die Entwicklung der arbeitsorientierten Bildung und des Faches Arbeitslehre sind aus historischer Perspektive darüber hinaus vor allem zwei pädagogische Konzepte bedeutsam. Zum einen, die unter dem Einfluss des pädagogischen Realismus Ende des 18. Jahrhunderts sich entwickelnden Industrieschulen und zum anderen, der der reformpädagogischen Bewegung zugeordnete Ansatz von Georg KERSCHENSTEINER einer bürgerlichen Arbeitsschule Anfang des 20. Jahrhunderts.

Im letzten Drittel des 18. und zu Beginn des 19. Jahrhunderts werden zur Arbeitsvorbereitung der künftigen Arbeitskräfte als Ersatz der traditionellen Elementarschulen immer häufiger für

²⁶³ Wollenweber 1997, S. 185/186

²⁶⁴ Vgl. Maskus, R.: Die Neuordnung der Mittelschule in der Weimarer Republik. In: Heinemann, M. (Hg.). Sozialisation und Bildungswesen in der Weimarer Republik, Stuttgart 1976, S. 99ff.

Kinder der niederen Stände sogenannte Industrieschulen entwickelt. Dabei soll in der Industrieschule

„die Masse der jungen Menschen technologisch und sittlich zur ‘Industriosität’ erzogen werden, indem sowohl der Elementarunterricht (Lesen, Schreiben, Rechnen, Religion, Gesang) als auch der praktische Arbeitsunterricht (Baumwollspinnen, Weben, Nähen, Drechseln, Seidenraupenzucht usw.) auf die Industrie ausgerichtet werden.“²⁶⁵

Theoretisch ist das Konzept der Verbindung von allgemeiner Menschenbildung und Industrie maßgeblich von den Vorstellungen des Schweizer Pädagogen Johann Heinrich PESTALOZZI beeinflusst. Pestalozzi versteht unter der „Volksbildung zur Industrie“ einen Prozess, bei dem gemäß seines Grundgedankens der Verbindung von Kopf, Herz und Hand alle menschlichen Kräfte auf ihre allgemeine Anwendbarkeit in der Industrie ausgerichtet werden sollen.²⁶⁶ Das Lernen in Verbindung mit produktiver Arbeit hat neben Pestalozzi – der seine zentrale Wirkungsstätte in Stans auch in eine Arbeitsschule verwandeln wollte – auch bereits bei den Philanthropen eine Rolle gespielt. Dementsprechend liegen der Industrieschule vor allem zwei Motivbündel zu Grunde.

„Ein philanthropisch-idealisiertes Motiv zielt auf Charakterbildung (Arbeitsamkeit, frühzeitige Gewöhnung an Arbeit, Arbeitswille und Sparsamkeit u.a.), ein sozialpädagogisches Motiv war darauf gerichtet, die Not der Armen zu lindern, indem ihre Schüler für ihre Arbeit einen Lohn erhielten. Außerdem konnten die Lehrer durch den Verkauf der Produkte ihre soziale Situation erheblich verbessern.“²⁶⁷

Steht zunächst das edle Motiv, der Verelendung der Kinder durch Arbeit entgegenzuwirken im Vordergrund, erweisen sich die Industrieschulen in der Praxis als Legitimation für die ökonomische Ausbeutung von Kindern durch die Unternehmer der Manufakturen.

„Die Kinder sollten ihre Schulkosten selbst verdienen oder wenigstens zu ihrem Unterhalt beitragen. (...) Dass sich die Industrieschulen so rasch ausbreiteten – 1814 fertigten 9000 Kinder in westfälischen Industrieschulen Produkte im Wert von 22500 Reichstalern an., hatte vor allem ökonomische Gründe. Die Unternehmer der Manufakturen brauchten einem Kind nur ein Drittel des Lohnes zu zahlen, den sie für einen erwachsenen Arbeiter aufwenden mussten. Oft war die Kinderarbeit das Überwiegende, die Schule, am Abend oder am Sonntag, nur ein Feigenblatt.“²⁶⁸

Aufgrund der öffentlichen Kritik an der Kinderarbeit vor allem durch den aufkommenden Neuhumanismus, z.B. durch Pädagogen wie Friedrich Wilhelm DIESTERWEG, können sich die Industrieschulen nicht etablieren, zudem mit der Einführung von Schutzbestimmungen zur Verhinderung der Kinderarbeit 1835 auch ein rechtliches Regulativ geschaffen wird. Allerdings wird von Vertretern der Arbeitslehre betont, dass sich mit den didaktisch-

²⁶⁵ Dederling 1996, S. 255

²⁶⁶ Vgl. Pestalozzi Johann Heinrich (1899-1902): Sämtliche Werke. Hg. L.W. Seyfarth. Liegnitz. Band 18, S. 60

²⁶⁷ Dederling 1996, S. 255/256

²⁶⁸ Kirsch 1979, S. 155

konzeptionellen Mängeln der Industrieschule und der Ausbeutung der Kinder in der Praxis durch die Manufakturen nicht prinzipiell der Grundgedanke der Industrieschule „ Erziehung zur Arbeit durch Arbeit“ als falsch erwiesen habe, sondern darin ein bis heute in Theorie und Praxis der Berufsorientierung grundlegendes Prinzip geschaffen wurde:

„Vielmehr liegt hierin die bildungstheoretische Bedeutung des Industrieschulansatzes: in der Idee und in dem Versuch, die Heranwachsenden durch praktische Produktionsarbeit in der Schule für die Arbeitswelt zu qualifizieren und dabei zugleich zu ihrer Persönlichkeitsbildung beizutragen. Diese Idee lebte denn auch in der Pädagogischen Theorie fort.“²⁶⁹

Neben dem Konzept der Industrieschulen werden bis in die Gegenwart das methodisch-didaktische Konzept der Arbeitsschule des Reformpädagogen KERSCHENSTEINER Anfang des 20. Jahrhunderts innerhalb der Erziehungswissenschaft für die schulische Berufsorientierung als bedeutsam erachtet.²⁷⁰

Obwohl der Typ des unselbständigen Lohnarbeiters sowohl im Handwerk aber auch in der Industrie quantitativ stark zunimmt, zeigen sich bis zum Ende des 19. Jahrhunderts zunächst noch keine Ansätze, im Sinne einer professionellen Berufsbildung eine planmäßige Facharbeiterausbildung aufzubauen. Die allgemeine Fortbildungsschule als Vorläufer der heutigen Berufsschule entsteht dann auch erst Ende des 19. Jahrhunderts.

„(sie) war mehr oder minder eine Fortführung der Volksschule für die Gruppe der schon im Arbeitsleben stehenden Jugendlichen. (...) Dass es irgendwelche Einrichtungen für 14jährige Jugendliche geben sollte, die ins Arbeitsleben eintraten, wurde vor allem deswegen nötig, weil sich die im Zunft- und Handwerkswesen früher üblichen Sitten und Bindungen mehr und mehr aufgelöst hatten.“²⁷¹

Kerschenssteiners Konzept der Berufserziehung stellt die Antwort auf die im Jahre 1900 von der Erfurter Akademie für gemeinnütziges Wissen aufgestellte Preisfrage, wie Jugend vor Militäreintritt am besten für die bürgerliche Gesellschaft erzogen werden solle. Er beabsichtigt ganz im Sinne von Pestalozzi eine Reform der Buchschule, in der den Schülern Möglichkeiten zur Selbsttätigkeit in einem eigenen Fach „Werken“ gegeben und das Selbsttätigkeitsprinzip auch in den anderen Fächern zum Unterrichtsprinzip erhoben werden solle. Dabei sei die Aufgabe von Schule, ihre Absolventen auf die künftige Lebenspraxis mittels eigener Werkstätten vorzubereiten. Oberstes Postulat stellt für KERSCHENSTEINER dabei die Erziehung zum „brauchbaren Staatsbürger“ dar. Damit versteht er seine Arbeitserziehung als allgemeine Berufsvorbereitung, die zugleich eine staatsbürgerliche,

²⁶⁹ Dederling 1996, S. 256

²⁷⁰ Vgl. Nickels 2005

²⁷¹ Kirsch 1979, S. 175

sittliche Erziehung umfassen soll.²⁷² Insofern stellt Kerschensteiner sein Konzept einer berufsvorbereitenden Arbeitsschule in den Dienst einer allgemeinen Bildung von Schülern, deren oberstes Ziel die aktive, verantwortungsvolle Teilhabe von Schulabgängern in einem demokratischen Gemeinwesen ist.

Obwohl der Ansatz von KERSCHENSTEINER nicht auf einen bestimmten Schultyp ausgerichtet ist, wird sein Konzept nur in der Volksschule umgesetzt. Kritik an ihm richtet sich vor allem auf seine Betonung der handwerklichen Ausrichtung unter Aufgabe freier geistiger Tätigkeit und sein Bestreben, die Arbeiterschaft mittels Bildung von „der Irrlehre der Sozialdemokratie“ zu bewahren und damit zu entpolitisieren. Bildungshistoriker sprechen in diesem Zusammenhang auch davon, dass KERSCHENSTEINER durch seine Arbeitsschule und die Entwicklung von allgemeinen Fortbildungsschulen, eine Lücke in der Herrschaftssicherung der zunehmend unkontrollierten Phase zwischen Volksschulbesuch und Armeedienst geschlossen hat, um die schulentlassene proletarische Jugend vor den Lehrern der Sozialdemokratie zu bewahren.²⁷³ Neben seinem grundsätzlichen Verdienst beim Aufbau eines Berufsschulwesens – exemplarisch vollzogen durch den Aufbau einer Berufsschulorganisation als Stadtschulrat in München von 1887-1906 – wird von heutigen Didaktikern der Arbeitslehre das Wirken KERSCHENSTEINERS im Zusammenhang mit beruflicher und arbeitsorientierter Bildung dennoch kritisch gewürdigt:

„Nimmt man diese Kritik ernst, dann ist manuelle Arbeit – das Charakteristikum der Kerschensteinerschen Arbeitsschule – als eine Methode des Lernens für die Arbeitswelt zwar auch noch ein wichtiges Element, sie muss aber Formen der modernen Arbeitswelt mit ihren verschiedenen Bereichen (Industrie, Handwerk, Dienstleistungen u.a.) repräsentieren, und sie bedarf der wechselseitigen Verschränkung mit einem theoretisch-reflexiven Lernen.“²⁷⁴

Für eine Theorielegung von Berufsorientierung im Unterricht an (Real-) Schulen erweisen sich allem zwei Grundgedanken Kerschensteiners als relevant. Zum einen der Grundgedanke von manueller Arbeit als notwendiger Bestandteil einer Berufsbildung, zum anderen die für ein tragfähiges Konzept zur schulischen Berufsorientierung notwendige Klärung des Verhältnisses von allgemeiner und berufsbezogener Bildung - eine Frage die gerade zur Theoriebestimmung von moderner Berufsorientierung aktuell ist.

Aus einer gesellschaftskritischen Perspektive bleibt zur Entwicklung schulischen Berufsorientierung bis zum Ende der Weimarer Republik noch anzumerken, dass das allgemein anerkannte Motto von Schulen „non scholae sed vitae discimus“ bis in die fünfziger

²⁷² Zum Konzept Kerschensteiners vgl. z.B. den komprimierten Überblick bei Knoop/ Schwab 1992, S. 160-173

²⁷³ Vgl. Herrlitz u.a. 1981, S. 100-103

²⁷⁴ Dederling 1996, S. 258

Jahre des 20. Jahrhunderts für einen nicht unbeträchtlichen Teil der Schülerschaft insbesondere Mädchen und die künftige ungelernete Arbeiterschaft eine Vorbereitung auf Lebensbereiche außerhalb bezahlter Erwerbsarbeit bedeutet.

“Schule hatte für die niedrigeren sozialen Schichten vor allem auch die Funktion, sie als künftige Staatsbürger, als Hausfrauen und Mütter oder als sonst wie nützliche Mitglieder der Gesellschaft heranzubilden. Berufsvorbereitung oder gar Berufswahlvorbereitung war in einer traditionell und noch weitgehend ständisch organisierten Gesellschaft nicht vonnöten.“²⁷⁵

Die Entwicklung schulischer Berufsorientierung unter dem nationalsozialistischen Regime kann im Rahmen dieser Arbeit nicht angemessen dargestellt werden, da das Schul- und Ausbildungssystem im Dienste der Militarisierung stand und durch die nationalsozialistische Ideologie insgesamt einer völligen Umwälzung unterzogen wurde. Dies betrifft neben Veränderungen auf der organisatorischen und institutionellen Ebene, wie z.B. dem Wegfall der Kulturhoheit der Länder 1934, der Einführung des Führerprinzips in den Schulen nach der Machtergreifung und der Errichtung eigener Schulen der NSDAP auch die Durchdringung von schulischen Inhalten und der Lehrerausbildung mit faschistischer Ideologie.²⁷⁶

²⁷⁵ Schober 2001, S. 11

²⁷⁶ Für einen komprimierten Überblick zur Schulgeschichte im Nationalsozialismus vgl. z.B. Herrlitz u.a.1981, S. 126-139

Vgl auch die Ausführungen von Adorno zu Überlegungen einer Erziehung nach Auschwitz . Adorno Theodor.W.: Erziehung zur Mündigkeit. Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1971

3.2 Schulische Berufsorientierung in der Bundesrepublik seit 1945

Nach Ende des 2. Weltkrieges 1945 wird im Potsdamer Abkommen der Alliierten u.a. grundlegend die Entnazifizierung und Entmilitarisierung des Erziehungswesens als oberstes Ziel der „re-education“ zur Überwindung der verheerenden national-sozialistischen Erziehungs- und Bildungsideologie festgeschrieben. Konkretisiert werden die Vorstellungen der Alliierten vor allem durch die Direktiven der Alliierten Kontrollbehörde.

„Die berühmt gewordene Direktive der Alliierten Kontrollbehörde in Deutschland vom 25. Juni 1947 verkündet in ihren zehn pädagogischen Forderungen u.a. die Gleichheit der Bildungschancen, Unentgeltlichkeit des Unterrichts und Lernmittelfreiheit, Vollzeitschulpflicht bis mindestens zum fünfzehnten und Teilzeitschulpflicht bis zum achtzehnten Lebensjahr, Ablösung der vertikalen durch die horizontale Gliederung des Staatswesens, Erziehung und Bildung zur staatsbürgerlichen Verantwortung, Einführung der Erziehungs- und Berufsberatung sowie der universitären Ausbildung für alle Lehrer.“²⁷⁷

Prinzipiell wird die Funktion der Schule als entscheidende Kraft auf dem Wege der Umerziehung des deutschen Volkes und vor allem der Erziehung und Bildung der nachwachsenden Generation von den Alliierten betont, da außerschulischen Organisationen und Verbänden aufgrund der nationalsozialistischen Verstrickung ihrer Mitglieder und der militaristischen Struktur ihrer Organisationen selbst mittelfristig nicht zugetraut wird, die Jugend im demokratischen Sinne zu erziehen. Vor allem die Amerikaner setzen sich in Anlehnung an ihr eigenes ‘comprehensive educational system’ zu Beginn für ein integriertes, stufenartiges Bildungswesen ein, da der scharfen Trennung von Gymnasium und Volksschule eine Mitschuld für Obrigkeitsdenken und Anfälligkeit für das autoritäre Führerprinzip zugeschrieben wird. Gleiche Bildungschancen für alle, eine demokratische Gestaltung des gesamten Schullebens sowie die staatsbürgerliche Erziehung in einem eigenen Unterrichtsfach sollen den Grundstein für die Erneuerung eines demokratischen Deutschlands legen. Die Gründe für das Scheitern aufkommender Reformansätze zur Neugliederung des Schulwesens im Sinne eines integrierten Modells sind sowohl innerhalb des Schulwesens, in der Besatzungspolitik der Alliierten als auch im sich verschärfenden Ost-West-Gegensatz und der damit verbundenen Brandmarkung jeglichen Einheitsschulkonzepts als „kommunistische Färbung“ zu sehen.²⁷⁸ Damit wird nach Kriegsende in der Bundesrepublik auf *politischer* Ebene prinzipiell am dreigliedrigen Schulsystem festgehalten mit der Konsequenz, dass auch Berufs- orientierung im Unterricht sich schulartspezifisch entwickelt. Deren *bildungspolitische* Entwicklung wird von der veränderten Situation auf dem Arbeits- und

²⁷⁷ Wollenweber 1997, S. 12

²⁷⁸ Eine ausführliche Darstellung der Gründe für das Scheitern des 1948 noch von den Christdemokraten propagierten Einheitsschulkonzepts findet sich bei Herrlitz u.a. 1981, S. 140-146

Ausbildungsmarkt beeinflusst. Gibt es nach dem totalen Zusammenbruch 1945 in den Folgejahren der Wiederaufbauphase nach dem 2. Weltkrieg zunächst einen strukturell bedingten Mangel an Ausbildungs- und Arbeitsplätzen werden von der Institution Schule mit der zunehmenden Nachfrage nach qualifizierten Arbeitskräften auch berufsvorbereitende und berufsqualifizierende Aufgaben gefordert.

„Die ‚Berufsnot der Jugend‘ (DGB 1952) nahm dann aber mit der Verknappung des Faktors Arbeit und den fehlenden Qualifikationen für die Einführung moderner, automatisierter Produktionsverfahren in der westdeutschen Wirtschaft zunehmend qualitative Züge an: Die Jugend geriet in eine allgemeine Qualifikationsnot. Vor diesem Hintergrund wird eine bessere Ausbildung der künftigen Berufstätigen gefordert. Diese Forderung richtete sich nicht nur an die Institutionen der Berufsausbildung, sondern auch an ihre ‚Zubringer‘ – die allgemeinbildenden Schulen.“²⁷⁹

Zwar garantiert das neu geschaffene Grundgesetz von 1949 in Artikel 12 die Freiheit der Berufs- und Arbeitsplatzwahl und schafft damit zunächst ein Fundament für Chancengleichheit im Ausbildungs- und Berufssektor, allerdings werden dadurch die vor allem nachkriegspolitisch bedingten praktischen Probleme beim Übergang von der Schule in den Beruf nicht gelöst. *Wissenschaftstheoretisch* haben sich in den 50er Jahren, die aus Sicht der Erziehungswissenschaft als Phase der bildungspolitischen und organisatorischen Stagnation bzw. Restauration betrachtet wird²⁸⁰, Soziologen auf der Makroebene sowie Vertreter der Berufspädagogik aus methodisch-didaktischer Perspektive mit Fragen der Berufsorientierung von Schulabgängern beschäftigt. SCHELSKY analysiert in seinem grundlegenden Werk „die skeptische Generation“ von 1957 die Situation von Jugendlichen und die Bedeutung der Gesellschaft für die Jugend nach Ende des Faschismus in Deutschland. Seine soziologische Analyse des Berufsfindungsprozesses und der strukturellen Veränderungen der Berufsmöglichkeiten für Jugendliche fordert eine pädagogische Einbettung von Ausbildung, eine Verlängerung des Pflichtschulbesuchs sowie eine adäquate Vorbereitung von Jugendlichen auf die Berufswelt.²⁸¹ Auf die Thesen Schelskys stützt sich u.a. der Berufspädagoge ABEL in seinen Überlegungen zu pädagogisch-didaktischen Problemen zur Unterstützung von Schulabgängern beim Übergang in den Beruf mit dem Vorschlag zur Schaffung eines eigenständigen Schulfaches Arbeitslehre.²⁸²

Daneben wird auch die Einführung des 9. Volksschuljahres 1956 von der Kultusministerkonferenz (KMK) im Rückgriff auf historische Traditionen des dreigliedrigen Systems mit der Bedeutung von schulischer Berufsorientierung für praktisch Begabte

²⁷⁹ Dederling 2002, S. 17

²⁸⁰ Vgl. z.B. die Phaseneinteilung der Etappen deutscher Bildungspolitik bei Kaiser/Kaiser 1991

²⁸¹ Vgl. Schelsky 1957, S. 297ff.

²⁸² Vgl. Abel 1956

begründet. Erste vereinzelte Maßnahmen zur Berufsorientierung im Volksschulbereich in Form von Betriebspraktika und Erkundungen der Arbeitswelt bestimmen die Entwicklung der schulischen Berufsorientierung bis zur Wiedereröffnung der Bildungsreformdiskussion durch den Deutschen Ausschuss für Bildung und Erziehung Ende der fünfziger Jahre.

„In ihrem Anfangsstadium war die schulische Berufsorientierung also durch zwei gegensätzliche Entwicklungen gekennzeichnet: Einerseits wurde ihre Perspektive auf die Volksschule verengt und andererseits erfolgte eine Ausweitung ihrer Problemstellung auf die Hinführung zur Berufs- und Arbeitswelt. Dies erklärt, warum die berufliche Orientierung in der Frühphase der Arbeitslehrediskussion einen geringen Stellenwert hatte.“²⁸³

Ein Wendepunkt in der bildungspolitischen Diskussion signalisiert der vom Deutschen Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen²⁸⁴ erstellte Rahmenplan zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinbildenden Schulwesens. Die politisch damit zunächst nicht bindenden Vorschläge dieses vom Innenministerium und der Kultusministerkonferenz 1953 einberufenen, ehrenamtlich wirkenden Beratungsgremiums zur Ausgestaltung von Schule bestimmen in der Folge wesentlich die aufkommende Diskussion um die Reform des Schulwesens.²⁸⁵

Für die Entwicklung von Berufsorientierung im Unterricht sind vor allem die vom Deutschen Ausschuss 1964 veröffentlichten Empfehlungen zum Aufbau einer Hauptschule bedeutsam, die schulische Berufsorientierung in den umfassenden Begründungszusammenhang eines eigenständigen Faches Arbeitslehre stellt.²⁸⁶

In diesem Gutachten empfiehlt der Deutsche Ausschuss als Ersatz für die bisherige Volksoberschule den Aufbau einer bis zum 10. Schuljahr verlängerten Hauptschule und nimmt dabei den historischen Gedanken einer Arbeitserziehung als Bestandteil allgemeiner Bildung wieder auf. Arbeitslehre als selbstständige Unterrichtsform soll Schüler und Schülerinnen auf die moderne Arbeitswelt vorbereiten, um diesen eine durchdachte Berufswahl zu ermöglichen. Dabei wird der Hauptschule prinzipiell die Funktion einer „Eingangsstufe für das berufliche Bildungswesen“ zugeschrieben.²⁸⁷ Kernelemente dieses Konzepts einer Arbeitslehre sollen dabei u.a. das Kennen Lernen moderner Produktionsverfahren und Dienstleistungen im Arbeitsleben unter Einbeziehung von

²⁸³ Dederling 2002, S. 18

²⁸⁴ Dieses bildungspolitische Gremium wird aufgrund von Forderungen des kulturpolitischen Ausschusses des Bundestages nach einem Bundeserziehungsministerium als Sachverständigen-gremium mit beratender Funktion eingerichtet.

²⁸⁵ Herrlitz u.a 1981, S. 153

²⁸⁶ Vgl. Deutscher Ausschuss 1964

²⁸⁷ Vgl. Deutscher Ausschuss 1964, S. 41

Betriebserkundungen und Betriebspraktika sein. Bemerkenswerterweise wird dabei der Gender-Aspekt berücksichtigt, da

„die Arbeitslehre die weibliche Jugend an breitere Berufsfelder heranführt, als es z.Z. in den typischen Fächern des ‚Frauenshaffens‘ geschieht. Andererseits sollte die Hauptschule auch bei den Jungen das Interesse für die Arbeit im häuslich-familiären Leben wecken.“²⁸⁸

Zur Umsetzung der Empfehlungen schlägt der Deutsche Ausschuss die Verankerung eines eigenständigen Faches Arbeitslehre vor und verknüpft dies mit der Vorstellung, dass dort sowohl manuelle, intellektuelle als auch charakterliche Erziehung zur Arbeit integriert werden können.²⁸⁹ Damit wird dem Fach Arbeitslehre eine zentrale Funktion bei der Umsetzung von Berufsorientierung in der Hauptschule zuerkannt und die Relevanz von Berufsorientierung in der Schule bildungspolitisch anerkannt. Allerdings bleiben curriculare und methodisch-didaktische Aspekte zur Umsetzung von Berufsvorbereitung offen.

„Der Deutsche Ausschuss unterlässt es aber, die Berufswahlvorbereitung näher zu bestimmen. Ein besonderes Inhaltsangebot für das postulierte Ziel der ‚Berufswahlreife‘ sieht er nicht vor. Vielmehr erklärt er die Berufswahlvorbereitung als Grundprinzip, dem die ganze Arbeitslehre – mit Technik, Wirtschaft und Hauswirtschaft – verpflichtet ist. Dabei wird dem praktischen Tun in der Schule und dem Betriebspraktikum eine Zentralfunktion zugesprochen. Der vom Deutschen Ausschuss zugrunde gelegte traditionell-handwerkliche Berufsbegriff und die Konzentration seiner Arbeitslehre auf Industrie und Handwerk engt die Vorbereitung auf die Berufswahl jedoch stark auf den gewerblichen Bereich ein. Diese kann im 10. Schuljahr nach Berufsfeldern differenziert werden. Eine spezielle ‚Berufsreife‘ soll aber erst in der anschließenden Berufsausbildung angestrebt werden.“²⁹⁰

Die Empfehlungen des Deutschen Ausschusses müssen prinzipiell vor dem Hintergrund des wirtschaftlichen Aufschwungs sowie des Reformaufbruchs im deutschen Erziehungs- und Bildungswesen betrachtet werden. Maßgeblichen sozialpolitischen Einfluss haben dabei soziologische Studien zur Korrelation von Bildungschancen von Kindern mit sozialer Schichtzugehörigkeit gehabt ²⁹¹, die zu Forderungen nach Abbau struktureller Diskriminierungsdeterminanten durch eine Bildung für alle führen. Bildungsökonomische Überlegungen werden maßgeblich durch die von PICT 1964 ausgerufene deutsche Bildungskatastrophe in Gang gesetzt. KIRSCH fasst die Kritik von Picht zusammen:

²⁸⁸ Faulstich-Wieland, 1996, S. 352

²⁸⁹ Vgl. Deutscher Ausschuss 1964, S. 41

²⁹⁰ Dederling 2002, S. 19

²⁹¹ Maßgeblich waren vor allem die Überlegungen und Analysen von Dahrendorf aus einer liberalen Position heraus zu Bildung als Bürgerrecht: Vgl. dazu das Hauptwerk von ihm: Dahrendorf, Ralf. Bildung ist Bürgerecht, Hamburg 1968

„Worauf er deutete, war der relativ geringe Prozentsatz an Abiturienten, die geringe Effektivität des Bildungswesens, also die zu niedrigen Erfolgsquoten, die Unterrepräsentation der Kinder aus der Unterschicht in weiterführenden Schulen überhaupt, die geringe Bildungsdichte in Landgegenden, Lehrermangel als Folge der geringen Ausbildungskapazität an den Hochschulen, Ganz allgemein: ein Modernisierungsrückstand des deutschen Bildungswesens in inhaltlicher, didaktischer und institutionell-organisatorischer Hinsicht. Was mit Pichts Kritik geschieht, ist zugleich eine Verlagerung des Schwerpunkts der Betrachtung auf die Gesellschaftspolitik, die für die missliche Lage an Schulen und Hochschulen verantwortlich gemacht wird.“²⁹²

Innerhalb der Erziehungswissenschaft zeigt sich in der Phase des Reformaufbruchs in der deutschen Bildungspolitik eine deutlich zunehmende Relevanz der empirischen Erziehungswissenschaft im Verhältnis zur bisher unangefochtenen Position der geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Damit rückt auch das Prinzip des wissenschaftsorientierten Unterrichts ins Zentrum der weiteren bildungspolitischen Diskussion.²⁹³ Insgesamt werden von Mitte der sechziger Jahre bis Anfang der siebziger Jahre für die schulische Berufsorientierung grundlegende pädagogisch und bildungspolitisch relevante Reformen eingeleitet. Neben den Empfehlungen der KMK zur Hauptschule 1969 sind insbesondere die Empfehlungen des deutschen Bildungsrates in seinem Strukturplan für das Bildungswesen 1970 sowie außerschulische Akzentsetzungen in der Berufsorientierung durch das Arbeitsförderungsgesetz von 1969 und Rahmenvereinbarungen zur Kooperation von Schule und Berufsberatung relevant. Im Zuge seiner Empfehlungen nimmt die Kultusministerkonferenz 1969 die bisher primär wissenschaftliche Diskussion über die Arbeitslehre wieder auf und beschließt die grundständige Einführung des Faches Arbeitslehre für die Klassen 7-9(10) in der Hauptschule. Dem Fach Arbeitslehre wird dabei die Aufgabe zugeschrieben, durch Theorievermittlung und „praktisches Tun“ sowie Betriebserkundungen und Betriebspraktika eine Orientierung über Berufsfelder, Berufsgruppen und Berufe zu ermöglichen, um „am Ende der 9. Klasse eine revidierbare Berufsfeldentscheidung zu ermöglichen.“²⁹⁴ Damit wird für die Aufgabe der Berufsorientierung an Hauptschulen auf Bundesebene ein eigenständiges Fach geschaffen, das die Länder in entsprechende Lehrpläne, Richtlinien und Arbeitsgrundlagen umsetzen müssen.²⁹⁵

Die Ansprüche an eine umfassende Bildungsreform finden Ausdruck im Strukturplan für das deutsche Bildungswesen, den der Deutsche Bildungsrat 1970 veröffentlicht. Leitprinzipien

²⁹² Kirsch 1979, S. 333

²⁹³ Kaiser/Kaiser, S. 208

²⁹⁴ Vgl. KMK. Empfehlungen zur Hauptschule (Beschluss der 131. Sitzung vom 3./4. Juli 1969. In: betrifft. Erziehung, Heft 8, 1969. S. 29.

²⁹⁵ Das Tempo der Umsetzung der Empfehlungen hat sich in den Bundesländern sehr unterschiedlich gestaltet. Einige Bundesländer wie Berlin, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen haben bereits Ende der sechziger Jahre Lehrpläne für Arbeitslehre erlassen, während z.B. in Hessen erst Ende der siebziger Jahre Lehrpläne für Arbeitslehre vorgelegt werden.

des Strukturplanes sind u.a. Ermöglichung von Chancengleichheit, Durchlässigkeit des Bildungssystems, Berücksichtigung von Begabungen und Neigungen von Schülern im Sinne einer Individualisierung des Unterrichts, die grundsätzliche Orientierung von Lernen an wissenschaftlichen Erkenntnissen sowie die Integration von allgemeiner und beruflicher Bildung. Damit sollen Lernangebote und Wahl der Unterrichtsfächer auch an beruflichen Ausbildungsgängen und beruflichen Anforderungen orientiert werden. Die Berufsbildungsberatung als dritte Säule wird auf eine Ebene mit der Schullaufbahnberatung und der individual-psychologischen Beratung gestellt und damit als zentrale Aufgabe des Bildungswesens aufgewertet.²⁹⁶ Mit dem Prinzip der Integration von allgemeiner und beruflicher Bildung nimmt der Bildungsrat damit die Idee des Deutschen Ausschusses für die Hauptschule von 1964 - eine Eingangsstufe für das berufliche Bildungswesen zu konzipieren - auf und dehnt diese auf alle allgemeinbildenden Schulen und damit auch auf die Realschule aus.²⁹⁷ Ergänzt werden die bildungspolitischen Grundlegungen für die schulische Berufsorientierung durch die Schaffung des Arbeitsförderungsgesetzes (AFG) von 1969 und eine Reihe von Kooperationsvereinbarungen mit der Arbeitsverwaltung. In § 32 des neu geschaffenen Arbeitsförderungsgesetzes wird die Arbeitsverwaltung verpflichtet mit anderen Stellen zusammenzuarbeiten:

„Die Bundesanstalt soll bei der Berufsaufklärung, der Berufsberatung und der Vermittlung in berufliche Ausbildungsstellen mit den Einrichtungen der allgemeinen und beruflichen Bildung, insbesondere mit (..) den Schulen und Hochschulen (..) zusammenarbeiten.“²⁹⁸

Dieser grundsätzliche Auftrag an die Arbeitsverwaltung in Fragen der Berufsorientierung aktiv mit Schulen zu kooperieren, ist in der Rahmenvereinbarung über die Zusammenarbeit von Schule und Berufsberatung durch Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 5. Februar 1971 konkretisiert worden.²⁹⁹ In den Rahmenvereinbarungen werden als gemeinsame Aufgaben und Ziele von Arbeitsverwaltung und Schule die Schullaufbahnberatung, berufsaufklärende Maßnahmen, die Vorbereitung von Berufserkundungen und berufsorientierenden Praktika sowie die Entwicklung von neuen Formen der Zusammenarbeit von Schule und Berufsberatung in Modellprojekten festgelegt. Des Weiteren soll eine gegenseitige Unterstützung bei der Aus- und Weiterbildung von Lehrern und Berufsberatern

²⁹⁶ Vgl. Deutscher Bildungsrat: Strukturplan für das Bildungswesen. Empfehlungen der Bildungskommission. Bonn 1970

²⁹⁷ Vgl. Dederich 2002, S. 28

²⁹⁸ Arbeitsförderungsgesetz mit AFG-Leistungsverordnung, Arbeitslosenhilfeverordnung, Zumutbarkeitsanordnung, Meldeanordnung, Arbeitnehmerüberlassungsgesetz und weiteren wichtigen Vorschriften. Textausgabe mit Sachverzeichnis, 14. Auflage. München: C.H.Beck 1987, S. 1

²⁹⁹ Vgl. Bundesanstalt für Arbeit (Hg.). Handbuch zur Berufswahlvorbereitung. Ausgabe 1992. Nürnberg 1992
Rahmenvereinbarung über die Zusammenarbeit von Schule und Berufsberatung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 5. Februar 1971. S. 449ff.

erfolgen und einzelne Lehrer von Schulen als Ansprechpartner für die Berufsberatung benannt werden.³⁰⁰ Die Rahmenvereinbarung von 1971 sowie das Übereinkommen zwischen der Bundesanstalt für Arbeit und der KMK in der Bundesrepublik Deutschland über die Zusammenarbeit von Schule und Berufsberatung vom 12. Februar 1971 legen die bis heute geltenden Prinzipien einer grundsätzlichen Kooperation zwischen Arbeitsverwaltung und Schule auf Bundes- und Länderebene sowie für die regionale Zusammenarbeit von Schulverwaltungen und Arbeitsämtern fest.³⁰¹

Somit ist Berufsorientierung im Unterricht an Realschulen seit Anfang der siebziger Jahre über den Strukturplan für das Bildungswesen 1970 sowie die Rahmenvereinbarung zwischen der KMK und der Bundesanstalt für Arbeit 1971 klar als relevantes Aufgabenfeld legitimiert.

Allerdings ist Berufsorientierung im Unterricht an Realschulen – im Gegensatz zur Hauptschule – weder in die Curricula der Fächer noch in ein spezielles Schulkonzept obligatorisch eingebunden. So bleibt die didaktische Ausgestaltung von Berufsorientierung – den einzelnen Schulen überlassen, die Ausgestaltung der Curricula hängt von der besonderen Schulsituation in den einzelnen Bundesländern, wie z.B. Vorbildung des Lehrpersonals, und politischer Einflussnahme ab. Darüber hinaus zeigt sich in der Praxis eine mangelnde Umsetzung der vereinbarten Zusammenarbeit von Schule und Berufsberatung.

Zur Überwindung des didaktischen Vakuums wird deshalb von der Bundesanstalt für Arbeit 1974 ein wissenschaftliches Gutachten zur Entwicklung eines Rahmencurriculums Berufswahlunterricht in Auftrag gegeben, um die Rahmenvereinbarung zur Zusammenarbeit von Schule und Berufsberatung auch didaktisch umzusetzen. Kernelement des Gutachtens ist dabei die Empfehlung, schulische Berufsorientierung mit dem Ziel einer Berufswahlreife in einem eigenständigen Fach Arbeitslehre zu verankern. Die Analyse der familiären und schulischen Sozialisation der Schüler, Bedingungen der Arbeitswelt sowie der Themenkomplex Berufsausbildung sollen dabei Hauptaufgaben dieses Faches bilden.³⁰² Bildungspolitisch münden die Empfehlungen des Gutachtens zwar in eine Reihe von Modellversuchen zur Berufsorientierung, allerdings wird die gutachterliche Empfehlung, Berufsorientierung in einem eigenständigen Fach Arbeitslehre an allen allgemeinbildenden

³⁰⁰ Vgl. Rahmenvereinbarungen der KMK von 1971 in Strijewski 2002, S. 102 ff.

³⁰¹ Einen Überblick über weitere relevante Kooperationsvereinbarungen zwischen Schule und Arbeitsverwaltung bis heute in Fragen der Berufsorientierung findet sich bei Strijewski 2002, S. 101.

³⁰² Vgl. Dibbern, Harald/ Kaiser, Franz-Josef/ Kell, Adolf. Berufswahlunterricht in der vorberuflichen Bildung. Der didaktische Zusammenhang von Berufsberatung und Arbeitslehre. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1974

Schulen und als Bestandteil für die neu zu errichtende Gesamtschule einzuführen, nicht aufgegriffen.³⁰³ Mit der Ablehnung eines eigenständigen Schulfaches zur Berufsorientierung an Realschulen, bleibt – im Gegensatz zur Hauptschule – damit weiterhin offen, wie die fachspezifische Zuordnung von Berufsorientierung aussehen soll.³⁰⁴ Vor diesem Hintergrund wird die bei WOLLENWEBER beschriebene Entwicklung der Bedeutsamkeit von Berufsorientierung an Realschulen seit Mitte der siebziger Jahre als Folge von Erfahrungshandeln im Schulalltag verständlich:

„Während vorübergehend organisatorische Fragen – die Zusammenarbeit zwischen Schulen und Berufsberatung, die Schullaufbahnberatung, die Durchführung von Schülerbetriebspraktika und Betriebserkundungen – breiten Raum einnahmen und mit wachsenden Erfahrungen der Lehrkräfte zu Optimierungen führte, rückte zunehmend die Klärung inhaltlicher Fragen in den Vordergrund. Aus Erfahrungen wuchs die Einsicht, dass die Vorbereitung der Schülerschaft auf die Berufs- und Arbeitswelt sowie auf die zukünftige Berufswahlentscheidung zu den pädagogischen Aufgaben der gesamten Schule gehört, die Einbindung der organisatorischen Maßnahmen (Schülerbetriebspraktikum, Betriebserkundungen, Angebote der Berufsberatung, Zusammenarbeit mit Erziehungs-berechtigten und Institutionen) in die gesamte Unterrichtsarbeit und eine breit angelegte und intensive Vor- und Nachbereitung der Maßnahmen für alle Schüler und Schülerinnen erforderlich sind.“³⁰⁵

Innovative theoretische pädagogische Konzepte zur Gestaltung schulischer Berufsorientierung über die Hauptschule hinaus gehen in den siebziger Jahren nach Ende der Bildungsreform durch den von BLANKERTZ entwickelten Integrationsansatz einer inhaltlichen und institutionellen Verbindung von allgemeiner und beruflicher Bildung aus. Blankertz, der sich als gesellschaftskritischer Berufspädagoge versteht, verweist darauf, dass die Arbeitslehreempfehlungen des Deutschen Ausschusses die beruflichen Strukturen und zentralen Probleme bei der beruflichen Qualifizierung in der Hauptschule verkennen. Zur Thematisierung von ungleichen Bildungschancen müsse die berufliche Orientierung an den Hauptschulen deshalb als politische Bildung konzipiert werden.³⁰⁶ Konsequenterweise fordert er einen grundlegenden Umbau des Schulsystems und eine Revision der bestehenden Curricula, um die bisher sozial unterschiedlich bewerteten Bildungstypen allgemeine und berufliche Bildung miteinander zu integrieren. Dabei soll die Allgemeinbildung implizit zur kritischen Auseinandersetzung mit der beruflichen und gesellschaftlichen Praxis befähigen. Als Voraussetzung hierfür sieht er eine Aufhebung der bis dahin gültigen Hierarchie der Abschlüsse an. Blankerts Integrationsansatz mündet in einen ersten Modellversuch 1977 zur Kollegschule.

³⁰³ Vgl. Kledzik 1988; Dammer 2002, S. 46

³⁰⁴ Vgl. Dederling 2002, S. 23

³⁰⁵ Wollenweber 1997, S. 189

³⁰⁶ Vgl. Blankertz 1967

„Eine die traditionelle Berufsausbildung ersetzende, anspruchsvollere „Bildung im Medium des Berufs“ konnte ihren potentiellen Abnehmern gegenüber nur durch die Aussicht auf bessere Bildungsabschlüsse gerechtfertigt und für sie attraktiv gemacht werden, d.h. durch Zertifikate, die gleichermaßen einen Zugang zum Beruf wie zum Studium ermöglichten. Beides wiederum setzte eine auch organisatorische Integration der bestehenden Schultypen in der Sekundarstufe II voraus, welche die vom schulischen Regelsystem produzierten Ungleichheiten kompensieren sollte. Getragen von der Überzeugung, dass nur eine curriculare *und* institutionelle Neugestaltung des Schulsystems die Anforderungen der modernen Industriegesellschaft wie den Anspruch der Jugendlichen auf Chancengleichheit erfüllen könne, wurde die Kollegscheule gegründet und als Schulversuch in Nordrhein-Westfalen eingeführt.“³⁰⁷

Die Kollegscheule gerät bald nach ihrer Gründung in die Kritik und die Auseinandersetzung um die bundesweite Anerkennung des Kollegschulabiturs bildet in den Folgejahren ein Reizthema in der Kultusministerkonferenz. Ihre bildungspolitischen Wirkungen auf die bleiben auch hinsichtlich der Gestaltung von Berufsorientierung im Unterricht durch die Verhaftung im Modellcharakter letztlich begrenzt.³⁰⁸

Auf *curricularer Ebene* gestaltet sich Berufsorientierung im Unterricht allgemein-bildender Schulen bis Anfang der achtziger Jahre sowohl schulart- als auch länderspezifisch sehr unterschiedlich. Während sich an der Hauptschule Berufsorientierung durch das eigenständige Fach Arbeitslehre eher etablieren kann, wird an den Realschulen Berufsorientierung je nach Bundesland zunächst als eine Aufgabe mehrerer Unterrichtsfächer betrachtet oder in einem bereits vorhandenen Unterrichtsfach, in der Regel Wirtschaft oder Politik, angesiedelt.

Impulse für eine theoretische Neubestimmung von Berufsorientierung im Unterricht erfolgen in den achtziger Jahren sowohl durch den Strukturwandel in der Arbeits- und Berufswelt und damit verbundenen veränderten Anforderungen an Schulabgänger als auch durch grundsätzliche Veränderungen in den beruflichen Orientierungen, Einstellungen und Verhaltensmustern von Jugendlichen angesichts struktureller Veränderungen in Familie und Gesellschaft.³⁰⁹ DEDERING spricht in diesem Zusammenhang von einer Umstrukturierung des jugendlichen Erfahrungsfeldes, das „immer weniger durch eine arbeitsbezogene Lebensform, sondern zunehmend durch eine schulische Lebensform gekennzeichnet ist.“³¹⁰ Die theoretischen Überlegungen konzentrierten sich dabei u.a. auf eine Neudefinition des Berufsbegriffs und einer theoretischen Bestimmung des Themenkomplexes Berufsvorbildung.

311

³⁰⁷ Dammer 2002, S. 44

³⁰⁸ Zur Diskussion um die Kollegscheule vgl. z.B. Kirsch S. 354/355

³⁰⁹ Vgl. auch das Gliederungspunkt 4 „Aktuelle Aspekte schulischer Berufsorientierung“

³¹⁰ Dederling 1994, S. 338

³¹¹ Vgl. z.B. Dibbern 1983

Daneben werden neue curriculare Modelle zum Berufswahlunterricht aus handlungsorientierter Perspektive z.B. von KLIPPERT entwickelt. Ein integratives Konzept zur Berufswahlvorbereitung wird von BEINKE, einem Vertreter der Berufspädagogik, modellhaft an Haupt- und Realschulen in Schulen Hessens erprobt und evaluiert.³¹² Zunehmend rückt mit der Etablierung von Frauenforschung auch die Geschlechterperspektive bei der Gestaltung des Berufswahlunterrichts in den Blickwinkel und findet Eingang in entsprechende Unterrichtsmaterialien.³¹³

Parallel werden auf *institutioneller Ebene* 1987 von der KMK die Verabschiedung von Materialien beschlossen, die Empfehlungen zur Gestaltung des Faches Arbeitslehre an der Hauptschule aufgreifen und auf die gesamte Sekundarstufe 1 erweitern.³¹⁴ Der Beschluss der KMK von 1987 ist vor allem vor dem Hintergrund der Diskussion um die Veränderung der Allgemeinbildung an Gymnasien zu sehen, da sich zunehmend mehr Abiturienten im Zuge von Numerus Clausus und unsicheren Arbeitsmarktchancen für Akademiker für eine Berufsausbildung entscheiden und damit in Konkurrenz zu Realschulabgängern stehen.

Eine Intensivierung und Verfestigung berufsorientierender Angebote und Maßnahmen auf institutioneller Ebene erfolgt 1992 durch die gemeinsame Vereinbarung der Hochschulrektorenkonferenz, der Kultusministerkonferenz und der Bundesanstalt für Arbeit über die Zusammenarbeit in der Sekundarstufe II. mit entsprechenden Vereinbarungen auf Landesebene. Darin werden die Aufgaben von Schule, Berufsberatung, Studienberatung und Wirtschaft bei der Berufswahlvorbereitung beschrieben und die Beteiligung der Arbeitsämter bei schulischen und universitären Angeboten zur Berufs- und Studienorientierung festgeschrieben.³¹⁵

Auf institutioneller Ebene beschließt die KMK 1993 zwar die Hinführung zur Berufs- und Arbeitswelt als verbindliche Aufgabe der gesamten Sekundarstufe 1 und damit auch des

³¹² Vgl. zum handlungsorientierten Berufswahlunterricht: Klippert, Heinz. Berufswahl-Unterricht. Handlungsorientierte Methoden und Arbeitshilfen für Lehrer und Berufsberater. Weinheim/Basel: Beltz 1987
Vgl. zum integrativen Konzept:

a) Beinke, Lothar: Modellvorschlag zum Berufswahlunterricht. Köln, 1987

b) Beinke, Lothar: Berufswahlunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1992. S. 97-110

Für einen Gesamtüberblick zu neuen curricularen Konzepten in der schulischen Berufsorientierung in den achtziger Jahren vgl. z.B. Dederling 2002, S. 23 ff

³¹³ Vgl. z.B. Lemmermöhle-Thüsing 1993; Lemmermöhle 2002

³¹⁴ Vgl. KMK. Material zum Lernfeld Arbeitslehre im Sekundarbereich I (Beschlussfassung vom 235. Plenum am 08./09. Oktober 1987 in Berlin. In: arbeiten und lernen. Heft 57, 1988. S. 3-5

³¹⁵ Vgl. KMK 1997, S. 452ff.

Gymnasiums, allerdings verzichtet sie in ihrem Beschluss vom Dezember 1993 auf eine konkrete Ausgestaltung dieser Aufgabe.³¹⁶

Im weiteren Verlauf werden dann auf Länderebene von fast allen Landesregierungen Erlasse zur Berufs- und Studienorientierung in der gymnasialen Oberstufe herausgegeben. Auf curricularer Ebene wird eine Reihe der beschriebenen Konzepte der achtziger Jahre vor allem an Hauptschulen weiterentwickelt und erprobt, ohne jedoch in ein schlüssiges Gesamtkonzept zur Gestaltung von Berufsorientierung an Realschulen zu münden.³¹⁷ Darüber hinaus können sich einzelne Modelle für eine schulformübergreifende, kooperativ gestaltete Berufsorientierung auch aufgrund der Skepsis der Schulen für die Sekundarstufe I nicht etablieren.³¹⁸

Insgesamt ist die Bedeutung von Berufsorientierung im Schulunterricht seit den Empfehlungen des Deutschen Ausschusses von 1964 zwar seit über vierzig Jahren als Aufgabe von (Real-) Schule von der KMK erkannt, was sich auf curricularer Ebene unter anderem in der verpflichtenden Einführung von Schülerbetriebspraktika sowie einer stundenmäßigen Zuweisung der dafür vorgesehenen Fächer niedergeschlagen hat. Allerdings gestalten sich die Maßnahmen zur Reform der Lehrerausbildung, der Lehr- bzw. Bildungspläne in den einzelnen Bundesländern sehr unterschiedlich.³¹⁹ Auch hat die aktuelle Kritik an der Gestaltung des Berufsorientierungsunterrichts angesichts der vor allem von Vertretern der Wirtschaft diagnostizierten mangelnden Ausbildungsreife jugendlicher Schulabgänger bisher nicht zu einer Reform der Lehrerausbildung geführt.

Daneben zeigen sich – nicht nur an der Realschule – schulartinterne Unterschiede in der Zusammenarbeit mit Trägern beruflicher Bildung und z.B. bei der Elternarbeit. Auch durch die fehlende Operationalisierung von Schülerkompetenzen in Lehr- und Bildungsplänen zur Berufsorientierung resultieren bis heute erhebliche Unterschiede bei der Umsetzung von Berufsorientierung in der konkreten Schulpraxis.

³¹⁶ Vgl. KMK 1997, S. 9

³¹⁷ Z.B. bildete der Ansatz eines integrativen Berufswahlunterrichts von Beinke die Grundlage für ein Modellprojekt von 1993-1996 an Schulen in Sachsen und wurde in der Folgezeit dort auch in die Schulpraxis umgesetzt.

³¹⁸ Vgl. Dammer, Karl-Heinz: Berufswahlorientierung als schulformübergreifende Kooperation in der Sekundarstufe I – dargestellt am Beispiel eines unvollendeten Projekts. In: Schudy, Jörg (Hg.) Berufsorientierung in der Schule. Grundlagen und Praxisbeispiele. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2002. S. 221-238
Dammer, Karl-Heinz: Berufsorientierung für alle. Über einen Schulversuch, der Versuch blieb. Wetzlar 1997

³¹⁹ Vgl. Ziefuß 1995; Dederig 1994

3.3 Schulische Berufsorientierung von 1945 bis zur „Wende“ in der ehemaligen DDR

Im Gegensatz zur Bundesrepublik entwickelt sich Berufsorientierung im Schulunterricht in der DDR - als Teil der deutschen Nation - durch die Etablierung der polytechnischen Bildung grundlegend anders.³²⁰ Allerdings wird dem gesamten Schulunterricht erst relativ spät eine polytechnische Ausrichtung gegeben, da die soziale und wirtschaftliche Situation der sowjetischen Besatzungszone und später der DDR und damit auch die Lage der Schulen im Verhältnis zu den westlichen Besatzungszonen sich ungleich schwieriger zeigt. Die Belastung durch hohe Reparationszahlungen an die UdSSR und Polen, 45% zerstörte Industrieanlagen im Verhältnis zu 20% im Westen, die Sozialisierung der großen Industrien und eine Bodenreform in der Landwirtschaft erfordern große Anstrengungen für den wirtschaftlichen Wiederaufbau, so dass die Ankurbelung und Steigerung der Produktivität oberste Priorität bekommen.

Polytechnische Bildung als theoretisches Grundmodell sozialistischer Erziehung erhebt dabei den Anspruch, „in der Bildung den Widerspruch zwischen geistiger und materieller Produktion aufzuheben“ und hat die Schaffung des von MARX geforderten allseitig entwickelten Menschen im Fokus.³²¹ Polytechnische Bildung verstanden als arbeitsbezogene Bildung in den ehemals sozialistischen Ländern des östlichen Europa wurzelt in der marxistischen Auffassung, dass die Bedrohung des Arbeiters, im Kapitalismus von anderen Mitgliedern der disponiblen Arbeitsreserve ersetzt zu werden, nur durch eine „absolute Disponibilität [...] für wechselnde Arbeitserfordernisse“ abgewendet werden könne.³²² Folgerichtig sei die polytechnische Bildung für Arbeiter in einem kapitalistischen Produktionssystem eine existentielle Notwendigkeit und sollte nach der Übernahme der Herrschaft der Arbeiterklasse auch Unterrichtsgegenstand von Schulen der Arbeiter sein. Damit der gemeinsame Betrieb der Produktion durch die Gesellschaft garantiert werde, bedürfe es allseitig entwickelter Menschen, die neben dem Verständnis für die zugrundeliegenden politisch-gesellschaftlichen Zusammenhänge, „imstande sind, das gesamte System der Produktion zu überschauen“ und problemlos von einem Produktions-zweig in den

³²⁰ Dederling weist in diesem Zusammenhang auf die Sonderstellung der DDR hin, dass sich in der DDR die sozialistische Bildungstheorie mit der deutschen Bildungstradition verbanden und die DDR sich im Gegensatz zu anderen sozialistischen Staaten sowohl durch eine betrieblich dominierte Berufsausbildung als auch eine stark selektive Abiturstufe auszeichnete (vgl. Dederling 1996, S. 678).

³²¹ Wörterbuch Kritische Erziehung 1973, S. 227

³²² Karl Marx zitiert nach Anweiler 1969, S. 14

anderen wechseln können.³²³ Bildung und Erziehung der Arbeiterklasse sollten nach der marxistischen Lehre demnach auf drei Aspekte ausgerichtet werden.

1. Die geistige Bildung: Sie zeichnet sich dadurch aus, dass sie nicht auf den Bereich der Zweckrationalität gerichtet ist und der Mensch nur durch sie seine Selbstverwirklichung erreichen kann.
2. Die körperliche Ausbildung: Sie gewährleistet die physische und psychische Entwicklung des Menschen.
3. Die polytechnische Bildung: Sie vermittelt dem Menschen die allgemeinen Prinzipien aller Produktionsprozesse und zielt darauf ab, den Menschen für wechselnde Arbeitsanforderungen vorzubereiten, damit er in der Lage ist, Natur und Technik zu beherrschen.

Marx hatte schon Mitte des 19. Jahrhunderts die Einrichtung von polytechnischen Schulen für alle arbeitenden Menschen gefordert und führte zur Begründung an:

„Die Verbindung von bezahlter Arbeit, geistiger Erziehung, körperlicher Übung und polytechnischer Ausbildung wird die Arbeiterklasse weit über das Niveau der Aristokratie und Bourgeoisie erheben.“³²⁴

In der ehemaligen DDR orientiert man sich im Gefolge der Chruscev-Reform mit der Einführung eines Unterrichtstags in der Produktion 1958 zunächst an dem sowjetischen Modell als einem berufspädagogisch bestimmten Konzept des polytechnischen Unterrichts. Nachdem die Chruscev-Reform im Zuge der politischen Umwälzungen in der UdSSR Mitte der sechziger Jahre zurückgenommen wird, ersetzt im September 1969 eine grundlagenorientierte Polytechnische Erziehung die bisher übliche Grundausbildung (Abitur mit Facharbeiterbrief) an der erweiterten Oberschule. In der DDR wird im Rahmen der Konzeption eines neuen Lehrplanwerkes für die Allgemeinbildung auch eine neue Konzeption für den Polytechnikunterricht entwickelt. Der bisherige sowjetisch geprägte theoretische Bezugsbegriff des polytechnischen Unterrichts Produktion wird durch den Leitbegriff der Technik abgelöst und damit polytechnische Bildung didaktisch mit dem naturwissenschaftlichen Unterricht verknüpft. NEUNER hebt als maßgeblicher Vertreter der Erziehungswissenschaft der DDR in seinem Grundlagenwerk die herausragende Bedeutung der polytechnischen Bildung für die Konzeption des Unterrichts an allgemeinbildenden Schulen bei der Gestaltung des neuen Lehrplanwerks hervor und betont darüber hinaus er den

³²³ Friedrich Engels zitiert nach Anweiler 1969, S. 13ff.

³²⁴ Karl Marx und Friedrich Engels. Werke (MEW). Band 16. Berlin-Ost 1970. S. 195

didaktischen Nutzen der Verzahnung von polytechnischer Bildung und naturwissenschaftlichem Unterricht.³²⁵

„Besondere Aufmerksamkeit war in Übereinstimmung mit unseren grundsätzlichen Auffassungen vom Charakter der sozialistischen Allgemeinbildung darauf zu verwenden, die Vermittlung von Grundkenntnissen über die Arbeit, die Produktion, Technik und Ökonomie in der allgemeinbildenden Schule zu sichern und der produktiven Arbeit der Schüler einen entsprechenden Platz zuzuweisen. Es war davon auszugehen, dass Charakter und Inhalt der sozialistischen Allgemeinbildung wesentlich durch den polytechnischen Unterricht und die produktive Arbeit der Schüler bestimmt werden und dass Bildung und Erziehung in allen Unterrichtsfächern eng mit dem Leben, mit der produktiven Arbeit, mit der gesamten Praxis verbunden werden müssen.“³²⁶

DEDERING führt zu den Bildungsfunktionen des Polytechnikunterrichts, die unter dem Leitprinzip der Verbindung von Schule und Produktion „lernend arbeiten, arbeitend lernen“ standen, aus:

„Die polytechnische Bildung erhielt in bildungstheoretischer Hinsicht primär die Aufgabe, diejenigen Persönlichkeitsaspekte zu entwickeln, die von den abstrakten Fächern vernachlässigt werden.“ Durch diese bildungstheoretische Verankerung erhielt die polytechnische Bildung drei wesentliche pädagogische Funktionen zugewiesen: Eine Allgemeinbildungsfunktion: Beitrag zur allseitigen Bildung der Persönlichkeit; Eine Erziehungsfunktion: Vermittlung allgemeiner Arbeitstugenden und einer spezifisch sozialistischen Einstellung zur Arbeit; Eine Berufseingliederungsfunktion: Vermittlung berufsverbereitender Inhalte und dadurch Verkürzung der Berufsausbildung (Qualifikationsaspekt) und Vermittlung sozialer Erfahrungen in der Arbeitswelt und Erwerb gewisser beruflicher Grundfertigkeiten als Orientierungshilfen für die Berufswahl (Sozialisationsaspekt).“³²⁷

Polytechnische Bildung und Erziehung und damit das Leitprinzip der Verbindung von Schule und Erwerbsarbeit ist in der ehemaligen DDR Unterrichtsprinzip in sämtlichen Schulfächern und ist darüber hinaus in allen Klassen der allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule einschließlich der Abiturstufe über spezielle Fächer in allen Jahrgangstufen im Stundenplan ausgewiesen.

In der Unter- und Mittelstufe (Klassen 1-6) wird Polytechnische Bildung durch den Schulgarten- und Werkunterricht vermittelt. Ziel des Schulgartenunterrichts ist es, die Lernenden an gesellschaftlich produktive Tätigkeiten wie z.B. Pflanzenanbau oder Bodenbearbeitung heranzuführen und elementare Arbeitsfertigkeiten zu vermitteln. Der Werkunterricht in Klasse fünf und sechs soll über das Herstellen verschiedener Produkte, vor allem ein Verständnis für technische Lösungen bei Schülern fördern. Eine verstärkte Berufsorientierung sieht die Konzeption für die Klassen sieben bis zehn durch die Fächer Technisches Zeichnen, Einführung in die sozialistische Produktion (ESP) sowie dem Fach „Produktives Arbeiten“ vor. Im Fach ESP werden die Schüler in wissenschaftlich-technische

³²⁵ Neuner 1972, S. 182

³²⁶ Neuner 1972, S. 35ff.

³²⁷ Dederling 1996, S. 679

und gesellschaftliche Zusammenhänge von Arbeit und Produktion unter Zugrundelegung des sozialistischen Wirtschafts- und Arbeitsbegriffs eingeführt.

„Im Gebrauch von Arbeitsmitteln und Geräten übten sie Grundfertigkeiten und –fähigkeiten zur Anpassung an die Produktion und erlernten einfache technische Tätigkeiten. Der Stoffplan sah die Bereiche Fertigungsverfahren, Maschinentechnik, Automatisierung der Produktion, Elektrotechnik, Effektivität der Produktion in Industrie, Bauwesen und Landwirtschaft und einen Grundkurs in Informatik vor.“³²⁸

Im Gegensatz zu den relativ ausführlichen Lehrplänen des Faches ESP gibt es für das Fach Produktive Arbeit keine direkten Curricula, allerdings existieren zur Festlegung von Kenntnissen und Fertigkeiten der Schüler für das Betriebspraktikum Rahmenpläne, um den Betrieben die Zuweisung von Arbeitsaufgaben und Arbeitsplätzen für die Schüler zu ermöglichen. Damit sollte eine Brücke zwischen der produktiven Arbeit der Schüler und den theoretischen Teilen des polytechnischen Unterrichts hergestellt werden. Schüler der Klassen sieben und acht arbeiteten in sogenannten polytechnischen Kabinetten, einer Art Bildungseinrichtungen der Produktionsbetriebe oder in überbetrieblichen Ausbildungszentren. In der Praxis waren diese „Polytechnischen Zentren“ für mehrere Schulen einer Region relevant, in der die Schüler auch reale Produkte für den Handel produzierten. Aus der Sicht heutiger wissenschaftlicher Vertreter des Faches Arbeitslehre in der Bundesrepublik ergeben sich auf didaktischer Ebene Vorteile dieses Systems im Gegensatz zur Bundesrepublik:

„Das polytechnische Zentrum als originale, DDR-spezifische Lösung erlaubte eine intensivere pädagogische Betreuung und gewährleistete gleichzeitig die Nähe der realen Produktion mit der Möglichkeit zu sozialen Kontakten, ohne den Produktionsfluss zu beeinträchtigen. Dort konnte im übrigen auch der ESP-Unterricht erteilt werden, so dass in diesem Fall fast die Gesamtheit des polytechnischen Unterrichts an außerschulischen Lernorten stattfand.“³²⁹

In den Klassenstufen neun und zehn werden Schüler im Rahmen des Faches produktive Arbeit mit einem Kontingent von drei Stunden pro Woche dann auch direkt in Produktionsbetrieben eingesetzt, im Fach wissenschaftlich-praktische Arbeit in der Abiturstufe (erweiterte Oberschule) Schüler darüber hinaus an innovativen Plänen der Betriebe z.B. bei der Einführung neuer technischer Prozesse und Maßnahmen beteiligt.

³²⁸ Dederling 1994, S. 129

³²⁹ Dederling 1996, S. 682ff.

Abbildung 4

Struktur des Polytechnischen Unterrichts in der DDR (in Anlehnung an Dedering 1994, S.130)

Schuljahr	Stunden je Woche				
	1	2	3	4	5
12	Wissenschaftlich-praktische				
11		Arbeit			
10	Einführung in die sozialist. Produktion	produktive Arbeit			
9					
8	Techn. Zeichnen				
7					
6	Werkunterricht				
5					
4	Schulgartenunterricht				
3					
2					
1					

Bis kurz vor der Wende 1989 gestaltet sich damit polytechnische Bildung als berufsvorbereitender Unterricht. Im Sinne einer technisch-ökonomischen Grundlagenbildung umfasst dies das theoretische Fach „Einführung in die sozialistische Produktion“ zur Erörterung der ökonomischen, soziologischen und politischen Auswirkungen der Technik, die Abstimmung des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts auf Produktionsprozesse in Industrie und Landwirtschaft sowie die praktische Arbeit in Betrieben. Im Gegensatz zur Bundesrepublik führt die Konzeption und Organisation arbeitsorientierter Bildung zu einer Fundierung von Berufsorientierung für alle Schularten und Klassen im Lehrplan sowie im konkreten Unterricht. Mit dem eigenständigen Fach „Einführung in die sozialistische Produktion“ wird Berufsorientierung als fester Bestandteil des Schulcurriculums wie alle anderen Schulfächer in ein didaktisches Rahmenkonzept mit entsprechenden Unterrichtsmaterialien, Lehrplänen und Stoffverteilungsplänen eingebunden. Der Berufsorientierungsunterricht in der ehemaligen DDR sowie eine mögliche Übertragbarkeit des DDR-Modells auf die BRD wird von Berufspädagogen und Didaktikern der Arbeitslehre aus heutiger Perspektive differenziert bewertet. DEDERING würdigt die didaktische Dimension des DDR-Modells.

„Die Schaffung eines selbständigen technologisch-ökonomischen Faches einerseits und die Teildidaktisierung der produktiven Arbeit andererseits sind Maßnahmen, um die polytechnische Bildung dem didaktischen Modell der allgemeinbildenden Schule anzupassen. Die interne Kohärenz dieser Maßnahmen war bemerkenswert und wurde in der internationalen Kritik besonders anerkannt.“³³⁰

³³⁰ Dedering 1996, S. 682

SCHOBER lobt die konkrete Berufswahlvorbereitung durch den polytechnischen Unterricht in der ehemaligen DDR, der unabhängig von der Schulart einen festen Platz im schulischen Bildungssystem hat.³³¹ REUEL bedauert, dass der Polytechnische Unterricht in der DDR für die schulische Berufsorientierung in der Bundesrepublik aus ideologischen Gründen keine Vorbildfunktion bekommen konnte und die Idee einer integrierten Arbeitslehre auf die Hauptschule und auf die Gesamtschule – dort oft allerdings nur für den Wahlpflichtbereich in Konkurrenz zu der zweiten Fremdsprache – beschränkt blieb.³³²

Kritik bezieht sich vor allem auf die konkrete Umsetzung in der Praxis. DEDERING wertet die Verrichtung monotoner Arbeiten ohne intellektuellen Anspruch oder die verzögerte Einführung der Informationstechnik in die produktive Arbeit als Indizien für strukturelle Mängel bei der Umsetzung des polytechnischen Unterrichts. Daneben vertritt er die Auffassung, dass sich curriculare und didaktische Unterrichtsformen in der DDR auf dem Hintergrund einer praktizierten Planwirtschaft nicht direkt auf die Gestaltung der schulischen Berufsorientierung in der BRD als sozialer Marktwirtschaft übertragen lassen.³³³ GEIBLER betont,

„dass alle Erfahrungen in der DDR neben sonstigen Systemgegebenheiten nicht von der damaligen Angebotsituation zu trennen sind. Es mangelte in der Mangelwirtschaft nicht an Lehrstellen, sondern an ‚Lehrlingen‘. Die Aufgaben sind gegenwärtig komplizierter und generell an grundverschiedene Voraussetzungen gebunden.“³³⁴

Im Zuge der Übernahme des gegliederten Schulwesens nach dem westdeutschen Modell im Einigungsvertrag wird das Fach Polytechnik nach der Wiedervereinigung 1990 ersetzt durch die Curriculumstruktur der westdeutschen Arbeitslehre, so dass der alte polytechnische Unterricht der DDR-Zeit in den ostdeutschen Bundesländern „allenfalls indirekt über die eingesetzten früheren Polytechniklehrer“ präsent ist.³³⁵ DEDERING kritisiert darüber hinaus, dass bildungspolitisch nach der „Wende“ keine Anstrengungen unternommen wurden, positive Aspekte der polytechnischen Bildung auf ihre Übertragbarkeit auf die Verhältnisse in der BRD zu überprüfen.³³⁶

³³¹ Vgl. Schober 2001, S. 12

³³² Vgl. Reuel 2002, S. 2ff.

³³³ Vgl. ausführlicher Dederling 1996, S. 684ff.

³³⁴ Bildung PLUS. Schule verändert sich historisch gesehen nur mit der Gesellschaft – Berufsberatung und Berufsorientierung im Spiegel deutscher Geschichte. Interview mit Prof. Dr. Gert Geißler. <http://www.bildungplus.forumbildung.de/templates/imfokus> (28.02.2006)

³³⁵ Dederling 1996, S. 687

³³⁶ Dederling 2004, S. 193

3.4 Zusammenfassung der historischen Entwicklung von Berufsorientierung in der Schule

Die Entwicklung der schulischen Berufsorientierung hat sich nach dem zweiten Weltkrieg sowohl schulart- als auch und länderspezifisch sehr unterschiedlich vollzogen. DAMMER weist kritisch darauf hin, dass die traditionelle Bildungsideologie und das mit ihr verwachsene dreigliedrige Schulsystem sich auf die unterschiedliche Intensität der Berufswahlorientierung in den einzelnen Schulformen ausgewirkt hat:

“Während sie (die schulische Berufsorientierung) an der Haupt-, Gesamt- und bis zu einem gewissen Grad auch an der Realschule curricular aufgegriffen wurde – und dies anscheinend mit Erfolg (Anders als die Gymnasiasten, die zu 83% die Berufswahlorientierung an ihrer Schulform für unzureichend hielten, waren 1996 60% der Haupt- und Gesamtschüler mit dem diesbezüglichen Angebot ihrer Schulen zufrieden³³⁷–, so zeigte sich das Gymnasium davon kaum berührt. Diese Divergenzen zeigen, wie stark Berufswahlorientierung immer noch auf einen direkten Übergang in eine berufliche Ausbildung und damit tendenziell auf eine begrenzte berufliche und gesellschaftliche Position ausgerichtet ist.“³³⁸

Die Entwicklung von Berufsorientierung im Unterricht und ihre curriculare Verankerung ist eng mit der Bildung des Faches Arbeitslehre verbunden, das bis heute am stärksten in der Hauptschule verankert ist. Meilensteine in der institutionellen Verankerung der schulischen Berufsorientierung stellen neben dem Rahmenplan des Deutschen Ausschusses von 1964 die Empfehlungen der KMK von 1971 und 1993 sowie die Kooperationsvereinbarungen mit der Bundesanstalt für Arbeit von 1971 und 1992 dar. Auf empirischer Ebene wird insbesondere von Didaktikern der Arbeitslehre beklagt, dass bis heute Forschungsergebnisse und der theoretische Bezugsrahmen der Berufsorientierung sowie der Einbezug von Erfahrungen bei der Gestaltung der schulischen Berufsorientierung aus dem Ausland bis heute kaum Beachtung finden und somit das Prinzip der Wissenschaftsorientierung in der schulischen Praxis der Berufsorientierung noch unzureichend Eingang findet.³³⁹ Dementsprechend zeigen sich trotz vorhandener Curricula für die berufliche Orientierung für die Sekundarstufe I und die gymnasiale Oberstufe erhebliche Unterschiede in der Gestaltung der Berufsorientierung sowohl auf der Makroebene, d.h. beim Vergleich der einzelnen Schulformen Haupt-, Real-, Gesamtschule und Gymnasium als auch beim schulartinternen Vergleich auf der Mikroebene. Erfahrungen zur vorberuflichen Bildung der Polytechnischen Schule des Bildungssystems der ehemaligen DDR wie z.B. Varianten der praktischen Arbeit oder Betriebspatenschaften als Kooperationsform mit Unternehmen sind nach der Wende 1989 zunächst nicht aufgegriffen

³³⁷ Westdeutsche Allgemeine Zeitung, Nr. 125 vom 30.05.96, S. 1

³³⁸ Dammer 2002a, S. 48ff.

³³⁹ Vgl. Dederling 2002, S. 27

worden, da aus politischen Gründen eine rasche Anpassung an Berufsorientierungsmodelle der alten Bundesländer erfolgte.

4 Gegenwärtige Aspekte schulischer Berufsorientierung

4.1 Veränderung von schulischer Berufsorientierung im Strukturwandel von Arbeit und Beruf

Die Zukunft der Erwerbsarbeit und damit auch die Problemstellungen am Übergang von der Schule in den Beruf sind in den letzten Jahren einem rasanten dynamischen Wandel unterworfen worden. SCHOBER identifiziert sieben dominante Trends für diesen Wandel.³⁴⁰



Abbildung 5
Dominante Trends für die Zukunft der Erwerbsarbeit
(Schober 2001, S.15)

Für den Übergang von der Industrie- und Dienstleistungsgesellschaft in die *Informations- und Wissensgesellschaft* ist kennzeichnend, dass über die Hälfte der Erwerbstätigen eine Informationstätigkeit ausübt und sich die Nutzung computergesteuerter Arbeitsmittel auf nahezu alle Berufe ausgedehnt hat. Durch die *Globalisierung* der Weltmärkte sind Arbeitsorte und Arbeitsbedingungen nicht mehr rein regional bestimmt. Neben direkten Anforderungen an berufliche Mobilität und Kompetenzen für die internationale Zusammenarbeit (z.B. interkulturelle Kompetenzen, Sprachkenntnisse) bedeutet dies auch eine verschärfte

³⁴⁰Schober 2001, S. 15

Konkurrenzsituation der Unternehmen, die sich auch auf die Gestaltung der Arbeitsplätze auswirkt. Die Erosion des abhängig beschäftigten, unbefristeten, in Vollzeit absolvierten „Normalarbeitsverhältnisses“³⁴¹, das auf einer vorgeschalteten Berufsausbildung basiert und Erwerbstätigkeit in ein System der sozialen Sicherung eingebunden garantiert, bringt neben atypischen Beschäftigungsverhältnissen auch ganz neue Formen der Erwerbsarbeit, wie z.B. Telearbeit an einem Heimarbeitsplatz außerhalb des Betriebes sowie einen Anstieg der Selbständigen mit sich. Der Trend zur Informations- und Wissensgesellschaft erfordert von den Arbeitnehmern aufgrund der Technisierung von Produktions- und Geschäftsabläufen auch eine höhere und breitere Qualifikation. Dabei nehmen neben gestiegenen fachlichen Anforderungen, extrafunktionale Qualifikationen, sogenannte Schlüsselqualifikationen, wie z.B. Kundenorientierung, Teamfähigkeit und Organisationsfähigkeiten einen breiten Raum ein.

Zum anderen wird von Arbeitnehmern tendenziell die Bereitschaft zu lebenslangem Lernen erwartet. Darüber hinaus beschreibt SCHOBER eine tendenzielle Auflösung der traditionellen Übergangsmuster von der Schule in den Beruf:

„Das lange Zeit gültige 'Zwei-Schwellen-Modell' des Übergangs vom Bildungs- ins Beschäftigungssystem Schwelle 1: Übergang von der allgemein bildenden Schule in Berufsausbildung/ Studium, Schwelle 2: Übergang von der Berufsausbildung/Studium in Beschäftigung und die sich daran knüpfenden politischen Handlungsfelder haben sich überholt. Jugendbiografien sehen heutzutage vielfach schon anders aus – nicht zuletzt bedingt durch Arbeitslosigkeit und Ausbildungsstellenmangel in den 80er und 90er Jahren. Nach dem Ende der allgemeinbildenden Schule mit oder ohne Abschluss diversifizieren sich die Übergänge und die Abfolge der Stationen: Traditionelle Ausbildung oder Studium, Berufsvorbereitungslehrgänge/-maßnahmen, Gelegenheitsjobs, Praktika, Auslandsaufenthalt, Wehr-/Zivildienst, Freiwillige Dienste, Ausbildungs-/Studienabbruch, Erwerbsarbeit, Familienzeit, Zweitausbildung/ Doppelqualifizierung usw.“³⁴²

Jugendliche in der Übergangsphase von der Schule in den Beruf werden besonders mit strukturellen Veränderungen des Arbeitsmarktes konfrontiert.

Zusätzlich zur tendenziellen Entstandardisierung traditioneller Erwerbsbiografien erfordert die Globalisierung der Erwerbsarbeit in der Wissensgesellschaft eine hohe Flexibilität des Arbeitskräfteeinsatzes verbunden mit einer kurzfristigen Qualifikation der Arbeitnehmer bei Bedarf. Insofern entscheiden künftig nicht ausschließlich berufliche Qualifikationen über den Zugang zu einem Beschäftigungsverhältnis, sondern die Bereitschaft sich auf einen Qualifizierungsprozess kurzfristig einzulassen. DOSTAL prognostiziert, dass vermutlich nur für die Kernbelegschaft in Zukunft der Beruf als Strukturelement für die Erwerbstätigkeit eine

³⁴¹ Vgl. ausführlicher zu den Auflösungstendenzen des Normalarbeitsverhältnisses Dostal u.a. 1998, S. 453ff.

³⁴² Schober 2001, S. 22

Rolle spielt, während insbesondere für die untere Randbelegschaft die Relevanz von Beruf schwinden wird.³⁴³

Unter Berücksichtigung der beschriebenen Trends in der Arbeits- und Berufswelt der Zukunft können erste Ansatzpunkte für die Gestaltung schulischer Berufsorientierung umrissen werden:

- Der zunehmende Einsatz moderner Kommunikationsmittel erfordert eine verstärkte Medienkompetenz von Schülern als allgemeine Aufgabe der Berufsorientierung
- Schulische Berufsorientierung muss dazu beitragen, dass Schüler Kompetenzen entwickeln, mit den Anforderungen in einer globalisierten Arbeitswelt, wie. z.B. örtlicher und zeitlicher Flexibilität, zurechtzukommen.
- Die Erosion von „Normalarbeitsverhältnissen“ erfordert von Schülern über die Erstberufswahl hinaus die Fähigkeit, die individuelle Berufs- und Bildungsbiografie aktiv zu gestalten.
- Berufsorientierung muss im Kontext mit tendenziell entstandardisierten Berufsbiografien als lebenslange Aufgabe vermittelt werden.
- Berufsorientierung muss angesichts der Entberuflichung von Qualifizierungsprozessen und Arbeitsmärkten seinen Fokus verändern, da die orientierungs- und identitätsstiftende Funktion des Berufs abnimmt.³⁴⁴

³⁴³ Vgl. Dostal u.a. 1998, S. 456ff.

³⁴⁴ Schober spricht in diesem Zusammenhang auch davon, dass Berufswahlvorbereitung neben der individuellen Arbeitsorientierung (Ziele, Interessen, Fähigkeiten, Ressourcen) auch die persönliche Laufbahnentwicklung im Sinne einer Erlangung der erforderlichen Qualifikationen und Kompetenzen zum Gegenstand haben sollte (vgl. Schober 2001, S. 25)

4.2 „Mangelnde Ausbildungsreife“ von Jugendlichen – Schulische Bildung und Berufsorientierung in der Kritik

Die aktuelle Diskussion um mangelnde Ausbildungsreife von Schulabgängern wird durch die unscharfe Verwendung und bisher mangelhafte Operationalisierung der Begriffe Ausbildungsfähigkeit und Ausbildungsreife durch die beteiligten Akteure erschwert.³⁴⁵ Wurde der Begriff Ausbildungsreife 1969 noch im Zusammenhang mit der Einführung der Ausbildereignungsverordnung (AEVO) zur Bezeichnung der zertifizierten Fähigkeit eines Ausbildungsbetriebs verwandt, werden heute damit Kompetenzen von Jugendlichen in der Übergangsphase in den Beruf beschrieben.³⁴⁶ Belastend hierbei erweist sich auch, dass weder das Berufsbildungsgesetz noch die Handwerksordnung, als maßgebliche Gesetzesgrundlagen für Berufsausbildung, Voraussetzungen für die Aufnahme einer Berufsausbildung benennen.³⁴⁷

Ansätze zu einer Definition von Ausbildungsreife und Ausbildungsfähigkeit liegen sowohl von Seiten der Wirtschaft, der Bundesagentur für Arbeit, aber auch aus der neueren Bildungsforschung vor.³⁴⁸ Allerdings zeigen die Ergebnisse des aktuellen Expertenmonitors des Bundesinstituts für Berufsbildung vom Dezember 2005, dass selbst Fachleute aus Industrie, Wirtschaft, Universität, Schule und öffentlicher Verwaltung sich nicht auf einen operationalisierten Grundkanon von Fertigkeiten für die Bescheinigung von Ausbildungsreife verständigen können.³⁴⁹

Auch die neuere empirische Bildungsforschung versucht derzeit den Begriff Ausbildungsreife über ein Set von Basiskompetenzen und Mindestbildungsstandards zu definieren, die mit späterem Ausbildungs- und Berufserfolg von Schülern korrelieren und für ein Testat Ausbildungsreife erreicht werden müssen. Allerdings liegen derzeit nach eigenen Angaben der Experten aufgrund bisher fehlender Längsschnittstudien noch kaum Befunde zur prognostischen Validität von Mindestnormen für den Ausbildungserfolg vor.³⁵⁰

Experten der Bundesagentur für Arbeit plädieren für einen pragmatischen Umgang mit den Begriffen Ausbildungsreife und Ausbildungsfähigkeit. Demnach solle eine Person dann als ausbildungsreif bezeichnet werden, „wenn zu erwarten ist, dass sie die allgemeinen Merkmale der Bildungs- und Arbeitsfähigkeit erfüllt und ohne Hilfen Ausbildungen nach § 25 BBiG und

³⁴⁵ Vgl. die aktuelle Bibliografie zum Thema Ausbildungsreife bei Linten/ Prüstel 2006

³⁴⁶ Vgl. Großkopf 2005, S. 6

³⁴⁷ Vgl. Müller-Kohlenberg u.a. 2005

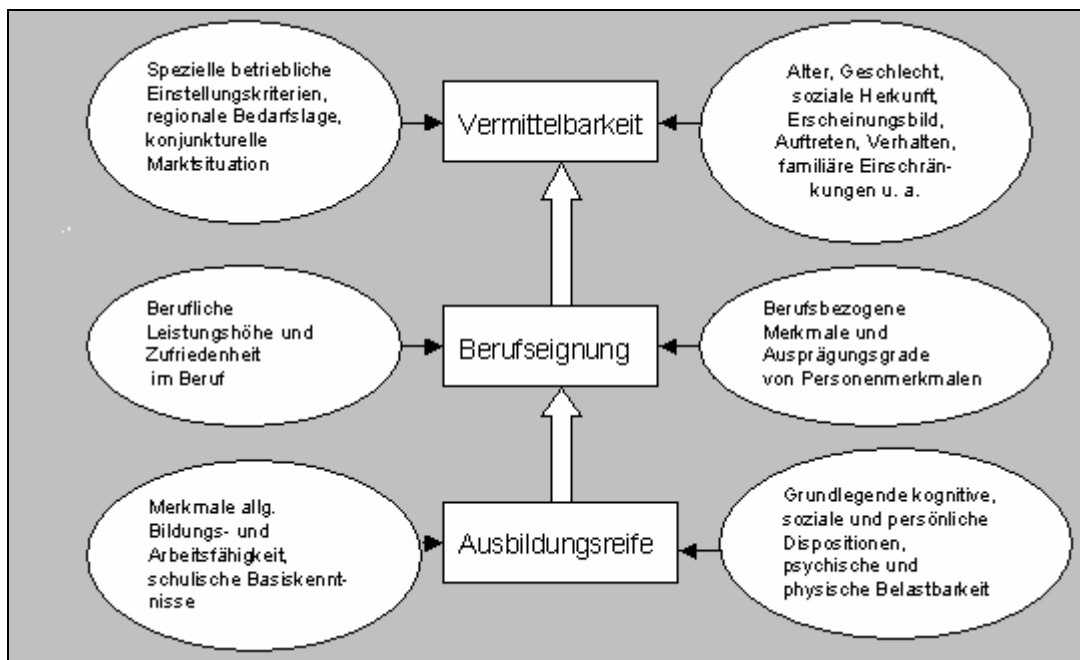
³⁴⁸ Vgl. die ausführliche Diskussion bei Eberhard 2006

³⁴⁹ Vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung. Ausbildungsreife – auch unter den Fachleuten ein heißes Eisen. Ergebnisse des BIBB-Expertenmonitors vom 29.11.2005. Verfügbar über: <http://www.bibb.de> (01.03.2006)

³⁵⁰ Vgl. Watermann 2003

§ 25 HWO zumindest der ersten Niveauebene absolvieren können wird³⁵¹ und schlagen zur Begriffsdifferenzierung drei von einander zu unterscheidende Stufen Ausbildungsreife, Berufseignung und Vermittelbarkeit bei Auswahlverfahren vor.³⁵² Da die Überlegungen der Experten der Bundesagentur für Arbeit zur theoretischen Bestimmung von Ausbildungsreife als Grundlage für die Festlegung eines Kriterienkatalogs zur Ausbildungsreife in das aktuelle Praxiskonzept für den Nationalen Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs eingeflossen sind, soll dieses Konzept nachfolgend kurz skizziert werden³⁵³

Abbildung 6
Stufenmodell zur Ausbildungsreife bei Jugendlichen
 (Müller-Kohlenberg u.a. 2005, S.21)



Ausbildungsreife betrifft demnach die Feststellung,

„ob ein Jugendlicher in der Lage sein wird, den generellen Anforderungen einer Berufsausbildung auf dem unteren Niveau anerkannter Ausbildungsberufe zu genügen. (...). Im Fokus stehen Personenmerkmale, die die Voraussetzung sind für das Bewältigen des betrieblichen und schulischen Arbeitsalltags. Dabei geht es sowohl um Personenmerkmale, die im Zuge von Lernprozessen und Verhaltensänderungen das Entfalten von Kompetenzen ermöglichen.“

³⁵¹ Hilke 2004, S. 104

³⁵² Vgl. Müller-Kohlenberg u.a. 2005

³⁵³ Vgl. Ausbildungsreife – Berufseignung – Vermittelbarkeit. Ein Konzept für die Praxis. Erarbeitet im Auftrag des Nationalen Paktes für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland. Vorgelegt zur Sitzung des Paktenkungsausschusses am 30. Januar 2006. (Kurzfassung). Nürnberg/Berlin 2006. Verfügbar unter <http://www.hk24.de/HK24> (12.03.2006)

Die *Berufseignung* als zweite Stufe bezieht sich im Gegensatz zu Ausbildungsreife auf einen oder mehrere konkrete Ausbildungsberufe oder auf ein bestimmtes Berufsfeld und betrifft akute medizinisch oder psychologisch bedingte Eignungseinschränkungen.

