

**Martin FISCHER, Kristina STOEWÉ, Sylvia
BARKHOLZ, Magdalene FOLLNER & Claudia
Kampa**

(Karlsruher Institut für Technologie & Steinbeisschule Stuttgart)

**„My Way! Finde deinen Weg“ – ein didaktisches Konzept
der schulischen Berufsorientierung als Beitrag zur
Förderung berufsbiografischer Gestaltungskompetenz**

Online unter:

http://www.bwpat.de/ausgabe27/fischer_etal_bwpat27.pdf

seit 15.03.2015

in

bwp@ Ausgabe Nr. 27 | Dezember 2014

Berufsorientierung

Hrsg. v. **Karin Büchter, H.-Hugo Kremer & Andrea Zoyke**

Herausgeber von **bwp@**: Karin Büchter, Martin Fischer, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer und Tade Tramm

bwp@

www.bwpat.de

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

Online: www.bwpat.de/ausgabe27/fischer_etal_bwpat27.pdf

Mit der Auflösung der „Normalarbeitsbiografie“ wird nicht nur die erstmalige Berufswahl, sondern auch der Umgang mit Umbrüchen im weiteren Arbeitsleben immer wichtiger. Dies war Ausgangspunkt eines Forschungsprojekts zur Entwicklung eines didaktischen Konzepts der erweiterten Berufsorientierung in der Realschule (Projekt „BerufReal“). Das Konzept fußt auf zwei Untersuchungen:

- 1) Eine Fragebogenerhebung in 24 neunten Klassen aus zwölf Realschulen (n = 540) gab Aufschluss darüber, wo die Schülerinnen und Schüler im Hinblick auf ihre Berufswahl gerade stehen, wie sie die bisherige Berufsorientierung bewerten und was sie von dieser erwarten. Ergänzend wurden 16 Lehrkräfte einer Expertengruppe des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport in Baden-Württemberg schriftlich befragt, die sich mit Berufsorientierung an Realschulen befasst.
- 2) In Form einer Sekundäranalyse wurden Daten aus der archivierten Längsschnittuntersuchung „Statuspassagen in die Erwerbsarbeit“ ausgewertet. Mehr als 300 transkribierte qualitative Interviews geben Auskunft über die Interaktion zwischen Lebenssituationen in der Berufseinstiegsphase und den Orientierungs-/Handlungsmustern der Befragten bei Berufswahlentscheidungen.

Auf Basis beider Erhebungen wurde ein didaktisches Konzept mit folgender Grundidee generiert: Schülerinnen und Schüler sollen dazu angeregt werden, sich mit möglichen künftigen (beruflich) relevanten Situationen aktiv zu befassen. Es wurde ein interaktives Brettspiel für den schulischen Gebrauch mit dem Titel „My Way! Finde Deinen Weg“ entwickelt. In den Bereichen „Beruf“, „Schule“, „Freundschaft“, „Familie“, „Partnerschaft“ und „Mein Wohlergehen“ werden in Schülergruppen (Entwicklungs-)Aufgaben bearbeitet, die für die berufliche Orientierung oder Umorientierung wichtig sind, und anschließend mithilfe eines „Nachdenkbogens“ reflektiert.

Vocational orientation at school as a contribution to promoting the competence of shaping one's career biography

Since the traditional career biography is becoming a thing of the past, it is not only the initial career choice which is becoming increasingly important, but also the manner in which people manage the changes in their later working life. This was the point of departure of a research project to develop a didactic concept of extended vocational orientation at the *Realschule* (project „BerufReal“). The concept is based on two surveys:

- 1) A survey by questionnaire which was conducted in 24 9th forms at 12 *Realschulen* (n = 540) showed the current position of students regarding their career choice process, how they evaluate their previous vocational orientation and what they expect of it.

In addition 16 teachers of a group of experts from the Ministry of Education, Youth and Sports in Baden-Württemberg, who deal with professional orientation of secondary schools were questioned in written form.

- 2) A secondary analysis evaluated data from the archived longitudinal study titled “Status passages toward gainful employment.” More than 300 transcribed qualitative interviews shed light on the interaction between life situations during the school/professional career transition phase and the orientation/action patterns of the interviewed individuals during career choice decisions.

Based on both surveys, a didactic concept with the following basic idea was created: Students should be encouraged to actively explore potential situations which might be relevant in future (also as regards potential careers). An interactive board game for use at school with the name “My way! Find your way” was developed. Groups of students work on (developmental) tasks from the areas of “job,” “school,” “friendship,” “family,” “partnership” and “my well-being”; those tasks play an important role in vocational orientation or reorientation and are subsequently reflected by means of a “reflection sheet.”

„My Way! Finde deinen Weg“ – ein didaktisches Konzept der schulischen Berufsorientierung als Beitrag zur Förderung berufs- biografischer Gestaltungskompetenz

1 Aktuelle Probleme beim Übergang Schule – Beruf

Die Berufseinmündung von jungen Menschen ist in Deutschland in vielerlei Hinsicht in die Diskussion geraten. Trotz einer verbesserten Lage auf dem Lehrstellenmarkt befinden sich immer noch viele junge Menschen im sogenannten Übergangssystem, d. h. in berufsvorbereitenden Maßnahmen, in denen in der Regel kein formaler Berufsbildungsabschluss vermittelt wird. Im Jahr 2013 mündeten mehr als eine Viertelmillion Jugendlicher nach dem Schulabschluss in eine Maßnahme des Übergangssystems ein – und damit mehr als jede/jeder vierte Jugendliche, die/der nach Schulabschluss in einen Sektor der beruflichen Bildung übergang (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, 98). Die Teilnahme an berufsvorbereitenden Maßnahmen ist jedoch noch lange kein Garant für einen erfolgreichen Übergang an der ersten Schwelle: Von allen Maßnahmenteilnehmenden eines Jahrgangs gelingt – je nach Maßnahme – nur zwischen 50 und 63 % innerhalb des ersten Jahres nach deren Beendigung der Übergang in eine vollqualifizierende Ausbildungsform, d. h. in eine betriebliche, außerbetriebliche oder schulische Ausbildung (Beicht 2011, 79).

Die Probleme der Berufseinmündung sind mit dem Überwinden der ersten Schwelle allerdings noch nicht beendet. Circa ein Viertel aller Auszubildenden bricht die Berufsausbildung ab (BMBF 2014, 52; vgl. Beinke 2011), in einigen Berufen beträgt die Vertragslösungsquote sogar über 50 % (BMBF 2014, 52). Auch im Anschluss an eine erfolgreich absolvierte Ausbildung sind die Ausgebildeten in relevantem Maß von Umbrüchen im Erwerbsleben betroffen. Wolfgang Wittwer (2003, 64–65) geht davon aus, dass die Hälfte aller Dreißigjährigen nicht mehr im erlernten Beruf arbeitet. Friedel Schier (2011, 9) berichtet, dass im Anschluss an die Ausbildung über alle Berufe hinweg nur 55 % der Ausgebildeten im erlernten Beruf verbleiben. Auch aktuell wird prognostiziert, dass viele der Erwerbstätigen nicht im gelernten Beruf bleiben, sondern in ein anderes Berufshauptfeld wechseln (BIBB 2014, 5). Als Faktoren für einen Berufswechsel werden Nicht-Übernahme durch den Ausbildungsbetrieb, Arbeitslosigkeit und der gewählte Ausbildungsberuf selber genannt (IAB 2007, 5). Das klassische dreistufige Modell der Erwerbsbiografie – Schule/Ausbildung, Erwerbsarbeit im erlernten Beruf, Ruhestand – ist somit weitgehend obsolet; stattdessen nehmen sogenannte „atypische“ Erwerbsbiografien zu (Frosch 2010, 2). Diese sind geprägt von unterschiedlichen Übergangsphasen wie befristeten Arbeitsverträgen, Teilarbeitstätigkeiten, Zusatzausbildungen, (zeitlich befristetem) Ausstieg aus dem Beruf oder Wechsel der beruflichen Tätigkeitsfelder und Fachrichtungen.

Der Prozess der Berufseinmündung ist in Deutschland somit ein besonders kritischer Problembereich. Daher werden im Berufsbildungsbericht 2014 der deutschen Bundesregierung die Themen „Duale Ausbildung stärken“, „Berufsorientierung ausbauen“ und „Übergänge in Ausbildung erleichtern“ als zentrale berufsbildungspolitische Maßnahmen genannt (BMBF 2014, 67 ff.).

Die schulische Berufsorientierung nimmt in diesem Zusammenhang einen aktuell wachsenden Stellenwert ein. So sieht der Bildungsplan für Realschulen in Baden-Württemberg vor, dass in den Klassen 5 bis 10 der fächerübergreifende Themenkomplex „Berufsorientierung in der Realschule“ in einem Umfang von mindestens je zwei Jahreswochenstunden, die aus dem Stundenvolumen der beteiligten Fächer entnommen werden, durchgeführt wird (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg¹). Allerdings wird in der schulischen Berufsorientierung in erster Linie ein „Matching-Ansatz“ („Welcher Beruf passt am besten zu mir?“) verfolgt. Die Schülerinnen und Schüler sollen durch die schulische Berufsorientierung herausfinden, in welchen Berufsfeldern ihre Fähigkeiten und Interessen liegen und sich für entsprechende Ausbildungsberufe bewerben (ebd.). Die Passung zum Wunschberuf ist das ausschlaggebende Kriterium schulischer Berufsorientierung, für die – zugespitzt ausgedrückt – auch eine gewisse „Schubladisierung“ der Schülerinnen und Schüler vorgenommen wird („Du bist der handwerklich-technische Typ!“). Zur Ermittlung der Passung zwischen Person und Beruf wurde ein Verfahren der Potenzialanalyse unter der Bezeichnung „Kompetenzanalyse Profil AC“ (MTO Psychologische Forschung und Beratung (o. J.)) in Zusammenarbeit mit dem Christlichen Jugenddorf Offenburg entwickelt, es wird seit dem Schuljahr 2013/2014 in allen Realschulen in Baden-Württemberg durchgeführt. Ergebnis des Verfahrens ist ein individuelles Kompetenzprofil, das zur weiteren Berufsorientierung dient.

Hier soll nicht dagegen argumentiert werden, dass die Schülerinnen und Schüler sich über ihre Fähigkeiten und Interessen klar werden – ganz im Gegenteil. Nur als alleiniger Bezugspunkt ist die „Orientierung“ an der Passung zum Wunschberuf aus unserer Sicht nicht ausreichend. Explizit oder implizit wird so suggeriert, dass jede ausbildungswillige Person ihren Wunschberuf ergreifen und diesen ihr Leben lang behalten könnte. Eine derartige Geradlinigkeit im Lebenslauf entspricht jedoch (längst) nicht (mehr) der Realität (Eckelt/Schmidt 2014, 6 f.). Die (Konkurrenz-)Situation auf dem Arbeitsmarkt und die Möglichkeit, dass der Ausbildungswunsch nicht erfüllt werden kann und stattdessen eine Notlösung herhalten muss – oder gar die Möglichkeit des generellen Scheiterns auf dem Ausbildungsmarkt –, bleiben in der schulischen Berufsorientierung oft unberücksichtigt. So werden die Jugendlichen bei der Ausbildungsstellensuche unerwartet mit der harten Realität konfrontiert; dies betrifft vor allem Schülerinnen und Schüler mit als geringwertig angesehenen Bildungsabschlüssen, denen als zusätzliche Konkurrenz Schulabgänger/-innen mit höheren Bildungsabschlüssen den Zugang zum erwünschten Ausbildungsplatz verwehren können (ebd., 7).

