

Good Practice Center
zur Förderung von Benachteiligten
in der beruflichen Bildung



- ▶ voneinander wissen
- ▶ miteinander sprechen
- ▶ voneinander lernen

EXPERTISE

SVEN DEEKEN, BERT BUTZ

Berufsorientierung

Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung

Zur Berufsorientierung, verstanden als Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung, liegen sowohl fundierte Erkenntnisse als auch eine Vielzahl erprobter Instrumente und Verfahren vor. Sie können - auf den jeweiligen Einzelfall angepasst und bezogen - junge Menschen auf die Bewältigung der Anforderungen vorbereiten, die Arbeitswelt und Gesellschaft in der heutigen Zeit an sie stellen. Durch ihren Subjektbezug ist eine Berufsorientierung, wie sie in diesem Beitrag vorgestellt und verstanden wird, in der Lage, auch benachteiligte Jugendliche angemessen und vor allem integrativ zu fördern, ihnen Angebote innerhalb eines Gesamtkonzepts auf der Grundlage ihrer persönlichen Voraussetzungen zu unterbreiten und dabei Stigmatisierung zu vermeiden.

Sven Deeken

Bert Butz

Berufsorientierung

Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung

Expertise

im Auftrag des Good Practice Center (GPC)

im Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)

Bonn, im März 2010

Herausgeber:

Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn

Good Practice Center Benachteiligtenförderung (GPC)

Robert-Schuman-Platz 3, 53175 Bonn

Internet: www.good-practice.bibb.de

E-Mail: gpc@bibb.de

Copyright 2010 by Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn

Herstellung: Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn

Redaktionelle Bearbeitung: Petra Lippegauß-Grünau

Die Beiträge der Autoren geben nicht unbedingt die Meinung des Herausgebers wieder.

Veröffentlichung im Internet: 22. April 2010

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	4
2	Ausgangslage	8
2.1	Zugang zur Arbeitswelt	8
2.2	Konsequenzen für die Jugendlichen.....	12
2.3	Ausbildungsreife	13
3	Verständnis von Berufsorientierung	17
3.1	Berufsorientierung als Berufs- und Lebensplanung.....	17
3.2	Berufsorientierung als individueller Lernprozess	19
3.3	Berufsorientierung als kooperative Aufgabe	21
4	Berufsorientierung als System	26
4.1	Aufgaben und Akteure.....	26
4.2	Allgemeinbildende Schulen	30
4.3	Betriebe und Unternehmen	32
4.4	Agentur für Arbeit	33
4.5	Jugendsozialarbeit.....	34
4.6	Berufsbildende Schulen	35
4.7	Berufsorientierung als regionale Koordinationsaufgabe	37
5	Qualitätsmerkmale von subjektbezogener Berufsorientierung	41
6	Beispiele subjektbezogener Berufsorientierung	46
6.1	Produktives Lernen, Mecklenburg-Vorpommern	47
6.2	Praxistage in Rheinland-Pfalz.....	55
6.3	„Handlungskonzept Schule & Arbeitswelt“ Schleswig-Holstein.....	64
6.4	Modellprojekt „Abschlussquote erhöhen – Berufsfähigkeit steigern“ in Niedersachsen	72
7	Fazit	79
8	Literatur	86

1 Einleitung

Der Übergang von der Schule in die Arbeitswelt und die Berufsorientierung als Vorbereitung auf diesen Prozess nehmen in der öffentlichen und fachlichen Diskussion in den letzten Jahren einen immer größeren Raum ein. Ausdruck dieses gestiegenen Stellenwerts sind zahlreiche aktuelle und abgeschlossene Programme und Projekte, die sich ausschließlich oder in Teilen auf die Berufsorientierung und den Übergang von der Schule in die Arbeits- und Erwerbswelt konzentrieren bzw. konzentrierten.

So wurden bis Ende 2007 im Rahmen des Programms „Schule – Wirtschaft/ Arbeitsleben“¹ 46 Modellprojekte unter Beteiligung von Schulen und außerschulischen Partnern gefördert, die innovative Wege der Berufsorientierung entwickelten und erprobten. Weite Teile des Programms „Kompetenzen fördern – Berufliche Qualifizierung für Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf“² (BQF-Programm), das mit der Transferphase im August 2007 endete, widmeten sich der Verbesserung der Zugangschancen benachteiligter Jugendlicher zum Ausbildungs- und Arbeitsmarkt.

Die Qualifizierungsinitiative der Bundesregierung „Aufstieg durch Bildung“, in deren Rahmen Bund und Länder im Oktober 2008 verschiedene Aktivitäten zur Förderung und Unterstützung von Bildung über den gesamten Lebensweg vereinbart haben, sieht die Einrichtung berufsorientierender Angebote in allen allgemeinbildenden Schulen und Förderschulen vor. Für das Programm „Berufsorientierung in überbetrieblichen und vergleichbaren Bildungsstätten“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung³ sind bis 2013 rund 95,6 Mio. € vorgesehen. In diesem Programm können Schülerinnen und Schüler allgemeinbildender Schulen in einem zweiwöchigen Praktikum in Berufsbildungsstätten unterschiedliche Berufsfelder kennenlernen und durch eigene praktische Arbeit ihre Eignung und Fähigkeiten erproben.

Berufsorientierung gehört zu den Pflichtaufgaben der Bundesagentur für Arbeit. Mit 70 Mio. € initiierte bzw. unterstützte die Bundesagentur in fast allen Bundesländern Landesprogramme zur (erweiterten) vertieften Berufsorientierung. Nach § 33 SGB III können Aktivitäten der vertieften Berufsorientierung (VBO) und Berufswahlvorbereitung von Schülerinnen und Schülern allgemeinbildender Schulen in der unterrichtsfreien Zeit und in einem Zeitraum von längstens vier Wochen durch die Bundesagentur gefördert werden, wenn sich Dritte mit mindestens 50% an der Förderung beteiligen. In Verbindung mit

¹ <http://www.swa-programm.de>

² <http://www.kompetenzen-foerdern.de>

³ <http://www.bibb.de/de/32010.htm>

§ 421q SGB III können bis zum 31. Dezember 2010 auch weitergehende Berufsorientierungsmaßnahmen über einen Zeitraum von vier Wochen hinaus und außerhalb der unterrichtsfreien Zeit durchgeführt werden. Damit besteht die Möglichkeit, modulare oder kontinuierliche (schuljahresbegleitende) Angebote, die systematisch auf die Berufswahl und den Übergang von der Schule in den Beruf vorbereiten, auch über diese Mittel zu finanzieren.

Ein gemeinsames Verständnis der Berufsorientierung liegt bisher kaum vor. Der Berufsorientierung werden sehr vielfältige und unterschiedlich intensive Maßnahmen zugeordnet, denen je nach Zielgruppe und Anspruch unterschiedliche Intentionen zugrunde liegen. Ziel von Berufsorientierung kann der erfolgreiche Übergang in (irgend)ein Ausbildungsverhältnis oder in eine weiterführende Bildungsmaßnahme sein. Berufsorientierung lässt sich als Herstellung von Ausbildungsreife und als Förderung derjenigen Kompetenzen verstehen, die Jugendliche benötigen, um den Anforderungen von Wirtschaft und Gesellschaft gerecht zu werden, und kann so der Sicherung des Fachkräftebedarfs oder des Ausbildungsnachwuchses für so genannte „Mangelberufe“ dienen. Auf der anderen Seite kann Berufsorientierung als pädagogischer Auftrag verstanden werden, Jugendliche zu befähigen, mit den Herausforderungen des ständigen Wandels in Gesellschaft und Arbeitswelt umzugehen, sich ihre Lebenschancen zu sichern sowie biografische Selbstkompetenz aufzubauen.

Die unterschiedlichen interessensspezifischen Zielsetzungen von Berufsorientierung sind durchaus legitim. Problematischer ist, dass die Unterschiede beim Austausch und bei der Zusammenarbeit unterschiedlicher Akteure oft nicht thematisiert und deutlich benannt werden. Dies erschwert die Kommunikation und die Verständigung über Berufsorientierung und ihre konzeptionelle und strukturelle Einbindung, und zwar auf allen Ebenen von der Ministerialverwaltung bis zur einzelnen berufsorientierenden Maßnahme.

Ein einheitliches und erweitertes Verständnis von Berufsorientierung, wie es in diesem Beitrag vorgestellt werden soll, könnte eine Grundlage bilden, damit alle beteiligten Akteure nicht nur bei der Entwicklung und Erstellung von Berufsorientierungskonzepten, sondern auch bei deren Umsetzung in die gleiche Richtung arbeiten, ihre Zielsetzungen aufeinander abstimmen und notwendige Reformen erkennen und umsetzen können.

Aus den Erfahrungen in den oben erwähnten Programmen und Projekten hat sich bei den jeweils beteiligten Schulen, Betrieben, Bildungsbehörden, Wirtschaftsverbänden und Einrichtungen der Jugendberufshilfe bereits ein umfassendes Verständnis von Berufsorientierung entwickelt, das über die routinierte Durchführung von schulischen Betriebspraktika, BIZ-Besuch und Bewerbungsverfahren hinausgeht. Berufsorientierung setzt demnach an

den individuellen Voraussetzungen der Jugendlichen an und unterstützt sie bei der Entwicklung einer Ausbildungs- und Arbeits-, aber auch Lebensperspektive (nicht nur) im Anschluss an die Schule.⁴

Der vorliegende Beitrag setzt sich mit einem solchen umfassenden Verständnis der Berufsorientierung, deren Grundlagen, Funktionen, Aufgaben und möglichen Konsequenzen aus der Perspektive der Benachteiligtenförderung auseinander. Ziel ist die Darstellung und konzeptionelle Verortung von Berufsorientierungsansätzen, die von den individuellen Voraussetzungen und Entwicklungsprozessen der Jugendlichen ausgehen, diese mit den objektiven Voraussetzungen der Berufs- und Arbeitswelt verknüpfen und daraus komplexe integrative Angebote entwickeln. Die vorzustellenden Ansätze einer subjektbezogenen, also von der Persönlichkeit ausgehenden Berufsorientierung nehmen die Jugendlichen in ihrem sozialen Kontext wahr und machen sie zum Ausgangspunkt komplexer lebensweltorientierter Angebote.

Der Beitrag richtet seinen Fokus auf den Zeitraum bis zum Ende der Schullaufbahn und die Möglichkeiten, die in der Kooperation von Schule und außerschulischen Partnern liegen. Dabei setzt er einen ersten Schwerpunkt auf die Frage, wie Berufsorientierung Zugänge für benachteiligte Jugendliche verbessern kann. Dazu muss sich Schule gegenüber ergänzenden pädagogischen und praxisbezogenen Angeboten öffnen und sich mit ihren Maßnahmen als Teil einer kohärenten Förderkette verstehen. Berufsorientierung wird insofern als umfassendes kooperatives Handlungskonzept verstanden, an dem unterschiedliche Partner und Akteure an unterschiedlichen Lernorten beteiligt sind.

Ein weiterer Schwerpunkt liegt in der Darstellung der möglichen Integration von Konzepten erweiterter Berufsorientierung in bestehende Strukturen bzw. der Entwicklung neuer organisatorischer und systemischer Elemente und deren Implementierung in die Schul- und Bildungslandschaft. Es wird nach Wegen gesucht, wie sich Systeme und Strukturen öffnen, ändern und erweitern müssen, um ein abgestimmtes Förderangebot zu gewährleisten und benachteiligten Jugendlichen einen Zugang zu Ausbildung und Gesellschaft zu sichern.

Anhand von Qualitätsmerkmalen, die aus der Auseinandersetzung mit den Ansätzen subjektbezogener Berufsorientierung abgeleitet werden, erfolgt eine Präsentation von vier Beispielen. Den ersten Schwerpunktbereich sollen Beispiele aus Rheinland-Pfalz (Praxistag in Kombination mit Modulen der vertieften Berufsorientierung) und Mecklenburg-Vorpommern (Produktives Lernen) veranschaulichen. Für den zweiten Schwerpunkt wer-

⁴ Vgl. die Ergebnisse des SWA-Programms: Wissenschaftliche Begleitung 2008.

den Beispiele aus Schleswig-Holstein („Handlungskonzept Schule & Arbeitswelt“) und Niedersachsen („Abschlussquote erhöhen – Berufsfähigkeit steigern“, AQB) herangezogen.

Ein Fazit schließt den Beitrag ab und resümiert, wo der besondere Stellenwert einer subjektbezogenen Berufsorientierung für Jugendliche mit Förderbedarf liegt.

2 Ausgangslage

2.1 Zugang zur Arbeitswelt

Die enormen Veränderungen und Weiterentwicklungen der letzten Jahrzehnte in der Arbeitswelt können nicht ohne Auswirkungen auf die Konzepte, Inhalte und Zielsetzungen einer umfassenden Berufsorientierung bleiben⁵. Mit den vielfältigen und immer schneller ablaufenden Wandlungsprozessen ergeben sich auch veränderte, in der Regel erhöhte Anforderungen an die Arbeitskräfte und Auszubildenden.

Die Entwicklung einer wissensbasierten Gesellschaft und die zunehmende Informatisierung vieler Lebensbereiche führen zur Zunahme der Informationstätigkeiten, während der Umfang der Produktionstätigkeiten abnimmt. Mehr und mehr Arbeitsbereiche sind durch eine zunehmende IT-Orientierung gekennzeichnet. Mit der Tendenz zur Höherqualifizierung steigen die Ansprüche an die Arbeitskräfte und damit auch die Notwendigkeit zum lebenslangen bzw. lebensbegleitenden Lernen. Gleichzeitig nimmt der Trend zu, diese notwendige Weiterqualifizierung – wie im Übrigen auch die soziale Sicherung – zunehmend von der Erwerbsarbeit zu entkoppeln.

Durch die Auswirkungen der Globalisierung geraten die Unternehmen und Betriebe unter verstärkten internationalen Innovations- und Kostendruck, den sie an die Beschäftigten weiterzugeben versuchen. Das äußert sich in Veränderungen der Arbeitsorganisation und einer Flexibilisierung der Arbeitsverhältnisse, was gemeinhin als „Erosion der Normalarbeitsverhältnisse“ bezeichnet wird. Mit der Abnahme dieser unbefristeten Vollzeit-Arbeitsverhältnisse nimmt die Zahl der atypischen Beschäftigungsverhältnisse zu (vgl. Keller/Seifert 2007). Immer häufiger kommt es zu befristeten Arbeitsverhältnissen und Stellenwechseln. Teilzeit- und Leiharbeit nehmen ebenso zu wie die Anforderungen an die räumliche Mobilität der Beschäftigten.

Die Jugendlichen an der Schwelle von der Schule in die Ausbildung bzw. in die Arbeitswelt sind vor allem von den sich bereits seit Anfang der 1990er Jahre verschlechternden Rahmenbedingungen auf dem Ausbildungsstellenmarkt betroffen. Bis 2005 ging die Zahl der Ausbildungsplätze stetig zurück (auf ca. 560.000), während die der Schulabsolventinnen und Schulabsolventen auf etwa 940.000 stieg (vgl. Ulrich 2007, S. 5). Seitdem ist eine Besserung aus unterschiedlichen Gründen festzustellen: Gelingt es in den westlichen Ländern

⁵ Zu den wichtigsten Veränderungen der Arbeitswelt vgl. Schober 2001, S. 15ff.

bis zum Ausbildungsjahr 2008, die Zahl der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge zu erhöhen, ist in den östlichen Ländern die Verbesserung auf dem Ausbildungsstellenmarkt vor allem auf den demografisch bedingten Einbruch der Bewerberzahlen zurückzuführen (vgl. Seibert/ Kleinert 2009). Im Jahr 2009 ist – vor allem wegen der Finanz- und Wirtschaftskrise – das Ausbildungsplatzangebot erneut gesunken, so dass zum Stichtag 30. September 2009 noch 93.000 unversorgte Bewerberinnen und Bewerber für eine Ausbildungsstelle zu verzeichnen waren, die zu einem großen Teil zunächst in berufsvorbereitenden Maßnahmen, einer Einstiegsqualifizierung, einem erneuten Schulbesuch oder anderen Alternativen verblieben (vgl. BIBB 2009a, Ulrich u.a. 2009).

Wegen der gestiegenen Anforderungen an die Beschäftigten – und damit auch an die Auszubildenden – finden leistungsschwächere Jugendliche in vielen Fällen schon jetzt kaum noch Ausbildungsplätze (Seibert/Kleinert 2009, S. 2). Zwar weist das Duale System nach wie vor auch für benachteiligte und niedrig qualifizierte Jugendliche eine vergleichsweise hohe Integrationskraft auf, für den Zugang ins Duale System gilt allerdings faktisch schon seit Beginn der 1990er Jahre ein Hauptschulabschluss als Mindestanforderung. Und selbst erfolgreiche Hauptschulabsolventinnen und Hauptschulabsolventen benötigen seit einigen Jahren einen immer längeren Zeitraum bis zum Erreichen eines Ausbildungsplatzes (vgl. Seibert/Kleinert 2009, S. 2f.).

Eine positive Entwicklung des Ausbildungsstellenmarkts für benachteiligte Jugendliche ist in den nächsten Jahren – trotz des prognostizierten Facharbeitermangels aufgrund der demografischen Entwicklung – keinesfalls gesichert. Zwar werden weiter sinkende Zahlen der Schulabsolventinnen und Schulabsolventen erwartet, aber man kann davon ausgehen, dass bei einer weiteren Verschlechterung der konjunkturellen Lage sich auch das Angebot an Ausbildungsstellen negativ entwickeln wird. Angesichts des Abbaus von Ausbildungsplätzen vor allem im Handwerk ist zu erwarten, dass die Probleme benachteiligter Jugendlicher beim Übergang von der Schule ins Ausbildungssystem auch in den kommenden Jahren bestehen bleiben, wenn sie sich nicht sogar wegen der Wirtschaftskrise weiter verschärfen werden (vgl. Seibert/Kleinert 2009, S. 3).

Die Arbeitsmarktrisiken für den Personenkreis ohne Zugang zu einer vollqualifizierenden Ausbildung sind drastisch. „Bei einer fehlenden Berufsausbildung kann (...) heute weniger denn je mit einer dauerhaften existenzsichernden Integration in das Beschäftigungssystem gerechnet werden“ (BIBB 2008b, Seite 2). Alternativen zur Dualen Ausbildung, etwa eine schulische Berufsausbildung oder ein Studium, sind Absolventinnen und Absolventen der Hauptschule bzw. Jugendlichen ohne Abschluss in der Regel verschlossen. „Auch der direkte Weg in un- oder angelernte Beschäftigung ist für sie meist eine Sackgasse. Denn eine

voll qualifizierende berufliche Ausbildung ist weitgehend zur Mindestnorm in der heutigen Arbeitswelt geworden“ (Seibert/Kleinert 2009, S. 4).

Übergangssystem

Für Jugendliche, denen der Übergang in eine Berufsausbildung im Dualen System oder im Schulberufssystem nicht gelingt, steht als einzige Alternative das so genannte Übergangssystem zur Verfügung. 2006 verteilten sich die Neuzugänge nach Abschluss der Schule auf die drei Sektoren des beruflichen Ausbildungssystems (unterhalb des Hochschulbereichs) wie folgt: Ins Duale System wechselten 43,5% der Absolventinnen und Absolventen, 16,8% ins Schulberufssystem und 39,7% ins Übergangssystem (503.400 Absolventinnen und Absolventen der Schulen). Die Relation zwischen diesen drei Sektoren ist seit 2000 nahezu gleichbleibend. Damit bleibt das Übergangssystem mit ca. 40% der Neuzugänge von zentraler Bedeutung. (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008b, S. 96)

Innerhalb des Übergangssystems verbleibt ein großer Teil der Jugendlichen (2006 ca. 54%) in den schulischen Maßnahmen, die in der Verantwortung der Bildungsadministrationen liegen. Die ein- oder zweijährigen Bildungsgänge der Berufsfachschulen bieten neben der Vermittlung von beruflichen Grundkenntnissen die Chance zum Nachholen eines allgemeinbildenden Abschlusses. Das schulische Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) und das schulische Berufsgrundbildungsjahr (BGJ) – das als erstes Jahr in einer Ausbildung anerkannt werden kann – bereiten explizit auf eine Berufstätigkeit oder eine Ausbildung vor. Ca. 25% der Jugendlichen im Übergangssystem besuchen eine der berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen der Bundesagentur für Arbeit. Diese richten sich an Jugendliche, die die Schulpflicht erfüllt haben, aber von der Berufsberatung noch nicht als ausbildungsreif eingeschätzt werden. Die Maßnahmen sollen den besonderen Erfordernissen der teilnehmenden Jugendlichen entsprechen und eine Begleitung sicherstellen. Der Rest der Neuzugänge verteilt sich auf die Angebote der berufsbildenden Schulen für Schülerinnen und Schüler ohne Ausbildungsvertrag (16,5%) und auf die Einstiegsqualifizierung Jugendlicher (EQJ) (5%), in der vor allem marktbenachteiligten Jugendlichen, die auch nach den Nachvermittlungen noch keine Ausbildungsstelle erhalten haben, durch betriebliche Praktika der Übergang in Ausbildung ermöglicht werden soll. (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008b, S. 97f.)

Kritik am Übergangssystem lässt sich angesichts des recht hohen Mitteleinsatzes und der Vielfalt der Maßnahmen kaum an mangelnder politischer Aufmerksamkeit festmachen. Die Probleme des Übergangssystems liegen eher in der fehlenden Kooperation mit den abgebenden und aufnehmenden Einrichtungen und Stellen, in der Unübersichtlichkeit und in

der fehlenden Transparenz über die ablaufenden Lernprozesse (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008b, S. 166f.). Bislang wird kaum erfasst, welche weiteren mittelbaren Effekte und nachhaltigen Wirkungen auf die individuellen Dispositionen, Verhaltensweisen und Wissenszuwächse der Jugendlichen im Übergangssystem eintreten.

Zwar ist nach 30 Monaten rund die Hälfte der Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Übergangssystems in eine vollqualifizierende Ausbildung eingemündet (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008b, S. 164), so dass es gelingt, mit relativ hohem finanziellen und personellen Einsatz diesen Jugendlichen eine qualifizierende Perspektive zu vermitteln. Für die andere Hälfte wirkt sich allerdings die fehlende Vermittlung eines qualifizierenden Ausbildungsabschlusses im Übergangssystem nachteilig aus, da sich diese Jugendlichen keinen Anspruch hinsichtlich einer Berufsausbildung oder Beschäftigung auf dem Arbeitsmarkt sichern können. Somit bleibt für sie das Ziel einer beruflichen Vollqualifizierung und damit der Integration in die Gesellschaft durch Erwerbsarbeit nach wie vor gefährdet.

Eine Einschätzung über die Wirksamkeit des Übergangssystems für die einzelnen Jugendlichen ist nur schwer zu geben und hängt davon ab, welche Funktion eine Übergangmaßnahme im Einzelfall hat - was wiederum oft nicht eindeutig bestimmbar ist (vgl. Beicht 2009, S. 13f.). Insbesondere die schulischen und außerschulischen Angebote zur Berufsvorbereitung können eine wichtige Funktion für diejenigen Jugendlichen ausüben, deren Ausbildungsreife nach dem Abschluss der allgemeinbildenden Schule noch nicht zur Aufnahme einer Ausbildung ausreicht. Auch für diejenigen Jugendlichen, die einen höherwertigen Schulabschluss anstreben, besonders für Jugendliche, die vor der Aufnahme von Bildungsgängen des Übergangssystems maximal über einen Hauptschulabschluss verfügen, „haben teilqualifizierende Bildungsgänge insbesondere der Berufsfachschulen nicht nur eine lange Tradition, sondern auch eine wichtige Funktion, die in vielen Fällen durchaus erfolgreich erfüllt wird“ (Beicht 2009, S. 14f.). Eher als Notlösung wird das Übergangssystem für diejenigen Jugendlichen angesehen, die die erforderlichen Voraussetzungen für eine Ausbildung in bestimmten Berufen besitzen und diese auch anstreben. Wegen der fehlenden Ausbildungsplätze ist für sie die Teilnahme an Bildungsgängen des Übergangssystems eher eine verlorene Zeit.

Gesellschaftliche und soziale Auswirkungen des Wandels

Die Veränderungen der Arbeitswelt ziehen gesellschaftliche und soziale Veränderungen nach sich. Infolge der Einführung flexibler Arbeitszeiten und neuer Erwerbsformen kommt es zu neuen Lebensmodellen mit einer veränderten Verteilung unterschiedlicher Phasen

von Lern- und Erwerbszeiten, von Familien- und gesellschaftlicher Arbeit, von Aus- und Weiterbildung, jeweils begleitet durch angepasste Möglichkeiten der Sicherung des Lebensunterhalts. Die Übergänge zwischen den unterschiedlichen Phasen sind gekennzeichnet von biografischen Brüchen und Neuorientierungen; die Planbarkeit der eigenen Berufs- bzw. Erwerbsbiografie geht zu einem guten Teil verloren. Somit steigen die Herausforderungen an die Menschen, sich für ihre Umwelt mit ihren Veränderungen und Entwicklungen zu öffnen, sie auf die eigene Person mit ihren Potenzialen und Fähigkeiten zu beziehen und die damit verbundenen Möglichkeiten zur weiteren Lebensplanung zu erkennen und zu verfolgen.

2.2 Konsequenzen für die Jugendlichen

Jugendliche bekommen die oben dargestellten Veränderungen in besonderer Weise zu spüren. Sie sehen sich zum Zeitpunkt ihres Übergangs einer komplexer gewordenen Erwerbs- und Arbeitswelt mit gestiegenen Ansprüchen in den Ausbildungsberufen gegenüber (vgl. Ulrich 2007, S. 8). Im gesellschaftlichen Leben müssen sie neue Herausforderungen bewältigen und Perspektiven aufbauen, für die ihnen häufig keine Rollenvorbilder zur Verfügung stehen.

Vor allem benachteiligte Jugendliche, die keinen Zugang zu einer Ausbildungsstelle haben, müssen sich auf atypische Beschäftigungsformen oder Arbeitslosigkeit einstellen. Angesichts kaum vorhersehbarer Entwicklungen und der damit verbundenen Unsicherheit erweisen sich für sie die notwendigen Entscheidungen zur Lebens- und Erwerbsgestaltung mit langfristiger Perspektive in der Regel als äußerst schwierig. Sie reagieren darauf mit der Suche nach Alternativen und der Verschiebung langfristig wirkender Entscheidungen, wie etwa einer Verlängerung der schulischen Phase oder der Aufnahme berufsvorbereitender Maßnahmen (vgl. Ulrich 2007 / Ulrich 2009).

Damit setzen sich oftmals die schlechten Erfahrungen fort, die benachteiligte Jugendliche zu einem großen Teil bereits während der Schulzeit gemacht haben. In den westlichen Bundesländern ist dieser Anteil der Jugendlichen besonders hoch: Im Extremfall sind bis zur Hälfte der 15-jährigen Jugendlichen im Verlauf ihrer Schulzeit einmal an den herrschenden Normen gescheitert oder zurückgestuft worden (vgl. Baumert u.a. 2002).

Unsicherheit und fehlende Perspektiven zur eigenständigen Gestaltung der Berufsbiografie und zur Lebensplanung gefährden das allgemeine Bildungsziel der Integration in den Arbeitsmarkt und der damit verbundenen Teilhabe an der Gesellschaft und der Entwicklung der Persönlichkeit. Dabei zeigt die empirische Forschung, dass die Jugendlichen entgegen mancher Vorurteile durchaus motiviert, mobil und befähigt sind, sich den neuen Heraus-

forderungen zu stellen, wenn sie die richtigen Rahmenbedingungen vorfinden (vgl. Ulrich 2006, Hurrelmann 2009).

Um der Gefahr von dauerhaftem gesellschaftlichem Ausschluss, von Identitäts- und Selbstwertverlust sowie von fehlender sozialer Anerkennung entgegenzuwirken, brauchen Jugendliche Kompetenzen, die sie befähigen, sich zu orientieren und mit den Herausforderungen des Übergangs in die Arbeitswelt konstruktiv umzugehen. Besonders die Eigenverantwortung der Jugendlichen für ihre Bildungs- und Berufsbiografie gewinnt an Bedeutung. Sie müssen sich selbst orientieren sowie ihren eigenen Standort finden und ständig neu bestimmen können, so dass sie selbstständig in der Lage sind, ihre Berufs-, Bildungs- und Arbeitsbiografie zu gestalten.

2.3 Ausbildungsreife

Die Diskussionen um die Ausbildungsstellenmisere seit den 1990er Jahren kreisen vielfach um den Begriff der Ausbildungsreife oder Ausbildungsfähigkeit. Mangelnde Ausbildungsreife wird häufig von Seiten der ausbildenden Betriebe und Unternehmen als Grund für die Nichtbesetzung ihrer Ausbildungsplätze genannt. In einer Ausbildungsumfrage des Deutschen Industrie- und Handelskammertags (DIHT) bei knapp 14.000 Unternehmen nannten knapp 64% der Betriebe die mangelnde Ausbildungsreife der Schulabgängerinnen und Schulabgänger als Ausbildungshemmnis, mit weitem Abstand (31%) folgte erst das zweitwichtigste Hemmnis der unsicheren wirtschaftlichen Perspektive. Nach einer Differenzierung der mangelnden Ausbildungsreife gefragt, wurden am häufigsten genannt: mündliches und schriftliches Ausdrucksvermögen (56,0%), elementare Rechenfertigkeiten (50,9%) und Leistungsbereitschaft und Motivation (50,3%) (DIHT 2009, S. 20).

