

**Jane PORATH**

(Universität Oldenburg)

**Beförderung der Berufsorientierung von Jugendlichen im beruflichen Übergangssystem auf der Folie eines konstruktivistisch-kognitionstheoretischen Lernverständnisses**

Online unter:

[www.bwpat.de/ausgabe27/porath\\_bwpat27.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe27/porath_bwpat27.pdf)

in

**bwp@** Ausgabe Nr. 27 | Dezember 2014

**Berufsorientierung**

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

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | **bwp@** 2001–2014

**bwp@**

[www.bwpat.de](http://www.bwpat.de)

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

**Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online**

Online: [www.bwpat.de/ausgabe27/porath\\_bwpat27.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe27/porath_bwpat27.pdf)

Das berufliche Übergangssystem in Deutschland steht neben einem quantitativen Problem, das die Verbesserung des Ausbildungsplatzangebotes und Erweiterung der Auswahlmöglichkeiten erfordert, auch einem qualitativen Problem gegenüber. Jugendliche, die Bildungsangebote des Übergangssystems wahrnehmen, werden von der Wirtschaft vielfach als ausbildungsunreif und unvermittelbar beurteilt. Verstärkend wirken die stetigen Anforderungserhöhungen der Unternehmen an potentielle Auszubildende. Damit einher geht die Entwicklung, dass weniger Jugendliche ohne Abschluss von allgemeinbildenden Schulen abgehen und mehr nachträglich höherwertige Abschlüsse erwerben. Somit verlängert sich die Phase der Berufsorientierung. Um diesem Qualitätsproblem zu begegnen, sind die Jugendlichen als Individuum zu fokussieren und ihnen passgenaue pädagogische Angebote zu unterbreiten.

Hieran knüpft die diesem Beitrag zugrundeliegende Studie an und klärt, wie bestehende theoretische Einzelerklärungsansätze der beruflichen Entwicklung zu einem konsistenten zeitgemäßen Gesamtmodell zusammengeführt werden können. Im Sinne eines konstruktivistisch-kognitionstheoretischen Lernverständnisses werden vor allem Erklärungsansätze betrachtet, die das Individuum, die Selbstkonzeptentwicklung und die Interaktion des Individuums mit verschiedenen Interaktionspartner(inne)n fokussieren. In einer einjährigen Interventionsstudie in Berufsfachschulklassen wird darüber hinaus in Experimentalklassen mit Lernaufgaben als Intervention und Kontrollklassen die Entwicklung der Berufsorientierung untersucht. Dies ermöglicht zugleich Rückschlüsse auf die Ausprägung und Entwicklung des Selbst- sowie Berufskonzeptes und die Bedeutung der Interaktionsgruppen im Berufsorientierungsprozess der Schüler/-innen, so dass die Gültigkeit des metatheoretischen Modells überprüft werden kann.

---

**Promoting vocational orientation of young people in the vocational transition system based on a constructivist-cognitive concept of learning**

---

The vocational transition system in Germany is facing not only the quantitative problem that the range of vocational training slots and available training options must be expanded, but also a qualitative problem. Young people who make use of the training measures offered by the transition system are often considered to be not mature enough by the business sector to start vocational training and thus have difficulties in finding an apprenticeship position. The situation is further exacerbated by the continuously increasing demands which businesses make on potential trainees. At the same time, fewer young people drop out of general education schools without a diploma and more acquire higher-level qualifications later on. As a result, the vocational orientation phase is getting longer. To resolve this quality problem, it is necessary to focus on the young people as individuals and to offer them tailor-made training measures.

This is the starting point of the study upon which this article is based. The study shows how individual theoretical approaches to explain the process of vocational development can be integrated to form a

consistent and contemporary model of general validity. Based on a constructivist-cognitive concept of learning, those explanatory approaches are presented which focus on the individual, the development of a self-concept and the individual's interaction with different interaction partners. Moreover, the development of vocational orientation is analysed in a one-year intervention study conducted in vocational schools, where experimental classes are being given learning tasks as interventions and other classes serve as a control group. From this study, conclusions can be drawn about the intensity and the characteristics of the process of developing a self-concept and a vocational concept and about the significance of the interaction groups in the students' vocational orientation process so that the validity of the metatheoretical model can be reviewed.

---

## **Beförderung der Berufsorientierung von Jugendlichen im beruflichen Übergangssystem auf der Folie eines konstruktivistisch-kognitionstheoretischen Lernverständnisses**

---

### **1 Einleitung**

Das Bildungssystem in Deutschland hat Jugendliche für den erfolgreichen Übergang von der Schule in das Beschäftigungssystem vorzubereiten und zur Arbeits- und Berufswelt hinzuführen (vgl. Dederling 2002, 27; KMK 1993, 1997). Die gegenwärtige Arbeits- und Berufswelt ist von Umbrüchen und Veränderungen wie dem Entstehen neuer Erwerbsformen, einem steigenden Innovationstempo, einer Flexibilisierung und Technisierung von Arbeitsprozessen sowie dem Paradigmenwechsel von einer Qualifikations- zu einer Kompetenzorientierung gekennzeichnet (vgl. Bellmann/Stegmaier 2007, 10). Hinzu kommt ein demographischer Wandel, der sich in einem prognostizierten Rückgang der leistungsaktiven Bevölkerung (vgl. Famulla et al. 2003, 2). Tatsächlich gelingt es jedoch vielen Jugendlichen nicht, den Übergang von der Schule in das Beschäftigungssystem problemlos zu meistern (vgl. BMBF 2011, 12).

Dies zeigt sich u. a. im Umfang des beruflichen Übergangssystems. Dieses sieht sich trotz der demographischen Veränderungen nach wie vor einer hohen Teilnehmer/-innen-Zahl gegenüber (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012a, 101ff.; BMBF 2011, 12). Insbesondere in die teilqualifizierenden Berufsfachschulen mündet ein Großteil dieser Jugendlichen ein (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012b, 103f.). Sie werden häufig von Seiten der Wirtschaft trotz erfolgreichem Abschluss der mittleren Reife als nicht-ausbildungsreif beurteilt (vgl. DIHK 2011, 3). Dennoch kann keineswegs von einem Scheitern der Berufsorientierung in den Bildungsgängen der Sekundarstufe I und II die Rede sein. Vielmehr kann beobachtet werden, dass ausbildende Unternehmen tendenziell höhere Anforderungen an zukünftige Auszubildende stellen und Schüler(inne)n mit Hochschulzugangsberechtigung den Vorrang geben, so dass die Jugendlichen höherwertige Schulabschlüsse anstreben, die vielfach nachträglich an berufsbildenden Schulen erreicht werden (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012a, 100f.). So bieten auch Berufsfachschulen für Jugendliche die Chance, innerhalb eines Schuljahres den Realschulabschluss zu verbessern (vgl. KMK 2007b, 3).

Da die Jugendlichen bereits in der Realschule arbeits- und berufsorientierende Maßnahmen durchlaufen haben, werden sie in der einjährigen Berufsfachschule keineswegs zum ersten Mal mit Fragen der Berufsorientierung und Berufswahl konfrontiert (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012a, S. 100; Kremer 2010, 1f.). Aus diesem Grund stellt sich dem beruflichen Übergangssystem zusätzlich eine qualitative Problematik, die es bedingt, den Jugendlichen in seiner verlängerten Phase der beruflichen Orientierung und Entwicklung als

Individuum stärker zu fokussieren und passgenaue pädagogische Angebote zu unterbreiten (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012a, 100, 122; Bojanowski/Eckert 2012, 9). In diesen Angeboten gilt es, die berufliche Handlungskompetenz der Jugendlichen zu befördern, um in variierenden beruflichen wie privaten Situationen fachlich angemessen und individuell sowie sozial verantwortlich handeln zu können (vgl. KMK 2007a, 10).

Um diesen Kompetenzerwerb zu unterstützen, gilt es, die arbeits- und berufsorientierenden Maßnahmen hinsichtlich der ihnen zugrundeliegenden Theorie der beruflichen Entwicklung und Berufswahl sowie des zugrundeliegenden Verständnisses von individuellem Lernen und Kompetenzerwerb zu überprüfen und zu reflektieren (vgl. im Folgenden Porath 2013).

## **2 Lernen aus konstruktivistisch-kognitionstheoretischer Sicht**

Während in einer instruktionsorientierten Sicht des Lernens davon ausgegangen wird, dass das Wissen über die Welt relativ stabil, beschreibbar und unabhängig von individuellen Erfahrungen ist und somit vom Lehrenden an den Lernenden vermittelt werden kann, wird in konstruktivistischen Ansätzen das Individuum fokussiert, welches sich auf Basis von Wahrnehmungen und Erfahrungen sein Wissen von der Welt selbst konstruiert (vgl. Rebmann/Schlömer 2010, 8; Rebmann/Tenfelde 2008, 35). Der Kern dieser Denkweise liegt erstens darin, dass Lernen als individueller, aktiver Konstruktionsprozess des Wahrnehmens, des Erfahrung-Machens, des Erwerbs und der Strukturierens von Wissen sowie des Handelns aufgefasst wird. Wissen wird nicht vom Individuum passiv aufgenommen, sondern selbst konstruiert (vgl. Rebmann 2001, 75).

Lernen ist darüber hinaus auch ein grundlegend interaktiver Prozess (vgl. Rebmann 2001, 75). Dem kommunikativen Austausch und dem sprachlichen Aushandeln von Handlungsstrategien und Problemlösungen kommt eine große Bedeutung im Lernprozess zu. Über Sprache und Kommunikation können Bedeutungen ausgehandelt und geteiltes Wissen erzeugt werden, welches das individuelle Wissen sozial orientiert (vgl. Rebmann 2004, 16). Dies impliziert Verantwortung und Bedeutungsoffenheit, da es mehr als einen gangbaren Weg gibt, das Wissen so zu gestalten, dass es in den eigenen Bezugsrahmen passt (vgl. Humbert 2005, 36; Siebert 2000, 9; von Foerster 2009, 44; von Glasersfeld 2009, 32).

Die Berufswahl und berufliche Entwicklung sowie deren Maßnahmen lassen sich unter Berücksichtigung verschiedener Theorien, Ansätze und Modelle erklären (vgl. z. B. Bußhoff 1984, 29, 2009, 27; Gmelch 2003, 8ff.; Hoppe 1980, 94, 156; Seifert 1977, 176ff.). Diese Ansätze fokussieren je nach Ausrichtung das Individuum, die Umwelt des Individuums oder die Interaktion zwischen Individuum und Umwelt und sind auch heute noch geeignet, „individuelle berufsorientierende Prozesse im gesellschaftlichen Kontext zu begleiten“ (Nickel 2010, S. 82). Mit dem dargestellten Lernverständnis lassen sich aus diesen Ansätzen besonders gut die Sichtweise auf berufliche Entwicklung als Interaktionsprozess, als Entscheidungsprozess, als Entwicklungsprozess und als Lernprozess vereinbaren, welche im Folgenden beschrieben werden (vgl. im Folgenden Porath 2013).