Wie junge Menschen mit diesen objektiven Herausforderungen umgehen und wie sie in diesem Zusammenhang die aktuelle schulische Berufsorientierung beurteilen, haben wir auf Basis zweier Untersuchungen zu ermitteln versucht. Dies war zum einen die Durchführung

¹ <http://www.kultusportal-bw.de/Lde/Startseite/schulebw/Kontingentsstundentafel> (15.09.2014).

einer quantitativen, schriftlichen Befragung von Realschülerinnen und -schülern in Baden-Württemberg und zum anderen die Sekundäranalyse der Längsschnittstudie „Statuspassagen in die Erwerbstätigkeit“ der Universität Bremen (Universität Bremen 2000). Die Ergebnisse dieser beiden Untersuchungen sowie die daraus abgeleiteten Schlussfolgerungen zur Entwicklung einer erweiterten – über Matching-Ansätze hinausreichenden – Berufsorientierung für die Realschule werden im Folgenden dargestellt.

2 Schriftliche Befragung von Realschülerinnen und -schülern der neunten Klasse in Baden-Württemberg

Im Rahmen des Projekts BerufReal wurde von Mai bis Juni 2013 eine Online-Fragebogenerhebung in 24 neunten Klassen aus zwölf Realschulen Baden-Württembergs durchgeführt. Insgesamt nahmen 540 von 650 Schülerinnen und Schüler mit einem durchschnittlichen Alter von 15,3 Jahren an der Erhebung teil. Es konnten 527 Datensätze ausgewertet werden – dies entspricht einer Rücklaufquote von mehr als 80 %.

Die Befragung sollte Aufschluss darüber geben, wo die Schülerinnen und Schüler im Hinblick auf ihre Berufswahl gerade stehen, welche Hilfen sie sich von der Schule erwarten und wie sie die bisherige Begleitung der Berufsorientierung durch die Schule einschätzen. Ziel der Fragebogenerhebung war also eine Bestandsaufnahme, die als Grundlage für eine mögliche Erweiterung der aktuellen Berufsorientierung dienen sollte. Der dabei eingesetzte Fragebogen enthielt ganz überwiegend Ankreuzmöglichkeiten, jedoch auch einige freie Antwortmöglichkeiten, und umfasste insgesamt 37 Fragen in fünf Abschnitten: 1) Fragen zum Übergang von der Schule in den Beruf; 2) Fragen zu Einflüssen bei der Entscheidung zum Berufsweg; 3) Fragen zum Betriebspraktikum; 4) Einschätzungen zur erlebten Berufsorientierung; 5) Allgemeine Fragen/Angaben zur Person. Wenn die Schülerinnen und Schüler gebeten wurden, zu Aussagen Stellung zu nehmen (z. B.: „Meine Eltern kennen sich gut mit den heutigen beruflichen Möglichkeiten aus“), dann konnten sie dies auf einer vierstufigen Skala (von „trifft völlig zu“ bis „trifft gar nicht zu“) tun.

Die Ergebnisse der Befragung können als aktuelles Blitzlicht auf die Situation von Realschülerinnen und -schülern in Baden-Württemberg angesehen werden, die sich in der Berufseinstiegsphase befinden. Die Befragung ergänzt die Analyse von Sekundärquellen und die Einbeziehung von schulischen Expertinnen und Experten und gibt Hinweise auf Anknüpfungspunkte an das bisher praktizierte Berufsorientierungskonzept BORS – „Berufsorientierung in der Realschule“ in Baden-Württemberg.

Die ausführlichen Befragungsergebnisse sind dargestellt in Petersen et al. (im Erscheinen). Folgende Befragungsergebnisse waren für ein zu entwickelndes didaktisches Konzept der erweiterten Berufsorientierung besonders relevant:

2.1 Wunsch der Schülerinnen und Schüler nach (mehr) Klärungshilfe bzw. personenbezogener Unterstützung durch die schulische Berufsorientierung

Als ein wichtiges Ergebnis der Erhebung wurde festgestellt, dass die befragten Realschülerinnen und -schüler sich bei der Berufsorientierung (mehr) Unterstützung dabei wünschen, für sich selbst die besten beruflichen Möglichkeiten zu finden.

Hierbei erwarten die Schülerinnen und Schüler von der Berufsorientierung, dass diese ihnen in erster Linie als Klärungshilfe für die aktive und selbstständige Suche nach dem „richtigen“ beruflichen Weg dient und ihnen mögliche berufliche Wege aufzeigt.

Dies zeigen die Ergebnisse bei einem der höchstbewerteten Item der gesamten Befragung „Ich möchte, dass ich mit den Angeboten meine Wünsche und Ziele selbst klären und dann berufliche Wege finden kann“ ($\bar{x}=3,15$, $SD=0,70$)² sowie dem Item „Ich möchte, dass man/frau meine Wünsche und Fähigkeiten erkennt und mir berufliche Wege aufzeigt“ ($\bar{x}=3,02$; $SD=0,76$).

Ein didaktisches Konzept zur Erweiterung der Berufsorientierung könnte auf den Wunsch der Schülerinnen und Schüler stärker eingehen, Wege und Ziele selbst zu klären, und Unterstützung dabei bieten, ihnen sowohl berufliche Wege aufzuzeigen als auch dabei helfen, die eigenen Fähigkeiten und Stärken kennenzulernen.

2.2 Geringe zugemessene Bedeutung der Peergroup bei der Berufsorientierung

Als weiteres Ergebnis zeichnete sich ab, dass der Peergroup sowie den Mitschülerinnen und Mitschülern bei der Berufsfindung ein relativ geringer Stellenwert beigemessen wird. So sind die befragten Schülerinnen und Schüler der Ansicht, dass ihre Freundinnen und Freunde bei den Entscheidungen für den weiteren Berufsweg eine geringe Bedeutung hatten. Mitschülerinnen und Mitschüler sind dabei sogar noch weniger hilfreich.

Dies belegen die Items zum (relativ geringen) Stellenwert der Peergroup ($\bar{x}=2,12$; $SD=0,867$) und der Mitschülerinnen und Mitschüler ($\bar{x}=1,84$; $SD=0,787$) bezüglich der Berufsfindung.

Demgegenüber steht die Ansicht, dass insbesondere bei den Freundinnen und Freunden hohe Potenziale in Bezug auf die Einschätzung von Stärken und Schwächen gesehen werden. Das bedeutet, dass der Peergroup durchaus eine stärkere Rolle bei der Berufsorientierung zugeschrieben werden könnte. Dies belegt das Item zur Stärken-Schwächen-Einschätzung: „Freundinnen und Freunde können Stärken und Schwächen gut einschätzen“ ($\bar{x}=3,08$; $SD=0,729$).

Im Rahmen eines didaktischen Konzepts zur Berufsorientierung sollte daher versucht werden, die Peergroup aktiv in den Prozess der Berufsfindung mit einzubeziehen. Durch den Aus-

² \bar{x} steht für das arithmetische Mittel der jeweiligen Frage auf einer Skala von 1=geringe Ausprägung bis 4=sehr hohe Ausprägung. SD meint die Standardabweichung, also die Streuung der Werte um diesen Erwartungswert. Beide Werte ergeben sich aus den Angaben der befragten Schülerinnen und Schüler.

tausch über berufliche Situationen im Klassenverband können Anregungen dazu gegeben werden, diesen Austausch auch außerhalb der Schule umzusetzen.

2.3 Geringe zugemessene Bedeutung der Lehrkräfte bei der Berufsorientierung

Auch den Lehrkräften wird bei der Berufsorientierung und -findung ein geringer Unterstützungsgrad zugemessen. Auf die Frage „Wer hat dir bei deinen Entscheidungen für deinen weiteren Berufsweg geholfen oder hilft dir dabei?“ geben die Schülerinnen und Schüler im Mittel an, dass die Lehrkräfte ihnen bei diesen Entscheidungen „wenig Hilfe“ bieten können ($\bar{x}=2,00$; $SD=0,87$).

Dies fällt gerade hinsichtlich der bereits im Schuljahr 2011/12 erfolgten Einführung der „Kompetenzanalyse Profil AC“³ in Baden-Württemberg ins Auge, da hier unter anderem auch ein Beratungsgespräch mit der Lehrkraft vorgesehen ist. Hierdurch, und auch durch die explizite Verortung der Berufsorientierung in den Lehrplänen über mehrere Schuljahre hinweg, wäre eine größere Bedeutung der Lehrkräfte bei der Berufsorientierung nahe liegend und wünschenswert. Bei der Entwicklung eines didaktischen Konzepts ist darum zu berücksichtigen, dass hierdurch die Rolle der Lehrkraft im Prozess der Berufsorientierung gestärkt wird.

2.4 Bei den Schülerinnen und Schülern herrscht Informationsbedarf über Chancen und Risiken, Anforderungen und Erträge bei der Ausbildung und Arbeit in Erwerbsberufen

In den empirischen Ergebnissen zeigte sich ein allgemeiner Informationsbedarf bei den Schülerinnen und Schülern in Bezug auf Themen, die über die unmittelbare Berufswahl hinausgehen und die Bestandteil der schulischen Berufsorientierung in Realschulen sein könnten. Vor allem zu folgenden Themen gibt ein beachtlicher Anteil der befragten Schülerinnen und Schüler an, durch die schulische Berufsorientierung keine Informationen erhalten zu haben:

- demografische Entwicklungen und deren Auswirkungen auf Erwerbstätige (29,2 % der befragten Schülerinnen und Schüler geben an, keine Informationen hierzu erhalten zu haben)
- unterschiedliche Risiken für Arbeitslosigkeit in Berufen/Branchen (26,9 %)
- Verhalten im Kündigungsfall (23,9 %)

Teilweise räumen die Schülerinnen und Schüler ein, durch die schulische Berufsorientierung zwar über bestimmte berufs(wahl)spezifische Themen informiert worden zu sein, sehen dies aber als erweiterungsbedürftig an. Dies betrifft insbesondere Themen, die nicht nur mit der unmittelbaren Berufswahl, sondern auch mit dem weiteren Arbeitsleben im Zusammenhang stehen:

³ Für nähere Informationen siehe: <http://www.kultusportal-bw.de/Lde/Startseite/schulebw/Kompetenzanalyse+Profil+AC+an+Realschulen> (15.09.2014).

- Verdienstmöglichkeiten während und nach der Ausbildung (33,3 %)
- Übersicht über Berufe und berufliche Wege sowie Informationen darüber (31,7 %)
- was in schulischen oder betrieblichen Auswahlverfahren (Eignungstest, Einstellungstest, Assessment-Center ...) zu erwarten ist (29,8 %)
- welche körperlichen und geistigen Fähigkeiten bei verschiedenen Berufswegen mitzubringen sind (29,2 %)
- wie gut Ausbildungsplatzchancen in verschiedenen Berufen/Branchen sind (28,3 %)
- welche Schulabschlüsse für welche beruflichen Richtungen notwendig sind (27,7 %)
- wo zusätzliche Informationen über Berufe/berufliche Möglichkeiten zu finden sind (26,6 %)
- worauf bei Bewerbungsgesprächen zu achten ist (22,4 %).

