



Heftbetreuung:
Marianne Friese
Rita Meyer

blickpunkt

Berufsorientierung im Kontext des Lebenslangen Lernens
Rita Meyer

1

thema

Berufliche Sozialisation als lebenslanger Orientierungsprozess

Biografische Sprünge und persönliche Kontinuitäten
Ute Clement

2

**Berufsorientierung im Lebenslauf
aus entwicklungspsychologischer Perspektive**

Bärbel Kracke

5

Die gesellschaftspolitische Bedeutung von Beruf und Berufsorientierung

Regionaler Ausbildungsmarkt als Sozialraum
Karin Büchter

8

Berufliche Orientierung als Gegenstand pädagogischer Professionalität

Marianne Friese

11

**Berufsberatung – Historische Kontinuität des Spannungsfeldes
individueller und wirtschaftlicher Interessen**

Kristina Heinrich-Rascher

14

Berufsberatung als reflexiver Prozess

Clinton Enoch

17

Von Aus- und Umstiegen

Motive zur beruflichen Neuorientierung von Gründer*innen
Tanja Schirmacher

20

**Career Change und die Bedeutung Beruflicher Orientierung
am Beispiel Studierender auf dem dritten Bildungsweg**

Eva Anslinger

23

**Förderung besonderer Zielgruppen beim Übergang Schule – Beruf
durch regionale Steuerung im Rahmen landesweiter Strategien**

Melanie Sittig

26

„[...] Aber ich habe auch meine Chance hier gekriegt“

Bildungsaspirationen und Berufsorientierung junger Geflüchteter in Ausbildung
Kirsten Rusert, Mehmet Kart und Margit Stein

29

Berufsorientierungsprozesse über soziale Netzwerke

YouTube, TikTok und Co.

Markus Gitter und Clemens Hafner

33

**Berufsorientierung und Berufsvorbereitung als
Arbeitsweltorientierung auch in der Primarstufe?**

Dieter Münk und Ingelore Mammes

36

interview

Betriebliche Weiterbildung in agilen Zeiten

Über Orientierungsleistungen von Organisation und Subjekt
unter den Bedingungen von Unsicherheit

Interview mit Anne Lange De Angelis, Coach, Trainerin, Beraterin

(plan a – Beratung für Organisations- und Personalentwicklung, Hamburg)

39

spektrum

**Arbeiten und Lernen in der Produktionsschule – ein Blick in die
pädagogische Praxis**

Thomas Müller, Martin Mertens und Marion Gümpel

42

Übergänge in Ausbildung besonders gefährdet

Die Auswirkungen der Corona-Pandemie im Licht
der statistischen Bildungsberichterstattung

Marcus Eckelt

45

international

Übergang von Bildung zu Beruf in Japan

Veränderungen in der Hochschulbildung und Personalrekrutierung

Matthias Hennings

49

magazin

kurz notiert

Rezension

Vorschau • Impressum

51

52

53

Berufsorientierung im Kontext des Lebenslangen Lernens

Veränderte Dynamiken in der Arbeitswelt führen dazu, dass eine berufliche Erstausbildung nicht mehr die hinreichende Voraussetzung für eine kontinuierliche Berufsbiographie ist. Selbst nach einer ersten Berufswahlphase muss die individuelle Beruflichkeit im Erwerbsleben permanent reflexiv hergestellt werden. Die Bereitschaft und Fähigkeit, sich ständig beruflich zu orientieren, wird damit zu einem immanenten Bestandteil der umfassenden beruflichen Handlungskompetenz aller Generationen.

In der Berufs- und Wirtschaftspädagogik werden berufliche Orientierungsprozesse und Berufswahlkompetenz bisher in erster Linie im Kontext der Übergangsproblematik – vor allem an der Schwelle des Übergangs von der Schule in den Beruf – thematisiert. Diese Orientierungsleistungen, die an dem Übergang an der ersten Schwelle erbracht werden (müssen), sind ohne jeden Zweifel entscheidend für den weiteren Verlauf der beruflichen Entwicklung und Karriere. Aber selbst wenn diese Schwelle ohne größere Probleme bewältigt wurde, steht der Einzelne in unterschiedlichen Lebensphasen vor der Herausforderung, Orientierungsleistungen zu erbringen. Dies gilt im Berufsleben vor allem dann, wenn es um das Ausloten der Balance zwischen Arbeiten, Lernen und Leben geht. Damit findet berufliche Orientierung über den gesamten Lebenslauf hinweg statt: als Anpassung, Um- oder auch grundlegende Neuorientierung.

Die zu erbringenden Orientierungsleistungen richten sich zum einen auf das Ausloten der individuellen Interessen, Ansprüche und Zufriedenheit in und mit der Arbeit. Zum anderen sind Anpassungsleistungen an die Veränderungen der Arbeitswelt und an die betrieblichen Organisationsprozesse zu erbringen. Strukturelle und institutionelle Veränderungen – auch im Kontext der digitalen Transformation – führen zu Pluralisierung der Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen, die letztlich für den einzelnen Arbeitnehmer in ihrer Komplexität unübersichtlich sind. Die Orientierungsleistungen, die angesichts einer zunehmenden Flexibilisierung, Entgrenzung, Intensivierung und Subjektivierung

von Arbeit jenseits der ersten Schwelle des Übergangs von der Schule in den Beruf faktisch erbracht werden, sind nicht annähernd so systematisch im Tableau der berufspädagogischen Forschung repräsentiert wie die Berufsorientierung im Übergang von der Schule in den Beruf.

Demgegenüber werden in der Psychologie berufsbezogene Entwicklungsprozesse im Kontext des Lebenslaufes betrachtet. Dabei wird davon ausgegangen, dass Menschen sich in einem sozialen Raum lebenslang weiterentwickeln, wobei sowohl die Gelegenheitsstrukturen und Möglichkeiten des sozialen und kulturellen Umfeldes als auch die persönlichen Eigenschaften determinierende Merkmale der beruflichen Orientierung sind. Im Sinne von „Karrierekonstruktionen“ wird angenommen, dass berufliche Entwicklungsprozesse einer Sinnhaftigkeit und Zielgerichtetheit folgen. Positive Emotionen und internale Kontrollüberzeugungen werden in diesem Zusammenhang als wichtigste Faktoren für die Karrierekonstruktion benannt.

Forschungsergebnisse belegen zum einen, dass ein früher Informationsbeginn, ein hoher Informationsstand und die Sicherheit über die Bildungsabsichten in Beruf und Studium sich nachhaltig positiv als tragfähig für Bildungsentscheidungen auswirken. Einmal orientiert, fällt die Berufsorientierung im Lebensverlauf leichter.

Zum anderen zeigt sich die hohe Bedeutung einer frühen Begleitung vor allem in der Phase des Suchprozesses der Berufsorientierung. Daraus wiederum lässt sich der hohe Stellenwert ableiten, den die Kompetenzen der Berater und Begleiter im Hinblick auf die Anleitung der Reflexion haben müssen. Dies gilt insbesondere vor dem Hintergrund, dass entscheidend für berufliche Orientierungsleistungen nicht die Zielorientierung und das Erreichen vorgegebener „Marken“ ist, sondern das Vorliegen spezifischer handlungsleitender Überzeugungen. Es geht um kognitive Orientierungen, denen immer eine Interpretationsleistung vorausgeht.

Einen ersten und sehr konkreten Orientierungsbereich – quasi einen optiona-

len Horizont der Möglichkeiten – bieten zunächst das Feld beruflicher Tätigkeiten bzw. die Berufe und Qualifizierungsangebote. Als Orientierungsmodelle strukturieren die geordneten Berufsbilder die Ausbildungs-, Arbeits- und Beschäftigungsmärkte und dienen damit einerseits in der Wahrnehmung von Subjekten, quasi wie eine Landkarte, als klassisches Orientierungsmittel für die Praxis von Arbeit und Beruf.

Andererseits erzeugen sie zugleich Orientierungslosigkeit, denn mit jeder Aufforderung zu und dem Versuch der Orientierung steigt auch das Risiko der Desorientierung: um sich neu orientieren zu können, muss man jeweils auch schon orientiert sein. Die berufliche Orientierung ist damit anspruchsvoll und voraussetzungsreich, weil in diesem Prozess kognitive Leistungen zu erbringen sind, die wiederum spezifisches Orientierungs- und Verfügungswissen (i. S. des Wissens um Wirkungszusammenhänge) voraussetzen. Berufliche Orientierung geht indes immer einher mit einer Fülle an Wahlmöglichkeiten, die Entscheidungszwang und damit auch Nachdenklichkeit erzeugen. In pädagogischer Perspektive muss es also in der Entwicklung von Konzepten der Berufsorientierung vor allem darum gehen, die Fähigkeit zur Reflexion anzuleiten: auf sich selbst und seine handlungsleitenden Motive und Interessen und zugleich auch auf die Rahmenbedingungen und die zu realisierenden Handlungsoptionen.

Damit ist Berufsorientierung ein konstruktivistischer Prozess, in dem weniger objektive Daten (wie z. B. gemessene Interessen und Fähigkeiten) relevant sind, sondern vielmehr die subjektive Interpretation und Bedeutungszuschreibung. Insofern sollten berufsorientierende Maßnahmen darauf gerichtet sein, Subjekte lebensbegleitend darin zu unterstützen, ihre eigenen Werte und Ziele zu reflektieren und ihre individuelle Laufbahn- und Lebensgestaltung daran auszurichten. Und eben nicht an Anforderungen von Arbeitsmärkten.

Prof.in Dr. Rita Meyer

Leibniz Universität Hannover

Berufliche Sozialisation als lebens- langer Orientierungsprozess

Biografische Sprünge und persönliche Kontinuitäten

Abstract:

Die berufliche und betriebliche Sozialisation ist immer auch ein persönlicher Orientierungsprozess. Jede Arbeitstätigkeit fordert und prägt uns durch das Lernen neuer Inhalte, das Adaptieren von bestehenden Regelungen oder auch den Transfer von Gelerntem in neue Umgebungen. Dieser Artikel zeigt, wie komplex und facettenreich die Mechanismen der beruflichen Sozialisation sind und wie sie auf das Subjekt wirken.

Was im Berufsleben von uns erwartet wird, ist in der Regel nicht nur anspruchsvoll und umfassend, es ist auch ausgesprochen widersprüchlich. Wir sollen teamorientiert *und* ehrgeizig, flexibel *und* zielorientiert, erfahren *und* innovativ sein etc. Man benötigt eine bestimmte Art von Persönlichkeit (Arbeitskraftunternehmer, Führungspersönlichkeit, Teamplayer) als Einstellungsvoraussetzung, zugleich wird unterstellt, dass diese Persönlichkeit nur durch Berufserfahrung erworben werden kann.

Und als bisse sich die Katze hier noch nicht ausreichend in den Schwanz, sind auch Berufsbiografien durch zahlreiche Wechsel, Auf-, Ab- und Umstiege gekennzeichnet. Kaum hat man bestimmte Kompetenzen oder Persönlichkeitseigenschaften erworben, werden sie auch gleich wieder obsolet.

Wie also verhalten sich Persönlichkeit und derart wechselvolle Berufsbiografien zueinander? Gehen wir bestimmte biografische Wege, weil wir die dazu passende Persönlichkeit besitzen? Oder entstehen unsere Persönlichkeiten auf biografischen Wegen? Werden wir, was wir ohnehin schon sind? Oder sind wir, was aus uns geworden ist?

Berufliche Sozialisation

Arbeit, davon können wir ausgehen, verändert unsere Körper, Seelen, unser Wissen und Können. Ein Beruf stellt uns sozusagen Mitgliedsausweise bereit, die mit wechselseitigen Erwartungen z. B. an Kompetenz, Problemlösefähigkeit, Einkünfte, Handlungsspielräume, Reputation oder Rollenbilder versehen sind. Wir können diese Mitgliedsausweise erwerben und haben so die Chance, aber auch die Pflicht, an einer gesellschaftlichen Organisation von Arbeit teilzuhaben, die in wesentlichen Aspekten schon vor uns da war

und unabhängig von uns existiert. Diesen Prozess der Auseinandersetzung mit und Einpassung in bereits existierende Erwartungen, Möglichkeiten und Anforderungen nennen wir berufliche Sozialisation. Selbstverständlich gilt dies auch dann, wenn wir uns beruflicher Arbeit verweigern oder von ihr ausgeschlossen werden. Ob Familienarbeit, Arbeitslosigkeit oder Aussteigerdasein – sie alle haben sich mit gesellschaftlichen Erwartungen auseinanderzusetzen, die durch das Konzept beruflicher Arbeit geprägt sind.

Rollenerwartungen, die individuelles Handeln mit arbeitsteiligen Aufgaben und gesellschaftlichen Positionen verknüpfen, sind funktional für das große Ganze, das heißt für das Zusammenspiel von Produktion und Reproduktion, von Verwertungsinteressen des Kapitals und ökonomischen Bedingtheiten. Neue Generationen, die sich in dieses große Spiel eingliedern, werden sich – wollen sie bestehen – den entsprechenden Erwartungen im Wesentlichen unterordnen. Zugleich sind die Bedingungen, denen sie sich anzupassen haben, das Ergebnis langer und wechselvoller sozialer Auseinandersetzungen, von Technikentwicklung, Lebenseinstellungen und Autonomieansprüchen. Nicht alles, was junge Menschen lernen, wenn sie einen Beruf ergreifen, ist funktional und sinnvoll. Doch nur wenig ist zufällig oder willkürlich – Arbeits- und Berufskulturen sind historisch gewachsen und haben eine Eigendynamik, die wir nur teilweise bewusst erfassen, die uns aber als Ganze prägt.

Eine der entscheidenden Leitfragen unserer biografischen Selbstkonstruktion lautet: Was willst Du werden, wenn Du groß bist? Oder etwas später: Wo sehen Sie sich in zehn Jahren? Diese Frage – ausgesprochen oder nicht – zwingt das Individuum, sich mental ein Modell der eigenen Wirklichkeit zu formen und das Handeln daran auszurichten, und sei es nur in



Ute Clement

Form eines Nachgebens gegenüber vorgegebenen Wegen der Anpassung an durch Geschlecht, soziale Schicht, Ethnie etc. vorgegebene Rollenmuster (oder aber der Auflehnung und Rebellion gegen diese).

Wie aber verändert dieses mentale Modell und später der (durch Ausbildung und Beruf realisierte) Erwerb einer solchen Mitgliedschaft uns selbst? Das Konzept beruflicher Sozialisation geht davon aus, dass wir in der kontinuierlichen Auseinandersetzung mit der sozialen und dinglichen Umgebung nicht nur die Welt verändern, sondern auch wir selbst als verändert aus diesem Prozess immer wieder hervorgehen. Wir sind unverwechselbare Individuen, aber eben auch Angehörige von Gruppen und Milieus. Ja, sogar die Notwendigkeit, ein unverwechselbares Individuum zu sein, muss als typisch für eine bestimmte (westliche, individualistische) Ausprägung gesellschaftlicher Normen verstanden werden.

Was verändert sich?

Berufliche Sozialisation erfasst Menschen ganz. Wir erwerben Wissen, Können, Fähigkeiten, Haltungen, Werte und Affekte – das heißt, praktisch jeder Aspekt unseres Selbst wird durch berufliches Lernen verändert. Berufliches Wissen umfasst Kenntnisse zum Arbeitsgegenstand, aber auch zum Arbeitsprozess, d. h. den Abläufen und Beteiligten. Es geht um fachliche Kenntnisse und Fähigkeiten; doch auch eine Fachsprache, Regeln des Umgangs und Sozialverhaltens wollen erlernt sein. Ein Teil dieses Wissens ist in Worten explizierbar und kann anderen bei Bedarf erläutert werden. Es gibt aber auch implizites, dem Bewusstsein nicht wirklich zugängliches Wissen, das durch Erfahrung und Routinen erworben wird und dann in quasi-intuitiver Form vorliegt (Neuweg 2006).

Im Gegensatz zu Neulingen erleben Experten ihr Wissen in fast körperlicher Weise. Die Hand weiß, wie sie das Instrument zu drehen hat, der Körper reagiert schneller als der Kopf auf eine ungewohnte Situation, die Qualität einer Oberfläche wird körperlich gespürt (Haasler 2004). Manche dieser körperlichen Lerneffekte, durch die wir Erfahrungswissen aufbauen, sind uns bewusst und

erfüllen uns vielleicht mit Stolz, andere bleiben uns verborgen oder werden als Fehlhaltungen, Abnutzungs- oder Stress-effekte zum Problem. Mit bewusstem, explizitem Wissen hat dies nur zum Teil zu tun.

Mit einem Beruf erlernen wir auch die gedanklichen, sozialen, affektiven und produktbezogenen Rahmungen, die für diese Art von Handlungen in unserer Kultur vorgesehen sind. Die Tierpflegerin lernt einen ökonomisch-versachlichten Umgang mit Tieren. Der Altenpfleger gewinnt eine neue Einstellung zum Sterben (jedenfalls zum Sterben der anderen). Die erfolgreiche Übernahme von Werten, Haltungen und Einstellungen – ein bestimmter beruflicher Habitus – ist bestimmend dafür, ob und wie weit berufliche Neulinge sich als einer Berufsgruppe zugehörig fühlen und ein zentral wichtiger Gegenstand beruflicher Sozialisation.

Das Ziel des beruflichen Lernens ist berufliche Handlungskompetenz und damit, ganz umfassend, Fachkompetenz im Sinne von Wissen und Fertigkeiten, soziale und personale Kompetenz. Dieser umfassende Anspruch der beruflichen Sozialisation und des beruflichen Lernens entgrenzt den Zugriff auch auf Bereiche, die vermeintlich privat sind: Werte, Einstellungen und Haltungen, die scheinbar bloß der Entfaltung der eigenen Persönlichkeit dienen, werden zum Gegenstand der Verhandlung auf dem Arbeitsmarkt.

Wenn auch solche Bildungsbereiche, die wie Reisen, ehrenamtliches Engagement, kulturelle Erfahrungen etc. zunächst einer unmittelbaren ökonomischen Verwertung entzogen scheinen, zunehmend bewusst und zielgerichtet, zur Gestaltung der eigenen beruflichen Vita funktionalisiert werden, wird das eigene (Er-)Leben gewissermaßen enggeführt. Der Unterschied besteht weniger darin, dass solche Bildungserfahrungen nicht auch für die eigene berufliche Laufbahn verwertbar sind (das waren sie mindestens implizit wohl schon immer), sondern darin, dass sie von vorneherein als in diesem Sinne funktional geplant und erlebt werden. Dann steht das Engagement für eine politische Gruppe oder einen Verein nicht mehr für sich, sondern wird als Mittel zum Zweck bewusst gewählt – und bildet entsprechend nur noch bedingt einen Rückzugsort zur Erholung, Selbstverwirklichung und Kompensation.

Biografische Übergänge und Sozialisation

Nun könnte man meinen, dieser komplexe und anstrengende Prozess der Zuordnung und Aneignung beruflicher Rollen, Identitäten und Kompetenzen sei irgendwann im biografischen Verlauf abgeschlossen und dann werde auf dem Plateau des Lebens und unter Verwendung der bis dahin erworbenen Fähigkeiten, Gewohnheiten und Vorstellungen einfach weitergelebt.

Diese Vorstellung trifft aus zwei Gründen nicht wirklich zu: Zum einen verändert sich die Welt und mit ihr die Anforderungen und Erwartungen an unser Denken und Handeln, auch wenn Veränderungen vielleicht weniger umfassend sind, als das postmoderne Fortschrittsnarrativ uns mitunter glauben macht. Dass sich berufliches Handeln in technischer, organisatorischer und arbeitskultureller Hinsicht kontinuierlich wandelt, das ist wohl in der überwiegenden Mehrheit der Berufe tatsächlich so.

Und zum anderen wandeln wir uns selbst: Wir wechseln Lebensorte, Arbeitsplätze, Berufe und Positionen, steigen auf, steigen ab, um oder aus. Jede dieser neuen Lebenssituationen konfrontiert uns mit veränderten Erwartungen, Ressourcen und Bedingungen. Das Erwachsenenleben erweist sich als eine Aneinanderreihung von Lernphasen in Lernwelten (Schlüter 2010).

Allerdings verändern sich im Verlauf des Lebens Mechanismen und Formen der Sozialisation. Lebenserfahrungen (wie z. B. eigene Elternschaft, Krankheiten oder Ortswechsel) bilden neue Ausgangspunkte für die Auseinandersetzung mit beruflichen Anforderungen und gesellschaftlichen Erwartungen. Die Möglichkeiten des Individuums, durch aktive Rollenübernahme Sozialisationsprozesse selbst mit zu gestalten, wachsen dadurch, dass die Individuen mehr Lebenserfahrung einbringen können. Zugleich wird das Spektrum möglicher Lernerfahrungen auch dadurch eingengt, dass bestimmte Entscheidungen bereits getroffen, bestimmte Wege schon eingeschlagen sind.

Übergänge zu realisieren und zu einer Karriere zusammenzufügen, bedarf außer einer individuellen Zielstrebigkeit auch eines „subjektiven Lebensentwurfs“ (Schlüter 2010), der seinerseits durch

institutionelle Bedingungen und vorgefertigte Bilder, Repräsentationen, Rollenerwartungen etc. geprägt ist. Mit Bezug auf Bourdieu schildert Schlüter, dass die Verfolgung einer Karriere stets in einem sozialen Feld erfolgt. Ziel des Spiels ist es dann, eine möglichst hohe Position in diesem Feld zu erlangen. „Zu diesem Spiel gehört die „Illusio“ als Glaube, das Spiel spielen zu müssen sowie die „Libido“ als psychische Energie, die den Trieb, mitzuspielen, in spezifische Interessen verwandelt.“ (ebd., 70).

Man könnte entsprechend biografische Übergänge als Statuspassagen konzeptualisieren. Dann würden Individuen, bewegt durch bestimmte Vorstellungen eines gelungenen Lebens in einem sozialen Feld und getrieben durch eine psychische Energie des Mitspielen-Wollens, von einer sozialen Position in eine andere wechseln. Welche Positionen offenstehen und wie ein solcher Übergang zu bewerkstelligen ist, würde durch das jeweilige soziale Feld mit seinen Zugangsmechanismen und Machtkonstellationen bestimmt. Der Übergang wäre durch unterschiedliche Phasen der Ablösung aus der alten Position, einer Art Schwebe-phase zwischen ihnen und der Aneignung der neuen Position gekennzeichnet (vgl. Felden u. a. 2014, 63 f.).

Neuere Konzepte gehen hier aber noch einen Schritt weiter. Sie stellen in Rechnung, dass sich nicht nur das Subjekt mit seinen diversen Potenzialen und Facetten kontinuierlich neu erfindet, sondern dass auch die sozialen Positionen, die es besetzt, einem ständigen Wandel ausgesetzt sind. Während eine Person sich also in einer spezifischen Weise konstruiert (als *dieser* Lebensweise zugehörig, mit *diesem* persönlichen Stil und *dieser* Biografie etc.), bewegt sie sich in einem sozialen Feld, das sich ebenfalls als fluide und veränderbar erweist (vgl. ebd., 63 f.).

Ein wirklicher Übergang lässt sich dann insofern kaum noch beschreiben, als der Wandel der eigenen Person zeitlich ebenso wenig begrenzt scheint wie die Beschaffenheit der jeweiligen Positionen. Übernimmt z. B. ein junger Mann eine Leitungsposition, wird Vater und nimmt Erziehungsurlaub, dann verändern sich der junge Mann *und* die Leitungsposition und zwar in vielfacher, miteinander wechselseitig verbundener Art

und Weise. Und diese Veränderungen sind wiederum verbunden mit Entwicklungen auf der Mikro-, der Meso- und der Makroebene, mit persönlichen, gesellschaftlichen, organisationalen und rechtlichen Aspekten usw.

Wie fluide die Verhältnisse allerdings wirklich sind, das lässt sich trotz aller postmodernistischen Reflexion nur schwer ausloten. Wohl wahr: Der junge Mann aus unserem Beispiel hat von seiner Leitungsposition durch unterschiedliche gesellschaftliche Konstellationen heute größere Spielräume für neue Konstruktionen seiner selbst und seiner sozialen Umwelt. Doch: Wie groß sind die Beharrungskräfte, die dafür sorgen, dass eine solche Situation gar nicht erst entsteht? Je nach Fachkultur und Milieu wird es hier Unterschiede geben. Festzuhalten ist: Es bleibt dem Individuum überlassen, die jeweiligen impliziten Regeln, Zugangswege und Grenzen auszuloten und zwar auf eigenes Risiko und eigene Kosten.

Wo früher explizit und reguliert war, wer Zugangsoptionen zu einer bestimmten sozialen Position besaß, trifft man heute auf der Verlautbarungsebene auf Bekenntnisse zu Diversität, Vielfalt und Toleranz. Und erfährt dann als Frau erst beim Feierabendbier der Kollegen oder als frischgebackener Vater auf dem Spielplatz, wo die Tücken der Wirklichkeit hinter dem Leitbild verborgen liegen.

Lernen wird in Übergängen in der Regel dann angestoßen, wenn Kompetenzen und Handlungsroutrinen aus der Vergangenheit in der neuen Situation nicht mehr ausreichen, sondern mit neuen Erwartungen und Anforderungen konfrontiert werden. Es handelt sich also durchaus nicht immer um positive und angenehme Erfahrungen der persönlichen Weiterentwicklung und des Kompetenzgewinns. Vielmehr sind diese häufig zunächst erkauf durch Erlebnisse, die mit Versagen(-sängsten), Kontrollverlust oder Abwertung einhergehen.

Lernprozesse in Übergängen werden sehr häufig durch Widerfahrnisse angestoßen, d. h. dann initiiert, wenn die bis dato erworbenen Kenntnisse und Muster in der neuen Position für Irritationen sorgen. Es gilt, Herausforderungen zu bewältigen, unterschiedliche Erwartungen aufeinander abzustimmen oder sich neue Bewältigungsstrategien anzueignen. Wie auch bei den frühen biografischen For-

men der Sozialisation geht es hier nicht nur um explizites Wissen und Können, sondern auch und vor allem um implizites Lernen. Wie bewegen, kleiden, verhalten sich, wie sprechen Angehörige der neuen Position? Welche zuvor erworbenen Handlungsmuster sind abzulegen, welche sind aber auch durchsetzbar? Welche Grenzen sind beweglich, welche fix?

Auch in frühen Phasen der beruflichen Sozialisation entscheiden sich Personen für oder gegen Bedingungen des eigenen Lernens. Sie wählen die Freundschaften oder Vorbilder aus, die sich dann als Sozialisationsagenten erweisen. Sie unterwerfen sich Sozialisationsbedingungen oder leisten Widerstand gegen diese. Sie wählen Rollen innerhalb ihrer peer-group und definieren so die Rahmung ihrer Sozialisation mit.

Dieser Eigenanteil an Sozialisation wächst in späteren Phasen der Biografie. Auch hier wählen Menschen Lebenswege und treffen Entscheidungen für oder gegen Situationen, welche sie dann ihrerseits prägen und bestimmen. Doch sie tun dies auf der Grundlage bereits erworbener Erfahrungen und sozialer Stellungen und erhöhen dadurch Spielräume zur Ausgestaltung derjenigen Positionen, in die sie gerade hineinwachsen. Wir werden, was wir sind, so könnte man mit Bezug auf die eingangs gestellte Frage formulieren. Aber wir sind daran beteiligt, wie wir dorthin gekommen sind.

Literatur:

- Felden, H. von; Schäffter, O. & Schicke-Gerke, H. (Hg.) (2014). *Denken in Übergängen. Weiterbildung in transitorischen Lebenslagen*. Wiesbaden: Springer.
- Goffman, E. (1962). On cooling the mark out. Some aspects of adaptation to failure. München/Zürich: Piper Verlag.
- Haasler, B. (2004). Hochtechnologie und Handarbeit. Eine Studie zur Facharbeit im Werkzeugbau der Automobilindustrie. Bielefeld: wbv.
- Neuweg, G. H. (2006). *Das Schweigen der Köpfer. Strukturen und Grenzen des Erfahrungswissens*. Linz: Trauner.
- Schlüter, A. (2010). Lernen in Lebensphasen. In *Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* 33 (4), 67–80. Online verfügbar unter <https://doi.org/10.3278/REP1004W067>

Prof.in Dr. Ute Clement

Universität Kassel
clement@uni-kassel.de

Berufsorientierung im Lebenslauf aus entwicklungspsychologischer Perspektive

*Abstract:
Über die gesamte Lebensspanne hinweg setzen sich Menschen in Beziehung zur Berufswelt. Dabei spielt die Passung zwischen individuellen Voraussetzungen und den Charakteristika der Berufswelt eine zentrale Rolle, die sich im Lebenslauf verändern und durch eigenes Handeln hergestellt und erhalten werden kann.*

„Was willst Du einmal werden?“ – Diese Frage wird am häufigsten mit dem Thema Berufsorientierung assoziiert. Sie wird bereits Kindern, aber häufiger Jugendlichen vor dem Ende der Schulzeit gestellt. Die Frage, wie Kinder und Jugendliche im Prozess der Entscheidung für eine erste Berufsausbildung unterstützt werden können, beschäftigt inzwischen viele Forscher*innen und Praktiker*innen. Dieser Beitrag stellt entwicklungspsychologische Perspektiven in den Mittelpunkt.

Entwicklungspsychologie der Lebensspanne

In den Anfängen der Entwicklungspsychologie wurde vor allem betrachtet, wie sich in Kindheit und Jugend die menschlichen Fähigkeiten der Wahrnehmung, des Denkens, des Fühlens und des Verhaltens in unterschiedlichen Situationen über die Zeit verändern. Als Zielpunkt der Entwicklung galt die erwachsene Funktionsfähigkeit beispielsweise im Bereich der Fortpflanzung oder im Denken. Die Betrachtung des gesamten Lebenslaufs erfolgte zunächst unter einer eher klinischen Perspektive, angeregt durch die Arbeiten von Sigmund Freud mit unter psychischen Konflikten leidenden erwachsenen Patienten. Charlotte Bühler (1893-1974) jedoch wollte systematisch herausarbeiten, was „normale“ Lebensläufe ausmacht. Mit ihrem 1933 erschienenen Buch „Der menschliche Lebenslauf als psychologisches Problem“ legte sie die Grundlage für eine Entwicklungspsychologie der Lebensspanne. Mit der Psychologie der Lebensspanne wurde von der Vorstellung Abschied genommen, dass die wesentlichen Entwicklungsprozesse im Leben eines Menschen mit dem Erreichen der Reproduktionsfähigkeit oder der Fähigkeit zum abstrakten Denken in der Adoleszenz abgeschlossen seien. Sah der traditionelle

Entwicklungsbegriff vor allem Aufbauprozesse als zentral an, umfasst der moderne Entwicklungsbegriff die Zunahme und Abnahme von Fähigkeiten. Vor allem aber geht es um systematische Veränderungen und Kontinuitäten im menschlichen Erleben und Verhalten über die Zeit, die sich aus der Interaktion von biologischen, soziologisch-biographischen und psychologischen Zielsetzungs- und Bewertungsprozessen ergeben. Durch die Rekonstruktion von Biographien und Interviews mit Menschen in unterschiedlichen sozialen Lagen wurde bereits bei Charlotte Bühler deutlich, wie zentral die Umstände, unter denen Menschen leben und arbeiten, individuelle Entwicklungsmöglichkeiten beeinflussen und dass Menschen ein starkes Bedürfnis haben, Kontrolle über ihr eigenes Leben zu haben.

Anknüpfend an die Denktradition der Entwicklungspsychologen mit dem Fokus auf nicht-klinische Lebensverläufe von Charlotte Bühler hat der Erziehungswissenschaftler und Soziologe Robert Havighurst (1900-1991) das Konzept der Entwicklungsaufgaben formuliert (1948). Der Lebenslauf lässt sich demnach in sechs Phasen unterteilen, drei zwischen früher Kindheit und Jugend und drei zwischen jungem und hohem Erwachsenenalter. In jeder Phase ergeben sich spezifische Entwicklungsaufgaben, die von biologischen Prozessen, den sozialen biographischen Umständen bzw. dem kulturellen Druck der Gesellschaft und den eigenen Zielen und Werten beeinflusst werden. Havighursts Beschreibung von Entwicklungsaufgaben ist normativ geprägt von der Biographie produktiver Mitglieder einer Gesellschaft. Für ihn war der Erwerb von Fähigkeiten zentral, die es Individuen erlauben, sich in ihren Gesellschaften aktiv in unterschiedlichen Rollen zu engagieren. So wird stets auch die Berufsrolle genannt, auf die es sich in Kindheit und Jugend vorzubereiten, die es im mittleren Erwachsenenalter



Bärbel Kracke

auszufüllen und von der es sich im höheren Erwachsenenalter zu verabschieden gilt. Auch in Klaus Hurrelmanns (*1944) Konzeption der Entwicklungsaufgaben der Jugendphase spielt die Entwicklung der individuellen intellektuellen und sozialen Kompetenz eine große Rolle, um selbstverantwortlich schulischen und beruflichen Anforderungen als Voraussetzung für eine selbstständige Existenz als Erwachsener nachkommen zu können (Hurrelmann & Quenzel, 2012, 24 ff.).

Berufsorientierung als lebenslange Entwicklungsaufgabe

Die wichtigsten Impulse für die Erforschung lebenslanger Berufsorientierung kamen von Donald E. Super (1910-1994). (siehe zu seinem Einfluss auf den deutschsprachigen Raum Brüggemann & Rahn 2020). Nach jahrelanger Berufstätigkeit als Berufsberater studierte Super Psychologie und systematisierte seine Beobachtungen in vielen unterschiedlichen empirischen Studien. Das wichtigste dabei war, dass er längsschnittlich vorging. Er verfolgte also unterschiedliche Gruppen von Menschen über einen längeren Zeitraum und fand dabei heraus, dass die Entscheidung für eine Berufsausbildung, ein Studium, einen Beruf oder einen Job kein zeitlich begrenzter einmaliger Vorgang ist. Vielmehr handelt es sich dabei um einen längerfristigen Entwicklungsprozess, der lange vor dem Ende der Schulzeit beginnt und mit dem Ergreifen einer Berufstätigkeit nicht abgeschlossen ist. In Auseinandersetzung mit persönlichen Vorlieben und Fähigkeiten sowie mit Erfahrungen in Gesprächen, Beobachtungen von Eltern oder anderen Erwachsenen im persönlichen Umfeld oder in den Medien und schließlich durch eigene Tätigkeiten werden Informationen über sich selbst und die Berufswelt gesammelt und in Beziehung gesetzt. Dadurch entwickelt sich ein berufliches Selbstkonzept, das dynamisch ist und neue Erfahrungen strukturiert, aber auch durch Erfahrungen geformt wird. Wichtig in Supers Theorie ist die Idee der lebenslangen beruflichen Entwicklung, die er als „career“ bezeichnet. Diese berufliche Entwicklung wird durch die Kombination und Abfolge von Rollen definiert, die ein Individuum über das eigene Leben hinweg einnimmt (Super 1980). Zu diesen Rollen gehört das

Kindsein, Schüler*in, Auszubildende*r, Student*in sein, Elternteil, Ehepartner*in, Arbeitnehmer*in, Hausfrau oder Hausmann, Rentner*in, Bürger*in etc. Für jede Rolle gibt es spezifische Erwartungen, wie sie idealiter ausgefüllt werden sollten, zum Beispiel hinsichtlich der investierten Zeit, des inhaltlichen oder emotionalen Engagements. Jedes Individuum lebt in einer ganz einzigartigen Kombination von Rollen, die sich über das eigene Leben hinweg auch individuell verändert. Super hat dieses bunte Arrangement an Anforderungen als „Life-Career-Rainbow“ bezeichnet. In diesen individuellen Kombinationen von Rollen sind Fragen nach der Selbstverwirklichung, nach Rollenkonflikten, nach der Qualität der Ausfüllung der Rollen, der Entscheidung für bestimmte Rollen ein wichtiger Aspekt für die Lebenszufriedenheit. Das Modell des „Life-Career-Rainbow“ gibt nützliche Anknüpfungspunkte für die Berufsvorbereitung und Berufsberatung, indem es Rollenerwartungen, Möglichkeiten zur Selbstentfaltung und mögliche Konflikte zwischen den Rollen zum Gegenstand der Reflexion macht.

Für Super spielte die Informationssuche („Career exploration“) eine zentrale Rolle. Zunächst nur für das Jugendalter im Sinne einer phasentypischen Aktivität formuliert, sah er diese Informationssuche über das gesamte Leben hinweg als einen zentralen Mechanismus im Prozesse der Selbstkonzeptentwicklung. Zwar ist das Jugendalter prädestiniert für die Auseinandersetzung mit der Frage nach einem passenden Beruf, da der Übergang von der Schule in eine nachschulische Ausbildung oder Arbeitstätigkeit bevorsteht und gemeistert werden muss. Aber auch nach der Entscheidung für einen ersten Job, eine erste Berufsausbildung oder ein Studium kann es nach einer Phase der Orientierung und Etablierung in der gewählten beruflichen Station dazu kommen, dass es zu Unbehagen mit der Situation kommt. Gefühle der fehlenden Passung aufgrund von Veränderungen der eigenen Ziele, Werte und Kompetenzen oder der eigenen Rollenkonfiguration zum Beispiel durch Elternschaft genauso wie aufgrund von Veränderungen in den Jobcharakteristika oder -anforderungen führen dazu, dass die aktuelle Lebenssituation hinterfragt und sich nach Alternativen umgesehen wird. Dann startet ein neuer Zyklus

der Orientierung und Informationssuche, der unter Umständen in einem Wechsel des Jobs, des Arbeitgebers, des Berufsfeldes oder anderer berufsbezogener Entscheidungen wie Umschulung, Weiterbildung oder Kündigung mündet.

Mark L. Savickas (*1947) orientierte seinen Ansatz an den Arbeiten von Super und stellte die aktive Rolle des Individuums bei der Gestaltung der eigenen (Berufs-)Biographie über die Lebensspanne hinweg in den Mittelpunkt. In seiner Theorie der Konstruktion der beruflichen Entwicklung („Career Construction Theory“) bezieht er sich auf drei große theoretische Perspektiven der Psychologie: aus differentialpsychologischer Perspektive geht es darum, dass Menschen sich in ihren Präferenzen für bestimmte Berufe systematisch unterscheiden, aus entwicklungspsychologischer Perspektive geht es um die Art und Weise, wie Menschen mit beruflichen Anforderungen umgehen, wie sie Übergänge meistern und auf berufliche Probleme reagieren, aus Perspektive der narrativen Psychologie wird betrachtet, wie Menschen die Geschichte ihrer beruflichen Entwicklung erzählen, welche Lebensthemen für sie bei der Realisierung ihres Berufslebens eine Rolle spielen, wie sie Arbeit in ihr Leben integrieren. In Forschung und Beratungspraxis erlauben diese drei Perspektiven die Betrachtung darüber, wie Menschen dazu kommen, bestimmte Berufe zu ergreifen, und wie sie ihre berufliche Entwicklung gestalten.

