



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

Berufsorientierungsinformation versus langjähriger Begleitung im Berufswahlprozess

mit besonderem Augenmerk auf das Unterrichtsfach Geographie und
Wirtschaftskunde in der AHS

verfasst von / submitted by

Nina Pancheri

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Magistra der Naturwissenschaften (Mag. rer. nat.)

Wien, 2017 / Vienna, 2017

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 190 456 299

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Lehramtsstudium UniStG
UF Geographie und Wirtschaftskunde UniStG
UF Psychologie und Philosophie UniStG

Betreut von / Supervisor:

Mag. Dr. Christiane Hintermann

Eidesstaatliche Erklärung

Hiermit versichere ich,

- dass ich die vorliegende Diplomarbeit selbstständig verfasst, andere als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubter Hilfe bedient habe,
- dass ich dieses Diplomarbeitsthema bisher weder im In- noch im Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe,
- und dass diese Arbeit mit der vom Begutachter beurteilten Arbeit vollständig übereinstimmt.

Wien, am

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei all jenen bedanken, die mich im Laufe meiner Studienzeit und während dem Schreiben dieser Diplomarbeit begleitet und immer wieder unterstützt haben.

Ein besonderer Dank gilt meinen Eltern, Erwin und Martina, die mir das Studium (nicht nur finanziell) überhaupt erst ermöglichten, meine Erfolge und auch Misserfolge miterlebt, und mich immer wieder aufs Neue motiviert haben. Euer guter Zuspruch und Optimismus haben mir vor allem in dieser letzten, etwas schwierigen Phase meiner Studienzeit sehr geholfen.

Ebenso gilt mein Dank auch meinen Geschwistern Marco und Anna sowie meiner Großmutter Marlies, die immer ein offenes Ohr für mich hatten und mir stets mit Rat und Tat zur Seite standen.

Insbesondere danke ich auch meinem Partner Alexander, der mich an schlechten Tagen immer wieder aufgemuntert und an mich geglaubt hat. Außerdem danke ich dir für deine Geduld, dein Verständnis und deine Hilfe bei der finalen Formatierung dieser Arbeit.

Ich bedanke mich ebenso bei all meinen Freundinnen, die mir eine unvergessliche Studienzeit bereitet haben und immer für mich da waren.

Ganz speziell möchte ich mich bei Fr. Dr. Hintermann bedanken, dir mir von Anfang an mit hilfreichen Impulsen und Rückmeldungen geholfen, und mich in allen Phasen dieses Arbeitsprozesses begleitet hat. Ich danke meiner Betreuerin außerdem für ihre Geduld und ihr Engagement. Zudem waren die von ihr organisierten regelmäßigen DiplomandInnentreffen oft eine große Hilfestellung während der Erstellung dieser Diplomarbeit.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	3
2. Berufsorientierung (BO): ein vielschichtiger Begriff mit vielen Definitionen	6
2.1. Versuch einer allgemeinen Definition des Begriffs BO	6
2.1.1. Vier Bedeutungsvarianten von BO nach J. Schudy	7
2.2. Berufsorientierung als Unterrichtsprinzip	9
2.3. Die verbindliche Übung Berufsorientierung in der Sekundarstufe I – gesetzliche Rahmenbedingungen und standortspezifische Umsetzung.....	11
2.3.1. IBOBB – Information, Beratung und Orientierung für Bildung und Beruf ..	14
2.4. Akteure und Akteurinnen der Berufsorientierung	18
2.5. Der BO-Lehrplan und seine Relevanz in anderen Fächern	23
2.5.1. Auszüge aus dem Allgemeinen Teil des Lehrplans für die AHS	24
2.5.2. Parallelen im Lehrplan von Geographie und Wirtschaftskunde und der Verbindlichen Übung Berufsorientierung	26
2.6. Gründe für die Notwendigkeit von Berufsorientierung (an der Schule) - Welchen Beitrag kann die Schule leisten?.....	31
2.6.1. Warum ist Berufsorientierung notwendig?	31
2.6.2. Aufgaben und Ziele schulischer BO.....	37
3. BO relevant machen: Berufsorientierung als langjähriger Prozess und verantwortungsvolle Aufgabe	44
3.1. Berufs(orientierungs)information versus Berufsorientierungsprozess.....	44
3.1.1. Zur Relevanz der Informationsbeschaffung im BO Unterricht.....	45
3.1.2. Berufsorientierung heißt Lebensorientierung – Warum der prozesshafte Charakter so wichtig ist.....	51
3.2. Von der Qualifikation zur Kompetenz – ein Paradigmenwechsel	55
3.2.1. Kompetenzen in der Berufsorientierung	58
3.2.2. Verfahren zur Kompetenzfeststellung, deren Ziele und ihre Aussagekraft	60
3.2.3. Kompetenzförderung	63
3.2.4. Die Kompetenzen und Rolle von Lehrerinnen und Lehrer – eine aktuelle Herausforderung an eine zeitgemäße BO	65

4. BO Konzepte und Berufswahltheorien.....	70
4.1. Modelle zur Berufswahl	70
4.1.1. Klassische Berufswahltheorien	71
4.1.2. Aktuelle Berufswahltheorien	77
5. Von der „Informationsflut“ zur fachdidaktischen Grundlage - ein Beitrag zur Fachdidaktik der Berufsorientierung	86
5.1. Eine Vermittlungsanregung in drei Stufen	88
6. Materialzusammenfassung und Interpretation ausgewählter GW Schulbücher in Hinblick auf prozessorientierte Umsetzung im Bereich der BO	96
6.1. Methodisches Vorgehen der Materialzusammenfassung	96
6.2. Materialzusammenfassung ausgewählter GW Bücher der 7. Schulstufe AHS	97
6.3. Materialzusammenfassung ausgewählter GW Bücher der 8. Schulstufe AHS	119
6.4. Resümee	135
7. Beispiel für eine prozessorientierte Umsetzung im GW Unterricht	137
7.1. Vorschlag einer BO-Unterrichtseinheit zur didaktischen Umsetzung im GW Unterricht	138
8. Conclusio und wünschenswerte weitere Entwicklungen im Bereich schulischer Berufsorientierung	161
9. Literaturverzeichnis.....	164
10. Abbildungs- und Tabellenverzeichnis	171
11. Anhang	174

1. Einleitung

Die vorliegende Diplomarbeit beschäftigt sich mit der Frage, wie die verbindliche Übung Berufsorientierung im Unterrichtsfach Geographie und Wirtschaftskunde in der 7. und 8. Schulstufe AHS so umgesetzt und integriert werden kann, um Schüler und Schülerinnen im Sinne eines individuellen und berufsbiographischen Gestaltungsprozesses nachhaltig zu unterstützen.

Das Ziel einer guten Einbettung von Berufsorientierung (BO) in den Unterricht sollte auf keinen Fall lediglich ein Recherchieren über BO relevante Inhalte und eine Informationsbeschaffung anhand unterschiedlicher Materialien sein. Daher wird im Rahmen dieser Auseinandersetzung diskutiert, wie man ein nachhaltiges Berufsorientierungs- Unterrichtsprinzip im Unterricht so umsetzen kann, dass eine langjährige Begleitung im Berufswahlprozess der Schüler und Schülerinnen im Vordergrund steht. Dabei sind neben den Lehrplänen nicht nur klassische Berufswahltheorien, wie jene nach Holland (1997), theoretische Bezugspunkte, sondern auch alternative Berufswahltheorien wie die Happenstance Learning Theory nach Krumboltz (2009) oder die Chaos Theorie der Laufbahnentwicklung von Bright und Pryor (2003/2005), die Personen als komplexe, dynamische und offene Systeme ansehen, die mit ihrer Umwelt interagieren. Demnach ist die Berufswahl ein sehr komplexer Prozess, der schon in der ersten Klasse AHS beginnen sollte. Im Rahmen schulischer BO geht es unter anderem um die Vermittlung von wichtigen Kompetenzen, die im späteren (Berufs-) Leben erforderlich sind, und nicht primär um Betriebserkundungen. Kompetenzaufbau erfolgt im Unterricht somit auch abseits der Berufsorientierung durch fachimmanente Inhalte und Methoden.

Methodisch handelt es sich bei meiner Diplomarbeit um eine Literatuarbeit mit einem empirischen Teil. Die zentrale Fragestellung meiner Diplomarbeit teilt sich in zwei Bereiche auf. Zum einen soll die Frage beantwortet werden, ob in ausgewählten GW Schulbüchern der 3. und 4. Klasse AHS in relevanten Kapiteln eine kontinuierliche Umsetzung von berufsorientierenden Inhalten zu erkennen ist. Zur Analyse dieses Ist-Zustandes bzw. Sachverhaltes wird daher eine kurze Materialzusammenfassung und Interpretation der ausgewählten Schulbücher

durchgeführt. Zum anderen geht es im zweiten Teil überwiegend darum, wie ein „prozesshafter“ Berufsorientierungs- Unterricht speziell im Fach GW erreicht bzw. integriert werden kann. In diesem Zusammenhang wird eine Ausarbeitung bzw. Weiterentwicklung einer prozessorientierten Berufsorientierungs- Unterrichtseinheit für den Geographie und Wirtschaftskunde Unterricht ein Kernelement dieser Arbeit sein.

Aufgrund meiner eigenen Erfahrung als Schülerin sowie auch aufgrund verschiedenster Diskussionen in zwei Proseminaren zum Thema Berufsorientierung gehe ich davon aus, dass die Chance durch Berufsorientierung, nämlich die Schüler und Schülerinnen langfristig im Berufswahlprozess so zu unterstützen, dass diese neben einer Entscheidung für einen (Erst-) Beruf auch Kompetenzen für ihre weitere (Berufs-) Laufbahn erwerben, oft nicht wahrgenommen wird. Demnach könnte der Berufsorientierungs- Unterricht auch scheitern, wenn die Bedeutung und die Intention der Berufsorientierung den Jugendlichen nicht bewusst gemacht werden, und der Unterricht auf reine Berufsorientierungs*information* abzielt. Der berufsorientierende Wert bleibt vor allem dann oft gering, wenn auf eine gute Vor- und vor allem auf eine Nachbereitung, wie zum Beispiel von Berufsorientierungs-Projekten oder Lehrausgängen, verzichtet wird. Unter einer guten Nachbereitung würde man beispielsweise eine kritische Reflexion nach dem Besuch einer Berufsorientierungsmesse verstehen. Die Schüler und Schülerinnen hätten in dem Fall die Chance, anhand verschiedenster Methoden für sie Relevantes aus dem Besuch herauszufiltern, und viele wären somit vielleicht nach einem Lehrausgang nicht nur mit Informationen und Broschüren überfordert.

In meinen Augen und aufgrund diverser Argumente, die im Laufe dieser Arbeit noch näher erläutert werden, sollte Berufsorientierung relevant gemacht werden. Dafür liegt die Verantwortung unter anderen bei den Unterrichtenden. Im Verlauf dieser Diplomarbeit soll dargelegt werden, was eine nachhaltige Berufsorientierung überhaupt bedeutet, und warum dabei einer Bewusstmachung des gesamten Prozesses, im Sinne einer seriösen, bewussten und individuellen Nachbearbeitung so eine große Bedeutung zukommt. Überdies wird ebenfalls

anhand gesetzlicher Rahmenbedingungen erläutert, wie die Einbettung und Vernetzung von Berufsorientierungs- relevanten Sachverhalten und verschiedensten Berufsorientierungs- Aktivitäten in den Regelunterricht von Seiten der Lehrer und Lehrerinnen umgesetzt werden können.

Ich möchte mich gerade mit diesem Thema auseinandersetzen, da ich denke, dass Berufsorientierung eine verantwortungsvolle und verbindliche Aufgabe von Unterrichtenden darstellt. Junge Menschen erfahren oft in Zusammenhang mit der Entscheidung über die weitere Schullaufbahn bzw. die weitere Ausbildung, Frustrationserlebnisse, Leistungs- und Erfolgsdruck oder Ratlosigkeit. Daher sollte Berufsorientierung als Chance gesehen werden, Schüler und Schülerinnen langjährig zu begleiten und zu unterstützen. Dabei besteht aus meiner Perspektive eine besondere Herausforderung und Chance darin, den Lernenden Kompetenzen zu vermitteln, die sie darauf vorbereiten im späteren Berufsleben angemessen auf neue Ansprüche in einer sich ständig verändernden Arbeitswelt mit immer neuen Qualifikationsanforderungen und Berufsprofilen, zu reagieren. Dies impliziert auch eine lebenslange Handlungsfähigkeit in möglichst vielen Bereichen des Lebens. Berufsorientierung heißt gleichzeitig auch Lebensorientierung.

2. Berufsorientierung (BO): ein vielschichtiger Begriff mit vielen Definitionen

„Berufsorientierung wird inzwischen wieder vermehrt als ein zentraler Aufgabenbereich im allgemeinbildenden Schulwesen anerkannt. Der breite Bedeutungsumfang des Begriffs macht es gleichwohl erforderlich, sich jeweils zu vergewissern, welches Verständnis hinsichtlich dieser Aufgabe die Akteure z.B. aus Bildungspolitik, Schule, Arbeitsverwaltung sowie Unternehmen und Betrieben vertreten, wenn angesichts des problematischen Übergangsfeldes „Schule – Arbeitswelt“ Berufsorientierung im Bildungsraum der allgemeinbildenden Schule gefordert und praktiziert wird.“

(Schudy 2002: 9)

2.1. Versuch einer allgemeinen Definition des Begriffs BO

Eine allgemein gültige Definition für den Begriff der Berufsorientierung zu finden, gestaltet sich als ein schweres Unterfangen. Jeder und jede von uns glaubt vielleicht zu wissen bzw. hat eine Vorstellung davon, was unter diesem Begriff zu verstehen ist, denn immerhin wurden wir ja alle in unserer Schullaufbahn, ob im positiven oder negativen Sinne, damit konfrontiert.

Die Umstände unter denen sich Schüler und Schülerinnen beruflich orientieren und somit schlussendlich auch den Übergang ins Berufsleben meistern müssen, unterliegen erstens einem historischen Wandel, und sind zweitens auch von individuellen Merkmalen und Lebenskontexten der Jugendlichen geprägt. Berufsorientierung versteht sich, bedingt durch die oben genannten Faktoren nach Schudy, nicht mehr weiter als eine Phase, die mit dem Ende der Pubertät oder dem Eintritt ins Berufsleben endet. Berufliche Lebensverläufe und Entscheidungen müssen in der eigenen Biographie öfter modifiziert und angepasst werden, als dies noch in den 1970er Jahren der Fall war. (Vgl. Brüggemann und Rahn 2013: 13)

Die Idee des lebenslangen Berufes, also dass man einen einmal gewählten Beruf sein Leben lang ausübt, beruht auf Bedingungen und Voraussetzungen, die heutzutage kaum mehr gelten. Kennzeichnende Merkmale der Berufstätigkeit, wie Dauer oder Ganzheitlichkeit, entsprechen in der Gegenwart oft nicht mehr der Wirklichkeit, da in einer sich ständig verändernden Arbeitswelt beispielsweise

nicht mehr grundsätzlich davon ausgegangen werden kann, dauerhaft und bis zum Pensionseintritt einer Berufstätigkeit nachzugehen. (Vgl. Beinke 2006: 12)

Aus diesem Grund wird Berufsorientierung in der neueren Literatur als

*„[...] lebenslanger Prozess der Annäherung und Abstimmung zwischen Interessen, Wünschen, Wissen und Können des Individuums auf der einen und Möglichkeiten, Bedarf und Anforderungen der Arbeits- und Berufswelt auf der anderen Seite definiert
[...].“*

(Brüggemann und Rahn 2013: 13 zitiert nach Butz 2008: 50)

Das Individuum und die Arbeits- und Berufswelt sind in einem gesellschaftlichen Wertesystem mit unterschiedlichen Normen eingebettet, welches selbst einem stetigen Wandel unterliegt. Der Prozess der Berufsorientierung ist somit als ein Prozess zu verstehen, der von vielen unterschiedlichen, sich beeinflussenden und wechselnden Faktoren geprägt ist. (Vgl. Brüggemann und Rahn 2013: 13 paraphrasiert nach Butz 2008: 50)

2.1.1. Vier Bedeutungsvarianten von BO nach J. Schudy

Die Forderung nach einer ganzheitlichen (schulischen) Berufsorientierung wurde in den letzten Jahren, unter anderen vom Bundesministerium für Bildung in Österreich, immer lauter. Es gibt in der Literatur jedoch unzählige Begriffsdefinitionen, Synonyme und Bedeutungsvarianten, da der Begriff durch seine Komplexität schwer einzugrenzen ist. Um einen besseren Überblick zu bekommen, spricht der Autor von vier verschiedenen Bedeutungsvarianten (vgl. Schudy 2002: 9).

Subjektive Berufsorientierung

Nach Schudy bezieht sich die erste Auffassung des Begriffes auf die subjektive Haltung der Schüler und Schülerinnen. Die „Eigenschaft“ *beruflich orientiert* zu sein ist in diesem Fall die Grundvoraussetzung dieser Bedeutungsvariante, und meint, dass die Jugendlichen den Beruf bzw. die Arbeit als eine wesentliche

Komponente in ihrem individuellen Lebensplan anerkennen. Eine gegenwärtige Vielzahl von Orientierungsmöglichkeiten und Lebensstilen macht es den Jugendlichen heutzutage nicht mehr leicht, den Beruf als ein wesentliches Element in ihrem Lebenslauf zu berücksichtigen. (Vgl. ebd.)

Berufsorientierung in Form von Bildungsinhalten und Unterrichtsmethoden

Die zweite Bedeutungsvariante von Berufsorientierung bezieht sich auf die schulische Berufsorientierung. Es geht hier um den Versuch, BO so in den Unterricht zu integrieren, dass neben den Sozialformen und Methoden, auch die Inhalte aller Unterrichtsfächer auf die sich wandelnde Arbeitswelt abgestimmt werden. Dadurch soll im Rahmen des Unterrichts ein stärkerer Bezug auf neue Anforderungen in der Berufs- und Arbeitswelt hergestellt werden. In jedem Fach lassen sich berufsorientierende Inhalte finden bzw. kann durch verschiedenste Methoden im Unterricht der Kompetenzaufbau der Schüler und Schülerinnen gestärkt werden. (Vgl. ebd.)

Berufsorientierung im Sinne von Berufswahlvorbereitung

Laut Schudy ist die dritte Auslegungsvariante in der Bildungspolitik eine weit verbreitete und gängige Sichtweise. Berufswahlvorbereitung in der Schule bezieht sich laut ihm vor allem auf den Aufbau verschiedenster Fähigkeiten, der Aneignung von Kenntnissen und Erfahrungen, die in weiterer Folge eine Entscheidung für eine weiterführende Ausbildung bzw. für einen (Erst-) Beruf erleichtern. Somit sind die Jugendlichen in der Lage zwischen ihren individuellen Interessen und Voraussetzungen und den Bedingungen in der Arbeit- und Berufswelt abzuwägen, und schlussendlich eine Entscheidung zu treffen. (Vgl. ebd.)

Berufsorientierung im Sinne arbeitsweltbezogener Allgemeinbildung

Die vierte und somit letzte Bedeutungsvariante der Berufsorientierung nach Schudy bezieht sich auf die Grundlagen und verschiedenen Facetten der Arbeits- und Berufswelt. Dieses Lernfeld wird laut Schudy gegenwärtig, zumindest im

deutschen Bildungsbereich, in der Schule oft vernachlässigt, und beinhaltet sowohl technische, ökonomische, als auch soziale Prinzipien der Arbeitswelt. (Vgl. ebd.: 10)

Schudy beschreibt die Bedeutungsvariante unter anderem folgendermaßen (vgl. ebd.):

„Im Zusammenhang einer sozio-ökonomisch-technischen Grundbildung zielt diese auf eine durch Urteils-, Solidaritäts- und Selbstbestimmungsfähigkeit fundierte Handlungsfähigkeit in einem zentralen gesellschaftlichen und die gesellschaftliche Gestalt auch zukünftig maßgeblich mitbestimmenden Handlungsfeld.“

(Schudy 2002: 10)

Der Autor stellt mit diesen Bedeutungsvarianten einen hohen Anspruch an die Schule. Eine ganzheitliche Umsetzung und Einbindung aller Aspekte stellt die Beteiligten vor eine Herausforderung, der nicht durch die reine Weitergabe von Informationsangeboten zur Berufswahl begegnet werden kann. (Vgl. Schudy 2002: 10)

Als Ziele schulischer Berufsorientierung können in diesem Zusammenhang eine Vermittlung einer grundlegenden Orientierung bzw. eines Basiswissens über die Arbeits- und Wirtschaftswelt, eine pädagogisch verantwortungsvolle Unterstützung im Berufswahlprozess der Jugendlichen, sowie eine Bewusstmachung über die Notwendigkeit des Aufbaus berufsrelevanter Kompetenzen („*Hinführung zum Arbeitsverhalten*“) genannt werden. (Vgl. Jung 2013: 302)

2.2. Berufsorientierung als Unterrichtsprinzip

Das zu Beginn angeführte Zitat nach Schudy zeigt, dass sich der Begriff der Berufsorientierung im Schulwesen großer Beliebtheit erfreut. Dies schließt jedoch ein, dass neben einer Klärung dieses Begriffs auch die Zuschreibung verschiedenster Aufgabenbereiche der Berufsorientierung zu den Hauptanforderungen der Schule zählen, um Berufsorientierung sinnvoll und nachhaltig umsetzen zu können.

Schon im Jahre 1985/86 kann man im allgemeinen Teil des Lehrplans für die Unterstufe der allgemeinbildenden höheren Schule und in jenem der Hauptschule das sogenannte *Unterrichtsprinzip „Vorbereitung auf die Arbeits- und Berufswelt“* finden: „Vorbereitung auf die Arbeits- und Berufswelt mit Schwerpunkten in der 3. und 4. Klasse.“ (Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich 1985: 558) Dieses Unterrichtsprinzip war als Vertiefung bzw. Erweiterung der einzelnen Fächer gedacht, und sollte so allen Schüler und Schülerinnen einen verstärkten Einblick in den Themenbereich „Arbeits- und Berufswelt“ ermöglichen. (Vgl. Steiner und Steiner 2001: 17)

In Zusammenhang damit wurden außerdem auf der Basis gesetzlicher Rahmenbedingungen neue Lernziele und Didaktische Grundsätze formuliert, welche sicherstellen sollten, dass allen Schüler und Schülerinnen ein integrativer Unterricht mit relevanten arbeitsmarktpolitischen sowie beruflichen Aspekten zu Gute kam (vgl. ebd. paraphrasiert nach Kern 1998). (u.a. „Größere Themenbereiche z.B. aus Bereichen [...] der Arbeitswelt [...] sollen gelegentlich als Projekte – auch in Zusammenarbeit mit Lehrern anderer Gegenstände – erarbeitet werden.“; „Gegebenheiten und Wandlungen, Möglichkeiten und Schwierigkeiten in der Arbeitswelt erfassen, um auf die Berufswirklichkeit vorbereitet zu sein.“ (Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich 1985: 611, 624))

Doch leider erwies sich dieser Versuch in der Realität als wenig erfolgreich, da unter anderem eine unklare Definition der eigentlichen Zielsetzung dieses Unterrichtsprinzips zu einer beliebigen Umsetzung im praktischen Schullalltag führte. Die konsequente Anwendung des neuen Unterrichtsprinzips durch die Lehrpersonen erwies sich ebenfalls als fragwürdig, da den Empfehlungen des Erlasses nicht Jede/r auf gleicher Weise folgte. (Vgl. Steiner und Steiner 2001: 17)

Einige engagierte Lehrer und Lehrerinnen haben jedoch über Jahre hinweg versucht, die Notwendigkeit der Vorbereitung auf die Arbeits- und Berufswelt in der AHS aufzuzeigen, und sich so für eine bessere Etablierung jener in den Lehrplan eingesetzt. Das Ziel, eine sinnvollere Berufsorientierung einzuführen, wurde schlussendlich von einem Team Wiener AHS Lehrer und Lehrerinnen und

mithilfe einiger Interessensgruppen aus den verschiedenen Bundesländern beim Wiener Stadtschulrat, bei den Landesschulräten, sowie auch im Unterrichtsministerium durchgesetzt. (Vgl. ebd.)

So traten im Jahre 1998/99 neue gesetzliche Bestimmungen betreffend einer verbindlichen, aber schulautonomen Umsetzung von BO in Kraft, welche im nächsten Unterkapitel näher erläutert werden sollen. Das vorher festgelegte Unterrichtsprinzip wurde somit in eine **„Verbindliche Übung Berufsorientierung“** umgewandelt. (Vgl. ebd.: 18)

2.3. Die verbindliche Übung Berufsorientierung in der Sekundarstufe I – gesetzliche Rahmenbedingungen und standortspezifische Umsetzung

Die Transformation vom Unterrichtsprinzip in die verbindliche Übung stellte nicht die einzige Neuerung der gesetzlichen Bestimmungen dar. Es wurde den Schulen eine autonome Lehrplangestaltung erlaubt, welche bedeutete, dass die verbindliche Übung Berufsorientierung flexibel und schulspezifisch im Unterricht eingebaut werden kann. Jeder Schule wird somit die freie Entscheidung eingeräumt, zwischen verschiedenen Arten der Einbindung von Berufsorientierung in den Regelunterricht zu entscheiden. Zum einen besteht seitdem die Möglichkeit, ein eigenes zweistündiges Fach „Berufsorientierung“ für ein Schuljahr ab der 3. Klasse Unterstufe bzw. der 7. Schulstufe einzuführen. Zum anderen kann die Schule aber auch auf eine Einrichtung eines eigenen Unterrichtsgegenstandes verzichten, und stattdessen eine fächerintegrative Variante wählen. Dies bedeutet, dass im Rahmen des Regelunterrichts in der 7. und 8. Schulstufe jeweils 32 Jahresstunden Berufsorientierung zu unterrichten sind. Dieser fächerintegrative Ansatz ist also im Rahmen der schon vorhandenen Pflichtgegenstände umzusetzen. (Vgl. Steiner und Steiner 2001: 18)

Innerhalb des gesetzlichen Rahmens gibt es folgende vorstellbare Szenarien (vgl. ebd.):

(1) Die erste Möglichkeit wäre eine Etablierung als eigenes Unterrichtsfach: „Verbindliche Übung Berufsorientierung“ im Ausmaß von je einer Wochenstunde in der 3. und 4. Klasse Unterstufe bzw. der 7. und 8. Schulstufe bei einer Kürzung von Stunden anderer Fächer, die schulautonom festgelegt werden. Als Beispiel sei hier bei einem Gymnasium mit wirtschaftskundlichem Schwerpunkt das Fach Geographie und Wirtschaftskunde zu erwähnen, welches bei der Etablierung eines eigenen Unterrichtsgegenstandes BO theoretisch Stundenkontingente verlieren könnte. (Vgl. ebd.)

Hier möchte ich hinzufügen, dass durch eine solche Einführung auch eine gewisse Konkurrenzsituation um fachspezifische Stunden geschaffen wird. So müssten beispielsweise GW Lehrer und Lehrerinnen um ihre Stunden fürchten, da es (u.a. aufgrund einiger inhaltlicher Überschneidungen in den jeweiligen Lehrplänen) bereits Diskussionen über etwaige Stundenkürzungen zugunsten der BO gab. (Vgl. ebd.: 17)

(2) Eine zweite mögliche Option ist Berufsorientierung als Projektunterricht in der 7. Schulstufe im Ausmaß von 32 Schulstunden durchzuführen. In der 8. Schulstufe wird dann eine anschließende einstündige verbindliche Übung als eigenes Fach eingeführt, was aber eine gleichzeitige Kürzung um eine Wochenstunde der Stunden eines anderen Faches voraussetzt. (Vgl. ebd.: 18)

(3) Weiters kann sich die Schule auch für folgende Variante entscheiden: Es gibt einen fächerübergreifenden Projektunterricht mit unterschiedlichen Formen von Blockungen in der 3. und 4. Klasse bzw. 7. und 8. Schulstufe im Ausmaß von jeweils 32 Schulstunden (vgl. ebd.).

(4) Die vorletzte Möglichkeit zur Umsetzung von Berufsorientierung wäre eine fächerintegrative Vermittlung in der 3. Klasse bzw. der 7. Schulstufe. In der 4. Klasse bzw. der 8. Schulstufe würde dann die verbindliche Übung Berufsorientierung als eigenes Unterrichtsfach, bei gleichzeitiger Kürzung um eine Wochenstunde der Stunden eines anderen Faches, folgen (vgl. ebd.).

- (5) Der fünfte und somit letzte Vorschlag zur Umsetzung der verbindlichen Übung Berufsorientierung sieht folgendermaßen aus: Es wird eine fächerintegrierte Vermittlung der Berufsorientierung in der 7. und 8. Schulstufe vorgeschlagen, welche insgesamt 64 Schulstunden ohne Kürzung des Stundenausmaßes eines anderen Unterrichtsfaches, vorsieht (vgl. ebd.).

Laut Kern haben sich nach einer Erhebung des damaligen Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur ein Jahr nachdem die „Verbindliche Übung Berufsorientierung“ eingeführt wurde, so gut wie alle allgemeinbildenden höheren Schulen und ungefähr zwei Drittel der Hauptschulen für die zuletzt angeführte Variante der Umsetzung von Berufsorientierung in den Unterricht entschieden. Das heißt also, dass hier der fächerintegrierte Ansatz gewählt wurde. (Vgl. ebd. paraphrasiert nach Kern et al. 2000: 1035)

Die Autoren dieser Publikation erwähnen ebenfalls, dass eine fächerintegrierte Lösung die beste Möglichkeit sei, um Berufsorientierung in der Schule zu integrieren. Zum einen erfordert Berufsorientierung eine Betrachtung aus mehreren Perspektiven, was durch eine fächerintegrierte Umsetzung erreicht werden kann. Zum anderen wird auch der fachliche Aspekt nicht vernachlässigt, denn durch die Integration der verbindlichen Übung in alle Pflichtgegenstände werden die Kompetenzen auf mehrere Lehrer und Lehrerinnen übertragen. (Vgl. Steiner und Steiner 2001: 18)

„Kein einzelner Lehrer ist Enzyklopädist der Berufswelt, viele kennen sowohl theoretisch als auch praktisch nur einen Ausschnitt davon. Jedes Fach kann jedoch wichtige Sachverhalte und Einsichten darüber aus seinem Blickwinkel erarbeiten lassen.“

(Steiner und Steiner 2001: 18)

Integrative Konzepte werden in das Gesamtkonzept bzw. das Programm der Schule eingebettet, und darüber hinaus gibt es außerschulische Kooperationen. Außerdem beinhalten integrative Konzepte klare Zuständigkeiten, und somit wirken diese auch verbindlicher. (Vgl. Jung 2013: 306)

Abgesehen von der Empfehlung einiger Autoren und Autorinnen, kann die jeweilige Schule über die Art der Umsetzung und der verbindlichen Übung Berufsorientierung selbst frei entscheiden. Um jedoch die Integration bzw. die Etablierung von Berufsorientierung zu gewährleisten, sind Aufzeichnungen über den Verlauf und die Durchführung der Berufsorientierung in der Schule zu machen. (Vgl. Steiner und Steiner 2001: 19 paraphrasiert nach BMUKK 1998)¹ Dabei könnte man beispielsweise eine nach Fächern aufgeteilte Tabelle verwenden, in der die verschiedensten Beiträge zur Berufsorientierung eingetragen werden. Dies würde einerseits einen guten Überblick verschaffen, was bisher behandelt wurde, und andererseits gleichzeitig allen Lehrern und Lehrerinnen zur Verfügung stehen, um ihre weiteren Schritte zu planen. (Vgl. Steiner und Steiner 2001: 19)

Um eine erfolgreiche, integrative Berufsorientierung umzusetzen, bedarf es, vor allem bei der fächerintegrativen Variante, einer Abstimmung der Inhalte und Ziele durch jene Lehrpersonen, die Berufsorientierung in ihrem Fach einbinden. Durch diese Koordination wird ein prozesshafter und planvoller Aufbau von Berufsorientierung ermöglicht. (Vgl. ebd. paraphrasiert nach Edtbauer 2000: 1030)

2.3.1. IBOBB – Information, Beratung und Orientierung für Bildung und Beruf

Im Rahmen der Europa 2020 Strategie wurde ein Bildungsprojekt namens IBOBB ins Leben gerufen, welches vom BMUKK (jetzt BMB) koordiniert wird, und als klares Ziel eine Verbesserung des Bildungsniveaus anstrebt. Der Begriff IBOBB bezieht sich auf jegliche Maßnahmen der Bildungs- und Berufsorientierung in der Schule. Vor allem die Förderung von Chancengleichheit im Bildungssystem und nachhaltige Bildungsberatung sollen in Zusammenhang mit IBOBB flächendeckend umgesetzt werden. Außerdem hofft man, dass auch die Zahl der Jugendbeschäftigung durch ein angemessenes Angebot von Bildungsberatungen für Jugendliche gesteigert werden kann. Die Umsetzung von IBOBB im regulären

¹ Anm.: Mehrmalige Umbenennung im Laufe der Jahre: BMUKK, BMBF u. BMB bezeichnen die gleiche Institution; (Bundesministerium für Bildung) Es wird versucht dementsprechend immer die Bezeichnung des entsprechenden Jahres zu wählen.

Schulunterricht wurde somit als neue Regelung auf der Grundlage des allgemeinen Teils der Lehrpläne für die AHS gesetzlich festgelegt. (Vgl. BMBF 2015)

Im Jahr 2012 gab es dazu ein Rundschreiben des Bundesministeriums für Bildung und Frauen, welches die Maßnahmen und Notwendigkeit von IBOBB und schulischer Berufsorientierung verdeutlicht. Außerdem beinhaltet das Rundschreiben einen sogenannten Maßnahmenkatalog, welcher über allgemeine Prinzipien und die Umsetzung von IBOBB informiert, und folgend näher beleuchtet werden soll: (Vgl. Rundschreiben des BMBF 2012)

Allgemein lässt sich dabei sagen, dass durch IBOBB vor allem eines deutlich wird: Bildung und Berufsorientierung ist als Prozess zu verstehen, der keine zeitliche Begrenzung hat, und weder mit dem Austritt aus der Schule, noch mit dem Eintritt in den Beruf endet. Deshalb wird im Rahmen des Maßnahmenkataloges von IBOBB besonders auf die Bedeutung des Erwerbs von Kompetenzen hingewiesen, da diese für eine erfolgreiche Laufbahn unausweichlich sind. (Vgl. Grundsatzpapier des BMUKK 2010: 1)

Kompetenzen werden beispielsweise benötigt, um Entscheidungen auf der Grundlage verschiedenster Vor- und Nachteile treffen zu können, seine Ziele klar definieren und auch verfolgen zu können, sich über seine Schwächen und Stärken bewusst zu sein, relevante Informationen für sich zu nutzen und diese auch kritisch zu hinterfragen. Der Erwerb solcher Kompetenzen ist nicht nur von großer Bedeutung für den Prozess der Berufsorientierung im Rahmen der Schule, sondern auch weiterführend im späteren Berufsleben wichtig, um auf mögliche Entscheidungen und Veränderungen reagieren zu können. (Vgl. ebd.)

Um eine ganzheitliche Berufsorientierung zu ermöglichen, und nicht nur Einzelmaßnahmen durchzusetzen, soll durch IBOBB außerdem eine Zusammenarbeit auf mehreren Ebenen stattfinden, welche im weiteren Verlauf dieser Arbeit noch näher erläutert werden sollen (vgl. ebd.: 3).

Im neuesten Rundschreiben des Bundesministeriums für Bildung und Frauen, welches im Jahr 2012 das alte Rundschreiben aus 2009 ablöste, werden neben

verschiedensten verbindlichen Maßnahmen, die ab dem Schuljahr 2012/13 unbefristet bindend wurden, außerdem allgemeine Prinzipien vorgestellt (vgl. Rundschreiben des BMBF 2012).

Diese beschreiben beispielsweise wie die Gestaltung der standortspezifischen Umsetzung von IBOBB ablaufen sollte, und schließen eine Dokumentation und Evaluation über die Umsetzung von Berufsorientierung sowohl auf Schüler- als auch auf Lehrer- bzw. Schulebene mit ein. Außerdem ist die Einbindung der Eltern in den Prozess ein weiterer wichtiger Aspekt. (Vgl. ebd.: 2)

Ein weiteres Prinzip von IBOBB basiert auf der Idee einer möglichst breiten Umsetzung. Hier geht es nicht nur um eine Zusammenarbeit auf mehreren Ebenen, sondern auch um verschiedenste Herangehensweisen in Bezug auf schulische Berufsorientierung. Ob im Rahmen der verbindlichen Übung als eigenes Fach oder integrativ, der Lehrplan muss zeitlich sowie inhaltlich auf jeden Fall erfüllt werden. Dabei spielen auch Projekte, Realbegegnungen und Schülerberater bzw. Beraterinnen eine Rolle. (Vgl. ebd.: 3)

Durch das Zusammenwirken verschiedenster Lehrer und Lehrerinnen sowie externer Kräfte kann bei der Umsetzung ein prozesshafter Charakter von Berufsorientierung gewährleistet werden, um allen jungen Menschen in ihrer individuellen Lebenslage eine Unterstützung und Begleitung zu bieten (vgl. ebd.).

Des Weiteren wird im Rundschreiben betont, dass es wichtig wäre, dass am Schulstandort mindestens ein Lehrer oder eine Lehrerin über eine weiterführende Qualifikation zur Berufsorientierung verfügt. Um als Berufskoordinator bzw. Berufskoordinatorin tätig zu sein, bieten pädagogische Hochschulen dementsprechende Lehrgänge an.² (Vgl. ebd.)

Um eine effiziente Organisation von IBOBB auch in der Realität umsetzen zu können, muss auf verschiedenen Ebenen des Bildungssektors zusammengearbeitet werden (vgl. ebd.).

² Im Rahmen meines Lehramtsstudiums für das Unterrichtsfach Geographie und Wirtschaftskunde an der Universität Wien hatte ich die Möglichkeit am Institut für Geographie und Regionalforschung zwei Proseminare zur BO zu besuchen, und habe nun selbst die Qualifikation zur BO-Koordinatorin erworben.

Im Grundsatzpapier zum Ausbau der Berufsorientierung und Bildungsberatung heißt es demnach wie folgt (vgl. BMUKK 2010):

„Für den Aufbau eines solchen umfassenden schulischen Unterstützungssystems ist das Zusammenwirken verschiedener Verantwortungsebenen erforderlich.“

(BMUKK 2010: 3)

Das sogenannte „Verantwortungsdreieck“ verdeutlicht dies noch einmal (vgl. ebd.):

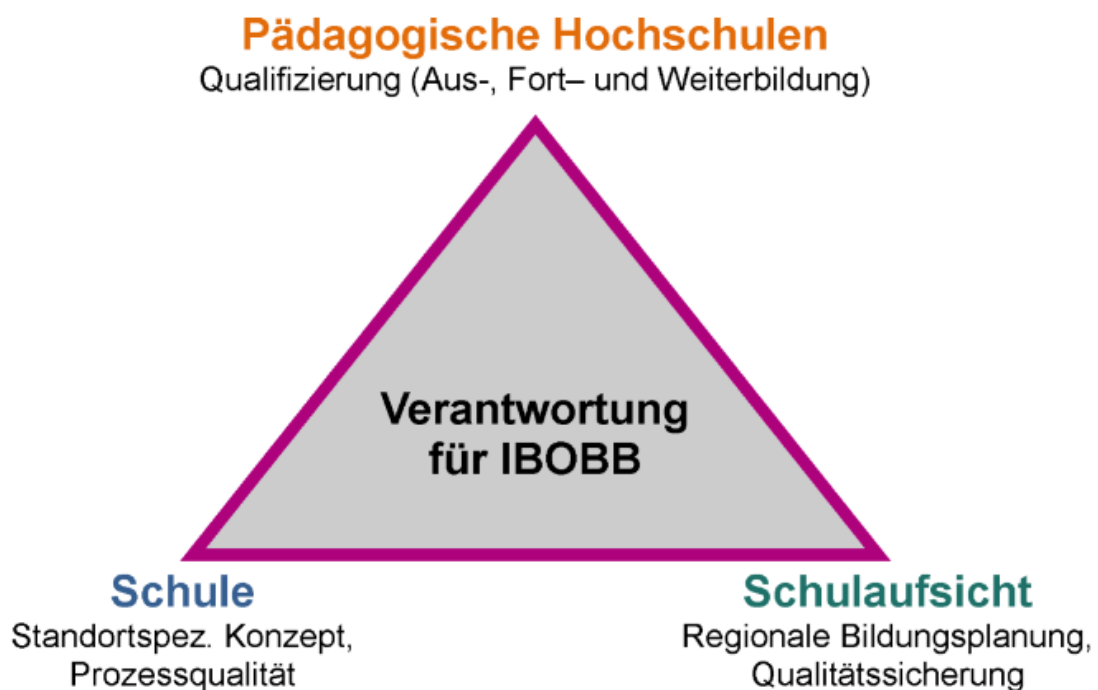


Abbildung 1 Verantwortungsdreieck IBOBB

Quelle: BMB 2010: 3

Die Abbildung stellt graphisch dar, dass Berufsorientierung nicht nur durch einen Akteur bzw. eine Akteurin erfolgen kann, sondern die Verantwortung von vielen Mitwirkenden getragen werden muss (vgl. ebd.).

2.4. Akteure und Akteurinnen der Berufsorientierung

„Die berufliche Orientierung wurde schon früh als kooperative Aufgabe mehrerer Akteure diskutiert und entsprechend rechtlich verankert.“

(Brüggemann und Rahn 2013: 14)

Im vorigen Kapitel wurde das EU Projekt IBOBB und dessen umfassende Maßnahmen im Bildungssektor genauer vorgestellt. An dieser Stelle möchte ich weitere Akteure und Akteurinnen der Berufsorientierung vorstellen, die einerseits innerschulisch, andererseits außerschulisch, also externe Ansprechpartner im Bereich der Berufsorientierung sind. Das Verantwortungsdreieck rund um IBOBB beinhaltet mehrere Ebenen, die sich selbst wiederum aus mehreren Ansprechpersonen zusammensetzen.

Die folgende Gruppe umfasst alle Ansprechpersonen an der Schule selbst.

Dazu zählen (vgl. BMUKK 2010: 5):

- BO - Koordinatoren und Koordinatorinnen
- BO - Lehrer und Lehrerinnen
- Schüler (bzw. Bildungs-) und Schülerinnenberater und Beraterinnen
- Schulleitung

BO Koordinatoren und Koordinatorinnen haben besonders bei einer integrativen Umsetzung der verbindlichen Übung Berufsorientierung die Aufgabe, den Berufsorientierungs- Unterricht zu koordinieren. Dabei sollten sie das „Management“ übernehmen und vor allem auch die Schulleitung, aber auch die anderen Lehrkräfte unterstützen. (Vgl. ebd.)

Der BO-Koordinator bzw. die Koordinatorin ist also für die Zusammenarbeit im Kollegenkreis, sowie auch für die Materialverwaltung zuständig. Dabei sollte er oder sie auch immer wieder neue BO- „Testmaterialien“ für die Schule in Betracht ziehen. (Vgl. BMBF 2015: 1)

Weiters ist man als BO-Koordinator bzw. BO Koordinatorin auch meist Ansprechpartner für externe Kooperationspartner, und koordiniert einzelne Projekte. Auch die Planung diverser Fortbildungsprogramme sowie die

Weiterentwicklung schulischer Konzepte gehören zu ihrem Verantwortungsbereich. (Vgl. Lumpe 2002: 115)

BO Lehrer und Lehrerinnen sind qualifizierte Lehrkräfte, die Berufsorientierung in der 7. und 8. Schulstufe als eigenes Fach unterrichten. Bei der fächerintegrativen Variante muss jedoch jede Lehrperson BO integrieren. Dabei orientieren sich Lehrerinnen und Lehrer an den Inhalten des BO-Lehrplans. Jede Lehrkraft trägt im Rahmen ihres Unterrichtsfachs zur Entwicklung von Grundkompetenzen und einer Orientierungskompetenz bei. (Vgl. BMUKK 2010: 5)

Als Bildungs- bzw. Schüler und Schülerinnenberater oder Beraterin steht man den Jugendlichen auf informativer und individueller Ebene zur Seite. Es handelt sich hier um eine individuelle und freiwillige Beratung der Jugendlichen abseits der Schulklasse und, wenn gewünscht, auch von Erziehungsberechtigten. (Vgl. ebd.)

Der Schulleiter oder die Schulleiterin ist für die Erstellung und Umsetzung eines standortspezifischen Konzepts zuständig, und hat die Verantwortung für die BO-Koordination. Die Schulleitung kann aber auch beispielsweise einen oder eine qualifizierte BO-Koordinator bzw. Koordinatorin beauftragen, um spezifische Aufgaben zu übernehmen. (Vgl. BMUKK 2010: 8)

Die Schulleitung ist außerdem laut einer Empfehlung des BMB für die Einberufung von Konferenzen und Teamsitzungen zuständig, um BO-Inhalte aufzuteilen und Verantwortungsbereiche abzuklären. Um Fort- und Weiterbildungen für BO zu gewährleisten hat die Leiterin oder der Leiter auch die Koordination im Kollegium dafür zu übernehmen. Außerdem muss ein sogenanntes Berichtsblatt über BO-Aktivitäten am Schulstandort von der Schulleitung vorgelegt werden, um die Nachhaltigkeit von Berufsorientierung zu sichern. (Vgl. BMBF 2015: 1)

Neben den Ansprechpersonen am Schulstandort spielt natürlich die Miteinbeziehung von externen Partnern, wie beispielsweise von Unternehmen oder aber auch von diversen Institutionen und Bildungseinrichtungen eine Rolle. Eine erfolgreiche Zusammenarbeit mit externen Ansprechpartnern ermöglicht

auch den Lehrern und Lehrerinnen betriebliche Experten und Expertinnen zu Rate zu ziehen, und gemeinsame Projekte zu planen. (Vgl. Lumpe 2002: 115)

Externe Institutionen stellen weitere Beratungs- und Begleitungsangebote zur Verfügung (vgl. BMB 2016).

Folgend sollen einige der zentralen externen Akteure und Akteurinnen in der BO und deren Rolle im Berufswahlprozess junger Menschen kurz vorgestellt werden (vgl. Österreichisches Schulportal BMB: 2013/2016):

- Berater und Beraterinnen der Arbeiterkammer (AK): Diese können Lehrerinnen und Lehrer beispielsweise durch Workshops³ und Bewerbungstrainings unterstützen. Dazu bietet die AK eigene Workshopzentren in diversen Bundesländern an. Überdies stellt die AK Materialien für die Unterrichtsgestaltung zur Verfügung (z.B. „Myfuture“), welche oft online leicht abrufbar sind. (Vgl. BMUKK o.J.: 1)
- Berater und Beraterinnen der Wirtschaftskammer (WKO): Diese bieten unter anderem individuelle Beratungsgespräche an, bei denen sie sich bestimmter Testverfahren (z.B. Potenzialanalyse) bedienen.⁴ Außerdem gibt es an der WKO ebenfalls die Möglichkeit Workshops für die Klasse in Anspruch zu nehmen. (Vgl. BMUKK o.J.: 1)
- Berater und Beraterinnen des Arbeitsmarktservices (AMS) / BIZ (Berufsinformationszentrum) des AMS: In ca. 67 Standorten (2013) in ganz Österreich bieten Beraterinnen und Berater des AMS vor allem Beratung in Berufs- und Bildungsfragen und Informationen über den Arbeitsmarkt und die Berufswelt an (vgl. BMUKK o.J.: 1).
- Berater und Beraterinnen im Bereich des Jugendcoaching: Diese stehen vor allem Schülerinnen und Schüler ab dem 9. Schuljahr zur Seite, da ihre Hauptanliegen unter anderem in einer möglichst hohen Qualifizierung der

³ Dabei sollten sich Lehrerinnen und Lehrer auf jeden Fall vorab mit dem zuständigen Berater bzw. der Beraterin entsprechend der Auswahl der Themen und den gewünschten Schwerpunkten absprechen. Überdies bedarf ein Besuch eines solchen Workshops (od. Vortrages) jedenfalls eine sinnvolle Vor- und Nachbereitung durch die Lehrperson. (siehe Kapitel 3)

⁴ In einem eigenen Kapitel in dieser Arbeit wird noch näher auf die Bedeutung bestimmter Testverfahren in der BO eingegangen.

Jugendlichen liegt, und sie somit einen langen Verbleib im Bildungssystem (weiterführende Schulen) junger Menschen unterstützen wollen. Es gibt externe Einrichtungen, in der Heranwachsende mit Jugendcoaches arbeiten können. Außerdem bieten diese auch die Möglichkeit für eine Arbeit vor Ort (z.B. in der Schule, in den Familien) an. (Vgl. BMUKK o.J.: 1)

Die Aufgabe bzw. Verantwortung der Eltern im Prozess der Berufsorientierung sei an dieser Stelle ebenfalls zu erwähnen. Ihre Rolle als Berater bzw. Beraterinnen ist im Berufsorientierungsprozess nicht zu unterschätzen. Die Familie setzt in gewisser Weise den Beginn der Berufsorientierung, indem sie beispielsweise Schulen auswählt, und somit Möglichkeiten von jungen Menschen in Bezug auf ihre Ausbildung schon vorher mitbestimmt. In ihrer Beratungsfunktion haben sie oft großen Einfluss auf die Entwicklungslaufbahn ihrer Kinder, und daher ist eine gute Zusammenarbeit mit der Schule bzw. den Lehrpersonen wesentlich. Dabei spricht Neuenschwander von einer Koordination einzelner Maßnahmen bis hin zur notwendigen Transparenz gegenüber Eltern in Bezug auf relevante BO Informationen. (Vgl. Neuenschwander 2013: 205)

Es gibt unterschiedliche Formen der Beratung durch Elternteile. So können sie junge Menschen beispielsweise motivieren sich mit dem Thema der Berufswahl auseinanderzusetzen, oder sogar eine Vorbildfunktion haben. Eltern stellen demnach eine „greifbare“ Verbindung zur Arbeits- und Berufswelt dar, indem sie ihren Kindern zum Beispiel von ihrer eigenen Aus- und Weiterbildung bzw. von dem eigenen Berufswahlprozess erzählen. Außerdem sind Elternteile oft eine wichtige emotionale Stütze für Jugendliche. (Vgl. ebd.: 203)

„Sie können durch Zuspruch, Optimismus und günstigen Attributionsstrategien den Selbstwert ihrer Kinder erhöhen und zu einer aktiven und selbstbewussten Auseinandersetzung mit beruflichen Optionen ermutigen.“

(Neuenschwander 2013: 204)

Um jedoch eine Überforderung der Eltern in ihrer wichtigen Rolle im Berufswahlprozess zu vermeiden, ist die Integration der Eltern in den „Kooperationskreis“ der Schule auf jeden Fall von großer Bedeutung. Deshalb

gehören sie unvermeidbar zu wichtigen Akteuren im Bereich der Berufsorientierung. (Vgl. Beinke 2012: 37)

In der folgenden Graphik kann man das IBOBB Gesamtkonzept sehen, welches ein Zusammenwirken aller Akteure und Akteurinnen zeigt, um einen kontinuierlichen und koordinierten Prozess zu ermöglichen (vgl. BMB 2016):

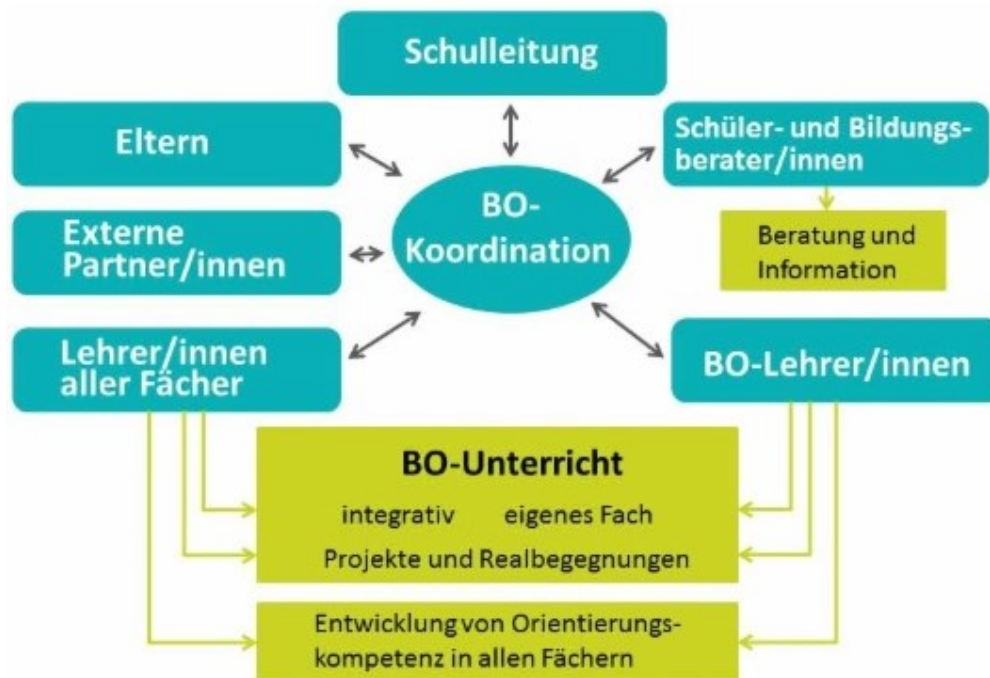


Abbildung 2 Akteure und Akteurinnen der Berufsorientierung
Quelle: Bundesministerium für Bildung 2016

Durch eine Vernetzung nach innen und außen kann man die vorhandenen Potenziale der Berufsorientierung besser nutzen. Eine klare Benennung der Ziele und eine Aufgabenteilung tragen außerdem zu einer effizienteren Aufgabenerfüllung bei, und somit sind auch die Erwartungen und Verpflichtungen der Beteiligten in diesem Prozess transparenter. (Vgl. Lumpe 2002: 114)

Eine Vernetzung nach innen ist Grundvoraussetzung für gute Berufsorientierung und bedeutet vor allem, dass eine Umsetzung von entsprechenden Kommunikations- und Koordinationsstrukturen am Schulstandort gelingen muss. Es ist außerdem wichtig, dass sich jede Lehrerin bzw. jeder Lehrer am Prozess der Berufsorientierung beteiligt, und die Verantwortung nicht nur bei einer engagierten Lehrperson liegt. (Vgl. ebd.: 115)

Außerdem werden die Lernchancen junger Menschen erhöht, wenn Systemenergien entsprechend genutzt werden. Eine gute Zusammenarbeit zwischen den Lehrpersonen ermöglicht einen großen Informationsfluss, welcher wiederum bedeutet, dass Informationen über Anschlussplanungen der Schüler und Schülerinnen für alle Lehrer und Lehrerinnen zugänglich sind. Dies ermöglicht auch den Lehrpersonen Konsequenzen aus gewonnenen Einsichten zu ziehen, und so beispielsweise eine verbesserte Lernsituation für den einzelnen Schüler bzw. die einzelne Schülerin zu schaffen. So kann die Lehrperson den Schülern und Schülerinnen zielgerichtet und individuell zur Seite stehen und sie bei der Entwicklung einer Orientierungskompetenz unterstützen. (Vgl. ebd.: 119)

„Fehlende Informationen verhindern Lernmöglichkeiten. Solange die einzelnen Lehrerinnen und Lehrer einer Lerngruppe über keine Informationen zum Stand der Anschlussplanungen der einzelnen Schülerinnen und Schüler verfügen, können sie nicht zur Optimierung des Anschlusses beitragen. Der Schüler oder die Schülerin entwickelt in diesem Falle seine bzw. ihre Orientierungskompetenz in Lernkontexten, die nicht auf die Entwicklung der Orientierungskompetenz abgestimmt sind.“

(Lumpe 2002: 119)

2.5. Der BO-Lehrplan und seine Relevanz in anderen Fächern

Für die „Verbindliche Übung Berufsorientierung“ in der AHS⁵ gibt es einen eigenen Lehrplan, der neben vielen Aspekten die auch in den Lehrplänen anderer Unterrichtsfächern zu finden sind, auch selbstständige Ziele verfolgt (vgl. BMBF 2015).