Es bietet sich an, diese Punkte in einem didaktischen Konzept zu berücksichtigen, sodass dem Informationsbedarf der Schülerinnen und Schüler ebenso nachgekommen werden kann wie den Erfordernissen „lebenslangen Lernens“ im Kontext späterer Weiterentwicklungen und Umorientierungen.

2.5 Ein Viertel der befragten Realschülerinnen und Realschüler hat einen Migrationshintergrund

Rund 25 % der befragten Schülerinnen und Schüler geben an, einen Migrationshintergrund zu haben. Bei 17 % der Befragten wird zu Hause eine andere Sprache als Deutsch gesprochen und weitere 8 % der Schülerinnen und Schüler geben an, dass zu Hause noch eine weitere Sprache gesprochen wird, allerdings weniger häufig als Deutsch.

Der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund war von den befragten Lehrkräften bei weitem nicht so hoch eingeschätzt worden, und es fragt sich, wie dieser Sachverhalt im Unterricht aufgegriffen werden kann. Hierzu empfiehlt es sich, den Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund sowohl in der Gestaltung als auch im Inhalt zu berücksichtigen. Beispielsweise neigen Jungen (wie nach Angaben der Lehrkräfte die Ergebnisse der Potenzialanalyse Profil AC zeigen (vgl. Kap. 2.7 und Petersen et al. (im Erscheinen)) zu einer eher überschätzenden Selbstbewertung, während Mädchen eher eine realistischere und zurückhaltende Selbsteinschätzung vornehmen – und ein Migrationshintergrund verschärft diese Tendenz noch einmal. Dieser Sachverhalt kann im Unterricht berücksichtigt werden, indem darauf geachtet wird, Personen aus unterschiedlichen Kulturbereichen anzusprechen und keine benachteiligenden Zuordnungen von Personen mit Migrationshintergrund zu einschlägigen Berufen oder Lebenswegen zu treffen.

2.6 Die Genderthematik spielt bei den Schülerinnen und Schülern in verschiedenen Bereichen eine Rolle

Die Ergebnisse aus der Befragung von Schülerinnen und Schülern zeigen, dass Jungen tendenziell schon konkretere Vorstellungen haben, was sie nach der Realschule machen wollen: Während nur 12,5 % der Jungen zum Befragungszeitpunkt noch nicht wissen, welchen Weg sie nach der Realschule einschlagen wollen, trifft dies auf 21,9 % Prozent der Mädchen zu. Ähnliche Ergebnisse ergeben sich beim Anteil derjenigen, die zwar mehrere Ideen und Wünsche für ihre berufliche Laufbahn haben, sich aber (noch) nicht entscheiden können: Bei den Jungen ist dies etwas mehr als ein Viertel (26,9 %) und bei den Mädchen beinahe ein Drittel (32,2 %).

Des Weiteren spiegeln sich bei der Benennung von möglichen fachlichen Richtungen, in welche die Schülerinnen und Schüler gehen wollen, Berufswünsche wider, die genderspezifisch herkömmlichen Erwartungen entsprechen: Bei Jungen ist der Anteil von „Ich will eine gewerblich-technische Berufsfachschule (BFS) besuchen“ mit 37,1 % deutlich größer als bei Mädchen mit 7,5 %. Demgegenüber ist bei Jungen der Anteil von „Ich will eine kaufmännische Berufsfachschule (BFS) besuchen“ mit 19,7 % kleiner als bei den Mädchen mit 28,2 %. Deutlich geringer ist bei Jungen der Anteil (4,9 %) von „Ich will eine Berufsfachschule (BFS) Fachrichtung Ernährung und Gesundheit besuchen“ als bei Mädchen (18 %). Schließlich fällt bei den Mädchen der Anteil von „Ich will ein Freiwilliges Soziales Jahr (FSJ) oder etwas Ähnliches machen“ mit 19,2 % deutlich höher aus als bei Jungen (3,8 %). Auffällig ist auch, dass Mädchen viel häufiger den Besuch eines allgemeinbildenden Gymnasiums anstreben als Jungen (26,7 % vs. 13,3 %). Dementsprechend betrachten sie das, was sie nach dem Abschluss der 10. Klasse tun werden, auch eher als einen Weg, um sich schulisch zu verbessern und ihre Ausbildungschancen zu erhöhen (29,0 %) oder als „Überbrückungszeit“, um sich darüber klar zu werden, was sie beruflich machen wollen (26,3 %). Bei Jungen sind dies nur 21,1 % bzw. 9,1 %.

Um der Genderthematik gerecht zu werden, sollte in einem didaktischen Konzept versucht werden, Impulse zum Überdenken dieser klassischen Rollenverteilungen zu geben. Die Schülerinnen und Schüler können etwa anhand von Beispielen dafür sensibilisiert werden, dass sowohl Jungen auch „Frauenberufe“ annehmen können als auch Mädchen „Männerberufe“. Zusätzlich sollte die Genderthematik auch ganz explizit aufgegriffen werden.

2.7 Ergänzende Befragung von Lehrkräften

In Ergänzung zu der quantitativen Befragung von Schülerinnen und Schülern fand zu Beginn der Projektlaufzeit von „BerufReal“ im März 2013 eine schriftliche, qualitative *Expertenbefragung* von 16 sogenannten Multiplikatorinnen und Multiplikatoren statt – dies sind Lehrkräfte, die im Auftrag des baden-württembergischen Kultusministeriums an der Koordinierung der schulischen Berufsorientierung mitwirken. In dieser Befragung wurden die Wahrnehmung und Umsetzung der gegenwärtigen Berufsorientierung in der Realschule (BORS) aus Sicht der Lehrkräfte ermittelt. Ergebnisse hierbei waren unter anderem, dass nach Erfahrung der Lehrkräfte weniger als die Hälfte der Realschülerinnen und -schüler nach der Real-

schule eine berufliche Ausbildung beginnt, und zwar tendenziell eher die leistungsschwächeren bzw. schulumüden Schülerinnen und Schüler. Der weitaus größere Teil hingegen besucht anschließend weiterhin die Schule, sei es eine Berufsfachschule, ein Berufskolleg oder ein Gymnasium (beruflich oder allgemeinbildend). Darüber hinaus scheint die familiäre Unterstützung bei der Berufsorientierung im Migrantenernährungshaus geringer zu sein als bei Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund, insbesondere wenn dort Sprach-/Verständnisprobleme vorliegen. Leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler sind aus der Sicht der befragten Lehrkräfte bei der Berufsplanung besonders zu fördern, und auch die Eltern sollten in dem Prozess mitberücksichtigt werden. Eine entscheidende Bedeutung bei der Berufswahl werden Personal- und Sozialkompetenzen zugemessen, im Speziellen den Merkmalen Selbstständigkeit und Durchhaltevermögen sowie auch Teamfähigkeit und Kommunikationsfähigkeit.

3 Sekundäranalyse: Längsschnittstudie „Statuspassagen in die Erwerbstätigkeit“ der Universität Bremen

Als weitere Quelle bei der Entwicklung eines erweiterten didaktischen Konzepts zur Berufsorientierung wurden Daten aus dem Archiv für Lebenslaufforschung (ALLF), heute „Qualiservice“⁴ der Universität Bremen ausgewertet. Hier stehen vor allem Daten aus dem Sonderforschungsbereich 186 der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) „Statuspassagen und Risikolagen im Lebensverlauf“ (Universität Bremen 2000) für Sekundäranalysen zur Verfügung. Wir haben vor allem die archivierte Längsschnittuntersuchung „Statuspassagen in die Erwerbstätigkeit“ (ein Teilprojekt des gesamten DFG-Sonderforschungsbereichs) ausgewertet. Der Datensatz enthält u. A. mehr als 300 transkribierte qualitative Interviews mit jungen Menschen aus den Regionen Bremen und München zur gesamten Statuspassage von der Berufsfindung über die Berufsausbildung bis in die ersten Jahre im Beschäftigungssystem und lässt Schlussfolgerungen hinsichtlich der Orientierungs- und Handlungsmuster bei Berufswahlentscheidungen zu (vgl. Witzel/Kühn 1999). In der Längsschnittstudie wurden die Versuchspersonen in drei Erhebungswellen zwischen 1989 und 1995 mithilfe von Leitfadenterviews zu ihrem beruflichen und persönlichen Status quo sowie zu ihren Zukunftsplänen befragt. Für den Zweck einer erweiterten – über die unmittelbare Berufswahl hinausreichenden – Berufsorientierung ist diese Längsschnittstudie deshalb besonders relevant, weil hier Informationen über die gesamte Berufseinmündungsphase zur Verfügung stehen.

Bei unserer Sekundäranalyse dieser qualitativen Daten wurden Lebensläufe von ehemaligen Realschülerinnen und -schülern ausgewertet, in der chronischen Reihenfolge der drei Erhebungswellen zusammengefasst und in Aufgabenstellungen für die Berufsorientierung bzw. berufliche und lebensweltliche Umorientierung transformiert („Welche Aufgaben stellen sich jungen Menschen in der Berufseinmündungsphase?“). Die in der Längsschnittstudie gefundenen Umbrüche und berufsbiografischen Besonderheiten wurden dabei berücksichtigt. Bemerkenswert ist die in vielen Interviews zum Ausdruck kommende enge Verbindung von beruflichen Entscheidungen und Problemen mit Kontexten der Partnerschaft, der Familie, des

⁴ <http://www.qualiservice.org/index.php?id=40> (15.09.2014).

Freundeskreises und des eigenen Wohlergehens wie z. B. Krankheiten. Die inhaltliche Auswertung dieser Interviewstudien floss direkt in die Formulierung von Lernaufgaben mit ein, sodass diese wiederum ein (didaktisch transformiertes) Abbild der (damaligen) Realität darstellen. Exemplarisch ist im Folgenden ein biografisches Kurzprotokoll wiedergegeben, aus dem dann anschließend Lernaufgaben (wie z. B. der Umgang mit der Scheidungsproblematik der Eltern während der Schulzeit und Ausbildung, der Umgang mit der Ausbildung in einem anderen als dem Wunschberuf) abgeleitet wurden.