Für Savickas besteht in der gegenwärtigen Situation des Arbeitsmarkts des 21. Jahrhunderts in post-industriellen Gesellschaften die Herausforderung für das Individuum darin, dass sich die Arbeitswelt sehr schnell ändert und dass es daher ständig Fragen danach gibt, ob der Job noch zu den eigenen Werten, Zielen und Kompetenzen passt, ob man ihn weiter ausüben kann und/oder man sich beruflich weiterbildet. Die Frage nach dem Lebenssinn und der beruflichen Identität (Wofür stehe ich? Was ist mir wichtig?) stellt sich damit in hoher Frequenz und kann verunsichernd und belastend sein. Die Career Construction Theory ist somit eine für die gegenwärtige Zeit sehr hilfreiche Theorie, um Menschen in ihrer beruflichen Situation zu verstehen und Ansatzpunkte für Beratung zu finden. Dabei geht es Savickas um eine sehr individualisierte Perspektive, da jeder Mensch versucht

sein Leben kohärent und sinnhaft zu erleben und ganz eigene Geschichten über die berufliche Entwicklung erzählt, die am besten durch Career Style Interviews zu ermitteln sind. Hier spielen Lebensthemen („Life Themes“) und Persönlichkeit („Vocational Personality“) eine wichtige Rolle. Menschen unterscheiden sich in ihren Lebensthemen. Die einen wollen vor allem mit Menschen umgehen, ihnen helfen, sie erziehen, andere wollen mit Dingen umgehen, sie reparieren, verkaufen, neu erschaffen, praktisch oder lieber theoretisch arbeiten und vieles mehr. Diese Lebensthemen treiben die berufliche Entwicklung an und führen zu Entscheidungen, Konflikten, Enttäuschungen, die bewältigt werden müssen. Wichtig ist aber auch die Resonanz anderer Menschen auf das, was man im Beruf tut. Diese Resonanz erzeugt Zugehörigkeit und soziale Bedeutung. Die Persönlichkeit wiederum beeinflusst, wie die Lebensthemen umgesetzt werden.

Den Umgang mit den Herausforderungen an den einzelnen Stationen der beruflichen Entwicklung bezeichnet Savickas als „Career Adaptability“. Gerade an den Übergängen zwischen beruflichen Stationen wie am Übergang von der Schule in die Ausbildung, von der Ausbildung in den Beruf, von Beschäftigungsverhältnis zu Beschäftigungsverhältnis spielt es eine große Rolle, wie diese gestaltet werden. Dabei spielen Verhaltensweisen wie Orientierung („orientation“), Informationssuche („exploration“), Etablierung („establishment“), Management der aktuellen Situation und Loslösung („Disengagement“) eine wichtige Rolle. Menschen, die sich offensiv mit Übergängen beschäftigen, also nicht ignorieren, dass diese anstehen, die Informationen suchen und gut begründete Entscheidungen treffen, die sich aktiv in der neuen Rolle einrichten und vor neuen geplanten oder ungeplanten Übergängen rechtzeitig innehalten und umorientieren, gestalten ihre berufliche Entwicklung in dem Sinne erfolgreicher, als sie ein höheres Kontrollerleben haben und sich selbst als Gestalter und weniger als von den äußeren Umständen bestimmt wahrnehmen. Adaptabilität lässt sich griffig in den „Four Cs“ fassen: concern, control, curiosity und confidence. Ein Individuum hat dann eine gute Chance, die eigene berufliche Entwicklung erfolgreich zu konstruieren,

wenn sie als selbst zu gestaltendes Projekt aufgefasst wird, wenn Kontrolle über die eigene berufliche Entwicklung erhöht wird, wenn Neugier über mögliche berufliche Entwicklungsmöglichkeiten aufrechterhalten wird und wenn die Überzeugung vorherrscht, dass man die eigenen Ziele verfolgen kann. Nach dieser Auffassung von „Career Adaptability“ besteht das Ziel jeglicher Berufsorientierung oder Berufsberatung darin, die Handlungsfähigkeit des Individuums zu stärken und das Gefühl des passiven Ausgeliefertseins angesichts diverser beruflicher Veränderungen, die typisch für die post-industrielle Gesellschaft sind, zu überwinden.

Konsequenzen für eine lebenslange Berufsorientierung

Super und Savickas haben in ihrer Forschung und Beratungspraxis immer den gesamten Lebenslauf im Blick gehabt und dabei die Frage fokussiert, wie es gelingt, ein Leben lang als Individuum subjektiv das Gefühl von Integrität erhalten zu können. Wie schon Charlotte Bühler postulieren sie ein menschliches Bedürfnis nach Kohärenz und Sinnhaftigkeit bzw. nach Selbstaktualisierung. Gerade in den letzten Jahren ist nicht nur in der Entwicklungspsychologie, sondern auch in der Soziologie mit den Ausführungen von Hartmut Rosa zur Resonanz (2016) thematisiert worden, wie zentral es für die individuelle psychische Gesundheit ist, sich in seinen verschiedenen Lebensbezügen als wirksam zu erleben. Unter dem Programm zur Humanisierung der Arbeitswelt wird seit Jahrzehnten diskutiert und empirisch gezeigt, wie wichtig Handlungsspielräume und Kontrollerleben bei der Arbeit für die psychische Gesundheit und persönliche Entwicklung Erwachsener sind.

Damit wird das Ziel lebenslanger Berufsorientierung im entwicklungspsychologischen Sinne immer wieder virulent: Auf der einen Seite geht es um die Entwicklung einer selbstbewussten Persönlichkeit von Kindheit an, die bereit ist, Verantwortung für das eigene Leben zu übernehmen und offen für Neues zu sein. Auf der anderen Seite geht es um die Gestaltung von Kontexten, in denen eine solche Persönlichkeitsentwicklung möglich ist. Es geht um unterstützende Interaktionen mit Menschen, die konstruktives

Feedback für Fähigkeiten und Interessen geben sowie Ausprobieren und Reflexion von Erfahrungen erlauben. Solche Interaktionen sollten in frühkindlichen und vorschulischen Familien- und institutionellen Kontexten beginnen, in der Schulzeit in formalen und informellen Kontexten weitergeführt werden und im Ausbildungs-, Arbeits- und Weiterbildungskontext konstitutiv sein.

Dass zentrale Postulate der entwicklungspsychologischen Theorien hilfreich für das Verständnis individueller berufsbezogener Entscheidungen sein können, zeigt aktuell z. B. die Abwanderung vieler Pflegekräfte aus ihren Beschäftigungsverhältnissen in Krankenhäusern und Pflegeheimen, weil dort zum Beispiel zentrale Lebensthemen nicht mehr verwirklicht werden können. Auch die Reflexion von Lehrkräften über ihren Beruf angesichts neuer Anforderungen durch Distanzlehre macht die Relevanz der Passung von Werten und Zielen mit aktuellen Arbeitsanforderungen deutlich. Die Idee, Selbstwirksamkeit von Menschen zu fördern, ist schließlich ein zentrales Charakteristikum in der Weiterbildung. Diese Neuorientierungen gilt es so zu unterstützen, dass sich im Sinne von Savickas Menschen als Gestaltende und nicht als Opfer der Umstände begreifen.

Literatur:

- Brüggemann, T. & Rahn, S. (Hrsg.) (2020, 2. Auflage). *Berufsorientierung*. Münster: Utb.Waxmann.
- Bühler, C. (1933). *Der menschliche Lebenslauf als psychologisches Problem*. Leipzig: Hirzel.
- Havighurst, R. J. (1948). *Developmental tasks and Education*. University of Chicago Press.
- Hurrelmann, K. & Quenzel, G. (2012). *Lebensphase Jugend*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Rosa, H. (2016). *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Super, D. E. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of vocational behavior* 16 (3), 282-298.
- Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career Development and Counseling: Putting Theory and Research to work* (42-70). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

Prof.in Dr. Bärbel Kracke

Friedrich-Schiller-Universität Jena
Pädagogische Psychologie
baerbel.kracke@uni-jena.de

Die gesellschaftspolitische Bedeutung von Beruf und Berufsorientierung

Regionaler Ausbildungsmarkt als Sozialraum

Abstract:

In den letzten Jahren sind einige regionale Projekte und Initiativen gestartet worden, die „Demokratie als Lebensform“ fördern. Ausbildung und Berufsorientierung spielen hierbei eine untergeordnete Rolle. Im Folgenden geht es um die Frage, wie regionale Ausbildungsmärkte in ihrer Sozialräumlichkeit und regionale Berufe/Berufsorientierung mit ihrer gesellschaftspolitischen Bedeutung empirisch und praktisch in Prozesse der Demokratisierung vor Ort einbezogen werden können.

Seit ihrer Etablierung und Institutionalisierung in den 1970er Jahren widmet sich die Berufsbildungsforschung der Entwicklung von Angebot und Nachfrage auf regionalen Ausbildungsmärkten. Stand vor dem Hintergrund andauernder Jugendarbeitslosigkeit bis in die 1990er Jahre die Frage der Versorgung ausbildungssuchender Jugendlicher mit regionalen Ausbildungsangeboten im Vordergrund, richtet sich mit Hinweisen auf Fachkräftemangel seit den 2010er Jahren die Aufmerksamkeit zunehmend auch auf die Frage, wie in bestimmten Regionen und Branchen die angebotenen Ausbildungsplätze besetzt werden können. Neben Analysen des betrieblichen Angebots- und Rekrutierungsverhaltens und des jugendlichen (Aus-)Bildungsverhaltens werden in vertiefenden Einzelstudien auch sozioökonomische, soziodemographische, infrastrukturelle und regionalpolitische Determinanten von Ausbildungsmärkten als Ursachen von Passungsproblemen betrachtet (BIBB u. a. 2015). In diesem Zusammenhang sind mit unterschiedlicher theoretischer und empirischer Ausrichtung auch Motive, Verhalten und Entscheidungen Jugendlicher in Berufsorientierungsprozessen und auf Ausbildungsmärkten zunehmend in den Fokus berufsbildungswissenschaftlicher Forschung und Diskussion gerückt.

Übergreifend und hier nur grob betrachtet geht es in der regionalen Ausbildungsmarktforschung um Möglichkeiten und Grenzen betrieblicher Verfügung über Humankapital durch Ausbildung und die Bedingungen der beruflichen und sozialen Integration. Bei dem auf (Un-)Gleichgewicht konzentrierten Verständnis regionaler Ausbildungsmärkte und der individualistisch nutzenorientierten Sicht auf Beruf und Berufsorientierung Jugendlicher fällt zum einen die sozialräumliche Dimension regionaler Ausbildungsmärkte sowie zum anderen die gesellschaftlich-politische Bedeutung von Beruf und Berufsorientierung zur Unterstützung von Demokratie als Lebensform in Forschung und Praxis aus dem Blick.

Regionaler Ausbildungsmarkt als Sozialraum

Flohr/Menze/Protsch (2020, 79) begreifen in ihrer Studie regionale Ausbildungsmärkte als „sozialräumliche Kontexte, die über das unmittelbare Umfeld der Familie, die Schule oder Nachbarschaft hinausgehend die Entwicklung von beruflichen Aspirationen Jugendlicher bedingen“. Im Mittelpunkt ihrer Untersuchung steht der Einfluss der regionalen Berufsstruktur auf die berufliche Aspiration Jugendlicher. Neben Angeboten an Ausbildungsberufen und den institutionellen Berufsbildungsstrukturen wird auch die Wahrnehmbar- und Erfahbarkeit von Berufen in der näheren Umgebung als Faktor für berufliche Aspiration und Verbleib in der Region thematisiert. Interessant an der Studie ist vor allem das erweiterte Verständnis von regionalem Ausbildungsmarkt um den Aspekt der Sozialräumlichkeit. Marco Böhss (2017) weist in seiner Arbeit über „Raum als berufsbezogene Dimension“ auf ortsbezogene Verhältnisse hin, mit denen institutionelle Gelegenheiten der Berufsbildung verbunden sind, die Einfluss auf berufliche Orientierungsprozesse und berufsbiografische Gestaltung Jugendlicher haben. Trotz solcher und weiterer aktueller Einzelstudien wird der Zusammenhang zwischen regionalen Gegebenheiten und jugendlichen ausbildungsperspektivischen Reaktionsmustern eher in älteren Studien der 1980/90er Jahre analysiert. Aktuell findet er allenfalls rudimentär Beachtung. Auch werden eher die ‚objektiven‘ Ausbildungsmarkt- und Berufsstrukturen einerseits und die ‚subjektiven‘ Lebenswelten Jugendlicher andererseits gegenübergestellt, anstatt regionalspezifische ausbildungsmarktliche, berufsstrukturelle, sozialpolitische und -kulturelle sowie lebensweltliche Aspekte in ihrer Wechselseitigkeit zu begreifen und in einer umfassenden Sozialraumanalyse zu verbinden.

Die Frage nach dem Wechselverhältnis zwischen dem sozialen regionalen Umfeld, dem Ausbildungsmarkt, beruflichen Orien-



Karin Büchter

tierungen und Entscheidungen Jugendlicher und daran anknüpfend die Frage nach Anforderungen sozialräumlicher jugendorientierter Gestaltung stellen sich insbesondere, wenn Mobilitätsentscheidungen jugendlicher verstanden werden sollen. Zwar weisen einige Befunde darauf hin, dass ein schmales regionales Angebot an Ausbildungsberufen, schlechte Infrastruktur und schlechte Erreichbarkeit von ausbildungs- und freizeitrelevanten Angeboten die Abwanderung Jugendlicher begünstigen, doch gibt es auch Belege, dass viele Jugendliche ihre Berufswahl an dem vorhandenen regionalen Ausbildungsplatzangebot ausrichten. Für sie spielt also die Nähe zum Wohnort als Kriterium bei der Wahl eines Ausbildungsplatzes eine zentrale Rolle (ebd.). Heimatortgebundene Jugendliche, so einzelne Befunde, seien hinsichtlich ihrer Berufsentscheidung kompromissbereiter, würden sogar zugunsten des Verbleibs in ihrer Heimat auf ihren Wunschberuf verzichten (Herzer & Ulrich 2020).

Geht es speziell um ländliche Regionen, konzentriert sich die Ausbildungsmarktforschung vor allem auf die Besetzungsproblematik, Gründe für die jugendliche Landflucht und auf Möglichkeiten des Ausgleichs von Passungsproblemen. Weniger steht die Frage im Raum, was Jugendliche genau veranlasst in ländlichen Regionen zu bleiben. Einzelne Studien zeigen, dass die „(vorläufige) Entscheidung für das Dableiben in der Region von den unterschiedlichsten Motiven geprägt ist“ (Beierle et al. 2016, 6). Marcus Wochnik (2014) untersucht, was Jugendliche zum Verbleib in ihrer ländlichen Heimat veranlasst. Aus biographie- und habitustheoretischer Sicht und auf der Grundlage empirischer Daten zu subjektiven Selbstkonstruktionen und gesellschaftlichen Orientierungsmustern nennt er neben materiellen und pragmatischen Gründen emotionale und soziale Motive für Bleibeentscheidungen. Trotz Kritik an Lebensqualität und infrastruktureller Ausstattung in ihrer Region begründen Jugendliche ihre Bindung an die ländliche Heimat mit ihrer Vertrautheit mit der Umgebung, ihrem positiven materiellen und emotionalen Sicherheits- und Stabilitätsempfinden und nicht zuletzt mit ihrem sozialen Kapital, also ihrer lokalen sozialen Vernetztheit und ihrer Verantwortung für regionale Aufgaben und Möglichkeiten der Partizipation (z. B. Sport, Ehrenämter).

Dies legt nahe, die Frage nach dem jugendlichen Mobilitätsverhalten nicht nur instrumentell, also auf individuelle berufliche Nützlichkeits- und Verwertungskriterien zu

reduzieren, sondern auch die emotionale und soziale Dimension dieses Verhaltens und damit zusammenhängend die sozialräumliche Umgebung und die besondere soziale Seite von regionalen Ausbildungsmärkten, von Berufen und Berufsorientierungsprozessen zu berücksichtigen, auch mit dem Ziel, Anknüpfungspunkte für eine jugendorientierte Regionalentwicklung zu bekommen.

Von diesen Überlegungen ausgehend und mit Blick auf verschiedene Projekte und Initiativen zur Förderung von Demokratie als Lebensform in Regionen lässt sich die um die soziale und politische Dimension erweiterte Auseinandersetzung mit regionalen Ausbildungsmärkten, Berufen und Berufsorientierung als Ergänzung zum quantitativ ausgerichteten Diskurs um die Passungsproblematik begründen. Eine solche Perspektive kann dazu beitragen, die Diskrepanz zwischen statistischen Daten über regionale Ausbildungsmärkte und ANR-Berechnungen einerseits und sozialräumlichen Strukturen, Praxen und Kulturen, subjektiven und kollektiv geteilten Wahrnehmungen und Verhaltensweisen in privaten, sozial-organisierten und beruflichen Lebenswelten andererseits zu berücksichtigen. Insofern die sozialräumliche Perspektive regionale Ausbildungsmärkte nicht nur unter Marktgesichtspunkten sieht und die sozialen und kulturellen Bedingungen von Regionen einbezieht, können nicht nur komplexere soziale Dynamiken auf regionalen Ausbildungsmärkten deutlicher zutage treten, sondern auch die gesellschaftspolitische Bedeutung regionaler Berufe und Berufsorientierung. Damit wird der Blick frei, diese sozialen Tatbestände in Prozesse gezielter regionaler, sozialer und politischer, demokratieorientierter Gestaltung einzubeziehen (Deutscher Bundesjugendring/Jugenddialog 2020).

Soziographische und sozialräumliche Analysen regionaler Ausbildungsmärkte

Die Untersuchung der sozialräumlichen Bedeutung regionaler Ausbildungsmärkte, ihrer Berufe und Berufsorientierungsprozesse würde ein komplexes empirisches Vorgehen erfordern, das über die gängigen, überwiegend quantitativen regionalen, Ausbildungsmarktuntersuchungen hinausgeht. Umfassende soziographische Analysen von Regionen sind zugunsten von sozialstrukturellen, soziodemographischen Analysen und Milieu- bzw. Lebensstilstudien weitgehend verdrängt worden. Eine

Nähe zu soziographischen Analysen haben indes die Sozialraumanalysen der Sozialpädagogik/Sozialen Arbeit bzw. Jugendarbeit (Deinet 2009). Sie konzentrieren sich auf den Zusammenhang zwischen sozialräumlichen Bedingungen, individuellen und kollektiven Verarbeitungen und Aneignungen der Umwelt und den daraus resultierenden Verhaltensweisen. In dieser Perspektive sind Regionen sozial gestaltete und sozial gestaltbare Einheiten. Sie sind nicht wertfrei, sondern enthalten Bedeutungen, Botschaften, Rituale, Tabus und symbolische Ordnungen, die Handlungs- und Partizipationsmöglichkeiten eröffnen und begrenzen. Regionale Ausbildungsmärkte, Berufe und Berufsorientierungsprozesse sind unter der Frage nach ihrem Beitrag zum sozialen Gesicht einer Region, zu sozial(räumlichen) Grenzen, Möglichkeiten und Veränderungen zu hinterfragen. Jugendliche Ausbildungsaspirationen in ihren Heimatregionen sind dann nicht mehr nur eine Frage von Angeboten an Ausbildungsplätzen und institutionellen Strukturen, sondern auch in Abhängigkeit von „sozialökologische[n] Qualitäten“ (ebd.), von der Art, wie Jugendliche ihren Sozialraum erleben, welchen Sinn sie ihm vermitteln und wie sie ihre Einstellung zu Beruf und ihre berufliche Lebenswelt in ihren Sozialraum einbinden, zu sehen.

Weitere Gegenstände solcher Sozialraumanalysen könnten symbolische, soziale und materiale Räume beruflicher Bildung sein, Zugänge zu ihnen, Inhalte der Berufsbildung, regionale, geteilte und individuelle Wirklichkeitskonstruktionen, Formen von Beziehungen und Interaktionen (ebd.). Anhand von soziographischen und praxeologischen Analysen könnten – vergleichbar mit ethnographischen Analysen – in einem induktiven Verfahren und unter Verwendung unterschiedlicher Methoden Daten über regionale berufliche Artefakte (z. B. traditionelle handwerkliche Gegenstände), über auf berufliche Tätigkeiten rückführbare Ereignisse in der Region, über heimatliche Besonderheiten und ihre Zusammenhänge mit Berufen gewonnen werden. Daran geknüpft werden kann die Frage, welche konstitutive Bedeutung Arbeit, Beruf und Bildung für soziale Räume hat, wie soziale Räume ihre sozialen Einzelphänomene und Geschehnisse prägen, aus welchen nicht nur wirtschaftlichen, sondern auch sozialräumlichen Entwicklungen heraus sich die Präsenz und Stabilität regionaler Berufe entwickelt, welche struktur- und atmosphäregebende Relevanz sie in der Region haben,

welches Heimatgefühl sie vermitteln, inwieweit sie welche sozialen Strukturen und Beziehungen, Umgangsformen und (Re-)Aktionsmuster Jugendlicher, in der Region zu bleiben oder zu gehen, beeinflussen.

Weitere Punkte sind das kollektiv geteilte Wissen über Berufe, berufsbezogene Bewertungsmuster, Einstellungs- und Verhaltensroutinen und Gefühle von Jugendlichen gegenüber Berufen und wie diese ihre Reaktionen in Berufsorientierungsprozessen beeinflussen. Dabei wird deutlich, dass regionale Ausbildungsmärkte nicht nur als Märkte, sondern auch in ihrer Sozialräumlichkeit und als Orte beruflicher „Praktiken“ zu sehen sind. Dies eröffnet die Möglichkeit, regionale Ausbildungsmärkte, Berufe und Berufsorientierungsprozesse zu Bezugspunkten von intentionaler Sozialraumentwicklung und vor allem auch von alternativen Projekten und Initiativen zur Förderung von Demokratie als Lebensform vor Ort zu machen (hierzu auch Deutscher Bundesjugendring/Jugenddialog 2020).

Beruf, Berufsorientierung und ihre gesellschaftspolitische Relevanz

Die Sozialräumlichkeit des Ausbildungsmarktes findet möglicherweise aufgrund ihrer schweren statistischen Erfassbarkeit und einer vermuteten Nicht-Repräsentativität von Daten weniger Beachtung in der Berufsbildungsforschung. Sozialraumanalysen sind bis heute ein Thema der Sozialpädagogik, der Sozialen Arbeit und der Jugendberufshilfe geblieben. Aufgrund eines chronischen berufsbildungspolitischen Erwartungsdrucks konzentriert sich die Diskussion um Passungsprobleme auf regionalen Ausbildungsmärkten auf Fragen nach regionalen, berufsfachlichen und merkmalsbezogenen Gründen für mangelnde Übereinstimmung von Ausbildungsplatzangeboten und -nachfragen. Berufe werden damit notgedrungen auf ihren Marktaspekt reduziert, auf Medien der regionalen Wirtschaftsförderung, der Sozialintegration und somit primär unter funktionalem Gesichtspunkt begriffen. In Konzepten der Berufsorientierung erscheinen Jugendliche oft als beruflich zu integrierende und sich orientierende Monaden. In Projekten qualitativer kleinräumlicher Regionalanalysen, wie sie vor allem in den 1980er/90er Jahren durchgeführt wurden, werden Jugendliche als Mitglieder eines Sozialraums gesehen, die biographisch und lebensweltlich in unterschiedlicher Weise mit ihrer regi-

onalen sozialen Umgebung verbunden sind und hieraus ihre Berufseinstellungen entwickeln. Hieraus können nach wie vor Impulse für umfassendere regionale Sozialraumanalysen und regionale Lebenswelten Jugendlicher gezogen werden.

Bei der Frage nach dem Interpretations- und Handlungskontext von Jugendlichen im Berufsorientierungsprozess sind berufssoziologische Analysen regionaler Ausbildungsmärkte und sozialstrukturierender Funktionen von Berufen hilfreich. Die soziale Differenz zwischen nach Berufen charakterisierten Vierteln (Arbeiter*/Handwerker*/Beamter*/Akademiker*innenviertel), die nach materiellen (Lohn/Gehalt) und symbolischen (Abschlüsse/Zertifikate) Kriterien unterscheidbaren Berufe, die vertikalen und horizontalen Segregationen (akademische, Angelernten-, Frauenberufe, Berufe für Menschen mit Beeinträchtigung) in der Berufelandschaft und nicht zuletzt die Verbindung von beruflichem Habitus mit sozialer Identität und Zugehörigkeit zeigen die Komplexität einer verfestigten Berufswirklichkeit, in die Berufsorientierungsprozesse eingewoben sind.

Aufgrund dieser sozial differenzierenden Berufsstruktur auf regionalen Ausbildungsmärkten, die dadurch zu Plätzen sozialer Segregationen werden, sowie aufgrund der status- und anforderungskonformen beruflichen Sozialisation und der die Berufsstruktur reproduzierenden und an betrieblichen Anforderungen ausgerichteten Prozesse der Berufsorientierung stellt sich die Berufswirklichkeit den Jugendlichen als nur begrenzt mitgestaltbar dar.

Eine auf Sozialraumentwicklung und Demokratisierung ausgerichtete regionale Ausbildungsmarktpolitik und Berufsorientierung hat diese betrieblich-funktionale Seite des Berufs als Gegenstand der Veränderung zu berücksichtigen. Berufe tragen mit ihrer sozialen Funktion nicht nur zur „Reproduktion sozialer und politischer Wirklichkeit bei“, sie sind auch Anknüpfungspunkte der „Veränderung gesellschaftlicher Verhältnisse und politischer Strukturen“ (Beck et al. 1980, 239). Sozialräumlich demokratisch wäre diese soziale Dimension des Berufs ausgefüllt, wenn auf regionalen Ausbildungsmärkten und innerhalb der Berufelandschaft Berechtigungsräume und Durchgänge erweitert und mit der regionalen Wirtschaftsförderung verzahnt würden. In unmittelbar pädagogischer Hinsicht sind der „gemeinsame Bildungs- und Erziehungsauftrag“ von Berufsschule und Ausbildungsbetrieben,

der in der Befähigung zur Mitgestaltung der Arbeitswelt und Gesellschaft in sozialer, ökonomischer und ökologischer Verantwortung besteht, und das Konzept beruflicher Handlungskompetenz Bezugspunkte für eine sozialraumorientierte demokratische Gestaltung. Berufsorientierungsprozesse würden sich dann nicht mehr nur auf den Vermittlungs- und Marktwert, den individuellen Karriereaspekt von Berufen und auf institutionelle Gegebenheiten in der Region konzentrieren, sondern müssten aus der Perspektive von Demokratie als Lebensform auch die gesellschaftspolitische, demokratiefördernde und in diesem Sinne systemrelevante Bedeutung von regionalen Berufen hervorheben.

Literatur:

- Beck, U.; Brater, M. & Daheim, J. (1980). *Soziologie der Arbeit und der Berufe*. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt.
- Beierle, S.; Tillmann, F. & Reißig, B. (2016). *Jugend im Blick – Regionale Bewältigung demografischer Entwicklungen. Abschlussbericht*. Deutsches Jugendinstitut (DJI). München
- Böhss, M. (2017). *Raum als berufspädagogische Dimension. Empirische Befunde und theoretische Überlegungen zu Interdependenzen zwischen Orten und Berufsbildungssystemen*. Dissertation. Europa-Universität Flensburg.
- Bundesinstitut für Berufsbildung/Deutsches Jugendinstitut/Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung/Universität Basel (Hrsg.) (2015). *Chancen und Risiken aus der demografischen Entwicklung für die Berufsbildung in den Regionen*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Deinet, U. (Hrsg.) (2009). *Sozialräumliche Jugendarbeit*. 3. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.
- Deutscher Bundesjugendring/Jugenddialog (Hrsg.) (2020). *Junge Menschen und der ländliche Raum*. Online: https://jugenddialog.de/wp-content/uploads/2020/03/Bericht-junge-Menschen-und-der-ländliche-Raum_final.pdf [25.3.21]
- Flohr, M.; Menze, L. & Protsch, P. (2020). Berufliche Aspirationen im Kontext regionaler Berufsstrukturen, in *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 72, 1, 79-104.
- Herzer, P. & Ulrich, J. G. (2020). Wie die regionale Mobilität von Jugendlichen zur Besetzung von Ausbildungsplätzen beiträgt. Report. *Forschungs- und Arbeitsergebnisse aus dem Bundesinstitut für Berufsbildung*, 5
- Wochnik, M. (2014). Jugendliche im ländlichen Raum. Heimatbezug und Berufswahl, in *Die berufsbildende Schule*, 66, 6, 215-218.

Prof.in Dr. Karin Büchter

Helmut-Schmidt-Universität Hamburg
buechter@hsu-hh.de

Berufliche Orientierung als Gegenstand pädagogischer Professionalität

Abstract:
Der Wandel der Beruflichen Orientierung als lebensbegleitender Lernprozess mindert nicht die hohe Bedeutung der Berufswahl an der ersten Schwelle für weitere berufsbiografische Verläufe. Vor diesem Hintergrund stellen sich hohe Anforderungen an Qualitäts- und Professionsentwicklung der Berufsorientierung an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen wie auch am Übergang Schule – Beruf. Im folgenden Beitrag werden neue Konzepte der Berufsorientierung vor dem Hintergrund des empirischen Wandels von Arbeit, Beruf und Lebenswelt und mit Bezug zu historischen und aktuellen Entwicklungen der schulischen und außerschulischen Berufsorientierung diskutiert.



Marianne Friese

Neue Konzepte der Berufsorientierung¹ sind zum einen unter Bezug zum gesellschaftlichen Transformationsprozess mit umfassenden wirtschaftlichen, technischen, sozialen, ökologischen und bildungspolitischen Wandlungen zu identifizieren. Gewinnbringend sind zum anderen Bezüge zu bewährten historischen Konzepten sowie Analysen zu veränderten Handlungsfeldern und Kompetenzanforderungen der Berufsorientierung.

Berufliche Orientierung in der gesellschaftlichen Transformation

Bedeutsam für Konzepte der beruflichen Bildung sind *erstens* die mit der reflexiven Moderne (Beck 1986) gewandelten Arbeits- und Lebenswelten, die zunehmende Kompetenzanforderungen im Umgang mit Komplexität und wachsenden biografischen Unsicherheiten in der Arbeits- und Lebenswelt, die Hinwendung zum reflexiven Lernen sowie zum selbstständigen und selbstorganisierten Handeln erzeugt haben.

Eingebettet in diesen Wandel sind *zweitens* veränderte Berufswahlkonzepte und Lebensentwürfe der jungen Generation. Die Shell-Studie (2019) bestätigt den nunmehr seit einem Jahrzehnt anhaltenden Trend, der – bei allen Differenzierungen nach sozialer Herkunft und Geschlecht – durch den Wunsch von Jugendlichen nach sinnstiftender Arbeit, gesichertem Einkommen und Karrierechancen sowie nach einer guten Work-Life-Balance gekennzeichnet ist (Quenzel, Leben & Wolfert 2020, 2 ff.). Zugleich bildet sich mit den gestiegenen Bildungsaspirationen von Jugendlichen und dem Trend der Akademisierung der beruflichen Bildung eine neue Polarisierung der Zielgruppen in signifikant leistungsstärkere und leistungsschwächere Gruppen heraus. Während Jugendliche mit geringem sozialen und ökonomischen Kapital sowie niedrigen oder fehlenden Schulab-

schlüssen vermindert in qualifizierte Ausbildung münden, streben in den letzten Jahren mehr Jugendliche mit gymnasialem Abschluss in duale oder weiterführende schulische Ausbildungsstrukturen. Diese Polarisierung zwischen hoch qualifizierten und „abgehängten“ Jugendlichen verstärkt sich gegenwärtig durch die digitale Transformation.

Ein *dritter* Aspekt für den Bedeutungszuwachs der Beruflichen Orientierung ist der durch den demografischen Wandel bedingte Fachkräftemangel, insbesondere in gewerblich-technischen Berufen sowie in personenbezogenen Dienstleistungsberufen des Sozial-, Gesundheits- und Pflegewesens (Seeber et al. 2019, 76). Die wachsende Aufmerksamkeit für berufliche Orientierung mag *viertens* dem gegenwärtig bildungspolitisch prominent behandelten Leitbild Inklusion geschuldet sein, das Chancengleichheit und Teilhabe an Ausbildung und Beschäftigung für alle Jugendlichen thematisiert. In der Tradition der Berufsorientierung sind mit diesem Anspruch auch Bezüge zu weiteren sozialen und genderspezifischen Kategorisierungen von Ungleichheit hergestellt.

Historische und konzeptionelle Eckpunkte der Beruflichen Orientierung

Das Handlungsfeld der beruflichen Orientierung ist traditionell an Fragen des Übergangs Schule – Beruf geknüpft. Einen historischen Beginn markieren die im Anschluss an die industrieschulpädagogischen Konzepte für das Volksschulwesen u. a. von den Reformpädagogen Spranger und Kerschensteiner implementierten Konzepte der Arbeitsschule (Kerschensteiner 1911). Indem die letzten Jahre der Volksschule als „berufliche Entdeckungsphase“ (Spranger 1963) für Jugendliche aus der Arbeiterschaft fokussiert werden, schaffen sie einen pädagogischen Zwi-

schenraum der Berufsvorbereitung, der durch didaktische Prämissen der Handlungsorientierung fundiert wird.

Eine prägende Etappe der Beruflichen Orientierung beginnt mit dem Aufbau der Hauptschule in den 1960er Jahren, indem Berufswahl zum didaktischen Zentrum des Arbeitslehreunterrichts erklärt wird und ordnungsrechtliche Regelungen für die Zusammenarbeit von Schule und Berufsberatung erlassen werden. Die Forderung nach Ausweitung des Faches Arbeitslehre in der gymnasialen Mittelstufe blieb unberücksichtigt. Dieser Mangel wird zwar mit der 1992 eingeführten und 2017 bekräftigten Erweiterung der schulischen Berufsorientierung um den Aspekt der Studienberatung in der gymnasialen Oberstufe (KMK 2017) gemildert; jedoch bleibt die fehlende Ausweitung der Arbeitslehre auf den Sekundarbereich II bis heute ein eklatantes bildungspolitisches Problem.

Ein zentraler Bezugspunkt der Berufsorientierung entstand in den 1980er Jahren mit der „Entdeckung“ von Risikogruppen des Arbeitsmarktes und der Etablierung gesetzlicher Rahmenbedingungen und Förderansätze zur Berufsorientierung und Berufsvorbereitung am Übergang Schule-Beruf. Hier wurde das Übergangssystem zwar als „dritte Säule“ des Berufsbildungssystems etabliert, blieb jedoch in der berufspädagogischen Landschaft bis in die 2000er Jahre weitgehend ein randständiger Bereich.

Ein Bedeutungszuwachs des Übergangssystems und der Berufsorientierung zeichnete sich seit den 1990er Jahren ab. Mit wachsenden Diskursen um Chancengleichheit sowie subjekt- und handlungsorientierter Didaktik wurde ein Leitbildwechsel vollzogen, der gegenüber dem defizitär belasteten Begriff der Benachteiligung stärker ressourcenorientierte Ansätze der beruflichen Integration von Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf fokussierte. Mit diesen Leitlinien wurde ein begrifflicher Wandel von der beruflichen Benachteiligtenförderung zur berufspädagogischen Integrationsförderung vollzogen, der seit den 2000er Jahren mit Ansätzen der inklusiven (Berufs)Bildung verbunden und durch ordnungsrechtliche Regelungen im Rechtsrahmen der Sozialgesetzbücher sowie des Berufsbildungsgesetzes flankiert wird.

Professionalisierung und Kompetenzen des pädagogischen Personals

Der skizzierte Wandel von Leitbildern, Lebenswelt und Beruf stellt hohe Anforderungen an Kompetenzentwicklung und Professionalisierung des pädagogischen Personals. Im schulischen Kontext kommt einerseits dem Fach Arbeitslehre, in dem Berufswahl und Berufsorientierung als curricularer Kernpunkt verankert ist, eine besondere Verantwortung zu (vgl. Friese 2018, 36 ff). Die Ausweitung der Beruflichen Orientierung als lebenslange Entwicklungsaufgabe an berufsbioграфischen Übergängen beinhaltet andererseits vielfältige Herausforderungen für die Qualitätsentwicklung der Berufsorientierung an Berufsschulen und in Bildungsinstitutionen am Übergang Schule-Beruf sowie in der Bildungsberatung.

Berufswahlkonzepte und Wissensbestände

Bedeutsam für Zukunftskonzepte sind dabei zum einen vertiefte theoretische Berufswahlkonzepte. In der Forschung hat sich insbesondere das „Matching“-Modell, das pädagogische Interventionen zwischen individuellen Eignungen und Neigungen der Jugendlichen und ihren beruflichen Möglichkeiten auslotet als sinnstiftend erwiesen (Driesel-Lange, Weyland & Ziegler 2020, 8). Zum anderen bestehen vielfältige neue Anforderungen an die Förderung von systematischen und reflexiven Wissensbeständen zu den komplexen Problemlagen, Leitbildern und Wünschen von Jugendlichen, das auf den Ebenen des unterrichtlichen und didaktischen Handelns, der Schulorganisation, der interdisziplinären und überfachlichen Kooperation sowie in der individuellen Begleitung von Jugendlichen in spezifischen Praxisfeldern der Berufsorientierung zu transferieren ist.

Didaktik, Diagnostik und Beratung

Für die didaktische Gestaltung der pädagogischen Interventionen kann an die bewährten reformpädagogischen Methoden der Handlungsorientierung sowie der individualisierten Förderkonzepte der Berufsorientierung angeknüpft werden. Bedeutsam sind methodische Kompeten-

zen der rekonstruktiven Fallarbeit, die an den gesellschaftlichen und biographischen Problemlagen einer äußerst heterogenen Schülerschaft orientiert sind. Unverzichtbar für individuell zugeschnittene Lernsettings wie auch für eine systematische Förderung am Übergang Schule-Beruf sind diagnostische Kompetenzen sowie Kooperationskompetenzen, die zu einer interdisziplinären und überfachlichen Zusammenarbeit zwischen dem Bildungs- und Beratungspersonal der allgemeinen und beruflichen Bildung sowie der sozialen Arbeit und Vernetzung weiterer Professionen befähigen.

Inklusive Kompetenzen

Vor dem Hintergrund der zunehmenden Bildungsungleichheit zwischen Jugendlichen sind in der Berufsorientierung des Weiteren kritisches Reflexionswissen sowie pädagogische Handlungskompetenzen zur Förderung von Chancengleichheit im Unterricht unverzichtbar. Hier bestehen spezifische Anforderungen zur Förderung inklusiver Berufsorientierung. Neben dem reflektierten Wissen über die äußerst heterogenen, häufig vulnerablen Lebenslagen benachteiligter und beeinträchtigter Jugendlicher sind auch Kenntnisse zu den neuen ordnungsrechtlichen Besonderheiten der Rehabilitationsberufe und inklusiven Berufsbildung vonnöten. Auch die fehlende Verankerung von beruflicher Orientierung in der gymnasialen Oberstufe erfordert neue Kompetenzen der Berufsorientierungsberatung zu den breit gefächerten und komplexen neuen Berufsstrukturen.

