



Lernen für den GanzTag

BLK-Verbundprojekt "Lernen für den GanzTag"

Das BLK-Verbundprojekt "Lernen für den GanzTag"

verfolgt das Ziel, Fortbildungsmodule für Personen zu entwickeln, die als Multiplikator(inn)en von Fortbildungsinhalten für in Ganztagschulen tätige Praktiker/innen wirken können. Adressat(inn)en dieser Fortbildungsinhalte können Schulleitungen, Lehrkräfte, sozialpädagogische Fachkräfte oder Ganztagskoordinator(inn)en aus Ganztagschulen ebenso sein wie Fachberater(inne)n aus den Bereichen der Schule, der Jugendhilfe oder anderen mit Ganztagschulen kooperierenden Organisationen oder Einrichtungen (wie z.B. aus den Bereichen Sport oder Kultur).

Zur Umsetzung dieser Ziele wurden von der Lenkungsgruppe des Verbundprojektes fachwissenschaftliche Expertisen eingeholt. Die Beauftragung dieser Expertisen oblag den einzelnen am BLK-Programm beteiligten Bundesländern. Dadurch können länderspezifische Aspekte und Interessenlagen in der Auftragsformulierung und der sich anschließenden Beratung mit den jeweiligen Auftragnehmer(inne)n die endgültige Fassung beeinflusst haben.

Die Inhalte und Ergebnisse der Expertisen sind Resultat der wissenschaftlichen Fachkenntnis der Autor(inn)en und stellen keine Meinungsäußerung der am BLK-Verbundprojekt beteiligten Bundesländer dar. Rückfragen zu den Inhalten der Expertisen bzw. zu den Auftragsformulierungen beantworten die Autor(inn)en selbst bzw. die Projektleitungen der Bundesländer.

Berufsorientierung an Schulen mit Ganztagsangebot

**Eine Expertise im Auftrag des
BLK-Verbundprojekts
"Lernen für den Ganztag"
(Brandenburg)**

**Bert Butz
Am alten Markt 12c
22926 Ahrensburg**

Ahrensburg, 08.05.2006

Inhaltsverzeichnis

1	Auftrag, Aufbau und Methodik der Expertise.....	1
2	Was ist Berufsorientierung?.....	2
2.1	Berufsorientierung an deutschen Schulen.....	2
2.2	Erweitertes Verständnis von Berufsorientierung.....	4
2.3	Berufsorientierung im SWA-Programm.....	8
3	Ganztagsschulen in Deutschland.....	9
4	Methoden der Berufsorientierung.....	10
4.1	Methoden der Berufsorientierung in Deutschland.....	10
4.1.1	Schülerzentrierte Ansätze zur Berufsorientierung.....	12
4.1.2	Elternzentrierte Ansätze zur Berufsorientierung.....	18
4.1.3	Schulzentrierte Ansätze zur Berufsorientierung.....	20
4.2	Berufsorientierung International.....	22
5	Potenziale.....	25
5.1	Erfahrungen und Probleme bei der Umsetzung von Berufsorientierungsmaßnahmen.....	25
5.2	Vorteile der Ganztagschule gegenüber Halbtagschulen in Bezug auf Berufsorientierung.....	30
6	Fortbildungen.....	34
6.1	Fortbildungsbedarf.....	34
6.2	Empfehlungen für die Gestaltung eines Fortbildungsmoduls.....	37
7	Literatur.....	39

Berufsorientierung an Schulen mit Ganztagsangebot

„Die Qualitätsverbesserung unseres Bildungssystems hat eine nachhaltige gesamtwirtschaftliche Dimension. Durch eine frühzeitige und individuelle Förderung aller Potenziale in der Schule wird ein entscheidender Beitrag für eine gute Qualifizierung für die zukünftige Erwerbsarbeit geleistet. Dadurch kann der steigende Bedarf an qualifizierten Erwerbspersonen besser gedeckt, zugleich kann das vorhandene Potential an gut ausgebildeten Arbeitskräften besser ausgeschöpft werden, und es können neue zukunftssichere Arbeitsplätze entstehen.“

Aus der Präambel der Verwaltungsvereinbarung zum Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“

1 Auftrag, Aufbau und Methodik der Expertise

Per Werkvertrag wurde am 19.01.2006 der Auftrag zur Erstellung einer Expertise zum Thema „Berufsorientierung (BO) an Schulen mit Ganztagsangebot“ vergeben. Die Expertise soll im Rahmen der länderübergreifenden Abstimmung im BLK-Verbundprojekt „Lernen für den Ganztag“ Grundlage für die Entwicklung eines Fortbildungsmoduls werden. Die Untersuchung soll sich dabei auf Konzepte, Projekte und Maßnahmen zur Berufsorientierung an allgemein bildenden Schulen in Deutschland und gegebenenfalls anderen Staaten beziehen, die für einen Regelbetrieb grundsätzlich geeignet erscheinen und von Schulen in Kooperation mit außerschulischen Einrichtungen und Akteuren durchgeführt werden. Der Fokus liegt dabei auf der Fragestellung, welche neuen Potenziale sich durch Schulen mit Ganztagsangebot, die konzeptionell Unterricht mit außerschulischen Angeboten verbinden, für die schulische Berufsorientierung im Vergleich zur bisherigen Form der Halbtagschule ergeben.

Der Expertise wird dabei ein weites Berufsorientierungsverständnis zu Grunde gelegt, so wie es von der wissenschaftlichen Begleitung des Programms „Schule – Wirtschaft / Arbeitsleben“ (SWA-Programm) vertreten wird (siehe Abschnitt 2.2). Dieses Verständnis ist entscheidend sowohl für die Auswahl als auch die Bewertung der einzelnen Maßnahmen bzw. der daraus abzuleitenden Bedarfe an Fortbildungsinhalten. Deshalb wird zunächst dieses Verständnis von Berufsorientierung erläutert, ehe die verschiedenen Maßnahmen im Rahmen von Berufsorientierung einer kritischen Würdigung vor dem Hintergrund der Schulformfrage

(Ganztagsschule vs. Halbtagschule) unterzogen werden. Abschließend werden die sich bei der Umsetzung der Maßnahmen und Konzepte abzeichnenden Fortbildungsbedarfe skizziert.

Für die Expertise wurden keine eigenen empirischen Studien durchgeführt. Die Erkenntnisse basieren auf den vom Verfasser im Rahmen seiner Tätigkeit in der wissenschaftlichen Begleitung des SWA-Programms an der Universität Flensburg gesammelten Erfahrungen sowie Literaturlauswertungen.

2 Was ist Berufsorientierung?

2.1 Berufsorientierung an deutschen Schulen

Die klassische und heute an vielen Schulen immer noch die Realität darstellende Form der Berufsorientierung konzentriert sich auf den direkten Übergang in eine Ausbildung. Sie orientiert sich zumeist nicht an den Bedürfnissen der Jugendlichen, sondern denen des Arbeitsmarktes und beschränkt sich auf die Abschlussklassenstufen der Sekundarstufe I. Sie besteht vieler Orts aus einem oft schlecht vorbereiteten Betriebspraktikum, einem BIZ-Besuch, dem Einüben von Bewerbungsroutinen sowie praktischem Tun in einem Fach Arbeitslehre – für das es zumeist keine Fachlehrkräfte gab und gibt (vgl. Bigga 2001:70f). Daneben gibt es die Berufsberatung, die von einem Mitarbeiter der Arbeitsagentur durchgeführt werden soll. In der Regel stehen diese Aktivitäten isoliert neben dem „normalen“ schulischen Unterrichtsgeschehen. So ist es im Ergebnis kaum verwunderlich, dass Jugendliche heute der Schule bei der Planung ihres Berufs- und Lebensweges keine große Bedeutung beimessen. Ob dies jemals die richtige Form der Vorbereitung auf das Arbeitsleben war, sei dahingestellt. Dass es heute nicht mehr die Richtige sein kann, scheint mittlerweile in Fachkreisen weitestgehend unstrittig.

Heute gilt es unter Fachleuten als anerkannt, dass

- Berufsorientierung möglichst alle Klassenstufen der Sekundarstufe I umfassen sollte¹, weil Berufswahl als Prozess zu begreifen ist, der bereits in frühen Kinderzeitphasen beginnt und sich lebenslang fortsetzt,

¹ Häufiger wird auch eine Ausweitung in die Primarstufe befürwortet. Siehe hierzu zum Beispiel die Arbeiten von Glumpler, Hempel oder Kaiser.

- Berufsorientierung den Jugendlichen und nicht die Bedürfnisse des Arbeitsmarktes als Ausgangspunkt hat bzw. haben sollte,
- Berufsorientierung die Eigenverantwortlichkeit und Selbstständigkeit des Jugendlichen in den Mittelpunkt rücken muss,
- Berufsorientierung nicht nur das Ziel hat, eine bestimmte Entscheidung für oder gegen eine Ausbildung zu ermöglichen, sondern entscheidungsfähig zur Gestaltung der eigenen Berufsbiographie bzw. Lebenswegplanung zu sein,
- Berufsorientierung nicht nur den „Lebensberuf“ als einzige Arbeitsform in den Blick nehmen darf und dass
- Berufsorientierung als Aufgabe der ganzen Schule zu sehen ist.

Meier formuliert aus diesen Ansprüchen einen Paradigmenwechsel weg von der beruflichen Beratung hin zur Förderung des beruflichen Selbstkonzepts (Meier 2002:149f). Die OECD formuliert den Anspruch auf Förderung der „career self-management and career decision-making skills“ (OECD 2003:32) und richtet dazu die Forderung an die Schulen: “It needs to be supplemented by a developmental approach, embedded in the curriculum and with a strong experiential component. Such programmes need to involve community members as well as school staff. They have significant implications for the organisation of the whole school: the curriculum; resource allocation; and teachers’ skills” (OECD 2003:32).

Eine grobe Entwicklung in diese Richtung ist auch auf der Schulebene erkennbar. Die aktuellen Lehrpläne in einigen Bundesländern spiegeln in Fragen der Berufsorientierung einen neuen „Geist“ wieder. In Schulprogrammen ist mittlerweile viel von Vorbereitung auf die Arbeitswelt und Berufsorientierung die Rede. Auch wurden und werden an den Schulen in unzähligen Projekten durch engagierte Lehrkräfte vielfältige Maßnahmen entwickelt. Die Menge ist dabei so enorm, dass kaum jemand einen Überblick hat, was alles entwickelt wurde. Allerdings haben diese Maßnahmen selten Einzug in den Alltag ihrer Herkunftsschule oder gar anderer Schulen gefunden, weil sie in der Regel vom Engagement Einzelner abhängig sind. Selten konnten sie auch ihr volles Leistungspotenzial entfalten, weil sie nicht mit dem übrigen Unterricht verbunden oder in kein Konzept integriert waren.

Trotz dieser vielfältigen Aktivitäten, unter anderem unterstützt durch zahllose Programme von öffentlichen und privaten Förderern, scheint der Stellenwert von Berufsorientierung im Vergleich zu den anderen schulischen Fächern und Aufgaben im Selbstverständnis der Schu-

len bzw. des sie tragenden Personals, also den Lehrkräften, nach wie vor oftmals eher nachrangig zu sein. So konstatieren von Wensierski u.a. in einer aktuellen Studie immer noch eine „Diskrepanz zwischen der erklärten Programmatik – (...) – und der schulischen Realität“ bezüglich der Bedeutung von Berufsorientierung (von Wensierski u.a. 2005:51). Und in ihrem Bericht über die Berufsorientierung und Berufsberatung in Deutschland halten die OECD-Berichtersteller Peter Plant und Tony Watts als wesentlichen Mangel fest: „The relative lack of attention, particularly evident in Arbeitslehre programmes ..., to self-awareness and career-management skills as opposed to knowledge of the world of work.“ (OECD 2002:18)

2.2 Erweitertes Verständnis von Berufsorientierung

Der Begriff Orientierung hat zwei unterschiedliche Facetten.² Zum einen das „Sich zurechtfinden“, also eine persönliche Standortbestimmung vornehmen (Ich muss mich erst mal orientieren), zum anderen beschreibt er eine Ausrichtung oder Einstellung (auf den Beruf hin orientiert sein). Insbesondere in der ersten Bedeutung wird der prozesshafte Charakter einer Orientierung deutlich. Auf die Berufsorientierung (BO) bezogen lässt sich definieren:

***Berufsorientierung** ist ein lebenslanger Prozess der Annäherung und Abstimmung zwischen Interessen, Wünschen, Wissen und Können des Individuums auf der einen und Möglichkeiten, Bedarfen und Anforderungen der Arbeits- und Berufswelt auf der anderen Seite. Beide Seiten, und damit auch der Prozess der Berufsorientierung, sind sowohl von gesellschaftlichen Werten, Normen und Ansprüchen, die wiederum einem ständigen Wandel unterliegen, als auch den technologischen und sozialen Entwicklungen im Wirtschafts- und Beschäftigungssystem geprägt.*

Berufsorientierung ist somit ein Lernprozess, der sowohl in formellen, organisierten Lernumgebungen als auch informell im alltäglichen Lebensumfeld stattfindet:

***Berufsorientierender Unterricht** in formellen Lernumgebungen umfasst alle zielgerichteten Aktivitäten, die dazu beitragen, die Fähigkeiten und Möglichkeiten der Jugendlichen zur Berufswahl, zur Bewältigung der Anforderungen der Arbeitswelt und zu deren Mitgestaltung zu verbessern. Dazu gehören insbesondere*

² Die folgenden Definitionen sind dem SWA-Glossar auf der Homepage der wissenschaftlichen Begleitung des Programms „Schule – Wirtschaft / Arbeitsleben“ entnommen.

- *die Vermittlung von Informationen über Berufe und berufliche Tätigkeiten sowie Funktionsweisen und Anforderungen des Arbeits- und Wirtschaftssystems,*
- *die Unterstützung bei der Informationsverarbeitung,*
- *Maßnahmen zum Bewusstmachen der eigenen Entwicklungs- und Leistungspotenziale,*
- *die Förderung arbeits- und berufsweltrelevanter Kompetenzen sowie*
- *die Ermöglichung praktischer Erfahrungen und Kontakte in und mit der Arbeits- und Berufswelt.*

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

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

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

Diese beiden Zieldimensionen gilt es im berufsorientierenden Unterricht auszutarieren, wobei der Schwerpunkt je nach Zeitpunkt und Ort des Lerngeschehens wechseln kann. Ein an allgemein bildenden Schulen angesiedelter Berufsorientierungsunterricht muss entsprechend des bildungspolitischen Auftrages im Unterschied zu nachschulischen Maßnahmen der vorberuflichen Bildung an berufsbildenden Schulen oder bei freien Trägern das pädagogische Ziel stärker gewichten, ohne die Anforderungen der Arbeitswelt deshalb auszuklammern.