004	ANNE	1966	Mittlere Reife	Einzelhandelskauffrau
WELLE 1, 1989 (27 Seiten)				
<p>a) Ihre Eltern lassen sich gegen Ende der Schulzeit scheiden (Z.49ff). [AS] [FA]</p> <p>b) Zur selben Zeit erhält sie nur Absagen im gewünschten Beruf (Reisekauffrau) (Z.34ff). [BA][MW]</p> <p>c) Aufgrund der Scheidung finanzieren die Eltern ihr ein Auslandsjahr in den USA (Z.50ff). [FA]</p> <p>d) Trotz bester Sprachkenntnisse bleibt sie weiter ohne Ausbildungsplatz. Sie jobbt zum Geldverdienen, muss sich selbst unterhalten, erhält kein Geld der Eltern (Z.57ff). [BA] [BT] [FA]</p> <p>e) Sie möchte das Fachabitur auf einer Fachoberschule nachmachen, bricht jedoch nach wenigen Monaten aufgrund der Doppelbelastung (Arbeit und Schule) ab (Z.157-168). [AS] [BT]</p> <p>f) Sie bewirbt sich rege auf Stellen im Reisebüro und wird häufig eingeladen (hat recht gute Noten); sie bekommt trotzdem keinen Ausbildungsplatz (Z.69ff). [BA]</p> <p>g) Sie bewirbt sich nach dem Zufallsprinzip auf eine Stellenanzeige aus der Zeitung („Augen zu Finger drauf“) und kommt auf Arzthelferin; sie erhält den Ausbildungsplatz, bricht jedoch nach kurzer Zeit ab, da sie kein Blut sehen kann (Z.246ff). [BA]</p> <p>h) Bekannte/ Freunde haben ein Geschäft und bieten ihr an, dort eine verkürzte Ausbildung im Einzelhandel zu machen (aufgrund der Arbeitserfahrung durch ihre Jobs) (Z.369). [BA]</p> <p>i) Sie schließt diese ab, möchte jedoch nicht bleiben; der Verdienst ist ihr zu gering, ihr geht es lediglich darum, eine abgeschlossene Ausbildung vorzuweisen (Z.595ff). [BA] [BT]</p> <p>j) Macht zurzeit eine Weiterbildung zur Betriebswirtin (wegen besserer Aufstiegschancen (Z.1048ff)); Betriebswirkkursus an einer privaten Schule, Dauer 3 Semester, Förderung durch Arbeitsamt (begründete gesundheitliche Beschwerden durch die Arbeit als Verkäuferin) (Z.649ff, 657ff). [WB]</p>				
WELLE 2, 1992 (42 Seiten)				
<p>a) Ihr wird direkt nach der Ausbildung ein Job als Assistentin eines Abteilungsleiters angeboten. Sie entscheidet sich jedoch für die Weiterbildung zum Praktischen Betriebswirt (s.o.) (Z.9ff). [BT] [WB]</p> <p>b) Sie macht diese Weiterbildung, die praxisorientiert ist. Da die Zeit knapp ist, wird eine hohe Eigenmotivation gefordert; es werden Buchtitel genannt und jeder entscheidet selbst, ob er sich die Bücher besorgt und daraus lernt oder nicht (Z.103ff). [WB]</p> <p>c) Eine gute Freundin hat ihr geholfen sich in dem Chaos der Weiterbildungsmöglichkeiten zurechtzufinden (sie lebt schon recht lange allein in einer großen Stadt); die Freundin hat sie mit den „Papieren“ unterstützt (Z.348ff). Letztlich hilft ein Berater des Arbeitsamts gut weiter (Z.395). [F]</p> <p>d) Entscheidet sich rasch für diese Weiterbildung, da sie weiß, dass sie Familie und Kinder haben möchte – bemängelt die Ungerechtigkeit für Frauen im Beruf (→ wenn man Karriere machen will und lange gelehrt hat, ist es zu spät für Familie) (Z.599ff, Z.756). [WB] [P] [F]</p> <p>e) Ihr Vater verbringt jedes halbe Jahr in Griechenland – würde sie ein Kind bekommen könnte sie sich vorstellen ihn zu begleiten: sie sieht verschiedene Möglichkeiten in der Touristikbranche z.B. Bootsverleih (Z.811). [FA]</p> <p>f) Sie organisiert gern; hätte Lust irgendwas in dieser Richtung zu unternehmen (Organisation von Feiern, Hochzeiten, Kindergeburtstage...)(Z.827ff). [BT]</p> <p>g) Bewundert ihre Mutter, die jetzt mit knapp 44 Jahren eine Ausbildung zur Krankenschwester begonnen hat (Z.1480). [FA]</p> <p>h) Nagt noch an der Scheidung der Eltern, da ist viel zusammengebrochen (Z.1668). [MW] [FA]</p>				
WELLE 3, 1994 (38 Seiten)				
<p>a) Macht bei zwei Assessment-Center-Weiterbildungen (Rollenspiele, Kleinprojekte) in der Firma mit, es geht um die Eignung als Führungskraft im Unternehmen (starker Kampf, viele junge Erwachsene der Firma nehmen teil) (Z.20ff). Im zweiten Kurs ist sie bereits sichtbar schwanger, weswegen sie nur „mitläuft“. [BT] [WB] [FA]</p> <p>b) Hat sich bei der Entscheidung zwischen Karriere oder Familie für die Familie entschieden (Z.224ff, Z.262ff). [BT] [FA]</p> <p>c) Sie und ihr Mann wollen nach einem Jahr den Erziehungsurlaub wechseln – doch ihrem Betrieb geht es finanziell nicht mehr gut (Z.321ff) – sie bleibt nun weiter Zuhause, keiner der Partner ist enttäuscht (Z.384ff). [FA] [P]</p> <p>d) Das Ehepaar schmiedet Pläne zu viert für 1,5 Jahre nach Griechenland zu gehen. Sie würde kündigen, er würde den restlichen Erziehungsurlaub nehmen. Sie könnten ihr Eigentum vermieten und von den Einnahmen gut in Griechenland leben (Vater hat dort gebaut → kostenlos wohnen) (Z.676ff). [FA]</p> <p>e) Als berufliche Alternative schließt sie nicht aus, sich mal selbstständig zu machen (Z.1208, 1219ff). [BT]</p> <p>f) Das Ehepaar hat einen Ehevertrag vor der Hochzeit aufgesetzt, um im Falle einer Trennung alles geregelt zu haben (Scheidungskind) (Z.1378ff). [P]</p>				

Neben den in den Interviews beschriebenen beruflich relevanten Lebenssituationen in der Berufseinmündungsphase wurde ein weiteres Ergebnis aus dem damaligen DFG-Sonderforschungsbereich für unser didaktisches Konzept einer erweiterten Berufsorientierung genutzt und weiterentwickelt: Im Rahmen der Datenauswertung der Längsschnittstudie „Statuspassagen in die Erwerbsarbeit“ war seinerzeit das **BARB-Modell** (siehe unten) der Selbstsozialisation entwickelt und erprobt worden. Ausgehend von der Frage, wie die Handlungsakteure mit den (äußeren und inneren) Begrenzungen und Möglichkeiten innerhalb ihrer Berufsbiografie umgehen, wird die Nutzung des Deutungs- und Handlungsspielraums in vier Schritte gegliedert (Witzel/Kühn 1999, 16; Fischer/Witzel 2008):

Bilanzierung eines berufsbiografischen Abschnitts, d. h. individuelle Bewertung von Entscheidungs- und Handlungsfolgen, Kontexterfahrungen (Sinnzuschreibungen);

Aspirationen (aus Handlungsbegründungen): Ansprüche, Interessen, Motivation, Handlungsentwürfe, Planungen;

Realisationen: Aussagen über und Umsetzung von konkreten Handlungsschritten gemäß Aspirationen, Augenmerk auf Chancen und Restriktionen;

Bilanzierung (erneute Sinnzuschreibungen der bereits erfolgten Handlungen).

Seinerzeit spiegelte das BARB-Modell vor allem die Logik der Selbstsozialisation wider, die sich hinter den Interviewaussagen erkennen ließ. Diese Logik lässt sich auch didaktisch nutzen: Mit der von uns entwickelten aufgabenorientierten Fassung des BARB-Modells kann die Interaktion von Individuum und Umwelt im Kontext beruflicher Sozialisation erfasst und didaktisch transformiert werden. Zu bilanzieren (wo stehe ich?), Aspirationen zu entwickeln (wo will ich hin?), diese zu realisieren (wie kann ich das umsetzen?) und das Ergebnis erneut zu bilanzieren (was hat das für mich gebracht?) kann als Aufgabenzyklus der vorberuflichen und beruflichen Sozialisation betrachtet werden, dem sich Schülerinnen und Schüler nicht nur in der Schule, sondern auch im späteren Leben häufiger stellen werden.

Auf Basis der skizzierten Forschungsergebnisse,

- der quantitativen Erhebung in Realschulen sowie der ergänzenden Befragung von Lehrkräften, die über Informations- und Klärungsbedarfe der Schülerinnen und Schüler und die dafür relevanten Anknüpfungspunkte Auskunft gab,
- der qualitativen Sekundäranalyse der Bremer Längsschnittstudie, die Entscheidungen und Problemsituationen in der Berufseinmündungsphase ehemaliger Realschülerinnen und -schüler deutlich machte,
- der entwickelten aufgabenorientierten Fassung des BARB-Modells, mit dessen Hilfe die Logik beruflicher Selbstsozialisation in Lernaufgaben des Bilanzierens, Aspirierens, Realisierens und erneuten Bilanzierens transformiert werden können,

stellte sich nun die Frage, wie daraus ein didaktisches Konzept für eine erweiterte Berufsorientierung entwickelt werden könnte.

4 Entwicklung eines didaktischen Konzepts zur Förderung berufsbiografischer Gestaltungskompetenz

Neben den eingangs erwähnten statistischen Angaben (etwa zu Ausbildungsabbrüchen oder Berufswechseln) zeigt auch unsere Sekundäranalyse der Längsschnittstudie „Statuspassagen in die Erwerbstätigkeit“: Nicht nur die erstmalige Berufswahl ist wichtig in der Berufseinstiegsphase, sondern auch der möglichst kompetente Umgang mit Umbrüchen im weiteren Berufs- und Privatleben. In dieser Hinsicht ist von Wolfgang Hendrich (2003) das Konstrukt der berufsbiografischen Gestaltungskompetenz ins Spiel gebracht worden. Laut Hendrich (2003, 14) ist mit Gestaltungskompetenz „ausdrücklich die Fähigkeit, Alternativen identifizieren und wahrnehmen sowie die eigenen Interessen vertreten zu können“ gemeint. Sich mit diesem Konstrukt näher zu befassen, war Ergebnis unserer Untersuchungen und ist nicht schon von vornherein in die Konzipierung der Erhebungsinstrumente eingeflossen.

Ein weiteres wichtiges Erkennungsmerkmal des Konstrukts der berufsbiografischen Gestaltungskompetenz ist die Tatsache, dass das Subjekt nicht nur in seinem beruflichen, sondern auch in seinem außerberuflichen (privaten) Kontext betrachtet und dadurch anerkannt wird, dass diese beiden Bereiche eng miteinander verbunden sind und einander bedingen.

Während im Rahmen der schulischen Berufsorientierung das Augenmerk oft nur auf der Berufswahl als solcher liegt und eine erstmalige Entscheidung für eine Ausbildung oder ein Studium als Ziel angesteuert wird, rückt nun mit dem Konzept der berufsbiografischen Gestaltungskompetenz darüber hinaus die umfassende Fähigkeit zur Reflexion des eigenen Handelns sowie der eigenen Standortbestimmung (Kaufhold 2009, 226) ins Zentrum der Aufmerksamkeit.

„Die Gestaltung der eigenen (Berufs-)Biographie erfordert neben fachlichen auch überfachliche Qualifikationen, die eine Person erst in die Lage versetzen, an ihre bisherige berufliche Qualifikation und Erfahrung anzuknüpfen, sie zu verwerten und sich auf neue Erfordernisse einzulassen“ (Kaufhold 2009, 221). Das Subjekt ist in der Lage, sich an den wandelnden Arbeitsmarkt anzupassen und kennt und berücksichtigt dabei seine subjektiven Interessenlagen (Kaufhold 2004, 57).

In diesem Sinn hat Claudia Munz (2005) in zwei Modellversuchen in Zusammenarbeit mit dem Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) Maßnahmen der Berufsvorbereitung entwickelt und erprobt, die auf eigenständige Lernkompetenz und biografische Orientierung im Rahmen einer umfassenden Kompetenzorientierung zielen und Fähigkeiten der Selbstpräsentation und des Selbstmarketing bei jungen Menschen fördern.

