

Zweitveröffentlichung



Anders, Yvonne; Hannover, Bettina; Jungbauer-Gans, Monika; u. a.

Bildung und berufliche Souveränität : Gutachten

Datum der Zweitveröffentlichung: 12.04.2024

Verlagsversion (Version of Record), Buch

Persistenter Identifikator: urn:nbn:de:bvb:473-irb-946770

Erstveröffentlichung

Anders, Yvonne; Hannover, Bettina; Jungbauer-Gans, Monika; u. a. (2023): Bildung und berufliche Souveränität : Gutachten. Münster: Waxmann, doi: 10.31244/9783830997078.

Rechtehinweis

Dieses Werk ist durch das Urheberrecht und/oder die Angabe einer Lizenz geschützt. Es steht Ihnen frei, dieses Werk auf jede Art und Weise zu nutzen, die durch die für Sie geltende Gesetzgebung zum Urheberrecht und/oder durch die Lizenz erlaubt ist. Für andere Verwendungszwecke müssen Sie die Erlaubnis der Rechteinhaberinnen und Rechteinhaber einholen.

Für dieses Dokument gilt eine Creative-Commons-Lizenz.



Die Lizenzinformationen sind online verfügbar:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/legalcode>

Bildung und berufliche Souveränität

Gutachten

Yvonne Anders, Bettina Hannover, Monika Jungbauer Gans, Dieter Lenzen,
Nele McElvany, Tina Seidel, Rudolf Tippelt, Karl Wilbers, Ludger Wößmann

Die individuelle Berufsorientierung beim Übergang Schule – Beruf ist allein nicht ausreichend, sondern muss durch weiterlaufende Auseinandersetzung und den Aufbau einer individuellen „berufsbiografischen Gestaltungskompetenz“ ergänzt werden (vgl. Peinemann/Peinemann 2017, S. 194). Durch große Unterschiede in den Lebenslagen und Erwerbssituationen der Zielgruppen ergibt sich ein entsprechender differenzierter Wissens- und Handlungsbedarf beim Bildungspersonal. Berufsorientierungsberatung wird heute mehr denn je als lebenslanger Prozess von der Bildungswahl über Berufswahl über Berufswechsel, Weiterbildung und unter Umständen auch Arbeitslosigkeit betrachtet.

Das Ziel der Stärkung eines Angebots von Bildungseinrichtungen zur beruflichen Orientierung liegt darin, die Übereinstimmung zwischen Berufswahlen, Interessen, Fähigkeiten der Individuen auf der einen Seite und den Bedarfen des Arbeitsmarktes sowie den Anforderungen verschiedener beruflicher Tätigkeiten auf der anderen Seite zu erweitern. In der Folge sind eher eine Reduktion solcher volkswirtschaftlichen Kosten zu erwarten, die mit Abbrüchen von Ausbildung oder Studien und damit verbunden sind, dass es in verschiedenen Fachdomänen und Berufssparten immer wieder zu Missverhältnissen zwischen der hohen Zahl der Arbeitsplatzangebote und der zu niedrigen der Arbeitsplatzsuchenden kommt. Weiterhin ist eine Erhöhung von Arbeitszufriedenheit und Arbeitserfolg zu erwarten, die in dem Maße steigen, in dem die Individuen besser auf den Arbeitsmarkt vorbereitet sind.

Das vorliegende Gutachten empfiehlt eine stärkere und verbindliche Vernetzung von Berufsorientierung, jeweils phasenbezogen, in den jeweiligen Bildungseinrichtungen, unterstützt durch ein wirksames Qualitätsmanagement auf allen Handlungsebenen der verantwortlichen Akteure. Dabei ist darauf zu achten, dass nicht ein neuer Bürokratismus entsteht. Der Schwerpunkt liegt in der Übertragung der Qualitätssicherung einer Einrichtung

vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. (Hrsg.)

Bildung und berufliche Souveränität

Gutachten

WAXMANN

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek:
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Herausgeber: vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V.
Ansprechpartner: Dr. Christof Prechtl, stellvertr. Hauptgeschäftsführer,
Leiter Abteilung Bildung, Arbeitsmarkt, Fachkräftesicherung und Integration

Wissenschaftliche Koordination:
Prof. em. Dr. Dr. h. c. Dieter Lenzen, Vorsitzender des Aktionsrats Bildung

Dem Aktionsrat Bildung gehören an:
Prof. Dr. Yvonne Anders, Prof. Dr. Bettina Hannover,
Prof. Dr. Monika Jungbauer-Gans, Prof. em. Dr. Dr. h. c. Dieter Lenzen,
Prof. Dr. Nele McElvany, Prof. Dr. Tina Seidel, Prof. em. Dr. Rudolf Tippelt,
Prof. Dr. Karl Wilbers, Prof. Dr. Ludger Wößmann

Das Gutachten wurde unterstützt vom:
vbw – Verband der Bayerischen Metall- und Elektro-Industrie e. V.
Projektleitung: Michael Lindemann

Geschäftsstelle des Aktionsrats Bildung:
Manuela Schrauder, Christine Klement, Julia Jahn
www.aktionsrat-bildung.de

E-Book-ISBN 978-3-8309-9707-8
Print-ISBN 978-3-8309-4707-3
<https://doi.org/10.31244/9783830997078>

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2023
info@waxmann.com, www.waxmann.com
Gesamtgestaltung und Satz: SOCIAL CREATIVE ROOM GmbH, München

Alle Angaben dieser Publikation beziehen sich ohne jede Diskriminierungsabsicht grundsätzlich auf alle Geschlechter.

Dieses Werk ist unter der Lizenz CC BY-NC-SA 4.0 veröffentlicht:
Namensnennung – Nicht-kommerziell – Weitergabe unter gleichen
Bedingungen 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0)



Inhalt

Vorwort	9
Einleitung	11
Zentrale Empfehlungen des AKTIONSRATSBILDUNG	19
1 Grundlagen	23
1.1 Die Genese der Dualität von Bildung und Ausbildung in Deutschland	23
1.2 Berufliche Souveränität im volkswirtschaftlichen Kontext	29
1.2.1 Einleitende Aspekte zur Berufsorientierung in der Bildung	29
1.2.2 Langfristige Trends: Demografie, Digitalisierung und Dekarbonisierung	31
1.2.3 Arbeits- und Fachkräftebedarf	43
1.2.4 (Mis-)Match am Arbeitsmarkt	50
1.3 Individuelle Voraussetzungen und Implikationen von Berufsorientierung	52
1.3.1 Erforderliche Kompetenzen zur Berufsfindung	52
1.3.2 Berufsorientierung und Berufsfindung als lebenslange Entwicklungsaufgaben	57
1.3.3 Stärkung beruflicher Orientierung und erfolgreicher Berufsfindung: Potenziale und Grenzen der verschiedenen Erklärungsansätze	64
2 Frühe Bildung	69
2.1 Status quo	69
2.2 Individuelle Möglichkeiten und Chancen in dieser Lebensphase	70
2.2.1 Die Rolle basaler Kompetenzen für die spätere Berufsorientierung	70
2.2.2 Die Rolle motivationaler Voraussetzungen für die spätere Berufsorientierung	71
2.2.3 Die Entwicklung des Wissens über Berufe im vorschulischen Alter	71
2.2.4 Die systemische Sichtweise auf Berufsorientierung	73
2.3 Individuelle Bedingungen von Berufsorientierung	74

Inhalt

2.4	Systemische Bedingungen von Berufsorientierung	78
2.4.1	Bildungssystem	78
2.4.2	Einrichtung	80
2.4.3	Pädagogisches Personal	87
2.5	Zusammenfassung	88
2.6	Handlungsempfehlungen	89
3	Primarstufe	93
3.1	Status quo	93
3.2	Individuelle Möglichkeiten, Chancen und Dispositionen	95
3.3	Individuelle Bedingungen von Kompetenz zur Berufsorientierung und Berufswahl	98
3.4	Systemische Bedingungen von Kompetenz zur Berufsorientierung und Berufswahl	100
3.4.1	Bildungssystem und Bildungsinstitution Grundschule	100
3.4.2	Lehrkraftkompetenzen zur Gestaltung schulischer Berufsorientierung	105
3.5	Zusammenfassung	106
3.6	Handlungsempfehlungen	107
4	Sekundarstufe	111
4.1	Individuelle Möglichkeiten und Chancen	112
4.1.1	Übertritt in die Sekundarschulen und angestrebte Bildungsabschlüsse	112
4.1.2	Berufsaspirationen und -entscheidungen	113
4.1.3	Berufspraktische Erfahrungen und Schulpraktika	116
4.1.4	Hilfreiche Unterstützungsstrukturen für Entscheidungsprozesse aus Sicht der Jugendlichen	117
4.2	Individuelle Bedingungen	118
4.2.1	Elterliche Vorstellungen und Berufsaspirationen für ihre Kinder	119
4.2.2	Sozioökonomische Bedingungen für berufliche Orientierungen	121
4.2.3	Geschlechtsspezifische Bedingungen	123
4.3	Systemische Bedingungen	126
4.3.1	Verankerung der Berufsorientierung als Bildungsziele in den Lehrplänen	126
4.3.2	Bildungsinstitution: Schule und Unterricht	129
4.3.3	Pädagogisches Personal	132
4.3.4	Externe Partner	133
4.4	Zusammenfassung	134
4.5	Handlungsempfehlungen	136

5	Berufliche Bildung	139
5.1	Status quo	139
5.2	Bedingungen beruflicher Souveränität durch das und im Übergangssystem	140
5.2.1	Status quo	140
5.2.2	Individuelle Bedingungen beruflicher Souveränität im Übergangssystem	142
5.2.3	Systemische Bedingungen beruflicher Souveränität im Übergangssystem	144
5.3	Bedingungen beruflicher Souveränität durch und in der Berufsausbildung	156
5.3.1	Status quo	156
5.3.2	Individuelle Bedingungen beruflicher Souveränität in der Berufsausbildung	158
5.3.3	Systemische Bedingungen beruflicher Souveränität in der Berufsausbildung	161
5.4	Zusammenfassung	179
5.5	Handlungsempfehlungen	180
6	Hochschule	183
6.1	Status quo	183
6.2	Individuelle Möglichkeiten und Chancen	187
6.3	Individuelle Bedingungen	189
6.4	Rahmenbedingungen des Hochschulsystems	192
6.4.1	Beruflichkeit der Studienangebote	192
6.4.2	Rolle der Bildungsinstitutionen	196
6.4.3	Akteure der beruflichen Orientierung	198
6.5	Zusammenfassung	201
6.6	Handlungsempfehlungen	202
7	Weiterbildung	205
7.1	Erwerbsarbeit und berufliche Souveränität	205
7.2	Individuelle Ebene: selbstgesteuertes Lernen und transferorientierte Weiterbildung	206
7.3	Strukturelle Ebene: berufliche Orientierung und Erwerb beruflicher Souveränität	210
7.3.1	Berufsorientierung in der Weiterbildung	210
7.3.2	Umschulungen	212
7.3.3	Berufsorientierte Rehabilitation	215

Inhalt

7.3.4	Berufsorientierte Integration von Migrantinnen und Migranten	221
7.3.5	Berufsorientierte Bildungsberatung im Kontext lebenslangen Lernens	226
7.4	Zusammenfassung	230
7.5	Handlungsempfehlungen	231
	Literatur	233
	Abbildungsverzeichnis	285
	Tabellenverzeichnis	287
	Verzeichnis der Mitglieder des AKTIONSRATSBILDUNG	289
	Verzeichnis der externen Experten	293

Vorwort

Die Wahl des passenden Berufes ist eine persönliche und individuelle Entscheidung, die aber auch abhängig von den Bedarfen am Arbeitsmarkt ist. Die Chancen auf den Wunschberuf sind gewachsen, weil die nachwachsende Generation durch den demografischen Wandel kleiner wird und die Unternehmen händelnd Arbeits- und Fachkräfte suchen. Gleichzeitig sind die Wege zum Berufsziel für die kommenden Generationen viel offener als früher. Daher kommt der Berufsorientierung eine Schlüsselrolle zu. Stellen wir den Kindern und Jugendlichen im Bildungssystem frühzeitig Angebote zur Verfügung, erkennen sie rasch ihre Fähigkeiten und erhöhen ihre Chancen, den geeigneten Beruf zu finden. So entwickeln sie schließlich berufliche Souveränität.

Berufliche Souveränität ist die Befähigung, die eigene Berufswahl selbstbestimmt zu treffen, den Beruf kompetent auszuüben und auch zu hinterfragen. Sie umfasst Ausbildungsreife, Berufswahlbereitschaft und Berufswahlkompetenz. Es ist die Aufgabe der Bildungseinrichtungen, Lernende bereits früh auf ihrem Weg zu beruflicher Souveränität zu unterstützen. Gezielte, systematische und qualitativ hochwertige Berufsorientierung sollte deshalb in allen Bildungsphasen einen noch höheren Stellenwert einnehmen.

Nach wie vor bricht ein nicht unerheblicher Anteil die Ausbildung oder das Studium ab, weil die Selbsteinschätzung nicht gelingt oder Informationen fehlen. Manche Jugendliche finden erst gar keine passende Ausbildungsstelle. Mit diesem Mismatch müssen sich viele Unternehmen in Deutschland und im Freistaat auseinandersetzen: Die Stellen sind verfügbar, aber sie bleiben unbesetzt, weil passende Bewerberinnen und Bewerber fehlen. Gerade angesichts des sich verschärfenden Arbeits- und Fachkräftemangels können wir uns diesen Zustand als Wirtschaftsstandort nicht leisten. Laut einer aktuellen vbw-Studie wird allein in Bayern das Arbeitskräfteangebot bis 2035 um neun Prozent beziehungsweise 700.000 Personen sinken. Das macht die Arbeits- und Fachkräftesicherung zur großen Zukunftsaufgabe. Das Bildungssystem kann hier einen wichtigen Beitrag leisten: mit einer früh einsetzenden, effektiven Berufsorientierung und Hilfestellungen bei der Entwicklung beruflicher Souveränität.

Genau hier setzt der Aktionsrat Bildung mit seinem vorliegenden Gutachten „Bildung und berufliche Souveränität“ an. Das Expertengremium zeigt den Handlungsbedarf für unser Bildungssystem auf: Berufsorientierung muss so früh wie

möglich beginnen und flächendeckend in den Lehrplänen verankert werden. Die nachwachsende Generation soll so gefördert und motiviert werden, dass sie ihre Berufswahl unabhängig von Geschlechterstereotypen, sozialem Status oder Herkunft treffen kann. Entsprechend empfiehlt der Aktionsrat Bildung den Bildungseinrichtungen, die Lernenden über die Vielfalt ihrer Möglichkeiten zu informieren und ihnen, etwa durch gut vorbereitete und gezielt ausgewählte Praktika, unterrichtsbegleitend Erfahrungen im beruflichen Alltag zu ermöglichen. Für die Vermittlung von beruflicher Souveränität braucht es zudem spezifisch geschultes pädagogisches Personal und einen engen Austausch mit den Erziehungsberechtigten, die bei der Berufswahl ihrer Kinder eine entscheidende Rolle spielen.

Die Entwicklung beruflicher Souveränität ist mit dem Übergang von der Schule in den Beruf nicht abgeschlossen, denn die Entwicklung der „berufsbiografischen Gestaltungskompetenz“ ist ein lebensbegleitender Prozess. Über alle Phasen von Bildung und Beruf hinweg werden die notwendigen Kompetenzen erworben und geübt, um den eigenen Weg aktiv und souverän auszugestalten. Die Qualität unseres Bildungsangebots ist der Schlüssel für ein selbstbestimmtes Leben, wirtschaftlichen Erfolg und für die Bewältigung der großen gesellschaftlichen und globalen Herausforderungen.

Um unser Bildungssystem in Bayern und in Deutschland stetig weiterzuentwickeln, haben wir im Jahr 2005 den Aktionsrat Bildung ins Leben gerufen. Seither gibt er wertvolle Denkanstöße für die gesamte deutsche Bildungslandschaft.

Ich danke allen Mitgliedern des Aktionsrats Bildung für die hervorragende Arbeit, die sie mit diesem Gutachten erneut geleistet haben. Es kommt genau zum richtigen Zeitpunkt. Den Leserinnen und Lesern des Gutachtens wünsche ich eine erkenntnisreiche Lektüre!

Wolfram Hatz

Präsident

vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V.

Einleitung

Der deutsche Arbeitsmarkt ist, trotz oder teilweise vielleicht sogar wegen der gegenwärtigen epochalen Krisen (Klimawandel, Covid-19, Ukraine-Krieg), durch einen erheblichen Fachkräftemangel gekennzeichnet. Zu dessen Milderung bedarf es verschiedener Maßnahmen, u. a. auch aus dem Bildungsbereich. Eine besondere Rolle spielt dabei die Berufsorientierung der nachwachsenden Generation. Sie soll nach Auffassung des **AKTIONSRATS BILDUNG** das Ziel verfolgen, die jungen Menschen zu beruflicher Souveränität zu führen. Berufliche Souveränität bezeichnet die Möglichkeit einer Person, ihre Berufswahl und -ausübung selbstbestimmt und kompetent zu vollziehen. Berufliche Souveränität ist ein Entwicklungsziel für jeden Menschen. Dazu gehören Ausbildungsreife, Berufswahlbereitschaft und -kompetenz. Sie ermöglichen Berufsorientierung, Berufswahl und die Ausübung eines Berufes. Dabei wird der Begriff des Berufes nicht auf einen bestimmten Qualifikationsnachweis begrenzt, jedoch ist er mehr als nur eine vorübergehende Erwerbstätigkeit. Er setzt jedenfalls eine Berufsausbildung voraus. Darauf ist von unterschiedlichen Seiten häufig aufmerksam gemacht worden. So formuliert die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland (KMK) in einer Rahmenvereinbarung zur Zusammenarbeit mit der Bundesagentur für Arbeit (BA), dass berufliche Orientierung in der Schule so früh wie möglich beginnen soll und einer curricularen Verankerung bedarf (vgl. KMK/BA 2017). Auch im Nationalen Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland kommt zum Ausdruck, dass eine gezielte Förderung hinsichtlich der Berufsorientierung nicht erst in der Sekundarstufe zum Gegenstand werden sollte (vgl. KMK 2010). Aktuelle Lehr- und Bildungspläne der Länder der Bundesrepublik Deutschland sehen Lernziele mit Bezug zur beruflichen Orientierung vor, die im grundschulischen Kontext vertortet werden können. So haben beispielsweise Berlin und Brandenburg im gemeinsamen Rahmenlehrplan, der für alle Unterrichtsfächer und durchgängig für die Jahrgangsstufen 1 bis 10 angelegt ist, die Berufs- und Studienorientierung als ein übergeordnetes Thema verankert (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie 2017).

Berufsorientierung ist im Übrigen ein stark wachsender Aufmerksamkeitsbereich. So zeigt sich schon bis zum Jahre 2005 ein hoher Anstieg der Publikationen zum Thema (siehe Abbildung 1). Dies kann als ein erster Anhaltspunkt für

die zunehmende Relevanz des Themas gelten, denn die Reflexion über Berufsorientierung stärkt eine fundierte Bildungsentscheidung oder -maßnahme.¹

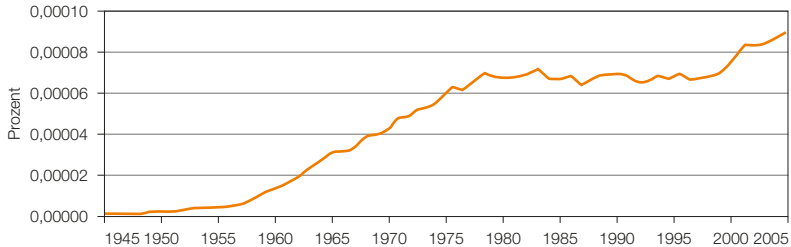


Abbildung 1: Entwicklung der Anzahl der Publikationen zum Thema Berufsorientierung (vgl. Brüggemann 2015, S. 17)

Die Berufsorientierung kann in bildungspolitischen Positionspapieren und rechtlichen Vorgaben ab Mitte der 1960er Jahre nachgezeichnet werden (vgl. Brüggemann 2015), wobei am häufigsten Schulabgängerinnen und -abgänger und auch Studierende betrachtet werden. Die dabei stattfindenden Prozesse sind aber auch in der Erwachsenen- und Weiterbildung wiederzufinden.

Zu den erforderlichen Maßnahmen gehört auch die Frage nach dem richtigen Maß und der geeigneten Form von Berufsorientierung in den einzelnen Bildungsphasen der nachwachsenden Generation.

Das deutsche Bildungswesen ist allerdings, im Unterschied zu fast allen anderen im internationalen Vergleich, durch eine Besonderheit gekennzeichnet: durch die Unterscheidung von Ausbildung und Bildung. Diese Differenz hat erhebliche Folgen für das Thema der Berufsorientierung. Wenn nämlich, wie z. B. im anglo-amerikanischen Raum nach der Phase der allgemeinbildenden Schule, die elementare Kompetenzen und Grundwissen (nicht „Bildung“ im kontinentaleuropäischen Sinne) vermittelt, die Unterrichtung im weiterführenden Bereich des Colleges grundsätzlich an späterer Berufstätigkeit orientiert ist („Berufsfähigkeit“), bedarf es keiner spezifischen Aktivitäten dafür, um überhaupt eine Berufsorientierung zu verankern. So ist eine Ausbildung z. B. in „Community Colleges“ grundsätzlich berufsorientiert. Sie sind meist Ein-Fach-Hochschulen. Die dortige Ausbildung ist zweijährig und schließt mit dem „Associate of Applied

¹ Vgl. <https://www.iwkoeln.de/studien/miriam-schoepp-paula-risius-valeska-martin-anika-jansen-neue-digitale-wege-in-der-berufsorientierung.html>.

Science“ ab. Dieser Abschluss berechtigt zum Übergang in die Universität mit dem Ziel des Bachelors. Der Besuch des „Community Colleges“ stellt also gleichzeitig eine erste Stufe zum Bachelor, aber auch eine abgeschlossene Berufsausbildung dar. Das College ist aber gleichzeitig wissenschafts- und berufsorientiert und somit eine Einrichtung der (höheren) Berufsausbildung.²

Für das Vereinigte Königreich gilt Vergleichbares: „In the UK, a college usually means a place where students over the age of 16 are trained in a particular subject or skill, learning a qualification that is not usually an academic degree.“³ So gehören zu den studierbaren Fächern eindeutig berufliche wie Floristik, Hotelmanagement, „mental health nursing“, „oil and gas management“ oder „supply chains“.

Man könnte also über den angloamerikanischen Bereich sagen: Die genannten Colleges sind am Beruf orientiert, damit sie für den Beruf orientieren können. Das ist in Deutschland nicht so. Die Trennung von allgemeiner und (später) beruflicher Bildung bringt eine besondere Herausforderung mit sich, nämlich beides in geeigneter Form miteinander zu verbinden. Für den Begriff der Berufsorientierung gilt deshalb ein Doppeltes:

Berufsorientierung bezeichnet sowohl die Orientierung einer Bildungseinrichtung an beruflichen Zwecken und der Curricula an beruflichen Inhalten als auch die Orientierung der Lernenden auf ein zukünftiges berufliches Leben und eine spezifische Berufstätigkeit hin.

Aus ihm resultieren Folgen, z. B. die, dass Berufsorientierung im deutschen Bildungswesen zwei Komponenten haben muss: Zum einen betrifft Berufsorientierung die Notwendigkeit, jungen Menschen für ihre Berufswahl eine Orientierung zu geben, zum anderen besteht aber auch das Erfordernis, die Inhalte der Curricula beruflich zu orientieren, damit das „Berufliche“ nicht, womöglich zu spät, „oben aufgesetzt“ werden muss. Gleichzeitig wird aber auch darauf bestanden, dass die Vorbereitung der nachwachsenden Generation auf Leben und Beruf nicht beruflich enggeführt wird.

² Vgl. z. B. <https://www.in-usa-studieren.de>.

³ Vgl. <https://www.macmillandictionaryblog.com/language-tip-of-the-week-college>.

Deswegen stellt das vorliegende Gutachten den Gedanken der „beruflichen Souveränität“ in den Mittelpunkt der Überlegungen. Das vorliegende Gutachten empfiehlt eine stärkere und verbindliche Verankerung von Berufsorientierung, jeweils phasenbezogen, in den jeweiligen Bildungseinrichtungen, unterstützt durch ein wirksames Qualitätsmanagement auf allen Handlungsebenen der verantwortlichen Akteure. Dabei wird darauf zu achten sein, dass nicht ein neuer Bürokratismus entsteht. Deswegen ist z. B. der Übertragung der Qualitätssicherung einer Einrichtung auf eine Person vor Ort der Vorzug gegenüber Mechanismen der Schulaufsicht zu geben.

Eine beruflich souveräne Person ist unabhängig bei der Bewertung ihrer beruflichen Situation und ihrer Ziele, weil sie auf der Grundlage ihrer Selbstwirksamkeitsüberzeugung auf ihr eigenes Urteil vertraut und handelt, so dass ein realistisches Selbstbild gleichzeitig Voraussetzung und Ziel von Berufsorientierung sein kann.

Das Ziel der Stärkung eines Angebots von Bildungseinrichtungen zur beruflichen Orientierung liegt darin, die Übereinstimmung zwischen Berufswahlen, Interessen, Fähigkeiten der Individuen auf der einen Seite und den Bedarfen des Arbeitsmarktes sowie den Anforderungen verschiedener beruflicher Tätigkeiten auf der anderen Seite zu erweitern. In der Folge ist nämlich eine Reduktion solcher volkswirtschaftlichen Kosten zu erwarten, die mit Abbrüchen von Ausbildung oder Studium und damit verbunden sind, dass es in verschiedenen Fachdomänen und Berufssparten immer wieder zu Missverhältnissen zwischen der hohen Zahl der Arbeitsplatzangebote und der zu niedrigen der Arbeitsplatzsuchenden kommt. Weiter ist in der Folge eine Erhöhung von Arbeitszufriedenheit und Arbeitserfolg zu erwarten, die in dem Maße steigen, in dem die Interessen und Erwartungen der Person mit den Anforderungen ihres Arbeitsplatzes übereinstimmen (vgl. Iddekinge u. a. 2011; Nye u. a. 2012; Metaanalysen Hoff u. a. 2020).

Erst mit dem Ende des 19. Jahrhunderts entstand in Deutschland das Recht auf freie Berufswahl. „Bis ins 19. Jahrhundert hinein wurde der Beruf durch Standesordnung zugeschrieben. Der Einzelne war von Geburt an und für die Dauer seines Lebens an eine bestimmte Tätigkeit gebunden, zu der er als berufen galt“ (Büchler 2013, S. 141). Heute heißt es in Artikel 12 des Grundgesetzes für die Bundesrepublik Deutschland: „Alle Deutschen haben das Recht,

Beruf, Arbeitsplatz und Ausbildungsstätte frei zu wählen“ (Absatz 1) und „Niemand darf zu einer bestimmten Arbeit gezwungen werden“ (Absatz 2).⁴ Das Grundgesetz zielt also bereits auf ein beruflich souveränes Individuum. Aber inwieweit ist der Einzelne tatsächlich in der Wahl des Berufes frei? Berufswahl ist keineswegs nur Ausdruck der idiosynkratischen Identität, der Präferenzen und Interessen des Individuums, sondern maßgeblich von sozialen Einflussfaktoren – wie z. B. Geschlecht, Bildungsabschluss, sozioökonomischem Status der Herkunftsfamilie oder stereotypen Urteilen über verschiedene Berufe – bestimmt. Gleichzeitig entsteht personale Identität u. a. in der Folge der beruflichen Orientierung. Weiter schränken sich die beruflichen Wahloptionen des Individuums im Laufe seiner Entwicklung zunehmend ein, da verschiedene Weichenstellungen (z. B. Übergang auf die weiterführende Schule, Schulabschluss, fachliche Spezialisierungen, Familiengründung) mit dem Ausschluss bestimmter Entwicklungspfade verbunden sind.

Die individuelle Berufsorientierung beim Übergang Schule – Beruf ist allein nicht ausreichend, sondern muss durch weiterlaufende Auseinandersetzung und den Aufbau einer individuellen „berufsbiografischen Gestaltungskompetenz“ ergänzt werden (vgl. Peinemann/Peinemann 2017, S. 194). Durch große Unterschiede in den Lebenslagen und Erwerbssituationen der Zielgruppen ergibt sich ein entsprechender differenzierter Wissens- und Handlungsbedarf beim Bildungspersonal. Berufsorientierte Beratung wird heute mehr denn je als lebenslanger Prozess von der Bildungs- und Berufswahl über Berufswechsel, Weiterbildung und unter Umständen auch Arbeitslosigkeit bis hin zum Übergang in die nachberufliche Phase verstanden. „Lifelong guidance“ umfasst dabei die lebensbegleitende Beratung von Berufswahl, beruflicher Entwicklung bis hin zu Weiterbildung, Orientierungsberatung oder auch zu Kompetenzentwicklungshilfen (vgl. Steiner/Kerler 2017). Gerade die Unterstützung von Arbeitssuchenden, aber auch die Förderung von in Beschäftigung stehenden Personen ab 50 Jahren ist als unterdurchschnittlich einzustufen. Die berufliche Beratung stellt aber gerade bei diesen Zielgruppen für den Verbleib oder auch den Wiedereinstieg in den Arbeitsmarkt eine unbedingt notwendige Intervention dar. Durch die Unterstützung dieser Personengruppen kann mittels frühzeitigen Ergreifens von beratenden Maßnahmen eine qualifikationsgerechte Tätigkeitsausübung und damit auch ein längerer Zeitraum im Arbeitsmarkt gewährleistet werden (vgl. Dürr/Steiner/Taschwer 2020).

⁴ Vgl. https://www.gesetze-im-internet.de/gg/art_12.html.

Dass das Thema berufliche Souveränität und Berufsorientierung für manche Bildungsphasen ein erhebliches Desperat darstellt, wird im vorliegenden Gutachten herausgearbeitet. Dabei geht es zunächst in einer historischen Vergegenwärtigung (Kapitel 1.1) darum, die Besonderheit des deutschen Bildungsverständnisses mit seiner grundlegenden Unterscheidung von Bildung und Ausbildung zu fokussieren. Diese in anderen Ländern, insbesondere im anglo-amerikanischen Raum, nicht vorfindbare Differenzierung gibt dem Thema Berufsorientierung eine besondere Brisanz. Diese Besonderheit ist nämlich oftmals verknüpft mit einer Geringschätzung der Berufsausbildungsaufgabe des Bildungssystems. Auch wenn historisch betrachtet mit dem Bildungs-, nicht Ausbildungsauftrag der Gedanke an eine Höherbildung der Menschheit im humanistischen Sinne verbunden war, konnten die pragmatischen Interessen der Gesellschaft an einer Versorgung mit Arbeitskräften für nachrangig gehalten werden.

Dass dieses zu einem erheblichen Missverhältnis zwischen Arbeitskräftebedarf und -angebot führen kann und welche wirtschaftlichen Implikationen dieses hat, ist Thema des Kapitels 1.2. In diesem Kapitel werden auch langfristige Trendextrapolationen vorgenommen, die schon jetzt auf eine Antwort seitens der Bildungspolitik warten.

Berufsorientierung und Berufsfindung sowie Vorkehrungen für künftige Entwicklungen zu treffen, lässt sich zwar politisch postulieren, doch reicht dieses nicht aus. Die individuellen Dispositionen und Kompetenzen müssen adäquat sein, damit eine Hinwendung des Bildungssystems zu mehr Berufsorientierung Erfolge sowohl für die Gesellschaft als auch für die Individuen zeitigen kann. Dazu werden in Kapitel 1.3 die für eine gelungene Berufsfindung notwendigen Kompetenzen dargelegt, im Abgleich mit den grundsätzlichen entwicklungspsychologischen Möglichkeiten. Vor diesem Hintergrund werden Wege zur Stärkung beruflicher Orientierung und erfolgreicher Berufsfindung dargestellt.

Auf den Grundlagen der Exposition der historischen Besonderheiten des deutschen Bildungssystems und der volkswirtschaftlichen sowie individualpsychologischen Voraussetzungen verläuft sodann die in allen Gutachten des AKTIONSRATS**BILDUNG** bewährte bildungsphasenspezifische Erörterung, zunächst in einer jeweiligen Status-quo-Betrachtung der individuellen Möglichkeiten und Chancen der Kinder, Jugendlichen oder Erwachsenen in der Phasenfolge „Frühe Bildung“ (Kapitel 2), „Primarstufe“ (Kapitel 3), „Sekundarstufe“ (Kapitel 4), „Berufliche Bildung“ (Kapitel 5), „Hochschule“ (Kapitel 6) und „Weiterbildung“ (Kapitel 7).

Bei diesem Durchgang stellt sich, grob pointiert, heraus, dass neben erheblich erfolgreichen systemischen Aktivitäten des Staates wie der Arbeitgeber und Gewerkschaften in den höheren Bildungsphasen ein breites, sicher noch gleichzeitig erweiterbares Konzentrationsbedürfnis der Bemühungen konstatiert werden kann. Nicht selten fehlt jedoch ein frühzeitigeres Grundlegen des Faktums beruflicher Tätigkeit und ihrer Notwendigkeit in den früheren Bildungsphasen der Kinder und Jugendlichen zwischen früher Bildung und Sekundarstufe. Hier sind weiterreichende Möglichkeiten aufzuzeigen.

Im Blick auf eine leichtere Orientierung der Leserinnen und Leser, die sich für einen Überblick auf die Empfehlungen interessieren, sind die zentralen Empfehlungen mit auch übergreifenden Perspektiven vorangestellt (vgl. S. 19ff.) Sie ersetzen nicht die weitergehenden Empfehlungen in den einzelnen bildungsphasenspezifischen Kapiteln, die häufig von Interessenten und beruflichen Tätigen in der jeweiligen Bildungsphase bevorzugt wahrgenommen werden.

Es ist mehr als eine rituelle Floskel, wenn sich der **AKTIONSRATBILDUNG** bei denen bedankt, die neben den kontinuierlichen Mitgliedern des Rates geholfen haben, das Gutachten sachkundig zu erstellen: Dr. Rahim Schaufelberger, Institut für Schulentwicklungsforschung an der TU Dortmund, sowie Dr. Christian Kosel, Friedl-Schöller-Stiftungslehrstuhl für Pädagogische Psychologie an der TUM School of Social Science and Technology.

In besonderer Weise ist wiederum dem Team der vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. Dank zu sagen, das dieses Mal wieder kompetent und zuvorkommenst alles möglich gemacht hat, was für die Arbeit an dem Gutachten nötig war: von den Recherchen über die Betreuung der Konferenzen bis zur Beleihung der Redaktion und Drucklegung des Textes. Dass es diese Arbeit für den **AKTIONSRATBILDUNG** leisten kann, ist der vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. zu verdanken, dem Präsidenten Wolfgang Hatz und dem Hauptgeschäftsführer Bertram Brossardt, dem nicht nur auf dem Bildungssektor kompetenten und erfahrenen stellvertretenden Hauptgeschäftsführer Dr. Christof Prechtl sowie Herrn Lindemann als Teamleiter und den Mitarbeiterinnen des Teams Manuela Schrauder, Christine Klement und Julia Jahn. So ist auch dieses Mal wieder das Jahresgutachten des **AKTIONSRATS BILDUNG** ein Gemeinschaftswerk, das im großen kollegialen Einverständnis vieler Beteiligter entstanden ist.

Zentrale Empfehlungen des AKTIONSRATSBILDUNG

Für Lernende

Orientierungswissen über Berufe. Kinder und Jugendliche müssen umfassend über die Breite und Vielfalt der Berufswahlmöglichkeiten informiert werden. Dazu müssen entsprechende fachbezogene und fächerübergreifende Unterrichtsinhalte in die Curricula aufgenommen beziehungsweise deutlich gestärkt werden. Genderstereotypen, die bei der Berufswahl immer noch eine große Rolle spielen, muss aktiv entgegengetreten werden.

Berufserfahrungen. Der Zugang zum Arbeitsmarkt wird durch die sozialen Kontakte einer Person wesentlich mitbestimmt. Dies hat bereits Auswirkungen auf die Suche nach geeigneten berufsorientierenden Praxiserfahrungen. Praktika sollen stärker als bisher verpflichtend in Curricula eingebaut und Plätze durch die Bildungseinrichtungen vermittelt werden. Zu diesem Zweck müssen Bildungseinrichtungen Kooperationen mit Unternehmen aufbauen und die Rahmenbedingungen von Praktika für diese möglichst attraktiv gestalten. Darüber hinaus müssen die Bildungseinrichtungen in Zusammenarbeit mit Betrieben gewährleisten, dass im Rahmen der angebotenen Praktika qualitativ hochwertige Lernerfahrungen zur Verfügung gestellt werden. Diese müssen zudem im Unterricht unter Berücksichtigung pädagogischer und fachspezifischer Konzepte vor- und nachbereitet werden. Von den Lernenden muss für den gesamten Prozess der Gestaltung der eigenen Lernerfahrung (von der Suche nach einem geeigneten Praktikumsplatz über die Bewerbung bis zur Vor- und Nachbereitung) auch eine altersangemessene Eigenverantwortlichkeit eingefordert werden.

Für pädagogisches Personal

Personelle Verantwortlichkeiten für Berufsorientierung in Bildungseinrichtungen. In allen Bildungseinrichtungen soll eine für die Förderung der beruflichen Souveränität zuständige Fachkraft benannt werden. Für diese zentrale Funktion sind Aufgabenprofile, Qualifikationsangebote und Ressourcen bereitzustellen.

Kompetenzen zur Vermittlung beruflicher Souveränität. Das pädagogische Personal soll im Rahmen der Aus- und Weiterbildung befähigt werden, den Lernenden aktiv berufliche Souveränität zu vermitteln. Für den Schulbereich heißt dieses konkret, dass entsprechende Kompetenzen (z. B. im Bereich Beratung und der qualifizierten Vor- und Nachbereitung von Praktika) in den curricularen Vorgaben für die Ausbildung von Lehrkräften, insbesondere in den KMK-Standards für Bildungswissenschaften und Fachdidaktik, gestärkt werden müssen.

Kooperation mit Eltern und Erziehungsberechtigten. Eltern spielen bei der Berufswahl eine wichtige Rolle und müssen stärker in die im Bildungssystem angelegten Bildungsangebote für Berufswahl einbezogen werden.

Für Bildungsinstitutionen

Berufliche Souveränität durch lebensbegleitende Beratung. Die Entwicklung beruflicher Souveränität ist mit dem Übergang von der Schule in den Beruf nicht abgeschlossen. Vielmehr muss die Entwicklung einer „berufsbiografischen Gestaltungskompetenz“ als lebenslanger Prozess gesehen werden, der alle Entscheidungen von der Schulbildung über die Berufswahl bis hin zu möglichen Umorientierungen und Weiterbildungen und den Übergang in die nachberufliche Phase umfasst. Besonders gefordert ist die berufliche Souveränität samt Gestaltungskompetenz auch in möglichen Phasen der Arbeitslosigkeit. Um Individuen bei diesem Prozess zu unterstützen, ist die Stärkung von lebensbegleitenden Beratungsangeboten („lifelong guidance“) notwendig, die neben orientierenden Angeboten auch Kompetenzentwicklungshilfen umfassen sollen.

Modularisiertes, standardisiertes Angebot an Weiterbildungsmöglichkeiten für Individuen. Berufliche Souveränität kann nur verwirklicht werden, wenn die strukturellen Rahmenbedingungen berufliche Weiterentwicklung und Neuorientierung ermöglichen. Aus diesem Grund muss ein umfassendes und transparentes Angebot an qualitativ hochwertigen und zertifizierten Weiterbildungsmöglichkeiten geschaffen werden. Um die Lernentwicklung erwachsener Lernender verbindlich abzubilden, könnten Zertifizierungen und Abschlussprüfungen in Anlehnung an das duale Ausbildungssystem von den zuständigen Berufskammern durchgeführt werden. Es geht in einem der beruflichen Souveränität verpflichteten Weiterbildungssystem um die verifizierbare Standardisierung von erlernten Fähigkeiten. Wie bei den Ausbildungsordnungen könnten die Inhalte der Weiterbildungen in besonderen Weiterbildungsordnungen als Kerncurricula geregelt werden.

Berufsorientierung im Qualitätsmanagement. Um das Thema Berufsorientierung in Bildungseinrichtungen verbindlich und wirksam zu verankern, muss ein Qualitätsmanagement auf allen Handlungsebenen der beteiligten Akteure geschaffen werden. Ein wichtiger Aspekt dieses Prozesses ist die Überprüfung der Zusammenarbeit mit externen Akteuren. Es ist kontinuierlich zu evaluieren, ob und wie diese Zusammenarbeit funktioniert, welche Verbesserungen notwendig sind und welche weiteren externen Partner berücksichtigt werden müssen.

Stärkung der Forschung zu Prozessen und Rahmenbedingungen beruflicher Souveränität. In Deutschland fehlt es bislang in gravierender Weise an empirisch fundiertem Wissen zum Status quo der Berufsorientierung von Kindern und Jugendlichen. Es ist zudem weitgehend ungeklärt, welche Bedingungsfaktoren berufliche Entscheidungsprozesse begünstigen beziehungsweise beeinträchtigen. Wünschenswert ist darum auch die systematische Erfassung von Daten zur Ausprägung beruflicher Souveränität bei der erwachsenen Bevölkerung.

1 Grundlagen

1.1 Die Genese der Dualität von Bildung und Ausbildung in Deutschland

Aufgrund der zweitausendjährigen kontinentaleuropäischen Orientierung des Erziehungs- und Bildungsdenkens an letztlich der Vorbereitung auf die Todes-tatsache und auf die Zeit im Jenseits danach, ist zumindest das christliche Erziehungsdanken sehr stark ausgegangen von der Frage der Gottgefälligkeit mit dem Ziel, sich einen Platz im ewigen Leben zu sichern. Vor diesem Hintergrund widmen sich Erziehung und Bildung über lange Phasen nicht der Bewältigung „beruflicher“ (soweit man in den einzelnen Jahrhunderten diesen Begriff überhaupt verwenden kann) Vollzüge, sondern dem Vollzug eines normgerechten Lebens. Das ist im „atlantischen“ Denken in England beziehungsweise den USA nicht so. Spätestens seit dem 16./17. Jahrhundert macht sich dort bereits ein handfestes Interesse daran breit, Erziehungs- und Bildungsprozesse an ihrer beruflichen Verwertbarkeit zu orientieren (vgl. Einleitung). Dieses Denken hat u. a. mit dem sogenannten Bologna-Prozess im Hochschulbereich ein Finale gefunden: „Beschäftigungsfähigkeit“ als Norm.

Die Berücksichtigung beruflicher Erfordernisse hat demgegenüber in Kontinentaleuropa erst sehr spät, etwa ab der Mitte des 18. Jahrhunderts, wirksam Platz greifen können. Die ökonomische Reproduktionsfähigkeit einer Gesellschaft stand häufig hinter der Idee der „imitatio Christi“ an, der bekanntlich keinen Beruf ausübte. Insofern ist das „Allgemeine“ am Bildenden immer wieder prävalent gewesen.

Wenn man sich historisch (vgl. zum Folgenden insbesondere Stratmann 1995, S. 173–202) mit der „Berufsorientierung“ von Bildung beschäftigt, befindet man sich aber auch nolens volens in der Auseinandersetzung über die adäquate Justierung von allgemeinen, gesellschaftlichen Interessen einerseits und individuellen andererseits. Berufsorientierung muss aber immer beide Interessen berücksichtigen, gesellschaftlich gesehen die richtige Person am richtigen Platz zu haben und, vom individuellen Interesse her betrachtet, den richtigen Platz für die richtige Person zu finden. Letzteres war gemeint, als Luther den Gedanken der Berufung mit dem des Berufs verband. Daraus resultierte im Übrigen auch die Verbindung der Berufsfähigkeit mit der Herausbildung personaler Identität,

jenseits der Frage des Lebensstandards durch Berufsausübung. Deshalb ist auch nicht auszuschließen, dass eine Durchsetzung des „bedingungslosen Grundeinkommens“ mit einer Krise der Identität einhergehen könnte.

Auch wenn schriftliche Zeugnisse aus Früh- und Spätantike sowie Frühmittelalter im Hinblick auf berufliches Tun außerhalb der Gelehrtentätigkeit wenig existieren, lässt sich spätestens mit der frühen Neuzeit konstatieren, dass die Berufsausbildung im Sinne der handwerklichen Ausbildung lange an den Interessen der mittelalterlichen Zünfte orientiert blieb. Deren Ziel bestand darin, keine – im heutigen Sinne – Innovationen im Beruf zuzulassen, sondern durch erste Normierungen genau dieses zu verhindern und dafür zu sorgen, dass explizit keine neuen Techniken Eingang in die Berufe finden sollten. Die eigentliche Aufgabe einer, seinerzeit noch nicht so genannten, Lehrlingstätigkeit bestand darin, die gesellschaftlichen Verhältnisse zu konservieren. Das heißt, das gesellschaftliche Interesse an der „Berufsausbildung“, nicht im Sinne der Versorgung einer Gesellschaft mit Fachkräften, zielte darauf, die nachwachsende Generation adäquat in die gesellschaftliche Gemeinschaft zu integrieren. Deswegen war in der Mitte des 18. Jahrhunderts die Aushändigung eines Lehrbriefs an Lehrlinge nach dem Abschluss der Lehre auch ein Zertifikat des Wohlverhaltens, weniger der Kompetenz.

In Preußen wird die Konzeption des „Lehrlings“ erstmals im preußischen Landrecht 1794 kodifiziert. Noch während der napoleonischen Kriege und vielleicht auch wegen ihrer wurde als Ziel, z. B. im Fürstentum Oettingen, der Berufsausbildung der „im Fache tüchtige“ Staatsbürger anvisiert. Im Mittelpunkt steht also die staatsbürgerliche Erziehung eines im Übrigen auch fachlich kompetenten Inhabers einer Berufsrolle. In der Folge der napoleonischen Kriege wird 1810/1811 in Preußen dann allerdings der konservativistische Zunftzwang aufgehoben, um durch das Recht, Handwerksbetriebe ohne Zunftzugehörigkeit zu eröffnen, einen Beitrag zur Ernährungssicherung der Bevölkerung zu gewährleisten.

Um, jedenfalls potenziell, dem dadurch in den Hintergrund tretenden Gedanken der Sicherung einer Integration der nachwachsenden Generation in die Gemeinschaft gerecht zu werden, wurde diese Funktion auch wiederum als Doppelfunktion den Handwerkerfortbildungsschulen zugewiesen. Auf der einen Seite stand die Förderung beruflicher Leistungsfähigkeit, auf der anderen Seite die erzieherische Bindung der Lehrlinge an ihren Stand, auch ohne Zunftwesen. Bildungstheoretisch wurde davon ausgegangen, dass diese Ziele auf zwei Weisen erreicht werden konnten: zum einen durch das traditionelle Modell der Meister-

lehre, bei der die Lehrlinge sich in der Familie des Handwerksmeisters aufhielten und nach seinen Regeln ausgebildet wurden, und zum anderen, von wachsender Bedeutung, durch die kooperativ kontrollierte Lehre durch die Nachfolgeorganisationen der Zünfte, später Innungen genannt.

Gestützt wurde diese Entwicklung im 17. und 18. Jahrhundert durch den Pietismus und sein Arbeitsethos. Dieses resultiert aus dem calvinistischen Gedanken, dass durch den Einzelnen an den Früchten seiner Arbeit ablesbar ist, ob er sich zu den Erwählten zählen darf, denen Heilsgewissheit zuteilwird. Diese Sicht wandte sich gegen Luthers Auffassung, dass Arbeit nicht verdienstlich bewertet werden darf.

Max Weber hat am Beginn des 20. Jahrhunderts in seiner Schrift „Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus“ (vgl. Weber 2010) den Weg zum Unternehmertum nachgezeichnet: Über den Konsumverzicht mehrerer Generationen konnte Kapital aufgehäuft werden, das dann die Investitionsbasis für Unternehmen darstellte.

Die Entwicklung des Arbeitsethos hatte auch institutionelle Konsequenzen. In „Industrieschulen“ lernen die jungen Menschen den ökonomischen Ertrag der Arbeit schätzen, ähnlich in späteren „Fachschulen“, während die allgemeinbildenden „Realschulen“ in der Mitte des 18. Jahrhunderts in Verdacht gerieten, Armut und Verelendung zu befördern, und zwar wegen der mangelnden Tüchtigkeit ihrer Absolventen. Daran änderte auch die Lateinlosigkeit der „Realschule zweiter Ordnung“ beziehungsweise der „Oberrealschule“ nichts, an der man auch das Abitur erwerben konnte. Sie waren lediglich als Gegenmodell zum humanistischen Gymnasium konzipiert, nicht als dem Beruflichen höherstehende Einrichtungen. Diese Realschulen waren seit 1872 Weiterentwicklungen der bisherigen höheren Töchterschulen, Bürgerschulen oder Stadtschulen. Das ist übrigens der Entstehungsort des dreigliedrigen Schulwesens: etwas zwischen der Volksschule und dem humanistischen Gymnasium zu etablieren, eine Mittelschule.

Zementiert wurde diese Art von Dreigliedrigkeit erst nach 1945, als „Realschulen“ eine eigenständige Schulform wurden. Die Dreigliedrigkeit sei angeblich an drei Typen von Berufstätigkeit orientiert, dem der Handwerker und Industriearbeiter, sodann dem der mittleren kaufmännischen Berufe und schließlich dem der akademischen Berufe. Historisch hat diese Suggestion nie gestimmt. Ganz im Gegenteil: Die Bezeichnung „Realschule“ wurde nach dem Zweiten Weltkrieg

auf Druck der Elternschaft gewählt, die damit die Bezeichnung „Mittelschule“ beseitigen wollte, gerade um die Suggestion eines Drei-Klassen-Bildungssystems zu beseitigen.

Bildungstheoretisch wurde die Entwicklung unterlegt durch die Schriften von Joachim Heinrich Campe, der bis 1818 die Aufklärungspädagogik wirksam propagierte. Mit der „neuhumanistischen“ Wende zur Deutschen Klassik wird Berufsausbildung diskreditiert und „Bildung“ der minderwertigeren bloßen „Ausbildung“ entgegengesetzt. Den humanistischen Schulen wird als Leitbild von Bildung ein Bildungssinn zugeschrieben, der weit über das Nützliche hinausgeht und für eine „Höherbildung der Menschheit“ eintritt. Weil aber der Bedarf an kompetenten Handwerkern gleichwohl bestand, konnte sich die traditionelle Lehrlingsausbildung lange erhalten, neben der allgemeinbildenden Orientierung. Darüber hinaus entstanden bedarfsorientiert ab 1820 Handwerksschulen, daraus hervorgehend Polytechnika und sodann Technische Hochschulen.

Die Dualität von (Allgemein-)Bildung und beruflicher Bildung wurde zementiert, kodifiziert dann 1920 auf der Reichsschulkonferenz durch die Begründung von „Berufsschulen“ als dem anderen, allgemeinbildende Elemente enthaltenden, staatlichen Pfeiler der Berufsausbildung neben der betrieblichen Ausbildung. Während der NS-Zeit wurde dieser Typus 1938 ergänzt durch „Berufsfachschulen“ und „Fachschulen“, die in Abweichung von den Teilzeitberufsschulen Vollzeitbeschulung vorsahen.

Es war übrigens Georg Kerschensteiner, der in seinem 1901 erschienenen Buch „Die staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend“ die Einrichtung des neuen Typs der Berufsschule vorschlug und auf der Reichsschulkonferenz vertrat, aber gerade nicht als Element der Berufsorientierung, sondern als Instrument der Bekämpfung sittlicher Verwahrlosung. Allgemeinbildende Elemente wie „Bürgerkunde“ sollten deshalb auch Bestandteile des Curriculums sein.

In dieser Erweiterung zeigt sich von der anderen Seite, der der Berufsausbildung, her betrachtet nun wiederum ein Bedarf an allgemeinen Bildungsinhalten als Bestandteil der beruflichen Bildung. Das ist der Entstehungsort für einen häufigen Wechsel zwischen den Argumenten für oder gegen allgemeine oder berufliche Bildung.

Der Gedanke des Erfordernisses allgemeiner Bildung in der Berufsausbildung findet im Laufe des 19. Jahrhunderts und darüber hinaus immer neue Veran-

kerungsformen. Dieses geschah z. B. in einer Gegenpositionierung des Handwerks gegenüber der großen Industrie, wenn es hieß, dass das Handwerk neben dem Militär die „Erziehungsstätte der Nation“ sei, was der Facharbeiterausbildung in der großen Industrie und vor allem der großen Zahl Ungelernter nicht zugebilligt werden konnte.

Der Gedanke der Integration der nachwachsenden Generation in die „Gemeinschaft“ durchzieht auch fast das gesamte 20. Jahrhundert. Während der Weimarer Zeit wird der Gedanke der Gemeinschaftserziehung durch Berufsausbildung nicht aufgegeben, sondern im Gegenteil gefestigt. Die Nazis übernehmen diesen Gedanken in ihre eigene Gemeinschaftsideologie, indem sie der Berufserziehung die utilitaristischen Zwecke für Volk und Staat übertragen. Diese Attitüde hat Folgen bis in die Selbstdefinition der Pädagogik als Wissenschaft hinein. Sie nimmt den Auftrag einer wissenschaftlichen Erforschung von Berufsausbildung (obwohl sich dort die „vergessene Mehrheit“ aufhält) nicht wirklich an. Auf diese Weise entsteht im Grunde genommen erst mit einer entsprechenden Positionierung des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen in der jungen Bundesrepublik der Gedanke, Berufsausbildung als öffentliche Aufgabe wahrzunehmen. Diese Wahrnehmung als öffentliche Aufgabe findet dann aber weniger in einer entsprechenden inhaltlichen Akzentuierung der fachlichen Ausbildung statt, die sich im Übrigen stark in wirtschaftlicher Hand befindet, sondern durch eine entsprechende curriculare Akzentuierung beruflicher Schulen, die selbst einen allgemeinbildenden Curriculumanteil bekommen. Übersetzt bedeutet dieses, dass der Staat seine Interessen an der gesellschaftlichen Integration aus den Betrieben in staatliche Einrichtungen verlagert, unabhängig von der Frage, ob dieses substantiell je funktioniert hat.

Eine weitere Herausforderung blieb die lange gewünschte Angleichung der Handwerksausbildung und der Facharbeiterausbildung, resultierend aus der Polarisierung von Handwerk und Industrie in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Noch 1953 erhält das Handwerk eine eigene Handwerksordnung, die ausdrücklich in Absetzung vom industriellen Berufsausbildungsprozess konstruiert wird.

In diesem Entwicklungsprozess, also einer sehr langsamen, schleichenden, manchmal latenten Verlagerung der Definitionsmacht über das Berufliche in die Hände des Staates, entsteht überhaupt erst das Problem, das man unter dem Begriff „Berufsorientierung“ im Sinne eines berufsorientierenden Anteils, der – im Übrigen – allgemeinbildenden Schule benennen mag. Durch die tendenzielle

Entfernung der staatlichen Interessen und Wirksamkeiten von denen der Betriebe und der Wirtschaft als Ganzer steht das Thema Berufsorientierung zunehmend vor der Frage, inwieweit Teile der Allgemeinbildung für das Berufliche (zurück)gewonnen werden sollen. An dieser Entwicklungsdynamik sieht man, dass „Berufsorientierung“ im Sinne der Orientierung des Einzelnen bei der Berufswahl beziehungsweise der Orientierung des gesamten Bildungswesens an der Berufsfähigkeit im Grunde genommen zwei Elemente desselben Themas beinhaltet. Seit den 1960er Jahren hat sodann das Verhältnis von allgemeiner und beruflicher Bildung verschiedene, sowohl curriculare als auch schulorganisatorische Formen gefunden. Dazu gehören z. B. Erscheinungen wie das Aufkommen und Verschwinden des Fachs „Arbeitslehre“, die Versuche einer Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen in der Sekundarstufe II (Kollegschule) und Experimente mit „dualen“ Hochschulen. Dazu gehören Praktika in wachsender Zahl, eine wachsende Orientierung an der Idee von „problem-based learning“ und vieles andere.

Von einem in sich kohärenten Verständnis des Beruflichen als Bestandteil eines Gesamtverständnisses von Bildung als integriertem Konzept allgemeiner und beruflicher Bildung ist Deutschland aber weit entfernt, weil das Bildungswesen sowohl historisch als auch föderalistisch und interessenspezifisch disparat ist. Es fehlt ein Grundkonsens über ein solches integriertes Konzept.

Aus Sicht des **AKTIONSRATSBILDUNG** könnte der Gedanke des Erwerbs beruflicher Souveränität deshalb ein Leitbild für das sein, was durch „Berufsorientierung“ anzustreben wäre: eine Befähigung des Individuums, selbstbestimmt, mündig, kompetent und motiviert, indoktrinationsfrei und mit Verständnis für die und Berücksichtigung der gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Zusammenhänge über seine berufliche Orientierung entscheiden zu können.

Dieses Leitbild darf allerdings nicht individualistisch missverstanden werden. Den berechtigten Interessen des Individuums als Einzelnen stehen auch die ebenso berechtigten Interessen der Gesellschaft daran gegenüber, dass die Nachfrage der Wirtschaft nach spezifisch qualifizierten Arbeitskräften auch tatsächlich erfüllt werden kann. Ohne entsprechende Beschäftigungsmöglichkeiten würde das individuelle Recht auf berufliche Souveränität im Übrigen auch leerlaufen. Deshalb muss neben der psychologischen Seite des Themas (vgl. Kapi-

tel 1.3) auch der volkswirtschaftlichen (vgl. Kapitel 1.2) hinreichende Aufmerksamkeit gewidmet werden.

1.2 Berufliche Souveränität im volkswirtschaftlichen Kontext

Aus volkswirtschaftlicher Sicht muss eine souveräne Berufsorientierung dazu befähigen, dauerhaft Berufe auszuüben, die nicht nur individuell zu Lebenszufriedenheit führen, sondern auch zum Nachfrageprofil am Arbeitsmarkt passen, damit sie zukunftsfähig sind. Im Folgenden wird argumentiert, dass die zentrale Herausforderung beruflicher Souveränität daher darin besteht, Mismatch im Sinne einer fehlenden Passung zwischen den am Arbeitsmarkt angebotenen und nachgefragten Berufsprofilen zu verhindern. Um zu dieser Schlussfolgerung zu gelangen, werden im Folgenden zunächst einige Aspekte zur Berufsorientierung in der Bildung aus ökonomischer Sicht dargestellt, die die Bedingungen einer souveränen Berufsorientierung sowohl auf individueller als auch auf systemischer Ebene beschreiben. Anschließend wird diskutiert, wie wesentliche langfristige Trends wie Demografie, Digitalisierung und Dekarbonisierung einen Wandel in der Struktur der Berufe hervorrufen. Anhand dieser zu erwartenden Entwicklungslinien lassen sich Prognosen über den zukünftigen Arbeits- und Fachkräftebedarf anstellen. Aufgrund des zu erwartenden strukturellen Wandels in der Berufswelt ergibt sich abschließend die Verhinderung von Mismatch am Arbeitsmarkt als zentrale Herausforderung. Damit rücken Themen wie Re-Skilling und lebenslanges Lernen in den Mittelpunkt, die Berufsorientierung als lebensbegleitende Aufgabe verstehen lassen.

1.2.1 Einleitende Aspekte zur Berufsorientierung in der Bildung

Aus wirtschaftlicher Sicht ist es sowohl für den Einzelnen als auch für die Gesellschaft insgesamt von großer Bedeutung, dass das Bildungssystem die Kompetenz zu einer souveränen Berufsorientierung und -wahl vermittelt. Eine souveräne Entscheidung über die individuelle Berufswahl kann nicht ausschließlich die individuellen Tätigkeitsinteressen berücksichtigen: Wenn es am Arbeitsmarkt keine Unternehmen gibt, die die Tätigkeiten des erlernten Berufs nachfragen, dann wird die Berufswahl nicht zu einem erfüllenden Ergebnis führen, weil der Beruf nicht ausgeübt werden kann.

Berufliche Orientierung im Bildungssystem ist deshalb notwendig, um zukünftige Beschäftigungsmöglichkeiten und Wohlstand sowohl aus Sicht der Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer als auch aus Sicht der Unternehmen zu sichern. Wirtschaftlich ist die Ausübung eines Berufs nur dann tragbar, wenn die entsprechenden Tätigkeiten beziehungsweise die mit ihnen erzeugten Produkte nachgefragt werden. Bei entsprechend hoher Produktivität des ausgeübten Berufs ermöglicht eine erfolgreiche Berufsorientierung den Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern, eine Beschäftigung zu finden und zu erhalten und damit Wohlstand für sich selbst und die eigene Familie zu erarbeiten. Auf der anderen Seite des Arbeitsmarktes ist es auch für die Unternehmen von großer Bedeutung, dass sie die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter mit den benötigten beruflichen Profilen finden können, um erfolgreich am Markt aufzutreten und zu bestehen. Aber auch jenseits von abhängiger Beschäftigung bedeutet berufliche Souveränität, dass man gegebenenfalls Chancen erkennt, etwas Neues zu machen und zu neuen Wirtschaftsbereichen beizutragen, indem man selbstständige Beschäftigung findet, sich mit Entrepreneurship in neue Felder aufmacht und etwa durch Start-ups ganz neue Tätigkeiten ermöglicht. Eine kompetente berufliche Orientierung der Bevölkerung ist damit eine wichtige Grundlage dafür, dass die Gesellschaft auch gesamtwirtschaftlich ihren Wohlstand erwirtschaften kann, ohne wertvolle Arbeitskräfte zu vergeuden und die reale Produktion der Volkswirtschaft zu untergraben.

Einen Beruf zu erlernen, der langfristig Beschäftigungsmöglichkeiten sichert, ist nicht allein für die Erzielung von Einkommen und Wohlstand wichtig. Es ist auch von großer Bedeutung für die gesellschaftliche Partizipation und für die Lebenszufriedenheit. In der Glücksforschung zeigt sich regelmäßig, dass Beschäftigung eine wesentliche Determinante der Lebenszufriedenheit von Menschen ist (vgl. z. B. Frey 2008; Winkelmann 2014; Farré/Fasani/Mueller 2018; Ritzen 2019). Viele Studien belegen einen starken nachteiligen Effekt von Arbeitslosigkeit auf Glück, mentale Gesundheit, Stress, Hoffnungslosigkeit und einem Gefühl der Nutzlosigkeit. Deutsche Längsschnittdaten zeigen beispielsweise, dass die berichtete Lebenszufriedenheit von Menschen schon vor der Arbeitslosigkeit leicht zu sinken beginnt, dann während der Arbeitslosigkeit aber sehr deutlich zurückgeht und sich erst in den Folgejahren wieder erholt, ohne das vorherige Niveau je wieder vollständig zu erreichen (vgl. Winkelmann 2014). Unter allen externen Faktoren, die das Glücksempfinden und das Wohlbefinden eines Menschen beeinflussen können, ist die Arbeitslosigkeit bei weitem der wichtigste: Arbeitslosigkeit ist in ihrer Wirkung vergleichbar mit anderen, eher persönlichen Faktoren oder Traumata, die das Wohlbefinden einer Person beeinflussen können, wie

z. B. eine Scheidung oder ein Todesfall in der Familie (vgl. Ritzen 2019). Eine erfolgreiche Eingliederung in den Arbeitsmarkt macht Menschen deutlich glücklicher, als sie bei Arbeitslosigkeit für ihr Nichtstun zu entschädigen (vgl. Winkelmann 2014). Insofern tragen souveräne Berufsentscheidungen, die Beschäftigung sichern, mehr zur Lebenszufriedenheit der Menschen bei, als sie finanziell für ihre Arbeit zu entschädigen.

Dabei geht es aber nicht nur darum, dass Bildungsentscheidungen eine allgemeine Arbeitsmarktorientierung berücksichtigen sollten in dem Sinne, dass sie Beschäftigung am Arbeitsmarkt ermöglichen. Im vorliegenden Gutachten geht es vielmehr konkreter darum, eine Orientierung hin zu spezifischen Berufen souverän anstreben zu können. Diese Orientierung und die darauf aufbauende Berufswahl sollten nicht nur eine Erwerbsbeteiligung zur Sicherung der Grundbedürfnisse und von materiellem Wohlstand ermöglichen, sondern auch den individuellen Interessen der jeweiligen Person möglichst gut entsprechen, um Aspekte wie Selbstverwirklichung, Lebenszufriedenheit und Work-Life-Balance zu ermöglichen. In den Haltungen und Werten, die diesen verschiedenen Aspekten in der Berufsorientierung unterschiedliches Gewicht zuweisen, hat es über die Zeit und im Generationenvergleich deutliche Wandlungen gegeben (vgl. Kapitel 1.3). Insofern ist auch das Ausmaß, in dem persönliche Präferenzen und wirtschaftliche Rahmenbedingungen die Berufsorientierung beeinflussen (können), deutlichen Veränderungen unterworfen.

1.2.2 Langfristige Trends: Demografie, Digitalisierung und Dekarbonisierung

Eine souveräne Berufsorientierung muss berücksichtigen, dass die Nachfrage nach den Tätigkeiten verschiedener Berufe am Arbeitsmarkt – und auch das Angebot – im Laufe der Zeit einem starken Wandel unterworfen war, ist und sein wird. Dieser berufliche Wandel wird maßgeblich durch die langfristigen tiefgreifenden Transformationsprozesse der Wirtschaft bestimmt. Die aktuell wichtigsten Veränderungsprozesse lassen sich anhand von drei Megatrends beschreiben, die beispielsweise im Koalitionsvertrag der aktuellen Bundesregierung explizit angesprochen werden (vgl. z. B. auch IAB 2021): Demografie, Digitalisierung und Dekarbonisierung. Zum einen wirkt sich der demografische Wandel auf die Struktur der von den Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern am Arbeitsmarkt angebotenen Berufe aus. Zum anderen rufen technologische Veränderungsprozesse wie die digitale Transformation der Wirtschaft und ihre Umstel-

lung auf kohlenstoffarme Energiequellen zum Klimaschutz wirtschaftlichen Strukturwandel und damit auch einen Wandel in der beruflichen Struktur hervor. Diese Transformationsprozesse bedeuten, dass die Entscheidung für einen in der Erstausbildung erlernten Beruf keineswegs die berufliche Zukunft ein für alle Mal festlegt. Ganz im Gegenteil muss Berufsorientierung immer als ein souveräner Prozess für eine berufliche Entwicklung verstanden werden, die als lebensbegleitende Aufgabe im Laufe des Berufslebens auch immer wieder überdacht und gegebenenfalls entsprechend angepasst werden muss.

Demografische Entwicklungen. Als große demografische Trends führen sowohl die Alterung der Bevölkerung, die sich durch Veränderungen in der Lebenserwartung und der Geburtenrate ergibt, als auch die Migration dazu, dass sich die am Arbeitsmarkt angebotenen Berufsprofile der Erwerbspersonen verändern. Das steigende Altersprofil der Bevölkerung ergibt sich zum einen daraus, dass die Lebenserwartung langfristig ansteigt. Zum anderen ist die Geburtenzahl seit dem im Babyboom 1964 erreichten Höchstwert langfristig deutlich gesunken. Die Anzahl der Kinder je Frau liegt seit langem bei rund 1,6.

Aus diesen demografischen Entwicklungen ergibt sich eine starke Differenz in der Anzahl der aus dem Erwerbsleben ausscheidenden und der neu eintretenden Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer. Der für die nähere Zukunft wesentliche Einflussfaktor ist der Übergang der geburtenstarken Jahrgänge der sogenannten Babyboomer in den Ruhestand. Aufgrund der stark gesunkenen Geburtenzahlen sind die Jahrgänge, die gleichzeitig neu in den Arbeitsmarkt eintreten, viel kleiner als die austretenden Jahrgänge.

Der für die Zukunft zu erwartende Trend lässt sich anhand des Basisszenarios der durch das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) und das Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) durchgeführten Qualifikations- und Berufsprojektionen (vgl. S. 33f.) darstellen. Darin sinkt die prognostizierte Erwerbsbevölkerung (Bevölkerung im Alter von 15 bis unter 70 Jahre) im Laufe der kommenden 20 Jahre um neun Prozent, von 58,6 Millionen im Jahr 2020 auf 53,4 Millionen im Jahr 2040 (vgl. Maier u. a. 2020). Insgesamt wird in der Projektion nämlich – nicht zuletzt aufgrund eines dauerhaft angenommenen Nettozuwanderungssaldos, der etwa 270.000 Personen im Jahr 2025 und 150.000 Personen im Jahr 2040 beträgt, und eines angenommenen zukünftigen leichten Anstiegs in der Geburtenrate – von einer langfristig relativ konstanten Gesamtbevölkerung ausgegangen, die zunächst von 83,4 Millionen im Jahr 2020 auf 84,1 Millionen im Jahr 2030 ansteigt und dann wieder leicht auf 83,7 Millionen im Jahr 2040

abnimmt. Dabei können epochal überraschende, auch globale Ereignisse naturgemäß keine Beachtung finden. Dementsprechend sorgt das Ausscheiden der Babyboomer-Generation aus dem Erwerbsleben für einen drastischen Anstieg des Altenquotienten (des Verhältnisses der Altersgruppe der über 70-Jährigen zur Altersgruppe der 15- bis 69-Jährigen) von 22,6 Prozent im Jahr 2020 auf 34 Prozent im Jahr 2040. Auch der prognostizierte Jugendquotient (unter 15-Jährige im Verhältnis zu 15- bis 69-Jährigen) steigt leicht an, von 19,6 Prozent auf 22,8 Prozent. Noch im Jahre 2000 lag der Jugendquotient mit 21,5 Prozent deutlich über dem Altenquotienten mit 15,8 Prozent. Die Auswirkungen einer alternden Gesellschaft werden also durch einen stark ansteigenden Belastungsquotienten (nicht erwerbsfähige Bevölkerung im Verhältnis zur Bevölkerung im erwerbsfähigen Alter) verdeutlicht.

Der deutliche Rückgang in der zu erwartenden Anzahl der Bevölkerung im erwerbsfähigen Alter führt tendenziell dazu, dass es Unternehmen zunehmend schwerfällt, ihren Bedarf an Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern erfolgreich zu decken. Insofern werden Jugendliche in Zukunft unter deutlich mehr offenen Stellen wählen können, als es in der Vergangenheit der Fall war. Diese Veränderungsprozesse sind auch relevant für das Ausmaß, in dem Jugendliche bei ihrer Berufsorientierung zwischen grundlegenden Erwerbs- und Einkommenszielen einerseits und ihren weiteren individuellen Interessen andererseits abwägen müssen.

Die demografischen Prozesse sind auch ein wesentlicher Mechanismus des wirtschaftlichen Strukturwandels. Die Berufsstruktur der ausscheidenden Jahrgänge unterscheidet sich deutlich von der der eintretenden Jahrgänge. In dem Ausmaß, in dem ältere Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer zum Teil aus Sektoren ausscheiden, in denen aufgrund sinkender Nachfrage nicht neu besetzt wird, und jüngere Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer in Sektoren eintreten, in denen es weniger ausscheidende Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer gibt, verschiebt sich die berufliche Struktur der Erwerbsbevölkerung insgesamt. So werden nach den BIBB-IAB-Qualifikations- und Berufsprojektionen beispielsweise von 2020 bis 2025 mehr als doppelt so viele Erwerbspersonen aus den Textil- und Lederberufen und aus den Hoch- und Tiefbauberufen ausscheiden als aus dem inländischen Bildungssystem eintreten. Umgekehrt treten in den Berufsfeldern der Marketing- und Medienberufe, der Umweltschutzberufe und der Informatik-, Informations- und Kommunikationstechnologie-Berufe (IKT-Berufe) mehr als doppelt so viele Erwerbspersonen aus dem Bildungssystem auf den Arbeitsmarkt als aus dem Erwerbsleben ausscheiden.

Ein weiterer demografischer Faktor, der sich auf diese Entwicklungen auswirkt, ist die Migration. Aus den beschriebenen Prognosen des Erwerbsspersonenpotenzials lässt sich das Ausmaß an Nettozuwanderung berechnen, die benötigt wird, um den zukünftigen Arbeitskräftebedarf zu decken. Damit die Zuwanderung nicht die Arbeitslosigkeit erhöht, sondern den Arbeitskräftebedarf deckt, kommt es aber darauf an, dass sie den Qualifikationsanforderungen am Arbeitsmarkt entspricht. Tendenziell ergibt sich daraus ein hoher Zuwanderungsbedarf von Personen mit hohen Qualifikationen (vgl. Fuchs/Kubis/Schneider 2019), die sich allerdings auf bestimmte Berufsfelder konzentrieren (vgl. S. 43ff.).

Technologischer Wandel. Die beschriebenen demografischen Entwicklungen wirken sich vor allem indirekt auf die Entwicklung der zukünftigen beruflichen Struktur aus. In einer stationären Wirtschaft, in der sich die Produktionsprozesse und die Struktur der Wirtschaft über die Zeit nicht verändern, würden sie nur Sekundärwirkungen auf die berufliche Struktur haben. Erst durch wirtschaftlichen Strukturwandel, der die Produktionsprozesse und die sektorale Struktur der Wirtschaft verändert, kommt es zu grundlegenden Herausforderungen für die Berufsorientierung, weil er nicht nur quantitative Veränderungen auf der Angebotsseite des Arbeitsmarktes hervorruft, sondern strukturelle Veränderungen auf der Nachfrageseite durch die Unternehmen. Wesentliche Beispiele für solche technologischen Veränderungs- und grundlegenden Transformationsprozesse der Wirtschaft sind die Digitalisierung und Dekarbonisierung der Wirtschaft, die zu starken Verschiebungen in der beruflichen Struktur über die Zeit führen. Aber auch Prozesse der Globalisierung oder Deglobalisierung führen hierzulande zu einer Veränderung der Wirtschaftsstruktur, die sich auf die berufliche Struktur der Zukunft auswirkt.

Ein Megatrend in der technologischen Veränderung der Gesellschaft ist die Digitalisierung, die zu einem Prozess der digitalen Transformation der Wirtschaft geführt hat und weiterhin führen wird (vgl. vbw 2018, S. 31ff.). Weite Teile des wirtschaftlichen Produktionsprozesses haben sich im Zuge dieses technologischen Wandels in den vergangenen Jahrzehnten bereits grundlegend verändert. Der Einzug von Computern und computerunterstütztem Design, die Roboterisierung von Fertigungsprozessen und die Verknüpfung von Wirtschaftsprozessen durch internetbasierte Plattformen (z. B. Industrie 4.0) sind Beispiele für digitale Veränderungsprozesse, die bereits weite Teile der Wirtschaft grundlegend verändert haben. Aber auch in Zukunft wird die Verzahnung von Produktions- und Distributionsprozessen mithilfe moderner Informations- und Kommunikationstechnologie (IKT) voranschreiten, und der Einsatz

von Methoden der Künstlichen Intelligenz (KI) wird zu neuartigen, grundlegenden Transformationen bestehender Wirtschaftsprozesse führen. Hinzu kommen neue digital gesteuerte Prozesse wie das Internet der Dinge, selbstfahrende Fahrzeuge oder 3D-Druck von Gebäuden. All dies hat viele Berufsfelder grundlegend verändert oder sogar gänzlich obsolet gemacht und gleichzeitig Nachfrage in neuen Berufsfeldern generiert, was zumeist auch mit neuen Kompetenzbedarfen verbunden ist. Eine souveräne Berufsorientierung muss sich dieser Änderungsprozesse bewusst sein und die Berufswahl an ihnen ausrichten. Dies gilt nicht nur für Möglichkeiten der abhängigen Beschäftigung, sondern schafft gerade auch Möglichkeiten für selbstständiges Unternehmertum, das die neuen technologischen Möglichkeiten aufgreift und zur Gründung neuer Unternehmen nutzt.

Ein weiterer, in der jüngeren Vergangenheit stärker in den Vordergrund tretender Transformationsprozess ist die Dekarbonisierung der Wirtschaft. Mit dem Ziel des Klimaschutzes und der Bekämpfung der globalen Erderwärmung hat sich die Weltgemeinschaft zum Ziel gesetzt, den Anstieg der globalen Durchschnittstemperatur zu begrenzen. Um die Emission von Kohlendioxid und anderen für die Erdatmosphäre schädlichen Treibhausgasen, die bei der Verbrennung fossiler Brennstoffe entstehen, zu verringern, werden eine Verringerung der Energienutzung und eine Umstellung der Energiequellen auf regenerierbare Alternativen umgesetzt. Letztliches Ziel dieser Energiewende ist die CO₂-Neutralität der Wirtschaft. Im Zuge dieser Transformation müssen sich die Produktions- und Handelsprozesse und in deren Folge die Wirtschaftsstruktur anpassen, um die gesamtwirtschaftliche Nachfrage auf weniger emissionsintensive Energieträger zu verlagern, mit entsprechenden Auswirkungen auf die Struktur der Nachfrage nach spezifischen Berufen. Dies gilt zum einen für den Energiesektor selbst, in dem es nun zu einer gänzlich anderen Produktion des Gutes „Energie“ kommt. Es gilt aber auch weit darüber hinaus für alle energienutzenden Wirtschaftsprozesse. Beispiele hierfür sind die Umstellung der Kraftfahrzeugproduktion von Benzin- auf Elektroautos oder der verstärkte Ausbau von Gebäudedämmungen. So wird die Dekarbonisierung sich auf die berufliche Nachfrage in allen Sektoren auswirken. Darüber hinaus wird es auch zusätzlichen Strukturwandel der Berufe aufgrund von Anpassungen der Wirtschaftsprozesse an die steigenden Durchschnittstemperaturen geben.

Ein weiterer Prozess, der in der Vergangenheit zu grundlegenden Verschiebungen in der Struktur der nachgefragten Berufe geführt hat, ist die Globalisierung. Über Jahrzehnte hat es einen langanhaltenden Trend zur Globalisierung gege-

ben, im Zuge dessen bestimmte Produktionsprozesse ins Ausland ausgelagert wurden. Dies hat hierzulande die Nachfrage nach vielen Berufen (z. B. Schneiderinnen und Schneider oder Hilfsarbeiterinnen und Hilfsarbeiter) verringert und die nach anderen Berufen (z. B. in der Logistik und in der Kommunikation) erhöht. Im Zuge der globalen Wirtschafts- und Finanzkrise seit 2008 ist es in der Dynamik der wirtschaftlichen Globalisierung aber zu einer weitgehenden Stagnation auf hohem Niveau gekommen (vgl. vbw 2017, S. 25ff.), die auch die Dynamik des sich aus der Globalisierung ergebenden beruflichen Strukturwandels verringert hat. Im Zuge der Störung der internationalen Lieferketten in den letzten Jahren wird von vielen Expertinnen und Experten für die Zukunft mit einer Umkehr hin zu einer Deglobalisierung gerechnet. Zunächst hat die Covid-19-Pandemie zu einem wiederholten Ausfall der Produktionsprozesse in verschiedenen Weltregionen und zu starken Belastungen im internationalen Frachtverkehr geführt. Im Anschluss kam es aufgrund des Kriegs Russlands gegen die Ukraine und weiterer geopolitischer Krisen zu einer zusätzlichen Einschränkung internationaler Lieferketten. In dem Ausmaß, in dem dieses zu einer Rückverlagerung vormals ausgelagerter Produktionsprozesse in die heimische Wirtschaft führt, wird es wiederum zu einer Veränderung der beruflichen Struktur der Nachfrage am hiesigen Arbeitsmarkt beitragen.

Der Wandel in der Struktur der Berufe in den vergangenen Jahrzehnten. Die beschriebenen Trends haben in den vergangenen Jahrzehnten zu deutlichen Verschiebungen in der Art und Struktur der Berufe in der deutschen Wirtschaft geführt. Abbildung 2 verdeutlicht die langfristigen Veränderungsprozesse, indem sie die Veränderung des Anteils der Erwerbstätigen in den verschiedenen Berufsgruppen an den Erwerbstätigen insgesamt seit 1973 wiedergibt. Aufgrund von Veränderungen in der zugrundeliegenden Klassifikation der Berufe ist ein direkter Vergleich der einzelnen Berufsgruppen aus statistischen Gründen nur jeweils innerhalb der drei Abschnitte 1973 bis 1991, 1993 bis 2011 und 2012 bis 2019 möglich. Insgesamt verdeutlicht die Abbildung die starke Tertiärisierung der deutschen Wirtschaft und damit auch der Beschäftigung: Waren 1973 noch knapp acht Prozent der Erwerbstätigen in Berufen des primären Sektors (landwirtschaftliche Berufe) tätig, sind es 2019 nur noch zwei Prozent. Auch der Anteil der Erwerbstätigen in Berufen des sekundären Sektors (Berufe des produzierenden Gewerbes) ist deutlich von 41 Prozent auf 25 Prozent gesunken. Demgegenüber ist der Anteil der Erwerbstätigen in Berufen des tertiären Sektors (Dienstleistungsberufe) von 51 Prozent auf 73 Prozent gestiegen. Diese Werte zeigen den starken Wandel in der Struktur der Berufe auf, den die Erwerbstätigen in Deutschland in den letzten 50 Jahren vollzogen haben.

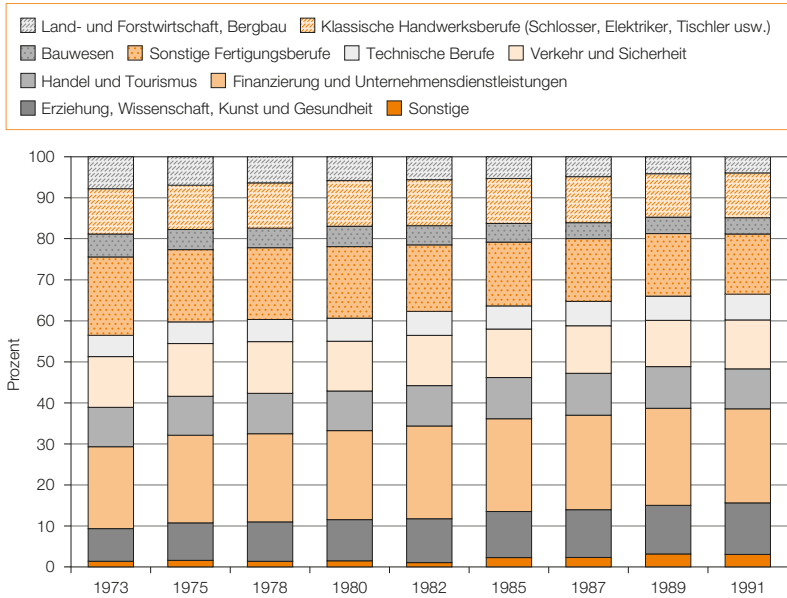


Abbildung 2/I: Veränderung der beruflichen Struktur 1973 bis 2019 (eigene Darstellung)⁵

Anmerkung: Anteil der Erwerbstätigen in der jeweiligen Berufsgruppe an den Erwerbstätigen insgesamt.

⁵ Quelle sind Daten des Statistischen Bundesamts (Mikrozensus). 1973 bis 1991: Ausgabe 1970/1975 der Klassifizierung der Berufe, 1993 bis 2011: Ausgabe 1992, 2012 bis 2019: Ausgabe 2010. Aufgrund von Strukturbrüchen in der Klassifizierung der Berufe ist ein uneingeschränkter Vergleich über die Zeit nur jeweils innerhalb der drei Schaubilder möglich.

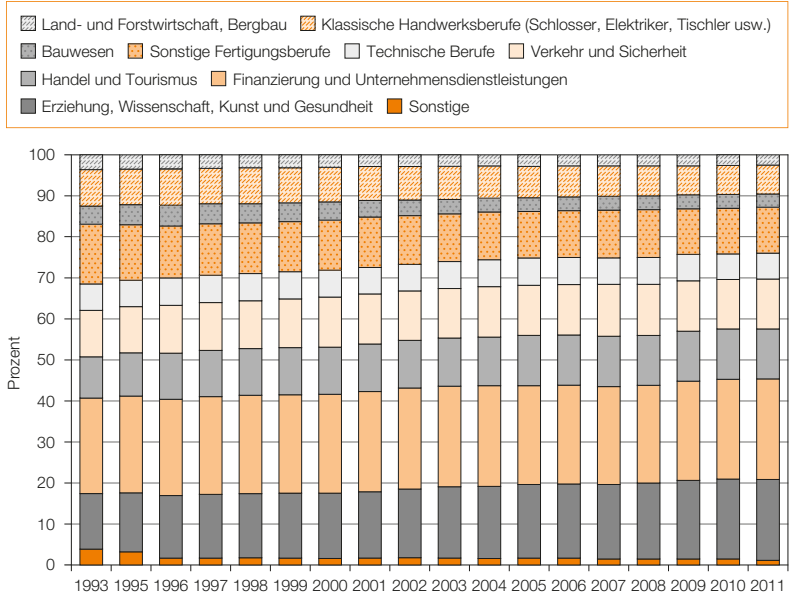


Abbildung 2/II: Veränderung der beruflichen Struktur 1973 bis 2019 (eigene Darstellung)⁶

Anmerkung: Anteil der Erwerbstätigen in der jeweiligen Berufsgruppe an den Erwerbstätigen insgesamt.

⁶ Quelle sind Daten des Statistischen Bundesamts (Mikrozensus). 1973 bis 1991: Ausgabe 1970/1975 der Klassifizierung der Berufe, 1993 bis 2011: Ausgabe 1992, 2012 bis 2019: Ausgabe 2010. Aufgrund von Strukturbrüchen in der Klassifizierung der Berufe ist ein uneingeschränkter Vergleich über die Zeit nur jeweils innerhalb der drei Schaubilder möglich.

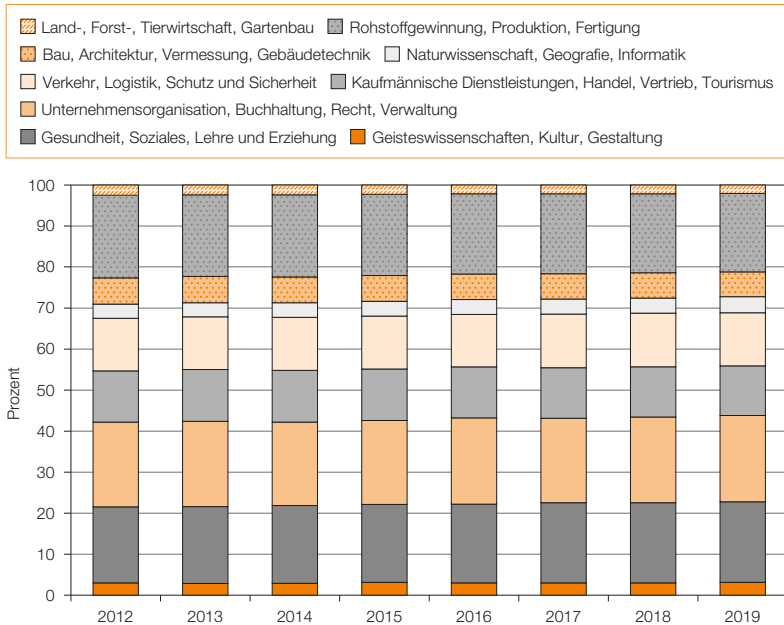


Abbildung 2/III: Veränderung der beruflichen Struktur 1973 bis 2019 (eigene Darstellung)⁷

Anmerkung: Anteil der Erwerbstätigen in der jeweiligen Berufsgruppe an den Erwerbstätigen insgesamt.

Aber auch innerhalb der groben Sektoren gibt es deutliche Verschiebungen zwischen einzelnen Berufsgruppen. Gerade die sonstigen Fertigungsberufe außerhalb der klassischen Handwerksberufe und des Bauwesens sind stark zurückgegangen. Im Dienstleistungsbereich sind vor allem die Gesundheits- und sozialen Berufe deutlich angestiegen. Im ersten betrachteten Abschnitt betraf dies zudem Berufe im Bereich Finanzierung und Unternehmensdienstleistungen, im zweiten Abschnitt eher Berufe in Handel und Tourismus. Die zwar langsam, aber stetig voranschreitenden Veränderungsprozesse verdeutlichen, dass sich die berufliche Struktur der Wirtschaft im Laufe eines Berufslebens sehr deutlich

⁷ Quelle sind Daten des Statistischen Bundesamts (Mikrozensus). 1973 bis 1991: Ausgabe 1970/1975 der Klassifizierung der Berufe, 1993 bis 2011: Ausgabe 1992, 2012 bis 2019: Ausgabe 2010. Aufgrund von Strukturbrüchen in der Klassifizierung der Berufe ist ein uneingeschränkter Vergleich über die Zeit nur jeweils innerhalb der drei Schaubilder möglich.

verschieben kann. Insofern muss Berufsorientierung immer auch als lebensbegleitende Aufgabe verstanden werden.

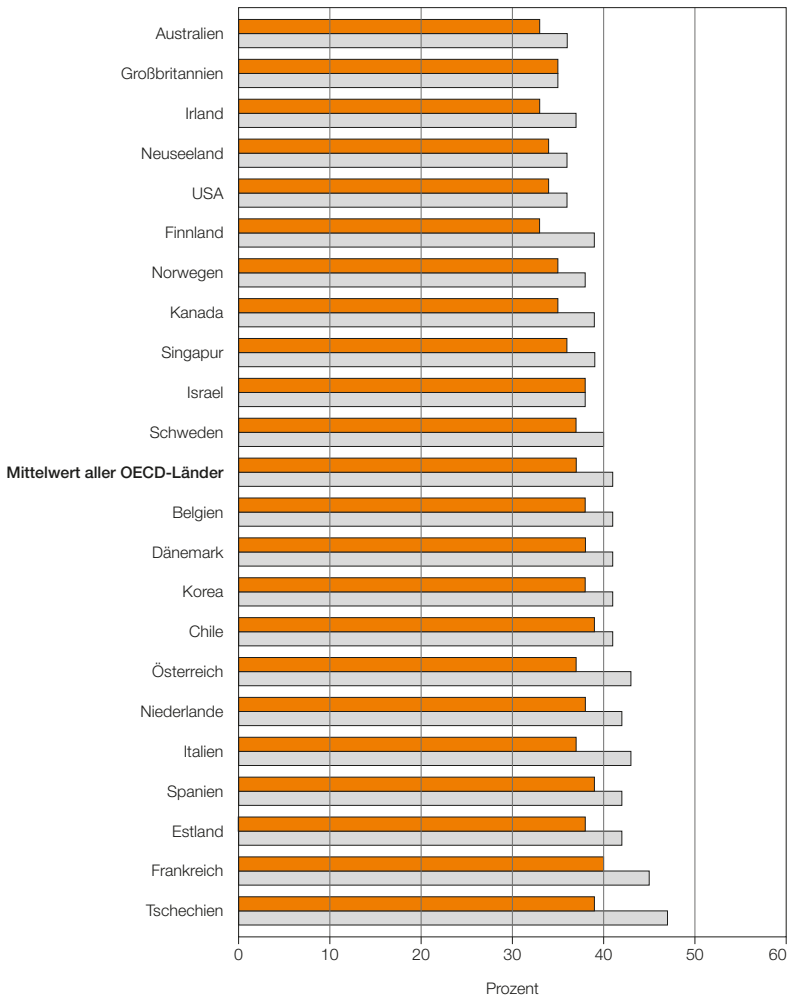
Darüber hinaus sind unterschiedliche Bevölkerungsgruppen teils recht unterschiedlich von dem Strukturwandel der Berufe betroffen. In dem Ausmaß, in dem Menschen je nach Geschlecht, Alter, sozioökonomischem Hintergrund und Migrationshintergrund tendenziell unterschiedliche Berufsfelder wählen, trifft der Wandel der Berufsfelder diese Bevölkerungsgruppen auch unterschiedlich stark. Beispielsweise eröffnen die sich wandelnden Strukturen neue Möglichkeiten der souveränen Berufswahl für die nachwachsende Generation. Demgegenüber existieren aufgrund der bestehenden Qualifikationsprofile und zum Teil auch der begrenzten regionalen Mobilität zum Teil deutliche Grenzen einer souveränen Berufswahl für den von Strukturwandel betroffenen Teil der älteren Generation.