Ein allgemein bildender berufsorientierender Unterricht fügt dementsprechend die Auseinandersetzung mit der Arbeits- und Berufswelt in den allgemeinen lebensweltlichen Kontext der Jugendlichen ein. Er dient dem Ziel, Informationen, Kenntnisse und Erfahrungen vor dem

Hintergrund gesellschaftlicher, betrieblicher und persönlicher Interessen und Wertigkeiten interpretieren, bewerten und in eigenverantwortliches und zielgerichtetes Handeln übersetzen zu können. Jugendliche werden darin gestärkt, ihre individuelle Arbeits- und Berufsbiographie selbst gestalten zu können, wobei ein umfassender Arbeitsbegriff zu Grunde gelegt wird, der auch nicht entlohnte Tätigkeiten wie Haus- bzw. Eigen- und Bürgerarbeit umfasst.

Aus diesen Definitionen ergeben sich für die Qualität der Umsetzung von Berufsorientierungsmaßnahmen fünf wesentliche Schlussfolgerungen:

1. Berufsorientierung ist nicht nur aus Sicht des Jugendlichen ein Prozess, es ist auch ein Schulauftrag, der in seiner Konzeption und Umsetzung immer wieder mit den „Umweltbedingungen“ abgeglichen werden muss. Die Konzeptentwicklung ist ein Prozess, der in einer sich wandelnden Gesellschaft niemals abgeschlossen sein wird. In so fern gibt es keinen Königsweg der Berufsorientierung. Die Qualität eines Berufsorientierungskonzeptes lässt sich nicht allgemeingültig festlegen, sondern ist immer zeit-, raum- und personenabhängig. Gleiches gilt für die einzelnen Berufsorientierungsmaßnahmen, die nie per se gut oder schlecht, sondern in ihrer Wirkung immer von den Begleitumständen und der Durchführungsqualität abhängig sind.
2. Eine selbstkompetenzfördernde Berufsorientierung kann nur dann Wirkung entfalten, wenn sie mit dem „normalen“ Schulunterricht eng verknüpft ist, wenn sie als Teil der Gesamtbildung anerkannt wird und in eine Bildungsumgebung eingebettet ist, „die Veränderungen wahrnimmt und auf Anforderungen an Lebens- und Berufsbedingungen junger Menschen nach der Schule reagiert“ (Härtel 2005:79). Das bedeutet, Berufsorientierung muss letztendlich neben der expliziten und systematischen Behandlung in eigenen Lernbereichen als generelles „Grundprinzip innerhalb jedes schulischen Fachunterrichts, und das sowohl inhaltlich als auch methodisch“ (von Wensierski 2005:65) Berücksichtigung finden.
3. Berufsorientierung umfasst wesentlich mehr als nur die Berufswahl im Sinne der Entscheidung für (oder gegen) eine bestimmte Berufsausbildung (vgl. Schudy 2002a:9). Sowohl der Wandel des Arbeitsmarktes, als aber auch das Verständnis von Berufsorientierung als Teil der Allgemeinbildung macht die Aufhebung dieses engen Verständnisses notwendig. Berufsorientierung darf Jugendliche nicht nur darauf vorbereiten, sich Bege-

benheiten³ anzupassen, sondern muss sie auch darauf vorbereiten, diese – im Rahmen ihrer Möglichkeiten – mit zu gestalten. Allerdings fällt die Trennung von dieser Vorstellung – Berufsorientierung gleich Berufswahlorientierung – selbst den Fachleuten schwer, die dies in der eigenen wissenschaftlichen Arbeit fordern (vgl. z.B. von Wensierski 2005:65 oder Dederling 2002). Auch das KMK-BA-Abkommen von 2004 erkennt zwar inhaltlich eine notwendige Weiterentwicklung des klassischen Verständnisses von Berufsorientierung an, versteift sich dann aber durchgängig auf die Begrifflichkeit der Berufswahlvorbereitung. So ist es nicht verwunderlich, dass sich auch die Lehrkräfte an den Schulen heute oft, trotz verbaler und gedanklicher Auseinandersetzung mit einem erweiterten Verständnis von Berufsorientierung, im Handeln immer wieder auf die Berufswahl konzentrieren.

4. Angesichts der Unbestimmtheit und zunehmenden Ausdifferenzierung der Arbeitswelt ist Berufsorientierung im Sinne des Aufbaus einer biographischen Selbstkompetenz eine Anforderung an das ganze Schulsystem, die auch alle Jugendlichen erreichen müsste. Der bisherige Ansatz, Berufsorientierung vor allem auf die Problemgruppen auf dem Arbeitsmarkt zu konzentrieren, ist angesichts der Unsicherheit aller zukünftigen Erwerbsbiographien, nicht akzeptabel. Die OECD fordert deshalb von den Schulen: “They must ensure that *all* students can access career guidance, not just a few [and, d.V.] allow all young people, as part of the curriculum, to develop the skills to manage their progression in learning and work throughout their lives.” (OECD 2003:33)
5. Berufsorientierung umfasst nicht nur Berufs- und Bildungsberatung, sondern stellt die Verknüpfung von Beratungs- und Bildungsleistungen im Hinblick auf die Fähigkeit zur Gestaltung der eigenen Arbeitsbiographie dar⁴. Hier liegt auch eine exklusive Kompetenz der Schulen im Berufsorientierungsprozess. Für die reine Beratungsleistung und Eignungsdiagnostik mag es besser geeignete Instanzen geben. Für den Bildungsauftrag nicht (vgl. Famulla 2005:7ff).

³ seien diese beruflicher, gesellschaftlicher oder privater Natur

⁴ im Unterschied zu der reinen Konzentration auf Beratungsleistung wie im Synthesebericht der Cedefop teilweise vollzogen (Cedefop 2004:31f). Allerdings wird auch im Synthesebericht im Abschnitt über die Arbeit an den Schulen die Verknüpfung zu einem ganzheitlichen Berufsorientierungsbegriff hergestellt.

2.3 Berufsorientierung im SWA-Programm

Das Programm „Schule – Wirtschaft / Arbeitsleben“ wurde 1999 auf der Grundlage eines BLK-Beschlusses vom BMBF aufgelegt. Laut des damals beschlossenen Rahmenplans sollen „innovative Projekte gefördert werden, die die Jugendlichen ihren Erfahrungen entsprechend und praxisnah auf die Anforderungen der Berufs- und Arbeitswelt vorbereiten sowie in selbstständiger Auseinandersetzung an ökonomisches Denken und Handeln heranführen“. Im SWA-Programm hat sich in der fortlaufenden Programmarbeit immer stärker die Notwendigkeit eines erweiterten Verständnisses von Berufsorientierung gezeigt und der Begriff in seinen unterschiedlichen Facetten immer weiter ausdifferenziert und gleichzeitig zugespitzt.⁵

Relativ schnell hat sich dabei gezeigt, dass gute Berufsorientierung an einer Schule nicht nur die Schüler in den Blick nehmen darf, sondern systemisch verstanden werden muss. Auch die Schulen als organisatorische Einheit (Stichwort Schulentwicklung), die Lehrkräfte, die Eltern und die Betriebe sind Zielgruppen und Gegenstand der Berufsorientierungsarbeit im SWA-Programm. Auf der Unterrichtsebene in der schülerbezogenen Berufsorientierung werden im SWA-Programm folgende Aspekte als förderlich für die Berufsorientierung angesehen: Projektarbeit, Lernortwechsel, Verzahnung von Theorie und Praxis, Kooperationen, handlungsorientierter Unterricht, selbstständiges individuelles Lernen. Die so verstandene schulische Berufsorientierung muss bisher weitestgehend unter den Bedingungen des zeitlich begrenzten Unterrichtes einer Halbtagsschule stattfinden. So

- besteht z.B. eine starke Konkurrenz zu anderen Fächern hinsichtlich der Anteile an der Studententafel,
- ist der Lernortwechsel als zentrales Element einer modernen Berufsorientierung im engen Zeitfenster einer Halbtagsschule schwer zu integrieren,
- wirft die Auflösung des 45 Minuten-Taktes als Grundlage sowohl handlungsorientierter Projektarbeit als auch der Individualisierung der Lernprozesse hohe organisatorische Probleme auf und
- stößt die Zusammenarbeit mit externen Partnern immer wieder auf zeitlich bedingte Koordinationsprobleme.

⁵ deutlich z. B. an der Entwicklung vom Begriffsverständnis in den ersten Zwischenergebnissen des SWA-Programms (Wissenschaftliche Begleitung 2003:5) zur Definition im SWA-Glossar (Famulla / Butz 2005) zu sehen.

Ein Ausweichen auf den Nachmittag führt dagegen zu einer Konkurrenz mit den normalen Freizeitangeboten und der Jugendgruppenarbeit. Der freiwillige Charakter solcher Veranstaltungen hat zudem Auswirkungen auf die Teilnahmebereitschaft der Jugendlichen. Ein Ganztagsschulangebot könnte bei der Lösung dieser Probleme helfen.

3 Ganztagsschulen in Deutschland

Es gibt keine international anerkannte Definition von Ganztagsschule. Außerhalb des deutschen Sprachbereiches ist dieser Begriff weitestgehend unbekannt, denn: Schule ist Ganztagschule. Allerdings ist dies nicht gleichbedeutend mit einem achtstündigen Schulalltag. In Finnland verbringen die Jugendlichen pro Schuljahr weniger Zeit in der Schule, als in Deutschland.⁶ Auf der Ebene der Bundesländer wird die Ganztagsschule ebenfalls sehr unterschiedlich interpretiert. Der Minimalkonsens liegt hier bei einem Angebot, dass an mindestens drei Tagen der Woche mindestens sieben Zeitstunden umfasst, dass ein „pädagogischen Konzept“ zur Verknüpfung von Vormittags- und Nachmittagsunterricht aufweist und dem die Möglichkeit des Mittagessens beinhaltet (Kultusministerkonferenz 2006:4).

Grundsätzlich wird unterschieden zwischen gebundener – also für alle verpflichtender – und offener – also freiwilliger – Ganztagsschule. Auch bei den gebundenen Schulen können Unterschiede in der Struktur dahingehend auftreten, dass entweder die reinen Unterrichtsteile auf den Vormittag komprimiert bleiben und nachmittags eher „Freizeitangebote“ gemacht werden, oder dass eine enge Verzahnung beider „Teile“ stattfindet. Auch hinsichtlich der Unterrichtsquantität ist unter dem Begriff Ganztagsschule keine einheitliche Aussage möglich. Sowohl die Dauer des täglichen Unterrichts als auch die Anzahl der Wochentage, an denen der Nachmittag in den Unterricht einbezogen wird, unterscheiden sich an den Ganztagsschulen. Im Prinzip ist völlig offen, wie viel zusätzlicher Unterricht bzw. zusätzliche Betreuungszeit in einer Ganztagsschule angeboten wird und mit welchen Inhalten diese gefüllt wird.

Ein vollständiges Ausschöpfen der positiven Möglichkeiten einer Ganztagsschule für eine Berufsorientierung im oben definierten Sinne ist nur zu erwarten, wenn diese in einer ver-

⁶ Laut PISA-Studie haben die deutschen 15jährigen Jugendlichen durchschnittlich 909 Schulstunden pro Schuljahr (à 60 Minuten). In Finnland waren es lediglich 855, in Frankreich 1022. (Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) 2001:417).

pflichtenden Form an mindestens vier Tagen in der Woche mit einer Verteilung der Unterrichtseinheiten über den ganzen Tag (mindestens bis 16 Uhr) unter Auflösung des bisherigen fachorientierten 45 Minuten Unterrichtstaktes stattfindet. Nachmittagsangebote und Nachmittagsunterricht gibt es auch in den bisherigen Schulformen, die wöchentliche Pflichtunterrichtszeit liegt zur Zeit bei 30-33 Stunden ab Klassenstufe 7. Das maximal mögliche zusätzliche Unterrichtsvolumen einer Ganztagschule beschränkt sich also in den höheren Klassenstufen der Sekundarstufe I – für die das Thema Berufsorientierung besonders relevant ist – auf ca. 5-8 Wochenstunden. Dieser Stundenzuwachs reduziert sich weiter, wenn man die schriftlichen Hausarbeiten sowie die auch bisher bereits existierenden freiwilligen Arbeitsgemeinschaften an den Halbtagschulen in die Rechnung einbezieht. Zudem zeigt sich, dass auch aus anderen Bereichen, vor allem aus der Kultur, Sport und Jugendarbeit Interesse an den zusätzlichen Schulstunden angemeldet wird.

4 Methoden der Berufsorientierung

4.1 Methoden der Berufsorientierung in Deutschland

Wer Methoden oder Maßnahmen zur Berufsorientierung in Deutschland sucht, wird nicht mit dem Problem konfrontiert werden, nicht genügend zu finden. Ganz im Gegenteil: er wird von Informationen förmlich erschlagen werden (vgl. Schober 2001:9 oder Beinke 2004:44). Es gibt mittlerweile eine unvorstellbare Menge an Maßnahmen zur Berufsorientierung. So zählt Plum ca. 1500 Bildungsprojekte, darunter viele zum Thema Berufsorientierung, über die Daten im Internet verfügbar wären (Plum 2002:12). Allerdings ist die Dokumentation dieser Maßnahmen/ Projekte häufig defizitär, ein Nachweis über die Wirkung oder, allgemeiner ausgedrückt, zur Qualität der Maßnahmen wird selten erbracht.

Die bekanntesten Datenbanken hierbei sind

- die Datenbank Praximo, die vom Deutschen Jugendinstitut betrieben wird (www.praximo.de),
- die Gute-Beispiele-Datenbank, die vom Deutschen Institut für internationale Pädagogische Forschung und vom Deutschen Bildungsserver gepflegt wird (www.forumbildung.de/templates/gutebsp_content.php) und
- das Good-Practice-Center des Bundesinstituts für Berufsbildung (www.good-practice.de).

Daneben gibt es viele kleinere und oft regional bezogene Datenbanken wie z.B. bei den Transferagenturen in Bremen (bremer agentur schule wirtschaft) oder Hamburg (Zentrum Schule & Wirtschaft), deren Nutzung aber nach Ansicht der Betreiber eher gering ist. Das Problem: Man muss schon sehr genau wissen, was man will, wenn man etwas sucht. Die Ordnungskriterien sind selten die, die der Nutzer zu Beginn seiner Recherche im Kopf hat. Ähnliches gilt auch für die Begrifflichkeiten in der Verschlagwortung⁷. Neben den Datenbanken gibt es eine unüberschaubare Anzahl von Publikationen, häufig von den verschiedenen mit dem Thema befassten Ministerien wie Arbeits-, Wirtschafts-, Bildungs- und Jugendministerien als auch von zahlreichen Verbänden und aus dem Wissenschaftsbereich herausgegeben, die Good-Practice-Sammlungen enthalten.