Kooperationskompetenzen

Eine besondere Bedeutung erlangen Kooperationskompetenzen für den Aufbau von regionalen Förderketten der Berufsorientierung und für die Ausweitung von Betriebspraktika, die als „Klebeffekt“ für eine Einmündung in betriebliche Ausbildung gelten. Hier besteht dringender Handlungsbedarf zur Entwicklung zielgruppenorientierter Förderkonzepte für junge geflüchtete und asylsuchende Menschen, die über die Förderung von Sprachkompetenz hinaus spezifische Angebote für die Vorbereitung der Einmündung in das Regelsystem der beruflichen Bildung anbieten. Dazu sind die Kon-

zepte auf spezifische Lerngruppen und individuelle Lernsettings anzupassen. Zur Bewältigung dieser Aufgabe sollten Schulen und außerschulische Akteure der Berufsorientierung zwar bestenfalls die (beruflichen) Vorerfahrungen und die beruflichen Vorstellungen, Wünsche, Aspirationen und Laufbahnpläne kennen (Brüggemann & Rahn 2020, 19). Hinsichtlich einer derartigen umfassenden Ausstattung interkultureller Kompetenz für Lehrkräfte besteht allerdings Entwicklungsbedarf. Dringend weiterzuentwickeln sind des Weiteren gesetzliche Regelungen zur Anrechenbarkeit von den im Ausland erworbenen beruflichen Qualifikationen sowie informellen Kompetenzen der jungen Flüchtlinge.

Digitale Kompetenzen

Von aktuell hoher Bedeutung ist die Förderung von digitalen Kompetenzen. Überraschend mag sein, dass der tiefgreifende Wandel von Berufen bislang unzureichend in Berufswahlprozesse eingeflossen ist (OECD 2020). In ihrer Strategie *Bildung in der digitalen Welt* definiert die Kultusministerkonferenz (KMK 2016) Kompetenzbereiche, die für Konzepte der Berufsorientierung in allen Schulstufen ausdifferenziert werden können. Eine Herausforderung besteht zum einen darin, die mit der Digitalisierung sich verstärkenden Ambivalenzen zwischen (ökonomischer) Nutzenabwägung und individuellen Bildungsbedürfnissen kritisch zu reflektieren und handlungsorientierte Bewältigungskompetenzen zu fördern. Eine Anforderung besteht zum anderen darin, digitale Kompetenzförderung nicht vorrangig auf technische Neuerungen zu verengen, sondern mit sozialen Innovationen und berufsethischen Kompetenzen zu verbinden.

Genderkompetenzen

Als zentrales Handlungsfeld der Berufsorientierung stellt sich des Weiteren die Förderung gendersensibler Konzepte der Berufswahl und Berufsorientierung heraus. Trotz des Trends der besseren Schulabschlüsse und der vermehrten Studienneigung von Frauen bleibt das geschlechtsspezifische Berufswahlverhalten konstant (OECD 2020). Gegenwärtig entstehen zwar mit den wachsenden Fachkräftebedarfen in MINT-Berufen wie auch in personenbe-

zogenen Care Berufen neue Chancen für ein erweitertes Berufswahlspektrum für beide Geschlechter. Diese Optionen, die aufgrund der Akademisierung dieser Berufsbereiche insbesondere für die Studienorientierung in gymnasialen Bildungsgängern Relevanz besitzen, sind bislang allerdings noch nicht wirksam in Berufs- und Studienwahlprozesse eingeflossen.

Zur Überwindung dieser Schieflage sind die begonnenen Bemühungen um die Verankerung gendersensibler Curricula und Didaktiken in der Lehrkräfteausbildung sowie Fort- und Weiterbildung des Bildungspersonals zu intensivieren.

Fazit

Der Beitrag hat die Bedeutung und Professionalisierungsbedarfe der beruflichen Orientierung vor dem Hintergrund des gesellschaftlichen Wandels aufgezeigt. Deutlich geworden ist, dass der Ausbau und die Qualitätsentwicklung der beruflichen Orientierung in allen Schulformen der Sekundarstufe I und II wie auch in außerschulischen Bildungsmaßnahmen am Übergang Schule – Beruf Priorität besitzen. Eine dringliche bildungspolitische Aufgabe ist die bislang weitgehend versäumte Verankerung der beruflichen Orientierung an Gymnasien. Mit diesen Aufgaben stellen sich zugleich neue Anforderungen an die strukturelle und curriculare Verankerung der beruflichen Orientierung in der universitären Lehramtsausbildung für allgemeinbildende und berufliche Schulen.

Anmerkung:

- ¹ Der Begriff der schulischen Berufsorientierung wurde in der gemeinsamen Empfehlung der KMK, der Bundesanstalt für Arbeit und der Hochschulrektorenkonferenz von 1992 um den Aspekt der Studienberatung in der gymnasialen Oberstufe erweitert und mit der KMK-Empfehlung zur beruflichen Orientierung an Schulen (KMK 2017) bekräftigt. In diesem Beitrag bezieht sich der Begriff „Berufsorientierung“ auf die Sekundarstufe I sowie auf den Übergang Schule-Beruf; berufliche Orientierung wird als umfassender Begriff unter Einschluss der Sekundarstufe II zugrunde gelegt.

Literatur:

Beck, U. (1986). *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt a. M. Suhrkamp.

Brüggemann, T. & Rahn, S. (2020). Zur Einführung in die 2., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage: Der Übergang Schule-Beruf als gesellschaftliche Herausforderung und professionelles Handlungsfeld. In dies. (Hrsg.) *Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Münster, New York: Waxmann, 11-24.

Driesel-Lange, K.; Weyland, U. & Ziegler, B. (2020). Berufsorientierung in Bewegung. Themen, Erkenntnisse und Perspektiven. In *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*: Beihefte, Band 30, 2-18.

Friese, M. (2018). Modernisierung der Arbeitslehre: Entwicklungen, Handlungsfelder und Zukunftsgestaltung. In dies. (Hrsg.): *Arbeitslehre und Berufsorientierung modernisieren. Analysen und Konzepte im Wandel von Arbeit, Beruf und Lebenswelt*. Bielefeld: wbv, 21-48.

Kerschensteiner, G.. (1911). Der Begriff der Arbeitsschule. In Wehle, G. (Hrsg.) (1968): *Georg Kerschensteiner. Texte zum pädagogischen Begriff der Arbeit und zur Arbeitsschule*. Ausgewählte Pädagogische Schriften, Band II. Paderborn: Schöningh, 39-45.

KMK (2016). *Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz*. Berlin: KMK, www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2016/Bildung_digitale_Welt_Webversion.pdf (Abfrage: 06.08.2018).

KMK (2017). *Empfehlungen zur Beruflichen Orientierung an Schulen*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2017/2017_12_07-Empfehlung-Berufliche-Orientierung-an-Schulen.pdf (Abfrage 25.03.2020)

OECD (2020), <http://www.oecd.org/education/dream-jobs-teenagers-career-aspirations-and-the-future-of-work.htm>, Zugriff 10.02.2020.

Quenzel, G.; Leben, I. & Wolfert, S. (2020). Ansprüche junger Menschen an Arbeit und Beruf. In *berufsbildung*, H. 182, 74. Jg., 2 ff.

Shell Deutschland Holding (2019). *Jugend 2019. Eine Generation meldet sich zu Wort*. Weinheim/ Basel: Beltz.

Seeber, S. et al. (2019). *Ländermonitor berufliche Bildung 2019. Ein Vergleich der Bundesländer mit vertiefter Analyse zu Passungsproblemen im dualen System*. Bielefeld: wbv.

Spranger, E. (1963). Berufsbildung und Allgemeinbildung. In Röhrs, H. (Hrsg.): *Die Bildungsfrage in der modernen Arbeitswelt*. Frankfurt a. M.: Akadem. Verlagsgesellschaft, 17-33.

Prof.in Dr. Marianne Friese

Justus-Liebig-Universität Gießen
marianne.friese@erziehung.uni-giessen.de

Berufsberatung – Historische Kontinuität des Spannungsfeldes individueller und wirtschaftlicher Interessen

Abstract: Angesichts der aktuell wieder deutlich werdenden Widersprüchlichkeit der Berufsberatung zwischen Individualisierung der Wahl und Kanalisierung von Berufswünschen Jugendlicher aufgrund eines begrenzten Ausbildungsplatzangebots fokussiert der Beitrag die Spannung der Berufsberatung als grundsätzliches und damit historisch kontinuierliches Problem.

Die Freiheit der Berufswahl ist in Deutschland ein in Artikel 12 des Grundgesetzes zugesichertes Grundrecht. „Die Berufswahl wird als wesentlicher Bestandteil individueller Entwicklung sowie als ein freier, lebenslanger Such- und Entscheidungsprozess verstanden, der sich an den individuellen Interessen und Neigungen des Wählenden orientieren sollte“ (Heisler 2018, 49). Neben Kammern und Schulen sind die Einrichtungen der Bundesagentur für Arbeit zentrale Institutionen, die Jugendliche vor bzw. im Übergang Schule-Beruf mit Angeboten der Berufsorientierung und -beratung dabei unterstützen, ihr Recht auf freie Berufswahl auch zu nutzen.

Berufsberatung in der Krise?

Während der Corona-Krise konnten Berufsberatung und andere Angebote der Berufsorientierung nicht oder nur eingeschränkt stattfinden. Dieser Mangel an Beratung nimmt in der öffentlichen, berufsbildungspolitischen und -pädagogischen Debatte einen breiten Raum ein, denn gerade für deprivilegierte Jugendliche gilt die Berufsberatung als wichtige Unterstützung, um herkunftsbedingte Nachteile auszugleichen. Genau darin besteht ein zentraler Anspruch der Berufsberatung: Alle Jugendlichen sollen befähigt werden, eine informierte Berufswahl zu treffen. Dabei sollen sowohl die Interessen und Neigungen des Individuums als auch die Situation auf dem Arbeits- und Ausbildungsmarkt und damit die Interessen der Unternehmen berücksichtigt werden. Dieses Sowohl-als-Auch führt dazu, dass sich die Beratenden in

einem Spannungsfeld bewegen, das sich nicht endgültig auflösen lässt (für die damit verbundenen ethischen Ansprüche an Berufsberatung vgl. exemplarisch Pohlmann 2018).

Es stellt sich die Frage, ob sich durch die mit der Corona-Pandemie einhergehende Krise auf dem dualen Ausbildungsmarkt ganz neue Probleme für die Berufsberatung ergeben. Dafür spricht einerseits, dass die mehr als einjährige Unterbrechung der gewohnten Beratungspraxis bzw. ihre Reduzierung auf kurze digitalisierte Angebote, die nicht für jede*n Interessierte*n gleichermaßen zugänglich sind, alle Beteiligten vor neue Herausforderungen stellt. Andererseits haben schon in den Jahren vor der Corona-Krise die Passungsprobleme auf dem Ausbildungsmarkt zugenommen (vgl. Seeber et al. 2019). Eine wirklich freie Berufswahl war für viele Jugendliche zu keinem Zeitpunkt gegeben. Das zeigen neben den Passungsproblemen die seit langem bestehenden hohen Einmündungsquoten in das sogenannte Übergangssystem.

Fraglich ist jedoch, ob diese Schwierigkeiten am Übergang Schule-Beruf ein Versagen der Berufsberatung sind. Denn seit ihrer Entstehung vor rund 100 Jahren befindet sich die institutionalisierte Berufsberatung vor der Herausforderung, die individuelle Berufswahl entsprechend der ökonomischen, beschäftigungs- und sozialpolitischen Interessen zu kanalisieren. Der Beitrag zeichnet die Ursprünge und grundlegende Struktur dieses Spannungsfeldes nach und zeigt, dass die heutige Situation der arbeitsmarktlichen Unübersichtlichkeit in historischer Perspektive weniger außergewöhnlich ist, als es zunächst erscheinen könnte.



© Anna Dittrich

Kristina Heinrich-Rascher

Ursprünge der institutionellen Berufsberatung in der Weimarer Republik

Die gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und politischen Umwälzungen der Industrialisierung im 19. und Anfang des 20. Jahrhunderts führten dazu, dass in den 1920er Jahren eine flächendeckende staatliche Berufsberatung für Jugendliche institutionalisiert und durch diverse Gesetze reglementiert wurde – vom „Arbeitsnachweisgesetz“ (1922) bis zum „Gesetz über Arbeitsvermittlung und Arbeitslosenversicherung“ (1927). Diese neue Beratungspraxis entstand allerdings nicht aus dem Nichts. Vielmehr lässt sich die konkrete Form dieser Beratungspraxis als Verschmelzung verschiedener Vorformen beruflicher Beratung verstehen: Lehrstellenvermittlung, Frauenberufsberatung, Schulberufsberatung und Psychotechnik. Die unterschiedlichen damit verbundenen Interessen haben sich in widersprüchlichen Ansprüchen an Berufsberatung manifestiert.

Lehrstellenvermittlung

In dem Maße, wie Deutschland sich von einem Agrar- zu einem Industriestaat wandelte, entstanden vor allem in Industriebetrieben in den Städten neue berufliche Möglichkeiten für Jugendliche aus der Arbeiterklasse. Einerseits lockte in tayloristisch geführten Fabriken ungelernete Arbeit mit guten Verdiensten ohne langjährige Lehrzeit. Andererseits wirkten neue Berufe, wie z. B. Autoschlosser oder Elektriker, attraktiv auf viele Jugendliche. Das führte dazu, dass in diesen Modeberufen deutlich mehr Lehrstellen nachgefragt als angeboten wurden. Gleichzeitig wurde im Handwerk und auch in der Landwirtschaft über Nachwuchsprobleme geklagt. Beispielsweise sank zwischen 1904 und 1914 die Zahl der in der Berliner Handwerkskammer eingetragenen Lehrlinge von 42.000 auf 25.000 (vgl. Schindler 1929, 63).

Um dieser Entwicklung entgegenzuwirken, begannen verschiedene Handwerksorganisationen in den Jahren zwischen 1905 und 1914 damit, Einrichtungen zur Lehrstellenvermittlung zu

gründen. Die Handwerkskammern versuchten aktiv auf die Jugendlichen zuzugehen, z. B. durch gedruckte Ratgeber zur Berufswahl und Inserate (vgl. Meisel 1978, 14). Im Zuge der Bemühungen formte sich ein Verständnis, dass neben der reinen Lehrstellenvermittlung auch eine Beratung anzubieten sei, die dem Jugendlichen durch eine vorherige Prüfung von körperlichen und geistigen Anlagen, einer Aufklärung über mögliche Berufe und der Berücksichtigung persönlicher Neigungen bei der Lehrstellenwahl helfen sollte (vgl. Schindler 1929, 66). Die Berufsberatungsangebote der Handwerkskammern wurden durch die Jugendlichen und ihre Eltern jedoch nur wenig angenommen, was wohl auch an deren fehlender Unabhängigkeit lag (vgl. Hartwig 1948, 11).

Frauenberufsberatung

Aus einer anderen Motivation heraus begannen Teile der Frauenbewegung im Zuge der Auseinandersetzung mit der Frauenberufsfrage damit, Berufsberatung anzubieten. Ziel war es, durch eine allgemeine und umfassende Beratung junge Frauen bei der Wahrnehmung ihres Rechts auf Berufstätigkeit zu unterstützen und so die Gleichberechtigung zu fördern. Bereits 1898 verwendete der „Bund deutscher Frauenvereine“ nachweislich den Begriff „Berufsberatung“. Ab 1902 übernahm Josephine Levy-Rathenau die Leitung der „Auskunftsstelle für Fraueninteressen“, der ersten selbstständigen Berufsberatungsstelle (vgl. Nürnberger & Maier 2013, 13). Diese in ganz Deutschland tätige Einrichtung beantwortete u. a. schriftlich Fragen zu Berufswahl, Ausbildungsmöglichkeiten, Erwerbsaussichten in den frauenzugänglichen Berufen (ebd. 28). 1911 wurde das ebenfalls von Levy-Rathenau geleitete „Kartell der Auskunftsstellen für Frauenberufe“ gegründet, dem bis 1916 deutschlandweit 96 Beratungsstellen angehörten. Das Kartell bot früh auch Informationskurse zur Weiterbildung und Meinungsaustausch von Auskunftsstellenleiterinnen an – und damit schon 10 Jahre, bevor die Forderung nach Fortbildung und Professionalisierung der Beratenden von anderen Akteuren erhoben wurde

(vgl. Schindler 1929, 76 f.). Aus dieser Praxis heraus forderte die Frauenbewegung prominent die Schaffung öffentlicher Berufsämter und deren organisatorische und zentralisierte Zusammenfassung (vgl. Hartwig 1948, 10).

Schulische Berufsberatung

Schon vor dem Übergang in das 20. Jahrhundert erteilten gelegentlich die Lehrkräfte einen sogenannten „Berufsrat“, da diese die Persönlichkeit, Stärken und Schwächen ihrer Schüler*innen einschätzen konnten. An dieser Praxis wurde kritisiert, dass den Pädagog*innen der Überblick über verschiedene Berufe und deren Anforderungen fehlte und dass diese inoffizielle Form der schulischen Berufsberatung von Systemlosigkeit und Zufälligkeit geprägt sei (vgl. Schindler 1929, 67). Da jedoch eine bewusste Berufswahl unter Berücksichtigung der Neigung, Eignung sowie der beruflichen Aussichten zunehmend wichtiger wurde, sollte den Schulen diese Aufgabe übertragen werden. Dazu sollten beispielsweise schuleigene Berufsberatungsstellen aufgebaut werden. Dieser Ansatz setzte sich jedoch nicht durch. Stattdessen sollte die Schule im Unterricht die Vorarbeit für eine professionelle Berufsberatung leisten und die Schüler*innen durch Aufklärung auf die Berufswahl vorbereiten (ebd. 75). Neben der Berufskunde, als Aufklärung über den komplexen Aufbau des Wirtschafts- und Berufssystems, sollten in der Berufsethik Fragen des inneren Wertes von Arbeit und dessen tieferen Sinn behandelt und für die Wichtigkeit der bewussten Berufswahl im Hinblick auf das persönliche Lebensglück sensibilisiert werden. Zusätzlich sollten die Lehrkräfte ein Gesamtbild der physischen und psychischen Eigenschaften jeder/jedes Schüler*in erstellen und dem zuständigen Berufsberater zukommen lassen (ebd. 68 ff.).

Psychotechnik

Die Psychotechnik als Teil der experimentellen Psychologie wurde ab 1910 von Hugo Münsterberg aus den USA nach Deutschland gebracht und bekannt gemacht. Die Psychotechnik

strebte an, die nötigen Mittel zur objektiven Feststellung der psychischen und physischen Fähigkeiten der Jugendlichen zu entwickeln. So wurden standardisierte Tests entwickelt, die die Arbeit der Lehrkräfte und Berufsberatern erleichtern sollten (vgl. Schindler 1929, 68).

Hauptsächlich entsprang die Popularität der Psychotechnik für die Berufsberatung dem wirtschaftlichen Nutzen, den sie der Industrie versprach. Unter Betonung der tayloristischen Theorie sowie mit dem Ziel der Ökonomisierung der Arbeitskraft sollte für die/den Einzelne*n die Tätigkeit gefunden werden, in der er/sie die individuellen Fähigkeiten am gewinnbringendsten einsetzen kann. Dazu sollte die Tätigkeit den individuellen geistigen und körperlichen Fähigkeiten sowie der persönlichen Neigung möglichst gut entsprechen, damit er/sie die größtmögliche Leistung erbringen kann (vgl. Lipmann 1921, 5-13). Aus diesen Bestrebungen entwickelte sich das ökonomisch orientierte Feld der objektiven Berufseignungs- und Begabungsforschung. Die Anwendung dieser Methoden und Tests durch die Armee zur effizienten Bestenauslese aller Bewerber während des Ersten Weltkrieges führten zu einem Bedeutungszuwachs dieser Richtung (vgl. Schulze 1921, 125 f.).

Ausblick: Spannungsfeld Berufsberatung

Die Nachfrage nach und das Angebot von Ausbildungsplätzen entwickeln sich unabhängig voneinander. Eine dauerhafte Übereinstimmung ist daher höchst unwahrscheinlich. Passungsprobleme auf dem Ausbildungsmarkt in Deutschland sind also keine neue Erscheinung, sondern dem Marktgeschehen inhärent. Mit der Verschmelzung von Beratung und Lehrstellenvermittlung zur Berufsberatung wurden die Passungsprobleme des Ausbildungsmarktes zum Problem

der Berufsberatung gemacht. In ihrem Anspruch, sie solle sowohl die Interessen des Jugendlichen als auch die Interessen des Arbeitsmarktes berücksichtigen, steckt die Erwartung, diese Interessen irgendwie harmonisch zur Deckung bringen zu können. Dafür stehen der Berufsberatung die pädagogische Orientierung an den Wünschen des Individuums, die lenkende Orientierung an wirtschaftlichen Bedarfen, das Einbeziehen der Schule sowie psychologische Hilfsmittel zur Verfügung.

Die heute herrschende Unübersichtlichkeit sowie die zunehmenden Passungsprobleme auf dem Ausbildungsmarkt stellen sich in historischer Perspektive weniger dramatisch dar, als sie es im Angesicht der Corona-Krise zu sein scheinen. Dass sich die Herausforderungen für die Individuen und die Passungsprobleme des Arbeitsmarktes seit der Institutionalisierung der Berufsberatung in den 1920er Jahren nicht grundlegend verändert haben, weist auf ein Grundproblem hin, dessen Lösung nicht allein in der Berufsberatung gesucht werden kann – gerade nicht in Krisenzeiten. Überhöhte Erwartungen an die Berufsberatung bergen sogar die Gefahr, dass es zu Schuldzuweisungen als Entlastungsversuch kommt, so wie in der Debatte um die sogenannte Ausbildungsreife in den 2000er Jahren (vgl. Großkopf 2021). Stattdessen sollte sich die Berufsberatung wieder auf ihre Kernaufgabe besinnen, die Jugendlichen durch die Befähigung zu einer informierten Berufswahl zu unterstützen. Es geht darum, den Jugendlichen Orientierung in einem weiten Sinne zu geben, ohne dies zunächst mit einem Vermittlungsversuch zu verbinden.

Literatur

Großkopf, S. (2021). Ausbildungsfähigkeit. Ein diskursanalytischer Blick auf eine Debatte. In K. Büchter & T. Höhne (Hrsg.), *Berufs- und Weiterbildung unter Druck. Ökonomisierungsprozesse in Arbeit, Beruf und Qualifizierung* (105–122). Weinheim: Beltz Juventa.

- Hartwig, A. (Hrsg.) (1948). *Die Entwicklung der öffentlichen Berufsberatung in Deutschland*. Arbeitsministerium Nordrhein-Westfalen.
- Heisler, D. (2018). Freiheit der Berufswahl: Historische Entwicklungen und theoretische Standpunkte im Spannungsfeld von sozialer Herkunft, schulischer Selektion und individueller Begabung. In M. Friese (Hrsg.), *Arbeitslehre und Berufsorientierung modernisieren: Analysen und Konzepte im Wandel von Arbeit, Beruf und Lebenswelt*. (49–63). Bielefeld: wbv.
- Lipmann, O. (1921). *Wirtschaftspsychologie und psychologische Berufsberatung: Bd. Schriften zur Psychologie der Berufseignung und des Wirtschaftslebens* (O. Lipmann & W. Stern, Hrsg.). Leipzig: Johann Ambrosius Barth.
- Meisel, H. (1978). *Die deutsche Berufsberatung: Gesamtüberblick* (Bd. 10). Stuttgart: Kohlhammer.
- Nürnberg, J., & Maier, D. G. (2013). *Josephine Levy-Rathenau. Frauenemanzipation durch Berufsberatung* (1. Aufl., Bd. 137). Berlin: Hentrich & Hentrich Verlag.
- Pohlmann, C. (2018). Professionsethische Anforderungen an die schulische Berufsorientierungsberatung. In M. Friese (Hrsg.), *Arbeitslehre und Berufsorientierung modernisieren: Analysen und Konzepte im Wandel von Arbeit, Beruf und Lebenswelt* (329–343). Bielefeld: wbv.
- Schindler, R. (1929). Berufswahl und Berufsberatung. In A. Kühne (Hrsg.), *Handbuch für das Berufs- und Fachschulwesen* (2. erweiterte Auflage, 61–82). Leipzig: Quelle und Meyer.
- Schulze, R. (1921). *Die moderne Seelenlehre. Begabungsforschung und Berufsberatung* (3. erweiterte Auflage). Leipzig: Voigtländer Verlag.
- Seeber, S. et al. (2019). *Ländermonitor berufliche Bildung 2019. Ein Vergleich der Bundesländer mit vertiefender Analyse zu Passungsproblemen im dualen System*. Bielefeld: wbv Media.

Kristina Heinrich-Rascher, M.A.

Helmut-Schmidt-Universität
Berufs- und Betriebspädagogik
heinrick@hsu-hh.de

Berufsberatung als reflexiver Prozess

Abstract: Neuere Beratungsansätze werden im Beitrag diskutiert, die zeigen, wie Berufsberatung als lebensbegleitender und reflexiver Prozess der individuellen beruflichen Orientierung entworfen wird. Beispiele der Bundesagentur für Arbeit veranschaulichen den Wandel der Beratungspraxis.

Die bildungspolitische Diskussion um das lebenslange Lernen hat das Konzept der Berufsorientierung in den vergangenen Jahren stark verändert. Themen des Selbstmanagements (vgl. Driesel-Lange et. al. 2020, 7), der Berufswahlkompetenz, der Berufswahlbereitschaft und der Berufswahlreife rückten in den Vordergrund der berufs- und wirtschaftspädagogischen Debatte (Brüggemann & Rahn 2020). Dabei wurde einerseits der Bildungsauftrag von Schule, der Bundesagentur für Arbeit, den Kammern und den zahlreichen Berufsorientierungsprojekten expliziter gefasst, andererseits wurden die Jugendlichen und jungen Erwachsenen selbst stärker adressiert. Sie sollen die Verantwortung für ihr eigenes Leben in die Hand nehmen, das Selbstmanagement wird zum zentralen Faktor des eigenen beruflichen Erfolges und damit auch – auf einer kollektiven gesellschaftlichen Ebene – für ganze Volkswirtschaften.

Die Fokussierung auf die Eigenverantwortung und die persönliche Kompetenzentwicklung führt jedoch bei den Akteuren, die Berufsorientierung anbieten und weiterentwickeln, zu unterschiedlichen Effekten. Es wird deutlich, dass die Verantwortung, berufsorientierenden Unterricht und entsprechende Maßnahmen anzubieten, nicht ausschließlich bei den Schulen liegt. Vielmehr handelt es sich bei Berufsorientierung um eine institutionelle Querschnittsaufgabe. Es wurden institutionenübergreifende Netzwerke eingefordert, die dabei helfen sollen, den komplexen individuellen Übergang von der Schule in den Beruf zu erleichtern.

Damit tritt Berufsorientierung aus dem Schatten ihrer bisherigen institutionellen Verortung heraus. Berufsorientierung findet längst an verschiedenen gesellschaftlichen Orten statt, bei verschiedenen Trägern und Institutionen – und zwar jeweils mit eigenen Ansätzen, Programmen und meist pädagogischem Personal. Bisher wurde die berufliche Beratung jedoch meist losgelöst von der eher schulisch geprägten Diskussion um Berufsorientierung

betrachtet. Ein Umstand, der etwas verwunderlich ist, angesichts gleichlautender Fragestellungen der Berufswahl und der beruflichen Entwicklung. Schließlich überschneiden sich die Inhalte der Berufsorientierung, der Arbeitsorientierung, der Berufsvorbereitung, der Berufswahlorientierung, der Berufsfindung, der Berufsqualifizierung, der Ausbildungsreife und natürlich auch der beruflichen Beratung.

Die zahlreichen und unübersichtlichen Angebote erschweren die Auswahl und Teilnahme. Die Reaktion von Jugendlichen, spezifische Angebote nicht ohne weiteres anzunehmen, ist deshalb nachvollziehbar. Und nach wie vor sind die Eltern und die engsten Freunde die zentrale Instanz bei der Verhandlung der Frage nach der eigenen Berufswahl.

Was bisher in der Fachdiskussion zur Berufsorientierung fehlt, ist die Formulierung einer spezifisch beratungswissenschaftlichen Perspektive, obwohl Berufsorientierung ein genuines Element der beruflichen Beratung darstellt. Diese Dimension wird in neueren Ansätzen der beruflichen Beratung jedoch anders verhandelt: als eine reflexive integrierte Kategorie von Beratungsprozessen und damit konzeptionell anders gerahmt als bisherige Maßnahmen der Berufsorientierung, die einen eher pädagogisch-vermittelnden Ansatz des schulischen Unterrichts verfolgen.

Berufliche Beratung und lebenslanges Lernen

Die Diskussion um das lebenslange Lernen hat dazu geführt, Lernen und Kompetenzentwicklung als Daueraufgabe zu verstehen, um im beruflichen Wettbewerb zu bestehen. Im institutionellen Gefüge des Lebenslaufes sind es nicht mehr nur neuralgische Punkte der Berufswahl oder der beruflichen Umorientierung, die mit beruflicher Beratung verknüpft sind. Vielmehr ist berufliche Beratung selbst eine begleitende Daueraufgabe, die gezielt genutzt wird, um die eigene beruf-



Clinton Enoch

liche Handlungsfähigkeit zu wahren oder wieder in Gang zu bringen – zumindest auf einer idealtypischen Ebene. In diesem Sinne argumentiert etwa Graf (2009), die den Begriff der persönlichen Standortbestimmung im Kontext der Personalentwicklung entwickelt. Die persönliche und berufliche Standortbestimmung ist dabei die erste entscheidende Maßnahme zur Eruiierung der eigenen beruflichen Karrieresituation. Die verschiedenen beruflichen Karrieresituationen werden wiederum in Bezug zu einem Lebenszyklusmodell in Beziehung gesetzt, das Fragen der allgemeinen Lebensplanung, der jeweiligen Belastungs- und Ressourcensituation berücksichtigt. Die Standortbestimmungen (plural) im Lebenslauf folgen also oftmals jeweils spezifischen Orientierungsmustern, die aus der jeweiligen Lebenssituation entstehen. Erst nach der Standortbestimmung folgt mitunter eine weiterführende Handlung, etwa eine berufliche Umorientierung, die Orientierung auf einen Karriereschritt, die Orientierung auf ein Herunterfahren von beruflichem Engagement aufgrund von privaten Belastungssituationen etc. Das Interessante an dem Ansatz von Graf ist, dass es sich – obwohl abzielend auf Personalentwicklung – um einen verallgemeinerbaren Ansatz der beruflichen Beratung handelt. Berufliche Beratung als Möglichkeit der lebensbegleitenden Standortbestimmung verweist auf mehr als auf eine einmalige Berufswahl. Vielmehr ist die Erstwahl des Berufes der Auftakt zu einer lebensbegleitenden Auseinandersetzung mit Fragen der eigenen Beruflichkeit, die stets in Beziehung zu anderen wichtigen Aspekten im Lebenslauf steht.

Ähnlich argumentiert der kanadische Berufswahlforscher und Berufsberater Donald Super, der vor allem im anglo-amerikanischen Kontext seit den 1960er Jahren rezipiert wird. Orientiert an Erik Erikson entwarf Super eine Abfolge von Phasen der Beruflichkeit im Erwerbsleben. Der Berufsweg ist demnach vom Einstieg, Aufstieg, der Etablierung und des Abschieds gekennzeichnet. Die verschiedenen Karrierephasen, hier weitestgehend neutral als verschiedene Zeitabschnitte des Berufslebens verstanden, erfordern jeweils eine eigene Form der beruflichen Beratung: der Career Guidance: der Berufswahlberatung, der Laufbahn-

und Karriereberatung sowie der Beratung zum Um- oder Ausstieg (Super 1980).

Ähnlich argumentiert Mark L. Savickas, der die Berufswahl als lebensbegleitende Aufgabe des Individuums konzipiert (Savickas 2012). Die Konzepte der Vocational Guidance (Passungsmodell) sowie der Career Education (lifelong learning) rechnet er zu den wichtigsten Beratungsansätzen des 20. Jahrhunderts. Im neuen Paradigma des *Life Designs*, dessen größter Promoter Savickas selbst ist, geht es darum, eine grundlegende Reflexivität beim Individuum zu fördern und zwar mithilfe von Career Counselling, welche sich auf die kontingenten individuellen und gesellschaftlichen Bedingungen der entwickelten Moderne einlässt. Career Counselling geht für Savickas konzeptionell über die Career Education hinaus, weil die eigene berufliche Situation im Hinblick auf das eigene Leben hin konzipiert wird. Der Konstruktionscharakter der eigenen Karriere oder des beruflichen Werdegangs wird stark betont – es ist ein individuelles Erfordernis, sich der eigenen Karriere anzunehmen. Die Kultivierung der beruflichen Identität wird im Ansatz von Savickas als persönliche Daueraufgabe festgeschrieben. Berufliche Identität wird im Konzept des *Life Designs* nicht mehr an externe Umwelten gekoppelt, etwa bestimmte Unternehmen, Arbeitgeber oder Branchen, sondern ist in hohem Maße individualisiert. Berufliche Identität muss selbst aufgebaut und kultiviert werden. Es gehört zum subjektiven Handlungsvermögen, die eigene berufliche Entwicklung proaktiv anzugehen.

Sicherlich geht der Ansatz des *Life Designs* von einer starken Individualisierung aus, die im anglo-amerikanischen Denken auch immer verbunden ist mit der Durchsetzung von Freiheitsrechten als Ausdruck zentraler kultureller Werte. Im Ansatz von Savickas wird der Arbeitnehmer als Entrepreneur in eigener Sache beschrieben. Auch wenn im europäischen Kontext eine andere kulturelle Rahmung der Ausgestaltung von Beruflicher Beratung, Berufsorientierung und vor allem von Beruflichkeit vorliegt, haben die idealistischen und zugleich individuellen Vorstellungen des *Life Design*-Ansatzes doch einen großen Einfluss auf die Frage nach der zukünftigen Ausgestaltung von Beruflicher Beratung.

Berufsorientierung und berufliche Beratung

Ausgehend von den Ansätzen von Graf, Super und Savickas, die hier stellvertretend für eine ganze Reihe von neueren Beratungsansätzen stehen, wird deutlich, dass Berufsorientierung als Daueraufgabe im Lebenslauf verstanden werden muss. Lebensbegleitende berufliche Beratung muss deshalb neben der aktuellen Situation die immer virulente Frage nach den grundlegenden Bedingungen des Berufes und der Arbeitsfähigkeit der Ratsuchenden stellen. Das Individuum ist selbst aufgerufen, die eigene berufliche Karriere herzustellen. Die Zunahme von Freiheit in der Umsetzung der eigenen beruflichen Entwicklung erfordert eine persönliche Definition von Sinn, nämlich hinsichtlich der Frage, wie die berufliche Tätigkeit mit der jeweiligen Lebenssituation zusammenhängt.

Auf die Kritik am Konzept des lebenslangen Lernens und seine Folgen für das Individuum kann hier nur kurz hingewiesen werden. Ein wichtiger Punkt der Kritik ist jedoch entscheidend für die Konzeption von Berufsorientierung und beruflicher Beratung. So entwerfen etwa Harney und Rahn in Abgrenzung zum Konzept des lebenslangen Lernens einen subjektorientierten Karrierebegriff (vgl. Harney & Rahn 2003), der anschlussfähig an die Beratungsansätze von Graf, Super und Savickas ist. Die eigene berufliche Karriere wird in diesen Konzepten als Halte- und Stützstruktur des Lebenslaufes konzipiert. Karriere ist also nicht per se Aufstieg, sondern erstens die subjektive Deutung der eigenen beruflichen Entwicklung und zweitens, darauf aufbauend, die Erkenntnis einer eigenen Logik und einer eigenen Sinn- und internen Verweisungsstruktur und schließlich drittens das Handlungsvermögen, die selbst identifizierte Karriere zu gestalten. Im Sinne biografischer Ansätze bildet die subjektiv reflektierte und gestaltete Karriere das Bindeglied zwischen den Konzepten des formalen Lebenslaufes, als nach außen hin erkennbare Abfolge von beruflichen Entwicklungsschritten, und einer individuellen Berufsbiografie als Aufschichtung von gedeuteten Erfahrungen.

Übertragen auf den Kontext der Beratung bedeutet dies, dass jede berufliche Beratungssituation eine am Lebenslauf und der Biografie orientierte Karriere-

beratung darstellen kann. Berufliche Beratung als Karriereberatung ist aber nicht mehr nur die klassische Aufstiegsberatung, sondern gerade Aspekte der Non-Linearität des Lebensweges, Phasen des Abbruchs und des Einstiegs, auch des erneuten Einstiegs in die Berufswelt zählen selbstverständlich dazu.

Die Bedeutung der Beratung hat sich auch dahingehend verschoben, dass reflexive Beratungsangebote zunehmend auch in weniger formellen Kontexten stattfinden. Berufliche Beratung ist damit insgesamt stärker auf Prävention, Vor- und Nachsorge, auf Biografiebezug und Kompetenzorientierung hin ausgerichtet. Dies betrifft auch Beratungskontexte, die unter der Überschrift „berufliche Vermittlung“ verhandelt werden. Der reflexive oder beraterische Anteil von beruflicher Vermittlung steigt aufgrund der zunehmenden Individualisierung und dem Wunsch nach individueller beruflicher Selbstverwirklichung. Aber es geht auch darum, eine erhöhte Akzeptanz beim Ratsuchenden herzustellen und damit eine bessere und effektivere Beratungsleistung zu erzielen.

Berufsorientierung ist also im engeren Sinne eine stetig mitverhandelte Kategorie der beruflichen Beratung, wobei es im Kern um eine Prozessdimension der Selbstverständigung geht. Ausgehend von einem grundlegenden Axiom der Beratung, dass der Mensch mit seinen Fragen im Mittelpunkt der Betrachtung steht und nicht das Problem, geht es darum, Berufsorientierung rekursiv zu wenden und zusammen mit dem Ratsuchenden Fragen zu stellen sowie im Austausch miteinander zu spezifizieren, beispielsweise: Welchen Stellenwert haben Arbeit und Beruf überhaupt für den Ratsuchenden? Was bedeutet Berufsorientierung bzw. berufliche Orientierung für den Ratsuchenden? Wie werden berufliche Transformationen wahrgenommen und welche Handlungen werden unternommen?

Wichtig im Sinne des Beratungshandelns ist es, die Wirkungsperspektive mit dem Ratsuchenden gemeinsam zu entwickeln und sie jeweils als Teil der Auftragsklärung zu Beginn eines Beratungsprozesses zu thematisieren. Insofern ist Berufsorientierung eine integrierte Kategorie von beruflicher Beratung, jedoch mit dem Warnhinweis versehen, dass klassische pädagogische Absichten jeweils kontingent zu betrachten sind. Und es können

auch nicht-intendierte Wirkungen eintreten, zeitweilige Orientierungslosigkeit, Irritationen und Suchbewegungen.

Das Beispiel der lebensbegleitenden Berufsberatung der Bundesagentur für Arbeit

Die fachliche Diskussion um das lebenslange Lernen hat in der Bundesagentur für Arbeit bewirkt, nun schon seit einiger Zeit die lebensbegleitende Berufsberatung als eigenes Beratungsformat zu entwickeln und flächendeckend in den Agenturen für Arbeit anzubieten. Es wird dabei unterschieden in lebensbegleitende Berufsberatung vor und im Erwerbsleben. Damit wird vor allem dem Gedanken der Übergänge im Erwerbsleben Rechnung getragen. Die verschiedenen Beratungs- und Vermittlungsteams der Bundesagentur für Arbeit sollen besser miteinander verzahnt werden. So soll beispielsweise Beratung in und an der Schule, Beratung zur und in der Ausbildung, zum und während des Studiums, zum und im Beruf usw. besser koordiniert werden. Als rechtskreisübergreifendes (SGB II und III) Angebot gelten etwa die Jugendberufsagenturen, die mit einem One-Stop-Shop-Modell alle Formate und Dienstleistungen für Jugendliche lebensphasenbezogen anbieten. Vorher war das Angebot dezentral organisiert. Die Jugendlichen und jungen Erwachsenen mussten verschiedene Orte aufsuchen, was die Beratung und Betreuung erschwerte.

