

bwp@ Spezial 12 | April 2016

**Berufsorientierung im Lebenslauf -
theoretische Standortbestimmung und
empirische Analysen**

Hrsg. v. **Hannelore Faulstich-Wieland, Sylvia Rahn & Barbara Scholand**

**Hannelore FAULSTICH-WIELAND &
Barbara SCHOLAND**

(Universität Hamburg)

**Beobachtungen schulischer Berufsorientierung –
Be- und Entgrenzung der Statuspassage Schule – Beruf**

Online unter:

www.bwpat.de/spezial12/faulstich-wieland_scholand_bwpat_spezial12.pdf

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | **bwp@** 2001–2016

bwp@

www.bwpat.de

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

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

**Beobachtungen schulischer Berufsorientierung:
Be- und Entgrenzung der Statuspassage Schule – Beruf**

Abstract

Das Management des Übergangs bzw. der Statuspassage Schule – Beruf ist ein zentrales, stark ausgeweitetes Handlungs- und Angebotsfeld, in dem sich unterschiedliche Akteure bewegen. Hierin deutet sich bereits eine „Entgrenzung“ an, der jedoch unter der Perspektive der „Optionslogik“ (Heinz et al. 1985) eine Begrenzung individueller Entscheidungsmöglichkeiten bezogen auf die Ausbildungswahl gegenüber steht. Der schulischen Berufsorientierung kommt in diesem Zusammenhang die Aufgabe zu, Be- und Entgrenzungen derart auszubalancieren, dass individuell zufriedenstellende Statuspassagen erfolgen können. Der Beitrag untersucht zunächst die Rahmenbedingungen schulischer Berufsorientierung an Hamburger Stadtteilschulen anhand von Dokumenten aus den Bereichen Politik, Gesetz und Schulverwaltung. Vor diesem Hintergrund werden anschließend qualitative Daten aus zwei Hamburger Forschungsprojekten zu „Berufsorientierung und Geschlecht“ analysiert, die auf die Praxis berufsorientierenden Unterrichts im 8. Jahrgang an zwei Hamburger Stadtteilschulen fokussieren. Im Mittelpunkt des Beitrags steht die Frage danach, welche Be- und Entgrenzungen in der Vorbereitung auf die Statuspassage Schule – Beruf empirisch erkennbar sind und welche Konsequenzen sich – je nach Geschlecht oder auch unabhängig davon – daraus für die Jugendlichen an der ersten Schwelle zum Erwerbsleben ergeben.

1 Wandlungen der Statuspassage Schule – Beruf

Betrachtet man die Literatur zur Berufsorientierung im Verlauf der letzten fünf, sechs Jahre, ist ein sprunghafter Anstieg zu verzeichnen (vgl. Linten/Prüstel 2014). Dieser hängt damit zusammen, dass seit vielen Jahren bei weitem nicht allen Jugendlichen mit einem ersten oder mittleren Schulabschluss der Übergang in Ausbildung gelingt (BMBF 2015) und somit vor allem schulische Berufsorientierung an Bedeutung gewonnen hat. Selten liegt dabei jedoch der Fokus auf der Kategorie „Geschlecht“ (vgl. Faulstich-Wieland 2014). Entsprechend wenig Beachtung finden gendertypische wie -untypische Statuspassagen sowie die Lebenslaufperspektive – wenn doch, geht es meist darum, wie „Lücken im Lebenslauf“ kaschiert werden können. Das Konzept der individuellen Statuspassage unter kollektiv wirksamen Bedingungen bietet Ansatzpunkte für die Betrachtung von Berufsorientierungsprozessen. Damit können der gesellschaftliche Wandel und dessen Auswirkungen auf die Geschlechter an der ersten Schwelle ins Erwerbsleben begrifflich-theoretisch erfasst werden.