Berufsorientierung in einer sich wandelnden Welt. Im Angesicht der Tatsache, dass sich die Struktur der Berufe aufgrund der beschriebenen langfristigen Trends über die Zeit deutlich verändert, erlangen zwei Aspekte der Berufsorientierung besondere Bedeutung. Erstens ist es beunruhigend, dass die Berufsorientierung von Jugendlichen gerade in Deutschland tendenziell auf die berufliche Struktur der Vergangenheit ausgerichtet ist. Für diese Untersuchung hat die Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) die erwarteten Berufsbilder von Jugendlichen dem Automatisierungsrisiko der verschiedenen Berufe gegenübergestellt (vgl. Mann u. a. 2020). Analysten haben das Automatisierungsrisiko verschiedener Tätigkeiten eingeschätzt. Diese Einschätzungen können genutzt werden, um im Datensatz des Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC) zu bewerten, wie automatisierbar verschiedene Berufe sind. Diese Informationen lassen sich dann mit den Angaben von 15-jährigen Jugendlichen in der Programme for International Student Assessment-Studie (PISA) 2018 über ihre Erwartungen verbinden, welchen Beruf sie im Alter von 30 Jahren ausüben werden.

Der Anteil der von Jugendlichen erwarteten Berufe, die dem Risiko ausgesetzt sind, in den kommenden zehn bis 15 Jahren automatisiert zu werden, variiert sehr deutlich von Land zu Land (siehe Abbildung 3). Die Unterschiede spiegeln sowohl Unterschiede in den Berufserwartungen der jungen Menschen als auch Charakteristika der nationalen Arbeitsmärkte wider. Deutschland gehört zu den wenigen Ländern, in denen dieser Anteil bei über 45 Prozent liegt. Gerade hierzulande ist die Berufsorientierung von Jugendlichen also noch sehr stark an Berufsfeldern der Vergangenheit ausgerichtet, die stark gefährdet sind, in der

Zukunft automatisiert zu werden. Diese Ausrichtung ist unter Jugendlichen mit benachteiligtem sozioökonomischem Hintergrund besonders stark ausgeprägt, was eine weiter steigende Ungleichheit in der Betroffenheit von technologischem Wandel erwarten lässt.

- Jugendliche, die dem oberen Viertel der Verteilung des sozioökonomischen Hintergrunds angehören
- Jugendliche, die dem unteren Viertel der Verteilung des sozioökonomischen Hintergrunds angehören



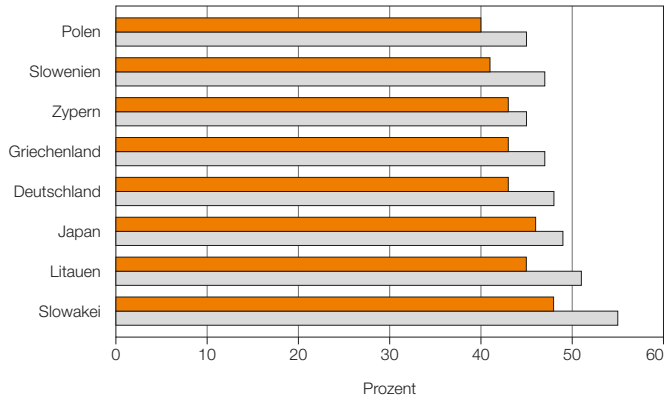


Abbildung 3: Automatisierungsrisiko der im Jahr 2018 von 15-Jährigen als zukünftiges Beschäftigungsfeld genannten Berufe (vgl. Mann u. a. 2020, Abbildung 3.1)

Anmerkung: Risiko der Automatisierung der Berufe, in denen 15-Jährige erwarten zu arbeiten, wenn sie 30 Jahre alt sind. Quellen sind die Daten des Programme for International Student Assessment (PISA) 2018 und des Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC) 2012.

Des Weiteren weisen die Veränderungen in der beruflichen Struktur über die Zeit auf mögliche Vor- und Nachteile einer (zu) engen beruflichen Orientierung hin. Einerseits kann eine stark auf einen Beruf hin ausgerichtete Ausbildung mit einem großen Anteil berufsspezifischer Bildungsinhalte den Übertritt von Jugendlichen aus der Schule in die Arbeitswelt erleichtern. Werden in der Erstausbildung Inhalte vermittelt, die direkte Verwendung in einem aktuell stark nachgefragten Beruf finden können, so bereitet sie die Jugendlichen direkt auf ihren Einstiegsberuf vor. Andererseits kann eine allzu eng auf einen Beruf ausgerichtete Erstausbildung sich aber auch als Falle erweisen, wenn sich die Nachfrage nach Berufsfeldern auf dem Arbeitsmarkt im Laufe des Berufslebens verschiebt. Sinkt die Nachfrage nach den ausgebildeten speziellen Berufsqualifikationen, so kann es für die betroffenen Menschen im Laufe ihres Erwerbslebens immer schwerer werden, erfolgreich am Arbeitsmarkt tätig zu bleiben. In diesem Fall könnten sich Ausbildungsgänge mit einem höheren Anteil allgemeiner Bildungsinhalte als anpassungsfähiger erweisen, wenn sie stärker berufsübergreifende Basiskompetenzen vermitteln, die eine spätere Umorientierung in andere Berufsfelder leichter ermöglichen.

In diesem Sinne müssen in einer sich wandelnden Welt die kurzfristigen Vorteile einer engen Berufsorientierung in Form eines erleichterten Arbeitsmarkteintritts mit den möglichen langfristigen Nachteilen für die Anpassungsfähigkeit an berufsstrukturelle Veränderungen abgewogen werden (vgl. Hanushek u. a. 2017; Woessmann 2019). Dementsprechend bedeutet berufliche Souveränität auch, dass Entscheidungen über die Berufsorientierung die Nutzbarkeit der erworbenen Fähigkeiten in alternativen Berufsfeldern mitberücksichtigen.

1.2.3 Arbeits- und Fachkräftebedarf

Vor dem Hintergrund der durch die langfristigen Trends zu erwartenden zukünftigen Transformationsprozesse der Wirtschaft ergibt sich die Frage, wie sich der Bedarf an Fachkräften und an Arbeitskräften insgesamt in den verschiedenen Berufsfeldern in Zukunft entwickeln wird. Verschiedene Prognosen des zukünftigen Arbeits- und Fachkräftebedarfs versuchen, auf der Grundlage verschiedener Annahmen eine Antwort zu geben, in welchen Berufsfeldern zukünftig großer Bedarf besteht und in welchen nicht. Die Ergebnisse solcher Prognosen können Jugendlichen wie Erwachsenen einen Anhaltspunkt geben, wohin sich die berufliche Struktur am Arbeitsmarkt unter bestimmten Annahmen entwickeln könnte, um so als Basis für eine souveräne Berufswahl und -orientierung zu dienen.

Prognosen des zukünftigen Arbeits- und Fachkräftebedarfs. Die Prognose der langfristigen Entwicklungen am Arbeitsmarkt ist eine große Herausforderung, weil sie vielen Unwägbarkeiten ausgesetzt ist. Gleichwohl versuchen verschiedene Studien, unter bestimmten Annahmen zu erwartende Entwicklungen langfristig fortzuschreiben. Ein wichtiger Fokus liegt dabei zumeist auf den zu erwartenden technologischen Entwicklungen. Ausgehend von der Beobachtung, dass Informationstechnologien vor allem Routinetätigkeiten ersetzen, wird dabei häufig der schon seit längerem zu beobachtende sogenannte routinebasierte technologische Wandel in die Zukunft projiziert (vgl. Acemoglu/Autor 2011; vbw 2018, S. 55ff.). Dabei sind Berufe, die stark auf repetitiven manuellen oder analytischen Routinetätigkeiten basieren, besonders stark von Automatisierung und Digitalisierung bedroht. Beispielsweise lässt sich die repetitive Ausführung von Kundendienstleistungen durch Bankangestellte leicht durch digitale Technologie (Online-Banking) automatisieren, ebenso wie repetitive Montagearbeiten am Fließband. Demgegenüber lassen sich Nicht-Routinetätigkeiten, die Flexibilität und Abstraktionsfähigkeit erfordern, nicht so leicht durch digitale

Technologien ausführen. Dies gilt sowohl für komplexe und kognitiv anspruchsvolle wissenschaftliche Tätigkeiten als auch beispielsweise für Hausmeister-Dienstleistungen. Über das Messen der Routineintensität verschiedener Berufsfelder (etwa anhand von Experteneinschätzungen ihres zukünftigen Substitutionspotenzials durch digitale Technologien) lässt sich ihre zukünftige Entwicklung prognostizieren (vgl. z. B. Arntz/Terry/Zierahn 2017; Frey/Osborne 2017).

Selbstredend sind solche Prognosen des zukünftigen Bedarfs an Arbeitskräften in verschiedenen Berufsgruppen mit hohen Unsicherheiten belastet, weil niemand alle zukünftigen Veränderungen vorhersagen kann. Dementsprechend können sie nur wiedergeben, wie sich die zukünftigen Entwicklungen unter bestimmten Annahmen ergeben würden. Wenn man sich dieser begrenzten Interpretierbarkeit bewusst ist, bieten sie gleichwohl ein nützliches Analysewerkzeug, um Entscheidungen der Berufswahl und -orientierung kompetent treffen zu können.

Prognosen des Arbeitskräftebedarfs sind mit weniger Unsicherheit behaftet, wenn der Bedarf klarer abzusehen ist. Beispielsweise lässt sich die Anzahl der Schülerinnen und Schüler für die nächsten zehn bis 20 Jahre vergleichsweise gut prognostizieren, weil diese zum großen Teil bereits geboren sind, so dass auch eine gute Basis für die Prognose des Bedarfs an Lehrkräften besteht. Noch klarer zeichnen sich die Bedarfe ab, wenn aufgrund von politischen Reformen oder der Einführung von Rechtsansprüchen zukünftige Veränderungen in entsprechenden Bedarfen an Erzieherinnen und Erziehern und Lehrkräften vorgezeichnet sind. Gerade in solchen Bereichen, in denen staatliche Stellen als Nachfrager auftreten, sollte der Staat die Möglichkeit der Bedarfsprognose auch zur Steuerung nutzen. So ließen sich die Prognosen verwenden, um entsprechende Ausbildungsangebote etwa im Bereich der Studienplätze oder Fachschulen bereitzustellen, damit die Bedarfe in diesen beruflichen Bereichen auch mit entsprechend qualifiziertem Personal gedeckt werden können.

Ein Beispiel für Prognosen des zukünftigen Arbeits- und Fachkräftebedarfs bilden die BIBB-IAB-Qualifikations- und Berufsprojektionen des Projekts „Qualifikation und Beruf in der Zukunft“ (QuBe). Das Projekt, das unter der gemeinsamen Leitung des BIBB und des IAB in Zusammenarbeit mit der Gesellschaft für Wirtschaftliche Strukturforschung mbH (GWS) durchgeführt wird, möchte mögliche Entwicklungspfade von Arbeitsangebot und -nachfrage in der Zukunft aufzeigen. Die aktuelle sechste Welle liefert einen Überblick über eine voraussichtliche Entwicklung des deutschen Arbeitsmarkts bis zum Jahr 2040.

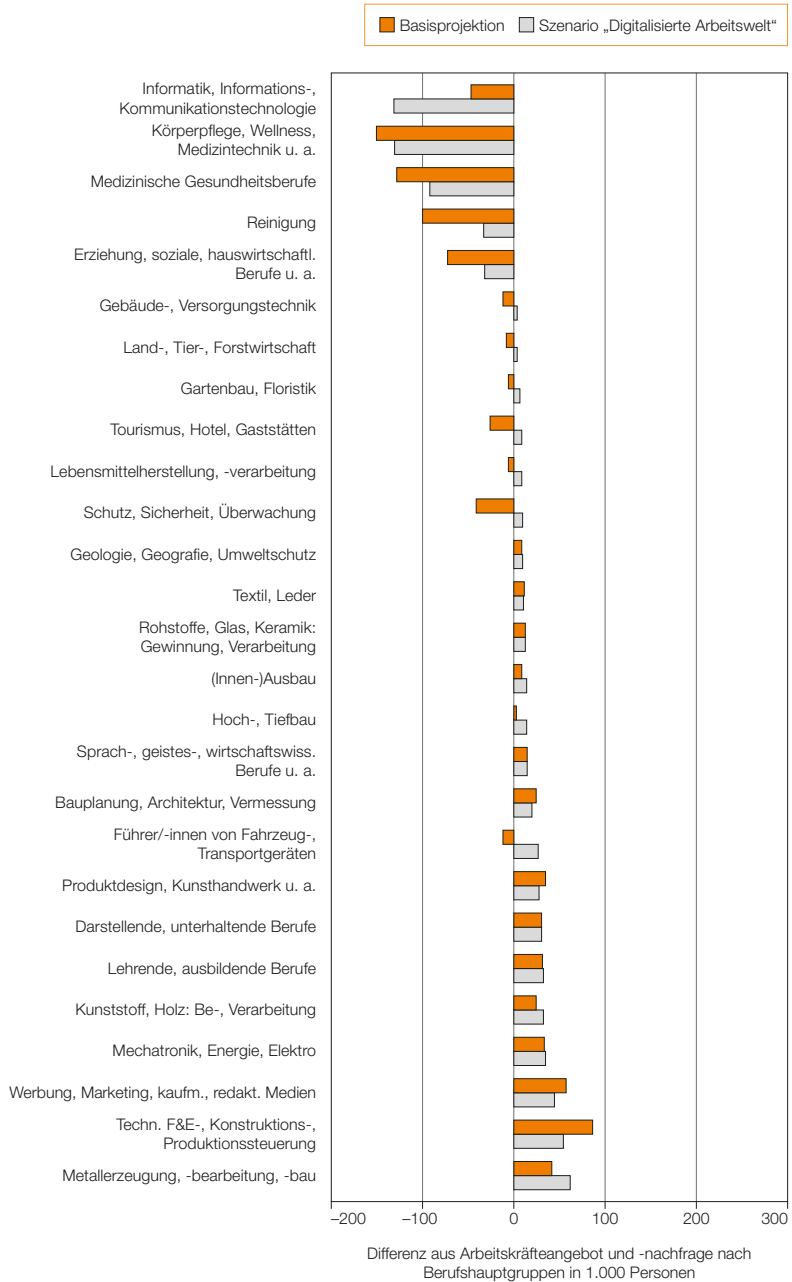
Kennzeichnend für die QuBe-Projektionen ist, dass sie lediglich empirisch nachweisbare Trends und Verhaltensweisen im Bildungssystem und in der Wirtschaft in die Zukunft fortschreiben. Es werden keine Rahmenbedingungen angenommen, die über die in der Vergangenheit beobachtbaren Entwicklungen hinausgehen.⁸ Die Modellprojektionen bilden ab, dass sich das Verhalten der Marktteilnehmerinnen und Marktteilnehmer zukünftig etwa infolge von Knappheits- und Lohnentwicklungen anpasst; neuartige Verhaltensänderungen, die in der Vergangenheit nicht angelegt sind, werden in der Basisprojektion hingegen nicht abgebildet. Mithilfe von sogenannten Flexibilitätsmatrizen wird zudem berücksichtigt, dass der erlernte Beruf nicht dem tatsächlich ausgeübten Beruf entsprechen muss und Übergänge zwischen Berufen stattfinden können.

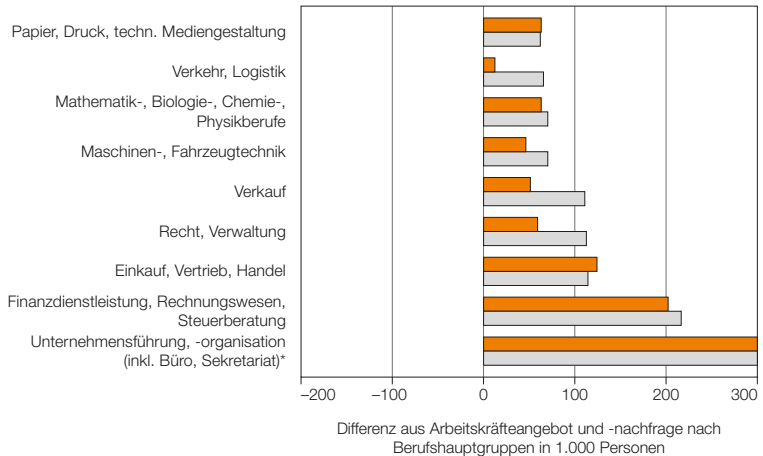
Auf dieser Basis gibt das Basisszenario der QuBe-Projektionen an, wie sich das Arbeitskräfteangebot und die Arbeitskräftenachfrage in verschiedenen Berufen bis ins Jahr 2040 entwickeln werden (vgl. Maier u. a. 2020). Abbildung 4 stellt die Differenz aus dem prognostizierten Arbeitskräfteangebot und der prognostizierten Arbeitskräftenachfrage für die 36 sogenannten Berufshauptgruppen im Jahr 2040 dar.⁹ Negative Werte geben dabei einen projizierten Engpass (Nachfrage größer Angebot) wieder, positive Werte ein projiziertes Überangebot (Angebot größer Nachfrage). Im Basisszenario (helle Balken) ergeben sich die größten Arbeitskräfteengpässe in den (nicht medizinischen und medizinischen) Gesundheitsberufen, den Reinigungsberufen und den Erziehungs- und hauswirtschaftlichen Berufen. Das größte Überangebot an Arbeitskräften wird für Berufe in Unternehmensführung und -organisation – vor allem bei Büro- und Sekretariatskräften –, für Berufe in Finanzdienstleistungen, Rechnungswesen und Steuerberatung sowie für Einkaufs-, Vertriebs- und Handelsberufe prognostiziert.¹⁰

⁸ In der jüngsten Prognose werden allerdings die aktuellen Entwicklungen eines erhöhten Online-Handels, vermehrter Neuzulassungen von elektrisch betriebenen Fahrzeugen, die kurzfristigen Effekte der Covid-19-Pandemie sowie das Klimapakett (2019) und das Konjunkturpaket (2020) der Bundesregierung berücksichtigt.

⁹ Im QuBe-Datenportal (www.qube-data.de) stellt das QuBe-Projekt darüber hinaus einzelne Dossiers für alle Berufshauptgruppen sowie detailliertere Ergebnisse für 141 Berufsgruppen sowie für unterschiedliche Qualifikationen und Anforderungsniveaus dar.

¹⁰ Im Bereich der Lehrenden, in dem in den kommenden Jahren durchaus auch ein deutlicher Engpass projiziert wird, prognostiziert die längerfristige Projektion bis 2040 aufgrund eines als stetig ansteigend projizierten Angebots und eines langsamer ansteigenden Bedarfs wieder ein Überangebot. Dieses fällt im Bereich der Hochschulen am stärksten aus, wohingegen in den allgemeinbildenden Schulen zumindest bis in die erste Hälfte der 2030er Jahre ein Engpass prognostiziert wird. Im Bereich Erziehung und Sozialarbeit wird ein stetig und deutlich ansteigender Engpass prognostiziert.





* Werte für Unternehmensführung, -organisation (inkl. Büro, Sekretariat): 541 (Basis) bzw. 583 (Digital).

Abbildung 4: Projektion von Arbeitskräfteengpässen und -überangeboten nach Berufen für das Jahr 2040 (eigene Darstellung)

Anmerkung: negative Werte = projizierter Engpass (Nachfrage größer Angebot); positive Werte = projiziertes Überangebot (Angebot größer Nachfrage). Quelle sind die Daten der BIBB-IAB-Qualifikations- und Berufsprojektionen (QuBe), 6. Welle.

In einem weitergehenden Szenario werden auch Trendbrüche modelliert, die sich aus einer beschleunigten Digitalisierung ergeben.¹¹ Das im Rahmen des „Fachkräftemonitorings“ des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales (BMAS) erstellte Szenario „Digitalisierte Arbeitswelt“ trifft dazu zusätzliche Annahmen in diversen Bereichen wie Bau- und Ausrüstungsinvestitionen, Weiterbildung, Digitalisierungsgrad der Betriebe, Automatisierungspotenzial, E-Government und verstärkte Nutzung von Homeoffice und Videokonferenzen, die eine Beschleunigung der zukünftigen Digitalisierung der Wirtschaft widerspiegeln (vgl. BMAS 2021a). Damit bildet das Szenario „Digitalisierte Arbeitswelt“ (siehe Abbildung 4) einige der Aspekte ab, die oben in Bezug auf die zukünftige weitergehende digitale Transformation beschrieben wurden. Unter Berücksichtigung der beschleunigten

¹¹ Weitere auf dem QuBe-Projekt basierende Alternativszenarien betrachten beispielsweise eine Mittelfristprognose für die kommenden fünf Jahre (vgl. BMAS 2021b) oder ein Mobilitätsszenario („Move On“ III und IV), das die Transformation des Mobilitätssystems hin zu einem dekarbonisierten und zukunftsfähigen Mobilitätsverhalten abbildet (vgl. Mönning u. a. 2021; Bernardt u. a. 2022). Eine Prognose der Arbeitslandschaft in Bayern bis 2035 liefert die Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft (vgl. vbw 2022a).

nigten Digitalisierung wird für 2040 der größte Arbeitskräfteengpass in den Informatik- und IKT-Berufen prognostiziert. Während die Engpässe in den Gesundheitsberufen weiterhin sehr ausgeprägt sind, sind die Engpässe in den Reinigungs- und Hauswirtschaftsberufen durch die Berücksichtigung der beschleunigten Digitalisierung deutlich abgeschwächt. In einigen Berufen dreht sich der im Basisszenario prognostizierte Engpass sogar in ein Überangebot um. Dies ist besonders ausgeprägt in den Tourismus-, Hotel- und Gaststättenberufen, den Schutz-, Sicherheits- und Überwachungsberufen und bei Führerinnen und Führern von Fahrzeug- und Transportgeräten. Weitere starke Verschiebungen hin zu einem verstärkten Überangebot ergeben sich in den Verkehrs- und Logistikberufen, Verkaufsberufen und Berufen in Recht und Verwaltung. Mit großem Abstand besteht weiterhin das größte Überangebot in den Berufen der Unternehmensorganisation (Büro und Sekretariat), gefolgt von Berufen in Finanzdienstleistungen, Rechnungswesen und Steuerberatung.

Da die einfache Gegenüberstellung von projiziertem Arbeitskräfteangebot und -nachfrage einige Aspekte möglicher Anpassungen nur bedingt abbilden kann, berichten die auf dem QuBe-Projekt basierten Projektionen auch eine sogenannte adjustierte Suchdauer in verschiedenen Berufen als einen weiteren Indikator für die Arbeitskräftesituation (vgl. Maier u. a. 2020; BMAS 2021a). Der Indikator zielt darauf, den zukünftigen Aufwand einer Personalrekrutierung für Betriebe in den verschiedenen Berufen zu verdeutlichen, und beantwortet somit die Frage nach einem Fachkräfteengpass aus Arbeitgeberperspektive. Insgesamt sind die Befunde relativ ähnlich. So ergeben sich die mit Abstand längsten prognostizierten Suchdauern in den Informatik- und IKT-Berufen, wobei sie innerhalb der Berufshauptgruppen tendenziell länger ausfallen, wenn die Stelle auf ein höheres Anforderungsniveau zugeschnitten ist. Weit überdurchschnittliche adjustierte Suchdauern ergeben sich auch in den Mechatronik-, Energie- und Elektroberufen und den (medizinischen und nicht medizinischen) Gesundheitsberufen.

Insgesamt zeigt sich also, dass sich die zukünftig zu erwartenden Knappheiten und Überhänge an Arbeitskräften zwischen den verschiedenen Berufsgruppen sehr deutlich unterscheiden. Aufgrund der zu erwartenden technologischen und demografischen Entwicklungen ist der zu erwartende nicht gedeckte Bedarf in den IKT- und Gesundheitsberufen besonders groß. Im Gegensatz dazu ist in Berufen mit hohem Anteil an Routinetätigkeiten gerade im Dienstleistungssektor – Büro, Sekretariat, Finanzdienstleistungen, Rechnungswesen, Handel, Recht und Verwaltung – tendenziell mit Überangeboten an Arbeitskräften zu

rechnen. Diese Informationen über mögliche Entwicklungen am Arbeitsmarkt können Jugendlichen, die sich auf ihre Berufswahl vorbereiten, als Orientierungshilfe dienen, um die zukünftigen ökonomischen Rahmenbedingungen für verschiedene Berufe einschätzen zu können.

Der Arbeitsmarkt für Fachkräfte. Bei den beschriebenen Prognosen ist zu berücksichtigen, dass sich mögliche Bedarfe für bestimmte Berufsgruppen letztlich immer erst aus dem Zusammenspiel von Angebot und Nachfrage am Arbeitsmarkt ergeben. Dabei gibt es zahlreiche Aspekte, die die Entwicklung von Fachkräftebedarf und -angebot beeinflussen. Die zuvor beschriebenen demografischen und technologischen Transformationsprozesse, deren Entwicklung teilweise in die berichteten Projektionen eingeflossen sind, bilden nur einen Teil der möglichen Einflussfaktoren ab, die vor allem auf der Nachfrageseite des Arbeitsmarktes wirken.

Zahlreiche weitere Einflussfaktoren wirken auch auf der Angebotsseite. Diese können etwa in Form von Veränderungsprozessen in den Präferenzen der Bevölkerung für die Ausübung bestimmter Tätigkeiten, den nicht ökonomischen Interessenlagen und dem Wunsch nach besserer Vereinbarkeit von Familie und Beruf auftreten. Dabei ist die ökonomische Perspektive nur eine unter mehreren, die zukünftige Entwicklungsrichtungen beschreiben. Gerade bei den angebotsseitigen Entwicklungsprozessen wirkt auch die Verankerung der Berufsorientierung im Bildungssystem auf die zukünftige Gesamtentwicklung.

Auch bei den möglichen Lösungsansätzen zur Deckung des Fachkräftebedarfs gibt es zahlreiche Alternativen. Neben der zukunftsorientierten Berufsorientierung der in den Arbeitsmarkt Eintretenden kommt hier insbesondere der Qualifikation der bisherigen Erwerbstätigen eine entscheidende Rolle zu. Das Ausmaß, in dem sich diese durch Aus- und Weiterbildung und Umschulung an die Entwicklung der Bedarfe anpasst, wird auch den Grad der zukünftigen Knappheit in verschiedenen Berufsfeldern beeinflussen. Darüber hinaus können beispielsweise auch Entwicklungen in den Bereichen Migration, Erwerbsbeteiligung von Frauen, Arbeitszeiten und Renteneintrittsalter zu Lösungen für den Fachkräftebedarf beitragen.

Ein aus ökonomischer Sicht weiterer wichtiger Aspekt ist die mögliche Besserbezahlung von Berufsgruppen, in denen Fachkräfte-„Mangel“ herrscht. Dabei ist es nützlich sich bewusstzumachen, dass es in einer Marktwirtschaft prinzipiell keinen Mangel gibt (in dem die angebotene Menge eines Produktes über

der zu dem jeweiligen Preis nachgefragten Menge liegt), sondern nur falsche „Preise“: Wenn beim aktuellen Preis die Nachfrage das Angebot übersteigt, so wird der Preis auf dem Markt steigen, bis Nachfrage und Angebot wieder ins Gleichgewicht gebracht sind. Auf dem Arbeitsmarkt bedeutet dies, dass die Löhne (= Preise auf dem Arbeitsmarkt) steigen müssen, wenn die Nachfrage das Angebot von Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern mit bestimmten beruflichen Qualifikationen übersteigt. Steigende Löhne haben zwei Auswirkungen. Erstens geht die Nachfrage nach diesen beruflichen Qualifikationen zurück, weil weniger Unternehmen bereit sind, die höheren Löhne zu bezahlen. Prinzipiell kann diese Anpassung so weit reichen, dass bei dem neuen „Preis“ gar kein „Mangel“ mehr besteht. Wenn die Arbeitgeberinnen und Arbeitgeber also beim derzeitigen Lohnniveau in bestimmten Sektoren einen Mangel an Fachkräften verspüren, dann sollten sie diesen Fachkräften entsprechend mehr bezahlen. Auch für den deutschen Arbeitsmarkt gibt es Belege, dass die Löhne durchaus auf das Ausmaß der Fachkräfteengpässe reagieren, insbesondere in Berufen mit hohen Anforderungsniveaus (vgl. etwa Burstedde/Schüler 2020). Trotz möglicher Einschränkungen in der marktlichen Lohnfindung wirken also auch in Deutschland Lohnsteigerungen in Mangelberufen auf einen Ausgleich von Angebot und Nachfrage hin. Ferner löst dieser Preismechanismus auch weitere marktliche Anpassungen auf der Seite des Arbeitsangebots aus: So wachsen mit steigenden Löhnen beispielsweise auch die Anreize für andere (potenzielle) Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer, sich in Richtung der knappen beruflichen Qualifikationen weiterzubilden, umzuschulen oder auszubilden. Diese angebotsseitigen Anpassungen können den Mangel kurzfristig zumeist nicht beseitigen, da das Erlangen der benötigten Kompetenzen Zeit benötigt. Mittelfristig können die Lohnsteigerungen als Knappheitssignale aber dazu beitragen, dass auch die Qualifizierung zusätzlicher Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer zu einem Ausgleich am Arbeitsmarkt beiträgt.

1.2.4 (Mis-)Match am Arbeitsmarkt

Aus den beschriebenen vergangenen und zukünftigen Trends am Arbeitsmarkt ergibt sich eine zentrale Herausforderung für die Berufsorientierung: die Verhinderung von Mismatch am Arbeitsmarkt. Aufgrund der demografischen Entwicklungen ergibt sich insgesamt eine durchaus positive Aussicht für die Arbeitsmarktoptionen junger Menschen. Damit diese Möglichkeiten aber auch realisiert werden können, muss die berufliche Orientierung der Bildungsabsolventinnen und -absolventen mit den Bedarfen der Unternehmen zusammenpassen (Match am Arbeitsmarkt). Dabei ist die Berücksichtigung des technologischen Wandels

und der entsprechenden zukünftigen Transformationsprozesse der Wirtschaft von zentraler Bedeutung.

Im Gegensatz dazu bezeichnet Mismatch eine Situation, in der die Qualifikationsprofile von Arbeitsangebot und Arbeitsnachfrage nicht zueinander passen. In diesem Fall kann es – selbst bei einem insgesamt das Angebot übersteigenden Arbeitskräftebedarf – zu einer zeitlich persistenten Koexistenz von Arbeitslosigkeit und offenen Stellen am Arbeitsmarkt kommen, die sowohl den Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern als auch den Arbeitgeberinnen und Arbeitgebern schadet (vgl. Wissenschaftlicher Beirat beim Bundesministerium für Wirtschaft und Klimaschutz 2022). Kommt es beispielsweise zu einem Abbau von Arbeitsplätzen mit einem hohen Anteil an Routinetätigkeiten bei gleichzeitigem Anstieg der Arbeitsnachfrage in ganz anderen Marktsegmenten (z. B. bei Berufen mit hohem IKT-Bezug), so passen möglicherweise die Qualifikationsprofile der Betroffenen nicht zu den in anderen Segmenten des Arbeitsmarkts freiwerdenden oder neu entstehenden Stellen. Mögliche Folge sind disruptive individuelle Arbeitsplatzverluste, die im schlimmsten Fall in Langzeitarbeitslosigkeit oder unfreiwilligen Austritt aus dem Erwerbsleben münden. In gewissem Sinne kann das Zustandekommen von Mismatch dementsprechend als ein Versagen der Berufsorientierung verstanden werden.

Ein solcher Mismatch kann vor allem in zwei Dimensionen entstehen. Zum einen kann es dazu kommen, dass die angebotenen Qualifikationen nicht zum nachgefragten Bedarf passen. Dies kann sowohl in Bezug auf die Wahl der Berufsgruppen als auch auf die qualifikatorischen Anforderungsniveaus innerhalb der einzelnen Berufsgruppen zutreffen. Zum anderen kann der Mismatch auch regional auftreten, wenn regional hohe Bedarfe bestehen, die dazu passenden Arbeitskräfte aber nur in anderen Regionen zu finden sind und eine begrenzte Mobilität den Ausgleich verhindert.

Dementsprechend besteht die Herausforderung einer souveränen Berufsorientierung darin, Mismatch zu vermeiden und die Entwicklungsoptionen zu realisieren, die sich aus den neuen Betätigungsfeldern ergeben, die im Zuge von demografischem Wandel, digitaler Transformation und Dekarbonisierung entstehen. Für Jugendliche bedeutet eine souveräne Berufsorientierung und -wahl deshalb, die zukünftigen Entwicklungspotenziale verschiedener Berufsfelder im Blick zu behalten und sich von Beginn an auch die Notwendigkeit zukünftiger beruflicher Umorientierungen bewusst zu machen. Für Erwerbstätige, deren berufliche Tätigkeiten durch sinkende Nachfrageentwicklungen betroffen sind, besteht die entscheidende Herausforderung im Re-Skilling, also im Erwerb neuer

Qualifikationen. Diese versetzen die Erwerbstätigen in die Lage, die sich am Arbeitsmarkt neu ergebenden Möglichkeiten erfolgreich zu ergreifen. Damit wird die Aufgabe des lebenslangen Lernens aus ökonomischer Perspektive zentral, weil berufliche Weiterbildung und Umschulung als Königsweg im Umgang mit dem Strukturwandel der Wirtschaft und dem Problem des Mismatch am Arbeitsmarkt gesehen werden können. Souveräne Entscheidungen bedeuten in diesem Fall eine berufliche Umorientierung, die die Chancen des Re-Skilling ergreifen – eine Aufgabe, die sich aus individueller, betrieblicher und staatlicher Sicht ergibt.

1.3 Individuelle Voraussetzungen und Implikationen von Berufsorientierung

Durch eine stärkere Unterstützung der beruflichen Orientierung junger Menschen soll gewährleistet werden, dass sie einen Beruf wählen, bei dem ihre individuellen Interessen und Fähigkeiten mit den Anforderungen der jeweiligen beruflichen Tätigkeit in Einklang stehen. Bedingt durch die Globalisierung und den beschleunigten technologischen Wandel ist im 21. Jahrhundert die Berufswahl allerdings weniger planbar als zu früheren Zeitpunkten und berufliche Laufbahnen sind nicht mehr durch eine Standardbiografie lebenslanger Tätigkeit in einem stetigen Arbeitsverhältnis charakterisiert, sondern durch individualisierte Verläufe und lebenslanges Lernen (vgl. Beck 1987; Rübner/Höft 2016). In dem Maße, in dem Entscheidungsspielräume für das Individuum durch die (scheinbare) Entkopplung von Herkunft oder persönlichen Merkmalen (wie z. B. Geschlecht) und Berufsbiografie zunehmen, wachsen die Anforderungen an das mündige Individuum, eine seiner Selbstsicht, seinen Interessen und seinen Fähigkeiten entsprechende Fachdomäne oder berufliche Tätigkeit zu wählen (vgl. auch Beck 1987).

1.3.1 Erforderliche Kompetenzen zur Berufsfindung

Verschiedene psychologische Konstrukte beschreiben das Ausmaß der Befähigung einer Person, in dieser komplexen Anforderungssituation eine fundierte Berufswahlentscheidung zu treffen (für einen Überblick siehe Hirschi 2007). Gemeinsam ist diesen Ansätzen, dass sie für die Berufswahl wichtige Verhaltensweisen, Einstellungen und Kompetenzen beschreiben. In älteren Quellen finden

sich in der Literatur die Begriffe Berufswahlreife oder „vocational maturity“ (vgl. z. B. Super 1955; Crites 1961; Seifert 1983). Diese werden heute nicht mehr genutzt, da sie implizieren, dass die Fähigkeit zu einer angemessenen Berufswahl in einer bestimmten (auch biologisch determinierten) Reifungsstufe und damit in einem bestimmten typischen chronologischen Alter (quasi automatisch) erreicht würde. Heute werden vorzugsweise die Begriffe Berufswahlbereitschaft, „career choice readiness“ oder Berufswahlkompetenz beziehungsweise – um den Fokus von der Wahl eines Berufes hin zur flexiblen Bewältigung berufsbezogener Entwicklungsaufgaben zu richten – auch die Begriffe berufliche Anpassungsfähigkeit, „career adaptability“ oder Übergangsbereitschaft verwendet (für einen Überblick vgl. Hirschi 2007; Höft/Rübner 2019).

Berufswahlbereitschaft oder Berufswahlkompetenz

Übereinstimmend wird in den verschiedenen Konzepten angenommen, dass die folgenden Elemente zu einer erfolgreichen Bewältigung berufsbezogener Entwicklungsaufgaben dazugehören:

- das Wissen um die Bedeutsamkeit und eine aktive Auseinandersetzung mit der eigenen beruflichen Zukunft,
- die Exploration von Berufen und relevanten persönlichen Merkmalen,
- Entscheidungsfähigkeit bei der Wahl zwischen Alternativen und
- Realitätsorientierung beim Abgleich von Wünschen und Möglichkeiten (vgl. Hirschi 2007).

So definiert beispielsweise Hirschi (2007) Berufswahlbereitschaft als Fähigkeit und Bereitschaft des Individuums, mit Entwicklungsaufgaben erfolgreich umzugehen, die sich im Berufswahlprozess stellen: Hat die Person Wissen und Fähigkeiten erworben, die ihr zu einem gegebenen Zeitpunkt im Berufswahlprozess intelligente und passende Entscheidungen ermöglichen? Driesel-Lange u. a. (2020) sprechen von Berufswahlkompetenz als der Reflexion eigener Interessen, Fähigkeiten und Motive, von auf Berufe bezogenem Wissen und berufsbezogenen Erfahrungen, die in eine Berufswahl münden. Höft und Rübner (2019) definieren Berufswahlbereitschaft als „die kognitiven und motivationalen Faktoren, die aus berufspsychologischer Sicht für eine erfolgreiche Bewältigung der ersten Berufswahl für alle Schulabsolventinnen und -absolventen notwendig sind“ (S. 79).

In ihrem Thüringer Berufswahlkompetenzmodell beschreiben Lipowski, Kaak und Kracke (2021) nicht nur, welche Voraussetzungen junge Menschen mitbringen müssen, um eine angemessen begründete Berufswahlentscheidung treffen zu können, sondern auch die Phasen, in denen diese Voraussetzungen erworben werden können. Es wird zwischen Wissen, Motivation und Volition unterschieden, die in jeder von insgesamt vier Phasen bedeutsam sind, welche eine Person durchläuft, die zu einer berufsbezogenen Entscheidung kommen möchte: Einstimmen, Erkunden, Entscheiden, Erreichen. Relevantes Wissen bezieht sich auf Selbstwissen über eigene Interessen und Fähigkeiten, Wünsche, Werte und Lebensvorstellungen, auf Informationen über die Berufswelt (Konzeptwissen), über Anforderungen und Bedingungen verschiedener Berufe (Bedingungswissen) und schließlich Planungs- und Entscheidungswissen, das die Person in die Lage versetzt, Teilschritte im Prozess der Berufswegeplanung (z. B. Suche nach Informationen oder Praktika) zu identifizieren.

Zum Bereich Motivation gehört nach dem Berufswahlkompetenzmodell (vgl. Lipowski/Kaak/Kracke 2021), dass die Person bereit ist, sich mit der Arbeits- und Berufswelt und ihrer möglichen Position darin auseinanderzusetzen, und dass sie Arbeit und Beruf als wichtige Elemente des Erwachsenenlebens anerkennt (Betroffenheit). Weiter muss sie sich für ihre Berufs- und Lebensplanung selbst verantwortlich fühlen (Eigenverantwortung). Offenheit gegenüber unbekanntem Optionen und die Bereitschaft, verschiedene berufliche Alternativen zu erkunden, unterstützt den Findungsprozess. Schließlich sind Zuversicht und Vertrauen in die eigenen beruflichen Wünsche und Ziele Teil der motivationalen Kompetenz.

Zu den volitionalen oder verhaltensbezogenen Bereitschaften und Fähigkeiten gehören nach Lipowski, Kaak und Kracke (2021) Exploration (die Person sucht gezielt nach Informationen), Steuerung (die Person bewertet die Informationen gemäß eigenen Bedürfnissen und wählt gegebenenfalls neue Ziele), Problemlösen (konstruktive Bewältigung von dabei auftretenden Problemen) und der Einsatz von Strategien, um auch bei Schwierigkeiten die Zuversicht in die eigene berufliche und private Zukunft nicht zu verlieren (Stressmanagement). Die Kompetenz einer Person auf den genannten Dimensionen kann mit dem normierten und auf Testgütekriterien hin geprüften Fragebogen des Thüringer Berufsorientierungsmodells (ThüBOM) zur Berufswahlkompetenz gemessen werden (vgl. Lipowski/Kaak/Kracke 2021).

Speziell in Bezug auf die Gruppe Jugendlicher, die eine Berufsausbildung aufnehmen, wird auch von der sogenannten Ausbildungsreife gesprochen.

Ausbildungsreife

Ausbildungsreife meint „die allgemeine Bereitschaft und Fähigkeit von jungen Menschen, eine Berufsausbildung aufnehmen und erfolgreich beenden zu können“ (Höft/Rübner 2019, S. 72). Im Unterschied zum Konzept der Berufswahlbereitschaft oder Berufswahlkompetenz geht es nicht um eine fundierte Entscheidung zwischen verschiedenen beruflichen Optionen, sondern um einen Abgleich, welche Mindestvoraussetzungen auf Seiten der Person gegeben sein müssen, damit sie den allgemeinen Anforderungen der Berufsausbildung entsprechen und eine Berufsausbildung erfolgreich abschließen kann. Während sich Berufswahlbereitschaft oder Berufswahlkompetenz auf die Wahl eines Berufes beziehen, beschreibt die Ausbildungsreife die Voraussetzungen einer erfolgreichen Bewältigung der sich an die Berufswahl anschließenden Ausbildungsphase (vgl. Höft/Rübner 2019, S. 79).

Wie eine Befragung von Menschen mit Berufsbildungsexpertise ermittelte (vgl. Eberhard 2006), gehören zur Ausbildungsreife vor allem nicht kognitive Merkmale, die Ausdruck hinreichend starker Motivation, sozialer und selbstregulatorischer Kompetenzen sind (z. B. Zuverlässigkeit, Lern- und Leistungsbereitschaft, Durchhaltevermögen). Außerdem wurden von den Expertinnen und Experten basale kognitive Fertigkeiten wie z. B. Konzentrationsfähigkeit und grundlegende mathematische Fertigkeiten genannt.

Berufliche Souveränität

Berufliche Souveränität bezeichnet die Möglichkeit und Kompetenz einer Person, ihren Beruf selbstbestimmt zu wählen und auszuüben.

Berufliche Souveränität setzt die folgenden personalen Kompetenzen voraus:

- Ausbildungsreife als Erfüllung persönlicher Eigenschaften und fachlicher Mindeststandards, um den Anforderungen einer Berufsausbildung und -ausübung zu entsprechen,

- Berufswahlkompetenz mit folgenden Elementen:
 - Besitz eines positiven Bildes von Berufsfähigkeit (Sicherung des Lebensunterhalts, Quelle persönlicher Identität, von Selbstwertgefühl und sozialer Einbindung, Ausgangspunkt der persönlichen Weiterentwicklung),
 - Bereitschaft zur aktiven Gestaltung der eigenen beruflichen Zukunft,
 - Entscheidungsfähigkeit bei der Berufswahl auf der Grundlage einer realistischen Einschätzung der Möglichkeiten im Abgleich mit eigenen Wünschen,
 - Auseinandersetzung mit den eigenen Fähigkeiten, Interessen, Zielen und Motiven,
 - Fähigkeit und Motivation, relevante Informationen über Bildungswege, Berufsanforderungen, gesellschaftliche und wirtschaftliche Zusammenhänge wie aktuelle und prognostizierte Engpass- und Überangebotssituationen am Arbeitsmarkt zu beschaffen und zu bewerten,
 - Bereitschaft, die eigene Berufs(wahl)orientierung entsprechend sich wandelnden beruflichen Anforderungen lebenslang weiterzuentwickeln, die eigenen Kompetenzen objektiven Gegebenheiten anzupassen sowie sich gegebenenfalls beruflich neu zu orientieren.

Berufliche Souveränität wird durch die folgenden strukturellen und institutionellen Rahmenbedingungen unterstützt:

- erstens ein Bildungssystem mit hoher Durchlässigkeit und einer breiten Förderung verschiedener Kompetenzen ohne zu frühe Spezialisierungen, um bildungsbiografisch möglichst lange und für möglichst alle Lernenden eine Vielzahl beruflicher Optionen offenzuhalten, und
- zweitens eine erkennbare berufliche Orientierung der Bildungsangebote für Lernende sämtlicher Altersgruppen mit folgenden Elementen:
 - Bereitschaft des pädagogischen Personals in Bildungseinrichtungen, Lernende darin zu unterstützen, ihre individuellen Potenziale und Stärken – unbeeinflusst von sozialen Stereotypen – zu erkennen und zu entwickeln,
 - Stärkung der Selbstreflexion von Lernenden über eigene Präferenzen, Motive und Potenziale,
 - Bereitstellung von Möglichkeiten zur Exploration beruflicher Optionen,
 - Bereitstellung einer guten Datenbasis über Berufe mit ihren Anforderungen und Rahmenbedingungen,
 - Verfügbarkeit verlässlicher prognostischer Daten über berufliche Bedarfe und Entwicklungen des Arbeitsmarktes.

1.3.2 Berufsorientierung und Berufsfindung als lebenslange Entwicklungsaufgaben

Der Prozess der Berufsorientierung und Berufsfindung ist eine sich über lange Phasen der Entwicklung des Individuums stellende und in ihren Auswirkungen sehr bedeutsame Entwicklungsaufgabe. Wie dieser Prozess typischerweise verläuft und von welchen Faktoren er beeinflusst wird, beschreiben verschiedene theoretische Ansätze mit unterschiedlichen Betonungen (für einen Überblick vgl. Rübner/Höft 2016; Schröder 2018).

Passungstheoretische Ansätze. Passungstheoretische Ansätze stellen den Gedanken in den Mittelpunkt, dass das Individuum eine möglichst gute Übereinstimmung zwischen persönlichen Merkmalen und den Anforderungen sowie den Möglichkeiten zur Bedürfnisbefriedigung erzielen muss, die verschiedene berufliche Tätigkeiten implizieren. Dazu muss die Person drei Arten von Abgleichen vornehmen: 1) zwischen ihren eigenen Fähigkeiten, Kenntnissen, Fertigkeiten und den Tätigkeitsanforderungen in bestimmten Fachdomänen oder beruflichen Positionen (qualifikatorische Passung), 2) zwischen ihren Bedürfnissen, Interessen, Motiven, Werthaltungen und den Bedürfnisbefriedigungspotenzialen der jeweiligen beruflichen Tätigkeit (bedürfnisbezogene Passung) und 3) zwischen der eigenen Lernfähigkeit, Lernbereitschaft, sozialen Kompetenz und ihrem Selbstvertrauen sowie den Laufbahnanforderungen der jeweiligen Tätigkeit (potenzialbezogene Passung) (vgl. Blickle 2019, S. 218).

Den wohl bekanntesten passungstheoretischen Ansatz stellt das RIASEC-Hexagon-Modell beruflicher Interessen von Holland (1973, 1996) dar. Holland versteht Interessen als dispositionale Präferenzen für bestimmte Aktivitäten oder ihre Resultate, die eine Person relativ stabil über die Zeit auszeichnen und bezüglich derer sie von anderen Personen unterschieden werden kann. Das Akronym RIASEC steht für eine Typologie von sechs Interessen-Orientierungen: realistische, intellektuell-forschende, sprachlich-künstlerische (artistic), soziale, unternehmerische (enterprising) und konventionelle (conventional) Interessen. Jedem beruflichen Interessentyp entspricht nach Holland ein Typ von Arbeitsumgebung, wobei eine hohe Passung beruflichen Erfolg und hohe Arbeitszufriedenheit verspricht (sogenannte Kongruenz-These). Die psychologische Nähe der Interessenbereiche zueinander kann nach Holland räumlich durch ein Hexagon dargestellt werden (siehe Abbildung 5): Im Hexagon direkt benachbarte Interessenbereiche sind eng verwandt, während gegenüberliegende Interessenbereiche gegensätzlich sind (sogenannte Calculus-Hypothese). Empirisch zeigt

sich, dass Interessen zu benachbarten Bereichen besonders stark positiv und zu direkt gegenüberliegenden Bereichen besonders schwach oder negativ korreliert sind (vgl. z. B. Etzel/Holland/Nagy 2021; Nagy u. a. 2015).

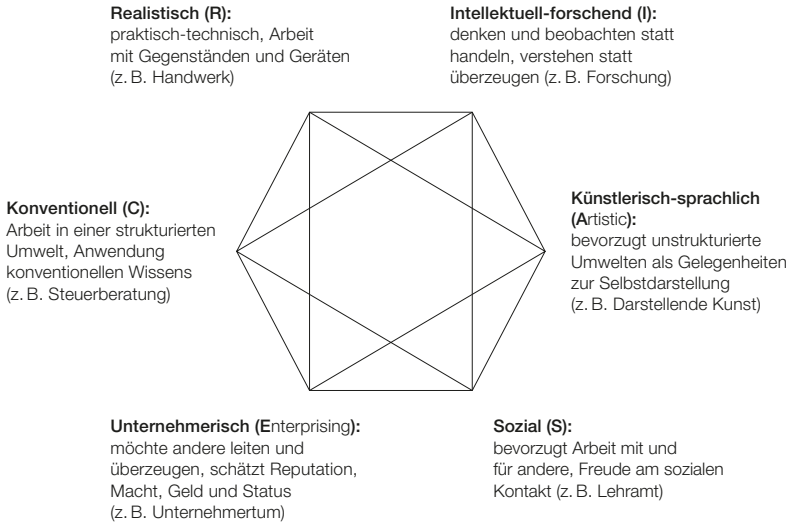


Abbildung 5: RIASEC-Modell beruflicher Interessen (vgl. Holland 1973, 1996)

Das RIASEC-Hexagon-Modell hat Eingang in die Berufsberatungspraxis gefunden. In dem auf Grundlage des Modells entwickelten Selbsterkundungsverfahren EXPLORIX (vgl. Joerin Fux u. a. 2002) geben Jugendliche (ab 15 Jahren) und Erwachsene ihre präferierten Tätigkeiten, selbsteingeschätzten Fähigkeiten und Sympathien für verschiedene Berufe und Funktionen an (weitere auf dem RIASEC-Modell beruhende Instrumente: Allgemeiner Interessen-Struktur-Test von Bergmann/Eder 2005; Foto-Interessen-Test von Stoll/Jungo/Toddweiler 2006). Zurückgemeldet werden der Testperson die Kongruenz ihrer Angaben (also ihrer Berufswünsche) zu ihren aus ihren Angaben ermittelten Interessen-Orientierungen in Bezug auf die sechs Ecken des Hexagons sowie die folgenden sogenannten Sekundärkonstrukte: „consistency“, d. h. die Nähe ihrer dominierenden Orientierungen im Hexagon-Modell; „coherence“, also die Ähnlichkeit ihrer verschiedenen Berufswünsche; „differentiation“, das bedeutet der Grad der Differenzierung ihrer Ausprägungen auf den Facetten des Hexagon-Modells, und „elevation“, damit ist die absolute Stärke ihrer Ausprägungen auf den ver-

schiedenen Facetten gemeint. Holland (1973) hat angenommen, dass eine bestimmte Ausprägung auf den Sekundärmerkmalen des Interesses-Profiles mit „career choice readiness“ einhergeht (z. B. hohe „differentiation“ und „elevation“), Zusammenhänge, die Hirschi und Läge (2007) empirisch geprüft haben.

Andere passungstheoretische Ansätze stellen nicht die dispositionalen Interessen, sondern die Identität der Person in den Mittelpunkt (vgl. für einen Überblick Kessels u. a. 2014). Identität meint hier die Inhalte des Selbstbildes eines Individuums, die es für besonders bedeutsam für die Definition seiner Person hält, denen es sich verpflichtet fühlt und über die es mit anderen kommunizieren will, wer oder wie es ist (vgl. z. B. Hannover/Greve 2018). Der Prozess der beruflichen Sozialisation wird nun als ein Abgleich der Identität der Person mit sozial geteilten Annahmen darüber verstanden, welche Merkmale die jeweiligen Berufe oder Personen (angeblich) haben, die in ihnen tätig sind. So fanden z. B. Hannover und Kessels (2004), dass Jugendliche an verschiedenen Fachdomänen in dem Ausmaß Interesse zeigten, in dem ihre Vorstellungen über Menschen, die diese Fachdomänen präferieren, mit Merkmalen übereinstimmten, mit denen sie sich selbst beschrieben.

Entwicklungstheoretische und laufbahnorientierte Ansätze. In den passungstheoretischen Ansätzen wird vorausgesetzt, dass das Individuum eine bestimmte Persönlichkeitsstruktur, bestimmte dispositionale Interessen und Motive bereits entwickelt hat, die es nun im Prozess der Berufsorientierung und -findung mit den beruflichen Möglichkeiten abgleichen muss. Die Ansätze bieten aber keine Erklärung dafür, warum Menschen überhaupt Interessen oder Präferenzen für bestimmte Fachdomänen oder Berufe entwickeln. Wenn z. B. Su, Rounds und Armstrong (2009) in ihrer Metaanalyse für Frauen stärkere Ausprägungen auf den im RIASEC-Modell (vgl. Holland 1973, 1996) beschriebenen Interessen-Profilen sozial, sprachlich-künstlerisch und konventionell, für Männer hingegen auf den Profilen realistisch und intellektuell-forschend (kein Geschlechtsunterschied auf dem Profil unternehmerisch) finden, bleibt die Frage unbeantwortet, warum so vielfältige Interessenunterschiede zwischen den Geschlechtern entstehen.

Antworten auf solche Fragen können eher entwicklungstheoretische oder laufbahnorientierte Ansätze geben. Sie betonen den Prozess, in dem Menschen relevante Fähigkeiten und psychologische Merkmale im Zuge der Auseinandersetzung mit verschiedenen Entwicklungsaufgaben herausbilden, die dann in folgenden Entwicklungsphasen unterschiedlich bedeutsam werden. In älteren

Konzeptionen dominiert die Vorstellung, dass die berufliche Sozialisation in aufeinander aufbauenden Stufen verläuft, die an das chronologische Alter der Person gebunden sind und die sie entsprechend in einer festgelegten Reihenfolge nach und nach beschreitet.

Ein Beispiel ist die Theorie von Super (1955), in der zwischen den Stufen des Wachstums, der Exploration, der Etablierung, des Erhalts und des Abbaus unterschieden wird, die jeweils mit unterschiedlichen Entwicklungsaufgaben verbunden sind (d. h. mit normativen Anforderungen, die zu erfüllen die Gesellschaft von der Person in der betreffenden Lebensphase erwartet) und wiederholt durchlaufen werden können (z. B. bei einer beruflichen Umorientierung). Im Zentrum der Berufsfindung steht nach Super das berufliche Selbstkonzept, das sich über die Entwicklungsstufen hinweg erfahrungsbasiert entwickelt und verändern kann. Mit der Berufsfindung bringt die Person zum Ausdruck, wie sie sich selbst sieht, wobei sich dieses Bild im Lebensverlauf fortentwickelt. In der Wachstumsphase (0 bis 14 Jahre) bilden sich das Selbstkonzept und allgemeine Einstellungen zur Arbeit und Arbeitswelt heraus. Die Phase der Exploration umfasst das Lebensalter von 15 bis 24 Jahren und ist besonders mit der Entwicklungsaufgabe der Berufsfindung verknüpft. Dies bedeutet: Die Person muss ihre beruflichen Präferenzen und Aspirationen identifizieren, sich mit möglichen beruflichen Optionen vertieft auseinandersetzen und berufsbezogene Entscheidungen in die Tat umsetzen. „Career maturity“ beschreibt nach Super das Ausmaß, in dem sich eine Person diesen Aufgaben stellt. In der Phase der Etablierung (25 bis 44 Jahre) werden berufliche Kompetenzen stabilisiert und ausgebaut. In der Phase des Erhalts ist die Verbesserung der eigenen beruflichen Position eine prominente Entwicklungsaufgabe und schließlich in der Phase des Abbaus die Reduktion der beruflichen Tätigkeit bei gleichzeitigem Ausbau nicht beruflicher Rollen und Aufgaben.

Innerhalb der entwicklungspsychologischen oder laufbahnorientierten Ansätze betont die „career construction theory“ von Savickas (2005) die konstruktive Leistung der Person, die in ihrer Erzählung über ihren Beruf und die Bedeutung, die die Arbeit für ihr Leben hat, besteht und in der sie versucht, ihr berufliches Selbstkonzept mit ihren Arbeitsrollen in Übereinstimmung zu bringen (vgl. Rudolph/Zacher/Hirschi 2018). Eine erfolgreiche berufliche Entwicklung ist dadurch gekennzeichnet, dass die Person in einem kontinuierlichen Anpassungsprozess ihre persönlichen Bedürfnisse mit an ihre Arbeitsrollen geknüpften persönlichen Bedürfnissen in Übereinstimmung bringt. Je mehr dies gelingt, desto höher die „career adaptability“ der Person, die mit der „career adapt-abilities scale“ erfasst werden kann (deutsche Fassung: vgl. Johnston u. a. 2013).

Auch die Eingrenzungs- und Kompromisstheorie von Gottfredson (1981) beschreibt den Prozess der beruflichen Sozialisation in einer Abfolge von Stufen (siehe Abbildung 6). Maßgeblich für die Unterscheidung von verschiedenen Stufen ist in ihrem Ansatz jedoch die Annahme, dass die Wahrnehmung, die Kinder und Jugendliche von Berufen haben, in den verschiedenen Entwicklungsphasen von unterschiedlichen generalisierten Annahmen beeinflusst werden, die in der Gesellschaft über diese Berufe bestehen. Damit einhergehend schränkt sich in einer Art Passungsprozess zum Selbst das Spektrum von Berufen, die eine Person ernsthaft für sich in Betracht zieht, im Entwicklungsverlauf zunehmend ein. Berufliche Optionen, die mit dem Selbstkonzept der Person in Konflikt stehen, werden durch einen Prozess, den Gottfredson „circumscription“ (Eingrenzung) nennt, ausgeschlossen. In der Situation der Berufswahl betrachtet die Person die noch verbliebenen Optionen und schließt einen Kompromiss. Während des Vorschulalters lernen Kinder, dass Berufe wichtige Rollen Erwachsener sind, und Phantasieberufe werden somit zunehmend als Optionen für die eigene Berufswahl ausgeschlossen. Vom sechsten bis achten Lebensjahr werden Berufe vor allem unter der Perspektive ihrer Geschlechtstypizität ausgeschlossen. Die in Abbildung 6 dargestellte Linie „Akzeptable Geschlechtergrenze“ wird also von einem Jungen im Regelfall relativ weit nach links auf der Achse, auf der verschiedene Berufe nach ihrer Geschlechtstypizität sortiert sind, verortet, wobei dann nur noch links von dieser Grenze liegende Berufe ernsthaft weiter als Optionen verfolgt werden. Ein Mädchen wird hingegen in der Regel die Grenze relativ weit rechts auf der Achse verorten und nur noch Berufe weiter in ihrem sogenannten beruflichen Aspirationsfeld behalten, die rechts von dieser Grenze liegen. Das soziale Prestige, das verschiedene Berufe in der Gesellschaft haben, ist für die Prüfung der Passung zur eigenen Person im Alter zwischen neun und 13 Jahren ausschlaggebend. Wie in Abbildung 6 dargestellt verschiebt die Person die mit „Akzeptable Prestigegrenze“ bezeichnete Linie umso weiter nach oben, je höher das Prestige von Berufen sein muss, damit sie noch in ihrem Aspirationsfeld verbleiben – hier sollten der Bildungsstand der eigenen Herkunftsfamilie und der Schulabschluss wichtige Prädiktoren sein. Gleichzeitig kann die Person auch die Linie, die mit „Akzeptable Aufwandsgrenze“ bezeichnet ist, in dem Maße nach unten verschieben, in dem sie nicht bereit ist, viel Anstrengung und Investitionen für den angestrebten Beruf zu investieren. Nach Gottfredson erfolgt erst ab ca. dem 14. Lebensjahr ein Abgleich nach idiosynkratischen Merkmalen der eigenen Person – wobei das Spektrum der dann noch in Betracht gezogenen Berufe jedoch schon deutlich reduziert ist. Denn je geringer die Passung zwischen Geschlechtskonnotation eines Berufes und dem Geschlecht der Person, umso geringer die Passung zwischen Prestige des Berufs und dem sozioökonomischen Status/Anspruch der Person und je

höher die angenommene Schwierigkeit des Berufs, desto weniger wahrscheinlich verbleibt dieser Beruf im beruflichen Aspirationsfeld der Person, also dem Spektrum der Berufe, die sie ernsthaft zu ergreifen erwägt.

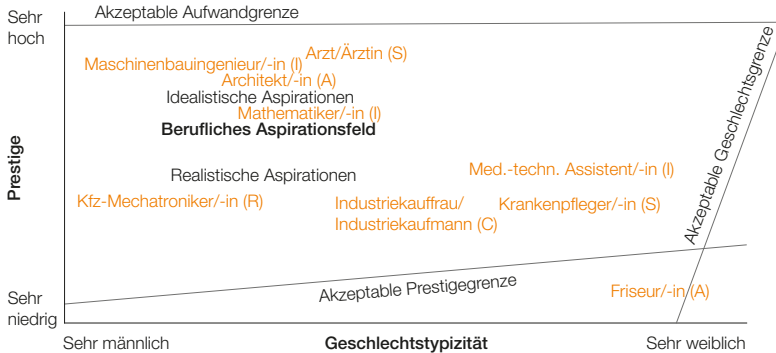


Abbildung 6: Eingrenzung und Kompromissbildung bei der Berufswahl (vgl. Gottfredson 1981)

Anmerkung: Die Abbildung wurde erstellt auf der Grundlage von Gottfredson (1981, S. 557), ergänzt um beispielhafte von Engin (2016) untersuchte Berufe (Zuordnung zum Interessen-Profil nach dem RIASEC-Modell von Holland (1973) in Klammern: R = realistisch, I = intellektuell-forschend, C = konventionell, A = künstlerisch-sprachlich (artistic), E = unternehmerisch (enterprising), S = sozial).

Erwartungen und Werte als Prädiktoren berufsrelevanter Entscheidungen.

Andere Konzeptionen haben psychologische Merkmale der Person näher in den Blick genommen, die Einfluss auf die Entwicklung beruflicher Interessen, auf berufsrelevante Entscheidungen, Persistenz und Zufriedenheit in der Ausbildung hin zum Beruf sowie im Beruf selbst nehmen. Im Zentrum der „social cognitive career theory“ (vgl. Lent/Brown/Hackett 1994), die auf Banduras sozial-kognitive Theorie (1997) zurückgeht, stehen berufsbezogene Selbstwirksamkeitserwartungen, Ergebniserwartungen und Ziele der Person. Eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung bezeichnet die Überzeugung, selbst in herausfordernden Situationen die Handlungen zeigen zu können, die zu einem gewünschten Ergebnis führen. Die Theorie postuliert, dass Menschen eine Verhaltensweise (z. B. einen bestimmten Beruf wählen) umso wahrscheinlicher zeigen, je stärker ihre Selbstwirksamkeitserwartung in der betreffenden Domäne ist. Ergebniserwartungen sind Überzeugungen der Person, inwiefern bestimmte positive Konsequenzen durch bestimmte Handlungen erreicht werden können, wobei die Theorie annimmt, dass diejenigen Handlungen am ehesten gezeigt werden, von denen die Person annimmt, dass sie geeignet sind, gewünschte

Ergebnisse zu erzeugen (also z. B. ein Beruf gewählt wird, von dem sich die Person Anerkennung, finanzielle Sicherheit oder günstige Arbeitsbedingungen verspricht). Selbstwirksamkeitserwartungen und Ergebniserwartungen gehen auf die bisherigen Lernerfahrungen der Person zurück, die wiederum durch Merkmale der Person wie Geschlecht oder Ethnie und durch Kontextvariablen (z. B. Unterstützungssysteme) beeinflusst sind (vgl. Lent/Brown/Hackett 2000). Die „social cognitive career theory“ betont somit den Einfluss subjektiver Überzeugungen auf die Berufswahl: Auch bei objektiv gleichen Fähigkeiten können sich Menschen in ihren Selbstwirksamkeitserwartungen und Ergebniserwartungen hinsichtlich der Wahl eines bestimmten Berufes voneinander unterscheiden, was z. B. erklären kann, warum bei gleichen Kompetenzen Menschen unterschiedlicher Geschlechter oder Ethnien in bestimmten Fachdomänen unterschiedlich wahrscheinlich vertreten sind (vgl. Sheu u. a. 2020).

Solche gruppenbasierten Unterschiede in beruflichen Orientierungen und Wahlen können auch mit Eccles' (2005) Erwartung-x-Wert-Modell leistungsbezogenen Verhaltens erklärt werden. Erwartung-x-Wert-Modelle nehmen an, dass die Motivation, ein bestimmtes Verhalten zu zeigen, also z. B. sich in einer bestimmten fachlichen Domäne zu qualifizieren oder einen bestimmten Beruf auszuüben, von zwei Parametern bestimmt ist: dem subjektiven Wert, den die erwarteten Konsequenzen des Verhaltens haben, und der subjektiven Wahrscheinlichkeit, durch das Verhalten diese Konsequenzen tatsächlich zu erfahren. Menschen entscheiden sich also für solche Aufgaben und Aktivitäten, deren Folgen einen hohen Wert für sie haben, und bei denen sie zuversichtlich sind, diese Folgen erzielen zu können. Subjektiver Wert und subjektive Wahrscheinlichkeit werden multiplikativ verknüpft. Dies bedeutet, dass beide Parameter ungleich null sein müssen, damit überhaupt eine Motivation gegeben ist, das jeweilige Verhalten zu zeigen, und dass geringe Ausprägungen auf einer der beiden Variablen durch hohe Ausprägungen auf der jeweils anderen kompensiert werden können.

Eccles' (2005) Modell hat sich in zahlreichen Studien bei der Vorhersage leistungsbezogener Wahlen (z. B. Fach- und Berufswahlen) bewährt. Die Erwartungskomponente heißt in Eccles' Modell Erfolgserwartung (z. B. für wie wahrscheinlich hält es eine Person, ein Medizinstudium erfolgreich absolvieren zu können?). Die Wertkomponente differenziert Eccles' in Interesse/Freude (wie gern beschäftigt sich die Person mit Medizin?), Zielerreichungswerte (wie wichtig ist es für die Person, in der Medizin zu arbeiten?), Instrumentalität (für wie nützlich hält die Person die Medizin?) und relative Kosten (z. B. wie viel Zeit und Anstrengung glaubt die Person für ein Medizinstudium investieren zu müssen?).

1.3.3 Stärkung beruflicher Orientierung und erfolgreicher Berufsfindung: Potenziale und Grenzen der verschiedenen Erklärungsansätze

Den passungs- und entwicklungspsychologischen Ansätzen zufolge sind diejenigen Individuen in ihrer beruflichen Orientierung besonders zu unterstützen, die a) nur schwache oder konfligierende Interessen und Präferenzen haben, die b) sich selbst und ihre Interessen, Kompetenzen und Präferenzen unangemessen oder ungenau einschätzen und die c) unzureichendes oder fehlerhaftes Wissen über berufliche Optionen haben (vgl. auch Blickle 2019). Die in den entwicklungspsychologischen und entscheidungstheoretischen Ansätzen untersuchten Konstrukte Selbstwirksamkeitserwartungen, Ergebniserwartungen, subjektive Werte und subjektive Erfolgswahrscheinlichkeiten können zu einer Erklärung dafür beitragen, warum Menschen sich unterschiedlich anspruchsvolle berufliche Ziele setzen oder warum sie in einer definierten Entscheidungssituation bestimmte Optionen wahrscheinlicher wählen als andere (z. B. die Wahl zwischen Mathematik und Englisch als Leistungskurs in der gymnasialen Oberstufe). Sie können aber nicht beschreiben, welche berufsbezogenen Optionen Menschen überhaupt in Betracht ziehen und in Hinblick darauf bewerten, ob sie in ihnen selbstwirksam oder erfolgreich sein können oder mit welchen Werten und Konsequenzen sie verbunden sind. Hier stellt der Ansatz von Gottfredson (1981) eine wichtige Ergänzung dar. Dieser geht davon aus, dass auf gesellschaftlichen Stereotypen beruhende Eingrenzungsprozesse stattfinden, bevor sich das Individuum überhaupt im Zuge seiner beruflichen Orientierung mit einem kleinen Spektrum möglicher Berufe vertieft auseinandersetzt.

Sowohl den passungs- als auch den entwicklungspsychologischen Ansätzen zufolge kann sich Unterstützungs- oder Beratungsbedarf insbesondere für Menschen ergeben, die – angesichts ihrer sozialen Gruppenzugehörigkeiten – ungewöhnliche Berufswünsche haben. Ein Beispiel stellt die Gruppe junger Menschen dar, die als erste in ihrer Familie einen akademischen Beruf ergreifen wollen: Sie haben wenig Rollenmodelle, die ihre Vorstellungen davon stärken könnten, welche Eigenschaften sie selbst haben oder welche Anforderungen die Wahl verschiedener beruflicher Optionen mit sich bringt (vgl. Spiegler/Bednarek 2013; Ives/Castillo-Montoya 2020; LeBouef/Dworkin 2021).

Ein weiteres Beispiel stellen junge Menschen mit einem Migrationshintergrund dar. Für verschiedene Länder in Europa, u. a. Deutschland, ist wiederholt gezeigt worden, dass nach Berücksichtigung des Einflusses ihrer Kompetenzen

und ihres sozioökonomischen Status Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund anspruchsvollere Bildungsgänge wählen als ihre Peers ohne Migrationshintergrund (für einen Überblick vgl. Hadjar/Scharf 2019; Dollmann 2021). Erklärungen für diese hohen Bildungsaspirationen werden darin gesehen, dass Menschen mit Migrationshintergrund a) eine positive Selektion von besonders aufwärtsorientierten Menschen darstellen, b) Bildung einen besonders hohen Wert beimessen, c) hoffen, in höheren Bildungsgängen und akademischen Berufen weniger von Diskriminierung betroffen zu sein, oder d) Informationsdefizite in Bezug auf das Bildungswesen haben, z. B. ihnen Wissen darüber fehlt, welche Implikationen bisherige Leistungsergebnisse für zukünftige eigene Wahlmöglichkeiten haben (vgl. Dollmann 2021; Hadjar/Scharf 2019). Die hohen Bildungsaspirationen haben durchaus positive Effekte: Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund sind in der sekundären und tertiären Bildung relativ häufiger an höheren Bildungsgängen zu finden, als dies aufgrund ihrer Leistungen zu erwarten wäre (für Deutschland vgl. z. B. Kristen/Dollmann 2010; Relikowski/Yilmaz/Blossfeld 2012). Sie können aber auch zu Fehlpassungen führen, wenn z. B. aufgrund einer Überschätzung der eigenen Kompetenzen der angestrebte Bildungsabschluss nicht erreicht wird oder die Anforderungen eines Berufes als überfordernd erlebt werden. Die Stärkung einer realistischen Einschätzung der eigenen Kompetenzen, verbunden mit Unterstützungsangeboten dafür, die für bestimmte angestrebte Bildungsgänge erforderlichen Kompetenzen erwerben zu können, kann hier Abhilfe schaffen.

Ein besonders prominentes Problem, zu dessen Bewältigung eine stärkere berufliche Orientierung beitragen könnte, stellt die Geschlechtssegregation des Arbeitsmarktes dar. Wie Eagly (vgl. z. B. Eagly/Wood 2012) mit ihrer „social role theory“ gezeigt hat, gehen Geschlechtsunterschiede im Verhalten, in Präferenzen und Kompetenzen auf die unterschiedlichen Wahrscheinlichkeiten zurück, mit denen Männer und Frauen in der Gesellschaft bestimmte soziale Rollen einnehmen. Wenn Menschen beispielsweise beobachten, dass Frauen mit größerer Wahrscheinlichkeit als Männer die Kinder aufziehen, während umgekehrt Männer wahrscheinlicher als Frauen Führungspositionen im Berufsleben einnehmen, so schlussfolgern sie daraus, dass Frauen und Männer entsprechende Dispositionen hätten (also z. B. Fürsorglichkeit versus Durchsetzungsfähigkeit): Solche Beobachtungen bilden dann die Grundlage von Geschlechtsstereotypen. Während die Ursache für die Ungleichverteilung der Geschlechter in verschiedenen sozialen Rollen Eagly und Wood (2012) zufolge in körperlichen Geschlechtsunterschieden (im Besonderen der Fähigkeit von Frauen, ein Kind zu gebären, versus der größeren körperlichen Kraft von Männern) liegt, führen diese

biologischen Unterschiede im Zusammenwirken mit gesellschaftlichen Faktoren dazu, dass männliche und weibliche Personen unterschiedlich wahrscheinlich entsprechende Persönlichkeitsmerkmale und Fähigkeiten entwickeln können – ein sich selbst stabilisierendes System ist geschaffen.

Die „social role theory“ verweist darauf, dass Menschen die Ungleichverteilung der Geschlechter auf dem Arbeitsmarkt als eine Art Heuristik verwenden, um herauszufinden, welche Fachdomänen oder beruflichen Tätigkeiten zu ihnen selbst passen könnten, nämlich diejenigen, in denen offenbar Eigenschaften benötigt werden, die in ihrer eigenen Geschlechtsgruppe besonders stark ausgeprägt sind. Eine wichtige Aufgabe beruflicher Orientierungsangebote in Bildungsinstitutionen ist es, Menschen darüber aufzuklären, dass sie in ihren eigenen beruflichen Aspirationen oft von solchen Geschlechtsstereotypen beeinflusst sind – ein Einfluss, dessen sich Betroffene typischerweise selbst nicht bewusst sind. Eine hilfreiche Einsicht kann dabei auch sein, dass die Geschlechtssegregation beruflicher Interessen und Präferenzen keineswegs mit den wachsenden Optionen abgenommen hat, die Menschen in hochentwickelten individualistischen Gesellschaften haben. Charles und Bradley (2009) setzten das Bruttosozialprodukt (BIP) von 44 verschiedenen Ländern (Länder, die an der TIMSS-Studie 1995 bis 1999 teilgenommen hatten) mit dem Anteil in Beziehung, zu dem im jeweiligen Land Frauen in den MINT-Fächern (Mathematik, Ingenieurwissenschaften, Naturwissenschaften und Technik) und Männer in den sozial- und geisteswissenschaftlichen Fachdomänen einen Hochschulabschluss erlangt hatten. Ihre Ergebnisse zeigen, dass mit steigendem BIP das Ausmaß der Geschlechtstypisierung in den Studienfachwahlen stieg, nämlich Frauen in MINT und Männer in den Geistes- und Sozialwissenschaften stärker unterrepräsentiert waren. Dieser Befund widerlegt die Vorstellung, dass geschlechtstypisierte Fachwahlen in dem Maße zurückgehen, in dem Menschen in hoch entwickelten, liberalen Gesellschaften sich frei von gesellschaftlichen Vorgaben und Normen entwickeln können. Charles und Bradley (2009) interpretieren ihren Befund so, dass in Industriegesellschaften zwei kulturelle Kräfte zusammenwirken, die den Einfluss von Geschlechtsstereotypen noch verstärken: zum einen eine Ideologie, die selbst in liberal-egalitären Kontexten für angemessen gehalten würde und nach der Geschlecht eine essentielle und durch soziale Prozesse unveränderbare Kategorie sei, und zum anderen ein Wertesystem, das dem Individuum immer wieder Anreize und Gelegenheiten böte, seine Identität als männlich oder weiblich im eigenen Verhalten zu manifestieren. Die Daten von Charles und Bradley (2009) sprechen auch dafür, dass sich Menschen nicht hinreichend Rechenschaft darüber ablegen, dass ihre Berufswahlpräferenzen nicht in erster Linie

Ausdruck ihres einzigartigen Selbst, sondern stark sozial beeinflusst sind, in diesem Fall von Geschlechtsstereotypen.

Auf welche Weise können junge Menschen im Rahmen berufsorientierender Angebote dabei unterstützt werden, frei von Geschlechtsstereotypen ihre beruflichen Präferenzen zu erkunden? Die „social cognitive career theory“ (vgl. Lent/Brown/Hackett 1994) und die Erwartung-x-Wert-Theorie leistungsbezogener Wahlen (vgl. Eccles 2005) haben relevante psychologische Konstrukte identifiziert, an denen angesetzt werden kann. So belegen viele Studien – insbesondere untersucht für die Domäne der MINT-Fächer –, dass Mädchen und Frauen auch bei gleichen Kompetenzen geringere Erfolgserwartungen in Bezug auf diese Fächer haben als Jungen und Männer (vgl. z. B. Eccles/Wang 2016; Lauermaun/Tsai/Eccles 2017; Lent u. a. 2018).

Kracke (2021) empfiehlt, dass gendersensible berufliche Orientierungsangebote durch die folgenden drei Merkmale gekennzeichnet sein sollten: „1) Individualisierung unter Berücksichtigung der Lebenswelt beziehungsweise Lebenslagen der Jugendlichen, wobei die Stärkung ihrer Persönlichkeit im Vordergrund steht, um reflektierte Berufswahlentscheidungen, unabhängig von Geschlechterstereotypen, treffen zu können. 2) Qualifikation der Akteur*innen, die als Lehrer*innen, Berater*innen oder Betreuer*innen eine gendersensible berufliche Orientierung gestalten sollen, 3) Explizite Anregung der kritischen Auseinandersetzung mit Geschlechterrollen im Erwerbsleben“ (S. 90).

Erwähnt werden sollen abschließend auch solche Erklärungsansätze, die konstatieren, dass berufliche Orientierung und Wahlen in Zeiten der Globalisierung und des steten technologischen Wandels durch tradierte Theorien nicht mehr angemessen beschrieben werden können, in denen diese nach dem Prinzip einer rationalen Entscheidungsfindung modelliert werden. Angemessen scheint diesen neueren Ansätzen zufolge eher eine Vorstellung, nach der im Prozess der beruflichen Orientierung rationale Entscheidungen (z. B. gemäß dem Erwartung-x-Wert-Modell) mit heuristischen Prozessen kombiniert werden. So könnte eine Person zunächst einen Möglichkeitsraum heuristisch durch Ausschluss vieler Optionen auf eine handhabbare Größe reduzieren, dann könnte sie nur diese in einem zweiten Schritt tiefer explorieren und schließlich nach rationalen Kriterien vergleichend einschätzen und priorisieren (vgl. Kulcsár/Dobreaan/Gati 2020; Levin/Lipshits-Brazilier/Gati 2022).

Die „chaos theory of careers“ (vgl. Pryor/Bright 2009; Bright/Pryor 2011) macht einen radikaleren Vorschlag: Da berufliche Optionen und Karrieren durch Unvorhersagbarkeit und Unsicherheit geprägt sind, liegt für das Individuum durchaus eine Chance darin, unerwartete Wendungen und Zufälle für sich zu nutzen, vielleicht auch anstatt der Illusion einer rationalen Entscheidungsfindung nachzuhängen: „The lack of ultimate control or predictability opens up the opportunity for individuals to become active participants in the creation of their futures rather than pawns in a rigidly deterministic system of cause and effect“ (Bright/Pryor 2011, S. 164). Diese Chaostheorie der Karriere betrachtet sowohl Individuen als auch die Kontexte, in denen sie ihre Karrieren entwickeln, als komplexe dynamische Systeme. Beide Systeme sind gleichzeitig durch Stabilität und Veränderung geprägt und auch ihr Verhältnis kann stabil sein oder sich wandeln. Für die berufsbezogene Beratung bedeutet der chaostheoretische Ansatz, dass es nicht darum gehen kann, den für eine Person passenden Beruf zu finden, sondern vielmehr darum, Menschen Strategien im Umgang mit Unsicherheit und Unvorhersagbarkeit zu vermitteln und sie zu ermuntern, Gelegenheiten wahrzunehmen, die sich vielleicht unerwartet bieten, statt sich daran zu orientieren, dass Berufswahl einem rationalen Entscheidungsprozess folgen sollte (vgl. Schröder 2018, S. 317).

2 Frühe Bildung

2.1 Status quo

Berufliche Bildung und Berufsorientierung scheinen auf den ersten Blick als Komponenten früher Bildung und früher Bildungssysteme etwas weit hergeholt. So erwerben die Kinder in dieser Altersphase zunächst die grundlegenden Kompetenzen, die die Basis für den Eintritt in die Schule und spätere (Aus-)Bildungskarrieren schaffen. Dementsprechend verwundert es auch nicht, dass berufliche Bildung als Bildungsbereich in den Rahmen- und Orientierungsplänen der Bundesländer für die Kindertageseinrichtungen nicht explizit angesprochen und ausdifferenziert wird. Fasst man den Begriff aber weiter im Sinne der Berufsorientierung, so wird bei einer Reflexion des Bildungsauftrags in den ersten sechs Lebensjahren schnell deutlich, dass in dieser Bildungsphase implizit wichtige Grundlagen für die spätere Berufswahl und Berufskarrieren gelegt werden. So besteht laut KMK (2022) der Bildungsauftrag im Elementarbereich primär in der „Vermittlung grundlegender Kompetenzen und der Entwicklung, Unterstützung und Stärkung persönlicher Ressourcen, die das Kind motivieren, darauf vorbereiten und stark machen, künftige Lebens- und Lernaufgaben aufzugreifen und zu bewältigen, verantwortlich am gesellschaftlichen Leben teilzuhaben und ein Leben lang zu lernen (S. 6f.)“. Dieser Bildungsauftrag differenziert sich in den Rahmen- und Orientierungsplänen der Länder in die Förderung von Kognition, Motivation, Gesundheit und körperlicher Entwicklung sowie in der Stärkung der Persönlichkeit. Angesprochen sind hier im Besonderen sozioemotionale und selbstregulatorische Fähigkeiten sowie orientierendes Wissen. Hier wird dieses Verständnis aufgegriffen, in dem das Ziel dieser Bildungsphase die Entwicklung grundlegender Kompetenzen im Sinne eines breiten Bildungsverständnisses ist sowie die Stärkung motivationaler Voraussetzungen für unterschiedliche Tätigkeitsfelder und die Entwicklung eines positiven Bildes von (unterschiedlichen) beruflichen Tätigkeiten.

2.2 Individuelle Möglichkeiten und Chancen in dieser Lebensphase

2.2.1 Die Rolle basaler Kompetenzen für die spätere Berufsorientierung

Das frühkindliche Bildungssystem in Deutschland verfolgt ein ganzheitliches Bildungsverständnis und sieht eine Förderung eines komplexen Spektrums an Fähigkeiten vor, wie z. B. kognitive, sprachliche, mathematische, musische, motorische, naturwissenschaftliche und sozioemotionale Fähigkeiten. Es ist bekannt, dass sich Kinder bereits im Alter von zwei bis drei Jahren stark in ihren individuellen Fähigkeiten und Fertigkeiten unterscheiden (vgl. z. B. Weinert/Ebert 2013). Darüber hinaus besteht ein großes Potenzial der frühen Förderung von Kompetenzen sowohl im kognitiven als auch im nicht kognitiven Bereich. Für einige Kompetenzfacetten (z. B. im sprachlichen oder mathematischen Bereich) ist bekannt, dass sich früh erworbene Fähigkeitsunterschiede in den ersten Schuljahren verstetigen oder vergrößern (vgl. z. B. Aunola u. a. 2004; Duncan u. a. 2007; Lehl/Kluczniok/Rosbach 2016; Lehl u. a. 2017). In dem Ausmaß, in dem spezifische Fähigkeiten Voraussetzungen für das Ergreifen spezifischer Berufe sind, lässt sich argumentieren, dass eine ganzheitliche Förderung von Kompetenzen bereits im vorschulischen Alter auch den Grundstein für die Berufsorientierung legt, da so allen Kindern später im Jugend- und Erwachsenenalter ein möglichst breites Spektrum an Berufen zur Auswahl zur Verfügung steht. Führt das Ausbleiben von spielerischer mathematischer Förderung im frühkindlichen Bereich z. B. dazu, dass Kinder mit schlechteren mathematischen Basiskompetenzen in die Grundschule kommen, dann besteht eine große Wahrscheinlichkeit, dass sie auch im weiteren Verlauf der Grundschuljahre zu den Kindern gehören werden, die eher schwach im Fach Mathematik sind. Die schwache Leistung im Fach Mathematik wird sich im Folgenden sowohl auf die Wahl der weiterführenden Schule auswirken (vermutlich durch Verzicht auf eine naturwissenschaftliche Schwerpunktsetzung) als auch auf die Leistungen in Schulfächern, die sich der Mathematik als Hilfswissenschaft bedienen (z. B. Physik). Die eigenen Kompetenzerfahrungen wie auch die Bewertungen in diesem Bereich werden früh dazu führen, dass naturwissenschaftliche Berufe aus dem Spektrum der eigenen späteren Berufswahl ausgeschlossen werden. Dementsprechend trägt eine ganzheitliche Förderung von Kompetenzen später auch zu beruflicher Souveränität bei.

2.2.2 Die Rolle motivationaler Voraussetzungen für die spätere Berufsorientierung

Als essenziell für die schulische Lern- und Leistungsentwicklung, aber auch für die spätere Berufswahl gelten im Besonderen motivationale Voraussetzungen wie inhaltliche, fachliche Interessen, Fähigkeitsselbstkonzepte oder Selbstwirksamkeitserwartungen. Auch diese können bereits im vorschulischen Alter gefördert werden (vgl. Oppermann/Brunner/Anders 2019). Es ist bekannt, dass sich mit Blick auf die Interessen und Leistungen im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich schon sehr früh in der schulischen Entwicklung geschlechtsspezifische Unterschiede zeigen, welche später im Durchschnitt in schlechteren Leistungen von Mädchen in diesem Bereich führen (vgl. Oppermann/Keller 2018; Oppermann u. a. 2021). Eine frühe Stärkung der Interessen und motivationalen Voraussetzungen kann dem entgegenwirken.

2.2.3 Die Entwicklung des Wissens über Berufe im vorschulischen Alter

Als Voraussetzung für die spätere Berufswahl gelten außerdem Vorstellungen und Wissen über Berufe und die dafür notwendigen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Eingangsbedingungen. Studien, die sich mit der Berufsorientierung und Berufswahl von Schülerinnen und Schülern in der Sekundarstufe beschäftigen, finden in der Regel heraus, dass das berücksichtigte Berufsspektrum von deutschen Schülerinnen und Schülern zu eng ist, um eine angemessene Berufswahl treffen zu können (vgl. Ziegler 2018). Ferner werden große geschlechtsbezogene Unterschiede deutlich, und das Berufsspektrum von Schülerinnen ist im Vergleich zu Schülern noch deutlich eingeschränkter. Viele Schülerinnen schließen mathematisch-naturwissenschaftliche Berufe oder technologische Berufe für sich selbst aus. Vor diesem Hintergrund erklärt sich die Notwendigkeit von Ansätzen, um das Berufsspektrum von Schülerinnen und Schülern auszudehnen und Vorstellungen typischer Frauen- und Männerberufe entgegenzuwirken. In der Regel beziehen sich solche Ansätze allerdings auf Kinder im Schulalter, da die Vorstellung von Berufen in jüngeren Jahren viel zu vage und unausgereift sein dürfte.

Zieht man hingegen entwicklungspsychologische Berufswahltheorien hinzu, so gehen diese in der Regel davon aus, dass sich Kinder schon sehr früh mit Berufen befassen und Berufswünsche entwickeln (vgl. z. B. Rojewski 2005, S. 131ff.; Howard/Walsh 2010, S. 143ff.; Ziegler 2018). Die „Circumscription and Compro-

„Theorie“ von Gottfredson (2005) beschreibt einen Prozess, der parallel zur Selbstkonzeptentwicklung erfolgt. Kinder entwickeln im Laufe der Zeit berufliche Präferenzen, indem sie Berufskonzepte und das berufliche Selbstkonzept abgleichen. Diese Konzepte differenzieren sich mit zunehmendem Alter weiter aus. Kinder zwischen drei und fünf Jahren äußern bereits Berufswünsche und kennen Berufe als Rollen von Erwachsenen. Berufe werden als Teil der Erwachsenenwelt wahrgenommen. Ebenso haben Kinder in diesem frühen Alter bereits die Erkenntnis, dass sie später einmal zu dieser Welt gehören und dementsprechend einen Beruf ergreifen werden.

Nach dieser ersten Entwicklungsphase werden bereits in der zweiten Phase, im frühen Grundschulalter, einzelne Berufe abgelehnt und als nicht vereinbar mit dem Selbstkonzept anerkannt. Bereits zu diesem Zeitpunkt werden mögliche berufliche Optionen eingegrenzt. Aus diesen Annahmen lässt sich schlussfolgern, dass es sinnvoll sein kann, Kindern in den ersten Lebensjahren bereits erste Vorstellungen von Berufen und vor allem deren Vielfalt näherzubringen. Diese theoretischen Annahmen gehen mit empirischen Erkenntnissen einher, die bestätigen, dass die erste Phase des Berufswahlprozesses, die diffuse Berufsorientierung, bereits in der frühen Kindheit und damit deutlich vor Schuleintritt beginnt (vgl. Herzog/Neuenschwander/Wannack 2006). Kinder erkennen die Bedeutung von Arbeit und Berufstätigkeit für das Erwachsenenleben bereits früh (vgl. Ziegler 2018). Herzog, Neuenschwander und Wannack (2006) argumentieren, dass es im vorschulischen Alter weniger um die Vermittlung des Wissens über konkrete Berufe als um die Vermittlung grundlegender Kompetenzen und Vorstellungen geht.

Ferner ist bekannt, dass sich das Geschlechtskonzept und auch damit verbundene Berufsvorstellungen bereits im vorschulischen Alter entwickeln. Die geschlechtsbezogenen Einschränkungen in ihren Berufsvorstellungen erwerben Kinder als „tacit knowledge“, durch die frühe Erfahrung, dass bestimmte Berufe (z. B. der Beruf des Erziehers beziehungsweise der Erzieherin) überwiegend von Frauen und andere Berufe (z. B. der Beruf der Dachdeckerin beziehungsweise des Dachdeckers) überwiegend von Männern ausgeübt werden. Weiterhin werden entsprechende Vorstellungen direkt von erwachsenen Bezugspersonen an Kinder vermittelt, so dass andererseits mit Ansätzen der Sensibilisierung und mit direkten Bildungsmaßnahmen das Berufsspektrum erweitert werden kann. Ferner geht es auch um das Vorleben von geschlechtsspezifischen Alltagsaktivitäten. Eine besondere Rolle spielt hier – neben den Bildungseinrichtungen – die Familie.

2.2.4 Die systemische Sichtweise auf Berufsorientierung

Für die weitere Strukturierung des Kapitels wird auf eine systemische Sichtweise zurückgegriffen, wie sie Uri Bronfenbrenner (1992) vertritt. Hierdurch lässt sich sehr gut illustrieren, wie an unterschiedlichen Systemebenen Bedingungen von Berufsorientierung auch bereits in der frühen Bildung verortet sind. In dieser Sichtweise ist von besonderer Relevanz, dass die Entwicklung von Kindern innerhalb von Mikrosystemen verläuft. Mit dem Mikrosystem ist die unmittelbare Umgebung der Kinder angesprochen, in der sich Entwicklung vollzieht. So stellt die Familie das erste Mikrosystem eines Kindes dar, und in den allermeisten Fällen folgt die Kindertageseinrichtung als nächstes Bezugssystem. Die Anreizbedingungen in der Familie und der Kindertageseinrichtung haben demnach einen starken Einfluss auf die kindliche Entwicklung. Ein Kind kann mehreren Mikrosystemen gleichzeitig angehören oder mit zunehmendem Alter von einem Mikrosystem in das nächste wechseln. Dieses ist bei Bildungsübergängen (z. B. Kita – Grundschule, Grundschule – weiterführende Schule) oft der Fall. Als Mesosystem sind die Beziehungen zwischen einzelnen Mikrosystemen definiert, z. B. die Beziehung von Familie und Kita, Kita und Grundschule, Grundschule und Familie etc. Das Exosystem bezieht sich auf ein System, dem das Kind selbst nicht angehört, welches aber dennoch indirekt Lebensbereiche beziehungsweise Mikrosysteme des Kindes beeinflusst. Hier kann im Kontext der beruflichen Orientierung als besonders relevant z. B. der Arbeitsplatz eines Elternteils angeführt werden, der das Mikrosystem Familie beeinflusst, indem er z. B. die zeitliche Verfügbarkeit der Eltern bestimmt, aber auch erste berufliche Bilder des Kindes prägt. Das Makrosystem definiert die Gesamtheit aller Beziehungen in einer Gesellschaft, hier sind Normen, Werte, Traditionen, geschriebene und ungeschriebene Gesetze, Vorschriften und Ideologien angesprochen. Das Chronosystem umfasst die zeitliche Dimension der Entwicklung und deren biografische Abfolge.