Der Begriff Ausbildungsreife und die damit verbundene Ursachenzuschreibung für Ausbildungsprobleme standen stets in der Kritik. Darüber hinaus wird die Legitimation und Angemessenheit der Maßstäbe infrage gestellt. So könnte fraglich sein, ob sich die Vorstellungen und Erfahrungen der älteren Generation nahtlos auf die aktuellen Gegebenheiten und auf die Situation der Jugendlichen übertragen lassen. Zum zweiten sind in den vergangenen Jahren mit dem großen Angebot an Bewerberinnen und Bewerbern und unter dem Einfluss der positiven konjunkturellen Entwicklung bis 2008 die Anforderungen der Betriebe stetig gestiegen. Zwar lassen sich tatsächlich in einigen Bereichen, etwa bei der Rechtschreibung, der schriftlichen Ausdrucksfähigkeit, dem Kopf-, Prozent- und Dreisatzrechnen sowie einigen Sozialtugenden, nachlassende Kompetenzen bei den Bewerberinnen und Bewerbern in den vergangenen 15 Jahren feststellen. Eine positive Entwicklung wurde dagegen bei den IT- und Englischkenntnissen, bei der Selbstsicherheit sowie bei den

Fähigkeiten, Probleme zu lösen und logisch-schlussfolgernd zu denken verzeichnet (vgl. Ehrental u.a. 2005).⁶

Einen Versuch, den Begriff der Ausbildungsreife inhaltlich zu erfassen und besser abgrenzen zu können, unternahm der 2004 von der Bundesregierung und den Spitzenverbänden der Wirtschaft gegründete „Nationale Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs“. Im Auftrag des Pakt-Lenkungsausschusses erstellte der Expertenkreis Ausbildungsreife (2006) den „Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife“, der deutlicher die schulischen Basiskenntnisse und die Schlüsselkompetenzen nennen sollte, über die Jugendliche beim Verlassen der Schule und bereits vor Beginn der Ausbildung verfügen müssen. Dazu verständigte sich der Expertenkreis zunächst auf einheitliche Begrifflichkeiten, um die Grundlagen des Konstrukts der Ausbildungsreife zu schaffen. Demnach wird unterschieden zwischen „Ausbildungsreife“ (Mindestvoraussetzungen für den Einstieg in eine berufliche Ausbildung), „Berufseignung“ (Erfüllung der Voraussetzungen für die jeweils geforderte berufliche Leistungshöhe und die Erlangung von beruflicher Zufriedenheit in einem bestimmten Ausbildungsberuf) und „Vermittelbarkeit“ (Vermittlung in Ausbildung, die erschwert sein kann durch marktabhängige und betriebs- bzw. branchenbezogene Einschränkungen oder auch durch Einschränkungen, die in der Person oder ihrem Umfeld liegen) (vgl. Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland 2006, S. 12ff.).

Auf dieser Grundlage und unter Heranziehung der Ergebnisse des Expertenmonitors sowie weiterer Anforderungskataloge und Bildungsstandards verständigte sich die Expertengruppe auf fünf Merkmalsbereiche mit einer überschaubaren Anzahl von „grundlegenden und unverzichtbaren Basismerkmalen“ (Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland 2006, S. 9). Die Ergänzung um Indikatoren, Kriterien und Verfahren zur Feststellung dient der Operationalisierung der Basismerkmale.

Die Merkmalsbereiche sind:

- schulische Basiskenntnisse (5 Basismerkmale),
- psychologische Leistungsmerkmale (7 Basismerkmale),
- physische Merkmale (1 Basismerkmal),
- psychologische Merkmale des Arbeitsverhaltens und der Persönlichkeit (11 Basismerkmale),
- Berufswahlreife (1 Basismerkmal).

⁶ Vgl. www.expertenmonitor.de.

Damit entstand ein Konzept, das in unterschiedlichen Zusammenhängen von Schulen, Arbeitsagenturen, Betrieben, Bildungsträgern und Einrichtungen der Jugendhilfe anwendbar sein sollte (vgl. Schober 2006, S. 79).

Der Katalog konkretisiert die Voraussetzungen und Anforderungen von Seiten der ausbildenden Stellen (der „Wirtschaft“) an Bewerberinnen und Bewerber, die einen Ausbildungsplatz suchen. Er enthält vor allem Kompetenzen, die nach Ansicht des Nationalen Pakts notwendig sind, um den Anforderungen aus Wirtschaft und Gesellschaft gerecht zu werden. Dabei ist der Katalog nicht als starres und unflexibles Raster zu verstehen, sondern soll offen und weiter modifizierbar sein. Zudem soll er genug Raum für eine einzel-fall- und situationsangemessene Beurteilung der Ausbildungsreife Jugendlicher in der Praxis bieten (vgl. Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland 2006, S. 9). „Die Klärung, ob Ausbildungsreife vorliegt, muss nach Vorstellung des Expertenkreises Ausbildungsreife in einen Beratungsprozess eingebettet sein und darf nicht als isoliertes Abprüfen der Kriterien verstanden werden“ (Schulze-Middig 2006, S. 87f.).

Der vorgelegte Katalog zur Ausbildungsreife wird die Diskussion um die inhaltliche Bestimmung und Operationalisierung der Ausbildungsreife nicht abschließen. Er bietet Chancen, durch seinen höheren Konkretisierungsgrad zur Verständigung der Beteiligten beizutragen. Damit kann er eine gewisse Orientierung für die Akteure der Berufsorientierung bieten sowie die Möglichkeit, die Anforderungen des Arbeitsmarktes bei ihrem Handeln besser zu antizipieren und dadurch die Chancen der Jugendlichen auf dem Arbeitsmarkt durch gezielte Förderung ihrer Kompetenzen effektiv zu verbessern. Er kann auch eine gute Basis bieten, die Kooperationsbeziehungen zwischen Schulen, Betrieben und außerschulischer Bildungsarbeit genauer abzustimmen und den Diskurs über eine integrierte Berufsorientierung zwischen allen Akteuren zielgerichtet voranzutreiben (vgl. Butz 2007b, S. 11).

Kritisiert wird die unzureichende Berücksichtigung der Dynamik von Ausbildungsreife und der Entwicklungsprozesse der Jugendlichen, da bisher „überwiegend stabile Merkmalszuschreibungen zusammengestellt“ wurden (Ratschinski 2006, S. 3). Zudem ergeben sich Zweifel an der Operationalisierbarkeit der Merkmale, denn mögliche Differenzierungen in unterschiedlichen Zusammenhängen und gegenseitige Abhängigkeiten werden nicht berücksichtigt (vgl. Butz 2007b, S. 9). Im Umgang mit Bewerberinnen und Bewerbern um Ausbildungsstellen besteht die Gefahr, dass der Kriterienkatalog als „Selektionsinstrument“ verwendet wird (vgl. Lippegaus-Grünau 2009, S. 34). Anhand dieses Katalogs

schätzt die Berufsberatung Jugendliche als „ausbildungsreif“ oder „ausbildungsunreif“ ein und beeinflusst damit auch deren Aufnahme in die Bewerberstatistik.

Der Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife weist mit seinem Bezug auf Kompetenzen auf die hohe Individualität des Berufsorientierungsprozesses hin. Seine Anwendung in Verbindung mit handlungsorientierten, zielgruppenspezifischen Kompetenzfeststellungsverfahren bietet sich an⁷. Die Verfahren können dabei helfen, vorhandene (und verborgene) ausbildungsrelevante Kompetenzen aufzuspüren, zu erkennen und zu nutzen. Stärkenorientierte Verfahren lenken den Blick auf die individuellen Kompetenzen und Potenziale und können die Jugendlichen motivieren, eigene Ziele zu entwickeln und eine eigenverantwortliche „Berufs- und Lebensplanung“ zu entwerfen.

⁷ Für die berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen liegt unter dem Titel: „Kompetenzen feststellen - Ausbildungsreife fördern“ ein Handbuch zur Kompetenzfeststellung und -förderung vor, das auf dem Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife basiert (vgl. Lippegauß u.a. 2007).

3 Verständnis von Berufsorientierung

3.1 Berufsorientierung als Berufs- und Lebensplanung

Jörg Schudy hat vier Bedeutungsvarianten von Berufsorientierung unterschieden:

1. Die Ausrichtung der einzelnen Jugendlichen auf die Verwirklichung beruflicher Ziele (subjektive Berufsorientierung),
2. die Ausrichtung von formalen Lernprozessen auf berufsrelevante Inhalte (Berufsorientierung von Bildungsinhalten und Unterrichtsmethoden),
3. die Förderung der Berufswahlentscheidung (Berufsorientierung im Sinne von Berufswahlvorbereitung) und
4. die erschließende Auseinandersetzung mit den Grundlagen und vielfältigen Facetten der Arbeitswelt (Berufsorientierung als arbeitsweltbezogene Allgemeinbildung) (Schudy 2002, S. 9f.).

Nach der „Typologie“ von Schudy sind dabei die Angebotsebene und die individuelle Verarbeitungsebene von Berufsorientierung zu unterscheiden: Zum einen wird Berufsorientierung als *Lernarrangement* und als unterstützendes Lernangebot verstanden und umfasst unterschiedliche Bausteine, Module, Aktivitäten und Maßnahmen an verschiedenen Lern- und Praxisorten. Zum anderen ist Berufsorientierung als *individueller Lernprozess* aller Jugendlichen zu sehen, in dem sie sich ständig neu orientieren, zurechtfinden und neue persönliche Standortbestimmungen vornehmen müssen.

Unterstützungsangebote zur Berufsorientierung, die ihrem genuinen Auftrag der bildungswirksamen Hinführung zur Arbeitswelt gerecht werden sollen, müssen sich den aktuellen Änderungsprozessen in Arbeitswelt und Gesellschaft stellen. Statt der Vermittlung von konkreten beruflichen oder jobrelevanten Fähigkeiten und Fertigkeiten steht vielmehr zunächst die Herausbildung eines stabilen Fundaments von personalen und psychosozialen Kompetenzen im Vordergrund, ohne dabei die funktionalen, d.h. die fachlichen und methodischen Kompetenzen zu vernachlässigen.

Es geht um eine mit Lebensperspektive verbundene Sinnfindung durch Persönlichkeitsstärkung: nicht mehr primär um die Frage „Was will ich werden?“, sondern in immer stärkerem Maße darum, „Wie will ich später leben und arbeiten?“ und „Was kann ich überhaupt erreichen?“ (vgl. Schudy 2002, S. 12).

Die Antworten auf diese Fragen sind die Grundvoraussetzung,

- um später im Rahmen der Arbeitssuche selbstständige und den eigenen Fähigkeiten und Wünschen angemessene Schritte unternehmen zu können,
- um in der Lage zu sein, sich am Arbeitsplatz angemessen zu verhalten und mit auftretenden beruflichen Brüchen ebenso wie mit Erwerbslosigkeit umgehen zu können und
- um seine Leistungspotenziale ausschöpfen zu können.

Dies bedeutet einen Paradigmenwechsel in der Berufsorientierung: weg von der beruflichen Beratung – hin zur Förderung des beruflichen Selbstkonzepts (Meier 2002, S. 149f.).

Dabei ist die Fixierung auf den Berufsbegriff in der Berufsorientierung in die Kritik geraten. In den Diskussionen der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung vor allem der 1990er Jahre wurde dieser Wechsel unter Fragestellungen wie „Jenseits von Beruf und Beruflichkeit?“ (Baethge/ Baethge-Kinsky 1998) diskutiert und „Auflösungstendenzen“ des Berufsbegriffs (Dostal u.a. 1998) untersucht. Das traditionelle Verständnis von Beruf als Einheit von Ausbildung und anschließender Erwerbstätigkeit im „Lebensberuf“ unter Anwendung des einmal Erlernten ist obsolet geworden. Schober spricht von einer weitreichenden „Entberuflichung“ der Arbeitsverhältnisse (Schober 2001, S. 20).

Aber nicht nur der Berufsbegriff bzw. die Funktion und das Wesen von „Beruf“ haben sich geändert. Die bereits erwähnten technischen und damit verbundenen gesellschaftlich-politischen und sozialen Entwicklungen haben erhebliche Auswirkungen auf die Rolle des Einzelnen in Arbeitswelt und Gesellschaft, die vor allem eine wesentlich größere Betonung der Eigenverantwortung in allen Bereichen nach sich ziehen, wie zum Beispiel:

- die Notwendigkeit zum lebenslangen Lernen aufgrund der schnellen Weiterentwicklung von Technik und Berufsbildern,
- die zunehmende ökonomische und ökologische Verantwortung jeder und jedes Einzelnen im Betrieb,
- die Auseinandersetzung mit anderen Kulturen auf einem globalisierten Arbeitsmarkt,
- die verstärkte Ausdifferenzierung von Bildungswegen und Übergängen innerhalb und zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem,
- die Notwendigkeit zum erfolgreichen selbstständigen Agieren auf dem Arbeitsmarkt,
- der Umgang mit Erwerbslosigkeit und Karrierebrüchen, die Akzeptanz und Nutzung erwerbsloser Arbeitsformen,

- die Individualisierung und zunehmende Privatisierung der sozialen Sicherung und der Vertretung von Arbeitnehmerinnen- und Arbeitnehmerinteressen,
- die Auflösung geschlechtsspezifischer Rollenzuweisungen sowohl auf dem Arbeitsmarkt als auch in Familie und Gesellschaft und die Folgen für die eigene Arbeitsfähigkeit und Arbeitsplanung.

Diese Aspekte erfordern die Auseinandersetzung mit Themen und Lernaufgaben, die über die Berufswahl hinaus viel mit der Vorbereitung auf das spätere Leben in Arbeitswelt und Gesellschaft zu tun haben (vgl. Butz 2008a, S. 48f.).

Beide Tendenzen legen es nahe, die Begrifflichkeiten zu überdenken. Die bisherigen Vorschläge reichen von „Ganzheitlicher Berufsorientierung“ über „Arbeits- und Berufsorientierung“ bis hin zur „Berufs- und Lebensplanung“. Trotz der geäußerten Kritik wird auch in diesem Beitrag der Begriff „Berufsorientierung“ beibehalten, weil der Ausbildungsberuf als persönliches Kompetenzprofil und Qualifikationen-Set auch weiterhin die Grundlage für den Einstieg in den Arbeitsmarkt bildet und in diesem Sinne auf den Beruf und den Zugang zu existenzsichernder Arbeit als Kern der Berufsorientierung nicht verzichtet werden kann. Abgesehen davon haben Beruf und Beruflichkeit „in der Gesellschaft und im Beschäftigungssystem (...) auch eine Sozialisations- und Integrationsfunktion sowie eine identitäts- und sinnstiftende Funktion für den Einzelnen. Letztere sind für die soziale Verortung der Individuen in der Gesellschaft und für das Berufswahlverhalten von Jugendlichen von nicht zu unterschätzender Bedeutung“ (Schober 2001, S. 21f.).

3.2 Berufsorientierung als individueller Lernprozess

Berufsorientierung⁸ lässt sich definieren als ein lebenslanger Prozess der Annäherung und Abstimmung zwischen Interessen, Wünschen, Wissen und Können des Individuums auf der einen und den 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 (vgl. Famulla/Butz 2005).

⁸ Die folgenden Definitionen sind dem Glossar auf der Website der wissenschaftlichen Begleitung des Programms „Schule – Wirtschaft/Arbeitsleben“ entnommen (www.swa-programm.de).

Die informellen Lernprozesse stellen gerade im Hinblick auf Jugendliche mit besonderem Förderbedarf im Bereich des Lernens und sozialen Verhaltens eine besondere Herausforderung für berufsorientierende Maßnahmen dar, da sich Teilgruppen dieser Jugendlichen alltäglich in einem sozialen Umfeld bewegen, in dem die Ausübung von Erwerbsarbeit keine Selbstverständlichkeit darstellt (vgl. Pfahl 2004, S. 1).

Der Wegfall oftmals sozial normierter, fest gefügter Ausbildungs- und Berufswege erzwingt verstärktes eigenverantwortliches Handeln. Auf der einen Seite bedeutet dies mehr Freiheit für die Gestaltung des eigenen Lebensweges und damit auch mehr Chancen, eine befriedigende Arbeit zu finden. Auf der anderen Seite bedarf es erhöhter Fähigkeiten, diese Freiheit zu nutzen. Sind diese nicht vorhanden, kann diese Entscheidungsfreiheit schnell bedrohlich wirken.

Aus dem Trend zu flexibleren Lebens- und Arbeitsformen mit all ihren Risiken und Chancen ergeben sich somit „auch neue Anforderungen an die Lebensgestaltung, die von großer Bedeutung für die Ausrichtung der Berufs- und Arbeitsorientierung“ sind (Hurrelmann 2009, S. 14).

Wesentlich bei dem obigen Definitionsversuch einer umfassenden Berufsorientierung sind fünf Punkte:

1. Berufsorientierung stärkt die Selbstständigkeit und Eigenverantwortung der Jugendlichen, die Persönlichkeitsentwicklung rückt in den Mittelpunkt. Die bzw. der Jugendliche ist Subjekt der Berufsorientierung und nicht Objekt gesellschaftlicher Anforderungen.
2. Berufsorientierung findet nicht nur in bestimmten Lebensphasen statt, sondern ist ein lebenslanger Prozess, der nicht erst mit der ersten Betriebsbesichtigung beginnt und der mit dem Schul- bzw. Ausbildungsabschluss noch lange nicht beendet ist.
3. Berufsorientierung ist eine individuelle Lernleistung, die lernortunabhängig erfolgt; Lehrkräfte, Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen, Auszubildende, Mentorinnen und Mentoren etc. übernehmen eine eher moderierende und beratende Rolle.
4. Berufsorientierung wird nicht einer Institution zugewiesen, sondern als Aufgabe aller am Berufsorientierungsprozess beteiligten Akteure verstanden, wozu Kooperation und Vernetzung notwendig sind.
5. Berufsorientierung bedeutet eine permanente Annäherung und Abstimmung (nicht Anpassung) zwischen den zwei Polen Individuum und Arbeitswelt (Butz 2008b).

Der Deutsche Ausschuss für das Bildungs- und Erziehungswesen hat bereits 1964 in seinem Hauptschulgutachten die Aufgabe formuliert, dass den Jugendlichen eine „bildungs-

wirksame Hinführung zur modernen Arbeitswelt“ ermöglicht werden soll. Dies erschöpft sich aber weder in der Berufswahl noch im Trainieren ausbildungsrelevanter Kompetenzen. Subjektbezogene Berufsorientierung ist ein pädagogischer Auftrag, der die möglichst optimale Entwicklung der Jugendlichen im Hinblick auf ihre biografische Selbstkompetenz zum Ziel hat.

Berufsorientierung ist als individueller Lernprozess aller Jugendlichen zu sehen, indem sie ständig neue persönliche Standortbestimmungen vornehmen. Aspekte über die Berufswahl hinaus wie Work-Life-Balance, Selbstfindung, Entwurf eines individuellen Lebensplans müssen in diesen Lernprozess einbezogen werden. Die Herstellung von Ausbildungsreife gehört ebenso wie die Persönlichkeitsentwicklung zu einem umfassenden Ansatz subjektbezogener Berufsorientierung.

3.3 Berufsorientierung als kooperative Aufgabe

Eine individuelle lebensvorbereitende Berufsorientierung hat die Aufgaben, die Jugendlichen mit den notwendigen Kompetenzen für die eigenverantwortliche Berufswahl und Lebensplanung im Anschluss an die Schulzeit auszustatten sowie auf die Aufnahme einer Ausbildung vorzubereiten (vgl. Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband 2009, S. 20). Die Aufgaben für Einrichtungen und Institutionen, die für eine umfassende Berufsorientierung der Jugendlichen verantwortlich sind, bestehen darin, diese dabei zu unterstützen, die Unübersichtlichkeit ihrer Umwelt für sie handhabbar zu machen, ihnen bei der Aufstellung ihrer Bildungs-, Berufs- und Lebenspläne zu helfen und sie auf die unterschiedlichen Phasen von Lernen, Arbeiten, sozialer und gesellschaftlicher Tätigkeit, Unterhaltssicherung und Erwerbslosigkeit sowie die damit verbundenen Brüche, Chancen und Risiken vorzubereiten. Dies erfordert auch, in Kooperation mit unterschiedlichen Partnern die schwierigen Zugänge zu Bildung und Ausbildung zu erleichtern und allen Jugendlichen Chancen für alternative Lebens- und Erwerbsplanungen zu bieten. Umfassende Berufsorientierungskonzepte müssen Lösungswege aufzeigen und sich der Frage stellen, wie die bzw. der Einzelne – unter Einbezug der individuellen Lebenswelten und sozialen Bezüge – mit den Veränderungen und Herausforderungen umgehen und sie konstruktiv verarbeiten kann.

In der Konsequenz muss berufsorientierende Bildung als Stärkung der individuellen Kompetenzen zur Entwicklung der Persönlichkeit verstanden werden. Kompetenzen müssen sich im individuellen Handeln entwickeln. Daraus folgt als pädagogischer Auftrag für die Berufsorientierung, Lernumgebungen bzw. Lernsituationen zu schaffen oder zu nutzen, in denen sich diese Kompetenzen auch entwickeln bzw. überhaupt erkannt werden können.

Die Erfahrungen aus den praktischen Anwendungssituationen müssen dann reflektiert, ins Bewusstsein gerufen und möglichst so aufbereitet werden, dass sie als gewonnene oder gestärkte Kompetenzen auch in anderen Situationen genutzt werden können. Im andauernden und umfassenden Dialog und Austausch mit der Umwelt können Jugendliche ihre Kompetenzen entwickeln, etwa im Rahmen von Betriebspraktika, die mit einer intensiven Vor- und Nachbereitung in ein berufsorientierendes Konzept eingebunden sind. „Die praktischen Erfahrungen im realen Berufsalltag beeinflussen vor allem die eigene Selbstwirksamkeit, also die Überzeugung, eine Arbeit gut verrichten zu können, sozusagen die subjektive Spiegelung der Kompetenz. (...) Der Königsweg zum Erwerb von Selbstwirksamkeit ist die eigene Erfahrung“ (Ratschinski 2006, S. 6).

Eine auf Bildungswirksamkeit angelegte subjektbezogene Berufsorientierung fügt die kognitive Auseinandersetzung mit der Arbeits- und Berufswelt in den allgemeinen lebensweltlichen Kontext der Jugendlichen ein. Sie dient dem Ziel, Informationen, Kenntnisse und Erfahrungen vor dem Hintergrund gesellschaftlicher, betrieblicher und persönlicher Interessen und Wertigkeiten zu interpretieren, zu bewerten und in eigenverantwortliches und zielgerichtetes Handeln übersetzen zu können. Jugendliche werden darin gestärkt, ihre individuelle Arbeits- und Berufsbiografie selbst gestalten zu können. Angesichts der vielfältigen Probleme auf dem Arbeitsmarkt (s.o.) und der notwendigen Aufnahme neuer Lebensentwürfe – Stichworte Work-Life-Balance, veränderte Geschlechterrollen – sollte dabei eine zu enge ausschließliche Fixierung auf den Beruf vermieden und ein umfassender Arbeitsbegriff zugrunde gelegt werden, der auch nicht entlohnte Tätigkeiten wie Haus- bzw. Eigen- und Bürgerarbeit umfasst (vgl. Famulla/ Butz 2005).

Berufsorientierung in formellen Lernumgebungen umfasst alle zielgerichteten Aktivitäten, die dazu beitragen, die Fähigkeiten und Möglichkeiten der Jugendlichen zur Berufswahl, zur Bewältigung der Anforderungen der Arbeitswelt und zu deren Mitgestaltung zu verbessern. Diese Aktivitäten beziehen sich auf drei Anforderungsebenen von pädagogischen Berufsorientierungsangeboten: die [1] Wissensebene, die [2] Handlungsebene sowie die [3] Reflexionsebene (von Wensierski u.a. 2005, S. 16). Dazu gehören insbesondere

- die Vermittlung von Informationen über Berufe und berufliche Tätigkeiten sowie Funktionsweisen und Anforderungen des Arbeits- und Wirtschaftssystems,
- die Unterstützung bei der Informationsverarbeitung,
- die Vermittlung arbeitswelt- und berufsbezogener Systemkenntnisse und Mitwirkungsmöglichkeiten mit dem Ziel der Förderung des Verständnisses und der Fähigkeit zur Beteiligung an der Gestaltung der Arbeitswelt (Verknüpfung arbeitsweltbe-

zogener Systemkenntnisse mit dem jeweiligen Selbstkonzept der Jugendlichen, etwa durch Lernortkooperation, virtuelle Lernwerkstätten oder Schülerfirmen),

- Maßnahmen zum Bewusstmachen der eigenen Entwicklungs- und Leistungspotenziale durch prozess- und handlungsorientierte Verfahren der Kompetenzfeststellung,
- die Förderung arbeits- und berufsweltrelevanter Kompetenzen sowie
- die Ermöglichung praktischer Erfahrungen und Kontakte in und mit der Arbeits- und Berufswelt (vgl. Butz 2006).

Berufsorientierung muss einer doppelten Herausforderung gerecht werden. Zum einen soll sie pädagogischen Zielen folgen, in deren Mittelpunkt die Persönlichkeitsentwicklung des Individuums steht und dazu beitragen,

- Lebenschancen zu eröffnen und zu erweitern,
- Verständnis und Einsicht, auch im Zusammenleben mit anderen, zu fördern,
- Handlungsoptionen zu verdeutlichen sowie Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit zu steigern sowie
- Eigenverantwortung und Selbständigkeit zu stärken.

Zum anderen soll Berufsorientierung die Berufswahl- und Ausbildungsfähigkeit der Jugendlichen stärken, um den Nachwuchsbedürfnissen der Wirtschaft gerecht zu werden. Dazu gehört vor allem die Vorbereitung auf betriebliche Qualifikationsanforderungen und Arbeitsformen sowie die aktive Unterstützung des Berufswahl- und Bewerbungsprozesses der Jugendlichen.

Die beiden zentralen Zieldimensionen, Persönlichkeitsentwicklung sowie Vorbereitung auf betriebliche, berufliche und arbeitsweltliche Anforderungen, gilt es in der Berufsorientierung auszutarieren, wobei der Schwerpunkt je nach Zeitpunkt und Ort des Lerngeschehens wechseln kann. So werden an allgemeinbildenden Schulen angesiedelte berufsorientierende Maßnahmen – im Unterschied zu nachschulischen Maßnahmen der vorberuflichen Bildung an berufsbildenden Schulen oder bei freien Trägern – entsprechend des bildungspolitischen Auftrages das pädagogische Ziel stärker gewichten, ohne die Anforderungen der Arbeitswelt deshalb auszuklammern.

Die Gesellschaft weist der Schule – gemäß der in Deutschland herrschenden Schulpflicht – den zentralen Bildungsauftrag zu. Berufsorientierung ist jedoch ein Prozess, der permanent und überall stattfindet. Der schulische Einfluss auf die Berufsorientierung ist allein schon aus zeitlichen Gründen begrenzt: Von 168 Stunden, die eine Schulwoche hat, sind die Jugendlichen lediglich 30 - 35 Stunden in der Schule. Von 365 Tagen im Jahr ist fast die Hälfte schulfrei.

Lernen im Berufsorientierungsprozess stellt sich als Verarbeitung kumulierter Erfahrungen aus der Auseinandersetzung mit neuen Situationen und Eindrücken dar. Die Situationen ergeben sich durch Aktivitäten in den Bereichen Freizeit, Schule und – auch bei Kindern und Jugendlichen – verschiedener Formen von Arbeit. Die sich dabei einstellenden Erfahrungen werden durch den Einfluss verschiedenster Gruppen aus dem Alltag der Jugendlichen geprägt, die als Interaktionspartner im Handeln und – ob bewusst oder unbewusst – als Anbieter von Deutungsangeboten zur Verfügung stehen: durch die Familie, durch den Freundeskreis, durch die Medien, durch das soziale Umfeld im Stadtviertel und durch den Kontakt mit öffentlichen Institutionen (Bildungs- und Sozialeinrichtungen, Behörden, Polizei, Einrichtungen der Jugendarbeit).

Gezielte Lernangebote zur Berufsorientierung, die auf Kompetenzentwicklung und Steigerung der Selbstwirksamkeit ausgerichtet sind, können unter diesen Bedingungen nur funktionieren, wenn sie mit keinem Ausschließlichkeitsanspruch für Lernfortschritte verbunden sind. Die Lebenswelterfahrungen der Jugendlichen einschließlich der dort agierenden Akteure müssen in die Angebote einbezogen und gemeinsam mit den Jugendlichen kritisch reflektiert werden (vgl. von Wensierski u.a. 2005, S. 22).

Gefordert ist insbesondere bei der Förderung benachteiligter Jugendlicher eine intensivere Zusammenarbeit und Abstimmung der Maßnahmen und Initiativen von Schulen, Jugendberufshilfe, Arbeitsverwaltung, Betrieben, berufsbildenden Schulen und gegebenenfalls weiterer Partner (ARGen, Beiräte, Arbeitskreise). Benachteiligten Jugendlichen kann so eine individuelle kontinuierliche Begleitung der Übergänge durch vertraute Personen angeboten werden, beginnend bei der Berufsorientierung in und außerhalb der Schule über eine Begleitung in die Ausbildung bis zur Integration in den Arbeitsmarkt nach Abschluss der Ausbildung (vgl. Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband 2009, S. 7).

Kooperationsbereiche und mögliche Synergien haben sich bereits seit Jahren in der Zusammenarbeit zwischen Schulen und Betrieben (vor allem innerhalb des Dualen Systems), aber auch seit den 1980er Jahren zwischen Schulen und Jugendsozialarbeit herauskristallisiert und bewährt (vgl. Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik in der DGfE 2009, S. 39). Der regelmäßige Erfahrungs- und Informationsaustausch über bestehende Beratungs- und Unterstützungsangebote erhöht die Transparenz des „Angebotsdschungels“ und ermöglicht damit einen verbesserten Zugang der Jugendlichen zu „passenden“ Maßnahmen. Durch gegenseitige Nutzung unterschiedlicher Kompetenzen sowie durch die Abstimmung von Aufgaben und Einsatzfeldern können die beteiligten Akteure den Jugendlichen sinnvoll aufeinander aufbauende Angebote zur Verfügung stellen, die an den individuellen Möglichkeiten und Perspektiven der Jugendlichen orientiert sind (vgl. Deutscher

Paritätischer Wohlfahrtsverband 2009, S. 70). Die Kooperationen führen damit zu Effizienzgewinnen und steigender Effektivität der Arbeit.

Voraussetzung dafür ist allerdings auch eine Verständigung und Abstimmung der unterschiedlichen Professionen, die an der Berufsorientierung der Jugendlichen beteiligt sind, über den Einsatz der Instrumente, ihr Rollenverständnis und die - oft noch unterschiedliche - Einschätzung von Problemlagen und Maßnahmen (vgl. Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik in der DGfE 2009, S. 40).

¹¹ Jugendarbeit wird in diesem Kontext als in der Regel im öffentlichen Auftrag handelnde bzw. öffentlich finanzierte Institution mitgezählt, auch wenn es sich oft um nichtstaatliche Träger handelt.