Vermittelbarkeit als dritte Stufe bei betrieblichen Auswahlverfahren betrifft die Frage,

„ob ein Bewerber, der keine wesentlichen Eignungseinschränkungen aufweist am Markt ohne zusätzliche Hilfen plazierte werden kann – und zwar unter den betriebs- oder branchenspezifischen Bedingungen vor Ort und/oder bei bestimmten persönlichen Vermittlungshemmnissen, beispielsweise vorübergehender gesundheitlicher Beeinträchtigung oder familiärer Restriktionen. Ebenso können Alter, Geschlecht und soziale Herkunft dabei wichtig werden wie auch die Herkunft von Bewerbern von bestimmten Schulformen oder Schulen von Bewerbern“.³⁵⁴

MÜLLER-KOHLBERG u.a. analysieren, dass damit auch bei vorhandener Ausbildungsreife und grundsätzlicher Berufseignung aufgrund besonderer betrieblicher Einstellungskriterien oder der aktuellen Ausbildungsmarktlage die Vermittelbarkeit von Bewerbern eingeschränkt sein kann.

EBERHARD schließt aus der Analyse bisher vorliegender Definitionsansätze zu Ausbildungsreife, dass derzeit keine wissenschaftlich fundierte, allgemein gültige und von allen beteiligten Partnern akzeptierte Definition von Ausbildungsreife vorliegt und damit die gesellschaftspolitische Debatte um fehlende Ausbildungsreife bei Jugendlichen grundlegend erschwert wird. Zudem beschränke sich die bisherige Forschung auch im angloamerikanischen Raum - (hier vor allem das Konzept der 'vocational maturity' von Super; vgl. vorheriges Kapitel) auf Untersuchungen zur Berufseignung, wohingegen das Konstrukt Ausbildungsreife bisher empirisch kaum erforscht sei.³⁵⁵

Forderungen nach einer veränderten schulischen Berufsorientierung und damit auch nach einer Erweiterung von Lehrerkompetenzen werden im Zuge der aktuellen gesellschaftspolitischen Diskussion zur mangelnden Ausbildungsreife von Schulabgängern vor allem von Wirtschaft und Industrie als den „Abnehmern“ des Schulsystems gestellt. Neben Ergebnissen aus Unternehmensbefragungen und gesunkenen Leistungsniveaus bei betrieblichen Einstellungstests wertet die Wirtschaft auch die Ergebnisse der Schulleistungstests PISA und TIMSS zu den elementaren Kulturtechniken als Beleg für eine generell gesunkene Ausbildungsreife bei Schulabgängern.³⁵⁶

³⁵⁴ Müller-Kohlenberg u.a. 2005, S. 22

³⁵⁵ Vgl. Eberhard 2006

³⁵⁶ Vgl. zu PISA und TIMSS

- Baumert, J./ Klieme, E./ Neubran, M. u.a. (Hg.)
- PISA 2000 Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske & Budrich 2001.
- Baumert, J./ Bos, W./ Watermann, R.
- TIMSS/III. Schülerleistungen in Mathematik und den Naturwissenschaften am Ende der Sekundarstufe II im internationalen Vergleich. Zusammenfassung und deskriptive Ergebnisse (Studien und Berichte Nr.64). Berlin: 1998.

Die Diskussion über mangelnde Ausbildungsreife und unzureichende Schulleistungen von Ausbildungsbewerbern gerade in den Kernkompetenzen Lesen, Schreiben, Rechnen hat vor allem die Ergebnisse der zweiten PISA-Studie zur Lesekompetenz sowohl in öffentlichen Debatten als auch in der pädagogischen Fachwelt an Brisanz gewonnen. So wurden die Befunde zur Lesekompetenz als klares Zeichen mangelnder Ausbildungsreife interpretiert. Eine vergleichsweise große Gruppe von 22 % - bei deutlichen Unterschieden zwischen den einzelnen Bundesländer- verfügt gegen Ende der Sekundarstufe I kaum über eine Mindestkompetenz im Lesen gegenüber 19% im Durchschnitt der Industrieländer. Bei dieser als „Risikogruppe“ eingestuften Schülern könne davon ausgegangen werden, dass sie aufgrund der minimalen Lesekompetenz erhebliche Schwierigkeiten beim Übergang in den Beruf haben werden und eine Ausbildung nicht erfolgreich abschließen können.³⁵⁷

Das durch PISA und TIMSS dokumentierte schlechte Abschneiden der deutschen Schüler im internationalen Vergleich wird in Wirtschaft und Industrie denn auch als wissenschaftlicher Beleg, für die in der Praxis seit längerem beobachtete abnehmende Ausbildungsreife und Ausbildungsfähigkeit von Jugendlichen interpretiert. Dies werde durch dokumentierte Veränderungen in den Eingangsniveaus bei betriebsinternen Einstellungstests zu Kernkompetenzen sowie Unternehmensbefragungen erhärtet. Häufig zitiert wird in diesem Zusammenhang die betriebsinterne BASF-Längsschnittstudie zu signifikant gesunkenen Eingangsniveaus bei Rechtschreib- und Rechenkenntnissen von Ausbildungsplatzbewerbern der Real- und Hauptschule bei unveränderten Testinhalten.^{358 359}

Auch eine Befragungsstudie der Bundesvereinigung der Arbeitgeberverbände von 2002 kommt zu dem Ergebnis, dass fast 78% aller befragten Betriebe mit den Rechenleistungen ihrer Auszubildenden und 82,5% mit den Rechtschreib- und Grammatikkenntnissen nicht zufrieden sind. Dabei schreiben 91% der befragten Betriebe schulischen Defiziten der Schulabgänger einen deutlichen Einfluss auf den Ausbildungsverlauf zu.³⁶⁰

Rückwirkend sieht ebenfalls das Institut der deutschen Wirtschaft durch die PISA-Studie eine eigene Untersuchung von 1997 bestätigt, nach der in Deutschland 25% der Bewerber um Ausbildungsplätze nur bedingt für eine Ausbildung geeignet sind.³⁶¹ Als Ursache dafür

-
- Prenzel, M./ Baumert, J./ Blum, W./ u.a.
PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Münster: Waxmann 2004.

³⁵⁷ Vgl. Schaffner u.a. 2004, S. 97; Prenzel u.a. 2004

³⁵⁸ Vgl. BASF-AG 2005

³⁵⁹ Vgl. z.B. zu betriebsinternen Einstellungstests der BASF: Nikolaus 2000

³⁶⁰ Vgl. BDA 2002

³⁶¹ Vgl. IW-Institut der deutschen Wirtschaft Köln. Anforderungsprofile von Betrieben – Leistungsprofile von Schulabgängern. Untersuchung im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie. Köln 1997

werden Bildungsdefizite im deutschen Schulsystem, insbesondere der verspätete Schulstart, das hohe Wiederholungsrisiko und der häufige Schulabbruch im internationalen Vergleich hervorgehoben.³⁶² Neben der mangelnden Kontrolle der erzielten Bildungsqualität werden die Schulen von Vertretern der Wirtschaft auch für die ökonomischen Folgekosten durch die mangelnde Ausbildungsreife kritisiert:

„Jährlich verlassen etwa 220.000 Schüler die Schule, ohne über eine ausreichende Ausbildungsreife zu verfügen – darunter 80.000 bis 90.000 Jugendliche, die keinen Schulabschluss haben. Die mangelnde Effizienz des Schulsystems verursacht Kosten von insgesamt 3,7 Milliarden Euro pro Jahr. Im Jahr 2004 kamen weitere 3,4 Milliarden Euro hinzu, die für die „nachschulische Reparatur“ schulischer Defizite ausgegeben wurden. Anstelle einer verursachergerechten Finanzierung dieser Maßnahmen werden vor allem für das arbeitsmarktintegrierende Nachqualifizieren der Jugendlichen mit mangelnder schulischer Bildung die Bundesagentur für Arbeit und der Bundeshaushalt finanziell herangezogen.“³⁶³

Auch der Deutsche Industrie- und Handelskammertag (DIHK) sieht langjährige Erfahrungen von Ausbildern und Unternehmern mit zurückgehender Ausbildungsreife von Schulabgängern bestätigt. Bei einer bundesweit durchgeführten Umfrage bei 8432 ausbildenden Mitgliedsbetrieben nach Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse gaben 67,7 Prozent der befragten Ausbildungsbetriebe an,

„dass sich die schlechten Ergebnisse der deutschen Schüler mit ihren Erfahrungen hinsichtlich des Leistungsvermögens und des Leistungsverhaltens der Schulabgänger decken. (...) 1.506 Betrieb (17,8%) konnten nach eigenen Angaben im Jahr 2002 wenigstens einen Ausbildungsplatz aufgrund eines Mangels an geeigneten Bewerbern nicht besetzen. (...)Für insgesamt rund 42 Prozent der Betriebe wird die Suche nach geeigneten Auszubildenden zunehmend aufwändiger und kostenintensiver.“³⁶⁴

Bei der Frage nach den gewünschten Kompetenzen von Ausbildungsbewerbern stand das Beherrschen der Grundqualifikationen Lesen, Schreiben und Rechnen mit knapp 91 Prozent ganz oben auf der Wunschliste der Betriebe. Entsprechend folgert die IHK:

„Da bei der Frage nach den vordringlichsten Maßnahmen zur Verbesserung der Bildungssituation gerade diese Kompetenzen als besonders zu fördern und auszubilden genannt wurden, lassen die Aussagen zu den bevorzugten Kompetenzen den Umkehrschluss zu, dass gerade in diesen Bereichen, die eigentlich Selbstverständlichkeiten (Grundfertigkeiten) darstellen, die größten Schwächen beobachtet wurden.“³⁶⁵

Als bildungspolitisch relevante Maßnahmen zur Verbesserung der Ausbildungsreife und der Prävention von Ausbildungsabbrüchen werden denn auch von fast allen Betrieben mehr Leistungsorientierung und eine bessere Qualität der schulischen Bildung sowohl hinsichtlich fachlicher als auch überfachlicher Kompetenz gefordert.³⁶⁶ Daneben plädieren Vertreter der Wirtschaft für eine Stärkung und Differenzierung der Berufsorientierung an allgemein

³⁶² Vgl. Klein 2005, S. 2ff.

³⁶³ Klein 2005, S. 1

³⁶⁴ DIHK 2003, S. 4ff.

³⁶⁵ DIHK 2003, S. 7

³⁶⁶ Vgl. DIHK 2003, S. 13ff.

bildenden Schulen u.a. durch eine enge Kooperation mit der Wirtschaft und treffen sich in diesem Punkt damit auch mit gewerkschaftlichen Forderungen.³⁶⁷

Für einen reflektierten Beitrag zur gegenwärtigen Diskussion um mangelnde Ausbildungsreife genügt es aus pädagogisch-fachwissenschaftlicher Perspektive dennoch nicht, sich in den Kanon allgemeiner Qualitätssteigerung schulischer Bildung einzureihen, sondern es bedarf neben einer diskursanalytischen Analyse der gegenwärtigen gesellschaftspolitischen Debatte und einer statistischen Analyse der geltend gemachten Indikatoren von Ausbildungsreife auch einer Bewertung bisher vorliegender empirischer Befunde als Grundlage künftigen pädagogischen Handelns.

Neben Gewerkschaften und ihnen nahestehenden politischen Parteien, die die Debatte um fehlende Ausbildungsreife weitgehend als politisch motiviertes Ablenkungsmanöver einer strukturell verursachten momentanen prekären Lehrstellensituation kritisieren³⁶⁸, lehnen Vertreter der pädagogischen Fachwelt die prinzipielle Verwendung des Begriffes Ausbildungsreife als pädagogische Kategorie ab.³⁶⁹ WINKLER beanstandet, dass strukturelle Gesellschaftsprobleme angesichts von Globalisierung zunehmend individualisiert und als pädagogisches Problem umformuliert werden. Da Veränderungen eines allgemein bildenden Schulsystems allerdings entsprechend dem „Paulsen-Effekt“ immer erst mit Verzögerung zu erwarten seien, könne es prinzipiell keine optimale Passung von angeeignetem Schulwissen und Erfordernissen der Wirtschaft geben.³⁷⁰ EBERHARD belegt in einem historischen Exkurs zum Thema Ausbildungsreife, dass Klagen von Wirtschaftsvertretern über mangelnde Kompetenzen von Jugendlichen in der Übergangsphase in Zeiten einer Diskrepanz von Stellennachfrage und Stellenangebot eine historische Tradition haben und darüber hinaus auch als Bestandteil eines Generationenkonflikts gedeutet werden können.³⁷¹

Gegen die Verfallsthese der Wirtschaft zur Ausbildungsreife von Schulabgängern spricht auch der bisher unzureichende statistische Nachweis zu den proklamierten Indikatoren. Werden von der Wirtschaft die absolut gestiegene Zahl an Ausbildungsabbrüchen, der gestiegene Anteil von Jugendlichen in berufsvorbereitenden Maßnahmen sowie der gestiegene Anteil an Stellenbewerbern ohne Schulabschluss als Indikatoren für gesunkene Ausbildungsreife interpretiert, lassen sich die statistischen Ergebnisse unter der Lupe auch

³⁶⁷ Vgl. BDA 2002b; Vgl. Eberhard 2006, S. 36

³⁶⁸ Vgl. z.B. Deutsches Verbände Forum. Ingrid Sehrbrock bei der Kultusministerkonferenz. „Ausbildungsreife ist keine Frage der Noten“. Deutscher Gewerkschaftsbund (DGB), Bundesvorstand. Verbandspresse vom 02.03.2006. Verfügbar über http://www.verbaende.com/php_lib/ (08.03.2006)

³⁶⁹ Vgl. Großkopf 2005; Winkler 2003a und 2003b

³⁷⁰ Vgl. Winkler 2003 S. 2ff.

³⁷¹ Eberhard 2006, S. 48ff.

anders interpretieren.³⁷² So kann der gestiegene Anteil an berufs-vorbereitenden Maßnahmen als Folge eines unzureichenden Lehrstellenangebotes gedeutet werden, da auch ausbildungsreife Jugendliche diese Maßnahmen wahrnehmen und bildet damit keinen zulässigen Indikator für fehlende Ausbildungsreife. Ebenso kann die zunehmende Anzahl von Jugendlichen ohne Schulabschluss nach SCHOBER nicht als Indiz für sinkende Ausbildungsreife interpretiert werden, da in Zeiten eines Überangebots an Lehrstellen auch Schüler ohne Schulabschluss Chancen auf eine Lehrstelle haben.³⁷³ Auch die gestiegene Zahl an Ausbildungsabbrüchen lässt sich nicht aus einer gesunkenen Ausbildungsreife interpretieren, da sowohl die Erfolgsquote beruflicher Ausbildungen als auch die Lösungsquote von Ausbildungen zwischen 1993-2004 relativ konstant geblieben ist. Die gestiegene Zahl an vermeintlich durch mangelnde Ausbildungsreife gelösten Ausbildungsverträgen erklären sich dabei unter anderem durch unzureichende betriebliche Ausbildungsqualität, da ein Großteil der Jugendlichen eine Ausbildung in einem anderen Unternehmen aufnimmt.³⁷⁴

Unbeachtet bleiben bei der Bewertung von Ausbildungsreife und Ausbildungsfähigkeit von Jugendlichen die bereits im vorangegangenen Gliederungsabschnitt dargestellten strukturellen Veränderungen des Arbeitsmarktes. Die Wahrnehmung vermeintlich mangelnder Ausbildungsreife hängt auch mit gestiegenen Anforderungsprofilen an Ausbildungsplatzbewerber und einem generellen Trend zur Höherqualifizierung zusammen und deutet ferner auch auf gestiegene betriebliche Ansprüche hin. Hinzu kommt, dass sich die Bewerberpopulation für Ausbildungsplätze grundsätzlich gewandelt hat, da ungelernte Arbeitskräfte kaum mehr Chancen auf einen langfristig gesicherten Arbeitsplatz haben und sich von daher auch leistungsschwächere Jugendliche anders als vor zwanzig Jahren eine Duale Ausbildung anstreben.³⁷⁵

Als Indizien für die Bedeutung struktureller gesellschaftspolitischer Barrieren werden die größeren Probleme von Mädchen trotz im Geschlechtervergleich besserer Schullabschlüsse sowie die belegte auffallende Benachteiligung von Schulabgängern mit Migrationshintergrund bei der Lehrstellenvergabe gewertet.³⁷⁶

Die Analyse bisher vorliegender empirischer Untersuchungen zu mangelnder Ausbildungsreife zeigt ebenfalls ein differenziertes Bild.

³⁷² Vgl. zu den statistischen Angaben den Berufsbildungsbericht 2005

³⁷³ Vgl. Schober 2004

³⁷⁴ Vgl. Großkopf 2005, Eberhard 2006

³⁷⁵ Vgl. Brosi 2005

³⁷⁶ Vgl. Winkler 2005, Großkopf 2005

Zwar spiegeln sich in Unternehmensbefragungen der Wirtschaft zur Ausbildungsreife von Jugendlichen konkrete Praxiserfahrungen der Betriebe mit Auszubildenden. Dennoch lassen sich dadurch keine direkten Rückschlüsse auf strukturell veränderte Leistungsniveaus von Schulabgängern ziehen, da es sich nicht um repräsentative Leistungsstudien handelt. Ebenfalls wird beispielweise die Validität der beschriebenen BASF-Längsschnittuntersuchung in der empirischen Bildungsforschung aufgrund methodischer Mängel erheblich bezweifelt.³⁷⁷

Auch die Bewertung der PISA-Studie als Indiz für mangelnde Ausbildungsfähigkeit von Schulabgängern ist nach Erkenntnissen der neueren Bildungsforschung kritisch zu betrachten, da die PISA-Ergebnisse keine Aussage über das zu erwartende Kompetenzniveau bei Auszubildenden erlauben. Demzufolge stuft die neuere empirische Bildungsforschung die Erforschung der Relevanz notwendiger Mindeststandards für die erfolgreiche Bewältigung einer Ausbildung als zentrale künftige Forschungsaufgabe in diesem Themenfeld ein.³⁷⁸

Eine differenziertere Bewertung der PISA-Ergebnisse zu Schülerkompetenzen in ihrer Relevanz für die Ausbildungsfähigkeit ist notwendig. Sie deutet sich auch in einer qualitativen Studie zur Testierung der Kompetenzen von Schulabgängern sowie durch Erfahrungen des Psychologischen Dienstes der Bundesagentur für Arbeit in der Berufsberatung an.

In der Studie „Ausbildungsfähigkeit von Regel- und Berufsschülern“ wurde 2001 an der Universität Jena das Phänomen Ausbildungsreife Schülern anhand einer Expertenbefragung und eines Leistungstests bei 850 Schülern der Abschlussklasse der Regelschule sowie des zweiten Jahrgangsstufe der beruflichen Schule untersucht.³⁷⁹ Richtungsweisend für die Gestaltung des Leistungstests war dabei, welche metakognitiven Strategien Schüler zeigen, vor allem „wie sie mit neuartigen Anforderungssituationen umgehen und selbst Neues hervorbringen“.³⁸⁰ Zwar bestätigt diese Studie, die seit PISA bekannten Leistungsdefizite wie mangelnde Sprachbeherrschung u.a. indiziert durch unzureichende Rechtschreibkenntnisse und fehlerhafte Syntaxbildung sowie ein lückenhaftes mathematisches und physikalisches Grundwissen. Allerdings zeigen die – im Bereich der offenen Fragen qualitativ ausgewerteten Fragen – Befunde der Leistungstests auch, dass die Schüler hinsichtlich der von der Wirtschaft verlangten Schlüsselkompetenzen wie Verlässlichkeit, Kreativität, Kommunikations- und Teamfähigkeit erstaunliche Qualitäten aufweisen.

³⁷⁷ Vgl. Ebbinghaus 1999

³⁷⁸ Vgl. Watermann 2003; Schober 2004

³⁷⁹ Vgl. ausführlich Winkler u.a.: Ausbildungsfähigkeit von Regelschülern in Thüringen. Abschlussbericht. Universität Jena 2002

³⁸⁰ Winkler 2003, S. 11

So verknüpft die Thüringer Studie die Ergebnisse auch mit der Forderung nach einer differenzierten Betrachtung der Kompetenzen von Jugendlichen in der Diskussion um Ausbildungsreife:

„Wenigstens als Tendenz ergibt sich mithin ein Profil von Kompetenz, mit dem die Jugendlichen zumindest die modernen Erwartungen von Unternehmen befriedigen; sie sind orientiert an Teamarbeit, zeigen Loyalität und die Bereitschaft, an gestellten Aufgaben mitzuwirken und in kritisch-konstruktiver Aktivität die betrieblichen Interessen zu verfolgen. Man könnte hier von einem – in dem Ausmaß unerwarteten – *human capital* sprechen, das allerdings in der betrieblichen Ausbildung aufgenommen werden muss. Die Kritik im Bereich der Sachkompetenz sollte angesichts dieses Sachverhalts relativiert werden; es ist sehr gründlich nachzufragen, in welchen Bereichen die Jugendlichen Defizite aufweisen und ob diese für die betrieblichen Aufgaben so hinderlich sind, dass sie nicht allemal durch die deutlichen Stärken in der Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz ausgeglichen werden.“³⁸¹

Zu ähnlichen Ergebnissen kommt eine Analyse des Psychologischen Dienstes der Bundesagentur für Arbeit zu ihren Erfahrungen der letzten 20 Jahre in der Arbeit mit Jugendlichen am Übergang von der Schule in den Beruf.

„Der betrieblichen Erfahrung aus langjährigen Testuntersuchungen bei Haupt- und Realschülern mit den über die Jahre kontinuierlich schlechter gewordenen Rechtschreib-, Lese- und Rechenfertigkeiten muss entgegengehalten werden, dass sich bei den Jugendlichen ein höheres Maß an allgemeiner Intelligenz, logisch-schlussfolgerndem und vernetztem Denken sowie an Problemlösefähigkeiten feststellen lässt.“³⁸²

Zusammenfassend leidet die Diskussion zum Thema Ausbildungsreife von Jugendlichen strukturell unter der bisher mangelhafter Operationalisierung und Begriffsdifferenzierung von Ausbildungsreife und Ausbildungsfähigkeit. Zwar begründen Unternehmer- und Arbeitnehmervertreter die Probleme auf dem Ausbildungsmarkt unterschiedlich, beide fordern aber eine verstärkte und differenzierte Berufsorientierung in der Schule zur Überwindung der gegenwärtigen Probleme. Erschwerend kommt aus fachwissenschaftlicher Perspektive hinzu, dass bisher keine ausreichenden validen empirischen Forschungsergebnisse in Form von repräsentativen Längsschnittuntersuchungen zur Prognose von Ausbildungsreife vorliegen, die als theoretisches Fundament- und Orientierungspunkt für anschlussorientierte Konzepte schulischer Bildung und Berufsorientierung dienen könnten. Auch wenn die durch PISA ins Blickfeld gekommenen gesunkenen Leistungsniveaus in den elementaren Kulturtechniken durch verschiedene Studien bestätigt wurden, konnten auch Kompetenzzuwachs in anderen Bereichen nachgewiesen werden. Gleichwohl muss Schule angesichts des schlechten Abschneidens der deutschen Schüler bei PISA und den damit verbundenen Bemühungen zur Verbesserung des Kompetenzerwerbs sowie den strukturellen Veränderungen des Arbeitsmarktes und den damit gestiegenen Anforderungen an

³⁸¹ Winkler 2003, S. 13ff.

³⁸² Müller-Kohlenberg u.a. 2005, S. 21

Ausbildungsplatzbewerber bisherige fachliche Konzepte zur Berufsorientierung auf Effizienz überprüfen. Insofern ergibt sich auch aus der Debatte um fehlende Ausbildungsreife mittelbar die Konsequenz zu einer Intensivierung der Übergangsforschung und der Evaluation von Praxiskonzepten. Daneben zeigt sich einmal mehr, dass das Verhältnis zwischen allgemeiner Bildung, Berufsbildung und Kompetenzerwerb im Lebenslauf aus pädagogischer Perspektive neu bestimmt werden muss, wenn Schule ihren Reproduktionsauftrag zur Qualifizierung und Integrierung von Schulabgängern für das demokratische Gemeinwesen erfüllen will.

4.3 Aktuelle Trends in Theorie und Praxis von Berufsorientierung: Anzeichen für eine zunehmende Bedeutung von Berufsorientierung in der Schule?

Gegenwärtige Trends in Theorie und Praxis belegen die gesellschaftspolitische Aktualität einer veränderten schulischen Berufsorientierung.

Die fachwissenschaftliche Diskussion zur Einführung von Bildungsstandards in der Berufsorientierung sowie die Diskussion um Berufsorientierung als Teil der Allgemeinbildung zeigen, dass das Thema auf *theoretischer* Ebene auch in der pädagogischen Fachwelt an Bedeutung gewinnt. Auf *institutioneller* Ebene sind durch veränderte Rahmenvorgaben der Akteure von Bildungspolitik und durch Ausbau und Schaffung neuer Bündnisse bildungspolitische Voraussetzungen zur Optimierung von Berufsorientierung in der Schule gelegt worden. Auf *gesellschaftspolitischer* Ebene lassen sich vor allem eine zunehmende Verschränkung des Bildungs- und Beschäftigungssystems durch neue Kooperationsformen zwischen Schulen und Betrieben beobachten. Daneben zeigt ein Blick in die schulische Praxis Veränderungen auf *curricularer* Ebene durch methodisch-didaktische Innovationen und einer stärkeren Verankerung in Bildungsplänen.

4.3.1 Zur Diskussion um Berufsorientierung als Bildungsstandard

Impulse zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards durch die KMK der Länder sind im Wesentlichen von der Analyse der internationalen vergleichenden Studien zur Leistungsfähigkeit nationaler Bildungssysteme (z.B. TIMSS, PISA) und den dadurch offen gelegten Mängeln und Problemen des deutschen Schulwesens ausgegangen und von einer wissenschaftlichen Expertenkommission konkretisiert worden.³⁸³ Dabei verknüpft die KMK mit der Einrichtung von bundeseinheitlichen Bildungsstandards die Erwartung, dass die bundesweite Vergleichbarkeit und Anschlussfähigkeit schulischer Abschlüsse erhöht, die Durchlässigkeit des deutschen Schulsystems gefördert und damit letztlich auch mehr Bildungsgerechtigkeit erzielt werden kann.

Kernelemente von Bildungsstandards bilden dabei vor allem:

- Fokussierung von Evaluation auf Bildungssysteme und Institutionen statt Kontrolle von Individuen, um Diagnose, Orientierung und Unterstützung im Bildungsprozess zu geben;

³⁸³ Vgl. Klieme, E. u.a. (Autoren): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Hg. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn 2003

- Paradigmenwechsel von der Input- zur Outputsteuerung: Im Vordergrund stehen nicht Lehrpläne sondern Kompetenzen von Schülern und Leistungen der Schule;
- empirische Überprüfbarkeit der tatsächlich erreichten Kompetenzniveaus der Schüler;
- Festlegung von möglichst schulformunabhängigen auf allgemeine Bildungsziele bezogene konkrete Kompetenzen, die Schüler in einer bestimmten Jahrgangsstufe erreicht haben sollen und
- langfristige Begrenzung von Lehrplänen und Rahmenrichtlinien der Länder auf Kerncurricula.³⁸⁴

Bisher wurden von der KMK für den Mittleren Schulabschluss 2003 Standards für die Fächer Deutsch, Mathematik, die erste Fremdsprache sowie 2004 für die naturwissenschaftlichen Fächer Biologie, Chemie und Physik beschlossen.³⁸⁵ Zwar wird die Einführung von Bildungsstandards als „Wunderwaffe“ zur Überwindung von PISA in der Fachwelt durchaus auch kritisch betrachtet.³⁸⁶ Dennoch werden im Rahmen des groß angelegten Programms Schule-Wirtschaft/ Arbeitsleben³⁸⁷ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, von dem zur Zeit wesentliche Impulse für die fachwissenschaftliche Diskussion zur Berufsorientierung ausgehen, die Einführung von Bildungsstandards in der Berufsorientierung favorisiert. FAMULLA begründet die Erarbeitung von Bildungsstandards unter Einbeziehung der Zwischenergebnisse des SWA-Programmes für Berufsorientierung wie folgt:

- Berufsorientierung wird als Teil der schulischen Allgemeinbildung begriffen³⁸⁸,
- Arbeits- und Berufsorientierung können klar als Bildungsaufgabe von Schule operationalisiert werden und
- Arbeits- und Berufsorientierung kann als allgemein verbindliches Unterrichtsfach bzw. als Unterrichtsprinzip pädagogisch legitimiert werden.

³⁸⁴ Vgl. ausführlich Klieme u.a.2003, S. 19-37

³⁸⁵ Vgl. KMK 2003

³⁸⁶ OELKERS pointiert beispielweise, indem er im Zusammenhang mit dem Gebrauch des Begriffs Bildungsstandard von einer „Mantra“ spricht, „weil der Erfolg in der ständigen Wiederholung zu liegen scheint“ und darüber hinaus betont: „Standards der Schule und des Unterrichts müssen nicht erfunden werden, es gibt sie in vielfältiger, historisch überaus stabiler Form, denkt man an die Lehrmittel, die Studententafel, die Lohnklassen der Lehrbesoldung, die zeitlichen Regulative des Schultages und vieles mehr.“ Oelkers 2004, S. 1

³⁸⁷ Das Programm Schule-Wirtschaft/ Arbeitsleben wurde im Zusammenhang mit dem Bündnis für Arbeit, Ausbildung und Wettbewerbsfähigkeit der Bundesregierung 1999 gestartet und läuft voraussichtlich mit Unterstützung aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds bis 2007. Übergeordnetes Ziel des Implementationsprogramms ist die Entwicklung innovativer und nachhaltig wirksamer Maßnahmen zur Förderung und Verbesserung der Berufsorientierung von Jugendlichen unter anderem durch wissenschaftsgestützte Evaluation der einzelnen Projekte.

³⁸⁸ Vgl. zur Begründung von Berufsorientierung als Teil der Allgemeinbildung auch die Auseinandersetzung mit dem Verständnis der Allgemeinbildung Wilhelm von Humboldts bei Butz 2005, S. 2ff.

- Bisher pädagogisch unbestimmte Begriffe wie Ausbildungsfähigkeit, Berufswahlreife und Berufsorientierung können theoretisch und empirisch fundiert werden.
- Bildungsstandards in der Berufsorientierung tragen zur Qualitätsentwicklung von Schule durch Initiierung von Schul- und Unterrichtsprogrammen bei.³⁸⁹

Entsprechend kritisiert FAMULLA die derzeit noch extrem unterschiedliche Umsetzung von Berufsorientierung in den einzelnen Bundesländern und Schulen als Indiz für die bisherige geringere Relevanz von Qualitätsfragen der schulischen Arbeits- und Berufsorientierung im Verhältnis zu Kernfächern wie Mathematik, Deutsch oder Englisch:

„Es gibt nicht nur 20 verschiedene Fächerbezeichnungen, Kontroversen bestehen vor allem darüber, in welcher Form ab welchem Schuljahr und mit welchem Stundenanteil diese Aufgabe in den verschiedenen Schulformen von der Elementarbildung bis zum Gymnasium zu organisieren sei und ob sie in Form eines selbständigen Schulfaches, als Kombinationsfach oder auch als Unterrichtsprinzip praktiziert werden soll. Je nach Bundesland erwerben die Jugendlichen also sehr unterschiedliche Kompetenzen beim Übergang an der „ersten Schwelle“ in den Arbeitsmarkt. Die KMK hat den vier Gegenstandsbereichen der Arbeitslehre „Technik, Wirtschaft, Haushalt und Beruf“ bislang keine weiterführenden Impulse („Empfehlungen“) zur Konsolidierung und Vereinheitlichung als Schulfach an allgemeinbildenden Schulen zu geben vermocht, sondern die Ergebnisse einer für die Erarbeitung von „Empfehlungen“ eingesetzten Kommission nur als unverbindliche „Materialien veröffentlicht (vgl. KMK 1988: Materialien zum Lernfeld Arbeitslehre im Sekundarbereich I. In: arbeiten und lernen. Heft 57/ 1988, S.3ff).“³⁹⁰

Vorraussetzung für die Implementierung von Bildungsstandards bildet nach Auffassung der SWA-Experten eine Klärung des zugrunde gelegten Kompetenzmodells und des Bildungsbegriffes sowie eine fachwissenschaftliche Auseinandersetzung von Berufsorientierung als Teil der Allgemeinbildung. OELKERS problematisiert in seiner Auseinandersetzung mit dem Verhältnis von Allgemeinbildung und Berufsbildung darüber hinaus, dass der Nutzen schulischen Wissens mangels vorhandener Bildungsstandards bisher nicht auf die Anschlussfähigkeit der Schüler in Ausbildungssituationen bezogen wurde und verbindet dies mit einer Kritik an der Institution Schule:

„Viele Probleme entstehen dadurch, dass zwei unterschiedliche Organisationen und Kulturen für Bildung sorgen, die wenig bis nichts miteinander zu tun haben. Dies hängt auch mit der nicht-konsekutiven Ausbildungsverantwortung zusammen. Die allgemeinbildenden Schulen sind für ihren Ausbildungsbereich verantwortlich, nicht mit ihrem Produkt- auch noch für die Lerneingangsqualität beim Übergang in die nachfolgenden Ausbildungen(...) Wer sich auf einen flexiblen Arbeitsmarkt vorbereiten soll, tut dies in einer Institution des 19. Jahrhunderts, die von Abgrenzung lebt und für Unbeweglichkeit belohnt wird. Unterricht findet statt, auch wenn niemand etwas lernt, einfach weil der Stundenplan dies vorschreibt. Und *was* tatsächlich gelernt wird, und vor allem, *was nicht* gelernt wird, muss mangels Standards nicht registriert werden.“³⁹¹

³⁸⁹ Vgl. Famulla 2004, S. 2ff ; Famulla 2004c, S. 1ff.

³⁹⁰ Famulla 2004a, S. 5

³⁹¹ Oelkers 2004, S. 11

Sowohl OELKERS („Aufhebung/ Relativierung des Gegensatzes von Schule und Arbeit“³⁹²) als auch FAMULLA („Berufsorientierung ist das Bindeglied zwischen Schule und Arbeitswelt“³⁹³) plädieren damit für eine Einführung von Bildungsstandards für Berufsorientierung im Unterricht. Dabei stellen Bildungsstandards einerseits die Voraussetzung für die Beurteilung der Leistungsfähigkeit von Schule an der Schnittstelle im Übergang zum Beruf dar und können andererseits als Anstoß zur Schulprogrammentwicklung in diesem Themenfeld dienen.

Auf curricularer Ebene ist der wachsenden Bedeutsamkeit von Berufsorientierung z.B. in Baden-Württemberg durch die Aufnahme eines themenorientierten Projektes Berufsorientierung in den Bildungsplan 2004 der Realschule begegnet worden. Durch die Operationalisierung von Schülerkompetenzen im Themenfeld sind damit auf Länderebene de facto Bildungsstandards für Berufsorientierung geschaffen worden, die konsequenterweise eine entsprechende Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern in Fragen der Berufsorientierung voraussetzen. Beispielsweise können dort formulierte Schülerkompetenzen zur „Bedeutung des Jugendarbeitsschutzgesetzes durch die Bearbeitung adäquater Rechtsfälle und durch Gespräche mit Experten aus der Praxis“³⁹⁴ nur durch entsprechendes rechtliches Basiswissen, Methodenkenntnisse bei der Fallanalyse, Fähigkeiten in der kommunalen Netzbildung sowie evaluativen Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern erreicht werden.

Die Vorreiterstellung von Baden-Württemberg bei der Einführung von Bildungsstandards für das themenorientierte Projekt Berufsorientierung durch die neuen Bildungspläne 2004 wird von Praktikern denn auch besonders hervorgehoben.³⁹⁵

Allerdings finden sich weder auf Landes- noch auf Bundesebene Hinweise auf eine Berücksichtigung dieser Kompetenzbündel bei der Formulierung entsprechender Standards in der Lehrerbildung.

³⁹² Oelkers 2004, S. 12

³⁹³ Famulla 2004c, S. 1

³⁹⁴ Vgl. MfJKSp (Hg.). Bildungsplan 2004: Realschule. S. 185

³⁹⁵ Vgl. Rullmann 2006b, S. 217

4.3.2 Konsequenzen für die Gestaltung von schulischer Berufsorientierung in der Praxis

Die steigende Relevanz von Berufsorientierung in der Schule hat – beschleunigt durch den politischen Druck angesichts der schwachen Ergebnisse der Bundesrepublik bei PISA - zu vielfältigen Maßnahmen auf bildungspolitischer und institutioneller Ebene geführt. Neben neuen Bündnissen der beteiligten politischen Akteure sind Verbesserungen der Rahmenbedingungen für schulische Berufsorientierung durch Kooperationen auf institutioneller Ebene hervorzuheben. Die Bildung regionaler Netzwerke als Grundlage eines gelingenden Übergangs von der Schule in den Beruf wird dabei durch neue Kooperationsformen zwischen Schulen und Betrieben gefördert.³⁹⁶ Darüber hinaus tragen methodisch-didaktische Innovationen den verschiedenen Facetten von Berufsorientierung im Unterricht sowie der inhaltlichen Differenzierung bei der Gestaltung von Berufsorientierung Rechnung.

4.3.2.1 Kooperationen auf institutioneller Ebene

Die notwendige Verzahnung von Maßnahmen in der Berufsorientierung angesichts der zunehmenden Herausforderungen beim Übergang von der Schule in den Beruf wurde in jüngster Zeit auch von maßgeblichen Akteuren in der Bildungspolitik erkannt.

Wesentliche aktuelle Kooperationen auf institutioneller Ebene bilden die Rahmenvereinbarung der KMK mit der Bundesagentur für Arbeit, die Empfehlungen des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung sowie die für schulische Berufsorientierung relevanten Entwicklungen im Nationalen Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland.³⁹⁷

Die Rahmenvereinbarung über die Zusammenarbeit von Schule und Berufsberatung zwischen der Kultusministerkonferenz und der Bundesagentur für Arbeit vom 15.10.2004 löst das fast 25 Jahre alte bisherige Übereinkommen vom 12.02.1971 ab und hebt vor allem die Notwendigkeit von Kooperation, Netzwerkbildung, innovativen Fördermaßnahmen sowie Evaluation hervor:

³⁹⁶ Vgl. zur Förderung des Aufbaus regionaler Netzwerke durch Agenturen auch den Projektbericht des Programmes "Schule - Wirtschaft/ Arbeitsleben": Berufsorientierung und ökonomische Bildung an allgemeinbildenden Schulen. Agenturen als Zentren der Qualitätsentwicklung. Erfahrungen aus einem SWA-Projekt in vier Bundesländern 2001-2004. Verfügbar unter: http://www.psw-berlin.de/seiten/pdf/_/sukleit2.pdf (25.04.2007)

³⁹⁷ Vgl. KMK 2004a; BIBB 2005

- Schulen sollen fächerübergreifend grundlegende Kenntnisse über die Wirtschafts- und Arbeitswelt vermitteln und die Grundlagen für eine Berufswahlentscheidung unter Beteiligung der Eltern schaffen.
- Der Berufswahlprozess soll mittels Portfolioansätzen, wie z.B. dem Berufswahlpass³⁹⁸ dokumentiert werden.
- Der Schule kommt eine Multiplikatorenfunktion bei der Vermittlung von Förderangeboten für Jugendliche mit besonderen Übergangsproblemen zu.
- Die Bundesagentur für Arbeit bietet zielgruppenspezifische Veranstaltungen in der Schule an.
- Verankerung von „Maßnahmen der vertieften Berufsorientierung“ nach §33 SGB III.³⁹⁹
Schulen sollen außerschulische Experten bei der Unterstützung von Jugendlichen beim Übergang von der Schule in die Arbeitswelt beteiligen und gemeinsam mit der Bundesagentur Netzwerke mit Trägern der beruflichen Bildung und Betrieben entwickeln.
- Evaluation der gemeinsamen Maßnahmen von KMK und Bundesagentur durch die Ständige Kontaktkommission⁴⁰⁰

Ebenfalls hat der Hauptausschuss des Bundesinstituts für Berufsbildung⁴⁰¹ seine bisherigen Empfehlungen über vorberufliche Beratung und Beratungsdienste von 1972 durch die Empfehlungen zur Berufsorientierung und Berufsberatung vom 14. Dezember 2005 ersetzt. Darin werden im Einklang mit der Rahmenvereinbarung zwischen der Bundesagentur für Arbeit und der Kultusministerkonferenz auch die Vernetzung und Kooperation der an der Berufsorientierung beteiligten Akteure Schulen, Hochschulen, Wirtschaft, Gewerkschaften, Bundesagentur für Arbeit sowie der Jugendhilfe gefordert. Für einen qualitativen Ausbau der Berufsorientierung in der Schule werden folgende Empfehlungen ausgesprochen:

- Qualifizierung von Lehrern durch Aus- und Fortbildungsmöglichkeiten sowie die Ableistung von Betriebspraktika
- Einbindung von Berufsorientierung in Schulprogramme und Curricula
- Methodisch-didaktische Weiterentwicklung von Unterrichtskonzepten zur Berufsorientierung
- Einbindung von Familien/ Eltern in berufsorientierende schulische Maßnahmen
- Nutzung des zeitlichen Rahmens von Ganztagschulen für Berufsorientierungsangebote⁴⁰²

³⁹⁸ Auf den Berufswahlpass als Portfolioinstrument im Rahmen der Berufsorientierung wird im Laufe des Kapitels noch näher eingegangen.

³⁹⁹ Die Ergänzung durch das Job-AQTIV-Gesetz vom 1. Januar 2002 zu § 33 SGB III erlaubt den Arbeitsämtern ein neues Instrumentarium zur Durchführung von vertieften Berufsorientierungsmaßnahmen. Schüler allgemeinbildender Schulen kann damit bereits während ihrer Schulzeit in der unterrichtsfreien Zeit eine maximal vierwöchige Berufsorientierungsmaßnahme bewilligt werden um Fehlentscheidungen bei der Berufswahl vorzubeugen. Insbesondere können über diese gesetzliche Grundlage sogenannte Berufswahlcamps – mehrtägige Seminare zum Thema Berufsorientierung finanziert werden Vgl. <http://www.baden-wuerttemberg.de/sixcms/> (27.03.2006).

⁴⁰⁰ Vgl. KMK 2004a, S. 3-9

⁴⁰¹ Der Hauptausschuss des Bundesinstituts für Berufsbildung besteht nach §92 Berufsbildungsgesetz aus Vertretern der Arbeitgeber, der Arbeitnehmer, der einzelnen Bundesländer sowie des Bundes und hat in der Praxis neben Beschlüssen zu Angelegenheiten des Bundesinstituts für Berufsbildung und dem jährlichen Forschungsprogramm vor allem beratende Funktion in grundsätzlichen Fragen der Berufsbildung.

⁴⁰² Vgl. Hauptausschuss des Bundesinstituts für Berufsbildung 2005, S. 1-7

Empfehlungen und Impulse für Schulen zur Gestaltung der Berufsorientierung gehen indirekt von dem bereits erwähnten Nationalen Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs aus.⁴⁰³

Zur begrifflichen Konkretisierung von Ausbildungsreife bei Jugendlichen hat der Paktlenkungsausschuss im Januar 2006 einen Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife vorgelegt.

„Hintergrund dafür sind die häufig unterschiedlichen Einschätzungen der Ausbildungsreife und der beruflichen Eignung von Bewerbern sowie Probleme der ausbildenden Betriebe mit unzureichenden Schulkenntnissen und Schlüsselqualifikationen vieler Schulabgänger“.⁴⁰⁴

Der Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife enthält sowohl operationalisierte schulische Basiskonntnisse, psychologische Leistungsmerkmale, psychologische Faktoren des Arbeitsverhaltens und der Persönlichkeit als auch zur Berufswahlreife generell.⁴⁰⁵ Obwohl das Expertengremium den Kriterienkatalog als Praxiskonzept und weniger als wissenschaftliche Expertise versteht, nimmt es für sich in Anspruch, wissenschaftliche Erkenntnisse aus dem pädagogisch-psychologischen Bereich, der Kompetenzforschung aus den bestehenden Anforderungskatalogen der Wirtschaft sowie den Bildungsstandards für Hauptschulen berücksichtigt zu haben. Insbesondere werden als Adressaten des Kriterienkatalogs Schulen genannt,

“da diese den Kriterienkatalog bei ihrer konkreten Bildungsarbeit, insbesondere bei der Umsetzung des gesetzlichen Auftrags zur Vorbereitung der Schüler auf den Übergang in die berufliche Ausbildung, zur beruflichen Orientierung sowie zur Vermittlung grundlegender Kenntnisse über die Arbeits- und Berufswelt berücksichtigen (können). Sie machen den Jugendlichen, die im Kriterienkatalog aufgeführten Merkmale und Standards transparent und orientieren sich dabei auch an den Anforderungen von Berufen.“⁴⁰⁶

⁴⁰³ Der Nationale Pakt als Kooperationsgremium von Bundesregierung sowie Vertretern der Industrie und Wirtschaft ist im Zuge der Debatte um eine Ausbildungsplatzzwangsabgabe für Betriebe, die nicht ausbilden, im Juni 2004 für die Dauer von drei Jahren geschlossen worden. Gemeinsames Ziel von Regierung und Wirtschaft ist im Rahmen des Pakts allen ausbildungswilligen und ausbildungsfähigen Jugendlichen ein Ausbildungsangebot zu unterbreiten.

⁴⁰⁴ Bundesagentur für Arbeit 2006, S. 5

⁴⁰⁵ Vgl. Bundesagentur für Arbeit (Hg.). Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs – Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife. Nürnberg/ Berlin 2006. Verfügbar über: www.pakt-fuer-ausbildung.de (23.03.2006)

⁴⁰⁶ Bundesagentur für Arbeit 2006, S. 6

4.3.2.2 Neue Kooperationsformen zwischen Schulen und Betrieben

Die Relevanz von Kooperationen zwischen Schule und Wirtschaft für eine moderne schulische Berufsorientierung ist zwischen den Verantwortlichen in Bildung, Wirtschaft und Politik weitgehend unumstritten. Dennoch bedarf es angesichts der Befürchtungen von Lehrern zur Kommerzialisierung von Schule in Richtung einer „marktgerechten“ Schule jenseits des Humboldtschen Bildungsideals einer fachwissenschaftlichen Argumentation für eine Zusammenarbeit mit der Wirtschaft.

VAN ACKEREN fasst aus bildungstheoretischer Perspektive auf Basis der Ergebnisse der Leistungsstudien PISA, TIMSS u.a. wesentliche Begründungsstränge für die Kooperation mit Betrieben zusammen:⁴⁰⁷

- Aus schultheoretischer Sicht verbindet die Qualifikations- und Selektionsfunktion Schule als Ort institutionalisierter Weitergabe und Reproduktion von Kompetenzen und gesellschaftlichen Wertesystemen mit der Wirtschaft als dem aufnehmenden System.
- Der deutsche Schulunterricht ist nach den aktuellen Leistungsstudien PISA und TIMSS zu wenig anwendungsbezogen und damit nicht verständnisorientiert.
- Das Methodenrepertoire von Lehrkräften ist sehr eingeschränkt und der Unterricht im Durchschnitt sehr variationsarm. Deshalb können Kooperationsprojekte mit Betrieben eine wertvolle Ergänzung zum Frontalunterricht darstellen:

„Sie eröffnen der Schule nicht nur die Möglichkeit, curriculare Inhalte in ihrer Alltagsrelevanz aufzugreifen und sie mit dem überfachlichen Kompetenzerwerb zu verknüpfen, sondern sie fordern sie geradezu heraus, Schule als Lebensraum und nicht allein als Unterrichtsraum zu gestalten und dadurch den Jugendlichen Gelegenheit für unterschiedliche qualitative Erfahrungen zu ermöglichen. Fächerübergreifende Konzepte stärken beispielsweise die Wahrnehmung von Vernetzungen und flexiblen Anwendungsbezügen, und eine strukturierte Freiarbeit im Kontext von außerschulischen Kooperationsprojekten kann das Autonomieerleben der Schüler stärken.“⁴⁰⁸

- Neue Lernerfahrungen außerhalb des Kontextes mit der Arbeitswelt können gerade für leistungsschwächere Schüler motivierend sein und ihr Selbstbewusstsein stärken.
- Leistungsvorteile von Schulen mit ausgeprägter Netzwerkbildung werden bereits durch internationale Studien belegt.⁴⁰⁹
- Reale Begegnungen mit der Arbeitswelt können dazu beitragen, dass Schüler eine intrinsische Motivation für bestimmte Fächer und Sachthemen entwickeln.
- Schülerinnen und Schüler bekommen die Chance eigene Kompetenzen hinsichtlich spezifischer beruflicher Anforderungen bewusster wahrzunehmen und dadurch auch die Entwicklung der eigenen Persönlichkeit zu fördern.

Neben praxisnahem Unterricht in Kooperation mit Betrieben sowie Einbindung wirtschaftsrelevanter Fragestellungen auch in den geisteswissenschaftlichen Unterricht schlägt VAN

⁴⁰⁷ Vgl. van Ackeren 2006, S. 5-8

⁴⁰⁸ Van Ackeren 2006, S. 6

⁴⁰⁹ Vgl. zu Effekten der Kooperation von Schule und Betrieben: Chaplain/ Gray 2000; Morgan/ Sorensen 1999

ACKEREN u.a. gemeinsame Workshops zwischen Schulen und Betrieben zu wirtschaftlichen Fragestellungen, Projekte zur Berufswahl- und Lebensplanung von Mädchen sowie eine gemeinsame Planung von Praktika unter Einbeziehung der Fachlehrer vor.

Eine Durchsicht aktueller Praxisprojekte zur schulischen Berufsorientierung zeigt, dass sich gerade hinsichtlich der Kooperation mit Betrieben vielfältige Entwicklungen abzeichnen. Auf eine erschöpfende und detaillierte Darstellung aktueller Innovationen, Programme sowie curricularer Veränderungen in der schulischen Berufsorientierung muss an dieser Stelle allerdings verzichtet werden, da diese nicht den zentralen Gegenstand dieser Arbeit bilden und darüber hinaus eine umfassende Darstellung angesichts der Vielzahl der laufenden Projekte und Initiativen den Rahmen der Arbeit sprengen würde. Deshalb sei auf den Überblick bei SCHUDY⁴¹⁰ und DEDERING⁴¹¹ verwiesen. Die Verflechtung von Aktivitäten, Vernetzungen und Innovationen beteiligter Akteure beim Übergang von der Schule in den Beruf in der Berufsorientierung sind z.B. im Rahmen des EU-Sozialprojektes „Lernende Regionen“ für die Region Emscher-Lippe dokumentiert.⁴¹² Eine Übersicht und Diskussion aktueller Methoden der Berufsorientierung in der Praxis findet sich bei BUTZ.⁴¹³

Zunächst lassen sich zur Realisierung der Vernetzung von Schulen, Betrieben und Berufsberatung verschiedenen Formen von *Lernpartnerschaften* beobachten. Dies reicht von Patenschaften von Unternehmen für einzelne Schulen auf lokaler Ebene bis zur organisatorischen Verankerung von Kooperationspartnerschaften im Rahmen regionaler Netzwerke durch flächenmäßig agierende Institutionen wie z.B. dem Institut „Unternehmen & Schule.“⁴¹⁴ VOLLMER beschreibt die Vorteile von Lernpartnerschaften für die Unterrichtspraxis:

„Die Basis bilden Lernpartnerschaften in einem 1:11 Verhältnis zwischen Betrieben und Schulen („Prä-duale Systeme“). In einigen Teilen Nordrhein-Westfalens wird bereits flächendeckend gearbeitet. D.h. rund 200 Lernpartnerschaften mit mehr als 1000 Einzelmaßnahmen sorgen in den betreffenden Regionen fächerübergreifend für einen stärker auf Wirtschaft und Praxis ausgerichteten Unterricht. Analoge Initiativen zeigen sich bereits in weiteren Bundesländern und weisen darauf hin, dass dieses Konzept als richtungsweisend anzusehen ist.“⁴¹⁵

⁴¹⁰ Vgl. Schudy, Jörg (Hg.). Berufsorientierung in der Schule. Grundlagen und Praxisbeispiele. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2002. S. 221-321.

⁴¹¹ Vgl. Dederich 2004, S. 184ff.

⁴¹² Vgl. Bley/ Rullmann 2006

⁴¹³ Vgl. Butz 2006, S. 10-21

⁴¹⁴ Vgl. <http://www-unternehmen-schule.de/> (28.03.2006)

⁴¹⁵ Vgl. Vollmer, Günter: Wie verändern Lernpartnerschaften von Schulen und Unternehmen ein Schulcurriculum?. In: „Berufsorientierung als Bildungsstandard?“ Dokumentation zur 5. Fachtagung des Programmes „Schule-Wirtschaft/ Arbeitsleben vom 29.09.2004-30.09.2004 in Potsdam. SWA-Materialien Nr.17. Bielefeld 2004, S. 103

KNOP stellt positive Erfahrungen aus dem Kooperationsverbund Schule-Arbeitsamt-Unternehmen im Netzwerk Hamburg heraus, bei dem Hauptschülern in der schulischen Berufsorientierung neben der Einschätzung ihrer Stärken und Schwächen durch Lehrkräfte und Berufsberatung auch simulierte Eignungsgespräche und eine Hilfe bei der Vermittlung durch Partnerunternehmen angeboten werden.⁴¹⁶

Neben Kooperationen im engeren Sinne gehen auf der Makroebene auch zahlreiche Impulse von direkten *Initiativen von Unternehmen und Institutionen* zum Thema Berufswahl und Wirtschaft aus. Darüber hinaus rücken von Trägern der Bildungspolitik und der Wirtschaft gemeinsam entwickelte *Zertifizierungen und Gütesiegel* zur Entwicklung von Qualitätsstandards für schulische Berufsorientierung in den Vordergrund.

Abgesehen von den seit 1965 etablierten Bundesarbeitsgemeinschaften Schule-Wirtschaft mit ihren entsprechenden Landesarbeitsgemeinschaften und Arbeitsgemeinschaften auf lokaler Ebene gibt es sowohl zum Thema Berufswahl konkret als auch zur prinzipiellen Verzahnung von Schule mit Wirtschaft zahlreiche Initiativen, die im Folgenden nur exemplarisch skizziert werden können. So stellt das Projekt Workshop Zukunft des Deutschen Gewerkschaftsbundes ein *Online-Angebot zur Berufsberatung* sowohl für Schüler als auch für Lehrer dar, die Metall- und Elektroindustrie stellt ein *kostenloses Infomobil für Schulen* mit ergänzender Internetplattform zur Verfügung oder die Ausbildungsinitiative „Stufen zum Erfolg“ der Wirtschaftsjuvenen in Baden-Württemberg bietet ein *modulares Training zur Steigerung der Ausbildungsfähigkeit* von Hauptschülern an.⁴¹⁷ Ebenso bieten die Kammern und Innungen mittlerweile gezieltes Informationsmaterial und *Internetplattformen* zur Berufswahl an⁴¹⁸ sowie konkrete *Angebote für Lehrerbetriebspraktika*.⁴¹⁹ Darüber hinaus sind auch nicht spezifisch als Berufsorientierung ausgewiesene Projekte an der Schnittstelle von Schule und Wirtschaft als Elemente einer Kooperation mit außerschulischen Partnern im Sinne einer ganzheitlichen Berufsorientierung zu werten. So zielen die Initiativen „Junior“ und „Go to School“ des Instituts der deutschen Wirtschaft darauf ab, Schüler bei der Gründung eines zeitlich befristeten Miniunternehmens (*Schülerfirmen*) zu unterstützen und darüber hinaus durch Expertengespräche, Unterrichtsmaterialien, Workshops für Schüler und Lehrer sowie

⁴¹⁶ Vgl. Knop 2002

⁴¹⁷ Vgl. <http://www.workshop-zukunft.de/>; <http://www.me-infomobil.de/>; <http://www.stufenzumerfolg.de> (28.03.2006)

⁴¹⁸ Die Handwerkskammer bietet beispielsweise unter www.schule-beruf.de z.B. ein Internetportal für Schüler und Lehrer zur Berufswahl und zum Berufseinstieg an.

⁴¹⁹ Vgl. z.B. „Ein Tag schrauben statt schreiben. Kammer eröffnet „HandwerkStatt Rhein/ Ruhr“ – Journalisten und Lehrer für ein Tag als Lehrling in Betriebe Ziel: In „Echtzeit“ Realität im gewerblich-technischen Berufskosmos tanken. Pressemitteilung Nr.45/ 2005 vom 03.08.2005 der Handwerkskammer Düsseldorf.

ein kostenloses Infomobil die Wirtschaftskompetenz an Schulen zu verbessern.⁴²⁰ Wettbewerbe wie z.B. *Schüleridee des Jahres* oder die Verleihung eines *Schülerjournalistenpreises* sollen zusätzlich als Anreiz dienen. Ähnliche Schwerpunkte weist das 1997 gestartete *Projekt business@school* der Boston Consulting Group auf, das bisher allerdings auf Gymnasien beschränkt ist.⁴²¹ Bundesweit agiert auch die Stiftung Theoprax, die seit 1996 Theorie und Praxis in Wirtschaftsfragen über die Entwicklung eines Netzwerks zwischen Schulen, Hochschulen und Firmen fördern will. Dabei steht die *projektorientierte Bearbeitung realer industrieller Fragestellungen* und Probleme durch Schüler und Studenten im Mittelpunkt.⁴²² Anreize für best practice in der Berufsorientierung soll nach dem Willen der Initiatoren - den Wirtschaftsunioren und der SRH Learnlife-Gruppe - vom jährlich verliehenen *Bundeschulpreis Fit for Job* für herausragende Berufsvorbereitung ausgehen. Darüber hinaus sollen best-practice-Konzepte direkt von anderen Schulen übernommen werden.⁴²³

Als Beitrag zur Entwicklung von Qualitätsstandards in der Berufsorientierung können auch *Zertifizierungen* wie das Qualitätssiegel „Schule mit vorbildlicher Berufsorientierung“ des Zentrums Schule & Wirtschaft Hamburg sowie das mit Unterstützung der Bertelsmann-Stiftung entwickelte und seit 2000 vergebene „Siegel 2000 berufswahl- und ausbildungsfreundliche Schule“ gewertet werden. Dieses Zertifikat wird aufgrund einer schriftlichen Bewerbung im Sinne eines Qualitätsberichts und einem mündlichen Audit vor Ort durch eine interdisziplinäre Jury für die Dauer von drei Jahren vergeben. Ziel dieser Initiative ist vor allem Spielräume zur Gestaltung von Berufsorientierung zu nutzen und sich gegenseitig in ihrem Lernprozess unterstützen.⁴²⁴ An dem Netzwerk Berufswahl-Siegel sind neben verschiedenen Regionen in Nordrhein-Westfalen, Hamburg, Thüringen, Niedersachsen und der Südpfalz seit 2005 durch die Lernende Region Bodensee auch Schulen aus Baden-Württemberg beteiligt.⁴²⁵

⁴²⁰ Vgl. <http://www.gotoschool.de/> (28.03.2006) ; <http://www.juniorprojekt.de/> (28.03.2006)

⁴²¹ Vgl. Wiegand 2003, S. 32-34; Kriebel 2000, S. 12-19

⁴²² Vgl. <http://www.theo-prax.de/> (28.03.2006)

⁴²³ Vgl. <http://fitforjob-schulpreis.de/> (22.03.2006)

⁴²⁴ Vgl. Dokumentation Siegel 2000 verfügbar unter <http://www.initiative-fuer-beschaefigung.de/> (23.03.2006)

⁴²⁵ Vgl. <http://www.netzwerk-berufswahl-siegel.de/> (29.03.2006)

4.3.2.3 Methodisch-didaktische Innovationen

Neben der grundlegenden Kooperation und Netzwerkbildung mit außerschulischen Partnern durch Lernpartnerschaften von Schule und Unternehmen lassen sich auch auf curricularer Ebene methodisch-didaktischen Neuerungen identifizieren:

- *Portfolioansätze* in der schulischen Berufsorientierung durch den Berufswahlpass und Qualipass
- Erprobung von *Varianten* zum klassischen *Schülerbetriebspraktikum*
- Erweiterung der Lernorte durch Einrichtung von *Lernwerkstätten*
- Ausbau und Erprobung *zielgruppenspezifischer und geschlechterdifferenter Konzepte*.

Portfolioansätze

Im Rahmen des vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geschaffenen Programms Schule-Wirtschaft/ Arbeitsleben ist der *Berufswahlpass* als länderübergreifendes Projekt initiiert worden.⁴²⁶ Der Berufswahlpass stellt ein ab der siebten Klasse eingesetztes didaktisch strukturiertes Informations- und Hilfesystem dar, der Schülern als persönlicher Lernplaner zur Orientierung und Reflexion der eigenen Berufswahl dienen soll.

- „[Der Berufswahlpass ist] ein Instrument zur Förderung der Eigeninitiative und Selbstverantwortung der Schülerinnen und Schüler und zur individuellen Lernplanung,
- ein Anlass für die Schule ihr schulinternes Berufsorientierungscurriculum zu formulieren (...), eine unterstützende Hilfe zur selbstgesteuerten beruflichen Orientierung der Schülerin oder des Schülers bis hin zur Entscheidung für den Startberuf
- ein Mittel zur Dokumentation der Teilnahme an Projekten und Maßnahmen, die im Rahmen der Berufsorientierung aus Sicht des Schülers oder der Schülerin relevant sind, wie z.B. Praktika, Unterrichtsprojekte, schulische und außerschulische Veranstaltungen, Auslandsaufenthalte und Ferienjobs (...).“⁴²⁷

Als Vorteile des Berufswahlpasses werden die Transparenz des Berufsfindungsprozesses für Eltern, der interne Anreiz zur Umsetzung des Schulcurriculums zur Berufsorientierung sowie ein verbesserter Einblick von Betrieben in die schulische Berufsorientierung einschließlich der Präsentationsmöglichkeit von kooperierenden Betrieben hervorgehoben. Zusätzlich kann der Berufswahlpass zur Transparenz des individuellen Kompetenzprofils von Schülern beitragen und somit auch für die Dokumentation der Beratungsergebnisse der Berufsberatung nutzbar gemacht werden.⁴²⁸ Während der Berufswahlpass zurzeit in sieben Bundesländern in drei verschiedenen Varianten in den sieben Bundesländern des Nordverbundes und in Nordrhein-Westfalen erprobt wird, steht in Baden-Württemberg nach einer Erprobungsphase

⁴²⁶ Vgl. ausführlich zum Berufswahlpass Lumpe 2002a sowie <http://www.berufswahlpass.de/> (10.03.2006)

⁴²⁷ Lumpe 2002a, S. 253

⁴²⁸ Vgl. Lumpe 2004, S. 91

seit 2002 landesweit der *Qualipass* als vergleichbares Portfolioinstrument zur Verfügung.⁴²⁹ Der Qualipass, ein Gemeinschaftsprojekt des Landesarbeitsamts Baden-Württemberg, des Kultusministeriums sowie der Freudenberg-Stiftung, soll ähnlich wie der Berufswahlpass Praxiserfahrungen sowie ehrenamtliches Engagement von Schülern und damit außerschulische Stärken und Aktivitäten und die Reflexion des Berufswahlprozesses mit Unterstützung eines selbstgewählten Coaches durch die Jugendlichen dokumentieren. Die Beteiligung von 150.000 Jugendlichen zwischen 2002 und 2005, darunter 40% Hauptschüler, zeigt den mittlerweile hohen Verbreitungsgrad dieses Portfolioinstrumentes in Baden-Württemberg.⁴³⁰

Erprobung von Varianten zum klassischen Schülerbetriebspraktikum

Mittlerweile existieren an einzelnen Schulen auch verschiedene Varianten und Ergänzungen zum klassischen Schülerbetriebspraktikum im Rahmen von BORS oder OiB⁴³¹ in Form von Schnupperpraktika, einem Werkstatttag, einem Tag in der Produktion oder einem Berufsschulpraktikum.⁴³²

BEILHARTZ u.a. ziehen z.B. bei der als „Jahrespraktikum“ bezeichneten Form eines Langzeitpraktikums, bei dem Jugendliche der 10. Klassen von 13 Kölner Hauptschulen, zwei Gesamtschulen sowie zwei Schulen mit Lernbehinderten im letzten Schulbesuchsjahr ein Jahr lang einen Tag in der Woche im Betrieb verbringen, eine positive Bilanz:

“Der Versuch „Jahrespraktikum“ kann nach nunmehr über sieben Jahren Laufzeit uneingeschränkt als Erfolg bezeichnet werden. Indizien des Erfolges sind 1. Eine höhere Quote an Ausbildungsverträgen: 2. In den Schuljahren von 1994/95 bis 2000 begannen durchschnittlich 74% der entlassenen Schüler direkt im Anschluss an die Schule eine Berufsausbildung. (1998 erhielten – entgegen der Prognose von 65% – sogar 90% der Schüler einen Ausbildungsvertrag). 3. eine geringere Zahl der Ausbildungsabbrecher: Bei den bisher entlassenen Jahrespraktikanten liegt die Abbrecherquote bei 26% gegenüber einer allgemeinen Abbrecherquote von 43%. 1. Ein Anstieg der erfolgreichen Ausbildungsabschlüsse: Vom ersten Entlassungsjahrgang haben alle inzwischen zur Gesellen- oder Gehilfenprüfung angetretenen Schüler ihre Prüfungen erfolgreich abgelegt“.⁴³³

LUMPE analysiert die positiven Effekte des Hamburger Schulversuchs „Lernen und Arbeiten“, bei dem Schüler der beiden letzten Jahre der Hauptschule bzw. im letzten Realschuljahr zwei Tage pro Woche eine besondere Lernaufgabe an verschiedenen Stellen in einem Betrieb bearbeiten müssen.⁴³⁴

⁴²⁹ Vgl. <http://www.qualipasS.info/> (13.03.2006)

⁴³⁰ Vgl. MfJKSp/ Servicestelle Jugend 2005, S. 15

⁴³¹ BORS: Berufsorientierung an Realschulen; OiB Orientierung in Berufsfeldern

⁴³² Vgl. z.B. die Übersicht zu neuen Formen der Schülerbetriebspraktika bei Rullmann 2006, S. 95ff.

⁴³³ Beilhartz u.a. 2002, S. 304

⁴³⁴ Vgl. Lumpe 2002b, S. 112ff.

GRIESER dokumentiert das Berliner Projekt "Stadt-als-Schule", bei dem Hauptschüler für einen Zeitraum von bis zu drei Monaten an drei Tagen in der Woche Lernorte in außerschulischen Praxisfeldern aufsuchen.⁴³⁵

Lernwerkstätten als außerschulische Lernorte

Im Zuge der Implementierung einer ganzheitlichen Berufsorientierung werden momentan auch an einzelnen Schulen Lernwerkstätten realisiert.⁴³⁶ So wurden im Aktionsprogramm Hauptschule im Rahmen des schulartübergreifenden Landesprojektes „BORIS/NetRegPfalz an 32 Hauptschulen vom rheinland-pfälzischen Bildungsministerium in Kooperation mit dem Landesarbeitsamt *Lernwerkstätten Berufsorientierung* eingerichtet. Neben der Anregung zu selbstgesteuertem Lernen in Fragen zur Berufsfindung sollen die Lernwerkstätten als Treffpunkt für Schüler, ihre Familien, die Berufsberatung sowie außerschulische Experten fungieren; eine positive Zwischenbilanz wurde bereits gezogen.⁴³⁷ NICKEL berichtet von positiven Erfahrungen der Lernwerkstatt Hellersdorf in Berlin durch „eine intensivere Auseinandersetzung mit berufsorientierenden Themen, die eine konkretere und realistischere Zielsetzung bei den Jugendlichen zur Folge hat“ und setzt sich darüber hinaus auf einer theoretischen Ebene vor allem mit einem möglichen Beitrag des zur Reformpädagogik zählenden Arbeitsschulkonzepts von Kerschensteiner für die Methode Lernwerkstatt auseinander.⁴³⁸

Erprobung Zielgruppen- und geschlechterdifferenter Konzepte

Auf curricularer Ebene zeigt sich zunehmende Differenzierung nach zielgruppen- und geschlechterdifferenten Konzepten.

Zur Gestaltung einer zielgruppenspezifischen Berufsorientierung liegen auf theoretischer Ebene eine Reihe von Konzepten zur besonderen Berücksichtigung benachteiligter Jugendlicher und Schülern mit Migrationshintergrund vor, an denen sich Lehrer bei der curricularen Gestaltung von Berufsorientierung orientieren können.⁴³⁹

Ergebnisse der Geschlechterforschung zur Geschichte von Berufen und aktuellen Veränderungen in Berufen als Erklärungsansatz für eine geschlechtsspezifische Berufswahl⁴⁴⁰ haben

⁴³⁵ Vgl. Grieser 2002

⁴³⁶ Vgl. zu Begriff, Methode von Lernwerkstätten sowie zu spezifischen Lernmethoden in der Lernwerkstatt Bönsch 1999, S. 106ff.

⁴³⁷ Vgl. Brinker 2003

⁴³⁸ Nickel 2005, S. 165

⁴³⁹ Vgl. z.B. Ergin 2006, Niemeyer

⁴⁴⁰ Vgl. den Überblick zu relevanten Ergebnissen der Geschlechterforschung zur Berufswahl von Mädchen bei Lemmermöhle 2002, S. 125ff.

sich – zumindest ansatzweise bei einzelnen Schulen – auch in der *Berücksichtigung der gender-Perspektive* bei der Entwicklung von Schulprogrammen und Konzepten zur schulischen Berufsorientierung zur Überwindung der geschlechtsspezifischen Berufswahl niedergeschlagen.⁴⁴¹

Der besonderen Situation von leistungsschwachen und sozial benachteiligten Schülern, die potenziell die Schule ohne Abschluss verlassen werden, wird beispielsweise seit 1996 an Kölner Haupt-, Sonder- sowie Gesamtschulen durch die Erarbeitung eines *Wegeplaner-Konzepts* im Rahmen eines Modellprojekts Rechnung getragen. Dabei erarbeiten - für ihre Aufgabe als Wegeplaner teilweise freigestellte - Lehrer auf der Basis einer fest vereinbarten Kooperation zwischen Schule, Jugendhilfe, Berufsberatung, Eltern sowie außerschulischen Kooperationspartnern wie Betrieben und Bildungsträgern einen konkreten Wege- und Förderplan für die Jugendlichen. Neben der individuellen Beratung der Jugendlichen, Durchführung spezieller berufspraktischer Projekte und der Realisierung von Schülerfirmen sieht das Konzept beispielsweise einmal pro Woche einen gemeinsamen werkpraktischen Unterricht der Schüler mit einem Berufskolleg vor.⁴⁴²

Zur Erweiterung des Berufswahlspektrums von Mädchen stehen verschiedene Online-Plattformen wie LizzyNet, idee-it oder Roberta mit ergänzenden Kursangeboten zur Verfügung, die für die Gestaltung von schulischer Berufsorientierung mit Mädchen herangezogen werden können.⁴⁴³ Das BMfFSJ sieht nach den Ergebnissen einer Befragung zum Girls-Day trotz bestehender ausgeprägter geschlechtsspezifischer Berufswahl⁴⁴⁴ sogar eine Trendwende in Sicht:

“Die Auswertung der Befragungen zum ‘Girls-Day Mädchen-Zukunftstag’ von bisher etwa 60.000 Mädchen, 4.000 Unternehmen und Organisationen sowie 2000 Schulen macht den Beginn einer Trendwende deutlich. Die Teilnehmerinnen zeigen sich aufgeschlossen für technische, informationstechnische und naturwissenschaftliche Berufe. Mehr als 40 Prozent der Teilnehmerinnen beabsichtigen in dem besuchten Unternehmen ein Praktikum oder eine Ausbildung zu machen. Für die Schulen wächst die Bedeutung des Girls-Day bei ihren Aktivitäten zur Berufsorientierung. (...) In vielen Schulen ist der „Girls-Day-Mädchen-Zukunftstag mit begleitenden Aktionen für Jungen mittlerweile in Konzepten zur Berufsorientierung vertreten und damit Bestandteil des Schulprofils geworden“.⁴⁴⁵

Die Einführung eines Boy’s Days 2005 als Pendant zum seit 1998 existierenden Girls-Day im Rahmen des Starts des Modellprojekts „Neue Wege für Jungs“ - des Bundesministeriums für

⁴⁴¹ Vgl. z.B. die Praxisbeispiele zur Umsetzung der Gender-Perspektive in der Gestaltung von Schulprogrammen zur Berufsorientierung von Hoppen und Bondick/ Lüders im Sammelband von Koch-Priewe 2002; Krone 2006, S. 267ff.

⁴⁴² Vgl. Jung 2002, S. 274ff.

⁴⁴³ Vgl. BMBF 2005, S. 193ff. Krone 2006, S. 274ff.

⁴⁴⁴ Vgl. BMBF 2005, S. 113

⁴⁴⁵ BMBF 2005, S. 192

Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2005 für die Berufsorientierung ist dabei Ausdruck des gegenwärtigen bildungspolitischen Trends, im Zuge, der durch PISA aktuellen Diskussion um eine strukturelle Benachteiligung von Jungen in der Schule⁴⁴⁶, auch Anreize für die Entwicklung spezifischer Ansätze für Jungen in der schulischen Berufsorientierung zu schaffen.⁴⁴⁷

4.4 Zur Bewertung gegenwärtiger Trends in Theorie und Praxis vor dem Hintergrund eines ganzheitlichen Verständnisses von Berufsorientierung

Die vorangegangenen Ausführungen zu strukturellen Veränderungen in der Arbeits- und Berufswelt haben gezeigt, dass angesichts zunehmender Komplexität der Arbeitswelt, steigender Qualifikationsanforderungen und den damit verbundenen Individualisierungsprozessen moderner Berufsbiographien ein erweitertes Verständnis von Berufsorientierung als Aufgabe von Schule erforderlich ist.

Neben Eltern und Jugendlichen fordern gegenwärtig vor allem Vertreter der Wirtschaft mit dem Verweis auf „fehlende Ausbildungsreife“ bei Schulabgängern ein verstärktes Engagement von Schulen bei der Berufsorientierung.

Entwicklungen in Theorie und Praxis können daran gemessen werden, inwieweit sie Bedingungen und Zielen eines ganzheitlichen, erweiterten Verständnisses von Berufsorientierung in der Schule dienen.⁴⁴⁸

BUTZ beschreibt fünf wesentliche Prämissen zur Qualitätsentwicklung moderner Berufsorientierung:⁴⁴⁹

1. Berufsorientierung stellt nicht nur einen Lernprozess Jugendlicher sondern einen Schulauftrag dar, der in Wechselwirkung zu Veränderungen in der Gesellschaft steht.
2. Selbstkompetenzfördernde Berufsorientierung muss als Teil der Allgemeinbildung verstanden werden.
3. Berufsorientierung unterstützt Jugendliche bei der aktiven Gestaltung vorgefundener Rahmenbedingungen statt sie an diese „anzupassen“ und geht damit weit über den klassischen Berufswahlunterricht hinaus.
4. Berufsorientierung muss als Aufbau einer biografischen Selbstkompetenz aller Jugendlichen und nicht nur von „Problemgruppen“ verstanden werden.

⁴⁴⁶ Vgl. zur Diskussion um eine Benachteiligung von Jungen in der Schule: Blomberg 2005

⁴⁴⁷ Vgl. <http://www.neue-wege-fuer-jungs> (27.03.2006)

⁴⁴⁸ Vgl. zur Definition von Berufsorientierung a Gliederungspunkt 2.1 Zentrale Begriffsklärungen im Themenfeld Berufsorientierung

⁴⁴⁹ Butz 2006, S. 7

5. Berufsorientierung umfasst als exklusive Kompetenz von Schulen neben der Berufs- und Bildungsberatung vor allem „die Fähigkeit zur Gestaltung der eigenen Arbeitsbiografie durch Verknüpfung von Beratungs- und Bildungsleistungen“.

Über die Ziele einer zeitgemäßen Berufsorientierung besteht in der Berufspädagogik und Arbeitslehre im Wesentlichen Konsens.⁴⁵⁰

LUMPE skizziert vier Hauptzielrichtungen moderner Berufsorientierung:

1. Anschluss- statt Abschlussorientierung von Lehren und Lernen

Handlungsleitendes Ziel schulischer Berufsorientierung ist über einen erfolgreichen Abschluss hinaus der erfolgreiche Übergang und die Bewährung in Ausbildung und Berufeinstieg.

2. Förderung der Eigeninitiative und Selbstverantwortung von Schülern

Neben der Auswahl von Rahmenbedingungen für Lernsituationen, die einen Freiraum für Eigeninitiative und Selbstverantwortung zulassen, muss Berufsorientierung dazu beitragen, dass Selbstbild der Schüler zu klären und eigene Ziele und Stärken erforschen

3. Aufbau interner und externer Netzwerke und Kooperationspartnerschaften

⇒ Entwicklung von Kommunikations- und Kooperationsstrukturen zur schulischen Berufsorientierung innerhalb der Schule zur Wahrnehmung von Berufsorientierung als gemeinsamer Erziehungs- und Bildungsaufgabe der Schule

⇒ Aufbau von Kooperationspartnerschaften mit Betrieben

⇒ Beteiligung an regionalen Netzwerken schulischer Berufsorientierung

⇒ Entwicklung neuer Konzepte zur Zusammenarbeit mit Eltern

4. Evaluation der Praxis schulischer Berufsorientierung auf verschiedenen Ebenen

⇒ Erforschung des Verbleibs von Schülern nach Schulabschluss zur Optimierung der Anschlussplanung

⇒ Prozessevaluation hinsichtlich des individuellen Standes von Schülern in der Berufsorientierung⁴⁵¹

Eine differenzierte allgemeine Bewertung des gegenwärtigen Standes schulischer Berufsorientierung vor dem Hintergrund der formulierten Prämissen und Ziele einer zeitgemäßen Berufsorientierung würde ein separates Forschungsvorhaben erfordern.

Dennoch sollen neuralgische Punkte bei der Umsetzung einiger Kriterien punktuell beleuchtet werden, da allein die gestiegene Quantität an Projekten und der Einsatz neuer Methoden in der Berufsorientierung noch keine verlässlichen Indizien für gestiegene Fachkompetenz von

⁴⁵⁰ Vgl. Famulla 2003, S.9; Schudy 2002a, S. 11ff.; Lumpe 2002b, S. 110ff

⁴⁵¹ Vgl. Lumpe 2002, S. 110ff.

Lehrerinnen und Lehrern für diesen Aufgabenbereich und die schulformübergreifende qualitative Umsetzung der beschriebenen verschiedenen Facetten moderner Berufsorientierung darstellen.

BUTZ bemängelt z. B. die häufig fehlende Evaluation von Projekten zur Berufsorientierung und spricht damit die Frage der Qualitätsüberprüfung von Berufsorientierungsmaßnahmen an.

„Es gibt mittlerweile eine unvorstellbare Menge an Maßnahmen zur Berufsorientierung. So zählt Plum ca. 1500 Bildungsprojekte, darunter viele zum Thema Berufsorientierung, über die Daten im Internet verfügbar wären (Plum 2002:12). Allerdings ist die Dokumentation dieser Maßnahmen/ Projekte häufig defizitär, ein Nachweis über die Wirkung oder, allgemeiner ausgedrückt, zur Qualität der Maßnahmen wird selten erbracht.“⁴⁵²

Als problematisch für einen evaluativen Vergleich verschiedener Projekte erweisen sich bisher fehlende Bildungsstandards zur Berufsorientierung. Im Gegensatz zu den Kernfächern für den mittleren Bildungsabschluss liegen für den Komplex Berufsorientierung als allgemeine fächerübergreifende Aufgabe von Schulen bisher keine verbindlichen Operationalisierungen von Schülerkompetenzen und damit eine Konkretisierung von Berufsorientierungskompetenz vor, die als Orientierungspunkt für Effekte von Berufsorientierungsmaßnahmen dienen könnten. Hinzu kommt, dass durch die fehlende Konkretisierung des Outputs keine klaren Zielvorgaben für Lehrerinnen und Lehrer vorliegen, an denen der Erfolg ihrer Arbeit gemessen werden könnte.

Entsprechend wertet BUTZ die inhaltliche Differenz verschiedene Kriterienkataloge bei der Vergabe von Gütesiegeln für schulische Berufsorientierung als Indizien für fehlende Qualitätsstandards und klare Ziele in der Berufsorientierung.⁴⁵³

Auch zieht die Aufnahme von Berufsorientierung als fester Bestandteil von Lehr- und Bildungsplänen nicht automatisch ein verändertes Selbstverständnis von Schulen nach sich. In der schulischen Praxis beobachtbare erhebliche Diskrepanzen zwischen dem „offiziellen“ Schulprogramm zur Berufsorientierung und tatsächlich erlebter Unterstützung von Schülern im Berufsorientierungsprozess weist z.B. VON WENSIERSKI bei der Evaluation einer Berufsfrühorientierungsmaßnahme an Mecklenburger Schulen nach.⁴⁵⁴

Hinzu kommt, dass sich sowohl auf organisatorischer als auch auf bildungspolitischer Ebene strukturelle Barrieren zur Umsetzung moderner Berufsorientierung abzeichnen. In der Praxis erweist sich z.B. die Kooperation mit außerschulischen Partnern, Projektarbeit sowie ein

⁴⁵² Butz 2006, S.10

⁴⁵³ Vgl. zu verschiedenen Kriterienkatalogen bei der Vergabe von Gütesiegeln z.B. : <http://www.netzwerk-berufswahl-siegel.de/> (01.06.2007);

⁴⁵⁴ Vgl. von Wensierski u.a. 2005, S. 51; S. 73ff.

Lernortwechsel in Betriebe als wenig kompatibel mit der Organisation der Halbtagschule im 45-Minuten Rhythmus des Fachunterrichts.