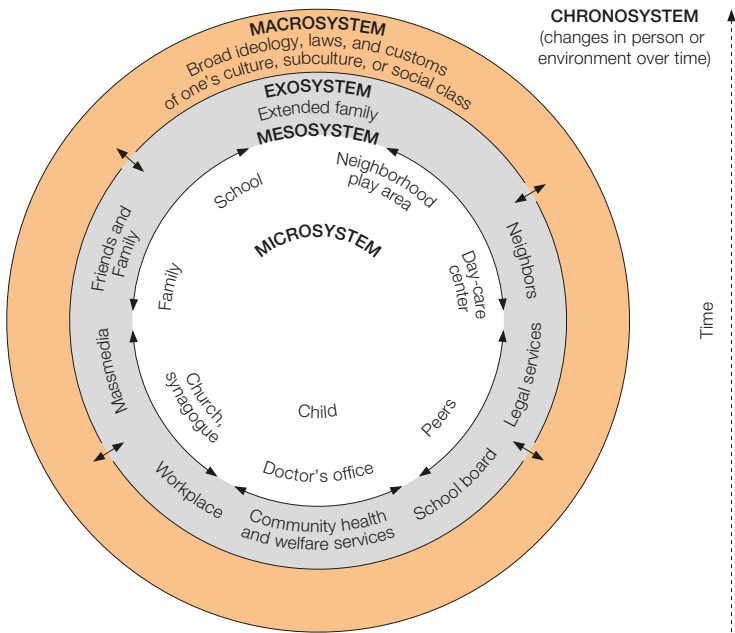


Abbildung 7: Bronfenbrenners ökosystemisches Entwicklungsmodell (1981)

2.3 Individuelle Bedingungen von Berufsorientierung

Aufgrund der großen Bedeutsamkeit der Familie auf Bedingungen von Berufsorientierung wird hier zunächst diskutiert, wie Eltern und andere Bezugspersonen in der Familie bereits in der (frühen) Kindheit die Berufsorientierung von Kindern und die Vielfalt von Berufsbildern stärken können. Hierbei sind zwei Grundannahmen leitend: In der Familie können kognitive und nicht kognitive Kompetenzen, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie Werthaltungen und motivationale Orientierungen von Kindern gefördert und gestärkt werden, die die Basis für die spätere Lern- und Leistungsentwicklung in der Schule bilden. Da die spätere Berufswahl auch eine Abwägung von Interessen und eigenen Fähigkeiten in spezifischen relevanten, inhaltlichen Bereichen ist, werden fördernde und hemmende Faktoren für die Kompetenzentwicklung hier auch als Beitrag zur Berufsorientierung gesehen. Zweitens wird davon ausgegangen, dass in der Familie die Vorstellungen über Arbeit und Berufe auch bereits in den ersten Lebensjah-

ren durch implizite und explizite Prozesse geprägt werden. Hieraus erwächst die Notwendigkeit der Sensibilisierung, aber auch die Möglichkeit, bereits früh das Wissen über unterschiedliche Berufsbilder fördern zu können.

Das Modell familialer Anregungsqualität. Mit Blick auf die Förderung kognitiver und nicht kognitiver Kompetenzen, (bereichsspezifischer) Interessen, motivationaler Grundhaltungen und Werte wird auf das strukturell-prozessuale Modell familialer Anregungsqualität zurückgegriffen (vgl. Kluczniok u. a. 2013). Unterschieden werden drei Komponenten familialer Anregungsbedingungen, die sich gegenseitig beeinflussen: strukturelle Rahmenbedingungen, Überzeugungen und die Prozessqualität. Die strukturellen Rahmenbedingungen umfassen Aspekte wie den sozioökonomischen Hintergrund der Familie, die Familiengröße, die Anzahl der Geschwister, die Familiensprache, die Wohnverhältnisse, den Bildungsgrad der Eltern oder die Ausstattung mit Spiel- und Lernmaterialien. Hinsichtlich der Überzeugungen werden erziehungs- und bildungsrelevante Überzeugungen als relevant erachtet, z. B. die Bildungsaspirationen der Eltern oder die Definition der Elternrolle. Unter der Prozessqualität wiederum werden die Quantität und Qualität der bildungsbezogenen Interaktionen in der Familie verstanden (z. B. (Vor-)Lesen, Besuch von Bibliotheken und Museen, Ausflüge, emotionales Klima). Hierbei wird davon ausgegangen, dass strukturelle Rahmenbedingungen und elterliche Überzeugungen in wechselseitigem Zusammenhang miteinander stehen. So ist beispielsweise bekannt, dass ein Migrationshintergrund sowie der sozioökonomische Hintergrund mit den Bildungsaspirationen zusammenhängen (vgl. z. B. Becker 2010). Die Bildungsaspirationen können wiederum z. B. einen Einfluss auf die Anschaffung spezifischer Lern- und Spielmaterialien haben (z. B. Experimentierkoffer, berufsspezifische Kostüme, Bücher mit Sachbezug). Laut Modell wirken sowohl die strukturellen Rahmenbedingungen als auch die elterlichen Überzeugungen auf die Quantität und Qualität der Interaktionen in der Familie. Empirisch konnte belegt werden, dass der Bildungsstand mit Vorleseaktivitäten oder dem Besuch von Bibliotheken und Museen zusammenhängt. Die Forschung zeigt überzeugend, dass die familiale Anregungsqualität einen entscheidenden Einfluss auf die Entwicklung kindlicher Kompetenzen hat (vgl. z. B. Lehl 2018).

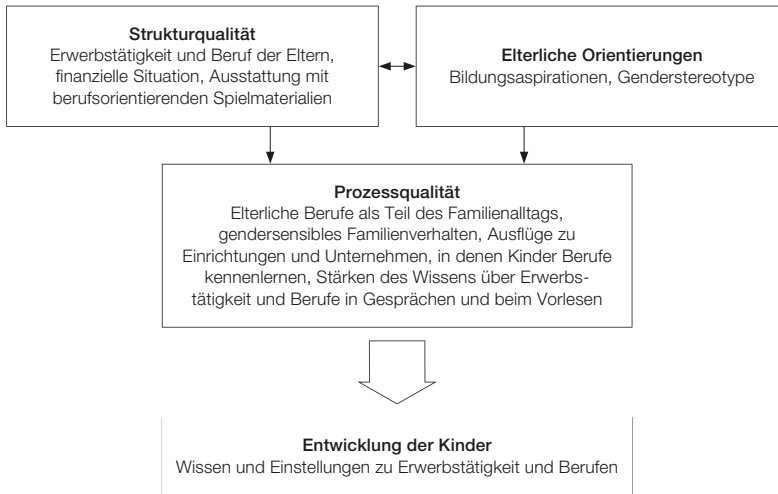


Abbildung 8: Modell familialer Anregungsqualität, bezogen auf die berufliche Orientierung (vgl. Kluczniok u. a. 2013)

Reflektiert man dieses Modell mit Blick auf die mögliche Rolle, die die Familie für die berufliche Orientierung von Kindern im Vorschulalter spielen kann, so ist zunächst festzustellen, dass die Erwerbstätigkeit und der Beruf der Eltern als Strukturmerkmale im Modell familialer Anregungsqualität zu verorten sind. Hierdurch beeinflussen sie zunächst die Ausprägung anderer Strukturmerkmale, insbesondere die finanzielle Situation der Familie, welche wiederum mit den Wohnverhältnissen, der Ausstattung mit Spiel- und Lernmaterialien und anderen strukturellen Rahmenbedingungen assoziiert ist. Die Erwerbssituation und der Beruf der Eltern beeinflussen somit direkt und indirekt die Quantität und Qualität der Prozesse in der Familie, indem hierdurch z. B. zeitliche Ressourcen definiert werden, die ein Elternteil oder beide Elternteile mit den Kindern verbringen (können), wobei manche Aktivitäten einkommensabhängig sind. Kinder erwerben hierdurch viel implizites Wissen über die Erwerbstätigkeit im Allgemeinen und den Beruf der Eltern im Speziellen. Mit Blick auf die Überzeugungen von Eltern erscheinen die Bildungsaspirationen als besonders einflussreich für die berufliche Orientierung von Kindern bereits im vorschulischen Alter. Bildungsaspirationen beeinflussen die Bildungsorientierung in den Aktivitäten der Kinder, ggf. wird von den Eltern auch Interesse und Motivation für spezifische Inhalte (z. B. im Bereich der Naturwissenschaften) geschaffen, welche die Basis für

schulische Neigungen legen und später mit einer entsprechenden Berufswahl einhergehen.

Nicht zu unterschätzen dürfte die Tatsache sein, dass der Beruf ein immanenter Lebensinhalt der Eltern ist und damit einerseits einen entscheidenden Einfluss auf den Familienalltag hat, andererseits aber sowohl Berufsbilder als auch genderbezogene Berufsvorstellungen stark prägen kann. Je nachdem, wie die Eltern ihr Berufsleben gestalten, wird den Kindern eine gewisse Wertigkeit und Rolle in der Balance von Beruf und Familie/Freizeit vorgelebt. Ebenso erleben die Kinder, dass der Beruf der Eltern im Vergleich zu den Berufen anderer Eltern gegebenenfalls mit (zeitlichen) Besonderheiten einhergeht, wenn z. B. in Schichten oder auch am Wochenende gearbeitet wird oder Vater oder Mutter häufiger auf Dienstreisen sind. Kinder nehmen auch früh wahr, wenn die Berufe ihrer Eltern ein besonders hohes oder besonders niedriges Prestige haben, da das soziale Umfeld entsprechende Reaktionen zeigt beziehungsweise Prestige auch oft mit den finanziellen Verhältnissen einer Familie assoziiert ist. In der Familie kann die berufliche Vielfalt bei Kindern schon früh gestärkt werden, indem Alltagssituationen (z. B. im Supermarkt oder in der Post etc.) als Gesprächsanlass genutzt werden, um mit den Kindern über Berufsbilder zu sprechen. Darüber hinaus können Eltern – sofern möglich – ihre Kinder ihren eigenen Arbeitsplatz besuchen lassen oder Ausflüge und Freizeitaktivitäten bewusst danach ausrichten, dass Kinder auch ungewöhnliche Berufe kennenlernen. Auch Spiele, Bücher und andere Medien bieten Möglichkeiten für Kinder, unterschiedliche Berufe kennenzulernen. Brüggemann, Gehrau und Handrup (2015) zeigten, dass die Auseinandersetzung mit Berufen auf Basis von Kinderbüchern schon bei Kindern im Vorschulalter das Berufsspektrum steigern kann.

Über die Rollen- und Arbeitsverteilung zwischen den Elternteilen in der Familie erwerben die Kinder implizit auch Vorstellungen über die Rolle von Frauen und Männern in der Erwerbstätigkeit und zu Hause sowie „typische“ Frauen- und Männerberufe. Neben der Wahrnehmung der beruflichen Rollen liefert auch die Aufteilung von Alltagstätigkeiten zwischen den Eltern viel implizites Handlungswissen und kann so zu geschlechtsspezifischen Stereotypen mit Blick auf „typische“ Frauen- und Männeraufgaben führen, die auch die Ausbildung von Berufsbildern beeinflussen (z. B. Gartenarbeit und handwerkliche Tätigkeiten als Männeraufgaben, Kochen und Wäsche waschen als Aufgaben von Frauen). Dieser Effekt wird noch verstärkt, wenn die Eltern ihre Kinder geschlechtsspezifisch in diese Tätigkeiten einbinden, wenn z. B. der Sohn dem Vater im Garten hilft, während die Tochter der Mutter beim Kochen zur Hand geht. Die Eltern

können Stereotypen und der Einschränkung der Wahrnehmung von möglichen Tätigkeiten und Berufsbildern für Männer und Frauen entgegenwirken, indem sie bewusst hierüber kommunizieren und Gelegenheiten schaffen, in denen die Kinder Frauen beziehungsweise Männer in „untypischen“ Berufen und Tätigkeitsfeldern kennenlernen, die auch die Kinder in unterschiedliche Tätigkeiten unabhängig vom Geschlecht des Kindes einbinden.

2.4 Systemische Bedingungen von Berufsorientierung

2.4.1 Bildungssystem

Für die frühe Bildung gilt, dass auf der systemischen Ebene die Förderung von naturwissenschaftlich-mathematischen Kompetenzen und digitale Medienbildung unterschiedlich intensiv verankert sind. Diese Kompetenzen, insbesondere auch die motivationalen Voraussetzungen, nehmen in hohem Maße Einfluss auf die anschließende schulische Entwicklung, und in diesen Bereichen treten große geschlechtsspezifische Disparitäten auf, die gegebenenfalls durch ein frühes Wecken von Interesse und Motivation bei den Mädchen aufgeweicht werden können. Bedeutsam ist auch die Frage, ob und wie berufliche Bildung auf systemischer Ebene im Bildungsauftrag für die Einrichtungen früher Bildung und Betreuung verankert ist. Für beide Facetten werden Handlungspotenziale benötigt.

Systemische Einordnung des frühkindlichen Bildungs- und Betreuungssystems. Das frühkindliche Bildungs- und Betreuungssystem ist in Deutschland Teil der Kinder- und Jugendhilfe. Die Aufgaben der Einrichtungen früher Bildung und Betreuung lassen sich aus den Rahmen- und Orientierungsplänen der Länder beziehungsweise den Bildungsplänen ableiten. Das frühe Bildungs- und Betreuungssystem in Deutschland ist aus einer sozialpädagogischen Tradition erwachsen. Jedoch wurde die Bildungsfunktion – im Sinne der Stärkung früher akademischer Kompetenzen – in den letzten Jahren deutlich akzentuiert. In den Rahmen- und Orientierungsplänen aller Bundesländer finden sich Ausführungen zur Förderung sprachlicher Fähigkeiten sowie zu mathematischen und naturwissenschaftlichen Erfahrungen in den Einrichtungen früher Bildung. Digitale Medienbildung ist in den meisten Rahmen- und Orientierungsplänen als Bildungsbereich noch stark unterentwickelt und in Teilen auch negativ konnotiert (vgl. Friedrichs-Liesenkötter 2019).

Verortung beruflicher Orientierung in den Rahmen- und Orientierungsplänen der Bundesländer. Frühpädagogische Einrichtungen in Deutschland arbeiten überwiegend mit dem Situationsansatz (vgl. z. B. Zimmer 2006), oft in Kombination mit anderen pädagogischen Ansätzen. Der Situationsansatz versteht sich als an den Interessen und Ausgangslagen der Kinder orientiert. Die Lebensweltorientierung (und damit implizit auch die Orientierung an Berufen und Berufsbildern als Teil der Lebenswelt) nimmt dabei durchaus eine bedeutende Rolle ein.

Berufliche Orientierung als explizite Aufgabe von Einrichtungen früher Bildung ist allerdings in den Rahmen- und Orientierungsplänen nicht beschrieben. Folglich spielt dieser Bereich auch in der Ausbildung und Qualitätsentwicklung für die frühkindliche Bildung bislang eine untergeordnete Rolle. Die Rahmen- und Orientierungspläne liefern Orientierungswissen für den frühen Bildungsbereich und definieren die Handlungsfelder und Bildungsbereiche. Auch wenn bei der Ausgestaltung des Bildungsauftrags eine große Freiheit auf Ebene einzelner Träger, Einrichtungen und der frühpädagogischen Fachkräfte besteht, würde eine stärkere explizite Verankerung in den Rahmen- und Orientierungsplänen die Basis für die Weiterentwicklung dieses Handlungsfeldes schaffen. Hierdurch entsteht ein Auftrag für das frühpädagogische Feld, der dann wiederum von Fort- und Weiterbildungsinitiativen und den anderen Akteuren aufgegriffen werden kann.

Potenziale von Trägern zur Implementierung beruflicher Orientierung im Bildungsauftrag. Auf Seiten des Trägers bieten sich Potenziale durch Schaffen von Strukturen und Kooperation zur Weiterentwicklung der Qualität der naturwissenschaftlich-mathematischen Bildung und der digitalen Medienbildung, z. B. durch die Einrichtung von mehr Fachberatungsstellen für diesen Bereich und die Kooperation mit Initiativen wie der Stiftung „Haus der kleinen Forscher“. Auch hinsichtlich der beruflichen Orientierung im engeren Sinne sollten vermehrt solche Strukturen und Kooperationen geschaffen werden. So sollte es mindestens eine Person (Funktionsstelle) auf Seiten des Trägers geben, die Verantwortung für die Qualitätsentwicklung und das Qualitätsmanagement übernimmt. Darüber hinaus bieten Kooperationen mit Unternehmen und anderen Akteuren (wie Einrichtungen des öffentlichen Dienstes, Stiftungen, Schulen etc.) Potenzial, um auch das Kennenlernen von Berufsbildern stärker in den pädagogischen Konzepten der Einrichtungen zu verankern. Eine zentrale Aufgabe des Trägers besteht in der Bereitstellung von Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten für das pädagogische Personal, sowohl hinsichtlich der Weiterentwicklung der pädagogischen Bildungsqualität in einem ganzheitlichen Sinne als auch mit Blick auf

pädagogische Ansätze zur Stärkung der beruflichen Orientierung. Zu berücksichtigen ist auch, dass Teams in Kindertageseinrichtungen sich vermehrt zu multiprofessionellen Teams weiterentwickeln. Diese Multiprofessionalität lässt sich als Ressource für die berufliche Orientierung nutzbar machen.

2.4.2 Einrichtung

Die Kindertageseinrichtung ist ebenfalls ein Mikrosystem, welches die allermeisten Kinder in Deutschland betrifft. Kinder besuchen die Einrichtungen immer früher und verbringen mehr Zeit in ihnen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2022). Auch wenn sich das Eintrittsalter zwischen den Kindern unterscheidet, haben fast alle Kinder eine Kindertageseinrichtung besucht, wenn sie eingeschult werden. Hieraus lässt sich die große Bedeutsamkeit der Anrengungsbedingungen in den Kindertageseinrichtungen theoretisch herleiten. Die empirische Evidenz bestätigt, dass der Besuch einer Kindertageseinrichtung einen positiven und langfristigen Einfluss auf die kindliche Kompetenzentwicklung haben kann; ausschlaggebend ist aber eine hohe pädagogische Qualität (vgl. z. B. Anders 2013; Melhuish u. a. 2015).

Mit Blick auf die Rolle der Kindertageseinrichtung für die berufliche Orientierung von Kindern im vorschulischen Alter sind in diesem Kapitel ebenfalls zwei Grundannahmen leitend. Die Kindertageseinrichtung besitzt einen Bildungsauftrag in einem ganzheitlichen Sinne, d. h., es sollen kognitive und nicht kognitive Kompetenzen, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie Werthaltungen und motivationale Orientierungen von Kindern gefördert und gestärkt werden. Hinsichtlich der beruflichen Orientierung und der Basis für ein möglichst breites Spektrum an Berufsbildern für Mädchen und Jungen kann hier die Notwendigkeit der Förderung der Interessen und Kompetenzen von solchen Bildungsbereichen aufgeführt werden, von denen angenommen wird, dass sie eine wichtige Basis für zukünftige Berufsbilder darstellen. Anzuführen sind hier z. B. die frühe mathematische und naturwissenschaftliche Bildung, aber auch die digitale Medienbildung. Für den Bereich der frühen mathematischen und naturwissenschaftlichen Bildung ist bekannt, dass die Förderung dieser Kompetenzen in der Familie häufig vernachlässigt wird (vgl. Lehl 2018; Steffensky u. a. 2019). Mit Blick auf die digitale Medienbildung ist davon auszugehen, dass Kinder zwar als „digital natives“ aufwachsen, in der Familie aber oft ein unreflektierter und unkontrollierter Medienkonsum stattfindet (vgl. z. B. Cohen/Hemmerich 2020). Das heißt, dass der Kindertageseinrichtung für diese Kompetenzbereiche im Rahmen der beruflichen Orientierung ein besonderer Auftrag zukommt.

Die zweite Grundannahme bezieht sich darauf, dass durch spezifische pädagogische Ansätze in der Kindertageseinrichtung ebenfalls die Vorstellungen über Arbeit, Erwerbstätigkeit und Berufe geprägt werden können und so das berufliche Spektrum von Kindern erweitert werden kann.

Das strukturell-prozessuale Modell frühpädagogischer Qualität. In diesem Teil wird Bezug genommen auf das strukturell-prozessuale Modell frühpädagogischer Qualität von Kindertageseinrichtungen (vgl. z. B. Roux/Tietze 2007), welches sich in der Forschung und für die Qualitätsentwicklung etabliert hat. Das Modell unterscheidet die Komponenten der Struktur-, Orientierungs- und Prozessqualität sowie die Öffnung nach außen (siehe Abbildung 9). Es wird hier zunächst im Allgemeinen beschrieben und dann auf die beiden beschriebenen Aspekte beruflicher Orientierung bezogen. Die Strukturqualität umfasst die strukturellen Rahmenbedingungen der Einrichtung, die in der Regel politisch regulierbar sind: die Gruppengröße, der Fachkraft-Kind-Schlüssel, die fachliche Qualifikation des Personals, Merkmale von Raum und Ausstattung etc. Die Orientierungsqualität bezieht sich auf pädagogisch relevante Überzeugungen von frühpädagogischen Fachkräften (z. B. Rolle der Fachkraft, Rolle des Kindes, Lehr-Lern-Überzeugungen, genderbezogene Überzeugungen oder Überzeugungen zum Umgang mit Multikulturalität etc.) sowie das pädagogische Konzept der Einrichtung. Beide Komponenten stehen in Beziehung miteinander und nehmen Einfluss auf die Prozessqualität und die Öffnung nach außen. Die Prozessqualität bezieht sich auf die Qualität der Interaktionen zwischen Fachkräften und Kindern, der Kinder untereinander und der Kinder in Auseinandersetzung mit Raum und Material. Die Öffnung nach außen umfasst die Kooperation mit Eltern, aber auch mit Institutionen im sozialen Umfeld der Einrichtung wie der Grundschule oder wie den Einrichtungen des öffentlichen Lebens.

Die unterschiedlichen Qualitätsfacetten können global und spezifisch für einzelne Bildungsbereiche ausdifferenziert werden (vgl. Anders/Roßbach 2019). Differenziert man dieses Modell im Sinne der beruflichen Orientierung aus, dann muss dieses im Sinne der Förderung von Interessen, Motivation und Kompetenzen in solchen Bildungsbereichen geschehen, die für die Erweiterung des zukünftigen Berufsspektrums relevant sind, z. B. digitale, naturwissenschaftsbezogene und mathematische Qualitätskomponenten. Unter den Strukturaspekten können hier Spiele und Materialien für die mathematisch-naturwissenschaftliche Bildung oder das Vorhandensein von digitalen Medien genannt werden. Auf der Seite der Orientierungsqualität sind die von frühpädagogischen Fachkräften wahrgenommene Relevanz der genannten Bildungsbereiche, ihre Wertigkeit und die Implementation der Bildungsbereiche im pädagogischen Konzept

der Einrichtungen zu nennen. Hinsichtlich der pädagogischen Prozessqualität existieren für die skizzierten Bereiche sowohl alltagsintegrierte als auch additive Ansätze der Bildung und Förderung. Im Bereich der Mathematik bieten beispielsweise Spiele mit mathematischem Gehalt (z. B. Würfelspiele, Kaufmannsladen) Möglichkeiten der Förderung mathematischer Kompetenzen, aber auch Alltagssituationen wie das Tischdecken bieten ein großes Bildungspotenzial. Hinsichtlich der naturwissenschaftlichen Bildung können ebenfalls im pädagogischen Alltag naturwissenschaftliche Phänomene (z. B. ein Zuckerwürfel, der sich im Tee auflöst, Schwimmen und Sinken) aufgegriffen und exploriert oder durch Experimente und Projekte gezielt implementiert werden. Hinsichtlich der digitalen Medienbildung existieren mittlerweile unterschiedliche Ansätze, z. B. Apps, insbesondere zur Unterstützung der sprachlichen Entwicklung, die positiv auf ihre Wirkungen hin evaluiert wurden (vgl. Egert/Hartig/Cordes 2022). Für alle angesprochenen Bereiche wurden auch ergänzende Programme entwickelt, in denen über einen Zeitraum von mehreren Wochen Themen nach einem Curriculum erarbeitet werden.

Best-Practice-Beispiel: Experimentierkiste Informatik.¹² Kinder wachsen in einer digitalisierten Welt auf, und bereits im vorschulischen Alter ergeben sich vielfältige Möglichkeiten der digitalen Medienbildung. Digitale Medien können als Tool genutzt werden, z. B. für kreative Gestaltungsmöglichkeiten. Außerdem lassen sich auch Informatik-Grundkompetenzen bereits in den Kindertageseinrichtungen fördern. Die Forschungsgruppe Elementarinformatik (FELI) der Otto-Friedrich-Universität Bamberg entwickelte die Experimentierkiste Informatik. Sie enthält verschiedene Module für den Einsatz in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen. Kinder werden spielerisch an informatische Themen wie Pixel, binäre Suche, Algorithmen und Grundlagen des Programmierens und künstliche Intelligenz herangeführt. So wird beleuchtet, was den Beruf von Informatikerinnen und Informatikern ausmacht, was der Unterschied von analog und digital ist, aus welchen Teilen ein Computer besteht etc. Dafür steht sowohl digitales als auch analoges Lern-, Spiel- und Erfahrungsmaterial zur Verfügung wie Tablets, Legobausteine, Kameras, Fotomotive, die Einzelteile eines Computers und vieles mehr. Die Kinder können sich dabei selbst ausprobieren, Fotos erstellen, interaktive Geschichten mit der bildlichen Programmiersprache Scratch Jr gestalten und ihre Kreativität digital sowie analog frei ausleben.

¹² Vgl. <https://www.uni-bamberg.de/feli/>.

Bereits seit 2008 bieten Prof. Ute Schmid und ihr Team Workshops in Kindertageseinrichtungen, Grundschulen und Fortbildungen für fröhpädagogische Fachkräfte an.

Hinsichtlich der mathematisch-naturwissenschaftlichen Bildung zeigen verschiedene Studien, dass diese Bildungsbereiche in deutschen Kindertageseinrichtungen in Teilen noch stark unterrepräsentiert sind, d. h., Kinder bekommen sehr selten entsprechende Bildungsangebote. Allerdings existieren einige positiv evaluierte Ansätze, und gerade mit Blick auf die naturwissenschaftliche Bildung konnte durch die Initiative der Stiftung „Haus der kleinen Forscher“ auch flächendeckend eine Weiterentwicklung vorangetrieben werden. Hinsichtlich der digitalen Medienbildung zeigt sich, dass Kinder zwar als „digital natives“ aufwachsen, die digitale Medienbildung in den Kindertageseinrichtungen aber noch deutlich unterrepräsentiert ist. Zunächst ist hier die Infrastruktur zu nennen. Zwar besitzen aktuellen Befragungen zufolge mehr als 80 Prozent der Einrichtungen einen Computer und/oder eine Digitalkamera. Diese stehen aber häufig ausschließlich für die Fachkräfte und nicht für die pädagogische Arbeit mit Kindern zur Verfügung. So äußern sich auch viele Fachkräfte als unzufrieden mit der technologischen Ausstattung ihrer Einrichtungen und es fehlt der dauerhafte technologische und fachliche Support zur pädagogischen Nutzung digitaler Medien (vgl. z. B. Cohen/Hemmerich 2020). Die Covid-19-Pandemie hat zwar im frühen Bildungssystem einen deutlichen Digitalisierungsschub erzeugt, dennoch ist ein großer Entwicklungsbedarf festzustellen.

Zusätzlich ist sowohl in Bezug auf die frühe digitale Medienbildung als auch für den Bereich der mathematisch-naturwissenschaftlichen Bildung eine zu geringe Präsenz der fachlichen Inhalte in den Ausbildungsgängen und Studiengängen zu konstatieren. Dementsprechend verwundert es nicht, dass mathematisch-naturwissenschaftliche und digitale Bildungsangebote bislang sehr unterentwickelt in der pädagogischen Praxis implementiert sind. Insbesondere hinsichtlich der digitalen Medienbildung stehen den diskutierten Potenzialen auch große Vorbehalte und Ängste vor Risiken digitaler Medienbildung im jungen Alter gegenüber.

Differenziert man das strukturell-prozessuale Modell spezifisch mit Blick auf die berufliche Orientierung, so kann man auf Seiten der Strukturqualität Materialien und Ausstattung identifizieren, die sich dafür eignen, sich mit unterschiedlichen Berufen auseinanderzusetzen: Bücher und andere Medien, in denen Berufs-

bilder thematisiert werden, Kostüme, Spiele und Spielmaterialien (z. B. Kaufmannsladen oder Arztkoffer etc.). Auf der strukturellen Einrichtungsebene ist auch die professionelle Struktur anzudenken, wenn man bedenkt, dass sich viele Teams in Kindertageseinrichtungen hin zu multiprofessionellen Teams entwickeln und unterschiedliche Wege entwickelt werden, Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger in die pädagogische Arbeit in Kindertageseinrichtungen zu integrieren. Der berufliche Hintergrund der Fachkräfte kann so für die pädagogische Arbeit nutzbar gemacht werden, ebenso wie die Berufe des nicht pädagogischen Personals (z. B. Koch/Köchin, Hausmeister/-in) und die Berufe der Fachkräfte kooperierender Einrichtungen und Dienste (z. B. Musikschule). Blickt man auf die Orientierungsqualität, sind die Überzeugungen frühpädagogischer Fachkräfte bezüglich der Relevanz der beruflichen Orientierung im vorschulischen Alter ebenso zu nennen wie genderbezogene Berufsstereotype. Diese Überzeugungen sind von großer Wichtigkeit, da davon auszugehen ist, dass sie sich in der pädagogischen Praxis und dem, was Kindern über Rollen von Frauen und Männern und „Frauen- und Männerberufe“ vermittelt wird, widerspiegeln. Ebenso ist hier die Sensibilität bezüglich der Rollen von männlichen und weiblichen frühpädagogischen Fachkräften in den Kindertageseinrichtungen anzuführen. Die wenigen männlichen Fachkräfte werden oftmals für „männertypische“ Aufgaben innerhalb der Kita (z. B. naturwissenschaftliche Bildung) eingesetzt und weniger für scheinbar „frauentypische“ (z. B. Pflügetätigkeiten). Auf Ebene der Einrichtung ist auch die Frage der Implementierung der beruflichen Orientierung im pädagogischen Konzept der Einrichtungen relevant.

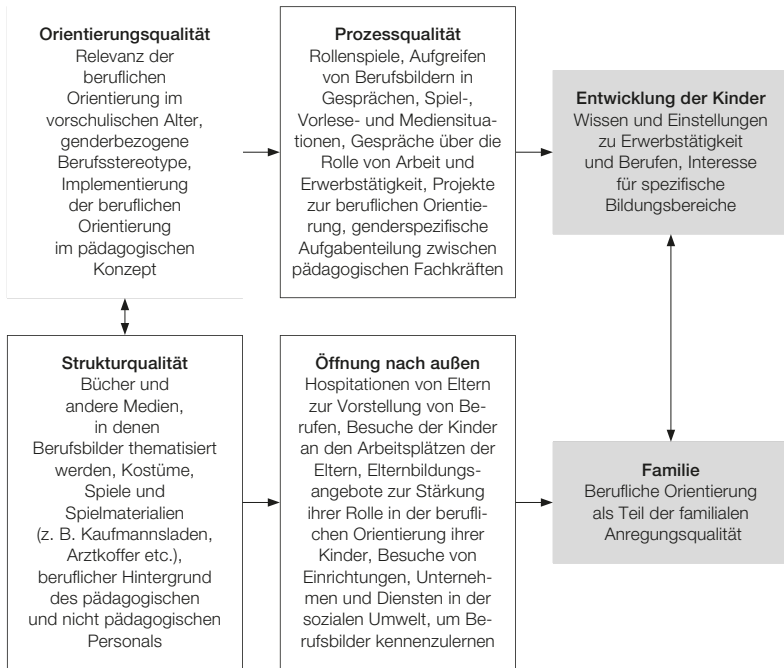


Abbildung 9: Das strukturell-prozessuale Modell von Qualität in der Kindertagesbetreuung, bezogen auf die berufliche Orientierung (vgl. Anders/Roßbach 2019)

Es bieten sich vielfältige pädagogische Interaktionen von Fachkräften und Kindern im Alltag an, um die Vielfalt von Berufsbildern schon bei jungen Kindern zu stärken. Oft setzen sich junge Kinder in Rollenspielen oder in Auseinandersetzung mit Büchern und Medien mit Vorstellungen über Arbeit und Berufe auseinander. Die Rolle von Arbeit und Erwerbstätigkeit ist bei Kindern im vorschulischen Alter allein deshalb präsent, da den Kindern häufig von Beginn an bewusst ist, dass sie in die Kindertageseinrichtung gehen, weil die Eltern arbeiten müssen. Fachkräfte können Berufsbilder in Gesprächen, in Spiel- sowie Vorlese- und Mediensituationen aktiv aufgreifen und dadurch zu einem breiteren Spektrum an Berufsbildern und einem konkreteren Verständnis der Rolle von Arbeit und Erwerbstätigkeit im Erwachsenenleben beitragen. Ferner können sie in diesen Situationen Genderstereotype aufgreifen. Im Zusammenhang mit der Öffnung nach außen finden sich ebenfalls vielfältige Möglichkeiten der beruflichen

Orientierung. In der Zusammenarbeit mit Eltern können beispielsweise Hospitationen von Eltern in den Kindertageseinrichtungen oder Besuche der Kinder an den Arbeitsplätzen der Eltern stattfinden und so unterschiedliche Berufe vorgestellt werden. Es bieten sich gegebenenfalls auch Elternbildungsangebote zur Stärkung ihrer Rolle in der beruflichen Orientierung ihrer Kinder bereits im vorschulischen Alter an.

Des Weiteren können Besuche von Einrichtungen und Diensten in der sozialen Umwelt der Kindertageseinrichtung als Anlässe genutzt werden, um Berufsbilder kennenzulernen, z. B. beim Einkaufen im Supermarkt, bei dem Besuch der Grundschule, bei einem Besuch von Arztpraxen, in der Bücherei, im Museum und in der öffentlichen Verwaltung. Solche Beziehungen bestehen bereits in vielen Kindertageseinrichtungen. Es ist allerdings fraglich, inwieweit sie proaktiv für die berufliche Orientierung genutzt werden. Zusätzlich könnte es gewinnbringend sein, Beziehungen zu Unternehmen, Stiftungen, Zeitungen etc. zu etablieren, um gezielt ein breiteres Spektrum an Berufen mit den Kindern erkunden zu können.

Interessant sind auch Ansätze, die bereits im Kitaalter Kindern Möglichkeiten eröffnen, Interesse und Freude an handwerklichen Tätigkeiten zu entwickeln. Aufgegriffen werden Angebote aus dem Bereich „Bauen und Gestalten“, bei denen ein direkter Bezug zum späteren (Kunst-)Handwerk gesehen werden kann. Als interessantes Beispiel aus der Praxis soll hier der „Förderfonds Handwerk“ der Stiftung Bildung aufgeführt werden. Ausgegangen wird davon, dass es die meisten Kinder begeistert, eigene Ideen in handwerkliche Arbeit umzusetzen. Daher werden mit dem „Förderfonds Handwerk“ Kindertageseinrichtungen dabei unterstützt, handwerkliche Projekte umzusetzen.

Beispielprojekt aus dem Förderfonds Handwerk der Stiftung Bildung.¹³

Der Förderfonds Handwerk der Stiftung Bildung unterstützt Projekte, in denen junge Menschen (erste) Einblicke in Handwerksberufe erhalten. Ihren handwerklichen Ideen und Interessen können Kinder und Jugendliche an Kindergärten und Schulen mit Unterstützung des Förderfonds Handwerk nachgehen.

¹³ Vgl. <https://www.stiftungbildung.org/foerderfonds-handwerk/>.

Da sich Handwerken besonders gut dafür eignet, selbst aktiv und kreativ zu werden sowie die eigenen Ideen praktisch umzusetzen, bietet es großes Potenzial in Kindergärten und Schulen: Selbstbewusstsein, Selbstwirksamkeit und handwerkliche Fähigkeiten können gestärkt werden und zusätzlich aktuelle, wichtige Themen wie beispielsweise Umweltschutz durch Upcycling oder Reparaturarbeiten thematisiert werden. Zudem wird ein Bewusstsein für das Berufsfeld Handwerk geschaffen, indem Kinder und Jugendliche mit unterschiedlichen Handwerksberufen in Kontakt kommen. Ein Beispiel dafür ist das Projekt „Handwerkerstübchen – Wer will fleißige Handwerker sehen“.

Bei dem Projekt „Handwerkerstübchen – Wer will fleißige Handwerker sehen“ baut eine Bauernhofkita in Neubrandenburg eine kleine Handwerksstube in Kooperation mit örtlichen Handwerksmeisterinnen und Handwerksmeistern. Den Kindern soll durch das Werkeln in ihrer Handwerksstube ein Einblick in verschiedene Handwerksberufe geboten werden: Es gibt einen Bereich für Tischlerinnen und Tischler, einen Bereich zum Schneiden sowie einen zum Korbflechten. Jedes Kind kann sich hier mit Unterstützung der Fachkräfte frei ausprobieren und erste handwerkliche Fähigkeiten entwickeln.

2.4.3 Pädagogisches Personal

Frühpädagogische Fachkräfte benötigen ein breites Spektrum an professionellen Kompetenzen, die sie dazu befähigen, qualitativ hochwertige Lerngelegenheiten zu schaffen. Das Spektrum professioneller Kompetenzen umfasst dabei das Professionswissen (Fachwissen, fachdidaktisches Wissen, allgemein pädagogisches Wissen), Überzeugungen und motivationale Voraussetzungen (vgl. z. B. Siraj-Blatchford u. a. 2002; Baumert/Kunter 2006; Anders 2013). Diese Modelle wurden für den Bereich der mathematischen und naturwissenschaftlichen Bildung bereits ausdifferenziert. Hinsichtlich des fachdidaktischen Wissens ist zu berücksichtigen, dass im frühpädagogischen Bereich die Sensibilität für das Bildungspotenzial von Alltagssituationen sowie die Fähigkeit, dieses aufzugreifen, als besonders wichtige Facetten von Professionalität von frühpädagogischen Fachkräften aufgefasst werden. Für frühe digitale Medienbildung ist ferner das technologische didaktische Wissen relevant. Die wenigen Studien, die sich mit den professionellen Voraussetzungen der frühpädagogischen Fachkräfte in diesen Bereich beschäftigt haben, weisen auf großen Weiterentwick-

lungsbedarf des Professionswissens hin (vgl. z. B. Anders/Roßbach 2015; Steffensky u. a. 2019). Ferner werden auch immer wieder die motivationalen Voraussetzungen der frühpädagogischen Fachkräfte angesprochen. Obgleich für einige Fachkräfte gezeigt werden kann, dass sie Matheangst (Jenßen u. a. 2015) oder negativ gefärbte Erinnerungen an ihren Mathematikunterricht in der Schule haben (vgl. Anders/Roßbach 2015), steht das Gros der Fachkräfte früher mathematischer Bildung neutral oder positiv gegenüber. Ähnliches gilt für die frühe naturwissenschaftliche Bildung (vgl. Oppermann/Hummel/Anders 2020) und digitale Medienbildung (vgl. Cohen u. a. 2020). Allerdings ist für alle skizzierten Bereiche festzustellen, dass die Fachkräfte in ihren Erstausbildungen in der Regel wenig spezifische Angebote bekommen haben und aus diesem Grund Unsicherheiten äußern. Fort- und Weiterbildungen sollten daher nicht nur auf den Aufbau von Wissensfacetten abzielen, sondern auch die motivationalen Voraussetzungen aufgreifen.

Das Modell professioneller Kompetenzen wurde noch nicht auf den Bereich der frühen beruflichen Bildung/Orientierung übertragen und entsprechend ausdifferenziert. Im Bereich des Fachwissens ist hier vor allem das eigene Wissen der Fachkräfte über Berufsbilder angesprochen sowie lokales Wissen über Unternehmen und Erkundungsorte außerhalb der Einrichtungen. Das fachdidaktische Wissen kann sich auf das pädagogische Wissen über Ansätze zur Stärkung der Vielfalt des Berufsspektrums bereits im frühkindlichen Alter beziehen, insbesondere auf Ansätze zur Einbeziehung der Eltern und von Einrichtungen außerhalb der Kindertageseinrichtung. Analog zu anderen Bildungsbereichen erscheint aber auch die Sensitivität des Potenzials von Alltags- und Spielsituationen zur Weiterentwicklung beruflicher Bilder von Kindern im Vorschulalter als hoch relevant. Besonders bedeutsam dürften Überzeugungen hinsichtlich der Bedeutung früher Prägungen für die Entwicklung des Berufsspektrums und die spätere Berufswahl sein. Wünschenswert sind vor allem gendersensible Überzeugungen zur beruflichen Orientierung. Frühpädagogische Fachkräfte benötigen hier fachliche Unterstützung im Sinne von Fort- und Weiterbildung.

2.5 Zusammenfassung

Berufliche Bildung und Berufsorientierung scheinen auf den ersten Blick als Komponenten früher Bildung und früher Bildungssysteme etwas weit hergeholt. So erwerben die Kinder in dieser Altersphase zunächst die grundlegenden Kompetenzen, die die Basis für den Eintritt in die Schule und spätere (Aus-)

Bildungskarrieren schaffen. Die Potenziale früher Bildung im Sinne der Stärkung basaler Kompetenzen, in der Schaffung der Grundlagen motivationaler Voraussetzungen sowie der Entwicklung von Wissen über Berufstätigkeit und Berufe sind allerdings bedeutsam. Systemisch betrachtet ist das Modell familialer Anregungsqualität auf die berufliche Orientierung zu beziehen. Es gibt direkte Handlungsmöglichkeiten in der Familie und der Rolle, die die Gestaltung des Familienlebens für die Entwicklung des Bildes von Berufstätigkeit und Berufsbildern spielt. Auf der systemischen Ebene ist das strukturell-prozessuale Modell pädagogischer Qualität von Kindertageseinrichtungen für die berufliche Orientierung auszdifferenzieren. Zur Implementierung der beruflichen Orientierung in den Kindertageseinrichtungen ist eine stärkere Verankerung der beruflichen Orientierung in den Rahmen- und Orientierungsplänen der Bundesländer notwendig. Die Träger der Kindertageseinrichtungen können diesen Bildungsbereich durch fachliche Unterstützung und Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten befördern, um so die notwendigen Kompetenzvoraussetzungen auf Seiten der frühpädagogischen Fachkräfte zu schaffen. Auf allen Ebenen ist auch eine Sensibilisierung für genderstereotypes pädagogisches und alltägliches Handeln sinnvoll und notwendig, da Kinder hierdurch bereits früh implizites Wissen und Vorstellungen über für sie scheinbar angemessene und unangemessene Tätigkeiten erhalten. Hieraus können Empfehlungen auf individueller und systemischer Ebene abgeleitet werden.

2.6 Handlungsempfehlungen

Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten zur Stärkung der beruflichen Orientierung schaffen. Es sollten Funktionsstellen (z. B. spezifisch ausgerichteten Fachberatungen) eingerichtet werden, die verantwortlich für das Qualitätsmanagement und die Qualitätsentwicklung im Bereich der frühen beruflichen Orientierung sind. Neben der Aufnahme in die Curricula von Aus-, Fort- und Weiterbildung ist die nachhaltige Implementierung von fachlicher Unterstützung und Fort- und Weiterbildung für den Bereich der beruflichen Orientierung unabdingbar. Dies kann z. B. durch die Einrichtung von Fachberatungsstellen auf Seiten der Träger der Kindertageseinrichtungen mit spezifischer Ausrichtung für die berufliche Orientierung gestärkt werden.

Sensibilität für Genderstereotype. Auf allen Ebenen der frühen Bildung sollte bei Fachkräften, Kitaleitungen, Trägervertreterinnen und -vertretern sowie Lehrkräften in der Aus-, Fort- und Weiterbildung eine Sensibilität für Genderstereo-

type in der beruflichen Orientierung erzeugt werden. Dieses bezieht sich sowohl auf die sprachliche Sensibilisierung als auch auf das Vorleben von Alltagsaktivitäten. Im vorschulischen Alter erwerben Kinder ihre erste Geschlechtsidentität und setzen sich intensiv mit den Unterschieden von Geschlechtern auseinander. Die Erwachsenen spielen eine große Rolle in der Prägung von Genderstereotypen bei Kindern, die Relevanz für die berufliche Orientierung haben. Daher sollten Konzepte der Aus-, Fort- und Weiterbildung diese Genderstereotypen aufgreifen und für sie sensibilisieren, so dass in der täglichen pädagogischen Arbeit mit Kindern keine Stereotype unterstützt und gestärkt werden, die schon frühzeitig zu einem Ausschluss von Berufsbildern bei Kindern führen. Hierbei geht es sowohl um Sensibilisierung im direkten pädagogischen Handeln, wenn z. B. Mädchen und Jungen unterschiedliche pädagogische Angebote erhalten, als auch um Sensibilisierung im eigenen Verhalten, das modellhaft für die Kinder wirkt, z. B. geschlechtsspezifische Teilung von Arbeitstätigkeiten von frühpädagogischen Fachkräften.

Bedeutung der Berufswelt der Eltern. Die Berufswelt der Eltern und ihr Einfluss auf den Familienalltag spielen eine wichtige Rolle bei der Entstehung impliziten Handlungswissens zu Berufsbildern, beruflichen Rollen und der Wertigkeit des Berufs. Dieses sollte sowohl in der Zusammenarbeit von Kindertageseinrichtungen und Familien als auch in Ansätzen der Elternbildung aufgegriffen werden. Die Eltern und Familien können im Rahmen der Aktivitäten der Zusammenarbeit aktiv eingebunden werden, um z. B. eigene Berufe vorzustellen oder Kontakt für Ausflüge und Besuche in Unternehmen und andere Organisationen herzustellen, in denen die Berufswelt jenseits „klassischer“ Berufsfelder wie Polizei, Feuerwehr und Arztpraxis entdeckt werden kann. Zudem können Beratungsangebote geschaffen werden, in denen Eltern für ihre entscheidende Rolle für die berufliche Orientierung und das Bild von Arbeit und Berufen auch im Familienalltag sensibilisiert werden. Ferner können Angebote der Elternbildung die Eltern in Aktivitäten zur Weitung des Berufsspektrums auch im vorschulischen Alter (z. B. bei Vorleseaktivitäten) schulen.

Stärkung mathematisch-naturwissenschaftlicher und digitaler Medienbildung als Bildungsbereiche in der frühen Bildung auf allen Ebenen (Aus-, Fort- und Weiterbildung, Qualitätsentwicklung und Qualitätsmanagement). Mathematisch-naturwissenschaftliche und digitale frühe Bildung können zur Stärkung von Interessen und Motivation in Bildungsbereichen beitragen, die in der späteren Schulkarriere mit Fächern assoziiert sind, welche insbesondere auch für Mädchen ein weiteres zukunftsorientiertes Berufsspektrum schaffen bezie-

ungsweise den „digital divide“ verhindern. Mathematisch-naturwissenschaftliche und digitale Bildung können sowohl alltagsintegriert als auch über ergänzende Programme im pädagogischen Konzept der Kindertageseinrichtungen verankert werden. Notwendig sind hier ebenfalls regelmäßige Fort- und Weiterbildung sowie Teamentwicklung. Eine Kooperation mit Initiativen und Stiftungen, die sich in diesem Bereich engagieren, wie z. B. die Stiftung „Haus der kleinen Forscher“, ist sinnvoll.

Entwicklung eines positiven Bildes von Berufstätigkeit. Im Rahmen der beruflichen Orientierung sollte in den Kindertageseinrichtungen ein positives Bild von Berufstätigkeit entwickelt werden. Dieses ist z. B. möglich bei Essensgesprächen oder im Morgenkreis. Eine besondere Sensibilität ist im Rahmen der Eingewöhnung zu entwickeln. Hier sollte den Kindern kein negatives Bild der (mütterlichen) Berufstätigkeit vermittelt werden.

Vermittlung eines breiteren Spektrums von Berufen. Bei der Stärkung der beruflichen Orientierung soll es vor allem auch um die Vermittlung eines breiten Spektrums an Berufen gehen, die über traditionelle Berufe und die Berufswelt der Eltern hinausgehen. Hierfür können auf Ebene der Strukturqualität Investitionen gemacht werden, z. B. durch das Anschaffen von Kostümen und speziellen Kinderbüchern. Darüber hinaus kann durch die Einbindung von Unternehmen, Organisationen und weiteren Einrichtungen in der Kommune immer auch die berufliche Orientierung gestärkt werden.

Verankerung in den Curricula. Berufliche Orientierung sollte explizit in den Rahmen- und Orientierungsplänen der Länder aufgegriffen und durch die Verankerung in den Curricula der (fachschulischen) Ausbildungsgänge, in den Curricula der Fort- und Weiterbildungsinitiativen und durch ein Aufgreifen in der Fachberatung implementiert werden.

Die Implementierung bedeutet die stärkere Ausdifferenzierung beruflicher Orientierung als Bildungsbereich und die Ausrichtung der Curricula von Aus-, Fort- und Weiterbildung auf diesen Bildungsbereich. In den Rahmen- und Orientierungsplänen sollten entsprechend Bildungsinhalte und Bildungsaktivitäten expliziert werden, Systeme der Aus-, Fort- und Weiterbildung sollten notwendige Kompetenzen (z. B. Wissen über ein zukunftsorientiertes Berufsspektrum, Wissen über Möglichkeiten der beruflichen Orientierung im vorschulischen Alter sowie relevante Orientierungen und motivationale Voraussetzungen) aufgreifen.

Stärkung der Ausbildungssysteme im Bereich der beruflichen Orientierung.

Angebote sind zu schaffen, die Ansätze zur Implementierung beruflicher Orientierung in Spiel- und Alltagssituationen sowie spezifische Ansätze im Rahmen der Zusammenarbeit mit Familien und Kooperationen mit externen Einrichtungen, Diensten und Unternehmen vermitteln. Diese Ansätze können sich z. B. auf die Stärkung des Wissens über das Arbeitsleben und individuelle Berufe in Vorlesesituationen beziehen. Das heißt eine Sensibilisierung hinsichtlich geschlechtsbezogener Überzeugungen sowohl mit Blick auf Alltagstätigkeiten als auch mit Blick auf berufliche Tätigkeiten, spezifische Ansätze zur Thematisierung der Berufswelten der Familien im Kitaalltag sowie die Einbindung der Eltern hierbei und die Stärkung der Kompetenzen zum Aufbau von Kooperationen mit Unternehmen und anderen Organisationen, um Kindern Einblick in ein breites Spektrum an Berufswelten zu geben.

3 Primarstufe

3.1 Status quo

Eine Förderung der Grundlagen berufswahlrelevanter Kompetenzen ist in allen Etappen des Bildungssystems möglich und nötig. So zeigen die Ausführungen in Kapitel 2, dass bereits vor Schuleintritt wichtige Grundlagen für die Berufsorientierung gelegt werden. Die Relevanz einer frühzeitigen schulischen Förderung wird in Kapitel 1.1 thematisiert. Die Grundschule wurde dennoch wie auch die frühkindliche Bildung bislang im Kontext von Berufsorientierung im Vergleich zu Bildungsinstitutionen späterer Lebensphasen wenig in den Blick genommen.

Berufliche Souveränität von Grundschülerinnen und Grundschulern umfasst hinsichtlich personaler Kompetenzen, dass die Grundlagen von Ausbildungsreife und Berufswahlkompetenz dem kindlichen Entwicklungsstand entsprechend vorhanden sind. Diese sind vorhanden, wenn eine Auseinandersetzung mit arbeits- und berufsbezogenen Aspekten der Lebenswelt und des Selbst kontinuierlich und in ausreichendem Maß stattfindet. Die strukturellen und institutionellen Voraussetzungen für diese Auseinandersetzung sind erfüllt, wenn geeignete Anknüpfungspunkte durch Lehrkräfte und pädagogisches Personal angemessen aufgegriffen und für eine systematische Förderung genutzt werden.

Aktuelle Lehr- und Bildungspläne der Länder der Bundesrepublik Deutschland sehen Lernziele mit Bezug zur beruflichen Orientierung vor, die im grundschulischen Kontext verortet werden können. So haben beispielsweise Berlin und Brandenburg im gemeinsamen Rahmenlehrplan, der für alle Unterrichtsfächer und durchgängig für die Jahrgangsstufen 1 bis 10 angelegt ist, die Berufs- und Studienorientierung als ein übergeordnetes Thema verankert (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie 2017). Eine Recherche von Dreer und Lipowski (2017) in den Lehr- und Bildungsplänen der Länder der Bundesrepublik Deutschland unter Verwendung der Stichworte „Beruf“, „beruflich“, „Job“, „Arbeit“, „Arbeitswelt“, „Arbeitsleben“ und „Arbeitsplatz“ kam zu dem Ergebnis, dass im grundschulischen Kontext Anknüpfungspunkte für berufsorientierungsbezogene Inhalte sowohl in einer Vielzahl an Fächern als auch in fächerübergreifenden Rahmentexten gefunden werden können (vgl. Zusammenstellung beispielhafter Anknüpfungspunkte in Tabelle 1). Jedoch werden die in den Lehr- und Bildungsplänen formulierten Empfehlungen in der grundschulischen Praxis nicht systematisch und nur in begrenztem Umfang umgesetzt.

Kapitel 3

Tabelle 1: Beispiele berufsorientierungsbezogener Themenfelder und Ziele der Primarstufe (Auszüge aus den Bildungs- und Lehrplänen der Bundesrepublik Deutschland)¹⁴

Land	Fach/Bereich	Themenfeld/Zielformulierung
Baden-Württemberg	Deutsch	Die Schülerinnen und Schüler können: (...) Einschätzung und Überprüfung eigener Fähigkeiten und Potenziale (...)
Bayern	Heimat- und Sachunterricht	Sie erklären die Bedeutung von Werkzeugen für verschiedene Tätigkeiten des Menschen und unterscheiden Berufe.
Berlin	Übergreifende Themen	Schülerinnen und Schüler lernen, ihre Studien- und Berufswahl eigenverantwortlich zu treffen.
Brandenburg	Moderne Sprachen	Schule, Ausbildung, Arbeitswelt
Bremen	Leitthemen	Arbeitsplätze und Berufe in der Region
Hamburg	Fachliche Kompetenzen: die Kompetenzbereiche	Diese Aufgaben und Fragestellungen werden im Unterricht im Rahmen von Aufgabengebieten bearbeitet: Berufsorientierung, (...)
Hessen	Grundschule als Ort grundlegender Erfahrung	Erfahrung mit Arbeit und Konsum
Mecklenburg-Vorpommern	Fremdsprachen	Traumberuf benennen, Lieblingsberufe in der Klasse ermitteln
Niedersachsen	Sachunterricht	Die Schülerinnen und Schüler erkunden und beschreiben typische Arbeitsstätten in der Schule und in der Umgebung (Tischlerei, Polizei, Bauernhof etc.).
Nordrhein-Westfalen	Sachunterricht	Die Schülerinnen und Schüler erkunden verschiedene Berufe und Arbeitsfelder, um erste Einblicke in die Arbeitswelt zu erhalten.
Rheinland-Pfalz	Deutsch	Von Anfang an steht die Spracharbeit in engem Zusammenhang mit der Erweiterung des Erfahrungswissens (Natur, Arbeit und Technik, Gesellschaft, Raum, Zeit, Körper und Gesundheit), (...)
Saarland	Sachunterricht	Leben früher und heute – ein Thema zur Auswahl: Arbeit, Schule, Alltagsleben, Freizeit, Spiele
Sachsen	Fächerverbindender Unterricht	Thematische Bereiche: Verkehr, Arbeit, Medien, Beruf, (...)

¹⁴ Vgl. <https://www.bildungsserver.de/lehrplaene-fuer-die-grundschule-1660-de.html>.

Land	Fach/Bereich	Themenfeld/Zielformulierung
Sachsen-Anhalt	Sachunterricht	Flexibel anwendbares Grundwissen zu: (...) Berufsbildern aus dem Lebensumfeld und ehrenamtliche Tätigkeiten, (...)
Schleswig-Holstein	Sachunterricht	Die Schülerinnen und Schüler erläutern Einflüsse der Berufs- und Arbeitswelt sowie der Erwerbslosigkeit auf ihr eigenes Leben und die Umwelt unter Berücksichtigung regionaler Bedingungen.
Thüringen	Heimat- und Sachkunde	Die Schülerinnen und Schüler können Tätigkeiten miteinander vergleichen, (...)

3.2 Individuelle Möglichkeiten, Chancen und Dispositionen

Im Grundschulalter finden wichtige Entwicklungsprozesse statt, die für berufswahlrelevante Kompetenzen maßgeblich sind, aber kaum systematisch aus der Perspektive der Berufsorientierung gefördert werden (vgl. Dreer/Lipowski 2017). Das Ausbleiben einer systematischen Förderung in der Grundschule kann dazu führen, dass optimale Interventionsmöglichkeiten verpasst werden und Interventionen in späteren Phasen (wie z. B. kurz vor dem Übergang von der Schule in den Beruf) notwendig werden (vgl. Dreer/Lipowski 2017). Während die planmäßige Analyse beruflicher Möglichkeiten und Entscheidungsfindung in späteren Phasen im Mittelpunkt steht, muss sich Berufsorientierung in der Grundschule an dem Entwicklungsstand der Kinder orientieren und insofern in Anknüpfung an Bildungsprozessen der frühen Bildung (vgl. Kapitel 2) die Förderung von Vorläufern berufswahlrelevanter Kompetenzen fokussieren. Ein besonders wichtiger Aspekt ist dabei die Begleitung der Grundschul Kinder während des Prozesses, in dessen Rahmen sie einerseits eine differenziertere Vorstellung der Berufe und der mit ihnen verbundenen Anforderungen entwickeln, andererseits auf Basis ihres Selbstkonzeptes die Auswahl der in Frage kommenden Berufe aber auch bereits stark einschränken (vgl. Kapitel 1.3 dazu, dass Merkmale einer Person wie z. B. das Geschlecht Lernerfahrungen beeinflussen, die zu unterschiedlichen Selbstwirksamkeits- und Ergebniserwartungen führen, die wiederum relevant für berufsrelevante Entscheidungen sind).

Jungo (2009) benannte vier Faktoren, die im Kontext von Berufswahlprozessen von besonderer Bedeutung sind und von Dreer und Lipowski (2017) als Anknüpfungspunkte für eine gezielte Förderung im Grundschulbereich herausgestellt

wurden, nämlich „Informiertheit“, „Interesse“, „Prestige“ und „Geschlechtertypik“. Damit werden Aspekte thematisiert, die auch grundlegend für die bis heute einflussreiche Erklärung zur Entwicklung beruflicher Präferenzen junger Menschen ist, die Linda Gottfredson im Jahr 1981 vorlegte (vgl. Gottfredson 1981; 2005). Der zentrale Ausgangspunkt ihrer Theorie ist die Annahme, dass Menschen sich Berufe aussuchen, die mit ihrem Selbstbild kompatibel sind. Die bedeutsamsten Faktoren sind das Geschlecht, die soziale Herkunft und die Intelligenz, aber auch berufliche Interessen, Kompetenzen und Wertvorstellungen. Bis zum Grundschulalter entwickeln Kinder eine grundlegende Vorstellung von geschlechtsspezifischen Rollen und sie beginnen im Grundschulalter, sich zunehmend an diesen Rollen zu orientieren. Zu diesem Zeitpunkt verfügen Kinder auch schon über eine Vorstellung von der Berufs- und Arbeitswelt sowie ihrer eigenen beruflichen Zukunft im Zusammenspiel von Eigenwahrnehmung und Vorstellungen der externen Welt. Jedoch sind die Berufsvorstellungen von Kindern in diesem Alter auf wenige Berufsbilder begrenzt. So zeigt beispielsweise das LBS-Kinderbarometer, dass neben Handwerk (zehn Prozent), Sportlerinnen und Sportler (elf Prozent) und Arbeit mit Tieren (elf Prozent) in etwa jedes zehnte Kind in Zukunft bei der Polizei, als Lehrkraft oder als Ärztin/Arzt arbeiten möchte (vgl. Müthing/Razakowski/Gottschling 2018).

Im Alter von sechs bis acht Jahren stellt das Geschlecht Gottfredson (1981) zufolge das neue zentrale Element der Selbstwahrnehmung und der Wahrnehmung anderer Menschen dar, was sich auch in unterschiedlichen Berufswünschen von Mädchen und Jungen widerspiegelt (vgl. Gottfredson 2005; Jones/Hite 2021). Die Vorstellungen von „Frauenberufen“ und „Männerberufen“ bestehen bereits im Grundschulalter und führen zu einer deutlichen Einschränkung der als passend wahrgenommenen beruflichen Optionen. So bevorzugen Mädchen bereits im Grundschulalter häufiger Berufe im sozialen und künstlerischen Bereich, während Jungen häufiger Berufe im technisch-wissenschaftlichen Bereich bevorzugen (siehe Abbildung 10).

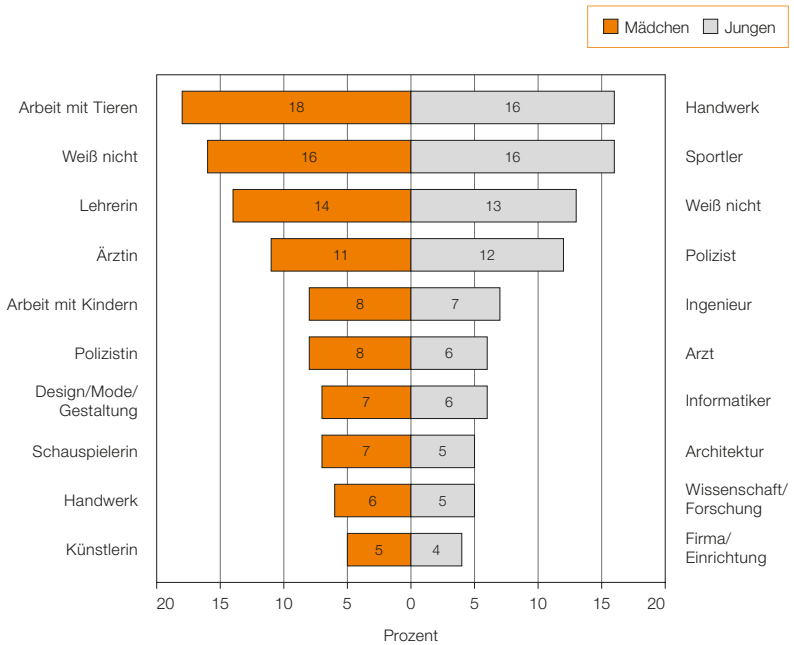


Abbildung 10: Die beliebtesten Berufe nach Geschlecht (vgl. Mütching/Razakowski/Gottschling 2018)

Anmerkung: Befragt wurden Schülerinnen und Schüler der 4. bis 7. Jahrgangsstufe, Abfrage des Wunschberufes, Angaben in Prozent.

Laut Gottfredson (1981) beginnen Kinder im Alter von neun bis 13 Jahren zusätzlich die soziale Herkunft sowie die Intelligenz als weitere berufsrelevante Faktoren zu berücksichtigen (vgl. Gottfredson 2005; Jones/Hite 2021). Sie entwickeln eine Vorstellung von gesellschaftlicher Wertschätzung verschiedener Berufe und von Erwartungen, die an sie gestellt werden. Dabei entwickeln sie auch die Aspiration, selbst einen Beruf zu ergreifen, der zu ihrer sozialen Situation passt. Schon in dieser frühen Lebensphase spielen auch die Berufe der Eltern eine wichtige Rolle bei der Entwicklung beruflicher Präferenzen (vgl. Neuenschwander 2020). So haben Eltern als zentrale Akteure des Sozialisationskontextes Familie zum einen eine Vorbildfunktion und richten zum anderen in Abhängigkeit von ihrer eigenen Ausbildung und Berufstätigkeit spezifische Erwartungen an die berufliche Entwicklung ihres Kindes (vgl. Neuenschwander 2020). Nachdem auf Basis des Geschlechts bereits Berufe und Berufsgruppen ausgeschlos-

sen wurden, kann dieser Mechanismus zu einer weiteren Reduktion des Berufswahlspektrums führen.

3.3 Individuelle Bedingungen von Kompetenz zur Berufsorientierung und Berufswahl

Hinsichtlich der Berufsorientierung im Kontext der Grundschule können alle drei Komponenten, die Schaufelberger und McElvany (2022) als übergeordnete Bereiche der Berufsorientierungskompetenz konzipieren, als relevant und möglich zu fördern angesehen werden:

- 1) Informationskompetenz (u. a. Wissen über Berufe),
- 2) Selbsteinschätzungskompetenz (u. a. eigene Interessen) sowie
- 3) personale und motivationale Merkmale (u. a. Selbstwirksamkeit bezüglich beruflicher Voraussetzungen) (vgl. „Career Development Model“, Super 1974; „Career Decision-Making Self-Efficacy“, Taylor/Betz 1983; beziehungsweise „Social Cognitive Career Theory“, Lent/Brown/Hackett 1994).

Ihre Förderung bildet die Grundlage für die altersgemäße Entwicklung von Berufsvorstellungen durch zunehmende Informiertheit sowie die Entwicklung beruflicher Interessen und eines beruflichen Selbstkonzeptes. Darüber hinaus sind für die Förderung in der Grundschulzeit auch allgemeine, individuelle Aspekte relevant, die eine Voraussetzung für eine aktive und verantwortliche Teilnahme am gesellschaftlichen Leben im Allgemeinen sowie am beruflichen Leben im Speziellen darstellen und die Grundlage für lebenslanges und selbstreguliertes Lernen als Basis für die später notwendige Flexibilität der beruflichen Orientierung legen. Dazu gehören einerseits personelle Merkmale wie Selbstregulation, Selbstständigkeit, Teamfähigkeit und Entscheidungskompetenzen und andererseits ausreichend entwickelte Kompetenzen in grundlegenden Schlüsselbereichen wie Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften. Auch Eltern gilt es an dieser Stelle dafür zu sensibilisieren, dass Grundlagen, die in der Grundschule erworben werden, bereits auch die Basis für spätere berufliche Möglichkeiten darstellen.

Den Ergebnissen der Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU) zufolge liegt die Lesekompetenz von Viertklässlerinnen und Viertklässlern in Deutschland im internationalen Vergleich im Mittelfeld, wobei sich in Deutschland die Leseleistungen der leistungsstärksten und leistungsschwächsten Schülerinnen und Schüler besonders stark voneinander unterscheiden (vgl. Bos u. a.

2020). Ein substanzieller Anteil an Schülerinnen und Schülern verfügt am Ende der 4. Jahrgangsstufe nicht über ausreichende Fähigkeiten im Lesen. Besonderer Förderbedarf besteht für Jungen, für Kinder aus weniger privilegierten Familien und für Kinder mit nicht deutscher Muttersprache (vgl. Bos u. a. 2020). Aktuelle Befunde der IFS-Schulpanelstudie weisen zudem darauf hin, dass die mittlere Lesekompetenz 2021 substantiell unterhalb des mittleren Kompetenzniveaus von 2016 lag (vgl. Ludewig u. a. 2022).

Im Rahmen der Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) sind die mathematischen Kompetenzen von Viertklässlerinnen und Viertklässlern in Deutschland im internationalen Vergleich über dem Durchschnitt, während die naturwissenschaftlichen Kompetenzen unter dem Durchschnitt liegen (vgl. Schwippert u. a. 2020). Gerade im Hinblick auf geschlechtsspezifisches Berufs- und Studienfachwahlverhalten sind Geschlechterunterschiede in mathematischen und naturwissenschaftlichen Kompetenzen von Interesse. Für das Ende der 4. Jahrgangsstufe zeigen die Ergebnisse aus TIMSS, dass Kompetenzunterschiede zwischen Mädchen und Jungen sowohl in der Mathematik als auch in den Naturwissenschaften eher gering sind (vgl. Schwippert u. a. 2020). Im Gegensatz zum naturwissenschaftsbezogenen Sachunterricht unterscheiden sich jedoch die Einstellungen gegenüber dem Fach Mathematik und dem Fähigkeitsselbstkonzept im Fach Mathematik dahingehend, dass Jungen einen Vorsprung aufweisen (vgl. Nonte/Steinmayr/Scholz 2020).

Neben Kompetenzen in den Bereichen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften ist ein kompetenter Umgang mit digitalen Medien eine Voraussetzung für die aktive Teilnahme am gesellschaftlichen Leben und die selbstständige Recherche und Verarbeitung von Informationen auch im Kontext der Berufsorientierung. In der digitalen Wissensgesellschaft werden Menschen in vielen Lebensbereichen, einschließlich der Arbeitswelt, mit vielfältigen Anforderungen konfrontiert, die einen sicheren Umgang mit digitalen Medien voraussetzen (vgl. Senkbeil u. a. 2019). Digitale Medien und sogenannte 21st Century Skills nehmen bezüglich der Aneignung von Wissen über die gesamte Lebensspanne eine zunehmend bedeutende Rolle ein (vgl. Ananiadou/Claro 2009). Die Nutzung digitaler Medien zu Lernzwecken ist somit eine Kompetenz, die bereits in der Grundschule erworben werden sollte. Jedoch verfügen Grundschülerinnen und Grundschüler gemäß der Einschätzung ihrer Lehrerinnen und Lehrer über eine unzureichende Kompetenz im Umgang mit digitalen Medien (vgl. Lorenz u. a. 2020), was sich z. B. beim coronabedingten Umstieg auf mediengestützten Distanzunterricht als ungünstige Voraussetzung erwies. Diese Einschätzung der

Medienkompetenz der Grundschülerinnen und Grundschüler fiel im Vergleich zur Einschätzung der Medienkompetenz von Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher weiterführender Schulformen besonders ungünstig aus (siehe Abbildung 11).

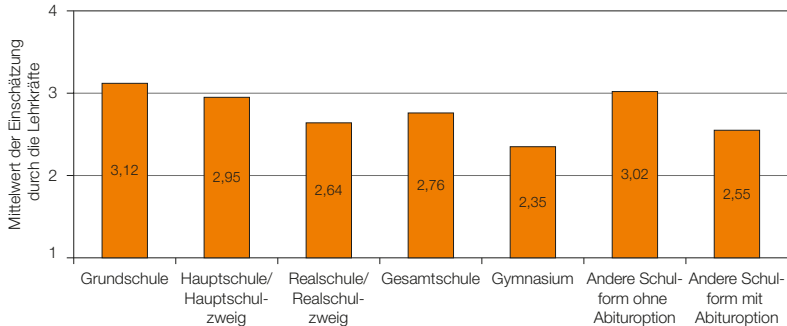


Abbildung 11: Medienkompetenz der Lernenden, getrennt nach Schulformen (vgl. Lorenz u. a. 2020)

Anmerkung: Fragestellung: „Die Medienkompetenz der Lernenden war ausreichend, um den Unterricht digital gestützt fortführen zu können“, Mittelwerte der Einschätzung durch die Lehrkräfte auf einer Skala von 1 = „stimme zu“ bis 4 = „stimme nicht zu“.

3.4 Systemische Bedingungen von Kompetenz zur Berufsorientierung und Berufswahl

3.4.1 Bildungssystem und Bildungsinstitution Grundschule

Angesichts sich verändernder Anforderungen in der Gesellschaft im Allgemeinen sowie im Arbeits- und Berufsleben im Speziellen nimmt die Bedeutung der schulischen Berufsorientierung zu. Neben den Schülerinnen und Schülern selbst sowie ihren Bezugspersonen ist die Schule ein zentraler Akteur im Berufsorientierungsprozess. Berufsorientierung ist in Deutschland ein expliziter Auftrag allgemeinbildender Schulen (vgl. KMK 2017a, b). So hat das Themenfeld Berufsorientierung – wie bereits in Kapitel 3.1 dargestellt – Einzug in die Bildungs- und Lehrpläne aller Länder der Bundesrepublik Deutschland gehalten. Dabei greifen die Bildungs- und Lehrpläne aller Länder der Bundesrepublik Deutschland Aspekte der Berufsorientierung auch hinsichtlich des Lehrens und Lernen in der

Grundschule als explizites Themenfeld oder fächerübergreifenden Lerngegenstand auf. Der zunehmende Ausbau von Grundschulen zu Ganztagschulen ist ein Merkmal des Bildungssystems, das gute Voraussetzungen für eine systematische und frühzeitige Anbahnung und Förderung berufsorientierungsrelevanter Kompetenzen im Rahmen der zeitlichen Möglichkeiten von Ganztagsangeboten ermöglicht.

Grundschulen können dabei grundlegende Informationen über berufliche Anforderungen und Charakteristika sowie Ausbildungswege vermitteln. Dieses kann im Unterricht, aber auch im Rahmen von Projekten und außerunterrichtlichen Aktivitäten geschehen (vgl. Praxisbeispiele). Die Lehrkräfte an den Grundschulen können Schülerinnen und Schüler anleiten, sich mit ihren eigenen Fähigkeiten und Interessen auseinanderzusetzen. Bei der Evaluation von Passung sowie der Identitätsregulation sollte dabei die Öffnung statt der Eingrenzung von möglichen Selbstkonzepten gerade im Grundschulkontext gezielt im Mittelpunkt stehen. Hierzu gehören auch die systematische Öffnung mit Denkoptionen für geschlechts- und sozialuntypische Berufswahlen sowie der gezielte Umgang mit Geschlechterstereotypen hinsichtlich Kompetenzen, Interessen und Berufen. Schließlich kann die Grundschulzeit für die Förderung wichtiger persönlicher Eigenschaften der Berufsorientierung und -wahl (z. B. Problemlösefähigkeit, Entscheidungskompetenz), aber auch der späteren Berufstätigkeit (z. B. Selbstständigkeit, Teamfähigkeit) oder weiteren beruflichen Veränderung im Lebensverlauf (z. B. Flexibilität, Fähigkeit zum lebenslangen Lernen, Selbstregulation) genutzt werden. Diesen Aufgaben kann die Grundschule nur nachkommen, wenn die Lehrkräfte für das Themenfeld der beruflichen Orientierung auch aus- und weitergebildet werden.

Praxisbeispiel 1: Zukunftsfuchs – Berufe entdecken mit Carl & Cari

Im Rahmen des 2019 gegründeten Projektes „Zukunftsfuchs – Berufe entdecken mit Carl & Cari“ werden Schülerinnen und Schüler bereits in der Grundschule (ab der 3. Jahrgangsstufe) mit altersgerechten Zugängen an die Berufswelt herangeführt und können in der Schule Tätigkeiten unterschiedlichster Berufsfelder erkunden. Dazu werden in der Schule Arbeitsplätze nachgebaut und die Kinder bekommen die Möglichkeit, die Berufe selbst auszuprobieren. Begleitet werden sie dabei von den Füchsen Carl und Cari.

Praxisbeispiel 2: Haus der kleinen Forscher – sechs- bis zehnjährige Kinder

Die Stiftung „Haus der kleinen Forscher“ setzt seit 2006 Projekte im MINT-Bereich um. Seit 2011 können sich auch Grundschulen beteiligen. Im Teilprojekt „Sechs- bis zehnjährige Kinder“ wird den Kindern die Möglichkeit geboten, Lernerfahrungen im MINT-Bereich zu machen, die die Begeisterung am Forschen und Entdecken bewahren und Interesse weiter vertiefen sollen. Die Angebote finden an Ganztagsgrundschulen im außerunterrichtlichen Bereich statt und stehen somit im Einklang mit der Stiftungsphilosophie des freien Forschens und Experimentierens. Da sich die Angebote an den Bildungs- und Lehrplänen der Länder orientieren, ist es möglich, sie mit dem Unterricht zu verknüpfen. Seit 2012 betreibt die Stiftung außerdem eine Website, die sich direkt an die Kinder richtet.

Da der Einzelschule in Deutschland Autonomie und Eigenverantwortung zugestanden wird (vgl. Fend 2009), obliegt es auch den einzelnen Grundschulen, die schulische Arbeit im Themenfeld der Berufsorientierung zu gestalten. Wenngleich Berufsorientierung „traditionellerweise“ eher als Gegenstand des Lehrens und Lernens an Schulformen der Sekundarstufe I betrachtet wurde, liegt bereits eine Reihe an Instrumenten vor, die im grundschulischen Kontext zu den gezielten Förderungen berufswahlrelevanter Kompetenzen herangezogen werden können. Dreer und Lipowski (2017) bieten eine Übersicht über Instrumente, die sie entlang der vier Faktoren recherchierten, die gemäß Jungo (2009) besonders bedeutsam für Berufswahlprozesse sind, nämlich „Informiertheit“, „Interesse“, „Prestige“ und „Geschlechtertypik“. Sie betonen allerdings, dass ihre Recherche nicht erschöpfend ist und dass zu nahezu allen recherchierten Instrumenten keine wissenschaftlichen Nachweise über die Wirksamkeit gefunden werden können, was als Bedarf an Evaluation interpretiert werden kann.

Neben einer gezielten Förderung berufswahlrelevanter Kompetenzen ist eine Sicherung grundlegender Qualifikationen von besonderer Bedeutung. So kann Schule zur Verbesserung der individuellen Bedingungen von Kompetenz zur Berufsorientierung und -wahl beitragen, indem sie wirksame Förderung beispielsweise der Lesekompetenz, der mathematischen Kompetenz sowie der naturwissenschaftlichen Kompetenz betreibt und dabei Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf berücksichtigt. Den Grundschulen kommt dabei die Verantwortung zu, alle Kinder so zu fördern, dass sie entsprechend ihrem Potenzial auf eine adäquate weiterführende Schule wechseln können. Dieser Ver-

antwortung hinsichtlich der Ermöglichung späterer Ausbildungs- und Berufswege muss die Grundschule insbesondere bei Kindern mit benachteiligenden individuellen oder familiären Voraussetzungen nachkommen.

Eine weitere Möglichkeit zur Schaffung günstigerer Bedingungen besteht in der Förderung der Kompetenzen im Umgang mit digitalen Medien. So zeigen die Ergebnisse einer Befragung, die während der Covid-19-Pandemie durchgeführt wurde, dass nicht nur die Medienkompetenz von Grundschülerinnen und Grundschülern in Deutschland unzureichend ausgeprägt ist, sondern auch die technische Ausstattung von Grundschulen in Deutschland ausgebaut werden muss (vgl. Lorenz u. a. 2020). So konnten Lehrkräfte während des coronabedingten Distanzunterrichts beispielsweise auch weniger auf schulische Vorarbeiten mit digitalen Medien aufbauen (vgl. Lorenz u. a. 2020). So wäre es erstrebenswert, dass Lehrkräfte gezielt für den Einbezug von digitalen Medien in den Unterricht ausgebildet werden und dass auf pädagogische Konzepte zugegriffen werden kann, die wissenschaftlich evaluiert sind.

Insgesamt ist gerade der Übergang von der Grundschule auf die weiterführende Schule als zentrale Weichenstellung in der Bildungskarriere anzusehen (vgl. z. B. Maaz u. a. 2010). Neben der Förderung der verschiedenen Kompetenzen kommt der Grundschule als Teil des Bildungssystems durch die Vergabe der Übergangsempfehlungen und damit der Orchestrierung der Übergänge mit der damit verbundenen Zuweisung von Möglichkeiten bezüglich Bildungs-, Berufs- und damit Lebenswegen ein erheblicher Einfluss zu. Im Kontext der Berufsorientierung ist diesem Übergang ein hoher Wert beizumessen, da berufliche Wege durch diesen Übergang nach der 4. beziehungsweise 6. Klasse ermöglicht oder – zumindest auf dem direkten Weg – verschlossen werden. Gleichzeitig können Überlegungen zur beruflichen Orientierung bereits bei dieser frühen Übergangsentscheidung Berücksichtigung finden.

Die Schulform, an die die Grundschulen ihre Schülerinnen und Schüler für die Sekundarstufe I übergeben, hat einen großen Einfluss auf die Entwicklung der Kompetenz zur Berufsorientierung und -wahl. Wenngleich das Niveau und die Genese berufswahlrelevanter Kompetenzen im Verlauf der Sekundarstufe I an allen Schulformen zunehmen, lassen sich Unterschiede in Abhängigkeit von der besuchten Schulform feststellen (vgl. Rahn u. a. 2020). Welche Übergangsentscheidung am Ende der Grundschulzeit getroffen wird, kann demnach auch in dieser Hinsicht eine nachhaltige Wirkung haben. Ein wichtiger Befund aus Studien, in denen der Übergang von der Grundschule auf eine weiterführende Schule untersucht wurde, ist, dass neben tatsächlich erreichten schulischen Kompe-

tenzen auch weitere Faktoren Übergangsentscheidungen beeinflussen. So spielen u. a. domänen- und fachspezifische Selbstkonzepte der Schülerinnen und Schüler z. B. bezüglich der eigenen Lesefähigkeiten oder bezüglich der eigenen Kompetenzen in Mathematik oder im Sachunterricht eine Rolle bei der Übergangsempfehlung, die von Lehrkräften ausgesprochen wird (vgl. Stubbe/Bos/Schurig 2017; Stubbe/Kasper/Jentsch 2020). Außerdem beeinflussen auch Ausprägungen allgemeiner Merkmale wie beispielsweise der Anstrengungsbereitschaft oder der Leistungsangst, welche Schulform Lehrkräfte für ein Kind empfehlen (vgl. Stubbe/Bos/Schurig 2017; Stubbe/Kasper/Jentsch 2020). Für die Übergangsempfehlung und -entscheidung ist darüber hinaus der familiäre Hintergrund von Grundschülerinnen und Grundschulern in mehrfacher Hinsicht von zentraler Bedeutung. Zum einen hängt die soziale Herkunft von Schülerinnen und Schülern mit ihrer Leistung in unterschiedlichen Bereichen wie z. B. Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften zusammen (vgl. Maaz/Baeriswyl/Trautwein 2011; Hußmann/Stubbe/Kasper 2017). Es konnte allerdings auch gezeigt werden, dass Schülerinnen und Schüler benachteiligter sozialer Herkunft auch bei gleichem schulischem Leistungsniveau eine geringere Chance für eine Übergangsempfehlung auf ein Gymnasium erhalten. Dies betrifft sowohl die Gymnasialpräferenzen der Lehrkräfte als auch die der Eltern (vgl. Stubbe/Bos/Schurig 2017; Stubbe/Kasper/Jentsch 2020).

Weiterhin konnte u. a. mit Ergebnissen der BERLIN-Studie gezeigt werden, dass akademische Selbstkonzepte sowohl in der Grundschule als auch in der weiterführenden Schule Kontextfaktoren (z. B. dem Leistungsniveau der Mitschülerinnen und Mitschüler) unterliegen und die Effekte des grundschulischen Kontextes teilweise auch noch nach dem Übergang an die weiterführende Schule wirksam sind. Im Vergleich zum Selbstkonzept im Fach Deutsch und zum Selbstkonzept in Mathematik ist der Effekt des grundschulischen Kontextes insbesondere bezüglich des allgemeinen akademischen Selbstkonzeptes noch nach dem Übergang wirksam. Den Ergebnissen zufolge haben Schülerinnen und Schüler, die nach der Grundschule auf ein Gymnasium wechseln, direkt nach dem Übergang ein höheres allgemeines Selbstkonzept, ein höheres Selbstkonzept im Fach Deutsch sowie ein höheres Selbstkonzept in Mathematik als Schülerinnen und Schüler, die nach der Grundschule auf eine integrierte Gesamtschule wechseln. Allerdings sinken die Selbstkonzepte der Schülerinnen und Schüler am Gymnasium im Laufe der Zeit in allen drei Bereichen, während die Selbstkonzepte der Schülerinnen und Schüler an der integrierten Gesamtschule in allen drei Bereichen steigen (vgl. Becker/Neumann 2018).

Dabei ist auch zu berücksichtigen, dass die endgültigen Übergangsentscheidungen und damit die Entscheidung über zukünftige berufliche Möglichkeiten in einigen Ländern der Bundesrepublik Deutschland bei den Eltern und in anderen bei der Grundschule liegen (siehe Tabelle 2).

Tabelle 2: Übergangsempfehlung und -entscheidung in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland (Schuljahr 2015/2016, eigene Darstellung, vgl. Stubbe/Bos/Schurig 2017)

Land	Endgültige Übergangsentscheidung liegt bei den Eltern
Baden-Württemberg	✓
Bayern	–
Berlin	✓
Brandenburg	–
Bremen	✓
Hamburg	✓
Hessen	✓
Mecklenburg-Vorpommern	✓
Niedersachsen	✓
Nordrhein-Westfalen	✓
Rheinland-Pfalz	✓
Saarland	✓
Sachsen	–
Sachsen-Anhalt	✓
Schleswig-Holstein	✓
Thüringen	✓

Anmerkung: Die Angaben basieren auf verfügbaren Veröffentlichungen der Kultusministerien der Bundesrepublik Deutschland und der KMK (2015).

3.4.2 Lehrkraftkompetenzen zur Gestaltung schulischer Berufsorientierung

Auch die Kompetenzen von Lehrkräften zur Gestaltung von Berufsorientierung im schulischen Kontext können einen wichtigen Beitrag zur Verbesserung der individuellen Bedingungen von Schülerinnen und Schülern leisten. So liegen

bereits auf Grundlage empirischer Untersuchungen entwickelte Kompetenzmodelle vor. Ein Beispiel wäre das Kompetenzmodell nach Dreer (2013), der zwischen den vier Dimensionen „Unterricht“, „Organisation“, „Kooperation“ und „professioneller Akteur“ unterscheidet (siehe Tabelle 3). Da sich Berufsorientierung im Kontext der Grundschule durch die größere Distanz zu tatsächlichen beruflichen Entscheidungen der Kinder sowie durch deren allgemeinen Entwicklungsstand von der Berufsorientierung in der Sekundarstufe I unterscheidet, wäre eine Übertragung der in aktuellen Lehrkraftkompetenzmodellen definierten Kompetenzen auf den Grundschulkontext noch zu leisten.

Tabelle 3: Kompetenzen von Lehrkräften zur Gestaltung schulischer Berufsorientierung (eigene Darstellung in Anlehnung an Dreer 2013)

<p>Unterricht: Förderung berufswahl-relevanter Kompetenzen</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Kompetenz 1: Lehrpersonen wissen, wie Kinder und Jugendliche im Kontext der Berufswahl lernen und sich entwickeln, und verstehen dies als Ausgangspunkt ihrer pädagogischen Arbeit. ■ Kompetenz 2: Lehrpersonen kennen die Bedingungen des arbeitsweltbezogenen Kontextes, in dem Berufswahlen stattfinden, und verstehen diese als Ausgangspunkt ihrer pädagogischen Arbeit.
<p>Organisation: Qualitätsentwicklung</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Kompetenz 3: Lehrpersonen leisten vor ihren fachlichen Hintergründen und innerhalb ihrer schulischen Verantwortungsbereiche einen verantwortungsvollen Beitrag zur Qualitätsentwicklung der schulischen Berufsorientierung.
<p>Kooperation</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Kompetenz 4: Lehrpersonen leisten vor ihren fachlichen Hintergründen eigene Beiträge zur schulischen Berufsorientierung, initiieren Kooperation mit Eltern und nutzen und optimieren Kooperationsbeziehungen der Schule für die Gestaltung von Lerngelegenheiten sowie für die Qualitätsentwicklung der Berufsorientierung.
<p>Professioneller Akteur</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Kompetenz 5: Lehrpersonen unterstützen Jugendliche professionell bei der Entwicklung von individuellen Lebens- und Laufbahnperspektiven und begleiten sie im Prozess der Berufsweg- und Laufbahnplanung.

Anmerkung: In den vier Dimensionen des Modells wurden Kompetenzen formuliert, über die Lehrkräfte an allgemeinbildenden Schulen im Bereich der Berufsorientierung verfügen sollten.

3.5 Zusammenfassung

Berufsorientierung in der Grundschule wurde im Vergleich zu Berufsorientierung in Bildungsinstitutionen späterer Lebensphasen in Forschung und Praxis bislang wenig beachtet. Doch die bisherige Forschung zu diesem Themenfeld

legt nahe, dass im Grundschulalter ablaufende Entwicklungsprozesse für die Berufsorientierung in späteren Lebensphasen maßgeblich sind. Nicht die planmäßige Analyse beruflicher Möglichkeiten und Entscheidungsfindung, sondern die Förderung von Vorläufern berufswahlrelevanter Kompetenzen bietet sich im Grundschulalter als Fokus an. Ein besonders wichtiger Aspekt ist die Begleitung der Grundschulkinde bei der Entwicklung der Vorstellung von Berufen und der mit ihnen verbundenen Anforderungen. Im Grundschulalter stellen das Geschlecht und die soziale Herkunft bedeutsame Faktoren der Selbstwahrnehmung und der Wahrnehmung anderer Menschen dar, was sich auch in den Berufswünschen von Kindern widerspiegelt. Auf Basis des Geschlechts und der sozialen Herkunft schließen schon Kinder Berufe und Berufsgruppen für sich aus. Die Grundschule kann als Lernort und Sozialisationskontext einen wichtigen Beitrag zur systematischen Öffnung mit Denkooptionen für geschlechts- und sozialuntypische Berufswahlen und zur Information über berufliche Optionen über das im familiären Kontext Bekannte hinaus leisten. Darüber hinaus kann die Grundschule durch die Sicherung grundlegender Qualifikationen (Kompetenzen in den Bereichen Lesen, Mathematik, Naturwissenschaften, Umgang mit digitalen Medien) zur Verbesserung individueller Bedingungen berufsorientierungsbezogener Kompetenz beitragen. Damit Grundschulkinde ihre beruflichen Potenziale ausschöpfen können, müssen Eltern für die zentrale Bedeutung des Übergangs am Ende der Grundschulzeit sensibilisiert werden und Lehrkräfte über Kompetenzen verfügen, um Berufsorientierung im schulischen Kontext dem kindlichen Entwicklungsstand entsprechend zu gestalten. Insgesamt lässt sich für den Primarbereich des Bildungssystems in Deutschland bezüglich der Berufsorientierung ein umfassender Handlungsbedarf feststellen. Die Implementation und Evaluation von Konzepten sind ebenso erforderlich wie die Bereitstellung entsprechender Ressourcen.

3.6 Handlungsempfehlungen

Im Alter von Grundschülerinnen und Grundschulern finden bereits entscheidende Prozesse für die Berufsorientierung statt. Diese haben nachhaltigen Einfluss auf berufliche Entscheidungen in späteren Lebensphasen. Gleichzeitig ist festzuhalten, dass diese Phase trotz ihrer Bedeutung bislang von der Forschung und Praxis relativ unberücksichtigt blieb. Insgesamt ist die Notwendigkeit gegeben, das Potenzial dieser Phase stärker zu nutzen als bisher. Die Nutzung des Potenzials kann über verschiedene Maßnahmen unterstützt werden. Vor diesem Hintergrund empfiehlt der AKTIONSRAT **BILDUNG**:

Öffnung statt Eingrenzung des Spektrums beruflicher Optionen. Im Grundschulalter beginnen Kinder damit, zunächst das Geschlecht und anschließend die soziale Herkunft sowie die Intelligenz als zentrale Personenmerkmale und damit verbunden als berufswahlrelevante Faktoren wahrzunehmen. Diese Mechanismen limitieren die beruflichen Optionen, die Kinder sich selbst zuschreiben. Eine gezielte Sensibilisierung für „untypische“ Berufe in der Phase des Grundschulalters birgt Potenzial, derartige Eingrenzungen zu vermeiden. Eine Erweiterung des wahrgenommenen potenziellen Berufsspektrums kann altersangemessen u. a. durch spielerische Ansätze begünstigt werden.