Der Lehrplan ist nunmehr seit dem Jahre 2000 in Kraft, und beinhaltet neben der Angabe von Bildungs- und Lehraufgaben, Didaktischen Grundsätzen und dem Lehrstoff auch eine Aufteilung in Kernbereiche, die wiederum mit spezifischen Lernzielen und Themenbereichen versehen sind. Neben diesen Kernbereichen gibt es weiters auch noch sogenannte Erweiterungsbereiche. (Vgl. Steiner und Steiner 2001: 19)

⁵ Für die NMS gibt es einen eigenen BO Lehrplan.

Der entwickelte BO Lehrplan schreibt außerdem als einen wichtigen Aspekt in seiner Bildungs- und Lehraufgabe vor, dass im Unterricht die Entscheidungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler gestärkt werden muss, und dies soll vor allem durch die Integration von zwei Aspekten geschehen: durch Ichstärke, also *Selbstkompetenz*, und durch die Auseinandersetzung mit bzw. durch das Wissen um die Arbeits- und Berufswelt, also der *Sach- und Methodenkompetenz*. Diese zwei Hauptkomponenten können einen wichtigen Beitrag zur Persönlichkeitsbildung von jungen Menschen leisten. (Vgl. Mangi Chengo und Dittelbach 2000: 1020)

Außerdem wird im Lehrplan auf den prozesshaften Charakter der BO aufmerksam gemacht. Der Unterricht stellt eine Begleitung und Hilfe im Berufswahlprozess der Schülerinnen und Schüler dar. Die Unterrichtsgestaltung sollte dementsprechend anschaulich gestaltet werden, und erfordert ein hohes Maß an Selbsttätigkeit und unmittelbarem Erleben. (Vgl. ebd.)

Der wesentliche und größte Teil des BO Lehrstoffs beinhaltet die Beiträge der Schule zur Stärkung bzw. zur Entwicklung und Erweiterung von Haltungen und Kompetenzen im Bereich der Persönlichkeitsbildung. Eine punktuelle Überprüfung, wie es Rahmen der Stoffgebiete anderer Fächer möglich ist, scheint daher in BO sinnlos und unmöglich. (Vgl. ebd.: 1021)

2.5.1. Auszüge aus dem Allgemeinen Teil des Lehrplans für die AHS

Liest man sich die Allgemeinen Lehrplanbezüge für die Allgemeinbildenden höheren Schulen durch, so stößt man immer wieder auf Bezüge zum Thema Berufsorientierung. Dies zeigt, dass BO sowohl in den Fachlehrplänen, als auch im allgemeinen Lehrplan der AHS aus verschiedensten Sichtweisen und Standpunkten betrachtet werden kann und soll, um „[...] *der aktuellen didaktischen Forderung nach Mehrperspektivität dann nachzukommen, wenn es von unterschiedlichen institutionellen und ideologischen Blickwinkeln aus betrieben wird. [...]*“ (Steiner und Steiner 2001: 20)

Dieser Anspruch zeigt sich auch in der eher breiten und allgemeinen Formulierung der Didaktischen Grundsätze und der Bildungs- und Lehraufgaben der verbindlichen Übung Berufsorientierung (vgl. ebd.).

Um die Bezüge zum Thema BO im Allgemeinen Lehrplan zu verdeutlichen, sollen einige Auszüge aus diesem nun hier vorgestellt werden (vgl. BMBF 2015: 1):

- *„Die Schülerinnen und Schüler sollen eigene weltanschauliche Konzepte entwerfen und ihre eigenen Lebenspläne und eigenen Vorstellungen von beruflichen Möglichkeiten entwickeln.“ (ebd.)*
- *„Aufgabe der Schule ist es, die Schülerinnen und Schüler zur bestmöglichen Entfaltung ihrer individuellen Leistungspotenziale zu führen.“ (ebd.: 3)*
- *„Bewusstmachen der Stärken und Schwächen im persönlichen Begabungsprofil der Schülerinnen und Schüler, wobei bevorzugt an die Stärken anzuknüpfen ist.“ (ebd.)*
- *„Begegnungen mit Fachleuten, die in den Unterricht eingeladen werden können, sowie die Einbeziehung außerschulischer Lernorte bzw. die Ergänzung des lehrplanmäßigen Unterrichts durch Schulveranstaltungen stellen wesentliche Bereicherungen dar.“ (ebd.: 4)*
- *„Gleichzeitig sind der Schule aber Aufgaben gestellt, die sich nicht einem einzigen Unterrichtsgegenstand zuordnen lassen, sondern nur im Zusammenwirken mehrerer Unterrichtsgegenstände zu bewältigen sind. Dieses Zusammenwirken erfolgt durch fächerverbindenden und fächerübergreifenden Unterricht. [...] wodurch es den Schülerinnen und Schülern eher ermöglicht wird, sich Wissen in größeren Zusammenhängen [...] selbstständig anzueignen.“ (ebd.)*

- *„Die Schule ist in ein soziales Umfeld eingebettet [...]. Durch Öffnung nach außen und nach innen ist dem Rechnung zu tragen, um die darin liegenden Lernchancen zu nutzen.“ (ebd.: 5)*

Die angeführten Beispiele aus den Allgemeinen Lehrplanbezügen für die AHS zeigen, dass sich BO relevante Bildungsbereiche wie ein roter Faden durch das gesamte Dokument des Allgemeinen Lehrplans ziehen. Somit lässt sich sagen, dass das Thema Berufsorientierung auf keinen Fall als fachspezifisches Phänomen zu bezeichnen ist, da es ein wesentlicher Teil des Allgemeinen Bildungsziels und der Didaktischen Grundsätze von Allgemeinbildenden höheren Schulen ist.

Die verbindliche Übung Berufsorientierung für die 7. und 8. Schulstufe sollte daher unter anderem auf der Entwicklung verschiedenster Kompetenzen aufbauen können, da man schon mit dem Eintritt in den Schullalltag Berufsorientierung durchführen sollte. Dazu bedarf es keiner eindeutigen „Kennzeichnung“ eines BO-Inhaltes, da Berufsorientierung auch abseits von fachimmanenten Inhalten und Methoden im Unterricht stattfindet, ohne dass wir es bewusst wahrnehmen. (Vgl. Steiner und Steiner PS BO 2015: 4)

2.5.2. Parallelen im Lehrplan von Geographie und Wirtschaftskunde und der Verbindlichen Übung Berufsorientierung

Da Berufsorientierung als längerfristiger Prozess zu verstehen ist, und im Kontext von Schule auf keinen Fall einseitige Ansätze und Einsichten zu Herausforderungen der Arbeits- und Berufswelt geboten werden sollen, muss auf berufsorientierte Inhalte von allen Unterrichtsfächern eingegangen werden (vgl. Steiner und Steiner 2001: 20). Aus fachdidaktischer Perspektive lässt sich diese normative Feststellung insofern begründen, da junge Menschen durch einen erweiterten Zugang (aus verschiedenen Fachrichtungen) eventuell viel eher die Möglichkeit haben, von der Arbeit mit unterschiedlichen Unterrichtsmethoden von unterschiedlichen Lehrerinnen und Lehrern im Rahmen der BO zu profitieren. Außerdem kann jede Lehrperson ihr Wissen und ihre Kompetenzen im Bereich der Berufsorientierung einbringen, und dadurch können sich unterschiedliche Herangehensweisen von Lehrerinnen und Lehrer auch gegenseitig ergänzen.

Dies wiederum kann eine Bereicherung für Jugendliche sein, da differenzierte Zugänge zu diesem Thema ermöglicht werden, und je nach Lehrperson auch unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt werden können.

Berufsorientierung hat jedoch neben Parallelen und Schnittstellen zu anderen Unterrichtsgegenständen auch eigene Ziele. Daher gibt es keine explizite und eindeutige Zuordnung bestimmter Themenbereiche oder Lernziele zu den jeweiligen Fächern. Eine eher allgemeine Formulierung der Lernziele bedeutet somit auch, dass eine Miteinbeziehung von BO relevanten Inhalten grundsätzlich in jedem Fach möglich ist. Doch dies lässt auch Spielraum für Herausforderungen und widersprüchliche Interpretationen über die Umsetzung von Berufsorientierung. (Vgl. Steiner und Steiner 2001: 20)

„Der Grund dafür liegt im Bestreben der Lehrerinnen und Lehrer, ihre Stundenkontingente zu behalten, indem sie die vermeintliche Relevanz eines Teilaspekts der Berufsorientierung für ihr Fach herausstreichen, um einen diesbezüglichen Stundenschwerpunkt setzen zu können.“

(Steiner und Steiner 2001: 21)

Um eine solche Beliebigkeit zu verhindern, solle der Berufskoordinator bzw. die Berufskoordinatorin bei einer Auswahl verschiedener Themenbereiche entsprechend den Lernzielen eine beratende Rolle einnehmen. Die Qualität und der Sinn der fächerintegrativen Form von Berufsorientierung liegen in einer gemeinsamen Realisierung von BO, welche unter anderem durch eine wohl durchdachte Fachdidaktik zur Berufsorientierung umgesetzt werden kann. (Vgl. ebd.: 21)

Um die Parallelen und Schnittstellen der Lehrpläne der verbindlichen Übung Berufsorientierung und Geographie und Wirtschaftskunde zu verdeutlichen, möchte ich folgend zuerst die Lernziele des Kernbereichs der Berufsorientierung, welche laut dem BO Lehrplan in der 7. und 8. Schulstufe zu gewährleisten sind, und danach BO relevante Bildungsinhalte des GW Lehrplans hier anführen (vgl. BMUKK 2000):

„Die Berufsorientierung soll dazu führen, dass die Schülerinnen und Schüler,

- *die eigenen Wünsche, Interessen und Neigungen entdecken, erforschen und hinterfragen lernen sowie Begabungen und Fähigkeiten wahrnehmen können, um persönliche Erwartungen reflektieren und einschätzen zu lernen (3. und 4. Klasse); (ebd.: 2)*
- *Arbeit in ihrer vielfältigen Bedeutung und Form als Elementarfaktor für die Menschen und ihren Lebensraum erkennen und ihr einen persönlichen Stellenwert zuordnen können (3. und 4. Klasse); (ebd.)*
- *durch Auseinandersetzung mit der Problematik der geschlechterspezifischen Konzentration auf bestimmte Ausbildungswege und des nach Geschlechtern geteilten Arbeitsmarkts die daraus resultierenden Konsequenzen für die weitere Lebens- und Berufslaufbahn einschätzen lernen (3. Und 4. Klasse); (ebd.: 3)*
- *Eltern, Funktion der Erziehungsberechtigten als wesentliche Entscheidungsträger einbeziehen (3. Und 4. Klasse); (ebd.)*
- *aktuelle Formen sowie die Veränderbarkeit von Arbeit und Berufen erkennen, Entwicklungen einschätzen lernen und eine persönliche Strategie für die eigene Berufs- und Lebensplanung aufbauen können (3. Und 4. Klasse); (ebd.)*
- *sich in den verschiedenen Berufsbereichen zurecht finden lernen, Charakteristika erkennen und nach eigenem Interesse vertiefte Einblicke in ausgewählte Berufe gewinnen (3. und 4. Klasse); (ebd.: 4)*
- *Erwartungshaltungen und Beeinflussungen von außen wahrnehmen, ergründen und ihrer Wirkung einschätzen lernen (3. und 4. Klasse); (ebd.)*

- *die vielfältigen Ausbildungswege in Österreich mit ihren besonderen Anforderungen und Bildungsabschlüssen charakterisieren können sowie über Eintritts- und Übertrittsprobleme Bescheid wissen, um einen für sie richtigen Ausbildungsweg zu finden und sich darauf vorbereiten zu können (3. Klasse / 2. Semester und 4. Klasse / 1. Semester); (ebd.)*
- *Beratungseinrichtungen, die Hilfe für die Planung der beruflichen Ausbildung anbieten, kennen lernen und das Angebot für sich nutzen können (4. Klasse); (ebd.)*
- *schwierige berufliche Situationen für bestimmte Gruppen erkennen, Zusammenhänge und mögliche Gründe dafür überlegen, Veränderungsmöglichkeiten aufzeigen und diskutieren können.“ (4. Klasse); (ebd.: 5)*

Die oben angeführten Lernziele der Berufsorientierung lassen sich vor allem im Unterrichtsgegenstand Geographie und Wirtschaftskunde sehr gut integrieren. Im AHS GW Lehrplan der Unterstufe finden sich viele BO relevante Themenbereiche, welche ich an dieser Stelle anführen möchte (vgl. BMUKK 2000):

- *„Geographie und Wirtschaftskunde soll Schülerinnen und Schülern helfen, im privaten, beruflichen und öffentlichen Bereich verantwortungsbewusst und tolerant zu handeln.“ (ebd.: 1)*
- *„Erkennen und Bewerten von Gegebenheiten und Entwicklungen in der Arbeits- und Berufswelt.“ (ebd.)*
- *„Besondere Berücksichtigung von natürlicher und gestalteter Umwelt, Wirtschaft, Arbeitswelt und Berufsfindung.“ (ebd.: 4)*
- *„Die Bedeutung der Berufswahl für die Lebensgestaltung erkennen und erste Wege der Berufsfindung nutzen. Den stetigen Wandel der*

Arbeitswelt erkennen und daraus die Einsicht in die Notwendigkeit der ständigen Weiterbildung und Mobilität gewinnen.“ (ebd.)

- *„Zunehmende Verflechtungen und Abhängigkeiten in der Weltwirtschaft und deren Auswirkungen auf die Gesellschaft erkennen. [...] Die Bedeutung weiterer Wege der Berufsfindung, der Aus- und Weiterbildung unter dem Aspekt weltwirtschaftlicher und technologischer Veränderungen erfassen.“ (ebd.: 5)*

Durch die Integration arbeitsmarktpolitischer und berufsbezogener Themenschwerpunkte greift Geographie und Wirtschaftskunde im Vergleich mit anderen Unterrichtsfächern BO relevante Themenbereiche am besten auf, und knüpft deshalb wie kein anderer AHS Unterrichtsgegenstand an die verbindliche Übung Berufsorientierung an. (Vgl. Steiner und Steiner 2001: 25)

Anstatt BO in konkurrierender Position gegenüber GW zu sehen, könnte sich durch eine gelungene Integration eine Aufwertung des Faches GW ergeben. Eine Integration von Inhalten der Berufsorientierung in den Unterrichtsgegenstand GW, sowie verstärkte Zusammenarbeit und Mithilfe von Geographie und Wirtschaftskunde Lehrkräften bei der Gestaltung und Umsetzung der verbindlichen Übung Berufsorientierung am Schulstandort, würde durchaus Erfolge mit sich bringen. (Vgl. ebd.)

Diese würden sich darin zeigen, dass ein GW Lehrer bzw. eine GW Lehrerin durch eine teilweise Überschneidung von Inhalten der beiden Gegenstände so „authentisch“ wie keine andere Lehrkraft die Funktion als Berufskordinator bzw. als Berufskordinatorin übernehmen könnte, und dadurch im besten Fall eine gute Grundlage für eine sinnvolle und breite Umsetzung von BO am Schulstandort geschaffen werden kann. (Vgl. ebd.: 17)

2.6. Gründe für die Notwendigkeit von Berufsorientierung (an der Schule) - Welchen Beitrag kann die Schule leisten?

„Individualisierung, Enttraditionalisierung und Entstrukturierung von Lebensläufen als Anzeichen des sozialen Wandels stellen Individuen wie Bildungsinstitutionen vor neue Herausforderungen. An die Stelle des phasengegliederten „Normallebenslaufs“, [...] ist eine Vielfalt an Chancen und Risiken der Lebensführung und Biographiegestaltung getreten.“ (Kahlert und Mansel: 2007: 7)

2.6.1. Warum ist Berufsorientierung notwendig?

Folgend möchte ich verdeutlichen, aus welchen Gründen Berufsorientierung überhaupt notwendig ist. In den vorangegangenen Kapiteln wurden einerseits gesetzliche Rahmenbedingungen und standortspezifische Umsetzungsmöglichkeiten vorgestellt, und andererseits Auszüge und BO relevante Themen aus den Lehrplänen vorgestellt. Hier soll nun die Frage geklärt werden, welchen Beitrag bzw. welche Aufgaben und Ziele die Institution Schule hat, und warum die verbindliche Übung Berufsorientierung von so großer Bedeutung ist.

Junge Menschen sind heutzutage mehr denn je mit neuen Rahmenbedingungen und Herausforderungen für ihre Berufs- bzw. Studienwahl konfrontiert. Sie sind dazu aufgefordert, ihre Lebensentwürfe und Identitäten entsprechend ihrer privaten und beruflichen Vorstellungen für die Zukunft selbst zu konstruieren, und diese auch umzusetzen (vgl. Kahlert und Mansel 2007: 7). Obwohl Schülerinnen und Schüler immer schon mit einer solchen Herausforderung konfrontiert waren, finden sich gegenwärtig verstärkt Faktoren, die eine solche Berufswahlentscheidung immer mehr erschweren. Die Folgen des ökonomisch technischen Wandels in unserer Gesellschaft zwingen Jugendliche dazu, bisher geltende berufliche Orientierungen und Lebensentwürfe in Frage zu stellen. Dieser Wandel äußerte sich in den letzten Jahren nicht nur in einer Pluralisierung von Lebensstilen und einem Wertewandel, sondern auch in einer Entstrukturierung von Lebensläufen. (Vgl. Müller 2002: 176)

Durch De- und Regulierungsprozesse in einer sich schnell wandelnden Arbeits- und Berufswelt werden immer wieder neue Ansprüche an Qualifikationen junger Menschen gestellt. Der Begriff der Arbeit verliert mehr denn je seine strukturgebende Funktion, und der *identitätsbildende* (sinnstiftende) Aspekt des Berufes gewinnt an Bedeutung. (Vgl. Kahlert und Mansel 2007: 7)

Neue technologische Veränderungen bringen nicht nur neue Qualifikationsanforderungen mit sich, sondern führen auch zu neuen Tätigkeitsfeldern und Aufgaben. Eine dementsprechende Auflösung von „Normalarbeitsverhältnissen“ könnte man als mögliche Folge sehen. (Vgl. Müller 2002: 176f)

Ein Wechsel des Berufs darf daher nicht mehr länger als ein Scheitern bezeichnet werden. Vielmehr muss in einer gegenwärtigen dynamischen Wirtschaftswelt eine Bereitschaft bzw. ein Bewusstsein zum Wechsel und zu einer Um- bzw. Neuorientierung mithilfe berufsorientierender Maßnahmen geschaffen und gefördert werden. (Vgl. Beinke 1999: 34)

Die Planung einer individuellen Bildungskarriere wird gleichzeitig zur wichtigen Aufgabe und auch Herausforderung für junge Menschen. Die Begriffe „Lernen“ und „Arbeit“ unterstehen einem Wandel und müssen neu definiert werden. Schlagworte wie „lebenslanges Lernen“ oder „Kompetenzaufbau bzw. -orientierung“ gewinnen an Bedeutung, da die Ansprüche an den Einzelnen bzw. die Einzelne enorm gewachsen sind. (Vgl. Kahlert und Mansel 2007: 7)

„Jugendliche müssen vermehrt Diskontinuitäten durch Abbrüche, Umorientierungen und Zwischenlösungen in Kauf nehmen und ihre Bildungsprozesse selbst steuern.“
(Schaffner und Ryter 2013: 357)

All diese Aspekte und Rahmenbedingungen zeigen die Aktualität der Forderung nach Berufsorientierung auf. Veränderungen im Bildungs- und Berufsfeld stellen Ursachen für eine wachsende Notwendigkeit von berufsorientierenden Maßnahmen dar. Zusammenfassend lassen sich diese nach Härtel in drei Gruppen einteilen (vgl. Härtel 1995: 18):

- **Bildungswesen**

Folgende Gründe in Bezug auf das Bildungswesen machen deutlich, dass die Gesamtbedeutung von BO gestiegen ist (vgl. ebd.):

- Eine zunehmende Differenzierung des Bildungswesens bringt neben einer umfassenden Auswahl von Bildungschancen auch gleichzeitig hohe Ansprüche für eine Entscheidung in Bezug auf den „richtigen“ Berufsweg mit sich (vgl. ebd.).
- Weiters gibt es gegenwärtig ein großes Angebot an weiterführenden Schulen wie den AHS, nach deren Abschluss meist eine weitere Ausbildung notwendig ist, um ins Berufsleben einzusteigen (vgl. ebd. paraphrasiert nach Clement und Ahammer et.al. 1980).
- Eine Alternative dazu stellen berufsbildende Schulen dar, mit welchen aber meist schon eine berufliche Vorentscheidung einhergeht (vgl. Härtel 1995: 18 paraphrasiert nach BMUKK 1992: 25 und Lassnig 1992).
- Durch berufsorientierende Maßnahmen haben junge Menschen außerdem größere Chancen, um am Arbeitsmarkt nicht ausgeschlossen zu werden (vgl. Härtel 1995: 19).
- Es gibt laut Härtel viele problematische „versteckte“ Formen der Arbeitslosigkeit, welche auf Fehlorientierungen im Bereich der BO bzw. der Arbeits- und Berufswelt zurückzuführen sind (vgl. ebd. paraphrasiert nach Schneeberger 1991: 105f).
- Relativ hohe Abbruchraten bzw. „Drop-outs“ im mittleren und höheren Schulwesen deuten ebenfalls auf mangelnde Vorinformation und Beschäftigung mit Themen der Berufsorientierung und dem eigenen Bildungsweg hin. Hier muss ein Effizienzdefizit im Bildungswesen ausgeglichen werden. (Vgl.

Härtel 1995: 19 paraphrasiert nach Gumpelmaier 1992: 20ff und Tomaschitz 1994)

- **Wirtschafts-, Arbeits- und Berufswelt**

Laut Härtel liegen die Gründe für einen stärkeren Ruf nach Berufsorientierung auch in der Wirtschafts-, Arbeits- und Berufswelt (vgl. Härtel 1995: 20).

- Dieser Bereich ist von einem rasanten Wandel gekennzeichnet. Beschleunigte Veränderungen implizieren „neue“ Berufsbilder und Formen von Arbeit, die oft nicht mehr mit den Vorstellungen der Jugendlichen und deren Eltern übereinstimmen. (Vgl. ebd. paraphrasiert nach Pollmann 1993: 14)
- Lebens-, Gesellschafts- und Berufswelten sind schwerer einsehbar und werden auch immer komplexer. Informationsquellen und Wissenszugänge in der heutigen „Informationsgesellschaft“ sind oftmals zwar verfügbar, jedoch trotzdem für den Einzelnen bzw. die Einzelne schwer zugänglich, da es ohne Hilfe bzw. Anleitung oft eine Herausforderung ist, sich in den Mengen von Daten zurechtzufinden. (Vgl. Härtel 1995: 20 paraphrasiert nach Bolz 1993 und Stockhammer 1994)
- Ein weiterer Grund ist das Thema der Globalisierung. Die verstärkte internationale Verflechtung wirkt sich auch auf neue Anforderungen in der Berufs- und Arbeitswelt aus. (Vgl. Härtel 1995: 20 paraphrasiert nach Kommission der Europäischen Gemeinschaft 1993 und Beirat für Wirtschafts- und Sozialfragen 1989)
- Verändernde Qualifikationsanforderungen prägen die Arbeitswelt und es gibt Spezialisierungen in verschiedensten Berufen und Sparten (vgl. Härtel 1995: 21).

- Der Begriff des „lebenslangen Lernen“ gewinnt vor allem im Bereich des Informations- und Dienstleistungssektors an Bedeutung. Es werden bestimmte Grundkompetenzen vorausgesetzt, auf die man bei einer Weiterbildung aufbauen kann. (Vgl. ebd.)

- Des Weiteren stellt die Tatsache, dass das Elternhaus und die Familie einen großen Einfluss auf das Berufswahlverhalten junger Menschen haben, einen weiteren Grund für die Notwendigkeit von BO dar. Da Erfahrungen durch die Elterngeneration und die familiäre Lebenswelt nur mehr bedingt für die heutige Situation der Berufs- und Bildungswahl geltend gemacht werden können, hat Berufsorientierung eine große Verantwortung, dies zu kompensieren bzw. zu ergänzen. (Vgl. ebd. paraphrasiert nach Karlberger und Thum-Kraft 1978, Steinringer 1990 und Stockhammer 1994)

- Außerdem darf BO auch reale Wirtschaftsmöglichkeiten und die Gegebenheiten am Arbeitsmarkt (z.B. „Nachfrage“ von Berufstätigkeiten) nicht außer Acht lassen. Dabei geht es auch immer um das Erkennen der persönlichen Potentiale und um die Vereinbarung mit möglichen Ausbildungs- und Berufswegen. (Vgl. Härtel 1995: 21 paraphrasiert nach Freundlinger 1994, Hofstätter und Hrudá 1994)

- **Gesellschaftliche Werthaltungen und Lebensmuster**
 Der Stellenwert von Berufen und deren Bedeutung im individuellen Lebenskontext hängt nicht nur von ökonomischen Aspekten ab, sondern auch von Normen und Werthaltungen der Gesellschaft (vgl. Härtel 1995: 22).

- Berufsorientierung ist unter anderem notwendig, da es durch verändernde Wertorientierungen und Lebensläufen in der heutigen Gesellschaft immer wichtiger wird, persönliche Interessen,

Neigungen, Wünsche und Begabungen mit dementsprechenden Berufs- und Bildungswegen in Einklang zu bringen. Der Wunsch und die Suche nach einem sinnerfüllten Dasein und persönlicher Entfaltung in allen Lebensbereichen wird immer lauter. (Vgl. ebd. paraphrasiert nach Zulehner 1991: 48ff)

- Eine Übereinstimmung von persönlichen Interessen und Begabungen mit den Anforderungen in der Arbeitstätigkeit führen eher zu einer Sinnerfüllung und einer befriedigenden beruflichen Situation, da die Qualität der Arbeitstätigkeit nicht nur ein größeres ökonomisches Ziel darstellt, sondern auch für Berufstätige an Bedeutung gewinnt. (Vgl. Härtel 1995: 22 paraphrasiert nach Neuhold 1993)
- Das Bedürfnis einer solchen Übereinstimmung und einer Zusammenführung von persönlichen Neigungen mit der beruflichen Wirklichkeit lässt sich weiters auch dadurch begründen, dass sowohl psychologische als auch ökonomische Komponenten bzw. Auswirkungen von zufriedener bzw. unzufriedener Berufstätigkeit auf die außerberuflichen Lebensbereiche, wie die Familie oder das Freizeitverhalten, Einfluss nehmen. (Vgl. Härtel 1995: 22)
- Berufsorientierung ist außerdem notwendig, um junge Menschen bei ihrer persönlichen, freien Entscheidung zu unterstützen. Sogenannte „Wechselfälle“ im Leben oder aber auch Widerstände und unerwartete Wendungen können von Berufsorientierung nicht verhindert werden, jedoch kann man Schülerinnen und Schüler darauf vorbereiten. (Vgl. ebd.: 23)

Folgendes Zitat belegt diesen Aspekt (vgl. ebd.):

„[...] es kann auch nicht behauptet werden, daß Berufsorientierung in einem quasi technokratisch-mechanistischem Vorgang zu „dem einen richtigen“ Beruf führen kann – es kann jedoch der Anspruch erhoben werden, durch einen fundierten, sorgfältig

gestalteten und begleiteten, von Interesse und Aktivität des einzelnen getragenen Prozess tendenziell zu Bildungs- und Berufsentscheidungen zu gelangen, die relativ bessere Entwicklungsprognosen aufweisen als unstrukturierte und ausschließlich dem Zufall oder punktuellen Einflüssen unterworfenen Berufsentscheidungen. Überdies wird durch das Erleben eines erfolgreichen Entscheidungsprozesses die Fähigkeit gestärkt, vergleichbare Entscheidungsprozesse, künftige Bildungs- und Berufsfragen betreffend, eigenverantwortlich und zielorientiert zu gestalten.“

(Härtel 1995: 23)

2.6.2. Aufgaben und Ziele schulischer BO

Im folgenden Kapitel soll nun geklärt werden, welche Aufgaben denn die Schule im Rahmen der verbindlichen Übung Berufsorientierung hat, und warum gerade diese Institution einen wichtigen Beitrag in der Begleitung des Berufswahlprozesses junger Menschen leisten muss.

„Werden die Heranwachsenden im Bildungssystem hinreichend auf die neuen Herausforderungen vorbereitet, damit Überforderung und Resignation nicht zur Normalität werden? Welchen Beitrag kann die Schule beim Erwerb der entsprechenden Kompetenzen leisten? (Kahlert und Mansel 2007: 8)

Die Schule spielt insofern eine wesentliche Rolle, als sie den Prozess der Berufsorientierung, und auch der Identitätsbildung von Jugendlichen ermöglicht, oder aber auch begrenzt. Neben der Vermittlung von Wissen, soll sie vor allem auch auf das weitere Leben vorbereiten, den Schülerinnen und Schülern beim Kompetenzaufbau helfen, und als zentraler Bildungsort junger Menschen ist sie außerdem dazu verpflichtet, auf verändernde Lebensmuster und individuelle Biographiegestaltungen in einer sich rasant wandelnden Arbeits- und Berufswelt zu antworten. (Vgl. Kahlert und Mansel 2007: 7f)

Grundsätzlich hat die Schule mehrere Möglichkeiten um in Bezug auf die verschiedenen Problemlagen von Berufsorientierungsprozessen junger Menschen zu reagieren. Welche „Angebote“ kann die Schule als zentraler Lernort überhaupt bieten, und wäre eine Kombination aus verschiedensten Methoden für Schülerinnen und Schüler nicht die beste Variante, um

Heranwachsende nachhaltig im Berufsorientierungsprozess zu unterstützen?
(Vgl. Knauf und Oechsle 2007: 155)

Knauf und Oechsle definieren in diesem Zusammenhang drei verschiedene Arten von Angeboten, die die Institution Schule machen kann (vgl. ebd.: 156):

- Informierende Angebote (z.B. Schnuppertage an einer Hochschule oder ein Besuch im Berufsinformationszentrum BIZ) (vgl. ebd.);
- Praxisbezogene Angebote (z.B. Gründung einer „Firma“ in der Schule/Klasse oder Planspiele) (vgl. ebd.);
- Orientierende und beratende Angebote (z.B. Workshops und Seminare mit BO relevanten Themenbereichen, zur Lebensplanung usw.; individuelle Schülerinnen und Schülerberatung durch externe Personen oder aber auch mit Lehrerinnen und Lehrer) (vgl. ebd.);

An den drei unterschiedlichen Angeboten zur Berufsorientierung sieht man, dass durch sie eigene Ziele verfolgt werden, diese sich jedoch ergänzen, und man als Lehrperson somit anhand unterschiedlichster Methoden auf die vielfältigen Bedürfnisse, Stärken und Schwächen der Schülerinnen und Schüler eingehen kann.

Keines dieser Angebote soll jedoch für sich alleine stehen, da eine langjährige, nachhaltige Begleitung im Berufswahlprozess mit beispielsweise rein informierenden Angeboten schwer möglich sein wird. Was nützt es der Einzelnen bzw. dem Einzelnen reines Wissen über möglichst viele Berufe zu haben, wenn diese Informationen bzw. Anforderungen der Berufs- und Arbeitswelt nicht mit den eigenen Wünsche, Neigungen, Begabungen und Interessen in Beziehung gesetzt werden können (vgl. ebd.)?

Ein informierender Einblick in eine große Bandbreite von Berufen macht wenig Sinn, wenn darauf keine praxisbezogene Methode zur tiefergehenden Exploration folgt. Ein Mix aus allen drei Angebotstypen würde den Schülerinnen und Schülern Gelegenheit für Einblicke in verschiedenste Berufe und

Studiengänge sowie Erfahrungen aus erster Hand bieten, und nicht zuletzt die Erfahrung der eigenen Person- bzw. der eigenen Fähigkeiten und Interessen selbst ermöglichen. (Vgl. ebd.)

In Zusammenhang mit diesen berufsorientierenden Maßnahmen in der Schule ergeben sich jedoch laut den beiden Autoren auch Probleme. Einige Angebote von Schulen zur Berufsorientierung stellen oft nur für einzelne Schüler und Schülerinnen eine Hilfe dar, da es sein kann, dass ein Teil der Jugendlichen diese Angebote zu diesem Zeitpunkt nicht für sich nutzen kann. (Vgl. ebd.: 157)

„[...] entweder, weil sie im Prozess der Berufsorientierung an einem Punkt sind, an dem sie andere Formen der Unterstützung benötigen oder weil das inhaltliche Angebot nicht mit ihren Interessen übereinstimmt.“

(Knauf und Oechsle 2007: 157)

Dies verdeutlicht die Notwendigkeit unterschiedlicher BO Maßnahmen und Angeboten der Institution Schule, um den individuellen Bedürfnissen der Schüler und Schülerinnen gerecht zu werden. So lässt sich auch die Bedeutung einer guten Vernetzung sowohl nach innen als auch nach außen argumentieren. Eine strukturierte Zusammenarbeit am Schulstandort selbst, sowie Kooperationen mit externen Partnern können die „Lücke“ zwischen „nicht nützlichen Angeboten“ und „nützlichen Angeboten“ für den Einzelnen bzw. für die Einzelnen kleiner werden lassen bzw. schließen, da so nicht nur das Spektrum an BO Angeboten größer wird, sondern durch durchdachte Zusammenarbeit über mehrere Schulstufen hinweg auch ein abgerundeter und nachhaltiger Prozess stattfinden kann.

„Berufsorientierung ist, so bleibt festzuhalten, ein hochgradig individualisierter Prozess, und Angebote, die für alle Schülerinnen und Schüler einer Klasse oder Jahrgangsstufe gleichermaßen hilfreich sind, gibt es deshalb auch nicht.“

(Knauf und Oechsle 2007: 157)

Eine weitere wichtige Aufgabe, die sich daraus ergibt, und die die Institution Schule in Zusammenhang mit Berufsorientierung hat, ist, überhaupt das Bewusstsein der Notwendigkeit dieses Prozesses bei den Schülern und Schülerinnen zu schaffen. So beschreiben die Autoren diese entscheidende

Funktion der Schule als sogenannte „*Lotsenfunktion*“. Abseits der Gestaltung von BO Maßnahmen und Unterstützungsangeboten, ist vor allem das Aufmerksam machen auf dieses Thema von großer Bedeutung. Als Lehrperson oder auch als Elternteil mag es für viele selbstverständlich sein, dass vor allem Angebote zur Berufsorientierung in der Schule Hilfestellung bieten. Die „grundsätzliche Leistung“ der Schule sei aber vor allem, den Themenbereich Arbeits- und Berufswelt ins Blickfeld junger Menschen zu rücken. (Vgl. ebd.: 158)

Daraus lässt sich schließen, dass die Institution Schule im Bereich der Berufsorientierung eine entscheidende Rolle hat. Berufsorientierende Angebote haben zum Ziel, junge Menschen auf das spätere Leben vorzubereiten, sollen somit also auch Lebensorientierung bieten. Die Schule befindet sich in einem Balanceakt, da sie einerseits die Individualität und Entscheidungsfähigkeit junger Menschen fördern und respektieren, andererseits aber auch gezielt auf die Bedürfnisse der einzelnen Schülerinnen und Schüler eingehen soll. (Vgl. ebd.: 159)

Die während der Schule andauernde Berufsorientierung weist auch immer über die gegenwärtige Situation hinaus, in der die Heranwachsenden stehen, aber gleichzeitig muss sie gerade hier auch ansetzen, um einen langjährigen Prozess zu gewährleisten. Eine frühzeitig ansetzende BO sollte im besten Fall erfolgreichere Einmündungsquoten in Studium bzw. Ausbildung und Beruf ermöglichen. (Vgl. Rübner 2013: 317)

Rübner sieht die schulische Berufsorientierung als „präventiven Ansatz“ vom Übergang Schule in den Beruf. Damit meint er, dass durch BO in der Schule junge Menschen auf ihren Übergang in einen (Erst-) Beruf bzw. eine weitere Ausbildung vorbereitet werden können. Er schlägt sechs Ansatzpunkte einer wirksamen Berufsorientierung mit den jeweils angestrebten Zielzuständen vor, welche Schüler und Schülerinnen helfen sollen, einen erfolgreichen Übergang von der Schule ins Berufsleben (bzw. Studium) zu absolvieren. (Vgl. ebd. paraphrasiert nach Peterson und Sampson et.al. 1991, Rübner und Kupka et.al. 2010):

- *Berufswahlbereitschaft*: Schülerinnen und Schüler sollen Chancen und Erfordernisse der gegenwärtigen beruflichen Entscheidungssituation erkennen; sich damit aktiv auseinandersetzen (vgl. ebd.);
- *Berufliche Selbsteinschätzung*: eigene berufliche Fähigkeiten, Interessen, Potenziale und Werte erkennen und auch darüber reflektieren können (vgl. ebd.);
- *Beruflicher Informationsstand*: entscheidungsrelevante Informationen über Bildungs- und Beschäftigungsmöglichkeiten sowie Berufsfelder kennenlernen und selbst finden (vgl. ebd.);
- *Entscheidungsverhalten*: berufliche Informationen, soziale Erwartungen und persönliche Ansprüche gewichten können; zu einer Entscheidung führen können (vgl. ebd.);
- *Allgemeine Merkmale der Bildungs- und Arbeitsfähigkeit*: ausreichende berufsübergreifende Handlungskompetenzen und schulische Grundkenntnisse erwerben, um den Anforderungen der Ausbildung bzw. Erwerbsarbeit gerecht zu werden (vgl. ebd.);
- *Realisierungsaktivitäten*: getroffene Studien-, Ausbildungs-, Berufs- und Laufbahnentscheidungen auch zielführend in die Tat umsetzen können (vgl. ebd.);

An diesen sechs formulierten Zieldimensionen lässt sich erkennen, dass der Beitrag der Schule zur Berufsorientierung ein sehr wesentlicher ist. Die oben beschriebene „Lotsenfunktion“ nach Knauf und Oechsle stellt die zentrale Aufgabe der Schule dar, und steht somit über allem als grundsätzliche Forderung an die Institution Schule.

Ein langjähriger Prozess mit verschiedenen Angebotstypen im Bereich der Berufsorientierung, sollte im besten Fall wiederum die sechs Dimensionen nach

Rübner et. al. zum Ziel haben, um eine nachhaltige Begleitung im Berufswahlprozess zu fördern. Die Zieldimensionen lassen sich mit jenen Lernzielen des Lehrplans BO vergleichen, und zeigen, dass eine schrittweise Annäherung mit dem Themenbereich der Berufsorientierung schon ab der ersten Klasse AHS beginnen kann bzw. sollte, um nicht bei reiner Berufsorientierungsinformation hängen zu bleiben, und schlussendlich Kompetenzen zu erwerben, die nicht nur für die Studien- bzw. Berufsentscheidung nach der Schule notwendig, sondern sowohl auch für die weitere Laufbahn von großer Bedeutung sind.

Die Aufgabe schulischer Berufsorientierung ist als explizite Aufgabe der gesamten Schule zu verstehen. Nur so kann eine ganzheitliche BO umgesetzt werden, wenn sich auch alle Fachlehrer und Lehrerinnen mit der Herausforderung konfrontieren, auf welche Art und Weise sie in ihrem Unterrichtsgegenstand Berufsorientierung integrieren können, um diese zu fördern und gleichzeitig damit auch eine Verbesserung der „Lebensweltorientierung“ junger Menschen bewirken.

Laut Famulla können Lehrer und Lehrerinnen infolgedessen auch zur Verbesserung der „autobiographischen Kompetenz“⁶ der Heranwachsenden beitragen. (Vgl. Famulla 2008: 27)

Zusätzlich spricht er von einem Konzept, welches vier wesentliche Punkte beinhaltet, die zu erfüllen sind, um schlussendlich von einer berufsorientierenden Schule sprechen zu können (vgl. ebd.):

- Vor allem die Schulleitung hat dafür Sorge zu tragen, dass BO nicht nur als didaktisches Grundprinzip im Leitbild der Schule als fester Bestandteil verankert ist, sondern auch tatsächlich vertreten und umgesetzt wird (vgl. ebd.);
- Des Weiteren kann man von einer berufsorientierenden Schule sprechen, wenn sich eine solche Denkhaltung in einem Schulstufen,- und fächerübergreifenden Konzept äußert (vgl. ebd.);

⁶ = Befähigung zur Gestaltung der eigenen Bildungs- und Berufsbiographie (Famulla 2005: 7)

- Die Schule legt Wert auf ein kooperatives Zusammenwirken mit außerschulischen Partnern (vgl. ebd.);
- Schlussendlich muss diese Konzeption in einem ständigen Dialog mit der Umwelt und der mitwirkenden Menschen kritisch hinterfragt, reflektiert und angepasst werden (vgl. ebd.: 28);

Um schulische Berufsorientierung auf diesem hohen Niveau realisieren zu können, bedarf es außerdem einer guten Organisation und Weiterentwicklung bzw. Unterstützung im Bereich der Berufsorientierung auf bildungspolitischer Ebene (vgl. ebd.).

Um überhaupt von einer „exzellenten“ Berufsorientierung in der Schule sprechen zu können, sind vor allem integrale Konzepte von großer Relevanz. Dies heißt also, dass verschiedene Ebenen wie beispielsweise schulische Übergänge oder aber auch ein direkter Einstieg ins Berufsleben zu berücksichtigen sind. Dementsprechend soll die Gestaltung des Unterrichts variieren und vor allem kompetenzorientierende Methoden in den Vordergrund stellen, um eine gegenseitige Abhängigkeit von Inhalten und Zielen zu erreichen. (Vgl. Jung 2013: 309)

Das breite Aufgabenspektrum von BO in der Schule ist nur dann erfolgreich zu bewältigen, wenn Berufsorientierung als didaktische, pädagogische und curriculare Querschnittsaufgabe verstanden wird (vgl. Schudy 2002: 15).

3. BO relevant machen: Berufsorientierung als langjähriger Prozess und verantwortungsvolle Aufgabe

„Ziel jedes Berufsorientierungsprozesses ist eine vom Berufswählenden selbst reflektiert, bewusst und überzeugt getroffene Entscheidung [...]. [...], daß dies kein einmaliger Entscheidungsvorgang ist, sondern im Lichte der immer schnelleren Wandlungsprozesse in Wirtschaft, Beruf und Gesellschaft [...] eine immer wiederkehrende Situation im Laufe des Berufslebens darstellen wird, die mit zunehmendem Reifeprozess selbstständig bewältigt werden kann, deren individuelle und gesellschaftliche Erfolgchancen jedoch umso höher sein werden, je besser der Berufswählende mit dem Orientierungsprozeß und der Entscheidungsvorbereitung an sich um zugehen gelernt hat.“ (Härtel: 1995: 60)

3.1. Berufs(orientierungs-)information versus Berufsorientierungsprozess

Das oben angeführte Zitat belegt die Notwendigkeit der Berufsorientierung als Prozess, und soll nun auch im folgenden Kapitel als Grundüberlegung immer wieder in Betracht gezogen werden.

Gegenwärtig lässt sich allgemein ein Paradigmenwechsel im Bereich der Berufsorientierung beobachten: eine Entfernung von einer Inputorientierung und gleichzeitig eine größere Orientierung am Output der Bildungsprozesse. Eine solche Neuorientierung impliziert auch, dass die Wahl des Berufes kein punktueller Entscheidungsvorgang, sondern als langfristiger Orientierungsprozess zu sehen ist, der schon vor der ersten Berufswahlentscheidung seinen Anfang findet, und auch mit der Entscheidung für eine weiterführende Ausbildung bzw. ein Studium oder eine Berufstätigkeit nicht zu Ende ist. (Vgl. Knauf und Oechsle 2007: 146 paraphrasiert nach Wensierski 2005: 14)

Folgend soll also die Frage geklärt werden, warum eine reine Berufsorientierungsinformation für Schülerinnen und Schüler nicht ausreicht, um nachhaltig von Berufsorientierung zu profitieren. Welche Gründe gibt es für einen solchen Paradigmenwechsel und wie kann man Informationen nachhaltig nutzen

bzw. sinnvoll verwenden, und ihre Relevanz in der Berufsorientierung begründen? Warum ist der prozesshafte Charakter von so hoher Bedeutung?

3.1.1. Zur Relevanz der Informationsbeschaffung im BO Unterricht

Jeder bzw. Jede von uns kennt ihn: den Frontalunterricht, oder wie wir gegenwärtig sagen, ein Lehrer bzw. Lehrerin – Schüler bzw. Schülerin Gespräch. Meist ein negativ assoziierter Begriff in der Schulpraxis, und doch gibt es die ein oder andere Situation in der Lehrerinnen und Lehrer auf diese Art des Unterrichtens zurückkommen, da diese manches Mal unvermeidbar und unverzichtbar ist.

Ein reiner Frontalunterricht, in dem die Schülerinnen und Schüler nur „aufgeklärt“ und „belehrt“ werden, ist jedoch nicht mehr die „ideale“ Methode für den Unterricht. Meist kommt es auf den richtigen „Methodenmix“ an, um einen abwechslungsreichen Unterricht zu gestalten. Gewisse Sachverhalte lassen sich ab und zu in Form eines kurzen Lehrers bzw. Lehrerin – Schüler bzw. Schülerin Gesprächs am besten erläutern, für die weitere Vertiefung bedarf es jedoch so gut wie immer handlungsorientierter Ansätze.

Hofmann-Schneller schreibt dazu unter anderem, dass beim Frontalunterricht vor allem der Gedanke der Selbstständigkeit (z.B. des Denkens und Handelns) der Schülerinnen und Schüler zu kurz kommt. Somit bedeutet diese Sozialform auch, dass die Heranwachsenden durch eine rein „rezeptive Aneignung von Wissen“ (Hofmann-Schneller 2001: 146) einem eher monotonen Unterricht ausgesetzt sind. (Vgl. Hofmann- Schneller 2001: 146f)

Deshalb gibt es einige Aspekte, die einen Lehrervortrag didaktisch sinnvoller machen können. Unter anderem sollte dieser Elemente wie Prägnanz und Kürze aufweisen, um lebendig und anregend für die Schülerinnen und Schüler zu wirken. Überdies ist eine übersichtliche und sorgfältige Gliederung des Vortages durch die Lehrperson wesentlich. (Vgl. ebd. paraphrasiert nach Thun und Tausch et.al. 1985: 202)

Aber auch ein gut durchdachter Frontalunterricht kann nur über eine begrenzte Zeit die Aufmerksamkeit der Jugendlichen auf sich ziehen. Demnach erwähnt Hofmann-Schneller, dass man mit dieser Sozialform eher sparsam umgehen

sollte, und wenn, bedarf es möglichst einer „*didaktisch-methodischen Phantasie*“.
(Vgl. Hofmann-Schneller 2001: 147 zitiert nach Meyer 1987: 193)

Auch in der Berufsorientierung stellt sich die Frage nach einer sinnvollen und möglichst abwechslungsreichen Unterrichtsgestaltung. In der Praxis gab es noch nie so viele unzählige Angebote und verschiedene Ansätze im Bereich der BO wie heutzutage. Das große Spektrum an Angeboten bringt jedoch eines mit sich: eine Informationsflut. Knauf und Oechsle sprechen in diesem Zusammenhang von einem Überangebot an Informationen, von vielen berufsorientierenden Maßnahmen und Aktivitäten ohne roten Faden. (Vgl. Knauf und Oechsle 2007: 146 paraphrasiert nach Wieland und Lexis 2005: 7) Demnach stellt sich die Frage, wie mit einem solch großen Angebot an Informationen umgegangen werden soll, ohne einen einseitigen Frontalunterricht mit möglichst viel Input von Seiten der Lehrperson durchzuführen.

Im Bereich der schulischen Berufsorientierung dominiert eine Belehrung bzw. eine Weitergabe von Informationen über verschiedenste Berufe bzw. berufliche Anforderungen sowie auch über Beratungseinrichtungen und außerschulische Angebote im Bereich der BO. Paradox erscheint außerdem auch eine reine Aufklärung über diverse Berufswahltheorien und Entscheidungskriterien in Zusammenhang mit dem weiteren Bildungs- bzw. Berufsweg, anstatt beispielsweise den Kompetenzaufbau junger Menschen in diesem Bereich zu fördern, damit sie schlussendlich selbst reflektierte Entscheidungen treffen können. Es mag es zwar sein, dass viele Schülerinnen und Schüler im BO Unterricht mehr oder weniger sinnvolle Notizen führen, jedoch bleibt es meist beim Zuhören, Ausfüllen und Lesen von Informationsfoldern- bzw. Materialien.⁷
(Vgl. Klippert 1987: 38)

Folgendes Zitat nach Klippert bestätigt dieses Problemfeld (vgl. ebd.):

⁷ Auch bei der Materialzusammenfassung im Rahmen dieser Arbeit konnte in einzelnen Kapiteln eine Tendenz in Richtung einer Belehrung bzw. Informationsbeschaffung festgestellt werden, obwohl es sich dabei um jüngere Werke (GW Schulbücher aus dem Jahr 2013 und 2015) handelt.

„[...] insgesamt sind sie in einen Unterricht eingebunden, in dem sie vorrangig orientiert werden und weniger sich selbst orientieren bzw. durch praktisches Lernen und Tun konkrete Handlungs- und Entscheidungskompetenz aufbauen.“

(Klippert 1987: 38)

Dies heißt aber keinesfalls, dass Informationsbeschaffung im heutigen Zeitalter nicht mehr notwendig bzw. überflüssig wäre. Was sich jedoch verändert hat, ist die Erkenntnis, dass reine Aufklärung ohne Struktur und ohne einer Vor- und Nachbereitung und eine Fülle an berufsorientierenden Informationen alleine nicht ausreichen, um Schülerinnen und Schüler im Berufswahlprozess nachhaltig zu unterstützen, und vor allem junge Menschen oftmals schnell überfordert.

Der Gedanke möglichst viele Informationen zu sammeln, um eine Entscheidung im Berufswahlprozess zu erleichtern bzw. gezielter und rationaler umsetzen zu können, scheint überholt. Vielmehr geht es hierbei um die Frage einer effizienten Vor- und Nachbereitung. Junge Menschen befinden sich nicht „freiwillig“ in ihrer Situation als „Berufs- bzw. Ausbildungswählerin bzw. -wähler“, sie werden dazu „gedrängt“ sich über ihre weitere Laufbahn Gedanken zu machen, und wichtige Entscheidungen treffen zu müssen. Eine solche Situation ist auch konfliktbehaftet, und der Druck sich entscheiden zu müssen sollte daher keinesfalls noch mehr von einer ungefilterten Informationsflut erhöht werden. (Vgl. Beinke und Wascher 1993: 20ff)

„Die Fülle der Informationen ist für den Ratsuchenden nur dann nutzbar, wenn mitgeteilt wird, wie er die richtigen Fragen an das Material stellen muß, um entsprechende Antworten zu sinnvollem Handeln erhalten zu können.“

(Beinke und Wascher 1993: 22)

Dieses Zitat weist darauf hin, dass die Schule, also Lehrerinnen und Lehrer, jungen Menschen beim Aufbau verschiedener Kompetenzen helfen, ihnen Anregungen geben müssen, um eine umsichtige, kritische Informationssuche zu lernen. Schüler und Schülerinnen sollen selbst die Fähigkeit erwerben, Informationen nachzufragen, anstatt lediglich mit Informationen versorgt zu werden. (Vgl. ebd.: 22f)

Es bedarf also einem Gleichgewicht zwischen guter Vor-, bzw. Nachbereitung und Aufarbeitung von Informationen durch die Lehrperson, und einem Anleiten zur bedachten Informationssuche bzw. Nachfrage durch die Heranwachsenden selbst.

Beinke und Wascher erwähnen außerdem, dass die Notwendigkeit einer Fülle an Informationen im Berufswahl- bzw. Entscheidungsprozess meist überschätzt wird. Empirischen Studien zufolge lässt sich laut den beiden Autoren folgendes festhalten: (Vgl. ebd.: 23)

„Die Menge an Verarbeitung von Informationen steht in keinem Zusammenhang mit dem erzielten Nutzen. Ein Mehr an Informationen führt nicht notwendigerweise dazu, daß auch bessere Entscheidungen getroffen werden.“

(Beinke und Wascher 1993: 23)

Dies bedeutet also, dass die Menge an Informationen nicht ausschlaggebend für die „richtige“ Entscheidung für ein Studium bzw. eine Berufstätigkeit im Berufswahlprozess ist. Im Gegenteil, ein Mehr an ungefilterten Informationen kann schnell zu einer Überforderung führen, und Jugendliche in ihrer Organisation bzw. Handlungsfähigkeit einschränken. (Vgl. ebd.)

Das Augenmerk liegt daher weniger auf der Informationsversorgung, als an einer Informationsnachfrage und einer Verarbeitung dieser. Die beiden Autoren sprechen in diesem Zusammenhang von einem Interaktionsprozess zwischen der Informationsversorgung und der Informationsnachfrage. Wird das Spektrum der Informationsfülle ständig erweitert, ohne auf eine dementsprechende Verarbeitung dieser einzugehen, kann man keine sinnvolle bzw. erfolgreiche Informationssteuerung durch die Schülerinnen und Schüler erwarten. (Vgl. ebd.: 24)

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass eine Umsetzung des folgenden „Merksatzes“ bzw. Vorschlages nach Klippert diese Problematik etwas entschärfen könnte:

„Soviel Aufklärung und Information wie unbedingt nötig – soviel aktiv-produktives Lernen der Schüler wie irgend möglich.“ (Klippert 1987: 56)

In vielen Materialien wird des Öfteren, ungeachtet der Realität, von „idealen“ und ständig wissbegierigen Berufswähler bzw. –wählerinnen ausgegangen, die jeden Anreiz und Vorschlag über weiterführende Informationsquellen dankend annehmen, und diese auch immer willig durcharbeiten. (Vgl. Klippert: 1987: 58)

Es stellt sich die Frage, wie man Schülerinnen und Schüler dazu motivieren kann, Interesse zu entwickeln, aus eigenem Willen und Neugier Informationen zu erarbeiten, Fragen zu stellen, und sich vor allem „intrinsisch“ motiviert in ihrem Berufswahlprozess weiter zu entwickeln. (Vgl. ebd.)