Wesentlich geringer – und vor allem auch strittiger – ist das Informationsangebot hinsichtlich der Frage, was zu einem vollständigen Angebot an Maßnahmen zur Berufsorientierung gehört. Dies liegt zum großen Teil daran, dass es naturgemäß für Berufsorientierungskonzepte keine wissenschaftlich abgesicherten Belege für Erfolg oder Misserfolg geben kann, da deren Wirkung im Sinne einer herausgebildeten Fähigkeit zur Entwicklung und vor allem erfolgreichen Umsetzung eines Selbstkonzepts sich erst viele Jahre nach Abschluss der Schulzeit erkennen ließe. Insofern ist man auf mehr oder weniger gut begründete Argumentationsketten beim Zusammenstellen einer Berufsorientierungskonzeption angewiesen. Wie unterschiedlich diese ausfallen können, dokumentieren beispielsweise die gerade in vielen deutschen Regionen entstehenden Gütesiegel für Schulen mit guter Berufsorientierung, deren Kriterienkataloge sich sehr stark unterscheiden.⁸

Die verschiedenen Aktivitäten zur Berufsorientierung wenden sich nicht nur an Schüler, sondern beziehen auch die Lehrer- und Elternschaft sowie die Schule als Gesamtsystem und über Kooperationen außerschulische Partner wie Betriebe, Jugendhilfeeinrichtungen, weiterführende Schulen, freie Bildungsträger, die Bundesagentur für Arbeit oder die Gewerkschaften mit ein. Wer Berufsorientierung mit einem ganzheitlichen Anspruch wie oben skizziert umsetzen möchte, benötigt mehr als nur die Kenntnis von schülerzentrierten Maßnahmen. “It needs to be supplemented by a developmental approach, embedded in the

⁷ Wobei auch die Frage der Qualität der in den Datensätzen aufgefundenen Maßnahmen zweifelhaft ist. So finden sich in Datenbanken durchaus „gute“ Beispiele, deren positiver Wert dem Autor dieser Expertise trotz – oder gerade wegen – genauerer Kenntnis der Projekte verschlossen geblieben ist.

⁸ Nähere Informationen zu vielen Gütesiegeln lassen sich über das von der Bertelsmann-Stiftung initiierte SIEGEL-Netzwerk einholen (www.netzwerk-berufswahl-siegel.de).

curriculum and with a strong experiential component. Such programmes need to involve community members as well as school staff. They have significant implications for the organisation of the whole school: the curriculum; resource allocation; and teachers' skills" (OECD 2003:32)

4.1.1 Schülerzentrierte Ansätze zur Berufsorientierung

Wenn man obiger Definition folgt, so wie sie sich aus dem SWA-Kontext entwickelt hat, so hat ein umfassender berufsorientierender Unterricht an allgemein bildenden Schulen folgende zentrale Funktionen zu erfüllen:

1. *Die Förderung des Wissens über die individuellen Möglichkeiten in der Berufs- und Arbeitswelt durch die Vermittlung von Informationen über berufliche und weiterführende Bildungsmöglichkeiten sowie der Förderung der Informationsverarbeitungskompetenz*

Nach wie vor bilden Bewerbungstraining – also das Verfassen von Bewerbungsschreiben, das Gestalten der Bewerbungsmappe, sowie die Vorbereitung auf Bewerbungsgespräche – der Besuch des Berufsberaters sowie der BIZ-Besuch neben den Praktika (s.u.) den Kernbereich schulischer Informationsangebote zur Arbeitswelt in der Sekundarstufe I. Neben diesen Ansätzen treten in zunehmenden Maße zwei neue Formen der Informationsvermittlung in den Vordergrund: zum einen internetbasierte Infoangebote und zum anderen der direkte Kontakt mit Vertretern der Arbeitswelt.

An Internetangeboten gibt es neben den einschlägigen Datenbankangeboten und Info-Seiten von der Arbeitsagentur und dem Bundesinstitut für Berufsbildung mittlerweile eine ganze Reihe an Angeboten aus dem Verbands- und Wirtschaftsbereich, die nicht nur Informationen über die Arbeitswelt anbieten, sondern gleichzeitig auch Möglichkeiten hinsichtlich der Selbstdiagnostik zur Berufseignung und „richtigen“ Berufswahl anbieten. Hinzu kommen die Berufs- und Ausbildungsinformationen auf den Webseiten der im Internet vertretenen Firmen. Die Qualität der Angebote ist sehr unterschiedlich und die Chance, durch das Surfen im Internet Informationen zu gewinnen und auch verarbeiten zu können, erfordert ein nicht von vornherein vorauszusetzendes Maß an Recherchekompetenz und Vorwissen (vgl. Beinke 2006).

Der direkte Kontakt mit Vertretern der Arbeitswelt wird durch Betriebsbesuche, Info-treffen mit Ausbildern und Auszubildenden sowie Unternehmensvertretern in der Schule hergestellt. Sie sind teilweise Folgen gezielter Kooperationen, teilweise dem Engagement

einzelner Lehrkräfte zu verdanken. In erheblichem Maße treten aber auch unterstützende Organisationen in Erscheinung, die entsprechende Kontakte vermitteln bzw. bei der Kontakthanbahnung helfen. Fachleute aus den Betrieben und vor allem Azubis genießen in Fragen der Berufsorientierung bei den Jugendlichen häufig ein höheres Ansehen bei den Jugendlichen als Lehrkräfte, die auf Grund ihrer beruflichen Sozialisation aus der Sicht der Jugendlichen nur bedingt glaubwürdig erscheinen.

2. *Die Vermittlung arbeitswelt- und berufsbezogener Systemkenntnisse und Mitwirkungsmöglichkeiten mit dem Ziel der Förderung des Verständnisses und der Fähigkeit zur Beteiligung an der Gestaltung der Arbeitswelt*

Im Sinne eines allgemein bildenden Berufsorientierungsbegriffs ist die Verbindung von den unterschiedlichen arbeitsweltbezogenen Themen wie Arbeitsmarkt, Betriebsorganisation, Berufs- und Qualifikationsstruktur, Einkommen u.a.m. mit ihrer Bedeutung für die Berufswahlentscheidungen und die Gestaltung des individuellen Erwerbslebens mit dem sozialräumlichen Kontext, dem individuellen Leistungsvermögen und den Wünschen der Jugendlichen von hoher Bedeutung (von Wensierski u.a. 2005:22f u. 55). Durch die Verknüpfung arbeitsweltbezogener Systemkenntnisse mit ihrem jeweiligen Selbstkonzept werden die Jugendlichen in die Lage versetzt, persönliche Konsequenzen für ihren weiteren beruflichen Werdegang herzuleiten und individuelle Handlungsstrategien zu entwickeln. Damit wird der Rahmen einer fachlich verstandenen ökonomischen Bildung zugunsten der Einbettung von Wirtschaftskenntnissen in ein umfassenderes Verständnis der Berufsorientierung verlassen.

An neueren Methoden wird hierzu unter anderem auf enge Formen der Lernortkooperation gesetzt, um praktische (betriebliche) Erfahrungen direkt mit theoretisch-kognitiven Wissensaneignungen und Reflexionen (Schule) verbinden zu können. Nachteil dieser Konzeption im Bereich der allgemein bildenden Schulen ist allerdings ein recht hoher Betreuungs- und Abstimmungsaufwand auf Seiten der Betriebe, die Ressourcen für die Entwicklung und Durchführung von didaktischen Konzeptionen aufbringen müssen, ohne selbst einen direkten Vorteil dadurch zu erfahren.

Eine andere Form der Auseinandersetzung mit der Arbeitswelt ist die Einrichtung von virtuellen Lernwerkstätten. So bietet bspw. die virtuelle Lernwerkstatt „Workshop Zukunft“ Jugendlichen über die Beschäftigung mit zehn Themenkomplexen die Möglichkeit, den dynamischen Wandel in Arbeitswelt und Wirtschaft zu erkennen, die damit verbun-

denen Chancen und Risiken zu reflektieren und für die eigene Lebensplanung zu nutzen. Solcher Art selbstbestimmtes Lernen in interaktiven Projekten vermittelt den Schülerinnen und Schülern die Fähigkeit, sich mit Hilfe der neuen Medien in der Arbeitswelt zu orientieren und eigene Perspektiven zu entwickeln. Die Arbeitswelt wird dabei verstanden als Gesamtzusammenhang berufspraktischer, wirtschaftlicher, sozialer und gesellschaftspolitischer Faktoren.

Eine dritte Form, die zurzeit in hohem Maße als geeigneter Beitrag zum Verständnis von marktwirtschaftlichem Handeln und unternehmerischer Selbstständigkeit angesehen wird, stellen Schülerfirmen dar. Allerdings sind Schülerfirmen unter dem Aspekt der Auseinandersetzung mit der Arbeitswelt in ihrem berufsorientierenden Gehalt durchaus kritisch zu betrachten, da sie gerade durch ihren Anspruch der Realitätsnähe Gefahr laufen, den Jugendlichen die Arbeitswelt sehr ausschnitthaft verzerrt darzustellen. Der Wert von Schülerfirmen ist in hohem Maße davon abhängig, in wie weit die betreuenden Lehrkräfte in der Lage sind, die oft emotional sehr intensiven Erfahrungen in der Schülerfirma im Unterricht mit der gleichen Intensität und Anziehungskraft für die Jugendlichen auf die Arbeitswelt als ganzes und das berufliche Selbstkonzept der Jugendlichen zurück zu beziehen bzw. kritisch zu reflektieren.

3. *Das Ermöglichen praktischer Erfahrungen in Berufen bzw. Berufsfeldern*

Blockpraktika zwischen einer und drei Wochen stellen die Standardmethode für das Ermöglichen praktischer Erfahrungen in der Arbeitswelt dar. Zahlreiche Studien (vgl. Schudy 2002b) haben gezeigt, dass Blockpraktika zwar bei den Jugendlichen ein verhältnismäßig hohes Ansehen genießen, faktisch jedoch meistens ohne eine didaktische Einbindung in ein umfassendes Berufsorientierungskonzept bleiben. Eine Hilfestellung sowohl für die Ausbildungswahlentscheidung als auch für das Verständnis der betrieblichen Prozesse in der Arbeitswelt ist daher nur sehr begrenzt möglich.

Praxistage, also der regelmäßige Besuch eines Betriebes an einem oder zwei Tagen in der Woche über einen längeren Zeitraum hinweg, werden mittlerweile immer häufiger als Alternative oder Ergänzung zum Blockpraktikum gesehen. Sie bieten in den Augen ihrer Befürworter vor allem durch die Möglichkeit des Stellenwechsels und die längerfristige Bindung ein höheres Maß an Einblick in den beruflichen Alltag und in ein breiteres Spektrum beruflicher Möglichkeiten. Zudem ist bei dieser Form der Realbegegnung mit der Arbeitswelt eine bessere Verknüpfung von praktischer Erfahrung mit dem schulischen

Unterrichtsstoff möglich. Bisher werden Praxistage überwiegend im Benachteiligtenbereich eingesetzt.⁹ Mittlerweile werden sie in einigen Bundesländern flächendeckend für den gesamten Hauptschulbereich angestrebt. Praxistage sind allerdings sehr aufwendig. Sie erfordern ein hohes Maß an Freiheiten in der Stundenplangestaltung und laufen bei großer Verbreitung schnell Gefahr, Betriebe zu überfordern.

Eine Alternative oder Ergänzung zu den Praktikumskonzepten stellen Projektarbeiten mit einem Realbezug dar. Realbezug bedeutet, dass gebrauchsfertige Produkte in Kooperation oder unter Anleitung mit betrieblichen Arbeitskräften entwickelt und hergestellt werden. Dieses Konzept des Realprojektes bietet verschiedene Vorteile:

- Die Schüler lernen die Produktentstehung, wenn sie denn an der gesamten Projektentwicklung beteiligt werden, als einen komplexen Zyklus kennen, der sich auch gut mit der Idee einer Schülerfirma verbinden lässt.
- Die Schüler sind leichter kontrollierbar als in einem Praktikum, da sie in Gruppen tätig sind und sich die Betreuungsorganisation damit erheblich vereinfacht.
- Die Arbeit muss nicht in Betrieben stattfinden, sondern es lassen sich bspw. auch Werkstätten der berufsbildenden Schulen nutzen. Hier sind eher freie Arbeitsplatzkapazitäten im Werkstattbereich gegeben als in kleineren Unternehmen.
- Die Verknüpfung zum allgemeinen Fachunterricht ist leichter herstellbar als beim herkömmlichen Praktikum, da größere Schülergruppen im gleichen Projekt arbeiten.¹⁰

Kurzanreize wie Berufswahlparcours oder ähnliches mehr, die ein spielerisches Ausprobieren von verschiedenen beruflichen Inhalten an einzelnen Aktionstagen ermöglichen, sind in ihrem Nutzen dagegen sehr beschränkt. Sie mögen geeignet sein, Ausbildungsmessen u.ä.m. etwas interessanter zu gestalten und durch gezielte Highlights erstes Interesse zu wecken, aber mehr als ein vordergründiger Werbeträger sind sie nicht.

⁹ Eine noch radikalere Variante stellt der Gedanke der Produktionsschulen dar, die aktuell auf Vorbilder aus den USA und Dänemark zurückgeht und seine theoretischen Wurzeln in den Ideen von Kerschensteiner findet. Der Gedanke der Produktionsschule sieht als Zielgruppe vor allem schulaversive Jugendliche, die über einen hohen Praxisanteil wieder für Schularbeit motiviert werden und zum Hauptschulabschluss gebracht werden sollen. In Deutschland wird diese Idee vor allem vom Institut für Produktives Lernen in Europa (www.iple.de) forciert.

¹⁰ Und es sollte auch nicht übersehen werden, dass auch die Schulen selbst, unter Umständen direkter Nutznießer der Produkte sein können. Dies ist zwar nicht gerade ein Argument, dass den berufsorientierenden Charakter der Maßnahme erhöht, jedoch kann es zweifellos dazu dienen, die Akzeptanz bei den Schulakteuren für ein solches Vorhaben zu erhöhen

4. *Die Herstellung der Ausbildungsfähigkeit / Ausbildungsreife im Sinne einer arbeitsweltbezogenen Kompetenzförderung in allen Bereichen*

Gerade aus Seiten der Wirtschaft wird ein erheblicher Druck auf die Schulen ausgeübt, die Ausbildungsfähigkeit der Jugendlichen besser zu sichern. Wenngleich man der Berechtigung der pauschalen Kritik aus dem Unternehmenslager an den Schulleistungen der Jugendlichen durchaus kritisch gegenüber stehen kann (z B. Winkler / Kratochwil 2002), so zeigt sich doch, dass die bisherige automatische Gleichsetzung des Hauptschulabschlusses mit einer generellen Ausbildungsreife nicht mehr tragfähig ist¹¹. Ausbildungsreife setzt weniger abfragbares kognitives Wissen als vielmehr ein handlungsbezogenes Kompetenzenset voraus (vgl. Expertenkreis Ausbildungsreife 2006). Dieses ist offenkundig nicht in einem einzelnen Fach, sondern nur als übergreifende Schulaufgabe förderbar.