4 Berufsorientierung als System

4.1 Aufgaben und Akteure

Versteht man Berufsorientierung als lebenslangen Prozess der Abstimmung zwischen subjektiven Voraussetzungen und objektiven Anforderungen (vgl. Abschnitt 3.2), der unterschiedliche Lebenswelten wie Alltag, Bildung, Arbeit und Gesellschaft umfasst, ergibt sich daraus die Aufgabe, Konzepte zu entwickeln, die die unterschiedlichen inhaltlichen, zeitlichen und sozialräumlichen Dimensionen der Berufsorientierung abdecken.

Die Aufgaben und Inhalte von Berufsorientierung betreffen auf der einen „subjektiven“ Seite die Persönlichkeit (das Subjekt) selbst. Schon früh, bereits im vorschulischen und im Grundschulbereich, erfolgt in vielen Fällen eine erste, zunächst eher spielerische Annäherung an die Frage „Was will ich mal werden?“. Kinder können über die Berufe von Eltern und/oder über den Besuch verschiedener Arbeitsstätten des täglichen Umfeldes Berufe sinnlich erleben und mit der eigenen Person in Verbindung bringen. Auch im weiteren Verlauf des Berufsorientierungsprozesses spielen die Eltern und andere Bezugspersonen eine wichtige Rolle für die subjektive Seite der Berufsorientierung und üben einen großen Einfluss auf das Berufswahlverhalten und die Entwicklung der Berufs- und Bildungsbiografien von Jugendlichen aus (vgl. BMBF 2008, S. 39).

Zu Beginn einer systematischen subjektbezogenen Berufsorientierung, in der Regel ab der Sekundarstufe I, erfolgt zunächst eine Standortbestimmung und Analyse der individuellen Ausgangsbedingungen, der bestehenden Kompetenzen, Interessen und Wünsche sowie der resultierenden Bedürfnisse. Auf der Grundlage der Ergebnisse einer Kompetenzfeststellung werden den Jugendlichen entsprechende Angebote zum Aufbau und zur Entwicklung von Kompetenzen gemacht⁹. Die Kompetenzentwicklung ist Aufgabe der Jugendlichen, sie werden dabei individuell gefördert und unterstützt (s. u.).

⁹ Die Frage, wer für die Kompetenzfeststellungen zuständig ist, wird in der Praxis unterschiedlich beantwortet. Externe Partner, z.B. Bildungsträger aus dem Feld der Jugendberufshilfe, können innerhalb der Verfahren eine andere Rolle einnehmen und eine externe Perspektive sowie alternative Lernorte einbringen. Jugendliche erhalten so die Chance, außerhalb der gewohnten Lern- und Leistungsumgebungen sich selbst neu und anders zu erleben. Führen speziell dafür qualifizierte Lehrerinnen und Lehrer die Kompetenzfeststellung durch, werden Brüche im Transfer der Ergebnisse vermieden, die entstehen können, wenn die externen Partner und die Schulen nicht eng zusammenarbeiten.

Die „objektive“ Seite der Aufgaben und Inhalte von Berufsorientierung betrifft die von außen gestellten Anforderungen an die jungen Menschen. Bereits Kinder erhalten vielfach die Möglichkeit, auf Kindergarten- oder Grundschulexkursionen einen Eindruck von Arbeit zu erfahren und ihren Horizont um unterschiedliche Berufe und berufliche Aufgabenbereiche, Produkte und Produktionsweisen zu erweitern. In der Sekundarstufe I erfolgt die Information der Jugendlichen über Berufe und die mit ihnen verbundenen Anforderungen sowie über das Arbeits- und Wirtschaftssystem in einem deutlich stringenteren Arbeitsweltbezug. Die Jugendlichen sammeln Praxiserfahrungen in Berufen und Branchen, z.B. durch vorbereitete, begleitete und nachbereitete Praktika. Zusätzlich vertiefen sie ihre Informationen und Eindrücke durch Betriebserkundungen, Messen, (Bewerbungs-)Trainings und Kontakte mit Vertreterinnen und Vertretern aus Betrieben, Institutionen der Wirtschaft, Berufsberatung, Bildungsträgern und anderen.

Über die arbeitsweltliche Sicht hinaus öffnet eine umfassende Berufsorientierung den Blick auf gesellschaftliche Anforderungen und bietet entsprechende Informationen und Erfahrungszusammenhänge z.B. zu unterschiedlichen Lebensentwürfen, zu anderen Formen der Arbeit wie ehrenamtlicher oder Familienarbeit, zum Übergangssystem und zum Umgang mit Arbeitslosigkeit. Insbesondere in Kooperation mit sozialen Einrichtungen, Vereinen und anderen regionalen Akteuren können berufsorientierende Angebote auch Anregungen zur Alltagsbewältigung sowie zur gesellschaftlichen Mitwirkung geben.

In einem dritten Aufgabenbereich erfolgt die Auseinandersetzung der Jugendlichen mit ihren subjektiven Voraussetzungen auf der einen und den objektiven Anforderungen auf der anderen Seite. Dieser Prozess der Selbstreflexion verläuft die ganze Zeit parallel: Jede neue Erkenntnis über sich selbst oder über externe Anforderungen wird in den Prozess der Berufsorientierung eingebracht und mit dem bisherigen Stand abgestimmt. Diese explizite Standortbestimmung, die Auswertung der gemachten Erfahrungen und die daraus resultierende weitere Planung erfordern eine persönliche Leistung der Schülerin bzw. des Schülers. Deren Unterstützung bildet den Kern der individuellen Förderung. Dabei geht es um Fragen wie:

- „Welcher Beruf interessiert mich und welche Anforderungen werden dort gestellt?“
- „Welchen Anforderungen entsprechen meine Kompetenzen bereits?“
- „Welche Kompetenzen muss ich noch entwickeln? Wie mache ich das?“

Die schulischen und berufsbezogenen Prozesse stehen in enger Verbindung zu den privaten Entwicklungsaufgaben, die die Jugendlichen als Mitglieder einer verunsicherten Generation bewältigen müssen: Bildung einer eigenen Identität, Definition der eigenen ge-

schlechtsspezifischen Rolle, Überwindung von kulturellen und milieuspezifischen Barrieren, Existenzsicherung, Zukunftsplanung, Vereinbarkeit von Beruf und Elternschaft etc. (vgl. Lippegauß-Grünau 2009, S. 81). Pädagogische Fachkräfte innerhalb und außerhalb der Schulen begleiten und beraten die Jugendlichen bei der Bewältigung dieser Aufgaben und kooperieren dabei eng mit anderen regionalen Akteuren. Der Hauptausschuss des BIBB empfiehlt als Handlungsziele ein gemeinsames Vorgehen der unterschiedlichen Akteure, die Abstimmung und sinnvolle Verzahnung der Maßnahmen und Förderangebote, die Verknüpfung der unterschiedlichen Lernorte (vor allem mit dem Lernort Betrieb als gleichberechtigtem Partner) und die „Begleitung der individuellen Förderverläufe bis hin zur beruflichen Integration“ (BIBB 2007, S. 2).

Die Systematisierung der Angebote sowie die Koordinierung und strategische Abstimmung der beteiligten Institutionen und Gremien setzt die Einigung auf ein gemeinsames Verständnis von Qualität der Berufsorientierung voraus. Berufsorientierung wird so zu einem umfassenden kooperativen Konzept, in dessen Rahmen alle beteiligten Akteure ihre Kulturen, Lernorte und pädagogischen Ansätze einbringen und sich denen der anderen öffnen - immer mit dem Ziel eines qualifizierenden und sinnstiftenden Anschlusses für alle Jugendlichen.

Ein Beispiel für die Bausteine eines solchen Konzepts zeigt die folgende Tabelle¹⁰.

¹⁰ Sie basiert auf Anregungen von Teilnehmenden eines Seminars zum Thema „Berufsorientierungskonzept erstellen“ des ibbw - Institut für berufliche Bildung und Weiterbildung e. V. - im Dezember 2008 in Grünberg.

Beispiele für Themen und Inhalte in der Berufsorientierung (nach Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband 2009, S. 82)

Erste Heranführung	Subjektive Voraussetzungen		Objektive Anforderungen				Auseinandersetzung/Planung
	Kompetenzfeststellung	Kompetenzentwicklung	Berufe und Bildungswege	Praxis	Arbeitswelt	Gesellschaft	
<p>Kennenlernen der Berufe von Eltern und Bekannten</p> <p>Ausflüge und Exkursionen in Betriebe im Umfeld von Kita und Schule</p> <p>Kennenlernen der Produktion von Wabbe</p> <p>Produktion von Wabbe</p> <p>systematische Beobachtungen</p> <p>Berufswahltests</p> <p>Museumsbesuche und -Pädagogik</p> <p>Projekt- und Themenwochen</p>	<p>Verfahren zum Erleben personaler, sozialer und methodischer Kompetenzen und beruflicher Neigungen, z.B.:</p> <p>biografische Verfahren</p> <p>handlungsorientierte Verfahren (Arbeitsproben, AC)</p> <p>systematische Beobachtungen</p> <p>Berufswahltests</p>	<p>Angebote zur Förderung der Entwicklung personaler, sozialer, methodischer (und fachlicher) Kompetenzen, z.B.:</p> <p>Sozialtraining</p> <p>Erlebnispädagogik</p> <p>Methodentraining</p> <p>Kreativitätstraining</p> <p>Theaterprojekte</p> <p>„Benimm-Schule“</p> <p>PC-Führerschein</p> <p>Bewerbungstraining</p>	<p>Gelegenheiten, Informationen über Berufe zu erhalten und zu nutzen, z.B.:</p> <p>Berufsorientierungsbüro</p> <p>Infoveranstaltungen</p> <p>Internet</p> <p>Bücher, Materialien</p> <p>BIZ</p> <p>Messen</p> <p>Info-Mobile</p> <p>Gespräche mit Azubi, Fachleuten</p> <p>Projekte zu Berufsbildern</p> <p>Kontakte zu Berufsschulen</p>	<p>Erfahrungsräume für vielseitige praktische Tätigkeiten/ Entwicklung fachlicher Kompetenzen, z.B.:</p> <p>praktische Projekte</p> <p>Schuldienste (Sanitätsdienst)</p> <p>Praxisstagen</p> <p>Schülerfirmen</p> <p>Praktikum bei Trägern</p> <p>Probierwerkstätten</p> <p>Förderung des Unternehmergeists</p>	<p>Vorbereitete und begleitete Erfahrungen in Betrieben, z.B.:</p> <p>Zusatzpraktikum</p> <p>Ferienpraktikum</p> <p>Girls' Day</p> <p>Boys' Day</p> <p>Betriebserkundungen</p> <p>Lernangebote am alternativen Lernort Betrieb</p>	<p>Informationen und Anregungen zum gesellschaftlichen Leben, z.B.:</p> <p>Planspiele</p> <p>Projekte zur Gesellschaft im Wandel</p> <p>Umgang mit Arbeitslosigkeit</p> <p>Wege durch das Übergangssystem</p> <p>Kooperation mit sozialen Einrichtungen</p> <p>Alltagsbewältigung</p> <p>Heranführen an Ehrenämter/ gesellschaftliche Mitwirkung</p>	<p>Entwicklung von Planungs- und Berufswahlkompetenz, z.B.:</p> <p>Berufsorientierungsseminar</p> <p>Portfolioarbeit (z.B. Berufswahlpass)</p> <p>individuelle Entwicklungsplanung</p> <p>Strategien zur Entscheidungsfindung</p> <p>Zukunftswerkstatt (Work-Life-Balance)</p> <p>Berufswegeplanung</p> <p>individuelle Beratung/ Begleitung</p>
Kooperation							
<p>von Schulen, Betrieben, Agentur für Arbeit, Verbänden/Kammern, Trägern der Jugendberufshilfe, Berufsschulen, sozialen Einrichtungen, regionalen Akteuren im Übergang, Eltern/Bezugspersonen, Vereinen</p>							

4.2 Allgemeinbildende Schulen

Der pädagogische Auftrag der Berufsorientierung ist als allgemeines Bildungsziel fixiert (vgl. Forum Bildung 2002, S. 15) und als umfassende Vorbereitung auf die Arbeitswelt in allen Schulgesetzen der Länder verankert (vgl. Dederling 2002, S. 25).

Der Vorteil der Schule im Berufsorientierungsprozess liegt vor allem in der hohen Erreichbarkeit der Jugendlichen, aber auch deren Eltern, die als wichtige Unterstützungsinstanz der Jugendlichen in Fragen der Berufsorientierung gelten. Schule hat die Möglichkeit, zu einem frühen Zeitpunkt mit ersten berufsorientierenden Elementen anzusetzen und den Berufsorientierungsprozess der Jugendlichen kontinuierlich und systematisch zu begleiten.

Dazu werden an vielen Schulen jahrgangsübergreifende Berufsorientierungskonzepte entwickelt. Entscheidende Merkmale zur erfolgreichen Umsetzung dieser Konzepte sind:

- ein didaktisch und entwicklungspsychologisch begründetes Maßnahmenkonzept unter Einbeziehung des Kollegiums, der Eltern, der Schülerinnen und Schüler, der außerschulischen Partner, der Schulsozialarbeit und weiterer Beteiligter;
- die Verankerung der Berufsorientierung in einem klar definierten Leitbild des gesamten schulischen Handelns,
- die frühzeitige Beteiligung der Anschlusspartner in Bildung und Ausbildung und des Übergangssystems,
- die Sicherstellung der benötigten Qualifikationen im Lehrpersonal innerhalb oder außerhalb der Schule,
- die Anpassung der Schulablauforganisation (Strukturierung der Unterrichtszeit),
- die Einführung von Unterrichtsformen, die die Jugendliche bzw. den Jugendlichen in ihrer bzw. seiner Rolle als handelndes Subjekt fördern,
- die Einbeziehung des Umfeldes bzw. des Alltagserlebens der Jugendlichen in den Unterricht und
- die Kontrolle des schulischen Handelns im Hinblick auf die Zielerreichung (vgl. Butz 2006, S. 20f.).

Im Rahmen der Berufsorientierung wird an den Schulen eine Vielzahl unterschiedlicher Instrumente eingesetzt. Um eine Zielorientierung dieser Instrumente zu gewährleisten, werden mittlerweile oft Kompetenzfeststellungsverfahren in Kooperation mit schulexternen Partnern durchgeführt. Die Ergebnisse sollten in einen kontinuierlichen individuellen Kompetenzentwicklungs- und Berufsorientierungsprozess münden, der durch ein Portfolio-Instrument, wie den Berufswahlpass oder den Profilpass, begleitend strukturiert wird.

Dabei wird ein systemischer Ansatz notwendig, der nicht nur die unmittelbare Unterrichtsarbeit mit den Jugendlichen betrifft, sondern auch Elemente wie die Laufbahnberatung und Elternarbeit, Fortbildung der Lehrkräfte, Abstimmung zwischen den unterschiedlichen an der Schule tätigen Professionen und ein systematisches Qualitätsmanagement umfasst (vgl. Partner des Nationalen Paktes 2009, S. 5f.). Berufsorientierung wird so zu einer Schulentwicklungsaufgabe.

Im Rahmen der Berufsorientierung als Auseinandersetzung mit den Grundlagen und Dimensionen der Arbeitswelt und als „permanente Erweiterung und Vertiefung der einmal erworbenen fachlichen und überfachlichen Kompetenzen im Sinne des lebensbegleitenden Lernens (...) spielt der Gedanke der Selbstständigkeit und Eigenverantwortlichkeit (...) eine entscheidende Rolle“ (Famulla 2008, S. 40). Die Schule muss sich dabei jedoch über ihre eigene Rolle, ihre eigenen Qualitäten und Grenzen sowie über ihr Verhältnis zu den Schülerinnen und Schülern im Klaren sein. Alleine verfügt sie nur über eingeschränkte Kenntnisse der Arbeits- und Lebenswelten und hat nur bedingt Zugänge zu ihnen. Die Rolle der Lehrerinnen und Lehrer ist zwiespältig, sie sind nicht nur Beraterinnen und Berater, sondern treten ebenso als „Richter“ über die Lebenschancen der Jugendlichen auf (vgl. Rademacker 2002, S. 56). Die Schule kann deshalb die genannten Aufgaben nur in Absprache und Kooperation mit Partnern, insbesondere aus der Arbeitswelt und der (außerschulischen) Jugendarbeit, effektiv übernehmen. Diese Zusammenarbeit ermöglicht unterschiedliche Perspektiven und Rollen, regelmäßige Lernortwechsel und neue Lernwege. Durch den Einbezug der jeweiligen Lebenswelt können nachhaltige und realistische Kenntnisse der beruflichen Erwerbsarbeit sowie der gesellschaftlichen Anforderungen vermittelt und die dafür relevanten Kompetenzen gezielt bei den Schülerinnen und Schülern aufgebaut werden.

Jugendliche, die sich selbst als Schulversagerinnen und Schulversager empfinden, können durch schulische Maßnahmen innerhalb des für sie negativ besetzten Schulalltages kaum noch erreicht werden. Hier gewinnt vor allem die Kooperation mit außerschulischen Akteuren an Bedeutung. In der Schulorganisation selbst wird versucht, diese Jugendlichen insbesondere durch verstärkte berufspraktische Elemente wieder für die Schulbildung zu interessieren (vgl. BMBF 2009a, S. 94). Dies kann entweder durch so genannte Praxistage, Praxisklassen oder durch produktives Lernen geschehen, in denen die Jugendlichen einen bis drei Tage in der Woche in einem oder mehreren Praktika in Betrieben verbringen, oder durch die Einrichtung von Produktionsschulen, die aber in der Regel bereits außerhalb des allgemeinbildenden Schulbetriebs organisiert sind.

4.3 Betriebe und Unternehmen

Von Seiten der Wirtschaft werden den Jugendlichen sowie den Pädagoginnen und Pädagogen durch betriebliche Beratungen, Praktika, Betriebserkundungen sowie Kontakt- bzw. Gesprächsmöglichkeiten mit Betriebsangehörigen umfassende Möglichkeiten der Einblicke in die betriebliche Praxis geboten.

Praktika gelten als zentrales Element, um frühzeitig Einblicke in die Arbeitswelt, in Unternehmenskulturen und betriebliche Anforderungen zu vermitteln. Zwar sind sie vielfach auf Normalarbeitsverhältnisse in Produktions- und Fertigungsberufen ausgerichtet, decken damit nur noch einen Teil der tatsächlichen Arbeitsmarktstrukturen ab und mögen ohne Klärung der spezifischen Funktion des jeweiligen Praktikums zu übereilten Berufswahlentscheidungen führen. Sie geben auf der anderen Seite benachteiligten Jugendlichen die Chance, im direkten Unternehmenskontakt Vorurteile zu widerlegen, selbst positive Erfahrungen zu sammeln, damit an Selbstwirksamkeitserwartungen zu gewinnen und so einen Zugang und einen erfolgreichen Übergang in die Arbeitswelt zu erreichen. Auf der anderen Seite ist es im Interesse der Betriebe, ihren potenziellen Nachwuchs mittels eines Praktikums - ohne Verpflichtung, aber mit fachlicher Unterstützung von pädagogischem Fachpersonal - kennenzulernen und zeit- und ressourcenschonend die am geeignetsten erscheinenden Bewerberinnen und Bewerber sichern zu können.

Andere arbeitsweltliche Kontakte wie Praxistage, Ferienarbeit und praxisbezogene Projekte sind von großer Bedeutung und machen die Anforderungen der Arbeits- und Berufswelt für Jugendliche anschaulich erfahrbar. Über die unterschiedlichen Maßnahmen und im Austausch mit den Schulen, der Arbeitsverwaltung und den Maßnahmenträgern können die Betriebe und wirtschaftlichen Institutionen zur zielgerichteten Qualifizierung und Förderung zukünftiger Auszubildender beitragen. Des Weiteren unterstützen die Institutionen der Wirtschaft die Weiterbildung der Lehrkräfte, der Pädagoginnen und Pädagogen und weiterer Akteure der Berufsorientierung.

Fachleute aus der Wirtschaft und Betriebsangehörige stehen darüber hinaus für gemeinsame Projekte und Veranstaltungen mit Schulen und weiteren Maßnahmenträgern zur Verfügung, etwa Informationsveranstaltungen, Messen, Unterstützung von Schülerfirmen und Planspielen. Mentoren- und Patenschaftsprogramme unterstützen insbesondere benachteiligte Jugendliche beim Übergang von der Schule in Ausbildung (vgl. Partner des Nationalen Pakts 2009, S. 6).

Allerdings wird in den Konzeptionen zur Berufsorientierung vielfach übersehen, dass Betriebe vorrangig betriebswirtschaftlichen Handlungslogiken folgen und weder Sozial- noch

Bildungseinrichtungen sind. Damit sind anspruchsvollen didaktischen Konzepten des Erfahrungserwerbs im berufspraktischen Umfeld oft enge Grenzen gesetzt. Ebenso ist die Aufnahmefähigkeit der Betriebe im Hinblick auf die Anzahl der Praktikumsplätze oder Betriebsbesichtigungen beschränkt. Dies kann gerade im städtischen Kontext einer sehr hohen Schuldichte oder im ländlichen Kontext mit einer geringen Unternehmensdichte zum Problem werden.

4.4 Agentur für Arbeit

Die Bundesagentur für Arbeit (BA) bietet auf der Grundlage ihres gesetzlichen Auftrags gemäß §§ 29 und 33 SGB III und der Rahmenvereinbarung mit der Kultusministerkonferenz über die Zusammenarbeit von Schule und Berufsberatung (2004) allen Jugendlichen Unterstützung für ihre Berufswahlentscheidung und Integration in Ausbildung und Studium. Das Angebot der regionalen Arbeitsagenturen umfasst für jede Schulklasse mindestens je eine Veranstaltung in der Schule und in einem BIZ, ergänzende nachfrageorientierte Veranstaltungen und die Nutzung des vielfältigen Medienangebots in den BIZ. Durch Sprechstunden in den Schulen stehen die Beraterinnen und Berater sowohl für Schülerinnen und Schüler als auch für Lehrkräfte zur Verfügung.

In den persönlichen Beratungsgesprächen mit den Jugendlichen stehen Informationen über Ausbildungsberufe, Studiengänge sowie über Chancen und Risiken auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt im Vordergrund. Sie dienen der Erarbeitung individueller Entscheidungskriterien und Handlungsperspektiven sowie der Unterstützung der entwickelten Strategien der Jugendlichen und zielen auf eine effektive Ausbildungsvermittlung unter Berücksichtigung der Eignung und Neigung der Jugendlichen sowie der Bedarfe und Anforderungen von Seiten des Ausbildungsmarktes bzw. der ausbildenden Stellen.

Über die Angebote auf örtlicher Ebene hinaus initiiert und unterstützt die Bundesagentur für Arbeit bundesweit Programme zur Berufsorientierung. Die Maßnahmen der vertieften und der erweiterten vertieften Berufsorientierung (vgl. Abschnitt 1) nach §§ 33 und 421q SGB III dienen dazu, in Kooperation mit den Ländern die Berufsorientierung flächendeckend als bedarfsgerechtes präventives und systematisiertes Angebot auszubauen.

Die Bundesagentur für Arbeit setzt auf der Grundlage des neuen § 421s des SGB III die „Berufseinstiegsbegleitung“¹¹ insbesondere für die Zielgruppe der benachteiligten Jugendlichen um. Sie kann Maßnahmen zur individuellen Begleitung und Unterstützung benach-

¹¹ http://www.good-practice.de/infoangebote_beitrag3544.php

teiligter Jugendlicher fördern mit den Zielen, einen Schulabschluss zu erreichen, die Jugendlichen in eine berufliche Ausbildung einzugliedern und das Ausbildungsverhältnis zu stabilisieren. Die Begleitung beginnt in der Regel mit dem Besuch der Vorabgangsklasse der allgemeinbildenden Schule und endet ein halbes Jahr nach Beginn einer beruflichen Ausbildung, spätestens aber 24 Monate nach Beendigung der allgemeinbildenden Schule. In diesem Programm arbeiten haupt- und ehrenamtliche Kräfte zusammen. Derzeit sind 1.000 Schulen an einer Erprobung beteiligt, die in Abstimmung mit den Schulträgern und den örtlichen Trägern der öffentlichen Jugendhilfe ausgewählt wurden.

4.5 Jugendsozialarbeit

Jugendhilfe soll „junge Menschen in ihrer individuellen und sozialen Entwicklung fördern und dazu beitragen, Benachteiligungen zu vermeiden oder abzubauen“ (§ 1(3) SGB VIII). Die Hilfen der Jugendsozialarbeit zielen auf das Individuum und seinen sozialräumlichen Alltag und sollen die Jugendlichen stark machen, biografische Gestaltungskompetenz zu entwickeln und für die Erschließung eigener Wege und Strategien zusätzliche Ressourcen zu mobilisieren.

Die Jugendsozialarbeit kommt vor allem dann zum Einsatz, wenn die Instrumente nach SGB III (Arbeitsförderung) und SGB II (Grundsicherung für Arbeitsuchende) nicht greifen. Sie umfasst (neben Ausbildungs- und Beschäftigungsmaßnahmen und dem Jugendwohnen) sozialpädagogische Hilfen im Rahmen der schulischen und beruflichen Ausbildung, der Eingliederung in die Arbeitswelt und der sozialen Integration. Diese einzelfallbezogenen Beratungs- und Betreuungsangebote zur schulischen, beruflichen und sozialen Eingliederung gehören zum Standardangebot der Jugendberufshilfe und werden hier traditionell als „Hilfen im Übergang Schule-Beruf“ bezeichnet (vgl. Fülbi 1996, S. 329).

Zu den klassischen Angeboten der Jugendberufshilfe gehören z.B. Projekte für spezifische Zielgruppen (Schulmüde, Schulabbrecherinnen und Schulabbrecher, potenzielle Frühabgängerinnen und Frühabgänger, Jugendliche mit Migrationshintergrund), Schulsozialarbeit, Beratung durch externe Beratungsstellen sowie weitere flankierende Angebote (etwa in Ganztagschulen). Abgesehen von diesen zielgruppenspezifischen Aufgaben unterstützen Träger der Jugendberufshilfe die Berufsorientierung der allgemeinbildenden Schulen durch Angebote für ganze Klassen, z.B. durch

- Berufsorientierungsseminare,
- Kompetenzfeststellungsverfahren und
- Probierwerkstätten.

Neben der Förderung der frühzeitigen Auseinandersetzung mit Fragen der Berufswege- und Lebensplanung hält die Jugendberufshilfe engen Kontakt zu anderen Fachdiensten wie zur Sucht-, Drogen- und Schuldenberatung (vgl. Partner des Nationalen Pakts 2009, S. 8f.).

In den pädagogischen Ansätzen findet in den letzten Jahren eine Schwerpunktverschiebung von der Einzelberatung zur Netzwerkarbeit statt, beispielsweise im Rahmen eines regionalen Übergangsmangements. So unterstützt das bundesweite Programm „Kompetenzagenturen“, gefördert durch das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Jugendliche mit komplexen Problemlagen mithilfe eines Case Managements. Sie bieten Hilfen für diejenigen, die vom bestehenden System der Hilfeangebote für den Übergang von der Schule in den Beruf nicht (mehr) erreicht werden. Ansprechpartner begleiten die Jugendlichen langfristig und beziehen dabei ihr familiäres und persönliches Umfeld ein.

Jugendhilfe unterliegt dem gesetzlichen Gebot der Kooperation sowohl allgemein (§ 81) als auch in der Jugendsozialarbeit (§ 13(4) SGB VIII). Die Träger der Jugendberufshilfe arbeiten innerhalb ihres Angebots mit zahlreichen Auftraggebern und Partnern zusammen, häufig handelt es sich bei der Jugendhilfe um Anschub- oder Teilfinanzierungen. Sie kombinieren in der Regel unterschiedliche Finanzierungsmöglichkeiten wie etwa Landes- und kommunale Mittel, Programme der Jugendhilfe und Mittel der Bundesagentur für Arbeit.

Eine langfristige Kooperation wird allerdings häufig durch die Förderbestimmungen eingeschränkt. So stehen viele Maßnahmen mit Projektcharakter nicht dauerhaft zur Verfügung. Auch Maßnahmen, die der Vergabeordnung¹² und somit Veränderungen unterliegen, sichern weder die institutionelle noch die personelle Kontinuität als Voraussetzung gewachsener Kooperationsbeziehungen ab.

4.6 Berufsbildende Schulen

Neben den bisher genannten Kooperationspartnern sind als weitere Akteure an dem „Berufsorientierungssystem“ insbesondere die abnehmenden Bildungseinrichtungen im Ausbildungs- und Übergangssystem beteiligt bzw. zu beteiligen. Unter dem Begriff der berufsbildenden Schulen treten unterschiedliche Schularten auf:

1. Berufsschulen werden von Jugendlichen in einer beruflichen Erstausbildung besucht. Sie vermitteln allgemeine und ausbildungsbezogene fachliche Inhalte.

¹² So wird z.B. das Landesprogramm zur Berufsorientierung „BRAFO – Berufswahl Richtig Angehen Frühzeitig Orientieren“ in Sachsen-Anhalt öffentlich ausgeschrieben.

2. Berufsfachschulen sind Vollzeitschulen von mindestens einjähriger Dauer. Sie bieten unterschiedliche Bildungsgänge mit unterschiedlichen Zielen an, von der Vermittlung beruflicher Grundbildung bis zum Berufsabschluss.
3. Berufsaufbauschulen werden von Jugendlichen besucht, die in einer Berufsausbildung stehen oder eine solche abgeschlossen haben. Sie vermitteln über die Inhalte und Anforderungen der Berufsschule hinausgehende allgemeine und fachtheoretische Inhalte und führen zu einem dem Realschulabschluss gleichwertigen Bildungsstand („Fachschulreife“).
4. Fachoberschulen bauen auf dem Realschulabschluss auf und führen unter Vermittlung allgemeiner fachtheoretischer und fachpraktischer Kenntnisse in den Klassenstufen 11 und 12 zur Fachhochschulreife.

In den Ländern gibt es weitere oft landesspezifische Schularten der berufsbildenden Schulen, die in der Regel auf dem Realschulabschluss aufbauen und zu bestimmten anerkannten Berufsabschlüssen führen oder auf bestimmte Laufbahnen vorbereiten (Berufsober- schule, Fachakademie, Berufskolleg, Berufsakademie, Fachgymnasien).