### **3 Individuelle Arbeits- und Berufsorientierung**

#### **3.1 Zum Begriff der Arbeits- und Berufsorientierung**

Zeitlich umfasst die berufliche Orientierung die Spanne „von den ersten bewußten, aber noch unsicheren Fragen zur künftigen Berufstätigkeit bis zur planmäßigen Analyse beruflicher Alternativen“ (Dibbern 1993, 26). Die berufliche Orientierung zielt nach aktuellem Verständnis auf die Problematik der individuellen Berufswahlvorbereitung ab und verfolgt die Entwicklung von Berufswahlkompetenz (vgl. Ermert/Friedrich 1990, 2), die als die Fähigkeit und Bereitschaft zu verstehen ist, „die in bestimmten beruflichen Entwicklungsphasen gestellten Berufswahlaufgaben wahrzunehmen, ihren Problemgehalt zu analysieren, dabei die in ihnen liegenden Chancen zur Selbstbestimmung zu entdecken und zu Handlungsmöglichkeiten auszuarbeiten, diese zu entscheiden und mit persönlichen sowie sozialen Bindungsfolgen zu versehen, d. h. zu verantworten, und sie in ein situationsgerechtes Verwirklichungshandeln einzubringen“ (Bußhoff 1984, 67). Mit anderen Worten stellt Berufsorientierung einen Prozess dar, in dem die eigenen beruflichen Interessen und Fähigkeiten im Kontext der Anforderungen der Wirtschafts- und Arbeitswelt, des familiären Herkunftsmilieus und der verschiedenen gesellschaftlichen Sozialisationsinstanzen entwickelt und angemessene berufliche Präferenzen herausgebildet werden (vgl. Kaminski et al. 2010, 4; von Wensierski/Schützer/Schütt 2005, 14). Berufsorientierung dient folglich auch der Persönlichkeitsentwicklung der Jugendlichen und stellt einen individuellen und mehrjährigen Prozess dar, in dessen Verlauf zunächst nur eine temporäre Wahl eines Tätigkeitsfeldes erfolgt (vgl. Kaminski et al. 2010, 5). Daher ist die berufliche Orientierung um eine Orientierung auf die Charakteristika der Arbeitswelt zu ergänzen. Arbeitsorientierung bezieht sich auf die komplexe Arbeitswelt mit ihren Teilbereichen Wirtschaft, Haushalt und Beruf und stellt somit eine weite Betrachtungsebene dar. Sie dient der Entwicklung allgemeiner Arbeitskompetenzen, die notwendig sind, um die Arbeitswelt verstehen und mitgestalten zu können (vgl. Dederling 2005, 217).

#### **3.2 Theorien und Erklärungsansätze zur beruflichen Entwicklung und Berufswahl aus konstruktivistisch-kognitionstheoretischer Sicht**

##### *3.2.1 Berufliche Entwicklung als Interaktionsprozess*

Werden berufliche Orientierung und Entwicklung als Interaktionsprozess verstanden, treten der Sich-beruflich-Orientierende und seine verschiedenen Interaktionspartner/-innen in Interaktion und Kommunikation. Im Rahmen dieser bringen beide Seiten ihre jeweils individuellen Vorstellungen und Ziele sowie die Handlungsprämissen beruflichen Verhaltens einander näher (vgl. Hoppe 1980, 102; Nickel 2010, 96). Ries (1970, 433) unterscheidet fünf auf Dauer angelegte soziale Gruppen der Interaktionspartner/-innen, die Orientierung bei der Berufswahl geben:

Die erste Gruppe der Berater/-innen erfüllt im Interaktionsprozess einen gesetzlichen Auftrag zur Berufsaufklärung, Einzelberatung und der Vermittlung von Ausbildungs- und Arbeitsplätzen (vgl. Hoppe 1980, 137f.). Je nach Schulform und Bildungsgang gestalten sich die

Bedeutung und der Grad der Professionalität der zweiten Gruppe der Lehrer/-innen. Den Interaktionen zwischen Lehrer(inne)n und Schüler(inne)n wird eine „spezifische Bedeutung für die Herausbildung der Entscheidungsprämissen der individuellen Entscheidungssituationen“ beigemessen (Hoppe 1980, 138). Die Lehrkräfte haben die Aufgabe, über die Vermittlung von Berufsinformationen hinaus, die Wünsche und individuellen Berufs- und Lebensziele der Jugendlichen herauszuarbeiten und in deren berufsbiographische Entwicklung einzubinden (vgl. Nissen, Keddi/Pfeil 2003, 138f.). Eher unbewusst in ihren Informationsangeboten agiert die dritte Gruppe der Eltern, Freunde und Freundinnen, Nachbar(inne)n, Verwandten und Kolleg(inn)en. Sie sind maßgeblich daran beteiligt, berufsbezogene Werthaltungen und Interessen sowie ein berufsbezogenes Anspruchsniveau aufzubauen (vgl. Gmelch 2003, 9; Nickel 2010, 96). Konkretes Wissen über berufsrelevante Alternativen, Einkommen, Zugangsvoraussetzungen oder benötigte Kompetenzen wird meist nur vereinzelt und nebensächlich eingebracht (vgl. Hoppe 1980, 138; Nickel 2010, 96). Unternehmen und Verbände als vierte Gruppe sind Nachfrager der Jugendlichen, die sich auf qualifizierte Fachkräftegewinnung ausrichten (vgl. Hoppe 1980, 138). Mit zunehmender Bedeutung der Massenmedien im Alltag der Jugendlichen steigt ebenso die Bedeutung dieser Medien als fünfte Interaktionsgruppe (vgl. Beinke 2006b, 24ff.; Hoppe 1980, 138f.). Das Internet stellt für die Jugendlichen ein immer wichtigeres Instrument dar, mit dem sie sich die individuell relevanten Informationen zeitlich, örtlich und personell unabhängig selbst beschaffen (vgl. Struwe 2010, 13).

Die Interaktionspartner/-innen setzen sich handelnd mit verschiedenen Wertorientierungen auseinander, finden so individuelle Möglichkeiten und Berufsalternativen für den Jugendlichen und grenzen deren Anzahl ein (vgl. Nickel 2010, 100). In dieser Auseinandersetzung bewertet der Jugendliche die Informationen der Interaktionspartner/-innen auf der Basis seiner bisherigen Erfahrungswelt, selektiert diese und integriert sie schließlich in seine alte Erfahrungsbasis. Dem Selbstkonzept des Individuums kommt hierbei eine entscheidende Rolle zu, da dieses die Strukturierung und Zuordnung der wahrgenommenen Informationen zu bereits vorhandenen kognitiven Konzepten beeinflusst (vgl. Lohmann/Prose 1975, 62f.). Es stellt die individuellen Erfahrungen einer Person mit sich selbst dar (vgl. Super 1957, 81). Zum beruflichen Selbstkonzept zählen die fachlichen und überfachlichen Fähigkeiten, die ein Jugendlicher als Stärke im Berufskontext ansieht, sowie die eigenen Schwächen. Das Selbstkonzept entwickelt und verändert sich in der Interaktion mit Anderen, z. B. durch Gespräche mit Lehrer(inne)n, in denen diese Feedback geben (vgl. Lohmann/Prose 1975, 63). Einfluss haben hierbei die individuellen Wertorientierungen. So kann z. B. ein Jugendlicher eine eher soziale Orientierung besitzen und möchte anderen Menschen helfen. Oder er ist aufgrund einer beruflichen Leistungsorientierung bereit, großen beruflichen Einsatz zu zeigen, dafür in privaten Bereichen Opfer zu bringen, ist aufstiegs- oder machtorientiert. Wird der Beruf zur Einkommenserzielung für die Befriedigung Konsum- und Freizeitwünsche gesehen, liegt eine Daseins- und Genussorientierung vor (vgl. Lange 1978, 11). Für die Berufswahl ist entscheidend, dass ein Jugendlicher eine größtmögliche Kongruenz zwischen beruflichem Selbstkonzept und den eigenen Vorstellungen über die Berufsstruktur, wie z. B. über notwendige Voraussetzungen zur Ausübung des Berufes, anfallende Tätigkeiten, vorfindliche Arbeits-

und Rahmenbedingungen, an den Beruf geknüpfte Rollenerwartungen, erkennen kann (vgl. Seifert 1977, 205). Der Erfolg der beruflichen Entwicklung ist eng verbunden mit dem Grad der Übereinstimmung von beruflichen Interessen und dem Berufswunsch bzw. dem tatsächlich ausgeübten Beruf der Jugendlichen. Luttenberger et al. (2014, 9ff.) konnten jedoch aufzeigen, dass insbesondere Jugendliche mit geringem Übereinstimmungsgrad sich zugleich in Bezug auf berufliche Informationen und Orientierungshilfen von Eltern und Peer-Groups wenig unterstützt fühlen. Kompetenten Lehrkräften kommt aus diesem Grund eine bedeutende Rolle zu, mögliche Defizite in der familiären und freundschaftlichen Unterstützung, trotz einer generell nach wie vor starken Einflussnahme dieser beiden Interaktionsgruppen, aufzufangen. So nehmen die Lehrkräfte zum einen eine Vorbildfunktion ein und schaffen zum anderen einen Erfahrungsraum, in dem die Jugendlichen die eigenen Fähigkeiten, Stärken und Schwächen erkennen und erproben und Entscheidungskriterien zur Berufswahl herausbilden können. Wird nun diese Entscheidung des Individuums fokussiert, dann wird berufliche Entwicklung als Entscheidungsprozess konzipiert.

### *3.2.2 Berufliche Entwicklung als Entscheidungsprozess*

Im Entscheidungsprozess der Berufswahl wählt das Individuum entsprechend seiner Interessen und Neigungen sowie Eignungen und Fähigkeiten einen Beruf aus einer Vielzahl von Berufsalternativen (vgl. Lange 1978, 4f.; Müller 1983, 158). Als besonders bedeutende Einflussfaktoren im Berufswahlprozess werden u. a. Interessen und Informiertheit der Jugendlichen sowie das mit dem Beruf verbundene Prestige angesehen (vgl. Jungo 2009, 79). Bei den offenen Entscheidungsmodellen, die von nicht vollkommen strukturierten Entscheidungssituationen und nicht-statischen Entscheidungsregeln ausgehen, wird das Entscheidungsverhalten der Individuen als Problemlösungsverhalten verstanden (vgl. Beinke 1999, 77; Bußhoff 1984, 40; Nickel 2010, 88). In diesem Problemlösungsprozess differenziert Lange (1978) in Handlungs- und Interaktionssituationen. Die Handlungssituation ist die subjektive Berufswahlsituation, in der das Individuum sich anhand spezifischer Entscheidungskriterien für einen bestimmten Beruf entscheiden muss (vgl. Lange 1978, 9). Die Interaktionssituation ist der Zeitraum, in dem mehrere Interaktionspartner/-innen miteinander interagieren, um das Problem der Berufswahl zu lösen (vgl. Lange 1978, 7).

In der Handlungssituation kommen evaluative, kognitive und modale Entscheidungskriterien zum Tragen. Zu den evaluativen Entscheidungsprämissen zählen neben den beruflichen Wertorientierungen die individuellen beruflichen Fähigkeiten und Fertigkeiten. Das Wissen bezüglich der eigenen Wertorientierungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie die Einschätzung hinsichtlich der Passung des Bündels an Fähigkeiten und Orientierungen bestimmen dann die Wahl eines Berufsbereichs (vgl. Bußhoff 1984, 45; Lange 1978, 14). Als weiteres evaluatives Entscheidungskriterium wird das Anspruchsniveau zur Klärung der Berufswahl herangezogen. Operationalisiert wird das berufliche Anspruchsniveau durch die Kombination kurzfristiger und langfristiger sowie idealistischer und realistischer Prestigewünsche an den Beruf (vgl. Lange 1978, 15). Um nun die beruflichen Alternativen identifizieren zu können, die zu den eigenen evaluativen Entscheidungskriterien passen und somit eine mögliche



Lösung des Berufswahlproblems herbeiführen, bedarf es kognitiver Entscheidungskriterien, die helfen, die beruflichen Alternativen wahrzunehmen und zu strukturieren (vgl. Bußhoff 1984, 45; Lange 1978, 17f.). Die subjektiv wahrgenommenen Berufswahlalternativen, die lediglich einen Ausschnitt aller existierender Berufe darstellen, werden nun mit den evaluativen Entscheidungskriterien verglichen und auf die ernsthaft zu berücksichtigenden Berufswahlalternativen reduziert. Für die Auswahl eines Berufes aus dem Spektrum der ernsthaft zu berücksichtigenden Berufswahlalternativen zieht das Individuum schließlich modale Entscheidungskriterien in Form von Entscheidungsregeln heran (vgl. Lange 1978, 17f.).