Das erweiterte Beratungs- und Orientierungsangebot der lebensbegleitenden Berufsberatung ist auch eine Antwort auf Fragen des demografischen Wandels und Ausweitung der Zielgruppenperspektive. Dahinter steht die Absicht, die Förderung und den Erhalt der Beschäftigung aller Arbeitnehmer*innen zu gewährleisten. Das Qualifizierungschancengesetz, welches zum 01.01.2019 eingeführt wurde, soll in diesem Sinne berufliche und betriebliche Weiterbildung stärker fördern als bisher. Es steht im Zusammenhang mit der Forderung nach einem digitalen Umbau der Wirtschaft, der zugleich auf sozial-ökologische Nachhaltigkeit setzt. Die lebensbegleitende Berufsberatung fokussiert deshalb die Berufsorientierung in Richtung von Weiterbildung und persönlicher Weiterentwicklung. Die Weiterbildungsbera-

tung, als Teil der lebensbegleitenden Berufsberatung, erhält dadurch einen Bedeutungszuwachs, sowohl für Individuen als auch für Betriebe und Unternehmen.

Mit der lebensbegleitenden Beratung wurde auch auf das Eckpunktepapier des Nationalen Forums für Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung reagiert (2009), welches darauf aufmerksam gemacht hatte, dass ein eigenständiges, öffentlich breit verzweigtes Beratungsangebot der Karriere- und Berufswegeplanung in Deutschland fehlt bzw. unzureichend entwickelt ist.

Literatur:

- Brüggemann, T. & Rahn, S. (Hrsg.) (2020). *Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Münster: Waxmann.
- Driesel-Lange, K.; Weyland, U. & Ziegler, B. (2020). Berufsorientierung in Bewegung. Themen, Erkenntnisse und Perspektiven. In Dies. (Hrsg.), *Berufsorientierung in Bewegung* (ZBW Beiheft 30) (7-20). Stuttgart: Steiner Verlag.
- Graf, A. (2009). Standortbestimmung. Kernelement einer lebenszyklusorientierten Personalentwicklung. In Zölch, M. et al. (Hrsg.). *Fit für den demografischen Wandel? Ergebnisse, Instrumente, Ansätze guter Praxis* (197 - 222). Bern u. a.: Haupt Verlag.
- Harney, K. & Rahn, S. (2003). Lebenslanges Lernen als Kultivierung von Wissen und Nichtwissen. Biographische Ungewissheit als Fokus der Bildungsreform. In Helsper, W. (Hrsg.). *Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess* (273-296). Weilerswist: Velbrück.
- Nationales Forum für Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung (2009). *Eckpunkte für ein zeitgemäßes und zukunftsfähiges Beratungsangebot in Deutschland. Ein Plädoyer für notwendige Reformen der Struktur und des Umfangs von Beratungsangeboten für Bildung, Beruf und Beschäftigung zur Verbesserung des Zugangs und der Transparenz*. Berlin: Nationales Forum für Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung.
- Savickas, M. L. (2012). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. In *Journal of Counseling and Development*, 90 (1), 13-19.
- Super, D. E. (1990). A life-span, life-space approach to career development. In D. Brown & L. Brooks (Hrsg.). *Career choice and development: Applying contemporary theories to practice* (2. Aufl. 197-261). San Francisco: Jossey-Bass.

Prof. Dr. Clinton Enoch

Hochschule der Bundesagentur für Arbeit
Professur für Beratungswissenschaften
clinton.enoch@arbeitsagentur.de

Von Aus- und Umstiegen

Motive zur beruflichen Neuorientierung von Gründer*innen

Abstract:

Der Anspruch einer lebenslangen Gestaltungs- und Entscheidungskompetenz versetzt Bildungs- und Erwerbsbiografien unter Druck. Was ist das Richtige, wenn der Beruf falsch scheint? Der Beitrag führt in das arbeitsweltliche Phänomen beruflicher Umstiege mittels Existenzgründung ein und präsentiert empirische Ergebnisse aus einem laufenden Forschungsprojekt.

Aufgrund dynamischer Veränderungen in der Arbeitswelt verlaufen Berufsbiografien längst nicht mehr kontinuierlich. Berufliche Orientierungsprozesse finden auch jenseits der ersten Berufswahlphase statt und werden im Lebensverlauf als Anpassungen, Umorientierungen oder grundlegende Neuorientierungen sichtbar. Somit steht das Subjekt der anhaltenden Anforderung gegenüber, der (erwerbs-) lebenslangen Herstellung individueller Beruflichkeit in Eigenverantwortung zu begegnen. Lebensbegleitende Berufsorientierung erfordert berufsbegleitende biografische, fachliche oder arbeitsmarktpolitische Orientierungsleistungen (vgl. Meyer 2014). Der Drahtseilakt besteht für das Individuum darin, in den Spielräumen eigener Orientierungsmöglichkeiten zu navigieren: Sich persönlich wie beruflich weiterzuentwickeln, Interessen auszuloten, Neues auszuprobieren und gleichwohl gemäß eines Kongruenzgefühls sinnvolle und im Sinne eines Rationalitätsanspruchs vernünftige Entscheidungen zu treffen.

Existenzgründung als Weg beruflicher Neuorientierung

Der Wechsel von einer abhängigen Beschäftigung in das Erwerbssystem beruflicher Selbstständigkeit stellt berufsbiografisch eine gravierende Entscheidung dar, besonders dann, wenn in diesem Rahmen auch die Branche sowie das Tätigkeitsspektrum neu gewählt werden. Die Kopplung von Gründung und beruflichem Neubeginn spiegelt sich als arbeitsweltliches Phänomen in den Medien wider: Umstiege dieser Art sind seit der Jahrtausendwende als gesellschaftlicher Trend erkennbar, dem Handelsblattartikel „Ausstieg aus dem Beruf – Bloß

raus hier“ zufolge beschreibt diese Entwicklung „längst ein Massenphänomen“ (Schlesiger 2007).

Im Kontext einer Dissertation zum o. a. Umstiegsphänomen wurde von der Autorin eine Vorstudie durchgeführt. Stichprobenartig wurden Zeitungsartikel-inhalte der letzten 15 Jahre zu Schlagworten wie „Ausstieg, Beruf, Neustart, Gründung“ auf übergreifende Merkmale untersucht. Den Ergebnissen zufolge zeigt sich das Phänomen besonders in Arbeitskontexten hoch qualifizierter und dotierter, ehemals fest angestellter Arbeitnehmer*innen. Auch der Karrierezeitpunkt des Umstiegs sowie das Lebensalter scheinen relevant zu sein: Mit den in der „Rushhour“ des Berufslebens häufen sich die Umstiege in der Altersgruppe der 30- bis 40-Jährigen. Auffallend ist das Gründungsmotiv, das von gängigen Anlässen wie dem Ausnutzen von Geschäftsgelegenheiten oder Fehlen besserer Erwerbsalternativen abweicht. Die jetzigen Unternehmer*innen beschreiben im Zusammenhang mit ihrer einstigen Beschäftigung eine Krise („Sinnlosigkeit“, „Leere“, „Holzweg“) und deuten den Schritt in die berufliche Selbstständigkeit als konsequenten Ausweg aus dem „Hamsterrad“ zu mehr Selbstbestimmung.

Gründungen in Deutschland: Rangieren zwischen „Chance“ und „Not“

Der KfW-Gründungsmonitor liefert volkswirtschaftliche Daten zur Gründungstätigkeit in Deutschland: 2019 erfolgten mehr als eine halbe Million Existenzgründungen, zumeist in Ballungsräumen. Im Vergleich zu Vollerwerbsgründungen ist die Zahl der Nebenerwerbsgründungen gestiegen. Der Wunsch nach beruflicher



Tanja Schirmacher

Selbstständigkeit ist seit 2000 stetig gesunken: Etwa 1/4 der Bevölkerung im Alter von 18 bis unter 67 Jahren gibt 2019 an, lieber beruflich selbstständig arbeiten zu wollen. Mit Blick auf Geschlechterverhältnisse zeigt sich sowohl im Voll- als auch Nebenerwerb eine deutlich dominierende Anzahl männlicher Existenzgründer. Geschlechterübergreifend machen Sologründungen einen Anteil von 79 % aller Existenzgründungen aus (vgl. Metzger 2020, 1 ff.).

Nach dem Global Entrepreneurship Monitor (GEM) – Länderbericht Deutschland liegt die Gründungsquote der Altersgruppen der 18- bis 24-Jährigen sowie 25- bis 34-Jährigen deutlich über dem Mittelwert aller 18- bis 64-Jährigen. Die Gründungsaktivitäten der 35- bis 44-Jährigen sind im Vergleich zu Vorjahren zurückgegangen. Die Ergebnisse belegen, dass Migrant*innen häufiger gründen als Nicht-Migrant*innen (vgl. Sternberg et al. 2020, 9). Gründungen werden anlassbezogen in Chancengründungen (Geschäftsgelegenheit nutzen) und Notgründungen (keine bessere Erwerbsalternative) unterschieden. „Chance“ und „Not“ stehen sich 2019 im Verhältnis von 2/3 zu 1/3 gegenüber (vgl. Metzger 2020, 2). Zum Zusammenhang von Gründungsanlass, Gründungshäufigkeit und Bildungshintergrund liegt keine eindeutige Korrelation vor: 2019/20 liegen Befragte mit Hochschulabschluss mit 13 % weit über dem innerstaatlichen Mittelwert, gefolgt von 10 % Befragter ohne jeglichen formalen Bildungsabschluss. Die Gründungsquote Befragter mit beruflich-betrieblicher sowie beruflich-schulischer Ausbildung liegt bei 6 % bzw. 7 % (vgl. Sternberg et al. 2020, 26).

Komplexe Gründungsmotive und lückenhafte Datenlage

Die Typisierung von Chancen- und Notgründungen führte traditionell zur Unterscheidung von zwei Motivkategorien, deren analytische Trennlinie sich als inadäquat erweist. Das individuelle Verhalten wird durch vielfältige Einflussfaktoren bedingt und so wird bei Betrachtung der Begriffe „Motiv“ und „Motivation“ die Komplexität des Gegenstands deutlich: Es handelt sich um hypothetische Konstrukte der Psychologie, die als „Vermu-

tungen über den Zusammenhang zwischen [...] beobachtbaren Gegebenheiten“ in Wirklichkeit weder existent noch beobachtbar sind (Haeberlin 1986, 592). Motivation wird in diesem Zusammenhang als „zielorientierte[s] und in Intensität und Ausdauer beobachtbare[s] Verhalten“ von kurzlebiger Dauer charakterisiert. Motive stellen dagegen „zeitlich relativ konstante und situationsunabhängige individuelle Persönlichkeitsdispositionen“ dar und können als Triebfedern für spezifisch motivierte Handlungen aufgefasst werden (ebd., 593).

Vor diesem Hintergrund geht der GEM-Länderbericht von einer expliziten Interdependenz mehrerer handlungsleitender Gründungsmotive aus und erhebt erstmals mit „Lebensunterhalt verdienen“, „Verändern der Welt“, „Einkommen erhöhen“ und „Fortführung der Familientradition“ vier Motivkategorien. Letztgenanntes Motiv wird als häufigstes genannt: 2/3 der Gründungspersonen, die während der letzten 3,5 Jahre ein Unternehmen gegründet haben und/oder gerade in der Gründungsphase sind, stimmten dieser Aussage zu. „Verändern der Welt“, ein weiteres nicht direkt ökonomisches Motiv, erreicht im Mittelwert 44 % Zustimmung. Die ökonomisch ausgerichteten Gründungsmotive „Lebensunterhalt verdienen“ und „Einkommen erhöhen“ erreichen Zustimmungswerte von 43 % sowie 32 %. Absolut und relativ betrachtet haben außerökonomische Motive für die mittlere Altersgruppe der 35- bis 44-Jährigen, die lange zur gründungsstärksten Gruppe in Deutschland zählte, eine signifikant hohe Bedeutung (vgl. Sternberg et al. 2020, 33 f.).

Suche nach dem eigenen Sinn?

Das o. a. Forschungsprojekt nähert sich in qualitativer Forschungsperspektive auf Grundlage von Interviews den Gründungsmotiven beruflich neu orientierter Umsteiger*innen. Die Fragestellung fokussiert unter Einbezug der individuellen Bildungs- und Berufsbiografien die subjektive Sicht des beruflichen Transformationsprozesses sowie Bedingungen der selbstständigen Erwerbsarbeit. Der Untersuchung liegen 15 Fälle zugrunde, deren Rekrutierung u. a. im Kontext der mediendiskursanalytischen Projektvor-

studie erfolgte. Die Interviewsituation wurde in methodischer Hinsicht als Reflexionsraum konzipiert, jeder (pandemiebedingten) Videogesprächsaufzeichnung ging eine Phase der vertrauensbildenden Kommunikation voran. Auf Basis des bisherigen Forschungsstandes lassen sich drei zentrale Thesen formulieren:

Don't Believe the Hype! Mit Blick auf die mediale Darstellung ihrer Gründungs- bzw. Lebensgeschichten berichten die Befragten von einer Verzerrung und führen diese auf verlagsspezifische Agenden zurück. Für die Umsteiger*innen stellt berufliche Selbstständigkeit Ziel und Ergebnis einer höchstindividuellen Odyssee dar. Im Rahmen dieser Entwicklungsreise haben nicht alle eine Krise durchlebt: Für einige stellt Selbstständigkeit durch familiäre Einflüsse in der beruflichen Sozialisation tatsächlich die Fortführung einer Familientradition dar. In diesen Fällen ist die Verwirklichung eines beruflichen Neubeginns durch Gründung nichts, das von einer Norm abweicht oder einer gesonderten Legitimationsgrundlage bedarf. Für andere wiederum fungiert Existenzgründung als „Exit“ aus beruflichen Strukturen in Dysbalance. Der Weg in die mediale Öffentlichkeit repräsentiert dann vielmehr eine Katharsis, gepaart mit Möglichkeiten der Selbstvermarktung. Bezüglich der verwirklichten Geschäftsidee spielen in allen Fällen Innovation oder Markterfolg eher eine marginale Rolle. Eine ökonomische Notlage als Ausgangsbasis des Gründungsprozesses konnte nicht identifiziert werden. Not zeigte sich in einer anderen Existenzform als „etwas, das im Inneren passiert. Eine innere Kraft [...], wenn der ökonomische Druck weg ist. Wut, Trauer und Enttäuschung dienen dann als Antrieb.“ (I_13)

Bullshit-Jobs sind Teil des Problems! Bei Betrachtung des Umstiegsphänomens muss die Subjektperspektive erweitert werden: Wie ist es um die qualitative Beschaffenheit von Arbeit im Kontext von Gesellschaft und globalen Problemen bestellt? Gibt es einen überindividuellen Erklärungsansatz für die „unterschwellige Unlust an der Arbeit“ (Schlesinger 2007)? Die Umsteiger*innen zeichnen ein Bild erfahrener Sinnlosigkeit in ihren ehemaligen Festanstellungen. Der Mangel äußerte sich u. a. darin, als Angestellte Dienstleistungen erbringen und Prozesse koordinieren zu müssen, obwohl

die Wirkungslosigkeit betreffender Maßnahmen als erwiesen galt. Besonders Ex-Angestellte aus den Bereichen Unternehmensberatung, Verwaltung oder Marketing berichteten von dieser Erfahrung. Ihre Erlebnisse führten zu Dissonanz, Druck, tiefgründigem Hinterfragen und letztlich zum beruflichen Aus- bzw. Umstieg. Die Entscheidung für die Selbstständigkeit erfolgte ungeachtet der Opportunitätskosten oder der Form der Gebundenheit an Spezialwissen („golden handcuffs“), Arbeitgeber („career handcuffs“) oder Familie („family handcuffs“) (vgl. Metzger 2020, 12). Graeber (2020) entwickelte im Zusammenhang mit Arbeit, die subjektiv als sinnentleert bewertet wird, keinen erkennbaren gesellschaftlichen Nutzen stiftet und für Menschen sogar psychische Probleme nach sich ziehen kann, die Theorie der „Bullshit-Jobs“.

Geschlechterstereotype beeinflussen Gründungen! Die soziale Kategorie „Geschlecht“ bildet eine Querschnittsperspektive in der Gründungsmotivanalyse. Es zeigt sich, dass berufliche Neuorientierungsprozesse geschlechtsspezifischen Mustern folgen. Die Wahl geschlechterstereotyper Berufe und Repräsentation von Geschlechterstereotypen kann stellvertretend am Beispiel einer Gründerin nachgezeichnet werden, die in ihrer Ratlosigkeit und Unsicherheit in der Neuorientierungsphase auf Bewährtes zurückgreift: „Und egal, wo ich war, es wurde mir immer widergespiegelt, [...] dass ich mich immer herzlich um Menschen kümmere, und auch zusehe, dass jeder den Kaffee so kriegt, wie er ihn am liebsten mag.“ (I_5) Nach einer Tätigkeit als Geschäftsführerin und gesundheitlichen Rehabilitationsphase eröffnet sie ihr eigenes Café. Orientierung findet sie im Ratgeberbuch „Sugar Girls“: Durch die Bereitstellung von Dekorationstipps und Backrezepten adressiert dieses insbesondere Frauen, die in Berufen jenseits der Gastronomie verharren, insgeheim aber davon träumen, ein Café aufzumachen. Die befragte Cafébetreiberin bereut ihre Entscheidung nicht, blickt jedoch nach

einem euphorischen Neubeginn als Unternehmerin mittlerweile ernüchtert auf ihren beruflichen Umstieg. Tatsächlich findet sie ihre neue Tätigkeit „null romantisch“ – es sei im Gegenteil „der härteste Job, den [sie] jemals hatte.“ (I_5) Für sie sei es dennoch das glücklichere Hamsterrad.

Fazit und Ausblick

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass berufliche Neuorientierung mittels Existenzgründung in der Praxis erkennbar existiert, in theoretischer und empirischer Hinsicht jedoch unterrepräsentiert ist. Das Phänomen der Aus- und Umstiege impliziert auf Subjektebene eine biografische Relevanz; es repräsentiert das Resultat eines beruflichen Orientierungs- und Entwicklungsprozesses im Zusammenspiel mit Bedingungen der Arbeitswelt. Bei Betrachtung des individuellen Entscheidungsverhaltens stößt die Grundannahme des „homo oeconomicus“ an ihre Grenzen: Es zeigt sich, dass bei der Erforschung von Gründungsmotiven ökonomische Kriterien allein nicht greifen. Gibt es womöglich eine weitere Gründungsmotivkategorie, die einen „inneren Befreiungsschlag“ und „Eigen-Sinn“ verkörpert? Die erfolgte Annäherung an Motive stellt einen ersten Zugang dar, das Phänomen in berufspädagogischer Perspektive zu diskutieren.

Quantitativ angelegte Studien im wirtschaftswissenschaftlichen Kontext können einer Auseinandersetzung mit subjektiven Beweggründen nicht Rechnung tragen, sie bergen jedoch Potenzial für Anschlussforschung: Neben allen wirtschaftlichen Kennzahlen ist eine Öffnung gegenüber der „Gründungsperson“ zu beobachten. Gründungsmotive werden als Konglomerat individueller lebensweltlicher, bildungs- und erwerbsbiografischer Erfahrungen aufgefasst, das Einflüssen von Peergroups und Medien unterliegt. Offen bleibt der praktische Etablierungsgrad des Umstiegsphänomens

sowie dessen Verortung im Kontinuum zwischen Rand- und Massenphänomen. Auch ist zu fragen, inwiefern Individuen auf außerbetrieblicher Ebene im Orientierungsprozess pädagogisch begleitet werden können. Und letztlich ist interessant, zu welchen Konsequenzen die dargestellte Entwicklung mit Blick auf Prozesse der (De-)Professionalisierung führt.

Literatur:

- Graeber, D. (2020). *Bullshit-Jobs – Vom wahren Sinn der Arbeit*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Haeberlin, F. (1986). Weiterbildungsmotivation. In W. Sarges & R. Fricke (Hrsg.), *Psychologie für die Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Ein Handbuch in Grundbegriffen*. Göttingen: Hogrefe, 589-595.
- Metzger, G. (2020). *KfW-Gründungsmonitor 2020 – Gründungstätigkeit in Deutschland 2019: erster Anstieg seit 5 Jahren – 2020 im Schatten der Corona-Pandemie*. URL: <https://www.kfw.de/KfW-Konzern/KfW-Research/KfW-Gr%C3%BCndungsmonitor.html> [19.04.2021].
- Meyer, R. (2014). Berufsorientierung im Kontext des Lebenslangen Lernens – berufspädagogische Annäherungen an eine Leerstelle der Disziplin. *bwp@Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 27*, 1-21. URL: http://www.bwpat.de/ausgabe27/meyer_bwpat27.pdf [07.04.2021].
- Schlesiger, C. (2007). *Ausstieg aus dem Beruf – Bloß raus hier*. Handelsblatt, 14.08.2007. URL: <https://www.handelsblatt.com/karriere/nachrichten/ausstieg-aus-dem-beruf-bloss-raus-hier/2847968-all.html> [27.01.2020].
- Sternberg, R. et al. (2020). *Global Entrepreneurship Monitor – Unternehmensgründungen im weltweiten Vergleich: Länderbericht Deutschland 2019/20*. URL: <https://www.rkw-kompetenzzentrum.de/gruendung/studie/global-entrepreneurship-monitor-20192020/> [28.04.2021].

Tanja Schirmacher, M.A.

Hochschule für Technik und Wirtschaft Berlin
Fachbereich Wirtschafts- und Rechtswissenschaften
tanja.schirmacher@htw-berlin.de

Career Change und die Bedeutung Beruflicher Orientierung am Beispiel Studierender auf dem dritten Bildungsweg

Abstract:
Das Konzept der beruflichen Orientierung entwickelt sich zunehmend zu einem lebenslangen Lernprozess, in dem die im Verlauf der Berufstätigkeit entwickelte Beruflichkeit eine zentrale Funktion einnimmt. Im Beitrag werden die Zusammenhänge hergeleitet und am Beispiel Studierender auf dem dritten Bildungsweg verdeutlicht.

Berufliche Orientierung hat sich in einer von Individualisierung und Pluralisierung geprägten Wissensgesellschaft zu einem lebenslangen (Lern-)prozess entwickelt, in dem das Individuum eine Passung zwischen beruflicher und privater Situation sowie gesellschaftlicher Platzierung anstrebt. Zur Vermeidung von beruflicher Stagnation oder sogar Abstiegsprozessen stehen Berufstätige vor dem Hintergrund einer Zunahme von projektförmiger Arbeit, Digitalisierung, befristeten Beschäftigungsverhältnissen und zunehmender Prekarisierung des Arbeitsmarktes immer öfter vor der Aufgabe, vormals beruflich getroffene Entscheidungen zu überdenken, gegebenenfalls zu revidieren und eine berufliche Neuorientierung einzuleiten. Dies kann zu einem „Career Change“ führen, wobei ein Verbleib in Berufsfeld oder Branche als auch ein Wechsel des Berufs eine umfangreiche Neuorientierung bedeuten, die oft mit erneuten Lernphasen sowohl im formalen als auch im non-formalen Bildungssystem einhergehen. Darüber hinaus hat die Covid 19-Pandemie die Anfälligkeit vermeintlich sicherer Branchen offengelegt und gezeigt, dass ein langfristiges Umdenken im Hinblick auf individuelle Karriereplanung und damit verbunden beruflicher Weiterbildungsberatung im weiten Feld der beruflichen Weiterbildung entscheidender denn je geworden ist. Damit ist aus einer berufspädagogischen Perspektive auch das Thema Beruflichkeit berührt, das vor dem Hintergrund der Dynamisierung des Arbeitsmarktes diskutiert und in den Zusammenhang mit lebenslangem Lernen gestellt wird (vgl. Schicke 2014; Meyer 2014).

Die Verbindung zwischen Beruflichkeit, Berufsorientierung und lebenslan-

gem Lernen offenbart sich bei der Erforschung einer relativ kleinen Gruppe im formalen Bildungssystem: beruflich Qualifizierte ohne Abitur, die sich nach einer Zeit der Berufstätigkeit dafür entscheiden, ein grundständiges Studium an einer Hochschule oder Universität aufzunehmen, und damit den so genannten dritten Bildungsweg beschreiten. Dass dieser Weg immer mehr Zuspruch erhält, belegen jüngste Untersuchungen des Centrums für Hochschulentwicklung (CHE). Die Nachfrage steigt seit Jahren kontinuierlich an (vgl. Nickel, Thiele & Leonowitsch 2020) und bestätigt die zunehmende Durchlässigkeit der formalen und non-formalen Bildungssysteme sowie das stärkere Zusammenrücken des Berufsbildungssystems und des Hochschulsystems.

Betrachtet man Studierende auf dem dritten Bildungsweg in die Hochschule bzw. in die Universität, wird die Bedeutung reflexiver Beruflichkeit im Kontext von beruflicher Orientierung über die Lebensspanne evident. Der von Schicke (2014) geprägte Begriff der reflexiven Beruflichkeit verdeutlicht, dass die Bedeutung des Berufs nicht – wie noch in den 1990er Jahren prognostiziert – sukzessiv verschwindet, sondern durch die zunehmende Anforderung der individuellen Berufswegeplanung sogar noch bedeutsamer wird, wobei überfachliche und reflexive Kompetenzen die Bedeutung von fachlichem Wissen mittlerweile übersteigen. Berufliche Orientierung ist an den Zuschnitt reflexiver Beruflichkeit anschlussfähig, da berufliche Qualifikationen flexibel an einen sich rasant verändernden Arbeitsmarkt angepasst werden müssen und dadurch immer öfter auch Neu- und Umorientierungen in der



Eva Anslinger

Karriereentwicklung notwendig werden, wobei die Vorerfahrungen aus Beruf und Weiterbildung systematisch in die berufliche (Neu-)Orientierung integriert werden. An Studierenden auf dem dritten Bildungsweg lässt sich verdeutlichen, dass neben non-formalen Kompetenzen, die im weiten Feld des Weiterbildungsmarktes erworben werden, auch der Erwerb von Bildungszertifikaten im formalen Bildungssystem weiterhin wichtig bleibt, um langfristig beschäftigungsfähig zu bleiben oder um einen beruflichen Aufstieg zu organisieren (vgl. Anslinger & Heibült 2016, 121).

Die Laufbahnen Studierender des dritten Bildungsweges zeigen dabei exemplarisch, wie sich reflexive Beruflichkeit entwickelt und welche Bedeutung sie einnimmt, um Orientierungsprozesse einzuleiten. Sowohl das Bildungssystem als auch die Zeit der Berufstätigkeit nehmen dabei unterschiedliche Funktionen in der Entwicklung von Beruflichkeit ein. Elementare Reflexionsprozesse werden durch die Teilnahme von Weiterbildungsveranstaltungen freigesetzt, da hier oft ein neuer Zugang zu theoriebasiertem Lernen hergestellt werden kann. Besonders interessant sind die Gestaltung des Übergangs in das Studium und die ersten Studienerfahrungen, da hier die reflexive Beruflichkeit eine wichtige Rolle einnimmt, die von den Studierenden des dritten Bildungsweges so meist nicht erwartet wurde (vgl. ebd., 126 ff.).

Die in der Berufstätigkeit angestoßenen Veränderungsprozesse, meist über eine berufliche Weiterbildung eingeleitet, bewirken, dass der ausgeübte Beruf bzw. die zurzeit ausgeübte Tätigkeit von den beruflich Qualifizierten reflektiert wird. Im Zuge dieser Bilanzierungsphase kommt es zu einer grundsätzlichen Neubewertung der zu diesem Zeitpunkt ausgeübten Tätigkeit und der möglichen Weiterentwicklungsoptionen. Ergebnis dieser Reflexion ist, dass eine berufliche (Neu-)Orientierung verbunden mit einer Höherqualifizierung über ein Studium für Betroffene eine attraktive Option darstellt, um sich beruflich, aber auch persönlich weiter zu entwickeln oder einer unangenehmen Tätigkeit zu entgehen. In dem Projekt Lernbiographien Studierender auf dem dritten Bildungsweg, gefördert von der Hans-Böckler-Stiftung, das auf der Basis qualitativer In-

terviews durchgeführt wurde (vgl. Heibült 2016) lassen sich vier unterschiedliche Berufsorientierungsmuster herausarbeiten, die eng mit der Studienmotivation der beruflich Qualifizierten verknüpft sind:

Berufliche Weiterentwicklung als nächster Karriereschritt

Eine große Gruppe der untersuchten Studierenden beschreitet den dritten Bildungsweg als nächsten Karriereschritt. Die Studierenden verstehen den Übergang in ein Universitätsstudium als eine Weiterentwicklung der Berufswahl, indem sie mit dem Studium an ihre in Ausbildung und Beruf erworbenen Kompetenzen anknüpfen. Für sie sind positive berufliche Lernerfahrungen ausschlaggebend für eine Erweiterung und Vertiefung ihres fachlichen Wissens, zunächst durch Weiterbildungen und dann durch ein Studium. Ziel ist meist die Weiterentwicklung im angestammten Berufsfeld. Mit dem Studium soll der nächste Karriereschritt vollzogen werden, um zukünftig höherwertige Aufgaben wahrnehmen zu können. Die Studierenden der ersten Gruppe können als die klassischen Aufsteiger*innen bezeichnet werden, die mit den Programmen zur „Öffnung der Hochschulen“ originär angesprochen werden sollen. Obwohl die gewählten Studienfächer berufsbiografisch an ihre Interessen und Kenntnisse anknüpfen, studiert diese Gruppe nicht ausschließlich in einem affinen Fach. Vielmehr geht es bei der Studienfachwahl um die subjektiv empfundenen Anknüpfungspunkte an die berufliche Tätigkeit sowie die Karrierechancen im Berufsfeld, die über ein Studium an der Universität realisiert werden sollen (z. B. ein Studierender mit beruflicher Herkunft aus dem Bereich Technik, der sich bewusst für ein kaufmännisches Studium entscheidet, um nach dem Studium gezielt in eine Managementfunktion einmünden zu können).

Korrektur der Berufswahl durch die Suche nach einem Ausweg

Die zweite große Gruppe beruflich qualifizierter Studierender nutzt den dritten Bildungsweg als Ausweg aus ihrem Tä-

tigkeitsbereich. Dadurch ergibt sich mehr oder weniger zwangsweise eine Korrektur der Berufswahl. Aus berufsbiografischer Perspektive sind für die Orientierung dieser Gruppe punktuelle oder prozesshafte negative Berufserfahrungen ausschlaggebend. Die zentrale Studienmotivation speist sich aus der Suche nach Beschäftigungsalternativen; konkrete beruflichen Ziele oder das Erreichen einer bestimmten beruflichen Position sind dabei zunächst zweitrangig. Allen Personen, die diesem Muster zugeordnet werden, ist gemein, dass sie mit ihrer letzten beruflichen Tätigkeit aufgrund unterschiedlicher Umstände unzufrieden sind. Auffällig ist, dass Personen in diesem Muster überwiegend in Berufsfeldern tätig sind, die von geringen Aufstiegschancen und Verdienstmöglichkeiten gekennzeichnet sind, wie beispielsweise Erzieher*innen. Betroffene Personen geben vor allem an, dass sie für sich in ihrem erlernten Beruf keine Perspektive sehen und sich unter- oder überfordert fühlen.

Selbstverwirklichung über eine berufliche Neuorientierung

Eine kleine Gruppe der beruflich Qualifizierten nutzt den dritten Bildungsweg, um zu einem späteren Zeitpunkt in ihrer Lernbiografie ein lange währendes Bildungsinteresse wahrzunehmen. Gesamtbiografisch ist festzustellen, dass ein seit Schulzeiten existierender Studienwunsch besteht und der dritte Bildungsweg damit auch eine Möglichkeit der nachholenden Qualifizierung darstellt und vorrangig als Mittel zur Selbstverwirklichung dient. Auch diese Gruppe nimmt mit ihrer Studienfachwahl eine berufliche Neuorientierung vor, trotzdem schließt das Studium zum Teil inhaltlich an vorherige Lern- und Berufserfahrungen an. Möglich wird diese Neuorientierung aufgrund privater und beruflicher Unabhängigkeit. Im Gegensatz zu den ersten beiden Mustern steht dabei nicht der akademische Abschluss, sondern das Studium an sich und die damit verbundene Bildung im Vordergrund. So wird die Studienfachwahl auch eher inhaltlich begründet. Stellvertretend kann an dieser Stelle ein gelernter Zahntechniker angeführt wer-

den, der seine Selbständigkeit aufgibt, um ein Studium der Wirtschaftswissenschaften zu beginnen, weil ihn wirtschaftliche Zusammenhänge sowie das Studium an der Universität immer schon interessiert haben.

Berufliche Weiterentwicklung durch Streben nach sozialem Aufstieg

Schließlich finden sich im Sample beruflich Qualifizierte, die den dritten Bildungsweg als sozialen Aufstieg nutzen. Dabei erfolgt eine berufliche Weiterentwicklung nicht durch ein konkretes berufliches Ziel, sondern vor allem über das Streben nach einer sozial höheren Positionierung. Für sie ist die Wahl von subjektiv prestigeversprechenden Studienfächern besonders bedeutsam. Insgesamt ergibt sich für diese Gruppe eine berufliche Weiterentwicklung, allerdings gespeist aus eher negativen Berufserfahrungen, die beispielsweise von körperlich anstrengender Arbeit geprägt sind. Gesamtbiografisch ist in diesem Muster darüber hinaus ein Streben nach einer Abgrenzung von der eigenen sozialen Herkunft zu erkennen. Die Selbstbeschreibung als „Nicht-Akademikerkind“ wird dabei als Nachteil auf dem Weg zu höherer Bildung wahrgenommen. Der starke Wunsch des Bildungsaufstiegs ist verbunden mit einem stetigen Hinterfragen der gesellschaftlichen Position und

einer Abgrenzung von der sozialen Herkunft. Negative Lernerfahrungen im Beruf sowie Unzufriedenheit und Konflikte bestärken diese Ziele. Repräsentativ für diese Gruppe ist ein gelernter Bankkaufmann, der betont, durch ein Jurastudium eine „mächtigere“ Position einzunehmen, und dem das Entgegenbringen von Respekt und Anerkennung aus dem sozialen Umfeld besonders wichtig ist.

Fazit

Die Lernbiographien Studierender auf dem dritten Bildungsweg zeigen exemplarisch den gestiegenen Bedarf an beruflichen Orientierungsprozessen über die Lebensspanne. Führt diese Orientierung zu einem Career Change, wird deutlich, dass neben dem formalen Bildungssystem insbesondere non-formale und informelle Lernprozesse bedeutsam sind, um Anknüpfungspunkte an die entwickelte Beruflichkeit herzustellen und um sich in neuen Lernsettings zurecht zu finden.

Literatur:

Anslinger, E. & Heibült, J. (2016). Reflexive Beruflichkeit und berufliche Neuorientierung im Kontext des Lebenslangen Lernens am Beispiel Studierender auf dem dritten Bildungsweg. In Elsholz, U. (Hrsg.): *Beruflich Qualifizierte im Studium – Analysen und Konzepte zum Dritten Bildungsweg*. Bielefeld: wbv, 119-133.

Heibült, J. (2016). *Lernerfahrungen auf dem dritten Bildungsweg. Eine Charakterisierung beruflich qualifizierter Studierender* (= Study 312). Unter Mitarbeit von Eva Anslinger und Moritz Müller, Arbeitspapier. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.

Meyer, R. (2014). Berufsorientierung im Kontext des Lebenslangen Lernens – berufspädagogische Annäherungen an eine Leerstelle der Disziplin. In *bwp@. Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 27, 1–21, www.bwpat.de/ausgabe27/meyer_bwpat27.pdf

Nickel, S.; Thiele, A.-L. & Leonowitsch, I. (2020). *Update 2020: Studieren ohne Abitur in Deutschland. Überblick über aktuelle Entwicklungen*. Arbeitspapier Nr. 228 | März 2020 Centrum für Hochschulentwicklung (CHE). Online unter: <https://www.che.de/2020/studierende-ohne-abitur/> Letzter Aufruf 26.03.2021

Schicke, H. (2014). Beruflicher Übergang im Kontext reflexiv individualisierter Beruflichkeit. In Felden v., H. et al. (Hrsg.): *Denken in Übergängen*. Lernweltforschung 15, Wiesbaden: VS-Verlag, 85-109.

Dr. Eva Anslinger

Universität Bremen
Zentrum für Arbeit und Politik
eva.anslinger@uni-bremen.de



bifeb - Bundesinstitut für Erwachsenenbildung (Hg.)

Zukunftsfeld Bildungs- und Berufsberatung VI

Komplexität abbilden und gestalten: Was haben wir im Blick?

wbv, 2021, 216 Seiten

ISBN: 978-3-7639-6087-3, 34,90 € (Printversion)

kostenlos auf wbv Open Access: <https://www.wbv.de/openaccess.html>

Der Sammelband entstand aus den Beiträgen zur 6. österreichischen Fachtagung „Zukunftsfeld Bildungs- und Berufsberatung“.

Förderung besonderer Zielgruppen beim Übergang Schule – Beruf durch regionale Steuerung im Rahmen landesweiter Strategien

Abstract:

Im folgenden Artikel wird der Frage nachgegangen, ob Bundesländer mit langjährig etablierter Landesstrategie zum Übergang Schule – Beruf den aktuell herrschenden Maßnahmen „bändigen“ und mit ihren BO-Angeboten Gruppen heterogener Jugendlicher mit spezifischem Unterstützungsbedarf erreichen können. Dazu wird eine Auswertung des Nationalen Bildungspanels herangezogen und es werden beispielhaft Passagen aus Interviews mit Vertretungen von Landesstrategien dargestellt.

Um den Übergang von der Schule in den Beruf auf institutioneller Ebene zu unterstützen, hat sich eine Vielzahl verschiedenster fördernder Strukturen und Programme entwickelt. Aktuell besteht die Herausforderung weniger in der Bereitstellung von Angeboten, sondern vielmehr darin, „aus der Fülle der Instrumente, Maßnahmen und Programme die geeigneten und effektiven auszuwählen und zu einem kohärenten Gesamtkonzept zu verknüpfen“, um dem „Maßnahmenbündel“ effektiv zu begegnen (vgl. Brüggemann & Rahn 2020, 16).

Die Themenschwerpunkte der Unterstützungsprogramme lassen sich über viele Jahre zurückverfolgen. Dabei ist über den Zeitverlauf bei den verschiedenen bildungspolitischen Programmen ein Wandel vom System der defizitorientierten Förderung von Benachteiligten hin zur Förderung von Systemen der aufeinander abgestimmten Zusammenarbeit der unterstützenden Akteure im Übergang Schule – Beruf zu beobachten. Innerhalb dieser Systeme werden ineinandergreifende Strukturen zur Unterstützung der jungen Generation aufgebaut.