Demnach soll und muss Berufsorientierung an der Biographie und Lebenswelt junger Menschen anknüpfen. Berufsorientierung soll Schülerinnen und Schüler dazu veranlassen, intrinsisch motiviert über sich und das Leben nachzudenken, Fähigkeiten zu entwickeln, sich selbst weiterzuentwickeln, sich Ziele zu setzen, und diese auch zu verfolgen. Auf dem Weg zu diesen Zielen bzw. im Berufswahlprozess, sollen Heranwachsende auch immer wieder die Möglichkeit haben sich zu irren, und an ihrem Selbstkonzept⁸ arbeiten zu dürfen. (Vgl. Decker 1981: 162) Dies würde zum Beispiel bedeuten, dass Schülerinnen und Schüler im Laufe der Jahre ihre Persönlichkeit weiterentwickeln, weitere Kompetenzen aufbauen, und auch ihre Ansichten aufgrund von Erfahrungen und gewonnenen Erkenntnissen (z.B. Besuch mehrerer Tage der offenen Türen in weiterführenden Schulen) bezüglich ihres Berufs- bzw. Ausbildungswunsches noch verändern können (vgl. ebd.).

An dieser Stelle sei ein Beispiel genannt, welches darauf hinweisen soll, wie Lehrerinnen und Lehrer reine Berufsorientierungsinformationen bzw. –medien sinnvoll aufbereiten können, um in wirksamer und nachhaltiger Weise Schüler und Schülerinnen für berufsorientierende Themen zu interessieren, und um reinen Informationen einen prozesshaften Charakter zu verleihen.

Am Beispiel berufskundlicher Filme lässt sich gut demonstrieren, dass diese gegebenenfalls als erweiterte Detailinformationsquellen herangezogen werden

⁸ Darunter versteht Decker eine (berufsorientierte) Persönlichkeitsentwicklung, im Rahmen der BO durch die der Jugendliche bzw. die Jugendliche Klarheit über seine bzw. ihre eigenen Ziele und Fähigkeiten bekommen, und „am Bild seiner selbst „malen“ (Decker 1981: 162) kann.“ (z.B. Ziele unbeirrt verfolgen, Initiativen ergreifen, Entwicklung einer individuellen Lebens- und Berufsperspektive usw.) (Vgl. ebd.)

können, ohne sich ausschließlich auf Informationsmedien zu stützen, da diese nach Klippert ohne sinnvolle Vor- und Nachbereitung kaum Wirkung haben. (Vgl. Klippert 1987: 58)

„Nur wenn gerichtetes Interesse da ist, d.h. bestimmte Fragen an einen Film vorliegen, oder wenn mit einem Film in aktiv-produktiver Weise umgegangen wird (Dialoge schreiben, [...]), dann steigt auch die Chance, daß das angebotene Informationsmedium sinnvoll und wirksam genutzt wird.“ (Klippert 1987: 58)

In diesem Fall wäre es beispielsweise möglich, vorab Fragen im Zusammenhang mit dem gezeigten Film zu entwickeln, eine anschließende Diskussionsrunde zu führen, oder aber auch ein Rollenspiel auszuarbeiten (vgl. ebd.).

Klippert schlägt in weiterer Folge vier Möglichkeiten einer sinnvollen Reduktion von Informationsfülle vor (vgl. ebd.):

- Das Augenmerk in der Berufsorientierung soll vor allem auf einer praktischen Handlungskompetenz liegen. Schülerinnen und Schüler sollen durch eigene Erfahrungen und weniger durch theoretische Aufklärung lernen (vgl. ebd.);
- Informationsmedien und Arbeitsmittel sollen weitgehend schülerbezogen, praxisorientiert und „rätselhaft“ sein, die darin enthaltenen Informationen sind kontrovers und vielseitig aufzubereiten, sodass die Heranwachsenden diese erarbeiten, Fragen entwickeln und Antworten suchen können, und auch ab und zu „irritiert“ werden, damit eine aktive Interaktion in BO gewährleistet wird (vgl. ebd.);
- Des Weiteren sollen zusätzliche Angebote, Arbeitsblätter und Materialien herangezogen werden (z.B.: im Rahmen von Plan- oder Rollenspielen) (vgl. ebd.: 59);

- Medien, wie Filme oder Bilder, sollen, wenn überhaupt, exemplarisch und praxisorientiert eingesetzt werden, damit Schülerinnen und Schüler sinnvoll damit arbeiten können (vgl. ebd.);

Die Kunst der Lehrerinnen und Lehrer liegt darin, Schülerinnen und Schüler zwar mit Informationen zu „versorgen“, die Heranwachsenden vorrangig jedoch zu begleiten, ihnen umfassende Orientierung zu bieten, sie in ihrem Gestaltungsprozess zu unterstützen und anzuleiten, und ihnen im Rahmen ihres „Selbstentdeckungsprozesses“ zur Seite zu stehen (vgl. Decker 1981: 162).

3.1.2. Berufsorientierung heißt Lebensorientierung – Warum der prozesshafte Charakter so wichtig ist

„Berufsorientierung auf Berufswahlunterricht zu verkürzen bedeutet, dem langwierigen Prozess der Berufsfindung und einer zentralen Entwicklungsaufgabe im Jugendalter eine zeitlich nur relativ eng begrenzte Aufmerksamkeit zu widmen, und zwar dann, wenn der Ernstfall der notwendigen Entscheidung für eine berufliche Ausbildung bzw. für den weiteren schulischen Bildungsgang unmittelbar bevorsteht. [...] bedeutet auch, dem Anspruch der Schülerinnen und Schüler auf eine umfassende Orientierung und auf zentrale Erkenntnisse u.a. hinsichtlich der subjektiven und objektiven Bedingungen und Konsequenzen beruflich strukturierter Erwerbsarbeit, des strukturellen Wandels der Arbeitsgesellschaft, [...] sowie der Chancen und Risiken eines fast lebenslangen berufsbiographischen Gestaltungsprozesses kaum gerecht zu werden.“

(Schudy 2002: 10)

Schudys Zitat belegt, dass sich Berufsorientierung auch als Lebensorientierung beschreiben lässt (vgl. BMUKK 2010: 1).

Laut dem Grundsatzpapier des BMUKK zum Ausbau der Berufsorientierung und Bildungsberatung wird die Forderung nach einem „lebensbegleitenden System“, aufgrund der rasant verändernden Situation in der Arbeitswelt und den damit höher werdenden Ansprüchen an die Qualifikationen junger Menschen, immer größer. Überdies hinaus wird auch die Zukunft eine weitere Beschleunigung in diese Richtung mit sich bringen, welche die Notwendigkeit von Um- bzw. Neuorientierungen im beruflichen Kontext sowie eine stetige Weiterbildung impliziert. (Vgl. ebd.)

Im Grundsatzpapier wird dieses lebensbegleitende System als sogenannte „Lifelong Guidance“ beschrieben, also als ein ganzheitliches System von Information, Beratung und Orientierung. Diese Idee wird auch als ein europäisches, gemeinsames bildungspolitisches Ziel angesehen. (Vgl. ebd.)

Berufsorientierung sei als ein lebenslanger Prozess zu verstehen, der in vielen unterschiedlichen Übergängen im (Erwerbs-) Leben eine Rolle spielen kann (vgl. Niemeyer und Böhss 2013: 86).

Das Verständnis von Niemeyer und Böhss weist darauf hin, dass schulische Berufsorientierung prozesshaft gestaltet sein muss, um einen Mehrwert für Schüler und Schülerinnen zu schaffen, und dass BO nicht nur für eine begrenzte Zeit wichtig ist. Einen Mehrwert zu schaffen bedeutet, dass Jugendliche nicht durch eine Fülle an Informationen und möglichst vielen Besuchen auf Berufsinformationsmessen Kompetenzen aufbauen, die sie für ihr weiteres (Berufs-) Leben brauchen, sondern dies geschieht über mehrere Jahre hinweg, durch verschiedenste Methoden bzw. Didaktik, handlungsorientiertes Lernen und einer sinnvollen Unterrichtsgestaltung.

Niemeyer und Böhss beschreiben Berufsorientierung weiters als einen „lebenslangen Prozess der Aushandlung und Vermittlung“ zwischen drei Faktoren: dem Individuum, dem Erwerbssystem und dem Bildungssystem. In diesem Zusammenhang sprechen sie von einem sogenannten Transitionsprozess, auf den ich folgend kurz näher eingehen möchte. (Vgl. ebd.: 87)

Exkurs: Der Begriff „Transitionen“

„Als Transitionen werden komplexe, ineinander übergehende und sich überblendende Wandlungsprozesse bezeichnet, wenn Lebenszusammenhänge eine massive Umstrukturierung erfahren [...]“ (Griebel 2011: 6)

Transitionen sind also Ereignisse bzw. Herausforderungen im Leben, die meist große Veränderungen nach sich ziehen. Der Betroffene -bzw. die Betroffene wird mit neuen Anforderungen konfrontiert, in denen sich sowohl Risiken als auch Chancen verbergen. Wie Menschen auf neue Situationen reagieren, hängt auch

vom Charakter, den Stärken und Schwächen der jeweiligen Person ab. Bestenfalls werden Transitionen als Impulse zur Weiterentwicklung und als positive Herausforderungen angesehen. (Vgl. Griebel und Niesel 2011: 1)

Synonym zum Begriff der Transitionen spricht man auch im Alltag ganz einfach oft von Übergängen. Dieser alltagssprachliche Begriff unterscheidet sich aber aufgrund wissenschaftlicher Erkenntnis trotzdem vom Fachbegriff, da dieser als ein entwicklungs- bzw. familienpsychologisches Konzept gilt. (Vgl. ebd.)

Beispiele für Transitionen können eine Scheidung -bzw. Trennung der Eltern, oder aber eben auch der Übergang ins Erwerbsleben bzw. in eine weiterführende Ausbildung sein (vgl. Griebel 2011: 7).

Für die Bewältigung solcher Transitionen spielen vor allem die Begleitung und aber auch die Vorbereitung auf diese eine entscheidende Rolle (vgl. Griebel und Niesel: 2011: 1).

An dieser Stelle lässt sich hinzufügen, dass schulische Berufsorientierung eben auch eine „lebensvorbereitende“ bzw. unterstützende Funktion hat, um junge Menschen auf den Übergang in die Arbeits- und Berufswelt bzw. in eine weiterführende Ausbildung vorzubereiten bzw. ihnen die Chance zu geben, Kompetenzen aufzubauen, um weitere Transitionen in ihrem Leben erfolgreich zu bewältigen.

Was der bekannte römische Philosoph Seneca schon vor Jahrhunderten beklagt hatte, scheint gegenwärtig auch manches Mal noch zuzutreffen. „Nicht für das Leben, sondern für die Schule lernen wir!“ (Seneca 4 v. Chr. Bis 65 n. Chr.; 106. Brief)

Auch wenn dieses Zitat heutzutage meist in umgekehrter Version verwendet wird, so zeigt es, dass schon damals kritisiert wurde, dass die Schule leider nicht auf das weitere Leben vorbereitet (vgl. Die Zeit 2001: online).

Dreht man also das Zitat um, lässt sich schnell eine Verknüpfung zur Berufsorientierung finden: „Nicht für die Schule, für das Leben lernen wir!“ (Dimbath 2007: 179)

Berufsorientierung soll auf das Leben vorbereiten, eine Orientierung bieten, und von einer „*schulischen Abschlussorientierung*“ zu einer „*lebenslaufbezogenen Anschlussorientierung*“⁹ werden (vgl. ebd. zitiert nach Lumpe 2002).

Um eine erfolgreiche Berufsorientierung als eine Vorbereitung auf das weitere Leben durchzuführen, muss die Schule vor allem an die Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler anknüpfen, Probleme und Fragen junger Menschen aufgreifen und zum Thema machen. Berufen sich Lehrer und Lehrerinnen lediglich auf die „Schulwelt“, so entfernen sie sich Stück für Stück von der Lebenswirklichkeit ihrer Schüler und Schülerinnen. In diesem Zusammenhang wird besonders an Lehrpersonen appelliert, ein oft „engstirniges“ Denken abzulegen, und den Blick über die Schulwelt hinaus zu öffnen. (Vgl. Decker 1981: 150)

Folgendes Zitat nach Decker unterstreicht dieses Argument (vgl. ebd.: 151):

„Schule muß sich wieder stärker von der Buchschule zur Lebensschule entwickeln.“

(Decker 1981: 151)

Hilfe und Unterstützung zur Lebensplanung und Gestaltung sind auch laut Decker zentrale Pfeiler der Berufsorientierung bzw. einer vorberuflichen Bildung, und können nicht durch eine „Aufklärung“ über Berufe ersetzt werden. Synonym verwendet er in diesem Zusammenhang auch die Aussage, dass durch BO Heranwachsende „lebenstüchtig“ gemacht werden sollen. Dies bezieht sich jedoch nicht nur auf den beruflichen Aspekt, sondern auch auf alle anderen Lebensbereiche. (Vgl. ebd.)

Berufsorientierung heißt deshalb auch Lebensorientierung, weil Menschen im Leben viele Probleme und Herausforderungen bewältigen müssen, die nicht nur auf beruflicher Ebene aufkommen können. Weiß man jedoch über seine Stärken und Schwächen Bescheid, und ist auf Unstimmigkeiten und „Brüche“ im Verlauf

⁹ Anschlussorientierung bedeutet demnach, dass Schülerinnen und Schüler z.B. am Ende der 12. Schulstufe nicht (nur) für einen (Schul-) Abschluss, sondern für ihr weiteres Leben vorbereitet werden sollen. (Kein Abschluss, sondern ein „Anschluss“ an die weitere (Berufs-) Biographie) (vgl. Lumpe 2002: 110f)

des Lebens vorbereitet, so ist die Chance gewiss höher, in solchen Krisen eine Lösung zu finden bzw. daraus neue Möglichkeiten zu schöpfen.

„[...] seid Sand, nicht das Öl im Getriebe der Welt!“ (Eich 1950)

Dieses Zitat beschreibt, dass wir zu mündigen, selbstständigen Menschen werden sollen, manchmal wahrscheinlich entgegen aller eine andere Richtung einschlagen müssen, um aktiv unser (Berufs-) Leben gestalten zu können.

Hier kann und muss vor allem die Institution Schule ihren Beitrag leisten, jungen Menschen die Möglichkeit geben, ihre Stärken und Schwächen zu erkennen, ihre Wünsche und Fähigkeiten mit den Anforderungen in der Arbeits- und Berufswelt in Beziehung zu setzen, und den Erfahrungshorizont erweitern zu können. (Vgl. Decker 1981: 152)

3.2. Von der Qualifikation zur Kompetenz – ein Paradigmenwechsel

In diesem Kapitel werden zu Beginn die Begriffe (Schlüssel-) *Qualifikation* sowie *Kompetenzen* definiert, und anschließend sollen relevante Entwicklungen dieser Begriffe im Bereich der Berufsorientierung genauer erläutert werden.

- (Schlüssel-) Qualifikation: Damit ist die Erfüllung bzw. Verwirklichung einer „objektiven“ Anforderung seitens des Beschäftigungssystems gemeint (vgl. Famulla 2013: 17).
 - Des Weiteren wird dieser Begriff als Voraussetzung für bestimmte berufliche „Einsetzbarkeit“ verwendet (vgl. Erdrich online);
 - (Schlüssel-) Qualifikationen werden außerdem gebraucht, um auf Anforderungen bzw. auf bestimmte Funktionen in der Arbeitswelt auf Dauer reagieren zu können (vgl. ebd.);
 - Begriffe wie Erfahrung, Erlernen und Aneignung spielen außerdem bei den Qualifikationen eine Rolle (vgl. Famulla 2013: 19);

- Kompetenzen: Darunter versteht man eine intrinsische, selbstorganisierte Anwendung individueller Fähigkeiten, (auch) in unbekanntem Situationen (vgl. ebd.: 17).

- Kompetenzen implizieren eine hohe Orientierung am Subjekt selbst (vgl. ebd.);
- Eigeninitiative und praktische Erfahrung der Individuen stehen bei diesem Begriff im Vordergrund (vgl. ebd.);
- Überdies haben beim Kompetenzaufbau die Wahrnehmung des vorhandenen Potenzials des Subjekts und die Stärkung jenes durch eigenverantwortliches Reagieren auf einen Wandel oder eine Situation eine Bedeutung (vgl. Steiner und Steiner PS BO 2015: 5);

Eine weitere Definition nach Lang von Wins und Triebel wird wie folgt beschrieben:

„Kompetenzen sind Befähigungen einer Person, mit neuen Situationen und bisher unbekanntem Handlungsanforderungen erfolgreich umgehen zu können und sich für diese zuständig zu erklären.“ (Mosberger und Schneeweiß et.al. 2012: 83 zitiert nach Lang von Wins und Triebel 2006: 92)

Im Bereich der Berufsorientierung, aber auch in der Bildungsforschung allgemein, gibt es einen Paradigmenwechsel, dessen Mittelpunkt der Begriff der Kompetenz darstellt. Mit ihm wird der Begriff der Qualifikation abgelöst, welcher im Gegensatz zum Kompetenzbegriff weniger am Subjekt selbst orientiert ist. Zudem entspricht der gegenwärtige Wandel in der Arbeits- und Berufswelt der Auffassung des modernen Kompetenzbegriffs viel eher, da der Fokus vor allem auf mehr Eigenverantwortlichkeit und selbstständigem Handeln liegt, sowie der Fähigkeit in neuen Situationen angemessen (bzw. situationsgemäß) zu handeln und die eigenen, vorhandenen Potenziale auszuschöpfen. (Vgl. Famulla 2013: 17)

Die Kompetenzorientierung hat natürlich auch im Fach GW Eingang gefunden. Jene Grundkompetenzen, die im Lehrplan der Oberstufe GW angeführt werden, lassen sich auch gut in BO Inhalte integrieren, und sollen speziell beim Vorschlag der Unterrichtseinheit in dieser Arbeit noch thematisiert werden.

„Bildung ist demnach heute vor allem als Kompetenzerwerb zu verstehen, der auf eine autonome Lebensführung in möglichst allen Lebensbereichen in einem konkret gegebenen gesellschaftlich-kulturellen Kontext zielt.“

(Famulla 2013: 17 zitiert nach Rauschenbach 2004: 21)

Dieses Zitat bestätigt, warum dem Kompetenzerwerb junger Menschen auch im Bereich der Berufsorientierung eine wesentliche Bedeutung zukommt. Kompetenzentwicklung soll als eine lebenslange bzw. lebensbegleitende Maßnahme bzw. Aufgabe angesehen werden, und demnach schon früh in der Schulzeit beginnen, da diese für die gesamte Gestaltung der Bildungs- bzw. Berufslaufbahn bedeutsam ist. (Vgl. ebd.)

Berufswahlrelevante Kompetenzen müssen gefördert werden, um Berufs- und Bildungsbiographien junger Menschen entwerfen bzw. entwickeln und diese schlussendlich auch selbstbestimmt gestalten zu können. Im Laufe des Lebens werden Menschen immer wieder neuen Situationen mit unterschiedlichen Anforderungen begegnen, weshalb Berufsorientierung im Allgemeinen als die Förderung von Kompetenzen angesehen wird. (Vgl. Dreer 2013: 340 paraphrasiert nach Driesel-Lange und Hany et.al. 2010)

Eine Umsetzung dieser Form von Berufsorientierung in der Schule setzt natürlich dementsprechende Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern voraus, um Heranwachsende bei der Kompetenzentwicklung und im gesamten Berufswahlprozess nachhaltig zu unterstützen, und didaktisch notwendige Methoden umzusetzen, die dies zum Ziel haben (vgl. Dreer 2013: 340).

3.2.1. Kompetenzen in der Berufsorientierung

Im Berufswahlprozess befinden sich junge Menschen in einem Balanceakt zwischen Annäherung und Abstimmung ihrer eigenen Fähigkeiten und den Anforderungen in der Arbeits- und Berufswelt. Der Kompetenzerwerb junger Menschen spielt dabei von Anfang an eine wesentliche Rolle. (Vgl. Lippegaus-Grünau 2011: 4)

Die gegenwärtigen höheren Anforderungen an eine effiziente Berufsorientierung beeinflussen auch die Auffassung des Kompetenzbegriffs und die Art und Weise der Kompetenzfeststellung im Rahmen der BO. Kompetenzen und deren Feststellung werden nach Lippegaus-Grünau wie folgt eingeteilt (vgl. ebd.: 5):

- *Subjektbezug:* In diesem Fall handelt es sich bei der Kompetenzfeststellung um eine Orientierung am „Subjekt“ selbst. Der Kompetenzaufbau erfolgt durch Auseinandersetzung mit bestimmten Anforderungen. Der ganzheitliche Blick auf den Menschen ist zentral, und Schüler und Schülerinnen stehen bei dieser Art der Kompetenzfeststellung im Mittelpunkt. (Vgl. ebd.)
- *Handlungsbezug:* Kompetenzentwicklung findet in bestimmten Handlungssituationen statt, in denen junge Menschen auf Anforderungen reagieren. Kompetenzen verstanden als Verhaltensweisen können in handlungsorientierten Verfahren untersucht und reflektiert werden. In konkreten Situationen können Schülerinnen und Schüler ihre Kompetenzen also erleben und reflektieren. (Vgl. ebd.)
- *Biographiebezug:* Die sogenannte Kompetenzbiographie, die Entwicklung der Kompetenzen und Entfaltung der Potenziale einer Person, sowie auch Chancen und Herausforderungen im Leben werden durch ihre Biographie und Umwelt bzw. Lebenswelt beeinflusst. Kompetenzfeststellung bezogen auf die eigene Biographie wirft einen ganzheitlichen Blick auf die lebensweltliche Einbettung des Individuums, auf seine Vergangenheit, Gegenwart und auch auf seine Zukunft. Dabei müssen vor allem

Lehrpersonen beteiligt sein, die über die individuelle Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler Bescheid wissen. (Vgl. ebd.: 5f)

- *Anforderungsbezug*: Die Formulierung von Kompetenzen geschieht immer auch in Bezug auf gesellschaftliche Normen und Werte, auf explizite und implizite Anforderungen und Erwartungen unserer Umwelt. Um Kompetenzen im Rahmen bestimmter Anforderungen sichtbar zu machen, muss die jeweilige Anforderung auch mit der jeweiligen Person übereinstimmen und ihre Kontexte mit in Betracht ziehen. Festgelegte Maßstäbe, Aufgaben oder auch Werte von Lehrpersonen sind überdies ebenfalls Ausdruck einer bestimmten Weltansicht, und daher können diese auch im Rahmen der Kompetenzfeststellung von jenen der Schülerinnen und Schüler abweichen. (Vgl. ebd.: 6)
- *Situationsbezug*: Es gibt einen Unterschied zwischen dem Vorhandensein einer Kompetenz, also der sogenannten Disposition, und der sogenannten Performanz, also einer wirklich angewandten Kompetenz. Eine Untersuchung solcher Kompetenzen setzt demnach eine konkrete Anforderungssituation heraus, in der das Individuum seine bzw. ihre Kompetenzen auch tatsächlich zeigen und entfalten kann. (Vgl. ebd.)
- *Entwicklungsbezug*: Kompetenzentwicklung gehört unweigerlich zum Prozess der Persönlichkeitsentwicklung, und soll in weiterer Folge junge Menschen dazu befähigen ihren Lebensweg selbstbestimmt und verantwortungsbewusst zu gehen, und ihre (Bildungs- und Berufs-) Biographie zu entwerfen. Dieser individuelle Prozess der Kompetenzentwicklung kann durch Lehrerinnen und Lehrer insofern unterstützt werden, wenn diese anhand von Kompetenzfeststellungen immer wieder erkennen können, an welchen Punkt ihre Schülerinnen und Schüler stehen, um genau an diesem gezielt ansetzen zu können. (Vgl. ebd.)

In diesem Zusammenhang spricht Lippegau-Grünau von der Möglichkeit

„Bildungsprozesse von der einzelnen Person aus zu gestalten, d.h. Bildungswege tatsächlich zu individualisieren.“ (Lippegaus-Grünau 2011: 6)

3.2.2. Verfahren zur Kompetenzfeststellung, deren Ziele und ihre Aussagekraft

Folgend möchte ich kurz drei Verfahren mit jeweils einem Beispiel zur Kompetenzfeststellung im Rahmen der Berufsorientierung näher erläutern, und anschließend darauf eingehen, ob und inwiefern diese sinnvolle Methoden darstellen.

- *Handlungsorientierte Kompetenzfeststellung:* Bei dieser Form der Kompetenzfeststellung werden durch davor definierte Kennzeichen die individuellen Verhaltensmuster der Beteiligten analysiert. Anhand bestimmter Handlungsaufträge können die Verhaltensweisen systematisch beobachtet und bewertet werden. In der Regel endet dieser Form der Kompetenzfeststellung mit dem Erhalt eines Kompetenzprofils. (Dieses Verfahren wird auch „Profiling“ genannt) (Vgl. ebd.: 10)

Ein Beispiel für eine solche handlungsorientierte Kompetenzfeststellung wäre das Assessment Center. Dabei müssen die Teilnehmer bzw. Teilnehmerinnen in Bezug auf ein zuvor festgelegtes Berufsprofil verschiedene Einzel- und Gruppenarbeiten absolvieren, indem verschiedenste Situationen simuliert werden. Durch Beobachtung geschulter Fachkräfte wird ein „Fähigkeitsprofil“ erstellt, welches mit dem Anforderungsprofil verglichen wird. Ein abschließendes Gespräch beendet das AC. (Vgl. ebd.: 11)

Bei den AC soll weiters einerseits das Augenmerk vor allem auf die Potenziale und Kompetenzen der Heranwachsenden liegen, und andererseits muss ein ganzheitlicher Prozess gewährleistet sein, um die Ergebnisse schlussendlich im Rahmen der schulischen BO nutzen zu können. (Vgl. Famulla 2013: 28)

- *Verfahren zur Selbst- und Fremdbeschreibung:* Hierbei handelt es sich meist um Online-Tests (Bsp. Interessenstest, Persönlichkeitstests, usw.) und Fragebögen, aus deren Beantwortung Kompetenzen beschrieben werden. Es werden meist nach einigen Stunden schon durch Auswertungen Interessensprofile bzw. Schwerpunkte erstellt und oftmals auch bestimmte Berufsvorschläge weitergegeben. In manchen Verfahren kommt es auch zu einem Vergleich von Fremd- und Selbsteinschätzungen, um junge Menschen zur Selbstreflexion anzuregen. (Vgl. Lippegaus-Grünau 2011: 11)
- *Biographieorientierte Methoden:* Diese Methode zeichnet sich durch eine Selbstbeschreibung aus, deren Ausgangspunkt Verhaltensweisen aus der Vergangenheit sind. Zukünftiges Verhalten wird durch rückblickende Beschreibung der Vergangenheit vorhergesagt. Überdies hinaus lassen sich auch weitere Aspekte wie persönliche Stärken oder wichtige Menschen ermitteln, die für die Persönlichkeitsentwicklung wichtig sein könnten. (Vgl. ebd.)
Biographieorientierte Methoden sind beispielsweise narrative Interviews, bei denen Schülerinnen und Schüler individuelle Schwerpunkte setzen und frei aus ihrem Leben erzählen können. Die Erinnerung an vergangene Erlebnisse sowie deren persönliche Deutung stehen dabei im Vordergrund. Es werden daraufhin sogenannte Kompetenzbilanzen erstellt, die eine anschließende Reflexion ermöglichen. Die Jugendlichen können ihre Kompetenzen auch in Beziehung zur gegenwärtigen Situation im Berufswahlprozess stellen. (Vgl. ebd.: 11f)

All diese Verfahren zur Kompetenzfeststellung müssen jedoch immer kritisch betrachtet werden, da vor allem Tests oft mehr Sachverhalte und Wissen „abprüfen“, anstatt Kompetenzen in Bezug auf den beschriebenen Kompetenzbegriff im Bereich der Berufsorientierung zu untersuchen. Lehrerinnen und Lehrer sollten sich generell immer die Frage stellen, was junge Menschen aus solchen „Tests“ mitnehmen sollen, und wie man mit möglichen Ergebnissen arbeiten kann, um Jugendliche wirklich sinnvoll zu unterstützen. Ein mehrseitiges

Protokoll, welches auch vielleicht sprachlich eher an Lehrpersonen ausgerichtet ist, und konkrete, teilweise nicht nachvollziehbare Berufsvorschläge beinhaltet, würde einer zeitgemäßen und vor allem einer nachhaltigen BO, nicht entsprechen. (Vgl. ebd.: 12)

Hier lässt sich erwähnen, dass auch ein Arbeiten mit Anforderungsprofilen im BO Unterricht problembehaftet und nicht zu empfehlen ist. Berufsorientierung bzw. Kompetenzfeststellung auf einen Vorschlag für einen konkreten Beruf zu beschränken, würde bedeuten, den eigentlichen Sinn von Berufsorientierung, nämlich ihn als einen lebenslangen Prozess zu verstehen, zu verfehlen, und keinen Mehrwert für die Persönlichkeitsentwicklung junger Menschen mit sich bringen. (Vgl. ebd.)

Die Verwendung solcher Verfahren machen deutlich, dass gegenwärtig viele Menschen noch immer davon ausgehen, dass die Schule junge Menschen „fit für die Schublade“ machen muss, also im besten Fall sollen Heranwachsende durch technokratische Verfahren einen „passenden“ Beruf finden, und dies in möglichst kurzer Zeit (vgl. Steiner und Steiner PS BO 2015: 9).

An dieser Stelle sei abschließend festzuhalten, dass zur Kompetenzfeststellung in Berufsorientierung eher handlungsorientierte sowie biographische Methoden bzw. Verfahren geeignet sind, da diese an die Lebenswelt junger Menschen anknüpfen, und durch eigene Deutungen und Erzählungen den Heranwachsenden selbst und seine Ziele in den Mittelpunkt stellen. In Zusammenhang mit professionellen Lehrkräften und einer überlegten Didaktik können solche Verfahren darüber Auskunft geben, an welchem Punkt Schülerinnen und Schüler Unterstützungsbedarf haben, und in weiterer Folge kann im Rahmen von BO darauf auch Bezug genommen werden. (Vgl. Lippegaus-Grünau 2011: 12)

Zusammenfassend soll gesagt sein, dass Kompetenzfeststellung vor allem als Selbstzweck dient, und keinesfalls ein „pädagogisches Event“ ohne sinnvolle Aussagekraft sein soll. Heutzutage haben wir, nicht zuletzt aufgrund von Studien oder aber auch durch mehr Wissenschaftlichkeit, die Möglichkeit, BO als

ganzheitlichen Prozess zu gestalten, und den verengten Zugang zur BO durch eine differenziertere Sichtweise und einen größeren Weitblick abzulösen. Eine sinnvolle Umsetzung von BO im Unterricht durch geeignete Didaktik und Methodik zur Wahrnehmung sowie zur Stärkung der Kompetenzen junger Menschen soll Schülerinnen und Schüler vor allem dazu befähigen, ihre weitere Berufs- bzw. Lebenslaufbahn selbstständig gestalten zu können, und in zukünftigen Anforderungssituationen entsprechend zu reagieren. (Vgl. Steiner und Steiner, Seminar BO 2015: 9 paraphrasiert nach Hedtke 2013)

3.2.3. Kompetenzförderung

„Im Unterschied zum herkömmlichen Fachunterricht steht in der Berufsorientierung nicht ein abprüfbarer Wissenskanon, sondern Kompetenzförderung sowie Stärkung der Entscheidungsfähigkeit für die eigene Lebensplanung im Vordergrund.“

(Famulla 2013: 27)

Das angeführte Zitat verdeutlicht, dass die Förderung der Kompetenzen junger Menschen im Mittelpunkt der Berufsorientierung stehen soll.

Nach Lippegaus-Grünau ist die Unterstützung einer eigenverantwortlichen und selbstständigen Entwicklung der Heranwachsenden das „grundlegende pädagogische Prinzip“ (vgl. Lippegaus-Grünau 2011: 14).

Der Kompetenzerwerb bzw. die Kompetenzentwicklung vollzieht sich in erster Linie in Form eines lebenslangen, am besten relativ früh einsetzenden, selbstorganisierten Lernens (vgl. Famulla 2013: 19).

In diesem Zusammenhang empfiehlt die Autorin Lippegaus-Grünau die Gestaltung eines „Förderplans“, um den individuellen Entwicklungsprozess der Schüler und Schülerinnen nachvollziehen zu können. Nachdem beispielsweise biographische oder handlungsorientierte Verfahren zur Kompetenzfeststellung erste Rückschlüsse über Voraussetzung bzw. den Bedarf an Förderungen gegeben haben, sollen in weiterer Folge im Rahmen eines Förderplans verschiedenste Ziele festgelegt werden. (Vgl. Lippegaus-Grünau 2011: 14)

Der Plan soll als eine Grundlage für alle am Entwicklungsprozess beteiligten Personen dienen. Er beinhaltet neben festgelegten Zielen sowohl Aufgaben, als

auch Arten der (Selbst-) Kontrolle in gewissen Zeitabständen. Dieser pädagogische, dynamische (Entwicklungs-)Prozess darf jedoch keinesfalls als starres Durcharbeiten vorgegebener Ziele bzw. Pläne angesehen werden. Vielmehr soll dieser Prozess in einer förderlichen Lernumgebung stattfinden und durch die Lehrperson unterstützt werden. (Vgl. ebd.: 13)

Die Erstellung eines Förderplans bzw. die Formulierung individueller Ziele orientieren sich an einer selbstverantwortlichen Entwicklung junger Menschen, und daher sind vor allem kurzfristig erreichbare Ziele wichtig. Dabei sollen immer wieder anhand verschiedenster Methoden kleine Entwicklungserfolge sichtbar gemacht werden. Diese Art der Herangehensweise ermöglicht vor allem ein individuelles Arbeiten und so kann gezielt am jeweiligen Entwicklungsstand der Schülerinnen und Schüler angesetzt bzw. weitergearbeitet werden und an schon bestehenden Kompetenzen aufgebaut werden. (Vgl. ebd.: 14)

Zusammenfassend beschreibt Lippegau-Grünau diesen, so wichtigen Entwicklungsprozess zur Förderung der Kompetenzen junger Menschen wie folgt:

„In ihm stellt sich der oder die Jugendliche den persönlichen Entwicklungsaufgaben, und wird darin durch gezielte pädagogische Maßnahmen unterstützt. Der Prozess zielt darauf, die Jugendlichen im Sinne eines Empowerments zur Bewältigung ihrer Aufgaben zu befähigen. Dazu gehört, für ihn/sie förderliche Lernumgebungen zu gestalten, Ressourcen (z.B. Patenschaften) zu mobilisieren und Unterstützungsstrukturen aufzubauen.“ (Lippegau-Grünau 2001: 14)

3.2.4. Die Kompetenzen und Rolle von Lehrerinnen und Lehrer – eine aktuelle Herausforderung an eine zeitgemäße BO

Im Folgenden soll geklärt werden, welche Kompetenzen denn eigentlich Lehrpersonen aufweisen müssen, um junge Menschen im Berufswahlprozess bestmöglich unterstützen zu können, und welche Bedeutung ihrer Rolle in diesem Prozess zukommt.

Dies stellt kein leichtes Unterfangen dar, da diese große Herausforderung an Lehrerinnen und Lehrer oft unterschätzt, und dieses Handlungsfeld schon im Zuge der Ausbildung an den Universitäten oft vernachlässigt wird. Um diesem Defizit entgegenzuwirken, muss Berufsorientierung zuerst von allen Beteiligten als herausfordernde Aufgabe angesehen werden, die nur durch Zusammenarbeit und Kooperation auf mehreren Ebenen gelingen kann. (Vgl. Beinke 2012: 21f)

„Die Rolle von Lehrerinnen und Lehrer ist komplex und bewegt sich zwischen den Polen „Beraten“ und „Bewerten“ beziehungsweise „Fördern“ und „Fordern“ – in vielen Lehrer-Schüler Beziehungen scheinen die Pole „Bewerten“ und „Fordern“ nach wie vor stark ausgeprägt zu sein.“ (Knauf und Oechsle 2007: 159)

Das angeführte Zitat macht deutlich, dass die Rolle von Lehrerinnen und Lehrern im Entwicklungsprozess der Jugendlichen äußerst herausfordernd ist. Deshalb sind gewisse Kompetenzen unbedingt notwendig, um diesen „Balanceakt“ zwischen einer Einhaltung einer gewissen Distanz bzw. dem Respektieren der Eigenständigkeit junger Menschen und der Verantwortung gegenüber einer Begleitung und Unterstützung über den gesamten Prozess hinweg, zum Wohl der Heranwachsenden, erfolgreich zu meistern. (Vgl. Knauf und Oechsle 2007: 160)

Es stellt sich nun also die Frage, welche (erweiterten) Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern in einem immer komplexer werdenden Handlungsbereich gefordert werden, um einer zeitgemäßen Berufsorientierung gerecht zu werden (vgl. Schaffner und Ryter 2013: 358).

Leider wird die Aneignung notwendiger Kompetenzen in der (pädagogischen) Ausbildungszeit oft versäumt, um in weiterer Folge auch wirklich kompetent

genug zu sein, Jugendliche im Berufswahlprozess sinnvoll zu unterstützen. Schaffner und Ryter erwähnen dabei, dass viele Lehrpersonen erst durch die Erfahrungen im Beruf selbst ihr Handeln bzw. ihre Kompetenzen aufbauen (=„learning on the job“). Daraus ergibt sich eine große Heterogenität in Bezug auf das pädagogische Handeln sowie das Kompetenzprofil von Lehrerinnen und Lehrern. Sie sprechen dabei weiters von einer „ungenügenden Grundqualifikation“ der Lehrpersonen. (Vgl. ebd.: 358f zitiert nach Niemeyer 2008: 49ff)

Unterschiede in den Ansichten in Bezug auf Methoden oder aber auch Zielsetzungen im Bereich der BO verdeutlichen dieses Problemfeld, und weisen gleichzeitig daraufhin, dass die Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern in vielerlei Hinsicht problembehaftet und ausbaufähig ist (vgl. ebd.: 359f).

Das Bild des Lehrers bzw. der Lehrerin an sich, muss sich demnach einem Wandel unterziehen. Lehrerinnen und Lehrer dürfen (z.B. von Eltern) nicht mehr länger als reine Wissensvermittler bzw. Vermittlerinnen angesehen werden, die infolgedessen ihren Schülerinnen und Schülern im Rahmen der Berufsorientierung nicht mehr als „kognitive Belehrung“ und Informationsbeschaffung bieten können (vgl. Beinke 2006: 61 zitiert nach Schraml 1953: 118).

Lehrpersonen müssen unter anderem eine „Beratungskompetenz“ aufweisen, *„die sich nicht darin erschöpft, Ratschläge zu geben, sondern die [...] eine gemeinsame Problem- und Zielanalyse umfasst und in einem dialogischen Prozess Strategien für die weitere Berufsfindung entwickelt.“* (Knauf und Oechsle 2007: 161)

In diesem Zusammenhang sei jedoch auch die Institution Schule gefordert, Lücken zu schließen. Lehrerinnen und Lehrer seien, nach Beinke, oft gar nicht in der Lage, ein „Konzept zu entwickeln, welches über die Schule hinausweist“, da das System Schule ein in sich geschlossenes System darstellt, welches kaum Raum für darüberhinausgehende Prozesse zulässt. (Vgl. Beinke 2006: 62)

Dementsprechend steht am Beginn des Kompetenzfeldes von Lehrerinnen und Lehrern die Erkenntnis, dass Berufsorientierung eine wesentliche

Entwicklungsaufgabe für junge Menschen darstellt, und die Begleitung durch die Institution Schule eine große Rolle spielt (vgl. Dreer 2013: 341).

Des Weiteren ist die Haltung bzw. Motivation der Lehrerinnen und Lehrer gegenüber dem Themenbereich der Berufsorientierung sowie auch gegenüber den Heranwachsenden grundlegend, da es sich schließlich um die eigene Bildungs- bzw. Berufslaufbahn handelt (vgl. ebd.).

Dem ist hinzuzufügen, dass Lehrpersonen zweifelsohne (unbewusst) auch meist Werte und Haltungen vermitteln, und es daher zu konfliktbehafteten Situationen kommen kann. Einerseits soll die Lehrperson als Unterstützungsfigur zur Seite stehen, andererseits darf sie diese Position jedoch nicht missbrauchen und eine bewertende, tadelnde Rolle übernehmen. Vielmehr müssen Lehrerinnen und Lehrer den Heranwachsenden in der Gestaltung ihrer Biographie als Coach und Mentor bzw. Mentorin zu Seite stehen, und den Berufswahlprozess begleiten, ohne ihn zu sehr, nach ihren eigenen Vorstellungen und Werten, zu beeinflussen. (Vgl. ebd.: 342)

Aus diesen Überlegungen heraus, ergeben sich nach Dreer folgende notwendige Kompetenzen für Lehrerinnen und Lehrer:

„Jede Lehrerin bzw. jeder Lehrer

- *muss wissen, dass der Themenbereich „Beruf“ eine wesentliche Entwicklungsaufgabe für junge Menschen darstellt, und für deren Gestaltung die Schule eine wichtige Rolle spielt (vgl. ebd. 342);*
- *kann Heranwachsenden im Aufbau berufsrelevanter Zielsetzungen zur Seite stehen, und vor allem selbstinitiierte Lernprozesse unterstützen (vgl. ebd.);*
- *kann Schülerinnen und Schüler in unterschiedlichen Phasen ihres Prozesses zur Motivation anregen (vgl. ebd.);*

- *kann die (Aus) Wirkung ihres Verhaltens auf andere Menschen hinterfragen und reflektieren* (vgl. ebd.);
- *kann die individuelle, professionelle Weiterentwicklung im Bereich der BO auf Basis einer realistischen Selbsteinschätzung pflichtbewusst und aktiv in Angriff nehmen.*“ (vgl. ebd.);

Der deutsche Wissenschaftler Benjamin Dreer ist Mitarbeiter am Lehrstuhl für Pädagogische Psychologie am Institut für Erziehungswissenschaften an einer Universität in Jena, und spricht bei diesen angeführten Kompetenzen von „berufsorientierungsrelevanten Kompetenzen“, welche wesentliche Bestandteile eines Modells nach Dreer für Lehrerinnen und Lehrer in AHS sind (vgl. Springer Buch 2013 online).

Obwohl dieses Modell noch kein empirisch geprüftes darstellt, möchte der Autor damit in weiterer Folge eine zuverlässige Vorlage für Bildungsmaßnahmen im Bereich der BO bieten, die für alle AHS Lehrerinnen und Lehrer, sowohl für die Sekundarstufe I, als auch für die Sekundarstufe II, „im Sinne einer berufsorientierungsbezogenen Grundqualifizierung“, bindend werden soll. (Vgl. Dreer 2013: 342)

Überdies hinaus strebt Dreer eine Verankerung von vier inhaltlichen Schwerpunkten in der Lehrer bzw. Lehrerinnenausbildung an. Dabei soll der Fokus neben der Zusammenarbeit mit schulischen sowie auch externen Partnern und einer individuellen Förderung, auch auf Diagnostik und auf entwicklungspsychologischen Inhalten liegen. Innerhalb dieser Dimensionen gibt es dementsprechende Lernziele, die in unterschiedlichen Phasen der Ausbildung zu erreichen sind. Auf diese Art und Weise sollen jungen Lehrerinnen und Lehrer Schritt für Schritt ihre Kompetenzen im Bereich der Berufsorientierung erweitern. (Vgl. ebd.)

Schlussendlich kann gesagt werden, dass die Qualifizierung von Lehrpersonen natürlich einen erheblichen Einfluss auf die Qualität und die weitere Entwicklung der Berufsorientierung in der Schule hat. Der (berufswahlbezogene) Kompetenzaufbau sowie die Erfassung jener von jungen Menschen verlangt ein

gewisses Maß an dementsprechenden Kompetenzen seitens der Lehrerinnen und Lehrer. (Vgl. ebd.: 343f)

Um eine ganzheitliche schulische Berufsorientierung erreichen zu können, müssen alle Lehrpersonen ein grundlegendes Qualifizierungsniveau aufweisen. In diesem Zusammenhang spricht Dreer weiters von einer Verteilung von Aufgaben auf das ganze Lehrer bzw. Lehrerinnenkollegium, was eine bestmögliche Nutzung aller Ressourcen im Bereich der BO zum Ziel haben soll. (Vgl. ebd.)

Beinke spricht ebenfalls von Berufsorientierung als ein System, welches nur durch Zusammenarbeit eines gut qualifizierten Lehrerinnen- bzw. Lehrerteams umgesetzt werden kann (vgl. Beinke 2012: 22).

Voraussetzung dafür seien laut Dreer der Aufbau grundlegender Kompetenzen in allen Stufen der Ausbildung für Lehrerinnen und Lehrer. Außerdem müssen Kompetenzen im Bereich der Berufsorientierung nicht nur für Berufsorientierungsmaßnahmen empirisch erfassbar und theoretisch belegt, sondern auch für die weitere Planung der Aus- bzw. Fortbildungsprogramme für Lehrpersonen beschrieben werden. (Vgl. Dreer 2013: 343)

Dem sei hinzuzufügen, dass die Forderung nach grundlegenden Kompetenzen im Rahmen der BO nichts anderes sei, als jene in anderen Fachgegenständen, in denen die Qualität des Unterrichts neben dem fachlichen Wissen der Lehrperson ebenso von relevanten Kompetenzen, sei es in Bezug auf Sozialkompetenz oder Methodenkompetenz, abhängt.

Trotzdem kommt man nicht nur aufgrund diverser Literaturrecherche, sondern auch aus eigener Erfahrung zur Einschätzung, dass dieser Anspruch im Bereich der Berufsorientierung scheinbar eine größere Herausforderung als in anderen Unterrichtsgegenständen darstellt. Wie sollen Lehrerinnen und Lehrer Heranwachsende im Berufswahlprozess unterstützen, ihre eigenen Stärken, Schwächen und Interessen zu erkunden, zu reflektieren und auszubauen, wenn ihnen selbst die „richtigen Mittel“ dafür fehlen?

4. BO Konzepte und Berufswahltheorien

Das folgende Kapitel soll einen kurzen Überblick über verschiedenste Theorien und Konzepte der Berufswahl geben. Grundsätzlich handelt es sich bei dabei immer um Erklärungsansätze, die die Verhaltensweisen (junger) Menschen im Prozess der Berufswahl erklären. Es gibt eine Vielzahl an bestehenden Konzepten und Theorien, welche von den unterschiedlichsten Disziplinen, wie zum Beispiel der Psychologie oder aber auch der Soziologie, begründet werden, sowie auch einige neue Strömungen und moderne Berufswahltheorien. (Vgl. Mosberger und Schneeweiß et.al. 2012: 6)

Im Rahmen dieses Kapitels sollen neben einer Auswahl an etablierten Theorien auch einige moderne, alternative Ansätze vorgestellt werden. In diesem Zusammenhang stellt sich in weiterer Folge auch die Frage der Handlungsrelevanz von (gängigen) Berufswahltheorien für die Praxis (vgl. Ertelt 2011: 2).

4.1. Modelle zur Berufswahl

Da die Berufswahl als (interaktiver) Prozess gesehen wird, spielen neben den eigenen Interessen, Stärken, Schwächen und Neigungen natürlich auch äußere Einflussfaktoren, wie das familiäre Umfeld oder gesellschaftliche Rahmenbedingungen eine Rolle. Die Bedeutung bzw. die Gewichtung verschiedenster Faktoren variiert je nachdem von welchem Blickwinkel aus der Prozess betrachtet wird. (Vgl. Mosberger und Schneeweiß et.al. 2012: 6)

An dieser Stelle ist zu erwähnen, dass Theorien und Konzepte ohnedies immer auch mit einem kritischen Blick, und keinesfalls einseitig, aufzufassen sind. Viele ältere, klassische Theorien aus den 1950er bis hin zu den 1970er Jahren bilden eine Basis für neue Konzepte, und wurden im Laufe der Zeit durch bedeutende Aspekte ergänzt, und so ist es nicht verwunderlich, dass sich dadurch erweiterte Sichtweisen ergeben haben. (Vgl. Hirschi 2013: 30)

4.1.1. Klassische Berufswahltheorien

Bei den klassischen Berufswahltheorien werden jene beschrieben, die nach dem Professor für Arbeits- und Organisationspsychologie Andreas Hirschi als eine der meist etablierten Theorien in diesem Bereich gelten. Dabei handelt es sich um jene nach Donald Super, John Holland, sowie um die sozial-kognitive Berufswahltheorie. (Vgl. ebd.: 27)

Die Entwicklungstheorie nach Super

Diese Berufswahltheorie gehört zu der Gruppe der psychologischen Ansätze, und wurde 1954 von Donald Super begründet. Seine Theorie basiert zum einen auf der Idee, dass die berufliche Entwicklung in fünf verschiedenen Phasen abläuft, und zum anderen auf dem Aufbau eines Selbstkonzepts. (Vgl. ebd.: 28)

Die Entwicklung, aber auch vor allem die Verwirklichung dieses Selbstkonzepts ist für Super ein zentraler Aspekt seiner Theorie (vgl. Mosberger und Schneeweiß et.al 2012: 8 paraphrasiert nach Seifert 1977: 183f). Das Individuum durchläuft je nach Altersstufe bestimmte Aufgaben, übernimmt unterschiedliche Rollen im Leben, und verwirklicht ihr bzw. sein Selbstkonzept in der Berufswahl. Diese Entwicklung der eignen Laufbahn ist als interaktiver Prozess zwischen dem Individuum und seiner Umwelt zu sehen. Die unterschiedlichen Phasen dürfen demnach keinesfalls als starr vorgegebene Abschnitte angesehen werden. (Vgl. Hirschi 2013: 28)

Die folgende Graphik zeigt die fünf Phasen nach Super, in denen wiederum spezifische (z.B. soziale oder intellektuelle) Einflussfaktoren besondere Bedeutung haben (vgl. Mosberger und Schneeweiß et.al. 2012: 8):

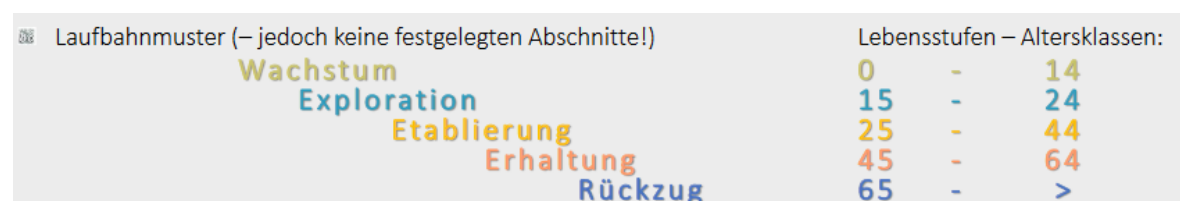


Abbildung 3 Die berufliche Entwicklung in fünf Phasen

Quelle: erstellt nach Steiner und Steiner PS BO 2015: 7

Die erste Phase bezieht sich auf den Begriff des „*Wachstums*“. Sie findet ihren Beginn bei der Geburt, und endet ungefähr mit dem 14. Lebensjahr. Besonders vorherrschend sind laut Super Elemente wie die Phantasie, das Interesse und Fähigkeiten, welche allesamt Auswirkung auf das berufliche Werden haben. (Vgl. ebd.)

Die Phase der „*Erkundung*“ dauert nach Super vom 15. bis zum 24. Lebensjahr an. Diese zweite Phase ist geprägt von drei Stadien, dem Versuchsstadium, dem Übergangsstadium sowie dem Erprobungsstadium, welche eine Annäherung des Individuums an die Arbeits- und Berufswelt zum Ziel haben. Bisher gesammelte berufliche Eindrücke sowie auch private Erlebnisse in der Freizeit haben ebenfalls einen wesentlichen Einfluss in dieser Phase. (Vgl. ebd.)

Die dritte Phase der „*Festlegung*“ beginnt ca. mit dem 25. und endet mit dem 44. Lebensjahr. In diesem Stadium versuchen die Betroffenen in einem persönlich bevorzugten Arbeitsfeld dauerhaft Fuß zu fassen. Zwischen 25 und 30 Jahren wird es dabei eventuell in einer „Versuchsphase“ zu einem Wechsel in der Anstellung kommen. (Vgl. ebd.)

Das vorletzte Stadium wird nach Super als jenes der „*Aufrechterhaltung*“ bezeichnet. Diese 4. Phase beginnt ca. mit dem 45. und dauert ungefähr bis zum 64. Lebensjahr an. Laut Super wird demnach die etablierte berufliche Position in der Arbeits- und Berufswelt aufrechterhalten. (Vgl. ebd.)

Nach dem 65. Lebensjahr beginnt die Phase des „*Abbaus*“, in der Personen sich langsam auf eine geringere Arbeitstätigkeit einstellen, und in weiterer Folge ihre berufliche Aktivität aufgeben. (Vgl. ebd.)

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass Donald Super mit seiner Idee der Laufbahnentwicklung bzw. mit seinem (Phasen-) Modell das heutige Denken, nämlich, dass die berufliche Entwicklung als ein lebenslanger Prozess zu betrachten ist, nachhaltig beeinflusst hat. (Vgl. ebd. paraphrasiert nach Seifert 1977: 187)

Seine Entwicklungstheorie findet gegenwärtig noch teilweise Anwendung im Bereich der Messung der sogenannten „Berufswahlreife“ eines Betroffenen, um mögliche weitere Schritte in der beruflichen Entwicklung, und eine Förderung durch gezielte Maßnahmen in diesem Bereich einzuleiten. Diese Konzeption der Berufswahlreife gilt jedoch gegenwärtig in dieser Form als obsolet. Heutzutage werden modernere Verfahren zur „*umfassenden Abklärung der Berufswahlbereitschaft*“ angewendet, da die Laufbahnentwicklung basierend auf verschiedenen Altersstufen nicht mehr als hinreichend betrachtet wird, um junge Menschen auf ihrem Berufswahlweg in einer immer komplexer werdenden Arbeitswelt zu unterstützen. (Vgl. Hirschi 2013: 29)

Allerdings wird in Bereichen der Berufsberatung zumindest auf der Grundlage von Supers Theorie gearbeitet. In Bezug auf eine sogenannte „career orientation“, oder aber auch bei der Erkundung möglicher beruflicher Aktivitäten („career exploration“) findet sein Konzept Anwendung. (Vgl. Ertelt 2011: 25)

Die Theorie nach Holland

Eine zweite, etablierte Berufswahltheorie wurde 1977 von Holland begründet, und besagt, dass Personen und auch die Umwelt in verschiedene „berufliche Interessens- und Persönlichkeitstypen“ eingeteilt werden können (vgl. Hirschi 2013: 27).

