

BERUFLICHE ORIENTIERUNG

Ausbildungsbotschafter/-innen –
ein anerkenntungssensibler Ansatz

- ▶ Ausbildungsbotschafter/-innen –
ein anerkenntungssensibler Ansatz

Gespräche als Motor in der
Beruflichen Orientierung

- ▶ Gespräche als Motor in der
Beruflichen Orientierung

»Mission ICH« – Umsetzung eines
ganzheitlichen Ansatzes an Schulen

- ▶ »Mission ICH« – Umsetzung eines
ganzheitlichen Ansatzes an Schulen

Berufliche Orientierung und Image von Berufen

Pflegekräfte sind rar in Deutschland. Strukturelle Änderungen bei den Ausbildungsgängen sollen daher gemeinsam mit Imagekampagnen dazu beitragen, dass sich mehr junge Menschen für eine Ausbildung in der Pflege interessieren. Gleichzeitig sind im Zuge der Covid-19-Pandemie neben der Relevanz auch die Schattenseiten von Tätigkeiten in der Pflege verstärkt in das öffentliche Bewusstsein gerückt. Der BIBB Report beschäftigt sich mit der Frage, welches Image Pflegeberufe derzeit bei Jugendlichen haben und was daraus für ihr Interesse an einer Pflegeausbildung folgt.

MARGIT EBBINGHAUS:
Pflege? Damit kann ich mich (nicht) sehen lassen ...
Bonn 2022

Kostenloser Download:
www.bibb.de/dienst/publikationen/de/17936



KRISTIN HECKER; PATRICK HILSE; LAURA ROSER;
GERBURG BENNEKER: Berufsorientierung
und -vorbereitung für Zugewanderte.
Praxisleitfaden für die Auswahl von
Teilnehmenden. Bonn 2020

Kostenloser Download:
www.bibb.de/dienst/publikationen/de/10824



ULRIKE WEYLAND; BIRGIT ZIEGLER; KATJA
DRIESEL-LANGE; ANNIKA KRAUSE (Hrsg.):
Entwicklungen und Perspektiven in
der Berufsorientierung. Stand und
Herausforderungen. Bonn 2021

Kostenloser Download:
www.bibb.de/dienst/publikationen/de/17465



STEPHANIE OEYNSHAUSEN; SEVIL
MUTLU: Berufsorientierungsangebote
„anerkennungssensibel“ gestalten: Vorstellung
eines innovativen Workshopkonzepts.
Bonn 2022

Kostenloser Download:
<https://lit.bibb.de/vufind/Record/DS-780204>

Berufliche Orientierung als biografisches Langzeitprojekt



HUBERT ERTL
Prof. Dr., Forschungsdirektor und
Ständiger Vertreter des Präsidenten
des BIBB

Liebe Leserinnen und Leser,

Trotz einer Vielzahl von Berufen konzentrieren sich Jugendliche bei ihrer Berufswahl häufig auf nur wenige Berufe. Das zeigen die jährlichen Analysen des BIBB zu neu abgeschlossenen Ausbildungsverträgen. Ein Anliegen von Angeboten der Beruflichen Orientierung ist daher, das Berufswahlspektrum junger Menschen zu erweitern. Darüber hinaus geht es darum, die Entwicklung von Berufswahlkompetenz zu fördern. Sie ist eine wichtige Voraussetzung auf dem Weg in Ausbildung und Beruf. Vor diesem Hintergrund richtet die BWP-Ausgabe den Blick auf die Frage, wie dies wirksam und nachhaltig durch verschiedene Angebote zur Beruflichen Orientierung gelingen kann.

Umfassendes Verständnis von Beruflicher Orientierung

Die Berufswahl wird durch eine Reihe von Kontextfaktoren gerahmt, die die Orientierungs- und Entscheidungsprozesse junger Menschen beeinflussen können. Das sind zum Beispiel elterliche Vorstellungen und Erwartungshaltungen oder die Meinungen Gleichaltriger. Aber auch die Mechanismen des Ausbildungsstellenmarkts spielen beim Abwägen von Optionen für junge Menschen eine wichtige Rolle. Wenn das Ziel Beruflicher Orientierung ist, individuelle Wünsche und Aspirationen mit den Anforderungen der Arbeitswelt in Einklang zu bringen, um erfolgreiche Übergänge in Ausbildung und Beruf zu unterstützen, so hat die Passung von Angebot und Nachfrage eine entscheidende Bedeutung. Doch zielt Berufliche Orientierung auf mehr ab als den Abschluss eines Ausbildungsvertrags.

Angesichts aktueller und künftiger Transformationsprozesse der Arbeitswelt gewinnt Berufliche Orientierung als lebenslanger Prozess zur Vorbereitung und Begleitung beruflicher Umorientierung und Weiterbildung an Bedeutung. Damit einher gehen Fragen der individuellen Neuverortung und eine Redefinition der beruflichen Rollen von Erwerbstätigen. Berufliche Orientierung wird somit zum biografi-

schon Langzeitprojekt und muss als solches in der Berufsbildungspraxis und -forschung behandelt werden. Von Beginn an sind daher mögliche berufliche Entwicklungsstufen mitzudenken und einzuplanen. Aber auch der Blick zurück ist hilfreich: Warum wurden Berufswünsche in der Kindheit verworfen und wie haben sie sich im Laufe des Lebens verändert?

Berufliche Orientierung als selbstreflexiver Prozess

Neuere Berufswahltheorien betrachten Menschen als aktiv gestaltende Akteure. Daraus ergeben sich Anforderungen an adäquate Berufsorientierungsangebote. Diese dürfen sich nicht auf die Vermittlung von Informationen zu Berufen beschränken, sondern müssen stärker als bisher personale Faktoren wie die Kenntnis eigener Fähigkeiten und Interessen einbeziehen. Die Förderung selbstreflexiver Prozesse – z. B. auch die Auseinandersetzung mit elterlichen Erwartungshaltungen – sollte zentraler Baustein Beruflicher Orientierung sein.

Die Initiierung, Gestaltung und Begleitung selbstreflexiver Prozesse stellt hohe Ansprüche an das Bildungspersonal. Vor allem die pädagogischen Kompetenzen aller im Prozess involvierten Fachkräfte wie z. B. Berufsberater/-innen oder Lehrkräfte an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen gilt es durch gezielte Qualifizierung und berufsbegleitende Angebote nachhaltig zu stärken.

Angesichts der Vielzahl von Herausforderungen ist zu erwarten, dass der gegenwärtige bildungspolitische Fokus auf Berufliche Orientierung noch geraume Zeit bestehen bleibt. Die in dieser Ausgabe zusammengestellten Ergebnisse stärken die Basis für eine sachorientierte Auseinandersetzung mit dem Thema.

H. Ertl

THEMA

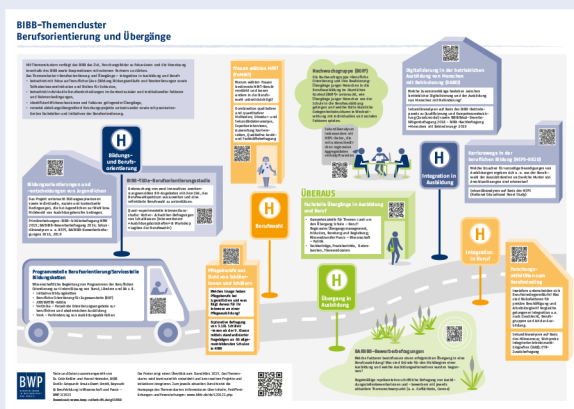
Berufliche Orientierung

Unsere Online-Extras unter
www.bwp-zeitschrift.de



- Hören Sie das Interview mit MATTHIAS LABS als Podcast: www.bwp-zeitschrift.de/p173769
- **Infografiken und Electronic Supplements** zu dieser Ausgabe finden Sie zum kostenlosen Download unter www.bwp-zeitschrift.de/archiv

Infografik in der Heftmitte
BIBB-Themencluster Berufsorientierung und Übergänge
Download des Posters unter:
www.bwp-zeitschrift.de/g11950



8 Aufwachsen in Pandemiezeiten – Herausforderungen für Verselbstständigungsprozesse und Alltagspraxen junger Menschen

ANNE BERNGRUBER, IRENE HOFMANN-LUN

13 Implizite und explizite Theoriebezüge in Maßnahmen zur Berufsorientierung

BIRGIT ZIEGLER

18 Können Rollenvorbilder junge Frauen für IT-Ausbildungsberufe begeistern? »Ausbildungsbotschafter« als Beispiel einer anerkennungssensiblen Berufsorientierung

JANINA BECKMANN, ALBA ESTELA ESTEVE, MONA GRANATO

23 Let's Talk! Gespräche als Motor in der Beruflichen Orientierung

KATJA DRIESEL-LANGE, JERUSHA KLEIN, VOLKER GEHRAU

28 »Kontinuität im Prozess ist der Schlüssel für eine erfolgreiche Berufliche Orientierung«

Interview mit MATTHIAS LABS



Das Gymnasium an der Schweizer Allee in Dortmund bietet vielfältige Angebote zur Studien- und Berufsorientierung. MATTHIAS LABS ist es ein großes Anliegen, alle Schülerinnen und Schüler dabei zu unterstützen, einen beruflichen Weg zu finden, der ihren Interessen und Fähigkeiten entspricht.

ntierung

32 Reflexion stärkt Wirksamkeit von Potenzialanalysen
Ergebnisse der Interventionsstudie (ISPA)
CAROLIN KUNERT, JÖRN SOMMER

35 »Mission ICH« – Umsetzung eines ganzheitlichen Ansatzes zur Beruflichen Orientierung an Schulen in Mecklenburg-Vorpommern
CLAUDIA KALISCH, LISA-MARIE PILZ, TOBIAS PRILL

40 Jugend zwischen Aufbruch und Stagnation
Förderung erwerbsbiografischer Selbstverantwortung am Übergang Schule–Beruf
FRANK NEISES, ULRICH WEIB

44 Zugewanderte Eltern für die Berufliche Orientierung stärken
Neues Format aus Hamburg setzt auf mehrsprachige digitale Veranstaltungen
SUSANNE DORN, KATARZYNA ROGACKA-MICHELS

46 Das Betriebspraktikum als Erfolgsfaktor für einen realisierten Übergang in die Berufsausbildung
MELANIE HOCHMUTH

AUS FORSCHUNG & PRAXIS

53 Das duale Ausbildungsgeschehen in Stadt und Land

ROBYN SCHMIDT

Auch in der dualen Berufsausbildung sind Stadt–Land–Disparitäten zu beobachten. Doch hat sich das Gefälle zwischen großen Städten und kleineren Dörfern verringert? Die Situation ist komplex, wie der Beitrag anhand der aktuellen Neuabschlusszahlen zeigt.

56 Branchenübergreifend – persönlich – praktisch: Ausbildungsmarketing im ländlichen Raum

Erfahrungen aus dem BANG StarterCenter Delbrück

MARKUS KAMANN, BEATE GÖKE

BERUFE

58 Virtuelle Produktentwicklung in der Textil- und Modeindustrie – Bedarf für einen Ausbildungsberuf?

CHRISTIANE REUTER

60 Berufe–Steckbrief: Kaufmann/Kauffrau für Hotelmanagement

Hören Sie den Podcast zum Berufe–Steckbrief unter: www.bwp-zeitschrift.de/p173771

RUBRIKEN

- 3 Editorial
- 6 kurz notiert
- 51 Literatúrauswahl
- 63 Hauptausschuss
- 64 Rezensionen | Neuerscheinungen
- 66 Das gibt's doch nicht!
Vorschau | Impressum

Nachrichten – kurz notiert

Neuer E-Learning-Kurs: klischeefrei zu Berufen beraten



Initiative zur Berufs-
und Studienwahl

Bei der Berufswahl spielt das Geschlecht eine große Rolle. Eine an den Stärken und Interessen der Jugendlichen orientierte Berufsberatung ist also notwendig, aber längst noch nicht selbstverständlich. Ein Weiterbildungsangebot der Initiative Klischeefrei wendet sich gezielt an Berufsberatende: Der E-Learning-Kurs »Klischeefrei zu Berufen beraten« unterstützt die Teilnehmenden dabei, sich eigener Klischees bewusst zu werden und im Alltag stärkenorientiert zu beraten. In sieben Modulen vermittelt er wichtiges Hintergrundwissen und vor allem praktische Methoden und Strategien, um das Berufswahlspektrum Jugendlicher zu erweitern. Der Kurs wurde zusammen mit der Hochschule der Bundesagentur für Arbeit entwickelt. Er steht allen offen und ist kostenlos. Teilnehmende erhalten am Ende ein Zertifikat.

www.klischee-frei.de/de/klischeefrei_104690.php

Berufenavi – Wo soll's hingehen?



Berufenavi.de ist eine Navigationshilfe durch die vielen Angebote zur Beruflichen Orientierung im Netz. Um die Zielgruppe möglichst treffend anzusprechen, ist die Seite für Smartphones optimiert. Zu allen geregelten Berufsausbildungen werden geprüfte Links (insbesondere auf Videos) sowie einfache und kurze Beschreibungen be-

reitgestellt. Ergänzt werden diese um lokale Beratungsangebote sowie Informationen zu Börsen für Ausbildungs- und Praktikumsplätze. Berufenavi.de wurde auf Initiative des BMBF entwickelt; redaktionell betreut wird das Angebot im BIBB.

www.berufenavi.de

Angebote der Bundesagentur für Arbeit (BA) zur Berufs- orientierung

Die BA hat mehrere Programme aufgelegt, um Jugendliche, aber auch Ausbildungsbetriebe bestmöglich zu unterstützen. Im Rahmen der Woche der Ausbildung im März 2023 informierte die BA Unternehmen und junge Menschen über die Vorteile einer beruflichen Ausbildung und stellte Fördermöglichkeiten für Betriebe und Jugendliche vor. Mit der Initiative »Zukunftsstarter« behält die BA junge Erwachsene zwischen 25 und 35 Jahren ohne Berufsabschluss im Fokus: Neben der Vermittlung in eine Erstausbildung kommt dabei auch die berufliche Nachqualifizierung im Rahmen eines Beschäftigungsverhältnisses in Betracht. Auch die Woche der digitalen Elternabende hat große Resonanz gefunden.

www.arbeitsagentur.de/k/ausbildungklarmachen

www.arbeitsagentur.de/k/digitale-elternabende

IAQ-Studie: Berufsorientierung im digitalen Wandel



Die Corona-Pandemie hat bei freien Trägern der Jugendhilfe einen Digi-

talisierungsschub ausgelöst. MONICA HOCHBAUER, DR. LUTZ GOERTZ, KATJA BUNTINS, DR. BERIT BLANC und LUISA WELLERT beschäftigen sich in einer Studie des Instituts Arbeit und Qualifikation (IAQ) an der Universität Duisburg-Essen damit, wie die dabei gewonnenen Erfahrungen in der Berufsorientierung genutzt werden können. Ein Ergebnis: Digitale Lösungen können Präsenzangebote nicht ersetzen, aber vorbereiten, ergänzen und individuell erweitern.

<https://doi.org/10.17185/duo-publico/77039>

Umfrage zum Ansehen von Berufen in der Schweiz

Ärztin, Direktor eines Unternehmens, Pilotin, Richter – dies sind laut einer Umfrage die angesehensten Berufe. Befragt wurden 1.500 Schweizer/-innen. Am unteren Ende der Skala befinden sich wenig überraschend Berufe wie Büroreinigerin, Verpacker, Küchenhilfe, Fabrikarbeiterin und Ladenkassier. Die Resultate aus der Schweiz decken sich weitgehend mit jenen in anderen Ländern, mit zwei Ausnahmen: Technische Berufe sowie Gesundheitsberufe auf der Stufe Berufsbildung genießen in der Schweiz ein höheres Ansehen, dafür sind einzelne Berufe im Dienstleistungssektor wie Verkäuferin, Sekretär oder Büroangestellte in der Schweiz weniger angesehen als international. Zu den Hauptgründen für das Ansehen eines Berufs gehören die Ausbildung und das Einkommen.

www.socialchangeswitzerland.ch/?p=3437

Erlebniswelt zur Förderung von MINT-Kompetenzen in der Schweiz



Die MINTworld ist eine Bildungsinitiative des schweizerischen Unternehmens Lonza und des Kantons Wallis. Am Lonza Areal in Visp entsteht im Frühling 2023 eine eigene Erlebniswelt. In praktischen Workshops und mit experimentellem Lernen sollen Schüler/-innen für die MINT-Fächer und -Berufe begeistert werden. Angeboten werden z. B. ein Chemielabor, eine Arbeitsstation für Robotik, Stromkreis-Experimente und eine Schweißstation. Die Pilotphase startete im Frühjahr 2023 mit Schulen aus dem Oberwallis. Ab dem Schuljahr 2023/2024 wird das Zentrum allen Schülerinnen und Schülern sowie den Lehrpersonen des Kantons offenstehen.

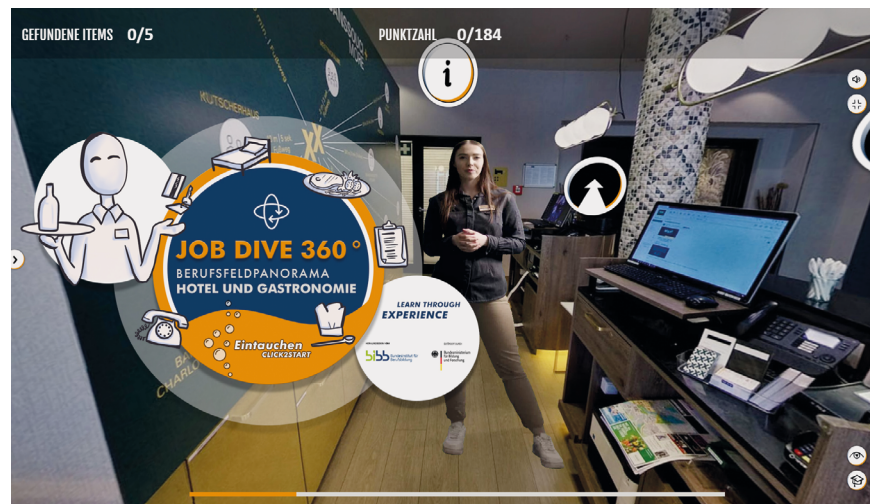
www.mintworld.ch/

Berufliche Orientierung für Zugewanderte (BOF)

Bundesweit bieten derzeit über 50 BOF-Träger Kurse zur Beruflichen Orientierung an, die bis zu 26 Wochen dauern können. Die Kurse bereiten Geflüchtete und Zugewanderte schrittweise auf eine Ausbildung vor und begleiten sie kontinuierlich. Teilnehmen können auch Interessierte mit deutscher Staatsangehörigkeit, wenn neben der Beruflichen Orientierung auch sprachliche Unterstützung notwendig ist. An BOF-Kursen haben seit September 2016 fast 7.000 Geflüchtete und Zugewanderte mit besonderem Unterstützungsbedarf teilgenommen. Über 1.000 Zugewanderte konnten seit Beginn des BOF-Programms erfolgreich in Ausbildung vermittelt werden – über 550 in eine Einstiegsqualifizierung. Während zu Beginn der Anteil an Frauen sehr gering war, hat dieser im Verlauf erheblich zugenommen.

www.berufsorientierungsprogramm.de/bof

Berufsfelder entdecken mit Job Dive 360°



Mit den 360°-Berufsfeldpanoramen der BIBB-Fachstelle überaus können Jugendliche auf interaktive Weise in verschiedene Berufsfelder eintauchen. Videos, Interviews, Audiobeiträge, Steckbriefe und Quizfragen erlauben es, sich auf einer virtuellen Entdeckungstour ein eigenes Bild zu machen. Insbesondere durch die Erfahrungsberichte und Gespräche mit Auszubildenden erhalten Jugendliche authentische Einblicke in einzelne Berufe und entsprechende betriebliche Abläufe. Den Anfang machen zwei »Tauchgänge« in das Hotel- und Gastronomie-Gewerbe sowie in das Elektrohandwerk. In den nächsten Monaten werden nach und nach weitere Berufsfelder wie beispielsweise die neu geordneten Pflegeberufe und der erweiterte IT-Bereich folgen.

www.ueberaus.de/wws/9.php#/wws/berufsfeldpanoramen.php

berufswahlapp gestartet



berufswahlapp

Seit Beginn des Schuljahrs 2022/2023 begleitet die neue Web-App über 80.000 Schüler/-innen bei der Beruflichen Orientierung. Im Oktober 2018 startete das Entwicklungsprojekt unter dem Namen »Berufswahlpass 4.0«. In einer fast vierjährigen Entwicklungsphase wurde nun daraus die berufswahlapp. Die App kann an allgemeinbildenden, weiterführenden Schulen ab Jahrgangsstufe 7 sowie in der Ausbildungsvorbereitung und anderen geeigneten Bildungsangeboten der Beruflichen Schulen eingesetzt werden. Die App wird vom BMBF gefördert und von einem Projektkonsortium bestehend aus

acht Bundesländern, der Bundesagentur für Arbeit, dem BIBB, der Bundesarbeitsgemeinschaft Berufswahlpass sowie der G.I.B. NRW unter Federführung des Landes Nordrhein-Westfalen entwickelt.

Die Inhalte der App bilden den gesamten Prozess der Beruflichen Orientierung ab – von den ersten Überlegungen zu beruflichen Interessen bis zum Einstieg in die Berufswelt. Die Schüler/-innen lernen, selbstständig und eigenverantwortlich zu arbeiten, die Lehrkräfte unterstützen im Unterricht bei Fragen und geben Anregungen. Die Aufgaben können dabei individuell an die Lerngruppe angepasst werden.

<https://berufswahlapp.de/>

Aufwachsen in Pandemiezeiten – Herausforderungen für Verselbstständigungsprozesse und Alltagspraxen junger Menschen



ANNE BERNGRUBER
Dr., wiss. Mitarbeiterin beim
Deutschen Jugendinstitut
(DJI), München
berngruber@dji.de



IRENE HOFMANN-LUN
Wiss. Mitarbeiterin beim
Deutschen Jugendinstitut
(DJI), München
hofmann@dji.de

Das Jugendalter zeichnet sich durch mehr aus, als Qualifizierungsschritte hin zur Berufsentscheidung und Berufseinmündung zu vollziehen. Charakteristisch für diese Lebensphase sind auch Verselbstständigungsprozesse in weiteren Lebensbereichen. Die letzten drei Jahre waren jedoch durch die Pandemie und die damit verbundenen gesellschaftlichen Maßnahmen geprägt, was junge Menschen auf besondere Weise in ihren Entwicklungs- und Gestaltungsmöglichkeiten beeinflusst hat. Welche konkreten Auswirkungen diese Situation auf eine Lebensphase hat, in der sich junge Menschen sowie in einem Umbruch befinden, soll anhand des DJI-Surveys AID:A und der qualitativen Studie »Zukunftsbezogene Unsicherheit von Jugendlichen am Übergang von der Schule in den Beruf in Zeiten von Corona« gezeigt werden.

Junge Menschen sind in besonderer Weise von der Pandemie betroffen

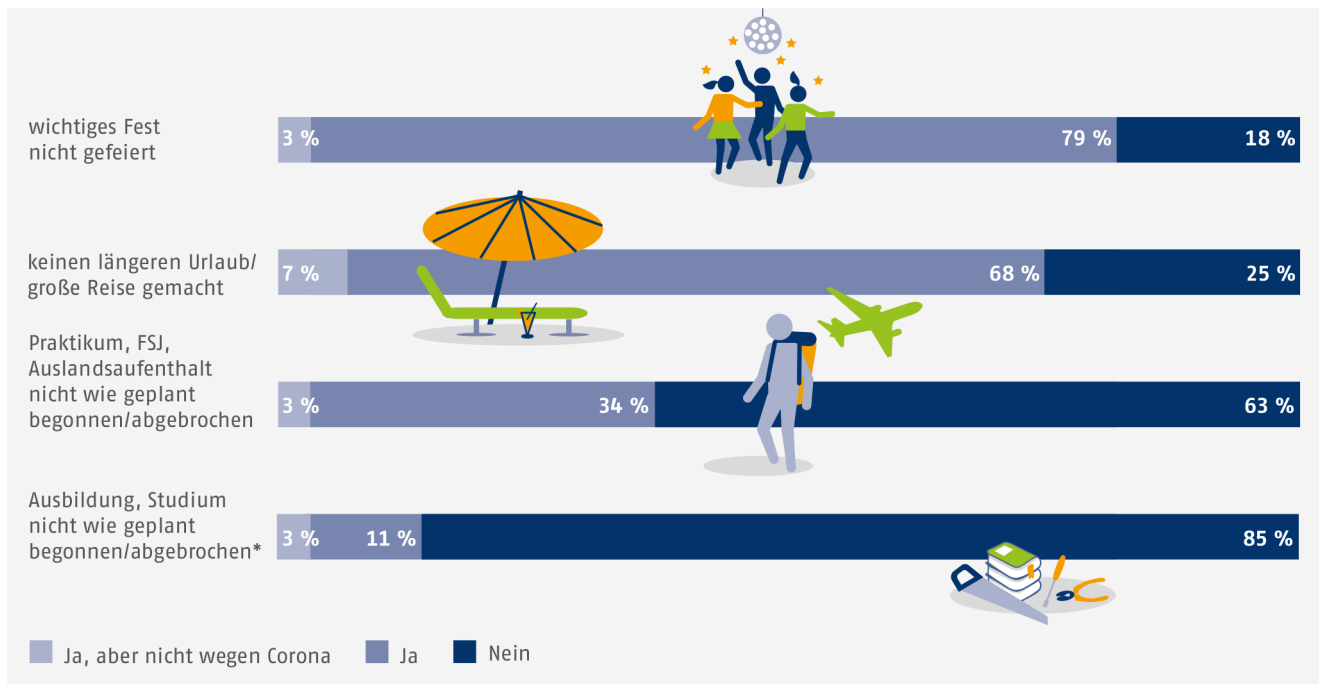
Die Jugendphase ist eine Zeit, in der viel passiert, in der viele für das weitere Leben prägende Erfahrungen zum ersten Mal gemacht werden, in der sich junge Menschen ausprobieren, eigene Grenzen austesten, in der sie sich aber auch zunehmend von den Eltern lösen und den Peers zuwenden. Gleichzeitig müssen Schulabschlüsse erreicht, eigene Ausbildungs- und Berufspläne entwickelt, die gewählte Ausbildung bzw. das Studium bewältigt und ein Berufsweg eingeschlagen werden. Gesellschaftliche Veränderungen, wie sie die Coronapandemie mit sich brachte, haben in besonderer Weise junge Menschen in ihren vielfältigen Verselbstständigungsprozessen betroffen. So fielen etwa durch Kontaktbeschränkungen während der Pandemie für das Jugendalter zentrale Freiräume weg und auch Bildungs- und Ausbildungsmöglichkeiten waren beeinträchtigt.

Studien belegen den Brennglaseffekt der Pandemie, durch den soziale Ungleichheiten, die bereits vor der Pandemie bestanden haben, noch deutlicher wurden und die benachteiligte junge Menschen in besonderer Weise betreffen (für einen Überblick vgl. z. B. GRAVELMANN 2022, S. 66 ff.). So führte der pandemiebedingte Konjunkturreinbruch in Deutschland zu einem Rückgang der Berufsausbildungsstellen und damit zu einem Rückgang der neu abgeschlossenen Berufsausbildungsverträge, während gleichzeitig die

Zahl der unversorgten Bewerber/-innen stieg (vgl. OEYNSHAUSEN u. a. 2020). Davon betroffen waren überdurchschnittlich viele Jugendliche mit geringen oder gar keinen Bildungsabschlüssen (vgl. MAIER 2020). Hinzu kommt, dass diejenigen, die bereits vor der Pandemie benachteiligt

Grundlage für die quantitativ-empirischen Analysen in diesem Beitrag sind die Daten des DJI-Surveys AID:A (Aufwachsen in Deutschland: Alltagswelten) aus den Jahren 2019 und 2021. Dabei handelt es sich um eine Panelbefragung, die die Lebenslagen, Alltagspraxen und Einstellungen von Kindern, Jugendlichen, jungen Erwachsenen und Familien in Deutschland im Zeitverlauf vor und während der Pandemie in den Blick nimmt. Es handelt sich um eine Zufallsstichprobe, die aus den Daten der Einwohnermeldeämter gezogen wurde. Das Befragungsgesichtspunkt ist haushaltsbasiert, d. h. es wurden nicht nur Zielpersonen selbst befragt, sondern es wurde angestrebt, alle Haushaltsmitglieder wie Geschwister, Eltern und Partner/-innen zu befragen. An der Online-Befragung im Herbst und Winter 2021 nahmen wiederholt insgesamt 3.640 Jugendliche und junge Erwachsene im Alter zwischen 14 und 35 Jahren teil. AID:A 2021 weist eine relativ ausgeglichene Altersverteilung auf. Wie auch in anderen Panelbefragungen nicht untypisch haben etwas mehr Frauen (53 %) als Männer (47 %) wiederholt an der Befragung teilgenommen. Ein Viertel der jungen Menschen hat einen Migrationshintergrund, ein weiteres Viertel weist mindestens ein Deprivationsmerkmal auf, zwei Drittel haben (Fach-)Abitur, ein Fünftel wohnt in Ostdeutschland, etwas mehr als die Hälfte wohnt in einer Mittel- oder Großstadt (56 %).

Abbildung 1

Ausgebremst durch Corona? – Einschätzungen der 14- bis 35-Jährigen, was nicht wie geplant stattfinden konnte

Quelle: AID:A 2021, Altersgruppe: 14- bis 35-Jährige, n = 1.478–3.091, Daten gewichtet, eigene Berechnungen, *Item wurde erst ab 15 Jahren gefragt.

ligt waren, und diejenigen, die während der Pandemie vor einem institutionellen Übergang standen, besonders von Zukunftssorgen betroffen sind (vgl. ANDRESEN u. a. 2021).

Vielfältige Verselbstständigungsprozesse charakterisieren das Erwachsenwerden

Das Erwachsenwerden ist geprägt durch verschiedene Verselbstständigungsprozesse (für einen Überblick vgl. BERNGRUBER/GAUPP 2022). Junge Menschen werden zunehmend finanziell unabhängiger von ihren Eltern (*ökonomische Verselbstständigung*). Sie treffen eigene Konsumententscheidungen, verdienen sich durch Nebenjobs etwas dazu und lernen, mit Geld umzugehen. Junge Menschen wenden sich zunehmend Freundschaften und Peerbeziehungen zu, verlieben sich, gehen erste romantische Beziehungen ein, machen erste sexuelle Erfahrungen bis hin zur eigenen Elternschaft (*soziale Verselbstständigung*). Sie erweitern zudem ihre Mobilitätsspielräume. Sie ziehen aus dem Elternhaus aus, leben in eigenständigen Wohnformen, sie gehen für eine gewisse Zeit ins Ausland oder erwerben einen Führerschein (*räumliche Verselbstständigung*). Auch *bildungsbezogene Aspekte von Verselbstständigung* wie der Schulabschluss, der Übertritt in Ausbildung oder Studium bis hin zum Eintritt in Erwerbstätigkeit sind für diese Lebensphase prägend. *Politisch-gesellschaftliche Verselbstständigungsprozesse* vollziehen junge Menschen, indem sie sich an Wahlen,

an Demonstrationen oder Petitionen beteiligen oder sich in Vereinen, Verbänden, in der Jugendarbeit oder auch in Freiwilligendiensten engagieren. Das Jugendalter zeichnet sich aber auch dadurch aus, dass junge Menschen einen eigenen Lebensstil entwickeln, bestimmten Freizeitaktivitäten nachgehen und jugendkulturelle Alltagspraktiken sowie den Umgang mit digitalen Medien erproben (*mediale bzw. kulturelle Verselbstständigung*).

Junge Menschen wurden durch Corona verschiedentlich ausgebremst

Junge Menschen wurden durch die Coronapandemie in ihren Verselbstständigungsprozessen in vielfältiger Weise beeinträchtigt, wobei dies junge Menschen in unterschiedlicher Weise getroffen hat. Sowohl in AID:A als auch in der DJI-Studie zu den zukunftsbezogenen Unsicherheiten Jugendlicher (vgl. Infokästen S. 8 und S. 10) wurde deutlich, welche Veränderungen die Pandemie und die dadurch bedingten Restriktionen für viele Jugendliche bedeuteten und wie sehr davon das persönliche Leben – wie etwa die berufliche Orientierung, berufsrelevante Aktivitäten, Freizeitverhalten und Mobilität, Treffen mit Freundinnen und Freunden, Reisen und das Planen von Auslandsaufenthalten sowie das Feiern von Familienfesten – davon berührt wurden (vgl. Abb. 1).

In der AID:A-Erhebung im Jahr 2021 wurden junge Menschen gefragt, inwiefern sie den Eindruck haben, dass ihr Leben an manchen Stellen ausgebremst wurde. Welche für das Jugend- und junge Erwachsenenalter typischen Erfahrungen und Ereignisse mussten wegen Corona verschoben, abgebrochen oder rückgängig gemacht werden? Wie Abbildung 1 zeigt, hat der größte Anteil der Befragten ausgefallene, verschobene oder rückgängig gemachte Ereignisse bzw. Pläne direkt mit Corona in Zusammenhang gebracht. Bei nur einem sehr kleinen Anteil war dies unabhängig davon der Fall.

Knapp acht von zehn der im Rahmen von AID:A 2021 befragten jungen Menschen im Alter zwischen 14 und 35 Jahren haben die Erfahrung gemacht, dass wegen Corona wichtige Feste (z. B. eine Schulabschlussfeier oder ein Geburtstag) nicht gefeiert werden konnten. In der Altersgruppe der 18- bis 21-Jährigen lag der Anteil mit 87 Prozent sogar am höchsten. In diesem Alter finden besonders prägende Feste wie der 18. Geburtstag als Startpunkt in die gesetzliche Volljährigkeit, die Schulabschlussfeier oder die Abschlussfahrt statt, die nur einmal im Leben stattfinden und auch zu einem späteren Zeitpunkt nicht nachgeholt werden können. Welche Bedeutung solche Ereignisse für junge Menschen in dieser Phase haben, verdeutlicht folgendes Zitat aus der qualitativen Erhebung:

»Uns wurde halt unsere Abschlussfahrt einfach geklaut durch Corona, was extrem einschneidend war, weil es das Letzte gewesen wäre, was wir eben alle zusammen gemacht hätten. ... und die Stimmung war halt ganz schlecht, weil wir das alle nicht hatten (die gemeinsame Abschlussfahrt), dann saß man die ganze Zeit nur zu Hause rum.« (»Tänzerin«, 18 Jahre)¹

Zudem haben zwei Drittel der 14- bis 35-Jährigen und sogar fast acht von zehn der über 25-Jährigen aufgrund von Corona einen längeren Urlaub oder eine große Reise nicht machen können – darunter deutlich häufiger diejenigen aus finanziell besser gestellten Haushalten. Junge Menschen in finanziellen Belastungslagen haben wiederum häufiger angegeben, dies unabhängig von Corona nicht gemacht zu haben.

Ein Drittel der Befragten gab an, dass ein Praktikum, ein Engagement in einem Freiwilligendienst oder ein Auslandsaufenthalt wegen Corona nicht wie geplant begonnen werden konnte oder abgebrochen werden musste, wobei dies über die Hälfte der 14- bis 17-Jährigen geantwortet haben, immerhin mehr als ein Drittel der 18- bis 25-Jährigen und noch ein Fünftel der 26- bis 35-Jährigen. Folgendes Zitat aus der qualitativen Erhebung unterstreicht dieses Ergebnis:

»Also Corona hat alles verändert. Ja, es ist einfach schwer, irgendwas zu finden, entweder Ausbildungsplatz oder Praktikumsplatz – ich wollte ein Praktikum als Hotelfachfrau

machen. Und habe mich auch dafür um Ausbildungsplätze beworben. Und es hat leider nicht funktioniert, weil alle Hotels waren zu.« (»Maria«, 16 Jahre, mit Migrationshintergrund) Einer von zehn jungen Menschen hat in AID:A geantwortet, dass ein Studium oder eine Ausbildung nicht wie geplant begonnen werden konnte oder abgebrochen werden musste, wobei der Anteil in der Altersgruppe der 26- bis 30-Jährigen mit 16 Prozent am höchsten war. Junge Menschen mit Migrationshintergrund hat dies signifikant häufiger getroffen als diejenigen ohne Migrationshintergrund.

Die qualitative Studie zeigt außerdem ergänzend zu den AID:A-Daten, dass Schüler/-innen mit Migrationshintergrund mit dem Online-Unterricht schlechter zurechtkamen als diejenigen ohne Migrationshintergrund, z. B. weil sie weniger persönliche Ressourcen etwa durch das Elternhaus haben und es ihnen an sozialer Unterstützung durch Lehrer/-innen und/oder Mitschüler/-innen fehlte. Sie berichteten zudem von der Sorge, dass sich ihre schulischen Leistungen während der Pandemie verschlechtert haben, was sich u. U. auf ihre Anschlussmöglichkeiten auswirkt und folglich ihre Unsicherheit in Bezug auf ihre Zukunftsaussichten erhöht.

»Also ich finde Online-Unterricht echt schwer, denn ich kann nicht so gut Deutsch wie die anderen und ich brauche immer jemanden, der mir hilft, denn ich verstehe die Aufgaben oft nicht. Und während des Online-Unterrichts, ich hab zwar meine Hausaufgaben gemacht, aber es ist nicht so wie wenn mein Lehrer mir das erklärt. Und zu Hause kann ich mich auch nicht so gut konzentrieren wie im Unterricht in der Schule.« (»Sarah«, 16 Jahre, mit Migrationshintergrund)

Zufriedenheit mit bestimmten Lebensbereichen bei den 18- bis 21-Jährigen am stärksten gesunken

Die Pandemie hatte deutliche Auswirkungen auf das Wohlbefinden junger Menschen. Wie die Veränderung in der Zufriedenheit in verschiedenen Lebensbereichen (z. B. Wohn-

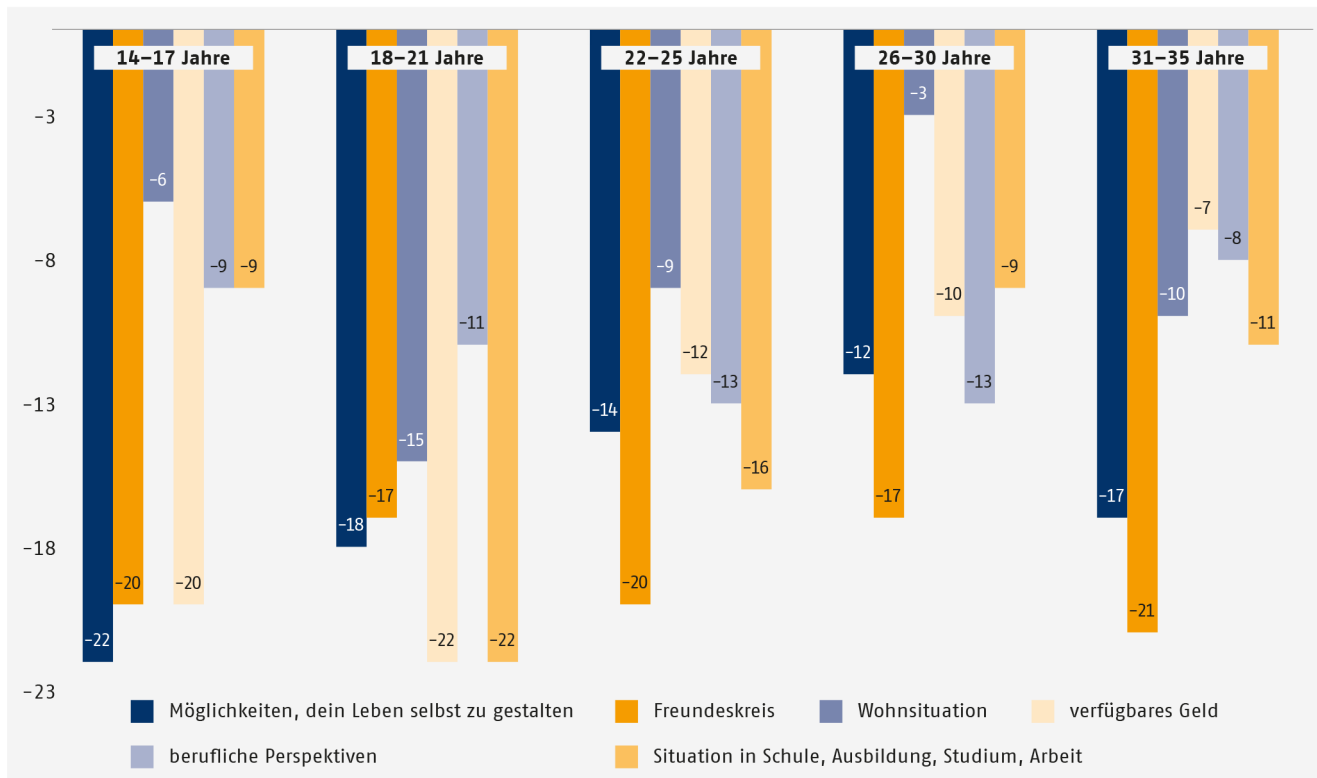
DJI-Studie Zukunftsbezogene Unsicherheit von Jugendlichen

Die qualitativen Ergebnisse stammen aus der DJI-Studie »Zukunftsbezogene Unsicherheit von Jugendlichen am Übergang von der Schule in den Beruf in Zeiten von Corona«. Ziel dieser Studie war es, Aufschluss darüber zu erhalten, ob und wie sich die Sicht der Jugendlichen auf ihre eigene Situation und ihre Zukunftsperspektiven in Zeiten der Pandemie verändert. Siebzehn problemzentrierte Interviews mit narrativen Anteilen wurden im Sommer 2021 in Form von Telefoninterviews mit Jugendlichen im Alter von 15 bis 19 Jahren, die sich in ihrem letzten Schuljahr befanden, durchgeführt. Die Stichprobe umfasste Jugendliche mit unterschiedlichen Merkmalen mit Blick auf Migrationshintergrund, Urbanität der Herkunftsregion, Geschlecht, Schulform und Schulabschluss.

¹ Alle Zitate wurden anonymisiert und sprachlich geglättet.