Veranschaulichen lässt sich dieser Wandel u. a. durch die Programme „Berufliche Qualifizierung für Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf“ (BQF) hin zur Förderinitiative „Regionales Übergangsmanagement“ (RÜM) im Rahmen des Programms „Perspektive Berufsabschluss“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF). Das aktuelle Programm „Initiative Bildungsketten“ zielt auf die Optimierung des Gesamtsystems, also die Möglichkeiten der Verschränkung von Bundes- und Landesinitiativen, um Jugendliche unterstützend beim Übergang von der Schule in den Beruf zu begleiten.

Mit Blick auf die in den Bildungskettenvereinbarungen dargestellten landeswei-

ten Strukturen (<https://www.bildungsketten.de/de/246.php>) weisen einzelne Bundesländer besonders ausgeprägte Netzwerkstrukturen zwischen den Akteuren des Übergangs auf. Dabei zeigt sich eine große Ähnlichkeit der Landeskonzepte „Kein Abschluss ohne Anschluss“ (KAOA) in Nordrhein-Westfalen und „Optimierung der lokalen Vermittlungsarbeit im Übergang Schule – Beruf“ (OloV) in Hessen. So zeichnet sich in beiden Bundesländern die Arbeit auf regionaler Ebene durch die enge Abstimmung zwischen der kommunalen und der schulischen Ebene sowie weiteren Akteuren des Ausbildungsmarktes aus. Regionale Konzeptionen werden gemeinsam entwickelt. Eine Orientierung gibt dabei die landesweite Strategie, die unter anderem durch Qualitätskriterien sowie ein Monitoring über deren Umsetzung begleitet wird. Für die gemeinsame Abstimmung finden Austauschformate zwischen der regionalen Ebene und der Landesebene statt (vgl. MAGS 2020, 114 ff.; HMWEVW 2019, 35 ff.).

Heterogene Zielgruppen mit spezifischem Unterstützungsbedarf: ein Blick in die Jugend-Forschung

In der Bildungsberichterstattung zeigt sich, dass der Übergang Schule – Beruf vielen Jugendlichen gelingt und dass ein Großteil der Schüler*innen in eine Berufsausbildung oder ein Studium einmündet (vgl. BMBF 2020, 30). Das ist jedoch nicht bei allen der Fall.

Um die Frage zu beleuchten, wer die Jugendlichen sind, die auf dem Weg in ihre berufliche Zukunft Herausforderungen überwinden müssen, und wie sie diese wahrnehmen, wird im Folgenden ein kurzer Blick in die aktuelle Shell-Jugendstudie 2019 geworfen. Darin kommt



© Milton-AriasPhotography

Melanie Sittig

die junge Generation selbst zu Wort und berichtet von ihrer Lebenswelt. Die Ergebnisse der Befragung werden differenziert nach verschiedenen Merkmalen dargestellt.

So antworten beispielsweise Jugendliche mit Migrationshintergrund häufiger als Jugendliche ohne Migrationshintergrund, dass sie „Brüche in der Bildungskarriere“ erleben. Dieses Muster zeigt sich auch bei der Aussage, dass ein fehlender Schulabschluss hinderlich für das Ergreifen des Wunschberufs war. Bei der Frage, wie optimistisch sie auf ihre künftige berufliche Zukunft blicken, zeigt sich bei Befragten ohne Migrationshintergrund, dass sie sich zu einem höheren Anteil sicher sind „ihre beruflichen Wünsche verwirklichen zu können“ als Befragte mit Migrationshintergrund (Albert et al. 2019, 176 ff.). Die Ergebnisse werden weiterhin bezüglich der sozialen Herkunft differenziert. Dabei wiederholt sich das beschriebene Schema. Auch Jugendliche aus niedriger sozialer Schicht berichten häufiger als Jugendliche aus der oberen sozialen Schicht von Schwierigkeiten wie dem Wiederholen einer Klasse oder beim Ergreifen ihres Wunschberufs. Ebenso blicken sie pessimistischer in die Zukunft (ebd.).

Bezüglich der Differenzierung sei darauf hingewiesen, dass die genannten Merkmale in der Studie zwar getrennt voneinander dargestellt werden, diese jedoch in der Realität gemeinsam auftreten. Das heißt, im Schul- und Ausbildungsalltag arbeiten pädagogische Fachkräfte beispielsweise mit Jungen oder Mädchen mit Migrationshintergrund aus einer niedrigen sozialen Herkunft. Dabei ist es wichtig, den spezifischen Unterstützungsbedarf und die Sichtweise der jungen Generation zu kennen. Denn: um die Jugendlichen mit Angeboten zu erreichen, sollten diese ihren Bedarfen entsprechen und sie in ihrer Lebenswirklichkeit abholen. Diese wird stark von ihren Annahmen, Erfahrungen und Deutungsmustern geprägt (vgl. Schittenhelm 2012, 14). Im Rahmen einer an der Justus-Liebig-Universität Gießen durchgeführten Promotionsstudie wird untersucht, ob bzw. wie Bundesländer mit langjährig etablierter Landesstrategie zum Übergang Schule – Beruf Gruppen heterogener Jugendlicher mit spezifischem Unterstützungsbedarf durch fördernde Angebote erreichen können.

Empirische Auswertung der NEPS-Daten: Werden Jugendliche erreicht?

In einem ersten Schritt wird analysiert, ob Jugendliche erreicht werden und wie sie die unterstützenden Angebote einschätzen. Dabei liegt der Schwerpunkt auf dem Nutzungsverhalten und den Einschätzungen der Jugendlichen. Formal sind Maßnahmen der Beruflichen Orientierung durch die Schulgesetzgebung vorgegeben (vgl. MAGS 2020, 28; HMWEVW 2019, 41). Für diese Auswertung wird der Datensatz des Nationalen Bildungspanels (NEPS) als Grundlage genutzt. Das Nationale Bildungspanel ist ein Datensatz, der Bildungs-Aktivitäten und -Etappen im Lebensverlauf darstellt. Erfasst wird dies in verschiedenen Kohorten, die sich vom Säuglingsalter über die Kindheit und Jugend bis ins Seniorenalter erstrecken. Die Erforschung des Lebensverlaufs in Form von Längsschnittdaten dient der Beschreibung von kausalen Zusammenhängen und Einflussfaktoren auf die Bildung über längere Lebensphasen hinweg (vgl. Blossfeld et al. 2011, 19 ff.). Über die Startkohorten lassen sich spezifische Gruppen unterscheiden. Einbezogen in die Analyse wurden die Daten des Nationalen Bildungspanels (NEPS): Startkohorte Klasse 9, doi:10.5157/NEPS:SC4:10.0.0. Speziell dieser Datensatz der Startkohorte 4 (Klasse 9) stellt relevante Daten zur Phase des Übergangs Schule – Beruf bereit. Im Datensatz lassen sich verschiedene Merkmale der Jugendlichen, beispielsweise der Migrationshintergrund (Generationenstatus) oder die soziale Herkunft (Bildungsabschluss der Eltern) darstellen. In der Auswertung wurden Daten von der fünften (2012/2013) bis zur zehnten (2016/2017) Erhebungswelle einbezogen. Die Erhebungswellen wurden zeitlich so ausgewählt, dass sie die ersten Entwicklungen der Landesinitiativen KAoA (Umsetzung ab 2011; vgl. MAGS 2020, 119) sowie OloV (Etablierung der Strukturen ab 2008; vgl. HMWEVW 2019, 12) aufzeigen können. Für die Auswertung wurde die „Bundeslandgruppe mit langjährig etablierter Landesstrategie zum Übergang Schule – Beruf“ aus Schüler*innen der Bundesländer NRW und Hessen gebildet, um Effekte der Landesstrategien KAoA und OloV abbilden zu können.

Beispielhafte Ergebnisse in Auszügen

Der kurze Auszug aus der NEPS-Statistik auf der folgenden Seite zeigt, dass die Befragten in der Bundeslandgruppe mit langjährig etablierter Landesstrategie zum Übergang Schule – Beruf durch verschiedene Angebote der Beruflichen Orientierung erreicht werden (Abb. 1). Insbesondere das Angebot der Berufsberatung wird von mehr als drei Viertel der Schüler*innen genutzt und von knapp zwei Drittel als relevant eingeschätzt. Das am häufigsten wahrgenommene Format der Beruflichen Orientierung ist mit rund 83 % die Teilnahme an einem Praktikum. Weiterhin nutzten über die Hälfte der Befragten Angebote wie z. B. ein Bewerbungstraining, eine Berufsmesse oder einen Eignungstest. Dabei wurde die schulische Berufsvorbereitung von über zwei Drittel als „relevant“ benannt.

Auch Jugendliche mit spezifischen Problemlagen werden in der Bundeslandgruppe mit langjährig etablierter Landesstrategie zum Übergang Schule – Beruf mit Angeboten erreicht. Mit Bezug auf die Shell-Jugendstudie 2019 werden die Ergebnisse von Jugendlichen mit Migrationshintergrund sowie Jugendlichen mit niedrigem sozialen Status differenziert dargestellt. Exemplarisch wird die Frage aufgegriffen, ob die Angebote der Beruflichen Orientierung als relevant empfunden werden (Abb. 2). Beide genannten Gruppen erachten die Berufsvorbereitung durch die Schule sowie die Berufsberatung durch die Agentur für Arbeit mehrheitlich, zu einem Anteil von über zwei Drittel, als relevant.

Interviews mit Expert*innen: Wie werden die Strukturen zur Bereitstellung unterstützender Angebote vor Ort „gelebt“?

Mit Blick auf die Ergebnisse aus dem Nationalen Bildungspanel stellt sich in einem zweiten Schritt die weiterführende Frage, wie die eingangs kurz skizzierten Strukturen dieser Bundeslandgruppe zur Bereitstellung unterstützender Angebote vor Ort „gelebt“ werden. Hierzu wurden leitfadengestützte (Gruppen-)Interviews mit Vertretungen der Bundeslandgruppe mit langjährig etablierter Landesstrategie zum Übergang Schule – Beruf geführt,

	Zustimmung / Benennung (Häufigkeit / Prozent)	Gültige N
Relevanz von Informationsmöglichkeiten		
Berufsvorbereitung durch Schule	1121 68,0 %	1649
Berufsberatung (AA, BIZ)	1027 64,9 %	1582
Teilnahme an entscheidungsunterstützenden Aktivitäten		
Teilnahme an Bewerbungstraining	1591 54,0 %	2945
Teilnahme an Berufsberatung	2324 78,9 %	2945
Teilnahme an Einzelberatung	1853 62,9 %	2945
Teilnahme an Praktikum	2433 82,6 %	2945
Teilnahme an Aktionstag	1230 41,8 %	2945
Teilnahme an Berufsmesse	1541 52,3 %	2945
Teilnahme an Eignungstest	1844 62,6 %	2945

Abb. 1: Relevanz von Informationsmöglichkeiten sowie Teilnahme an entscheidungsunterstützenden Aktivitäten in der Bundeslandgruppe mit langjährig etablierter Landesstrategie zum Übergang Schule – Beruf (NEPS, Startkohorte 4, Erhebungswelle 5-10, eigene Berechnungen)

die auf regionaler (Schule und Kommune) sowie landesweiter Ebene agieren. Die Auswertung der Interviews ist noch im Prozess. Einzelne Zitate werden hier beispielhaft dargestellt, um erste Eindrücke zu spiegeln. So zeigt sich in den Zitaten u. a. die konzeptionelle Weiterentwicklung von der Benachteiligtenförderung hin zur Förderung der Chancengleichheit:

„Wir wollten weg von der Benachteiligtenförderung und jeder bekommt sozusagen das gleiche Angebot. Egal, ob man in der gymnasialen Oberstufe ist oder in der [...] Förderschule, Hauptschule [...]. Was ja nicht ausschließt, [...] dass es ergänzend zu unserem [...] Grundsystem sozusagen dann je nach Schulform sozusagen, dann auch nochmal spezifische Angebote gibt“ (Landesebene)

„[...] gleiche Bildungschancen heißt auch, dass man den Schülerinnen und Schülern zumindest die Möglichkeit gibt, die Angebote wahrzunehmen, unabhängig von einer vorherigen Bedarfsanalyse.“ (regionale Ebene, Schule)

Außerdem gingen die Interviewpartner auch auf die Unterstützung heterogener Zielgruppen ein. Dies gelinge u. a. dadurch, dass in konzeptionelle Planungen und Zielsetzungen relevante Akteure für den Übergang Schule – Beruf eingebunden seien, die durch ihren institutionellen Hintergrund spezifische Förderanliegen repräsentieren und sich mit ihrer „Kompetenz“ einbringen. Zusätzlich gebe es in der dargestellten Bundesland-

	Schüler*innen mit Migrationshintergrund		Schüler*innen mit niedrigem sozialen Status	
	Zustimmung / Benennung (Häufigkeit / Prozent)	Gültige N	Zustimmung / Benennung (Häufigkeit / Prozent)	Gültige N
Berufsvorbereitung durch Schule	320 66,1%	484	454 71,5%	635
Berufsberatung (AA, BIZ)	322 68,7%	469	419 68,9%	608

Abb. 2: Relevanz von Informationsmöglichkeiten in der Bundeslandgruppe mit langjährig etablierter Landesstrategie zum Übergang Schule – Beruf (NEPS, Startkohorte 4, Erhebungswelle 5-10, eigene Berechnungen)

gruppe auch landesweite Programmlinien, die auf spezifischen Unterstützungsbedarf eingehen, z. B. für Menschen mit Fluchthintergrund oder Schüler*innen mit Behinderung.

Weiterhin lässt sich durch die im Folgenden exemplarisch dargestellten Zitate widerspiegeln, dass Angebote in koordinierter Form innerhalb eines Netzwerks inhaltlich abgestimmt und auf-

einander aufbauend bereitgestellt werden, um Jugendliche umfassend zu unterstützen:

„Also diese vielen, vielen, vielen, vielen Angebote, die [...] relativ unverbunden nebeneinander [...] sich dargestellt haben, ja, da ist jemand auf die Idee gekommen, [...] lass uns das doch mal alles unter einem Dach zusammenführen!“ (Landesebene)

Das Landesprogramm „zeichnet sich [...] aus, für die gute Netzwerkarbeit zwischen Schule, Betrieben, Verbänden und anderen regionalen Akteuren. Um gemeinsam ein optimales Programm für Schülerinnen und Schüler auf die Beine zu stellen [...]“ (regionale Ebene, Schule)

Aus den Interviews geht außerdem hervor, dass sich die Zusammenarbeit nicht nur auf die regionale Zusammenarbeit der Akteure vor Ort bezieht, sondern auch Strukturen regelmäßigen Austauschs zwischen regionaler und landesweiter Ebene etabliert seien.

(Zwischen-)Fazit

Der Auszug aus den Interviews zeigt, dass unter dem Dach der Landesstrategie ein Grundsystem für alle Schüler*innen entstanden ist, das – orientiert an den Bedarfen vor Ort – durch weitere Angebote ergänzt wird. Dabei steht nicht mehr die Benachteiligtenförderung im Vordergrund, sondern die gemeinsam im

Netzwerk entwickelte und aufeinander aufbauende Bereitstellung von Unterstützung beim Übergang von der Schule in den Beruf, um allen Schüler*innen Chancengleichheit zu ermöglichen.

Der Blick der weiteren Auswertung wird stärker darauf gelenkt, wie genau die Abstimmung in den Netzwerkstrukturen erfolgt und welche Optimierungsbedarfe es dabei gibt.

Literatur:

Albert, M.; Hurrelmann, K. & Quenzel, G. (2019). *18. Shell Jugendstudie. Jugend 2019. Eine Generation meldet sich zu Wort*. Frankfurt: Fischer Taschenbuch Verlag.

Brüggemann, T. & Rahn, S. (2020). Zur Einführung in die 2., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage: *Der Übergang Schule – Beruf als gesellschaftliche Herausforderung und professionelles Handlungsfeld. In Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Münster: Waxmann, 11-24.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2020). *Berufsbildungsbericht 2020*. Bonn.

Hessisches Ministerium für Wirtschaft, Energie, Verkehr und Wohnen (HMWEVW) (2019). *OloV – Regionale Strategien und Qualitätsstandards. Optimierung der lokalen Vermittlungsarbeit im Übergang Schule – Beruf*.

Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen (MAGS) (2020). *Kein Abschluss ohne Anschluss. Übergang Schule – Beruf in NRW. Handbuch zur Umsetzung der Standardelemente und Angebote*.

Schittenhelm, K. (2012). *Qualitative Bildungs- und Arbeitsmarktforschung*. In K. Schittenhelm (Hrsg.), *Qualitative Bildungs- und Arbeitsmarktforschung. Grundlagen, Perspektiven, Methoden*. Wiesbaden: Springer VS, 9-30.

Melanie Sittig

Justus-Liebig-Universität Gießen
Professur für Berufspädagogik
melanie.sittig@ggs.uni-giessen.de

„[...] Aber ich habe auch meine Chance hier gekriegt“

Bildungsaspirationen und Berufsorientierung junger Geflüchteter in Ausbildung

Abstract:
Der Beitrag betrachtet die Wünsche und Erwartungen von Auszubildenden mit Flucht- und Migrationserfahrung zu ihrer Bildungs- und Beschäftigungsbiografie und diskutiert sie im Zusammenhang zu Fragen der Berufsorientierung und Fachkräftesicherung.



Kirsten Rusert



Mehmet Kart



Margit Stein

„Nothing about us without us!“ lautet der Slogan der australischen Flüchtlingsvereinigung RISE (2015). Wie in der Behindertenrechtsbewegung der 90er Jahre fordern Geflüchtete Partizipation, wenn es um Entscheidungen oder Aktionen geht, die ihre Interessen berühren (vgl. Rise 2015/Wolfram 2018 am Beispiel von Kulturangeboten). In der Forschung konstatieren Söhn und Marquardsen (2017, 35) eine „besonders gravierende Forschungslücke“ im „fehlende[n] Wissen um die subjektiven Perspektiven der Flüchtlinge selbst, deren Einstellungen und Wünsche, gegenwärtige und längerfristige Bedürfnisse und Interessen (Zukunft) ebenso wie deren Biografien vor ihrer Ankunft in Deutschland (Vergangenheit).“

Im kooperativen und zweigegliederten Forschungsansatz der Projekte SKM¹ und ISK² an der Universität Vechta wurden (Berufs-)Schüler*innen mit eigener Flucht- und Migrationserfahrung befragt: Der erste Teil beinhaltete demografische und biografische Daten über die berufliche und schulische (Vor-)Bildung bzw. Ausbildungen oder Berufserfahrungen der (Berufs-)Schüler*innen. Im zweiten

Teil wurden die Erwartungen an (Schul-)Bildung vor der Einreise nach Deutschland, aktuelle Wünsche und Ziele sowie Erfahrungen in der Schule und im Ausbildungsbetrieb erfragt.

Der Prozess wurde mehrdimensional an die Bedürfnisse der vielfach vulnerablen Zielgruppe (vgl. Art. 21 der RICHTLINIE 33/EU) angepasst: Studierende berieten jeweils ein Semester lang individuell in einer Eins-zu-Eins-Begleitung Auszubildende mit Flucht- und Migrationserfahrung. Vor der Durchführung der 33 leitfadengestützten Interviews als Teil des Projekts entstand eine vertrauensvolle Beziehung, die einen besonderen Feldzugang darstellt. Die Interviews wurden anhand der Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) ausgewertet.

Dabei kristallisiert sich die Komplexität einer Berufswahl für Geflüchtete heraus: Fragen der Bleibeperspektive, schulische Vorbildung, mangelnde Deutschkenntnisse und daraus resultierende Mehrbelastungen im Lernprozess sowie die von außen an sie gestellten Erwartungen sind in den Entscheidungsprozessen hinsichtlich einer berufsqualifizierenden Beschäftigungsbiografie in Einklang zu bringen.

Demografische Kennzahlen der befragten Auszubildenden

Geschlecht	männlich (n=31), weiblich (n=2),	
Alter	Durchschnitt: 23 Jahre (Minimum 17; Maximum 38 Jahre)	
Herkunftsländer	Afghanistan, Albanien, Bulgarien, Gambia, Irak, Kosovo, Mali, Pakistan, Palästina, Rumänien, Syrien*	
Ausbildungsberufe	Anlagenmechaniker*in	Koch/Köch*in
	Elektroniker*in	Maler*in/Lackierer*in
	Fachkraft für Metalltechnik	Metallbauer*in
	Fachlagerist*in	Pflegeassistent
	Groß- und Außenhandels-kauffrau/kaufmann*	Tischler*in
	Heizungs- + Anlagenmechaniker*in	Verfahrensmechaniker*in
	KFZ Mechatroniker*in	Zerspanungsmechaniker*in

* Berücksichtigt wurden Auszubildende mit Flucht- und Migrationserfahrung, auch aus sicheren Herkunftsländern.

Abbildung 1: Demografische Kennzahlen

Grundlage für eine tiefere Analyse der Berufswahl von Schutzsuchenden bildet der auf intergenerationale Gerechtigkeit gerichtete Capability-Ansatz (Leßmann 2014; Schoenberg 2013 nach Sen 1999/2004 und Nussbaum 1992). Damit wird der Entscheidungsprozess nicht isoliert hinsichtlich einer erfolgreichen Vermittlung in einen beliebigen Ausbildungsplatz, sondern in der Lebenswelt der Schüler*innen und mit Berücksichtigung der individuellen Lebensmodelle kontextualisiert.

Aus den Ergebnissen der Interviews, Dokumentationen aus dem Mentoring sowie weiteren Interviews und Gesprächen mit Auszubildenden und Expert*innen im Landkreis Vechta und Cloppenburg ist das nachstehende Modell zur Berufsorientierung von Schutzsuchenden entstanden (siehe Abbildung 2). Es strukturiert anhand von Kontext, Bedingungen und Ressourcen die einzelnen Einflussfaktoren auf die Berufswahl von Geflüchteten:

In der Studie kristallisieren sich formale Anforderungen für den Zugang in den Ausbildungsmarkt und eine unklare Bleibesituation als entscheidende Faktoren für die Berufswahl heraus. Daraus ergeben sich Implikationen für die Berufsorientierung, aber auch für die Ausbildungsbetriebe, die ihren Berufsnachwuchs mit der Ausbildung sichern möchten.

Bildungsaspiration

Insgesamt zeigt sich eine hohe Bildungsaspiration der Befragten, häufig benennen sie den Wunsch zu studieren. In ihren Herkunftsländern ist das qualitativ im internationalen Vergleich sehr hochwertige und anschlussfähige duale Ausbildungssystem in Deutschland häufig nicht bekannt und einer Berufsausbildung kommt ein geringeres Ansehen zu. So äußert ein Auszubildender gegenüber seiner Familie, dass er studiere:

„Die wissen, wie das ist, auch nicht. [...] Für d[ie] ist das eine Studium.“ (IP21)

Mit Kenntnis der Strukturen entsteht der Wunsch, sich nach der Ausbildung betriebliche Weiterbildungsmöglichkeiten zu erschließen. Die Meisterausbildung wird häufig als langfristiges Ziel gleichrangig zu einem Studium benannt.

Info-Box: Capability-Ansatz

Amartya Sen rückt mit dem Capability-Ansatz von Rawls Gerechtigkeitstheorie ab, die Gerechtigkeit anhand der Verteilung von Gütern mithilfe des Bruttoinlandsproduktes misst. Stattdessen wendet er sich den tatsächlichen Verwirklichungschancen zu, mit denen ein eigenes Lebensmodell gewählt werden kann.

In der Weiterentwicklung des Ansatzes durch Martha Nussbaum wird für Capabilities häufig der Begriff „Fähigkeit“ genutzt. Nach Leßmann (2014) wird Capability hier als Fähigkeiten und Auswahloptionen definiert und unter der Begrifflichkeit Verwirklichungschancen subsumiert.

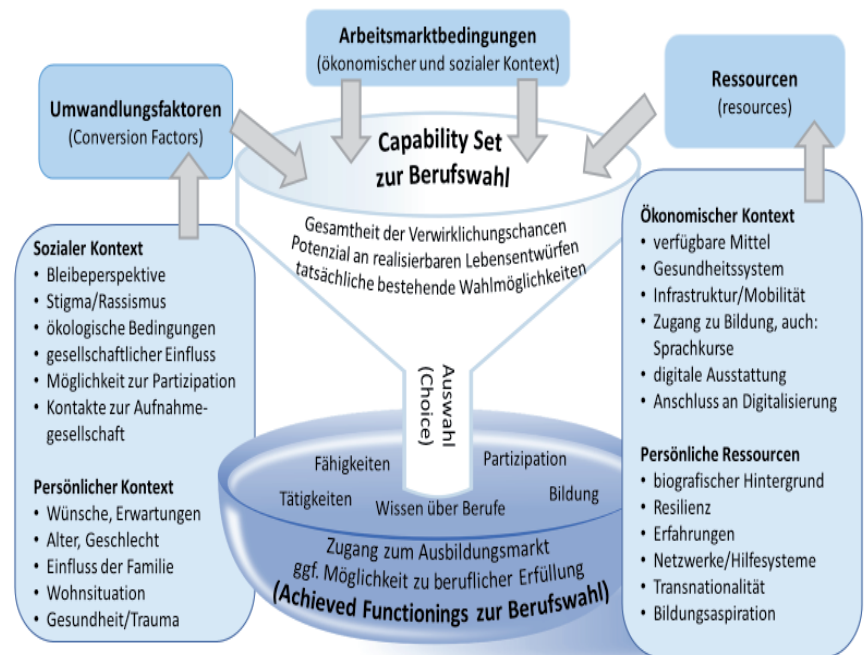


Abbildung 2: Capability Set zur Berufswahl von Jugendlichen mit Flucht- und Migrationserfahrung

Verwirklichung von eigenen Berufswünschen

Eine Entscheidung für eine angebotene Ausbildung wird auch entgegen eigener Berufswünsche getroffen, wenn die eigenen Wünsche sich als nicht realisierbar herauskristalisieren oder die Bleibeperspektive ungeklärt ist und eine Ausbildungsduldung eine mittelfristige Perspektive eröffnet (§ 60c Aufenthaltsgesetz). Die Auszubildenden gehen bei ihrer Berufswahl in vielen Fällen einen Kompromiss ein, der ihnen den Zugang zum Ausbildungsmarkt und die Ausbildungsduldung ermöglicht; Wehking (2020) bezeichnet dies als einen „Berufspragmatismus als Anpassungsstrategie“:

„[...] ich hab [...] ein einzige Möglichkeit gehabt, dass ich hier [...] weiter bleiben (unv.). Und äh, ja, andere Möglichkeit habe ich gar nicht gehabt.“ (IP21)

Orientierung im Ausbildungsmarkt/konkrete Ziele

Neben dem Kennenlernen der Berufe durch Praktika, die fast alle Befragten durchlaufen haben, ist eine Information über die Zugangsvoraussetzungen erforderlich. Mit einem konkreten Ziel zeigt sich eine erhöhte Selbstwirksamkeit im Lernprozess.

„Er meinte dann, dass ich bisschen besser Deutsch können muss [...] Ich habe dann paar Monate Deutsch gelernt, also selber gelernt, mir Bücher gekauft und gelernt.“ (IP1)

Dagegen beschreibt ein anderer Auszubildender, dass ihm die Information fehlte, wie wichtig ein Schulabschluss für sein Ausbildungsziel oder ein späteres Studium ist:

(Wie gefällt dir der Beruf?) „[...] das war nicht so mein Fach, ähm, ich hab zwei Mal als Elektroniker Praktikum

gemacht, aber die wollten [...] mindestens Hauptschulabschluss [...], aber hier haben die (Anm. d. Verf.: Betreuer) gesagt, ich brauche keinen Hauptschulabschluss. (IP9)

Typische Bildungsbiografien?

Die untersuchte Gruppe der Auszubildenden verbindet das Merkmal der Flucht, ansonsten ist sie heterogen hinsichtlich der Herkunftsstaaten, des Alters, des Zeitpunkts der Migration, ihrer Vorerfahrungen im Ausbildungsberuf sowie ihrer Bildungsbiografie. Vielfach sind die (Berufs)biografien gebrochen.

Von den in der folgenden Tabelle dargestellten vier exemplarischen Lebensläufen sind drei Bildungsbiografien gebrochen. Zumeist wurden in dieser Zeit Helfertätigkeiten ausgeübt, ein Zugang zu Bildung bestand in der Regel nicht. Wenn Schulabschlüsse erreicht wurden, erschwert die Anerkennung zusätzlich den formalisierten Zugang zum Ausbildungsmarkt.

Implikationen für die Berufsorientierung

Informationen über das Bildungssystem in Deutschland sind vielfältig zu-

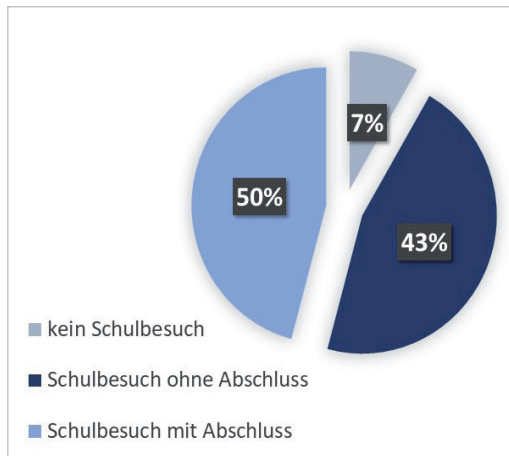


Abbildung 3: Schulbesuch im Herkunftsland

gänglich. Inwiefern Geflüchteten eine Orientierung damit möglich ist, wurde in der Studie nicht erfragt. Die befragten Jugendlichen erhielten von Personen aus ihrem persönlichen Hilfesystem (Sozialpädagog*innen, Lehrkräfte, Ehrenamtliche) Unterstützung bei ihrer Berufswahl. Meist gelang der Einstieg in die Ausbildung nach einem Praktikum und anschließender Einstiegsqualifizierung. Die Jugendlichen orientierten sich an den zur Verfügung stehenden Möglichkeiten und priorisierten die Chance auf einen Ausbildungsplatz gegenüber ihren Berufswünschen.

Seit dem Inkrafttreten des Integrationsförderungsgesetzes 2020 erhalten auch Menschen mit einer Duldung Zugang zu berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen, wodurch die Chancen einer besseren Passung zwischen Wünschen und realen Möglichkeiten zunehmen und zeitlicher Druck für eine Ausbildungsduldung aus dem Prozess der Berufsorientierung genommen wird. Viele Geflüchtete besuchen zudem die allgemeinbildenden Schulen und werden in der Sekundarstufe I von den allgemeinen Maßnahmen der Berufsorientierung erreicht.

Mit wenigen Kontakten in die Aufnahmegesellschaft fehlt Schüler*innen mit Flucht- und Migrationserfahrung ein informeller Zugang zu Narrativen. Gemeint ist damit nicht eine Präsentation auf Jobbörsen, sondern das Sozialkapital, das sich aus der Lebenswelt ergibt, z. B. aus der Alltagskommunikation über die Arbeit mit Familie, Nachbarn, Peers. Individuelle Kontakte können hier eine Brücke darstellen, etwa ein Mentoring wie im Projekt VerA oder SKM durch Ausbildungsbegleitung, aber auch in anderen Ansätzen, die bei Stein (2020) vorgestellt werden. Ein Beispiel für die Berufsorientierung geflüchteter Frauen ist das Sistersnetwork.

	IP11	IP1	IP21	IP9
Herkunft	Syrien	Afghanistan	Auf Wunsch anonymisiert	Afghanistan
Bildungsbiografie im Herkunftsland	Grundschule 6 Jahre Weiterführende Schule bis 9. Jahrgangsstufe Abbruch mit Beginn Bürgerkrieg	Allgemeinbildende Schule bis zur 10. Klasse – kein Abschluss Schulabbruch (keine Gründe genannt)	Allgemeinbildende Schule mit Abschluss 10. Klasse Abschluss analog erweiterter Realschulabschluss	Grundschule 7 Jahre Kein Abschluss Schule wurde zerstört
Unterbrechung	ca. 5 Jahre	ca. 6 Jahre	/	ca. 6 Jahre
Tätigkeit vor Migration	Handwerk	Sicherheit	Einzelhandel	Bauunternehmung
Fluchtwege	zunächst Nachbarstaat, keine weiteren Angaben	keine Angabe	Mittelmeer	Nachbarstaat → europäischer Nicht-EU-Staat: kein Zugang zu Bildung oder Arbeit
Bildungsbiographie in Deutschland	Sprachlernklasse Hauptschulabschluss Sprachkurs Einstiegsqualifizierung	/ Keine Schule besucht Sprachkurs (3 Monate), Deutsch autodidaktisch Einstiegsqualifizierung	Sprachlernklasse Schulbesuch Sprachförderung durch Kontakt zu Pflegefamilie Einstiegsqualifizierung	Berufseinstiegsklasse vorzeitig in Ausbildung Sprachkurse (6 Monate) /
Bewerbungsprozess	Unterstützung durch Lehrperson	zufällige Begegnung mit Ausbilder	aktiv beworben und mehrere Zusagen erhalten	durch Betreuer*in vermittelt/ Zusage nach Vorpraktikum
Berufswahl	Eigentlicher Wunsch Studium, Ausbildungsberuf als Kompromiss	entspricht Wunsch, motiviert von Ausbilder bei einer zufälligen Begegnung	viele Praktika vorab, Ausbildungsduldung; 1. Ausbildung vom Betrieb abgebrochen	Ausbildungsduldung; für Wunschberuf wäre ein Schulabschluss notwendig
Beginn Ausbildung	Nach 2 Jahren Aufenthalt	Nach 3 Jahren Aufenthalt	Nach 3 Jahren Aufenthalt	Nach 1 Jahr Aufenthalt
Zukunftswünsche	Studieren, nur wenn das nicht möglich ist, weiterhin im Ausbildungsberuf arbeiten	Im Beruf weiterarbeiten und dann nach und nach Ziele erfüllen (Meister, Selbstständigkeit)	„Ich weiß aber, dass ich nicht hierbleibe. Ich weiß das jetzt schon - ich weiß das jetzt schon.“ (IP 21)	Studieren, nur wenn das nicht möglich ist, weiterhin im Ausbildungsberuf arbeiten

Abbildung 4: exemplarische Bildungsbiografien

Implikationen für die Ausbildung und Fachkräftesicherung

Die befragten Auszubildenden arbeiten zielstrebig, um ihre Ausbildung erfolgreich abzuschließen. Es klingt trivial, dass auch Schutzsuchende sich vor allem bei einem guten Betriebsklima eine Tätigkeit nach der Ausbildung vorstellen können.

Jedoch scheint bei einer Fokussierung auf ein zusätzliches administratives und persönliches Engagement die interkulturelle Öffnung als Change-Prozess in einigen Betrieben in den Hintergrund zu geraten. Ein Onboarding mit festen Ansprechpartner*innen oder Mentoring für Auszubildende, die Etablierung einer Feedback- und Fehlerkultur und regelmäßiger Austausch im Team führen nicht nur zum erweiterten Commitment der Auszubildenden mit Flucht- und Migrationserfahrung, sondern stellen eine Investition in die Fachkräftesicherung bei immer vielfältigeren Belegschaften insgesamt dar.

Fazit

Eine Passung von Berufswunsch und Möglichkeiten ist die basale Funktion von Berufsorientierung. In ihrer Berufswahl stellten die befragten Auszubildenden den Zugang zum Ausbildungsmarkt über ihre Berufswünsche, allerdings mit dem Risiko eines Lock-In-Effektes durch Unkenntnis oder die Sorge vor bleiberechtlichen Konsequenzen.

Ernstgemeinte Teilhabe und die nachhaltige Gewinnung von Fachkräften erfordert in den Unternehmungen eine kultursensitive Fehler- und Feedbackkultur.

Im Bereich der Berufsorientierung werden Angebote benötigt, die die Kluft fehlender informaler Kontakte zu Beschäftigten des hiesigen Arbeitsmarkts überbrücken.

Dies gilt insbesondere für die zu Pandemiezeiten zunehmenden digitalen Angebote, die verstärkt auf eine verständnisbezogene Übersetzung fokussieren müssen. Das Projekt ISK hat es sich zur Aufgabe gemacht, gemeinsam mit Praktiker*innen an dieser gesellschaftlichen Herausforderung weiter zu forschen.

Anmerkungen:

- ¹ *Soziales Kompetenztraining für Auszubildende und Mediationstraining für Ausbilder*innen (SKM)* für geflüchtete Auszubildende und ihre ausbildenden Betriebe (2019-2020; Finanzierung: BMWi)
- ² *Inklusion durch Steigerung der Sozialen Kompetenzen (ISK)* für geflüchtete Schüler*innen der Sekundarstufen und Berufsschulen und ihre Lehrkräfte (2020-2023; Finanzierung: BMBF)

Literatur (vollständige Liste kann bei den Autor*innen angefordert werden)

- Leßmann, O. (2014). Arbeit und das gute Leben – Erfassung von Verwirklichungschancen im Capability-Ansatz. In Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.), *Was macht ein gutes Leben aus? – Der Capability Approach im Fortschrittsforum*, Paderborn: Media-Print GmbH. 47-56. <https://library.fes.de/pdf-files/wiso/10750.pdf> [22.05.2020]
- Rusert, K., Kart, M. & Stein, M. (2019). *Erfahrungsräume für interkulturelle Interaktion*. In *Zeitschrift: Gruppe. Interaktion. Organisation*. Zeitschrift für Angewandte Organisationspsychologie (GIO). Volume 50, Number 4: 381–392.

Schoenberg, A. (2013). *Ökonomische Begründbarkeit von Maßnahmen der Behindertenförderung*. Wiesbaden: Springer Gabler. 321-342.

Söhn, J. & Marquardsen, K. (2017). *Erfolgsfaktoren für die Integration von Flüchtlingen*. Forschungsbericht Nr. 484, Göttingen: Soziologisches Forschungsinstitut Göttingen an der Georg-August-Universität.

Stein, M. (2020). Von Pat/innen und Lots/innen – Coaching- und Mentorenprogramme in der Studien- und Berufsorientierung. In Rahn, S. & Brüggemann, T. (Hrsg.), *Lehr- und Arbeitsbuch zur Studien- und Berufsorientierung*. 2. Vollständig erweiterte und überarbeitete Auflage. Münster: Waxmann, 454-465.

Wehking, K. (2020). *Berufswahl und Fluchtmigration: Berufspragmatismus geflüchteter Jugendlicher in Berufsvorbereitungsklassen*. Wiesbaden: Springer VS.

Grafik Trichter in Abb. 2: <https://pixabay.com/de/>

Kirsten Rusert

Universität Vechta
Wissenschaftliche Mitarbeiterin
Allgemeine Pädagogik
kirsten.rusert@uni-vechta.de

Prof. Dr. Mehmet Kart

IU Internationale Hochschule
Schwerpunkt Soziale Arbeit und
Soziologie
mehmet.kart@iu.org

Prof.in Dr.in Margit Stein

Universität Vechta
Professur für Allgemeine Pädagogik
margit.stein@uni-vechta.de

**Jahrestagung
der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)**

15.–17. September 2021
an der Otto-Friedrich-Universität
Bamberg

Tagungshomepage: www.uni-bamberg.de/bwp2021

Berufsorientierungsprozesse über soziale Netzwerke

YouTube, TikTok und Co.

Abstract: Jugendliche nutzen soziale Netzwerke zur Informationsbeschaffung und gestalten hier Teile ihrer (informellen) Berufsorientierungsprozesse. Dieser Beitrag analysiert exemplarisch Medienproduktionen innerhalb sozialer Netzwerke und zeigt Verschränkungsmöglichkeiten von formalen und informellen Berufsorientierungsprozessen auf.