Trotz der herausragenden Rolle, die die beruflichen Schulen an der Nahtstelle zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung spielen, gestalteten sich die Kooperationsbeziehungen in den vergangenen Jahren als eher schwierig. Das lag unter anderem daran, dass die Zusammenarbeit von beiden Seiten vielfach mit entsprechenden Vorurteilen versehen bzw. in den jeweiligen Finanz- und Zeitbudgets nicht vorgesehen war (vgl. Schreier 2006). Kooperationen zwischen allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen stellen sich somit oft noch als eher unsystematisch und unkoordiniert dar.

Die Zusammenarbeit zwischen allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen dient der Abstimmung fachlicher und überfachlicher Anforderungen und Voraussetzungen, der Erleichterung der Übergänge und der Verbesserung der Information über Bildungsangebote und neue Entwicklungen in Bildungsgängen und/oder Berufsfeldern. Bestehende Kooperationsbeziehungen zwischen allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen beinhalten in der Regel

- gegenseitige Information über fachliche und pädagogische Fragen,
- wechselseitige Beteiligung bei schulischen Veranstaltungen,
- Austausch von Lehrkräften für einzelne Unterrichtsvorhaben und Projekte,
- Nutzen der Werkstätten für Praxisprojekte.

In vielen dieser Projekte erfolgt die Verknüpfung von allgemeinbildendem Unterricht mit fachtheoretischen oder praktischen Anteilen der berufsbildenden Schulen in den letzten Jahren der Sekundarstufe I.

In einzelnen Projekten werden Lernortkooperationen der allgemeinbildenden und der berufsbildenden Schulen um die Beteiligung der Betriebe (bzw. deren Ausbildungsabteilung) erweitert. Diese Projekte sollen den Schülerinnen und Schülern nicht nur fachliche Inhalte zur Vorbereitung auf eine Berufswahlentscheidung vermitteln, sondern teilweise bereits die überfachlichen Anforderungen der Betriebe deutlich machen, wie etwa der geforderten Teamfähigkeit der künftigen Auszubildenden und Arbeitskräfte einschließlich der damit verbundenen Kompetenzen wie Kommunikations-, Kooperations- und Gestaltungskompetenz¹³.

4.7 Berufsorientierung als regionale Koordinationsaufgabe

Berufsorientierung ist ein lebenslanger Prozess und eine individuelle Lernleistung, die lernortunabhängig und permanent stattfindet. Berufsorientierung ist damit räumlich und zeitlich entgrenzt. Eine Vielzahl von Bildungsinstitutionen und anderen Akteuren, die im Bereich des Übergangs Schule-Arbeitswelt spezielle Interessen verfolgen, sind mit unterstützenden Angeboten in diesem Feld tätig. Dabei verfügen die einzelnen Akteure nur über einen begrenzten Zugang zu den Jugendlichen und über (unterschiedlich stark) begrenzte Möglichkeiten der Angebotserstellung. Vertikale und horizontale Vernetzung der Aktivitäten bzw. der Akteure ist notwendig, damit ein optimierter Ressourceneinsatz und eine effektive Unterstützung aller Jugendlichen beim Übergang in das Arbeitsleben gewährleistet werden kann.

Dabei ist davon auszugehen, dass die Akteure unterschiedlichen Interessen und professionsbedingt unterschiedlichen Handlungslogiken und Wertmustern folgen (vgl. Schreier 2006/ von Wensierski 2005, S. 27ff.) und dass sie sich in wirtschaftlichen und legitimatorischen¹⁴ Konkurrenzsituationen befinden (vgl. Weinheimer Initiative 2008, S. 2f.) - aber auch, dass sie spezifische und sich ergänzende Kompetenzen in die Berufsorientierung einbringen können. Eine subjektbezogene Berufsorientierung, die die Jugendlichen bei ihren arbeitsweltbezogenen Entwicklungsprozessen unterstützen soll, erfordert

¹³ Vgl. den Modellversuch „LOK-Team“ in Bremen, in dem allgemeinbildende Schulen mit Berufsschulen und Betrieben kooperieren:
www.beruflicheschulen-modellversuche.de/fileupload/AB03_LOK_Team.pdf.

¹⁴ Das bezieht sich im Beispiel der Weinheimer Initiative auf die Konkurrenz zwischen Schulen, die sich gegenüber der lokalen Öffentlichkeit und den Eltern durch ihr Schulkonzept als öffentlicher Bildungsträger legitimieren müssen.

Abstimmung und Kontinuität ihrer Angebote. Dafür ist eine umfangreiche Koordinierungsleistung auf zwei Ebenen notwendig: auf der individuellen Ebene der Förderung der berufsbioграфischen Kompetenz der Jugendlichen und auf der institutionellen Ebene der Ausgestaltung einer professionellen und bedarfsgerechten Angebotslandschaft (vgl. IRIS 2009).

Diese Koordinierungsleistung kann vorrangig auf der kommunalen bzw. regionalen Ebene geleistet werden. Der regionale Bezug gewährleistet die Einbindung aller relevanten Partner vor Ort und sichert den für eine subjektbezogene Berufsorientierung notwendigen Einbezug der Lebenswelt der Jugendlichen. Er ist aber auch notwendig, um sowohl die Berufsorientierung jeder einzelnen Schule zu gewährleisten als auch die Außenbeziehungen der Schulen mit externen Partnern innerhalb des gesamten lokalen auf die Sekundarstufe I bezogenen Systems zu moderieren (Weinheimer Initiative 2008, S. 2f). Hierzu bedarf es der Einbindung der Berufsorientierung in ein regionales, kommunal verantwortetes Übergangsmangement.

Das regionale Übergangsmangement ist die gemeinsame Klammer zwischen den Bereichen Schule, Übergangssystem, Ausbildung und Berufseingliederung auf der institutionellen Ebene. „In einem regional gesteuerten Übergangsmangement geht es darum, ein flexibles, aber verlässliches Regelsystem zu entwickeln und bisherige Einzelmaßnahmen zusammenzuführen. Dies soll durch den Aufbau von dauerhaften vernetzten Strukturen für die passgenaue Beratung und Vermittlung von Jugendlichen sowie die Abstimmung regionaler Qualifizierungsangebote unterschiedlicher Akteure ermöglicht werden. Ziel eines Übergangsmagements ist es, die Schnittstellen zwischen den einzelnen Bildungsbereichen zu optimieren, um Bildungszeiten nicht unnötig zu verlängern und die eingesetzten Ressourcen besser zu nutzen.“¹⁵

Allerdings greift ein Übergangsmangement als reines Schnittstellenmanagement zu kurz. Übergänge sind kein bzw. nicht nur ein technisches Problem, das sich auf den unmittelbaren Wechsel von Lebensphasen bezieht, sondern setzen die zielgerichtete Entwicklung von grundlegenden Kompetenzen und Einstellungen zur Bewältigung der Übergänge voraus. Es bedarf somit eines Übergangsmagements als Prozessmanagement. Ein gutes Übergangsmangement verzahnt und steuert die Bildungsphasen sowohl auf der Ebene der institutionellen Kooperationen als auch der individuellen Förderung von berufsbioграфischer Kompetenz (vgl. Butz 2007a, S. 6).

¹⁵ Glossar des Good Practice Centers, <http://www.good-practice.de/2806.php#glossar2906>

Unterschiedliche Auffassungen bestehen in der Frage, in wessen Verantwortung diese Aufgaben liegen sollen, vor allem die der Steuerung von individueller Förderung der berufsbiografischen Kompetenz. Einige Autoren sehen die Berufsorientierung explizit als zentralen Aufgabenbereich im allgemeinbildenden Schulsystem (z.B. Schudy 2002, S. 9), ohne deshalb einen Alleinvertretungsanspruch für berufsorientierende Angebote einzufordern. Schulische Berufsorientierung hat demnach einen umfassenden Gestaltungsauftrag, der andere Angebote einbezieht, die Bildungsverantwortung jedoch allein trägt. Die Schule wird vor allem deshalb in der Pflicht gesehen, weil Berufsorientierung zu ihrem schulgesetzlich vorgesehenen Aufgabenbereich gehört und eines der zentralen Ziele jeglicher Bildungsarbeit ist (Famulla 2008, S. 40f.). Zudem berge die außerschulische Berufsorientierung insbesondere für schulabschlussgefährdete Jugendliche und Schulverweigerer/innen die Gefahr der Diskriminierung, weil sie eine sozial ausgrenzende Form der Beschulung darstellt (Rademacker 2002, S. 56).

Auf der anderen Seite wird darauf hingewiesen, dass eine Begleitung des individuellen Berufsorientierungsprozesses eher eine sozialpädagogische Aufgabe sei, die zudem in ihrer zeitlichen Reichweite weit über den Schulbesuch hinausgehe und deshalb eher in der außerschulischen Jugendarbeit anzusiedeln sei. Von Wensierski schlägt den Aufbau von Jugendbildungszentren (von Wensierski 2005, S. 214) und die Installation einer berufsorientierenden Jugendbildung vor, in die die Schulen zwar eingebunden sind, die zentralen Beratungsleistungen aber eher von der schulexternen Jugendarbeit geleistet werden (ebd., S. 45f). Rademacker weist in diesem Zusammenhang auf die Problematik der selektierenden Funktion von Schule hin, die durch ihr Beurteilungssystem massiv in die Lebenschancen der Jugendlichen eingreift, was eine vertrauensvolle Zusammenarbeit erschwert (Rademacker 2002, S. 56).

Eine Entscheidung über die beste Lösung kann nicht unabhängig von den konkreten Rahmenbedingungen vor Ort getroffen werden. Deutlich ist auf jeden Fall, dass mit der Unterstützung und dem Überblickswissen einer regionalen Koordinierungsstelle die vielfältigen Förder- und Qualifizierungsangebote transparent dargestellt und vermittelt sowie zielgerichtet auf die individuellen Bedürfnisse abgestimmt werden können - und somit die Jugendlichen vor der Konkurrenz unterschiedlicher Akteure bewahrt werden. „Hier soll eine Koordinierungsleistung erbracht werden, um eine auf die einzelnen Jugendlichen bezogene passgenaue Vermittlung und Begleitung in Ausbildung und Beschäftigung zu sichern und ein auf dem individuellen Qualifizierungsstand basierendes zielgerichtetes Bildungsangebot zu machen“ (Landesausschuss für Berufsbildung NRW 2009, S. 2).

Eine Stelle in kommunaler Trägerschaft müsste die vorhandenen Strukturen einbeziehen und damit Doppelstrukturen und parallele Förderungen vermeiden. Sie bündelt die Verantwortung der verschiedenen Akteure und schafft ein gemeinsames Verständnis unter gemeinsamer Verantwortung und hat damit die Koordination auf der lokalen Ebene insgesamt im Auge. Damit kann die Perspektive der einzelnen Institutionen überwunden und gegenseitige Konkurrenz vermindert werden, etwa im Sinne einer guten Berufsorientierungsqualität des gesamten lokalen Sekundarstufe-I-Systems (vgl. Weinheimer Initiative 2008, S. 2).

5 Qualitätsmerkmale von subjektbezogener Berufsorientierung

Qualität von Berufsorientierung

Qualität ist ein Begriff, mit dem die Eigenschaften eines materiellen oder immateriellen Gegenstands beschrieben werden. Dabei gibt es keine objektiv bestimmbare Güte einer Qualität. Im Rahmen des Qualitätsmanagements wird Qualität als Verhältnis zwischen den Ansprüchen an den Gegenstand und seinem realen bzw. als real empfundenen Zustand verstanden¹⁶. Die Qualität bestimmt sich somit funktional. Maßgeblich für die Beurteilung ist vor allem die Zielgruppe des Gegenstandes. Die Einflüsse anderer Interessenten relativieren sich dazu, sind aber nicht unerheblich. Wesentlich für die Entwicklung von Qualität ist eine Einigung der beteiligten Akteure auf einen gemeinsamen Qualitätsstandard. Nur wenn die wesentlichen Qualitätsziele von allen Beteiligten akzeptiert und in gemeinsam wahrgenommener Verantwortung an ihrer Umsetzung gearbeitet wird, kann eine optimale Qualität erreicht werden.

Subjektbezogene Unterstützungsangebote zur Berufsorientierung, wie sie hier skizziert wurden, haben als primäre Zielgruppe die Jugendlichen. Vorrangiges Ziel ist die Förderung der Entwicklung und Umsetzung eines beruflichen Selbstkonzeptes, die Stärkung der Eigenverantwortung und Entscheidungsfähigkeit sowie die Entwicklung arbeitsweltrelevanter Kompetenzen, wie sie beispielsweise im Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife dargestellt sind. An dem Erreichungsgrad dieses Zieles muss sich die Qualität von Berufsorientierung unterstützenden Konzepten messen. Dabei ist der Erfolgsmaßstab die Integration in die Arbeitswelt. Er besteht jedoch nicht allein in der Übernahme eines - womöglich „irgendeines“ - Ausbildungsplatzes, sondern in der persönlichen Zufriedenheit und einer hohen Selbstwirksamkeitserwartung - „Ich weiß, was ich will (privat und beruflich) und wie ich aus meinen Möglichkeiten das Beste machen kann. Und das versuche ich zu erreichen.“ - der Jugendlichen.

Ein Ansatz, der sich zum einen am Subjekt als Person - in ihrer Einzigartigkeit - orientiert, zum anderen die jeweilige Lebenswelt dieses Subjekts zum Ausgangspunkt für Kompetenzentwicklung nimmt und gleichzeitig sowohl den Restriktionen und Chancen der vorhandenen spezifischen Interaktionsmöglichkeiten mit der regionalen Umwelt als auch den

¹⁶ Qualität wird laut der Norm DIN EN ISO 9000:2008 (der gültigen Norm zum Qualitätsmanagement), als „Grad, in dem ein Satz inhärenter Merkmale Anforderungen erfüllt“, definiert.

vorhandenen Kompetenzen der pädagogischen Akteure unterworfen ist, muss variabel in die jeweiligen Umweltbedingungen eingepasst werden. Es gibt keine Blaupause, kein Rezept, das eins zu eins auf andere Situationen übertragbar wäre und für jede Jugendliche und jeden Jugendlichen Erfolg garantieren könnte. Das spezifische Konzept ist in seiner Wirkung immer zeit-, raum- und personenabhängig.

Aus diesem umfassenden Anspruch des Zieles und der notwendigen Offenheit in der Umsetzung lassen sich jedoch Strukturmerkmale ableiten, die als Basis für den Aufbau bzw. die Umsetzung eines „guten“ Berufsorientierung unterstützenden Angebotskonzepts dienen können. Diese Merkmale bilden ein stabiles Grundgerüst, das individuell mit den jeweils passenden Angeboten erweitert werden muss. Dabei ist immer zu beachten, dass berufsorientierende Konzepte nicht nur die Jugendlichen in den Blick nehmen dürfen, sondern systemisch ansetzen müssen. Auch die jeweilige Institution als organisatorische Einheit, die Pädagoginnen und Pädagogen, die Eltern, die Betriebe und das lokale Umfeld sind Gegenstand der Berufsorientierungsarbeit.

Zur Beurteilung von Berufsorientierungskonzepten kann folgender Qualitätskatalog herangezogen werden, der anhand von einigen Hauptmerkmalen mit beispielhaften Indikatoren und Aktivitäten den individuellen Ansatz und die notwendige systemische Einbindung verdeutlichen soll:

1. Subjektbezogene Berufsorientierung

- Berufsorientierung ist ein lebenslanger Prozess der Annäherung und Abstimmung zwischen den Interessen und Kompetenzen des Individuums und den Anforderungen der Arbeits- und Berufswelt.
- Subjektbezogene Berufsorientierung setzt an den individuellen Kompetenzen, Interessen und Potenzialen der Jugendlichen an. Ziel einer subjektbezogenen Berufsorientierung ist die Förderung biografischer Selbstkompetenz.
- Subjektbezogene Berufsorientierung ermöglicht dem Individuum, die Anforderungen der Arbeitswelt, konkreter Berufe und der Gesellschaft kennen zu lernen und sich mit ihnen auseinander zu setzen. Sie befähigt junge Menschen zur Standortbestimmung, zur Selbstreflexion und zur eigenverantwortlichen Berufs- und Lebensplanung.
- Der Berufsorientierungsprozess der Jugendlichen wird durch ein begleitendes dokumentierendes und steuerndes individuelles Portfolio-Instrument (z.B. den Berufswahlpass) erfasst.

2. Kompetenzfeststellung und Kompetenzentwicklung

- Subjektbezogene Verfahren der Kompetenzfeststellung bilden einen elementaren Bestandteil der Berufsorientierung. Sie berücksichtigen die individuellen Voraussetzungen und zielen darauf, Stärken zu entdecken und auszubauen.
- Kompetenzfeststellungsverfahren erfolgen handlungsorientiert und anhand systematischer Beobachtung. Sie erheben die individuellen Kompetenzen, Potenziale und Interessen der Jugendlichen.
- Auf der Grundlage der Ergebnisse werden den Jugendlichen passende Möglichkeiten geboten, ihre sozialen, personalen und methodischen Kompetenzen zu entwickeln.

3. Individuelle Förderung

- Subjektbezogene Berufsorientierung vermittelt Erfolgserlebnisse, ermutigt und befähigt die Jugendlichen zur lebenslangen Kompetenzentwicklung. Die Jugendlichen werden bei der Entwicklung ihrer Kompetenzen durch individuelle Förderung unterstützt.
- Berufsorientierende Angebote binden die Lebenswelten der Jugendlichen mit ein. Die Jugendlichen erhalten die Möglichkeit, ihre Lebenslage, ihr soziales Umfeld und ihre biografischen Erfahrungen vorzustellen und zu reflektieren sowie ihren Einfluss auf den Berufsorientierungsprozess zu erkennen und zu relativieren.
- Eine Beratung und Betreuung der Jugendlichen während ihres Berufsorientierungsprozesses ist durchgängig gewährleistet.

4. Diversity Management

- Angebote der subjektbezogenen Berufsorientierung regen dazu an, geschlechtsspezifische Rollenzuweisungen bzw. geschlechtsspezifisches Rollenverständnis zu thematisieren, auf die eigene Berufs- und Lebensplanung zu beziehen und zu überwinden.
- Die individuelle Verschiedenheit der Jugendlichen in soziokultureller, religiöser oder ethnischer Hinsicht wird nicht nur wahrgenommen und toleriert, sondern wertgeschätzt. Vielfalt wird als Ressource und Bereicherung auch bezüglich der Gestaltung der berufsorientierenden Angebote betrachtet.

5. Praxisbezug

- Jugendliche können sich auf unterschiedlichen Wegen über Berufe, Anforderungen der Arbeitswelt sowie Bildungs- und Ausbildungswege informieren.
- Jugendliche erhalten zahlreiche Gelegenheiten, Praxiserfahrungen in unterschiedlichen Zusammenhängen zu sammeln und diese auf die eigene Person zu beziehen. Praxisangebote werden vorbereitet, begleitet und im Hinblick auf die eigenen Kompetenzen, Entwicklungsmöglichkeiten und Förderbedarfe ausgewertet.
- Durch die Rückkoppelung der Erfahrungen an unterschiedlichen Lernorten und die Bezugnahme zur eigenen Person wird die Motivation der Jugendlichen zum Lernen und zur Gestaltung ihrer Bildungs- und Berufsbiografie erhöht.

6. Lernkultur

- Berufsorientierung wird in einem motivierenden offenen Lernklima gefördert, das eigenverantwortliche und selbstständige Lernprozesse unterstützt.
- Sie folgt dem Leitbild einer neuen Lernkultur, d.h. einer kontinuierlichen und kohärenten Kompetenzentwicklung, gekennzeichnet durch eine Pluralität der Lernorte, Lernformen und Lernwege, durch neue Modelle zur Erfassung informell erworbener Kompetenzen und durch eine Verbindung der verschiedenen Bildungsinstitutionen.

7. Entwicklung eines Gesamtkonzepts

- Es liegt ein Gesamtkonzept vor, in dem ein gemeinsames Verständnis von subjektbezogener Berufsorientierung aller beteiligten Akteure zum Ausdruck kommt und in dem Ziele, Zielgruppen, Schwerpunkte, Aufgaben, Akteure und Verfahren der Ergebnissicherung festgeschrieben sind.
- Berufsorientierung wird verstanden als eine kooperative Aufgabe von allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen, Eltern, Betrieben, Arbeitsagenturen, Jugendsozialarbeit und weiteren Einrichtungen, Institutionen und Personen. Es sind feste Kommunikations- und Austauschroutinen vereinbart.
- Der Prozess der Berufsorientierung wird durch eine Koordination gesteuert, die alle Aktivitäten erfasst und sie zwischen den Akteuren abstimmt. Diese Aufgabe wird von einer federführenden Institution oder Stabsstelle übernommen.
- Berufsorientierende Angebote sind innerhalb umfassender Handlungskonzepte als Regelangebot angelegt und entsprechend institutionell und regional veran-

kert. Dazu gehören auch institutionalisierte Prozesse, die die Akzeptanz und Mitwirkung der beteiligten Akteure aktiv unterstützen.

8. Regionale und politische Einbindung

- Konzepte der Berufsorientierung sind in lokale und regionale Kommunikations- und Arbeitsstrukturen auf der Grundlage gemeinsamer Qualitätsstandards eingebunden und mit diesen abgestimmt. Doppelte Strukturen und parallele Aktivitäten werden vermieden.
- Die Konzepte sind durch Beschlüsse sowie aktive Teilnahme und Unterstützung der zuständigen politischen Ebene abgesichert. Die regionalen Akteure sind verantwortlich für ihre Entscheidungen und Verabredungen.

9. Rahmengestaltung

- Die Konzepte der subjektbezogenen Berufsorientierung werden auf allen Ebenen und in allen Bestandteilen (Konzept, Kooperationen, Instrumente) regelmäßig reflektiert und evaluiert.
- Die Ergebnisse und Erkenntnisse werden kommuniziert und führen gegebenenfalls zu Modifikationen.
- Die begleitende bedarfsgerechte Qualifikation und Weiterbildung der beteiligten Lehrerinnen und Lehrer sowie der (sozial-)pädagogischen Fachkräfte ist gewährleistet.

10. Datenschutz

- Alle erhobenen Daten dienen einzig der individuellen Förderung der Jugendlichen. Sie unterliegen der Verfügung der bzw. des Jugendlichen und ihrer bzw. seiner Eltern und können nicht ohne Einverständnis weitergegeben werden.

6 Beispiele subjektbezogener Berufsorientierung

Im Folgenden werden vier Ansätze und Projekte als gute Beispiele für Konzepte subjektbezogener Berufsorientierung im bisher beschriebenen Sinne vorgestellt. In den Praxisbeispielen gelingt es mit unterschiedlichen Schwerpunkten, den beteiligten Jugendlichen Lern- und Arbeitssituationen sowie förderliche Unterstützungssysteme zur Verfügung zu stellen, um sie in ihrer biografischen Selbstkompetenz zu stärken.

Die Beispiele sind von unterschiedlicher Komplexität, aus unterschiedlichen Regionen, haben unterschiedliche Ansätze und werden von unterschiedlichen Trägern verfolgt. Die Darstellung aller vier Beispiele erfolgt aber auf der Grundlage der im vorangegangenen Abschnitt vorgestellten Ziele und Merkmale für eine erfolgreiche subjektbezogene Berufsorientierung.

Schwerpunkt 1: Zugangschancen benachteiligter Jugendlicher

Der erste Schwerpunkt liegt auf der Frage, inwiefern Projekte und schulische Berufsorientierungskonzepte dazu beitragen können, die Zugangschancen benachteiligter Jugendlicher zu Arbeitsmarkt und Gesellschaft zu verbessern. Die Beispiele stehen für Ansätze, denen es in besonderer Weise gelingt, im Rahmen bestehender pädagogischer Regelangebote auch Jugendliche mit ungünstigen Voraussetzungen zu fördern, ohne sich auf diese Zielgruppe zu beschränken.

Dazu wird der Ansatz des „Produktiven Lernens“ in Mecklenburg-Vorpommern herangezogen, der als Angebot in einer flexibel langen Schulausgangsphase einen besonders praxisintensiven und persönlichkeitsbezogenen Weg verfolgt, Jugendlichen zum erfolgreichen schulischen Abschluss zu verhelfen.

Als zweites Beispiel dieses Schwerpunkts dienen die Praxistage in Rheinland-Pfalz, die an Haupt- und Förderschulen angeboten und mit unterschiedlichen, vor allem subjektbezogenen und persönlichkeitsstärkenden Maßnahmen nach den Bedingungen der Vertieften Berufsorientierung flankiert werden können.

6.1 Produktives Lernen, Mecklenburg-Vorpommern

Konzept, Zielgruppe

In Mecklenburg-Vorpommern wurde zum Schuljahr 2009/2010 die Flexible Schulausgangsphase eingeführt. In dieser Phase können Schülerinnen und Schüler von regionalen Schulen oder Gesamtschulen nach der Jahrgangsstufe 7 in zwei, drei oder vier Schuljahren - unter Beachtung ihrer individuellen Bildungsentwicklung - den für sie bestmöglichen Schulabschluss erwerben: die „Berufsreife“, die „Berufsreife mit Leistungsfeststellung“ oder - nach der zehnten Jahrgangsstufe - die „Mittlere Reife“.

Das Produktive Lernen kann als ein wesentlicher Bestandteil einer Flexiblen Schulausgangsphase implementiert werden. Diese Bildungsform ersetzt den traditionellen Unterricht der letzten Schuljahre und setzt auf besondere Unterrichtsmethoden, einen hohen Praxisanteil, die Einrichtung von besonderen Lernwerkstätten und eine berufsbegleitende Lehrerausbildung. Produktives Lernen - als Teil der Allgemeinbildung - ist Lernen auf der Basis von praktischen lebensnahen Tätigkeiten und Erfahrungen in „gesellschaftlichen Ernstsituationen“. Die produktive Tätigkeit wird zum Ausgangspunkt und zum Ziel von Bildung. Durch eine enge Zusammenarbeit von Schule und Arbeitswelt wird theoretisches Wissen mit der außerschulischen Praxis verknüpft. Produktives Lernen bietet damit im Rahmen der Allgemeinbildung zugleich eine intensive individuelle Berufsorientierung. Nach dem Ansatz des Projektpartners, des Berliner Instituts für Produktives Lernen (IPLE), ermöglicht es die Kombination von Flexibler Schulausgangsphase und produktivem Lernen, auf die individuellen Bildungsbedürfnisse und auf die Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler einzugehen.

Die Schülerinnen und Schüler lernen an drei Tagen der Woche an ausgewählten Praxisplätzen sowohl theoretisch - in einem auf den Beruf zugeschnittenen Unterricht in Deutsch, Mathematik und Englisch - als auch praktisch. Die schulische Lehrkraft und ein betrieblicher Ansprechpartner als Mentorin oder Mentor stimmen den Lehrstoff auf die jeweiligen Erfordernisse miteinander ab. Die Praxisplätze können Betriebe, soziale, kulturelle oder politische Einrichtungen oder Verwaltungen sein.

An zwei Tagen der Woche erhalten die Schülerinnen und Schüler auf der Grundlage ihrer Praxiserfahrungen und des Praxisfeldes Unterricht in der Schule. In einer wöchentlichen individuellen Bildungsberatungsstunde werden die persönlichen Bildungsbedürfnisse mit den praktischen Erfahrungen und den gewählten kulturellen und fachlichen Themen verknüpft.

Die Zielgruppe des Produktiven Lernens in Mecklenburg-Vorpommern sind diejenigen Schülerinnen und Schüler, die die allgemeinbildende Schule voraussichtlich ohne jeglichen Abschluss verlassen und/oder potenziell zu den ca. 25% der Jugendlichen gehören, die ihre Erstausbildung abbrechen. Mit dem Produktiven Lernen sollen die Schülerinnen und Schüler angesprochen werden, die in Verbindung mit praktischer Tätigkeit lernen möchten und im Rahmen des Ansatzes besser ihren Entwicklungsmöglichkeiten entsprechend gefördert und gefordert werden können.

Ziel

Aus den theoretischen Grundlagen des Produktiven Lernens lassen sich drei Zielbereiche ableiten:

- Erschließung der eigenen Person für das Produktive Lernen,
- Erschließung der gesellschaftlichen Praxis für Produktives Lernen,
- Erschließung von Kultur für Produktives Lernen.

Jedem dieser Zielbereiche sind fünf allgemeine Bildungsziele entsprechend der Methodik des Produktiven Lernens zugeordnet. So sollen die Schülerinnen und Schüler Personenbezüge wahrnehmen und reflektieren, Bedingungen und Ergebnisse von Tätigkeiten sowie die Entwicklung von Praxisbezügen untersuchen und Kulturbezüge herstellen und evaluieren. Die Bildungsziele sind miteinander verbunden und werden mit unterschiedlicher individueller oder curricularer Priorität verfolgt.

Durch die aktive Auseinandersetzung mit der Berufswelt und im Zusammenspiel von Lernen und Handeln wird die Entwicklung unterschiedlicher Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler gefördert, die für die selbstständige Gestaltung des Bildungsprozesses und für das lebenslange Lernen entscheidend sind: Methodenkompetenzen, kommunikative und soziale Kompetenzen, Teamfähigkeit, Entscheidungskompetenzen, Eigeninitiative und andere. Insofern erfüllt das Produktive Lernen in besonderer Weise den Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule, „die Weiterentwicklung der individuellen Kompetenzen im Hinblick auf die Entwicklung und Gestaltung der persönlichen Zukunft zu fördern.“ (MK-MV 2009)

Schlussendlich soll das Produktive Lernen den Schülerinnen und Schülern zu besseren Chancen auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt verhelfen.

Durchführung

Schülerinnen und Schüler, die am Produktiven Lernen teilnehmen möchten, müssen sich bis Anfang Mai schriftlich bei der Schule um die Aufnahme in die entsprechende Gruppe bewerben. Die Schulen führen Aufnahmegespräche ab Mai durch. Die Aufnahmekriterien sind vor allem das Interesse am Produktiven Lernen, die Bereitschaft zur aktiven Gestaltung des eigenen schulischen Bildungsprozesses sowie ein gewisses Maß an Teamfähigkeit und Kommunikationsbereitschaft.