Bis in die 1980er Jahre ging man davon aus, dass der Übergang von der Schule in den Beruf dem Modell einer „klassischen“ Statuspassage folgen würde – d. h. dem klar konturierten Wechsel von einem Lebensabschnitt in einen neuen, der zugleich als Bestandteil der „Nor-

malbiografie“ (Kohli 1978) die Vorbereitung auf das Erwerbsleben markierte. Andreas Oehme (Oehme 2008) beschreibt dieses Statuspassagenmodell als Vorstellung von vorgegebenen Gleisen, die orientierend und Sicherheit gebend den Weg in die Arbeit strukturieren, wobei sie zugleich einengend wirken, da ein Verlassen des Gleises – sofern es nicht durch Weichen in neue Richtungen führt – eine Entgleisung bedeutet. Die im letzten Quartal des 20. Jahrhunderts einsetzenden gesellschaftlichen Veränderungen zeigten sich an einer immer stärkeren Individualisierung (Beck 1986) sowie an der Abnahme von Ausbildungs- und Arbeitsplätzen. Dies führte institutionell zur Etablierung eines „Übergangssystems“ (Maier/Vogel 2013), normativ zur Forderung nach „lebenslangem Lernen“ (vgl. Alheit/Dausien 2009). Es wurden also viele Eingangsgleise gebaut, die als Entlastungen bis zum Einlaufen in das „richtige“ Gleis gedacht waren, häufig aber zu Wechseln innerhalb des Schienensystems und manchmal auch auf Abstellgleise führten. Zugleich sollte der Bahnhof nicht mehr als End-, sondern als Zwischenstation betrachtet werden. Ein einmal gewählter Beruf konnte immer seltener als derjenige gelten, der bis zur Rente ausgeübt wurde. Weiterbildungen und Umschulungen wurden unter dem Paradigma eines lebenslangen Lernens zur Chance wie auch zur Pflicht. Diese „Entgrenzung des Lernens von expliziten Bildungseinrichtungen hin zu pluralen Lernorten und damit zu massiven Veränderungen auf der Ebene der Institutionalisierung der Bildungseinrichtungen“ (Hof 2013, 400) machte es zum einen erforderlich, das Bildungssystem transparenter und durchlässiger zu gestalten; zum anderen stieg mit der Vervielfältigung von Übergängen (und damit von Lernbiografien) der Bedarf an Vernetzung und Zusammenarbeit.

Während die Statuspassage im „alten Modell“ als gelungen angesehen wurde, wenn – erst- und einmalig – seitens des Individuums eine Passung zwischen Interessen und Fähigkeiten und dem gewählten Beruf hergestellt werden konnte (Holland 1996), bedarf es in Zeiten einer entgrenzt flexibel zu haltenden Berufsbiografie einer theoretischen Sichtweise, die von (strukturfolgenden wie -gebenden) biografischen Übergängen ausgeht (Stauber et al. 2007) und zugleich eine subjektorientierte Perspektive einnimmt. Dies wird der Komplexität von Übergangsprozessen gerecht, indem die Aufmerksamkeit auf beide Seiten des Prozesses gerichtet wird:

„Auf die Seite der institutionellen Regulierungs- und Steuerungsprozesse und der sozioökonomischen Strukturen genauso wie auf die Seite der Handlungsstrategien, die die Subjekte unter sich ständig wandelnden Übergangsbedingungen entwickeln und mit denen sie versuchen, ihre Übergänge zu gestalten und Ressourcen hierfür zu erschließen.“ (Stauber/Walther 2007, 42)

Auch Andreas Oehme widmet sich diesen beiden Seiten und verbindet sie mit dem Konzept der Bewältigung. Übergangspfade folgen zwar der „Optionslogik“ (Heinz et al. 1985) der jeweiligen biografischen Entwicklung. Da die Subjekte jedoch nicht (mehr) auf eine verlässliche Zukunft bauen können – sondern mit „riskante[n] Freiheiten“ (Beck/Beck-Gernsheim 1994) umgehen müssen –, erfordert dies, die „Handlungsperspektive der Menschen im Übergang als Bewältigung“ (Oehme 2008, 171) in den Blick zu nehmen:

„Das Konzept der biographischen Übergänge ist – so die These – grundsätzlich eng mit der Bewältigungsperspektive verknüpft, weil es auf eine entgrenzte Arbeitsgesellschaft Bezug nimmt, der es an transparenten und rational einsichtigen Übergangsstrukturen fehlt, die den Menschen im Übergang einen gesellschaftlich normierten Weg anbieten könnten. Sie sind diesbezüglich freigesetzt und aufgefordert, ihren eigenen, individuellen Weg – den man sich wohl eher als Trampelpfad vorstellen sollte – zu bahnen.“ (ebd.)

Unter „Bewältigungsmilieu“ versteht Oehme in Anlehnung an Lothar Böhnisch eine soziale Umgebung, die Ressourcen für die Entwicklung alltagspraktischer Kompetenzen bereithält. Mit Bourdieu lassen sich soziales, kulturelles und ökonomisches Kapital als kontextspezifische Ressourcen fassen, die für berufsbiografische Laufbahnen Unterschiede machen (Bourdieu 1987). Als „Vermittlungsregime“ begreift Oehme demgegenüber das „Gesamtsetting der sozialräumlichen Vermittlungsstrukturen ..., auf das sich die jungen Erwachsenen in ihrer Aneignungstätigkeit – Bildung und Arbeit – beziehen“ (Oehme 2008, 173). Dazu gehören sowohl Netzwerke als auch die Institutionen zur Unterstützung des Berufsorientierungsprozesses. Dieses „Vermittlungsregime“ ist im Blick auf das Management des Übergangs Schule – Beruf in den letzten zehn Jahren zu einem ausgeweiteten Handlungsfeld geworden, in dem sich unterschiedliche Akteure bewegen. Es stellt zudem im Kontext des lebenslangen Lernens ein besonders brisantes Feld der Verbindung von subjektiven und institutionellen Bedingungen dar, wie Doris Lemmermöhle et al. im Anschluss an ihre Erforschung des biografischen Lernens junger Frauen – „Passagen und Passantinnen“ – feststellen:

„Unmittelbarer als in anderen Stadien des Lebenslaufs treffen in Berufsfindungs- und Übergangsprozessen die Handelnden mit ihrer Gewordenheit, ihren Intentionen und Handlungsorientierungen und die Strukturen und sozialen Systeme mit ihren institutionellen Mustern, kulturellen Regelsystemen und Ressourcen aufeinander.“ (Lemmermöhle et al. 2006, 12)

Die Brisanz des Übergangs trifft insbesondere diejenigen Jugendlichen, deren symbolisches Kapital nicht ausreicht, um sich in institutionellen Kontexten sicher und selbstverständlich bewegen zu können. Gerade der Schule kommt in diesem Kontext eine wichtige und doppelte Rolle zu, denn sie ist Teil des Vermittlungsregimes, zugleich aber auch Teil des Bewältigungsmilieus, weil sie eine Instanz zum Erwerb kulturellen Kapitals bildet.

Unter einer Genderperspektive stimmten schon das Modell der klaren Statuspassage und insbesondere das der Normalbiografie nicht, bildete letzteres doch primär die männliche Ausbildungs- und Erwerbskarriere ab. Trotz großer Anstrengungen, Gleichstellung zu erreichen, gilt nach wie vor die „doppelte Vergesellschaftung von Frauen“ (Becker-Schmidt 1987; 2010). Diese zeigt sich in diskontinuierlichen Erwerbsphasen (Krüger 1987; Krüger et al. 1989) und in weiterbildungsbezogenen Unterstützungen von Wiedereingliederungen (vgl. z. B. Ambos et al. 1990). Nach wie vor sind es in erster Linie und immer noch Frauen, die sich – trotz Erwerbsarbeit – primär zuständig für den Reproduktionsbereich fühlen (und auch als zuständig gesehen werden) und die deshalb die damit einhergehenden Probleme der Vereinbarkeit von Beruf und Familie zu bewältigen haben (vgl. BMFSFJ 2005, 267ff.).