Sicherung grundlegender Qualifikationen. Kompetenzen in den Bereichen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften gelten als Schlüsselqualifikationen für den weiteren Bildungsweg und nahezu alle Berufe. Insbesondere die Lesekompetenz ist bereits in der Schulzeit für Lehr-Lern-Prozesse in allen Unterrichtsfächern von herausragender Relevanz und bleibt auch nach der Schulzeit eine Voraussetzung für die Aneignung von Wissen. Früh einsetzende gezielte Förderung in diesen Schlüsselbereichen schafft die Grundlage zukünftiger Partizipation in der Arbeits- und Berufswelt.

Ermöglichung der Ausschöpfung aller Potenziale. Den Grundschulen kommt die Verantwortung zu, alle Kinder so zu fördern, dass sie entsprechend ihrem Potenzial auf eine adäquate weiterführende Schule wechseln können. Dieser Verantwortung hinsichtlich der Ermöglichung späterer Ausbildungs- und Berufswege muss die Grundschule insbesondere bei Kindern mit benachteiligenden individuellen oder familiären Voraussetzungen nachkommen. Hierfür sind entsprechende Konzepte und Ressourcen notwendig.

Sensibilisierung für die Bedeutung von Übergängen. Insbesondere der Übergang am Ende der Grundschulzeit gilt als zentrale Weichenstellung. Die nach der Grundschulzeit besuchte Schulform hat einen bedeutenden Einfluss auf die Entwicklung von Kompetenzen in verschiedenen Bereichen sowie die zukünftigen Bildungs- und Berufsentscheidungen. Eine Sensibilisierung der Eltern für die Bedeutung der in der Grundschule erworbenen Kompetenzen für den Zugang zu beruflichen Optionen kann unterstützend wirken. Eine aktive Begleitung durch die Eltern schafft bereits in der Grundschule eine positivere Haltung der Kinder hinsichtlich des Übergangs.

Digitalisierung. Hinsichtlich der Digitalisierung besteht insbesondere im Kontext der Grundschule zahlreicher Handlungsbedarf: Die Schülerinnen und Schüler

verfügen über unzureichende Kompetenzen im Umgang mit digitalen Medien, die Grundschulen sind nur mangelhaft mit digitalen Medien ausgestattet und die Grundschullehrkräfte sind nicht optimal für den Einsatz digitaler Medien im Unterricht oder gar ausschließlichen Distanzunterricht vorbereitet. Auch für die Berufsorientierung können digitale Medien umfassend genutzt werden. Entsprechende Kompetenzen sollten neben dem allgemeinen Umgang mit digitalen Medien gezielter gefördert und dann genutzt werden. Dazu müssen die Grundschulen besser ausgestattet und die Grundschullehrkräfte besser vorbereitet werden.

Verankerung früheinsetzender Berufsorientierung in Schule und Unterricht.

Berufsorientierung ist expliziter und impliziter Gegenstand der Bildungs- und Lehrpläne aller Länder der Bundesrepublik Deutschland. Mittlerweile betrifft dies auch in wachsendem Umfang die grundschulbezogenen Vorgaben. Dennoch bedarf es einer weiteren Sensibilisierung des pädagogischen Personals, dass Berufsorientierung schon in der Grundschule einsetzen sollte. Dieses sollte sich durch eine stärkere Verankerung des Themenfeldes in Aus- und Fortbildung des pädagogischen Personals niederschlagen. Seitens der Forschung sollten in mindestens zweierlei Hinsicht vermehrte Bemühungen erfolgen: Zum einen ist die Evaluation bestehender berufsorientierungsbezogener Instrumente nötig und zum anderen ist eine empirisch fundierte Adaption berufsorientierungsbezogener Lehrkraftkompetenzen für den grundschulischen Kontext erforderlich.

4 Sekundarstufe

Mit dem Übertritt in die weiterführenden Schulen beginnt für junge Heranwachsende eine zentrale Phase für ihre Weiterentwicklungen in Richtung beruflicher Souveränität. Während im Verlauf der Primarstufe ein Schwerpunkt auf der Vermittlung von Vorläuferkompetenzen liegt, sollen in der Sekundarstufe wichtige konkrete individuelle Voraussetzungen für berufliche Souveränität geschaffen werden. Dazu zählen die Erfüllung von Mindeststandards in zentralen Grundkompetenzen zur Teilhabe in unserer Gesellschaft, in Mathematik, Lesen, Naturwissenschaften, aber auch informatorischer Grundbildung. Hinzu kommen personale Voraussetzungen, die notwendig sind, um den Anforderungen eines beruflichen Werdegangs zu entsprechen. Dazu zählen Aspekte wie Verlässlichkeit, Perspektivenübernahme oder das Einhalten sozial anerkannter Gepflogenheiten. Darüber hinaus konkretisieren Jugendliche in der Sekundarstufe ihre Interessen und ihr Wissen gegenüber Berufen. Bis zum Ende der Sekundarstufe stehen berufsbezogene Entscheidungsfindungen an, verbunden mit der Aufgabe, die eigenen Stärken mit den beruflichen Anforderungen und Entwicklungen am Arbeitsmarkt abzugleichen. Die Sekundarstufe bildet damit mit Blick auf die Entwicklung von beruflicher Souveränität eine wichtige Brückenfunktion, die sich auf alle weiteren Bildungsphasen wie die berufliche Bildung (vgl. Kapitel 5) und die Hochschule (vgl. Kapitel 6) auswirkt.

In dieser Entwicklungsphase sind für die jungen Heranwachsenden unterstützende Bedingungen im individuellen familiären und schulischen Umfeld von hoher Relevanz. Eine wichtige Grundlage bildet hierfür eine möglichst hohe Durchlässigkeit im Bildungssystem, welche eine breite Förderung verschiedener berufsbezogener Kompetenzen ermöglicht. Dabei stellt bereits eine erste wichtige „berufliche“ Entscheidungssituation der Übertritt von der Grundschule in eine der weiterführenden Sekundarschularten dar (vgl. Kapitel 3). Sowohl die Schularten als auch die jeweiligen Profilbildungen an den Schulen (z. B. sprachlich, mathematisch-naturwissenschaftlich etc.) sind für die weiteren berufsbezogenen Entscheidungen bedeutsam. Darüber hinaus wirken sich Bedingungen im familiären und sozialen Umfeld auf die beruflichen Orientierungsprozesse der Schülerinnen und Schüler in der Sekundarstufe aus. Dabei spielen die Eltern, deren Berufe und die in den Familien vorhandenen sozioökonomischen Möglichkeiten eine wichtige Rolle.

Blickt man auf die systemische Ebene und die dort verankerten Bedingungen in den Bildungsinstitutionen, lässt sich eine Reihe weiterer relevanter Bedingungen ableiten. Diese sind angesiedelt auf den Ebenen des Bildungssystems, der Schulen als zentralen Bildungsinstitutionen, des pädagogischen Personals sowie der Einbindung externer Partner aus anderen Institutionen und der Wirtschaft. Auch KI-basierte Beratungsangebote spielen eine wichtige Rolle für die Berufsorientierung.

4.1 Individuelle Möglichkeiten und Chancen

4.1.1 Übertritt in die Sekundarschulen und angestrebte Bildungsabschlüsse

Im deutschen Bildungssystem werden mit dem Übergang in die weiterführenden Sekundarschulen verhältnismäßig frühzeitig berufliche Orientierungsprozesse für Kinder und Jugendliche angebahnt. Denn mit der Wahl einer bestimmten Schulart sind auch die angestrebten Bildungsabschlüsse der jeweiligen Schularten gesetzt, was sich wiederum stark auf die beruflichen Orientierungsprozesse der Kinder und Jugendlichen auswirkt.

Für den Übergang in die Sekundarschulen zeichnet sich in den letzten Jahren eine gewisse Konsolidierung ab (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020). Derzeit besuchen in etwa 43 Prozent einer Jahrgangskohorte das Gymnasium, 30 Prozent eine Schulart mit zwei oder drei Bildungsgängen, 18 Prozent eine Realschule und acht Prozent eine Hauptschule. Trotz dieser frühen Entscheidungen in der Wahl bestimmter Sekundarschularten ist es allerdings in den letzten Jahren auch gelungen, eine höhere Durchlässigkeit zwischen den Schularten und den dort erzielten Bildungsabschlüssen zu erreichen. Betrachtet man das Wechselverhalten der Kinder und Jugendlichen im und nach dem Sekundarbereich I, gibt es zwar mit 72 Prozent Verbleib in den jeweiligen Schularten eine hohe Konstanz, gleichzeitig aber mit elf Prozent Aufwärtsmobilität, zwölf Prozent unklaren Wechselrichtungen und fünf Prozent Abwärtsmobilität durchaus auch Veränderungs- und Anpassungsmöglichkeiten.

Betrachtet man die bis zum Ende der Sekundarstufe erreichten Bildungsabschlüsse, zeigt sich für 2018 erstmal kein weiterer Trend zu höheren Bildungsabschlüssen. Die Abgangs- beziehungsweise Abschlussquoten allgemeinbildender und beruflicher Schulen richten sich zu 51 Prozent auf den mittleren Bildungsabschluss, zu 40 Prozent auf die allgemeine Hochschulreife, zu 23 Pro-

zent auf den Hauptschulabschluss und zu elf Prozent auf die Fachhochschulreife. Die Quote der Schulabgänger ohne Hauptschulabschluss nimmt 2018 mit sieben Prozent leicht zu, vor allem bei Jugendlichen mit ausländischer Staatsangehörigkeit. Interessant ist, dass insbesondere an den beruflichen Schulen 19 Prozent der Hauptschulabschlüsse später erfolgreich nachgeholt werden. Außerdem zeichnet sich vorrangig an den Hauptschulen eine erhöhte Bildungsmobilität nach oben ab. Dieses gilt derzeit faktisch in Schulen für zwei Bildungsgänge, da mittlerweile fast 33 Prozent der Hauptschülerinnen und Hauptschüler mit einem mittleren Bildungsabschluss die Sekundarstufe verlassen. 57 Prozent erreichen an den Hauptschulen erfolgreich den Hauptschulabschluss. Realschulen und Gymnasien zeichnen sich dagegen durch sehr klare Profile aus. An den Gymnasien schließen 85 Prozent mit allgemeiner Hochschulreife, an den Realschulen 94 Prozent mit einem mittleren Abschluss ab.

4.1.2 Berufaspirationen und -entscheidungen

Nach der Entscheidung für eine bestimmte Schulart und die damit verbundenen angestrebten Bildungsabschlüsse konkretisieren Kinder und Jugendliche im Verlauf der Sekundarstufe ihre Berufswünsche und beruflichen Aspirationen. Die Angaben von Jugendlichen am Ende der Jahrgangsstufe 9 lassen sich genauer darlegen. Dazu hat der **AKTIONSRAT BILDUNG** Auswertungen des Nationalen Bildungspanels (National Educational Panel Study, NEPS) vorgenommen.¹⁵ Das Nationale Bildungspanel wird seit 2010 unter Federführung des Leibniz-Instituts für Bildungsverläufe (LIfBi) durchgeführt (vgl. Blossfeld/Rosbach 2019). In die nachfolgend berichteten Ergebnisse gehen die Daten aus der Startkohorte SC4 (Datenerhebung: 2011/2012) mit Angaben von über 5.000 Jugendlichen am Ende der 9. Jahrgangsstufe ein (aufgeschlüsselt nach Hauptschule n = 1.069, Realschule n = 1.332, Gymnasium n = 2.444, Gesamtschule/Schulen mit mehreren Bildungsgängen n = 527). In dieser Befragung wurden die Jugendlichen u. a. zu ihren idealen Berufsvorstellungen gefragt: „Stell dir vor, du hättest alle Möglichkeiten, zu werden, was du willst. Was wäre dann dein Wunschberuf?“ Gleichzeitig wurden sie auch nach ihrer realistischen Einschätzung gefragt: „Denke einmal an alles, was du gerade weißt. Welchen Beruf wirst du wohl später tatsächlich haben?“ Die Jugendlichen haben also frei auf diese beiden Fragen geantwortet und ihre Antworten wurden dann für die weiteren Auswertungen den entsprechenden Berufskategorien zugeordnet.

¹⁵ Unter Mitwirkung und Unterstützung durch Dr. Christian Kosel, Technische Universität München (TUM).

In Tabelle 4 sind für Jugendliche der drei Schularten Hauptschule, Realschule und Gymnasium die zehn am häufigsten genannten Berufe aus idealer und realistischer Sicht zusammengefasst. Diese zehn Berufe decken dabei 30 (Realschule), 35 (Gymnasium) und 40 Prozent (Hauptschule) aller Nennungen der Jugendlichen ab. Das bedeutet, dass viele Jugendliche natürlich auch noch eine Vielzahl anderer Berufe mit kleineren prozentualen Anteilen in den Nennungen angegeben haben. Dennoch ist mit den zehn häufigsten Berufen ein relativ großer Anteil der Nennungen abgedeckt.

Viele Jugendliche an den Hauptschulen nennen in ihrer Idealvorstellung am häufigsten Berufe wie den einer Athletin beziehungsweise eines Athleten (Berufssport), gefolgt von Berufen in Bereichen wie Kinderbetreuung, Polizeidienst, Verkauf, Flugverkehr und Kraftfahrzeugtechnik. Im Vergleich sind die angegebenen realistischen Berufsvorstellungen enger mit den an der Schulart angestrebten Bildungsabschlüssen verbunden. Kumuliert decken die zehn genannten realistischen Berufe dabei in etwa 40 Prozent aller Berufsnennungen der befragten Jugendlichen ab. Betrachtet man die Berufsvorstellungen der Jugendlichen an Realschulen, erfolgen bei den idealistischen Berufsvorstellungen ähnliche Nennungen wie an den Hauptschulen. Hinzu kommen Berufe in den Bereichen Bankwesen, Geschäftsführung, Architektur und Lehramt. Bei den als realistisch genannten Berufsaspirationen ergibt sich wiederum eine relativ enge Kopplung an die mit der Schulart verbundenen Bildungsabschlüsse. Die zehn häufigsten Nennungen decken dabei ca. 30 Prozent aller Berufsnennungen ab. Auch bei Jugendlichen an Gymnasien zeigt sich ein interessantes Bild in den Rangreihen idealer und realistischer Berufsvorstellungen, die wiederum angepasst sind zu der am Gymnasium angestrebten Hochschulreife. Gleichzeitig unterscheiden sich die genannten Berufe etwas weniger zwischen idealen und realistischen Aspirationen. Die kumulierten Prozente liegen bei ca. 35 Prozent.

Dieser erste Einblick in die Berufsaspirationen von Jugendlichen am Ende der Sekundarstufe I lässt darauf schließen, dass die meisten über relativ enge und an die Bildungsabschlüsse der jeweiligen Schularten angepasste berufliche Aspirationen verfügen. Interessant ist, dass sich bei Hauptschulen und Realschulen in etwas stärkerem Maße eine Divergenz zwischen idealen und realistischen Berufsvorstellungen andeutet. Gleichzeitig wird über die kumulierten Prozente eine gewisse Breite an genannten Berufen sichtbar. Dennoch wirken die am häufigsten genannten Berufsbereiche im Angesicht dessen, welche Vielzahl an Berufen in Deutschland möglich sind, dann doch relativ homogen.

Tabelle 4: Idealistische und realistische Berufsaspirationen von Schülerinnen und Schülern am Ende der 9. Jahrgangsstufe (eigene Darstellung)

Idealistische Aspirationen	Rang	Realistische Aspirationen
Hauptschulen (n = 1.069)		
Athlet/-in	1	Verkauf
Kinderbetreuung	2	Kraftfahrzeugtechnik
Polizeidienst	3	Kinderbetreuung
Verkauf	4	Büro/Sekretariat
Pilot/-in/Flugverkehr	5	Köchin/Koch
Kraftfahrzeugtechnik	6	Holz/Möbel
Gesundheit/Pflege	7	Medizinische/-r Fachangestellte/-r
Ärztin/Arzt	8	Friseurgewerbe
Schauspieler/-in	9	Gesundheit/Pflege
Tierpflege	10	Metallbau
Realschulen (n = 1.332)		
Athlet/-in	1	Büro/Sekretariat
Polizeidienst	2	Kinderbetreuung
Pilot/-in/Flugverkehr	3	Verkauf
Ärztin/Arzt	4	Bankkaufleute
Bankkaufleute	5	Kaufmännische Berufe
Berufe in Architektur	6	Maschinenbau
Geschäftsführung	7	Gesundheit/Pflege
Kinderbetreuung	8	Kraftfahrzeugtechnik
Lehrkraft Sekundarstufe	9	Polizeidienst
Schauspieler/-in	10	Lehrkraft Sekundarstufe
Gymnasien (n = 2.444)		
Ärztin/Arzt	1	Lehrkraft Sekundarstufe
Berufe in Architektur	2	Ärztin/Arzt
Lehrkraft Sekundarstufe	3	Redakteur/-in
Geschäftsführung	4	Berufe in Architektur
Athlet/-in	5	Rechtsanwältin/Rechtsanwalt
Redakteur/-in	6	Polizeidienst
Pilot/-in/Flugverkehr	7	Kinderbetreuung
Klinische Psychologie	8	Lehrkraft Primarstufe

Idealistische Aspirationen	Rang	Realistische Aspirationen
Schauspieler/-in	9	Berufe Informatik
Rechtsanwältin/Rechtsanwalt	10	Büro/Sekretariat

Anmerkung: Quelle sind Daten des Nationalen Bildungspanels (NEPS), Startkohorte SC4 (Datenerhebung: 2011/2012) mit Angaben von über 5.000 Schülerinnen und Schülern am Ende der 9. Jahrgangsstufe. Fragestellung idealistische Berufsvorstellung: „Stell dir vor, du hättest alle Möglichkeiten, zu werden, was du willst. Was wäre dann dein Wunschberuf?“ Fragestellung realistische Berufsvorstellung: „Denke einmal an alles, was du gerade weißt. Welchen Beruf wirst du wohl später tatsächlich haben?“.

Zum Ende der Sekundarstufe starten insgesamt 22 Prozent der befragten Jugendlichen (zwei Jahre nach der Erstbefragung in NEPS) eine Ausbildung, 55 Prozent entscheiden sich für ein Studium und neun Prozent für andere berufliche Maßnahmen. Bei den am Ende der Sekundarstufe tatsächlich getroffenen Entscheidungen wird deutlich, dass die Jugendlichen ihre Ausbildungsberufe auch vergleichbar zu ihren Aspirationen wählen. Mit Blick auf die Wahl von Studiengängen deckt sich das Bild mit den üblicherweise vorherrschenden Verteilungen auf Studiengänge an den Hochschulen und deckt sich wiederum mit den bereits am Ende der 9. Jahrgangsstufe berichteten Aspirationen (vgl. auch Kapitel 6). Diese Entscheidungen gemeinsam mit als realistisch angegebenen Berufaspirationen decken sich auch mit den derzeitigen Verteilungen (Stand 2021) der Erwerbstätigen und Arbeitnehmer auf Wirtschaftsbereiche.¹⁶

4.1.3 Berufspraktische Erfahrungen und Schulpraktika

Neben den beruflichen Aspirationen werden in der Sekundarstufe insbesondere erste praktische Erfahrungen in ausgewählten Berufsfeldern vollzogen. Diese finden laut den Lehrplänen der Bundesländer ab der Jahrgangsstufe 7 statt (für einen Überblick siehe Tabelle 5). Im Folgenden werden die Berichte der Jugendlichen zu ihren berufspraktischen Erfahrungen in NEPS zusammengefasst. Dazu wurden sie befragt, ob sie Praktika gemacht haben, zu welchen Zeitpunkten im Schuljahr, wie lange diese Praktika dauerten, ob sie verpflichtend zu absolvieren waren und wie diese von der Lehrkraft beziehungsweise der Schule begleitet wurden.

¹⁶ Vgl. www.destatis.de; <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1099494/umfrage/beschaeftigte-in-deutschland-nach-berufsgruppen/>.

Ein Blick, differenziert nach den Schularten, ergibt interessante Einblicke: Während die befragten Jugendlichen an den Haupt-, Real- und Gesamtschulen zu 95 Prozent angaben, dass sie zum Ende der Sekundarstufe I ein Praktikum absolviert haben, sind es an den Gymnasien nur 55 Prozent. Wenn Praktika absolviert wurden, sind Dauer, Praktikumsart und Begleitung im Unterricht relativ ähnlich auf die Schularten verteilt. Die Praktika dauerten nach Angaben der Jugendlichen in etwa zwei bis drei Tage und wurden vorrangig schulbegleitend oder im Block während der Unterrichtszeit durchgeführt. In der Regel wurden die Praktikumserfahrungen über die Erstellung eines schriftlichen Praktikumsberichts im Unterricht behandelt oder die Praktika im Allgemeinen vor- und nachbesprochen. Aber auch zwölf bis 14 Prozent der Jugendlichen gaben in allen Schulformen (außer Gesamtschulen) an, dass das Praktikum im Unterricht nicht thematisiert wurde.

Diese Angaben der Jugendlichen deuten darauf hin, dass sie bis zum Ende der Sekundarstufe I nur sehr eingeschränkt die Möglichkeit erhalten haben, ihre eigenen Stärken zu explorieren und erste praktische Einblicke in verschiedene Berufe zu erhalten. Es gibt darüber hinaus keine weiteren Informationen dazu, ob diese Praktika aus ihrer Sicht positiv oder negativ verlaufen sind beziehungsweise welche Bedingungen als besonders förderlich oder hinderlich einzustufen sind.

4.1.4 Hilfreiche Unterstützungsstrukturen für Entscheidungsprozesse aus Sicht der Jugendlichen

In NEPS wurden die Jugendlichen dazu befragt, welche Unterstützungsstrukturen und Berufsorientierungsmaßnahmen aus ihrer Perspektive hilfreich für ihren beruflichen Entscheidungsprozess waren (siehe Abbildung 12). Mit dem Begriff von „hilfreich“ ist dabei allerdings nicht geklärt, ob diese in positiver oder negativer Weise (z. B. durch negative Erfahrungen) gewirkt haben. Denn es kann ja auch sein, dass eine negative Erfahrung als hilfreich für den gezielten Ausschluss bestimmter beruflicher Optionen empfunden wird. Nach Auskunft der Jugendlichen waren vor allem Praktika und Jobs am hilfreichsten für ihre Entscheidungsprozesse, gefolgt von Hinweisen von Familienmitgliedern. Gemischte Einschätzungen bestehen in Bezug auf die Inanspruchnahme des Angebots von Stellen zur Berufsberatung, von Arbeitsagenturen oder Berufsinformationszentren, aber auch in Hinblick auf Medien und Hinweise von Freunden und Bekannten.

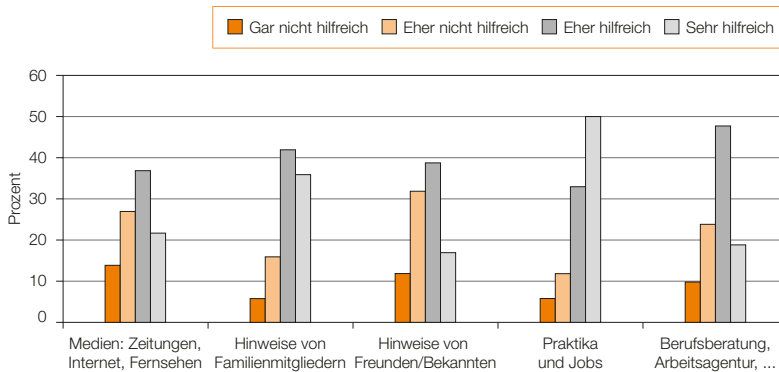


Abbildung 12: Hilfreiche externe Unterstützungsstrukturen und Berufsorientierungsmaßnahmen aus Sicht der Sekundarschulabsolventinnen und -absolventen (vgl. Blossfeld/Rossbach 2019)

Anmerkung: prozentuale Verteilungen am Ende der 9. Jahrgangsstufe, Quelle: Nationales Bildungspanel (NEPS), n = ca. 8.800.

4.2 Individuelle Bedingungen

Die bisherigen Darstellungen sagen noch wenig über die individuellen Entscheidungsprozesse in der Berufsorientierung aus. Für diese Entscheidungsprozesse ist bekannt, dass sie von einer Reihe von Bedingungen im Umfeld junger Heranwachsender bestimmt sind. Dabei spielt vor allem das familiäre Umfeld eine wichtige Rolle, allen voran die Eltern. Eltern erfüllen dabei verschiedene Funktionen: Zum Ersten sind sie neben der Schule ein wichtiger Faktor in der Unterstützung beim Erwerb grundlegender Kompetenzen und personaler Voraussetzungen. Zum Zweiten beeinflussen sie mit ihrem Wissen über Berufe und ihren Vorstellungen und Aspirationen die beruflichen Entscheidungsprozesse ihrer Kinder. Zum Dritten üben sie über ihre eigene Berufstätigkeit eine starke Modellwirkung aus. Eltern kommt damit eine hohe Verantwortung in der Bereitstellung unterstützender Bedingungen für ihre Kinder zu. Dabei ist es wichtig, dass Eltern gut über Berufe und deren Entwicklungen in Gesellschaft und Arbeitsmarkt informiert sind. Aber auch, dass ihnen ihre eigenen Stereotype und Vorstellungen bewusst sind und dass sie ihre Kinder kritisch reflektiert in der Berufsentscheidung unterstützen und begleiten. Eltern scheinen ihre verantwortungsvolle Rolle in der Begleitung des Entscheidungsprozesses ihrer Kin-

der durchaus anzunehmen. Gleichzeitig deuten sich aber auch stereotype Vorstellungen an, allen voran in Hinblick auf geschlechtsspezifische Passungen von Berufen. Insofern scheinen die Informiertheit und die kritische Reflexionsfähigkeit der Eltern relativ entscheidend zu sein. Hierzu liegen allerdings keine empirischen Befunde vor.

4.2.1 Elterliche Vorstellungen und Berufsaspirationen für ihre Kinder

In NEPS wurden zum Ende der Sekundarstufe I neben den Jugendlichen auch Eltern zu den Vorstellungen und Berufsaspirationen für ihre Kinder befragt. Solche Befragungen unterliegen zwar der Gefahr sozial erwünschter Antworten, liefern aber dennoch einen ersten Einblick in elterliche Vorstellungen, Wünsche und Erwartungen. Nach den Angaben der Eltern gab es große Zustimmung dazu, dass das Kind möglichst einen Wunschberuf erlernen sollte (99 Prozent). Dabei gibt es auch keine Unterschiede zwischen Eltern mit Kindern an unterschiedlichen Schularten. Bei der Frage, welche Ausbildung das Kind wählen sollte, zeigen sich jedoch auch bei den Eltern schulartspezifische Vorstellungen. Eltern, deren Kind eine Hauptschule besucht, nennen eher den Wunsch nach einer betrieblichen Ausbildung oder Lehre für ihr Kind (76 Prozent). Eltern mit Kindern auf dem Gymnasium nennen vorrangig den Wunsch nach einem Studium (80 Prozent). Eltern von Kindern, die eine Realschule beziehungsweise eine Gesamtschule besuchen, zeigen ein etwas größeres Spektrum an unterschiedlichen Vorstellungen, beispielsweise auch für ein Studium (Realschulen: 29 Prozent, Gesamtschulen: 51 Prozent).

Bei den Gründen, die für die Berufswahl der Kinder wichtig sind (Skala von 1 = „sehr unwichtig“ bis 4 = „sehr wichtig“), zeigen sich keine wesentlichen Unterschiede zwischen Eltern mit Kindern an verschiedenen Schularten (siehe Abbildung 13). Bemerkenswert ist, dass es allen Eltern vor allem wichtig ist, dass ihre Kinder eine berufliche Tätigkeit ausüben, die interessant ist und Spaß macht. Eltern ist aber auch wichtig, dass ihre Kinder gute Aussichten auf einen Ausbildungsplatz haben, ein geringes Risiko für Arbeitslosigkeit besteht, es gute Aufstiegschancen gibt, die Kinder in einem netten Kollegium arbeiten sowie Beruf und Familie vereinbar sind. Das Ziel der Entwicklung eines positiven Bildes einer Berufstätigkeit, verbunden mit der Vorstellung von Berufen als Möglichkeit für Kompetenzerleben, Interessenförderung und als Quelle von Selbstwertgefühl und sozialer Eingebundenheit, scheint zumindest von Seiten der Eltern unterstützt zu werden.

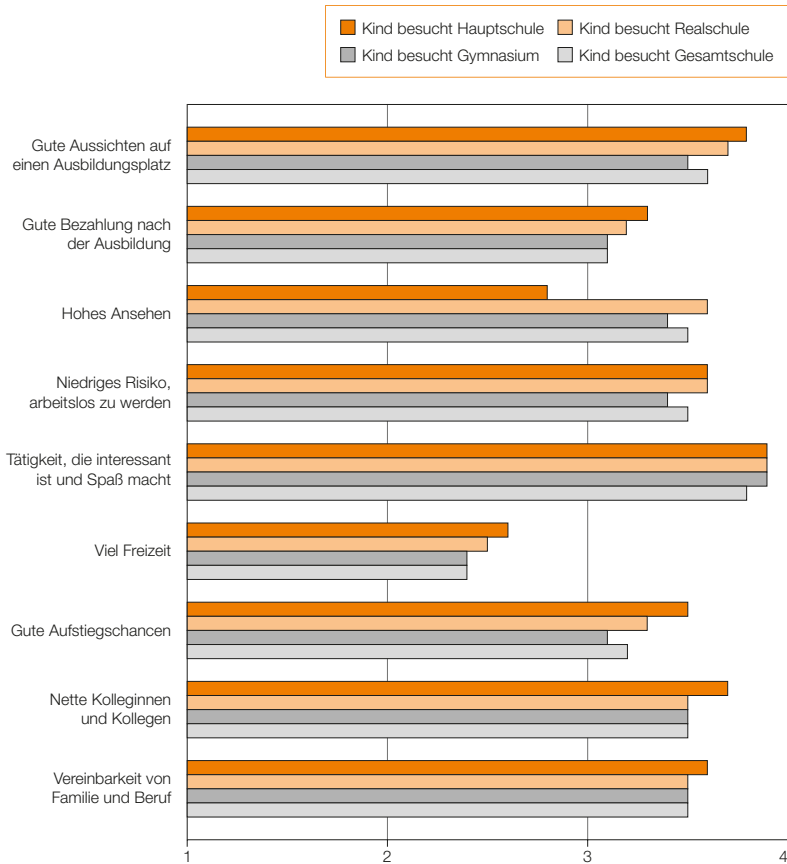


Abbildung 13: Wichtige Berufswahlkriterien der Eltern für ihre Kinder (vgl. Blossfeld/Rossbach 2019)

Anmerkung: Skala 1 = „sehr unwichtig“ bis Skala 4 = „sehr wichtig“. Quelle: Nationales Bildungspanel (NEPS), n = ca. 8.800.

Im familiären Umfeld der Jugendlichen sind Eltern wichtige Ansprechpersonen für Fragen rund um berufliche Vorstellungen und Entscheidungen. In NEPS wurden deshalb die Eltern in Bezug auf eine Reihe von Hilfen befragt, wie die schulische und berufliche Entwicklung ihres Kindes unterstützt werden kann. Als zeitlichen Rahmen bezogen sich die Eltern auf das letzte Jahr der Sekundarstufe I (9. Jahrgang). Fast alle Eltern berichten, dass sie mit ihren Kindern über

die berufliche Zukunft sprechen. In allen Schularten hat zudem ca. die Hälfte der Eltern ihren Kindern bei der Organisation eines Praktikums geholfen. 20 bis 30 Prozent der Eltern geben an, dass dies nicht nötig war – entweder weil die Kinder das Praktikum selbstständig organisiert haben oder weil kein Praktikum vorgesehen war. Der überwiegende Teil der Eltern, insbesondere von Kindern an Haupt- und Realschulen, ist aktiv in die Informationssuche zu Ausbildungsmöglichkeiten und -angeboten eingebunden (z. B. über Zeitung, Internet, Handelskammer etc.). Viele Eltern, z. B. 65 Prozent von Kindern an Hauptschulen, suchen gezielt nach Ausbildungsplätzen im privaten und beruflichen Umfeld. Viele Eltern unterstützen ihre Kinder beim Schreiben von Bewerbungen. Dieses Engagement der Eltern, insbesondere in Hinblick auf ihre sozialen Kontakte zu Personen, die in Ausbildungsberufen tätig sind, zahlt sich für die Kinder auch aus. Kinder von Eltern mit vielen sozialen Beziehungen landen seltener im Übergangssystem und verbleiben am Ende der Sekundarstufe seltener ohne Ausbildungsplatz (vgl. Roth 2018; LfBi 2019). Aber auch generell ist das elterliche aktive Engagement für Bildung, insbesondere vermittelt über die elterlichen Bildungsaspirationen, ein sehr bedeutsamer Faktor für erfolgreiche Bildungsentwicklungen im Verlauf der Sekundarstufe (Blossfeld/Blossfeld/Blossfeld 2015; Boonk u. a. 2018; Kim/Mok/Seidel 2020).

4.2.2 Sozioökonomische Bedingungen für berufliche Orientierungen

Familiäre Bedingungen sind u. a. auch dadurch geprägt, welche sozioökonomischen Möglichkeiten den jungen Heranwachsenden in ihren Elternhäusern zur Verfügung stehen. Dabei besteht in Deutschland eine besonders enge Kopplung zwischen sozioökonomischem Status (SES) und den Bildungsentwicklungen in zentralen Kompetenzbereichen wie Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften, die auch über vielfältige Bemühungen in den letzten 20 Jahren nur bedingt verringert werden konnte (Reiss u. a. 2016; Reiss u. a. 2019). Dabei sind die Entscheidungen beim Übergang in die Sekundarstufe bereits eng mit dem SES in den Elternhäusern verbunden. Kinder aus Elternhäusern mit einem höheren SES besuchen mit einer höheren Wahrscheinlichkeit das Gymnasium, während ein niedriger familiärer SES mit höherer Wahrscheinlichkeit zum Besuch einer Hauptschule führt (vgl. Klieme u. a. 2010). Wie im vorherigen Abschnitt dargestellt, scheinen die beruflichen Entscheidungsprozesse im Verlauf und bis zum Abschluss der Sekundarstufe stark von der Interaktion zwischen anvisiertem Bildungsabschluss an einer Schulart und den elterlichen Bildungsaspirationen geprägt zu sein.

Interessant ist in diesem Zusammenhang ein generationenvergleichender Blick auf die Zusammenhänge zwischen dem elterlichen Bildungsgrad und höheren Bildungsabschlüssen (vgl. Blossfeld/Blossfeld/Blossfeld 2015; LfBi 2017). Auswertungen von NEPS-Daten über vier Generationen (Jahrgänge 1919 bis 1980) zeigen, dass im Vergleich zu den älteren Generationen die jüngeren Jahrgänge insgesamt und über alle Herkunftsgruppen hinweg besser ausgebildet sind. Damit einher geht auch eine sich abzeichnende Abkopplung der Bildungsentwicklungen junger Heranwachsender vom Bildungsgrad ihrer Eltern. In den früheren Generationen hatte die Bildung der Eltern einen wesentlichen Einfluss auf den Besuch einer weiterführenden Schule oder die Aufnahme einer Berufsausbildung. In den jüngeren Generationen verlässt nun kaum noch jemand die Sekundarstufe ohne Bildungsabschluss.

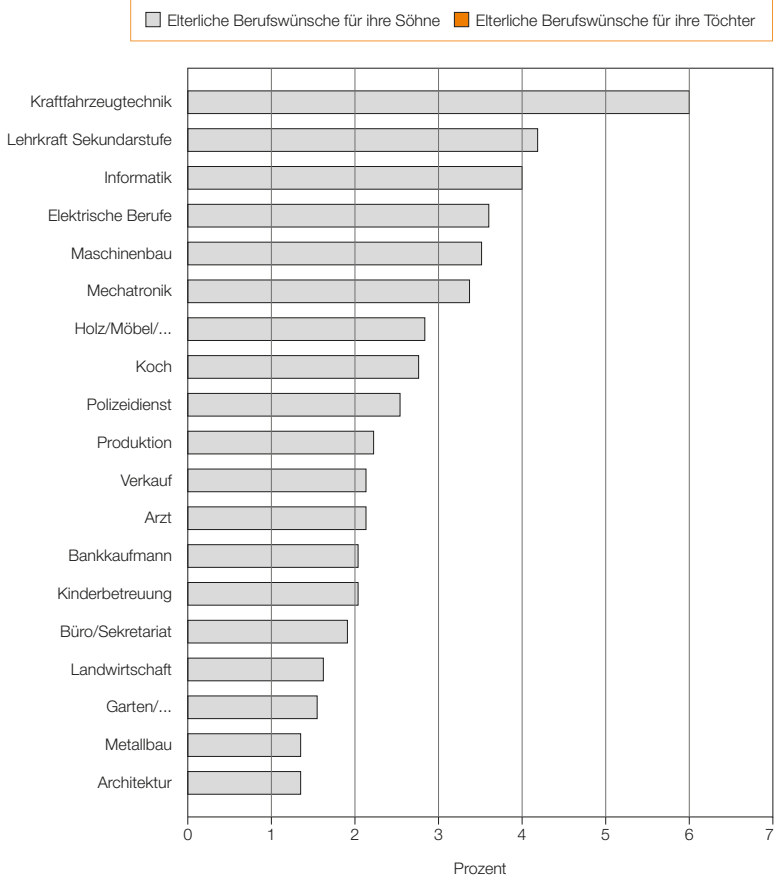
In Bezug auf die Entwicklung hin zu höheren Bildungsabschlüssen ist interessant, dass sich bei den Fachhochschulen bereits ebenfalls eine Abkopplung vom elterlichen Bildungsgrad abzeichnet, während ein Studium an der Universität nach wie vor enger mit der akademischen Vorbildung der Eltern verbunden ist. Aber auch hier deuten sich Veränderungsprozesse an (vgl. Kapitel 6). Beispielsweise interessiert man sich für die Frage, ob Absolventinnen und Absolventen der Sekundarstufe mit oder ohne akademische elterliche Vorbildung (benannt als „first/second generation students“) unterschiedliche Studiengänge präferieren beziehungsweise ein unterschiedliches Entscheidungsverhalten im Übergang in die Hochschulen zeigen. Analysen des NEPS-Datensatzes zu beruflichen Aspirationen am Ende der Sekundarstufe I und den später tatsächlich getroffenen Entscheidungen für ein Hochschulstudium zeigen für Deutschland keine systematischen Differenzen zwischen jungen Heranwachsenden der ersten und zweiten Generation (vgl. Reinhold u. a. 2022). Im Wesentlichen haben beide Gruppen bereits am Ende der Sekundarstufe I klare und ähnliche Studienaspirationen und wählen diese beim Übergang an die Hochschulen später auch. Einzelne Differenzen gibt es dahingehend, dass Schülerinnen und Schüler der zweiten Generation eher mathematisch-naturwissenschaftliche Berufe beziehungsweise Studiengänge präferieren und die der ersten Generation eher ingenieurwissenschaftliche Studiengänge.

4.2.3 Geschlechtsspezifische Bedingungen

Mit Blick auf Geschlechterrollen und deren Passung zu bestimmten Berufsfeldern lassen sich für die Sekundarstufe sehr deutliche Unterschiede in den Berufsaspirationen und den späteren beruflichen Entscheidungen feststellen. In NEPS wurden die Jugendlichen beispielsweise am Ende der Sekundarstufe I gefragt, wie sehr sie der Aussage, dass manche Berufe für Männer besser geeignet sind als für Frauen, zustimmen. Dazu gaben 49 Prozent der Jugendlichen an, dass sie dieser Aussage eher zustimmen, und 17 Prozent, dass sie dieser Aussage völlig zustimmen, während 33 Prozent diese Aussage eher oder ganz ablehnten.

Differenziert man die beruflichen Entscheidungen der Jugendlichen am Ende der Sekundarstufe nach Geschlecht, ergibt sich ein Bild deutlicher geschlechtsspezifischer Präferenzen. Während sich Jungen am häufigsten für Ausbildungen wie Kraftfahrzeugtechnik, Maschinenbau, Metallbau, Mechatronik, Bauelektrik etc. entscheiden, stehen bei den Mädchen Ausbildungen in der Kinderbetreuung, Gesundheit/Pflege, als medizinische und zahnmedizinische Fachangestellte, im Büro/Sekretariat sowie öffentlichen Dienst im Vordergrund. Auch bei der Entscheidung für Studiengänge gibt es geschlechtsspezifische Verteilungen, allerdings nicht so deutlich wie bei den Ausbildungsberufen. Das hängt aber auch damit zusammen, dass hier relativ breite Studienganggruppen zusammengefasst sind, die wahrscheinlich bei einem genaueren Blick weitere geschlechtsspezifische Differenzierungen zeigen würden (vgl. Kapitel 6).

Auch in Bezug auf die elterlichen Vorstellungen werden klare geschlechtsspezifische Aspirationen deutlich. Befragt nach den Berufsaspirationen für den Sohn beziehungsweise die Tochter zeigen sich in den häufigsten Nennungen nur wenig Überschneidungspunkte zwischen den Geschlechtern (siehe Abbildung 14). Gewisse Überschneidungen gibt es bei den Berufen Lehrkraft für die Sekundarstufe, Ärztin/Arzt, Polizeidienst und im Verkaufsbereich. Ansonsten liegen gewünschte Berufe für Jungen eher in den Bereichen Technik, Metallbau, Elektronik, Mechatronik etc. und für Mädchen im Bereich Kinderbetreuung, Lehrkraft Sekundar- und Primarschule, Gesundheit/Pflege, Sozialarbeit etc.



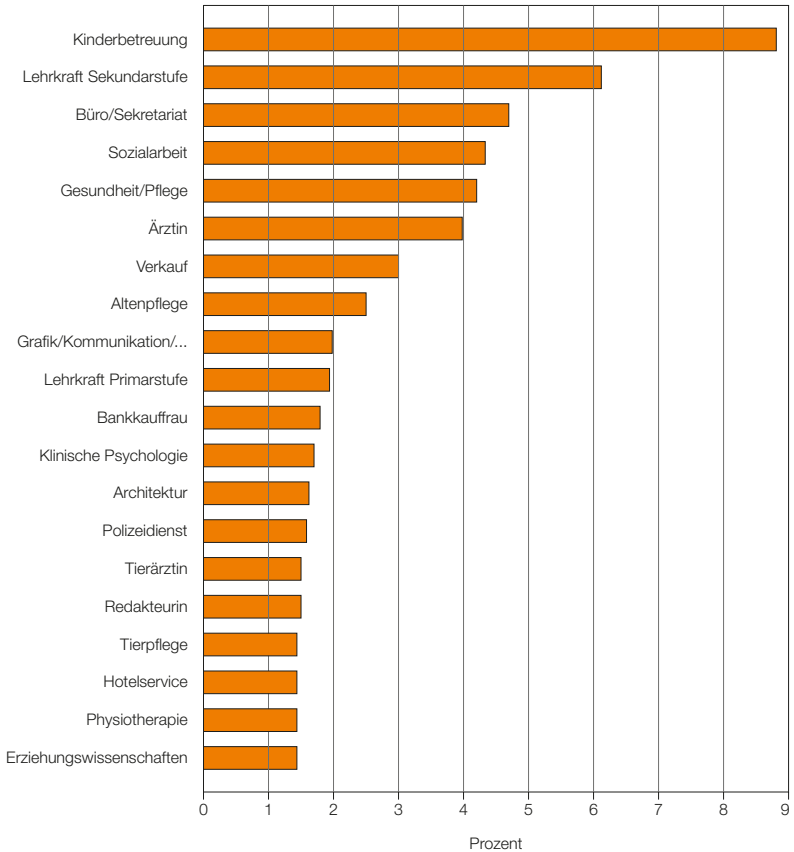


Abbildung 14: Berufsaspirationen der Eltern für ihre Kinder (vgl. Blossfeld/Rosbach 2019)

Anmerkung: prozentuale Häufigkeitsnennungen, Eltern von Jungen: n = 2.843, Eltern von Mädchen: n = 2.690.

Trotz der geschlechtsspezifischen Aspirationen der Eltern zeichnen sich aber keine systematischen Unterschiede ab, ob sich Eltern für Jungen oder Mädchen generell eher eine Ausbildung oder ein Hochschulstudium vorstellen. Diese elterlichen Erwartungen verteilen sich in etwa gleich, mit einer leichten Präferenz für ein Studium bei Mädchen (Jungen Ausbildung: 49 Prozent; Jungen Studium: 46 Prozent; Mädchen Ausbildung: 38 Prozent; Mädchen Studium: 53 Prozent).

Dies hängt aber auch mit der unterschiedlichen Verteilung von Mädchen und Jungen auf die jeweiligen Schularten zusammen und ist wohl eher unter diesem Gesichtspunkt zu interpretieren. Außerdem wünschen Eltern für ihre Söhne wie Töchter gleichermaßen, dass sie ihren Wunschberuf erlernen (Zustimmung für Jungen wie Mädchen von 98 Prozent).

4.3 Systemische Bedingungen

4.3.1 Verankerung der Berufsorientierung als Bildungsziele in den Lehrplänen

Eine zentrale Verortung der Berufsorientierung als Bildungsziel liegt in einer Verankerung in den Lehrplänen der Bundesländer. Da in Deutschland Berufsorientierung und berufliche Entscheidungsprozesse eng gekoppelt sind an den Besuch einer bestimmten Sekundarschulart, ist es wichtig, dass dieses Bildungsziel in den Lehrplänen für alle Schularten verankert ist. Ein Blick in die Lehrpläne ausgewählter Bundesländer verdeutlicht, dass Berufsorientierung zwar in allen Lehrplänen verankert ist, allerdings je nach Bundesland und Schulart in recht unterschiedlich differenzierter und verbindlicher Weise (siehe Tabelle 5).

Tabelle 5: Verankerung der Berufsorientierung in den Lehrplänen ausgewählter Bundesländer (Bayern, Nordrhein-Westfalen, Sachsen; eigene Darstellung)

Bayern ¹	Mittelschule	Realschule	Gymnasium
Zeitpunkt	8./9. Klasse	7./8./9. Klasse	9. Klasse
Umfang	2 Wochen	1–2 Wochen	2 Wochen
Teilnahmepflicht	2 Wochen 1 Woche, 8. Klasse 1 Woche, 9. Klasse	7. Klasse: freiwillige Praktika in Betrieben 8./9. Klasse: Bereich Sozialwissenschaften, 1 Woche verpflichtend 9. Klasse: Bereich MINT/Wirtschaft, freiwillig, Praktika möglichst in Ferien und/oder Unterrichtszeit	Keine Pflicht Schule ist aber verpflichtet, ein Angebot zu schaffen

Nordrhein-Westfalen	Hauptschule, Realschule, Sekundarschule	Gesamtschule, Gymnasien	Berufskollegs in KAoA²
Zeitpunkt	9./10. Klasse	9./10. Klasse; EF/Q1/Q2 ³	11./12./13. Klasse abhängig vom Bildungsgang
Umfang	Mindestens 2–3 Wochen Zweites zusätzliches 2–3-wöchiges Praktikum möglich Schnupperpraktika ab der 7. Klasse ergänzend möglich	In Sek. I und II zusammen 3 Wochen; mindestens 1 Woche in Sek. I und 2 Wochen in Betrieben 5 Tage in Sek. II können durch Praxiselemente abgebildet sein; dazu zählen auch Hochschul- praktika und Schnupperstudium Optional weitere 2–3 Wochen Praktikum	Viele Bildungsgänge schreiben betriebliche Praktika vor, die regel- mäßig mehrwöchig umgesetzt werden Optional weitere Praktika
Teilnahmepflicht	Ja	Ja	Ja
Sachsen	Oberschule	Gymnasium	Gemeinschaftsschule
Zeitpunkt	7./8./9. oder 10. Klasse	8./9. oder 10. Klasse	7./8./9. oder 10. Klasse
Umfang	Mindestens zweiwö- chiges Blockpraktikum oder 10 Praxistage In Klassenstufen 7, 9 und 10 jeweils ein ggf. kürzeres Blockprakti- kum oder jeweils bis zu 10 Praxistage	Zweiwöchiges Blockpraktikum In Klassenstufe 7 und 11 bis zu 5 Praxistage, in Klassenstufe 8–10 bis zu 5 Praxistage (wenn kein Blockprakti- kum in dieser Klassen- stufe stattfindet), ggf. ein weiteres Praktikum zur Studienorientierung an Hochschulen	Zweiwöchiges Blockpraktikum oder 10 Praxistage In Klasse 11 bis zu 5 Praxistage, in Klasse 7–10 bis zu 5 Praxistage (wenn kein Blockprakti- kum in dieser Klassen- stufe stattfindet), ggf. ein weiteres Praktikum zur Studienorientierung an Hochschulen
Teilnahmepflicht	Ja Freiwillig: Ferienpraktika (mindestens 5 Tage)	Ja Freiwillig: Ferienpraktika (mindestens 5 Tage)	Ja Freiwillig: Ferienpraktika (mindestens 5 Tage)

¹ In Bayern wurden die Lehrpläne in jüngerer Zeit reformiert. Mittelschule: Lehrplan gültig seit 2017/2018; Realschule: Lehrplan gültig seit: 7. Klasse 2019/2020; 8. Klasse 2020/2021; 9. Klasse 2021/2022; 10. Klasse 2022/2023; Gymnasium: Lehrplan gültig seit 2021/2022.

² Programm KAoA: Kein Abschluss ohne Anschluss.

³ Die gymnasiale Oberstufe gliedert sich in eine einjährige Einführungsphase (EF) und in eine zweijährige Qualifikationsphase (Q1 und Q2).

Das Bundesland Bayern ist ein Beispiel dafür, dass Berufsorientierung sehr stark in Abhängigkeit von der jeweiligen Schulart gesehen wird. Am stärksten wird dabei die Berufsorientierung an der Mittel- und Realschule betont. Im Gymnasium findet die am wenigsten verbindliche und differenzierte Verankerung der Berufsorientierung statt. Es ist zwar ein zweiwöchiges Praktikum vorgesehen, allerdings besteht keine individuelle Teilnahmepflicht. Die Schulen sind aber verpflichtet, ein Angebot für die Schülerinnen und Schüler zu schaffen. In der Regel wird dort ein einwöchiges Praktikum absolviert. In allen drei Schularten wird in den bayerischen Lehrplänen darauf verwiesen, dass externe Partner sowie fachkundige Beratung (Bundesagentur für Arbeit, Beratungslehrkräfte) die Entwicklung der für die berufliche Orientierung notwendigen Kompetenzen unterstützen. Für diese Zusammenarbeit bestehen konkrete Vereinbarungen, beispielsweise zwischen der Kultusministerkonferenz (KMK) und der Agentur für Arbeit sowie in Bayern zwischen dem Kultusministerium und der Agentur für Arbeit (vgl. KMK/BA 2017; StMUK/BA 2019). Dort sind u. a. folgende Ziele festgehalten: Durch präventive und systematisch aufeinander abgestimmte Unterstützungsangebote werden junge Heranwachsende darin unterstützt, ein hohes Maß an individueller Berufswahlkompetenz zu erreichen. Damit sollen Brüche in der Bildungsbiografie sowie Ausbildungs- und Studienabbrüche vermieden werden. Die jungen Heranwachsenden sollen befähigt werden, ihre eigene Berufsbiografie als individuellen Prozess aktiv zu gestalten.

Im Bundesland Nordrhein-Westfalen wurde die Umsetzung der beruflichen Orientierung als verbindliches Element für alle Schularten durch eine Landesinitiative verankert.¹⁷ Es wurden verpflichtende Standardelemente definiert, die von allen Schulen in ihren Schulentwicklungsplänen umzusetzen sind (vgl. Landesregierung Nordrhein-Westfalen 2020). Es ist zu explizieren, wie die schulische und prozessbezogene Begleitung und Beratung vollzogen wird, und es müssen konkrete berufsorientierende Angebote verankert werden. An den Schulen sind Curricula zur beruflichen Orientierung zu implementieren, schulische Koordinatorinnen und Koordinatoren zu benennen, ein Berufsorientierungsbüro einzurichten und ein gemeinsames Portfolioinstrument für die Schülerinnen und Schüler zu entwickeln. In Nordrhein-Westfalen ist die berufliche Orientierung in allen Schulformen sehr systematisch implementiert und dabei auch in den Ausbau des Ganztags schulangebots integriert.

¹⁷ Vgl. <https://www.berufsorientierung-nrw.de/start/index.html>.

Für das Bundesland Sachsen wiederum zeichnet sich ein ähnliches Bild wie in Bayern ab. Es sind in der Regel verpflichtend zweiwöchige Praktika in allen Schularten ab den Jahrgangsstufen 7/8/9/10 vorgesehen, die durch weitere Praktika in den Ferien, aber auch durch zusätzliche zur Orientierung für den Hochschulbereich ergänzt werden.

Die Analyse der Lehrpläne für die ausgewählten Bundesländer verdeutlicht, dass der beruflichen Orientierung mittlerweile einige Aufmerksamkeit gewidmet wird und Berufsorientierung als Bildungsziel in allen Lehrplänen verankert ist. Große Divergenzen gibt es aber in der Differenziertheit und Verbindlichkeit. Die konkrete Implementation in den schulischen Lehrplänen und Curricula, vor allem aber in den schulischen Qualitätssicherungs- und Entwicklungsprozessen, wird beispielsweise in Nordrhein-Westfalen sehr hoch priorisiert, während dieses in Bayern und Sachsen deutlich weniger konsequent erkennbar ist. Vergleicht man diese Analyse mit den Angaben der Jugendlichen zu den kurzen (zwei bis dreitägigen) Praktika und der begrenzten schulischen Einbettung (in der Regel verbunden mit der Abgabe eines Praktikumsberichts), scheint eine deutlich stärkere Verbindlichkeit und Häufigkeit in der Lehrplanverankerung dringend geboten.

4.3.2 Bildungsinstitution: Schule und Unterricht

Der Ansatz des Landes Nordrhein-Westfalen verdeutlicht eine enge Verschränkung zwischen curricularen Vorgaben in den Lehrplänen und konkreten schulischen Implementationsmaßnahmen. Dieser Ansatz hat sich auch in vielen anderen Studien als effektive Mechanismus für Schulentwicklung und Qualitätssicherung herausgestellt (vgl. Gräsel/Parchmann 2004; Jäger 2004, 2008; Prenzel u. a. 2004). Für die Unterstützung beim Erwerb beruflicher Souveränität ist es außerdem wichtig, fächerübergreifende Elemente mit fachspezifischen Aspekten zu verbinden und dazu Kooperationen zwischen Lehrkräften in den Fachgruppen, Jahrgangsstufen und in der erweiterten Schulleitung anzuregen (vgl. Ostermeier 2004; Prenzel/Ostermeier 2006).

Schulentwicklung und Qualitätssicherung. Für die Implementation in den Schulentwicklungsplänen als Basis für die Qualitätssicherung steht beispielhaft die bereits genannte NRW-Initiative „Kein Abschluss ohne Anschluss“. Aber auch in Bayern gibt es erfolgreich implementierte Initiativen wie die Einführung des Berufswahlsiegels¹⁸, das den Schulen konkrete Maßnahmen und Beispiele

¹⁸ Vgl. <https://www.berufswahlsiegel-bayern.de>.

für eine konsequente Verankerung einer qualitativ hochwertigen Umsetzung beruflicher Orientierung vorschlägt und die berufliche Orientierung konsequent in Qualitätssicherungsprozesse implementiert. Über Netzwerke werden aktive Schulen, Koordinatorinnen und Koordinatoren sowie Lehrkräfte in einen regelmäßigen Austausch gebracht. Das Berufswahlsiegel ist Projekt von SCHULEWIRTSCHAFT Bayern¹⁹. Besonders die Verankerung von Koordinatorinnen und Koordinatoren an Schulen, die sich der Implementation der beruflichen Orientierung bei der Schul- und Unterrichtsentwicklung, der konkreten Unterrichtsplanung und den gezielten Kooperationen mit externen Partnern widmen, wird von vielen Seiten als wichtiges Implementationselement für erfolgreiche Reformen an Schulen hervorgehoben (vgl. Ostermeier 2004; Gräsel/Parchmann 2004). Im Zusammenhang mit einer Stärkung der beruflichen Orientierung an Gymnasien und Realschulen werden in Bayern beispielsweise derzeit sogenannte Koordinationen für Berufsorientierung (KBO) eingeführt und erprobt. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass wichtige Elemente für die erfolgreiche Implementation von Schulreformen durch Qualitätssicherungsmaßnahmen in der Schulentwicklungsforschung identifiziert sind und in verschiedenen Bundesländern aktuelle Reformmaßnahmen starten. Eine flächendeckende und verbindliche Implementation in allen Bundesländern ist allerdings noch nicht zu erkennen.

Schulprofile und Interessenförderung im Unterricht. Die besondere Profilierung von Schulen, z. B. in Form eines Berufswahlsiegels, gewinnt für die Schulen der Sekundarstufe wachsende Bedeutung. Eltern informieren sich bei der Wahl der Schulen im Übergang in die Sekundarstufe intensiv darüber, welche besonderen Möglichkeiten und Fördermaßnahmen an einzelnen Schulen angeboten werden. Diese Profilbildungen zeichnen sich aus durch fachliche Schwerpunktsetzungen (Mathematik/Naturwissenschaften, Sprachen, Musik, Sport), aber auch durch spezifische Förderangebote, mit denen Schulen besondere Akzente setzen (z. B. Theaterklassen, Musikinstrumentenklassen etc.). Über diese Schulprofile werden besondere schulische Rahmenbedingungen geschaffen, die wiederum den Schülerinnen und Schülern individuelle Möglichkeiten für die Entwicklung ihrer Interessen und Potenziale bieten. In einer Interviewbefragung mit Schulleitungen, die an ihren Schulen ein Profil für den MINT-Bereich etabliert haben, lässt sich beispielsweise nachzeichnen, wie sich solche Zielsetzungen auf Schulebene in den jeweiligen schulischen, fachübergreifenden und fachspezifischen Angeboten niederschlagen und wie sich dieses Angebot wiederum auf die Interessenausrichtung und -entwicklung vieler Schülerinnen und

¹⁹ Vgl. <https://www.schulewirtschaft-bayern.de>.

Schüler auswirkt (vgl. Seidel u. a. 2016). Diese Art der Interessen- und Potenzialförderung ist ein Beispiel dafür, wie auch berufliche Orientierungsprozesse an Schulen mit bestehenden Schwerpunktsetzungen und individuellen Potenzialentwicklungen verbunden werden und sich effektiv auf die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler auswirken. Weiterführende Zusammenfassungen des Forschungsstands zum Einfluss schulischer Rahmenbedingungen, z. B. durch MINT-Schulprofile, auf Leistungs- und Interessenentwicklungen verweisen auf solche positiven Zusammenhänge (vgl. Reinhold/Holzberger/Seidel 2018; Holzberger u. a. 2020).

Eine wesentliche Stellschraube für Schulen in der Förderung berufsorientierender Kompetenzen sind die Interessenentwicklungen junger Heranwachsender und die damit verbundenen Haltungen gegenüber Fächern und Berufen. Schon in den 1990er Jahren hat man, beispielsweise über einen Modellversuch der Bund-Länder-Kommission (BLK), nachgewiesen, wie ein an den jeweiligen Interessen der Lernenden orientierter, anwendungsbezogener Unterricht das Interesse der Kinder und Jugendlichen in positiver Weise fördert (vgl. Hoffmann/Häußler/Lehrke 1998). Leider ist es bis heute wenig gelungen, den für viele Unterrichtsfächer beobachteten Trend zu einer Interessenabnahme im Verlauf der Sekundarstufe systematisch entgegenzuwirken (vgl. Häußler/Hoffmann 2000, 2002). Dies hat auch damit zu tun, dass sich die Interessen im Verlauf der Sekundarstufe diversifizieren, so dass sich die individuellen Interessen zunehmend auf bestimmte Themen und Fächer einengen. Viele Jugendliche in Deutschland berichten aber auch, dass sie, beispielsweise insbesondere in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern, wenig Freude und Interesse erleben, und dieses obwohl sie sich grundsätzlich für mathematisch-naturwissenschaftliche Themen interessieren (vgl. Reiss u. a. 2016). Es scheint so, dass hier durchaus weiterhin hohe unterrichtliche Optimierungsmöglichkeiten bestehen. Insbesondere die Einbeziehung beruflicher Perspektiven im Fachunterricht unter anwendungsorientierten Perspektiven scheint hier für eine Interessenförderung ein vielversprechender Ansatzpunkt.

Schul- und unterrichtsbegleitende Unterstützung bei berufsorientierenden Aktivitäten. An den Schulen sind in den einzelnen Bundesländern in Deutschland konkrete Aktivitäten implementiert worden, welche die Schülerinnen und Schüler in der beruflichen Orientierung unterstützen. In Bayern sind dies beispielsweise verschiedene Bausteine (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst 2015) wie Berufsberatung, Betriebserkundungen, Informationsveranstaltungen, Betriebspraktika, Experten-

interviews, Berufsorientierungstage, Ausbilderinnen und Ausbilder in der Schule, Planspiele, Schüler-/Übungsfirmen oder Ausbildungsmessen. Ähnliche Portfolios gibt es auch in den anderen Bundesländern, wie beispielsweise in den Standardelementen für die Implementation beruflicher Orientierung in Nordrhein-Westfalen (vgl. Landesregierung Nordrhein-Westfalen 2020). In NEPS berichten die befragten Jugendlichen am Ende der Sekundarstufe I über verschiedene berufsvorbereitende Aktivitäten, an denen sie beteiligt waren ($n = \text{ca. } 12.500$). Dazu zählen Bewerbungstrainings (55 Prozent zustimmende Nennungen), Berufsberatung in der Schulklasse (78 Prozent), Einzelberatungsgespräche (z. B. mit Berufsberatern oder Lehrperson, 64 Prozent), mehrtägige Praktika in einem Betrieb (63 Prozent), Aktionstage, an denen Schülerinnen und Schüler die Gelegenheit haben, in einem Betrieb mitzuarbeiten (82 Prozent), Besichtigungstag in einem Betrieb (40 Prozent), Besuch einer Berufsmesse (44 Prozent), Berufseignungstest bei der Arbeitsagentur oder dem Berufsinformationszentrum (56 Prozent). In diesem Zusammenhang wurden auch Lehrkräfte ($n = \text{ca. } 1.270$) dazu befragt, wie sie die Berufs- und Ausbildungswahl ihrer Schülerinnen und Schüler unterstützen. Dabei geben die Lehrkräfte an, Hilfe beim Schreiben von Bewerbungen zu geben (83 Prozent), Kontakt zu Lehrbetrieben herzustellen und zu pflegen (62 Prozent), das Thema Berufswahl(-prozess) bei den Elternabenden zu thematisieren (86 Prozent) und individuelle Beratungsgespräche zu führen (93 Prozent). Zudem berichten die Lehrkräfte über ein starkes Verantwortungsgefühl dafür, dass ihre Schülerinnen und Schüler eine gute Lehrstelle beziehungsweise ein passendes Studium finden (75 Prozent).

4.3.3 Pädagogisches Personal

Lehrpersonen haben durchaus ein hohes Verantwortungsgefühl dafür, dass ihre Schülerinnen und Schüler erfolgreich den Übergang in die Ausbildung beziehungsweise ein Studium vollziehen. Trotzdem stellt sich die Frage, wie gut Lehrkräfte für diese Aufgaben ausgebildet werden beziehungsweise welche Begrenzungen in den Möglichkeiten der Unterstützung auch bestehen. Lehrkräfte an Haupt- und Mittelschulen sind mit am besten für die Aufgabe der Berufsorientierung ausgebildet, zum Teil weil sie spezifisch für das Unterrichtsfach „Arbeitslehre“ (beziehungsweise verschiedene Varianten davon im Schnittfeld Wirtschaft/Arbeit/Technik) ausgebildet wurden. Spezifische Ausbildungselemente für Aufgaben der berufsorientierenden Beratung nehmen dann von der Realschule bis hin zum Gymnasium ab. Zudem wird vielfach kritisiert, dass Lehrkräfte als zentrales pädagogisches Personal an den Schulen nur bedingt den

persönlichen Erfahrungshintergrund mitbringen, der für eine authentische berufliche Beratung wichtig wäre. Die meisten Lehrkräfte sind seit der eigenen Ausbildung im System Schule verblieben und kennen nur bedingt die Bedingungen und Veränderungen in der beruflichen Welt außerhalb der Schulen. Um dieser Tendenz auch entgegenzuwirken, gibt es wiederum Initiativen aus der Wirtschaft, beispielsweise das Projekt „Lehrer in der Wirtschaft“ der Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. (vbw). Die meisten Bundesländer haben aufgrund der begrenzten Ressourcen des pädagogischen Personals an Sekundarschulen daher in Abstimmung mit der KMK die Entscheidung getroffen, die Unterstützung bei der beruflichen Orientierung junger Heranwachsender in enger Zusammenarbeit mit externen Partnern zu verstärken (vgl. KMK/BA 2017).

4.3.4 Externe Partner

Einer der wichtigsten externen Partner für die Unterstützung der beruflichen Orientierung in der Sekundarstufe ist derzeit die Agentur für Arbeit, die mit verschiedenen Angeboten und Maßnahmen berufsorientierende Prozesse an den Sekundarschulen begleitet.²⁰ Dazu stehen umfangreiche Materialien, Checklisten und Online-Erkundungstools für die Umsetzung der berufsorientierenden Maßnahmen zur Verfügung. Diese beziehen sich auf die Zielgruppen der Lehrkräfte, Coaches für Berufsorientierung (BO-Coach), Schülerinnen und Schüler und deren Eltern. Differenziert sind die Angebote der Agentur für Arbeit für die berufsorientierenden Aufgaben in der Sekundarstufe I²¹ und der Sekundarstufe II²². Die Angebote externer Anbieter wie beispielsweise der Agentur für Arbeit entwickeln sich offensichtlich dynamisch fort, auch die Nutzung KI-basierter Online-Tools zum Abgleich zwischen individuellen Interessen und Präferenzen und den Angeboten an Ausbildungen und Studiengängen nimmt weiter zu. Trotzdem lassen die Ergebnisse der Schülerbefragungen aus NEPS erkennen, dass diese Angebote bislang nur als eher hilfreich wahrgenommen werden (siehe Abbildung 12).

²⁰ Vgl. <https://www.arbeitsagentur.de/bildung/schule/berufsorientierung-im-unterricht>.

²¹ Vgl. www.planet-beruf.de.

²² Vgl. www.abi.de.

Praxisbeispiel: Sprungbrett Bayern²³

Das Portal Sprungbrett Bayern ist eine Online-Praktikumsbörse für Schülerinnen und Schüler in Bayern. Schülerinnen und Schüler können sich über Praktikumsangebote in ihrem regionalen Umfeld informieren, Eltern können Informationsveranstaltungen wahrnehmen und Unternehmen ihre Angebote zugänglich machen.

4.4 Zusammenfassung

Zusammenfassend gibt es nur wenige empirische Studien, die basierend auf repräsentativen Stichproben aussagekräftige Aussagen zur Situation der beruflichen Orientierung von Jugendlichen in der Sekundarstufe erlauben. Dieses ist in Anbetracht der gesellschaftlichen Bedeutsamkeit alarmierend. Es betrifft Fragen des Bildungsmonitorings, denn es lassen sich nur wenige Befragungen wie die bei NEPS heranziehen, mit denen sich das Wissen über Berufe und berufliche Aspirationen beschreiben lassen. Neben diesem grundlegenden Beschreibungswissen fehlt es aber auch an Studien, mit denen sich wirksame Faktoren für berufsorientierende Prozesse und Ergebnisse identifizieren lassen. Diese äußerst mangelhafte empirische Situation muss dringend verbessert werden, denn durch die kommenden Entwicklungen am Arbeitsmarkt und die technologisch bedingten gesellschaftlichen Veränderungen ist eine bestmögliche Unterstützung junger Heranwachsender beim Erwerb beruflicher Souveränität umso bedeutsamer. Bislang lassen sich hier nur in sehr begrenztem Maße evidenzbasierte Schlüsse ziehen.

Die wenigen vorliegenden Daten legen es nahe anzunehmen, dass die Berufsaspirationen und berufspraktischen Erfahrungen von Jugendlichen in der Sekundarstufe eng verbunden sind mit der besuchten Schulart und den dort anvisierten Bildungsabschlüssen. Das Maß, in dem Jugendliche in diesen limitierten Kontexten die Chance wahrnehmen, ihre individuellen Stärken zu erkennen und gleichzeitig ein profundes Wissen über Berufe und deren gesellschaftlich bedingte Veränderungen zu erwerben, ist als kritisch einzustufen. Bei den von den Jugendlichen selbst genannten hilfreichen Maßnahmen im beruflichen Entscheidungsprozess werden vorrangig Praktika und Jobs genannt sowie Hin-

²³ Vgl. www.sprungbrett-bayern.de.

weise von Familienmitgliedern. Der schulische Bereich kommt hier wenig zum Tragen. Die konkreten berufspraktischen Erfahrungen sind in der Sekundarstufe sehr limitiert, da die Jugendlichen im Schnitt von zwei bis drei Praktikumstagen berichten. Während in den Haupt-, Real- und Gesamtschulen fast alle Jugendlichen in der 9. Jahrgangsstufe ein Berufspraktikum vollzogen haben (95 Prozent), sind dies im Gymnasium nur 55 Prozent. Ob diese Erfahrungen dann in positiver Weise gewirkt haben oder es eher über die Erfahrungen zu gezielten Ausschlüssen bestimmter Berufe gekommen ist, ist weitgehend ungeklärt. Die Unterstützung beruflicher Orientierung wurde in den letzten Jahren zwar in den Lehrplänen der Curricula verstärkt verankert. Trotzdem bleiben viele Spielräume und es bestehen wenig Verbindlichkeiten in der quantitativen wie qualitativen Umsetzung von Praktika. Zeitgleich wird das Thema der beruflichen Orientierung ausgelagert an Agenturen, die mit viel Einsatz den Prozess der Berufsorientierung begleiten. Gleichzeitig deuten die Rückmeldungen der Jugendlichen darauf hin, dass davon noch wenig bei ihnen ankommt. Systematische Evaluationen und fortlaufende Verbesserungen scheinen auch hier dringend angezeigt. Am wichtigsten scheint es aber zu sein, dass sich alle Schulformen in der Sekundarstufe dem Bildungsziel der Unterstützung im Erwerb beruflicher Souveränität verschreiben, dass jede Schule dieses Ziel in den Schulkonzepten und Schulentwicklungsplänen verbindlich verankert und Offenheit und Interesse an Berufen und beruflicher Orientierung als Mindset gemeinsam verankert wird. Dies beinhaltet auch die Zusammenarbeit mit Firmen, Wirtschaft, beruflichen Verbänden im Umfeld der Schulen, aber auch die Einbindung und Beratung der Eltern über berufliche Möglichkeiten im Zusammenhang mit individuellen Stärken der jungen Heranwachsenden.

Denn für die Berufsorientierung spielen nach derzeitigem Kenntnisstand die Eltern und das familiäre Umfeld eine zentrale Rolle. Dabei scheinen die Eltern klare berufliche Aspirationen für ihre Kinder zu haben, die wiederum eng mit der besuchten Schulart und den dort anvisierten Bildungsabschlüssen verbunden sind. Bei den elterlichen Berufsaspirationen spiegelt sich zwar ein gewisses Spektrum an Berufen wider, allerdings entsteht auch hier ein Bild, welches die gegenwärtige Dynamik in der Veränderung der Berufswelt nur begrenzt abbildet und als recht homogen beschrieben werden kann. Sozioökonomische Bedingungen in den Elternhäusern spielen nach wie vor eine wichtige Rolle und wirken sich über die unterschiedlichen Verteilungen der Kinder auf die Sekundarschularten aus. Dementsprechend sind die Übergangsentscheidungen von der Grundschule in die Sekundarschule für berufliche Orientierungsprozesse von besonderer Relevanz, da sie das weitere Entscheidungs- und Unterstüt-

zungsverhalten der Eltern prägen. Zudem zeichnen sich deutliche geschlechtsspezifische Vorstellungen über passende Berufe für Mädchen und Jungen ab, die sowohl von den jungen Heranwachsenden selbst geäußert werden als auch bei den elterlichen Aspirationen zum Ausdruck kommen. Eine Verbesserung in der Zusammenarbeit zwischen Schulen, externen Agenturen und den Eltern in Hinblick auf Beratung und Bereitstellung von Informationen über berufliche Optionen bei gleichzeitigem Identifizieren der individuellen Stärken muss zukünftig eine bereits früh (z. B. ab Jahrgangsstufe 7) startende und fortlaufend aufbauende Aufgabe an jeder Sekundarschule sein.

Auf der systemischen Ebene werden in Deutschland die möglichen Unterstützungspotenziale zu wenig ausgeschöpft. Berufsorientierung als Bildungsziel ist zwar in das Augenmerk der Bildungspolitik gerückt und erfährt in den Lehrplänen verstärkte Aufmerksamkeit. Trotzdem ist eine flächendeckende, verbindliche und differenzierte Implementierung keinesfalls realisiert. Einige Beispiele, die auf empirische Evidenz zu erfolgreichen schulischen Implementationsbedingungen zurückgreifen, können als Modell dienen. Berufliche Orientierung trägt zur Profilbildung an Schulen bei und kann sich über entsprechende positive schulische Rahmenbedingungen auf die Entwicklung von Interessen und Orientierungen bei den Jugendlichen auswirken. Dazu sollten Lehrkräfte im Fachunterricht verstärkt diesen berufsbezogenen Anwendungsaspekt betonen sowie an den Schulen Berufsorientierung durch vielfältige und wiederkehrende Maßnahmen im gesamten Verlauf der Sekundarstufe sichtbar umgesetzt werden. Die Zusammenarbeit mit externen Partnern ist wichtig. Ob diese allein über die Bereitstellung von Materialien, Checklisten und Online-Tools zu bewerkstelligen ist, kann als kritisch betrachtet werden und bedarf regelmäßiger Evaluationen.

4.5 Handlungsempfehlungen

Die Sekundarstufe ist eine äußerst wichtige Phase für die Unterstützung im Erwerb beruflicher Souveränität. Jugendliche müssen vermehrt und in qualitativ hochwertiger Weise die Möglichkeit erhalten, berufsbezogen ihre individuellen Stärken zu explorieren, zu identifizieren und weiterzuentwickeln. Der AKTIONSRAT **BILDUNG** empfiehlt:

Verstärkte Vermittlung von Wissen über Berufe und gesellschaftliche Veränderungen. Die Vorstellungen über Berufe und Bildungsaspirationen festigen sich in Deutschland zu einem sehr frühen Zeitpunkt und sind nach wie vor an traditionellen Berufsbildern ausgerichtet. Gleichzeitig sind die beruflichen Aspi-

rationen hoch prädiktiv für spätere Entscheidungen. Daher sind vielfältige berufsorientierende Maßnahmen bereits im Übergang von der Grundschule in den Sekundarbereich anzustreben, die in systematischer Weise das familiäre Umfeld (insbesondere die Eltern) einbinden und geschlechtsstereotype Vorstellungen über Berufe adressieren und sie gegebenenfalls verändern können. Es müssen deutliche Anstrengungen unternommen werden, den jungen Heranwachsenden und ihren Eltern ein Überblickswissen über aktuelle berufliche Situationen zu vermitteln. Dies ist eine wichtige Grundlage für eine kritische Reflexion möglicher beruflicher Stereotype und deren Weitergabe an die jungen Heranwachsenden.

Verbindliche Realisierung von Praktika an allen Schulformen. Kinder und Jugendliche müssen sich im Verlauf der Sekundarstufe in sehr viel systematischer Weise ein Orientierungswissen über Berufe aneignen, verbunden mit individuellen Beratungen zur Passung, bezogen auf die eigenen Stärken und Potenziale. Dazu müssen frühzeitig wiederkehrende, systematisch aufbauende Angebote für die Exploration der eigenen Potenziale, das Identifizieren der eigenen Stärken und die Abstimmung mit beruflichen Optionen geschaffen werden. Der **AKTIONSRATBILDUNG** fordert die verpflichtende Realisierung von mindestens zwei Praktika innerhalb der Schullaufbahn unabhängig von der Schulart bis zum Ende der Vorabgangsklassen beziehungsweise der 10. Jahrgangsstufe.

Verbesserung der Qualität von Berufspraktika. Schülerinnen und Schüler müssen chancengleiche Möglichkeiten für qualitativ hochwertige Praktika haben. Dazu müssen bestehende Praktikumsangebote systematisch evaluiert und verbessert werden. Schulen sollen verpflichtend Rahmenkonzepte für Praktika entwickeln und sie eng mit Praktikumsanbietern abstimmen. Die Rahmenkonzepte schließen den gesamten Prozess von Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung der Praktika ein. Auch Arbeitgeber sind aufgefordert, die Qualität der Berufspraktika kritisch zu hinterfragen und systematisch Verbesserungen vorzunehmen.

Erwerb beruflicher Souveränität als Teil eines schulischen Mindsets. Berufsorientierung muss in Schulentwicklungsplänen und schulischen Qualitätssicherungsmaßnahmen verbindlich implementiert werden. Es muss regelmäßig überprüft werden, ob Standards für erfolgreiche Berufsorientierungsmaßnahmen umgesetzt und erreicht sind. Modellbeispiele anderer Schulen (z. B. Berufswahlsiegel) bilden wichtige Ankerpunkte. Alle Schulformen in der Sekundarstufe müssen sich dieser Vision annehmen. Entsprechende zeitliche und finanzielle Ressourcen müssen zur Verfügung gestellt werden.

Verbesserung der Zusammenarbeit zwischen Schulen und externen Beratungsangeboten. Schulen werden derzeit über die gemeinsamen Vereinbarungen der Kultusministerkonferenz (KMK) angeregt, in verstärktem Maße verpflichtend zu erbringende Angebote an einzelne externe Partner wie die Bundesagentur für Arbeit auszulagern. Ob es sich hierbei um eine erfolgreiche Maßnahme handelt, ist weitgehend ungeklärt. Bisläng deuten die Befragungen der Jugendlichen auf eine gewisse Kluft zwischen der Angebotsseite und dem wahrgenommenen Nutzen hin. Es ist dringend zu evaluieren, ob und wie diese Zusammenarbeit funktioniert, welche Verbesserungen notwendig sind und welche weiteren externen Partner berücksichtigt werden müssen. Darüber hinaus ist zu klären, wie diese Angebote sinnvoll in ein übergreifendes Schulkonzept und Schulentwicklungen integriert sind und ein erfolgreiches Zusammenwirken im übergreifenden Schulkontext stattfindet.

5 Berufliche Bildung

Berufliche Souveränität bezeichnet die Möglichkeit einer Person, auch ihre Berufswahl und -ausübung selbstbestimmt zu vollziehen. Sie ist an individuelle und systemische Bedingungen gebunden. Berufliche Souveränität lässt sich dabei von älteren Konzepten wie der Berufsorientierung, der Berufswahlkompetenz oder der Berufswahlreife sowie korrespondierenden theoretischen Zugängen – etwa passungs-, entwicklungs- oder laubahntheoretischen Modellen – abgrenzen (vgl. Kapitel 1.3).

5.1 Status quo

Das Grundgesetz verankert als eines der Freiheitsrechte das individuelle Recht, den Beruf, den Arbeitsplatz und die Ausbildungsstätte frei zu wählen (vgl. Einleitung). Dieses Grundrecht schützt die Individuen vor staatlichen Eingriffen. Diese könnten auf unterschiedlichen Eingriffstiefen erfolgen: Verbote oder Gebote, aber auch eine staatliche Lenkung durch Setzung von finanziellen Anreizen. Ob staatliche Eingriffe in Form von Nudging (vgl. Thaler/Sunstein 2008), ein sanftes Drängen in bestimmte Berufe durch den Staat, angemessen erscheinen, könnte kontrovers diskutiert werden. Die aufgrund der individuellen Rechte und Interessen gefällten Entscheidungen stehen seit längerer Zeit in einem deutlichen Konflikt mit gesellschaftlichen Erfordernissen und Interessen, was sich in Ungleichgewichten ausdrückt.

Der demografische Wandel, die Digitalisierung und die Dekarbonisierung als langfristige Trends (vgl. Kapitel 1.2) wirken unmittelbar auf diese Entwicklung ein. So führt die demografische Alterung zu einem stark sinkenden Erwerbspersonenpotenzial (vgl. Fuchs/Söhnlein/Weber 2022). Projektionen des Fachangebots zeigen an, dass es zu einer starken Verschiebung zwischen den akademischen und den beruflich qualifizierten Erwerbspersonen kommen wird. So steigt die Zahl der akademisch Qualifizierten bis zum Jahr 2040 in allen betrachteten Szenarien noch stark an, wohingegen bei beruflich qualifizierten Erwerbspersonen ein viel stärkerer Rückgang als bei den Fachkräften insgesamt zu verzeichnen ist (vgl. Geis-Thöne 2021).

Der nationale Bildungsbericht der Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2022) unterscheidet drei Sektoren des beruflichen Ausbildungssystems: das

duale System, das sogenannte Schulberufssystem und den Übergangssektor. Die seit Jahren rückläufigen Zahlen der Neuzugänge in das berufliche Ausbildungssystem haben 2021 einen neuen Tiefpunkt erreicht. Dies wird neben demografischen Gründen auf die auf hohem Niveau verharrende Nachfrage nach einem Hochschulstudium zurückgeführt. Weiterhin – da die Rückgänge deutlicher sind, als demografische Faktoren erwarten ließen (vgl. Maier 2020) – wird die Covid-19-Pandemie als Ursache aufgeführt. Die Jugendlichen schätzten ihre Ausbildungschancen in der Pandemie geringer ein. Die Übergänge in weiterführende Schulen nahmen zu (vgl. Hemming/Tillmann 2022). „Offenkundig haben die stark eingeschränkten Möglichkeiten der Berufsorientierung zu Schwierigkeiten bei der Klärung beruflicher Perspektiven geführt. In der Konsequenz scheinen sich insbesondere Jugendliche mit niedrigen Schulabschlüssen vermehrt für einen Verbleib im schulischen Bildungssystem zu entscheiden“ (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2022, S. 165).

5.2 Bedingungen beruflicher Souveränität durch das und im Übergangssystem

5.2.1 Status quo

Das System der Berufsausbildungsvorbereitung gehört zum Berufsbildungssystem. Da es jedoch zwischen dem Abschluss einer allgemeinbildenden Schule und der Aufnahme einer Berufsausbildung steht, wird oft auch vom „Übergangssystem“, „Übergangsbereich“ oder „Übergangssektor“ gesprochen. Das Berufsbildungsgesetz spricht von „Berufsausbildungsvorbereitung“. Die Autorengruppe Bildungsberichterstattung betrachtet den Übergangssektor als einen Teil des Ausbildungssystems und konstatiert, dass von den etwa einer Million Neuzugängen in den Ausbildungssektor zwischen 2010 und 2021 relativ konstant zwischen 26 und 30 Prozent in das Übergangssystem einmünden, wobei der Trend seit 2005 allerdings rückläufig ist (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2022, S. 166f.).

Für die Berufsausbildungsvorbereitung können in Erweiterung der Überlegungen von Beicht (vgl. BIBB 2010, S. 90ff.) insgesamt sechs Funktionen ausgemacht werden:

- Erwerb einer grundlegenden Fachkompetenz: Die Berufsausbildungsvorbereitung dient dem Erwerb einer grundlegenden beruflichen Fachkompetenz, die den Jugendlichen Orientierung bietet, die aber auch später in einer beruflichen Ausbildung vertieft werden kann.
- Erwerb einer grundlegenden personalen Kompetenz: Außerdem dient sie dem Erwerb von personalen Kompetenzen, etwa bezüglich der Motivation, des Selbstvertrauens und der Eigenständigkeit oder der Verantwortung, die für eine spätere Ausbildung als notwendig erachtet werden.
- Erwerb einer grundlegenden berufssprachlichen Kompetenz: Weiterhin wird berufssprachliche Kompetenz erworben, die die Voraussetzung für eine spätere Ausbildung darstellt. Dieses gilt insbesondere, aber nicht nur für geflüchtete Jugendliche oder Jugendliche, die anderweitig als Migrantinnen und Migranten aus dem Ausland nach Deutschland gekommen sind.
- Erwerb eines allgemeinbildenden Abschlusses: Weiterhin dient die Berufsausbildungsvorbereitung dem nachträglichen Erwerb eines allgemeinbildenden Abschlusses.
- Brücke zu Betrieben über den sogenannten Klebeeffekt: Praktika im Übergangssystem können sogenannte Klebeeffekte realisieren, d. h., sie bieten dem Betrieb eine über Bewerbungsunterlagen und -gespräche hinausgehende Einschätzung der Jugendlichen, die zu einer späteren Übernahme in die Ausbildung führen kann.
- Zeitliche Brücke: Zudem stellt die Berufsausbildungsvorbereitung eine zeitliche Brücke für Jugendliche dar, die noch nicht in den Ausbildungsmarkt münden konnten.

Gelegentlich wird auch mit Blick auf diese ersten drei Funktionen von „Ausbildungsreife“ gesprochen. Dieser Begriff ist jedoch nicht unumstritten (vgl. Großkopf 2021). Bezüglich der vierten Funktion, des Erwerbs eines allgemeinbildenden Abschlusses, zeigt eine Analyse von NEPS-Daten, dass sich die Ausbildungschancen durch Maßnahmen im Übergangssystem erhöhen und dabei das Nachholen eines Schulabschlusses vorteilhaft ist (vgl. Ehlert u. a. 2018).

Die sechs erwähnten Funktionen stehen nicht spannungsfrei nebeneinander. Alle sechs Ziele gleichzeitig zu verfolgen, scheint in der Praxis ausgesprochen anspruchsvoll und führt zur Bildung von Prioritäten. Dies gilt auch für die curriculare Ausgestaltung auf einer Lehrplanebene. Einige Angebote im Übergangssystem fokussieren stärker einzelne Funktionen. Diese Fokussierungen können auch mit unterschiedlichen Situationen auf dem Ausbildungsmarkt korrespon-

dieren, sowohl in zeitlicher als auch in regionaler Hinsicht. All dies führt zu einer sehr unterschiedlichen Ausgestaltung der Angebote des Übergangssystems.

Die Förderung beruflicher Souveränität wird als unbestrittenes Ziel des Übergangssystems gesehen. Die Fähigkeit zum Umgang mit beruflichen und privaten Belastungen wird im Übergangssystem explizit als Teil der Berufswahlkompetenz verstanden (vgl. Driesel-Lange u. a. 2020; Herzog/Makarova 2020).

5.2.2 Individuelle Bedingungen beruflicher Souveränität im Übergangssystem

Lernende im Übergangssystem befinden sich mit Blick auf die Entwicklungstheorie von Super (vgl. Hartung 2021) in der Explorationsphase, d. h., sie haben ein klares berufliches Selbstkonzept herauszuarbeiten („crystallizing“), dieses zu spezifizieren („specifying“) und schließlich umzusetzen („implementing“).

Lernende im Übergangssystem erleben Fragen der beruflichen Souveränität als bedeutsam. Eine zentrale Belastung ergibt sich aus der hohen Zustimmungstendenz des Items „Nicht wissen, was später aus mir wird“, sehr deutlich vor dauerhaften Auseinandersetzungen mit Eltern sowie Ärger mit Gleichaltrigen (vgl. Reißig u. a. 2018, S. 40ff.; Braun/Lex/Steiner 2020).

Der Zugang zum Übergangssystem wird durch die vorherige Bildungsbiografie, den Migrationsstatus sowie den sozioökonomischen Hintergrund und Bildungshintergrund der Eltern beeinflusst. Jugendliche ohne ersten Schulabschluss, unter ihnen viele Schülerinnen und Schüler von Förderschulen, münden seit jeher überwiegend in das Übergangssystem ein und Jugendliche mit ausländischer Staatsangehörigkeit haben Nachteile im Zugang zu einer Ausbildung (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2022, S. 167). Es zeigt sich eine deutliche soziale Ungleichheit beim Zugang zu einer Ausbildung (vgl. Brändle/Müller 2014).

Mögliche Gründe für schlechtere Übergangschancen von Migrantinnen und Migranten in die berufliche Ausbildung sind vielfältig (vgl. Beicht/Walden 2019). Bei der Erklärung dieser sozialen Disparitäten im Übergang werden in der Literatur vor allem zwei Hypothesen angeboten: die „immigrant optimism“-Hypothese und die Informationsdefizit-Hypothese (vgl. Relikowski/Yilmaz/Blossfeld 2012).

Nach der „immigrant optimism“-Hypothese (vgl. Heath/Brinbaum 2007) sind Migrantinnen und Migranten aufgrund ihrer Migration positiv selektiert und haben einen ausgeprägten Aufstiegswillen sowie hohe Bildungsaspirationen für ihre Kinder. Diese These ist international nicht unbestritten (vgl. Sikora/Pokropek 2021) und es erscheint fraglich, ob sie so generell für Deutschland zutrifft (vgl. Walter 2014). Gruppen von Migrantinnen und Migranten scheinen unterschiedliche und vereinzelt sehr idealistische Bildungsaspirationen zu haben.

Ein zweiter Erklärungsansatz ist die Informationsdefizit-Hypothese (vgl. Relikowski/Yilmaz/Blossfeld 2012). Sie wird auf geringe Informiertheit der Eltern über das Bildungssystem und auch den Status der Berufsausbildung – und damit mangelhafte Ressourcen der Jugendlichen – zurückgeführt. Das Fehlen einer elterlichen Berufsausbildung erweist sich als bedeutsam für den Zugang zum Übergangssystem. In einer spezifischen Variante dieser Hypothese wird angenommen, dass eine durch Bildungsferne der Eltern, geringeres Sprachvermögen und schlechte Informationen über das Bildungssystem bedingte geringe Involviertheit der Eltern dazu führt, dass die Schulleistungen ihrer Kinder beziehungsweise die Realisierbarkeit von Bildungszielen systematisch überschätzt werden.

Der Zugang zum Übergangssystem kann durch fehlende Ressourcen der Jugendlichen, etwa solche, die aus der Berufsausbildung der Eltern resultieren (vgl. Holtmann/Menze/Solga 2017), aber auch – da der Zugang in die duale Ausbildung über Ausbildungsmärkte geschieht – durch mögliche Diskriminierung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund erklärt werden.

Insgesamt ist das Übergangssystem negativ konnotiert – auch für die Jugendlichen selbst – und hat kaum eine Chancenverbesserung im Blick. Es war lange Zeit als kompensatorisches provisorisches Angebot angelegt. Vor diesem Hintergrund sollte das Übergangssystem dauerhaft als Chancenverbesserungssystem angelegt werden (vgl. Brahm u. a. 2022).

5.2.3 Systemische Bedingungen beruflicher Souveränität im Übergangssystem

Das Übergangssystem lässt sich durch mehrere Teilsysteme kennzeichnen.

Das schulische Übergangssystem. Das schulische Übergangssystem ist aufgrund der Kulturhoheit Ländersache. Dieser Teil des Übergangssystems hat eine lange Tradition, die sich bis zum Beginn der modernen Berufsschule zurückverfolgen lässt und immer wieder zu Unzufriedenheiten geführt hat (vgl. Bücher 2013). Früher wurde von „Ungelernten“ oder „Jungarbeiterinnen und Jungarbeitern“ gesprochen, später von „JoA-Klassen“ für Jugendliche ohne Ausbildungsplatz, in NRW auch von „KSoB“ für Klassen mit Schülerinnen und Schülern ohne Ausbildungsverhältnis. Dieser Bereich schulischer Bildung ist strukturell ausgesprochen dynamisch und in den einzelnen Bundesländern divers. Ein Klassiker des schulischen Übergangssystems ist das Berufsgrundbildungsjahr (BGJ):

Das Berufsgrundbildungsjahr (BGJ). Das Berufsgrundbildungsjahr beziehungsweise Berufsgrundschuljahr wurde früher verpflichtend auf die Ausbildung angerechnet und galt als erstes Jahr der Berufsausbildung. Wurde also das BGJ absolviert, musste in das zweite Ausbildungsjahr eingestiegen werden. Die Entscheidung, ob der Besuch eines Bildungsgangs einer beruflichen Schule auf eine duale Berufsausbildung angerechnet wird, ist inzwischen jedoch Ländersache (§ 7 BBiG, § 27 HwO) und wird im Detail unterschiedlich geregelt.