Mit der Einführung des Produktiven Lernens wird der Unterrichtsalltag völlig neu organisiert. Das Schuljahr ist in Trimester gegliedert, in jedem Trimester wählen die Schülerinnen und Schüler einen neuen Praxislernort, meist kleinere Betriebe. Nach jedem Trimester wird ein Bericht mit Punktwerten erstellt, die in Abschluss-, Abgangs- oder Übergangszugnissen Ziffernnoten zugeordnet werden. Die Schülerinnen und Schüler können so bei einer zweijährigen Teilnahme am Produktiven Lernen bis zu sechs unterschiedliche Praxisorte kennen lernen.

Stundentafel im Produktiven Lernen

Bildungsteile	Wochenstunden
Lernen in der Praxis	17
Kommunikationsgruppe	5
Deutsch im Produktiven Lernen	2
Englisch im Produktiven Lernen	2
Mathematik im Produktiven Lernen	2
Weitere Lernbereiche: Mensch und Kultur Gesellschaft und Wirtschaft Natur und Technik	2
Summe der Wochenstunden	30

Die Studentafel des Produktiven Lernens ist durch den großen Anteil des Lernens in der Praxis gekennzeichnet, damit ausreichende Freiräume für individuelle produktive Tätigkeiten und deren Reflexion bleiben. Fachbezogene Bildungsteile finden sich in acht Stunden der Studentafel, die neben Deutsch, Englisch und Mathematik noch drei fächerübergreifende Lernbereiche enthält.

An drei Tagen in der Woche lernen die Schülerinnen und Schüler an ihren selbst gewählten Praxisplätzen. Das Lernen in der Praxis hat verschiedene Anteile (vgl. MK-MV 2009):

- Die produktive Tätigkeit beinhaltet auch die damit verbundene Kommunikation am Praxisplatz.
- Die Erschließung der Praxis erfolgt durch die Suche nach einem Praxislernort und durch die Entwicklung von Fragestellungen in Bezug auf die Praxis und deren Bearbeitung.
- Die „Selbstständige Produktive Aufgabe“ ist ein eigenes Tätigkeitsvorhaben einschließlich dessen Reflexion.
- Die Darstellung der Arbeitsergebnisse geschieht durch die Dokumentation des Lernens in der Praxis, etwa mittels eines Portfolios.
- In Deutsch, Englisch und Mathematik werden fachbezogene Fragestellungen und Aufgaben in Zusammenhang mit den individuellen Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler in der Praxis bearbeitet.

In jedem Trimester werden Projekte der drei Lernbereiche „Mensch und Kultur“, „Gesellschaft und Wirtschaft“ und „Natur und Technik“ durchgeführt. Die Schülerinnen und Schüler behandeln individuell oder in Gruppenarbeit einen der Lernbereiche, wiederum bezogen auf das Lernen in der Praxis.

Neben den wöchentlichen individuellen Beratungsstunden der Schülerinnen und Schüler mit ihren Pädagoginnen und Pädagogen, in denen die individuellen Lehrpläne erarbeitet, evaluiert und weiterentwickelt werden, können in der Kommunikationsgruppe Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler ausgetauscht sowie weitere Tätigkeiten, Beobachtungen und Recherchen für das Lernen in der Praxis vorbereitet werden. Dies geschieht insbesondere in der Lernwerkstatt, die den traditionellen Klassenraum ersetzt. Um individuelle Lernansätze auch methodisch umsetzen zu können, richten die beteiligten Schulen Lernwerkstätten mit Informations-, Arbeits- und Präsentationsmedien ein. Es besteht die Möglichkeit, themenbezogene Projekte und Kurse durchzuführen.

Individuelle Unterstützung und Begleitung der Jugendlichen

Ein starker Personenbezug und die größtmögliche Partizipation der Schülerinnen und Schüler an ihrem Bildungsprozess ist ein Prinzip des Produktiven Lernens. Die Schülerinnen und Schüler gestalten ihren Bildungsprozess so selbstständig wie möglich und sind bei der Entwicklung der Bildungsangebote an Schulen und ihrer Tätigkeiten an den Praxislernorten beteiligt.

Jede Schülerin und jeder Schüler erhält eine Stunde individuelle Bildungsberatung in der Woche. Gemeinsam mit den beratenden Pädagoginnen und Pädagogen gestalten die Schülerinnen und Schüler individuelle Curricula auf der Basis ihrer Tätigkeitserfahrungen. Sie sollen ihre individuellen Bildungsbedürfnisse mit den praktischen Erfahrungen und den gewählten kulturellen und fachlichen Themen verknüpfen.

Die Bildungsentwicklung der Schülerinnen und Schüler wird fortwährend von ihnen selber, den Lehrkräften und den Praxismentorinnen und Praxismentoren evaluiert, um die weiteren Bildungsprozesse planen und steuern zu können. Ein individueller Bildungsbericht, der gemeinsam von den Lehrkräften und den Schülerinnen und Schülern in der individuellen Bildungsberatung entwickelt wird, dokumentiert die Bildungsentwicklung ausgehend vom individuellen Bildungsstand.

Da die pädagogische Beratung und Betreuung als integraler Bestandteil der Bildungsarbeit im Produktiven Lernen gilt, werden die beteiligten Lehrerinnen und Lehrer in einem umfassenden Weiterbildungsprozess zu zertifizierten Pädagoginnen und Pädagogen des Produktiven Lernens qualifiziert. Somit können sie in dem ganzheitlichen Prozess des Produktiven Lernens auch die pädagogische Begleitung der Schülerinnen und Schüler leisten.

Neben der Beratung durch die Pädagoginnen und Pädagogen werden die Jugendlichen auch von den Expertinnen und Experten der Praxis (Praxismentorinnen und Praxismentoren) unterstützt. Die intensiven und tragfähigen Beziehungen zwischen ihnen und den betrieblichen Mentorinnen und Mentoren wirken sich förderlich auf das Selbstvertrauen und die Zunahme eigenverantwortlichen Handelns der Jugendlichen aus. Die Schülerinnen und Schüler fühlen sich persönlich ernst genommen, anerkannt und durch die ihnen übertragenen Tätigkeiten herausgefordert.

Kooperationspartner, Akteure

Die Bildungsform des Produktiven Lernens wird seit über 20 Jahren in Deutschland eingesetzt und weiterentwickelt. Aus den Anfängen im Pilotprojekt „Die Stadt-als-Schule Berlin“ 1987 und den ersten Schulversuchen ab 1996 in Berlin wurde das Konzept zum Produkti-

ven Lernen einschließlich des projektbegleitenden Weiterbildungsstudiums mittlerweile in die Länder Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen transferiert. Mecklenburg-Vorpommern ist Vorreiter, was die landesweite Einführung des Produktiven Lernens in der Flexiblen Schulausgangsphase (in den Schuljahren 8 bis 11) als zentrales Element einer Bildungsreform der Sekundarstufe I angeht.

Partner des Bildungsministeriums in Mecklenburg-Vorpommern ist das Institut für Produktives Lernen in Europa (IPLE), das unter anderem die beteiligten Lehrkräfte umfassend berät und begleitet. Das IPLE bietet Unterstützung bei der standortspezifischen Entwicklung des Bildungsangebots (gemeinsam mit Lehrkräften und Schülergruppen) und bei der Dokumentation der Projektentwicklung in Jahresevaluationen (gemeinsam mit den Lehrkräften). Es sichert den Qualitätsstandard des Produktiven Lernens in Mecklenburg-Vorpommern und zertifiziert das Weiterbildungsstudium.

Die Qualifizierung der beteiligten Lehrkräfte ist das Herzstück des Ansatzes, ohne die die Durchführung nicht möglich wäre. In einem zweijährigen projektbegleitenden Weiterbildungsstudium zu Pädagoginnen und Pädagogen des Produktiven Lernens werden sie unter anderem darauf vorbereitet, den tiefgehenden Rollenwechsel vom Unterrichten zur Lernbegleitung zu verinnerlichen. Ihre neuen Aufgaben im Produktiven Lernen umfassen etwa die Projektentwicklung, Bildungsberatung, Gruppenmoderation und Evaluation.

Über das Internationale Netz Produktiver Bildungsprojekte und Schulen (INEPS) besteht für die Pädagoginnen und Pädagogen die Möglichkeit der internationalen Kooperation, für die Schülerinnen und Schüler die Gelegenheit, an Austauschprogrammen teilzunehmen.

Die wichtigsten Kooperationspartner der Schulen sind die Betriebe und Einrichtungen, die Praxislernorte oder andere Bildungsgelegenheiten zur Verfügung stellen und in denen ein Betriebsangehöriger die Schülerin oder den Schüler als Praxismentorin bzw. Praxismentor berät. Die Kooperation mit außerschulischen Partnern soll weiter intensiviert werden. In Mecklenburg-Vorpommern liegen gute Erfahrungen mit den Praxisbetrieben vor, gerade in ländlichen Regionen. Viele Praxispartner zeigen von sich aus Interesse am Ansatz des Produktiven Lernens und sind bereit, durch ihre Beteiligung auch gesellschaftliche Verantwortung zu übernehmen.

Des Weiteren sind alle zuständigen schulischen Instanzen beteiligt, aber auch weitere außerschulische Einrichtungen, etwa aus der Kommune, der Wirtschaft oder der Jugend- und Sozialarbeit.

Perspektive

Das Produktive Lernen wurde in Mecklenburg-Vorpommern 2005 als Modellprojekt an sechs Standorten eingeführt und im Schuljahr 2008/2009 auf insgesamt 25 Standorte erweitert. Im Schuljahr 2010/2011 werden zwei weitere Standorte das Produktive Lernen einführen. Darüber hinaus sind vorerst keine weiteren Standorte des Produktiven Lernens in Mecklenburg-Vorpommern geplant. Die nächsten Aufgaben liegen in der curricularen und methodischen Weiterentwicklung des Konzepts sowie der Erstellung einer besonderen Konzeption für die Jahrgangsstufe 10.

Die Durchführung des Produktiven Lernens erfolgt auf der Grundlage der Verwaltungsvorschrift des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur „Produktives Lernen an den regionalen Schulen und den nichtgymnasialen Bildungsgängen der Gesamtschulen“ vom 27. April 2009. In der Anlage 1 zu dieser Vorschrift befindet sich die „Rahmenkonzeption für Produktives Lernen in Mecklenburg-Vorpommern“. Insbesondere zur ausgewiesenen Stundentafel wird noch die „Verordnung zur Flexiblen Schulausgangsphase in nichtgymnasialen Bildungsgängen an den allgemeinbildenden Schulen“ vom 27. April 2009 herangezogen.

Zurzeit werden zwei zertifizierte Pädagoginnen des Produktiven Lernens zu Projektberaterinnen qualifiziert, die damit selbstständig die weitere Einrichtung von Bildungsangeboten und die Qualifizierung von Pädagoginnen und Pädagogen des Produktiven Lernens in Mecklenburg-Vorpommern vornehmen können.

Ergebnisse, Evaluation

Regelmäßige jährliche Evaluationen werden sowohl zur länderspezifischen Entwicklung des Produktiven Lernens von den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des IPLE als auch auf der Ebene der einzelnen Standorte durchgeführt. Die Pädagoginnen und Pädagogen vor Ort evaluieren das schulspezifische Bildungsangebot und entwickeln ihre Konzepte und Maßnahmen weiter.

Nach den aktuellen Evaluationsergebnissen (vgl. Bliss u. a. 2008) ist das Produktive Lernen eine erfolgreiche Bildungsform für Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I, insbesondere für Jugendliche, die innerhalb des regulären Schulalltags voraussichtlich große Schwierigkeiten hätten, einen Hauptschulabschluss zu erlangen. In den Gruppen des Produktiven Lernens in Mecklenburg-Vorpommern wurden die Zielsetzungen und Erwartungen in hohem Maße erfüllt. Die Abbruchquoten und die Fluktuation in der Pilotphase sind sehr gering. Die Abschlussquote der Schülerinnen und Schüler ist vergleichsweise hoch,

85% der Schülerinnen und Schüler, die unter normalen Umständen als abschlussgefährdet einzustufen wären, haben einen Schulabschluss erreicht. Auch die Vermittlungsquoten in duale Ausbildungsverhältnisse oder andere stabile Perspektiven sind relativ hoch. Insgesamt 100 Lehrkräfte qualifizierten sich zu Pädagoginnen und Pädagogen des Produktiven Lernens im zweijährigen projektbegleitenden Weiterbildungsstudium.

Abgesehen von den Vermittlungsquoten stellt das Produktive Lernen insgesamt eine Chance für die Entwicklung von Selbstständigkeit, Eigenverantwortung und Motivation der Jugendlichen dar. Es trägt offensichtlich wesentlich zur Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler bei. Diese sind motiviert, ihre eigene Bildungsentwicklung zu gestalten und entwickeln eigene Handlungsperspektiven. Sie öffnen sich mit Interesse, Engagement und Ausdauer den neuen Herausforderungen und ihrer beruflichen Orientierung. „Die Schüler stabilisieren sich durchweg hinsichtlich der Entwicklung ihrer Persönlichkeit; ihre Eltern und sie selbst bewerten ihren Wechsel in das Produktive Lernen fast alle positiv und oft als ‚Glücksfall‘. Die Praxismentoren äußern sich zu 90 Prozent positiv über das Engagement der Jugendlichen und ihre Bereitschaft, Ausbildungsverhältnisse anzubieten, ist groß.“ (Böhm/ Schneider 2009, S. 19) In den ersten zwei Jahren des Pilotprojekts entwickelten die beteiligten Jugendlichen vielfach soziale und kommunikative Kompetenzen sowie wachsende Selbstständigkeit und Selbstsicherheit. „Insbesondere die Einschätzungen der Praxismentorinnen/-mentoren unterstrichen, dass durch die intensiven Auseinandersetzungen mit Erfahrungen in praktischen Tätigkeitsfeldern, die das Produktive Lernen mit seiner Verbindung von *Lernen in der Praxis* und *Fachbezogenem Lernen* in der Schule ermöglicht, wichtige Voraussetzungen für die Berufsfindung und die Entwicklung einer Ausbildungsfähigkeit geschaffen werden konnten.“ (Bliss u. a. 2009, S. 194)

6.2 Praxistage in Rheinland-Pfalz

Konzept, Zielgruppe

Die Praxistage in Rheinland-Pfalz können seit dem Schuljahr 2007/2008 an Schulen mit dem Bildungsgang „Berufsreife“, also an den Hauptschulen und Hauptschulzweigen der Realschulen plus und weiterer Schularten in Rheinland-Pfalz sowie mittlerweile auch an den Förderschulen durchgeführt werden¹⁷. Zunächst beteiligten sich elf Hauptschulen in Koblenz und Trier in der Jahrgangsstufe 9, im Schuljahr 2009/2010 sind es landesweit schon 137 Schulen.

Zur Zielgruppe gehören die Schülerinnen und Schüler der beteiligten Schularten, insbesondere diejenigen Schülerinnen und Schüler, die aus unterschiedlichen Gründen Schwierigkeiten im Übergang Schule-Arbeitsleben haben. Während eines Jahres sind die Schülerinnen und Schüler des Jahrgangs 8 oder 9 an einem Tag in der Woche in einem Betrieb oder einer Verwaltung, um dort die Arbeitsabläufe kennen zu lernen.

Es gehört zum pädagogisch-organisatorischem Konzept der Praxistage, dass ab der Jahrgangsstufe 7 vorbereitende berufsorientierende Maßnahmen durchgeführt werden, z. B. Verfahren zur Feststellung der persönlichen Neigungen, Stärken und Schwächen.

Zwar ist es nicht zwingend vorgeschrieben, aber es wird empfohlen, die Praxistage mit vor- und nachbereitenden sowie begleitenden Kursen, Seminaren und Angeboten zu verbinden. Zahlreiche Projekte aus dem Katalog der Vertieften Berufsorientierung (VBO) sind an die Durchführung der Praxistage gekoppelt und werden auf Antrag aus Mitteln der Bundesagentur für Arbeit bezuschusst (z. B. Berufsorientierungscamp).

Ziel

Zunächst sollen mit der Durchführung der Praxistage die Chancen der Schülerinnen und Schüler auf eine reguläre Berufsausbildung erhöht werden. Der Ansatz des Lernens an verschiedenen Standorten und der Verknüpfung der schulischen mit den außerschulischen betrieblichen Aktivitäten eröffnet den Jugendlichen den Weg zu einem leichteren Übergang in die Berufs- und Arbeitswelt. Die übergeordneten Ziele richten sich also auf die häufigere Vermittlung in ein Ausbildungsverhältnis und eine geringere Abbruchquote während der Ausbildung.

¹⁷ Zur Schulstruktur in Rheinland-Pfalz vgl. <http://hauptschule.bildung-rp.de/neue-schulstruktur.html>

Den beteiligten Schülerinnen und Schülern soll durch die frühe und langfristige Einbindung in betriebliche Abläufe und durch die fachpraktischen Erfahrungen dazu verholfen werden, ihre persönlichen Neigungen und Stärken zu erkennen, die eigenen Potenziale zu entwickeln und zu einer gezielten und begründeten Berufswahl zu kommen. Insgesamt verspricht man sich durch die Verbesserung der Ausbildungsreife einen Motivationsschub, damit die Schülerinnen und Schüler ihren Übergang selbstständig und aktiv gestalten.

Im Zusammenhang mit der Durchführung der Praxistage sowie weiteren begleitenden Maßnahmen werden unterschiedliche Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler gefördert:

- (berufs-)fachliche Kompetenzen: Schülerinnen und Schüler lernen die Abläufe in einem Betrieb kennen, vergleichen berufsspezifische Abläufe und lassen die Erfahrungen in den eigenen Berufsorientierungsprozess einfließen;
- soziale Kompetenzen: Schülerinnen und Schüler müssen sich den Kommunikations- und Teamanforderungen in den Praxisorten stellen (Kooperationsbereitschaft, Teamfähigkeit, Höflichkeit, Konfliktfähigkeit, Toleranz);
- persönliche Kompetenzen: Schülerinnen und Schüler sind gefordert, den Anforderungen des Arbeitsplatzes und der Alltagsbewältigung am Praxislernort zu entsprechen (Zuverlässigkeit, Lern- und Leistungsbereitschaft, Ausdauer, Sorgfalt, Selbstständigkeit, Kreativität und Flexibilität).

Durch die Anwendung im praktischen Zusammenhang erfahren die unterrichtlichen Grundlagen eine höhere Wertung und Motivation bei den Jugendlichen (Mathematik, Naturwissenschaften, Sprachen, IT-Bereich). Ideal ist die vorbereitende und begleitende Kooperation mit anderen Schulfächern.

Durchführung

Zur Vorbereitung der Praxistage und der Entscheidung für ein Berufsfeld oder einen Beruf dient die Durchführung von Eignungstests oder Kompetenzfeststellungsverfahren. Die Praxisplatzsuche erfolgt auf der Grundlage der Ergebnisse und Erkenntnisse dieses Verfahrens. Die damit verbundenen Verfahren (Bewerbungen, Vorstellungsgespräche) werden ebenfalls in der Schule vorbereitend behandelt. Als Einstieg in den Praxislernort und zum Kennenlernen der Arbeitsabläufe dient ein wenigstens ein-, besser zweiwöchiges Betriebspraktikum.

Während der Praxistage sind die Schülerinnen und Schüler während eines Jahres (8/II bis 9/I oder im gesamten 9. Schuljahr) einen Tag in der Woche in die Arbeitsabläufe der Praxislernorte eingebunden.

Zur Nachbereitung der Praxistage dienen die Anfertigung von Berichten, die Dokumentation in einer Arbeitsmappe, das Führen eines Praxistagebuchs oder eines Portfolios sowie die Nachbesprechung im Unterricht. Sinnvoll ist die zeitnahe Nutzung der Klassenlehrerstunde. Die Rückmeldungen der betrieblichen Partner zu den Erfahrungs-, Lern- und Arbeitsbereichen der Jugendlichen sollten in die unterrichtliche Nachbereitung einbezogen und schulintern evaluiert werden.

Die erstellte Dokumentation der Praxistage kann in die Zeugnisnote für das Fach Arbeitslehre einfließen. Auf dem Zeugnis wird zusätzlich ein Vermerk über die Teilnahme der Schülerin bzw. des Schülers am Praxistag aufgenommen. Außerdem erhalten die Schülerinnen und Schüler ein Zertifikat, das über ihre Leistungen im Praktikum Auskunft gibt und in das die Rückmeldung aus dem Praktikumsbetrieb einbezogen worden ist.

Ergänzend zu den Praxistagen können die Schulen vor- und nachbereitende und begleitende Projekte der Vertieften Berufsorientierung beantragen. Das Pädagogische Zentrum in Rheinland-Pfalz berät dazu die Schulen und prüft die Anträge nach den folgenden Bewilligungskriterien, orientiert unter anderem an den gesetzlichen Vorgaben zur Vertieften Berufsorientierung:

- Das Projekt ergänzt oder vertieft das reguläre Angebot der Schule zur Berufsorientierung und Berufswahlvorbereitung.
- Das Projekt wird in Kooperation mit einem außerschulischen Vertragspartner durchgeführt.
- Das Projekt ist geeignet, den direkten Übergang der Jugendlichen in eine ihren Neigungen und Fähigkeiten entsprechende Berufsausbildung zu unterstützen und spricht zumindest einen der folgenden Schwerpunkte an:
 - Erweiterung und Vertiefung berufskundlicher Kenntnisse,
 - Verbesserung des Entscheidungsverhaltens,
 - Erweiterung des Berufswahlspektrums,
 - Maßnahmen zur Eignungsfeststellung.

- Das Projekt ist darauf angelegt, die Schülerinnen und Schüler auf die Erfordernisse des Praxistages vorzubereiten oder unterstützt sie im Anschluss an die Praxisphase durch eine weiterführende arbeitsweltbezogene Förderung.¹⁸

Die Projekte werden nach Langzeitprojekten und Kompaktkursen unterschieden. Langzeitprojekte erstrecken sich über einen Zeitraum von mindestens sechs bis acht Wochen und begleiten die Praxistage in vielen Fällen über den gesamten Zeitraum. Sie werden als Seminar oder AG für eine Schülergruppe durchgeführt oder als Coaching, also als eine kleingruppenspezifische oder individuelle Begleitung und Beratung für Schülerinnen und Schüler mit erhöhtem Unterstützungsbedarf.

Kompaktkurse sind in der Regel mehrtägige Veranstaltungen, gelegentlich in getrennte Zeitblöcke unterteilt. Besonders nachgefragt sind Bewerbercamps oder Berufsorientierungscamps. Wegen der Lernumgebung außerhalb der Schule, der Intensität während eines mehrtägigen Zeitraums und der Möglichkeit, unterschiedliche gruppenspezifische und individuelle Verfahren durchzuführen, haben sich diese Vorhaben bewährt. Vereinzelt werden auch Eignungsfeststellungsverfahren und Assessment-Trainings als Kompaktkurse durchgeführt.

Die Organisation und inhaltliche Konzeption der Praxistage sowie die Entscheidung über die Festlegung der Schwerpunkte und die begleitenden Projekte der VBO liegen in der Freiheit jeder einzelnen Schule.

Individuelle Unterstützung und Begleitung der Jugendlichen

Zahlreiche Schulen legen ihren Schwerpunkt auf eine individuelle Beratung, Begleitung, ein Coaching für die Schülerinnen und Schüler.

Eine Auswertung im Schuljahr 2008/2009 ergibt, dass von 100 Schulen in Rheinland-Pfalz, die die Praxistage durchführten, immerhin 68 Schulen 123 Projekte der VBO angeboten haben. Davon waren 25% Langzeitprojekte in Form von AG oder Seminaren, 13% waren Coaching-Projekte und der weitaus größte Teil (62%) waren Kompaktkurse (z. B. Trainingskurse oder Berufsorientierungscamps). Alle Projekte der VBO stellen die individuelle Förderung und Entwicklung der Schülerinnen und Schüler in den Vordergrund und setzen an den individuellen Voraussetzungen der Jugendlichen an.

Im Rahmen von vorbereitenden Coaching-Projekten werden z.B. in Kleingruppen Tipps für eine angemessene äußere Erscheinungsform und gutes Benehmen anlässlich der Betriebs-

¹⁸ Vgl. http://praxistag.bildung-rp.de/fileadmin/user_upload/praxistag.bildung-rp.de/pdf/Basisinfo_Vertiefte_BO.pdf

besuche und der Praxistage vermittelt. Andere Projekte vermitteln sinnliche Eindrücke unterschiedlicher Berufe und Berufsbereiche, um diese Eindrücke mit den Erwartungen der Jugendlichen abzugleichen. Auch das Training von zielgerichteten und effizienten Bewerbungsroutinen kann als vorbereitendes Coaching-Projekt angeboten werden.

In der Nachbereitung der Praxistage können Coaching-Projekte zur Verarbeitung der Erfahrungen und Eindrücke aus den Betrieben dienen, in denen die Jugendlichen diese Erfahrungen auf mögliche Situationen in einer Ausbildung übertragen (Konflikte, Probleme und Lösungen, aber auch Erfolgserlebnisse). Erfahrungsgemäß sind sie dabei den externen Durchführenden gegenüber offener und gesprächsbereiter als gegenüber ihren Lehrerinnen und Lehrern.

Weitere Coaching-Projekte können Maßnahmen zur Persönlichkeitsstabilisierung, zur Förderung der Sozialkompetenz oder Kommunikationstraining enthalten. Bei Bedarf und Notwendigkeit erhalten einzelne Jugendliche auch Einzelcoaching, um ihnen bei der Interessens- und Neigungsfindung, der Betriebssuche, dem Bewerbungs- und Vorstellungsverfahren anlässlich der Praxistage eine Unterstützung zu bieten.

Die Projekte der VBO sind darauf angelegt, die Erfahrungen und Eindrücke der Schülerinnen und Schüler aus den außerschulischen Lernorten während der Praxistage aufzunehmen und sie mit Entwicklungsimpulsen für die Jugendlichen zu verknüpfen. Durch die autonome Gestaltung der Projekte durch jede Schule besteht die Möglichkeit, zielgruppen- und bedarfsgerecht die Angebote der VBO nachzufragen und in die schulischen Abläufe zu integrieren. Auf diese Weise können insbesondere diejenigen Jugendlichen, die einen größeren Unterstützungsbedarf haben, im Rahmen der regelhaften Durchführung der Praxistage einschließlich der begleitenden VBO-Projekte angemessen begleitet werden.

Zahlreiche in Rheinland-Pfalz etablierte Module, wie etwa die Berufsorientierungswoche und das Berufsorientierungscamp, sind an die Durchführung der Praxistage geknüpft und können nur von Praxistage-Schulen über Projekte der VBO finanziert werden. Davon unberührt ist die Tatsache, dass auch diejenigen Hauptschulen, die keine Projekte aus der VBO nachfragen und durchführen, ihre Schülerinnen und Schüler im Rahmen der Möglichkeiten vor Ort - an allen Hauptschulen ist wenigstens eine Sozialarbeiterin bzw. ein Sozialarbeiter - individuell begleiten und beraten. Alle Hauptschulen in Rheinland-Pfalz haben Berufsorientierungskonzepte mit entsprechenden Maßnahmen im Qualitätsprogramm verankert.

Kooperationspartner, Akteure

Die Einrichtung der Praxistage und die Verbindung zwischen dem Lernen in der Praxis und in der Schule soll dazu beitragen, die Berufsorientierung als Aufgabe der ganzen Schule zu verstehen. Sie wird losgelöst aus dem Aufgabenbereich eines Schulfaches (Arbeitslehre) bzw. einer Fach- oder Klassenlehrkraft. Die Entwicklung eines solchen Verständnisses der schulischen Berufsorientierung gelingt nach den vorliegenden Erfahrungen an den meisten Schulen recht gut. Insbesondere an kleineren Hauptschulen, in denen fast jede Lehrkraft eine eigene Klasse hat und dadurch mit den Fragen und der Organisation der schulischen Berufsorientierung befasst ist, findet eine intensive klassen- und jahrgangsübergreifende Kommunikation und Kooperation statt.

An der unmittelbaren Vor- und Nachbereitung der Praxistage sind neben den Fach- und Klassenlehrkräften in der Regel auch die schulischen Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter beteiligt. Auch das schulische Umfeld ist in die Gestaltung der Praxistage eingebunden. Die Eltern werden über mehrere Elternabende angesprochen, die sich thematisch mit unterschiedlichen Fragen der Bildungs- und Berufsbiografie der Jugendlichen befassen, oft mit Beteiligung von außerschulischen Partnern. Die Schulen werden durch Eltern, Kommunen, Kammern und die Arbeitsagentur bei der Akquise der Praxisplätze unterstützt. Betriebe, die einen Praxisplatz anbieten, müssen selber Ausbildungsplätze anbieten. Schülerinnen und Schüler ohne betrieblichen Praktikumsplatz können in überbetrieblichen Ausbildungsstätten einen Praktikumsplatz bekommen.

Die Projekte der VBO werden in Kooperation mit außerschulischen Partnern durchgeführt. Dies können Einrichtungen der Jugendhilfe sein, Kammern und Innungen, Bildungseinrichtungen, sozialpädagogische Einrichtungen und Fachleute oder privatwirtschaftliche Anbieter auf dem Bildungs- und Arbeitsmarkt.

Perspektive

Die Praxistage sind Bestandteil der „Rahmenvereinbarung vom 06. Oktober 2009 über die Zusammenarbeit von Schule, Berufsberatung und Wirtschaft im Bereich der Berufswahlvorbereitung und Studienorientierung in Rheinland-Pfalz“. Unterzeichner dieser Vereinbarung sind die Regionaldirektion der Bundesagentur für Arbeit, die Handwerkskammern, die Industrie- und Handelskammern, die Landesvereinigung der Unternehmerverbände, das Ministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit, Familie und Frauen und das Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur in Rheinland-Pfalz. Die Durchführung der Praxistage richtet sich nach der Verwaltungsvorschrift „Erkundungen und Schulpraktika an allgemeinbildenden Schulen“.