„Die Stundentafel bzw. der Fachunterricht mit seinen Lehrplänen setzt den Möglichkeiten einer ganzheitlichen Berufsorientierung bei einer exakten Befolgung der Vorschriften enge Grenzen. Viele Schulen, die erfolgreich Berufsorientierung betreiben, bewegen sich deshalb am Rande der Legalität mit ihren Ansätzen. Das Problem wird teilweise verschärft durch den jüngsten Trend zu zentralen Abschlussprüfungen in den Kernfächern, die überfachliche Unterrichtsformen weiter in den Hintergrund drängen.“⁴⁵⁵

Insofern hängt der Erfolg schulischer Berufsorientierung auch mit einer flexibleren zeitlichen und organisatorischen Gestaltung von Berufsorientierung zusammen, die eher in Ganztagschulen umgesetzt werden kann, wie z.B. die landesweite Schulbefragung zur Berufswahlvorbereitung an den Sekundarschulen in Sachsen-Anhalt ergeben hat:

„Sehr deutlich zum Vorschein kam, dass besonders in Ganztagschulen der Berufsorientierung ein breiter Platz eingeräumt wird. Abgesehen von der Einbeziehung relevanter Themen in den Unterricht, werden hier deutliche Akzente im außerunterrichtlichen Bereich gesetzt. Es öffnen sich deutlich Freiräume, sowohl intensiver mit Unternehmen der Region im Austausch zu stehen, als auch überregionale Projektangebote anzunehmen (z.B. Ganztagschulen gestalten – Kooperation schafft Zukunft – Stiftung der Deutschen Wirtschaft)“.⁴⁵⁶

Daher kommen zur Nachhaltigkeit von Berufsorientierung in der Schule neben der von Lumpe angesprochenen notwendigen Evaluation von Berufsorientierungsmaßnahmen in der Schule – abgesehen von der Dauerdebatte zur Ausweitung von Ganztagschulen – auch allgemeinen Maßnahmen zur Flexibilisierung und Qualitätsentwicklung von Schule künftig eine Schlüsselrolle zu.⁴⁵⁷

Fehlende schlüssige Schulkonzepte zur Gestaltung von Berufsorientierung offenbaren sich auch durch die mangelhafte Verzahnung verschiedener Maßnahmen zur Berufsorientierung. Beispielsweise weisen verschiedene Studien nach, dass Schülerbetriebspraktika nach wie vor in der Regel didaktisch nicht in ein umfassendes schulisches Berufsorientierungskonzept eingebunden sind.⁴⁵⁸ Damit wird der Nutzen von Schülerbetriebspraktika im Sinne einer ganzheitlich konzipierten Berufsorientierung bereits strukturell geschmälert.

⁴⁵⁵ Butz 2006, S.26

⁴⁵⁶ BDU Sachsen –Anhalt 2007, S. 50

⁴⁵⁷ Ein Schritt in diese Richtung vollzieht z.B. Baden-Württemberg . Im derzeit noch in der Pilotphase befindlichen Projekt „Qualitätsentwicklung und Evaluation an allgemein bildenden Schulen“ des Kultusministeriums in Baden-Württemberg werden z.B. dem Aufbau nachhaltiger Außenbeziehungen durch einen eigenständigen Qualitätsbereich V „Außenbeziehungen“ künftig große Bedeutung zugemessen.⁴⁵⁷ Dadurch wird der Bedeutung einer regionalen Netzwerkbildung mit Betrieben für Berufsorientierung bei den Bewertungskriterien für die Leistungsfähigkeit von Schulen Rechnung getragen. Gleichzeitig werden Anreize zum weiteren Ausbau von Netzwerken geschaffen.

Vgl. Landesinstitut für Schulentwicklung Baden-Württemberg: Qualitätsentwicklung an Schulen - Veranstaltung des VSL am 28.03.2007. Verfügbar unter: <http://lbsneu.schule-bw.de/entwicklung/qualieval/qualiabsppt> (24.04.2007).

⁴⁵⁸ Vgl. Schudy, Jörg 2002b, S. 193ff.

Tendenziell zeigen sich in der Praxis sowohl schulartspezifisch als auch schulformintern noch erhebliche Divergenzen. Insgesamt konzentrieren sich z.B. innovative Berufsorientierungskonzepte noch stark auf den Hauptschulbereich und die Förderung benachteiligter Zielgruppen und zeigen sich damit zum Teil noch erheblich entfernt vom formulierten Ziel des Aufbaus einer biografischen Selbstkompetenz aller Jugendlichen. So werden z.B. Varianten zum Schülerbetriebspraktikum, wie die Einführung von Praxistagen, vorrangig für Hauptschüler mit Lernproblemen favorisiert.⁴⁵⁹

Nach wie vor lässt sich eine quantitativ unterschiedliche Beteiligung von Lehrern gleichen Schultyps und Bundeslandes an Maßnahmen zur Berufsorientierung beobachten. Die aktuelle landesweite Schulbefragung zur Berufswahlvorbereitung an den Sekundarschulen des Landes Sachsen-Anhalt ergibt z.B. ein sehr differenziertes, heterogenes Bild hinsichtlich der Involvierung der Lehrkräfte.⁴⁶⁰ Die Bandbreite der beteiligten Lehrkräfte an der Berufsorientierung divergiert je nach Schule zwischen zwei Pädagogen und der Hälfte des Kollegiums. Zwar kommt die Studie zum Ergebnis, dass ein Trend zur Intensivierung von Maßnahmen zur Berufsorientierung und Berufswahlvorbereitung erkennbar ist, räumt jedoch ein, dass deren Einsatz immer noch stark personenabhängig sei:

„Deutlich erkennbar ist aber auch, dass der Erfolg einzelner Aktivitäten in erster Linie vom Engagement der Pädagogen, idealerweise in Zusammenarbeit mit Eltern- und Schülervvertretungen, als auch in Kooperation mit Unternehmen bzw. regionalen Schule-Wirtschaft-Strukturen abhängt.“⁴⁶¹

Von Lehrkräften als zentraler „Variable“ zur Umsetzung innovativer Berufsorientierungskonzepte hängt auch der professionelle Umgang mit Methoden zur Reflexion des Berufswahlprozesses ab, da diese nicht per se eine Qualitätssteigerung mit sich bringen, wie von WENSIERSKI u.a. am Beispiel des Berufswahlpasses erläutern:

„Allerdings ist ein Berufswahlpass immer nur so gut, wie die pädagogische Arbeit in den zuständigen Bildungsinstitutionen, die ihn erst mit Leben füllt. Der Pass ist letztlich nur ein leerer Ordner. Motivation und Engagement der Jugendlichen für die Berufsorientierung und die Berufswahl kann diese lose Blattsammlung kaum alleine leisten, so bunt das Layout auch immer gestaltet sein mag. Seine didaktische Funktion entfaltet sich erst im Rahmen attraktiver, handlungsorientierter und berufspraktischer Angebote in den pädagogischen und betrieblichen Einrichtungen.“⁴⁶²

All dies zeigt, dass dem Engagement und damit auch dem Selbstverständnis von Lehrerinnen und Lehrern für die Kompetenzförderung von Schülern im Berufsfindungsprozess eine Schlüsselfunktion zukommt. Zum einen setzt erfolgreiche Berufsorientierung in der Schule voraus, dass Lehrerinnen und Lehrer ihre Rolle als Organisator von Lernprozessen und

⁴⁵⁹ Vgl. Butz 2006, S.14

⁴⁶⁰ Vgl. Bildungswerk der Unternehmensverbände Sachsen-Anhalt 2007, S. 8

⁴⁶¹ BDU Sachsen-Anhalt 2007, S. 48

⁴⁶² Von Wensierski u.a. 2005, S. 203

Übergangsmanager als Bestandteil ihrer Lehrerprofessionalität akzeptieren. Zum anderen erfordern die von Lehrern geforderten Kompetenzen in Organisation, Projektarbeit, Netzbildung oder Evaluation eine grundständige fachliche Qualifizierung.

Aus pädagogischer Forschungsperspektive stellt sich nun folgerichtig die Frage, ob und wie Lehrer und Lehrerinnen fachlich auf diesen Aufgabenbereich vorbereitet sind und welches Selbstverständnis sie für ihre Aufgaben in der Berufsorientierung mitbringen. Neben der Betrachtung allgemeiner Entwicklungen in der Lehrerbildung und der Kompetenzen von Realschullehrern in der schulischen Praxis rücken deshalb auch Fragen nach der Relevanz des Themenfeldes schulische Berufsorientierung in den einzelnen Ausbildungsphasen und den Effekten einzelner Studienelemente, wie z.B. dem Betriebspraktikum, in den Vordergrund.

Für die nachfolgende Analyse des Betriebspraktikums ist zunächst die Differenzierung zwischen Studierenden aller Fächer und Fachstudierenden, der die schulische Berufsorientierung tragenden Wissenschaftsdisziplinen (Wirtschaftslehre, Haushalt-Textil, Technik und Arbeitslehre) notwendig. Berufsorientierung bildet einen grundlegenden Bestandteil von Lehrerbildung in diesen Fächern, nimmt einen erheblichen Zeitumfang des Pflichtstudiums ein und ist in diesen Fächern fachlich und methodisch-didaktisch verankert. Deswegen muss der Kontext des Studienelements Betriebspraktikum für diese Fachstudierenden grundlegend anders bewertet werden, zumal – wie bereits erwähnt - fachdidaktische Standards zu Berufsorientierung in diesen Fächern bereits vorliegen. Hingegen ist die Relevanz des Betriebspraktikums für Studierende aller Fachrichtungen im Kontext von Berufsorientierung seit der Einführung durch die RPO I 1999 - wie nachfolgend noch herausgearbeitet wird - bisher kaum geklärt. Ebenfalls liegen keine Standards zur Gestaltung des Betriebspraktikums und der Begleitveranstaltung durch die allgemeine Erziehungswissenschaft vor.

Deshalb fokussiere ich im anschließenden empirischen Teil meiner Arbeit Berufsorientierung als Themenfeld für *Realschulstudierende* in der ersten Ausbildungsphase und fokussiere dabei das Studienelement Betriebspraktikum für *Studierende aller Fachrichtungen*. Eine Analyse der Kompetenzen von Fachstudierenden der Berufsorientierung wird im Rahmen dieser Arbeit deshalb ausdrücklich ausgeklammert.

Das empirische Kernstück meiner Arbeit bildet eine Evaluationsstudie zu Rahmenbedingungen und Bewertung des Betriebspraktikums für Studierende aller Fachrichtungen an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe.

Teil II - Empirie

Evaluation des Studienelementes Betriebspraktikum
an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe

1 Forschungsstand

Die Analyse des Forschungsstandes gliedert sich in zwei Segmente.

Zunächst erfolgt eine Analyse der derzeitigen wissenschaftlichen Verortung von Lehrerkompetenzen im Themenfeld Berufsorientierung und des Studienelementes Betriebspraktikum in der allgemeinen Erziehungswissenschaft.

Die anschließende Skizzierung des Forschungsstandes zum Betriebspraktikum in der Realschullehrerausbildung und Lehrerkompetenzen in der Berufsorientierung berücksichtigt vor allem Untersuchungsergebnisse zu folgenden Teilbereichen:

- Effekte des Betriebspraktikums als Studienelement der ersten Phase der Lehrerausbildung für die Sekundarstufe I (*Lackmann u.a 1984; Prantner 1994; Kammel 1994*)
- Wirkungen des Betriebspraktikums in der Ausbildung für das Lehramt an beruflichen Schulen (*Zimmermann u.a. 1996*)
- Fachliche und curriculare Kompetenzen von Lehrern im Berufswahlprozess (*Pfäffli/Bacher 2007*)
- Lehrerkompetenzen bei der Berufsorientierung aus Schülersicht (*Beinke 2004; Kleffner u.a. 1996*)
- Selbstverständnis von Lehrern und Selbsteinschätzung von Kompetenzen im Berufsorientierungsunterricht (*Beinke 2004; Henseler/ Schönbohm-Wilke 2005*)
- Kompetenzen von Lehrern bei der Durchführung von Schülerbetriebspraktika aus Sicht der Betriebe (*BiBB 2003*)
- Wirkungen verschiedener Formen des Berufsorientierungsunterrichts auf die Berufswahlreife von Schülern (*Astleitner/ Kriegseisen 2004, Engleitner/ Schwarz 2002*)

1.1 Verortung in der Fachwissenschaft

Vor der Einschätzung des aktuellen Forschungsstandes zu Kompetenzen von Lehrern im Aufgabenfeld schulischer Berufsorientierung allgemein sowie der Analyse einzelner Studienelemente wie dem Betriebspraktikum in ihrer Relevanz für den Erwerb dieser Kompetenzen muss zunächst die grundlegende fachwissenschaftliche Verortung des Themenfeldes schulische Berufsorientierung in der allgemeinen Erziehungswissenschaft geklärt werden.

Kompetenzen von Lehrern in der schulischen Berufsorientierung bilden bisher keinen eigenständigen Untersuchungsgegenstand in der Erziehungswissenschaft und finden auch in

aktuellen Fragestellungen zur Reform des Lehramtsstudiums keine Beachtung. Beispielweise taucht Berufsorientierung als eigenständiger Begriff im aktuellen *Handbuch Lehrerbildung* (Blömecke u.a. 2004) überhaupt nicht auf, Berufsorientierungskompetenz als Bestandteil von Lehrerprofessionalität wird ausgeklammert und zum Begriff Betriebspraktikum findet sich nur ein kurzer Verweis, dass dieses Praktikum in einigen Bundesländern zum Bestandteil der Lehrerausbildung gehört.⁴⁶³ Die von LACKMANN bereits Ende der achtziger Jahre kritisierte mangelnde terminologische Präzisierung des Lehrerbetriebspraktikums in der ersten Phase der Ausbildung durch die Erziehungswissenschaften hat demnach weiterhin Bestand.⁴⁶⁴

Ebenso werden Kompetenzen in der Berufsorientierung zur Qualitätssicherung der Lehrerausbildung und Effekte von Betriebspraktika z.B. in aktuellen Fachtagungen zur Lehrerbildung bisher ausgeklammert.⁴⁶⁵ Das Interesse an der Frage der Effizienz von Praktika in der Lehrerausbildung konzentriert sich in der deutschen Fachdiskussion gegenwärtig auf die Reform schulpraktischer Studien und ignoriert bisher die Bedeutung außerschulischer Praktika für die Entwicklung von Professionalität und Qualitätssicherung der Lehrerbildung.⁴⁶⁶ Die Analyse von Betriebspraktika, die auch nur in einigen Bundesländern für das Lehramt an Realschulen während der ersten Ausbildungsphase verpflichtend sind, bildet bisher keinen eigenständigen Untersuchungsgegenstand innerhalb der Erziehungswissenschaft.⁴⁶⁷

Auch im Zusammenhang mit dem Beratungsauftrag von Lehrern zeigt sich keine hinreichende fachwissenschaftliche Verortung der Berufsorientierungskompetenz von Lehrern.

Beratung als Kernaufgabe von Lehrern für die Sekundarstufe I ist seit dem Strukturplan für das Bildungswesen 1970 anerkannt und mit der Veröffentlichung des Bildungsgesamtplans 1973 als Kernaufgabe von Lehrerinnen und Lehrern festgeschrieben.⁴⁶⁸

⁴⁶³ Vgl. Topsch, Wilhelm:

Schulpraxis in der Lehrerausbildung. In: *Handbuch Lehrerbildung*. Hg. Sigrid Blömecke, Peter Reinhold, Gerhard Tulodziecki und Johannes Wildt. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2004. S. 483

⁴⁶⁴ Vgl. Lackmann 1988, S.10ff.

⁴⁶⁵ Vgl. z.B. die gemeinsame Tagung der Hochschulrektorenkonferenz und des Stifterverbands für die Deutsche Wissenschaft am 23./24. Januar 2007: Tagungsprogramm *Von Bologna nach Quedlinburg - Die Reform des Lehramtsstudiums in Deutschland* in der Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften.

⁴⁶⁶ Vgl. z.B. die Überlegungen zur Kompetenzentwicklung im Blockpraktikum bei Denner 2003, S. 99ff., den Überblick zum Verhältnis von Theorie und Praxis bei Topsch 2004, sowie die Diskussion der Grenzen von Praktika im Lehramtsstudium bei Brunold 2005

⁴⁶⁷ Vgl. zur Verankerung des Betriebspraktikums in der Lehrerausbildung Gliederungspunkt 2.1 des Theorieteils

⁴⁶⁸ Deutscher Bildungsrat 1970, S. 91-97; Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung 1973

„Berufsbildungsberatung kann sich nicht auf Informationen und Gespräche kurz vor Eintritt in die Berufsausbildung oder vor der Aufnahme eines Studiums beschränken. Schon die Schullaufbahnberatung in der Sekundarstufe I muss den Blick auf spätere Berufsbildungswege öffnen, da die Wahl des Bildungsweges - und innerhalb des Bildungsweges die Wahl bestimmter Fachbereiche und Kurse - Konsequenzen für die späteren Berufsentscheidungen hat.“⁴⁶⁹

Ebenso wird in den neuen Standards zur Lehrerbildung die Bedeutung von Beratung als Teil der Professionalität von Lehrern bestätigt.⁴⁷⁰ Dennoch liegen aus der allgemeinen Erziehungswissenschaft bisher keine empirischen Arbeiten zur Beratungskompetenz von Lehrern an allgemeinbildenden Schulen in Fragen der schulischen Berufsorientierung vor.

Während sozialpädagogische und medienpädagogische Kompetenzen oder auch Umwelt-erziehung als fächerübergreifende Inhalte der Lehrerbildung in einschlägigen Fachwerken detailliert behandelt werden, finden in der erziehungswissenschaftlichen Fachdiskussion zur Reform der Lehrerbildung Überlegungen zum Aufbau von Kompetenzen in der Berufsorientierung kaum Erwähnung. Dies erstaunt, da z.B. gerade die Bedeutung von fächerübergreifenden Inhalten in der Lehrerbildung mit dem Hinweis auf die gesellschaftliche Verantwortung und der Fähigkeit zum Perspektivwechsel von Lehrern zur Vermeidung von Fachblindheit begründet wird.⁴⁷¹ Dass gerade das Themenfeld schulische Berufsorientierung gesellschaftliche Verantwortung von allen Lehrern an der Schnittstelle zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem sowie die Einnahme der Perspektive von Unternehmen erfordert - wie in Kapitel I ausführlich begründet - wird dabei ignoriert. Insofern zeigt sich die wissenschaftliche Verortung des Themenfeldes Berufsorientierung in der Schule und damit der damit verbundene Kompetenzaufbau bei Lehrerinnen und Lehrern als nicht hinreichend geklärt.

Folgerichtig problematisiert SCHUDY als Fachvertreter der Arbeitslehre vor dem Hintergrund mangelnder Wissenschaftsorientierung und damit verbundener Evaluationslücken in der schulischen Berufsorientierung die bisherige Abstinenz der allgemeinen Erziehungswissenschaft und weist dieser dieses Forschungsdesiderat zu:

„Begrift man schulische Berufsorientierung als eine pädagogische, didaktische und curriculare Querschnittsaufgabe, dann stellt sich die Frage nach dem gegenwärtigen und zukünftigen Ort ihrer wissenschaftlichen Bearbeitung. Zweifellos bedarf es dazu einer erziehungs-wissenschaftlichen Instanz zur kritisch-konstruktiven Auswertung all jener relevanten Untersuchungsergebnisse und Praxiserfahrungen, die inzwischen sowohl aus schulischen und erziehungswissenschaftlichen Einzelprojekten als auch vor allem aus gesellschaftswissenschaftlichen Forschungszusammenhängen resultieren. Im Blick auf die wissenschaftliche Lehre ist festzustellen, dass mit dem genannten Desiderat eine nach wie vor zu verzeichnende Arbeitsweltabstinenz der Lehrerinnen und Lehrerbildung korrespondiert, wie sie beispielsweise die Durchsicht der Lehrangebote hiesiger Hochschulen plastisch vor Augen führt.“⁴⁷²

⁴⁶⁹ Deutscher Bildungsrat 1970, S. 92

⁴⁷⁰ Vgl. KMK 2004b – Standards in der Lehrerbildung für die Bildungswissenschaften

⁴⁷¹ Vgl. Huber 2004, S. 546ff.

⁴⁷² Schudy, 2002a, S. 15

1.2 Empirische Befunde zum Studienelement Betriebspraktikum und zur Berufsorientierungskompetenz von Lehrern

Auf neuere empirische Untersuchungen des Studienelements Betriebspraktikum im Rahmen der ersten Phase der Ausbildung zum Lehramt an Realschulen in der Bundesrepublik kann nicht zurückgegriffen werden. Die bisher einzige Untersuchung in der ersten Phase der Haupt- und Realschullehrerausbildung in der Bundesrepublik haben LACKMANN, MORGEN und PRIM Anfang der achtziger Jahre an der Pädagogischen Hochschule Weingarten vorgelegt.⁴⁷³ Im Zentrum der Untersuchung dieser qualitativen Studie stand die Erprobung eines didaktischen Modells für die Vorbereitung, Durchführung und Auswertung des neu eingeführten vierwöchigen Betriebspraktikums für Studierende der Fächer Gemeinschaftskunde, Wirtschaftslehre, Hauswirtschaft, Textiles Werken und Technik.⁴⁷⁴

Zentrale Untersuchungsvariablen waren die Beurteilung des hochschul- und betriebsdidaktischen Inputs durch die betrieblichen Experten und die Studierenden und damit eine Analyse von Inputfaktoren. Daneben stand die motivationale und evaluative Akzeptanz von Studierenden, betrieblichen Betreuern sowie Hochschullehrern im Zentrum des Interesses. Die qualitative Auswertung erfolgte durch eine Dokumentenanalyse der Praktikumsberichte sowie Leitfadeninterviews mit Lehrenden, Studierenden und betrieblichen Betreuern sowie ergänzender schriftlicher Befragungen von Studierenden..

LACKMANN u.a. postulieren folgende Prämissen zur Gestaltung des Betriebspraktikums:⁴⁷⁵

- Fächerübergreifendes Team-Teaching im Vorbereitungsseminar ermöglicht den Studierenden Querverbindungen zu ihren verschiedenen Studienfächern herzustellen.
- Die Initiierung von berufsbiografischen Aspekten stärkt das Bewusstsein für Berufsorientierungsprozesse.
- Eine Betreuung durch Hochschulbeauftragte wird von den Studierenden als nützlich empfunden.
- Die Einstiegsakzeptanz der betrieblichen Betreuer ist höher, wenn die Studierenden ihre Praktikumsstellen selbst suchen.
- Die Effizienz des Vorbereitungsseminar korreliert mit theoretischem Grundwissen der Studierenden.
- Kontakte zwischen Betrieb und Hochschule wirken sich auf den Erfolg des Betriebspraktikums aus.
- Die vierwöchige Praxisphase muss zwingend vor- und nachbereitet werden.
- Die Teilnahmepflicht am Betriebspraktikum kollidiert zeitlich mit anderen Studienelementen wie z.B. Blockpraktika und trägt damit zu Akzeptanzproblemen bei den Studierenden bei.
- Für die Qualität des Praktikums ist eine ausreichende Zahl von Praktikumsplätzen erforderlich, die den gesetzten Standards genügen.

⁴⁷³ Vgl. Lackmann u.a. 1984

⁴⁷⁴ Lackmann u.a. bezeichnen ihr Modell als gelenktes dreiphasiges Praktikum, da dieses in ein dreitägiges kompaktes Vorbereitungsseminar und ein eintägiges kompaktes Nachbereitungsseminar eingebettet ist.

⁴⁷⁵ Vgl. Lackmann 1984 Band I, S. 93ff.

Aus der Untersuchung von Lackmann resultiert, dass Rahmenbedingungen des Praktikums, wie z.B. Qualitätsstandards für Praktikumsstellen, die Einbindung betrieblicher Experten sowie eine gezielte Vor- und Nachbereitung von Betriebspraktika relevante Variablen zur Akzeptanz des Betriebspraktikums bei Studierenden darstellen. Allerdings können aus dieser Studie keine direkten Schlussfolgerungen zum Effekt des Studienelementes Betriebspraktikum für den Aufbau von Berufsorientierungskompetenz bei Lehrern gezogen werden, da auf die Anwendung empirischer Verfahren der Output-Kontrolle, wie z.B. Wissenstests bei Studierenden und Einstellungserhebungen verzichtet wurde. Die Übertragung der Befunde Lackmanns u.a. auf die heutige Situation zur Gestaltung von Betriebspraktika in der ersten Phase der Lehrerausbildung ist darüber hinaus aus verschiedenen Gründen problematisch. Die Verwendung von teilweise sehr kleinen Stichproben (teilweise <15 Studierende), die Fokussierung der Untersuchung auf Akzeptanz des Betriebspraktikums bei den Beteiligten und Beteiligungsverhalten am Betriebspraktikum, der Erhebungszeitraum (1980-1984) sowie grundlegende Veränderungen der Studienordnungen und Bildungspläne (Paradigmenwechsel) seit den achtziger Jahren schränken den wissenschaftlichen Nutzen für die gegenwärtige Gestaltung des Betriebspraktikums an den Pädagogischen Hochschulen erheblich ein.

Weitere empirische Befunde zu Einstellungen von Studierenden zum Betriebspraktikum als Studienelement in der ersten Phase der Lehrerausbildung liegen aus einer Untersuchung 1994 aus Österreich vor.⁴⁷⁶ Die Untersuchung basiert auf der schriftlichen Befragung der Einstellungen von 154 Studierenden des zweiten Semesters des Haupt- und Sonderschullehrgangs der Pädagogischen Akademien sowie sechzehn freiwillig teilnehmenden bereits ausgebildeten Lehrern vor und nach einem einwöchigen Betriebspraktikum. Ergänzend wurden 24 leitfadengestützte Interviews zu Beginn und am Schluss durchgeführt. Während bei den Interviews vor Praktikumsbeginn der Schwerpunkt auf der persönlichen Motivation für den Lehrerberuf, bisherigen Kenntnissen der Studierenden über die Arbeitswelt sowie ihrem Verständnis des bildungspolitischen Auftrags der Schule lag, konzentrierten sich die Interviews nach Absolvierung des Praktikums auf mögliche Einstellungsänderungen zu Fragen der Berufsorientierung sowie die subjektive Einschätzung des absolvierten Praktikums.

Die österreichische Studie kommt zu folgenden zentralen Befunden:

⁴⁷⁶ Vgl. Prantner 1994; Kammel u.a. 1994

- Berufsorientierung als Teil der Lehrerbildung der ersten Ausbildungsphase wird von der Mehrheit der Studierenden vor Praktikumsbeginn nur in geringem Maße akzeptiert.
- Dennoch stufen 52% der Studierenden ihre Erfahrungen bei Praktikumsende als sehr wichtig ein. Nur 15% lehnen das Betriebspraktikum als obligatorisches Studienelement ab.
- Besonders bereits im Schuldienst tätige Lehrer sind nach Absolvierung des Betriebspraktikums von dessen Relevanz überzeugt.
- Die subjektive Einschätzung der Schülerberatungsfähigkeit der Studierenden in Fragen der Berufsorientierung ist nach Absolvierung des Betriebspraktikums deutlich gestiegen. Während vor Praktikumsbeginn 41% ihre Fähigkeit als sehr gering einstufen, sind es nach Absolvierung des Betriebspraktikums nur noch 23,5%. Der Anteil der Studierenden, die ihre Kompetenzen als sehr gut bewerten, stieg nach dem Betriebspraktikum auf 25,88%. Die Studierenden schätzen die Erweiterung ihres theoretischen und praktischen Wissens nach Absolvierung des Betriebspraktikums signifikant höher ein als vor Beginn des Betriebspraktikums von ihnen erwartet.⁴⁷⁷
- Die Vor- und Nachbereitung des Betriebspraktikums ist für einen Transfer der betrieblichen Erfahrungen auf Inhalte schulischer Berufsorientierung zwingend notwendig.
- Das Betriebspraktikum motiviert, ein für künftige Lehrer angebotenes Erweiterungsfach „Berufsinformation und Bildungsinformation“ zu belegen.⁴⁷⁸

Bilanzierend schreibt PRANTNER dem Betriebspraktikum positive Effekte für die künftige Tätigkeit von Lehrern in der schulischen Berufsorientierung zu:

„Durch ein derartiges Betriebspraktikum wird die im Lehrplan geforderte Aufgabe des Mittelstufenlehrers, die SchülerInnen auf die Berufs- und Bildungswelt und auf die Ausbildungs- und Berufswahl vorzubereiten, erleichtert. Persönliche Betroffenheit und eigene Auseinandersetzung ermöglichen eine grundlegende Orientierung über mögliche Berufs- und Ausbildungswege und geben wertvolle Einblicke in die Probleme der Arbeits- und Berufswelt.“⁴⁷⁹

Allerdings müssen auch die Befunde der obigen Untersuchung aufgrund methodischer Mängel kritisch bewertet werden. Zum einen verzichtet die Untersuchung bei der Auswertung der Interviews auf die Anwendung eines Kategorisierungssystems bei der Antwortanalyse und verhaftet somit auf der Transkriptionsebene. Zum anderen fehlen Fallanalysen zur Verdeutlichung und Erhärtung der Aussagen. Die Auswertung der schriftlichen Fragen beschränkt sich zudem weitgehend auf die quantitative Erfassung einzelner Variablen ohne diese zueinander in Bezug zu setzen. und unterlässt es darüber hinaus, die subjektive Kompetenzeinschätzung der Studierenden in Fragen der Berufsorientierung mit allgemeinen

⁴⁷⁷ Angegebene Signifikanzwerte zur Erweiterung des theoretischen Wissens:

- Signifikanz der 1. Befragung vor dem Praktikum (=0.000)
- Signifikanz der 2. Befragung nach dem Praktikum (=0.035)

Angegebene Signifikanzwerte zur Erweiterung des praktischen Wissens:

- Signifikanz der 1. Befragung vor dem Praktikum (=0.013)
- Signifikanz der 2. Befragung nach dem Praktikum (=0.135) ; vgl. Kammel u.a. 1994, S. 76/77

⁴⁷⁸ Vgl. zu den zentralen Ergebnissen der Studie: Kammel u.a. S. 47ff.

⁴⁷⁹ Prantner 1994, S. 58

Methodenkenntnissen abzugleichen. Hinzu kommt, dass die Studie sich auf subjektive Einschätzungen von Studierenden und Lehrern konzentriert und damit ebenso wie die Weingartner Studie keine Aussagen zum Aufbau fachlicher und curricularen Kompetenzen für den Berufsorientierungsunterricht treffen kann.

Deshalb müssen die Ergebnisse der österreichischen Studie eher als Projektdokumentation denn als wissenschaftlich fundierte Evaluation bewertet werden.

In Anbetracht fehlender aktueller erziehungswissenschaftlicher Studien zum Betriebspraktikum in der ersten Phase der Ausbildung für das Lehramt an Realschulen werden zur Skizzierung des Forschungsstandes ergänzend Ergebnisse aus Nachbardisziplinen herangezogen.

Empirische sozialwissenschaftliche Studien über Effekte von Betriebspraktika im Rahmen der Lehrerausbildung liegen bisher vor allem für das Lehramt an beruflichen Schulen von Vertretern der Wirtschaftspädagogik vor. Diese Forschungsergebnisse können allerdings nur sehr begrenzt auf die Gestaltung von Betriebspraktika für angehende Realschullehrer an den Pädagogischen Hochschulen übertragen werden, da Akzeptanz, Zielrichtung, Absicht sowie der zeitliche Umfang von Betriebspraktika für Lehrer an berufsbildenden Schulen sich von denen angehender Realschullehrer deutlich unterscheiden. Betriebliche Praxisaufenthalte als curriculare Bausteine in der ersten Ausbildungsphase künftiger Berufsschullehrer sind im Gegensatz zur Ausbildung von Lehrern der Sekundarstufe I bundesweit obligatorisch und in ihrer Relevanz unumstritten.⁴⁸⁰ Ferner zielen aus hochschuldidaktischer Perspektive Betriebspraktika in der ersten Phase der Berufsschullehrerausbildung auf eine Optimierung des Theorie-Praxis-Transfers und damit auf eine Vertiefung der studierten Fächer auf individueller Ebene sowie eine institutionelle Verschränkung zwischen Berufsschule und Ausbildungsbetrieb wie ZIMMERMANN u.a. erläutern:

„Durch eine Mitwirkung der Studierenden in der jeweiligen Berufspraxis könne nicht nur deren Bewusstsein für spezifisch praktische Problemlagen geschärft werden, was wiederum die wissenschaftliche Theoriebildung befruchten könne. Sie biete den Studierenden die Möglichkeit, die Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse und Methoden zur Lösung praktischer Problemstellungen zu erproben, was einerseits zur Entwicklung ihrer Fähigkeit beitrage, die Leistungsfähigkeit wissenschaftlicher Theorien einschätzen zu können, und was andererseits die Diffusion wissenschaftlicher Erkenntnisse in die berufliche Praxis verbessere (...) Nicht zuletzt wird die besonders lernmotivierende Mitwirkung von Praxiseinblicken hervorgehoben.“⁴⁸¹

Bemerkenswert für die Einschätzung des Forschungsstandes ist jedoch, dass auch für das berufliche Schulwesen bisher keine eindeutigen Forschungsergebnisse zu den Auswirkungen

⁴⁸⁰ Zimmermann u.a.1997, S. 48

⁴⁸¹ Zimmermann u.a. 1997, S. 53

betrieblicher Praxisaufenthalte im Rahmen der Lehrerausbildung vorliegen, die als Grundlage für originär erziehungswissenschaftliche Forschungsfragen im Kontext der Realschullehrerausbildung dienen könnten.⁴⁸²

So bemerkt ZIMMERMANN mit dem Hinweis auf erhebliche grundständige Forschungsdesiderate zusammenfassend:

„Die Hypothese, dass betriebliche Praxisaufenthalte in Form von Betriebspraktika oder einer abgeschlossenen Berufsausbildung bei der Ausbildung von Lehrern für das berufliche Schulwesen ‘unverzichtbare’ Lerneffekte bewirken, ist bislang nicht hinreichend theoretisch begründet und empirisch belegt.“⁴⁸³

Mit dem Selbstverständnis von Lehrern im Berufsorientierungsprozess sowie Lehrerkompetenzen im Berufswahlunterricht haben sich im deutschsprachigen Raum bisher vor allem Didaktiker des Faches Arbeitslehre befasst.⁴⁸⁴

Relevante neuere empirische Ergebnisse zu Kompetenzen von Lehrern in Fragen der Berufsorientierung, dem Einfluss von Familie sowie Peergroups bei der Berufswahl liefern vor allem Arbeiten von BEINKE.⁴⁸⁵ Begleitend zu einer Schülerstudie untersuchte er in einer schriftlichen Befragung von 167 Lehrern allgemeinbildender Schulen die subjektive Einschätzung ihrer Berufsrolle, ihre Kompetenzen im Berufswahlprozess und die Relevanz ökonomischer Themen im Unterricht.⁴⁸⁶ Ergänzend führte er an neun Schulen Gruppeninterviews mit Lehrern zum Einfluss von Peergroups, Eltern und Zukunftsvorstellungen von Schülern durch und kommt zu folgenden Ergebnissen:

Obwohl die Verwertbarkeit des Wissens in der Schule für die spätere Berufstätigkeit von Schülern von Lehrern allgemein als besonders hoch bewertet wird, werden Anforderungen der Arbeitswelt bei der individuellen Einschätzung von Kompetenzen von Lehrern auffallend niedrig bewertet.

„Die Anforderungen nach Leistung und damit verbundenen Disziplinanforderungen erfahren eine hohe Ablehnung. Strenge Leistungskriterien werden z.B. von 77,2% der Lehrer abgelehnt, 65,3% lehnen den Anspruch an disziplinierter Teilnahme am Unterricht ab. Eine Werte-hierarchie, die künftige Arbeitsweltstrukturen ignoriert.“⁴⁸⁷

⁴⁸² Vgl. hierzu den Überblick über den Stand der Forschung bei Zimmermann u.a. 1997, S. 57ff.

⁴⁸³ Vgl. Zimmermann u.a. 1997, S. 67

⁴⁸⁴ Vgl. hierzu z.B. die Skizzierung der Grundlagen eines Curriculums zur schulischen Berufsorientierung im Rahmen eines grundständigen Verständnisses von arbeitsorientierter Bildung, bei Dederling 2003 bzw. die Diskussion zentraler Fragen und Problemfelder beim Thema Berufsorientierung in der Schule im Sammelband von Schudy 2002.

⁴⁸⁵ Vgl. Beinke 2000, 2002 und 2004

⁴⁸⁶ Die Stichprobe von Beinke setzt sich aus Lehrern verschiedener Schultypen zusammen. Genaue Angaben zur Aufsplittung der Lehrerstichprobe nach dem prozentualen Anteil an Lehrkräften der jeweiligen Schulform werden nicht gemacht. Deshalb können keine Aussagen zu schulformspezifischen Unterschieden in der Lehrerbefragung getroffen werden. Allerdings dominieren bei der parallel durchgeführten Schülerbefragung die Realschule mit einem Anteil von 59,1%. Die nachfolgenden Prozentangaben zu den empirischen Befunden beziehen sich auf die von Beinke angegebene Anzahl der auswertbaren Fragebögen (Stichprobengröße n= 120)

⁴⁸⁷ Beinke 2004, S. 55

Dennoch betrachten 68% der Lehrer es als ihren Verdienst, wenn ihre Schüler im Beruf erfolgreich sind.

Über die Hälfte der Lehrer sind daneben der Auffassung, dass sie Beratung und damit auch Beratung in Fragen der Berufsorientierung und Berufsfindung erfolgreich leisten können, auch wenn sie keine fundierten Fachkenntnisse besitzen. Dabei fällt auf, dass nur jeder Fünfte sich in Fällen fehlender fachlicher Beratungskompetenz kollegialen Beistand holt, was nicht nur in Fragen der Berufsorientierung auf mangelndes Teamverständnis bei Lehrern schließen lässt und darüber hinaus auf eine Selbstüberschätzung der eigenen Beratungskompetenz hinweist.⁴⁸⁸

Parallel dazu werden Schlüsselqualifikationen für die Arbeits- und Berufswelt wie z.B. technisches Verständnis oder das Verständnis für ökonomische Zusammenhänge in ihrer Bedeutung für die Allgemeinbildung weitgehend ignoriert. Bemerkenswert ist die subjektive Einschätzung von Lehrern zur Relevanz von ökonomischen Themen im Unterricht. Obwohl 89% der Lehrer Fragen ihrer Schüler zu ökonomischen Themen beantworten wollen, sind über die Hälfte der Meinung, dass sie diese Grundkenntnisse auch ohne fachliche Ausbildung gut vermitteln können. Darüber hinaus präferieren Lehrer in ihrem Unterricht eher sozialpolitisch gefärbte Themen statt ökonomische Grundlagenthemen. Beinke interpretiert die Bevorzugung von „weichen“ ökonomischen Themen wie Mitbestimmung oder Sozialpolitik durch Lehrer bei gleichzeitiger Ablehnung von „harten Themen“ wie Steuer-, Preis- oder Finanzpolitik denn auch als geringe Fachkompetenz von Lehrern in ökonomischen Fragen und einer für die Berufsorientierung falsch verstandenen Auffassung ihrer Berufsrolle.⁴⁸⁹

Korrespondierend zu diesen Befunden offenbart die Studie eine skeptische Einschätzung von Schülern zur Beratungskompetenz von Lehrern in Fragen der Berufswahl. So wünschen sich von 1915 befragten Schülern nur 257 (13,4%) eine Beratung von Lehrern bei der Auswahl des Betriebspraktikums, während 43,3% in dieser Frage den Eltern vertrauen, und dies obwohl das Betriebspraktikum als obligatorische Schulveranstaltung in der Verantwortung von Lehrern liegt.⁴⁹⁰ Analog dazu setzen bei der Frage nach relevanten Informanten zur Berufswahl von 1427 Schülern nur 77 (4,0%) Lehrer auf den ersten und nur 7,3% auf den zweiten Rangplatz.⁴⁹¹

„Sie (die Schüler) sprechen den Lehrern zwar nicht die Bereitschaft zur Beratungshilfe ab, aber sie zweifeln, ob sie den Lehrern und Lehrerinnen die Kompetenz dazu zuerkennen sollen. Die Schüler

⁴⁸⁸ Vgl. Beinke 2004, S. 56

⁴⁸⁹ Beinke 2005, S. 56

⁴⁹⁰ Beinke 2004, S. 77

⁴⁹¹ Beinke 2004, S. 83

trauen den Lehrern nicht zu, Kenntnisse aus der Wirtschafts-, Berufs- und Arbeitswelt zu haben, die für eine erfolgreiche Beratung erforderlich wären.“⁴⁹²

Beinke problematisiert aus der Analyse der Gruppendiskussionen von Lehrern auch die skeptische Haltung von Lehrern gegenüber Peergroups und daraus möglicherweise resultierende diagnostische Fehlleistungen im Themenfeld Berufsorientierung:

„Die Interviewergebnisse lassen den Schluss zu, dass die Lehrer Eindrücke aus Einzelschicksalen gewinnen. Diese werden dann leicht – oft aufgrund des Feststellens äußerer Merkmale (Mode) – generalisiert. Stark generalisierend haben diese Interviews ergeben, dass gerade in diesen Gruppenbildungen und durch die Fragen der Berufsorientierung attestierte fehlende Kompetenz Verständnislücken zwischen der Jugend und den Lehrern auftreten, die Beratungserfolge nahezu ausschließen. Lehrer erkennen mit ihren Einschätzungen häufig nicht die wirklichen Ziele der Peergroups. Eine Ausnahme jedoch bilden die Gruppen mit ethnischem Hintergrund. Bei ihnen machen die Lehrer unmittelbare Erfahrungen und müssen dies wegen der unmittelbaren Auswirkungen auf den Unterricht zu bewältigen versuchen.“⁴⁹³

Die Befunde Beinkes zum Rollenverständnis von Lehrern bei der Vorbereitung auf die Berufswahl spiegeln die Ergebnisse einer von ihm durchgeführten Befragungsstudie von Berufsschülern zu ihrem Berufsfindungsprozess und ihren Erfahrungen mit dem Berufswahlunterricht.⁴⁹⁴ Nur 32% der Befragten bewerten in der Retrospektive den Berufswahlunterricht als relevante Informationsquelle.

„Der Berufswahlunterricht, der Defizite ausgleichen und Diskrepanzen zwischen den Vorstellungen der Eltern und der Kinder überwinden soll, schneidet als Informationsquelle und als Hilfe zur Berufsentscheidung jedoch erstaunlich schlecht ab. Nur ein Drittel aller Probanden konnte hieraus überhaupt Informationen beziehen, und diese werden zudem noch als schlechteste Hilfeleistung bewertet.“⁴⁹⁵

Die Befunde Beinkes zum Selbstverständnis von Lehrern in der Berufsorientierung werden durch eine Studie von HENSELER/SCHÖNBOHM-WILKE zur Selbsteinschätzung von Hauptschullehrern bestätigt. Ausgangspunkt dieser explorativen qualitativen Untersuchung bildeten leitfadengestützte narrative Interviews mit fünfzehn Hauptschullehrern des Faches Arbeit/Wirtschaft. Dabei konnten neben unzureichenden Fortbildungsangeboten, mangelhafter Grundqualifikation, fehlenden realen Betriebserfahrungen auch negative Effekte fehlender Dokumentation und Evaluation von berufsorientierenden Maßnahmen als relevante Faktoren identifiziert werden.⁴⁹⁶ HENSELER und SCHÖNBOHM-WILKE folgern daraus einen breiten Handlungsbedarf für berufsvorbereitende Maßnahmen an Hauptschulen:

„Als zentrale Elemente wurden die großen Defizite in Bezug auf die Lehrerqualifikation (in A/ W und T) und die mangelnde technische Ausstattung an Schulen ermittelt. Wie sollen die

⁴⁹² Beinke 2004, S. 56

⁴⁹³ Beinke 2004, S. 63

⁴⁹⁴ Vgl. Beinke u.a. 1996

⁴⁹⁵ Beinke 1998, S. 7

⁴⁹⁶ Vgl. Henseler/Schönbohm-Wilke 2005, S. 22-29

Schülerinnen und Schüler den Übergang Schule-Beruf meistern, wenn ihre Lehrer nicht die Voraussetzungen zur Vermittlung des entscheidenden 'Rüstzeugs' mitbringen? Aber auch die Erkenntnis, dass das 10. Schuljahr für viele ein „Parkjahr“ darstellt, in dem zudem keine konkreten, praxisbezogenen Auseinandersetzungen mit der Berufs- und Arbeitswelt mehr stattfinden, könnte als Ansatz für die Lösung der ‚Übergangsproblematik‘ relevant sein.⁴⁹⁷

Die Hinweise auf mangelhafte Kompetenzen von Lehrern in Fragen der Berufsorientierung bei Beinke bestätigen die Ergebnisse der Studie von KLEFFNER u.a.von 1996.⁴⁹⁸ Obwohl die Schüler in Berufswahlfragen einen hohen und sehr differenzierten Unterstützungsbedarf haben und 61% sich von der Schule mehr Informationen über Berufe wünschen, geben die befragten Schüler an, kaum Anregungen zur Berufswahl durch Schule und Lehrer bekommen zu haben.⁴⁹⁹

„Ihren wichtigsten Beitrag zum Berufswahlprozess leisten Schule und Lehrkräfte in den Augen der Jugendlichen eher indirekt – durch das Schülerbetriebspraktikum.“⁵⁰⁰

Darüber hinaus identifiziert die IAB-Studie individuell unterschiedliche Herangehensweisen der Jugendlichen an Fragen zur Berufswahl und klassifiziert verschiedene Berufswahltypen bei Jugendlichen, denen sowohl in der schulischen Berufsorientierung als auch in der Berufsberatung bisher nicht mit differenzierten Konzepten begegnet werde. Auch bei der IAB-Studie rangieren Schule und Lehrer als Ratgeber und Informationsquelle von Jugendlichen auf dem vorletzten und bei der Bewertung der Hilfe bei der Ausbildungsplatzsuche sogar auf dem letzten Rangplatz.⁵⁰¹

Die fehlenden Anregungen zur Berufswahl durch Schule und Lehrer stehen dabei im Gegensatz zu dem parallel festgestellten generell hohen Unterstützungsbedarf von Jugendlichen in Berufswahlfragen und erklären teilweise die Tendenz zur Verlagerung der Berufswahlentscheidung über die Sekundarstufe I hinaus.⁵⁰²

Indizien für fehlende Kompetenzen von Lehrern in Fragen der Berufsorientierung ergeben sich darüber hinaus mittelbar durch die Ergebnisse einer repräsentativen Befragung des BUNDESINSTITUTS FÜR BERUFSBILDUNG von 976 Betrieben, die Schülerbetriebspraktika anbieten. Aus betrieblicher Sicht ist nur jeder fünfte Jugendliche gut auf das Schülerbetriebspraktikum durch Schule und Lehrer vorbereitet, ein klarer Hinweis auf fehlende Lehrerkompetenzen bei der Beratung und Begleitung von Schülern im Berufsorientierungsprozess.⁵⁰³ Damit wird z.B. die durch eine vergleichende qualitativen Längsschnittstudie von 1988-1991 zum Übergangsprozess von Jugendlichen in Duisburg und

⁴⁹⁷ Henseler/Schönbohm-Wilke 2005, S. 29

⁴⁹⁸ Vgl. Kleffner u.a.1996, S. 1-22

⁴⁹⁹ Kleffner u.a. 1996, S. 15

⁵⁰⁰ Vgl. Kleffner u.a. 1996, S. 14

⁵⁰¹ Vgl. Kleffner u.a. S. 13ff.

⁵⁰² Vgl. Kleffner u.a S. 21ff.

⁵⁰³ BiBB 2003, S. 14

München analysierte unzureichende Vorbereitung von Jugendlichen durch Lehrer im Schülerbetriebspraktikum bestätigt.⁵⁰⁴

Für die Bundesrepublik Deutschland liegen bisher kaum gesicherte Erkenntnisse über Wissensstand, Selbstverständnis und Kompetenzerwerb von Lehrerinnen und Lehrern der Sekundarstufe I - zur Berufsfindung von Jugendlichen vor.

Erste Ergebnisse zum Leistungsstand des fachlichen und curricularen Wissens von Lehrerinnen und Lehrern zur Berufsfindung von Jugendlichen präsentiert das (noch) laufende Schweizer Forschungsprojekt „Wissen und Handeln von Lehrpersonen in der Berufsorientierung der Sekundarstufe I“.⁵⁰⁵

Die Vergleichsstudie fokussiert das fachliche und curriculare Wissen, die Verortung des Kompetenzerwerbs sowie das Selbstverständnis von Lehrerinnen und Lehrern in der Berufsfindung von Jugendlichen in drei Kantonen. Für die Untersuchung wurden Lehrerinnen und Lehrer der Sekundarstufe I der Kantone Zürich (n= 101), Basel-Land (n= 44) und Bern (n= 140) schriftlich befragt.⁵⁰⁶ Im Gegensatz zu den bisher zitierten Studien orientiert sich die Itemauswahl an zentralen Annahmen relevanter Berufswahltheorien und empirischen Befunden zur Berufswahl. Dadurch erlauben die Befragungsergebnisse Rückschlüsse auf fachliche und curriculare Kompetenzen von Lehrern.

Erste Befunde zeigen folgende Tendenzen.⁵⁰⁷

- Geringes theoretisches Basiswissen
Theorien zur Berufswahl wie z.B. das Modell von Holland oder Bußhoff sowie aktuelle empirische Studien zur Berufsfindung sind nur 3%-11% der Lehrkräften bekannt.
- Hohe Selbsteinschätzung der Kompetenzen im Berufsfindungsunterricht
Fast alle Lehrer (96%) fühlen sich kompetent für die Unterstützung von Jugendlichen im Berufswahlprozess. Besonders kompetent betrachten sich Lehrer bei der Vorbereitung auf die Bewerbung um einen Ausbildungsplatz.
- Geringe Einschätzung der eigenen Beratungskompetenz
Nur jeder Fünfte schätzt sich in Beratungsfragen als fachkundig ein. Das geringste Wissen schreiben Lehrer ihrer Kenntnis von verschiedenen Berufsfeldern zu.

⁵⁰⁴ Vgl. Rademacker 1998, S. 63ff.

⁵⁰⁵ Vgl. Pfäffli, Madeleine/ Schmid, Walter Herzog: Wissen und Handeln von Lehrpersonen in der Berufsorientierung der Sekundarstufe I. Zwischenergebnisse des Projekts. Verfügbar unter: <http://www.phbern.ch/index.php?id=4371> (30.06.2007)

⁵⁰⁶ Die Angaben zur Stichprobengröße beziehen sich auf den Anteil der vorliegenden ausgefüllten Fragebögen nach Rücklauf.

⁵⁰⁷ Die Angaben beziehen sich soweit nicht anders angegeben auf die Teilstudie im Kanton Zürich, da ein übergreifender Zwischenbericht für die Gesamtstudie noch nicht vorliegt.

- Selbstverständnis im Berufsfindungsprozess
84% der Lehrer betrachten die Jugendlichen als Hauptverantwortliche im Berufswahlprozess, gefolgt von den Eltern (69%). Nur jeder Vierte ist der Auffassung, dass die Schule eine entscheidende Rolle im Berufsfindungsprozess spielen soll.
- Wunsch nach stärkerer Verankerung von Berufsorientierung im Lehrplan
Rund zwei Drittel aller Lehrpersonen wünschen sich ein stärkeres Gewicht von Berufswahlvorbereitung im Lehrplan oder ein eigenständiges Fach in der Sekundarstufe I.
- Lernplanziele werden nur teilweise im Berufswahlunterricht umgesetzt
Obwohl einer großen Mehrheit (81%) die Lernziele zur Berufswahlvorbereitung bekannt sind, werden die Vorgaben bei 41% „eher nicht“ und bei jedem Fünften überhaupt nicht curricular berücksichtigt.
- Unterschiedlicher Kompetenzaufbau curricularen und fachlichen Wissens zur Berufsfindung
87% der Lehrer im Kanton Zürich schreiben ihre Kompetenzen in der Berufsfindung ihrer Ausbildung zu, während nur jede vierte Lehrkraft angibt, ihre Kenntnisse zur Berufswahlvorbereitung aus Weiterbildungsangeboten bezogen zu haben. Dagegen schreibt nur eine Minderheit der Lehrer der Kantone Bern und Basel-Land (20% bzw. 40%) ihrem Studium bei diesem Punkt eine entscheidende Rolle zu. Diese Ergebnisse deuten auf eine unterschiedliche Qualität beim Aufbau von Berufsorientierungskompetenz von Studierenden an den einzelnen Pädagogischen Hochschulen hin.
- Höhere Gewichtung des Themas Berufsorientierung bei der Ausbildung gewünscht
Knapp zwei Drittel der Befragten sprechen sich für eine bessere Vorbereitung von Lehrern auf das Thema Berufsorientierung schon während der Ausbildung aus.
- Curriculares Wissen und Kompetenzen werden vorrangig im Studium erworben
Lehrmittel und Unterrichtsmaterialien zur Berufsfindung sind in erster Linie fast allen Lehrenden (97%) durch ihre Ausbildung bekannt, gefolgt vom Fachgespräch mit Kolleginnen.

Zwar können zum jetzigen Zeitpunkt der Studie noch keine Rückschlüsse zur Korrelation von Selbstverständnis von Lehrern und fachlichem und curricularem Wissen getroffen werden, da noch Ergebnisse der ergänzenden Befragung von Studierenden der Pädagogischen Hochschulen ausstehen. Dennoch zeigt die Studie bereits an dieser Stelle Hinweise auf die hohe Bedeutung einer Verankerung des Themas in der ersten Phase der Lehrerausbildung, da Lehrer im Schuldienst in der Retrospektive der Thematisierung des Berufsfindungsprozesses von Schülern in der ersten Ausbildungsphase für den Aufbau fachlicher und curriculärer Kompetenzen eine hohe Bedeutung zuschreiben. Darüber hinaus belegt die Studie auch bei Schweizer Lehrern grundlegende Lücken hinsichtlich theoretischer Ansätze und empirischer Erkenntnisse zum Berufsfindungsprozess von Jugendlichen sowie Unsicherheiten bei der

individuellen Beratung von Jugendlichen. Hinzu kommt, dass Lernplanziele zur Berufsorientierung von knapp der Hälfte der Lehrern im Schuldienst auf curricularer Ebene ignoriert werden und Lehrer insgesamt sich eher in sekundärer Verantwortung für den Berufsfindungsprozess von Jugendlichen betrachten.

Trotz artikulierter Unsicherheiten bei der individuellen Beratung von Schülern und Lücken auf theoretischer Ebene schätzen sich fast alle Lehrer als kompetent für die Führung von Jugendlichen im Berufswahlprozess ein. Diese Befunde bestätigen die von Beinke festgestellte Tendenz zur Selbstüberschätzung eigene Kompetenzen bei Lehrern im Berufswahlprozess.

Für einen direkten Vergleich und die Übertragung der Ergebnisse auf die Bundesrepublik muss allerdings berücksichtigt werden, dass Berufsorientierung als Aufgabe von Schule im Gegensatz zur Bundesrepublik eine stärkere Tradition aufweist und integrative Rahmenkonzepte für den Berufsfindungsunterricht vor allem aus der Schweiz stammen.⁵⁰⁸

Hinweise auf die Förderung einer begründeten Berufswahlentscheidung Jugendlicher und damit auf entsprechende Lehrerkompetenzen erschließen sich mittelbar auch über die Analyse eingesetzter Lehrmethoden von Lehrkräften im Berufsorientierungsunterricht. Dabei stellt sich die Frage, welche Lehrmethoden für die schulische Berufsorientierung effektiv sind und in welchem Maße diese von Lehrkräften tatsächlich angewandt werden.

Eine neuere Studie zum Einfluss der Art des Berufsorientierungsunterrichts auf die Berufswahlkompetenz von Schülerinnen und Schülern sowie der Erreichung der Lernplanziele liegt von ASTLEITNER und KRIEGSEISEN aus Österreich vor.⁵⁰⁹ Bei dieser Studie wurde bei acht Schulklassen der siebten Schulstufe (n= 191) und ihren Lehrern (n=17) im Rahmen eines Panel-Verfahrens hinsichtlich der Art des Unterrichts Berufsorientierung als autonomer Unterrichtsgegenstand, in Projektform und als integrativer Bestandteil des Unterrichts verglichen. Dabei wurden Einstellungen zur Berufswahl (Sicherheit, Engagement, Flexibilität und Eigenaktivität), Faktenwissen in beruflicher Orientierung sowie berufswahlrelevantes Problemlösewissen der 13-14jährigen Schüler gemessen.

Zur Bestimmung der abhängigen Variable Berufswahlkompetenz diente ein Wissenstest für Schüler vor und nach einem Unterrichtssemester. Ergänzend wurden Schüler und Lehrer zu ihren Einstellungen zur Berufswahl und Arbeit befragt sowie ein Fragebogen für Lehrerinnen und Lehrer zum Berufsorientierungsunterricht eingesetzt.

⁵⁰⁸ Vgl. Egloff 1998, 1999; Bußhoff 1989

⁵⁰⁹ Vgl. Astleitner/ Kriegseisen 2005, Kriegseisen 2004

ASTLEITNER/KRIEGSEISEN kommen zu folgenden Kernbefunden:⁵¹⁰

- Die Berufswahlkompetenz der Lehrer und Schülerwissen stehen in einem signifikanten Zusammenhang.
- Handlungsorientierter Unterricht erhöht bei Schülern signifikant deren Berufswahlkompetenz im Gegensatz zu anderen Unterrichtsformen.
- Die autonome und projekthafte Umsetzung des Berufsorientierungsunterrichts ist günstiger für die Entwicklung der Berufswahlkompetenz als die integrative Umsetzung.
- Lehrerkompetenz in Berufswahlfragen korreliert nicht nur mit der Berufswahlkompetenz der Schüler, sondern wirkt sich auch signifikant auf die Rahmenbedingungen und den generellen Stellenwert des Berufswahlunterrichts an den einzelnen Schulstandorten aus.

Die Befunde belegen damit einen direkten Zusammenhang zwischen Lehrerkompetenzen bei der Berufswahl und Wissen sowie Handlungskompetenz von Schülern in Fragen der Berufswahl, so dass die Autoren bilanzieren:

„Da die Motivation bei allen Schülern und Schülerinnen dieser Altersgruppe und die positive Einstellung gegenüber diesem Unterrichtsgegenstand annähernd gleich hoch ist, sind es vor allem Faktoren wie Lehrerkompetenz, handlungsorientierter Unterricht und die Realisierungsform dieses Gegenstandes in Form einer autonomen Unterrichtsstunde bzw. als Projektunterricht, die die Berufswahlkompetenz günstig beeinflussen. Daraus leitet sich die Forderung für die Praxis ab, mehr Anstrengungen für die Ausbildung von kompetenten Berufsorientierungslehrern/-lehrerinnen zu unternehmen und die möglichen Realisierungsformen auf den Projektunterricht bzw. auf einen schulautonom geführten Unterrichtsgegenstand zu reduzieren.“⁵¹¹

Allerdings betonen Astleitner/ Kriegseisen auch, dass Berufsorientierungsunterricht nicht automatisch zu wesentlichen lernrelevanten Einstellungsveränderungen auf Seiten der Schüler führt und sich insgesamt schwache Effekte des Berufsorientierungsunterrichts zeigen:

„Die Ergebnisse der vorliegenden Studie legen nahe, dass das Wissen, das die Schüler im Berufsorientierungsunterricht erwarben, in Zusammenhang mit deren Einstellungen zur Berufswahl steht. Gerade diese Einstellungen wurden aber – in dieser Untersuchung – von den untersuchten Unterrichtsarten als nicht beeinflusst belegt. Deshalb wundert es auch wenig, dass der untersuchte Berufsorientierungsunterricht nur schwach lernwirksam war. Legt man kriteriumsorientierte Maßstäbe an, dann zeigte sich, dass ein Großteil der Schüler weniger als die Hälfte des gewünschten Wissens erworben hatte. In dieser Untersuchung wurde auch gefunden, dass nur geringe Leistungsverbesserungen gegenüber einem Unterricht zu verzeichnen waren, in dem überhaupt kein Berufsorientierungsunterricht praktiziert wurde. Vor allem Schüler, die im Rahmen eines Projektunterrichts unterrichtet wurden zeigten positive Wissenseffekte im Vergleich zu den anderen Unterrichtsarten.“⁵¹²

Die Ergebnisse bestätigen die Befunde einer Befragungsstudie von ENGLEITNER/ SCHWARZ zum Berufsorientierungsunterricht an 1181 österreichischen Hauptschulen und 271 AHS-Schulen.⁵¹³

⁵¹⁰ Vgl. Astleitner/ Kriegseisen 2005, S. 141ff.

⁵¹¹ Kriegseisen 2004, S. 15

⁵¹² Astleitner/ Kriegseisen 2005, S. 143

⁵¹³ AHS = Allgemeinbildende höhere Schule in Österreich. Grundsätzlich wird innerhalb der Allgemeinbildenden Höheren Schulen in Österreich zwischen Gymnasien, Realgymnasien und wirtschaftskundlichen Realgymnasien unterschieden. Ab der dritten Klasse (siebten Schulstufe) gibt es leichte Unterschiede in den Lehrplänen.

Vgl. Engleitner/ Schwarz 2002

Auch hier wurde der geringe Effekt eines integrativen Berufswahlunterrichts im Gegensatz zur Thematisierung von Berufsorientierung als eigenständigen Unterrichtsgegenstand und die Bedeutung einer speziellen Berufsorientierungskompetenz von Lehrern für die Qualitätssicherung von Berufsorientierungsunterricht nachgewiesen:

„Die Versorgung der Schulen mit in BO ausgebildeten Lehrkräften erwies sich als Schlüsselstelle für die Erklärung des vorgefundenen Qualitätsstandes. Je größer die Zahl der in Berufsorientierung ausgebildeten Lehrkräfte an einer Schule, desto eher wurde Berufsorientierung als eigener Gegenstand realisiert, desto ernster wurde der Lehrplan genommen und desto mehr Aktivitäten wurden an der Schule gesetzt. So findet sich beispielsweise nur bei 15 Prozent der Schulen, die keine in Berufsorientierung (teil)ausgebildete Lehrkraft haben, eine starke Orientierung am Lehrplan.“⁵¹⁴

Ebenfalls konnten Engleitner und Schwarz nachweisen, dass auch die Quantität erlebter Aktivitäten in der Berufsorientierung sich darauf auswirkt, wie stark die Schule als Quelle zukünftigen Berufsinteresses gesehen wird:

„Je mehr Angebote, desto häufiger wird auch die Schule von den Schüler/innen als Verursacher von Hilferfahrungen gesehen. Das bedeutet gleichzeitig, dass BO-Unterricht Wirkung hat und der Schule die Verursacherrolle zugeschrieben wird – vorausgesetzt, die Lehrerschaft macht sich auch die Mühe, die Lehrplanintentionen umzusetzen.“⁵¹⁵

Die beiden österreichischen Studien plädieren neben eine grundlegenden Qualitätssicherung von Berufsorientierungsunterricht durch entsprechende Forschung und Evaluation für eine projektorientierten Realisierung des Berufsorientierungsunterrichts. Dass projektorientierte Unterrichtsmethoden von Realschullehrern nur teilweise kompetent praktiziert werden, weist z.B. BOHL im Rahmen von Fallstudien für den Realschulunterricht in Baden-Württemberg nach.⁵¹⁶

1.3 Zusammenfassende Bewertung des Forschungsstands

Bisherige empirische Befunde zur Berufsorientierungskompetenz von Lehrern offenbaren massive Mängel. Schüler bewerten die Beratungskompetenz der Lehrer in Berufswahlfragen äußerst skeptisch, beziehen für ihre Berufsentscheidung kaum hilfreiche Anregungen aus dem Berufswahlunterricht und wünschen sich insgesamt mehr Unterstützung durch Schule und Lehrer.

So wird sowohl von Betrieben als auch von Schülern die Vorbereitung auf die von Lehrern verantworteten Betriebspraktika als unzureichend bewertet.

⁵¹⁴ Engleitner/ Schwarz 2001, S. 16

⁵¹⁵ Engleitner / Schwarz 2002, S.19

⁵¹⁶ Vgl. Bohl 2000

Als problematisch für die schulische Vorbereitung von Jugendlichen auf die Arbeitswelt erweist sich die skeptische Haltung von Lehrern gegenüber technischen und ökonomischen Zusammenhängen in ihrer Bedeutung für die Allgemeinbildung sowie die generell geringe Relevanz ökonomischer Themen im Unterricht. Parallel dazu zeigt sich trotz des gesetzlichen Erziehungs- und Bildungsauftrags ein problematisches Selbstverständnis von Lehrern bei der Wahrnehmung ihres Beratungsauftrages sowie hinsichtlich der prinzipiellen Übernahme von Verantwortung im Berufswahlprozess Heranwachsender. Ebenso indizieren die empirischen grundlegende Anzeichen Kompetenzlücken von Lehrern zur Gestaltung von Berufsfindungsunterricht. Damit bestätigen die empirischen Ergebnisse zu Lehrerkompetenzen weitgehend die von BUTZ in der Begleitung von Praxisprojekten zur Berufsorientierung konstatierten Lücken von Lehrern :

„Im Bereich der Lehrerqualifikation zeigen sich Lücken in praktisch allen denkbaren Bereichen. Es fehlt an fachlichem Wissen, es fehlt an entwicklungspsychologischem Wissen, es fehlt an organisatorischem Wissen. Dies stellt an den Schulen in der Umsetzung von Berufsorientierungskonzepten ein erhebliches Problem dar. Wer helfen und beraten will, muss auch über die Entscheidungsfindungsprozesse und die sachlichen Grundlagen für die Entscheidungen Bescheid wissen.“⁵¹⁷

Generell offenbaren sich im Themenfeld Berufsorientierung fundamentale Forschungsdesiderate. So liegen für die Realschule bisher keine empirisch abgesicherten Erkenntnisse zur Berufsorientierungskompetenz von Lehrern in Form von Längsschnittuntersuchungen sowie repräsentativen Leistungsmessungen für die Bundesrepublik Deutschland aus dem Fachbereich Erziehungswissenschaft vor. Neben Forschungsdesideraten zur Berufsorientierungskompetenz von Realschullehrern erweist sich vor allem die Analyse des Betriebspraktikums als Studienelement der ersten Phase der Lehrerausbildung als weißer Fleck auf der Forschungslandkarte. Außer der bereits 25 Jahre zurückliegenden Untersuchung von Lackmann u.a. existieren keine Untersuchungen zum Betriebspraktikum als Studienelement der ersten Phase der Ausbildung an den (Pädagogischen) Hochschulen der Bundesrepublik. Befunde von Studien aus der Schweiz und Österreich lassen vermuten, dass der ersten Phase der Lehrerausbildung zum Aufbau von Berufsorientierungskompetenz und insbesondere zur Entwicklung eines förderlichen Selbstverständnisses besondere Bedeutung zukommt.

Da sich sowohl Rahmenbedingungen des Studiums an den Pädagogischen Hochschulen als auch die Zielgruppe der Studierenden für das Betriebspraktikum seit den achtziger Jahren erheblich verändert haben, stellt die Evaluation dieses Studienelementes deshalb prinzipiell eine Forschungslücke dar, zumal auch Ergebnisse aus Nachbardisziplinen wie der

⁵¹⁷ Butz 2006, S. 29

Berufspädagogik zeigen, dass Wirkungen des Betriebspraktikums als Studienelement der Lehrerbildung nicht hinreichend erforscht sind.

Alles in allem kann zur Bewertung des Betriebspraktikums als relevantes Studienelement für Kompetenzaufbau von Lehrern in der schulischen Berufsorientierung nicht auf eine empirische Basis zurückgegriffen werden, die Effekte des Betriebspraktikums an den Pädagogischen Hochschulen auf die Entwicklung von Berufsorientierungskompetenz von Lehrern erklären könnte.

Die lückenhafte Forschungslage zu Kompetenzen von Lehrern in der schulischen Berufsorientierung und die bisher fehlende Evaluation von Effekten relevanter Studienelemente in der ersten Phase der Realschullehrerbildung erfordern deshalb zunächst eine explorative Vorstudie zur Bestimmung des „Ist-Zustandes“ des Betriebspraktikums an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe.

2 Die bisherige Praxis zur Ableistung des Studienelementes Betriebspraktikum in der Lehrerausbildung

2.1 Die Verankerung des Betriebspraktikums in der ersten Phase der Lehrerausbildung in der Bundesrepublik

Die zunehmende Relevanz von Berufsorientierung als Aufgabe von Schule zur Unterstützung und Vorbereitung der Schüler beim Übergang in das Berufsleben erfordert, wie im vorangegangenen Kapitel analysiert, einen Ausbau entsprechender Lehrerkompetenzen zur professionellen Gestaltung der vielfältigen Facetten moderner schulischer Berufsorientierung. Damit stellt sich die Frage, ob und wie der Aufbau dieser Kompetenzen in den einzelnen Phasen der Lehrerbildung gegenwärtig verortet ist. Neben Fort- und Weiterbildungsangeboten für Lehrer im Schuldienst kommen prinzipiell auch Studienelemente der ersten und zweiten Phase der Lehrerausbildung in Betracht.

Die Relevanz von Betriebspraktika in der ersten Phase der Lehrerausbildung für den Kompetenzaufbau künftiger Lehrer in der schulischen Berufsorientierung wird bereits seit den siebziger Jahren vor allem im Zusammenhang mit der Einführung des Arbeits- und Wirtschaftslehreunterrichts und von Schülerbetriebspraktika in Haupt- und (teilweise) Realschulen diskutiert:

„Die häufig beobachtbare enthusiastische Begrüßung des Betriebspraktikums als unterrichtsmethodisches Mittel führte zwangsläufig dazu, dass dem Betriebspraktikum auch in der Lehrerausbildung ein entsprechender Stellenwert eingeräumt wurde. Wobei die nach Platte (1981, S. 230) stark defizitäre Realitätskompetenz der Lehrer in Spannung zu einem zunehmenden Einsatz des Betriebspraktikums in Schulen ein wichtiger Auslösefaktor gewesen sein dürfte. Die Praktikumsbegeisterung bedeutete nicht nur ein Kennenlernen der Anwendungsmöglichkeiten von Betriebspraktika für Schüler im Rahmen des Lehramtsstudiums, sondern beinhaltete eben auch die Notwendigkeit eigener betriebspraktischer Erfahrungen der Lehrerstudenten. Kurz: Die Tatsache, dass es ein Betriebspraktikum für Schüler gibt, musste über kurz oder lang zur Etablierung eines analogen Praktikums für Lehrer führen.“⁵¹⁸

Seit den achtziger Jahren hat sich die Einführung von Betriebspraktika in der ersten Phase der Lehrerausbildung sowohl schulartspezifisch als auch länderspezifisch trotz der Etablierung von Schülerbetriebspraktika an allen allgemeinbildenden Schulen⁵¹⁹ dennoch sehr unterschiedlich entwickelt, obwohl z.B. zum Beispiel die Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages „Bildung 2000“ bereits 1990 in ihrem Abschlussbericht systematisch vor- und nachbereitete Betriebspraktika für Studierende und Lehrer aller Fächer und Schulstufen nachdrücklich empfiehlt.⁵²⁰ Erst angesichts des „PISA-Schocks“ konzentrieren

⁵¹⁸ Lackmann u.a.1984 Band I, S. 3

⁵¹⁹ Vgl. Bojanowski/ Dederling 1996, S. 882

⁵²⁰ Vgl. Deutscher Bundestag 1990

sich Überlegungen für eine Reform der Lehrerbildung bei Trägern der Bildungspolitik in jüngster Zeit wieder verstärkt auf eine erweiterte Professionalität von Lehrern aller Schularten, die Kompetenzen in außerschulischen pädagogischen Handlungsfeldern umfasst und das Theorie-Praxis-Verhältnis im Lehramtsstudium neu definiert.⁵²¹

Aktuelle Forderungen nach Entwicklung konkreter Maßnahmen von den Trägern der Bildungspolitik z.B. durch die Förderung von Betriebspraktika für Lehrer und Lehramtsstudierende⁵²² sind allerdings nicht neu. PLATTE z.B. forderte aus der Perspektive der Arbeitslehre bereits 1986 obligatorische Betriebspraktika für Realschullehrer und entsprechende Fortbildungen als grundständige Voraussetzung für eine kompetente Begleitung von Schülern im Berufsfindungsprozess und insbesondere zur Betreuung von Schülerbetriebspraktika.⁵²³

Die Voraussetzung eigener Realitätserfahrungen von Lehrern mit der außerschulischen Berufs- und Arbeitswelt angesichts ihrer oft klassischen Berufssozialisation Schule-Hochschule-Schule und die daraus resultierende fehlende Einbindung von berufs- und arbeitsweltbezogenen Aspekten im Unterricht zur Bewältigung dieser Aufgaben wird auch gegenwärtig nach wie vor besonders von Vertretern des Faches Arbeitslehre und nicht von Fachvertretern der allgemeinen Erziehungswissenschaft hervorgehoben.

DEDERING begründet seine Forderung nach Einführung von Betriebspraktika als schulartübergreifendes Studienelement für Studierende aller Fächer durch den durch PISA diagnostizierten geringen problem- und anwendungszentrierten Unterricht in Deutschland. Dabei macht er vor allem die unzureichende Verankerung von Inhalten der Arbeitslehre im Schulunterricht verantwortlich:

„In Deutschland ist Arbeitslehre als verbindliches Angebot weitgehend auf die Haupt-, Gesamt- und Sonderschule beschränkt. In der Realschule existiert sie – häufig als Techniklehre – meist nur im Wahlpflichtbereich und im Gymnasium reduziert sich die Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler auf die Arbeitswelt auf wirtschaftliche Aspekte, in der Regel im Rahmen anderer Unterrichtsfächer wie Sozialkunde, Geografie oder Geschichte. Damit steht die Bundesrepublik wesentlich schlechter als die meisten anderen europäischen Länder. Dort hat der arbeitsweltbezogene Unterricht zwar auch Mängel, er richtet sich in den Gesamtschulsystemen aber an alle Schüler. Demgegenüber trägt das deutsche Schulsystem durch die Existenz bzw. Nichtexistenz der Arbeitslehre zur Ungleichheit der Bildungschancen bei. (...) Gebraucht werden grundständig ausgebildete Lehrer und Lehrerinnen für Arbeitslehre, die auch über Praxiserfahrungen in der Arbeitswelt verfügen. Um das Schülerbetriebspraktikum betreuen zu können, sollten die Lehramtsstudierenden aller Fächer selbst ein Betriebspraktikum absolvieren.“⁵²⁴

Der politische Druck zur Berücksichtigung betriebspraktischer Studienelemente ist u.a. auch gestiegen, da die vor allem von Vertretern der Wirtschaft diagnostizierte fehlende

⁵²¹ Vgl. z.B. Brunold 2005, S. 33-36

⁵²² Vgl. Pätzold 2004, S. 573

⁵²³ Vgl. Platte 1986, S. 247ff.

⁵²⁴ Dederling 2003, S. 43

Ausbildungsreife von Schulabgängern auch mangelnden Erfahrungen von Lehrern in der Arbeits- und Berufswelt zugeschrieben werden. Hinzu kommt, dass von Unternehmen offerierte Betriebspraktika auf freiwilliger Basis von Lehrerinnen und Lehrern bisher wenig akzeptiert werden.

„Obwohl Betriebspraktika in einigen Bundesländern wie zum Beispiel Baden-Württemberg, Schleswig-Holstein und Hamburg bereits seit Jahren für alle Lehrer angeboten werden, weiß kaum ein Pädagoge davon, und nur wenige nutzen die Offerte. In Thüringen etwa mobilisierte das Kultusministerium vor zwei Jahren 61 Firmen, die Lehrern Praktikumsplätze bereitstellten. Nur 48 Lehrer aus dem gesamten Bundesgebiet griffen zu. An bayerischen Schulen kursierte im vergangenen Jahr eine Liste mit rund 100 Betrieben, doch vielen Lehrern sei die Anfahrt zu weit gewesen, oder sie hätten fachlich nichts mit dem Praktika anfangen können, berichtet Josef Kraus, Schulleiter am Gymnasium im niederbayrischen Vilsbiburg und Präsident des Deutschen Lehrerverbandes. An seiner Schule habe ebenfalls keiner mitgemacht.“⁵²⁵

Im bundesweiten Vergleich zur Verankerung von Betriebspraktika in der Lehrerausbildung in zeigt sich ein äußerst heterogenes Bild, da Lehrerbetriebspraktika nicht in allen Bundesländern vorgeschrieben sind, wie Tabelle 3 veranschaulicht.⁵²⁶

Tabelle 3:

Übersicht über die Verankerung des Studienelementes Betriebspraktikum in der ersten Phase der Lehrerausbildung an allgemeinbildenden Schulen in der BRD

Bundesland	Betriebspraktikum in der Ausbildung für Lehramtsstudierende	Rahmenbedingungen
Baden-Württemberg	Ja	4 Wochen Betriebs- oder Sozialpraktikum für das Lehramt an allen allgemeinbildenden Schulen
Bayern	Ja	8 Wochen Betriebspraktikum für das Lehramt an allen allgemeinbildenden Schulen
Berlin	Nein	Konsekutives Studienmodell ohne BP
Brandenburg	Nein	Konsekutives Studienmodell ohne BP
Bremen	Nein	Konsekutives Studienmodell ohne BP
Hamburg	Ja	4 Wochen Betriebs- oder Sozialpraktikum für das Lehramt an allen allgemeinbildenden Schulen
Hessen	Ja	8 Wochen Betriebs- oder Sozialpraktikum für das Lehramt an allen allgemeinbildenden Schulen
Mecklenburg-Vorpommern	Ja	3 Wochen Betriebs- oder Sozialpraktikum für das Lehramt an allen allgemeinbildenden Schulen
Niedersachsen	Teilweise	4 Wochen Betriebs- oder Sozialpraktikum an der Universität Osnabrück Übrige Universitäten: Konsekutives Studienmodell ohne BP
Nordrhein-Westfalen	Nein	Konsekutives Studienmodell ohne BP
Rheinland-Pfalz	Nein	-----
Saarland	Nein	-----
Sachsen	Nein	Konsekutives Studienmodell ohne BP
Sachsen-Anhalt	Nein	-----
Schleswig-Holstein	Teilweise	Universität Kiel: 4 Wochen Betriebspraktikum für Studierende bestimmter Fächer Übrige Universitäten: Konsekutives Studienmodell ohne BP
Thüringen	Nein	Konsekutives Studienmodell ohne BP

⁵²⁵ Schmidt 2002, S. 1

⁵²⁶ Vgl. <http://www.studienwahl.de/index>. (Stand: 25.05.2007)

Da für den vorliegenden Untersuchungsgegenstand eine detaillierte Analyse der Situation in allen sechzehn Bundesländern verzichtbar ist, werden nachfolgend nur extreme Pole zur Verdeutlichung bestehender länderspezifischer Unterschiede näher erläutert.

Bayern hat seit dem Sommersemester 2002 für das Lehramt an allen allgemeinbildenden Schulen neben einem vierwöchigen Orientierungspraktikum verpflichtend ein achtwöchiges Lehrerbetriebspraktikum eingeführt. Damit ist das Betriebspraktikum sowohl für das Lehramt an Grund-, Haupt-, Real- und Sonderschulen, aber auch für das Gymnasium verpflichtend. Die Studierenden müssen in Bayern bei der Auswahl eines Praktikumsbetriebs teilweise eine Affinität zu den studierten Fächern berücksichtigen und ihre Erfahrungen in einem Portfolio dokumentieren.

„Bei einer Fächerverbindung mit Chemie soll das Betriebspraktikum in einem Betrieb der biotechnischen oder chemischen Industrie, bei einer Fächerverbindung mit Physik in einem Betrieb mit physikalisch-technischer Ausrichtung abgeleistet werden; beim Studium für das Lehramt an Sonderschulen muss das Betriebspraktikum in einem Betrieb des sozialen Bereichs (...) abgeleistet werden.“⁵²⁷

Allerdings ist das Betriebspraktikum organisatorisch und inhaltlich nicht mit Veranstaltungen der Fächer oder den schulpraktischen Studien verzahnt; eine obligatorische Vor- und Nachbereitung ist zudem nicht vorgeschrieben. Auch kann das Betriebspraktikum schon vor dem Studium absolviert werden und bereits vorhandene praktische Erfahrungen in der Berufswelt können angerechnet werden.

Auch in Hessen müssen aktuell alle Studierenden an allgemeinbildenden Schulen, die ab dem Wintersemester 2005/2006 ein Lehramtsstudium neu begonnen haben, neben einem vierwöchigen Orientierungspraktikum ein achtwöchiges Betriebspraktikum absolvieren und ihre Erfahrungen in einem Portfolio analysieren. Die Auswahl geeigneter Praktikumsstellen ist auf „Produktions-, Weiterverarbeitungs-, Handels- oder Dienstleistungsbetriebe“ begrenzt, die Absolvierung des Betriebspraktikums im sozialen oder pädagogischen Bereich ausgeschlossen.⁵²⁸

In Baden-Württemberg war die Ableistung des vierwöchigen Betriebspraktikums bis 2003 auf Studierende des Lehramts an Grund-, Haupt-, Sonder- und Realschulen und damit auf die Pädagogischen Hochschulen begrenzt. Seit März 2004 ist ein Betriebs- oder Sozialpraktikum mit einem zeitlichen Umfang von vier Wochen (Vollzeit) Zulassungsvoraussetzung für den

⁵²⁷ http://www.wiwi.uni-passau.de/didaktik_wiwi/LPO_Info.htm (30.05.2007)

⁵²⁸ Vgl. zu Hessen: http://afl.bildung.hessen.de/pruefung/formulare/Hinweise_zu_Praktika (13.06.2007)

Vorbereitungsdienst an Gymnasien für alle Referendariatsanwärter ab dem Jahr 2006, nicht dagegen für das erste Staatsexamen.⁵²⁹

Die Universitäten und damit auch die Studienfächer sind bei der organisatorischen und inhaltlichen Gestaltung des Betriebspraktikums - mit Ausnahme der Universität Osnabrück - nicht eingebunden. Sowohl in Hessen, Niedersachsen als auch in Bayern wird das Betriebspraktikum von den Studierenden selbst organisiert und losgelöst von den Universitäten „neben“ dem Studium absolviert.

Andere Bundesländer wie z.B. Nordrhein-Westfalen, Saarland oder auch Rheinland-Pfalz sehen bisher keine Betriebspraktika für das Lehramt an allgemeinbildenden Schulen vor. Möglicherweise hat z.B. in Nordrhein-Westfalen die Diskussion um die Einführung eines konsekutiven Modells der Lehrerbildung mit den daraus resultierenden Modellversuchen an den Universitäten Bielefeld und Bochum entsprechende Diskussionen um die Aufnahme betrieblicher Praktika in die erste Phase der Lehrerausbildung beeinflusst.⁵³⁰

Zusammenfassend ergibt sich aus der Analyse der gegenwärtigen Situation in den Bundesländern eine Reihe von Indizien für den bisher geringen Stellenwert des Betriebspraktikums als Studienelement in der Lehrerausbildung. Zum einen ist das Betriebspraktikum als Studienelement der ersten Phase der Lehrerausbildung zur Zeit nur in einem Teil der Bundesländer verankert, in Bundesländern die bereits das Bachelor-Master Modell eingeführt haben, verschwindet es völlig. Prinzipiell ist das Betriebspraktikum nicht schulformspezifisch ausgerichtet und wird in der Regel ohne Beteiligung der Fächer und ohne Anbindung an andere Studienelemente weitgehend in „Eigenregie“ der Studierenden abgeleistet, so dass Funktion und didaktischer Nutzen für Studierende nicht ohne weiteres nachvollzogen werden können und sich Akzeptanz- und Motivationsprobleme daraus ergeben.⁵³¹ Während Studierende angesichts der Einführung von Studiengebühren die zusätzliche Verringerung vorlesungsfreier Zeit durch Ableistung der Betriebspraktika beklagen, werden von Lehrerverbänden auch strukturelle Mängel thematisiert. Qualität und

⁵²⁹https://www.lehrer.uni-karlsruhe.de/~za242/PS/Hinweis_Sozialpraktikum.pdf (12.04.2007). Die spezifische Situation an den Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg wird im nachfolgenden Gliederungspunkt noch ausführlich dargestellt.