Die Berufsvorbereitung in Bayern (vgl. StMUK 2021) richtet sich an Jugendliche mit oder ohne Migrations- und Fluchthintergrund und gibt drei Kompetenzen eine zentrale Bedeutung: Qualifizierung für den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt (berufliche Handlungsfähigkeit), Persönlichkeitsbildung durch Bindungsaufbau und Vertrauensgewinnung (Persönlichkeitsbildung) sowie Festigung demokratischer Handlungskompetenzen (Werte- und Demokratiebildung). Der Lehrplan verankert in Form von Modulen insgesamt sieben Lernbereiche. Für alle Module gibt der Lehrplan Zielsetzungen und Kompetenzerwartungen vor:

Tabelle 6: Lernbereiche und beispielhafte Module für die Berufsvorbereitung im Rahmen von Berufsvorbereitungsjahr (BVJ), Berufsintegrationsklassen (BIK), Berufsintegrationsvorklassen (BIK/V) und Deutschklassen an Berufsschulen (DK-BS) in Bayern (vgl. StMUK 2021)

Lernbereich	Beispielhafte Module
Berufliche Handlungsfähigkeit	<ul style="list-style-type: none"> ■ Bildungssystem und Arbeitswelt ■ Betriebspraktikum und Arbeitsplatzsuche ■ Digitales Büro – digitale Werkstatt
Politik und Gesellschaft	<ul style="list-style-type: none"> ■ Demokratie leben ■ Teilhabe in Politik und Gesellschaft ■ Geschichte und Verantwortung Deutschlands
Lebensgestaltung	<ul style="list-style-type: none"> ■ Mein Alltag ■ Ich-Design: Wer bin ich? Was brauche ich? Was kann und will ich? ■ Verantwortung übernehmen: ich, du, wir ■ Meine Ernährung und meine Gesundheit
Mathematik	<ul style="list-style-type: none"> ■ Mathematische Grundstrukturen und Verfahren ■ Maßeinheiten ■ Geometrische Grundlagen
Medienwelten	<ul style="list-style-type: none"> ■ Medien in Alltag und Beruf ■ Social Media ■ Desinformationen: verantwortungsvoll unterwegs im Netz!
Deutsch	<ul style="list-style-type: none"> ■ (Eigenständiger Lehrplan Deutsch bzw. Alphabetisierungslehrplan)
Religionslehre/Ethik	<ul style="list-style-type: none"> ■ (Eigenständige Lehrpläne für die Berufsschule)

Die Berufsvorbereitung in Bayern umfasst das Berufsvorbereitungsjahr (BVJ), die Berufsintegrationsklasse (BIK), die Berufsintegrationsvorklasse (BIK/V) sowie die Deutschklassen an Berufsschulen (DK-BS).

Sowohl in den Berufsintegrationsklassen als auch im Berufsvorbereitungsjahr sind Praktikumsphasen vorgesehen. Das Berufsvorbereitungsjahr ist einjährig und wird nicht auf die Berufsausbildung angerechnet. Hier werden die Berufsvorbereitung und die Persönlichkeitsbildung stärker gewichtet. Praktika werden überwiegend durch die Kooperationspartner oder durch die Schule selbst betreut.

Ziel der zweijährigen Maßnahme, bestehend aus Berufsintegrationsvorklasse und Berufsintegrationsklasse, ist die Aneignung von Kompetenzen, die für eine erfolgreiche Berufsausbildung beziehungsweise schulische Anschlussperspektive und eine gelingende Integration erforderlich sind. Hier wird die Förderung der sprachlichen Kompetenzen stärker gewichtet. Diese Klassen richten sich

vor allem an Schülerinnen und Schüler mit Fluchthintergrund beziehungsweise an Migrantinnen und Migranten, in der Praxis vor allem aus EU-Ländern. Das Modell der Berufsintegration wird durch die Deutschklassen an Berufsschulen ergänzt. Schülerinnen und Schüler, die nicht alphabetisiert sind, besuchen zunächst die einjährigen Deutschklassen an Berufsschulen zur Alphabetisierung (DK-BS-A). Für die Deutschklassen an Berufsschulen dient die Differenzierungsstufe BIK/V des vorliegenden Lehrplans als inhaltliche Orientierung für die Unterrichtsgestaltung (vgl. StMUK 2021).

Berufsfachschulen sind bundesweit, aber auch innerhalb eines Bundeslandes sehr unterschiedlich ausgelegt. Ein Teil der Berufsfachschulen kann mit Blick auf die berufliche Orientierung als Teil des Übergangssystems (vgl. Heisler/Rink/Schemmer 2021) betrachtet werden. An einigen Schulen, z. B. der Berufsfachschule für Fertigungstechnik in Nürnberg, werden eigenständige Maßnahmen zum Übergang von der Berufsfachschule in die Berufsausbildung verankert.

Bundesweit unterscheiden sich die schulischen Angebote im Übergangssystem in fünf für die Förderung der beruflichen Souveränität zentrale Parameter:

- zeitlicher Umfang der Bildungsangebote,
- Verzahnung von schulischen und betrieblichen Anteilen in den Bildungsangeboten,
- Strukturen der Begleitung innerhalb der schulischen Bildungsangebote, multi-professionelle Teamarbeit,
- curriculare Strategie: eigenständige Strategie oder Nachbildung des dualen Systems sowie
- dezidierte Förderung der beruflichen Souveränität.

Zeitlicher Umfang. Die Angebote unterscheiden sich bezüglich des zeitlichen Umfangs. Mit der Reform des Übergangssystems in Bayern wurden beispielsweise die bisherigen Klassen für Jugendliche ohne Ausbildungsplatz (JoA-Klassen) in der Form des Einzeltags oder eines Acht-Wochen-Blocks über drei Schuljahre zur Erfüllung der Berufsschulpflicht abgeschafft. Über den „Hebel der Berufsschulpflicht“ ergibt sich so ein verbindliches Angebot mit mehr Zeit für die didaktische Arbeit, auch für die Förderung der beruflichen Souveränität. Günstiger Referenzpunkt für die Gestaltung des zeitlichen Umfangs kann – im Sinne einer Heranführung an die Arbeitswelt – die Dauer einer Arbeitswoche

beziehungsweise eines Arbeitstages sein, wengleich dieses für Schülerinnen und Schüler mit einer Schulumüdigkeit eine hohe Herausforderung darstellen kann. Hier können Modelle aus dem selbstgesteuerten Lernen, etwa der stufenweise Ausbau offener und begleiteter Lernzeiten, oder Erfahrungen aus dem Ganztagsbetrieb anderer Schulformen übertragen werden.

Michaelis u. a. (2022) weisen in ihrer Verbleibsstudie auf Basis von NEPS-Daten darauf hin, dass vier Jahre nach Abgang aus dem allgemeinbildenden Schulsystem 64 Prozent der Personen, die sich während ihres nachschulischen Bildungsverlaufs mindestens einmal in einer Maßnahme des Übergangssektors befunden haben (im Durchschnitt für 17 Monate), anschließend in eine Ausbildung einmünden. Sie vermerken aber, dass aus diesen Verlaufsdaten nicht kausal darauf rückgeschlossen werden könne, inwiefern die Einmündung in Ausbildung von den Wirkungen der Teilnahme an einer Berufsvorbereitungsmaßnahme abhängt. Schließlich könnten auch andere Faktoren, etwa eine veränderte Selektion der Ausbildungsbetriebe, die Einmündungschancen verändern. Etwa ein Viertel der Jugendlichen gelinge der Übergang in einem Jahr, ungefähr einem weiteren Viertel nach zwei Jahren (vgl. Michaelis u. a. 2022, S. 83f.).

Verzahnung von schulischem und außerschulischem Unterricht. Die Verzahnung von schulischem und außerschulischem Unterricht wird unterschiedlich angelegt. Praktika spielen für die Ausbildung der beruflichen Souveränität im Übergangssystem eine bedeutende Rolle, sind aber unterschiedlich verankert. Der Umfang des Bildungsangebots insgesamt und der Umfang betrieblicher Praktika beziehungsweise betrieblicher Arbeit allein steckt allenfalls den Möglichkeitsrahmen ab. Die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung der Schulversuche „Ausbildungsvorbereitung dual“ (AVdual) und „BFPE“ in Baden-Württemberg durch Nickolaus (o. J.) zeigen, dass die Praktikumsqualität einen positiven Effekt auf die Herausbildung konkreter Berufsvorstellungen und den Übergang in eine vollqualifizierende Ausbildung hat. Die Praktikumsdauer wird dabei – im Gegensatz zur Praktikumsqualität – als nicht bedeutsam herausgestellt. Für den Erfolg dürfte demnach erstens die didaktische Verzahnung von schulischen und betrieblichen Lernphasen eine Rolle spielen. Hier können spezifische Instrumente wie betriebliche Lernaufträge oder aus der Lernortkooperation bekannte didaktische Instrumente, etwa Erkundungsaufträge, verwendet werden. Zweitens dürfte für den Erfolg die Ausgestaltung der schulischen Supportstruktur – etwa für die Akquise der Praktikumsplätze, die Lernberatung oder das Matching – bedeutsam sein. Praktika haben nicht nur wichtige Funktionen bezüglich des Kompetenzerwerbs, sondern zielen auch auf die „Klebe-

effekte“. Die Qualität der Praktika in den Betrieben scheint dabei unterschiedlich zu sein. Diese wird auch, aber nicht allein, bedingt durch die Qualität der Arbeit in der Schule, etwa indem dem Betrieb im Zuge von Potenzialanalysen oder anderen Matching-Mechanismen für den Betrieb angemessen erscheinende Schülerinnen und Schüler vermittelt werden. Für die schulische Arbeit können Praktika zu Unterbrechungen führen, die anschließend gewisse Rüstzeiten des schulischen Lernens erfordern.

Praxiserfahrungen haben im Übergangssystem einen großen Stellenwert bezüglich der Verbesserung der Ausbildungschancen (vgl. Ehlert u. a. 2018). Unternehmen sind im Übergangssystem fast ausschließlich als Kooperationspartner der schulischen oder außerschulischen Ausbildungsvorbereitung tätig und spielen im Vergleich zu den anderen Segmenten der Berufsbildung eine geringe Rolle. Vor diesem Hintergrund könnte eine stärkere Dualisierung des Angebots die Akzeptanz erhöhen (vgl. Brahm u. a. 2022). Berufliche Schulen nutzen zur Organisation von Praxiserfahrungen im Übergangssystem ihre Netzwerke, die vor allem aus der Arbeit mit Ausbildungsbetrieben im dualen System resultieren. In Bereichen, in denen das duale System gemäß Handwerksordnung beziehungsweise Berufsbildungsgesetz nicht dominiert, vor allem also im Pflegebereich, haben berufliche Schulen oft keine vergleichbaren Netzwerke, so dass diese von Lehrkräften eigenständig aufgebaut werden müssen, aber wohl nicht immer werden.

Strukturen der Begleitung innerhalb der schulischen Bildungsangebote.

Die Begleitung der Schülerinnen und Schüler in den schulischen Angeboten des Übergangssystems ist sehr unterschiedlich geregelt. Beispielsweise werden Jugendliche in der „Ausbildungsvorbereitung dual“ in Baden-Württemberg durch AVdual-Begleiterinnen und -Begleiter auch während des Praktikums unterstützt. Außerdem erfolgt eine für die Lehrkräfte auf die Unterrichtsverpflichtung anrechenbare Lernberatung der Schülerinnen und Schüler. In Bayern wird dies in einzelnen Modulen abgebildet. Für die schulische Arbeit ist dabei grundlegend, dass die Vor- und Nachbereitung, aber auch die Betreuung des Praktikums, einerseits curricular abgebildet und damit in der Lehrverpflichtung der Lehrkräfte berücksichtigt werden und andererseits auch flexibel den Bedürfnissen der Lernenden und des Betriebs angepasst werden können.

Multiprofessionelle Zusammenarbeit. Die Zusammenarbeit im schulischen Übergangssystem kann sich am Leitbild multiprofessioneller Zusammenarbeit orientieren. Die Zusammenarbeit auf der Teamebene ist auch für die Resilienz

der Lehrkräfte zentral und kann durch eine Reihe von Instrumenten gestützt werden, etwa die flexible Bereitstellung von Teamstunden (vgl. vbw 2022b).

Curriculare Strategien. Weiterhin finden sich unterschiedliche curriculare Strategien. Grundsätzlich sind mit Blick auf die erwähnten Funktionen des Übergangssystems sowohl die Vorbereitung auf berufliche Lebenssituationen (beruflicher Wirkungsraum) als auch die Vorbereitung auf private Lebenssituationen (außerberuflicher Wirkungsraum) zu verankern. Im Gegensatz zu Bayern verfolgen die schulischen Angebote im Bereich der sogenannten Ausbildungsvorbereitung (AV) in Nordrhein-Westfalen eine andere Strategie in der Gestaltung des Lehrplans. Im Zuge der sogenannten systemkoordinierten Lehrplanentwicklung (vgl. Buschfeld u. a. 2013) fand im AV-Bereich im Gegensatz zu Bayern eine starke Orientierung an den curricularen Strukturen des dualen Systems der Berufsschule statt. So ist der AV-Bereich nach Berufsfeldern strukturiert und richtet sich dort – ähnlich wie in der Berufsschule – an Arbeits- und Geschäftsprozessen aus. Beispielsweise sieht der Fachbereich „Wirtschaft und Verwaltung“ die folgenden Fächer vor: Geschäftsprozesse im Unternehmen, personalbezogene Prozesse sowie gesamtwirtschaftliche Prozesse. Der Fachbereich „Technik/Naturwissenschaften“ sieht für das Berufsfeld „Elektrotechnik“ die Fächer Auftragsplanung, Produkterstellung sowie Prüfung und Instandhaltung vor. Diese abweichende curriculare Strukturierung birgt Potenziale, führt aber auch für die Lehrkräfte an den Schulen zu einer Reihe von Problemen (vgl. Frehe/Kremer 2018). Es entsteht dabei der Eindruck, dass bezüglich der oben genannten Funktionen stark, stellenweise zu stark auf eine Funktion – nämlich den Erwerb einer grundlegenden Fachkompetenz – abgehoben wird. Die curricularen Rahmenbedingungen werden dabei in der Praxis pragmatisch reflektiert, was sich auch in der Nutzung der sogenannten Tageslernsituationen (vgl. Frehe-Halliwel/Kremer 2020) zeigt.

Dezidierte Förderung beruflicher Souveränität. Die dedizierte Förderung der beruflichen Souveränität wird flächendeckend als Aufgabe der schulischen Angebote im Übergangssystem gesehen. Sie zielen u. a. auf das berufliche Selbstkonzept der Lernenden, d. h. haben die Herausbildung („crystallizing“), die Spezifikation („specifying“) und Implementierung („implementing“) zu unterstützen. Dabei wird zur Unterstützung der ersten beiden Phasen eine ganze Reihe von Instrumenten in der Praxis eingesetzt. Typische Instrumente zur Förderung der beruflichen Souveränität sind die Durchführung von Potenzialanalysen, die Erstellung eines Berufswahlpasses, Instrumente zur Erlangung von Praxiserfahrungen wie Werkstatttage beziehungsweise Berufsfelderkundungen, Praktika

oder Parcours, aber auch individuelle Begleitungen und spezifische Maßnahmen zur Integration. Diese orientieren sich vor allem an einer anspruchsvollen Berufsausbildung. Die methodische Praxis ist ausgesprochen vielfältig – mit einer Fülle von Materialien zu einzelnen Methoden. Der schulübergreifende Austausch von Erfahrungen zu didaktischen Ansätzen scheint dabei nicht ausgeprägt zu sein. Bei der Implementierung zeigt sich in der Praxis ein starkes Gewicht auf der Gestaltung von Bewerbungsunterlagen. Es muss dabei kritisch hinterfragt werden, ob von Betrieben inzwischen intensiv eingesetzte Verfahren des „digital recruiting“ systematisch unterstützt werden. Unterschiedlich ausgeprägt ist auch die Begleitung der Lernenden im Implementierungsprozess, d. h. auch die Bearbeitung von Erfolgen und Misserfolgen im Bewerbungsprozess. Eine große Herausforderung ist – entlang der oben angeführten Informationsdefizit-Hypothese – die „Kompensation“ mangelhafter elternbezogener Ressourcen, etwa mit Blick auf ein positives Bild von Berufstätigkeit oder Ausbildungspraxis.

Ausbildungsvorbereitung in BA-Maßnahmen. Das zweite System der Ausbildungsvorbereitung ist die Ausbildungsvorbereitung in BA-Maßnahmen. Im Gegensatz zu den länderspezifischen Angeboten sind diese Maßnahmen der Bundesagentur für Arbeit bundesweit einheitlich. Sie sind überwiegend im Dritten Buch des Sozialgesetzbuches (SGB III) geregelt und lassen sich wie folgt darstellen.²⁴

²⁴ Siehe dazu die Übersicht des BIBB über die Regelangebote der Bundesagentur für Arbeit/Jobcenter im Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2021 (vgl. BIBB 2021a, S. 243ff.) sowie die Übersichten auf der Webseite <https://www.bildungsketten.de> der gleichnamigen Initiative des BMBF und des BMAS. Zur Strukturierung der Unterstützungsangebote zur beruflichen Ausbildung siehe das Dossier der Fachstelle Übergänge in Ausbildung und Beruf (<https://www.ueberaus.de>).

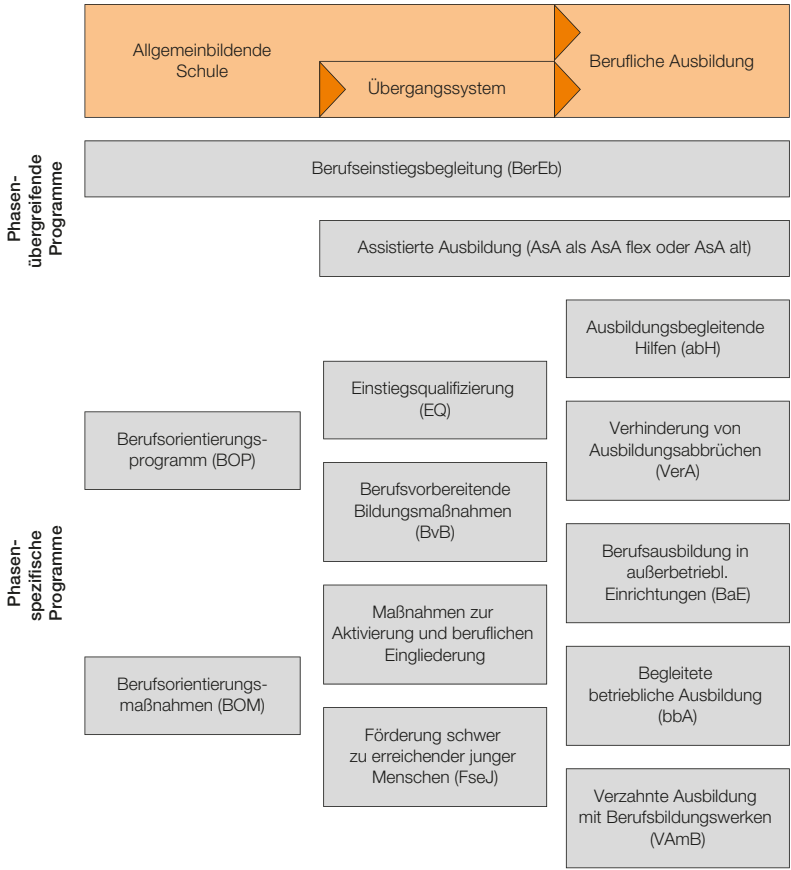


Abbildung 15: Bundesweite Programme zur Förderung von Berufsorientierung und Unterstützung in der Ausbildung (vgl. BIBB 2021a, S. 244)

Bei der Ausbildungsvorbereitung in BA-Maßnahmen können phasenübergreifende und phasenspezifische Programme unterschieden werden: Phasenübergreifende Programme verknüpfen mehrere Bildungsphasen, während phasenspezifische Programme die einzelnen Bildungsphasen betreffen.

Phasenspezifisch während des Besuchs der allgemeinbildenden Schulen sind Programme zur vertieften Berufsorientierung vorgesehen. Auf der Bundesebene richtet sich das Berufsorientierungsprogramm (BOP) des Bundesministeriums für Bildung und Forschung ebenso wie die Berufsorientierungsmaßnahmen (BOM) der Agentur für Arbeit an Schülerinnen und Schüler allgemeinbildender Schulen (vgl. Kapitel 4). Dazu gehört auch das Berufsorientierungsprogramm in überbetrieblichen Bildungsstätten (vgl. Ertl 2021). Hinzu kommen landesspezifische, regionale und kommunale Anstrengungen.

Die Berufseinstiegsbegleitung (BerEb) ist als phasenübergreifendes Angebot konzipiert, das sowohl den Übergang von den allgemeinbildenden Schulen als auch den Übergang vom Übergangssystem in die Berufsausbildung adressiert.

Die Berufseinstiegsbegleitung (BerEb). Die Berufseinstiegsbegleitung ist ein bildungsphasenübergreifendes Programm und verbindet die Phase der allgemeinbildenden Schule mit dem Übergangssystem und der Berufsausbildung. Sie ist gesetzlich verankert (§ 49 SGB III). Sie soll jungen Menschen beim Übergang von der allgemeinbildenden Schule in eine Berufsausbildung unterstützen. Förderungsfähig durch die Agentur für Arbeit sind Maßnahmen zur individuellen Begleitung und Unterstützung durch Berufseinstiegsbegleiterinnen und Berufseinstiegsbegleiter – auch „BerEb“ genannt. Unterstützt werden sollen insbesondere das Erreichen des Abschlusses einer allgemeinbildenden Schule, die Berufsorientierung und -wahl, die Suche nach einer Ausbildungsstelle und die Stabilisierung des Berufsausbildungsverhältnisses. Die Berufseinstiegsbegleitung beginnt in der Regel mit dem Besuch der Vorabgangsklasse der allgemeinbildenden Schule und endet in der Regel ein halbes Jahr nach Beginn einer Berufsausbildung. Zielgruppe sind junge Menschen, die voraussichtlich Schwierigkeiten haben werden, den Abschluss der allgemeinbildenden Schule zu erreichen oder den Übergang in eine Berufsausbildung zu bewältigen.

Evaluationen bewerten die Berufseinstiegsbegleitung positiv (vgl. Boockmann 2014). Perspektiven der Weiterentwicklung werden vor allem in der Sicherung der Kontinuität, der Steigerung der Qualität sowie der Korrektur von Erwartungen gesehen (vgl. Peschner/Sarigöz 2015).

Auch die Assistierte Ausbildung (AsA) ist als ein bildungsphasenübergreifendes Angebot konzipiert.

Die Assistierte Ausbildung (AsA). Die Assistierte Ausbildung verbindet das Übergangssystem mit der beruflichen Ausbildung. Im Rahmen der AsA werden Jugendliche vor und auch während der Ausbildung begleitet. Die Hilfe richtet sich dabei sowohl an die Auszubildenden als auch an die Ausbildungsbetriebe. Zuvor wurden ausbildungsbegleitende Hilfen (abH) angeboten. Die AsA alt und die ausbildungsbegleitenden Hilfen wurden inzwischen zum Modell „AsA flex“ zusammengelegt, werden aber beide noch angeboten. Die AsA kann allgemein zwei Phasen haben. In der ausbildungsbegleitenden Phase tritt während einer dualen Berufsausbildung im Rahmen der AsA ein dritter Partner hinzu, der förderungsberechtigte junge Menschen und deren Ausbildungsbetriebe unterstützt. Diese Phase dient vor allem dem Abbau von Sprach- und Bildungsdefiziten, der Förderung fachtheoretischer Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten und der Stabilisierung des Berufsausbildungsverhältnisses. Die ausbildungsbegleitende Phase gehört daher nicht zur Ausbildungsvorbereitung, sondern zur Berufsausbildung. Der ausbildungsbegleitenden Phase kann sich eine Vorphase anschließen, in der eine Förderung von ein bis sechs Monaten möglich ist. Diese Phase dient vor allem dazu, die Aufnahme einer betrieblichen Berufsausbildung vorzubereiten und die Jugendlichen bei der Suche nach einer betrieblichen Ausbildungsstelle zu unterstützen. Das Konzept der Bundesagentur für Arbeit (BA) sieht drei Rollen für die Assistierte Ausbildung vor: Ausbildungsbegleiterin beziehungsweise Ausbildungsbegleiter, Sozialpädagogin beziehungsweise Sozialpädagoge und Lehrkraft.

Die AsA (vgl. BA 2015; Neises u. a. 2017; Conrads/Freiling 2020) ist ein relativ neues Instrument und stand erst für das Ausbildungsjahr 2016/2017 in vollem zeitlichem Umfang zur Verfügung. Sie war Gegenstand mehrerer Anfragen im Bundestag (Deutscher Bundestag, 2017, 2019, 2021) sowie mehrerer Evaluierungen (vgl. Conrads/Freiling/Ulrich 2018, 2019; Conrads/Freiling 2020; Conrads u. a. 2020) und Bewertungen (vgl. Dietrich u. a. 2020, S. 12). Demnach wird die Verbindung von Stütz- und Förderunterricht mit einer sehr individuellen sozialpädagogischen Begleitung über den gesamten Ausbildungszeitraum als der zentrale Vorteil der AsA herausgestellt. Handlungsbedarfe werden gesehen bezüglich der Auflösung inhaltlicher Überschneidungen, der Einführung eines Zeitkontingents, der Modularisierung des Leistungsportfolios, der Leistungsmodule für Unternehmen und Auszubildende, der Dezentralisierung der Lernorte, der digitalen Lernformen, der konsequenten Zielgruppenorientierung sowie der Informationen für Betriebe.

Von den bildungsphasenübergreifenden Programmen – wie BerEb und AsA – können die spezifischen Programme für das Übergangssystem unterschieden werden. Dieses sind die betriebliche Einstiegsqualifizierung und die berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen.

Die betriebliche Einstiegsqualifizierung (EQ) und berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen (BvB).

Die betriebliche Einstiegsqualifizierung (EQ) ist gesetzlich verankert (§ 54a SGB III). Die Einstiegsqualifizierung ist ein betriebliches Praktikum von sechs bis zwölf Monaten, das gefördert wird. Grundlage ist ein mit dem Betrieb abgeschlossener Praktikumsvertrag. Die Jugendlichen erhalten eine Praktikumsvergütung und sind sozialversichert. Der Betrieb erhält gemäß § 54a SGB III eine Förderung. Wenn die Jugendlichen berufsschulpflichtig sind, besuchen sie die Berufsschule. Die Praktikumszeit kann, muss aber nicht, auf die Ausbildungszeit im gleichen Beruf angerechnet werden. Beim EQ Plus werden weitere Unterstützungsangebote, insbesondere ausbildungsbegleitende Hilfen (abH), integriert. Eine berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme (BvB) wird von außerschulischen Bildungsträgern angeboten. Sie dient gemäß § 51 SGB III vor allem dazu, die „Aufnahme einer Berufsausbildung vorzubereiten“. Dabei werden mehrere Praktika und Unterricht verbunden. Die Jugendlichen haben einen Anspruch auf einen monatlichen Zuschuss in Form einer Berufsausbildungsbeihilfe (BAB). Die Aktivierungshilfen für Jüngere richten sich an Jugendliche, für die eine Förderung durch BvB noch nicht in Frage kommt.

Die betriebliche Einstiegsqualifizierung ist ein älteres Instrument und es liegen einige Evaluationen vorwiegend älteren Datums vor (vgl. Bonin u. a. 2010; Dietrich u. a. 2011; Dietrich u. a. 2012; Boockmann/Nielen 2016), aber auch Untersuchungen zur Situation von Geflüchteten (vgl. Christ/Niemann 2020). In einer Fallstudie (vgl. Burchert/Lübcke/Saniter 2014) wird herausgestellt, dass die Integration in die Praxisgemeinschaft des Betriebs für die Jugendlichen in der EQ eine große Rolle spielt.

Nach Analysen des Rats der Arbeitswelt (2021, S. 162f.) bestehen über 120 schulische Bildungsgänge der Länder, knapp 20 Regelinstrumente des Bundes und über 320 Förderprogramme und -initiativen in Bund, Ländern und Europäischer Union. Diese Tatsache macht es sehr schwer, empirisch gestützte Aussagen zur Entwicklung beruflicher Orientierung im Übergangssystem aufzustellen (vgl.

Nickolaus/Mokkonko 2020). Hinzu kommt, dass längsschnittliche Untersuchungen selten sind und die Programme selbst immer wieder geändert werden, so dass ältere Studien nicht mehr unbedingt aussagekräftig sind. Die Vielfalt erschwert außerdem die passgenaue Vermittlung und Einmündung in die berufliche Ausbildung (vgl. Brahm u. a. 2022).

Neben die erwähnten Angebote der Länder, des Bundes und der EU im Übergangssystem tritt eine kaum zu überschauende Vielfalt von Programmen für einzelne Zielgruppen und von regionalen Spezialprogrammen im Übergangssystem. Für geflüchtete Personen, insbesondere im Übergangssystem, lässt sich beispielsweise eine Fülle von bundesweiten, regionalen und lokalen Programmen ausmachen (vgl. GIB 2020). Anzuführen ist für den Nürnberger Kontext die Übersicht von Kirchhöfer (2022, S. 46ff.). Die überwiegende Zahl dieser Programme ist berufsvorbereitend beziehungsweise berufsintegrativ angelegt, also nicht als Form der Begleitung während der Ausbildung (vgl. Kirchhöfer 2022, S. 45ff.).

Die große Vielfalt der Angebote führt nicht nur für die Jugendlichen zu Schwierigkeiten. Sie äußert sich auch in unterschiedlichen Institutionen, die für Jugendliche zuständig sind. Hinzu kommen unterschiedliche rechtliche Regelungen, die eine angemessene Förderung verhindern können. Dies gilt selbst innerhalb der Schule, etwa für die abweichende personal- und förderrechtliche Stellung von Lehrkräften und der Jugendsozialarbeit an Schulen (JaS).

Daher wurden in den letzten Jahren Rufe nach einer verstärkten Koordination lauter. Ein wichtiger Hebel sind sogenannte Jugendberufsagenturen. Dieser Begriff wird jedoch nicht einheitlich verwendet. Dabei handelt es sich nicht – wie der Name nahelegen könnte – um eine neue Institution (vgl. Burmeister 2021). Vielmehr handelt es sich nach dem Verständnis der Servicestelle für Jugendberufsagenturen um rechtskreisübergreifend zusammenarbeitende Bündnisse, die sich mindestens aus den drei Kooperationspartnern Agentur für Arbeit, Jobcenter und örtlicher Träger der öffentlichen Jugendhilfe zusammensetzen, sich im Rahmen ihrer Zuständigkeiten dauerhaft und strukturiert um junge Menschen oder mindestens eine gemeinsame Zielgruppe aus dem Personenkreis junger Menschen kümmern und die Art und den Umfang ihrer Kooperation verbindlich vereinbart haben (vgl. SJBA 2022a). Eine 2021 durchgeführte bundesweite Erhebung (vgl. SJBA 2022b) zeigt, dass sehr viele Kreise und kreisfreie Städte eine Jugendberufsagentur haben (87 Prozent). In fast allen Jugendberufsagenturen arbeiten die Sozialleistungsträger mit weiteren Akteuren zu-

sammen, vor allem den allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen. Ein hoher Teil ist über mindestens eine physische Anlaufstelle persönlich erreichbar (83 Prozent).

Jugendberufsagenturen werden ergänzt durch das regionale Übergangsmanagement (vgl. Braun/Reißig 2011; Reißig/Mahl 2020): Dieses zielt darauf, Transparenz zum Übergangsgeschehen herzustellen, das regionale Förderangebot zu erfassen und zu analysieren sowie Verfahren zur Qualitätsentwicklung und zur Vereinbarung von Qualitätsstandards zu entwickeln. Außerdem dient es der Kooperation und Koordination der Akteure. In vielen Kommunen und Landkreisen wird das regionale Übergangsmanagement ausgebaut (vgl. Brahm u. a. 2022).

5.3 Bedingungen beruflicher Souveränität durch und in der Berufsausbildung

5.3.1 Status quo

In der berufs- und wirtschaftspädagogischen Literatur wird das Konzept der Berufsorientierung nicht ohne Widersprüche gesehen (vgl. Büchter/Christe 2014). In der Bildungspolitik wird die Berufsorientierung überwiegend als eine Herausforderung vorberuflicher Bildung und des Übergangssystems verstanden. So fokussiert die Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung zur Berufsorientierung und Berufsberatung (vgl. BIBB 2005) auf den Übergang von der Schule in Ausbildung, Studium und Beruf. Die Empfehlung zur beruflichen Orientierung an Schulen der Kultusministerkonferenz (vgl. KMK 2017a) versteht „unter beruflicher Orientierung einen Prozess, der in der Schule einsetzt und bis zum Einmünden in Ausbildung, Studium und Beruf verläuft“ (S. 2). Auch viele theoretische Modelle beruflicher Entwicklung und Berufswahl „münden“ in den Ausbildungsberuf oder ein Studium (vgl. Ohlemann 2021, S. 55ff.). Nur in wenigen Ausnahmen wird die Berufsausbildung als berufsbiografisch bedeutsame Entwicklungszeit verstanden und die Notwendigkeit einer berufsbiografischen Gestaltungskompetenz postuliert (vgl. Munz 2007).

Deutlich wird jedoch die Notwendigkeit einer die Ausbildung begleitenden Förderung der beruflichen Souveränität schon aus der Verlaufsperspektive (vgl. Michaelis u. a. 2022): Rund jede vierte Person, die von einer deutschen Schule abgeht, erlebt mindestens einen Ausbildungs- oder Studienabbruch, so dass es bildungspolitisch „mit der Sicherung der Einmündung in Ausbildung und

Studium nicht getan ist“ (Michaelis u. a. 2022, S. 99). Nach Sichtung des empirischen Forschungsstandes kommen Nickolaus und Mokkonko (2020) zu dem Ergebnis, dass in der Berufsausbildung erhebliche Dynamiken beruflicher Interessenstrukturen zu finden sind und in der Ausbildung bedeutende berufliche Umorientierungen stattfinden. Die Ansicht, der Explorationsprozess Jugendlicher in der Ausbildung sei weitgehend abgeschlossen, widerspricht weiterhin dem Konzept des lebensbegleitenden Lernens und der daraus abgeleiteten Vorstellung einer lebenslangen Begleitung und Beratung („lifelong guidance“), wie sich in der sogenannten Guidance-Resolution der EU (vgl. EU 2004) und der konkretisierenden Resolution (vgl. EU 2008) niederschlägt. Die Frage nach den Bedingungen und Gestaltungsperspektiven beruflicher Souveränität stellt sich somit über alle Phasen der Berufsbildung und damit eben auch in der Berufsausbildung.

Auszubildende haben im Gegensatz zu Personen in anderen Bildungsphasen eine doppelte Anforderungssituation: Sie sind formal Lernende und gleichzeitig Beschäftigte. Dies wirft für Auszubildende sowohl akute als auch prospektive Problemstellungen beruflicher Souveränität auf. Die Lebenssituation der Auszubildenden ist durch vielfältige Adaptionserfordernisse geprägt. Diesen versuchen Betrieb, Berufsschule und andere Träger durch unterschiedliche Maßnahmen gerecht zu werden. Die Adaptionserfordernisse und -phasen der Auszubildenden (Außenring der folgenden Abbildung) und die darauf zielenden Maßnahmen der verschiedenen Träger (Innenring mit unterschiedlichen Formulierungen) lassen sich in vier Phasen in Form eines Azubi-Life-Cycles verdichten:

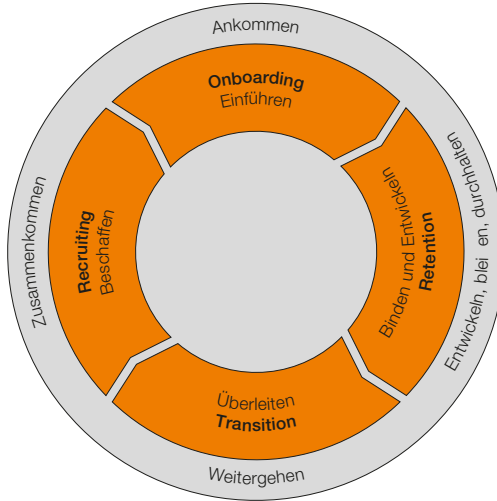


Abbildung 16: Azubi-Life-Cycle (eigene Darstellung)

Bei der ersten Phase „recruiting“ und der letzten Phase „transition“ handelt es sich um Schwellen (vgl. Georg/Sattel 2018) beziehungsweise Übergänge (vgl. Fuchs-Rechlin u. a. 2017), die multifaktoriell bedingt und – wie oben beschrieben – sozial selektiv verstanden werden können. Im Fall einer Entwicklung einer Lebensperspektive in einem Betrieb kann gegebenenfalls die Phase „recruiting“ entfallen.

5.3.2 Individuelle Bedingungen beruflicher Souveränität in der Berufsausbildung

Zusammenkommen. Für die Jugendlichen ergibt sich zunächst die Anforderung, mit dem Betrieb ein Zusammenkommen zu bewältigen. Schon vor der Ausbildung werden Erwartungen an Ausbildung, Beruf und berufliche Tätigkeiten entwickelt, die Gegenstand späterer Adaptionen während der Ausbildung sind. Dabei können beispielsweise nicht erfüllte Erwartungen zu einem Abbruch der Ausbildung führen.

Ankommen. Nach dem Zusammenkommen stellt sich für die Jugendlichen die Aufgabe des Ankommens. Diese erste betriebliche Integration umfasst die fach-

liche Einarbeitung, bei der Kenntnisse über das Unternehmen und die Arbeitsaufgabe erworben werden. Hinzu kommt die werteorientierte Integration, d. h. das Vertrautwerden mit den Zielen und Werten des Unternehmens. Schließlich spielt die soziale Integration eine wichtige Rolle (vgl. Brenner 2014, S. 9ff.). Dies gilt analog für die Berufsschule sowie weitere Ausbildungs- und Unterstützungsstrukturen. Der Terminus „duales System“ unterschlägt dabei, dass Jugendliche einem komplexen institutionellen Setting gegenüberstehen: Neben dem Betrieb und der Berufsschule stehen auch weitere Ausbildungsstrukturen, etwa überbetriebliche Bildungsstätten, sowie gegebenenfalls weitere Unterstützungsstrukturen, etwa im Rahmen der Berufseinstiegsbegleitung. Dieses ist mit einer Vielzahl von Ansprechpersonen und unterschiedlichen, zum Teil widersprüchlichen Erwartungen verbunden, die immer wieder als belastend erlebt werden (vgl. vbw 2022b). Analog zum dualen System gemäß Berufsbildungsgesetz und Handwerksordnung sind in diesem Punkt weitgehend identische Überlegungen für die Ausbildung in den Pflegeberufen gemäß Pflegeberufsgesetz anzustellen, die mit Blick auf das institutionelle Setting zwar abweichen, aber doch viele strukturelle Parallelen aufweisen (vgl. Wilbers 2022, S. 136ff.).

Entwickeln, bleiben und durchhalten. Nach dem Ankommen stellt sich für die Jugendlichen die komplexe Herausforderung des Entwickelns, des Bleibens und des Durchhaltens. Wie für andere Beschäftigte auch, ergibt sich für Auszubildende im Betrieb im Sinne der Theorie der Arbeitsanpassung („work adjustment“; vgl. Swanson/Schneider 2021) die akute Notwendigkeit, eine Korrespondenz zwischen eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie Werten und den Anforderungen und Verstärkungsmustern der gerade ausgeübten beruflichen Position herzustellen. Damit verbunden sind Fragen des „job craftings“ (vgl. Wrzesniewski/Dutton 2001). Es handelt sich um Änderungen innerhalb des gegebenen beruflichen Rahmens (als „task changes“, „organizational changes“). Die Arbeitszufriedenheit ist dann hoch, wenn die Interessen und Erwartungen der Person mit den Anforderungen am Arbeitsplatz übereinstimmen (vgl. Hoff u. a. 2020). In empirischen Studien zeigt sich, dass die Identifikation mit dem Betrieb (Arbeitgebermarke), aber auch die Identifikation mit dem Beruf (Berufsimage) vor allem in den ersten beiden Jahren der Ausbildung sinkt (vgl. Kirchnopf/Kögler 2022). Es scheint mithin nicht immer zu gelingen, die Ausbildung identitätsfördernd beziehungsweise motivierend zu gestalten. Hierbei dürften aber auch Gewöhnungseffekte eine Rolle spielen.

Wie auch bei anderen Beschäftigten ergibt sich für die Auszubildenden außerdem die Notwendigkeit, als „life designer“ (vgl. Savickas 2012) eine Integration

der Lebensbereiche zu erreichen, d. h. einer Aushandlung von Rollen in der Arbeit (vgl. Richter 2022) und außerhalb der Arbeit. Arbeit erfüllt für das Individuum verschiedene Funktionen (vgl. Blustein/Duffy 2021; Dik/Steger/Autin 2021; Lent/Brown 2021, S. 2ff.). Dieses betrifft z. B. die Frage nach der Work-Life-Balance (vgl. Sharkey/Caska 2019). In einer anderen Perspektive haben die Auszubildenden Entwicklungsaufgaben – beispielsweise als Pflegeauszubildende (vgl. Einig/Partsch/Darmann-Finck 2022) – zu bewältigen. Nach Krisen, also krisenhaften Entwicklungen und Ereignissen, etwa einer Schwangerschaft oder einer schweren Krankheit der Auszubildenden, hat eine Bewältigung stattzufinden. Dabei kann es zu grundlegenden beruflichen Änderungen kommen (vgl. Zacher 2019).

Weitergehen. Die hier als „Weitergehen“ umschriebene Phase beinhaltet für die Auszubildenden mehrere komplexe Entscheidungen. Dies umfasst die Positionierung im Betrieb nach der Ausbildung: Auszubildende sind in der Ausbildung befindlich, d. h. einer Lebensphase formalen Lernens, die zu einer Übernahme einer beruflichen Position („job“) befähigt. Damit wird die prospektive Frage der beruflichen Positionierung in einem spezifischen Unternehmen aufgeworfen. In einem größeren Unternehmen kann dies zu Fragen nach dem Betriebsteil, einer Produktgruppe, Niederlassung etc. führen. Eng, aber nicht zwangsläufig damit verbunden ist für Auszubildende die Frage nach der Gestaltung der Karriere im Betrieb, die sich mit Blick auf die Karriereforschung (vgl. Latzke u. a. 2019) beleuchten lässt. Für junge Arbeitnehmende ergeben sich in frühen Laufbahnphasen spezifische Herausforderungen, denen das Individuum oder die Institution mit spezifischen Strategien entgegen kann (vgl. Baumeler/Hirschi 2019, S. 176ff.). Der Erfolg einer beruflichen Laufbahn ist dabei jedoch kein eindeutiger Maßstab, denn er kann sehr unterschiedlich konzeptualisiert werden, z. B. über Aspekte wie objektiven Erfolg in Form von Gehalt oder subjektiven Erfolg in Form von Karrierezufriedenheit (vgl. Spurk 2019).

Da – wie in anderen Bildungsphasen – die Ausbildung Berechtigungen zur Fortsetzung formalen Lernens vermittelt, stellt sich außerdem die prospektive Frage nach dem weiteren Bildungsweg. Dieses umfasst das weitere formale Lernen in der höherqualifizierenden Berufsbildung oder eine akademische Bildung. Diese sogenannte zweite Schwelle ist im Vergleich zur ersten Schwelle des Übergangs in die Ausbildung relativ wenig erforscht (vgl. Richter 2022).

5.3.3 Systemische Bedingungen beruflicher Souveränität in der Berufsausbildung

Bezüglich der systemischen Bedingungen beruflicher Souveränität wird erstens auf die Akteure, zweitens auf die curriculare Verankerung und drittens auf die methodischen Möglichkeiten zur Förderung der beruflichen Souveränität in der Berufsausbildung eingegangen.

Akteurinnen und Akteure. Die Förderung der beruflichen Souveränität in der Berufsausbildung erfolgt durch eine Vielzahl von Akteurinnen und Akteuren in den Betrieben, in der Berufsschule und weiteren Trägern beruflicher Bildung.

Zentrale betriebliche Akteurinnen und Akteure einer Förderung beruflicher Souveränität in der betrieblichen Ausbildung sind die ausbildenden Fachkräfte, die in den Abteilungen oder Bereichen tätigen Ausbildenden und Ausbildungsverantwortlichen sowie die übergreifend tätigen Ausbildungsleitungen. Hinzu kommt in zweiter Reihe die Personalabteilung (HR/PE). Im überbetrieblichen Kontext ist auch auf die Ausbilderinnen und Ausbilder in überbetrieblichen Bildungsstätten zu verweisen. Im korporativen Bereich sind die Ausbildungsberaterinnen und -berater der Kammern, die Lehrlingswarte u. a. auf der Arbeitgeberseite sowie die Jugend- und Auszubildendenvertretung (JAV) u. a. auf der Arbeitnehmerseite anzuführen. Für diese sehr heterogenen Gruppen sind eine sehr unterschiedliche Nähe zur Förderung beruflicher Souveränität und entsprechende Kompetenzen zu vermuten. Schließlich sind verschiedene Akteurinnen und Akteure der Berufsberatung im Umfeld der Agentur für Arbeit zu finden.

Zentrale Akteurinnen und Akteure zur Förderung der beruflichen Souveränität in der Berufsschule sind die unterrichtenden Lehrkräfte. In der Ausbildung von Lehrkräften spielt die Förderung beruflicher Souveränität der Schülerinnen und Schüler nur eine geringe Rolle. So verankern die KMK-Standards für die Lehrerbildung im Bereich der Bildungswissenschaften zwar einen Kompetenzbereich „Beurteilen“, der die „sach- und adressatenorientierte Beratung“ vorsieht, aber es werden für die theoretischen Ausbildungsabschnitte lediglich ein Standard „kennen Prinzipien und Ansätze der Beratung von Schülerinnen und Schülern sowie Eltern“ sowie zwei Standards für die praktischen Ausbildungsabschnitte vorgesehen (vgl. KMK 2019a). Auch in den ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung wird dieser Aufgabenbereich von Lehrkräften für die beruflichen Fachrichtungen nur vereinzelt aufgeführt (vgl. KMK 2019b). In der Fortbildung von

Lehrkräften scheint die Beratung eine geringe Rolle zu spielen. So weist die für die zentrale Lehrerfortbildung zuständige Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung in ihrer Datenbank FIBS im Sommer 2022 eine Fortbildung für Beratung, konkret zur Elternberatung im Zusammenhang mit kinderpsychiatrischen Begutachtungen, aus. Zur Kompetenz von Lehrkräften in diesem Bereich liegen keine empirischen Befunde vor. Da jedoch eine Vielzahl von Lehrkräften beruflicher Schulen selbst eine Ausbildung absolviert hat, kann davon ausgegangen werden, dass zumindest die beruflichen Entwicklungsperspektiven in einem Beruf beziehungsweise in einer Branche bekannt sind. Dieses gilt für viele Berufe in Industrie und Handwerk. Es ist aber zu vermuten, dass dieses nicht im gleichen Umfang für den Bereich der Pflege gilt.

Schulische Akteure der Förderung beruflicher Souveränität in einer zweiten Linie sind Beratungslehrkräfte, aber auch Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter als Beratende (vgl. Eckert 2016). Wenn Maßnahmen der Ausbildungsunterstützung gewählt werden, sind weitere Akteurinnen und Akteure involviert. Hinzu kommt in Bayern das relativ neue Profil der Fachkraft für Integration.

Curriculare Verankerung. Neben den Akteurinnen und Akteuren stellt sich die Frage der curricularen Verankerung einer Förderung beruflicher Souveränität in der Berufsausbildung. Entsprechend der oben genannten bisherigen Engführung der beruflichen Orientierung in der Berufsbildung ist die berufliche Souveränität in der betrieblichen Berufsausbildung kaum curricular verankert. Zwar steht die berufliche Souveränität in engem Zusammenhang mit der durch die Ausbildung zu fördernden Selbstkompetenz, wird aber kaum curricular realisiert. In der unlängst überarbeiteten Liste der in der betrieblichen Ausbildung in allen Ausbildungsberufen integrativ zu vermittelnden Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten (vgl. BIBB 2020) fokussiert die Standardberufsbildposition „Organisation des Ausbildungsbetriebes, Berufsbildung sowie Arbeits- und Tarifrecht“ fast ausschließlich auf die aktuelle Ausbildungssituation der Auszubildenden. Zwar wird curricular vorgesehen, die „Möglichkeiten des beruflichen Aufstiegs und der beruflichen Weiterentwicklung (zu) erläutern“ (BIBB 2021b, S. 10), die dort beschriebenen Anforderungen sind jedoch ausschließlich auf Optionswissen konzentriert und lassen prozedurale Aspekte beruflicher Souveränität außen vor.

Die Förderung der beruflichen Souveränität ist Aufgabe der Berufsschule. So sieht die KMK-Rahmenvereinbarung zur Berufsschule u. a. vor, dass diese „einen Überblick über die Bildungs- und beruflichen Entwicklungsperspektiven ein-

schließlich unternehmerischer Selbstständigkeit (...) bieten (...) und eine selbstverantwortete Berufs- und Lebensplanung der Schülerinnen und Schüler“ unterstützt (KMK 2021a, S. 3). Diese Zielsetzung beschränkt sich nicht auf die Vermittlung von Optionswissen – im Gegensatz zu den KMK-Vereinbarungen zum Qualifikationsprofil für den Unterricht der Berufsschule im Bereich Wirtschafts- und Sozialkunde (vgl. KMK 2021b).

Für die beruflichen Schulen gibt es – mit Ausnahme der FOS/BOS und der Wirtschaftsschule – keine dem Berufswahlsiegel (vgl. Bührmann/Sander/Schütz 2021) vergleichbaren Zertifizierungssysteme. Auch übergreifende öffentliche Vorgaben zum Qualitätsmanagement sehen die Förderung der beruflichen Souveränität kaum vor. So wird beispielsweise im überarbeiteten Qualitätstabelleau für staatliche Schulen in Bayern (vgl. QA 2021) darauf hingewiesen, dass gemäß gesetzlicher Vorgabe die Berufswahl zu unterstützen sei (vgl. Artikel 2 BayEUG), aber lediglich im Modul „Persönlichkeit stärken“ wird das Kriterium „Die Schule fördert individuelle Interessen und Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler“ (B2.1) berücksichtigt. Berufliche Orientierung im Qualitätsmanagement beziehungsweise als Schulprofil ist jedoch ein wichtiger Hebel zur Förderung der beruflichen Souveränität in der Berufsausbildung. Ein Beispiel ist die Verankerung des Übergangsmagements im Orientierungsrahmen für städtische Schulen der Stadt Nürnberg (2020).

Praxisbeispiel: berufliche Souveränität im Profil beruflicher Schulen in Nürnberg

Der Nürnberger Orientierungsrahmen für die städtischen Schulen sieht zwölf Handlungsfelder für die Arbeit in diesen vor. Ein Handlungsfeld lautet „Übergänge im Bereich der allgemeinbildenden Schulen“, ein anderes „Übergänge im Bereich der beruflichen Schulen“. Das letztgenannte Handlungsfeld adressiert sowohl Übergänge in die Erstausbildung beziehungsweise eine schulische Bildung als auch explizit individuelle Neuorientierungen während eines Bildungsganges. Für dieses Handlungsfeld werden, wie auch für die anderen, Zielsetzungen, Erfolgsindikatoren und ein Überblick über die Maßnahmen dargelegt.

Die methodischen Handlungsmöglichkeiten lassen sich entlang des Azubi-Life-Cycles (vgl. S. 158) strukturieren:

Recruiting. Die erste Phase des Azubi-Life-Cycles ist das Recruiting. Dieses dient dazu, das Zusammenkommen in der Ausbildung zu unterstützen. Im Recruiting werden bei den zukünftigen Auszubildenden Erwartungen entwickelt, die später in der Ausbildung adaptiert werden. Vor diesem Hintergrund ist dem Recruiting ein besonderes Augenmerk zu widmen – auch mit Blick auf den Mangel an Fachkräften. Die Werbung für Ausbildungsplätze muss aus betrieblicher Sicht darauf zielen, einerseits für die Ausbildung zu attrahieren, aber auch andererseits unrealistische Erwartungen zu vermeiden, die bei der späteren Ausbildung zu einer Bürde werden, was im Recruiting-Alltag zu einer schwierigen Balance führen kann. In der Praxis wird jedoch auch von Fällen berichtet, in denen potenzielle Jugendliche überhaupt keine Erwartungen mitbringen.

Veränderte Bedingungen in Wirtschaft und Gesellschaft führen zu veränderten Anforderungen an das Recruiting, die sich bildlich im Hexagon des modernen Recruitings für die Berufsausbildung verdeutlichen lassen:



Abbildung 17: Hexagon der Modernisierung des Ausbildungsrecruitings (eigene Darstellung)

Feld 1: Stärkung der Ausbildungsqualität und des Ausbildungsimages. Ein erster Aspekt des Hexagons ist die Stärkung der Ausbildungsqualität und des Ausbildungsimages. Die Ausbildungsqualität kann, muss aber nicht, in einem Widerspruch zur erwarteten Ausbildungsqualität stehen. Nach den Ergebnissen des Forschungsprojekts „Ausbildung aus Sicht der Auszubildenden“ (vgl. Beicht/Krewerth 2009; Ebbinghaus 2016) erweist sich Ausbildungsqualität als ein institutsübergreifendes, mehrdimensionales Konstrukt, das Input- und Prozessqualitäten, aber auch Outputqualitäten des Betriebs und der Berufsschule adressiert. Sie umfasst u. a. die Organisation der Ausbildung, die Inhalte, Methoden und das Lernklima, aber auch die materiellen Bedingungen sowie die Eignung und das Verhalten des Bildungspersonals. Während des Recruitings geht es zunächst um die erwartete Ausbildungsqualität, die vor allem durch eine entsprechende faktische Ausbildungsqualität als kohärenzförderliches Konstrukt (siehe unten) und eine darauf zielende Kommunikation gestaltet werden kann. Die subjektive Einschätzung und Erwartung bezüglich der Ausbildungsqualität kann, muss aber nicht zusammenhängen mit dem Berufsimagen und der Arbeitgebermarke.

Das Ausbildungsimage wird hier als übergreifendes Konstrukt verstanden, das sowohl das Berufsimagen als auch die Arbeitgebermarke umfasst. Das Berufsimagen bündelt zutreffende oder auch nicht zutreffende Vorstellungen von Berufen (vgl. Ebbinghaus 2022). Berufe (vgl. Ebner/Rohrbach-Schmidt 2021), Ausbildungsberufe (vgl. Eberhard/Scholz/Ulrich 2009) und Bildungsabschlüsse (vgl. Krüger/Rohrbach-Schmidt/Ebner 2020) haben ein unterschiedliches Ansehen, Prestige beziehungsweise Image und die Erforschung und empirische Erfassung dieser Konzepte hat eine lange Tradition (vgl. Ebner/Rohrbach-Schmidt 2021). Das Berufsimagen kann dabei als mehrdimensionales Konzept verstanden werden. Einzelne Vorstellungen zum Beruf korrespondieren dabei mit Vermutungen zur Wertschätzung ebendieser Merkmale bei Eltern und Peers. Auf die Veränderung des Berufsimagen zielen vor allem übergreifende Imagekampagnen der Verbände. Stärker als das Berufsimagen ist die Arbeitgebermarke ein Gestaltungsfeld der Betriebe. Eine solche Arbeitgebermarke („employer brand“) ist Teil der Unternehmensmarke („corporate brand“) und dient dazu, sich als attraktiver Arbeitgeber von anderen Arbeitgebern abzuheben. Während die Unternehmensmarke für alle Anspruchsgruppen relevant ist, ist die Arbeitgebermarke vor allem auf potenzielle, aber auch schon beschäftigte Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter gerichtet (vgl. Sponheuer 2010). Einer Arbeitgebermarke muss ein Wertversprechen zugrunde liegen.

Feld 2: Verbreiterung der Zielgruppe. Die Berufsausbildung scheint sich im Recruiting insgesamt immer noch stark an ihrer traditionellen Zielklientel zu orientieren. Zur Behebung des Mangels an Fachkräften werden Ausbildungsbetriebe die Zielgruppe verbreitern müssen – der zweite Aspekt des Hexagons. Dazu werden leistungsstärkere Jugendliche, einschließlich Studienzweifelnde und -abbrechende, gehören, aber auch leistungsschwache Jugendliche, Jugendliche mit besonderem Förderbedarf, Geflüchtete, Jugendliche aus dem Ausland und Jugendliche in besonderen Lebenssituationen, wie z. B. Jugendliche mit Care-Aufgaben. Die Komplexität der Zielgruppe sollte dabei nicht verkannt werden. Dabei bietet es sich an, die verschiedenen Zielgruppen – wie in der neueren Marktforschung üblich – über Personas abzubilden, für die Personas „customer journeys“ zu erstellen und dann die Kontaktpunkte systematisch durch den Betrieb zu adressieren (vgl. Renner 2022).

Feld 3: Ausdifferenzierung der Ausbildungsportfolios. Die Verbreiterung der Zielgruppe wird – als dritter Aspekt des Hexagons – zu einer Ausdifferenzierung der Ausbildungsportfolios führen, mit denen die Betriebe sich auf dem Ausbildungsmarkt positionieren. Die traditionelle Zielgruppe der Ausbildung wird mit der traditionellen dualen Ausbildung adressiert. Die Verbreiterung der Zielgruppe der Ausbildung führt zu einer Ausdifferenzierung.

Für Menschen mit besonderem Förderbedarf wird die duale Ausbildung ergänzt. Dazu gehören zunächst betriebliche Zusatzangebote wie ein betrieblicher Wiederholungs- oder Ergänzungsunterricht. Hinzu kommen Maßnahmen der Ausbildungsförderung und -begleitung.

Maßnahmen der Ausbildungsförderung und -begleitung. Unter den Sammelbegriffen „Ausbildungsförderung und -begleitung“ oder „unterstützte Ausbildung“ werden neben den betrieblichen und schulischen Angeboten mehrere Maßnahmen und Programme zusammengefasst. Dazu zählen die Assistierte Ausbildung (AsA flex), Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen (BaE), verzahnte Ausbildung mit Berufsbildungswerken (VAmB), die begleitete betriebliche Ausbildung (bbA) sowie die Verhinderung von Ausbildungsabbrüchen (VerA). Bei VerA handelt es sich um eine Begleitung von Jugendlichen durch erfahrene Expertinnen und Experten eines Senior Experten Services (SES). Die SES-Ausbildungsbegleiterinnen und -begleiter sind Personen im Ruhestand, die

Auszubildende ehrenamtlich unterstützen. Junge Menschen ohne ein Ausbildungsverhältnis mit einem Betrieb können von einem von der Bundesagentur für Arbeit beauftragten Bildungsträger im Rahmen der Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen (BaE) ausgebildet werden. Bei der verzahnten Ausbildung mit Berufsbildungswerken (VAmB) erfolgt die berufliche Ausbildung von Menschen mit Behinderungen in Betrieben und Berufsbildungswerken. Berufsbildungswerke sind Bildungsträger, die Jugendliche mit Behinderungen unterstützen, indem sie auch psychologische, ärztliche oder sozialpsychologische Begleitung anbieten. Auch die begleitete betriebliche Ausbildung (bbA) richtet sich an Auszubildende mit Behinderungen.

Unternehmen unterstützen beispielsweise geflüchtete Auszubildende während der Ausbildung auf vielfältige Weise (vgl. Scheiermann 2022, S. 209ff.). Sie nutzen Fördermöglichkeiten bei der Ausbildung von Auszubildenden, vor allem abH, AsA, EQ und Maßnahmen der Sprachförderung (vgl. Scheiermann 2022, S. 217ff.). Zum ausdifferenzierten Ausbildungsangebot kann auch die Ausbildung nach § 66 BBiG/§ 42r HwO – die sogenannte Fachpraktiker- oder Werker-Ausbildung – gehören. Hier sind die Ausbildungszahlen gesunken, obwohl die Zahl der Schülerinnen und Schüler, denen ein sonderpädagogischer Förderbedarf zuerkannt wird, steigt (vgl. Beer 2022). Zur Ausbildungsunterstützung zählen auch Mentoringprogramme für Auszubildende, etwa durch berufs- und lebenserfahrene Senior Expertinnen und Experten (VerA bundesweit), regionale und lokale Programme (z. B. „KollegenCoaching“, „AzubiCoaching“, „Weichenstellung für Ausbildung und Beruf“ im Nürnberger Raum) und lokale Initiativen für Auszubildende mit Fluchthintergrund. Dabei kann es sich sowohl um professionelle als auch um ehrenamtliche Strukturen handeln.

Für leistungsstarke Jugendliche werden über die traditionelle Ausbildung hinausgehende attraktivitätssteigernde Elemente angeboten. Neben der traditionellen dualen Ausbildung werden die Produkte für leistungsstarke Zielgruppen ausdifferenziert, z. B. durch die Verbindung beruflicher Aus- und Weiterbildung oder betriebsinterner Karriereperspektiven, aber auch Zusatzqualifikationen (vgl. Hofmann/König 2022), die Kombination von Ausbildung mit Studium im Modell des dualen Studiums (vgl. Hofmann/Hemkes 2022), Auslandsaufenthalte und spezifische Programme für Studienaussteigende (vgl. Hemkes 2019). Sie werden hier als „Ausbildungsergänzung“ adressiert.

Maßnahmen der Ausbildungsergänzung für leistungsstarke Zielgruppen in der Berufsausbildung.

Maßnahmen der betrieblichen Ausbildungsergänzung dienen der Leistungsdifferenzierung der dualen Ausbildung und sollen leistungsstarke Jugendliche ansprechen. Neben dem traditionellen Instrument der Verkürzung der Ausbildungszeit sind dies zusätzlicher betrieblicher Unterricht, zusätzlicher schulischer Unterricht, Ersatz von Ausbildungsteilen, die Kombination von Berufsausbildung mit Weiterbildung, Auslandsaufenthalte oder auch spezifische Programme für Studienaussteigerinnen und -aussteiger.

Auch berufliche Schulen bieten ein breites Programm zur Ausbildungsergänzung an. Dazu gehört beispielsweise das sogenannte Plus-Programm, bei dem für leistungsstärkere Schülerinnen und Schüler Stundenpläne umgestaltet werden. In spezifischen Lebenssituationen mag die Teilzeitausbildung eine gute Option sein, die seit längerem in der Berufsbildung ein Schattendasein führt (vgl. Uhly 2020a, 2020b).

Feld 4: Erweiterung der Ausbildungspartnerinnen und -partner. Der Fokus auf die traditionelle Zielklientel ist verbunden mit einer Konzentration auf bewährte Rekrutierungsstrategien und -kanäle. „Nicht traditionelle“ Zielgruppen führen zu „nicht traditionellen“ Ausbildungspartnern – der vierte Aspekt des Hexagons. So gehen Betriebe bei der Rekrutierung von Geflüchteten grundsätzlich neue Wege, wie z. B. die Ansprache über Ehrenamtliche oder Hilfsorganisationen (vgl. Scheiermann 2022, S. 181ff.). Ihnen begegnen dabei unterschiedliche Hürden, etwa im Umgang mit Aufenthaltstiteln oder in der Zusammenarbeit mit „ungewohnten“ Behörden, etwa der Ausländerbehörde (vgl. Scheiermann 2022, S. 185ff.). Zivilgesellschaftliche Akteure engagieren sich bislang schwerpunktmäßig im Übergangssystem und bislang kaum im Bereich der beruflichen Ausbildung (vgl. Kirchhöfer 2022, S. 47ff.). Hinzuweisen ist hier auf Mentoring und Service Learning, also Programme, die studentisches Lernen („learning“) und Freiwilligentätigkeit („service“) als Teil der „third mission“ von Hochschulen (vgl. Miller/Cunningham/Lehmann 2021) verbinden. Gerade für die Ausbildung von Lehrkräften hat dieses vielfältige Vorteile und kann sich an evaluierten Gestaltungsprinzipien ausrichten (vgl. Kirchhöfer 2022, S. 139ff.).

Feld 5: Ausweitung der Rekrutierungsmedien. Auf die Qualität, das Image der Ausbildung, die erweiterte Zielgruppe, das ausdifferenzierte Ausbildungsportfolio sowie die erweiterten Partnerschaften müssen die Rekrutierungsmedien –

der fünfte Aspekt des Hexagons – angepasst sein. Dazu gehören Schulpraktika, Printmedien und Social Media, die unter Berücksichtigung der Informationskanäle und der Mediennutzungsgewohnheiten von Jugendlichen gestaltet werden müssen. Für die Orientierung vor Eintritt in den Betrieb spielen betriebliche Praktika eine große Rolle (vgl. Kapitel 4). Sie können bei guter Gestaltung die Ausbildung nachdrücklich unterstützen, aber eben auch eine große Bürde darstellen. Dabei können Betriebe Online-Praktikumsbörsen, etwa *sprungbrett bayern*²⁵, nutzen.

Bei der Ausarbeitung der Rekrutierungsmedien ist konsequent auf die Nutzungsgewohnheiten der Zielgruppe abzustellen. So scheint in vielen Fällen im Recruiting noch ein suchmaschinenoptimierter, textlastiger Webseitenauftritt zu dominieren. Dem steht gegenüber, dass nach Daten von Google fast 40 Prozent der sogenannten Generation Z lieber auf TikTok und Instagram als auf der textlastigen Google Search suchen.²⁶ Neue Formen des Bildungsmarketings sind das Guerilla-Marketing beziehungsweise komplexere Kombinationen von Aufklebern, über QR-Codes vermittelten Social-Media-Auftritten und verlinkten Webseiten (vgl. Bachmaier u. a. 2022). Ausbildungsverhältnisse entstehen privatrechtlich durch das Zusammenkommen von Jugendlichen und Betrieben auf Ausbildungsmärkten. Das Ausbildungsverhältnis begründet dann im Regelfall eine Berufsschulpflicht. In dieser Perspektive sind Berufsschulen in Bezug auf das Recruiting eine abhängige Größe und positionieren sich im Regelfall auch so. Dementsprechend erfolgt die Orientierung vor Eintritt in die Berufsschule nicht flächendeckend und wird auch im Regelfall nicht als Aufgabe von Berufsschulen gesehen. Außerdem entsteht der Eindruck, dass in allgemeinen Imagekampagnen für die berufliche Ausbildung, etwa der Kampagne „Elternstolz“ oder Social-Media-Kampagnen wie #MachHandwerk, die Berufsschule als Partner kaum betrachtet wird, so dass sie vom gegebenenfalls sich ändernden Image kaum profitieren wird.

Feld 6: Optimierung der Prozesse im Recruiting. Ein sechster und letzter Aspekt des Hexagons des modernen Ausbildungsrecruitings ist die Optimierung der Prozesse im Recruiting, vor allem die Vorauswahl, das Bewerbungsgespräch und die damit verbundene Kommunikation. Mit Blick auf die erwähnten sozialen Disparitäten des Zugangs zur Berufsausbildung sowie die Geschlechtersegregation auf dem Arbeitsmarkt (vgl. Kapitel 1.2) ist ein besonderes Augenmerk

²⁵ Weitere Informationen unter <https://www.sprungbrett-bayern.de>.

²⁶ Vgl. <https://itigic.com/de/young-people-use-search-engine-tiktok-and-instagram-instead-of-google/>.

darauf zu legen, dass Bewerbungsprozesse diskriminierungsfrei gestaltet werden. Dabei spielt die Reflexion von Stereotypen durch die Verantwortlichen im Auswahlprozess eine besondere Rolle.

Onboarding. Der Phase des Recruitings schließt sich im Azubi-Life-Cycle das Onboarding an. Das Onboarding soll das Ankommen in der Ausbildung unterstützen. Das Onboarding (vgl. Brenner 2014, S. 9ff.) ist in Betrieben ein mehrstufiger Prozess, der schon vor dem Eintritt der neuen Mitarbeiterin beziehungsweise des neuen Mitarbeiters beginnt, z. B. indem die Führungskraft sich das Anforderungsprofil nochmals verdeutlicht. Der Prozess dauert mehrere Monate und umfasst Elemente wie eine Einführungsveranstaltung, die Einarbeitung am Arbeitsplatz, Schulungsmaßnahmen und Mentoring. Zutavern u. a. (2020) entwickeln in Anlehnung an das Modell von Klein und Heuser (2008) eine Übersicht über Onboarding-Maßnahmen für die Ausbildung, die die drei Phasen „Inform“, „Welcome“ und „Guidance“ umfasst.

Ein Onboarding in Berufsschulen ist systematisch nicht flächendeckend verankert, dürfte aber ähnliche Funktionen haben wie ein Onboarding in (Ausbildungs-)Betrieben. Gleichwohl finden sich an einzelnen Berufsschulen gute Beispiele für das Onboarding an Schulen, die jedoch nicht flächendeckend bekannt sein dürften. Ein Beispiel ist das sogenannte Kick-Off-Programm des Einzelhandelsbereichs der beruflichen Schule 6 der Stadt Nürnberg.

Retention. Bei der Phase „Retention“ – der dritten Phase im Azubi-Life-Cycle – geht es um Maßnahmen, die das Entwickeln, das Bleiben und das Durchhalten der Auszubildenden unterstützen sollen. Dazu werden hier Maßnahmen der kohärenzförderlichen Ausbildungsgestaltung, Angebote zur Information und Reflexion, des Retentionsmanagements, der lebensphasenorientierten Personalentwicklung, der Krisenintervention sowie der inner- und außerbetrieblichen Kooperation gezählt.

Die kohärenzförderliche Ausbildungsgestaltung adressiert die Adaption der Auszubildenden. Für die Pflegeausbildung werden die Stärkung der Identifikation mit dem Beruf und die Bindung als Strategie der Fachkräftesicherung diskutiert (vgl. Reiber/Küpper/Mohr 2021). Dabei wurden Maßnahmen zur Fachkräftegewinnung und -bindung aus Sicht der Einrichtungs- und Schulleitungen identifiziert und bewertet. Dabei spielt die Qualität der praktischen Ausbildung eine große Rolle. Schul- und Einrichtungsleitungen berichten von Auszubildenden in der Pflege, die aussagen, nicht als Lernende wahrgenommen zu werden, sondern Versorgungslücken zu schließen. Hierbei kann die Inkongruenz von Berufs-

wahlmotiven und Berufsalltag zu Belastungen führen, die schon während der Ausbildung den inneren Ausstieg aus dem Beruf bewirken. Für die berufliche Entwicklung ist daher eine berufliche Adaptabilität beziehungsweise eine Laufbahnadaptabilität („career adaptability“) notwendig. „Career adaptability is a psychosocial construct that denotes an individual’s resources for coping with current and anticipated tasks, transitions, traumas in their occupational roles that, to some degree large or small, alter their social integration“ (Savickas/ Porfeli 2012, S. 662). Empirische Studien zeigen für Auszubildende in Krankenpflegeberufen, dass das arbeitsbezogene Kohärenzgefühl insgesamt unterdurchschnittlich ausfällt, was negativ mit der Häufigkeit der Gedanken an den Berufsausstieg korreliert. Vor diesem Hintergrund wird kohärenzförderliche Ausbildungspraxis ein zentraler Faktor der Fachkräftesicherung (vgl. Reiber/Küpper/Mohr 2021).

Das Retentionsmanagement (vgl. Huf 2020) zielt in der betrieblichen Ausbildung auf die Analyse der Ausbildungsabbrüche und für den Betrieb unbefriedigenden Übergänge in eine betriebliche Tätigkeit nach einer Ausbildung sowie die Ableitung von Maßnahmen zur Prävention. Adressiert ist damit zunächst die Verhinderung von Ausbildungsabbrüchen. Die Abbruchgründe sind sehr unterschiedlich. Sie lassen sich auf Faktoren im Unternehmen selbst, etwa das Arbeitsklima, und Faktoren der Arbeitstätigkeit, etwa die Relevanz der Tätigkeit selbst, die Schule, den Auszubildenden selbst, aber auch berufliche Entscheidungen zurückführen (vgl. Böhn/Deutscher 2022). Für spezifische Zielgruppen sind dabei gesonderte Gründe zu betrachten, etwa bezüglich der Ausbildungsabbrüche bei Geflüchteten (vgl. Kirchhöfer 2022) oder bei Behinderten (vgl. Kranert/Stein/Warmuth 2022).

In der lebensphasenorientierten Personalentwicklung (vgl. Bankl 2021) wird der Anspruch erhoben, das Personalmanagement an die Berufs- und Lebensphasen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter anzupassen. Zu den relevanten Lebensphasen zählen jene im familiären Bereich, beispielsweise Elternschaft, Pflege, Lebens- und Arbeitssituation der Partnerin beziehungsweise des Partners und soziales Netzwerk, aber auch Lebensphasen im außerfamiliären Bereich wie Ehrenamt, Hobby, Krankheit, Nebentätigkeit, privat initiierte Weiterbildung, kritisches beziehungsweise traumatisches Ereignis oder Verschuldung (vgl. Rump/Wilms/Eilers 2014, S. 21f.). Die Krisenintervention dient der Adaption nach kontinuierlichen und disruptiven Krisen. Sie fordert – entsprechend dem Gutachten „Bildung und Resilienz“ des AKTIONSRATS **BILDUNG** (vgl. vbw 2022b) – die Resilienz heraus. Hier sind auch Formen der Mediation – etwa durch Ausbildungsberaterinnen und -berater – anzusiedeln. Zentral erscheint hier ein niederschwel-

liger Zugang zu Beratungsstrukturen. Beispielsweise gehen viele Kammern dazu über, Azubi-Ausweise beziehungsweise Azubi-Cards auszuteilen, mit denen nicht nur exklusive Angebote in Anspruch genommen werden können, sondern auf denen auch die Kontaktdaten der zuständigen beratenden Person vermerkt sind.

Die inner- und außerbetriebliche Kooperation dürfte einen großen Einfluss auf die Förderung der beruflichen Souveränität haben. Zentrale Partner einer innerbetrieblichen Vernetzung sind – vor allem mit Blick auf Entwicklungs- und Nachfolgeplanung – die Ausbildungsleitungen, die Ausbildungsverantwortlichen, die PE/HR und die Fachverantwortlichen, z. B. die Abteilungsleitung. Gerade mit Blick auf die Bewältigung von Krisen spielt das Zusammenspiel von Ausbildungsleitung, Ausbildungsverantwortlichen und der JAV, also der Jugend- und Auszubildendenvertretung (vgl. Splanemann 2019), eine große Rolle. Bei größeren Betrieben ist darüber hinaus die Vernetzung von Ausbildungsleitungen selbst wichtig, etwa um den Erfahrungsaustausch zu Förderprogrammen zu unterstützen. Darüber hinaus ist die Kooperation mit der Berufsschule und gegebenenfalls auch Akteuren aus dem Übergangsmangement anzuführen.

Zur Unterstützung der Adaption der Auszubildenden sind betriebliche Angebote zur Information und Reflexion hilfreich. Betriebliche Orientierungsgespräche, also eine spezifische Form von Mitarbeitergesprächen, bieten gute Möglichkeiten, die Adaptionbedürfnisse der Auszubildenden zu unterstützen. Diese bieten die Chance, „an den Leuten dranzubleiben“ – eine Formulierung einer Ausbildungsleiterin in Nürnberg. Entsprechend dem Ansatz des „life designs“ müssen Orientierungsgespräche die Reflexion von Erfahrungen aus der Vergangenheit, aber auch die Perspektiven in der Zukunft mit Blick auf die Entwicklung individueller Lebensentwürfe unterstützen.

Praxisbeispiel: Growth Talks bei Siemens

Growth Talks bei Siemens (vgl. Siemens 2021) adressieren die strategische Priorität „empowered people“. Sie treten an die Stelle des traditionellen „performance managements“ als jährlicher Prozess, der über die Einschätzung der Leistung aufgrund obligatorisch dokumentierter Ziele die Leistung und das Gehalt miteinander zu verknüpfen versucht. Growth Talks sollen die Entwicklung, das Wohlbefinden und die Leistung durch zukunfts- und stärkenorientierte Gespräche unterstützen – zwischen Führungskräften, Einzelpersonen und Teams.

Sie umfassen vier Elemente: das Abgleichen von Zielen, Erwartungen und Prioritäten; zeitnahe Wertschätzung; Feedback sowie Reflexion und Planung von Entwicklungsperspektiven.

Gerade größere Betriebe haben gute Möglichkeiten, die Anpassung der Ausbildungsvorstellungen und -realitäten der Jugendlichen zu fördern. In der betrieblichen Ausbildungsplanung können gezielte Wechsel zwischen Betriebs- und Produktbereichen vorgesehen werden, die es Auszubildenden ermöglichen, die entsprechende Passung zu erkunden. Beratung des Betriebs und persönliche Weiterentwicklung zielen hier keineswegs „nur“ auf Bildungsperspektiven, sondern auch auf die Unterstützung eines guten Fits zwischen den eigenen und den Fertigkeiten, Werten und Anforderungen der individuellen beruflichen und außerberuflichen Lebenssituation.

Transformation. In der Phase der Transformation – der letzten Phase des Azubi-Life-Cycles – soll das Weitergehen unterstützt werden. Gerade bei betrieblichen Angeboten zur Information und Reflexion ergibt sich ein fließender Übergang von Retention zu Transition. Für die Positionierung der Auszubildenden sind Informationen über die betrieblichen Entwicklungsmöglichkeiten zentral.

Praxisbeispiel: Jump-Seminare und betriebliche Orientierungsgespräche bei DB Schenker

Ein Beispiel sind sogenannte Jump-Seminare, die bei DB Schenker durchgeführt werden, in welchen die Auszubildenden kompakt an Entwicklungsmöglichkeiten in der DB-Tochter herangeführt werden. Das Jump-Seminar der Abteilung „Talent Management & Development“ von DB Schenker ist ein mehrstufiges Seminar. Es umfasst nach dem Ankommen und Kennenlernen eine Phase „Lerne Dich selbst besser kennen“. Dabei werden neben der Darbietung persönlicher Informationen („Wer bin ich?“) auchhaltungsfragen („Wofür stehe ich? Was will ich wirklich?“) und Stärken („Was kann ich besonders gut?“) thematisiert. Danach erfolgt in der Phase „Erreiche Deine Ziele“ ein Informations- und Erfahrungsaustausch zu Weiterentwicklungsmöglichkeiten. Dabei werden verschiedene unternehmensinterne Möglichkeiten, etwa der Direkteinstieg oder die Fach- und Führungskarriere, aber auch ein Studium oder die IHK-Weiterbildung erörtert. Das Seminar schließt mit einer Feedbackrunde.

Mit Blick auf die Ziele einer Beratung im Kontext der beruflichen Entwicklung (vgl. Lent/Brown 2021, S. 12ff.) ist die Situation von Auszubildenden ungewöhnlich breit und komplex. Umso erstaunlicher ist, dass diese Problemstellung beziehungsweise die betriebliche Orientierung kaum in der berufs- und wirtschaftspädagogischen Literatur aufgegriffen wird. Fast nur für die Ausbildung im Gesundheitsbereich wird die Bedeutung von Strategien zur Verbesserung der Arbeitsbedingungen, aber auch der Bindung in der Ausbildung und der Weiterqualifizierung für die Überwindung des Fachkräftemangels schon längere Zeit herausgestellt (vgl. Neuber-Pohl 2017; Weyland u. a. 2021). Dabei wird beispielsweise auf die Rolle der Darstellung von Übernahmeangeboten, der Darstellung als attraktiver Arbeitgeber oder der Darstellung der Entwicklungsmöglichkeiten im Unternehmen hingewiesen.

Angesprochen sind damit unterschiedliche Formen der Beratung in Betrieben, beruflichen Schulen und sonstigen Trägern. Dazu zählen auch Angebote zur Abschätzung der weiteren Bildungsbiografie, etwa Selbsttests für hochschulische Entscheidungen oder Einschätzungen für die berufliche Weiterbildung. Schulische Angebote zur Information und Reflexion der beruflichen Souveränität werden an einzelnen Schulen gut verankert. Ein gutes Beispiel ist die Zusammenarbeit beruflicher Schulen mit der Bildungsberatung der Kammern, vor allem in eigenständigen Veranstaltungen.

In Bezug auf die persönliche Entwicklung in einer spezifischen Branche wird hier auf die Bedeutung von Berufslaufbahnkonzepten hingewiesen. Diese spannen für eine Branche eine vertikale und horizontale Struktur für Bildungsabschlüsse beziehungsweise Qualifikationen und gegebenenfalls auch Teile davon auf (vgl. Esser 2009; Born 2012; Dobischat u. a. 2016). Sie strukturieren damit auch die aufstiegsorientierte Fortbildung gemäß BBiG. Geprägt wurde diese Vorstellung vor allem durch die Arbeiten des ZDH (2007), der schon 2007 das Berufslaufbahnkonzept des Handwerks im Kontext der Diskussion um den Deutschen Qualifikationsrahmen (vgl. Esser 2012) vorgestellt hat. Allerdings sind die Berufslaufbahnkonzepte im Spiegel des Deutschen Qualifikationsrahmens noch unvollständig (vgl. Wilbers 2021). Der Deutsche Qualifikationsrahmen ist ein zentrales Instrument zur Herstellung von Transparenz.

Tabelle 7: Beispiele für Kompetenzniveaus des Deutschen Qualifikationsrahmens mit erforderlichen fachlichen und personalen Kompetenzen²⁷

Niveau	Fachkompetenz	Personale Kompetenz
<p>Niveau 1 beschreibt Kompetenzen, die zur Erfüllung einfacher Anforderungen in einem überschaubar und stabil strukturierten Lern- oder Arbeitsbereich benötigt werden. Die Erfüllung der Aufgaben erfolgt unter Anleitung.</p>	<p>Wissen Über elementares allgemeines Wissen verfügen. Einen ersten Einblick in einen Lern- oder Arbeitsbereich haben.</p> <p>Fertigkeiten Über kognitive und praktische Fertigkeiten verfügen, um einfache Aufgaben nach vorgegebenen Regeln auszuführen und deren Ergebnisse zu beurteilen. Elementare Zusammenhänge herstellen.</p>	<p>Sozialkompetenz Mit anderen zusammen lernen oder arbeiten, sich mündlich und schriftlich informieren und austauschen.</p> <p>Selbständigkeit Unter Anleitung lernen oder arbeiten. Das eigene und das Handeln anderer einschätzen und Lernberatung annehmen.</p>
<p>Niveau 3 beschreibt Kompetenzen, die zur selbständigen Erfüllung fachlicher Anforderungen in einem noch überschaubaren und zum Teil offen strukturierten Lernbereich oder beruflichen Tätigkeitsfeld benötigt werden.</p>	<p>Wissen Über erweitertes allgemeines Wissen oder über erweitertes Fachwissen in einem Lernbereich oder beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen.</p> <p>Fertigkeiten Über ein Spektrum von kognitiven und praktischen Fertigkeiten zur Planung und Bearbeitung von fachlichen Aufgaben in einem Lernbereich oder beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen. Ergebnisse nach weitgehend vorgegebenen Maßstäben beurteilen, einfache Transferleistungen erbringen.</p>	<p>Sozialkompetenz In einer Gruppe mitwirken und punktuell Unterstützung anbieten. Die Lern- oder Arbeitsumgebung mitgestalten, Abläufe gestalten und Ergebnisse adressatenbezogen darstellen.</p> <p>Selbständigkeit Auch in weniger bekannten Kontexten eigenständig und verantwortungsbewusst lernen oder arbeiten. Das eigene und das Handeln anderer einschätzen. Lernberatung nachfragen und verschiedene Lernhilfen auswählen.</p>

²⁷ Quelle: https://www.dqr.de/dqr/de/der-dqr/dqr-niveaus/niveau-1/niveau-1_node.html.

Niveau	Fachkompetenz	Personale Kompetenz
<p>Niveau 6 beschreibt Kompetenzen, die zur Planung, Bearbeitung und Auswertung von umfassenden fachlichen Aufgaben- und Problemstellungen sowie zur eigenverantwortlichen Steuerung von Prozessen in Teilbereichen eines wissenschaftlichen Faches oder in einem beruflichen Tätigkeitsfeld benötigt werden. Die Anforderungsstruktur ist durch Komplexität und häufige Veränderungen gekennzeichnet.</p>	<p>Wissen Über breites und integriertes Wissen einschließlich der wissenschaftlichen Grundlagen, der praktischen Anwendung eines wissenschaftlichen Faches sowie eines kritischen Verständnisses der wichtigsten Theorien und Methoden (entsprechend der Stufe 1 [Bachelor-Ebene] des Qualifikationsrahmens für Deutsche Hochschulabschlüsse) oder über breites und integriertes berufliches Wissen einschließlich der aktuellen fachlichen Entwicklungen verfügen. Kenntnisse zur Weiterentwicklung eines wissenschaftlichen Faches oder eines beruflichen Tätigkeitsfeldes besitzen. Über einschlägiges Wissen an Schnittstellen zu anderen Bereichen verfügen.</p> <p>Fertigkeiten Über ein sehr breites Spektrum an Methoden zur Bearbeitung komplexer Probleme in einem wissenschaftlichen Fach (entsprechend der Stufe 1 [Bachelor-Ebene] des Qualifikationsrahmens für Deutsche Hochschulabschlüsse), weiteren Lernbereichen oder einem beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen. Neue Lösungen erarbeiten und unter Berücksichtigung unterschiedlicher Maßstäbe beurteilen, auch bei sich häufig ändernden Anforderungen.</p>	<p>Sozialkompetenz In Expertenteams verantwortlich arbeiten oder Gruppen oder Organisationen* verantwortlich leiten. Die fachliche Entwicklung anderer anleiten und vorausschauend mit Problemen im Team umgehen. Komplexe fachbezogene Probleme und Lösungen gegenüber Fachleuten argumentativ vertreten und mit ihnen weiterentwickeln.</p> <p>Selbständigkeit Ziele für Lern- und Arbeitsprozesse definieren, reflektieren und bewerten und Lern- und Arbeitsprozesse eigenständig und nachhaltig gestalten.</p>

Niveau	Fachkompetenz	Personale Kompetenz
<p>Niveau 8 beschreibt Kompetenzen, die zur Gewinnung von Forschungserkenntnissen in einem wissenschaftlichen Fach oder zur Entwicklung innovativer Lösungen und Verfahren in einem beruflichen Tätigkeitsfeld benötigt werden. Die Anforderungsstruktur ist durch neuartige und unklare Problemlagen gekennzeichnet.</p>	<p>Wissen Über umfassendes, spezialisiertes und systematisches Wissen in einer Forschungsdisziplin verfügen und zur Erweiterung des Wissens der Fachdisziplin beitragen (entsprechend der Stufe 3 [Doktoratsebene] des Qualifikationsrahmens für Deutsche Hochschulabschlüsse) oder über umfassendes berufliches Wissen in einem strategie- und innovationsorientierten beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen. Über entsprechendes Wissen an den Schnittstellen zu angrenzenden Bereichen verfügen.</p> <p>Fertigkeiten Über umfassend entwickelte Fertigkeiten zur Identifizierung und Lösung neuartiger Problemstellungen in den Bereichen Forschung, Entwicklung oder Innovation in einem spezialisierten wissenschaftlichen Fach (entsprechend der Stufe 3 [Doktoratsebene] des Qualifikationsrahmens für Deutsche Hochschulabschlüsse) oder in einem beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen. Innovative Prozesse auch tätigkeitsfeldübergreifend konzipieren, durchführen, steuern, reflektieren und beurteilen. Neue Ideen und Verfahren beurteilen.</p>	<p>Sozialkompetenz Organisationen oder Gruppen* mit komplexen bzw. interdisziplinären Aufgabenstellungen verantwortlich leiten, dabei ihre Potenziale aktivieren. Die fachliche Entwicklung anderer nachhaltig gezielt fördern. Fachübergreifende Diskussionen führen und in fachspezifischen Diskussionen innovative Beiträge einbringen, auch in internationalen Kontexten.</p> <p>Selbständigkeit Für neue komplexe anwendungs- oder forschungsorientierte Aufgaben Ziele unter Reflexion der möglichen gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und kulturellen Auswirkungen definieren, geeignete Mittel wählen und neue Ideen und Prozesse entwickeln.</p>

* Dies umfasst Unternehmen, Verwaltungseinheiten oder gemeinnützige Organisationen.

„Informationsbörsen“ über Weiterbildungsmöglichkeiten, auch in der höherqualifizierenden Ausbildung, scheinen in der Praxis weit verbreitet. Das Angebot von Zusatzqualifikationen beziehungsweise das Angebot von höherqualifizierender Berufsbildung an beruflichen Schulen kann diese sowohl für Lehrkräfte als auch für Schülerinnen und Schüler zu einem Thema der Schule machen. Empirische Daten liegen hier nicht vor, es scheinen jedoch auf das Optionswissen konzentrierte Ansätze zu dominieren.

In der Literatur wird herausgestellt, dass sich wirksame Beratung nicht auf die Bereitstellung von Informationen als sogenanntes Optionswissen konzentrieren kann, sondern Reflexionsprozesse als Kern von Beratung verstanden werden können (vgl. Sampson/Osborn/Bullock-Yowell 2021; Schiersmann 2022, S. 105ff.). Ein Beispiel für ein Angebot, das für Auszubildende eine bildungsbereichsübergreifende Information mit reflexiven Elementen verbindet, ist der Berufskompetenztag, der an den beruflichen Schulen 2 und 4 in Nürnberg sowie der beruflichen Schule 1 in Bayreuth durchgeführt wird.

Betriebliches Talentmanagement und Nachfolgeplanung sind wichtige Felder zur Stärkung der beruflichen Souveränität in der Ausbildung. Zukünftige innerbetriebliche Karrierepfade sollten Auszubildenden schon während der Ausbildung durch die Nachfolgeplanung (vgl. Hirschi 2019) eröffnet werden. Schlüsselpositionen sind keineswegs nur auf höheren Hierarchieebenen oder bei Personen mit hohen formalen Qualifikationen zu finden. Gerade auch auf mittleren Ebenen der Hierarchie – etwa bei Meisterinnen und Meistern – finden sich Schlüsselpositionen, die ganz besondere Erfahrungen und Kompetenzen voraussetzen und schwer zu ersetzen sind. Unter der Perspektive der Förderung der beruflichen Souveränität von Auszubildenden ist es zentral, die mittlere Qualifikationsebene im Betrieb systematisch mit zu berücksichtigen. In einem engen Zusammenhang mit der Nachfolgeplanung steht das Talentmanagement. Dies sind sozusagen „zwei Seiten derselben Medaille“ (Ritz/Sinelli 2013). Allerdings hat der Prozess andere Ausgangspunkte. Hier erfolgt im ersten Schritt die Identifikation von Talenten, d. h. Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, in denen ein hohes Potenzial für die weitere Entwicklung gesehen wird. Diese Identifikation geschieht meist durch die direkt vorgesetzte Person. In der Praxis wird die Menge der Talente gelegentlich despektierlich „Goldfischteich“ genannt. In einem zweiten Schritt werden die so identifizierten Kandidatinnen und Kandidaten in sogenannten Nachfolge- beziehungsweise Managementkonferenzen kritisch hinterfragt und Entwicklungsschritte besprochen. Es schließen sich im dritten Schritt Maßnahmen der Personalentwicklung und im vierten Schritt der Positionierung an (vgl. Ritz/Sinelli 2013). Für die Förderung der beruflichen Souveränität in der

Berufsausbildung ist wichtig, dass in allen Schritten die mittlere Qualifikations-ebene berücksichtigt wird, d. h., dass auch Auszubildende, etwa durch Ausbildungsleitungen, nominiert werden können, dass Ausbilderinnen und Ausbilder oder Ausbildungsleitungen in Managementkonferenzen integriert und auch für die mittlere Qualifikationsebene Personalentwicklungsmaßnahmen vorgesehen werden.