Die Schulen organisieren die Praxistage innerhalb der Kontingent-Studentenrat. Dazu werden die Stunden des Faches Arbeitslehre für die Praxistage geblockt. Da ausgefallener Unterricht nachgeholt werden muss, werden in erster Linie Ganztagschulen von der Möglichkeit der Praxistage angesprochen, da hier die Umsetzung am leichtesten gelingen kann. Zur Vorbereitung und Betreuung während der Praxistage sowie für die Koordination und Organisation erhalten die Schulen Lehrerstunden durch das Bildungsministerium. Im laufenden Schuljahr 2009/2010 ist das Angebot der Praxistage noch freiwillig. Allerdings ist es beabsichtigt, die Durchführung der Praxistage für die Hauptschulen verpflichtend zu machen.

Die Projekte der VBO basieren auf der Grundlage der Rahmenvereinbarung vom 14. April 2008 zwischen der Bundesagentur für Arbeit (Regionaldirektion Rheinland-Pfalz-Saarland) und dem Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur des Landes Rheinland-Pfalz über die Förderung im Rahmen des Programms „Verbesserung der Ausbildungschancen Jugendlicher“ durch Maßnahmen nach § 33 SGB III. Die Mittel der VBO stehen zunächst bis Ende des Jahres 2010 zur Verfügung. Darüber hinaus sind sie (noch) nicht gesichert, derzeit werden Gespräche über die weitere Absicherung geführt.

Ergebnisse, Evaluation

Jährlich werden die Ergebnisse der Projekte der VBO im Kontext des Praxistages erhoben und evaluiert. Die aktuelle Auswertung des letzten Schuljahres ergab, dass die beteiligten Schulen in der Regel mit der Durchführung der Praxistage ebenso zufrieden sind wie mit den begleitenden Projekten und mit ihren Kooperationspartnern. Entsprechend steigt der Anteil der Schulen mit VBO-Projekten stetig von Jahr zu Jahr. Die 123 Projekte des letzten Schuljahres konnten nach den Rückmeldungen der Schulen die Berufsorientierung ihrer Schülerinnen und Schüler gut oder sehr gut unterstützen. Auffallend viele Schulen suchen und erhalten Unterstützung in den Bereichen Persönlichkeitsstärkung, Förderung von Selbstbewusstsein und Selbstwahrnehmung sowie der realistischen Selbsteinschätzung der Schülerinnen und Schüler.

Der Erfolg der Praxistage und der verbundenen Projekte der VBO werden von den Lehrkräften besonders an den Verhaltensänderungen der Schülerinnen und Schüler festgemacht. Die Rückmeldungen zum Lern- und Sozialverhalten der Jugendlichen sind überwiegend positiv, nach Einschätzung der Schulen sind hier bei der Mehrzahl der an den Projekten beteiligten Schülerinnen und Schüler deutlich erkennbare Fortschritte zu beobachten. Es ergeben sich auch auffällige positive Veränderungen in Bezug auf die eigenständige Entwicklung individueller Berufs- und Bildungsziele. Von Einzelfällen abgesehen

haben die Schülerinnen und Schüler nach fast zwei Jahren intensiver Beschäftigung mit ihren beruflichen Perspektiven ein Bewusstsein dafür entwickelt, was sie im Anschluss an die Schule anstreben wollen. Die permanente Auseinandersetzung mit diesem Thema lässt sie nachhaltiger und langfristiger ihre Ziele entwickeln und diese überzeugender vertreten. Besonders am Ende der Praxistage wird die sicherere Präsenz der Schülerinnen und Schüler deutlich. Ihre individuellen beruflichen Ziele gehen in den meisten Fällen über den eher undifferenzierten weiteren Besuch von schulischen Bildungsgängen hinaus, wie es vor einigen Jahren noch durchaus üblich war.

Diese Veränderungen sind nach der Ansicht der Lehrerinnen und Lehrer zu einem großen Teil auf die Praxistage und die begleitenden Projekte der VBO zurückzuführen. Sie hängen allerdings auch mit dem großen Engagement der Schulleitungen und der Lehrerinnen und Lehrer, mit dem jeweiligen Schulklima und mit einer Atmosphäre gegenseitiger Wertschätzung und positiven Feedbacks zusammen. Ohne diese durchaus nicht selbstverständlichen positiven Einflussfaktoren würde sich ein gemeinsames Verständnis von Berufsorientierung mit einem so individuellen Zugang der Schülerinnen und Schüler nicht durchsetzen.

Schwerpunkt 2: Strukturelle Implementierung

Der zweite Schwerpunkt guter Beispiele konzentriert sich auf systemische Elemente und die mögliche Integration von Konzepten erweiterter Berufsorientierung in bestehende Handlungskonzepte. Wie kann es gelingen, Konzepte subjektbezogener Berufsorientierung zugunsten verbesserter Übergangschancen benachteiligter Jugendlicher in bestehende oder neu zu schaffende Handlungskonzepte zu integrieren? Welche Strukturen erweisen sich als notwendig und förderlich, welche sind erst noch zu schaffen?

Zur Veranschaulichung eines landesweiten Ansatzes dient zunächst das „Handlungskonzept Schule & Arbeitswelt“ aus Schleswig-Holstein. Auf Initiative der beteiligten Landesministerien und durch die Bundesanstalt für Arbeit unterstützt setzen regionale Steuerungsgremien in den Kreisen und kreisfreien Städten jeweils maßgeschneiderte Konzepte mit präventiven subjektbezogenen Berufsorientierungsmaßnahmen um.

Das zweite Beispiel ist der Beschulungs- und Ausbildungsverbund zwischen der Kooperativen Gesamtschule Neustadt a. Rbge (KGS) und den Berufsbildenden Schulen Neustadt a. Rbge (BbS) in Niedersachsen. Aufgrund einer veränderten Stundentafel lernen die Schülerinnen und Schüler des Hauptschulzweigs der KGS an zwei Tagen in der Woche in der BbS

und erlangen so eine Doppelqualifikation, die ihnen den Übergang in eine reguläre Ausbildung erleichtert.

6.3 „Handlungskonzept Schule & Arbeitswelt“ Schleswig-Holstein

Konzept, Zielgruppe

Beim „Handlungskonzept Schule & Arbeitswelt“ handelt es sich um einen in dieser Ausprägung neuen Ansatz präventiver Arbeitsmarkt- und Bildungspolitik, der gemeinsam vom Ministerium für Justiz, Arbeit und Europa und vom Ministerium für Bildung und Frauen des Landes Schleswig-Holstein im September 2006 vorgelegt wurde. Das Konzept betrifft die Übergangsphase (Beginn ab Klasse 8) zwischen Schulabgangsklassen und Aufnahme einer Berufsausbildung und zielt auf den verstärkten Einsatz berufsorientierender Elemente an Haupt- und Förderschulen sowie in Berufseingangsklassen der Beruflichen Schulen des Landes Schleswig-Holstein.

Zur Zielgruppe gehören Schülerinnen und Schüler von Haupt- und Förderschulen mit Schwierigkeiten auf dem Weg von der Schule in die Arbeitswelt, dies umfasst Jugendliche ohne Hauptschulabschluss ebenso wie Jugendliche mit (schwachem) Hauptschulabschluss.

Die Initiatoren des Handlungskonzepts gehen davon aus, dass konkrete präventive Maßnahmen zur Verbesserung der Chancen dieser jungen Menschen auf dem ersten Arbeitsmarkt bereits sehr lange vor der Schulentlassung – spätestens im achten Schuljahr – einsetzen müssen. Gerade Jugendliche, die im Verlauf ihrer Schulzeit bereits die Erfahrung von Misserfolgen gemacht haben, sei es auf Grund persönlicher Problemlagen oder gesellschaftlich/-familiär bedingter Benachteiligungen, benötigen eine intensive Unterstützung, um in ihrer Ausbildungsreife und Beschäftigungsfähigkeit gestärkt zu werden und um ihnen den erfolgreichen Einstieg in eine Berufsausbildung oder berufliche Tätigkeit zu ermöglichen.

In der aktuellen Förderperiode für die Schuljahre 2009/2010 und 2010/2011 werden 63 Schulstandorte mit Flexibler Übergangsphase, 15 Förderzentren und 25 berufliche Schulen mit Berufseinstiegsklassen gefördert. Für 100 weitere Schulen sind Fördermittel im Rahmen der Handlungsfelder Potenzialanalyse/Assessment und Berufsfelderprobung eingeplant.

Damit ist die landesweit geplante flächendeckende Umsetzung des Konzepts in die Praxis, angelegt auf den Zeitraum von 2007 bis 2011, bereits sehr weit fortgeschritten. Die beteiligten Flexiblen Übergangsphasen sowie die Förderzentren sind über alle 15 Schulaufsichtsbereiche der Kreise und kreisfreien Städte verteilt. Eine Ausweitung der beteiligten Förderzentren wird nicht geplant, da es das erklärte Ziel im Land Schleswig-Holstein ist,

diese im Rahmen der Inklusion aufzulösen und die Schülerinnen und Schüler an allgemeinbildenden Schulen zu unterrichten und zu fördern¹⁹.

Ziel

Mit der Einsetzung des Handlungskonzepts sind konkrete Zielsetzungen bezüglich der Verringerung der Schülerquoten ohne Schulabschluss oder ohne Aussicht auf einen Ausbildungsplatz verbunden:

- Reduzierung des Anteils der Schulabgänger ohne Schulabschluss von 9,8% im Jahr 2005 auf 6,5% im Jahr 2013;
- Reduzierung der Jugendarbeitslosigkeit von 11,0% im Jahr 2006 auf 6,4% im Jahr 2013;
- Verbesserung der Ausbildungsreife und Beschäftigungsfähigkeit;
- verbesserte Nutzung öffentlicher Gelder durch Netzwerkbildung lokaler Akteure.

Die im Rahmen des Handlungskonzepts verwendeten Ziele „Verbesserung von Ausbildungsreife und Beschäftigungsfähigkeit“ orientieren sich an den Definitionen des „Handlungsleitfadens zur Stärkung von Ausbildungsreife und Berufsorientierung“ und des darin eingezogenen „Kriterienkatalogs zur Ausbildungsreife“ (vgl. Landesregierung Schleswig-Holstein 2009, S. 15f.). Im Rahmen des Handlungskonzepts ist damit das Ziel verbunden, die individuellen Voraussetzungen der Schulabgängerinnen und Schulabgänger für den Eintritt in die Arbeitswelt zu verbessern. Als „unverzichtbare Voraussetzungen für die Aufnahme einer Ausbildung oder Erwerbstätigkeit“ werden die grundlegenden Kulturtechniken wie Lesekompetenz, Beherrschen der Grundrechenarten und Ausdrucksfähigkeit in Wort und Schrift verstanden.

Ein begleitendes bedarfsorientiertes Personalqualifizierungsprogramm konzentriert sich auf die Professionalisierung und Kompetenzentwicklung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sowie auf die Qualitätsentwicklung zur Optimierung der eingesetzten Instrumente und Verfahrensweisen. Der Auf- und Ausbau regionaler Netzwerke zur Berufsorientierung zwischen den beteiligten Partnern, der Wirtschaft und regionalen Arbeitsmarktakteuren dient der nachhaltigen Sicherung der Erfolge. Dieser systemische Ansatz wird im Rahmen einer Systemqualifizierung begleitet. Ziel ist die Implementierung nachhaltiger und syste-

¹⁹ Bereits jetzt sind landesweit ca. 50% der Schülerinnen und Schüler mit sozialpädagogischem Förderbedarf in den allgemeinbildenden Schulen integriert.

matischer Formen regionalen Übergangsmanagements. Damit sind die Wirkungen des Handlungskonzepts weit über die personenbezogene Förderung hinaus angelegt.

Durchführung

Das Handlungskonzept richtet sich gezielt an Schülerinnen und Schüler von Hauptschulen oder Förderzentren in der Übergangsphase zwischen der Schule und dem Eintritt in die Erwerbs- und Arbeitswelt. Die drei „Handlungsorte“ im Konzept – „Flexible Übergangsphase“, Förderzentren und Berufseingangsklassen – umfassen somit den Bereich zwischen der Jahrgangsstufe 8 bis zur Berufseingangsphase an beruflichen Schulen.

In der *Flexiblen Übergangsphase* in Schleswig-Holstein durchlaufen leistungsstarke Schülerinnen und Schüler aus Förderzentren sowie Hauptschülerinnen und Hauptschüler, deren Abschluss gefährdet ist, in maximal drei Jahren die Jahrgangsstufen 8 und 9. Flexible Übergangsphasen können ab der Jahrgangsstufe 8 an Hauptschulen, Regionalschulen und Gemeinschaftsschulen gebildet werden. Die Flexible Übergangsphase ist ein bewährtes Instrument in Schleswig-Holstein, um auch für leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler den Übergang in die Arbeitswelt zu verbessern. Ziel ist die Erreichung des Hauptschulabschlusses als zunehmend zwingende Voraussetzung für die erfolgreiche Aufnahme einer Ausbildung. Die Erreichung dieses Ziels wird durch die erweiterten zeitlichen Möglichkeiten erleichtert, die Quote der Schülerinnen und Schüler mit Hauptschulabschluss wird deutlich erhöht. Kern der Flexiblen Übergangsphase ist ein hoher Praxisanteil und eine intensive Berufsorientierung auf der Grundlage des schulinternen Curriculums. Außerdem sind Potenzialanalysen/Assessments, Berufsfelderprobung und Coaching fester Bestandteil der Übergangsphase.

In *Förderzentren* mit Förderschwerpunkt Lernen können die Schülerinnen und Schüler ab der Jahrgangsstufe 8 zur besseren Vorbereitung auf eine mögliche Berufsausbildung ebenfalls die Angebote der Potenzialanalysen/Assessments, Berufsfelderprobung und des Coachings wahrnehmen. Als Vorbedingung für teilnehmende Förderzentren müssen Berufsorientierungskonzepte sowie Kooperationspartner in einem regionalen Netzwerk vorhanden sein.

Die *Berufseingangsklassen* der Berufsschule dienen der Beschulung derjenigen berufsschulpflichtigen Jugendlichen, die nach Erfüllung der allgemeinen Schulpflicht keine Ausbildung oder andere Bildungsmaßnahmen absolvieren. Sie erhalten einen Tag bzw. beim nachträglichen Erwerb des Hauptschulabschlusses zwei Tage in der Woche Berufsschulunterricht sowie individuelle Betreuung und Beratung (Coaching), um sie auf den Übergang

in eine Ausbildung oder in andere Bildungsmaßnahmen vorzubereiten. Auch die anderen Handlungsfelder des Konzepts (s.u.) tragen zur Umsetzung dieser Zielsetzung bei.

Es gibt vier unterschiedliche Handlungsfelder im Handlungskonzept, um die Ausbildungs- und Berufsreife der Jugendlichen zu verbessern.

- *Potenzialanalysen/Assessments* zu Beginn der Flexiblen Übergangsphase dienen zur Feststellung der individuellen Stärken und Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler, z.B. mittels Praxissimulationen in unterschiedlichen berufsrelevanten Bereichen. Auf dieser Basis, in Verbindung mit weiteren Förderangeboten und Handlungsfeldern, können die Jugendlichen ein realistisches Bild ihrer beruflichen Möglichkeiten entwickeln und Zielvereinbarungen mit ihren Coaches und den Lehrkräften treffen. Am Ende des Verfahrens steht ein individuelles Stärkenprofil. Zur Sicherstellung der individuellen Förderung sind Eltern und Lehrkräfte in die Verfahren eingebunden. Ebenso ist die Berufsberatung (Fallmanagement) der Arbeitsagentur beteiligt. Die im Rahmen des Handlungskonzepts eingesetzten Verfahren sind durchweg stärkenorientiert, was für benachteiligte Jugendliche besonders bedeutsam ist, da ihr Blick auf gute Ergebnisse und Erfolge bei der Aufgabenbewältigung (statt auf Misserfolge) gelenkt wird. So kann das Verfahren zur Steigerung von Motivation und Selbstvertrauen beitragen. Für die eingesetzten Verfahren gelten angepasste Qualitätsstandards.
- Im Rahmen des *Coachings* erhalten die Jugendlichen Rat und Unterstützung in der Phase der Berufsorientierung und des Wechsels in die berufsbildenden Schulen. Coaches, die einem differenzierten Anforderungs- und Kompetenzprofil entsprechen müssen, planen und verabreden gemeinsam mit den Jugendlichen die nächsten notwendigen Schritte zur Gestaltung deren beruflicher Zukunft. Diese Form der individuellen Begleitung erfolgt in Zusammenarbeit mit der Ausbildungsstellenvermittlung sowie mit externen Fachdiensten. Die begleitende Qualifizierung und fachliche Weiterentwicklung der Coaches ist Teil des Handlungsfeldes.
- Ein integraler Bestandteil der Potenzialanalysen/Assessments ist die *Berufsfelderprobung* in unterschiedlichen Berufsfeldern, bei denen die Jugendlichen fachliche und methodische Kompetenzen, die in der Arbeitswelt erforderlich sind, erfahren und so die individuellen berufspraktischen Fähigkeiten ermitteln können. Den Schülerinnen und Schülern werden betriebliche Aufgabenstellungen gestellt, die den anerkannten Ausbildungsordnungen bzw. Rahmenplänen entnommen sind. Die Ergebnisse fließen in die individuellen Förder- oder Lehrpläne sowie in den Be-

rufswahlpass der Jugendlichen ein. Berufsfelderproben finden in der Regel bei Bildungsträgern statt und bereiten u.a. auf Betriebspraktika vor.

- In den Berufseingangsklassen werden den Jugendlichen zertifizierte, ausbildungsbezogene *Qualifizierungsbausteine* angeboten, die inhaltlich und organisatorisch in sich abgeschlossen sind. Sie sollen für die Jugendlichen einen Orientierungsrahmen darstellen und können in nachfolgenden Praktika angewendet und vertieft werden. Die Bausteine, die bei einem Bildungsträger oder in der Berufsschule stattfinden, erhöhen die Lern- und Leistungsmotivation der Jugendlichen sowie ihre Chancen auf betriebliche Ausbildungs- und Arbeitsplätze und helfen, die Zahl der Ausbildungsabbrüche zu reduzieren. Auch die Durchführung von Sozialtrainings und ähnlichen Maßnahmen im Rahmen der Qualifizierungsbausteine ist möglich.

Im Rahmen des Handlungskonzepts werden weitere ergänzende Modell- und Qualifizierungsvorhaben gefördert, z. B. Kompetenztrainings, Produktionsschulen, Qualifizierungsprojekte oder Migrationsprojekte mit Beteiligung der Arbeitsagentur. Das „Handlungskonzept Schule & Arbeitswelt“ vereint individuelle (Potenzialanalysen/ Assessments, Unterstützung der fundierten Berufswahlentscheidung, Coaching) mit systemischen Elementen (Implementierung von Berufsorientierung an Schulen, Integration von Praxiserfahrungen, Auf- und Ausbau von regionalen Netzwerken). Die Umsetzung erfolgt durch regionale Steuerungsgremien in standortspezifischen Konzepten.

Individuelle Unterstützung und Begleitung der Jugendlichen

Das individuelle Coaching, eines der vier Handlungsfelder, gilt als einer der entscheidenden Schlüssel zum Erfolg des Handlungskonzepts. Die Coaching-Fachkräfte begleiten die Schülerinnen und Schüler idealerweise durchgängig von der Klasse 8 über die Berufseingangsklasse bis hin zur Aufnahme einer Ausbildung. Das Coaching enthält unterschiedliche Elemente wie das Training erfolgreicher Strategien, die Abschätzung realistischer Möglichkeiten, die Stärkung der Persönlichkeit. Die Begleitung der Schülerinnen und Schüler erfolgt unter Berücksichtigung der individuellen Lebenswelten, des schulischen, privaten und regionalen Umfelds der Jugendlichen.

Coaching wird als Querschnittsfunktion innerhalb des organisatorischen Rahmens Schule verstanden. Es handelt sich hierbei um die personenzentrierte Förderung von Schülerinnen und Schülern durch

- prozessbegleitende Beratung auf der Grundlage der Ergebnisse der Kompetenzfeststellungen und unter Verwendung des Berufswahlpasses;

- zielorientierte Anleitung auf der Basis des Förderplans und der Zielvereinbarungen, an denen die Eltern mitwirken;
- handlungsorientiertes Training durch konkrete Aufgabenstellung sowohl innerhalb des schulischen Curriculums als auch innerhalb der individuellen Berufswegeplanung (vgl. Landesregierung Schleswig-Holstein 2009, S. 21f.).

Mit der Umsetzung des Handlungskonzepts wird individuelle Begleitung, Coaching und Beratung als Aufgabe der Schule verstanden und in das Regelangebot der Schule aufgenommen. Außerdem kann das Angebot der Schulen weitere flankierende Maßnahmen zur sozialen Integration, spezifische Angebote für Mädchen und Jungen und/oder Jugendliche mit Migrationshintergrund, Krisenintervention und Sozialtraining umfassen. Das Handlungskonzept sieht begleitende und landesweit organisierte Qualifizierungen für das eingesetzte Fachpersonal vor.

Kooperationspartner, Akteure

Die Einrichtung des Handlungskonzepts wurde von den für Arbeit und Bildung zuständigen Ministerien des Landes beschlossen. Es wird aus Mitteln der beiden Ministerien sowie aus Mitteln des ESF finanziert. Ein weiterer wichtiger Partner ist die Bundesagentur für Arbeit, die sich ebenfalls finanziell, aber auch inhaltlich an der Umsetzung des Handlungskonzepts beteiligt.

Das Konzept ist darauf angelegt, die Kooperation von Schulen und Bildungsträgern in einem System kommunaler Steuerung des Übergangs von der Schule in die Arbeitswelt nachhaltig zu installieren bzw. zu festigen. Regionale Steuerungsgremien in allen Kreisen und kreisfreien Städten sind für die Schulstandortauswahl sowie für die spezifische Ausgestaltung des Handlungskonzepts vor Ort verantwortlich. In ihnen sind sämtliche Akteure der regionalen Bildungslandschaft, des Arbeitsmarktes und der Jugendarbeit vertreten. Besonders intensiv sind die Entwicklungspartnerschaften zwischen den beteiligten Schulen und den kooperierenden erfahrenen Bildungsträgern, beide Seiten können hier von den Erfahrungen und speziellen Kenntnissen der Partner profitieren.

Bedarfsgerechte und landesweite Qualifizierungsprogramme dienen der Vertiefung des Fach- und Anwendungswissens im Bereich Kompetenzfeststellung und Coaching, der Weiterentwicklung der Instrumente und Verfahrensweisen und der Koordinierung regionaler Übergangssysteme auf kommunaler Ebene. Die Zielgruppe dieser Programme sind in erster Linie die Lehrkräfte der beteiligten Klassen, Coaching-Fachkräfte und die beteiligten Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Bildungsträger.

Perspektive

Beim „Handlungskonzept Schule & Arbeitswelt“ handelt es sich um einen umfassenden landesweiten Ansatz der Berufsorientierung, der die schulische mit der regionalen und Landesebene verzahnt. Besondere Beachtung verdienen der systemische Ansatz, ein besonderes konzeptionelles Kennzeichen des Handlungskonzepts, und der präventive Ansatz, der zu einer frühzeitigen beruflichen Orientierung und damit zur Reduzierung von Reparaturmaßnahmen nach der Schule führen soll.

Die Umsetzung und Steuerung des Konzepts wird auf die Ebene regionaler Gremien verlagert, die im ständigen Austausch und im Konsens der jeweiligen Akteure im Land und in den Regionen lokale und regionale Strategien entwickeln. Vor allem die Idee einer Entwicklungspartnerschaft zwischen Kommunen und Ministerien (Bildung, Arbeit, Soziales) wird von den Partnern betont, weil damit die Kooperation auf Augenhöhe sichergestellt wird. Durch die so erreichte Verbesserung der regionalen Zusammenarbeit mit gemeinsamen Verantwortungsbereichen entsteht eine hohe Identifikation der Beteiligten mit dem Handlungskonzept und den damit verbundenen Maßnahmen. Nach Einschätzung der Verantwortlichen wird durch das Handlungskonzept die Berufsorientierung im Land Schleswig-Holstein und an den Schulen einen höheren Stellenwert als bisher erhalten.

Ergebnisse, Evaluation

Die geplante Evaluation des Handlungskonzepts durch das Institut für Sozialforschung und Gesellschaftspolitik (ISG) startete mit Jahresbeginn 2009. Erste Ergebnisse in Form von (positiven) Rückmeldungen aus den Steuerungsgremien und den Schulen liegen bereits sowohl auf der individuellen Ebene als auch im Bereich des regionalen Netzwerkaufbaus vor.

Die Einrichtung eines funktionierenden Übergangsmanagements in den Kreisen und kreisfreien Städten basiert auf den interdisziplinären regionalen Netzwerken. Die Umsetzung des ressortübergreifenden Ansatzes auf der Ebene dieser regionalen Netzwerke trägt zur Vermeidung von Doppelförderungen und Parallelstrukturen bei. Die Überwindung dieser Ressort- und Zuständigkeitsgrenzen kommt der Umsetzung präventiver Ansätze zugute nach dem Motto: „Unterstützungsleistungen insbesondere der regionalen Wirtschaft zur Verbesserung der Ausbildungsreife und Beschäftigungsfähigkeit der jungen Menschen sollen Vorrang haben vor späteren Maßnahmen beruflicher Bildungsträger.“ (Landesregierung Schleswig-Holstein 2009, S. 7)

Die Kooperation zwischen Schule und Bildungsträger ist tragendes Element für den Aufbau und die Weiterentwicklung regionaler Verantwortungsgemeinschaften. Sie trägt aber auch dazu bei, dass die Jugendlichen eine Chance bekommen, ihre Potenziale in Ausbildung und Beruf optimal einzusetzen und ihre Existenz im Berufsleben aus eigenen Kräften zu sichern. Voraussetzung dafür ist, dass sie ihre Stärken kennen und richtig einschätzen können. Dazu dient die Öffnung des Systems Schule für das Fachwissen kompetenter Fachkräfte aus Wissenschaft, Wirtschaft und Institutionen. Diese Öffnung fördert die schulische Entwicklung der Jugendlichen, trägt aber auch zur Veränderung der bisherigen schulischen Steuerung bei, die zum Ausschluss eines nicht unerheblichen Teils der Jugendlichen führte.

Nach den ersten Erkenntnissen betrachten die Schülerinnen und Schüler die Teilnahme an den Handlungsfeldern des Konzepts als Privileg. Sie erfahren Anerkennung und konstruktive Wertschätzung und erschließen sich berufliche Perspektiven durch die Sicht auf ihre Stärken und Möglichkeiten.

Für die weitere Verstetigung vor Ort nach 2013 wurden bereits erste Schritte eingeleitet. Auf der Grundlage der regionalen Steuerungsgremien soll die verbleibende Laufzeit der ESF-Förderperiode bis zum Jahr 2013 dazu genutzt werden, in allen Kreisen und kreisfreien Städten Schleswig Holsteins Koordinierungsstrukturen zur Verbesserung der Übergangsgestaltung von der Schule in den Beruf aufzubauen. Hierzu strebt das Land eine Entwicklungspartnerschaft zwischen Land, Bundesagentur für Arbeit und den Kommunen an. Es wurde eine Arbeitsstruktur geschaffen, mit der mögliche kommunale Entscheidungs- und Handlungsräume identifiziert und vorbereitet werden.

Ein wichtiges Element zur Systemverbesserung des Ansatzes ist die gemeinsame Festlegung von Qualitätsstandards²⁰. Die Qualitätsstandards können nicht nur zur Messung und Kontrolle der Projektaktivitäten herangezogen werden, sie dienen auch der besseren Verständigung der verschiedenen Akteure untereinander und der Kommunikation über gemeinsame Ziele und Maßnahmen.

²⁰ Vgl. die Qualitätsstandards im Projekt „Optimierung der lokalen Vermittlungsarbeit bei der Schaffung und Besetzung von Ausbildungsplätzen in Hessen“ (OloV): <http://www.olv.inbas.com>

6.4 Modellprojekt „Abschlussquote erhöhen – Berufsfähigkeit steigern“ in Niedersachsen

Konzept, Zielgruppe

Das Modellprojekt mit dem Titel „Abschlussquote erhöhen – Berufsfähigkeit steigern“ (AQB) der Regionaldirektion Niedersachsen-Bremen der Bundesagentur für Arbeit und des Landes Niedersachsen zielt auf eine präventive Verbesserung der Übergangschancen besonders benachteiligter Jugendlicher an Hauptschulen.

Die Ausgangslage für das Projekt in Niedersachsen ist durch eine nach wie vor problematische Versorgung der Schulabgängerinnen und Schulabgänger, gestiegene Anforderungen in den meisten Ausbildungsberufen und eine Abbruchquote von ca. 20% aller Ausbildungsverträge geprägt. Davon sind besonders stark Jugendliche mit eingeschränkten Vermittlungschancen betroffen. Nur ca. 17% der Auszubildenden mit neu abgeschlossenen Ausbildungsverträgen sind Hauptschülerinnen und Hauptschüler und für Jugendliche ohne Hauptschulabschluss ist es nahezu aussichtslos, eine Ausbildungsstelle zu erhalten.

Das Projekt wendet sich an die Schülerinnen und Schüler von niedersächsischen Hauptschulen, die akut abschlussgefährdet sind und voraussichtlich nach Abschluss der Schule nicht über die notwendige Ausbildungsreife und Berufsorientierung verfügen. In so genannten „Berufsstarterklassen“ ab der Klassenstufe 8 findet an drei Tagen in der Woche eine intensive zielgruppengerechte schulische Förderung statt, während an den weiteren zwei Tagen die Jugendlichen in betrieblichen Praktika verbleiben. 472 Schülerinnen und Schüler wurden in das Projekt aufgenommen. Voraussetzung zur Teilnahme ist die Motivation der Jugendlichen, die Projektziele erreichen zu wollen, und das Einverständnis der Eltern.

Ziel

Im Projekt AQB sollen die beteiligten akut schulabschlussgefährdeten Jugendlichen den einfachen Hauptschulabschluss erwerben. Es wird im Anschluss eine Vermittlungsquote in eine voll qualifizierende Ausbildung von 30% angestrebt. Langfristiges Ziel ist die Vermittlung, also dauerhafte Integration der Jugendlichen in Ausbildung oder Arbeit.

Den beteiligten Schülerinnen und Schülern wird damit ein alternativer Weg zum Erlangen des Hauptschulabschlusses angeboten, an dessen Ende sie die notwendige Ausbildungsrei-

fe - nach dem Kriterienkatalog des Nationalen Pakts für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland - zur Aufnahme einer Ausbildungsstelle erreicht haben sollen.