In zwei Forschungsprojekten zu „Berufsorientierung und Gender“ (Laufzeit 2013-2016, gefördert von der Max-Traeger- und der Hans-Böckler-Stiftung) an der Universität Hamburg wird mit einem ethnografischen Ansatz nach Antworten auf die Frage danach gesucht, welche Optionen, Ressourcen und Praktiken der berufsorientierende Unterricht für die Jugendlichen bereithält bzw. vermittelt (vgl. Faulstich-Wieland 2016). Berufswahltheoretisch schließen die Studien an das Modell von Gottfredson (2002) an, wonach sich die Berufswahl zum einen an der „Geschlechtstypik“, zum anderen am „Prestige“ eines Berufs orientiert: Es geht also um die Beantwortung der Frage, ob die Grenzen der „Geschlechtstypik“ durch berufsorientierende Maßnahmen verschoben werden können – in Richtung weniger geschlechtsstereotyper Berufswahlen. Daneben geht es auch um Antworten auf die Fragen, inwiefern Schüler/innen zu Anstrengungen und Aneignungen ermutigt werden, um in Berufe mit hohem „Prestige“ gelangen zu können oder ob vor allem eine „Platzanweisung“ in Richtung auf Berufe erfolgt, die mit Nachwuchsmangel zu kämpfen haben.

Im Folgenden soll auf der Basis von empirischem Material aus diesen Forschungsprojekten aufgezeigt werden, wie die politischen Vorgaben ebenso wie die konkreten Umsetzungen mit der Be- und Entgrenzung von Möglichkeiten umgehen.

In Kapitel 2 werden anhand öffentlich zugänglicher Dokumente die Gesetze, Rahmenbedingungen und Vorgaben sowie Konzepte und Ziele in den Blick genommen, welche die schulische Berufsorientierung an den Stadtteilschulen – als Schulen, an denen alle allgemeinbildenden Schulabschlüsse erworben werden können – festlegen, flankieren und strukturieren. In Kapitel 3 werden Unterrichtsprotokolle, die auf Basis teilnehmender Beobachtungen entstanden sind, im Blick auf die Frage analysiert, welche Be- und Entgrenzungen mit der schulischen Umsetzung der Pläne und Vorgaben verbunden sind. Im Fazit werden die empirischen Ergebnisse vor dem Hintergrund des Konzepts der Statuspassage und der Theorie individueller Berufswahlen diskutiert und eingeordnet.

2 Rahmenbedingungen schulischer Berufsorientierung in Hamburg: *From Politics to Policies*

Vor dem Hintergrund eines erheblichen Mangels an (insbesondere passenden oder gewünschten) Ausbildungsplätzen (HIBB Ausbildungsreport 2015, 16f.; 29), des demographischen Wandels (vgl. Buck/Kistler/Mendius 2002), der strukturellen Veränderungen der Arbeitswelt (vgl. zusammenfassend Balz/Nüsken 2012, 184ff.) wie auch der Klage von Betrieben über eine mangelnde „Ausbildungsreife“ der Bewerber/innen auf Ausbildungsplätze (vgl. Rebmann/Tredop 2006) wurde die schulische Berufsorientierung in Hamburg in den letzten Jahren erheblich intensiviert. Diese Ausweitung der vorbereitenden Maßnahmen zum Übergang Schule – Beruf musste im Zusammenhang mit weiteren Schulstrukturreformen und Anforderungen (Stichworte: Aufnahme von „Rückläufern“ aus Gymnasien nach Klasse 6 sowie die Inklusion von Schüler/innen mit Förderbedarf) insbesondere von den seit 2010 bestehenden Hamburger Stadtteilschulen bewältigt werden.