Je nach Ausprägungsgrad der Entscheidungsregeln treffen die Jugendlichen entweder eine rationale oder eine zufällige Entscheidung oder Wursteln sich auf Grundlage eher undifferenzierten Berufswissens durch die Berufswahlsituation (vgl. Bußhoff 1984, 46). Da in Anlehnung an Hirschi (2013, 35), die Berufswahl und berufliche Laufbahn immer stärker vom Individuum selbst bestimmt werden, haben insbesondere die Entscheidungsrichtlinien, nach denen jede Person ihre individuelle Laufbahngestaltung vornimmt, mehr Bedeutung denn je. Berufliche Orientierung hat die Jugendlichen also darin zu unterstützen, ihre eigenen Werte, Ziele und Entscheidungskriterien bewusst zu machen, damit sie diese für authentische laufbahnrelevante Handlungen heranziehen können und Vorgaben von Unternehmen und Arbeitsmarkt weniger Gewicht zu geben (vgl. Hirschi 2013, 35).

Wird Berufsorientierung nicht als einmaliger Entscheidungszeitpunkt, sondern als eine Reihe berufsbezogener Entscheidungen in den unterschiedlichen Lebensphasen des Individuums betrachtet, dann wird sie als Teil des gesamten Prozesses der Persönlichkeitsentwicklung verstanden (vgl. Hoppe 1980, 94).

### *3.2.3 Berufliche Entwicklung als Entwicklungsprozess*

Die Entscheidungen des Individuums hängen deutlich von den subjektiven Interessen und Bedürfnissen ab, die sich zusammen mit den Fähigkeiten, Fertigkeiten und Präferenzen mit fortschreitendem Lebensalter des Individuums entwickeln, modifizieren und an Bedeutung gewinnen (vgl. Gmelch 2003, 8; Hoppe 1980, 102).

Im Laufe des individuellen Reifungsprozesses verändern sich das (berufliche) Selbstkonzept, die Fähigkeiten und Interessen sowie damit auch die Berufspräferenzen. Das berufliche Selbstkonzept, geprägt durch berufliche Erfahrungen und Berufspräferenzen versucht das Individuum mit den sich bietenden Berufsrollen in Einklang zu bringen. Je größer diese Übereinstimmung ist, desto höher ist die berufliche Zufriedenheit (vgl. Ries 1970, 35; Pollmann 1993, 51f.). Super et al. (1965) modellieren diesen Prozess in fünf Stadien.

Im Stadium des Wachstums (0-14 Jahre) entwickelt sich das Selbstkonzept des Individuums durch die Identifikation mit Bezugspersonen in der Familie und im schulischen Umfeld (vgl. Nickel 2010, 93; Super et al. 1965, 40). Individuelle Bedürfnisse und Phantasievorstellungen bestimmen die beruflichen Rollen, die das Individuum spielt und wählt. Im Verlauf der Phase gewinnen Interessen an Bedeutung, erst zum Ende der Phase werden erstmals die Fähigkeiten in die beruflichen Betrachtungen mit einbezogen (vgl. Super et al. 1965, 40).

Im Stadium der Exploration (15-24 Jahre) sammelt das Individuum weitere schulische und freizeitliche Erfahrungen und erprobt sich in verschiedenen beruflichen Rollen und vorübergehenden ersten Beschäftigungsverhältnissen (vgl. Super et al. 1965, 40). Diese Phase ist durch eine stetige Selbstüberprüfung gekennzeichnet (vgl. Bußhoff 1984, 18f.). Das Individuum tätigt erste Versuchswahlen und bezieht neben den eigenen Interessen und Fähigkeiten erstmals auch Realisierungsmöglichkeiten in berufliche Entscheidungen mit ein. Getroffene Entscheidungen für den Übergang von der Schule in eine Ausbildung oder das Beschäftigungssystem unterliegen in dieser Phase einer ständigen Überprüfung und Erprobung hinsichtlich der Tragfähigkeit einer gewählten beruflichen Position für das weitere Berufsleben (vgl. Bußhoff 1984, 19; Scheller 1976, 40; Super et al. 1965, 40).

Im Stadium der Konsolidierung (25-45 Jahre) versucht das Individuum eine Daueranstellung in dem als geeignet eingeschätzten Tätigkeitsfeld zu finden (vgl. Bußhoff 1984, 40; Super et al. 1965, 41). Das Stadium der Erhaltung und Festigung dauert bis zur Pensionierung an (vgl. Oram 2007, 46). Veränderungen finden in dieser Zeit kaum noch statt. Werden neue Aufgaben angenommen, dann stehen sie zumeist in Verbindung mit der bisherigen beruflichen Laufbahn (vgl. Bußhoff 1984, 19; Super et al. 1965, 41). Im Stadium des beruflichen Abbaus nehmen die beruflichen Aktivitäten ab, bis das Individuum in das Ruhestadium übergeht und seine beruflichen Aktivitäten ganz beendet (vgl. Oram 2007, 46; Scheller 1976, 40).

Zusammenfassend zeichnet sich dieses Berufslaufbahnmodell durch einen progressiven Anstieg der individuellen Fähigkeiten und Fertigkeiten und einen zunehmenden Realitätsbezug im Verlauf der beruflichen Orientierung und der Entwicklung des Selbstkonzeptes aus (vgl. Nickel 2010, 94). Auch Hirschi (2013, 27) führt verschiedene eigene Studien auf, die belegen, dass „die Kongruenz zwischen Interessen und Berufswünschen im Jugendalter mit steigenden Jahrgang zunimmt, weil Jugendliche mit zunehmenden Alter besser in der Lage sind, ihre Berufswünsche den persönlichen Interessen anzupassen“. Allerdings konnte aufgezeigt werden, dass das starre Festhalten an einer Phaseneinteilung der beruflichen Entwicklung der dynamischen Interaktion zwischen der Person und seiner Umwelt nicht gerecht wird (vgl. Hirschi 2013, 28ff.). Wird nun die Entwicklung des (beruflichen) Selbstkonzeptes durch laufbahnrelevante Handlungen und berufliche Lernerfahrungen als Resultat der Interaktion des Individuums mit seiner Umwelt in den Blick genommen, wird berufliche Entwicklung aus lerntheoretischer Perspektive erklärt.

### *3.2.4 Berufliche Entwicklung als Lernprozess*

Nach dem lerntheoretischen Berufswahlmodell nach Krumboltz, Mitchell und Jones (1976) geschieht Lernen auf Basis von Erbfaktoren wie Geschlecht, ethnischer Herkunft, körperlicher und geistiger Behinderungen, Intelligenz sowie Begabungen und Umweltbedingungen, wie sozialen, politischen, kulturellen und ökonomischen Gegebenheiten sowie durch das Zusammenwirken mit Anderen.

Dies führt zur Entwicklung des beruflichen Selbstkonzeptes und zur Ausbildung eines Umweltbildes und von Problemlösungsmethoden (vgl. Bußhoff 1984, 29). Ein solches Ler-

nen ist maßgeblich durch die Bewertung der eigenen Fähigkeiten und Interessen bestimmt. Eine solche Bewertung beruht zum einen auf dem Feedback der Interaktionspartner/-innen und zum anderen auf dem Vergleich mit früheren Verhaltensweisen und Leistungen oder dem Vergleich mit anderen Personen (vgl. Krumboltz/Mitchell/Jones 1976). Wiederholt sich dieser Vorgang, so bildet das Individuum eine generalisierte Selbsteinschätzung und bildet auf dieser Grundlage Fähigkeiten, Interessen, Präferenzen und Werteinstellungen heraus (vgl. Bußhoff 1984, 31). Darüber hinaus verfestigen sich die Selbstwirksamkeitserwartungen, mit den eigenen Fähigkeiten die erforderlichen beruflichen Handlungen auszuführen (vgl. Bußhoff 2009, 30). Das Umweltbild stellt einen bestimmten Umfang an Erfahrungen dar, die sich auf Ereignisse und Abläufe beziehen, die in der Vergangenheit unter bestimmten Bedingungen eingetreten und mit der Erwartung versehen sind, dass sie bei Vorlage der entsprechenden Bedingungen erneut eintreffen (vgl. Bußhoff 2009, 31). Um diese Umweltsituationen zu bewältigen, am eigenen Selbstbild zu reflektieren und Vorhersagen für die eigene berufliche Zukunft zu treffen, bedarf es ausgeprägter Problemlösungsmethoden (vgl. Krumboltz/Mitchell/Jones 1976, 74). Der Zeitpunkt der Berufswahl stellt eine kritische Periode dar, in der das Selbstkonzept, das Umweltbild und die bisher erfolgreich erlebten Problemlösungsfähigkeiten nicht mehr passend bzw. ausreichend sind und Vergleiche und Bewertungen den Jugendlichen eher schwer fallen. Darüber hinaus fehlen häufig konkrete Vorstellungen über Berufe und Methoden zur Lösung des Berufswahlproblems (vgl. Bußhoff 2009, 31). Somit wird nach neuen Problemlösungsmethoden gesucht. Diese beeinflussen zusammen mit dem Selbstkonzept die Tendenz der Berufswahl und führen schließlich zu berufsrelevanten Handlungen. Je nach Erfolg bzw. Misserfolg der Handlungen werden die Problemlösungsmethoden für zukünftige Handlungen beibehalten bzw. verworfen (vgl. Bußhoff 2009). Deutlich wird, dass hier die subjektive Bedeutungszuschreibung der Jugendlichen, die ihre berufliche Entwicklung selbst gestalten, fokussiert wird (vgl. Hirschi 2013, 31). Aktuelle Trends und Modelle, wie die Chaos-Theorie der Laufbahnentwicklung oder die konstruktivistische Laufbahnberatung, berücksichtigen dies stärker als klassische Theorien der Berufswahl und erweitern diese, indem sie den Menschen als komplexes System sehen, das sich durch permanente Interaktion mit der Umwelt entwickelt. Allerdings sind diese Trends zum Teil noch nicht konkret überprüfbar, da sie zumeist noch großen Forschungsbedarf aufweisen (vgl. Hirschi 2013, 30ff.).

### *3.2.5 Zusammenführung der theoretischen Ansätze*

Die hier dargestellten Ansätze richten ihren Blick zumeist lediglich auf einen ausgewählten Aspekt der Berufswahl. Diese Fokussierung wird der Komplexität dieses Prozesses jedoch nicht gerecht. Aus diesem Grund wird hier eine Art Metatheorie, die von einem zentralen Aspekt der beruflichen Entwicklung ausgeht und schrittweise die Aussagen der vier hier beschriebenen Erklärungsansätze, Theorien und Modelle zum Prozess der beruflichen Entwicklung und Berufswahl integriert, vorgestellt (vgl. Abbildung 1).

Zentraler Ausgangspunkt des Berufswahlprozesses ist ein Entscheidungsinitial, wodurch das Individuum vor dem Problem steht, seinen bisherigen Status als Schüler/-in aufzugeben und einen neuen Status, eine Berufsrolle, einzunehmen (vgl. Bußhoff 1984, 51). Die berufliche

Entwicklung kann daher mit einem Problemlöseprozess verglichen werden, in dem das Individuum fortwährend Differenzierungen seines Selbstkonzeptes vornimmt, um letztlich eine Entscheidung zu treffen, die hilft, das Problem zu beheben. Dazu antizipiert das Individuum die in Betracht kommenden Berufsrollen. Auf der Basis von Informationen überprüft das Individuum die von ihm wahrgenommenen Berufsrollen und bringt sie in eine Rangreihe. Diese ist durch das Selbstkonzept bestimmt, das die angesammelten Werthaltungen und Einstellungen sowie persönliche Voraussetzungen darstellt, die sich aus den subjektiven Erfahrungen des Individuums ergeben. Wenn sich die Differenzierungen im Entscheidungsprozess bewähren, kann das Individuum seine Aktivität in zielgerichtete Verhaltenssequenzen überführen und wird Handlungen vornehmen, um einen Beruf – im rationalen Fall zuoberst der Rangreihe – zu ergreifen.