⁵³⁰ Die europäischen Bildungsminister haben die Angleichung der tertiären Ausbildungs- und Studienstrukturen beschlossen und dies in mehreren Konferenzen (Sorbonne, Bologna, Prag) zum Ausdruck gebracht. Danach sollen zu akademischen Berufen führende Ausbildungsgänge einem Zwei-Stufen-Modell entsprechen. Für die deutsche Lehrerausbildung stellt eine solche konsekutive Studienstruktur nach dem Bachelor-Master-Modell ein Novum dar, das an den Hochschulen entwickelt und erprobt werden soll.

Vgl. zu den Modellversuchen in Nordrhein-Westfalen:

http://www.bildungsportal.nrw.de/BP/Schule/beruf_lehrerAlt/Start_ins_Studium/index.html#A_3 (03.03.2007)

⁵³¹ Eine Ausnahme bildet z.B. die Universität Osnabrück, die in der Praktikumsordnung eine Nachbereitung des Betriebspraktikums über das Zentrum für Lehrerbildung festlegt

Effizienz des Betriebspraktikums hinsichtlich des beabsichtigten Ziels „gründlicher Einblick in die Arbeitswelt“ wird z. B. vom Bayerischen Lehrerverband und studentischen Vertretern erheblich bezweifelt und die Abschaffung des Betriebspraktikums als Studienelement gefordert.⁵³²

2.2 Die spezifische Situation in Baden-Württemberg und speziell an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe

Im Gegensatz zu anderen Bundesländern bilden die baden-württembergischen Universitäten nur für das Lehramt an Gymnasien und Berufsschulen aus, die erste Phase der Lehrerausbildung für Grund-, Haupt-, Real- und Sonderschulen ist bei den Pädagogischen Hochschulen angesiedelt.

In der Retrospektive zeigen sich verschiedene Änderungen bei den zeitlichen, organisatorischen und inhaltlichen Rahmenbedingungen zur Ableistung des Betriebspraktikums als Studienelement der ersten Phase der Lehrerausbildung.

Das Betriebspraktikum als Studienelement der ersten Phase der Lehrerausbildung an den Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg wird erstmals in Folge des „Aktionsprogramms zur Weiterentwicklung der Hauptschule in Baden-Württemberg“ und auf dem Hintergrund der Einführung des Arbeitslehre- und Wirtschaftslehreunterrichts in den Hauptschulen mit der Prüfungsordnung von 1979 (GHPO I vom 28.11.1979) zunächst für Studierende des Schwerpunktes Hauptschule eingeführt. In der Verordnung zur Durchführung des Betriebspraktikums 1980 wird ein mindestens vierwöchiges Praktikum obligatorisch für Studierende des Schwerpunktes Hauptschule mit den Fächern Gemeinschaftskunde/Wirtschaftslehre, Hauswirtschaft/Textiles Werken und Technik ein mehrwöchiges Betriebspraktikum vorgeschrieben und die Hochschulen mit der Durchführung entsprechender Begleitseminare beauftragt.⁵³³

Mit der neuen Realschulprüfungsordnung 1981 (RPO I vom 30.06.1981) wird bald darauf auch erstmals verbindlich ein Betriebspraktikum für Studierende der Fächer Hauswirtschaft/Textiles Werken und Technik sowie des Faches Gemeinschaftskunde obligatorisch.

Die 1999 eingeführte Prüfungsordnung Realschullehrerprüfungsordnung (RPO I 1999) ist derzeit noch für alle Studierenden gültig, die vor dem Wintersemester 2003/04 ihr Studium an

⁵³² http://lsg.bliv.de/datei.shtm?_php-data/aktuell.tpl (24.05.2007)

⁵³³ Vgl. Ministerium für Wissenschaft und Kunst Baden-Württemberg: Empfehlungen zum Betriebspraktikum gemäß GHPO I, o.O 1980

der Pädagogischen Hochschule aufgenommen haben und besitzt demnach Auslaufcharakter. In der Verordnung des Kultusministeriums über die Erste Staatsprüfung für das Lehramt an Realschulen vom 16. Dezember 1999 ist das Betriebspraktikum bei den interdisziplinären Studien verankert und damit für Studierende aller Fachrichtungen obligatorisch.

§ 16 Abs.4 RPO I 1999 legt fest:

„Die Studierenden sind verpflichtet im Rahmen der interdisziplinären Studien den Nachweis über ein außerschulisches Betriebspraktikum zu erbringen. Die Dauer des Praktikums beträgt mindestens vier Wochen“⁵³⁴

Parallel dazu konkretisiert die Studienordnung der Pädagogischen Hochschule zur RPO I in § 52 Abs. 4 und § 53 Struktur und Leistungsnachweis für die Begleitveranstaltung:⁵³⁵ §52 Abs.4 RPO I 1999: Inhalte und Aufbau der interdisziplinären Studien:

„Außerschulisches Praktikum

Das außerschulische Praktikum kann im Zusammenhang mit pädagogischen oder fachlichen Studien absolviert werden. Für die Begleitung stehen 2 SWS zur Verfügung. Diese können z.B. für Kompaktphasen vor und nach dem Praktikum oder für 2 je einstündige Lehrveranstaltungen vor und nach dem Praktikum verwendet werden.

Das Betriebspraktikum schließt nach § 16 (4) RPO I neben Industrie- und Handelsbetrieben auch Einrichtungen mit verwaltenden, sozialen und pflegerischen Aufgaben in staatlicher, kommunaler und privater Trägerschaft ein.“

§ 53 Abs.4 RPO I 1999: Leistungsnachweise

„Nachweis über ein außerschulisches Betriebspraktikum von mindestens 4 Wochen Dauer.

(1) Schriftliche Reflexion der Erfahrungen im Praktikum (...“

Präsentation eines Projekts.“

In Baden-Württemberg ist gegenwärtig der Nachweis eines vierwöchigen Sozial- oder Betriebspraktikums für die Zulassung zum Vorbereitungsdienst (Referendariat) an allen allgemeinbildenden Schulen obligatorisch.⁵³⁶ Während Studierende für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen und für das Lehramt an Gymnasien das Betriebs- bzw. Sozialpraktikum erst bei der Meldung zum Vorbereitungsdiensts nachweisen müssen und damit das Praktikum auch nach Ableistung des ersten Staatsexamens absolvieren können, ist das Betriebs- oder Sozialpraktikum für Studierende des Lehramts an Realschulen in die erste Studienphase eingebettet. Die Einbindung des Betriebspraktikums auf Hochschulebene hat sich gegenwärtig durch die Einführung einer neuen Prüfungsordnung im Zuge der Modularisierung der Studieninhalte verändert. Gegenwärtig gelten zwei verschiedene

⁵³⁴ http://www.ph-karlsruhe.de/cms/fileadmin/user_upload/hochschule/verwaltung/Pruefungsaeamter/Pruefungsordnungen/RPO-I-1999.pdf

⁵³⁵ Vgl. Studienordnung der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe zur RPO I 1999

⁵³⁶ Vgl. https://www.lehrer.uni-karlsruhe.de/~za242/PS/Hinweis_Sozialpraktikum.pdf

<http://www.oberschulamt-karlsruhe.de/dls/671270003.doc>

http://www.ph-karlsruhe.de/org/sport/docs/RS_VD_Betriebs_und_Sozialpraktikum_2005.pdf

Prüfungsordnungen an den Pädagogischen Hochschulen, die für das Betriebspraktikum bestimmend sind.

Seit dem Wintersemester 2003/04 ist die neue Realschullehrerprüfungsordnung (RPO I neu) vom 24.08.2003 gültig. Damit wird das Betriebspraktikum und die dazugehörige Begleitveranstaltung Bestandteil von Modul 4 der Erziehungswissenschaft.⁵³⁷ Folgerichtig sind auch die Organisation und konzeptionelle Gestaltung der Begleitveranstaltung zum Betriebspraktikum durch die neue Prüfungsordnung bei den Erziehungswissenschaften angesiedelt. Da alle Inhalte von Modul 4 prüfungsrelevant für das erste Staatsexamen sind, betrifft dies auch die Begleitveranstaltung zum Betriebspraktikum.

§17 Abs. 4 RPO I 2003 legt fest:

„Die Studierenden sind verpflichtet, den Nachweis über ein außerschulisches Betriebs- oder Sozialpraktikum zu erbringen. Sie nehmen an einer Begleitveranstaltung nach Anlage 1 Nr.3 teil. Die Dauer des Praktikums beträgt mindestens vier Wochen.“⁵³⁸

Inhalt und Struktur der zwei Semesterwochenstunden umfassenden verpflichtenden Begleitveranstaltung werden in der neuen RPO I nicht weiter konkretisiert, eine Studienordnung zur Konkretisierung der Studieninhalte im Betriebspraktikum liegt bisher nicht vor nicht vor.⁵³⁹ Ebenfalls werden keine Aussagen zu beabsichtigten Studierendenkompetenzen getroffen. Daraus resultierende inhaltliche und konzeptionelle Spielräume z.B. hinsichtlich der Gewichtung der Vor- und Nachbereitung, Einbezug außerschulischer Experten, Beratung bei der Auswahl der Praktikumsbetriebe sowie Festlegung von Leistungsnachweisen werden bei einem internen Vergleich der sechs Pädagogischen Hochschulen unterschiedlich genutzt.⁵⁴⁰ Während sich zum Beispiel die Begleitveranstaltung an der PH Freiburg auf die Nachbereitung des Betriebspraktikums konzentriert, splittet sich in Schwäbisch Gmünd und Karlsruhe die Begleitveranstaltung in

⁵³⁷ Siehe Anlage 1 zur neuen RPO I 2003

⁵³⁸ Vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport: Verordnung über die Erste Staatsprüfung für das Lehramt an Realschulen http://www.ph-karlsruhe.de/cms/fileadmin/user_upload/hochschule/verwaltung/Pruefungsaeamter/Pruefungsordnungen/RPO-I-2003.pdf (03.05.2007)

⁵³⁹ Informationsstand Mai 2007

⁵⁴⁰ Informationsgespräch mit den Senatsbeauftragten der PH Freiburg und PH Schwäbisch-Gmünd (Oktober 2007)

Vgl. zu den Pädagogischen Hochschulen (außer Karlsruhe)

- PH Freiburg: <http://www.ph-freiburg.de/fakultaet-3/technik-haushalt-textil/technik/studium/merkblatt-zum-betriebspraktikum.html> (02.04.2007)
- PH Schwäbisch-Gmünd: http://www.ph-gmuend.de/deutsch/downloads/studierendensekretariat/Leitfaden_zum_Betriebspraktikum.pdf (02-04.2007)
- PH Weingarten: http://mathematik.ph-weingarten.de/lehre/studinfo/sonstiges/studienfuehrer_ss_2004.pdf
- PH Heidelberg: <http://www10.ph-heidelberg.de/org/allgemein/> (Kein Hinweis zum Betriebspraktikum; Stand: 24.05.2007)
- PH Ludwigsburg: <http://www.ph-ludwigsburg.de/6.html> (Kein expliziter Link zum Betriebspraktikum verfügbar ;Stand: 24.05.2007)

einen vor- und nachbereitenden Teil auf. Kooperationen mit außerschulischen Experten, eine Zusammenstellung empfehlenswerter Praktikumsbetriebe sowie ein verbindlicher Praktikumsfahrplan bestehen nach dem derzeitigen Informationsstand nur an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe.⁵⁴¹

Mittelbar muss die Gestaltung des Betriebspraktikums an den Pädagogischen Hochschulen auch Richtlinien des Kultusministeriums berücksichtigen, da ein absolviertes Betriebspraktikum Voraussetzung für die Zulassung zum Vorbereitungsdienst in der zweiten Phase ist. Für das Betriebs- und Sozialpraktikum legt das Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (MfKJSp) folgende Ziele fest:⁵⁴²

„Betriebspraktikum: Lehrerinnen und Lehrer an Realschulen sollen über eigene Erfahrungen in der Betriebs- und Arbeitswelt verfügen, damit sie Schülerinnen und Schüler sowie deren Eltern bei der Schul- und Berufswahl beraten und die Berufswelt bei der Gestaltung ihres Unterrichts berücksichtigen können. Durch die Mitarbeit in einem Betrieb lernen die zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer an Realschulen die sich wandelnden Anforderungen in Wirtschaft und Berufswelt kennen. Im Kontakt mit der Betriebsleitung und den für die Ausbildung Verantwortlichen erhalten sie praktische Einblicke in wirtschaftliche und betriebliche Zusammenhänge und in die Ausbildung. Im Kontakt mit Auszubildenden und Erwerbstätigen erfahren sie u.a., wie diese ihren Unterricht in den verschiedenen Schularten in Bezug auf die Vorbereitung auf ihr künftiges Arbeitsfeld erlebt haben. (..)

Sozialpraktikum: Die zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer an Realschulen erhalten durch das Sozialpraktikum Gelegenheit, Kinder und Jugendliche und deren Verhalten außerhalb des schulischen Bereichs zu erleben und lernen die Arbeitsweisen in den entsprechenden Organisationen kennen.⁵⁴³

Das MfKJSp verzichtet in seinen Richtlinien auf eine schulformspezifische Ausrichtung des Praktikums und operationalisiert auch keine Standards zu mit dem Betriebspraktikum beabsichtigten Studierendenkompetenzen. Die im März 2005 neu festgelegten Richtlinien zur Ableistung des Betriebspraktikums durch das Ministerium für Kultus, Jugend und Sport sehen vor allem eine erweiterte Anerkennung äquivalenter Tätigkeiten Studierenden vor.

„Auf Antrag können mit einem Betriebs- oder Sozialpraktikum als gleichwertig anerkannt werden:

- a) eine abgeschlossene Berufsausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf oder
- b) eine regelmäßige Tätigkeit während längerer Zeit im Umfang von mindestens 200 Stunden innerhalb höchstens eines Jahres in einem Betrieb, der in einem anerkannten Ausbildungsberuf nach dem Berufsbildungsgesetz oder der Handwerksordnung ausbildet, einer Behörde oder in einer gemeinnützigen Einrichtung oder
- c) eine ehrenamtliche Tätigkeit mit Kindern und Jugendlichen (außerschulischer Bereich) im Umfang von insgesamt mindestens 25 Tagen oder 200 Stunden.⁵⁴⁴

⁵⁴¹ Die Angaben beziehen sich auf die Konzeption zum Betriebspraktikum seit WS 2005/06.

⁵⁴² Vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hg.) Informationsblatt zum Betriebs- oder Sozialpraktikum für die Zulassung zum Vorbereitungsdienst für das Lehramt an Realschulen gemäß §2 Abs. 1 Nr.6 Realschullehrerprüfungsordnung II vom 16. Juli 2003, Stand: März 2005

⁵⁴³ MfKJSp: Informationsblatt zum Betriebs- oder Sozialpraktikum für das Lehramt an Realschulen 2005

⁵⁴⁴ Vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hg.) Informationsblatt zum Betriebs- oder Sozialpraktikum http://www.ph-karlsruhe.de/org/sport/docs/RS_VD_Betriebs_und_Sozialpraktikum_2005.pdf

Gemäß den ministerialen Richtlinien können damit auch geringfügige Beschäftigungen von Studierenden sowie stundenweise ehrenamtliche Engagements in Sportvereinen als Betriebspraktikum anerkannt werden.

Eine Analyse des Betriebspraktikums als Studienelement der ersten Phase der Realschullehrerausbildung muss neben Rechtsvorschriften zur Ableistung des Betriebspraktikums auch den curricularen Rahmen für Berufsorientierung an Realschulen berücksichtigen. Neben der Verankerung des Betriebspraktikums in der Prüfungs- und Studienordnung sowie entsprechenden Richtlinien des Kultusministeriums kommen deshalb auch Konsequenzen aus dem gegenwärtigen Bildungsplan zur Sprache.

Da das Betriebspraktikum gemäß der Zielsetzung des MfKJSp auch dazu beitragen soll, dass Lehrerinnen und Lehrer „Schülerinnen und Schüler sowie deren Eltern bei der Schul- und Berufswahl beraten und die Berufswelt bei der Gestaltung ihres Unterrichts berücksichtigen können“⁵⁴⁵, stellen auch die im neuen Bildungsplan 2004 festgelegten Grundlagen für die Gestaltung des Berufsorientierungsunterrichts an Realschulen in Baden-Württemberg eine wichtige Rahmenbedingung für die Gestaltung des Betriebspraktikums an den Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg dar.⁵⁴⁶

Die Einführung des Bildungsplans 2004 hat für die Berufsorientierung an Realschulen entscheidende Veränderungen ergeben. Neben einem jetzt verbindlich vorgeschriebenen themenorientierten Projekt Berufsorientierung für alle Realschulen wurde Berufsorientierung als fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip („Jedes Fach weist auf berufsorientierende Aspekte hin und schafft praktische Bezüge zur Arbeitswelt“⁵⁴⁷) und als Aufgabe der Schulgemeinschaft festgelegt. Die Operationalisierung dieser Ziele orientiert sich dabei an den allgemeinen Grundprinzipien der neuen Bildungspläne, die BÖNINGER zusammenfasst:

„Sie basieren auf Bildungsstandards, die in der Regel im Zweijahresrhythmus die verbindlichen Anforderungen schulischen Arbeitens festlegen. Sie benennen die Ziele, die von den Schülerinnen und Schülern zu erreichen sind und auch die didaktischen und methodischen Prinzipien, denen zu folgen ist. Außerdem werden die Maßnahmen und Einrichtungen aufgeführt, die der Sicherung des Auftrags, der Ziele und der Prinzipien dienen. Die formulierten Bildungsstandards sollen also zu einer vergleichbaren Qualität von Bildung führen und diese auch überprüfbar machen. Mit den neuen Bildungsplänen verbindet sich ein Paradigmenwechsel in der Steuerung von Schulentwicklung: Die neuen Bildungspläne sind nicht wie klassische Curricula „Input“-orientiert, sondern nehmen die Schülerinnen und Schüler im Sinne einer „Output-Orientierung“ in den Blick und wirken über die Evaluation von Unterrichtsergebnissen standardsichernd.“⁵⁴⁸

⁵⁴⁵ MfKJSp, Informationsblatt zum Betriebs- oder Sozialpraktikum 2005, S. 2

⁵⁴⁶ MfKJSp, Bildungsplan 2004

⁵⁴⁷ Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hg.) Bildungsplan 2004: Realschule. Berufsorientierung in der Realschule. S. 183

⁵⁴⁸ Böniger 2004, S. 3

Auch für das themenorientierte Projekt BORS werden klare Kompetenzen der Schüler formuliert und methodisch-didaktische Prinzipien zur Erreichung dieser Ziele benannt.

So werden in den Leitgedanken zum Kompetenzerwerb für das Themenorientierte Projekt Bors neben der Wahrnehmung von Beratungsaufgaben von Lehrern explizit unter anderem die Einbeziehung von Eltern, aktive Kontakte zu weiterführenden Schulen, außerschulischen Experten aus Betrieben, der Arbeitsverwaltung sowie ehemaligen Realschülern erwartet. Damit wird Lehrerinnen und Lehrern eine Koordinations- und Steuerungsfunktion bei der regionalen Netzbildung zur Unterstützung des Berufsorientierungsprozesses von Schülern zugeschrieben.

Parallel zur Rolle von Lehrern werden Schülerkompetenzen für folgende Bereiche des Berufswahlprozesses operationalisiert:

- ⇒ Einschätzung eigener beruflicher Interessen und Fähigkeiten
- ⇒ Informationsverarbeitungskompetenz in Fragen der Berufswahl
- ⇒ Bewertung von schulischen und betrieblichen Ausbildungsgängen
- ⇒ Bewertung von Berufsausbildungsverhältnissen
- ⇒ Gestaltung und Auswertung des Schülerbetriebspraktikums
- ⇒ Einschätzung von strukturellen Veränderungen der Arbeits- und Berufswelt
- ⇒ Kompetenzen im Bewerbungsverfahren⁵⁴⁹

Für die Bereiche Betriebserkundung sowie gesetzliche Rahmenbedingungen der Berufsausbildung liegen entsprechende Niveaunkretisierungen für Schülerkompetenzen vor, an denen sich Lehrer orientieren sollen.⁵⁵⁰

Der Bildungsplan zeigt sich somit hinsichtlich der didaktisch-methodischen Prinzipien zur inhaltlichen Ausgestaltung von Berufsorientierung im Unterricht, des Verständnisses der Lehrerrolle sowie Erwartungen an Schülerkompetenzen sehr konkret. Dennoch spiegeln sich die durch den Bildungsplan festgelegten Veränderungen bei der schulischen Berufsorientierung bisher nicht in den Richtlinien zur Ableistung des Betriebspraktikums als Studienelement zum Aufbau entsprechender Lehrerkompetenzen. Diametral zu den operationalisierten Qualitätsstandards durch den neuen Bildungsplan fehlen sowohl von Hochschuleseite als auch seitens des Ministeriums Qualitätsstandards zur Ableistung des Betriebspraktikums sowie Konkretisierungen der Berufsorientierungskompetenz bei Lehrerinnen und Lehrern.

⁵⁴⁹ Vgl. MfKJSp, Bildungsplan Realschule 2004, S. 183-186

⁵⁵⁰ Vgl. Landesinstitut für Schulentwicklung Baden-Württemberg 2006: <http://www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/Niveaunkretisierung/Rs/TOP%20BORS/@@niveau.2006-09-05.6189316404>

Entsprechend ist die Situation zur Absolvierung des Betriebs- oder Sozialpraktikums an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe zu Beginn der vorliegenden Untersuchung im Februar 2005 durch nachfolgende Rahmenbedingungen gekennzeichnet:

- Eigenverantwortliche Organisation des Betriebs- oder Sozialpraktikums

Die Studierenden wählen ihren Praktikumsbetrieb/-ort unabhängig von der Pädagogischen Hochschule selbst aus. Es existieren keine von der Pädagogischen Hochschule erstellten Listen mit empfehlenswerten Praktikumsbetrieben. Entsprechend gibt es keine Zusammenarbeit mit Betrieben bei der Akquise von Praktika.

- Keine Festlegung des Zeitpunktes des Betriebspraktikums

Das Betriebspraktikum kann sowohl während des Grund- als auch während des Hauptstudiums oder bereits vor dem Studium absolviert werden.

- Keine verbindlichen Qualitätsstandards für das Praktikum

Entsprechend den Vorgaben des MFKJuSp bestehen nur formale Voraussetzungen der Praktikumsbetriebe.

„Das Betriebspraktikum kann nur in Betrieben, die in einem anerkannten Ausbildungsberuf nach dem Berufsbildungsgesetz oder der Handwerksordnung, also im Dualen System ausbilden, abgeleistet werden. Für das Sozialpraktikum kommen nur außerschulische Einrichtungen mit Kindern und Jugendlichen in Frage.“⁵⁵¹

Ein Ausbildungsplan für das Praktikum sowie für alle Studierenden verbindliche Vorgaben bei der Gestaltung, Betreuung und Organisation des Praktikums im Sinne eines Praktikumsfahrplans bestehen nicht.

- Option zur Anerkennung von bisherigen Tätigkeiten⁵⁵²

Neben einer abgeschlossenen Berufsausbildung können sich Studierende eine regelmäßige Tätigkeit von 200 Stunden in einem Betrieb innerhalb eines Jahres, die vor oder während des Studiums abgeleistet wurde, als Betriebspraktikum anrechnen lassen. Äquivalent hierzu haben Studierende die Möglichkeit, sich ehrenamtliche Tätigkeiten mit Kindern und Jugendlichen von mindestens 200 Stunden bzw. 25 Tagen als Sozialpraktikum anrechnen zu lassen.

- Keine individuelle Vorbereitung innerhalb der Begleitveranstaltung zum Betriebspraktikum

Die Formulierung individueller Ziele und Beobachtungsaufgaben ist innerhalb der Begleitveranstaltung nicht vorgesehen. Die theoretische Vorbereitung besteht aus einer onlinegestützten Bearbeitung von Texten u.a. zum Betriebspraktikum als außer-schulischen

⁵⁵¹ MfKJSp, Informationsblatt zum Betriebs- oder Sozialpraktikum 2005, S. 3

⁵⁵² Vgl. MfKJSp Baden-Württemberg (Hg.) Informationsblatt zum Betriebs- oder Sozialpraktikum

Lernort und zur Geschichte von Berufsorientierung. Die Nachbereitung basiert auf Einzelpräsentationen der Studierenden zu ihren Praktikumsbetrieben und findet im wöchentlichen Turnus zweistündig statt. In Einzelfällen kann die Online-Vorbereitung auch nach dem Betriebspraktikum absolviert werden.

Ein fester Zeitrahmen zwischen der Absolvierung des Betriebspraktikums und dem Besuch der Begleitveranstaltung ist für die Studierenden nicht zwingend vorgeschrieben.

3 Konzeption und Methode der Vorstudie

Die Analyse der Rahmenbedingungen des Betriebspraktikums an den Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg und speziell in Karlsruhe zeigt, dass bisher keine verbindlichen Qualitätsstandards zur Ableistung des Betriebspraktikums in der ersten Phase der Lehrerausbildung in Baden-Württemberg vorliegen. Die einzige Studie zum Betriebspraktikum an Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg von LACKMANN datiert Anfang der achtziger Jahre und scheidet angesichts zahlreicher struktureller Veränderungen als alleinige Bezugstudie aus.⁵⁵³ Da somit aktuelle empirische Analysen nicht zur Verfügung stehen und insbesondere die Situation an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe bisher noch nicht evaluiert wurde, versteht sich die Vorstudie als empirische Basiserhebung zur Erfassung des „Ist-Zustandes“ des Studienelementes Betriebspraktikum. Hauptziel der Vorstudie ist es, die bisherige Praxis bei der Absolvierung des Betriebspraktikums und der Gestaltung der dazugehörigen Begleitveranstaltung zu beschreiben. Aus der daraus resultierenden Stärken/Schwächen-Analyse des derzeitigen Ist-Zustandes sollen Ansatzpunkte für eine Qualitätsentwicklung des Studienelements Betriebspraktikum gewonnen werden. Insofern kommt den Evaluationsergebnissen der Vorstudie und den daraus resultierenden Schlussfolgerungen eine steuernde Funktion für die künftige inhaltliche und organisatorische Gestaltung des Betriebspraktikums zu.

3.1 Fragestellungen und forschungsleitende Untersuchungshypothesen

Die Vorstudie konzentriert sich auf die Bewertung des Betriebspraktikums aus Studierendenperspektive. Korrespondierend zur Untersuchung von LACKMANN⁵⁵⁴ stehen grundlegende Erwartungen von Studierenden an das Betriebspraktikum und die Relevanz dieses Studienelementes in der ersten Phase der Lehramtsausbildung im Mittelpunkt.

Eine Evaluation des Betriebspraktikums aus der Perspektive der beteiligten Unternehmen wäre aufgrund der fehlenden Datenbasis schwierig, da das Betriebspraktikum bisher autonom von den Studierenden organisiert wird und der Pädagogischen Hochschule somit keine spezifischen Daten zu den Praktikumsbetrieben vorliegen. Eine Bewertung des Betriebspraktikums aus Dozentenperspektive erscheint angesichts der Konzeption der Begleitveranstaltung mit vorwiegend nachbereitendem Charakter für eine erste inhaltliche

⁵⁵³ Vgl. Lackmann u.a. 1982, 1984

⁵⁵⁴ Vgl. Lackmann 1984 Band I

Bewertung des Betriebspraktikums wenig geeignet. Ausgehend von den zu überprüfenden Arbeitshypothesen konzentriert sich die Vorstudie neben der Fokussierung der Studierendenperspektive auf allgemeine Rahmenbedingungen des Betriebspraktikums.

Grundlegende Fragestellungen der Vorstudie ergeben sich zunächst aus den formulierten Aufgaben von Schule, der Rolle von Lehrern und den formulierten Schülerkompetenzen im themenorientierten Projekt BORS nach dem neuen Bildungsplan 2004. in Baden-Württemberg und den damit verbundenen fachlichen Anforderungen an Lehrerinnen und Lehrer in der Berufsorientierung. Daneben bilden die vom Regierungspräsidium Karlsruhe vorgegebenen Praktikumsrichtlinien sowie die Konzeption der Begleitveranstaltung zum Betriebspraktikum den Rahmen für die grobe Entwicklung der Untersuchungsthemen.

Die Arbeitshypothesen für die Vorstudie ergeben sich im Wesentlichen aus der inhaltlichen Verknüpfung von zwei Komponenten:

Die Ergebnisse des derzeitigen Forschungsstandes zu Kompetenzen von Lehrern und Lehrerinnen in der Berufsorientierung und der theoretische Begründungszusammenhang für schulische Berufsorientierung sollen vor dem Hintergrund der beschriebenen Anforderungen für Lehrer im neuen Bildungsplan mit den derzeitigen Rahmenbedingungen bei der Organisation und Durchführung des Betriebspraktikums und der dazugehörigen Begleitveranstaltung zu schlüssigen Hypothesen verbunden werden.

Die Hypothesenformulierung konzentriert sich auf den Umgang und die Bewertung des Studienelements Betriebspraktikum aus Studierendenperspektive. Damit rücken bei der Vorstudie Fragestellungen zu Erwartungen der Studierenden an das Betriebspraktikum und die damit verbundene Begleitveranstaltung in den Vordergrund.

Vor Festlegung des Untersuchungsinstrumentes und der Datenerhebung sind deshalb folgende Arbeitshypothesen formuliert worden:

Hypothese I:

Fehlendes positives Lehrervorbild bei der eigenen Berufswahl

Für die Berufswahlentscheidung von Studierenden des Lehramts an Realschulen haben Elemente des Berufsorientierungsunterrichts und Lehrer keine entscheidende Rolle gespielt. Für ein im Bildungsplan 2004 gefordertes Selbstverständnis als „Übergangsmanager“ eines regionalen Netzwerks der schulischen Berufsorientierung kann aus dem eigenen Berufsfindungsprozess nicht auf ein entsprechendes Modell zurückgegriffen werden.

Hypothese II:

Zufällige Auswahl des Betriebspraktikums

Die Entscheidung für eine bestimmte Berufssparte sowie die Auswahl eines Betriebes erfolgen weitgehend zufällig nach persönlichen Präferenzen und stehen in keiner inhaltlichen Beziehung zu den studierten Fächern und der Gestaltung der anderen Studienelemente. Ein Großteil der Studierenden leistet kein „echtes“ Betriebspraktikum ab, sondern strebt die Anerkennung von Aushilfstätigkeiten an.

Hypothese III:

Geringe Relevanz von Berufsorientierung im bisherigen Studium

Das Thema schulische Berufsorientierung spielt in den studierten Fächern analog zu den Befunden von PRANTNER eine geringe Rolle. Die Erfahrungen im Betriebspraktikum bleiben deshalb völlig unverbunden zu den sonstigen Studieninhalten. Eine Verbindung von Aufgaben schulischer Berufsorientierung mit den Unterrichtsinhalten ihrer Fächer wird von den Studierenden deshalb weitgehend negiert.

Hypothese IV:

Geringe Kenntnisse Studierender im Themenfeld Berufsorientierung

Basiskonzepte zu zentralen Begriffen im Themenfeld schulischer Berufsorientierung und zu rechtlichen Aspekten von Ausbildung und Berufsleben sind bei den Studierenden kaum vorhanden.

Hypothese V:

Geringe Bewertung des Nutzens der Begleitveranstaltung

Durch die fehlende individuelle Vorbereitung auf das Betriebspraktikum und die fehlende Verzahnung mit den studierten Fächern wird der Nutzen der Begleitveranstaltung zum Betriebspraktikum von Studierenden gering bewertet.

Aus den Arbeitshypothesen ergeben sich für die anschließende Indikatorenbildung folgende Leitfragen:

- *Welche Erwartungen verbinden Studierende mit dem Betriebspraktikum?*
- *Unter welchen Rahmen- und Lernbedingungen läuft das Betriebspraktikum ab?*
- *Welche Kompetenzen schreiben sich Studierende im Themenfeld Berufsorientierung vor und nach der Begleitveranstaltung zu?*
- *Welchen Nutzen verbinden die Studierenden mit dem Betriebspraktikum?*
- *Wie ist das Betriebspraktikum mit den übrigen Studienelementen verbunden?*

Aus der Analyse obiger Fragenkomplexe sollen weiterführende Hypothesen zur organisatorischen und inhaltlichen Gestaltung des Betriebspraktikums in Anbetracht der geforderten Kompetenzen von Realschullehrerinnen und -lehrern entwickelt werden. Darüber hinaus soll die befragte Studierendengruppe als Kontrollgruppe für die Effekte einer veränderten Konzeption dienen.

3.2 Indikatorenbildung, Auswahl des Untersuchungsinstruments und Fragebogenkonstruktion

Prinzipiell kann sich die Itemgenerierung zu Lehrerkompetenzen im Feld schulischer Berufsorientierung aufgrund bisher fehlender Bildungsstandards für Berufsorientierung nicht an verbindlichen Qualitätskriterien für dieses Unterrichtssegment orientieren.

Da der Bildungsplan 2004 zum Zeitpunkt der Vorstudie gerade akut geworden ist, liegen zudem noch keine aktuellen Teststudien zu den geforderten neuen Lehrerkompetenzen im Themenorientierten Projekt BORS vor, so dass auf keinen passenden Fragebogen zurückgegriffen werden kann. Deshalb wird für die Vorstudie ein eigener Fragebogen entwickelt.

Bei der Indikatorenbestimmung zur Erfassung des Ist-Zustandes sollen sowohl subjektive Bewertungen der Studierenden zu Studien- und Praktikumsinhalten als auch objektive Fakten bei der Gestaltung des Betriebspraktikums sowie bisherige Erfahrungen von Studierenden in der Berufs- und Arbeitswelt einbezogen werden.

Die Itemgenerierung der Vorstudie erfolgt auf Basis der im Theorieteil dargestellten empirischen Befunde zur Berufswahlentscheidung Jugendlicher. Für die Indikatorenbildung wurden folgende Quellen herangezogen:

- Studien zum Betriebspraktikum als Studienelement der Lehrerausbildung (*Lackmann 1984, Prantner 1994*)
- Studien zur Selbsteinschätzung und zum Selbstverständnis von Lehrern in der schulischen Berufsorientierung (*Beinke 2004*)
- Studien zu Einflussfaktoren bei der Berufswahl (*Kleffner 1996, Beinke 2004*)
- Bildungspläne zum Themenorientierten Projekt Bors 2004
- Rahmenrichtlinien zur Ableistung des Betriebs- oder Sozialpraktikums⁵⁵⁵

⁵⁵⁵ Vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hg.) Informationsblatt zum Betriebs- oder Sozialpraktikum für die Zulassung zum Vorbereitungsdienst für das Lehramt an Realschulen gemäß §2 Abs. 1 Nr.6 Realschullehrerprüfungsordnung II vom 16. Juli 2003, Stand: März 2005

- Rechercheergebnisse zu aktuellen Entwicklungen und Projekten im Feld schulischer Beruorientierung in Baden-Württemberg
- Vorgaben der KMK zu Standards in der Lehrerbildung⁵⁵⁶

Letztlich wurden folgende Indikatoren die Bewertung der Studierendenperspektive und zur Bestimmung des Ist-Zustandes des Betriebspraktikums bestimmt:

- Biografische Vorerfahrungen der Studierenden

Die Erfassung der Erfahrungen von Studierende im eigenen Berufsfindungsprozess begründet sich in der empirisch belegten Erkenntnis, dass der künftige Unterricht von Lehramtsstudierenden stark durch eigene Schulerfahrungen geprägt wird.⁵⁵⁷

Mit der Einbeziehung des Indikators „Biografische Vorerfahrungen“ sollen vor allem zwei Aspekte beleuchtet werden:

- ⇒ Welche Angebote zur Berufsfindung kennen Studierende aus eigener Erfahrung?
- ⇒ Welche Erfahrungen und Personen haben Studierende in ihrem eigenen Berufsfindungsprozess beeinflusst?

Bei der konkreten Itemformulierung zu diesem Indikator werden einzelne Aspekte der Schülerbefragung von 2004 bei BEINKE übernommen.⁵⁵⁸

- Art und Weise der Praktikumsauswahl:

Da zum Erhebungszeitpunkt der Vorstudie für die Bewertung der Qualität des Betriebspraktikums keine allgemeingültigen Qualitätskriterien bestehen, sollen durch die Erfassung subjektiver Auswahlkriterien und Präferenzen der Studierenden zum einen Hinweise hinsichtlich des Stellenwerts des Betriebspraktikums für Studierende gewonnen werden. Darüber hinaus soll die Analyse der Kriterien für die Praktikumsauswahl auch zu qualitativen Rückschlüssen auf das Praktikum beitragen. Da es sich bei diesem Indikator um ein exploratives Feld handelt, zu dem keine Vergleichsdaten vorliegen, wird die Begründung der Praktikumswahl als offene Fragestellung formuliert.

- Erwartungen und subjektive Nutzenzuschreibung der Studierenden an das Betriebspraktikum und die Begleitveranstaltung

⁵⁵⁶ Vgl. KMK 2004b. Standards für die Lehrerbildung. Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004

⁵⁵⁷ Vgl. Wideen 1998

⁵⁵⁸ Vgl. Beinke 2004, S. 223

Für die Bewertung des subjektiven Nutzens des Betriebspraktikums und der Begleitveranstaltung müssen vor Praktikumsbeginn die Erwartungen von Studierenden an differenziert werden. Neben vorgegebenen Skalen zu differenzierten theoretischen und praxisbezogenen Themen werden aufgrund des explorativen Charakters der Studie die konkreten Erwartungen auch offen abgefragt.

- Studierendenkompetenzen im Themenfeld schulische Berufsorientierung

Die Erfassung des Indikators Kompetenzen von Studierenden im Themenfeld schulische Berufsorientierung soll in zweierlei Hinsicht erfolgen.

Erstens sollen allgemeine Methodenkompetenzen von Studierenden erfasst werden, da gerade die Analyse mit aktuellen Aspekten von Berufsorientierung im theoretischen Teil die Bedeutung einer erweiterten Methodenkompetenz von Lehrern für einen modernen Berufsorientierungsunterricht verdeutlicht hat.

Zweitens sollten im Bildungsplan 2004 genannte Kompetenzen von Schülern im themenorientierten Projekt BORS miteinbezogen werden. Angesichts der aus den Schülerkompetenzen ableitbaren Vielzahl von Lehrerkompetenzen muss gerade hinsichtlich dieses Indikators eine Begrenzung der Items erfolgen. So wird bei den Kompetenzen der Studierenden in Anlehnung an den Bildungsplan 2004 der Schwerpunkt auf die Rechtskenntnisse künftiger Lehrer gelegt. Daneben sollen Kenntnisse von Studierenden zu aktuell relevanten Instrumenten des Berufswahlunterrichts wie z.B. dem Qualipass oder Maßnahmen der Bundesagentur für Arbeit in diesem Feld wie z.B. das Berufswahlcamp erfasst werden.⁵⁵⁹

Insbesondere soll dieser Indikator Antworten auf folgende Fragen liefern:

- Welches Methodenspektrum ist den Studierenden vom Studium her bekannt?
- Wie bewerten Studierende ihre Methodenkenntnisse im Feld schulischer Berufsorientierung?

- Nachhaltigkeit des Betriebspraktikums aus Studierendensicht

Neben dem allgemeinen Nutzen des Betriebspraktikums aus Studierendensicht soll der Einfluss des Betriebspraktikums auf die künftige Studiengestaltung erhoben werden.

Die Vorstudie soll dabei vor allem folgende Fragen beantworten:

- ⇒ Welchen Nutzen schreiben Studierende dem Betriebspraktikum und der Begleitveranstaltung zu?

⁵⁵⁹ Während der Qualipass als Portfolioinstrument für Real- und Hauptschüler in Baden-Württemberg mittlerweile flächendeckend an Schulen zum Einsatz kommt, bezeichnet ein Berufswahlcamp eine spezielle Maßnahme der Bundesagentur für Arbeit, die von Schulen zur speziellen Förderung schulischer Berufsorientierung beantragt werden kann. (Vgl. zum Qualipass im Theorieteil Gliederungspunkt 4.3.2.3: Methodisch-didaktische Innovationen)

- ⇒ Welchen Stellenwert hat das Betriebspraktikum im Rahmen des Studiums Lehramt an Realschulen aus Studierendensicht?
- ⇒ Wie ist das Studienelement Betriebspraktikum mit anderen Studienteilen gekoppelt?

Die Vorstudie erfolgt über eine schriftliche Befragung der Studierenden vor und nach dem Besuch der Begleitveranstaltung zum Betriebspraktikum und gliedert sich damit in zwei Teile.

Die Entscheidung für den Einsatz eines halbstandardisierten, selbstentwickelten Fragebogens als Evaluationsinstrument bringt verschiedene Vorteile. Zum einen kann über geschlossene Fragen eine relativ schnelle, ökonomischen und organisatorisch gewährleistete Befragung der beiden ausgesuchten Studierendens Stichproben erreicht werden. Daneben können explorative Felder und neue Aspekte über offene Fragen erschlossen werden.⁵⁶⁰

Mit der Einbeziehung von offenen Fragen können darüber hinaus Verzerrungseffekte durch sozial erwünschtes Antwortverhalten sowie der generellen Tendenz bei vorgegebener Skala zur Mitte zu antworten, begegnet werden. Eine mündliche Befragung in Form von Einzel- oder Gruppeninterviews würde neben zeitökonomischen auch unlösbare organisatorische Probleme aufwerfen und sich deshalb mit einer wesentlich kleineren Stichprobe begnügen müssen. Angesichts des explorativen Charakters der Vorstudie wird jedoch prinzipiell eine große Stichprobe angestrebt. Durch die Fragebogenausgabe direkt im Begleitseminar kann zudem von einer hohen Rücklaufquote ausgegangen werden.

Für den Fragebogen zu Beginn der Begleitveranstaltung wurden 15 geschlossene und zwei offene Fragen/Fragenkomplexe sowie am Ende fünf Fragen zu persönlichen Angaben (Alter; Geschlecht, Semesterzahl, Fächerverbindung und schulische Vorbildung) konstruiert. Der Fragebogen strukturiert sich chronologisch in sechs klar erkennbare Teilabschnitte:

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none">1. Erfahrungen bei der eigenen Berufswahl2. Berufliche Vorerfahrungen3. Das Betriebspraktikum4. Erwartungen an die Begleitveranstaltung5. Bisherige Studienerfahrungen6. Objektive Personendaten |
|---|

Bei den geschlossenen Fragen werden sowohl dichotome als auch 4-5 polige Fragen basierend auf der Likert-Skala formuliert. Die beiden offenen Fragen beziehen sich auf die

⁵⁶⁰ Siehe auch Gliederungspunkt 3.4: Stichprobenbeschreibung und Design der Datenerhebung

Gründe für die Praktikumsauswahl sowie die Erwartungen an das Nachbereitungsseminar, da durch vorgegebene Antwortmuster eine soziale Erwünschtheit im Antwortverhalten der Studierenden erwartet werden kann. Auf dem Deckblatt des insgesamt fünfseitigen, doppelt bedruckten Fragebogens begründet ein halbseitiger Text die Befragung und verdeutlicht die Einbettung des Fragebogens in ein größeres Forschungsvorhaben.

Der Nachfassfragebogen am Ende der Begleitveranstaltung besteht aus acht geschlossenen und fünf offenen Fragen sowie fünf Fragen zu persönlichen Angaben und ist chronologisch in fünf Hauptabschnitte gegliedert:

1. Erfüllung der Erwartungen an das Betriebspraktikum,
2. Subjektive Bewertung des Nutzens der Begleitveranstaltung,
3. Einfluss auf die künftige Studiengestaltung
4. Einschätzung von Unterrichtskompetenzen
5. Objektive Personendaten

Dabei beziehen sich die offenen Fragen auf explorative Felder wie Bewertung des Betriebspraktikums aus der Retrospektive sowie Übertragung der Erfahrungen im Betriebspraktikum auf die Gestaltung des weiteren Studiums.

Das Deckblatt des Fragebogens umfasst einen halbseitigen Begründungstext, der Ziele und Verwendung der Evaluationsergebnisse dargelegt. Auf eine ausführliche Anleitung zur Handhabung des Fragebogens wurde verzichtet, da sowohl der Erstfragebogen als auch der Nachfassfragebogen direkt im Seminar an die Studierenden verteilt werden und somit gezielte Rückfragen möglich sind.

Pretest

Um die Verständlichkeit der einzelnen Frageitems sicherzustellen, ist im Januar 2005 vor Beginn der Erhebung ein Pretest mit Studierenden der Begleitveranstaltung zum Betriebspraktikum im WS 2005/ 2006 durchgeführt worden. Verschiedene Frageitems wurden daraufhin nochmals modifiziert und präzisiert.

3.3 Stichprobenbeschreibung und Design der Datenerhebung

Prinzipiell wurde für die Vorstudie eine möglichst große Studierendenstichprobe angestrebt, da die formulierten Arbeitshypothesen nur bei Verwendung einer hinreichend große Stichprobe Schlussfolgerungen auf die Population - Studierende des Lehramts an Realschulen an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe - zulassen.⁵⁶¹

Für die Vorstudie sind in einem bewussten Auswahlverfahren alle TeilnehmerInnen der zwei Semesterwochenstunden umfassenden Begleitveranstaltung zum Betriebspraktikum des Sommersemesters 2005 ausgewählt worden (Studierendenkohorte I).

Die Begleitveranstaltung ist als laufendes wöchentliches Seminar in drei (Unter-)Gruppen zu verschiedenen Zeitpunkten konzipiert. Voraussetzung zur Teilnahme an dieser Veranstaltung stellt neben einem bereits absolvierten Betriebspraktikum die Bearbeitung von Texten zum Betriebspraktikum die erfolgreiche Teilnahme an der bereits beschriebenen Onlinevorbereitung. Die Nachbereitungsveranstaltung strukturiert sich über obligatorische Präsentationen der Studierenden zu ihren Erfahrungen im Betriebspraktikum.

Nach Auswertung des ersten Datensatzes wird zur Ergebniskontrolle der ersten Studierendenkohorte eine zweite Studierendengruppe analysiert. Auf eine Befragung aller Studierenden des Lehramts an Realschulen muss aus technischen und zeitökonomischen Überlegungen heraus verzichtet werden. Zudem wäre durch dieses Verfahren eine geringe Rücklaufquote zu erwarten. Auch die Ziehung einer Zufallsstichprobe als Kontrollgruppe der ersten Studierendenkohorte erscheint aufgrund des explorativen Charakters der Vorstudie wenig sinnvoll.

Da für Studierende der alten Prüfungsordnung eine zusätzliche Begleitveranstaltung im Sommersemester 2005 angeboten werden muss, bietet es sich an, die TeilnehmerInnen dieser, aus organisatorischen Gründen am Ende des Sommersemesters 2005 als Kompaktseminar geplanten Veranstaltung, als zweite Studierendengruppe auszuwählen.

Diese zweite Studierendengruppe wird die Begleitveranstaltung in Form eines dreitägigen Kompaktseminars am Ende des Sommersemesters 2005 absolvieren.

Die Befragung dieser beiden Kohorten gewährleistet eine Vollerhebung aller Studierenden, die die Begleitveranstaltung zum Betriebspraktikum im Sommersemester 2005 an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe besuchen. Damit wird die Aussagekraft der Ergebnisse entscheidend verbessert.

⁵⁶¹ Vgl. zur Relevanz der Stichprobengröße bei explorativen Studien Bortz/Döring 1995, S. 70

Zugleich eröffnet sich die Chance, Ergebnisse der ersten Studierendenbefragung im Sinne einer prozessorientierten Evaluation für das Kompaktseminar zu berücksichtigen.

Tabelle 4 gibt einen Überblick über das Datenerhebungsdesign der beiden ausgewählten Studierendengruppen für die Vorstudie. Die erste Kohorte umfasste 80 Studierende, die Crashkurskohorte 65 Studierende. Dabei beziehen sich die angegebenen Stichprobengrößen in der Matrix auf den tatsächlichen Rücklauf nach Fragebogenausgabe.

Die Rücklaufquote der einzelnen Fragebögen betrug zwischen 58% bis 96% der jeweiligen Datensätze und erlaubt somit Schlussfolgerungen auf die Gesamtpopulation.⁵⁶²

Kohorte I – Laufende Semestergruppe SS 2005	Stichproben- beschreibung	Stichproben- größe	Erhebungs- instrument	Erhebungs- zeitpunkt
Datensatz A „Basisfragebogen“ – Datenerhebung vor Beginn der Begleitveranstaltung zum Betriebspraktikum	Alle Teilnehmer der wöchentlichen Begleitveranstaltung zum BP im SS 2005	n=77	halbstandardisierter schriftlicher Fragebogen	Februar 2005
Datensatz B „Nachfassfragebogen“ Datenerhebung am Ende der Begleitveranstaltung	Alle Teilnehmer der wöchentlichen Begleitveranstaltung zum BP im SS 2005	n=46	halbstandardisierter schriftlicher Fragebogen	Juli 2005
Kohorte II – „Crashkurs“ SS 2005	Stichproben- beschreibung	Stichproben- größe	Erhebungs- instrument	Erhebungs- zeitpunkt
Datensatz C „Basisfragebogen Crashkurs“ Datenerhebung vor Beginn der Begleitveranstaltung zum Betriebspraktikum	Alle Teilnehmer des Kompaktseminars zum Betriebspraktikum im Juli 2005	n=62	halbstandardisierter schriftlicher Fragebogen	Juli 2005
Datensatz D „Nachfassfragebogen“ Crash Datenerhebung am Ende der Begleitveranstaltung	Alle Teilnehmer des Kompaktseminars zum Betriebspraktikum im Juli 2005	n=56	halbstandardisierter schriftlicher Fragebogen	Juli 2005

Tabelle 4: Design der Datenerhebung der Vorstudie

⁵⁶² Rücklaufquoten der einzelnen Fragebögen:

Kohorte I Basisfragebogen (Datensatz A):	96%
Kohorte I Nachfassfragebogen (Datensatz B):	58%
Kohorte II Basisfragebogen (Datensatz C):	95%
Kohorte II Nachfassfragebogen (Datensatz D):	86%

Der relativ geringe Rücklauf des Nachfassfragebogens von Kohorte I erklärt sich aus der Aufsplittung der Veranstaltung in drei Untergruppen und der damit verbundenen zersplitterten „Einsammlung“ der Fragebögen. Vermutlich war einem Teil der Studierenden der zeitliche und organisatorische Aufwand zu hoch.

Die Vergleichbarkeit der beiden ausgewählten Stichproben wird über die Mikroanalyse der sozialstatistischen Angaben zu Alter, Geschlecht und Semesterzahl nachgewiesen.

⇒ **Tabelle 5**

Geschlechterverteilung der beiden Studierendengruppen

	männlich	weiblich
1. Studierendengruppe Laufende Semestergruppe (n = 77)	29,3	70,7
2. Studierendengruppe „Crashkurs“ (n = 62)	18,6	81,4

⇒ **Tabelle 6**

Durchschnittliche Fachsemesterzahl der Studierenden der beiden Kohorten	Durchschnittliche Fachsemesterzahl
1. Studierendengruppe „Laufende Semestergruppe“ (n = 77)	6
1. Studierendengruppe „Crashkurs“ (n = 62)	4

⇒ **Tabelle 7**

Altersstruktur der beiden Kohorten der Vorstudie im Vergleich

Crashkurs		Laufende Semestergruppe	
Alter	Anteil in	Alter	Anteil in %
19 - 21	41,9%	19 - 21 Jahre	5,2%
22 - 24	41,9%	22 - 24 Jahre	72,7%
25 - 27	4,8%	25 - 27 Jahre	16,9%
28 - 30	3,2%	28 - 30 Jahre	2,6%
30 - 35	8,2%	30 - 35 Jahre	2,6%

Die sozialstatistischen Messwerte erlauben einen Vergleich der beiden Kohorten. Sowohl die Altersstruktur, die Geschlechterverteilung als auch die durchschnittliche Anzahl an Fachsemestern bei den beiden Studierendengruppen weisen keine bedeutsamen Abweichungen auf. Beide Studierendengruppen befinden sich im Durchschnitt im Hauptstudium, der Frauenanteil ist bei beiden Stichproben deutlich höher, und es zeigt sich eine vergleichbare Altersstruktur der Studierenden, da jeweils eine deutliche Mehrheit der Befragten unter 25 Jahren ist.

Durchschnittlich befinden sich die Studierenden der ersten Studierendengruppe zum Zeitpunkt des Seminars im sechsten Fachsemester. Bei einer Regelstudienzeit von sieben Semestern für das Lehramt an Realschulen bedeutet dies, dass die Studierenden die Begleitveranstaltung überwiegend im letzten Drittel ihres Studiums absolvierten.

4 Ergebnisse der Vorstudie

Die Ergebnisse der beiden Kohortenbefragungen werden gemäß des formativen Charakters der Evaluationsstudie chronologisch dargestellt.

Zunächst werden Befunde der Basisbefragungen beider Gruppen vorgestellt und übergreifende Ergebnisse des Nachfassfragebogens für beide Kohorten diskutiert. Aus der anschließenden komprimierten Darstellung erschließen sich Konsequenzen für eine veränderte Konzeption des Betriebspraktikums. Die insgesamt vier Datensätze werden zunächst deskriptiv ausgewertet. Die quantitative Datenauswertung erfolgt im Wesentlichen durch das sozialwissenschaftliche Statistikprogramm SPSS (Version 12.0).

Soweit nicht anders angegeben beziehen sich die statistischen Parameter auf die gültigen Prozente bei der Auswertung. Die Stichprobengröße wird deshalb für alle Tabellen und Grafiken separat angegeben.

4.1 Befunde aus der Basisbefragung der ersten Studierendekohorte

Die Befragung der ersten Studierendekohorte im Februar 2005 vor Beginn der Begleitveranstaltung des Sommersemesters lieferte erste Eckdaten zur Erfassung des Ist-Zustandes des Studienelementes Betriebspraktikum. Ausgehend von den erstellten Arbeitshypothesen werden nachfolgend zentrale Ergebnisse vorgestellt zu

1. den allgemeinen Rahmenbedingungen bei der Ableistung des Betriebspraktikums,
2. den Kompetenzen von Studierenden im Feld schulischer Berufsorientierung und
3. der Relevanz des Themas schulische Berufsorientierung im bisherigen Studium.

Ergänzende Befunde zu den Erwartungen der Studierenden an das Betriebspraktikum und an die dazugehörige Begleitveranstaltung, zur Unterrichtsmethodenkompetenz sowie zu Erfahrungen bei der eigenen Berufswahl werden in einem späteren Gliederungsabschnitt im Vergleich mit den Befragungsergebnissen der neuen Konzeption analysiert.

4.1.1 Allgemeine Rahmenbedingungen des Betriebspraktikums

Strategien bei der Praktikumsauswahl

Da zum Zeitpunkt der Datenerhebung sowohl der Zeitraum als auch die Auswahl des Praktikumsbetriebes in der Verantwortung der Studierenden lag, interessierten neben dem gewählten Zeitpunkt für den Besuch der Begleitveranstaltung vor allem Präferenzen des gewählten Arbeitsfeldes als auch Strategien bei der Praktikumsuche. In Ermangelung vorgegebener qualitativer Auswahlkriterien von der Pädagogischen Hochschule und des Regierungspräsidiums konnte bisher nicht nachvollzogen werden, wie Studierende letztendlich zu ihren Praktikumsbetrieben gelangen.⁵⁶³

Bei den Strategien der Praktikumsuche fällt auf, dass mehr als der Hälfte der Studierenden die Praktikumsstelle bereits durch eine Jobtätigkeit in dem Betrieb bekannt ist. Knapp zwei Dritteln der Studierenden wurde das Betriebspraktikum zudem über Bekannte oder das familiäre Umfeld vermittelt, was auf eine geringe Relevanz von Eigeninitiative bei der Praktikumsuche verweist.

Wie haben Sie Ihren Praktikumsbetrieb gefunden? (n=72)	
	Pct of cases
Praktikumsbetrieb war bereits durch „Jobben“ bekannt	52,8
Kontakte von Eltern	26,4
Vermittlung durch Bekannte/ Verwandte	38,9
Initiativbewerbung bei dem Betrieb	19,4
Bewerbung auf ausgeschriebene Praktikumsstelle	2,8
Sonstiges	4,2

Tabelle 8
Strategien der Praktikumswahl der ersten Studierendenkohorte

Angesichts der Tatsache, dass zum Zeitpunkt der Erhebung fehlender Qualitätsstandards zur Ableistung des Betriebspraktikums fehlten, stellt sich damit konsequenterweise die Frage, in wieweit die Studierenden ein „echtes Praktikum“ abgeleistet haben oder ob nicht bei der Mehrheit der Studierenden eine Anerkennung von Jobtätigkeiten anzunehmen ist. Zumindest können bei dieser Studierendengruppe grundlegend neue Erfahrungen in der Arbeitswelt durch das Betriebspraktikum bezweifelt werden. Insgesamt hat nur jeder fünfte Studierende ein „echtes“ Bewerbungsverfahren in Form einer Initiativbewerbung bzw. Bewerbung auf eine ausgeschriebene Praktikumsstelle durchlaufen. Dies belegt, dass nur eine Minderheit sich einem sonst auch für Praktikanten in der freien Wirtschaft üblichen Bewerbungsverfahren

⁵⁶³ Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2005

stellen musste. Spiegelbildlich zur geringen Eigeninitiative bei der Praktikumswahl zeigen sich die Befragungsergebnisse zu den Gründen für die Praktikumsauswahl.

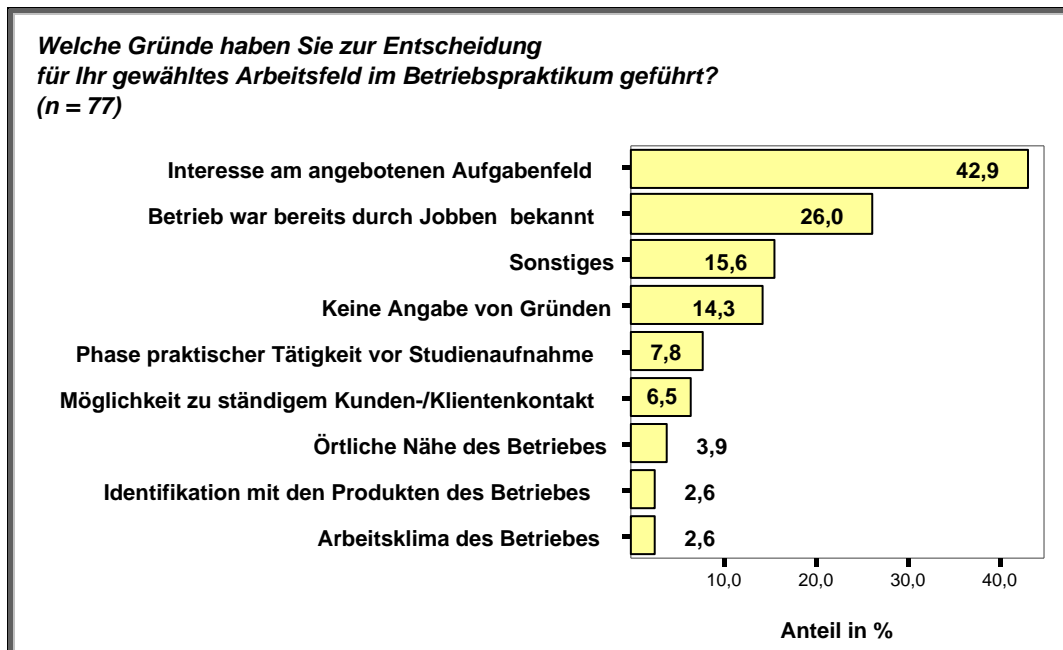


Abbildung 7 Auswahlgründe der Studierenden für das gewählte Arbeitsfeld (Kohorte I)

Abbildung 7 zeigt eine Rangfolge der kategorisierten Antworten der offenen Fragestellung.

26 % der Studierenden und damit jeder Vierte begründet seine Praktikumswahl mit bereits vorhandenen Joberfahrungen im gewählten Betrieb. Bei diesen Studierenden ist davon auszugehen, dass die Praktikumswahl zumindest teilweise nach Kriterien des "geringsten Aufwandes" gefällt wurde. Daneben nennen knapp 43% der Studierenden allgemeines Interesse als Auswahlkriterium. Berücksichtigt man, dass eine differenzierte Antwort nur möglich ist, wenn sich die Studierenden ihre Auswahlgründe bewusst gemacht haben, deutet der hohe Prozentsatz (42,9%) des eher oberflächlich-allgemeinen Kriteriums „Interesse“ auf eher unspezifische Auswahlkriterien und damit auf eine geringe Auseinandersetzung der Studierenden mit qualitativen Ansprüchen auf das Praktikum hin. 14% der Studierenden geben keine Gründe für ihre Praktikumswahl an. Damit kann oder will jeder siebte Student keine spezifischen Gründe für die Praktikumsauswahl benennen. Ferner ist für die Studierenden in der Retrospektive ein Bezug des Betriebspraktikums zu den studierten Fächern nicht so bedeutsam, dass dies als Auswahlgrund explizit genannt wird. Dies könnte als Indiz für eine geringe Relevanz der studierten Fächer bei der Auswahl des Praktikumsbetriebs und damit auch als tendenzielle Abkoppelung des Betriebspraktikums von den übrigen Studienelementen interpretiert werden. Neben einer eher oberflächlichen Begründung der Studierenden für die Praktikumsauswahl und der weitgehenden Vakanz eines

echten Bewerbungsverfahren fällt auf, dass bestimmte Betriebsarten von den Studierenden als Arbeitsfeld bevorzugt werden.

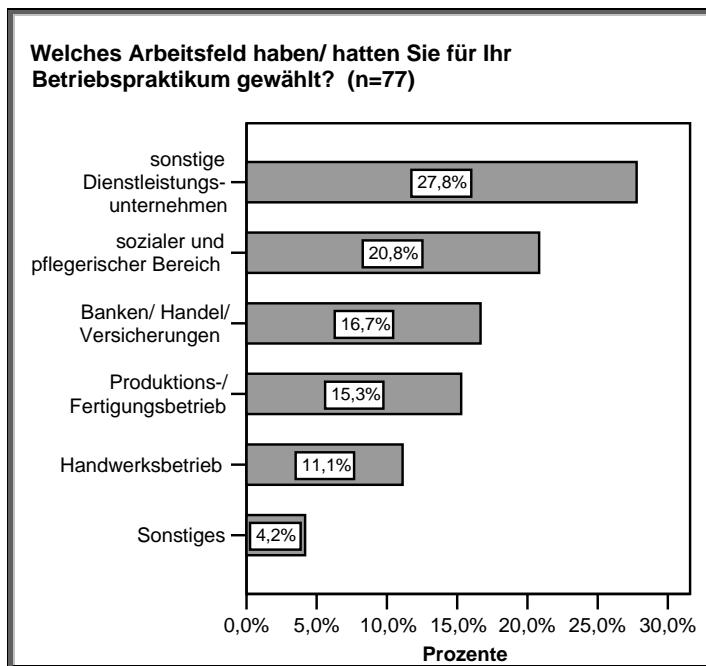


Abbildung 8
Gewähltes Arbeitsfeld für das Betriebspraktikum (Kohorte I)

Abb. 8 verdeutlicht die Präferenz der Studierenden für Dienstleistungsunternehmen. Knapp die Hälfte aller Studierenden hat das (anerkannte) Betriebspraktikum in einem Dienstleistungsunternehmen bzw. im Bereich Versicherungen und Banken absolviert. Besonders auffallend ist der geringe Anteil des Arbeitsfeldes Handwerk (11,1%). Nur etwa jeder zehnte Studierende hat sich für ein Praktikum dort entschieden. Angesichts der in den vorigen Kapiteln beschriebenen zunehmend prekäreren Ausbildungssituation auch für Realschulabgänger und der Relevanz eines erweiterten Berufswahlspektrums zeigt dieser Befund eine mögliche Distanz angehender Realschullehrer zum Handwerk. Jeder fünfte Studierende (20,8%) hat zudem statt eines Betriebspraktikums ein Sozialpraktikum absolviert. Der hohe Anteil der Studierenden, die sich unter der Kategorie „sonstige Dienstleistungsunternehmen“ einordnen, ist erklärungsbedürftig. Möglicherweise fiel es den Studierenden schwer, ihren Praktikumsbetrieb einer der vorgegebenen Kategorien inhaltlich zuzuordnen, so dass der mit 27,8% hohe Prozentsatz sonstiger Dienstleistungsunternehmen als Ausdruck einer „Ausweikkategorie“ gedeutet werden müsste. Deshalb wird zur Verbesserung der Trennschärfe bei der zweiten Studierendenkohorte eine verändertes Kategorienspektrum oder erklärende Informationen zu diesem Item erfolgen.

Ausbildungsplan für das Praktikum

Für eine qualitative Bewertung des Betriebspraktikums stellt sich die Frage nach den inhaltlichen und formalen Vorgaben für das Betriebs- oder Sozialpraktikum. Von der Pädagogischen Hochschule lagen zum Befragungszeitpunkt keine inhaltlichen Vorgaben zu Aufgaben und Zielen in Form eines Praktikumsfahrplans vor, die als qualitative Orientierung für die Gestaltung des Praktikums durch die Studierenden und als Orientierungsplan für die beteiligten Betriebe hätte dienen können. Damit kann bezweifelt werden, ob den Betrieben die spezifischen Ziele eines Betriebspraktikums für angehende Realschullehrer geläufig waren. In diesem Zusammenhang stellte sich die Frage, ob dennoch von betrieblicher Seite ein Ausbildungsplan erstellt wurde. Abb. 9 veranschaulicht den eindeutigen Befund:



Abbildung 9 Existenz eines schriftlichen Ausbildungsplans für das Betriebspraktikum (Kohorte I)

Bei 89,3% aller Studierenden gab es keinen schriftlichen Ausbildungsplan für das Betriebspraktikum, so dass zumindest formal den Studierenden ihre konkreten Aufgabenbereiche und der Praktikumsablauf sowie die damit verbundenen fachlichen Anforderungen vor Praktikumsbeginn nicht transparent waren. Positiv interpretiert kann dies im Einzelfall einen zumindest formalen Spielraum der Studierenden bei der Gestaltung des Praktikums implizieren. Umgekehrt bedeutet dies aber auch, dass neben fehlenden inhaltlichen Richtlinien von Seiten der Hochschule knapp 90% der Studierenden zu Praktikumsbeginn auch kein fester betrieblicher Praktikumsplan vorlag, an dem sie ihre individuellen Lernziele hätten ausrichten können.

4.1.2 Kompetenzen von Studierenden im Feld schulischer Berufsorientierung

Zur Erfassung der Kompetenzen von Studierenden im Feld schulischer Berufsorientierung waren bei der Befragung zwei Fragenkomplexe formuliert worden (Frage 14,15). Dabei wurde die subjektive Kompetenzeinschätzung der Studierenden zu zentralen aktuellen Begriffen im Themenfeld schulischer Berufsorientierung und zu relevanten Arbeits- und Berufsgesetzen erfasst. Da ein Teil der ausgewählten Begriffe - die Begriffe Ausbildereignungsprüfung, Berufsbildungsausschuss, Ausbildungsordnung und betriebliche Jugendvertretung - zentrale Oberbegriffe des Berufsbildungsgesetzes bzw. der Handwerksordnung bilden, interessierte auch die Korrelation der beiden Fragebereiche.

Können Sie mit folgenden Begriffen im Rahmen von Berufsorientierung etwas anfangen ? (n = 77)

Begriffe Berufsorientierung	Ich kann den Begriff genau definieren	Ich kann den Begriff überwiegend erklären	Ich weiß, was mit dem Begriff gemeint ist	Ich kann den Begriff ansatzweise erklären	Ich kann mit dem Begriff nichts anfangen
Qualipass	,0	5,4	8,1	10,8	75,7
Ausbildereignungsprüfung	6,7	25,3	30,7	17,3	20,0
Berufsbildungsausschuss	2,7	9,3	22,7	30,7	34,7
Ausbildungsordnung	2,7	29,3	33,3	18,7	16,0
Betriebliche Jugendvertretung	4,0	21,3	33,3	18,7	22,7
Berufswahlcamp	2,7	5,3	16,0	18,7	57,3

Tabelle 9
Studierendenkenntnisse zentraler Begriffe zur Berufsorientierung

Auffallend ist, dass über 75% der Studierenden der Qualipass völlig unbekannt ist. Kein Studierender sieht sich in der Lage diesen Begriff hinreichend zu erklären, obwohl der Qualipass als Portfolioinstrument für Schüler zur Unterstützung der Berufsorientierung an vielen Schulen – wie bereits in Gliederungspunkt 4.3.2.3 „Methodisch-didaktische Innovationen“ im Theorieteil beschrieben - in Baden-Württemberg im Einsatz ist. Obwohl sich die Studierenden durchschnittlich am Ende des sechsten. Fachsemester befinden und damit mehrheitlich beide Block- und Tagespraktika bereits abgeleistet haben, scheint die erworbene Unterrichtspraxis in den studierten Fächern kaum Berührungspunkte zur Praxis schulischer Berufsorientierung zu schaffen. Daneben könnte eine bisher geringe Relevanz des Themas schulischer Berufsorientierung in den studierten Fächern sowie die Vakanz fächerübergreifender Projekte in diesem Themenfeld eine Rolle spielen. Erschwerend kommt hinzu, dass das Einführungspraktikum kaum Gelegenheit zur Beschäftigung mit Instrumenten

schulischer Berufsorientierung bietet, da die Realschule als Praktikumsart durch fehlende Ausbildungsschulen im Realschulbereich weitgehend ausgeschlossen ist.⁵⁶⁴

Auch zu Basisbegriffen des Arbeits- und Berufslebens liegen nur geringe Kenntnisse der Studierenden vor.

Nur 4% kennen die genaue Bedeutung einer betrieblichen Jugendvertretung, obwohl 87% der Studierenden zum Befragungszeitpunkt ihr Betriebspraktikum bereits absolviert haben und zumindest bei Absolvierung des Betriebspraktikums in einem Grossbetrieb eine Jugendvertretung der Auszubildenden aufgrund der rechtlichen Vorschriften auch existierte. Anders ausgedrückt können über 41% den Begriff Jugendvertretung gar nicht oder nur rudimentär erklären, obwohl 84% der Studierenden regelmäßig jobben und 81,3% berufliche Vorerfahrungen in Form eines Ferienjobs haben, wie Tabelle 10 zeigt.

Welche beruflichen Vorerfahrungen haben Sie? (n = 75)	
	Pct of Cases
Erfahrung mit Ferienjob	1,3
Erfahrung mit regelmäßigem Jobben	84,0
Absolvierung eines Freiwilligen Sozialen Jahres	14,7
berufliche Erfahrungen im Zivildienst	14,7
abgeleiteter Bundeswehrdienst	6,7
nicht vollendete Berufsausbildung	9,3
abgeschlossene Berufsausbildung	4,0

Total responses	214,7

Tabelle 10
Berufliche Vorerfahrungen der Studierenden (Kohorte I)

Deutliche Defizite zeigen sich auch bei den zentralen Begriffen „Ausbildereignungsprüfung“, „Berufsbildungsausschuss“ und „Ausbildungsordnung“ des Berufsbildungsgesetzes. Knapp zwei Drittel der Studierenden können den Begriff Berufsbildungsausschuss nur ansatzweise oder gar nicht erklären. Damit ist bei dieser Studierendengruppe davon auszugehen, dass nur rudimentäre Kenntnisse zum Berufsbildungsgesetz als zentraler rechtlicher Grundlage für die Gestaltung von Berufsausbildung vorhanden sind. Die Befunde zu den Kompetenzdefiziten künftiger Realschullehrer im Themenfeld schulische Berufsorientierung werden durch die Ergebnisse der subjektiven Einschätzung der Rechtskenntnisse der Studierenden weitgehend bestätigt. Die Visualisierung der klassifizierten Daten in Abbildung 10 ergeben ein eindeutiges Bild.⁵⁶⁵

⁵⁶⁴ Für das Einführungspraktikum stehen für Studierende des Lehramts an Realschulen an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe nur zwei Realschulen zur Verfügung, so dass die meisten Studierenden ihr Einführungspraktikum an einer Grundschule ableisten (Informationsstand: Februar 2006).

⁵⁶⁵ Die im Fragebogen vorgegebene 5-polige Skala (sehr gut – Gesetz ist mir unbekannt) wurde bei dieser Auswertung zu einer 3-poligen Skala (sehr gut – mittelmäßig - sehr gering) zusammengefasst.

Wie gut schätzen Sie ihre Kenntnisse über den Inhalt folgender rechtlicher Bestimmungen ein? (n=77)

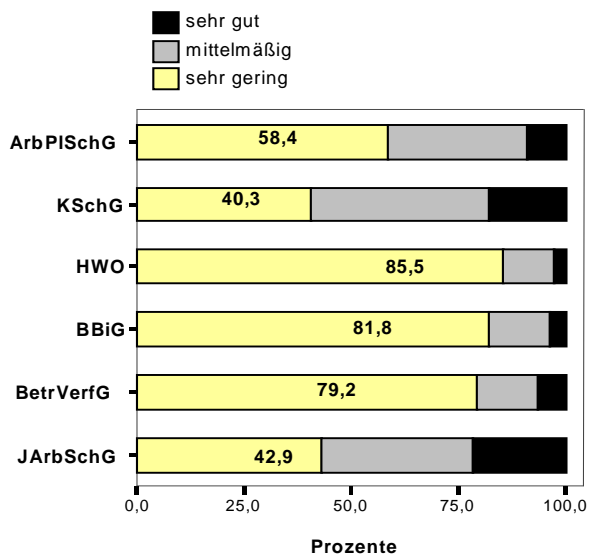
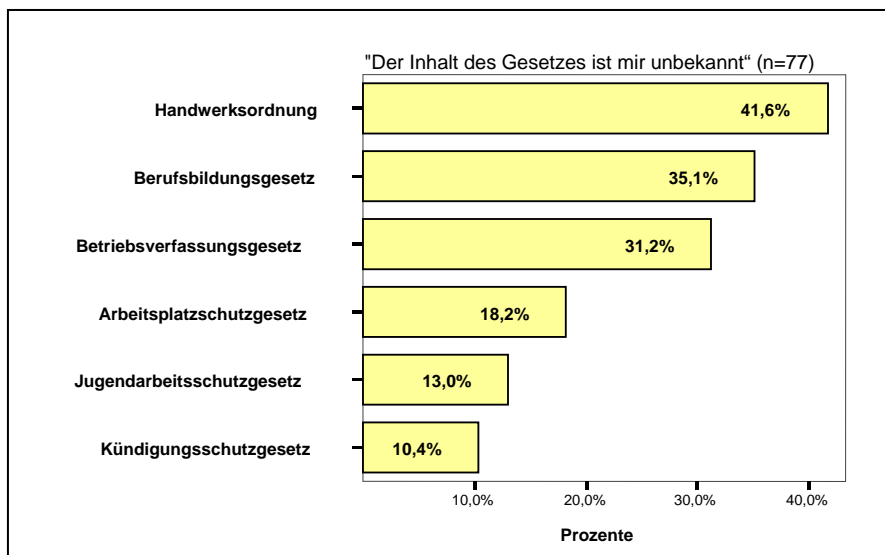


Abbildung 10
Selbsteinschätzung rechtlicher Kenntnisse zu Arbeit und Beruf (Kohorte I)

Insbesondere zum Berufsbildungsgesetz (81,8 %), zur Handwerksordnung (85,5 %), aber auch zum zentralen Mitbestimmungsgesetz für Arbeitnehmer, dem Betriebsverfassungsgesetz (79,2 %) stufen die Studierenden ihre Kenntnisse sehr gering ein. Nur jeder Fünfte bewertet seine Kenntnisse zum Jugendarbeitsschutzgesetz, das laut Bildungsplan *Schülern* im themenorientierten Projekt BORS vermittelt werden soll, als sehr gut. Insbesondere das Berufsbildungsgesetz und die Handwerksordnung aber auch das Betriebsverfassungsgesetz als Grundlage zum Verständnis der Tarifautonomie und damit der Regelung von Arbeitsbeziehungen zwischen Arbeitgeber und Arbeitnehmer in unserer Wirtschaftsordnung ist einem hohen Prozentsatz von Studierenden völlig unbekannt.

Abbildung 11 Rangfolge unbekannte rechtlicher Bestimmungen für die Studierenden



Erstaunlich ist, dass die Studierenden ihre Kenntnisse zu sehr spezifischen Arbeitsgesetzen wie dem Arbeitsplatzschutzgesetz (Gesetz über den Schutz des Arbeitsplatzes bei Einberufung zum Wehrdienst) sowie dem Kündigungsschutzgesetz (Beschränkung des Kündigungsrechts von Arbeitgeberseite auf sozial gerechtfertigte Kündigungen bei Betrieben mit mehr als elf Arbeitnehmern) mehrheitlich höher einschätzen als zu Basisgesetzen zur Berufsausbildung. Aufgrund des hohen Anteils an weiblichen Studierenden und der damit verbundenen fehlenden persönlichen Betroffenheit als auch des geringen Anteils an Studierenden mit abgeschlossener Berufsausbildung ist davon auszugehen, dass die überwiegende Mehrheit der Studierenden bisher kaum Berührungen zum Arbeitsplatzschutzgesetz hatte. Hier könnte - wie auch beim Kündigungsschutzgesetz - die alltagsvertraute Semantik der Begriffe „Kündigung“ und „Arbeitsplatzschutz“ zu einer Selbsttäuschung der Studierenden bei der Einschätzung ihrer Kenntnisse beigetragen haben.

Obwohl die beiden Items zu den Kompetenzen der Studierenden im Feld schulischer Berufsorientierung auf Basis einer Selbsteinschätzung der Studierenden und nicht auf einer Leistungsüberprüfung der Studierenden erfolgten, indizieren die Befunde aufgrund der eindeutigen Selbsteinschätzung geringes rechtliches Basiswissen künftiger Realschullehrer zu zentralen rechtlichen Bestimmungen für Ausbildung und Beruf vor Beginn der zweiten Studienabschnittes. Die Aussagekraft der Befunde ist umso höher zu bewerten, da die Selbsteinschätzung durch sozial erwünschtes Antwortverhalten und die bekanntliche Tendenz zum Vermeiden von Extremwerten bei fünfpolig vorgegebenen Likert-Skalen möglicherweise „abgemildert“ wurden.

4.1.3 Erwartungen an die Begleitveranstaltung zum Betriebspraktikum und Relevanz von Berufsorientierung im bisherigen Studium

Da 87% der Studierenden ihr Betriebspraktikum zu Beginn der Begleitveranstaltung bereits absolviert haben, stellt sich die Frage, welche Erwartungen die Studierenden mit dem Besuch der Begleitveranstaltung verbinden bzw. welchen Nutzen sie der Begleitveranstaltung zuschreiben.

Auffallend ist, dass jeder vierte Studierende – trotz vorgegebener Items zu Erwartungen an das Betriebspraktikum bei Frage 10 („Welche Erwartungen hatten Sie an Ihr Betriebspraktikum?“) - in Frage 11 bei einer offenen Itemformulierung keine konkreten Erwartungen für die Nachbereitung äußern kann oder will.

Was erwarten Sie jetzt vom Nachbereitungsseminar?	Anzahl absolut	% Anteil
keine Angabe	20	26,0
Formulierung von Erwartungen	57	74,0
Gesamt	77	100,0

Tabelle 11
Absolute und prozentuale Häufigkeitsverteilung der Studierendenerwartungen an das Nachbereitungsseminar (Kohorte I)

Die Analyse der offenen Antworten zeigt darüber hinaus, dass trotz positiver Fragstellung immerhin 6,5% an dieser Stelle Zweifel am Sinn der Begleitveranstaltung artikulieren, wie folgende Zitate veranschaulichen:

„Sehe keinen Sinn in der Veranstaltung.“
 „Die Veranstaltung ist sinnlos.“
 „Sehe keinen Sinn in einer Nachbereitung.“⁵⁶⁶

Bei einer Zusammenfassung der Studierenden, die keine Angabe zu gewünschten Themen für das Nachbereitungsseminar äußern (26%) mit Studierenden, die den Sinn der Veranstaltung bezweifeln (6,5%), kann bei einer vorsichtigen Dateninterpretation von einem Drittel desinteressierter Studierender mit skeptischer Grundeinstellung zum Seminar ausgegangen werden. Fehlende individuelle Ziele sowie bereits geschilderte Rahmenbedingungen des Praktikums tragen möglicherweise dazu bei, dass diese mit der Veranstaltung keinen persönlichen Kompetenzzuwachs verbinden können. Damit wird eine kritische Erwartungshaltung der Studierenden zum Begleitseminar des Betriebspraktikums bereits vor Veranstaltungsbeginn offenkundig.

Themenprioritäten der Studierenden erschließen sich aus den kategorisierten Antworten der Studierenden in Abbildung 12.⁵⁶⁷

⁵⁶⁶ Auszug aus den offenen Antworten von Kohorte I im Nachfassfragebogen zu Frage 11 (Datensatz B)

⁵⁶⁷ Auf eine Darstellung der Kategorie „Nachbereitungsseminar macht keinen Sinn“ wird in Abbildung 12 verzichtet, da dieser Befund bereits erklärt wurde und keine Themenerwartung darstellt. Ebenfalls werden aus Gründen der Übersichtlichkeit auf eine Darstellung der unter der Kategorie „Sonstiges“ subsummierten, nicht klassifizierbaren Einzeläußerungen verzichtet.

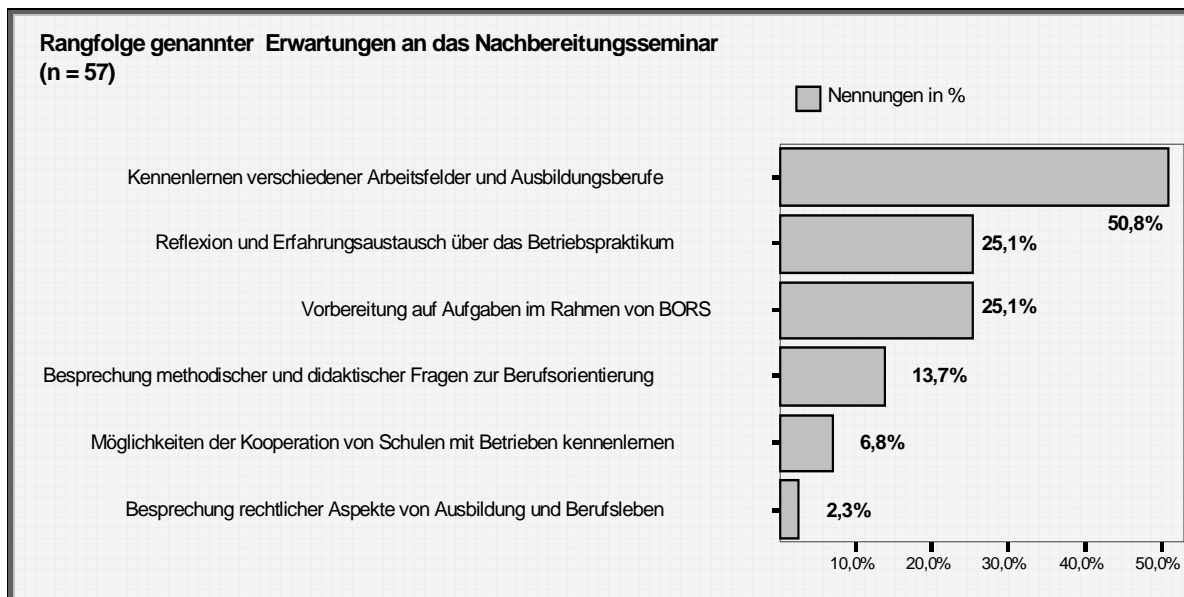


Abbildung 12

Da in den vorangegangenen Semestern die Nachbereitung des Betriebspraktikums im Wesentlichen aus Präsentationen der Studierenden zu ihren Erfahrungen im Betriebspraktikum und der Vorstellung von Ausbildungsberufen des Praktikumsbetriebs bestand, verwundert es nicht, dass über die Hälfte aller Studierenden, die zu dieser Frage Angaben machen, die allgemeine Vorstellung verschiedener Arbeitsfelder und Ausbildungsberufe erwarten.