Im Rahmen unserer Forschungsprojekte bietet sich daher die Suche nach und Analyse von Dokumenten als ein Verfahren an, das Fragen nach den Vermittlungsregimes beantworten kann. Die Analyse erfolgt im Kontext und Sinnzusammenhang des jeweiligen Dokuments (Flick 2007, 321ff.) und versucht darüber, ein hinreichend umfassendes Bild zu den Bedingungen und der Ausgestaltung von Berufsorientierung in Hamburg zu zeichnen.

Im Folgenden soll untersucht werden, welche Akteure an der Ausgestaltung der Berufsorientierung in Hamburg wie beteiligt sind und es soll die Frage beantwortet werden, welche Öffnungen und Schließungen, Be- und Entgrenzungen auf dem Weg von *politics to policies* festzumachen sind: Wo werden in den schulischen Laufbahnen qua Berufsorientierung Weichen gestellt? Für die Umsetzung von Programmen sind die Akteure vor Ort entscheidend, für deren Arbeit sind die gesetzlichen Grundlagen rund um die schulische Berufsorientierung maßgeblich. Diese sollen im folgenden Kap. 2.1 dargestellt und analysiert werden. In Kap. 2.2 erfolgt die Konkretisierung der Vorgaben und Ziele von Berufsorientierung anhand eines schulbehördlichen Dokuments. Anschließend werden in Kap. 2.3 einige Auswirkungen der in den Jahren 2012 bis 2013 beschlossenen Vorgaben an den von uns beforschten Stadtteilschulen skizziert.

2.1 Gesetzliche Grundlagen

Im Hamburger Schulgesetz ist mit der Fassung vom 16. April 1997 Berufsorientierung als schulische Aufgabe in §2 (3) festgeschrieben:

„Auf allen Schulstufen und in allen Schulformen der allgemein bildenden Schulen ist in altersgemäßer Form in die Arbeits- und Berufswelt einzuführen und eine umfassende berufliche Orientierung zu gewährleisten. Dabei sind den Schülerinnen und Schülern grundlegende Kenntnisse über die Struktur der Berufs- und Arbeitswelt und die Bedingungen ihres Wandels zu vermitteln.“

Seit Februar 2009 ist außerdem Berufsorientierung „als besondere Bildungs- und Erziehungsaufgabe der Schule“ in §5 (3) des Schulgesetzes verankert.

Der Gesetzgeber, die Hamburger Bürgerschaft, delegiert damit eine gesellschaftlich als notwendig erachtete Aufgabe an die allgemeinbildenden Schulen. Allen Kindern bzw. Jugendlichen soll demnach gleichermaßen und ohne Differenzierung nach Schultypen Wissen über die Arbeitswelt nahe gebracht werden. Zukünftige mögliche Wege jenseits des Schulabschlusses sollen in den Unterricht integriert, Fächerinhalte mit Blick auf Berufe vermittelt werden. Es besteht die Anforderung, Allgemeinbildung und Berufsbildung, die in Deutschland traditionell getrennten Bereichen des Bildungswesens angehören, enger miteinander zu verzahnen. Dazu gehört auch die Pflicht der allgemeinbildenden Schulen zur Kooperation. Diese wurde im Zusammenhang mit der schrittweisen Etablierung der Jugendberufsagenturen (JBA) 2012 in §3 (7) des Schulgesetzes aufgenommen: „Die Schulen wirken im Rahmen ihres Bildungs- und Erziehungsauftrages mit anderen behördlichen Einrichtungen zusammen.“

Die rechtliche Grundlage für die JBA wurde mit der „Drucksache 20/4195“ der Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg vom 15.05.2012 geschaffen (im Folgenden kurz „Drucksache“, Online: http://hibb.hamburg.de/wp-content/uploads/sites/33/2015/12/Drucksache-20_4195.pdf – letzter Abruf 14.01.2016). Darin wird die „JBA als Mehrebenensystem“ (ebd., 6) gefasst, wie die Abbildung 1 verdeutlicht.