In den Berufsstarterklassen konzentrieren sich die Projektaktivitäten auf die Persönlichkeitsstärkung, die Förderung der Lern- und Leistungsmotivation und die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen.

Durchführung

In einem ersten Durchgang wurden an 24 Schulen in Niedersachsen die „Berufsstarterklassen“ für den Zeitraum von Februar 2007 bis Juli 2008 eingerichtet. Ein weiterentwickeltes Modellprojekt startete im August 2008 und hat eine Laufzeit bis zum Ende des Schuljahres 2009/2010. Die von den Lehrkräften am Ende der Klassenstufe 7 vorgeschlagenen Schülerinnen und Schüler müssen sich um die Teilnahme an der Berufsstarterklasse bewerben. Nach einem Gespräch mit der bzw. dem Jugendlichen und den Eltern wählt die Schule in Abstimmung mit der Berufsberatung die teilnehmenden Schülerinnen und Schüler aus.

Auf der Grundlage einer zu Beginn der Klassenstufe 8 durchgeführten *Kompetenzfeststellung* kann von allen teilnehmenden Schülerinnen und Schülern ein Stärken-Schwächen-Profil erstellt werden. Das Kompetenzfeststellungsverfahren beinhaltet handwerklich-motorische Eignungstests (HAMET 2), Berufs-Interessen-Tests (B.I.T. II), Allgemeine-Interessen-Struktur-Tests (AIST) und einen umfangreichen Schülerfragebogen. Das Schülerprofil beinhaltet Angaben über das Maß der erworbenen Kulturtechniken, den Bildungsstand, die beruflichen Interessen und sozialen Kompetenzen der Jugendlichen. Ein besonderer Schwerpunkt liegt auf der Feststellung der Schlüsselqualifikationen (z.B. Teamfähigkeit, Problemlösefähigkeit, Arbeitsorganisation, Sprachkompetenz, Kommunikations- und Präsentationsfähigkeit), wozu sich besonders gruppendynamische Verfahren und Übungen eignen. Zum Abschluss des fünftägigen Verfahrens finden ausführliche Gespräche mit jeder Schülerin und jedem Schüler statt, um die Ergebnisse der Tests zu besprechen, die festgestellten Potenziale mit beruflichen Perspektiven zu verknüpfen und die nächsten Handlungsschritte festzulegen.

Die teilnehmenden Schülerinnen und Schüler werden in *Berufsstarterklassen* zusammengeführt, wo aufgrund von individuellen Förderplänen ihre Ausbildungsreife erhöht werden soll. Sie erhalten drei Tage in der Woche Unterricht auf der Basis einer Stundentafel, die den Mindestumfang zur Erreichung des Hauptschulabschlusses umfasst, sowie zusätzlichen Förderunterricht in Deutsch und Mathematik. An den anderen beiden Tagen sind die Jugendlichen in der Regel in betrieblichen Praktika. Es bestehen ferner die Möglichkeiten

von zusätzlichen Blockpraktika (ein- oder zweiwöchig) sowie zum Erwerb von anerkannten Kompetenzzertifikaten (unter Beteiligung der Kammern). Die betrieblichen und praxisbezogenen Erfahrungen werden gemeinsam mit weiteren Themen der Arbeitswelt im Unterricht aufgearbeitet und mit ihm verzahnt. Zusätzlich führt die Berufsstartbegleitung Bewerbungstrainings und weitere berufsorientierende Maßnahmen in verschiedenen Berufsfeldern durch.

Die Jugendlichen werden von *Berufsstartbegleiterinnen und Berufsstartbegleitern* in Form eines Case Managements unterstützt. In Abstimmung mit den Jugendlichen, der Schule und den Eltern erstellen die Berufsstartbegleiterinnen und Berufsstartbegleiter individuelle Bildungs-, Förder- und Entwicklungspläne der Jugendlichen, begleiten sie bei sämtlichen Prozessschritten und schreiben die Pläne entsprechend fort. Dabei kooperieren sie eng mit den Lehrkräften der Berufsstarterklassen, gegebenenfalls mit den Schulsozialpädagoginnen und Schulsozialpädagogen und mit den beteiligten Betrieben. Auch die Eltern sollen - gemäß des großen Einflusses auf das Berufswahlverhalten ihrer Kinder - in den Entwicklungsprozess eingebunden werden. Falls erforderlich, werden im Rahmen des Case Managements auch kommunale Träger und Einrichtungen der Jugendsozialarbeit beteiligt. Zu den weiteren Aufgaben der Berufsstartbegleiterinnen und Berufsstartbegleiter gehört die Durchführung von Bewerbungstrainings sowie weiteren berufsorientierenden Angeboten, etwa die Arbeit mit dem Berufswahlpass einschließlich der Unterstützung der Reflexions- und Zielvereinbarungsschritte. Darüber hinaus sind sie auch für die Akquise von Praktikumsplätzen sowie die Betreuung der Jugendlichen im Praktikum - in Absprache mit den Lehrkräften - sowie die Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung von Betriebserkundungen zuständig. Schließlich erstellen die Berufsstartbegleiterinnen und Berufsstartbegleiter am Ende jedes Schulhalbjahres einen standardisierten individuellen Bericht über jede Schülerin und jeden Schüler mit allen Aktivitäten, Ergebnissen und Entwicklungen als Grundlage für die nächste halbjährliche Förderplanung. Die abschließenden individuellen Berichte am Ende der Klassenstufe 9 behandeln vorwiegend den Übergang Schule-Beruf und werden der Agentur für Arbeit zur Verfügung gestellt.

Grundlegendes Prinzip des Projekts AQB ist die Verknüpfung der Stärken unterschiedlicher Lernumgebungen zum Vorteil der Jugendlichen. Durch die Kombination aus realer Arbeitswelterfahrung und zielgruppengerechter schulischer Förderung erfahren die Jugendlichen neue alltagsrelevante Kompetenzen und Fähigkeiten und können diese weiterentwickeln, was sich auch auf die Lernmotivation positiv auswirkt.

Ebenfalls positiv wirken die „kooperativen Lernaufträge“, die in besonderer Weise den schulischen Unterricht mit den betrieblichen Aufgaben verknüpfen. Die Schülerinnen und

Schüler erhalten berufsbezogene Aufträge, die im Betrieb recherchiert, selbstständig bearbeitet und mit den Berufsstartbegleiterinnen und Berufsstartbegleitern besprochen und vertieft werden.

Individuelle Unterstützung und Begleitung der Jugendlichen

Der Ansatz im Projekt AQB berücksichtigt die Zusammenhänge zwischen Berufsorientierung und der Entwicklung sozialer und persönlicher Kompetenzen der Jugendlichen. Zu einer erfolgreichen berufsorientierenden Arbeit gehört zunächst eine Grundlage personeller Kompetenzen, um sich mit Fragen der beruflichen Perspektiven zu beschäftigen. Gerade bei benachteiligten Schülerinnen und Schülern ist eine ganzheitliche und differenzierte Betreuung der Jugendlichen in enger Zusammenarbeit der Lehrkräfte, der Schulsozialarbeit, der Berufsstartbegleiterinnen und Berufsstartbegleiter sowie der externen Partner und Institutionen (z.B. regionale Beratungs- und Betreuungsangebote) notwendig. Im Zusammenspiel der unterschiedlichen Akteure werden die Jugendlichen bezüglich eines positiven, selbstbestimmten und nachhaltigen Lern- und Arbeitsverhaltens gefördert.

Durch die intensive Betreuung über den gesamten Zeitraum durch die Berufsstartbegleiterinnen und Berufsstartbegleiter und die Unterstützung bei der Umsetzung der Förderpläne in Kooperation mit den Lehrkräften und der Schulsozialarbeit wird den Schülerinnen und Schülern ein verlässliches und vertrautes Beziehungsnetzwerk geboten, in dem sie Vertrauen in ihre Fähigkeiten und Potenziale gewinnen können und das sie in Krisensituationen auffangen kann.

Eines der wichtigsten Instrumente zur individuellen Begleitung der Jugendlichen ist die Erstellung von individuellen Förderplänen. Diese basieren auf den Stärken und Potenzialen der Schülerinnen und Schüler, wie sie sich aus den Kompetenzfeststellungsverfahren ergeben haben. Die Förderpläne werden von den Schülerinnen und Schülern gemeinsam mit den Berufsstartbegleiterinnen und Berufsstartbegleitern, den Lehrkräften, den Eltern und unter Umständen den Betrieben erstellt und fortgeschrieben. Sie enthalten gemeinsam entwickelte individuelle Förderziele sowie entsprechende Schritte und Maßnahmen zur Erreichung der Ziele. Die Fortschreibung der Förderpläne berücksichtigt die erreichten Fortschritte und Entwicklungen der Jugendlichen und führt zu motivierenden und realistischen, aber herausfordernden Zielen, so dass Erfolgserlebnisse der Jugendlichen weiterhin möglich sind.

Kooperationspartner, Akteure

Beim Projekt AQB handelt es sich um ein Modellprojekt der Regionaldirektion Niedersachsen - Bremen der Bundesagentur für Arbeit und des Landes Niedersachsen. Es wird durch das Bildungswerk der Niedersächsischen Wirtschaft (BNW) durchgeführt. Das BNW ist eine gemeinnützige GmbH an 61 Standorten in Niedersachsen, die von 24 fachlichen und regionalen Arbeitgeberverbänden getragen wird. In Niedersachsen ist das BNW führender Anbieter im Bereich berufsvorbereitender Bildungsmaßnahmen im Auftrag der Bundesagentur für Arbeit.

An dem Modellprojekt sind 24 Hauptschulen in allen vier Schulverwaltungsbezirken Niedersachsens beteiligt. In diesen Standortsschulen werden die Berufsstarterklassen aus den Schülerinnen und Schülern mehrerer Hauptschulen im Einzugsbereich gebildet. Während des gesamten Projektprozesses findet ein intensiver Austausch mit den regionalen Arbeitsagenturen statt. Wichtige Projektpartner sind die vielen regionalen Betriebe in unterschiedlichen Berufsfeldern, Branchen und Betriebsgrößen, die Praktikumsstellen zur Verfügung stellen und gegebenenfalls bei der anschließenden Vermittlung in Ausbildung beteiligt sind. Den Berufsstartbegleiterinnen und Berufsstartbegleitern steht die Betriebsdatenbank des BNW zur Verfügung, so dass Kontakte von Schülerinnen und Schülern zu den Betrieben hergestellt und eine spätere passgenaue Ausbildungsstelle vermittelt werden können.

Die Kompetenzfeststellungsverfahren werden von den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des BNW mit Unterstützung der Klassenlehrkräfte und der Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter durchgeführt. Zum Abschlussgespräch werden auch die Eltern eingeladen, die auch im weiteren Verlauf des Modellprojekts aktiv in die Förderung ihrer Kinder eingebunden werden sollen.

Perspektive

Das Modellprojekt wird auch finanziell durch die Bundesagentur für Arbeit (Stellenfinanzierung der 46 Berufsstartbegleiterinnen und Berufsstartbegleiter) und das Land Niedersachsen (Lehrkräftestellen der 46 Berufsstarterklassen) getragen. Eine Steuergruppe, bestehend aus Vertreterinnen und Vertretern der beiden Träger sowie der Projektkoordination des BNW, begleitet das Projekt bezüglich der Zielerreichung und nimmt gegebenenfalls Modifikationen vor.

Ein paralleles, ähnlich angelegtes Modellprojekt „Vertiefte Berufsorientierung und Praxisbegleitung an Hauptschulen“ (VBOP) kann vermutlich als Maßnahme der Vertieften Be-

rufsorientierung weitergeführt werden, während die Fördermittel für das Projekt AQB am Ende des Jahres 2010 auslaufen. Die Ergebnisse und Erfahrungen werden aber in das Projekt VBOP übertragen. In diesem Projekt existieren bereits 22 Praxisklassen, in denen die Jugendlichen von Praxisbegleiterinnen und Praxisbegleitern in ähnlicher Weise wie bei AQB, ebenfalls auf der Grundlage eines umfassenden Kompetenzfeststellungsverfahrens, gefördert werden.

Ergebnisse, Evaluation

Bereits während des ersten Durchgangs wurde der Beginn der Projektaktivitäten um ein halbes Jahr auf den Anfang der Klassenstufe 8 vorgezogen. So steht mehr Zeit zur Verfügung, um zum einen die Schülerinnen und Schüler durch individuelle Förderung zu motivieren und schulische Versäumnisse nachzuholen und um zum anderen das Ziel des Hauptschulabschlusses trotz der eingeschränkten Anwesenheit im Unterricht (an drei Tagen in der Woche) zu erreichen.

Nach der Darstellung der Projektbeteiligten lassen sich bei den beteiligten Schülerinnen und Schülern

- eine deutliche Steigerung der schulischen Leistungen,
- ein verstärktes Selbstbewusstsein,
- eine Festigung der Berufsorientierung und
- eine nachhaltige Förderung der Ausbildungsreife

feststellen. Die Faktoren, die zu diesen Erfolgen des Projekts führten, sind vor allem

- die unterschiedlichen Lernorte Betrieb und Schule,
- Erfolgserlebnisse statt langjähriger Misserfolge,
- Kompetenzfeststellung und individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler,
- Unterricht auch in Kleingruppen,
- intensive Beziehungsarbeit und
- ein multiprofessionelles Team mit der neuen Komponente Berufsstartbegleitung.

Nach den Ergebnissen der Evaluation des ersten Durchgangs (Februar 2007 bis Juli 2008) durch das Soziologische Forschungsinstitut an der Universität Göttingen (SOFI) unterschieden sich die Schülerinnen und Schüler in den Berufsstarterklassen von denen in Kontrollklassen durch deutlich geringere kognitive Fähigkeiten und schulische Leistungen.

Allerdings wiesen auch ca. 10% der ausgewählten Schülerinnen und Schüler Noten von 3 und besser in Deutsch und Mathematik auf, was die Frage aufwirft, ob es sich hierbei tatsächlich um akut abschlussgefährdete Jugendliche handelt.

Beim ersten Durchgang des Modellprojekts erreichten 92% der Schülerinnen und Schüler den Hauptschulabschluss, was angesichts der Zielgruppe als Erfolg angesehen werden kann. Das gilt auch für die Quote von 47% der Schülerinnen und Schüler, die direkt im Anschluss an das Projekt eine Ausbildung aufnahmen. Auch die Quote von 10% der Schülerinnen und Schüler, die anschließend die Klassenstufe 10 besuchten, um einen höherwertigen Abschluss zu erreichen, sind als Erfolg zu werten, auch wenn dies nicht Ziel des Projekts gewesen ist.

Die Ergebnisse differenzieren allerdings nach unterschiedlichen Leistungsniveaus der Schülerinnen und Schüler, was zum veränderten Auswahlverfahren der Schülerinnen und Schüler im zweiten Durchgang des Modellprojekts führte. Weitere Anpassungen und Modifikationen wurden im Bereich der Kompetenzfeststellungsverfahren und bei der Verzahnung von schulischem und betrieblichem Lernen vorgenommen (vgl. BNW 2008, S. 9). Die sehr hohe Fluktuation der Schülerinnen und Schüler aus dem Projekt lässt ebenfalls die Ergebnisse differenziert erscheinen. Von den 472 aufgenommenen Schülerinnen und Schülern haben laut BNW 107 (23%) das Projekt wieder verlassen. „Damit war das Projekt jedoch gerade für jene Schülerinnen und Schüler nicht erfolgreich, bei denen es sehr wichtig gewesen wäre, ihnen durch das Projekt neue Perspektiven aufzuzeigen – denn die Wahrscheinlichkeit, dass dies nun mit Maßnahmen *nach* dem Verlassen der Schule gelingt, dürfte noch deutlich geringer sein“ (SOFI 2009, S. 5).

Das SOFI bejaht die Übertragbarkeit des Modellprojekts auf andere Standorte, spricht allerdings auch einige Empfehlungen für die Fortführung oder Übertragung aus (vgl. SOFI 2009, S. 138ff.). Neben einigen Hinweisen zur Zieldefinition, Auswahl der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler, Gestaltung der Praxistage und Nachhaltigkeit werden auch Anregungen zur Verstärkung der individuellen Unterstützung und Förderung gegeben. Insgesamt empfiehlt das SOFI angesichts der Zusammensetzung der Berufsstarterklassen und der häufigen schwierigen Familienverhältnisse der Schülerinnen und Schüler die dringend erforderliche zusätzliche sozialpädagogische Betreuung für dieses Projekt (vgl. SOFI 2009, S. 140).

Erkenntnisse, ob die Ergebnisse auch auf den zweiten Durchgang des Projekts bzw. auf das weiterentwickelte Konzept ab Sommer 2008 zutreffen und wie sich die Empfehlungen umsetzen lassen und auswirken, liegen zurzeit noch nicht vor.

7 Fazit

Zur Berufsorientierung, verstanden als Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung, liegen sowohl fundierte Erkenntnisse als auch eine Vielzahl erprobter Instrumente und Verfahren vor. Sie können - auf den jeweiligen Einzelfall angepasst und bezogen - junge Menschen auf die Bewältigung der Anforderungen vorbereiten, die Arbeitswelt und Gesellschaft in der heutigen Zeit an sie stellen. Durch ihren Subjektbezug ist eine Berufsorientierung, wie sie in diesem Beitrag vorgestellt und verstanden wird, in der Lage, auch benachteiligte Jugendliche angemessen und vor allem integrativ zu fördern, ihnen Angebote innerhalb eines Gesamtkonzepts auf der Grundlage ihrer persönlichen Voraussetzungen zu unterbreiten und dabei Stigmatisierung zu vermeiden.

Eine so verstandene subjektbezogene Berufsorientierung ist gekennzeichnet durch einen frühen und damit präventiven Beginn der berufsorientierenden Maßnahmen und durch den individuellen Ansatz einer langjährigen, intensiven Prozessbegleitung der Jugendlichen, die Erfolgserlebnisse und Fortschritte erkennbar macht und mit dem Abschluss eines Ausbildungsvertrags nicht unbedingt beendet ist. Benachteiligten Jugendlichen werden berufsorientierende Bausteine angeboten, die als Bestandteile kohärenter Förderketten miteinander verwoben und aufeinander bezogen sind. Dazu bedarf es der Netzwerkbildung und der vertikalen sowie der horizontalen Kooperation aller Akteure, damit sich in der Umsetzung der Berufsorientierungskonzepte durch praktisches Handeln, eingebunden in Formen regionalen Übergangsmanagements, ein gemeinsames Verständnis entwickeln kann.

Die gewählten Praxisbeispiele verdeutlichen sehr anschaulich die Möglichkeiten der Umsetzung, die bereits heute bestehen. Hier werden die relevanten Handlungsbereiche aufgezeigt, die der Verbesserung der Zugangschancen für alle Jugendlichen dienen: Erreichen eines Schulabschlusses, Herstellung von Ausbildungsreife, Zugang zu einer qualifizierenden Ausbildung, Persönlichkeitsbildung und die selbstständige Entwicklung von individuellen Bildungs-, Ausbildungs- und Lebensplänen. Die Beispiele bestätigen eindrucksvoll, wie umfassende und früh einsetzende Konzepte einer subjektbezogenen Berufsorientierung präventiv für alle Jugendlichen und integrativ für benachteiligte Jugendliche wirken können.

Verknüpfung von Praxiserfahrungen und schulischen Lernangeboten

Nach wie vor ist die Praxiserfahrung eins der Kernelemente jeglicher Berufsorientierung. Die positiven Effekte (Kennenlernen von Tätigkeiten und Aufgabenbereichen, „Klebeeffekte“) sind hinlänglich bekannt. Auch wird von jeher der große Stellenwert der Rückkopplung von betrieblichen Erfahrungen im Unterricht, der Reflexionsverfahren und der Ableitung von persönlichen Entwicklungsperspektiven betont.

Relativ neu, und bisher in den berufsorientierenden Regelangeboten nur als Ausnahme vorzufinden, sind die Möglichkeiten des intensiven Wechselspiels von theoretischem Wissen und betrieblicher Praxis über einen längeren Zeitraum, hinsichtlich unterschiedlicher fachlicher Perspektiven und unter ausdrücklicher Berücksichtigung der individuellen Bildungsbedürfnisse und Lernvoraussetzungen der Jugendlichen. Unter zugegebenermaßen besonderen Rahmenbedingungen findet im „Produktiven Lernen“ eine wiederholte Kopplung zwischen den schulischen Lern- und Förderangeboten und den betrieblichen Erfahrungen statt, so dass das Lernen sich um den Mittelpunkt der praktischen, produktiven Tätigkeiten herum vollzieht.

Andere Praxisprojekte verstehen - weniger ausdrücklich - ebenfalls Praxiserfahrungen als Ausgangspunkt und als Ziel der Bildung. Über die Beschäftigung mit praxisrelevanten Fragen, etwa im Rahmen von Lernaufträgen oder betrieblichen Aufgaben, sind die Jugendlichen nicht nur deutlich motiviert, ihre schulischen Leistungen zu verbessern. Offensichtlich stellen sie sich auch den Anforderungen der betrieblichen Praxis und der Arbeitswelt mit deutlich mehr Interesse, Engagement sowie Ausdauer und entwickeln aus der Aufgabenbewältigung erhöhtes Selbstvertrauen. Durch diese intensive Form der Auseinandersetzung mit der Praxis wirken die Jugendlichen sowohl in ihrer Persönlichkeit als auch hinsichtlich der Entwicklung eigener Perspektiven und Vorstellungen deutlich gefestigter.

Individueller Ansatz

Der besondere Stellenwert der subjektbezogenen Berufsorientierung für Benachteiligte liegt generell - wie sich auch in den Praxisbeispielen zeigt - in der besonderen und intensiven Hinwendung zu allen Jugendlichen. Sie sollen befähigt werden, entsprechend ihrer spezifischen Voraussetzungen und Bedürfnisse einen eigenen Weg zu planen und zu gehen. Dazu brauchen sie umfassende Betreuung und Beratung und auf sie zugeschnittene individuelle Angebote.

Dabei spielt das Prinzip der Partizipation eine große Rolle. Über die Möglichkeit der Mitbestimmung bei der Ausgestaltung der Angebote werden die Jugendlichen zur eigenständigen

gen Auseinandersetzung mit der eigenen Person und zur Gestaltung ihrer Bildungs-, Berufs-, Lebensplanung motiviert. Darüber hinaus folgen alle Beispiele der Idee der Beratung bzw. des begleitenden Coachings der Jugendlichen, das ebenfalls den individuellen Ansatz betont und den Jugendlichen keine Entscheidungen vorgeben oder abnehmen soll, sondern im Gegenteil sie zur Eigeninitiative und Verantwortungsübernahme motiviert.

Zielgruppenspezifische, unter Umständen stigmatisierend erscheinende „Maßnahmen für Benachteiligte“ werden vermieden. Beabsichtigt ist vielmehr die möglichst weitgehende Überwindung der Folgen von Benachteiligung, indem man die Lebenswelten der Jugendlichen berücksichtigt und allen Jugendlichen individuelle Angebote auf der Grundlage ihrer Bedürfnisse und Lebenslagen machen kann. Prinzipien wie Selbstständigkeit, Autonomie und freier Zugang zu allen Angeboten gelten für alle Jugendlichen.

Prävention

Berufsorientierung kann verstanden werden als Prävention, mit der ungünstige Entwicklungswege und unnötige Warteschleifen vermieden werden. Durch großen Einsatz und Aufwand, sowohl an Sachmitteln als auch an Personal, und unter umfassender Beteiligung von unterschiedlichen Partnern wird bereits in einem frühen Stadium spätestens ab Klassenstufe 8 versucht, die Probleme beim Übergang von der Schule in die Arbeitswelt bzw. in eine Ausbildung zu vermeiden. Dieser Einsatz erspart zum einem wesentlich aufwändigere und kostenintensivere „Reparaturmaßnahmen“. Bezogen auf die Jugendlichen trägt er dazu bei, frühzeitig auf die Entwicklung einer realistischen Perspektive hinzuarbeiten und vermeidet so spätere Frustrationen, unnötige Maßnahmenkarrieren und hohe Quoten von Jugendlichen ohne Schulabschluss oder mit abgebrochener Ausbildung.

Ein solcher präventiver Ansatz muss von entsprechenden Rahmenbedingungen unterstützt werden. Innerhalb subjektbezogener Ansätze von Berufsorientierung sind die Reflexion des Rollenverständnisses der Beteiligten, insbesondere der Lehrerinnen und Lehrer, und ihre Vorbereitung auf eher moderierende, motivierende und begleitende Aufgaben unabdinglich. Subjektbezogene Berufsorientierung erfordert die Qualifikation aller Beteiligten für neue und andere Aufgaben: Kompetenzfeststellung, individuelle Förderung, Lernberatung, Begleitung/Coaching und andere. Gleichzeitig erfordern neue Instrumente die langfristige Sicherstellung der zu ihrer Durchführung notwendigen Finanzmittel. Nicht zuletzt verändern kooperative Konzepte die Anforderungen an finanzielle und organisatorische Gestaltungsspielräume der Akteure, z.B. der Schulen.

Der Gedanke der Prävention als frühzeitiger Umsteuerung spiegelt sich in den dargestellten Bemühungen um Schulqualität und neue Lernkulturen. Allerdings sucht man bisher in

den bundesweiten und internationalen Vergleichstests zur Schulqualität, die in der Öffentlichkeit immer wieder viel Aufmerksamkeit erfahren und die bildungspolitische Debatte maßgeblich bestimmen, Kriterien und Indikatoren für Berufsorientierungsleistungen vergeben. Hier besteht noch Nachholbedarf angesichts des beschriebenen Stands und der Fortschritte einer subjektbezogenen Berufsorientierung und der bereits in einigen Projekten vorliegenden Qualitätsstandards.

Systemischer Ansatz

Angesichts einer sehr zersplitterten Landschaft von Angeboten und Maßnahmen hat in den letzten Jahren der systemische Aspekt zunehmend an Bedeutung gewonnen. Es entstehen Netzwerke wie z.B. in Schleswig Holstein, die berufsorientierende Aktivitäten in allen Handlungsfeldern auf der Grundlage eines integrativen Konzepts koordinieren. Die einzelnen berufsorientierenden Aktivitäten sind den Akteuren zugewiesen und damit „verortet“. Die allgemeinbildenden Schulen stehen zwar vielfach im Zentrum der Kooperationen und organisieren entweder die gesamten berufsorientierenden Aktivitäten oder moderieren einen großen Teil davon, aber sie sind dennoch nur ein Knoten in einem Netzwerk und müssen dort ihre Rolle finden.

Wenn eine subjektbezogene Berufsorientierung erfolgreich sein soll, müssen alle Akteure mit ihren Ressourcen und Stärken an der gemeinsamen Umsetzung mitwirken und ihre unterschiedlichen Angebote innerhalb der Netzwerke abstimmen. Koordinierte und moderierte Austauschbeziehungen helfen dabei, Doppelförderungen und parallele Strukturen zu vermeiden. Auf der regionalen operativen Ebene arbeiten z.B. allgemeinbildende und berufsbildende Schulen, Betriebe und Kammern, Jugendsozialarbeit, Beteiligte aus dem Alltag der Jugendlichen, örtliche Vereine und Ehrenamtliche sowie weitere regionale Akteure an dieser gemeinsamen Aufgabe.

Darüber hinaus sind auf übergeordneter Ebene die Ministerialverwaltung (Kultus, Arbeit, Wirtschaft und Jugend) und die ihr zugeordneten Ämter, wie beispielsweise die Schulaufsicht, beteiligt. Diese Ebenen sind aufgrund ihrer Verfügungsgewalt über die Ressourcen sowie der Rechtsaufsicht für die Umsetzung von komplexen Berufsorientierungskonzepten von großer Bedeutung und beeinflussen maßgeblich die Motivation der handelnden Akteure und damit die gesamte normative Ausrichtung der berufsorientierenden Unterstützungsangebote.

Die Akteure der Berufsorientierung sind in unterschiedliche Zusammenhänge von Politik und Verwaltung eingebunden und erhalten entsprechende Zielvorgaben, Bewertungsmaßstäbe und Aufgabenbeschreibungen. In diesen Vorgaben sind die Qualitätsziele einer guten Berufsorientierung widerspruchsfrei zu berücksichtigen und einzuarbeiten, um die notwendige Motivation für ein zielgerichtetes kooperatives Arbeiten bei den Berufsorientierungsakteuren zu gewährleisten. Die Beispiele zeigen, dass dieser systemische Aspekt zunehmend umgesetzt wird.

Ausblick

Umfassende vorhandene Berufsorientierungskonzepte am überwiegenden Teil der Haupt- und Sonderschulen, z.T. auch in den anderen Schularten, zahlreiche Länderprogramme mit dem Schwerpunkt Berufsorientierung, die vorliegenden Erfahrungen und guten Konzepte aus vielfältigen Modellversuchen sind Indikatoren dafür, dass Berufsorientierung bundesweit sich stark entwickelt²¹. Hier sind in den vergangenen Jahren viele Ansätze entstanden, nicht zuletzt mit der Unterstützung der finanziellen Mittel im Rahmen der Vertieften Berufsorientierung (VBO).

Neben der quantitativen Ausweitung sind verstärkt Bemühungen um die Entwicklung und die Sicherung von Qualität zu beobachten. So gibt es Qualitätsstandards für die Anwendung bestimmter Instrumente wie Berufswahlpass²² oder Kompetenzfeststellung²³; einige landesweite Konzepte zur Berufsorientierung beruhen auf gemeinsam festgelegten Qualitätsstandards (z.B. in Hessen²⁴ und in Sachsen²⁵). Diese Bemühungen wurden in dieser Expertise aufgegriffen und Qualitätskriterien für eine subjektorientierte Berufsorientierung vorgestellt, die besonderen Wert auf die Befähigung der Jugendlichen legen, lebensbegleitend die eigenen Kompetenzen sowie die externen Anforderungen zu reflektieren und abzustimmen.