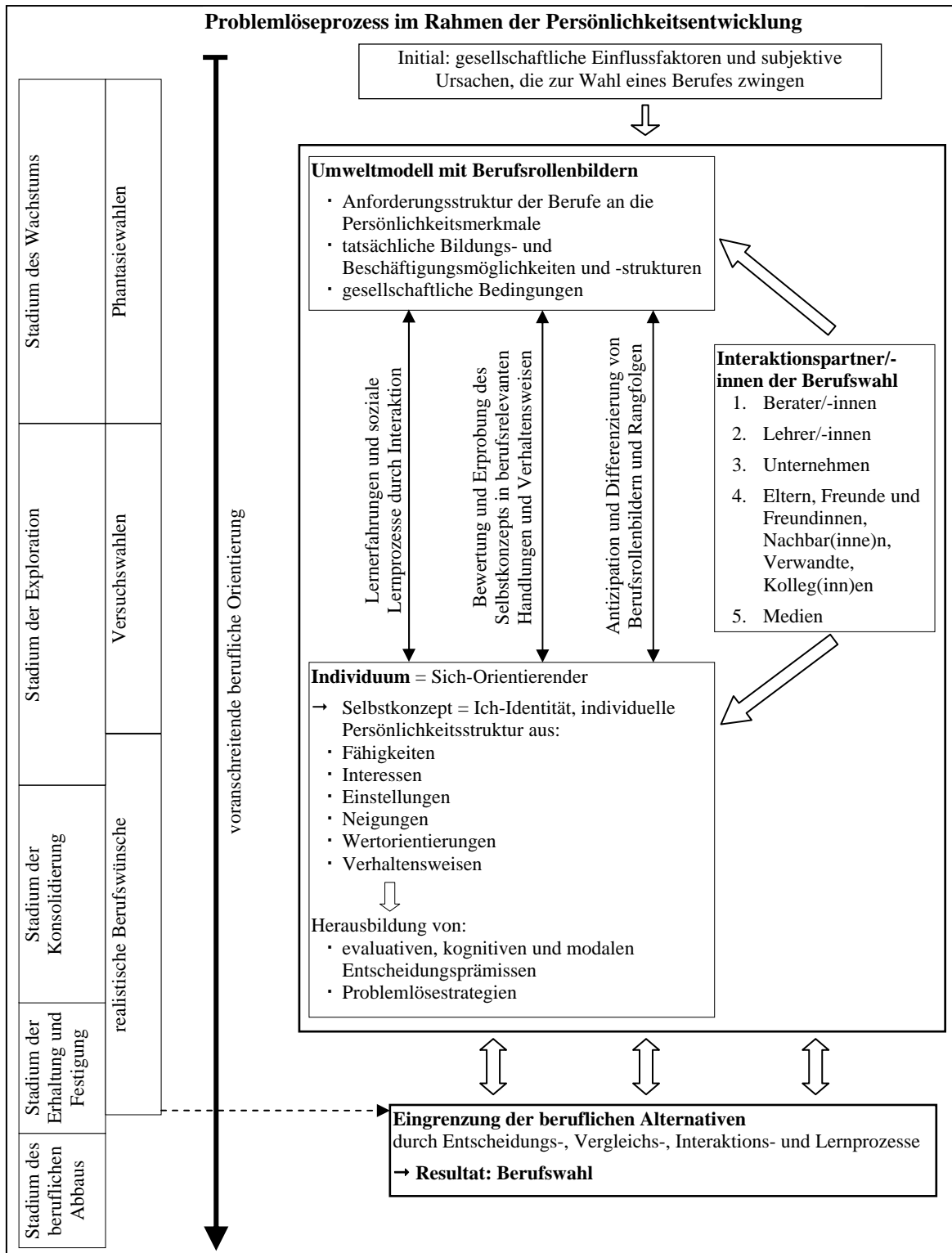


Abbildung 1: Metatheoretisches Modell zur Erklärung der beruflichen Entwicklung

Die Entscheidung des Individuums für einen Beruf stellt die Handlungssituation dar. In dieser kommt es zur Anwendung von evaluativen, kognitiven und modalen Entscheidungskriterien. Diese bilden sich in Interaktionssituationen heraus. Im Rahmen dieser interagieren in einem bestimmten Zeitraum mehrere Interaktionspartner/-innen miteinander, um das Problem der

Berufswahl zu lösen. Aus entwicklungstheoretischer Sicht trifft das Individuum nicht nur eine, sondern eine Reihe von Entscheidungen. Diese sind abhängig vom Differenzierungsgrad des beruflichen Selbstkonzeptes. So tätigt das Individuum zunächst Phantasiewahlen, später Versuchswahlen und abschließend realistische Berufswahlen. Mit dem Ansteigen der eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten und der Ausdifferenzierung der eigenen Wertorientierungen, steigt auch der Realitätsbezug der Berufswahlen.

Die Entwicklung des Selbstkonzeptes ist das Resultat sozialer Lernprozesse. Demnach sind das eigene Verhalten und die Persönlichkeitsstruktur durch Rückgriff auf vergangene Lernerfahrungen beschreibbar. Die Erbfaktoren sowie die externen Umweltbedingungen wirken sich auf die Entwicklung des Selbstkonzeptes aus und sind Grundlage zur Herausbildung von Problemlösestrategien, die das Individuum im Entscheidungsprozess benötigt. Diese setzt das Individuum in beruflichen und berufsrelevanten Handlungen und Verhaltensweisen ein, die wiederum Basis für neue Lernerfahrungen sind. Der Umfang der Erfahrungen, die das Individuum in der Vergangenheit in Form von bestimmten Ereignissen und Abläufen unter bestimmten Bedingungen gemacht hat, stellt das Umweltbild dar. Selbstbild und Umweltbild versucht das Individuum im Prozess der beruflichen Entwicklung in Einklang zu bringen. Verhaltensweisen und Einstellungen werden vom Individuum dauerhaft erworben, wenn diese zu einem befriedigenden Resultat führen. Reichen die bisher erlernten und erlebten Problemlösefähigkeiten hierfür nicht mehr aus, ist das Individuum gezwungen, bestehende Konzepte zu verändern oder neu zu lernen. Das Individuum nimmt also wie in der Betrachtung als Entwicklungsprozess ausgeführt Differenzierungen aufgrund neuer Lernerfahrungen vor.

Feedback und Interaktion kommen in diesem Prozess besondere Bedeutung zu. Fünf Gruppen der Interaktionspartner/-innen lassen sich als wichtig für den Prozess der beruflichen Entwicklung identifizieren: die Berater/-innen; die Lehrkräfte; die Unternehmen und Verbände; die Eltern, Freunde und Freundinnen, Nachbar(inne)n und Kolleg(inn)en sowie die Vertreter/-innen der Massenmedien. Sie beeinflussen die Wahrnehmung der unterschiedlichen Berufswahlalternativen, den Selektionsprozess zur Wahrnehmung und Bewertung der Informationen und die Entscheidungsprämissen.

### **3.3 Konstruktivistische arbeits- und berufsorientierende Lernaufgaben**

Lehrkräfte, als zweite Gruppe der Interaktionspartner/-innen im Berufsorientierungsprozess, stehen bei der Konstruktion arbeits- und berufsorientierender Maßnahmen vor der Herausforderung, in ihren didaktisch-methodischen Planungen und Umsetzungen die Forderungen individuumsbezogener Arbeits- und Berufsorientierung und die Kernelemente einer konstruktivistischen Theorie des Wissenserwerbs zu berücksichtigen. Die Entwicklung konstruktivistischer Lernaufgaben wird als Möglichkeit erachtet, diesen Anforderungen zu begegnen. Lernaufgaben, als Kernstücke der didaktischen Planung eines Unterrichts, zielen verstärkt auf die Anregung des Lernprozesses ab, statt ein konkretes Ergebnis zu fokussieren (vgl. Fischer/Gerdsmeier 2007, 184; Kastrup/Tenfelde 2008, 7). Sie sind eine „Aufforderung an Lernende, eine bestimmte Handlung auszuführen, eine Frage zu beantworten, ein Problem zu lösen, eine

Anweisung umzusetzen, einen Auftrag zu realisieren, aber auch, eine Entscheidung zu fällen und selbst Fragen zu stellen, die helfen, ein Problemfeld zu erhellen“ (Pahl 1998, 13). Lernaufgaben sollten sich direkt auf die Berufsarbeit beziehen, Relevanz für Bildungs- und Lernprozesse ebenso wie für die berufliche Praxis selbst besitzen und situationsgebunden, übertragbar sowie transferfähig sein (vgl. Pahl 1998, 16; Schemme 1998, 7; Schöpf 2005, 19).

Sie sollten also den Erwerb beruflicher Handlungskompetenz, als Leitziel der beruflichen Bildung, unterstützen (vgl. KMK 2007a, 10). Dazu zählen zum einen fachliche Kompetenzen in Form von Kenntnissen über die Wirtschafts- und Arbeitswelt, über Berufsbilder, die beruflichen regionalen Ausbildungsmöglichkeiten und Arbeitsmarktchancen, die Strukturmerkmale einer industriellen Gesellschaft sowie die Funktionszusammenhänge in Unternehmen (vgl. Bundesvereinigung der deutschen Arbeitgeberverbände 2003, 15; Schlömer/Tenfelde 2008, 190). Zum anderen bedarf es ebenfalls ausgeprägter Methoden-, Gestaltungs-, Sozial- und Abstraktionskompetenzen sowie moralisch-ethischer Kompetenzen wie Teamfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit und Kritikfähigkeit, Veränderungsbereitschaft, Problemlöse- und Entscheidungsfähigkeit, Selbsteinschätzungskompetenzen und Reflexionsfähigkeit, Kompetenzen des Arbeitsverhaltens wie Eigeninitiative und -verantwortung, Lernbereitschaft und Belastbarkeit, Transferfähigkeit, die Fähigkeit zum vernetzten Denken, Leistungsorientierung, Offenheit sowie selbstständiges und planvolles Arbeiten (vgl. von Berlepsch/Lexis/Wieland 2005, 47; Brandes 2005, 43; KMK 2003; Scheffler/Focke-Lehmann/Möhlmann 2003, 17).

Um diesen individuellen Kompetenzerwerb zu unterstützen, sollten Lernaufgaben folgenden didaktischen Merkmalen entsprechen (vgl. Dehnbostel 2007, 57ff.; Erdmann/Höpfner/Schedel 1998, 101; Frieling et al. 2006, 44ff.; Gerdsmeyer/Köller 2008, 26):

Lernaufgaben sollten die Selbststeuerung und Selbstständigkeit unterstützen. Dies kann gelingen, indem Lernenden Möglichkeiten eingeräumt werden, Freiheitsgrade und Mitgestaltungsmöglichkeiten in Form von Handlungs-, Gestaltungs- und Entscheidungsspielräumen wahrzunehmen. Sie sollten außerdem Problem- und Komplexitätsorientierung sowie Variabilität und Anforderungsvielfalt aufweisen, um auf die vielschichtigen beruflichen Anforderungen vorzubereiten. Demnach sind problemhaltige Aufgaben zu favorisieren, die sich im Hinblick auf die zu erreichenden Ziele und Lösungswege als eher schlecht strukturiert charakterisieren lassen. Da Lernaufgaben das Ziel haben sollten, berufliche (Selbstkonzept)Entwicklung als Teil der Persönlichkeitsentwicklung zu befördern, gelten eine hohe Anforderungs- und Tätigkeitsvielfalt sowie häufiger Tätigkeits- und Methodenwechsel als wichtige Merkmale. Daraus ergibt sich, dass für den Lernprozess auch entscheidend ist, dass sowohl Inhalte als auch Methodik der Aufgaben durch den Arbeits- und Lebensweltbezug für die Lernenden eine authentische Situiertheit aufweisen. Auch sollten Lernaufgaben die Interaktion und Kommunikation befördern, da Lernen immer auch ein sozialer Prozess ist. Das Ausmaß der gewünschten Kommunikation zwischen den Lernenden und zu Lehrkräften sowie die daraus resultierenden Hilfestellungen und Anregungen werden so zu einem entscheidenden Kriterium. Darüber hinaus benötigen Lernende Möglichkeiten des Feedbacks

und der Reflexion. So können sie ihre Handlungen reflektieren, für nachfolgende Handlungen gegebenenfalls verändern und schließlich kognitive Umstrukturierungen vornehmen.