Abbildung 2

Verschlechterungen in der Zufriedenheit mit bestimmten Lebensbereichen nach Altersgruppen (Angabe in Prozentpunkten)



Quelle: AID:A 2019/2021, Altersgruppe in 2021: 14- bis 35-Jährige, n = 2.835-3.097, Daten gewichtet, eigene Berechnungen.

situation, Freundeskreis, verfügbares Geld) zwischen den beiden Erhebungswellen 2019 und 2021 zeigt, ist diese bei jungen Menschen über alle Lebensbereiche hinweg deutlich gesunken (vgl. BERNGRUBERR/GAUPP/POTHMANN 2022, S. 8).

Abbildung 2 zeigt die Verschlechterung in der Zufriedenheit mit bestimmten Lebensbereichen zwischen den Jahren 2019 und 2021 für die verschiedenen Altersgruppen junger Menschen. Es wird deutlich, dass die Zufriedenheit in zentralen Lebensbereichen zwischen den Jahren 2019 und 2021 in der Altersgruppe der 18- bis 21-Jährigen besonders stark gesunken ist. Dies betrifft insbesondere die Zufriedenheit mit der Situation in Schule, Ausbildung, Studium oder Arbeit, mit dem verfügbaren Geld (je 22 Prozentpunkte) und der Wohnsituation (15 Prozentpunkte). Die Zufriedenheit mit den Möglichkeiten, das Leben selbst zu gestalten, ist hingegen in der Altersgruppe der 14- bis 17-Jährigen zwischen 2019 und 2021 am stärksten gefallen (um 22 Prozentpunkte). Dennoch ist sie auch bei den 18- bis 21-Jährigen um immerhin 18 Prozentpunkte gesunken. Die Zufriedenheit mit dem Freundeskreis (zwischen 17 und 21 Prozentpunkte) sowie mit den beruflichen Perspektiven (zwischen 8 und 13 Prozentpunkte) ist annähernd ähnlich über alle Altersgruppen hinweg gesunken.

Wie oben bereits ausgeführt, finden im Alter zwischen 18 und 21 Jahren viele zentrale Lebensereignisse zum ersten Mal statt (vgl. auch BERNGRUBERR/GAUPP/LÜDERS 2020, S. 395), sodass sich diese Altersgruppe in einem besonderen Umbruch befindet und sich die Auswirkungen der Pandemie auf die Zufriedenheit hier besonders bemerkbar machen.

Das Ergebnis, dass zwischen 2019 und 2021 über alle Altersgruppen die Zufriedenheit mit dem Freundeskreis deutlich gesunken ist, verwundert nicht vor dem Hintergrund, dass durch die Coronamaßnahmen persönliche Kontakte zu Freundinnen und Freunden zeitweise deutlich erschwert waren, wie das folgende Zitate aus der qualitativen Erhebung zeigt:

»Meine Freundschaften haben am meisten unter diesem ersten Lockdown gelitten, weil da hatte ich tatsächlich praktisch keinen Kontakt zu irgendwem, außerhalb meiner Familie, außer sporadisch irgendwie WhatsApp, aber ansonsten praktisch überhaupt nicht.« (»Lenny«, 18 Jahre)

Alle Jugendlichen berichteten zudem in den qualitativen Interviews, dass sie sich in der Ausübung ihrer Hobbys – insbesondere Sport – durch die Pandemie und damit in ihrer Lebensfreude beeinträchtigt fühlten.

»Sport ist natürlich das schlimmste Thema für mich während Corona, dass ich meinen Sport nicht weitermachen kann. Ich

hab mittlerweile schon ein halbes Jahr nicht mehr Badminton gespielt.« (»Tom«, 18 Jahre)

Nicht nur die schulische Situation und die beruflichen Perspektiven junger Menschen sind durch die Pandemie beeinflusst worden. Die Ergebnisse der beiden Studien weisen darauf hin, dass einige von ihnen ebenso Unsicherheiten in Bezug auf Alltagspraktiken, Gewohnheiten, soziale Kontakte oder Freizeitaktivitäten erlebten – Bereiche, die insgesamt für ihre zukünftige Entwicklung wichtig sind.

Pandemie verstärkt altersbedingte Unsicherheiten

Insbesondere in einer Lebensphase, die bereits als Aufbruchs- und Umbruchsphase verstanden werden kann, hat die Pandemie eine zusätzliche Unsicherheit für junge Menschen hervorgerufen. Nicht alle Sorgen und Unsicherheiten der Jugendlichen und jungen Erwachsenen sind durch die Pandemie entstanden. In dem Beitrag wurden jedoch Aspekte herausgegriffen, die verdeutlichen, wie vielfältig die Pandemie das Leben der jungen Menschen beeinflusst hat. Alltagspraktiken und für das Jugend- und junge Erwachsenenalter typische Erfahrungen wie Feste feiern, verreisen, neue Freundschaften knüpfen, also insgesamt die eigenen Spielräume erweitern, waren zeitweise nicht in gewohnter Form möglich. Auch haben veränderte Rahmenbedingungen im Alltag häufig zu verstärkter Unzufriedenheit in verschiedenen Lebensbereichen geführt. Dabei wurden teilweise altersspezifische Unterschiede deutlich. Während die Zufriedenheit mit beruflichen Perspektiven und dem Freundeskreis über alle untersuchten Altersgruppen hinweg annähernd ähnlich gesunken ist, verschlechterte sich die Zufriedenheit mit dem verfügbaren Geld, der Wohnsituation und der Situation in Schule, Ausbildung, Studium oder Arbeit bei den 18- bis 21-Jährigen am stärksten. Diesbezüglich hat die Pandemie insbesondere diejenigen

getroffen, die sich in der Übergangsphase von Schule in Ausbildung, Studium oder Arbeit befanden, wobei diese Übergangsphase häufig auch mit weiteren Verselbstständigungsprozessen einhergeht wie z. B. dem Auszug aus dem Elternhaus.

Auch die hier vorgestellten Studien bestätigen den o.g. Brennglaseffekt. Viele (bestehende) Probleme wurden durch die Pandemie verstärkt oder zumindest sichtbarer gemacht (vgl. HEMMING/HOFMANN-LUN i. E.). Dies betrifft insbesondere auch die Teilhabechancen von jungen Menschen mit schlechteren Bildungsvoraussetzungen und Rahmenbedingungen, etwa wenn Jugendliche mit Migrationshintergrund durch den Online-Unterricht weniger direkte Unterstützung durch Lehrkräfte erhalten und sich dadurch ihre Teilhabe am Unterricht und ihre Anschlussmöglichkeiten verschlechtern können. Unsere Analysen haben zwar gezeigt, dass nur ein geringer Teil der jungen Menschen wegen Corona eine Ausbildung oder ein Studium nicht beginnen konnte oder diese sogar abbrechen musste, junge Menschen mit Migrationshintergrund waren davon allerdings besonders betroffen.

Gerade jetzt benötigen insbesondere vulnerable Gruppen von jungen Menschen niedrigschwellige, flexible, adäquate und kompetente Unterstützung bei der Bewältigung von Herausforderungen, wie sie etwa durch die Beschränkungen während der Pandemie entstanden sind. Eine Aufgabe von Jugendpolitik wird es daher weiterhin sein, geeignete Unterstützungsangebote zu etablieren sowie für junge Menschen Freiräume zu schaffen, um sich ausprobieren zu können und das Jungsein überhaupt leben zu können. ◀



Infografik von S. 9 zum Download unter www.bwp-zeitschrift.de/g11941

LITERATUR

ANDRESEN, S.; HEYER, L.; LIPS, A.; RUSACK, T.; SCHRÖER, W.; THOMAS, S.; WILMES, J.: Das Leben von jungen Menschen in der Corona-Pandemie. Gütersloh 2021

BERNGRUBER, A.; GAUPP, N.; POTHMANN, J.: Jungsein in der Pandemie. In: DJI-Impulse 128 (2022) 2, S. 6–13

BERNGRUBER, A.; GAUPP, N.: Einleitung: Erwachsenwerden – eine komplexe Herausforderung für Jugendliche und junge Erwachsene. In: BERNGRUBER, A.; GAUPP, N. (Hrsg.): Erwachsenwerden heute. Lebenslagen und Lebensführung junger Menschen. Stuttgart 2022, S. 9–32

BERNGRUBER, A.; GAUPP, N.; LÜDERS, C.: Jugendlich, erwachsen oder doch »dazwischen«? Die biografische Selbstwahrnehmung junger Menschen im Kontext der Debatte um emerging adulthood. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 15 (2020) 4, S. 385–400

GRAVELMANN, R.: Jugend in der Krise. Die Pandemie und ihre Auswirkungen. Weinheim 2022

HEMMING, K.; HOFMANN-LUN, I.: Feeling (un-)certain? Future worries and uncertainty during school-to-work-transition in times of the COVID-19 pandemic in Germany. In: KRZAKLEWSKA, E.; WILLIAMSON, H.; STAPLETON, A.; TILLMANN, F. (Hrsg.): Transitions on Hold? How the COVID-19 pandemic affected young people's transitions to autonomy. Youth Knowledge, Youth Partnership. Straßburg (im Erscheinen), S. 24–41

MAIER, T.: Auswirkungen der »Corona-Krise« auf die duale Berufsausbildung Bonn 2020

OEYNSHAUSEN, S.; MILDE, B.; ULRICH, J. G.; FLEMMING, S.; GRANATH, R.-O.: Die Entwicklung des Ausbildungsmarktes im Jahr 2020. Bonn 2020

Implizite und explizite Theoriebezüge in Maßnahmen zur Berufsorientierung



BIRGIT ZIEGLER
Prof. Dr., Professorin an der
TU Darmstadt
birgit.ziegler@tu-darmstadt.de

Im Beitrag werden Theorien behandelt, die Maßnahmen zur Berufsorientierung begründen können. Im ersten Schritt werden grobe Zielkategorien von Berufsorientierung erläutert. Dies erfolgt eingegrenzt auf Maßnahmen zum ersten Übergang in eine berufliche Ausbildung oder ein Studium. Im zweiten Schritt werden etablierte Theorien zur Berufswahl hinsichtlich zentraler Kernannahmen und Perspektiven vorgestellt und diese exemplarisch auf Maßnahmen bezogen. Abschließend folgen Hinweise, die bei der Konzeption von Maßnahmen bedacht werden sollten, um die Ziele zu erreichen.

Verständnis und Relevanz von Berufsorientierung – ein Problemaufriss

Zum Ende der Pflichtschulzeit steigt für Jugendliche der Druck, ihre Bildungsaktivitäten auf ein Berufsziel hin zu konkretisieren. Dies erfordert ein Zurechtfinden in einer kaum mehr überschaubaren Angebotsstruktur an beruflichen Bildungswegen und potenziellen Erwerbspositionen. Hypothetisch können sich Jugendliche aktuell zwischen 323 dualen Ausbildungsberufen, ca. 150 Schulberufen und knapp zehntausend Bachelorstudiengängen an deutschen Hochschulen entscheiden. Diese Angebotsvielfalt nur ansatzweise zu überblicken und sich darin zu orientieren, ist eine Herausforderung.

Berufswahl gilt als »Entwicklungsaufgabe«, die Jugendliche auch als solche wahrnehmen und häufig als kritische Lebenssituation erleben (vgl. DRIESEL-LANGE u. a. 2020). Zwischenzeitlich hat sich ein ausdifferenziertes Netz an Beratungsmöglichkeiten entwickelt und mit dem Begriff »Berufsorientierung« werden auch Konzepte und Maßnahmen, die den individuellen Berufswahlprozess begleiten sollen, bezeichnet (vgl. HAUPTAUSSCHUSS DES BIBB 2005; KMK 2017). Im Fokus von Berufsorientierung stehen vor allem Jugendliche am Ende der Pflichtschulzeit, wengleich Beratungsangebote sich zunehmend auf den gesamten beruflichen Lebenslauf bis zum Ausscheiden aus dem Erwerbsleben erstrecken.

Maßnahmen und Konzepte zur Berufsorientierung basieren nicht immer auf einer spezifischen Berufswahltheorie. Ansätze zur Unterstützung von beruflichen Entscheidungsprozessen werden besonders in Krisensituationen häufig ad hoc entwickelt und implementiert (vgl. RATSCHINSKI 2009). Effekte werden selten empirisch validiert (vgl. BRÜGGE-

MANN/DRIESEL-LANGE/WEYER 2017). Dennoch kann eine Maßnahme nicht »theorielos« entwickelt werden, weil konzeptionellen Überlegungen immer gewisse Annahmen über Bedarfe und Wirkungsweisen zugrunde liegen, die aber häufig implizit bleiben. Für einen systematisierenden Überblick folgt hier zunächst eine Annäherung über grobe Zielkategorien von Berufsorientierung.

Ziele von Maßnahmen zur Berufsorientierung

In Berufsorientierungsmaßnahmen sind in der Regel verschiedene Akteursgruppen involviert. KAYSER (2013, S. 27 f.) unterscheidet zwischen

- Jugendlichen und Personen im unmittelbaren sozialen Umfeld (Familie, Peers) als Gruppe der »persönlich Betroffenen«,
- gesetzlich zur Beteiligung verpflichteten Institutionen wie Schulen, Bundesagentur für Arbeit und Jugendhilfe sowie
- einer Gruppe, die sich interessenorientiert an Berufsorientierungsmaßnahmen beteiligt. Dies sind einerseits Anbieter beruflicher Bildungsgänge (Betriebe, Schulen, Hochschulen und Maßnahmenträger) und andererseits sozialpolitisch engagierte Gruppen wie Stiftungen und lokale Initiativen.

Allein diese Vielfalt an Akteursgruppen bedingt, dass es ein Spektrum an Maßnahmen und unterschiedlichen Zielen gibt. Der Beitrag konzentriert sich im Folgenden auf solche, die sich konkret an Jugendliche richten. KAYSER (2013, S. 65 ff.) ordnet diese folgenden Kategorien zu:

- Maßnahmen, die auf Selbstreflexion und Orientierung zielen wie z. B. Potenzialanalysen, Berufswahlpass etc.,

- Maßnahmen, die auf der Wissensebene ansetzen, die Informationen zu Berufen, zu Ausbildungswegen, zu Voraussetzungen etc. vermitteln,
- Maßnahmen, die authentische berufliche Erfahrungsräume eröffnen, um handlungsorientiert Berufsumwelten zu erschließen, sowie
- Maßnahmen, die individualisierte Beratung und Begleitung anbieten.

Diese Maßnahmen können zunächst allgemein auf die Förderung von Berufswahlkompetenz zielend verstanden werden. Nicht selten werden mit Berufsorientierung aber darüber hinausgehende, gesellschaftliche Ziele angestrebt wie beispielsweise die Erweiterung oder Veränderung von Berufszielen, um Geschlechtersegregation und sozialen Disparitäten bei der Berufswahl entgegenzuwirken oder Passungsprobleme auf dem Ausbildungsmarkt bzw. den Fachkräftemangel in bestimmten Berufsfeldern (z. B. MINT, Pflege) zu reduzieren. Auch Gleichwertigkeit beruflicher und akademischer Bildung zu vermitteln, ist erklärtes Ziel von Landesprogrammen (vgl. z. B. LANGMAJER 2021). Ein Rekurs auf berufswahltheoretische Erkenntnisse dürfte bei der Abwägung von Ziel-Mittel-Relationen und Erfolgswahrscheinlichkeiten hilfreich sein.

Theorien zur Berufswahl und ihre Entsprechung in Maßnahmen zur Berufsorientierung

Einflussreiche psychologische Berufswahltheorien stammen vorwiegend aus den USA. RATSCHINSKI (2009, S. 27 ff.) unterscheidet drei Kategorien: Strukturtheorien, Prozesstheorien und Entwicklungstheorien (vgl. Tab.).

Strukturtheorien – Die Suche nach Kongruenz

Unter den Strukturtheorien ist die Theory of Vocational Choice von HOLLAND (1997) sehr prominent. Sie wurde 1959 publiziert und kontinuierlich weiterentwickelt. Zentrale Prämissen sind, dass Persönlichkeiten berufliche Umwelten konstituieren und dass Berufswahl dann erfolgreich ist, wenn Persönlichkeitsstrukturen und Strukturen der beruflichen Umwelt möglichst kongruent sind. Als Indikator für die Kongruenz gelten tätigkeitsspezifische Interessen. Faktorenanalytisch wurde ein typologisches Modell aus sechs Interessenbereichen – das RIASEC-Modell – entwickelt, mit dem sich sowohl Personen als auch berufliche Umwelten charakterisieren lassen. RIASEC ist ein Akronym für realistische, investigative, künstlerische, soziale, unternehmerische sowie verwaltend-ordnende Interessen. Die Interessenbereiche stehen in einem strukturellen Zusammenhang, woraus sich weitere Konstrukte ableiten (vgl. EDER/BERGMANN 2015). Die Theorie ist sparsam und entsprechend eingängig. Sehr viele Maßnahmen zur

Berufsorientierung basieren auf der Kongruenzhypothese, obgleich sich die prognostische Validität zur Vorhersage beruflicher Leistung nicht bestätigt und sich allenfalls Effekte der Kongruenz auf die berufliche Zufriedenheit zeigen (vgl. SCHULER/HÖFT 2004). Dennoch lassen sich menschliches Entscheidungsverhalten und Selbstselektionseffekte bei der Berufswahl zu substanziellen Anteilen über das Interessenmodell erklären (vgl. TARNAI/HARTMANN 2015). Das RIASEC-Modell kann zudem bei der Erkundung eigener Tätigkeitsinteressen im Rahmen von Potenzialanalysen hilfreich sein. An Grenzen stößt der Ansatz, wenn versucht wird, Jugendlichen auf Basis ihres Interessenprofils konkrete Berufe vorzuschlagen, wie dies in Berufswahltests oder teilweise in der Beratungspraxis erfolgt. Wenngleich es zur Wirksamkeit von Berufswahltests bislang wenig aussagekräftige Untersuchungen gibt, ist die Unzulänglichkeit konkreter Berufsvorschläge plausibel, weil neben der Interessenpassung auch andere Aspekte die individuell wahrgenommene berufliche Passung beeinflussen, wie die soziale Passung oder die Passung der Rahmenbedingungen (vgl. MATTHES 2019). Aufschlussreich ist die zentrale Prämisse des strukturtheoretischen Zugangs, dass Berufe vor allem von Personen repräsentiert werden. Vorbildern wird daher ein hoher Einfluss bei Berufswahlentscheidungen zugeschrieben. Sie konstituieren die Berufskonzepte der nachkommenden Generationen, was erklären könnte, warum Jugendliche sich mit ihren Aspirationen weniger an Zukunftsberufen oder künftigen Bedarfen des Arbeitsmarkts orientieren, als vielmehr an bekannten Berufen (vgl. z. B. HOFF u. a. 2022).

Prozesstheorien – Lernen aus unerwarteten Ereignissen

Eine weitere relevante Theoriegruppe basiert auf der Prämisse, dass menschliches Verhalten das Resultat von Lernerfahrungen ist, die aber keinem spezifischen System folgen, sondern Ergebnis höchst individueller Lernprozesse sind. Es lassen sich Elemente der Happenstance Learning Theory (HLT) von KRUMBOLTZ (2009) oder der Social Cognitive Career Theory (SCCT) von LENT, BROWN und HACKETT (1994) im Berufswahlverhalten und in Berufsorientierungsmaßnahmen erkennen. Beide Ansätze basieren auf der sozialkognitiven Lerntheorie von BANDURA (1979) (vgl. RATSCHINSKI 2009). In der HLT wird die verbreitete Annahme, dass eine erfolgreiche Karriere berufliche Entschiedenheit und Planung voraussetzt, infragegestellt. Berufliche Laufbahnentwicklung werde auch von unerwarteten Umständen und Zufällen beeinflusst, weshalb bei beruflichen Entscheidungen eine gewisse Offenheit für Unvorhersehbares wichtig sei, um adaptiv auf Gelegenheitsstrukturen reagieren und Chancen wahrnehmen zu können. Unentschlossenheit und geringes Planungsverhalten

Tabelle

Theoriebezüge und Strategien in Berufsorientierungsangeboten

| Theorieklassen | Beispiele | Ziele und Strategien |
|---|--|--|
| Strukturtheorien Passung (Kongruenz) von Personen- und Umweltstruktur | Theory of Vocational Choice (vgl. HOLLAND 1997) RIASEC-Typologie (»Big Six«) | Suche nach Berufen, die zur Persönlichkeit passen könnten, unterstützt durch z. B. <ul style="list-style-type: none"> • Berufswahltests • Potenzialanalyse |
| Prozesstheorien Selbstwirksamkeitserwartungen, Interessen und Ziele als Ergebnis individueller Lernprozesse | <ul style="list-style-type: none"> • Social Cognitive Career Theory (vgl. LENT/BROWN/HACKETT 1994) • Happenstance Learning Theory (vgl. KRUMBOLTZ 2009) | Angebotsorientierte Maßnahmen: Informationen zu Berufen und Ausbildungswegen, berufliche Erfahrungsräume, Werbung für Berufe durch z. B. <ul style="list-style-type: none"> • Berufsmessen • Praxistage und Berufspraktika • Ausbildungs- und Studienbotschafter/-innen • Speed-Dating; Girls- und Boys-Day etc. |
| Entwicklungstheorien Laufbahntwicklung als Streben nach der Realisierung des beruflichen Selbstkonzepts | <ul style="list-style-type: none"> • Berufliche Laufbahntheorie (vgl. SUPER 1953) • Eingrenzungs- und Kompromiss-Theorie (vgl. GOTTFREDSON 1981) • Konstruktivistische Laufbahntheorie (vgl. SAVICKAS 2002) | Reflexionsorientierte Maßnahmen: berufliche Aspirationen, Bedürfnisse, Erwartungen etc., Auseinandersetzung mit (stereotypen) Berufskonzepten durch z. B. <ul style="list-style-type: none"> • Anerkennungssensible Berufsorientierung • Gendersensible Berufsorientierung • Ausbildungs- und Studienbotschafter/-innen |

ten gelten daher nicht per se als problematisch. Individuen sollen vielmehr darin gestärkt werden, berufliche Optionen breit zu explorieren und zu lernen, ihre Möglichkeiten zu erkennen und wahrzunehmen und sich weniger an objektiven Kriterien zu orientieren (vgl. KRUMBOLTZ 2009). DREER (2020) referiert empirische Befunde, wonach z. B. studienberechtigte Jugendliche wenig Planungsaktivität zeigen und ihre berufliche Laufbahn auch als wenig planbar einschätzen. Weitere Studien belegen, dass kein Zusammenhang zwischen Unentschiedenheit und unbefriedigend verlaufenden Übergängen besteht (ebd.). Gemäß HLT sollten Jugendliche über Reflexionsanlässe darin gestärkt werden, unerwartete Gelegenheiten intuitiv und proaktiv zu nutzen. Auch Begegnungen in praktischen beruflichen Kontexten gelten als förderlich (ebd.). Dem können Besuche auf Berufswahlmessen, Praxistage oder Potenzialanalysen gerecht werden, wenn sie gut vor- und nachbereitet werden. Aus Sicht von um Jugendliche werbenden Akteursgruppen können Angebote – wie z. B. Ausbildungs- oder Studienbotschafter/-innen, Erlebnistage im Betrieb oder im Forschungsinstitut – durchaus erfolgreich sein. Hohe Selbstwirksamkeitserwartungen gelten als zentraler Erfolgsfaktor.

Auch in Modellen der SCCT sind Selbstwirksamkeitserwartungen ein zentraler Faktor. Dem Grundmodell (vgl. LENT/BROWN/HACKETT 1994) nach resultieren berufliche Interessen und Ziele aus Selbstwirksamkeits- und Ergebniserwartungen. Selbstwirksamkeitserwartungen basieren auf Erfahrungen und beeinflussen auch Ergebniserwartungen. Erfahrungen wirken wiederum zurück auf Selbstwirksamkeits- und Ergebniserwartungen. Die SCCT integriert auch soziale und personale Faktoren wie z. B. Geschlecht, Nationalität, Eigenschaften und Fähigkeiten. Kernelemente der Theorie sowie z. B. Geschlechtsunterschiede in Selbstwirksamkeitserwartungen gelten als empirisch bestätigt. Soziale Unterstützung wirkt weniger direkt als vielmehr indirekt über Selbstwirksamkeitserwartungen. Ebenfalls ließ sich der Zusammenhang von Interessen und Selbstwirksamkeit nachweisen. Selbstwirksamkeit und Ergebniserwartungen gelten neben Umwelt- und persönlichen Faktoren als wichtige Einflussfaktoren auf das berufliche Selbstmanagement (vgl. HIRSCHI/BAUMELER 2020, S. 33). Berufsorientierungsmaßnahmen, die positiv auf Selbstwirksamkeits- und Ergebniserwartungen wirken, sind demnach förderlich für die Berufswahl- bzw. Selbstmanagementkompetenz. Angebote, die bereits oben in Bezug auf die HLT benannt wurden, dürften auch dahingehend konzipiert sein.

Entwicklungstheorien – soziale Selbstverortung im Lebensverlauf

Entwicklungstheorien unterstellen in Abgrenzung zu Prozesstheorien universelle Phasenverläufe und nehmen eine langfristige Perspektive ein. Als eine der bekanntesten Entwicklungstheorien gilt die berufliche Laufbahntheorie von SUPER (1953). Für SUPER verläuft berufliche Entwicklung in den Phasen Wachstum, Exploration, Etablierung, Erhalt und Rückzug. Zentrales Bestreben ist die Implementierung des Selbstkonzepts. Zudem operationalisiert SUPER das Konzept Berufswahlreife. Die Theorie gilt als hochkomplex und nur in Teilsegmenten empirisch prüfbar. Sie stimulierte Weiterentwicklungen, u. a. die konstruktivistische Laufbahntheorie von SAVICKAS (2002). Im Kontext von Berufsorientierung wird hierzulande auch die Eingrenzungs- und Kompromisstheorie (EKT) von GOTTFREDSON (1981) rezipiert. Sie basiert auf einer sorgfältigen Analyse des Forschungsstands und der Integration von Elementen der Theorien von SUPER und HOLLAND, aus Letzterer z. B. die RIASEC-Typologie (s. o.). Zudem werden soziale Kontextfaktoren wie Geschlecht und Prestige systematisch in die Modellierung von Entwicklung einbezogen. Zentral ist die Prämisse, dass berufliche Präferenzen aus einem meist unbewussten Abgleich zwischen Selbstkonzept und Berufskonzepten resultieren und sich sukzessive ein individuelles berufliches Aspirationsfeld konstituiert. Da diese Abwägung einer Ausschlusslogik folgt, grenzt sich das Aspirationsfeld zunehmend ein und repräsentiert die vom Individuum zum jeweiligen Zeitpunkt als akzeptabel und erreichbar empfundenen Berufe. Wenn zur Realisierung von beruflichen Aspirationen Kompromisse einzugehen sind, erfolgt dies nach GOTTFREDSON (1981) in Umkehrung der Entwicklungslogik der zentralen Konstituenten von Selbstkonzepten und Berufskonzepten. Zuerst werden Konzessionen bei den Interessen eingegangen, bevor bei sozialen Faktoren wie Geschlecht und Prestige, die sich früher konstituieren, Kompromisse eingegangen werden. Nachdem GOTTFREDSON die Relevanz beruflicher Interessen im Berufswahlprozess relativierte, erfuhr ihre Theorie verstärkte Aufmerksamkeit, wurde aber teilweise unzulänglich rezipiert. Dennoch bekräftigen viele Befunde ihre Kernannahmen (vgl. ZIEGLER 2019). Anerkennungssensible Berufsorientierungskonzepte basieren z. B. auf der EKT von GOTTFREDSON. Dabei wird dem Umstand Rechnung getragen, dass Berufe nur gewählt werden, wenn sie dem Individuum ausreichend Potenzial zur positiven Identifikation sowohl für das Selbst als auch in Antizipation der Reaktion des sozialen Umfeldes bieten (vgl. OEYNHAUSEN/ULRICH 2020). Identifikationspotenzial wird Jugendlichen implizit über Ausbildungsbotschafter/-innen angeboten, indem junge Auszubildende ihren Beruf möglichst positiv und authentisch repräsentieren. Ein expliziter Ansatz anerkennungssensibler Berufsorien-

terung wird mit einem Workshopkonzept verfolgt, bei dem Jugendliche zur Reflexion ihres Anerkennungsbedürfnisses angeregt werden (vgl. OEYNHAUSEN/MUTLU 2022).

Bilanz und Perspektiven

Diese kurze Einführung in die Kernkonzepte ausgewählter Berufswahltheorien dürfte gezeigt haben, dass eine direkte Entsprechung von Theorie und Maßnahmen zur Berufsorientierung sich nur ansatzweise herstellen lässt. Nicht immer werden konzeptionelle Überlegungen direkt aus einer Theorie abgeleitet, z. T. wird auf Elemente aus unterschiedlichen Theorien Bezug genommen oder Maßnahmen werden lediglich aufgrund impliziter Annahmen konzipiert. Berufswahltheoretisch begründbar lässt sich nach aktuellem Erkenntnisstand postulieren, dass Jugendliche sich zum Ende der Schulzeit meistens an frühere berufliche Aspirationen erinnern können. Dafür sprechen Befunde zu beruflichen Aspirationen von Grundschulkindern (vgl. ZIEGLER 2018). Daher wäre es sinnvoll, wenn Berufsorientierung daran anknüpft, um die Gründe für den Ausschluss oder ggf. auch das Beibehalten dieser Aspirationen in das Bewusstsein zu heben, bevor Jugendliche unvorbereitet mit der Vielfalt von Informationsangeboten zu Berufen und beruflichen Bildungsgängen konfrontiert werden. Zuvor sollte versucht werden, frühe Aspirationen und zugrunde liegende – meist stereotype – Berufskonzepte nachträglich zu prüfen und mitunter zu korrigieren. Zudem können Reflexionsanlässe aller Art auch dazu beitragen, das Selbstkonzept weiter auszudifferenzieren und mit realistischen Berufskonzepten abzugleichen. Ausgehend vom verbleibenden Aspirationsfeld kann dann fokussierter in die Exploration gestartet werden. Damit würde auch dem Anspruch auf eine individualisierte Berufsorientierung stärker Rechnung getragen.

Weiterhin lässt sich sagen, dass Berufsorientierungsangebote, die Jugendlichen Erfahrungsräume eröffnen, in denen sie ihre Selbstwirksamkeitserwartungen in Bezug auf die angestrebten beruflichen Kontexte prüfen und weiterentwickeln können, als hilfreich wahrgenommen werden. Denn zum »Managen« der beruflichen Laufbahn bedarf es einer realitätsadäquaten Einschätzung eigener Kompetenzen.

Dagegen sollten Jugendliche, die sich an keinerlei Aspirationen erinnern und kaum über Berufskonzepte verfügen, besondere Aufmerksamkeit erfahren. Dies könnte der Fall sein, wenn berufliche Arbeit in der unmittelbaren Lebenswelt wenig repräsentiert ist, weil sie z. B. in prekären Lebensverhältnissen aufwachsen. Bisher gibt es hierzulande wenig Forschung dazu, wie sich Berufskonzepte und damit verbundene Zukunftsvorstellungen bei Kindern entwickeln und wie sie beschaffen sind. Kognitionstheoretisch lässt sich unterstellen, dass Berufskonzepte auf wenigen stereotypen Merkmalen basieren und sich nur dann realitätsadäquat

entwickeln, wenn berufliche Umwelten unmittelbar in der Lebenswelt präsent sind, z. B. durch die Mitarbeit im Familienbetrieb bzw. wenn Eltern ihre Berufstätigkeit in der Familie thematisieren oder wenn Kindern herausfordernde Erfahrungsräume geboten werden, in denen sie ohne Druck

ihre Fähigkeiten testen und weiterentwickeln können. Berufswahltheorien und Befunde aus der Berufswahlforschung liefern mittlerweile doch einen reichen Fundus an Erkenntnissen, sodass der Entwicklung tragfähiger Berufsorientierungsmaßnahmen nichts im Wege stehen dürfte. ◀

LITERATUR

- BANDURA, A.: Sozial-kognitive Lerntheorie. Stuttgart 1979
- BRÜGGEMANN, T.; RAHN, S. (Hrsg.): Berufsorientierung. 2. Aufl. Münster 2020
- BRÜGGEMANN, T.; DRIESEL-LANGE, K.; WEYER, C. (Hrsg.): Instrumente zur Berufsorientierung. Pädagogische Praxis im wissenschaftlichen Diskurs. Münster 2017
- DREER, B.: Wer nicht plant, der nicht gewinnt? In: DRIESEL-LANGE, K.; WEYLAND, U.; ZIEGLER, B. (Hrsg.): Berufsorientierung in Bewegung. Themen, Erkenntnisse und Perspektiven (ZBW Beiheft 30). Stuttgart 2020, S. 21–34
- DRIESEL-LANGE, K.; KRACKE, B.; HANY, E.; KUNZ, N.: Entwicklungsaufgabe Berufswahl. In: BRÜGGEMANN, T.; RAHN, S. (Hrsg.). a.a.O., S. 57–72
- EBERHARD, V.; KREWERTH, A.; ULRICH, J. G.: Berufsbezeichnungen und ihr Einfluss auf die beruflichen Neigungen von Jugendlichen. In: EULER, D.; WALWEI, U.; WEIß, R. (Hrsg.): Berufsforschung für eine moderne Berufsbildung – Stand und Perspektiven (ZBW Beiheft 24). Stuttgart 2010, S. 127–156
- EDER, F.; BERGMANN, C.: Das Person-Umwelt-Modell von J. L. Holland: Grundlagen – Konzepte – Anwendungen. In: TARNEI, C.; HARTMANN, F. G. (Hrsg.): Berufliche Interessen. Münster 2015, S. 11–30
- GOTTFREDSON, L. S.: Circumscription and compromise. A developmental theory of occupational aspirations. In: Journal of Counseling Psychology Monograph 28 (1981) 6, S. 545–579
- HAUPTAUSSCHUSS DES BIBB: Berufsorientierung und Berufsberatung. Empfehlung 117 vom 14. Dezember 2005. URL: www.bibb.de/dokumente/pdf/HA117.pdf
- HIRSCHI, A.; BAUMELER, F.: Berufswahltheorien – Entwicklung und Stand der Diskussion. In: BRÜGGEMANN, T.; RAHN, S. (Hrsg.). a.a.O., S. 11–24
- HOFF, K.; EGDOM, D. VAN; NAPOLITANO, C.; HANNA, A.; ROUNDS, J.: Dream Jobs and Employment Realities: How Adolescents' Career Aspirations Compare to Labor Demands and Automation Risks. In: Journal of Career Assessment 30 (2022) 1, S. 134–156
- HOLLAND, J. L.: Making Vocational choices: A theory of vocational personalities and work environment. Odessa (FL) 1997
- KAYSER, H.: Gestaltung schulischer Berufsorientierung. Darmstadt 2013. URL: <https://tuprints.ulb.tu-darmstadt.de/3521/>
- KMK: Empfehlung zur Beruflichen Orientierung an Schulen. Berlin 2017. URL: www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2017/2017_12_07-Empfehlung-Berufliche-Orientierung-an-Schulen.pdf
- KRUMBOLTZ, J. D.: The Happenstance Learning Theory. In: Journal of Career Assessment 17 (2009) 2, S. 135–154
- LANGMAJER, A.: Berufs- und Studienorientierung am Gymnasium. Erlangen 2021. URL: https://opus4.kobv.de/opus4-fau/files/17351/Anja_Langmajer_Diss_OPUS.pdf
- LENT, R. W.; BROWN, S. D.; HACKETT, G.: Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. In: Journal of Vocational Behavior 45 (1994) 1, S. 79–122
- MATTHES, S.: Warum werden Berufe nicht gewählt? Die Relevanz von Attraktions- und Aversionsfaktoren in der Berufsfindung. Bonn 2019
- OEYNHAUSEN, S.; MUTLU, S.: Berufsorientierungsangebote »anererkennungssensibel« gestalten: Vorstellung eines innovativen Workshopkonzepts. Bonn 2022. URL: <https://lit.bibb.de/vufind/Record/DS-780204>
- OEYNHAUSEN, S.; ULRICH, G. J.: Das Bedürfnis nach sozialer Anerkennung bei der Berufswahl von Jugendlichen. In: BRÜGGEMANN, T.; RAHN, S. (Hrsg.). a.a.O., S. 97–108
- RATSCHINSKI, G.: Selbstkonzept und Berufswahl. Münster 2009
- SAVICKAS, M. L.: Career Construction: A developmental theory of vocational behavior. In: BROWN, S. D.; & ASSOCIATES (Hrsg.): Career choice and development. San Francisco 2002, S. 149–205
- SCHULER, H.; HÖFT, S.: Berufseignungsdiagnostik und Personalauswahl. In: SCHULER, H. (Hrsg.): Grundlagen der Organisationspsychologie und Personalpsychologie. Enzyklopädie der Psychologie. Göttingen 2004, S. 439–532
- SUPER, D. S.: A Theory of vocational development. In: American Psychologist 8 (1953) 5, S. 185–190. DOI: 10.1037/h0056046
- TARNAI, C.; HARTMANN, F. G. (Hrsg.): Berufliche Interessen. Beiträge zur Theorie von J. L. Holland. Münster 2015
- ZIEGLER, B.: Berufliche Aspirationen von Kindern. In: FRIESE, M. (Hrsg.): Arbeitslehre und Berufsorientierung modernisieren. Analysen und Konzepte im Wandel von Arbeit, Beruf und Lebenswelt. Bielefeld 2018, S. 151–167
- ZIEGLER, B.: Beruflichkeit und Berufsorientierung von Kindern und Jugendlichen. In: SEIFRIED, J.; BECK, K.; ERTELT, B.-J.; FREY, A. (Hrsg.): Beruf, Beruflichkeit, Employability. Bielefeld 2019, S. 273–293

(Alle Links: Stand 19.04.2023)

Können Rollenvorbilder junge Frauen für IT-Ausbildungsberufe begeistern?

»Ausbildungsbotschafter« als Beispiel einer anerkennungssensiblen Berufsorientierung



JANINA BECKMANN
Wiss. Mitarbeiterin im BIBB
janina.beckmann@bibb.de



ALBA ESTELA ESTEVE
Masterstudentin an der
Universität Düsseldorf
bis 12/2022 studentische
Mitarbeiterin im BIBB
alest100@hhu.de



MONA GRANATO
Dr., wiss. Mitarbeiterin
im BIBB
granato@bibb.de

Angesichts des Fachkräftemangels und einer ausgeprägten Geschlechtersegregation in IT-Berufen greift der Beitrag die zentrale Frage auf, ob durch den Einsatz von beruflichen Rollenvorbildern mehr junge Menschen, insbesondere mehr junge Frauen, für den Beruf Fachinformatiker/-in gewonnen werden können. Mit dem Angebot »Ausbildungsbotschafter« wird ein innovativer anerkennungssensibler Berufsorientierungsansatz vorgestellt. Erste Ergebnisse aus der BIBB-TUDa-Berufsorientierungsstudie weisen darauf hin, dass berufliche Rollenvorbilder Geschlechterunterschiede in der Wahrnehmung von IT-Ausbildungsberufen reduzieren können.

Geschlechtersegregation in informationstechnischen Berufen

Arbeits- und Ausbildungsmarkt sind seit Jahren von einer ausgeprägten horizontalen Geschlechtersegregation gekennzeichnet. In den informationstechnischen (IT) Berufen sind Frauen besonders stark unterrepräsentiert. Ihr Anteil an den neu abgeschlossenen Ausbildungsverträgen im Beruf Fachinformatiker/-in lag im Jahr 2021 bei nur neun Prozent und hat sich im vergangenen Jahrzehnt kaum verändert (vgl. FLEMMING/GRANATH 2022).¹ Da IT-Berufe mit günstigeren Beschäftigungs-, Einkommens- und Aufstiegsaussichten verbunden sind, trägt eine geschlechtertypische Berufswahl gleichzeitig zur Verfestigung vertikaler Ungleichheiten bei. Die Unterrepräsentation von Frauen verschärft zudem den Fachkräftemangel, der in IT-Berufen besonders hoch ist (vgl. HICKMANN/KONEBERG 2022). IT-Berufe für Frauen attraktiver zu machen, ist daher ein zentrales bildungspolitisches und wirtschaftliches Anliegen. In den letzten Jahren haben sich verstärkt »gendersensible« Ansätze zur Beruflichen Orientierung herausgebildet, die Geschlechterungleichheiten in der Berufswahl fokussieren. Neben berufspraktischen Erfahrungen, z.B. beim Girls'/

Boys' Day, wird zunehmend die Bedeutung von *beruflichen Rollenvorbildern* als vielversprechender Ansatz diskutiert (vgl. z.B. DRESCHER/HÄCKL/SCHMIEDER 2020; NEUENSCHWANDER u. a. 2018). Rollenvorbilder, die als erfolgreiche Repräsentanten ihres Berufs stehen, könnten nicht nur die Kenntnis über Berufe erhöhen, sondern in ihrer Identitätsfunktion auch dazu beitragen, geschlechtsspezifische Stereotype abzubauen und das Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten zu erhöhen (vgl. ATHANASIADI/SCHARE/ULRICH 2020). Berufliche Rollenvorbilder greifen im Sinne eines »anerkennungssensiblen« Ansatzes zudem das Bedürfnis nach sozialer Anerkennung auf, welches bei der Berufswahl zentral ist (vgl. GRANATO/MUTLU 2022; OEYNHAUSEN/MUTLU 2022).

Warum ergreifen Mädchen seltener einen IT-Beruf?

Nach GOTTFREDSON (1981) spielt die wahrgenommene Geschlechtstypik des Berufs eine entscheidende Rolle in der Berufswahl. Heranwachsende schließen bereits im Kindesalter Berufe unbewusst aus dem Feld möglicher Berufsoptionen aus, wenn sie vermuten, dass diese nicht zu ihrem Geschlecht passen. Berufe, die nicht der eigenen Geschlechteridentität entsprechen oder der eigenen sozialen Identität widersprechen, können darüber hinaus mit einer geringeren Anerkennung im sozialen Umfeld einhergehen

¹ Vgl. auch »Datensystem Auszubildende« des BIBB, Erhebung zum 31.12. URL: www.bibb.de/de/12129.php

(vgl. EBERHARD/MATTHES/ULRICH 2015). Die Informationstechnik ist ein Berufsbereich, der mit ausgeprägten männlichen Stereotypen verbunden ist (vgl. z. B. CHERYAN u. a. 2013).