Die hohe Bedeutsamkeit der Kategorie „Kennenlernen verschiedener Arbeitsfelder und Ausbildungsberufe“ lässt sich durch die übliche „Mund-zu-Mund-Propaganda“ zwischen den Semesterjahrgängen an der Pädagogischen Hochschule als relativ kleiner Hochschule zwar erklären, bemerkenswert ist dennoch, dass trotz erheblicher inhaltlicher Lücken (vgl. Ergebnisse zu den Kompetenzen im Themenbereich schulische Berufsorientierung) Studierendenerwartungen sich mehrheitlich auf „Vertrautes“ älterer Semesterjahrgänge beziehen. Insgesamt nur 13,7% der Studierenden erwarten von der Veranstaltung eine Behandlung methodisch-didaktischer Fragen der Berufsorientierung an Realschulen, nur 6,8% die Thematisierung von Kooperationsmöglichkeiten zwischen Schule und Betrieb, - angesichts der im Bildungsplan 2004 verpflichtenden Durchführung eines themenorientierten Projektes Berufsorientierung, der Festschreibung von Berufsorientierung als fächerübergreifendem Unterrichtsprinzip sowie der Verpflichtung zur Netzwerkarbeit im schulischen Umfeld ein bemerkenswerter Befund.

Dies deutet zum einen darauf hin, dass berufsorientierende Aspekte des neuen Bildungsplans vermutlich nicht Gegenstand der Lehrangebote waren oder entsprechende Veranstaltungen kaum von den Studierenden wahrgenommen wurden.

Zum anderen scheint eine theoretische Unterfütterung des Themenfeldes auf soziologischer, Psychologischer, pädagogischer oder auch betriebswirtschaftlicher Ebene sowie eine Verbindung zu theoretischen Themen der studierten Fächer als nicht so wichtig erachtet zu werden, dass dies explizit genannt wird. Jeder Zweite präferiert statt dessen Themen mit vorwiegend informativem Charakter („Kennenlernen verschiedener Arbeitsfelder und Ausbildungsberufe“) oder benennt handlungsorientierte Fragestellungen in der Praxis („Vorbereitung auf Aufgaben im Rahmen von BORS“).

Ferner fällt auf, dass die Studierenden nicht notwendigerweise einen individuell nützlichen Erfahrungsaustausch mit der Begleitveranstaltung verbinden, - nur jeder Vierte (25,1%) erwartet eine individuelle Reflexion über das Betriebspraktikum. Auf dem Hintergrund des z.B. bei STEINS belegten bekannt hohen Bedürfnisses an Selbstwertschutz gerade bei Lehrern, könnten die Beschränkung der Erwartungen auf Vertrautes und oberflächliche Inhalte sowie die mehrheitliche Ausklammerung von Selbstreflexion als Seminarbestandteil als Ausdruck unbewusster Frustrationsvermeidungstendenz interpretiert werden.⁵⁶⁸ Möglicherweise hängt die geringe Gewichtung von Reflexion und Erfahrungsaustausch auch mit einer hohen Zeitspanne zwischen absolviertem Betriebspraktikum und dem Besuch des Begleitseminars zusammen. Deshalb wird im Nachfassfragebogen ein zusätzliches Item zur Abklärung dieses Sachverhaltes aufgenommen.

Erschwerend für Akzeptanz und Inhalte der Begleitveranstaltung erweist sich die bisher geringe Thematisierung von Berufsorientierung im Studium wie Abbildung 13 zeigt:

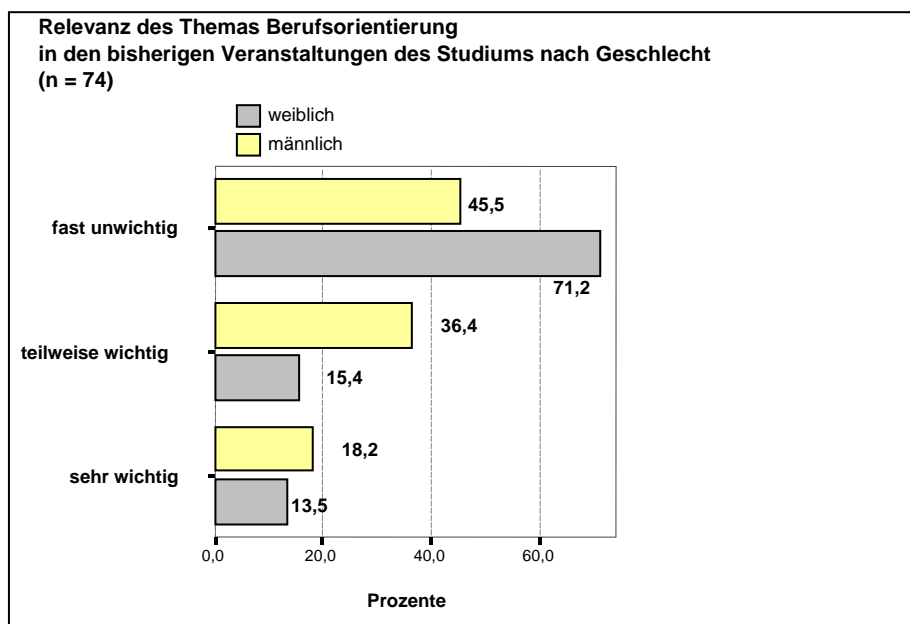


Abbildung 13

⁵⁶⁸ Vgl. Steins 2005

71,2% der weiblichen und 45,5% der männlichen Studierenden schätzen das Thema Berufsorientierung in den Veranstaltung ihres bisherigen Studiums als weitgehend unwichtig ein. Da die Studierenden sich zu Beginn der Begleitveranstaltung durchschnittlich im sechsten Semester und damit kurz vor Studienabschluss befinden, sind kaum neue Studienerfahrungen zu erwarten, die die Ergebnisse relativieren könnten. Da auch von der Begleitveranstaltung zum Betriebspraktikum nur von einem Teil der Studierenden ein Kompetenzzuwachs im Themenfeld Berufsorientierung erwartet wird, zeigt sich eine weitgehende Abstinenz des Themas Berufsorientierung in der ersten Studienphase an der Pädagogischen Hochschule. Auch wenn angesichts der geringen Stichprobengröße keine geschlechtsspezifischen Schlussfolgerungen im Umgang mit dem Thema Berufsorientierung im Studium erlaubt sind, geben die obigen Befunde Anlass zur Formulierung und Überprüfung geschlechtsspezifischer Hypothesen. Männliche Studierende könnten sensibler für das Thema schulische Berufsorientierung sein und damit auch eher entsprechende Veranstaltungen besuchen, da sie sich - im Gegensatz zu ihren Kommilitoninnen - möglicherweise stärker über ihre Berufsrolle definieren. Unbewusst könnte das eigene Motiv einer vermeintlich guten Vereinbarung von Familie und Beruf bei Studentinnen des Lehramts einen Übertragungseffekt in Form einer eingeschränkten Wahrnehmung von Studieninhalten im Bereich schulischer Berufsorientierung haben. Deshalb wird die geschlechtsspezifische Differenzierung zu diesem Item zur Überprüfung dieses Befundes bei der zweiten Befragungskohorte verfolgt werden. Darüber hinaus stellt sich die Frage, welchen Beitrag die Fächer aus Studierendenperspektive zur Integration der Erfahrungen des Betriebspraktikums sowie der Vorbereitung auf die spätere Gestaltung des themenorientierten Projekts Bors leisten.

4.1.4 Zusammenfassung

Die Befunde der ersten Fragebogenanalyse bestätigen die vor der Datenerhebung formulierten Arbeitshypothesen

- einer „zufälligen“ Auswahl des Betriebspraktikums,
- geringen Kenntnissen von Studierenden im Themenfeld Berufsorientierung,
- unspezifischen Erwartungen an die Begleitveranstaltung zum Betriebspraktikum und
- der geringen Relevanz von schulischer Berufsorientierung im bisherigen Studium.

Für eine beliebige Auswahl des Praktikums sprechen die gewählten Strategien bei der Praktikumssuche, die weitgehende Vakanz eines echten Bewerbungsverfahrens sowie

undifferenzierte oder fehlende Begründungen der Studierenden für die Praktikumswahl. Die Entscheidung für eine Praktikumsstelle erfolgt bei einem Großteil vermutlich weitgehend zufällig nach persönlichen Präferenzen, möglicherweise „nach dem Prinzip des geringsten Aufwands“ und steht in keiner inhaltlichen Beziehung zu den studierten Fächern und der Gestaltung der anderen Studienelemente. Bei einem Großteil der Studierenden kann vermutet werden, dass das Betriebspraktikum als Studienelement einen geringen Stellenwert besitzt und deshalb eine Anerkennung von Jobtätigkeiten in einem dem Studierenden bereits bekannten Betrieb angestrebt wird. Vor diesem Hintergrund lassen sich auch unspezifische oder fehlende Erwartungen an die Begleitveranstaltung zum Betriebspraktikum erklären. Hinzu kommt, dass die Begleitveranstaltung des Betriebspraktikums ausschließlich nachbereitenden Charakter hat und somit eine „korrigierende“ individuelle Vorbereitung des Betriebspraktikums fehlt, die zu einer inhaltlichen Verbindung zu den studierten Fächern und zur Formulierung individueller Lernziele beitragen könnte.

Da ferner bei knapp 90% der Studierenden kein schriftlicher Ausbildungsplan der Betriebe vor Praktikumsbeginn vorhanden ist, wird die Transparenz des Praktikumsablauf und der fachlichen Anforderungen und damit auch die Formulierung von Lernzielen und Beobachtungsfeldern potentiell erschwert.

Die Ergebnisse zur subjektiven Kompetenzeinschätzung der Studierenden zu zentralen Begriffen und rechtlichen Bestimmungen bestätigen, die zumindest für einen Teilbereich schulischer Berufsorientierung vermuteten geringen Kenntnisse Studierender in diesem Themenfeld. Von daher wird im Nachfassfragbogen am Ende der Begleitveranstaltung erhoben, wie Studierende ihre Kompetenzen zu den im Bildungsplan 2004 geforderten Aufgaben im themenorientierten Projekt Bors am Ende der Begleitveranstaltung bewerten.

Obwohl der Bildungsplan 2004 Berufsorientierung als Unterrichtsprinzip aller Fächer festlegt, zeigen die Befragungsergebnisse, dass das Thema schulische Berufsorientierung bisher kaum eine Rolle im Studium spielt und aus Studierendenperspektive bisher keine Verbindungen zwischen Betriebspraktikum und den übrigen Studienteilen ersichtlich sind. Aus den verschiedenen Einzelbefunden wird letztlich auch der Befund zur generell geringen Relevanz des Themas Berufsorientierung in der ersten Phase der Lehrerbildung aus Studierendenperspektive verständlich.

Bilanzierend unterstützen die derzeitigen Rahmenbedingungen zur Ableistung des Betriebspraktikums vermutlich kaum die Nutzung dieses Studienelements als qualitativen Baustein zum Aufbau von Berufsorientierungskompetenz künftiger Realschullehrer.

4.2 Analyse der zweiten Studierendengruppe („Crashkurs“) – Befunde aus der Basisbefragung

Nach grober Auswertung des ersten Datensatzes der ersten Studierendengruppe und damit verbundenen ersten Anzeichen für eine geringe Relevanz des Betriebspraktikums und der dazugehörigen Begleitveranstaltung sowie der bisher geringen Relevanz schulischer Berufsorientierung im Studium wurde als erste Konsequenz die Themengestaltung für das geplante Blockseminar im Juli 2005 („Crashkurs“) kurzfristig verändert.

Im Verhältnis zur Seminarkonstruktion der laufenden Semestergruppe des Sommersemesters wurden folgende Modifikationen vorgenommen:

- Berücksichtigung des Status der Absolvierung des Betriebspraktikums
Da ein Teil der Crashgruppe (n=26) noch kein Betriebspraktikum vor Seminarbeginn absolviert hat, wird für diese Untergruppe eine spezielle Vorbereitung in das Kompaktseminar integriert. Ferner wird im Oktober 2005 eine kompakte Nachbereitung für diese Teilgruppe angeboten. Deshalb ist im Gegensatz zur laufenden Semestergruppe auf die bisherige Onlinevorbereitung verzichtet worden.
- Verlagerung inhaltlicher Schwerpunkte:⁵⁶⁹
 - ⇒ Aufnahme zusätzlicher Seminareinheiten zu Grundbegriffen und rechtlichen Aspekten in der Berufsorientierung
 - ⇒ Durchführung einer Seminareinheit zum Thema „Beratung in der Berufsorientierung“
 - ⇒ Vorstellung neuer Methoden in der Berufsorientierung
 - ⇒ Hinzuziehung externer Referenten zur Praxis schulischer Berufsorientierung
 - ⇒ Kennen lernen der Ausbildungsbedingungen eines Betriebes in der Praxis (Exkursion zu Großbetrieben in drei Untergruppen)
 - ⇒ Erfahrungsaustausch zum Praktikum auf der Basis von Gruppenpräsentationen der Studierenden.

Die Befragung der zweiten Studierendengruppe diene vor allem der Überprüfung der Befunde der ersten Befragungsstudie. Deshalb werden die folgenden Ergebnisse komprimiert im Vergleich zur ersten Studierendengruppe dargestellt.

Allgemeine Rahmenbedingungen des Betriebspraktikums

⁵⁶⁹ Vgl. Wengert-Richter 2005: Seminarstruktur des Crashkurses – internes Konzeptionspapier (siehe Anhang)

Bei der Analyse der Strategien der Praktikumssuche bestätigen sich die beschriebenen Grundtendenzen. Einem Drittel der Studierenden war die Praktikumsstelle bereits durch eine dortige Jobtätigkeit bekannt. Daneben waren bei einem Großteil der Studierenden „Beziehungen“ von Eltern und Verwandten für den Erhalt des Praktikumsplatzes entscheidend.

Wie haben Sie Ihren Praktikumsbetrieb gefunden? (n=61)	
	Pct of Cases
Praktikumsbetrieb bereits durch Jobben bekannt	29,5
Kontakte von Eltern	44,3
Vermittlung über Bekannte/ Verwandte	41,0
Vermittlung über PH-Dozenten	1,6
Initiativbewerbung bei dem Betrieb	29,5
Bewerbung auf ausgeschriebene Praktikumsstelle	6,6
Vermittlung durch IHK/ Handwerkskammer	1,6
Sonstiges	8,2

Total responses	162,3

Tabelle 12
Strategien der Praktikumswahl (Kohorte II)

Bei einer Mikroanalyse der obigen Mehrfachantwortentabelle zeigt sich zudem, dass nur bei 29,5% aller Studierenden Kontakte von Eltern oder Verwandten zum Erhalt der Praktikumsstelle *keine* Rolle gespielt haben. Dennoch geben insgesamt 36,1% aller Studierenden an, ein Bewerbungsverfahren durchlaufen zu haben. Dies deutet darauf hin, dass, die im Verhältnis zur ersten Studierendenkohorte (22,2%) höheren Angaben an offiziellen Bewerbungsaktivitäten kritisch betrachtet werden müssen. Möglicherweise genügte es bei einem Teil der Studierenden aufgrund der „familiären Empfehlung“ eine schriftliche Pro-Forma-Bewerbung abzugeben, ohne dass die Vergabe des Praktikumsplatzes real von der Bewerbung oder einem Vorstellungsgespräch abhing. Die mit 8,2% der Fälle prozentual relativ hohe Kategorie „Sonstiges“ erklärt sich aus der Zuordnung der Studierenden, die ein Freiwilliges Soziales Jahr absolvierten, Studenten mit Anerkennung von Zeitdienstverträgen bei der Bundeswehr, abgeschlossener Berufsausbildung sowie dem Berufsinformationszentrum (BIZ) der Bundesagentur für Arbeit als Informationsquelle.

Insgesamt zeigt sich auch bei der Crashkurs-Gruppe bei knapp zwei Drittel der Studierenden die Vakanz eines offiziellen marktüblichen Bewerbungsverfahrens bei der Praktikumsuche.

Da in der ersten Studierendenkohorte der hohe Anteil (27,8%) der Zuordnungen zum Arbeitsfeld „sonstige Dienstleistungsunternehmen“ nicht ohne weiteres erklärt werden konnte, wurde - da Zuordnungsschwierigkeiten der Studierenden bei dieser Frage vermutet wurden – die verschiedenen Ausprägungen zu diesem Item vor der Fragebogenausgabe in Form von Beispielen voneinander abgegrenzt. Darüber hinaus wurden die gewählten

Arbeitsfelder durch Sichtung der Praktikumsbescheinigungen die konkreten Betriebe erfasst, um das Spektrum der gewählten Betriebe gegebenenfalls näher bestimmen zu können.

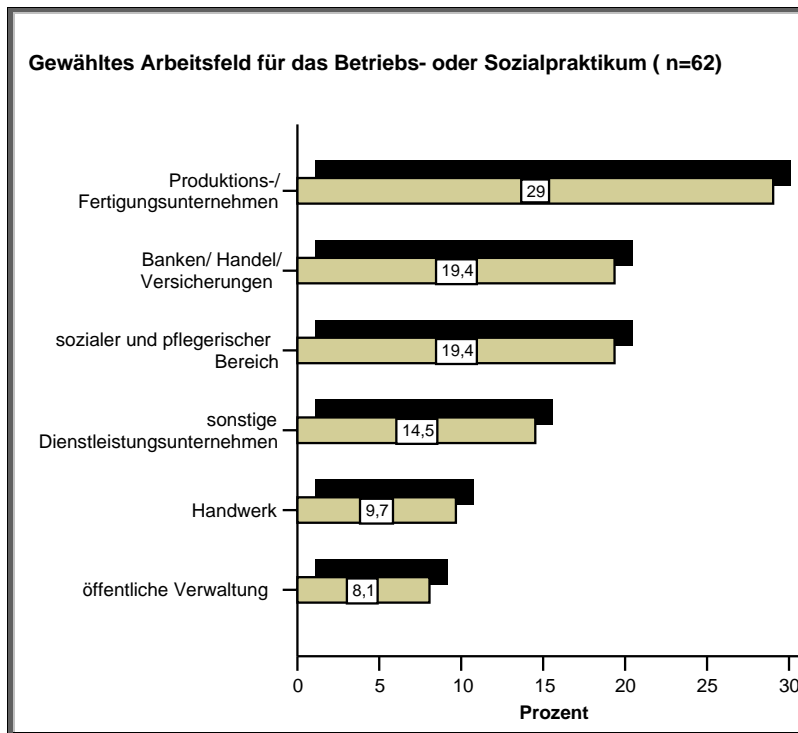


Abbildung 14

Auch bei den Crashkurs-Studierenden entscheidet sich nur jeder Zehnte für einen Handwerksbetrieb. Ebenfalls hat auch hier jeder fünfte Studierende ein Sozialpraktikum anstelle eines Betriebspraktikums absolviert. Der im Gegensatz zur ersten Studierendekohorte prozentual höhere Anteil an Produktionsunternehmen könnte ein zufälliger Effekt sein. Denkbar wäre aber auch, dass sich die Crashkursgruppe aufgrund der ausführlichen Erklärung des Fragekomplexes im Vorfeld (Informationsveranstaltung) den vorgegebenen Ausprägungen zu diesem Item den angebotenen Ausprägungen besser zuordnen konnte.

Eine Analyse der vorliegenden Praktikumsbescheinigungen offenbart zudem ein weit gestreutes Spektrum gewählter Dienstleistungsunternehmen. Neben Callcentern und kleineren Einzelhandelsgeschäften bevorzugen Studierende vor allem diverse kleinere Gastronomiebetriebe und Studentenkneipen. Ohne dies durch eine weitergehende Befragung bzw. Recherche genau quantifizieren zu können, kann bei diesen gewählten Praktikumsbetrieben davon ausgegangen werden, dass ein hoher Prozentsatz dieser Betriebe durch seine spezielle Struktur vermutlich nicht ausbildet.

Auch bei der alternativen Wahl eines Sozialpraktikums kann in Anbetracht des breiten Spektrums der gewählten Praktikumsorte von sehr unterschiedlichen qualitativen Voraussetzungen zur Ableistung eines Praktikums und damit auch potentiellen Lernchancen

Studierender ausgegangen werden. Die Bandbreite abgeleiteter Sozialpraktika reicht von der Anerkennung von Gruppenleitertätigkeiten im kirchlichen Bereich, administrativer Tätigkeit im Pfarrbüro, Mitarbeit bei Kinderfreizeiten, Hausaufgabenbetreuung im Schülerhort bis zu Praktika bei der Jugendgerichtshilfe.

Auswahlgründe für das Betriebspraktikum

Auch bei der zweiten Studierendengruppe können oder wollen nur 17,7% und damit nur jeder sechste Studierende Gründe für ihre Betriebsentscheidung angeben, ein Indiz, das die These einer geringen inhaltlichen Auseinandersetzung der Studierenden mit dem Betriebspraktikum als Studienelement erhärtet.

Angabe von Gründen für die Praktikumswahl	Häufigkeit absolut	Anteil in %
Benennung von Gründen	51	82,3
Keine Angabe von Gründen	11	17,7
Gesamt	62	100

Tabelle 13 Angaben zu Gründen der Praktikumswahl (Kohorte II)

Betrachtet man die Begründungen der antwortenden Studierenden, zeigt sich auch bei dieser Gruppe ein Bezug des Betriebspraktikums zu den studierten Fächern als nicht so bedeutsam, dass dies explizit als Auswahlgrund genannt wird, wie Abbildung veranschaulicht.

Angegebene Gründe der Studierenden des Crashkurses für die Auswahl des Praktikumsbetriebes (n = 53)

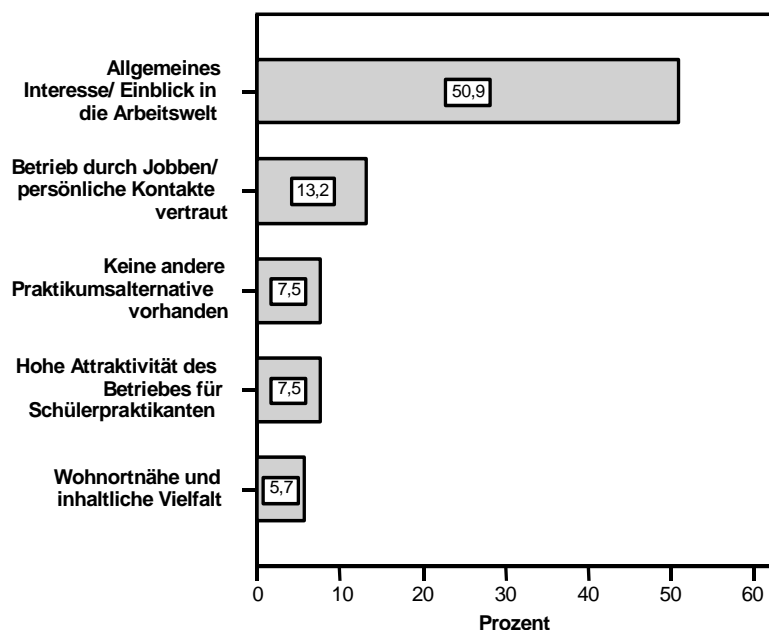


Abbildung 15a Auswahlgründe der Studierenden für das gewählte Arbeitsfeld (Kohorte II)

Bei den antwortenden Studierenden ist jedem Neunten (13,2%) der Praktikumsbetrieb bereits durch eine Jobtätigkeit oder intensive persönliche Kontakte sehr vertraut. Gut die Hälfte (50,9%) nennt allgemeines Interesse am Praktikumsbetrieb bzw. einen generellen Einblick in die Arbeitswelt als ausschlaggebenden Grund, ein Kriterium, das auf jeden Betrieb zutreffen kann und somit keine qualitative Größe darstellt. Vermutlich steht auch bei dieser Kohorte ein möglichst geringer Aufwand zur Ableistung des Betriebspraktikums im Vordergrund, so dass die Entscheidung für einen Praktikumsfeld weniger an qualitativen Kriterien als an persönlichen Präferenzen ausgerichtet wird.

Prinzipiell fehlen auch bei der zweiten Studierendekohorte transparente betriebliche Rahmenpläne zur Ableistung des Praktikums.

Gibt es/ gab es von Ihrem Praktikumsbetrieb einen schriftlich fixierten Ausbildungsplan?
(n=60)

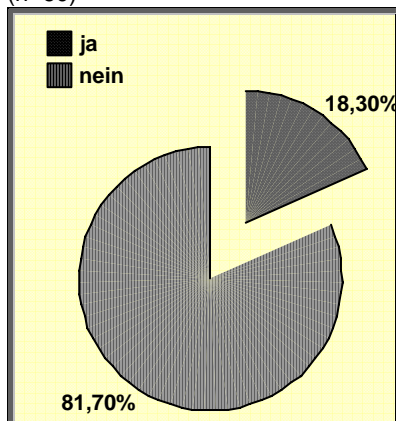


Abbildung 15b Existenz eines schriftlichen Ausbildungsplans (Kohorte II)

Allerdings liegt der Anteil schriftlicher Ausbildungspläne für das Praktikum mit 18,3% leicht höher als bei den Studierenden der ersten Kohorte (10,4%). Ein Effekt, der zufällig sein kann. Dennoch könnte die Informationsveranstaltung vor Beginn des Crashkurses, die auch die aktive Einforderung eines Ausbildungsplanes bei den Studierenden, die noch das Praktikum ableisten mussten, thematisierte, einen Einfluss gehabt haben.

Kompetenzen von Studierenden

In der Selbsteinschätzung der Studierenden bestätigen sich die äußerst geringen Kompetenzen zu rechtlichen Bestimmungen des Arbeits- und Berufslebens.

Die Studierenden der zweiten Kohorte bewerten ihre Kenntnisse zu spezifischen Begriffen in der Berufsorientierung und Grundlagen zum Teil noch skeptischer als die erste Befragungsgruppe.

**Können Sie mit den folgenden Begriffen im Rahmen von Berufsorientierung etwas anfangen?
(n = 62)**

	Ich kann den Begriff genau definieren	Ich kann den Begriff überwiegend erklären	Ich weiß, was mit dem Begriff gemeint ist	Ich kann den Begriff ansatzweise erklären	Ich kann mit dem Begriff nichts anfangen
Qualipass	,0%	4,9%	4,9%	6,6%	83,6%
Ausbildereignungsprüfung	,0%	21,3%	21,3%	31,1%	26,2%
Berufsbildungsausschuss	1,7%	5,0%	5,0%	30,0%	58,3%
Ausbildungsordnung	,0%	26,2%	26,2%	27,9%	19,7%
Betriebliche Jugendvertretung	3,3%	19,7%	29,5%	27,9%	19,7%
Berufswahlcamp	,0%	11,5%	23,0%	23,0%	42,6%

Tabelle 14 Studierendendenknisse zentraler Begriffe zur Berufsorientierung (Kohorte II)

Auch hier erstaunt, dass *kein* Studierender sich zutraut, zentrale Begriffe zum Verständnis der Strukturen beruflicher Bildung wie Ausbildungsordnung oder Ausbildereignungsprüfung genau zu erklären. Jeder Fünfte kann sich unter einer Ausbildungsordnung und betrieblicher Jugendvertretung, jeder Zweite unter dem Begriff Berufsbildungsausschuss überhaupt nichts vorstellen. Damit ist davon auszugehen, dass bei der Mehrheit der Studierenden keine Basis zu Grundstrukturen des Dualen Systems und damit auch für eine individuelle Berufsberatung von Schülern vorhanden ist. Besonders auffallend ist, dass der Qualipass als aktuelles Portfolioinstrument in der schulischen Berufsorientierung in Baden-Württemberg der Mehrheit dieser Kohorte (83,6%) völlig unbekannt ist. Parallel dazu schätzen die Studierenden ihre Kenntnisse zu zentralen rechtlichen Bestimmungen des Arbeits- und Berufslebens ähnlich wie die ersten Kohorte sehr gering ein.

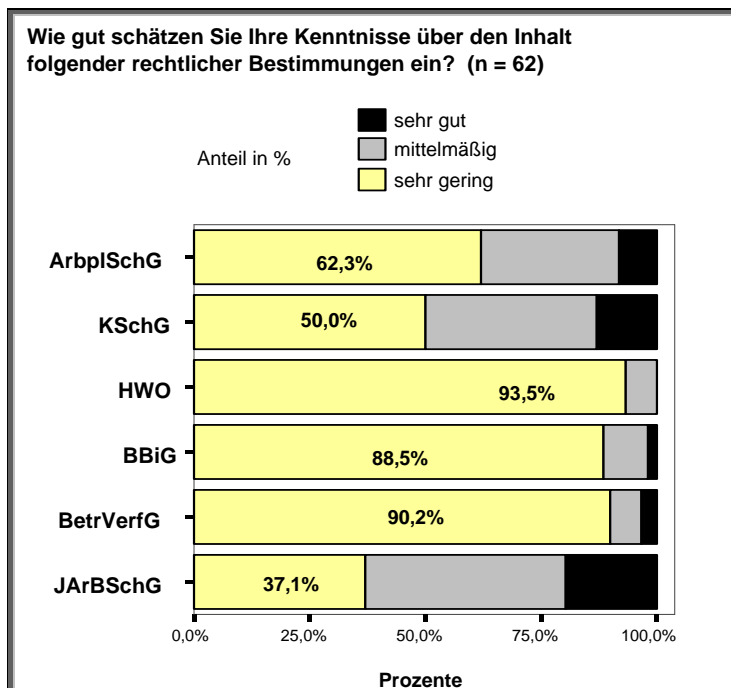


Abbildung 16 Selbsteinschätzung rechtlicher Kenntnisse zu Arbeit und Beruf (Kohorte II)

Obwohl die überwiegende Mehrheit der Studierenden regelmäßig neben dem Studium jobbt (vgl. Tab.), scheint sich dies kaum auf die Entwicklung von Kompetenzen in rechtlichen Aspekten von Ausbildung und Berufsleben auszuwirken.

Welche beruflichen Vorerfahrungen haben Sie? (n=62)	Pct of Cases
Erfahrung mit Ferienjob	75,8
Erfahrung mit regelmäßigem Jobben	75,8
Absolvierung eines Freiwilliges Soziales Jahres	7,7
berufliche Erfahrungen im Zivildienst	14,5
abgeleiteter Bundeswehrdienst	1,6
nicht vollendete Berufsausbildung	6,5
Total responses	191,9

Tabelle 15: Berufliche Vorerfahrungen der Studierenden (Kohorte II)

Da der Crashkurs - nach Festlegen einer neuen Konzeption zum Betriebspraktikum für das WS 2005/2006 - auch ein "Auffangseminar" für alle Studierende der alten Prüfungsordnung darstellte, nahmen einige Studierenden an der Blockveranstaltung teil, ohne bereits das Betriebspraktikum absolviert zu haben. Für diese Studierendengruppe wurde im Oktober 2005 zusätzlich eine kompakte Nachbereitung angeboten.

Einen Überblick über den Status der Absolvierung des Betriebspraktikums zeigt Tabelle 16

Status der Absolvierung des BP	Anzahl absolut	Anteil in %
bereits abgeleistet	36	58,1
noch nicht abgeleistet	26	41,9
Gesamt	62	100,0

**Tabelle 16
Status der Absolvierung des Betriebspraktikums in Kohorte II**

Da für diesen Teil der Crashkursgruppe im Gegensatz zur ersten Studierendenkohorte das Begleitseminar auch ein Angebot zur Vorbereitung auf das Betriebspraktikum bedeutete, wurden anhand vorgegebener Items deren Interessenschwerpunkte für die Veranstaltung erfragt.⁵⁷⁰

⁵⁷⁰ Aus Gründen der Übersichtlichkeit wird auf die Darstellung „teilweises Interesse“ verzichtet.

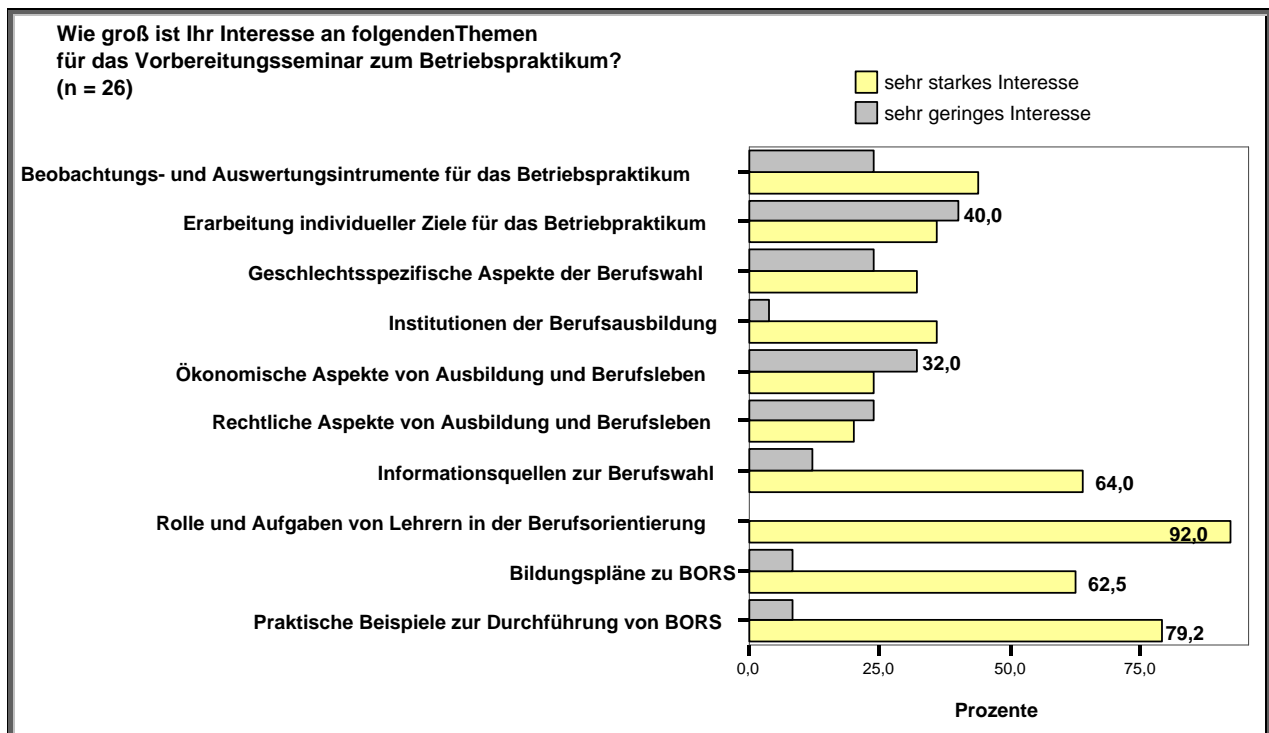


Abbildung 17: Interessenschwerpunkte der Studierenden für das Vorbereitungsseminar (Kohorte II)

Die Befunde bestätigen die Ergebnisse der ersten Studierendenkohorte. Die Studierenden präferieren handlungspraktische Themen wie „praktische Beispiele zu BORS“ (79,2%) und „Rolle und Aufgaben von Lehrern in der Berufsorientierung“ (92%). Im Gegensatz dazu lehnen sie trotz der geringen Kompetenz, die sie sich z.B. hinsichtlich rechtlicher Grundlagen zur Berufsausbildung und zur Regelung von Arbeitsbeziehungen bescheinigen, mehrheitlich rechtliche und ökonomische Themen ab. Dies deutet darauf hin, dass die Studierenden fundierte theoretische Kenntnisse für die Wahrnehmung ihrer Aufgaben in der schulischen Berufsorientierung eher unbedeutend einschätzen. Weiterhin fällt auf, dass 40% der Studierenden nur sehr geringes Interesse an der Erarbeitung individueller Ziele und damit an einer professionellen Vorbereitung des Betriebspraktikums artikulieren. Auch signalisiert nur etwa jeder Zweite (44%) starkes Interesse an Beobachtungs- und Auswertungsinstrumenten für das Praktikum, jeder Vierte (24%) stuft sein Interesse für Beobachtungsaufgaben sehr gering ein. Damit wird Selbstevaluation und Beobachtungskompetenz als Bestandteil von Lehrerprofessionalität von Studierenden vermutlich als nicht so bedeutsam erachtet, dass diese selbstverständliche Bestandteile der Praktikumsgestaltung darstellen. Angesichts der seit obligatorischen Anfertigung von Portfolios in den schulischen Praktika der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe ein bemerkenswerter Befund. Deshalb kann bezweifelt werden, dass Studierende ohne entsprechende Vorbereitung und Verpflichtung in Form eines Portfolios das

Betriebspraktikum als Lernort zur Professionalisierung ihrer Beobachtungs- und Selbstevaluationskompetenz nutzen werden.

Zur offenen Frage nach den Erwartungen von Studierenden mit bereits abgeleistetem Betriebspraktikum an die Begleitveranstaltung machen nur 26 der 36 Studierenden (72,7%) Angaben. Die Themenerwartungen der antwortenden Studierenden dieser Teilgruppe veranschaulicht Abb. 18.⁵⁷¹

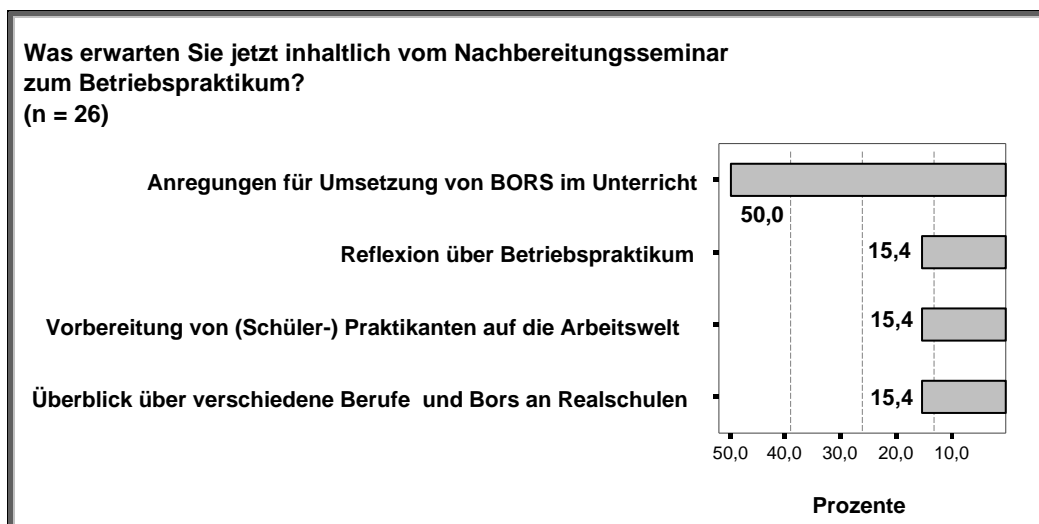


Abbildung 18: Erwartungen an das Nachbereitungsseminar (Kohorte II)

Im Gegensatz zur ersten Studierendenkohorte, die zur Hälfte (50,8%) die Vorstellung von Betrieben und Ausbildungsberufen erwartet hat, konzentrieren sich die Antworten der Crashkursgruppe nicht auf diese Kategorie (15,4%). Erklärbar wird dieses Verhalten dadurch, dass dem Crashkurs eine spezifische Informationsveranstaltung vorausgegangen war, bei dem auch mögliche Themeninhalte des Seminars skizziert wurden. Damit konnte vermutlich eine Veränderung der Erwartungen über die bisherige Themenkonzentration auf die Vorstellung von Arbeitsfeldern und Ausbildungsberufen erreicht werden. Bei den genannten Themen stehen allerdings - ähnlich den Ergebnissen der Studierenden ohne abgeleistetes Betriebspraktikum - der Erwerb von Handlungskompetenz für die Durchführung von BORS (50%) im Vordergrund, während eine Auseinandersetzung mit Theorieelementen - wie auch bei der ersten Studierendenkohorte - als konkrete Erwartung nicht geäußert wird.

Darüber hinaus erwartet nur jeder sechste Studierende (15,4%) eine individuelle Reflexion seines Betriebspraktikums.

⁵⁷¹ Zur Übersichtlichkeit wird in Abbildung auf eine Darstellung der Kategorie „Möglichkeiten der Kooperation von Schule und Betrieb“ verzichtet, da diese nur von einem Studierenden (3,8%) der Stichprobe genannt wurde.

Aus der Analyse des gewählten Zeitpunkts für das Begleitseminar bei Studierenden mit bereits abgeleistetem Betriebspraktikum wird das geringe Interesse an einer individuellen Reflexion verständlich.

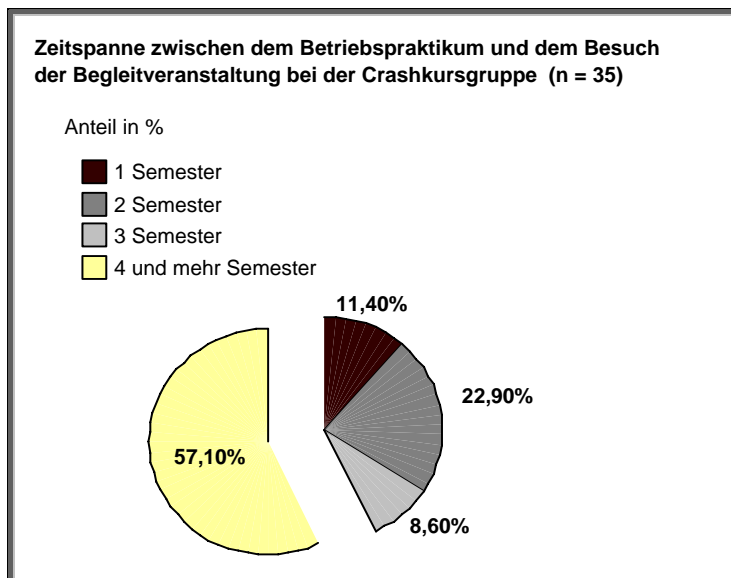


Abbildung 19

Abbildung 19 verdeutlicht vor allem zwei Aspekte. Zum einen zeigt sich eine starke Heterogenität der Studierenden bei der zeitlichen Koppelung von Betriebspraktikum und Begleitveranstaltung und damit unter methodisch-didaktischem Hintergrund sehr unterschiedliche Ausgangsvoraussetzungen innerhalb dieser Untergruppe der Begleitveranstaltung. Zum anderen belegen nur 11,4% der Studierenden, die ihr Betriebspraktikum bereits absolviert haben, im Folgesemester die Begleitveranstaltung. Über die Hälfte der Studierenden, die das Betriebspraktikum bereits vor Beginn des Crashkurses absolviert haben, besuchen erst vier Semester und damit zwei Jahre später die dazugehörige Begleitveranstaltung. Die teilweise sehr hohe Zeitspanne zwischen Betriebspraktikum und Begleitseminar erschwert einen inhaltlichen und emotionalen Bezug zu Praktikums-erlebnissen und erklärt den nur bei einer Minderheit der Studierenden vorhandenen Wunsch nach Reflexion.

Darüber hinaus weist die scheinbar zufällige bzw. beliebige Wahl des Zeitpunkts der Begleitveranstaltung auf eine fehlende Integration des Betriebspraktikums zu den übrigen Studieninhalten hin.

Die vermutete hohe Zeitspanne zwischen absolviertem Betriebspraktikum und dem Besuch der Begleitveranstaltung nach Auswertung des Basisfragebogens konnte auch für die erste Studierendenkohorte im Nachfassfragebogen bestätigt werden.

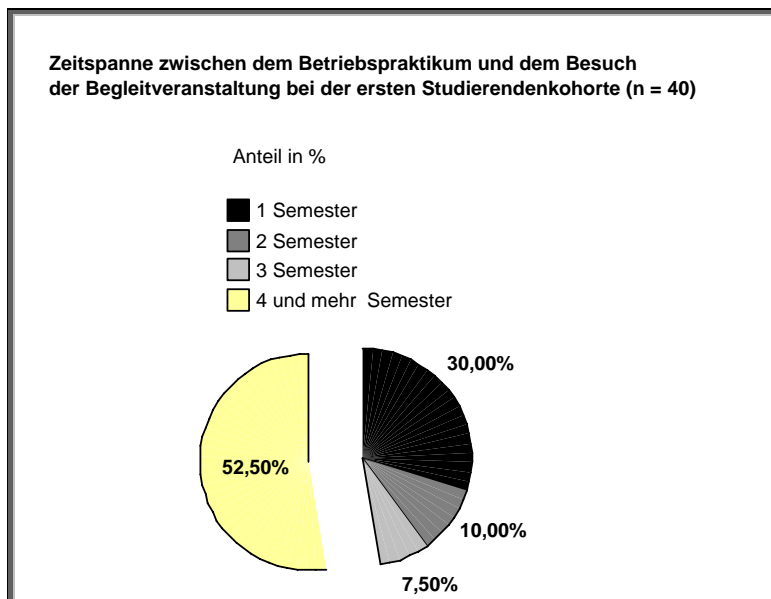


Abbildung 20

Nur ein knappes Drittel (30%) hat die Begleitveranstaltung im Folgesemester absolviert, während bei gut der Hälfte der Studierenden (52,5%) das Betriebspraktikum vier Semester und länger zurücklag. Damit bestätigt sich sowohl die fehlende zeitliche Nähe sowie der relativ beliebige Zeitpunkt der Begleitveranstaltung zum Betriebspraktikum mit den bereits beschriebenen Folgeproblemen für beide Studierendenkohorten.

Die Analyse der zweiten Stichprobe erhärtet die bei der ersten Kohorte festgestellte weitgehende Ausklammerung des Themas Berufsorientierung im Studium sowie geschlechtsspezifische Differenzen bei diesem Item, wie Tabelle 17 verdeutlicht.

Relevanz von Berufsorientierung in den bisherigen Veranstaltungen des Studiums nach Geschlecht (Kohorte II)

n=57	weiblich	männlich
	Anteil in %	Anteil in %
sehr wichtig	10,9%	9,1%
teilweise wichtig	4,3%	45,5%
fast unwichtig	84,8%	45,5%

Tabelle 17

Bei beiden Geschlechtern stuft etwa nur etwa jeder Zehnte die Thematik als sehr wichtig ein. Allerdings schätzen die männlichen Studenten im Durchschnitt die Relevanz des Themas Berufsorientierung bei Schülern in ihrem bisherigen Studium höher ein als ihre Kommilitoninnen. Während die überwiegende Mehrheit der Frauen (84,8%) dieses Thema in den Seminaren als fast unwichtig wahrnehmen, teilt nur knapp die Hälfte (45,5%) der männlichen Studierenden diese Einschätzung.

4.3 Ergänzende Ergebnisse des Nachfassfragebogens beider Studierendenkohorten

Der Nachfassfragebogen für die beiden Studierendenkohorten am Ende der Begleitveranstaltung zum Betriebspraktikums setzte sich aus Items zu folgenden Themenkomplexen zusammen:

- Reflexion der eigenen Vorbereitung und des eigenen Handelns im Betriebspraktikum
- Bewertung des Nutzens des Betriebspraktikums und der Begleitveranstaltung aus Studierendenperspektive
- Selbsteinschätzung von Kompetenzen der Studierenden nach Ableistung des Studienelementes Betriebspraktikum
- Auswirkung von Erfahrungen im Betriebspraktikum auf die künftige Studiengestaltung

Bewertung des Betriebspraktikums

Da bei den beiden befragten Kohorten keine ausgeprägte individuelle Vorbereitung auf das Praktikum stattfand, interessiert zunächst, ob und in welchen Bereichen Studierende in der Retrospektive eine Vorbereitung auf das Betriebspraktikum „vermisst“ haben könnten.

Nur 53(52%) der insgesamt 102 Studierenden der beiden Kohorten machen Angaben zu dieser offenen Fragestellung.

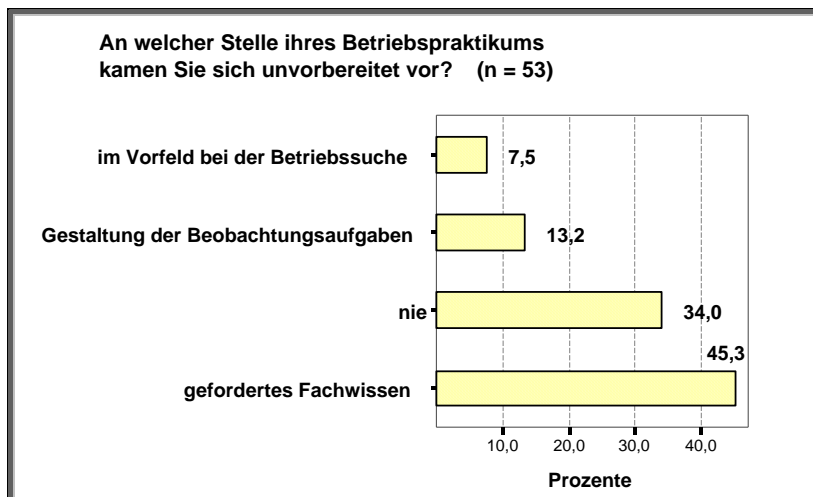


Abbildung 21:
Fehlende Aspekte der Vorbereitung auf das Betriebspraktikum aus Studierendenperspektive

Für ein Drittel der antwortenden Studierenden war die Vorbereitung auf das Betriebspraktikum ausreichend. Knapp die Hälfte fühlten sich hinsichtlich des geforderten Fachwissen (45,3%) unvorbereitet. Daneben nennen die Studierenden neben der Auswahl des Betriebs explizit Probleme bei der Gestaltung von Beobachtungsaufgaben und eigenen Zielsetzungen.

Mögliche Ursachen zeigen sich bei Zitierung konkreter Antworten zur Kategorie „Gestaltung der Beobachtungsaufgaben“:

- ⇒ *„Ich bin komplett unvorbereitet zum Betriebspraktikum (gegangen). Man muss eben flexibel sein, dann geht das schon. Was gefehlt hat, war eine Art Aufgabe, was man denn genau beobachten oder feststellen soll. So konnte ich keinen Schulbezug erkennen.“*
- ⇒ *„Am Anfang fühlte ich mich mit der Protokollierung des Ablaufs des Betriebspraktikums nicht vorbereitet, weshalb dies erst nach eineinhalb Wochen Form annahm.“*
- ⇒ *„Ich kam mir bei Beobachtungsaufgaben und eigenen konkreten Zielsetzungen völlig unvorbereitet vor.“⁵⁷²*

Aus den Antworten geht hervor, dass fehlende individuelle Lernziele und eine mangelnde Konkretisierung von Beobachtungsfeldern und Beobachtungsaufgaben negative Effekte für den Verlauf des Betriebspraktikums mit sich bringen können. Mittelbar plädieren die Studierenden damit für eine individuelle Praktikums-vorbereitung. Berücksichtigt man darüber hinaus, dass knapp die Hälfte (48%) keine Angaben zur Qualität der Vorbereitung machen kann oder möchte, so wird deutlich, dass vermutlich einem Großteil der Studierenden durch fehlende Ausbildungspläne und fehlende professionelle individuelle Vorbereitung keine übergreifenden Ziele als Maßstab zur Verfügung standen, an denen sie die Qualität ihrer eigenen Vorbereitung hätten messen können. Damit wird auch eine Reflexion der individuellen Vorbereitung für das Betriebspraktikum grundsätzlich erschwert und letztlich auch der hohe Prozentsatz an fehlenden Antworten zu dieser Frage verständlich. Bestätigt werden diese Überlegungen auch durch die Antworten zur spiegelbildlich formulierten offenen Frage nach Konsequenzen für das Betriebspraktikum im Rückblick. Auch hier äußern sich bei einer offenen Fragestellung nur zwei Drittel (66,6%).

⁵⁷² Auszüge aus den Antworten der Studierenden der laufenden Semestergruppe der Vorstudie zur offenen Frage nach Aspekten fehlender Vorbereitung auf das Betriebspraktikum (Frage 4 des Nachfassfragebogens von Kohorte I: Datensatz B).

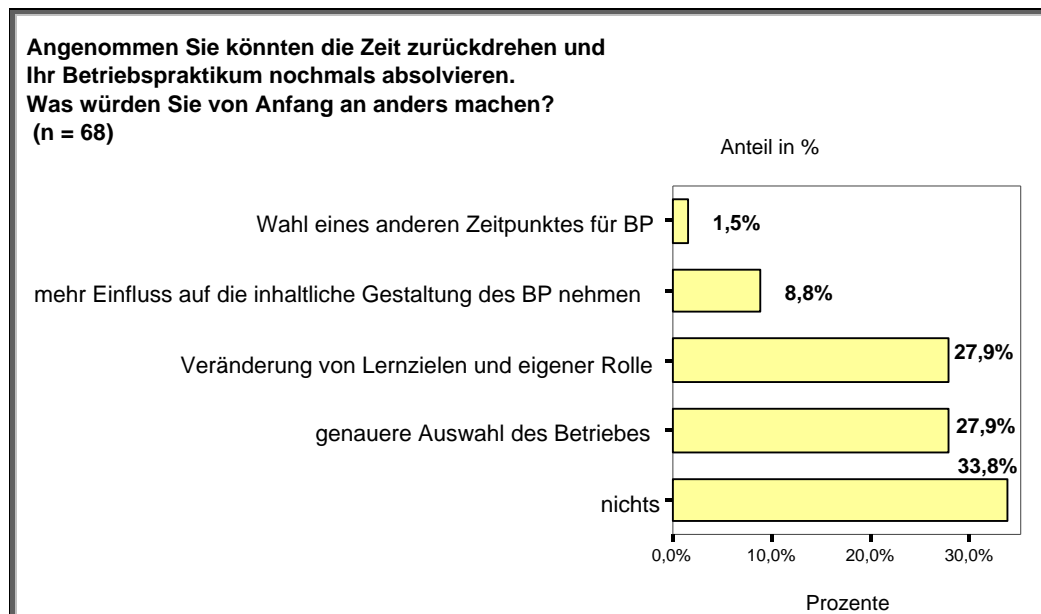


Abbildung 22 Ansatzpunkte für eine veränderte Gestaltung des Betriebspraktikums aus Studierendenperspektive in der Retrospektive

Während ein Drittel sich zufrieden mit der Gestaltung des Betriebspraktikums zeigt, würde immerhin ein knappes Drittel (27,9%) der antwortenden Studierenden im Nachhinein Lernziele bzw. die eigene Rolle bei der inhaltlichen Gestaltung des Betriebspraktikums anders gestalten.

Im Detail subsummiert diese Kategorie folgende Ausprägungen:

- ⇒ Gezielter und genauer beobachten
- ⇒ Fokussierung der Beobachtung auf relevante Belange für die Berufseinmündung von Schülern der Realschule
- ⇒ Schreiben eines Tagebuchs/Portfolios
- ⇒ Festlegung konkreter individueller Zielsetzungen für das Praktikum
- ⇒ Klärung der eigenen Rolle vor Praktikumsbeginn mit dem Betrieb
- ⇒ Intensivierung der Beobachtung von Auszubildenden

Ebenfalls würden 27,9% eine genauere Auswahl der Praktikumsstelle vornehmen. Neben einer gründlicheren Informationsrecherche vor Festlegung des Praktikumsbetriebs wird in der Retrospektive ausdrücklich die Möglichkeit zu Kontakten mit Auszubildenden als qualitatives Auswahlkriterium benannt.

Bei der Interpretation der Daten muss darüber hinaus berücksichtigt werden, dass ein Drittel der Studierenden (33,3%) keine Angaben zu möglichen Veränderungen eigenen Handelns im Betriebspraktikum machen konnte oder wollte. Dies könnte darauf hindeuten, dass Lernmöglichkeiten und eigene Rolle im Betriebspraktikum bisher nicht bewusst reflektiert wurden, so dass in der Rückschau keine Verhaltenskonsequenzen formuliert werden konnten.

Bewertung des Betriebspraktikums und der Begleitveranstaltung

Die Mehrheit der Studierenden bewertet ihre Erfahrungen im Betriebspraktikum überwiegend als nützlich bis sehr wertvoll wie aus Abbildung 23 hervorgeht.

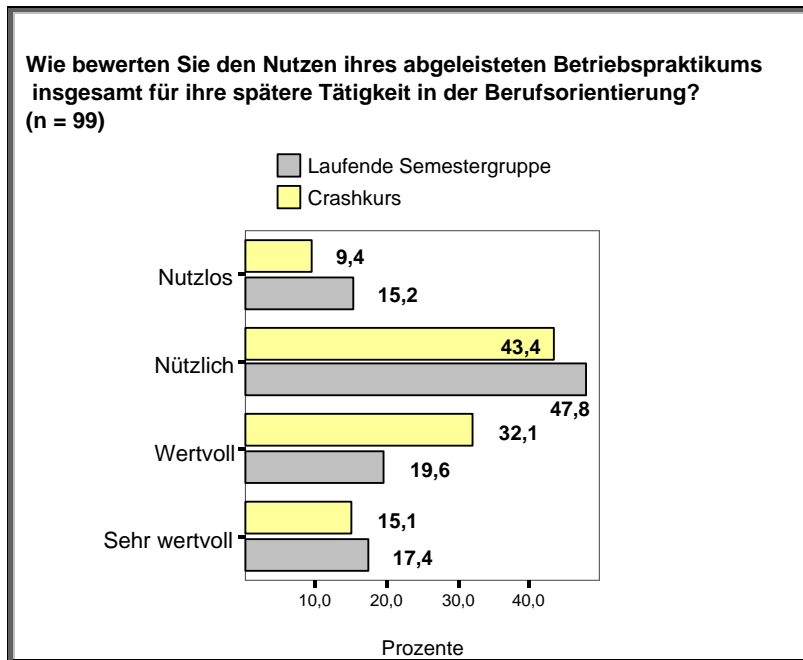


Abbildung 23

Bewertung des Nutzens des Betriebspraktikums für die spätere Unterrichtstätigkeit

Allerdings zeigen die beiden Studierendenkohorten im Detail unterschiedliche Befunde. Während nur ein gutes Drittel der laufenden Semestergruppe die Erfahrungen im Betriebspraktikum als wertvoll (19,6%) oder sogar sehr wertvoll (17,4%) bezeichnet, betrachten immerhin 57,2% und damit die überwiegende Mehrheit der Crashkursgruppe ihrer Erfahrungen als (sehr) wertvoll. Umgekehrt schreibt jedoch jeder siebte Studierende der laufenden Semestergruppe (15,25%) aber nur jeder Zehnte der Crashkursgruppe (9,4%) dem Betriebspraktikum keinerlei Nutzen für die spätere Unterrichtstätigkeit in der schulischen Berufsorientierung zu. Eine Erklärung für diese Befunde könnte in den veränderten Inhalten der Blockveranstaltung des Crashkurses liegen. Während in der laufenden Semestergruppe individuelle Präsentationen der Praktikumserfahrungen inhaltlich dominierten, konnten durch den Einbezug von „best-practise-Modellen“ zur schulischen Berufsorientierung, einem Modul zur Beratungskompetenz und zu Rechtsfragen sowie einem Expertengespräch mit Betrieben Praktikumserfahrungen mit der Praxis schulischer Berufsorientierung verknüpft werden. Dadurch konnten die Studierenden im Crashkurs-Modell vermutlich eher „Sinn“ und Nutzen des Betriebspraktikums erkennen.

Da sich im Basisfragebogen bereits ein geschlechtsspezifischer Unterschied zur Wahrnehmung der Relevanz von Berufsorientierung im Studium gezeigt hat, bietet sich auch ein

geschlechtsspezifischer Vergleich der Bewertung des Betriebspraktikums für die spätere Unterrichtstätigkeit an.

Tabelle 18
Bewertung der Erfahrungen im Betriebspraktikum
für die spätere Unterrichtstätigkeit nach Geschlecht

n = 99	weiblich	männlich
Sehr wertvoll	16,2%	19,0%
Wertvoll	16,2%	47,6%
Nützlich	52,7%	28,6%
Nutzlos	14,9%	4,8%

Männer bewerten das Betriebspraktikum deutlich positiver als Frauen. Immerhin 66,6% der angehenden Realschullehrer und damit zwei Drittel bewerten das Betriebspraktikum als sehr wertvoll, während nur 32,4% und damit ein knappes Drittel ihrer Kolleginnen zu diesem Urteil kommt. Während immerhin jede siebte Studentin (14,9%) keinen Nutzen in ihrem Betriebspraktikum für ihre spätere Unterrichtstätigkeit sieht, ist es bei den Studenten nur jeder Zwanzigste. Aufgrund der Stichprobengröße kann zwar kein signifikanter Effekt nachgewiesen werden, dennoch zeigen sich auch hier Hinweise auf einen geschlechtsspezifischen Umgang mit der Thematik, dem in weiteren Untersuchungen nachzugehen wäre. Da die Begleitveranstaltung des Betriebspraktikums de facto eine Nachbereitung für die meisten Studierenden darstellt, interessiert, wie diese die Verknüpfung von Betriebspraktikum und obligatorischer Begleitveranstaltung bewerten.

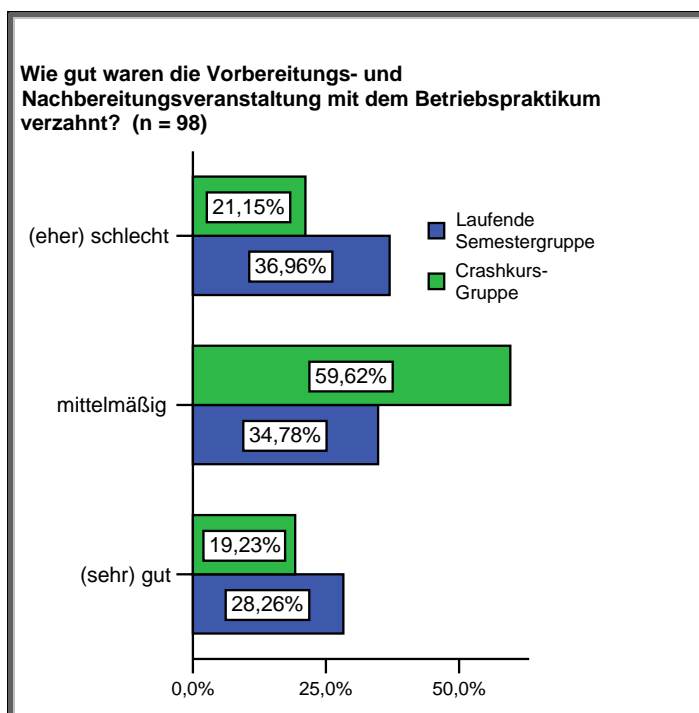


Abbildung 24
Verzahnung der Begleitveranstaltung mit dem Betriebspraktikum

Die Studierenden bewerten die Verknüpfung zwischen Begleitveranstaltung und Betriebspraktikum sehr unterschiedlich. Insbesondere bei den Studierenden der laufenden Semestergruppe zeigt sich eine starke Streuung der Antworten. Von daher ist dieser Befund zunächst nicht ohne weiteres erklärbar. Bei einer Differenzierung nach Status der Absolvierung ergibt sich ein klareres Bild:

Tabelle 19

Bewertung der Verzahnung von BP und Begleitveranstaltung nach Zeitpunkt der Absolvierung (n = 98)

Bewertung des BP	Ableistung des BP vor Beginn der Begleitveranstaltung	
	Ja	Nein
Sehr gut	1,4%	4,0%
Gut	18,3%	28,0%
Mittelmäßig	46,5%	52,0%
Weniger gut	19,7%	12,0%
Schlecht	14,1%	4,0%

Studierende, die ihr Praktikum vor Beginn der Begleitveranstaltung noch nicht absolviert haben, bewerten im Durchschnitt den inhaltlichen Bezug zwischen Betriebspraktikum und Begleitveranstaltung besser. Während knapp 35% der Studierenden mit bereits abgeschlossenem Praktikum die Verzahnung als „weniger gut bis schlecht“ betiteln, geben

insgesamt „nur“ 16% der Studierenden, die die Begleitveranstaltung auch als Vorbereitung erlebt haben, schlechte Noten. Damit zeigt sich, dass die Akzeptanz der Begleitveranstaltung steigt, wenn diese direkt zur individuellen Vorbereitung auf das Betriebspraktikum beiträgt.

Auswirkungen des Betriebspraktikums auf den weiteren Studienverlauf

Als Indikator für den Stellenwert der Erfahrungen im Betriebspraktikum dienen auch mögliche Effekte auf den weiteren Studienverlauf, insbesondere auf die Gestaltung des Studiums in den Fächern. Die Einschätzung der Studierenden ergibt ein eindeutiges Bild:

Für drei Viertel der Studierenden der beiden Kohorten hat das Betriebspraktikum keinerlei Einfluss auf die künftige Studiengestaltung.

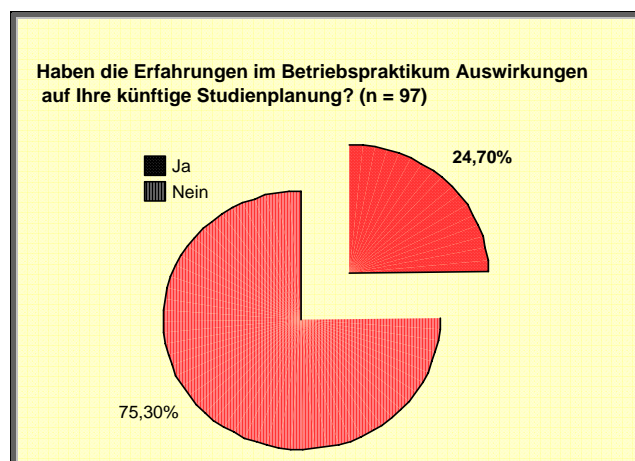
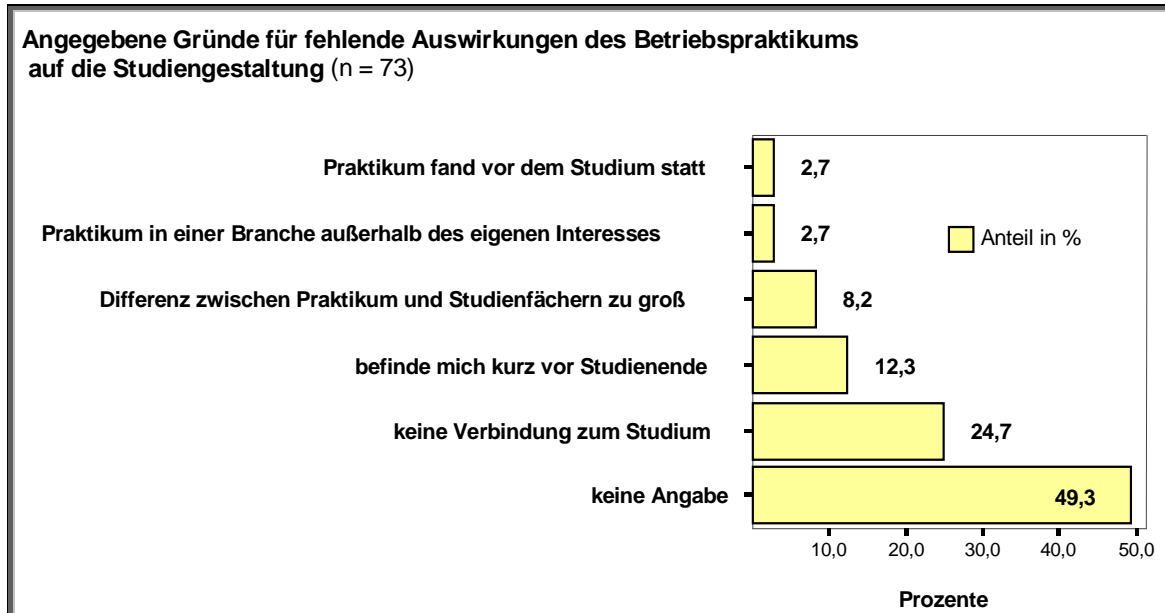


Abbildung 25

Auswirkungen des Betriebspraktikums auf das künftige Studium aus Perspektive der Studierenden

Die Begründungen der Studierenden in Abbildung 26 deuten darauf hin, dass die Studierenden keine Beziehung zwischen dem Betriebspraktikum und ihrem Studium erkennen können.

Abbildung 26



Bei Zusammenlegung der Kategorien „BP hatte keine Verbindung zum Studium“ (24,7%) und „Differenz zwischen BP und Studienfächern zu groß“ (8,2%) zeigt sich, dass ein knappes Drittel den geringen Effekt des Betriebspraktikums auf ihre Studiengestaltung mit einer fehlenden Verbindung des Betriebspraktikums zu ihrem Studium, insbesondere zu den studierten Fächern, begründen. Zwar wird das Betriebspraktikums mehrheitlich als nützlich erachtet, dennoch scheint eine fehlende inhaltliche Verbindung zwischen Praktikumsinhalten und den studierten Fächern in der Wahrnehmung der Studierenden der Akzeptanz des Betriebspraktikums als Studienelement entgegenzustehen. Die hohe Anzahl an fehlenden Begründungen (49,3%) könnte darauf hinweisen, dass Studierende sich mit dem Betriebspraktikum als Teil ihres Studiums inhaltlich bisher wenig auseinandergesetzt haben. Wenn Studierende das Betriebspraktikum tendenziell als abgekoppeltes „Randelement“ ihres Studiums betrachten, erfordert eine Begründung von Effekten zunächst eine bewusste Auseinandersetzung der eigenen Bewertung dieses Studienelementes – eine Aufgabe, die vermutlich ein Teil der befragten Kohorte nicht leisten konnte oder wollte.

Studierende, die eine Auswirkung der Erfahrungen im Betriebspraktikum bejahen und Gründe dafür benennen, möchten vor allem bewusster mit der Relevanz von Berufs-orientierung im Studium umgehen (20,8%) und entsprechende Fachveranstaltungen der Pädagogik besuchen (25%). Vereinzelt wird auch der Besuch von Rhetorikseminaren und der Ausbau hinzugewonnener Computerkenntnisse während des Betriebspraktikums angeführt. Allerdings

macht auch hier ein Drittel dieser Teilgruppe keine konkreten Angaben zu den Auswirkungen der Erfahrungen im Betriebspraktikum auf das künftige Studium (keine Angabe: 33,3%). Bei den Antworten der Studierenden fällt darüber hinaus auf, dass keine direkten Effekte auf das Studium in den Fächern genannt werden. Ein weiteres Indiz dafür, dass Berufsorientierung von den Studierenden nicht mit Themeninhalten ihrer Fächern in Verbindung gebracht wird. Von daher stellt sich die Frage, inwieweit die Fächer zur Optimierung des Betriebspraktikums beitragen könnten.

Wie könnten Sie sich eine Mitwirkung der Fächer an der PH bei den Inhalten für das Betriebspraktikum und der Berufsorientierung für Studierende vorstellen? (n=101)	
	gültige Prozente
Fächer stellen Berufe vor/organisieren Praktika/stellen Verbindungskollegen	46,5
keine Mitwirkung möglich	5,9
keine Angabe	47,5

Tabelle 20

Vorstellungen der Studierenden zum Einbezug ihrer Studienfächer für die Inhalte des BP

Nur gut die Hälfte der Studierenden macht Angaben zu dieser Sache. Während eine Minderheit (5,9%) eine Mitwirkung der Fächer explizit ausschließt, kann sich ein hoher Prozentsatz (46,5%) durchaus eine Beteiligung ihrer Fächer sowohl bei der Durchführung des Betriebspraktikum selbst als auch bei der Qualifizierung für das Themenfeld schulische Berufsorientierung vorstellen. Allerdings haben die Studierenden - wie untenstehende Zitate verdeutlichen - kaum konkrete inhaltliche Vorstellungen, wie dies in ihren Studienfächern umgesetzt werden könnte:

- ⇒ *„Von den Fächern sollten Dozenten benannt werden, die man (im Rahmen des Betriebspraktikums) ansprechen kann.“*
- ⇒ *„Die Fächer könnten bei der Akquirierung geeigneter Praktika mitwirken.“*
- ⇒ *„Mehr Seminarangebote zu speziellen Berufsprofilen.“*
- ⇒ *„Insgesamt sollten mehr Vorlesungen der Fächer zu diesem Thema angeboten werden – es geht um die Zukunft unserer Schüler.“*

Damit fehlt es den Studierenden trotz des Wunsches nach Einbeziehung der Fächer bei der Gestaltung des Betriebspraktikums an Ideen, Wissen und Kompetenzen zur Erreichung ihrer Ziele. Dies bestätigt grundlegende Befunde von ZINNECKER zu Ambivalenzen der heutigen

Jugendgeneration im Umgang mit Bildung, wonach diese zwar stark abschlussorientiert sind, ihnen jedoch das Wissen und die Kompetenzen fehlen, wie man dieses Ziel erreichen kann.⁵⁷³ Diametral steht den geäußerten Vorschlägen zur Einbeziehung der Fächer bei der Gestaltung des Betriebspraktikums und des Themenfeldes Berufsorientierung die reale Situation an der Pädagogischen Hochschule entgegen.

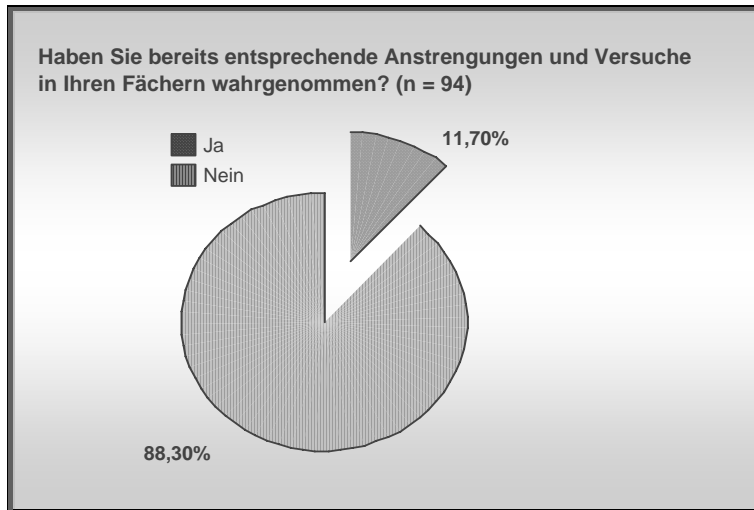


Abbildung 26
Wahrnehmung einer Beteiligung der Fächer an Inhalten der Berufsorientierung durch die Studierenden

Abbildung 26 veranschaulicht, dass die Studierenden die Mitwirkung ihrer Fächer an Themen schulischer Berufsorientierung und dem Betriebspraktikum als sehr gering wahrnehmen.

Zwar stellen 11,7% und damit jeder Zehnte Anstrengungen ihrer Fächer zum Thema schulische Berufsorientierung fest, allerdings können nur zwei Studierende bei der offenen Anschlussfrage „Wenn ja, welche?“ ihre Erfahrungen konkretisieren. Damit scheint das Thema schulische Berufsorientierung in der Studierendenwahrnehmung weitgehend aus den Veranstaltungen des Studiums ausgeklammert zu sein.

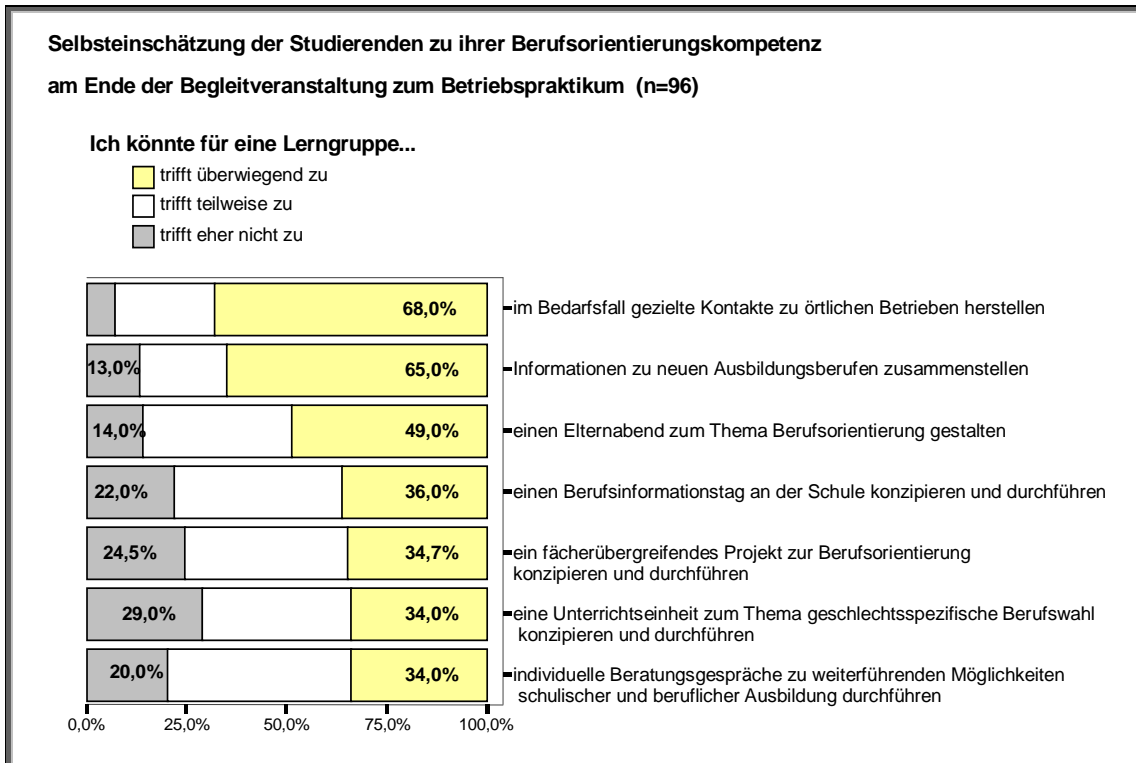
Dennoch erlauben die Befunde keinen direkten Rückschluss auf eine „Abstinenz“ des Themas schulische Berufsorientierung an der Pädagogischen Hochschule, da die Befunde nur die Studierendenperspektive repräsentieren. Um ein umfassenderes Bild der gegenwärtigen Relevanz schulischer Berufsorientierung in der ersten Studienphase an der Pädagogischen Hochschule zu erzielen, müsste ergänzend eine Erhebung aus Dozentenperspektive erfolgen sowie eine qualitative Untersuchung der Lehrveranstaltungen.

Einschätzung der Kompetenzen für die Gestaltung des Berufsorientierungsunterrichts

Studierende schreiben sich vor allem bei Themen, die ihnen überwiegend Informationsrecherche abverlangen, fachliche Kompetenz zu, wie Abbildung 27 zeigt.

⁵⁷³ Vgl. Zinnecker 2005, S. 180

Abbildung 27



So trauen sie sich vor allem zu, „Informationen zu neuen Ausbildungsberufen zusammenzustellen“ (65,0%) oder mit Betrieben Kontakte aufzunehmen (68,0%). Dagegen bewerten sie ihre Kompetenzen zur Berufsberatung und Schullaufbahnberatung eher skeptisch. Nur ein Drittel (34,0%) geht davon aus, erfolgreich Einzelgespräche zur Berufsorientierung mit Schülern führen zu können. Ebenfalls werden eigene methodisch-didaktische Fähigkeiten - und damit die Kernkompetenz Unterrichten - in diesem Bereich, wie z.B. die Durchführung eines Projektes oder eines Berufsinformationstages sowie Unterrichtseinheiten unter Berücksichtigung der Gender-Perspektive eher skeptisch bewertet.

In der Mikroanalyse ergeben sich zu dem Item „Unterrichtseinheit zum Thema geschlechtsspezifische Berufswahl“ Hinweise, dass künftige Lehrerinnen sich bei „Gender-Themen“ im Durchschnitt mehr Kompetenzen zuschreiben als ihre männlichen Kollegen (Tab. 21)

Selbsteinschätzung der Kompetenzen zum Thema geschlechtsspezifische Berufswahl nach Geschlecht der beiden Kohorten der Vorstudie (n = 96)

"Ich könnte für eine Lerngruppe eine Unterrichtseinheit zum Thema geschlechtsspezifische Berufswahl konzipieren und durchführen."	weiblich	männlich
	Anteil in %	Anteil in %
trifft überwiegend zu	37,3%	23,8%
trifft teilweise zu	37,3%	38,1%
trifft eher nicht zu	25,3%	38,1%

Tabelle 21

Möglicherweise muss diese Selbsteinschätzung jedoch kritisch betrachtet werden, da nicht vorausgesetzt werden kann, dass sich Studentinnen aufgrund der eigenen Betroffenheit automatisch mehr als ihre Kommilitonen für dieses Thema interessieren, wie die unterschiedlichen Befunde in den beiden Kohorten zeigen. Während in der ersten Kohorte eindeutig Frauen (64%) im Gegensatz zu Männern (21,4 %) sehr starkes Interesse am Thema für die Vorbereitung artikulieren, ist starkes Interesse bei beiden Geschlechtern der Crashkursgruppe nur bei ca. 40% vorhanden, wie Tabelle 22 veranschaulicht.

Präferenzen der beiden Studierendenkohorten der Vorstudie für das Thema „geschlechtsspezifische Berufswahl“ nach Geschlecht					
Erste Kohorte (n = 39)	weiblich	männlich	Crashkursgruppe (n = 37)	weiblich	männlich
	Anteil in %	Anteil in %		Anteil in %	Anteil in %
sehr starkes Interesse	64,0%	21,4%	sehr starkes Interesse	37,5%	40,0%
teilweises Interesse	16,0%	14,3%	teilweises Interesse	40,6%	40,0%
sehr geringes Interesse	20,0%	64,3%	sehr geringes Interesse	21,9%	20,0%

Tabelle 22

Auch wenn angesichts der sehr kleinen Stichprobengröße die widersprüchlichen Ergebnisse keine Verallgemeinerung erlauben, bleibt zu prüfen, inwieweit eine Sensibilisierung von Studierenden für geschlechterdifferente Aspekte der Berufsorientierung bereits in der ersten Studienphase gefördert werden müsste. Dabei könnten gerade die Fächer, aber auch die Pädagogik eine dafür unverzichtbare theoretische Unterfütterung durch Einbezug soziologischer, psychologischer, betriebswirtschaftlicher oder auch historischer Aspekte leisten.

Gegenwärtige Berufsorientierung bedarf - wie im Theorieteil der Arbeit bereits begründet - zur Umsetzung des u.a. durch PISA geforderten stärkeren anwendungs- und problembezogenen Unterrichts auch des Einsatzes neuer Methoden. Diese werden in der betrieblichen Wirklichkeit von den Ausbildern z.B. zur Entwicklung von Problemlösekompetenz in Form von Planspielen, projektorientiertem Arbeiten oder ähnlichem von künftigen Auszubildenden auch gefordert. Deshalb wurde, vor dem Hintergrund, dass im Schulunterricht verwandte Methoden zur Anschlussorientierung auf künftige Erfordernisse in der Arbeitswelt beitragen sollen, auch nach der allgemeinen Methodenkompetenz von Studierenden gefragt.