Die Förderung der Ausbildungsreife in dem oben angesprochenen Sinne setzt zum einen voraus, den Fachunterricht selbst mit seinen Aufgabenstellungen stärker auf lebenspraktische und berufliche Situationen zu fokussieren und die Prüfmethodik und Unterrichtsordnung stärker als bisher darauf auszurichten, die praxis- bzw. berufsrelevanten Lerninhalte langfristig im Bewusstsein der Jugendlichen zu verankern. Dies ist bspw. ein wesentlicher Bestandteil des Berufsorientierungskonzeptes im „Sandhorster Modell“ aus Ostfriesland (Hauptschule Aurich 2004).

Daneben bedarf es zur Förderung der arbeits- und berufsbezogenen Kompetenzen handlungsorientierter, umfassender Lernkonzepte wie Schülerfirmen oder selbstständigem Projektlernen, also Lernformen, die den Schüler aus seiner Konsumentenhaltung im Bildungsbereich herauslösen und auf seine Akteursrolle im arbeitsweltlichen Kontext vorbereiten. Schülerfirmen, die als Vorbereitung auf die unternehmerische Selbstständigkeit oben noch recht kritisch betrachtet worden sind, können in diesem Zusammenhang als komplexer Lehransatz betrachtet eine große Wirkung entfalten. So werden nicht nur einzelne berufs- und arbeitsweltbezogene Kompetenzen und eindimensionales Fachwissen gefördert bzw. vermittelt, sondern das notwendige Zusammenspiel der Kompetenzen als auch die Wechselwirkungen zwischen unterschiedlichen Ansprüchen und Möglichkeiten können erfahren werden.

Wenn Ausbildungsreife heute nicht mehr über einen Schulabschluss, sondern über die Verfügbarkeit eines bestimmten Kompetenzsets definiert wird, dann werden auch andere Prüfverfahren als die klassische Klassenarbeit benötigt. Assessment-Verfahren werden mittlerweile in vielen Bundesländern zumindest im Hauptschulbereich eingesetzt, um zu einer validen Einschätzung des „Reifegrades“ der Jugendlichen zu kommen und eine weitere individuelle Förderplanung in Hinblick auf das (Aus-)Bildungsziel zu ermöglichen. Allerdings haben alle diese Verfahren den Nachteil, dass sie sehr kostenintensiv sind (vgl. Bertelsmann-Stiftung 2005) und sich deshalb nicht für eine systematisch begleitende Kompetenzdiagnostik eignen. Bestrebungen, den aus der betrieblichen Personalentwicklung stammenden Ansatz kostengünstiger zu gestalten, sind immer auch mit qualitativen Einbußen verbunden, so dass hier eine alltagstaugliche Lösung trotz vielfältiger Versuche noch aussteht.

5. *Den Abgleich zwischen den individuellen Fähigkeiten und Lebenserwartungen und den Anforderungen und Leistungen der Arbeitswelt, also das Austarieren der eigenen Fähigkeiten sowie Wünsche und Ansprüche an ein Leben mit Erwerbsarbeit – und deren Antithese der Erwerbslosigkeit – sowie alternative Arbeitsmodelle*

Die Frage der Berufswahl ist nicht isoliert von den anderen Belangen des Lebens zu sehen. Sie ist weder zu trennen von den sozialen Beziehungen des Jugendlichen noch von seinen Wünschen und Fähigkeiten, Erwartungen und Ängsten. Work / Life-Balance, die Austarierung von Erwerbstätigkeit und „privater“ Lebensplanung ist das Schlagwort, dass die Individualisierung der Lebensentwürfe mit der Flexibilisierung des Arbeitsmarktes verknüpft (vgl. Resch / Bamberg 2005:173f). Entsprechend hat auch die Bundesagentur für Arbeit in ihrer diagnostischen Beurteilung der Berufseignung die Kriterien um das Element der beruflichen Zufriedenheit ergänzt. Das bedeutet, es geht nicht nur um den Abgleich personaler Qualifikationen und beruflicher Anforderungen, sondern um einen „Person-Environment-Fit“, also einen Abgleich auch mit den Umweltfaktoren, die die Neigungen einer Person beeinflussen (Hilke 2005:3f).

Die in diesem Zusammenhang eingesetzten Methoden sind vor allem in unteren Jahrgangsstufen häufig Phantasiespiele oder künstlerische Auseinandersetzungen mit der Thematik der beruflichen Wunschvorstellungen bis hin zu Zukunftswerkstätten in eigener

¹¹ Siehe hierzu auch die neuere Diskussion um die Begrifflichkeiten Ausbildungsreife, Ausbildungsfähigkeit,

Sache. Im Hinblick auf die höheren Klassenstufen in der Sekundarstufe I kommen verstärkt Assessment-Center-Verfahren zum Einsatz, die speziell der Berufsorientierung dienen sollen, in dem sie dabei helfen, Stärken und Wünsche der Schüler herauszufiltern. Assessment-Verfahren werden verstärkt in Intensivveranstaltungen wie Zielorientierungseminaren (PSW o.J.) eingesetzt, bei denen die Jugendlichen für eine Woche aus dem Schulalltag herausgelöst werden und an einem außerschulischen Ort zunächst eine stärkenorientierte Kompetenzdiagnostik (Was kann ich gut?) durchlaufen. Die Ergebnisse werden dann mit der Lebensplanung abgeglichen und ein Umsetzungsplan entworfen.

Eine neue Idee, die Aspekte der Work / Life-Balances didaktisch aufzubereiten, ist die Lernspielreihe „The Real Game Series“, die in Kanada entwickelt wurde und nun in Deutschland über die Berliner Serviceagentur „Partner:Schule-Wirtschaft“ in Deutschland eingeführt wird.¹² Das Planspiel ist lebensbegleitend angelegt, das heißt, die aus insgesamt sechs Teilen bestehende Spielreihe bietet Angebote ab Alterstufe 8 bis in den Erwachsenenbereich (PSW o.J.). In den einzelnen Teilen werden die verschiedenen Aspekte von Leben und Arbeiten in Simulationen, Rollenspielen und Projekten spielerisch behandelt. Eine erste Testphase mit der englischen Version des Spiels für die Altersstufe der 14-16jährigen an bilingualen Schulen in Berlin und Bremen ist abgeschlossen, eine deutsche Version befindet sich jetzt in der Entwicklung.

Als thematisch neuer Aspekt tritt die Auseinandersetzung auch mit nicht-beruflicher Arbeit bzw. mit Erwerbslosigkeit langsam stärker in den Vordergrund (vgl. z.B. Meier 2002:155). Dieses Thema ist unter den Lehrkräften hoch umstritten, da ihm der Geruch des Defätismus inne wohnt. Andererseits wird die Problematik drohender oder akuter Erwerbslosigkeit einen großen Teil der Schüler nicht nur im unteren Leistungsbereich dauerhaft begleiten und damit nach allen vorliegenden Prognosen zur Erwerbsbiographie der meisten zukünftigen Erwachsenen gehören.

4.1.2 Elternzentrierte Ansätze zur Berufsorientierung

Alle einschlägigen Untersuchungen zeigen, dass Eltern vor allen professionellen Institutionen die wichtigste Instanz für die Berufswahl der Jugendlichen sind (siehe z.B. Prager / Wieland

2005:23f). Ein Ergebnis, das angesichts des langen Berufsfindungsprozesses und der hohen Bedeutung des informellen Lernens im sozialen Umfeld sowie der Informationsüberflutung durch professionelle Beratungsinstitutionen auch kaum überraschen kann. Dabei sind es nicht nur die berufstätigen Eltern, die für ihre Kinder Vorbildfunktion haben – im Guten wie im Schlechten – sondern auch die nicht berufstätigen.

Die Eltern einzubinden bedeutet, den Lebensraum der Jugendlichen stärker in die Berufsorientierung einzubeziehen und damit dem individuellen Charakter der Berufsorientierung besser gerecht werden zu können. An den meisten Schulen ist man jedoch mit der Kommunikation mit den Eltern unzufrieden. Zwar sind erfolgreiche Maßnahmen der Einbindung bekannt, wenn ein gutes Verhältnis zur Elternschaft besteht. Schwierig ist es offenkundig dieses Verhältnis herzustellen. Es herrscht oft eine große Leere auf den Elternabenden. Diese Leere ist nicht nur real, sondern auch ein Sinnbild für die häufige Sprachlosigkeit zwischen Schulen und Eltern. Zudem haben Lehrkräfte und Eltern offensichtlich eine völlig unterschiedliche Wahrnehmung der Kommunikation und der Gründe für ihr scheitern (vgl. Sacher 2005:5ff).

Entsprechend orientieren sich auch die „Tipps für die Eltern-Schule-Kooperation“ eines Projektes aus Trier zur Elternarbeit von Schulen zur Förderung der Berufsorientierung vorrangig an der Herstellung einer Kommunikationskultur, dem Aufbau von Vertrauen und dem Abbau von gegenseitigen – meist negativen – Vorurteilen (asw 2005a).¹³ Erst wenn diese Grundlagen gelegt sind, können die Eltern sinnvoll als Partner in die Berufsorientierung miteinbezogen werden. Dabei kommt neben den beruflichen Erfahrungen, die Eltern weitergeben können, vor allem ihrer Rolle im Erziehungsprozess eine wichtige Funktion zur Förderung der arbeitsweltrelevanten Kompetenzen zu.

Dieser Prozess dürfte wie jede kulturelle Veränderung viel Zeit in Anspruch nehmen, bis er wirklich durchgreifende Erfolge zeitigt. Allerdings ist dieser Ansatz für eine Schule, die ihren pädagogischen Beitrag im Vergleich zur reinen Wissensvermittlung wieder höher bewertet, alternativlos. Dies gilt im besonderen Maße für den Umgang mit Eltern aus anderen Kultur-

¹² The Real Game Series wird mittlerweile in mehreren OECD-Staaten eingesetzt u.a. in den USA, Frankreich, Großbritannien, Dänemark, Ungarn und den Niederlanden. Weitere Informationen zum Spiel gibt es auch unter der URL: www.realgame.com.

¹³ In dem Projekt wurden auch 12 Bausteine zur Kooperation entwickelt, von den sich letztendlich nur ein Drittel explizit auf die Berufsorientierung, die übrigen auf den Abbau von Kommunikationshemmnissen beziehen. (asw 2005b)

kreisen, deren Wertesystem und Wertsetzungen anderen Regeln als die Schule folgt, und deren einfache Missachtung die betroffenen Jugendliche vor erhöhte Probleme stellt.

4.1.3 Schulzentrierte Ansätze zur Berufsorientierung

Eine ganze Reihe von Methoden der Berufsorientierung erfordern organisatorische Rahmenbedingungen und organisatorisches Handeln, das die gesamte Schule betrifft. So ist Kompetenzförderung, projektorientiertes Lernen, die Organisation von Lernortwechseln und die Einbindung externer Akteure nur mit Unterstützung der gesamten Schule möglich, wenn dies denn dauerhaft und erfolgreich an der Schule implementiert werden soll. Die Berufsorientierung muss im Schulalltag verankert werden, was sich in den Schulprofilen und Schulprogrammen sowie in der Behandlung des Themas auf den Schulkonferenzen ausdrückt.

Hierzu ist es notwendig die Idee bzw. das gewählte Konzept von Berufsorientierung intern zu verbreiten und zu verankern. Dazu gehören zum einen Maßnahmen der internen Öffentlichkeitsarbeit, die sich auch gut mit den berufsorientierenden Zielen verbinden lassen: Bei schulöffentlichen Präsentationen der Projektarbeiten können nicht nur Kollegen überzeugt, sondern auch die (Selbst-)Präsentationsfähigkeiten der Jugendlichen gestärkt werden. Zum anderen kommt der gezielten Personal- und Organisationsentwicklung sowie der Fähigkeit zum Netzwerkmanagement eine wichtige Bedeutung zu.

Die folgende Liste stellt eine Checkliste für die Umsetzung eines erfolgversprechenden, allgemeinbildenden und ganzheitlichen Berufsorientierungskonzeptes an der Schule dar:

- Planung/ Konzeptbildung
 - Entwicklung eines didaktisch und entwicklungspsychologisch begründeten Maßnahmenkonzeptes unter Einbeziehung des Kollegiums
 - Verankerung der Berufsorientierung in einem klar definierten Leitbild schulischen Handelns
- Unterstützung gewinnen
 - Kooperationspartner außerhalb der Schule suchen (vor allem Anschlusspartner in Bildung und Ausbildung)
 - Schulleitung zu aktiver Unterstützung und Verantwortungsübernahme bewegen

- Unterstützung und Akzeptanz in Kollegium, Schülerschaft, Elternschaft und regionalem Umfeld der Schule gewinnen
- Durchführung
 - Verantwortlichkeiten für einzelne Umsetzungsschritte des Konzeptes zuweisen
 - Sicherstellung der benötigten Qualifikationen im Lehrpersonal
 - Feststellung des schulinternen Fortbildungsbedarfs und Organisation der Fortbildung
 - Passgenaue Unterstützungsangebote einkaufen
- Organisatorische Anpassungen
 - Anpassung der Schulablauforganisation (Strukturierung der Unterrichtszeit) an die gewünschten Ziele.
 - Zieladäquate Honorierung des Engagements der Lehrkräfte ermöglichen
 - Teamstrukturen aufbauen
- Unterricht
 - Einführung von Unterrichtsformen, die den Jugendlichen in seiner Rolle als handelndes Subjekt fördern
 - Einbeziehung des Umfeldes bzw. des Alltagserlebens des Jugendlichen in den Unterricht.
- Evaluation
 - Regelmäßige Feedback- und Reflexionsschleifen in den Entscheidungsgremien
 - Kontrolle des Handelns im Hinblick darauf, ob das Konzept die beabsichtigten Folgen auch erreicht
 - Kommunikation der Ergebnisse an alle Schulmitglieder und schulexterne Stakeholder

Diesen Aspekten der berufsorientierungsbezogenen Schulentwicklung wird – mit Ausnahme des Unterrichts – in der Regel bei Fortbildungskonzeptionen zur Berufsorientierung kaum Aufmerksamkeit geschenkt. Aber genau an diesen Umsetzungsproblemen scheitern sehr viele Projekte zur Berufsorientierung.