Daneben wirkt sich ein (hohes) Vertrauen in die eigenen berufsbezogenen Fähigkeiten (Selbstwirksamkeit) förderlich auf die Wahl eines Berufs aus (vgl. BANDURA 1977). Allerdings unterschätzen Mädchen im Vergleich zu Jungen häufiger ihre Fähigkeiten in mathematischen und technischen Fächern (vgl. CORRELL 2001). Dieser Unterschied in der Einschätzung der eigenen Fähigkeiten ist ein weiterer Grund, warum Frauen in IT-Berufen unterrepräsentiert sind.

Aufgrund geschlechtsspezifischer Sozialisationserfahrungen und Lebenswelten kommen Mädchen seltener mit männlich dominierten Berufen in Berührung. So fühlen sie sich weniger gut über männlich dominierte Berufe informiert (vgl. FERRARI u. a. 2015; MILLER/HAYWARD 2006). Da berufliche Kenntnisse für Berufswahlentscheidungen zentral sind (vgl. ROHLFING u. a. 2012), ist die geschlechtsspezifische Kenntnis von Berufen ein weiterer theoretisch bedeutsamer Erklärungsfaktor für Geschlechterunterschiede in der Berufswahl, der bislang unzureichend beforscht wurde.

Die Bedeutsamkeit von beruflichen Rollenvorbildern

Berufliche Rollenvorbilder erfüllen aus theoretischer Perspektive zwei wesentliche Funktionen: Erstens können sie *motivationale* Prozesse im Berufswahlprozess anstoßen (vgl. MORGENROTH/Ryan/PETERS 2015). Als Beispiele für erfolgreiche Berufsinhaber/-innen können Rollenvorbilder das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und Möglichkeiten stärken (»Wenn du das kannst, kann ich das auch«). Sie wirken dabei nicht nur als Beispiele des Möglichen, sondern auch als Inspiration. Die soziale Lerntheorie (vgl. BANDURA 1977) betont, wie wichtig Lernen am Modell für die Herausbildung von Selbstwirksamkeitserwartungen ist. Zweitens haben berufliche Rollenvorbilder eine *informierende* Funktion, da sie berufliche Kenntnisse vermitteln bzw. falsche oder stereotype Vorstellungen über Berufe korrigieren. Indem Rollenvorbilder die berufliche Selbstwirksamkeit und Kenntnisse erhöhen, könnten sie zudem die berufliche Neigung, diesen Beruf zu ergreifen, steigern.

Die Mehrheit der Interventionsstudien zur Bedeutsamkeit von Rollenvorbildern in MINT-Berufen (für einen Überblick vgl. GIOANNIS/PASIN/SQUAZZONI 2023) hat textbasierte Interventionsformate wie z. B. schriftliche Berichte von Rollenvorbildern untersucht. Erkenntnisse zur Wirksamkeit von Rollenvorbildern, die bei Unterrichtsbesuchen oder Workshops anwesend sind, sind demgegenüber selten (Ausnahmen vgl. z. B. BREDÄ u. a. 2020; DRESCHER/HÄCKL/SCHMIEDER 2020). Zudem wurden bislang fast ausschließ-

lich Rollenvorbilder aus MINT-Studienberufen untersucht. Wie Rollenvorbilder in IT-(Ausbildungs-)Berufen im Speziellen wirken, ist bislang kaum bekannt (Ausnahme vgl. JUNGHOFF-PREIS u. a. 2020).

An diesen Kenntnisstand anschließend konzentriert sich der Beitrag auf folgende Fragen:

1. Welche Geschlechterunterschiede bestehen in der Wahrnehmung von IT-Ausbildungsberufen in Bezug auf berufsspezifische Kenntnis und Selbstwirksamkeit sowie Neigung zum Beruf?
2. Inwieweit können Rollenvorbilder Geschlechterunterschiede in der Wahrnehmung von IT-Ausbildungsberufen reduzieren?

Diese Fragen werden in einer Studie des BIBB und der TU Darmstadt (BIBB-TUDa-Berufsorientierungsstudie) untersucht.

Forschungsdesign

Die BIBB-TUDa-Berufsorientierungsstudie untersucht zwei Angebote zur Berufsorientierung in einem quasi-experimentellen Design. Die erste Teilstudie bezieht sich auf den Workshop zur Berufsorientierung »Logiken der Berufswahl« (vgl. OEYNHAUSEN/MUTLU 2022). In diesem Beitrag steht die zweite Teilstudie zu den »Ausbildungsbotschaftern« im Vordergrund (vgl. Infokasten).

In dieser Teilstudie wurden in den Schuljahren 2021/22 und 2022/23 rund 2.000 Schülerinnen und Schüler, die an dem Angebot »Ausbildungsbotschafter« teilgenommen haben, wiederholt befragt. Die Befragungen fanden jeweils unmittelbar vor den Vorträgen (Vorher-Befragung), unmittelbar nach den Vorträgen (erste Nachher-Befragung) sowie erneut ca. vier bis acht Wochen später (zweite Nachher-Befragung) statt. Der Beitrag nutzt Daten der Vorher-Befragung und der ersten Nachher-Befragung von 243 Befragten (davon 52% weiblich), die an Vorträgen von Fachinformatikerinnen und Fachinformatikern teilgenommen haben. Die Schüler/-innen wurden im Klassenverbund zu ihren Vorstellungen über diesen Beruf schriftlich befragt (vgl. Infokasten zur Operationalisierung, S. 20). Sie kommen aus

Das Berufsorientierungsangebot »Ausbildungsbotschafter«

Ausbildungsbotschafter/-innen besuchen Schulklassen unterschiedlicher Schulformen ab Klassenstufe 9. In der Regel stellen ein bis drei Auszubildende ihren kaufmännischen oder gewerblich-technischen Beruf vor und beantworten Fragen der Teilnehmenden. Das Angebot wird überwiegend von den Industrie- und Handelskammern (IHK) und den Handwerkskammern (HWK) durchgeführt. Die BIBB-TUDa-Berufsorientierungsstudie stützt sich in NRW auf eine Zusammenarbeit mit der IHK Bonn-Rhein-Sieg und der HWK Köln.

Operationalisierung der Konstrukte

Berufsspezifische Neigung wird mit drei Items gemessen: »Ich würde gerne ein Praktikum im Beruf Fachinformatiker/-in machen«, »Ich würde gerne eine Ausbildung als Fachinformatiker/-in machen« und »Ich würde gerne als Fachinformatiker/-in arbeiten«. Es besteht eine hohe Korrelation zwischen den einzelnen Items (paarweise Korrelationen jeweils $\alpha = 0,78$, $\alpha = 0,81$ und $\alpha = 0,89$ mit $p = 0,000$).

Berufsspezifische Selbstwirksamkeit wird mit zwei Items gemessen: »Ich traue mir von meinen Fähigkeiten her zu, den Beruf Fachinformatiker/-in zu erlernen« und »Meine Chancen auf einen Ausbildungsplatz im Beruf Fachinformatiker/-in wären gut« (Korrelation: $\alpha = 0,77$, $p = 0,000$).

Berufsspezifische wahrgenommene Kenntnis wird mit zwei Items gemessen: »Den Beruf Fachinformatiker/-in kenne ich gut«, »Ich kann mir vorstellen, was ein/e Fachinformatiker/-in macht« (Korrelation: $\alpha = 0,58$, $p = 0,000$).

Die Items wurden auf einer fünfstufigen Skala gemessen (1: »stimmt gar nicht« bis 5: »stimmt voll und ganz«). Aufgrund der hohen Korrelationen der Einzelitems wurden diese für jedes Konstrukt zu einem summarischen Index mit dem Wertebereich 1–5 zusammengefasst.

vier Schulen der Schulformen Gymnasium, Realschule und Gesamtschule.

Nehmen Jungen und Mädchen IT-Berufe unterschiedlich wahr?

Auf Basis der Vorher-Befragung wurde für jedes der drei Konstrukte ein Mittelwertvergleich zwischen Jungen und Mädchen durchgeführt (vgl. Abb. 1). Bei beiden Geschlechtern liegen wahrgenommene Kenntnis, Selbstwirksamkeit und berufliche Neigung fast ausnahmslos unterhalb der Mittelkategorie von 3 auf der fünfstufigen Skala. Dabei zeigen sich bedeutsame und statistisch signifikante Geschlechterunterschiede (mit $p = 0,000$). Der größte Unterschied besteht mit fast einem ganzen Skalenpunkt bei der beruf-

lichen Neigung. So weisen Jungen mit durchschnittlich 2,4 Skalenpunkten eine deutlich höhere Neigung zu diesem Beruf auf als Mädchen (1,6 Skalenpunkte). Auch bei der Selbstwirksamkeit und der Kenntnis des Berufs existieren deutliche Geschlechterunterschiede von jeweils einem halben Skalenpunkt.

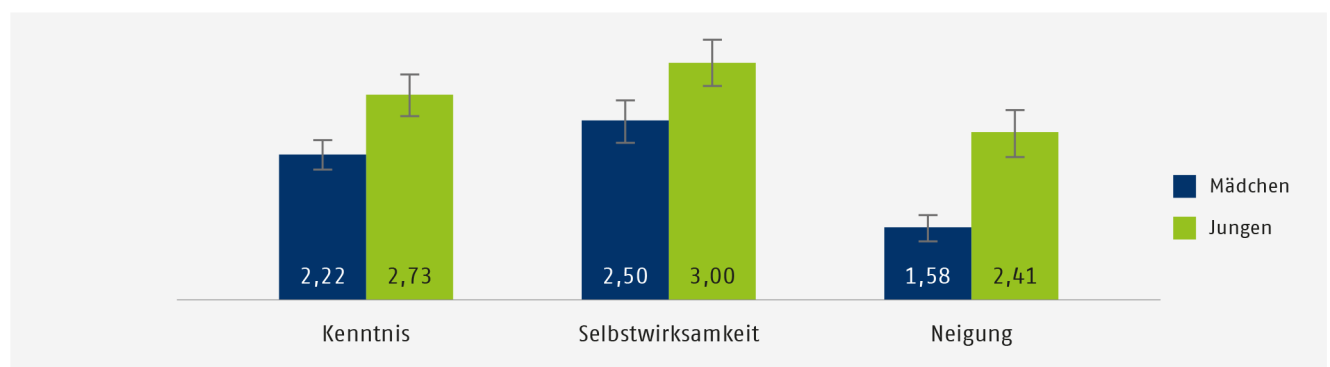
Können Rollenvorbilder die (geschlechtsspezifische) Wahrnehmung von IT-Berufen verändern?

Abbildung 2 zeigt die durchschnittliche Veränderung in der Wahrnehmung des Berufs vor und nach dem Vortrag der Ausbildungsbotschafter/-innen, getrennt für Jungen und Mädchen. Bei den Teilnehmenden wird ein statistisch signifikanter Zuwachs in der wahrgenommenen Kenntnis, Selbstwirksamkeit und Neigung für den Beruf Fachinformatiker/-in deutlich (mit $p = 0,000$). Die größten Zuwächse lassen sich für beide Geschlechter in Bezug auf die wahrgenommene Kenntnis nachweisen. Für Jungen beträgt der Zuwachs rund 0,66 Skalenpunkte und für Mädchen 0,96 Skalenpunkte, d. h. fast einen ganzen Skalenpunkt. Die berufsspezifische Selbstwirksamkeit steigt bei beiden Geschlechtern vergleichbar um je 0,3 Skalenpunkte. Schließlich kann der Besuch der Ausbildungsbotschafter/-innen auch die Neigung der Schüler/-innen zum Beruf erhöhen: Mädchen zeigen eine Steigerung um rund 0,37 Skalenpunkte und Jungen um 0,28 Skalenpunkte. Auch hier liegt die Steigerung bei Mädchen im Vergleich zu Jungen höher.

Während die Selbstwirksamkeit bei beiden Geschlechtern ähnlich zunimmt, lassen sich für die berufliche Neigung und Kenntnis größere Zuwächse bei Mädchen verzeichnen. Da Mädchen in der Vorher-Befragung eine geringere wahrgenommene Kenntnis und Selbstwirksamkeit aufweisen als Jungen, tragen diese geschlechtsspezifischen Veränderungen zur Reduzierung von Geschlechterunterschieden in

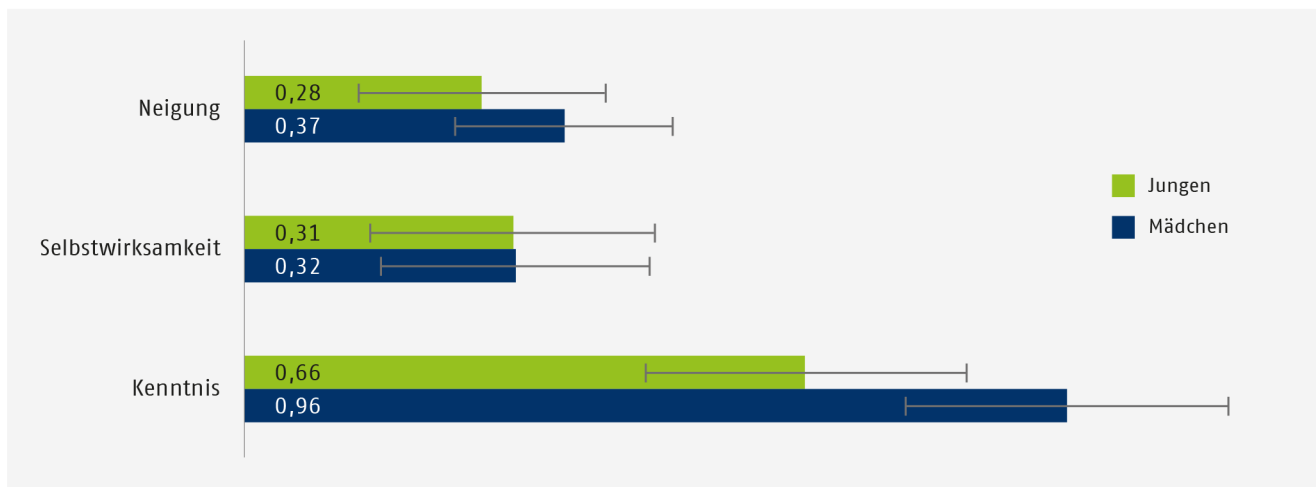
Abbildung 1

Geschlechterunterschiede in der Wahrnehmung des Berufs Fachinformatiker/-in (Vorher-Befragung)



Quelle: BIBB-TUDa-Berufsorientierungsstudie, eigene Darstellung. Dargestellt sind Mittelwerte der angegebenen Konstrukte nach Geschlecht mit 95%-Konfidenzintervallen auf Basis eines ungepaarten T-Tests. $n = 243$.

Abbildung 2

Vorher-Nachher-Differenzen in der Wahrnehmung des Berufs Fachinformatiker/-in nach Geschlecht

Quelle: BIBB-TUDa-Berufsorientierungsstudie, eigene Darstellung. Dargestellt sind die mittleren Vorher-Nachher-Differenzen für die angegebenen Konstrukte nach Geschlecht mit 95 %-Konfidenzintervallen auf Basis eines gepaarten T-Tests. $n = 243$.

diesen Konstrukten bei. So reduziert sich der Geschlechterunterschied hinsichtlich der Kenntnis von 0,51 Skalenpunkten in der Vorher-Befragung auf 0,21 Skalenpunkte in der Nachher-Befragung sowie bei der beruflichen Neigung, diesen Beruf zu erlernen von 0,82 (Vorher) auf 0,73 (Nachher) Skalenpunkte.

Implikationen für Forschung und Praxis

Die Ergebnisse der BIBB/TUDa-Berufsorientierungsstudie weisen darauf hin, dass in der Phase der Berufsorientierung eine geschlechtsspezifisch verengte Sicht auf IT-Berufe besteht. Durch den Einsatz von Rollenvorbildern in Schulen kann es gerade bei Schülerinnen gelingen, die berufsspezifischen Kenntnisse und die Selbstwirksamkeit sowie das Interesse an IT-Ausbildungsberufen zu erhöhen und damit diese geschlechtsspezifisch verengte Sicht auf Berufe zu weiten. Rollenvorbilder, die auf Augenhöhe mit Jugendlichen kommunizieren, könnten sich daher als Erfolg versprechender Weg erweisen, nicht nur dem Fachkräftemangel zu begegnen, sondern auch bestehende Engführungen in der Wahrnehmung von Berufen aufzubrechen und das Interesse junger Frauen an männlich dominierten Berufen zu erhöhen.

Mit diesen ersten Ergebnissen wurden auf Basis der unmittelbaren Nachbefragung *kurzfristige* Effekte von Rollenvorbildern aufgezeigt. In den anstehenden Analysen sollen nun die Daten der zweiten Nachher-Befragung (4 bis 8 Wochen nach Vortrag der Ausbildungsbotschafter/-innen) herangezogen werden, um zu prüfen, inwieweit Rollenvorbilder auch mit einem größeren zeitlichen Abstand die beruflichen Präferenzen junger Menschen verändern. Gleichzeitig gilt

es, die (kausale) Aussagekraft zur Wirksamkeit von Rollenvorbildern zu stärken, indem die befragte Vergleichsgruppe, die nicht am Angebot »Ausbildungsbotschafter« teilgenommen hat, in die Auswertungen einbezogen wird.

Inhaltlich bedeutsam ist zudem die Frage, welche Rolle das Geschlecht der Rollenvorbilder spielt. So könnten weibliche Rollenvorbilder ein besonders hohes Identifikationspotenzial für Mädchen bieten. Schließlich sind die Ergebnisse vor dem Hintergrund des vergleichsweise hohen Prestiges des Ausbildungsberufs Fachinformatiker/-in einzuordnen (vgl. EBNER/ROHRBACH-SCHMIDT 2019). Auf der Grundlage der erhobenen Daten der BIBB-TUDa-Berufsorientierungsstudie soll daher untersucht werden, inwieweit Rollenvorbilder aus weniger prestigeträchtigen Berufen dazu beitragen können, bestehende berufliche Zuschreibungen und negative Konnotationen zu überwinden.

Neben der wahrgenommenen Geschlechterpassung spielt das vermutete soziale Ansehen bzw. Prestige eines Berufs eine zentrale Rolle in der Berufswahl (vgl. GOTTFREDSON 1981). Heranwachsende schließen Berufe aufgrund von Sozialisationserfahrungen und Erwartungen ihres sozialen Umfelds unbewusst aus, selbst wenn sie zu ihren beruflichen Interessen passen würden (vgl. MATTHES 2019; BECKMANN 2021). Inwieweit Rollenvorbilder auch das soziale Ansehen von Ausbildungsberufen verändern und so einen Beitrag zur Attraktivitätssteigerung der dualen Ausbildung leisten können, stellt daher ein weiteres wichtiges Forschungsdesiderat der BIBB-TUDa-Berufsorientierungsstudie dar.

Berufliche Rollenvorbilder könnten also dazu beitragen, Berufsoptionen, die junge Menschen für sich in Betracht ziehen, (wieder) zu erweitern. Dabei könnten sie implizit soziale Identifikationsprozesse anstoßen und so das Be-

dürfnis nach sozialer Anerkennung von jungen Menschen aufgreifen. Weitere anerkennungssensible Ansätze wie der Workshop »Logiken der Berufswahl« machen soziale Anerkennungsbedürfnisse durch das Anstoßen von Reflektionsprozessen explizit (vgl. OEYNHAUSEN/MUTLU 2022; GRANATO/MUTLU 2022). Die BIBB-TUDA-Berufsorientierungsstudie untersucht beide anerkennungssensiblen Angebote und leistet damit einen Beitrag zur Weiterentwicklung einer evidenzbasierten Praxis Beruflicher Orientierung. ◀

LITERATUR

- ATHANASIADI, E.; SCHARE, T.; ULRICH, J. G.: Ausbildungsbotschafterbesuche als Instrument der Berufsorientierung: Wege zum Beruf aufzeigen, Identifikationspotenziale erschließen. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP)* 49 (2020) 4, S. 40–44. URL: www.bwp-zeitschrift.de/dienst/publikationen/de/16802
- BANDURA, A.: Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. In: *Psychological review* 84 (1977) 2, S. 191–215
- BECKMANN, J.: Gendered career expectations in context: the relevance of normative and comparative reference groups. In: *British Journal of Sociology of Education* 42 (2021) 7, S. 968–988
- BREDA, T.; GRENET, J.; MONNET, M.; VAN EFFENTERRE, C.: Do female role models reduce the gender gap in science? Evidence from French high schools. Bonn 2020. URL: <https://docs.iza.org/dp13163.pdf>
- CHERYAN, S.; PLAUT, V. C.; HANDRON, C.; HUDSON, L.: The Stereotypical Computer Scientist: Gendered Media Representations as a Barrier to Inclusion for Women. In: *Sex Roles* 69 (2013) 1–2, S. 58–71
- CORRELL, S. J.: Gender and the Career Choice Process: The Role of Biased Self-Assessments. In: *American Journal of Sociology* 106 (2001) 6, S. 1691–1730
- DRESCHER, K.; HÄCKL, S.; SCHMIEDER, J.: MINT-Berufe: Workshops mit Rollenvorbildern können Geschlechterstereotype abbauen. Berlin 2020
- EBERHARD, V.; MATTHES, S.; ULRICH, J. G.: The Need for Social Approval and the Choice of Gender-Typed Occupations. In: TRIVENTI, M.; SKOPEK, J.; KOSYAKOVA, Y.; BUCHHOLZ, S.; BLOSSFELD, H. P. (Hrsg.): *Gender inequalities at labor market entry: a comparative view from eduLIFE project 2015*, S. 205–235
- EBNER, C.; ROHRBACH-SCHMIDT, D.: *Berufliches Ansehen in Deutschland für die Klassifikation der Berufe 2010. Beschreibung der methodischen Vorgehensweise, erste deskriptive Ergebnisse und Güte der Messung*. Bonn 2019
- FERRARI, L.; GINEVRA, M. C.; SANTILLI, S.; NOTA, L.; SGARAMELLA, T. M.; SORESI, S.: Career exploration and occupational knowledge in Italian children. In: *International Journal of Educational and Vocational Guidance* 15 (2015) 2, S. 113–130
- FLEMMING, S.; GRANATH, R.-O.: Neu abgeschlossene Ausbildungsverträge – Ergebnisse aus der BIBB-Erhebung zum 30. September 2021. In: BIBB (Hrsg.): *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2022*. Bonn 2022, S. 34–53
- GIOANNIS, E. DE; PASIN, G. L.; SQUAZZONI, F.: Empowering women in STEM: a scoping review of interventions with role models. Part B. In: *International Journal of Science Education (Part B)* 45 (2023), S. 1–15
- GOTTFREDSON, L. S.: Circumscription and compromise: A developmental theory of occupational aspirations. In: *Journal of Counseling Psychology* 28 (1981) 6, S. 545–579
- GRANATO, M.; MUTLU, S.: Anerkennungssensible Berufsorientierung als Weg zu sozialer Wertschätzung in der Berufswahl. In: *G.I.B. Info* 25 (2022) 4, S. 5–7
- HICKMANN, H.; KONEBERG, F.: Die Berufe mit den aktuell größten Fachkräftelücken. Köln 2022. URL: www.iwkoeln.de/fileadmin/user_upload/Studien/Kurzberichte/PDF/2022/IW-Kurzbericht_2022-Top-Fachkräftelücken.pdf
- JUNGHOF-PREIS, N.; ZEISBERG, I.; GEHRAU, V.; DENZ, C.: Der Einsatz von weiblichen Rollenmodellen zur Berufsorientierung im Internet am Beispiel der Informationstechnologie. Themen, Erkenntnisse und Perspektiven. In: DRIESEL-LANGE, K.; WEYLAND, U.; ZIEGLER, B. (Hrsg.): *Berufsorientierung in Bewegung*. Stuttgart 2020, S. 49–62
- MATTHES, S.: Warum werden Berufe nicht gewählt? Die Relevanz von Attraktions- und Aversionsfaktoren in der Berufsfindung. Bonn 2019
- MILLER, L.; HAYWARD, R.: New jobs, old occupational stereotypes: gender and jobs in the new economy. In: *Journal of Education and Work* 19 (2006) 1, S. 67–93
- MORGENROTH, T.; RYAN, M. K.; PETERS, K.: The Motivational Theory of Role Modeling: How Role Models Influence Role Aspirants' Goals. In: *Review of General Psychology* 19 (2015) 4, S. 465–483
- NEUENSCHWANDER, M. P.; HOFMANN, J.; JÜTLER, A.; SCHUMANN, S.: Professional Desires and Career Decisions: Effects of Professional Interests, Role Models, and Internship in Lower Secondary School. In: *International Journal for Research in Vocational Education and Training* 5 (2018) 3, S. 226–243
- OEYNHAUSEN, S.; MUTLU, S.: Berufsorientierungsangebote »anerkennungssensibel« gestalten: Vorstellung eines innovativen Workshopkonzepts. Version 1.0. Bonn 2022. URL: https://res.bibb.de/vet-repository_780204
- ROHLFING, J. E.; NOTA, L.; FERRARI, L.; SORESI, S.; TRACEY, T. J.: Relation of occupational knowledge to career interests and competence perceptions in Italian children. In: *Journal of Vocational Behavior* 81 (2012) 3, S. 330–337

(Alle Links: Stand 19.04.2023)

Let's Talk! Gespräche als Motor in der Beruflichen Orientierung



KATJA DRIESEL-LANGE
Prof. Dr., Professorin an der
Universität Münster
katja.driesel-lange@uni-
muenster.de



JERUSHA KLEIN
Wiss. Mitarbeiterin an der
Universität Münster
jerusha.klein@uni-
muenster.de



VOLKER GEHRAU
Prof. Dr., Professor an der
Universität Münster
volker.gehrau@uni-
muenster.de

Damit Jugendliche den Übergang von der Schule in den Beruf gut bewältigen können, wird eine Reihe pädagogischer Angebote über einen längeren Zeitraum bereitgestellt. Welchen Beitrag diese pädagogischen Angebote, d. h. die Lerngelegenheiten der schulischen Berufsorientierung, im Einzelnen leisten, ist nicht vollumfänglich bekannt. Im Beitrag wird eine Studie vorgestellt, die langfristige Wirkungen ausgewählter Lerngelegenheiten auf relevante Dimensionen erfolgreicher beruflicher Entwicklung untersucht. Demnach erweisen sich informelle Gespräche, die Jugendliche beispielsweise mit Eltern und Freunden führen, auch auf lange Sicht als besonders förderlich für die berufliche Entwicklung, während standardmäßig genutzte Lerngelegenheiten wie z. B. Betriebspraktika oder Potenzialanalysen keine langfristigen Effekte zeigen.

Begleitung im Übergang Schule – Beruf

Die Förderung erfolgreicher Übergänge von der Schule in den Beruf gilt als zentrale pädagogische Aufgabe, die nicht nur mit Blick auf die individuelle Entwicklung Jugendlicher eine hohe Bedeutung hat. Sie besitzt auch gesamtgesellschaftliche Relevanz, da nicht erfolgreiche Laufbahnen zusätzliche Unterstützungsleistungen der Gesellschaft nötig machen und Kosten verursachen. Jugendliche, die den Übergang erfolgreich meistern, sind im Berufswahlprozess nicht nur subjektiv weniger belastet (vgl. SEIFERT 1983), sondern auch später in der Ausbildung erfolgreicher und zufriedener (vgl. SEIFERT/BERGMANN/EDER 1987; SEIFERT/EDER 1991). Gelingt der erste berufsbezogene Übergang, sind sie auch in ihrer späteren Laufbahnentwicklung erfolgreicher (vgl. HIRSCHI 2009). Als besonders bedeutsam für die positive Entwicklung des Berufswahlprozesses hat sich die *soziale Unterstützung* herauskristallisiert (vgl. SCHINDLER 2012; HIRSCHI/MARCINIAK/STEINER 2019). Vor allem Eltern, Lehrpersonen und Freunde sind relevant. Soziale Unterstützung äußert sich vor allem in Gesprächen, die auf emotionaler, instrumenteller und informationeller Ebene Unterstützungsbedarfe der Jugendlichen im Berufswahlprozess aufnehmen.

Für die weiterführenden Schulen ist die Unterstützung von Jugendlichen in Form von verschiedenen berufsorientierenden Lerngelegenheiten wie z. B. Betriebspraktika obligatorisch (vgl. KMK 2017). Diese werden zumeist in einem

über mehrere Jahre angelegten Prozess von der Schule und ihren Partnern bereitgestellt, häufig als integraler Bestandteil in Konzepten standardisierter Landesprogramme. Ziel ist es, dass Jugendliche ihren Berufswahlprozess eigenverantwortlich in Gang setzen sowie langfristig planen und gestalten können. Am Ende ihrer Schullaufbahn sollen sie eine begründete Entscheidung für eine konkrete nachschulische Perspektive getroffen haben (vgl. DRIESEL-LANGE u. a. 2020). Dabei ist stets von individuellen berufswahlbezogenen Entwicklungsverläufen auszugehen, die im sozialen Kontext stattfinden und nicht linear verlaufen. Heranwachsende bewegen sich im Berufswahlprozess mit unterschiedlichem Tempo, mit variablen Ergebnissen, differenten Mustern und Profilen (vgl. OHLEMANN/DRIESEL-LANGE 2018). Es stellt sich die Frage, welche Lerngelegenheiten der Beruflichen Orientierung für eine positive Laufbahnentwicklung hilfreich sind.

Forschungsstand zur Wirksamkeit von berufsorientierenden Angeboten im Spiegel berufswahlrelevanter Dimensionen

Im Kontext der internationalen Laufbahnforschung liegen aus Meta-Analysen Befunde zur *Wirksamkeit* berufsorientierender Lerngelegenheiten vor, die vor allem übergreifende Erkenntnisse – beispielweise zur Notwendigkeit der Zielorientierung und Förderung der Selbstwirksamkeit – präsentieren (vgl. BROWN 2017). Im Sinne einer messbaren

Entwicklung berufswahlrelevanter Dimensionen gibt es jedoch keine vollständige empirische Evidenz zur Wirksamkeit ausgewählter Lerngelegenheiten, die meist fester Bestandteil standardisierter Programme in Deutschland sind (vgl. z. B. BRÜGGEMANN/DRIESEL-LANGE/WEYER 2017). In der Diskussion um die *Wirksamkeit* der Angebote zur Beruflichen Orientierung wird diese häufig mit der wahrgenommenen *Nützlichkeit* gleichgesetzt. Es erscheint zwar nachvollziehbar, dass Angebote, die als nützlich empfunden werden, auch geeignet sind, theoretisch legitimierte berufswahlrelevante Faktoren zu unterstützen. Die Ergebnisse der Studien sind jedoch im Kontext der Erklärbarkeit von expliziten Zusammenhängen und Kausalitäten nicht immer eindeutig interpretierbar. So wird zum Beispiel das Praktikum von Jugendlichen subjektiv als nützlichste Maßnahme wahrgenommen (vgl. zsf. DRIESEL-LANGE/WEYLAND 2021). Davon abgeleitet werden kann jedoch nicht, dass dies, und vor allem im Sinne einer messbaren Wirksamkeit auf berufswahlrelevanten Dimensionen, für alle Jugendlichen zu verallgemeinern ist. Studien von WHISTON/SEXTON/LASOFF (1998) und BROWN u. a. (2003) zeigen, dass individualisierte Angebote die größte Wirksamkeit entfalten. Dies spricht nicht grundsätzlich gegen standardisierte Programme. Denn wenn diese Angebote genügend Raum für individuelle Anliegen bieten, sind sie hilfreich (vgl. JORDAN/KAUFFELD 2019).

Um nicht nur die wahrgenommene Nützlichkeit von Lerngelegenheiten für die Diskussion um hilfreiche Unterstützung im Berufswahlprozess heranzuziehen, gilt es aus einer theoriegeleiteten Perspektive zu bestimmen, welche Faktoren der Überprüfung der Wirksamkeit zugrunde gelegt werden sollen. Vor dem Hintergrund der Erkenntnisse gelingender Laufbahnentwicklung sind die Erfolgsfaktoren *berufliches Selbstkonzept*, *Selbstwirksamkeit*, *Engagement*, *Sicherheit* und *Flexibilität* in Lerngelegenheiten zu fördern (vgl. DRIESEL-LANGE u. a. im Druck a).

Das *berufliche Selbstkonzept* konstituiert sich aus den eigenen Fähigkeiten und Interessen sowie der Wahrnehmung beruflicher Anforderungen. Kenntnisse über die spezifischen Anforderungen unterschiedlicher Berufe und die Abwägung, ob sich diese mit den vorhandenen Stärken und Interessen in Einklang bringen lassen, führt zu einem Abgleich von Person und Beruf. Dieser Abgleich unterstützt das Laufbahncommitment, also die Bindung an einen Beruf oder ein Berufsfeld (vgl. HOFER/SPURK 2019). Dieses wiederum fördert u. a. die Laufbahnplanung (vgl. CARSON/BEDEIAN 1994) und weiterführend die Entwicklung von Karrierezielen. Werden diese bereits im Jugendalter ausgeprägt, sind langfristig erfolgreiche Laufbahnen wahrscheinlicher, wenn die Personen über Selbstwirksamkeit hinsichtlich des Erreichens dieser Ziele verfügen (vgl. LEE/VONDRACEK 2014). *Selbstwirksamkeit* ist nicht nur entscheidend für die Zielsetzung, sondern auch dafür, be-

rufswahlbezogene Aufgaben in Angriff zu nehmen und zu bewältigen (vgl. CHOI u. a. 2012). Das berufswahlbezogene *Engagement* einer Person ist ausschlaggebend dafür, dass berufliche Perspektiven und die eigene Person erkundet, entsprechendes Wissen generiert (vgl. HERR/CRAMER/NILES 2004) sowie die eigene Laufbahn geplant werden. *Sicherheit* in Bezug auf die nachschulische Entscheidung ist die Basis für die erfolgreiche Gestaltung des Übergangs. Entwickelt sich bei Jugendlichen jedoch Angst, sich zu entscheiden oder Fehler zu machen, die sich scheinbar nicht mehr korrigieren lassen, entsteht damit eines der zentralen Probleme in Übergängen (vgl. LIPSHITS-BRAZILER/GATI 2019). Daraus resultierende Vermeidungsstrategien führen zu Stagnation (vgl. DRIESEL-LANGE u. a. im Druck a). Berufliche Perspektiven sollten nicht aus einem zu eingeschränkten Berufswahlspektrum heraus entwickelt werden. Es ist ein Mindestmaß an *Flexibilität* im Hinblick auf berufliche Alternativen erforderlich, um ggf. vor dem Hintergrund eines dynamischen Arbeitsmarkts Kompromisslösungen zu finden, sollten ursprüngliche Ideen nicht realisierbar sein. Flexibilität darf allerdings nicht zu Beliebigkeit führen, da dies einer fundierten Entscheidung entgegensteht (vgl. LIPSHITS-BRAZILER/GATI 2019).

Inwieweit verschiedene Lerngelegenheiten der Beruflichen Orientierung die fünf beschriebenen Erfolgsfaktoren für berufliche Entwicklung *langfristig* positiv beeinflussen können und/oder ob eher soziale Unterstützung in Form der wahrgenommenen Unterstützung durch Lehrpersonen oder der informellen Gespräche für eine erfolgreiche Entwicklung berufswahlrelevanter Faktoren ausschlaggebend ist, wurde bisher nicht geklärt.

Die langfristige Wirksamkeit ausgewählter berufsorientierender Angebote – eine empirische Studie

Die vorliegende Studie geht der Frage nach, inwieweit die Jugendlichen auch nach längerer Zeit von ausgewählten schulischen Lerngelegenheiten der Beruflichen Orientierung in Bezug auf die fünf Erfolgsfaktoren der beruflichen Entwicklung profitieren. Darüber hinaus wird die Rolle der sozialen Unterstützung durch Lehrpersonen und insbesondere des Einflusses der berufswahlbezogenen informellen Gespräche in Bezug auf die Erfolgsfaktoren geklärt. Gespräche werden hier also in zwei Perspektiven bedeutsam: Sie gehören einerseits zum Standardrepertoire der Beruflichen Orientierung und andererseits kommen sie auch (durch die Jugendlichen) selbstinitiiert zustande, sind also eine informelle Lerngelegenheit. Zur Analyse der langfristigen Wirksamkeit werden Daten aus zwei Befragungswellen einer Längsschnittuntersuchung an insgesamt neun weiterführenden Schulen zweier Bundesländer (Berlin und Nordrhein-Westfalen) zugrunde gelegt. Die erste Befragung fand

Abbildung

Effekte informeller informierender Gespräche auf Faktoren der beruflichen Entwicklung nach einem Jahr (2020 gegenüber 2019)



Dargestellt sind Beta-Werte einer multiplen linearen Regression; orange hervorgehoben sind (kleine) Effekte, die auf einem 95-prozentigen Sicherheitsniveau signifikant sind (ausführliche Regression vgl. electronic supplement).

im Januar 2019 und die zweite ein Jahr später, im Januar 2020, statt. 2.516 Jugendliche (davon 56,7% weiblich) haben ab der 7. Klasse an beiden Befragungen teilgenommen. 54,2 Prozent der Stichprobe besuchen das Gymnasium, die verbleibenden Jugendlichen gehen zur Gesamtschule. Die betrachteten vier Lerngelegenheiten der Beruflichen Orientierung sind das Praktikum (7,7% der Stichprobe nahmen teil) und die Potenzialanalyse (23,6% Teilnahme) sowie die programmatisch vorgesehenen Beratungsgespräche durch die Lehrkraft (28,3% Teilnahme) und durch die Agentur für Arbeit (9,1% Teilnahme).

Die fünf genannten Faktoren erfolgreicher beruflicher Entwicklung wurden mit dem Berufsorientierungsindex (BOX) gemessen (vgl. DRIESEL-LANGE u. a. im Druck a). Die wahrgenommene Unterstützung durch Lehrpersonen wurde mit einer adaptierten Version von SCHINDLER (2012) erfasst. Zwei Gesprächsskalen, die entweder eher informierende oder ratgebende Unterhaltungen operationalisieren, bilden die informellen Gespräche aus dem privaten Umfeld der Jugendlichen ab. Alle Skalen weisen sehr gute Reliabilitäten auf (ab α .83, vgl. Tab. 1 im electronic supplement).

Zur Überprüfung der langfristigen Effekte von Lerngelegenheiten und Gesprächen auf die Faktoren erfolgreicher

Entwicklung wurden multiple Regressionen mit den vier Lerngelegenheiten, informellen Gesprächen und der wahrgenommenen Unterstützung durch Lehrpersonen als erklärende Variablen gerechnet (vgl. Tab. 2 und Tab. 3 im electronic supplement). Sowohl diese als auch die Ausgangswerte der zu betrachtenden Faktoren wurden im Januar 2019 erhoben. Erklärt werden sollen hiermit die Werte der Erfolgsfaktoren der beruflichen Entwicklung im Januar 2020. Somit suchen wir nach *langfristigen* und eindeutig kausal interpretierbaren Effekten.

Hinsichtlich der Lerngelegenheiten zur Unterstützung einer gelingenden beruflichen Orientierung fallen die Ergebnisse relativ ernüchternd aus (vgl. ausführliche Ergebnisdarstellung in Tab. 2 im electronic supplement). Zwar sind alle fünf Erklärungsmodelle gut und erklären einen großen Anteil der individuellen Entwicklung zwischen 2019 und 2020. In den Erklärungsmodellen ist aber immer die jeweilige Angabe zum entsprechenden Erfolgsfaktor, d. h. also der zur jeweiligen BOX-Dimension vor einem Jahr zugehörige der mit Abstand stärkste Erklärungsfaktor. So wird z. B. das individuelle Engagement 2020 am besten durch die individuelle Angabe aus dem Jahr davor erklärt. Das war zu erwarten und belegt eine gewisse Stabilität der individuellen Anga-

ben zu den Erfolgsfaktoren über die Zeit. Die nur mittlere Stärke (vgl. Erklärung zu Tab. 2 im electronic supplement) dieser Einflüsse belegt aber auch, dass es im Zeitverlauf trotzdem individuell zu Veränderungen gekommen ist. Das Ernüchternde an den Ergebnissen ist aber, dass keine der standardmäßig eingesetzten Lerngelegenheiten wie Praktikum, Potenzialanalyse und formelle Beratungsgespräche einen systematisch positiven Einfluss auf die Entwicklung der fünf Faktoren haben. Keine einzige Lerngelegenheit hat einen Effekt, der sich nach einem Jahr in irgendeiner der fünf erfassten Dimensionen des BOX positiv niederschlägt. Damit ist aber nicht ausgeschlossen, dass sich durch die Lerngelegenheiten *kurzfristig* positive Effekte ergeben oder solche auch *langfristig* für bestimmte Gruppen entstehen. Personenübergreifend und nachhaltig lassen sie sich in dieser Studie nicht nachweisen.

Daraus lässt sich aber nicht der Schluss ziehen, die Entwicklungen seien zu individuell und durch Zufallseinflüsse bestimmt. Ein Einflussfaktor zeigt nämlich solche Effekte zumindest bei drei Dimensionen des BOX, und zwar mit positiven Werten. Nach den üblichen Konventionen (vgl. COHEN 1992) handelt es sich zwar nur um kleine Effekte (vgl. Erklärung zu Tab. 2 im electronic supplement). Diese sind aber beachtenswert, da dieser Effekt systematisch und noch nach einem Jahr nachweisbar und mithin nachhaltig ist. Bei dem Einflussfaktor handelt es sich um informelle *informierende* Gespräche der Jugendlichen in ihrem familiären und privaten Umfeld. Je häufiger die Jugendlichen Informationen zu Berufen und der individuellen Orientierung im privaten Umfeld 2019 ausgetauscht haben, desto höher war ihre Selbstwirksamkeit, desto ausgeprägter ihr berufliches Selbstkonzept und desto engagierter waren die Jugendlichen 2020 (vgl. Abb.). Informelle *informierende* Gespräche scheinen bei Jugendlichen Reflexionsprozesse ausgelöst zu haben, die ein Jahr später zu einem besseren Selbstkonzept, einem größeren Engagement und mithin einer höheren Selbstwirksamkeitserfahrung führen. Interessanterweise führen informelle Gespräche, bei denen den Jugendlichen eher Rat gegeben wird oder formelle Beratungsgespräche, die Bestandteil der schulischen Lerngelegenheiten der Beruflichen Orientierung sind, nicht zu diesem positiven Ergebnis. Gespräche mit Rat gebendem Charakter setzen wahrscheinlich bei einigen Jugendlichen eher Reaktanz als positive Entwicklungen in Gang. Demgegenüber scheint es eher Erfolg versprechend, die Jugendlichen über Optionen und Abläufe schlicht zu informieren. Diese Informationen werden offenbar von den Jugendlichen selbstbestimmt verarbeitet und tragen *langfristig* zu einer positiven Entwicklung bei.