In der Zusammenführung der Theorien zur Erklärung der Berufswahl, der Forderung zum Erwerb beruflicher Handlungskompetenzen, dem hier dargestellten Verständnis von Lernen und den sich daraus ergebenden didaktischen Anforderungen an Lernaufgaben, ergibt sich ein vierdimensionaler Entwicklungsraum für die Konstruktion von Lernaufgaben. Dieser umfasst:

1. eine Inhaltsdimension, die sich aus den Inhalten arbeits- und berufsorientierender Lernaufgaben ergibt,
2. eine Zieldimension, die sich aus den Teilkompetenzen der beruflichen Handlungskompetenz als Leitziel der beruflichen Bildung ergibt,
3. eine Lernprozessdimension, die die Schlüsselstellen effektiven Lernens an den Übergängen der kognitiven Teilprozesse des Erfahrung-Machens, des Erwerbs und der Strukturierung von Wissen, des Handelns sowie der sprachlichen Auseinandersetzung fokussiert und
4. eine didaktisch-methodische Dimension, die Hinweise gibt, wie Lernaufgaben kompetenzförderlich konstruiert werden können.

Aufgaben, die diese Dimensionen berücksichtigen, können Lehrkräfte unterstützen, effektive arbeits- und berufsorientierende Lernprozesse zu initiieren und anzuregen.

## **4 Entwicklung der Arbeits- und Berufsorientierung in Klassen der einjährigen Berufsfachschule Wirtschaft – eine Interventionsstudie**

### **4.1 Untersuchungsdesign der einjährigen Interventionsstudie**

Das hier vorgestellte metatheoretische Modell der beruflichen Orientierung und Entwicklung sowie der vierdimensionale Entwicklungsraum zur Konstruktion von arbeits- und berufsorientierenden Lernaufgaben bildeten die theoretische Grundlage für eine einjährige Interventionsstudie in sechs Klassen der einjährigen Berufsfachschule Wirtschaft mit der Eingangsvoraussetzung des Realschulabschlusses an einer Schule in der Weser-Ems-Region in Niedersachsen (vgl. im Folgenden Porath 2013). Im Rahmen dieser Interventionsstudie wird sollte erstens der Frage nachgegangen werden, wie sich die Arbeits- und Berufsorientierung bei Jugendlichen im Verlauf des Besuchs der einjährigen Berufsfachschule Wirtschaft entwickelt. Darüber hinaus sollte beantwortet werden, welchen Einfluss arbeits- und berufsorientierende Lernaufgaben auf die Beförderung der beruflichen Orientierung der Schüler/-innen haben (vgl. Abbildung 2).



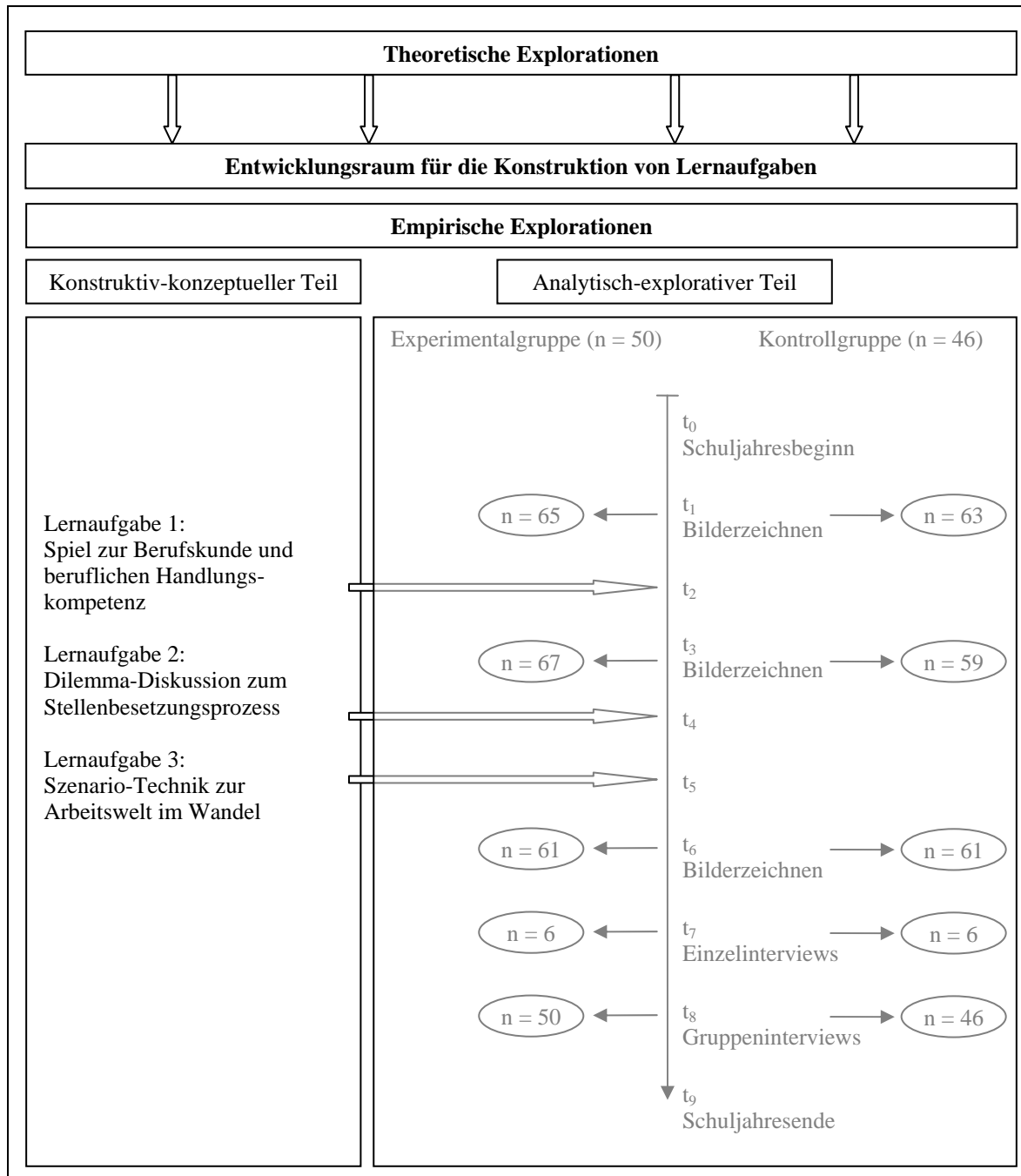


Abbildung 2: Untersuchungsdesign

Die Beantwortung der Fragen erforderte eine Langzeitstudie mit Experimental- und Kontrollgruppensdesign. So wurden zunächst drei exemplarische arbeits- und berufsorientierende Lernaufgaben konstruiert, die zu verschiedenen Zeitpunkten im Schuljahr bei den drei Klassen der Experimentalgruppe eingesetzt wurden (daher im Folgenden als Lernaufgabengruppe bezeichnet). Diese Lernaufgaben sind ein interaktives konsensorientiertes Spiel zur Förderung beruflicher Handlungskompetenz, in dem z. B. Rollenspiele und auf den Alltag der Jugendlichen abgewandelte Assessment-Center-Übungen in Teamarbeit durchgeführt wer-

den, eine Dilemma-Diskussion zum Stellenbesetzungsprozess und der Entwurf von Szenarien zur Entwicklung der Arbeitswelt.

Die drei Klassen der Kontrollgruppe verblieben im herkömmlichen Unterricht ohne Einsatz der Aufgaben. Insgesamt nahmen an allen drei Zeitpunkten der Erhebung mittels Bilderzeichnen 96 Schüler/-innen teil. „Bildungs-, Lern- und Sozialisationsprozesse werden heute viel stärker als früher durch Bilder beeinflusst.“ (Marotzki/Niesyto 2006, 7). Das Zeichnen eines Bildes stellt einen Vorgang des Erinnerns dar (vgl. Griebel 2008, 108). Die Person gibt ihre eigene Wahrnehmung in Form eines Bildes wider. Das Bild ist somit zentraler Bestandteil der individuellen Wahrnehmung, der Wirklichkeitserfahrung, -repräsentation und -konstruktion (vgl. Marotzki/Niesyto 2006, 7). Die Bilderstellung ist nach Klippert (1991, 62) die wohl kreativste und gleichzeitig aber auch schwierigste Methode zur aspekthaften Skizzierung des Berufswahlprozesses. Sie verfolgt das Ziel, die Schüler/-innen zur aktiven Auseinandersetzung ihrer bisherigen Wahrnehmungen mit der Berufs- und Arbeitswelt zu motivieren und sie zur verstärkten Selbstwahrnehmung anzuregen (vgl. Klippert 1991, 99ff.). Zusätzlich ermöglicht sie den Einbezug der affektiven Ebene neben der kognitiven Ebene, sodass auch Probleme und Ängste Ausdruck finden können.

Um den Stand und die Entwicklung der Arbeits- und Berufsorientierung in den sechs Klassen der Studie zu erheben, wurde aus dem metatheoretischen Modell der beruflichen Orientierung und Entwicklung eine Bildvorlage erstellt, auf der die Schüler/-innen ihre Vorstellungen zu folgenden vier Aussagen/Fragen der beruflichen Orientierung zu Beginn, zur Mitte (nach Einsatz der ersten Lernaufgabe) und zum Ende des Schuljahres (nach Einsatz der zweiten und dritten Lernaufgabe) zeichnerisch darstellen:

1. „Über berufliche Wege nach der Schule, über Ausbildungsmöglichkeiten und Jobchancen hier in der Umgebung weiß ich: ...“ (Wissen um die aktuelle Ausbildungs- und Arbeitsmarktsituation),
2. „Meine Interessen/Stärken, die ich für eine Arbeit im kaufmännischen Berufsfeld mitbringe, sind:  
  
Meine Schwächen sind generell: ...“ (Selbstkonzept),
3. „Die Anforderungen an Arbeitnehmer/-innen in kaufmännischen Berufen sind meiner Meinung nach folgende: ...“ (Berufskonzept),
4. „Folgende Personen und/oder Motive haben mich beeinflusst, mich für das kaufmännische Berufsfeld zu entscheiden: ...“ (Berufswahl).

Die Bilder wurden zunächst inhaltsanalytisch ausgewertet. Der erste Schritt umfasste die Frage, was auf dem Bild zu sehen ist (vgl. Dann 1992, 3). In einem zweiten Schritt wurde gefragt, was die Motive des Bildes bedeuten (vgl. Kerner/Duroy 1977, 43). Im dritten Schritt wurden diese Interpretationen einer strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse unterzogen, deren Ergebnis die Erstellung eines Kategorienschemas, als Deutung des Bildmaterials hinsichtlich der zugrundeliegenden Struktur, ist (vgl. Bortz/Döring 2006, 332).