Nach Holland ergeben sich dabei folgende sechs Typen (vgl. ebd.):

- Realistic (handwerklich-technisch) → „The Do-ers“
- Investigative (untersuchend- forschend) → „The Thinkers“
- Artistic (künstlerisch-kreativ) → „The Creators“
- Social (erziehend-pflegend) → „The Helpers“
- Enterprising (führend-verkaufend) → „The Persuaders“
- Conventional (ordnend-verwaltend) → „The Organizers“



Abbildung 4 Die sechs Interessens- und Persönlichkeitstypen nach Holland
 Quelle: *Stubodtagebuch Blogspot* 2010: online

Aus dieser Einteilung ergibt sich ein sogenanntes hexagonales Modell nach Holland: (R-I-A-S-E-C)

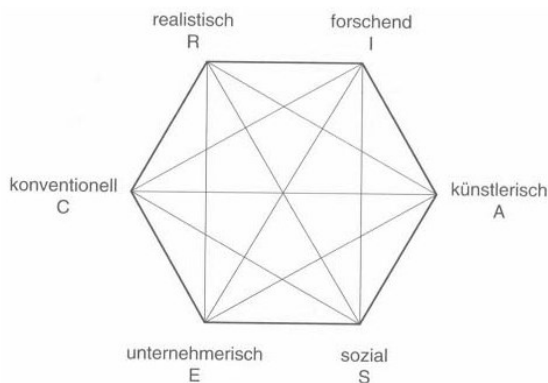


Abbildung 5 Hexagonales Modell nach Holland
 Quelle: *Geldanlagen 24h* 2016 online

Diese zwei Abbildungen zeigen die sechs „Idealtypen“ nach Holland, die den Ausgangspunkt für die berufliche Entwicklung bzw. Orientierung darstellen, und Typen je nach Fähigkeiten und Interessen eingeteilt werden (vgl. Mosbeger und Schneeweiß et.al. 2012: 18).

Folgend sollen kurze konkrete Beispiele gegeben werden, welche beruflichen Tätigkeiten die einzelnen sechs Typen nach Holland am ehesten bevorzugen bzw. mit welchen diese am besten übereinstimmen (vgl. ebd.):

In Bezug auf eine realistisch orientierte Person lässt sich sagen, dass diese vor allem technische oder mechanische Fähigkeiten besitzen, die sie in Tätigkeiten dieser Bereiche am besten einsetzen können (vgl. ebd.).

Der zweite Persönlichkeitstyp lässt sich als forschend und intellektuell beschreiben, und verfügt vorwiegend über naturwissenschaftliche bzw. mathematische Fähigkeiten (vgl. ebd.).

Personen mit sprachlich- künstlerischen Begabungen sind demnach für Arbeitsbereiche in Kunst, Schauspiel oder Musik geeignet. Viele von ihnen wollen eigene Produkte erschaffen, und sich in offenen Aktivitäten künstlerisch selbst beweisen. (Vgl. ebd.)

Menschen, die sozial orientiert sind, eignen sich besonders für erziehende und pflegende Berufe, in denen zwischenmenschlichen Beziehungen von großer Bedeutung sind (vgl. ebd.).

Der fünfte Typ entspricht laut Holland Personen, die vor allem unternehmerisch orientiert sind. Demnach sind sie in Führungspositionen gut aufgehoben, und können andere Menschen gut leiten bzw. überzeugen. (Vgl. ebd.)

Zu guter Letzt spricht Holland vom konventionellen Typ, der in diversen Geschäftsbereichen bevorzugt strukturiert und regelkonform seiner Arbeit nachgeht (vgl. ebd.).

Diese Einteilung nach Holland wird heute (meist in der Sekundarstufe I) noch angewendet, um Interessens bzw. Persönlichkeitstypen zu untersuchen, da auch viele Forschungsarbeiten in diesem Bereich bestätigen, dass ein Zusammenhang zwischen der Typologie nach Holland und den Interessen in verschiedenen Berufsfeldern besteht. (Vgl. Hirschi 2013: 28)

Relevante Beispiele für eine Anwendung nach Hollands Modell wäre der „Allgemeine Interessen-Struktur Test“ von Bergmann und Eder (2005) sowie der sogenannte „Explorix“ (eher für Erwachsene geeignet) von Jörin, Stoll, Bergmann und Eder (2004). (Vgl. ebd.)

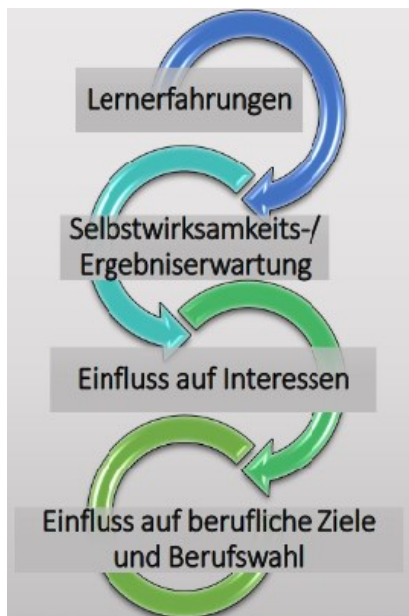
Zusammenfassend lässt sich sagen, dass für Holland *„Die Berufswahl [...] als Prozess, in welchem die/der BerufswählerIn nach einer beruflichen Umwelt (Beruf) sucht, die seinem Persönlichkeitsmuster entspricht.“*, zu beschreiben ist. (Mosberger und Schneeweiß et.al. 2012: 17)

Eine hohe *Kongruenz* zwischen dem Persönlichkeitstyp und der Arbeitsumwelt bedeutet nach Holland außerdem mehr Zufriedenheit im Beruf, eine gute Arbeitsmoral sowie eine stabile Entwicklung der eigenen Laufbahn (vgl. Hirschi 2013: 27).

Die sozial-kognitive Theorie

Als dritte ausgewählte Berufswahltheorie möchte ich an dieser Stelle einen kurzen Überblick über die sozial-kognitive Theorie nach Lent, Brown und Hackett geben. Sie lässt sich als eine der derzeit einflussreichsten Theorien in diesem Bereich bezeichnen, und stellt ein „integratives Modell der Interessensentwicklung, Berufswahl und Arbeitsleistung“ dar. (Vgl. Hirschi 2013: 29)

Faktoren wie das Geschlecht, die eigene Persönlichkeit und verschiedene Fähigkeiten bewirken unterschiedliche Lernerfahrungen. Diese wiederum beeinflussen die individuelle Selbstwirksamkeit bzw. „Selbstwirksamkeitserwartungen“ (ebd.), und Erwartungen in Bezug auf (z.B.



schulische) Ergebnisse. Diese Selbstwirksamkeitserwartungen spiegeln das eigene Denken bzw. die Überzeugung wider, inwiefern durch eigene Fähigkeiten bestimmte Leistungen überhaupt erbracht werden können. Der Kreislauf setzt sich fort, indem jene Erwartungen auch Einfluss auf die Entwicklung der eigenen Interessen und Neigungen nehmen. Dies wiederum hat Auswirkungen auf die individuelle Berufswahl, persönliche und berufliche Ziele. (Vgl. ebd.)

Abbildung 6 Die sozial-kognitive Theorie;

Quelle: erstellt nach Steiner und Steiner PS BO 2015: 12

Die Graphik zeigt, dass Selbstwirksamkeitserwartungen sowie auch Erwartungen in Bezug auf ein Ergebnis, einen

Einfluss auf die Wahl des Berufes nehmen. Auch diverse Studien belegen diese Annahme, dass sich beispielsweise soziale Hürden oder aber auch Unterstützungen auf die Laufbahnentwicklung auswirken. (Vgl. ebd.: 30)

In diesem Zusammenhang lässt sich sagen, dass zum Beispiel auch *„Geschlechterunterschiede in Selbstwirksamkeitserwartungen [...] ein wesentlicher Faktor zur Erklärung von geschlechterspezifischen Berufswahlverhalten sind.“* (Hirschi 2013: 30)

Des Weiteren gibt es laut Hirschi einige Studien die besagen, dass durch bestimmte persönliche Eigenschaften wie Gewissenhaftigkeit die eigene Selbstwirksamkeitserwartung erhöht werden kann, welche abermals einen positiven Effekt auf die Leistung und Zufriedenheit in der Arbeitswelt hat. (Vgl. ebd.)

Bezüglich einer Umsetzung im Schulalltag eignet sich diese Theorie vor allem dazu, um geschlechterbedingtem Berufswahlverhalten entgegenzuwirken. Durch bestimmte Maßnahmen¹⁰ wird versucht, einen positiven Einfluss auf Selbstwirksamkeitserwartungen in Bezug auf den Berufswahlprozess zu erzeugen. (Vgl. ebd.)

4.1.2. Aktuelle Berufswahltheorien

„Berufswahl ist nach einem modernen Verständnis ein komplexes, dynamisches und kontextuelles Phänomen, das sich nicht auf Einzelpersonen oder bestimmte, festgelegte Phasen reduzieren lässt.“ (Hirschi 2013: 31)

Im Bereich der Berufswahltheorien kann in den vergangenen zehn Jahren von einer Vielzahl an neuen, alternativen Konzepten gesprochen werden. Die Ergänzung meist älterer, klassischer Theorien durch erweiterte, moderne Sichtweisen hat das Feld der Berufswahltheorien dementsprechend vergrößert. Es wurden vor allem wichtige Aspekte im Hinblick auf eine kontinuierliche Berufswahl hinzugefügt, und es kamen neue, komplexere Blickwinkel auf die Berufswahl hinzu. (Vgl. Hirschi 2013: 30)

¹⁰ Der Begriff der Selbstwirksamkeit sowie Beispiele dazu werden im Kapitel Beiträge zur Fachdidaktik BO näher erläutert.

Betrachtet man somit beispielweise die Entwicklungstheorie nach Super, so ist zwar die Annahme, dass die Berufswahl ein lebenslanger Prozess ist, mehr denn je gültig, jedoch hat sich im Laufe der Jahre herausgestellt, dass die von ihm festgelegten, dem Lebensalter entsprechenden Phasen in unsrer heutigen Arbeits- und Berufswelt keine allgemeine Gültigkeit mehr haben. Die Bewältigung und der Zeitpunkt von unterschiedlichen Aufgaben in unserer beruflichen Laufbahn wird nicht nur durch klar vordefinierte Stadien bestimmt bzw. vorhergesehen, sondern besonders auch durch die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und die Umwelt, in der wir leben. (Vgl. ebd.: 31)

Damit ist gemeint, dass auch beispielsweise unser familiäres Umfeld und unsere Mitmenschen einen Einfluss auf die Bewältigung verschiedenster Aufgaben und Herausforderungen haben. (z.B. Gibt es eine Unterstützung durch die Familie, Freunde?)

In Bezug auf moderne Ansätze bzw. Berufswahltheorien lässt sich sagen, dass die „*Person-im-Kontext*“ (Hirschi 2013: 31) im Mittelpunkt steht, und somit nicht nur die Interessen und Neigungen des Betroffenen bzw. der Betroffenen selbst. Mit diesem Begriff ist gemeint, dass Menschen, „eingebettet“ in ihren Lebenskontexten unterschiedlichen sozialen Hürden, Umwelteinflüssen, unerwarteten Ereignissen oder Chancen ausgesetzt sind. (Vgl. ebd.)

In neuen Strömungen wird außerdem zunehmend bedacht, dass Daten und beispielsweise objektiv erfasste Ergebnisse diverser (Interessens-) Tests einen geringeren Stellenwert in der Berufswahl einnehmen, als die subjektive Beschreibung, Interpretation bzw. Nachbereitung solcher Berufswahlinstrumente. Auch die persönliche Sinnerfüllung und das Wohlbehagen der eigenen Tätigkeit rückt bei aktuellen Theorien immer mehr in den Vordergrund, wenn man über die (berufliche) Zukunft spricht. Diesbezüglich ist aufgrund fortschreitender Entgrenzung auch eine Trennung zu anderen Lebensbereichen heutzutage oft schwer möglich, weshalb in Bezug auf den Berufswahlprozess bzw. auf Berufsorientierung von einer Lebensorientierung gesprochen werden kann. (Vgl. ebd.)

Folgend sollen einige neue Strömungen hier aufgelistet, sowie auf drei ausgewählte Theorien kurz eingegangen werden (vgl. ebd.: 32):

- Die Chaos Theorie der Laufbahnentwicklung (Pryor und Bright, 2003, 2005)
- Die Happenstance Learning Theory (Krumboltz, 2009)
- Kaleidoskopische Laufbahn (Hall, 1996, 2004)
- Life Designing (Savickas, 2002, 2009)
- Die Beziehungstheorie (Blustein, 2001, Richardson 1993)

Die Chaos Theorie der Laufbahnentwicklung und die Happenstance Learning Theory

In diesen beiden Ansätzen von Pryor und Bright sowie von Krumboltz spielen unerwartete, nicht vorhersehbare Gelegenheiten und Umstände eine große Rolle. Es wird in beiden Fällen davon ausgegangen, dass Zufälle einen bedeutenden Einfluss auf den Berufswahlprozess haben. Weiters wird hervorgehoben, dass die Berufswahl keine „planbare und rationale“ (Hirschi 2013: 32) Wahl ist, sondern als ein komplexes Zusammenspiel mit unvorhersehbaren Erlebnissen zu sehen ist. (Vgl. ebd.)

Ein weiterer, zentraler Aspekt in der *Chaos Theorie der Laufbahnentwicklung* besagt, dass Menschen als „dynamische, offene Systeme“ anzusehen sind, und sich demzufolge ihre Entwicklung aus der Interaktion mit ihrem Umfeld bzw. ihrer Umwelt ergibt. Dies bedeutet auch, dass die (Berufs-) Laufbahn eines Menschen vielmehr von unerwarteten Erlebnissen determiniert wird, als von klassischen Theorien der Laufbahnentwicklung angenommen wird. (Vgl. ebd.)

Je nachdem welche Erfahrungen aus unterschiedlichen Lebenskontexten gemacht werden, können sich dadurch neue Gelegenheiten und Umstände ergeben (vgl. Ertelt 2011: 28).

Natürlich signalisiert diese Annahme, dass sich in einem dynamischen Netzwerk Rahmenbedingungen immer wieder ändern können, und somit nicht nur positive sondern auch negative Veränderungen im (Berufs-) Leben die Folge sein können. Diese neue Strömung widerspricht beispielsweise jeder Form von Interessenstests, durch die versucht wird, Personen zu kategorisieren bzw. sie starr bestimmten Berufsgruppen zuzuschreiben. (Vgl. Hirschi 2013: 32)

Die Happenstance Learning Theory beinhaltet vergleichbare Ansätze. Im Mittelpunkt dieser Überlegung stehen die Lernerfahrungen der Menschen, die aus geplanten und ungeplanten Ereignissen gewonnen werden können. Die Art und Weise, wie diese Situationen erlebt werden, konstituieren das Fundament für Einstellungen, Interessen, Gefühle, Wissen, und auch für das weitere Verhalten und Tun des Einzelnen bzw. der Einzelnen. Es gibt also unvorhersehbare Elemente und Umstände im Laufe unseres Daseins, und auch Situationen, aus denen sich möglicherweise Chancen für einen selbst ergeben können, die man im besten Fall auch wahrnehmen und nutzen sollte. Meistens ist es jedoch schwer, die Folgen aus ungeplanten und selbstinitiierten Handlungen bzw. Ereignissen schon im Voraus zu kennen, deshalb spricht man von „Happenstance“ bzw. einem „Zufall“. (Vgl. ebd.: 32f)

Was sagen diese neuen Ansätze in Bezug auf die Berufsorientierung aus?

Beide Theorien implizieren für den Themenbereich der Berufsorientierung, dass Lehrerinnen und Lehrer jungen Menschen bewusst machen müssen, dass es unvorhersehbare Situationen im Laufe des Lebens geben wird, und diese auch die berufliche Laufbahn mitprägen werden. Dabei darf aber keinesfalls Angst vor der Zukunft geschürt werden, sondern im Gegenteil, Gelegenheiten sollten als Möglichkeiten für potentielle positive Entwicklungen im Leben angesehen werden. Aus diesem Grund ist es notwendig, das aktive Gestalten und selbstinitiierte Handeln von Lernenden zu fördern, damit diese sich bietende Chancen erkennen und für sich nutzen können. (Vgl. ebd.: 33) Als konkretes Beispiel könnte man im Unterricht Szenenspiele bzw. generell interaktive Methoden durchführen, bei denen Schülerinnen und Schüler durch aktives Handeln und/ oder Argumentieren lernen, sich für bestimmte Sachverhalte einzusetzen, oder in unerwarteten Rollen situationsgemäß zu agieren.

Life Designing und konstruktivistische Laufbahnberatung

Savickas ergänzte im Jahre 2002 die Theorie der Laufbahnentwicklung nach Super, und begründete damit einen aktuellen Ansatz der Berufsorientierungsforschung, nämlich die Theorie der konstruktivistischen Laufbahnentwicklung. Dabei geht es um die Grundthese, dass Menschen ihre subjektive Wirklichkeit selbst konstruieren, die für sie als sinnvoll und bedeutend

empfundener wird. Savickas beschreibt die Laufbahnentwicklung als eine „Anpassung an eine Umwelt“ und nicht als „innere Reifung“. (Vgl. ebd.) Durch unzählige Erfahrungen im Alltag passt sich die Person an ihre Umwelt an, und bildet ihre „berufliche Identität“ heraus (vgl. Ertelt 2011: 30).

Nach Savickas gibt es überdies noch drei wesentliche Konzepte in dieser Theorie (vgl. Hirschi 2013: 35):

- Das Konzept der beruflichen Persönlichkeit: Es handelt es sich dabei um die objektive Sichtweise, durch die das Individuum aufgrund persönlicher Eigenschaften und Neigungen kategorisiert wird. Ergänzend dazu geht es um ein subjektives Selbstkonzept, also die eigenen Gefühle oder aber auch die eigene Sinnggebung der Arbeit. Dieses erste Konzept der konstruktivistischen Laufbahnberatung bildet die Grundlage für das zweite Konzept der Lebensthemen. (Vgl. ebd.)
- Lebensthemen: Die Basis dieses Konzepts bildet Supers These (1990), dass Menschen ihr Selbstkonzept im Beruf verwirklichen, und sich selbst durch einen Beruf ausdrücken wollen (=Arbeit als Sinnstiftung). Das individuelle Lebensthema einer Person besteht und entsteht aus bereits gemachten Erfahrungen im Leben, die zu einer eigenen Lebensgeschichte führen, und die Bedeutung des Berufs im Leben eines Menschen widerspiegeln. (Vgl. ebd.)
- Laufbahn Adaptabilität: Dieses letzte wesentliche Element seiner Theorie beinhaltet Kompetenzen, das Verhalten und bestimmte Sichtweisen des Individuums, um die Anpassung an den eigenen Arbeitsplatz zu optimieren (vgl. ebd.). Zielführend wäre laut Savickas, dass „die Arbeit das eigene Selbstkonzept untermauert und bestätigt.“ (Hirschi 2013: 36)

Beispiele für weitere wichtige Faktoren in diesem Konzept sind u.a.: „*eine aktive Entscheidungsfindung*“ und „*eine zuversichtliche Herangehensweise zum Umgang mit Herausforderungen in der Laufbahnentwicklung*“. (Hirschi 2013: 36)

2009 wurde diese Theorie von einigen Wissenschaftlern bzw. Wissenschaftlerinnen wieder adaptiert, und so entstand eine weitere Theorie, die sogenannte „Life Designing“ Theorie (Savickas et. al. 2009). In diesem, sehr ähnlichen Ansatz, wird noch einmal betont, dass die Laufbahnentwicklung im 21. Jahrhundert immer individueller und komplexer wird.

Ein, vor allem für die schulische Berufsorientierung, zentraler weitere Gedanke der Life Designing Theorie ist außerdem, dass objektive Messungen von Persönlichkeiten bzw. Interessen in Form von Tests auf keinen Fall ausreichen, um junge Menschen in ihrem Berufswahlprozess zu unterstützen (vgl. ebd.: 36).

„Zudem wird die Rolle der Berufsberatung nicht in der Informationsvermittlung gesehen, sondern in der Begleitung beim Erlernen von Anpassungsstrategien, um eine Steigerung von Arbeitsmarktfähigkeit, Sozialkompetenzen und Entscheidungskompetenzen zu erreichen.“ (Hirschi 2013: 36)

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass diese beiden neuen Strömungen die subjektive und dynamische Wirklichkeit eines Individuums beachten. Das eigene Leben, die eigene „Geschichte“ eines Menschen bildet die Basis sowohl für die weitere berufliche Entwicklung, aber auch für die anderen Lebensbereiche eines Menschen. Durch die Arbeit sollte die Person die Möglichkeit haben, sich selbst zu verwirklichen, und diese als positiv und sinnvoll anzusehen. (Vgl. ebd.: 36f)

Der Ansatz des Life Designing ist demnach als ein holistischer Ansatz zu bezeichnen, da die subjektive Lebensgeschichte und das gesamte Umfeld, und nicht nur die Berufsrolle, berücksichtigt werden (vgl. Ertelt 2011: 31).

Vor allem für die Berufsorientierung bedeutet das, dass reine Informationsweitergabe und die Beschränkung auf das Messen objektiver Daten in beispielsweise (Interessen-) Test am Computer, ohne Rücksicht auf den individuellen Lebenskontext von Schülerinnen und Schüler, ihnen die Chance nimmt, ihre eigene bedeutungsvolle Lebenslaufbahn selbst konstruieren zu können (vgl. Hirschi 2013: 37).

Exkurs: Die Theorie der Menschbilder und ihre Relevanz für den BO Unterricht

Folgend soll ein kurzer Exkurs einen Überblick über den Begriff der „Menschbilder“ im Fachgebiet des Human Resource Managements geben, und ihre Relevanz für den BO Unterricht erläutert werden.

Die Begründung für diesen Exkurs liegt darin, dass das Fachgebiet des Human Resource Management zwar nicht unmittelbar mit dem Themenbereich der Berufsorientierung zusammenhängt, jedoch untermauert diese Theorie die Forderung nach einer vielseitigen und individuellen Berufsorientierung in der Schule.

Grundsätzlich handelt es sich bei diesem Themengebiet, welches von den unterschiedlichsten Disziplinen und Teilgebieten (z.B. der Psychologie und der Soziologie) untersucht wird, um die Frage, wie und nach welchen Prinzipien Personen in der Berufs- und Arbeitswelt agieren. In diesem Zusammenhang gibt es sogenannte „Menschenbilder“, durch die eine genauere Antwort auf diese Frage gegeben werden kann, und bestimmte Handlungen und Theorien im Bereich des Human Resource Managements besser verständlich gemacht werden können. (Vgl. Rowold 2013: 5)

Zum Begriff der Menschenbilder

Jeder Mensch, so auch Schülerinnen und Schüler, haben unterschiedliche „Rollen“ im Leben, die im Laufe der Zeit durch verschiedenste Rahmenbedingungen bzw. vor allem durch die Sozialisation, also durch die Erziehung im Elternhaus oder beispielsweise durch die Institution Schule, geprägt werden. Diese Menschbilder, im Sinne aller „Rollen“ die jeden einzelnen Menschen ausmachen, sind individuell, und werden durch den Charakter, die eigenen Werte und Einstellungen mitbeeinflusst. Meist sind diese (vorerst) unbewusst in den Köpfen der Menschen verankert, können jedoch auch durch bestimmte Maßnahmen explizit zum Ausdruck gebracht werden, insofern es für die jeweilige Situation als sinnvoll betrachtet wird. (Vgl. ebd.: 6)

Akteure und Akteurinnen in Organisationen sehen einander aus unterschiedlichen Blickwinkeln und schreiben Kollegen und Kolleginnen verschiedene Rollen zu. Die Handlungsweise von Personen und auch ihre sozialen Beziehungen werden von den eigenen Menschenbildern gelenkt, und so ergeben sich auch unterschiedliche Ansichten und Präferenzen in Bezug auf spezifische Arbeitsabläufe und Arbeitsmittel. (Vgl. ebd.)

Die Entwicklung dieser Theorie zu den Menschenbildern begann im 19. Jahrhundert, und entwickelte sich aufgrund der Veränderungen (v.a. auch in Bezug auf unterschiedliche Anforderungen) in der Arbeits- und Berufswelt stetig weiter. Im Jahre 1980 schlug Schein eine Einteilung in vier Menschenbilder vor, die auch gegenwärtig noch von Bedeutung sind, und an dieser Stelle kurz charakterisiert werden sollen. (Vgl. ebd.: 6f)

Das rational-ökonomische Menschenbild: In diesem Fall dient die Arbeit zur Existenzsicherung, und für eine Leistung wird eine Gegenleistung erwartet. Das Denken erfolgt eher rational und egoistisch. Potentiale des Mitarbeiters bzw. der Mitarbeiterin werden selbst nicht genutzt. (Vgl. ebd.: 7f)

Das soziale Menschenbild: Die Eigenschaften des Individuums werden hier berücksichtigt, und Kooperation und Zusammenarbeit sind wichtige Aspekte in der Berufstätigkeit. Die Arbeit im Team bewirkt eine Motivation. (Vgl. ebd.: 8)

Das Selbstverwirklichungs- Menschenbild: Bei diesem Typ ist die Selbstverwirklichung wichtig, denn er bzw. sie will seinen Weg selbst finden. Dabei ist die Person aber nicht unkollegial. Neben dem Einkommen und einem sozialen Miteinander ist die eigene Verwirklichung bedeutend. Hier werden eigene Potentiale genutzt. (Vgl. ebd.: 8f)

Das komplexe Menschenbild: Seit den 80er Jahren gibt es aufgrund der Globalisierung und dem technischen Wandel eine zunehmende Dynamisierung in der Arbeits- und Berufswelt. Dies impliziert eine ständige Forderung, auf komplexe Situationen eingehen zu können, und flexibel zu sein, um unvorhersehbare Ereignisse zu meistern. (Vgl. ebd.: 9)

Welche Bedeutung hat diese Theorie der Menschenbilder nun aber für die Berufsorientierung?

Die Menschenbilder können durch verschiedenste Faktoren im Laufe der Zeit längerfristig geändert werden. Dies kann vor allem durch nachhaltige Lernerfahrungen, im Privatleben, oder aber auch beispielsweise durch Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen im eigenen Arbeits- und Berufsumfeld geschehen. (Vgl. Rowold 2013: 6)

Bezüglich „Umsetzung“ dieser Menschenbilder im Rahmen des BO Unterrichts kann gesagt werden, dass aufgrund der gegenwärtigen Entwicklungen in der Arbeits- und Berufswelt das vierte, also das komplexe Menschenbild als das modernste gilt. Dennoch schreibt Rowold, dass heutzutage viele Unternehmer bzw. Unternehmerinnen in Führungspositionen in Bezug auf ihre Handlungen oft vom rational-ökonomische Menschenbild geleitet werden, und auch nach diesem wichtige Entscheidungen treffen. Als Grund nennt er, dass es viel leichter sei, Personen als steuerbare „Maschinen“ zu betrachten, als sich in Individuen mit unterschiedlichen Ansichten und Zielen hinein zu fühlen. (Vgl. ebd.: 12f)



Abbildung 7 Menschenbilder; erweitert durch den Homo-reciprocans

Quelle: erstellt durch Steiner und Steiner PS BO 2015: 4

Um an dieser Stelle die Verknüpfung zur Berufsorientierung herzustellen, kann aus fachdidaktischer Perspektive gesagt werden, dass es zwar auch in Bezug auf BO methodisch und zeittechnisch einfacher wäre, junge Menschen (aufgrund objektiver Daten bzw. Messungen durch diverse Tests) in „Schubladen“ zu stecken, und sie auf eine „Einbahnstraße“ in Richtung eines lebenslangen Berufes zu schicken, dies jedoch für junge Menschen keinen nachhaltigen Nutzen hätte.

Natürlich haben Jugendliche auch unterschiedliche Menschenbilder inne, die sich im Laufe der Zeit verändern können. Trotzdem kann nicht pauschal gesagt werden, dass Schülerinnen und Schüler zukünftig alle dem Selbstverwirklichungs- bzw. dem komplexen Menschenbild entsprechen müssen. Aus

der Sichtweise einer angehenden Lehrerin kann ich für mich sagen, dass ich mir für meine Schülerinnen und Schüler eher wünsche, dass sie künftig in einer immer komplexer werdenden (Arbeits-) Welt trotzdem „ihre Arbeit als einen positiven und sinnhaften Ausdruck der eigenen Person“ sehen werden (vgl. Hirschi 2013: 36). Es werden kaum alle Schülerinnen und Schüler mit diesem Menschenbild übereinstimmen, sondern vielleicht sieht der ein bzw. die andere seine bzw. ihre zukünftige Arbeit eher als „Mittel zum Zweck“ und nicht als Ausdruck der eigenen Person. Solche Überlegungen könnten auf jeden Fall im Rahmen der BO mit den Jugendlichen aufgegriffen und diskutiert werden.

5. Von der „Informationsflut“ zur fachdidaktischen Grundlage - ein Beitrag zur Fachdidaktik der Berufsorientierung

„Es gilt Lernende auf die Berufs- und Arbeitswelt vorzubereiten und sie für das Bewältigen von Übergangsherausforderungen zu befähigen. [...] In diesem Sinne versteht sich Didaktik der Arbeits- und Berufsorientierung als Bildungsbestreben, das durch den Erwerb und die Entwicklung von Kompetenzen junge Menschen zum Eintritt in die Arbeits- und Berufswelt befähigt [...].“ (Jung 2013: 303)

Im folgenden Kapitel soll geklärt werden, welche didaktischen Prinzipien bzw. Orientierungen wichtig sind, um nachhaltigen Berufsorientierungs- Unterricht zu gestalten, und schließlich einen Mehrwert¹¹ für Schülerinnen und Schüler zu erreichen.

Nach Jung (2010) lassen sich hier vor allem drei zentrale (Leit-) Begriffe bzw. Ziele nennen: *Orientierungsfähigkeit, Urteilsfähigkeit und Handlungsfähigkeit* (vgl. Jung 2013: 304).

Orientierungsfähigkeit:

Grundsätzlich versteht man unter diesem Ziel, sich in verschiedenen, dynamischen Lebenskontexten orientieren zu können. In diesem Zusammenhang nennt Jung Kompetenzen wie das Zurechtfinden, das Übersichtverschaffen in komplexen Situationen oder aber auch das eigene Vorgehen, um Ziele zu erreichen. Natürlich setzt diese Ambition auch Kenntnisse über bestimmte

¹¹ Siehe Kapitel 3.1.2.

Methoden voraus. Demnach muss das Individuum primär darüber Bescheid wissen, *wie* und mit welchen Strategien es festgesteckte Ziele erreichen kann, und nicht - im konkreten Kontext - möglichst viele Fakten und Informationen über die Arbeitswelt sammeln. (Vgl. ebd.)

Es gilt [...] zielgerichtet Informationen einzuholen, angesichts individueller Ziele, Interessen und Strategien das Wesentliche von Unwesentlichen zu unterscheiden, dabei Zusammenhänge zu verstehen und Schlussfolgerungen zu ziehen.“ (Jung 2013: 303 zitiert nach Jung 2008: 249)

Das Individuum entwickelt sich also unter anderem mithilfe seiner Orientierungsfähigkeit zu einem jungen Menschen, der bewusste und selbstinitiierte Handlungen durchführt, um im Berufswahlprozess seinen eigenen Weg zu gehen (vgl. Härtel 1995: 14).

Heranwachsende orientieren sich nach Jung beispielsweise an eigenen Interessen, Neigungen, Stärken und Schwächen, bestimmten Studienrichtungen bzw. Aufnahmeverfahren, oder aber auch an zentralen Aspekten und Anforderungen in der Arbeits- und Wirtschaftswelt (vgl. Jung 2013: 304).

Urteilsfähigkeit:

Dieses didaktische Ziel bezieht sich nach Jung im Wesentlichen auf die Fähigkeit, Begebenheiten, Umstände, Prozesse oder aber auch (außerschulische) Einrichtungen in Bezug auf ihre Bedeutsamkeit für die Jugendlichen einzuschätzen und beurteilen zu können. Urteilsfähigkeit bedeutet außerdem in der Lage zu sein, mögliche Konsequenzen (z.B. eigener Handlungen) mit zu bedenken. (Vgl. ebd.)

Jung spricht bei der Bewertung verschiedener Sachverhalte durch Schülerinnen und Schüler in Bezug auf BO unter anderen von folgenden Beispielen: die individuellen Stärken in Bezug auf bestimmte berufliche Forderungen beurteilen, alternative Berufs- bzw. Ausbildungswege erkennen, sowie Chancen und Herausforderungen abwägen (vgl. ebd.).

Handlungsfähigkeit:

Diese wesentliche Kompetenz zeichnet sich durch ein aktives, planbares und absichtliches Handeln aus, welches sich nach Jung in drei Schritten vollzieht: *Handlungsplanung, Handlungsvollzug* und *Überprüfung* (vgl. ebd.: 305).

Die Fähigkeit, Entscheidungen durchdacht zu treffen, wird dabei als wesentlicher Aspekt genannt. Außerdem sollen Schülerinnen und Schüler durch die Handlungsfähigkeit Erfahrungen sammeln, und eigene Normen und Zielsetzungen verfolgen. (Vgl. ebd.)

Laut Jung geht es hier um den Vollzug von Handlungen wie beispielsweise: gezieltes Suchen nach Studienplätzen, Realisierung einer Entscheidung oder einem aktiv werden bei z.B. Aufnahmeverfahren (vgl. ebd.).

Diese drei didaktischen Leitbegriffe nach Jung stellen „ideale“ Prinzipien dar, um Schülerinnen und Schüler im Unterricht schrittweise und zielgerichtet im Berufswahlprozess zu begleiten.

Folgend soll geklärt werden, mit welchen Methoden bzw. Handlungsanregungen diese im Unterricht tatsächlich umgesetzt werden können.

5.1. Eine Vermittlungsanregung in drei Stufen

*„Eine didaktische Konzeption bezieht diese Zielbeschreibung auf den Gegenstandsbereich der **Planung, Durchführung und Reflexion** von Lehr-/Lernprozessen [...] schulsicher Studien- und Berufsorientierung [...].“*

(Jung 2013: 305)

Um eine prozessorientierte Didaktik in der Berufsorientierung ermöglichen zu können, müssen mehrere mitwirkende Faktoren bedacht werden. Im Zentrum sollte eine Selbststeuerung und ein Empowerment der Schülerinnen und Schüler stehen, um eine „Flut“ an Informationen möglichst zu vermeiden. Aus fachdidaktischer Perspektive ist beispielsweise eine subjektbezogene Diagnose in Bezug auf individuelle Schwächen und Stärken von Schülerinnen und Schüler durchaus sinnvoll, sofern im Anschluss eine weitere Folgeaktivität geplant ist.

Ohne Evaluation bzw. Reflexion von BO Aktivitäten kommt man zur Annahme, dass Lehrerinnen und Lehrer eine relativ eingeschränkte Methodik ohne (lern-)theoretische Basis verfolgen. (Vgl. Steiner und Steiner PS BO 2015: 6)

Die Autoren Düggeli und Kinder versuchen in ihrem Vorschlag, einer Didaktik in drei Schritten bzw. in drei „Unterstützungsbereichen“, die komplexen Rahmenbedingungen, in denen sich junge Menschen in ihrem Berufswahlprozess befinden, mit zu berücksichtigen und auf diese Art eine These für eine ganzheitliche Didaktik aufzustellen. (Vgl. Düggeli und Kinder 2013: 211)

Für junge Menschen stellt vor allem das „Abstimmen“ der eigenen Fähigkeiten, Stärken, Schwächen und auch der persönlichen Erwartungen und Vorstellungen mit den Anforderungen und Gegebenheiten in der Arbeits- und Berufswelt die zentrale Herausforderung dar. Nicht nur die enorme Bandbreite von möglichen weiteren Ausbildungswegen bzw. Berufsmöglichkeiten, sondern auch der Druck gesellschaftliche Anerkennung zu gewinnen, und sich selbst „nützlich“ zu fühlen, kann jungen Menschen Sorgen bereiten. (Vgl. ebd. paraphrasiert nach Hentig, 2007; Sennett 2005)

Dessen ungeachtet müssen Heranwachsende Handlungsfähigkeit beweisen, und ihre eigene (Berufs-)Biographie weiter gestalten. Düggeli und Kinder sprechen deshalb von der Notwendigkeit, die eigene Handlungsfähigkeit zu stärken und zu fördern, um einen möglichen „Ausweg“ aus einer oft für junge Menschen unüberschaubaren Situation im Berufswahlprozess zu bieten. (Vgl. Düggeli und Kinder 2013: 211)

Folgende drei Unterstützungsbereiche werden von Düggeli und Kinder als Beitrag zur Fachdidaktik der Berufsorientierung vorgeschlagen: **Wissensaufbau**, **Förderung von Selbstwirksamkeit und Begleitung bei der Sinnfindung** (vgl. ebd.).

Wissensaufbau:

„Differenziertes Berufswahlwissen“ unterstützt die Handlungsfähigkeit von Heranwachsenden, und definiert sich einerseits über das sogenannte *deklarative Wissen*, und andererseits über das *prozedurale Wissen* (vgl. ebd.: 212).

Unter deklarativem Wissen versteht man ein sogenanntes „Sachwissen“, also beispielsweise Fakten oder auch Begriffsbeschreibungen, jedoch keine Prozessbeschreibungen (vgl. Ahrens und Asanger et.al. 2000: online).

Der Begriff des prozeduralen Wissens, wird als „Handlungswissen“ beschrieben, welches beispielsweise Verfahren und Prozesse schildert, und so für eine Verknüpfung mit dem deklarativen Wissen sorgt (vgl. ebd.).

Bezogen auf die Berufsorientierung ist die erste Form des Wissens zum Beispiel das Wissen über eigene Fähigkeiten, Neigungen oder aber auch über bestimmte berufliche Sachverhalte. Prozedurales Wissen beschreibt demnach beispielsweise das Wissen über die verschiedenen Schritte zu einem Vorstellungsgespräch in einem Unternehmen. Diese beiden Formen von Wissen sind aufeinander abgestimmt und bedingen sich gegenseitig. (Vgl. ebd.)

Nach Düggeli und Kinder gibt es verschiedenste Anregungen zur Vermittlung dieser ersten Dimension „Wissensaufbau“. Folgend sollen einige Beispiele zur Umsetzung kurz angeführt werden.

Einige Vermittlungs- und Handlungsanregungen nach Düggeli und Kinder (vgl. ebd.: 213):

- Instrumente zur Kompetenzbilanzierung (ebd.);
- Gestaltung von Berufsfeldplakaten (vgl. ebd.);
- Aufklärung über formale und inhaltliche Aspekte von Bewerbungsunterlagen (vgl. ebd.);
- Beispielbewerbungen gemeinsam erarbeiten (vgl. ebd.);
- Übersicht über das Berufsbildungssystem und sich bietende Möglichkeiten ausarbeiten (vgl. ebd.);
- Erarbeitung einer Liste mit möglichen Ansprechpersonen bzw. Institutionen (vgl. ebd.);

- interaktive Rollen- bzw. Szenenspiele (ev. auch mit professionellen Mentoren und Mentorinnen¹² (vgl. ebd.);

Selbstwirksamkeit:

Dieser zweite Unterstützungsbereich soll als Ergänzung zu jenem des Wissensaufbaus angesehen werden. Der Begriff der Selbstwirksamkeit bezieht sich im Bereich der Berufsorientierung vor allem auf die Überzeugung junger Menschen, dass ihr Tun und Handeln erfolgreich sein wird, und sie ihre festgelegten Ziele erreichen werden. Ein Beispiel dafür wäre die Einstellung, für ein zukünftiges Vorstellungsgespräch adäquat vorbereitet zu sein, bzw. sich dementsprechend selbst über konstruktive Tipps informieren zu können.

Weiters schließt diese zweite Ebene eine erfolgreiche *Konzeption* von Handlungen, deren *Umsetzung*, sowie aber auch eine darauffolgende *Selbsteinschätzung und Evaluation* des eigenen Tuns mit ein. (Vgl. Düggeli und Kinder 2013: 214)

Beispiele für eine Vermittlungs- und Handlungsanregung nach Düggeli und Kinder für den Unterstützungsbereich der Selbstwirksamkeit im Rahmen des BO Unterrichts (vgl. ebd. 214f):

- Konzeption/Planung: Definition und Gestaltung der Schritte im Prozess (z.B. Anleitung und Begleitung bei Zeitmanagement, Qualitätssicherung, Bezugnahme auf persönliche Fähigkeiten) (vgl. ebd.: 214);
- Durchführung/Umsetzung: Herausfinden und Ansprechen von möglichen Handlungshindernissen, zielgerichtete Begleitung und Hilfestellung zur weiteren Umsetzung des Handlungsprozesses (vgl. ebd.);
- Ergebnisevaluation/Reflexion: Bewertung der vollbrachten Ziele in Bezug auf vorangegangene Absichten, Teilerfolge hervorheben, Fehler beurteilen bzw. neue Ziele setzen (vgl. ebd.: 215);

¹² z.B. Diplompädagoge bzw. Pädagogin aus der Jugendberatung/ dem Jugendcoaching

Sinnfindung

Dieser letzte Unterstützungsbereich beschäftigt sich mit möglichen Sinnfragen junger Menschen in Bezug auf die weitere Gestaltung ihrer (Berufs-)Biographie. Auch Ängste und Sorgen über die weitere Zukunft spielen im Berufswahlprozess eine Rolle, und sollten dementsprechend thematisiert werden. (Vgl. ebd. 215)

Laut Düggeli und Kinder kann einer „Handlungssohnmacht“ von Schülerinnen und Schülern entgegengewirkt werden, indem Lehrerinnen und Lehrer ihren Schülerinnen und Schüler unterstützend zur Seite stehen. Einerseits kann ein klärendes Gespräch (kognitiv) zur Bewältigung einer Krise in dieser Zeit als sinnvoll betrachtet werden, andererseits haben besonders zuverlässige Beziehungen bzw. Erfahrungen von solchen Bindungen mit vertrauten Personen (sozioemotional) eine große Bedeutung in der Begleitung der Sinnfindung. (Vgl. ebd. paraphrasiert nach Weiner 1986 und Bowlby 1982)

Die zwei genannten Dimensionen zur Unterstützung in der Sinnfindung von Heranwachsenden sollen also zum einen als „verstehende Klärungen“, zum Beispiel bei der Weiterentwicklung eigener Ziele, angesehen werden, und zum anderen kann eine emotionale Begleitung von Bezugspersonen für Jugendliche eine wichtige Stütze in einer unsicheren Phase ihres Lebens darstellen. (Vgl. ebd.: 215)

„Dieser bindungsbezogene Sinnaspekt basiert auf einer wertschätzenden Anerkennung und kann, neben den kognitiv-rationalen Zugängen, individuelles, explorierendes Handeln produktiv unterstützen.“ (Düggeli und Kinder 2013: 215 zitiert nach Honneth 1994 und Grossman & Grossmann 2008)

Folgend sollen einige Beispiele zur Vermittlungs- und Handlungsanregung für die dritte Unterstützungsdimension nach Düggeli und Kinder (für den BO Unterricht) aufgelistet werden (vgl. ebd.: 216):

- Ursachen bei Erfolg und auch Misserfolg herausfinden und thematisieren/analysieren (vgl. ebd.);

- Reflexion von Handlungsdurchführung und anschließendem Ergebnis (Einschätzung – Ergebniserwartung) (vgl. ebd.);
- Teilziele respektieren und ansprechen (vgl. ebd.);
- Bedürfnisse zur Unterstützung erkennen und mit den Jugendlichen Schritte für eine *fürsorgende Unterstützung* besprechen (vgl. ebd.);
- Vertrauenspersonen finden, Vertrauen durch Respekt und Zuverlässigkeit aufbauen (Pflichten, individuelle Freiräume) (vgl. ebd.);
- Herausarbeiten der individuellen (biographischen) Bedeutung in Bezug auf die Arbeits- bzw. Berufswelt (vgl. ebd.);
- Die Frage nach dem Lebensstil bzw. der Wahl der eigenen Lebenslaufbahn in Zusammenhang mit der Berufsausübung thematisieren und damit arbeiten (vgl. ebd.);

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die drei beschriebenen Ebenen bzw. Bereiche nach Düggeli und Kinder im gemeinsamen Zusammenspiel wirksam werden. Die Autoren betonen, dass diese weder getrennt voneinander zu betrachten sind, noch in strikter zeitlicher Reihenfolge bearbeitet werden müssen. Inhaltlich ergänzen sich alle drei Unterstützungsbereiche, und durch diese Ebenen wird nicht nur deutlich, wie dynamisch und verflochten der Berufswahlprozess selbst ist, sondern auch dessen Handlungsabläufe und Unterstützungspotenziale. (Vgl. ebd.)

Des Weiteren ist ein ganzheitlicher Blick auf alle drei Bereiche notwendig, um mögliche Probleme und Krisen im Prozess erkennen zu können, und um dementsprechend darauf reagieren zu können. Düggeli und Kinder führen in diesem Zusammenhang zur besseren Veranschaulichung ein Beispiel einer Jugendlichen an, die schlagartig die Lust daran verliert, weitere Bewerbungen zu verfassen. Eine solche Verweigerung könnte, falls keine formalen Unzulänglichkeiten in den vorangegangenen Bewerbungen zu finden sind, eventuell auf die Ebene der Selbstwirksamkeit zurückgeführt werden, da die Heranwachsende möglicherweise aufgrund mehrerer Absagen den Glauben an sich selbst verloren hat. Von der Lehrperson wird eine „*integrale Sicht*“ gefordert, um die Schülerin bzw. den Schüler situationsgemäß unterstützen zu können, und

in diesem Beispiel besonders die Dimension der Selbstwirksamkeit in den Vordergrund zu rücken. (Vgl. ebd.)

Man kommt zur Einschätzung, dass durch die Vermittlungsanregung in drei Stufen nach Düggeli und Kinder versucht wird, mehrere Dimensionen miteinander zu verknüpfen, um eine ganzheitliche Didaktik in der Berufsorientierung zu gewährleisten. Aus fachdidaktischer Perspektive erscheint eine solche Konzeption für den BO Unterricht als sinnvoll, da die Schülerinnen und Schüler dadurch die Möglichkeit haben, auf mehreren Ebenen (z.B. kognitiv oder emotional) ihre Kompetenzen zu erweitern, und dadurch ihre individuelle Handlungsfähigkeit weiterentwickeln können.

Überdies lässt bei diesem Vorschlag zur didaktischen Umsetzung in der Berufsorientierung ein Zusammenhang mit einer konstruktivistischen Didaktik erkennen. Bei der Erläuterung der Berufswahltheorien wird bereits die konstruktivistische Theorie bzw. Laufbahnberatung nach Savickas (2002) näher erläutert. Dabei spielt die Annahme, dass der Mensch selbst eine *subjektive Realität aktiv konstruiert* (Hirschi 2013: 35), eine große Rolle.

Grundsätzlich wird bei einer konstruktivistischen Didaktik davon ausgegangen, dass Lernen als Prozess zu verstehen ist, und reines Abbilden bzw. Reproduzieren von Gelerntem nicht im Mittelpunkt stehen sollte. Der Aufbau von Grund- aber auch Fachkompetenzen sollte forciert, und bezüglich eines lebenslangen Lernens müssen auch Strategien und Methoden des Lernens vermittelt werden. (Vgl. Reich 2005: 5) Konstruktivistische Didaktik ist daher keinesfalls einseitig ausgerichtet, sondern durch sie wird versucht, Schülerinnen und Schüler als aktiv partizipierende Individuen wahrzunehmen. Zudem werden, im Gegensatz zu veralteten didaktischen Sichtweisen, in denen ein eher lehrerzentrierter Unterricht im Vordergrund stand, die Lebenswelten der Schülerinnen und Schüler miteinbezogen, und somit ergibt sich eine systemische Betrachtungsweise. Dies bedeutet, dass Lehrerinnen und Lehrer geeignete Lernumgebungen schaffen müssen, um einen Unterricht zu erreichen, der auf Wachstum und eigenverantwortlicher Handlungsbereitschaft der Heranwachsenden aufbauen kann. (Vgl. ebd.: 5f)

Anhand dieser Forderungen bezüglich einer konstruktivistischen Didaktik lassen sich zweifelsohne Parallelen, einerseits zur Theorie von Savickas (2002), andererseits zum fachdidaktischen Beitrag nach Düggeli und Kinder ziehen.

Bei der Vermittlungsanregung in drei Stufen nach Düggeli und Kinder wird von einer *berufswahlbezogenen Handlungsfähigkeit* (Düggeli und Kinder 2013: 211) gesprochen, die bei den drei oberen Bereichen umgesetzt werden sollte. Schülerinnen und Schüler sollen demnach „*produktive, persönliche Sinnkonstrukte*“ (Düggeli und Kinder 2013: 211 zitiert nach Golisch 2002 und Mathern 2003) aufbauen. Dies bedeutet unter anderem eine Stärkung der eigenen Handlungskompetenz junger Menschen, welche auch bei einer konstruktivistischen Didaktik von Bedeutung ist (vgl. Düggeli und Kinder 2013: 211 paraphrasiert nach Herzog und Neuenschwander et.al. 2006: 29-38).

Auch bei der konstruktivistischen Theorie nach Savickas (2002) steht eine aktive Entscheidungsfindung im Vordergrund, um eine persönlich bedeutungsvolle Lebenslaufbahn konstruieren zu können (vgl. Hirschi 2013: 37).

Des Weiteren lassen sich beispielsweise Anleihen bei Wolfgang Klafkis Didaktik nehmen. Als Hauptvertreter der Bildungstheoretischen Didaktik formulierte er fünf zentrale Fragen zur didaktischen Analyse (1969) für die Vorbereitung einer Unterrichtseinheit, welche auch vor allem in der Didaktik der BO angewandt werden können bzw. auf welche beim Vorschlag zur Unterrichtseinheit in ähnlicher/ abgewandelter Form zurückgegriffen wird.¹³ Unter anderem geht es in einer seiner fünf Fragen um die Gegenwartsbedeutung für Lernende. (Vgl. Didagma: online)

Dabei handelt es sich um die Frage, welche Bedeutung der Lerninhalt für die Schülerinnen und Schüler hat, und welche Intention aus pädagogischer Sicht vermittelt werden sollte (vgl. ebd.). Dies könnte man mit der Forderung nach einer Anknüpfung mit der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler gleichsetzen, welche bei (BO) Aufgabenstellungen möglichst immer stattfinden sollte. Des Weiteren beschäftigt sich eine Frage von Klafkis Analyse mit der sogenannten exemplarischen Bedeutung, bei welcher sich Lehrerinnen und Lehrer in ihrer

¹³ Siehe Kapitel 7 (sieben Schritte bei der Planung einer BO Einheit nach Steiner und Steiner PS BO 2015)

Vorbereitung die Frage stellen sollten, in welchen erweiterten (Problem-) Zusammenhang bzw. Kontext der Inhalt einzubetten ist. (Vgl. Hoffmann 2008: 24f).

Diese Auszüge legen dar, dass in der Fachdidaktik der Berufsorientierung verschiedene didaktische Theorien ihren Eingang finden, jedoch eher ein konstruktivistischer Zugang dominiert.

6. Materialzusammenfassung und Interpretation ausgewählter GW Schulbücher in Hinblick auf prozessorientierte Umsetzung im Bereich der BO

Im zweiten Teil dieser Diplomarbeit soll das Augenmerk auf der Ausarbeitung einer prozessorientierten BO Unterrichtseinheit im Rahmen des Faches Geographie und Wirtschaftskunde gelegt werden. Um jedoch einen Einblick in die Umsetzung von BO in der Schule im Rahmen von GW zu bekommen, wird vorweg eine komprimierte Materialzusammenfassung und Interpretation von je zwei GW Schulbüchern der 7. Schulstufe (3. Klasse AHS) sowie der 8. Schulstufe (4. Klasse AHS) durchgeführt.

Die Zusammenfassung der ausgewählten Materialien in Bezug auf die Thematisierung der Berufsorientierung soll keinesfalls als repräsentative allgemeingültige Analyse angesehen werden, sondern lediglich beispielhaft Aufschluss darüber geben, wie in vielen Schulen mit berufsorientierenden Inhalten aus gängigen Schulbüchern gearbeitet wird, und welche Rückschlüsse für die anschließende Gestaltung der eigenen Unterrichtsstunde daraus gezogen werden können.

6.1. Methodisches Vorgehen der Materialzusammenfassung

Um einen guten Einblick in die praktische Umsetzung bzw. Vorschläge für eine solche Einbindung von BO relevanten Inhalten im Fach Geographie und Wirtschaftskunde zu bekommen, wurden an dieser Stelle für die Materialzusammenfassung BO relevante Kapitel aus je zwei GW Schulbücher für die 7. Schulstufe AHS, sowie für die 8. Schulstufe AHS ausgewählt. Dabei handelt sich einerseits um Bücher aus der Schulbuchreihe des „Durchblick“

westerman wien im Verlag E. Dorner GmbH, sowie um Bücher aus der Reihe des „Geoprofi“ Veritas Verlag Linz.

Folgend soll jeweils eine zusammenfassende Untersuchung von BO relevanten Inhalten bzw. Kapitel in den beiden GW Schulbüchern für die 7. Schulstufe, und anschließend eine für jene der 8. Schulstufe durchgeführt werden. Dabei wird der Fokus vorwiegend auf die Analyse angeführter Aufgabenstellungen gelegt, um zu eruieren, ob ein prozesshafter Charakter gegeben/ zu erkennen ist, und welche Relevanz bestimmte Aufgabenstellungen bzw. Unterlagen für Schülerinnen und Schüler (im Berufswahlprozess) eigentlich haben. Dabei werden vielfach eher unklare und vage Aufgabenstellungen ausgewählt, um unter anderem anhand dieser und auch beziehungsweise auf die vorangegangene Literaturrecherche dieser Diplomarbeit die Relevanz und „Sinnhaftigkeit“ von Aufgabenstellungen für Schülerinnen und Schüler im Berufswahlprozess zu analysieren. Zudem können auf diese Weise, begründet durch den Literaturteil dieser Arbeit, obsoletere Arbeitsaufträge erkennbar gemacht werden.

Abschließend werden in einem Fazit etwaige Unterschiede und/oder Gemeinsamkeiten zwischen den einzelnen Vorgehensweisen der Bücher der gleichen Schulstufen, sowie auch zwischen jenen unterschiedlicher Schulstufen hervorgehoben. Schließlich sollen im Rahmen eines Resümées noch gewonnene Einsichten hinsichtlich eines methodischen bzw. prozesshaften Charakters diskutiert, und gegebenenfalls zwischendurch immer wieder beispielhafte Vorschläge für weitere Folgeaktivitäten angeführt werden.

6.2. Materialzusammenfassung ausgewählter GW Bücher der 7. Schulstufe AHS

Verwendete Schulbücher:

- 1.) Wohlschlägl H., Hofmann- Schneller M., Beran A., Forster F. und Graf F. (2013)¹¹: Durchblick 3. Geographie und Wirtschaftskunde für die 7. Schulstufe. – Wien.
- 2.) Mayrhofer G., Posch R. und Reiter I. (2015)³: Geoprofi 3. – Linz.

An dieser Stelle soll kurz begründet werden, wieso diese beiden Werke ausgewählt wurden. Dies liegt daran, dass beide Schulbücher laut Auskunft des stellvertretenden Leiters der Abteilung für Bildungsmedien des BMB zu den auflagenstärksten GW Büchern in der AHS Unterstufe zählen. Dabei liegt der „Durchblick“ an erster Stelle, gefolgt vom „Geoprofi“. Überdies wurden die Werke für die 7. und 8. Schulstufe deshalb ausgewählt, weil, wie schon im Literaturteil erläutert, BO in diesen beiden Schulstufen verpflichtend zu integrieren ist.