Die in bisherigen Studien nachweisbaren positiven Einflüsse der wahrgenommenen Unterstützung durch Lehrpersonen (vgl. z. B. DRIESEL-LANGE u. a. im Druck b) haben sich mit der Perspektive auf *längerfristige* Effekte nicht bestätigt.

Resümee zu den vorliegenden Erkenntnissen

Mit informellen Gesprächen scheint die Möglichkeit gegeben, stärker individuelle, entwicklungsinduzierte Bedarfe aufzugreifen. Auch andere Studien haben die Relevanz von persönlichen Gesprächen als wichtige Informationskanäle im Berufswahlprozess bereits belegt (vgl. GEHRAU 2020). Die gängigen Lerngelegenheiten (Potenzialanalyse, Praktikum, formelle Beratungsgespräche durch Lehrkräfte und Agentur für Arbeit) in ihrer jetzigen Form entfalten keine *langfristig* positiven Effekte auf die berufliche Entwicklung. Manchmal sollen sie das aber auch nicht primär. Vielmehr sollen sie kurzfristig Engagement erzeugen und zu Aktivitäten anregen, z. B. weil ein Praktikum bevorsteht. Sollen die Lerngelegenheiten auch langfristig wirken, sollten sie weniger direktiv angelegt sein. Jugendliche benötigen Informationen und Anregungen, um sich darauf aufbauend mit der Familie, Freunden und im Bekanntenkreis über berufliche Perspektiven auszutauschen. Das bedeutet, es könnten Anlässe und/oder Lernsettings geschaffen werden, die zusätzlich reflexiv angelegt sind. Das könnte z. B. durch Internetangebote geschehen, die die Jugendlichen gemeinsam mit ihrer Familie oder ihren Freunden nutzen. Denkbar wären auch Angebote und Plattformen im Internet, die die Jugendlichen anregen, Informationen und Ideen zu teilen. Hierfür könnten Ideen der strategischen Kommunikation integriert werden, wie sie zum Beispiel aus der Gesundheitskommunikation bekannt sind (vgl. z. B. DAVID/CAPELLEA/FISHBEIN 2006). ◀



Die im Beitrag erwähnten Tabellen im electronic supplement finden Sie unter www.bwp-zeitschrift.de/e11947
Infografik von S. 25 zum Download: www.bwp-zeitschrift.de/g11944

LITERATUR

- BROWN, S. D.: Meta-analysis and evidence-based career practice: Current status and future directions. In: SAMPSON, J. P.; BULLOCK-YOWELL, E.; DOZIER, V. C.; OSBORN, D. S.; LENZ, J. G. (Hrsg.): Integrating theory, research, and practice in vocational psychology. Tallahassee 2017, S. 82–89
- BROWN, S. D.; RYAN KRANE, N. E.; BRECHEISEN, J.; CASTELINO, P.; BUDISIN, I.; MILLER, M.: Critical ingredients of career choice interventions: More analyses and new hypotheses. In: Journal of Vocational Behavior 62 (2003) 3, S. 411–428
- BRÜGGEMANN, T.; DRIESEL-LANGE, K.; WEYER, C.: Instrumente zur Berufsorientierung: pädagogische Praxis im wissenschaftlichen Diskurs. Münster 2017
- CARSON, K. D.; BEDEIAN, A. G.: Career commitment: Construction of a measure and examination of its psychometric properties. In: Journal of Vocational Behavior 44 (1994) 3, S. 237–262

- CHOI, B. Y.; PARK, H.; YANG, E.; LEE, S. K.; LEE, Y.; LEE, S. M.: Understanding Career Decision Self-Efficacy: A Meta-Analytic Approach. In: *Journal of Career Development* 39 (2012) 5, S. 443–460
- COHEN, J.: A Power Primer. In: *Psychological Bulletin* 112 (1992) 1, S. 155–159
- DAVID, C.; CAPELLA, J. M.; FISHBEIN, M.: The social diffusion of influence among adolescents: Group interaction in a chat room environment about antidrug advertisements. In: *Communication Theory* 16 (2006) 1, S. 118–140
- DRIESEL-LANGE, K.; GEHRAU, V.; BRÜGGEMANN, T.; EPKER, M.: Der Berufsorientierungsindex (BOX). Theoretische und empirische Fundierung von Befragungssitens zur beruflichen Entwicklung. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (im Druck a)
- DRIESEL-LANGE, K.; KLEIN, J.; WEYLAND, U.; OHLEMANN, S.: Can teachers support adolescents' development of career management skills? In: CHANT, A.; KATSAROV, J.; POUYAUD, J.; SOVET, L. (Hrsg.): *Building career management skills*. Paris (im Druck b)
- DRIESEL-LANGE, K.; KRACKE, B.; HANY, E.; KUNZ, N.: Entwicklungsaufgabe Berufswahl. Ein Kompetenzmodell zur Systematisierung berufsorientierender Begleitung. In: BRÜGGEMANN, T.; RAHN, S. (Hrsg.): *Berufsorientierung: Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. 2. Aufl. Münster 2020, S. 57–72
- DRIESEL-LANGE, K.; WEYLAND, U.: Studien- und Berufsorientierung als Aufgabe von allgemeinbildenden Schulen – Empirische Befunde zur beruflichen Entwicklung und ihrer institutionellen Begleitung. In: LIN-KLITZING, S.; DI FUCCIA, D.; GAUBE, T. (Hrsg.): *Allgemeine und berufliche Bildung. Aufgaben und Funktionen des Gymnasiums im Rahmen beruflicher Orientierung*. Bad Heilbrunn 2021, S. 193–213
- GEHRAU, V.: Medialisierung und Digitalisierung der Berufsorientierung. In: DRIESEL-LANGE, K.; WEYLAND, U.; ZIEGLER, B. (Hrsg.): *Berufsorientierung in Bewegung. Themen, Erkenntnisse und Perspektiven*. Stuttgart 2020, S. 63–77
- HERR, E. L.; CRAMER, H. S.; NILES, S. G.: *Career guidance and counseling through the lifespan: Systematic approaches*. Boston 2004
- HIRSCHI, A.: Career adaptability development in adolescence: Multiple predictors and effect on sense of power and life satisfaction. In: *Journal of Vocational Behavior* 74 (2009) 2, S. 145–155
- HOFER, A.; SPURK, D.: Die Rolle des Laufbahncommitments in der beruflichen Entwicklung. In: KAUFFELD, S.; SPURK, D. (Hrsg.): *Handbuch Karriere und Laufbahnmanagement*. Berlin/Heidelberg 2019, S. 459–485
- JORDAN, S.; KAUFFELD, S.: Laufbahnberatung für SchülerInnen und Studierende. In: KAUFFELD, S.; SPURK, D. (Hrsg.): *Handbuch Karriere und Laufbahnmanagement*. Berlin/Heidelberg 2019, S. 85–108
- KULTUSMINISTERKONFERENZ –KMK: Empfehlung zur Beruflichen Orientierung an Schulen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.12.2017. Bonn 2017
- LEE, B.; VONDRAČEK, F. W.: Teenage goals and self-efficacy beliefs as precursors of adult career and family outcomes. In: *Journal of Vocational Behavior* 85 (2014) 2, S. 228–237
- LIPSHITS-BRAZILIER, Y.; GATI, I.: Facilitating career transitions with coping and decision-making approaches. In: MAREE, J. G. (Hrsg.): *Handbook of innovative career counselling*. Cham 2019, S.139–156
- HIRSCHI, A.; MARCINIAK, J.; STEINER, R.: Berufswahlbereitschaft bei Jugendlichen: Welche Faktoren sind für eine erfolgreiche Berufswahl wichtig? In: BWP 48 (2019) 1, S.6–9. URL: www.bwp-zeitschrift.de/dienst/veroeffentlichungen/de/bwp.php/de/bwp/show/9607
- OHLEMANN, S.; DRIESEL-LANGE, K.: Career competence development of students in German secondary schools: A latent transition analysis. In: NÄGELE, C.; STALDER, B. E. (Hrsg.): *Trends in vocational education and training research. Proceedings of the European Conference on Educational Research (ECER), Vocational Education and Training Network (VETNET)*. Bern 2018, S. 261–271
- SCHINDLER, N.: *Lehrerunterstützung im Kontext der Berufswahl von Jugendlichen*. Jena 2012
- SEIFERT, K. H.: Berufswahlreife. Konzepte und Befunde der Berufswahlforschung. In: *Berufsberatung und Berufsbildung* 68 (1983), S. 233–252
- SEIFERT, K. H.; EDER, F.: Berufswahl und berufliche Bewährung und Anpassung während der beruflichen Ausbildung. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 5 (1991) 3, S. 187–200
- SEIFERT, K. H.; BERGMANN, C.; EDER, F.: Berufswahlreife und Selbstkonzept-Berufskonzept-Kongruenz als Prädiktoren der beruflichen Anpassung und Bewährung während der beruflichen Ausbildung. In: *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie* 31 (1987) 1, S. 133–143
- WHISTON, S. C.; SEXTON, T. L.; LASOFF, D. L.: Career-intervention outcome. A replication and extension of Oliver and Spokane. In: *Journal of Counseling Psychology* 45 (1998) 2, S. 150–165

(Alle Links: Stand 19.04.2023)

Anzeige

Berufsbildung nachhaltig und digital!

Das BIBB präsentiert vom 5. bis 7. Juni Innovation in der Berufsbildung auf der re:publica in Berlin



Am Stand und im Rahmenprogramm präsentiert das BIBB seine neuesten Forschungsergebnisse und gibt einen Einblick in nationale Bildungsprogramme, wie z.B. Klischeefrei. GOVET, die Zentralstelle für internationale Bildungskoo-

operation, und das deutsch-israelische Programm zur Zusammenarbeit in der Berufsbildung bringen darüber hinaus die internationale Dimension mit ein. Dies und vieles mehr erwartet Sie auf der re:publica 2023 – wir freuen uns auf Sie!

»Kontinuität im Prozess ist der Schlüssel für eine erfolgreiche Berufliche Orientierung«

Interview mit MATTHIAS LABS, Koordinator der Studien- und Berufsorientierung am Gymnasium an der Schweizer Allee in Dortmund

Betritt man das Gymnasium an der Schweizer Allee in Dortmund-Aplerbeck, fällt er direkt auf: der Berufswahlfahrplan. Als große Wandzeitung leuchtet er in bunten Farben und enthält – nach Jahrgangsstufen geordnet – alle Angebote zur Studien- und Berufsorientierung. Schnell wird deutlich, dass den Schülerinnen und Schülern hier mehr geboten wird als das, was Berufsorientierung im Rahmen des NRW-Landesprogramms »Kein Abschluss ohne Anschluss« standardmäßig vorsieht.

Im Interview schildert Matthias Labs, der seit 12 Jahren zusammen mit einer Kollegin die Berufsorientierungsmaßnahmen an der Schule koordiniert, was es heißt, ein so umfassendes Angebot aufrechtzuerhalten und Schülerinnen und Schüler dabei zu unterstützen, einen beruflichen Weg zu finden, der ihren Interessen und Fähigkeiten entspricht.

BWP Herr Labs, welche Berufe rangieren bei den Schülerinnen und Schülern des Gymnasiums an der Schweizer Allee derzeit unter den Top 5 auf der Wunschliste?

LABS Eine Aussage zu konkreten Berufen kann ich nicht valide treffen. Die Vorstellungen ändern sich auch während der schulischen Laufbahn. Ich kann höchstens etwas zu den angestrebten Berufsfeldern sagen. Da ergeben sich zwar hier und da gewisse Schwankungen, doch sind die Zahlen über die Jahre hinweg weitgehend stabil: »Naturwissenschaft, Technik« und »Wirtschaft, Verwaltung« sind am beliebtesten, gefolgt von »Soziales und Bildung« sowie »Gesundheit«. Wir befragen zwar seit rund zehn Jahren jährlich unsere Absolventen zu ihren Zukunftsplänen, aber da interessiert uns vor allem die Wirksamkeit unserer Maßnahmen und die nächsten Schritte der Schülerinnen und Schüler. Eine konkrete Berufswahl findet ja für viele dann erst nach dem Studium statt, das zwei Drittel unserer Abiturientinnen und Abiturienten anstreben.

BWP Jetzt haben wir schon aufs Ende der schulischen Studien- und Berufsorientierung geschaut. Dem geht aber

MATTHIAS LABS

ist seit 2009 Lehrer für Sport und Sozialwissenschaften und seit 2011 Koordinator der beruflichen Orientierung am Gymnasium an der Schweizer Allee in Dortmund-Aplerbeck. Thematische Schwerpunkte seiner Arbeit sind die Berufliche Orientierung, die Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern sowie die Koordination der Schul- und Unterrichtsentwicklung. Darüber hinaus beschäftigt er sich mit den Themen Agile Bildung, Digitalität und Transformation.



eine Reihe von Informations- und Beratungsangeboten voraus. Der Startschuss fällt bei Ihnen in der Klasse 8 mit dem Berufswahlpass, den jede Schülerin und jeder Schüler bekommt. Worum geht es da zu Beginn?

LABS Zu Beginn sollen die Schülerinnen und Schüler darauf eingestimmt werden, dass es nach der Schulzeit noch ein »Weiter« gibt. Das ist für die Stufe 8 – verständlicherweise – noch sehr weit weg. Wir versuchen jedoch, die vielfältigen Wege, die sich im Verlauf einer Bildungsbiografie ergeben, sichtbar zu machen, damit Schülerinnen und Schüler sämtliche Optionen kennen. Zu Beginn, in der Jahrgangsstufe 8, geht es erst einmal darum, Studium und Ausbildung kennenzulernen. Des Weiteren sind die eigenen Interessen und Fähigkeiten bei der Potenzialanalyse ein wichtiges Thema. Darüber kann man schon den Horizont der Schülerinnen und Schüler erweitern, indem Berufsfelder benannt werden, die sie vielleicht vorher noch gar nicht kannten. Später – in der Jahrgangsstufe 9 – differenzieren wir dann nach dualer und schulischer Ausbildung und unterscheiden zwischen einer Universität und einer Fachhochschule. Auch den Begriff des dualen Studiums lernen die Schülerinnen und Schüler kennen. So wird das Feld der sich anschließenden Möglichkeiten immer breiter.

BWP Neben der Erkundung der eigenen Interessen und Bildungswünsche geht es auch um die Frage, welche Vorstel-

lungen die Jugendlichen von der Arbeits- und Berufswelt haben. Welche Informationen und Einblicke können Sie ihnen dazu vermitteln?

LABS Das ist tatsächlich ein schwieriges Feld. Denn ehrlicherweise haben wir Lehrerinnen und Lehrer nur in den wenigsten Fällen einen beruflichen Hintergrund außerhalb von Schule. Deshalb sind Praktika essenziell. Klar gesagt: Die Jugendlichen müssen dazu raus aus der Schule! Und hier sind wir auf Betriebe angewiesen, die offen sind und Jugendlichen diese Chance ermöglichen. Dazu gehört eben auch die Bereitschaft, Jugendlichen einen Mentor zur Seite zu stellen oder auch Kurzpraktika – zum Beispiel im Rahmen der eintägigen Berufsfelderkundung – zu ermöglichen.

BWP Was ist Ihrer Meinung nach gerade zu Beginn wichtig, um bei den Schülerinnen und Schülern Interesse für das Thema Berufswahl, Berufs- und Arbeitswelt zu wecken?

LABS Kontinuität im Prozess ist der Schlüssel für eine erfolgreiche Berufliche Orientierung. Wir schaffen schon früh Angebote und bleiben konsequent am Thema dran. Deshalb freuen wir uns, wenn die Schülerinnen und Schüler von der Potenzialanalyse kommen und sagen, sie haben Spaß gehabt. Damit haben wir bereits viel erreicht. Denn wir wollen die Schülerinnen und Schüler ja motivieren, sich mit dem Thema Studien- und Berufswahl auseinanderzusetzen.

BWP Und welche Impulse sind im weiteren Verlauf wichtig, um sie bei der Stange zu halten?

LABS Die Berufliche Orientierung lebt vom außerschulischen Input. Kein Workshop, den die Lehrkräfte mit den Schülerinnen und Schülern durchführen, kann mit einer Praxisphase im Betrieb oder dem Besuch einer Hochschule mithalten. Auch digitale Angebote können Praxiserfahrungen nicht ersetzen. Ein Video ist zwar nett, aber die Gespräche mit anderen Auszubildenden oder Studierenden sind sehr viel eindrucksvoller.

BWP In Ihrer Schule hängt für alle sichtbar ein Berufswahlfahrplan. Auf dieser großen Übersicht sind alle verpflichtenden und fakultativen Angebote aufgelistet. Welche davon sind bei den Schülerinnen und Schülern ganz besonders nachgefragt?

LABS Die freiwilligen Angebote werden leider immer weniger nachgefragt. So waren wir zum Beispiel jahrelang mit einem Großteil der Stufe bei den Dortmunder Hochschultagen. In diesem Jahr haben nur noch rund 20 Prozent der Stufe teilgenommen.

Ein anderes Beispiel ist unsere hausinterne Studien- und Berufsorientierungsmesse, die StuBo-Börse. Das ist eigentlich unser ganzer Stolz, weil hier Jugendliche und vor allem auch Eltern die Möglichkeit haben, bei uns in der Schule an einem Abend in Kontakt mit Ausbildern, Betrieben, Hochschulen und Institutionen zu kommen. Hier sind zeitweise

über 30 Ansprechpartner für Vorträge und Gespräche vor Ort. Allerdings nehmen immer weniger Eltern und Schülerinnen und Schüler daran teil, sodass wir von 450 Teilnehmern auf 150 gefallen sind, bevor dann Corona die Umsetzung unmöglich machte. 2023 startet der Relaunch und wir werden die Entwicklung der Teilnehmerzahlen beobachten.

BWP Haben Sie eine Vermutung, warum das Interesse nachlässt?

LABS Eine mögliche Erklärung für die geringe Teilnahme an fakultativen Angeboten kann eine bessere Berufliche Orientierung der Schülerinnen und Schüler sein, die sie durch unsere Angebote bereits erworben haben. Die Anzahl an Angeboten zur Berufsorientierung ist in den letzten Jahren deutlich gestiegen. Dadurch könnte sich ein geringerer Beratungsbedarf ergeben.

»Die Berufliche Orientierung lebt vom außerschulischen Input.«

BWP Welche Angebote und Maßnahmen sind denn aus Ihrer Sicht besonders wichtig?

LABS Aus unseren regelmäßigen Befragungen wissen wir, dass Praxiserfahrungen den meisten Impact erzeugen. Auch wenn die Koordination und Organisation von derartigen Formaten mit Abstand den meisten Aufwand erzeugen, sind die Berufsfelderkundung in den Jahrgangsstufen 8 und 9, das Sozialpraktikum in der Jahrgangsstufe 9, das Betriebspraktikum in der Jahrgangsstufe 10 und die Praxiselemente in der Q1, also in der Sek II, am zielführendsten. Dazu braucht es aber auch Partner in der Wirtschaft und der Verwaltung, die geeignete Plätze zur Verfügung zu stellen.

BWP Was hat es mit dem Sozialpraktikum auf sich?

LABS Das Sozialpraktikum in der Jahrgangsstufe 9 ist eine Besonderheit unserer Schule. Alle Schülerinnen und Schüler gehen für zwei Wochen in karitative Einrichtungen, um für diese gesellschaftlich sehr bedeutenden Themen sensibilisiert zu werden.

Im Gegensatz zum Betriebspraktikum organisiert die Schule hierfür Praktikumsstellen in Pflegeeinrichtungen, Seniorenwohnstätten, Krankenhäusern, Hospizen, Kindergärten und Behindertenwerkstätten. Die Schülerinnen und Schüler haben dann die Möglichkeit, sich aus diesem Katalog passende Praktikumsstellen auszuwählen. Häufig gehen sie mit der Sorge in das Praktikum, die kommenden Situationen nicht verarbeiten zu können. Im Verlauf des Sozialpraktikums stellen sich diese Befürchtungen jedoch meist als unbegründet heraus und die Schülerinnen und Schüler kommen sogar gestärkt aus diesem Praktikum.

BWP Welche Rolle spielt nicht nur hier, sondern generell individuelle Beratung?

LABS Wir haben bis 2022 an der Langzeitstudie StepUp der TU Berlin und der Uni Münster teilgenommen. Das Ergebnis war, dass individuelle Beratung der Dreh- und Angelpunkt einer erfolgreichen Beruflichen Orientierung ist. Gleichzeitig wurde allerdings deutlich, dass wir hier noch den meisten Nachholbedarf haben. Damit stehen wir aber nicht allein. Tendenziell haben die meisten Schulen mit einem hohen Sozialindex das größte Defizit an individueller Beratung. Leider bieten die aktuellen schulischen Strukturen keine Möglichkeit, hier noch individueller zu beraten, als es unser Beratungskonzept vorsieht.

»Das Sozialpraktikum in der Jahrgangsstufe 9 ist eine Besonderheit unserer Schule.«

BWP Wie sieht Ihr Beratungskonzept aus?

LABS Es sieht für jede Jahrgangsstufe ab der Jahrgangsstufe 8 Beratungsanlässe vor, an denen die Schülerinnen und Schüler mindestens einmal pro Halbjahr mit einer Lehrkraft ins Gespräch kommen. Als Grundlage dienen hier Beratungsleitfäden, die wir für unsere Schule entwickelt haben. Das Betriebs- oder das Sozialpraktikum sind beispielsweise Anlässe, um mit den Schülerinnen und Schülern ins Gespräch zu kommen, wie sie sich ihre persönliche berufliche Zukunft vorstellen und wie sie dorthin gelangen können. Da aber ein festes Ankerfach für die Berufliche Orientierung an Gymnasien nicht vorgesehen ist, wird es gerade in der Sekundarstufe II deutlich schwieriger, hier eine regelmäßige Beratung umzusetzen.

BWP Ein so umfassendes Angebot kann nur funktionieren, wenn viele Akteure mitwirken. Sie koordinieren zusammen mit einer Kollegin die Studien- und Berufsorientierung. Wer ist darüber hinaus an Ihrer Schule Ansprechpartner?

LABS In der Schule existiert ein umfassendes Beratungnetzwerk, das von der Schulleitung sehr unterstützt wird. Zu bestimmten Schwerpunkten werden Kolleginnen und Kollegen speziell geschult. Das sind die Klassenlehrkräfte der Sekundarstufe I und die Stufenleitungen in der Sekundarstufe II, die – unterstützt von den jeweiligen Koordinatoren – vor allem im Rahmen der Laufbahnberatungen aktiv sind. Aber auch psychosoziale Beratung, Begabtenförderung, Lerncoaching, Förderunterricht und nicht zuletzt die Schulsozialarbeit sind hier Ansprechpartner.

Und letztlich findet Berufliche Orientierung auch im Unterricht in den jeweiligen Fächern statt. Im Fach Wirtschaft/Politik ist beispielsweise die Arbeitswelt und ihr Wandel ein wichtiges Thema. Dieses wird vor allem im Jahrgang 9

behandelt und bietet damit parallel Anknüpfungspunkte zur Berufsfelderkundung. Im Fach Deutsch lernen die Schülerinnen und Schüler, Bewerbungen zu schreiben. Seit einigen Jahren wird dieses Thema durch einen Bildungspartner vertieft. Hier simulieren Personalverantwortliche mit den Schülerinnen und Schülern Bewerbungsgespräche.

BWP Mit welchen externen Partnern arbeiten Sie darüber hinaus zusammen?

LABS Da gibt es verschiedene. Zentral ist natürlich die Agentur für Arbeit. Wir haben eine engagierte Berufsberaterin im Haus, die einen tollen Draht zu den Schülerinnen und Schülern hat. Des Weiteren war unsere Schule vor Jahren bereits die erste Schule, die mit der Fachhochschule Dortmund das TalentScouting gestartet hat. Seitdem ist das TalentScouting ein wichtiger Bestandteil, um Schülerinnen und Schülern, denen Stolpersteine im Weg liegen, durch gezielte Angebote unter die Arme zu greifen. Darüber hinaus haben wir sieben Betriebe als betriebliche Bildungspartner. Diese sind im Regelfall an Fächer angebunden und stehen uns aber vor allem in Praxisphasen (Praktika und Berufsfelderkundung) sowie bei der StuBo-Börse zur Seite.

BWP Ist das TalentScouting eine Art Mentoring-Programm?

LABS Das TalentScouting ist ein Angebot der Dortmunder Hochschulen für die Dortmunder Schulen und unsere Schu-



Im Interview erwähnte BO-Angebote

Berufswahlfahrplan G9:

<https://schweizer-allee.de/wp-content/uploads/2021/10/G9-Berufswahlfahrplan-als-Tabelle.pdf>

Struktur der Beruflichen Orientierung am Gymnasium an der Schweizer Allee:

<https://schweizer-allee.de/leben/berufliche-orientierung/struktur-der-beruflichen-orientierung/>

Ausbildungsbotschafter der IHK zu Dortmund:

www.ihk.de/dortmund/menue/bildung/ausbildung/azubi-marketing/lehrlingswerber-4353014

Dortmunder Hochschultage:

www.dortmunder-hochschultage.de

Fachhochschule Dortmund – TalentScouting:

www.fh-dortmund.de/talentscouting

Langzeitstudie StepUp der TU Berlin und der Uni Münster:

www.uni-muenster.de/EW/forschung/kongresse_tagungen/stepup/index.html



Der Berufswahlfahrplan im Eingangsbereich des Gymnasiums an der Schweizer Allee in Dortmund. Foto [M]: Labs/Prostock-studio

le arbeitet mit der FH zusammen. Der Begriff ist vielleicht nicht ganz so treffend. Denn hier geht es nicht darum, die Besten zu fördern, sondern diejenigen, bei denen äußere Umstände die schulische und berufliche Entwicklung beeinträchtigen. Das TalentScouting bietet individuell zugeschnitten zusätzliche Unterstützung. Dies kann ein Workshop sein, es kann sich aber auch um finanzielle Unterstützung im Rahmen von Stipendien handeln. Und wichtig ist: Das Programm geht über die Schulzeit hinaus. Auch nach Verlassen der Schule verbleiben die Jugendlichen in diesem Netzwerk.

BWP Herr Labs, Sie haben eingangs erwähnt, dass zwei Drittel der Schülerinnen und Schüler, die Ihre Schule nach dem Abitur verlassen, sich für ein Studium entschließen. Warum entscheiden sich nur wenige für eine berufliche Ausbildung? Was müsste sich verändern?



Hören Sie dieses Interview als Podcast unter www.bwp-zeitschrift.de/p173769



(Alle Links: Stand 19.04.2023)

LABS Schülerinnen und Schüler gehen auf das Gymnasium, um die Allgemeine Hochschulreife zu erreichen und danach zu studieren. Doch aktuell wendet sich das Blatt etwas. Ich hatte zu Beginn unsere jährliche Abiturientenbefragung erwähnt, wonach zwei Drittel ein Studium anstreben. Aktuell zeigt sich, dass das Interesse an einer beruflichen Ausbildung steigt und zwar von über die Jahre hinweg stabilen fünf bis acht Prozent auf aktuell 15 Prozent. Wie sich das in Zukunft darstellt, wird sich zeigen. Wichtig wäre in dem Zusammenhang noch bessere Unterstützung zum Beispiel im Rahmen der Praxiselemente Sek II. Hier könnte ich mir noch mehr Support vorstellen, z.B. beim Angebot von Workshops, in denen die Schülerinnen und Schülern verschiedene Berufe ausprobieren können. Vereinzelt bietet das schon die Handwerkskammer an. Ein sehr gut funktionierendes Beispiel sind die Ausbildungsbotschafter der IHK zu Dortmund. Wünschenswert wäre auch eine zentrale Anlaufstelle für Betriebspraktikumsstellen und zwar regional zugeschnitten.

Unabhängig von diesen möglichen Verbesserungen ist mir wichtig zu betonen: Letztlich soll jede Schülerin und jeder Schüler am Ende der schulischen Laufbahn für sich bewusst entscheiden können, ob ein Studium, eine betriebliche Ausbildung oder ein Gap Year die beste Lösung ist. Welche Entscheidung dann auch immer gefällt wird – wichtig ist, dass sie bewusst getroffen wird. Das ist das, was wir erreichen wollen.

»Aktuell zeigt sich, dass das Interesse an einer beruflichen Ausbildung steigt.«

BWP Bekommen Sie Resonanz von ehemaligen Schülerinnen und Schülern?

LABS Im Rahmen der StuBo-Börse bekommen wir immer wieder mal Rückmeldungen von ehemaligen Schülerinnen und Schülern, die jetzt im Berufsleben stehen. Sie fragen an, ob sie nicht mal aus ihrem Beruf berichten können; d.h. sie stellen sich auf die andere Seite und können den jetzigen Schülerinnen und Schülern überzeugend klarmachen, wie wichtig es ist, sich mit der Studien- und Berufswahl auseinanderzusetzen und letztendlich den eigenen Weg und den Beruf zu finden, der für einen selbst genau der richtige ist.

BWP Das ist natürlich ein schönes Feedback für Sie und ein schöner Schlusssatz für dieses Interview. Herr Labs, ganz herzlichen Dank für die interessanten Einblicke, die Sie uns gegeben haben, und weiterhin viel Erfolg für Ihre engagierte Arbeit!

(Interview: Christiane Jäger)

Reflexion stärkt Wirksamkeit von Potenzialanalysen

Ergebnisse der Interventionsstudie (ISPA)

Die Potenzialanalyse ist seit 2010 eigenständiger Bestandteil des Berufsorientierungsprogramms BOP des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF). Im Lauf der Zeit und infolge von länderspezifischen Anpassungen haben sich verschiedene Durchführungsvarianten der Potenzialanalyse entwickelt. In einer vom BMBF in Auftrag gegebenen Interventionsstudie zur Potenzialanalyse (ISPA) wurde die Wirksamkeit unterschiedlicher Ansätze untersucht. Hintergründe und zentrale Ergebnisse der Studie werden im Beitrag vorgestellt.

Qualitätsstandards für Potenzialanalysen

Konzepte, die im Rahmen des BOP gefördert werden, müssen die Qualitätsstandards des BMBF zur Durchführung von Potenzialanalysen erfüllen. Die Standards stammen aus dem Kontext der beruflichen Integrationsförderung und wurden für das BOP leicht angepasst, d. h. auf eine Durchführung in der 7. oder 8. Klasse an allgemeinbildenden Schulen. Von 2010 bis 2022 wurden die für die Potenzialanalyse des BOP geltenden Vorgaben nur geringfügig verändert. Parallel entstanden zwischen 2011 und 2017 im Rahmen von Vereinbarungen zwischen Bund und Ländern Durchführungsvarianten, die sich zwar an die Qualitätsstandards des BMBF anlehnen, aber in einigen Details davon abweichen. Abweichungen liegen u. a. in der Verkürzung der Potenzialanalyse von ursprünglich zwei Tagen auf einen Tag, der Durchführung durch Lehrkräf-

te anstelle von Bildungsträgern oder der Ausweitung von computergestützten Testverfahren. Am weitesten entfernte sich Mecklenburg-Vorpommern vom primär handlungsorientierten, diagnostischen Ansatz¹ der BOP-Potenzialanalyse. Hier wurde ein jahrgangübergreifendes Modell der Potenzialanalyse mit einem reflexionsorientierten Ansatz entwickelt (vgl. KALISCH/PILZ/PRILL in dieser Ausgabe).

ISPA – Anlage und zentrale Ergebnisse

Diese Entwicklungen haben das BMBF 2018 dazu veranlasst, die Qualitätsstandards des BOP zur Potenzialanalyse in der Interventionsstudie ISPA wissenschaftlich zu überprüfen (vgl. Info-

¹ In handlungsorientierten Aufgaben bewältigen Schüler/-innen lebens- und arbeitsweltbezogene Anforderungssituationen und werden dabei durch geschulte pädagogische Fachkräfte systematisch beobachtet.

kosten). Die inhaltliche Konzeption der Studie basiert auf Erkenntnissen der Berufsorientierungsforschung, wonach eine Potenzialanalyse in der frühen Beruflichen Orientierung vor allem auf eine Öffnung der Jugendlichen für das Thema und eine erste reflektierende Auseinandersetzung mit den eigenen Fähigkeiten und Interessen zielen sollte. Untersucht wurden daher die Effekte auf drei Dimensionen zur Selbstreflexion sowie fünf Dimensionen zur Motivation, sich mit Berufswahlfragen zu beschäftigen (vgl. Abb. 1).

Nachhaltigkeit angestoßener Entwicklungen sichern

Alle Dimensionen der Selbstreflexion und Motivation, sich mit der Berufswahl auseinanderzusetzen, weisen unmittelbar nach der Intervention in allen vier Gruppen ein höheres Niveau auf. Da Dritteinflüsse durch die kurze Zeitspanne zwischen Vor- und Nachtest zu vernachlässigen sind, zeigt dieser Vorher-Nachher-Vergleich die allgemeine Wirksamkeit der Potenzialanalysen und Reflexionsgespräche. Diese gemessenen Effekte korrespondieren mit den Einschätzungen der Fachkräfte und der Schüler/-innen dazu, welche Wirkungen die Reflexionsgespräche hatten, z. B. einen neuen Blick auf sich oder eine Ermutigung, für die Berufsorientierung aktiv zu werden. Ein großer Teil dieser gesetzten Anstöße verliert sich jedoch in den nachfolgenden Wochen bis zur dritten Follow-up-Befragung (exemplarisch für die Dimension Selbstwissen vgl. Abb. 2, S. 34).

Dieses Ergebnis belegt, wie wichtig es ist, dass die angestoßenen Entwicklungen im Nachgang aufgegriffen werden, um ihre Nachhaltigkeit zu sichern.

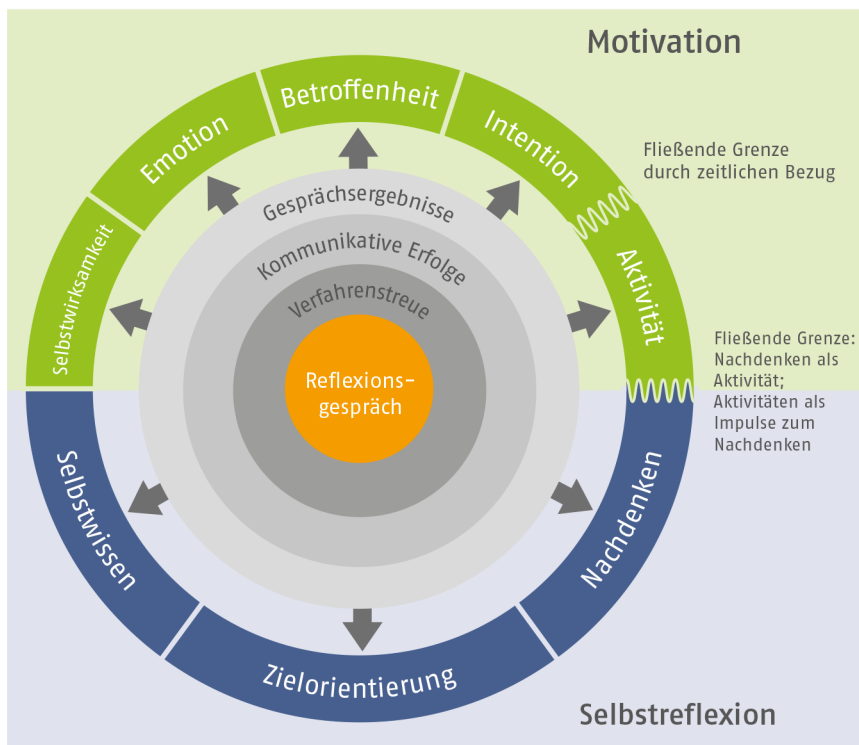


CAROLIN KUNERT
Wiss. Mitarbeiterin im BIBB
kunert@bibb.de



JÖRN SOMMER
Dr., Bereichsleiter InterVal
GmbH Berlin
j.sommer@interval-berlin.de

Abbildung 1
Zieldimensionen der Berufswahl



In Anlehnung an SOMMER/RENNERT (2020, S. 15)

Raum für Reflexion bieten

Alle drei Potenzialanalysen wurden durch individuelle Reflexionsgespräche abgeschlossen. Als gelungen galt das Gespräch, wenn es

- verfahrenstreu umgesetzt wurde,
- kommunikativ erfolgreich war (z. B. wenn Vertrauen aufgebaut werden konnte) und
- bestimmte inhaltliche Ergebnisse umfasste (z. B., dass über berufliche Wünsche oder Stärken und deren Entwicklungsmöglichkeiten nachgedacht wurde).

Das Gelingen des Gesprächs steht deutlich mit den angestrebten Effekten der Potenzialanalysen im Zusammenhang. Ob Schüler/-innen das Gefühl entwickeln, dass Berufsorientierung sie betrifft, hängt stark davon ab, dass das Gespräch für sie bestimmte konkrete Ergebnisse hat. Wird das Gespräch kommunikativ erfolgreich geführt, erleichtert dies wiederum, im Gespräch solche Ergebnisse zu erreichen. Insgesamt be-

stätigt die Studie an verschiedenen Stellen, dass Reflexionsprozesse im Kontext von Berufsorientierungsangeboten eine hohe Bedeutung haben.

Überdies ergibt die Studie, wie wichtig es ist, dass die beruflichen Interessen aufgegriffen werden und verdeutlicht wird, welche Rolle die thematisierten

Fähigkeiten und Stärken im späteren Berufsleben spielen – auch wenn in den Potenzialanalysen noch keine Berufswahlentscheidung gefällt werden soll. Je intensiver im Reflexionsgespräch über berufliche Wünsche nachgedacht wird, desto stärker entwickeln sich die Motivation zur Auseinandersetzung mit dem Thema sowie das Selbstwissen.²

Unterschiedliche Effekte je nach Art der Potenzialanalyse

Über die acht untersuchten Aspekte der Selbstreflexion und Motivation hinweg zeigt sich ein Muster: »Bei der handlungsorientierten Potenzialanalyse waren die intendierten Entwicklungen unterdurchschnittlich und bei dem längeren Reflexionsgespräch ohne Potenzialanalyse in der Tendenz am stärksten« (SOMMER/RENNERT 2020, S. 40). Daraus ist zu schlussfolgern, dass die handlungsorientierte Potenzialanalyse in der untersuchten Form nicht die bestmögliche ist, um Motivation und Selbstreflexion zu fördern. In dem Zusammenhang ist zu erwähnen,

² Die Korrelationskoeffizienten zwischen dem Nachdenken im Gespräch über Berufswünsche und der Entwicklung von Betroffenheit (0,13), Emotion (0,15), Selbstwirksamkeitserwartung (0,16), Handlungsintention (0,21) und Selbstwissen (0,18) sind signifikant.

Interventionsstudie zur Potenzialanalyse (ISPA)

Mit einem Experimentaldesign wurden vier verschiedene, eigens für die Studie zusammengestellte Interventionen untereinander verglichen:

- primär handlungsorientierte (der im BOP ähnlichen) Potenzialanalyse,
- primär computergestützte Potenzialanalyse,
- primär reflexions- und biografieorientierte Potenzialanalyse und
- einstündiges Reflexionsgespräch mit pädagogischen Fachkräften ohne Potenzialanalyse.

Eine fünfte Gruppe ohne Intervention bildete die Kontrollgruppe.

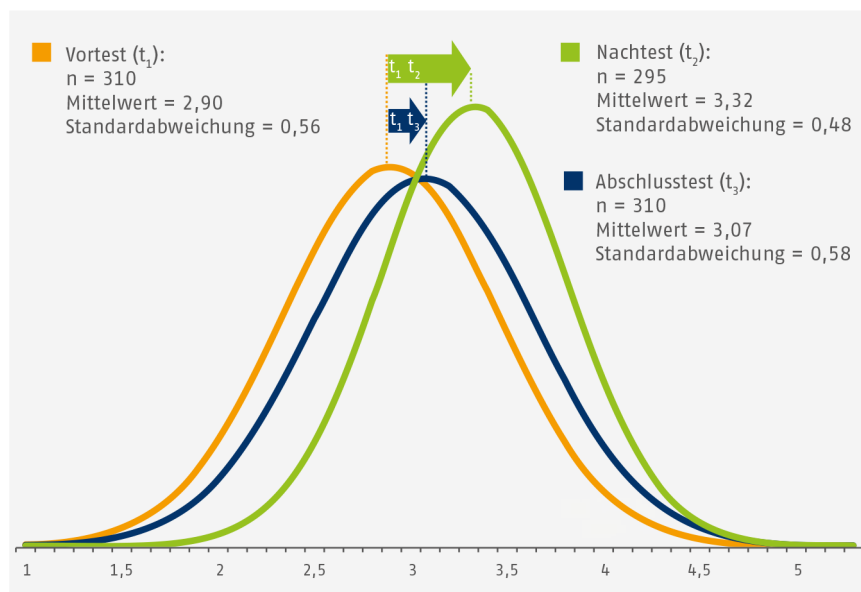
An der Studie nahmen 463 Schüler/-innen aus jeweils drei Schulen von zwei Schulformen (Gymnasium und Mittelschule) und 28 pädagogische Fachkräfte eines Trägers teil.

Gemessen wurden die Effekte auf acht Zieldimensionen zu drei verschiedenen Zeitpunkten: unmittelbar vor und nach der Intervention sowie durchschnittlich vier Wochen später. Wirkungen wurden mit Fragebögen aus drei Perspektiven erschlossen: Einschätzungen der Fachkräfte, Einschätzungen der Schüler/-innen sowie Veränderungen von Skalen-Messwerten zwischen der ersten, zweiten und dritten Befragungswelle.

Weitere Informationen in SOMMER/RENNERT (2020).