5.4 Zusammenfassung

Fragen der beruflichen Souveränität umfassen das Übergangssystem und die Berufsausbildung. Das Übergangssystem wird – auch mit Blick auf dessen Funktionen – in den Bundesländern und auf der Bundesebene sehr unterschiedlich ausgestaltet und wurde lange Zeit als kompensatorisches Angebot verstanden. Die Förderung der beruflichen Souveränität ist eine zentrale Zielsetzung des Übergangssystems. Für den schulischen Teil des Übergangssystems lassen sich für die Förderung der beruflichen Souveränität zentrale Gestaltungsunterschiede ausmachen. Diese betreffen den zeitlichen Umfang der Angebote, die Verzahnung von schulischen und betrieblichen Anteilen, die Strukturen der Begleitung, die multiprofessionelle Teamarbeit, die curriculare Strategie und die dezidierte Förderung der beruflichen Souveränität. Vor dem Hintergrund der Vielgestaltigkeit der Angebote und der damit verbundenen Fülle von Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartnern werden die verstärkte Koordination durch Jugendberufsagenturen und das regionale Übergangsmanagement diskutiert.

In der Berufsausbildung ist eine Förderung beruflicher Souveränität notwendig, wird aber kaum als Teil des Selbstverständnisses begriffen. Die komplexen und vielfältigen Adaptionenbedürfnisse von Auszubildenden lassen sich entlang eines „Azubi-Life-Cycles“ strukturieren. Dieser umfasst vier Phasen, nämlich das Zusammenkommen, das Ankommen, das Entwickeln, Bleiben und Durchhalten sowie das Weitergehen. Vielfältige Akteure adressieren diese Adaptionenbedürfnisse, haben aber eine unterschiedliche Nähe und Kompetenz der Förderung beruflicher Souveränität. Die Förderung beruflicher Souveränität ist in der Berufsausbildung nur bruchstückhaft in den Curricula und den Qualitätsmanagementsystemen verankert. Entlang des „Azubi-Life-Cycles“ lassen sich methodische Möglichkeiten zur Förderung beruflicher Souveränität identifizieren, die in die vier Bereiche „recruiting“, „onboarding“, „retention“ und „transition“ strukturiert werden können.

5.5 Handlungsempfehlungen

Übergangssystem dauerhaft auf Chancenverbesserung anlegen. Das Übergangssystem sollte als dauerhafter Teil des Berufsbildungssystems unter der Perspektive einer Chancenverbesserung wahrgenommen und ausgestaltet werden. Zeitlicher Umfang, die Verzahnung von betrieblichen und schulischen Anteilen, die Begleitstrukturen, die multiprofessionelle Teamarbeit, die curriculare Strategie und die dezidierte Förderung beruflicher Souveränität sind entsprechend anzulegen und zu evaluieren. Dabei ist ein mögliches Spannungsverhältnis der Funktionen des Übergangssystems untereinander und das Spannungsverhältnis zwischen Standardisierung beziehungsweise Qualitätssicherung und einer notwendigen Individualisierung und Flexibilisierung curricular und in den Ressourcen zu berücksichtigen. Bewährte Gestaltungsmerkmale, etwa die Berufseinstiegsbegleitung, sind zu verstetigen und zu optimieren. Die Dualisierung und der weitere Ausbau des Übergangsmagements sowie der Jugendberufsagenturen sind wichtige Perspektiven der Weiterentwicklung.

Berufliche Souveränität umfassend in den Curricula verankern. Berufliche Souveränität ist umfassend in den Curricula zu verankern. Im Übergangssystem sind dafür – in einem auf die Lebenssituationen fokussierten Curriculum – Räume vorzusehen. Für die berufliche Ausbildung wird eine Überarbeitung der entsprechenden Standardberufsbildpositionen für die betriebliche Ausbildung und für die Berufsschule eine Anpassung der Mindestanforderungen für den Unterricht gefordert. Dies kann in beiden Fällen als Akzentverschiebungen in bereits vorhandenen Curricula realisiert werden.

Berufserfahrung und Begleitung im Übergangssystem stärken. Unterschiedliche Modelle der curricularen Verankerung und Umsetzung von Praxiserfahrungen im Übergangssystem sollen weiterentwickelt und evaluiert werden. Der schulübergreifende Austausch von Erfahrungen, vor allem zu didaktischen Modellen, sollte intensiviert werden.

Förderung beruflicher Souveränität ausbauen, die über die Bereitstellung von Optionswissen hinausgeht. Informationen zu beruflichen Weiterbildungsmöglichkeiten – wie sie in der Standardberufsbildposition „Organisation des Ausbildungsbetriebes, Berufsbildung sowie Arbeits- und Tarifrecht“ vorgesehen sind – sind als Optionswissen nur ein Baustein beruflicher Orientierung. Moderne Beratungs- und Schulungsansätze müssen darüber hinausgehend am Selbstkonzept, an den Entscheidungskompetenzen, einschließlich der Meta-

kognition, sowie an der „career-life preparedness“ ansetzen. Innovative Ansätze, die den Ansprüchen einer zeitgemäßen Förderung der beruflichen Souveränität gerecht werden und sich nicht auf die Zurverfügungstellung von Optionswissen konzentrieren, sollten auch für die berufliche Ausbildung in Schulen und Betrieben entwickelt und evaluiert werden.

Förderung der Selbstkompetenz mit und in arbeits- und geschäftsorientierten Methoden. Die Förderung der Selbstkompetenz ist ausgewiesenes Ziel der Berufsbildung. Dies stärkt Kompetenzen, die gemäß der zugrunde gelegten Vorstellung auch der beruflichen Souveränität zugutekommen. Arbeits- und geschäftsprozessorientierte Methoden, etwa die Arbeit mit Lernsituationen in der Berufsschule oder auftrags- beziehungsweise projektorientierten Methoden in der betrieblichen Bildung, können dazu einen wichtigen Beitrag leisten. Auch der Unterricht bei Kooperationspartnern im Übergangssystem sollte konsequent handlungs- beziehungsweise arbeits- und geschäftsprozessorientiert erfolgen.

Entwicklung von Medien und Materialien zur Förderung der beruflichen Souveränität. Lehrkräfte sowie Ausbilderinnen und Ausbilder sollten durch bereitgestellte Materialien zur Förderung der beruflichen Souveränität jenseits der Bereitstellung von Optionswissen beziehungsweise allgemein der Selbstkompetenz verstärkt unterstützt werden.

Ausbau von studentischem Mentoring und Service-Learning. Studentisches Mentoring im Übergangssystem und in der Berufsausbildung hat in der Ausbildung von Lehrkräften einen Effekt sowohl auf die zukünftigen Lehrkräfte als auch auf die Schülerinnen und Schüler und sollte daher als Teil der „third mission“ von Hochschulen ausgebaut werden.

Verankerung von beruflicher Souveränität im Selbstverständnis von Ausbildungsstätten und beruflichen Schulen. Die Förderung der beruflichen Souveränität durch lebensbegleitende Beratung ist im Selbstverständnis von Ausbildungsstätten und beruflichen Schulen in allen Phasen der Berufsbildung zu verankern.

Sicherung personeller Verantwortlichkeiten für die Förderung beruflicher Souveränität. In allen Institutionen, die berufliche Bildung tragen, sollte eine verbindliche personelle Zuständigkeit für die Förderung beruflicher Souveränität verankert werden. Für diese Funktion sind Aufgabenprofile, Qualifikationsangebote und Ressourcen bereitzustellen.

Zyklus der betrieblichen Ausbildung auf berufliche Souveränität ausrichten.

In der betrieblichen Ausbildung ist – auch als Beitrag zur Deckung des Fachkräftebedarfs – die berufliche Souveränität konsequent zu berücksichtigen. Dieses erfordert Änderungen im Recruiting, aber auch im Onboarding. Hinzu kommt der Aufbau eines konsequenten Retentions- und Transitionsmanagements. Betriebe, vor allem Klein- und Mittelbetriebe, sollten dabei unterstützt werden.

Förderung der beruflichen Souveränität in der Aus- und Fortbildung des pädagogischen Personals. In den curricularen Vorgaben für die Ausbildung von Lehrkräften, insbesondere in den KMK-Standards für Bildungswissenschaften und Fachdidaktik, sind Beratung und die Förderung der beruflichen Souveränität zu stärken. Auch in der Aus- und Weiterbildung des betrieblichen Bildungspersonals sind entsprechende Akzente zu setzen.

Reduzierung der Vielfalt der Ansprechpartnerinnen und -partner. Der Alltag von Jugendlichen, die in besonderer Weise gefördert werden, ist durch eine Vielzahl von Ansprechpartnerinnen und -partnern geprägt, gerade an den Übergängen. Diese Vielfalt sollte in Programmen reduziert werden und auch die Notwendigkeit unterschiedlicher Rechtskreise, etwa für die Jugendsozialarbeit an Schulen, auf den Prüfstand gestellt werden. Kontinuitäten sind auch förderrechtlich konsequent zu berücksichtigen.

Förderung des Austauschs von guten Beispielen zur schulischen Förderung beruflicher Souveränität. In den beruflichen Schulen findet sich eine Fülle guter Beispiele zur Förderung beruflicher Souveränität. Methoden wie das „onboarding“ oder Methoden der Information und Reflexion sollten systematisiert und dokumentiert und den Schulen bereitgestellt werden. Zwischen den Schulen sollte zudem ein strukturierter Austausch gefördert werden.

Nutzung von Qualitätsmanagement und Zertifizierungssystemen für berufliche Souveränität. Schulen mit einem Schulprofil, das auf die Förderung beruflicher Souveränität zielt, sollten als gute Beispiele bekannt gemacht werden. Als normative Orientierung und als Unterstützung sollten für die beruflichen Schulen – über die FOS/BOS und Wirtschaftsschulen hinausgehend – Ansätze des Qualitätsmanagements und der Zertifizierung entwickelt und erprobt werden.

Intensivierung der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung. Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik sollte der hohen Dynamik beruflicher Orientierung und Souveränität auch in der beruflichen Ausbildung durch darauf zielende Forschungs- und Entwicklungsvorhaben stärker gerecht werden.

6 Hochschule

6.1 Status quo

Für die meisten Schulabgängerinnen und Schulabgänger mit Hochschulzugangsberechtigung stellt die Entscheidung für den weiteren Ausbildungsweg eine große Herausforderung dar. Viele haben noch keine klare Vorstellung davon, welchen Beruf sie einmal ausüben wollen, und stehen doch vor der Herausforderung, sich für Studium oder Berufsausbildung entscheiden zu müssen, ein konkretes Studienfach oder einen Ausbildungsberuf sowie eine geeignete Hochschule oder einen Ausbildungsbetrieb beziehungsweise eine Fachschule auszuwählen, sehen sich mit einer unübersichtlichen Vielfalt an Bewerbungsverfahren konfrontiert und müssen sich dann zwischen verschiedenen Optionen und Zusagen entscheiden.

Durch Fortschritte in der Forschung, gesellschaftliche Veränderungen, Akademisierung, Internationalisierung und technische Innovationen entwickelt sich eine zunehmende Differenzierung von Studiengängen, was die Zahl der Optionen in dieser Entscheidungssituation steigert. Im Zuge der Bologna-Reform hat sich die Dynamik dieser Ausdifferenzierung enorm erhöht, zumal nun vielfältige Spezialisierungen, lokale Forschungsschwerpunkte, die Abgrenzung zu anderen Angeboten, regionalspezifische Anforderungen und individuelle Vorlieben der Fachbereiche ihren Niederschlag finden können. Zudem werden bisweilen unklare oder uneindeutige Bezeichnungen gewählt, die kaum einen Rückschluss auf die Studieninhalte oder mögliche Berufsfelder erlauben. Dadurch entstand eine hohe Unübersichtlichkeit der Studienangebote, die eine reflektierte Studienwahl erheblich erschwert (vgl. Schröder 2021).

Eine zentrale Herausforderung für die Berufsorientierung von Schülerinnen und Schülern ist es, berufliche Souveränität zu erlangen, damit sie ihre Berufswahl selbstbestimmt vollziehen können. Angesichts der Fülle an Möglichkeiten sollen sie zu einer eigenverantwortlichen Studien- und Berufswahl befähigt sein, sich also aktiv mit der Materie auseinandersetzen und in ihrer Entscheidung durch eine eingehende Reflexion des Themas sicher sein. Dazu sind die Entwicklung von Vorstellungen und Interessen sowie eine Einschätzung der eigenen Leistungsmöglichkeiten und Kompetenzen wichtig (vgl. Pelz/Schulze-Stocker/Cesca 2021).

In Abbildung 18 wird eine schematische Übersicht zu den Akteuren der beruflichen Orientierung und deren Einbettung in eine Vielfalt an Institutionen gegeben. Im Mittelpunkt steht das Individuum, womit signalisiert werden soll, dass das Ziel der beruflichen Orientierung im Verlauf des Bildungs- und Ausbildungsweges auch sein sollte, eine Kongruenz zwischen den individuellen Interessen und Fähigkeiten einerseits und den Anforderungen und Chancen des avisierten Berufsfeldes andererseits zu erreichen.

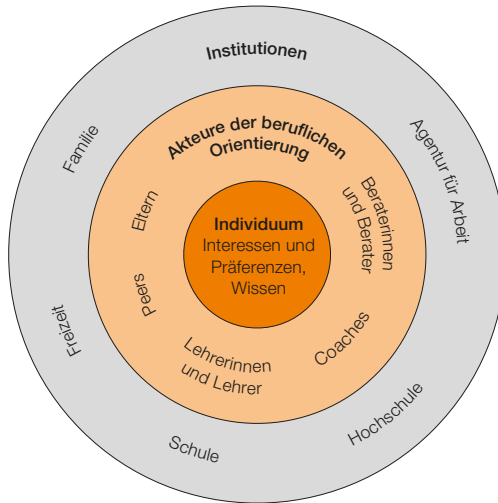


Abbildung 18: Akteure und Institutionen der beruflichen Orientierung im Umfeld des Individuums (eigene Darstellung)

Die Bedeutung der Entscheidungen bei der Wahl der Ausbildungsgänge ist sehr hoch, stellen sie doch wesentliche Weichen für den Lebensweg und die beruflichen Chancen der Individuen, sind aber auch mit Blick auf die Verfügbarkeit von Fachkräften für den Arbeitsmarkt gesellschaftlich bedeutsam. In dieser Entscheidungssituation sind geeignete Informationen grundsätzlicher und praktischer Art von großer Relevanz, um die verschiedenen Handlungsoptionen mit Wünschen und Präferenzen vergleichen zu können und ihre jeweiligen Kosten und den potenziellen Nutzen zu bewerten. Die Bereitstellung von Angeboten zur beruflichen Orientierung soll dazu beitragen, geeignete Informationen zu liefern und den Entscheidungsprozess zu unterstützen.

Welche Informationsbedarfe bestehen und wie suchen Personen nach Informationen vor ihren Ausbildungs- und Berufsentscheidungen? Schülerinnen und Schüler in der Sekundarstufe II haben zu unterschiedlichen Zeitpunkten mit der Suche nach Informationen zur beruflichen Zukunft begonnen: Mehr als die Hälfte tut dies schon während der Sekundarstufe I oder am Übergang zur Sekundarstufe II. Es gibt aber auch eine kleine Gruppe von sieben Prozent, die sich ein halbes Jahr vor ihrem Schulabschluss noch nicht darum gekümmert hat (siehe Abbildung 19).

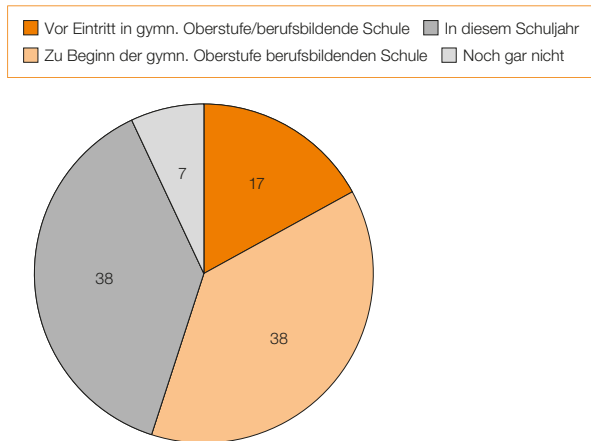


Abbildung 19: Beginn der Informationssuche von Abiturientinnen und Abiturienten (eigene Darstellung)

Anmerkung: Angaben in Prozent; Quelle ist das DZHW-Studienberechtigtenpanel 2018.²⁸, Befragung ein halbes Jahr vor Schulabschluss, n = 36.340, Fragestellung: „Wann haben Sie begonnen, aktiv Informationen über Studien- und Ausbildungsmöglichkeiten einzuholen?“

²⁸ Vgl. https://www.dzhw.eu/forschung/projekt?pr_id=599.

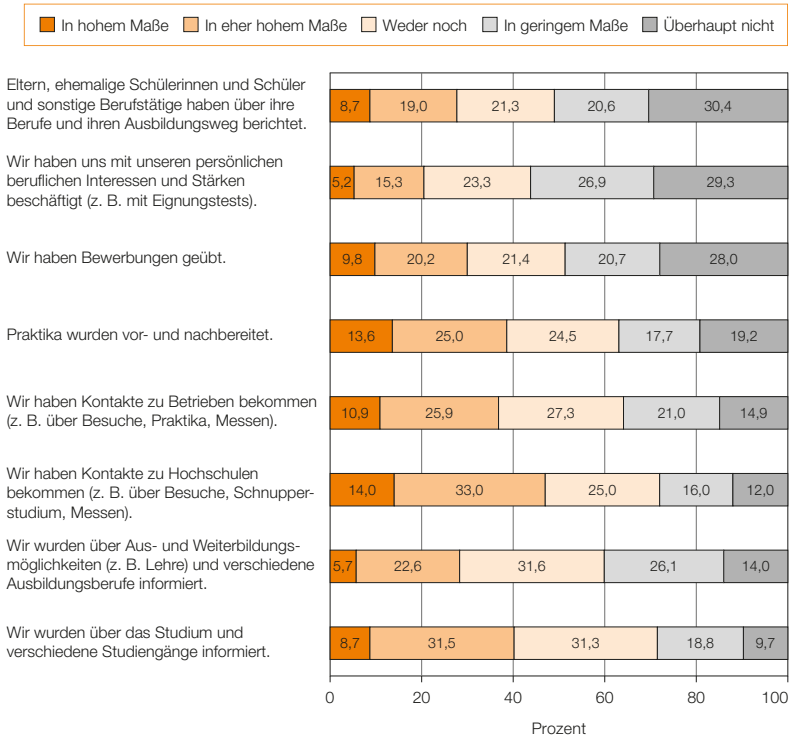


Abbildung 20: Umfang der Unterstützung durch die Schule (eigene Darstellung)

Anmerkung: Quelle ist das DZHW-Studienberechtigtenpanel 2018.1²⁹, Befragung ein halbes Jahr vor Schulabschluss, n = 36.143, Fragestellung: „In welchem Ausmaß fanden bislang zur Unterstützung ihrer Studien- und Berufswahl folgende Dinge statt?“.

Die meisten Schülerinnen und Schüler der Abschlussklassen berichten über das Vorliegen von Kontakten zu Hochschulen im Verlauf der beruflichen Orientierung während der Sekundarstufe II (47 Prozent in hohem oder eher hohem Maß; siehe Abbildung 20) und von Informationen über das Studium und verschiedene Studiengänge (40 Prozent in hohem oder eher hohem Maß). An nächster Stelle folgen die Vor- und Nachbereitung von Praktika (39 Prozent) und Kontakte zu Betrieben (37 Prozent). Eine relativ geringe Rolle spielen das Üben von Bewerbun-

²⁹ Vgl. https://www.dzhw.eu/forschung/projekt?pr_id=599.

gen (30 Prozent), Informationen über Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten (28 Prozent) und die Berichte von Eltern, ehemaligen Schülerinnen und Schülern oder anderen Berufstätigen über ihren Beruf (28 Prozent). Am wenigsten setzen sich die Schülerinnen und Schüler hingegen mit persönlichen Interessen und Stärken auseinander (knapp 21 Prozent).

Unter den angehenden Studienberechtigten wollen 63 Prozent sicher oder wahrscheinlich ein Studium aufnehmen, während 23 Prozent sicher oder wahrscheinlich planen, eine Berufsausbildung zu beginnen (vgl. Woisch/Mentges/Schoger 2019); die restlichen Schülerinnen und Schüler sind noch unentschlossen.

6.2 Individuelle Möglichkeiten und Chancen

Der Informationsstand durch eigene Erfahrungen mit Berufen ist bei Studierenden unterschiedlich in Abhängigkeit von ihrem Bildungs- und Ausbildungsweg vor der Hochschule und dem Programm des gewählten Studiengangs. In welchem Bildungs- beziehungsweise Ausbildungszusammenhang Kenntnisse über Berufsfelder erlangt werden, wird in Abbildung 21 anhand der Farbgebung dargestellt, wobei die in Orange eingefärbten Bereiche berufsbezogenes Wissen symbolisieren.

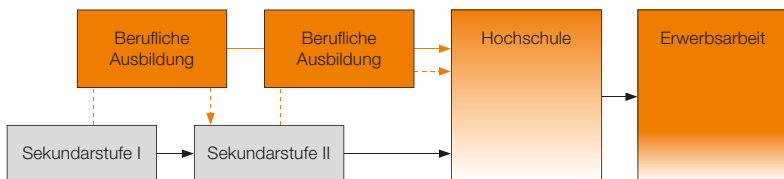


Abbildung 21: Berufsbezogenes Wissen in verschiedenen Bildungsphasen und (Aus-)Bildungsgängen (eigene Darstellung)

Anmerkung: Dargestellt ist der Erwerb von berufsbezogenem Wissen (orange Einfärbung) in den unterschiedlichen Bildungs- beziehungsweise Ausbildungszusammenhängen.

Ein Anteil von 20 Prozent der Studierenden hat eine Berufsausbildung vor dem Studium abgeschlossen, wobei die Anteile an Hochschulen für angewandte Wissenschaft mit 42 Prozent deutlich höher sind als an Universitäten mit 14 Prozent (vgl. Majer 2018). Sie haben dadurch zumindest einen Ausschnitt der Berufswelt kennengelernt. Unter den beruflich qualifizierten Studierenden lassen sich

im Wesentlichen zwei Gruppen unterscheiden: Abiturientinnen und Abiturienten, die vor ihrer Studienaufnahme eine Ausbildung aus Absicherungsgründen absolvieren, und beruflich Qualifizierte, die erst danach eine Hochschulzugangsberechtigung erwerben und bei denen Unterforderung, der Wunsch nach Aufstiegsmöglichkeiten und Unzufriedenheit mit dem gewählten Ausbildungsberuf als Gründe für das Nachholen des Abiturs und die darauf folgende Aufnahme eines Studiums im Vordergrund stehen (vgl. Kerst/Wolter 2018).

Unter den Studienberechtigten haben 64 Prozent ein Gymnasium, eine Gesamtschule oder eine Waldorfschule besucht, zwölf Prozent haben ihre Hochschulreife an einem beruflichen Gymnasium erworben, 13 Prozent an einer Berufsoberschule oder Fachoberschule und zehn Prozent an einer sonstigen beruflichen Schule mit Fachhochschulreife (vgl. Schneider u. a. 2017). Alles in allem dürften also bei ca. einem Drittel Einsichten in einzelne Berufsfelder vorliegen, die die Wahl des Studienfaches und möglicherweise auch der Hochschulart erleichtern.

Beruflich qualifizierte Studierende nennen als Fachwahlmotive häufiger einen festen Berufswunsch sowie die Ziele, eine Führungsposition, einen sicheren Arbeitsplatz oder bessere Einkommenschancen zu erreichen (vgl. Majer 2018). Allerdings ist ihre Identifikation mit der Studierendenrolle in den höheren Fachsemestern niedriger als bei anderen Studierenden. In den ersten beiden Semestern können deutliche Leistungsdefizite bei den beruflich qualifizierten Studierenden festgestellt werden, die allerdings ab dem dritten Semester aufgeholt worden sind, was durch Anpassungs- und Lernprozesse oder durch eine höhere Abbruchneigung bei schlechten Studienleistungen bedingt sein kann (vgl. Majer 2018). Für die Zielgruppe der beruflich Qualifizierten wurde in einer Studie ermittelt, dass ein spezifischer Bedarf für zeitlich und räumlich flexible und an die Lebensumstände dieser Zielgruppe angepasste Beratungsangebote existiert (vgl. Wiesner 2015). Die Beratungsangebote sollten bestenfalls einrichtungsübergreifend agieren oder in ein größeres Informationsnetzwerk integriert sein. Die wesentlichen Fragen, die die beruflich qualifizierten Studieninteressierten stellen, beziehen sich auf Zulassung, Anrechnung und Studienorganisation, aber auch Fragen nach konkreten Informationen zum Studiengang, zu den Studienanforderungen oder zur Vereinbarkeit von Studium und anderen Lebensbereichen sowie zur Finanzierung und zu beruflichen Perspektiven (vgl. Wiesner 2015).

Mit der Öffnung von Hochschulen für Studierende ohne formelle Hochschulzugangsberechtigung (Abitur) beziehungsweise Fachabitur nach der Jahrtausend-

wende haben sich die Anteile der Bevölkerung, die theoretisch ein Studium aufnehmen könnten, beträchtlich erhöht (vgl. Kerst/Wolter 2022). Studierende ohne Hochschulzugangsberechtigung werden als nicht traditionelle Studierende bezeichnet. Ihr Anteil an allen Studierenden hat sich in der letzten Dekade von ca. ein Prozent auf drei bis vier Prozent erhöht (vgl. Brändle/Ordemann 2020; Kerst/Wolter 2022). Eine qualitative Studie konnte zeigen, dass für diese Gruppe vor allem die fachbezogene Studienvorbereitung, die Anforderungstransparenz, wissenschaftliche Arbeitstechniken, Lernstrukturierung und Aneignungstechniken, Studienorganisation und die Vereinbarkeit des Studiums mit den anderen Lebensbereichen eine große Herausforderung darstellen (vgl. Kamm 2022). Dieses gibt Hinweise darauf, wie man diese Gruppe insbesondere zu Studienbeginn unterstützen sollte.

6.3 Individuelle Bedingungen

Eine hohe berufliche Souveränität sollte sich im Studienerfolg zeigen. Wird die Wahl eines Studienfaches beziehungsweise des Studiums korrigiert durch einen Studienfachwechsel oder einen Studienabbruch, muss dieses aus der Perspektive der Studierenden allerdings nicht als Misserfolg gedeutet werden, sondern kann auch Ausdruck einer souveränen Korrektur der vorherigen Entscheidung sein. Insgesamt brechen in Deutschland 28 Prozent der Studierenden das Studium ab, etwas mehr an Universitäten mit 32 Prozent und etwas weniger an Hochschulen für angewandte Wissenschaften mit 25 Prozent (vgl. Neugebauer/Heublein/Daniel 2019). Betrachtet man die ohne Studienabschluss Exmatrikulierten, dann zeigt sich, dass 42 Prozent eine Berufsausbildung beginnen, 38 bis 40 Prozent sofort oder später ein anderes Studium erfolgreich absolvieren, 16 Prozent eine qualifizierte Erwerbstätigkeit beginnen (insbesondere, wenn sie vor dem Studium bereits eine Ausbildung abgeschlossen haben) und nur neun Prozent ohne weitere Ausbildung oder dauerhafte Erwerbstätigkeit bleiben (vgl. Neugebauer/Heublein/Daniel 2019).

Umfangreiche Forschung hat sich mit dem vielfältigen Bündel an Determinanten von Studienabbruch beschäftigt. Auf der Ebene der Individuen werden geringe Kompetenzen und Leistungsfähigkeit als Determinanten von Studienabbruch, gemessen an der Note der Hochschulzugangsberechtigung, der Schulform, dem kulturellen Kapital und fachlichen Wissen, als Einflussfaktoren genannt (vgl. Fleischer u. a. 2019; Isleib/Woisch/Heublein 2019; Baalman u. a. 2021; Falk/Marschall 2021; Pape u. a. 2021; Walpuski u. a. 2021). Insbesondere in den MINT-

Fächern spielen die vor dem Studium bereits erworbenen fachlichen Kenntnisse eine große Rolle (vgl. Fleischer u. a. 2019). Wichtig sind auch Motivation, Interesse und Erwartungen an das Studium sowie Persönlichkeitsmerkmale wie Gewissenhaftigkeit und Selbstkontrolle, die sich wiederum auf die Vermeidung von Prokrastination auswirken (vgl. Fleischer u. a. 2019; Grunschel u. a. 2021; Theune 2021). Ein weiteres Feld sind Faktoren auf der individuellen Ebene, die das Studium erschweren. Dazu zählen finanzielle Probleme und umfangreiche Erwerbstätigkeit zur Finanzierung des Studiums, die Entfernung zwischen Wohn- und Studienort, gesundheitliche Belastungen und eine niedrige Bildungsherkunft beziehungsweise ein niedriger sozioökonomischer Status der Herkunftsfamilie (vgl. Isleib/Woisch/Heublein 2019; Baalman u. a. 2021; Theune 2021). Zudem gibt es noch einige relevante soziodemografische Faktoren: Männer brechen das Studium häufiger ab als Frauen, bei Studienbeginn ältere Studierende ebenfalls und Studierende in einer Partnerschaft seltener (vgl. Isleib/Woisch/Heublein 2019; Baalman u. a. 2021).

Eine empirische Studie, die die Relevanz der verschiedenen Motive für den Studienabbruch mit KI-Methoden analysiert, kommt zu dem Schluss, dass „Interessen und Erwartungen an das Fach“ – ein Feld, das in engem Zusammenhang mit beruflicher Souveränität steht – die größte Bedeutung für den Studienabbruch haben (vgl. Theune 2021). An zweiter Stelle folgen „zu hohe Leistungs- und Studienanforderungen“, an dritter Stelle „finanzielle Probleme oder die Absicht, schnell Geld zu verdienen“ und an vierter Stelle „Studienbedingungen, die mit Anonymität, überfüllten Veranstaltungen, mangelhafter Studienorganisation und mangelnder Betreuung durch Lehrende“ umschrieben werden. Auch der vierthöchste Bereich, der mit „Alternativen und Karriere“ überschrieben ist und „Zweifel an der Eignung für das Studium“, „kein Interesse an möglichen Berufen“ oder – als Pull-Faktor – „interessante Jobangebote“ umfasst, hat Bezüge zu beruflicher Souveränität.

Angesichts einer kolportierten Präferenz von Arbeitgeberinnen und Arbeitgebern für geradlinige Karrierewege stellt sich die Frage, wie Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher bei Bewerbungen wahrgenommen werden. In einem faktoriellen Survey haben Bröder, Daniel und Neugebauer (2022) unter Arbeitgeberinnen und Arbeitgebern mit Ausbildungsstellen ermittelt, wie wahrscheinlich sie Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher mit bestimmten Merkmalen zu Bewerbungsgesprächen einladen würden. Die Ergebnisse zeigen, dass den Studienabbrecherinnen und Studienabbrechern im Vergleich zu Abiturientinnen und Abiturienten ohne Studienaufnahme höhere Kompetenzen zugeschrieben

werden, wobei insbesondere höhere personale und fachliche Kompetenzen zu einer höheren Einladungswahrscheinlichkeit führen. Wird in der Fallbeschreibung deutlich, dass Leistungsprobleme zum Studienabbruch geführt haben, dann ist das von Nachteil im Bewerbungsprozess; wird jedoch Interesse an einer praktischen Tätigkeit angegeben, dann sind Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher im Vergleich zu Abiturientinnen und Abiturienten im Vorteil (vgl. Neugebauer/Daniel 2021; Bröder/Daniel/Neugebauer 2022).

Wie erfolgreich absolvieren nicht traditionelle Studierende, die durch ihre vorherige Ausbildung bereits berufliche Erfahrungen sammeln konnten, ihr Studium? Sie brechen ihr Studium häufiger ab als andere Studierende (vgl. Dahm u. a. 2019; Dahm 2022), was vor allem durch den höheren Anteil an Studierenden im Fernstudium erklärt werden kann. Auch im Präsenzstudium ist ihr Abbruchrisiko leicht höher als bei Studierenden mit gymnasialer Hochschulzugangsberechtigung und ähnlich hoch wie bei Studierenden, die ihr Abitur an einer beruflichen Schule oder auf dem zweiten Bildungsweg erworben haben (vgl. Dahm 2022). Die Intention, das Studium abzubrechen, wird bei nicht traditionellen Studierenden vor allem durch eine gute soziale Integration an der Hochschule und intensive Kontakte mit Kommilitoninnen und Kommilitonen reduziert, woraus sich schließen ließe, dass eine Betonung von Gruppen- und Projektarbeit, aber auch Gelegenheiten für informelle Vernetzung die Studienintegration verbessern können (vgl. Dahm/Becker/Bornkessel 2018). Zudem könnten Information und Beratung vor dem Studium die Studienabbruchraten verringern (vgl. Dahm 2022). Des Weiteren haben nicht traditionelle Studierende ähnlich gute Noten wie traditionelle Studierende und schließen ihr Studium sogar schneller ab (vgl. Dahm 2022), was als Beleg für deren gute Studierfähigkeit gewertet werden kann. In der Erwerbstätigkeit nach dem Studium finden Brändle und Ordemann (2020) leichte Nachteile beim beruflichen Status für nicht traditionelle Absolventinnen und Absolventen, aber keine Nachteile beim Einkommen, sondern unmittelbar nach dem Studium sogar Vorteile, die aber nach kurzer Zeit von den traditionellen Absolventinnen und Absolventen eingeholt werden. Nicht traditionelle Absolventinnen und Absolventen können im eigenen Berufsverlauf von einem Studium profitieren (vgl. Ordemann 2022). Gerade angesichts der Herausforderungen des sozialen und technologischen Wandels wird dieser Gruppe von Studierenden eine besondere Bedeutung zugemessen als sehr gute Rollenbeispiele für lebenslanges Lernen und eine ausgeprägte berufliche Souveränität (vgl. Brändle/Ordemann 2020).

6.4 Rahmenbedingungen des Hochschulsystems

6.4.1 Beruflichkeit der Studienangebote

Ähnlich wie bei den Wegen zur Hochschule kann auch das Studium selbst mehr oder weniger stark auf die Berufswelt bezogen sein. Im Rahmen der Bologna-Reform wurde insbesondere für die Bachelor-Studiengänge die „Employability“ nicht nur an Hochschulen für angewandte Wissenschaften, sondern auch an Universitäten zu einem wichtigen Kriterium für die Bewertung der Studienpläne von zu akkreditierenden Programmen. Ziel des Hochschulstudiums – und damit auch der beruflichen Orientierung – ist die Förderung von „Employability“, die die Fähigkeit beschreibt, in der Lage zu sein, eine erfüllende Arbeit zu finden und zu behalten, sich selbstständig auf dem Arbeitsmarkt zu bewegen und sein Potenzial durch eine dauerhafte Beschäftigung auszuschöpfen (vgl. Hillage/Pollard 1998, S. 2). Hillage und Pollard (1998) differenzieren vier Hauptelemente von Employability:

- 1) das „Beschäftigungsfähigkeitsvermögen“ einer Person, bestehend aus ihren Kenntnissen, Fähigkeiten und Einstellungen,
- 2) den „Einsatz“, d. h. die Fähigkeiten zum Karrieremanagement, einschließlich der Fähigkeiten zur Arbeitssuche,
- 3) die „Präsentation“, die die Fähigkeiten zur Erlangung eines Arbeitsplatzes beinhaltet, z. B. das Verfassen eines Lebenslaufs, Berufserfahrung und Gesprächstechniken, und
- 4) die Fähigkeit einer Person, das Beste aus ihren „Beschäftigungsfähigkeiten“ zu machen, was auch von anderen Lebensbereichen oder den Strukturen des Arbeitsmarktes beeinflusst wird.

Die berufliche Orientierung trägt insbesondere zum „Einsatz“ und zur „Präsentation“ beziehungsweise zum Bewusstwerden der Bedeutung dieser Faktoren bei. Durch eine Vermittlung von Berufswahlkompetenz vor oder während des Studiums kann eine zielgerichtete Wahl des Studienfaches sowie von Vertiefungen im Studium gestärkt sowie zeitintensive Fehlallokationen vermieden werden.

Aus der Perspektive der Berufsforschung wird allerdings angemerkt, dass berufliche Handlungskompetenz mehr als Employability beziehungsweise Beschäftigungsfähigkeit ist, die als Fähigkeit und Bereitschaft verstanden wird, Beschäftigungsverhältnisse einzugehen und sich wertschöpfend in Arbeitsprozesse einbringen zu können, während das Berufskonzept die Herausbildung von fachlichem Wissen und Können in den Vordergrund stellt (vgl. Esser 2015). Kritisiert

wird vor allem, dass mit einer Engführung auf Employability Bildung, Mitbestimmung, Persönlichkeitsentwicklung und gesellschaftliche Teilhabe zurückgedrängt werden, die als zentrale subjektbezogene Ziele beruflicher Bildung gelten. Angesichts der dynamischen Entwicklung der Anforderungen an berufliche Karrieren gelte es, beide Ansätze zu vereinen, d. h. die qualitativen Ansprüche des Berufskonzepts zu wahren und dieses um überfachliche Qualifikationen wie Schlüsselqualifikationen, soziale und personale Kompetenzen zu erweitern. Dieses könne beispielsweise in Kooperations- und Integrationsmodellen von beruflicher und hochschulischer Bildung erfolgen (vgl. Esser 2015, S. 155).

Die Umsetzung von Employability in der Hochschule geschieht durch die Berücksichtigung beruflich verwertbarer fachlicher und überfachlicher Kompetenzen in Studienplänen, Modulbeschreibungen und deren Lernzielen. Darüber hinaus werden bei Akkreditierungen beziehungsweise Reakkreditierungen oft die Erwerbsquoten und Tätigkeitsfelder anhand der Ergebnisse von Absolventenbefragungen reflektiert. Wenngleich solche Daten globale Bewertungen der Beschäftigungschancen von Hochschulabsolventinnen und Hochschulabsolventen liefern können, ist eine kausale Zuschreibung von Employability zu einzelnen Lehrprogrammen aufgrund von meist kleinen Fallzahlen und der Bedeutung weiterer, oft hochschulexterner Einflussfaktoren für die Beschäftigungschancen fragwürdig. Ganzheitlicher ist der Ansatz der Technischen Universität München (TUM), gesamte Studienprogramme mit Blick auf die Konzeption neuer und weiterentwickelter Kompetenzprofile für berufliche Karrieren zu strukturieren. Eingebettet ist dieses Vorgehen in die Ablösung der Fakultätsstruktur und Entwicklung einer Matrixorganisation, bestehend aus größeren Schools und integrativen Forschungszentren zur Förderung von interdisziplinären Lehr- und Forschungsprogrammen im Zuge der TUM Agenda 2030.³⁰

Es gibt vermehrt Studienangebote, die man als „hybride Formen“ mit akademischen und betrieblichen Lernorten bezeichnet, was auch eine Antwort auf die Förderung von Employability sein kann. Dies ist ein internationaler Trend, der zu einer wachsenden Differenzierung der Bildungssysteme führt (vgl. Frommberger/Schmees 2022). Zu nennen sind hier duale Studiengänge, die es in vielfältigen curricularen und zeitlichen Ausgestaltungen gibt (vgl. Blaiich 2021a). Der Hochschulkompass der Hochschulrektorenkonferenz weist derzeit knapp 1.600 duale Studiengänge und zusätzlich knapp 1.700 berufs begleitende Studiengänge

³⁰ Vgl. <https://www.exzellenz.tum.de/exzellenz/exzellenzuniversitaet/>.

aus.³¹ Ein wachsender Anteil von Studierenden (aktuell etwa fünf Prozent) sind in einem dualen Studium eingeschrieben (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020). Wenn auch bisweilen eine fehlende Verzahnung von Theorie und Praxis in dualen Studiengängen beklagt wird, so liefern sie dennoch mehr Praxiserfahrungen als rein akademische Studiengänge (vgl. Grupp/Hindley 2021). Die überwiegend als Erstausbildungen konzipierten Studiengänge finden sich hauptsächlich an Hochschulen für angewandte Wissenschaften und an wenigen dualen Hochschulen oder Berufsakademien. Das Fächerspektrum wird von Ingenieur- und Wirtschaftswissenschaften dominiert, aber Informatik und Gesundheitswissenschaften expandieren verstärkt (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020).

Weitere Studienformen, die im Zuge der Ausdifferenzierung der Studienangebote entstehen, sind dem „berufsbegleitenden Studium“ zuzurechnen. Meist sind sie als Teilzeitstudiengänge organisiert, um die akademische Qualifikation parallel zu einer Erwerbstätigkeit zu ermöglichen (vgl. Blaich 2021a). Darunter sind Präsenzangebote, aber vor allem das wachsende Angebot an Fernstudiengängen ist geeignet für eine berufsbegleitende tertiäre Bildung.

Die Hochschulpolitik hat in den letzten Jahren erhebliche Bemühungen unternommen, Hochschulen zu einem Ort von Weiterbildung zu machen, um eine bessere Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung herzustellen und zu einer Sicherung des Fachkräfteangebots beizutragen (vgl. Wolter/Banscherus/Kamm 2016). In der wissenschaftlichen Weiterbildung werden oft keine herkömmlichen Studienabschlüsse, sondern Zertifikatskurse oder kürzere Programme absolviert (vgl. Blaich 2021a). In anderen Ländern ist eine zielgruppenadäquate Ausgestaltung von Angeboten des lebenslangen Lernens an Hochschulen weiter verbreitet als in Deutschland (vgl. Blaich 2021a).

Dass nicht traditionelle Studierende trotz des enormen Potenzials berechtigter Personen nach wie vor eine randständige Rolle an Hochschulen einnehmen, führen Kerst und Wolter (2022) vor allem auf die zu seltenen passgenauen Angebote für diese Zielgruppe zurück: Nur wenige Hochschulen, überwiegend private Fachhochschulen, aber auch einige in öffentlicher oder kirchlicher Trägerschaft, haben maßgeschneiderte Angebote, aber so gut wie keine Universitäten.

³¹ Vgl. <https://www.hochschulkompass.de/home.html>, bei der Zahl an berufsbegleitenden Studiengängen wurden die auch als „dual“ bezeichneten abgezogen.

Ein duales Studium wird derzeit von ca. einem Zehntel aller Studienanfängerinnen und -anfänger aufgenommen (vgl. Schneider u. a. 2017) – mit steigender Tendenz im Zeitverlauf (vgl. Ostermann/Patzina 2019). Dabei bestehen keine Unterschiede zwischen Frauen und Männern oder nach sozialer Herkunft, während Studierende mit Migrationshintergrund seltener ein duales Studium wählen (vgl. Woisch/Renneberg/Mentges 2018). Überraschenderweise sind gerade Studierende mit überdurchschnittlicher Abiturnote häufiger in dualen Studiengängen zu finden (vgl. Woisch/Renneberg/Mentges 2018). Personen mit Berufsausbildung nehmen erwartungsgemäß seltener ein duales Studium auf. Leitend scheinen der Wunsch nach baldiger finanzieller Unabhängigkeit und eine Neigung zu praktischer Tätigkeit zu sein (vgl. Woisch/Renneberg/Mentges 2018). Die Angebote von dualen Studiengängen öffnen Hochschulen für studienferne Gruppen; insbesondere die finanzielle Vergütung während des Studiums und die hohe Arbeitsplatzsicherheit nach Studienabschluss machen diese Studiengänge attraktiv für Studierende aus nicht akademischen Familien. Die Vielzahl der unterschiedlichen Formate dualer Studiengänge lässt sie für Studieninteressierte allerdings intransparent erscheinen und führt zu einem hohen Informationsbedarf (vgl. Kamm/Lenz/Spexard 2016). Absolventinnen und Absolventen mit dualem Studium haben ähnlich hohe Beschäftigungsquoten wie Universitätsabsolventinnen und Universitätsabsolventen und sind ähnlich wie beruflich Qualifizierte beim Arbeitsmarkteinstieg sogar leicht im Vorteil (vgl. Ostermann/Patzina 2019). Allerdings verdienen sie weniger als Universitätsabsolventinnen und Universitätsabsolventen (vgl. Ostermann/Patzina 2019).

Je spezifischer die Ausrichtung der Hochschule auf ein bestimmtes Feld (z. B. Kunst, Musik) oder eine Branche (z. B. Gesundheit) ist, desto konkreter ist das künftige Berufsfeld bereits während des Studiums eingegrenzt. Mit der Wahl des Studienfaches beziehungsweise dem Erwerb eines akademischen Abschlusses an einer Universität ist jedoch meist keine spezifische Berufsbezeichnung verknüpft (vgl. Kohn 2021). Bestimmte Ausübungsberufe können auf Basis ganz unterschiedlicher Studienfächer gewählt werden und umgekehrt gibt es ein großes Spektrum an Ausübungsberufen mit demselben Studienfach, deswegen ist auch zum Studienabschluss eine entsprechende Beratung hilfreich, um Fragen zu den bestehenden Optionen, zu konkreten Voraussetzungen, aussichtsreichen Bewerbungsstrategien und den Chancen auf eine weitere berufliche Karriere zu beantworten (vgl. Kohn 2021). Nicht nur die Wahl eines Studienfaches sollte Gegenstand der beruflichen Orientierung sein, sondern insbesondere auch der Übergang in den Arbeitsmarkt nach Beendigung des Studiums.

6.4.2 Rolle der Bildungsinstitutionen

Wie eine Beschreibung der Angebotslandschaft für berufliche Orientierung zeigt, gibt es eine große Vielfalt an Angeboten und Zugänge, die in verschiedenen Bildungs- und Lebensphasen ansetzen sowie innerhalb oder außerhalb von Bildungsinstitutionen erfolgen (vgl. Grüneberg/Knickrehm/Thiel 2021). In der Bildungsforschung wurde eine Reihe von Theorien entwickelt, aus denen sich Folgerungen für die Anforderungen an die Ausgestaltung von beruflicher Orientierung beziehungsweise Studienberatung ziehen lassen (vgl. Haenggli/Marciniak/Hirschi 2021). Dem Interessenmodell von Holland (1997) folgend sollte die Berufswahl eine Kongruenz von interessenbezogenen Persönlichkeitstypen und Berufsmerkmalen herstellen. Zudem sollen individuelle Karrierekonstruktion der Person (vgl. Savickas 2002) und individuelles Laufbahnmanagement (vgl. Lent/Brown/Hackett 1994) gefördert, persönliche Ziele und Werte (vgl. Hall/Yip/Doiron 2018) sowie persönliche Ressourcen (vgl. Hirschi 2012) beachtet werden.

Im Rahmen von länderspezifischen Regelungen gestalten Schulen ihr jeweiliges Angebot der beruflichen Orientierung (vgl. Agatz/Röser 2021). In Nordrhein-Westfalen werden beispielsweise Berufs- und Studienkoordinatorinnen und Berufs- und Studienkoordinatoren eingesetzt, die verschiedene Angebote organisieren, Sprechstunden und persönliche Beratungsgespräche anbieten. Sie erhalten spezifische Fortbildungen und nehmen an Lehrkräfte-Betriebspraktika teil. Für die Schülerinnen und Schüler konzipieren sie ein breites Angebot zur Studienfindung, damit die Schülerinnen und Schüler das für sie geeignete Studienfach identifizieren und für die Herausforderungen auf dem Weg dahin sensibilisiert werden. Wichtig sind dabei auch Kontakte zu Hochschulen in der Region, der Industrie- und Handelskammer (IHK) sowie kleinen und großen Unternehmen und zur Agentur für Arbeit, die zu Informationsveranstaltungen in die Schule kommen. Die Schülerinnen und Schüler werden verpflichtet, eine Mindestzahl an Bausteinen des Angebots wahrzunehmen. Die Berufsberaterin beziehungsweise der Berufsberater der Agentur für Arbeit besucht die Schule regelmäßig und bietet Sprechstunden und Workshops zu häufig gewählten Studienfeldern an. Die IHK schickt ausgewählte Auszubildende in die Schule, die über ihre Berufsausbildung berichten. Daneben sind auch Unternehmen zu Gast, die duale Studiengänge vorstellen, an denen sie beteiligt sind (vgl. Agatz/Röser 2021).

Die Selbstexploration von Schülerinnen und Schülern im Rahmen der beruflichen Orientierung kann durch den Einsatz von berufsorientierten Persönlichkeitsfragebogen unterstützt werden (vgl. Hossiep/Schulz/Weiss 2021). Als Beispiel sei das Bochumer Inventar zur berufsbezogenen Persönlichkeitsbeschreibung

(BIP) genannt, das Instrumente zu Berufsorientierung, Arbeitsverhalten, sozialen Kompetenzen und psychischer Konstitution umfasst (vgl. Hossiep/Schulz/Weiss 2021). Die Skalen zur Messung der beruflichen Orientierung beinhalten Items zu Leistungs-, Gestaltungs- und Führungsmotivation. Das Arbeitsverhalten wird operationalisiert mit Items zu Gewissenhaftigkeit, Flexibilität und Handlungsorientierung. Unter „soziale Kompetenzen“ werden fünf Bereiche subsumiert: Sensitivität, Kontaktfähigkeit, Soziabilität, Teamorientierung und Durchsetzungsstärke und unter der „psychischen Konstitution“ wurden emotionale Stabilität, Durchsetzungsstärke und Selbstbewusstsein verstanden (vgl. Hossiep/Schulz/Weiss 2021). Die Persönlichkeitstests liefern eine klare Struktur, um in Beratungsgesprächen über die Persönlichkeit zu kommunizieren, bieten Ansatzpunkte, um über Selbst- und Fremdbilder nachzudenken, ermöglichen ein Benchmarking bezüglich Referenzgruppen und zeigen Widersprüche in der Persönlichkeitsstruktur auf. Neben den von Berufsberaterinnen und Berufsberatern eingesetzten Tests sind auch häufig Online-Self-Assessments in Gebrauch, die in Interessen- und Fähigkeitstests sowie Leistungs- und Kompetenztests unterteilt werden können (vgl. Blaich/Grüneberg 2021). Ihr Mehrwert wird vor allem im Einsatz in Kombination mit individuellen Beratungen gesehen.

Darüber hinaus gibt es eine Reihe von Online-Portalen, die einen zeitlich und räumlich unbeschränkten Zugang zu Informationen bereitstellen (vgl. Blaich 2021b). Aufgrund der geringen Spezifität und Passgenauigkeit dieser Angebote ist jedoch zweifelhaft, ob sie die berufliche Orientierung der Schülerinnen und Schüler oder Studierenden stärken. Die Qualität und Aktualität der Webseiten sind zudem schwer zu bewerten. Spätestens seit der Covid-19-Pandemie nicht mehr wegzudenken ist die Online-Beratung in Hochschulen. Die Möglichkeiten sind vielfältig und reichen von bilateralen Videogesprächen über E-Mail bis zu Chats und Foren (vgl. Maier-Gutheil/Stanik/Weinhardt 2021). Da in diesen Kommunikationen oft auch personenbezogene Informationen ausgetauscht werden, stellt sich hier insbesondere die Frage des Datenschutzes. Allerdings gibt es in diesem Bereich keine gute Datenlage zu den verwendeten Konzepten und deren Nützlichkeit.

Diese Beschreibung zeigt, dass die Unterstützungsangebote zur beruflichen Orientierung sehr vielfältig sind. Wichtig dabei ist, dass sie sensibel für den jeweiligen sozialen Kontext und die Bedarfe der Schülerinnen und Schüler beziehungsweise Studierenden sein sollten und möglichst aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler beziehungsweise Studierenden konzipiert werden (vgl. Agatz/Röser 2021).

Wenige Studien haben bisher den Nutzen von verschiedenen Angeboten evaluiert. Eine Ausnahme stellt die Studie von Beckmann u. a. (2021) dar, die mit einem randomisierten Kontrollgruppendesign zeigt, dass Schülerinnen und Schüler, die noch keine konkreten Vorstellungen über passende Studienfächer besitzen, durch Studienberatung eine höhere Studienorientierung erreichen, was die Entscheidungsfindung zwischen verschiedenen Studienfächern jedoch nicht befördert. Die Studie von Falk und Marschall (2021) untersucht, ob eine positive Bewertung von Maßnahmen wie Hochschulinformationstagen, Schnupperstudium und Brückenkursen zu einer Verringerung des Studienabbruchs beiträgt. Eine positive Wirkung auf die Prävention von Studienabbruch konnte hier gezeigt werden.

6.4.3 Akteure der beruflichen Orientierung

Bei der Sammlung von Informationen durch potenzielle Studierende spielen Eltern eine sehr große und Freunde eine relativ große Rolle (siehe Abbildung 22).

Wenn ein oder beide Elternteile einen akademischen Abschluss haben, unterstützen sie die Schülerinnen und Schüler häufiger in eher hohem und hohem Maß als Eltern ohne akademischen Hintergrund (79 Prozent derjenigen mit und 71 Prozent derjenigen ohne akademische Bildung der Eltern); bei Eltern mit Migrationshintergrund ist dieses hingegen in etwas geringerem Umfang der Fall (65 Prozent derjenigen mit und 77 Prozent derjenigen ohne Migrationshintergrund³²).

³² Vgl. https://www.dzhw.eu/forschung/projekt?pr_id=599.

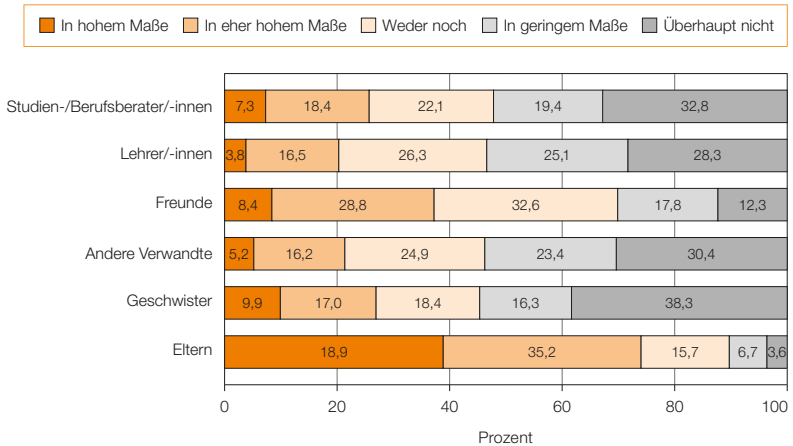


Abbildung 22: Umfang, in dem Abiturientinnen und Abiturienten bei der Berufswahl durch verschiedene Akteure unterstützt werden (eigene Darstellung)

Anmerkung: Quelle ist das DZHW-Studienberechtigtenpanel 2018.1³³, Befragung ein halbes Jahr vor Schulabschluss, n = 33.803, Fragestellung: „In welchem Umfang wurden Sie bisher von folgenden Personen bei der Planung ihres nachschulischen Werdeganges unterstützt?“.

Da diese informellen Quellen immer nur einen selektiven Ausschnitt der Optionen abzubilden in der Lage sind, werden seit langem systematische Beratungsangebote zur beruflichen Orientierung in Schulen und Hochschulen sowie durch die BA zur Unterstützung dieser Entscheidungen gemacht. Die curricular vorgesehene Beratung in Schulen wurde in der „Empfehlung zur Beruflichen Orientierung an Schulen“ (KMK 2017a) verankert. Die Integration der beruflichen Orientierung in den Schulunterricht hat das Ziel, frühzeitig auf die Berufswahlentscheidung vorzubereiten. Berufliche Orientierung umfasst dabei verschiedene Aspekte: die subjektive Berufsorientierung der Schülerinnen und Schüler als handelnde Subjekte zur persönlichen Standortbestimmung, die Berufsorientierung von Bildungsinhalten und Unterrichtsmethoden, die Vorbereitung der Berufswahl als Entscheidung für einen Erstberuf und Berufsorientierung im Sinn einer arbeitsweltbezogenen Allgemeinbildung (vgl. Fletemeyer/Lembke 2021). In der Befragung der Schülerinnen und Schüler von Abschlussklassen spielen Lehrerinnen und Lehrer allerdings derzeit die geringste Rolle (siehe Abbildung 22).

³³ Vgl. https://www.dzhw.eu/forschung/projekt?pr_id=599.

Die BA bietet umfangreiche Beratungsangebote zu den denkbaren kurz- oder langfristig erreichbaren beruflichen Wegen für Studienberechtigte, Studierende, Studienzweiflerinnen und -zweifler beziehungsweise Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher sowie Absolventinnen und Absolventen – basierend auf der im Grundgesetz festgelegten Freiheit der Berufswahl (Art. 12, Abs. 1), dem Arbeitsförderungsgesetz von 1969 und dem Sozialgesetzbuch III (Art. 29–33) (vgl. Griepentrog 2021). In der aktuellen Strategie der lebensbegleitenden Berufsberatung der BA ist berufliche Orientierung Teil der Berufsberatung vor dem Erwerbsleben; die Berufsberatung der BA erstreckt sich darüber hinaus über weitere Lebensphasen und umfasst auch internationale Mobilität (vgl. BA 2021). In der Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler haben die Berufsberaterinnen und Berufsberater jedoch eine untergeordnete Bedeutung (siehe Abbildung 22). Mit der neuen Strategie wird eine Ausweitung und Intensivierung der beruflichen Orientierung an Schulen durch die BA umgesetzt, deren Wirkung in der Studie „Berufliche Orientierung: Berufswahl und Studienwahl“ (BerO) des IAB evaluiert wird.³⁴

Neben den allgemeineren Angeboten zur beruflichen Orientierung wird mit „Studienberatung“ das Beratungsangebot vor, während und nach dem Studium bezeichnet (vgl. Grüneberg/Knickrehm/Thiel 2021). Meist findet diese Beratung in der Hochschule statt, aber auch die BA bietet Studienberatung an. Neben der Frage der Studienwahl stellen sich auch Fragen zur Finanzierung, zu psychologischen Themen und zur Planung von Auslandsaufenthalten. In der Hochschule wird zudem zwischen der zentralen allgemeinen Studienberatung und der Studienfachberatung unterschieden, wobei Letztere vor allem von Studiengangskordinatorinnen und Studiengangskordinatoren, d. h. von Fachvertreterinnen und Fachvertretern geleistet wird. Die Beratungslandschaft der Hochschulen ist sehr vielfältig, wie Beispiele von Einrichtungen wie Career Centern, „international offices“, Studierenden-Service-Centern, psychologischen Beratungsstellen, „talent scouts“ oder „diversity scouts“ zeigen (vgl. Grüneberg/Knickrehm/Thiel 2021). Neben den Hochschulen werden Beratungsstellen von der BA, dem Studentenwerk, den IHKs sowie weiteren privaten Anbietern wie Verbänden oder Weiterbildungsträgern bereitgestellt.

Durch die Zunahme der Zahl an Personen mit Hochschulreife und die Öffnung der Hochschulen für Studierende ohne Hochschulzugangsberechtigung mit beruflicher Qualifikation (sogenannte nicht traditionelle Studierende) erhöht sich

³⁴ Vgl. https://www.iab.de/de/befragungen/berufliche_orientierung.aspx.

die Diversität der (potenziellen) Studierenden und damit auch die Differenzierung ihres Informationsbedarfs.

6.5 Zusammenfassung

Studierende haben in unterschiedlichem Ausmaß bereits berufliche Erfahrungen gesammelt: 20 Prozent haben vor der Studienaufnahme eine Ausbildung absolviert, weitere waren in Sekundarschulen mit berufsbildenden Anteilen und drei bis vier Prozent sind als nicht traditionelle Studierende auf Basis ihrer Berufsausbildung an der Hochschule zugelassen worden.

In Deutschland brechen 28 Prozent das Studium ab, mit 32 Prozent etwas mehr an Universitäten und mit 25 Prozent etwas weniger an Hochschulen für angewandte Wissenschaften. Ein Studienabbruch muss nicht als Misserfolg interpretiert werden, sondern kann auch Ausdruck einer souveränen Korrektur einer vorherigen Entscheidung sein. Nicht traditionelle Studierende brechen etwas häufiger ihr Studium ab, was vor allem an den höheren Anteilen an Fernstudierenden liegt. Die Abbruchraten können durch eine gute soziale Integration sowie Information und Beratung vor dem Studium verringert werden.

Mit der Bologna-Reform ist die Förderung von „Employability“ zu einem wichtigen Kriterium für die Bewertung von Studienplänen geworden. Empirisch zu beobachten ist, dass es vermehrt „hybride“ Studienangebote mit akademischen und betrieblichen Lernorten gibt, wie z. B. duale Studiengänge oder duale Hochschulen, Berufsakademien, Angebote von berufsbegleitendem Studium, Fernstudiengänge und akademische Weiterbildungsangebote.

In Bezug auf die Studienwahl findet sich ein breites Angebot zur beruflichen Orientierung. Dabei kommt auch der Selbstexploration durch Persönlichkeitsfragebogen oder der Nutzung von Online-Portalen Bedeutung zu. Für die Sammlung von Informationen durch potenzielle Studierende spielen Eltern die größte Rolle, gefolgt von Gesprächen mit Freunden. Dies kann zu relativ selektiven Informationsständen führen. Mit breiterem Fokus bieten Schulen und die BA umfangreiche Maßnahmen zur beruflichen Orientierung an. In der Hochschule gibt es zudem die Angebote der Studienberatung sowie spezialisierte Beratungsangebote in „career centers“, „international offices“ und durch „talent scouts“ oder „diversity scouts“ oder auch Beratung in Notlagen, wie z. B. durch psychologische Beratungsstellen.

6.6 Handlungsempfehlungen

Frühzeitige Auseinandersetzung mit Fähigkeiten und Berufswünschen.

Schülerinnen und Schülern sowie Studierenden kann geraten werden, sich möglichst frühzeitig mit ihren eigenen Fähigkeiten und ihren Berufswünschen auseinanderzusetzen und dazu die Gelegenheiten und Angebote verschiedener Anbieter zu nutzen. Dabei sollten insbesondere auch Angebote zur Erfassung und Reflexion individueller Präferenzen und Interessen in Anspruch genommen werden, die dann im nächsten Schritt mit den Inhalten, Anforderungen und Tätigkeiten in Berufsfeldern abgeglichen werden sollten. Dieser Prozess kann durch Coaches sowie Beraterinnen und Berater unterstützt werden.

Stärkung von Praxisbezug und Orientierungsmöglichkeiten im Studium.

Da Hochschulen mittlerweile etwa ein Drittel aller neuen Studien- und Ausbildungsanfängerinnen und -anfänger aufnehmen, kommt ihnen noch stärker als früher eine berufsorientierende Funktion zu, die nicht nur durch flankierende Angebote wie Career Center oder Berufsmessen bedient werden sollte, sondern auch durch Anpassungen in den Studiengängen:

- In die Curricula sollten verstärkt Praxiselemente aufgenommen werden.
- Hybride Studiengänge sollten ausgebaut werden.
- Generalisierte Studiengangsprofile sollten verstärkt angeboten werden, da sie eine höhere Flexibilität am Arbeitsmarkt garantieren.
- Bachelor-Studienpläne sollten so organisiert werden, dass in der Eingangsphase breite Erkundungsmöglichkeiten oder ein Studium generale geplant sind und erst im zweiten Jahr eine Spezialisierung auf das Studienfach stattfindet.
- In allen Fächern sollte bei den Studierenden ein grundlegendes Verständnis für wirtschaftliche Zusammenhänge und Bedarfe des Arbeitsmarktes gefördert werden.
- In allen Studiengängen, also auch in Studiengängen mit vermeintlich klaren Berufsfeldern wie Medizin oder Lehramt, sollte es Angebote zur Berufsorientierung geben, die Hinweise auf mögliche Berufsfelder jenseits der typischen Felder geben.

Qualifizierung und Sensibilisierung von Lehrenden.

Je stärker die berufliche Orientierung Eingang in die grundständigen Module findet, desto wichtiger ist eine Qualifizierung und Sensibilisierung der Lehrenden. Dies gilt umso mehr für Lehrende an Universitäten, die Praxisfelder eher selten aus eigener Erfahrung kennen. Es sollte daher reflektiert werden, wie man die Kompetenzen der Leh-

renden zur Stärkung der beruflichen Souveränität Studierender im Rahmen der Lehre fördern kann. Möglichkeiten sind eine gezielte Thematisierung dieser Anforderung in der Strategie der Hochschule und entsprechende Weiterbildungsangebote für Lehrende an den Hochschulen sowie die Aufnahme dieser Kompetenz in den Anforderungskatalog bei Neuberufungen.

Nutzung der digitalen Möglichkeiten zur gezielten Förderung von abbruchgefährdeten Studierenden. Im Zuge der Fortentwicklung des Angebots zur beruflichen Orientierung an Hochschulen sollten die Möglichkeiten zur Digitalisierung systematisch ausgelotet und verstärkt genutzt werden. Zu denken ist hierbei an die Etablierung von Frühwarnsystemen auf der Basis von regulär in Prüfungsämtern gesammelten Studierendendaten und eine darauf reagierende gezielte Förderung oder Beratung abbruchgefährdeter Studierender. So können (auf freiwilliger Basis) z. B. Instrumente zur Diagnose von Prokrastinationsverhalten, ein gezieltes Angebot zur studienphasenspezifischen Beratung, zur Förderung der Kompetenz zur Motivationsregulation oder von Zeitmanagement zum Einsatz kommen. Dabei sollte auch beachtet werden, dass optionale Angebote von Förderkursen, Coaching oder Mentoring oft nicht von den Studierenden wahrgenommen werden, die sie eigentlich bräuchten, sondern von anderen, hochmotivierten Studierenden.

Stärkung der Zielgruppenorientierung von berufsorientierenden Angeboten. Nicht vergessen werden sollte die Stärkung der Zielgruppenorientierung der Angebote zur beruflichen Orientierung. Die Ergebnisse der Hochschulforschung zeigen systematische Differenzen im Studienerfolg nach soziodemografischen Merkmalen. Insbesondere die Bedürfnisse von vulnerablen Gruppen, wie Studierenden mit Beeinträchtigung und geflüchteten Studieninteressierten, sollten reflektiert werden. Sie sollten durch ein angepasstes Beratungs- und Förderangebot unterstützt werden, aber auch durch eine systematische Umsetzung von Nachteilsausgleichen, damit diese nicht mit jedem einzelnen Lehrenden jeweils einzeln ausgehandelt werden müssen.

Stärkung der Forschung zur Wirksamkeit von berufsorientierenden Angeboten an Hochschulen. Generell ist zu konstatieren, dass eine große Vielfalt von Angeboten existiert, während es kaum Forschung zur Wirksamkeit der verschiedenen Elemente gibt.

7 Weiterbildung

7.1 Erwerbsarbeit und berufliche Souveränität

Berufliche Souveränität und Orientierung durch Weiterbildung sind wichtig, weil die Arbeit und der berufliche Status für Erwachsene wichtige Quellen für soziale Anerkennung sind und weil sich viele Menschen über ihre Arbeit und ihren Beruf definieren. Arbeit und Beruf tragen zur Strukturierung der Work-Life-Relationship bei, denn die Struktur der Woche und des Tages wird durch die Arbeitszeit und die frei verfügbare Zeit bestimmt. Darüber hinaus unterstützt der Arbeitsplatz die soziale Einbindung, die Integration in Teams und eine erweiterte Kommunikation. Berufliche Orientierung und Souveränität durch Weiterbildung können nur erreicht werden, wenn man sich dem humanen Kapital der gesamten Bevölkerung widmet, dieses fördert und auch bisher Ausgeschlossene integriert. Es geht dabei nicht nur darum, Erwerbslose in den Arbeitsmarkt zu integrieren, sondern in allen Bereichen Potenziale zu fördern und die Planung zu optimieren, um die humanen Ressourcen der Menschen zu entfalten (vgl. Jenschke/Schober/Langner 2014). Vor dem Hintergrund permanenter Produktinnovationen, des technischen Wandels und der Veränderungen der Arbeitsorganisation sind die Berufsausbildung, das Studium und eben auch der Bereich der Weiterbildung einem stetigen Anpassungsdruck unterworfen.

Die Thematik der beruflichen Orientierung durch Weiterbildung kann dabei unterteilt werden in individuelle Bedingungen und gruppenbezogene/strukturelle Voraussetzungen, welche die innerbetriebliche Weiterbildung, die Umschulungen, die berufliche Rehabilitation und auch die lebensbegleitende Bildungs- und Berufsberatung beeinflussen (vgl. Pfeiffer 2000). Die berufliche Orientierung durch Weiterbildung ist also in verschiedenen Bereichen zu verorten, wobei wiederum formale und nonformale Bildungsprozesse zu unterscheiden sind, die auf einem erforderlichen Vorwissen aufbauen und dieses Vorwissen vertiefen oder erweitern. Berufliche Orientierung durch Weiterbildung wird meist unter organisiertem Lernen zusammengefasst (vgl. Schiersmann 2007; Moraal u. a. 2010) und es ist davon auszugehen, dass mittlerweile 60 Prozent der erwachsenen Bevölkerung jährlich an zumindest einer Veranstaltung der nach Anbietern stark differenzierten organisierten Weiterbildung teilnehmen (vgl. BMBF 2021, S. 11).

Dabei ist der größte und leistungsstärkste Bereich der berufsorientierten Weiterbildung die betriebliche Weiterbildung (Lernende, Finanzierung, Angebote).

Die berufliche Orientierung der betrieblichen Weiterbildung ist dadurch geprägt, dass Unternehmen dafür Sorge tragen, dass Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer den aktuellen Anforderungen im Arbeitsprozess nachkommen können und ihre Kenntnisse (weiter-)entwickeln. Neben der Anpassungsfortbildung spielt die Aufstiegsfortbildung in Betrieben eine große Rolle. Die Bedeutung der betrieblichen Weiterbildung hat in den letzten Jahren deutlich zugenommen, damit bei den dynamischen innovativen Veränderungen der Arbeitsprozesse hohe Standards erreicht werden können. Die zunehmende Notwendigkeit, sich beruflich immer wieder neu zu orientieren, der demografische Wandel, der Fachkräftemangel am Arbeitsmarkt und die wachsende Mobilität als Antwort auf die Globalisierung sind dabei nur einige Stichworte, die deutlich machen, dass eine gut ausgebaute und professionelle berufsorientierte Weiterbildung und damit eng verknüpft eine lebensbegleitende Bildungs- und Berufsberatung bei der Lösung aufkommender Probleme eine wesentliche Rolle spielen.

Im Folgenden werden also der große Bereich der innerbetrieblichen Weiterbildung, der Bereich der Umschulungen, die diversifizierte berufliche Rehabilitation, die Weiter- und Fortbildung von Migrantinnen und Migranten sowie die immer wichtiger werdende lebensbegleitende berufsorientierte Bildungsberatung im Blick behalten. Die dortigen Veränderungen prägen die Entfaltungschancen von beruflicher Souveränität im Erwachsenenalter.

Aber zunächst sind die individuelle und die strukturelle Ebene der berufsorientierten Erwachsenen- und Weiterbildung zu unterscheiden.

7.2 Individuelle Ebene: selbstgesteuertes Lernen und transferorientierte Weiterbildung

Auf der individuellen Ebene der beruflich orientierten Weiterbildung müssen die motivationalen Aspekte des lebenslangen Lernens thematisiert werden. Berufsorientierung ist nicht nur als organisationales Lernarrangement zu verstehen, sondern findet auch auf der Lernebene des Individuums statt. Dem Individuum kommt die Aufgabe zu, sich hinsichtlich der Änderungsprozesse des Arbeitsmarkts und der Gesellschaft auch selbst stetig zu verändern und neu zu orientieren (vgl. Butz/Deeken 2014). Konkrete strukturelle Maßnahmen bedürfen inner sich individuell herausbildenden stabilen Grundlage.

Merkmale wie selbstgesteuertes Lernen oder Transferfähigkeiten im Beruf nehmen mit Blick auf die Berufsorientierung des Individuums eine bedeutende Rolle ein. Die Ergebnisse der Weiterbildungsforschung zeigen (vgl. Moraal u. a. 2010), dass in der beruflichen Weiterbildung auf Kompetenzkonzepte zurückgegriffen wird, welche eine breit definierte berufliche Handlungskompetenz sichern sollen (vgl. Hensge/Lorig/Schreiber 2008). Berufliche Handlungskompetenz betont den Transfer von Teilkompetenzen in die Praxis und basiert auf vier Dimensionen: soziale Kompetenz (Zusammenarbeit), personale Kompetenz (Selbstständigkeit), Methodenkompetenz (Problemlösung) und Fachkompetenz (spezifisches Fachwissen). Die individuelle Aneignung von Kompetenzen ist für die berufliche Souveränität jedes Einzelnen notwendig und rückt in das Zentrum der innerbetrieblichen und auch der beruflich orientierten wissenschaftlichen Weiterbildung (vgl. Erpenbeck/Rosenstiel 2007).

Ein anderer Zugang zu den individuellen Aspekten berufsorientierten Lernens findet sich in der kognitiven Lehr- und Lernforschung. Aus der Lehr- und Lernforschung ist bekannt, dass sowohl in den formalen als auch in den nonformalen Settings der Weiterbildung das selbstgesteuerte Lernen und der Bildungs- und Wissenstransfer hohe Relevanz haben (vgl. Heitzmann/Fischer 2014). Selbststeuerung ist gerade beim Erwerb beruflicher Souveränität in der Weiterbildung zu berücksichtigen, wobei die Ansprüche an die Lernenden hoch sind, denn sie müssen eigenständig planen, die Lernprozesse selbst steuern und kontrollieren. Auch wenn die Selbststeuerungsfähigkeiten der erwachsenen Lernenden gerade in komplexen nonformalen beruflichen Lernprozessen nicht immer voll entfaltet sind, ist festzuhalten, dass Selbststeuerung erlernt und unterstützt werden kann. Ein weiteres offensichtliches Problem ist, dass das in Weiterbildungssettings Erlernte in den Arbeitsalltag häufig nicht hinreichend übertragen werden kann. Eine berufsorientierte Lehr- und Lernforschung kann aber wichtige Hinweise geben, wie der Transfer und die Übertragung auf relevante Arbeitssituationen besser gelingt.

Ein großer Teil des beruflich relevanten Wissens wird in nonformalen Lernsettings angeeignet. Berufsorientierte Weiterbildung geht davon aus, dass erfolgreich Lernende ihren Aneignungsprozess mithilfe unterschiedlicher kognitiver, handlungsbezogener und motivationaler Strategien steuern. In berufsorientierten Lernprozessen sind dabei 1) die Phase der Lernvorbereitung, 2) die eigentliche Lernphase und 3) die Phase der Selbstreflexion zu unterscheiden (vgl. Heitzmann/Fischer 2014):

- Bei der Lernvorbereitung wird die eigene Kompetenz in Relation zur Schwierigkeit der gestellten Aufgabe analysiert, um anschließend selbstgewählte Lernziele und Lernwege festzulegen.
- In der eigentlichen Lernphase beobachtet und kontrolliert die Lernende beziehungsweise der Lehrende seinen Lernprozess. Die Modifikation des Handelns auf der Basis erweiterter Informationssuche durch Online-Hilfen, Textanleitungen, aber auch durch das persönliche Gespräch mit Kolleginnen und Kollegen ist hier gefordert.
- In der Selbstreflexionsphase beurteilen Lernende die eigene Leistung und evaluieren das erworbene Wissen und die abrufbaren Fähigkeiten. Sowohl der Lernprozess als auch das Lernergebnis werden dabei individuell geprüft, wobei Leistungsziele (ein Problem lösen und eine Aufgabe bewältigen) und Lernziele (neues Wissen erwerben und existierende Fähigkeiten vergrößern) unterschieden werden.

Mit Blick auf die Förderung beruflicher Souveränität hat die Erwachsenenbildung die Aufgabe, zum Umgang mit sich rasch wandelnden beruflichen Herausforderungen zu befähigen. Individuelle Kompetenzen – wie biografische Selbstkompetenz und Problemlösestrategien – sind geeignet, den neuen Problemen am Arbeitsplatz resilient gegenüberzustehen (vgl. Butz/Deeken 2014; vbw 2022b).

Bei der Förderung beruflicher Souveränität wird das Subjekt einerseits durch eine berufsbezogene Biografieforschung fokussiert, weil hier Einstellungen, Selbstwirksamkeitserwartungen und Wertvorstellungen von Individuen mit Blick auf Berufsorientierungsprozesse betrachtet werden (für Jugendliche und junge Erwachsene z. B. durch die 17. Shell-Jugend-Studie, $n = 2.558$, vgl. Albert u. a. 2015). Andererseits richtet die Lehr- und Lernforschung das Interesse ihrer Forschung auf individuell gesteuertes Handeln im Kontext einer sich verändernden Umwelt (vgl. Heitzmann/Fischer 2014). Beispielsweise ist beim Lernen mit digitalen Medien das Konzept des „academic help seeking“ (Suche des Lernenden nach Information und Unterstützung bei der akuten Problemlösung) interessant. Nicht alle beruflich Lernenden sind in gleicher Weise hierzu in der Lage, denn Lernende mit wenig Vorkenntnissen und mit geringen metakognitiven Kompetenzen sind „schwache“ Hilfesuchende. Gerade Lernende, die Hilfe dringend benötigen, erkennen häufig den Bedarf nicht. Dagegen tragen andere Merkmale von Lernenden, wie Argumentationskompetenz und Computererfahrung, besonders in webbasierten beruflichen Lernumgebungen erheblich zum Lernerfolg bei. Berufsorientierte Weiterbildung basiert auf der Erkenntnis, dass das Denken und Verhalten in einer Lernsituation in den Arbeitsalltag transferiert

werden kann. Um dies zu gewährleisten, sind „domänenspezifisches“ Wissen, also Wissen und Können in einem spezifischen beruflichen Feld und Gegenstandsbereich, sowie „domänenübergreifendes“ Wissen notwendig, wobei hierbei in der pädagogischen und psychologischen Weiterbildungsdiskussion Lernstrategien, metakognitives Wissen und Argumentation hervorgehoben werden (vgl. Renkl 2018, S. 929).

Bei den Lernstrategien lassen sich primäre und sekundäre Lernstrategien unterscheiden: Die primären Lernstrategien dienen direkt der Wissenskonstruktion, die sekundären Lernstrategien sind „Stützstrategien“ und können günstige Voraussetzungen und Rahmenbedingungen der Wissenskonstruktion stärken. Beispielsweise hat das Festlegen eines individuell sinnvollen Zeitmanagements auf die Qualität des Lernens und der Lernergebnisse erheblichen Einfluss.

Metakognitives Wissen bezieht sich beim berufsorientierten Lernen auf das Planen, das Überwachen und das Regulieren des individuellen Lernprozesses. Metakognitives Wissen ist inhaltsübergreifend konzipiert (vgl. Renkl 2018, S. 930).

Die Fähigkeit zum Argumentieren ist in der berufsorientierten Weiterbildung vor allem in Teams erforderlich, kann jedoch – als argumentatives Denken – auch als übergreifend bedeutsame Kompetenz der Individuen angesehen werden. Es geht darum, Behauptungen nicht schlicht in den Raum zu stellen, sich nicht vorschnell auf eine Position festzulegen, sondern Behauptungen und Auffassungen zu begründen und dabei auch andere Sichtweisen einzubeziehen und gegebenenfalls begründet zurückzuweisen. Argumentieren und entsprechende Fähigkeiten können durch kooperative Lernarrangements trainiert und gefördert werden (vgl. Wecker/Fischer 2014).

Die Qualität des in der berufsorientierten Weiterbildung erworbenen Wissens und Könnens ist also durch die Verständnistiefe und die Anwendbarkeit des Gelernten bestimmt. Die Anwendbarkeit des Gelernten kann durch eine geeignete Gestaltung einer beruflichen Lernsituation erhöht werden. Dennoch ist der Transfer von einer Lernsituation auf eine Anwendungssituation keinesfalls die Regel. Die zahlreichen Befunde der Lehr- und Lernforschung weisen darauf hin, dass auch der für berufliche Souveränität so wichtige Transfer selbstgesteuerten Lernens in die berufliche Praxis durch Instruktions- und Trainingsansätze unterstützt werden kann. Wichtige Ansätze hierbei sind z. B. „cognitive apprenticeship“, problembasiertes und projektorientiertes Lernen. Alle diese Ansätze haben gemeinsam, dass Lernende eine aktive Rolle bei der Bearbeitung reali-

tätsnaher Probleme einnehmen, dass sie ihren Lernprozess selbst steuern und reflektieren sowie instruktionale Unterstützung zwar nicht wegfällt, aber doch reduziert stattfindet (vgl. Heitzmann/Fischer 2014). Das Wissen über die Wirkung begleitender Instruktion beim selbstgesteuerten Lernen ist in der Weiterbildungspraxis noch nicht ausreichend verbreitet. Auch sollten transferförderliche Bedingungen in der Weiterbildungspraxis stärker verankert sein, als dies derzeit noch der Fall ist.

Grundsätzlich lässt sich sagen, dass berufliche Souveränität einerseits in den individuellen Entwicklungsprozess von beruflichen Entscheidungen und Fortbildungen eingebunden ist, andererseits die berufliche Orientierung in und durch Weiterbildung alle Lehrmethoden und institutionellen Strukturen umfasst, die die Informationen zu Berufsfeldern und beruflichen Tätigkeiten unterstützen. Ziel ist die Förderung eines starken beruflichen Selbstverständnisses und einer sicheren beruflichen Identität (vgl. Köck 2018).

7.3 Strukturelle Ebene: berufliche Orientierung und Erwerb beruflicher Souveränität

7.3.1 Berufsorientierung in der Weiterbildung

Berufsorientierung ist auch in der Weiterbildung ein stark wachsender Themenbereich (vgl. Brüggemann 2015; Fleige u. a. 2022). Die Berufsorientierung kann in bildungspolitischen Positionspapieren und rechtlichen Vorgaben ab Mitte der 1960er Jahre nachgezeichnet werden (vgl. Brüggemann 2015), wobei die dabei stattfindenden Prozesse zwar am häufigsten für Schulabgängerinnen und Schulabgänger und auch Studierende betrachtet werden, diese Prozesse sich aber auch in der Erwachsenen- und Weiterbildung wiederfinden. Berufliche Orientierungen von Erwachsenen werden besonders durch die Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt und die wechselnden Verständnisse von „Berufen“ herausgefordert. Berufsorientierte Weiterbildungsmaßnahmen werden dabei als komplexe Anpassungsmechanismen verstanden, wobei das fachliche Personal (vgl. Peinemann/Peinemann 2017, S. 196) folgende Aspekte bei der beruflichen Orientierung von Erwachsenen zu berücksichtigen hat:

- „Vergangene Erwerbsbiografie,
- Komplexität der Anforderungen,
- Beschäftigungs- und Berufsbildungssystem,
- Arbeitsmarktkenntnisse,

- Orientierungshilfe,
- Vielzahl an Informationsreizen,
- Selbstreflexionsfähigkeit,
- berufliche Vorerfahrungen,
- Diagnostik,
- Beratung, Coaching, individuelle Begleitung,
- Förderplanung/Kompetenzentwicklung,
- Lernmotivation/Selbstlernkompetenz,
- Praxisphasen,
- Konfliktbewältigung,
- individuelle Interessen,
- Entwicklungsmöglichkeiten.“

Dieser Prozess beschreibt zwei Seiten: zum einen die Orientierungssuchenden mit individuellen Interessen, Fähigkeiten und Zielen und zum anderen die Anforderungen des Arbeitsmarkts. Um der Gefahr von Mismatch vorzubeugen, müssen diese beiden Seiten in der Berufsorientierung unabhängig von den betrachteten Bereichen aufeinander abgestimmt werden (vgl. Kapitel 1.2). Daher kann man den Orientierungsprozess als einen ersten Schritt sehen, der jeder konkreteren strukturellen Weiterbildungsmaßnahme vorausgeht und zwischen Können und Wollen vermittelt.

Es werden nicht nur Erwerbstätige adressiert, die sich beruflich fortbilden, sondern es geht auch um Geringqualifizierte und Arbeitslose, die sich weiterbilden. Häufig findet dies in Form von Umschulungen statt. Umschulungen gelten als ein wichtiger Baustein der aktiven Arbeitsmarktpolitik, wobei sich die damit verbundene Qualifizierung von Geringqualifizierten selbst bei einer guten Marktlage als schwierig erweist. Da sehr viele Arbeitslose in Deutschland keine formale berufliche Qualifikation haben, ist der Handlungsbedarf in diesem Bereich ausgeprägt und muss in Form von Maßnahmen wie Umschulungen erfolgen – daher besteht auch im Bereich der Berufsorientierung ein Handlungsdruck, um die passenden Angebote auszuarbeiten.

Erkennbar ist, dass die Gruppe der Arbeitslosen und Geringqualifizierten im Bereich der öffentlichen beruflichen Weiterbildung gefördert wird, indem beispielsweise Qualifizierungen über einen „Bildungsgutschein“ im Rahmen von SGB II oder SGB III nachgeholt werden können. Die Nachfrage für diesen Weg stellt sich allerdings als schwankend heraus (vgl. Bernhard u. a. 2017). 2005 waren die Zahlen auf dem niedrigsten Stand, während das Jahr 2009 den Höchst-

stand verzeichnete, im Anschluss aber wieder abfiel, um in den letzten Jahren wieder anzusteigen (vgl. Bernhard u. a. 2017). In der geschichtlichen Entwicklung zeigen sich schon früh Bestätigungen der Wirksamkeit von entsprechender beruflicher Weiterbildung. Hofbauer und Dadzio (1984) beschreiben in ihrer Studie, dass drei bis sechs Monate nach Abschluss einer weiterbildenden Maßnahme 59 Prozent der befragten Arbeitslosen eine Tätigkeit (wieder-)aufnahmen. Es gibt klare Hinweise darauf, dass die durchlaufenen Maßnahmen eine positive Wirkung haben. Die Beschäftigungseffekte nach Umschulungen z. B. für Frauen im SGB III sind signifikant positiv gegenüber den an Umschulungen Nicht-Teilnehmenden (vgl. Bernhard u. a. 2017, S. 147).

Solche Forschungsergebnisse sind wichtig, weil sich eine Weiterbildung nur dann als sinnvoll erweist, wenn die Teilnehmenden den Effekt nicht auch anderweitig erzielen können. Bisweilen wird vermutet, dass Personen auch ohne Durchlaufen der Maßnahmen eine berufliche Tätigkeit gefunden hätten (vgl. Bernhard u. a. 2017). Für diese Vermutung gibt es aber keine Evidenz. Festgestellt wurde in jedem Fall ein „Investitionseffekt“, da sich die Teilnehmenden einer berufsbildenden Maßnahme in der Zeit der Weiterbildung weniger auf die Arbeitssuche konzentrieren, sondern auf ihren Lernzuwachs – allerdings erlahmt dieser Effekt nach etwa 30 Monaten (vgl. Bernhard u. a. 2017).

Die Erträge von Weiterbildungen zeigen sich nicht nur in konkreten Beschäftigungssituationen (für Arbeitslose oder Neueinsteigende), sondern auch in anerkannten Berufsabschlüssen, Qualifikationen in der beruflichen Weiterbildung oder auch höheren Löhnen. Die längeren Weiterbildungen, wie z. B. die „Umschulungen“, haben – wie eine IAB-Studie zeigt – oftmals deutlich größere positive Effekte als kürzere Weiterbildungen (vgl. Bernhard u. a. 2017). Auf jeden Fall tragen längere berufliche Weiterbildungen zum Abbau von (individueller) Arbeitslosigkeit bei, und zwar vor allem bei älteren Personen und solchen mit gesundheitlichen Einschränkungen (vgl. Hofbauer/Dadzio 1984).

7.3.2 Umschulungen

Als Umschulung bezeichnet man eine Aus- oder Weiterbildung in Tätigkeiten, die sich von den bisher ausgeübten Tätigkeiten unterscheiden. Diese Umschulungsmaßnahmen können auch als besondere Weiterbildung gesehen werden, die Theorie und Praxis vereint. Pädagogisch betrachtet geht es hierbei um den Fokus auf die Lehr- und Lernprozesse, die den Maßnahmen zugrunde liegen

(vgl. Pfeiffer 2000). Ergebnisse einer Umfrage (n = 252, vgl. Statista Research Department 2014) geben an, dass im Jahre 2013 21,8 Prozent der in der Weiterbildung aktiven Befragten aktuell eine berufliche Umschulung durchliefen.

Gefördert durch den Bildungsgutschein und finanziell unterstützt durch regionale Arbeitsagenturen, Jobcenter, Rentenversicherung oder Berufsgenossenschaft wurden Vollzeit, Teilzeit oder berufsbegleitende Umschulungen im Jahr 2021 in folgenden Bereichen besonders nachgefragt.³⁵

Kaufmännische Umschulungen: Kaufleute für Büromanagement, Verwaltungsfachangestellte, Bilanzbuchhalter/-in, Personalsachbearbeiter/-in, Steuerfachangestellte/-r, Industriekaufleute und andere.

Gesundheit und Soziales: Erzieher/-in, Sozialassistent/-in, Sozialarbeiter/-in, Tagesmutter, Kinderpfleger/-in, Pflegefachkraft/Krankenpfleger/-in, Altenpfleger/-in und andere.

IT und Technik: Techniker/-in, Fachinformatiker/-in, App-Entwickler/-in, IT-Systemkaufmann/-frau, Technische/-r Produktdesigner/-in und andere.

Handwerk: Baggerfahrer/-in, Schneider/-in, Gas-Wasser-Installateur/-in, Metallbauer/-in und andere.

Im Bereich der Umschulungen mit einem anerkannten Ausbildungsabschluss sind auch Pflegeberufe begehrt, beispielsweise der Beruf der Altenpflegerinnen beziehungsweise Altenpfleger. Daten der Bundesagentur für Arbeit legen nahe, dass Umschulungen im Altenpflegebereich die Wahrscheinlichkeit der Beschäftigung stark erhöhen und damit das Risiko der Arbeitslosigkeit reduzieren (vgl. Kruppe/Lang 2015). Durch den langen Zeitraum von Umschulungen werden diese Effekte allerdings erst in späterer Zeit deutlich. Im Bereich der Umschulungen in der Altenpflege haben sich auch positive Effekte beim Einkommen eingestellt (vgl. Kruppe/Lang 2015). Der Nutzen von Umschulungen bezüglich des Anstiegs des Bruttogehalts zeigt sich nicht nur im Altenpflegebereich, sondern auch allgemein: Teilnehmende von Umschulungen erreichen bis zu 480 Euro mehr durchschnittlichen Bruttolohn als die Vergleichsgruppe (siehe integrierte Erwerbsbiografien, Leistungshistorik und Grundsicherung des IAB, vgl. Bernhard u. a. 2017).

³⁵ Vgl. <https://ratgeber-umschulung.de>.