Schulbuch 1, Durchblick 3:

Wohlschlägl H., Hofmann- Schneller M., Beran A., Forster F. und Graf F. (2013)¹¹: Durchblick 3. Geographie und Wirtschaftskunde für die 7.Schulstufe. – Wien.

Das erste ausgewählte GW Buch beinhaltet das Kapitel „Einblicke in die Arbeitswelt“, welches vom GW Lehrplan selbst als ein Teil des verpflichtenden Kernbereiches in der 3. Klasse AHS angeführt wird. Im Rahmen dieser Materialzusammenfassung soll dieses nun auszugsweise genauer untersucht werden. Wie schon in dieser Arbeit erläutert umfasst der GW Kernbereich, vor allem in der Unterstufe AHS, mehrfach schon BO relevante Themen, und daher trifft es sich gut, dass BO eben auch verpflichtend in der 3. und 4. Klasse standortspezifisch zu integrieren ist.

Dieser Umstand impliziert, dass die Verantwortung, Berufsorientierung in das Unterrichtsfach GW zu integrieren, welches ohnedies eine große Nähe zu diesen Themen aufweist, eine „leichtere“ zu lösende Aufgabe sei, als in anderen Schulfächern.

Das Kapitel erstreckt sich von Seite 82 bis Seite 95, und umfasst demnach 14 Seiten. Es teilt sich auf fünf weitere Unterkapitel und eine abschließende Zusammenfassung auf. (Vgl. Wohlschlägl und Hofmann-Schneller et. al.: 2013¹¹: 3):

- Der Arbeitsmarkt – ein besonderer Markt?
- Traumberufe? Wirklichkeit?
- Berufswelt im Wandel
- Arbeit(s) – los

- Wer vertritt die Interessen der Arbeitnehmer und Arbeitgeber?
- Das Wichtigste kurz gefasst

Zur Einführung sind auf den beiden Seiten des Kapitels junge Menschen bzw. Schülerinnen und Schüler abgebildet, die durch Sprechblasen ihre Wünsche und Vorstellungen in Bezug auf die eigene Berufswahl äußern (z.B. „Ich möchte rasch Geld verdienen und nicht mehr in die Schule gehen.“). Demgegenüber stehen erwachsene Personen, Eltern, Lehrer und Lehrerinnen, die die Meinungen Außenstehender darstellen sollen (z.B. In unserer Familie waren die Männer schon immer im Baugewerbe tätig.“). (Vgl. ebd.: 82f)

Grundsätzlich fordert die BO, dass sich junge Menschen im Berufswahlprozess nicht nur mit den eigenen Wünschen und Vorstellungen auseinandersetzen sollen, sondern in Bezug auf die eigene Berufswahl auch mit jenen von ihren Mitmenschen, die den Betroffenen bzw. die Betroffene gut kennen, wie Freunde oder auch die eigene Familie. Beide Darstellungen auf diesen Seiten werden jedoch nicht durch weiterführende Aufgaben ergänzt und so bleibt die Frage offen, wie die Lehrperson mit diesen bildhaften Eindrücken mit ihren Schüler und Schülerinnen weiterarbeitet. Legt man den Fokus auf einen prozessorientierten Unterricht, so wäre es aus dieser Perspektive sinnvoll, mit diesen unterschiedlichen Aussagen vertiefend weiterzuarbeiten. Bestimmte Behauptungen könnten bei manchen Schülerinnen und Schülern Gefühle wecken, die vielleicht „fruchtbarer Boden“ für einerseits eine weitere Auseinandersetzung mit eigenen Wünschen und Vorstellungen, und andererseits für ein „Aufbrechen“ verschiedener Stereotype sein könnten.

Die nächsten zwei Seiten widmen sich dem ersten Kapitel „Der Arbeitsmarkt- ein besonderer Markt?“ (vgl. ebd.: 83f). Dieser „abrupte“ Einstieg wirkt leicht verwirrend, da man eher davon ausgeht, dass eine weitere Anknüpfung an die Lebenswelt der Jugendlichen stattfindet. Zu Beginn stellt sich demnach die Frage, wo hier der Bezug zur Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler erfolgt.

Diese Kritik verdichtet sich, wenn man die erste Graphik M1 betrachtet (vgl. ebd.):

Die Abbildung enthält Daten und Fakten über das Bruttomonatseinkommen

Mittleres Bruttomonatseinkommen	
Arbeiterin	1 415 €
Arbeiter	2 301 €
Angestellte	2 036 €
Angestellter	3 433 €

(Stand 2010, Quelle: Statistik Austria)

Daten und Fakten

- In Teilzeitjobs gibt es überwiegend Frauen.
- In Berufen mit hohem Frauenanteil (z. B. im Handel) ist die Bezahlung schlecht.
- In gut bezahlten Berufen mit Karrierechancen gibt es meist mehr Männer.
- Frauen arbeiten häufiger in Berufen, die von Arbeitslosigkeit bedroht sind.

M 1 Am Arbeitsmarkt sind nicht alle gleich.

Abbildung 8 Daten und Fakten des Arbeitsmarktes

Quelle: Wohlschläg und Hofmann-Schneller et. al. 2013¹¹: 84

zweier Berufsfelder, sowie vier Aussagen über eine Verteilung von Frauen und Männern in der Arbeits- und Berufswelt (vgl. ebd.).

Es sei erwähnt, dass diese Daten und Fakten für junge Menschen auf den ersten Blick möglicherweise erschreckend wirken, und die Intention hinter dieser Abbildung nicht erkennbar ist. Zweifellos müssen im Unterricht auch negative Fakten bzw. Missstände klar angesprochen werden, jedoch bedarf es in diesem Fall einer Aufklärung bzw. weiteren Bearbeitung mit der Lehrperson. Aber auch durch die dazugehörige Aufgabenstellung („Betrachte M1 und M3. Stimmt die Aussage, dass in Berufen mit hohem

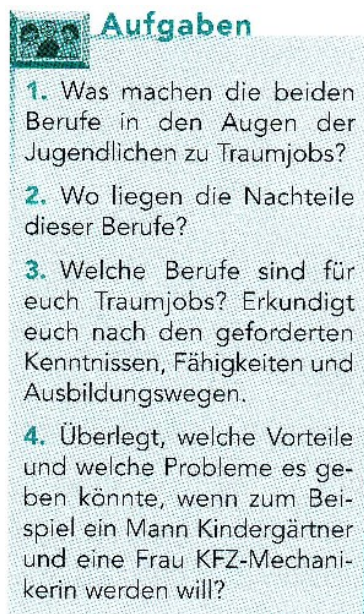
Frauenanteil die Bezahlung meist schlecht ist?“ (Wohlschläg und Hofmann-Schneller et. al. 2013¹¹: 84)) wird einem nicht klar, welches Ziel mit dieser Graphik verfolgt wird. Sollte die

Intention dahinter ein Bewusstmachen möglicher Unterschiede zwischen Mann und Frau am Arbeitsmarkt sein, so sollte aus fachdidaktischer Perspektive eine weiterführende Aufklärung/ Diskussion im Plenum durchgeführt werden, um solche Fakten nicht offen im Raum stehen zu lassen. Einerseits könnte man junge Mädchen mit solchen Daten verunsichern bzw. vielleicht auch demotivieren, andererseits könnte es aber auch sein, dass einige dadurch besonders motiviert werden, an der Ungleichheit etwas zu ändern. Grundsätzlich schlägt der BO Lehrplan eine „Auseinandersetzung mit der Problematik geschlechterspezifischer Konzentration auf bestimmte Ausbildungswege und des nach Geschlechtern geteilten Arbeitsmarktes die daraus resultierenden Konsequenzen für die weitere Lebens- und Berufslaufbahn einschätzen lernen [...]“ (BMUKK 2000: 3) vor, jedoch bedingt eine „Anstoßen“ dieser

konfliktbehafteten Thematik eine vertiefende Auseinandersetzung, um in weiterer Folge Schlüsse für die eigene (Berufs-) Biographie ziehen zu können. An dieser Stelle möchte ich erwähnen, dass bei dieser Materialzusammenfassung natürlich nicht festgestellt werden kann, wie welche Lehrperson bestimmte Themengebiete vertiefend weiterbehandelt und so kann nur von vorgegebenen Aufgabenstellungen des Buches ausgegangen werden.

In diesem Kapitel finden sich überdies noch mehrere, kurze informative Absätze, über beispielsweise „Regeln und Besonderheiten des Arbeitsmarktes“ oder „Den regionalen Arbeitsmarkt“ (vgl. Wohlschlägl und Hofmann-Schneller et.al. 2013¹¹: 84f).

Das nächste Kapitel „Traumberufe? Wirklichkeit?“ erstreckt sich über zwei Seiten, und enthält zudem zwei Tabellen mit Aufgabenstellungen (vgl. ebd.: 86). Auf der ersten Seite wird einmal der Beruf Model und einmal jener eines Piloten/Pilotin vorgestellt. Warum wurden gerade diese zwei Berufstätigkeiten ausgewählt? Man muss davon ausgehen, dass die Autoren und Autorinnen jene als „Traumberufe“ für jungen Menschen einstufen. Ein dazugehöriges Kästchen mit vier Aufgabenstellungen lautet wie folgt (vgl. ebd.):



Aufgaben

1. Was machen die beiden Berufe in den Augen der Jugendlichen zu Traumjobs?
2. Wo liegen die Nachteile dieser Berufe?
3. Welche Berufe sind für euch Traumjobs? Erkundigt euch nach den geforderten Kenntnissen, Fähigkeiten und Ausbildungswegen.
4. Überlegt, welche Vorteile und welche Probleme es geben könnte, wenn zum Beispiel ein Mann Kindergärtner und eine Frau KFZ-Mechanikerin werden will?

Abbildung 9 Aufgaben - Traumberufe? Wirklichkeit?
Quelle: Wohlschlägl und Hofmann-Schneller et. al. 2013¹¹: 86

Hier ist zu erwähnen, dass sich bei Aufgaben mit Formulierungen wie zu Beispiel „Erkundigt euch“, „Recherchiert“, oder aber auch „Fasst zusammen“, oft die Frage der Sinnhaftigkeit aufdrängt. Im Zeitalter des Internets gibt es unzählige Seiten, wo sich Schüler und Schülerinnen erkundigen könnten. Folglich stellt es diese vor eine (sinnlose?) Herausforderung, sich ungefiltert und ohne konkrete Anleitung durch die Lehrperson, über bestimmte Sachverhalte zu erkunden bzw. zu recherchieren. Was soll im „idealen“ Fall das Ergebnis sein?

Nachdem sie sich über ihren Traumberuf erkundigt haben, wissen sie nun möglicherweise, dass man als Model gewisse Körpermaße

aufweisen muss, oder als Pilot bzw. Pilotin technisch begabt sein muss. Welche Intention der Autoren und Autorinnen steht also hinter dieser Aufgabe? Was ist das Ziel für Schülerinnen und Schüler, und was sollen sie mit ihrer gefundenen Information weiter anstellen? Konkrete Anweisungen für eine Recherche wären demnach unbedingt notwendig, sowie die Frage, wie mit den gewonnenen Informationen weiterumgegangen werden soll. Man könnte beispielsweise mit einer Selbstreflexion arbeiten, und an Themen wie die „Veränderung des Traumberufs im Laufe der Zeit“ oder an jenes wie die „Betrachtung der Realisierbarkeit im eigenen Wirkungsgefüge“ anknüpfen. (BMUKK 2000: 2))

Überdies wirft auch die vierte Aufgabenstellung Fragen auf. Hier sehe ich eine Problematik bezüglich der Kategorisierung von „Männer-bzw. Frauenberufen“, da die Frage an sich schon impliziert, dass es grundsätzlich Probleme bzw. Nachteile geben würde, wenn Männer Kindergärtner und Frauen KFZ-Mechanikerinnen werden wollen. Zudem kommt man zur Einschätzung, dass diese Aufgabe auch keine Relevanz für den eigenen Berufswahlprozess hat, da einerseits willkürlich zwei Berufsgruppen ausgewählt wurden, und andererseits keine weitere Vertiefung dazu folgt.



M 3 Interessen zur Selbsteinschätzung

Abbildung 10 ein Ausschnitt aus der Graphik „Interessen zur Selbsteinschätzung“

Quelle: Wohlschägl und Hofmann-Schneller et.al 2013¹¹: 87

Auf der nächsten Seite, mit der Überschrift „Wirklichkeit?“ ist eine Graphik zu sehen, in der verschiedene Berufstätigkeiten abgebildet werden. Weiter unten ist dazu eine Aufgabenstellung angegeben, bei der die Schüler und Schülerinnen anhand der Abbildung für sie passende Interessen notieren sollen. (Vgl. ebd.: 87)

Grundsätzlich sollen sich Schülerinnen und Schüler im Berufswahlprozess mit ihren eigenen Interessen, Stärken und Schwächen beschäftigen. Bei der Abbildung „Saubere Arbeit“ stellt sich jedoch die Frage, inwiefern diese Beschreibung auf eigene Interessen zutrifft bzw. welche Intention die Autoren und Autorinnen mit diesen Bildern haben. Die angeführten Tätigkeiten sind sehr allgemein formuliert („Verkaufen, kaufen“; „Saubere Arbeit“ oder „Mit Menschen zu tun haben“ usw.) und daher nehme ich an, dass die Aussagekraft für die Heranwachsenden nach dieser Aufgabenstellung nicht sehr groß sein wird. Wie aber schon vorhin erwähnt, kommt es auch immer darauf an, wie und ob die Lehrperson nach solchen Arbeitsanregungen im Unterricht weitere Aktivitäten plant.

Auf dieser Seite ist außerdem noch eine Tabelle angeführt, in der verschiedenste Fähigkeiten angegeben sind. Auch hier werden wieder relativ allgemein formulierte Fähigkeiten aufgelistet, wie zum Beispiel: „ich kann gut/ ist bei mir gut, und dann folgt der Begriff „Gesundheit“ (vgl. ebd.):

	kann ich / ist bei mir		
	gut	geht so	nicht gut
Körperliche Leistungsfähigkeit	?	?	?
Gesundheit	?	?	?
Räumliches Vorstellungsvermögen	?	?	?
Rechnerisches Denken	?	?	?
Sprachbeherrschung	?	?	?
Logisches Denken	?	?	?
Kontaktfähigkeit	?	?	?
Gewissenhaftigkeit	?	?	?
Ausdauer	?	?	?
Hand- und Fingergeschick	?	?	?

M 4 Fähigkeiten

Aufgaben

5. Lege eine Tabelle an, in der du notierst, welche Schulfächer dir Spaß machen bzw. welche Hobbys du hast.
6. Schreibe jene Interessen auf, die auf dich zutreffen (M 3).
7. Welche Fähigkeiten hast du deiner Meinung nach? Stimmen andere mit deiner Einschätzung überein?

Abbildung 11 Graphik in Bezug auf Fähigkeiten und dazugehörige Aufgabenstellungen

Quelle: Wohlschlägl und Hofmann-Schneller et.al 2013¹¹: 87

Diesen Begriff würde ich nicht als Fähigkeit einstufen, und daher passt er für mich nicht in diese Tabelle. In den dazugehörigen Aufgaben wird aber zumindest eine interaktive Lernform gefördert, indem Schülerinnen und Schüler auch mit ihren Kollegen und Kolleginnen über deren Einschätzungen diskutieren sollen. An dieser Stelle möchte ich erwähnen, dass es zwar sinnvoll wäre, eine Tabelle mit eigenen Interessen und Fähigkeiten anzulegen, es jedoch viel prozessorientierter wäre, wenn die Schülerinnen und Schüler in regelmäßigen

Zeitabständen (vielleicht sogar über Schulstufen hinweg) diese Tabelle erweitern, anpassen oder aber auch bestimmte Punkte revidieren würden, je nachdem an welchem Punkt im Prozess sie gerade stehen, und wie sich ihre Interessen gewandelt haben. Dies kann auch Aufschluss darüber geben, welche Fähigkeiten bzw. Kompetenzen sie noch aufbauen / verbessern müssen.

Das nächste Unterkapitel „Berufswelt im Wandel“ von Seite 88 bis 89, beginnt mit einem kleinen Cartoon, bei dem ein junger Mann einen Beruf als Tischler sucht, aber in seiner Heimat keine Anstellung findet. Relativ drastisch geschildert, endet der Cartoon mit einem Bild auf dem der Mann mehrere Flaschen Alkohol zu sich nimmt (vgl. ebd.: 88).



M 2 Bitte nicht so!

Abbildung 12 Cartoon Jobsuche

Quelle: Wohlschlägl und Hofmann-Schneller et.al 2013¹¹: 88

Dass sich die Arbeits- und Berufswelt in einem Wandel befindet, und vor allem junge Menschen in Bezug auf ihre Berufsbiographie immer flexibler werden müssen, ist ein wichtiger Aspekt, der natürlich vor allem in der Institution Schule behandelt werden muss. Diese Graphik entspricht meines Erachtens jedoch nicht einer didaktisch sinnvollen

Einführung in dieses Themengebiet. Natürlich sollen junge Menschen auch durch provokative Inhalte zum Nachdenken angeregt werden, dennoch erscheint mir dieser Cartoon nicht angemessen für die 3. Klasse. Es wird nicht klar, was der Cartoon erreichen will bzw. was daraus gelernt werden soll. Die Bilder sind sehr drastisch und ich würde diese Geschichte auf keinen Fall ohne Besprechung mit der Klasse übergangen, da sie mit den Worten „...das Leben ist ein Flop“, endet. Ich bin dieser Ansicht, da gerade 13 jährige Schüler und Schülerinnen oft eine komplizierte Phase in dieser Zeit durchleben, in der manche junge Menschen

ohnedies Vieles in ihrem Leben in Frage stellen, und eventuell auch Selbstzweifel und Unsicherheiten bezüglich der eigenen Lebensvorstellungen haben, und solch drastische Abbildungen diese womöglich verstärken könnten. Außerdem sollen Lehrerinnen und Lehrer vermitteln, dass es nur menschlich ist, sich einmal zu irren, und man aus seinen Fehlern lernen, oder über alternative Wege zu seinem Ziel zu gelangen kann. Anstatt vom Begriff „Laufbahnverlust“ zu sprechen, sollte dieser durch jenen der „Laufbahnerweiterung“ ersetzt werden, da beispielsweise durch zusätzliche Ausbildungen weitere Kompetenzen aufgebaut werden, und sich auch durch „Umwege“ Gelegenheiten ergeben können (vgl. Steiner und Steiner PS BO: 2015: 12).

Zweifelsohne soll kritisches Denken von Schülerinnen und Schülern gefördert und „herausgefordert“ werden, jedoch kommt es auch hier wieder auf die pädagogisch-didaktische Kompetenz der Lehrperson an.

Auf der nächsten Seite wird das Thema „Lebenslanges Lernen“ angesprochen, und in diesem Zusammenhang eine Tabelle mit Schlüsselqualifikationen angeführt (vgl. Wohlschlägl, Hofmann-Schneller et.al. 2013¹¹: 89). (unter anderem werden folgende Qualifikationen erwähnt: „Persönliches Auftreten“, „Frei sprechen können“, „Gutes Benehmen haben“, „Arbeitsergebnisse anderen Präsentieren“, „Gute EDV Kenntnisse“; usw.)

Eine dazugehörige Aufgabenstellung lautet (vgl. ebd.):

Aufgaben

3. Erkundige dich, wo ein Büro des Arbeitsmarktservice in der Nähe deiner Schule ist und welche Beratungen angeboten werden.
4. Betrachte die Schlüsselqualifikationen. Welche davon beherrscht du schon, bei welchen glaubst du, dass du dich noch verbessern musst?

Die Aufgabe Nummer drei bezieht sich auf den informativen Absatz über den Aspekt „Lebenslanges Lernen: Fortbildung und Umschulung“, in dem kurz erklärt wird, dass Weiterbildungen im Berufsleben von großer Notwendigkeit, und bestimmte Institutionen wie das AMS, beispielsweise für Umschulungen zuständig sind (vgl. ebd.).

Abbildung 13 Aufgabenstellungen
Unterkapitel „Berufswelt im Wandel“
Quelle: Wohlschlägl und Hofmann-Schneller et.al 2013¹¹: 89

Aus fachdidaktischer Sicht erschließt sich die Relevanz dieser Aufgabenstellung nicht, da einerseits durch „erkundige dich“

nicht genau angeführt wird, wo sich Schüler und Schülerinnen erkundigen sollen, und andererseits auch nicht klar ist, wie sie anschließend mit den gewonnenen Informationen weiterarbeiten sollen bzw. wenn nicht, welches Lernziel damit verbunden ist.

Aufgabenstellung vier erinnert an jene auf der Seite 87, bei der es um die Frage nach den eigenen Fähigkeiten ging, und ob diese nach Ansicht der Mitschüler und Mitschülerinnen auch zutreffen. Bei dieser Aufgabe wird nun von Schlüsselqualifikationen gesprochen, und den Schülerinnen und Schülern die Frage gestellt, welche sie noch verbessern müssen. Hier lässt sich ein prozesshafter Charakter erkennen, da die Heranwachsenden gewissermaßen zur Weiterentwicklung ihrer persönlichen Kompetenzen ermutigt werden. Wie schon weiter oben erwähnt, könnten darüber beispielsweise Notizen bzw. eine Art „Tagebuch“ geführt werden.

Abschließend möchte ich noch ein Beispiel von Seite 91 aus dem Unterkapitel „Arbeit(s)los“ genauer erläutern, da mir die aus pädagogisch-didaktischer Sicht die Intention dahinter nicht ganz klar ist. Nachdem auf den Seiten 90 und 91 das Recht auf Arbeit, sowie die verschiedenen Formen der Arbeitslosigkeit erklärt werden, folgen zwei Abbildungen von Menschen, die kurz darlegen, was es für sie bedeutet, arbeitslos zu sein (vgl. ebd.: 91). In diesem Zusammenhang werden zwei Aufgaben angeführt:



Abbildung 14
Aufgabenstellungen Unterkapitel „Arbeit(s)los“

Quelle: Wohlschlägl und Hofmann-Schneller et. al 2013¹¹: 91

Bei der fünften Aufgabenstellung kommt man zur Einschätzung, dass auch diese wieder durch eine allgemeine Formulierung den Schülerinnen und Schülern einen unklaren Auftrag gibt. In welchen Medien sollen sie Berichte suchen? Welche Art von Berichten? Heißt „verfolgen“ auch Notizen machen? Was sollen die Heranwachsenden mit diesen Berichten tun?

Die nächste Aufgabenstellung beinhaltet zwar eine konkrete Information, wo sich die Schüler und Schülerinnen ihre Informationen beschaffen

sollen, jedoch stellt sich die Frage, wie sie die mittleren Kosten für die angeführten Beispiele ausrechnen bzw. woher sie die dafür notwendigen Zahlen beziehen sollen. Was wird genau unter „Kosten für den Haushalt“ verstanden? An dieser Stelle sollten die Schülerinnen und Schüler zusätzliche, konkrete Hilfestellungen von der Lehrperson erhalten, welche Statistiken und vor allem woher sie jene einholen sollen.

In weiterer Folge könnten beispielsweise gemeinsam (Bewältigungs-) Strategien entwickelt werden, um Wege aus der Arbeitslosigkeit zu finden. Ein Klassengespräch in Zusammenhang mit folgenden Fragen wäre nach einer Erläuterung über die Institution AMS ebenfalls denkbar: Welchen Beitrag kann überhaupt das AMS in einer solchen Situation leisten, und wo liegen die „Grenzen“ von derartigen Institutionen? Was kann ein Betroffener bzw. eine Betroffene selbst tun, um seine Lage zu verbessern? Lehrerinnen und Lehrer können zum Beispiel Bezug nehmen auf die Idee des *selbstgesteuerten Laufbahnmanagements*¹⁴, oder aber auch im Unterricht durch verschiedenste Methoden eine Förderung der Kompetenz, sich unterschiedlicher Chancen und aufkommenden Möglichkeiten bzw. Herausforderungen bewusst zu werden und auf bestimmte Angebote einzugehen, forcieren. Des Weiteren können Begriffe wie „Laufbahnerweiterung“ und „Laufbahnverlust“ bezugnehmend auf Aufgabenstellungen (z.B. Cartoon siehe oben) diskutiert werden. (vgl. Steiner und Steiner PS BO 2015: 12).

In Bezug auf das letzte Unterkapitel „Wer vertritt die Interessen der Arbeitnehmer und Arbeitgeber?“, wird neben informativen Absätzen eine Methode namens „Streitgespräch“ vorgeschlagen. (vgl. Wohlschlägl und Hofmann-Schneller et. al. 2013¹¹: 92ff). Bei dieser Methode sollen Schülerinnen und Schüler lernen, verschiedene Standpunkte in einem Konfliktfeld zu vertreten, auch, wenn diese nicht ihrer persönlichen Meinung entsprechen. Streitgespräche in Form von Rollenspielen können viele Kompetenzen junger Menschen fördern. Es wird beispielsweise sachgemäßes Argumentieren geübt, um seinen Standpunkt möglichst überzeugend darzulegen. Weiters müssen die Schülerinnen und

¹⁴ Dieser Begriff impliziert die Frage, wie ich mein eigenes Leben, meine (Berufs-) Laufbahn selbstbestimmt steuern kann, und welche Kompetenzen ich u.a. dafür benötige.

Schüler gewisse Gesprächsregeln berücksichtigen, was gegenseitigen Respekt voraussetzt. (Vgl. ebd.)

Bevor ein anschließendes Fazit in Bezug auf das ausgewählte Kapitel dieses Schulbuches gegeben wird, sollen nun zum Vergleich aus dem zweiten Schulbuch der 7. Schulstufe, Auszüge BO relevanter Inhalte und Aufgaben zusammenfasst bzw. genauer erläutert werden.

Schulbuch 2, Geoprofi 3:

Mayrhofer G., Posch R. und Reiter I. (2015)³: Geoprofi 3. – Linz.

Das zweite gewählte Schulbuch beinhaltet das Kapitel „Arbeitswelt und Berufsorientierung“, welches sich von Seite 102 bis Seite 118 erstreckt, und somit rund 17 Seiten aufgeteilt auf 8 Unterkapitel umfasst (vgl. Mayrhofer und Posch et.al. 2015³: 3):

- Wege in den Beruf
- Der Arbeitsmarkt
- Berufe im Wandel der Zeit
- Mit Kreativität zum Erfolg
- Traumberuf gesucht!
- Arbeitslos- was nun?
- Die Sozialpartnerschaft
- Alles im Griff

Im ersten Kapitel „Wege in den Beruf“ wird zunächst auf Interessen in Bezug auf Berufsfelder und auf Stärken und Schwächen der Jugendlichen eingegangen (vgl. Mayrhofer und Posch et. al. 2015³: 102f).

Dabei ist eine Tabelle angeführt, in der Schülerinnen und Schüler für sie ausschlaggebende Beweggründe für eine zukünftige Berufstätigkeit ankreuzen, und nach Prioritäten sortieren sollen (z.B. „Spaß“, „Verdienst“, „Interesse“; usw.). Zudem befindet sich in der Tabelle auch eine zusätzliche Spalte für die Meinung der Eltern. (Vgl. ebd.)

Grundsätzlich ist diese Aufgabenstellung eine gute Möglichkeit, um die Schülerinnen und Schüler dazu zu animieren, sich mit ihren eigenen Interessen

bzw. Prioritäten in Zusammenhang mit ihrer späteren Berufstätigkeit zu beschäftigen. Trotzdem wäre es, im Sinne eines prozessorientierten BO Unterrichts, konstruktiv, wenn die Heranwachsenden ihre Tabelle in regelmäßigen Zeitabständen immer wieder erweitern bzw. verändern würden, da sich im Laufe des Berufswahlprozesses die Persönlichkeit weiterentwickeln wird, und sich somit auch mögliche Beweggründe bzw. Prioritäten noch verschieben können. Überdies könnte man anhand dieser Tabelle gut an die Theorie der Menschenbilder anknüpfen, und so vertiefend weitere Aktivitäten fördern. Dabei könnten sich Schülerinnen und Schüler entsprechend ihrer Einschätzung auf die vier Menschenbilder „aufteilen“ und im Rahmen einer Gruppenarbeit könnte die Lehrperson verschiedenste Aufgabenstellungen vorbereiten und/ oder eine Diskussion im Plenum durchführen, warum sie für dieses oder jenes Menschenbild stehen. (Vgl. Rowold 2013: 7ff)

Die zweite Tabelle in diesem Kapitel wirft einige Fragen bezüglich ihrer Relevanz für Schüler und Schülerinnen auf. Anhand von verschiedenen Berufsfeldern, die in einer Graphik auf der vorigen Seite angeführt sind, sollen Schülerinnen und Schüler nun fünf (willkürlich ausgewählte) Berufe ihren Berufsfeldern zuordnen (vgl. ebd.: 103).

8.1.B M 21 Berufsfelder

In welches Berufsfeld gehören die folgenden Berufe? Manche kannst du sicher mithilfe der Abbildung 102.1 sofort einordnen, bei manchen solltest du vorher Nachforschungen anstellen.

Beruf	Berufsfeld
Krankenpflegerin / Krankenpfleger	
Kindergartenpädagogin / Kindergartenpädagoge	
Rezeptionistin / Rezeptionist	
Mediengestalterin / Mediengestalter	
Netzwerkadministratorin/ Netzwerkadministrator	

Abbildung 15 Berufsfelder zuordnen

Quelle: Mayrhofer und Posch et.al 2015³: 103

Warum genau diese fünf Berufe ausgewählt wurden, lässt sich nicht erschließen. Überdies wirkt diese Aufgabe wie ein „Lückenfüller“, da sie weder kompetenzorientiert ist, noch eine Relevanz für Schülerinnen und Schüler

aufweist. Was ist der Mehrwert für sie, wenn sie wissen, dass ein Krankenpfleger bzw. eine Krankenpflegerin in das Berufsfeld „Gesundheit und Körperpflege“ einzuordnen ist?

Des Weiteren wird auf den Seiten 104 und 105 ein informativer Überblick über das österreichische Schulsystem gegeben. Dazu ist unter anderem ein Kreisdiagramm angeführt, welches die abgeschlossenen Ausbildungen (z.B. Lehre, AHS, Universität usw.) der Österreicher und Österreicherinnen, ausgedrückt in Prozentzahlen, darstellt. (Vgl. ebd.: 104f)

Auf der darauffolgenden Seite sind drei Aufgabenstellungen angegeben, die jeweils in Zusammenhang mit dem Schulsystem, den Schultypen, sowie der Zahl abgeschlossenen Ausbildungen in Österreich stehen.

Folgend sollen hier zwei dieser Aufgaben angeführt werden:

8.1.E M 20 Schultypen in Österreich

Zu welchem Schultyp gehören die Beispiele? Bei manchen Schulen wird sowohl eine BMS als auch ein BHS – Zweig angeboten! Wenn du aus dem Namen den Schultyp nicht ableiten kannst, recherchiere im Internet. Kreuze an und ermittle das Lösungswort!

Schule	Pflichtschule	BMS	AHS	BHS
1) Bundesoberstufenrealgymnasium Götzis	S	B	F	M
2) Höhere technische Bundeslehr- und Versuchsanstalt Pinkafeld	R	G	U	G
3) Landwirtschaftliche Fachschule Lambach	A	E	P	F
4) Volksschule Mittersill	L	E	V	V
5) Polytechnische Schule Lienz	R	R	M	O
6) Höhere Bundeslehranstalt für wirtschaftliche Berufe Karnische Region	H	O	G	O

LÖSUNG: 3 5 1 6 4 2

Abbildung 16 Schultypen in Österreich
 Quelle: Mayrhofer und Posch et.al. 2015³: 105

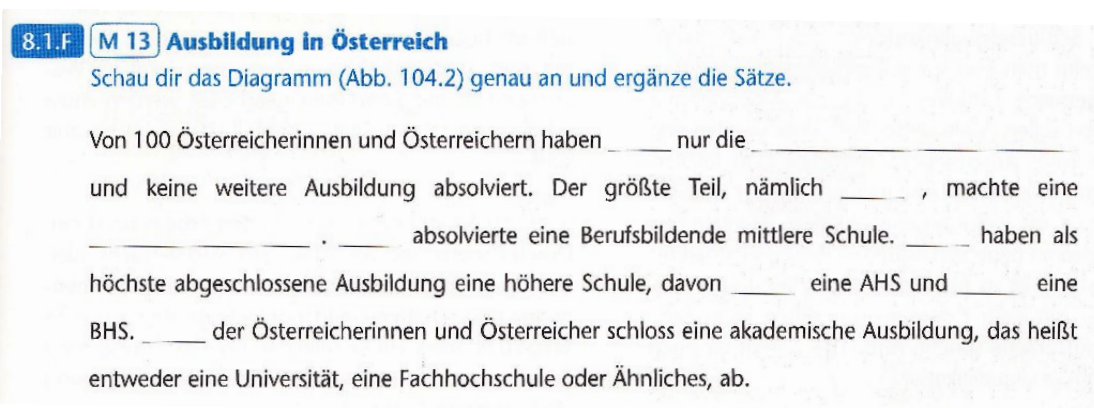
In dieser Aufgabenstellung sollen die Schülerinnen und Schüler jeweils die angegebenen Schulen zu den dazugehörigen Schultypen zuordnen, und anhand dieser Zuordnung das gesuchte Lösungswort herausfinden (vgl. ebd.: 105). Natürlich ist es wichtig, dass die Heranwachsenden einen Überblick über das österreichische Schulsystem bekommen, um in weiter Folge für sie mögliche interessante Optionen abwägen zu können. Aus fachdidaktischer Sicht verfehlt

diese Aufgabenstellung jedoch dieses Ziel, da es für Schülerinnen und Schüler irrelevant erscheint, ob die Polytechnische Schule Lienz eine Pflichtschule ist oder nicht. Es wäre wesentlich sinnvoller, wenn die Lehrperson an die Lebenswelt der jungen Menschen anknüpfen, und so beispielsweise nach den ausgewählten Schulen der Geschwister fragen würde. Eine andere Herangehensweise bzw. Folgeaktivität wäre, dass Schüler und Schülerinnen in Bezug auf die möglichen Ausbildungswege anhand interaktiver Methoden (z.B. World-Café) zum gegenseitigen Austausch angeregt werden.

Auf dieser Seite befindet sich noch eine weitere Aufgabenstellung, bei der die Jugendlichen einen Lückentext mithilfe des vorher beschriebenen Kreisdiagramms ausfüllen müssen (vgl. ebd.).

Die Sinnhaftigkeit solcher Lückentexte ist fragwürdig, da es für die Schülerinnen und Schüler aus fachdidaktischer Sicht keinen Mehrwert haben kann, schon vorgegebene Prozentzahlen in leere Felder einzutragen. Damit meine ich, dass diese meist keinen pädagogisch wertvollen Beitrag zum Kompetenzerwerb junger Menschen leisten. Welches Ziel wird mit dieser Aufgabe verfolgt?

In Bezug auf eine kontinuierliche Berufsorientierung sollte jede Aufgabe bzw. Aktivität unterschiedliche Kompetenzen fördern, und auch eigenverantwortliches Handeln initiieren (vgl. Steiner und Steiner PS BO 2015: 4).



8.1.F **M 13** **Ausbildung in Österreich**
Schau dir das Diagramm (Abb. 104.2) genau an und ergänze die Sätze.

Von 100 Österreicherinnen und Österreichern haben _____ nur die _____
und keine weitere Ausbildung absolviert. Der größte Teil, nämlich _____, machte eine
_____. _____ absolvierte eine Berufsbildende mittlere Schule. _____ haben als
höchste abgeschlossene Ausbildung eine höhere Schule, davon _____ eine AHS und _____ eine
BHS. _____ der Österreicherinnen und Österreicher schloss eine akademische Ausbildung, das heißt
entweder eine Universität, eine Fachhochschule oder Ähnliches, ab.

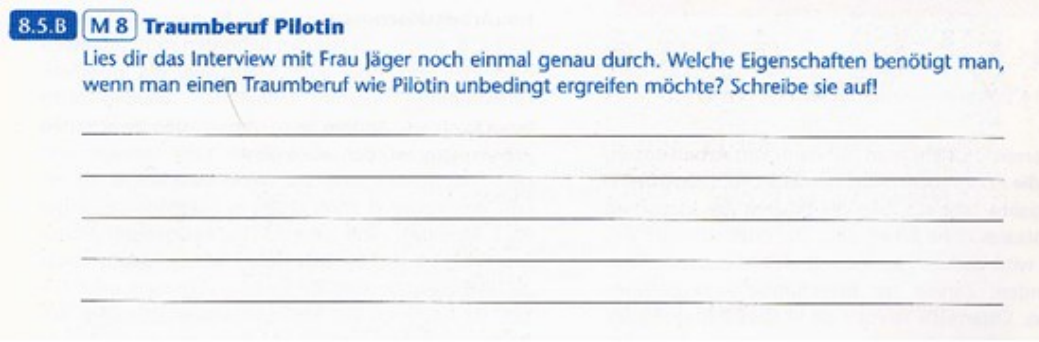
Abbildung 17 Aufgabenstellung Lückentext

Quelle: Mayrhofer und Posch et.al. 2015³: 105

Folgend möchte ich an dieser Stelle noch gerne zwei Beispiele aus dem Kapitel „Traumberuf gesucht“ geben, da es hier interessant erscheint, dass, genau wie

im Schulbuch „Durchblick 3“, der Beruf Pilot bzw. Pilotin als Musterbeispiel für einen Traumberuf gilt. Auch in diesem Schulbuch wird dieser wieder herangezogen, und in Form eines Interviews näher erläutert. (Vgl. Mayrhofer und Posch et. al. 2015³: 112)

Nach dem Interview mit einer Pilotin folgt eine dazugehörige Aufgabenstellung, in der die Schülerinnen und Schüler anhand des Interviews die notwendigen Eigenschaften für eine solche Berufstätigkeit auflisten sollen (vgl. ebd.: 113).



8.5.B M 8 Traumberuf Pilotin
Lies dir das Interview mit Frau Jäger noch einmal genau durch. Welche Eigenschaften benötigt man, wenn man einen Traumberuf wie Pilotin unbedingt ergreifen möchte? Schreibe sie auf!

Abbildung 18 Eigenschaften einer Pilotin/eines Piloten

Quelle: Mayrhofer und Posch et.al. 2015³: 113

Grundsätzlich stellt sich dabei die Frage, warum gerade dieser Beruf als „Traumberuf“ angepriesen wird, und zu Beginn könnte man im Plenum diesen Begriff „Traumberuf“ hinterfragen bzw. auch deutlich machen, dass es nicht beunruhigend sein muss, wenn Schüler und Schülerinnen (noch) keinen konkreten Wunschberuf haben. Die Veränderbarkeit des Berufswunsches wird außerdem auch im BO Lehrplan angesprochen, da sich der Berufswunsch im Laufe der Jahre noch verändern kann/ wird (vgl. BMUKK 2000: 2). Junge Menschen sollten sich zwar mit den Anforderungen in diversen Berufstätigkeiten auseinandersetzen, und auch ihre eigenen Erwartungen in Bezug auf die geforderten Qualifikationen setzen. Man kommt aufgrund dieser Aufgabenstellung aber zur Einschätzung, dass kein durchgängiges Konzept hinter diesem Unterkapitel steht, da einerseits der ausgewählte Beruf einer von unzähligen möglichen Berufen ist, und andererseits keine Verknüpfung zur Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler geschaffen wird.

Auch in der zweiten Graphik auf dieser Seite geht es um das Thema „Traumberufe“ (vgl. Mayrhofer und Posch et. al. 2015³: 113):

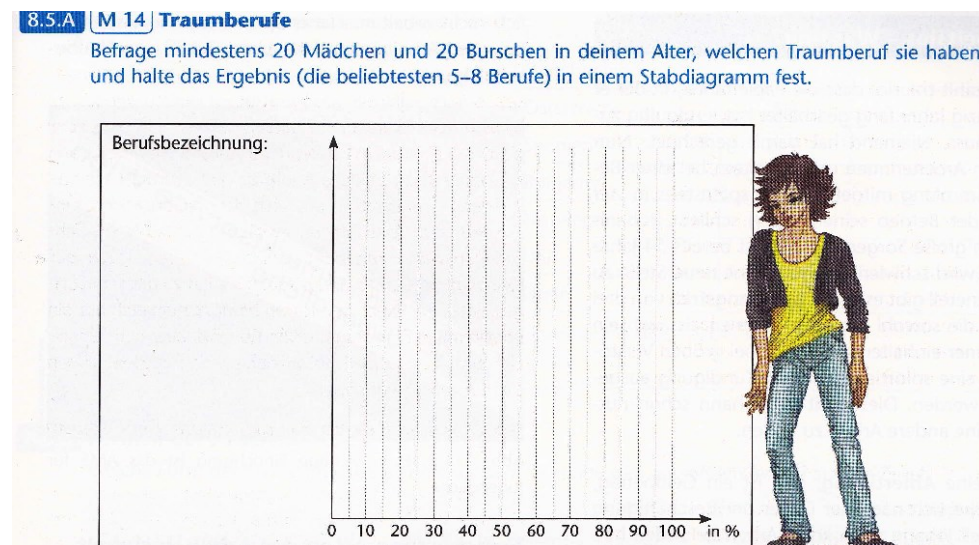


Abbildung 19 Traumberufe

Quelle: Mayrhofer und Posch et. al. 2015³: 113

Nimmt man Bezug auf den Literaturteil dieser Arbeit stellt diese Aufgabenstellung ein Beispiel dar, wie Berufsorientierung im Unterricht eher nicht stattfinden sollte. Laut der Angabe sollen die Schülerinnen und Schüler mindestens 40 (!) Mädchen und Burschen über ihren Traumberuf befragen, und die Ergebnisse zusammengefasst auf 5-8 Berufstätigkeiten in ein Diagramm eintragen. Welcher Zweck wird mit einer solchen Aufgabe verfolgt? Angenommen die Jugendlichen haben über 40 Mitschüler und Mitschülerinnen befragt, die Ergebnisse schlussendlich auf ein Minimum reduziert, und die übrig gebliebenen Traumberufe in das Diagramm eingetragen. Was sollen die Schülerinnen und Schüler mit ihren gewonnenen Erkenntnissen anschließend tun? Aus der Sicht der Heranwachsenden bleibt diese zeitaufwändige Aufgabenstellung zwar vielleicht nicht unbedingt ergebnislos, da die Jugendlichen durch eine Befragung anderer Schülerinnen und Schüler ihr Selbstbewusstsein stärken können, da es für eine Befragung notwendig ist, andere anzusprechen und auf sie zuzugehen. Dass es für die Jugendlichen selbst keine Relevanz hat, welche die beliebtesten Traumberufe von 40 anderen Schülerinnen und Schülern sind, sollte an dieser Stelle trotzdem erwähnt sein. Zudem ist der Graph zum Eintragen der vielen Werte zu klein gestaltet.

Angenommen die Lehrperson möchte diese Befragungen unbedingt durchführen lassen, so müsste sie zweifellos eine Folgeaktivität bzw. Nachbereitung planen. Sollte diese Aufgabe der Übung empirischer Forschungsmethoden dienen, wäre es sinnvoller zu Übungszwecken eine kleinere Anzahl an Befragungen durchzuführen.

An dieser Stelle steht die Lehrerin bzw. der Lehrer vor der Herausforderung, im Sinne einer kontinuierlichen Berufsorientierung, die persönliche Relevanz für die Jugendlichen herauszuarbeiten, und so eine veränderte oder weiterführende „output-orientierte“¹⁵ Aktivität anzuschließen (vgl. Steiner und Steiner PS BO 2015: 4).

Abschließend möchte ich noch auf das letzte Kapitel „Alles im Griff“ eingehen. Hier wird eine Art Zusammenfassung, jedoch wieder anhand eines Lückentextes, angeführt. (Vgl. Mayrhofer und Posch et. al. 2015³: 118)

8.8 Arbeitswelt und Berufsorientierung – Alles im Griff

Markus hält ein Referat, dafür hat er sich ein paar der Sätze notiert! Leider hast ausgerechnet du Mineralwasser auf seine Notizen vergossen. Ein paar der wichtigen Begriffe sind verschwommen. Schreibe die Wörter auf, sodass seine Notizen wieder komplett sind.

- 1) Man spricht im wirtschaftlichen Sinn erst dann von _____, wenn man für geistige und körperliche Tätigkeiten Geld bekommt.
- 2) Weil Lehrlinge sowohl im Betrieb arbeiten als auch die Berufsschule besuchen, spricht man vom _____ Ausbildungssystem.
- 3) Unter _____ versteht man allgemeine Fähigkeiten, die Arbeitnehmer mitbringen sollen, z.B. Zielstrebigkeit, Fleiß, Pünktlichkeit, Flexibilität, ... Man nennt sie auch _____.
- 4) Weil immer mehr Menschen im dritten Sektor, also im Dienstleistungssektor arbeiten, spricht man auch von _____.

Abbildung 20 Ausschnitt aus dem Lückentext „Alles im Griff“

Quelle: Mayrhofer und Posch et. al. 2015³: 118

Über die Sinnhaftigkeit eines Lückentextes wurde bereits diskutiert. An dieser Stelle sei aber noch erwähnt, dass zusätzlich eine Auswertung dieser Aufgabenstellung durch die Lehrperson vorgeschlagen wird. Dabei gibt es für

¹⁵ Unter output-orientierten Aktivitäten versteht man Aktivitäten, die für Schülerinnen und Schüler ein „Ergebnis“ bzw. einen positiven „Nutzen“ haben. Dadurch können sie durch eigenes Handeln und Tun beispielsweise Kompetenzen aufbauen oder Strategien (z.B. für eine sinnvolle Informationsrecherche) erlernen. Aus solchen Aufgaben können sich aber auch weitere Anknüpfungspunkte für Folgeaktivitäten ergeben. (Vgl. Steiner und Steiner PS BO 2015: 4)

jede richtige Antwort der 11 Statements einen Punkt. (Anm.: die hier angeführte Graphik zeigt nur einen Ausschnitt) Auf der sogenannten „Siegertreppe“ kann dann anhand der erreichten Punktezahl festgestellt werden, ob der Schüler bzw. die Schülerin ein „Geoprofi“ ist.¹⁶ (Vgl. ebd.)

Hier ist hinzuzufügen, dass ein Lückentext keine relevante Aussagekraft über den Lernfortschritt eines jungen Menschen hat. Abgesehen davon kann die persönliche Entwicklung im Berufswahlprozess nicht durch Abrufen von gelernten Inhalten überprüft, und schon gar nicht bewertet werden. Vielmehr sollte eine Weiterentwicklung, in Bezug auf BO relevante Kompetenzen, anhand verschiedenster kompetenzorientierter Methoden gefördert werden. Überdies wirkt die in der Graphik angeführte Abstufung sehr demotivierend für junge Menschen. Diese Auswertung impliziert, dass man nur mit mindestens zehn richtig ausgefüllten Lücken ein „Geoprofi“ werden, und dann demnach ein bzw. eine „guter“ bzw. „gute“ GW Schüler bzw. Schülerin sein kann. Darüber hinaus wird damit das „Auswendiglernen“ von Faktenwissen als oberstes Ziel angesehen, welches der Vorstellung einer zeitgemäßen, kontinuierlichen Berufsorientierung absolut widerspricht.

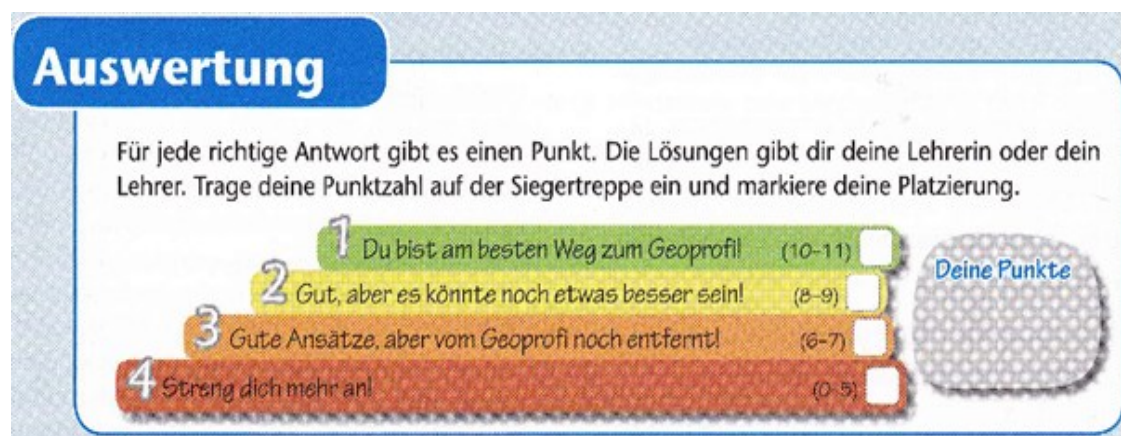


Abbildung 21 Auswertung des Lückentextes
Quelle: Mayrhofer und Posch et. al. 2015³: 118

¹⁶ Es stellt sich die Frage, wie viele Jugendliche „Geoprofi“ werden wollen, und was einen solchen überhaupt ausmacht.

Fazit:

Folgend soll ein kurzes Fazit bezüglich der zusammengefassten BO relevanten Kapitel in den zwei ausgewählten Schulbüchern für die 3. Klasse AHS gezogen werden.

Zusammenfassend können einige Unterschiede, aber auch Gemeinsamkeiten bezüglich der Umsetzung von BO in den beiden GW Büchern festgestellt werden. Es finden sich in beiden Schulbüchern Aufgabenstellungen, bei der sich die Frage nach der Relevanz für Schülerinnen und Schüler stellt.

Bei dem Buch Durchblick 3 komme ich zur Einschätzung, dass es durchaus mehr fordernde Elemente für Schülerinnen und Schüler beinhaltet als das zweite Buch der Geoprofi 3. Dies bedeutet, dass im Durchblick 3 auf Methoden wie „Lückentexte“ oder Kreuzworträtsel verzichtet wird, und daher die Aufgabenstellungen generell etwas anspruchsvoller gestaltet sind. Fast jede Aufgabe beinhaltet mehrere vertiefende Fragen, welche die Heranwachsenden zum Nachdenken anregen sollen. Trotzdem fehlt auch bei manchen dieser Aufgabenstellungen nicht nur der kontinuierliche Charakter, der, wie schon besprochen, im Bereich der BO besonders wichtig ist, sondern auch beispielsweise Bezüge zu den Vermittlungsinteressen. Es genügt demnach nicht, Schlüsselqualifikationen aufzulisten, und anschließend die Schülerinnen und Schüler dazu aufzufordern, darüber nachzudenken, welche sie schon beherrschen und welche sie noch ausbauen müssen (vgl. Wohlschlägl, Hofmann-Schneller et.al. 2013¹¹: 89). Vielmehr bedarf es an dieser Stelle neben einer Selbstreflexion auch weitere Methoden um bestimmte BO relevante Kompetenzen weiter zu stärken und zu fördern. Die Erkenntnis welche Kompetenzen ein Schüler bzw. eine Schülerin noch ausbauen sollte, ist nur der erste Schritt für eine persönliche Weiterentwicklung. Dies erweckt den Eindruck, dass es im ersten Buch zwar gute Ansätze für „output-orientierte“ BO Aufgaben und eine Distanzierung von rein extern initiierten Aktivitäten gibt, diese jedoch noch durch Folgeaktivitäten verstärkt werden müssen (vgl. Steiner und Steiner PS BO 2015: 4).

Es muss in jeder Aufgabenstellung klar herauszulesen sein, was das konkrete Ziel dieses Auftrages ist. Überdies ist es für Schülerinnen und Schüler zum Beispiel bei einer Recherchearbeit wichtig, zielgerichtete „Anweisungen“ von der

Lehrperson zu bekommen, da ihnen dies ein planloses Durchsuchen unzähliger Internetseiten bzw. -angeboten, und aus ökonomischer Sicht auch Zeit erspart, die anderweitig, in beispielsweise anschließenden Feedbackphasen, benötigt werden würde. Gerade in der Unterstufe sollten Schülerinnen und Schüler zwar den kritischen Umgang mit modernen Medien lernen, jedoch führt eine Anleitung wie zum Beispiel im Durchblick 3 auf Seite 89 lediglich mit den Worten „Erkundige dich, wo [...]“ oder aber auch „Recherchiere im Internet über [...]“ selten zu gewünschten, aussagekräftigen Ergebnissen (vgl. Wohlschlägl und Hofmann-Schneller et.al. 2013¹¹: 89). Es stellt sich die Frage, wo genau im Internet gesucht bzw. sich erkundigt werden soll, und welche Seiten hilfreiche Informationen für die jeweilige Aufgabenstellung enthalten. Aus didaktischer Perspektive sind daher Tipps und Regeln für eine zielgerichtete Recherche (v.a. in der Unterstufe) unumgänglich, damit die Schüler und Schülerinnen lernen, wie sie ihre Suche zielgerichtet gestalten. Der Umgang mit Medien kann die digitale Kompetenz fördern, indem durch sinnvolle Anleitung die Heranwachsenden Schritt für Schritt mithilfe der Lehrperson einen kritischen Umgang mit dem Medium Internet lernen, der auch für die spätere (Berufs-) Biographie junger Menschen durch den rasanten technologischen Wandel immer mehr an Bedeutung gewinnen wird. Durch eine solche Unterstützung von Seiten der Lehrperson können im Unterricht somit kontinuierlich BO relevante Kompetenzen aufgebaut und gestärkt, und somit nachhaltig zum Berufswahlprozess beigetragen werden.

An dieser Stelle soll noch erwähnt werden, dass im Durchblick 3 sehr wohl didaktisch versucht wird, die Heranwachsenden zu selbst initiierten Handlungen zu motivieren, indem auch, wie weiter oben schon beschrieben, zum Beispiel am Ende des Kapitels die Methode „Streitgespräch“ vorgeschlagen wird, bei der die Jugendlichen dazu aufgefordert sind ihre Standpunkte selbst begründet zu vertreten. In diesem Fall ist die Intention hinter der Aufgabenstellung völlig klar. Bezüglich eines prozesshaften Charakters muss aber gesagt werden, dass zwar im Buch der Ablauf der Methode genau beschrieben wird, jedoch in weiterer Folge keine schüler- bzw. schülerinnenorientierte Nachbereitung angeführt ist. Vor der Durchführung des Streitgesprächs sind Beobachterinnen bzw. Beobachter festzulegen, die am Ende Feedback über den Ablauf der Methode geben sollen. Anschließend sollen auch die Teilnehmer und Teilnehmerinnen des

Gesprächs über die Durchführung berichten. Hier fehlt jedoch eine Nachbereitung, die mit gezielten Fragen an die Schülerinnen und Schüler herantritt, wie zum Beispiel: „Wie ist es dir damit gegangen, als du diesen Standpunkt vertreten hast, der eigentlich gar nicht deiner persönlichen Meinung entspricht?“, „Was kannst du daraus schließen bzw. lernen, für dein späteres (Berufs-) Leben?“, oder aber auch „Warum ist es dir leicht bzw. schwer gefallen?“ Dadurch findet wieder eine Verknüpfung mit dem Leben der Schülerinnen und Schüler statt.