Abbildung 2

Entwicklung der Dimension Selbstwissen im Zeitverlauf bei Schülerinnen und Schülern



Befragung Schülerinnen und Schüler 2019

Quelle: SOMMER/RENNERT (2020)

dass sich die handlungsorientierte Potenzialanalyse nicht nur durch die Art der Aufgaben von den anderen Interventionsformen unterscheidet, sondern auch durch den geringeren Umfang der für die Wirksamkeit wichtigen Reflexionsphasen und beruflichen Bezüge. Gleichwohl ist festzuhalten, dass sich die Selbstreflexion hier positiver als in der Kontrollgruppe entwickelte. Zudem konnten geschlechtsspezifische Effekte festgestellt werden. Die handlungsorientierte Potenzialanalyse zeigte bei Schülern eine deutlich stärkere Veränderung der untersuchten Dimensionen als bei Schülerinnen.

Neue Standards für Potenzialanalysen

Der Abschlussbericht der Interventionsstudie wurde im Frühjahr 2020 veröffentlicht. Die Ergebnisse wurden anschließend in einem Kreis von Expertinnen und Experten aus Politik und Praxis diskutiert und ausgewertet. Dieser Prozess mündete in die Formulierung von Handlungsempfehlungen

zur Gestaltung von Potenzialanalysen. Die zentrale Erkenntnis und politisch wichtige Botschaft der Interventionsstudie ist zunächst: Die Kombination aus Potenzialanalyse und Reflexionsgespräch trägt wirksam dazu bei, die berufswahlbezogene Selbstreflexion und Motivation zumindest kurzfristig anzuregen. Auch sind die Unterschiede zwischen den untersuchten Interventionstypen nicht sehr groß. Sie weisen unterschiedliche Stärken und Schwächen auf; ihre Wirkung wird zudem stark von individuellen Merkmalen der Schüler/-innen beeinflusst. Folglich ist es fachlich vertretbar, dass Länder in der Ausgestaltung verschiedene Wege gehen – unter der Voraussetzung, dass Reflexionsphasen, insbesondere 1:1-Gespräche, einen hohen Stellenwert haben.

Allerdings zeigen die Ergebnisse auch, dass es bei der BOP-Potenzialanalyse

³ Vgl. www.berufsorientierungsprogramm.de/bop/de/potenzialanalyse/qualitaetsstandards-2022/qualitaetsstandards-2022_node.html

Optimierungsbedarf gibt, weil nicht alle Schülergruppen von handlungsorientierten Aufgaben gleichermaßen profitieren. Vielmehr legen die Ergebnisse nahe, die Stärken der verschiedenen Interventionstypen miteinander zu kombinieren. Daher wurden die Qualitätsstandards des BMBF zur Durchführung von Potenzialanalysen im Rahmen des BOP gründlich überarbeitet.³ Die neuen Standards sind seit dem 1. Januar 2023 in Kraft und erfordern eine weitreichende Anpassung der bisherigen Konzepte zur Potenzialanalyse im Rahmen des BOP. Die Stärkung der pädagogischen Zielrichtung erfordert ein deutliches Umdenken der umsetzenden Fachkräfte. Künftig soll ein ausgewogener Aufgabenmix zum Einsatz kommen: Die handlungsorientierten Aufgaben wurden reduziert, biografiorientierte Aufgaben aufgenommen und die Reflexionsanteile zeitlich und qualitativ ausgeweitet.

Der Transfer der Ergebnisse in die Praxis wurde auch an anderen Stellen bereits angestoßen, z. B. durch

- die Einbettung von Reflexionsmodulen im Potenzialanalyseverfahren Profil AC,
- die Weiterentwicklung von »Mission ICH« in Mecklenburg-Vorpommern oder
- die Implementierung des Modellvorhabens »Reflexionsgespräch« in Schleswig-Holstein.

Welche weiteren Konsequenzen sich aus den Ergebnissen oder den neuen Qualitätsstandards z. B. auch für länderspezifische Durchführungsvarianten der Potenzialanalyse ergeben, wird zu prüfen sein. ◀

LITERATUR

SOMMER, J.; RENNERT, C.: Endbericht der wissenschaftlichen Begleitung zur Interventionsstudie Potenzialanalyse (ISPA). Berlin 2020. URL: www.berufsorientierungsprogramm.de/bop/shareddocs/downloads/interventionsstudie-pa_endbericht.pdf

(Alle Links: Stand 19.04.2023)

»Mission ICH« – Umsetzung eines ganzheitlichen Ansatzes zur Beruflichen Orientierung an Schulen in Mecklenburg-Vorpommern



CLAUDIA KALISCH
Dr., wiss. Mitarbeiterin und
Leitung des Projekts »Pro-BO-
neT MV« an der Universität
Rostock
claudia.kalisch@uni-
rostock.de



LISA-MARIE PILZ
Wiss. Mitarbeiterin an der
Universität Rostock
lisa-marie.pilz@uni-
rostock.de



TOBIAS PRILL
Wiss. Mitarbeiter an der
Universität Rostock
tobias.prill@uni-rostock.de

Der Beitrag greift Erkenntnisse und Erfahrungen auf, die in einem Entwicklungs- und Umsetzungsvorhaben zur Professionalisierung Beruflicher Orientierung an Schulen in Mecklenburg-Vorpommern seit 2016 gesammelt werden.¹ Hierfür wurde ein jahrgangsübergreifendes pädagogisches Angebot für die schulische Berufliche Orientierung konzipiert – »Mission ICH«. Im Beitrag wird aufgezeigt, auf welchen Ebenen eine konsequente Implementation von »Mission ICH« Schulentwicklungsprozesse erfordert und an welche Grenzen die Akteure in diesem Prozess stoßen. Ein Ausblick auf weitere Handlungsbedarfe schließt den Beitrag ab.

Schulen als wichtiger Akteur in der Beruflichen Orientierung

Die Berufliche Orientierung (BO) ist ein lebenslanger Prozess der Abstimmung zwischen individuellen Interessen und den Gegebenheiten der Arbeits- und Berufswelt. BUTZ beschreibt diesen Prozess auch als lebenslange Lernleistung, die »in erster Linie auf die Stärkung von Selbstkenntnis, Eigenverantwortung und Entscheidungsfähigkeit« abzielt (BUTZ 2008 a, S. 4). Dies führt zu einem ganzheitlichen Verständnis von schulischer Berufsorientierung, das die Stärkung der Persönlichkeit und Handlungsfähigkeit der Jugendlichen in den Vordergrund rückt und arbeitsmarkt- bzw. berufskundliches Wissen als einen wichtigen, jedoch nicht alleinigen Bestandteil ansieht (vgl. FAMULLA 2008, S. 40). In der Fach-Community ist unstrittig, dass der Institution Schule bei der Beruflichen Orientierung eine wichtige Rolle zukommt (vgl. DREER 2013; BUTZ 2008 b). In einer Jugendbefragung der Bertelsmann-Stiftung geben über die Hälfte der Jugendlichen Lehrkräfte als eine wichtige Unterstützung im Berufswahlprozess an (vgl. BARLOVIC u. a. 2022, S. 6).

Berufliche Orientierung, die in einem umfassenden Sinn auf die Entwicklung von Berufswahlkompetenz abzielt (vgl. KAAK u. a. 2013), muss als Aufgabe der gesamten Schule betrachtet und in einer entsprechenden Kontinuität in der schulischen Kultur verankert sein (vgl. BUTZ 2008 b;

DEEKEN 2008). Diesen sowie weiteren zentralen Erkenntnissen der Berufswahl- und Berufsorientierungsforschung wurde bei der Konzeption von »Mission ICH« Rechnung getragen.²

Berufliche Orientierung mit »Mission ICH«

»Mission ICH« ist ein jahrgangsübergreifendes pädagogisches Angebot für die schulische Berufliche Orientierung in der Sekundarstufe I (Klasse 7, 8 und 9). Der »Mission ICH«-Ansatz berücksichtigt u. a. fünf Aspekte, die im Rahmen des Modellvorhabens »Schule-Wirtschaft-Arbeitsleben« mit Blick auf Anforderungen an eine ganzheitliche Berufsorientierung als besonders bedeutsam herausgearbeitet wurden (vgl. BUTZ 2008 b, S. 61 f.):

¹ Seit vielen Jahren verfolgen die Landesregierung und das Bildungsministerium in Mecklenburg-Vorpommern das Anliegen, die Berufliche Orientierung an Schulen zu stärken. Das Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung sowie das Institut für Berufspädagogik der Universität Rostock sind beauftragt, diesen Prozess zu unterstützen. Weitere Informationen: www.mission-ich.uni-rostock.de/ (Stand: 19.4.2023)

² Eingeflossen sind u. a. die Erkenntnisse der Laufbahtheorie (vgl. u. a. SAVICKAS 2012), der Schulmodellversuchsforschung (vgl. u. a. FAMULLA u. a. 2008), der Lehrkräfte-Professionalisierung (vgl. u. a. DREER 2013), der Jugendforschung (vgl. u. a. HAVIGHURST 1948) sowie Ergebnisse der Evaluationsstudien des Berufsorientierungsprogramms (BOP) (vgl. SOMMER/RENNERT 2020). Für eine ausführlichere Darstellung wird auf KALISCH/KLEY/PRILL (2019) verwiesen.

1. Berufliche Orientierung nimmt die Jugendlichen in der Rolle des aktiven Subjekts wahr: Im Rahmen von »Mission ICH« begeben sich die Schüler/-innen auf eine dreijährige »Entdeckungsreise« in das »Universum ICH«. Dabei entdecken und reflektieren sie eigene Interessen, Fähigkeiten und (Berufs-)Wünsche. Sie erleben sich als Gestalter/-innen ihres Berufswahlprozesses und lernen, Verantwortung für diesen Prozess zu übernehmen. Lehrkräfte sowie andere Berufsorientierungsakteure begleiten die Jugendlichen – sie setzen Impulse, geben Anregungen und unterstützen den Lern- und Entwicklungsprozess.

Jede Jahrgangsstufe steht unter einem spezifischen Motto:

- In Klasse 7 – »Potenziale entdecken: Mein Heimatplanet« – lernen die Schüler/-innen vor allem die eigenen Potenziale und Interessen kennen. Sie formulieren eigene Vorstellungen für ihr späteres Leben und assoziieren erste Berufsfelder.
- In Klasse 8 – »Stärken ausbauen: Meine Galaxie der Berufe« – vertiefen die Schüler/-innen ihr Wissen über verschiedene Berufsfelder. Sie setzen sich differenzierter mit den eigenen Fähigkeiten und Interessen auseinander und gleichen mögliche berufliche Anforderungen und Realisierungsmöglichkeiten damit ab. Die Schüler/-innen treffen eine bewusste Praktikumswahl.
- In Klasse 9 – »Pläne schmieden: Mein Planet der Zukunft« – werden sich die Schüler/-innen ihrer Lebenspläne und beruflichen Ziele bewusst und kommen in die Lage, geeignete Schritte zu machen.

Für jede Jahrgangsstufe stehen rund 30 Aufgaben zur Verfügung. Die Durchführung erfolgt im Rahmen von »Mission ICH«-Projekttagen, Fachunterricht, Klassenleitungsstunden, aber auch in Vertretungsstunden oder bei Exkursionen sowie Klassenfahrten.

2. Berufliche Orientierung ist stärkenorientiert: Der »Mission ICH«-Ansatz stellt den Aufbau von Selbstwissen und Selbstreflexionsfähigkeit in den Mittelpunkt. Wenn die Schüler/-innen ihre eigenen Stärken und Interessen kennen, fällt es ihnen leichter, bewusste Entscheidungen bezüglich ihrer beruflichen Laufbahn zu treffen (vgl. FUCHS-BRÜNINGHOFF 2010, S. 128).

3. Berufliche Orientierung wird in das gesamte Unterrichtsgeschehen integriert: »Mission ICH« ist so konzipiert, dass die Aufgaben in den regulären Schul- und Unterrichtsalltag integriert werden können. In den Aufgabenbeschreibungen werden den Lehrkräften explizite Hinweise zur Umsetzung gegeben sowie Bezüge zu den Rahmenplänen nahezu aller Unterrichtsfächer hergestellt. Berufsorientierung soll weder von Lehrkräften noch von Schülerinnen und Schülern als zusätzlicher, sondern vielmehr als selbstverständlicher Bestandteil der schulischen Arbeit wahrgenommen werden.

4. Berufliche Orientierung bezieht schulexterne Wissensbestände und Lernortwechsel ein: »Mission ICH« ist als zentrale Säule schulinterner Berufsorientierungsarbeit konzipiert. Die Erkenntnisse, die die Schüler/-innen im Rahmen ihrer »Reise« erwerben, dienen als eine wesentliche Grundlage für die Teilnahme an weiteren, v. a. schulexternen Berufsorientierungsmaßnahmen (Betriebspraktika und -besichtigungen, Messe- und BIZ-Besuche usw.). Die Jugendlichen gehen dann reflektierter, zielorientierter und vorbereitet in diese Angebote.

5. Das schulspezifische Berufsorientierungskonzept wird stetig reflektiert und verbessert: Die erfolgreiche und v. a. nachhaltige Implementierung der »Mission ICH«-Arbeit in die Sekundarstufe I stellt eine Schulentwicklungsaufgabe dar, da das Konzept in die Schul- und Unterrichtsorganisation über drei Jahrgangsstufen auf verschiedenen Ebenen und Bereichen eingreift und von vielen Lehrkräften mitgetragen und umgesetzt werden sollte. Je größer die Schule (Stichwort: Mehrzügigkeit) und je höher die Anzahl der betroffenen Personen, umso umfangreicher und komplexer wird das Vorhaben, dieses Konzept in den Schulalltag zu integrieren.

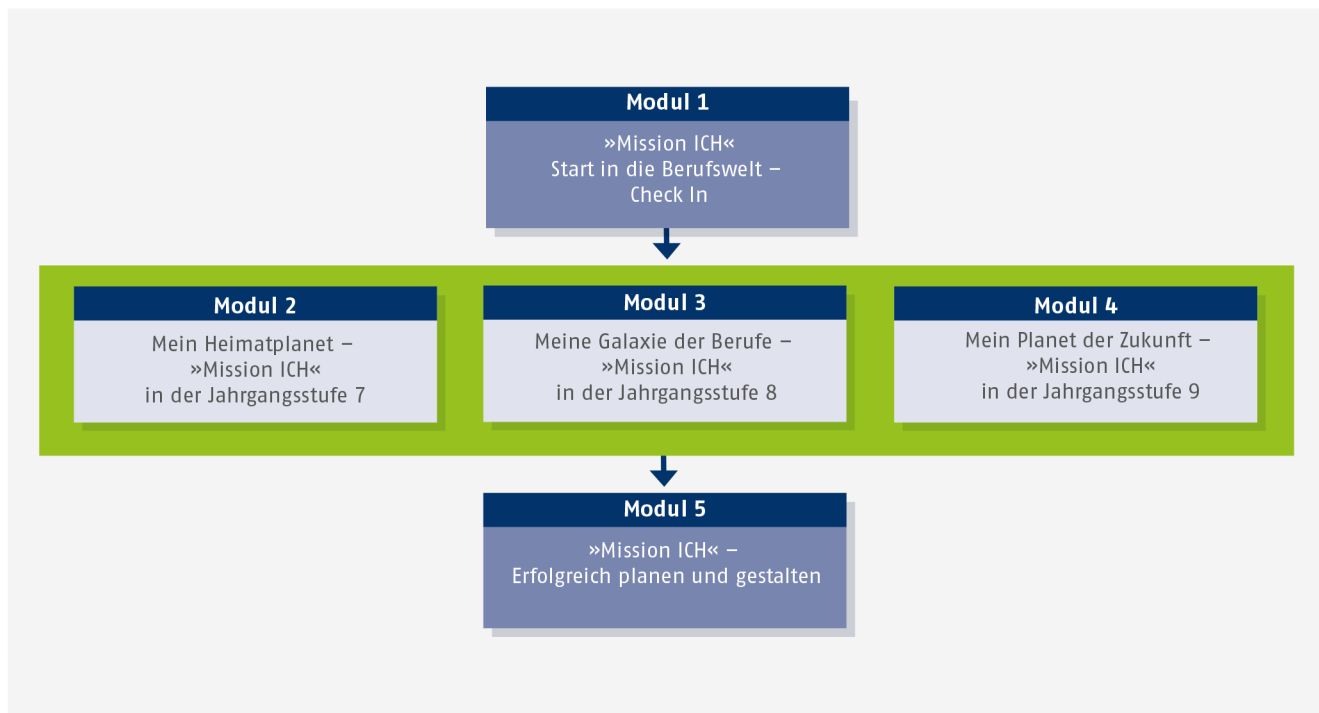
Zudem gilt es, Schnittstellen zu anderen Berufsorientierungsmaßnahmen zu identifizieren und sinnvolle Reihenfolgen der einzelnen schulinternen bzw. -externen Maßnahmen festzulegen. Konkret bedeutet dies auch, dass Zeitpunkte und Verantwortlichkeiten für die einzelnen »Mission ICH«-Tage und -Elemente festgelegt werden.

»Mission ICH« als Schulentwicklungsaufgabe: Aufgaben und Herausforderungen in der Praxis

In der Verwaltungsvorschrift zur Beruflichen Orientierung wird den Schulen in Mecklenburg-Vorpommern die Arbeit mit »Mission ICH« empfohlen. Schulen, die »Mission ICH« in ihre Berufsorientierungsarbeit aufnehmen möchten, werden bei der Implementierung durch das Ministerium für Bildung und Kindertagesförderung sowie durch ein Projektteam der Universität Rostock mit einer Reihe von Informations-, Weiterbildungs- und Beratungsformaten unterstützt.

Weiterbildungen stellen derzeit die umfangreichste Maßnahme dar, die die Lehrkräfte parallel zur Etablierung von »Mission ICH« an ihrer Schule in Anspruch nehmen können. Von insgesamt fünf durch die Universität Rostock angebotenen Weiterbildungsmodulen (vgl. Abb.) fokussieren drei Module das konkrete Unterrichtshandeln (Module 2, 3 und 4): In jedem dieser Module wird jeweils der Aufgabenpool für eine Jahrgangsstufe thematisiert. Die beiden anderen Module fokussieren stärker das pädagogische Konzept von »Mission ICH«, schulorganisatorische Rahmenbedingungen und den Einbezug weiterer Partner/-innen (Modul 1)

Abbildung

Struktur und Module der Weiterbildungsreihe

sowie die Implementierung von »Mission ICH« als Aufgabe der gesamten Schule (Modul 5).

Bei der Konzeption der Informations-, Weiterbildungs- und Beratungsangebote wurde berücksichtigt, dass Schulentwicklungsprozesse grundsätzlich auf drei verschiedenen Ebenen ansetzen: auf Unterrichts-, Organisations- und Personalebene (vgl. DREER 2013, S. 65 ff.; ROLFF 2016, S. 15 ff.). Diese Ebenen lassen sich nicht immer trennscharf unterscheiden. Die Mehrdimensionalität sensibilisiert jedoch dafür, dass sich neue Konzepte zwar – zumindest aus bildungspolitischer und schuladministrativer Sicht – verordnen lassen, dass eine Ver- bzw. Anordnung allein jedoch nicht zur erfolgreichen Umsetzung führt. Vielmehr sind Gelingensbedingungen für schulische Innovationen auf diesen drei Ebenen zu schaffen. Schulentwicklung muss an jeder Einzelschule – unter Einbezug des jeweiligen Kollegiums – erfolgen.

Bezogen auf die drei Ebenen werden im Folgenden zentrale Aufgaben und Herausforderungen skizziert, die sich in der projektbezogenen Weiterbildungs- und Beratungspraxis zeigen. Die Erkenntnisse wurden in Gesprächen mit Schulleitungen und Lehrkräften vor, in und nach Veranstaltungen gewonnen.

Aufgaben und Herausforderungen auf der Unterrichtsebene

Für die Implementierung von »Mission ICH« wurde die Unterrichtsebene als Ausgangspunkt gewählt. Somit wird eine Vorgehensweise verfolgt, die von Vertreterinnen und Vertretern der Lehrkräfteprofessionalisierung und Lehrkräftefortbildung präferiert wird (vgl. u. a. KLIPPERT 1997). Demnach sind Lehrkräfte vor allem an der Weiterentwicklung ihres Unterrichts interessiert und können demzufolge über diesen Ansatz eher gewonnen werden.

Eine Herausforderung auf dieser Ebene liegt darin, dass etliche »Mission ICH«-Aufgaben aus dem Coaching bzw. der erlebnispädagogischen oder Biografie-Arbeit stammen und für einige Lehrkräfte neu sind. Sie kennen diese Art des Arbeitens weder aus persönlichen Erfahrungen noch aus anderen Weiterbildungs-Settings. Hier werden Widerstände spürbar, die nicht immer ausreichend besprochen oder aufgelöst werden können, sodass fraglich bleibt, ob diese Lehrkräfte diese Art des Arbeitens in ihren Arbeitsalltag integrieren werden. Insofern spielt ihre persönliche Haltung und Persönlichkeitsentwicklung (hier und ebenso auf der Personalebene) eine wichtige Rolle.

Eine weitere nach wie vor ungelöste Herausforderung liegt für Lehrkräfte darin, dass sie sich auf der Ebene des Unterrichts im Spannungsfeld zwischen der Vermittlung von Fachwissen (u. a. zur Prüfungsvorbereitung) einerseits und der Begleitung der Schüler/-innen bei ihrer Lebenswege-

planung andererseits befinden und eine Kombination nicht immer möglich erscheint.

Aufgaben und Herausforderungen auf der Organisationsebene

Auf dieser Ebene besteht eine zentrale Aufgabe darin, dass vorhandene Schulprogramme, (Berufsorientierungs-)Konzepte und (Fach-)Jahrespläne gesichtet und überarbeitet werden müssen. Hierfür sind i. d. R. Absprachen zwischen verschiedenen Akteuren notwendig (z. B. Schulleitungen, BO-Team, Fachbereichs-/Jahrgangsstufenkoordinator/-in), wobei die Verankerung von Beruflicher Orientierung mit »Mission ICH« nur eine Aufgabe von vielen ist, die von den Schulen derzeit zu bewerkstelligen sind. Für derartige konzeptionelle Arbeiten sowie für Team- und Netzwerkarbeiten fehlt häufig die Zeit, denn die schuladministrativen Rahmenbedingungen und Vorgaben lassen hierfür kaum Spielräume.

Inzwischen gibt es an allen Schulen in Mecklenburg-Vorpommern sogenannte »BO-Koordinatorinnen und -Koordinatoren«, die im Idealfall auch Mitglied der (erweiterten) Schulleitung sind und somit schulische Veränderungsprozesse initiieren und begleiten können. Für die Implementierung wie auch für die dauerhafte Praxis der jahrgangs- und klassenübergreifenden Koordination und Umsetzung der »Mission ICH«-Arbeit werden jedoch weitere Verantwortliche (s. o. und auch Klassenleitungen) benötigt. Die Verantwortlichen müssen von der Schulleitung benannt und von dieser auch unterstützt werden. Dies erfolgt häufig nicht, sodass das Projektteam der Universität Rostock erwägt, demnächst weitere Informations- und Beratungsveranstaltungen für Schulleitungen aufzusetzen.

Webildungsinhalte, die sich explizit mit der schulinternen Implementierung von »Mission ICH« befassen, werden durch die Bearbeitung von Haus- bzw. Transferaufgaben individualisiert und vertieft. Bei der Sichtung dieser Aufgaben zeigt sich, dass sie von einigen Lehrkräften aus unterschiedlichen Gründen nicht oder nur anteilig bearbeitet werden (z. B. keine/zu wenig Gelegenheit der Rücksprache mit der Schulleitung, keine klare Zeitschiene zur Planung/Umsetzung, erschwerte Kommunikation in Fachgruppen hinein, generelle Planungsunsicherheiten und schulorganisatorische Hürden wie beispielsweise Personalmangel).

Aufgaben und Herausforderungen auf der Personalebene

Die Personalentwicklung ist an Schulen eng mit der Unterrichts- und Organisationsebene gekoppelt. Da viele Schulen mehrzünftig geführt werden und »Mission ICH« auf ein fächer- und jahrgangsübergreifendes Arbeiten in der Sekundarstufe I abzielt, besteht eine Herausforderung darin, sehr

viele Lehrkräfte einer Schule in die »Mission ICH«-Arbeit einzubeziehen und weiterzubilden. Hier stellen sich mehrere Herausforderungen: Aus schulorganisatorischer Sicht erweist es sich als schwierig, viele Lehrkräfte (parallel oder nacheinander) in das Weiterbildungsprogramm zu entsenden, weil sie dann für die Unterrichtsabdeckung oder andere schulische Aufgaben fehlen. Zudem sind auch die Ressourcen des Weiterbildungsteams der Universität Rostock begrenzt. Die ursprünglich angestrebte Kombination von externer und später darauf aufbauender interner Weiterbildung gelingt bislang nur an wenigen Schulen.

Lehrkräftekooperation wird oft als eine Gelingensbedingung für Schulentwicklungsprozesse angesehen (vgl. HOLTAPPELS 2020, S. 11). Durch Weiterbildungen und Beratungen wird versucht, Rahmenbedingungen zu schaffen, die Kooperationen erleichtern. Dennoch muss konstatiert werden, dass Lehrkräftekooperationen sich – sowohl schulintern als auch schulübergreifend – offenbar nicht immer realisieren lassen und dass hierfür vor allem schuladministrative und schulorganisatorische Hürden verantwortlich sind. Auffallend ist jedoch, dass es Schulen in freier Trägerschaft wesentlich häufiger gelingt, mehrere Lehrkräfte in die Weiterbildungen zu entsenden und vor Ort Rahmenbedingungen für kooperatives Arbeiten (auch in multiprofessionellen Teams) zu schaffen.

Ausblick: Handlungsbedarfe für Mecklenburg-Vorpommern

Handlungsbedarfe kristallisieren sich u. a. aus dem Austausch mit Lehrkräften im Rahmen der »Mission ICH«-Weiterbildungen heraus:

- Die Ziele der schulischen Berufsorientierung – u. a. Stärkung der Selbstkenntnis und Entscheidungsfähigkeit – lassen sich mit den sogenannten überfachlichen Kompetenzen, die in den Präambeln der einzelnen Rahmenpläne der Fächer aufgeführt werden, gut verknüpfen. Da jedoch in den Ausführungen zu den geforderten Fachinhalten und fachlichen Kompetenzen konkrete Informationen fehlen, wie das jeweilige Fach zur Lebensplanung und Beruflichen Orientierung beitragen kann, werden im Fachunterricht nur selten entsprechende Bezüge hergestellt. Erforderlich sind demzufolge weiterführende *Empfehlungen zur curricularen und unterrichtlichen Verankerung Beruflicher Orientierung in den einzelnen Fächern.*
- *Unterstützung bei der Implementierung:* Dringend gewünscht und erforderlich erscheint der Auf- und Ausbau weiterer Unterstützungs- und Beratungsangebote, um sowohl Schulleitungen als auch Lehrkräfte in ihrer Arbeit zu unterstützen und langfristige Schulentwicklung zu ermöglichen. Eine Möglichkeit wäre die enge Begleitung von Schulen in diesen Veränderungsprozessen durch Schulentwicklungsberater/-innen.

- Zudem ist es wichtig, auch über die Grenzen der Einzelschule hinaus Strukturen für eine *Zusammenarbeit der verschiedenen Berufsorientierungsakteure* zu schaffen. Die Erfahrung zeigt, dass Schulen der Überblick über die verschiedenen Formen der Berufsorientierungsangebote und deren Nutzen fehlt.
- Die Erkenntnis, dass sowohl Schulleitungen als auch Lehrkräfte den *kollegialen und schulübergreifenden Austausch* zwar sehr schätzen, für diesen jedoch häufig keine Zeit finden, ist besorgniserregend, weil Innovationen und Veränderungen von diesem Austausch leben. Hier sind Schulaufsicht und Schuladministration gefragt, entsprechende *Rahmenbedingungen zu schaffen*. Angesichts der prekären Personalsituation an Schulen kann jedoch bezweifelt werden, ob dies erfolgen wird.

Ähnliche Handlungsbedarfe haben FAMULLA u. a. bereits 2008 herausgearbeitet. Dies zeigt, dass die Etablierung eines ganzheitlichen Verständnisses von schulischer Berufsorientierung ein fortwährender und auch im Jahr 2023 immer noch aktueller Prozess ist. Deutlich wird anhand der Ausführungen für Mecklenburg-Vorpommern, dass von den Akteuren vor Ort viel Engagement abverlangt wird und dass es in Zukunft einer verstärkten professionellen Begleitung bedarf. ◀

LITERATUR

- BARLOVIC, I.; BURKHARDT, C.; HOLLENBACH-BIELE, N.; LEPPER, C.; ULLRICH, D.: Berufliche Orientierung im dritten Corona-Jahr. Eine repräsentative Befragung von Jugendlichen 2022. Gütersloh 2022
- BUTZ, B.: Transfer und Verstetigung von Projektergebnissen. Erfahrungen aus der Projektarbeit im Rahmen des SWA-Programms. In: FAMULLA u. a. a.a.0 2008a, S. 3–10
- BUTZ, B.: Grundlegende Qualitätsmerkmale einer ganzheitlichen Berufsorientierung. In: FAMULLA u. a. a.a.0 2008b, S. 42–62
- DEEKEN, S.: Lernportfolios in der Berufsorientierung. In: FAMULLA u. a. a.a.0 2008, S. 176–203
- DREER, B.: Kompetenzen von Lehrpersonen im Bereich Berufsorientierung. Beschreibung, Messung und Förderung. Wiesbaden 2013
- FAMULLA, G.; BUTZ, B.; DEEKEN, S.; MICHAELIS, U.; MÖHLE, V.; SCHÄFER, B. (Hrsg.): Berufsorientierung als Prozess. Persönlichkeit fördern, Schule entwickeln, Übergang sichern. Ergebnisse aus dem Programm »Schule – Wirtschaft/Arbeitsleben«. Baltmannsweiler 2008
- FAMULLA, G.: Berufsorientierung im Strukturwandel von Arbeitsmarkt und Beruf. In: FAMULLA u. a. a.a.0 2008, S. 26–41
- FUCHS-BRÜNINGHOFF, E.: Selbsterkenntnis als Wegmarke bei der Identitätsfindung. In: SAUER-SCHIFFER, U.; BRÜGGEMANN, T. (Hrsg.): Der Übergang Schule–Beruf. Beratung als pädagogische Intervention. Münster 2010, S. 113–130
- HAVIGHURST, R.: Developmental tasks and education. New York 1948
- HOLTAPPELS, H. G.: Lehrerkooperation und Teamarbeit in Schulen – Zur Bedeutung der Kooperation für Professionalisierung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität. In: HOLTAPPELS, H. G.; LOSSEN, K.; EDELE, A.; LAUERMANN, F.; MCELVANY, N. (Hrsg.): Kooperation und Professionalisierung in Schulentwicklung und Unterricht. Weinheim/Basel 2020, S. 10–44
- KAACK, S.; DRIESEL-LANGE, K.; KRACKE, B.; HANY, E.: Diagnostik und Förderung der Berufswahlkompetenz Jugendlicher. In: bwp@ Spezial 6 2013. URL: www.bwpat.de/ht2013/ws14/kaack_et_al_ws14-ht2013.pdf
- KALISCH, C.; KLEY, S.; PRILL, T.: Selbsterkundung und Förderung individueller Entscheidungen in der Beruflichen Orientierung: Neukonzeption des Potenzialanalyse-Ansatzes. In: DRIESEL-LANGE, K.; WEYLAND, U.; ZIEGLER, B. (Hrsg.): »Berufsorientierung in Bewegung«. Themen, Erkenntnisse und Perspektiven (ZBW–Beiheft 30). Stuttgart 2019, S. 155–168
- KLIPPERT, H.: Schule entwickeln – Unterricht neu gestalten: Plädoyer für ein konzertiertes Innovationsmanagement. In: Pädagogik 49 (1997) 2, S. 12–17
- ROLFF, H.–G.: Schulentwicklung kompakt: Modelle, Instrumente, Perspektiven. Pädagogik. Weinheim/Basel 2016
- SAVICKAS, M.: Career Construction Theory: Life Portraits of Attachment, Adaptability, and Identity. o.O. 2019
- SOMMER, J.; RENNERT, C.: Endbericht der wissenschaftlichen Begleitung zur Interventionsstudie Potenzialanalyse. Berlin 2020

(Alle Links: Stand 19.04.2023)

Jugend zwischen Aufbruch und Stagnation

Förderung erwerbsbiografischer Selbstverantwortung am Übergang Schule–Beruf



FRANK NEISES
Wiss. Mitarbeiter im BIBB
neises@bibb.de



ULRICH WEIB
Prof. Dr., Studiengangsleiter
Soziale Arbeit an der Kolping
Hochschule Gesundheit und
Soziales, Köln
ulrich.weiss@kolping-
hochschule.de

Vor der konkreten Berufswahl entsteht bei vielen Jugendlichen erstmals das Gefühl, für das eigene Leben verantwortlich zu sein. Der Beitrag schlägt das Konzept der erwerbsbiografischen Selbstverantwortung als eine der konkreten Berufswahl vorgängige Orientierungsleistung vor, um diese Herausforderung theoretisch zu fassen. Es werden Kriterien pädagogischen Handelns zur Entwicklung erwerbsbiografischer Selbstverantwortung formuliert und es wird beispielhaft gezeigt, wie digitale Angebote im Sinne einer tragfähigen pädagogischen Beziehung im Übergang genutzt werden können.

Pädagogische Begleitung von Übergängen zwischen Ziel und Prozess

Die Lebensphase Jugend ist geprägt von (Neu-)Orientierung und Suchbewegungen. Herausforderungen dieser Lebensphase werden im Kinder- und Jugendbericht beschrieben: »Für alle Jugendlichen geht es darum, eine Allgemeinbildung sowie eine soziale und berufliche Handlungsfähigkeit zu erlangen (Qualifizierung), aber gleichermaßen um die Übernahme von Verantwortung für sich selbst (Verselbstständigung) und um das Finden einer Balance zwischen individueller Freiheit und gesellschaftlichen Erwartungen (Selbstpositionierung)« (BMFSJ 2020, S. 10).

Um aus dieser Anforderungslage Perspektiven pädagogischen Handelns abzuleiten, muss die Vielschichtigkeit und Prozesshaftigkeit des Übergangs berücksichtigt werden. LORENZEN/SCHMIDT (2015, S. 302) sprechen in dem Zusammenhang vom »Übergangsraum«. Zu diesem Übergangsraum gehören diverse Spannungen, die Jugendliche aushalten und bearbeiten müssen. Im Beitrag schlagen wir hierzu die begriffliche Klammer der erwerbsbiografischen Selbstverantwortung vor und stellen einen Zusammenhang zwischen den genannten Herausforderungen des Übergangsraums und etablierten theoretischen Konzepten her. Aus diesem theoretischen Rahmen werden Leitlinien pädagogischen Handelns im Übergangsraum abgeleitet und Möglichkeiten einer digital gestützten Beziehungsarbeit erläutert.

Erwerbsbiografische Selbstverantwortung als konzeptioneller Rahmen

Erwerbsbiografische Selbstverantwortung verstehen wir als begriffliche Klammer für jene Orientierungen Jugendlicher, die einer konkreten Berufswahl vorgelagert sind. Erst wenn Jugendliche ein Gefühl von Zuständigkeit und Handhabbarkeit ihrer Lebensentscheidungen entwickeln, können sie sich konkreten Bildungs- oder Berufsentscheidungen aktiv und emanzipiert zuwenden. Diese Gleichzeitigkeit von Zuständigkeit und Handhabbarkeit wird im Folgenden anhand der theoretischen Bezugspunkte Selbstbestimmung, Anerkennung und reflexive Handlungsfähigkeit erläutert.

Selbstbestimmung: Wie selbstbestimmt wir uns bei unseren täglichen Anpassungen an die Erfordernisse von Schule, Studium oder Arbeit fühlen, hängt vom Erleben von Autonomie im Handeln, von sozialer Eingebundenheit und vom individuellen Kompetenzerleben ab (vgl. DECI/RYAN 1993, S. 229 ff.). Der »heimliche Lehrplan« (JACKSON 1975, S. 29) der Schule sieht vor, dass Kinder ihr Handeln sukzessive auf Ziele richten und ihre intrinsischen Bedürfnisse nach Spiel und Spontaneität regulieren – d. h. das Erleben von Fremdbestimmtheit prägt die Bildungsbiografien Jugendlicher früh. Die Erkenntnis, am Übergang in das Erwerbsleben plötzlich selbst verantwortlich zu sein, nachdem die Schullaufbahn insgesamt als fremdbestimmt erlebt wurde, stellt für viele Jugendliche einen Bruch dar (vgl. WEIB 2018; 2020). Insofern setzt eine Berufswahl die bisweilen krisenhafte Reflexion gangbarer und unmöglicher Anpassungen des eigenen Selbst an die Erfordernisse der Erwerbssphäre voraus und ist auch als Coping-Prozess zu verstehen (vgl. MAKAROVKA/HERZOG 2020).

Anerkennung: Kinder und Jugendliche lernen früh, dass sie einen Beruf nur unter bestimmten Bedingungen ergreifen können und die soziale Positionierung über den Beruf von Sequenzen aufeinander aufbauender Leistungen (Klassenarbeiten, Schulabschlüsse, Aufbau spezifischer Fähigkeiten) abhängt. Die soziale Position wird durch Leistung vergeben, so die vorherrschende meritokratische Vorstellung, wobei auch der familiäre Erfahrungsraum als Determinante beruflicher Orientierung wirksam ist (vgl. BRÄNDLE/GRUNDMIANN 2013, S. 66). Entsprechend erleben Kinder und Jugendliche gesellschaftliche Anerkennungsräume als entweder offen und begehbar oder verstellt und unwägbar (vgl. WEIß 2018). Neben dieser leistungsorientierten Anerkennung als soziale Wertschätzung im Sinne HONNETHS (2012) ist Anerkennung auch als subjektivierende Dynamik zu verstehen (vgl. RICKEN 2013). In sozialen Räumen werden Individuen zu Subjekten, weil sie durch Anerkennung eine Bestätigung ihrer Subjektivität erfahren; als leistungsfähige Schülerin, als »Zappelphilipp«, als »die Brave«. Menschen können ihre Freiheit nur in dem Maße nutzen, in dem sie durch andere darin anerkannt werden. Die Reflexion von Anerkennungsbeziehungen bedeutet, dass wir uns selbst sowohl in unserer Leistungsfähigkeit als auch in unserer Subjekt-Werdung reflektieren.

Reflexive Handlungsfähigkeit: Der Begriff der reflexiven Handlungsfähigkeit stellt eine Erweiterung des Konzepts der beruflichen Handlungskompetenz als »Handlungsvermögen dar, das sich prinzipiell aus den sich wechselseitig bedingenden Faktoren einer umfassenden beruflichen Handlungskompetenz, Arbeits- und Lernbedingungen und individuellen Dispositionen zusammensetzt« (KOMNETZ 2006, S. 136). Jugendliche im Übergang müssen – wie nahezu alle Erwerbstätigen – Anforderungen der Erwerbssphäre kritisch hinterfragen und sich dabei eigener Entscheidungskriterien bewusst werden, also strukturelle Bedingungen der Außenwelt und Bedingungen des eigenen Selbst wahrnehmen und reflektieren (vgl. DEHNBOSTEL/ELSHOLZ/GILLEN 2007, S. 18).

Erwerbsbiografische Selbstverantwortung als Gegenstand pädagogischer Beziehungsarbeit

Die Begleitung von Übergängen soll die vielfältigen Einflussgrößen beruflicher Entwicklung reflektierbar machen und Jugendliche für Gelegenheiten einer selbstbestimmten Erwerbsbiografie sensibilisieren. Jugendliche werden dabei bestenfalls ermutigt, begünstigende Faktoren eigener Wünsche herbeizuführen und sich ggf. Unterstützung zu suchen. In diesem Verständnis folgt die pädagogische Begleitung einem sozialpädagogischen Methodenverständnis der Sensibilität für Gelegenheiten und Erfahrungsräume, die sich bieten oder nicht (vgl. GALUSKE 2013, S. 68 f.).

Die hier skizzierte erwerbsbiografische Selbstverantwortung wird begünstigt, indem der Reflexion von Selbstbestimmtheit, Anerkennungsbeziehungen und Handlungsfähigkeit ein kommunikativer Raum gegeben wird. Die Kommunikation in diesem Raum zeichnet sich durch eine Reihe an Qualitäten aus, die sich aus dem theoretischen Rahmen erwerbsbiografischer Selbstverantwortung ergeben:

- Sie pflegt einen offenen Umgang mit Anforderungen der Erwerbsarbeit, auch als Bedrohung des (jugendlichen) Status Quo. Diese Offenheit ermöglicht es Jugendlichen, selbstbestimmte Überlegungen darüber anzustellen, welche Veränderungen für sie auf dem Weg von der Schule in Ausbildung und Erwerbsarbeit gangbar sind und welche Vorstellungen innere Widerstände auslösen.
- Sie verschweigt nicht, dass in einer leistungsbezogenen Gesellschaft verallgemeinerbare Erfolgskriterien und deren Anerkennung den bildungs- und erwerbsbiografischen Werdegang mitbestimmen. Nicht die Formulierung »Du kannst alles werden, wenn du es nur willst!«, sondern die Frage »Unter welchen Bedingungen kannst du welche Anpassungsleistungen an institutionelle (Erfolgs-)Bedingungen erbringen?« steht für eine anerkennungssensible Aushandlung zwischen individuellen Zielen und erlebten Handlungsspielräumen.
- Sie thematisiert, welche Bedeutung Menschen im persönlichen Umfeld in welcher Form für die individuellen Übergangentscheidungen haben. Diese Entscheidungen werden dann tragfähig, wenn sie durch die bedeutsamen Bezugspersonen Jugendlicher – vor allem Eltern, Verwandte und Peers – mitgetragen, also anerkannt werden.
- Sie lenkt den Blick auf bereits vorhandene Ressourcen, die Jugendliche in den Übergangsprozess einbringen. Hierzu gehören materielle Ressourcen, soziale Ressourcen wie z. B. Unterstützung und Beistand, aber auch personale Ressourcen wie individuelle Eigenschaften.
- Sie betont die Legitimität individueller Werte für die Entwicklung eines positiven Zukunftsszenarios und verzichtet auf Bewertungen individueller Situationsdeutungen, macht aber alternative Deutungsangebote. Sie stellt eher interessierte Fragen, als Ratschläge zu geben.