Ein Missverständnis, das bisweilen mit dem Begriff der berufsbiografischen Gestaltungskompetenz evoziert wird, sollte jedoch aus unserer Sicht vermieden werden: Es geht nicht darum, die Illusion zu verbreiten, dass „jeder seines Glückes Schmied“ und dies ausschließlich eine Frage individueller Kompetenz sei. Die oben angeführten Gründe für Umbrüche im Berufsleben wie Arbeitslosigkeit oder Nicht-Übernahme durch den Ausbildungsbetrieb zeigen ja gerade, dass derartige Phänomene außerhalb des Einflussbereichs eines einzelnen Indi-

viduums liegen können. Es geht daher darum, den Umgang der Individuen mit Problemsituationen im Erwerbsleben zu stärken, und nicht darum, manchen Individuen neben den objektiv vorhandenen Problemen auch noch berufsbiografische Inkompetenz zu attestieren. Ganz ähnlich hat Wolfgang Wittwer (2011, 114) den von ihm geprägten Begriff der „Veränderungskompetenz“ beschrieben: [Berufliche Bildung] „muss vielmehr auch die Jugendlichen wie die Erwachsenen auf Wechsel und Veränderungen vorbereiten und sie bei der Entwicklung von beruflicher Orientierung unterstützen. Das heißt, alle möglichen Bruchstellen in einem Erwerbsleben müssen auch schon in der Ausbildung bedacht und Übergangsmöglichkeiten entwickelt werden. Die entsprechenden Angebote sind an den individuellen Stärken und Schwächen auszurichten.“ Auch in diesem Sinn soll der Begriff der berufsbiografischen Gestaltungskompetenz im Folgenden verstanden werden.

Folglich erscheint eine schulische Berufsorientierung sinnvoll, durch welche die Schülerinnen und Schüler auf diese mögliche Diskrepanz zwischen ihren Erwartungen an die Zeit nach der Schule und der Realität des Arbeitsmarktes vorbereitet werden. Gleichzeitig sollte durch diese Art der Berufsorientierung ihre Selbststeuerung aktiviert werden.

Aus den vorhergegangenen Darstellungen leitet sich die Frage ab, ob durch entsprechende Maßnahmen der Berufsorientierung in der Sekundarstufe I des allgemeinbildenden Schulwesens die Entwicklung berufsbiografischer Gestaltungskompetenz von vornherein – gewissermaßen „proaktiv“ – gefördert werden kann. Aus dieser Fragestellung wurde ein didaktisches Konzept mit der Grundidee generiert, Schülerinnen und Schüler mit Aufgaben/Situationen zu befassen, die sich ihnen in der Berufseinmündungsphase im Alter von 15 bis ca. 28 Jahren tatsächlich oder möglicherweise stellen. Es geht also darum, Schülerinnen und Schüler dazu anzuregen, sich ihre Zukunft vorzustellen und diese Zukunft in Angriff zu nehmen.

4.1 Entwicklungsaufgaben nach Havighurst

Neben dem BARB-Modell kann als weitere Grundlage für ein didaktisches Konzept zur Berufsorientierung und für die Aneignung berufsbiografischer Gestaltungskompetenz die Bewältigung von sogenannten Entwicklungsaufgaben (nach Havighurst 1948, siehe Oerter/Dreher 2008⁵) gesehen werden. Bei Entwicklungsaufgaben handelt es sich um Aufgaben, die im jeweiligen Lebensabschnitt (z. B. Kindheit, Jugend) bearbeitet werden müssen, um das Leben in der jeweiligen Phase in einer guten Weise zu bewältigen. Solche Entwicklungsaufgaben sind beispielsweise im Jugendalter der Aufbau eines Freundeskreises, die Ablösung von den Eltern, das Finden eines Berufszieles etc.

Als Element eines didaktischen Konzepts zur Berufsorientierung sind Entwicklungsaufgaben (wie sie Vertreter der Entwicklungspsychologie sehen) vor allem aus folgendem Grund relevant: Entwicklungsaufgaben erklären „Entwicklung nicht nur als Resultat vergangener Ereignisse, sondern aus vorweggenommenen, zukünftigen Geschehnissen. Die Vorwegnahme

⁵ Das Konzept der Entwicklungsaufgaben von Havighurst wurde von Oerter/Dreher (2008) grundlegend überarbeitet und an die veränderten beruflichen und lebenslaufbezogenen Bedingungen der heutigen Zeit angepasst.

zukünftiger Ereignisse, auch solcher in ferner Zukunft, ist ein entscheidender Motor menschlicher Entwicklung“ (Oerter 1998, 121).

Entwicklungsaufgaben ergeben sich einerseits aus biologischen Reifungs- und Abbauprozessen, wie zum Beispiel dem Umgang mit der Altersperiode der Pubertät, die eine Folge der biologischen Reifung ist, oder der Akzeptanz des Abbaus der geistigen und physischen Fähigkeiten mit steigendem Alter. Gleichzeitig sind sie aber kulturspezifisch und leiten sich aus gesellschaftlichen Anforderungen ab, wenngleich der Grad der normativen Verpflichtung bei verschiedenen Entwicklungsaufgaben variieren kann. Streng normativ reglementiert sind – in unserem Kulturkreis – beispielsweise der Beginn und das Ende der Schulpflicht. Die Entwicklungsaufgabe des Berufseintritts ist dagegen weit weniger normativ festgelegt, und die Art ihrer Bewältigung wird aus diesem Grund viel stärker durch individuelle Faktoren bestimmt. Dazu gehören die persönlichen und sozialen Ressourcen des betroffenen Menschen und seiner Bezugspersonen, seine Selbstkonzepte und Lebensprojekte sowie seine Werteorientierungen. Da diese Faktoren von Mensch zu Mensch unterschiedlich sind, treten die einzelnen Entwicklungsaufgaben und ihre Teilaufgaben – trotz ihrer allgemeinen Formulierung – nicht automatisch bei allen Mitgliedern eines kulturellen Systems in derselben Form auf, sondern beziehen sich immer auf die individuellen Lebensläufe (Oerter/Dreher 2008).

In der Bildungsgangforschung, z. B. im Hamburger Graduiertenkolleg für Bildungsgangforschung (vgl. Trautmann 2004a), ist das Konzept der Entwicklungsaufgaben adaptiert worden. Dabei wurde bisweilen an Havighurst kritisiert (z. B. Trautmann 2004b, 26 ff.; Hahn 2004, 172 ff.), dass sein Konzept der Entwicklungsaufgaben strukturfunktional sei, also bestehende Normen und Werte als Maßstäbe für die Anpassung der Individuen verabsolutiere. Stattdessen wurde darauf insistiert, „allein die Heranwachsenden als diejenigen anzusehen, die sich ihre Entwicklungsaufgaben selbst setzen“ (ebd., 175). Dieser Kritik ist insofern zuzustimmen, als jeder Mensch eine Entwicklungsaufgabe erst einmal selbst erkennen und zu seiner Sache machen muss. Jedoch setzen sich die Heranwachsenden ihre Entwicklungsaufgaben auch nicht im luftleeren Raum („allein“ im Sinn von völlig autonom), sondern sie sind mit gesellschaftlichen Notwendigkeiten (wie der Schulpflicht oder später des Broterwerbs) und z. T. unterschiedlichen/widersprüchlichen Erwartungen an ihre Person durch Familie, Schule und Peergroup konfrontiert, zu denen sie sich verhalten müssen.

Lehnt man sich an das Konzept der Entwicklungsaufgaben im Sinn eines solchen Spannungsfeldes von Selbst- und Fremdbestimmung an, ist es eine Aufgabe der schulischen Berufsorientierung, die bereits vorhandenen individuellen Voraussetzungen bei den Schülerinnen und Schülern als Ausgangspunkt der Berufswegeplanung zu nehmen und dadurch die Chancen auf eine optimale Bewältigung der umfassenden Entwicklungsaufgabe des Berufseintritts – und den Umgang mit weiteren Umbrüchen in der (Berufs-)Biografie – zu erhöhen. Gleichzeitig sollten die Schülerinnen und Schüler dafür sensibilisiert werden, welche Entwicklungsaufgaben in Form von konkreten Problem- und Fragestellungen sich im Laufe ihrer (Berufs-)Biografie ergeben könnten und wie sie angemessen darauf reagieren können.

4.2 Entwicklung des Brettspiels „My Way! Finde deinen Weg“

Am besten geeignet zur Zielerreichung der Förderung der berufsbiografischen Gestaltungskompetenz wäre aus Sicht des Projektteams ein Planspiel als methodisch-didaktisches Instrument. In einem Planspiel könnten künftige Lebens-/Berufssituationen vorweggenommen werden, wodurch die Schülerinnen und Schüler besser auf diese vorbereitet würden. Für ein Planspiel werden jedoch umfangreiche Zeit- und Personalressourcen benötigt, was die geforderte Umsetzung in allen Realschulen Baden-Württembergs erschwert. Angesichts begrenzter zeitlicher und finanzieller Ressourcen wurde daher von uns das Brettspiel „My Way! Finde Deinen Weg“ entwickelt, welches ohne große Vorbereitung in zwei Schulstunden gespielt und beliebig oft eingesetzt werden kann und ebenfalls der Zielsetzung einer Förderung der berufsbiografischen Gestaltungskompetenz gerecht werden soll.

Dabei handelt es sich um ein interaktives Brettspiel, durch das die Schülerinnen und Schüler bei der Vorbereitung auf ihr künftiges (Berufs-)Leben unterstützt werden sollen, indem sie sich mit am Konzept der Entwicklungsaufgaben orientierten Lernaufgaben auseinandersetzen. Für das Jugendalter sind folgende Entwicklungsaufgaben bedeutsam (Oerter/Dreher 2008):

- Beruf: Gedanken und Entscheidungen zur eigenen beruflichen Entwicklung;
- Peer: Freundeskreis aufbauen;
- Rolle: gesellschaftlich erwartetes Rollenverhalten annehmen (Erwachsenenrolle, Geschlechtsrolle);
- Beziehung: eine Beziehung aufbauen;
- Ablösung/Autonomie: von Eltern / emotionale Unabhängigkeit;
- Partnerschaft/Familie/Kinder: Vorstellungen entwickeln, wie man Familie/Partnerschaft gestalten möchte;
- Selbst: Klarheit über sich selbst gewinnen (wie sehen mich andere, und wer bin ich?);
- Werte: eigene Wertanschauung entwickeln;
- Zukunft: Zukunftsperspektive entwickeln, Leben planen, (realistische) Ziele ansteuern;
- Schule: Erwerb schulischer Leistungen;
- Politik: Ausbildung einer politischen Orientierung;
- Körper: Veränderungen an Körper/Aussehen akzeptieren.

Diese Entwicklungsaufgaben sind im Brettspiel „My Way!“ zu Spielaufgaben in sechs verschiedenen Spielbereichen, nämlich „Beruf“, „Schule“, „Familie“, „Freundschaft“, „Partnerschaft“ und „Mein Wohlergehen“ transformiert. In diesen Bereichen werden in Gruppen von jeweils fünf bis sechs Schülerinnen und Schülern gemeinsam Aufgaben bearbeitet, die für die berufliche Orientierung oder Umorientierung wichtig sind, und dabei Erfahrungspunkte gesammelt. Durch das beidseitig verwendbare Spielbrett ergeben sich zwei Spielvarianten: In der ersten Variante bearbeiten die Schülerinnen und Schüler beruflich relevante Lebenssitua-

tionen, die für die Altersgruppe von 15–21 Jahren bedeutsam sind. In der zweiten Variante können die Schülerinnen und Schüler sich jeweils in mögliche Lebenssituationen der Altersgruppe von 22–28 Jahren hineinversetzen und diese durchspielen. Für das Spiel sollte idealerweise mindestens eine Schuldoppelstunde zur Verfügung stehen, sodass die Schülerinnen und Schüler im Anschluss an den Spieldurchlauf noch genügend Zeit für eine Reflexion haben. Die Reflexion wird durch den sogenannten „Nachdenkbogen“ angeregt, welcher von den Schülerinnen und Schülern ausgefüllt und anschließend gemeinsam mit der Lehrkraft besprochen wird.