Weiters soll bezugnehmend auf das zweite Buch Geoprofi 3 gesagt werden, dass es, wie schon in der Zusammenfassung erläutert, leider mehrere Aufgabenstellungen wie z.B. Lückentexte beinhaltet, die gegenwärtig in der Didaktik als wenig gehaltvoll betrachtet werden. Sitte schreibt dazu beispielsweise:

„Lückentexte beschränken sich häufig nur auf Abfragen von bloßem Wortwissen und weisen oft keine Eindeutigkeit bei der Lösung auf. Man sollte daher auf sie in der Sekundarstufe I tunlichst verzichten.“ (Sitte 2001: 12)

Sowohl im Durchblick 3 als auch bei diesem Schulbuch wird versucht, viele (Einzel-) Arbeiten bzw. Aufgabenstellungen einzubauen, um wahrscheinlich nach informativen Absätzen möglichst eine vertiefende Aktivität folgen zu lassen. Oftmals komme ich aber aufgrund meiner vorigen Literaturrecherche bei vielen Aufgabenstellungen zur Einschätzung, dass der Lernertrag für junge Menschen relativ gering bleiben würde, und auch bezüglich der Auswertung des Lückentextes am Ende des Kapitels im Geoprofi 3 auf Seite 118 die Intention, in meinen Augen, in die falsche Richtung geht. Ich gehe davon aus, dass die Autoren und Autorinnen dieses Schulbuches bei der Gestaltung des oben angeführten Auswertungskästchens die Absicht hatten, die Jugendlichen bei schlechten Ergebnissen zu motivieren, nächstes Mal mehr Punkte zu ergattern, um auch „am Weg zum Geoprofi“ zu sein. Schüler und Schülerinnen in der Unterstufe wollen sich vielleicht aneinander messen, und haben so den Ansporn, beim nächsten Lückentext, der in diesem Buch abwechselnd mit einem Kreuzworträtsel fast nach jedem abgeschlossenen Kapitel folgt, mehr Punkte zu

bekommen. Dies hat zur Folge, dass die Heranwachsenden eventuell davon ausgehen, dass mehr Faktenwissen auch zu mehr Erfolg, nämlich zu mehr Punkten führt, und sie dadurch zu einem guten GW Schüler bzw. zu einer guten GW Schülerin werden.¹⁷ Leider wird dabei vergessen, dass in zeitgemäßem Unterricht, und vor allem in der BO, das Auswendiglernen von Fakten und Daten lange keinen so hohen Lernertrag für Schülerinnen und Schüler haben kann, als eigeninitiiertes Tun und Handeln. Es wird hier weder eigenständiges Denken, noch der Aufbau wesentlicher Kompetenzen für das eigene Leben gefördert. Wenn überhaupt, könnte eine Auswertung anders aufgebaut werden, indem sich Schülerinnen und Schüler anschließend selbst begründet bewerten müssen, warum sie (trotzdem) „am Weg zum Geoprofi“ sind. In diesem Fall wäre aber eine andere vorhergehende Aufgabenstellung viel sinnvoller, bei der die Jugendlichen eine eigene „Zusammenfassung“ des Kapitels vornehmen. Wie jedoch in dieser Arbeit mehrmals aus fachdidaktischer Perspektive begründet, ist ein „Abprüfen“ von Wissen im Bereich der Berufsorientierung sinnlos. Falls Lehrpersonen unbedingt Informationen, wie über die Aufgabenbereiche bestimmter Institutionen, „abprüfen“ wollen, könnte dies zum Beispiel anhand einer durch die Jugendlichen gestalteten „Quizveranstaltung“ oder einer anderen Gruppenarbeit durchgeführt werden. Somit bliebe zumindest die Förderung von sozialen Kompetenzen als wertvoller Beitrag über.

6.3. Materialzusammenfassung ausgewählter GW Bücher der 8. Schulstufe AHS

Verwendete Schulbücher:

- 1.) Wohlschlägl H., Hofmann- Schneller M., Beran A., Forster F. und Graf F. (2013)¹¹: Durchblick 4. Geographie und Wirtschaftskunde für die 8. Schulstufe. – Wien.
- 2.) Mayrhofer G., Posch R. und Reiter I. (2015)²: Geoprofi 4. – Linz.

¹⁷ Anm.: Wahrscheinlich ist das leider auch oftmals ihre Erfahrung im Schulalltag.

Schulbuch 1, Durchblick 4:

Wohlschlägl H., Hofmann- Schneller M., Beran A., Forster F. und Graf F. (2013)¹¹: Durchblick 4. Geographie und Wirtschaftskunde für die 8. Schulstufe. – Wien.

Wie bei der Materialzusammenfassung der ausgewählten GW Bücher bzw. deren BO relevante Kapitel für die 7. Schulstufe AHS, sollen auch an dieser Stelle einerseits spezifische Aufgabenstellungen aus dem GW Buch Durchblick 4, und andererseits aus dem Buch Geoprofi 4, untersucht werden.

Der GW Lehrplan für die 3. sowie auch für die 4. Klasse AHS sieht vor, dass der Themenbereich Arbeitswelt und Berufsfindung im Unterricht besonders berücksichtigt werden muss (vgl. BMUKK 2000: 4).

Außerdem schreibt der GW Kernbereich der 8.Schulstufe eine Auseinandersetzung mit Themen wie „Wege der Berufsfindung sowie der Aus- und Weiterbildung“ in Bezug auf den Wandel in der Arbeits- und Berufswelt, vor (vgl. ebd.: 5).

Auch hier umfasst also der Kernbereich des GW Lehrplans wesentliche BO relevante Aspekte.

Das im Durchblick 4 zu untersuchende Kapitel „Wege der Berufsfindung“ erstreckt sich von Seite 126 bis Seite 131, umfasst demnach sechs Seiten, und teilt sich in folgende drei Unterkapitel auf (vgl. Wohlschlägl und Hofmann-Schneller et. al. 2013¹¹: 3):

- Ich bin 14 – Wie geht es weiter?
- Welche Informationsquellen gibt es?
- Technischer Fortschritt verändert die Arbeitswelt

Im ersten, zweiseitigen Unterkapitel wird das österreichische Schulsystem näher beschrieben. Dabei werden die Schülerinnen und Schüler über „Berufsschule und Lehre“, über „Weiterführende Schulen“, sowie anhand einer anschaulichen Abbildung über den möglichen Verlauf im österreichischen Bildungssystem informiert. Zudem sind noch zwei weitere Graphiken angeführt, die die beliebtesten Lehrberufe von Mädchen und Jungen im Jahr 2012 aufzeigen. Eine

einzigste Aufgabenstellung auf dieser Doppelseite, bei der die Heranwachsenden im Plenum begründen sollen, warum bestimmte Lehrberufe häufig gewählt werden, und welche Probleme damit einhergehen, ist ebenfalls zu sehen. (Vgl. ebd.: 126f)

Grundsätzlich erscheint es aus didaktischer Sicht sinnvoll, als Einstieg in einen neuen Themenbereich eine Diskussion über die verschiedenen Meinungen der Schülerinnen und Schüler abzuhalten. In weiterer Folge stellt sich aber die Frage, wie mit den gewonnenen Ansichten weiter gearbeitet wird. Wie können die Jugendlichen mit ihren Erkenntnissen durch die Graphik anschließend weiterarbeiten? Die Vielfalt der Ausbildungsmöglichkeiten in Österreich ist enorm, und so wird es nicht ausreichend sein, die Heranwachsenden auf die Probleme bei der Wahl eines Lehrberufs aufmerksam zu machen. In diesem Zusammenhang bedarf es einer intensiveren Auseinandersetzung beispielsweise auch mit den Voraussetzungen für den Umstieg in weiterführende Schulen, oder bestimmte Anforderungen für einen Lehrstellenplatz, um mögliche Hindernisse selbstständig bewältigen zu können (vgl. BMUKK 2000: 4). Außerdem sollte in diesem Zusammenhang nicht nur über Probleme, sondern auch über Chancen bei der Lehrstellenwahl gesprochen werden. Eine Thematisierung möglicher Hindernisse (und Chancen) in Bezug auf die Wahl eines häufig gewählten Lehrberufs (z.B. Frisör bzw. Frisörin) soll nur der erste Schritt einer Bearbeitung dieses Themas sein, denn hier stellt sich die Frage, wie jemand mit diesen Informationen umgehen sollte, der unbedingt Frisör bzw. Frisörin werden möchte.

Auch das nächste, zweiseitige Unterkapitel „Welche Informationsquellen gibt es?“ beinhaltet keine vertiefende Auseinandersetzung mit dem eigenen weiteren Bildungsweg. Stattdessen findet sich hier ein Beispiel, wie Berufsorientierung nach eigener Erfahrung und nach der durchgeführten Literaturrecherche keinesfalls umgesetzt werden sollte. Die angeführten Graphiken implizieren, dass die Informationsbeschaffung das A und O sei, um eine erfolgreiche Entscheidung im Berufswahlprozess zu fällen. Es wird in jedem Absatz beschrieben, wo sich Schülerinnen und Schüler über bestimmte Berufe oder Schultypen informieren können, aber kein einziges Mal darauf eingegangen wie, also mit welcher Strategie, junge Menschen überhaupt zielgerichtet Informationen sammeln, und

erst recht nicht, wie sie diese anschließend für ihren eigenen Bildungsweg nützen können. In einem eigenen Kapitel im Rahmen dieser Arbeit wurde begründet darauf hingewiesen, dass die Strategie zur Beschaffung von Informationen oft viel wertvoller sei, als die Information an sich (vgl. Steiner und Steiner PS BO 2016: 20). Es gibt viele unterschiedliche Methoden, die Heranwachsenden bei der Informationsfilterung eine Hilfe sein können. Schüler und Schülerinnen können beispielsweise vor dem Besuch einer Berufsinformationsmesse ihre Erwartungen an diesen Tag verfassen, und diese mit den tatsächlich gewonnenen Erkenntnissen im Rahmen einer Nachbereitung vergleichen (vgl. ebd.: 10). Dabei könnten folgende Fragen eine wichtige Rolle spielen: „Was kann die Messe leisten und was nicht? Wie kann sich ein Besuch lohnen?“ (Steiner und Steiner PS BO 2016: 17) Viele Schülerinnen und Schüler sind durchaus motiviert, weitere Schritte im Berufswahlprozess zu gehen, sind jedoch oft ohne zielgerichtete Strategien und ohne einer konkreten Vor- und Nachbereitung von Betriebserkundungen oder Vorträgen mit den vielen Informationsquellen (z.B. Broschüren) schlichtweg überfordert (vgl. ebd.: 20).

In diesem Unterkapitel wird auch bei den Aufgabenstellungen der Fokus wieder rein auf die Informationsbeschaffung gelegt (vgl. Wohlschlägl und Hofmann-Schneller et.al. 2013¹¹: 127f):



M 3 Verschiedene Broschüren helfen bei der Entscheidung.

Abbildung 22 Broschüren als „Entscheidungshilfe“
 Quelle: Wohlschlägl und Hofmann-Schneller et.al. 2013¹¹: 129

Aufgaben

1. Betrachte die Seiten 126 und 127. Für welchen Ausbildungsweg wirst du dich entscheiden?
2. Erkundige dich über einen Beruf deiner Wahl. Versuche, möglichst viele Informationen zu sammeln (Text und M 1).

Abbildung 23 Aufgabenstellung „Informationsquellen“

Quelle: Wohlschlägl und Hofmann-Schneller et.al. 2013¹¹: 129

Des Weiteren werden auf diesen zwei Seiten sechs verschiedene Informationsquellen zur Entscheidungshilfe für die weitere (Berufs-) Ausbildung aufgelistet, bei denen ausnahmslos keine weitergehende kritische Auseinandersetzung vorangeht, oder folgt (vgl. ebd.: 128f). Sollte die Lehrperson nur mit diesem Buch arbeiten, würde dies bedeuten, dass die Schülerinnen und Schüler nur Anlaufstellen zur Informationsbeschaffung bekommen, und keine Möglichkeit haben, sich Schritt für Schritt im Berufswahlprozess selbst zu entfalten. Junge Menschen müssen mithilfe ihrer Lehrperson Kompetenzen aufbauen, um aus einer großen Menge an Informationen, die für sie relevanten nutzen und kritisch hinterfragen zu können (vgl. BMUKK 2010:1). Nach Klippert liegt das Problem im Berufswahlprozess genau darin, dass die Schülerinnen und Schüler vorrangig (durch Informationsbeschaffung) orientiert werden¹⁸, anstatt sich selbst durch eigenes Handeln zu orientieren (vgl. Klippert 1987: 38). Es wird ihnen zwar Material zur Verfügung gestellt, jedoch haben sie, ohne unterstützende Anleitung und ohne kritische Vor- und Nachbereitung seitens der Lehrperson keine Möglichkeit zielgerichtet diese Informationen individuell zu nutzen.

¹⁸ Ich denke, dass sich „orientieren zu lassen“ bzw. „orientiert werden“ die Gefahr birgt, sich als Jugendlicher bzw. als Jugendliche von den vielen dargebotenen Informationen „überhäufen“ zu lassen, und man schlussendlich vielleicht die Chance „verpasst“, sich mit sich selbst und seinem eigenen Bildungsweg auseinanderzusetzen, Informationen zielgerichtet zu suchen, zu ordnen und schlussendlich selbstbestimmt entscheiden zu können. (Was interessiert mich? Was kann ich? Also geht es dabei für mich nicht darum, welche Informationen werden mir von meinen Eltern, Lehrern und Bildungsberater bzw. –Beraterinnen zur Verfügung gestellt, und aus diesen wähle ich mir schlussendlich etwas aus.)

3) Informationsschriften:

- Tageszeitungen, Fachzeitschriften
- „ABC des berufsbildenden Schulwesens“
- Hefte „Bildungswege“, herausgegeben von der Schulpsychologie-Bildungsberatung
- Berufslexika (Lehrberufe, Neue Berufe ...)
- „Jobchance Lehre, Jobchance Schule“
- Schulführer (für jedes Bundesland)

4) Internet:

Wichtige Informationen findest du über die Websites des Arbeitsmarktservices (AMS), der Wirtschaftskammer Österreich (WKO) oder über eine Suchmaschine unter den Stichwörtern „Berufsinformation“ und „Berufsberatung“.

5) Betriebs- und Schulerkundungen:

im Rahmen von

- berufspraktischen Tagen,
- Betriebserkundungen,
- Tag der offenen Tür.

Abbildung 24 Ausschnitt über die vorgeschlagenen Informationsquellen

Quelle: Wohlschlägl und Hofmann-Schneller et.al. 2013¹¹: 128


In der Graphik wird unter Punkt fünf vorgeschlagen, einen Tag der offenen Tür in einer weiteführenden Schulen zu besuchen, um Informationen über diese zu erhalten. Im Sinne einer guten Vor- und Nachbereitung wäre es in diesem Fall bedeutend, herauszufinden, welche Hoffnungen interessierte Schülerinnen und Schüler bezüglich ihrer zukünftigen „Wunschschule“ haben. Deshalb sollten sie sich im Vorfeld darüber Gedanken machen, wie sie sich diesen Besuch vorstellen, und, diesbezüglich beispielsweise einen kritischen Fragebogen mit konkreten Fragen und Wünschen gestalten, auf dem Notizen während des Tages gemacht werden sollten. Anschließend könnten die gewonnenen Erkenntnisse der Jugendlichen im Unterricht thematisiert und in Relation zu ihren zu Beginn des Prozesses formulierten Erwartungen gesetzt werden. Welche relevanten Informationen hat der Schüler bzw. die Schülerin für sich gewinnen können? Was bedeutet dies nun für sie bzw. ihn persönlich? Schülerinnen und Schüler können durch diese Methode herausfinden, ob ihre „Wunschschule“ wie im Schulfolder angepriesen, wirklich nur Vorteile mit sich bringt, oder auch beispielsweise eine sehr umfangreiche Studententafel hat, die nur wenig Zeit für Sport oder andere Freizeitaktivitäten am Nachmittag zulässt. Es könnte aber auch sein, dass ein Schüler bzw. eine Schülerin durch den Besuch am Tag der offenen Tür neue Erkenntnisse gewinnen konnte, die seine bzw. ihre Erwartungen erfüllt haben,

und die besuchte Schule schlussendlich als weiterführende Schule in Betracht gezogen wird. (Vgl. Steiner und Steiner PS BO 2016: 10)

Dies soll nur ein Beispiel sein wie eine kontinuierliche Berufsorientierung gestaltet werden kann, um einen Beitrag für Schülerinnen und Schüler im Berufswahlprozess zu leisten, anstatt diese mit unzähligen Eindrücken und ungefilterten Informationen ratlos nachhause gehen zu lassen, und einen solchen Besuch als eines von vielen „pädagogischen Events“ ohne Folgeaktivität im Raum stehen zu lassen (vgl. Steiner und Steiner PS BO 2015: 9).

Von Seite 130 bis Seite 131 folgt anschließend das letzte Unterkapitel „Technischer Fortschritt verändert die Arbeitswelt“ (vgl. Wohlschlägl und Hofmann-Schneller et.al. 2013¹¹: 130f).

Es enthält viele informative Absätze, über Begriffe wie die Telearbeit oder auch darüber, aus welchen Gründen Unternehmen neue Technologien einsetzen. Außerdem finden sich auch interessante Informationen und Erläuterungen darüber, wie sich der technologische Wandel auf die Arbeits- und Berufswelt auswirkt (vgl. ebd.). Darüber hinaus beinhaltet das Kapitel zwei



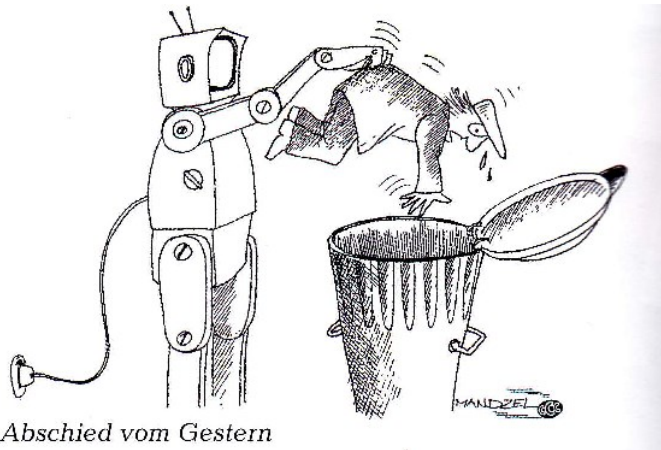
Aufgaben

1. Interpretiert M 1 nach der Methode „Wir werten Karikaturen aus“, die ihr in der 3. Klasse kennen gelernt habt.
2. Beschreibt mit einfachen Worten den Begriff der „EDV-Kompetenz“ (M 4).

Aufgabenstellungen, bei denen die Schülerinnen und Schüler, zumindest bei einer dieser Aufgaben, zum Nachdenken über den technologischen Wandel angeregt werden sollen. Dabei sollen die Jugendlichen einerseits eine Karikatur interpretieren, bei der eine Person bildlich

Abbildung 25 Aufgabenstellungen Technischer Fortschritt
Quelle: Wohlschlägl und Hofmann-Schneller et.al. 2013¹¹: 130

von einem Roboter in den Müll geworfen wird, und andererseits eine Begriffsbeschreibung durchführen (vgl. ebd.).



M 1 Abschied vom Gestern

Abbildung 26 Technologischer Wandel verändert die Arbeits- und Berufswelt

Quelle: Wohlschlägl und Hofmann-Schneller et.al. 2013¹¹: 130

Bezüglich der ersten Aufgabenstellung lässt sich sagen, dass diese aus didaktischer Perspektive wahrscheinlich darauf abzielt, die Schülerinnen und Schüler zum Nachdenken anzuregen, Zusammenhänge und Hintergründe dieser Problematik durch einen visuellen Input zu erfassen, und schließlich auch zu thematisieren. Außerdem haben die Jugendlichen bei einer Interpretation auch immer freien Raum für eigene Gedanken und Ideen. Karikaturen können daher auch Ausgangspunkt für anschließende Diskussionen in der Klasse oder auch für vertiefende Fragenstellungen sein. (Was kann uns diese Karikatur sagen? Welche Botschaft steckt dahinter? Gibt es „Strategien“? (z.B. Aufbau vielfältiger Kompetenzen) um in Bezug auf die eigene Berufsbiographie einem solchen Szenario entgegenzuwirken/ vorzubeugen? usw.)

Auf diese Weise kann auch eine Verknüpfung zur Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler geschaffen werden, indem sie vielleicht über Erfahrungen in ihrem Bekanntenkreis berichten, oder aber auch in weiterer Folge der Zusammenhang zur eigenen (Berufs-) bzw. Lebensplanung hergestellt werden kann (vgl. BMUKK 2000: 3).

Um ein abschließendes Fazit über dieses Kapitel im Schulbuch Durchblick 4 geben zu können, soll vorerst die Materialzusammenfassung bzw. Interpretation des zweiten Buches Geprofi 4 durchgeführt werden.

Schulbuch 2, Georprofi 4:

Mayrhofer G., Posch R. und Reiter I. (2015)²: Geoprofi 4. – Linz.

Das zweite ausgewählte GW Schulbuch beinhaltet das Kapitel „Berufsorientierung“, welches auf Seite 110 beginnt, und auf Seite 116 endet. Somit umfasst dieses Kapitel rund sieben Seiten, die auf folgende vier Unterkapitel aufgeteilt ist: (Vgl. Mayrhofer und Posch et.al. 2015²: 3)

- Die richtige Berufswahl
- Neue Technologien im Beruf
- Matura geschafft! Wie geht es nun weiter?
- Alles im Griff

Das erste, zweiseitige Unterkapitel enthält kleine, erfundene Anekdoten über die Erfahrungen von jungen Menschen, die sie bei Schnuppertagen in diversen Betrieben gewonnen haben. Auf der zweiten Seite finden sich anschließend drei Arbeitsaufträge. (Vgl. ebd.: 110f)

In einer dieser Aufgabenstellungen sollen die Schülerinnen und Schüler auf der Homepage des Arbeitsmarktservices anhand eines Instruments zur Berufsfindung namens „Berufskompass“ einen Fragebogen ausfüllen, und anschließend ihre Ergebnisse im Buch schriftlich festhalten (vgl. ebd.).

M 17 Eine erste Orientierung für die Berufswahl

Besuche die Homepage des Arbeitsmarktservice, wähle den Berufskompass (<http://www.berufskompass.at>) und fülle den Fragebogen aus. Schreibe das Ergebnis hier ins Buch. Begründe kurz, ob das Ergebnis für dich passend ist oder doch eher nicht zutrifft.

Abbildung 27 Aufgabenstellung „Berufskompass“

Quelle: Mayrhofer und Posch et.al. 2015²: 111

Diese Aufgabenstellung zeigt, dass es in modernen GW Büchern im Rahmen der Berufsorientierung noch immer üblich ist, mit Instrumenten zu arbeiten, die, wie schon in der Literaturrecherche angeführt, vor allem ohne kritische Nachbereitung wenig Aussagekraft für Schülerinnen und Schüler haben. Solche

Fragebögen und Tests sind rein extern initiierte, oftmals veraltete Instrumente, die keine individuelle und eigenverantwortliche Auseinandersetzung mit sich selbst, und auch kaum persönliche Rückschlüsse zulassen (vgl. Steiner und Steiner PS BO 2015: 4).

In der Aufgabe wird gefordert, dass die Jugendlichen ihr „Ergebnis“ im Buch festhalten und auch begründen sollen, ob dieses auf sie zutrifft, oder nicht. An dieser Stelle wirft sich die Frage auf, von welchem Ergebnis hier die Rede ist. Es werden zwar immerhin Berufe vorgeschlagen, jedoch kommt man zur Einschätzung, dass die Autoren und Autorinnen dieses Kapitels bzw. dieser Aufgabenstellung davon ausgehen, dass nach dem Ausfüllen eines Online Fragebogens wirklich ein konkreter, sinnvoller Beruf für jede Schülerin bzw. für jeden Schüler herauskommen wird. Mit der letzten Aufforderung „Begründe kurz, ob das Ergebnis für ich passend ist oder doch eher nicht zutrifft.“, wird impliziert, dass das Ergebnis im besten Fall zutreffen sollte, bzw. der Fragebogen tatsächlich aufgrund weniger Fragen, ohne die Persönlichkeit eines Menschen zu kennen, den einen richtigen Beruf nennen kann. Sollte dies nicht der Fall sein, müsse der Jugendliche bzw. die Jugendliche anführen, warum sie nicht mit dem vorgeschlagenen Beruf zufrieden sei.

Aus didaktischer Perspektive wäre es notwendig, mit den Schülerinnen und Schülern noch vor dem Ausfüllen dieses Fragebogens zu klären, was überhaupt von solchen „Berufsfindungsinstrumenten“ erwartet werden kann, und welche Problematik hinter diesen liegt. Wo liegen die Grenzen solcher online Angebote, und welche Aussagekraft haben diese für den Jugendlichen bzw. für die Jugendliche selbst? Nachdem die Aufgabe erledigt wurde, sollte in weiterer Folge eine Nachbesprechung durchgeführt werden, um offene Fragen zu klären, und beispielsweise anhand einer kritischen Reflexion nützliche und weniger nützliche Aspekte dieses Angebots für sich selbst erkennen zu können. (Vgl. Steiner und Steiner PS BO 2016: 20)

Das nächste Unterkapitel „Neue Technologien im Beruf“ von Seite 112 bis Seite 113, ist bezüglich des Aufbaus dem ersten Unterkapitel sehr ähnlich. Es wird auch hier wieder auf der ersten Seite erklärt, worum es sich in diesem Kapitel handelt, und, welchen Stellenwert der Einsatz neuer Medien und Technologien in der heutigen Arbeits- und Berufswelt hat. Dabei wird auch auf neue Formen der

Arbeit, zum Beispiel Telearbeit, eingegangen. (Vgl. Mayrhofer und Posch et.al. 2015²: 112f)

Auf Seite 113 sind ebenfalls wieder drei Arbeitsaufträge abgebildet, von denen hier eine angeführt wird, die in meinen Augen als „Lückenfüller“ dient (vgl. ebd.: 113):

8.2.A M 17 Arbeiten mit dem Computer

a) Wie fit bist du im Umgang mit dem Computer? Kreuze an, was du am Computer oder anderen technischen Geräten schon alles kannst.

- Inhalte aus dem Internet umgestalten und in Schriftstücken verarbeiten.
- Fotos von einer Kamera auf den Computer übertragen und dann auf eine CD brennen.
- Software downloaden und am Computer installieren.
- Einen Computer ans Internet anschließen.
- Bei diversen Problemen am Computer eine Lösung finden.
- Ein neues Betriebssystem installieren.
- Sich in Menüs schnell zurechtfinden, ohne die Anleitung verwenden zu müssen.

b) Was glaubst du? Wie gut bist du im Umgang mit dem Computer? Schreibe deine Einschätzung auf.

Abbildung 28 Aufgabenstellung „Arbeiten mit dem Computer“

Quelle: Mayrhofer und Posch et.al. 2015²: 113

Auch bei dieser Aufgabe sollen sich die Jugendlichen mit ihren eigenen Fähigkeiten auseinandersetzen, und eine eigene Einschätzung abgeben. Trotzdem stellt sich bei manchen angeführten Punkten die Frage, inwiefern diese für den Berufswahlprozess der Jugendlichen relevant sind. Der zweite Punkt „Fotos von einer Kamera auf den Computer übertragen und dann auf eine CD brennen“, erscheint mir diesbezüglich nicht wirklich als fundamentale Fähigkeit, die Schülerinnen und Schüler im Laufe ihrer Entwicklung erlernen müssen. Wahrscheinlich beherrschen die Jugendlichen einige dieser „Fähigkeiten“ ohnehin schon. Ich kann mir vorstellen, dass diese Aufgabenstellung für Schülerinnen und Schüler durchaus eine kurzweilige und lustige sein könnte, zweifle jedoch an ihrer didaktischen Intention. Vielmehr sollte bezüglich einer kontinuierlichen Berufsorientierung darauf Wert gelegt werden, wie bestimmte Kompetenzen weiter gestärkt und gefördert werden können, die für die gesamte Berufs- und Lebenslaufbahn von Bedeutung sind. Im Hinblick auf das Beispiel bedeutet das, dass keine sinnvollen „Fähigkeiten“ ausgewählt wurden, im Gegenteil, vielleicht würden sich die Heranwachsenden darüber amüsieren, dass ihnen solche Fragen gestellt werden.

Im vorletzten, zweiseitigen Unterkapitel „Matura geschafft! Wie geht es nun weiter?“ werden ebenso auf der einen Seite informative Absätze angeführt, in denen es um die Unterschiede zwischen Universitäten, Fachhochschulen und Kollegs geht, und welche Anforderungen es für die jeweiligen Institutionen gibt. Auf der zweiten Seite werden wieder drei dazugehörige Aufgabenstellungen angegeben. Folgend soll auf zwei dieser Aufgaben näher eingegangen werden (vgl. ebd.: 114f):

8.3.A M 11 In welchem Schultyp befinden sich Schülerinnen und Schüler in der 9. Schulstufe?

a) Ermittle die aktuellen Zahlen im Internet. Erstelle dann mit den vorliegenden Daten 3 Kreisdiagramme mit Legende (jede Schule hat eine andere Farbe)

	1980/81	2009/2010	20 /
Polytechnische Schule	30,3 %	22,5 %	
Allgemeinbildende höhere Schulen (AHS)	20,0 %	24,6 %	
Berufsbildende mittlere Schulen (BMS)	30,2 %	19,8 %	
Berufsbildende höhere Schulen (BHS)	19,5 %	33,1 %	

b) Welche dieser Schulen enden mit einer Reifeprüfung/Matura?

c) Analysiere die Veränderungen bei den verschiedenen Schultypen und halte diese schriftlich fest.

Abbildung 29 Aufgabenstellung „verschiedene Schultypen“

Quelle: Mayrhofer und Posch et. al. 2015²: 115

Bei dieser Aufgabenstellung stellt man sich aus Sicht der Berufsorientierung die Frage, welche Relevanz diese für Jugendliche hat. Inwiefern erscheint es sinnvoll, dass sie wissen, wie viele Prozent der Schülerinnen und Schüler im Jahre 1980/81 eine Polytechnische, oder eine Berufsbildende Höhere Schule besucht haben (vgl. ebd.:115)? Anhand der Verwendung verschiedenster Operatoren in den untergeordneten Aufgabenstellungen kommt man zwar zur Einschätzung, dass die Schülerinnen und Schüler auf diese Weise lernen sollen, verschiedene Aufgabenniveaus zu bewältigen. Vielleicht handelt es sich hier um

Lernziele wie das Lesen und Interpretieren von Statistiken, die eigene Erstellung von Statistiken oder einer selbstständigen Beschaffung von Daten. Ansonsten bleibt die Frage offen, was ihnen eine solche Analyse für ihren eigenen Berufswahlprozess für einen Nutzen bringt.

Bei der nächsten Aufgabe auf dieser Seite sollen die Jugendlichen eine Mindmap erstellen (vgl. ebd.):

8.3.B M 7 Gestaltung einer Mind-Map
Ausgehend vom zentralen Wort „Matura“ sollen die folgenden Begriffe zum Thema „Studien und Berufe“ im Heft übersichtlich in einer Mind-Map dargestellt werden.

Apotheker, Studium Rechtswissenschaften, Studium Humanmedizin, Richterin, Steuerberater, Architekt, Studium Betriebswirtschaftslehre, Zahnarzt, Notar, Studium Pharmazie, Manager, Technikstudium, Chirurg, Elektrotechniker, Anwalt, Banker, Maschinenbauer

Abbildung 30 Aufgabenstellung Mindmap
Quelle: Mayrhofer und Posch et. al. 2015²: 115

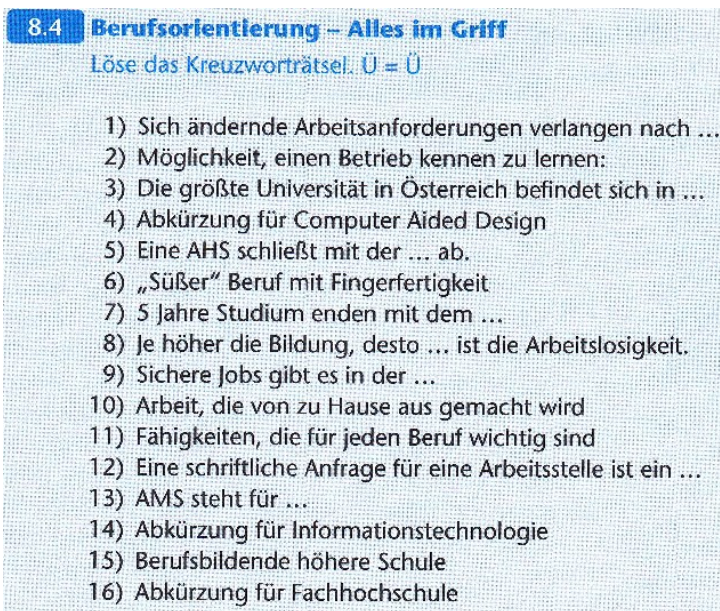
Es findet sich auch bei diesem Arbeitsauftrag keine Verknüpfung zur Lebenswelt bzw. zu den Gedanken der Schülerinnen und Schüler. Aus didaktischer Perspektive wäre der Sinn einer Mindmap hingegen, dass sich die Heranwachsenden mit ihren *eigenen* Gedanken auseinandersetzen. Gerade diese Methode kann in dieser Phase helfen, den „eigenen Weg“ bildlich aufzuzeichnen, sich mit offenen Fragen zu beschäftigen und Zusammenhänge sichtbar zu machen (vgl. Heidenberger o.J.: online). Überdies können die Jugendlichen durch ihre selbst gestalteten „Zweige“ Verläufe veranschaulichen, und so in kreativer Art und Weise ihre Ideen und Gedankengänge in einem Denkprozess auf einer „Landkarte ihres Gedächtnisses“ niederschreiben (vgl. mindmapping.com 2016: online).

Im Sinne einer kontinuierlichen Berufsorientierung wäre es zudem sinnvoll, dass sich die Jugendlichen in regelmäßigen Zeitabständen immer wieder mit ihrer selbst gestalteten Mindmap auseinandersetzen, weitere Zweige hinzufügen, den Verlauf verändern oder neue Wege einzeichnen. So wird der Prozess der Berufswahl bildlich festgehalten, und die Schülerinnen und Schüler haben immer wieder die Möglichkeit darauf zurückzugreifen.

Das letzte Unterkapitel „Alles im Griff“ auf Seite 116 erinnert an jenes vom Schulbuch Geoprofi 3. Wie schon erwähnt, stellt dieses Kapitel eine Art Zusammenfassung dar, bei der die Jugendlichen in diesem Fall anhand eines Kreuzworträtsels das „Gelernte“ wiedergeben sollen. (Vgl. Mayrhofer und Posch et. al. 2015²: 116)

Es stellt sich erneut die Frage, wieso, vor allem im Rahmen berufsorientierender Inhalte immer wieder versucht wird, anhand obsoleter Methoden Wissen zu prüfen? Leider geht es hier wieder nur um eine Reproduktion von Faktenwissen, was für die Entwicklung im Berufsorientierungsprozess junger Menschen keinen gewinnbringenden Wert hat. Dass die Abkürzung des Begriffs Fachhochschule „FH“ ist, können sie auf den vorigen Seiten nachlesen, und diese Erkenntnis wird ihnen in ihrer eigenen Entscheidung kaum behilflich sein.

Über die Sinnhaftigkeit der darauffolgenden Auswertung des Kreuzworträtsels wurde im Rahmen der Materialzusammenfassung und Interpretation des BO relevanten Kapitels in dem Schulbuch Geoprofi 3 schon ausführlich argumentiert.



8.4 Berufsorientierung – Alles im Griff
Löse das Kreuzworträtsel. U = Ü

- 1) Sich ändernde Arbeitsanforderungen verlangen nach ...
- 2) Möglichkeit, einen Betrieb kennen zu lernen:
- 3) Die größte Universität in Österreich befindet sich in ...
- 4) Abkürzung für Computer Aided Design
- 5) Eine AHS schließt mit der ... ab.
- 6) „Süßer“ Beruf mit Fingerfertigkeit
- 7) 5 Jahre Studium enden mit dem ...
- 8) Je höher die Bildung, desto ... ist die Arbeitslosigkeit.
- 9) Sichere Jobs gibt es in der ...
- 10) Arbeit, die von zu Hause aus gemacht wird
- 11) Fähigkeiten, die für jeden Beruf wichtig sind
- 12) Eine schriftliche Anfrage für eine Arbeitsstelle ist ein ...
- 13) AMS steht für ...
- 14) Abkürzung für Informationstechnologie
- 15) Berufsbildende höhere Schule
- 16) Abkürzung für Fachhochschule

Abbildung 31 Kreuzworträtsel „Alles im Griff“

Quelle: Mayrhofer und Posch et.al. 2015²: 116

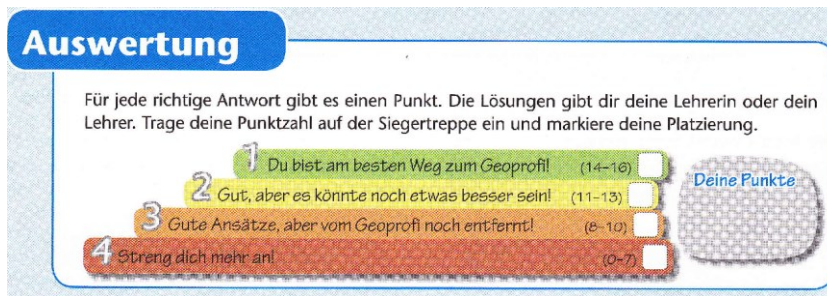


Abbildung 32 Auswertung Kreuzworträtsel „Alles im Griff“

Quelle: Mayrhofer und Posch et. al. 2015²: 116

Fazit

Folgend soll, wie auch schon im Rahmen der Materialzusammenfassung und Interpretation der BO Kapitel in den GW Schulbüchern der 3. Klasse AHS, ein kurzes Fazit bezüglich der Kapitel in den zwei ausgewählten Schulbüchern für die 4. Klasse AHS gezogen werden.

Allgemein kommt man anhand dieser beispielhaften Auszüge zu dem Schluss, dass gerade in der 8. Schulstufe AHS, in der die Jugendlichen noch näher an einer Entscheidung stehen (weiterführende Schule oder Lehre?), Berufsorientierung in diesen beiden Werken viel zu kurz und zu oberflächlich behandelt wird. Dies könnte man als die Kernaussage der Materialzusammenfassung der beiden Werke für die 8. Schulstufe bezeichnen. Auch, wenn Inhalte eher kurz angesprochen werden, geht es bei der Bearbeitung, wie auch im Rahmen dieser Diplomarbeit erläutert wurde, viel mehr um die Frage des „Wie“. Wie werden BO relevante Inhalte vermittelt, wie können junge Menschen Informationen zielgerichtet suchen und für sich nutzen, und wie sollen Aufgabenstellungen formuliert werden, um für Heranwachsende einen Mehrwert zu bringen? Im Rahmen dieser Materialzusammenfassung kann ich immer nur von den Büchern selbst ausgehen, und so soll auch hier erwähnt werden, dass weiterführende Aktivitäten durch die Lehrperson diese Situation in großem Maß beeinflussen können. Vor allem das Unterrichtsfach Geographie und Wirtschaftskunde kann einen wesentlichen Beitrag zur Berufsorientierung leisten, da hier die Fachlehrer und Fachlehrerinnen im Vergleich zu ihrem Kollegium den größten Bezug zum Themenbereich Arbeits- und Berufswelt haben (vgl. Steiner und Steiner 2001: 25).

Somit verwundert es umso mehr, dass in GW Büchern, die aus dem Jahr 2013 und 2015 stammen, Berufsorientierung teilweise vernachlässigt und oberflächlich behandelt wird. Aus der Sicht einer kontinuierlichen Berufsorientierung ist dabei vor allem das Unterkapitel „Welche Informationsquellen gibt es?“ im Durchblick 4 zu erwähnen, welches nur aus dem Auflisten von Anlaufstellen, Broschüren und Internetseiten besteht (vgl. Wohlschlägl und Hofmann-Schneller et. al. 2013¹¹: 128f). Es findet sich im gesamten Kapitel keine Anknüpfung an den eigenen Berufswahlprozess.¹⁹ Die wenigen Aufgabenstellungen bleiben „an der Oberfläche“, und es wird auf eine Verknüpfung bzw. Vertiefung der BO Themen aus dem Buch der 7. Schulstufe verzichtet. Damit meine ich, dass viel zu wenig aufbauend gearbeitet wird. Wieso aber wird in Schulbuch-Reihen nicht aufbauend gedacht und gearbeitet? Vielleicht liegt es daran, dass Lehrerinnen und Lehrer mehr bei der Gestaltung der Schulbücher eingebunden werden sollten. Wer, wenn nicht die Lehrpersonen selbst könnte am Ende der 7. Schulstufe am besten einschätzen, welche Kompetenzen seine bzw. ihre Schülerinnen und Schüler weiter stärken müssen? Im Schulbuch für die 8. Schulstufe hätte man zum Beispiel in Erfahrung bringen können, wie sich die Interessen der Schülerinnen und Schüler verändert haben (siehe div. Aufgabenstellungen weiter oben), und anhand eines „Tagebuches“ die eigene Entwicklung festhalten können, die im vorigen Buch der 7. Schulstufe Thema war.

Bezüglich des Buches Geoprofi 4, fällt mein Fazit aus didaktischer Perspektive ähnlich wie jenes aus der 7. Schulstufe aus. Es finden sich auch hier erneut Aufgabenstellungen, bei denen die Relevanz für Schülerinnen und Schüler nicht klar ist. So wie der Lückentext im letzten Kapitel des Geoprofi 3 wurde auch hier wieder nicht auf eine solche Methode verzichtet, anstatt auf selbstinitiierte, intrinsisch motivierte Aktivitäten zurückzugreifen (vgl. Steiner und Steiner PS BO 2015: 4). Dies wären beispielsweise interaktive Methoden, bei denen die Jugendlichen selbst als aktiv Handelnde Ideen in den Unterricht einbringen sollen, und anstatt eines Lückentextes beispielsweise Plakate gestalten könnten mit einer Übersicht über das österreichische Schulsystem.

¹⁹ Eine Ausnahme stellte der Online Test des AMS dar.

6.4. Resümee

Grundsätzlich möchte ich erwähnen, dass diese durchgeführte Materialzusammenfassung und Interpretation keine allgemein gültige Aussagekraft über die Qualität der ausgewählten Schulbücher hat. Es wurden auszugsweise Beispiele angeführt, an denen die Problematik der Umsetzung der Berufsorientierung veranschaulicht werden sollte.

Zudem soll im Rahmen dieser Diplomarbeit deutlich gemacht werden, dass zwar die Forderung nach einer kontinuierlichen Berufsorientierung, aus schon im Theorieteil erläuterten Gründen, groß ist, jedoch die Realisierung in der Praxis eine noch größere Herausforderung darstellt. Der Zweck dieser Materialzusammenfassung sei demnach nicht ein Denunzieren der ausgewählten Werke, sondern vielmehr ein Aufmerksam machen auf mögliche „Fehlerquellen“. Durch eine Modifikation verschiedenster Aufgabenstellungen, eine Veränderung hin zu kompetenzorientierten Methoden und einem erweiterten, prozessorientierten Zugang (durch die Lehrperson) könnte ein sinnvollerer Beitrag zu einem nachhaltigeren BO Unterricht geleistet werden. Die Analyse der Bücher macht deutlich, warum, didaktisch begründet, eine kontinuierliche Berufsorientierung notwendig ist, und ich auch für eine solche plädiere.

Vergleicht man die ausgewählten Kapitel der 7. Schulstufe mit jenen der 8. Schulstufe, so wird klar: es wird wenig bis gar nicht an den teilweise so wichtigen, individuellen Zugängen zu diesem Themenbereich angeknüpft und weitergearbeitet. Wie haben sich Interessen entwickelt, verändert? Welche Kompetenzen konnten verbessert werden, und wie? Wurde der Mythos „Traumjob“ (vgl. Steiner und Steiner PS BO 2015: 10) aufgebrochen und hinterfragt, der in der 7. Schulstufe in beiden Büchern Thema war? Was bedeuten die zunehmende Dynamisierung der Gesellschaft im Zeitalter der Beschleunigung und der rasante Wandel in der Arbeits- und Berufswelt, bedingt durch Faktoren wie neue Technologien und die Globalisierung, für mich persönlich? Welche „Strategien“ kann ich aufbauen, um mögliche, unerwartete Situationen zu bewältigen?

Solche Fragen ermöglichen einen persönlichen Zugang, und durch Selbstreflexionen wird bewirkt, dass sich Schülerinnen und Schüler mit ihrer

Entwicklung immer wieder beschäftigen, um im Berufswahlprozess selbstbestimmt weitere Schritte gehen zu können, und um ihre eigenen Denkmuster, Werte und Handlungsweisen zu hinterfragen. (Vgl. Steiner und Steiner PS BO 2015: 3)

Zudem lässt sich sagen, dass es auf keinen Fall ausreicht, sich als Lehrperson nur auf vorgegebenen Materialien zu verlassen, da moderne Ansätze und Erkenntnisse in der Berufsorientierung noch immer oft vernachlässigt werden, und im Sinne einer zeitgemäßen Berufsorientierung sechs informative Seiten mit kurzen Arbeitsaufträgen kaum einen großen Mehrwert für Schülerinnen und Schüler haben können (vgl. ebd.: 10).

7. Beispiel für eine prozessorientierte Umsetzung im GW Unterricht

„Hinsichtlich der Unterrichtsgestaltung im Rahmen einer Studien- und Berufsorientierung bleibt anzumerken, dass kompetenzorientierte Formen gefordert sind, die eine Interdependenz von Zielen, Inhalten und Verfahren voraussetzen. [...] Im Mittelpunkt steht der Jugendliche und sein Bestreben, die Übergangsherausforderung erfolgreich zu bewältigen. Dazu reflektiert er eigene Wünsche und Ziele, überprüft vermutete Neigungen und Eignungen vor dem Hintergrund beruflicher Anforderungen und eignet sich die erforderlichen Kompetenzen an.“

(Jung 2013: 310 zitiert nach Jung 2008a: 139f; 144f)

Das angeführte Zitat nach Jung macht deutlich, welche Aspekte bei der Umsetzung der Berufsorientierung im Unterricht wesentlich sind. Wie auch in Geographie und Wirtschaftskunde steht der Mensch im Mittelpunkt, und ausgehend von ihm soll im Rahmen des Berufswahlprozesses die individuelle Grundlage für die weitere Lebenslaufbahn junger Menschen geschaffen werden. Auch im theoretischen Teil dieser Arbeit wurde schon deutlich gemacht, worauf es bei einer kontinuierlichen Berufsorientierung ankommt.

Die Intention der Berufsorientierung sollte den Heranwachsenden so früh wie möglich klargemacht werden (vgl. Steiner und Steiner PS BO 2015: 10). Die Verantwortung einer prozesshaften Unterrichtsgestaltung liegt dabei bei den Lehrerinnen und Lehrern. In der Praxis sollen vor allem vielfältige Methoden eingesetzt, und bei der Planung soll auf folgende Aspekte, nach einem Vorschlag in sieben Schritten von Steiner und Steiner, besonders geachtet werden: (Vgl. ebd.: 5)²⁰

- Für welche Altersstufe der Schülerinnen und Schüler wird die Einheit geplant? Passt dementsprechend der geplante Inhalt für dieses Alter?
- Was ist das Ziel? Um welches Vermittlungsinteresse handelt es sich?
- Welche Aspekte spielen eine wesentliche Rolle? (z.B. der Lehrplan, (neue) Ansätze der Berufswahltheorien, Kompetenzaufbau, didaktische Ziele wie Wissensaufbau, Sinnfindung, BO-Bedeutungsebenen nach J. Schudy usw.)

²⁰ Diese Überlegungen sollen nicht nur im Rahmen des BO Unterrichts bei der Unterrichtsplanung bedacht werden, sondern bei jeder Planung Standard sein.

- Auswahl der Inhalte mit ausdrucksstarken Beispielen
- Welche Methoden / Sozialformen werden angewendet?
- Welche (selbsterstellten) Materialien und Medien werden verwendet?
- Einbettung in einen übergeordneten Themenbereich (in diesem Fall GW bezogen)

7.1. Vorschlag einer BO-Unterrichtseinheit zur didaktischen Umsetzung im GW Unterricht

Im Rahmen dieser Diplomarbeit möchte ich zeigen, wie prozessorientierter BO Unterricht aussehen könnte, und, dass sich dies auch an der Planung weniger Stunden ablesen lässt. In einem zweiteiligen Proseminar zur Fachdidaktik und Koordination der Berufsorientierung in den Jahren 2015/2016, bereits damit begonnen, BO Unterrichtseinheiten zu konzipieren. Diese zweistündige Unterrichtseinheit bildet den Ausgangspunkt dieses Vorschlags, und wird in Anlehnung an die im Literaturteil erläuterten Kriterien einer kontinuierlichen BO weiterentwickelt. Nachdem die Rahmenbedingungen angeführt wurden, werden einerseits ein Planungsraster zur Übersicht, und andererseits eine genaue Erläuterung der Stundenbilder²¹ samt Materialien folgen. Überdies soll vor allem erläutert werden, wie prozessorientierte BO umgesetzt werden kann (und in weiterer Folge auch fortgesetzt werden kann), und, welche Kompetenzen Schülerinnen und Schüler bereits im Laufe der Jahre aufgebaut haben sollten, um eine Durchführung dieser Unterrichtseinheit möglich zu machen.

Planung und Durchführung:

Lehrplanbezüge:

Die BO Unterrichtseinheit im Rahmen des Faches Geographie und Wirtschaftskunde ist für eine 4. Klasse (8. Schulstufe) AHS konzipiert und behandelt den Themenbereich „**Rollenbilder und Klischees in der Arbeits- und Berufswelt**“.

²¹ Im Rahmen dieser Diplomarbeit umfasst dieser Vorschlag in etwa zwei Unterrichtsstunden.

Der GW Lehrplanbezug für die 4. Klasse (8. Schulstufe) lautet wie folgt (vgl. BMUKK 2000: 4.):

- *Besondere Berücksichtigung von Arbeitswelt und Berufsfindung (ebd.);*
- *Die Bedeutung weiterer Wege der Berufsfindung, der Aus- und Weiterbildung unter dem Aspekt weltwirtschaftlicher und technologischer Veränderungen erfassen (ebd.:5);*

Aus dem Lehrplan für die verbindliche Übung Berufsorientierung sollen bezugnehmend auf die Unterrichtseinheit ebenfalls dementsprechende Lernziele angeführt werden (vgl. BMUKK 2000: 3):

- *Durch Auseinandersetzung mit der Problematik der geschlechtsspezifischen Konzentration auf bestimmte Ausbildungswege und des nach Geschlechtern geteilten Arbeitsmarkts die daraus resultierenden Konsequenzen für die weitere Lebens- und Berufsplanung einschätzen lernen (ebd.);*

z.B.: Stärkung des Selbstwertgefühls, insbesondere von Mädchen, hinsichtlich der Eignung für ein breites Ausbildungs- und Berufsspektrum (ebd.);

Doppelbelastung von berufstätigen Frauen und Lösungsansätze (ebd.);

Rollenverständnis (biologische Rolle, soziale Rolle, Berufsrolle) von Mädchen und Frauen, Knaben und Männern (ebd.);

- *Aktuelle Formen sowie die Veränderbarkeit von Arbeit erkennen, Entwicklungen einschätzen lernen und eine persönliche Strategie für die eigene Berufs- und Lebensplanung aufbauen können (ebd.);*

z.B.: Veränderungen und Weiterentwicklung von Arbeit und Berufen unter historischen, politischen, wirtschaftlichen, sozialen, ergonomischen und ökologischen Aspekten (ebd.);

(Lern-) Ziele, Vermittlungsinteressen und Kompetenzen:

Für die Planung einer Unterrichtseinheit ist es unumgänglich, die Vermittlungsinteressen, also die Ziele der Umsetzung der Lehrperson im Unterricht, wie auch die Lernziele für Schülerinnen und Schüler, sowie die daraus resultierenden Kompetenzen anzuführen, die in der Unterrichtsstunde angestrebt werden. Dies bewirkt einerseits eine Transparenz der gewünschten Ziele der Lehrperson, und andererseits kann durch eine Verschriftlichung jener auch am Ende jeder Unterrichtseinheit besser beurteilt werden, welche Lernziele bzw. Kompetenzen durch die Schüler und Schülerinnen nicht erreicht und daher in der nächsten Einheit intensiver geübt werden sollten.

An dieser Stelle werden vorher zum besseren Verständnis die Kompetenzen, die im GW Lehrplan beschrieben werden, sowie die verschiedenen Typen von didaktischen Vermittlungsinteressen nach Öhl und Vielhaber genauer erläutert (vgl. Öhl und Vielhaber 2010: 9):

- Beim *unreflektierten Vermittlungsinteresse* findet sich „kein reflektierter fachdidaktischer Bezug, [und] es beruht auf dem Wissen und der Alltagserfahrung der Lehrenden und ihrer Meinung [...]“ (ebd.)
- Als zweites Vermittlungsinteresse nennen die Autoren das *praktische Vermittlungsinteresse*, welches in der „lernzielorientierten Didaktik“ begründet ist. Es handelt sich dabei „um die Qualifikation des Schülers/der Schülerin, die ihn/sie für eine bestimmte Lebenssituation sozusagen fit macht – also ein durchaus lebenspraktischer Bildungsanspruch.“ (ebd.)
- Das *kritische-emanzipatorische Vermittlungsinteresse* wird folgendermaßen beschrieben: „[...] dabei geht das Vermittlungsinteresse über das rein praktische weit hinaus. Nicht die Bewältigung einer Lebenssituation steht zur Disposition, sondern die Aufklärung über das Zustandekommen eben dieser.“ (ebd.)
- Als viertes Vermittlungsinteresse beschreiben Öhl und Vielhaber das sogenannte *„konstruktivistische Vermittlungsinteresse*. Es „lässt den Gedanken an standardisierte Wissensaneignung beiseite und stellt den Schüler/die Schülerin als Konstrukteure seiner/ihrer eigenen Lebenswelten in den Vordergrund.“ (ebd.)

- Das *technische Vermittlungsinteresse* wird folgendermaßen erklärt: „[dadurch] werden inhaltlich Lernprozesse gesteuert, die [...] einer Wenn-Dann Rationalität unterliegen.“ (Vielhaber 1999)

Im GW Lehrplan für die Oberstufe werden überdies sechs verschiedene Kompetenzen aufgelistet, die den Jugendlichen im Rahmen des Unterrichts vermittelt werden sollen (vgl. BMUKK 2004: 1). Obwohl diese im Rahmen des Oberstufen Lehrplans formuliert wurden, ist es sinnvoll, diese genauso für die Planung meiner Unterrichtseinheit für die Unterstufe heranzuziehen, um schon so früh wie möglich einen kontinuierlichen Lernprozess im Rahmen der Berufsorientierung zu gewährleisten. Überdies beinhalten diese Kompetenzen viele (untergeordnete) Aspekte, die vor allem für den Berufswahlprozess von großer Relevanz sind, und dementsprechend wäre es weitaus zu spät, diese erst in der Oberstufe ernst zu nehmen. An dieser Stelle sei erwähnt, dass die geplante Unterrichtseinheit außerdem noch BO relevante und auf die Stärkung und Förderung der individuellen Entwicklung abzielende Kompetenzen beinhaltet, die bei der genaueren Erläuterung dieser Einheit noch angeführt werden.