Diese sicherlich ergänzungswürdige Aufstellung zeigt, dass das Zusammenspiel der unterschiedlichen Reflexionen im Übergangsprozess so komplex ist, dass es – jedenfalls gegenwärtig – nicht an Algorithmen oder künstliche Intelligenzen delegiert werden kann, ein passendes Bildungs- oder Berufsziel auszugeben. Vielmehr ermöglicht ein ergebnisoffenes »Sprechen über« im bewertungsfreien Raum die Bewusstwerdung subjektiver Orientierungen und Beweggründe des Handelns. Dieses »Sprechen über« kann aber sehr wohl durch digitale Begleitangebote unterstützt werden.

Abbildung

Digital gestützte Reflexionsprozesse: Vier Module als kleine Helfer**BLICK IN DIE ZUKUNFT – WAS IST DIR WICHTIG?**

- Wünsche und Bedürfnisse für die berufsbezogene Zukunft erkennen und als legitim erfahren.
- Es wird eine Rangfolge an Erwartungen und Wünschen für die Zukunft erstellt und im weiteren Verlauf besprochen.

LICHT INS DUNKEL – WIE SEHEN MICH DIE ANDEREN?

- Individuelle Eigenschaften reflektieren.
- Im Wechselspiel von Selbst- und Fremdeinschätzung wird die eigene Persönlichkeit reflektiert.

DEINE RESSOURCEN – WORAUF DU DICH VERLASSEN KANNST!

- Vorhandene Ressourcen sichtbar machen.
- Die Reflexion individueller Ressourcen erleichtert die ersten Schritte der Berufsorientierung.

SCHRITT FÜR SCHRITT – MACH DICH AUF DEN WEG!

- Den Übergang von der Schule ins Erwerbsleben in kleine Schritte unterteilen.
- Die Unterteilung in einzelne Schritte vermittelt ein Gefühl der Machbarkeit.

Digitale Anwendungen zur Reflexion erwerbsbiografischer Selbstverantwortung

Entscheidend für den Austausch über erwerbsbiografische Entwicklungsperspektiven ist das situative Gespür von Pädagoginnen und Pädagogen, welche Themen Jugendliche im Übergangsraum wann beschäftigen und welche Möglichkeitsfenster für welche Entwicklungen sich wann öffnen. Dass dieser Prozess durch digitale Anwendungen flankiert werden kann, ist die Ausgangslage eines BMBF-geförderten Projekts (vgl. Infokasten), in dem ein Lernportal mit solchen Anwendungen entwickelt wird. Die Entwicklung folgt der Leitidee ergebnisoffener Reflexionen erwerbsbiografischer Selbstverantwortung. Die Anwendungen zielen auf eine schrittweise Reflexion individueller Beweggründe und Kontextfaktoren, die das Entscheidungshandeln prägen. In der Grundidee haben sie viele Gemeinsamkeiten mit traditionellen Reflexionsmethoden, d. h. es sind Stützstrukturen gelingender pädagogischer Kommunikation. Sie erweitern diese pädagogische Kommunikation aber um Vorteile der digitalen Verfügbarkeit und schließen an Mediennutzungsgewohnheiten der Jugendlichen an.

Das noch zu entwickelnde Lernportal wird eine Reihe von digitalen Anwendungen integrieren. Die ersten vier Module (vgl. Abb.) sind veröffentlicht und begleitende Materialien für das pädagogische Personal wurden entwickelt. Alle Module sind spielerisch-interaktiv aufgebaut und können ohne Einführung oder Tutorial gestartet werden. Auch die Möglichkeit, eigene Ergebnisse mit anderen über Mobilgeräte zu teilen – sei es im pädagogischen Kontext oder im sozialen Umfeld – ist integriert und stärkt potenziell die Auseinandersetzung und Beziehungsarbeit.

Im Folgenden wird das Modul »Schritt für Schritt – Mach dich auf den Weg!« vorgestellt, um das Zusammenspiel von digitaler Stützstruktur und pädagogischer Kommunikation exemplarisch zu verdeutlichen. Ziel ist, den oftmals als über-

große Herausforderung wahrgenommenen Übergang von der Schule ins Erwerbsleben in kleine Schritte zu unterteilen, um ein Gefühl der Machbarkeit zu entwickeln.

Herzstück des Moduls ist eine Auswahlliste möglicher »nächster Schritte« auf dem Weg in eine erwerbsbezogene Eigenständigkeit. Dies können kleine Schritte sein wie die Recherche von Ausbildungsvergütungen, oder große wie ein Anruf bei einem Ausbildungsbetrieb. Die Jugendlichen werden zunächst eingeladen, einige ihnen sinnvoll und gangbar erscheinende Schritte auszuwählen und bei Bedarf umzuformulieren, z. B. zu konkretisieren. Im Anschluss werden sie aufgefordert, für jeden Schritt zu bewerten, ob es ihnen einfach oder schwierig erscheint, diesen Schritt zu gehen. Ausgangspunkt der Reflexion sind die Möglichkeitsdeutungen der Jugendlichen und im pädagogischen Gespräch können empfundene Hindernisse und Hemmnisse Jugendlicher thematisiert werden.

Als Nächstes können die Jugendlichen einzelne Schritte in eine zeitliche Reihenfolge bringen, mit Stichdaten versehen und eine Verknüpfung zum Kalender ihres Smartphones erstellen. Dies kann eine Möglichkeit sein, Techniken der Zielverfolgung zu besprechen und eine Vorstellung von Ver-

Digitales Lernportal für den Übergang Schule–Beruf

Ziele: Aufbau eines Lernportals mit digitalen Anwendungen zur Unterstützung der Begleit- und Förderprozesse Jugendlicher bei der Beruflichen Orientierung und Übergangsgestaltung. Nutzung digitaler Möglichkeiten, um auf jugendgerechte Weise die Auseinandersetzung und Reflexion zu stärken sowie die pädagogischen Prozesse, Beziehungsarbeit und (synchrone/ asynchrone) Kommunikation zu stützen.

Laufzeit: Juli 2021–Dezember 2025

Förderung: Bundesministerium für Bildung und Forschung

Digitale Module: www.ueberaus.de/reflexionsmodule
(Digital gestützte Reflexionsprozesse zur Übergangsgestaltung)

bindlichkeit in den Prozess einzubringen. Zusätzlich können die Jugendlichen – wie bei allen bislang entwickelten Modulen – ihr Reflexionsergebnis mit anderen Personen digital teilen.

Im Modul wurde die Aufgabe, im Übergangsprozess Ziele, Anforderungen, Hindernisse, Ängste, Ressourcen und kleine Schritte zu reflektieren, in eine digitale Struktur überführt. Methodisch werden die Möglichkeiten des Digitalen genutzt, um die Jugendlichen in eine innere Auseinandersetzung mit sich zu führen und in Zusammenhang mit lebensweltlichen Bedingungen zu bringen. Den Pädagoginnen und Pädagogen bietet der Prozess zahlreiche Möglichkeiten, über die Unwägbarkeiten des Übergangsprozesses mit Einzelpersonen oder auch in Gruppen ins Gespräch zu kommen. Zwar kann das Modul auch ohne pädagogische Begleitung genutzt werden, aber gerade der kommunikative Austausch ist neuralgisch für den weiteren Entwicklungsprozess.

Ausblick

Die pädagogische Begleitung von Übergängen muss als individualisierte Unterstützung den Raum für das Ausprobieren und Erkunden eröffnen (vgl. ENGRUBER u. a. 2021). Die Selbstverantwortung der Jugendlichen zu stärken, bedeutet, sich mit ihnen auf eine offene Kommunikation darüber einzulassen, dass der Übergang in die Erwerbsbiografie ein großer Schritt ist und Vorbehalte gegenüber dem Austritt aus der Lebensphase Jugend legitim sind. Der Prozess, sich dennoch auf die Suche nach einer passenden Position zu begeben, ist höchst individuell und braucht unterschiedlich viel Zeit und Raum. Statt Übergangsangeboten, die als Warteschleifen wahrgenommen werden oder Stigmatisierungen verstärken, ist eine Qualität der institutionellen pädagogischen Auseinandersetzung mit Jugendlichen im Übergangsraum gefordert, die ihnen auch tatsächlich beim Aufbau erwerbsbiografischer Selbstverantwortung hilft.

Um diese pädagogische Aufgabe zu unterstützen, baut das BIBB ein Lernportal mit unterschiedlichen digitalen Anwendungen auf, die die Reflexion und prozesshafte Auseinandersetzung für die berufliche Orientierung und Übergangsgestaltung im Blick haben. Diese können in unterschiedlicher Weise in Bildungskontexten eingesetzt werden: in Maßnahmen der Berufsvorbereitung, in Jugendhilfeangeboten, den Jugendberufsagenturen oder in schulischen Bildungsgängen. Die pädagogischen Einsatzmöglichkeiten werden im laufenden Jahr im Rahmen von Lehr-Forschungsprojekten an der Kolping Hochschule erprobt. Parallel dazu werden – ebenfalls durch die Kolping Hochschule – die Treiber und Hemmnisse erwerbsbiografischer Selbstverantwortung empirisch untersucht. Die Erkenntnisse gehen in die Ausformulierung des pädagogischen Begleitmaterials ein, das durch das BIBB kontinuierlich weiterentwickelt wird. ◀

LITERATUR

BRÄNDLE, T.; GRUNDMANN, M.: Soziale Determinanten der Studien- und Berufswahl: theoretische Konzepte und empirische Befunde. In: BRÜGGEMANN, T.; RAHN, S. (Hrsg.): Berufsorientierung. Münster 2013, S. 58–72

BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND – BMFSFJ (Hrsg.): 16. Kinder- und Jugendbericht. Online veröffentlicht 2020. URL: www.bmfsfj.de/resource/blob/162232/27ac76c3f5ca10b0e914700ee54060b2/16-kinder-und-jugendbericht-bundestags-drucksache-data.pdf

DECI, E. L.; RYAN, R. M.: Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 39 (1993) 2, S. 223–238

DEHNPOSTEL, P.; ELSHOLZ, U.; GILLEN, J.: Konzeptionelle Begründungen und Eckpunkte einer arbeitnehmerorientierten Weiterbildung. In: DEHNPOSTEL, P.; ELSHOLZ, U.; GILLEN, J. (Hrsg.): Kompetenzerwerb in der Arbeit. Perspektiven arbeitnehmerorientierter Weiterbildung. Berlin 2007, S. 13–27

ENGRUBER, R.; NEISES, F.; DEHME, A.; PALLEIT, L.; SCHRÖER, W.; TILLMANN, F.: Übergang zwischen Schule und Beruf neu denken. Für ein inklusives Ausbildungssystem aus menschenrechtlicher Perspektive. Berlin 2021

GALUSKE, M.: Methoden der Sozialen Arbeit – Eine Einführung. Weinheim/Basel 2013

HONNETH, A.: Kampf um Anerkennung. Frankfurt 2012

JACKSON, P. W.: Einübung in eine bürokratische Gesellschaft. Zur Funktion der sozialen Verkehrsformen im Klassenzimmer. In: ZINNECKER, J. (Hrsg.): Der Heimliche Lehrplan. Weinheim/Basel 1975, S. 19–34

KOMNETZ: Glossar. Handlungshilfe des Projektes »Kompetenzentwicklung in vernetzten Lernstrukturen«. 3. überarbeitete und erweiterte Aufl. Hamburg 2006

LORENZEN, J.-M.; SCHMIDT, L.-M.: Wissen im Übergangsraum. Schulische und außerschulische Maßnahmen der Übergangsvorbereitung aus wissenssoziologischer Perspektive. In: DIETZEN, A.; POWELL, J. J. W.; BAHL, A.; LASSNIG, L. (Hrsg.): Soziale Inwertsetzung von Wissen, Erfahrung und Kompetenz in der Berufsbildung. Weinheim/Basel 2015, S. 300–319

MAKAROVKA, E.; HERZOG, W.: Berufsorientierung als Copingprozess. In: BRÜGGEMANN, T.; RAHN, S. (Hrsg.): Berufsorientierung: ein Lehr- und Arbeitsbuch. 2. überarbeitete und erweiterte Aufl. Münster/New York 2020, S. 73–82

RICKEN, N.: Anerkennung als Adressierung. Über die Bedeutung von Anerkennung für Subjektivationsprozesse. In: ALKEMEYER, T.; BUDDE, G.; FREIST, D. (Hrsg.): Selbstbildungen. Bielefeld 2013, S. 69–99

WEIB, U.: Didaktische Hilfflosigkeit revisited – Anerkennungstheoretische Analysen des Handelns im Übergangsraum. In: WITTMANN, E.; FROMM-BERGER, D.; ZIEGLER, B. (Hrsg.): Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2018. Opladen 2018, S. 125–136

WEIB, U.: Jenseits des Scheiterns: Anerkennungsstrategien Jugendlicher im Berufsgrundbildungsjahr. Wiesbaden 2020

(Alle Links: Stand 19.04.2023)

Zugewanderte Eltern für die Berufliche Orientierung stärken

Neues Format aus Hamburg setzt auf mehrsprachige digitale Veranstaltungen

Am Übergang Schule-Beruf sind Eltern in der Regel wichtige Ratgeber für ihre Kinder. Eltern mit Migrations- und Fluchtgeschichte sind oftmals jedoch mit dem deutschen (Aus-)Bildungssystem nicht vertraut. Damit auch sie ihre Kinder ins Berufsleben begleiten können, wurde in Hamburg nach Unterstützungsmöglichkeiten gesucht. Die zentrale Frage lautete: Wie kann die Zielgruppe möglichst niedrigschwellig erreicht werden? Als Antwort entwickelte die Jugendberufsagentur Hamburg in Kooperation mit der KAUSA-Landesstelle Hamburg eine mehrsprachige digitale Elternabendreihe.

Zugewanderte Eltern stärken

Die Hälfte der Hamburger/-innen unter 18 Jahren hat einen Migrationshintergrund. Viele ihrer Eltern sind aus ihren Heimatländern mit schulischen Ausbildungen und akademischen Abschlüssen vertraut. Oft ist nicht bekannt, dass es in Deutschland weit über 300 Ausbildungsberufe gibt, die vielfältige Karrierechancen bieten und gut angesehen sind. Zudem fehlen Vorbilder für die berufliche Orientierung. Vor diesem Hintergrund ist es verständlich, dass sich eine Mehrheit der Eltern mit Migrations- und Fluchthintergrund wünscht, dass ihr Kind studiert. Häufig drängen die Eltern auch dann auf die Aufnahme eines Studiums, wenn das Kind sich für eine duale Ausbildung entschieden hat. Dabei war der Ausbildungsmarkt 2022 in Hamburg ein chancenreicher Bewerbermarkt: Nach Angaben der Agentur für Arbeit gab es erheblich mehr ge-

meldete Ausbildungsstellen (9.785) als Bewerber/-innen (6.730).

Um zugewanderten Eltern das Bildungssystem und ganz besonders die duale Ausbildung näher zu bringen und damit die Voraussetzungen zu schaffen, dass sie ihre Kinder in ihrer Bildungslaufbahn unterstützen können, beschloss die Jugendberufsagentur Hamburg (JBA – vgl. Infokasten), diese Gruppe gezielt zu adressieren. Viele Eltern mit Migrations- und Fluchthintergrund sind über die Schulen nicht zu erreichen und nehmen selten an deren Veranstaltungen teil. Das liegt zum Teil an sprachlichen Barrieren, zum Teil auch daran, dass in den Herkunftsländern die Mitwirkung von Eltern am schulischen Leben schlichtweg nicht üblich ist und ihre Einbeziehung nicht erfolgt. Die bei der Migrantenorganisation Arbeitsgemeinschaft selbstständiger Migranten e. V. (ASM) angesiedelte KAUSA-Landesstelle Hamburg (KS-LS HH – vgl.

Infokasten) verfügt über ein großes Netzwerk und hat Erfahrungen in der zielgruppenspezifischen Ansprache von Zugewanderten.

Kooperation einer Regelinstitution mit einer Migrantenorganisation

Dass es in Hamburg attraktive und anspruchsvolle Ausbildungsoptionen gibt, die den Zugang zu zukunftssicheren und gut bezahlten Arbeitsplätzen bieten, vermitteln sowohl die JBA als auch die KS-LS HH – und zwar sowohl an Schulabgänger/-innen als auch an deren Eltern. Die KAUSA-Landesstelle unterstützt die Arbeit der Regelinstitutionen durch ergänzende migrationspezifische Handlungsansätze, Konzepte und Instrumente. Diese Ausrichtung macht sie zum idealen Kooperationspartner für die JBA, um z. B. gemeinsame Maßnahmen für zugewanderte Eltern zu initiieren.

Jugendberufsagentur (JBA)

Die Jugendberufsagentur Hamburg berät und unterstützt junge Menschen dabei, den passenden Beruf oder das geeignete Studium zu finden. Sie ist die Anlaufstelle für alle Fragen rund um Ausbildung und Studium sowie zur Bewältigung persönlicher oder familiärer Probleme, die den Weg ins Berufsleben beeinträchtigen. Das übergeordnete Ziel »Jede und Jeder wird gebraucht« bedeutet, dass die JBA ihre Zuständigkeit keinesfalls nur auf besonders förderungsbedürftige Jugendliche beschränkt. Sie ist für alle jungen Menschen am Übergang von der Schule in die Berufsausbildung oder das Studium da, die Beratung oder Unterstützung wünschen.

Weitere Informationen:
www.jba-hamburg.de



SUSANNE DORN
Referentin für Presse und Öffentlichkeitsarbeit,
KAUSA-Landesstelle Hamburg
susanne.dorn@asm-hh.de



KATARZYNA ROGACKA-MICHELS
Projektleitung KAUSA-Landesstelle Hamburg
katarzyna.rogacka@asm-hh.de

KAUSA-Landesstelle Hamburg (KS-LS HH)

Ziel der Koordinierungsstelle Ausbildung und Migration (KAUSA) ist es, die Ausbildungsbeteiligung von Geflüchteten, Migrantinnen und Migranten zu erhöhen. Die KAUSA-Landesstelle Hamburg ist eine landesweite Anlaufstelle für betriebliche Ausbildung und Migration. Mit einer mehrsprachigen Informations- und Beratungsstruktur gewinnt sie zugewanderte Menschen für das duale Ausbildungssystem und schafft Zugänge zur Ausbildung. Zielgruppen der KAUSA-Landesstelle sind Unternehmen, Regelinstitutionen, Jugendliche und migrantische Communities. Die Landesstelle wird gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung im Rahmen der Initiative Bildungsketten sowie von der Hamburger Sozialbehörde.

Weitere Informationen:
www.kausa-hamburg.de

Noch während der Corona-Pandemie entwickelte die JBA, die auch in Schulen vor Ort präsent ist, die Idee zu einer außerschulischen Maßnahme – den digitalen Elternabenden. Als Kooperationspartner für die Detailplanung und Durchführung gewann sie die KS-LS HH. Die beiden Partner starteten im Mai 2022 zunächst mit sechs digitalen Elternabenden. Zugang und Durchführung sollten so niedrigschwellig wie möglich sein. So kam man überein, die Elternabende zweisprachig durchzuführen sowie die von JBA-Mitarbeitenden erstellte und vom KAUSA-Team übersetzte Präsentation auf das Wesentliche zu beschränken. Über einen QR-Code und einen Link war die Teilnahme mittels ZOOM und somit auch per Mobiltelefon möglich. Geplant wurden zunächst Veranstaltungen in den frühen Abendstunden in den Sprachen Arabisch, Dari/Farsi, Türkisch, Englisch, Französisch und Deutsch. In 90 Minuten stellten die JBA und die KS-LS HH die duale Ausbildung sowie die Aufstiegschancen vor. Alle Abende folgten dem Schema, dass zunächst Inhalte in kleinen Einheiten auf Deutsch vorgestellt wurden und anschließend dann die jeweilige

Übersetzung folgte. Typische Fragen der Teilnehmenden waren, ob es eine Altersbegrenzung für die Aufnahme einer Ausbildung gibt, wie hoch die Vergütung während der Ausbildung ist und wie die Verdienstmöglichkeiten nach der Ausbildung sind.

Nachdem beide Partner die digitalen Elternabende zunächst getrennt und später gemeinsam hinsichtlich des Verhältnisses von Aufwand und Zielerreichung ausgewertet hatten, vereinbarten sie für den Herbst einen zweiten Durchlauf. Diesmal gab es acht Elternabende, zusätzlich in den Sprachen Ukrainisch, Russisch und Twi. Mit der Aufnahme der Sprachen Ukrainisch und Russisch wurde auf die zwischenzeitlich große Anzahl ukrainischer Schutzsuchender reagiert. Seit Kriegsbeginn im Februar 2022 haben die Hamburger Schulen mehr als 7.000 Kinder und Jugendliche aus der Ukraine aufgenommen.

Erfolgsfaktor Akquisestrategie

Um möglichst viele Eltern zu erreichen, folgte die Ansprache einer gezielten Strategie: Die Schlagworte auf der Einladung haben typische Fragestellungen der Zielgruppe aufgegriffen wie z. B. »Wie kann ich mein Kind unterstützen?« oder »Schule ... und dann!? Wege in eine berufliche Zukunft.« so wie »Ausbildung oder Studium?« Die KS-LS HH Hamburg sprach gezielt Schlüsselpersonen aus den verschiedenen Communities an und überzeugte sie davon, als Multiplikatoren Teilnehmende zu gewinnen. Die in die jeweilige Sprache des Elternabends übersetzten Einladungen wurden zudem über das große Netzwerk der KS-LS HH, das sich von Vereinen und Migrantenorganisationen über Initiativen bis hin zu Mentoring-Projekten erstreckt, verbreitet. Die Netzwerkpartner wiederum haben die Eltern über ihre Verteiler und Social Media-Kanäle informiert. Um aber auch Hamburger/-innen in Flüchtlingsunterkünften zu erreichen, suchten mehrsprachige Projektmitarbeiter zwei Unterkünfte auf und warben

dort Familien direkt für eine Teilnahme. Obgleich viele Unterkünfte schlechte Internetverbindungen haben, nahmen von dort aus mehrere Familien teil, oftmals an einem gemeinsam genutzten Handy. Die JBA informierte über die Elternkammer Hamburg und über vorhandene Schulkontakte die Schulpflegschaften.

Bilanz und Ausblick

Beim zweiten Durchlauf der Veranstaltungsreihe gab es inhaltliche Nachbesserungen. Zum einen wurde die Sprachpalette erweitert, während Deutsch aufgrund der geringen Teilnehmerzahl und der Tatsache, dass jeder Abend ohnehin zweisprachig war, entfiel. Zum anderen wurde das Netzwerk der KAUSA-Landesstelle noch stärker einbezogen. Um in den migrantischen Communities das Interesse und die Identifikation mit der Veranstaltungsreihe zu erhöhen, wurde den Migrantinnenorganisationen die Möglichkeit gegeben, sich und ihre Arbeit kurz vorzustellen. Zusammen mit der Entscheidung, im zweiten Durchlauf drei Fremdsprachen mehr anzubieten, konnte die Teilnehmerzahl gesteigert werden. Angesichts der erreichten Teilnehmerzahl von 316 kamen JBA und KS-LS HH darin überein, das Veranstaltungsformat in 2023 fortzusetzen. Um migrantische Eltern zu erreichen, die ihre Kinder bei der Berufswahl begleiten möchten, benötigen Regelinstitutionen migrationspezifische Unterstützung von Organisationen und Projekten wie den bundesweiten KAUSA-Landesstellen. Nur im Zusammenspiel von mehrsprachigen Angeboten und einem großen Netzwerk wie dem der KS-LS HH kann die Zielgruppe erreicht werden. ◀

Das Betriebspraktikum als Erfolgsfaktor für einen realisierten Übergang in die Berufsausbildung



MELANIE HOCHMUTH
Wiss. Mitarbeiterin an der
Hochschule der Bundesagen-
tur für Arbeit, Mannheim
melanie.hochmuth@
arbeitsagentur.de

Einem Großteil der Schüler/-innen, die den Beginn einer Berufsausbildung direkt nach der neunten Klasse anstreben, gelingt der Übergang nicht oder nur nach einer Verzögerung. Dies lässt sich zum Teil auf Schwierigkeiten bei der Berufsorientierung und auf nicht realisierbare berufliche Ziele zurückführen. Praktika sind eine zentrale Möglichkeit der schulischen Berufsorientierung. Der Beitrag zeigt, dass Schüler/-innen, die ein Praktikum absolviert und die dabei gesammelten Erfahrungen positiv wahrgenommen haben, den geplanten Übergang in die Berufsausbildung eher realisieren können und zudem eine geringere Übergangsdauer benötigen.

Berufliche Ziele und Berufswahl: Können Jugendliche ihre Berufswünsche umsetzen?

Wird mit Berufsorientierung das Ziel verfolgt, eine Berufsausbildung zu beginnen, kann diese in zweierlei Hinsicht als gelungen betrachtet werden: zum einen, wenn der Wunsch nach einer Berufsausbildung vorliegt, und zum anderen, wenn der tatsächliche Übergang in eine Berufsausbildung erfolgt ist (vgl. ECKERT 2017). Mehr als 60 Prozent der Schulabgänger/-innen ohne eine Hochschulzugangsberechtigung interessierten sich einer Auswertung des nationalen Bildungspanels zufolge für den Beginn einer Ausbildung im direkten Anschluss an das Schulende nach der neunten Klasse. Jedoch konnten lediglich zwei Drittel innerhalb von 15 Monaten nach dem Verlassen des Schulsystems den Ausbildungsbeginn realisieren (vgl. BEICHT/WALDEN 2019). Dies weist auf Differenzen zwischen den beruflichen Aspirationen der Schüler/-innen und deren Möglichkeiten am Ausbildungsmarkt hin. Aufgrund der Vielzahl möglicher Bildungsentscheidungen im deutschen Ausbildungssystem ist daher die Berufsorientierung für Jugendliche essenziell, um realisierbare Berufswünsche zu entwickeln.

Das Praktikum stellt eine zentrale Möglichkeit der schulischen Berufsorientierung dar (vgl. BERGZOG 2011) und wird von Jugendlichen in den Abschlussklassen der Sekundarstufe I neben den Eltern als wichtigste Informationsquelle geschätzt (vgl. ULRICH u. a. 2019). Die Kultusministerkonferenz sieht das Praktikum inklusive einer Vor- und Nachbereitung sowie einer Reflexion als Aufgabe der Schule zur Förderung der Beruflichen Orientierung (vgl. KMK 2017). In der Fachliteratur wird die Bedeutung des Praktikums häufig aus einer beschreibenden Perspektive betrachtet. So geht aus einer Analyse der Pilotstudie des Nationalen Bil-

dungspanels hervor, dass Schüler/-innen die Erfahrungen aus dem Praktikum der Sekundarstufe I insgesamt positiv beurteilen (vgl. PREIS/NIEBL/STECHE 2012). Jedoch mangelt es an Untersuchungen, die diese konkreten Erfahrungen aus dem Praktikum in den komplexen Zusammenhang mit der Verwirklichung beruflicher Wünsche, der Gestaltung des Übergangsprozesses und individuellen Merkmalen wie dem familiären Hintergrund und Schulleistungen bringen.

Ausgehend davon stellt sich die Frage, inwieweit sich der Übergang von der Schule in die Berufsausbildung danach unterscheidet, ob ein Praktikum absolviert wurde oder nicht und ob darüber hinaus die Selbsteinschätzung der eigenen Praktikumserfahrungen den Übergang beeinflusst.

Betriebspraktika als Instrument der Beruflichen Orientierung

Die Berufswahl ist ein vielschichtiger Entscheidungsprozess. Die *sozial-kognitive Theorie der Berufswahl* beschreibt in diesem Kontext ein komplexes Zusammenwirken praktischer Erfahrungen mit der Selbstwirksamkeit und Ergebniserwartungen der Jugendlichen sowie mit ihren Interessen, die die Grundlage für den Berufswahlprozess bilden (vgl. HIRSCHI 2008). Dabei wird die Berufswahlreife als individuelle Voraussetzung der Jugendlichen für eine fundierte berufliche Entscheidung vorausgesetzt. Die Berufswahlreife beschreibt die Befähigung Jugendlicher, Informationen zu sammeln und aus einer Reflexion eigener Fähigkeiten, Interessen und Möglichkeiten, externen Faktoren (z. B. Familie, Freunde, Schule, Berufsberatung) sowie direkten Erfahrungen eine realisierbare berufliche Entscheidung abzuleiten (vgl. HÖFT/RÜBNER 2019).

In einem Praktikum können Schüler/-innen praktische Erfahrungen und Informationen durch Einblicke in die Arbeitswelt sammeln und darüber hinaus praktische Fähigkeiten direkt und kontextbezogen im Arbeitsumfeld erproben und beweisen, wodurch auch die potenzielle Übernahme in ein Ausbildungsverhältnis ermöglicht wird (vgl. BUSCHFELD 2005). Das Praktikum fördert demnach einerseits die individuelle Berufswahlreife durch Erfahrungen als Grundlage des Reflexionsprozesses eigener Interessen und Fähigkeiten und bietet andererseits die Möglichkeit, potenzielle Ausbildungsbetriebe kennenzulernen.

Studien belegen im Allgemeinen Eingliederungsvorteile in die Ausbildung durch Praktika, insbesondere für Hauptschüler/-innen. Aus dem Übergangspanel des Deutschen Jugendinstituts (2004–2009) geht hervor, dass drei Viertel der Hauptschüler/-innen das Praktikum als wichtige Entscheidungshilfe wahrnehmen. 61 Prozent der befragten Auszubildenden mit einem Hauptschulabschluss und 87 Prozent derjenigen ohne einen Hauptschulabschluss absolvierten in ihrem Ausbildungsbetrieb vorher ein Praktikum (vgl. GAUPP u. a. 2008), was die Chance zur Übernahme in ein Ausbildungsverhältnis für benachteiligte Schüler/-innen verdeutlicht.

Analyse des Übergangs in die Ausbildung

Dieser Beitrag stützt sich auf die Daten des nationalen Bildungspanels der vierten Startkohorte (vgl. NEPS-NETZWERK 2021; BLOSSFELD/ROßBACH 2019) und bezieht sich auf 1.283 Schüler/-innen an Regelschulen, die in der neunten Klasse angaben, direkt nach dem Schuljahr den Beginn einer Berufsausbildung anzustreben und nicht bis zum Ende der Schulpflicht weiter eine Regelschule besuchen zu wollen (»Wenn es allein nach deinen Wünschen ginge: Was würdest du nach der 9. Klasse am liebsten machen?«). Dadurch soll anhand des Übergangsverlaufs in Ausbildung die Realisierung dieses beruflichen Ziels untersucht werden. Zudem wurden die Schüler/-innen im zweiten Halbjahr der neunten Klasse zu einem bis dahin bereits absolvierten Praktikum befragt (»Hast du schon einmal ein Praktikum in einem Betrieb oder in einer Einrichtung gemacht?«). Schüler/-innen mit einem Praktikum bewerteten die gesammelten Erfahrungen mittels der folgenden Aussagen auf einer vierstufigen Skala¹

- zu Informationen zur Arbeitswelt (»Ich habe mitbekommen, wie es in der Arbeitswelt zugeht.«),
- zur Unterstützung der Entscheidung (»Ich wusste nachher besser, welchen Beruf ich später lernen möchte.«) sowie
- zum Kennenlernen relevanter Kontaktpersonen (»Ich habe Leute kennengelernt, die ich später wegen eines Ausbildungsplatzes fragen kann.«).

Mittels ereignisanalytischer Modelle werden die Übergangsverläufe hinsichtlich des Beginns einer Ausbildung in Abhängigkeit von einem absolvierten Praktikum untersucht, wobei die Dauer bis zur Einmündung in eine Ausbildung nach der neunten Klasse untersucht wird. Der individuell realisierte Ausbildungsbeginn wurde im Rahmen der Panelbefragung erfasst (»Haben Sie eine Ausbildung begonnen?« sowie monatsgenau »Wann haben Sie diese Ausbildung begonnen?«).

Eine grafische Analyse (Kaplan-Meier) zeigt zunächst die Übergänge in Abhängigkeit davon, ob ein Praktikum absolviert wurde. Anschließend werden Praktikums Erfahrungen genauer beleuchtet. Hierzu wird auf eine Cox-Regressionsanalyse (vgl. WINDZIO 2013) zurückgegriffen. Dadurch werden auch Personen, die keine Ausbildung beginnen, bis zu ihrem Beobachtungsende einbezogen, um Verzerrungen zu reduzieren. Zur Interpretation wird auf die exponierten Koeffizienten (Hazard-Ratio) verwiesen, welche die Veränderung der Wahrscheinlichkeit eines Ausbildungsbeginns durch die im Modell verwendeten Faktoren angeben.

Jugendliche mit einem Praktikum erzielen eher den Übergang in die Berufsausbildung

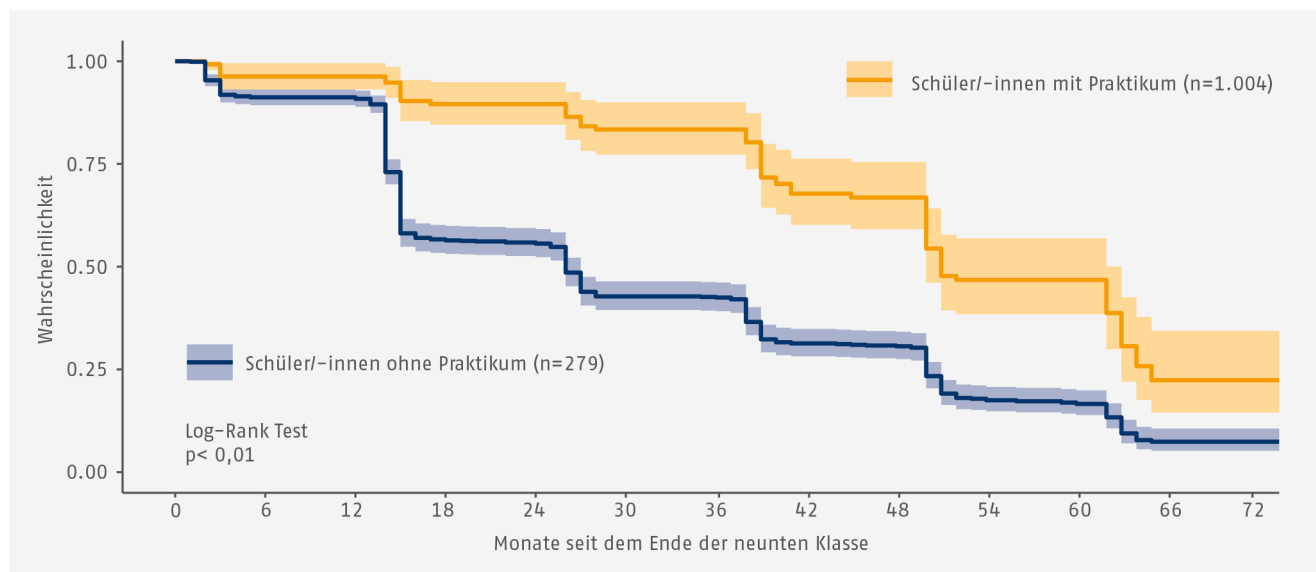
Insgesamt 78,3 Prozent der befragten Schüler/-innen absolvierten ein Praktikum in der Sekundarstufe I. Um den Zusammenhang zwischen einem Praktikum und dem Beginn einer Berufsausbildung zu untersuchen, werden die Übergänge in Ausbildung im Zeitverlauf rekonstruiert. Der Analysezeitraum beginnt 2011 nach dem Ende der neunten Klasse und umfasst insgesamt sechs Jahre. Dadurch werden auch die Übergänge derjenigen berücksichtigt, die entgegen der ursprünglichen Pläne eines direkten Ausbildungsbeginns zunächst weiterhin die Schule besuchten und erst verzögert eine Ausbildung beginnen.

Abbildung 1 (S. 48) zeigt den Kaplan-Meier-Schätzer (Überlebenskurven) anhand der blauen Kurve für Schüler/-innen, die in der neunten Klasse ein Praktikum absolvierten, und der orangefarbenen Kurve für Schüler/-innen, die kein Praktikum absolvierten. Die Kurvenverläufe stellen die Wahrscheinlichkeit zum jeweiligen Zeitpunkt dar, den Übergang in die Ausbildung nicht realisieren zu können. Die transparent hinterlegten Bereiche der Kurven bilden das Konfidenzintervall ($p < 0,05$).

Zwei Jahre nach dem Ende der neunten Klasse beträgt die Wahrscheinlichkeit, ohne eine Ausbildung zu verbleiben, bei Schüler/-innen ohne ein Praktikum 86 Prozent. Dagegen fällt die Wahrscheinlichkeit bei Schüler/-innen mit

¹ 1 = trifft gar nicht zu; 2 = trifft eher nicht zu; 3 = trifft eher zu; 4 = trifft völlig zu

Abbildung 1
Übergangswahrscheinlichkeiten in Ausbildung von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Praktikum



einem Praktikum nach zwei Jahren mit 50 Prozent um 36 Prozentpunkte geringer aus. Nach drei Jahren verdeutlicht sich dieser Unterschied weiter auf 43 Prozentpunkte (ohne Praktikum: 79%; mit Praktikum: 36%). Insgesamt zeigt sich, dass Schüler/-innen mit einem Praktikum ihr Ziel mit einer höheren Wahrscheinlichkeit und den Übergang rascher realisieren und eine Ausbildung beginnen können (Log-Rank Test signifikant mit $p < 0,01$).

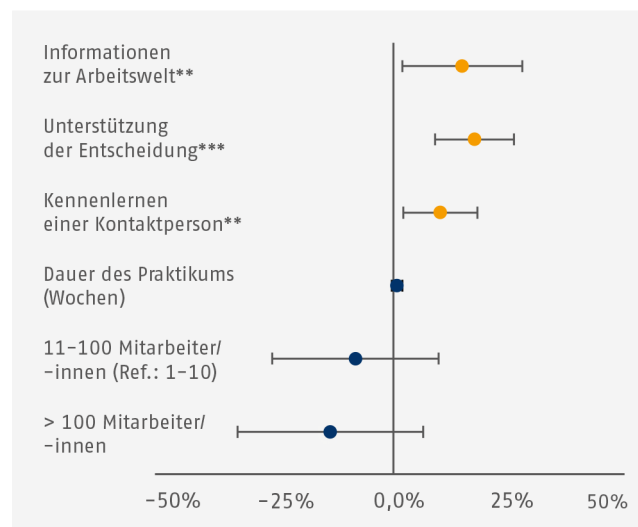
Einschätzung der Erfahrungen aus dem Praktikum

Konkrete Hinweise auf Erfolgskriterien lassen sich darüber hinaus aus den Praktikumserfahrungen ableiten. 92,7 Prozent der Schüler/-innen stimmen der Aussage (eher) zu, durch das Praktikum in der Sekundarstufe I Informationen zur Arbeitswelt erhalten zu haben. 71,2 Prozent berichteten, nach dem Praktikum besser gewusst zu haben, welchen Beruf sie später lernen möchten, was die Relevanz praktischer Erfahrungen zur Informationssammlung und zur Förderung der beruflichen Entscheidung unterstreicht. Ein weiteres theoretisch begründetes Ziel des Praktikums sind persönliche Kontakte, die eine Übernahme in ein Ausbildungsverhältnis begünstigen. 41,4 Prozent der befragten Schüler/-innen berichteten, dass sie jemanden kennengelernt haben, den sie später bezüglich eines Ausbildungsplatzes kontaktieren können.

Um die Praktikumserfahrungen und deren Zusammenhang mit der Realisierung des Ausbildungsbeginns unter der Berücksichtigung weiterer Kontextfaktoren zu prüfen, wird eine Cox-Regression herangezogen, welche auf zwei Modellen basiert (vgl. electronic supplement). Die Ergebnisse eines ersten Modells, das ausschließlich die Erfahrungen

aus dem Praktikum berücksichtigt, zeigen in Abbildung 2 zunächst signifikante Eingliederungsvorteile. Bei einem Anstieg der Zustimmung um einen Skaleneinheit bei Schülerinnen bzw. Schülern, die Informationen zur Arbeitswelt erhalten haben, verfügen diese über eine um 15,2 Prozent erhöhte Übergangswahrscheinlichkeit ($p < 0,05$) im Vergleich zu Schülerinnen bzw. Schülern, deren Praktikum dies nicht ermöglichte. Für Schüler/-innen,

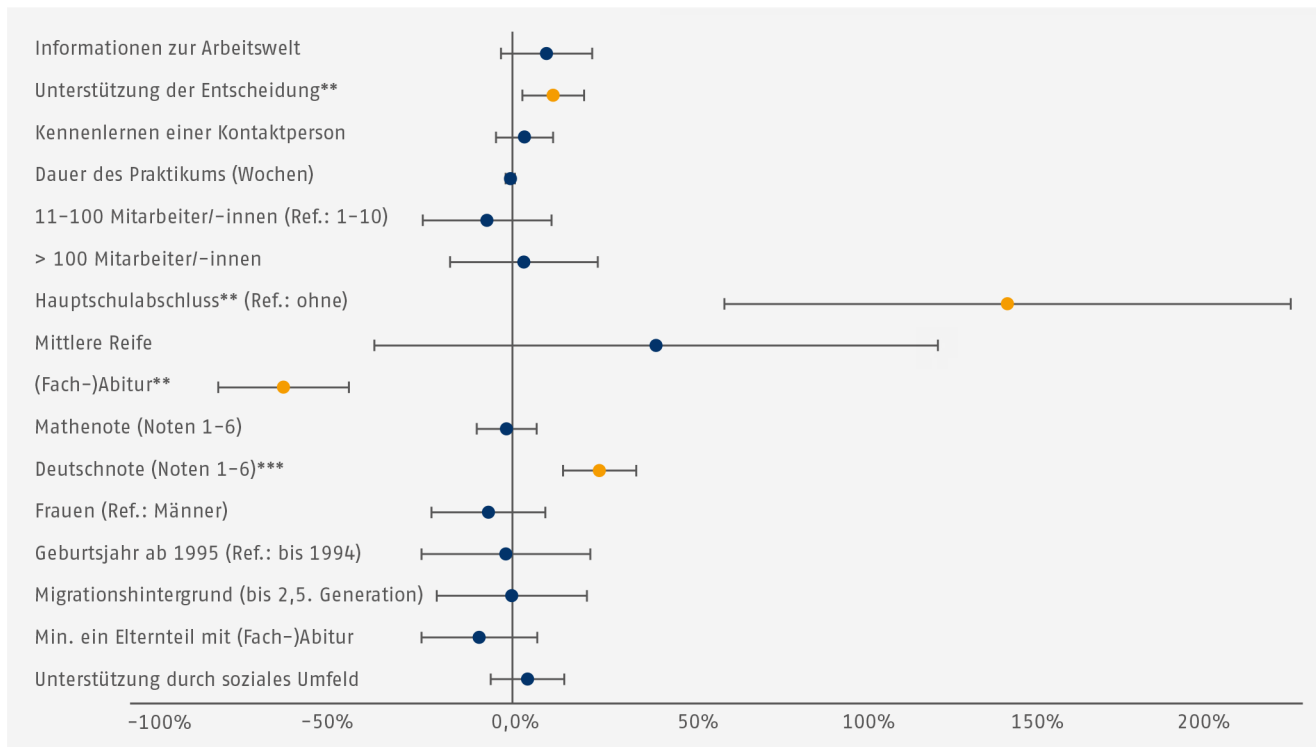
Abbildung 2
Prozentuale Veränderungen der Übergangswahrscheinlichkeit, Modell 1 (Praktikumserfahrungen)



Grafische Darstellung der Cox-Regressionsanalyse – Modell 1 (ohne Kontextfaktoren). Prozentuale Veränderung berechnet aus der Hazard-Ratio mit $p < 0,05$. Orangefarbene Punkte stellen statistisch signifikante Veränderungen dar | *** $p < 0,01$, ** $p < 0,05$

Abbildung 3

Prozentuale Veränderungen der Übergangswahrscheinlichkeit, Modell 2 (mit Kontextfaktoren)



Grafische Darstellung der Cox-Regressionsanalyse – Modell 2 (mit Kontextfaktoren). Prozentuale Veränderung berechnet aus der Hazard-Ratio mit $p < 0,05$. Orangefarbene Punkte stellen statistisch signifikante Veränderungen dar | *** $p < 0,01$, ** $p < 0,05$

die im Anschluss an das Praktikum besser wussten, welchen Beruf sie lernen möchten, ist die Übergangswahrscheinlichkeit bei einem Anstieg der Zustimmung je Skalenpunkt um 18,0 Prozent erhöht ($p < 0,01$). Zudem haben Schüler/-innen, die um einen Skalenpunkt eher zustimmen, eine relevante Kontaktperson kennengelernt zu haben, eine um 10,4 Prozent erhöhte Übergangswahrscheinlichkeit ($p < 0,05$) als Schüler/-innen, die nicht zustimmen, jemanden kennengelernt zu haben. Die Übergangswahrscheinlichkeiten unterscheiden sich dagegen nicht statistisch signifikant nach der Betriebsgröße des Praktikumsbetriebs und der Praktikumsdauer.