Markus Gitter



Clemens Hafner

Partizipative Plattformen in Form von sozialen Netzwerken sind aus dem Alltag Jugendlicher nicht mehr wegzudenken. Die alltägliche Lebenswelt, Sozialisationsprozesse und auch das Lernen in formalen und informellen Kontexten werden durch soziale Netzwerke geprägt und durchdrungen. Jugendliche integrieren diese wie selbstverständlich in ihren Alltag und nutzen sie, um ein breites Spektrum an Problemen und Herausforderungen zu bewältigen. Viele dieser Netzwerke gelten als Leitmedien ganzer Generationen (vgl. Rat für Kulturelle Bildung 2019), wobei insbesondere die partizipative Videoplattform *YouTube*, die Social Media Plattformen *TikTok*, *Instagram* und *Facebook* sowie der Audio-Streaming-Dienst *Spotify* genutzt werden. Laut der JIM-Studie 2020 gilt YouTube wie in den Vorjahren als bevorzugtes Internetangebot (57 %), Instagram ist weiterhin auf dem zweiten Platz. Spotify und Facebook werden von 5 % der Jugendlichen als meistbegehrtes Internetangebot benannt. Die größte Steigerung im Vergleich zu den Vorjahren verzeichnet TikTok, die nun von jeder/-m zehnten Jugendlichen als bevorzugtes Internetangebot angeführt wird, wobei hier die Popularität mit steigendem Alter abnimmt. Bei den Jungen überwiegt die Nutzung von YouTube (68 %), bei Mädchen verteilt sich die Varianz zu ähnlichen Teilen auf Instagram (48 %) und YouTube (45 %).

Die Auswirkungen der Corona-Pandemie potenzieren das beschriebene Nutzungsverhalten drastisch. Durch Homeschooling-Szenarien und die Verhinderung von gewohnter Freizeitgestaltung stieg die tägliche Internetnutzungsdauer von 205 Minuten (2019) auf 258 Minuten (2020) deutlich an. Die größte Steigerung ist im Freizeit- und Unterhaltungsbereich zu verzeichnen. 81 % der Jugendliche schauen mehr YouTube-Videos, 78 % hören mehr Musik und 52 % wenden mehr Zeit fürs Lernen auf als vor der Corona-Pandemie (vgl. ebd. 20). Es zeigt sich also, dass Medienproduktionen in sozialen Netzwerken einen großen Stellenwert in der Lebenswelt der Jugendlichen einnehmen.

Um zu verstehen, warum soziale Netzwerke eine so große Bedeutung für Jugendliche haben, muss man zunächst die originären Zwecke betrachten, für die diese etabliert wurden. Ein für alle Netzwerke ähnliches Charakteristikum ist das Ziel, eine orts- und zeitunabhängige Kommunikation sowie eine überregionale und interessengeleitete Vernetzung zu ermöglichen (vgl. Medienpäd.Forschungsverb.Südwest 2019, 31). Dies realisieren die Netzwerke durch die Bereitstellung von Inhalten und das Ansprechen unterschiedlicher Sinneskanäle sowie die Möglichkeit der eigenen Medienproduktion der Nutzer*innen (siehe den Kasten auf S. 34).

Stellenwert von Medienproduktionen in der formalen Berufsorientierung

Die starke Prägung jugendlicher Lebenswelten durch soziale Netzwerke kann auch für Ansätze der Berufsorientierung genutzt werden. Die Schüler*innenbefragung der deutschen Apotheker- u. Ärztekbank im Jahr 2018 zeigt, dass 43 % der befragten Jugendlichen bewusst Informationen über potenzielle Arbeitgeber*innen und Karrierethemen über YouTube und 40 % der Befragten über Instagram sammeln (vgl. Dt. Apotheker- und Ärztekbank 2018, 10). Somit können Medienproduktionen (in sozialen Netzwerken) als Ergänzung zu klassischen Instrumenten/Methoden der formalen Berufsorientierung dienen.

Die Potentiale der pädagogischen Nutzung/Rahmung von Medienproduktion für die Berufsorientierung wird zurzeit noch nicht voll ausgeschöpft (vgl. Rat für kult. Bildung 2019, 4). In der Berufswahlpraxis und -orientierung eröffnet sich vielmehr ein Spannungsfeld zwischen formalen und informellen Berufsorientierungsprozessen. Während die informelle Nutzung von internetgestützten Angeboten nicht pädagogisch begleitet wird, bestehen in der formalen Berufsorientierung erhebliche Defizite der Mediennutzung. Dies begründet sich zum

YouTube – ist eine partizipative Videoplattform, auf der Nutzer*innen Videos rezipieren und hochladen können. Es besteht die Möglichkeit, Kanäle zu erstellen und zu abonnieren, Videos zu kommentieren und diese mit einem „mag ich“ oder „mag ich gar nicht“ zu bewerten (<https://www.youtube.com/intl/de/about/press/> [06.04.2021]).

TikTok – ist eine neue Generation von Social Media Anwendungen. Innerhalb der Anwendung können Videos mittels Smartphones erstellt werden, die meist nicht länger als 15, max. jedoch 60 Sekunden sind. Es besteht die Möglichkeit, diese erstellten Videos zu teilen, Personen zu folgen und Live-Streams innerhalb der App zu starten ([tiktok.com/de-de/tiktok-launcht-lernen-mit-tiktok-und-vereint-entertainment-und-lernen](https://www.tiktok.com/de-de/tiktok-launcht-lernen-mit-tiktok-und-vereint-entertainment-und-lernen) [06.04.2021]).

Instagram – ist ein soziales Netzwerk, das sich auf visuelle und audiovisuelle Medien spezialisiert hat. Es besteht die Möglichkeit diese mit Followern zu teilen, darauf mit Likes und/oder Kommentaren zu reagieren sowie Freunden oder anderen Personen zu folgen und so ein Netzwerk aufzubauen. Durch das „Folgen“ werden entsprechende Beiträge automatisch im persönlichen Feed angezeigt (vgl. Mahlmann 2020).

Facebook – ist ein soziales Netzwerk, das grundsätzlich ermöglicht, mit anderen Menschen in Verbindung zu treten und Inhalte mit diesen zu teilen. Durch die Vergabe von Likes, Chats sowie durch das Teilen von Medien wie Bilder, Videos oder Storys kann diese Verbindung interaktiv gestaltet werden. Ferner besteht die Möglichkeit, Seiten einzurichten, die in Kategorien wie Künstler, Unterhaltung, Institution, Marke oder guter Zweck fallen (<https://about.fb.com/de/company-info/> [06.04.2021]).

Spotify – ist ein digitaler Streaming-Dienst für Musik, Podcasts und Videos, mit dem der Zugriff auf Millionen nationale und internationale Songs und andere Inhalte von Künstler*innen weltweit ermöglicht wird. Neben der Rezeption von vorzugsweise auditiven Medien besteht die Möglichkeit für Nutzer*innen, eigene Musiksammlungen zu erstellen, zu teilen und gleichzeitig andere Sammlungen zu abonnieren. Ferner können eigene Radiosender erstellt werden (<https://support.spotify.com/de/article/what-is-spotify/> [06.04.2021]).

einen durch die orts- und zeitunabhängige Durchführung, aber vor allem durch fehlendes Wissen und Handlungsoptionen des pädagogischen Personals. Daraus resultiert die Forderung nach einer entsprechenden Kompetenzgenese (vgl. Friese 2020, 38). Eine Minderung des Spannungsfeldes kann gelingen, wenn alle am Bildungsprozess beteiligten Akteur*innen die Bedeutsamkeit digitaler Medienproduktionen für Bildungs-, Berufsorientierungs- und Berufswahlprozesse erkennen und deren Potentiale sowohl in formalen als auch in informellen Kontexten einzusetzen wissen.

Flankierung von Berufsorientierungsprozessen über soziale Netzwerke

Tabelle 1 zeigt eine exemplarische Auswahl an sozialen Netzwerken, auf denen sich explizit mit der Thematik der Berufsorientierung /-wahl und Ausbildung befasst wird. Dargestellt werden nur Formate, die entweder über 100 Beiträge veröffentlicht haben oder durch ihre Abonnent*innenzahl eine hohe Reichweite erzielen. Gleichzeitig werden in der jeweiligen Tabellenüberschrift die Trefferanzahl des jeweiligen Suchbegriffs (# - Hashtag) innerhalb des Netzwerks angegeben.

Es besteht ein breites Spektrum an audiovisuellen, visuellen und auditiven Medienproduktionen innerhalb der sozialen Netzwerke, die explizit Thematiken der Berufsorientierung, der Berufswahl und der Ausbildung behandeln. Die Anzahl dieser Medienproduktionen, deren Rezeption und die Höhe der Follower- und Abonnent*innenzahlen zeigen, dass an den Angeboten ein großes Interesse besteht. Es lässt sich also vermuten, dass die Medienproduktionen auf den so-

zialen Netzwerken Jugendliche ansprechen und ihnen helfen, Berufsorientierungs- und Berufswahlprozesse zu gestalten. Die ausgewiesene Trefferanzahl des jeweiligen Suchbegriffs innerhalb der entsprechenden Netzwerke bestärkt diese Hypothese im Hinblick auf Angebot und Nachfrage.

Möglichkeiten der Verschränkung von informellen und formalen Berufsorientierungsprozessen

Verschiedene Studien belegen, dass Medienproduktionen von Jugendlichen aufgrund der hohen Passungsfähigkeit zur eigenen Lebenswelt verwendet und auch für Berufsorientierungsprozesse genutzt werden. Der Rat für kulturelle Bildung z. B. betont die hohe Bedeutung von audiovisuellen Medien: „Sie können Jugendliche in ihren Kulturinteressen bestärken und bei der praktischen Umsetzung unterstützen“ (Rat f. kult. Bildung 2019, 23). Hervorzuheben ist, dass insbesondere audiovisuelle Medienproduktionen nicht nur Wissen, Informationen und Anregungen, sondern auch Kenntnisse und Fähigkeiten weitergeben können (vgl. ebd.). Insbesondere Tutorials, die zum Nachahmen einladen, können zu einer Simulation einer realen beruflichen Handlungssituation führen und so das Interesse an verschiedenen Berufen und Berufsfeldern fördern. Jugendliche kommen über soziale Netzwerke also in Kontakt mit neuen Berufsfeldern und Angeboten, die ihnen fremd sind.

Ein Ziel formaler Bildung kann es u. a. sein, durch einen größeren Lebensweltbezug die Lernenden zu motivieren und ggf. dadurch Ihren Lernerfolg zu steigern (vgl. Hartke et al. 2014). Es stellt sich also die Frage, auf welche Art und Weise die Potentiale auf

den sozialen Netzwerken auch für formale Bildungs- und Berufsorientierungsprozesse genutzt werden können.

Eine naheliegende und zugleich niedrigschwellige Einsatzmöglichkeit stellt die Rezeption von digitalen Medienproduktionen innerhalb formaler Lehr-Lernszenarien dar. Diese kann auf unterschiedliche Weise initiiert werden. Zum einen können Arbeitsanweisungen wie etwa „Klicke auf folgenden Link und höre Dir den Podcast zum Thema ‚Wie bewerbe ich mich richtig‘ an. Benenne Gründe, warum die Ausführungen zu den einzelnen Bewerbungsschritten von Bedeutung sind. Was sind deine Gedanken dazu?“ gestellt und von den Lernenden bearbeitet werden. Die Lehrkraft könnte so auf externe Medienproduktionen verweisen (die sich ggf. auch auf sozialen Netzwerken befinden) oder kann diese selbst produzieren und zur Verfügung stellen. Letzteres bedarf einer entsprechenden medienpädagogischen Kompetenz auf Seiten der Lehrenden und ermöglicht zugleich eine individuelle Anpassung an eine Lerngruppe. Neben der Möglichkeit, Medienproduktionen als Einstieg oder Zusammenfassung einer Thematik zu verwenden, bieten sich ferner viele Einsatzszenarien, in denen Medienproduktionen auch als Gesprächs- und Diskussionsinitiatoren oder als vollständige Unterrichtseinheit im Sinne eines Flipped-Classroom-Konzepts fungieren können (vgl. Gitter & Hafner 2021, 223).

Eine weitere Einsatzmöglichkeit besteht in der Eigenproduktion digitaler Medien durch Lernende im Kontext formaler Berufsorientierungsprozesse. Lehrkräfte können Arbeitsanweisungen geben wie beispielsweise: „Interviewe eine*n Experten*in aus einem Berufsfeld deiner Wahl und stelle dies in geeigneter Form dar“. Auch das Betriebspraktikum kann von den Lernenden mit Medienproduktionen verbunden werden und als Prüfungsleistung an Stelle von Portfolios oder Referaten eingereicht werden. Die Medienproduktionen der Lernenden können motivierend für andere Lernende sein, sich über das gleiche Berufsfeld zu informieren oder sich bewusst dagegen zu entscheiden. Das hierbei entstehende formale Lehr-Lernszenario lässt sich am besten durch das Prinzip „Lernen durch Lehren“ oder „Peer-Learning“ beschreiben, sodass dieses Einsatzszenario einen deutlichen Mehrwert im Hinblick auf die Digitalisierung von Berufsorientierungsprozessen hat, als dass es der reine Konsum und die Rezeption von Medienproduktionen bieten kann (vgl. ebd. 224).

YouTube #berufsorientierung 114K, #berufswahl 168K, #ausbildung 9.2M Beiträge (nach Eingabe)			
Kanal	Videos	Abonnenten	Inhalte und Charakteristika
Ausbildung.de	126	24.1K	<ul style="list-style-type: none"> • Darstellung verschiedener Ausbildungsberufe und Berufsfelder sowie Jobchancen • Bewerbungstipps • Darstellung einzelner Berufswahlprozesse von Jugendlichen • oftmals professionell produzierte Videos • abgestimmt auf eine bestimmte Zielgruppe
azubiTV	159	2890	
BennyJob	70	1300	
Berufezappen	133	3220	
Bundesagentur für Arbeit	159	10K	
Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)	150	2310	
Dein erster Tag	124	4300	
SozialeBerufe	243	1540	
Pflege Kanal	513	61.8K	
Instagram #berufsorientierung 26.5K, #berufswahl 21.3K, #ausbildung 776k Beiträge (nach Eingabe)			
Kanal/Profil	Beiträge	Abonnenten	Inhalte und Charakteristika
Ausbildung.de	423	14.7k	<ul style="list-style-type: none"> • Öffentlichkeitsarbeiten für eigene externe Website • Kompakte Darstellung von einzelnen Berufen (z.B. Poster) • Aufbau und Darstellung (regionaler) Netzwerke und Bedarfe • Tipps und Tricks zur Persönlichkeitsentwicklung • Darstellung einzelner Berufe • Informationen rund um die Berufswahl • Individuelle Beratung per Chat • Moderne Darstellungen, informeller Schreibstil
berufsorientierung_mit_h.erz	324	340	
berufswahlbegleiter_spk	154	143	
hbt.berufswahl	86	136	
meinmutigerweg	179	1006	
stuzubi	431	2338	
trebra_os_berufsorientierung	156	168	
whatsnextforyou	97	543	
TikTok #berufsorientierung 48.8K, #berufswahl 9.4M, #ausbildung 142.8M Aufrufe (nach Eingabe)			
Konto	Likes	Anzahl Follower	Inhalte und Charakteristika
berufskoach.chris	/	10.8K	<ul style="list-style-type: none"> • Darstellung verschiedener Ausbildungsberufe und Berufsfelder sowie Jobchancen • Oftmals Amateurvideos • Hinterlegt mit moderner Musik und Stimmensynchronisation • Darstellung von Firmen • Bewerbungstipps • Informeller Kommunikationsstil • Unterhaltungsaspekte
berufsberater	/	8340	
karriereguru	/	409.1K	
Selmakuyas - Bewerbungsqueen	/	979	
Facebook #berufsorientierung 1.954, #berufswahl 1.561, #ausbildung 39.9K Beiträge (nach Eingabe)			
Seite/Gruppe	Gefällt mir		Inhalte und Charakteristika
Ausbildung.de	42131		<ul style="list-style-type: none"> • Darstellung verschiedener Ausbildungsberufe und Berufsfelder sowie Jobchancen, • oftmals professionell produzierte Videos • abgestimmt auf eine bestimmte Zielgruppe
Berufsorientierung	144		
Einstieg	10532		
Bildungs- und Berufsberatung, Berufsorientierung und Berufsinformation	2973		
Viamee - Berufsorientierung	120		
Spotify			
Podcasts/Playlist	Beiträge		Inhalte und Charakteristika
AUBI-talk - dein Ausbildungspodcast	27		<ul style="list-style-type: none"> • Motivationsreden • Persönlichkeitsentwicklung • Beschreibung von einzelnen Berufen • Probleme in der Ausbildung, Bewerbungsgespräche und -prozesse • Inspirationen und Einblicke in Tätigkeitsfelder und Persönlichkeiten • Darstellung einzelner Berufswahlprozesse von Jugendlichen • Interviews mit Betrieben, Auszubildenden und Schüler*innen zur Berufs- und Ausbildungswahl
Ausbildung.de	46		
Der Ausbildungspodcast	9		
Der Berufsdurchstarter	49		
Die Ali Mahlodji Show - Wöchentliche Interviews mit inspirierenden Persönlichkeiten	48		
Gönn dir Zukunft	7		
PodZubi - Dein Ausbildungspodcast	21		
Raus in die Welt	11		
Sonnenplatz - sunnysideofbeingyou	28		

K = Tausend, M = Millionen

Tab.1 Medienproduktionen zur Unterstützung von Berufsorientierungsprozessen auf sozialen Netzwerken (Stand 30.04.2021)

Fazit

Im Kontext der Berufsorientierung bestehen für Jugendliche zwei Bildungswelten, die parallel voneinander existieren und formal nicht verschränkt werden. Zurzeit sind es die Jugendlichen selbst, die in einem individualisierten Prozess soziale Netzwerke für ihre informelle und formale Bildung heranziehen. Sie versuchen so, eine gemeinsame Bildungswelt zu kreieren, wobei eine solche Verschränkung innerhalb formaler Settings der Berufsorientierung wünschenswert wäre. Die auf den sozialen Netzwerken existierenden Potentiale könnten beispielsweise durch die Rezeption und die Produktion von Medien und die Bereitstellung auf unterschiedlichen Kommunikationskanälen dazu beitragen, eine zukunftssichere, effiziente, individuelle sowie praxis- und lebensnahe Berufsorientierung zu schaffen. Hierfür ist eine entsprechende Professionalität des pädagogischen Personals von Nöten, um eine adäquate didaktisch-methodische Gestaltung umsetzen zu können.

Literatur:

- Deutsche Apotheker- und Ärztekammer (2018). *Schülerbefragung 2018*. Verfügbar unter: www.personalblogger.net/wp-content/uploads/2018/09/Studienergebnisse_apoBank_Sch%C3%BClerbefragung_2018.pdf (Abfrage 29.04.2021).
- Friese, M. (2020). Berufliche Orientierung. Anforderungen an die Lehrkräftebildung für allgemeinbildende und berufliche Schulen. In Bünning, F. et al. (Hrsg.), *Zwischen Ingenieurpädagogik, Lehrkräftebildung und betrieblicher Praxis* (41–56). Bielefeld: wbv Publikation.
- Gitter, M. & Hafner, C. (2021). Die Darstellung hauswirtschaftlicher Dienstleistungsberufe auf YouTube. In Friese, M. (Hrsg.), *Care Work 4.0. Digitalisierung in personenbezogenen Dienstleistungsberufen*. Bielefeld: wbv. 215–230.
- Hartke, B. et al. (2014). *Schwierige Schüler – Sekundarstufe – 64 Handlungsmöglichkeiten bei Verhaltensauffälligkeiten 5.–10. Klasse*. Hamburg: Persen.
- Mahlmann, J. (2020). Was ist Instagram? In *tips + tricks - Heise Medien GmbH & Co. KG*. Online verfügbar: <https://www.heise.de/tips-tricks/Was-ist-Instagram-4946404.html> (06.04.2021).
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2019). *JIM-Studie 2019 – Jugend, Information, (Multi-)Media*. Verfügbar unter: www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM2019/JIM_2019.pdf (Abfrage 30.05.2020).
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2020). *Deutlich mehr Medienzeit im Coronajahr 2020*. Pressemitteilung 04/2020 zur Veröffentlichung der JIM-Studie 2020 zur Mediennutzung von Jugendlichen. Online verfügbar: https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Presse/2020/PM_04_2020_JIM-2020_final.pdf (06.04.2021).
- Rat für kulturelle Bildung (2019). *Jugend/YouTube/Kulturelle Bildung. Horizont 2019. Repräsentative Umfrage unter 12- bis 19-Jährigen zur Nutzung kultureller Bildungsangebote an digitalen Kulturorten*. Oldenburg.

Markus Gitter, M.Ed.

Justus-Liebig-Universität Gießen
Professur für Erziehungswissenschaft und Berufspädagogik
markus.gitter@erziehung.uni-giessen.de

Clemens Hafner, M.Ed.

Justus-Liebig-Universität Gießen
Arbeitsgruppe Didaktik der Arbeitslehre
Gießener Offensive Berufliche Lehrerbildung (GOBeL)
clemens.n.hafner@erziehung.uni-giessen.de

Berufsorientierung und Berufsvorbereitung als Arbeitsweltorientierung auch in der Primarstufe?

Abstract: Berufsorientierung fokussiert vor allem das Übergangssystem und die Sekundarstufe I. Diese enge Ausrichtung scheint vor dem Hintergrund der Chancengleichheit fragwürdig und erfordert Modifikation. Eine den Bildungsweg begleitende und schon in der Primarstufe beginnende Berufs- und Arbeitsweltorientierung scheint hier einen Beitrag zur gerechteren Teilhabe leisten zu können.



Dieter Münk



Ingelore Mammes

Berufsorientierung und Berufsvorbereitung sind in den Schulgesetzen der Länder eine klar definierte Phase in der Bildungsbiographie, die sich im engen Sinne auf das so genannte „Übergangssystem“ (zehnte Klasse) und in einem weiteren Sinne auch auf die Sekundarstufe I bezieht.

Die enge Orientierung hängt mit der Entstehungsgeschichte des Übergangssystems anfangs der 1970er Jahre zusammen: Angesichts steigender Jugenderwerbslosenquoten und sinkender Absorptionsquoten des Dualen Systems zielte die Abschaffung der damals so genannten „Jungarbeiterklassen“ auf die Anhebung der Ausbildungschancen für Jugendliche ohne oder mit schwachem Hauptschulabschluss. Die von allen Bundesländern neu geschaffenen Bildungsgänge mit dem Ziel der Berufsorientierung und -vorbereitung wie etwa BGJ oder BVJ dienten explizit nicht der beruflichen Qualifizierung im Sinne des Erwerbs eines beruflichen Abschlusses, sondern lediglich der Vermittlung einer möglichst umfassenden Ausbildungsreife: Daher stand das Übergangssystem von Anbeginn gleichsam im Abseits des Berufsbildungssystems, weil hier unter vollzeitschulischen Bedingungen nur das durch die „Ausbildungsreife“ hinterlegte Versprechen einer Übergangschance auf dem Wege einer mehr oder weniger behutsamen Heranführung an eine (bevorzugt duale) Berufsausbildung stand – und kein vollwertiger berufsqualifizierender Bildungsgang mit realen Chancen zum Übergang an der zweiten Schwelle.

Soziale Chancengleichheit durch das Übergangssystem?

Im Kern zielten die Maßnahmen dieses neuen Segments des Berufsbildungssystems inmitten des bildungs- und sozialpolitischen Reformschwungs der frühen 1970er-Jahre auf die soziale Chancengleichheit, d. h. konkret: auf die Abfederung nicht intendierter Strukturen von sozialer Ungleichheit im Bildungs- und Beschäftigungssystem. Vermutlich gehört diese Doppelkonstruktion vollzeitschulischer Bildungsgänge ohne Abschlusschance ausschließlich für die strukturell Benachteiligten im Bildungssystem zu den zentralen Geburtsfehlern des Übergangssystems: Aus einer seit 1971 als vorübergehende Maßnahme geplanten bildungspolitischen Initiative, die nach dem Abebben der arbeitsmarktpolitischen Probleme (Jugenderwerbslosigkeit) ersatzlos abgeschafft werden sollte, entwickelte sich das Übergangssystem im Lauf der 1980er, 1990er und auch der 2000er Jahre zu einem fest etablierten dritten Segment der beruflichen Bildung mit zunehmendem Wachstumspotenzial: Zu den zentralen Forschungsbefunden der letzten 50 Jahre zählt die Erkenntnis, dass soziale Ungleichheiten strukturelle Ursachen haben, weil sie in den Strukturen der modernen Industriegesellschaften in allen relevanten Segmenten systemisch verankert sind; dies gilt für die Sozialstrukturen insgesamt (soziale Ungleichheit als Konstitutionsmerkmal funktionaler Differenzierung moderner Gesellschaften); für die Bildungssysteme (Bildungsmeritokratie und soziale Selektionsmechanismen) und in der Folge na-

türlich auch für die Arbeitswelt, d. h. für die Beschäftigungssysteme und die hier arbeitsmarktl. dominanten Selektionskriterien (Benachteiligung strukturell benachteiligter Jugendlicher).

Die Übergänge werden bereits im Bildungssystem durch diese Selektionsmechanismen kanalisiert (am deutlichsten am Ende der Primarstufe), erst recht aber an der ersten (Übergang in Ausbildung) und zweiten Schwelle (Übergang in Beschäftigung) des Ausbildungs- und Arbeitsmarktes. Insoweit greift selbst das weiter unten erwähnte Konzept des NÜS (Neues Übergangssystem NRW) eigentlich zu kurz, weil die relevanten Weichenstellungen bereits deutlich vor dem Übergang in die Sekundarstufe I sozial und bildungspolitisch wirksam geworden sind. Ausgehend von der primären Alltagserfahrung, dass z. B. bereits fünfjährige Jungen geschlechtsspezifische Berufswünsche entwickeln und dass strukturelle soziale Benachteiligung ganz sicher bereits im Kindergartenalter ihre verhängnisvolle Langzeitwirkung entfaltet (vgl. OECD 2021) und keineswegs erst in der Sekundarstufe I einsetzt, scheint die Forderung nach einer grundlegenden Revision des Übergangskonzeptes und damit einer Neuorientierung des Konzeptes der Berufsorientierung und Berufsvorbereitung konsequent. Ein solches Konzept soll hier nicht nur im Hinblick auf den zeitlichen Rahmen (Primarschule), sondern auch mit Blick auf den Sachhorizont im Sinne einer „Arbeitsweltorientierung“ erweitert werden.

Bis 2005 erreichte die Bestandszahl der Jugendlichen im Übergangssystem mehr als ein Drittel (36,3 %) und näherte sich sehr bedenklich der Zahl der neu abgeschlossenen Erstausbildungsverträge im Dualen System (45 %). Weniger infolge der umfassenden bildungspolitischen Reformanstrengungen der Länder (Seeber et al. 2019) sank diese Zahl vornehmlich infolge des demographischen Wandels und begleitender Aufweichungsprozesse des beruflichen Bildungssystems bis 2019 auf 26,3 % – inklusive einer „Geflüchtendelle“ im Jahr 2016.

Begründet in der impliziten Logik der Konstruktionsprinzipien dieses Übergangssystems wurde und wird hier ein System gestützt, welches sich zunehmend als Sammelbecken für jegliche Art sozialer Benachteiligung entwickelt

hat, das also die Strukturen sozialer Ungleichheit durch eine konsequent betriebene Abgangselektion eher befördert als diese abfedert: In keinem Subsystem unserer Bildungslandschaft ist die Konzentration benachteiligter Jugendlicher höher; hier sammeln sich Jugendliche aus bildungsfernen Milieus, aus sozial schwachen Bevölkerungsteilen, aus Familien mit Migrationshintergrund sowie Jugendliche mit gendertypischen Selektionsproblemen – und es liegt auf der Hand, dass angesichts stagnierender Absorptionsquoten des beruflichen Vollzeitschulwesens wie auch des Dualen Systems die Übergangsquote in Ausbildung (erste Schwelle) langfristig 60 % nur wenig übersteigt (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, 116 sowie a.a.O., 165)

Das neue Konzept des „Übergangs“ in NRW

Eine zentrale Forderung aus der Berufsbildungsforschung war dabei seit Beginn der Jahrtausendwende die Vorverlegung der Berufsorientierung auf die Sekundarstufe I; in allen Bundesländern setzten seit etwa 2010 Überlegungen zur Restrukturierung, Entflechtung und Vereinfachung der durch eine jahrzehntelange Reformgeschichte verursachten Unübersichtlichkeit dieses „Labyrinth(s) Übergangssystem“ (Münk, Schmidt & Rützel 2008) ein; so etwa auch in NRW, das im Zuge dieser Reformbemühungen seit 2012 ein so genanntes „Neues Übergangssystem NRW“ (NÜS) mit im Kern drei Innovationen implementierte: Dies waren erstens die konsequente Abschaffung vollzeitschulischer Bildungsgänge (BGJ, BVJ) zugunsten vielfältiger und passgenauerer berufsorientierender Maßnahmen (Kompetenzprofile), zweitens die operative Einbindung der gesamten Bildungslandschaft durch gezielte Kommunale Koordinierung einschließlich der Schulen und Betriebe und drittens die Entwicklung eines wesentlich weiter gefassten Übergangskonzeptes mit funktionierenden Bildungsketten und einem neuen Verständnis vom „Lernen im gesamten Lebensverlauf“.

Vor dem Hintergrund dieser Entwicklungen plädieren die Autoren für eine konsequente Ausdehnung der bildungsbiographisch entscheidenden Über-

gangsphasen im Sinne einer deutlich früher einsetzenden Berufs- und Arbeitsweltorientierung.

Frühe(re) Teilhabechancen durch Berufs- und Arbeitsweltorientierung: Vorschlag einer erweiterten Konzeption für die Primarstufe

Bildungsbiographisch bedeutet Arbeitsweltorientierung die Eröffnung von Chancengleichheit im Bildungs- wie im Beschäftigungssystem, **da gesellschaftliche Teilhabe in modernen Industriegesellschaften – sozial, ökonomisch, lebensweltlich und auch mit Blick auf die Gendergerechtigkeit – primär über die Chancen des Zutritts in die Arbeitswelt vermittelt wird.**

Soziale Selektionsprozesse setzen sozialisatorisch und bildungsbiographisch aber nicht erst mit dem Eintritt in die Sekundarstufe I, sondern bereits sehr viel früher ein – auch wenn sich die nicht intendierten Effekte dieser Sozialisationsprozesse, die faktisch sozial selektiv wirken, erst im späteren – und dann berufsbiographischen – Verlauf manifestieren: Strukturen sozialer Benachteiligungen im Bildungssystem, d. h. die Summe der genderspezifischen, sozialen oder auch migrationsbezogenen Sozialisationswirkungen, perpetuieren sich dann in der anschließenden Adoleszenzphase als gesellschaftlich eigentlich nicht intendierte Selektionseffekte beim Eintritt in die Arbeitswelt: Junge Männer werden KFZ-Mechatroniker und IT-Systemelektroniker, junge Frauen Arzthelferinnen, Friseurinnen oder Erzieherinnen; Menschen aus bildungsfernen Milieus mit Migrationshintergrund werden Gebäudereiniger*innen oder Gerüstbauer*innen (und können dann oftmals von den Erträgen ihrer Arbeit nicht leben), während junge Menschen aus sozial privilegierteren Milieus die attraktiveren und deutlich besser bezahlten Beschäftigungschancen erhalten. Dabei gelten diese Effekte sowohl für berufliche wie auch für akademische Bildungsregimes – ein kurzer vergleichender Verweis auf das Studienwahlverhalten junger Studierender etwa in den Ingenieur- und den Erziehungswissenschaften mag hier genügen.

Wenn also biographisch früh einsetzende Sozialisationswirkungen die sozialen

Selektionseffekte im Bildungs- und hernach auch im Beschäftigungssystem – fast ist man versucht, zu formulieren: determinieren –, so scheint es konsequent, darüber nachzudenken, diesen gesellschaftlich nicht intendierten Sozialisationseffekten bereits möglichst frühzeitig, d. h. spätestens in der Primarschule, konsequent zu begegnen.

Der Beitrag der Grundschule zur Berufs- und Arbeitsweltorientierung

Dabei kann die Grundschule einen Beitrag als Eingangsstufe des Bildungswesens leisten. Als erste Schule und Schule für alle Kinder erreicht sie Lernende aller Milieus und Geschlechter und kann dadurch ihrem Auftrag nachkommen, Chancengleichheit zu realisieren (Miller et al. 2018). Sie kann die Vielfalt aller beruflichen Ausrichtungen aufgreifen, ohne Selektion zu adressieren, und dadurch kulturspezifisch überformte Vorstellungen modifizieren, Motivationen schaffen und Interessen entwickeln, welche die spätere Berufswahl beeinflussen.

Interessen üben einen starken Einfluss auf die Wahl von Fachkursen, Studiengängen und Berufen aus. So erfolgt eine Berufswahl immer auch interessegeleitet (Todt 1978). Baumgardt (2012) konnte in ihrer Erhebung zur Berufsorientierung von Grundschulkindern eine entsprechende Denkfigur des „Berufs als Berufung“ ermitteln. Interesse kann als wiederholte Auseinandersetzung einer Person mit einem Gegenstand beschrieben werden, die selbstintentional, emotional positiv besetzt ist und von einem Erkenntnisinteresse geleitet wird (Krapp 1999). Solche Personen-Gegenstands-Auseinandersetzungen entwickeln sich bereits in der Kindheit. Hier werden sie häufig als Präferenzen bezeichnet, da sie zu diesem Zeitpunkt noch veränder- und entwickelbar sind, während sie mit zunehmendem Alter unflexibler werden. Individuelle Interessen bei Kindern konn-

ten bereits im Vorschulalter nachgewiesen werden. Dabei findet schon ab dem 4. Lebensjahr eine Auslese unter den Interessen statt, die mit der Geschlechterrollenidentität in Zusammenhang steht. In den darauffolgenden Lebensjahren werden solche kollektiven Interessen zunehmend mit beruflicher Tätigkeit verknüpft und führen zum Ausschluss von z. B. frauentypischen Berufen wie Ingenieurin oder KFZ-Mechatronikerin. Studien zeigen (z. B. Mammes 2001), dass besonders die Grundschule durch entsprechende Lernangebote intervenieren und Interessen bei Jungen und Mädchen entwickeln und Kindern unterschiedlicher kultureller Herkunft und sozialer Milieus fördern zu können scheint.

Dabei lassen sich entsprechende Auseinandersetzungen hervorragend im Sachunterricht verorten. Hier ist eine Beschäftigung der Lernenden mit Arbeitswelten ohnehin im Lehrplan vorgesehen. Einblicke in Arbeitszusammenhänge und -prozesse unterschiedlicher Berufe können als erste Etappe zukünftiger beruflicher Tätigkeitsbereiche kennen gelernt und mögliche Interessen aufgebaut werden. Mit Blick auf die Berufs- und Arbeitswelt ergeben sich hier Potentiale im Sinne einer als Längsschnittaufgabe angelegten Berufsorientierung. So kann eine früh eingeleitete Auseinandersetzung mit Anforderungsprofilen von Fähigkeiten und Fertigkeiten, bereichsspezifischen Aufgabenfeldern Voreinstellungen und Hemmungen abbauen sowie Interesse für bestimmte Beschäftigungen aufbauen und so auch den Horizont möglicher Lebensperspektiven erweitern. Eine weiterführende Auseinandersetzung muss zwangsläufig neue Orientierungen vertiefen und im Sinne einer berufsvorbereitenden Orientierung Anhaltspunkte für das spätere berufliche Tun entwickeln.

Literatur:

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020). *Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt*. Bielefeld: wbv.

- Baumgardt, I. (2012). Berufliche Orientierung von Grundschulkindern. In *GDSU-Journal* 2012, Heft 2, 51-56
- Krapp, A. (1999). Interesse. In Perleth, C. & Ziegler, A. (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie. Grundlagen und Anwendungsfelder*. Bern: Huber, 120-129
- Mammes, I. (2001). *Förderung des Interesses an Technik. Eine Untersuchung zum Einfluss technischen Sachunterrichts auf die Verringerung von Geschlechterdifferenzen im technischen Interesse*. Frankfurt: Peter Lang.
- Miller, S. et al. (2018). Profession und Disziplin – Grundschulpädagogik im Diskurs. In Miller, S. et al., *Profession und Disziplin*. Wiesbaden: Springer VS, 12-22.
- Münk, D.; Schmidt, Chr. & Rützel, J. (Hrsg.) (2008). *Labyrinth Übergangssystem. Forschungserträge und Entwicklungsperspektiven der Benachteiligtenförderung zwischen Schule, Ausbildung, Arbeit und Beruf*. Bonn: Pahl-Rugenstein.
- OECD (2021). *Early Learning and Child Well-being. A Study of Five-year-Olds in England, Estonia, and the United States*. See: <https://doi.org/10.1787/3990407f-en>
- Seeber, S., et al. (2019). *Ländermonitor berufliche Bildung 2019: Ein Vergleich der Bundesländer mit vertiefter Analyse zu Passungsproblemen im dualen System*. Bielefeld: wbv.
- Todt, E. (1978). *Das Interesse. Empirische Untersuchungen zu einem Motivationskonzept*. Wien: Huber.

Prof. Dr. Dieter Münk

Universität Duisburg Essen
Institut für Berufs- und Weiterbildung
dieter.muenk@uni-due.de

Prof.in Dr. Ingelore Mammes

Universität Duisburg-Essen
Professur für Schulforschung unter besonderer Berücksichtigung früher Bildungsprozesse
ingelore.mammes@uni-due.de

Betriebliche Weiterbildung in agilen Zeiten

Über Orientierungsleistungen von Organisation und Subjekt unter den Bedingungen von Unsicherheit

Interview mit Anne Lange De Angelis,
Coach, Trainerin, Beraterin (plan a – Beratung für Organisations- und Personalentwicklung, Hamburg)



Silke Sichart,
Gunda Venus,
Jörg Preußig,
Anne Lange De Angelis:

Kommunikation in agilen Zeiten – inkl. Arbeitshilfen online: Wie innovative Zusammenarbeit gelingt

Haufe Fachbuch, 2019

berufsbildung: Welche Veränderungen beobachten Sie im Feld der betrieblichen Weiterbildung in den letzten Jahren?

Anne Lange De Angelis: Kürzer, schneller, bunter, lebendiger. Und ganz viel selbst: Selbstgesteuert, selbstverantwortlich, selbstreflektiert. Und natürlich virtuell. Dieses Package bietet ein ganzes Bündel an Chancen.

Noch grundlegender ist ein Paradigmenwechsel, den wir wahrnehmen: Es geht inzwischen weniger um Verfügungswissen, sondern stärker um sogenanntes Orientierungswissen. Wissen für eine Problemlösung parat zu haben, ist weiterhin relevant und für komplizierte Situationen geeignet und wichtig. Für komplexe Problemstellungen – und die nehmen zu – haben Organisationen keine erprobten Strategien, Best oder Good Practices und kein gültiges Wissen zur Verfügung. Da ist dran, zusammen mit anderen Lösungen entstehen zu lassen, zu experimentieren und schnell gemeinsam zu lernen: Fail fast, learn fast.

berufsbildung: Welchen Stellenwert hat die Weiterbildung in Zeiten des Wandels mit ungewissem Ausgang?