Dabei zeigen sich eindeutige Ergebnisse, wie Abbildung 28 verdeutlicht.

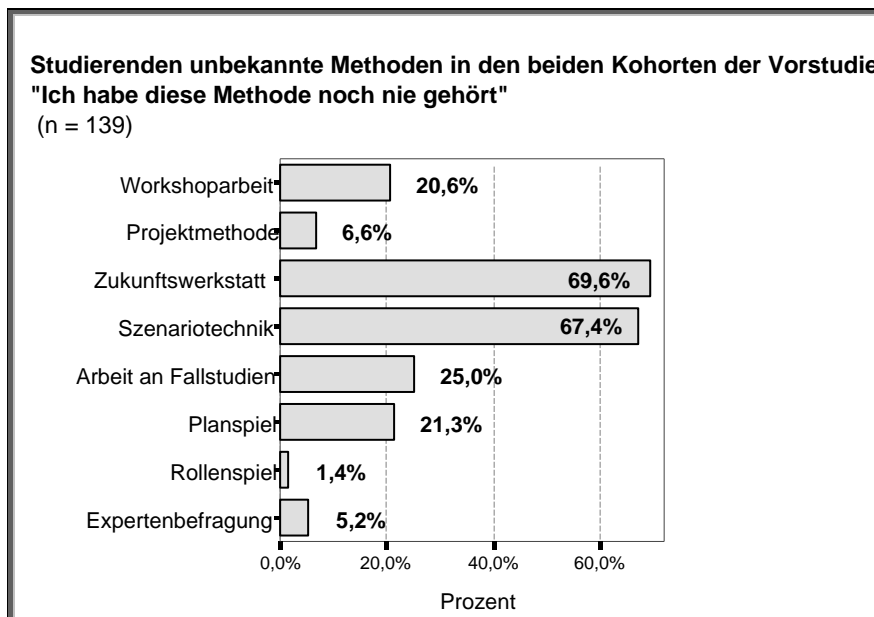


Abbildung 28

Während die klassischen Unterrichtsmethoden Frontalunterricht, Kleingruppen-/Partnerarbeit oder Schülerreferat nahezu jedem Studierenden geläufig sind,⁵⁷⁴ kennt nur eine Minderheit Methoden jenseits dieses Repertoires.

Besonders in Betrieben angewandte kreative Methoden für Problemlösungen sind zwei Dritteln der Studierenden unbekannt. So kennen 69,9% der Studenten die Methode Zukunftswerkstatt, 67,4% die Szenariotechnik weder aus Veranstaltungen ihres Studiums in der Theorie noch aus eigener Praxis. Jedem Vierten sind Fallstudien auch nicht aus einem theoretischen Kontext bekannt, z.B. durch Darstellungen in der Fachliteratur. Dies ist umso bemerkenswerter, da gerade eine individuelle Beratung von Schülern und Eltern eine gründliche Anamnese aller relevanten Faktoren wie familiäres Umfeld, bisherige Entwicklung des Lernverhaltens oder eine Einschätzung des intellektuellen Leistungsvermögens des Schülers voraussetzt und besonders Fallanalysen das systemische Zusammenspiel relevanter Faktoren verdichten können.

Darüber hinaus hat jeder Fünfte keine Ahnung, was sich hinter Workshoparbeit (20,6%) bzw. einem Planspiel (21,3%) verbirgt. Gerade diese Methoden bieten sich jedoch zur Sensibilisierung für eigene Stärken und Schwächen und zur Thematisierung des Zusammenhangs von Berufs- und Lebensplanung an und lassen sich aufgrund des komplizierten Zusammenspiels sozialer Determinanten und des eigenen Selbstkonzepts bei der Berufsfindung von Jugendlichen, wie entwicklungspsychologische Berufswahltheorien analysieren, kaum mit klassischem Frontalunterricht erarbeiten.

⁵⁷⁴ In der Grafik wurde für eine bessere Übersichtlichkeit auf die Darstellung der Kategorien Frontalunterricht, Kleingruppenarbeit, Schülerreferat und Partnerarbeit verzichtet, da diese 0% aufwiesen.

Auch wenn aufgrund bisher geringer Unterrichtspraxis der Studierenden eine eingeschränkte Methodenkompetenz aus eigener Erfahrung nachvollziehbar ist, verwundert es, dass einem Teil der Studierenden am Ende ihrer ersten Studienphase in der Wirtschaft gängige Methoden auch nicht auf theoretischer Ebene bekannt sind. Immerhin 6,6% aller Studierenden *kennen* die Projektmethode *nicht*, obwohl sie als künftige Lehrer ein themenorientiertes Projekt durchführen müssen.

Die Rekonstruktion der Selbsteinschätzung der Methodenkompetenzen der Studierenden hat vor allem zwei Aspekte ans Licht gebracht. Studierende bewerten ihre Kompetenzen im Themenfeld schulische Berufsorientierung vor allem hinsichtlich der klassisch geforderten Kompetenzen „Beraten“, „Unterrichten“ oder auch „Innovieren“ im Durchschnitt sehr skeptisch. Hinzu kommt, dass Studierende für sich am Ende der ersten Studienphase nur ein sehr eingeschränktes Methodenrepertoire mit Betonung klassischer Unterrichtsmethoden einräumen. Damit ergeben sich Hinweise auf erhebliche methodische Lücken der Studierenden für die Gestaltung eines innovativen Berufsorientierungsunterrichts, vor allem hinsichtlich der Konzeption und Durchführung von BORS als themenorientiertes Projekt. Ob diese Defizite den Studierenden bewusst sind, kann an dieser Stelle nicht abschließend beurteilt werden. Prinzipiell stellt sich angesichts der deutlichen Befunde zur eingeschränkten Methodenkompetenz die Frage, ob eine methodische Qualifizierung allein in der Verantwortung der ersten Phase stattfinden sollte bzw. welche Methoden schwerpunktmäßig in der zweiten Phase der Lehrerausbildung thematisiert und erprobt werden sollten.

4.4 Zusammenfassende Interpretation der Ergebnisse

Prinzipiell unterstreichen die Befragung der Crashkurs-Gruppe die Befunde der ersten Kohorte zu Rahmenbedingungen, inhaltlichen Interessen und Erwartungen der Studierenden an das Praktikum und die Begleitveranstaltung sowie zur Relevanz von Berufsorientierung in der ersten Phase der Lehrerausbildung. Somit konnten, die zu Beginn der Untersuchung erstellten Arbeitshypothesen konnten verifiziert werden.

Die Befunde der Vorstudie bestätigen die Vermutung einer – unabhängig von den studierten Unterrichtsfächern- weitgehend zufällig getroffenen Praktikumswahl und der weitgehenden Vakanz eines offiziellen Bewerbungsverfahrens. Dies spiegelt sich in unspezifischen Erwartungen an die Begleitveranstaltung und einer – u.a. auch durch die relativ hohe Zeitspanne zwischen Praktikum und Besuch des obligatorischen Begleitseminars bedingten- mangelnden Akzeptanz der Nachbereitung wider. Zudem ergeben sich aus der Datenanalyse Hinweise, dass Studierenden Basiswissen zur Berufsorientierung wie z.B. die Kenntnis zentraler Begriffe und rechtlicher Bestimmungen fehlt.

Allerdings haben die Studierenden Inhalte und Ziele dieses Studienelement bisher kaum mit den übrigen Veranstaltungen ihres Studiums in Bezug setzen (können). Zudem besitzt das Thema schulische Berufsorientierung insgesamt eine äußerst geringe Relevanz im bisherigen Studium künftiger Realschullehrer und -lehrerinnen.

Hinzu kommt, dass die Studierenden bisher ohne konkrete Lernziele ins Praktikum gehen (können) und in der Regel auch von betrieblicher Seite kein schriftlicher Ausbildungsplan vorliegt. All dies erschwert sowohl die Formulierung individueller Lernziele vor Praktikumsbeginn als auch deren Umsetzung und Überprüfung in der konkreten Praxis. Folglich stellt das Betriebspraktikum im Bewusstsein der Studierenden bisher keinen Lernort für die Entwicklung von Beobachtungskompetenz und Selbstreflexion als Bestandteil von Lehrerprofessionalität dar. Die Formulierung von Erwartungen und individuellen Lernzielen sowie die Verknüpfung von Beobachtungsaufgaben mit relevanten Aspekten der späteren Lehrerrolle in der schulischen Berufsorientierung ist den Studierenden durch das bisherige Seminararrangement allerdings auch nicht zwingend abverlangt worden.

Insgesamt zeigt der skizzierte „Ist-Zustand“ des Betriebspraktikums und der Begleitveranstaltung ungünstige Voraussetzungen zur Entwicklung von Berufsorientierungskompetenz und Gestaltung späterer Lehrtätigkeit.

Deshalb wird zur Qualitätsentwicklung im Betriebspraktikum und zur Förderung der Berufsorientierungskompetenz künftiger Realschullehrer eine neue Konzeption für das Betriebspraktikum und den Besuch der Begleitveranstaltung erprobt.

5 **Konsequenzen aus den Ergebnissen der Vorstudie – Kernelemente der Neuen Konzeption des Betriebspraktikums und der Begleitveranstaltung**

Zur Veränderung des konstatierten Ist-Zustandes des Betriebspraktikums und der Struktur der Begleitveranstaltung ist eine neue Konzeption entwickelt worden.

Im Zentrum der Überlegungen stehen Maßnahmen zur Entwicklung von Qualitätsstandards für das Studienelement Betriebspraktikums und damit verbundene Veränderungen der strukturellen Rahmenbedingungen. Daneben soll eine veränderte Konzeption der Begleitveranstaltung den Aufbau von Kompetenzen künftiger Realschullehrer für die Gestaltung von Berufsorientierung fördern und damit zur Entwicklung von Professionalität beitragen.

Mit der neuen Konzeption werden nachstehende grundsätzliche Ziele angestrebt:

1. Kompensation fehlender Erfahrungen

Das Betriebspraktikum soll dazu beitragen bisherige Erfahrungen der Studierenden in der Arbeits- und Berufswelt zu erweitern und diese in Bezug zu ihrer künftigen Rolle im Berufsorientierungsprozess von Jugendlichen zu stellen.

2. Kennenlernen des Betriebs als Arbeits- und Lernort

Berufs- und betriebsbezogene Anforderungen an Arbeits- und vor allem Ausbildungsplätze sollen erfahren und pädagogisch reflektiert werden.

3. Erleben der zukünftigen Wirklichkeit der Schüler

Studierende sollen durch Beobachtung und Erleben der künftigen Situation ihrer Schülerinnen und Schüler sich in deren künftige Ausbildungssituation besser einfühlen können und dadurch Empathie und Handlungskompetenz für die Übergangphase von Schülern in die Arbeitswelt entwickeln können.

4. Gewinnung von Anregungen zur Berufsorientierung im Unterricht

Das Betriebspraktikum soll den Studierenden als Modell und Erfahrungswert für das Schülerbetriebspraktikum und die Integration von berufsbezogenen Inhalten in den Fachunterricht dienen.

Zur Umsetzung dieser Grobziele auf der Folie angestrebter Qualitätsstandards und Lehrerprofessionalität werden folgende *Rahmenbedingungen* und *Strukturelemente* festgelegt:

- ***Integrierte Ableistung des Betriebspraktikums***

Das Betriebspraktikum wird jetzt in eine obligatorische Vor- und Nachbereitung eingebettet. Zu diesem Zweck wird die zwei Semesterwochenstunden umfassende Begleitveranstaltung in einen Vorbereitungsteil, bestehend aus einer Ringvorlesung und einer kompakten individuellen Vorbereitung und einen Nachbereitungsteil in Kompaktform gesplittet. Damit soll eine an individuellen Lernzielen und Erwartungen

orientierte Vorbereitung der Studierenden sowie eine zeitnahe Nachbereitung der Praktikumserfahrungen ermöglicht werden.

- ***Zweiteilung des Betriebspraktikums***

Um das Kennen lernen verschiedener Arbeitsfelder und insbesondere des Handwerks zu fördern, wird das Betriebspraktikum in zwei zweiwöchige Blöcke aufgeteilt, die zur einen Hälfte in einem Großbetrieb und zur anderen Hälfte in einem Klein- und Mittelunternehmen von Industrie, Handwerk oder Verwaltung absolviert werden müssen. Damit wird die Beobachtung strukturell unterschiedlicher Ausbildungsbedingungen des Dualen Systems in der Praxis ermöglicht.

Dabei kommt der Handwerkskammer und der IHK als übergeordneten Institutionen der Berufsausbildung die Aufgabe zu, Mitgliedsbetriebe in der *Technologieregion Karlsruhe* für die grundsätzliche Bereitstellung von Praktikumsplätzen zu gewinnen.

Prinzipiell müssen die Studierenden sich bei den Betrieben offiziell bewerben. Das obligatorische Bewerbungsverfahren soll bisher fehlende Erfahrungen von Studierenden in diesem Bereich kompensieren und darüber hinaus dazu beitragen, Empathie und Problembewusstsein für künftige Situationen der Schülerinnen und Schüler im Bewerbungsprozess zu entwickeln. Die Evaluation von Rückmeldungen der Betriebe zu den Bewerbungsverfahren der Studierenden sollen diesen als Rückkopplung eigenen Verhaltens dienen und damit auch zur Erweiterung der individuellen Kompetenz in diesem Bereich beitragen.

- ***Ringvorlesung mit außerschulischen Experten***

Neben soziologischen und psychologischen sowie spezifisch methodisch-didaktischen Fragestellungen für die schulische Berufsorientierung sollen in der vorbereitenden Ringvorlesung Kernelemente des Dualen Systems in der Praxis, durch Experten aus Wirtschaft, Industrie und Handwerk vermittelt werden. Durch den Einbezug dieser außerschulischen Experten soll eine authentische Wirkung hinsichtlich der geforderten Aufgaben von Lehrern in der Berufsorientierung - insbesondere der im Bildungsplan 2004 geforderten Netzworkebildung - vor dem Hintergrund der Anforderungen an künftige Auszubildende erreicht werden. Darüber hinaus soll der Einbezug von Vertretern von Wirtschaft und Trägern beruflicher Bildung den Studierenden einen Perspektivenwechsel ermöglichen, um in künftigen Situationen beim Übergangsprozess ihrer Schüler deren Sichtweise antizipieren zu können.⁵⁷⁵

⁵⁷⁵ Vgl. zu den einzelnen Themen der Ringvorlesung im Anhang auch:
Wengert-Richter, Petra: Themenfahrplan für die Ringvorlesung zum Betriebspraktikum WS 2005/06.
Unveröffentlichtes Manuskript Pädagogische Hochschule Karlsruhe 2005.

- **Netzwerkbildung mit regionalen Wirtschaftspartnern und Trägern beruflicher Bildung**
Dabei konnte die örtlichen Industrie- und Handelskammer (IHK) sowie die Handwerkskammer (HWK) als regionale Kooperationspartner zur praktischen Umsetzung der neuen Konzeption gewonnen werden. Dabei kommt der IHK und der HWK die Aufgabe zu, das veränderte Praktikumskonzept ihren Mitgliedsbetrieben transparent zu machen, um dadurch auch das Verständnis und die Unterstützung für obligatorische Praktikumsinhalte von betrieblicher Seite zu fördern und generell an der Entwicklung eines regionalen Netzwerks zur Qualitätssicherung des Betriebspraktikums beizutragen.
- **Festlegung eines „Praktikumsfahrplans“**
Um eine Verknüpfung der Aufgaben im Betriebspraktikum mit den späteren Tätigkeiten von Lehrern in der Berufsorientierung zu gewährleisten, werden obligatorische und fakultative Aufgabenbereiche der Studierenden in Form eines schriftlich fixierten Rahmenplans formuliert. Kernelement dabei bildet die festgeschriebene einwöchige Begleitung eines Auszubildenden während des Praktikums, um Ausbildungsbedingungen und Anforderungsprofile für Auszubildende direkt erfahrbar zu machen. Neben dieser einwöchigen obligatorischen Tandembildung mit Auszubildenden- auch für eventuell anstehende Berufsschulbesuche - werden fakultative Aufgabenbereiche wie z.B. Hospitation bei Bewerbungsverfahren für Auszubildende oder Mitwirkung bei der Organisation und Durchführung der Betriebspraktika für Schüler im Betrieb festgelegt.⁵⁷⁶
- **Portfolio als Leistungsnachweis**
Als unterstützendes Instrument zur Überprüfung individueller Lernziele und zur Bewältigung von Beobachtungsaufgaben wird für die Veranstaltung die Anfertigung eines Portfolio als Leistungsnachweis festgelegt.
Indem die Aufmerksamkeit der Studierenden auf den eigenen Lernprozess sowie die gezielte Beobachtung von Auszubildenden gelenkt wird, soll die Selbstreflexionsfähigkeit von Studierenden und damit selbstevaluative Kompetenzen angehender Realschullehrer gefördert werden.⁵⁷⁷
Dementsprechend werden als Grundlage für die Evaluation der neuen Konzeption folgende **Arbeitshypothesen** formuliert:

⁵⁷⁶ Vgl. Betriebspraktikum Lehramt an Realschulen – Vorläufiger Praktikumsfahrplan. (Hg.) Institut für angewandte Erziehungswissenschaft. Abteilung Schulpädagogik/Allgemeine Didaktik (Stand Oktober 2005)

⁵⁷⁷ Vgl. zur Gestaltung des Portfolios im Anhang auch:

Wengert-Richter, Petra: Reflexion des Betriebspraktikums – Hinweise zur Gestaltung des Portfolio. Unveröffentlichtes Manuskript. Pädagogische Hochschule Karlsruhe, Oktober 2006

- ⇒ Die veränderten Rahmenbedingungen zur Organisation des Betriebspraktikums erhöhen den subjektiv empfundenen Nutzen des Betriebspraktikums .
- ⇒ Die Kompetenzen von Studierenden zur Gestaltung des Berufsorientierungsunterrichts werden durch die neue Konzeption eher gefördert.
- ⇒ Das Verständnis für die eigene Rolle in der schulischen Berufsorientierung wird von den Studierenden kritisch hinterfragt.
- ⇒ Die Integration des Betriebspraktikums in eine obligatorische Vor- und Nachbereitung und die Erstellung eines Portfolios fördert die Selbstevaluations- und Beobachtungskompetenz von Studierenden.
- ⇒ Studierende können im Rahmen der neuen Konzeption Erfahrungen im Betriebspraktikum besser mit den übrigen Studieninhalten verknüpfen.

6 Evaluation der neuen Konzeption des Betriebspraktikums

Die neue Konzeption zum Betriebspraktikum ist im Wintersemester 2005/2006 erstmals erprobt worden. Als Analyseinstrument für die Kohortenbefragung vor und nach dem Besuch der Begleitveranstaltung wird der in der Vorstudie verwandte halbstandardisierte Fragebogen eingesetzt und somit ein direkter Vergleich der drei untersuchten Kohorten ermöglicht.

Neben der deskriptiven Analyse der beiden Fragebögen werden im Sinne einer Methodentriangulation als qualitative Ergänzung des bisherigen Auswertungsverfahrens und Differenzierung festgestellter quantitativer Befunde ergänzend Fallstudien unter Einbezug einer Dokumentenanalyse der Portfolios der Studierenden durchgeführt.⁵⁷⁸

6.1 Stichprobenbeschreibung und Design der Datenerhebung

Da einem Teil des Semesterjahrganges 2005/06 das Betriebspraktikum bereits anerkannt wurde und somit auch für diese Teilgruppe eine Begleitveranstaltung angeboten werden musste, splittet sich die gewählte Stichprobe in eine Teilgruppe von Studierenden mit Vollanerkennung des Betriebspraktikums und eine Teilgruppe ohne abgeleistetes Betriebspraktikum auf. Hinzu kommt, dass - aufgrund der rechtlichen Rahmenbedingungen - einem Teil der Studierenden ein „Teilpraktikum“ angerechnet wurde, so dass diese „nur“ ein zweiwöchiges Praktikum entweder in einem Klein- oder einem Grossbetriebe ableisten mussten. Nachfolgende Tabelle zeigt eine Übersicht über die Zusammensetzung der Stichprobe und das Design der Datenerhebung.

Die Stichprobengrößen in der Matrix beziehen sich auf die Studierendenzahl nach Fragebogenrücklauf.

Die Begleitveranstaltung zum Betriebspraktikum im WS 2005/06 haben insgesamt 32 Studierende besucht. Darunter befinden sich 11 TN, die das Betriebspraktikum bereits anerkannt bekommen haben, so dass die Stichprobe letztlich aus 21 „echten“ Teilnehmern der neuen Konzeption besteht. An der Nachbereitung haben aus organisatorischen Gründen drei weitere Studierende teilgenommen. Die Befragung am Ende der Begleitveranstaltung der neuen Konzeption umfasst damit eine Stichprobengröße von $n=35$. Darunter befinden sich

⁵⁷⁸ Methodentriangulation wird nach Bortz/Döring wie folgt definiert:
„Eine Untersuchungsfrage bzw. ein Untersuchungsgegenstand wird mit unterschiedlichen Methoden, an unterschiedlichem Datenmaterial, von unterschiedlichen Forschern und/oder vor dem Hintergrund unterschiedlicher Theorien untersucht“ (Bortz/Döring 1995, S. 628)

sieben TN, die das Betriebspraktikum schon anerkannt bekommen haben, so dass die Stichprobe aus 28 „echten“ TN der neuen Konzeption besteht.

Die Rücklaufquote lag sowohl für den Basisfragebogen (Datensatz E) als auch für den Nachfassfragebogen (Datensatz F) bei knapp 90%.

Tabelle 23
Design der Datenerhebung der neuen Konzeption zum Betriebspraktikum

Quantitative Analyse von Kohorte III (Neue Konzeption)				
	Stichprobenbeschreibung	Stichprobengröße	Erhebungsinstrument	Erhebungs-Zeitpunkt/-raum
Datensatz E „Basisfragebogen Neue Konzeption“ – Datenerhebung vor Beginn der Begleitveranstaltung	Alle TeilnehmerInnen der wöchentlichen Begleitveranstaltung zum BP im WS 2005/06	n=21 ⁵⁷⁹	halbstandardisierter schriftlicher Fragebogen	Oktober 2005
Datensatz F „Nachfassfragebogen Neue Konzeption“ – Datenerhebung am Ende der Begleitveranstaltung	Alle C der wöchentlichen Begleitveranstaltung zum BP im WS 2005/06	n=28	halbstandardisierter schriftlicher Fragebogen	April 2006
Qualitative Analyse von Kohorte III (Neue Konzeption)				
Fallstudien	Ausgewählte TeilnehmerInnen der wöchentlichen Begleitveranstaltung zum BP im WS 2005/06, die ein integriertes Praktikum nach der neuen Konzeption abgeleistet haben	n=2	Qualitative Auswertung der Studierendenportfolios	Mai bis Oktober 2006

⁵⁷⁹Die Stichprobengröße bei der Befragung der TeilnehmerInnen (TN) der neuen Konzeption zu Beginn der Begleitveranstaltung beträgt insgesamt n=32. Darunter befinden sich 11 TN, die das Betriebspraktikum bereits anerkannt bekommen haben, so dass die Stichprobe letztlich aus 21 „echten“ Teilnehmern der neuen Konzeption besteht. Die Befragung am Ende der Begleitveranstaltung der neuen Konzeption umfasst eine Stichprobengröße von n=35. Darunter befinden sich sieben TN, die das Betriebspraktikum schon anerkannt bekommen haben, so dass die Stichprobe aus 28 „echten“ TN der neuen Konzeption besteht. Die unterschiedlichen Stichprobengrößen der beiden Datensätze erklären sich aus dem geringeren Rücklauf des Basisfragebogens im Verhältnis zum Nachfassfragebogen.

Die Stichprobe im Basisfragebogen der Neuen Konzeption (Datensatz E) gliedert sich in elf Studierende mit Praktikumsanerkennung und 21 Studierende ohne Praktikumsanerkennung. Die Stichprobe des Nachfassfragebogens (Datensatz F) setzt sich in 28 Studierende ohne Praktikumsanerkennung sowie sieben mit Praktikumsanerkennung auf.

Daten von Studierenden mit vollständiger Praktikumsanerkennung der Begleitveranstaltung der neuen Konzeption wurden nur für den Fragekomplex „Erfahrungen bei der eigenen Berufswahl“ und „Kompetenzen der Studierenden vor Beginn der Begleitveranstaltung“ in die Untersuchung berücksichtigt, da diese Bereiche nicht durch Erfahrungen im Betriebspraktikum beeinflusst wurden.

Ergänzend zur deskriptiven Analyse der beiden Datensätze „E“ und „F“ wird eine Dokumentenanalyse der Portfolios von Studierenden, die ein oder beide Praktika abgeleistet haben (n=21) durchgeführt.

Angesichts des geringen Stichprobenumfangs diente die Auswertung der Portfolios vor allem der Untermauerung von Fallstudien.

Für die Basisbefragung und den Nachfassfragebogen am Ende des Nachbereitungsseminars wird zur Gewährleistung einer direkten Vergleichbarkeit das Grundgerüst des Fragebogens der ersten beiden Studierendekohorten der Vorstudie verwendet.

6.2 Ergebnisse der Basisbefragung zu Beginn der Begleitveranstaltung

Die Analyse der neuen Konzeption zum Betriebspraktikum ist in verschiedene Teilabschnitte gegliedert. Zunächst werden (Methoden-) Kompetenzen sowie die bisherige Relevanz von Berufsorientierung im Studium zu Beginn der Begleitveranstaltung im Vergleich zur Vorstudie dokumentiert. Ergänzend werden relevante Befunde zu Erfahrungen bei der eigenen Berufswahl der Studierenden bei allen drei Kohorten vorgestellt.

Darüber hinaus werden zentrale Erwartungen der Studierenden an das Betriebspraktikum und die Begleitveranstaltung beschrieben und interpretiert.

Die Analyse des „Nachfassfragebogens“ konzentriert sich auf die Bewertung des Betriebspraktikums, die Einschätzung von Kompetenzen für den Berufsorientierungsunterricht sowie Effekten auf den weiteren Studienverlauf aus der Perspektive der Studierenden.

Zentrale Befunde zur neuen Konzeption werden abschließend durch zwei Fallstudien verdichtet.

6.2.1 Voraussetzungen der Studierendenkohorte zu Beginn der Begleitveranstaltung

Die Studierendenkohorte der neuen Konzeption zeigt ähnliche Voraussetzungen bei den beruflichen Vorerfahrungen und den Kompetenzen im Themenfeld schulischer Berufsorientierung. Den Studierenden ist die Arbeits- und Berufswelt sowohl durch regelmäßiges Jobben (90,3%) als auch durch Ferientätigkeiten (83,9%) vertraut.⁵⁸⁰

Dennoch korrespondieren diese Erfahrungen auch bei dieser Kohorte kaum mit grundlegenden Kenntnissen zu rechtlichen Rahmenbedingungen von Ausbildung und Berufsleben. Auch die Studierenden dieser Gruppe stufen ihre Kompetenzen zu zentralen rechtlichen Bestimmungen des Arbeits- und Berufslebens als äußerst gering ein.

Die klassifizierte Daten in Abbildung 29 erlauben eine klare Einschätzung.

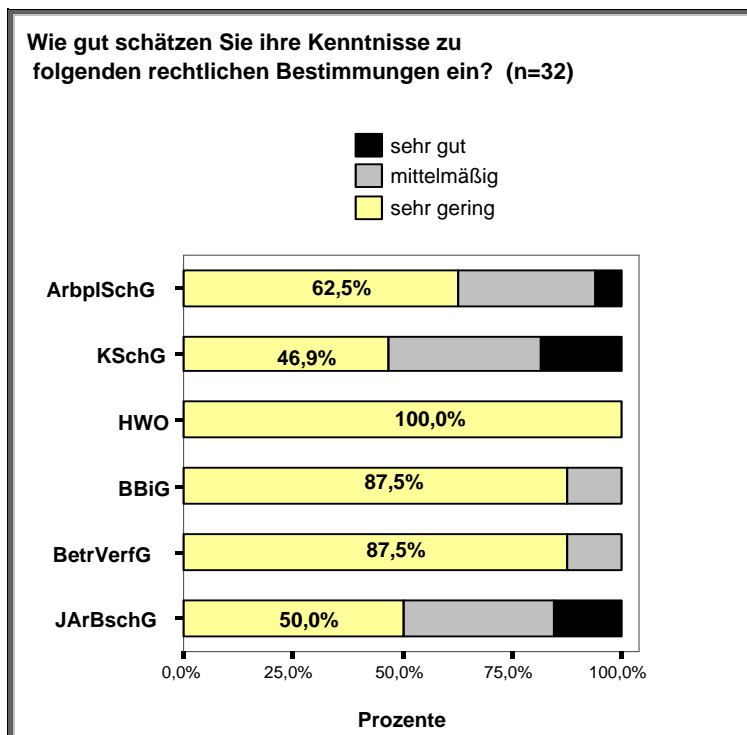


Abbildung 29
Selbsteinschätzung rechtlicher Kenntnisse zu Arbeit und Beruf

Besonders auffallend zeigt sich bei dieser Kohorte die extrem geringen Kenntnisse zur Handwerksordnung, aber auch zum Berufsbildungsgesetz. Von daher ist davon auszugehen, dass die Studierenden kaum Kenntnisse zum rechtlichen Rahmen für Ausbildungen nach dem Dualen System besitzen und keine Grundlagen zu den im Bildungsplan 2004 geforderten Rechtskenntnissen künftiger Realschullehrer vorhanden sind.

⁵⁸⁰ Stichprobengröße bei diesem Item: n=29

Bestätigt werden auch die geringen Kenntnisse zu zentralen Begriffen im Themenfeld schulischer Berufsorientierung. So können z.B. drei Viertel der Studierenden mit dem Qualipass als Portfolioinstrument in der schulischen Berufsorientierung überhaupt nichts anfangen, ein Indiz dass die Studierenden vermutlich bisher kaum mit der Durchführung des themenorientierten Projekts BORS im Rahmen ihrer Unterrichtspraktika in Berührung gekommen sind.⁵⁸¹

Ebenso schreiben sich die Studierenden nur ein eingeschränktes Methodenrepertoire zur Gestaltung des Unterrichts zu.

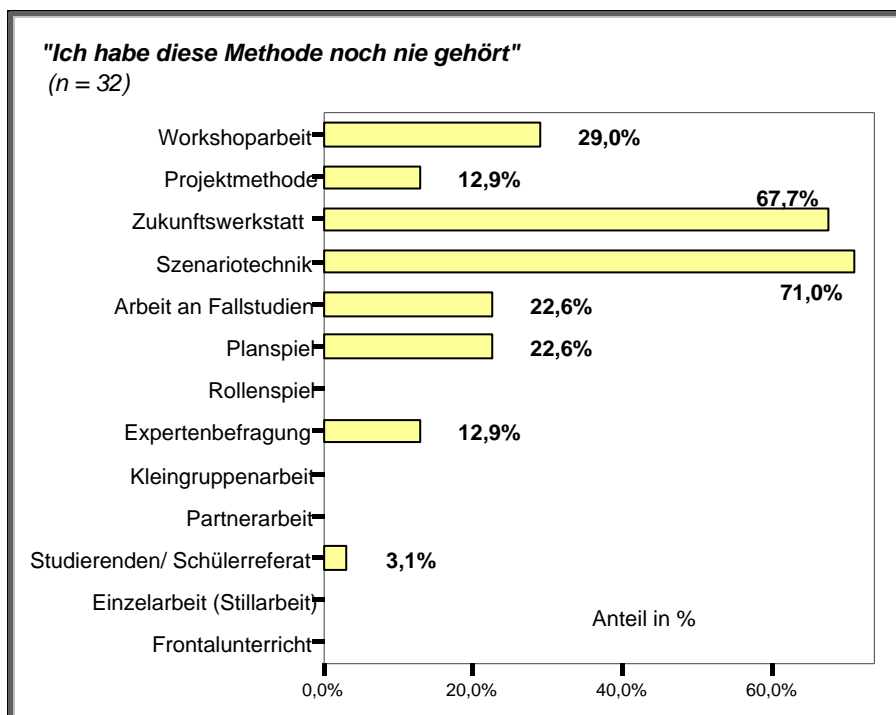


Abbildung 30
Studierenden unbekannte (Unterrichts-)Methoden

Erwartungsgemäß bestätigt sich der geringe Bekanntheitsgrad kreativer Problemlösemethoden wie Zukunftswerkstatt oder Szenariotechnik. Immerhin jeder Fünfte gibt zudem an, die Methode „Workshoparbeit“, jeder Achte (12,9%) Projektarbeit als Unterrichtsmethode weder aus der Theorie noch aus der Praxis zu kennen, ein bemerkenswerter Befund bei Lehramtsstudierenden am Ende der ersten Studienphase.

Da alle drei Studierendenkohorten sich eine begrenzte Methodenkompetenz bescheinigen, könnten die Resultate darauf hinweisen, dass Studierenden weder in der theoretischen Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule noch in den Praxisphasen hinreichend Gelegenheit geboten wird innovative Unterrichtsmethoden zu beobachten und zu erproben.

⁵⁸¹ Vgl. Datensatz E, Frage 7 im Anhang

Ferner bestätigt diese Kohorte die bisher geringe Relevanz von schulischer Berufsorientierung in den bisherigen Studienveranstaltungen.

Tabelle 23
Bisherige Relevanz von Berufsorientierung
im Studium nach Geschlecht

n = 32	weiblich	männlich
sehr wichtig	13,6%	12,5%
teilweise wichtig	13,6%	25,0%
fast unwichtig	72,7%	62,5%

Die geschlechtsspezifische Betrachtung ergibt auch bei dieser Studierendenkohorte eine im Durchschnitt leicht optimistischere Wahrnehmung der Relevanz von Berufsorientierung bei männlichen Studierenden. Auch wenn die Befunde aufgrund des sehr geringen Stichprobenumfangs zufällig sein könnten, zeigt sich eine geschlechtsspezifische Wahrnehmung der Relevanz von Berufsorientierung in allen drei Kohorten. Dabei beweisen die Befunde zwar noch nicht, ob angehende Lehrer im Vergleich zu ihren Kolleginnen sensibler in der Wahrnehmung von Inhalten schulischer Berufsorientierung im Studium sind oder ob die Wahrnehmung größerer Relevanz von Berufsorientierung mit einer geschlechtsspezifischen Auswahl entsprechender Veranstaltungen oder eines unterschiedlichen Selbstverständnisses von männlichen und weiblichen Studierenden zusammenhängt. Gleichwohl geben die Befunde Anlass zu weiteren Studien in diesem Feld.

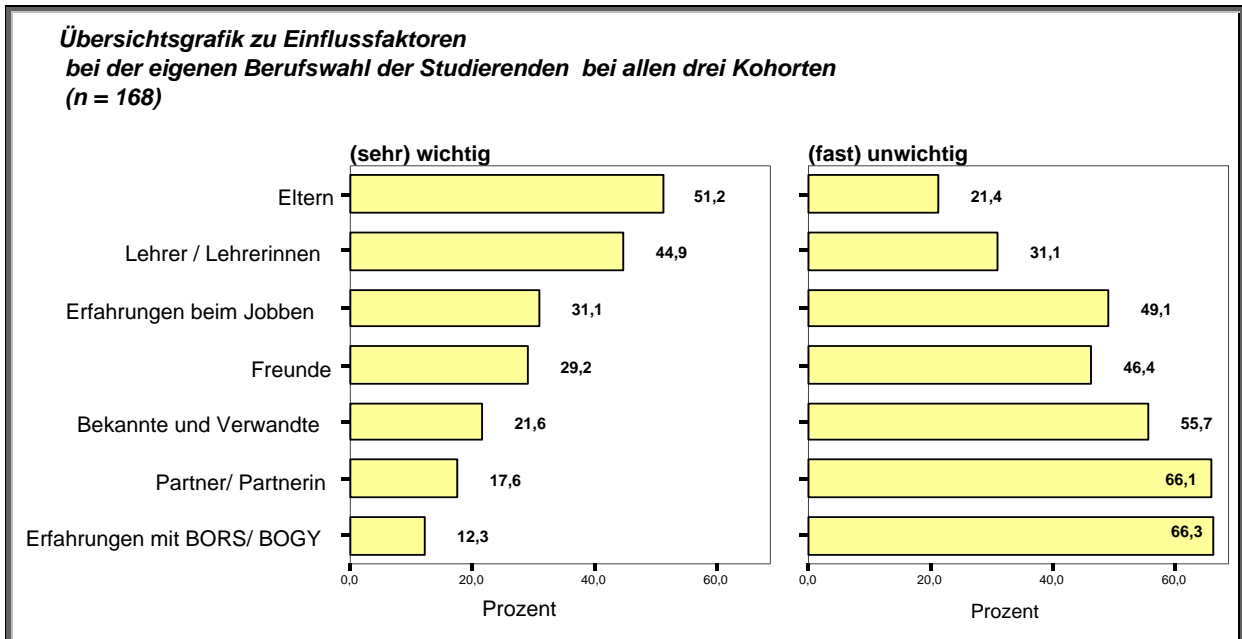
6.2.2 Erfahrungen der Studierenden bei der eigenen Berufswahl

Lehramtsstudierende und Berufsanfänger sind in ihren Entscheidungen und in ihrem Handeln stark durch die Erfahrungen geprägt, die sie selbst als Schülerinnen und Schüler gemacht haben, wie eine Meta-Analyse von 93 Studien zur Lehrerbildung von WIDEEN nachweist.⁵⁸² Deshalb wurden bei allen drei Studierendenkohorten im Basisfragebogen Erfahrungen der Studierenden bei der eigenen Berufswahl thematisiert, um Effekte aus der eigenen Schulzeit auf das geforderte Selbstverständnis von Lehrern in der Übergangsphase von der Schule in den Beruf einzubeziehen.

Abbildung 31 kontrastiert für alle untersuchten Kohorten wichtige und unwichtige Einflussfaktoren bei der eigenen Berufswahlentscheidung von Studierenden.

⁵⁸² Vgl. Wideen u.a. 1998

Abbildung 31



Während Eltern, aber auch Lehrern bei der Berufswahlentscheidung ein hoher Einfluss zugeschrieben wird, hatten für zwei Drittel Erfahrungen mit schulischer Berufsorientierung durch BORS oder BOGY in der Retrospektive keinen Einfluss. Dies ist umso bemerkenswerter, da 79% der Studierenden der drei Kohorten ein Praktikum im Rahmen von BORS oder BOGY absolviert haben, wie Abb. 32 zeigt.

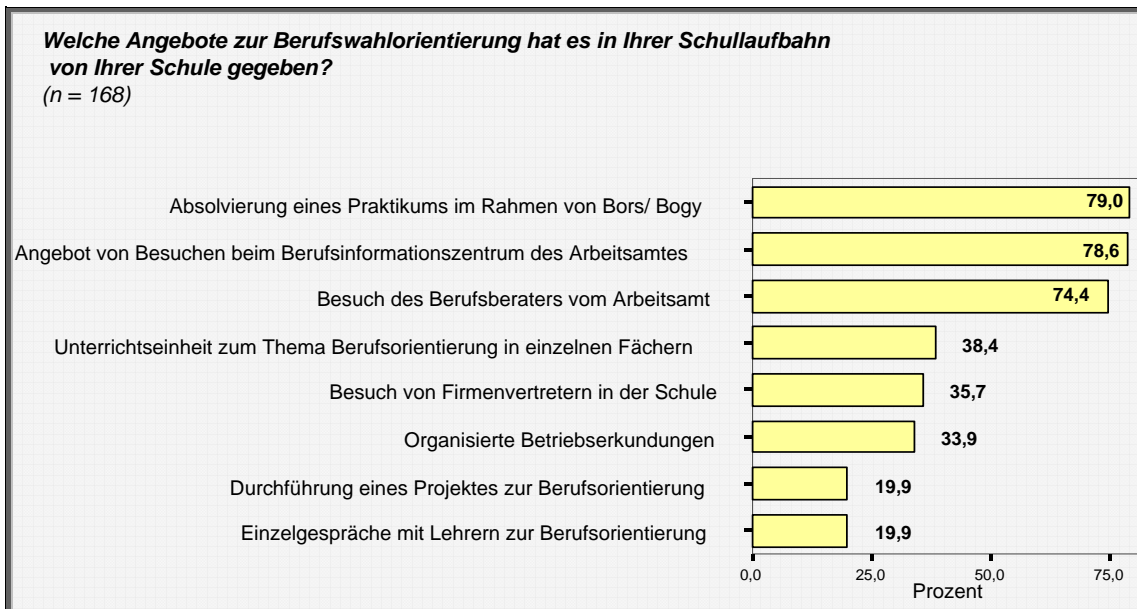


Abbildung 32

Angebote zur Berufsorientierung in der eigenen Schulzeit der Studierenden

Bei einer geschlechtsspezifischen Differenzierung offenbart sich, dass vor allem Männer (85%) ihre Erfahrungen mit BORS und BOGY als „fast unwichtig“ betiteln.

Tabelle 24

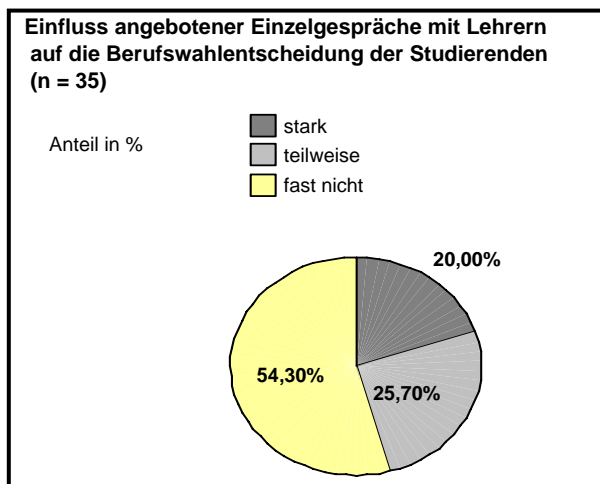
Einfluss von Erfahrungen mit BORS/ BOGY auf die Berufswahlentscheidung der Studierenden nach Geschlecht (n = 158)		
	weiblich	männlich
	Anteil in %	Anteil in %
sehr wichtig	16,1%	2,6%
teilweise wichtig	24,6%	12,8%
fast unwichtig	59,3%	84,6%

Erklärbar wird dieser Befund bei Beleuchtung von zwei Aspekten. Zum Zeitpunkt der Durchführung von BOGY ist für männliche Gymnasiasten die konkrete Berufsentscheidung im Gegensatz zu ihren Mitschülerinnen durch den noch abzuleistenden Wehrdienst zeitlich weiter entfernt, so dass eigene Berufswünsche

vermutlich weniger konkretisiert werden müssen. Zum anderen könnte die bei Jungen später einsetzende Pubertät dazu beitragen, das Schülerbetriebspraktikum als gewinnbringendes Element künftiger Berufsplanung aufzufassen.

Weiterhin ist bemerkenswert, dass nur bei jedem Fünften (19,9%) in der Schulzeit Einzelgespräche von Lehrern zur Berufsorientierung angeboten wurden und darüber hinaus *durchgeführte* individuelle Beratungsgespräche bei knapp der Hälfte der Studierenden kaum einen Einfluss auf die Berufswahlentscheidung hatten, wie Abbildung 33 verdeutlicht.

Abbildung 33



Damit kann auch vor dem Hintergrund, dass Berufsorientierung nur bei einem guten Drittel (38,4%) im Unterricht thematisiert wurde, davon ausgegangen werden, dass die Mehrheit der Studierenden kaum positive Unterrichtsbeispiele und „Lehrermodelle“ im Zusammenhang mit schulischer Berufsorientierung adaptieren kann.

Dennoch bewerten die Studierenden den Einfluss von Lehrern auf ihre Berufswahlentscheidung nach den Eltern am höchsten, ein zunächst widersprüchlicher Befund, der den empirischen Befunden zur Bedeutung von Lehrern bei der Berufsentscheidung widerspricht.⁵⁸³ Vermutlich erklärt sich der zugeschriebene Einfluss aus dem direkten Modell des Lehrers für Interessenten von Lehramtsberufen darstellen.

⁵⁸³ Vgl. im empirischen Teil II Gliederungspunkt 1.2: Empirische Befunde zum Studienelement Betriebspraktikum und zur Berufsorientierungskompetenz von Lehrern

Tabelle 25 belegt, dass besonders weibliche Lehramtsanwärter (47,9%) sich bei ihrer Berufswahlentscheidung an Lehrpersonen ihrer Schulzeit orientieren.

Einfluss von Lehrern und Lehrerinnen auf die Berufswahlentscheidung der Studierenden nach Geschlecht bei allen 3 Kohorten (n = 162)		
	weiblich	männlich
	Anteil in %	Anteil in %
sehr wichtig	47,9%	37,5%
teilweise wichtig	24,8%	22,5%
fast unwichtig	27,3%	40,0%

Tabelle 25

6.2.3 Erwartungen der Studierenden an das Betriebspraktikum und an das Vorbereitungsseminar

Obwohl die Studierenden der neuen Konzeption ein integriertes Praktikum mit obligatorischer Vor- und Nachbereitung absolvieren müssen, ist ihr Interesse an individuellen Zielsetzungen und systematischer Erarbeitung von Beobachtungsinstrumenten als Grundlage für die Evaluation ihres Betriebspraktikums gering. Nur gut ein Drittel (36,8%) hat starkes Interesse, sich mit individuellen Zielsetzungen fürs Praktikum zu beschäftigen, nur jeder Zweite benennt Beobachtungs- und Auswertungsmethoden als Interessenschwerpunkt. Ähnlich den beiden untersuchten Studierendenkohorten der Vorstudie belegen handlungspraktische Themen wie Aufgaben und Rolle von Lehrern in der Berufswahlorientierung sowie Praxisbeispiele zu BORS die oberen Rangplätze, während theoretisches Basiswissen zum Verständnis betrieblicher Ausbildung – rechtliche und ökonomische Aspekte – auf geringes Interesse stößt. Dies deutet darauf hin, dass die Studierenden theoretisches Fachwissen zum Themenkomplex Ausbildung nicht zwingend mit späterer Handlungskompetenz im Bereich schulischer Berufsorientierung verbinden.

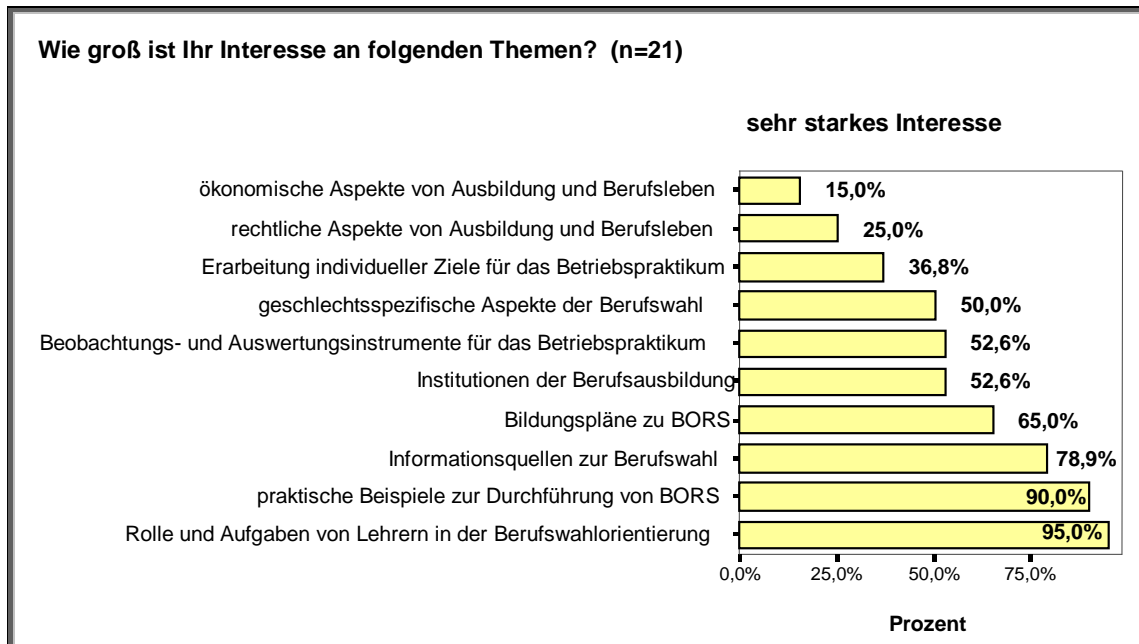


Abbildung 34
Rangfolge der Interessen der Studierenden neuen Konzeption für das Vorbereitungsseminar

Allerdings erwarten die Studierenden der neuen Konzeption einen deutlich stärkeren Einblick in die Situation von Auszubildenden sowie Einstellungsbedingungen für Ausbildungsplatzbewerber als die beiden Kohorten der Vorstudie wie Abb. 34 und 35 verdeutlichen.

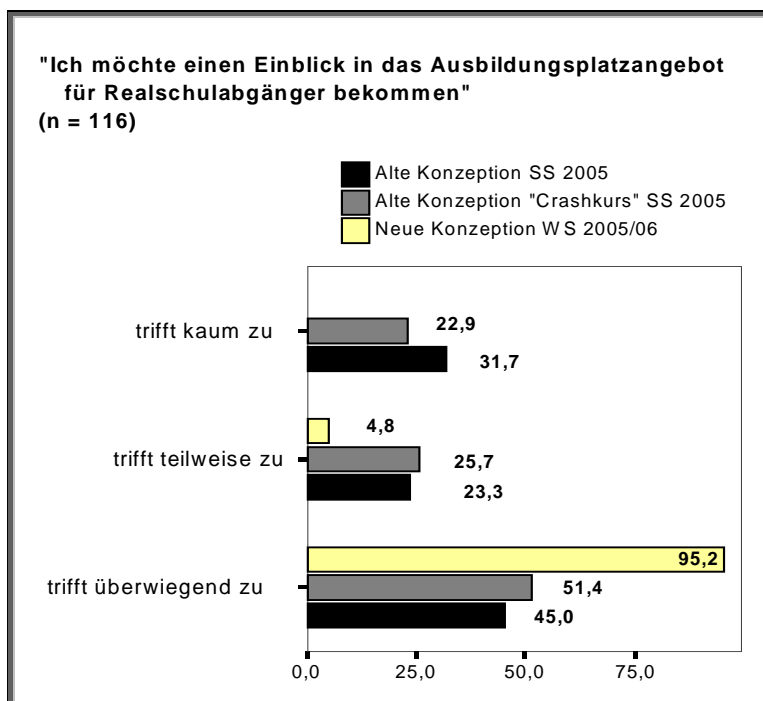


Abbildung 35
Unterschiede der drei Kohorten in der Erwartung „einen Einblick in das Ausbildungsplatzangebot für Realschulabgänger bekommen“

Nahezu alle Studierenden der Neuen Konzeption (95,2%) wünschen einen fundierten Einblick in das Ausbildungsplatzangebot der Betriebe für Realschüler, während nur etwa die Hälfte der beiden anderen Studierendenkohorten diese Erwartung zeigten. Dies deutet darauf hin, dass die obligatorische Tandembildung von Studierenden mit Auszubildenden des Praktikumsbetriebs in der neuen Konzeption sich entsprechend auf die Erwartungen der Studierenden ausgewirkt hat. Dementsprechend möchten diese Studierenden auch deutlich mehr über konkrete Probleme von Auszubildenden in der betrieblichen Praxis erfahren.

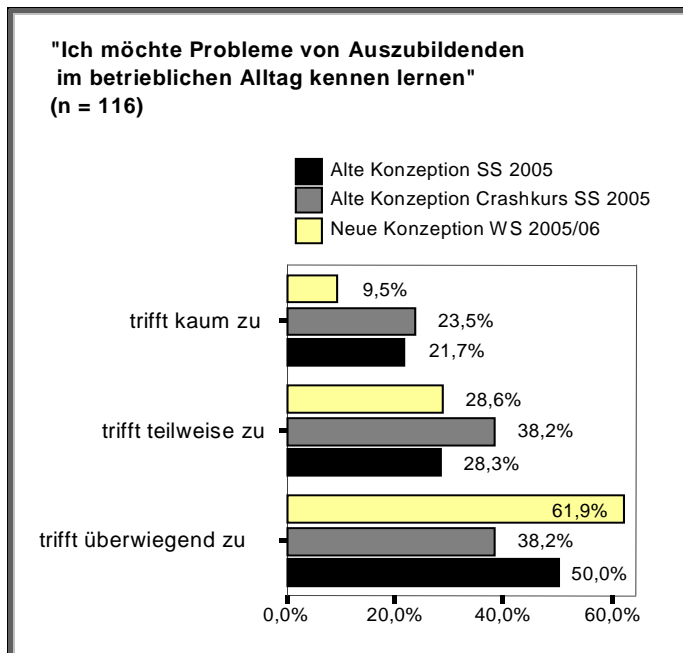


Abbildung 36
Unterschiede der drei Kohorten in der Erwartung „Probleme von Auszubildenden im betrieblichen Alltag kennen lernen“

Auch das Anforderungsprofil des Betriebes an Bewerber von Ausbildungsplätzen interessiert die Studierenden der Neuen Konzeption (76,2%) stärker als die Crashgruppe (48,6%) und die laufende Semestergruppe der alten Konzeption (60%). Ebenfalls zeigen die Studierenden der neuen Konzeption deutlich mehr Interesse hinsichtlich Qualitätsanforderungen an Bewerbungsunterlagen von Auszubildenden und Auswahlkriterien bei Vorstellungsgesprächen und damit für Themen, die vor allem in der schulischen Berufsorientierung für (Real-)Schulabgänger von Bedeutung sind. So haben 81% starkes Interesse, die betrieblichen Anforderungen an schriftliche Bewerbungsunterlagen kennen zu lernen, 95,2% möchten Auswahlkriterien für Bewerber bei Vorstellungsgesprächen kennen lernen – Erwartungen, die bei der Mehrheit der beiden Studierendenkohorten der alten Konzeption nicht vorhanden waren, wie Abbildung 37 veranschaulicht.

Möglicherweise war bei der überwiegenden Mehrheit der Studierenden der alten Konzeption im Rahmen ihrer Betriebspraktika keine Gelegenheit gegeben, Bewerbungsunterlagen von Schulabgängern einzusehen, bei Vorstellungsgesprächen zu hospitieren oder auch Auszubildende im Betrieb zu begleiten, während festgeschriebene Rahmenbedingungen bei der neuen Konzeption zu deutlich veränderten Erwartungen an das Betriebspraktikum geführt haben.

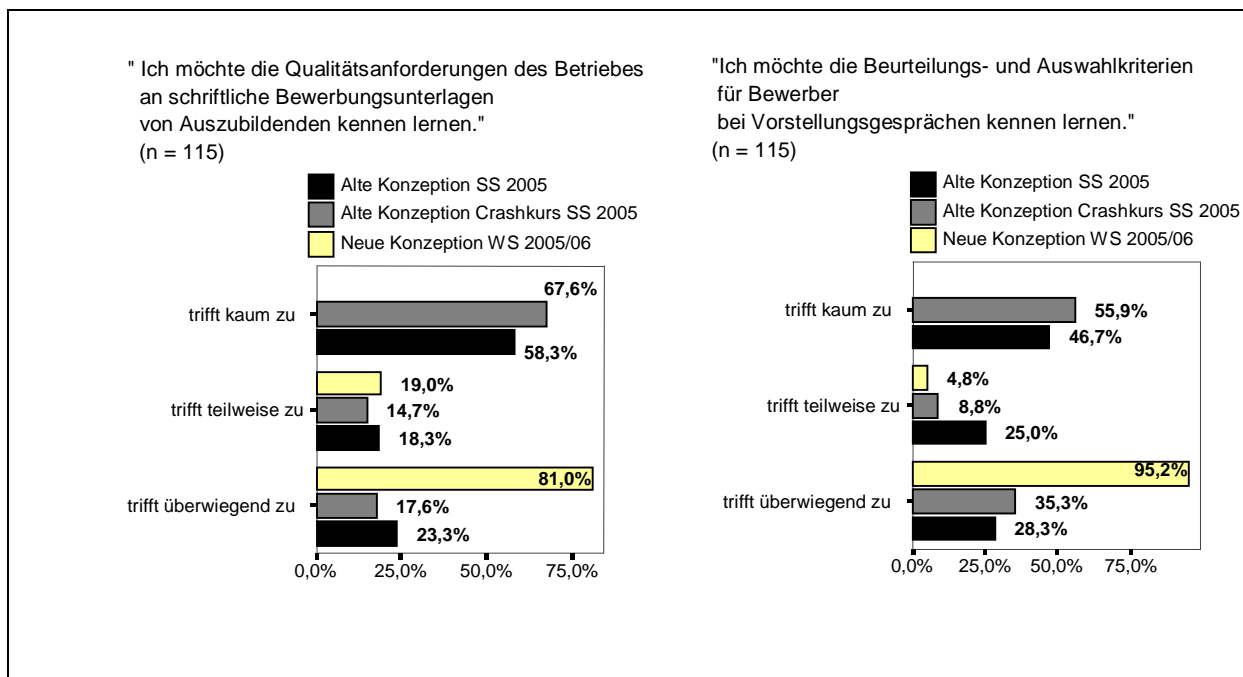


Abbildung 37

Unterschiede der drei Kohorten in der Erwartung, Einblicke in das mündliche und schriftliche Auswahlverfahren für Ausbildungsplatzbewerber zu bekommen.

6.3 Ergebnisse des Nachfassfragebogens

Im Nachfassfragebogen sind analog zu den beiden Studierendenkohorten der Vorstudie

- die Reflexion der eigenen Vorbereitung und des eigenen Handelns im Betriebspraktikum,
- die Bewertung des Nutzens des Betriebspraktikums und der Begleitveranstaltung aus Studierendenperspektive,
- die Selbsteinschätzung von Kompetenzen zur Gestaltung des Berufsorientierungsunterrichts sowie
- die Auswirkungen von Erfahrungen im Betriebspraktikum auf die künftige Studiengestaltung

thematisiert worden.

Reflexion der eigenen Vorbereitung und des eigenen Handelns im Betriebspraktikum

Nach eigener Einschätzung konnten die Studierenden durch ihr Betriebspraktikum zum großen Teil einen Einblick in Ausbildungsbedingungen und Anforderungen an Schulabgänger im Bewerbungsverfahren bekommen, wie Tabelle 26 verdeutlicht.

"Ich möchte einen Einblick in das Ausbildungsplatzangebot für Realschulabgänger bekommen" (n = 28)	Erfüllung der Erwartung			„Ich möchte das Anforderungsprofil des Betriebes an Bewerber von Ausbildungsplätzen kennen lernen" (n = 28)	Erfüllung der Erwartung		
	ja	zum Teil	nein		ja	zum Teil	nein
trifft überwiegend zu	50,0%	43,8%	6,3%	trifft überwiegend zu	85,7%	9,5%	4,8%
trifft teilweise zu	40,0%	40,0%	20,0%	trifft teilweise zu	50,0%	50,0%	,0%
trifft nicht zu	33,3%	66,7%	,0%	trifft nicht zu	,0%	100,0%	,0%

Tabelle 26

Erfüllung der Erwartungen an das BP, einen Einblick in das Ausbildungsangebot und das Anforderungsprofil für Realschulabgänger zu bekommen

Bei 93,8% der Studierenden, die sich einen Einblick in das Ausbildungsplatzangebot für Realschulabgänger erhofften, konnte diese Erwartung zumindest teilweise erfüllt werden. 85,7% konnte ihrem Wunsch nach Einblick in das konkrete Anforderungsprofil an Bewerber entsprochen werden. Ebenso hat das Betriebspraktikum für die Mehrheit der Studierenden zu einem Einblick in das schriftliche und mündliche Bewerbungsverfahren beitragen können, wie Tab.27 veranschaulicht.

"Ich möchte die Qualitätsanforderungen des Betriebes an schriftliche Bewerbungsunterlagen von Auszubildenden kennen lernen"	Erfüllung der Erwartung			"Ich möchte die Beurteilungs- und Auswahlkriterien für Bewerber bei Vorstellungsgesprächen kennen lernen"	Erfüllung der Erwartung		
	ja	zum Teil	nein		ja	zum Teil	nein
trifft überwiegend zu	64,7%	17,6%	17,6%	trifft überwiegend zu	70,0%	20,0%	10,0%
trifft teilweise zu	50,0%	50,0%	,0%	trifft teilweise zu	50,0%	50,0%	,0%
trifft nicht zu	,0%	,0%	100,0%	trifft nicht zu	,0%	,0%	100,0%

Tabelle 27

Erfüllung der Erwartungen an das BP, einen Einblick in das mündliche und schriftliche Auswahlverfahren für Bewerber von Ausbildungsplätzen zu bekommen

Somit vermochte die Mehrheit der Studierenden konkrete Erfahrungen hinsichtlich der Anforderungen an Schulabgänger bei der Bewerbung um einen Ausbildungsplatz sammeln. Dabei verdeutlichten die Reflexion der Studierenden im Portfolio, dass besonders der

Einblick in das konkrete Bewerbungsverfahren aus Studierendenperspektive ein gewinnbringender und motivierender Faktor für das Gelingen des Betriebspraktikums darstellen kann.

- ⇒ „In beiden Praktika durfte ich Einblick in die Bewerbungsunterlagen bekommen, was für mich höchst spannend war.“
- ⇒ „Das Bewerbungsverfahren begann mit einer schriftlichen Bewerbung, bei denen die Ausbildungsleitung vor allem auf Ordentlichkeit achtet. Dieser Fakt hat mich ein Stück weit auf den Boden der Tatsachen zurückgeholt, da ich der Meinung war, dass die Noten bei Bewerbungsverfahren zunächst einmal und erst nach einem persönlichen Gespräch über die Eignung geurteilt wird. Im Nachhinein ist mir jedoch klar, dass natürlich eine Auswahl getroffen werden muss, da nicht alle Bewerber für einen Ausbildungsplatz zu einem persönlichen Gespräch eingeladen werden können.“
- ⇒ „In Großunternehmen ist es einfach die bittere Wahrheit dass man bei zu schlechten Noten kaum beachtet auf dem Stapel der C-Bewerber landet. Bei einem sehr schlechten Zeugnis hat man bei einem Kleinbetrieb oft die besseren Chancen, da sich diese auch eher die Zeit nehmen die Bewerber persönlich kennen zu lernen und auch in der Regel andere Qualifikationen als sehr gute Noten zählen. Im Bereich der Klein- und Mittelunternehmen ist oft auch ein Vorpraktikum zu empfehlen.“
- ⇒ „Ich konnte erfahren, wie bedeutsam Disziplin und Anpassungsfähigkeit sind. Oftmals wird von Schulabgängern dieser Punkt stark unterschätzt. Pünktlichkeit, das Tragen von korrekter Arbeitskleidung, höfliche Umgangsformen und das Befolgen von Anweisungen sind mitunter Voraussetzungen, die an Auszubildende gestellt werden. Für Realschulabsolventen ist es wichtig zu wissen, dass sie als Azubis gewissen Pflichten unterliegen.“
- ⇒ „Mir ist durch das Bewerbungsverfahren der Betriebe deutlich geworden, dass man in der Schule nicht nur das Schreiben von Bewerbungen üben sollte, sondern Vorstellungsgespräche in Rollenspielen üben muss.“⁵⁸⁴

Für eine Bewertung der neuen Konzeption zum Betriebspraktikum stellt sich auch die Frage, wie sich das integrierte Praktikumskonzept mit obligatorischer Vor- und Nachbereitung auf die subjektiv erlebte Vorbereitung der Studierenden auf das im Betriebspraktikum ausgewirkt hat.

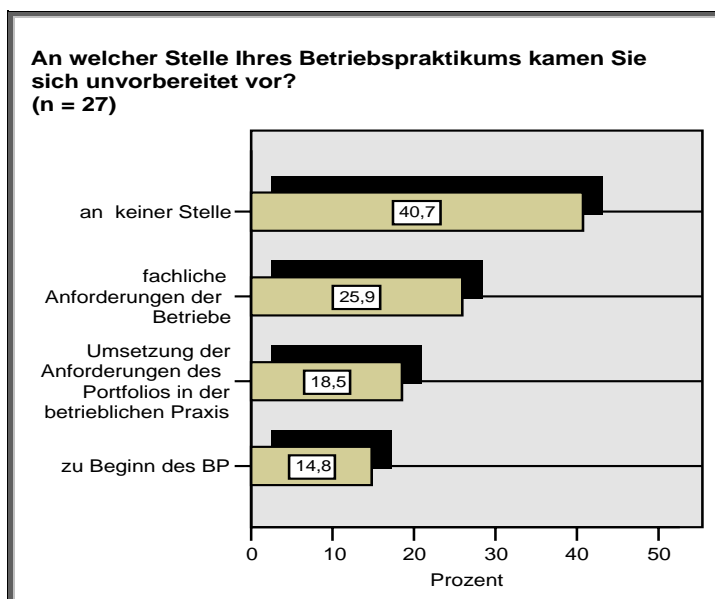


Abbildung 38
Fehlende Aspekte der Vorbereitung auf das Betriebspraktikum aus Studierendenperspektive

⁵⁸⁴ Auszüge aus den Portfolios der Studierenden der neuen Konzeption WS 2005/06

Immerhin 40,7% vermissen in der Retrospektive keine speziellen Inhalte in der Vorbereitung. Während eine Überforderung durch fachliche Anforderungen des Betriebes sowie Unsicherheiten zu Praktikumsbeginn auch bei guter Vorbereitung keine ungewöhnlichen Erfahrungen in einem berufsfremden Feld darstellen, fällt bei der Einzelbetrachtung der Aussagen zu dieser offenen Frage auf, dass sich Probleme im Wesentlichen auf Aspekte der Beobachterrolle, insbesondere der Ausgestaltung des obligatorischen Portfolios konzentrieren. Knapp jeder Fünfte (18,5%) benennt bei einer offenen Fragestellung explizit die Überforderung durch die Aufgabenstellungen des Portfolios. Dabei scheint die Beobachtungskompetenz im schulischen Feld bei den Studierenden, die sich in der letzten Phase ihres Studiums befinden, im schulischen Feld nicht so ausgeprägt zu sein, dass diese ohne weiteres auf einen betrieblichen Kontext angewandt werden könnte.

Deshalb müsste als Konsequenz zur Qualitätssicherung des Betriebspraktikums eine gezieltere Vorbereitung auf Beobachtungsaufgaben im Praktikum erfolgen. Ergänzend müsste überlegt werden, wie der Aufbau von Beobachtungskompetenz als Grundlage zur Gestaltung des Portfolios bei entsprechenden Angeboten der Studienfächer und der Erziehungswissenschaften integriert werden könnte. Abb. 39 verdeutlicht, dass auch die Studierenden in der Retrospektive diesen Bedarf sehen.

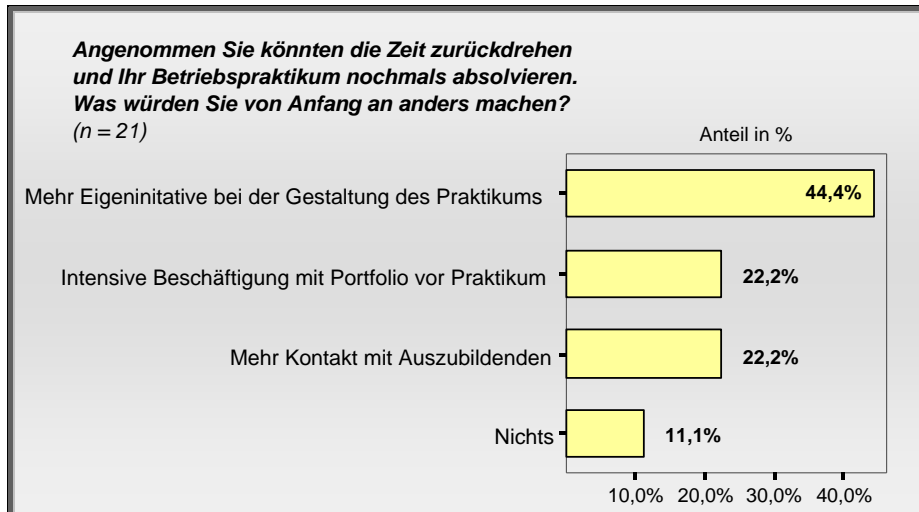


Abbildung 39
Ansatzpunkte für eine veränderte Gestaltung des Betriebspraktikums aus Studierendenperspektive in der Retrospektive (Kohorte III – neue Konzeption)

Immerhin jeder Fünfte würde sich im Vorfeld mehr mit den Inhalten des Portfolio beschäftigen, ein Hinweis, dass auch aus Studierendenperspektive die Auseinandersetzung mit dem Portfolio eine gezieltere Aufgabenbewältigung im BP ermöglicht. Im Gegensatz zu den beiden anderen Studierendenkohorten würde des Weiteren fast jeder Zweite (44,4%) des Semesterjahrgangs im WS 2005/2006 im Nachhinein mehr Eigeninitiative entwickeln. Diese durchaus selbstkritische Sicht der Studierenden zeigt einerseits, dass die Studierenden als

begleitenden Lerneffekt die Notwendigkeit von Eigeninitiative und Engagement zur erfolgreichen Bewältigung eines Praktikums erkannt haben und dies auch als Modell für die Vorbereitung ihrer Schüler auf Betriebspraktika nutzen können. Zum anderen verdeutlicht dieser Befund die Notwendigkeit einer gezielten Vorbereitung des Betriebspraktikums hinsichtlich Erwartungen, individuellen Lernzielen, Beobachtungsfeldern sowie geeigneter Beobachtungs- und Selbstevaluationsinstrumente als qualitative Grundlage zur gesteuerten Entfaltung von Eigeninitiative im Praktikum.

Darüber hinaus zeigen sich Effekte aufgestellter Qualitätskriterien für Praktikumsbetriebe durch den Praktikumsfahrplan der neuen Konzeption. Während bei den beiden Studierendenkohorten der alten Konzeption immerhin 27,9% eine genauere Auswahl des Betriebes vorgenommen hätten, ist der Aspekt bei einer offenen Fragestellung von den Studierenden der neuen Konzeption nicht so bedeutsam, dass er explizit genannt wird. Dies spricht für eine Qualitätssicherung des Betriebspraktikums durch die neue Konzeption.

Kompetenzen der Studierenden

Während die Selbsteinschätzung der Studierenden zur allgemeinen Unterrichtsmethodenkompetenz sich zu Beginn der Begleitveranstaltung nicht signifikant von den Studierendenkohorten der alten Konzeption unterscheidet, zeigen sich in der Selbsteinschätzung der Studierenden am Ende der Begleitveranstaltung einige auffällige Unterschiede.

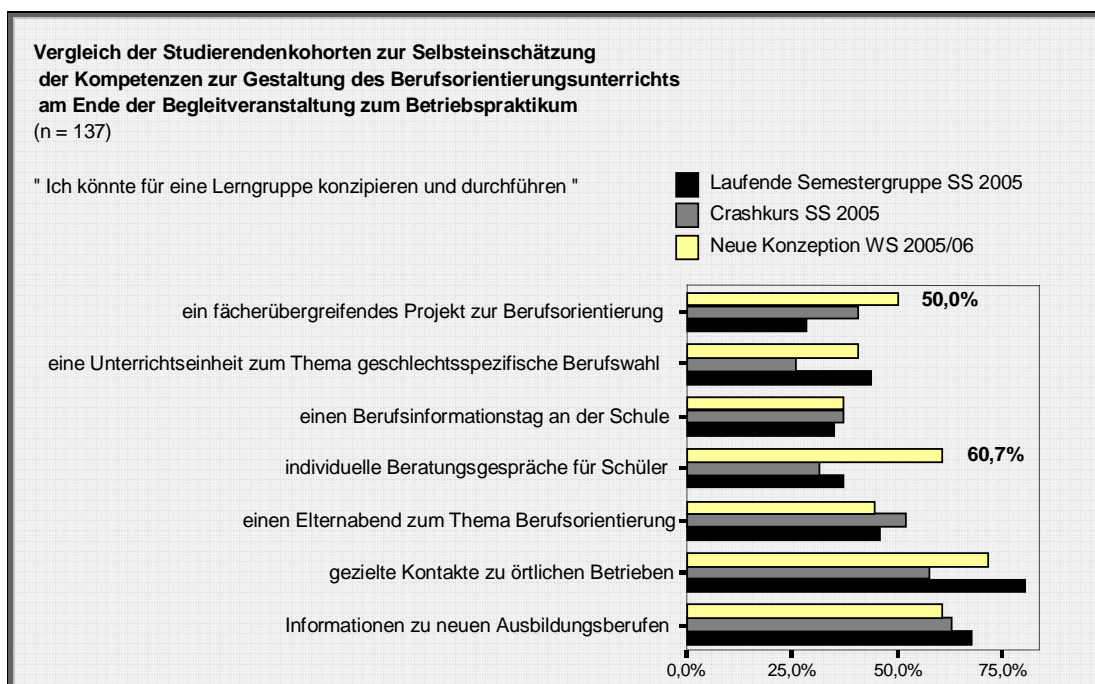


Abbildung 40

Bei Elementen des Berufsorientierungsunterrichts, die in starkem Maße methodisch-didaktische Kompetenzen erfordern, wie die Gestaltung eines fächerübergreifenden Projekts sowie gezielte Beratungsgespräche mit Schülern zur Berufswahlorientierung schätzen die Studierenden der neuen Konzeption ihre Kompetenzen deutlich höher ein. 60,7% trauen sich zu, individuelle Beratungsgespräche mit Schülern zu führen, die Hälfte sieht sich in der Lage ein fächerübergreifendes Projekt zur Berufsorientierung zu gestalten und durchzuführen. Möglicherweise hat die Thematisierung verschiedener methodisch-didaktischer Konzepte in der schulischen Praxis sowie der direkte Austausch mit Ausbildungsexperten der Betriebe in der vorbereitenden Ringvorlesung sowie der Transfer der Erfahrungen im Betriebspraktikum auf das Aufgabenfeld schulischer Berufsorientierung unter Berücksichtigung der Implikationen des Bildungsplans zu einer subjektiv erlebten Erweiterung des fachlichen Hintergrundes beigetragen. Gleichwohl beweisen diese Befunde noch nicht, dass die Studierenden der neuen Kohorte tatsächlich über signifikant höhere methodisch-didaktische Kenntnisse verfügen. Dies müsste z.B. durch eine Leistungsstudie unter Heranziehung einer Kontrollgruppe belegt werden.

Trotz der Einbeziehung von betrieblichen Experten in der Ringvorlesung und der Thematisierung von best-practise Beispielen, schätzen die Studierenden der neuen Kohorte ihre Kompetenzen zur Ausbildung eines Netzwerkes zur schulischen Berufsorientierung mit örtlichen Betrieben nicht höher ein als ihre Kommilitonen der alten Konzeption. Möglicherweise wurde durch den direkten Kontakt mit Experten auch eine eher vorsichtigere Einschätzung eigener Kompetenzen zum Netzwerkaufbau lanciert, da die Studierenden erkannt haben, dass „networking“ als künftige Kernkompetenz von Lehrern nicht mit Alltagskompetenz gleichgesetzt werden kann, sondern dass es fundierter Informationen und Kenntnisse für den erfolgreichen Aufbau eines tragfähigen Netzwerks mit außerschulischen Partnern bedarf.

Hinzu kommt, dass die Selbsteinschätzung der Studierenden hinsichtlich ihrer Kompetenzen zur Gestaltung des Berufsorientierungsunterrichts angesichts der geringen Kenntnisse zu alternativen Unterrichtsmethoden und der bisher größtenteils fehlenden Thematisierung von schulischer Berufsorientierung im Studium und in den Praktika kritisch betrachtet werden muss. Eventuell ist die in allen drei Studierendenkohorten festgestellte relativ positive Einschätzung der eigenen Kompetenz zur Gestaltung des Berufsorientierungsunterrichts eher Ausdruck eines ausgeprägten Bedürfnisses nach Selbstwertschutz als tatsächliches Indiz für Professionalität in diesem Themenfeld.

Auswirkungen des Betriebspraktikums auf den weiteren Studienverlauf

Ähnlich den Befunden der beiden Studierendenkohorten der alten Konzeption, hat das Betriebspraktikum in der Selbsteinschätzung der Studierenden der Neuen Konzeption kaum Effekte auf das weitere Studium. 80,8% der Studierenden und damit vier von fünf Studierenden ziehen keine Konsequenzen aus den Erfahrungen des Betriebspraktikums.

Nur fünf Studierende (19,2%) schreiben diesem einen Einfluss auf das künftige Studium zu und möchten künftig Seminare zur schulischen Berufsorientierung (2 Studierende) und zu Beobachtungsinstrumenten (2 Studierende) belegen. Ebenfalls wird die Thematisierung der Perspektive von Betrieben in den Fächern von einem Studierenden genannt.

Als aufschlussreich für eine Analyse fehlender Effekte des erweisen sich die offen abgefragten Begründungen hierfür.

Allerdings begründen nur gut zwei Drittel der Studierenden (69,6%) ihre Antworten.

Abbildung 41 veranschaulicht die kategorisierten Antworten:

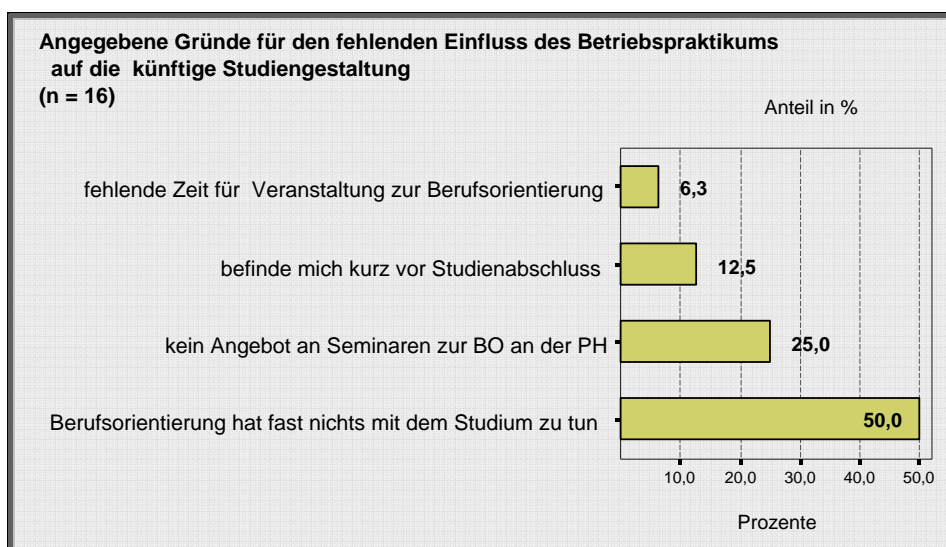


Abbildung 41

Die Hälfte der antwortenden Studierenden begründen ihre Einschätzung mit fehlender Kompatibilität zwischen dem Thema schulische Berufsorientierung und Inhalten der Studienfächer. Darüber hinaus konstatiert jeder Vierte (25%) fehlende Seminarangebote zum Themenbereich. Zusammengenommen begründen damit 75% der Studierenden fehlende Effekte des Betriebspraktikums auf das Studium mit strukturellen Bedingungen an der Pädagogischen Hochschule. Nur eine Minderheit der Studierenden (25%) benennt bei einer offenen Fragestellung individuelle Gründe wie Zeitmangel oder Examensnähe als ausschlaggebenden Grund für fehlende Auswirkungen auf die Studiengestaltung. Damit ergeben sich Hinweise, dass die fehlende Akzeptanz des Betriebspraktikums nicht in erster

Linie in individuellen Voraussetzungen der Studierenden begründet liegt, sondern das Studienelement Betriebspraktikum sich als relativ abgekoppelt von den übrigen Studienelementen erweist und somit die „Anschlussfähigkeit“ von Erfahrungen im Betriebspraktikum auf die übrigen Studieninhalte strukturell unterbunden wird.

Dieser Einschätzung entsprechen die wenig differenzierten Vorstellungen der Studierenden für eine mögliche Einbindung ihrer Fächer bei der Gestaltung des Studienelementes Betriebspraktikum und der schulischen Berufsorientierung im Allgemeinen, wie Abbildung 42 demonstriert.

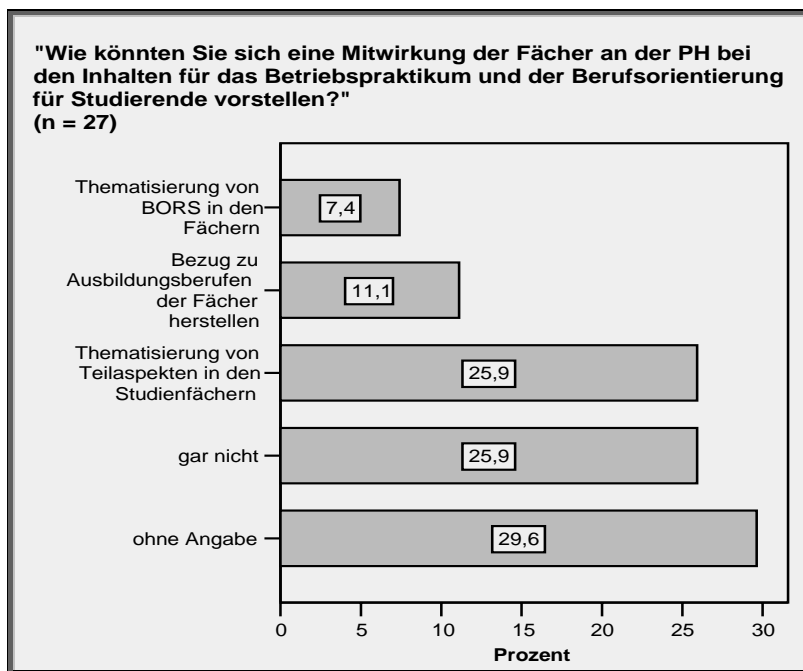


Abbildung 42
Vorstellungen der Studierenden zur Mitwirkung ihrer Fächer an den Inhalten des Betriebspraktikums

Jeder Vierte (25%) kann sich überhaupt keine Mitwirkung der Fächer für das Betriebspraktikum vorstellen, obwohl Berufsorientierung seit dem Bildungsplan 2004 als Unterrichtsprinzip für alle Fächer der Realschule in Baden-Württemberg festgeschrieben ist.

Obwohl die PISA-Studie einen Mangel an anwendungs- und problembezogenen Unterricht nachweist, ist der Berufsbezug von Fachinhalten für Studierende nicht so bedeutsam, dass dieser explizit aufgegriffen wird. Lediglich eine Verlagerung von BORS in die Unterrichtsfächer (7,4%) und ein Bezug zu affinen Ausbildungsberufen der Fächer (11,1%) wird von einzelnen Studierenden hervorgehoben.

Verständlich werden die wenig konkreten Äußerungen der Studierenden durch die bisher fehlende Thematisierung schulischer Berufsorientierung im Studium, wie Abb. 43 zeigt.