Zur Überprüfung dieser inhaltsanalytischen Auswertung wurde eine kommunikative Validierung in zwölf Einzelinterviews, durch Konfrontation mit Störfragen und Alternativhypothesen zur expliziten und reflektierten Auseinandersetzung mit den eigenen Erklärungsversuchen, vorgenommen (vgl. Scheele/Groeben 1988, 35ff.). Ergebnis der Interviews waren Konzeptkarten zur Berufswahl, die als Grundlage für sechs separate Gruppendiskussionen mit jeder Klasse der Studie dienten, in denen die Schüler/-innen aus den Konzeptkarten der Bildinterpretationen eine Struktur mit Hilfe des Regelwerks der Heidelberger Struktur-Lege-Technik legten (vgl. Dann 1992, 13). Im Dialog-Konsens-Verfahren wurde abschließend aus der Struktur des Kategorienschemas und der Schüler/-innen-Struktur eine gemeinsame Konsensstruktur erarbeitet.

Die Ergebnisse der Studie werden im Folgenden beschrieben.

#### **4.2 Entwicklung der Arbeits- und Berufsorientierung im Verlauf der einjährigen Berufsfachschule Wirtschaft**

Im Rahmen der Untersuchung zeigt sich, dass die Schüler/-innen beider Untersuchungsgruppen bereits zu Beginn des Schuljahres eine eher differenzierte Arbeits- und Berufsorientierung haben, da sie sich bereits im beruflichen Orientierungsprozess befinden und schon in der Realschule mit arbeits- und berufsorientierenden Fragen konfrontiert wurden (vgl. im Folgenden Porath 2013, 199ff.). Auffällig ist, dass die Jugendlichen eine Vielzahl von Berufen aus unterschiedlichen Branchen und Berufsfeldern zeichnen. Sie kennen also mehr als nur die eigenen Wunschberufe. Im Verlaufe des Schuljahres sprechen die Jugendlichen dann weniger Berufe und Beschäftigungsbereiche an, sie scheinen sich stärker zu fokussieren und ihre Berufswahl zu verfestigen.

Hinsichtlich ihrer Stärken betonen die Jugendlichen das Vorhandensein von Arbeitstugenden und Einstellungen als berufsfeldübergreifende Voraussetzungen sowie von fachlichen und sozialen Kompetenzen. Auch in der Wahrnehmung der eigenen Schwächen stehen die Arbeitstugenden und Einstellungen sowie fachliche und soziale Kompetenzen im Vordergrund. Daneben werden aber Defizite in den Methoden-, Abstraktions- und moralisch-ethischen Kompetenzen erkannt. Insgesamt benennt ein Großteil der Schüler/-innen genau die Fähigkeiten als Stärken, die sie zugleich als Schwächen bei sich ausmachen. Dies ändert sich auch im Verlauf des Schuljahres kaum.

Befragt nach dem Berufskonzept identifizieren die Jugendlichen in erster Linie Arbeitstugenden und Einstellungen sowie fachliche und soziale Kompetenzen. Im Vergleich dazu setzen sie sich im Verlauf des Schuljahres etwas weniger mit Tätigkeiten auseinander, die in kaufmännischen Berufen ausgeführt werden. Diese Vorstellungen der Schüler/-innen zum Berufskonzept ändern sich ebenfalls wie die Aussagen zum Selbstkonzept nur geringfügig.

Die Bilder zu den Einflusspersonen auf die Berufswahl beziehen sich vorrangig auf informell-persönliche Einflussfaktoren des sozialen Umfeldes und formell-institutionelle Einflussfaktoren sowie auf die eigene unbeeinflusste Entscheidung. Eher selten werden die eigene Arbeits- und Berufserfahrung oder der Wunsch, Zeit zu überbrücken als ausschlaggebend für die Entscheidung dargestellt. Zu den Einflussmotiven werden Motivatoren, materi-

elle und immaterielle Anreize, kaufmännisches Interesse und die eigene Arbeits- und Berufserfahrung gezeichnet. Besonders auffällig sind die Veränderungen der materiellen und immateriellen Anreize. Zu Beginn der Untersuchung nehmen immaterielle Anreize den größten bzw. zweitgrößten Stellenwert für die Jugendlichen im Entscheidungsprozess ein. Dies kehrt sich bis zum Ende des Schuljahres um, so dass wesentlich häufiger der Wunsch nach einem guten Verdienst und der Befriedigung von Konsumwünschen angegeben wird. Insgesamt lässt sich eine starke Dominanz des kaufmännischen Interesses als Entscheidungsgröße feststellen, die im Laufe des Schuljahres jedoch geringer wird.

### **4.3 Einfluss konstruktivistischer Lernaufgaben auf die Entwicklung der Arbeits- und Berufsorientierung**

Die an die eingesetzten Lernaufgaben geknüpften Veränderungserwartungen im Antwortverhalten der Lernaufgabengruppe konnten nur zum Teil beobachtet werden bzw. trafen teilweise auch in der Kontrollgruppe ein. Somit kann keine eindeutige Aussage getroffen werden, ob die Schüler/-innen nach dem Einsatz der exemplarischen Lernaufgaben eine stärkere Arbeits- und Berufsorientierung haben als die Schüler/-innen der Kontrollgruppe (vgl. im Folgenden Porath 2013, 199ff.).

So gestaltet sich die Entwicklung des Selbstkonzeptes in der Lernaufgabengruppe eher besser. Die berufsfeldübergreifenden Stärken und die außerberuflichen Tätigkeitserfahrungen steigen in der Lernaufgabengruppe, während sie in der Kontrollgruppe sinken. Die Jugendlichen der Lernaufgabengruppe nehmen somit ein breiteres Spektrum an Fähigkeiten und Interessen als Bestandteil ihres Selbstkonzeptes wahr. Zugleich betrachten sie auch ihre Defizite in den Teilkompetenzen der beruflichen Handlungskompetenz differenzierter als die Jugendlichen der Kontrollgruppe und berücksichtigen ein insgesamt breiteres Spektrum an Schwächen. Hinsichtlich ihrer Berufswahlmotive erkennen die Jugendlichen der Lernaufgabengruppe im Verlauf der Untersuchung die gleichzeitige Bedeutsamkeit der materiellen und immateriellen Anreize, des kaufmännischen Interesses und der eigenen Arbeits- und Berufserfahrung. Insbesondere die Wichtigkeit der immateriellen Anreize steigt. Darüber hinaus betonen sie in stärkerem Ausmaß, dass sie trotz oder gerade wegen zahlreicher Motive und Kontakte zu den verschiedenen Interaktionsgruppen ihre Entscheidung selbst getroffen haben. Somit haben sie am Ende des Schuljahres einen differenzierteren Blick auf ihre berufliche Entscheidung als die Kontrollgruppenjugendlichen.

Eine schlechtere Arbeits- und Berufsorientierung als die Kontrollgruppe weisen die Schüler/-innen der Lernaufgabengruppe hinsichtlich der Informationsquellen auf, da sie insgesamt weniger Interaktionspartner/-innen zeichnen. Darüber hinaus sinkt auch die Wahrnehmung von Stärken in der beruflichen Handlungskompetenz in der Lernaufgabengruppe im Jahresverlauf. In der Bedeutung der Kontrollgruppe wachsen diese, dennoch bleibt der Umfang konsequent hinter dem der Lernaufgabengruppe zurück. Den Jugendlichen der Lernaufgabengruppe gelingt es insgesamt eher schlechter, sich ausschließlich auf beruflich relevante Stärken und Interessen im Antwortverhalten zu beschränken. Der aufgrund der Lernaufgaben zu erwartende Anstieg der informell-persönlichen Einflussfaktoren bis zum Ende der Unter-

suchung zeigt sich in der Lernaufgabengruppe nicht. Darüber hinaus scheint sich bei ihnen das Bewusstsein für die Bedeutung medialer Informationsquellen als fünfte Gruppe der Interaktionspartner/-innen nicht weiter zu entwickeln, so dass sie nur vier der fünf Interaktionspartner/-innen in ihrem Berufsorientierungsprozess kennen oder nutzen. Die Jugendlichen der Kontrollgruppe hingegen verweisen in ihren Bildern auf die Bedeutung aller fünf Interaktionsgruppen. Zusätzlich sind sie sich der Wichtigkeit eigener Arbeits- und Berufserfahrungen stärker bewusst.

Ohne Unterschied zwischen beiden Gruppen zeigen sich die Veränderungen der potentiellen Arbeitgeber. Sowohl in der Lernaufgabengruppe als auch in der Kontrollgruppe zeigt sich ein Anstieg der wahrgenommenen potentiellen Arbeitgeber. In beiden Gruppen werden jedoch weniger wahrgenommene Beschäftigungsbereiche gezeichnet. Im Bereich des Selbstkonzeptes sinkt das kaufmännische Interesse als Entscheidungsgröße für die Berufsfachschule Wirtschaft und spätere kaufmännische Ausbildungsberufe in beiden Untersuchungsgruppen. Mängel hinsichtlich des Interesses für das Berufsfeld und den Beruf benennen zum Ende des Schuljahres beide Gruppen jedoch auch nicht. Darüber hinaus legen die Jugendlichen der Lernaufgaben- und der Kontrollgruppe den Fokus auf ihre Stärken in den Arbeitstugenden und Einstellungen als Aspekt der berufsfeldübergreifenden Voraussetzungen sowie auf fachliche und soziale Kompetenzen als Teilkompetenzen der beruflichen Handlungskompetenz und vernachlässigen weitere Fähigkeiten größtenteils. Dies trifft für beide Gruppen auch in Bezug auf die wahrgenommenen Anforderungen an kaufmännische Arbeitnehmer/-innen zu. Daneben zeigt sich, dass beide Gruppen berufsfeldübergreifende Voraussetzungen, Aspekte des Arbeitsalltags und der beruflichen Handlungskompetenz auch zum Ende des Schuljahres nicht als gleichbedeutend im Berufskonzept wahrnehmen. Zusätzlich sehen sie sich in ihrem Urteil höheren Anforderungen im Bereich der Fremdsprachen und zu verrichtenden Arbeitstätigkeiten ausgesetzt, als dies von Unternehmensseite signalisiert wird. Die identifizierte Stärke des kaufmännischen Interesses nehmen sie auch zum Ende des Schuljahres immer noch nicht zugleich als Anforderung an sie wahr. Beide Gruppen weisen bis zum Ende des Schuljahres eine eher uneinheitliche Entwicklung der formell-institutionellen Einflussfaktoren auf, die zwar im Bereich der Einflussmotive steigen, aber im Bereich der Einflusspersonen sinken.

Von den fünf zu unterscheidenden Wertorientierungen haben sich drei bei den Jugendlichen herausgebildet: die Daseins- und Genussorientierung, die Freizeitorientierung und die berufliche Leistungsorientierung. Auch zum Ende des Schuljahres weisen die Schüler/-innen immer noch eine eher differenzierte berufliche Orientierung auf. Sie befinden sich zwischen dem Beginn der Phase der Verwirklichung und Anpassung und somit zugleich dem Beginn des Stadiums der Exploration bzw. der Versuchswahlen und dem Übergang von den Versuchswahlen zu den realistischen Berufswünschen innerhalb des Stadiums der Exploration. Dies ist möglicherweise eine Erklärung dafür, dass sowohl vom Selbstkonzept als auch vom Berufskonzept den Jugendlichen jeweils nur bestimmte Aspekte bewusst sind, während andere Aspekte, wie die eigenen Neigungen und Interessen, aber auch Verdienst-, Weiterbil-

dungs- und Aufstiegsmöglichkeiten in den jeweiligen Berufen ihnen entweder noch unbewusst oder zum Zeitpunkt der Untersuchung zu gering ausgeprägt sind.