4.2 Berufsorientierung International

Im Rahmen der Betonung der Notwendigkeit des lebenslangen Lernens hat die Berufs- und Bildungsberatung sowohl auf der OECD-Ebene als auch über das Kommuniké von Maastricht als Fortschreibung der Kopenhagen-Erklärung in der Europäischen Union einen hohen Stellenwert bekommen. Von der OECD und der Cedefop wurden in den letzten Jahren zwei große Studien durchgeführt, die den derzeitigen Stand der Berufs- und Bildungsberatung in den Mitgliedsländern systematisch erfassen (OECD 2003 und Cedefop 2004). In diesem Zusammenhang rückte auch die Berufsorientierung als erstes Glied in der Kette eines lebensbegleitenden Beratungssystems in den Focus der Untersuchungen.

Beide Untersuchungen berichten von unterschiedlichen organisatorischen Anbindungen und unterschiedlichen Intensitäten der einzelnen Maßnahmen, aber nicht von grundsätzlich anderen Methoden zur Berufsorientierung in den einzelnen Ländern. Im Gegenteil: es scheint bei allen Unterschieden in den Schulsystemen weltweit in den Industrieländern sowohl ein recht ähnliches Verständnis von Berufsorientierung gegeben zu haben, als auch eine ähnliche Entwicklung hin zu einem modernen Berufsorientierungsverständnis. So stellt die OECD in ihrem Gesamtbericht fest: "Traditionally, career guidance in schools has been viewed largely as a personal service, provided at key decision points, and a support to the curriculum rather than part of it. It has mainly been delivered through personal interviews, sometimes supported by psychometric testing. This has made it expensive to provide to large numbers, and so has limited its availability" (OECD 2003:33). Ebenso bemängelt die OECD-Studie generell die bisherige Konzentration auf nur kurzfristige Entscheidungssituationen in der Bildungskarriere, während die langfristige Perspektive kaum Beachtung fände.

In der Tendenz geht es nun überall in stärkerem Maß zusätzlich zur individuellen Beratung hin zu einem curriculum-basierten Ansatz (OECD 2003:35), der den Kompetenzerwerb zum Steuern des eigenen Lernprozesses und zur Gestaltung der eigenen beruflichen Laufbahn in einer sich ständig verändernden Umgebung ins Zentrum schulischen Lernens stellt (vgl. Cedefop 2004:56 und 60). Berufsberatung wird mit dem Curriculum verbunden, was aber noch nicht automatisch bedeutet, dass es in den üblichen Unterricht verzahnt ist. Es bedeutet lediglich die Anerkennung als Bestandteil des Schulauftrages und als pädagogischer Auftrag.

Innerhalb dieses Rahmens wird der behandelte Inhalt oder der Auftrag der Berufsorientierung aber noch sehr unterschiedlich interpretiert. Während bspw. in Deutschland die Berufsorientierung in der Schule häufig auf das Fach Arbeitslehre (oder ein entsprechendes anderes

Schulfach) konzentriert ist und das Verständnis der Arbeitswelt und ihrer Anforderungen im Vordergrund steht, widmen sich laut OECD die meisten Länder mittlerweile darüber hinaus verstärkt der „selfawareness and the development of skills for making decisions and managing transitions“. Ein Ansatz, den die OECD als „highly desirable“ einstuft (OECD 2003:35f)¹⁴.

Der berufsorientierende Unterricht wird in den einzelnen Ländern sehr unterschiedlich organisiert. Dies bezieht sich zum einen auf die Zuständigkeiten für die Angebote. Sie werden teilweise von Schulmitgliedern, teilweise durch externe Akteure angeboten. Zum dritten gibt es die Variante der kooperativen Mischformen, die sich trotz organisatorischer Schwierigkeiten als am ertragreichsten erwiesen haben. Ein weiterer Unterschied liegt in der Verknüpfung mit dem „normalen“ schulischen Unterricht. Die OECD unterscheidet drei Varianten:

1. Isolierte Zusatzprogramme (stand-alone programmes);
2. Ankopplungen an ein bestehendes Fachangebot bspw. Sozialkunde oder WiPo (subsumed programmes);
3. Verteilung über das gesamte Curriculum (infused programmes) (OECD 2003:35f).

Die Cedefop benennt vier curriculare Modelle. Sie sieht zusätzlich das Verfahren, vorberufliche Bildung durch Seminare und Workshops zu vermitteln, die außerhalb der Schule stattfinden (Cedefop 2004:61).

Wenn Berufsorientierung ein verpflichtender Bestandteil der Aufgabe von Schule ist, ist sie einfacher zu organisieren, wenn es klare Zuständigkeiten sowohl in personaler als auch in fachlicher Hinsicht gibt, als wenn es im gesamten Fächerkanon untergeht. Vor allem ist bei letzterem auch der individuelle Zuschnitt auf die Bedürfnisse der Schüler nicht möglich bzw. erfordert ein sehr hohes Maß an Koordination und Unterstützungsangeboten (OECD 2003:36). Ähnlich äußert sich die Cedefop-Studie, die dabei ausdrücklich darauf hinweist, dass ein solches teamorientiertes Arbeiten in den wenigsten Ländern eine Tradition hat und deshalb in der Umsetzung oft nicht funktioniert. Hier bieten sich nach Ansicht der Cedefop-

¹⁴ Entsprechend formuliert die Cedefop in ihrem Synthesebericht als normativen Anspruch an eine zeitgemäße Berufsberatung, dass „die Beratung (u.a.) ... den Bürger während seines gesamten Lebens begleiten, ihm bei der Bewältigung von Übergängen helfen und den Erwerb der Einstellungen, Kenntnisse und Kompetenzen fördern, die für seine aktive Mitwirkung und Beteiligung an der lernenden Gesellschaft/Volkswirtschaft erforderlich sind; (Cedefop 2004:20)

Autoren Portfolioansätze wie der Berufswahlpass an, um die Schüler dazu zu ermuntern, „Verknüpfungen zwischen den zunächst vielleicht unzusammenhängend wirkenden Unterrichtseinheiten verschiedener Lehrer herzustellen und darüber zu reflektieren“ und somit die fehlenden Absprachen unter den Lehrkräften zu kompensieren (Cedefop 2004:62). Eine wichtige Rolle in der Zukunft wird von Portfoliosystemen wie dem Berufswahlpass aber auch aus einem anderen Grund erwartet. Sie geben in idealer Weise Schülern die Möglichkeit, ihr eigenes Lernen zu managen und ihr Können kontinuierlich mit ihren beruflichen Plänen abzugleichen (OECD 2003:38). Dies gilt um so mehr, wenn der Unterricht sich in höherem Maße als bisher in Richtung Flexibilität, Modularisierung und Individualisierung bewegt.

Unterschiedlich sind bisher auch die Klassenstufen, die in die Maßnahmen bzw. Konzepte zur Berufsorientierung einbezogen werden. Bisher ist man sehr stark auf die Abschlussklassen der Sekundarstufe I ausgerichtet, jedoch geht generell der Trend dahin dies auszuweiten, teilweise bereits bis in die Primarstufe hinein (OECD 2003:36 und Cedefop 2004:58). Ebenfalls stark zunehmend ist die Tendenz, Schülern Kontakt zur Arbeitswelt durch Praktika, Shadowing-Verfahren, Simulationsspiele, Schülerfirmen usw. zu ermöglichen (OECD 2003:37f). Ebenso wird die Frage der Kontaktpflege bzw. Netzwerkbildung mit anderen Akteuren der Berufsorientierung einen höheren Stellenwert bekommen. Dies alles erfordert Veränderungen in der Schulorganisation: „All have implications for the organisation of the school, and for the distribution of resources within the school.“ (OECD 2003:39)

Aus diesen Veränderungen des Verständnisses von Berufsorientierung leitet die OECD die Anforderungen an das mit der Berufsorientierung befasste Personal ab. Das Fachpersonal müsste zukünftig sowohl als Berater als auch als Unterstützungsanbieter bzw. -vermittler („service provider“) agieren. Entsprechend müssten die Lehrkräfte geschult werden. Die Fortbildungen müssten ausgerichtet sein auf „curriculum, consultancy and community liaison skills, as well as individual interviewing skills“. Es stellt sich in diesem Zusammenhang schon die Frage, in wie weit dies Lehrkräften neben ihrer „normalen“ Fachausbildung und ihren üblichen fachunterrichtlichen Verpflichtungen zuzumuten ist. Dänemark hat jetzt die Konsequenz aus ihren bisherigen Erfahrungen mit Beratungslehrern gezogen und setzt für diesen Zweck jetzt nur noch Lehrkräfte ein, die eine halbjährige Zusatzausbildung erhalten und mindestens 50 % ihres Stundensatzes der Beratung widmen. Dabei sind die Berater in Beraternetzwerken organisiert bzw. in Beratungszentren zusammengefasst, die ihnen einen regelmäßigen Austausch mit Fortbildungscharakter mit ihren Kollegen ermöglichen (Sandby Hansen 2004:7).

Neben den Ansprüchen an das Fachpersonal erfordert eine zeitgemäße Berufsorientierung aber auch von der Schulleitung entsprechende Anstrengungen, die vielfältigen Akteure und Ressourcen effektiv in einem schulischen Gesamtkonzept zu bündeln und zu organisieren. Auch dies stellt ein Know-how dar, dass zumindest an deutschen Schulen von den Schulleitungen nicht automatisch erwartet werden kann (OECD 2003:40).

Insgesamt lässt sich bei einer Betrachtung der Berufsorientierung im OECD-Kontext eine relativ große Vielfalt in der organisatorischen Anbindung und Struktur erkennen, was teilweise in unterschiedlichen Traditionen im Schulsystem begründet ist. Auf der Maßnahmenebene sind jedoch keine großen Unterschiede auszumachen.

5 Potenziale

5.1 Erfahrungen und Probleme bei der Umsetzung von Berufsorientierungsmaßnahmen

Trotz einer großen Vielfalt an Projekten und Maßnahmen finden diese selten Einzug in den Alltag ihrer Herkunftsschule und können selten ihr volles Leistungspotenzial entfalten. Dies liegt zum einen darin begründet, dass sie häufig vom Engagement eines Einzelnen abhängen und in der Breite des Kollegiums die Qualifikationen und die Einsicht in die Notwendigkeit bzw. Nützlichkeit zur weiteren Durchführung fehlt. Zum anderen sind die Maßnahmen selten in ein Konzept integriert und mit dem übrigen Unterricht verbunden. Ein entsprechendes ganzheitliches lebensweltorientiertes Verständnis von Berufsorientierung kann aber nicht durch ein oder zwei zeitlich befristete isolierte Einzelmaßnahmen erreicht werden, so gut diese Maßnahmen auch sein mögen. In folgenden Bereichen zeigen sich immer wieder Probleme bei der Umsetzung von Berufsorientierungsmaßnahmen und -konzepten:

- **Unterstützung im Kollegium**

Sehr häufig fehlt für die berufsorientierende Arbeit die breite Unterstützung im Kollegium. Die ist jedoch für einen Fortbestand und für die Wirksamkeit der Maßnahmen letztendlich von existenzieller Bedeutung. Dem Kollegium ist zu verdeutlichen, dass nicht einzelne Maßnahmen, sondern das Zusammenspiel in einem jahrgangs- und fächerübergreifenden Konzept entscheidend ist. Es ist ebenfalls zu verdeutlichen, dass es nicht um eine Addition von berufsorientierenden Inhalten zusätzlich zum Unterricht geht, die in

Konkurrenz zu den klassischen Fächern stehen, sondern um eine Integration als Lernzielbestimmung in die bestehenden Fächer hinein.

Hierzu ist eine umfangreiche schulinterne PR-Arbeit gepaart mit überzeugenden Argumenten für komplexere Berufsorientierungsansätze notwendig. Entsprechende Änderungsprozesse zu initiieren, ist allerdings vielfach eine Überforderung der Projektverantwortlichen, weil sie [1.] neben ihren normalen Unterrichtsverpflichtungen bereits viel Kraft in die Entwicklung und Durchführung ihres Projektes investiert haben und [2.] für das Management von Änderungsprozessen nicht über die passenden Qualifikationen verfügen.

Als entscheidend zeigt sich auch immer wieder die Position der Schulleitung. Selbst wenn Konzepte in Schulprogramme integriert werden und Verantwortlichkeiten formal deutlich zugewiesen wurden, ist die Stellung der durchführenden Lehrkräfte an den Schulen ohne aktiven Rückhalt bei der Schulleitung in der Regel zu schwach, um das Kollegium für die Mitarbeit zu gewinnen und so eine dauerhafte mit dem Unterricht verzahnte Berufsorientierung durchführen zu können.

- **Curriculare Einbindung**

Wie oben angesprochen ist die Verzahnung mit dem Unterricht ein Problem. Das jedoch nicht nur wegen der fehlenden Anerkennung der Berufsorientierung als Leitziel schulischen Unterrichts, sondern auch auf Grund von Problemen auf der organisatorischen Ebene. Die Stundentafel bzw. der Fachunterricht mit seinen Lehrplänen setzt den Möglichkeiten einer ganzheitlichen Berufsorientierung bei einer exakten Befolgung der Vorschriften enge Grenzen. Viele Schulen, die erfolgreich Berufsorientierung betreiben, bewegen sich deshalb am Rande der Legalität mit ihren Ansätzen. Das Problem wird teilweise verschärft durch den jüngsten Trend zu zentralen Abschlussprüfungen in den Kernfächern, die überfachliche Unterrichtsformen weiter in den Hintergrund drängen.

Als weiteres Problem wird seitens der Lehrkräfte vielfach die Bewertung von Projektarbeit und die Abprüfbarkeit der Leistungen gesehen. Sie wird von zwei Seiten erschwert. Zum einen gibt es Vorschriften, die nur Lehrkräften das Recht geben, Zensuren zu verteilen, Projekte werden aber häufig gerade im Sinne der Kooperation fachlich von schulexternen Kräften betreut. Hinzu kommt, dass die Zuordnung auf die Fachnoten bei fächerübergreifenden Ansätzen schwer fällt. Zum anderen gibt es gerade für den Bereich der personalen und sozialen Kompetenzen keine überzeugenden Regeln der Überprüfbar-

keit der Leistung. Dies gilt bei Gruppenarbeiten in verstärktem Maße, weil der individuelle Anteil an der Herstellung des Gesamtproduktes nicht erfasst werden kann. Diese Probleme sind angesichts der zentralen Bedeutung der Zeugnisnoten nicht gering zu schätzen.

- **Projektmanagement**

Lehrkräfte verfügen in der Regel über keine Erfahrung mit Projektarbeit. Das betrifft sowohl die Planung, als auch die Ablaufkontrolle sowie die Finanzierung. Als ebenfalls schwierig zeigt sich dabei häufig das (fehlende) Vertrauen in die Mitarbeit der Jugendlichen. Projektarbeit kann nur erfolgreich funktionieren, wenn sie arbeitsteilig organisiert ist. Lernerfolge sind nur zu erwarten, wenn Jugendliche durch Verantwortungsübernahme zum Handeln motiviert werden können. Dies birgt selbstverständlich besondere Risiken für die Planbarkeit der Zeitabläufe und Produktqualität, so dass hier die Ansprüche an ein geschicktes Projektmanagement besonders hoch sind.