Es gibt verschiedene Gründe für Umschulungen, wie z. B. eine längere Auszeit zuvor, die einen unmittelbaren beruflichen Wiedereinstieg verhindert, eine Berufskrankheit, mangelnde Nachfrage des ehemaligen Berufs, Unzufriedenheit mit der bisherigen beruflichen Karriere, technische Neuorientierung. Grundsätzlich ist jedem die Wahl einer Umschulung überlassen, dennoch stellen häufig die Faktoren der mangelnden Zeit und die Kosten limitierende Rahmenbedingungen dar (vgl. Rippler/Woischwill 2014). Umschulungsangebote finden oftmals in der Freizeit statt und der finanzielle Aufwand wird den Teilnehmenden selbst überlassen. Die BA kann einen Anlaufpunkt für die Förderung einer Umschulung darstellen, allerdings übernimmt sie nur die Kosten, wenn dadurch eine Verbesserung der Vermittlungssituation vorstellbar ist (vgl. Rippler/Woischwill 2014). Das bedeutet letztendlich, dass vor allem Arbeitslosen oder Personen in befristeten Stellen eine Möglichkeit zur finanziellen Entlastung bei einer Umschulung bereitsteht, Personen, die aus anderen Gründen an einer Umschulungsmaßnahme teilhaben wollen, finanzielle Entlastung aber meist verwehrt bleibt. Rippler und Woischwill unterscheiden konkret drei Umschulungsarten: Dabei ist die erste eine betriebliche Umschulung, ähnlich einer dualen Ausbildung, bei der man gleichzeitig eine Ausbildung und Tätigkeit ausführt. Die zweite Art ist eine schulische Umschulung an einer Berufsschule, welche meist selbst bezahlt werden muss und die auch nicht vergütet wird. Die dritte Art stellt die überbetriebliche Umschulung dar, welche in Übungswerkstätten oder -firmen praktiziert wird und ebenfalls meist unvergütet bleibt. Eine konkrete zeitliche Abfolge von Phasen ist in Umschulungsmaßnahmen nicht zwingend gegeben, dennoch stellt sich eine logische Reihenfolge von Schritten ein: die Beendigung der zuvor ausgeübten Tätigkeit, eine grobe Orientierungsphase und der konkrete Neustart. Diese Schritte müssen nicht unbedingt nacheinander durchlaufen werden, sondern können auch parallel geschehen, indem beispielsweise privat organisierte Fortbildungen zu einem Ausstiegsimpuls aus dem alten Berufsfeld führen und daher Schritt eins und zwei gleichzeitig erfolgen (vgl. Stermsek/Hillebrecht 2017).

Ein großes Feld im Bereich der Umschulungen stellt also die Fokussierung auf Erwerbslose dar. Ein Faktor, welcher hier besonders zum Tragen kommt, ist die Weiterentwicklung der neuen Technologien. Im Zuge dessen sind neue Stellen entstanden und andere Arbeitsplätze teilweise überflüssig geworden. Umschulungsmaßnahmen und auch Weiterbildung von bereits qualifiziertem Personal gelten als adäquate Möglichkeit, die Unsicherheit aus dem beruflichen Strukturwandel zu mildern und das Personal an die neuen Strukturen anzupassen (vgl. Geiss 2017). Umschulungsmaßnahmen werden dabei häufig als Neuanfang be-

trachtet, nicht aber als eine anhaltende Prävention für Krisen, welche sich mit höherem Alter deutlich verstärken (vgl. Schäffer/Dörner/Krämer 2015).

Es werden aber nicht nur Erwerbslose oder von den Umbrüchen des sozialen Wandels unmittelbar Betroffene in den Umschulungen angesprochen, auch andere Gründe wie die individuelle berufliche Umorientierung kommen zum Tragen: Eine „zweite Karriere“ als Neuorientierung in Form einer Umschulung findet sich oft in belastenden Berufen, weil sich Erwerbstätige in einen beispielsweise körperlich weniger fordernden Bereich umschulen wollen oder aber auch Personen kurz vor Eintritt in das Rentenalter die Aufnahme einer neuen Tätigkeit im Alter wünschen (vgl. Stermsek/Hillebrecht 2017). Es muss sich nicht zwingend um radikale Umbrüche der beruflichen Orientierung handeln – ein Beispiel für einen Aufbau der „zweiten Karriere“ zeigt sich auch in der Hochschullehre. Im Hochschulbereich findet sich ehemaliges Personal aus dem praktischen Bereich, die diesen praktischen Bereich zu Gunsten der Lehre verlassen haben, um dort die Verzahnung von Theorie und Praxis(-wissen) zu stärken (vgl. Stermsek/Hillebrecht 2017).

Einen Erfolg verzeichnen Umschulungen gesellschaftlich betrachtet durch berufliche Wiedereingliederungen, individuell gesehen durch Bewältigung von persönlichen Krisen (vgl. Pfeiffer 2000). Es lassen sich vier Aspekte einer erfolgreichen Umschulung festhalten: 1) die vollendete Absolvierung einer Umschulung ohne vorzeitigen Abbruch (Leistungen werden häufig auch in der Form von Noten dokumentiert), was bei späteren Bewerbungen wichtig ist, 2) das Wohlbefinden der Umschulenden, 3) die Motivation und das Interesse in einem neuen beruflichen Tätigkeitsbereich und schließlich 4) die Wiedereingliederung in den Arbeitsmarkt durch die Aufnahme einer neuen Tätigkeit (vgl. Pfeiffer 2000).

7.3.3 Berufsorientierte Rehabilitation

Unter beruflicher Rehabilitation werden allgemein gesprochen „Maßnahmen zur (Wieder-)Eingliederung kranker oder behinderter oder von Behinderung bedrohter Menschen (Rehabilitation) in das Erwerbsleben“³⁶ verstanden. Grundsätzlich sollen hiermit die Wiedereingliederung ins Erwerbsleben und ein festes Einkommen unter gesetzlicher Regelung erreicht werden. Im Sozialgesetzbuch (SGB) ist geregelt, dass Betroffene ein sozialgesetzliches Anrecht auf Leistungen haben,

³⁶ Vgl. <https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/berufliche-rehabilitation-30456>.

die Benachteiligungen vermeiden sollen (vgl. Arling/Spijkers 2019). Die rehabilitierenden Maßnahmen können aber auch ausgeweitet gedacht werden: Auch Personen, die grundsätzlich von Benachteiligung betroffen sind, können als Zielgruppe von Maßnahmen der rehabilitativen Eingliederung in den Arbeitsmarkt gedacht werden (vgl. Bogaczyk u. a. 2020).

Die UN-Behindertenkonvention von 2009 legt inklusiven Unterricht als Forschungsgegenstand fest, bleibt aber gegenüber inklusiver Berufsorientierung zurückhaltend (vgl. Bogaczyk u. a. 2020). Realistisch ist, dass gelingender inklusiver Unterricht immer auch in eine Orientierung an Berufen und die Reflexion über berufsorientierte Herausforderungen mündet. Auch die dazu benötigte Handlungskompetenz und anspruchsvolle Professionalisierung der pädagogischen Fachkräfte muss dabei bedacht werden, um effektive und inklusive Wirkungen erzielen zu können (vgl. Bogaczyk u. a. 2020; Heimlich/Tippelt 2020).

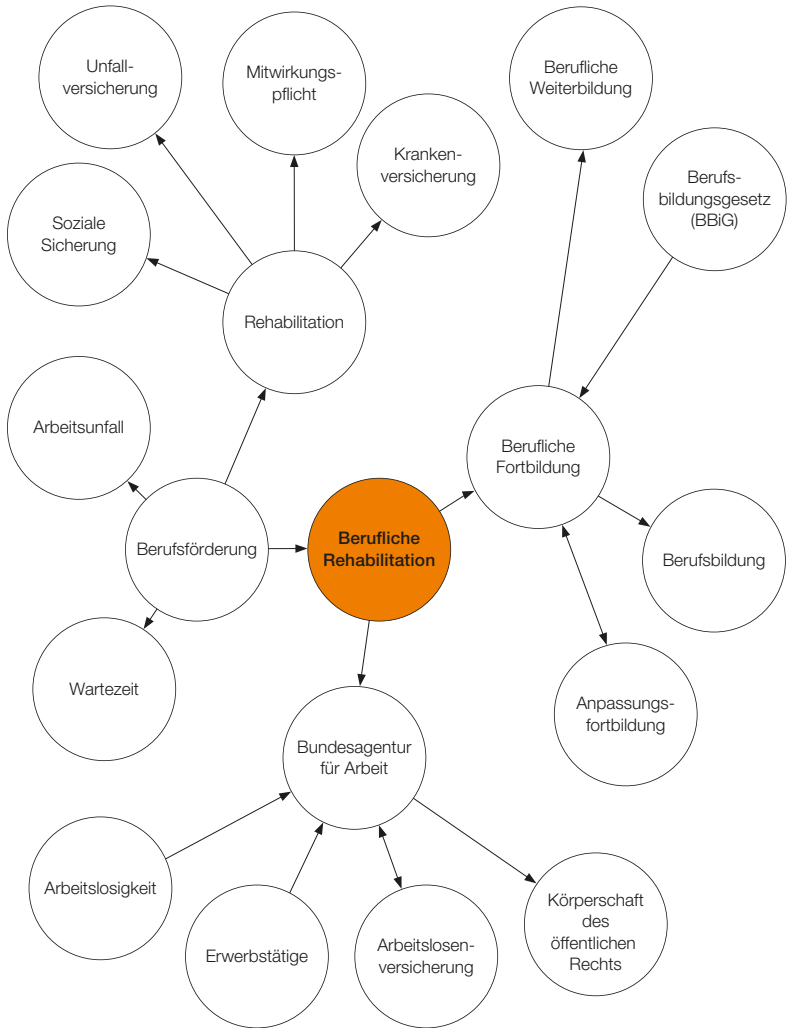


Abbildung 23: Vernetzung von Akteuren der beruflichen Rehabilitation³⁷

³⁷ Vgl. <https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/berufliche-rehabilitation-30456>.

Seit 1957 wird die berufliche Rehabilitation gesetzlich als Aufgabe von Rentenversicherungsträgern definiert (vgl. Pfeiffer 2000). Daraufhin wurden beispielsweise Berufsförderungswerke gegründet, allesamt mit dem Zweck, durch Weiterbildungen, Ausbildungen und Umschulungen das Angebot zur Rehabilitation auszuweiten. Durch den sich zunehmend verändernden Arbeitsmarkt hat sich allerdings auch der Stellenwert der Rehabilitation gewandelt, was dazu führt, dass gesundheitlich eingeschränkte Personen eine schwierige Position bei der beruflichen (Wieder-)Eingliederung haben (vgl. Pfeiffer 2000). Dazu kommen steigende Kosten der Rentenversicherer in diesem Bereich.

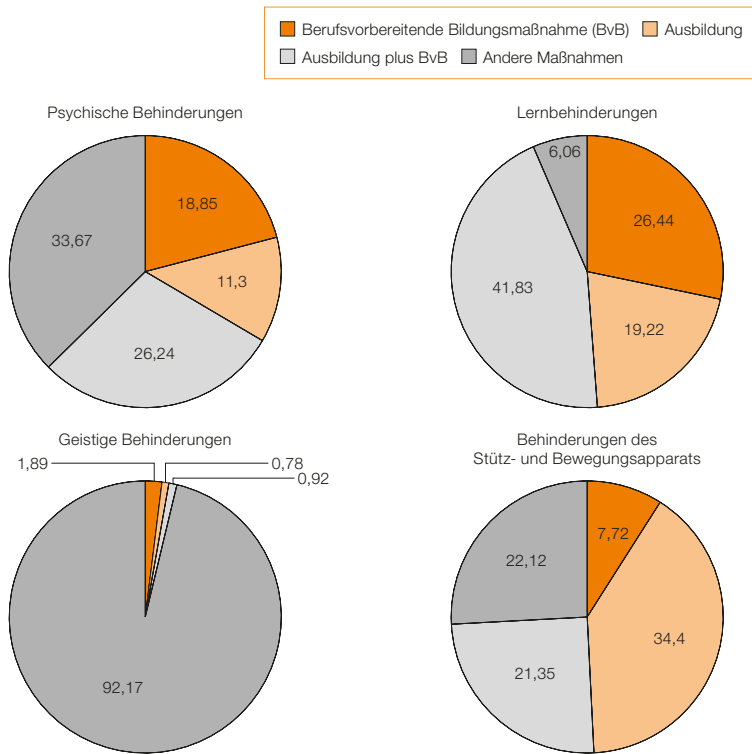


Abbildung 24: Maßnahmen zur Ersteingliederung nach Art der Behinderung (vgl. Bernhard u. a. 2017, S. 161)

Anmerkung: Angaben in Prozent. Dargestellt sind Personen in Ersteingliederung mit Rehabilitationsende 2013 (gesamt: n = 39.039). Unter „Andere Maßnahmen“ ist ein breites Bündel an Maßnahmen und Einzelförderungen zusammengefasst. Bei der Gruppe der Menschen mit geistiger Behinderung handelt es sich aber in erster Linie um die Förderung in einer Werkstatt für behinderte Menschen.

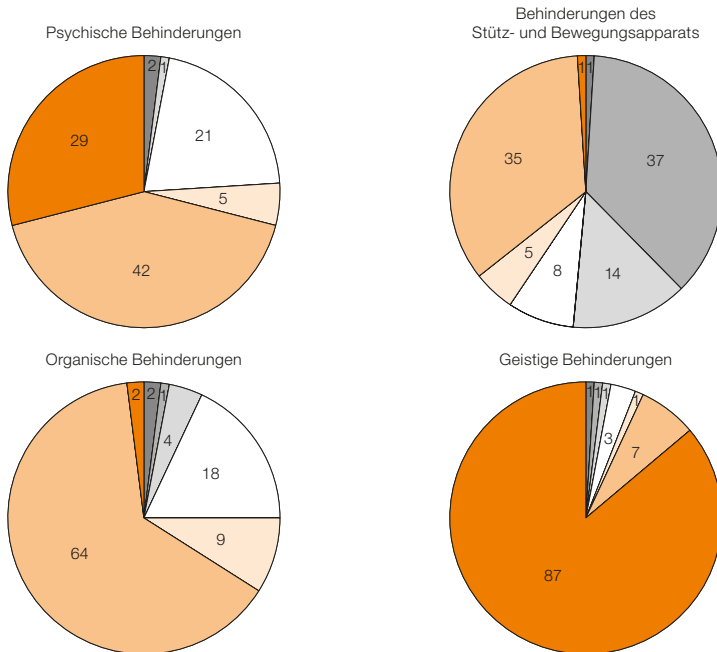
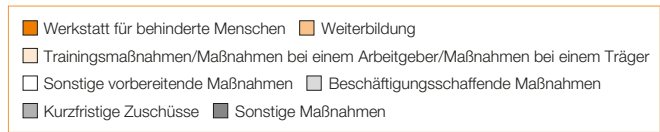


Abbildung 25: Maßnahmen zur Wiedereingliederung nach Art der Behinderung (vgl. Bernhard u. a. 2017, S. 161)

Anmerkung: Angaben in Prozent. Dargestellt sind Personen in Wiedereingliederung mit Rehabilitationsbeginn 2014 (gesamt: n = 14.921). Bei Teilnahme an mehreren Maßnahmen wurde nur die jeweils wichtigste erfasst.

Heute beraten Anlaufstellen wie beispielsweise die Arbeitsagenturen Menschen mit Behinderung und bieten sonderpädagogische Unterstützungen an. Weiterhin sind Kranken-, Renten- und Unfallversicherungen als Anlaufpunkt für Rehabilitationsberatung zu nennen sowie Hochschulen, welche in der Regel über Behindertenbeauftragte mit Beratungsstellen verfügen. Auch Integrationsämter ermöglichen Bildungs- und Berufsberatungen, insbesondere für Erwachsene mit Schwerbehinderungen (vgl. Jenschke/Schober/Langner 2014).

Der Erfolg von reintegrativen Schritten wird einerseits durch Umweltfaktoren wie den gegebenen Arbeitsmarkt, andererseits durch persönliche Faktoren wie Eigenschaften und Motivation beeinflusst (vgl. Arling/Spijkers 2019). Die Persönlichkeit des zu Rehabilitierenden spielt eine besondere Rolle, so dass die Biografiearbeit mit den Teilnehmenden inhaltlich komplex und dementsprechend äußerst herausfordernd ist. Allerdings wird Biografiearbeit als notwendig für die erfolgreiche Zukunftsgestaltung gesehen (vgl. Knispel 2019).

Die Wirksamkeit und Nachhaltigkeit von beruflichen Rehabilitationsmaßnahmen wurden in einer Mixed-Method-Studie (n = 214) von Klaus, Meschnig und Kardorff (2018) untersucht: Es zeigt sich zwei Jahre nach der beruflichen Rehabilitation (Umschulungsmaßnahme), dass ungefähr 80 Prozent der Teilnehmenden nach eineinhalb Jahren den Übergang in den Arbeitsmarkt meistern. Schwierigkeiten beziehungsweise grundsätzliche Faktoren für den Gelingensprozess sind dabei z. B. die Berufswahl, der Umgang mit der Krankheit, Schonungsbedarf, Zielorientierung, Akzeptanz, regionale Unterschiede und Unterstützungsfaktoren (vgl. Klaus/Meschnig/Kardorff 2018). Der Gelingensprozess von beruflicher Rehabilitation wird in einer weiteren Studie (n = 267) in vier Aspekte – ähnlich den Umschulungen – differenziert: „1) erfolgreiche Beendigung der Maßnahme, 2) gute Leistungen, 3) physisches und psychisches Wohlbefinden sowie 4) berufliche Wiedereingliederung als Indikatoren für eine erfolgreiche Bewältigung“ (Pfeiffer 2000, S. 1). Für den Erfolg sind zum einen individuelle Voraussetzungen wie Alter oder Bildungsstand maßgebend und zum anderen Variablen, die sich erst im Verlauf der Maßnahme herausbilden. In einer längsschnittlichen Studie wurden Teilnehmende an einer rehabilitativen Umschulung begleitet und im Abstand von einem halben Jahr befragt. Die Ergebnisse zeigen, dass vor allem die Motivation, die Selbstwirksamkeitserwartung und die Gesundheit einen entscheidenden Einfluss auf den Erfolg haben. Baumann (2016) untersucht weiterführend in einer Studie (n = 1.064) die Wirkung von psychologischen Interventionen bei ausgeprägt resignativen Rehabilitanden. Dieser Gruppe der Teilnehmenden werden die höchsten Abbruchquoten zugeschrieben. Baumann folgert aus seiner Untersuchung, dass ein „ressourcenförderndes und selbstaktualisierendes Resilienztraining“ die Wahrscheinlichkeit eines Abbruchs der beruflichen Rehabilitation bei resignativen Rehabilitanden senkt (vgl. Baumann 2016, S. 157).

Problematisch bei den beruflichen Rehabilitationsmaßnahmen waren schon in der Vergangenheit u. a. lange Wartezeiten (über ein bis zwei Jahre) bis zu Beginn der Maßnahme, wenig Wahlfreiheit für spezifische Bildungsmaßnahmen und ungewisse Zukunftsaussichten, welche von vielen Rehabilitandinnen und Rehabilitanden bemängelt wurden (vgl. Podeszfa 1997).

7.3.4 Berufsorientierte Integration von Migrantinnen und Migranten

Die Flüchtlingsintegration in Ausbildung und Erwerbstätigkeit ist eine gesellschaftliche Kernaufgabe, die Bildungssysteme, Volkswirtschaften und Gesellschaften herausfordert. Menschen, die nach 2013 nach Deutschland kamen, hatten sehr unterschiedliche Bildungs- und Berufserfahrungen, wobei drei Viertel der Asylbewerber unter 30 Jahre alt und überwiegend männlich waren (vgl. BAMF 2018). Berufsbildungs- und Weiterbildungssysteme stehen daher vor besonderen Herausforderungen, diesen jungen Menschen Möglichkeiten für eine nachhaltige berufliche Aus- und Weiterbildung zu bieten (vgl. Granoto/Neises 2017).

Tabelle 8: Sprachkompetenz, schulische und berufliche Bildung und Berufserfahrung der Geflüchteten (vgl. Sirries/Vallizadeh 2017, S. 677)

Mit Erwerbserfahrung vor Zuzug	72
Derzeit im Beschäftigungsverhältnis¹	14
Ausbildung vor Zuzug	
Keine	71,8
Berufsbildung	8
Fach-/Hochschulabschluss	12,2
Besucht ohne Abschluss ²	8
Schulabschluss vor Zuzug	
Keine Schule besucht	11,9
Nur Grundschule	10,5
Schule ohne Abschluss verlassen	14,1
Mittelschule	24,9
Weiterführende Schule	34,8
Sonstige	3,9
Deutschkenntnisse: gut	
Vor Zuzug	1
Heute	19

¹ Ohne unbezahlte Praktika.

² Bezieht sich auf betriebliche Ausbildung und (Fach-)Hochschulstudium.

Anmerkung: Angaben in Prozent.

Der Tabelle 8 sind die bildungs- und berufsbezogenen Hintergründe aus der IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten 2016 (vgl. BAMF 2018) statistisch zu entnehmen. Allerdings dürfte sich diese Beschreibung der Geflüchteten bei den derzeit aus der Ukraine Geflüchteten deutlich anders gestalten (primär junge Mütter mit Kindern, gut ausgebildet, jedoch gibt es noch keine belastbaren Daten).

Auf Seiten der Ausbildungsbetriebe gibt es viele unbesetzte Stellen und ein Interesse an der Integration von Geflüchteten. Eine BIBB-Studie zeigte 2016, dass „jeder fünfte Klein- und Mittelbetrieb (KMU), der nicht alle seine Ausbildungsplätze besetzen konnte, auf eigene Initiative Geflüchteten einen Ausbildungs- oder Praktikumsplatz angeboten“ (Granoto/Neises 2017, S. 18) hat.

Intensiv bearbeitet wird das Thema der beruflichen Integration von Migrantinnen und Migranten vor allem vom Programm „Berufsorientierung für Flüchtlinge“ (BOF). Die Zielsetzung dieser Initiative ist es, Geflüchtete auf Einstiegsqualifikationen vorzubereiten. Davor gilt es durch die Auswahl von passenden Teilnehmerinnen und Teilnehmern, den Erfolg des Programms bestmöglich zu gestalten und abzusichern (vgl. Hecker/Hilse/Roser 2019). Dabei sind formale Kriterien (z. B. Vollzeitschulpflicht) durch Richtlinien geregelt und werden durch eigene Voraussetzungen der BOF-Kurse für den Auswahlprozess ausgeweitet. Die Zielgruppe bezieht sich auf Flüchtlinge im Jugend- und im jungen Erwachsenenalter.

Konkrete Maßnahmen zur Förderung der Integration von Flüchtlingen in den Arbeitsmarkt werden häufig in klein- und mittelständischen Betrieben durchgeführt. Die BIBB-Studie (vgl. Ebbinghaus 2017) aus dem Jahr 2016 (n = 1.572) bezieht sich auf folgende Kriterien:

- Das erste Ausbildungsjahr wird in einer Bildungseinrichtung durchgeführt.
- Die Probezeit kann auf sechs Monate hinausgeschoben werden.
- Die Auszubildenden erhalten ab Startpunkt eine ausbildungsbegleitende Hilfe.
- Die Kammer oder die Arbeitsagentur hilft bei der Vermittlung.
- Angelegenheiten mit Ausländerbehörden werden extern geregelt.
- Die Auszubildenden erhalten spezifische Schulungen zum interkulturellen Umgang.
- Zusätzlich erhalten die Auszubildenden Berufsschulunterricht, weiterhin auch Deutschkurse.
- Vor Abschluss des Vertrags muss ein Praktikum im Betrieb absolviert werden.
- Nach der Ausbildung ist eine Weiterbeschäftigung für mindestens zwei Jahre vorgesehen.

Die befragten Betriebe betrachten dabei ausbildungsbegleitende Deutschkurse, mehrwöchige Praktika, die externe Erledigung von Formalitäten, ausbildungsbegleitende Hilfen und die Vermittlung von geeigneten Flüchtlingen als bedeutsam für die Bereitstellung zusätzlicher Ausbildungsplätze (vgl. Ebbinghaus 2017, S. 37).

Das Programm BOF hat letzten Endes vier bedeutende Bedingungen für eine erfolgreiche Teilnahme festgelegt: „1) ausreichende Deutschkenntnisse, 2) mathematische Grundkenntnisse, 3) ein nachvollziehbares Interesse beziehungsweise Motivation der jungen Geflüchteten sowie 4) deren Orientiertheit im Sinne einer bereits erfolgten Auseinandersetzung mit eigenen Stärken sowie Anforderungen des angestrebten Ausbildungs- und Berufswegs“ (Hecker/Hilse/Roser 2019, S. 4).

Mangelnde Deutschkenntnisse gelten aus Sicht der Betriebe als das Hauptproblem bei der Durchführung von Ausbildungs- und beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen (vgl. Hecker/Hilse/Roser 2019, S. 50). Für geflüchtete Menschen werden daher neben der primär berufsorientierten Aus- und Weiterbildung auch Integrationskurse (im Rahmen des Zuwanderungsgesetzes) zur Verfügung gestellt, um die Eingliederung zu erleichtern oder gar zu ermöglichen (vgl. Cindark u. a. 2019). Ziele dieser besonders von den Volkshochschulen angebotenen Kurse sind die Vermittlung von Sprachkenntnissen und auch Alltagswissen wie rechtlichen Grundlagen, kulturellem Wissen oder geschichtlichen Zusammenhängen. Den Geflüchteten wird auch aufgezeigt, wie die eigene Biografie dargestellt werden kann, wie Stärken formuliert und Ziele benannt werden können. Die Teilnahme an entsprechenden Integrationskursen hat offenbar eine positive Wirkung auf die berufliche Eingliederung (vgl. Sirries/Vallizadeh 2017).

In den letzten Jahren wurden mehrere Verfahren identifiziert, die die hohen Anforderungen von Integrationskursen erfüllen und die miteinander kombiniert werden können. Diese wurden dann in einem Praxisleitfaden für Träger von BOF- und vergleichbaren Unterstützungsangeboten zur Verfügung gestellt (vgl. Hecker/Hilse/Roser 2020).

Die folgenden Kriterien sind als Beispiele zu verstehen, die die Verfahren aufweisen sollen und die entsprechend den Bedarfen eines gewählten Berufsfelds angepasst und erweitert werden können.

Tabelle 9: Kriterien zur Auswahl und Begleitung von Teilnehmenden an Angeboten der Berufsorientierung für Zugewanderte (vgl. Hecker/Hilse/Roser 2020, S. 18f.)

Kriterien zur Auswahl und Begleitung von Teilnehmenden		
	Merkmale/Aspekte	Kriterien
Zentrale Voraussetzungen¹	Ausreichende Sprachkenntnisse (Deutsch)	Ausreichende Deutschkenntnisse für die schriftliche und mündliche Kommunikation entsprechend den Anforderungen, z. B. Lese-/Textverständnis, (Recht-) Schreiben, Grammatik, Wortschatz, Satzbau
	Mathematische Grundkenntnisse	Kenntnisse der Grundrechenarten sowie ggf. Bruchrechnen, Prozentrechnen, Dreisatz, Geometrie, Maß- und Größeneinheiten
	Interesse bzw. Motivation	Nachvollziehbar begründete Motivation und Interesse für eine Ausbildung sowie eine dem gewählten Berufsfeld entsprechende Tätigkeit
	Orientiertheit	Ausreichend realistische Vorstellung der Anforderungen einer Berufsorientierungsmaßnahme bzw. Ausbildung im gewählten Berufsfeld; Bewusstheit für eigenes Können und die aktuelle persönliche Situation
Individueller Förderbedarf²	Erweiterte sprachliche Fähigkeiten (Deutsch)	Ausreichende sprachliche Fähigkeiten für die schriftliche und mündliche Kommunikation entsprechend den Anforderungen einer Ausbildung im gewählten Berufsfeld (z. B. Kontakt mit Kundschaft, Berichtswesen)
	Weitere schulische Basiskenntnisse	Ausreichende schulische Basiskenntnisse für eine Ausbildung im gewählten Berufsfeld, z. B. naturwissenschaftliche und/oder wirtschaftliche Grundkenntnisse
	Methodenkompetenz	Instruktionsverständnis und -umsetzung; Lernkompetenz; Planungskompetenz; für Ausbildungsberufe des Handwerks: Geschick im Umgang mit Werkstoffen und Werkzeugen
	Persönliche Situation	Persönliche Faktoren (bspw. soziales Umfeld, Wohnsituation, finanzielle Situation), die ausschlaggebend sind, um sich auf eine Berufsorientierungsmaßnahme (bzw. spätere Ausbildung) einlassen zu können

¹ Diese vier Merkmale sollten im Vorfeld einer Teilnahme überprüft werden. Sie sind maßgeblich für einen erfolgreichen Kursabschluss und eine anschließende Vermittlung in Ausbildung.

² Diese vier Merkmale sollten im Vorfeld einer Teilnahme erfasst werden. Sie bilden eine Grundlage zur Ausgestaltung der individuellen Förderung während des Kurses.

Kriterien zur Auswahl und Begleitung von Teilnehmenden		
	Merkmale/Aspekte	Kriterien
Weitere zu vermittelnde Fähigkeiten und Fertigkeiten³	Personale und soziale Kompetenzen	Lern-/Leistungsbereitschaft Bereitschaft, sich beim Erschließen von Lerninhalten und Bearbeiten von Arbeitsaufträgen nach Kräften einzusetzen; Bestreben, möglichst gute Ergebnisse zu erzielen
	Personale und soziale Kompetenzen	Zuverlässigkeit/ Pünktlichkeit Einhalten verbindlicher Vereinbarungen, fristgemäßes/regelmäßiges Erscheinen
	Personale und soziale Kompetenzen	Eigeninitiative/ Engagement Selbstständiges Einbringen eigener Ideen, aktive Mitarbeit
	Personale und soziale Kompetenzen	Teamfähigkeit Bereitschaft und Fähigkeit zur ziel- und aufgabenorientierten Kooperation mit Kolleginnen und Kollegen
	Personale und soziale Kompetenzen	Sorgfalt/ Genauigkeit Gewissenhaftes Vorgehen beim Erfüllen von Aufgaben mit dem Ziel eines fehlerfreien Arbeitsergebnisses
	Personale und soziale Kompetenzen	Konflikt-/ Kritikfähigkeit Bereitschaft und Fähigkeit, mit eigenem und fremdem fehlerhaften Verhalten konstruktiv umzugehen und Interessengegensätze einvernehmlich zu überwinden
	Personale und soziale Kompetenzen	Ausdauer/ Belastbarkeit Fähigkeit (auch gegen innere und äußere Widerstände und bei Misserfolgen), ein Ziel oder eine Aufgabe in einem überschaubaren Zeitraum zu verfolgen
	Personale und soziale Kompetenzen	Selbstständige Arbeitsweise Selbstständiges Strukturieren der (täglichen) Abläufe, eigenständiges Bearbeiten übertragener Aufgaben
	Personale und soziale Kompetenzen	Umgangsformen Der jeweiligen Situation angemessen höfliches, respekt- und rücksichtsvolles Verhalten
	Personale und soziale Kompetenzen	Zielstrebigkeit/ Kontinuität Herangehensweisen und Entscheidungen, die ein bestimmtes (berufliches) Ziel verfolgen und in einem Gesamtzusammenhang stehen
Berufswahlkompetenz	Berufswahlkompetenz	Identität Bereitschaft und Fähigkeit, das Selbst in neue (berufliche) Rollen zu implementieren
	Berufswahlkompetenz	Adaptabilität Bereitschaft und Fähigkeit, sich flexibel an (berufliche) Herausforderungen anzupassen
	Berufswahlkompetenz	Resilienz Vorhandensein und Nutzung personaler und sozialer Ressourcen, insbesondere zur Überwindung von (beruflichen) Hindernissen und Widerständen

³ Die weiteren Fähigkeiten und Fertigkeiten werden im Rahmen des Kurses (weiter-)gefördert. Es ist daher nicht notwendig, sie bereits vor Beginn zu erfassen, um die Eignung zu prüfen.

Unter den wichtigsten Verfahren mit Testmöglichkeiten sind: „Goethe-Test“, telc Test, Berufseignungstest (BET), 2P (Potenzial und Perspektive), geva-Test „System Integration und Beruf“, Selbsterkundungstool (BA), BERUFE Entdecker (BA), Alfa/Alpha (selbstentwickeltes Verfahren).

7.3.5 Berufsorientierte Bildungsberatung im Kontext lebenslangen Lernens

„Vor dem Hintergrund des lebenslangen Lernens erstreckt sich Beratung auf eine Vielzahl von Tätigkeiten, die Bürgerinnen und Bürger jeden Alters in jedem Lebensabschnitt dazu befähigen, sich Aufschluss über ihre Fähigkeiten, Kompetenzen und Interessen zu verschaffen, Bildungs-, Ausbildungs- und Berufentscheidungen zu treffen sowie ihren persönlichen Werdegang bei der Ausbildung, im Beruf und in anderen Situationen, in denen diese Fähigkeiten und Kompetenzen erworben und/oder eingesetzt werden, selbst in die Hand zu nehmen“ (EU 2004, S. 2).

Die individuelle Berufsorientierung ist auch im Erwachsenenalter wichtig. Gerade die Unterstützung von Arbeitsuchenden, aber auch die Förderung von in Beschäftigung stehenden Personen ab 50 Jahren ist jedoch als unterdurchschnittlich einzustufen. Die berufliche Beratung stellt bei diesen Zielgruppen für den Verbleib oder auch den Wiedereinstieg im Arbeitsmarkt eine unbedingt notwendige Intervention dar. Durch die Unterstützung dieser Personengruppen kann durch frühzeitiges Eingreifen von beratenden Maßnahmen eine qualifikationsgerechte Tätigkeitsausübung und damit auch ein längerer Zeitraum im Arbeitsmarkt gewährleistet werden (vgl. Dürr/Steiner/Taschwer 2020).

Die Arbeitsmarktpolitik der EU sieht vor, durch Weiterbildung einen Beitrag zur „Erhöhung der Anpassungsfähigkeit und zur qualitativen Steigerung des Humankapitals zu leisten und damit die übergeordneten Ziele wie Abbau der Jugendarbeitslosigkeit, Erhöhung der Erwerbsbeteiligung von Frauen, Vereinbarkeit von Familie und Privatleben und ‚aktives Altern‘, also ‚den Verbleib im Erwerbsleben und die Verlängerung des Erwerbslebens‘, (zu) unterstützen“ (EU 2004, zitiert nach Iller 2008). Die Beteiligung Älterer im Kontext des lebenslangen Lernens wird daher hinsichtlich der Entwicklungsmöglichkeiten der Individuen und auch des Einflusses auf den soziodemografischen Wandel als sehr wichtig erachtet und kann z. B. bestehende Nachteile wie technische Qualifikationslücken oder biografisch bedingte mangelnde Bildungsmöglichkeiten durch aktives Altern ausgleichen oder zumindest mildern (vgl. Iller 2008).

Ältere Erwerbstätige bedürfen der Bildungsberatung, weil sie zunehmend häufiger an berufsbezogener Weiterbildung teilnehmen. Dieses ist zum einen durch die längeren Erwerbsphasen höher qualifizierter Kohorten zu erklären. Zum anderen bedingen kürzer werdende technologische Entwicklungszyklen beson-

ders im beruflichen Bereich stetige Anpassungsprozesse, „wodurch Bildungsinvestitionen – auch im höheren Erwerbsalter – mit größeren Renditen assoziiert werden. Generell lässt sich feststellen, dass höher gebildete Personen häufiger an berufsbezogener Weiterbildung teilnehmen“ (Wiest u. a. 2018, S. 12). Dagegen sind Personen in der Nacherwerbsphase bislang sowohl unzureichend im Bildungsmonitoring als auch in der praktischen berufsorientierten Weiterbildung und in der Bildungsberatung repräsentiert.

In fortgeschrittenem Alter werden Erwerbslose oder von Erwerbslosigkeit bedrohte Personen in der Regel von Fallmanagern der Bundesagentur für Arbeit sowie durch (pädagogisches) Fachpersonal bei Bildungsdienstleistern betreut. Der Berufsorientierung als einer Aufgabe des Bildungspersonals wird aktuell sowie in Zukunft mehr Bedeutung zukommen, so dass eine Professionalisierung in unterschiedlichen Feldern notwendig ist. Aus den unterschiedlichen Ausgangssituationen und Lebenslagen der Bildungsrezipienten ergeben sich entsprechend unterschiedliche Anforderungen an das Bildungspersonal bei den Bildungsdienstleistern. Die bereits genannten Veränderungen der Gesellschaft und Arbeitswelt fordern den Aufbau einer persönlichen berufsbiografischen Gestaltungskompetenz (vgl. Peinemann/Peinemann 2017).

Die lebensbegleitende Bildungsberatung hat die zurückliegenden Entscheidungen und diversen Bildungserfahrungen, Lebensereignisse und Erwartungen von Erwachsenen zu eruieren, sie muss die Kumulation sozialer Benachteiligungen in den Erwerbs- und Karriereverläufen reflektieren und die demografischen und altersabhängigen Ausgangslagen von Bildungs- und Berufsentscheidungen bei der lebensbegleitenden Beratung berücksichtigen. Ein verengter Blick auf nur eine soziale Gruppe oder einen isolierten Lebensabschnitt ist obsolet.

Lebenslange Bildungsberatung ist schon wegen der angesprochenen demografischen Aspekte immer wichtiger. Durch rechtliche Zuständigkeiten lässt sich insgesamt differenzieren in Bildungs- und Weiterbildungsberatung (Bildungsinstitutionen) und in Berufsberatung (Berufsausbildung, Beruf und Arbeitsmarkt) (vgl. Jenschke/Schober/Langner 2014). Anlässlich der wachsenden Bedeutung des lebenslangen Lernens verliert diese Unterscheidung aber immer weiter an Bedeutung, wodurch integrative, lebensbegleitende Beratungen gefördert werden können. Der Abbildung sind die generellen Ausdifferenzierungen der Berufsberatungen im Bildungswesen zu entnehmen. Interessant ist dabei auch die Vernetzung von Erwachsenenbildung, beruflicher Erstausbildung und Berufswechsel.

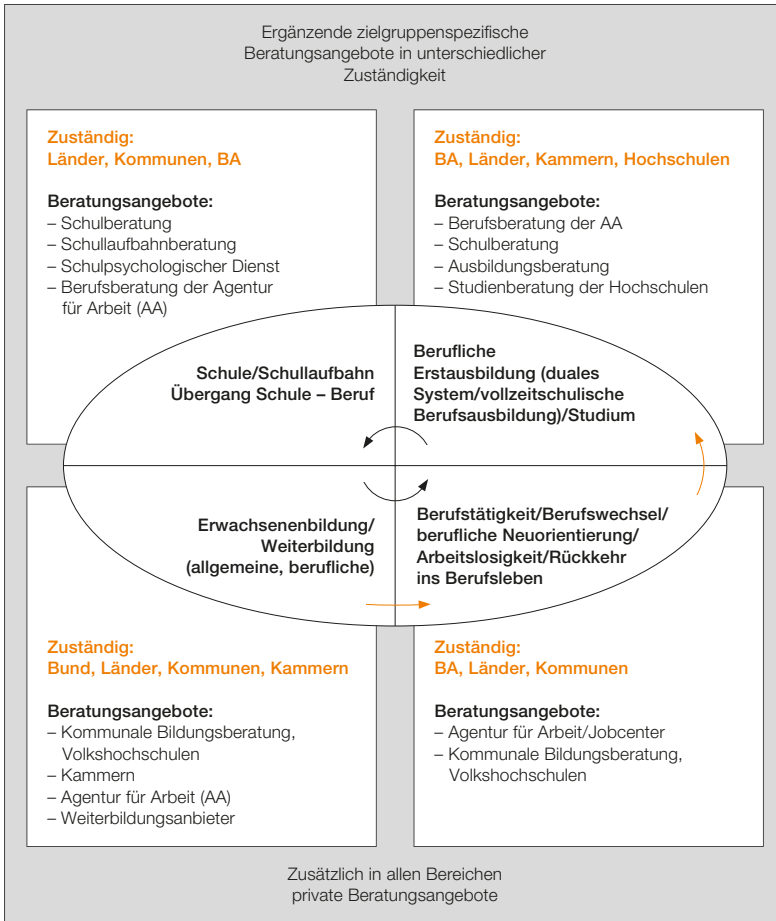


Abbildung 26: Beratungsangebote im System des lebenslangen Lernens in unterschiedlicher Zuständigkeit (vgl. Jenschke/Schober/Langner 2014, S. 7)

Um die Aufgaben einer souveränen berufsorientierten Kompetenzförderung und selbstbestimmten Entscheidungswahl zu sichern, bedarf es also der Unterstützung durch eine hochwertige lebensbegleitende Bildungs- und Weiterbildungsberatung. Gerade bei Personen ab 50 Jahren stellt die Beratung eine zeitlich aufwändige Maßnahme dar, denn die dabei angesprochenen Personen haben

bis zu diesem Zeitpunkt bereits intensive und längere Berufserfahrungen erworben, die es zu reflektieren gilt (vgl. Dürr/Steiner/Taschwer 2020). Unter Berücksichtigung des lebenslangen Lernens stellt die Beratung – sofern sie berufliche Souveränität unterstützt – ein wichtiges Bindeglied zwischen den individuellen Zielen der Menschen und den Ansprüchen des Arbeitsmarkts dar. Programme wie „Learning Regions“ und „Lernen vor Ort“ umschließen u. a. ebenfalls nicht nur die reinen Weiterbildungsmaßnahmen, sondern auch die lebensbegleitende Bildungsberatung als wichtiges Handlungsfeld (vgl. Jenschke/Schober/Langner 2014; Dürr/Steiner/Taschwer 2020).

„In diesem Sinne ist für uns die ‚lebensbegleitende Berufsberatung‘ nicht primär eine Marktanteile absichernde Handlungsform, um etwa als ‚aufsuchende Beratung‘ in den ‚Lebens- und Lernorten‘ der Ratsuchenden einen hohen Einschaltungsgrad für unsere Dienstleistungen zu erzielen: Sie ist vielmehr und vorrangig ein humanistisch begründetes, inhaltlich fundiertes und ganzheitliches Beratungskonzept, das nicht einen falschen Gegensatz zwischen, sondern die Einheit von ‚Beruf‘ und ‚Leben‘ zum Gegenstand und Ausgangspunkt des Beratungshandelns macht“ (Griepentrog 2017, S. 7).

Letztendlich trägt eine lebensbegleitende Beratung dazu bei, berufliche Umwege zu vermeiden und auch entstrukturierte Erwerbsbiografien zu unterstützen. Dafür ist es dringend notwendig, alle Akteurinnen und Akteure einzubinden, um das Angebot zielführend gestalten zu können (vgl. Jenschke/Schober/Langner 2014).

Erwerbsbiografien und Übergänge im Erwerbsleben sind heute nicht als isolierte berufliche Veränderungen zu begreifen, sondern sie erschließen sich erst im Zusammenspiel unterschiedlicher Lebensbereiche. Der Übergang von der Schule in das Erwerbsleben ist mit neuen Möglichkeiten der Lebensführung verbunden. Erwerbsunterbrechungen sind häufig durch familiäre Veränderungen (z. B. Elternschaft) oder gesundheitliche Problemen verursacht und gehen mit ausgedehnten Weiterbildungsphasen einher. Arbeitslosigkeit hat Nebenfolgen in der Familie, in der Freizeit und kann die Gesundheit beeinträchtigen. Der Übergang in die Nacherwerbsphase ist für viele eine kreative und sozial fordernde Aufgabe (vgl. Schmidt-Hertha/Tippelt 2022, S. 158). Lebensbegleitende Bildungsberatung hat es also mit individuellen intendierten Übergangsmöglichkeiten zu tun, muss aber auch die äußerst differenzierten institutionellen Strukturen in der Weiterbildung berücksichtigen, weil diese Strukturen souveräne Übergangsentscheidungen nicht determinieren, aber stark beeinflussen.

Allerdings wird man zusammenfassend darauf hinweisen müssen, dass die derzeitige Dynamik der formalen und der nonformalen beruflichen Weiterbildung den tiefgreifenden Veränderungsprozessen in der Arbeits- und Berufswelt noch nicht hinreichend entspricht (vgl. BIBB 2022). Die Fortschreibung der nationalen Weiterbildungsstrategie ist notwendig.

7.4 Zusammenfassung

Neben dem großen Bereich der innerbetrieblichen Weiterbildung hat sich die Berufsorientierung besonders auch in den Bereichen der Umschulungen, der diversifizierten beruflichen Rehabilitation und der Weiter- und Fortbildung von Migrantinnen und Migranten weiterentwickelt. Diese Bereiche werden auch künftig große Bedeutung haben.

Deutliche Veränderungen kommen im letzten Jahrzehnt auch in der immer wichtiger werdenden lebensbegleitenden berufsorientierten Bildungs- und Berufsberatung zum Ausdruck. Die lebensbegleitende Bildungs- und Berufsberatung im Erwachsenenalter thematisiert die individuellen Übergangschancen in verschiedenen Lebensphasen und Lebenssituationen, muss sich dabei aber immer mit den differenzierten Weiterbildungsstrukturen auseinandersetzen, die souveräne Übergangentscheidungen ermöglichen. Berufliche Souveränität kann sich im Erwachsenenalter nur entfalten, wenn die Beratung und die unmittelbare Fort- und Weiterbildung ihre analytischen und handlungsbezogenen Perspektiven auf sehr verschiedene soziale Gruppen, auf verschiedene Lebensbereiche und Lebensphasen ausweiten.

Das heterogene Feld der Erwachsenen- und Weiterbildung weist bezüglich der Analysen und der Praxis von berufsorientierten Lern- und Leistungsprozessen noch einige Defizite auf. Beispielsweise sind nach wie vor die institutionellen und personalen Voraussetzungen für erfolgreiche Berufsorientierung in der Weiterbildung zu verbessern. Insbesondere fehlt es an Lösungsansätzen zu besseren Zertifizierungsmöglichkeiten von in der Weiterbildung erworbenen neuen Fähigkeiten. Die Identifizierung von zukünftigen Beschäftigungschancen und die damit verbundenen Weiterbildungsziele sind in diesem Zusammenhang permanent zu analysieren. Da es an präzisiertem Wissen darüber fehlt, in welchen Berufsfeldern in der Zukunft qualifizierte Arbeit nachgefragt werden wird, können die berufsorientierten Weiterbildungsbedarfe nicht zu detailliert auf der Ebene von Tätigkeitsfeldern geplant werden. Vielmehr geht es darum, durch Kooperation von

wirtschaftlichen, staatlichen und gewerkschaftlichen Organisationen das dezentral verteilte und vorhandene Wissen zu einer breiten Berufsorientierung zu koordinieren.

Übergeordnetes Ziel ist auch in der Weiterbildung die Entfaltung von beruflicher Souveränität, wie sie im Eingangskapitel definiert wurde.

7.5 Handlungsempfehlungen

Auf der Basis der Analyse der berufsorientierten Weiterbildung lassen sich – wenn man die Ziele der beruflichen Souveränität in und durch die Weiterbildung forcieren will – die folgenden besonders dringlichen Handlungsempfehlungen ableiten:

Fortbildung des Bildungspersonals. Berufliche Souveränität als Ziel und Tätigkeitsfeld für das Bildungspersonal ist durch Fortbildung abzusichern. Hierbei sind auch die digitalen Wege der Berufsorientierung und die hohe Qualität der berufsorientierenden lebensbegleitenden Bildungs- und Berufsberatung für heterogene Zielgruppen in der Fortbildung stärker zu berücksichtigen.

Berücksichtigung des Themas Berufsorientierung in der Integrationsarbeit mit Migrantinnen und Migranten. Eine bessere Berufsorientierung von Weiterbildungsorganisationen ist bei der sprachlichen Integrationsarbeit mit Migrantinnen und Migranten zu realisieren. Hierbei gilt es in der Weiterbildung eng mit Unternehmen zu kooperieren.

Erweiterung und Verbesserung des Angebots an berufs- und lebensbegleitenden Beratungsangeboten. Zu empfehlen sind der Ausbau von bestehenden berufsbegleitenden Beratungsangeboten, die Verbesserung mehrsprachiger Informationsberatungen, neue Angebote von Bewerbercoachings und eine Verbesserung der Rahmenbedingungen für die Gestaltung berufsorientierter privater und öffentlicher Beratungsprojekte. Die lebensbegleitende Bildungs- und Berufsberatung ist auf alle Zielgruppen auszuweiten und dabei sind das Wohlbefinden der Lernenden und die Einmündung am Arbeitsmarkt im Blick zu behalten.

Schaffung eines modularisierten, standardisierten Angebots an Weiterbildungsmöglichkeiten. Ein an das duale Ausbildungssystem angelehntes berufsorientiertes Weiterbildungssystem mit entsprechenden Zertifikaten kann die Lernansprüche und -potenziale erwachsener Lernender verbindlicher gestalten.³⁸

Folgende Aspekte sind dabei zu berücksichtigen:

- Das Zusammenspiel der Stakeholder – Staat, Arbeitgeber- und Arbeitnehmervertreterinnen und -vertreter – ist auch in der Weiterbildung notwendig.
- Die berufsorientierten Lernangebote für Erwachsene sind zu modularisieren, um Bekanntes aus der Erstausbildung und der häufig langjährigen beruflichen Praxiserfahrung anerkennen zu können.
- Die Etablierung eines Systems des berufsorientierten lebenslangen Lernens durch die Kombination von schulischer und betrieblicher Bildung sowie die Verknüpfung theoretischer und praktischer Weiterbildungsinhalte würde den Bereich der Umschulungen aufwerten. Der Einbezug von Unternehmen bei der Berufsorientierung sichert einen Markt- und Realitätsbezug. Der Einbezug von theoretisch schulischen Anteilen ist für einen allgemeineren Berufsbezug sinnvoll.
- Um die Perspektiven aller Beteiligten zu Beschäftigung, Arbeit und Beruf möglichst konkret berücksichtigen zu können, wäre das Zusammenführen von Perspektiven auf regionaler Ebene zielführend, weil so die lokalen Arbeitsmärkte möglichst konkret bei der Gestaltung der Berufsorientierung in der Weiterbildung einbezogen werden können.
- Zertifizierungen und Abschlussprüfungen in einem dual orientierten Weiterbildungssystem wären von den zuständigen Berufskammern durchzuführen. Es geht in einem der beruflichen Souveränität verpflichteten Weiterbildungssystem um die verifizierbare Standardisierung von erlernten Fähigkeiten. Wie bei den Ausbildungsordnungen könnten die Inhalte der Weiterbildungen in anerkannten Weiterbildungsberufen in besonderen Weiterbildungsordnungen (Kerncurricula) geregelt werden.
- Dabei gilt es, die Flexibilität der Weiterbildung zu stärken, damit künftig auf neue Bedarfe schnell und unbürokratisch reagiert werden kann.
- Die Verantwortung der Fachverbände, der Arbeitgeberorganisationen, der Gewerkschaften, des Bundesinstituts für Berufsbildung, der Länder und des zuständigen Bundesministeriums müssten in einem System des berufsorientierten lebenslangen Lernens abgeklärt werden.

³⁸ Vgl. Wissenschaftlicher Beirat beim BMWK 2022; BIBB 2022, Thesen V und VI des zuständigen Bundesministeriums müssten in einem System des berufsorientierten lebenslangen Lernens abgeklärt werden.

Literatur

- Acemoglu, D./Autor, D. (2011): Skills, Tasks and Technologies: Implications for Employment and Earnings. In: Ashenfelter, O./Card, D. (Eds.) (2011): Handbook of Labor Economics, Vol. 4b. – Amsterdam: North Holland, pp. 1043–1171. – [https://doi.org/10.1016/S0169-7218\(11\)02410-5](https://doi.org/10.1016/S0169-7218(11)02410-5).
- Agatz, C./Röser, T. (2021): Vorbereitung der Studieninteressierten durch Berufsorientierung am Gymnasium. In: Grüneberg, T./Blaich, I./Egerer, J./Knickrehm, B./Liebchen, M./Lutz, L./Nachtigäller, U./Thiel, R. (Hrsg.) (2021): Handbuch Studienberatung, Bd. 1. – Bielefeld: wbv Publikationen, S. 217–230. – <https://doi.org/10.36198/9783838557243>.
- Albert u. a. 2015 = Albert, M./Hurrelmann, K./Quenzel, G./Schneekloth, U./Gensicke, T./Leven, I./Utzmann, H. (2015): Jugend 2015. 17. Shell-Jugendstudie. – Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Ananiadou, K./Claro, M. (2009): 21st century skills and competences for new millennium learners in OECD countries. In: OECD Education Working Papers, No. 41.
- Anders, Y. (2013): Stichwort: Auswirkungen frühkindlicher institutioneller Betreuung und Bildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 16, H. 2, S. 237–275. – <https://doi.org/10.1007/s11618-013-0357-5>.
- Anders, Y./Roßbach, H. G. (2015): Preschool teachers' sensitivity to mathematics in children's play: The influence of math-related school experiences, emotional attitudes, and pedagogical beliefs. In: Journal of Research in Childhood Education, Vol. 29, No. 3, pp. 305–322. – <https://doi.org/10.1080/02568543.2015.1040564>.
- Anders, Y./Roßbach, H. G. (2019): Qualität in der Kindertagesbetreuung. Das Bildungswesen in Deutschland: Bestand und Potenziale. – Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 441–470.
- Arling, V./Spijkers, W. (2019): Berufliche Rehabilitation in Deutschland. In: Handbuch Karriere und Laufbahnmanagement. – Berlin, Heidelberg: Springer, S. 687–710. – https://doi.org/10.1007/978-3-662-48750-1_34.

- Arntz, M./Terry G./Zierahn, U. (2017): Revisiting the Risk of Automation. In: *Economics Letters* 159, pp. 157–160. – <https://doi.org/10.1016/j.econlet.2017.07.001>.
- Aunola u. a. 2004 = Aunola, K./Leskinen, E./Lerkanen, M. K./Nurmi, J. E. (2004): Developmental dynamics of math performance from preschool to grade 2. In: *Journal of Educational Psychology*, Vol. 96, No. 4, pp. 699–713. – <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.4.699>.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2020): *Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt.* – Bielefeld: wbv Media. – <https://doi.org/10.3278/6001820gw>.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2022): *Bildung in Deutschland 2022. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal.* – Bielefeld: W. Bertelsmann.
- BA 2015 = Bundesagentur für Arbeit (2015): *Konzept Assistierte Ausbildung (AsA) nach § 130 SGB III (Bd. 1).* – Nürnberg.
- BA 2021 = Bundesagentur für Arbeit (2021): *Die Lebensbegleitende Berufsberatung der BA.* – Bundesagentur für Arbeit. – URL: https://www.arbeitsagentur.de/datei/die-lebensbegleitende-berufsberatung-der-ba_ba147252.pdf. – Download vom 09.08.2022.
- Baalmann u. a. 2021 = Baalmann, T./Brömmelhaus, A./Feldhaus, M./Speck, K. (2021): Der Einfluss angrenzender Lebensbereiche auf die Studienabbruchneigung. In: Neugebauer, M./Daniel, H.-D./Wolter, A. (Hrsg.): *Studienerfolg und Studienabbruch.* – Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 73–94. – https://doi.org/10.1007/978-3-658-32892-4_4.
- Bachmaier u. a. 2022 = Bachmaier, V./Bürdek, C./Pangerl, V./Riner, M./Weghorn, Y. (2022): Der Einsatz von Guerilla-Marketing in Verbindung mit Social Media zur Gewinnung von Auszubildenden. Sind Memes, welche an hochfrequentierten Orten von Studierenden platziert werden, ein effektives Guerilla-Marketing-Instrument, um potenzielle Studienabbrecher gezielt auf eine Ausbildung aufmerksam zu machen? Hausarbeit im betriebspädagogischen Seminar „Marketing für die Duale Ausbildung mit social media“. – Nürnberg: FAU.

- BAMF 2018 = Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2018): IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten 2016. Studiendesign, Feldergebnisse sowie Analysen zu schulischer wie beruflicher Qualifikation, Sprachkenntnissen sowie kognitiven Potenzialen. Forschungsbericht 30, korrigierte Fassung vom 20.02.2018.
- Bandura, A. (1997): Self-efficacy: The exercise of control. – New York, NY: Freeman.
- Bankl, M. (2021): Lebensphasenorientierte Personalarbeit – ein nachhaltiger Ansatz. In: Rosenberger, B. (Hrsg.) (2021): Modernes Personalmanagement. – Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 373–382. – https://doi.org/10.1007/978-3-658-34876-2_33.
- Baumann, R. (2016): Prognose und Verhinderung von Abbrüchen bei Qualifizierungen in der beruflichen Rehabilitation. In: Die Rehabilitation, Jg. 55, H. 3, S. 157–166. – <https://doi.org/10.1055/s-0042-103205>.
- Baumeler, F./Hirschi, A. (2019): Laufbahnmanagement von jungen Arbeitnehmenden. In: Kauffeld, S./Spurk, D. (Hrsg.) (2019): Handbuch Karriere und Laufbahnmanagement. – Berlin, Heidelberg: Springer, S. 167–190. – https://doi.org/10.1007/978-3-662-48750-1_5.
- Baumert, J./Kunter, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 9, H. 4, S. 469–520. – <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>.
- Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (2015): Berufs- und Studienorientierung an bayerischen Schulen. – URL: https://www.km.bayern.de/epaper/Berufs-und_Studienorientierung/files/assets/common/downloads/publication.pdf. – Download vom 05.08.2022.
- Beck, U. (1987): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie & Sozialpsychologie, Jg. 39, H. 4, S. 806–811.
- Becker, B. (2010): Bildungsaspirationen von Migranten: Determinanten und Umsetzung in Bildungsergebnisse. Arbeitspapiere – Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung/Nr. 137. – Mannheim.

- Becker, M./Neumann, M. (2018): Longitudinal Big-Fish-Little-Pond Effects on Academic Self-Concept Development During the Transition From Elementary to Secondary Schooling. In: *Journal of Educational Psychology*, Vol. 110, No. 6, pp. 882–897.
- Beckmann u. a. 2021 = Beckmann, J./Piepenburg, J. G./Fervers, L./Jacob, M. (2021): Verbesserung der Studienorientierung von unentschiedenen Schülerinnen und Schülern durch Studienberatung? Ergebnisse aus dem Projekt „Frühe Prävention von Studienabbruch“. In: Neugebauer, M./Daniel, H.-D./Wolter, A. (Hrsg.) (2021): *Studienerfolg und Studienabbruch*. – Wiesbaden: Springer VS, S. 327–344. – https://doi.org/10.1007/978-3-658-32892-4_14.
- Beer, M. (2022): Berufsausbildungen für Jugendliche mit Lernbeeinträchtigungen nach § 66 BBiG/§ 42r HwO. Status quo und Entwicklungen. In: *bwp@. Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Bd. 42, S. 1–24. – URL: https://www.bwpat.de/ausgabe42/beer_bwpat42.pdf. – Download vom 01.02.2023.
- Beicht, U./Krewerth, A. (2009): Qualität der betrieblichen Ausbildung im Urteil von Auszubildenden und Berufsbildungsfachleuten. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, Jg. 38, H. 5, S. 9–13.
- Beicht, U./Walden, G. (2019): Der Einfluss von Migrationshintergrund, sozialer Herkunft und Geschlecht auf den Übergang nicht studienberechtigter Schulabgänger/-innen in berufliche Ausbildung. – Leverkusen: Barbara Budrich.
- Bergmann, C./Eder, F. (2005): *Allgemeiner Interessen-Struktur-Test*. Revidierte Fassung (AIST-R). – Weinheim: Beltz.
- Bernardt u. a. 2022 = Bernardt, F./Helmrich, R./Hummel, R./Parton, F./Schneemann, C./Steeg, S./Ulrich, P./Zika, G. (2022): „MoveOn“ IV: Effekte eines veränderten Mobilitätsverhaltens auf die Erwerbstätigkeit aus regionaler Perspektive. In: *IAB-Forschungsbericht 1/2022*. – Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesagentur für Arbeit. – <https://doi.org/10.48720/IAB.FB.2201>.

- Bernhard u. a. 2017 = Bernhard, S./Dauth, C./Dietrich, H./Kruppe, T./Kupka, P./Lang, J./Osiander, C./Rauch, A./Reims, N./Sowa, F./Stephan, G./Theuer, S./Tisch, A./Tophoven, S./Wolff, J. (2017): Arbeitsmarktpolitische Maßnahmen. In: Möller, J./Walwei, U. (Hrsg.) (2017): Arbeitsmarkt kompakt. – Bielefeld: wbv Publikationen, S. 142–165. – <https://doi.org/10.3278/300936w142>.
- BIBB 2005 = Bundesinstitut für Berufsbildung – Hauptausschuss (2005): Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung zur Berufsorientierung und Berufsberatung. – Empfehlungen zur beruflichen Bildung, Nr. 117. – Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- BIBB 2010 = Bundesinstitut für Berufsbildung (2010): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2010. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. – Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- BIBB 2020 = Bundesinstitut für Berufsbildung – Hauptausschuss (2020): Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) zur Anwendung der Standardberufsbildpositionen in der Ausbildungspraxis. – Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- BIBB 2021a = Bundesinstitut für Berufsbildung (2021a): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2021. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. – Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- BIBB 2021b = Bundesinstitut für Berufsbildung – Hauptausschuss (2021b): Erläuterungen zu den modernisierten Standardberufsbildpositionen. – Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- BIBB 2022 = Bundesinstitut für Berufsbildung (2022): 9 + 1 Thesen für eine bessere Berufsbildung. – URL: <https://www.bibb.de/de/154751.php>.
- Blaich, I. (2021a): Struktur und Entwicklungsdynamik des deutschen Hochschulsystems. In: Grüneberg, T./Blaich, I./Egerer, J./Knickrehm, B./Liebchen, M./Lutz, L./Nachtigäller, U./Thiel, R. (Hrsg.) (2021): Handbuch Studienberatung, Bd. 1. – Bielefeld: wbv Publikationen, S. 273–290. – <https://doi.org/10.36198/978383857243>.

- Blaich, I. (2021b): Online-Informationsportale in der Studienorientierung. In: Grüneberg, T./Blaich, I./Egerer, J./Knickrehm, B./Liebchen, M./Lutz, L./Nachtigäller, U./Thiel, R. (Hrsg.) (2021): Handbuch Studienberatung, Bd. 1. – Bielefeld: wbv Publikationen, S. 451–461. – <https://doi.org/10.36198/9783838557243>.
- Blaich, I./Grüneberg, T. (2021): Online-Self-Assessment (OSA). In: Grüneberg, T./Blaich, I./Egerer, J./Knickrehm, B./Liebchen, M./Lutz, L./Nachtigäller, U./Thiel, R. (Hrsg.) (2021): Handbuch Studienberatung, Bd. 1. – Bielefeld: wbv Publikationen, S. 479–487. – <https://doi.org/10.36198/9783838557243>.
- Blickle, G. (2019): Berufswahl und berufliche Entwicklung. In: Nerdinger, F./Blickle, G./Shaper, N. (Hrsg.) (2019): Arbeits- und Organisationspsychologie, 4. Aufl. – Heidelberg: Springer, S. 209–234. – https://doi.org/10.1007/978-3-662-56666-4_14.
- Blossfeld, H.-P./Rossbach, H. G. (2019): Education as a lifelong process: The German National Educational Panel Study (NEPS). – Wiesbaden: Springer VS. – <https://doi.org/10.1007/978-3-658-23162-0>.
- Blossfeld, P. N./Blossfeld, G. J./Blossfeld, H.-P. (2015): Educational Expansion and Inequalities in Educational Opportunity: Long-Term Changes for East and West Germany. In: European Sociological Review, Vol. 31, No. 2, pp. 144–160.
- Blustein, D. L./Duffy, R. D. (2021): Psychology of Working Theory. In: Brown, S. D./Lent, R. W. (Eds.) (2021): Career development and counseling. Putting theory and research to work. – Hoboken, NJ: Wiley, pp. 201–270.
- BMAS 2021a = Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2021a): Aktualisierte BMAS-Prognose „Digitalisierte Arbeitswelt“. Forschungsbericht 526/3. – Berlin: Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS).
- BMAS 2021b = Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2021b): Mittelfristprognose: Arbeitsmarktdynamik bis 2025. Forschungsbericht 526/4. – Berlin: Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS).

- BMBF 2021 = Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2021): Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2020. Ergebnisse des Adult Education Survey – AES-Trendbericht. – Berlin.
- Bogaczyk u. a. 2020 = Bogaczyk, L./Schröder, M./Retzmann, T./Bienengraber, T. (2020): Theoretische Grundlagen und empirische Befunde zum Wissensmanagement in der inklusiven Berufsorientierung. In: Wittmann, E./Frommberger, D./Weyland, U. (Hrsg.) (2020): Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2020. – Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 113–130. – <https://doi.org/10.2307/j.ctv15vwjx5.9>.
- Böhn, S./Deutscher, V. (2022): Dropout from initial vocational training – A meta-synthesis of reasons from the apprentice's point of view. In: Educational Research Review, Vol. 35. – <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100414>.
- Bonin u. a. 2010 = Bonin, H./Fries, J./Maier, M./Walter, T./Schröder, H./Niedlich, S./Oschmiansky, F./Stegner, K. (2010): Vorstudie zur Evaluation von Fördermaßnahmen für Jugendliche im SGB II und SGB III: Endbericht, FB405. – Mannheim: Bundesministerium für Arbeit und Soziales; Zentrum für Europäische Wirtschaftsforschung (ZEW) GmbH; infas – Institut für Angewandte Sozialwissenschaft GmbH; Ramboll Management GmbH, S. 164.
- Boockmann, B. (2014). Evaluation der Berufseinstiegsbegleitung nach § 421s SGB III. – Tübingen, Berlin, Bielefeld und Frankfurt: Institut für Angewandte Wirtschaftsforschung/SÖSTRA – Institut für Sozialökonomische Strukturanalysen GmbH/Berlin/SOKO Institut GmbH, Bielefeld/Institut für Erziehungswissenschaft (IfE), Abt. Sozialpädagogik, Universität Tübingen/Institut für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung/Fachbereich Erziehungswissenschaften/Goethe-Universität Frankfurt am Main.
- Boockmann, B./Nielen (2016): Mentoring disadvantaged youths during school-to-work transition: Evidence from Germany. – Tübingen: Institut für Angewandte Wirtschaftsforschung (IAW).
- Boonk u. a. 2018 = Boonk, L./Gijsselaers, H. J. M./Ritzen, H./Brand-Gruwel, S. (2018): A review of the relationship between parental involvement indicators and academic achievement. In: Educational Research Review, Vol. 24, pp. 10–30. – <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.02.001>.

- Born, V. (2012): Das Berufslaufbahnkonzept im Handwerk. Perspektiven für die Weiterentwicklung eines Strukturmodells. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Jg. 41, H. 4, S. 45–48.
- Bos u. a. 2020 = Bos, W./Valtin, R./Hußmann, A./Wendt, H./Goy, M. (2020): IGLU 2016: Wichtige Ergebnisse im Überblick. In: Hußmann, A./Wendt, H./Bos, W./Bremerich-Vos, A./Kasper, D./Lankes, E.-M./McElvany, N./Stubbe, T. C./Valtin, R. (Hrsg.) (2017): IGLU 2016: Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann, S. 13–28.
- Brahm u. a. 2022 = Brahm, T./Ertl, H./Esser, F. H./Frommberger, D./Reißig, B./Wilbers, K./Windelband, L. (2022): Zukunftsfähig bleiben! 9 + 1 Thesen für eine bessere Berufsbildung. – Leverkusen: Barbara Budrich.
- Brändle, T./Müller, S. (2014): Berufsorientierung von „benachteiligten“ Jugendlichen. Zur Relevanz sozialer Herkunft im Übergangssystem. In: Sozialer Fortschritt, Jg. 63, H. 4–5, S. 82–89. – <https://doi.org/10.3790/sfo.63.4-5.82>.
- Brändle, T./Ordemann, J. (2020): Same same but different? Non-traditional students and alumni in Germany. In: Studia paedagogica, Vol. 25, No. 4, pp. 35–50. – <https://doi.org/10.5817/SP2020-4-2>.
- Braun, F./Lex, T./Steiner, C. (2020): Lebenswelten bayerischer Mittelschüler*innen im Übergang Schule – Beruf: Befunde aus einer Längsschnittstudie. In: bwp@. Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Bd. 38, S. 1–22. – URL: https://www.bwpat.de/ausgabe38/braun_etal_bwpat38.pdf. – Download vom 01.02.2023.
- Braun, F./Reißig, B. (Hrsg.) (2011): Regionales Übergangsmanagement Schule – Berufsausbildung: Handlungsfelder und Erfolgsfaktoren. – München: Deutsches Jugendinstitut.
- Brenner, D. (2014): Onboarding. Als Führungskraft neue Mitarbeiter erfolgreich einarbeiten und integrieren. – Wiesbaden: Springer Gabler. – <https://doi.org/10.1007/978-3-658-06528-7>.

- Bright, J./Pryor, R. (2011): The chaos theory of careers. In: *Journal of Employment Counseling*, Vol. 48, No. 4, pp. 163–166. – <https://doi.org/10.1002/j.2161-1920.2011.tb01104.x>.
- Bröder, C./Daniel, A./Neugebauer, M. (2022): Hohe Kompetenzerwartungen – bessere Einstellungschancen? Studienaussteiger*innen aus der Sicht von Ausbildungsbetrieben. In: *ZeHf – Zeitschrift für empirische Hochschulforschung*, Jg. 5, H. 2, S. 141–161. – <https://doi.org/10.3224/zehf.5i2.04>.
- Bronfenbrenner, U. (1981). In: *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung*. Stuttgart: Klett.
- Bronfenbrenner, U. (1992). In: *Ecological systems theory*. Jessica Kingsley Publishers.
- Brüggemann, T. (2015): Betriebliche Berufsorientierung. In: Brüggemann, T./Deuer, E. (Hrsg.) (2015): *Berufsorientierung aus Unternehmenssicht. Fachkräfterekrutierung am Übergang Schule – Beruf*. – Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 17–23. – <https://doi.org/10.25656/01:11679>.
- Brüggemann, T./Gehrau, V./Handrup, J. (2015): Medien und Berufsvorstellungen von Kindern: eine experimentelle Studie zum Einfluss von Kinderbüchern auf das Berufsspektrum von Kindergartenkindern. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung/Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research*, Vol. 10, No. 2, S. 13–14. – <https://doi.org/10.3224/diskurs.v10i2.05>.
- Büchter, K. (2013): Berufsschule und Jugendliche ohne Ausbildungsvertrag zwischen den 1920ern und 1970er Jahren – Die Gleichzeitigkeit von Kontinuität und Wandel als blinder Fleck berufsbildungswissenschaftlicher Diskussion. In: Maier, M. S./Vogel, T. (Hrsg.) (2013): *Übergänge in eine neue Arbeitswelt? Blinde Flecke der Debatte zum Übergangssystem Schule-Beruf*. – Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 27–47. – https://doi.org/10.1007/978-3-531-19345-8_2.
- Büchter, K./Christe, G. (2014): Berufsorientierung: Widersprüche und offene Fragen. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, Jg. 43, H. 1, S. 12–15.

- Bühmann, T./Sander, F./Schütz, J. (2021): Zur Qualitätsentwicklung schulischer Berufsorientierung: Das Berufswahl-SIEGEL. In: Weyland, U./Ziegler, B./Driesel-Lange, K./Kruse, A. (Hrsg.) (2021): *Entwicklungen und Perspektiven der Berufsorientierung. Stand und Herausforderungen.* – Leverkusen: Barbara Budrich. S. 259–278.
- Burchert, J./Lübcke, E./Saniter, A. (2014): „Ich will mich eher konzentrieren Richtung Altenpflege und Sicherheitsdienst.“ Berufsorientierung im Übergangssystem. In: *bwp@. Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Bd. 27, S. 18. – URL: http://www.bwpat.de/ausgabe27/burchert_etal_bwpat27.pdf.
- Burmeister, A. (2021): Jugendberufsagenturen. Ursprung und Entwicklungsperspektive. In: *Jugendsozialarbeit aktuell*, Bd. 198, S. 1–4.
- Burstedde, A./Schüler, R. (2020): Reagieren Löhne in Deutschland auf den Fachkräftemangel? In: *IW-Trends 4/2020.* – Köln: Institut der deutschen Wirtschaft.
- Buschfeld u. a. 2013 = Buschfeld, D./Dilger, B./Göckede, B./Hille, S. (2013): Differenzen im Gemeinsamen – System-koordinierte Lehrplanentwicklung für das Berufskolleg in NRW. In: *bwp@. Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Bd. 24, S. 1–17. – URL: http://www.bwpat.de/ausgabe24/buschfeld_etal_bwpat24.pdf.
- Butz, B./Deeken, S. (2014): Subjektbezogene Berufsorientierung – Individueller Lernprozess und kooperative Aufgabe. In: Pötter, N. (Hrsg.) (2014): *Schulsozialarbeit am Übergang Schule – Beruf. Beiträge zur Sozialen Arbeit an Schulen*, Bd. 3. – Wiesbaden: Springer VS. – https://doi.org/10.1007/978-3-531-19060-0_6.
- Charles, M./Bradley, K. (2009): Indulging our gendered selves? Sex segregation by field of study in 44 countries. In: *American Journal of Sociology*, Vol. 114, No. 4, pp. 924–976. – <https://doi.org/10.1086/595942>.
- Christ, A./Niemann, M. (2020): Welche Unterstützungsbedarfe haben geflüchtete Bewerberinnen und Bewerber? (BIBB-Preprint). – Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.

- Cindark u. a. 2019 = Cindark, I./Deppermann, A./Hünlich, D./Lang, C./Perlmann-Balme, M./Schöningh, I. (2019): Perspektive Beruf. Mündliche Kompetenz von Teilnehmenden an Integrationskursen und Vorschläge für die Praxis. – Mannheim: Leibniz-Institut für Deutsche Sprache und Goethe-Institut.
- Cohen u. a. 2020 = Cohen, F./Oppermann, E./Anders, Y./Erdem-Möbius, H./Hemmerich, F. (2020): Familien & Kitas in der Corona-Zeit. Zusammenfassung der Ergebnisse. – URL: https://www.uni-bamberg.de/fileadmin/efp/forschung/Corona/Ergebnisbericht_finale_Version_Onlineversion.pdf. – Download vom 26.01.2023.
- Cohen, F./Hemmerich, F. (2020): Nutzung digitaler Medien für die pädagogische Arbeit in der Kindertagesbetreuung. Kurzexpertise im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. – URL: https://www.researchgate.net/publication/340777540_Nutzung_digitaler_Medien_fur_die_padagogische_Arbeit_in_der_Kindertagesbetreuung_Kurzexpertise_im_Auftrag_des_Bundesministeriums_fur_Familie_Senioren_Frauen_und_Jugend. – Download vom 01.02.2023.
- Conrads u. a. 2020 = Conrads, R./Freiling, T./Zink, M./Weber, M. (2020): Wissenschaftliche Begleitstudie „Assistierte Ausbildung“ (AsA). In: Ergebnisse der zweiten Erhebungswelle. – Mannheim, Schwerin.
- Conrads, R./Freiling, T. (2020): Zur Reformdiskussion der Arbeitsmarktinstrumente für Jugendliche. Modifikation der Assistierte Ausbildung. In: Sozialer Fortschritt, Jg. 69, H. 1, S. 2–20. – <https://doi.org/10.3790/sfo.69.1.1>.
- Conrads, R./Freiling, T./Ulrich, A. (2018): Wissenschaftliche Begleitstudie „Assistierte Ausbildung“. Kurzfassung der Forschungsergebnisse. – Mannheim, Schwerin.
- Conrads, R./Freiling, T./Ulrich, A. (2019): Benachteiligte Jugendliche in Ausbildung und Beruf individuell begleiten. Empfehlungen zur Umgestaltung der „Assistierte Ausbildung“. – Bielefeld: wbv Publikationen. – <https://doi.org/10.3278/6004752w>.
- Crites, J. O. (1961): A model for the measurement of vocational maturity. In: Journal of Counseling Psychology, Vol. 8, pp. 255–259. – <https://doi.org/10.1037/h0048519>.

- Dahm, G. (2022): Früher Abbruch oder auf schnellem Weg zum Abschluss? Der Studienerfolg nicht-traditioneller Studierender. In: Wolter, A./Kerst, C. (Hrsg.) (2022): Studierfähigkeit beruflich Qualifizierter ohne schulische Studienberechtigung: Studienvoraussetzungen, Studienverläufe und Studienerfolg. – Heidelberg: Springer VS, S. 193–226. – https://doi.org/10.1007/978-3-658-35429-9_9.
- Dahm u. a. 2019 = Dahm, G./Kerst, C./Kamm, C./Otto, A./Wolter, A. (2019): Hochschulzugang und Studienerfolg von nicht-traditionellen Studierenden im Spiegel der amtlichen Statistik. In: Beiträge zur Hochschulforschung, Jg. 41, H. 1, S. 8–32.
- Dahm, G./Becker, K./Bornkessel, P. (2018): Determinanten des Studienerfolgs nicht-traditioneller Studierender – zur Bedeutung der sozialen und akademischen Integration, der Lebensumstände und des Studienkontextes für die Studienabbruchneigung beruflich qualifizierter Studierender ohne Abitur. In: Bornkessel, P. (Hrsg.) (2018): Erfolg im Studium: Konzeptionen, Befunde und Desiderate. – Bielefeld: wbv Publikationen, S. 108–174.
- Deutscher Bundestag (2017): Antwort der Bundesregierung auf die Kleine Anfrage der Abgeordneten Dr. Rosemarie Hein, Nicole Gohlke, Sigrid Hupach, weiterer Abgeordneter und der Fraktion DIE LINKE. Drucksache 18/12270. – Berlin.
- Deutscher Bundestag (2019): Ausbildungsbegleitende Maßnahmen, assistierte Ausbildung und Außerbetriebliche Ausbildung. Antwort der Bundesregierung auf die Kleine Anfrage der Abgeordneten und der Fraktion der AfD. Drucksache 19/11918, Bd. 6374. – Berlin. – URL: <https://dserver.bundestag.de/btd/19/119/1911918.pdf>. – Download vom 01.02.2023.
- Deutscher Bundestag (2021): Assistierte Ausbildung als Instrument der Arbeitsförderung für junge Menschen mit Behinderung. Antwort der Bundesregierung auf die Kleine Anfrage der Abgeordneten und der Fraktion der FDP (Drucksache 19/30194). Drucksache 19/30752. – Berlin.
- Dietrich u. a. 2011 = Dietrich, H./Becker, C./Grebe, T./Popp, S./Lübberts, T. (2011): Weiterführung der Begleitforschung zur Einstiegsqualifizierung (EQ). Im Auftrag des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales (BMAS). 3. Zwischenbericht. – Berlin.

- Dietrich u. a. 2012 = Dietrich, H./Popp, S./Grebe, T./Becker, C. (2012). Weiterführung der Begleitforschung zur Einstiegsqualifizierung (EQ). Im Auftrag des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales (BMAS). Abschlussbericht. – Berlin.
- Dietrich u. a. 2020 = Dietrich, H./Kruppe, T./Lang, J./Oberfichtner, M./Stephan, G./Weber, E. (2020): Zum Entwurf eines Gesetzes zur Förderung der beruflichen Weiterbildung im Strukturwandel und zur Weiterentwicklung der Ausbildungsförderung: Stellungnahme des IAB zur Verbändeanhörung des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales zum 27.2.2020 (IAB-Stellungnahme 1/2020). – Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB).
- Dik, B. J./Steger, M. F./Autin, K. L. (2021): Emerging Perspectives: Calling, Meaning, and Volition. In: Brown, S. D./Lent, R. W. (Eds.) (2021): Career development and counseling. Putting theory and research to work. – Hoboken, NJ: Wiley, pp. 237–270.
- Dobischat u. a. 2016 = Dobischat, R./Schäfer, A./Schmidt, C./Wahle, M./Walter, M. (2016): Berufslaufbahnkonzepte: Instrumente zur Weiterentwicklung des Berufsbildungssystems? In: Seifried, J./Seeber, S./Ziegler, B. (Hrsg.): Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2016. – Leverkusen: Barbara Budrich, S. 59–72. – <https://doi.org/10.2307/j.ctvbkjztw.7>.
- Dollmann, J. (2021): Ethnic inequality in choice- and performance-driven education systems: A longitudinal study of educational choices in England, Germany, the Netherlands, and Sweden. In: *British Journal of Sociology*, Vol. 72, No. 4, pp. 974–991. – <https://doi.org/10.1111/1468-4446.12854>.
- Dreer, B. (2013): Kompetenzen von Lehrpersonen im Bereich Berufsorientierung. Beschreibung, Messung, Förderung. – Wiesbaden: Springer VS. – <https://doi.org/10.1007/978-3-658-01757-6>.
- Dreer, B./Lipowski, K. (2017): Instrumente der Berufsorientierung an der Grundschule. In: Brüggemann, T./Driesel-Lange, K./Weyer, C. (Hrsg.) (2017): Instrumente zur Berufsorientierung. Pädagogische Praxis im wissenschaftlichen Diskurs. – Münster: Waxmann, S. 53–67.

- Driesel-Lange u. a. 2020 = Driesel-Lange, K./Kracke, B./Hany, E./Kunz, N. (2020): Entwicklungsaufgabe Berufswahl. Ein Kompetenzmodell zur Systematisierung berufsorientierender Begleitung. In: Brüggemann, T./Rahn, S. (Hrsg.): Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch, 2. Aufl. – Münster: Waxmann, S. 57–72.
- Duncan u. a. 2007 = Duncan, G. J./Dowsett, C. J./Claessens, A./Magnuson, K./Huston, A. C./Klebanov, P./Japel, C. (2007): School readiness and later achievement. In: *Developmental Psychology*, Vol. 43, No. 6, pp. 1428–1446. – <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.6.1428>.
- Dürr, A./Steiner, K./Taschwer, M. (2020): Zielgruppen und Bedarfsanalyse für die Inanspruchnahme von Bildungs- und Berufsberatung durch Ältere: Schwerpunkt auf die Weiterentwicklung des einschlägigen AMS-Info-Angebotes. In: *AMS report*, Nr. 148/149.
- Eagly, A. H./Wood, W. (2012): Social role theory. In: Van Lange, P./Kruglanski, A./Higgins, E. (Eds.) (2012): *Handbook of theories of social psychology*, Vol. 2. – Sage Publications Ltd., pp. 458–476. – <https://doi.org/10.4135/9781446249222.n49>.
- Ebbinghaus, M. (2016): Qualität betrieblicher Berufsausbildung in Deutschland: Weiterentwicklung bisheriger Ansätze zur Modellbildung aus betrieblicher Perspektive. *Berichte zur beruflichen Bildung*. – Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Ebbinghaus, M. (2017): Maßnahmen zur Förderung des Ausbildungsplatzangebotes für Flüchtlinge aus Sicht von klein- und mittelständischen Ausbildungsbetrieben. In: Granoto, M./Neises, F. (Hrsg.) (2017): *Geflüchtete und berufliche Bildung*. Wissenschaftliche Diskussionspapiere. – Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung, S. 36–41.
- Ebbinghaus, M. (2022): Pflege? Damit kann ich mich (nicht) sehen lassen ... Zum Image von Pflegeberufen und seiner Bedeutung für die Berufswahl Jugendlicher. *Report 1/2022*. – Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.

- Eberhard, V. (2006): Das Konzept der Ausbildungsreife – ein ungeklärtes Konstrukt im Spannungsfeld unterschiedlicher Interessen. Wissenschaftliche Diskussionspapiere des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB). – Bonn: Zotero.
- Eberhard, V./Scholz, S./Ulrich, J. G. (2009): Image als Berufswahlkriterium. Bedeutung für Berufe mit Nachwuchsmangel. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Bd. 38, Nr. 3, S. 9–13.
- Ebner, C./Rohrbach-Schmidt, D. (2021): Das gesellschaftliche Ansehen von Berufen – Konstruktion einer neuen beruflichen Ansehensskala und empirische Befunde für Deutschland. In: Zeitschrift für Soziologie, Jg. 50, H. 6, S. 349–372. – <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2021-0026>.
- Eccles, J. S. (2005): Subjective task value and the Eccles et al model of achievement-related choices. In: Elliot, A./Dweck, C. (Eds.) (2005): Handbook of competence and motivation. – Guilford Publications, pp. 105–121.
- Eccles, J. S./Wang, M.-T. (2016): What motivates females and males to pursue careers in mathematics and science? In: International Journal of Behavioral Development, Vol. 40, No. 2, pp. 100–106. – <https://doi.org/10.1177/0165025415616201>.
- Eckert, E. (2016): Beratung zwischen Tür und Angel im Kontext der Schulsozialarbeit an drei Berufsschulen. Ein Beitrag zur Methodendebatte. In: Hollstein-Brinkmann, H./Knab, M. (Hrsg.) (2016): Beratung zwischen Tür und Angel. – Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 179–206. – https://doi.org/10.1007/978-3-658-03420-7_8.
- Egert, F./Hartig, F./Cordes, A.-K. (2022): Metaanalyse zur Wirksamkeit von Bildungs- und Förderaktivitäten mit digitalen Medien in Kindertageseinrichtungen. Welche Bedeutung kommt der Unterstützung pädagogischer Fachkräfte bei der Implementierung zu? Frühe Bildung, H. 11, S. 73–84. – <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000562>.
- Ehlert u. a. 2018 = Ehlert, M./Holtmann, A. C./Menze, L./Solga, H. (2018): Besser als ihr Ruf. Übergangsmaßnahmen erhöhen Ausbildungschancen bei leistungsschwachen Jugendlichen. – WZB-Mitteilungen, Bd. 162, S. 41–43.

- Einig, C./Parsch, S./Darmann-Finck, I. (2022): Entwicklungsaufgaben im ersten Jahr der pflegeberuflichen Ausbildungsgänge. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Jg. 118, H. 2, S. 207–237. – <https://doi.org/10.25162/zbw-2022-0009>.
- Engin, G. (2016): Berufliche Aspirationen von Jugendlichen der gymnasialen Mittelstufe. Eingrenzung und Konstitution im Kontext von persönlicher Bindung, beruflicher Exploration und beruflicher Identität. – Dissertation. – Technische Universität Darmstadt.
- Erpenbeck, J./Rosenstiel, L. v. (2007): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis, 2. überarb. und erw. Aufl. – Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Ertl, H. (2021): Berufsorientierung zwischen individueller Sozialisation und Bedarfen des Ausbildungsstellenmarktes. In: Weyland, U./Ziegler, B./Driesel-Lange, K./Kruse, A. (Hrsg.) (2021): Entwicklungen und Perspektiven der Berufsorientierung. Stand und Herausforderungen. – Leverkusen: Barbara Budrich, S. 11–14.
- Esser, F. H. (2009): Ganzheitlich – passgenau – anschlussfähig. Grundzüge eines umfassenden und flexiblen Berufslaufbahnkonzepts im Handwerk. In: Dehnbostel, P./Zimmer, G. (Hrsg.): Berufsausbildung in der Entwicklung – Positionen und Leitlinien. Duales System, schulische Ausbildung, Übergangssystem, Modularisierung, Europäisierung. – Bielefeld: Bertelsmann, S. 69–85.
- Esser, F. H. (2012): Die Entwicklung des DQR. Bildungspolitische Rückschau und Positionierung. In: Büchter, K./Dehnbostel, P./Hanf, G. (Hrsg.): Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR). Ein Konzept zur Erhöhung von Durchlässigkeit und Chancengleichheit im Bildungssystem? – Bielefeld: Bertelsmann, S. 23–32.
- Esser, F. H. (2015): Berufliche Handlungskompetenz ist mehr als Beschäftigungsfähigkeit – ein Plus! Auch für Europa? In: Bohlinger, S./Fischer, A. (Hrsg.) (2015): Lehrbuch europäische Berufsbildungspolitik: Grundlagen, Herausforderungen und Perspektiven. – Bielefeld: wbv Publikationen, S. 149–169.

- Etzel, J./Holland, J./Nagy, G. (2021): The internal and external validity of the latent vocational interest circumplex: Structure, relationships with self-concepts, and robustness against item-order effects. In: *Journal of Vocational Behavior*, Vol. 124. – <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2020.103520>.
- EU 2004 = Rat der Europäischen Union (2004): Entwurf einer Entschließung des Rates und der im Rat vereinigten Vertreter der Regierungen der Mitgliedstaaten über den Ausbau der Politiken, Systeme und Praktiken auf dem Gebiet der lebensbegleitenden Beratung in Europa. Vermerk vom 18.05.2004. – URL: <https://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST%209286%202004%20INIT/DE/pdf>. – Download vom 01.02.2023.
- EU 2008 = Rat der Europäischen Union (2008): Entwurf einer Entschließung des Rates vom 21. November 2008 und der im Rat vereinigten Vertreter der Regierungen der Mitgliedstaaten zu einer besseren Integration lebensumspannender Beratung in die Strategien für lebenslanges Lernen, Brüssel. – URL: <https://op.europa.eu/de/publication-detail/-/publication/fa7d5979-b8f8-4688-8554-ed9ff6d1d8cf>. – Download vom 01.02.2023.
- Falk, S./Marschall, M. (2021): Abbruch des Erststudiums bei MINT-Studierenden: Welche Rolle spielen Informations- und Unterstützungsangebote bei Studienbeginn? In: Neugebauer, M./Daniel, H.-D./Wolter, A. (Hrsg.) (2021): *Studienerfolg und Studienabbruch*. – Wiesbaden: Springer VS, S. 345–368. – https://doi.org/10.1007/978-3-658-32892-4_15.
- Farré, L./Fasani, F./Mueller, H. (2018): Feeling Useless: The Effect of Unemployment on Mental Health in the Great Recession. In: *IZA Journal of Labor Economics*, Vol. 7, No. 8. – <https://doi.org/10.1186/s40172-018-0068-5>.
- Fend, H. (2009): *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. – Wiesbaden: Springer VS. – <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91788-7>.
- Fleige u. a. 2022 = Fleige, M./Gieseke, W./Hippel, A. v./Stimm, M. (2022): *Berufliche Weiterbildung in Volkshochschulen. Zugänge zum lebenslangen Lernen*. – Berlin: Peter Lang. – <https://doi.org/10.3726/b19878>.

- Fleischer u. a. 2019 = Fleischer, J./Leutner, D./Brand, M./Fischer, H./Lang, M./Schmiemann, P./Sumfleth, E. (2019): Vorhersage des Studienabbruchs in naturwissenschaftlich-technischen Studiengängen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 22, H. 5, S. 1077–1097. – <https://doi.org/10.1007/s11618-019-00909-w>.
- Fletemeyer, T./Lembke, R. (2021): Berufliche Orientierung. In: Grüneberg, T./Blaich, I./Egerer, J./Knickrehm, B./Liebchen, M./Lutz, L./Nachtigäller, U./Thiel, R. (Hrsg.) (2021): Handbuch Studienberatung, Bd. 1. – Bielefeld: wbv Publikationen, S. 50–57. – <https://doi.org/10.36198/9783838557243>.
- Frehe, P./Kremer, H. H. (2018): Didaktik der Ausbildungsvorbereitung als (eine) Didaktik beruflicher Bildung. In: Tramm, T./Casper, M./Schlömer, T. (Hrsg.) (2018): Didaktik der beruflichen Bildung – Selbstverständnis, Zukunftsperspektiven und Innovationsschwerpunkte, AGBFN, S. 237–256.
- Frehe-Halliwell, P./Kremer, H.-H. (2020): Tageslernsituationen (TLS) – Ein Format zur lebensweltorientierten Didaktik in der Berufs- und Ausbildungsvorbereitung? Potenziale und Grenzen eines Praxiskonzepts. In: *bwp@Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Bd. 38, S. 1–25. – URL: https://www.bwpat.de/ausgabe38/frehe-halliwell_kremer_bwpat38.pdf. – Download vom 01.02.2023.
- Frey, B. (2008): *Happiness: A Revolution in Economics*. – Cambridge, MA: MIT Press.
- Frey, C./Osborne, M. (2017): The Future of Employment: How Susceptible Are Jobs to Computerisation? In: *Technological Forecasting and Social Change*, Vol. 114, pp. 254–280. – <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2016.08.019>.
- Friedrichs-Liesenkötter, H. (2019): ‚Wo Medienbildung draufsteht, steckt nicht unbedingt Medienbildung drin‘: Eine Dokumentenanalyse von Bildungsplänen und Curricula in Ausbildung und Studium zur frühkindlichen Medienbildung und -erziehung. In: *Medienimpulse*, Bd. 57, Nr. 1.