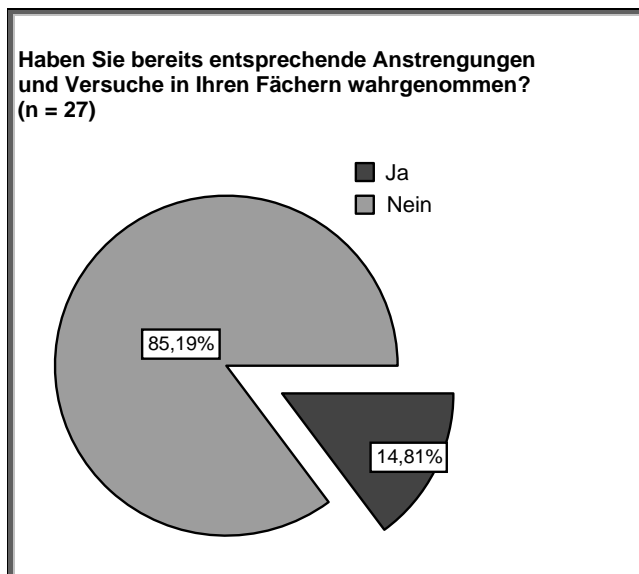


Abbildung 43
Thematisierung von Berufsorientierung in den Fächern aus Studierendenperspektive

85,19% bescheinigen den Fächern ein geringes Engagement beim Thema Berufsorientierung und der Gestaltung der Betriebspraktika. Nur zwei Studierende des Faches Wirtschaftslehre können bei einer offen abgefragten Begründung konkrete Seminarangebote in ihrem Fach spezifizieren. Damit erhärtet sich die These einer Abkopplung des Betriebspraktikums und der Inhalte von Berufsorientierungsunterricht – mit Ausnahme des Faches Wirtschaftslehre – von den studierten Fächern.

Bewertung des Nutzens der Begleitveranstaltung und des Betriebspraktikums für die spätere Unterrichtstätigkeit

Zwar bewertet die Mehrheit der Studierenden das Betriebspraktikum trotz fehlender Auswirkungen auf das weitere Studium im Hinblick auf spätere schulische Unterrichtstätigkeit weitgehend positiv, dennoch fällt auf, dass immerhin 26,3% und damit jeder Vierte der neuen Konzeption dieses Praxiselement als nutzlos für die spätere Unterrichtstätigkeit betrachtet.

n = 28	Bewertung des Nutzens des Betriebspraktikums für die spätere Unterrichtstätigkeit von Studierenden der neuen Konzeption	
	Ableistung beider Praktika	Ableistung eines Praktikums
Sehr wertvoll	15,8%	11,1%
Wertvoll	26,3%	11,1%
Nützlich	31,6%	77,8%
Nutzlos	26,3%	,0%

Tabelle 28

Da dieser Befund für die Betreuer dieses Studienelements nicht zufriedenstellend ist, bedarf es der weiteren Analyse beeinflussender Faktoren. Ausgehend von den bereits beschriebenen

strukturellen Faktoren, die eine Akzeptanz des Betriebspraktikums erschweren, zeigt sich ein Zusammenhang zwischen der Bewertung des Betriebspraktikums und der Ablehnung von Berufsorientierung als Bestandteil des Studiums, wie Tab. 29 verdeutlicht.

Angegebene Gründe für fehlenden Effekt des Betriebspraktikums auf den weiteren Studienverlauf (n = 28)	Nutzen des Betriebspraktikums für die spätere Unterrichtstätigkeit			
	Sehr wertvoll	Wertvoll	Nützlich	Nutzlos
Berufsorientierung hat fast nichts mit dem Studium zu tun	,0%	20,0%	18,2%	100,0%
Kein Angebot an Seminaren zur BO an der PH	50,0%	20,0%	18,2%	,0%
Keine Zeit für zusätzliche Veranstaltung zur BO	,0%	,0%	9,1%	,0%
Befinde mich kurz vor Studiumsabschluss	,0%	20,0%	9,1%	,0%
Sonstiges	50,0%	,0%	,0%	,0%
Keine Angabe von Gründen	,0%	40,0%	45,5%	,0%

Tabelle 29
Zusammenhang zwischen Begründungen für fehlenden Einfluss des BP und Bewertung des Nutzens

Alle Studierenden, die ihr Betriebspraktikum als nutzlos bewerten, sind bei offen abgefragten Begründungen der Auffassung, dass das Thema Berufsorientierung im Unterricht nichts mit ihrem Studium an der Pädagogischen Hochschule zu tun hat. Eine Bewertung, die möglichen Lernchancen durch dieses Praktikum entgegensteht, da der Sinn des Betriebspraktikums als Studienelement der ersten Phase der Lehrerausbildung von dieser Studierendengruppe angezweifelt wird. Dabei stellt sich die Frage, ob bestimmte Ausgangsvoraussetzungen bei den Studierenden diese Abwehrhaltung unterstützen.

Einen auffälligen Befund zeigt Tabelle 30.

Bewertung des Betriebspraktikums nach besuchter Schulart (n = 28)		
Bewertung des Betriebspraktikums	Allgemeines Gymnasium	Berufliches Gymnasium/ Fachgymnasium
Sehr wertvoll	29,4%	50,0%
Nützlich	41,2%	50,0%
Nutzlos	29,4%	,0%

Tabelle 30

Alle Studierenden, die das Betriebspraktikum als nutzlos bewerten (29,4%), haben ein allgemein bildendes Gymnasium besucht, ein möglicher Hinweis, dass Erfahrungen von Absolventen eines beruflichen Gymnasiums die Akzeptanz eines außerschulischen Betriebspraktikums vermutlich eher unterstützen. Bei dieser Gruppe bezeichnet die Hälfte ihr

Betriebspraktikum als sehr wertvoll, während nur 29,4% der Absolventen von allgemeinen Gymnasien zu dieser Einschätzung kommen.

Daneben fällt auf, dass von den Studierenden, die keinen Zusammenhang zwischen schulischer Berufsorientierung und ihrem Studium erkennen („Berufsorientierung hat fast nichts mit dem Studium zu tun“), 87,5% ein allgemeines Gymnasium besucht haben. Auch wenn prozentual Absolventen allgemeiner Gymnasien mit 60,7% deutlich überrepräsentiert sind (siehe Tabelle 31) zeigt sich hier ein starkes Übergewicht der Gruppe der „allgemeinen Gymnasiasten“ bei der Ablehnung von Themeninhalten schulischer Berufsorientierung für das Studium.

Ort des Erwerbs der Hochschulzugangsberechtigung	Häufigkeit	Gültige Prozente
Allgemein bildendes Gymnasium / Gesamtschule	17	60,7
Berufliches Gymnasium / Fachgymnasium	10	35,7
Sonstiges	1	3,6
Gesamt	28	100,0

Tabelle 31

Damit ergibt die Datenanalyse Hinweise, dass die u.a. historisch bedingte geringe Relevanz von Aspekten beruflicher Bildung an allgemeinen Gymnasien, sich auf Interessenschwerpunkte im Lehramtsstudium auswirken könnten.

Deshalb sollen beeinflussende Variablen auf die Wahrnehmung und Gestaltung des Betriebspraktikums durch die Studierenden im Rahmen zweier Fallstudien verdichtet werden.

6.4 Fallstudien

Die zusätzliche Heranziehung von Fallstudien begründet sich aus den sehr komplexen Wirkungen, die bei der Entwicklung von Berufsorientierungskompetenz eine Rolle spielen, so dass einzelne quantitative Wirkindikatoren bei einer Maßnahme - wie hier des Studienelementes Betriebspraktikum - eigentliche Effekte allenfalls verkürzt abbilden können.⁵⁸⁵ Zudem können Einzelfallstudien der Studierenden bisher nicht erkannte Nebeneffekte und erschwerende Faktoren bei der Entwicklung von Berufsorientierungskompetenz im Rahmen des Studienelements Betriebspraktikum aufzeigen und darüber hinaus die Verkettung verschiedener Wirkfaktoren komprimiert veranschaulichen.

Hauptsächliche Kriterien für die Fallauswahl stellen die Bewertung des Nutzens des Betriebspraktikums für die spätere Unterrichtstätigkeit sowie bisherige Studienerfahrungen mit dem Themenkomplex Berufsorientierung dar. Dabei sollen die Fallstudien unter anderem Aufschluss darüber geben, wie die subjektive Kompetenzeinschätzung der Studierenden im Themenfeld schulische Berufsorientierung vor dem Hintergrund eigener Erfahrungen bei der Berufswahl und bisheriger Studienerfahrungen letztlich zu bewerten ist.

6.4.1 Fallanalyse Studentin A – „Das Betriebspraktikum war nutzlos“

Studentin A ist 23 Jahre alt, hat ein allgemeines Gymnasium besucht und befindet sich am Ende der Begleitveranstaltung zum Betriebspraktikum im sechsten Fachsemester. Sie studiert Deutsch, Englisch und Theologie, jobbt regelmäßig neben ihrem Studium und hat darüber hinaus auch Erfahrungen mit Ferienjobs. Für ihre eigene Berufswahlentscheidung haben vor allem ihre Eltern und einzelne Lehrer eine sehr wichtige Rolle gespielt. Angebotene Unterrichtseinheiten zum Thema Berufswahl und ein absolviertes Praktikum im Rahmen von BOGY hingegen haben nach ihren Angaben in der Retrospektive kaum einen Einfluss auf ihre Berufswahlentscheidung gehabt. Angebote der Bundesagentur für Arbeit zur Berufswahlorientierung wie Berufsberatung oder Inanspruchnahme des Berufsinformationszentrums hat sie in ihrer Schulzeit nicht kennen gelernt. Ihre Kenntnisse zu rechtlichen Aspekten von Ausbildung und Berufsleben stuft sie als sehr gering ein. Zentrale Gesetze zur Berufsausbildung wie das Berufsbildungsgesetz, die Handwerksordnung, aber auch das Betriebsverfassungsgesetz sind ihr völlig unbekannt. Mit Aspekten schulischer Berufsorientierung ist sie in ihren Schulpraktika bisher vermutlich kaum konfrontiert worden,

⁵⁸⁵ Vgl. Bortz/Döring 1995, S. 107

so ist ihr zum Beispiel der Qualipass als Portfolioinstrument in der schulischen Berufsorientierung völlig fremd. Eine Mitwirkung ihrer Fächer an den Inhalten für das Betriebspraktikum und im Themenfeld schulische Berufsorientierung kann sie sich „gar nicht“ vorstellen und stuft die Relevanz des Themas in den bisherigen Veranstaltungen ihres Studiums folglich als „fast unwichtig“ ein. Ihre (Unterrichts-)Methodenkenntnisse aus eigener Praxis beschränken sich nach eigener Einschätzung auf klassische Methoden wie Frontalunterricht, Kleingruppen- und Partnerarbeit. Ebenso hat sie am Ende ihrer ersten Studienphase weder die Projektmethode, Workshoparbeit noch ein Rollen- oder Planspiel „live“ miterlebt. Innovative Problemlösemethoden wie Zukunftswerkstatt oder Szenariotechnik sind ihr nicht bekannt.

Ihre hohen Erwartungen an das Betriebspraktikum konnten aus ihrer subjektiven Sicht nur teilweise erfüllt werden. Zwar konnte sie das Anforderungsprofil an Ausbildungsplatzbewerber kennen lernen, jedoch hatte sie keine Gelegenheit bei Vorstellungsgesprächen zu hospitieren oder schriftliche Bewerbungsunterlagen von Schulabgängern zu sichten.

„Meine Betriebe waren nicht auf die Erwartungen von Lehramtsstudierenden vorbereitet. Zwar mögen sie den Praktikumsfahrplan gelesen haben, doch bereitete die Umsetzung der möglichen Handhabung Probleme. Oftmals fühlte ich mich lästig. (...). Gerne hätte ich der Vorstellung eines neuen Bewerbers beigewohnt oder Bewerbungen gelesen. Doch dies war zum Zeitpunkt, zu welchem ich das Praktikum absolviert habe, nicht möglich.“⁵⁸⁶

Hinzu kommt, dass sie sich mit Beobachtungsaufgaben im Betriebspraktikum von Anfang an „überfordert“ fühlte und diese in Folge „vernachlässigt hat“. Die empfundene Überforderung resultiert allerdings auch aus einer fehlenden professionellen Vorbereitung der Beobachtungsaufgaben. So hat Studentin A in ihrer Vorbereitung auf das Praktikum darauf verzichtet, die geforderten Beobachtungsinstrumente und Analyseinstrumente, wie z.B. einen individuellen Beobachtungsbogen, zu entwerfen und einzusetzen. Ebenfalls mangelt es ihrem Portfolio an einer differenzierten Auseinandersetzung des eigenen Lernprozesses in beiden Praktika.

Erschwerend kommt hinzu, dass ihr Aufgabenfeld als Praktikantin im Vorfeld mit dem Betrieb nicht ausreichend geklärt war, so dass sie aus ihrer Sicht auch „Hilfsarbeiten“ verrichten musste. Insofern waren bei der Studentin sowohl die äußeren Praktikumsbedingungen als auch die subjektive Klärung von Erwartungen und Lernzielen vor Praktikumsbeginn nicht optimal im Sinne des Praktikumsfahrplans. Bilanzierend kommt Studentin A zum Ergebnis, dass ihr Betriebspraktikum nutzlos war, zumal sie „generell keinen Zusammenhang zwischen dem Betriebspraktikum und ihrem Studium“ sehen kann,

⁵⁸⁶ Auszug aus dem Portfolio von Studentin A

eine Grundeinstellung, die einem Verständnis des Betriebspraktikums als Lernchance zur Entwicklung von Berufsorientierungskompetenz diametral entgegensteht. Trotz fehlender Unterrichtsmethodenkenntnisse schätzt Studentin A ihre Kompetenz zur Gestaltung des Berufsorientierungsunterrichts am Ende der Begleitveranstaltung als sehr hoch ein. Obwohl sie noch nie ein Projekt selbst konzipiert und durchgeführt hat und die Methode nur aus der Theorie kennt, traut sie sich voll und ganz zu, ein fächerübergreifendes Projekt „nach intensiver, vorheriger Einarbeitung“ an der Realschule durchzuführen oder auch eine Unterrichtseinheit zum Thema geschlechtsspezifische Berufswahl durchzuführen. Ein Hinweis darauf, dass fundierte theoretische Kenntnisse und Praxiserfahrungen mit innovativen Methoden von ihr als nicht zwingend für die erfolgreiche Durchführung des Berufsorientierungsunterrichts angesehen werden. Ein Kompetenzaufbau durch die beteiligten Fächer sowie ein Verständnis von Berufsorientierung als Unterrichtsprinzip - wie im Bildungsplan 2004 festgelegt - schließt sich dabei in den Vorstellungen dieser Studentin aus.

6.4.2 Fallanalyse Student B - „Das Betriebspraktikum war wertvoll“

Student B ist 24 Jahre alt, hat ein berufliches Gymnasium und seinen Zivildienst absolviert und befindet sich am Ende der Begleitveranstaltung im sechsten Fachsemester. Er studiert die Fächer Mathematik, Wirtschaftslehre und Geschichte. Seine sonstigen beruflichen Vorerfahrungen beschränken sich auf Ferienjobs. Für seine eigene Berufswahlentscheidung waren vor allem Eltern und Freunde wichtig, während angebotene Einzelgespräche von Lehrern und entsprechende Unterrichtseinheiten seine Berufswahlentscheidung kaum beeinflusst haben. Dagegen schreibt er einem Praktikum im Rahmen von BOGY großen Einfluss zu. Angebote der Bundesagentur für Arbeit zur Berufswahlorientierung wie Berufsberatung und Informationsquellen kennt er aus eigener Erfahrung und schreibt diesen in der Retrospektive allerdings nur einen geringen Einfluss zu. Zentrale Gesetze der Berufsausbildung sind ihm zumindest bekannt, so dass er auch entsprechende Begriffe im Themenfeld von Berufsausbildung - wie betriebliche Jugendvertretung oder Ausbilder-eignungsprüfung - für ihn keine unbekannte Größe darstellen. Dennoch schätzt er seine Kenntnisse im Detail als sehr gering ein. Im Studium hat er in einem angebotenen Seminar in seinem Fach Wirtschaftslehre mit außerschulischen Experten bereits Bezüge zum Thema schulische Berufsorientierung erkennen können und stuft deshalb die bisherige Relevanz von schulischer Berufsorientierung in seinem Studium an der Pädagogischen Hochschule entsprechend hoch ein. Auch bei Student B beschränken sich nach eigener Einschätzung seine

(Unterrichts-) Methodenkenntnisse aus eigener Praxis auf klassische Methoden wie Frontalunterricht, Kleingruppen- und Partnerarbeit. Am Ende der ersten Studienphase hat er über die genannten klassischen Unterrichtsmethoden hinaus keine praktischen Erfahrungen mit anderen Methoden gesammelt. Bemerkenswert ist, dass diesem Studierenden Fallstudien, Planspiel, Rollenspiel, aber auch Projektarbeit als Methode weder aus der Beobachtung noch durch eigene (Unterrichts-)Praxis geläufig sind. Auch ist ihm als Student der Wirtschaftslehre die häufig in Zusammenhang mit gesellschaftlichen und (volks-)wirtschaftlichen Fragestellungen angewandte Methode Szenariotechnik völlig fremd.

Seinen Erwartungen, das Anforderungsprofil an Ausbildungsplatzbewerber, die Auswahl- und Beurteilungskriterien für schriftliche Bewerbungen und Vorstellungsgespräche sowie einen Einblick in die Probleme von Auszubildenden zu bekommen, konnten voll erfüllt werden.

„Rückblickend auf das 4-wöchige Praktikum ist zu sagen, dass ich einen guten Einblick in das tägliche Arbeitsleben von Auszubildenden im gewerblichen und kaufmännischen Bereich gewinnen konnte. Die Gespräche, die ich in den 4 Wochen mit den Auszubildenden führen konnte, erweiterten meine Sichtweise über die Probleme und Vorstellungen von Auszubildenden.“⁵⁸⁷

Dennoch würde er im Rückblick selbstkritisch mehr Eigeninitiative im Umgang mit Auszubildenden zeigen. Student B hat auf eine gezielte Beobachtung und Analyse der Anforderungen an Auszubildende, betriebliche Ausbildungsbedingungen sowie seines eigenen Lernprozesses, z.B. durch einen Fragebogen, verzichtet. Er hat stattdessen unverbindliche Gespräche geführt, die nicht hinreichend dokumentiert wurden. Insgesamt scheint seine bisher erworbene Beobachtungskompetenz nicht so ausgeprägt zu sein, dass er diese gezielt auf einen betrieblichen Kontext übertragen kann.

Obwohl er seine Erfahrungen im Betriebspraktikum als sehr gewinnbringend für seine spätere Unterrichtstätigkeit bewertet, haben diese nur begrenzt Auswirkungen auf sein weiteres Studium, da “keine spezifische Vorlesung angeboten wird, die noch offene Fragen beantworten könnte“. Seine schwach ausgeprägte Methodenkompetenz ist diesem Studierenden im Gegensatz zu Studentin A durch die Erfahrungen im Betriebspraktikum bewusst geworden, so dass er „zusätzliche Vorlesungen über verschiedene Methoden hören will“. Dementsprechend traut er sich am Ende der Begleitveranstaltung auch nur teilweise zu ein fächerübergreifendes Projekt zur Berufsorientierung - wie es der neue Bildungsplan 2004 vorsieht - zu gestalten.

Die Äußerungen von Student B im Portfolio zeigen auch seine Unsicherheit, wo und wie er seine ihm im Betriebspraktikum bewusst gewordenen Lücken bei der Gestaltung von

⁵⁸⁷ Auszug aus dem Portfolio von Student B

Berufsorientierung durch entsprechende Seminarangebote an der Pädagogischen Hochschule schließen könnte.

Bemerkenswert ist, dass seinem Selbstverständnis nach individuelle Beratung von Schülern in Fragen der Berufsorientierung trotz des eindeutigen gesetzlichen Auftrags nicht zu den Kernaufgaben von Lehrern gehört und er daher nur sehr oberflächlich und undifferenziert Schlussfolgerungen für seine künftige Unterrichtstätigkeit zieht.

„Die zwei Wochen des gewerblichen Praktikums waren doch eher mit körperlichen Arbeiten ausgelastet, wohingegen die 2 Wochen im kaufmännischen Bereich fast ausschließlich in reiner Büroarbeit anzusiedeln sind. Die Erkenntnis, die ich später den Schülern weitergeben kann, wird sein, dass man genau überlegen sollte, was einem persönlich besser liegt. Die körperliche Arbeit oder die Büroarbeit. Doch man muss auch sehen, dass der Lehrer sicher nicht als Berufsberater fungieren wird, da er sich einfach nicht die Zeit nehmen kann, jeden Schüler einzeln in dieser Hinsicht zu betreuen.“⁵⁸⁸

⁵⁸⁸ Auszug aus dem Portfolio von Student B

6.5 Zusammenfassende Interpretation der Evaluationsergebnisse der neuen Konzeption

Die Evaluation der neuen Konzeption konnte einige übergreifende Befunde der Vorstudie zu persönlichen Voraussetzungen und Kompetenzen der Studierenden sowie bisherigen Studienerfahrungen bestätigen.

Die überwiegende Mehrheit der Studierenden kann nicht auf positive Erfahrungen bei der Unterstützung des eigenen Berufsfindungsprozesses durch Schule zurückgreifen. Angebotene Maßnahmen der Schule zur Berufsorientierung wie BORS bzw. BOGY aber auch Beratungsgesprächen mit Lehrern konstatieren die Studierenden in der Retrospektive einen geringen Einfluss auf ihre Berufswahlentscheidung, während den Eltern eine zentrale Rolle zugeschrieben wird. Dennoch stellten insbesondere für weibliche Lehramtsstudierende einzelne Lehrer und Lehrerinnen vermutlich aufgrund persönlicher Variablen ein positives Berufsmodell dar und hatten nach den Eltern einen hohen Anteil an der Entscheidung für den Lehrerberuf.

Den Studierenden des Lehramts an Realschulen fehlt für ein im Bildungsplan 2004 gefordertes Selbstverständnis von Lehrern als „Übergangsmanager“ die positive Unterrichtserfahrung mit Schule und Lehrern bei der Unterstützung des eigenen Berufsfindungsprozesses und damit ein entsprechendes Modell.

Daneben konnte die Hypothese einer geringen Relevanz von schulischer Berufsorientierung im bisherigen Studium für alle drei Studierendengruppen bestätigt werden. Auch innerhalb der neuen Konzeption fällt es den Studierenden schwer Erfahrungen im Betriebspraktikum mit sonstigen Studieninhalten zu verknüpfen. Eine Verbindung von Aufgaben schulischer Berufsorientierung mit den Unterrichtsinhalten ihrer Fächer und damit eine Auseinandersetzung mit Berufsorientierung als Unterrichtsprinzip, wie im Bildungsplan 2004 festgeschrieben, wird von den Studierenden deshalb weitgehend negiert. Hinzu kommt, dass die Studierenden - außen im Fach Wirtschaftslehre - bisher keine speziellen Seminare zur Vermittlung von Berufsorientierungskompetenz wahrnehmen und damit eine fächer-spezifische Anknüpfung der Erfahrungen im Betriebspraktikum nahezu ausgeschlossen ist.

Überwiegend bewerten die drei Studierendengruppen das Betriebspraktikum trotz fehlender Effekte auf das weitere Studium als wertvolle Erfahrung. Dennoch wird Sinn und Effizienz des Betriebspraktikum in allen drei Stichproben vereinzelt angezweifelt. Bei der Mikroanalyse der neuen Konzeption Studierendengruppen deutet sich an, dass neben den Rahmenbedingungen zur Ableistung auch persönliche Voraussetzungen wie das Geschlecht

als auch der besuchte Schultyp die Akzeptanz des Betriebspraktikums und die Relevanz von Berufsorientierung als Aufgabe von Lehrern beeinflussen.

Auf methodisch-didaktischer Ebene resultiert aus der Selbsteinschätzung der Studierenden ein eingeschränktes Methodenrepertoire zur Vermittlung von Berufsorientierungskompetenz. Zudem haben Studierende in ihren bisherigen Praktika bisher kaum Gelegenheit Erfahrungen mit Berufsorientierung in der Schule sammeln. Auch fehlen ihnen Kenntnisse und praktische Erfahrungen mit aktuellen Instrumenten zur Förderung des Berufsfindungsprozesses wie z.B. dem Qualipass sowie rechtliche Grundlagen, um z.B., die im Bildungsplan festgelegten Schülerkompetenzen zu rechtlichem Grundlagenwissen zur Berufsausbildung optimal zu fördern.

Deshalb kann insgesamt von geringen Kenntnissen Studierender am Ende der ersten Ausbildungsphase im Themenfeld schulische Berufsorientierung ausgegangen werden. Gleichwohl neigen die Studierenden in allen drei Kohorten zu einer Selbstüberschätzung ihrer Kompetenzen für die Gestaltung von Berufsorientierung in der Schule, wie besonders die Fallstudien zur neuen Konzeption veranschaulichen konnten.

Auffallend in allen drei untersuchten Kohorten ist weiterhin ein geringes Interesse an fundiertem rechtlichem und ökonomischem theoretischem Basiswissen zur Berufsorientierung; ein Hinweis, dass theoretisches Fachwissen nicht zwingend mit späterer Handlungskompetenz in Verbindung gebracht wird.

Die neue Konzeption hat auf verschiedenen Ebenen Veränderungen bewirken können.

Zum einen zeigen die Evaluationsergebnisse, dass verbindliche Rahmenbedingungen und eine integrierte Ableistung des Praktikums eine Verschiebung der Erwartungshaltung von Studierenden an das Betriebspraktikum und die Begleitveranstaltung nach sich ziehen.

Zum anderen fördert die obligatorische Anfertigung eines Portfolios die Auseinandersetzung mit individuellen Lernzielen. Darüber hinaus zeigen sich auffällige Unterschiede in der Selbsteinschätzung der Studierenden hinsichtlich ihrer Kompetenzen für die Gestaltung von Berufsorientierungsunterricht.

⇒ Studierenden der neuen Konzeption interessieren sich wesentlich stärker für betriebliche Anforderungsprofile an Schulabgänger, das konkrete Bewerbungsverfahren und Ausbildungsbedingungen. Diesen Erwartungen konnte im Rahmen der neuen Konzeption Praktikum auch mehrheitlich entsprochen werden. Im Verhältnis zur alten Konzeption

wurde somit das Erleben des konkreten Ausbildungs- und Bewerbungsverfahrens sowohl aus Perspektive der Betriebe als auch aus Sicht der Auszubildenden ermöglicht und damit die Fähigkeit zum Perspektivwechsel als Voraussetzung für die Zusammenarbeit mit Betrieben und ein gelingendes Übergangsmanagement in der Berufsorientierung gefördert.

Gleichwohl zeigt z.B. die Fallstudie von Studentin A, dass der Praktikumsfahrplan nicht automatisch einheitliche Qualitätsstandards zur Absolvierung des Betriebspraktikums garantiert. Vielmehr bedarf es u.a. einer kontinuierlichen Zusammenarbeit mit den Praktikumsstellen um qualitative Standards in der Praxis zu gewährleisten.⁵⁸⁹

- ⇒ Die Studierenden der neuen Konzeption bringen ähnlich den Kohorten der Vorstudie individuellen Zielen und Beobachtungsinstrumenten zwar kein ausgeprägtes Interesse entgegen, allerdings zwingt ihnen das Portfolio und der Praktikumsfahrplan eine Auseinandersetzung mit individuellen Zielen und die Formulierung von Beobachtungsaufgaben ab. Dabei wurde den Studierenden in der Retrospektive die Konsequenzen mangelnder Eigeninitiative - jeder Zweite würde im Nachhinein aktiver an der inhaltlichen Gestaltung des Praktikumsablaufs mitwirken - bewusst.

Die Evaluationsergebnisse belegen somit, dass dem Portfolio eine wichtige Funktion zur Reflexion des eigenen Lernprozesses zukommt.

Sowohl die Auswertung des Fragebogens als auch die Fallstudien offenbaren jedoch auch, dass die Studierenden mit den Aufgaben des Portfolio teilweise überfordert waren.

Daraus lässt sich schließen, dass die in schulischen Praktika bisher erworbene Beobachtungskompetenz von den Studierenden nicht ohne weiteres auf einen betrieblichen Kontext transferiert werden kann und damit professionelle Beobachtungskompetenz im Betriebspraktikum weiter entwickelt werden muss. Konsequenterweise muss deshalb der Themenbereich Beobachtungs- und Selbstreflexionsinstrumente bei der Vorbereitung zum Betriebspraktikum stärker gewichtet werden.⁵⁹⁰

- ⇒ Bei einzelnen Elementen des Berufsorientierungsunterrichts, die in starkem Maße methodisch-didaktische Kompetenzen erfordern, wie die Gestaltung eines

⁵⁸⁹ Vgl. dazu ausführlich in Teil III Gliederungspunkt 2: Konsequenzen und Empfehlungen für die künftige Gestaltung des Studienelementes Betriebspraktikum

⁵⁹⁰ Vgl. dazu ausführlich in Teil III Gliederungspunkt 2: Konsequenzen und Empfehlungen für die künftige Gestaltung des Studienelementes Betriebspraktikum

fächerübergreifenden Projekts sowie individuelle Beratungsgespräche mit Schülern zur Berufswahlorientierung schätzen die Studierenden der neuen Konzeption ihre Kompetenzen deutlich höher ein. Dies könnte bei vorsichtiger Interpretation auf eine bessere Förderung notwendiger Kompetenzen für die Gestaltung von Berufsorientierung hindeuten.

Generell erlauben die Befunde jedoch keine eindeutigen Rückschlüsse zum Leistungsstand von Studierenden, da der Evaluationsschwerpunkt in dieser Basiserhebung auf der Erhebung der Erwartungen an das Betriebspraktikum und die Begleitveranstaltung lag und neben strukturellen Rahmenbedingungen damit die Studierendenperspektive fokussierte wurde. Obwohl verschiedene Einzelbefunde einen Kompetenzzuwachs indizieren, kann daher nicht eindeutig belegt werden, dass die neue Konzeption eher den Aufbau von Berufsorientierungskompetenz unterstützt und ein verändertes Selbstverständnis von Studierenden für ihre Rolle in der Berufsorientierung nach sich zieht.

Eckpfeiler und Instrumente einer detaillierten Überprüfung der formulierten Arbeits-hypothesen sowie grundlegende Forschungsdesiderate zur Vermittlung von Berufsorientierungskompetenz durch Lehrer werden deshalb in Gliederungspunkt 3: „Ansatzpunkte für weitergehende Forschung“ des nachfolgenden dritten Teils der Arbeit vorgestellt.

Teil III

Schlussfolgerungen aus den Ergebnissen der Evaluationsstudie

1 Einordnung der eigenen Arbeitsergebnisse in vorhandene Theorien und Empiriebefunde

Die Evaluationsstudie reflektiert verschiedene empirische Befunde und theoretische Ansätze der Jugendforschung. Ebenso spiegeln die Studierendenbefragungen erziehungswissenschaftliche Forschungsergebnisse zur Methodenkompetenz und zum Selbstverständnis von Lehrerinnen und Lehrern sowie Erkenntnisse der pädagogischen Psychologie zu Selbstwertschutz und „Psychohygiene“ von Lehrerinnen und Lehrern.

Darüber hinaus stützen die Evaluationsergebnisse die im empirischen Teil der Arbeit dargelegten Forschungsergebnisse verschiedener Fachdisziplinen zu Einflussfaktoren auf die Berufswahlentscheidung Jugendlicher.

Die Kohortenbefragungen offenbaren, dass das Gros der Studierenden nur ein begrenztes Repertoire an Maßnahmen zur Berufsorientierung in der eigenen Schulzeit kennen gelernt hat. Insbesondere mangelt es an Erfahrungen mit Projekten, der Ausgestaltung von Berufsorientierung in den einzelnen Fächern sowie an Realkontakten mit Betrieben im Rahmen von Schulaktivitäten. Hinzu kommt, dass die Studierenden vorhandenen schulischen Angeboten, wie z.B. Beratungsgesprächen mit Lehrern kaum einen Einfluss zuschreiben. Im Gegensatz zu den empirischen Befunden von BEINKE bei Schülern der Sekundarstufe I und der Repräsentativbefragung von KLEFFNER schreiben die Studierenden dem obligatorischen Betriebspraktikum im Rahmen von BORS bzw. BOGY kaum einen Einfluss zu.⁵⁹¹

Folgt man der Analyse von WIDEEN und der Einschätzung von WIECHMANN, dass Studierende in ihren Entscheidungen und in ihrem Handeln stark durch die Erfahrungen geprägt sind, die sie selbst als Schülerinnen und Schüler gemacht haben („teachers teach as they were taught“), fehlt damit ein positives Modell zur Umsetzung, eines im theoretischen Teil der Arbeit begründeten systemischen Ansatzes von Berufsorientierung.⁵⁹² Ohne eine Reflexion ihrer biografischen Erfahrungen mit schulischer Berufsorientierung und ohne eine professionelle Erweiterung ihres Handlungsrepertoires in diesem Themenfeld werden sich Studierende bei der curricularen Gestaltung von Berufsorientierung vermutlich stark an ihren eigenen Unterrichtserfahrungen anlehnen. Dies unterstreicht, dass nur durch eine kritische Auseinandersetzung mit der Rolle von Lehrern im Berufsfindungsprozess und durch eine inhaltliche Auseinandersetzung mit innovativen Elementen in der Berufsorientierung die Wirkung eigener Erfahrungen in der Schulzeit aufgearbeitet werden können.

⁵⁹¹ Vgl. Beinke 2004, Kleffner 1996

⁵⁹² Vgl. Wideen u.a. 1998, Wiechmann 2002, S. 12

Korrespondierend zu den Untersuchungen von BEINKE, KLEFFNER und der repräsentativen Jugendstudie von PRAGER/WIELAND waren für die Studierenden in der Retrospektive vor allem Eltern als Informationsquelle und persönlicher Ratgeber bei ihrer Berufswahlentscheidung maßgeblich, während aus Beratungsgesprächen mit Lehrern, aber auch aus Angeboten der staatlichen Arbeitsagentur kaum individueller Nutzen gezogen werden konnte.⁵⁹³ Dass einzelnen Lehrpersonen trotz eines defizitär bewerteten Angebotes an Maßnahmen zur Berufsorientierung von der Mehrheit der Studierenden dennoch eine wichtige Rolle für ihre Berufsentscheidung zugesprochen wird, erklärt sich aus der, z.B. bei PRAGER/WIELAND analysierten Präferenz der gegenwärtigen Jugendgeneration, sich bei Berufsentscheidungen auf direkte Kontakte zu Personenmodellen aus dem jeweiligen Berufsfeld zu verlassen.⁵⁹⁴

Auch Freunde nehmen nur einen mittleren Rangplatz in Bezug auf die konkrete Berufsentscheidung ein, ein Befund, der die von BEINKE analysierte ambivalente Position Jugendlicher und junger Erwachsener gegenüber der Rolle von Peergroups im Berufsfindungsprozess stützt.⁵⁹⁵

Die Evaluationsstudie spiegelt auch erziehungswissenschaftliche Forschungsergebnisse zum Methodenrepertoire und zur Methodenpräferenz von Lehrerinnen und Lehrern und damit zur Unterrichtsrealität. Auch die künftige Lehrgeneration orientiert sich korrespondierend zur gegenwärtigen Praxis in der Schule vor allem an klassischen-konservativen Unterrichtsmethoden. Am Ende der ersten Ausbildungsphase sind einem Teil der Studierenden z.B. Expertenbefragungen, Arbeit an Fallstudien oder auch Workshoparbeit völlig unbekannt. Sowohl auf theoretischer Ebene, z.B. durch die Beschäftigung mit Fachliteratur oder dem Besuch von Seminaren, als auch durch Beobachtung und Erprobung in den Schulpraktika scheinen Studierende vor allem klassische Methoden wie Frontalunterricht und Partnerarbeit kennen zu lernen. Deshalb kann vermutet werden, dass Studierenden entweder kein qualitativ und quantitativ ausreichendes Seminarangebot auf theoretischer Ebene zur Verfügung steht oder sie dieses nicht wahrnehmen. Zudem scheint in den Schulpraktika kaum Gelegenheit geboten, innovative Unterrichtsmethoden zu beobachten und zu erproben. Ein Hinweis, dass Variabilität in den Unterrichtsmethoden auch bei Lehrkräften

⁵⁹³ Vgl. Gliederungspunkt 2.2 im theoretischen Teil I: Empirische Befunde zu Einflussfaktoren auf die Berufswahlentscheidung von Jugendlichen; vgl. Gliederungspunkt 1.2 im empirischen Teil II: Empirische Befunde zum Studienelement Betriebspraktikum und zur Berufsorientierungskompetenz von Lehrern

⁵⁹⁴ Vgl. Prager/Wieland 2005a, S. 9

⁵⁹⁵ Vgl. Teil I Gliederungspunkt 2.2: Empirische Befunde zu Einflussfaktoren auf die Berufswahlentscheidung von Jugendlichen

in der Praxis nicht so ausgeprägt ist, dass diese als entsprechende Modelle für innovative Unterrichtsmethoden dienen könnten.

Damit stützen die Evaluationsergebnisse die Analyse von BOHL an baden-württembergischen Realschulen, dass „unterrichtsmethodisch engagierte“ Realschullehrerinnen und -Lehrer, innovativen Unterrichtsmethoden in der Regel nicht während des Lehramtsstudiums, sondern erst in der dritten Phase, also nach dem Studium und dem Referendariat begegnen.⁵⁹⁶ Ebenso spiegeln die Selbsteinschätzungen der Studierenden zu ihrer Unterrichtsmethodenkompetenz, die bereits von HAGE konstatierte methodische Monostruktur, bzw. die von WIECHMANN angesichts der Dominanz des lehrerzentrierten Frontalunterrichts diagnostizierte „Methodeneinfalt“.⁵⁹⁷

Die Evaluationsstudie offenbart daneben eine pragmatische Haltung Studierender im Umgang mit dem Thema Berufsorientierung. Dies betrifft sowohl den Anspruch an inhaltliche Themen, die Sensibilität für eigene Kompetenzen als auch das eigene Berufsrollenverständnis. So konzentrieren sich z.B. Erwartungen an das Begleitseminar auf eine direkte Verwertbarkeit der Themen für den späteren Unterricht, wie z.B. die Gestaltung von BORS im Unterricht. Dagegen werden bildungs-, sozial- und gesellschaftspolitische Aspekte von Berufsorientierung wie z.B. struktureller Ausbildungsplatzmangel, Berufsbezug von Unterrichtsinhalten, Benachteiligung bestimmter Zielgruppen bei der Lehrstellensuche (z.B. Schüler mit Migrationshintergrund) sowie rechtliche Grundlagenthemen zu Ausbildung und Beruf bei einer offenen Fragestellung ausgeklammert. Obwohl gerade die in der PISA-Studie für die BRD analysierte Risikogruppe von ca. 20% Schülern mit mangelnder Ausbildungsreife zur gesellschaftspolitischen Brisanz des Themas Berufsorientierung beigetragen hat, werden diese Aspekte von Studierenden in den Vorstellungen zur Themengestaltung des Begleitseminars nicht explizit aufgegriffen und damit die Übergangsphase von Schülern in den Beruf von künftigen Realschullehrern indirekt entpolitisiert. Auch die Portfolios der Studierenden zeigen keinerlei Hinweise auf ein Rollenverständnis künftiger Realschullehrer in der Berufsorientierung, dass sich auch aus bildungspolitischen Idealen speist und sich mit Erwartungen von Eltern, Jugendlichen und der Wirtschaft auseinandersetzt.⁵⁹⁸ Dabei mangelt es an kritisch-reflexiven Schlussfolgerungen

⁵⁹⁶ Vgl. Bohl 2000, S. 257ff.

⁵⁹⁷ Vgl. Hage u.a. 1985, S.73, Wiechmann 1999, S. 10ff

Vgl. zur Dominanz des Frontalunterrichts auch den Überblick zu empirischen Befunden der deskriptiven Unterrichtsmethodenforschung für die Realschule bei Bohl 2000, S. 53-79

⁵⁹⁸ Vgl. zu Erwartungen von Eltern und Jugendlichen an Lehrer in der Berufsorientierung Gliederungspunkt 1.1 und 2.1 im theoretischen Teil I

zur Funktion von Schule im Übergangsprozess und einer differenzierten Auseinandersetzung mit der eigenen Rolle im Berufsorientierungsprozess.⁵⁹⁹

Hinzu kommt, dass trotz des gesetzlichen Auftrags berufliche Beratung von Schülern keine selbstverständliche Größe im Selbstverständnis von künftigen Realschullehrern bildet, wie z.B. die Aussage von Student B in seinem Portfolio pointiert.:

„Man muss auch sehen, dass der Lehrer sicher nicht als Berufsberater fungieren wird, da er sich einfach nicht die Zeit nehmen kann, jedem Schüler einzeln in dieser Hinsicht zu betreuen“

Statt dessen passen die Studierenden bei einer offenen Fragestellung ihre Erwartungen an das Betriebspraktikum und die Begleitveranstaltung an frühere Semesterjahrgänge (Kohorten der Vorstudie) bzw. strukturell vorgegebene Rahmenbedingungen der Hochschule (neue Konzeption) an, wie aus den Antworten zu offen abgefragten Themen hervorgeht.

All dies deutet darauf hin, dass die Studierenden des Lehramts an Realschulen korrespondierend zu den Befunden der Jugendforschung eine eher pragmatische Grundeinstellung aufweisen, indem sie in sehr geringem Maße von bildungspolitischen Motivationen geleitet werden und einer fundierten Theorieunterfütterung wenig Relevanz einräumen.⁶⁰⁰

Ferner spiegeln die Studierendenbefragungen Analysen der Jugendforschung zu Paradoxien in Mentalität und Lebensentwurf der heutigen Jugendgeneration im Umgang mit Bildung. So wünschen sich beispielsweise die Studierenden überwiegend eine Beteiligung ihrer Fächer an der Berufsorientierung, äußern aber keine oder nur vage Vorstellungen, wie dies umgesetzt werden könnte. Ebenso artikulieren Studierende bei vorgegebenen Items zur Themengestaltung des Begleitseminars und Inhalten des Betriebspraktikums zwar hohe Erwartungen, bescheinigen sich in der Retrospektive jedoch wenig Eigeninitiative sowohl im Vorfeld als auch bei der Gestaltung des Praktikums, wie z.B. im Portfolio von Studentin A ersichtlich wird.

Damit unterstützen die Befunde der Evaluationsstudie die zusammenfassende Analyse von ZINNECKER, dass die heutige Jugendgeneration zwar stark auf Bildungs- und Ausbildungsabschlüsse hin orientiert ist, ihnen jedoch Kenntnisse, Strategien aber auch kreatives Engagement fehlt, um zum gewünschten Bildungsziel zu gelangen.⁶⁰¹

Zudem scheinen sich künftige Realschulpädagogen vor allem als Experten ihrer Unterrichtsfächer zu definieren, da Berufsorientierung kaum mit den studierten Fächern in Verbindung

⁵⁹⁹ Diese Bewertung ergibt sich aus der Dokumentenanalyse der Portfolios der neuen Konzeption.

⁶⁰⁰ Vgl. Shell-Studie 2002, Zinnecker 2005

⁶⁰¹ Vgl. Zinnecker 2005, S.180

gebracht wird. Diese Haltung steht einem im theoretischen Teil der Arbeit begründeten Verständnis von Lehrern als Übergangsmanagern und Multiplikatoren im Berufsfindungsprozess entgegen.

Desgleichen wird deutlich, dass die damit korrespondierenden Implikationen des neuen Bildungsplans im themenorientierten Projekt BORS sich noch nicht im Rollenverständnis von Studierenden niedergeschlagen haben.

Die Evaluationsstudie hat auch ein geringes Interesse Studierender an der Verfolgung individueller Ziele im Praktikum und an Themen zur Selbstreflexion offenbart, obwohl der Aufbau von Selbstevaluationskompetenz einen zentralen Bestandteil von Lehrerprofessionalität darstellt. In der neuen Konzeption wurde diesem Mangel durch die obligatorische Festschreibung eines Portfolios und entsprechende Implikationen im Praktikumsfahrplan begegnet. Dennoch zeigt die Analyse der Portfolios, dass Studierende am Ende der ersten Studienphase Beobachtungsmethoden und Instrumente der Selbstreflexion in der Regel noch nicht professionell anwenden können. Beobachtungskompetenz sowie Methoden und Strategien zur Selbstevaluation als Teil von Lehrerprofessionalität sollten deshalb in der zweiten und dritten Phase der Lehrerbildung noch stärker ausgebildet werden. Dies steht im Einklang mit Befunden und Forderungen der empirischen Unterrichtsforschung und der Schulpädagogik, die den Aufbau von Selbstevaluationskompetenz von Lehrerinnen und Lehrern in der Praxis als entscheidende Variable zur Verbesserung von Unterrichtsqualität bewerten.⁶⁰²

Daneben konnte eine Diskrepanz zwischen Kenntnissen von Methoden, zentralen Begriffen und Rechtsvorschriften auf der einen Seite und der Einschätzung von Kompetenzen für die Gestaltung von Berufsorientierung auf der anderen Seite belegt werden. Deshalb kann vermutet werden, dass die Studierende vermutlich aus Frustrationsschutz dazu neigen, ihre Kompetenzen zur Gestaltung des Berufsorientierungsunterrichts zu überschätzen. Diese Tendenz von Lehrern zur Überschätzung eigener Kompetenzen korrespondiert z.B. mit den Befunden von BEINKE zur Selbsteinschätzung eigener Kompetenzen von Lehrern für den Berufsorientierungsunterricht sowie empirischen Befunden zu einem hohen Bedürfnis an Selbstwertschutz bei Lehrern.⁶⁰³

⁶⁰² Vgl. Helmke 2003, S. 53ff., Plöger 2006

⁶⁰³ Vgl. im empirischen Teil II Gliederungspunkt 1.2: Empirische Befunde zum Studienelement Betriebspraktikum und zur Berufsorientierungskompetenz von Lehrern

Allerdings wurde dieser Aspekt bei den Befragungen nicht explizit in die Itemgestaltung integriert, da die Evaluationsstudie keine Leistungsüberprüfungen anstrebte. Deshalb müsste die Hypothese einer Kompetenzüberschätzung Studierender in der Gestaltung von Berufsorientierung deshalb an anderer Stelle, z.B. durch Evaluation eines entsprechenden Projektes in der zweiten Phase, verifiziert werden.

Schließlich liefert die Evaluation der Studierendekohorten erste Hinweise auf ein geringes theoretisches Wissen von Studierenden zu Theorien der Berufswahl. So bilden geschlechtsspezifische Aspekte aber auch soziale und ökonomische Determinanten der Berufswahl keine Interessenschwerpunkte für die Begleitveranstaltung, obwohl gerade die Verschränkung dieser Faktoren für den konkreten Berufsorientierungsunterricht in der Schule handlungsleitend sein können, wie die Theorie von GOTTFREDSON nahe legt.

Da die Studierenden kaum Verbindungen von Berufsorientierung zu den studierten Fächern wahrnehmen, liegt es auch nahe, dass ein Transfer von pädagogischem, soziologischem oder auch psychologischem Grundlagenwissen auf Aspekte der Berufswahl nicht erbracht werden kann. Hinweise dazu ergeben sich aus den Portfolios der Studierenden, die eine mangelnde Verzahnung theoretischer Aspekte der Berufswahl mit Erfahrungen im Praktikum erkennen lassen.

Gleichwohl kann abschließend nicht beurteilt werden, ob Studierende mit den verschiedenen theoretischen Ansätzen zur Berufswahl vertraut sind und wesentliche empirische Befunde zu Einflussfaktoren der Berufsentscheidung kennen. In den Befragungen der drei Kohorten bildeten Kenntnisse zu Berufswahltheorien keinen Indikator für Lehrerkompetenzen und die Relevanz des Studienelementes Betriebspraktikum, da deren Einbezug außerhalb des fokussierten Schwerpunkts lag und den Rahmen der Arbeit gesprengt hätte.

Deshalb müssten der Wissensstand und die Einstellungen von Studierenden zu wesentlichen Erkenntnissen der Berufswahlforschung in zukünftigen Studien weiter verfolgt werden.

2 Konsequenzen und Empfehlungen für die künftige Gestaltung des Studienelementes Betriebspraktikum

Aus den Ergebnissen der Evaluation des Betriebspraktikums an der Pädagogischen Hochschule resultiert eine Reihe von Ansatzpunkten für eine verbesserte inhaltliche und organisatorische Gestaltung dieses Studienelements. Diese betreffen im Kern zunächst Maßnahmen, die vor allem von der Pädagogischen Hochschule verantwortet werden, wie z.B. organisatorische und inhaltliche Veränderungen der Rahmenbedingungen zur Ableistung, die hochschulinterne Verankerung des Betriebspraktikums sowie die curriculare Gestaltung der Begleitveranstaltung.

Daneben muss ein nachhaltiger Aufbau von Lehrerkompetenzen zur Gestaltung von Berufsorientierung einen Beitrag zur Überwindung struktureller Ursachen der gegenwärtig beklagten Lehrerbildung leisten und deshalb auch Befunde zu übergreifenden Defiziten in der Lehrerausbildung aufgreifen. So bemängelt z.B. die aktuelle OECD-Studie zur „Anwerbung, beruflichen Entwicklung und dem Verbleib von qualifizierten Lehrerinnen und Lehrern“ neben einer zu stark fachwissenschaftlichen statt didaktischen Orientierung, geringem Lehrerinteresse an fächer- und schulartübergreifenden Elementen sowie Evaluation und Fortbildung, insbesondere eine ungenügende Verzahnung der Ausbildungsphasen:

„Generell wird kritisiert, dass die zweite Phase zu sehr von der universitären ersten Phase und auch von der beruflichen Fort- und Weiterbildung der Lehrer isoliert ist. Die für Erstausbildung, Vorbereitungsdienst und Fortbildung verantwortlichen Institutionen operieren getrennt voneinander, trotz der von mehreren Ländern unternommenen Anstrengungen, sie zu einer verstärkten Zusammenarbeit zu bewegen. Die Tatsache, dass die zweite, schulpraktische Phase der Lehrerausbildung an Institutionen stattfindet, die der direkten Aufsicht der Kultusministerien unterstehen, während die erste Ausbildungsphase an autonomen Universitäten erfolgt (die zuweilen selbst der Aufsicht der für Wissenschaft und Hochschulbildung zuständigen Ministerien untergeordnet sind), erschwert nicht nur die Zusammenarbeit, sondern dient den Universitäten zuweilen auch als Vorwand, sich nicht mit der praktischen Ausbildung zu befassen, die sie als eine Aufgabe anderer Stellen ansehen.“⁶⁰⁴

Ebenfalls müssen weitergehende Konsequenzen, sich an der im Zuge des Bologna-Prozesses geforderten mittelfristigen Umstellung der Lehrerausbildung auf eine Bachelor/Masterstruktur orientieren, da „Inhalt und Organisation der Lehrerbildung in den beiden Phasen noch zu sehr durch eine Konzeption des Lehramts beeinflusst [sind], die ihre Gültigkeit verliert“.⁶⁰⁵

Deshalb begrenzen sich nachfolgende Konsequenzen und Empfehlungen nicht nur auf Aspekte, die von der Pädagogischen Hochschule direkt beeinflussbar sind, sondern verstehen

⁶⁰⁴ Halász u.a 2004, S.32

⁶⁰⁵ Halász u.a 2004, S.33

sich vor dem Hintergrund struktureller Erfordernisse in der Lehrerbildung als ganzheitlichen Beitrag zum Aufbau von Berufsorientierungskompetenz von Lehrerinnen und Lehrern.

Die Evaluationsergebnisse haben zunächst gezeigt, dass eine Reflexion der Erfahrungen im Betriebspraktikum und deren Transfer auf die künftige Tätigkeit in der Berufsorientierung eine gezielte Vor- und Nachbereitung des Betriebspraktikums voraussetzen und durch ein Reflexionsportfolio entscheidend unterstützt werden können. Deshalb sollte diese Grundstruktur beibehalten und eine Anerkennung bisheriger beruflicher Tätigkeiten prinzipiell nur in Ausnahmefällen, z.B. durch eine abgeschlossene Berufsausbildung, gestattet werden. Dies setzt im Sinne der Verzahnung beider Phasen und damit der gemeinsamen Verantwortung für den Aufbau von Berufsorientierungskompetenz voraus, dass die Pädagogische Hochschule und das Regierungspräsidium einheitliche Qualitätsstandards anstreben. Deshalb wäre es wünschenswert, dass die bisher großzügigen Anerkennungsrichtlinien des Regierungspräsidiums zur Absolvierung des Betriebspraktikums inhaltlich korrigiert werden.⁶⁰⁶

Kurzfristig können auf inhaltlicher und organisatorischer Ebene verschiedene Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung des Studienelementes Betriebspraktikum und der Begleitveranstaltung verfolgt werden:

⇒ Verlagerung von Inhalten der Begleitveranstaltung und Erhöhung des Zeitbudgets

Den festgestellten Kompetenzlücken der Studierenden bei der Anwendung von Beobachtungs-, Evaluations- und Selbstreflexionsmethoden müsste in der vorbereitenden Ringvorlesung durch eine stärkere Gewichtung dieser Inhalte Rechnung getragen werden. Zusätzlich könnte über ein tutorengestütztes Modell die professionelle Anwendung von Selbstreflexionsmethoden und Beobachtungsinstrumenten auf individuelle Zielsetzungen im Betriebspraktikum geschult werden.

Insgesamt erweisen sich die für das Betriebspraktikum zur Verfügung stehenden zwei Semesterwochenstunden vor allem für die Vorbereitung des Betriebspraktikums als zu knapp. Deshalb wird empfohlen die Begleitveranstaltung bzw. unterstützende Angebote zum Betriebspraktikum auf vier Semesterwochenstunden auszudehnen und inhaltlich eventuell mit einer Veranstaltung zur Projektdidaktik in Modul 4 zu verknüpfen.

⁶⁰⁶ Die bisherige Anerkennungspraxis des Kultusministeriums hat u.a. dazu geführt, dass sich Studierende bereits vor Abschluss des ersten Staatsexamens ihr Praktikum beim Ministerium anrechnen ließen und es daher zu Akzeptanzproblemen für das zweigeteilte integrierte Betriebspraktikum an der Pädagogischen Hochschule gekommen ist.

⇒ Einführung von Mentoren im Betriebspraktikum

Ähnlich der Vorgabe bei Praktika an Fachhochschulen und bei den Schulpraktika sollten die Studierenden von der Hochschule für die Praktikumszeit Mentoren zur Seite gestellt bekommen. Gerade bei Unsicherheiten im Vorfeld des Praktikums, bei akuten auftretenden Problemen im Praktikum aber auch bei der Beratung zur Gestaltung des Portfolios könnte damit eine professionelle Unterstützung von Studierenden gewährleistet werden. Zudem hat die Praxis gezeigt, dass auch die betrieblichen Betreuer, insbesondere in Kleinbetrieben, Bedarf an einem inhaltlichen Austausch mit Vertretern der Hochschule haben. Mit Hinblick auf eine notwendige Integration der Fächer bei der Gestaltung des Betriebspraktikums wäre es wünschenswert, dass Beauftragte der Unterrichtsfächer diese Aufgabe übernehmen.

⇒ Einführung einer Praktikumsdatenbank

Zur Gewährleistung der im Praktikumsfahrplan festgeschriebenen Ausbildungsinhalte, insbesondere der Möglichkeit zur Begleitung und Beobachtung von Auszubildenden, bedarf es einer zentralen Stelle, die Daten zu empfehlenswerten Praktikumsstellen verwaltet. Nur so können sich Qualitätsstandards im Sinne von „Controlling“ entwickeln. Zudem würde eine datentechnische Erfassung von Parametern der gewählten Praktikumsbetriebe vergleichende Evaluationen von Betriebspraktika unterstützen und damit zu weiteren Optimierung des Studienelements beitragen. Die Studierenden könnten mit Hilfe dieser Datenbank Praktikumsbedingungen und -schwerpunkte im Betrieb mit gewählten Studienschwerpunkten ihrer Unterrichtsfächer abgleichen. Daneben bildet eine Praktikumsdatenbank die formale Grundlage zur Ausbildung eines Netzwerkes mit Betrieben und Institutionen.

⇒ Einrichtung eines hochschulinternen Themenpools „Berufsorientierung“

Die Einrichtung eines hochschulinternen Themenpools „Berufsorientierung“ könnte Hausarbeiten, Zulassungsarbeiten sowie erprobte Unterrichtsentwürfe Studierender zum Themenfeld bündeln und nach Spezialbereichen, wie z.B. geschlechterdifferente Ansätze oder Jugendliche mit Migrationshintergrund, strukturieren. Ebenso könnten Forschungsprojekte der verschiedenen Fächer mit Bezug zur Berufsorientierung zentral erfasst werden. Damit könnten die Studierenden sowohl bei der Gestaltung von Berufsorientierungsunterricht in den Schulpraktika als auch bei der Vorbereitung und Evaluation ihres Betriebspraktikums auf einen theoretischen Fundus zurückgreifen. Zudem würde die Einrichtung eines derartigen Pools die besondere Verantwortung aller Fächer bei der Gestaltung von Übergangsprozessen in der Sekundarstufe I abbilden und die Initiierung fächerübergreifender Projekte begünstigen.

⇒ Verankerung von Berufsorientierung in den Fächern

Die Evaluationsstudie hat gezeigt, dass die Studierenden sowohl in den Schulpraktika als auch in den Fächern kaum Erfahrungen mit Berufsorientierung machen. Da die Studierenden das Betriebspraktikum somit inhaltlich kaum mit den übrigen Studienelementen in Verbindung bringen, können sie dieses Ausbildungselement, wie u.a. die Analyse der Portfolios gezeigt hat, teilweise nur schwer akzeptieren. Zum Aufbau von Berufsorientierungskompetenz in der ersten Ausbildungsphase muss deshalb mittelfristig eine grundständige Anbindung dieses Studienelementes an die Fächer sowie eine Verzahnung mit den übrigen Praktikumsselementen erfolgen.

Auf curricularer Ebene ist es wünschenswert, dass Berufsorientierung als Modulbaustein in den einzelnen Fächern berücksichtigt wird, zumal Berufsorientierung im neuen Bildungsplan als Unterrichtsprinzip festgeschrieben ist. Beispielsweise könnte innerhalb der Einführungsveranstaltungen der Erziehungswissenschaft die Vernetzung mit außerschulischen Partnern als Bestandteil von Schulentwicklung oder die Funktion von Schule im Übergangsprozess thematisiert werden und damit auch eine Auseinandersetzung mit dem Selbstverständnis von Studierenden als künftige Lehrer angeregt werden. Zur Abstimmung und Verzahnung der inhaltlichen Angebote bietet es sich an, das Thema Berufsorientierung als fächerübergreifende Aufgabe organisatorisch durch einen „runden Tisch“ verschiedener Fachvertreter der Unterrichtsfächer zu verankern. Dabei könnten u.a. vorhandene Kontakte der einzelnen Fächer zu bestimmten Betrieben und Institutionen auch als Fundus für künftige Praktikumsplätze genutzt werden.

Eine Verantwortung von Berufsorientierung als fächerübergreifende Aufgabe und damit eine Beteiligung der Unterrichtsfächer an den Inhalten des Betriebspraktikums würde auch dem in der OECD-Studie beklagten Defizit eines fächerübergreifenden Arbeitens von Lehrern in der Praxis bereits in der ersten Phase entgegenwirken:

Trotz der neuen bildungspolitischen Initiativen bemerkten wir relativ wenig Interesse an der Suche nach gemeinsamen fächer- und schulartübergreifenden Elementen. Die meisten der allgemeinen pädagogischen Fähigkeiten (solche, die z.B. für die Leitung von Lernprojekten, die Organisation von Teamarbeit oder die Entwicklung kooperativer Kompetenzen benötigt werden) lassen sich in unterschiedlichen Fächern und Schularten anwenden.⁶⁰⁷

⇒ Integration von Berufsorientierung in die schulischen Praktika

⁶⁰⁷ Halász u.a 2004, S.33

Ebenfalls könnte das zweite der beiden Blockpraktika längerfristig als vierwöchiges Berufsorientierungsprojekt gestaltet werden. Neben der klassischen Konzeption, Durchführung und Evaluation einer Projektwoche zur Berufsorientierung könnten die Studierenden Schüler, die sie bereits im Rahmen des ersten Blockpraktikums oder in den Tagespraktika kennen gelernt haben, in ihrem Bewerbungs- und Berufsfindungsprozess begleiten und deren Aktivitäten evaluieren. Dadurch könnten die Studierenden den Prozess der Berufsfindung an einem konkreten Beispiel erfahren, Beratungsbedarf identifizieren sowie Ideen und Engagement für unterstützende Aktivitäten durch die Schule entwickeln. Zur Erprobung dieser Variante bietet sich eine Testphase mit Pilotcharakter an Schulen mit Schwerpunkt Berufsorientierung an.

⇒ Einführung phasenübergreifender „Teammodelle“ zur Absolvierung von Betriebspraktika

Zur Verzahnung der verschiedenen Phasen der Lehrerbildung könnten auch phasenübergreifende „Teammodelle“ zur gemeinsamen Absolvierung des Betriebspraktikums von Studierenden, Referendaren und Lehrern in der Praxis beitragen. Neben der Verzahnung der verschiedenen Phasen auf personeller Ebene und damit einem informellen Austausch der Teams über Bedarfe in den einzelnen Ausbildungsphasen würde diese Praktikumsform für alle Beteiligten verschiedene Perspektivwechsel ermöglichen. Während Studierende des ersten Studienabschnitts durch die Zusammenarbeit mit Lehrern bisher erworbene Theoriekenntnisse bezüglich ihrer Umsetzung in der schulischen Praxis abgleichen könnten, würden Lehrer wiederum durch ihre Teamkollegen mit aktuellen Theorien konfrontiert. In Anbetracht der im theoretischen Teil herausgearbeiteten bisherigen geringen Innanspruchnahme von Fortbildungsangeboten und „freiwilligen“ Betriebspraktika durch Lehrer in der Praxis sollten zur Etablierung dieses Modells besondere Anreize, geschaffen werden.⁶⁰⁸

⇒ Einführung einer Koordinationsstelle zum Betriebspraktikum

Die Koordination und Schulung von Mentoren, die organisatorische Verwaltung eines hochschulinternen Themenpools „Berufsorientierung“ und einer Praktikumsdatenbank aber auch die externe und interne Netzwerkbildung zur Qualitätssicherung im Studienelement Betriebspraktikum kann nicht ohne zusätzliche personelle und finanzielle Anstrengungen erfolgen. Zur Bündelung der angesprochenen Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung sollte

⁶⁰⁸ Als bildungspolitische Maßnahme zur Entwicklung einer Karriere- und Anreizstruktur für Lehrkräfte könnte die Absolvierung von „Team“-Praktika als verpflichtender Baustein der Lehrerfortbildung aufgenommen werden, der für weitere Beförderungen eine zwingende Voraussetzung darstellt.

eine *Koordinationsstelle zum Betriebspraktikum* und dem Themenbereich Berufsorientierung geschaffen werden. Diese Einrichtung könnte als inhaltliche und organisatorische Schaltstelle für hochschulinterne Netzwerkbildung, fächerübergreifende Projekte im Themenfeld Berufsorientierung sowie als Kontaktstelle für externe Institutionen und Betriebe dienen. Wesentliche Aufgaben dieser fächerübergreifenden Koordinationsstelle wären neben dem Aufbau und der Pflege eines Netzwerkes mit Betrieben und Trägern der beruflichen Bildung auch die individuelle Beratung von Studierenden.

⇒ Implementierung eines eigenständigen Moduls Übergangsberatung in künftigen Master-Studiengängen

Der besonderen Relevanz von Übergangsberatung in der Sekundarstufe I müsste in künftigen Bachelor- und Master-Studiengängen durch ein eigenständiges Modul grundlegend Rechnung getragen werden. Eine zertifizierte Zusatzqualifikation im Bereich Berufswahl und Berufsorientierung, die neben Theorieanteilen, wie z.B. Ansätzen zur Berufswahl, auch praktische Module in Form von Betriebserkundungen, Betriebspraktika und Durchführung von Berufsorientierungsmaßnahmen für Schüler beinhaltet, könnte zu einer grundständigen Qualifizierung künftiger Lehrerinnen und Lehrern in diesem Bereich beitragen. Ebenso könnten Lehrerinnen und Lehrer in der Praxis durch Absolvierung entsprechender Modulbausteine im Master-Studiengang nachqualifiziert werden.

Ein Blick in das benachbarte Ausland zeigt, dass eine eigenständige Qualifizierung von Lehrpersonen für Übergangsberatung dort bereits Praxis ist. So sieht z.B. die Qualifizierung zum „Berufswahllehrer“ in der Schweiz Kursinhalte aus den Bereichen Berufsfindung, Berufswahlvorbereitung, Jugendpsychologie, Migration und Wirtschaft/Gesellschaft vor. Neben einer theoretischen Ausbildung sind ein vierwöchiges Praktikum in Handel, Gewerbe oder Industrie und/oder bei einer Berufsberatungsstelle obligatorische Ausbildungsinhalte. Ebenfalls gehören Betriebserkundungen und Projekte in regionalen Arbeitsgruppen sowie der Erwerb praktischer Handlungskompetenzen durch die Organisation von Schülerbetriebspraktika zum Ausbildungskonzept.⁶⁰⁹

⁶⁰⁹ Vgl. zur Ausbildung von Berufswahllehrern in der Schweiz:
http://www.berufskunde.com/4DLINK1/4DCGI/BB_Get_PDF/00ZH/2280 (10.07.2007)

3 **Ansatzpunkte für weitergehende Forschung**

Die Analyse des Forschungsstandes zur Berufsorientierungskompetenz von Lehrern und zum Studienelement Betriebspraktikum hat fundamentale Forschungsdesiderate offenbart. So mangelt es z.B. an repräsentativen erziehungswissenschaftlichen Studien, die Aussagen über das gegenwärtige fachliche und methodisch-didaktische Leistungsvermögen von Lehrern zur Gestaltung von Berufsorientierung in der Realschule erlauben.

Die bisher - vor allem für die Hauptschule aus der Arbeitslehre und der Berufspädagogik - vorliegenden empirischen Befunde zu Lehrerkompetenzen im Berufsorientierungsunterricht offenbaren eine große Diskrepanz zwischen den im theoretischen Teil meiner Arbeit herausgearbeiteten Erfordernissen moderner Berufsorientierung und vorhandenen Lehrerkompetenzen in der Praxis. Allerdings liegen bisher keine genauen Analysen darüber vor, in welchem Umfang und in welcher Phase der Lehrerbildung entsprechende Kompetenzen von künftigen Realschulpädagogen überhaupt aufgebaut werden.

Erschwerend kommt hinzu, dass aus der allgemeinen Erziehungswissenschaft bisher wenig Impulse kommen, die zu einer Operationalisierung von Lehrerkompetenzen im Sinne von „Standards“ zur Gestaltung von Berufsorientierungsunterricht beitragen.⁶¹⁰ Ebenso werden, die im Rahmen der gegenwärtigen erziehungswissenschaftlichen Diskussion um die Reform der Lehrerbildung geforderten „Fähigkeiten“ wie z.B. Genderkompetenz oder Medienkompetenz⁶¹¹ bisher kaum im Zusammenhang mit Berufsorientierungsunterricht diskutiert, so dass bisher keine Theoriebeiträge der allgemeinen Erziehungswissenschaft zur Entfaltung und Vermittlung der einzelnen Kompetenzfacetten in diesem Kontext vorliegen.

Aus den Befunden der Evaluationsstudie resultiert eine Reihe offener Forschungsfragen, da sich ein geringer Aufbau von Berufsorientierungskompetenz in der ersten Phase der Lehrerbildung andeutet. So gibt z.B. der Befund, dass individuelle Voraussetzungen von Studierenden, wie Geschlecht, berufliche Vorerfahrungen, Wahl der Studienfächer oder besuchte Schulart sich möglicherweise auf das Selbstverständnis und Engagement von künftigen Lehrern in der Berufsorientierung auswirken, Anlass zu weiteren differenzierten Untersuchungen.

Ausgehend von diesen Vorüberlegungen muss weitergehende Forschung sowohl den bisherigen Beitrag der verschiedenen Phasen der Lehrerbildung als auch den Einfluss individueller Voraussetzungen von Lehrkräften zur Entwicklung von Berufsorientierungs-

⁶¹⁰ Vgl. Gliederungspunkt 1.1 Verortung in der Fachwissenschaft im empirischen Teil II

⁶¹¹ Vgl. zu Medienkompetenz: Schneider 2006; vgl. zu Genderkompetenz: Horstkemper 2006

kompetenz analysieren. Darüber hinaus sollten weitere Forschungsvorhaben grundsätzlich vor dem Hintergrund der Umstellung der Lehrerausbildung auf das Bachelor-Master System erfolgen und deshalb auch einen Beitrag zur Differenzierung zwischen schulübergreifenden und schulartspezifischen Lehrerkompetenzen zur Gestaltung von Berufsorientierung leisten.

⇒ Phasenübergreifende Bestandsaufnahme des Kompetenzaufbaus

Zunächst bedarf es einer Bestandsaufnahme, zu welchem Zeitpunkt, die zur Gestaltung von Berufsorientierung notwendigen Grundqualifikationen, wie z.B. differenzierte Methodenkenntnisse, Beratungs- und Gesprächsführungskompetenz, Rechtskenntnisse oder Fähigkeiten zur Netzwerkbildung in den einzelnen Phasen aufgebaut werden. Zielrichtung derartiger Forschungsvorhaben wäre dabei, durch eine Analyse der gegenwärtigen Verortung zu einer sinnvollen Verzahnung der verschiedenen Phasen beim Aufbau der einzelnen Komponenten zu gelangen.

So könnte beispielsweise die theoretische Auseinandersetzung mit Berufswahltheorien im Zentrum der ersten Phase an der Pädagogischen Hochschule stehen und - darauf aufbauend - erste Unterrichtsentwürfe zur Thematisierung von geschlechtsspezifischen Aspekten der Berufswahl im Rahmen eines Projekts im Referendariat erprobt werden. Spezielle Fortbildungsangebote zur methodisch-didaktischen Umsetzung theoretischer Berufswahlkonzepte durch integrative Praxismodelle, wie z.B. von EGLOFF,⁶¹² in der dritten Phase könnten zur Erweiterung der Handlungskompetenz von Lehrern beitragen.

Ebenso könnte eine phasenübergreifende Basisuntersuchung Anstöße zu einer inhaltlichen Verlagerung des Kompetenzaufbaus geben. Beispielsweise machen Fallanalysen zum Berufsfindungsprozess von Schülern im Referendariat nur dann Sinn, wenn diese Methode den Studierenden durch Theorieseminare an der Pädagogischen Hochschule bekannt ist, da nicht davon auszugehen ist, dass in der zweiten Phase Raum für theoretische „Nachqualifizierung“ vorhanden ist.

Allerdings liegen für die Bundesrepublik bisher keine phasenübergreifenden Längsschnittstudien zum theoretischen Wissensstand von Lehrern in den einzelnen Phasen der Lehrerbildung zur Berufswahl vor, so dass künftigen Forschungsvorhaben die Aufgabe obliegt, zu klären, ob und in welcher Phase Wissen und Handlungskompetenz zu verschiedenen Unterrichtsmethoden überhaupt erworben werden.

⁶¹² Vgl. Egloff 1999

⇒ Fortführung der Evaluationsstudie durch differenzierte Fallstudien in der zweiten und dritten Phase

Zugleich bietet es sich an, die Befunde der Evaluationsstudie zum Betriebspraktikum von Studierenden des Lehramts an Realschulen durch weitergehende differenzierte Fallstudien zu vertiefen. Da bisher keine Daten über Aktivitäten von Studierenden im Feld Berufsorientierung in der zweiten Phase der Lehrerbildung vorliegen und externe Evaluationsprojekte für die zweite Phase der Lehrerbildung in Baden-Württemberg generell bisher nicht bekannt sind,⁶¹³ wäre es wünschenswert in einer Längsschnittstudie Studierende in allen drei Phasen wissenschaftlich zu begleiten. So könnten z.B. geschlechtsspezifische Unterschiede im Umgang mit Berufsorientierung aber auch individuelle Voraussetzungen von Studierenden, wie z.B. eine abgeschlossene Berufsausbildung, in ihrer Wirkung auf Kompetenzen zur Gestaltung des Berufsorientierungsunterrichts und das spätere Engagement in der Berufsorientierung untersucht werden. Daneben bietet es sich an, nachhaltige Effekte der Erfahrungen im Betriebspraktikum, als Element zum Aufbau von Berufsorientierungskompetenz in der ersten Phase, auf die Gestaltung von Berufsorientierungsunterricht in der zweiten und dritten Phase zu evaluieren.

Dies setzt voraus, dass zunächst Daten zum Stellenwert von Berufsorientierung sowohl für die zweite als auch die dritte Phase durch eine Erhebung des „Ist-Zustandes“ vorliegen.

Für die zweite Phase bedeute dies, dass in einer explorativen Studie die gegenwärtige Verankerung von Inhalten zur Berufsorientierung sowohl in den staatlichen Seminaren als auch in der schulischen Praxis erhoben wird.

⇒ Erhebung von Leistungsstudien

Zur Überprüfung von Lehrerkompetenzen in der dritten Phase der Lehrerbildung sollten schulartspezifische Leistungsstudien durchgeführt und mit Analysen zur Zufriedenheit von Schülern mit der Gestaltung von Berufsorientierungsunterricht verknüpft werden. Einen besonderen Schwerpunkt könnten dabei Vergleichsstudien zwischen Schulen mit Profil Berufsorientierung und „herkömmlichen“ Schulen bilden, da dadurch auch Effekte von Schulentwicklungsmaßnahmen einbezogen werden könnten.

⇒ Analyse von Fortbildungs- und Qualifizierungsangeboten

⁶¹³ Die Skizzierung der Evaluations- und Qualitätsdebatte in der zweiten Phase der Lehrerbildung bei SPECK, nimmt z.B. keinen Bezug auf Evaluationsprojekte in Baden-Württemberg (vgl. Speck 2006, S. 325ff.)

Basierend auf Leistungsstudien zu gegenwärtigen Lehrerkompetenzen sollte der schulartspezifische Fortbildungsbedarf von Lehrkräften, sowie Qualität und Quantität von bestehenden Fortbildungsangeboten im Themenfeld Berufsorientierung evaluiert werden. Eine Analyse des Bedarfs an Qualifizierungsangeboten zum Aufbau von Berufsorientierungskompetenz bei Lehrern in der Praxis, könnte auch zur Ausformung schulartspezifischer Schwerpunkte bei Modulen zum Aufbau von Berufsorientierungskompetenz im Rahmen der Masterstudiengänge beitragen.

⇒ Erforschung der Motivation von Lehrern zur Gestaltung von Berufsorientierung

Aus der Analyse des theoretischen Bezugsrahmens für Berufsorientierung sowie aus den bisherigen empirischen Befunden resultiert, dass dem Selbstverständnis von Lehrern eine entscheidende Rolle für erfolgreiche schulische Berufsorientierung zukommt. Auch die Fallstudien meiner Analyse des Betriebspraktikum haben verdeutlicht, dass Berufsorientierung von künftigen Realschullehrkräften - trotz des neuen Bildungsplans - keineswegs als selbstverständliche Aufgabe gesehen wird. In Anbetracht des in der schulischen Praxis zu beobachtenden äußerst unterschiedlichen Engagements von Lehrern in der Berufsorientierung, könnte die Erforschung von Motivationsfaktoren Anhaltspunkte für sinnvolle externer Anreize zur Übernahme von Aufgaben im Rahmen von Berufsorientierung ergeben. Forschungsansätze, die sich mit dem Zusammenhang von Selbstverständnis und der Motivation von Lehrern in der Berufsorientierung beschäftigen, könnten auch Impulse für die in der OECD-Studie geforderte Entwicklung eines neuen Lehrerleitbildes und einer Karriere- und Anreizstruktur für Lehrkräfte geben.⁶¹⁴

⇒ Analyse von Effekten des neue Bildungspläne zur Berufsorientierung

Da ein großer Teil der Studierenden für das Lehramt an Realschulen selbst die Realschule besucht hat, wäre bei künftigen Erstsemesterjahrgängen zu untersuchen, ob sich die neuen Bildungspläne mit der obligatorischen Durchführung des themenorientiertes Projekt Bors nachhaltig auf die eigenen Erfahrungen der Studierenden mit Berufsorientierung ausgewirkt haben. Insbesondere könnte eine retrospektivische Studie die Qualität und Quantität des Angebotes an Berufswahlorientierungsmaßnahmen analysieren und Hinweise für besonders unterstützend „Lehrermodelle“ zur Gestaltung von Berufsorientierung beitragen.

⇒ Evaluation des Betriebspraktikums für Grund- und Hauptschullehrer

⁶¹⁴ Vgl Halász u.a 2004, S. 52

Mit Hinblick auf die besondere Brisanz der Ausbildungschancen für Hauptschulabgänger halte ich es für unabdingbar die skizzierten Vorschläge für weitergehende Forschungsaktivitäten auch für den Hauptschulbereich umzusetzen. Darüber hinaus sollte im Rahmen einer explorativen Studie überprüft werden, in wieweit das bisher von Lehramtstudierenden im Hauptschulbereich autonom abgeleistete Betriebspraktikum in der derzeit organisierten Form überhaupt einen Beitrag zum Aufbau von Berufsorientierungskompetenz für künftige Lehrkräfte leistet.⁶¹⁵

⇒ Implementierung internationaler Vergleichsforschung

Schließlich fehlt es an internationaler Vergleichsforschung zu Berufsorientierungskompetenzen bei Lehrern der einzelnen Schularten. Besonders im Hinblick auf künftige Masterstudiengänge sollte insbesondere die Effizienz des deutschen Systems zur Qualifizierung von Lehrern mit Konzepten aus Österreich und der Schweiz, die eine zertifizierte Zusatzqualifikation favorisieren, verglichen werden. Aufgrund ihres ähnlichen Berufsbildungs- und Schulsystems bieten sich diese beiden Länder für einen ersten Leistungsvergleich an.

⁶¹⁵ Das Betriebspraktikum für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen ist gegenwärtig nicht mit dem Besuch einer vor- und nachbereitenden Veranstaltung an den Pädagogischen Hochschulen verknüpft und muss erst bei der Bewerbung für den Vorbereitungsdienst nachgewiesen werden.

Schlusswort

Mit der vorliegenden Arbeit wurde eine bisherige Forschungslücke zum Studienelement Betriebspraktikum in der ersten Ausbildungsphase zum Lehramt an Realschulen geschlossen. Die Dissertation konzentrierte sich bei der Erhebung des „Ist-Zustandes“ auf die Frage, unter welchen Rahmen- und Lernbedingungen das Betriebspraktikum an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe abläuft und welche Erwartungen die Studierenden mit diesem Praxiselement verbinden.

Dabei ergaben sich aus den Ergebnissen der Vorstudie im Sommersemester 2005 vielfältige Hinweise auf fehlende Qualitätsstandards bei der Absolvierung des Betriebspraktikums, wie z.B. die „zufällige“ Auswahl der Praktikumsbetriebe oder die fehlende Auseinandersetzung mit individuellen Lernzielen, die zur Entwicklung einer neuen Konzeption für das Betriebspraktikum und die dazugehörige Begleitveranstaltung führten.

Die anschließende Evaluation der neuen Konzeption im Wintersemester 2005/06 zeigte einerseits, dass Studierende durch eine Veränderung der inhaltlichen Rahmenbedingungen, wie z.B. die verbindliche Festschreibung eines Praktikumsfahrplans oder die obligatorische Begleitung von Auszubildenden während des Praktikums, profitieren. So konnten die Studierenden im Gegensatz zu den Kohorten der Vorstudie z.B. eher einen Einblick in die konkrete Ausbildungssituation und das Bewerbungsverfahren gewinnen. Ebenso wurde durch die obligatorische Anfertigung eines Portfolios in der neuen Konzeption eine gezielte Auseinandersetzung mit den im Praktikum gemachten Beobachtungen und dem eigenen Lernprozess gefördert.

Dennoch hat die Analyse der Studierendenkohorte der neuen Konzeption offenbart, dass die Effizienz des Betriebspraktikums und damit der Aufbau von Berufsorientierungskompetenz bei Lehrern auch durch strukturelle Faktoren der Lehrerbildung begrenzt wird. Korrespondierend zu den Vorstudienkohorten besitzt Berufsorientierung als geforderte Querschnittsaufgabe von Realschullehrkräften auch bei der Kohorte der Hauptuntersuchung einen sehr geringen Stellenwert in den Studienfächern. Zahlreiche Befunde der Evaluationsstudie weisen auch darauf hin, dass künftige Realschullehrkräfte im Studium wenig Gelegenheit bekommen, Berufsorientierungskompetenz auf theoretischer und praktischer Ebene aufzubauen.

Entsprechend erweist sich das Betriebspraktikum aus der Perspektive der Studierenden als abgekoppeltes Studienelement, dass von künftigen Realschullehrern und Realschullehrerinnen kaum mit ihren Studienfächern und ihrer künftigen Berufsrolle in Verbindung gebracht wird.

Parallel dazu offenbarten die Analyse der Portfolios und die Fallstudien, dass künftige Realschulkräfte am Ende der ersten Phase der Lehrerbildung vermutlich noch kaum über hinreichende methodische Kompetenzen zur Durchführung der im Bildungsplan 2004 für Baden-Württemberg formulierten Aufgaben in der Berufsorientierung verfügen.

Insgesamt deuten die Befunde der Evaluationsstudie deshalb darauf hin, dass der - im Theorieteil meiner Arbeit aus verschiedenen Perspektiven begründete – notwendige Aufbau von Berufsorientierungskompetenz bei Realschullehrkräften in der ersten Phase der Lehrerausbildung gegenwärtig nicht in zufriedenstellender Weise geleistet wird.

Deshalb sollte, neben der durch die neue Konzeption zum Betriebspraktikum begonnenen Qualitätssicherung diese Studienelementes durch entsprechende hochschulinterne Maßnahmen, der Aufbau von Berufsorientierungskompetenz in Theorie und Praxis vor allem in künftigen Bachelor- und Masterstudiengängen grundständig verankert werden.

Bei der Implementierung von Kompetenzen zur Gestaltung von Berufsorientierung in der Schule in ein schlüssiges Lehrerbildungskonzept kommt der allgemeinen Erziehungswissenschaft meiner Einschätzung nach eine Schlüsselrolle zu. Neben einer theoretischen Grundlegung der verschiedenen Facetten von Berufsorientierungskompetenz sollte sie künftig vor allem in Bezug auf methodisch-didaktische Fragestellungen eine fachwissenschaftliche Verbindungsfunktion einnehmen, wenn man Berufsorientierung als Unterrichtsprinzip und damit als fächerübergreifende Querschnittsaufgabe ernst nimmt.

Literaturverzeichnis

Abel, Heinrich

Die berufsbildende Schule im Oberbau einer allgemeinen Deutschen Volksschule. In: Die Deutsche Schule, Jg. 48, Heft 6 (1956), S. 262-277

Ackeren, Isabell von

Kooperation von Schule und Wirtschaft. In: Schulmagazin 5 bis 10, Band 74 Heft 11/ 2006. S. 5-8

Anweiler, Oskar (Hg.)

Polytechnische Bildung und technische Elementarerziehung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1969

Astleitner, Hermann/ Kriegseisen, Gerhard

Welche Auswirkungen haben verschiedene Arten von Berufsorientierungsunterricht?

Eine quasi-experimentelle Feldstudie. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht 2/ 2005. S. 138-145

Balz, Hans-Jürgen

Berufs- und Laufbahnberatung – Beitrag einer systemischen Perspektive. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Band 101, Heft 3/ 2005. S. 379-395

BASF-AG (Hg.)

Langzeitstudie über Rechtschreib- und elementare Rechenkenntnisse bei Ausbildungsplatzbewerbern. Ludwigshafen 2005

Bastian, Johannes/ Keuffer, Josef/ Lehberger, Reiner (Hg.)

Lehrerbildung in der Entwicklung. Das Bachelor-Master-System: Modelle -Kritische Hinweise - Erfahrungen. Weinheim u. Basel: Beltz 2005

Baumert, J./ Trautwein, U./ Artelt, C.