Anne Lange De Angelis: Wie es nach einem Wandel ausgehen wird, war schon immer ungewiss. Das Ausmaß der Ungewissheit hat zugenommen und nimmt weiter zu. Heute werden in immer kürzer werdenden Intervallen innovative Lösungen gebraucht, um an dynamischen Märkten zu bestehen. Die Komplexität der zu lösenden Probleme steigt. Die Zeit der ein-

samen Vordenker ist vorbei. Die intelligente Lösung entsteht im Netzwerk. Viele Organisationen sind dabei, Arbeit in völlig neue Prozesse zu gießen. Aufgaben werden um Teams herum organisiert, die die besten Fähigkeiten dafür haben, um das bestmögliche Ergebnis zu erzielen. Verantwortung wandert dorthin, wo das Knowhow sitzt, Führung wird situativ auf verschiedene Rollen verteilt.

Um herausfordernde, sich ständig verändernde Kontexte in dieser Weise erfolgreich gestalten zu können, unterstützt betriebliche Weiterbildung die Beschäftigten bei der Stärkung und Entwicklung ihrer Beziehungs- und Kommunikationskompetenz:

Wie kann ich Zusammenarbeit professionell gestalten und in schnell wechselnden und sehr heterogenen Teams einen Beitrag leisten? Was kann ich dafür tun, dass ich unterschiedliche Perspektiven einbinde und mich überhaupt für sie öffne? Wie gelingt Rollenkompetenz – also kontinuierlich andere Rollen einnehmen und sie im Wechselspiel mit anderen klären zu können. Wie kann ich Unsicherheitskompetenz aufbauen? Wie kann ich eine offene, lernfreudige Haltung entwickeln, das sogenannte Growth Mindset? Was wollen wir an den bestehenden Strukturen und Prozessen verändern, um wirksam zu sein?

berufsbildung: Welche Orientierungsbedarfe nehmen sie bei Ihren Kunden – also den Betrieben und den Beschäftigten – wahr?

Anne Lange De Angelis: Rund um das Thema Agilität gibt es einen riesigen Orientierungsbedarf. Ein großer Mehrwert ist oft schon, überhaupt zu verstehen, was mit den aktuellen Begriffen und Diskursen gemeint ist, und mit Missverständnissen aufzuräumen. Tatsächlich ist eine Organisation an sich agil, also anpassungsfähig, sonst gäbe es sie gar nicht mehr. Was ist also dann mit Agilem Arbeiten gemeint? Was bedeutet Agil Führen? Sollten jetzt alle Vorhaben mit agilem Projektmanagement bearbeitet werden? Und wie hängt New Work damit zusammen?

Die zunehmende Ungewissheit löst ebenfalls enormen Orientierungsbedarf aus und der führt uns natürlich direkt in einen Widerspruch: Wie kann ich in Ungewissheit Orientierung geben und bekommen? Da habe ich ja genau keine klare Orientierung, niemand kann planen und einschätzen, was jetzt das Richtige ist, wo es langgehen soll. Und hier bedeutet Orientierung, eben nicht der Versuchung nachzugeben und trotzdem Ansagen zu machen – ein gewohntes Muster. Das entlastet für den Moment, führt allerdings in die Irre. Sondern Orientierung bedeutet jetzt, eher kurzfristige Ziele zu setzen, immer wieder innezuhalten und zu reflektieren, sich neu auszurichten und von Bisherigem loszulassen, die Nicht-Planbarkeit auszuhalten und neue Muster zu entwickeln. Als Bild formuliert heißt das: Ich mache keinen Sport an Land, sondern ich surfe auf den sich ständig bewegenden Wellen mit dynamischem Wind.

berufsbildung: Wer definiert eigentlich, was konkret an Entwicklungsprozessen gebraucht wird: die Unternehmen, die Beschäftigten oder Sie als Unternehmensberater*innen?

Anne Lange De Angelis: In unserem Verständnis ist das ein Prozess der Co-Kreation. Das bedeutet: Meist gibt es eine Anfrage an uns und wir gehen dann in den Dialog mit den Kunden. D. h., wir fragen nach, verstehen immer besser, was der Hintergrund des Vorhabens ist, wozu wer was in der Organisation braucht, was der Bei-

trag zum Erfolg sein soll. Die Klärung selbst ist schon ein Beratungsprozess, in dem sich die Maßnahme gemeinsam mit unseren Kunden konkretisiert. Wir geben Impulse, machen Vorschläge und schöpfen dabei aus unserem fachlichen Wissen und unserer Erfahrung mit vielen unterschiedlichen Organisationen. Der Kunde entscheidet schließlich selbst, was davon in die Umsetzung kommt.

berufsbildung: Verstehen Sie Ihre Arbeit als Bildungsarbeit?

Anne Lange De Angelis: Auf jeden Fall, alles was wir tun, soll Lernprozesse ermöglichen. Bei den Individuen, auf der Teamebene und auf Organisationsebene. Wir begleiten Entwicklungsprozesse. Es geht immer auch um emanzipatorische, klärende und stärkende Aspekte – in Bezug zum sinnvollen Nutzen der Organisation.

berufsbildung: Können Sie uns einen kurzen Einblick in Ihre Arbeit als Organisationsberaterin geben? Was genau tun Sie und welchen – möglicherweise auch pädagogischen Ansatz – verfolgen Sie?

Anne Lange De Angelis: Grundlage für unser Handeln ist unser Menschenbild: Wir sind davon überzeugt, dass Menschen lernfreudig und entwicklungsfähig sind und dazu auch Lust haben. Das wird dann ermöglicht, wenn sie echte Wertschätzung erleben, wenn Ihre Bedürfnisse und Interessen berücksichtigt werden, wenn das, was in den Trainings, Workshops und Coachings passiert, sinnvoll ist – für die einzelne Person in dem betrieblichen Kontext, in dem sie sich bewegt.

Ein großer Teil unserer Arbeit ist also, zu verstehen, viel zu fragen. Und während wir das tun, wird oft auch den Kunden klarer, was genau für wen in diesem Kontext Sinn macht. Das interessiert mich auch in jeder einzelnen Veranstaltung: Welche Anliegen und Bedürfnisse bringt jeder einzelne mit? Was ist wichtig für die Teilnehmer? Wo entsteht Relevanz und Energie? Damit wird jedes Trai-

ning, jeder Workshop maßgeschneidert. In den Pausen und sogar währenddessen überprüfen wir laufend: Passt das so, was wir uns da überlegt haben? Was ist jetzt wirklich dran – methodisch, didaktisch, inhaltlich – und stricken dann im Gehen um. Wir sind da im engen Kontakt mit den Teilnehmer*innen, ein intensiver und sehr freudvoller Prozess – mit Kopf, Herz und Bauch.

berufsbildung: Sich auf immer neue betriebliche Kontexte einzulassen, erfordert ein hohes Maß an Flexibilität. Braucht man einen spezifischen Blick?

Anne Lange De Angelis: Wir finden es hilfreich, auf Muster und Wechselwirkungen zu achten, verschiedene Perspektiven einzunehmen und zu hören und „dahinter“ zu schauen. Es gibt immer eine Geschichte dahinter – hinter Verhaltensweisen und Emotionen, hinter Routinen und Prozessen. Dazu brauchen wir Distanzierungsfähigkeit. Und die ist immer verknüpft mit hoher Wertschätzung, zugewandtem Interesse an den Menschen und den oft erstaunlichen Phänomenen, die es in Organisationen eben gibt.

berufsbildung: Was ist der Mehrwert von externer Beratung?

Anne Lange De Angelis: Wir sind als Externe eben nicht Teil des Systems, also nicht verstrickt in die bisherige Geschichte, nicht Teil eines Konfliktes, hadern nicht mit Loyalitäten und Rollenerwartungen. Denn nach der Veranstaltung sind wir nicht mehr da – nicht als Kollegin oder Kollege, Teammitglied oder Führungskraft. Wir können also Themen ansprechen, aussprechen, zurückspiegeln, die sonst nicht so leicht besprechbar sind. Die von den Beteiligten teilweise sogar gar nicht gesehen werden, weil ihnen das so normal vorkommt und sie gewohnt sind, was sie da tun und wie sie es tun. Wir haben auch die Chance, allparteilich zu agieren – also wertschätzend zu sein, wo Beteiligte genervt oder ärgerlich sind. Letzteres verhindert eher Bewegung und damit Lösungen.

berufsbildung: Und wo sind die Grenzen der betrieblichen Organisationsberatung als Weiterbildung?

Anne Lange De Angelis: Letztlich geschieht nur das, was die Organisation selbst will. Was Entscheider entscheiden und Beteiligte umsetzen. Das ist die Schattenseite als Externe, ich kann nicht mitentscheiden, Stellschrauben nicht mitgestalten – lediglich etwas zur Verfügung stellen, anregen und irritieren.

berufsbildung: Muss die betriebliche Bildungsarbeit didaktisch und methodisch innoviert werden?

Anne Lange De Angelis: Das lässt sich so pauschal nicht beantworten. Viele Organisationen sind schon sehr fortschrittlich unterwegs. Gleichzeitig sind wir immer wieder erstaunt, wie häufig noch Trainings und Seminare monologisch und mit dem Bild des Trichters durchgeführt werden: Was ich in den Trichter hineinschütze, kommt auch im Gehirn an. Dabei ist es ein umgekehrter Trichter, mit dem wir es zu tun haben. Moderne Bildungsarbeit bedeutet aus unserer Sicht: Attraktiv, spannend, abwechslungsreich, motivierend, bestär-

kend, interaktiv und mit Humor und Spaß Lernen zu ermöglichen. Da gibt es noch viel Platz nach oben. Wir spielen da die ganze Klaviatur: lebendige Impulse, teilweise mit Seminarschauspielern, Übungen an Praxisfällen aus der Organisation, Arbeitsgruppen, Diskussionen, Bewegung, Selbstreflexion. Auch im virtuellen Raum bedeutet das, den Körper einzubeziehen, dafür zu sorgen, dass es Sequenzen an der frischen Luft gibt, Musik und Pausen gezielt einzusetzen.

Ganz wichtig ist auch: Die Verknüpfung mit dem betrieblichen Kontext: Wenn das, was ich gelernt habe, was mich begeistert, keine Relevanz für meine berufliche Rolle hat, dann vergesse ich das Gelernte. Da kann das Training noch so toll gewesen sein – wenn es nicht nachgefragt wird, nicht zu den Prozessen und Instrumenten passt, nicht zur Kultur, dann verpufft das Gelernte sofort. Trainings für professionelles Feedback beispielsweise werden nur dann wirksam, wenn die Beschäftigten anschließend in ihrem Team und in der Beziehung zu ihrem Vorgesetzten „psychological safety“ vorfinden. Also eine Atmosphäre, in der sie offen sprechen können. Und wenn in ihren Arbeitsprozessen Feedback als ein Bestandteil implemen-

tiert wird. An dieser Stelle wird auch deutlich: Isolierte Trainings sind völlig überflüssig. Die Verzahnung mit der Organisation ist für die Nachhaltigkeit ein wichtiger Erfolgsfaktor.

berufsbildung: Arbeiten Sie jenseits der Betriebe auch mit anderen Institutionen der Berufsbildung zusammen, z. B. mit Bildungsträgern und/oder Schulen?

Anne Lange De Angelis: Ja klar, wir finden es wichtig und inspirierend, auch mit Non-Profit-Organisationen zusammen zu arbeiten. Dazu gehören z. B. Gewerkschaften, Schulen, Stiftungen und auch öffentliche Dienstleister wie z. B. die Stadtreinigung. Und wir bieten ihnen genau das an, was wir auch Betrieben anbieten. Deshalb sprechen wir von Organisationen, dieser Begriff ist umfassender. Es geht eh immer darum, der jeweiligen Organisation in ihrer Einzigartigkeit und Besonderheit zu begegnen.

berufsbildung: Vielen Dank für das Gespräch!

Das Interview führte Prof.in Dr. Rita Meyer



Arbeiten und Lernen in der Produktionsschule – ein Blick in die pädagogische Praxis

*Abstract: Produktionsschulen sind am Übergang zwischen Schule und Beruf angesiedelt, wo sie in konkreten Arbeitssituationen komplexe Lern- und Entwicklungsprozesse einleiten und auf Integrationsschwierigkeiten benachteiligter Jugendlicher reagieren. Die curriculare Gestaltung von Produktionsschulen erfolgt entsprechend ihrer jeweiligen oder spezifischen Auftragssituation vor Ort. Der Beitrag wurde angeregt im Rahmen der Weiterbildungsreihe „Werkstattpädagoge*in“ des Bundesverbandes Produktionsschulen.*



Thomas Müller



Martin Mertens / Marion Gümpel

Produktionsschulen finden in Deutschland seit Anfang der 1990er Jahre Antworten auf die Integrationsschwierigkeiten benachteiligter Jugendlicher (vgl. Mühlenbruch; Keimes & Rexing 2018).

Sie reagieren dabei auf widersprüchliche Tendenzen im Bereich der dualen Ausbildung, die zwischen den grundlegenden, auf gesellschaftliche Integration zielenden Intentionen des Berufsbildungssystems und der Nachfrage nach spezifischen Qualifikationen des Arbeitsmarktes liegen. Grund hierfür ist das Passungsproblem zwischen vorhandenen und nachgefragten Kompetenzen. Benachteiligte Jugendliche sind auf dem aktuellen Ausbildungsmarkt meist chancenlos und von Ausgrenzung bedroht. Zu klären ist also einerseits, wie gemeinsames Lernen von Jugendlichen mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und Bedarfen für individualisiertes Lernen ermöglicht werden kann, und andererseits, welche beruflichen Anschlussperspektiven für Lernende in sozial benachteiligten Lebenslagen eröffnet werden können.

Produktionsschulen sind am Übergang zwischen Schule und Beruf angesiedelt, wo sie in konkreten Arbeitssituationen komplexe Lern- und Entwicklungsprozesse einleiten. Aktuell sind etwa 120 Produktionsschulen im Bundesverband Produktionsschulen¹ organisiert. Neben der Verbandsarbeit ist dieser seit 2010 für die Konzeption, Durchführung und Evaluation der bundesweiten Weiterbildungsreihe „Werkstattpädagog*in“ in Zusammenarbeit mit dem Institut für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung der Leibniz Universität Hannover verantwortlich.

Produktionsschulen setzen bei jungen Menschen vor allem identitätsstiftende und das Selbst stabilisierende Prozesse in Gang. Die Basis dafür bilden die konkreten Tätigkeiten in ihrer materiellen, sozialen und gesellschaftlichen Bedeutung und die dabei entstehenden zwischenmenschlichen Beziehungen im Lern- und Arbeitsprozess von Produktionsschulen.

Produktionsschulen strukturieren ihre Lernprozesse vor dem Hintergrund realer Aufträge, die sie von externen Kund*innen erhalten. Dieser Marktbezug öffnet die Produktionsschulen in besonderer Weise gegenüber ihrem gesellschaftlichen Umfeld, erzeugt aber zugleich auch ein pädagogisches Gestaltungsproblem im Spannungsfeld von didaktischer Herausforderung und betriebswirtschaftlicher Notwendigkeit. Bei der Produktion gebrauchts- und verkaufsfähiger Gegenstände und Dienstleistungen muss die Produktionsschule deshalb zugleich pädagogisch differenzieren sowie Gesetzmäßigkeiten und Imperative des Marktes berücksichtigen.

Im Folgenden wird zur Veranschaulichung des Produktionsschulprinzips ein Beispiel der *Jugendwerkstatt juniver Jugendberufshilfe Diakonie Hannover gGmbH* vorgestellt. Es handelt sich um eine Selbststudienaufgabe, die durch die Abschlusspräsentation eines Teilnehmers der Weiterbildungsreihe „Werkstattpädagoge*in“ angeregt wurde. Bei der Bearbeitung der Selbststudienaufgabe ging es darum, mit Hilfe der 6-3-5-Methode ein neues Produkt bzw. eine neue Dienstleistung mit den Teilnehmer*innen einer Produktionsschule zu entwickeln und umzusetzen (s. Abbildung 1).

Weiterhin sollte die SWOT-Analyse zum Einsatz kommen, um eine Realisierungsstrategie für das neue Produkt bzw. der Dienstleistung zu finden und zu überprüfen. Der Begriff SWOT ist ein Akronym, eine Abkürzung für die Anfangsbuchstaben der englischen Begriffe: Strengths (Stärken); Weaknesses (Schwächen), Opportunities (Chancen), Threats (Risiken). Dementsprechend ist die SWOT-Analyse ein Modell, das geeignet ist, die aktuelle Lage eines Vorhabens zu analysieren und durch Betrachtung von Stärken, Schwächen, Chancen und Risiken passende Strategien zu wählen, die zum Erfolg beitragen.

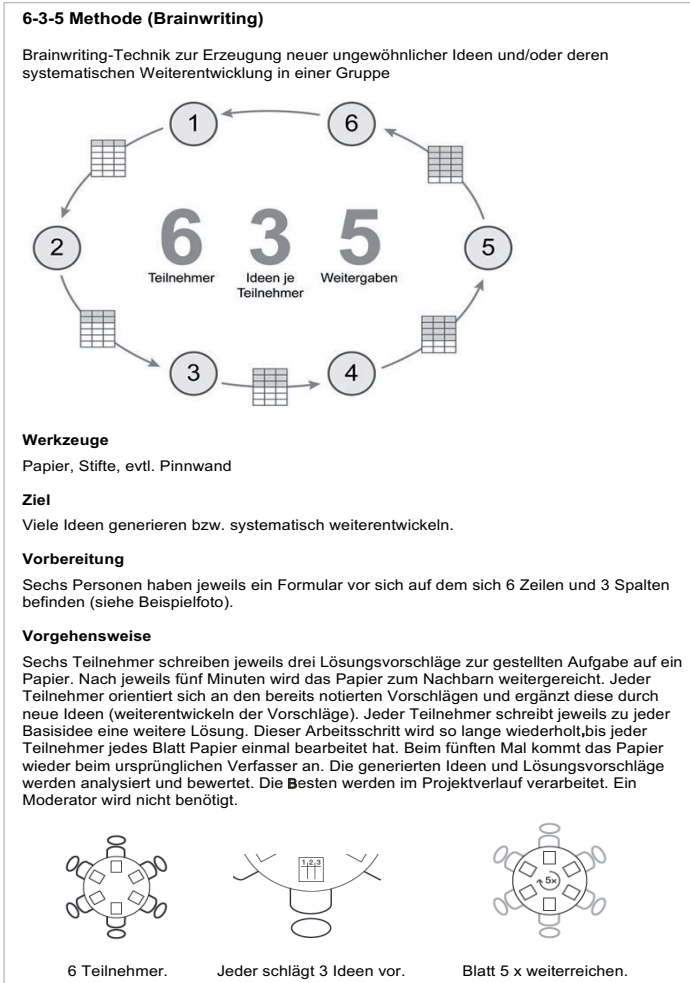


Abbildung 1: 6-3-5-Methode (Brainwriting)

Quelle: Auszug aus <http://www.designmethodenfinder.de/method-635> [03.04.2016]

Die SWOT-Analyse bezieht zwei Perspektiven ein: Auf der einen Seite die interne Ansicht der Produktionsschule – diese wird in den Stärken und Schwächen wiedergegeben. Auf der anderen Seite werden äußere Einflussfaktoren der Produktionsschule berücksichtigt, die als Chancen oder Risiken in die SWOT-Analyse einfließen (s. Abbildung 2).

Planung und Durchführung des Projekts „Autor*innenlesung“

Zunächst setzte sich die Lerngruppe „Event und Gastronomie“ der Jugendwerkstatt mit dem zuständigen Werkstattpädagogen zusammen und besprach die aktuelle Auftragssituation im Arbeitsbereich. Die Aufgabe wurde erläutert im Sinne der Entwicklung eines neuen Produkts und deren Umsetzung. Dabei war der Fokus darauf zu setzen,

dass möglichst viele Teilnehmer*innen auch anderer Arbeitsbereiche der Jugendwerkstatt in den Prozess eingebunden werden.

Die 6-3-5-Methode wurde ausführlich vorgestellt. In der Gruppenarbeit generierten die Teilnehmer*innen der Lerngruppe Ideen und Lösungsvorschläge. Am Ende der Gruppenarbeitsphase stand fest, dass eine öffentliche Autor*innenlesung mit einem begleitenden Menü in den Räumlichkeiten der Jugendwerkstatt initiiert werden soll. Die Idee ist, die Lesungen regelmäßig mit verschiedenen, lokalen Autor*innen durchzuführen.

Anschließend unterzog die Gruppe den Projektvorschlag einer SWOT-Analyse. Die gewonnenen Erkenntnisse flossen dann in die weitere Projektplanung ein. Zu Beginn trugen die Lernenden Informationen darüber zusammen, ob es ein solches oder ähnliches Angebot bereits gibt.

SWOT		Interne Analyse	
		Stärken	Schwächen
Externe Analyse	Chancen	Aus welchen Stärken ergeben sich neue Chancen?	Schwächen eliminieren, um neue Chancen zu nutzen
	Risiken	Welche Stärken minimieren Risiken?	Verteidigungsstrategien, damit Schwächen nicht zu Risiken werden

Abbildung 2: SWOT-Analyse

Dann ging es darum, Kontakt zu möglichen Autor*innen zu gewinnen und die Idee bekannt zu machen. Eine wichtige Detailaufgabe war, die Menüabfolge im Hinblick auf die geplanten Texte und die jeweiligen Jahreszeiten zu kreieren. Die Gruppe hatte bereits Vorstellungen von dem Umfang des Menüs und dem Budget entwickelt. Nach Kontaktaufnahme und der grundsätzlichen Bereitschaft der ersten Autorin wurde sie zu einem Vorgespräch in die Jugendwerkstatt eingeladen. Wichtig dabei war es, dass die Autorin und die Jugendlichen ein Gespräch auf Augenhöhe führten. Verständlicherweise waren die Jugendlichen sehr aufgeregt und hatten Lampenfieber vor diesem ersten Gespräch. Die ausgewählte Autorin stellte ihr Buch vor, aus dem sie vorlesen würde. Nachdem zunächst eine Einigung auf die Formalitäten erreicht wurde, ging es weiter mit der Aufgabenverteilung für den ersten Event.

Die jeweils verantwortlichen Werkstattpädagog*innen der beteiligten Arbeitsbereiche planten mit ihrer Lerngruppe die anstehenden Aufgaben. Die Lerngruppe „Handel und Büromanagement“ entwickelte eine Werbung zum Veranstaltungsformat für die Zeitung und Facebook sowie einen Handzettel. Die Speisen- und Getränkeplanung wurde vorangetrieben und Tickets für den Verkauf produziert, die von den Gästen dann reserviert und nach Bezahlung in der Produktionsschule abgeholt werden konnten.

Die Lernenden im Arbeitsbereich „Event und Gastronomie“ erstellten eine Bestellliste für die Arbeitsmaterialien und Lebensmittel entsprechend der Menüfolge. Der Eventbereich kümmerte sich um die Tischdekoration und um die Gestal-

tung der Räumlichkeiten. Darüber hinaus waren die Lernenden im Gastronomiebereich mit der Ausarbeitung der Getränkekarte beschäftigt. Der Bereich „Handwerk und Soziales“ war dafür zuständig, die geeigneten Tischdecken sorgfältig zu mangeln und die Tische einzudecken. Außerdem bereiteten sie die benötigte Arbeitskleidung von gebügelten Hemden über Hosen bis hin zur Kochkleidung mit Kochschürzen vor. Einige junge Erwachsene aus diesem Arbeitsbereich arbeiteten parallel dazu bei der Zubereitung des Menüs mit.

Der Ticketverkauf zur ersten Veranstaltung lief zunächst schleppend, da der Veranstaltungstermin zu knapp gesetzt war. Entsprechend wurde für die geplante Folgeveranstaltung der Ticketverkauf frühzeitig organisiert.

Bewertung und Fazit

Die jungen Erwachsenen erhielten unmittelbar am Abend ein Feedback von den Gästen („Der Kunde als 3. Pädagoge“²). Es gab einen langanhaltenden Applaus und die Jugendlichen waren sichtbar stolz auf ihre Leistung. Auf diese positive Selbstwirksamkeitserfahrung und eine anhaltende Motivation konnte in der Folgeveranstaltung aufgebaut werden.

In der folgenden Woche erfolgte in der Produktionsschule eine gemeinsame Reflexion aller Beteiligten dieser ersten Veranstaltung. Das gesamte Team war der Meinung, dass sie zusammen etwas Neues geschaffen hatten. Zu Beginn stellte die Umsetzung des Projekts „Autor*innenlesung“ eine große Her-

ausforderung mit vielen Hindernissen dar, die aber von allen gemeinsam gut bewältigt werden konnten. Es war wichtig, dass die jungen Lernenden mit der Situation zurechtkamen und nicht überfordert wurden. Dadurch, dass es gelungen war, verschiedene Gewerke zu integrieren, konnte eine große Anzahl der Lernenden der Jugendwerkstatt an diesem Projekt partizipieren.

Das Angebotsformat der Autor*innenlesung als festes Lernangebot der Jugendwerkstatt konnte so dauerhaft installiert werden und soll zukünftig viermal im Jahr stattfinden. Es gab sogar einige Autor*innen, die eine längerfristige Kooperation anboten. Leider verhinderte die anhaltende Corona-Pandemie, dass die weiteren schon geplanten Termine stattfinden konnten.

Bei der Durchführung des Projekts kam das berufspädagogische Modell der Vollständigen Handlung, Informieren, Planen, Entscheiden, Ausführen, Kontrollieren und Bewerten, beispielhaft zur praktischen Anwendung. Das Projekt hat auch gezeigt, dass die wahrgenommene Wirkung des Zusammenhangs zwischen Arbeiten und Lernen einerseits und sozialen Beziehungen andererseits den Praxisalltag von Produktionsschulen prägt. Insgesamt ein pädagogischer Aufwand, der sich wirklich lohnt.

Anmerkungen:

- ¹ www.bv-produktionsschulen.de
- ² In der Produktionsschulpädagogik wird der Kunde/Auftraggeber als potentielle Reflexionsinstanz im Arbeits- bzw. Lernprozess sinnvoll genutzt.
 1. Pädagoge: Werkstattpädagoge
 2. Pädagoge: Lerngruppe
 3. Pädagoge: Kunde.

Literatur:

- Mühlenbruch, N., Keimes, C. & Rexing, V. (2018). Inklusive Berufsbildung in der Ausbildungsvorbereitung am Beispiel der Aachener Produktionsschule „triple fACTory“. In *Die berufsbildende Schule*, 70, Heft 1, Berlin, 18-22.
- Steuber, A. & Gillen, J. (2020). Sprachensibler Unterricht im berufsschulischen Kontext – Gestaltungsmöglichkeiten im Rahmen der vollständigen Handlung, In *BAG-Report Bau*. Heft 1/2020, Hamburg, 8-13.
- Straßer, P. (2008). Arbeiten und Lernen verbinden – die Bedeutung von Tätigkeit in der pädagogischen Praxis. In Gentner, C.; Bojanowski, A. & Wergin, C. (Hrsg.) (2008). *Kurs finden. Junge Menschen auf dem Weg ins Leben: Produktionsschulen in Mecklenburg-Vorpommern*. Münster: Waxmann, 230-235.
- Thiel, R. (2008). Produzieren und Lernen als Herausforderung im Werkstattalltag. In Gentner, C.; Bojanowski, A. & Wergin, C. (Hg.): *Kurs finden. Junge Menschen auf dem Weg ins Leben: Produktionsschulen in Mecklenburg-Vorpommern*. Münster: Waxmann, 53-63.

Marion Gümpel

Georg Büchner Werkstattschule Kassel
marionguempel007@gmail.com

Thomas Müller

juniver Jugendberufshilfe Diakonie Hannover gGmbH
thomas.mueller@juniver.de

Martin Mertens

Bundesverband Produktionsschulen e.V.
m.mertens@bv-produktionsschulen.de

Digitale Berufsorientierung „JobVille“

Unter der Webseite www.jobville.de lädt die DASA Arbeitswelt Ausstellung in eine Zukunft voller Möglichkeiten rund um den Einstieg in die Arbeitswelt ein. Die digitale Darstellung füllt sich mit Clips und Zutaten für einen gelungenen Start in das Leben nach der Schule. Reichlich Orientierungshilfe für Praktika oder neue Wege in die Ausbildung sind Schwerpunkte des Internetprojekts. Die Website enthält außerdem Stories über Unternehmer*innen, Talks und Tutorials. Unterrichtshilfen und hilfreiche Verlinkungen gibt es ohnehin. Ungewöhnliches wie DIY-Anleitungen oder Weiterführendes zur Medienerziehung und Sicherheit im Netz finden sich auch.

„JobVille“ ist ein Angebot der DASA Arbeitswelt Ausstellung in Dortmund (<https://www.dasa-dortmund.de>), Deutschlands größter Ausstellung zu Themen rund um Jobs und wie es allen bei der Arbeit gut geht.

www.jobville.de

Übergänge in Ausbildung besonders gefährdet

Die Auswirkungen der Corona-Pandemie im Licht der statistischen Bildungsberichterstattung

Abstract:
Die Corona-Pandemie wirkt sich auch auf das Berufsbildungssystem massiv aus. Anhand der statistischen Daten der Bildungsberichterstattung (März 2021) wird analysiert, wie sich die Einmündung in Berufsausbildung im Kontext der übrigen Bildungsteilbereiche 2020 entwickelt hat und welche voraussichtlichen Konsequenzen daraus für die beruflichen Schulen und die berufsbildungspolitische Debatte resultieren.

Die Corona-Pandemie hat zu einem bislang nicht dagewesenen Einbruch auf dem dualen Ausbildungsmarkt geführt. Schon zu Beginn der ersten Welle war klar, dass sich die zur Eindämmung der Pandemie ergriffenen Maßnahmen insbesondere auf Übergänge von der Schule in weiterführende Bildungsgänge negativ auswirken würden. Im Sommer 2020 wurde noch auf einen Nachholeffekt bei der Vermittlung von Ausbildungsplätzen gehofft. Spätestens mit der im Dezember veröffentlichten BIBB-Erhebung über neu abgeschlossene Ausbildungsverträge – zum Stichtag 30. September – wurde allerdings das ganze Ausmaß des Rückgangs bei den neu abgeschlossenen Ausbildungsverträgen sichtbar: 2020 wurden lediglich 467.500 neue Ausbildungsverträge geschlossen. Das ist ein Rückgang von 57.600 bzw. 11 Prozent gegenüber dem Vorjahr und ein historischer Tiefpunkt in der Ausbildungsstatistik (vgl. Oeynhausen et al. 2020, 29).

Wann die Corona-Pandemie und die mit ihr verbundene Ausnahmesituation enden und wann an beruflichen Schulen Lernen und Lehren wieder wie gewohnt stattfinden kann, lässt sich zum jetzigen Zeitpunkt nur bedingt prognostizieren. Klar scheint bereits, dass sich die Situation auf dem dualen Ausbildungsmarkt 2021 nicht verbessern wird. Im Gegenteil: Viele Unternehmen stecken in wirtschaftlichen Schwierigkeiten und ein Teil von ihnen wird deshalb darauf verzichten, Ausbildungsplätze anzubieten. Außerdem können Ausbildungsinteressierte und Betriebe durch den Lockdown nur erschwert zusammenfinden, da Ausbildungsmessen und ähnliche Angebote nicht wie gewohnt stattfinden konnten. Als ausgeschlossen kann gelten, dass 2021 so viele neue Ausbildungsverträge geschlossen werden, dass der Rückgang von 2020 kompensiert werden könnte. Stattdessen droht ein weiterer Rückgang

bei den Neuverträgen (vgl. Bellmann et al. 2021).

Im Ergebnis verändern sich die Marktverhältnisse voraussichtlich zuungunsten der Bewerber*innen. Allerdings wird dieses Problem in der berufsbildungspolitischen Debatte teilweise noch verdrängt, weil es sich nicht in dem dafür zentralen Indikator der erweiterten Angebots-Nachfrage-Relation (eANR) widerspiegelt. Die eANR blieb 2020 gegenüber dem Vorjahr nahezu unverändert: Rein rechnerisch standen deutschlandweit 96,6 Ausbildungsplatzangebote je 100 ausbildungsinteressierten Nachfrager*innen gegenüber (vgl. Oeynhausen et al. 2020, 16). Dies liegt daran, dass die registrierte Nachfrage parallel zum Angebot an Ausbildungsstellen sank.

Es ist sehr wahrscheinlich, dass dieser gemessene Nachfragerückgang nicht die tatsächliche Entwicklung beschreibt, sondern sich dadurch erklärt, dass sich viele Jugendliche unter Corona-Bedingungen gar nicht erst bei der Bundesagentur für Arbeit ausbildungsplatzsuchend gemeldet haben. In dem Fall muss damit gerechnet werden, dass 2021 und in den Folgejahren die Konkurrenz auf dem Ausbildungsmarkt zwischen den Bewerber*innen zunehmen wird. Zusätzlich zu den Schulabgänger*innen wird dann nämlich eine steigende Zahl von Altbewerber*innen die Nachfrage nach den betrieblich angebotenen Ausbildungsplätzen erhöhen. Bewerber*innen mit maximal Hauptschulabschluss dürften von einer solchen Entwicklung doppelt benachteiligt werden: Einerseits werden sie von Betrieben häufiger abgelehnt, wenn es eine steigende Zahl besser qualifizierter anderer Bewerber*innen gibt. Andererseits stehen ihnen kaum berufsqualifizierende Alternativen zur Verfügung, auf die sie ausweichen könnten. Für die meisten vollzeitschulischen Aus-



Marcus Eckelt

Sektor --- Konto	2020 Insgesamt	Anteil der Sektoren/ Konten in %	2019 Insgesamt	Entwicklung seit 2019 in %
I Sektor: Berufsausbildung	677.637	35,7	725.055	- 6,5
I 01 Berufsausbildung im dualen System nach BBiG/HwO ¹	450.843	23,8	483.714	- 6,8
I 05 Schulische Berufsausbildung im Gesundheits-, Erziehungs- und Sozialwesen nach Bundes- oder Landesrecht	174.975	9,2	188.370	- 7,1
II Sektor: Integration in Ausbildung (Übergangsbereich)	237.897	12,5	249.537	- 4,7
III Sektor: Erwerb HZB (Sek II)	489.255	25,8	482.154	+ 1,5
IV Sektor: Studium	493.007	26,0	513.082	- 3,9
I-IV Insgesamt	1.897.797	100	1.969.827	- 3,7

Tabelle 1: Sektoren und ausgewählte Konten der Schnellmeldung Integrierte Ausbildungsberichterstattung 2020. Quelle: destatis (2021)

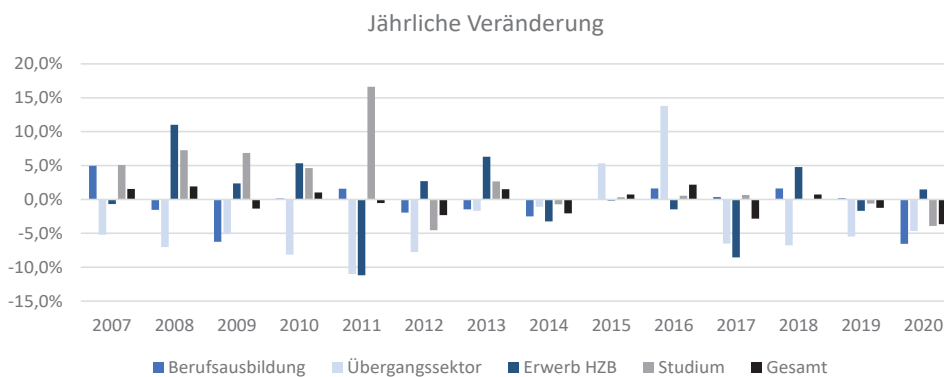


Abbildung 1: Veränderungen zum Vorjahr der iABE-Sektoren (2007-2020 in %). Quelle: destatis (verschiedene Jahre): Integrierte Ausbildungsberichterstattung

bildungen ist mindestens ein mittlerer bzw. Realschulabschluss Voraussetzung. Die Krise droht also ein bekanntes Problem zu verschärfen (vgl. Burkard & Eckelt 2020).

Gesamtentwicklung in der nachschulischen Bildung 2020

Mit der Schnellmeldung der integrierten Ausbildungsberichterstattung (iABE) liegt seit Mitte März 2021 ein erster Überblick vor, wie sich die Corona-Krise auf die verschiedenen Sektoren der nachschulischen Bildung ausgewirkt hat. Mit diesen Daten lassen sich der Rückgang bei der dualen Ausbildung kontextualisieren,

die ausgeführten Überlegungen vorläufig überprüfen und einige Auswirkungen auf die beruflichen Schulen prognostizieren. In der iABE werden u. a. die Anfänger*innen verschiedener Bildungsangebote nach dem Ende der Sekundarstufe I erfasst. Unterschieden werden vier Sektoren, die nochmals in verschiedene sogenannte Konten untergliedert werden. Die Zahl der Anfänger*innen sank 2020 gegenüber 2019 insgesamt um 3,7 Prozent (alle Zahlen im Folgenden, wenn nicht anders angegeben aus: destatis 2021). In allen Sektoren, außer im Sektor Erwerb einer Hochschulzugangsberechtigung, sind Rückgänge ausgewiesen (vgl. Tabelle 1). Erstmals sank die Gesamtzahl der Anfänger*innen unter 1.900.000 – zwi-

schen 2007 und 2019 schwankte sie zwischen 1.970.000 und 2.049.000.

Sektor Berufsausbildung

Die Zahl der Anfänger*innen sank in diesem Sektor um 6,5 Prozent (vgl. FN 1). Einen vergleichbaren Rückgang bei den Anfänger*innen gab es in diesem Sektor zuletzt 2009 in Folge der Finanzkrise (vgl. Abb. 1). Aufgrund der Konjunkturabhängigkeit des dualen Ausbildungsplatzangebots erscheint die Entwicklung dieses Sektors in der gegenwärtigen Krise zunächst erwartungskonform. Zudem gibt es einen langfristig rückläufigen Trend (vgl. Abb. 2).

Eine nach Konten getrennte Betrachtung der dualen Ausbildung und der schulischen Ausbildung in den GES-Berufen (Gesundheit, Erziehung, Soziales), die zusammen über 90 Prozent aller Ausbildungsplätze in diesem Sektor ausmachen, zeigt jedoch Unterschiede auf. Während 2020 bei der dualen Ausbildung in allen Bundesländern ein Rückgang gegenüber 2019 verzeichnet wurde, verbergen sich hinter dem bundesweiten Rückgang bei den GES-Berufen auf Bundesländerebene sowohl Rückgänge als auch Zunahmen.² Da die schulische Ausbildung in den GES-Berufen nicht konjunkturabhängig ist – 2009 stieg die Zahl der Anfänger*innen in den GES-Berufen trotz Wirtschaftskrise – und das Vermittlungsgeschehen weniger dezentralisiert abläuft als auf dem dualen Ausbildungsmarkt, ist es also auch unter Corona-Bedingungen grundsätzlich möglich, die Einmündung in schulische Ausbildung stabil zu halten oder sogar auszubauen.