- **Kooperationen**

Es fehlt häufig das Wissen darüber, wie man Kooperationspartner gewinnt und diese Partnerschaften dann auch dauerhaft pflegt. Dies ist teilweise ein sozialkommunikatives Problem, dass so durchgreifend ist, dass im SWA-Kontext von einzelnen Projekten „Kooperations-Knigges“ für den erfolgreichen Umgang mit Betrieben geschrieben wurden¹⁵. Dabei geht es auch um solche scheinbar einfachen Dinge wie Sprachgebrauch, Dresscode, Verlässlichkeit und ähnliches mehr. Mittlerweile hat sich zwar ein erheblicher Markt an Serviceanbietern in diesem Bereich herauskristallisiert, die bei der Anbahnung von Kooperationen helfen, doch die konkrete Ausgestaltung muss deshalb trotzdem auch weiterhin von den Lehrkräften geleistet werden.

Ab einer gewissen Grenze treten allerdings auch Probleme wegen der Überlastung der Betriebe auf. Das gilt vor allem in strukturschwachen Gegenden, in denen es kaum Betriebe gibt und in Ballungszentren, wo sich auf engem Raum viele Schulen um die Kooperation mit den Betrieben bemühen. Gerade kleinere Handwerksbetriebe können es sich nicht immer leisten, Personal für Serviceleistungen in die Schulen zu schicken oder

¹⁵ So beispielsweise im Projekt „Trans-Job“ der „Stiftung der Deutschen Wirtschaft“ oder dem Projekt „Herausforderung Hauptschule“ der „Arbeitsgemeinschaft sozialwissenschaftliche Forschung und Weiterbildung“ in Trier.

Jugendlichen unter Personalabstellung Werkstattzeiten einzuräumen. Auch Anfahrtskosten fallen an. Deshalb besteht die Gefahr lediglich Partner aus finanzstarken Betrieben zu finden, was wiederum die Möglichkeiten des Arbeitsmarktes für die Jugendlichen stark verzerrt.

Als weiteres Problem treten bei Kooperationsprojekten mit Lernortwechsel Transportprobleme (insbesondere in ländlichen Gebieten) auf. Dies betrifft sowohl die Frage der Kostenübernahme durch den Schulträger als auch versicherungsrechtliche Fragen.

- **Lehrerrolle**

Anders als im herkömmlichen Fachunterricht steht in der Berufsorientierung nicht ein abprüfbarer Wissenskanon, sondern Kompetenzförderung sowie eine grundsätzliche Entscheidungsfähigkeit für die eigene Lebensplanung im Vordergrund. Ein wissensorientiertes Verständnis von Berufsorientierung erweist sich als kontraproduktiv, weil auf diese Weise zu viele Informationen geliefert werden, die Jugendliche nicht benötigen. Abschottung ist die Folge (vgl. Beinke 2004:44). Berufsfindung ist ein individueller Prozess, der nicht nach einem gleichen Schema für alle ablaufen kann. Dies erfordert einen Wechsel der Lehrerrolle vom Vermittler zum Moderator von Lernprozessen.

Notwendig ist nicht nur ein anderes Verständnis von der Lehrerrolle, sondern auch ein anderes Verständnis der Aufgabe von Schule. Berufsorientierung als Vorbereitung auf die Arbeitswelt muss als zentrales Querschnittsziel von Schule verstanden werden. Dies scheint entscheidender als die Kenntnis von Maßnahmen. Wenn Maßnahmen von Lehrkräften durchgeführt oder betreut werden, die die dahinter liegende Problematik und Lernziele gar nicht verstehen oder nicht teilen, wenn die Maßnahmen mechanisch durchgeführt werden und die spezifischen Fähigkeiten und Problemlagen der Schüler ignorieren, können sie auch nicht kompetenzfördernd wirken. Individualisierung, die Übernahme des Selbstbildes des Jugendlichen als Ausgangspunkt, bedingt die Fähigkeit sich in die Ziele der Berufsorientierung (und der Jugendlichen) hineinzudenken und nicht mechanisch etwas auszuführen. Das richtige Timing und die richtige Dosierung, Unterstützung und Förderung, da wo es hakt und nicht als standardisiertes Unterrichtsprinzip, sind notwendig und bereiten den Lehrkräften zur Zeit erhebliche Probleme – die sie als solche teilweise aber gar nicht begreifen.

- **Lehrerqualifikation**

Im Bereich der Lehrerqualifikation zeigen sich Lücken in praktisch allen denkbaren Bereichen. Es fehlt an fachlichem Wissen, es fehlt an entwicklungspsychologischem Wissen, es fehlt an organisatorischem Wissen.¹⁶ Dies stellt an den Schulen in der Umsetzung von Berufsorientierungskonzepten ein erhebliches Problem dar. Wer helfen und beraten will, muss auch über die Entscheidungsfindungsprozesse und die sachlichen Grundlagen für die Entscheidungen Bescheid wissen.

Die Anleitung und Moderation von Reflexion und Analyse als Grundlage der Selbstkonzeptbildung ist jedoch nur möglich, wenn entsprechendes Know-how auf Beraterseite vorhanden ist. Dies betrifft nicht nur bzw. nicht einmal primär spezielle Systemkenntnisse über die Berufs- und Arbeitswelt wie sie in wirtschaftswissenschaftlichen Studiengängen vermittelt werden. Es betrifft vielmehr die Existenz eines ausgeprägten Problembewusstseins hinsichtlich der Auswirkungen der Änderungsprozesse und Systembedingungen in der Arbeitswelt auf die Lebensplanung der Jugendlichen sowie ein vertieftes Verständnis für die Wege der Entscheidungsfindung und Persönlichkeitsentwicklung bei den Jugendlichen – und vor allem für die Bedeutung des Arbeitens für die Persönlichkeit der Jugendlichen in ihrem gesamten weiteren Werdegang. Die beste Maßnahme bewirkt nichts, wenn sie nicht in die Lernprozesse der Jugendlichen eingebettet ist und die Botschaft glaubwürdig an die Jugendlichen herantragen kann, dass dies etwas ist, was ihnen vielleicht keinen Arbeitsplatz beschert, aber sie bei der Bewältigung ihres Lebens voranbringen wird.

Als ebenso wichtig zeigt es sich, auch die Grenzen in den Kompetenzen der Lehrkräfte zu erkennen. Es gilt, das voranzutreiben, was man selbst kann und andere das machen zu lassen, was die anderen besser können. Manche Probleme in der Akzeptanz der Aussagen der Lehrkräfte durch die Jugendlichen ergeben sich aus der Rolle der Lehrkräfte als Zensurengeber und ihrer Arbeitsmarktferne. Die Möglichkeiten z. B. der Ansprache durch externe Fachkräfte, die aus dem Arbeitsleben kommen und deren Aussagen und Wertungen keinen existenzbedrohenden Charakter für die Jugendlichen haben, sind in mancherlei Hinsicht größer. Dies fällt nicht leicht einzusehen und behindert immer wieder

¹⁶ Dies ist nicht nur den Lehrkräften anzukreiden, sondern auch der Lehrerbildung, die sich der Berufsorientierung als Querschnittsziel fast gar nicht widmet.

effektive Kooperationen zwischen Lehrkräften und externen Akteuren. Wobei dieser Art Vorbehalte zu meist durchaus gegenseitiger Natur sind.

- **Konzeptverständnis**

Als schwierig erweist sich häufig die Konzeptbildung selbst, weil sie ein hohes Maß an Querschnittswissen und Steuerungsfähigkeit in Arbeitsprozessen erfordert. Lehrkräfte neigen schnell dazu bestehende Konzepte übernehmen zu wollen, um nicht Zeit mit eigener Entwicklungsarbeit zu verlieren. Gleichzeitig werden diese externen Konzeptionen aber nicht richtig akzeptiert – und auch nicht richtig verstanden – weil sie eben extern sind, auf die Verhältnisse an der eigenen Schule gar nicht so genau passen und keine tiefere Auseinandersetzung mit ihnen stattgefunden hat. Hilfreich für die eigene Konzeptentwicklung – und damit der Akzeptanz und der richtigen Umsetzung – könnten hier Instrumente wie der Berufswahlpass¹⁷ oder das Berufsorientierungskonzept ELISA¹⁸ sein, die langfristig erprobt worden sind und als Metakonzepte den Schulen Hilfestellung bei der Entwicklung eigener Ideen geben können.

Weiterhin zeigt sich die Notwendigkeit, die Wirksamkeit der im Konzept zusammengefassten Maßnahmen als auch das Konzept insgesamt ständig zu kritisch reflektieren. Auch dies ist ein Faktor, der an den Schulen zum einen deshalb nicht gern berücksichtigt wird, weil Organisationen wie Individuen gerne auf Routinen zurückgreifen und sich ungern selbst ständig hinterfragen, zum anderen weil das spezifische Know-how hierfür oft nicht gegeben ist.

5.2 Vorteile der Ganztagschule gegenüber Halbtagschulen in Bezug auf Berufsorientierung

Als zentraler Gedanke in der Förderung von Ganztagschulen wird neben familienpolitischen, sozialpolitischen und bildungspolitischen Zielen immer wieder auch die bessere Vorbereitung auf das Arbeitsleben im Sinne einer umfassenden Förderung arbeitsweltrelevanter Kompetenzen genannt. So wird in der Präambel des Investitionsprogramms dem Gedanken der

¹⁷ siehe www.berufswahlpass.de

¹⁸ ELISA steht für „Erfolgreich Lernen in Schule und Arbeitswelt“. Es handelt sich um ein Konzept zur Berufsorientierung an Hauptschulen, das im Rahmen eines SWA-Projektes in Trier entwickelt wurde und eine integrierte Konzeptstruktur für die Klassenstufen 7 bis 9 unter Verzicht auf aufwendige

besseren Qualifizierung der Jugendlichen für Erwerbsarbeit sehr viel Raum gewidmet (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2003a:2). Auf dem letzten Ganztagschulkongress in Berlin 2005 war bei den präsentierenden Schulen vielfach bis durchgängig auch Berufsorientierung ein Thema.

Der Sinn der Verknüpfung von Berufsorientierungsaktivitäten, die sich eine Verzahnung und Flexibilisierung des Übergangs Schule-Ausbildung zum Ziel setzen, mit dem Ganztagschulggedanken – im Sinne einer Ausweitung der Schulzeit bis mindestens 16 Uhr nachmittags – liegt auf der Hand. Die Synchronisierung der Arbeitszeiten mit den Schulzeiten dürfte nicht nur die Bereitschaft der Jugendlichen zum Durchhalten eines Achtstundenarbeitstages erhöhen, sondern auch organisatorisch die Zusammenarbeit mit außerschulischen Lernorten und externem Fachpersonal begünstigen. Die wechselseitige Bezugnahme zwischen Unterrichts- und Praxiseinheiten würde durch die Möglichkeit einer anderen Unterrichtsstruktur erleichtert. Da eine Ganztagschule im Vergleich zur Halbtagschule zusätzliches Betreuungspersonal benötigt, böte sich hier auch die Chance, berufliche Praktikerinnen und Praktiker fester an die Schule zu binden und gleichzeitig teures Lehrpersonal zu entlasten.

Das oben skizzierte weite Verständnis von Berufsorientierung hat eine hohe Affinität zu den Ansätzen des rhythmisierten Unterrichts, der Entdeckung der „neuen“ Lehrerrolle als Moderator des Lernprozesses und dem individuellen Lernen. Das sind Elemente, für die optimale Umsetzungschancen in der Ganztagschule gesehen werden. Allerdings ist die vollständige Realisierung dieser Vorstellungen nur in gebundenen bzw. teilgebundenen Ganztagschulen möglich. Dieses scheint zur Zeit aber angesichts der Widerstände in Lehrer- und Elternschaft – die Bereitschaft sein Kind zur Ganztagschule zu schicken ist weit geringer als die Zustimmung zur Einrichtung von Ganztagschulen¹⁹ – als auch der Finanzlage der Länder und Kommunen kurzfristig nur als Ausnahme möglich.

So liegt die große Chance der Einrichtung von Ganztagschulen zunächst vor allem darin, dass ein Bewusstsein für Veränderung geschaffen wird, dass Veränderungen im Denken und Handeln an Schulen angesichts der Faktenlage als Notwendigkeit gesehen werden. Dieses offene Fenster könnte sich allerdings zeitlich bald wieder schließen, wenn sich das System

Schulentwicklungsmaßnahmen vorschlägt (http://www.herausforderung-hauptschule.de/herausforderung/downloads/pdf/herausforderung_hauptschule_elisa_2004.pdf)

¹⁹ Laut einer Infratest-Umfrage von Mai 2004 würden zwar über 70 % den weiteren Ausbau des Ganztagschulangebotes begrüßen, aber nur 28% würden ihr Kind auf jeden Fall auch in einer Ganztagschule sehen wollen (Infratest 2004:1 u. 3).

etablieren sollte. Ziel muss es daher sein, dass Reformfenster zu nutzen und den Gedanken der Berufsorientierung im Schulprofil fest zu verankern. Dieses Fenster stellt unter Umständen eine große Chance dar, Änderungsprozesse, die im bestehenden Verteilungskampf an den „normalen“ Schulen viele Jahre bräuchten, massiv zu beschleunigen. Ansonsten besteht die Gefahr, dass Berufsorientierung dauerhaft nur in der Addition zum herkömmlichen Unterricht gesehen wird und damit in dieser isolierten Form an den realen Problemen des Übergangs in die Arbeitswelt vorbei geht.

Typisch für dieses additive Verständnis ist die Schilderung einer Ganztagschule aus Rheinland-Pfalz (Koblenz) auf dem Eröffnungskongress des Ganztagschulprogramms. Dort heißt es unter der Überschrift „Neuorientierung für die Angebote **außerhalb** des Unterrichts und zur Freizeitgestaltung in Abstimmung mit dem Qualitätsprogramm der Schule“ (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2003b:124):

- Ergänzung der Angebote in Sport, Musik und Kunst
- Präventionsarbeit durch Wohlfahrtsverbände (z.B. Baby-Projekt)
- Angebote durch das Landesmedienzentrum (LMZ)
- Projekt der Universität Koblenz/Landau und Schule, Naturwissenschaftliche Versuche
- Berufsorientierung: Projekte mit Betrieben
- Workshop Beruf in Zusammenarbeit mit Schulsozialarbeit, Arbeitsamt und Betrieben

Damit wäre im Vergleich zur heutigen Situation an den meisten Schulen nicht viel gewonnen. Von einer geschlossenen Konzeption eines fachlich integrierten Unterrichts, wie es auch im Investitionsprogramm als Fernziel ausgegeben wird, wäre man nach diesem Verständnis noch weit entfernt. So scheint sich an den Ganztagschulen allen Vorgaben zum Trotz, das inhaltliche Programm nicht vorrangig an durchdachten Konzepten, sondern vielmehr an den sich adhoc ergebenden Möglichkeiten und Interessen der Schulmitglieder zu orientieren (Höhmann u.a. 2005:22).