Berücksichtigung weiterer Kontextfaktoren

In einem weiteren Modell, dargestellt in Abbildung 3, werden relevante Kontextfaktoren in die Analysen einbezogen. Dabei werden der höchste Schulabschluss vor dem ersten Ausbildungsbeginn sowie die Leistungen in den Fächern Mathematik und Deutsch in Schulnoten (1 = sehr gut bis 6 = ungenügend) verwendet, da diese zentral für die Bewerbung um eine Ausbildungsstelle sind. Zudem werden das Geschlecht, die Geburtskohorte und der Migrationshintergrund (mindestens ein Elternteil ist im Ausland geboren) berücksichtigt. Der soziale Hintergrund wird darüber hinaus anhand des Bildungshintergrunds der Eltern (mindestens

ein Elternteil hat Fach-/Abitur) sowie der wahrgenommenen Unterstützung bei der Ausbildungssuche durch das soziale Umfeld in das Modell integriert.

Schüler/-innen, die von einer um einen Skalenpunkt positiveren Auswirkung des Praktikums auf die berufliche Entscheidung berichteten, haben eine um 11,9 Prozent ($p < 0,05$) höhere Übergangswahrscheinlichkeit in Ausbildung als Schüler/-innen, die das Praktikum als nicht hilfreich zur Unterstützung der beruflichen Entscheidung beurteilen. Die im ersten Modell beobachteten Vorteile durch Informationen zur Arbeitswelt und eine kennengelernte Kontaktperson lassen sich unter der Kontrolle der dargestellten Kontextfaktoren jedoch nicht mehr statistisch signifikant nachweisen.

Schüler/-innen, die wie geplant den Hauptschulabschluss erlangt haben, haben eine um 144,4 Prozent ($p < 0,05$) höhere Übergangswahrscheinlichkeit als diejenigen ohne einen Schulabschluss, was dessen Relevanz am Ausbildungsmarkt verdeutlicht. Dagegen reduziert sich die Übergangswahrscheinlichkeit, wenn entgegen der ursprünglichen Pläne das Abitur absolviert wird, um 66,8 Prozent ($p < 0,05$) im Vergleich zu Personen, die ohne einen Schulabschluss den Beginn einer Ausbildung anstreben. Dies kann jedoch zum Teil darauf zurückgeführt werden, dass sich die Cox-Regression auf die Übergänge im Zeitverlauf nach der neunten Klasse stützt und demnach eine gerin-

gere Übergangswahrscheinlichkeit mit der zeitlichen Verzögerung zusammenhängt, die sich durch das Absolvieren des Abiturs ergibt. Eine um einen Notenpunkt höhere und demnach schlechtere Leistung im Fach Deutsch geht mit einer um 25,4 Prozent ($p < 0,01$) erhöhten Übergangswahrscheinlichkeit einher. Dies kann ein Hinweis darauf sein, dass Schüler/-innen mit besseren Schulleistungen weiterhin die Schule besuchen, anstatt wie geplant direkt nach der neunten Klasse eine Ausbildung zu beginnen. Weitere Kontextmerkmale erreichen unter Berücksichtigung der Modellfaktoren insgesamt keine statistisch signifikanten Effekte.

Fazit und Handlungsempfehlungen

Die Ergebnisse zeigen zusammenfassend, dass Schüler/-innen, die ein Praktikum absolviert haben, sowohl mit einem signifikant höheren Anteil in die Berufsausbildung übergingen als auch einen schnelleren Übergang in die Berufsausbildung erzielen konnten. Insbesondere diejenigen, die durch das Praktikum in ihrer beruflichen Entscheidung unterstützt wurden und danach besser wussten, welchen Beruf sie erlernen möchten, zeigen signifikant höhere Übergangswahrscheinlichkeiten.

Interessant ist, dass die im ersten Regressionsmodell beobachteten Vorteile durch Informationen zur Arbeitswelt und kennengelernte Kontaktpersonen aus dem Praktikum unter der Kontrolle weiterer Kontextfaktoren im zweiten Regressionsmodell nicht mehr signifikant gezeigt werden konnten. Dies weist unter anderem darauf hin, dass individuelle Merkmale, schulische Leistungen, der familiäre Bildungshintergrund und das soziale Umfeld einen Teil der zunächst

beobachteten Unterschiede erklären und eine wichtige Rolle für den Übergang in die Ausbildung spielen.

Nicht alle Schüler/-innen nahmen die Möglichkeit wahr, ein Praktikum zu absolvieren, obwohl dieses in den Länderprogrammen zur Berufsorientierung in der Sekundarstufe I vorgesehen ist. Dies betont die Relevanz einer umfangreichen Beratung der Schüler/-innen zu den Chancen, die ein Praktikum hinsichtlich der Förderung der eigenen beruflichen Entscheidung sowie des tatsächlichen Übergangs in die Ausbildung bietet. Schulen können sowohl selbst durch die didaktische Einbettung in den Unterricht und gezielte Elternberatung dazu beitragen sowie Angebote der Bundesagentur für Arbeit im Rahmen der Berufsberatung stärker implementieren, um die Vorteile positiver Praktikumserfahrungen hervorzuheben und die Relevanz der Praktika für Schüler/-innen zu verdeutlichen.

Allerdings müssen auch Limitationen der Analysen berücksichtigt werden. Der besondere Fokus der Analysen liegt auf Schülerinnen und Schülern, die den Beginn einer Ausbildung direkt nach der neunten Klasse anstrebten. Dies ermöglicht eine konkrete Perspektive auf die Realisierung dieses Ziels, geht jedoch auch mit einer geringen Fallzahl sowie einem Ausschluss von kurzfristigen, jedoch beabsichtigten Planänderungen einher, die missverständlich als Verzögerung interpretiert werden können. ◀



Die im Beitrag erwähnten Cox-Regressionsanalysen sowie eine Dokumentation der Datenaufbereitung finden Sie im electronic supplement unter www.bwp-zeitschrift.de/e11953

LITERATUR

BEICHT, U.; WALDEN, G.: Der Einfluss von Migrationshintergrund, sozialer Herkunft und Geschlecht auf den Übergang nicht studienberechtigter Schulabgänger/-innen in berufliche Ausbildung. Bonn 2019

BERGZOG, T.: Das Betriebspraktikum als Instrument schulischer Berufsorientierung. In: *bwp@ Spezial* 5 (2011). URL: www.bwpat.de/ht2011/ft02/bergzog_ft02-ht2011.pdf

BLOSSFELD, H.-P.; ROßBACH, H.-G. (Hrsg.): Education as a lifelong process. The German National Educational Panel Study (NEPS). Wiesbaden 2019

BUSCHFELD, D.: Betriebliches Praktikum als Paradies? In: *bwp@* (2005) 9. URL: www.bwpat.de/ausgabe9/buschfeld_bwpat9.pdf

ECKERT, M.: Der Übergang von der Schule in die Berufsausbildung aus berufspädagogischer Sicht. Der Übergang von der Schule in den Beruf. In: LÖWENBEIN, A.; SAUERLAND, F.; UHL, S. (Hrsg.): Berufsorientierung in der Krise? Münster/New York 2017, S. 13–26

KULTUSMINISTERKONFERENZ – KMK: Empfehlung zur Beruflichen Orientierung an Schulen. Berlin 2017

GAUPP, N.; LEX, T.; REIBIG, B.; BRAUN, F.: Von der Hauptschule in Ausbildung und Erwerbsarbeit. Ergebnisse des DJI-Übergangspanels. Bonn 2008

HIRSCHI, A.: Kognitive Laufbahntheorien und ihre Anwendung in der beruflichen Beratung. Grundlagen für die Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung. In: LÄGE, D.; HIRSCHI, A. (Hrsg.): Berufliche Übergänge. Münster 2008, S. 9–34

HÖFT, S.; RÜBNER, M.: Berufswahlbereitschaft und Ausbildungsreife. In: KAUFFELD, S.; SPURK, D. (Hrsg.): Handbuch Karriere und Laufbahnmanagement. Berlin, Heidelberg 2019, S. 63–84

NEPS-NETZWERK: Nationales Bildungspanel, Scientific Use File der Startkohorte Klasse 9. Leibniz-Institut für Bildungsverläufe (IIfBi), Bamberg 2021. DOI: <https://doi.org/10.5157/NEPS:SC4:12.0.0>

PREIS, N.; NIEBL, F.; STECHER, L.: Das Schülerbetriebspraktikum: Pädagogische Notwendigkeit oder überflüssige Maßnahme? (Gießener Beiträge zur Bildungsforschung). Gießen 2012

ULRICH, A.; FREY, A.; ERTELT, J.; RUPPERT, J. J.: Unterstützung der Berufswahl Jugendlicher durch Beratung: Bedeutung von professionellen und familiären Akteuren. In: SEIFRIED, J.; BECK, K.; ERTELT, B.-J.; FREY, A. (Hrsg.): Beruf, Beruflichkeit, Employability. Bielefeld 2019, S. 311–332

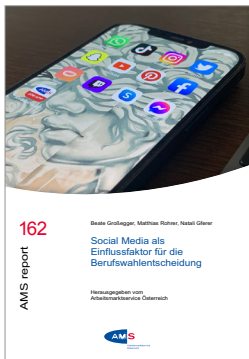
WINDZIO, M.: Regressionsmodelle für Zustände und Ereignisse. Wiesbaden 2013

(Alle Links: Stand 19.04.2023)

Literaturauswahl zum Themenschwerpunkt: »Berufliche Orientierung«

MONOGRAFIEN

Social Media als Einflussfaktor für die Berufswahlentscheidung



B. GROSSEGGER; M. ROHRER; N. GFERER. Wien 2022, 75 S., ISBN 978-3-85495-759-9.

URL: https://ams-forschungnetzwerk.at/downloadpub/AMS_report_162_-_Social_Media_als_Einflussfaktor_Berufswahlentscheidung.pdf

Der Wandel der Medienwelt verändert die Anforderungen und Erwartungshaltungen an zielgruppenadäquate Kommunika-

tions- und Informationsangebote für junge Menschen. Die Studie des AMS Kärnten zeigt Einflussfaktoren von Medien allgemein und insbesondere von Social Media auf die (Aus-) Bildungs- und Berufswahlentscheidung junger Menschen auf.

Berufliche Orientierung im dritten Corona-Jahr – eine repräsentative Befragung von Jugendlichen 2022

I. BARLOVIC; C. BURKARD; N. HOLLENBACH-BIELE; C. LEPPER; D. ULLRICH. Online veröffentlicht 2022, 38 S. URL: www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/2022_Jugendbefragung_Corona_BO.pdf

Die Jugendbefragung der Bertelsmann-Stiftung zeigt auf, dass junge Menschen Schwierigkeiten haben, sich in den vielfältigen Informationen zur Berufswahl zurechtzufinden – insbesondere, da Praktika, Berufsmessen oder Beratungsgespräche pandemiebedingt häufig ausfielen. Für fast 75 Prozent der Jugendlichen waren die Eltern die wichtigsten Unterstützer. Hauptanliegen der Studie ist daher der Ausbau einer passgenaueren Unterstützung im Orientierungsprozess.

Ausbildungsreport 2022. Schwerpunkt: Berufsorientierung

O. DICK; E. HERZOG; J. UEHLECKE; J. KANZOG. Online veröffentlicht 2022, 78 S. URL: <https://jugend.dgb.de/meldungen/ausbildung/+ +co + +563db1ba-ebc1-11ec-bb6f-001a4a16011a/file/Ausbildungsreport%202022.pdf>

Die DGB-Studie legt anhand einer Befragung von 13.347 Auszubildenden dar, dass viele von ihnen unter problematischen Ausbildungsbedingungen leiden. Darüber hinaus zeigt die Studie vor allem den großen Bedarf nach einer umfangreicheren schulischen Berufsorientierung sowie einer passgenauen Berufsberatung der Agentur für Arbeit auf.

Berufsorientierungsangebote »anererkennungssensibel« gestalten. Vorstellung eines innovativen Workshop-konzepts

S. OEYNHAUSEN; S. MUTLU. Online veröffentlicht 2022, 15 S. URL: https://res.bibb.de/vet-repository_780204 Das Bedürfnis nach sozialer Anerkennung wird in Berufsorientierungsangeboten bislang wenig berücksichtigt, obwohl es eine zentrale Rolle bei der Berufswahl junger Menschen spielt. Der Beitrag beschreibt einen »anererkennungssensiblen« Berufsorientierungs-Workshop, bei dem sich Jugendliche mit den »Logiken der Berufswahl« und ihrem eigenen Bedürfnis nach Anerkennung auseinandersetzen.

Berufliche Orientierung von Kindern im Grundschulalter. Analyse von ausgewählten Unterrichtsmaterialien und Lehrplänen

I. BAUMGARDT. Baltmannsweiler 2021, 197 S., ISBN 978-3-8340-2199-1

Die Untersuchung fokussiert aktuelle Forschungsergebnisse, ausgewählte Initiativen, Kinderbücher, Unterrichtsmaterialien usw. zur beruflichen Orientierung von Grundschulkindern. Mit dem Ziel der Entwicklung und Ausdifferenzierung eines facettenreichen beruflichen Selbstkonzepts von Kindern werden spezifische Forschungs- und Entwicklungspotenziale aufgezeigt.

Die Entwicklung beruflicher Zielvorstellungen bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund

N. AL-DAWAF. Weinheim 2021, 270 S., ISBN 978-3-779-6747-7.

Berufswahl und berufliche Identität sind insbesondere für Jugendliche mit Migrationshintergrund von zentraler Bedeutung für eine gelungene berufliche Integration in die Gesellschaft. Die Publikation stellt ein Modell zur Entwicklung von beruflichen Zielvorstellungen von Jugendlichen mit türkischem Hintergrund vor. Im Zentrum der empirischen Analyse, die den Einfluss von kulturellen Wertvorstellungen auf den Prozess der beruflichen Identitätsentwicklung ermittelt, stehen die individuellen Verläufe bei der Entwicklung von Berufszielen.

Berufliche Orientierung zwischen Heterogenität und Individualisierung. Beschreibung, Messung und Konsequenzen zur individuellen Förderung in Schule

S. OHLEMANN. Wiesbaden 2021, 264 S., ISBN 978-3-658-33039-2, URL: <https://bibb-dspace.bibb.de/rest/bitstreams/ac75d68c-ccd0-401c-ab86-60cd058c4be5/retrieve>

Die Dissertation bietet eine systematische, theoriegeleitete und empirische Analyse heterogener Unterstützungsbedarfe. Die Autorin verdeutlicht die Bedeutung regelmäßiger Bedarfs- und Entwicklungsdiagnostik sowie einer systematischen Verzahnung einzelner Elemente beruflicher Orientierung im schulischen Kontext und zeigt Konsequenzen für rahmengebende Berufsorientierungsprogramme, die Konzeption berufsorientierender Maßnahmen und für die Planung und Umsetzung schulinterner Konzepte auf.

Entwicklungen und Perspektiven in der Berufsorientierung. Stand und Herausforderungen



U. WEYLAND; B. ZIEGLER; K. DRIESEL-LANGE; A. KRUSE. Bonn 2021, 337 S., ISBN 978-3-96208-287-1. URL: <https://bibb-dspace.bibb.de/rest/bitstreams/6636d68e-9b1d-483a-852d-37326b01c54d/retrieve>

Der Band dokumentiert die Beiträge des gleichlautenden AG BFN-Forums (Münster 2019).

Im Fokus steht die Passung zwi-

sehen individuellen Interessen und beruflichen Anforderungen im ersten Übergang von der Schule in berufliche Bildungswege sowie die Entwicklung und Steuerung der gesamten beruflichen Laufbahn im Kontext individueller Lebensplanung. Themen sind die Diagnostik in der Berufsorientierung, die berufliche Entwicklung über die Lebensspanne, die Förderung erfolgreicher Laufbahnen, Konzepte domänenspezifischer beruflicher Orientierung sowie die Rolle von Akteuren in der Berufsorientierung.



Weitere Literaturhinweise finden Sie in der Auswahlbibliografie »Berufsorientierung«: www.bibb.de/auswahlbibliografien (Stand: April 2023). Das Thema »Berufliche Orientierung« beschäftigt die Berufsbildung schon lange – wie ein Blick ins BWP-Archiv verdeutlicht. Eine Zusammenstellung von BWP-Beiträgen bietet unser Themendossier www.bwp-zeitschrift.de/119452

(Alle Links: Stand 19.04.2023)

BEITRÄGE IN ZEITSCHRIFTEN UND SAMMELBÄNDEN

Berufsorientierung und Berufseinmündung für Menschen mit Migrations- und LGBTQI*-Hintergrund. Intersektionalität als Analysedimension von Diskriminierungen

A. SCHLÄRMANN; K. RUSERT; M. STEIN. In: Berufsbildung. Zeitschrift für Theorie-Praxis-Dialog 76 (2022) 195, S. 46–48

Der Beitrag stellt die Ergebnisse einer qualitativen Studie zum Zusammenwirken von Mehrfachdiskriminierung in der Berufsorientierung und -einmündung junger Menschen mit Migrations- und LGBTQI*-Hintergrund vor. Acht Personen berichten über ihre Erfahrungen und Wünsche.

Die Bewertung von Berufsorientierungsangeboten aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Bereich Lernen

C. HÜBNER. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 72 (2021) 2, S. 95–106

Die quantitativ-empirische Studie liefert erste Erkenntnisse über die Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Bereich Lernen mit den verbindlichen Angeboten des Landesvorhabens »Kein Abschluss ohne Anschluss« in Nordrhein-Westfalen und deren Relevanz für ihren Berufsorientierungsprozess.

»Kleine Meister« – Evaluation eines pädagogischen Angebots zur Berufsfrühorientierung in Kindertageseinrichtungen

A. G. ECKHARDT.; L. T. MAAS; S. HAUKE; S. STOLLE. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 16 (2021) 4, S. 481–495

Der Beitrag präsentiert Ergebnisse der Evaluation des Projekts »Kleine Meister« zur Berufsfrühorientierung. Die Ergebnisse zeigen, dass der Elementarbereich einen wirksamen Beitrag im lebenslangen komplexen Prozess der Berufsorientierung leisten kann.

Berufsorientierungsprozesse über soziale Netzwerke. YouTube, TikTok und Co.

M. GITTER; C. HAFNER. In: Berufsbildung: Zeitschrift für Theorie-Praxis-Dialog 75 (2021) 189, S. 33–35

Jugendliche nutzen soziale Netzwerke zur Gestaltung (informeller) Berufsorientierungsprozesse. Der Beitrag analysiert exemplarisch Medienproduktionen in sozialen Netzwerken und zeigt Verschränkungen von formalen und informellen Berufsorientierungsprozessen auf.

(zusammengestellt von Karin Langenkamp und Markus Linten)

Das duale Ausbildungsgeschehen in Stadt und Land

Wie in vielen Lebensbereichen sind auch in der dualen Berufsausbildung Stadt-Land-Disparitäten zu beobachten. Der Trend der vergangenen Jahre deutet jedoch darauf hin, dass das Gefälle zwischen großen Städten und kleineren Dörfern bei den Auszubildendenzahlen schrumpft. Doch die Situation ist komplex. Denn auch wegen demografischer Entwicklungen ist und bleibt die Ausbildungssituation besonders in kleinen Gemeinden angespannt.

Regionale Disparitäten in der dualen Berufsausbildung

Daten der Berufsbildungsstatistik der statistischen Ämter des Bundes und der Länder zum Stichtag 31.12. (kurz: Berufsbildungsstatistik) unterstreichen die Bedeutung von Großstädten und ihrem Umland als wichtige Ausbildungsregionen: 2021 lagen die Ausbildungsstätten von knapp zwei Drittel aller Jugendlichen mit neu abgeschlossenem Ausbildungsvertrag¹ in Stadtregionen (vgl. Tab. 1 im electronic supplement; zur Definition von Stadtregionen und weiteren Regionstypen vgl. Infokasten). Auch im Verhältnis zu Einwohnern im ausbildungsrelevanten Alter (15 bis unter 25 Jahre) lagen die Neuabschlusszahlen 2021 in größeren Städten vor jenen in kleineren Gemeinden desselben

¹ Als neu abgeschlossene Ausbildungsverträge (kurz: Neuabschlüsse) werden alle in das Verzeichnis der Berufsausbildungsverhältnisse nach Berufsbildungsgesetz (BBiG) oder Handwerksordnung (HwO) eingetragenen Berufsausbildungsverträge erfasst, bei denen der Auszubildende im Berichtsjahr begonnen hat und die am 31.12. des Berichtsjahres noch bestehen.



ROBYN SCHMIDT
Wiss. Mitarbeiter im BIBB
robyn.schmidt@bibb.de

Lagetyps (vgl. Abb. 1, S. 54): In Metropolen kamen auf 1.000 Einwohner im ausbildungsrelevanten Alter 55,9 Neuabschlüsse, in Regiopolen sogar 58,7. Im kleinstädtischen, dörflichen Raum waren es dagegen nur 42,6. Das gleiche Muster zeigte sich in peripheren, ländlichen Regionen (zentrale Städ-

te: 73,5; kleinstädtischer, dörflicher Raum: 47,6), allerdings auf höherem Niveau als in großstadtnah gelegenen Gemeinden. Es lassen sich also durchaus Stadt-Land-Disparitäten sowohl nach Gemeindegröße als auch nach Gemeindelage im dualen Berufsausbildungsgeschehen beobachten.

Regionalstatistische Raumtypologie RegioStaR

Die »Regionalstatistische Raumtypologie« (RegioStaR) ist eine Typologiefamilie von Verkehrsministerium und Bundesinstitut für Bau-, Stadt- und Raumforschung. Der Typisierungsgrad RegioStaR7 weist Gemeinden bzw. Gemeindeverbände einem Lagetyp (Stadtregion oder ländliche Region) und innerhalb des Lagetyps wiederum einem Besiedlungstyp zu (für die exakten Typisierungskriterien vgl. BMVI 2018). Für das Zuordnungsverfahren von Ausbildungsverträgen zu Regionstypen vgl. SCHMIDT/UHLY 2023).

Stadtregionen: Stadtregionen sind Großstädte (mehr als rund 100.000 Einwohner) und ihr Verflechtungsgebiet. Zu Stadtregionen gehören auch kleine Dörfer, sofern sie in der Nähe einer Großstadt liegen. Innerhalb von Stadtregionen gibt es vier Regionstypen:

Stadtregion – Metropolen: Großstädte mit mindestens rund 500.000 Einwohnern

Stadtregionen – Regiopolen: Großstädte mit mehr als 100.000, aber weniger als rund 500.000 Einwohnern

Stadtregion – Mittelstädte/städtischer Raum: Gemeinden bzw. Gemeindeverbände mit mehr als 20.000 Einwohnern, mindestens mittlerer Bevölkerungsdichte und zentralörtlicher Funktion

Stadtregion – Kleinstädtischer/dörflicher Raum: Alle restlichen Gemeinden bzw. Gemeindeverbände in Stadtregionen

Ländliche Regionen: Ländliche Regionen sind alle Gebiete, die nicht als Stadtregion zählen. Ländliche Regionen können auch Städte bis maximal 100.000 Einwohner enthalten. Innerhalb von ländlichen Regionen gibt es drei Regionstypen.

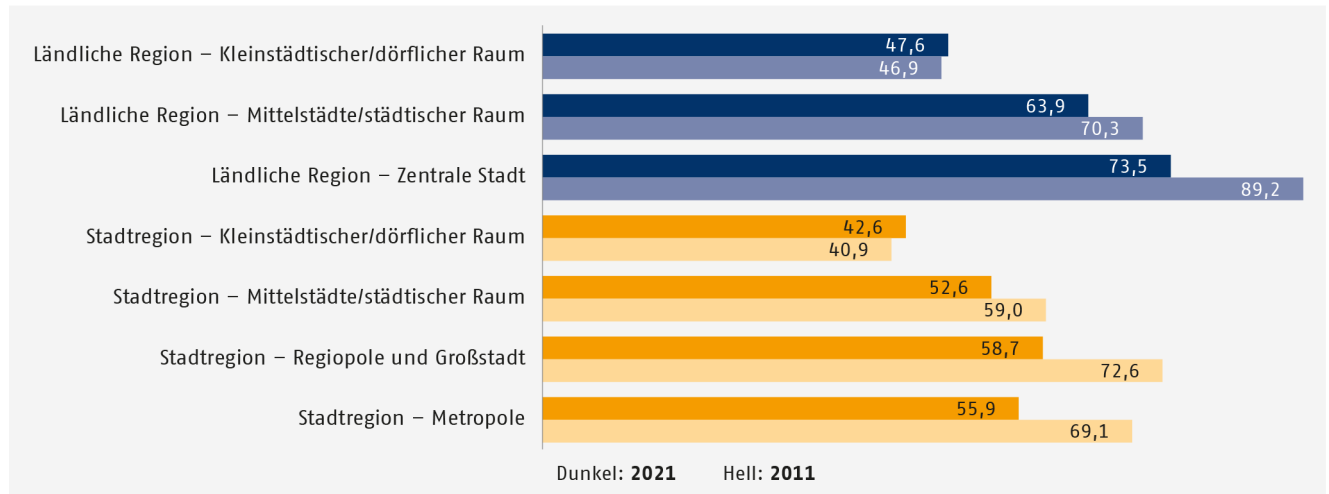
Ländliche Region – Zentrale Städte: Mittelgroße Städte mit wichtiger zentralörtlicher Funktion. Kriterien sind Verstädterungsgrad, Einwohnerzahl, Bevölkerungsdominanz und die Funktion als Arbeitsmarktzentrum.

Ländliche Region – Mittelstädte/städtischer Raum: Gemeinden bzw. Gemeindeverbände mit mehr als 20.000 Einwohnern, mindestens mittlerer Bevölkerungsdichte und zentralörtlicher Funktion.

Ländliche Region – Kleinstädtischer/dörflicher Raum: Alle restlichen Gemeinden bzw. Gemeindeverbände in ländlichen Regionen.

Abbildung 1

Neuabschlüsse je 1.000 Einwohner im ausbildungsrelevanten Alter nach Regionstypen 2011 und 2021



Quelle: »Datenbank Auszubildende« des BIBB auf Basis der Daten der Berufsbildungsstatistik der statistischen Ämter des Bundes und der Länder (Erhebung zum 31.12.), Berichtsjahre 2011 und 2021 / Datenbank GENESIS: Fortschreibung des Bevölkerungsstandes der statistischen Ämter des Bundes und der Länder

Große Städte und kleine Dörfer gleichen sich an

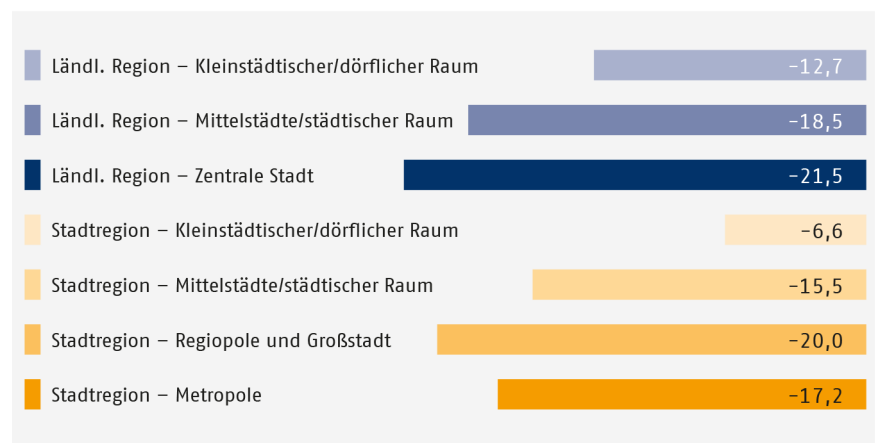
Doch sind diese Disparitäten weitgehend konstant oder haben sie sich in den letzten Jahren verändert? Diesbezüglich zeigt sich ein gemischtes Bild. Betrachtet man die Lage einer Gemeinde in Bezug auf die nächstgelegene Großstadt, so ist zu erkennen, dass bei gleicher Gemeindegröße die Neuabschlusszahlen in peripher gelegenen Gemeinden (ländliche Regionen) seit 2011 etwas stärker schrumpften als in den Gemeinden im großstädtischen Vernetzungsgebiet (Stadtregionen). Allerdings waren bei Gemeinden desselben Lagetyps die Rückgänge umso gewichtiger, je größer eine Gemeinde ist (vgl. Abb. 2). Eine Ausnahme stellen die Metropolen dar, wo die Rückgänge zwar geringer ausfielen als etwa in den etwas kleineren Regiopolyen, aber immer noch deutlich größer als in Dörfern und Kleinstädten. Tatsächlich haben also nicht kleine Dörfer, sondern große und zentrale Städte in den vergangenen Jahren prozentual am meisten Auszubildende verloren (für die vollständigen Neuabschlusszahlen aller Jahre 2011 bis 2021 in den Regionstypen, vgl. Tab. 2 im electronic supplement).

Dieses Entwicklungsmuster zeigt: Es wäre falsch, von einem wachsenden Stadt-Land-Gefälle zu sprechen. Vielmehr gleicht sich das Ausbildungsgeschehen in großen und kleinen Gemeinden an. Dies gilt vor allem auch, wenn Neuabschlüsse in Relation zur Wohnbevölkerung im ausbildungsrelevanten Alter betrachtet werden: Seit 2011 ist die Zahl der Neuabschlüsse pro 1.000 Einwohnern im ausbildungsrelevanten

Alter in großen und zentralen Städten deutlich stärker zurückgegangen als in kleinen Gemeinden, wo die Zahl teilweise sogar gestiegen ist (vgl. Abb. 1). Dieser Trend ist natürlich nicht isoliert zu betrachten, sondern ist beispielsweise auch eng mit berufsstrukturellen Entwicklungen verknüpft. So verzeichnete etwa der Bereich Industrie und Handel (IH) seit 2011 starke Rückgänge (-22,8%) bei den Neuabschlusszahlen

Abbildung 2

Prozentualer Rückgang der Neuabschlusszahlen zwischen 2011 und 2021 nach Regionstypen



Quelle: »Datenbank Auszubildende« des BIBB auf Basis der Daten der Berufsbildungsstatistik der statistischen Ämter des Bundes und der Länder (Erhebung zum 31.12.), Berichtsjahre 2011 und 2021

– ein Bereich, der in größeren Städten überdurchschnittlich stark vertreten ist. Diese Rückgänge können durch Zunahmen in den ebenfalls sehr städtischen, aber zahlenmäßig deutlich weniger gewichtigen Bereichen öffentlicher Dienst (+13,3%) und freie Berufe (+9,0%) nicht ausgeglichen werden. Welche Entwicklung hier ausschlaggebend ist, ist aber nicht zu sagen: Sorgen IH-Rückgänge für stärkere Rückgänge in Städten oder Rückgänge in Städten für stärkere Rückgänge im IH-Bereich?

Ausbildungssituation in kleinen Gemeinden bleibt problematisch

Trotz der Annäherung der Neuabschlusszahlen zwischen Städten und Dörfern seit 2011 kann von rosigen Zeiten für dörfliche Gemeinden nicht die Rede sein. Auch in kleinen Gemeinden ist der Trend negativ, jedoch nicht ganz so negativ wie in größeren Städten. Mit Blick auf demografische Entwicklungen ist für kleine Gemeinden zukünftig weiterhin eine schwierige Ausbildungssituation zu erwarten. Diese demografischen Entwicklungen haben auch bei der Betrachtung der Neuabschlüsse pro Einwohner seit 2011 dafür gesorgt, dass die Zahlen für kleine Gemeinden teilweise besser aussehen, als sie es tatsächlich sind: Dörfer schneiden hier vor allem deshalb vergleichsweise gut ab, weil die Vergleichsgröße (junge Wohnbevölkerung) in kleinen Gemeinden noch schneller zurückgeht als die Neuabschlusszahlen (vgl. Tab. 3 im electronic supplement). Die vermeintlich positive Entwicklung ist dementsprechend in Wirklichkeit problematisch, da der Pool an potenziellen Auszubildenden auf dem Land stark schrumpft.

Ländlichen Raum infrastrukturell stärken

Die noch stärkeren Rückgänge in großen Städten sollten also nicht darüber hinwegtäuschen, dass die Ausbildungssituation in kleinen Gemeinden sowohl für Ausbildungsbetriebe als auch für Ausbildungsplatzsuchende schwierig ist. Da die duale Berufsausbildung ein zentraler Faktor für die Sicherung des Fachkräftebedarfs und der wirtschaftlichen Entwicklung in der Region ist und die Möglichkeit einer dualen Ausbildung ansässigen Jugendlichen wichtige Erwerbschancen eröffnet (vgl. SEEBER/SEIFRIED 2019; ARBEITSGRUPPE 9 + 1 2022), besteht hier Handlungsbedarf. Eine große Aufgabe ist es, ländliche Räume als Wirtschafts- und Ausbildungsort attraktiver zu gestalten. Stadt-Land-Unterschiede sind mit unterschiedlichsten Aspekten verknüpft, unter anderem der vorherrschenden Berufsstruktur. Insofern gilt es, mehr Unternehmen anzulocken, die gleichzeitig attraktive Ausbildungsplätze für junge Menschen bieten. Aktuell finden sich die attraktiven Ausbildungsplätze überwiegend in großen Städten (vgl. HERZER/ULRICH 2020).

Ein wichtiger Standortfaktor ist außerdem die Infrastruktur: Kleine Dörfer sind schlechter zu erreichen, sowohl per Auto als auch mit öffentlichen Verkehrsmitteln, zudem ist die Breitbandanbindung in städtischen Regionen besser (vgl. SCHMIDT/UHLY 2023). Das ist nicht nur ein Standortnachteil für Betriebe, sondern dürfte auch ausbildungsinteressierte Jugendliche davon abschrecken, eine Ausbildung auf dem Land zu beginnen. Hinzu kommt, dass erwartungsgemäß die Zahl der berufsbildenden Schulen pro jungem Anwohner in Städten deutlich höher ist als in dörflichen Gemeinden.² Mangelnde infrastrukturelle Versorgung ist mit

niedrigerer Lebensqualität und Teilhabechancen sowie Abwanderung und weiterem Infrastrukturrückbau verknüpft – ein Teufelskreis (vgl. HAASE 2016, S. 105). Bessere Standortfaktoren wie etwa Infrastrukturausbau (besonders bzgl. ÖPNV und Berufsschulen) könnten ein erster Anstoß sein, diesen Kreislauf zu durchbrechen (vgl. DANIEL u. a. 2019, Abschnitt 6.5). Damit könnte perspektivisch ein wichtiger Beitrag zu einem schrumpfenden Stadt-Land-Gefälle geleistet werden, das auf eine positive Entwicklung beim Ausbildungsgeschehen in Dörfern und Kleinstädten zurückzuführen ist und nicht bloß auf eine weniger negative als in großen Städten. ◀

LITERATUR

ARBEITSGRUPPE 9 + 1: Zukunftsfähig bleiben! 9 + 1 Thesen für eine bessere Berufsbildung. Bonn 2022

BUNDESMINISTERIUM FÜR VERKEHR UND DIGITALE INFRASTRUKTUR – BMVI: Regionalstatistische Raumtypologie (RegioStar) des BMVI für die Mobilitäts- und Verkehrsforschung. Arbeitspapier. Version V1.1. Berlin 2018. URL: <https://bmdv.bund.de/SharedDocs/DE/Anlage/G/regio-star-arbeitspapier.pdf>

DANIEL, H.-D.; HANNOVER, B.; KÖLLER, O.; LENZEN, D.; MCELVANY, N.; ROßBACH, H.-G.; SEIDEL, T.; TIPPELT, R.; WÖßMANN, L.: Region und Bildung. Mythos Stadt-Land. Münster 2019

HAASE, M.: Berufsschullandschaften in ländlichen Räumen. Zur Steuerung berufsbildender Infrastrukturen im Kontext demografischer Entwicklungen und institutioneller, sektoraler sowie akteurspezifischer Konstellationen in Brandenburg. Potsdam 2016

HERZER, P.; ULRICH, J. G.: Wie die regionale Mobilität von Jugendlichen zur Besetzung von Ausbildungsplätzen beiträgt. Bonn 2020

SEEBER, S.; SEIFRIED, J.: Herausforderungen und Entwicklungsperspektiven der beruflichen Bildung unter veränderten Rahmenbedingungen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 22 (2019) 3, S. 485–508

SCHMIDT, R.; UHLY, A.: Florierende Städte und abgehangenes Land? Empirische Auswertungen zum regionaltypischen Geschehen in der dualen Berufsausbildung auf Basis der Berufsbildungsstatistik. Version 1.0. Bonn 2023. URL: https://res.bibb.de/vet-repository_780978

(Alle Links: Stand 19.04.2023)



Die im Beitrag erwähnten Tabellen im electronic supplement finden Sie unter www.bwp-zeitschrift.de/e11956

² Daten zu berufsbildenden Schulen abgerufen in der INKAR-Datenbank des Bundesinstituts für Bau-, Stadt- und Raumforschung (BBSR): www.inkar.de

Branchenübergreifend – persönlich – praktisch: Ausbildungsmarketing im ländlichen Raum

Erfahrungen aus dem BANG StarterCenter Delbrück

Nachwuchssorgen in den klassischen Ausbildungsberufen und Fachkräftengruppen werden besonders in ländlichen Regionen immer größer. Daher haben mittelständische Unternehmen im Paderborner Land die Initiative ergriffen, das seit über 20 Jahren bestehende Berufliche Aus- und Weiterbildungsnetzwerk im gewerblichen Bereich (BANG) in Ostwestfalen um ein branchenübergreifendes BANG StarterCenter zu bereichern. Seit 2017 führt das Berufsorientierungszentrum (BOZ) gemeinsam mit Unternehmen Ausbildungsmarketing unter einem Dach erfolgreich durch.

Warum besonderes Engagement in ländlichen Regionen?

Der demografische Wandel und die Abwanderung junger Menschen aus ländlichen Regionen in urbane Zentren verstärkt den Fachkräftemangel. Oft wissen Jugendliche nicht, welche attraktiven Karrierechancen ihnen der Arbeitsmarkt direkt vor der eigenen Tür ermöglicht. Das BANG StarterCenter bietet als Berufsorientierungszentrum für alle, die am regionalen Ausbildungs- und Arbeitsmarkt interessiert sind, Informationen zu mehr als 100 Berufen aus über zehn Branchen. Gleichzeitig besteht hier die Möglichkeit, Unternehmen aus der Region unmittelbar kennenzulernen. Damit leistet das BANG StarterCenter einen wichtigen Beitrag zur Fachkräfte(nachwuchs)sicherung. So können z. B. durch die koordinierte Zusammenarbeit von Ausbildungsbetrieben und Schulen Schüler/-innen

ab Klasse 7 bis hin zum Abitur über Projektarbeiten an verschiedene Tätigkeiten und Aufgabenfelder herangeführt werden. Dabei werden sie von Auszubildenden der Kooperationsbetriebe angeleitet, können sich selbst ausprobieren und bislang unbekannte Interessen entdecken. Auch ältere Beschäftigte, die sich beruflich neu orientieren möchten, oder Studienzweifelnde finden hier passende Angebote und kompetente Ansprechpartner sowie einen direkten Kontakt in die Betriebe. Dieser ganzheitliche Ansatz wirkt besonders in ländlichen Regionen, da hier in der Regel die individuellen sozialen Netzwerke stärker sind als in der Stadt und damit an bestehende regionale Bindungen angeknüpft werden kann. Das BANG StarterCenter Delbrück wird von einem kooperativen Netzwerk aus Wirtschaft, Politik und Institutionen (u. a. Kammern und Verbände) getragen. Diese haben gemeinsam Werkstät-

ten, sogenannte Skill Labs, eingerichtet und bringen sich finanziell und mit viel persönlichem Engagement ein.