Das BARB-Modell findet sich im Brettspiel „My Way!“ doppelt wieder: Die Schülerinnen und Schüler sollen durch das Lösen der einzelnen Aufgabenkarten dazu angeregt werden, ihren eigenen (Wissens-)Stand zu ermitteln, Ideen und Optionen für ihren weiteren (beruflichen) Lebensweg zu entwickeln, sich Ideen zur Umsetzung dieser Ambitionen zu erarbeiten und ihre im Spiel gemachten Erfahrungen mithilfe des sogenannten „Nachdenkbogens“ (siehe Kapitel 4.4) zu reflektieren. Gleichzeitig wurde der Nachdenkbogen selbst entlang des BARB-Modells entwickelt.

Die Entwicklung des Spiels begann im Anschluss an die Auswertung der Schülerinnen- und Schüler-Befragungen an zwölf Realschulen in Baden-Württemberg. Während der Entwicklung des Spiels fand eine kontinuierliche Abstimmung mit dem Kultusministerium Baden-Württemberg sowie mit sogenannten Multiplikatoren statt, die neben ihrer hauptberuflichen Tätigkeit als Realschullehrkräfte dem Kultusministerium im Rahmen eines Expertenteams angegliedert sind. Es wurden mit Prototypen des Spiels „My Way!“ drei Pretests über zwei Schulstunden an verschiedenen Schulen in Baden-Württemberg durchgeführt, davon zwei Pretests in neunten Klassen und einer in einer achten Klasse. Schülergruppen in diesen Klassen erprobten während dieser Zeit das Spiel. Der Ablauf wurde von wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in Beobachtungsprotokollen festgehalten. Die Pretests dienten dazu, Rückmeldungen und Verbesserungsvorschläge zu den Aufgaben und Aufgabenstellungen vonseiten der Lehrkräfte sowie der Schülerinnen und Schüler selbst zu erhalten. Diese Vorschläge wurden zwischen den Tests überprüft und umgesetzt, sodass eine kontinuierliche Weiterentwicklung von Pretest zu Pretest stattfand. Bei der weiteren Spielentwicklung wurden der Spielaufbau sowie die Aufgabenkarten fortwährend im Austausch mit den Multiplikatoren und den an den Pretests beteiligten Lehrkräften im Hinblick auf die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler angepasst. Die Schülerinnen und Schüler aus einer Pretest-Schule sowie eine Lehrerin aus dem Expertenteam überprüften zusätzlich sprachlich und/oder inhaltlich komplexe Karten und brachten Verbesserungsvorschläge ein. Auch diese Vorschläge wurden jeweils geprüft und größtenteils umgesetzt.

4.3 Aufbau und Ziel des Brettspiels „My Way!“

Das aus den Vorarbeiten entstandene Brettspiel zur Förderung der berufsbiografischen Gestaltungskompetenz ist für den schulischen Unterricht ab Klasse 8⁶ der Realschule im Rahmen der Berufsorientierung vorgesehen und wird in Gruppen von fünf bis sechs Schülerinnen und Schülern gespielt. Jede dieser Kleingruppen spielt ein eigenes Spiel. Durch das Spiel werden die Schülerinnen und Schüler dazu angeregt, sich selbsttätig mit verschiedenen Entwicklungsaufgaben der beiden Altersgruppen 15–21 Jahre sowie 22–28 Jahre auseinanderzusetzen.

Die sechs Bereiche „Beruf“, „Schule“, „Freundschaft“, „Partnerschaft“, „Familie“ und „Mein Wohlergehen“ sind als farbige Felder mit jeweils passenden Icons auf dem Spielbrett angeordnet. Zur Abgrenzung der beiden Altersgruppen (15-21 Jahre bzw. 22-28 Jahre) unterscheiden sich die Grafiken auf der Vorder- und Rückseite des Spielbretts voneinander, indem die Charaktere des Spiels entsprechend altern.

Die farbigen Felder auf dem Brett entsprechen den Farbflächen eines achtseitigen Würfels, mit dem gespielt wird. Aufgrund der inhaltlichen Relevanz sind die Bereiche „Beruf“ und „Schule“ doppelt gewichtet, ihnen kommen also jeweils zwei farbige Würfelseiten zu. Es wird reihum gewürfelt, die oder der Älteste fängt an. Die würfelnde Person zieht eine Karte des gewürfelten Aufgabenbereichs. Auf diese Weise gelangen die Spieler/-innen zu den oben genannten Bereichen mit verschiedenen Aufgaben, die sie dann in Gruppen lösen müssen. Für die Bewältigung der Aufgaben werden sogenannte „Erfahrungspunkte“ vergeben, deren Bedeutung dann später im „Nachdenkbogen“, der als Reflexionsinstrument dient, wieder thematisiert werden kann.

Vorrangiges Ziel des Brettspiels ist es, die Schülerinnen und Schüler zu einer Reflexion derzeitiger und künftiger Lebensbedingungen anzuregen. Sie sollen sich selbst besser kennenlernen und lernen, eigene Stärken, Schwächen, Interessen, vorhandenes Wissen und Fähigkeiten sowie Wissenslücken zu identifizieren. Darüber hinaus lernen sie spielerisch mögliche Stationen und Ereignisse im Laufe eines Lebens kennen und können Handlungsmöglichkeiten hierzu erarbeiten. Um dies zu erreichen, wurden auf Basis der beschriebenen Vorarbeiten Aufgabenstellungen zu verschiedenen Spielformen entwickelt. Es gibt acht verschiedene Spielformen, die jeweils unterschiedliche Aktivitäten beinhalten (vgl. Abbildung 1).

⁶ Nach den Erfahrungen der Pretests ist das möglich. Empfohlen wird von uns jedoch eher ein Einsatz des Spiels in Klassenstufe 9.

Spielform	Kurzbeschreibung
<i>Rollenspiel</i>	<p>Bei den Rollenspielen geht es darum, in eine bestimmte Rolle hineinzuschlüpfen und diese schauspielerisch darzustellen. In der Regel bekommen zwei Spieler/-innen eine Rolle zugeteilt und stellen gemeinsam eine Situation dar, zum Beispiel ein Telefongespräch. Die Spielkarte enthält Informationen über die Situation, die dargestellt werden soll. Auf der Aufgabenübersicht sind „Impulse zur Vorbereitung“ angegeben, welche die Spielerinnen und Spieler verwenden können. Impulsfragen sind beispielsweise:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Was erwarte ich von meinem Gegenüber? • Wie will ich mich im Gespräch verhalten? • Möchte ich eine Frage stellen? Welche? • Habe ich ein Anliegen? Wie formuliere ich es? <p>Nach dem Spiel erfolgt eine Auswertung; hierfür sind auf der Aufgabenübersicht folgende „Impulse zur Auswertung“ gesetzt:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Was lief ganz gut? • Wie wirkten die Rollenspieler/-innen auf die Beobachtenden? • Wie hat sich der jeweilige Spieler/die jeweilige Spielerin gefühlt? • Welche Schwierigkeiten/Stolpersteine tauchten auf? • Was könnt ihr für Euch mitnehmen? <p>Im Anschluss an das Rollenspiel werden jeweils drei Erfahrungspunkte an die Schauspieler/-innen vergeben. Der Spielleiter oder die Spielleiterin erhält einen Erfahrungspunkt.</p>
<i>Assoziationskette</i>	<p>Ziel des Spieles ist es, möglichst viele Begriffe oder Aussagen zu dem Thema zu finden, das auf der Spielkarte steht.</p> <p>Es wird reihum gespielt, und jede/jeder muss so schnell wie möglich einen passenden Begriff oder Ausdruck sagen. Wer länger als drei Sekunden braucht oder einen Begriff doppelt aufzählt, scheidet aus. Wer ausscheidet, rutscht mit seinem Stuhl ein deutliches Stück zurück. Gewinner ist, wer übrig bleibt. Dieser erhält einen Erfahrungspunkt.</p>
<i>Brainstorming</i>	<p>Ziel des Spieles ist es, möglichst viele Begriffe zu einem Thema zu erraten. Auf der Spielkarte ist eine Liste mit Begriffen, die von der Gruppe gemeinsam erraten werden müssen. Diese Liste sehen nur der/die Spielleiter/-in und sein/seine Assistent/-in.</p> <p>Werden genügend Begriffe von der Liste erraten, erhalten die Mitspieler/-innen jeweils einen Erfahrungspunkt. Werden nicht genügend Begriffe erraten, erhalten nur der Spielleiter oder die Spielleiterin und der/die Assistent/-in jeweils einen Erfahrungspunkt.</p>
<i>Speed</i>	<p>Ziel des Spieles ist es, möglichst schnell die richtige Antwort auf die Fragen auf der Spielkarte zu finden. Wer die Antwort weiß, legt sofort die Hand auf den Tisch und nennt die Antwort. Ist die Antwort richtig, bekommt er/sie einen Erfahrungspunkt. Ist die Antwort falsch, muss er/sie bei der nächsten Runde aussetzen.</p>
<i>Pantomime</i>	<p>Der Spielleiter/die Spielleiterin stellt einen bestimmten Begriff pantomimisch dar. Der Rest der Gruppe versucht, den Begriff zu erraten. Errät jemand den Begriff, bekommt er/sie einen Erfahrungspunkt und ebenso der Spielleiter/die Spielleiterin.</p>
<i>Ratefrage</i>	<p>Die Spielkarte enthält verschiedene Fragen. Die Spieler/-innen müssen diese beantworten und die Antwort aufschreiben. Dabei spielt jeder für sich. Wenn die Zeit abgelaufen ist, wird geschaut, wer die richtige Antwort gewusst hat. Bei Schätzfragen gewinnt die Person, die am nächsten an der richtigen Antwort ist. Für jede richtig beantwortete Frage gibt es einen Erfahrungspunkt. Wenn mehrere Spieler/-innen die richtige Antwort wissen, bekommen sie jeweils einen Erfahrungspunkt.</p>
<i>Pro/Contra</i>	<p>Ziel des Spieles ist es, dem/der Spielleiter/-in durch die Nennung von Pro- und Contra-Argumenten bei seiner/ihrer Entscheidung zu einem bestimmten Thema zu helfen. Das Thema steht auf der Spielkarte.</p> <p>Es werden zwei Gruppen gebildet. Die eine Gruppe sammelt in der Regel Argumente FÜR die Entscheidung, die andere sammelt Argumente GEGEN die Entscheidung. Jeder/jede Mitspieler/-in (inkl. Spielleiter/-in) erhält einen Punkt. Diejenige Gruppe, die den Spielleiter/die Spielleiterin mehr überzeugt, gewinnt. Die Mitglieder dieser Gruppe erhalten jeweils einen zusätzlichen Erfahrungspunkt.</p>
<i>Aufgaben/ Denk mal ...</i>	<p>Hier geht es um Reflexionen, allgemeine Denkaufgaben und das Sammeln von Erfahrungen und Wissen. Die ‚Denk mal‘-Aufgaben sehen nicht immer gleich aus, auf der Spielkarte steht aber immer eine genaue Anleitung.</p>

Abbildung 1: Kurzbeschreibung der Spielformen im Brettspiel „My Way!“

Es wurden vorrangig Spielformen gewählt, die vielen Schülerinnen und Schülern bereits bekannt sind bzw. die sie sich andernfalls leicht aneignen lassen, denn im Zentrum des Spiels sollen der Umgang mit der Thematik der Berufsbiografie sowie die Reflexion stehen. Trotzdem wird empfohlen, dass die Lehrkraft vor dem ersten Spieldurchlauf alle Spielformen anhand einer Beispielaufgabe gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern durchgeht. Dies reduziert Nachfragen während des Spieldurchgangs.