Kategorisch gibt es folgende (übergeordnete) Kompetenzen (vgl. ebd.):

- *Methodenkompetenz*: umfasst einerseits die Informationsbeschaffung, sowie eine Analyse und anschließende Darstellung dieser mithilfe computergestützter Verfahren, sowie auch die Auswertung bestimmter geographisch relevanter Karten (vgl. ebd.);
- *Orientierungskompetenz*: beschreibt die „Fähigkeit, erworbenes Wissen und gewonnene Einsichten im privaten, beruflichen und öffentlichen Leben bei räumlichen, wirtschaftlichen, politischen und berufsbezogenen Entscheidungen anzuwenden“ (BMUKK 2004: 1);
- *Synthesekompetenz*: beinhaltet einerseits die „Einsicht in das Wirkungsgefüge und die Dynamik des Raumes, der Gesellschaft und der Wirtschaft [...] sowie [das Erkennen der] Regelmäßigkeiten menschlichen Verhaltens, [...] [und andererseits das Wissen über] die Komplexität von

Beziehungsgeflechten zwischen Natur- und Humanfaktoren und [Stellungnahme über] Auswirkungen menschlicher Eingriffe“ (ebd.);

- *Umweltkompetenz*: fasst unter anderem „die Bedeutung der Wahrnehmung und Bewertung von Umwelt im weitesten Sinn für das menschliche Handeln [und] die Kenntnis der Probleme des Umweltschutzes [...] [und eine] Festigung der Erziehung zur globalen Verantwortung für die „eine“ Welt“ zusammen (vgl. ebd.);
- *Gesellschaftskompetenz*: beinhaltet neben anderen Aspekten eine Analyse „geschlechterspezifischer Unterschiede in verschiedenen sozioökonomischen Systemen [...] [sowie] die Fähigkeit [...] die von den Massenmedien verbreiteten politischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Informationen über Österreich, Europa und die Welt kritisch zu beurteilen [und] die persönliche Rolle als Konsument bzw. Konsumentin kritisch [zu] durchleuchten [...] [wie auch eine] persönliche Auseinandersetzung mit lokalen, regionalen und globalen Fragestellungen“ (ebd.);
- *Wirtschaftskompetenz*: beinhaltet unter anderem das „Verständnis grundlegender Zusammenhänge in betriebs-, volks- und weltwirtschaftlichen Bereichen [...] [und die] Kenntnis gesamtwirtschaftlicher Gesetzmäßigkeiten, Strukturen und Probleme [...] [sowie den] Erwerb grundlegender Kenntnisse und konkreter Einblicke in innerbetriebliches Geschehen [wie auch die] Einsicht in den Wandel der Produktionsprozesse und Verständnis für Veränderungen der Arbeits- und Berufswelt unter dem Einfluss wachsender Technisierung und Globalisierung“ (ebd.: 1f);

Bezüglich der Lernziele soll erwähnt werden: Die Lernziele „*umschreiben jene Kenntnisse und Einsichten, die zum Erwerb der [...] angeführten Kompetenzen durch die Schülerinnen und Schüler führen sollen*“ (BMUKK 2004: 2).

Im Rahmen dieser Planung werden also einerseits relevante Lernziele, die für den Aufbau der angegebenen Kompetenzen essentiell sind, sowie die

Vermittlungsinteressen beschrieben, welche meine didaktischen Ziele und die Intention für die Unterrichtseinheit beschreiben sollen.

Folgende didaktische Vermittlungsinteressen sind für die Unterrichtseinheit bedeutsam:

- Unreflektiertes Vermittlungsinteressen bzw. „Beliebigkeitsdidaktik“, da die Jugendlichen in einer Einstiegsphase ihren Gedanken und Assoziationen zum Thema freien Lauf lassen sollen, und damit kein explizites Ziel verfolgt wird
- Praktisches Vermittlungsinteresse, da durch einen ausgeteilten Text die eigene Betroffenheit angesprochen wird, und die Schülerinnen und Schüler über Konsequenzen in Zusammenhang mit Rollenbildern und Klischees in der Arbeits- und Berufswelt für ihre Lebens- und Berufslaufbahn reflektieren sollen, und es um die Bewältigung ihrer jetzigen Lebenssituation (Berufs- bzw. Studienwahl) geht
- Kritisch emanzipatorisches Vermittlungsinteresse, da die Schülerinnen und Schüler immer wieder zur Reflexion aufgefordert sind (z.B. Warum gibt es Unterschiede zwischen Mann und Frau in der Arbeits- und Berufswelt?)
- Konstruktivistisches Vermittlungsinteresse, da in einer Vertiefungsphase die Jugendlichen ihre eigene Lebenswelt in den Mittelpunkt stellen, und mögliche Lösungsansätze bezüglich ihres eigenen Handelns und Tuns finden sollen

Folgende Lernziele wurden für die Durchführung der Unterrichtseinheit formuliert und sollen den Aufbau der unten angeführten Kompetenzen fördern:

- Schülerinnen und Schüler können über Geschlechterrollen diskutieren, diese reflektieren und kritisch hinterfragen
- Schülerinnen und Schüler können durch die Einbindung unterschiedlicher Methoden und Sozialformen miteinander (im Team) arbeiten
- Schülerinnen und Schüler können geschlechtersensibel sprechen und handeln im Szenenspiel

- Schülerinnen und Schüler können konkrete Handlungsvorschläge geben, um der Problematik von Rollenbildern und Klischees in der Arbeits- und Berufswelt entgegenzuwirken (z.B. Argumente finden beim Szenenspiel)
- Schülerinnen und Schüler können ihre eigene Meinung und die ihrer Mitschülerinnen bzw. Mitschüler differenziert bewerten bzw. darüber reflektieren woher ihre Meinung stammt und wie sie sich damit ideologisch bzw. gesellschaftlich einordnen
- Schülerinnen und Schüler können bezüglich eines Sachverhaltes begründet argumentieren, und vor allem über den weiteren Umgang bzw. über daraufhin getroffene Entscheidungen diskutieren

Die Förderung und Stärkung folgender übergeordneter Kompetenzen spielt in der geplanten Unterrichtseinheit eine Rolle:

- Methodenkompetenz, da die Jugendlichen die erhaltenen Informationen analysieren und mit Text, Video und Bildmaterial arbeiten sollen
- Gesellschaftskompetenz, durch das Erkennen und Analysieren geschlechtsspezifischer Unterschiede und Aspekte (vgl. BMUKK 2004: 1), die im ausgeteilten Text angesprochen, und in weiterführenden Aufgaben behandelt werden, sowie durch eine Reflexion der eigenen Rolle; außerdem sollen auch Vorstellungen/ Wünsche über die „zukünftige“ Rolle miteinbezogen werden
- Synthesekompetenz, durch das Bewusstmachen und die Überlegungen vom Beziehungsgeflecht zwischen Gesellschaft und Wirtschaft bei der Geschlechterfrage in der Arbeits- und Berufswelt

Die Festigung weiterer, spezifischer und BO relevanter Kompetenzen²² ist außerdem ausschlaggebend, um eine kontinuierliche Berufsorientierung zu gewährleisten, die im besten Fall in der 5. Schulstufe beginnt, und auch in der Oberstufe weitergeführt wird.

An dieser Stelle soll noch einmal deutlich gemacht werden, warum hier für eine solche kontinuierliche BO plädiert wird. Der Aufbau von Kompetenzen über Jahre

²² Siehe auch Kapitel 3.2.1. Einteilung der BO Kompetenzen nach Lippegaus-Grünau (2011)

hinweg ist eine große Bereicherung für Schülerinnen und Schüler, da sie dadurch die Möglichkeit haben, sich persönlich weiterzuentwickeln und Kompetenzen auszubauen. Schülerinnen und Schüler sollen (im Unterricht), ausgehend von ihrer momentanen Lage, fortschreitend immer wieder über ihre subjektiven Voraussetzungen, Interessen und Wünsche reflektieren, diese in weiterer Folge auch in Bezug zu Anforderungen in der Arbeits- und Berufswelt setzen, und sich so kontinuierlich weiterentwickeln. Überdies können Kompetenzen aufgebaut werden, nicht nur um eine einmalige Entscheidung im Berufswahlprozess für eine weiterführende Ausbildung oder eine Berufstätigkeit zu treffen, sondern vor allem auch, um auf zukünftige, komplexe Situationen vorbereitet zu sein (vgl. Lippegau-Grünau und Voigt 2013: 9 paraphrasiert nach Deeken und Butz 2010).

Die geplanten Unterrichtseinheiten können nur dann einen prozesshaften Charakter aufweisen, wenn durch diese den Jugendlichen die Möglichkeit gegeben wird, sich mit dem Thema durch vielfältige (methodische) Zugänge so auseinander zu setzen, dass die eigene Betroffenheit erkannt, und in weiterer Folge auch in Bezug zur eigenen Lebenswelt gesetzt werden kann. (z.B. Was bedeutet die spezifische Problematik für mich selbst, für mein späteres Leben, und was kann ich tun, um Missständen entgegenzuwirken?) Dies bedeutet, dass ein Schüler- bzw. Schülerinnenorientierter Unterricht sowie eine Gegenwarts- und Zukunftsorientierung bei der Unterrichtsplanung mitbedacht werden sollten.

In Zusammenhang mit der geplanten Unterrichtseinheit stellt sich demnach die Frage, welche Kompetenzen von der 5. bis zur 8. Schulstufe bereits aufgebaut sein sollten, um diese Stunde durchführen zu können.

Um sich mit einer geschlechterspezifischen Thematik auseinandersetzen zu können, ist es wichtig, dass in den vorangegangenen Schulstufen immer wieder gendergerechte Didaktik umgesetzt, und darauf geachtet wird, dass Schülerinnen und Schüler selbstverständlich gendersensibel sprechen und auch handeln. (z.B. in Diskussionen, in Gruppenarbeiten oder aber auch Rollenspielen) Auf diese Weise kann ein geschlechtersensibler und respektvoller Unterricht in der Klasse als Prinzip vorausgesetzt, und in weiterer Folge können damit zusammenhängende, vertiefende Themen (z.B. Frauenquote in Betrieben oder in der Politik) selbstverständlich angesprochen werden. Auch laut dem Lehrplan für

die verbindliche Übung Berufsorientierung sollen Lehrerinnen und Lehrer (spätestens) in der 7. Schulstufe Themen in Bezug auf das Rollenverständnis von Mädchen und Jungen (und Frauen und Männern), sowie beispielsweise auch die Erläuterung des Gleichbehandlungsgesetzes im Unterricht einfließen lassen (vgl. BMUKK 2000: 3).

Überdies ist es für die geplanten Unterrichtseinheiten von Vorteil, wenn die Heranwachsenden in einer Selbstreflexion ihre eigenen Wünschen, Interessen und Neigungen mit dem Thema der Berufs- und Lebensplanung verknüpfen, und diese immer wieder überprüfen und kritisch hinterfragen können (vgl. ebd.: 2). Das bedeutet, dass die Jugendlichen bereits damit vertraut sein sollten, mit Methoden zur Selbstreflexion zu arbeiten, und diese Kompetenz bereits gefestigt wurde. Aus eigener Erfahrung weiß ich, dass die Auseinandersetzung mit sich selbst, den eigenen Erwartungen und gewonnenen Erkenntnissen anhand einer Reflexion für Schülerinnen und Schüler nicht leicht ist, und oft unbegründete Aussagen notiert werden, die keinen weiteren vertiefenden Mehrwert für sie haben. Dies äußerte sich in einer durchgeführten Unterrichtseinheit insofern, da mehrere Jugendliche nur stichwortartig notiert hatten, dass sie eine in der Stunde verwendete Methode als „fad“ angesehen haben. Hier fehlte beispielsweise eine Begründung, aus der in weiterer Folge Schlüsse gezogen werden könnten. (z.B.: Was hätte die Lehrperson anders machen können? Wie hätte ich als Schüler bzw. Schülerin die Methode gewählt?) Daher müssen Reflexionen und die Intention dahinter den Schülerinnen und Schülern bewusst gemacht, und anhand verschiedenster Themenbereiche immer wieder geübt werden.

In diesem Zusammenhang müssen Schülerinnen und Schüler auch gelernt haben, ihre Meinung und ihre Argumente zu begründen. Erst dann wird es sinnvoll sein, die Schülerinnen und Schüler, wie in diesem Fall, mit gesellschaftlich relevanten Themen wie Klischees und geschlechterspezifischen Vorurteilen von „Männer- und Frauenberufen“ zu konfrontieren und den Ausbau bzw. die Übung dieser Kompetenzen als Lernziele zu formulieren. Bei diesen Themen müssen die Heranwachsenden zweifellos ihre Ansichten begründen, und über zum Beispiel provozierende Aussagen oder Darstellungen kritisch reflektieren können. Anhand kontroverser Themen können im Rahmen dieser Einheiten diese Lernziele geübt werden.

Auch durch Methoden wie das „Streitgespräch“ (siehe Materialzusammenfassung Durchblick 3) kann diese Kompetenz gefördert werden. Zudem sollen die Heranwachsenden mit wichtigen Gesprächsregeln vertraut sein (z.B. Mitschüler bzw. Mitschülerinnen aussprechen lassen, usw.).

Zuletzt ist es wichtig, dass die Schülerinnen und Schüler im Laufe der Jahre bereits die Kompetenz aufgebaut haben, sich mit Meinungen und Einflüssen anderer (z.B. von Eltern, Mitschüler und Mitschülerinnen) bezüglich ihres eigenen Berufswunsches auseinanderzusetzen, und Ansichten anderer jedoch in weiterer Folge genauer zu ergründen, und die Wirkung dieser einschätzen zu lernen (vgl. BMUKK 2000: 4) Dies bedeutet, dass sich die Jugendlichen mit Ansichten und Einflüssen von außerhalb auseinandersetzen, aber in weiterer Folge auch die Wertigkeit dieser abwägen können. Auch bezüglich der geplanten Unterrichtseinheiten kann es bei verschiedenen Aspekten zu unterschiedlichen Meinungen kommen, jedoch sollten sich die Jugendlichen nicht unbedingt von ihren Freunden beeinflussen lassen, sondern für ihre eigene Ansicht argumentieren, und auch jene der anderen respektieren bzw. einschätzen können. In den vorgeschlagenen Unterrichtseinheiten kann diese Kompetenz im Rahmen einer Partnerarbeit und auch eines Szenenspiels ausgebaut werden.

An dieser Stelle soll erwähnt werden, dass aus didaktischer Perspektive durch eine weitere Stärkung und Förderung der angesprochenen Kompetenzen in der geplanten Unterrichtseinheit eine kontinuierliche Berufsorientierung umgesetzt wird, und so ein prozesshafter Charakter auch in nur einer zweistündigen Unterrichtseinheit sichtbar werden kann.

Folgend werden in einem Unterrichtsrastrer die unterschiedlichen Phasen der geplanten Einheiten angeführt, und anschließend anhand der erstellten Materialien genauer erläutert. Es wird absichtlich kein Zeitraster eingefügt, da ich denke, dass die Lehrperson je nach Klasse zeitlich variieren sollte, um individuell Schwerpunkte setzen zu können. Zudem soll in weitere Folge eine Verknüpfung von Theorie und Praxis stattfinden.

Unterrichtssequenz	Kurzbeschreibung	Methode/Sozialform	Vermittlungsinteresse	Übergeordnete Kompetenzen	Medien/Materialien
Einstiegsphase	Vorwissen aktivieren, Rollenverständnis, Diskussion über Redewendungen	Plenum, L-S Gespräch	unreflektiert		Tafel
Erarbeitungsphase	SuS erhalten ein Arbeitsblatt; lesen und bearbeiten Fragestellungen	Einzelarbeit, Partnerarbeit Rollenspiel	praktisch konstruktivistisch kritisch-emanzip.	Methoden-, Gesellschafts- und Synthesekompetenz	Arbeitsblatt und selbst erstellter Gesprächsleitfaden durch die SuS
Vertiefungsphase	Videoinput und kurze Analyse anhand eines Arbeitsblattes	Plenum, Kleingruppen	kritisch-emanzip. konstruktivistisch praktisch	Methoden-, Gesellschafts- und Synthesekompetenz	Video (Laptop und Beamer) Arbeitsblatt
Sicherungsphase	Besprechung der Arbeitsaufträge Abschließende Reflexion	Plenum, L-S Gespräch	konstruktivistisch	Gesellschaftskomp.	(ev. Arbeitsblatt)

Tabelle 1 Unterrichtssequenzen mit Erläuterungen, Quelle: eigene Erstellung 2017

Im Unterrichtsrastrer sind für jede Unterrichtssequenz neben den Angaben zu den Materialien, Sozialformen und Vermittlungsinteressen auch die übergeordneten Kompetenzen aus dem GW Lehrplan angeführt. Wie jedoch schon erwähnt, soll der Fokus zusätzlich, beziehend auf den Vorschlag zur Planung in sieben Schritten nach Steiner und Steiner, auf BO relevanten Kompetenzen und wesentlichen BO Aspekten (z.B. BO-Ziele, BO-Bedeutungsebenen nach J. Schudy usw.) liegen, um eine kontinuierliche Weiterentwicklung im Berufswahlprozess durch die Stärkung und Förderung von Kompetenzen zu erzielen. (Vgl. Steiner und Steiner PS BO 2015: 5)

Folgende BO relevante Inhalte und Überlegungen spielen in der Unterrichtseinheit eine Rolle und werden aus dem ersten Theorieteil dieser Arbeit abgeleitet:

- BO-Bedeutungsebene: Folgende Bedeutungsvarianten nach J. Schudy (2002) spielen in der Unterrichtsplanung eine Rolle²³:
(Vgl. Schudy 2002: 9)
 - subjektive Berufsorientierung
 - Berufsorientierung im Sinne von Berufswahlvorbereitung
 - Berufsorientierung im Sinne arbeitsweltbezogener Allgemeinbildung

- Fachdidaktische Überlegungen: Folgende Vermittlungsanregungen nach Düggeli und Kinder (2013) spielen in der Unterrichtsplanung eine Rolle²⁴:
(Vgl. Düggeli und Kinder 2013: 211)
 - Wissensaufbau (z.B. in Bezug auf differenziertes Wissen über die bestehenden sogenannten „Frauen- und Männerberufe)
 - Selbstwirksamkeit (z.B. Was sind meine Stärken? Wie kann ich bei einem Gespräch meine Argumente am besten vertreten?)

²³ Siehe Kapitel 2.1.1 vier Bedeutungsvarianten nach J. Schudy (2002)

²⁴ Siehe Kapitel 5.1. Eine Vermittlungsanregung in drei Stufen nach Düggeli und Kinder (2013)

- Weitere theoretische Überlegungen:
 - Erkunden von Werten (z.B. Wie denke ich über Vorurteile in der Gesellschaft?)
 - Menschenbilder (z.B. Der Mensch in der Arbeit → siehe Szenenspiel in der Erarbeitungsphase) (vgl. Rowold 2013: 5f)
 - Kompetenzstärkung (z.B. Durch unterschiedliche Anforderungen in den Arbeitsaufträgen)

Einstiegsphase

Zur Einführung soll ein Tafelbild gemacht werden, bei dem die Lehrerin bzw. der Lehrer den Beginn verschiedene Satzanfänge aufschreibt, und die Schülerinnen und Schüler diese anschließend durch spontane Assoziationen bezüglich der Positionen von Frauen und Männern in der Arbeits- und Berufswelt ergänzen sollen (vgl. Vernetzungsstelle für Gleichberechtigung, Frauenbeauftragte und Gleichstellungsbeauftragte 2006: 1):

- „Frauen / Männer sind...(z.B. in höheren Positionen mehr gefragt)²⁵
- Frauen / Männer sollen (im Beruf)...(z.B. gleiche Bezahlung für die gleich Tätigkeit bekommen)
- Frauen / Männer sollen (im Beruf) nicht...(z.B. ihre Leistungen geringer einschätzen)

In einem weiteren Schritt werden im Plenum allgegenwärtige, klischeebehaftete und auch provokative Aussagen über Männer und Frauen in der Arbeits- und Berufswelt gesammelt. Entweder diese werden von den Schüler und Schülerinnen selbst genannt, oder durch die Lehrperson ergänzt. z.B.:

- „Der Mann muss das Geld nachhause bringen.“
- „Frauen gehören an den Herd.“

²⁵ Das Beispiel wurde im Rahmen dieser Diplomarbeit zum besseren Verständnis angeführt. In der Unterrichtseinheit werden zu Beginn keine Beispiele genannt. Die Jugendlichen sollen selbst ihre Ideen zu den aufgeschriebenen Satzanfängen an der Tafel ergänzen.

- „Frauen brauchen keine lange Ausbildung, da sie später sowieso heiraten und Kinder bekommen.“

Dies soll den Jugendlichen zeigen, wie alltäglich und unbedacht solche Redewendungen in der Gesellschaft (und ev. auch im nahen Umfeld) verwendet werden. Es soll sie zum Nachdenken anregen, und durch die provokanten Aussagen sind die Schülerinnen und Schüler dazu angehalten, sich damit auseinanderzusetzen bzw. Stellung zu nehmen. Einige Mädchen in der Klasse werden wahrscheinlich Widerspruch leisten, da in ihnen vielleicht eine gewisse Betroffenheit ausgelöst wird. Die Heranwachsenden werden fast täglich in ihrem Alltag mit (teils versteckten) Vorurteilen konfrontiert, und auf diese Weise soll ein Bewusstsein dafür geschaffen werden. Da diese Vorurteile oft nicht so offensichtlich sind für die Jugendlichen, kann es auch passieren, dass derart klare Äußerungen trotzdem im Alltag nicht ernstgenommen werden. Daher sollte durch diesen Unterrichtseinstieg bewusst darauf eingegangen werden. Die Lehrperson sollte in diesem Zusammenhang Einfühlungsvermögen beweisen, und gegebenenfalls die Diskussion unterbrechen, und sie am Ende der Einheit, je nach Stimmungslage der Klasse, eventuell wieder aufgreifen. (z.B. Hat sich etwas an eurer Ansicht verändert?) (Vgl. Greving 1996: 75, Schneider 1999: 70)

Erarbeitungsphase

Die Schülerinnen und Schüler bekommen ein Arbeitsblatt, welches einen kurzen informativen Absatz über Ausbildungswege von Männer und Frauen, sowie einen Text aus einer Online Zeitschrift enthält. Das Arbeitsblatt umfasst weiters drei Arbeitsaufträge.

Von ca. 345 Ausbildungsberufen entscheiden sich 80 Prozent der Mädchen für 25 Ausbildungsmöglichkeiten. Sie wählen so genannte „Frauenberufe“ im Dienstleistungs-, Sozial- oder Gesundheitsbereich. Männer entscheiden sich eher für Berufe im produzierenden, technischen oder industriellen Bereich, die häufig besser bezahlt sind und größere Aufstiegsmöglichkeiten bieten.²⁶

Arbeitsaufträge:

1.) Besprich gemeinsam mit deinem Sitznachbar/ deiner Sitznachbarin warum überhaupt eine solche Klassifizierung von sogenannten „Männer- und Frauenberufen“ im Sprachgebrauch, oder aber auch zum Beispiel in Schulbüchern heutzutage noch verwendet wird. Diskutiert dazu eure Gedanken.

- Überlegt, welche versteckten Bilder damit in die Gesellschaft noch immer transportiert werden, und somit auch problematisch sein könnten?

2.) Lest euch anschließend den Zeitungsausschnitt über Rollenbilder in der Arbeits- und Berufswelt zuerst alleine durch. Reflektiert danach die unten angeführten Fragen dazu. Beantwortet diese anschließend zu zweit, und notiert stichwortartig eure Ansichten und Begründungen dazu. (für eine anschließende Diskussion im Plenum)

Rollenbilder bei der Berufswahl²⁷

Eine Kfz-Mechanikerin und ein Zahnmedizinischer Fachangestellter haben etwas gemeinsam: Sie sind Minderheiten in ihrem Beruf. Denn es gibt sie noch, die typischen Männer- und Frauenberufe. Doch es deutet sich an, dass sich die beruflichen Stereotypen auflockern. (Von Tom Nebe, dpa, erschienen am 16.01.2017)

[...] Ein Hamster spielte für die Berufswahl von Laura Kästner eine wichtige Rolle. Sie musste dafür sorgen, dass der Nager sein Futter findet. Stopp! Was ist nun der erste Gedanke beim Lesen?

Vielleicht, dass Kästner Tierärztin geworden ist. Das würde ja passen: Mädchen kümmern sich doch gerne um Tiere. Oder? Doch Kästners Weg ging anders weiter.

²⁶Quelle: Vernetzungsstelle für Gleichberechtigung, Frauenbeauftragte und Gleichstellungsbeauftragte 2006: 1

²⁷Quelle: Freie Presse, Nebe 2017 online: 1

Die kleinen Nager, die das Mädchen in der neunten Klasse umsorgte, erinnerten kaum an echte Hamster. Es waren kleine Hamsterköpfe auf einem Bildschirm. Mit Programmierbefehlen musste Kästner sie durch ein Labyrinth zu ihren Futterkörnern führen. Hamstersimulator hieß das Programm, das Anfänger ins Programmieren einführte. «Da stand für mich fest, dass ich in die technische Richtung gehen will.» Heute ist die 21-Jährige im dritten Lehrjahr. Sie macht im Bosch-Werk Homburg eine Ausbildung zur Elektronikerin für Automatisierungstechnik.

Was ist daran so ungewöhnlich? Eigentlich nicht viel. Andererseits doch eine Menge. Denn Kästner wird in ihrem Beruf in der Minderheit sein. Sie ist die einzige Frau in ihrem Lehrjahr. Von mehr als 6500 Auszubildenden in diesem Beruf waren [in Deutschland] 2015 nur etwa 600 weiblich. [...]

Viele technische Berufe sind männlich dominiert. Typische Frauenberufe finden sich dagegen eher im Dienstleistungs- und Handelsbereich. [...] Hier sind männliche Lehrlinge in der deutlichen Minderheit.

Von Männer- oder Frauenberufen ist die Rede, wenn ein Beruf zu mindestens 80 Prozent von Männern oder Frauen ergriffen wird. Fachleute hören die Begriffe aber nur ungern. [...]

Die Gründe für die klaren Unterschiede haben viel mit Image und [weitergegebenen] Vorstellungen zu tun: in Betrieben, in der Familie, zum Teil auch in Schulen. Manchmal scheitert es schon an Kleinigkeiten. [...]

Doch es liegt nicht nur an den Unternehmen. Auch im Umfeld und der Familie können junge Menschen viele Vorbehalte zu hören bekommen, wenn sie eine Ausbildung wählen, die nicht gängigen Vorstellungen entspricht. Am Ende machen sie dann einen Rückzieher.

Männerberuf? Frauenberuf? Wer Interesse an einem Beruf hat, sollte sich von solchen Schubladen nicht irritieren lassen. Ausprobieren heißt stattdessen die Devise. Ein Praktikum zeigt, was der Beruf für einen bereithält: inhaltlich, aber auch persönlich [...]

Es [ist] wichtig, dass die Voraussetzungen für alle gleich sind.

Einen dummen Kommentar wegen ihrer Berufswahl habe sie in mehr als zwei Jahren nicht einmal bekommen, versichert Laura Kästner. «Das Thema hat sich gewandelt», glaubt sie. «Junge Leute machen sich darüber kaum mehr Gedanken.»

- Wie denkt ihr selbst über den letzten Satz von Laura? Machen sich junge Menschen eurer Ansicht nach wirklich kaum mehr Gedanken über Stereotype in der Arbeits- und Berufswelt? Glaubt ihr, dass Laura in diesem Fall ein „Ausnahmebeispiel“ ist? Welche Gründe könnte es geben, dass sich Laura in ihrem Beruf wohlfühlt?
- Wie schätzt ihr diesbezüglich die Ansichten in eurer Klasse ein?
- Welche Schritte bzw. Maßnahmen könnten in einem Unternehmen unternommen werden, um möglichen Ungerechtigkeiten in der Behandlung von Frauen und Männern entgegenzuwirken?

- Welchen Beitrag könnte man als Einzelperson leisten, um einer Diskriminierung von Frauen oder Männern am Arbeitsplatz selbst entgegenzuwirken?²⁸ Welche konkreten Handlungen fallen euch ein, um Gleichstellung zu fördern?

3.) Erläutert anschließend zu zweit, was in der unten angeführten Karikatur dargestellt wird. Welche Problematik wird damit thematisiert?



Abbildung 33 Karikatur „Rollenbilder in der Arbeits- und Berufswelt“

Quelle: Aok Gesundheitskasse online

3.1.) Szenenspiel:

Stellt euch folgende Situation vor: Eine/Einer von euch übernimmt die Rolle der Frau in diesem Bild.

Folgende Ausgangssituation: Nachdem du das Gespräch des Betriebsleiters mit deinem Kollegen mitgehört hast, suchst du deinen Chef für ein klärendes Gespräch auf, da du dich ungerecht behandelt fühlst, und etwas an deiner Situation ändern möchtest.

Dein Partner/deine Partnerin übernimmt die Rolle des Betriebsleiters.

Folgende Ausgangssituation: Du bist dir dessen zwar bewusst, dass dein männlicher Mitarbeiter ein höheres Gehalt als seine weibliche Kollegin bekommt, hast aber Angst davor, dass durch eine verstärkte Förderung von Frauen in

²⁸ Diese Diskriminierungen wurden in einer vorangegangenen Stunde schon thematisiert.

deinem Unternehmen eventuell Frust in andere (männliche) Führungspositionen getragen werden könnte. Ein angemessenes Gehalt für Frauen stellt zwar keine Förderung von Frauen dar, trotzdem befürchtest du, dass deine Mitarbeiterin eventuell auch einen Wechsel in eine höhere Position anstrebt, in der in deinem Unternehmen bisher nur männliche Mitarbeiter gearbeitet haben. Du denkst, dass dies vielleicht dem Arbeitsklima deines Betriebes schaden könnte. Deine Mitarbeiterin bittet dich um ein Gespräch, und du vermutest schon, worum es sich handelt.

Entscheidet euch wer welche Rolle übernehmen möchte, und findet euch anschließend mit jenen Klassenkollegen bzw. Klassenkolleginnen zusammen, die die gleiche Ausgangslage haben.

Bereitet euch für ein Szenenspiel vor²⁹ (ca. 15 Minuten) indem ihr in eurer Gruppe vor dem Gespräch einen Gesprächsleitfaden erstellt, wobei ihr einerseits eure Fragen und Gedanken, aber auch Argumente sammelt und notiert, mit denen ihr bei...

- ...eurem Vorgesetzten für eure Position einstehen wollt, bzw.
- ...eurer Mitarbeiterin euren Standpunkt vertreten wollt

Tipps: Achtet auf begründete Forderungen und schlüssige Argumente!
Versucht euch in die Lage der ausgewählten Person zu versetzen, auch, wenn es nicht eurer eigenen Ansicht entspricht! (siehe dabei Methode „Streitgespräch“ in eurem GW Schulbuch)
Folgende Homepage dürft ihr mithilfe eures Smartphones in den letzten 5 Minuten zu Hilfe rufen:
https://www.wko.at/Content.Node/Service/Arbeitsrecht-und-Sozialrecht/Arbeitsrecht/Gleichbehandlung/Gleichbehandlung_-_Frauen_und_Maenner.html

²⁹ Anmerkung im Rahmen dieser Diplomarbeit: Bei der Durchführung des Rollen- bzw. Szenenspiels kann zu Beginn auch vereinbart werden, dass Gruppenkollegen bzw. Kolleginnen den Schüler bzw. die Schülerin während des Szenenspiels ablösen dürfen, sollte dieser bzw. diese in Argumentationsnöte kommen (vgl. Uni Leipzig 2006 online: 2 paraphrasiert nach Meyer 1987).

Die Erarbeitungsphase soll durch die Anwendung vielfältiger Methoden unterschiedliche Kompetenzbereiche der Schülerinnen und Schüler fördern. Der Text und die anschließenden Fragen sollen die Jugendlichen in selbstständiger Einzelarbeit zur Selbstreflexion anstoßen, und daher entsprechen diese Arbeitsaufträge vor allem dem konstruktivistischen Vermittlungsinteresse. Durch Fragen wie zum Beispiel „Wie würdest du die Situation in deiner Klasse einschätzen?“ kann auch die Lehrperson bei einer anschließenden Reflexion am Ende der Stunde in Erfahrung bringen, inwiefern sie im Rahmen der Berufsorientierung gegebenenfalls noch mehr auf bestimmte Themen eingehen sollte, um beispielsweise relevante Kompetenzen zu stärken, die einer möglichen Unsicherheit seitens der Jugendlichen bezüglich der Rollenbilder von Frauen und Männern, entgegenwirken können. Dies könnte zum Beispiel ein Hinweis darauf sein, dass der Lehrer bzw. die Lehrerin den Fokus vermehrt auf den Aspekt der Selbstwirksamkeit legen sollte. (siehe BO Vermittlungsanregungen in drei Stufen) Zudem wird durch die Textauswahl, in dem ein junges Mädchen ihren Interessen nachgeht, und in der Technikbranche arbeitet, auch ein weiterer Aspekt impliziert: *„[...] Die gezielte Vermittlung alternativer Rollenbilder [ist im Stande] geschlechtsuntypische Berufsperspektiven für Jugendliche zu eröffnen [...]“* (Makarova und Herzog 2013: 175) Demnach können durch vermeintlich unscheinbare Materialien im Unterricht kleine Beiträge geleistet werden, um Geschlechtsstereotypen und Disparitäten entgegenzuwirken, und auf diese Weise jungen Menschen zu gleichen Chancen für ihre Berufs- und Lebenslaufbahn zu verhelfen (vgl. ebd.).

Überdies werden die Heranwachsenden durch das Szenenspiel und die Zusammenarbeit in der Gruppe dazu aufgefordert, durch Selbsttätigkeit und eigenes Tun für ihre Position einzustehen. Somit wird in dieser Unterrichtssequenz aus didaktischer Perspektive der prozesshafte Charakter insofern berücksichtigt, indem durch unmittelbares, anschauliches Erleben und Handeln ein Beitrag zur Weiterentwicklung der Persönlichkeit der Jugendlichen geleistet wird (vgl. BMUKK 2000: 1f). Die Jugendlichen können auf diese Weise nicht nur ihre Kommunikations- oder Problemlösefähigkeit stärken, sondern auch Eigenschaften wie Empathie und Offenheit weiterentwickeln (vgl. Reich 2008 online: 1).

Vertiefungsphase

In dieser Unterrichtssequenz wird zuerst ein kurzer drei minütiger Videoinput von Global 3000 gezeigt. Dieses Video zeigt durch Befragungen zur Thematik der Gleichbehandlung von Frauen und Männern in der Arbeits- und Berufswelt, dass es auch im 21. Jahrhundert noch viele Vorurteile bezüglich dieser Problematik gibt. (Vgl. Georgi 2012: online)

Anschließend wird ein Arbeitsblatt zur Nachbereitung ausgeteilt. Bei diesem Video wird anhand von Interviews mit Kindern, Männern und Frauen die Problematik „Männer-Frauenberufe“ thematisiert. Zudem wird erläutert, dass bei der Manifestierung von Vorurteilen und voreingenommen Meinungen die Erziehung von klein auf eine wesentliche Rolle spielt. Das Video und die teilweise sehr extrem von Vorurteilen geprägten Aussagen, von bereits Kleinkindern, sollen dazu beitragen, dass die Schülerinnen und Schüler die Konsequenzen dieser Problematik einschätzen lernen. Des Weiteren sollen sie zum Nachdenken angeregt werden, wie jeder und jede von uns selbst Vorurteilen und Klischees frühzeitig bzw. im Alltag entgegenwirken kann (z.B. Vorbildfunktion der Eltern usw.).

Arbeitsblatt zur Nachbereitung bzw. Analyse des Video-Inputs

„Männer in Frauenberufen- und umgekehrt“³⁰

Beantworte zuerst in Einzelarbeit die unten angeführten Fragen bzw. Statements in der Tabelle (+begründe deine Aussagen). Suche dir anschließend für eine zweite Meinung bei jeder Frage jeweils eine andere Mitschülerin bzw. einen anderen Mitschüler, und notiere seine bzw. ihre Aussage ebenfalls in deiner Tabelle. ☺



Abbildung 34 Video Input

Quelle: siehe Fußnote 5

	Meine persönlichen Gedanken/ meine Meinung dazu	Die Meinung / Gedanken meiner Mitschüler bzw. Mitschülerinnen dazu
Bist du /seid ihr im Alltag auch schon einmal solchen ähnlichen Klischees wie im Video („Männer bauen, planen und erfinden - Frauen erziehen usw.“) begegnet, und wenn ja, in welcher Situation? Wie hast du/habt ihr darauf reagiert?		
Wie bewerte/n ich/wir die Tatsache, dass der Mann zu Beginn des Videos die sogenannten „typischen Männer- und Frauenberufe“ mit der Evolution in Zusammenhang bringt? Lassen sich klischeebesetzte Rollenbilder überhaupt mit dem Thema der Evolution argumentieren, und, (inwiefern) stellen diese Aussagen eine Diskriminierung gegenüber Frauen (und Männern) dar? (z.B. Aussage im Video: „Frauen als Wild“)		
Nimm/Nehmt Stellung zu folgender Aussage aus dem Video: „Männer und Frauen gehen sich im Berufsleben lieber aus dem Weg. Die Weichen dafür werden früh gestellt.“ Was ist damit		

³⁰ Quelle: Global 3000 – Das Globalisierungsmagazin, Georgi 2012 online

gemeint?		
Wie beurteilst/beurteilt du/ihr die Aussage des jungen Buben, dass „Frauen im Flugzeug besser ankommen als Männer?“ Welches Rollenbild versteckt sich dahinter?		
Würde(s)t du/ihr der Aussage im Video zustimmen, dass es für Kinder von Vorteil wäre, wenn sie in der Erziehung männliche und weibliche Vorbilder haben? Wenn ja, warum? Könnte dies auch einen (positiven) Einfluss auf das Denken der Heranwachsenden bezüglich der Klischeevorstellungen in der Arbeits- und Berufswelt haben?		
Welchen Beitrag kann die Schule deiner/eurer Ansicht leisten, um möglichen Konsequenzen für die weitere Lebens- bzw. Berufsbiographie junger Menschen durch einen nach Geschlechtern getrennten Arbeitsmarkt entgegenzuwirken?		

Sicherungsphase

Die letzte Unterrichtssequenz dieser zweistündigen Einheit soll für eine Besprechung offener Fragen bzw. der Arbeitsaufträge, und vor allem für eine abschließende Reflexion der Videoanalyse genutzt werden. Im Plenum wird dadurch noch einmal auf die Unterrichtseinheit eingegangen, um so auch den Schülerinnen und Schülern Raum für persönliche Schlussfolgerungen und Erkenntnisse zu geben.

An dieser Stelle möchte ich erwähnen, dass durch vielfältige Methoden bzw. die Ziele, die verfolgt werden, eine kontinuierliche Berufsorientierung sichergestellt werden kann, und der daraus resultierende Kompetenzerwerb als wesentliches Merkmal prozessorientierter BO angesehen wird. In Bezug auf das Thema dieser Unterrichtseinheit bedeutet das, dass sich vor allem Lehrpersonen immer darüber im Klaren sein müssen, dass geschlechtsspezifische Unterschiede zwar auf einem komplexen Zusammenwirken von u.a. familiären, soziokulturellen, institutionellen und individuellen Gegebenheiten basieren, der Berufswahlprozess bzw. die Berufswahl junger Menschen jedoch keinesfalls dadurch determiniert ist. Auch, wenn das Individuum in einem gesellschaftlichen (Werte-) System eingebettet ist, kann es als aktives Subjekt durch selbstinitiierte Handlungen ihren Berufswahlprozess und somit auch ihre Lebens- und Berufsbiographie selbst bestimmen. (Vgl. Makarova und Herzog 2013: 180f)

Diese Annahme sollte sich demnach in der Gestaltung jeder BO Unterrichtseinheit widerspiegeln, und den Schülerinnen und Schülern durch eine kritische Auswahl von unterschiedlichen BO Aktivitäten ebenfalls bewusst gemacht werden, um eine Selbstbestimmung bei der Berufswahl zu erreichen. Die geplante Unterrichtseinheit zielt aus didaktischer Perspektive auf die Stärkung und Förderung der oben genannten Kompetenzen ab, um junge Menschen für zukünftige (oft unerwartete) Situationen handlungsfähig zu machen. Somit kann auch durch nur eine zweistündige Unterrichtseinheit ein Beitrag in einem kontinuierlichen BO Prozess geleistet werden. An die vorgeschlagene Unterrichtseinheit kann und soll außerdem auch von anderen Unterrichtsfächern angeknüpft werden.

8. Conclusio und wünschenswerte weitere Entwicklungen im Bereich schulischer Berufsorientierung

Abschließend sollen im Rahmen dieser Diplomarbeit noch wichtige Erkenntnisse und wünschenswerte Entwicklungen schulischer Berufsorientierung festgehalten werden.

Es erscheint mir von großer Bedeutung, die wesentlichen Eckpfeiler einer zeitgemäßen Berufsorientierung zusammenzufassen. Schulische BO stellt eine verantwortungsvolle Aufgabe dar, in der vor allem die Vermittlung zentraler Kompetenzen³¹ im Vordergrund steht. Junge Menschen sollten nicht nur eine einmalige Übergangssituation bewältigen, sondern auch in zukünftigen Situationen Möglichkeiten und sich bietende Gelegenheiten erkennen, und situationsgemäß darauf reagieren können. Berufsorientierung soll zu einem „selbstgesteuerten Laufbahnmanagement“ junger Menschen beitragen, und eine positive, chancenreiche Einstellung zum Ausprobieren beruflicher Gelegenheiten (eventuell „freiwilliges soziales Jahr“, Praktiken, berufsbegleitete Studien usw.) vermitteln. So wird der Begriff des „Laufbahnverlustes“ von jenem der „Laufbahnerweiterung“ abgelöst, da beispielsweise längere Ausbildungswege eine zusätzliche Förderung von Kompetenzen bedeuten, und sich dadurch eventuelle neue, alternative Wege für junge Menschen eröffnen können. (Vgl. Steiner und Steiner PS BO 2015: 12)

A. Lumpe spricht in diesem Zusammenhang ebenfalls von einem Wechsel von einer „Abschlussorientierung zu einer Anschlussorientierung“. Demzufolge ist es zwar wichtig, dass junge Menschen ihren Abschluss in der Schule bewältigen, dieser jedoch keineswegs einen Schlusspunkt markiert. Vielmehr müssen Schülerinnen und Schüler auch ihre weiteren Schritte planen und steuern können (vgl. Lumpe 2002: 110f).

„Berufsorientierung in der Perspektive der Anschlussorientierung fördert selbst gesteuertes Weiterlernen. [...] bietet Lernsituationen, in denen die Schülerinnen und Schüler entsprechend ihrer Potenziale und Ziele Umsetzungsschritte planen und den

³¹ Siehe Kapitel 3.2.1. Kompetenzen in der Berufsorientierung nach Lippegau-Grünau (2011)

Erfolg auswerten. Sie werden unterstützt, ihr Selbstbild zu klären und ihre Persönlichkeit zu stärken: [...] Wie plane ich meine Kompetenzentwicklung?“ (Lumpe 2002: 111)

Des Weiteren sollten die Eigeninitiative und Selbstverantwortung junger Menschen gefördert, und deren Notwendigkeit immer wieder bewusst gemacht werden. Dies lässt sich dadurch begründen, dass es auch im weiteren Leben junger Menschen immer wieder Transitionen geben wird, bei denen sie Entscheidungen treffen, und den für sie „richtigen Weg“ einschlagen müssen. Es wäre daher auch wichtig, dass Lehrerinnen und Lehrer ihre begleitende Unterstützungsfunktion wahrnehmen, und Schülerinnen und Schüler als *individuell aktive Lernende* achten, und dementsprechende Rahmenbedingungen und Lernsituationen schaffen (vgl. ebd.). Dies macht es den Heranwachsenden möglich, im Rahmen der Institution Schule zu „üben“ und ihre Kompetenzen auszubauen.

Weiters sind eine Zusammenarbeit auf mehreren Ebenen, eine Vernetzung nach innen und auch eine Kooperation mit außerschulischen Partnern in der schulischen BO von wesentlicher Bedeutung (vgl. ebd.: 114).

Zudem wird Berufsorientierung immer als Prozess mit vielen Zwischenzielen angesehen, bei dem die Heranwachsenden ihre Lernschritte festlegen und immer wieder überprüfen sollen (vgl. ebd.: 112).

Ein wichtiges Anliegen ist mir überdies der Ausbau der Berufsorientierung in der Oberstufe AHS. Im Rahmen dieser Diplomarbeit plädiere ich für eine kontinuierliche Berufsorientierung, die im besten Fall eben nicht nur auf die 7. und 8. Schulstufe begrenzt sein, sondern schon in der 5. und 6. Schulstufe beginnen sollte. Zudem wäre eine Ausweitung dieser auch in der gymnasialen Oberstufe notwendig, denn ich weiß auch aus eigener Erfahrung, wie viele junge Menschen in dieser Phase, am Weg zur ihrer Matura, noch nicht wissen, wie ihr Ausbildungs- bzw. Berufsweg weitergehen soll. Demzufolge wäre es sinnvoll, auch in der Oberstufe berufsorientierende Inhalte zu integrieren, wenn es beispielsweise um die Entscheidung für ein Studienfach und mögliche Anforderungen oder Zulassungsvoraussetzungen geht (vgl. Schudy 2002.: 11).

Ein weiteres Argument für den Ausbau von BO in der Oberstufe ist, dass junge Menschen auch in der gymnasialen Oberstufe oft noch Mängel in

verschiedensten Kompetenzbereichen aufweisen, und durch eine Ergänzung BO relevanter Inhalte könnten Schülerinnen und Schüler auch in der 9. bis zur 12. Schulstufe ihre „Repertoire“ erweitern (vgl. Müller 2002: 188). Ein Beispiel dafür wäre die Stärkung der Gesprächskompetenz oder Selbstkompetenz, um beispielsweise für ein Bewerbungsgespräch vorbereitet zu sein. Dies könnte vor allem in der Oberstufe anhand von spontanen Reden im Rahmen der Klasse geübt werden. In Rhetorikseminaren wird diese Methode oft durchgeführt, um die Argumentationsfähigkeit, die Klarheit der Sprache oder aber auch das Selbstbewusstsein zu stärken (vgl. Steiner und Steiner PS BO 2015: 7).

Durch die intensive Auseinandersetzung mit dem Thema der Berufsorientierung im Rahmen dieser Diplomarbeit ergibt sich an dieser Stelle die Gelegenheit, Rückschlüsse für die (GW-) Lehramt Ausbildung zu ziehen. Ich hatte durch eigenes Interesse und auch Glück die Möglichkeit, die beiden Proseminare zur Berufsorientierung zu besuchen. Leider werden diese Lehrveranstaltungen nur im Rahmen eines Wahlfachs im GW Studium angeboten. Im gesamten Studium gibt es keine verpflichtende Lehrveranstaltung zum Thema der Berufsorientierung. Da die verbindliche Übung Berufsorientierung jedoch im Schulalltag verpflichtend umzusetzen ist, erscheint mir diese Gegebenheit als ein großes Versäumnis. In meinen Augen wurden sowohl im ersten, als auch im zweiten Proseminar gute Rahmenbedingungen geschaffen, um sich intensiv, theoretisch und auch praktisch, mit dem Thema der Berufsorientierung auseinanderzusetzen. Ich weiß, dass es im Rahmen der Universität bzw. der einzelnen Fakultäten eine schwierige Aufgabe ist, mit geringem Budget und einer begrenzten Anzahl an Lektoren und Lektorinnen eine neue Lehrveranstaltung aufzunehmen, halte dies jedoch für dringend notwendig und zeitgemäß. Es ist keinesfalls ausreichend eine Berufskoordinatorin bzw. einen Berufskoordinator an der zukünftigen Schule zu haben, da, wie in der Arbeit erläutert, Berufsorientierung nur als Prozess mit der Zusammenarbeit vieler Akteure und Akteurinnen sinnvoll umgesetzt werden, und nur dann einen sinnvollen Mehrwert für junge Menschen haben kann.

9. Literaturverzeichnis

Beinke L. und Wascher U. (1993): Unterrichtsthema Berufswahl – Didaktik und Methodik. – Darmstadt.

Beinke L. (1999): Berufswahl. Der Weg zur Berufstätigkeit. – Bad Honnef.

Beinke L. (2006): Berufswahl und ihre Rahmenbedingungen. Entscheidungen im Netzwerk der Interessen. – Frankfurt am Main.

Beinke L. (2012): Berufsorientierung- ein System. – Frankfurt am Main.

BMBF (Hrsg.) (2012): Rundschreiben 17 Neu!. – Wien.; online:
https://www.bmb.gv.at/2012_17_23228.pdf?5i81pu (Zugriff 05.11.2016)

BMBF (Bundesministerium für Bildung und Frauen) (Hrsg.) (2015): Allgemeine BO Lehrplanbezüge – Allgemein Bildende Höhere Schulen. – Wien.; online:
https://www.bmb.gv.at/schulen/bo/rg/allgipbezahs_18263.pdf?5s8xlp
(Zugriff: 16.11.2016)

BMBF (Hrsg.) (2015): BO Bezüge in den Fachlehrplänen der AHS Unterstufe. – Wien.; online:
https://www.bmb.gv.at/schulen/bo/rg/bezfachlpahsus_18266.pdf?4dts3m
(Zugriff: 16.11. 2016)

BMBWK (Hrsg.) (o.J.): Die Nachhaltigkeit von Berufsorientierung sichern. – Wien.; online:
https://www.bmb.gv.at/schulen/bo/rg/nachhboempf_18511.pdf?5h6wom
(Zugriff: 10.11.2016)

BMUKK (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur) (Hrsg.) (2000): Lehrplan für Geographie und Wirtschaftskunde in der AHS-Unterstufe. – Wien.; online:
https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/lp/ahs9_784.pdf?5s8x2v
(Zugriff 17.11.2016)

BMUKK (Hrsg.) (2000): Lehrplan Verbindliche Übung Berufsorientierung. Allgemein Bildende Höhere Schulen. – Wien.; online:
https://www.bmb.gv.at/schulen/bo/rg/bolpahs_18259.pdf?5s8xls (Zugriff: 20.10.2016)

BMUKK (2004): Lehrplan für Geographie und Wirtschaftskunde in der AHS-Oberstufe. – Wien.; online:
https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_neu_ahs_06_11858.pdf
(Zugriff 01.02.2017)

BMUKK (Hrsg.) (2010): Grundsatzpapier. Ausbau der Berufsorientierung und Bildungsberatung. – Wien.; online:
https://www.bmb.gv.at/schulen/bo/ibobbgrundsatzpapiernov2010o_21088.pdf?5l52ke (Zugriff 15.10.2016)

Brüggemann T. und Rahn S. (2013): Zur Einführung: Der Übergang Schule – Beruf als gesellschaftliche Herausforderung – Entwicklung, rechtliche Verankerung und pädagogischer Auftrag der Berufsorientierung. – In: Brüggemann T. und Rahn S. (Hrsg.): Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. – Münster u.a., 11-20.

Decker F. (1981): Berufswahl, Berufsvorbereitung und Berufsberatung im Unterricht. – Braunschweig.

Dimbath O. (2007): Die (Be-)Deutung schulischer Berufsorientierung. Eine Analyse des Einflusses von Lehrerinnen und Lehrern auf die Berufswahl. – In: Kahlert H. und Mansel J. (Hrsg.): Bildung und Berufsorientierung. Der Einfluss von Schule und informellen Kontexten auf die berufliche Identitätsentwicklung. – Weinheim und München, 163-184.

Dreer B. (2013): Personalentwicklung als Notwendigkeit und Chance zur Qualitätsentwicklung schulischer Berufsorientierung. – In: Brüggemann T. und Rahn S. (Hrsg.): Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. – Münster u.a., 335-347.

Düggeli A. und Kinder K. (2013): Wissen aufbauen, Selbstwirksamkeit fördern und Sinnfindung begleiten – auf dem Berufswahlweg mit Schülerinnen und Schülern. – In: Brüggemann T. und Rahn S. (Hrsg.): Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. – Münster u.a., 211-219.

Ertelt B.-J. (2011): Theorien der Berufswahl und Berufsentwicklung (Objekttheorien). – o.O.; online:
<http://www.praelab-hdba.de/fileadmin/redaktion/Materialien/odbub.pdf> (Zugriff: 03.11.2016)

Famulla G-E. (2005): Schulische Berufsorientierung im Strukturwandel von Arbeit und Beruf. – Flensburg.; online:
http://www.swaprogramm.de/texte_material/swa_vortraege/vortrag_ges_techn_bildung.pdf (Zugriff: 22.02.2017)

Famulla G-E. (2008): Zentrale Herausforderungen an die schulische Berufsorientierung. – In: Jung E. (Hrsg.): Zwischen Qualifikationswandel und Marktege. Konzepte und Strategien einer zeitgemäßen Berufsorientierung. – Hohengehren, 17-34. (=Basiswissen Berufsorientierung Band 1)

Famulla G-E. (2013): Erfahrungen aus dem Programm „Schule-Wirtschaft/Arbeitsleben“. – In: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Hauptvorstand (Hrsg.): Arbeitsweltorientierung und Schule. Eine Querschnittsaufgabe für alle Klassenstufen und Schulformen. – Bielefeld, 11-41.; online:
http://www.pedocs.de/volltexte/2014/8579/pdf/Famulla_2013_Erfahrungen_aus_dem_Programm.pdf (Zugriff: 22.11.2016)

Freie Presse (2017): Rollenbilder bei der Berufswahl; online 16.01.2017
http://www.freiepresse.de/RATGEBER/JOB_UND_KARRIERE/Rollenbilder-bei-der-Berufswahl-artikel9811132.php (Zugriff: 26.01.2017)

Griebel W. (2011): Bildungsübergänge: Was ist wichtig für pädagogische Angebote? Übergänge zwischen Familie und Bildungseinrichtungen. – München.; online:

<http://www.wertebildunginfamilien.de/wp-content/uploads/2014/12/Griebel-BUE-Eisenach-25.11.2011.pdf> (Zugriff: 21.11.2016)

Härtel P. (1995): Berufswahl- Schicksal oder Berufung?. Grundlegungen zu Theorien, Begriffen und Kategorien der Berufsorientierung an den Schnittstellen zwischen Schule und Wirtschaft. – Wien. (=Schriftenreihe Nr. 101)

Hirschi A. (2013): Berufswahltheorien – Entwicklung und Stand der Diskussion. – In: Brüggemann T. und Rahn S. (Hrsg.): Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. – Münster u.a., 27-41.