- Frommberger, D./Schmees, J. K. (2022): Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung: Kooperative Hochschulangebote im internationalen Vergleich. In: Wolter, A./Kerst, C. (Hrsg.) (2022): Studierfähigkeit beruflich Qualifizierter ohne schulische Studienberechtigung: Studienvoraussetzungen, Studienverläufe und Studienerfolg. – Wiesbaden: Springer VS, S. 67–81. – https://doi.org/10.1007/978-3-658-35429-9_4.
- Fuchs, J./Kubis, A./Schneider, L. (2019): Zuwanderung und Digitalisierung: Wie viel Migration aus Drittstaaten benötigt der deutsche Arbeitsmarkt künftig? – Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Fuchs, J./Söhnlein, D./Weber, B. (2022): Demografische Alterung führt zu einem stark sinkenden Erwerbspersonenpotenzial. In: Wirtschaftsdienst, Jg. 102, H. 2, S. 148–150. – <https://doi.org/10.1007/s10273-022-3118-3>.
- Fuchs-Rechlin u. a. 2017 = Fuchs-Rechlin, K./Kammermeyer, G./Roux, S./Smidt, W. (2017): Theoretische Grundlagen der ÜFA-Studie zum Übergang von fachschul- und hochschulisch ausgebildeten Fachkräften in den Arbeitsmarkt. In: Fuchs-Rechlin, K./Kammermeyer, G./Roux, S./Züchner, I. (Hrsg.) (2017): Was kommt nach Ausbildung und Studium? Untersuchungen zum Übergang von Erzieherinnen und Kindheitspädagoginnen in den Arbeitsmarkt. – Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 9–27. – https://doi.org/10.1007/978-3-658-15023-5_2.
- Geiss, M. (2017): Die Politik des lebenslangen Lernens in Europa nach dem Boom. In: Zentrum für Weiterbildung, Bd. 40, S. 211–228. – <https://doi.org/10.1007/s40955-017-0093-1>.
- Geis-Thöne, W. (2021): Mögliche Entwicklungen des Fachkräfteangebots bis zum Jahr 2040: Eine Betrachtung der zentralen Determinanten und Vorausberechnung. – Köln: Institut der deutschen Wirtschaft (IW).
- Georg, W./Sattel, U. (2018): Berufliche Bildung, Arbeitsmarkt und Beschäftigung. In: Arnold, R./Lipsmeier, A./Rohs, M. (Hrsg.) (2018): Handbuch Berufsbildung. – Wiesbaden: Springer Reference Sozialwissenschaften, S. 1–14. – https://doi.org/10.1007/978-3-658-19372-0_19-1.

- GIB 2020 = Gesellschaft für innovative Beschäftigungsförderung (2020): Übersicht über zentrale Angebote zur Integration in den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt. Stand: 13.01.2020. – GIB GmbH: Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen.
- Gottfredson, L. S. (1981): Circumscription and compromise. A developmental theory of occupational aspiration. In: *Journal of Counseling Psychology*, Vol. 28, No. 6, pp. 545–579. – <https://doi.org/10.1037/0022-0167.28.6.545>.
- Gottfredson, L. S. (2005): Applying Gottfredson's theory of circumscription and compromise in career guidance and counseling. In: Brown, S. D./Lent, R. W. (Eds.) (2005): *Career development and counseling. Putting theory and research to work.* – Hoboken, NJ: Wiley, pp. 71–100.
- Granoto, M./Neises, F. (2017): Geflüchtete und berufliche Bildung. In: *Wissenschaftliche Diskussionspapiere*, H. 187. – Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Gräsel, C./Parchmann, I. (2004): Implementationsforschung – oder: der steinige Weg, Unterricht zu verändern. – In: *Unterrichtswissenschaft* 32 (2004) 3, S. 196–214. – <https://doi.org/10.25656/01:5813>.
- Griepentrog, M. (2017): Berufliche Beratung und Orientierung im Hochschulteam 2016. In: *Jahresbericht des Hochschulteams der Agentur für Arbeit Bielefeld für das Jahr 2016.* – Bielefeld, S. 7–12.
- Griepentrog, M. (2021): Studienberatung an den Agenturen für Arbeit. In: Grüneberg, T./Blaich, I./Egerer, J./Knickrehm, B./Liebchen, M./Lutz, L./Nachtigäller, U./Thiel, R. (Hrsg.) (2021): *Handbuch Studienberatung*, Bd. 1. – Bielefeld: wbv Publikationen, S. 77–82. – <https://doi.org/10.36198/97838838557243>.
- Großkopf, S. (2021): Ausbildungsfähigkeit: ein diskursanalytischer Blick auf eine Debatte. In: Büchter, K./Höhne, T. (Hrsg.): *Berufs- und Weiterbildung unter Druck. Ökonomisierungsprozesse in Arbeit, Beruf und Qualifizierung.* – Weinheim: Beltz Juventa, S. 105–122.

- Grüneberg, T./Knickrehm, B./Thiel, R. (2021): Beratungslandschaften und Beratungsorganisation. In: Grüneberg, T./Blaich, I./Egerer, J./Knickrehm, B./Liebchen, M./Lutz, L./Nachtigäller, U./Thiel, R. (Hrsg.) (2021): Handbuch Studienberatung, Bd. 1. – Bielefeld: wbv Publikationen, S. 60–70. – <https://doi.org/10.36198/9783838557243>.
- Grunschel u. a. 2021 = Grunschel, C./Dresel, M./Fries, S./Leutner, D./Wirth, J./Bäulke, L./Scheunemann, A./Schnettler, T./Thies, D. O. (2021): Prokrastination als Risikofaktor für den Abbruch des Studiums: eine motivations- und handlungsregulatorische Perspektive. In: Neugebauer, M./Daniel, H.-D./Wolter, A. (Hrsg.) (2021): Studienerfolg und Studienabbruch. – Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 41–72. – https://doi.org/10.1007/978-3-658-32892-4_3.
- Grupp, K./Hindley, C. (2021): Das duale Studium aus der Perspektive von Studierenden. In: Hattula, C./Hilgers-Sekowsky, J./Schuster, G. (Hrsg.) (2021): Praxisorientierte Hochschullehre. – Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 259–268. – https://doi.org/10.1007/978-3-658-32393-6_22.
- Hadjar, A./Scharf, J. (2019): The value of education among immigrants and non-immigrants and how this translates into educational aspirations: a comparison of four European countries. In: *Journal of Ethnic and Migration Studies*, Vol. 45, No. 5, pp. 711–734. – <https://doi.org/10.1080/1369183X.2018.1433025>.
- Haenggli, M./Marciniak, J./Hirschi, A. (2021): Berufswahltheorien. In: Grüneberg, T./Blaich, I./Egerer, J./Knickrehm, B./Liebchen, M./Lutz, L./Nachtigäller, U./Thiel, R. (Hrsg.) (2021): Handbuch Studienberatung, Bd. 1. – Bielefeld: wbv Publikationen, S. 201–207. – <https://doi.org/10.36198/9783838557243>.
- Hall, D. T./Yip, J./Doiron, K. (2018): Protean careers at work: Self-direction and values orientation in psychological success. In: *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, Vol. 5, No. 1, pp. 129–156. – <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032117-104631>.
- Hannover, B./Greve, W. (2018): Selbst und Persönlichkeit. In: Schneider, W./Lindenberger, U. (Hrsg.) (2018): *Entwicklungspsychologie*, 8. überarb. Aufl. – Weinheim: Beltz, S. 559–577.

- Hannover, B./Kessels, U. (2004): Why German school students don't like math and sciences. A self-to-prototype matching approach. In: *Learning and Instruction*, Vol. 14, pp. 51–67. – <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2003.10.002>.
- Hanushek u. a. 2017 = Hanushek, E./Schwerdt, G./Woessmann, L./Zhang, L. (2017): General Education, Vocational Education, and Labor-Market Outcomes over the Life-Cycle. In: *Journal of Human Resources*, Vol. 1, No. 1, pp. 48–87. – <https://doi.org/10.3368/jhr.52.1.0415-7074R>.
- Hartung, P. (2021): Life-Span, Life-Space Career Theory and Counseling. In: Brown, S. D./Lent, R. W. (Eds.) (2021): *Career development and counseling. Putting theory and research to work.* – Hoboken, NJ: Wiley, pp. 95–127.
- Häussler, P./Hoffmann, L. (2000): A curricular frame for physics education: Development, comparison with students' interests, and impact on students' achievement and self-concept. In: *Science Education*, Vol. 84, pp. 689–705. – URL: [https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/1098-237X\(200011\)84:6%3C689::AID-SCE1%3E3.0.CO;2-L](https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/1098-237X(200011)84:6%3C689::AID-SCE1%3E3.0.CO;2-L). – Download vom 30.11.2022.
- Häussler, P./Hoffmann, L. (2002): An intervention study to enhance girls' interest, self-concept, and achievement in physics classes. In: *Journal of Research in Science Teaching*, Vol. 39, pp. 870–888. – <https://doi.org/10.1002/tea.10048>.
- Heath, A./Brinbaum, Y. (2007): Explaining ethnic inequalities in educational attainment. In: *Ethnicities*, Vol. 7, No. 3, pp. 291–305. – <https://doi.org/10.1177/1468796807080230>.
- Hecker, K./Hilse, P./Roser, L. (2019): *Auswahlprozesse im Kontext der Berufsorientierung für Geflüchtete.* Nürnberg: Schriftenreihe des Forschungsinstituts Betriebliche Bildung (f-bb). – URL: https://www.f-bb.de/fileadmin/Projekte/BOF/200113_BOF-Bericht__final__neues_Layout.pdf. – Download vom 30.08.2022.
- Hecker, K./Hilse, P./Roser, L. (2020): *Berufsorientierung und -vorbereitung für Zugewanderte: Praxisleitfaden für die Auswahl von Teilnehmenden.* – Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.

- Heimlich, U./Tippelt, R. (2020): Inklusive Bildung. Zwischen Teilhabe, Teilgabe und Teilsein. – Stuttgart: Kohlhammer.
- Heisler, D./Rink, J./Schemmer, S. (2021): Entwicklungschance oder Warteschleife? Berufsorientierung und Berufswahl in der Berufsfachschule. In: Weyland, U./Ziegler, B./Driesel-Lange, K./Kruse, A. (Hrsg.) (2021): Entwicklungen und Perspektiven der Berufsorientierung. Stand und Herausforderungen. – Leverkusen: Barbara Budrich, S. 60–78.
- Heitzmann, N./Fischer, F. (2014): Berufsbegleitendes Lernen: Modelle und Befunde aus der Lehr-/Lernforschung. In: Dick, M./Marotzki, W./Mieg, H. (Hrsg.) (2014): Handbuch Professionsentwicklung. – Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 102–129.
- Hemkes, B. (2019): Angebote der Berufsbildung für Studienaussteigende. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Bd. 48, Nr. 5, S. 43–47.
- Hemming, K./Tillmann, F. (2022): Ausgebremst am Übergang? Corona und nachschulische Übergangswegen von Jugendlichen in nicht-gymnasialen Bildungsgängen. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 3, S. 307–328.
- Hensge, K./Lorig, B./Schreiber, D. (2008): Ein Modell zur Gestaltung kompetenzbasierter Ausbildungsordnungen. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Bd. 37, Nr. 4, S. 18–21.
- Herzog, W./Makarova, E. (2020): Berufsorientierung als Copingprozess. In: Brüggemann, T./Rahn, S. (Hrsg.): Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch, 2. Aufl. – Münster: Waxmann, S. 73–82.
- Herzog, W./Neuenschwander, M. P./Wannack, E. (2006). Berufswahlprozess – wie sich Jugendliche auf ihren Beruf vorbereiten. Bern: Haupt.
- Hillage, J./Pollard, E. (1998): Employability: developing a frame work for policy analysis. Research Brief No. 85. – London: Department for Education and Employment. – URL: https://www.academia.edu/23029127/Employability_developing_a_framework_for_policy_analysis. – Download vom 10.08.2022.

- Hirschi, A. (2007): Berufswahlbereitschaft von Jugendlichen: Inhalte, Entwicklung und Förderungsmöglichkeiten. – Universität Zürich: Open Repository and Archive, ZORA. – <https://doi.org/10.5167/uzh-163583>.
- Hirschi, A. (2012): The career resources model: an integrative framework for career counsellors. In: *British Journal of Guidance & Counselling*, Vol. 40, No. 4, pp. 369–383. – <https://doi.org/10.1080/03069885.2012.700506>.
- Hirschi, A. (2019): Karriere- und Talentmanagement in Unternehmen. In: Kaufeld, S./Spurk, D. (Hrsg.) (2019): *Handbuch Karriere und Laufbahnmanagement*. – Berlin, Heidelberg: Springer, S. 543–560. – https://doi.org/10.1007/978-3-662-48750-1_22.
- Hirschi, A./Läge, D. (2007): Holland's secondary constructs of vocational interests and career choice readiness of secondary students. Measures for related but different constructs. In: *Journal of Individual Differences*, Vol. 28, No. 4, pp. 205–218. – <https://doi.org/10.1027/1614-0001.28.4.205>.
- Hofbauer, H./Dadzio, W. (1984): Berufliche Weiterbildung für Arbeitslose. In: *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, Jg. 17, H. 2, S. 183–200.
- Hoff u. a. 2020 = Hoff, K. A./Song, Q. C./Wee, C. J./Phan, W. M. J./Rounds, J. (2020): Interest fit and job satisfaction: A systematic review and meta-analysis. In: *Journal of Vocational Behavior*, Vol. 123. – <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2020.103503>.
- Hoffmann, L./Häußler, P./Lehrke, M. (1998): *Die IPN-Interessenstudie Physik*. – Kiel: IPN.
- Hofmann, S./Hemkes, B. (2022). *Berufsbildung im dualen Studium (Berufsbildung in der Praxis)*. – Leverkusen: Barbara Budrich.
- Hofmann, S./König, M. (2022): *AusbildungPlus. Zusatzqualifikationen in Zahlen 2021: Auswertung der Berufsschulangebote*. – Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.

- Höft S./Rübner M. (2019): Berufswahlbereitschaft und Ausbildungsreife. In: Kauffeld, S./Spurk, S. (Hrsg.) (2019): Handbuch Karriere und Laufbahnmanagement. – Berlin: Springer, S. 63–84. – https://doi.org/10.1007/978-3-662-48750-1_2.
- Holland, J. L. (1973): Making vocational choices: A theory of careers. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Holland, J. L. (1996): Exploring careers with a typology: What we have learned and some new directions. In: *American Psychologist*, Vol. 51, No. 4, pp. 397–406. – <https://doi.org/10.1037/0003-066X.51.4.397>.
- Holland, J. L. (1997). Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments. Psychological Assessment Resources. – URL: <https://psycnet.apa.org/record/1997-08980-000>. – Download vom 10.08.2022.
- Holtmann, A. C./Menze, L./Solga, H. (2017): Persistent Disadvantages or New Opportunities? The Role of Agency and Structural Constraints for Low-Achieving Adolescents' School-to-Work Transitions. In: *Journal of Youth and Adolescence*, Vol. 46, No. 10, pp. 2091–2113. – <https://doi.org/10.1007/s10964-017-0719-z>.
- Holzberger u. a. 2020 = Holzberger, D./Reinhold, S./Ludtke, O./Seidel, T. (2020): A meta-analysis on the relationship between school characteristics and student outcomes in science and maths – evidence from large-scale studies. In: *Studies in Science Education*, Vol. 56, No. 1, pp. 1–34. – <https://doi.org/10.1080/03057267.2020.1735758>.
- Hossiep, R./Schulz, R./Weiss, S. (2021): Einsatz berufsorientierter Persönlichkeitsfragebogen. In: Grüneberg, T./Blaich, I./Egerer, J./Knickrehm, B./Liebchen, M./Lutz, L./Nachtigäller, U./Thiel, R. (Hrsg.) (2021): Handbuch Studienberatung, Bd. 1. – Bielefeld: wbv Publikationen, S. 407–417. – <https://doi.org/10.36198/9783838557243>.
- Howard, K. A. S./Walsh, M. E. (2010): Conceptions of career choice and attainment: Developmental levels in how children think about careers. In: *Journal of Vocational Behavior*, Vol. 76, pp. 143–152. – <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.10.010>.

- Huf, S. (2020): Personalmanagement. – Wiesbaden: Springer Gabler. – <https://doi.org/10.1007/978-3-658-28309-4>.
- Hußmann, A./Stubbe, T. C./Kasper, D. (2017): Soziale Herkunft und Lesekompetenzen von Schülerinnen und Schülern. In: Hußmann, A./Wendt, H./Bos, W./Bremerich-Vos, A./Kasper, D./Lankes, E.-M./McElvany, N./Stubbe, T. C./Valtin, R. (Hrsg.) (2017): IGLU 2016: Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. – Münster: Waxmann, S. 195–217.
- Iddekinge u. a. 2011 = Ideeking, C. van./Roth, P./Putka, D./Lanivich, S.: A meta-analysis of relations between vocational interests and employee performance and turnover. In: Academy of Management Annual Meeting Proceedings, Vol. 2011, No. 1. – <https://doi.org/10.5465/AMBPP.2011.65869729>.
- IAB 2021 = Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (2021): Zentrale Befunde zu aktuellen Arbeitsmarkt-Themen 2021/2022. – Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesagentur für Arbeit.
- Iller, C. (2008): Berufliche Weiterbildung im Lebenslauf – Beteiligung Älterer. In: Kruse, A. (Hrsg.) (2008): Weiterbildung in der zweiten Lebenshälfte. Multidisziplinäre Antworten auf Herausforderungen des demografischen Wandels. – Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 67–91. – <https://doi.org/10.25656/01:2564>.
- Isleib, S./Woisch, A./Heublein, U. (2019): Ursachen des Studienabbruchs: Theoretische Basis und empirische Faktoren. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 22, H. 5, S. 1047–1076. – <https://doi.org/10.1007/s11618-019-00908-x>.
- Ives, J./Castillo-Montoya, M. (2020): First-generation college students as academic learners: A systematic review. In: Review of Educational Research, Vol. 90, No. 2, pp. 139–178. – <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.02.001>.
- Jäger, M. (2004): Transfer in Schulentwicklungsprojekten. – Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. – <https://doi.org/10.1007/978-3-322-83388-4>.

- Jäger, M. (2008): Wenn Ideen Schule machen. Anregungen zum Transfer von FörMig-Prinzipien und bewährter Praxis. – Münster: Waxmann.
- Jenschke, B./Schober, K./Langner, J. (2014): Lebensbegleitende Bildungs- und Berufsberatung in Deutschland: Strukturen und Angebote, 2. überarb. Aufl. – Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Jenßen u. a. 2015 = Jenßen, L./Dunekacke, S./Eid, M./Blömeke, S. (2015). The relationship of mathematical competence and mathematics anxiety: An application of latent state-trait theory. In: Zeitschrift für Psychologie, Jg. 223, H. 1, S. 31–38. – <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000197>.
- Joerin Fux u. a. 2002 = Joerin Fux, S./Stoll, F./Bergmann, C./Eder, F. (2002): Das Werkzeug zur Berufswahl und Laufbahnplanung. Deutschsprachige Adaption und Weiterentwicklung des Self-Directed Search® (SDS) nach John L. Holland. – Göttingen: Hogrefe Textzentrale.
- Johnston u. a. 2013 = Johnston, C. S./Luciano, E. C./Maggiori, C./Ruch, W./Rossier, J. (2013): Career Adapt-Abilities Scale – deutsche Fassung. – <https://doi.org/10.1037/t28394-000>.
- Jones, L. K./Hite, R. L. (2021): A global comparison of the circumscription and compromise theory of career development in science career aspirations. In: School Science and Mathematics, Vol. 121, No. 7, pp. 381–394. – <https://doi.org/10.1111/ssm.12492>.
- Jungo, D. (2009): Jugendliche im Berufswahlprozess – Berufsinteressen und ihre Spannungsfelder. In: Zihlmann, R. (Hrsg.) (2009): Berufswahl in Theorie und Praxis. – Bern: CSFO, S. 79–101.
- Kamm, C. (2022): „Mind the Gap“ – Studienstrategien und Hochschulsozialisation von nicht-traditionellen Studierenden. In: Wolter, A./Kerst, C. (Hrsg.) (2022): Studierfähigkeit beruflich Qualifizierter ohne schulische Studienberechtigung: Studienvoraussetzungen, Studienverläufe und Studienerfolg. – Wiesbaden: Springer VS, S. 161–192. – https://doi.org/10.1007/978-3-658-35429-9_8.

- Kamm, C./Lenz, K./Spexard, A. (2016): Das Potenzial dualer Studiengänge zur Öffnung der Hochschulen für neue Zielgruppen. In: Wolter, A./Banscherus, U./Kamm, C. (Hrsg.) (2016): Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen: Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen. – Münster: Waxmann, S. 345–368.
- Kerschensteiner, D. (1901): Die staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend, O. O.
- Kerst, C./Wolter, A. (2018): Bildungswege, Diversität und Studienziele beruflich qualifizierter Studierender. In: Berufsbildung, Bd. 172, S. 26–29.
- Kerst, C./Wolter, A. (2022): Statistisch marginal trotz bildungspolitischer Öffnung? Die Studiennachfrage nicht-traditioneller Studierender. In: Wolter, A./Kerst, C. (Hrsg.) (2022): Studierfähigkeit beruflich Qualifizierter ohne schulische Studienberechtigung: Studienvoraussetzungen, Studienverläufe und Studienerfolg. – Wiesbaden: Springer VS, S. 83–106. – <https://doi.org/10.1007/978-3-658-35429-9>.
- Kessels u. a. 2014 = Kessels, U./Heyder, A./Latsch, M./Hannover, B. (2014): How gender differences in academic engagement are related to students' gender identity. In: Educational Research, Vol. 56, pp. 220–229. – <https://doi.org/10.1080/00131881.2014.898916>.
- Kim, Y./Mok, S. Y./Seidel, T. (2020): Parental influences on immigrant students' achievement-related motivation and achievement: A meta-analysis. In: Educational Research Review, Vol. 30. – <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100327>.
- Kirchhöfer, F. (2022): Geflüchtete in der dualen Ausbildung. Gründe für vorzeitige Vertragslösungen und die Gestaltung von Mentoring als Intervention. Texte zur Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung, Bd. 30. – Berlin: epubli.
- Kirchknopf, S./Kögler, K. (2022): Die Entwicklung beruflicher und betrieblicher Identifikation in der kaufmännischen Ausbildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Jg. 118, H. 2, S. 171–206. – <https://doi.org/10.25162/zbw-2022-0008>.

- Klaus, S./Meschnig, A./Kardorff, E. von (2018): Verlaufskarrieren und biografische Konstellationen beruflicher Rehabilitanden und deren Einflüsse auf Rückkehr und nachhaltigen Verbleib in Arbeit. In: Die Rehabilitation, Jg. 57, H. 3, S. 165–174. – <https://doi.org/10.1055/s-0044-101819>.
- Klein, H. J./Heuser, A. E. (2008): The learning of socialization content: A framework for researching orientating practices. In: Research in Personnel and Human Resources Management, Vol. 27, pp. 279–336. – [https://doi.org/10.1016/S0742-7301\(08\)27007-6](https://doi.org/10.1016/S0742-7301(08)27007-6).
- Klieme u. a. 2010 = Klieme, E., Artelt, C., Hartig, J., Jude, N., Köller, O., Prenzel, M., Schneider, W./Stanat, P. (Hrsg.) (2010): PISA 2009: Bilanz nach einem Jahrzehnt. – Münster: Waxmann.
- Kluczniok u. a. 2013 = Kluczniok, K./Lehrl, S./Kuger, S./Roszbach, H. G. (2013). Quality of the home learning environment during preschool age-Domains and contextual conditions. European Early Childhood Education Research Journal, Vol. 21, No. 3, pp. 420–438. – <https://doi.org/10.1080/1350293X.2013.814356>.
- KMK 2010 = Kultusministerkonferenz (2010): Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland 2010 – 2014. – URL: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2010/2010_10_26-Ausbildungspakt-2010-2014.pdf. – Download vom 01.02.2023.
- KMK 2015 = Kultusministerkonferenz (2015): Übergang von der Grundschule in Schulen des Sekundarbereichs I und Förderung, Beobachtung und Orientierung in den Jahrgangsstufen 5 und 6 (sog. Orientierungsstufe). – URL: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_02_19-Uebergang_Grundschule-SI-Orientierungsstufe.pdf. – Download vom 21.02.2023.
- KMK 2017a = Kultusministerkonferenz (2017): Empfehlung zur Beruflichen Orientierung an Schulen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.12.2017. – Bonn.

KMK 2017b = Kultusministerkonferenz (2017): Empfehlung zur Beruflichen Orientierung an Schulen. Rahmenvereinbarung über die Zusammenarbeit von Schule und Berufsberatung zwischen der Kultusministerkonferenz und der Bundesagentur für Arbeit. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.10.2004 i. d. F. vom 01.06.2017. – Bonn.

KMK 2019a = Kultusministerkonferenz (2019a): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. – Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 16.05.2019. – Bonn.

KMK 2019b = Kultusministerkonferenz (2019b): Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. – Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i. d. F. vom 16.05.2019. – Bonn.

KMK 2021a = Kultusministerkonferenz (2021a): Rahmenvereinbarung über die Berufsschule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2015 i. d. F. vom 09.09.2021. – Bonn.

KMK 2021b = Kultusministerkonferenz (2021b): Kompetenzorientiertes Qualifikationsprofil für den Unterricht der Berufsschule im Bereich Wirtschafts- und Sozialkunde gewerblich-technischer Ausbildungsberufe. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 17.06.2021. – Bonn.

KMK 2022 = Kultusministerkonferenz (2022): Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen. (Beschluss der JMK vom 13./14.05.2004 und Beschluss der KMK vom 03./04.06.2004 i. d. F. vom 06.05.2021 (JFMK) und 24.03.2022 (KMK). – URL: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_03-Fruehe-Bildung-Kindertageseinrichtungen.pdf. – Download vom 10.01.2023.

KMK/BA 2017 = Rahmenvereinbarung über die Zusammenarbeit von Schule und Berufsberatung zwischen der Kultusministerkonferenz (KMK) und der Bundesagentur für Arbeit (BA) (2017). – URL: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2017/2017-10-16_Rahmenvereinbarung_KMK-BA-Anl-ohne_Wasserzeichen.pdf. – Download vom 01.02.2023.

- Knispel, J. (2019): Die Vergangenheit im Kopf, die Zukunft im Blick – die Relevanz von der Erwerbsbiografie für die berufliche Rehabilitation. Dissertation. – Rheinisch-Westfälische Technische Hochschule Aachen.
- Köck, M. (2018): Basisqualifikationen Berufsorientierung und -beratung. Ein Lehr- und Übungsbuch für Akteure am Übergang Schule-Beruf. – Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kohn, K.-H. P. (2021): Studienwahl ist noch keine Berufswahl – Berufskunde für die Studienberatung. In: Grüneberg, T./Blaich, I./Egerer, J./Knickrehm, B./Liebchen, M./Lutz, L./Nachtigäller, U./Thiel, R. (Hrsg.) (2021): Handbuch Studienberatung, Bd. 1. – Bielefeld: wbv Publikationen, S. 347–356. – <https://doi.org/10.36198/9783838557243>.
- Kracke, B. (2021): Gendersensible schulische berufliche Orientierung. In: Lipowski, K./Kaak, S./Kracke, B. (Hrsg.) (2021): Handbuch schulische berufliche Orientierung, 2. Aufl. – Jena: Friedrich-Schiller-Universität, S. 89–92.
- Kranert, H.-W./Stein, R. A./Warmuth, M. (2022): Dropout in der Beruflichen Rehabilitation. Analyse und Identifikation von Risikofaktoren in der Berufsausbildung. – Bielefeld: wbv.
- Kristen, C./Dollmann, J. (2010): Sekundäre Effekte der ethnischen Herkunft: Kinder aus türkischen Familien am ersten Bildungsübergang. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Special Issue, H. 12, S. 205–229. – https://doi.org/10.1007/978-3-531-92216-4_9.
- Krüger, S./Rohrbach-Schmidt, D./Ebner, C. (2020): Ansehen von Bildungsausschlüssen – geschlechtsspezifische Unterschiede in der Einschätzung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Jg. 49, H. 4, S. 52–55.
- Kruppe, T./Lang, J. (2015): Arbeitseffekte von Umschulungen im Bereich der Altenpflege. In: Aktuelle Berichte, Nr. 19/2015. – Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB).
- Kulcsár, V./Dobrea, A./Gati, I. (2020): Challenges and difficulties in career decision making: Their causes, and their effects on the process and the decision. In: Journal of Vocational Behavior, Vol. 116, Part A. – <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2019.103346>.

- Landesregierung Nordrhein-Westfalen (2020): Kein Abschluss ohne Anschluss. Übergang Schule – Beruf in NRW. Handbuch zur Umsetzung der Standardelemente und Angebote. – URL: <https://broschuerenservice.nrw.de/files/e/3/e3e1c5c22fcad51ac14ce59a3c69ece0.pdf>. – Download vom 05.08.2022.
- Latzke u. a. 2019 = Latzke, M./Schneidhofer, T. M./Mayrhofer, W./Pernkopf, K. (2019): Karriereforschung: Konzeptioneller Rahmen, zentrale Diskurse und neue Forschungsfelder. In: Kauffeld, S./Spurk, D. (Hrsg.) (2019): Handbuch Karriere und Laufbahnmanagement. – Berlin, Heidelberg: Springer, S. 3–35. – https://doi.org/10.1007/978-3-662-48750-1_41.
- Laueremann, F./Tsai, Y.-M./Eccles, J. S. (2017): Math-related career aspirations and choices within Eccles et al.'s expectancy-value theory of achievement-related behaviors. In: *Developmental Psychology*, Vol. 53, No. 8, pp. 1540–1559. – <https://doi.org/10.1037/dev0000367>.
- LeBouef, S./Dworkin, J. (2021): First-generation college students and family support: A critical review of empirical research literature. In: *Education Sciences*, Vol. 11, No. 6. – <https://doi.org/10.3390/educsci11060294>.
- Lehrl, S. (2018). Qualität häuslicher Lernumwelten im Vorschulalter. Springer Fachmedien. – <https://doi.org/10.1007/978-3-658-20184-5>.
- Lehrl, S./Kluczniok, K./Roszbach, H. G. (2016). Longer-term associations of preschool education: The predictive role of preschool quality for the development of mathematical skills through elementary school. *Early Childhood Research Quarterly*, Vol. 36, 3rd Quarter, pp 475–488. – <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.01.013>.
- Lehrl u. a. 2017 = Lehrl, S./Kluczniok, K./Roszbach, H. G./Anders, Y. (2017). Longer-term effects of a high-quality preschool intervention on children's mathematical development through age 12: Results from the German model project Kindergarten of the Future in Bavaria. *Global Education Review*, Vol. 4, No. 3.

- Lent u. a. 2018 = Lent, R. W./Sheu, H.-B./Miller, M. J./Cusick, M. E./Penn, L. T./Truong, N. N. (2018): Predictors of science, technology, engineering, and mathematics choice options: A meta-analytic path analysis of the social-cognitive choice model by gender and race/ethnicity. In: *Journal of Counseling Psychology*, Vol. 65, No. 1, pp. 17–35. – <https://doi.org/10.1037/cou0000243>.
- Lent, R. W./Brown, S. D. (2021): Career Development and Counseling: An Introduction. In: Brown, S. D./Lent, R. W. (Eds.) (2021): *Career development and counseling. Putting theory and research to work.* – Hoboken, NJ: Wiley, pp. 1–29.
- Lent, R. W./Brown, S. D./Hackett, G. (1994): Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. In: *Journal of Vocational Behavior*, Vol. 45, No. 1, pp. 79–122. – <https://doi.org/10.1006/jvbe.1994.1027>.
- Lent, R. W./Brown, S. D./Hackett, G. (2000): Contextual supports and barriers to career choice: A social cognitive analysis. In: *Journal of Counseling Psychology*, Vol. 47, No. 1, pp. 36–49. – <https://doi.org/10.1037/0022-0167.47.1.36>.
- Levin, N./Lipshits-Brazilier, Y./Gati, I. (2022): The identification and validation of five types of career indecision: A latent profile analysis of career decision-making difficulties. In: *Journal of Counseling Psychology*, Vol. 69, No. 4, pp. 452–462. – <https://doi.org/10.1037/cou0000603.suppl>.
- LifBi 2017 = Leibniz-Institut für Bildungsverläufe (2017): Studienwahl von Frauen und Männern: Interessiert oder gut kalkuliert? – URL: https://www.neps-studie.de/de-de/neps-home/ergebnisse?udt_3255_param_detail=968. – Download vom 01.02.2023.
- LifBi 2019 = Leibniz-Institut für Bildungsverläufe (2019): Studienwahl von Frauen und Männern: Interessiert oder gut kalkuliert? – URL: https://www.lifbi.de/Portals/13/NEPS%20Ergebnisse%20kompakt/Webview/2016-21_D_Studienwahl%20von%20Frauen%20und%20M%C3%A4nnern%20interessiert%20oder%20gut%20kalkuliert_final.pdf. – Download vom 01.02.2023.

- Lipowski, K./Kaak, S./Kracke, B. (2021): Handbuch schulische berufliche Orientierung, 2. Aufl. – Jena: Friedrich-Schiller-Universität.
- Lorenz u. a. 2020 = Lorenz, R./Lepper, C./Brüggemann, T./McElvany, N. (2020): Unterricht während der Corona-Pandemie: Lehrkräftebefragung, Ergebnisse Teil I „Der Unterricht“. – Dortmund: Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS).
- Ludewig u. a. 2022 = Ludewig, U./Schlitter, T./Lorenz, R./Kleinkorres, R./Schaukelberger, R./Frey, A./McElvany, N. (2022): Die COVID-19 Pandemie und Lesekompetenz von Viertklässler*innen. Ergebnisse der IFS-Schulpanelstudie 2016–2021. – Dortmund: Technische Universität Dortmund, Institut für Schulentwicklungsforschung. – URL: https://ifs.ep.tu-dortmund.de/storages/ifs-ep/r/Downloads_allgemein/COVID19-Pandemie_und_Lesekompetenz__IFS-Schulpanelstudie__pass.pdf. – Download vom 01.02.2023.
- Maaz u. a. 2010 = Maaz, K./Baumert, J./Gresch, C./McElvany, N. (Hrsg.) (2010): Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten. – Berlin: BMBF.
- Maaz, K./Baeriswyl, F./Trautwein, U. (2011): Herkunft zensiert? – Berlin: Vodafone Stiftung Deutschland.
- Maier, T. (2020): Auswirkungen der „Corona-Krise“ auf die duale Berufsausbildung. Risiken, Konsequenzen und Handlungsnotwendigkeiten. – Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Maier u. a. 2020 = Maier, T./Zika, G./Kalinowski, M./Steeg, S./Mönning, A./Wolter, M./Hummel, M./Schneemann, C. (2020): Covid-19-Krise: Die Arbeit geht weiter, der Wohlstand macht Pause – Ergebnisse der sechsten Welle der BIBB-IAB-Qualifikations- und Berufsprojektionen bis zum Jahr 2040. In: BIBB Report, Nr. 4. – Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Maier-Gutheil, C./Stanik, T./Weinhardt, M. (2021): Onlineberatung. In: Grüneberg, T./Blaich, I./Egerer, J./Knickrehm, B./Liebchen, M./Lutz, L./Nachtigäller, U./Thiel, R. (Hrsg.) (2021): Handbuch Studienberatung, Bd. 1. – Bielefeld: wbv Publikationen, S. 463–470. – <https://doi.org/10.36198/9783838557243>.

- Majer, S. (2018): Studienerfolg von traditionellen und beruflich qualifizierten Studierenden. In: Bornkessel, P. (Hrsg.) (2018): Erfolg im Studium: Konzeptionen, Befunde und Desiderate. – Bielefeld: wbv Publikationen, S. 175–225.
- Mann u. a. 2020 = Mann, A./Denis, V./Schleicher, A./Ekhtiari, H./Forsyth, T./Liu, E./Chambers, N. (2020): Dream Jobs? Teenagers' Career Aspirations and the Future of Work. – Paris: OECD.
- Melhuish u. a. 2015 = Melhuish, E./Ereky-Stevens, K./Petrogiannis, K./Ariescu, A./Penderi, E./Rentzou, K./Tawell, A./Slot, P./Broekhuizen, M./Leseman, P. (2015): A review of research on the effects of Early Childhood Education and Care (ECEC) upon child development.
- Michaelis u. a. 2022 = Michaelis, C./Busse, R./Seeber, S./Eckelt, M. (2022): Nachschulische Bildungsverläufe in Deutschland. Schulentlassene zwischen institutionalisierten Idealwegen und schwierigen Umwegen. – Bielefeld: wbv Media.
- Miller, K./Cunningham, J./Lehmann, E. (2021): Extending the university mission and business model: influences and implications. In: Studies in Higher Education, Vol. 46, No. 5, pp. 915–925. – <https://doi.org/10.1080/03075079.2021.1896799>.
- Mönning u. a. 2021 = Mönning, A./von dem Bach, N./Helmrich, R./Steeg, S./Hummel, M./Schneemann, C./Weber, E./Wolter, M./Zika, G. (2021): „Move On“ III: Folgen eines veränderten Mobilitätsverhaltens für Wirtschaft und Arbeitsmarkt. Wissenschaftliche Diskussionspapiere, H. 230. – Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Moraal u. a. 2010 = Moraal, D./Azeez, U./Lorig, B./Schreiber, D. (2010): Betriebliche Weiterbildung und Kompetenzentwicklung – fachübergreifende Kompetenzen gewinnen an Bedeutung. – Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung. – URL: <https://www.bibb.de/de/68311.php>. – Download vom 01.02.2023.
- Munz, C. (2007): Berufsbiografie selbst gestalten. Wie sich Kompetenzen für die Berufslaufbahn entwickeln lassen, 2. Aufl. – Bielefeld: Bertelsmann.

- Müthing, K./Razakowski, J./Gottschling, M. (2018): LBS-Kinderbarometer Deutschland 2018. Stimmungen, Trends und Meinungen von Kindern aus Deutschland. – URL: https://www.lbs.de/media/unternehmen/west_6/kibaro/LBS-Kinderbarometer_Deutschland_2018.pdf. – Download vom 04.08.2022.
- Nagy u. a. 2015 = Nagy, G./Lindner, C./Lüdtke, O./Trautwein, U. (2015): Ein konfirmatorisches Cosinusfunktionsmodell für den Circumplex: Eine Integration des variablenbezogenen und personenbezogenen Aspekts des Circumplex. In: Tarnai, C./Hartmann, F. G. (Hrsg.) (2015): Berufliche Interessen. Beiträge zur Theorie von J. L. Holland. – Münster: Waxmann, S. 185–221.
- Neises u. a. 2017 = Neises, F./Thate, E./Laba, A./Berning, G./Kolter, U./Moosburger, K./Hestermann, U. (2017): Assistierte Ausbildung – ein Instrument auf dem Prüfstand. Einsichten aus der Praxis und Konsequenzen für die weitere Entwicklung der Assistierte Ausbildung nach § 130 SGB III. – Berlin: Kooperationsverbund Jugendsozialarbeit.
- Neuber-Pohl, C. (2017): Das Pflege- und Gesundheitspersonal wird knapper. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Bd. 46, S. 4–5.
- Neuenschwander, M. (2020): Elternarbeit in der Berufsorientierungsphase. In: Brüggemann, T./Rahn, S. (Hrsg.): Berufsorientierung. – Münster: Waxmann, S. 291–302.
- Neugebauer, M./Daniel, A. (2021): Studienabbruch und Berufsaussichten. Experimentelle Studien zu den Einstellungschancen auf dem Arbeits- und Ausbildungsmarkt. In: Neugebauer, M./Daniel, H.-D./Wolter, A. (Hrsg.) (2021): Studienerfolg und Studienabbruch. – Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 301–322. – https://doi.org/10.1007/978-3-658-32892-4_13.
- Neugebauer, M./Heublein, U./Daniel, A. (2019): Studienabbruch in Deutschland: Ausmaß, Ursachen, Folgen, Präventionsmöglichkeiten. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 22, H. 5, S. 1025–1046. – <https://doi.org/10.1007/s11618-019-00904-1>.

- Nickolaus, R. (o. J.). Ausgewählte Ergebnisse zur Kompetenzentwicklung und Umsetzung der Schulversuche AVdual und BFPE. Unveröffentlichte Präsentation. – Stuttgart: Universität Stuttgart.
- Nickolaus, R./Mokkonko, S. (2020): Berufsorientierung in berufsbildenden Schulen. Bedarfe, Maßnahmen und Effekte. In: Brüggemann, T./Rahn, S. (Hrsg.) (2020): Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch, 2. Aufl. – Münster: Waxmann, S. 326–336.
- Nonte, S./Steinmayr, R./Scholz, L. A. (2020): Geschlechterunterschiede in mathematischen und naturwissenschaftlichen Kompetenzen. In: Schwippert, K./Kasper, D./Köller, O./McElvany, N./Selter, C./Steffensky, M./Wendt, H. (Hrsg.) (2020): TIMSS 2019. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. – Münster: Waxmann, S. 223–262. – <https://doi.org/10.31244/9783830993193>.
- Nye u. a. 2012 = Nye, C./Su, R./Rounds, J./Drasgow, F.: Vocational interests and Performance: A quantitative summary of over 60 years of research. In: Perspectives on Psychological Science, Volume 7, Issue 4. – <https://doi.org/10.1177/1745691612449021>.
- Ohlemann, S. (2021): Berufliche Orientierung zwischen Heterogenität und Individualisierung. Beschreibung, Messung und Konsequenzen zur individuellen Förderung in Schule. – Wiesbaden: Springer VS. – <https://doi.org/10.1007/978-3-658-33039-2>.
- Oppermann, E./Brunner, M./Anders, Y. (2019): The interplay between preschool teachers' science self-efficacy beliefs, their teaching practices, and girls' and boys' early science motivation. In: Learning and Individual Differences, Vol. 70, pp. 86–99. – <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.01.006>.
- Oppermann, E./Hummel, T./Anders, Y. (2020): Preschool teachers' science practices: Associations with teachers' qualifications and their self-efficacy beliefs in science. In: Early Child Development and Care, Vol. 191, No. 5, pp. 800–814. – <https://doi.org/10.1080/03004430.2019.1647191>.

- Oppermann, E./Keller, L. (2018): Geschlechtsunterschiede in der frühen MINT-Bildung – Forschungsüberblick. – Berlin: Stiftung Haus der kleinen Forscher.
- Oppermann u. a. 2021 = Oppermann, E./Vinni-Laakso, J./Juuti, K./Loukomies, A./Salmela-Aro, K. (2021): Elementary school students' motivational profiles across Finnish language, mathematics and science: Longitudinal trajectories, gender differences and STEM aspirations. In: *Contemporary Educational Psychology*, Vol. 64. – <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101927>.
- Ordemann, J. (2022): Nicht-traditionelle Hochschulabsolvent(inn)en und der Arbeitsmarkt. In: Wolter, A./Kerst, C. (Hrsg.) (2022): *Studierfähigkeit beruflich Qualifizierter ohne schulische Studienberechtigung: Studienvoraussetzungen, Studienverläufe und Studienerfolg*. – Wiesbaden: Springer VS, S. 273–294. – https://doi.org/10.1007/978-3-658-35429-9_11.
- Ostermann, K./Patzina, A. (2019): Ein duales Studium begünstigt den Berufseinstieg. In: *IAB-Kurzbericht 25 (2019)*. – Nürnberg: IAB.
- Ostermeier, C. (2004): *Kooperative Qualitätsentwicklung in Schulnetzwerken*. – Münster: Waxmann.
- Pape u. a. 2021 = Pape, N./Heil, K./Lange-Vester, A./Bremer, H. (2021): Studienzweifel und Studienabbruch als Folge kultureller Passungsverhältnisse im Hochschulalltag – Ergebnisse aus dem qualitativen Verbundprojekt „Studienabbruch, Habitus und Gesellschaftsbild“ (STHAGE). In: Neugebauer, M./Daniel, H.-D./Wolter, A. (Hrsg.) (2021): *Studienerfolg und Studienabbruch*. – Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 95–125. – https://doi.org/10.1007/978-3-658-32892-4_5.
- Peinemann, K./Peinemann, M. (2017): Berufsorientierung als Tätigkeitsfeld des Bildungspersonals bei Bildungsdienstleistern in geförderten Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung. *Berufsbildungspersonal in Bildungsdienstleistern und Betrieben*. In: French, M./Diettrich, A. (Hrsg.) (2017): *Berufsbildungspersonal in Bildungsdienstleistern und Betrieben*. – Universität Rostock, S. 193–212.

- Pelz, R./Schulze-Stocker, F./Cesca, S. K. (2021): Empirische Befunde zur Studienwahl als Ausgangspunkt für Studienberatung. In: Grüneberg, T./Blaich, I./Egerer, J./Knickrehm, B./Liebchen, M./Lutz, L./Nachtigäller, U./Thiel, R. (Hrsg.) (2021): Handbuch Studienberatung, Bd. 1. – Bielefeld: wbv Publikationen, S. 247–259. – <https://doi.org/10.36198/9783838557243>.
- Peschner, J./Sarigöz, S. (2015): Berufseinstiegsbegleitung: zentrales Strukturelement der Initiative Bildungsketten. In: Solga, H./Weiß, R. (Hrsg.) (2015): Wirkung von Fördermaßnahmen im Übergangssystem. Forschungsstand, Kritik, Desiderata, Bd. 17. – Bielefeld: Bertelsmann, S. 101–116.
- Pfeiffer, I. (2000): Berufliche Umorientierung: Ressourcen und Risikofaktoren: Eine empirische Studie zum Umschulungserfolg im Kontext der beruflichen Rehabilitation. Dissertation. – Freie Universität Berlin.
- Podeszfa, H. (1997): Fortbildung und Umschulung von Rehabilitanden und Rehabilitandinnen in Ostdeutschland – Situation während der beruflichen Rehabilitation und Perspektiven. In: Mitteilungen aus Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Nr. 30, S. 269–282.
- Prenzel u. a. 2004 = Prenzel, M./Jäger, M./Reese, M./Drechsel, B. (Hrsg.) (2004): Nur wer mitmacht, kann gewinnen! Ergebnisse der Evaluation des BLK-Modellversuchsprogramms „Qualitätsverbesserung in Schulen und Schulsystemen (QuiSS)“. – Kiel: IPN.
- Prenzel, M./Ostermeier, C. (2006): Improving mathematics and science instruction: a program for the professional development of teachers. In: Oser, F./Achtenhagen, F./Renold, U. (Eds.) (2006): Competence oriented teacher training. – Rotterdam: Sense.
- Pryor, R./Bright, J. (2009): Game as a career metaphor: a chaos theory career counselling application. In: British Journal of Guidance & Counselling, Vol. 37, No. 1, pp. 39–50. – <https://doi.org/10.1080/03069880802534070>.
- QA 2021 = Bayerisches Landesamt für Schule – Qualitätsagentur (2021): Das bayerische Qualitätstableau. Bayern macht gute Schule, 3. Aufl. – Gunzenhausen.

- Rahn u. a. 2020 = Rahn, S./Brüggemann, T./Hartkopf, E./Fuhrmann, C. (2020): Berufliche Orientierungs- und Übergangsprozesse Jugendlicher in der Sekundarstufe I im Spiegel einer regionalen Panelstudie. In: Brüggemann, T./Rahn, S. (Hrsg.) (2020): Berufsorientierung. Münster: Waxmann, S. 141–156.
- Rat der Arbeitswelt (2021): Vielfältige Ressourcen stärken – Zukunft gestalten. – Berlin: Rat der Arbeitswelt.
- Reiber, K./Küpper, A./Mohr, J. (2021): Wunsch und Wirklichkeit in der Pflegeausbildung. Eine laufbahnbezogene Perspektive auf Berufsorientierung im Kontext von Fachkräftebedarf. In: Weyland, U./Ziegler, B./Driesel-Lange, K./Kruse, A. (Hrsg.) (2021): Entwicklungen und Perspektiven der Berufsorientierung. Stand und Herausforderungen. – Leverkusen: Barbara Budrich, S. 179–195.
- Reinhold u. a. 2022 = Reinhold, S./Holzberger, D./Kosel, C./Seidel, T. (2022): German first-generation students' trajectories from study aspiration to study satisfaction. Manuscript in preparation for publication. – <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.964703>.
- Reinhold, S./Holzberger, D./Seidel, T. (2018): Encouraging a career in science: a research review of secondary schools' effects on students' STEM orientation. In: *Studies in Science Education*, Vol. 54, No. 1, pp. 69–103. – <https://doi.org/10.1080/03057267.2018.1442900>.
- Reiss u. a. 2016 = Reiss, K./Sälzer, C./Schiepe-Tiska, A./Klieme, E./Köller, M. (Hrsg.) (2016): PISA 2015. Eine Studie zwischen Kontinuität und Innovation. – Münster: Waxmann.
- Reiss u. a. 2019 = Reiss, K./Weis, M./Klieme, E./Köller, M. (Hrsg.) (2019): PISA 2015. Eine Studie zwischen Kontinuität und Innovation. – Münster: Waxmann.
- Reißig u. a. 2018 = Reißig, B./Tillmann, F./Steiner, C./Recksiedler, C. (2018): Was kommt nach Schule? Wie sich Jugendliche mit Hauptschulbildung auf den Übergang in die Ausbildung vorbereiten. – München: Deutsches Jugendinstitut.

- Reißig, B./Mahl, F. (2020): Berufsorientierung im Regionalen Übergangsmangement. Anforderungen, Handlungsaufgaben und Entwicklungsperspektiven. In: Brüggemann, T./Rahn, S. (Hrsg.) (2020): Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch, 2. Aufl. – Münster: Waxmann, S. 533–540.
- Relikowski, I./Yilmaz, E./Blossfeld, H.-P. (2012): Wie lassen sich die hohen Bildungsaspirationen von Migranten erklären? Eine Mixed-Methods-Studie zur Rolle von strukturellen Aufstiegschancen und individueller Bildungserfahrung. In: Becker, R./Solga, H. (Hrsg.): Soziologische Bildungsforschung. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Jg. 52. – Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 111–136. – https://doi.org/10.1007/978-3-658-00120-9_5.
- Renkl, A. (2018): Bildungsforschung: Die Perspektive der Forschung zu Lernen und Instruktion. In: Tippelt, R./Schmidt-Hertha, B. (Hrsg.) (2018): Handbuch Bildungsforschung, Bd. 2. – Heidelberg: Springer, S. 925–946. – https://doi.org/10.1007/978-3-531-19981-8_40.
- Renner, M. (2022): Das Orientierungskonzept für Auszubildende zur Förderung der Durchlässigkeit beim Übergang in die Gekoppelte Fortbildung – zielgruppengerecht und ganzheitlich. In: Wilbers, K. (Hrsg.): Durchlässigkeit und industrielle Transformation auf dem DQR-Niveau 5 gestalten. Konzeption einer beruflichen Fortbildung zum/zur Geprüften Berufsspezialisten/in im InnoVET-Projekt BIRD. – Berlin: epubli, S. 215–241.
- Richter, P. (2022): Von der Ausbildung ins Erwerbsleben. – Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Rippler, S./Woischwill, B. (2014): Aus-, Fort- oder Weiterbildung: Wege zum erfolgreichen Quereinstieg. In: Erfolgreich als Quereinsteiger. – Wiesbaden: Springer Gabler, S. 15–34. – <https://doi.org/10.1007/978-3-658-00869-7>.
- Ritz, A./Sinelli, P. (2013): Talent Management und Nachfolgeplanung – zwei Seiten derselben Medaille. In: Pekruhl, U./Spaar, R./Zölch, M. (Hrsg.) (2013): Human Resource Management. Jahrbuch 2013. – Zürich: Weka, S. 177–207.

- Ritzen, J. (2019): Happiness as a guide to labor market policy. – IZA World of Labor 2019. – <https://doi.org/10.15185/izawol.149.v2>.
- Rojewski, J. W. (2005): Occupational aspirations: Constructs, meanings, and application. In: Brown, S. D./Lent, R. W. (Eds.) (2005): *Career Development and Counseling. Putting Theory and Research to Work*. – Hoboken, NJ: Wiley, pp. 131–154.
- Roth, T. (2018): The influence of parents' social capital on their children's transition to vocational training in Germany. In: *Social Networks*, Vol. 55, pp. 74–85. – <https://doi.org/10.1016/j.socnet.2018.05.006>.
- Roux, S./Tietze, W. (2007): Effekte und Sicherung von (Bildungs-)Qualität in Kindertageseinrichtungen. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 27, S. 367–384.
- Rübner M./Höft S. (2016): Berufswahl als mehrdimensionaler Prozess. In: Kaufeld, S./Spurk, D. (Hrsg.) (2016): *Handbuch Karriere und Laufbahnmanagement*. Springer Reference Psychologie, S. 1–25. – https://doi.org/10.1007/978-3-662-45855-6_1-1.
- Rudolph, C. W./Zacher, H./Hirschi, A. (2018): Empirical developments in career construction theory. In: *Journal of Vocational Behavior*, Vol. 111, pp. 1–6. – <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2018.12.003>.
- Rump, J./Wilms, G./Eilers, S. (2014): Die Lebensphasenorientierte Personalpolitik. In: Rump, J./Eilers, S. (Hrsg.) (2014): *Lebensphasenorientierte Personalpolitik, IBE-Reihe*. – Berlin, Heidelberg: Springer, S. 3–69. – https://doi.org/10.1007/978-3-642-41665-1_1.
- Sampson, J. P./Osborn, D. S./Bullock-Yowell, E. (2021): Promoting career choices. In: Brown, S. D./Lent, R. W. (Eds.) (2005): *Career Development and Counseling. Putting Theory and Research to Work*. – Hoboken, NJ: Wiley, pp. 675–701.
- Savickas, M. L. (2002): Career construction: A developmental theory of vocational behavior. In: Brown, D. (Ed.) (2002): *The Jossey-Bass business & management series. Career choice and development*, 4. Ed. – San Francisco, CA: Jossey-Bass, pp. 149–205.

- Savickas, M. L. (2005): The theory and practice of career construction. In: Brown, S. D./Lent, R. W. (Eds.) (2005): *Career Development and Counseling. Putting Theory and Research to Work.* – Hoboken, NJ: Wiley, pp. 42–70.
- Savickas, M. L. (2012): Life design: A paradigm for career intervention in the 21st century. In: *Journal of Counseling & Development*, Vol. 90, No. 1, pp. 13–19. – <https://doi.org/10.1111/j.1556-6676.2012.00002.x>.
- Savickas, M. L./Porfeli, E. J. (2012): Career adapt-abilities scale: construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. In: *Journal of Vocational Behavior*, Vol. 80, No. 3, pp. 661–673. – <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.01.011>.
- Schäffer, B./Dörner, O./Krämer, F. (2015): Lernen in Lebensphasen – eine Alternative zum lebenslangen Lernen? In: *Zeitschrift für Weiterbildung*, Nr. 38, S. 267–286. – <https://doi.org/10.1007/s40955-015-0036-7>.
- Schauvelberger, R./McElvany, N. (2022): Schulische Berufsorientierung – Der Einfluss schulischer Unterstützung auf die Entwicklung der Berufsorientierungskompetenz von Schülerinnen und Schülern. Vortrag auf der 9. Tagung der Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung (GEBF), Bamberg, Deutschland.
- Scheiermann, G. (2022): Integrationsperspektive duales System? Gelingensbedingungen für die Eingliederung Geflüchteter in die betriebliche Ausbildung. – Bielefeld: wbv Publikationen.
- Schiersmann, C. (2007): Selbstverständnis beruflicher Weiterbildung. In: *Berufliche Weiterbildung.* – Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. – https://doi.org/10.1007/978-3-531-90597-6_2.
- Schiersmann, C. (2022): Beraten im Kontext lebenslangen Lernens. – Bielefeld: wbv Publikationen. – <https://doi.org/10.36198/9783838558264>.
- Schmidt-Hertha, B./Tippelt, R. (2022): Übergänge in der Erwerbsphase. Eine Zwischenbilanz zum Forschungsstand aus sozio-ökologischer Perspektive. In: Andersen, S./Bauer, P./Stauber, B./Walther, A. (Hrsg.) (2022): *Doing Transitions – die Hervorbringung von Übergängen im Lebenslauf.* *Zeitschrift für Pädagogik*, Nr. 68, Beiheft, S. 147–162.

- Schneider u. a. 2017 = Schneider, H./Franke, B./Woisch, A./Spangenberg, H. (2017): Erwerb der Hochschulreife und nachschulische Übergänge von Studienberechtigten: Studienberechtigte 2015 ein halbes Jahr vor und ein halbes Jahr nach Schulabschluss. In: Forum Hochschule, Bd. 4. – Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW). – URL: https://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201704.pdf. – Download vom 01.02.2023.
- Schröder, E. (2018): Berufliche Entwicklung im Jugendalter. In: Gniewosz, B./Titzmann, P. (Hrsg.) (2018): Handbuch Jugend. Psychologische Sichtweisen auf Veränderungen in der Adoleszenz. – Stuttgart: Kohlhammer, S. 310–329.
- Schröder, M. (2021): Ausdifferenzierung des Studienangebots in Deutschland. In: Grüneberg, T./Blaich, I./Egerer, J./Knickrehm, B./Liebchen, M./Lutz, L./Nachtigäller, U./Thiel, R. (Hrsg.) (2021): Handbuch Studienberatung, Bd. 1. – Bielefeld: wbv Publikationen, S. 291–297. – <https://doi.org/10.36078/9783838557243>.
- Schwippert u. a. 2020 = Schwippert, K./Kasper, D./Köller, O./McElvany, N./Selter, C./Steffensky, M./Wendt, H. (2020): TIMSS 2019: Wichtige Ergebnisse im Überblick. In: Schwippert, K./Kasper, D./Köller, O./McElvany, N./Selter, C./Steffensky, M./Wendt, H. (Hrsg.) (2020): TIMSS 2019. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. – Münster: Waxmann, S. 13–24. – <https://doi.org/10.31244/9783830993193>.
- Seidel u. a. 2016 = Seidel, T./Reinhold, S./Holzberger, D./Mok, S. Y./Schiepeltiska, A./Reiss, K. (2016): Wie gelingen MINT-Schulen? Anregungen aus Forschung und Praxis. – Münster: Waxmann.
- Seifert, K. H. (1983): Berufswahlreife. In: Berufsberatung und Berufsbildung, Bd. 68, S. 233–251.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (2017): Rahmenlehrplan 1–10 kompakt. Themen und Inhalte des Berliner Unterrichts im Überblick. – URL: <https://www.berlin.de/sen/bildung/unterricht/faecher-rahmenlehrplaene/rahmenlehrplaene/>. – Download vom 07.02.2023.

- Senkbeil u. a. 2019 = Senkbeil M./Eickelmann, B./Vahrenhold, J./Goldhammer, F./Gerick, J./Labusch, A. (2019): Das Konstrukt der computer- und informationsbezogenen Kompetenzen und das Konstrukt der Kompetenzen im Bereich 'Computational Thinking' in ICILS 2018. In: Eickelmann, B./Bos, W./Gerick, J./Goldhammer, F./Schaumburg, H./Schwippert, K./Senkbeil, M./Vahrenhold, J. (Hrsg.) (2019): ICILS 2018 #Deutschland. – Münster: Waxmann, S. 79–111.
- Sharkey, J./Caska, B. (2019): Work-life balance versus work-life merge: a comparative and thematic analysis of workplace well-being. – DBS Business Review, Vol. 3. – <https://doi.org/10.22375/dbr.v3i0.59>.
- Sheu u. a. 2020 = Sheu, H.-B./Lent, R. W./Lui, A. M./Wang, X. T./Phrasavath, L./Cho, H.-J./Morris, T. R. (2020): Meta-analytic path analysis of the social cognitive well-being model: Applicability across life domain, gender, race/ethnicity, and nationality. In: Journal of Counseling Psychology, Vol. 67, No. 6, pp. 680–696. – <https://doi.org/10.1037/cou0000431>.
- Siemens (2021): Sustainability report 2021. – München.
- Sikora, J./Pokropek, A. (2021): Immigrant optimism or immigrant pragmatism? Linguistic capital, orientation towards science and occupational expectations of adolescent immigrants. In: Large-Scale Assessments in Education, Vol. 9, No. 1. – <https://doi.org/10.1186/s40536-021-00101-9>.
- Siraj-Blatchford u. a. 2002 = Siraj-Blatchford, I./Muttock, S./Sylva, K./Gilden, R./Bell, D. (2002). Researching effective pedagogy in the early years. – London: Institute of Education.
- Sirries, S./Vallizadeh, E. (2017): Arbeitsmarktintegration von Geflüchteten: Förderung ist notwendig und erfolgversprechend. In: Wirtschaftsdienst, Jg. 97, H. 9, S. 676–678. – <https://doi.org/10.1007/s10273-017-2196-0>.
- SJBA 2022a = Servicestelle Jugendberufsagenturen (2022a): Was sind Jugendberufsagenturen? – URL: <https://www.servicestelle-jba.de/wws/9.php#/wws/rund-um-jugendberufsagenturen.php?sid=81521439202977185791122275699544894132064104751742753567646934693860Sd683ac31>. – Download vom 02.02.2023.

- SJBA 2022b = Servicestelle Jugendberufsagenturen (2022b): Jugendberufsagenturen bundesweit. – URL: <https://www.servicestelle-jba.de>. – Download vom 01.02.2023.
- Spiegler, T./Bednarek, A. (2013): First-generation students: What we ask, what we know and what it means: An international review of the state of research. In: *International Studies in Sociology of Education*, Vol. 23, No. 4, pp. 318–337. – <https://doi.org/10.1080/09620214.2013.815441>.
- Splanemann, A. (2019): Die Jugend- und Auszubildendenvertretung. Tipps und Arbeitshilfen für die Praxis: Zusammenarbeit mit Betriebsrat und Personalrat, 4. Aufl. – Frankfurt am Main: Bund-Verlag.
- Sponheuer, B. (2010): Employer Branding als Bestandteil einer ganzheitlichen Markenführung. – Wiesbaden: Gabler.
- Spurk, D. (2019): Konzeptualisierung und Messung von beruflichem Laufbahnerfolg. In: Kauffeld, S./Spurk, D. (Hrsg.) (2019): *Handbuch Karriere und Laufbahnmanagement*. – Berlin: Springer, S. 329–359. – https://doi.org/10.1007/978-3-662-48750-1_15.
- Stadt Nürnberg (2020): Nürnberger Orientierungsrahmen für die städtischen Schulen, aktualisierte Aufl. – Nürnberg.
- Statista Research Department (2014): Umfrage in Deutschland zur Art der Weiterbildung oder Umschulung 2013. – URL: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/179824/umfrage/art-der-weiterbildung-oder-umschulung/>. – Download vom 01.02.2023.
- Steffensky u. a. 2019 = Steffensky, M./Anders, Y./Barenthien, J./Hardy, I./Leuchter, M./Oppermann, E./Ziegler, T. (2019): Early steps into science – EASI science: Wirkungen früher naturwissenschaftlicher Bildungsangebote auf die naturwissenschaftlichen Kompetenzen von Fachkräften und Kindern. Wirkungen naturwissenschaftlicher Bildungsangebote auf pädagogische Fachkräfte und Kinder, S. 50–136. – <https://doi.org/10.2307/j.ctvmx3jn8.8>.
- Steiner, K./Kerler, M. (2017): Trends und Bedarfe in der österreichischen Bildungs- und Berufsberatung. AMS report 123/124. – Wien: Arbeitsmarktservice Österreich. – URL: https://ams-forschungsnetzwerk.at/download-pub/AMS_report_123_124.pdf. – Download vom 21.02.2023.

- Stermsek, K./Hillebrecht, S. (2017): Typologie und Chancen des beruflichen Umbruchs. „Zweite Karriere“ als Chance für Arbeitnehmer, Berater und Wissenschaft. In: *Der Betriebswirt*, Jg. 58, H. 1, S. 10–14. – <https://doi.org/10.3790/dbw.58.1.10>.
- StMUK 2021 = Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2021): Lehrplan für die Berufsvorbereitung. – München.
- StMUK/BA 2019 = Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus/Berufsagentur für Arbeit (2019): Rahmenvereinbarung über die Zusammenarbeit von Schule und Berufsberatung in Bayern. – URL: <https://www.verkuendung-bayern.de/baymb1/2020-26>. – Download vom 01.02.2023.
- Stoll, F./Jungo, D./Toddweiler, S. (2006): Foto-Interessen-Test. – Dübendorf (Schweiz): Schweizerischer Verband für Berufsberatung (SVB).
- Stratmann, K. (1995): Geschichte der beruflichen Bildung. Ihre Theorie und Legitimation seit Beginn der Industrialisierung. In: Lenzen, D. (Hrsg.) (1995): *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*, Bd. 9, Teil 1. – Stuttgart: Springer, S. 173–202.
- Stubbe, T. C./Bos, W./Schurig, S. (2017): Der Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe. In: Hußmann, A./Wendt, H./Bos, W./Bremerich-Vos, A./Kasper, D./Lankes, E.-M./McElvany, N./Stubbe, T. C./Valtin, R. (Hrsg.) (2017): *IGLU 2016: Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. – Münster: Waxmann, S. 235–250. – <https://doi.org/10.31244/9783830993193>.
- Stubbe, T. C./Kasper, D./Jentsch, A. (2020): Schullaufbahnpräferenzen am Übergang in die Sekundarstufe und der Zusammenhang mit leistungsrelevanten und sozialen Merkmalen. In: Schwippert, K./Kasper, D./Köller, O./McElvany, N./Selter, C./Steffensky, M./Wendt, H. (Hrsg.) (2020): *TIMSS 2019. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. – Münster: Waxmann, S. 315–330.
- Su, R./Rounds, J./Armstrong, P. I. (2009): Men and things, women and people: A meta-analysis of sex differences in interests. In: *Psychological Bulletin*, Vol. 135, No. 6, pp. 859–884. – <https://doi.org/10.1037/a0017364>.

- Super, D. E. (1955): Dimensions and measurement of vocational maturity. In: Teachers College Record, Vol. 57, pp. 152–163. – <https://doi.org/10.1177/016146815505700306>.
- Super, D. E. (1974): Measuring vocational maturity for counseling and evaluation. – Washington: National Vocational Guidance Association.
- Swanson, J. L./Schneider, M. (2021): The Theory of Work Adjustment. In: Brown, S. D./Lent, R. W. (Eds.) (2021): Career Development and Counseling. Putting Theory and Research to Work. – Hoboken, NJ: Wiley, pp. 33–60.
- Taylor, K. M./Betz, N. E. (1983): Applications of self-efficacy theory to the understanding of career indecision. In: Journal of Vocational Behavior, Vol. 22, No. 1, pp. 63–81. – [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(83\)90006-4](https://doi.org/10.1016/0001-8791(83)90006-4).
- Thaler, R. H./Sunstein, C. R. (2008): Nudge. Improving decisions about health, wealth, and happiness. – New Haven, CT: Yale Univ. Press.
- Theune, K. (2021): Determinanten und Modelle zur Prognose von Studienabbrüchen. In: Neugebauer, M./Daniel, H.-D./Wolter, A. (Hrsg.): Studienerfolg und Studienabbruch. – Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 19–40. – <https://doi.org/10.1007/978-3-658-32892-4>.
- Uhly, A. (2020a): Duale Berufsausbildung in Teilzeit. Empirische Befunde zu Strukturen und Entwicklungen der Teilzeitberufsausbildung (BBiG/HwO) sowie zu Ausbildungsverläufen auf Basis der Berufsbildungsstatistik. – Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Uhly, A. (2020b): Teilzeitberufsausbildung – selten genutzt, aber mit guten Prüfungserfolgsquoten. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Jg. 49, H. 2, S. 51–53.
- vbw 2017 = vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. (Hrsg.) (2017): Bildung 2030 – veränderte Welt. Fragen an die Bildungspolitik. – Münster: Waxmann.
- vbw 2018 = vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. (Hrsg.) (2018): Digitale Souveränität und Bildung. – Münster: Waxmann.

- vbw 2022a = vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. (Hrsg.) (2022): Arbeitslandschaft Bayern: Zunehmenden Ungleichgewichten mit höherer Flexibilität begegnen. Eine vbw Studie, erstellt von der Prognos AG. – München.
- vbw 2022b = vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. (Hrsg.) (2022): Bildung und Resilienz. – Münster: Waxmann. – <https://doi.org/10.31244/9783830995500>.
- Walpuski u. a. 2021 = Walpuski, M./Fischer, V./Lang, M./Leutner, D./Manzel, S./Sumfleth, E. (2021): Chemie, Sozialwissenschaften und Ingenieurwissenschaften: Studienerfolg und Studienabbruch. In: Neugebauer, M./Daniel, H.-D./Wolter, A. (Hrsg.): Studienerfolg und Studienabbruch. – Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 151–175. – https://doi.org/10.1007/978-3-658-32892-4_7.
- Walter, O. (2014): Immigrant optimism in Deutschland? Die Überprüfung einer Hypothese anhand der mathematikbezogenen Motivation und realistischen Bildungsaspiration von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. In: Empirische Pädagogik, Jg. 28, H. 1, S. 36–53.
- Weber, M. (2010): Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus. Kaesler, D. (Hrsg.), vollst. Ausgabe, 3. durchges. Aufl. – München. – <https://doi.org/10.17104/9783406623820>.
- Wecker, C./Fischer, F. (2014): Where is the evidence? A meta-analysis on the role of argumentation for the acquisition of domain-specific knowledge in computer collaborative learning. In: Computers & Education, Vol. 75, pp. 218–228. – <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.02.016>.
- Weinert, S./Ebert, S. (2013): Spracherwerb im Vorschulalter. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 16, H. 2, S. 303–332. – <https://doi.org/10.1007/s11618-013-0354-8>.

- Weyland u. a. 2021 = Weyland, U./Nienkötter, M./Höke, S./Driesel-Lange, K. (2021): Dem Fachkräftebedarf mit betrieblicher Berufsorientierung begegnen? Empirische Erkenntnisse aus dem Projekt „HumanTec“ zu ausgewählten Maßnahmen in betrieblichen Einrichtungen. In: Weyland, U./Ziegler, B./Driesel-Lange, K./Kruse, A. (Hrsg.) (2021): Entwicklungen und Perspektiven der Berufsorientierung. Stand und Herausforderungen. – Leverkusen: Barbara Budrich, S. 196–215.
- Wiesner, K.-M. (2015): Information und Beratung für Beruflich Qualifizierte an der Schnittstelle zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. In: Elsholz, U. (Hrsg.) (2015): Beruflich Qualifizierte im Studium: Analysen und Konzepte zum Dritten Bildungsweg. – Bielefeld: wbv Publikationen, S. 151–162.
- Wiest u. a. 2018 = Wiest, M./Hoffmann, M./Widany, S./Kaufmann, K. (2018): Trends in non-formaler Bildungsbeteiligung in der zweiten Lebenshälfte. In: Gerontol Geriat, Jg. 51, S. 897–902. – <https://doi.org/10.1007/s00391-017-1247-x>.
- Wilbers, K. (2021): Kaufmännische Aus- und Weiterbildung in der Industrie im Umbruch. Digitale Transformation im Zuge von Industrie 4.0 und künstlicher Intelligenz. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, ZBW – Beiheft „Künstliche Intelligenz in der beruflichen Bildung“, S. 55–77.
- Wilbers, K. (2022): Einführung in die Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Schulische und betriebliche Lernwelten erkunden, 3. Aufl. – Berlin: epubli.
- Winkelmann, R. (2014): Unemployment and Happiness. In: IZA World of Labor 2014. – <https://doi.org/10.15185/izawol.94>.
- Wissenschaftlicher Beirat beim Bundesministerium für Wirtschaft und Klimaschutz (2022): Die Zukunft der Arbeit in der digitalen Transformation. – Berlin.
- Woessmann, L. (2019): Facing the life-cycle trade-off between vocational and general education in apprenticeship systems: An economics-of-education perspective. In: jero – Journal for Educational Research Online, Vol. 11, No. 1, pp. 31–46. – URL: <https://www.waxmann.com/artikelART102935>. – Download vom 01.02.2023.

- Woisch, A./Mentges, H./Schoger, L. (2019): Bildungsintentionen und Informationsverhalten von Studienberechtigten des Abschlussjahrgangs 2018. In: DZHW-Brief 05/2019. – Hannover: DZHW.
- Woisch, A./Renneberg, A.-C./Mentges, H. (2018): Wer nimmt ein duales Studium auf? Ergebnisse einer Befragung von Studienberechtigten des Schulabschlussjahrgangs 2015. – https://doi.org/10.34878/2018.02.DZHW_BRIEF.
- Wolter, A./Banscherus, U./Kamm, C. (Hrsg.) (2016): Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen. In: Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen, Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs, Bd. 1. – Münster: Waxmann, S. 19–30.
- Wrzesniewski, A./Dutton, J. E. (2001): Crafting a job: Revisioning employees as active crafters of their work. In: *The Academy of Management Review*, Vol. 26, No. 2, pp. 179–201. – <https://doi.org/10.2307/259118>.
- Zacher, H. (2019): Berufliche Veränderungen: Wenn Erwerbstätige sich neu orientieren. In: Kauffeld, S./Spurk, D. (Hrsg.): *Handbuch Karriere und Laufbahnmanagement*. – Berlin: Springer, S. 585–607. – https://doi.org/10.1007/978-3-662-45855-6_14-1.
- ZDH 2007 = Zentralverband des Deutschen Handwerks (2007): *Ganzheitlich – Passgenau – Anschlussfähig. Grundzüge eines umfassenden und flexiblen Berufslaufbahnkonzepts im Handwerk*. – Berlin.
- Ziegler, B. (2018): Berufliche Aspirationen von Kindern. In: Friese, M. (Hrsg.): *Arbeitslehre und Berufsorientierung modernisieren. Analysen und Konzepte im Wandel von Arbeit, Beruf und Lebenswelt*, S. 151–167. – Bielefeld: wbv.
- Zimmer, J. (2006): *Das kleine Handbuch zum Situationsansatz*. – Berlin: Cornelsen.
- Zutavern u. a. 2020 = Zutavern, S./Enders, M./Rausch, A./Seifried, J. (2020): Auszubildende an Bord holen. „Onboarding“ als unterstützende Maßnahme zur Einführung in den Betrieb. In: *Ueberaus – Journal*. – URL: <https://www.ueberaus.de/www/auszubildende-an-bord-holen.php?rs=true&wid=>. – Download vom 07.02.2023.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Entwicklung der Anzahl der Publikationen zum Thema Berufsorientierung	12
Abbildung 2/I:	Veränderung der beruflichen Struktur 1973 bis 2019	37
Abbildung 2/II:	Veränderung der beruflichen Struktur 1973 bis 2019	38
Abbildung 2/III:	Veränderung der beruflichen Struktur 1973 bis 2019	39
Abbildung 3:	Automatisierungsrisiko der im Jahr 2018 von 15-Jährigen als zukünftiges Beschäftigungsfeld genannten Berufe	41
Abbildung 4:	Projektion von Arbeitskräfteengpässen und -überangeboten nach Berufen für das Jahr 2040	46
Abbildung 5:	RIASEC-Modell beruflicher Interessen	58
Abbildung 6:	Eingrenzung und Kompromissbildung bei der Berufswahl	62
Abbildung 7:	Bronfenbrenners ökosystemisches Entwicklungsmodell	74
Abbildung 8:	Modell familialer Anregungsqualität, bezogen auf die berufliche Orientierung	76
Abbildung 9:	Das strukturell-prozessuale Modell von Qualität in der Kindertagesbetreuung, bezogen auf die berufliche Orientierung	85
Abbildung 10:	Die beliebtesten Berufe nach Geschlecht	97
Abbildung 11:	Medienkompetenz der Lernenden, getrennt nach Schulformen	100
Abbildung 12:	Hilfreiche externe Unterstützungsstrukturen und Berufsorientierungsmaßnahmen aus Sicht der Sekundarschulabsolventinnen und -absolventen	118
Abbildung 13:	Wichtige Berufswahlkriterien der Eltern für ihre Kinder	120
Abbildung 14:	Berufsaspirationen der Eltern für ihre Kinder	124
Abbildung 15:	Bundesweite Programme zur Förderung von Berufsorientierung und Unterstützung in der Ausbildung	151
Abbildung 16:	Azubi-Life-Cycle	158
Abbildung 17:	Hexagon der Modernisierung des Ausbildungsrecruitings	164
Abbildung 18:	Akteure und Institutionen der beruflichen Orientierung im Umfeld des Individuums	184
Abbildung 19:	Beginn der Informationssuche von Abiturientinnen und Abiturienten	185
Abbildung 20:	Umfang der Unterstützung durch die Schule	186
Abbildung 21:	Berufsbezogenes Wissen in verschiedenen Bildungsphasen und (Aus-)Bildungsgängen	187

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 22: Umfang, in dem Abiturientinnen und Abiturienten bei der Berufswahl durch verschiedene Akteure unterstützt werden	199
Abbildung 23: Vernetzung von Akteuren der beruflichen Rehabilitation	217
Abbildung 24: Maßnahmen zur Ersteingliederung nach Art der Behinderung	218
Abbildung 25: Maßnahmen zur Wiedereingliederung nach Art der Behinderung	219
Abbildung 26: Beratungsangebote im System des lebenslangen Lernens in unterschiedlicher Zuständigkeit	228

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Beispiele berufsorientierungsbezogener Themenfelder und Ziele der Primarstufe	94
Tabelle 2:	Übergangsempfehlung und -entscheidung in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland	105
Tabelle 3:	Kompetenzen von Lehrkräften zur Gestaltung schulischer Berufsorientierung	106
Tabelle 4:	Idealistische und realistische Berufsaspirationen von Schülerinnen und Schülern am Ende der 9. Jahrgangsstufe	115
Tabelle 5:	Verankerung der Berufsorientierung in den Lehrplänen ausgewählter Bundesländer	126
Tabelle 6:	Lernbereiche und beispielhafte Module für die Berufsvorbereitung im Rahmen von Berufsvorbereitungsjahr (BVJ), Berufsintegrationsklassen (BIK), Berufsintegrationsvorklassen (BIK/V) und Deutschklassen an Berufsschulen (DK-BS) in Bayern	145
Tabelle 7:	Beispiele für Kompetenzniveaus des Deutschen Qualifikationsrahmens mit erforderlichen fachlichen und personalen Kompetenzen	175
Tabelle 8:	Sprachkompetenz, schulische und berufliche Bildung und Berufserfahrung der Geflüchteten	221
Tabelle 9:	Kriterien zur Auswahl und Begleitung von Teilnehmenden an Angeboten der Berufsorientierung für Zugewanderte	224

Verzeichnis der Mitglieder des AKTIONSRATSBILDUNG

Anders, Yvonne, Prof. Dr. phil., geb. 1977, Inhaberin des Lehrstuhls für Frühkindliche Bildung und Erziehung an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Leiterin verschiedener Drittmittelprojekte beziehungsweise Teilprojekte von Verbundvorhaben, z. B. Evaluation des Gute-Kita-Gesetzes (BMFSFJ), Evaluation des Bundesprogramms „Sprachkitas“ (gefördert vom BMFSFJ), des Projekts „NaQua“ (Qualität naturwissenschaftlicher Bildung in der Kita; gefördert von der DFG), „DigiFam: Untersuchung der Auswirkungen einer digitalisierten Familienbildungskomponente“ (gefördert durch die Carina Stiftung), „DigiPaed“ (gefördert durch das BMBF), wissenschaftliche Leitung der Säule „Bildungsprozesse in lebenslaufspezifischen Lernumwelten“, Mitherausgeberin der Zeitschrift „Frühe Bildung“ und „Zeitschrift für Erziehungswissenschaft“, Mitglied des wissenschaftlichen Beirats der Steuerungsgruppe „Feststellung der Leistungsfähigkeit des Bildungswesens im internationalen Vergleich“ und in der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der KMK.

Arbeitsschwerpunkte: pädagogische Qualität in der frühen Bildung und ihre Auswirkungen, Familienbildung und Zusammenarbeit mit Familien, professionelle Kompetenzen von (früh-)pädagogischen Fachkräften, digitalisierte Lernumgebungen, Umgang mit Diversität im Kindergarten und in Schulen, internationale Vergleichsanalysen, Evaluationsforschung.

Hannover, Bettina, Prof. Dr. phil., geb. 1959, Leiterin des Arbeitsbereichs Schul- und Unterrichtsforschung an der Freien Universität Berlin, Mitglied diverser Zeitschriften-Herausgeberteams und wissenschaftlicher Beiräte, Leiterin verschiedener Drittmittelprojekte, z. B. der DFG oder des BMBF, Mentorin in diversen Graduierten- und Postgraduiertenprogrammen. Von 2012 bis 2017 Mitglied des Fachkollegiums Psychologie der Deutschen Forschungsgemeinschaft, von 2012 bis 2019 Mitglied der Jury des Deutschen Schulpreises der Robert Bosch Stiftung, seit 2005 Mitglied des Vorstandes oder Beirates des Instituts für Schulqualität der Länder Berlin und Brandenburg, seit 2013 Mitglied der Deutschen Akademie der Technikwissenschaften, seit 2021 Stellvertretende Direktorin der Dahlem School of Education der Freien Universität Berlin.

Arbeitsschwerpunkte: schulische Interessen- und Fähigkeitsentwicklung, Selbst und Identität, Geschlecht, Migration, Kulturvergleich.

Jungbauer-Gans, Monika, Prof. Dr. rer. pol, geb. 1963, Wissenschaftliche Geschäftsführerin des Deutschen Zentrums für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW), seit 2014 Mitglied und seit 2020 Vorsitzende des Rats für Sozial- und Wirtschaftsdaten (RatSWD), seit 2020 Mitglied im Hochschulrat der Universität Duisburg-Essen, im Stiftungsrat der Technischen Informationsbibliothek (TIB) Hannover und seit 2021 im Verwaltungsrat des Berlin Institute of Health (BIH), 2017 bis 2021 Mitglied des Konzils der Deutschen Gesellschaft für Soziologie, seit 2002 Mitglied der Sektion Modellbildung und Simulation der DGS (seit 2008 stellvertretende Sprecherin der Sektion), seit 1997 Mitglied der Sektion Medizin- und Gesundheitssoziologie der DGS, seit 1994 Mitglied der DGS, Mitherausgeberin „Soziale Welt – Zeitschrift für sozialwissenschaftliche Forschung“ und Herausgeberbeirat der „Zeitschrift für empirische Hochschulforschung“ (ZeHf).

Arbeitsschwerpunkte: Wissenschafts- und Hochschulforschung, Bildungssoziologie, Arbeitsmarktforschung, Medizin- und Gesundheitssoziologie, qualitative und quantitative Methoden der empirischen Sozialforschung.

Lenzen, Dieter, Prof. em. Dr. Dr. h. c., geb. 1947, Vorsitzender des AKTIONSRATSBILDUNG, 03/2010 bis 02/2022 Präsident der Universität Hamburg, von 2003 bis 2010 Präsident der Freien Universität Berlin, von 2007 bis 2016 Vizepräsident der Hochschulrektorenkonferenz (HRK), Universitätsprofessor für Philosophie der Erziehung an der Freien Universität Berlin, Gastprofessuren (1986–1994) an den Universitäten Stanford, Columbia, Tokyo, Hiroshima und Nagoya, Gründer der „Zeitschrift für Erziehungswissenschaft“, Herausgeber der zwölfbändigen „Enzyklopädie Erziehungswissenschaft“, Initiator der internationalen Strategiekonferenz GUC (Global University Leaders Council Hamburg).

Arbeitsschwerpunkte: Bildungsforschung, Bildungspolitik, Bildungsphilosophie.

McElvany, Nele, Prof. Dr. phil., geb. 1977, seit 2020 Prorektorin Forschung der Technischen Universität Dortmund, seit 2014 geschäftsführende Direktorin des Instituts für Schulentwicklungsforschung (IFS), Leitung der Arbeitsgruppe „Empirische Bildungsforschung mit dem Schwerpunkt Lehren und Lernen im schulischen Kontext“, Professorin für Empirische Bildungsforschung, Associate Editor von „Educational Assessment“, Organisatorin der IFS-Bildungsdialoge und der Dortmunder Symposien der Empirischen Bildungsforschung, Leiterin verschiedener Drittmittelprojekte (DFG, BMBF/KMK, Stiftungen), u. a. von IGLU 2021, und Wissenschaftliche Leiterin NEPS-Etape 4.

Arbeitsschwerpunkte: empirische Bildungsforschung im schulischen Kontext, Kompetenzen von Lehrkräften und Unterrichtsqualität, Schriftsprach-/ Lesekompetenzen, Bildung und Migration, pädagogisch-psychologische Diagnostik und Evaluation.

Seidel, Tina, Prof. Dr. phil., geb. 1974, Technische Universität München, Head of Department Educational Sciences, Inhaberin des Lehrstuhls für Pädagogische Psychologie, Gesamtleitung des BMBF-Projekts „Teach@TUM“ im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung, stellvertretende Sprecherin der DFG-Forschungsgruppe Cosima, Leitung mehrerer DFG- und BMBF-Forschungsprojekte, Mitglied des Senats der Technischen Universität München.

Arbeitsschwerpunkte: Unterrichtsforschung mit Schwerpunkt Sekundarstufe, Professionalisierung von Lehrenden an Schulen und Hochschulen, Forschungssynthesen zu Unterrichtseffektivität.

Tippelt, Rudolf, Prof. em. Dr. phil., geb. 1951, Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik und Bildungsforschung an der Ludwig-Maximilians-Universität München, Gründungsmitglied der World Education Research Association (WERA), Mitherausgeber der „Zeitschrift für Pädagogik“, Durchführung mehrerer Repräsentativstudien zur Weiterbildung, u. a. Vorsitzender des Kuratoriums des Leibniz-Instituts für Bildungsverläufe (LfBi) bis 2018, Vorsitzender des Beirats der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogischer Fachkräfte (WIFF), wissenschaftlicher Experte im Landesbeirat für Erwachsenenbildung, Mitglied des wissenschaftlichen Beirats des Deutschen Jugendinstituts (DJI) und des Deutschen Volkshochschulverbands (DVV).

Arbeitsschwerpunkte: Bildungsforschung, Weiterbildung/Erwachsenenbildung, Bildungsprozesse über die Lebensspanne, Übergang von Bildung in Beschäftigung, Professionalisierung und Fortbildung des pädagogischen Personals, insbesondere auch im internationalen Kontext.

Wilbers, Karl, Prof. Dr, geb. 1964, Inhaber des Lehrstuhls für Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg in Nürnberg, Studiendekan des Fachbereichs Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (WiSo), Mitglied des wissenschaftlichen Beirats des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB), Mitglied der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Sektion „Berufs- und Wirtschaftspädagogik“ (DGfE).

Arbeitsschwerpunkte: Berufsbildung, Personalentwicklung, digitale Transformation, Didaktik, Qualitätsmanagement, Durchlässigkeit von akademischer und beruflicher Bildung.

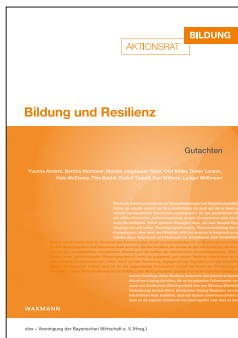
Wößmann, Ludger, Prof. Dr. sc. pol., geb. 1973, Universitätsprofessor für Bildungsökonomie an der Volkswirtschaftlichen Fakultät der Ludwig-Maximilians-Universität München, Leiter des ifo Zentrums für Bildungsökonomik, Distinguished Visiting Fellow der Hoover Institution an der Stanford University, Mitglied der Nationalen Akademie der Wissenschaften Leopoldina, der Deutschen Akademie der Technikwissenschaften acatech und des Wissenschaftlichen Beirats beim Bundeswirtschaftsministerium, Fellow der International Academy of Education, Preisträger des Hermann-Heinrich-Gossen-Preises und des Gustav-Stolper-Preises des Vereins für Socialpolitik, Mitherausgeber des „Handbook of the Economics of Education“.

Arbeitsschwerpunkte: Bildungsökonomik, wirtschaftliche Erträge von Bildung, Effizienz und Chancengleichheit im Schulsystem, internationale Schülerleistungen.

Verzeichnis der externen Experten

Kosel, Christian, Dr. phil., geb. 1989, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Friedl-Schöller-Stiftungslehrstuhl für Pädagogische Psychologie an der TUM School of Social Science and Technology, DFG-Projekt „Interaction II“.
Arbeitsschwerpunkte: Schüler-Lehrer-Interaktion, diagnostische Kompetenz, Aufmerksamkeitsprozesse, visuelle Expertise und professionelle Unterrichtswahrnehmung.

Schaufelberger, Rahim, Dr. phil., geb. 1985, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Schulentwicklungsforschung an der Technischen Universität Dortmund.
Arbeitsschwerpunkte: Bildungsdisparitäten, Bildungsentscheidungen, Berufsorientierung.



vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V.
(Hrsg.)

Bildung und Resilienz

Gutachten

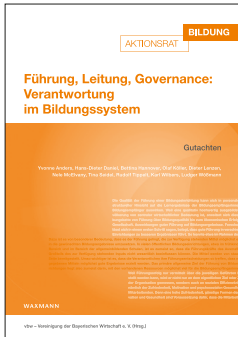
2022, 304 Seiten, broschiert, EUR 24,90
ISBN 978-3-8309-4550-5

Ist unser Bildungssystem ausreichend auf Krisen vorbereitet? Die COVID-19-Pandemie hat offengelegt, dass dies nur sehr bedingt der Fall ist. Komplexe Veränderungen der äußeren Bedingungen stellen Individuen und beziehungsreiche Systeme wie Bildungseinrichtungen vor die Herausforderung, sich schnell und effizient anzupassen. Die Fähigkeit, sich angesichts disruptiver oder kontinuierlicher Stressoren nicht nur zu erholen, sondern daran zu wachsen, wird als Resilienz bezeichnet.

Der Aktionsrat Bildung beantwortet diese und weitere Fragen auf der Grundlage einer empirisch abgesicherten Bestandsaufnahme. Für die einzelnen Bildungsphasen wird aufgezeigt, welche Reformen wirksam dazu beitragen können, auch in Krisenzeiten gute Bildungsergebnisse zu erzielen. Der Aktionsrat Bildung leitet konkrete Handlungsempfehlungen ab und richtet diese an die politischen Entscheidungsträger.



WAXMANN



vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V.
(Hrsg.)

Führung, Leitung, Governance: Verantwortung im Bildungssystem

Gutachten

2021, 280 Seiten, broschiert, EUR 22,90
ISBN 978-3-8309-4400-3

Gute Führung führt zu besseren Bildungsergebnissen, die wiederum spürbare Auswirkungen auf das wirtschaftliche Wachstum und den Wohlstand einer Gesellschaft haben. Diese Zusammenhänge sind empirisch nachgewiesen, und dennoch sind Führungskräfte in deutschen Bildungseinrichtungen häufig nicht oder nicht ausreichend für diese wichtige Aufgabe qualifiziert. Zudem sind die Entscheidungsbefugnisse in vielen Bereichen, wie z. B. in der Personalauswahl und -honorierung, noch zu gering, um effektiv führen zu können.

Der Aktionsrat Bildung widmet sich der Frage, wie die Führung in deutschen Bildungseinrichtungen verbessert werden kann. Als zentrales Element benennt der Aktionsrat Bildung allgemeine sowie bildungsphasenspezifische Handlungsempfehlungen und richtet diese an die politischen Entscheidungsträger.



WAXMANN



vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V.
(Hrsg.)

Bildung zu demokratischer Kompetenz

Gutachten

2020, 280 Seiten, broschiert, EUR 22,90
ISBN 978-3-8309-4181-1

Ist die Demokratie in Deutschland in Gefahr? Welchen Beitrag kann Bildung leisten, um sie zu stärken? Eine demokratische Gesellschaft setzt voraus, dass ihre Bürgerinnen und Bürger von klein auf lernen, andere Meinungen zu respektieren, Konflikte konstruktiv zu lösen und sich aktiv in gemeinschaftliche Willensbildungsprozesse einzubringen. Der Aktionsrat Bildung widmet sich der Frage, wie Demokratiebildung in Deutschland weiterentwickelt werden kann. Es werden die Ursachen und Auswirkungen der weltweiten Zunahme antidemokratischer Tendenzen aus einer interdisziplinären Perspektive beleuchtet und für alle Bildungsphasen der Status quo abgebildet: Welchen Stellenwert hat Demokratiebildung in den Bildungsplänen und in der Ausbildung des pädagogischen Personals? Wie steht es um die demokratischen Kompetenzen der Teilnehmenden im Bildungssystem? Der Aktionsrat Bildung leitet daraus konkrete Handlungsempfehlungen für politische Entscheidungsträger ab.



WAXMANN



Hier finden Sie weitere Gutachten
des Aktionsrats Bildung