Zur Verbreitung des Verständnisses einer subjektbezogenen Berufsorientierung sollten die vorhandenen Ansätze der Entwicklung von Qualitätsstandards weiter ausgebaut und auf alle Ebenen (Bund, Länder, Regionen, Kommunen) erweitert werden. Damit kann die Weiterentwicklung vorhandener berufsorientierender Konzepte, die sich bisher häufig auf die

²¹ Vgl. die Fachtagung in Kiel am 02./03.11.2009 „Berufsorientierung: Konzepte-Strategien-Entwicklungstendenzen“, <http://www.berufsorientierung.inbas.com/fachtagung.html>

²² Vgl. <http://www.berufswahlpass.de/pdf/Berufswahlpass-Qualitaetsstandards.pdf>

²³ Vgl. http://www.kompetenzen-foerdern.de/imbse_qualitaetsstandard.pdf

²⁴ Vgl. <http://www.olov.inbas.com/qualitaetsstandards/index.html>

²⁵ Vgl. IRIS e.V. 2009

Anforderungen aus der Arbeitswelt konzentrieren, zu umfassenden subjektorientierten Konzepten flankiert und unterstützt werden.

Subjektbezogene Berufsorientierung erfolgt auf der Grundlage eines gemeinsamen Verständnisses. Dieses gemeinsame Grundverständnis sowohl zwischen allen Akteuren in der Region als auch zwischen den verschiedenen politischen Ebenen gilt es in Zukunft herzustellen sowie die Diskussion über eine zeitgemäße Berufsorientierung offensiver und vor allem öffentlicher zu führen. Was derzeit noch fehlt, ist eine gemeinsame Bühne, auf der die Ansätze subjektbezogener Berufsorientierung ausgetauscht, die fachliche Diskussion geführt, eine effektive Öffentlichkeitsarbeit betrieben und wissenschaftlich abgesicherte Expertisen bereitgestellt werden.

Hier liegen bereits umfangreiche Erfahrungen und gute Ansätze vor, an die angeknüpft werden kann, etwa aus den Programmzusammenhängen von „Schule - Wirtschaft/Arbeitsleben“²⁶, der „Lernenden Regionen“²⁷ oder im Rahmen von „Lernen vor Ort“²⁸. Diese Aktivitäten gehen in die richtige Richtung und tragen dazu bei, Gelingensbedingungen, aber auch hinderliche Faktoren festzuhalten und die Erkenntnisse für die gemeinsame Umsetzung subjektbezogener Berufsorientierungsansätze in den Regionen zu nutzen.

Der zweite zentrale Aspekt dieser Expertise ist die Einrichtung notwendiger Strukturen, das heißt die Einbindung aller regional relevanten Akteure, die Steuerung dieser Kooperation, der Aufbau und die Abstimmung eines kohärenten Förderangebots. Dazu ist die Verabschiedung von der heute oft gängigen Praxis notwendig, Berufsorientierung über Fördergelder bzw. als Projekt zu finanzieren. Berufsorientierung ist kein Projekt, dessen Relevanz nur vorübergehend gegeben ist. Insbesondere die häufig prekären Arbeitsbedingungen z. B. der sozialpädagogischen Fachkräfte in solchen Projekten erschweren den Aufbau von Beziehungen zu den Jugendlichen wie auch die kontinuierliche Kooperation, da es durch die Projektorientierung an Stetigkeit und Vertrauen fehlt. Vielfach bleiben auch der Transfer von Konzepten und die Verstetigung der zahlreich vorliegenden Erkenntnisse und Erfahrungen zur Berufsorientierung hinter den Erwartungen und Absichtserklärungen zurück. Statt weiterer Modellprojekte und Neuentwicklungen liegen die großen Herausforderungen derzeit im Aufbau von regel- und dauerhaften Strukturen und der Verankerung der Berufsorientierung im pädagogischen Alltag.

²⁶ Vgl. <http://www.swa-programm.de/>

²⁷ Vgl. <http://www.lernende-regionen.info/dlr/index.php>

²⁸ Vgl. <http://www.lernen-vor-ort.info/>

Subjektbezogene Berufsorientierung zeichnet sich durch die individuelle Ansprache und ihren integrativen Charakter aus. Diesen kann sie aber nur behalten, wenn personenbezogene Berufsorientierung in der öffentlichen Wahrnehmung nicht als spezielles Bildungsangebot für benachteiligte Jugendliche angesehen wird. Neben der Gefahr der Stigmatisierung wirft die Gleichsetzung des Themas „Berufsorientierung als Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung“ mit Fördermaßnahmen für benachteiligte Jugendliche noch ein anderes Problem auf: Sie suggeriert, dass die fehlenden Arbeitsmarktchancen durch bessere Berufsorientierung bzw. durch Kompetenzförderung, Herstellung von Ausbildungsreife und Persönlichkeitsentwicklung hergestellt werden könnten.

Berufsorientierung schafft weder Ausbildungsplätze noch andere sinnstiftende Anschlussmöglichkeiten an die Schulzeit. Eine Berufsorientierung, die sich an der Persönlichkeit ausrichtet, muss daher eingebettet sein in dringend notwendige strukturelle Veränderungen im Übergang Schule-Beruf. Dazu gehört vor allem ein ausreichendes Angebot an Ausbildungsstellen oder anderen qualifizierenden Bildungs- und Ausbildungsgängen. Dazu gehört auch eine Verbesserung der Entwicklungsbedingungen innerhalb der Lebenswelten der Jugendlichen. Beides sind politische Aufgaben, die nicht allein pädagogisch gelöst werden können.

8 Literatur

- AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG: Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I. Pressemitteilung. Berlin/Frankfurt am Main 2008 a
- AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG: Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I. Bielefeld 2008 b
- BAETHGE, Martin; BAETHGE-KINSKY, Volker: Jenseits von Beruf und Beruflichkeit? In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Nr. 3/1998, S. 461 – 472. – URL: http://doku.iab.de/mittab/1998/1998_3_MittAB_Baethge_Baethge-Kinsky.pdf (Stand: 01.03.2010)
- BANDURA, Albert: Self-Efficacy. The Exercise of Control. New York 1997
- BAUMERT, Jürgen u.a.: PISA 2000 - Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Zusammenfassung zentraler Befunde. Berlin 2002
- BEICHT, Ursula: Verbesserung der Ausbildungschancen oder sinnlose Warteschleife? Zur Bedeutung und Wirksamkeit von Bildungsgängen am Übergang Schule-Berufsausbildung. BIBB-Report 11/2009. URL: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a12_bibbreport_2009_11.pdf (Stand: 27.03.2010)
- BERTELSMANN STIFTUNG (Hrsg.): Leitfaden lokales Übergangsmanagement. Von der Problemdiagnose zur praktischen Umsetzung. Bielefeld 2007
- BILDUNGSWERK DER NIEDERSÄCHSISCHEN WIRTSCHAFT (BNW): Konzept: Weiterentwickeltes Modellprojekt „Abschlussquote erhöhen - Berufsfähigkeit steigern“. 2008 a
- BILDUNGSWERK DER NIEDERSÄCHSISCHEN WIRTSCHAFT (BNW): Konzept: Vertiefte Berufsorientierung und Praxisbegleitung an Hauptschulen. 2008 b
- BLISS, Friederike R. u.a.: Produktives Lernen in Mecklenburg-Vorpommern - Bildung für morgen. Evaluation des Pilotprojekts Produktives Lernen in Mecklenburg-Vorpommern. Berlin 2008. URL: http://www.iple.de/Pdf/MV_gesamt.pdf (Stand: 25.02.2010)
- BÖHM, Ingrid; SCHNEIDER, Jens: Produktives Lernen. Allgemeinbildung als Berufsorientierung. In: Pädagogik 5 (2009), Übergang Schule-Beruf, S. 16-19

- BRÖCKLING, Ulrich: Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform. Frankfurt am Main 2007
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (BIBB): Ausbildungsmarkt von Wirtschaftskrise und demografischem Einbruch gezeichnet. Pressemitteilung 44 (2009a), Bonn 18.12.2009. URL: <http://www.bibb.de/de/53081.htm> (Stand: 19.02.2010)
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (BIBB): Stellungnahme des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung zum Entwurf des Berufsbildungsberichts 2009. Beilage zu Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP) 2 (2009b)
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (BIBB): Pressemitteilung 42 (2008a), Bonn, 14.10.2008. URL: <http://www.bibb.de/de/50025.htm> (Stand: 19.02.2010)
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (BIBB): Welche Jugendlichen bleiben ohne Berufsausbildung? BIBB-Report 6 (2008b)
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (BIBB), Hauptausschuss: Handlungsvorschläge für die berufliche Qualifizierung benachteiligter junger Menschen. 2007. URL: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/pressemitteilung_50_2007_anlage_empfehlung_ha.pdf (Stand: 12. 03.2010)
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF) (Hrsg.): Gutachten zur Systematisierung der Fördersysteme, -instrumente und -maßnahmen in der beruflichen Benachteiligtenförderung. In Berufsbildungsforschung 3, Berlin/Bonn 2009a
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF) (Hrsg.): Berufsbildungsbericht 2009. Berlin/Bonn 2009b
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF) (Hrsg.): Von der Hauptschule in Ausbildung und Erwerbsarbeit: Ergebnisse des DJI-Übergangspanels. Bonn/Berlin 2008.
- BUTZ, Bert: Grundlegende Qualitätsmerkmale einer ganzheitlichen Berufsorientierung. In: Wissenschaftliche Begleitung des Programms „Schule-Wirtschaft/ Arbeitsleben“ (Hrsg.): Berufsorientierung als Prozess. Persönlichkeit fördern, Schule entwickeln, Übergang sichern. Schlussbericht des SWA-Programms, 2008a, S. 42-62
- BUTZ, Bert: Berufsorientierung als lokale Schulentwicklungsaufgabe. Vortrag im Workshop „Schulprogramm & schulisches Übergangsmanagement“ auf dem Jahresforum 2008 der Weinheimer Initiative am 05.11.2008 in Dortmund, 2008b.

- BUTZ, Bert: Von der Berufsorientierung zum Übergangsmanagement. Vortrag auf der Fachtagung „Zwischen Qualifikationswandel und Markteng. Konzepte und Strategien einer zeitgemäßen Berufsorientierung“ der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe am 10.10.2007 in Karlsruhe, 2007a
- BUTZ, Bert: „Ausbildungsfähigkeit/Ausbildungsreife in der bundesdeutschen Diskussion und ihre Konsequenzen für die Berufsorientierung in der Schule“. Vortrag auf der Fachtagung „Wirtschaft-Arbeit-Technik im Land Brandenburg“ des LISUM Brandenburg-Berlin am 30.03.2007 in Ludwigfelde, 2007b. URL: http://www.swa-programm.de/texte_material/swa_vortraege/Brandenburg_BB_2007-03-30.pdf (Stand: 11.03.2010)
- BUTZ, Bert; WUST, Christof: Berufsorientierung an Schulen mit bildungsbenachteiligten Jugendlichen/Sonderschulen. Eine Dokumentation im Auftrag des LISUM-Brandenburg. Flensburg 2007. URL: http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/schule/schulformen_und_schularten/schulformen_berlin/hauptschule/bo_benachteiligte.pdf (Stand: 01.03.2010)
- BUTZ, Bert: Berufsorientierung an Schulen mit Ganztagsangebot. Eine Expertise im Auftrag des BLK-Verbundprojekts „Lernen für den Ganzttag“. Brandenburg 2006. URL: http://www.ganzttag-blk.de/cms/upload/pdf/brandenburg/Butz_Berufsorientierung.pdf (Stand: 11.12.2009)
- DEDERING, Heinz: Entwicklung der schulischen Berufsorientierung in der Bundesrepublik Deutschland. In: SCHUDY, Jörg (Hrsg.): Berufsorientierung in der Schule. Bad Heilbrunn 2002, S. 17-32
- DEEKEN, Sven: Verständniswandel bei der schulischen Berufsorientierung. Vortrag anlässlich der Fachtagung „Berufsorientierung in der Realschule - eine gemeinsame Aufgabe aller in der Schule handelnden Personen“ in Hermannsburg, 26.05.2009
- DEUTSCHER INDUSTRIE- UND HANDELSKAMMERTAG (DIHT): Ausbildung 2009. Ergebnisse einer Online-Unternehmensbefragung 2009. URL: <http://www.dihk.de> (Stand: 25.03.2010)
- DEUTSCHER PARITÄTISCHER WOHLFAHRTSVERBAND - Gesamtverband e.V. (Hrsg.): Neue Arbeitsmarktpolitische Instrumente für Jugendliche. Expertise. Berlin 2009. URL: http://www.der-paritaetische.de/uploads/media/expertise_arbeitsmarktpolitik_web.pdf (Stand: 19.02.2010)
- DEUTSCHER PARITÄTISCHER WOHLFAHRTSVERBAND - Gesamtverband e.V. (Hrsg.): Individuelles Übergangsmanagement. Neue Herausforderungen an die Jugendsozialarbeit beim

Übergang von der Schule zum Beruf. Reihe „Paritätische Arbeitshilfe“ Jugendsozialarbeit 1, Berlin 2006

DOSTAL, Werner: Phänomen Beruf: Neue Perspektiven. In: OBERLIESEN, Rolf; SCHULZ, Heinz - Dieter (Hrsg.): Kompetenzen für eine zukunftsfähige arbeitsorientierte Allgemeinbildung. Hohengehren 2007, S. 45-70

DOSTAL, Werner; STOOß, Friedemann; TROLL, Lothar: Beruf-Auflösungstendenzen und erneute Konsolidierung. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 3 (1998), S. 438-460. URL: http://doku.iab.de/mittab/1998/1998_3_MittAB_Dostal_Stooß_Troll.pdf (Stand: 01.03.2010)

EHRENTHAL, Bettina; EBERHARD, Verena; ULRICH, Joachim Gerd: Ausbildungsreife - auch unter den Fachleuten ein heißes Eisen. Ergebnisse des BIBB-Expertenmonitors. Bonn 2005. URL: <http://www.bibb.de/de/21840.htm> (Stand: 19.02.2010)

FAMULLA, Gerd-E.: Berufsorientierung als Prozess von Schulentwicklung. In: Forum Arbeitslehre 3 (November 2009), S. 31-50

FAMULLA, Gerd.-E.: Berufsorientierung im Strukturwandel von Arbeitsmarkt und Beruf. In: Wissenschaftliche Begleitung des Programms „Schule - Wirtschaft/Arbeitsleben“ (Hrsg.): Berufsorientierung als Prozess. Persönlichkeit fördern, Schule entwickeln, Übergang sichern. Schlussbericht des SWA-Programms, 2008, S. 26-41

FAMULLA, Gerd.-E.; BUTZ, Bert: Berufsorientierung. Stichwort im SWA-Glossar auf der Homepage des Programms „Schule - Wirtschaft/Arbeitsleben“, 2005. URL: http://www.swa-programm.de/texte_material/glossar/index_html_stichwort=Berufsorientierung.html (Stand: 12.12.2009)

FORUM BILDUNG: Empfehlungen und Einzelergebnisse des Forum Bildung II, Bonn 2002

FÜLBIER, Paul: Jugendsozialarbeit. In: KREFT, Dieter; MIELENZ, Ingrid: Wörterbuch Soziale Arbeit. Aufgaben, Praxisfelder, Begriffe und Methoden der Sozialarbeit und Sozialpädagogik, 4. Auflage, Weinheim und Basel 1996, S. 329

HÄRTEL, Peter: Berufsorientierung in der Schule im europäischen Vergleich. In: PRAGER; WIELAND (Hrsg.): Von der Schule in die Arbeitswelt. Gütersloh 2005, S. 75-98

HEILMANN, Bernd; FUENTES, Sabrina: Biografisches Lernen: Fremd- und Selbstbild als Wegbereiter von Traumberufen zur Ausbildungsreife benachteiligter Schülerinnen und Schüler in Mecklenburg-Vorpommern. In: Wissenschaftliche Begleitung des Programms „SCHULE - WIRTSCHAFT/ARBEITSLEBEN“ (Hrsg.): Partner der Schule - Berufs-

- und Lebensweltvorbereitung. Beiträge von Berufsorientierungsprojekten 2. Baltmannsweiler 2007, S. 9-27
- HURRELMANN, Klaus: Die Lebenssituation der jungen Generation. In: GEW-HAUPTVORSTAND (Hrsg.): Zukunft in die Schule holen. Lebensplanung, Arbeits- und Berufsorientierung. Tagungsdokumentation. Bielefeld 2009, S. 14-24
- INSTITUT FÜR PRODUKTIVES LERNEN IN EUROPA (IPL): Produktives Lernen in Mecklenburg-Vorpommern. Entwicklung des Projekts im Schuljahr 2007/08. Projektentwicklungsbericht vom 12. November 2008. URL: <http://www.iple.de/Pdf/PEB%20MV%2007-08%20Stand%20-G-,%2012.11.08,%20JaS.pdf> (Stand: 25.02.2010)
- IRIS E.V.: Studie „Professionalisierung des Systems der Berufsorientierung im Freistaat Sachsen“. Konzept für ein System der Berufsorientierung im Freistaat Sachsen. Dresden 2009. URL: http://www.good-practice.de/konzept_bo_sachsen.pdf (Stand: 12.03.2010)
- JURCZYK, Karin u.a.: Entgrenzte Arbeit - entgrenzte Familie. Grenzmanagement im Alltag neuer Herausforderungen. Hans Böckler Stiftung. Berlin 2009
- KELLER, Berndt; SEIFERT, Hartmut: Atypische Beschäftigung - Flexibilisierung und soziale Risiken. Berlin 2007
- KÜHNLEIN, Gertrud: Zur Bedeutung des regionalen Übergangsmanagements - einige Anmerkungen. Einführungsvortrag auf der Auftakt-Veranstaltung des Themennetzwerkes „Neue Übergänge“ des Programms „Lernende Regionen“ in der Volkshochschule Osnabrück am 12.12.2006. URL: http://www.lernende-regionen.info/dlr/download/Regionales_uebergangsmanagement.pdf (Stand: 28.02.2010)
- LANDESAUSSCHUSS FÜR BERUFSBILDUNG NRW: Im Übergang von der Schule in Ausbildung und Beschäftigung optimal qualifizieren. Empfehlung vom 23.09.2009. URL: http://www.arbeit.nrw.de/pdf/ausbildung/landesausschuss/landesausschuss_september_2009.pdf (Stand: 27.03.2010)
- LANDESREGIERUNG SCHLESWIG-HOLSTEIN: Handlungskonzept Schule & Arbeitswelt. Kiel 2009. URL: <http://www.schleswig-holstein.de/Bildung/DE/Service/Broschueren/Bildung/HandlungskonzeptSchuleArbeitswelt,templateId=raw,property=publicationFile.pdf> (Stand: 25.02.2010)
- LIPPEGAUS-GRÜNAU, Petra: Kompetenzen entdecken und entwickeln. Sozialpädagogisch orientierte Kompetenzfeststellung im Übergang Schule-Beruf, dargestellt am Beispiel

- einer Diagnose- und Trainingseinheit für benachteiligte Jugendliche. Offenbach am Main 2009
- LIPPEGAUS, Petra u.a.: Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen: Kompetenzen feststellen - Ausbildungsreife fördern. Offenbach am Main 2007
- LIPPEGAUS, Petra: Kommentar zum Workshop und zum Umgang mit dem Thema Ausbildungsreife aus Sicht der Benachteiligtenförderung. In: Berufliche Bildung - Innovation - Soziale Integration. 14. Hochschultage Berufliche Bildung 2006 vom 15.-17. März 2006 in der Universität Bremen. Dokumentation der 50 Einzelveranstaltungen. Bielefeld 2006, S. 58-66
- MEIER, Bernd: Biographisch orientierte Berufswahlvorbereitung. In: SCHUDY, Jörg (Hrsg.): Berufsorientierung in der Schule. Bad Heilbrunn 2002, S.143-156
- MINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND KULTUR MECKLENBURG-VORPOMMERN (MK-MV): Rahmenkonzeption für Produktives Lernen in Mecklenburg-Vorpommern. Anlage 1 zur Verwaltungsvorschrift über das Produktive Lernen. Schwerin 2009
- NATIONALER PAKT FÜR AUSBILDUNG UND FACHKRÄFTENACHWUCHS IN DEUTSCHLAND: Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife. Ein Konzept für die Praxis. Erarbeitet vom „Expertenkreis Ausbildungsreife“ im Auftrag des Pakt-Lenkungsausschusses. Vorgelegt zur Sitzung des Pakt-Lenkungsausschusses am 30. Januar 2006. BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT (BA) (Hrsg.), Nürnberg/Berlin 2006. URL: <http://www.arbeitsagentur.de/zentraler-Content/Veroeffentlichungen/Ausbildung/Kriterienkatalog-zur-Ausbildungsreife.pdf> (Stand: 15.02.2010)
- NIEDERMAIER, Claudia: Brückenbau Schule-Arbeitswelt: Aufgaben der Schule in dieser Schnittstelle mit Beispielen von Good Practice. In: FELKENDORFF, Kai; LISCHER, Emil (Hrsg.): Barrierefreie Übergänge? Jugendliche mit Behinderungen und Lernschwierigkeiten zwischen Schule und Berufsleben. Zürich 2005, S. 62-77
- Partner des Nationalen Pakts für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland; Bundesagentur für Arbeit; Kultusministerkonferenz; Wirtschaftsministerkonferenz: „Berufswegeplanung ist Lebensplanung. Partnerschaft für eine kompetente Berufsorientierung von und mit Jugendlichen (2009). URL: http://www.bmas.de/portal/31006/property=pdf/2009_02_02_pakt_lenkungsausschuss_berufswegeplanung.pdf (Stand: 12.03.2010)
- PFAHL, Lisa: Stigma-Management im Job-Coaching. Berufsorientierungen benachteiligter Jugendlicher. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Selbstständige Nach-

- wuchsgruppe, Working Paper 1/2004. URL: http://www.mpib-berlin.mpg.de/de/forschung/nwg/NWG_dipl_pfahl.pdf (Stand: 01.03.2010)
- RADEMACKER, Hermann: Schule vor neuen Herausforderungen. Orientierung für Übergänge in eine sich wandelnde Arbeitswelt. In: SCHUDY, Jörg (Hrsg.): Berufsorientierung in der Schule. Grundlagen und Praxisbeispiele. Bad Heilbrunn 2002, S. 51-68
- RATSCHINSKI, Günther: Verdient die „Ausbildungsreife“ ihren Namen? Hannover 2006. URL: <http://www.ratschinski.de/skripte/reife.pdf> (Stand: 01.03.2010)
- RESCH, Marianne; BAMBER, Eva: Work-Life-Balance - ein neuer Blick auf die Vereinbarkeit von Berufs- und Privatleben? In: Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie 4 (2005), S. 171-175
- RIFKIN, Jeremy: Das Ende der Arbeit. Frankfurt am Main/New York 1995
- SCHIERHOLZ, Henning: Strategien gegen Jugendarbeitslosigkeit - Zur Ausbildungs- und Berufsintegration von Jugendlichen mit schlechteren Startchancen. Hannover 2001
- SCHOBBER, Karen: Ausbildungsreife und Berufseignung. Einführung in den Workshop und Überblick über die wichtigsten Ergebnisse. In: Berufliche Bildung - Innovation - Soziale Integration. 14. Hochschultage Berufliche Bildung 2006 vom 15.-17. März 2006 in der Universität Bremen. Dokumentation der 50 Einzelveranstaltungen. Bielefeld 2006, S. 67-81
- SCHOBBER, Karen: „Ausbildungsreife“. Zur Diskussion um ein schwieriges Konstrukt – Erfahrungen der Bundesagentur für Arbeit (Online-Foliensatz zu einem Vortrag auf dem Expertenworkshop der Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz [AGBFN] am 2. Juli 2004 in Bonn). URL: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/agbfn_ausbildungsreife_schober.pdf (Stand: 19.02.2010)
- SCHOBBER, Karen: Berufsorientierung im Wandel - Vorbereitung auf eine veränderte Arbeitswelt. Vortrag auf der 2. SWA-Fachtagung in Bielefeld am 30./31.05.2001. URL: <http://www.swa-programm.de/tagungen/bielefeld.html> (Stand: 28.02.2010)
- SCHREIER, Claudia: Modul 3. Kooperation mit abgehenden Schulen. In: Professionell Kooperieren - ProKop. 4. Zwischenbericht. Flensburg 2006, S. 45-55. URL: http://www.biat.uni-flensburg.de/beat/index_projekte.htm (Stand: 01.03.2010)
- SCHUDY, Jörg: Berufsorientierung als schulstufen- und fächerübergreifende Aufgabe. In: SCHUDY, Jörg (Hrsg.): Berufsorientierung in der Schule. Bad Heilbrunn 2002, S. 9-16

SCHULZE-MIDDIG, Mathilde: Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife. Ein Konzept für die Praxis. In: Berufliche Bildung - Innovation - Soziale Integration. 14. Hochschultage Berufliche Bildung 2006 vom 15.-17. März 2006 in der Universität Bremen. Dokumentation der 50 Einzelveranstaltungen. Bielefeld 2006, S. 82-90

SEIBERT, Holger; KLEINERT, Corinna: Duale Berufsausbildung. Ungelöste Probleme trotz Entspannung. IAB-Kurzbericht 10 (2009).
URL: <http://doku.iab.de/kurzber/2009/kb1009.pdf> (Stand: 09.03.2009)

SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (KMK): Rahmenvereinbarung über die Berufsfachschulen. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.02.1997 i.d.F. vom 07.12.2007. Bonn 2007a. URL:
http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1997/1997_02_28-RV-Berufsfachschulen.pdf (Stand: 27.03.2010)

SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (KMK): Die Berufsschule. Zusammenfassende Darstellung einschlägiger Beschlüsse der Kultusministerkonferenz. Bonn 2007b. URL:
http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_07_20-Zusammenf-Beschluesse-Berufsschule.pdf (Stand: 27.03.2010)

SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (KMK): Bezeichnungen zur Gliederung des beruflichen Schulwesens. Beschlüsse der Kultusministerkonferenz vom 08.12.1975. URL:
http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1975/1975_12_08-Bezeichnungen-Gliederung-berufl-Schulwesen.pdf (Stand: 27.03.2010)

SEKTION BERUFS- UND WIRTSCHAFTSPÄDAGOGIK IN DER DEUTSCHEN GESELLSCHAFT FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT (DGFE) (Hrsg.): Memorandum zur Professionalisierung des pädagogischen Personals in der Integrationsförderung aus berufsbildungswissenschaftlicher Sicht. Bonn 2009

SOZIOLOGISCHES FORSCHUNGSINSTITUT AN DER UNIVERSITÄT GÖTTINGEN (SOFI): Abschlussbericht. Evaluation des Projekts „Abschlussquote erhöhen - Berufsfähigkeit steigern“. Göttingen 2009

ULRICH, Joachim Gerd u.a.: Im Zeichen von Wirtschaftskrise und demografischem Einbruch: die Entwicklung des Ausbildungsmarktes im Jahr 2009. BIBB-Erhebung über neu abgeschlossene Ausbildungsverträge zum 30. September 2009.
URL: <http://www.bibb.de/de/53060.htm> (Stand: 19.02.2010)

- ULRICH, Joachim Gerd: Leerlauf, Vorlauf oder Sprungbrett?: Der verlängerte Anlauf bis zum Berufseinstieg, seine Ursachen und Auswirkungen. Vortrag auf dem 1. Bildungsforum Schleswig-Holstein „Eine Generation in der Warteschleife? Herausforderungen für die berufliche Bildung“. Kiel 2007. URL: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a21_wirueberuns_vortraege2007_ulrich_Kiel_IQSH2007-09-07_a.pdf (Stand: 28.02.2010)
- ULRICH, Joachim Gerd:: Null Bock, null Ahnung oder null Chance? - Warum tut sich die Jugend beim Übergang Schule-Beruf so schwer? Dokumentation des Fachgesprächs am 26.10.2006. Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn 2006
- ULRICH, Joachim Gerd: Probleme bei der Bestimmung von Ausbildungsplatznachfrage und Ausbildungsplatzangebot. In: BIBB (Hrsg.): Der Ausbildungsmarkt und seine Einflussfaktoren. Ergebnisse des Expertenworkshops vom 1. und 2. Juli 2004 in Bonn (2005). URL: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a12voe_ausbildungsmarkt-einflussfaktoren.pdf (Stand: 19.02.2010)
- VON WENSIERSKI, Hans-Jürgen; SCHÜTZLER, Christoph; SCHÜTT, Sabine: Berufsorientierende Jugendbildung. Grundlagen, empirische Befunde, Konzepte. Weinheim/München 2005
- WEINHEIMER INITIATIVE 2007: Position der Arbeitsgemeinschaft zum Thema: Schulische Berufsorientierung & Kommunale Koordinierung. Dortmund 2008. URL: http://www.good-practice.de/positionen_berufsorientierung_agwi.pdf (Stand: 14.03.2010)
- WEINHEIMER INITIATIVE 2007: Lokale Verantwortung für Bildung und Ausbildung. Eine öffentliche Erklärung. Weinheim 2007. URL: http://www.freudenbergstiftung.de/fileadmin/user_upload/WEINHEIMER_INITIATIVE_2007_26-02-08.pdf (Stand: 19.02.2010)
- WISSENSCHAFTLICHE BEGLEITUNG DES PROGRAMMS „SCHULE - WIRTSCHAFT/ARBEITSLEBEN“ (Hrsg.): Berufsorientierung als Prozess. Persönlichkeit fördern, Schule entwickeln, Übergang sichern. Schlussbericht des SWA-Programms. Schneider Verlag Hohengehren/Baltmannsweiler 2008
- WISSENSCHAFTLICHE BEGLEITUNG DES SWA-PROGRAMMS: Vom Konzept zur Kompetenz in der Berufsorientierung. Zwischenergebnisse des Programms „Schule - Wirtschaft/Arbeitsleben“. Flensburg/Bielefeld 2003. URL: http://www.swa-programm.de/texte_materi al/swa_texte/zwischenergebnisse_online.pdf (Stand: 01.03.2010)

ZÖLLER, Hubert: Vertiefte Berufsorientierung im Kontext des Praxistages. Auswertungsbericht für das Schuljahr 2008/09. Pädagogisches Zentrum Rheinland-Pfalz. Bad Kreuznach 2010



Good Practice Center
zur Förderung von Benachteiligten
in der beruflichen Bildung

Bundesinstitut für Berufsbildung

Robert-Schuman-Platz 3
53175 Bonn

gpc@bibb.de
0228 / 107-1324

www.good-practice.bibb.de