Hier läge der eigentliche Interventionsbedarf, nämlich in den Phasen der inhaltlichen Desorientierung bzw. des schwierigen Umgangs mit zu geringen Ressourcen (die Stellenzuweisung der Länder deckt sich häufig nicht mit dem realen Mehrbedarf an Arbeitskräften), Modelle zur Berufsorientierung zu entwickeln, die Auswege bieten und Angebote zur Schulung zur und Unterstützung bei der Umsetzung geben. An einer Ganztagschule ließe sich

vieles im Bereich Berufsorientierung leichter umsetzen, hinsichtlich der Modellentwicklung ist die Chance wirklich Neues zu entdecken allerdings begrenzt (s.o.).²⁰ Alle oben genannten Vorhaben werden auch jetzt an den Schulen umgesetzt. Dies liegt nicht zuletzt daran, dass die meisten offiziellen Halbtagsschulen längst den Nachmittag für Unterrichtsangebote entdeckt haben bzw. entdecken mussten.

Praktisch alle Schulen, die projektorientiert und mit Praxiskontakten Berufsorientierung betreiben, benötigen einen flexiblen Umgang mit den Stundentafeln, eine enge Verzahnung von Arbeits- und Lernphasen sowie einen erhöhten Zeitbedarf und erhebliches Engagement seitens der durchführenden Lehrkräfte wie auch der Schülerinnen und Schüler. Dies führt nicht nur zu organisatorischen Herausforderungen und „Opferung“ von Freizeit von Lehrkräften und Jugendlichen, sondern auch zu Unterrichtsausfall. Solche Vorhaben sind besonders „gefährdet“, nach Auslaufen der offiziellen Förderung „einzuschlafen“. Sie haben langfristig nur eine Chance, wenn die zeitlichen und organisatorischen Rahmenbedingungen für eine Verstetigung geschaffen werden. Die Ganztagschule bietet hierfür wesentliche Voraussetzungen und ist deshalb im Hinblick auf die Nachhaltigkeit für eine projektorientierte Berufsorientierung besonders geeignet.

Die Chancen der angestrebten Verbesserungen sind jedoch davon abhängig, dass sich nicht nur die organisatorische Hülle, sondern vor allem die Art des Lernens ändert.²¹ Die engen Grenzen des derzeitigen Fachunterrichts müssten stärker in Richtung eines ganzheitlichen multifunktionalen Ansatzes aufgebrochen werden. Der faktisch doch eher geringe Zuwachs an echter Unterrichtszeit lässt eine angemessene Berufsorientierung als zusätzliches Angebot auch an einer Ganztagschule nicht in befriedigender Form zu. Nur durch eine bessere Verzahnung, eine leichtere Integration in den normalen Schullalltag kann es in Verbindung mit einer Ausweitung der Schulzeiten zu effektiven Zeitgewinnen kommen, die es erlauben, der Berufsorientierung als Bestandteil der Lebensweltorientierung im Unterricht einen höheren Stellenwert zu geben.

²⁰ Bezeichnend ist, dass das Ganztagschulprojekt der Stiftung der Deutschen Wirtschaft in den Länderanalysen im Rahmen des Investitionsprogramms (durchgeführt vom Sozialpädagogischen Institut der Fachhochschule Köln) explizit als Beitrag zur Qualitätsentwicklung von Ganztagschulen gewertet wird. Es lässt sich den Projektseiten beim besten Willen nicht entnehmen, dass dort fundamental neue Gedanken zur Berufsorientierung an die Schulen herangetragen werden, die eine Ganztagschule zur Voraussetzung bei der Realisierung hätten (SPI 2005)

²¹ Auch hier sei auf die Erkenntnis der PISA-Forscher verwiesen, dass die nominelle Unterrichtszeit wenig Erklärungskraft für Schülerleistungen besitzt (Deutsches PISA-Konsortium 2001:418)

6 Fortbildungen

6.1 Fortbildungsbedarf

In den bisherigen Ausführungen wurde dargelegt, dass es Fortbildungsbedarf bei Lehrkräften in allen Bereichen der Berufsorientierung gibt. In Lehrerfortbildungen zur Berufsorientierung werden zumeist drei große Bereiche zum Gegenstand gemacht: Berufsorientierungsmaßnahmen, berufs- und arbeitsweltbezogene Systemkenntnisse sowie entwicklungspsychologische Ansätze insbesondere im Hinblick auf Kompetenzentwicklung und Berufswahltheorien.²² Die Methodik ist überwiegend gespeist von der Idee, Lehrer dazu erst mal zu befähigen, die schülerbezogenen Berufsorientierungsmaßnahmen, die in den Lehrplänen vorgesehen sind, technisch richtig anzuwenden. Für die Verankerung eines langfristig wirkenden Berufsorientierungskonzeptes scheinen aber unter den gegebenen deutschen Bedingungen und gerade im Hinblick auf die Umwälzungen an den Schulen beim Wechsel vom Halbtags- auf den Ganztagsbetrieb andere Bereiche bzw. eine andere Zielsetzung entscheidender zu sein. Entsprechende Fortbildungsangebote, die auf Unterstützung in einer Umbruchsituation an den Schulen zielen, müssen angesichts ihrer Begrenztheit Prioritäten in den Inhalten setzen und können nicht alle Aspekte gleichwertig behandeln.

An vorliegenden **schülerzentrierten Ansätzen zur Berufsorientierung** gibt es keinen Mangel. Das Angebot ist groß und unübersichtlich. Ein bestes Beispiel gibt es nicht, weil alle Methoden bzw. Maßnahmen von spezifischen räumlichen, zeitlichen und personellen Rahmenbedingungen sowie dem curricularen Kontext abhängen, in dem sie eingebettet sind. Ihre Behandlung mit allen begleitenden Problemstellungen ist im Rahmen eines grundlegenden Fortbildungscurriculum zur Berufsorientierung problematisch, da dies angesichts der Fülle der Angebote zum einen zu zeitintensiv ist und es zum anderen keine Auswahlkriterien für „die beste“ Maßnahme gibt. Wichtiger als einzelne Maßnahmen ist – wie oben ausgeführt – auch der Konzeptgedanke und dessen strategische Ausrichtung. Zudem sichert die Vorstellung von Maßnahmen auf einer Fortbildung nicht die Umsetzung in die Praxis, weder im Hinblick auf die Nachhaltigkeit noch im Hinblick auf die Qualität. Im Rahmen einer grundlegenden Fortbildung kann die Darstellung von einzelnen berufsorientierenden Maßnahmen

²² So zum Beispiel in dem in einem internationalen Gemeinschaftsprojekt entwickelten Weiterbildungsprogramm BWO (Landesinstitut für Schule 2004) oder in der Schweizer Fortbildung zur Berufswahllehrkraft (LBV o.J.)

deshalb bestenfalls exemplarisch illustrierenden Charakter haben, um die verschiedenen Facetten eines jahrgangs- und fächerübergreifenden Konzeptes anschaulich zu machen.

Bei den **elternzentrierten Ansätzen** gibt es dagegen kein Überangebot, sondern eher ein großes „Loch“. Viele Methoden der Elternansprache sind bekannt. Es gibt auch genügend Ideen die Eltern in die Berufsfindungsprozesse mit einzubinden und mit ihnen bei Fragen der Kompetenzförderung zu kooperieren. Das ungelöste Problem, das sich den Lehrkräften in ihrem Alltag stellt, ist jedoch, die Eltern zu dieser Mitarbeit zu bewegen.²³ Insofern scheint der Nutzen einer bloßen Darstellung von Methoden in Seminarform eher zweifelhaft.

Für die Teilnehmer eines solchen fachwissenbasierten Fortbildungsangebotes bleibt es schwierig, das Leistungspotenzial und die Realisierungschancen der Maßnahmen an der eigenen Schule zu bewerten und ihre spezifischen „Gültigkeitskriterien“ zu kennen. In der Regel kann man davon ausgehen, dass Maßnahmen nur dann übernommen bzw. erfolgreich angepasst werden können, wenn die Rahmenbedingungen in der Maßnahmenbeschreibung ausführlich dargestellt und die auftretenden Schwierigkeiten dokumentiert worden sind, wenn die Wirkungszusammenhänge mit anderen Maßnahmen deutlich sind, wenn der Sinn der Maßnahme und nicht nur die Maßnahme selbst verstanden worden ist und wenn laufende Unterstützung gewährt wird.

Das entscheidende Problem bei der Etablierung einer modernen Berufsorientierung an den Schulen ist mit der technischen Wissensaneignung in diesen Bereichen nicht lösbar. Projekte scheitern selten am fehlenden theoretischen Fachwissen, sondern zumeist am fehlenden Durchführungs-Know-how, also an mangelnder Erfahrung und fehlendem Verständnis für die Intension der Maßnahme sowie an Widerständen aus dem Schulumfeld. Um langfristiges Arbeiten zu gewährleisten – und besonders unter dem Blickwinkel der derzeitigen Änderungsprozesse an den Ganztagschulen (s.o.) – wäre den **schulzentrierten Ansätzen** wie Netzwerkmanagement, schulinterne PR-Arbeit, Change-Management (Umgang mit Widerständen), Projektmanagement, Akquise von Kooperationspartnern, Konferenzführung, Gesprächsmoderation u.s.w. ein hoher Stellenwert einzuräumen. Wesentlich für den Erfolg dürfte auch die Sensibilisierung für die Erfordernisse einer modernen Berufsorientierung und die Erkenntnis sein, dass Berufsorientierung eines fächer- und jahrgangsübergreifenden Ansatzes bedarf, die Akzeptanz und aktive Verantwortungsübernahme für den Bildungsauf-

trag, Jugendliche auf das Arbeitsleben vorzubereiten und gleichzeitig die Einsicht in die Begrenztheit der eigenen Kompetenzen, Jugendliche dabei anzuleiten, sich fit für die Arbeitswelt zu machen.

Damit kommt der Lehrerfortbildung eine ganz spezifische Aufgabe zu. So gilt bspw. für den Erwerb der berufs- und arbeitsweltbezogenen Systemkenntnisse ähnliches wie für die einzelnen schülerzentrierten Ansätze. Diese Kenntnisse sind nicht unwichtig, jedoch ist auch dieses Thema zu umfangreich für eine grundlegende Berufsorientierungs-Fortbildung in der gegenwärtigen Umbruchsituation und in seinen Inhalten zu stark abhängig vom Vorwissen der Lehrkräfte.²⁴ Darüber hinaus gibt es laufend Fortbildungsangebote zu diesem Thema. Es wäre für die Berufsorientierung jedoch wünschenswert, wenn diese stärker auf die Lebenswirklichkeit und Bedarfe von zukünftigen Auszubildenden zugeschnitten wären, d. h. die betriebliche Alltagspraxis und die betrieblichen Denkschemata in den Vordergrund stellen und weniger fachwissenschaftlichen Charakter aufweisen würden. Für eine grundlegende Fortbildung zur Berufsorientierung wäre es ausreichend, die Systeme der Berufs- und Arbeitswelt so darzustellen, dass der Problemhorizont sichtbar wird, dem sich eine moderne Berufsorientierung stellen muss. Dies betrifft Dinge wie bspw. die Stichhaltigkeit von Arbeitsmarktprognosen, den Wandel der Arbeitswelt, die Zukunft der Beruflichkeit oder die Individualisierung der Erwerbstätigkeit und der sozialen Sicherung.

Notwendig scheint auch ein fundierteres Wissen über Laufbahnentscheidungen – sowohl im Rahmen des Bildungs- als auch des Ausbildungsbereiches – sowie Berufswahltheorien. Lehrkräfte sehen oft den direkten Überhang von der Schule in die Ausbildung als wichtiges wenn nicht wichtigstes Ziel an. Wobei die Art der Ausbildung vielfach nicht als wesentlich betrachtet wird. Der Gedanke an Patchwork-Biographien im Erwerbsleben, die Möglichkeiten des (Weiter-)Bildungssystems, die Vorbereitung auf lebenslanges Lernen in eigener Verantwortung ist dieser Zielsetzung fremd. Lehrkräfte verfolgen offenkundig häufig auch immer noch die Vorstellung von einer rein rationalen Ausbildungsplatzentscheidung als Ziel von Berufsorientierung. Doch für eine „richtige“ Kosten-Nutzen-Entscheidung fehlt in mehrerer Hinsicht die Grundlage. Zum ersten lassen sich die Arbeitsmarktchancen für eine spezifische

²³ Oder auch umgekehrt. Immerhin spielen die Eltern die größere Rolle bei der Berufswahl der Jugendlichen, so dass sich auch der Wunsch aussprechen ließe, die Schulen sollten endlich mit den Eltern zusammenarbeiten.

²⁴ So sind bspw. die Erfahrungen mit dem von der Universität Oldenburg in Zusammenarbeit mit der Bertelsmann-Stiftung angebotene Weiterbildung „Ökonomische Bildung Online“ nach Kenntnis des Verfassers auf Grund des viel zu hohen Aufwandes für die Lehrkräfte eher negativ.

Ausbildung nicht vorausberechnen, zum zweiten sind Jugendliche am Ende der Sekundarstufe I nicht in dem Alter, in dem sie rational handeln können und zum dritten gehört zu einer Berufswahl immer ein emotionaler Aspekt.

6.2 Empfehlungen für die Gestaltung eines Fortbildungsmoduls

Eine grundlegende Fortbildung zur Berufsorientierung in der derzeitigen Umbruchsituation an Ganztagschulen sollte sich vorrangig auf die Sensibilisierung für den Umfang und die Ziele einer modernen weiten Berufsorientierung sowie auf die Förderung der Implementierung eines Berufsorientierungskonzeptes im Schulalltag fokussieren. Im Prinzip müsste eine solche Fortbildung folgenden Fragekanon (aus Lehrersicht) beantworten:

Ziel	
Was ist die Aufgabe von Berufsorientierung (BO) an allgemein bildenden Schulen?	
Inhalte	
Berufsfindungsprozesse	Berufs- und Arbeitswelt
<ul style="list-style-type: none"> • Wie werden Berufswahlentscheidungen gefällt? • Wer und was hat Einfluss auf die Berufswahlentscheidungen? • Welchen Stellenwert hat Beruf /Arbeit heute für die Lebensplanung von Jugendlichen? 	<ul style="list-style-type: none"> • Welche Themen gehören zur BO? • Was muss ich unter BO-Gesichtspunkten von der Berufs- und Arbeitswelt wissen? • Wie erfahre ich etwas über betriebliche Arbeitsrealität?
BO-Management	
Kooperationen / Kommunikation	Konzeptgestaltung
<ul style="list-style-type: none"> • Wer kann mir Hilfe bei der Entwicklung bzw. Anpassung von Maßnahmen bieten? • Wie gewinne ich Unterstützung im Kollegium? • Was können andere besser als ich? • Wie spreche ich am besten andere Akteure an? • Wie kann ich mit diesen zusammenarbeiten? 	<ul style="list-style-type: none"> • Wie konstruiere ich ein BO-Konzept? • Wo bekomme ich Informationen über durchgeführte Maßnahmen? • Wie gewinne ich in der Studentafel Raum für das BO-Konzept? • Woher und wie komme ich an finanzielle Mittel? • Wie kann ich die Tauglichkeit des Konzeptes überprüfen?