Diese Aktivitäten setzen sich aus einer Mischung aus Wissensaufgaben (z. B. „Speed“, „Ratefrage“), Aufgaben zur Förderung von Vorstellungskraft und Aspirationen (z. B. „Assoziationskette“, Brainstorming“) handlungsorientierten Aufgaben (z. B. „Rollenspiel“, „Pantomime“) und Reflexionsaufgaben (z. B. „Pro/Contra“, „Denk mal ...“) zusammen, bei welchen die Schülerinnen und Schüler sich intensiv mit beruflich relevanten Themen auseinandersetzen müssen. Jede Aufgabenkarte enthält einheitlich in Form eines „Spickzettels“ eine Kurzbeschreibung der jeweiligen Spielform (vgl. „Kurzanleitung“ in Abbildung 2). Außerdem erhält jede Gruppe ein Übersichtsblatt, auf welchem die Spielformen erklärt sind. Auf diesem Übersichtsblatt kann jede Spielgruppe während des Spiels nochmals nachlesen, wie die jeweilige Aufgabe zu bewältigen ist.

Eine besondere Stellung nimmt die Spielform „Rollenspiel“ ein, bei der sich die Schülerinnen und Schüler in eine Situation hineinversetzen müssen, die sie gemeinsam vorbereiten, durchspielen sowie auswerten. Für die Vor- und Nachbereitung der Rollenspielsequenz werden auf der Rückseite des Spielformen-Übersichtsblatts grafisch aufbereitete, allgemeine Impulse zur Verfügung gestellt, an denen die Spieler/-innen sich orientieren können (siehe Abbildung 2).

The image shows a task card for a role-play activity. It has a yellow border and a white background. In the top right corner, the title 'ROLLENSPIEL' is written in bold orange letters. Below it, the points for players and the time limit are listed: 'ROLLENSPIELER/INNEN: 3 PKT.', 'SPIELLEITER/IN: 1 PKT.', and 'MAX. 10 MIN'. The main title of the task is 'Gespräch mit Kollegen'. The text describes a scenario where a 19-year-old student named Fatih is struggling with his job as a pharmacist. He is asked to prepare for a conversation with a colleague. The task includes two sub-questions: a) 'Überlegt in der Gruppe, was für ein solches Gespräch wichtige Punkte sind.' and b) 'Führt nun das Gespräch durch.' In the bottom right corner, there is a box titled 'Kurzanleitung:' containing four bullet points: '- Du achtest auf die Zeit und hilfst den Rollenspieler/inne/n', '- Die Personen rechts und links von Dir übernehmen jeweils eine Rolle', '- Sie bereiten sich auf das Rollenspiel vor und spielen die Situation durch', and '- Die anderen Spieler/innen beobachten', '- Wertet das Rollenspiel aus'.

Abbildung 2: Beispiel für eine Aufgabenkarte im Brettspiel „My Way!“

4.4 Nachdenkbogen als Reflexionsinstrument

Im Anschluss an das Spiel findet eine Reflexionsphase statt, in der die Schülerinnen und Schüler einen „Nachdenkbogen“ ausfüllen, der anschließend von der Lehrkraft bewertet werden kann. Anhand dieses Bogens erfolgt – zunächst allein und anschließend im Klassenverband – eine Reflexion, was jede/jeder aus dem Spiel für sich persönlich und insbesondere für die Berufsfindung mitnehmen konnte. Außerdem notieren die Schülerinnen und Schüler hier auch die Erfahrungspunkte der jeweiligen Bereiche. Dadurch ergibt sich die Gelegenheit, die Anzahl und Verteilung der erreichten Erfahrungspunkte der einzelnen Schülerinnen und Schüler zu analysieren und kritisch zu hinterfragen. Der Reflexionsbogen orientiert sich am BARB-Modell (**B**ilanzierungen – **A**spirationen – **R**ealisationen – **B**ilanzierungen) nach Witzel/Kühn (1999).

Neben der Diskussion des Nachdenkbogens hat die Lehrkraft auch die Möglichkeit, sogenannte „Nachdenkpunkte“ für das Ausfüllen des Bogens zu vergeben. Dadurch wird bewertet, wie vollständig und umfangreich die Schülerinnen und Schüler die Fragen beantwortet haben. Es können null bis zwei Nachdenkpunkte pro beantwortete Frage vergeben werden. Dies kann ein Anreiz für das sorgfältige Ausfüllen des Bogens durch die Schülerinnen und Schüler sein.

Die Gesamtzahl der Erfahrungs- und Nachdenkpunkte sowie deren Verteilung auf die verschiedenen Entwicklungsaufgaben-Bereiche können als Aufhänger für eine Evaluation und Diskussion im Klassenverband genutzt werden: Die Lehrkraft kann beim Zurückgeben der bewerteten Nachdenkbogen auf die Reflexionsfragen eingehen, exemplarische Fragen herausgreifen, im Spielverlauf gemachte Beobachtungen thematisieren oder aber auch darüber sprechen, was die nächsten berufsbiografischen Schritte im Leben der Schülerinnen und Schüler sind, und nachfragen, was noch geübt werden muss und wo es offene Fragen gibt. Zusätzlich ergibt sich die Möglichkeit, das Spiel und seine Ergebnisse/Erfahrungen in der nächsten Schulstunde nochmals aufzugreifen.

Falls der Spielcharakter als Motivationsanreiz genutzt werden soll, kann über die Summe der Erfahrungs- und Nachdenkpunkte eine Siegerin oder ein Sieger ermittelt werden.

5 Fazit und Ausblick

Die in der schulischen Berufsorientierung oftmals angenommene Geradlinigkeit bei der Bildungs- und Berufswegeplanung entspricht längst nicht mehr der Realität. Zwar kann schulische Berufsorientierung nicht antizipieren, wie der weitere (berufliche) Lebenslauf der Schülerinnen und Schüler aussehen wird und ihren Schützlingen Handlungsvorgaben an die Hand geben; aber sie kann durchaus für den Umgang mit möglichen Umbrüchen im (Berufs-) Leben sensibilisieren, dabei helfen, wie man eigene Interessen identifiziert sowie vertritt und somit die Selbststeuerung der Schülerinnen und Schüler aktivieren und fördern. Kurzum: Schulische Berufsorientierung kann und sollte die Schülerinnen und Schüler, über reine Matchingprozesse hinweg, in der Entwicklung ihrer berufsbiografischen Gestaltungskompetenz unterstützen. Mit dem Begriff der berufsbiografischen Gestaltungskompetenz wird nicht

unterstellt, dass jeder Mensch Problemsituationen in der Berufseinmündung und auf dem weiteren Berufsweg umstandslos zu meistern in der Lage ist. Die Bewältigung von Problemsituationen liegt nicht nur in der Hand des Individuums. Im Ansatz von BerufReal wird jedoch versucht, Schülerinnen und Schüler überhaupt einmal für diese Herausforderung zu sensibilisieren, und zwar so, dass die Berufsorientierung vom übrigen Leben nicht künstlich getrennt wird. Die von uns ausgewerteten Interviews der Längsschnittstudie „Statuspassagen in die Erwerbstätigkeit“ (Witzel/Kühn 1999) zeigen, wie häufig berufliche Entscheidungen und Umorientierungen mit Partnerschaft, Familie, Freundeskreis, gesundheitlichen Veränderungen etc. zusammenhängen.

Das entwickelte Brettspiel „My Way! Finde Deinen Weg“ setzt bei diesem Punkt an und stellt einen Baustein bei der Erweiterung einer frühzeitigen und intensiven Berufsorientierung an Realschulen in Baden-Württemberg dar, bei dem sich die Jugendlichen spielerisch mit verschiedenen Themen rund um die Berufsfindung und den Beruf auseinandersetzen. Außerdem wird ihnen deutlich, was sie im Bereich Berufsorientierung und Lebensplanung schon wissen und können, aber auch, wo es noch Lücken und offene Fragen gibt. Dabei ist das Spiel schüler- und handlungsorientiert gestaltet, es soll die Interaktions- und Sozialkompetenz fördern und Denkanstöße für die weitere Zukunft geben. Darüber hinaus ist der Einsatz des Spiels in höchstem Maße niedrigschwellig gestaltet: Für den Einsatz werden lediglich ein Klassenzimmer sowie ein Zeitrahmen von mindestens einer Schuldoppelstunde (90 Minuten) inklusive Vor- und Nachbereitung benötigt. Außerdem sind die acht verschiedenen Spielformen bei den Schülerinnen und Schülern zum Teil bereits bekannt bzw. lassen sich andernfalls leicht einüben. Da das Spiel insgesamt 260 Spielkarten beinhaltet, eignet es sich für den mehrfachen Einsatz in der Klasse, und auch das eigenständige Spielen durch die Schülerinnen und Schüler ist möglich.

Nicht zuletzt zeigen die Erfahrungen und Rückmeldungen aus den Pretests während der Spielentwicklungsphase, dass die Schülerinnen und Schüler das Spiel positiv aufnehmen und Spaß daran haben. Eine flächendeckende Evaluation im Hinblick auf die Effekte für eine erweiterte Berufsorientierung und die tatsächliche Förderung berufsbiografischer Gestaltungskompetenz steht jedoch noch aus. Hierzu ist eine repräsentative Untersuchung beantragt worden, in der untersucht werden soll, ob und inwieweit die Entwicklung berufsbiografischer Gestaltungskompetenz durch „My Way!“ gefördert wird und welche Einflussfaktoren auch außerhalb des Lehr-/Lernarrangements auf die berufsbiografische Gestaltungskompetenz der Schülerinnen und Schüler festgestellt werden können. Zu diesem Zweck wird auf Basis des bereits vorhandenen (aus der einschlägigen wissenschaftlichen Literatur extrahierten) vorläufigen Modells berufsbiografischer Gestaltungskompetenz ein Fragebogen entwickelt und getestet.