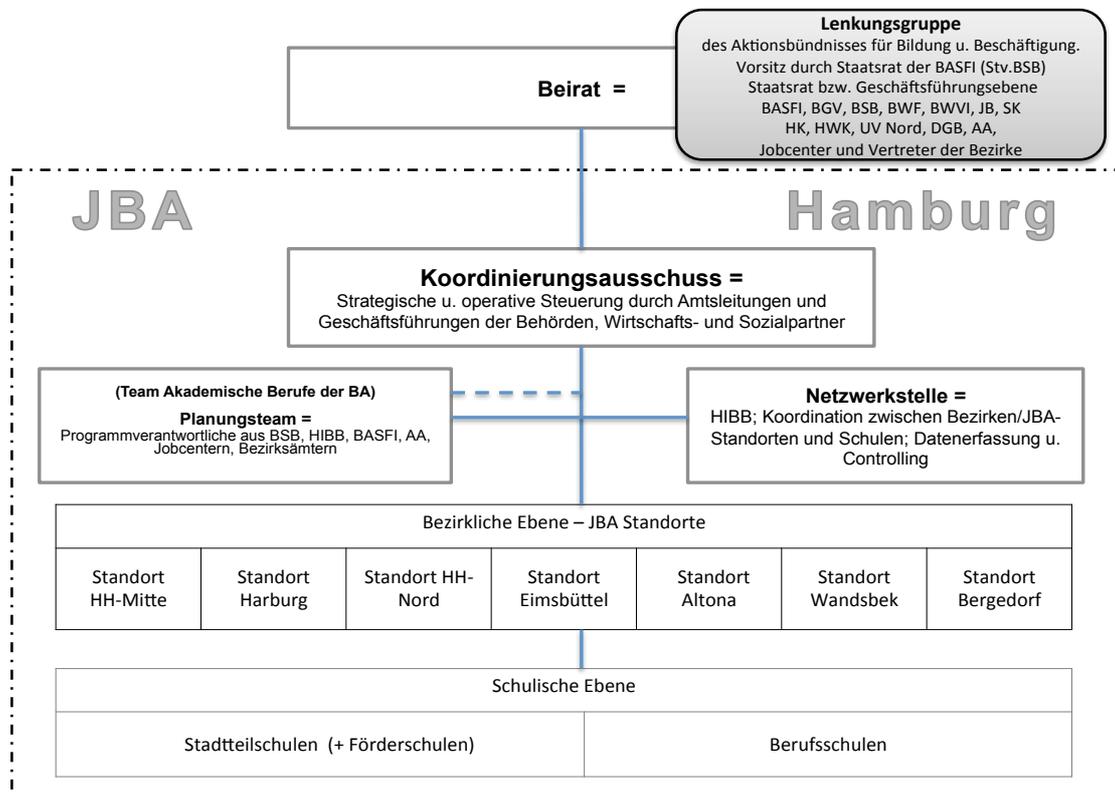


Abbildung 1: Aufbau der Jugendberufsagentur Hamburg (Eigene Erstellung auf Grundlage der Drucksache 20/4195 sowie weiterer Informationen unter <http://www.uebergangschuleberuf.de/8399,Jugendberufsagentur+Hamburg.html>)

Die Grafik lässt den immensen Abstimmungsbedarf ersichtlich werden, der sich in der Bildung von verschiedenen Gremien niederschlägt. Im Rahmen dieses Aufsatzes interessiert vor allem, wie der Beitrag der „Schulischen Ebene“ aussehen soll. Hier fällt nun auf, dass hinsichtlich der allgemeinbildenden Schulen – historisch nicht neu (vgl. Dederling 2002) – Gymnasien ausgeklammert bleiben und eine Engführung auf die Stadtteilschulen (STS) erfolgt. Das Hamburger Schulgesetz sieht allerdings vor, dass an *beiden* Schulformen *alle* schulischen Bildungsabschlüsse erworben werden können: Erster Schulabschluss nach 9, an den STS auch nach 10 Jahren; mittlerer Schulabschluss nach 10 Jahren; das Abitur an den Gymnasien nach 12, an den STS nach 13 Jahren (Hamburgisches Schulgesetz, §§15-17). Die STS existieren in Hamburg erst seit 2010, mit ihrer Einführung wurden die Haupt- und Realschulen – und die damit verbundenen, klar vorstrukturierten Statuspassagen in Ausbildungsberufe – abgeschafft. Entsprechend besuchen viele der vormals den Haupt- und Realschulen zuge-