Eine Fortbildung, die sich diesen Fragen widmet, sollte nicht nur als Blockseminar laufen, sondern schuljahres- / projektbegleitende Angebote enthalten. Der langfristige Erfolg einer Fortbildungsmaßnahme bedarf laufender Unterstützungsleistungen nach der „Startschulung“. Dies gilt insbesondere für den Bereich des Berufsorientierungsmanagements. Hierzu wären offene Gesprächskreise ohne inhaltliche Vorgaben mit Supervisionscharakter denkbar. Berufsorientierungsprojekte scheitern nicht am theoretischen Wissen, sondern am fehlenden Durchführungs-Know-how, also an der mangelnden Erfahrung und fehlenden moralischen Unterstützung. Die auftretenden Probleme zeichnen sich vor allem dadurch aus, dass sie in ihrer konkreten Erscheinungsform immer wieder neu sind. Ihre Lösungen lassen sich nicht auf Vorrat im Seminar lernen.

Eine grundlegende Berufsorientierungsfortbildung sollte durch eine Internetplattform begleitet werden, auf der die inhaltlichen Angebote nach Kenntnislage bereitgestellt werden. Hierzu empfiehlt sich ein Verknüpfen mit bestehenden Strukturen im Unterstützungsbereich für Berufsorientierung so bspw. in Brandenburg mit dem Netzwerk Zukunft. Eine weitere Zersplitterung der Angebotslandschaft wäre kontraproduktiv für die Informationsverarbeitung auf Seiten der Lehrkräfte.

„Quand tu veux construire un bateau, ne commence pas par rassembler du bois, couper des planches et distribuer du travail, mais réveille au sein des hommes le désir de la mer grande et large.“

“Wenn Du ein Schiff bauen willst, beginne nicht damit Holz zu beschaffen, Bretter zuzuschneiden und die Arbeit zu verteilen, sondern wecke bei den Menschen die Sehnsucht nach dem weiten endlosen Meer.“

Antoine de Saint-Exupéry in: Citadelle

7 Literatur

Arbeitsgemeinschaft sozialwissenschaftliche Forschung und Weiterbildung (asw) 2005a:

Tipps für die Eltern-Schule-Kooperation.

<http://www.herausforderung->

[hauptschule.de/downloads/hh2/produkte/Tipps_Eltern_Schule_Kooperation.pdf](http://www.herausforderung-hauptschule.de/downloads/hh2/produkte/Tipps_Eltern_Schule_Kooperation.pdf)

(03.05.2006)

Arbeitsgemeinschaft sozialwissenschaftliche Forschung und Weiterbildung (asw) 2005b:

Die 12 Bausteine zur Eltern-Schule-Kooperation.

<http://www.herausforderung->

[hauptschule.de/downloads/hh2/produkte/Bausteine_Eltern_Schule_Kooperation.pdf](http://www.herausforderung-hauptschule.de/downloads/hh2/produkte/Bausteine_Eltern_Schule_Kooperation.pdf)

(03.05.2006)

Beinke, Lothar 2006: Berufsorientierung in der Schule. In: Unterricht Wirtschaft Heft 25 (1/2006), S.34-38

Beinke, Lothar 2004: Berufsberatung in der Schule (2. Teil). In: Unterricht Wirtschaft Heft 19 (3/2004), S.43-46

Bertelsmann-Stiftung (Hrsg.) 2005: Berufliche Potenziale entdecken und gezielt fördern.

Assessment Center in der Berufsorientierung an Schulen (= Dokumentation des Innovationsforums der Entwicklungspartnerschaft EQUAL IN.OWL am 23. Februar 2005 in Gütersloh)

<http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbcr/SID-0A000F0A->

[BC513522/stiftung/BeruflichePotenzialeWeb.pdf](http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbcr/SID-0A000F0A-BC513522/stiftung/BeruflichePotenzialeWeb.pdf) (05.09.2005)

Bigga, Regine 2001: Jugend ohne ARBEIT(s)-LEHRE. Bilanz und Perspektiven schulischer Berufsorientierung. In: Schudy (Hrsg.): Arbeitslehre 2001. Bilanzen – Initiativen – Perspektiven, Hohengehren, S.65-73

Bundesagentur für Arbeit/ Kultusministerkonferenz 2004: Rahmenvereinbarung über die Zusammenarbeit von Schule und Berufsberatung zwischen der Kultusministerkonferenz und der Bundesagentur für Arbeit

http://www.kmk.org/aktuell/RV_Schule_Berufsberatung.pdf (02.02.2005)

Bundesministerium für Bildung und Forschung 2003a: Investitionsprogramm “Bildung und Betreuung” 2003-2007

http://www.bmbf.de/pub/20030512_verwaltungsvereinbarung_zukunft_bildung_und_betreuung.pdf (05.05.2005)

Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) 2003b: Startkonferenz zum Investitionsprogramm Zukunft Bildung und Betreuung (= Bildungsreform Band 5)

http://www.bmbf.de/pub/zukunft_bildung_und_betreuung_startkonferenz.pdf (05.05.2005)

Bund-Länder Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung 1999:

Rahmenkonzept zum Programm „Schule – Wirtschaft / Arbeitsleben“

http://www.swa-programm.de/swa_programm/rahmenkonzept (19.04.2006)

Cedefop (Hrsg.) 2004: Strategien zur Bildungs- und Berufsberatung. Trends,

Herausforderungen und Herangehensweisen in Europa. Ein Synthesebericht des Cedefop

http://www.trainingvillage.gr/etv/upload/Projects_Networks/Guidance/Policy_review_survey/Synthesis_reports/Cedefop_overview-report-D.pdf (05.05.2006)

Dederling, Heinz 2002: Entwicklung der schulischen Berufsorientierung in der

Bundesrepublik Deutschland. In: Schudy (Hrsg.): Berufsorientierung in der Schule, Bad Heilbrunn, S.17-32

Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) 2001: PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen

Expertenkreis Ausbildungsreife 2006: Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife. Ein Konzept

für die Praxis erarbeitet vom „Expertenkreis Ausbildungsreife“ im Auftrag des Pakt-Lenkungsausschusses vorgelegt zur Sitzung des Paktlenkungsausschusses am 30. Januar 2006

http://www.arbeitsagentur.de/content/de_DE/hauptstelle/a-04/importierter_inhalt/pdf/Kriterienkatalog_Ausbildungsreife.pdf (23.03.2006)

Famulla, Gerd-E. / Butz, Bert 2005: SWA-Glossar: Berufsorientierung

http://www.swa-programm.de/texte_material/glossar/index_html?stichwort=Berufsorientierung (19.04.2006)

- Forum Bildung 2002:** Empfehlungen und Einzelergebnisse des Forum Bildung II, Bonn
- Härtel, Peter 2005:** Berufsorientierung in der Schule im europäischen Vergleich. In: Prager / Wieland (Hrsg.): Von der Schule in die Arbeitswelt, Gütersloh, S.75-98
- Hauptschule Aurich 2004:** Das Lernen lernen, Schulflyer
- Hilke, Rainer 2005:** Zentrale Konzepte der berufsbezogenen Eignungsbeurteilung. Eine Folienpräsentation (= Vortrag auf dem Bühler-Kolloquium Fachrichtung Psychologie am 6. April 2005)
<http://psylux.psych.tu-dresden.de/buehler/rh.pdf> (25.08.2005)
- Höhmann, Katrin / Holtappels, Hein Günter / Kamski, Ilse / Schnetzer, Thomas 2005:** Entwicklung und Organisation von Ganztagschulen. Anregungen, Konzepte, Praxisbeispiele (= Beiträge zur Bildungsforschung und Schulentwicklung Bd.24)
- Infratest Dimap 2004:** Eltern zur Ganztagschule
http://www.ganztagschulen.org/_downloads/Elternumfrage.pdf (05.05.2006)
- Kultusministerkonferenz 2006:** Bericht über die allgemein bildenden Schulen in Ganztagsform in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland – 2002 bis 2004 –
<http://www.kmk.org/statist/GTS%202004.pdf> (24.04.2006)
- Landesinstitut für Schule NRW 2004:** Schulprogramme zur Berufswahlorientierung und beruflichen Integration von Jugendlichen. Lehrerfortbildung: Berufswahlorientierung und berufliche Integration von Jugendlichen, Soest
- LBV-Stiftung o.J.:** Schweizerische Weiterbildung von Lehrkräften in Berufswahlvorbereitung
<http://www.lbv-kurse.ch/docs/programm.pdf> (05.05.2006)
- Meier, Bernd 2002:** Biographisch orientierte Berufswahlvorbereitung. In: Schudy (Hrsg.): Berufsorientierung in der Schule, Bad Heilbrunn, S.143-156
- OECD 2003:** Career Guidance and Public Policy: Bridging the Gap. Draft Final Report
http://www.trainingvillage.gr/etv/upload/Projects_Networks/Guidance/Policy_review_survey/Synthesis_reports/OECD_draft_synthesis_report.pdf (16.03.2006)

- OECD (Hrsg.) 2002:** OECD Review of Career Guidance Policies. Germany Country Note (by Peter Plant [Danish University of Education Kopenhagen] and Tony Watts [Administrator Education and Training Division OECD])
http://www.trainingvillage.gr/etv/Upload/Projects_Networks/Guidance/Policy_review_survey/Country_Notes/OECD_country_notes_germany.pdf (16.03.2006)
- Partner: Schule-Wirtschaft o.J.:** The Real Game Series. Lernspiele für die Lebens- und Berufswegeplanung in englischer Sprache. Allgemeine Informationen
http://www.psw-berlin.de/seiten/pdf/_trg_info.pdf (04.05.2006)
- Partner: Schule-Wirtschaft o.J.:** ZOS-Bericht
http://www.psw-berlin.de/seiten/pdf/_zos_beri.pdf (04.05.2006)
- Plum, Wolfgang 2002:** Informationslage: Schätze der Modellversuche finden und nutzen. In: Forum Bildung (Hrsg.): Aus guten Beispielen lernen. Fachtagung des Forum Bildung am 14. September 2001 in Berlin, Bonn, S.12-17
- Prager, Jens U. / Wieland, Clemens 2005:** Zwischen Wunsch und Wirklichkeit – Beschäftigungsfähigkeit und berufliche Orientierung Jugendlicher im Spiegel empirischer Untersuchungen. In: Dies. (Hrsg.): Von der Schule in die Arbeitswelt. Bildungspfade im europäischen Vergleich, Gütersloh, S.15-30
- Resch, Marianne / Bamber, Eva 2005:** Work-Life-Balance – ein neuer Blick auf die Vereinbarkeit von Berufs- und Privatleben? In: Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie Nr. 4/2005, S.171-175
- Sacher, Werner 2005:** Erfolgreiche und misslingende Elternarbeit. Ursachen und Handlungsmöglichkeiten. Erarbeitet auf der Grundlage der Repräsentativerhebungen an bayerischen Schulen im Sommer 2004. (= Schulpädagogische Untersuchungen Nürnberg Nr. 24)
- Sandby Hansen, Finn 2004:** Ausbildungsberatung der Folkeskole in Dänemark (= Vortrag anlässlich der 5. Fachtagung des SWA - Programms zum Thema „Berufsorientierung als Bildungsstandard?“ am 29. und 30.09.2004 in Potsdam)
<http://www.swa-programm.de/tagungen/potsdam/hansen.pdf> (04.05.2006)

- Schober, Karen 2005:** „Ausbildungsreife“. Zur Diskussion um ein schwieriges Konstrukt – Erfahrungen der Bundesagentur für Arbeit. In: Bundesinstitut für Berufliche Bildung (Hrsg.) 2005: Der Ausbildungsmarkt und seine Einflussfaktoren. Ergebnisse des Expertenworkshops vom 1. und 2. Juli 2004 in Bonn
http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a12voe_ausbildungsmarkt-einflussfaktoren.pdf
(15.03.2006)
- Schober, Karin 2001:** Berufsorientierung im Wandel – Vorbereitung auf eine veränderte Arbeitswelt (= Vortrag auf der 2. Fachtagung des Programms “Schule – Wirtschaft/ Arbeitsleben” am 30. und 31. Mai 2001 in Bielefeld)
<http://www.swa-programm.de/tagungen/bielefeld/vortragschober.doc> (10.01.2005)
- Schudy, Jörg 2002a:** Berufsorientierung als schulstufen- und fächerübergreifende Aufgabe. In: Schudy (Hrsg.): Berufsorientierung in der Schule, Bad Heilbrunn, S.9-16
- Schudy, Jörg 2002b:** Das Betriebspraktikum. Notwendige Optimierung eines Elements schulischer Berufsorientierung. In: Schudy (Hrsg.): Berufsorientierung in der Schule, Bad Heilbrunn, S.191-206
- SPI 2005:** Bundesweite Erfassung und Auswertung rechtlicher und konzeptioneller Grundlagen im Rahmen des Investitionsprogramms ‘Zukunft Bildung und Betreuung 2003-2007’ (IZBB)
http://www.ganztagsschulen.org/_downloads/*BUNDESLAND*SPI.pdf (05.05.2005)
- Wensierski, Hans-Jürgen v. / Schützler, Christoph/ Schütt, Sabine 2005:**
Berufsorientierende Jugendbildung. Grundlagen, empirische Befunde, Konzepte,
Weinheim/München
- Winkler, Michael / Kratochwil, Stefan 2002:** Ausbildungsfähigkeit von Regel- und Berufsschülern in Thüringen. Abschlussbericht zur Studie. (Textteil, Anhang/Literatur)
http://www.thueringen.de/tkm/hauptseiten/grup_presse/studie_ausb_textteil.pdf
(10.01.2005)
http://www.thueringen.de/tkm/hauptseiten/grup_presse/studie_ausb_tabellen.pdf
(10.01.2005)

Wissenschaftliche Begleitung des SWA-Programms 2003: Vom Konzept zur Kompetenz in der Berufsorientierung. Zwischenergebnisse des Programms „Schule – Wirtschaft / Arbeitsleben“, Flensburg / Bielefeld

*http://www.swa-programm.de/texte_material/swa_texte/zwischenergebnisse_online.pdf
(05.05.2006)*