Als weitere Perspektive bietet es sich an, das Spiel für andere Schularten und andere Bundesländer zu adaptieren. Dies geschieht momentan. Mittlerweise ist der Einsatz von „My Way!“ in verschiedenen Schultypen Baden-Württembergs mit ca. 100 Schülerinnen und Schülern erprobt und evaluiert worden. Bei der Evaluation wurden die Schülergruppen mithilfe eines Beobachtungsbogens beobachtet, anschließend wurden Interviews mit den Schüle-

rinnen und Schülern sowie den Lehrkräften geführt. Die Auswertung ergab, dass bislang in allen neunten Klassen der Realschule ein engagiertes und differenziertes Nachdenken über Berufsfindung und Berufswege ausgelöst wurde. Generell zeigte die Evaluation ein Interesse aller Zielgruppen an dieser Art der Berufsorientierung, was angesichts teilweise großer Verständnisschwierigkeiten bei einzelnen Zielgruppen als bemerkenswert empfunden wurde (in berufsvorbereitenden Maßnahmen wurden z. T. Begriffe wie „Gewerkschaft“ oder „mein Wohlergehen“ nicht verstanden). Bei der Adaption für andere Schularten sollte daher eine sprachliche und inhaltliche Anpassung auf die unterschiedlichen Niveaus im Bereich Vorwissen vorgenommen werden. Auch das unterschiedliche Alter der Schülerinnen und Schüler ist zu berücksichtigen, da die Berufsorientierung je nach Schulart in unterschiedlichen Klassenstufen angesiedelt ist.

Darüber hinaus wäre eine Weiterentwicklung des Brettspiels zur Vorbereitung auf das (Berufs-)Leben in Form eines interaktiven Planspiels wünschenswert. Zu diesem Zweck können die Bereiche „Beruf“, „Schule“, „Freundschaft“, „Familie“, „Partnerschaft“ und „Mein Wohlergehen“ in einzelne Stationen abgewandelt werden. Diese Stationen würden, wie in einem Planspiel üblich, mit verschiedenen Akteurinnen und Akteuren aus den Bereichen Berufsorientierung, Schul- und Berufsausbildung besetzt werden und würden dann möglichst ganzheitliche Arbeitsaufgaben beinhalten. Hier müssen die Schülerinnen und Schüler verschiedene Aufgaben nicht nur in der Vorstellung, sondern realitätsnah bewältigen, weshalb sie sich mit den verschiedenen Entwicklungsaufgaben noch intensiver und aktiver auseinandersetzen.

Eine Erweiterung des Brettspiels zu einem Planspiel bringt zahlreiche Vorteile mit sich: Durch Simulation und das tatsächliche Erleben/Erproben von realen Situationen (z. B. die Arbeitsagentur aufsuchen) im Rahmen des Planspiels können die Schülerinnen und Schüler einen realitätsnahen und praxisbezogenen Einblick in konkrete Herausforderungen und Zusammenhänge gewinnen. Dabei werden sie durch das Treffen eigener Entscheidungen mit den Folgen ihres Handelns konfrontiert (Reich 2007), d. h., die Realisierungskompetenz zur Umsetzung beruflicher Aspirationen könnte gestärkt werden. Ein Planspiel bringt außerdem die Möglichkeit mit sich, eine Vernetzung der verschiedenen Bausteine sowie der (potenziell) an der Berufsorientierung beteiligten Akteure vorzunehmen. Durch die Erweiterung des Brettspiels auf ein Planspiel würde auch dem Wunsch vonseiten der Lehrkräfte gerecht, bei der Berufsorientierung noch stärkere Bezüge zur Arbeitsrealwelt herzustellen und in diesem Rahmen die Lerninhalte künftig intensiver mit arbeitsweltlichen Realsituationen zu verknüpfen.

Literatur

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2014): Bildungsbericht 2014. Bielefeld. Online: http://www.bildungsbericht.de/daten2014/bb_2014.pdf (21.06.2014).

Beicht, U. (2011): In der Warteschleife. Zur Bedeutsamkeit und Wirksamkeit von Bildungsgängen am Übergang Schule-Berufsausbildung. In: Henry-Hutmacher, C./Hoffmann, E.

(Hrsg.): Aufstieg durch (Aus-)Bildung – Der schwierige Weg zum Azubi. Sankt Augustin, Berlin, 73–85.

Beinke, L. (2011): Ausbildungsabbruch und eine verfehlte Berufswahl. In: bwp@ Spezial 5 – Hochschultage Berufliche Bildung 2011. Online: http://www.bwpat.de/ht2011/ft15/beinke_ft15-ht2011.pdf (21.06.2014).

BIBB (2014): Fragen zum Fachkräftemangel in Deutschland. Bonn. Online: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/FAQFachkraeftemangel_3Welle_V3.pdf (21.06.2014).

BMBF (2014): Berufsbildungsbericht 2014. Bonn, Berlin. Online: http://www.bmbf.de/pub/bbb_2014.pdf (24.04.2014).

Eckelt, M./Schmidt, G. (2014): Wie wird man prekäre*r Lohnarbeiter*in? Verändertes Selbstverständnis Jugendlicher in beruflichen Bildungsangeboten. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 26. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe26/eckelt_schmidt_bwpat26.pdf (24.06.2014).

Fischer, M./Witzel, A. (2008): Zum Zusammenhang von berufsbiografischer Gestaltung und beruflichem Arbeitsprozesswissen. Eine Analyse auf Basis archivierter Daten einer Längsschnittstudie. In: Fischer, M./Spöttl, G. (Hrsg.): Forschungsperspektiven in Facharbeit und Berufsbildung. Strategien und Methoden der Berufsbildungsforschung. Frankfurt a. M., 24–47.

Frosch, U. (2010): Bastelbiographie, Patchwork-Identität und Co. – Atypische Erwerbsbiographien aus gegenwärtiger Forschungsperspektive. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 18. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe18/frosch_bwpat18.pdf (22.06.2014).

Hahn, S. (2004): Zum Gegenstand der Bildungsgangforschung – empirische Fragestellungen für eine Theorie „subjektiver“ Entwicklungsaufgaben. In: Trautmann, M. (Hrsg.): Entwicklungsaufgaben im Bildungsgang. Wiesbaden, 167–186.

Havighurst, R. J. (1948): Developmental tasks and education. New York.

Hendrich, W. (2003): Berufsbiographische Gestaltungskompetenz. Unveröffentlichte Habilitationsschrift. Universität Flensburg.

IAB Kurzbericht (2007): Berufswechsel in Deutschland. Wenn der Schuster nicht bei seinem Leisten bleibt ... Ausgabe Nr. 1, 19.01.2007. Online: <http://doku.iab.de/kurzber/2007/kb0107.pdf> (13.09.2014).

Kaufhold, M. (2004): Berufsbiografische Gestaltungskompetenz und Überlegungen zu deren Messbarkeit. In: REPORT (27) 4/2004. Bielefeld, 57–70.

Kaufhold, M. (2009): Berufsbiographische Gestaltungskompetenz. In: Bolder, A./Dobischat, R. (Hrsg.): Eigen-Sinn und Widerstand. Kritische Beiträge zum Kompetenzentwicklungsdiskurs. Wiesbaden, 220–228.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (o. J.): Kontingenzstundentafel für die Realschule. Online: <http://www.kultusportal-bw.de/Lde/Startseite/schulebw/Kontingenzstundentafel> (22.06.2014).

MTO Psychologische Forschung und Beratung (o. J.): Kompetenzanalyse Profil AC. <http://www.profil-ac.de/> (23.12.2014).

Munz, C. (2005): Berufsbiografie selbst gestalten. Wie sich Kompetenzen für die Berufslaufbahn entwickeln lassen. Bielefeld.

Oerter, R. (1998): Kultur, Ökologie und Entwicklung. In: Oerter, R./Montada, L. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. 4. Aufl. Weinheim, 84–127.

Oerter, R./Dreher, E. (2008): Jugendalter. In: Oerter, R./Montada, L. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. 6. Aufl. Weinheim, 271–332.

Petersen, W. et al. (im Erscheinen): Berufsorientierung in der Realschule. Empirische Untersuchung zur Perspektive von Lernenden und Lehrenden in Baden-Württemberg. In: Solga, H./Weiß, R. (Hrsg.): Wirkung von Fördermaßnahmen im Übergang von der Schule in berufliche Ausbildung und Beschäftigung. Bielefeld.

Reich, K. (Hrsg.) (2007): Methodenpool: Planspiel. Online: <http://methodenpool.uni-koeln.de/download/planspiel.pdf> (23.06.2014).

Schier, F. (2011): Übergänge ins Beschäftigungssystem – Herausforderungen an der ersten und zweiten Schwelle. In: bwp@ Spezial 5 – Hochschultage Berufliche Bildung 2011, Fachtagung 15, hrsg. v. Jung, E./Kenner, M./Lambertz, H.-G., 1–14. Online: http://www.bwpat.de/ht2011/ft15/schier_ft15-ht2011.pdf (13.09.2014).

Trautmann, M. (Hrsg.) (2004a): Entwicklungsaufgaben im Bildungsgang. Wiesbaden.

Trautmann, M. (2004b): Entwicklungsaufgaben bei Havighurst. In: Trautmann, M. (Hrsg.): Entwicklungsaufgaben im Bildungsgang. Wiesbaden, 19-40.

Universität Bremen (2000): Sonderforschungsbereich 186 der Universität Bremen „Statuspassagen und Risikolagen im Lebensverlauf“: Literaturdokumentation 1988 bis März 2000. Bremen.

Wittwer, W. (2003): Die neue Beruflichkeit – Der Trend zur Virtualisierung des Berufskonzepts. In: Arnold, R. (Hrsg.): Berufsbildung ohne Beruf? Baltmannsweiler, 64–88.

Wittwer, W. (2011): Diagnose der Veränderungskompetenz bei Auszubildenden. In: Bethscheider, M./Höhns, G./Münchhausen, G. (Hrsg.): Kompetenzorientierung in der beruflichen Bildung. Bielefeld, 113-130.

Witzel, A./Kühn, T. (1999): Berufsbiographische Gestaltungsmodi – Eine Typologie der Orientierungen und Handlungen beim Übergang in das Erwachsenenleben. Bremen.

Dieser Beitrag wurde dem **bwp@-Format**: **FORSCHUNGSBEITRÄGE** zugeordnet.

Zitieren dieses Beitrages

Fischer M. et al. (2015): „My Way! Finde deinen Weg“ – ein didaktisches Konzept der schulischen Berufsorientierung als Beitrag zur Förderung berufsbiografischer Gestaltungskompetenz. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Ausgabe 27, 1-26. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe27/fischer_etal_bwpat27.pdf (15-03-2015).

Die Autoren



Prof. Dr. MARTIN FISCHER

Karlsruher Institut für Technologie (KIT)

Institut für Berufspädagogik und Allgemeine Pädagogik (IBP)

Hertzstraße 16, Geb. 06.41, 76187 Karlsruhe

m.fischer@kit.edu

www.ibp.kit.edu



KRISTINA STOEWE

Karlsruher Institut für Technologie (KIT)

Institut für Berufspädagogik und Allgemeine Pädagogik (IBP)

Hertzstraße 16, Geb. 06.41, 76187 Karlsruhe

kristina.stoewe@kit.edu

www.ibp.kit.edu



SYLVIA BARKHOLZ

Karlsruher Institut für Technologie (KIT)

Institut für Berufspädagogik und Allgemeine Pädagogik (IBP)

Hertzstraße 16, Geb. 06.41, 76187 Karlsruhe

barkholz@kit.edu

www.ibp.kit.edu



MAGDALENE FOLLNER

Karlsruher Institut für Technologie (KIT)

Institut für Berufspädagogik und Allgemeine Pädagogik (IBP)

Hertzstraße 16, Geb. 06.41, 76187 Karlsruhe

magdalene.follner@kit.edu

www.ibp.kit.edu



CLAUDIA KAMPA

Steinbeisschule Stuttgart

Steinbeisstraße 5, 70191 Stuttgart

ckampa@stb-s.de

www.stb.s.bw.schule.de/