## 5 Fazit

Mit der Ausarbeitung des metatheoretischen Modells der beruflichen Orientierung und Entwicklung in der vorliegenden Arbeit wurde ein Versuch unternommen, die verschiedenen Theorien der Berufsorientierung integrativ zu einem Gesamterklärungsansatz zu vereinen. Das Antwortverhalten der Jugendlichen der durchgeführten Längsschnittstudie bestätigt die Berechtigung des metatheoretischen Modells dargestellten und vereinten Erklärungsansätze, wenn auch nicht gleichermaßen für Lernaufgaben- und Kontrollgruppe. Darauf aufbauend ist nun zu überlegen, wie dieses metatheoretische Modell operationalisiert werden kann, um es einerseits für die Konzeption arbeits- und berufsorientierender Maßnahmen zu nutzen und andererseits für die Messung arbeits- und berufsorientierenden Kompetenzerwerbs zu transferieren.

Der große Anteil der Entwicklungen, die sich sowohl in der Lernaufgabengruppe als auch in der Kontrollgruppe zeigen, ebenso wie die Veränderungen, in denen die Lernaufgabengruppe hinter der Kontrollgruppe zurückbleiben, können möglicherweise durch das verpflichtende Betriebspraktikum zur Mitte des Schuljahres der Berufsfachschule erklärt werden. Die Schüler/-innen sammeln hier betriebliche und berufliche Realerfahrungen, die ihr Antwortverhalten unabhängig vom Einsatz der Lernaufgaben beeinflussen können. Auch der Umfang der Antworten zur eigenen Arbeits- und Berufserfahrung als Einflussgröße der Berufswahl durch die Kontrollgruppenjugendlichen spricht hierfür. Die Bedeutung von eigenen Arbeits- und Berufserfahrungen zur Gewinnung von berufsrelevanten Informationen z. B. durch Praxistage, Betriebspraktika oder Auszubildenden-Patenschaften können z. B. auch Beinke (2005a, 2008b, 2013, 11ff.) und Ahrens (2007, 194) belegen.

Als Vergleich zur Beantwortung der Frage nach einer stärkeren Arbeits- und Berufsorientierung bei den Schüler(inne)n der Lernaufgabengruppe wurden die Jugendlichen der Kontrollgruppe und bestehende Studien zur Berufswahl und -orientierung von Jugendlichen herangezogen. In diesem Zusammenhang zeigt sich, dass es zwar eine Vielzahl an Befragungen von Jugendlichen, Eltern, Lehrkräften und Unternehmen zu den Einflusspersonen und Berufswahlmotiven der Jugendlichen sowie zu den betrieblichen Realerfahrungen in Form von z. B. Praxistagen und Betriebspraktika gibt. Konkrete Bestandteile des Selbstkonzepts und deren Ausprägungen, also die Fähigkeiten, Kenntnisse, Fertigkeiten und Arbeitstugenden der Jugendlichen, sowie die Anforderungen und Strukturen von verschiedenen Berufen und Berufsfeldern werden jedoch eher einseitig von Fachleuten der Wirtschaft, Bildung, Kammern und Verbände betrachtet (vgl. hierzu z. B. Beinke 2006a, 2008a, 2008b; DIHK 2011; Eberhard 2006; Ehrenthal/Eberhard/Ulrich 2005; Ernst 1997; Knauf/Oechsle/Rosowski 2009; Saterdag/Stegmann 1980; von Wensierski/Schützler/Schütt 2005). In einer Studie von Rebmann et al. (2007) wurden darüber hinaus explizit Lehrkräfte zu den Stärken und Schwächen der Jugendlichen und Anforderungen an zukünftige Auszubildende zusätzlich zu Unterneh-

mensvertreter(inne)n befragt. Studien, die sich direkt mit den Stärken und Schwächen der Schüler/-innen im Urteil der Schüler/-innen und somit der Betroffenen der Übergangsproblematik befassen, scheint es nicht zu geben. Diese Forschungslücke greift die vorgestellte Untersuchung auf und befragt Jugendliche neben ihren Berufswünschen und Einflussfaktoren der Berufswahl nach ihren selbst wahrgenommenen Stärken und Schwächen und den wahrgenommenen Anforderungen im gewählten Berufsfeld. In diesem Bereich gilt es weiter zu forschen, um Vergleichswerte zu schaffen. Darüber hinaus sind Studien zu Stärken-Schwächen-Profilen aus Sicht der Jugendlichen notwendig, um Differenzen zu den Unternehmenseinschätzungen, wie sie sich in den Ergebnissen dieser Studie abzeichnen, aufzudecken und konkrete Strategien zur Behebung der Differenzen und zur Förderung realistischerer Selbsteinschätzungen zu erarbeiten. So können möglicherweise einerseits Ausbildungsabbrüche aufgrund fehlender oder unzureichender Berufsinformationen und beruflicher Orientierung, die ca. 30 % aller Ausbildungsabbrüche begründen, verringert werden (vgl. BMB 2009, 13). Andererseits eröffnen sich so vielleicht erweiterte Berufswahlalternativen für die Jugendlichen, indem differenzierte Tätigkeiten in bisher unberücksichtigten Berufen wahrgenommen und mit den eigenen Interessen und Fähigkeiten in Einklang gebracht werden. Dies würde zugleich der Forderung nachkommen, angesichts eines aufgrund der demographischen Entwicklungen langfristig zu erwartenden Fachkräftemangels, zumindest in bestimmten, z. T. weniger attraktiven, Branchen und Berufsfeldern, ungenutzte Potenziale von Jugendlichen zu erschließen (vgl. BMBF 2009, 7).

## Literatur

Ahrens, D. (2007): Anspruch und Wirklichkeit von Betriebspraktika als Instrument schulischer Berufsorientierung. In: Kahlert, H./Mansel, J. (Hrsg.): Bildung und Berufsorientierung. Der Einfluss von Schule und informellen Kontexten auf die berufliche Identitätsentwicklung. Weinheim, 185-203.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2012a): Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf. Bielefeld.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2012b): Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf. Tab1 E1-1A: Neuzugänge in das berufliche Ausbildungssystem 2000 und 2005 bis 2011 (Anzahl) [Datendatei]. Online: <http://www.bildungsbericht.de/index.html?seite=10217> (08.08.2014).

Beinke, L. (1999): Berufswahl. Der Weg zur Berufstätigkeit. Bad Honnef.

Beinke, L. (2006a): Berufswahl und ihre Rahmenbedingungen. Entscheidungen im Netzwerk der Interessen. Frankfurt a. M.

Beinke, L. (2006b): PC-Nutzung in der Berufsorientierungsphase. Ist das Internet eine wirksame Ergänzung bei der Suche nach Berufsinformationen? In: Wirtschaft und Berufserziehung, 7, 24-27.

Beinke, L. (2008a): Der Einfluss von Eltern und peer-groups. In: Jung, J. (Hrsg.): Zwischen Qualifikationswandel und Marktenge. Konzeptionen und Strategien einer zeitgemäßen Berufsorientierung. Baltmannsweiler, 130-144.

Beinke, L. (2008b): Helfen Praxistage bei der Berufswahl? Frankfurt a. M.

Beinke, L. (2013): Auszubildende als Paten. Berufsfindungsprobleme Jugendlicher. In: Wirtschaft und Erziehung, 1, 11-16.

Bellmann, L./Stegmaier, J. (2007): Einfache Arbeit in Deutschland, Restgröße oder relevanter Beschäftigungsbereich? In: Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.): WISO Diskurs. Perspektiven der Erwerbsarbeit: Einfache Arbeit in Deutschland. Bonn, 10-24.

Berlepsch, P. von/Lexis, U./Wieland, C. (2005). Berufsorientierung in Schulen. In: Unterricht Wirtschaft, 23, H. 3, 46-51.

BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (Hrsg.) (2009): Ausbildungsabbrüche vermeiden – neue Ansätze und Lösungsstrategien. Bonn.

BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (Hrsg.) (2011): Berufsbildungsbericht 2011. Bonn.

Bojanowski, A./Eckert, M. (2012): „Black Box Übergangssystem“: Das Übergangsgeschehen zwischen sozialer Selektivität, bildungspolitischer Steuerungsproblematik und pädagogischer Übergangsforschung. In: Bojanowski, A./Eckert, M. (Hrsg.): Black Box Übergangssystem. Münster, 7-19.

Bortz, J./Döring, N. (2006): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler (4. Aufl.). Heidelberg.

Brandes, O. (2005): Berufsausbildung auf der Basis von Berufsvorbereitung und Berufsorientierung. Stellungnahme der Stiftung NiedersachsenMetall. In: Henseler, K./Schönbohm-Wilke, W. (Hrsg.): Und nach der Schule? Beiträge zum „Übergang Schule-Beruf“ aus Theorie und Praxis. Bremen, 42-44.

Bundesvereinigung der Arbeitgeberverbände (2003): Option für die Jugend. Schulbildung verbessern, Ausbildungsfähigkeit fördern, Berufsorientierung intensivieren. Berlin.

Bußhoff, L. (1984): Berufswahl. Theorien und ihre Bedeutung für die Praxis der Berufsberatung (2. Aufl.). Stuttgart.

Bußhoff, L. (2009): Berufsberatung als Unterstützung von Übergängen in der beruflichen Entwicklung. In: Zihlmann, R. (Hrsg.): Berufswahl in Theorie und Praxis. Konzepte zur Berufswahlvorbereitung und Beratung unter veränderten wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Bedingungen (3. Aufl.). Bern, 9-77.

Dann, H.-D. (1992): Variation von Lege-Strukturen zur Wissensrepräsentation. In: Scheele, B. (Hrsg.): Struktur-Lege-Verfahren als Dialog-Konsens-Methoden. Ein Zwischenfazit zur Forschungsentwicklung bei der rekonstruktiven Erhebung Subjektiver Theorien. Münster, 2-41.

Dederich, H. (2002): Entwicklung der schulischen Berufsorientierung in der Bundesrepublik Deutschland. In: Schudy, J. (Hrsg.): Berufsorientierung in der Schule. Grundlagen und Praxisbeispiele. Bad Heilbrunn, 17-31.



- Dedering, H. (2005): Berufs- und Arbeitsorientierung. In: Rauner, F. (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld, 216-222.
- Dehnbostel, P. (2007): Lernen im Prozess der Arbeit. Münster.
- Dibbern, H. (1993): Theorie und Didaktik der Berufsvorbildung. Ein Studienbuch für Berufs- und Wirtschaftspädagogen. Baltmannsweiler.
- DIHK (Deutscher Industrie- und Handelskammertag e. V.) (Hrsg.) (2011): Ausbildung 2011. Ergebnisse einer IHK-Unternehmensbefragung. Berlin.
- Eberhard, V. (2006): Das Konzept der Ausbildungsreife – ein ungeklärtes Konstrukt im Spannungsfeld unterschiedlicher Interessen. Ergebnisse aus dem BIBB. Bonn.
- Ehrenthal, B./Eberhard, V./Ulrich, J. G. (2005): Ausbildungsreife – auch unter den Fachleuten ein heißes Eisen. Ergebnisse des BIBB-Expertenmonitors. Online: <http://www.bibb.de/de/21840.htm> (02.09.2014).
- Erdmann, A./H.-D. Höpfner, H.-D./Schedel, S. (1998): ‚Lern- und Arbeitsaufgaben‘ als Element der Mitgestaltung der Ausbildung durch die Lernenden. In: Holz, H. et al. (Hrsg.): Lern- und Arbeitsaufgabenkonzepte in Theorie und Praxis. Bielefeld, 97-112.
- Ermert, J./Friedrich, H. (1990): Berufsorientierung am Gymnasium. Analyse, Dokumentation, Handreichung. Bergisch-Gladbach.
- Ernst, C. (1997): Berufswahl und Ausbildungsbeginn in Ost- und Westdeutschland. Eine empirisch-vergleichende Analyse in Bonn und Leipzig. Bielefeld.
- Famulla, G.-E. et al. (2003): Vom Konzept zur Kompetenz in der Berufsorientierung. Zwischenergebnisse des Programms ‚Schule – Wirtschaft/Arbeitsleben‘. Online: [http://www.swa-programm.de/texte\\_material/swa\\_texte/zwischenenergebnisse\\_online.pdf](http://www.swa-programm.de/texte_material/swa_texte/zwischenenergebnisse_online.pdf) (18.08.2014).
- Fischer, A./Gerdsmeier, G. (2007): Lernaufgaben nachhaltig gedacht. In: Fischer, A./Hahne, K. (Hrsg.): Strategien und Umsetzungspotentiale einer Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung. Bielefeld, 184-191.
- Foerster, H. von (2009): Entdecken oder Erfinden. Wie läßt sich Verstehen verstehen? In: Gumin, H./Meier, H. (Hrsg.): Einführung in den Konstruktivismus (11. Aufl.). München, 41-88.
- Frieling, E. et al. (2006): Lernen durch Arbeit. Münster.
- Gerdsmeier, G./Köller, C. (2008): Lernaufgaben – Vielfalt und Typisierung. Anregungen zur Konstruktion von Lernaufgaben. Online: [http://www.blk-luna.de/box\\_download.php?nr=219&sid=](http://www.blk-luna.de/box_download.php?nr=219&sid=) (18.08.2014).
- Glaserfeld, E. von (2009): Konstruktion der Wirklichkeit und des Begriffs der Objektivität. In: Gumin, H./Meier, H. (Hrsg.): Einführung in den Konstruktivismus (12. Aufl.). München, 9-39.
- Gmelch, A. (2003): Der Berufswahlpass. Individueller Begleiter im Berufsorientierungs- und Berufswahlentscheidungsprozess. In: Unterricht Wirtschaft, 15, 8-14.