Hofmann-Schneller M. (2001): Frontalunterricht. - In: Sitte W. und Wohlschlägl H. (Hrsg.): Beiträge zur Didaktik des Geographie und Wirtschaftskunde Unterrichts. – Wien, 146-147. (=Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde, Bd. 16)

Jung E. (2013): Didaktische Konzepte der Studien- und Berufsorientierung für die Sekundarstufen I und II. – In: Brüggemann T. und Rahn S. (Hrsg.): Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch.- Münster u.a., 298-314.

Kahlert H. und Mansel J. (2007): Bildung und Berufsorientierung von Jugendlichen in Schule und informellen Kontexten. – In: Kahlert H. und Mansel J. (Hrsg.): Bildung und Berufsorientierung. Der Einfluss von Schule und informellen Kontexten auf die berufliche Identitätsentwicklung. - Weinheim und München, 7-18.

Klippert H. (1987): Berufswahlunterricht. Handlungsorientierte Methoden und Arbeitshilfen für Lehrer und Berufsberater. – Weinheim und Basel.

Knauf H. und Oechsle M. (2007): Berufsfindungsprozesse von Abiturientinnen und Abiturienten im Kontext schulischer Angebote zur Berufsorientierung. – In: Kahlert H. und Mansel J. (Hrsg.): Bildung und Berufsorientierung. Der Einfluss von Schule und informellen Kontexten auf die berufliche Identitätsentwicklung. – Weinheim und München, 143-162.

Lippegaus-Grünau P. (2011): Kompetenzfeststellung als Grundlage für Berufsorientierung und individuelle Förderung. Fachkonferenz Berufsbildung/Entwicklung/Zukunft. – Offenbach.; online:

https://www.inbas.com/fileadmin/user_upload/themen/120711_Vortrag_Lippegaus_INBAS_Fachtagung_03Nov2011.pdf
(Zugriff: 05.12.2016)

Lippegaus-Grünau P. und Voigt B. (2013): Potenziale erkennen und fördern. Qualität entwickeln. – Offenbach am Main.; online:

https://www.bildungsketten.de/_media/Potenziale_erkennen_und_foerdern_Qualitaet_entwickeln_Glossar.pdf (Zugriff: 01.02.2017)

Lumpe A. (2002): Gestaltungswille, Selbstständigkeit und Eigeninitiative als wichtige Zielperspektiven schulischer Berufsorientierung. – In: Schudy J. (Hrsg.): Berufsorientierung in der Schule. Grundlagen und Praxisbeispiele. – Bad Heilbrunn, 107-124.

Makarova E. und Herzog W. (2013): Geschlechtersegregation bei der Berufs- und Studienwahl von Jugendlichen. – In: Brüggemann T. und Rahn S. (Hrsg.): Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. – Münster u.a., 175-184.

Mangi Chengo C. und Dittelbach E. (2000): Schlussfolgerungen aus der Praxis der BO- neue Chancen für die Berufsorientierung: die kooperative Mittelschule, kurz kMS. – In: Erziehung und Unterricht. – Wien, 1018-1028.

Mayrhofer G., Posch R. und Reiter I. (2015)³: Geoprofi 3. – Linz.

Mayrhofer G., Posch R. und Reiter I. (2015)²: Geoprofi 4. – Linz.

Mosberger B., Schneeweiß S. und Steiner K. (2012): Praxishandbuch. Theorien der Bildungs- und Berufsberatung. – Wien; online:
http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/AMS_PH_TBBS.pdf
(Zugriff: 25.10.2016)

Müller W. (2002): Abitur- und dann? Berufsorientierung in der Gymnasialen Oberstufe. – In: Schudy J. (Hrsg.): Berufsorientierung in der Schule. Grundlagen und Praxisbeispiele. – Bad Heilbrunn, 175-191.

Neuenschwander M.P. (2013): Elternarbeit in der Berufsorientierungsphase. – In: Brüggemann T. und Rahn S. (Hrsg.): Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. – Münster u.a., 198- 210.

Niemeyer B. und Bhöss M. (2013): Berufsorientierung im europäischen Kontext. – In: Brüggemann T. und Rahn S. (Hrsg.): Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. – Münster u.a., 84-92.

Öhl F. und Vielhaber C. (2010): Politik im öffentlichen Raum. Der öffentliche Raum als Lern-Ort politischer Bildung. – o.O.; online:
http://www.didactics.eu/fileadmin/pdf/Themendossier_DPB_Politik_im_-366ffentlichen_Raum__1_.pdf (Zugriff: 30.01.2017)

Reich K. (2005): Lernen als Prozess. Konstruktivistische Didaktik. Beispiele für eine veränderte Unterrichtspraxis. – In: Schulmagazin 5-10 (Hrsg.). – Köln, 5-8.; online:
http://www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/reich_works/aufsätze/reich_48.pdf (Zugriff: 25.02. 2917)

Rowold J. (2013): Menschenbilder des Human Resource Managements. - In: Rowold J. (Hrsg.) (2015²): Human Resource Management. Lehrbuch für Bachelor und Master. – Heidelberg, 5-13.; Probeseiten online:
<http://www.springer.com/de/book/9783662459829> (Zugriff: 10.12.2016)

Rübner M. (2013): Ansatzpunkte und Herausforderungen professioneller Berufsorientierung. Eine systematische Bestandsaufnahme zum Beitrag der Bundesagentur für Arbeit. – In: Brüggemann T. und Rahn S. (Hrsg.): Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. – Münster u.a., 315-329.

Schaffner D. und Ryter A. (2013): Aufgabenstellung und Professionalitätsentwicklung des pädagogischen Personals in der Studien- und Berufsorientierung – Konsequenzen für die Aus- und Weiterbildung. – In: Brüggemann T. und Rahn S. (Hrsg.): Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. – Münster u.a., 357-366.

Schudy J. (2002): Berufsorientierung als schulstufen- und fächerübergreifende Aufgabe. – In: Schudy J. (Hrsg.): Berufsorientierung in der Schule. Grundlagen und Praxisbeispiele. – Bad Heilbrunn, 9-16.

Sitte W. (2001): Arbeitsblätter. – In: Sitte W. und Wohlschlägl H. (Hrsg.): Beiträge zur Didaktik des Geographie und Wirtschaftskunde Unterrichts. – Wien, 11-16. (=Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde, Bd. 16)

Staatsinstitut für Frühpädagogik (o.J.): Was sind Transitionen?. – o.O.; online: http://www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/hintergrundinformationen_zum_verst_ndnis_von_transitionen.pdf (Zugriff: 28.11.2016)

Steiner D. und Steiner K. (2001): Berufsorientierung als Verbindliche Übung in der Sekundarstufe I. – In: Sitte W. und Wohlschlägl H. (Hrsg.): Beiträge zur Didaktik des Geographie und Wirtschaftskunde Unterrichts. – Wien, 17-31. (=Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde, Bd. 16)

Vernetzungsstelle für Gleichberechtigung, Frauenbeauftragte und Gleichstellungsbeauftragte (2006): Männerberufe – Frauenberufe. – Hannover.; online: https://www.edugroup.at/fileadmin/DAM/Gegenstandsportale/Gender_und_Bildung/Dateien/Berufe.pdf (Zugriff: 30.01.2017)

Vielhaber C. (Hrsg.).(1999): Fachdidaktik kreuz und quer. – Wien. (=Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde 15)

Wohlschlägl H., Hofmann- Schneller M., Beran A., Forster F. und Graf F. (2013)¹¹: Durchblick 3. Geographie und Wirtschaftskunde für die 7. Schulstufe. – Wien.

Wohlschlägl H., Hofmann- Schneller M., Beran A., Forster F. und Graf F. (2013)¹¹: Durchblick 4. Geographie und Wirtschaftskunde für die 8. Schulstufe. – Wien.

weitere Internet-Quellen

http://www.aokgesundheitspartner.de/rh/vigo_praxis/meinung/zuschriften/index_07426.html (Zugriff: 04.02.2017)

<https://www.bmb.gv.at/schulen/euint/eubildung/ibobb.html> (Zugriff: 03.11.2016)

<https://www.bmb.gv.at/schulen/bo/umsetzung/index.html> (Zugriff: 10.11.2016)

https://www.bmb.gv.at/schulen/bo/schul_ansprech/index.html
(Zugriff: 14.11.2016)

<https://www.bmb.gv.at/schulen/bo/rg/bolp.html> (Zugriff: 14.11.2016)

https://www.bmb.gv.at/schulen/service/psych/berufsorientierung_5_17659.pdf?5s8wzk (Zugriff: 04.02.2017)

<http://deutschelyrik.de/index.php/wacht-auf.html> (Zugriff: 10.11.2016)

<http://www.dw.com/de/m%C3%A4nner-in-frauenberufen-und-umgekehrt/av-6725572> (Zugriff: 02.02.2017)

<http://geldanlagen24.eu/berufswahltheorie-holland/> (Zugriff 18.12.2016)

http://home.unileipzig.de/didakrom/Methoden/Methoden%20des%20Studienseminars%20Solingen%20Wuppertal%20Sekundarstufe%20I/Methodenkarten_Streitgesprach.pdf (Zugriff: 03.02.2017)

<http://methodenpool.uni-koeln.de/download/rollenspiele.pdf> (Zugriff: 05.02.2017)

<http://www.mindmapping.com/de/die-theorie-hinter-den-mind-maps.php> (Zugriff 26.01.2017)

Steiner K. und Steiner D. (2015/2016): Auszüge aus den Folien der beiden Proseminare zur Berufsorientierung. – Wien.; online:

https://moodle.univie.ac.at/pluginfile.php/1988226/mod_resource/content/1/PS%20Fachdidaktik%20und%20Koordination%20der%20Berufsorientierung%20I_WS2015-2016_Einheit2.pdf (Zugriff: 19.11.2016)

https://moodle.univie.ac.at/pluginfile.php/2032948/mod_resource/content/1/PS%20Fachdidaktik%20und%20Koordination%20der%20Berufsorientierung%20I_WS2015-2016_Einheit4.pdf (Zugriff: 20.11.2016)

https://moodle.univie.ac.at/pluginfile.php/2052525/mod_resource/content/1/PS%20Fachdidaktik%20und%20Koordination%20der%20Berufsorientierung%20I_WS2015-2016_Einheit5.pdf (Zugriff: 18.11.2016)

https://moodle.univie.ac.at/pluginfile.php/2052527/mod_resource/content/1/PS%20Fachdidaktik%20und%20Koordination%20der%20Berufsorientierung%20I_WS2015-2016_Einheit6.pdf (Zugriff: 17.12.2016)

https://moodle.univie.ac.at/pluginfile.php/2052529/mod_resource/content/1/PS%20Fachdidaktik%20und%20Koordination%20der%20Berufsorientierung%20I_WS2015-2016_Einheit7.pdf (Zugriff: 22.01.2017)

https://moodle.univie.ac.at/pluginfile.php/2052532/mod_resource/content/1/PS%20Fachdidaktik%20und%20Koordination%20der%20Berufsorientierung%20I_WS2015-2016_Einheit8.pdf (Zugriff: 25.01.2017)

https://moodle.univie.ac.at/pluginfile.php/2470242/mod_resource/content/2/PS%20Fachdidaktik%20und%20Koordination%20der%20Berufsorientierung%20II_SS2016_Einheit3.pdf (Zugriff: 01.02.2017)

https://moodle.univie.ac.at/pluginfile.php/2488531/mod_resource/content/1/PS%20Fachdidaktik%20und%20Koordination%20der%20Berufsorientierung%20II_SS2016_Einheit4_pdf-Version.pdf (Zugriff: 23.01.2017)

http://qualifikation.kenline.de/qualifikation/qualifikation_allgemein.htm (Zugriff: 16.12.2016)

https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/1985_78_0/1985_78_0.pdf (Zugriff: 22.02.2017)

<https://www.schule.at/portale/berufsorientierung-ibobb/news/detail/profile-der-beratungsprofessionen.html> (Zugriff: 24.02.2017)

https://www.schule.at/fileadmin/DAM/Gegenstandsportale/Beruf_und_Bildung/Da teien/Berater_AK.pdf (Zugriff: 24.02.2017)

https://www.schule.at/fileadmin/DAM/Gegenstandsportale/Beruf_und_Bildung/Da teien/Berater_AMS.pdf (Zugriff: 24.02.2017)

https://www.schule.at/fileadmin/DAM/Gegenstandsportale/Beruf_und_Bildung/Da teien/Jugendcoaching.pdf (Zugriff: 24.02.2017)

https://www.schule.at/fileadmin/DAM/Gegenstandsportale/Beruf_und_Bildung/Da teien/Berater_WK.pdf (Zugriff: 24.02.2017)

http://www.sn.schule.de/~sud/methodenkompodium/module/1/5_4.htm (Zugriff: 01.02.2017)

<http://www.spektrum.de/lexikon/psychologie/deklaratives-wissen/3182> deklaratives wissen (Zugriff: 23.01.2017)

<http://www.spektrum.de/lexikon/psychologie/prozedurales-wissen/11947> (Zugriff: 10.01.2017)

<http://www.springer.com/de/book/9783658017569#aboutAuthors> (Zugriff: 15.11.2016)

<http://stobotagebuch.blogspot.co.at/2010/10/hollands-theorie-teil-4.html> (Zugriff: 28.12.2017)

http://www.uni-kl.de/ZfL/didagma_glossar/index.php?sid=&sc=&p=glossar&x=9 (Zugriff: 25.02.2017)

<https://www.unitrier.de/fileadmin/fb1/prof/PAD/BW2/Hoffmann/Bildungstheoret.Didaktik.pdf> (Zugriff 25.02.207)

http://www.zeit.de/2001/32/200132_stimmts_seneca.xml (Zugriff: 07.11.2016)

<http://www.zeitblueten.com/news/mind-map/heidenberger> (Zugriff: 22.01.2017)

10. Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abbildung 1 Verantwortungsdreieck IBOBB (Quelle: BMUKK 2010: 3)	17
Abbildung 2 Akteure und Akteurinnen der Berufsorientierung (Quelle: BMB 2016) ..	22
Abbildung 3 Die berufliche Entwicklung in fünf Phasen (Quelle: Steiner und Steiner PS BO 2015: 7)	71
Abbildung 4 Die sechs Interessens- und Persönlichkeitstypen nach Holland (Quelle: Stubodtagebuch Blogspot 2010: online).....	74
Abbildung 5 Hexagonales Modell nach Holland (Quelle: Geldanlegen 24h 2016: online)	74
Abbildung 6 Die sozial-kognitive Theorie (Quelle: Steiner und Steiner PS BO 2015: 12).....	76
Abbildung 7 Menschbilder; erweitert durch den Homo reciprocans (Quelle: Steiner und Steiner PS BO 2015: 4)	85
Abbildung 8 Daten und Fakten des Arbeitsmarktes (Quelle: Wohlschlägl und Hofmann-Schneller et.al. 2013 ¹¹ : 84).....	100
Abbildung 9 Aufgaben -Traumberufe? Wirklichkeit? (Quelle: Wohlschlägl und Hofmann-Schneller et.al. 2013 ¹¹ : 86).....	101
Abbildung 10 ein Ausschnitt aus der Graphik „Interessen zur Selbsteinschätzung“ (Quelle: Wohlschlägl und Hofmann-Schneller et.al. 2013 ¹¹ : 87).....	102
Abbildung 11 Graphik in Bezug auf Fähigkeiten und dazugehörige Aufgabenstellungen (Quelle: Wohlschlägl und Hofmann-Schneller et.al. 2013 ¹¹ : 87).....	103
Abbildung 12 Cartoon Jobsuche (Quelle: Wohlschlägl und Hofmann-Schneller et.al. 2013 ¹¹ : 88)	104
Abbildung 13 Aufgabenstellungen Unterkapitel „Berufswelt im Wandel“ (Quelle: Wohlschlägl und Hofmann-Schneller et.al. 2013 ¹¹ : 89)	105
Abbildung 14 Aufgabenstellungen Unterkapitel „Arbeit(s)los“ (Quelle: Wohlschlägl und Hofmann-Schneller et.al. 2013 ¹¹ : 91)	106

Abbildung 15 Berufsfelder zuordnen (Quelle:Mayrhofer und Posch et.al. 2015 ³ : 103).....	109
Abbildung 16 Schultypen in Österreich (Quelle: Mayrhofer und Posch et.al. 2015 ³ : 105).....	110
Abbildung 17 Aufgabenstellung Lückentext (Quelle: Mayrhofer und Posch et.al. 2015 ³ : 105).....	111
Abbildung 18 Eigenschaften einer Pilotin/eines Piloten (Quelle: Mayrhofer und Posch et.al. 2015 ³ : 113).....	112
Abbildung 19 Traumberufe (Quelle: Mayrhofer und Posch et.al. 2015 ³ : 113)	113
Abbildung 20 Ausschnitt aus dem Lückentext „Alles im Griff“ (Quelle: Mayrhofer und Posch et.al. 2015 ³ : 118).....	114
Abbildung 21 Auswertung des Lückentextes (Quelle: Mayrhofer und Posch et. al. 2015 ³ : 118).....	115
Abbildung 22 Broschüren als „Entscheidungshilfe“(Quelle: Wohlschlägl und Hofmann-Schneller et.al. 2013 ¹¹ : 129)	122
Abbildung 23 Aufgabenstellung „Informationsquellen“ (Quelle: Wohlschlägl und Hofmann-Schneller et.al. 2013 ¹¹ : 129).....	123
Abbildung 24 Ausschnitt über die vorgeschlagenen Informationsquellen (Quelle: Wohlschlägl und Hofmann-Schneller et.al. 2013 ¹¹ : 128).....	124
Abbildung 25 Aufgabenstellungen Technischer Fortschritt (Quelle: Wohlschlägl und Hofmann-Schneller et.al. 2013 ¹¹ : 130)	125
Abbildung 26 Technologischer Wandel verändert die Arbeits- und Berufswelt (Quelle: Wohlschlägl und Hofmann-Schneller et.al. 2013 ¹¹ : 130)	126
Abbildung 27 Aufgabenstellung „Berufskompass“ (Quelle: Mayrhofer und Posch et.al. 2015 ² : 111).....	127
Abbildung 28 Aufgabenstellung „Arbeiten mit dem Computer“ (Quelle: Mayrhofer und Posch et.al. 2015 ² : 113).....	129
Abbildung 29 Aufgabenstellung „verschiedene Schultypen“ (Quelle: Mayrhofer und Posch et.al. 2015 ² : 115).....	130
Abbildung 30 Aufgabenstellung Mindmap (Quelle: Mayrhofer und Posch et. al. 2015 ² : 115).....	131
Abbildung 31 Kreuzworträtsel „Alles im Griff“ (Quelle: Mayrhofer und Posch et.al. 2015 ² : 116).....	132

Abbildung 32 Auswertung Kreuzworträtsel „Alles im Griff“ (Quelle: Mayrhofer und Posch et. al. 2015 ² : 116).....	133
Abbildung 33 Karikatur „Rollenbilder in der Arbeits- und Berufswelt“ (Quelle: Aok Gesundheitskasse online).....	154
Abbildung 34 Video Input (Quelle: Global 3000 – Das Globalisierungsmagazin, Georgi 2012: online)	158
Tabelle 1 Planungsraster Unterrichtseinheit (Quelle: eigene Darstellung 2017).....	148

11. Anhang

Lehrplan verbindliche Übung Berufsorientierung Allgemeinbildende höheren Schulen (Quelle: BMUKK 2000)

online unter: https://www.bmb.gv.at/schulen/bo/rg/bolpahs_18259.pdf?5s8xls

Bildungs- und Lehraufgabe

Berufsorientierung findet viele Ansatzpunkte in den anderen Unterrichtsgegenständen, verfolgt jedoch darüber hinausgehende, eigenständige Ziele.

Der Unterricht in Berufsorientierung strebt die Entscheidungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler an und soll zwei Hauptkomponenten integrieren: Ichstärke (Selbstkompetenz) und Wissen um die bzw. Auseinandersetzung mit der Berufswelt (Sach- und Methodenkompetenz). Sozialkompetenz gewinnt steigende Bedeutung in der Berufswelt: Sie soll sowohl Gegenstand der Untersuchung als auch der Einübung im Rahmen der Berufsorientierung sein.

Somit soll ein wesentlicher Beitrag zur Persönlichkeitsbildung der Schülerinnen und Schüler geleistet werden. Die Entwicklung und Stärkung von Hoffnung, Wille, Entscheidungsfähigkeit, Zielstrebigkeit, Tüchtigkeit, Leistungsbereitschaft, Durchhaltevermögen und Beziehungsfähigkeit soll dabei im Mittelpunkt stehen.

Berufsorientierung bietet auch Gelegenheit, traditionelle Einstellungen und Vorurteile im Hinblick auf Berufs- und Bildungswege zu überprüfen, und zielt darauf ab, den Raum möglicher Berufs- und Bildungsentscheidungen, insbesondere für Schülerinnen, zu erweitern.

Beiträge zu den Bildungsbereichen

Sprache und Kommunikation:

Schulung des präzisen Sprachgebrauches; Gewinnung von und kritische Auseinandersetzung mit bildungs- und berufsrelevanten Informationen.

Mensch und Gesellschaft:

Arbeits- und Berufswelt unter kulturellen, wirtschaftlichen, sozialen und ökologischen Gesichtspunkten kennen lernen.

Natur und Technik:

Auswirkung neuer Technologien in den verschiedenen Berufs- und Lebensbereichen.

Kreativität und Gestaltung:

Bedeutung von Kunst und Kreativität für Freizeit und Arbeitsleben.

Gesundheit und Bewegung:

Dimensionen der Gesundheit als Faktor in Arbeit und Beruf.

Didaktische Grundsätze

Der Unterricht soll die Tatsache berücksichtigen, dass Berufsorientierung prozesshaften Charakter hat. Er soll die Berufs- und Bildungswahl einleiten, begleiten und zur selbstständigen Berufs- und Bildungswahlentscheidung hinführen. Dabei ist auf berufsorientierende Inhalte anderer Unterrichtsgegenstände, auch früherer Schulstufen, Bezug zu nehmen.

Die Beiträge der Berufsorientierung zur Persönlichkeitsbildung bedingen eine besondere Art der Unterrichtsgestaltung: anschauliches, unmittelbares Erleben und Selbsttätigkeit sind dafür Voraussetzung.

Für die Umsetzung im Unterricht bieten sich an: Klassengespräche, Rollenspiele, Gruppenarbeit, selbstständige Einzelarbeit, personale Begegnungen, Realbegegnungen. Realbegegnungen bieten eine breite Palette von Möglichkeiten: Schul-, Betriebs- und Berufserkundungen, Berufspraktische Tage, Besuch von Berufsinformationsmessen usw. Sie erfordern eine fundierte Vor- und Nachbereitung mit den Schülerinnen und Schülern und intensive Kooperation zwischen den Schulen und Betrieben. Bei der Terminisierung ist auf den Gesamtverlauf des Berufsorientierungsprozesses zu achten. Es ist darauf Bedacht zu nehmen, dass Entscheidungen der Bildungs- und Berufsplanung persönliche Entscheidungen sind und häufig im Kreis der Familie oder in Einzelberatungen stattfinden. Sie können daher im Unterricht nur vorbereitet werden. Die zielgerichtete Inanspruchnahme von außerschulischen Beratungseinrichtungen durch die Schülerinnen und Schüler ist zu fördern.

Lehrstoff

Kernbereich:

Im Folgenden werden die Lernziele der Berufsorientierung angeführt- sie sind jedenfalls zu gewährleisten. Die aufgezählten Themenbereiche zeigen einen Weg zur Umsetzung. Die Berufsorientierung soll dazu führen, dass die Schülerinnen und Schüler

- die eigenen Wünsche, Interessen und Neigungen entdecken, erforschen und hinterfragen lernen sowie Begabungen und Fähigkeiten wahrnehmen können, um persönliche Erwartungen reflektieren und einschätzen zu lernen (3. und 4. Klasse):

Erfahrungen mit Tätigkeiten, in denen Fähigkeiten angesprochen werden (kognitive, affektive, psychomotorische), Auseinandersetzung mit Berufsbiographien, kulturelle

Thematisierung von Arbeit (Dichtung, Musik, Werkzeug, Kleidung, Sozialformen, ...)

(3. und 4. Klasse);

persönliche Lebens- und Berufsplanung kritisch reflektieren und überprüfen (Präkonzepte, eigenes Rollenverständnis, geschlechtsspezifische Sozialisation, ...) (3. Klasse);

Selbstreflexion in Bezug auf Interessen, Neigungen, Fähigkeiten aus den verschiedenen Lebensbereichen (Freizeit, Schule,...) und Verknüpfung mit der Berufswahl (3. Klasse);

Veränderbarkeit des Berufswunsches, Berufswunschverlauf (3. und 4. Klasse);

Anforderungsprofile für berufliche Tätigkeiten und Ausbildungen (3. und 4. Klasse);

Berufswunsch und Realisierbarkeit im Wirkungsgefüge von z.B. Eltern, Freundinnen und Freunden, Wirtschaft und Gesellschaft (4. Klasse).

- Arbeit in ihrer vielfältigen Bedeutung und Form als Elementarfaktor für die Menschen und ihren Lebensraum erkennen und ihr einen persönlichen Stellenwert zuordnen können (3. und 4. Klasse):

Arbeit im unmittelbaren Erlebnisbereich der Schülerinnen und Schüler (3. und 4. Klasse);

eigene und die Erfahrung anderer mit Arbeit (3. und 4. Klasse);

Vergleich von Arbeit in verschiedenen Lebens- und Wirtschaftsräumen; Weltwirtschaft und globale Entwicklungen, volkswirtschaftliche Zusammenhänge (Lohn- und Preisentwicklung, Wirtschafts- und Sozialpolitik), europäische Entwicklungen (4. Klasse);

die vielfältigen Formen von Arbeit, z.B. unbezahlte Arbeit (Hausarbeit, Arbeit für Gemeinschaft und Familie, informeller Sektor) - Erwerbsarbeit, selbstbestimmte Arbeit - fremdbestimmte Arbeit (3. Klasse);

Arbeit und Gesundheit, Arbeitsbedingungen und Gesundheitssicherung (4. Klasse).

- durch Auseinandersetzung mit der Problematik der geschlechtsspezifischen Konzentration auf bestimmte Ausbildungswege und des nach Geschlechtern geteilten Arbeitsmarkts die daraus resultierenden Konsequenzen für die weitere Lebens- und Berufslaufbahn einschätzen lernen (3. und 4. Klasse):

Stärkung des Selbstwertgefühls, insbesondere von Mädchen, hinsichtlich der Eignung für ein breites Ausbildungs- und Berufsspektrum (3. und 4. Klasse);

Doppelbelastung von berufstätigen Frauen und Lösungsansätze (3. und 4. Klasse);

Partnerschaft und Aufgabenteilung in Familie, Ehe und Lebensgemeinschaften (3. und 4. Klasse);

Rollenverständnis (biologische Rolle, soziale Rolle, Berufsrolle) von Mädchen und

Frauen, Knaben und Männern (3. und 4. Klasse);
gesetzliche Grundlagen, z.B. Ehegesetz, Gleichbehandlungsgesetz usw. (3. Klasse);
Bezahlung, Aufstiegsmöglichkeiten, Wiedereinstiegsproblematik, Teilzeitbeschäftigung,
Weiterbildungschancen (4. Klasse).

- Eltern, Funktion der Erziehungsberechtigten als wesentliche Entscheidungsträger einbeziehen (3. und 4. Klasse):

Reflexion der eigenen Entscheidungsmöglichkeiten innerhalb der Familie (3. und 4. Klasse);

Erschließung von Eltern, Verwandten, Freunden und Freundinnen als Quelle der Unterstützung (4. Klasse).

- aktuelle Formen sowie die Veränderbarkeit von Arbeit und Berufen erkennen, Entwicklungen einschätzen lernen und eine persönliche Strategie für die eigene Berufs- und Lebensplanung aufbauen können (3. und 4. Klasse):

Veränderungen und Weiterentwicklung von Arbeit und Berufen unter historischen, politischen, wirtschaftlichen, sozialen, ergonomischen und ökologischen Aspekten (3. Klasse);

Auswirkungen neuer Technologien auf die verschiedenen Berufs- und Lebensbereiche im Zusammenhang mit Arbeit erforschen (3. Klasse);

Arbeitslosigkeit als strukturelles Phänomen - mögliche persönliche Strategien und Fördermaßnahmen am Arbeitsmarkt (4. Klasse);

Interessenvertretungen und Grundlagen des Arbeits- und Sozialrechts (4. Klasse);

Basisqualifikationen als Ausgangspunkt für Spezialisierungen und Weiterbildungsmöglichkeiten (4. Klasse);

steigende Bedeutung von sozialen Kompetenzen (Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit, Tragen von Verantwortung usw.) im Berufs- und Wirtschaftsleben (4. Klasse).

- sich in den verschiedenen Berufsbereichen zurecht finden lernen, Charakteristika erkennen und nach eigenem Interesse vertiefte Einblicke in ausgewählte Berufe gewinnen (3. und 4. Klasse):

Berufe nach bestimmten Kriterien Berufsfeldern zuordnen (3. und 4. Klasse);

persönlich ausgewählte Berufe und Arbeitsbereiche erkunden, Erkenntnisse ableiten und mit persönlichen Einstellungen und Haltungen in Zusammenhang bringen (3. Klasse);

Klasse);

die Arbeits- und Berufswelt erfahren, Realbegegnungen (3. und 4. Klasse);
selbstständiges Einholen und kritisches Auseinandersetzen mit berufsrelevanten Informationen (3. und 4. Klasse).

- Erwartungshaltungen und Beeinflussungen von außen wahrnehmen, ergründen und in ihrer Wirkung einschätzen lernen (3. und 4. Klasse):

äußere Einflüsse auf die Entwicklung des Berufswunsches (3. Klasse);

geschlechtsspezifische Vorurteile (Rollenbilder, geschlechtsspezifische Arbeitsteilung usw.) (3. Klasse);

Lebens- und Berufsbiographien (3. Klasse);

Statistiken und Datenmaterial zu beruflichen Positionen, Einkommenshöhen, Arbeitsplatz- und Ausbildungsangebot usw. (4. Klasse).

- die vielfältigen Ausbildungswege in

Österreich mit ihren besonderen Anforderungen und Bildungsabschlüssen charakterisieren können sowie über Eintritts- und Übertrittsprobleme Bescheid wissen, um einen für sie richtigen Ausbildungsweg zu finden und

sich darauf vorbereiten zu können (3. Klasse / 2. Semester und 4. Klasse / 1. Semester):

Angebotsprofile und Eingangsvoraussetzungen der weiterführenden Schulen bzw.

Schulstufen sowie der Lehre, Inhalte und Abschlüsse (3. Klasse);

Aufnahmeverfahren der Schulen und Betriebe, z.B. Tests, Bewerbungen (4. Klasse);

Kombination von Theorie und Praxis in den Ausbildungswegen (4. Klasse);

Schulabbruch und daraus resultierende Konsequenzen (4. Klasse);

Bildungsabschlüsse und Berufschancen (3. Klasse);

Umstiegsmöglichkeiten und Anrechenbarkeiten, Zugangsbedingungen in weitere aufbauende Ausbildungen (Kolleg, Fachhochschule, ...) exemplarisch kennen lernen (4. Klasse);

Notwendigkeit und Angebote lebensbegleitender Weiterbildung (3. Klasse).

- Beratungseinrichtungen, die Hilfe für die Planung der beruflichen Ausbildung anbieten, kennen lernen und das Angebot für sich nutzen können (4. Klasse):

Schülerberatung, Schulpsychologie; Arbeitsmarktservice, Arbeiterkammer, Wirtschaftskammer; Projekte, Förderprogramme; sonstige Beratungs- und Informationsquellen.

- **schwierige berufliche Situationen für bestimmte Gruppen erkennen, Zusammenhänge und mögliche Gründe dafür überlegen, Veränderungsmöglichkeiten aufzeigen und diskutieren können** (4. Klasse):

Berufsbiographien (z.B. AusländerInnen, Behinderte, ältere ArbeitnehmerInnen); gesetzliche Bestimmungen, z.B. Ausländerbeschäftigungsgesetz, Behinderteneinstellgesetz; Förderung des Integrationsgedankens.

Erweiterungsbereich:

Die Inhalte des Erweiterungsbereichs werden unter Berücksichtigung der Bildungs- und Lehraufgabe sowie der Didaktischen Grundsätze festgelegt (siehe den Abschnitt „Kern- und Erweiterungsbereich“ im dritten Teil).

Lehrplan Geographie und Wirtschaftskunde für die Unterstufe AHS (Quelle: BMUKK 2000) online unter:

https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/lp/ahs9_784.pdf?5i84jv

GEOGRAPHIE UND WIRTSCHAFTSKUNDE

Bildungs- und Lehraufgabe:

Im Mittelpunkt von Geographie und Wirtschaftskunde steht der Mensch. Seine Aktivitäten und Entscheidungen in allen Lebensbereichen haben immer auch raumstrukturelle Grundlagen und Auswirkungen. Diese räumlichen Aspekte menschlichen Handelns sind Gegenstand des Unterrichts. Besonders thematisiert werden solche Vernetzungen am Beispiel der Wirtschaft, deren allgemeine Grundlagen zu erarbeiten sind. Es bieten sich vielfältige Ansätze fächerverbindenden Arbeitens an. Neben der bewussten Wahrnehmung wird die Beschreibung sowie die Erklärung von Sachverhalten, Zusammenhängen und Entwicklungen des menschlichen Handelns angestrebt. Geographie und Wirtschaftskunde soll Schülerinnen und Schülern helfen, im privaten, beruflichen und öffentlichen Bereich verantwortungsbewusst und tolerant zu handeln.

Im Geographie-und-Wirtschaftskunde-Unterricht der 1. bis 4. Klasse wird angestrebt:

-Aufbau von Orientierungs- und Bezugssystemen mit Hilfe fachbezogener Arbeitsmittel und Arbeitstechniken, um Wissen selbstständig erwerben, einordnen und umsetzen zu können.

-Bewusstes Wahrnehmen der räumlichen Strukturiertheit der Umwelt.

-Einsichten in Vorgänge der Raumentwicklung gewinnen, um Fragen der Raumnutzung und Raumordnung unter Beachtung von Ökonomie und Ökologie zu verstehen.

-Einblick in unterschiedliche Wirtschafts- und Gesellschaftssysteme gewinnen, um sich mit aktuellen und zukünftigen politischen Fragen auseinander zu setzen sowie demokratisch und tolerant handeln zu können.

-Die raumdifferenzierende Betrachtungsweise in anderen Bereichen anwenden sowie Kenntnisse und Einsichten aus anderen Unterrichtsgegenständen heranziehen können.

Beitrag zu den Aufgabenbereichen der Schule:

Verantwortungsvoller Umgang mit der Umwelt; Toleranz gegenüber dem Anderen bzw. gegenüber Minderheiten; Bewertung ökonomischer Fragestellungen unter ethischen und religiösen Gesichtspunkten.

Beiträge zu den Bildungsbereichen:

Sprache und Kommunikation:

Erwerb von Sprachkompetenz durch Auswertung von Texten, Bildern und grafischen Darstellungsformen; Einbeziehung aktueller Massenmedien; Entwicklung einer Diskussionskultur.

Mensch und Gesellschaft:

Erwerb von Urteils- und Kritikfähigkeit, Entscheidungs- und Handlungskompetenz; Entwicklung von Toleranz gegenüber dem Anderen bzw. gegenüber Minderheiten; Erkennen und Bewerten von Gegebenheiten und Entwicklungen in der Arbeits- und Berufswelt; Bewertung ökonomischer Fragestellungen unter ethischen Gesichtspunkten; Einsicht in ökonomische Zusammenhänge; Aufbau eines Wertesystems zur verantwortungsbewussten Gestaltung des Lebensraums.

Natur und Technik:

Erklärung der Entstehung von Naturvorgängen und ihrer Wirkung auf Mensch und Umwelt; Beschreibung der Auswirkungen klimatischer Veränderungen auf die Lebenswelt; verantwortungsvoller Umgang mit der Umwelt; kritische Auseinandersetzung mit Statistiken, Wahrnehmen von Manipulationsmöglichkeiten; Auseinandersetzung mit einfachen Modellen.

Kreativität und Gestaltung:

Kreative Darstellung von Sachverhalten; Entwicklung der Bereitschaft zur Mitwirkung an der Gestaltung der Umwelt.

Gesundheit und Bewegung:

Verwendung einschlägiger Orientierungshilfen; Erkennen des Zusammenhangs zwischen Gesundheit und Umweltbedingungen; Erfassen der zunehmenden Bedeutung der Freizeitgesellschaft; Erkennen der kulturellen Differenzierung von Ernährungsgewohnheiten.

Didaktische Grundsätze:

In der 1. und 2. Klasse soll der Erwerb elementarer Begriffe, Fertigkeiten und Einsichten anhand einfacher Sachverhalte angestrebt werden. Dabei soll den Schülerinnen und Schülern die Vielfalt menschlichen Lebens und Wirtschaftens auf der Erde bewusst werden.

In der 3. und 4. Klasse soll die Erweiterung und Vertiefung dieser Qualifikationen erfolgen. Es sollen grundlegende Kenntnisse und Einsichten über Österreich und Europa sowie Verständnis für weltweite Fragestellungen angebahnt werden.

Geographische und wirtschaftskundliche Inhalte sollen im Unterricht nicht nebeneinander stehend getrennt, sondern in starkem Maße miteinander verflochten in vergleichender Darstellung aller Kontinente unter möglichst häufiger Berücksichtigung Österreichs behandelt werden.

Der Lehrplan sieht für jede Klasse mehrere Themenkreise vor. Diese werden durch Zielstellungen näher bestimmt. Ihre Reihenfolge im Lehrplan ist eine Grundlage für die Unterrichtsplanung, deren Festlegung den Lehrerinnen und Lehrern obliegt.

Der Lehrstoff der 1. bis 4. Klasse ist nach thematischen Schwerpunkten gegliedert. Im Unterricht sind dreileitende Fragenbereiche immer wieder aufzugreifen:

Österreich wird in jeder Schulstufe behandelt, wobei das Hauptgewicht in der 3. Klasse liegt. Neben einem soliden topographischen Orientierungswissen ist eine Übersicht der demographischen, sozialen, politischen und ökonomischen Strukturen und Entwicklungstendenzen zu vermitteln sowie die Stellung des Landes innerhalb Europas herauszuarbeiten.

Die Leitfrage **Zentrum/Peripherie** stellt den Problembereich regionaler Disparitäten in den Mittelpunkt, wobei von lebensweltlich unmittelbar erfahrbaren Beispielen auszugehen ist. Kleinregionale, nationale, europäische und globale Fragestellungen sind zu berücksichtigen.

Das Wechselspiel zwischen Produktion und Konsum bzw. Angebot und Nachfrage sowie ihr Zusammenwirken für die Preisbildung, betriebswirtschaftliche und nationalökonomische Prozesse stehen im Zentrum des Fragenbereichs **Markt und Wirtschaftskreisläufe**.

Die regionale Zuordnung der einzelnen Beispiele sowie die zusammenfassende Darstellung auf jeder Schulstufe hat gemeinsam mit topographischen Übungen den Aufbau eines erdumspannenden topographischen Grundgerüsts zu sichern, das immer wieder herangezogen und weiter verdichtet werden muss. Topographische Begriffe sollen aber nie um ihrer selbst willen gelernt, sondern immer mit bestimmten Sachverhalten bzw. Fragestellungen verbunden werden.

Der Unterricht in Geographie und Wirtschaftskunde muss sich regelmäßig der erreichbaren realen Umwelt zuwenden. In Lehrausgängen, Wanderungen, Betriebserkundungen und ähnlichem sollen die Schülerinnen und Schüler unmittelbar an der Wirklichkeit räumliche und wirtschaftliche Situationen erleben. Viele Lerninhalte sind einer unmittelbaren Begegnung jedoch nicht zugänglich. Deshalb ist Geographie und Wirtschaftskunde auf die Verwendung unterschiedlicher Medien angewiesen. Sie ermöglichen die wiederholte Auseinandersetzung mit Lerninhalten und dienen der Objektivierung und Zuordnung der Einzelbeobachtung.

Die Verwendung elektronischer Medien soll zur arbeitsorientierten Unterrichtsgestaltung wesentliche Impulse beisteuern. Besonders zu fördern sind Unterrichtsprojekte, da sie eine ganzheitliche Auseinandersetzung mit komplexen Fragestellungen ermöglichen. Offene Lernformen sollen eine Individualisierung und Autonomisierung des Lernprozesses gewährleisten.

Lehrstoff:

Kernbereich:

1. und 2. Klasse:

Darstellung menschlichen Lebens und Wirtschaftens; Aufzeigen von Gleichartigkeiten und Unterschieden.

Grundlegende Einsicht, dass Gesellschaft und Wirtschaft räumlich strukturiert sind.

Beispiele aus Österreich und Europa sollen in der ersten und zweiten Klasse vertreten sein, jeder außereuropäische Erdteil wenigstens einmal in einer der beiden Klassen.

1. Klasse:

Ein Blick auf die Erde:

Erwerben grundlegender Informationen über die Erde mit Globus, Karten, Atlas und Bildern.

Wie Menschen in unterschiedlichen Gebieten der Erde leben und wirtschaften:

Erkennen, dass sich Menschen in ihren Lebens- und Konsumgewohnheiten auf regionale und kulturelle Vor-aussetzungen einstellen und dass die Lebensweise einem Wandel unterliegt. Erkennen, wie einfache Wirtschaftsformen von Natur- und Gesellschaftsbedingungen beeinflusst werden, und erfassen, dass Menschen unterschiedliche, sich verändernde Techniken und Produktionsweisen anwenden.

Erkennen, wie Menschen mit Naturgefahren umgehen.

Wie Menschen Rohstoffe und Energie gewinnen und nutzen:

Erkennen, wie Rohstoffe und Nutzenergie gewonnen und zu den Verbraucherinnen und Verbrauchern gebracht werden. Einsehen, dass Rohstoffe und Energieträger auf der Erde ungleichmäßig verteilt und begrenzt vorhanden sind und dass ihre Nutzung oft die Umwelt belastet.

Ein erster Überblick:

Regionale bzw. zonale Einordnung der im Unterricht durchgenommenen Beispiele.

Erkennen der Grundstrukturen einfacher Wirtschaftsformen: von der agrarisch dominierten Selbstversorgerwirtschaft zu arbeitsteiligen Systemen.

Erfassen, dass es auf der Erde eine Regelmäßigkeit in der Anordnung klimatischer Erscheinungen gibt.

2. Klasse:

Leben in Ballungsräumen:

Das Leben in Ballungsräumen und peripheren Räumen vergleichen.

Erfassen von Merkmalen, Aufgaben und Umweltproblemen in Ballungsräumen.

Erkennen der Vernetzung zwischen Kernstadt und Umland.

Erwerben grundlegender Informationen über Städte mit Hilfe kartographischer Darstellungen.

Gütererzeugung in gewerblichen und industriellen Betrieben:

Erkennen, dass unterschiedliche Gründe die Standortwahl für einen Betrieb beeinflussen.

Erkennen, wie Güter in Betrieben verschiedener Art und Größe in unterschiedlichen Organisationsformen erzeugt werden.

Erfassen der Auswirkungen von Betrieben und Produktionsprozessen auf die Umwelt.

Verstehen, dass verschiedene Tätigkeiten in der Wirtschaft unterschiedliche Kenntnisse und Fähigkeiten voraussetzen.

Der Dienstleistungsbereich:

Erkennen der Vielfalt des Dienstleistungsbereichs sowie Verständnis für seine zunehmende Bedeutung im Wirtschaftsleben.

Erfassen der wirtschaftlichen Bedeutung von Freizeit und Tourismus.

Erwerben grundlegender Informationen und Fertigkeiten für die richtige Wahl von Verkehrsmitteln.

Erfassen, wie Regionen durch Verkehrseinrichtungen unterschiedlich erschlossen und belastet werden.

Die Erde als Lebens- und Wirtschaftsraum des Menschen – eine Zusammenschau:

Zusammenfassende Einordnung der bisher behandelten Beispiele in Staaten, Landschaftsgürtel und Wirtschaftszonen der Erde.

Erkennen, dass die Verteilung der Bevölkerung auf der Erde ungleichmäßig ist und dass es Gunst- und Ungunsträume gibt.

3. und 4. Klasse:

Vertiefende Kenntnisse und Einsichten über menschliches Leben und Wirtschaften in Österreich, Europa und auf der Erde. Darstellung in Einzelbildern und Übersichten. Besondere Berücksichtigung von natürlicher und gestalteter Umwelt, Wirtschaft, Arbeitswelt und Berufsfindung. Aufbau der Bereitschaft, sich aktuellen politischen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Fragen zuzuwenden. Weiterentwicklung topographischer Kenntnisse und methodischer Zugänge zu deren Erwerb. Behandlung eines Fallbeispiels in Projektform.

3. Klasse:

Lebensraum Österreich:

Anhand von unterschiedlichen Karten, Luft- und Satellitenbildern die Eigenart österreichischer Landschaften erfassen.

Einige Ursachen und Folgen der Bevölkerungsverteilung und -entwicklung erfassen.

Gestaltung des Lebensraums durch die Menschen:

Die Lebenssituation in zentralen und peripheren Gebieten vergleichend erfassen.

Vergleichen unterschiedlicher Standortpotenziale zentraler und peripherer Gebiete an den Beispielen Verkehr, Infrastruktur, Versorgung und Umweltqualität.

Erfassen der Zusammenhänge von Wirtschaftsweise und Landnutzung.

Die Notwendigkeit der Raumordnung begreifen.

Einblicke in die Arbeitswelt:

Die Bedeutung der Berufswahl für die Lebensgestaltung erkennen und erste Wege der Berufsfindung nutzen.

Den stetigen Wandel der Arbeitswelt erkennen und daraus die Einsicht in die Notwendigkeit der ständigen Weiterbildung und Mobilität gewinnen.

Erkennen, dass in der Wirtschaft unterschiedliche Interessen aufeinander treffen und dass die Methoden des Interessenausgleichs einem Wandel unterworfen sind.

Erfassen subjektiver und gesamtwirtschaftlicher Probleme der Arbeitslosigkeit sowie nationaler und europäischer Lösungsansätze.

Wirtschaften im privaten Haushalt:

Erkennen der Notwendigkeit, im privaten Haushalt Ausgaben den finanziellen Möglichkeiten entsprechend zu planen.

Erfassen von Möglichkeiten für die Wahrung von Verbraucherinteressen in der Marktwirtschaft.

Erarbeiten der Vorteile und Herausforderungen einer gemeinsamen europäischen Währung für die Verbraucher/innen.

Volkswirtschaftliche Zusammenhänge: Österreich – Europa:

Erfassen grundlegender Zusammenhänge der Marktprozesse.

Erkennen der Aussagekraft wichtiger Kennzahlen zum Vergleich von Volkswirtschaften.

An aktuellen Beispielen erkennen, wie die öffentliche Hand die Wirtschaft beeinflusst und durch strukturpolitische Maßnahmen in Zusammenarbeit mit der Europäischen Union Regionalförderung betreibt.

Erkennen der weltweiten Verflechtung der österreichischen Wirtschaft und ihrer Stellung in der Europäischen Wirtschafts- und Währungsunion.

4. Klasse:

Gemeinsames Europa – vielfältiges Europa:

Die Vielfalt Europas – Landschaft, Kultur, Bevölkerung und Wirtschaft– erfassen.

Informationen über ausgewählte Regionen und Staaten gezielt sammeln und strukturiert auswerten.

Erkennen, dass manche Gegenwarts- und Zukunftsprobleme nur überregional zu lösen sind, um damit die Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit gesamteuropäischen Fragen zu fördern.

Zentren und Peripherien in der Weltwirtschaft:

Die Bedeutung ausgewählter Staaten und Regionen für Weltpolitik und Weltwirtschaft erkennen.

Entwicklungsunterschiede zwischen Regionen wahrnehmen und Erklärungsansätze für deren Ursachen untersuchen.

Bereitschaft anbahnen, Maßnahmen der Entwicklungszusammenarbeit zu bewerten und zu unterstützen.

Leben in einer vielfältigen Welt:

Erfassen der kulturellen, sozialen und politischen Differenzierung in unterschiedlichen Regionen der Erde.

Bereitschaft anbahnen, sich mit „dem Anderen“ vorurteilsfrei auseinander zu setzen.

Leben in der „Einen Welt“ – Globalisierung:

Zunehmende Verflechtungen und Abhängigkeiten in der Weltwirtschaft und deren Auswirkungen auf die Gesellschaft erkennen.

Die Bedeutung der „neuen Mächtigen“ wie multinationaler Unternehmen, internationaler Organisationen und anderer „global players“ erfassen.

Die Verantwortung der Menschen für die „Eine Erde“ erkennen.

Die Bedeutung weiterer Wege der Berufsfindung, der Aus- und Weiterbildung unter dem Aspekt weltwirtschaftlicher und technologischer Veränderungen erfassen.

Erweiterungsbereich:

Die Inhalte des Erweiterungsbereichs werden unter Berücksichtigung der Bildungs- und Lehraufgabe sowie der Didaktischen Grundsätze festgelegt (siehe den Abschnitt „Kern- und Erweiterungsbereich“ im dritten Teil).

Kurzfassung/ Abstract

Die verbindliche Übung Berufsorientierung ist im Rahmen der 7. und 8. Schulstufe AHS verpflichtend in den schulischen Fächerkanon zu integrieren. Seit dem Jahr 2000 gibt es überdies einen eigenen Lehrplan mit didaktischen Grundsätzen und Bildungs- und Lehraufgaben. Für die Umsetzung im Schulalltag bieten sich verschiedenste Varianten an (z.B. fächerintegrierte Vermittlung, fächerübergreifender Projektunterricht usw.) die jede Schule standortspezifisch festlegen kann.

Berufsorientierung im Allgemeinen bezeichnet einen Prozess, in dem Schülerinnen und Schüler, im besten Fall über Schulstufen hinweg, relevante Kompetenzen aufbauen, um schlussendlich nicht nur für eine erste Berufswahlentscheidung vorbereitet zu sein, sondern vor allem auch um Kompetenzen und Strategien aufzubauen, damit sie ihre weitere Lebens- und Berufsbiographie selbstbestimmt gestalten können. Demnach wird vor allem im Unterricht eine Distanz von rein informativen und obsoleten Berufswahlinstrumenten bzw. Methoden gefordert, um Schülerinnen und Schüler in ihrem Prozess nachhaltig zu unterstützen, und eine persönliche Weiterentwicklung der Jugendlichen zu erzielen. Vielmehr sind handlungsorientierte Methoden gefragt, da dadurch selbstinitiiertes und aktives Handeln der Individuen gestärkt und gefördert werden kann. Unter Berücksichtigung moderner Ansätze der Berufsorientierung, einer Zusammenarbeit auf mehreren Ebenen, sowie einer Rücksichtnahme auf individuelle Potenziale, Interessen, Stärken und Schwächen junger Menschen in ihrer Lebenswelt, haben vor allem Lehrende die Verantwortung, Schülerinnen und Schüler diesbezüglich sinnvoll und kontinuierlich auf ihrem Weg zu begleiten.

Die vorliegende Diplomarbeit beschäftigt sich einerseits mit Literaturrecherche zur beschriebenen Thematik, und gibt einen Überblick über notwendige Maßnahmen und Schritte, um eine zeitgemäße Einbettung von Berufsorientierung, vor allem in Bezug auf das Unterrichtsfach Geographie und Wirtschaftskunde, zu gewährleisten.

Andererseits wurde im zweiten Teil neben einer Materialzusammenfassung und Interpretation relevanter BO Kapitel in ausgewählten GW Schulbüchern, auch eine Planung für eine prozesshafte Unterrichtseinheit durchgeführt.

Das Ziel dieser Arbeit ist es, die Notwendigkeit einer kontinuierlichen Berufsorientierung aufzuzeigen, und relevante Schritte für eine zeitgemäße Einbettung in den Unterricht anzuführen, um die Nachhaltigkeit von BO zu stärken, und einen Mehrwert für Schülerinnen und Schüler zu erreichen.

In diesem Sinne lauten die zentralen Fragestellungen: *Wie kann ein prozesshafter Berufsorientierungs- Unterricht, speziell im Fach Geographie und Wirtschaftskunde integriert werden, und, (inwiefern) lässt sich dieser prozesshafte Charakter in BO Kapiteln in ausgewählten GW Schulbüchern der 7. und 8. Schulstufe AHS erkennen?*

Bei der Zusammenfassung konnte diesbezüglich weitgehend eine verstärkte Ausrichtung auf informative Methoden beobachtet werden, und es fanden sich viele Aufgabenstellungen, bei denen die Relevanz für Schülerinnen und Schüler kaum erkennbar war. Aus fachdidaktischer Perspektive konnte aus der Untersuchung die Dringlichkeit einer flächendeckenden und prozessorientierten Umsetzung von BO abgeleitet werden.

The mandatory exercise „Berufsorientierung“ (BO, engl. „Career Orientation“) has to be integrated into the curriculum in the 7th and 8th grade of high schools. Since 2000 there has been an own syllabus for this subject, which includes didactic principles and educational responsibilities. Every school is allowed to implement and realize this subject, under consideration of several varieties, (f.e. integrative project teaching) on its own.

„Berufsorientierung“ in general can be described as a process, which should lead to the development of several skills and competences. Students equipped with this specific set of skills and competences should not only be well-prepared for their first career decision (i.e. occupation), but more specifically, students should be able to establish a self-determined career and way of life. Consequently, teachers are required to depart from obsolete and purely informative career choice instruments or methods, in order to sustainably support young students in their learning process and personal development. In this respect, action-oriented methods are demanded, as such strengthen and support individuals` self-initiated and active actions. In consideration of modern approaches to the subject (which require a cooperation on several levels and the consideration of individual potentials, interests, strengths and weaknesses of adolescents), teachers have the constant responsibility to encourage as well as accompany students on their paths.

The first part of this diploma thesis includes a literature research of the topic described and further delivers an overview of several measures and steps that need to be taken in order to establish a modern version of the subject „Berufsorientierung“, that can be included in the subject of „Geography and Economics.“ The second part of this diploma thesis contains a summary and interpretation of relevant BO chapters (taken from selected Geography and Economics books of the 7th and 8th grade), as well as a plan of a processual BO lesson in Geography and Economics.

It is the distinct aim of this diploma thesis to point out and demonstrate the importance of a processual career orientation, as well as to highlight relevant steps concerning the implementation of a modern approach in school education in order to strengthen the sustainability of this subject and acquire an added value for students.

Considering the above, the main research questions are: *How can a processual career orientation be integrated into a Geography and Economics lesson, and (in how far) is it possible, to identify a processual character in the selected school books (high school 7th and 8th grade)?*

Regarding the summary it can be stated that there has been an orientation toward informative and obsolete methods. In addition to that, numerous exercises were found, which were – in consideration of the subject „Career Orientation“ - of no relevance to students. Taking on a teaching methodology perspective, it can be derived that there is a necessity to improve and ensure the continuous implementation and extensive realization of processual „Career Orientation“ in the curriculum of high schools.