Sektor Übergangsbereich

Die Zahl der Anfänger*innen sank in diesem Sektor um 4,7 Prozent. Damit setzt sich der nur durch die zusätzliche Einmündung von Geflüchteten 2015/16 un-

Ausblick

Es spricht wenig dafür, dass die Corona-Pandemie und die mit ihr verbundenen Beschränkungen in wenigen Monaten verschwinden. Es wird mit 2021 mindestens ein weiteres Jahr geben, bei dem das Übergangsgeschehen von dieser Krise beeinflusst wird. Offensichtlich fällt es den Bildungsinstitutionen während der Krise leichter, Übergänge in allgemeinbildende und akademische Angebote als Übergänge in berufliche Ausbildung und in Maßnahmen des Übergangssystems sicherzustellen.

Die Chancen der betroffenen jungen Menschen, den biografisch wichtigen Übergang in berufsqualifizierende Bildungsgänge trotz Krise erfolgreich zu bewältigen, steigen mit höheren bereits erreichten Schulabschlüssen. Zugleich bedeutet dies: Je geringer der Schulabschluss, desto größer ist die Gefahr, aufgrund der Corona-Krise ohne sichere bildungs- und berufsbiografische Perspektive dazustehen. Da der in der allgemeinbildenden Schule erreichte Abschluss bereits die sozialen Herkunftseffekte enthält – soziale Deprivilegierung übersetzt sich durchschnittlich in schlechtere schulische Leistung und umgekehrt –, entscheidet der bildungspolitische Umgang mit der Krise auch darüber, ob sich soziale Ungleichheit in Deutschland weiter verschärft oder nicht.

Diese sozialpolitische Dimension ist bisher in der berufsbildungspolitischen Debatte kaum zu erkennen. Die wichtigste berufsbildungspolitische Maßnahme – das Bundesprogramm „Ausbildungsplätze sichern“ – zielt darauf ab, das betriebliche Ausbildungsplatzangebot zu stabilisieren. Betriebe, die Ausbildungsplätze erhalten oder zusätzliche schaffen, werden durch finanzielle Prämien unterstützt. De facto haben wir es mit einer umgekehrten Ausbildungsplatzabgabe zu tun: Statt nicht ausbildende Betriebe finanziell zu belasten, werden Ausbildungsbetriebe aus Steuermitteln subventioniert. 2020 konnte so ein erheblicher Rückgang bei den Neuverträgen nicht verhindert werden. Ob dies 2021 allein mit diesem Instrument gelingen wird, darf bezweifelt werden.

Die Erfahrung vergangener Krisen zeigt, dass der Ansatz einer indirekten

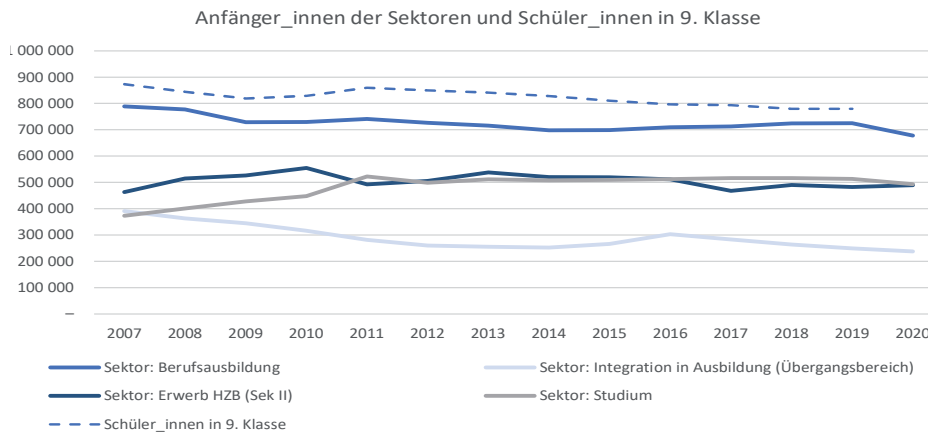


Abbildung 2: Anfänger*innen der vier iABE-Sektoren sowie Anzahl der Schüler*innen in der 9. Klasse (2007-2020). Quelle: destatis (verschiedene Jahre): Integrierte Ausbildungsberichterstattung sowie Fachserie 11 / 1

terbrochene Trend der Schrumpfung des Übergangssektors auch im ersten Corona-Krisenjahr fort. Diese Entwicklung ist vor dem Hintergrund der rückläufigen Einmündung in Ausbildung erklärungsbedürftig, denn eigentlich müsste ein großer Teil der erfolglosen Ausbildungsinteressierten in diesen Sektor einmünden.

Die Zahl der Schüler*innen, die die Sekundarstufe I verlassen und zusätzlich in die Sektoren I bis III einmünden, war wie in den Jahren zuvor nur leicht rückläufig (vgl. Abb. 2) und Alternativen zu Bildungsangeboten – insbesondere ungelernete Erwerbstätigkeit – sind unter Corona-Bedingungen unattraktiver geworden (vgl. Dohmen et al. 2020). Das spricht dafür, dass ein relevanter Teil der Jugendlichen ohne Ausbildung gegenwärtig in der Bildungsstatistik ‚unsichtbar‘ geworden ist. Erfasst wird in der iABE nämlich nur, wer einen Bildungsgang neu beginnt. Schulabgänger*innen und Jugendliche im Übergangssystem, die 2020 aufgrund des Lockdowns den Kontakt zu Bildungs- und Beratungsinstitutionen verloren haben, tauchen entsprechend zurzeit in der Bildungsstatistik nicht auf. Eine entscheidende Frage für 2021 und die Folgejahre ist deshalb, wie diese Personen erreicht und wieder in Bildung integriert werden können, um ein Ansteigen der Quote der ungelernen jungen Personen auf dem Arbeitsmarkt zu verhindern.

Sektor Erwerb HZB und Sektor Studium

1,5 Prozent mehr Schüler*innen begannen 2020 gegenüber 2019 auf einer allgemeinbildenden oder beruflichen Schule einen Bildungsgang der Sekundarstufe II mit dem Ziel, ein (Fach)Abitur zu erlangen. Der Übergang in diese schulischen Bildungsgänge wurde also von der Corona-Pandemie nicht beeinträchtigt. Der leichte Anstieg liegt zudem in den gewohnten Schwankungsbreiten in den vorherigen Jahren (vgl. Abb. 1). Eine starke Ausweichbewegung von erfolglosen Ausbildungsinteressierten mit mittlerem Schulabschluss in diesen Sektor ist (bisher) nicht festzustellen.

Tatsächlich sieht es für den Sektor Studium ganz ähnlich aus, auch wenn der insgesamt ausgewiesene Rückgang um 3,9 Prozent zunächst in eine andere Richtung deutet. Die Corona-Pandemie hat 2020 vor allem ausländische Personen davon abgehalten, ein Studium in Deutschland zu beginnen. 20 Prozent weniger ausländische Studienanfänger*innen wurden erfasst. Die Zahl der Studienanfänger*innen mit deutscher Staatsbürgerschaft hat sich dagegen um 1,5 Prozent erhöht. Für Bildungsinländer*innen hat die Aufnahme eines Studiums also trotz oder wegen der Corona-Pandemie an Attraktivität gewonnen. Insgesamt verbleibt die Zahl der Studienanfänger*innen auf dem Niveau, dass sie um 2011/12 erreicht hat (vgl. Abb. 2).

Steuerung durch Marktanreize nicht ausreicht, um in dem Maße zusätzliche Ausbildungsplätze zu schaffen, die nötig wären, um eine jahrelange Bugwelle von zusätzlichen Altbewerber*innen zu verhindern. Wenn eine Verschärfung der sozialen Ungleichheit am Übergang von der Schule in Ausbildung verhindert werden soll, müssten in den nächsten Jahren bis zu 100.000 zusätzliche berufsqualifizierende Ausbildungsplätze geschaffen werden. Wenn das politisch gewollt ist und gelingen soll, müsste jetzt mit den Vorbereitungen begonnen werden, um nach der Pandemie bereit zu sein. Ein wichtiger erster Schritt könnte eine datenschutzkonforme Erfassung aller potentiellen Ausbildungsinteressierten sein, um vom Wiederauftauchen der ‚statistisch Unsichtbaren‘ nicht überrascht zu werden, sondern diese stattdessen aktiv ansprechen und in passende Angebote lotsen zu können.

So oder so: Auf die beruflichen Schulen kommt in den nächsten Jahren reichlich zusätzliche Arbeit zu, sei es in zusätzlichen berufsqualifizierenden Klassen der Berufs- und Berufsfachschulen oder stattdessen in wieder stärker nachgefragten Angeboten der Berufsvorbereitung. Hinzu kommen die weiteren Auswirkungen der Corona-Pandemie wie der massive Unterrichtsausfall. Die beruflichen Schulen werden in den kommenden Jahren verstärkt die Aufgabe eines Reparaturbetriebs übernehmen müssen. Da die kommenden Herausforderungen absehbar sind, sollte jetzt berufsbil-

dungspolitisch damit begonnen werden, besonders die beruflichen Schulen entsprechend gut darauf vorzubereiten.

Literatur

Bellmann, L. et al. (2021). *Jeder zehnte ausbildungsberechtigte Betrieb könnte im kommenden Ausbildungsjahr krisenbedingt weniger Lehrstellen besetzen (IAB-Forum)*. Online verfügbar unter <https://www.iab-forum.de/jeder-zehnte-ausbildungsberechtigte-betrieb-koennte-im-kommenden-ausbildungsjahr-krisenbedingt-weniger-lehrstellen-besetzen/?pdf=20686>, zuletzt geprüft am 18.03.2021.

BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung) (Hrsg.) (2021). *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2021. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung*. Bonn.

Burkard, C. & Eckelt, M. (2020). Unterschiedliche Ausbildungschancen in Deutschland. In *berufsbildung. Zeitschrift für Theorie-Praxis-Dialog* 74 (183), S. 25–27.

destatis (Statistisches Bundesamt) (2021). *Schnellmeldung Integrierte Ausbildungsberichterstattung. Anfänger/innen im Ausbildungsgeschehen nach Sektoren/Konten und Ländern – vorläufige Ergebnisse*. Online verfügbar unter https://www.statistischebibliothek.de/mir/receive/DESe-rie_mods_00000870, zuletzt geprüft am 16.03.2021.

Dohmen, D. et al. (2020). *Jugendarbeitslosigkeit in Deutschland in Krisenzeiten*. Berlin (FiBS-Forum, 75). Online verfügbar unter https://www.fibs.eu/fileadmin/user_upload/FiBS_Forum_075_Jugendarbeitslosigkeit_in_Deutschland_final_erg.pdf, zuletzt geprüft am 22.03.2021.

Oeynhaus, S. et al. (2020). *Die Entwicklung des Ausbildungsmarktes im Jahr 2020. Analysen auf Basis der BIBB-Erhebung über neu abgeschlossene Ausbildungsverträge und der Ausbildungsmarktstatistik der Bundesagentur für Arbeit zum Stichtag 30. September*. Online verfügbar unter <https://www.bibb.de/de/133555.php>, zuletzt geprüft am 29.01.2021.

Anmerkungen:

- Da bei der integrierten Ausbildungsberichterstattung die Anzahl der dualen Ausbildungsplätze anders berechnet wird als bei der BIBB-Erhebung, weichen die Werte erheblich voneinander ab. Entscheidend sind in diesem Zusammenhang die Tendenz- und Verhältnisaussagen, weshalb die Abweichung nicht weiter thematisiert wird. Methodische Erläuterungen zur unterschiedlichen Berechnungsweise finden sich online beim BIBB: <https://www.bibb.de/de/11562.php> (zuletzt 17.03.2021).
- Diese Rückgänge gehen (zumindest teilweise) auf fehlende Meldungen zurück. Nach Schätzungen des BIBB lag die Zahl der Anfänger*innen im Konto GES-Berufe 2020 bundesweit rund 20.000 höher als angegeben. Es scheint damit also gegenüber 2019 zu einem Zuwachs gekommen zu sein und nicht zu einem Rückgang (vgl. BIBB 2021, 80 f.).

Dr. Marcus Eckelt

Helmut-Schmidt Universität (HSU)
Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften
Fachgebiet Berufsbildung
eckelt@hsu-hh.de



Susanne Kuger, Sabine Walper, Thomas Rauschenbach (Hrsg.)

Aufwachsen in Deutschland 2019

Alltagswelten von Kindern, Jugendlichen und Familien

wbv, 2021, 148 Seiten

ISBN: 978-3-7639-6243-3, 24,90 € (Print-Version)

kostenlos auf wbv Open Access. <https://www.wbv.de/openaccess.html>

Wie Kinder und Jugendliche in Deutschland aufwachsen, wie es ihren Familien geht und wie sie ihren Alltag gestalten, welche Rolle Freunde, die Schule oder die Kita spielen, all diesen Fragen gehen die AID:A-Studien am Deutschen Jugendinstitut nach. AID:A (Aufwachsen in Deutschland: Alltagswelten) befragt dafür regelmäßig eine größere Stichprobe von Kindern, Jugendlichen, jungen Erwachsenen und Eltern in Deutschland nach Ihren Lebensverhältnissen und ihrer Lebensführung. Die Ergebnisse fließen ein in die Forschung des DJI sowie in die Politik- und Praxisberatung des Hauses.

Übergang von Bildung zu Beruf in Japan

Veränderungen in der Hochschulbildung und Personalrekrutierung

Abstract: Mit Abschaffung der traditionellen japanischen Rekrutierungspraxis der Unternehmen, einmal jährlich neue Hochschulabsolvent*innen kollektiv einzustellen, wird ab April 2021 ein neues Rekrutierungssystem zugunsten vielfältiger Einstellungspraktiken in Kraft treten, welches auch Veränderungen in der japanischen Hochschulbildung mit sich bringt.



Matthias Hennings

Nur wenige Tage nach Ihrem Abschluss treten zum ersten April jeden Jahres Hochschulabsolvent*innen in Japan traditionell Ihre Beschäftigung im Unternehmen an. Dementsprechend beginnt der Rekrutierungsprozess schon ein Jahr vor dem Hochschulabschluss und die meisten Studierenden erhalten bereits Stellenzusagen im letzten Studienjahr. Dieses System, welches 1953 vom mächtigen Wirtschaftsverband Keidanren ins Leben gerufen wurde, garantierte den Unternehmen während des starken wirtschaftlichen Wachstums Japans in der Nachkriegszeit eine Versorgung mit neuen Arbeitskräften, die im Gegenzug

das Versprechen erhielten, ihr gesamtes Erwerbsleben einen Arbeitsplatz zu haben. Doch dieses traditionelle System der Rekrutierungspraxis wird es ab April 2021 nach fast 60 Jahren nicht mehr geben. Der Vorsitzende von Keidanren gab im Oktober 2018 bekannt, ab dem Geschäftsjahr 2021 keine Richtlinien für die Einstellung und Beschäftigung neuer Hochschulabsolvent*innen mehr festzulegen (Keidanren 2018).

Die bisher gültige Praxis, Hochschulabsolvent*innen massenhaft zum ersten April eines jeden Jahres kollektiv einzustellen, ist eng mit anderen Praktiken des japanischen Beschäftigungssystems verbunden wie mit der innerbetrieblichen Ausbildung und dem Senioritätsprinzip. Für eine Einstellung benötigen Absolvent*innen daher normalerweise keine Fachkenntnisse, weil Unternehmen in erster Linie an persönlichen Kompetenzen wie Kommunikationsfähigkeit und Teamgeist interessiert sind, welche als Grundvoraussetzung für eine Qualifizierung angesehen werden. Die Betriebe gehen davon aus, dass sich die beruflichen Fähigkeiten der neuen Mitarbeiter*innen verbessern, wenn sie nach ihrem Eintritt in das Unternehmen Berufserfahrung gesammelt haben (Fujimoto 2017). Folglich ist die Bezahlung für Studienabgänger*innen in Japan zu Beginn Ihrer Karriere eher gering und sie steigt mit der Betriebszugehörigkeit. Aufgrund des Geburtenrückgangs in Japan, der zu einer schrumpfenden Zahl potentieller Beschäftigter geführt hat, konkurrieren Unternehmen jedoch zunehmend um neues Personal. Firmen, die Keidanren nicht angehören und daher nicht an die Rekrutierungsrichtlinien gebunden sind, haben Studierende bereits angeworben, bevor Mitgliedsunternehmen überhaupt mit der Rekrutierung begonnen haben.

Zudem bieten ausländische Firmen oft höhere Gehälter und eine schnellere Karriereentwicklung als japanische Firmen, was die Unternehmen im globalen Wettbewerb um Arbeitnehmer*innen zum Umdenken gezwungen hat (Shibata 2019). Daher wurde am 31. Januar 2019 von Keidanren ein 'Industry-Academia Council' zur Zukunft der Rekrutierungspraxis und Hochschulbildung ins Leben gerufen, welches Vorschläge ausarbeitet, wie das neue Rekrutierungssystem aussehen soll. In den Empfehlungen des Council wird eine Abkehr von der seit langem etablierten Praxis gefordert, massenhaft Hochschulabgänger*innen zur gleichen Jahreszeit einzustellen und stattdessen auf vielfältigere Einstellungspraktiken, insbesondere auf die ganzjährige Einstellung umzustellen, welche in anderen Ländern üblich ist und auch in Japan zunehmend von Unternehmen aus dem IT- und anderen Wachstumssektoren übernommen wird. Der Schritt spiegelt die Sorge vieler japanischer Unternehmen wider, in einem zunehmend wettbewerbsorientierten und globalisierten Geschäftsumfeld den Wettstreit um qualifiziertes Personal zu verlieren, wenn sie sich an die etablierte Einstellungspraxis halten (The Japan Times 2019).

Dementsprechend fordern die Vertreter*innen von Universitäten und Unternehmen des Council in Ihrem Bericht, nicht nur die Einstellungspraktiken zu diversifizieren, sondern auch Humanressourcen zu entwickeln, die zur Verwirklichung der Gesellschaft 5.0 beitragen, "eine menschenzentrierte Gesellschaft, die sowohl wirtschaftliche Entwicklung als auch die Lösung sozialer Probleme durch ein System erreicht, das Cyberraum und physischen Raum in hohem Maße integriert" (Keidanren 2020, 3). Um diesem Ziel näher zu kom-

men, soll eine Stärkung der 'Liberal Arts Education' erfolgen, um neben Fachkompetenz und Wissen in einem bestimmten Bereich Fähigkeiten wie logisches Denken, Problemlösekompetenz und Urteilsfähigkeit zu fördern, welche als Kernkompetenzen für die Gesellschaft 5.0 angesehen werden. Abbildung 1 zeigt diese Kompetenzen.

Vor dem Hintergrund dieser Kompetenzanforderungen planen die Universitäten in Japan, ihre Unterrichtsformen zu erweitern, beispielsweise um interaktive Seminare und projektbasiertes Lernen, sowie längere Studienaufenthalte im Ausland zu fördern. So soll dem zentral orientierten Frontalunterricht in Japan und der Tendenz japanischer Studierender, eher an Kurzzeitprogrammen als an längerfristigen Studienaufhalten im Ausland teilzunehmen, entgegengewirkt werden. In seinem Bericht fordert das Council daher auch, Studierenden Zeit für ein ausreichendes Studium zu geben, was unter den Richtlinien des bisherigen Rekrutierungssystems oft nicht möglich war, da der Rekrutierungsprozess bereits zum Ende des dritten Studienjahrs begonnen hat und viele Studierende einen Großteil ihrer Zeit auf Jobmessen und Informationsveranstaltungen der Unternehmen verbracht haben, anstatt am Unterricht teilzunehmen oder einen Studienaufenthalt im Ausland zu absolvieren. Mit der Abschaffung dieser Richtlinien und der Forderung nach vielfältigeren Einstellungspraktiken sowie Rekrutierungsaktivitäten, die den Studienplan der Universität berücksichtigen, soll so den Anforderungen des geänderten Hochschulstudiums Rechnung getragen und Studierenden mehr Zeit gegeben werden, um die für die Gesellschaft 5.0 geforderten Fähigkeiten zu entwickeln.

Das Erlangen dieser Fähigkeiten ist daher auch ein Kernpunkt des Berichts, der nicht nur eine geänderte Universitätsausbildung, sondern auch autonome Karriereentwicklung und selbstständiges Lernen der Mitarbeiter*innen fordert. Dazu soll bei der Einstellung von Studienabsolvent*innen in Zukunft stärker auf Kongruenz von Ausbildungsprofil und geforderten Fähigkeiten und Fertigkeiten der zu besetzenden Position geachtet werden. Unter der bisherigen Rekrutierungspraxis war es zum Beispiel nicht unüblich, Absolvent*innen künst-

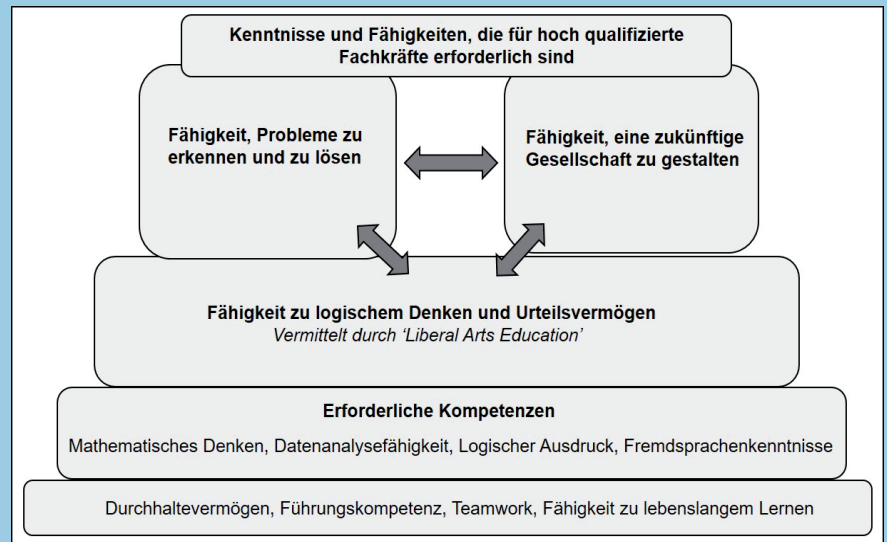


Abbildung 1: Kernkompetenzen für die Gesellschaft 5.0

Quelle: Keidanren 2020 (Eigene Darstellung und Übersetzung)

licher oder philologischer Fächer für betriebswirtschaftliche Aufgaben einzustellen, da die erforderlichen Fachkenntnisse über den Betrieb vermittelt wurden. Mit einer vermehrten Einstellung gemäß Qualifikationsanforderungen werden in Zukunft daher die Studienfächer sowie außerhalb des Studiums erworbene Fähigkeiten und Fertigkeiten eine größere Rolle spielen. Entsprechend soll sich das Gehalt an der marktüblichen Bezahlung für die in einer Stellenbeschreibung geforderten Aufgaben orientieren, anstatt mit Dauer der Betriebszugehörigkeit anzusteigen. Dies soll auch als Anreiz dazu dienen, jobspezifische Fähigkeiten und Fertigkeiten selbstständig zu entwickeln. So haben einige Firmen wie NEC, Fujitsu und Sony bereits damit begonnen, hochqualifizierten Technologietalenten unabhängig vom Alter ein anfängliches Jahresgehalt von mehr als 10 Millionen Yen (80.000 EUR) anzubieten, um individuelle Leistungen und Fähigkeiten zu belohnen (The Japan Times 2020).

Um zukünftigen Mitarbeiter*innen die Entwicklung von speziellen Fähigkeiten zu ermöglichen, betont der Bericht daher auch die Bedeutung der Ausweitung von außerbetrieblichen Bildungsprogrammen und eine Erhöhung der Einschreibungsrate an Graduiertenschulen, welche im internationalen Vergleich extrem niedrig ist (Keidanren 2020). Da vor allem Hochschulstudierende, welche an einer Graduiertenschule spezielles Fachwissen erworben haben, eine hohe Affi-

nität zu einer bestimmten Beschäftigung haben, soll die Rekrutierung gemäß der Qualifikationsanforderungen der Stelle so auch mehr Studierende motivieren, einen Postgraduiertenabschluss zu erwerben. Bisher haben Unternehmen postgraduierte Studierende trotz ihres hohen Spezialisierungsgrades in Japan nur *selten* eingestellt, weil diese aufgrund ihres höheren Alters und ihrer Affinität zu einer dem Studium entsprechenden Arbeitsstelle nicht zur traditionellen Rekrutierungspraktik der Unternehmen gepasst haben, welche vor allem auf die Ausbildbarkeit neuer Mitarbeiter*innen ausgelegt war. Um die anfangs beschriebene Gesellschaft 5.0 zu verwirklichen und Innovationen hervorzubringen, sehen die Vertreter*innen von Universitäten und Unternehmen des Council inzwischen aber auch die Notwendigkeit der Entwicklung von Humanressourcen, die über das Fachwissen einer Graduiertenschule oder darüber hinaus verfügen.

Auch wenn viele Unternehmen das System der innerbetrieblichen Ausbildung und des Senioritätsprinzips für einen Teil der Hochschulabsolvent*innen weiterhin beibehalten werden, ist anzunehmen, dass das neue Rekrutierungssystem mehr Flexibilität in den japanischen Arbeitsmarkt bringen und die Einstellung von qualifizierten Mitarbeiter*innen in verschiedenen Phasen ihrer Karriere fördern wird. Wie viele Unternehmen ab April 2021 allerdings den Empfehlungen des Council folgen werden und auf das neue

Rekrutierungssystem umstellen, bleibt abzuwarten. Sicher ist, dass die Abschaffung der alten Richtlinien für mehr Flexibilität bei der Einstellung und Beschäftigung neuer Hochschulabsolvent*innen sorgen wird. Dass diese Flexibilität dringend benötigt wird, hat auch die Corona-Pandemie in Japan gezeigt, welche viele Firmen bereits gezwungen hat, ihre bisherige Rekrutierungspraxis umzustellen. Daher könnte jetzt für Unternehmen in Japan ein guter Zeitpunkt sein, die derzeitige Praxis der massenhaften Rekrutierung neuer Hochschulabsolvent*innen zu überdenken und offene, ganzjährige Rekrutierungsformate zu erkunden.

Literatur:

- Fujimoto, M. (2017). "What is Japanese Long-Term Employment System? Has It Vanished?" *Japan Labor Issues* 1 (1), 22-25.
- Keidandren (2018). "Policy on Recruitment and Employment of New College Graduates". <https://www.keidanren.or.jp/en/speech/kaiken/2018/1009.html>.
- Keidanden (2020). "Saiyō to daigaku kyōiku no mirai ni kansuru sangaku kyōgi-kai hōkoku-sho. Society 5.0 ni muketa daigaku kyōiku to saiyō ni kansuru kangaekata" [Bericht des Industry-Academia Councils zur Zukunft der Rekrutierungspraxis und Hochschulbildung. Universitätsausbildung und Rekrutierung für die Gesellschaft 5.0]. https://www.keidanren.or.jp/policy/2020/028_honbun.pdf
- Shibata, M. (2019). "Why Japan's 'Shūkatsu' Job-Seeking System is Changing." <https://www.bbc.com/worklife/article/20190731-why-japans-shkatsu-is-disappearing-for-japanese-youth>.
- The Japan Times (2019). "Shifting to more diverse hiring practices." *The Japan Times*, 26 April.
- The Japan Times (2020). "Japan firms slowly moving away from old ways on recruitment and pay." *The Japan Times*, 7 Februar.

Prof. Dr. Matthias Hennings

Center for International Education and Cooperation
Kwansei Gakuin University
Japan
matthias.hennings@kwansei.ac.jp

kurz notiert

Bundesweites Portal für Jugendberufsagenturen online

BIBB unterstützt mit neuer Servicestelle die Zusammenarbeit am Übergang Schule - Beruf

Die beim Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) eingerichtete Servicestelle Jugendberufsagenturen veröffentlicht mit dem Portal

www.servicestelle-jba.de

ein neues Unterstützungsangebot für die rechtskreisübergreifende Zusammenarbeit am Übergang Schule - Beruf. Das Portal richtet sich an Fach- und Führungskräfte in Jugendberufsagenturen oder anders benannten Arbeitsbündnissen. Auch interessierte Fachleute aus Verwaltung und Wissenschaft werden angesprochen. Das Angebot umfasst Berichte und Empfehlungen aus der Praxis, wissenschaftliche Beiträge sowie einen bundesweiten Überblick über die Entwicklung von Jugendberufsagenturen. Damit unterstützt die Servicestelle die fachliche Arbeit von Jugendberufsagenturen unmittelbar.

Das Informationsportal ist eines von mehreren Unterstützungsangeboten der Servicestelle Jugendberufsagenturen. Sie versteht sich als zentrale Ansprechpartnerin und Unterstützerin für Jugendberufsagenturen und nimmt dabei alle Rechtskreise nach Sozialgesetzbuch (SGB II, III und VIII) in den Blick. Durch die Zusammenarbeit sollen junge Menschen beim Übergang von der Schule in den Beruf optimal und bedarfsorientiert unterstützt werden.

Die Servicestelle Jugendberufsagenturen ist eine Initiative des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales und angesiedelt im Bundesinstitut für Berufsbildung. Sie agiert in enger Kooperation mit der Bundesagentur für Arbeit und den kommunalen Spitzenverbänden. Auch die Expertise des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend sowie der Länder fließt in die Arbeit der Servicestelle Jugendberufsagenturen ein.

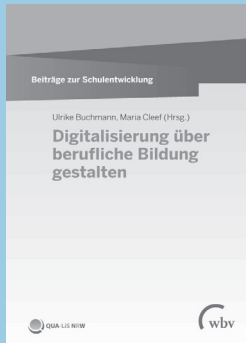
BIBB veröffentlicht Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2021

Das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) hat seinen Datenreport 2021 veröffentlicht. Er enthält umfassende Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung in Deutschland und ergänzt den Berufsbildungsbericht der Bundesregierung.

Seit mehr als einem Jahr bestimmt die Corona-Pandemie maßgeblich das gesellschaftliche und wirtschaftliche Leben in Deutschland. So musste auch der Ausbildungsmarkt erhebliche Einbußen verkraften. Im Vergleich zum Vorjahr sank das Ausbildungsangebot 2020 um 50.700 Stellen (-8,8 %) auf 527.400. Die Zahl der jungen Menschen, die eine Ausbildungsstelle nachfragten, verringerte sich um 53.000 (-8,9 %) auf 545.700. Passungsprobleme am Ausbildungsmarkt nahmen zu, auch weil viele Maßnahmen zur Berufsorientierung und zur Zusammenführung von Angebot und Nachfrage nicht oder nur eingeschränkt stattfinden konnten. In der Folge fiel die Zahl der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge 2020 deutlich niedriger aus als im Jahr zuvor. Mit 467.500 neu abgeschlossenen Ausbildungsverträgen wurden 57.600 Verträge (-11,0 %) weniger abgeschlossen als 2019. Der Rückgang fiel somit höher aus als während der Weltfinanzkrise zwischen 2008 und 2009 (-52.000 bzw. -8,4 %).

Der BIBB-Datenreport 2021 kann als vorläufige Fassung im PDF-Format unter www.bibb.de/datenreport-2021 kostenlos heruntergeladen werden. Das Thema des diesjährigen Schwerpunktkapitels lautet „Höherqualifizierende Berufsbildung – Wege des beruflichen Aufstiegs“. Die Print-Version des BIBB-Datenreports wird voraussichtlich im Juli/August zur Verfügung stehen.

Der Berufsbildungsbericht 2021 der Bundesregierung ist im Internetangebot des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) unter www.bmbf.de/de/berufsbildungsbericht-2740.html ab-rufbar.



Buchmann, Ulrike; Cleef, Maria (Hrsg.) (2020). Digitalisierung über berufliche Bildung gestalten. 206 Seiten. Bielefeld: wbv. ISBN: 978-3-7639-6197-9. 24,90 EUR (D).

Die 13 Beiträge des Sammelbandes entstanden im Rahmen der Hochschultage Berufliche Bildung (HTBB) 2019 in Siegen und wurden in der Reihe „Beiträge zur Schulentwicklung“ der Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule (QUA-LiS NRW) zur Begleitung der Schul- und Unterrichtspraxis veröffentlicht. Die Autor*innen skizzieren die dort diskutierten Konzepte und Handlungsansätze und bereiten die Ergebnisse für den wissenschaftlichen Diskurs und die Arbeit in den schulischen Handlungsfeldern auf. Zu Beginn erfolgt zunächst eine thematische Einordnung der HTBB 2019, in der die inhaltliche Ausrichtung aufgezeigt und legitimiert wird (Buchmann/Cleef).

Die Autor*innen des ersten Themenschwerpunktes befassen sich mit *Herausforderungen im Kontext der Digitalisierung*. Für diese Betrachtung werden unterschiedliche Perspektiven eingenommen. So werden die Situation von Geringbeschäftigten in Deutschland analysiert und mögliche Auswirkungen der Digitalisierung auf diese beschrieben (Heisler). Es werden Veränderungen in der Reproduktionsstruktur moderner Gesellschaften durch Digitalisierung (Huisinga) und Gestaltungsperspektiven pädagogischer Professionalität (Breuer) diskutiert. Anhand filmischer Darstellungen werden ethische Fragen des Mensch-Maschine-Verhältnisses in der Weiterbildung reflektiert (Molzberger). Die Modernisierungserfordernisse für die berufliche Ausbildung werden verdeutlicht, um so

den Einbezug der Genese von digitalen Kompetenzen zu ermöglichen. Dass die Digitalisierung keinem Automatismus unterliegt, sondern gestaltet werden muss, wird in mehreren Beiträgen diskutiert. Dabei werden Potentiale und Forschungsdesiderate aus einzelnen Berufsfeldern wie z. B. personenbezogene Sorgearbeit (Friese) und aus Ausbildungsberufen, u. a. Friseur*in (Karentzos/Weyrauch) dargelegt.

Die Autor*innen des zweiten Themenschwerpunktes beschäftigen sich mit konkreten *Ideen, Konzeptionen und Utopien als Gestaltungsperspektiven der Digitalisierung*, wobei das Handlungsfeld der beruflichen Bildung fokussiert und multiperspektivisch betrachtet wird. Einleitend wird zunächst eine Beschreibung der Entwicklung des Verhältnisses von Handwerk und Kunst bis ins 20. Jahrhundert vorgenommen, um daraus berufsbildungs- und gesellschaftspolitische Bedeutungen von Kunst in der handwerklichen Berufserziehung abzuleiten und die Notwendigkeit der Gestaltung dieses Verhältnisses zu stärken (Büchter). Anschließend werden die im Zuge der Digitalisierung zu erwartende und sich vollziehende Substituierung von Arbeitskräften in einfachen beruflichen Tätigkeiten thematisiert und mögliche Novellierungsoptionen von Ausbildungskonzepten vorgestellt (Bylinski). Des Weiteren wird die Unterrichtsarbeit und ein fachdidaktisches Modell für den Einsatz digitaler Medien an beruflichen Schulen fokussiert, indem beispielhaft beschrieben wird, wie Lehrkräfte mit dem durch die Digitalisierung veränderten Lehr- und Lernverhalten umgehen und dieses gestalten können (Gerholz). Durch den Einbezug der Debatte um „Industrie 4.0“ und die neuen Anforderungen an Facharbeitskräfte werden eine technikdidaktische Perspektive in diesen Themenschwerpunkt mit einbezogen und ebenfalls Handlungs- und Gestaltungsempfehlungen gegeben (Dreher). Abschließend wird eine kritische Perspektive auf die Entwicklungen von Beschäftigungsverhältnissen gelegt und vor dem Hintergrund bedenklicher gesellschaftlicher Auswirkungen diskutiert (Venco).

Alle Beiträge des Sammelbandes vereint die Annahme, dass berufliche Lernprozesse auf dem Austausch zwischen Individuum und Gesellschaft basieren.

Dies bedeutet konkret, dass die Auswirkungen der Digitalisierung nur dann für alle Berufsfelder und Ausbildungsberufe gestaltet werden können, wenn persönliche, institutionelle und ideelle Aspekte mit einbezogen werden und grundlegend das Verständnis und die intrinsische Motivation zur Gestaltung aller Prozesse vorliegt. Nur auf diese Weise können die beteiligten Akteure eine digitale Arbeitswelt mitgestalten und sich auf eben diese vorbereiten. Durch die multiperspektivische Betrachtungsweise des hochaktuellen Gegenstandes der Digitalisierung bei gleichzeitigem Aufzeigen von Gestaltungsperspektiven und Handlungsempfehlungen richtet sich die Veröffentlichung insbesondere an Akteur*innen in der Wissenschaft und ((Berufs-)Bildungs-) Forschung, im Handlungsfeld Schule und in Bildungsadministrationen.

Markus Gitter, M.Ed.

Justus-Liebig-Universität Gießen
markus.gitter@erziehung.uni-giessen.de

Impressum

berufsbildung

Zeitschrift für Theorie-Praxis-Dialog

Herausgegeben von Marianne Friese und Dieter Münk

Für den Inhalt der Artikel sind die Autor*innen verantwortlich. Die Beiträge entsprechen nicht unbedingt der Meinung der Herausgeber*in oder der Redaktion.

Redaktion

Barbara Sloane (v. i. S. d. P.)
Eusl-Verlagsgesellschaft mbH
Elisabethstr. 14
32756 Detmold
www.zeitschrift-berufsbildung.de

Beirat

Uwe Faßhauer, Dietmar Frommberger, Claudia Galetzka,
Karl-Heinz Gerholz, Rita Meyer, Manuela Niethammer, Susan Seeber

Verlag

Eusl-Verlagsgesellschaft mbH
Elisabethstr. 14
D-32756 Detmold
Tel.: 0049 5231/9814068
Fax: 0049 5231/9814071
E-Mail: eusl-verlag@eusl.de

Anzeigen

Tel.: 0049 5231/9814068
E-Mail: eusl-verlag@eusl.de

Aboservice

Tel.: 0049 5231/9814068
E-Mail: eusl-verlag@eusl.de

Realisation

Barbara Sloane

Titelbild

© Rita Meyer (Objekte: Ute Mescher)

Abbildungen ohne Copyrightvermerk wurden uns von den Autor*innen der jeweiligen Beiträge zur Verfügung gestellt. Die Urheberrechte liegen bei den Autor*innen.

Bezugsbedingungen

berufsbildung erscheint mit sechs Ausgaben pro Jahr (Februar, April, Juni, August, Oktober, Dezember). Das Jahresabonnement kostet € 88,- zzgl. Versandkosten, das Einzelheft € 18,-. Das Abonnement kann jederzeit gekündigt werden. Bei Bestellungen über den Buchhandel gelten die mit der Buchhandlung vereinbarten Kündigungsfristen. Bei Nichtlieferung infolge höherer Gewalt oder Störungen des Arbeitsfriedens bestehen keine Ansprüche gegen den Verlag.

© Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte vorbehalten. Auch unverlangt eingesandte Manuskripte sind stets willkommen und werden von mindestens zwei Professor*innen geprüft. Unverlangt eingesandte Bücher werden nicht zurückgeschickt.

ISSN 0005 9536 (Printversion)

ISSN 2199 1944 (ePaper)

Vorschau

- ▶ Qualität der beruflichen Lehrkräftebildung
- ▶ Allgemeine und berufliche Bildung
- ▶ Berufsbildung und Corona

Änderungen vorbehalten