Griebel, C. (2008): Speichern und Wiederfinden. Das Ablegen von Erfahrung im Bild. In: Schieren, J. (Hrsg.): Bild und Wirklichkeit. Welterfahrung im Medium von Kunst und Kunstpädagogik. München, 101-114.

Hirschi, A. (2013): Berufswahltheorien – Entwicklung und Stand der Diskussion. In: Brüggeman, T./Rahn, S. (Hrsg.): Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Münster, 27-41.

Hoppe, M. (1980): Berufsorientierung. Studien zur Praxis der Arbeitslehre. Weinheim.

Humbert, L. (2005): Didaktik der Informatik mit praxiserprobtem Unterrichtsmaterial. Wiesbaden.

Jungo, D. (2009): Jugendliche im Berufswahlprozess. In: Zihlmann, R. (Hrsg.): Berufswahl in Theorie und Praxis (3. Aufl.). Bern, 79-95.

Kaminski, H. et al. (2010). Berufsorientierung in der Schule. Eckpunkte einer nachhaltigen Förderung der Berufsorientierung an allgemeinbildenden Schulen in Niedersachsen (4. Aufl.). Oldenburg.

Kastrup, J./Tenfelde, W. (2008): Lern- und Testaufgaben für die Konstruktion von Lehr/Lernarrangements und die Diagnose von Kompetenzentwicklung im Modellversuch HaBiNa. Werkstatt- und Forschungsberichte zum Modellversuch Handwerkliche Aus- und Weiterbildung für Nachhaltigkeit. Hamburg.

Kerner, G./Duroy, R. (1977): Bildsprache 1: Lehrbuch für den Fachbereich Bildende Kunst, Visuelle Kommunikation in der Sekundarstufe II. München.

Klippert, H. (1991): Berufswahlunterricht. Handlungsorientierte Methoden und Arbeitshilfen für Lehrer und Berufsberater (2. Aufl.). Weinheim.

KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (Hrsg.) (1993): Vereinbarung über die Schularten und Bildungsgänge im Sekundarbereich I. Online: [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/1993/1993\\_12\\_03-VB-Sek-I.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1993/1993_12_03-VB-Sek-I.pdf) (08.08.2014).

KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (Hrsg.) (1997): Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II. Bonn.

KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (Hrsg.) (2003): Auszug aus Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz (1): Dokumentation zur Berufsorientierung an allgemein bildenden Schulen (Sekundarbereich I und II). Online: <http://www.sowi-online.de/reader/berufsorientierung/akteure-kmk.htm> (08.08.2014).

KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (Hrsg.) (2007a): Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Bonn.

KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (Hrsg.) (2007b): Rahmenvereinbarung über die Berufsfachschulen. Online: [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/1997/1997\\_02\\_28-RV-Berufsfachschulen.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1997/1997_02_28-RV-Berufsfachschulen.pdf) (18.08.2014).

Knauf, H./Oechsle, M./Rosowski, E. (2009): Forschungsdesign und Methoden. In: Oechsle, M. et al. (Hrsg.): Abitur und was dann? Berufsorientierung und Lebensplanung junger Frauen und Männer und der Einfluss von Schule und Eltern. Wiesbaden, 45-54.

Kremer, H.-H. (2010): Berufsorientierung – Neue Profilierung als Chance und Herausforderung der Bildungsgänge im Übergangssystem. Grundlagentext zur Entwicklungsarbeit. InfoLab 2. Paderborn.

Krumboltz, J. D./Mitchell, A. M./Jones, G. B. (1976): A social learning theory of career selection. In: The counseling psychologist, 1, 71-81.

Lange, E. (1978): Berufswahl. Eine empirische Untersuchung der Berufswahlsituation von Hauptschülern, Realschülern und Abiturienten. München.

Lohmann, C./Prose, F. (1975): Organisation und Interaktion in der Schule. Möglichkeiten und Grenzen des Diskurses. Köln.

Luttenberger, S. et al. (2014): Niedrige Übereinstimmung zwischen Interessen und Berufswunsch – Ein bislang vernachlässigtes Risiko in der Berufsorientierung Jugendlicher. In: Gruppendynamik und Organisationsberatung, 4/2014. Online: <http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs11612-014-0252-4#page-1> (30.10.2014).

Marotzki, W./Niesyto, H. (2006) (Hrsg.): Bildinterpretation und Bildverstehen. Methodische Ansätze aus sozialwissenschaftlicher, kunst- und medienpädagogischer Perspektive. Wiesbaden.

Müller, W. (1983): Die Förderung der Berufsreife und der Berufswahlreife. Eine empirische Untersuchung zur erzieherischen Wirksamkeit der vorberuflichen Förderung berufs(wahl-) unreifer Jugendlicher. Heidelberg.

Nickel, I. (2010): Von Kerchensteiner bis zur Lernwerkstatt. Theorie und Praxis einer ganzheitlichen Berufsorientierung (2. Aufl.). Baltmannsweiler.

Oram, M. (2007): Der Studien- und Berufswahlprozess. Zur subjektiven Rekonstruktion einer biografischen Entscheidung. Marburg.

Pahl, J.-P. (1998): Berufsdidaktische Perspektiven der Lern- und Arbeitsaufgaben. In: Holz, H. et al. (Hrsg.): Lern- und Arbeitsaufgabenkonzepte in Theorie und Praxis. Bielefeld, 13-30.

Pollmann, T. A. (1993): Beruf oder Berufung? Zum Berufswahlverhalten von Pflichtschulabgängern. Frankfurt a. M.

Porath, J. (2013): Beförderung von Arbeits- und Berufsorientierung bei Schüler(inne)n der Berufsfachschule durch den Einsatz von Lernaufgaben. Eine konstruktiv-evaluative Studie. München.

Rebmann, K. (2001): Planspiel und Planspieleinsatz. Hamburg.

- Rebmann, K. (2004): Didaktik beruflichen Lernens und Lehrens. In: Grundlagen der Weiterbildung-Praxishilfen (GdW-Ph), 57, 1-20.
- Rebmann, K. et al. (2007): Empirische Studien zur Ausbildungsreife im Urteil von Lehrkräften und Unternehmensvertreter/innen aus der Weser-Ems-Region. Projektberichte und Materialien zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Oldenburg.
- Rebmann, K./Schlömer, K. (2010): Lehr-Lernarrangements in der Berufsbildung. In: Büchter, K. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Fachgebiet: Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Lehren und Lernen in der Berufsbildung. Weinheim, 1-34.
- Rebmann, K./Tenfelde, W. (2008): Betriebliches Lernen. Explorationen zur theoriegeleiteten Begründung, Modellierung und praktischen Gestaltung arbeitsbezogenen Lernens. München.
- Ries, H. (1970): Berufswahl in der modernen Industriegesellschaft. Bern.
- Saterdag, H./Stegmann, H. (1980): Jugendliche beim Übergang vom Bildungs- in das Beschäftigungssystem. Ergebnisse der Basiserhebungen einer Längsschnittuntersuchung. Nürnberg.
- Scheele, B./Groeben, N. (1988): Dialog-Konsens-Methoden zur Rekonstruktion subjektiver Theorien. Tübingen.
- Scheffler, I./Focke-Lehmann, B./Möhlmann, T. (2003): Vom Traumberuf zum Realitätschock?! Der Stellenwert des Schülerbetriebspraktikums im Prozess der individuellen Berufsorientierung. In: Unterricht Wirtschaft, 15, 17-23.
- Scheller, R. (1976): Psychologie der Berufswahl und der beruflichen Entwicklung. Stuttgart.
- Schemme, D. (1998): Lern- und Arbeitsaufgabenkonzepte – Ein Beitrag zur Sicherung einer arbeitsplatzorientierten Berufsbildung. In: Holz, H. et al. (Hrsg.): Lern- und Arbeitsaufgabenkonzepte in Theorie und Praxis. Bielefeld, 5-12.
- Schlömer, T./Tenfelde, W. (2008): Neue Impulse zur Gestaltung berufsorientierender und berufsvorbereitender Lehr-/Lernprozesse durch die Leitidee der Nachhaltigen Entwicklung. In: Bolscho, D./Hauenschild, K. (Hrsg.): Ökonomische Bildung mit Kindern und Jugendlichen. Frankfurt a. M., 190-201.
- Schöpf, N. (2005): Ausbilden mit Lern- und Arbeitsaufgaben. Leitfaden für die Bildungspraxis. Bielefeld.
- Seifert, K. H. (1977): Theorien der Berufswahl und der beruflichen Entwicklung. In: Seifert, K. H. (Hrsg.): Handbuch der Berufspsychologie. Göttingen, 173-279.
- Siebert, H. (2000): Über die Nutzlosigkeit von Belehrungen und Bekehrungen (3. Aufl.). Bönen.
- Super, D. E. (1957): The psychology of careers. An introduction to vocational development. New York.
- Super, D. E. et al. (1965): Vocational development. A framework for research (3rd ed.). New York.

Struwe, U. (2010): Berufsorientierung im Spannungsfeld von Information und Beratung. Eine interaktions- und kommunikationstheoretische Perspektive auf die Berufsorientierung technisch interessierter Jugendlicher. Opladen.

Wensierski H.-J. von/Schützler, C./Schütt, S. (2005): Berufsorientierende Jugendbildung. Grundlagen, empirische Befunde, Konzepte. Weinheim.

---

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

## Zitieren dieses Beitrages

---

Porath, J. (2014): Beförderung der Berufsorientierung von Jugendlichen im beruflichen Übergangssystem auf der Folie eines konstruktivistisch-kognitionstheoretischen Lernverständnisses. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 27, 1-26. Online: [http://www.bwpat.de/ausgabe27/porath\\_bwpat27.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe27/porath_bwpat27.pdf) (21-12-2014).

## Die Autorin

---



### **Dr. JANE PORATH**

Fachgebiet Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Carl von Ossietzky  
Universität Oldenburg

Ammerländer Heerstr. 114-118, 26129 Oldenburg

[jane.porath@uni-oldenburg.de](mailto:jane.porath@uni-oldenburg.de)

<http://www.bwp.uni-oldenburg.de>