Schulumwelten - institutionelle Bedingungen des Lehrens und Lernens. In: J. Baumert & C. Artelt, E. Klieme, & M. Neubrand, M. Prenzel & U. Schiefele, W. Schneider & K.-J. Tillmann (Deutsches PISA-Konsortium) (Hg.), PISA 2000 - Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Opladen: Leske&Budrich 2003. S. 259-330

Baumert, J./ Klieme, E./ Neubrand, M. u.a. (Hg.)

PISA 2000 Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske&Budrich 2001

Baumert, J./ Bos, W./ Watermann, R.

TIMMS/ III. Schülerleistungen in Mathematik und den Naturwissenschaften am Ende der Sekundarstufe II im internationalen Vergleich. Zusammenfassung und deskriptive Ergebnisse (Studien und Berichte Nr.64). Berlin 1998

Beck, Hartmut

Ein Praktikum in der Wirtschafts- und Arbeitswelt für Studierende des Lehramtes an Hauptschulen. In: Beck, Hartmut/ Ipfling, Heinz-Jürgen/ Kupser, Paul (Hg.): Das Betriebspraktikum für Schüler und Lehrer. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1984. S. 45-51

Beck, Klaus

Berufswahl. In: Kaiser, Franz-Josef/ Pätzold, Günther (Hg.). Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt –Handwerk und Technik 1999. S.137-138

Beck, Ulrich

Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt: Suhrkamp 1986

Beck, Ulrich/ Brater, Michael/ Wegener, Bernd

Soziale Grenzen beruflicher Flexibilität. Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (MittAB). 12. Jhg. Stuttgart: Kohlhammer 1979

Becker, Egon

„Lehramtsausbildung – Illusionen ohne Ende“. In: Hedtke, Reinhold u.a.(Hg.): Reform der Lehrerbildung. Sowi-onlinejournal 0/ 2000

Beilartz, Axel/ Reiberg, Lothar/ Wohlgemuth, Rita

Das Jahrespraktikum. Eine Brücke in die Ausbildung. In: Schudy, Jörg (Hg.). Berufsorientierung in der Schule. Grundlagen und Praxisbeispiele. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2002. S.297-306

Bellenberg, Gabriele/ Thierack, Anke

Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Deutschland. Bestandsaufnahmen und Reformbestrebungen. Opladen: Leske & Budrich 2003

Beinke, Lothar

Berufswahl und ihre Rahmenbedingungen. Entscheidungen im Netzwerk der Interessen. Frankfurt a.M.: Peter Lang 2006

Beinke, Lothar

Vorbereitung auf die Berufswahl - ein Inhalt der Lehrerrolle? In: Unterricht Wirtschaft, 6 (2005) 21. S. 55-56

Beinke, Lothar

Berufsorientierung und peer-groups und die berufswahlspezifischen Formen der Lehrerrolle. Bad Honnef: K.H. Bock 2004

Beinke, Lothar

Elternhaus oft von entscheidender Bedeutung. In: Realschule in Deutschland, 5/ 2003. S. 7-9

Beinke, Lothar (2002a)

Familie und Berufswahl. Bad Honnef: K.H. Bock 2002

Beinke, Lothar (2002b)

Informationen optimieren, nicht maximieren! Erwartungen von Realschülern und –schülerinnen an die Berufswahl. Realschule in Deutschland (110) 2/ 2002. S. 14-17

Beinke, Lothar

Elterneinfluss auf die Berufswahl. Bad Honnef: K.H. Bock 2000

Beinke, Lothar

Berufswahl – Der Weg zur Berufstätigkeit. Bad Honnef: K.H. Bock 1999

Beinke, Lothar

Berufsorientierung – ein vernachlässigter Auftrag der Schule? In: TU - Zeitschrift für Technik im Unterricht. Nr.88 2/ 1998. S. 5-8

Beinke, Lothar/ Richter, Heike/ Schuld, Elisabeth

Bedeutsamkeit der Betriebspraktika für die Berufsentscheidung. Bad Honnef: K.H. Bock 1996

Bender-Szymanski, Doris

Das Verhalten von Jugendlichen bei der Berufsentscheidung. Weinheim/ Basel: Beltz 1976

Berufspraktische Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. (Themenheft)

In: Beiträge zur Lehrerbildung, (2001) 1. S. 5-92

Blankertz, Herwig

Didaktik der Arbeitslehre und ihre Konsequenzen für die Lehrerbildung. In: Arbeitslehre-didaktischer Schwerpunkt der Hauptschule. Bad Harburg 1967

Bley, Nikolaus/ Rullmann, Marit

Übergang Schule und Beruf. Aus der Praxis für die Praxis – Region Emscher-Lippe. Wissenswertes für Lehrkräfte und Eltern. Forschungsinstitut Arbeit, Bildung, Partizipation (FIAB): Recklinghausen 2006

Blomberg, Christoph

Jungs und Schule – Ohne geschlechtersensiblen Blick geht es nicht. In: Inform, 2 (2005) Hg. Landschaftsverband Rheinland. S. 3-6

Blömeke, Sigrid/ Reinhold, Peter/ Tulodziecki, Gerhard/ Wildt, Johannes (Hg.)

Handbuch Lehrerbildung. Düsseldorf: Westermann Klinkhardt 2004

Bohl, Torsten

Unterrichtsmethoden in der Realschule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2000

Bojanowski, Arnolf/ Dederling, Heinz

Betriebspraktische Studien für Lehrerstudenten aller Fachrichtungen. In: Dederling, Heinz (Hg.). Handbuch zur arbeitsorientierten Bildung. München: Oldenbourg 1996. S. 881-895

Bondick, Regine/ Lüders, Rolf

„Ich war in der Halle am Flugzeug das einzige Mädchen!“ Koedukative Berufsorientierung an der Max-Brauer-Schule in Hamburg. In: Koch-Priewe, Barbara (Hg.). Schulprogramme zur Mädchen- und Jungenförderung, geschlechterbewusste Schulentwicklung mit zahlreichen Beispielen aus allen Schulformen. Weinheim: Beltz 2002. S. 91-107

Böninger, Martin

Die baden-württembergische Bildungsplanreform 2004. In: Lehren und Lernen. 31. Jhg. Heft 5/ 2005. S. 19-22

Bönsch, Manfred

Lernwerkstätten - Anregungsstrukturen und Lernmöglichkeiten. In: Lernwelten 3/1999. S. 103-109

Bortz, Jürgen/ Döring, Nicola

Forschungsmethoden und Evaluation. Berlin, Heidelberg u.a.: Springer 1995

Boston Consulting Group

Die Zukunft bilden – Eine gemeinsame Aufgabe für Schule und Wirtschaft. München 2002

Bresler, Siegfried

Erfahrungen aus einem Lehrer-Betriebspraktikum. Schule kann durch eine Orientierung auf die konkrete Arbeitswelt nur gewinnen. In Schulverwaltung . Ausgabe Nordrhein-Westfalen, 12 (2001) 2. S. 44-45

Brinker, Hans

Neue Wege der Berufsorientierung in Rheinland-Pfalz. Arbeit in der Lernwerkstatt. In: Schulverwaltung HRS, 5/ 2003. S. 149-151

Brosi, Walter

Ausbildungsbeteiligung der Jugendlichen und ein Versuch einer kurz- und mittelfristigen Vorausschätzung. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hg.). Der Ausbildungsmarkt und seine Einflussfaktoren. Ergebnisse des Experten-Workshops vom 1.-2. Juli 2004 in Bonn. Bonn 2005. S. 115-128

Brown, Duane

Trait- und Faktorthorie. In: Brown, Duane/ Brooks Linda. Karriereentwicklung. Stuttgart: Klett-Cotta 1994. S. 17-32

Brown, Duane/ Brooks, Linda

Karriereentwicklung. Stuttgart: Klett-Cotta 1994

Brunold, Andreas

Möglichkeiten und Grenzen der Durchführung von Praktika im Rahmen des Lehramtsstudiums. In: Lehren und Lernen 6 (2005). S. 33-36

Büchner, Peter

Einführung in die Soziologie des Erziehungs- und Bildungswesens. Darmstadt 1985

Bundesanstalt für Arbeit (Hg.)

Handbuch zur Berufswahlvorbereitung. Ausgabe 1992. Nürnberg 1992. Rahmenvereinbarung über die Zusammenarbeit von Schule und Berufsberatung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 5. Februar 1971. S. 449ff.

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)

Schülerbetriebspraktika aus Sicht der Betriebe. Ergebnisse einer Befragung von Betrieben durch das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) Bonn. Ibv Nr.24/r 2003. S.11-15

Bundesministerium für Bildung und Forschung

Berufsbildungsbericht 2005. Bonn/Berlin 2005

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hg.)

Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Berlin 2005

Bundesvereinigung der deutschen Arbeitgeberverbände (BDA) (Hg.) 2002a

PISA – Folgen für die betriebliche Berufsausbildung. Auswertungsbericht der BDA-Betriebs- und Verbandsbefragung. Berlin 2002

Bundesvereinigung der deutschen Arbeitgeberverbände (BDA) (Hg.) 2002b

Bildungsauftrag Werteerziehung. Selbständig denken, verantwortlich handeln. Berlin 2002

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung (Hg.)

Bildungsgesamtplan und Bildungsbudget. Stuttgart: Klett 1973

Bußhoff, Ludger

Berufswahl als Unterstützung von Übergängen in der beruflichen Entwicklung. In: Zihlmann, René (Hg.). Berufswahl in Theorie und Praxis. Zürich 1998, S. 9-86

Bußhoff, Ludger

Berufswahl. Theorien und ihre Bedeutung für die Praxis der Berufsberatung. Stuttgart: Kohlhammer 1989

Bußhoff, Ludger

Berufswahlvorbereitung. In: Bundesanstalt für Arbeit (Hg.): Handbuch zur Berufswahlvorbereitung. Nürnberg, Mannheim 1987. S. 77-89

Büttner, Manfred (Hg.)

Lernort Betrieb. Von der Betriebssimulation zum Betriebspraktikum. Baltmannsweiler:
Schneider 2000

Chaplain, R./ Gray, J.

Young people's perceptions of themselves and their futures, do education business partnerships make a difference? In: Journal of Vocational Education and Training (52) 3 / 2000. S. 349-371

Chisholm, Lynne A.

Soziokulturelle Reproduktion und Geschlechterproblematik. Grundgedanken zu einer sozialen Grammatik geschlechtsspezifischer Berufswahlprozesse. In: Friese, M./ Lösch-Siebeking, G. (Hg.) Junge Frauen an der «ersten Schwelle». Werkstattberichte der FSP Arbeit und Bildung Bd. 23 Universität Bremen 1993. S. 145-184

Daheim, Hansjörg

Der Beruf in der modernen Gesellschaft. Versuch einer soziologischen Theorie beruflichen Handelns. Köln/ Berlin 1970

Dammer, Karl-Heinz (2002a)

Die institutionelle Trennung beruflicher und allgemeiner Bildung als historische Bürde der Berufswahlorientierung. In: Schudy, Jörg (Hg.) Berufsorientierung in der Schule. Grundlagen und Praxisbeispiele. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2002. S. 33-50

Dammer, Karl-Heinz (2002b)

Berufsorientierung als schulformübergreifende Kooperation in der Sekundarstufe I. Dargestellt am Beispiel eines unvollendeten Projekts. In: Schudy, Jörg (Hg.) Berufsorientierung in der Schule. Grundlagen und Praxisbeispiele. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2002. S. 221-238

Dedering, Heinz

Arbeitsorientierte Bildung. Studien zu einem neuen Reformprojekt.
Baltmannsweiler: Schneider 2004

Dedering, Heinz

Arbeitslehre in der Sekundarstufe I. In: In: Dedering, Heinz. (Hg.)
Handbuch zur arbeitsorientierten Bildung. München, Oldenbourg 1996. S. 253-280

Dedering, Heinz

Arbeitsorientierte Bildung für alle. In: GATWU-FORUM 1/ 2003. S. 42-43

Dedering, Heinz

Entwicklung der schulischen Berufsorientierung in der Bundesrepublik Deutschland. In: Schudy, Jörg (Hg.). Berufsorientierung in der Schule. Grundlagen und Praxisbeispiele. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2002. S. 17-31

Dedering, Heinz (Hg.)

Handbuch zur arbeitsorientierten Bildung. München: Oldenbourg 1996

Dedering, Heinz/ Feig, Gottfried

Berufliche Grundbildung. In: Dedering, Heinz. (Hg.)
Handbuch zur arbeitsorientierten Bildung. München: Oldenbourg 1996. S. 377-396

Dedering, Heinz

Einführung in das Lernfeld Arbeitslehre. München/ Wien: Oldenbourg 1994

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

Stellungnahme der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft zur Weiterentwicklung in der Lehrerbildung. In: Erziehungswissenschaft (Opladen) 12 (23), 2001. S. 32-39

Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen

Empfehlungen und Gutachten. Folge 7/8. Stuttgart 1964

Deutscher Bildungsrat

Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart: Klett 1970

Deutscher Industrie- und Handelskammertag (DIHK)

Lernen für das Leben - Vorbereitung für den Beruf. Schule muss alle Leistungspotenziale erschließen. Reihe „Aus- und Weiterbildung. Berlin 2003

Deutsches PISA-Konsortium (Hg.)

PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen, 2001

Denner, Liselotte

Schulpraktische Studien – Praxisreflexion und Kompetenzbildung im Blockpraktikum. In: P Müller, Peter/ Kosack, Walter/ Kurtz, Jürgen: PISA – Konsequenzen für die Lehrerbildung. Karlsruher Pädagogische Beiträge 55/ 2003. S. 95-107

Deutscher Bundestag (Hg.)

Schlussbericht der Enquete-Kommission "Zukünftige Bildungspolitik - Bildung 2000", Drucksache 11/7820. Bonn 1990

Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen(Hg.)

Berufswahlvorbereitung – Fernstudium. Studienbrief 2: Berufswahl als Problem. Tübingen 1984

Deutsche Shell (Hg.)

Jugend 2002 – 14. Shell-Jugendstudie. Frankfurt: Fischer 2002

Dibbern, Harald

Berufsorientierung im Unterricht. Verbund von Schule und Berufsberatung in der vorberuflichen Bildung. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (MittAB) 4/ 1983 (Sonderdruck). Nürnberg 1983. S. 437-449

Dibbern, Harald/ Kaiser, Franz-Josef/ Kell, Adolf

Berufswahlunterricht in der vorberuflichen Bildung. Der didaktische Zusammenhang von Berufsberatung und Arbeitslehre. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1974

Dostal, Werner/ Stooß, Friedemann/ Troll, Lothar

Beruf- Auflösungstendenzen und erneute Konsolidierung. In: Mitteilungen zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung., Jg. 31, Heft 3, Nürnberg 1998. S. 438-460

Eberhard, Verena

Das Konzept der Ausbildungsreife – ein ungeklärtes Konstrukt im Spannungsfeld unterschiedlicher Interessen. Schriftenreihe Wissenschaftliche Diskussionspapiere des Bundesinstituts für Berufsbildung. Heft 83: Bonn 2006

Eberhard, Verena/ Ulrich, Joachim Gerd

Berufsbezeichnungen und ihre Bedeutung im Kontext der Berufswahl In: Bley, Nikolaus; Rullmann, Marit (Hg.): Übergang Schule und Beruf. Aus der Praxis für die Praxis. Region Emscher-Lippe. Wissenswertes für Lehrkräfte und Eltern, Recklinghausen 2006. S. 295-304

Ebbinghaus, Martin

Niwo? Wie aussagekräftig sind Untersuchungen zum Leistungsniveau von Ausbildungsanfängern?
Bielefeld: Bertelsmann 1999

Ebner, Hermann G./ Müller, Wolfgang

Berufswahl als Entscheidungsproblem: Vom Nutzen einfacher Heuristiken. In:
Erziehungswissenschaft und Beruf 52/ 2004. S. 453-462

Egloff, Erwin

Berufswahlvorbereitung. Grundlagen, Didaktik, Unterrichtseinheiten. 12. Auflage/ Aarau 1999/ 2000

Egloff, Erwin

Das Kooperationsmodell der Berufswahlvorbereitung. In: Zihlmann, René (Hg.). Berufswahl in
Theorie und Praxis. Konzepte zur Berufswahlvorbereitung und Beratung unter veränderten
wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Bedingungen. Zürich: Sabe 1998. S.87-137

Engleitner, Johann / Schwarz, Wolfgang

Berufsorientierung an österreichischen Hauptschulen und AHS-Unterstufen. Realisierungsvarianten
und Effekte bei Schüler/innen und Eltern. In: Beratung aktuell, 11/ 2002. S.13-21

Ergin, Bora

Jugendliche mit Migrationshintergrund zwischen Schule und Beruf. In: Bley, Nikolaus/ Rullmann,
Marit. Übergang Schule und Beruf. Aus der Praxis für die Praxis – Region Emscher-Lippe.
Wissenswertes für Lehrkräfte und Eltern. Forschungsinstitut Arbeit, Bildung, Partizipation (FIAB):
Recklinghausen 2006. S. 129-133

Erikson, Erik H.

Identität und Lebenszyklus. Frankfurt a. Main: Suhrkamp 1964

Faulstich-Wieland, Hannelore

Das Betriebspraktikum. In: Dederling, Heinz (Hg.).Handbuch zur arbeitsorientierten Bildung. Zweiter
Teil: Curriculare und didaktische Ansätze. München: Oldenbourg 1996. S. 351-373

Fees, Konrad

Die Realschule. Bildungsangebot, Organisationsweisen, Statistik. In: Rekus, Jürgen (Hg.)
Die Realschule. Alltag, Reform, Geschichte, Theorie. Weinheim/ München: Juventa 1999. S. 33-49

Fend, Helmut

Neue Theorie der Schule – Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Wiesbaden: Verlag
für Sozialwissenschaften 2006

Fend, Helmut

Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Opladen: Leske&Budrich 2000

Fend, Helmut

Identitätsentwicklung in der Adoleszenz. Lebensentwürfe, Selbstfindung und Weltaneignung in
beruflichen, familiären und politisch-weltanschaulichen Bereichen.
Bern/ Stuttgart/ Toronto: Huber 1991

Fend, Helmut

Theorie der Schule. München/ Wien/ Baltimore: Urban & Schwarzenberg 1980

Gartz, Michaele/ Hüchtermann, Marion/ Mrytz, Barbara

Schulabgänger. Was sie können und was sie können müssten. Köln: Deutscher Instituts-Verlag 1999

Gmelch, Andreas

Berufswahltheorien. In: May, Hermann. Lexikon der ökonomischen Bildung. 3.Auflage, München/Wien: Oldenbourg 2000. S. 94-97

Glumpler, Edith

Entwicklung und Perspektiven der LehrerInnenausbildung an Pädagogischen Hochschulen und Universitäten. In: Nayhauss, Hans-Christoph Graf von/ Rekus, Jürgen/ Philipp, Eckhardt (Hg.): Zukunft der Lehrerbildung. Karlsruher Pädagogische Beiträge 48/ 1999. S. 81-116

Glumpler, Edith/ Rosenbusch, H.S. (Hg.)

Perspektiven der universitären Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1997

Gottfredson, Linda S.

Gottfredson's theory of circumscription and compromise. In: Brown; Duane/ Brooks, Linda (Hg.). Career choice and development (3. Aufl). San Francisco: Jossey-Bass 1996. S. 179-232

Gottfredson, Linda S.

Circumscription and compromise: A developmental theory of occupational aspirations. Journal of Counseling Psychology Monograph, 28(6) 1981. S. 545-579

Grieser, Dorit

Aspekte der Öffnung von Schule: Konzepte der Nutzung von außerschulischen Lernorten für Lernprozesse und ihr Beitrag zur Veränderung von Schule. In: Preiß, Ch./ Wahler, P. (Hg.). Schule zwischen Lehrplan und Lebenswelt. Zwischenbilanz zur aktuellen Bildungsreform. Opladen: Leske & Budrich 2002. S. 35-64

Grimm, Albert

Praxis der Berufswahlvorbereitung in der Schule. In: Zihlmann, René (Hg.). Berufswahl in Theorie und Praxis. Konzepte zur Berufswahlvorbereitung und Beratung unter veränderten wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Bedingungen. Zürich: Sabe 1998. S. 164-234

Grimm, Susanne

Soziologie der Bildung und Erziehung. Eine Einführung und kritische Bilanz. München: Ehrenwirth 1987

Großkopf, Steffen

„Ausbildungsfähigkeit“. Vom Begriffsdschungel zur Realität jugendlicher Lebenswelten. In: SozialExtra 5/ 2005. S. 6-11

Helmke, Andreas

Unterrichtsqualität. Erfassen - Bewerten - Verbessern. Seelze: Kallmeyer 2003

Hofmann, Markus

Der Blick über den Tellerrand. Betriebspraktika erweitern die Praxiskompetenz von Lehrern. In: Friedrich-Jahresheft, (1998) 16. S. 93

Hendricks, Renate

Berufswahl aus Sicht der Eltern. In: Famulla Gerd und Schreier Claudia (Hg.). Onlinereader Berufsorientierung I. Grundlagentexte zur Berufsorientierung. Sowi-onlinejournal 2003. S. 1-5

Henseler, Kurt/ Schönbohm-Wilke, Wiebke (Hg.)

Und nach der Schule? – Beiträge zum „Übergang Schule-Beruf“ aus Theorie und Praxis. ITB-Arbeitspapiere Nr.53. Institut Technik und Bildung, Universität Bremen 2005

Hericks, Uwe

Verzahnung der Phasen der Lehrerbildung. In: Handbuch Lehrerbildung. Hg. Sigrid Blömeke, Peter Reinhold, Gerhard Tulodziecki und Johannes Wildt. Bad Heilbrunn: Klinkhardt: 2004. S. 301-311

Herrlitz, Hans Georg/ Hopf, Wulf/ Titze, Hartmut

Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart – Eine Einführung. Königstein/ Taunus: Athenäum 1981

Holland, John L.

The Self-Directed-Search. Professional Manual. Odessa, Florida: Psychological Assessment Resources, Inc 1985

Holland, John L.

Explorations of a theory of vocational choice and achievement. A. four-year prediction study. Psychological Reports, 12,/ 1963. S. 547-594

Holland, John L.

A theory of vocational choice. Journal of Counseling Psychology 6 / 1959. S. 35-45

Holling, H./ Lüken, K.H./ Preckel, F./ Stotz, M.

Berufliche Entscheidungsfindung. Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung Band 236. Institut für Arbeitsmarkt und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit: Nürnberg 2000

Holtappels, H.G./ Klemm, K. / Pfeiffer, H./ Rolff, H.-G./ Schulz-Zander, R. (Hg.)

Jahrbuch der Schulentwicklung – Daten, Beispiele und Perspektiven Band 13. Weinheim/ München: Juventa 2004

Hoose, Daniela/Vorholt, Dagmar

Sicher sind wir wichtig - irgendwie!?! Der Einfluss von Eltern auf das Berufswahlverhalten von Mädchen (Hg.: Senatsamt für die Gleichstellung, Freie und Hansestadt Hamburg). Hamburg 1996

Hoppen, Ute

Selbstbehauptung, Berufswahlorientierung und Jungenarbeit. Erfahrungen einer Realschule. In: Koch-Priewe, Barbara (Hg.). Schulprogramme zur Mädchen- und Jungenförderung, geschlechterbewusste Schulentwicklung mit zahlreichen Beispielen aus allen Schulformen. Weinheim: Beltz 2002. S.69-77

Huber, Ludwig

Zur Rolle fächerübergreifender Inhalte in der Lehrerbildung. In: Blömeke, Sigrid/ Reinhold, Peter/ Tulodziecki, Gerhard/ Wildt, Johannes (Hg.)Handbuch Lehrerbildung. Düsseldorf: Westermann Klinkhardt 2004. S. 564-557

Hurrelmann, Klaus

Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. Weinheim/ München: Juventa, 8. Aufl. 2005

Imdorf, Chrisian

Übergänge in die Berufsausbildung. In: ders.. Schulqualifikation und Berufsfindung. Wie Geschlecht und nationale Herkunft den Übergang in die Berufsbildung strukturieren. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2005. S. 101-150

Institut der deutschen Wirtschaft Köln (Hg.)

Anforderungsprofile von Betrieben – Leistungsprofile von Schulabgängern. Untersuchung im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie. Köln 1997

Jacke, Norbert

Veränderung der Qualifikationsanforderungen und Ausbildungsreform – neue Anforderungen an das allgemein bildende Schulwesen? In: Duismann, G.H./ Oberliesen, R. (Hg.). Arbeitsorientierte Bildung 2010. Szenarien zur Entwicklung technischer, ökonomischer und haushaltsbezogener Allgemeinbildung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland; Kontinuität und Wandel (Beiträge zur Arbeitslehre Bd. 14. Hg. Gesellschaft für Arbeit und Unterricht e.V.. Baltmannsweiler 1995. S. 99-119

Jenschke, Bernhard

Berufsberatung. In: Kaiser, Franz-Josef/ Pätzold, Günther (Hg.) Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt –Handwerk und Technik 1999. S. 83-85

Jenzen, Uwe (Red.)

Themenheft „Das Betriebspraktikum“. Unterricht Arbeit und Technik. Heft 2/99, 1. Jg.. Seelze: Friedrich 1999

Jugert, G./ Rehder, A./ Notz, P./ Petermann, F.

FIT FOR LIFE. Module und Arbeitsblätter zum Training sozialer Kompetenz für Jugendliche. Weinheim/ München: Juventa 2005

Jung, Eberhard (2003 a)

Arbeits- und Berufsfindungskompetenz als pädagogische Aufgabe. In: Unterricht Wirtschaft, Heft 15 (3/ 2003). S. 3-7

Jung, Eberhard (2003 b)

Berufsorientierung als pädagogisch-didaktische Gesamtaufgabe. In: Unterricht Wirtschaft, Heft 15 (3/ 2003). S. 47-53

Jung, Ingrid

Das Wegeplaner-Konzept an Kölner Schulen. Chancen für Frühabgängerinnen und Frühabgänger durch neue Wege der Kooperation und Projektarbeit. In: Schudy, Jörg (Hg.). Berufsorientierung in der Schule. Grundlagen und Praxisbeispiele. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2002. S. 269-279

Kaiser, Astrid

Berufsorientierung in der Grundschule. In: Schudy, Jörg (Hg.). Berufsorientierung in der Schule. Grundlagen und Praxisbeispiele. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2002. S. 157-174

Kaiser, Franz-Josef/ Pätzold, Günther (Hg.)

Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik.
Bad Heilbrunn: Klinkhardt Handwerk und Technik 1999

Kammel, H./ Kopeitka, H./ Prantner, N./ Sailer, G./ Steinbacher, F.

Arbeitsweltbegegnung. Betriebspraktikum – ein neuer Weg in der Lehrerbildung. Betriebspraktikum in Tirol für Lehrerinnen und Lehrer an allgemeinbildenden Pflichtschulen bzw. für Studentinnen und Studenten der Pädagogischen Akademien. Innsbruck 1994

Keck, Rudolf W.

Das Selbstverständnis der Realschule im historischen Wandel. Zur Diskussion ihrer bildungshistorischen Perspektiven. In: Rekurs, Jürgen. (Hg.)Die Realschule. Alltag, Reform, Geschichte, Theorie. Weinheim/ München: Juventa 1999. S.15-32

KECUBHTW 2006

Kerncurriculum - Lernbereich: Beruf-Haushalt-Technik-Wirtschaft/Arbeitslehre, Sekundarstufe I

Kiel, Ewald/ Geider, Franz Josef/ Jünger, Werner

Motivation, Selbstkonzepte und Lehrberuf. Studienwahl und Berufsperspektiven bei Studierenden für das Lehramt an Grund-, Haupt- und Realschulen. In: Die Deutsche Schule, 96 (2004) 2. S. 223-233

Kirsch, Hans-Christian

Bildung im Wandel. Die Schule gestern, heute und morgen. Düsseldorf/ Wien: Econ 1979

Kledzik, Ulrich J.

Lernfeld Arbeitslehre. Berlin 1988

Kleffner, Annette/ Lappe, Lothar/ Raab, Erich/ Schober, Karen (1996).

Fit für den Berufsstart? Berufswahl und Berufsberatung aus Schülersicht. In: Materialien aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Nr. 3. S. 1-22

Klieme, Eckhard et al. (Autoren)

Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Hg. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn 2003

Knoop, Karl/ Schwab, Martin

Einführung in die Geschichte der Pädagogik. Pädagogen-Porträts aus vier Jahrhunderten. Heidelberg/ Wiesbaden: Quelle & Meyer 1992

Knop, Gerd

Kooperationsverbund Schule-Arbeitsamt-Unternehmen im Netzwerk Hamburg.

In: Schudy, Jörg (Hg.). Berufsorientierung in der Schule. Grundlagen und Praxisbeispiele. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2002. S. 245-252

Koch-Priewe, Barbara (Hg.)

Schulprogramme zur Mädchen- und Jungenförderung, geschlechterbewusste Schulentwicklung mit zahlreichen Beispielen aus allen Schulformen. Weinheim: Beltz 2002

Koeditz, Volker

Die Arbeitswelt als Lernort. Arbeitspapier der Europäischen Gemeinschaften. Aktionsprogramm Übergang von der Schule ins Erwachsenen- und Berufsleben.

Brüssel: Informationsbüro IFAPLAN 1986

Kohli, Martin

Die berufliche Laufbahn. In: Lange, E./ Büschges, G.. Aspekte der Berufswahl in der modernen Gesellschaft. Frankfurt a. Main 1975. S. 129-168

Kriegseisen, Gerhard

Wirkung des Berufsorientierungsunterrichtes in der siebten Schulstufe. Eine quasi-experimentelle Untersuchung von drei Realisierungsformen. Salzburg 2004

Krisch, Richard

Berufsorientierung vor dem Hintergrund der Lebens- und Alltagswelten Jugendlicher. In: Erziehung und Unterricht 150 (2000), 9-10. S. 1071-1077

Kurreik, Carsten (Hg.)

Praxishandbuch Berufsorientierung. Unterrichtseinheiten, Programme und Ideen für den berufsvorbereitenden Unterricht. München: Geva-Institut 2000

Kriebel, Joachim

Business@school. Die Zusammenarbeit von Schule und Wirtschaft. In: Lehrern und Lernen 9 / 2000. S. 12-19

Krone, Sirikit (2000)

Berufliche Orientierung für Mädchen und junge Frauen.

In: Bley, Nikolaus/ Rullmann, Marit. Übergang Schule und Beruf. Aus der Praxis für die Praxis – Region Emscher-Lippe. Wissenswertes für Lehrkräfte und Eltern. Forschungsinstitut Arbeit, Bildung, Partizipation (FIAB): Recklinghausen 2006. S. 267-276

Kruber, Klaus-Peter/ Schneider, Claudia

Lehrerstudium und Wirtschaft. Betriebspraktika in Studiengängen für Lehrer an allgemeinbildenden Schulen. In: Wirtschaft und Gesellschaft im Beruf, 13 (1988) 5. S. 163-167

Krüger, Heinz-Hermann/ Grunert, Cathleen (Hg.)

Handbuch der Kindheits- und Jugendforschung. Opladen: Leske& Budrich 2002

Künzel, Rainer

Konsekutive Lehrerbildung? Ja, aber konsequent! In: Zeitschrift für Pädagogik, 47 (2001)4. S. 539-548

Lackmann, Jürgen/ Prim, Rolf/ Schmid, Harald

Das Betriebspraktikum im Studiengang Arbeit-Wirtschaft- Technik für das Lehramt an Hauptschulen. Zwischenbericht zur Entwicklung einer Praktikumskonzeption und zur Planung einer wissenschaftlichen Begleituntersuchung. Forschungsbericht / Forschungsstelle Arbeit, Wirtschaft, Technik (Weingarten) 2. Weingarten 1982

Lackmann, Jürgen/ Morgen, Martin/ Prim, Rolf

Das Betriebspraktikum im Studiengang für das Lehramt an Haupt- und Realschulen in Baden-Württemberg. Abschlussbericht über die Entwicklung und Erprobung einer Praktikumskonzeption. Band 1: Konzeption - Entwicklung - Erfahrungen. Band 2: Dokumentation. Weingarten 1984

Lackmann, Jürgen

Überlegungen zum Problem der Bewährung von Betriebspraktika in der Lehrerbildung. In: Didaktik der Arbeits- und Berufswelt, 4 (1988). S. 9-21

Landesinstitut Schule und Weiterbildung in NRW (Hg.)

Berufsorientierung in der Sek I., Bönen: Verlag Schule und Weiterbildung 1997

Landeszentrale für Politische Bildung (Hg.)

Politik und Unterricht Heft 1/2000 Thema Berufsorientierung.

Lange, Elmar

Berufswahl als Interaktionsprozess – theoretische Vorüberlegungen für ein empirisches Projekt. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie Heft 3/ 1976

Lange, Harald

Konsekutiv oder integriert: Lehrerbildung aus dem Modellbaukasten? In Erziehungswissenschaft (Opladen)12/ 2001. S. 5-24

Lemmermöhle, Doris

Arbeitslehre und berufsorientierende Bildung aus der Geschlechterperspektive. In: Schudy, Jörg (Hg.). Berufsorientierung in der Schule. Grundlagen und Praxisbeispiele. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2002. S. 125-141

Lemmermöhle, Doris

Berufs- und Lebensgestaltung im gesellschaftlichen Modernisierungsprozess. In: Die Deutsche Schule 4/1997, S. 1-20

Lemmermöhle-Thüsing, Doris

Berufsorientierung im schulischen Unterricht. Grenzen und Möglichkeiten zur Unterstützung von Mädchen im Berufsfindungsprozess. In: Friese, Marianne/ Lösch-Siebeking, Gundula (Hg.) . Junge Frauen an der ersten Schwelle. Diskrete Diskriminierung in der Schule und im Berufsfindungsprozess. Eine Tagungsdokumentation. Werkstattberichte des Forschungsschwerpunkts „Arbeit und Bildung“, Bd. 23. Universität Bremen 1993. S. 115-135

Lumpe, Alfred (2002a)

Der Berufswahlpass. Ein Instrument zum selbstorganisierten und eigenverantwortlichem Lernen. In: Schudy, Jörg (Hg.). Berufsorientierung in der Schule. Grundlagen und Praxisbeispiele. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2002. S. 253-260

Lumpe, Alfred (2002b)

Gestaltungswille, Selbständigkeit und Eigeninitiative als wichtige Zielperspektiven schulischer Berufsorientierung. In: Schudy, Jörg (Hg.). Berufsorientierung in der Schule. Grundlagen und Praxisbeispiele. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2002. S. 107-123

Mark, Bruno

Berufswahlreife - ein Aufgabenfeld in der Realschule - Grenzen und Möglichkeiten.
In: Die Realschule, 90 (1982) 3. S. 163-168

Martens, Jul

Statistische Datenanalyse mit SPSS für Windows. München/ Wien: Oldenbourg 2003

May, Hermann

Lexikon der ökonomischen Bildung. 3.Auflage, München/ Wien: Oldenbourg 2000

Mayring, Philipp

Qualitative Inhaltsanalyse – Grundlagen und Techniken-. Weinheim/Basel: Beltz 2003

Mayring, Philipp

Einführung in die qualitative Sozialforschung. München: Psychologie Verlags Union 1990

Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden Württemberg (Hg.)

Evaluation der Erziehungswissenschaft an den Universitäten und Pädagogischen Hochschulen des Landes Baden-Württemberg: Abschlussbericht der Gutachterkommission im August 2004

Morgan, S./ Sorensen, A.

Parental networks, social closure, and mathematics learning, a test of Coleman's social capital explanation of school effects. In: American Sociological Review, (29) 5/ 1999, S. 661-681

Müller-Kohlenberg, Lothar/ Schober, Karen/ Hilke, Reinhardt

Ausbildungsreife – Numerus Clausus für Azubis? – Ein Diskussionsbeitrag zur Klärung von Begriffen und Sachverhalten. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 34. Jhg. 3/ 2005. S.19-23

Nagy, Gabriel/ Köller, Olaf/ Heckhausen, Jutta

Der Übergang von der Schule in die berufliche Erstausbildung. Wer die Sorgen scheut, wird von ihnen ereilt. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie. 37. Jhg., 3 /2005. S. 156-167

Neuenschwander, M. P.

Bildungserwartungen und Identitätsstatus. Längsschnittergebnisse zur Abstimmung von schulischen Erwartungen zwischen Jugendlichen und Lehrpersonen. In: Reinders, H./ Wild, E. (Hg.). Jugendzeit – Time Out? Zur Ausgestaltung des Jugendalters als Moratorium. Opladen: Leske & Budrich 2003. S. 219-233

Neuner, Gerhart (Leiter des Autorenkollektivs)

Allgemeinbildung – Lehrplanwerk – Unterricht. Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der Deutschen Demokratischen Republik. Berlin (Ost): Volk und Wissen (Volkseigener Verlag) 1972

Nickel, Ingo

Von Kerschensteiner bis zur Lernwerkstatt. Theorie und Praxis einer ganzheitlichen Berufsorientierung. Baltmannsweiler: Schneider 2005

Nicolai, Christiane

Abschlussergebnis des Modellversuchspanels einschließlich der Kontrollschulen. In: Didaktik der Berufs- und Arbeitswelt (0721-5932) - 15 (1996) 2-3. S. 24-43

Nickolaus, Reinhold

Stärkung der Berufsfähigkeit – empirische Befunde zu Ansatzpunkten pädagogischen Handelns und denkbare Konsequenzen. In: Lehren und Lernen 3/2000. S. 3-10

Niemeyer, Beatrix

Begrenzte Auswahl. Berufliche Orientierung von Jugendlichen mit schlechten Startchancen. In: Schudy, Jörg (Hg.). Berufsorientierung in der Schule. Grundlagen und Praxisbeispiele. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2002. 207-220

Nissen, Ursula/ Keddi, Barbara/ Pfeil, Patricia

Berufsfindungsprozesse von Mädchen und Jungen. Erklärungsansätze und empirische Befunde. Opladen: Leske & Budrich 2003

Pädagogische Hochschule Karlsruhe

Praktikumsfahrplan zur Begleitveranstaltung zum Betriebspraktikum. Internes Informationsblatt der Abteilung Schulpädagogik für Studierende an der Pädagogischen Hochschule. Stand: Juli 2006

Pädagogisches Institut Tirol/ Pädagogische Akademie Innsbruck/ Pädagogische Akademie Stans (Hg.)

Arbeitsweltbegegnung. Betriebspraktikum - ein neuer Weg in der Lehrerbildung. Innsbruck 1994

Picht, Georg

Die deutsche Bildungskatastrophe, Analyse und Dokumentation. Olten/ Freiburg im Breisgau: Walter 1964

Platte, Hans K.

Das Lehrerbetriebspraktikum. In: Die Realschule, 94 (1986) 6, S. 247-248

Plöger, Wilfried

Was müssen Lehrerinnen und Lehrer können? Beiträge zur Kompetenzorientierung in der Lehrerbildung. Paderborn: Schönigh 2006

Prager, Jens/ Wieland, Clemens (2005a)

Jugend und Beruf. Repräsentativumfrage zur Selbstwahrnehmung der Jugend in Deutschland. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung 2005

Prager, Jens/ Wieland, Clemens (2005b)

Zwischen Wunsch und Wirklichkeit – Beschäftigungsfähigkeit und berufliche Orientierung Jugendlicher im Spiegel empirischer Untersuchungen. In: Prager, Jens/ Wieland, Clemens. Von der Schule in die Arbeitswelt. Bildungspfade im europäischen Vergleich. Gütersloh 2005. S. 15-30

Prantner, Norbert

Arbeitsweltbegegnung. Betriebspraktikum – ein neuer Weg in der Lehrerbildung. In: KONTAKTE: Zeitschrift des Vereins zur Förderung der Kontakte und kulturellen Veranstaltungen Heft 4/ 1994. S. 58-76

Prenzel, M./ Baumert, J./ Blum, W./ u.a.

PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Münster: Waxmann 2004

Rademacker, Hermann

Schule vor neuen Herausforderungen. Orientierung für Übergänge in eine sich wandelnde Arbeitswelt. In: Schudy, Jörg (Hg.) .Berufsorientierung in der Schule. Grundlagen und Praxisbeispiele. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2002. S. 51-68

Rademacker, Hermann

Differenzierte Wege von der Schule in den Beruf. Veränderte Rahmenbedingungen des Berufseinstiegs und neue Handlungsstrategien Jugendlicher für die Bewältigung des Übergangs. In: Schäfer, Hans-Peter / Sroka, Wendelin (Hg.).Übergangprobleme von der Schule in die Arbeitswelt. Zur Situation in den neuen und alten Bundesländern. (Schriftenreihe der Gesellschaft für Deutschlandforschung) Berlin 1998. S. 51-65

Rahm, Sibylle

Theorie der Schulentwicklung. Weinheim/ Basel: Beltz 2005

Reinders. H. / Hofer, M. / Fries, S./ Clausen, M.

Wertewandel. Jugendtypen .Schulische Lernmotivation . Vortrag auf dem DGfE- Kongress „Bildung über die Lebenszeit“. Zürich 2004

Rekus, Jürgen (Hg.)

Die Realschule. Alltag, Reform, Geschichte, Theorie. Weinheim/ München: Juventa 1999

Ries, Hans

Berufswahl in der modernen Industriegesellschaft. Bern: Huber 1970

Roden, Hartmut von

Schule und Wirtschaft - geht das überhaupt zusammen? In: Schulverwaltung. Ausgabe Nordrhein-Westfalen (0937-7239) - 16 (2005) 1, S. 23-25

Rullmann, Marit (2006a)

Gute Praxis im Übergang Schule-Beruf – Eine Zusammenstellung von Beispielen aus der Region Emscher-Lippe. In: Bley, Nikolaus/ Rullmann, Marit
Übergang Schule und Beruf. Aus der Praxis für die Praxis – Region Emscher-Lippe. Wissenswertes für Lehrkräfte und Eltern. Forschungsinstitut Arbeit, Bildung, Partizipation (FIAB): Recklinghausen 2006. S. 93-104

Rullmann, Marit (2006b)

Bildungsstandards für die Berufsorientierung?! In: Bley, Nikolaus/ Rullmann, Marit
Übergang Schule und Beruf. Aus der Praxis für die Praxis – Region Emscher-Lippe. Wissenswertes für Lehrkräfte und Eltern. Forschungsinstitut Arbeit, Bildung, Partizipation (FIAB): Recklinghausen 2006. S. 217-220

Sandfuchs, Uwe

Funktionen und Aufgaben der Schule. Historische und aktuelle Betrachtungen zur Schule zwischen Kritik und Programmatik. In: Schule und Geschichte: Funktionen der Schule in Vergangenheit und Gegenwart; Festschrift für Rudolf W. Keck zum 65. Geburtstag. Hg. Sabine Kirk. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 9-42

Schäfer, Hans-Peter / Sroka, Wendelin (Hg.)

Übergangsprobleme von der Schule in die Arbeitswelt. Zur Situation in den neuen und alten Bundesländern. (Schriftenreihe der Gesellschaft für Deutschlandforschung) Berlin 1998

Schäfers, Bernhard (Hg.)

Grundbegriffe der Soziologie. Opladen: Leske & Budrich, 4. Auflage 1995

Schaffner, Ellen/ Schiefele, Ulrich/ Drechsel, Barbara/ Artelt, Cordula

Lesekompetenz. In: PISA-Konsortium Deutschland (Hg.). PISA 2003 – Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Münster 2004. S. 93-110

Scharmman, Theodor

Jugend in Arbeit und Beruf. München: Juventa 1965

Schimmel, Kerstin/ Glumpler, Edith

Berufsorientierung von Mädchen und Jungen im Grundschulalter. In: Glumpler, Edith (Hg.): Mädchenbildung Frauenbildung. Beiträge der Frauenforschung für die LehrerInnenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag, 1992. S. 282 - 293

Schober, Karen

Erfahrungen der Berufsberatung. In: KAUSA (Hg.). Fachtagung Fit für die Ausbildung – Können, was Zukunft hat. 31.08.-01.09.2004 in Düsseldorf: Bielefeld: Bertelsmann 2004. S. 53-58

Schober, Karen

Berufsorientierung im Wandel – Vorbereitung auf eine veränderte Arbeitswelt. „Berufsorientierung als Schlüsselkategorie der Berufsvorbildung. In: Wissenschaftliche Begleitung des Programms „Schule-Wirtschaft/ Arbeitsleben (Hg.) Schule-Wirtschaft/ Arbeitsleben. Dokumentation 2. Fachtagung Bielefeld 30.05.2001-31.05.2001. SWA-Materialien Nr.7, Bielefeld 2001. S. 7-38

Schober, Karen

Berufswahlverhalten. In: Kahsnitz, Dietmar/ Ropohl, Günter/ Schmid, Alfons (Hg.). Handbuch zur Arbeitslehre. München/ Wien: Oldenbourg 1997. S. 103-122

Schober, Karen/ Tessaring, Manfred

Eine unendliche Geschichte – Vom Wandel im Bildungs- und Berufswahlverhalten Jugendlicher. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt und Berufsforschung, 26 (1993) 1. S. 2-9

Schudy, Jörg (Hg.)

Berufsorientierung in der Schule. Grundlagen und Praxisbeispiele. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2002

Schudy, Jörg (2002a)

Berufsorientierung als schulstufen- und fächerübergreifende Aufgabe. In: Schudy, Jörg (Hg.) Berufsorientierung in der Schule. Grundlagen und Praxisbeispiele. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2002. S. 9-16

Schudy, Jörg (2002b)

Das Betriebspraktikum. Notwendige Optimierung eines Elements schulischer Berufsorientierung. In: Schudy, Jörg (Hg.) Berufsorientierung in der Schule. Grundlagen und Praxisbeispiele. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2002. S. 191-206

Schulgesetz für Baden-Württemberg (SchG)

Fassung vom 1. August 1983; zuletzt geändert durch: Änderungsgesetz vom 25. Juli 2000. Villingen-Schwenningen: Neckarverlag 2000

Schwarz-Jung, Silvia

Abgänger aus allgemein bildenden Schulen. In: Statistisches Landesamt Baden-Württemberg (Hg.). Statistisches Monatsheft Baden-Württemberg 1/ 2006. S. 19-22

Seifert, Karl-Heinz

Handbuch der Berufspsychologie. Göttingen: Hogrefe 1977

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hg.)

Vereinbarung über die Schularten und Bildungsgänge im Sekundarbereich I (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 3.12.1993 i.d.F. vom 27.09.1996). Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz, o.O. (Bonn) 1993

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hg.)

Dokumentation der Maßnahmen zur Verbesserung der Ausbildungsreife sowie der Berufswahlentscheidung bei Jugendlichen. Bonn 2001

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hg.)

Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.02.1997, o.O. (Bonn) 1997

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (Hg.)

Standards für die Lehrerbildung. Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hg.)

Vereinbarung über Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss (Jahrgangsstufe 10). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 04.12.2003. Bonn 2003

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hg.)

Dokumentation zur Berufsorientierung an Allgemeinbildenden Schulen, Band 1-3. Bonn 1997

Solzbacher, Claudia

Schulsystem und Schulqualität. Zur Diskussion um die äußere Differenzierung des Sekundarbereichs. In: Rekus, Jürgen (Hg.). Die Realschule. Alltag, Reform, Geschichte, Theorie. Weinheim/ München: Juventa 1999. S. 169-186

Steins, Gisela

Sozialpsychologie des Schulalltags. Das Miteinander in der Schule. Stuttgart: Kohlhammer 2005

Strijewski, Christian

Berufsorientierung in der Zusammenarbeit von Schule und Berufsberatung. In: Schudy, Jörg (Hg.): Berufsorientierung in der Schule. Grundlagen und Praxisbeispiele. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2002. S. 85-106

Super, Donald E.

The psychology of careers. New York: Harper & Row 1957

Terhart, Erhard

Struktur und Organisation der Lehrerbildung in Deutschland. In: Handbuch Lehrerbildung. Hg. Sigrid Blömeke, Peter Reinhold, Gerhard Tulodziecki und Johannes Wildt. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2004. S. 37-59

Terhart, Erhard

Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz. (ZKL-Texte 23) Münster: Universität Münster / Zentrale Koordination Lehrerbildung 2002

Terhart, Erhard (Hg.)

Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim: Beltz 2001

Tillmann, Klaus-Jürgen (Hg.)

Sozialisationstheorien. Reinbek: Rowohlt 2000

Topsch, Wilhelm

Schulpraxis in der Lehrerausbildung. In: Handbuch Lehrerbildung. Hg. Sigrid Blömeke, Peter Reinhold, Gerhard Tulodziecki und Johannes Wildt. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2004. S. 476-486

Vollmer, Günter

Wie verändern Lernpartnerschaften von Schulen und Unternehmen ein Schulcurriculum. In: „Berufsorientierung als Bildungsstandard?“ Dokumentation zur 5. Fachtagung des Programmes „Schule-Wirtschaft/ Arbeitsleben vom 29.09.2004-30.09.2004 in Potsdam. SWA-Materialien Nr.17, Bielefeld 2004

Wächter, Jörg-Dieter

Wissenschaft, Subjekt und Beruf – Zum spezifischen Profil der Realschule m Spiegel der Lehrpläne. In: Rekus, Jürgen. (Hg.) Die Realschule. Alltag, Reform, Geschichte, Theorie. Weinheim/ München: Juventa 1999. S. 51-70

Weinert, Franz E. (Hg.)

Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim und Basel: Beltz 2001

Wengert-Richter, Petra

Hinweise zur Gestaltung des Portfolios. Internes Informationsblatt der Abteilung Schulpädagogik für Studierende an der Pädagogischen Hochschule. Hinweisblatt zur Gestaltung des Portfolio. Stand: Juli 2006

Wensierski, Hans-Jügen von/ Schützler, Christoph/ Schütt, Sabine

Berufsorientierende Jugendbildung. Grundlagen, empirische Befunde, Konzepte. Weinheim/ München: Juventa 2005

Wideen, M. F./ Mayer-Smith, J./ Moon, B.

A critical analysis of the research on learning-to-teach. Review of Education Research 68(2), 1998. S. 130-178

Wiegand, Alexander

Wirtschaftswissen und Schlüsselqualifikationen – Business@School bietet neue Lernfelder. In: TheoPrax (Hg.) Bildung ist Wissen und Handeln. Tagung 24. und 25. September 2003 am Fraunhofer-Institut für Chemische Technologie ICT Pfinztal. Pfinztal 2003

Winkler, Michael)

Schlüsselqualifikationen zum Zugang zu Arbeit und Gesellschaft – Diskussionsbeitrag. In: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hg.): Jugendhilfe in der

Wissenschaft. Mehr Chancen für Kinder und Jugendliche. Stand und Perspektiven der Jugendhilfe in Deutschland. Band 3: Bonn 2003. S. 116-127.

Winkler, Michael/ Kratochwil, Stefan

Ausbildungsfähigkeit von Regelschülern in Thüringen. Abschlussbericht. Universität Jena 2002

Wörterbuch Kritische Erziehung

Hg. Eberhard Rauch und Wolfgang Anzinger. Starnberg: Werner Raith 1973

Ziefuss, Horst

Arbeitslehre in der Schulpraxis der Bundesländer. Band 6 der Reihe: Arbeitslehre, eine Bildungsidee im Wandel. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 1995

Zihlmann, René (Hg.)

Berufswahl in Theorie und Praxis. Konzepte zur Berufswahlvorbereitung und Beratung unter veränderten wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Bedingungen. Zürich: Sabe 1998

Zimmermann, Matthias/ Müller, Wolfgang/ Wild, Klaus-Peter

Zu den Auswirkungen betrieblicher Praxisaufenthalte im Rahmen der Lehrerausbildung für das berufliche Schulwesen. Ein Überblick über den Stand der Forschung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 93 (1997) 1. S. 48-75

Zinnecker, Jürgen

Alles ist möglich und nichts ist gewiss. Deutschlands erste Jugendgeneration im 21. Jahrhundert. In: Neumann-Braun, Klaus/Richard, Birgit (Hg.): Coolhunters. Jugendkulturen zwischen Medien und Markt. Frankfurt/M.: Suhrkamp 2005. S. 175-190

Zöllner, Hermann

Zusammenarbeit Schule-Wirtschaft. Bedeutung – Chancen Formen – Rahmenbedingungen. In: Schulverwaltung. Ausgabe Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Thüringen und Berlin, 12 (2002) 7/8. S. 261-264

Verzeichnis der Internetquellen

Amt für Lehrerbildung (AFL) Hessen

Hinweise zum Orientierung- und Betriebspraktikum.

http://afl.bildung.hessen.de/pruefung/formulare/Hinweise_zu_Praktika (23.05.2007)

Arbeitskreis Einstieg

Berufswahl in Hamburg 2006. Eine Umfrage unter Hamburger Schüler und Schülerinnen.

http://lbs.hh.schule.de/baw/ba/Berufswahl_in_Hamburg_2006_-_Gesamtauswertung.pdf (26.05.2007)

Bayerischer Landeslehrerverband (BLLV)

Petition der Landesstudentengruppe im BLLV zum Betriebspraktikum.

http://lsg.bllv.de/datei.shtm?_php-data/aktuell.tpl (24.05.2007)

Blossfeld, Hans-Peter/ Hofmeister, Heather

Lebensverläufe im Globalisierungsprozess (Kurzfassung). Bamberg 2005

http://web.uni-bamberg.de/sowi/soziologie-i/globalife/pdf/report_deutsch.pdf (26.05.2007)

Bildungswerk der Unternehmerverbände Sachsen-Anhalt e. V. (BdU)

Ergebnisse und Schlussfolgerungen der landesweiten Schulbefragung „Berufswahlvorbereitung an den Sekundarschulen des Landes Sachsen-Anhalt“. Magdeburg 2007

http://schule-wirtschaft-online.de/_data/Auswertung_Sekundarschulbefragung.pdf (01.06.2007)

Bundesagentur für Arbeit

MACH's RICHTIG - Berufswahlportal

http://www.machs-richtig.de/Lehrer/Bundeslandspezifische_Materialien/ (23.05.2007)

Bundesagentur für Arbeit (Hg.)

Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs – Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife. Nürnberg/ Berlin 2006.

www.pakt-fuer-ausbildung.de (23.03.2006).

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)

Empfehlungen des Hauptausschusses zur Berufsorientierung und Berufsberatung. Beschluss vom 14. Dezember 2005.

<http://www.bibb.de/de/23734.htm> (21.03.2006)

Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.)

Berufsbildungsbericht 2005. Bonn/ Berlin 2005

http://www.bmbf.de/pub/bbb_2005.pdf (12.03.2007)

Bundesministerium für Bildung und Forschung

Berufsorientierung heute. In: Famulla, Gerd /Schreier, Claudia (Hg.): Onlinereader Berufsorientierung II. Beiträge von Akteuren. Sowi-onlinejournal 2003

<http://www.sowi-online.de/reader/berufsorientierung/akteure-bmbf.htm> (26.05.2007)

Butz, Bert

Berufsorientierung an Schulen mit Ganztagsangebot. Eine Expertise im Auftrag des BLK-Verbundprojekts „Lernen für den Ganztag“ (Brandenburg). Ahrensburg 2006

http://www.ganztag-blk.de/cms/upload/pdf/brandenburg/Butz_Berufsorientierung.pdf (01.06.2007)

Butz, Bert

Die Berufsorientierung als zentrales Anliegen im schulischen Qualitätsprogramm. Vortrag im Rahmen der zweiten Fachtagung des Projektes BORIS-GTSM am 18./ 19. April 2005 in Simmern/ Westerwald. Verfügbar über:

http://www.swa-programm.de/texte_material/swa_vortraege/vortrag_boris_simmern.pdf (15.03.2006)

Dibbern, Harald

„Berufsorientierung als Schlüsselkategorie der Berufsvorbildung“. In: Famulla Gerd und Schreier Claudia (Hg.): Onlinereader Berufsorientierung I. Grundlagentexte zur Berufsorientierung. Sowi-onlinejournal 2003. S.22-29

<http://www.sowi-online.de/reader/berufsorientierung/dibbern.htm> (10.03.2007)

Eckert, Manfred

„Übergangmanagement in Schule, Beruf und Ausbildung“. Vortrag anlässlich der SWA-Tagung „Neue Kooperationen zwischen Schule und Arbeitswelt“ am 13. Juni 2005 in Bonn/ Bad Honnef

http://www.swa-programm.de/texte_material/swa_vortraege (01.06.2006)

Famulla, Gerd (2003)

„Berufsorientierung als Bildungsaufgabe im Strukturwandel von Ausbildung, Arbeit und Beruf – Das Programm „Schule-Wirtschaft/ Arbeitsleben“ aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitung. In: Famulla Gerd und Schreier Claudia (Hg.): Onlinereader Berufsorientierung I. Grundlagentexte zur Berufsorientierung. Sowi-onlinejournal 2003.

<http://www.sowi-online.de/reader/berufsorientierung/famulla.htm> (26.05.2007)

Famulla, Gerd (2004b)

Berufsorientierung als Aufgabe der ganzen Schule. Vortrag anlässlich der Fachtagung des Projekts „Partner: Schule-Wirtschaft“: „Wenn Wirtschaft und Schule Partner werden. Berufsorientierung in Schulprogrammen“ am 31.08.2004 in Berlin.

http://www.swa-programm.de/texte_material/swa_vortraege/vortrag_berlin_psw.pdf (15.03.2006)

Famulla, Gerd (2004a)

„Bildungsstandards in der Berufsorientierung“. Vortrag anlässlich der Verleihung des Qualitätssiegels „Schule mit vorbildlicher Berufsorientierung“ am 22.06.2004/ Projekt „Zentrum Schule & Wirtschaft“ in Hamburg.

http://www.swa-programm.de/texte_material/swa_vortraege/vortrag_hamburg_0604.pdf. (15.03.2006)

Famulla, Gerd (2004c)

„Berufsorientierung als Bildungsstandard“. Vortrag anlässlich der 5. Fachtagung des Programms „Schule-Wirtschaft/ Arbeitsleben“ – „Berufsorientierung als Bildungsstandard?“ in Potsdam vom 29./ 30. September 2004. http://www.swa-programm.de/texte_material/swa_texte/tagungen/potsdam0904.pdf

(13.05.2007)

Famulla, Gerd (2005)

Schulische Berufsorientierung im Strukturwandel von Arbeit und Beruf. Vortrag anlässlich der Jahrestagung der Gesellschaft für technische Bildung am 15. Juni 2005 an der Universität Flensburg.

http://www.swa-programm.de/texte_material/swa_vortraege (01.03.2006)

Halász, Gábor/ Santiago, Paulo/ Ekholm, Mats/ Matthews, Peter/ McKenzie, Phillip

OECD: Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung Direktion Bildungswesen Abteilung für Bildungs- und Ausbildungspolitik Anwerbung, berufliche Entwicklung und Verbleib von qualifizierten Lehrerinnen und Lehrern Länderbericht: Deutschland o.O. 2004

Hedtke, Reinhold

Das unstillbare Verlangen nach Praxisbezug – Zum Theorie-Praxis-Problem der Lehrerbildung am Exempel Schulpraktischer Studien. In: Reform der Lehrerbildung. Sowi-onlinejournal 0/ 2000
<http://www.sowi-online.de/journal/lehrerbildung/hedtke.htm> (12.03.2007)

KMK

Anwerbung, berufliche Entwicklung und Verbleib von qualifizierten Lehrerinnen und Lehrern
Länderbericht: Deutschland -(September 2004) Zusammenfassung und erste Bewertung aus der Sicht der Kultusministerkonferenz: http://www.kmk.org/aktuell/OECD_Le.doc (10.08.2007)

Kompetenzzentrum Technik-Diversity-Chancengleichheit e.V.

Girls-Day. Mädchen-Zukunftstag. Präsentation der Fachveranstaltung am März in Hamburg
<http://www.girls-day.de/content/download/5421/44896/file> (21.05.2007)

Krone, Sirikit (Hg.) (2000b)

Schule im kooperativen Staat. Berufliche Orientierung Jugendlicher als Gemeinschaftsaufgabe im lokalen Netzwerk. Projektbericht des Instituts Arbeit und Technik. Gelsenkirchen 2006
<http://www.iatge.de/aktuell/veroeff/2006/pb2006-01.pdf> (02.05.2006)

Landesinstitut für Schulentwicklung Baden-Württemberg

Bildungsplan 2004 Realschule. Niveaunkretisierung für das Themenorientierte Projekt Berufsorientierung an Realschulen Klasse 9: Die Betriebserkundung; Gesetzliche Rahmenbedingungen im Zusammenhang mit der Berufsausbildung .Februar 2006
<http://www.bildung-staerkmenschen.de/service/downloads/Niveaunkretisierung/Rs/TOP%20BORS/@@niveau.2006-09-05.6189316404> (26.05.2007)

Linten, Markus/ Prüstel, Sabine

Auswahlbibliographie "Ausbildungsreife junger Menschen". Zusammenstellung aus: Literaturdatenbank Berufliche Bildung (www.ldbb.de). Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung 2006
http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a1bud_auswahlbibliographie-ausbildungsreife-junger-menschen.pdf (12.03.2007)

Lumpe, Alfred

Der Berufswahlpass und die Steuerung der Berufsorientierung (im Nordverbund). Bericht aus der Arbeitsgruppe 5. Der Berufswahlpass: Ein Beitrag zur Sicherung des Bildungsstandards Berufsorientierung anlässlich der fünften Fachtagung des Programmes „Schule-Wirtschaft/Arbeitsleben vom 29.09.2004-30.09.2004 in Potsdam.
http://www.swa-programm.de/texte_material/swa_texte/tagungen/potsdam0904.pdf (10.03.2006)

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest

JIM-Studie 2006. Jugend, Information, (Multi-) Media. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12-19 Jähriger in Deutschland. Stuttgart 2006
<http://www.mpfs.de/index.php?id=11> (15.05.2007)

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg / Servicestelle Jugend Baden-Württemberg (Hg.)

Qualipass. Projektverlauf und Evaluation Qualipass 2002-2004. Stuttgart 2005
http://www.qualipass.info/dokumente/projektverlauf_qualipass_0204.pdf (30.05.2007)

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg

Verordnung des Kultusministeriums über die Erste Staatsprüfung für das Lehramt an Realschulen vom 24. August 2003
http://www.ph-karlsruhe.de/cms/fileadmin/user_upload/hochschule/verwaltung/Pruefungsaemter/Pruefungsordnungen/RPO-I-2003.pdf (25.05.2007)

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg

Verordnung des Kultusministeriums über die Erste Staatsprüfung für das Lehramt an Realschulen vom 16. Dezember 1999

http://www.ph-karlsruhe.de/cms/fileadmin/user_upload/hochschule/verwaltung/Pruefungsaeemter/Pruefungsordnungn/RPO-I-1999.pdf (24.05.2007)

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg

Informationsblatt zum Betriebs- oder Sozialpraktikum des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport für die Zulassung zum Vorbereitungsdienst für das Lehramt an Gymnasien. Gemäß §2 Abs. 1 Nr. 6 Ausbildungs- und Prüfungsordnung für das höhere Lehramt an Gymnasien vom 10. März 2004

https://www.lehrer.uni-karlsruhe.de/~za242/PS/Hinweis_Sozialpraktikum.pdf (25.05.2007)

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hg.)

Informationsblatt zum Betriebs- oder Sozialpraktikum für die Zulassung zum Vorbereitungsdienst für das Lehramt an Realschulen gemäß §2 Abs. 1 Nr.6 Realschullehrerprüfungsordnung II vom 16. Juli 2003, Stand: März 2005

http://www.ph-karlsruhe.de/org/sport/docs/RS_VD_Betriebs_und_Sozialpraktikum_2005.pdf (26.05.2007)

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hg.)

Informationsblatt zum Betriebs- oder Sozialpraktikum für die Zulassung zum Vorbereitungsdienst für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen gemäß §2 Abs. 1 Nr.5 der Grund- und Hauptschullehrerprüfungsordnung II vom 18. Januar 2001. Stand: März 2005

<http://www.oberschulamt-karlsruhe.de/dls/671270003.doc> (25.05.2007)

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg MfJKSp (Hg.)

Bildungsplan 2004: Realschule

http://www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/Bildungsplaene/Realschule/Realschule_Bildungsplan_Gesamt.pdf (25.05.2007)

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen

SCHULMINISTERIUM.NRW.DE – das Bildungsportal

http://www.bildungsportal.nrw.de/BP/Schule/beruf_lehrerAlt/Start_ins_Studium/index.html (24.05.2007)

Oelkers, Jürgen

Nationale Bildungsstandards: Rhetorik, Praxis und Berufsbezug. Vortrag auf der Fachtagung „Berufsorientierung als Bildungsstandard?“ im Rahmen des Programmes „Schule-Wirtschaft/Arbeitsleben“ am 29. September 2004 in Potsdam.

http://www.swa-programm.de/texte_material/swa_texte/tagungen/potsdam/pdf. (13.01.2007)

Oelkers, Jürgen

Studium als Praktikum? Illusionen und Aussichten der Lehrerbildung“. In: Hedtke, Reinhold u.a.(Hg.): Reform der Lehrerbildung. Sowi-onlinejournal 0/ 2000

<http://www.sowi-online.de/journal/lehrerbildung/oelkers.htm> (24.05.2007)

Pfäffli, Madeleine/ Schmid, Walter Herzog

Wissen und Handeln von Lehrpersonen in der Berufsorientierung der Sekundarstufe I. Zwischenergebnisse des Projekts.

<http://www.phbern.ch/index.php?id=4371> (30.06.2007)

Portal Schule Wirtschaft

Internetportal des Arbeitskreises Schule - Wirtschaft.

<http://www.portal-schule-wirtschaft.de/einblicke/bestpractice/archiv> (01.06.2007)

Universität Passau - Zentrum für Lehrerbildung und Fachdidaktik (Hg.)

Handakte zum Betriebspraktikum für Lehramtsstudierende der Universität Passau

http://www.wiwi.uni-passau.de/didaktik_wiwi/LPO_Info.htm (23.05.2007)

Ratschinski, Günter

Ansätze einer theoriegeleiteten Berufsorientierung und Berufsberatung als Beitrag zur Berufsbildung für benachteiligte Jugendliche. Institut für Berufspädagogik der Universität Hannover.

Hannover 2004

<http://www.ratschinski.net/person/gottfred-2.pdf> (14.02.2007)

Ratschinski, Günter

Selbstkonzept und berufliche Ambitionen und Orientierungen. Individuelle und differentielle Entwicklungen und Kompromissbildungen. Hannover 2003

<http://www.ratschinski.net/person> (10.06.2007)

Reinders, Heinz

Wege zum Erwachsenenstatus. Jugend als Bildungszeit oder Freizeit?

<http://www.familienhandbuch.de/> (20.05.2006)

Reuel, Günter

Die Verfächerung der allgemeinbildenden Schule – Rücknahme oder Progression? (Originalbeitrag 2002) In: Hedtke Reinhold/ Jacke Norbert (Red.): Sowi-onlinereader 3.

Das Integrationsproblem der sozialwissenschaftlichen Fächer. Sowi-onlinejournal 2003. S. 1-6

<http://www.sowi-online.de/reader/integration/reuel-verfaecherung.htm> (04.06.2006)

Schaarschmidt, Uwe

Beneidenswerte Halbtagsjobber? Aus den Ergebnissen der Potsdamer Lehrerstudie

http://www.tu-dresden.de/medlefo/dateien/vortrag_schaarschmidt_20050504.pdf (01.09.2007)

Schmidt, Marion

In fremde Welten schnuppern. Eine Woche bei Banken oder Ölmultis: In einem Betriebspraktikum sollen Lehrer lernen, wie die Wirtschaft tickt – um so die Schüler besser aufs Berufsleben vorzubereiten. In: DIE ZEIT – Chancen 10/ 2002

http://www.zeit.de/archiv/2002/10/200210_c-betriebsprakti.xml (21.05.2007)

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (Hg.). 2004a

Rahmenvereinbarung über die Zusammenarbeit von Schule und Berufsberatung zwischen der Kultusministerkonferenz und der Bundesagentur für Arbeit. Bonn 2004

http://www.kmk.org/aktuell/RV_Schule_Berufsberatung.pdf (17.01.2006)

Ulrich, Joachim Gerd

Wer ist schuld an der Ausbildungsmisere? Diskussion der Lehrstellenprobleme aus attributionstheoretischer Sicht In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 3/ 2004. S.15-19

http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a21_leitartikel_ausbildungsreife_Ulrich_BWP-2004-03.pdf (30.05.2007)

Universität Osnabrück

Praktikumsordnung für die Lehramtsstudiengänge nach PVO –Lehr I

<http://www2.uni-osnabrueck.de/ordnungen/PraktikumsO-LA.pdf> (24.05.2007)

Watermann, Rainer

Ausbildungsreife – Ergebnisse der neueren empirischen Bildungsforschung. Vortrag anlässlich der Fachtagung des Bundesinstitutes für Berufsbildung am 04./05. November 2003 im Gustav-Stresemann-Institut Bonn

http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a21_ft-zukunft-berufsausbildung_watermann.pdf (12.03.2007)

Wildt, Johannes

Reflexives Lernen - wissenschaftliches Wissen und Handlungswissen in einer reformierten Lehrerbildung“. In: Hedtke, Reinhold u.a.(Hg.): Reform der Lehrerbildung.

Sowi-onlinejournal 0/ 2000

<http://www.sowi-online.de/journal/lehrerbildung/wildt.htm> (01.03.2007)

Winkelmann, Ulrike

Das Praktikum. In: Sowi-online Methodenlexikon 2003

<http://www.sowi-online.de/methoden/lexikon/praktikum-winkelmann.htm> (01.03.2007)

Winkler, Michael

Wie vorbereitet ist die Jugend auf Arbeit und Beruf? Ergebnisse und Perspektiven aus der Kompetenzforschung. Vortrag auf der 3. Fachtagung des Programms „Schule-Wirtschaft/Arbeitsleben am 18.09.2003 in Neukirchen/Pleiß.

<http://www.swa-programm.de/tagungen/neukirchen> (01.03.2006)

Zihlmann, René

Berufswahlsituation und Berufswahltheorien. Panorama (2593)- Dossier Beratungskonzepte 4/ 2001.

<http://www.panorama.ch/files/2593.pdf>. (10.3.2007)

Abkürzungsverzeichnis

Abb.	Abbildung
ArbPlSchG	Arbeitsplatzschutzgesetz
BBiG	Berufsbildungsgesetz
BDA	Bundesvereinigung der deutschen Arbeitgeberverbände
BetrVerfG	Betriebsverfassungsgesetz
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BfFSFG	Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Gesundheit
BIBB	Bundesinstitut für Berufsbildung
BIZ	Berufsinformationszentrum
BMfFSJ	Bundesministerium für Familie, Senioren und Jugend
BOGY	Berufsorientierung an Gymnasien
BORS	Berufsorientierung an Realschulen
BP	Betriebspraktikum
ca.	circa
DIff	Deutsches Institut für Fernstudien
DIHK	Deutscher Industrie- und Handelskammertag
et al.	et alii (und andere)
Hg.	Herausgeber
HWK	Handwerkskammer
HWO	Handwerksordnung
IAB	Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit
i.d.F.	in der Fassung
JArbSchG	Jugendarbeitsschutzgesetz
IHK	Industrie- und Handelskammer
KMK	Kultusministerkonferenz
KSchG	Kündigungsschutzgesetz
MfJKSp	Ministerium für Jugend, Kultus und Sport
MWK	Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst
OiB	Orientierung in Berufsfeldern
PISA	Programme for International Student Assessment
Tab.	Tabelle
TIMMSS	Third International Mathematics and Science Study
SchG	Schulgesetz
S.	Seite
SPSS	Statistical Product and Service Solutions
u. a.	unter anderem; und andere
usw.	und so weiter
z.B.	zum Beispiel

Abbildungsverzeichnis

Seite

Abbildung 1	Berufsorientierung als Aufgabe der vorberuflichen Bildung (DEDERING 1994, S. 272)	34
Abbildung 2	Theoretische Strömungen zur Erklärung von Berufswahl	58
Abbildung 3	The circumscription of occupational aspirations according to one's perceptions of job-self. The example of a hypothetical middle-class boy of average intelligence (GOTTFREDSON 1981, S. 555)	75
Abbildung 4	Struktur des Polytechnischen Unterrichts in der DDR (in Anlehnung an DEDERING 1994, S. 130)	123
Abbildung 5	Dominante Trends für die Zukunft der Erwerbsarbeit (SCHOBER 2001, S.15)	127
Abbildung 6	Stufenmodell zur Ausbildungsreife bei Jugendlichen (MÜLLER-KOHLBERG u.a. 2005, S.21)	131
Abbildung 7	Auswahlgründe der Studierenden für das gewählte Arbeitsfeld (Kohorte I)	206
Abbildung 8	Gewähltes Arbeitsfeld für das Betriebspraktikum (Kohorte I)	207
Abbildung 9	Existenz eines schriftlichen Ausbildungsplans für das Betriebspraktikum (Kohorte I)	208
Abbildung 10	Selbsteinschätzung rechtlicher Kenntnisse zu Arbeit und Beruf (Kohorte I)	211
Abbildung 11	Rangfolge unbekannter rechtlicher Bestimmungen für die Studierenden (Kohorte I)	211
Abbildung 12	Rangfolge genannter Erwartungen an das Nachbereitungsseminar (Kohorte I)	214
Abbildung 13	Relevanz des Themas Berufsorientierung in den bisherigen Veranstaltungen des Studiums nach Geschlecht (Kohorte I)	215
Abbildung 14	Gewähltes Arbeitsfeld für das Betriebspraktikum (Kohorte II)	220
Abbildung 15a	Auswahlgründe der Studierenden für das gewählte Arbeitsfeld (Kohorte II)	221
Abbildung 15b	Existenz eines schriftlichen Ausbildungsplans (Kohorte II)	222
Abbildung 16	Selbsteinschätzung rechtlicher Kenntnisse zu Arbeit und Beruf (Kohorte II)	223
Abbildung 17	Interessenschwerpunkte der Studierenden für das Vorbereitungsseminar (Kohorte II)	225
Abbildung 18	Erwartungen an das Nachbereitungsseminar (Kohorte II)	226
Abbildung 19	Zeitspanne zwischen dem Betriebspraktikum und dem Besuch der Begleitveranstaltung bei der Crashkursgruppe (Kohorte II)	227
Abbildung 20	Zeitspanne zwischen dem Betriebspraktikum und dem Besuch der Begleitveranstaltung bei Kohorte I	228
Abbildung 21	Fehlende Aspekte der Vorbereitung auf das Betriebspraktikum aus Studierendenperspektive (Kohorte I und II der Vorstudie)	229
Abbildung 22	Ansatzpunkte für eine veränderte Gestaltung des Betriebspraktikums aus Studierendenperspektive in der Retrospektive (Kohorte I und II der Vorstudie)	231

Abbildung 23	Bewertung des Nutzens des Betriebspraktikums für die spätere Unterrichtstätigkeit	232
Abbildung 24	Verzahnung der Begleitveranstaltung mit dem Betriebspraktikum (Kohorte I und II der Vorstudie)	233
Abbildung 25	Auswirkungen des Betriebspraktikums auf das künftige Studium aus Perspektive der Studierenden	234
Abbildung 26	Wahrnehmung einer Beteiligung der Fächer an Inhalten der Berufsorientierung durch die Studierenden (Kohorte I und II der Vorstudie)	237
Abbildung 27	Selbsteinschätzung der Studierenden zu ihrer Berufsorientierungskompetenz am Ende der Begleitveranstaltung zum Betriebspraktikum (Kohorte I und II der Vorstudie)	238
Abbildung 28	Studierenden unbekannte (Unterrichts-)Methoden (Kohorte I und II der Vorstudie)	240
Abbildung 29	Selbsteinschätzung rechtlicher Kenntnisse zu Arbeit und Beruf (Kohorte III – neue Konzeption)	251
Abbildung 30	Studierenden unbekannte (Unterrichts-)Methoden (Kohorte III – neue Konzeption)	252
Abbildung 31	Übersichtsgrafik zu Einflussfaktoren bei der eigenen Berufswahl der Studierenden für alle drei Kohorten	254
Abbildung 32	Angebote zur Berufsorientierung in der eigenen Schulzeit der Studierenden (Kohorte I, II und III)	254
Abbildung 33	Einfluss angebotener Einzelgespräche mit Lehrern auf die Berufswahlentscheidung der Studierenden (Kohorte I, II und III)	255
Abbildung 34	Rangfolge der Interessen der Studierenden neuen Konzeption für das Vorbereitungsseminar (Kohorte I, II und III)	257
Abbildung 35	Unterschiede der drei Kohorten in der Erwartung „einen Einblick in das Ausbildungsplatzangebot für Realschulabgänger bekommen“	257
Abbildung 36	Unterschiede der drei Kohorten in der Erwartung „Probleme von Auszubildenden im betrieblichen Alltag kennen lernen“	258
Abbildung 37	Unterschiede der drei Kohorten in der Erwartung Einblicke in das mündliche und schriftliche Auswahlverfahren für Ausbildungsplatzbewerber zu bekommen	259
Abbildung 38	Fehlende Aspekte der Vorbereitung auf das Betriebspraktikum aus Studierendenperspektive (Kohorte III – neue Konzeption)	261
Abbildung 39	Ansatzpunkte für eine veränderte Gestaltung des Betriebspraktikums aus Studierendenperspektive in der Retrospektiven (Kohorte III – neue Konzeption)	262
Abbildung 40	Selbsteinschätzung der Studierenden zu ihren Kompetenzen für die Gestaltung von Berufsorientierung im Kohortenvergleich	263
Abbildung 41	Angegebene Gründe für den fehlenden Einfluss des BP auf die künftige Studiengestaltung	265
Abbildung 42	Vorstellungen der Studierenden zur Mitwirkung ihrer Fächer an den Inhalten des Betriebspraktikums (Kohorte III – neue Konzeption)	266
Abbildung 43	Thematisierung von Berufsorientierung in den Fächern aus Studierendenperspektive	267

Tabelle 1	Summary of Four stages in the Development of Self-Concept and Occupational Preferences	75
Tabelle 2	Aufgaben der Interaktionspartner der Berufswahl nach Nickel	89
Tabelle 3	Übersicht über die Verankerung des Studienelementes Betriebspraktikum in der ersten Phase der Lehrerausbildung an allgemeinbildenden Schulen in der BRD	182
Tabelle 4	Design der Datenerhebung der Vorstudie	202
Tabelle 5	Geschlechterverteilung der beiden Studierendekohorten der Vorstudie	203
Tabelle 6	Durchschnittliche Fachsemesterzahl der beiden Studierendekohorten der Vorstudie	203
Tabelle 7	Altersstruktur der beiden Kohorten der Vorstudie im Vergleich	203
Tabelle 8	Strategien der Praktikumswahl (Kohorte I)	205
Tabelle 9	Studierendenkenntnisse zentraler Begriffe zur Berufsorientierung(Kohorte I)	209
Tabelle 10	Berufliche Vorerfahrungen der Studierenden (Kohorte I)	210
Tabelle 11	Absolute und prozentuale Häufigkeitsverteilung der Studierendenerwartungen an das Nachbereitungsseminar (Kohorte I)	213
Tabelle 12	Strategien der Praktikumswahl (Kohorte II)	219
Tabelle 13	Angaben zu Gründen der Praktikumswahl (Kohorte II)	221
Tabelle 14	Studierendenkenntnisse zentraler Begriffe zur Berufsorientierung(Kohorte II)	223
Tabelle 15	Berufliche Vorerfahrungen der Studierenden (Kohorte II)	224
Tabelle 16	Status der Absolvierung des Betriebspraktikums in Kohorte II	224
Tabelle 17	Relevanz von Berufsorientierung in den bisherigen Veranstaltungen des Studiums nach Geschlecht (Kohorte II)	228
Tabelle 18	Bewertung der Erfahrungen im Betriebspraktikum für die spätere Unterrichtstätigkeit in der Berufsorientierung nach Geschlecht (Kohorte I und II der Vorstudie)	233
Tabelle 19	Bewertung der Verzahnung von BP und Begleitveranstaltung nach Zeitpunkt der Absolvierung (Kohorte I und II der Vorstudie)	234
Tabelle 20	Vorstellungen der Studierenden zum Einbezug ihrer Studienfächer für die Inhalte des BP	236
Tabelle 21	Selbsteinschätzung der Kompetenzen zum Thema geschlechtsspezifische Berufswahl nach Geschlecht (Kohorte I und II der Vorstudie)	238
Tabelle 22	Präferenzen der beiden Studierendekohorten der Vorstudie für das Thema „geschlechtsspezifische Berufswahl“ nach Geschlecht	239

Tabelle 23	Bisherige Relevanz von Berufsorientierung im Studium nach Geschlecht (Kohorte III – neue Konzeption)	253
Tabelle 24	Einfluss von Erfahrungen mit BORS oder BOGY auf die Berufswahlentscheidung der Studierenden nach Geschlecht bei allen drei Kohorten	255
Tabelle 25	Einfluss von Lehrern und Lehrerinnen auf die Berufswahlentscheidung der Studierenden nach Geschlecht bei allen drei Kohorten	256
Tabelle 26	Erfüllung der Erwartungen an das BP, einen Einblick in das Ausbildungsangebot und das Anforderungsprofil für Realschulabgänger zu bekommen (Kohorte III- neue Konzeption)	260
Tabelle 27	Erfüllung der Erwartungen an das BP, einen Einblick in das mündliche und schriftliche Auswahlverfahren für Bewerber von Ausbildungsplätzen zu bekommen (Kohorte III- neue Konzeption)	260
Tabelle 28	Bewertung des Nutzens des BP für die spätere Unterrichtstätigkeit (Kohorte III- neue Konzeption)	267
Tabelle 29	Zusammenhang zwischen Begründungen für fehlenden Einfluss des BP und Bewertung des Nutzens	268
Tabelle 30	Bewertung des Betriebspraktikums nach besuchter Schulart	268
Tabelle 31	Ort des Erwerbs der Hochschulzugangsberechtigung der Studierenden der neuen Konzeption	269

Anhang

Die beigelegte Kompaktdisk (CD) enthält, die in SPSS codierten, grundständigen Datensätze der Studierendenbefragungen der Vorstudie und der Hauptuntersuchung (Nr. 1-6). Ebenso sind die Vorlagen für die Befragungen der Vorstudie und der Hauptstudie darauf enthalten (Nr. 7 -12).

CD-Inhalt:

1	Datensatz A	<i>Vorstudie:</i> Basisbefragung Kohorte I – Laufende Semestergruppe Sommersemester 2005
2	Datensatz B	<i>Vorstudie:</i> Nachfassfragebogen Kohorte I Laufende Semestergruppe Sommersemester 2005
3	Datensatz C	<i>Vorstudie:</i> Basisbefragung Kohorte II Crashkurs Sommersemester 2005
4	Datensatz D	<i>Vorstudie:</i> Nachfassfragebogen Kohorte II „Crashkurs“ Sommersemester 2005
5	Datensatz E	<i>Hauptuntersuchung</i> zur neuen Konzeption des Betriebspraktikums: Basisbefragung Kohorte III Wintersemester 2005/06
6	Datensatz F	<i>Hauptuntersuchung</i> zur neuen Konzeption des Betriebspraktikums: Nachfassfragebogen Kohorte III Wintersemester 2005/06
7	Basisfragebogen Kohorte I 02_2005	<i>Vorstudie</i>
8	Nachfassfragebogen Kohorte I 07_2005	<i>Vorstudie</i>
9	Basisfragebogen Kohorte II 07_2005	<i>Vorstudie</i>
10	Nachfassfragebogen Kohorte II 07_2005	<i>Vorstudie</i>
11	Basisfragebogen Kohorte III 10_2005	<i>Hauptuntersuchung</i>
12	Nachfassfragebogen Kohorte III 04_2006	<i>Hauptuntersuchung</i>