Angebote im BANG StarterCenter

Dank des unternehmensspezifischen Know-hows erhalten Besucher/-innen des StarterCenters einen umfassenden Einblick in unterschiedliche Berufsfelder und können sich darin ausprobieren. So können sie zum Beispiel Möbel bauen (Holz), eine Alarmanlage löten und konfigurieren (Elektro), einen Demenztest durchführen (Pflege), eine Saatanlage bedienen (Gartenbau), einen Banketttisch für ein Vier-Gänge-Menü decken (HOGA) und vieles mehr. Die Mitarbeitenden im StarterCenter koordinieren diese Aktivitäten und sorgen für das gezielte Zusammentreffen von Unternehmen und Arbeits- bzw. Ausbildungsplatzsuchenden. Damit leisten sie einen wichtigen Beitrag für das erfolgreiche Matching in der Region und geben den Unternehmen zudem hilfreiche Tipps zur Zielgruppenansprache.

Das BANG StarterCenter Delbrück steht allen Interessierten 220 Tage im Jahr offen. Sämtliche Angebote sind für die Nutzenden kostenfrei und jeweils auf



MARKUS KAMANN
Geschäftsführer der ZEUS
GmbH, Paderborn
mkamann@zeusnet.de



BEATE GÖKE
Projektleiterin »Neue Stand-
orte«, BANG StarterCenter,
Delbrück
bgoeke@bang-startercenter.de

Abbildung

Feedback von Besucherinnen und Besuchern

die Zielgruppen (Alter/Vorkenntnisse) ausgerichtet. Angeboten werden z. B. Branchen-, Berufsfelderkundungs- und Praxistage, Ausbildungsmessen, Challenge Camps und Sommerakademien, aber auch Workshops von zwei-Stunden- bis hin zu zehn-Tages-Formaten. In Abstimmung mit Schulen, aber auch der Agentur für Arbeit/dem Jobcenter, werden weitere Angebote vom Team des StarterCenter bedarfsorientiert entwickelt und durchgeführt. Dabei werden spezifische Rahmenbedingungen berücksichtigt; so z. B. länderspezifische Programme zur Berufsorientierung, aber auch die aktuelle Situation am Arbeitsmarkt oder demografische Veränderungen durch Zuwanderung in die Region (z. B. durch Flucht).

Besucher/-innen und Nachfrage

Das BANG StarterCenter Delbrück hat sich als Fixstern in der Region gut etabliert. Im Jahr 2022 nahmen insgesamt rd. 1.500 Besucher/-innen die Angebote wahr. Besonders stark vertreten sind Schüler/-innen (durchschnittlich 1.200 bis 1.300 pro Jahr), gefolgt von Erwerbspersonen mit Migrationshintergrund (im Jahr 2022: 80, davon 65 mit Fluchterfahrung) sowie Langzeitarbeitslose

(60), Studienabbrecher/-innen und Berufsrückkehrer/-innen (25).

Nachgefragt sind vor allem Formate, die kurz und prägnant einen Einblick gewähren; vornehmlich in Berufsfelder, mit regionalem Stellenangebot. Hier besteht die Möglichkeit, erste Einblicke und Kenntnisse in einer Hospitation im Unternehmen zu vertiefen.

Das Feedback der Besucher/-innen (vgl. ausgewählte Rückmeldungen in der Abb.) zeigt, dass die Angebote nicht nur bereits vorhandenen Bedarfen und Interessen gerecht werden, sondern darüber hinaus auch neue Anregungen und Denkanstöße geben, sich mit Berufen, mit der eigenen beruflichen Situation oder den regionalen Beschäftigungsmöglichkeiten auseinanderzusetzen. Die altersübergreifenden Angebote im BANG StarterCenter bieten Unternehmen und potenziellen Bewerberinnen und Bewerbern die Chance, sich immer wieder zu treffen und so die anfangs niedrigschwelligeren Kontakte zu intensivieren. Aus Sicht der Betriebe reduzieren die dauerhaft eingerichteten Skill Labs erheblich den zeitlichen wie auch finanziellen Aufwand im Vergleich zum Engagement auf Berufsmessen oder zu weiteren Maßnahmen des Personal Recruiting. Diese Effizienz schafft

zusammen mit den Angebotsinhalten ein nachhaltiges Ausbildungs- und Arbeitsplatzmarketing in der Region.

Die nächsten StarterCenter sind in Planung

Bereits kurz nach der Eröffnung erregte das Konzept des BANG StarterCenters Delbrück bundesweit Aufsehen. So wurde es bereits 2019 als innovatives Netzwerk vom Bundesministerium für Arbeit und Soziales ausgezeichnet. Für weitere Regionen wurden inzwischen Konzepte erarbeitet. So starten voraussichtlich noch in 2023 Berufsorientierungszentren im Land Brandenburg, im Landkreis Kassel sowie in den Städten Dortmund, Melle und Bad Wünnenberg. ◀



Infografik
zum Download:

www.bwp-zeitschrift.de/g11959

Weitere Informationen im Netz:

www.bang-startercenter.de

www.digital-x.eu/de/magazin/artikel/wiwo-insights/bang-starter-center

(Alle Links: Stand 19.04.2023)

Virtuelle Produktentwicklung in der Textil- und Modeindustrie – Bedarf für einen Ausbildungsberuf?

In einer Voruntersuchung prüft das BIBB, ob in der Textil- und Modeindustrie der Bedarf für eine neue Qualifizierung in Form eines Ausbildungsberufs oder einer Fortbildung besteht. Hierzu wurden u. a. Tätigkeitsschwerpunkte und Qualifikationsbedarfe für die Beschäftigten identifiziert. Der Beitrag beschreibt erste Ergebnisse der Untersuchung und erläutert, warum ein Ausbildungsberuf empfohlen wird.

Technologiewandel in der Textil- und Modeindustrie

Die 3D-Technologie verändert die gesamte Wertschöpfungskette in der Textil- und Modeindustrie und damit den Arbeitsalltag der Beschäftigten grundlegend. Dies betrifft das Design, die Prototypenherstellung, die Produktionsprozesse und den Warenhandel. Ziel ist eine passgenauere, schnellere und kostengünstigere Produktion. Gleichzeitig sollen Entwicklungszeiten für neue Produkte verkürzt werden, um auf aktuelle Trends schneller reagieren zu können.

Voraussetzung der 3D-Technologie ist das dreidimensionale Erfassen und Umsetzen von Material-, Muster- und Produktionsdaten. Viele Hersteller von CAD-Software zur Schnitt- und Mustererstellung arbeiten daran, die kostenintensive Anfertigung von Prototypen und Musterkollektionen durch eine rein virtuelle 3D-Darstellung zu ersetzen. Damit können Schnitte und Muster an virtuellen Größen-Avataren ausprobiert, Bewegungen realitätstreu simuliert oder Farben und Muster getestet werden.



CHRISTIANE REUTER
Wiss. Mitarbeiterin im BIBB
reuter@bibb.de

Wie die Ergebnisse der Untersuchung bestätigen, haben inzwischen viele Bekleidungs- und Textilhersteller und auch Händler auf virtuelle Technologien umgestellt und benötigen dafür qualifiziertes Personal. Um den Qualifikationsbedarf im Bereich der virtuellen Produktentwicklung zu ermitteln, wurde daher im BIBB das Projekt »Bedarfsprüfung für ein neues Berufsbild

im Bereich virtuelle Produktentwicklung in der Textil- und Modebranche« aufgelegt (vgl. Infokasten).

Welche Optionen zur Fachkräftequalifizierung gibt es?

In einem ersten Schritt sind zunächst die erforderlichen Qualifikationen zu identifizieren. Sodann ist zu prüfen, ob es einen Bedarf für ein neues oder erweitertes Qualifikationsprofil gibt und welcher Weg eingeschlagen werden soll. Abschließend wird eine entsprechende Empfehlung ausgesprochen. Sollte sich herausstellen, dass ausreichend Bedarf für ein eigenes Berufsbild vorhanden ist, ist zu klären, ob ein neuer Ausbildungsberuf geschaffen oder

3D-Produktgestalter/-in (Arbeitstitel) – Projektinformationen

Ziel: Ergebnisoffene Prüfung, ob, und wenn ja, in welcher Form, ein Bedarf für ein neues Qualifikationsprofil besteht und – je nach Ergebnis – Erarbeitung eines Eckwertevorschlags.

Fragestellungen:

- Gibt es einen hinreichenden Bedarf an entsprechenden Qualifikationen am Arbeitsmarkt? Welche Qualifikationen sind das?
- Bereitet die Ausbildung auf eine qualifizierte und eigenverantwortliche Tätigkeit vor (berufliche Handlungsfähigkeit)?
- Ist eine Vermittlung der Qualifikationen in mindestens zwei und höchstens drei Jahren möglich?
- Gibt es eine ausreichende Abgrenzung zu anderen Ausbildungsberufen und Studiengängen?
- Können die Qualifikationen in ein bestehendes Berufsbild integriert werden? (z. B. Produktgestalter/-in – Textil)

Methodik:

Standardisierte Online-Befragung (26.04. bis 15.06.2022)

- Zielgruppen: Führungskräfte und Mitarbeitende in Unternehmen, Lehrer/-innen und Schüler/-innen in der Textil- und Modebranche
- Rücklauf: insgesamt 263 Fragebögen, 41 von Unternehmen, 38 von Lehrerinnen und Lehrern, 184 von Berufs- und Fachschülerinnen und -schülern

Qualitative leitfadengestützte Einzelinterviews in ausgewählten Unternehmen
Analyse von Stellenanzeigen aus dem Jahr 2021

Laufzeit: III-21 bis II-23

Projektbeirat: fachliche Expertinnen und Experten aus Unternehmen, Hochschulen und Forschungseinrichtungen, Sozialpartner

Projektbeschreibung: www.bibb.de/dienst/dapro/daprodocus/pdf/at_22371.pdf

ein bestehender modernisiert werden soll. In diesem Fall bietet sich an, den bestehenden Ausbildungsberuf »Produktgestalter/-in – Textil« zu überarbeiten. Das Berufsbild stammt aus dem Jahr 2003 und entspricht nicht mehr den heutigen Anforderungen. Eine Ausweitung des Berufsbilds auf die Mode- und Textilwarenindustrie wird bei einer Überarbeitung angestrebt, um damit die Einsatzmöglichkeiten der in diesem Beruf ausgebildeten Fachkräfte zu erweitern.

Ebenso ist die Schaffung einer bundeseinheitlichen Fortbildungsregelung in Erwägung zu ziehen, die für Absolvierende der dualen textilen Erstausbildungen, u. a. Textil- und Modeschneider/-innen, Maßschneider/-innen, aber auch für Schnittmodelleure und -direktoren oder Absolvierende von anderen vollzeitschulischen Ausbildungsgängen in Betracht käme.

Identifizierte Qualifikationsbedarfe (Auszug aus den Ergebnissen der Befragung)

- Gestalten von digitalen Programmen
- Einsetzen von textilen Rohstoffen und Produkten sowie Anwenden von Fertigungstechnologien
- Befüllen von digitalen Bibliotheken (Digitalisieren der Materialparameter, Zutaten und Accessoires, Schnitt- und Avatar-Bibliotheken)
- Visualisieren und virtuelles Umsetzen von Entwürfen (in 2D/3D)
- Technisches Umsetzen von Entwürfen
- Erstellen von virtuellen Produkt-Präsentationen (Rendering, fotorealistische Simulation und Animation, virtueller Showroom)
- Reflektieren von Nachhaltigkeitsaspekten bei der Textil- und Bekleidungsherstellung (Lieferketten, zeit- und ressourcensparende Auswirkungen, soziale Aspekte)
- Zusammenarbeiten mit internen und externen Kunden (Kommunikations- und Präsentationstechniken, Modelle und Korrekturen in Echtzeit besprechen und beurteilen)
- Digitales Anprobieren und Vermessen (Bodyscanner/Avatare)



Eine Textilgestalterin nutzt 3D-Visualisierungstechnologie im Schneideratelier | Foto: Quality Stock Arts – stock.adobe.com

Sollte es für beide Varianten keinen Bedarf geben, könnte auch eine Qualifizierung in anderer Form, wie z. B. durch kodifizierte Zusatzqualifikationen, angedacht werden.

Ausgewählte Ergebnisse und Tendenzen

Die Entwicklung und der Einsatz von 3D-Technologien schreitet in schnellen Schritten voran. So ist es nicht erstaunlich, dass die Auswertungen der Befragungen und Interviews belegen, dass ein hoher Bedarf an einer Qualifizierung im Bereich der virtuellen Produktentwicklung vorhanden ist und der Bedarf an Fachkräften in den nächsten drei bis fünf Jahren steigen wird. Die zukünftige Fachkraft sollte an der Schnittstelle Entwurf und Umsetzung verankert werden; Einsatzgebiete werden in den Bereichen technische Produktentwicklung (2D/3D), 3D-Entwurf/Kollektionsentwicklung, virtueller Warenhandel, virtuelle Präsentation sowie Forschung und Entwicklung gesehen. Nicht eindeutig beantwortet wurde die Frage, welche Form der Qualifizierung angemessen ist. Kodifizierte Zusatzqualifikationen scheinen auf den ersten Blick eine einfache Lösung zu sein. Bei einer genaueren Betrachtung erscheinen sie

jedoch wenig zielführend. Denn kodifizierte Zusatzqualifikationen können kaum den erforderlichen Umfang der Qualifikationen abbilden und sind über die Wahlmöglichkeiten auch kein verpflichtender Bestandteil der Ausbildung. Aus diesem Grund und nach intensiver Abwägung der Optionen sprechen sich die Expertinnen und Experten des Projektbeirats für eine Stärkung der beruflichen Erstausbildung aus, auch um sicherzustellen, dass allen Auszubildenden die Grundlagen der virtuellen Produktentwicklung vermittelt werden. Daher präferieren sie die Überarbeitung des bestehenden Ausbildungsberufs »Produktgestalter/-in – Textil« mit einer Differenzierung in die Fachrichtungen Textil und Konfektion, in denen die bereichsspezifischen Inhalte der 3D-Produktentwicklung vertieft werden können. Daran könnte sich eine Fortbildung auf DQR 5-Niveau anschließen. Derzeit wird auf Basis der in der Befragung identifizierten Qualifikationsbedarfe (vgl. Infokasten) ein Qualifikationskatalog erarbeitet, außerdem werden die Eckwerte für eine Überarbeitung vorbereitet. Die größte Herausforderung besteht darin, sowohl die textilen als auch die bekleidungsspezifischen Grundlagen, die außerhalb der Fachrichtungen vermittelt werden, in einer Ausbildung zu integrieren. ◀

Berufe-Steckbrief: Kaufmann/Kauffrau für Hotelmanagement

Das Gastgewerbe wurde in der Coronapandemie ordentlich durchgeschüttelt. Da kam die Modernisierung der Hotelberufe zur rechten Zeit: Der Ausbildungsberuf Kaufmann/Kauffrau für Hotelmanagement greift viele Veränderungen in der Branche auf und bietet betriebswirtschaftliche Aspekte sowie weitere Schwerpunkte in den Bereichen Personalmanagement und kaufmännische Steuerung.



Auszubildende im Hotelmanagement | Foto: DEHOGA/Svea Pietschmann

Hotelmanagement als Berufsbild

Kaufleute für Hotelmanagement (bis 2022 Hotelkaufleute) halten im Hintergrund die Fäden zusammen und steuern die verschiedenen Bereiche des Hotelbetriebs unter wirtschaftlichen Aspekten. Ihre Hauptaufgaben liegen im kaufmännisch-verwaltenden Bereich: Sie holen Angebote ein, wählen Lieferanten aus und kalkulieren Verkaufspreise. Sie erarbeiten Marketingmaßnahmen und entwickeln Preisstrategien. Weitere kaufmännische Tätigkeiten sind die Abwicklung des Zahlungsverkehrs, die Buchhaltung sowie die Ermittlung und Auswertung betrieblicher Kennzahlen. Zu den Aufgaben zählen auch

die Planung des Channel- und Revenue-Managements (vgl. Infokasten) und die Kalkulation von Veranstaltungen. Zudem ist ein weiteres wichtiges Aufgabenfeld der Personalbereich, der im Wesentlichen die Personalplanung und -gewinnung umfasst.

Besonders geeignet für den Beruf sind Menschen mit einem Gespür für Zahlen, Genauigkeit und Teamfähigkeit. Aber auch wenn das Hotelmanagement eher im Hintergrund arbeitet, ist der Umgang mit Gästen Teil der täglichen Arbeit. Dabei helfen Kommunikations-, Organisations- und Verkaufstalent sowie Fremdsprachenkenntnisse.

Alternative zum Studium

Der Begriff »Management« in der Ausbildungsbezeichnung kommt nicht von ungefähr: Durch die Modernisierung sind Bereiche hinzugekommen, die bisher oft nur in Studiengängen vermittelt wurden wie z. B. das Channel- und Revenue-Management oder Inhalte zum Anleiten und Führen von Mitarbeitenden. Hintergrund ist, dass aufgrund der Zunahme von un- und angelernten Beschäftigten in der Branche schon die jungen Fachkräfte Kolleginnen und Kollegen anleiten und für diese Aufgaben entsprechende Kompetenzen benötigen. Dadurch wurde diese duale Ausbildung so weit aufgewertet, dass sie eine gute Alternative zu Bachelorstudiengängen im Berufsfeld ist. Gleichzeitig hat sie den Vorteil, dass sie sehr eng mit der Praxis im Hotelalltag verknüpft ist. Um die anspruchsvollen und vielfältigen Aufgaben zu erfüllen, durchlaufen angehende Kaufleute für Hotelmanagement in ihrer Ausbildung alle Bereiche eines Hotels. Sie erlernen zum Beispiel die Annahme und Lagerung von Waren, sie arbeiten in der Küche ebenso wie im Service. Außerdem werden sie z. B. im Wirtschaftsdienst, am Empfang und in der Reservierung ausgebildet. Diese Einblicke in sämtliche Bereiche eines Gastbetriebs sind eine wichtige Grundlage und fördern das Verständnis der komplexen Zusammenhänge für die spätere Tätigkeit im Management.

Der besondere Begriff: Channel-Management

Channel-Management ist die Erschließung, Umsetzung und Kontrolle verschiedener Vertriebskanäle. Im Wesentlichen geht es darum, die über externe Anbieter und die eigene Hotelwebsite angebotenen Zimmerpreise und -kontingente zu beobachten und anzupassen.

Abbildung

Aufstiegsmöglichkeiten für Kaufleute für Hotelmanagement**Veränderungen in der Hotellerie**

Eine zunehmende Differenzierung der Gäste verändert die Hotelbranche. Das bedeutet, dass z. B. in typischen Businesshotels immer häufiger nicht nur Geschäftsleute wohnen oder in Hostels nicht nur Jugendliche übernachten. Auf diese Vermischung von Gästetypen muss das Management von

Hotels reagieren. Kaufleute für Hotelmanagement können so z. B. über Marktbeobachtungen und Marketingpläne das Angebot auf unterschiedliche Zielgruppen ausrichten.

Auch die Digitalisierung bringt viele Veränderungen mit sich: Nicht nur Buchungsprozesse laufen digitalisiert, auch Messengerdienste werden

genutzt, um Kundenorientierung und -zufriedenheit durch Social-Media-Aktivitäten und Gästekommunikation zu steigern, Hotelangebote werden über Tourismusplattformen vermarktet und Bewertungstools müssen im Blick behalten werden. Daneben gewinnt auch die Nachhaltigkeit bei der Schärfung des Unternehmensprofils eine immer größere Bedeutung.

Diese veränderten Anforderungen in der Branche bilden sich im 2022 modernisierten Ausbildungsberuf ab. In der Ausbildungsordnung finden sich in beinahe allen Berufsbildpositionen Verknüpfungen hierzu und bieten die Möglichkeit, etablierte Prozesse neu zu denken.

Was kann man nach der Ausbildung machen?

Die Beschäftigungschancen sind gut, in Deutschland gibt es insgesamt über 28.000 Hotels, Gasthöfe und Pensionen. Nach den Pandemie Jahren wächst das Stellenangebot wieder: In der Hotellerie waren im Januar 2023 mit knapp 8.000 Stellen fünf Prozent mehr offene Stellen als im Vorjahr gemeldet. Zudem stehen Kaufleuten für Hotelmanagement viele betriebliche Karrierewege offen, z. B. im Controlling, in der Personalleitung bis hin zur Hoteldirektion. Diese Beschäftigungsoptionen sind nicht nur auf Deutschland beschränkt. Mit dem Abschluss stehen auch Entwicklungsmöglichkeiten in der Branche weltweit offen.

Darüber hinaus gibt es eine Vielzahl an Weiterbildungsmöglichkeiten und Fortbildungsabschlüssen, wie z. B. Geprüfte/-r Hotelmeister/-in oder Geprüfte/-er Betriebswirt/-in Hotel- und Gaststättengewerbe. Diese gesetzlichen Aufstiegsmöglichkeiten sind nach dem Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) auf dem gleichen Niveau wie Bachelor- und Masterabschlüsse im Bereich Hotelmanagement (vgl. Abb.). ◀

Auf einen Blick

- Letzte Neuordnung: 2022
- Ausbildungsdauer: 3 Jahre
- Zuständigkeit: Industrie und Handel
- Ausbildungsstruktur: Monoberuf
- DQR-Niveau: Stufe 4
- Fortbildung: Fachwirt/-in im Gastgewerbe, Geprüfte/-r Hotelmeister/-in, Geprüfte/-r Fachwirt/-in für Marketing, Geprüfte/-r Personalfachkaufmann/-frau



Berufsinformationen des BIBB: www.bibb.de/de/153698.php

Berufsinformationen der Branche:
www.dehoga-ausbildung.de/fuer-auszubildende/hotellerie/kaufmann-kauffrau-fuer-hotelmanagement

Ausbildung gestalten: www.bibb.de/dienst/publikationen/de/18007

Infografik zum Download: www.bwp-zeitschrift.de/g11962



Podcast zum Berufe-Steckbrief mit zwei Auszubildenden:
www.bwp-zeitschrift.de/p173771

Quellen: Deutscher Hotel- und Gaststättenverband e.V. (DEHOGA Bundesverband)
(Alle Links: Stand 19.04.2023)

(Zusammengestellt von
Arne Schambeck)

Ausbilden in den Hotelberufen

Umsetzungshilfen für die Ausbildungspraxis

Die Umsetzungshilfe aus der Reihe »Ausbildung gestalten« erläutert die modernisierten Ausbildungsinhalte sowie die neue Prüfungsstruktur und gibt Praxisbeispiele und Erläuterungen zu den Berufsbildpositionen des Ausbildungsrahmenplans. Beispielhafte Prüfungsaufgaben und Lernsituationen sowie Checklisten und Muster unterstützen Ausbilder/-innen, Prüfer/-innen und Berufsschullehrer/-innen bei der Planung und Durchführung der Ausbildung.

BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.):
Hotelfachmann/-frau und Kaufmann/-frau für
Hotelmanagement. Bonn 2022

Kostenloser Download:
www.bibb.de/dienst/publikationen/de/18007

Alle Titel und weitere Informationen zur Reihe:
www.bibb.de/ausbildunggestalten



Kurzbericht über die Sitzung des Hauptausschusses am 24. März 2023

Die Frühjahrssitzung des Hauptausschusses fand unter Leitung von Nico SCHÖNEFELDT, Beauftragter der Arbeitgeber, statt. Beraten wurde insbesondere die aktuelle Ausbildungsplatzsituation anlässlich der jährlichen Aussprache zum Berufsbildungsbericht der Bundesregierung.

Gemeinsame Stellungnahme zum Berufsbildungsbericht 2023

Der Hauptausschuss hat ausführlich den Berufsbildungsbericht 2023 des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) beraten und eine gemeinsame Stellungnahme zu diesem beschlossen. Der Stellungnahme des Hauptausschusses sind jeweils Sondervoten der Arbeitgeber-, Arbeitnehmer und Länderbank beigefügt, welche weiterführende Betrachtungen und politische Reflexionen der Bänke enthalten. Die Stellungnahme des Hauptausschusses wird gleichzeitig mit der Veröffentlichung des Berufsbildungsberichts nach Beratung im Kabinett auf der BIBB-Homepage zur Verfügung gestellt. Parallel erscheint auch der BIBB-Datenreport mit entsprechender Pressemitteilung.

Kosten und Nutzen der betrieblichen Berufsausbildung

Das BIBB führt seit ca. 40 Jahren wissenschaftliche Analysen zur Deckung des Fachkräftebedarfs und Kosten und Nutzen der Ausbildung aus der betrieblichen Perspektive durch. Im Jahr 2023 startet die nächste Erhebung. Der BIBB-Hauptausschuss unterstützt die Kosten-Nutzen-Befragung ausdrücklich und bittet alle Betriebe um rege Teilnahme, um der Datenbasis der Erhebung eine möglichst hohe Aussagekraft zu verleihen (weitere Informationen zu den BIBB-Kosten-Nutzen-Erhebungen vgl. Infokasten).

Weitere Themen

Ausbildungsordnungen: Der Hauptausschuss hat dem Entwurf zur/zum Kunststoff- und Kautschuktechnologien und zur Kunststoff- und Kautschuktechnologin zugestimmt.

Anhörung zu Rechtsverordnungen zur Gleichstellung von Prüfungszeugnissen nach § 50 BBiG: Der Hauptausschuss hat dem vom BMWK vorgelegten »Entwurf einer Verordnung zur Änderung der Verordnung zur Gleichstellung von Prüfungszeugnissen der Staatlichen Zeichenakademie Hanau mit den Zeugnissen über das Bestehen der Abschluss- und Gesellenprüfung in Ausbildungsberufen« zur Kenntnis genommen und keine Einwände gegen die bis zum 31.07.2026 befristete Verlängerung der Gleichstellung von Prüfungszeugnissen der Staatlichen Zeichenakademie Hanau für Goldschmiedinnen und Goldschmiede, Silberschmiedinnen und Silberschmiede sowie Edelsteinfasserinnen und Edelsteinfasser mit den Abschluss- und Gesellenprüfungen der jeweiligen dualen Ausbildungsberufe erhoben.

Fortbildungsordnungen: Der Hauptausschuss hat dem Entwurf zum »Bachelor Professional für Straßenbetriebsmanagement« und »Geprüfter Berufsspezialist für Kraftfahrzeug-Service-technik und Geprüfte Berufsspezialistin für Kraftfahrzeug-Service-technik« zugestimmt.

Workshop zur Ordnungsarbeit: Das BMBF und das Bundesministerium für Wirtschaft und Klimaschutz (BMWK) haben angekündigt, einen Workshop zum Thema »Ordnungsarbeit« auszurichten. Es ist das Ziel, Struktur und Dauer von Ordnungsverfahren zu analysieren.

Arbeitsgruppen des Hauptausschusses: Derzeit arbeiten Arbeitsgruppen des BIBB zum Thema »Deutscher Qualifikationsrahmen«, »Mobiles Ausbilden und Lernen« sowie »Prüfungen«. Im Rahmen des Prüfungsthemas ist u. a. die Erarbeitung einer Empfehlung zur Erstellung schriftlich zu bearbeitender, gebundener Prüfungsaufgaben sowie eine Aktualisierung der bestehenden Hauptausschussempfehlung zur »Struktur und Gestaltung von Ausbildungsordnungen – Prüfungsanforderungen« (Nr. 158) vorgesehen.

Integrierte Ausbildungsberichterstattung (iABE): Der Hauptausschuss hat beschlossen, Ergebnisse der iABE künftig als Dauertagesordnungspunkt in der Sommersitzung zu beraten (Informationen zur iABE vgl. Infokasten). ◀



Links zu den erwähnten Dokumenten

- Der BIBB-Datenreport: www.bibb.de/datenreport-2023 (nach Veröffentlichung vorauss. im Mai)
- BIBB-Kosten-Nutzen-Erhebungen: www.bibb.de/de/11060.php
- Informationen zur iABE: www.bibb.de/de/11562.php

(Alle Links: Stand 19.04.2023)

DR. THOMAS VOLLMER
Leiter Büro Hauptausschuss im BIBB

Was braucht Berufsbildung im 21. Jahrhundert?



Ein Handwerk studieren
oder die Revision der Berufsbildung
PHILIPP GONON
hep Verlag, Bern 2023, 240 S.,
35,00 CHF
ISBN: 978-3-0355-2166-5

»Wer in der Zukunft lesen will, muss in der Vergangenheit blättern.« (André Malraux) – unter dieses Motto ließe sich das Buch von PHILIPP GONON fassen. Seine vor allem in der historischen Berufsbildungsforschung ausgewiesene Expertise prägt auch den Duktus dieses Buches.

GONON verortet berufsbildungspolitisch breit diskutierte Themen wie Nachhaltigkeit, Hybridität, Durchlässigkeit und Inklusion vor dem Hintergrund ihrer historischen Wurzeln und Bezüge. Chancen und Stärken, aber auch Sackgassen und implizite Machtstrukturen in der beruflichen Bildung der Schweiz werden so sichtbar gemacht.

Im Kapitel »Grüne Berufsbildung« plädiert der Autor dafür, die Lernenden bei der ökologischen (Um-)Gestaltung der Betriebe stärker einzubeziehen, und argumentiert gegen eine reine schulische Wissensvermittlung in diesem Themenfeld. Berufliche Bildung für nachhaltige Entwicklung sei nicht von der Arbeitsge-

staltung in den Betrieben zu entkoppeln. Grüne Kompetenzen für die berufliche Praxis seien nur durch die Verschränkung der unterschiedlichen Lernorte zu vermitteln. Die didaktische Orientierung an konkreten Anwendungsfällen innerhalb eines breiten Berufsprofils seien zudem förderlich für die Weiterentwicklung einer auf Nachhaltigkeit orientierten Berufsbildung.

Hybridität wird im Buch als Zusammenspiel von erfahrungsbasiertem, aber auch experimentellem Lernen im Verbund mit dem Erlernen von Grundlagen für die berufliche Bildung definiert. Das Wechselspiel zwischen Ökonomisierung und Pädagogisierung der Berufsbildung im Zeitverlauf wird anschaulich auf Basis unterschiedlicher historischer Quellen beleuchtet. Der Autor fordert eine Neufassung des allgemeinbildenden Unterrichts in beruflichen Schulen. Dieser sollte auf kritische und kreative sowie kommunikative und kooperative Kompetenzen ausgerichtet sein und digitale Medien einbeziehen. GONON plädiert für eine pädagogische Deutung des Berufskonzepts mit breiten, über die reine Verwertbarkeit hinausgehenden und im Wandel der Zeit stets neu zu justierenden Standards. Durch eine stärkere Modularisierung von Inhalten sollen diese auch am Übergang in

Ausbildung und für berufliches Lernen von Erwachsenen verfügbar gemacht werden.

Durchlässigkeit wird als Antwort auf die Dynamik von Transformationsprozessen beschrieben. Notwendig sei ein neuer Bildungsbegriff, der sowohl an den akademischen als auch an den berufsbildenden Bereich neue Anforderungen stelle. Als Anforderung an die berufliche Bildung begründet sich hieraus der Anspruch, auf Bildungsprozesse in akademischen Settings vorzubereiten. Dies sei notwendig, um sich im Verlauf der Berufskarriere erfolgreich mit den veränderten Gegebenheiten auseinanderzusetzen.

Das knappe Kapitel zu Inklusion identifiziert Heterogenität und Vielfalt als zentrale Herausforderungen. Das Spannungsfeld divergierender Interessen von Staat, Wirtschaft und Individuen wird als Begründungsrahmen für den schweren Stand des Themas aufgespannt. Gleichzeitig weist GONON auf die Bedeutung hin, neue Fachkräftepotenziale durch individuelle Förderung zu erschließen.

Fazit: Der Band integriert unterschiedliche Vorträge und Stellungnahmen des Autors in ein Gesamtkonzept. Dies führt in Teilen zu Redundanzen und Brüchen im Lesefluss. Inhaltlich ist aber ein lesenswerter Überblick zur Diskussion bildungspolitischer Schlüsselthemen in der Schweiz gelungen, der auch hierzulande hilfreiche Denkanstöße geben kann. Auch wenn informierte deutsche Leser/-innen keine revolutionären Themen entdecken werden, so ist der Blick auf die Diskussionslinien im vertrauten und doch etwas anders aufgestellten Nachbarland sehr interessant. Zudem lohnt der Blick zurück, um Diskussionsstränge im geschichtlichen Zeitverlauf einordnen zu können. ◀



MONIKA HACKEL
Dr., Abteilungsleiterin
im BIBB
hackel@bibb.de

Aktuelle Neuerscheinungen aus dem BIBB

BIBB-Veröffentlichungsverzeichnis 2023



Das Veröffentlichungsverzeichnis 2023 beinhaltet die BIBB-Veröffentlichungen aus dem Jahr 2022 und gibt einen Ausblick auf die Publikationen des Jahres 2023.

Seit 2023 werden die Reihen »Berichte zur beruflichen Bildung«, »Wissenschaftliche Diskussionspapiere« sowie »Fachbeiträge im Internet« nicht mehr fortgesetzt. Zukünftige Publikationen dieser Reihen erscheinen in der neuen Reihe »BIBB Fachbeiträge zur beruflichen Bildung«.

BIBB (Hrsg.): Fachpublikationen 2023 (Informationen aus dem BIBB). Bonn 2023. Kostenloser Download: www.bibb.de/dienst/publikationen/de/18619

Berufliche Handlungskompetenz für nachhaltige Entwicklung



Das kognitive Anforderungsniveau von Ausbildungsberufen



Die Publikation stellt einen Indikator des Berufspsychologischen Services der Bundesagentur für Arbeit für das kognitive Anforderungsniveau von Ausbildungsberufen vor und präsentiert dessen Verteilung über 226 duale und schulische Ausbildungsberufe sowie Analysen zur Konstrukt- und Kriteriumsvalidität des Indikators. Die Ergebnisse belegen die Heterogenität im kognitiven Anforderungsniveau von Ausbildungsberufen sowie die Validität des Indikators.

A. FRIEDRICH; D. ROHRBACH-SCHMIDT; N. SANDER: Das kognitive Anforderungsniveau von Ausbildungsberufen. Eine empirische Untersuchung für 226 duale und schulische Ausbildungsberufe (BIBB Fachbeiträge zur beruflichen Bildung). Bonn 2023. Kostenloser Download: www.bibb.de/dienst/publikationen/de/18487

Der Band beinhaltet die Ergebnisse der Förderlinie III zur Entwicklung von nachhaltigkeitsbezogenen Kompetenzen in Berufen des Lebensmittelhandwerks und der Lebensmittelindustrie. Die Modellversuche haben wissenschaftlich fundierte und mit der Praxis erprobte Lösungen für die Förderung nachhaltigkeitsbezogener beruflicher Handlungskompetenzen, für die Gestaltung entsprechender didaktischer

Sammelband Wissenschaft trifft Praxis



Designbasierte Forschung umfasst verschiedene Ausprägungsformen von Forschungsprozessen, die auf die Entwicklung und Implementation von Innovationen abzielen. Ziel ist es, sich an der Lösung praktischer Problemlagen zu beteiligen. Der Sammelband dokumentiert die Beiträge des AG BFN Forums »Wissenschaft trifft Praxis – Designbasierte Forschung in der beruflichen Bildung«, das in einem digitalen Format an der Universität Paderborn stattfand.

H.-HUGO KREMER, HUBERT ERTL, PETER F. E. SLOANE (Hrsg.): Wissenschaft trifft Praxis – Designbasierte Forschung in der beruflichen Bildung (BIBB Fachbeiträge zur beruflichen Bildung). Bonn 2023. Kostenloser Download: www.bibb.de/dienst/publikationen/de/18616

Methoden sowie für die Qualifizierung des Berufsbildungspersonals gefunden. M. ANSMANN; J. KASTROP; W. KUHLMEIER: Berufliche Handlungskompetenz für nachhaltige Entwicklung. Die Modellversuche in Lebensmittelhandwerk und -industrie (BIBB Fachbeiträge zur beruflichen Bildung). Bonn 2023. Kostenloser Download: www.bibb.de/dienst/publikationen/de/18613



Das gibt's doch nicht!

Die deutsche Fortbildungslandschaft ist vielfältig. Einige Fortbildungsregelungen der Kammern, die in der Regel nur regional angeboten werden, sind kaum bekannt. Manch eine ist so speziell, dass sie glatt eine Erfindung der BWP-Redaktion sein könnte. Wir möchten von Ihnen wissen:

Welche dieser vier Fortbildungsregelungen gibt es nicht im deutschen Berufsbildungssystem?

- A Spielwarenprüfer/-in
- B Fachkraft für Zweithaar
- C Geprüfte/-r Werkstierpfleger/-in
- D Chocolatier/Chocolatière

Unter allen richtigen Einsendungen werden drei Exemplare des Buchs »Reden für den Frieden. Von Albert Schweitzer bis Margaret Atwood« aus dem S. Hirzel Verlag von GERT UEDING im Wert von je 34,00 Euro verlost. Schicken Sie Ihre Lösung bis zum 2. Juni 2023 an bwp-gewinnspiel@bibb.de.

Die Teilnahmebedingungen sowie Informationen zur Verarbeitung Ihrer personenbezogenen Daten aufgrund Ihrer Einwilligung finden Sie unter www.bwp-zeitschrift.de/de/ueber_bwp.php.



Vorschau



3/2023 – Prüfungen

Die Digitalisierung und Neuerungen durch die BBiG-Novelle im Jahr 2020 verändern das Prüfungswesen. Der Modernisierungsdruck ist groß. Die BWP-Ausgabe benennt aktuelle Herausforderungen und stellt Forschungsergebnisse sowie Ansätze aus der Praxis zur Weiterentwicklung des Prüfungswesens vor. Erscheint im August 2023

4/2023 – Ökologische Transformation
Erscheint im November 2023

IMPRESSUM

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis

52. Jahrgang, Heft 2/2023, Mai 2023
Redaktionsschluss 19.04.2023

Herausgeber

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)
Der Präsident
Robert-Schuman-Platz 3, 53175 Bonn

Redaktion

Christiane Jäger (verantw.),
Dr. Britta Nelskamp, Arne Schambeck,
Alexandra Thomas, Laura Weber
Telefon: (0228) 107-1723
bwp@bibb.de, www.bwp-zeitschrift.de
Beratendes Redaktionsgremium
Mag. Julia Bock-Schappelwein, Österreichisches Institut für Wirtschaftsforschung, Wien;
Dr. Margit Ebbinghaus, BIBB; Katrin Gutschow, BIBB; Thomas Hagenhofer, Zentral-Fachausschuss Berufsbildung Druck und Medien, Kassel; Dr. Marlise Kammermann, Eidgenössische Hochschule für Berufsbildung (EHB), Zollikofen, Schweiz; Prof. Dr. Dina Kuhlee, Universität Magdeburg; Dr. Daniel Neff, BIBB; Dr. Claudia Zaviska, BIBB

Copyright

Die veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Nachdruck, auch auszugsweise, nur mit Genehmigung des Herausgebers. Manuskripte gelten erst nach Bestätigung der Redaktion als angenommen. Namentlich gezeichnete Beiträge stellen nicht unbedingt die Meinung des Herausgebers dar. Unverlangt eingesandte Rezensionsexemplare werden nicht zurückgesandt. ISSN 0341-4515

Gestaltung und Satz

röger & röttenbacher GbR
Büro für Gestaltung, 71229 Leonberg
www.roeger-roettenbacher.de
Grafik, Illustration
(Poster und Seiten 9, 25, 57 und 61)
Satzpunkt Ursula Ewert GmbH,
95445 Bayreuth
www.satzpunkt-ewert.de

Druck

Memming Medien Centrum,
87700 Memmingen

Verlag

Franz Steiner Verlag
Birkenwaldstr. 44, 70191 Stuttgart
Telefon: (0711) 25 82-0 / Fax: -390
service@steiner-verlag.de

Geschäftsführung

André Caro,
Dr. Benjamin Wessinger

Verlagsleitung

Dr. Thomas Schaber

Anzeigen

Valerie Noller
Telefon: (0711) 25 82-497
E-Mail: vnoller@steiner-verlag.de

Bezugspreise und Erscheinungsweise

Einzelheft 13,90 € zzgl. Versandkosten (Inland: 3,95 €, Ausland: 5,45 €); Jahresabonnement 48 € zzgl. Versandkosten (Inland: 15,80 €, Ausland: 21,80 €). Alle Preise inkl. MwSt. Preisänderungen vorbehalten. Erscheinungsweise: vierteljährlich.

Kündigung

Die Kündigung kann bis drei Monate vor Ablauf eines Jahres beim Verlag erfolgen.

BWP für die Ohren

Begleitend zu jeder Ausgabe



BWP-Podcast: Die Folgen greifen aktuelle Themen auf, die in Wissenschaft, Politik und Praxis der Berufsbildung diskutiert werden. Hören Sie, was die Berufsbildung aktuell bewegt.



AzubiView: Ergänzend zum Berufe-Steckbrief in der BWP sprechen Auszubildende über ihren Ausbildungsalltag. Freuen Sie sich auf praxisnahe und lebendige Einblicke.



www.bwp-zeitschrift.de/podcasts
... und bei Spotify, Google Podcasts und Deezer



Copyright: Adobe Stock

Thema des Wettbewerbs:

„Transformation: Innovative Konzepte und Initiativen der beruflichen Aus- und Weiterbildung für die Gestaltung der Energiewende“

Mit dem Hermann-Schmidt-Preis des Vereins „Innovative Berufsbildung“ werden Projekte und Initiativen ausgezeichnet, die innovative Konzepte und Modelle zum diesjährigen Wettbewerbsthema entwickelt und erfolgreich umgesetzt haben.

Der Verein „Innovative Berufsbildung“ wird getragen vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) in Bonn sowie wbv Media in Bielefeld.

Der Hermann-Schmidt-Preis ist mit 3.000 Euro dotiert.
Die unabhängige Fachjury kann bis zu drei weitere Sonderpreise zu jeweils 1.000 Euro vergeben.

Nehmen Sie teil!

Antragsberechtigt sind Betriebe, berufliche Schulen sowie berufliche Bildungseinrichtungen in Kooperation mit Betrieben und/oder beruflichen Schulen.

Bewerbungsfrist: 7. Juli 2023

Informationen unter www.bibb.de/hermannschmidtpreis