wiesenen Kinder und Jugendlichen die STS, wobei sich hier nun die Ambitionen vieler Schüler/innen und ihrer Eltern darauf richten, möglichst den höchsten Bildungsabschluss zu erwerben – auch entgegen anderslautender Prognosen durch die Lehrkräfte (s. u. Kap. 3.1.2; vgl. auch die aktuelle Shell-Studie: Albert et al. 2015).

Die Begrenzung der schulischen Ebene in der obigen Abbildung 1 auf die STS und die Berufsschulen findet ihr Pendant in der Beschreibung der Zielgruppen der JBA: Abiturient/innen gehören nicht dazu, denn bei ihnen „ist davon auszugehen, dass der größte Teil von ihnen ein Studium aufnimmt bzw. auf Grund der Bildungsvoraussetzungen in der Lage ist, sich selbst um einen geeigneten Anschluss zu kümmern.“ (Drucksache, 6) Dementsprechend werden in den weiteren Ausführungen lediglich die Stadtteilschulen und die dorthin abgeordneten Lehrkräfte der Berufsschulen in die Pflicht genommen:

„Verantwortlich für die Durchführung der Berufsorientierung und das Gelingen der Übergänge sind die Lehrkräfte und Beauftragten der Stadtteilschulen in enger Zusammenarbeit mit Lehrkräften berufsbildender Schulen.“ (Drucksache, 7).

Tatsächlich erfolgt eine Einbindung der Berufsschullehrkräfte vor Ort in den STS. Dies verweist darauf, dass die Schüler/innen überwiegend auf den Übergang ins duale System vorbereitet werden sollen. Was genau ist nun für die einzelnen Jahrgangsstufen vorgesehen? Durch welche Maßnahmen und (Teil-)Ziele soll die Statuspassage Schule – Beruf vorbereitet und ihr Gelingen seitens der Lehrkräfte sichergestellt werden?

2.2 Maßnahmen, Inhalte und Ziele

Antworten auf die eben gestellten Fragen finden sich im „BOSO-Konzept“ (Berufsorientierung und Studienorientierung) der Behörde für Schule und Berufsbildung vom 13.06.2013 (Online: <http://www.hamburg.de/contentblob/4119874/data/uebergang-von-schule-in-beruf.pdf> – letzter Abruf 18.01.16), das sich fast ausschließlich auf die Stadtteilschulen bezieht. Für die Sekundarstufe I der Gymnasien sowie für die Oberstufe an Stadtteilschulen und Gymnasien wird angekündigt, dass hierfür Konzepte entwickelt werden sollen. (Inzwischen können seit dem Schuljahr 2014/15 auch Gymnasien „Module“ – z. B. zur Findung eines Praktikumsplatzes oder zur Studienorientierung – auf freiwilliger Basis für die Schüler/innen der Sek. I und II über <http://servicestelle-boso.de> buchen).

Für Schüler/innen der Stadtteilschulen ist vorgesehen, dass auch diejenigen, die den ersten Schulabschluss erworben haben, die Schule regelhaft frühestens nach Klasse 10 verlassen, es sei denn, sie können einen Ausbildungsvertrag vorweisen. Diese Regelung entlastet die nachfolgenden Institutionen des Übergangssystems und ermöglicht den betreffenden Schüler/innen eine Verlängerung der Orientierungsphase und/oder eine Verbesserung des ersten Schulabschlusses.

Das BOSO-Konzept verweist zunächst auf die neugegründete Jugendberufsagentur und nennt anschließend folgende „Eckpunkte und Ziele“: Die schulische Berufsorientierung soll „alle

Schülerinnen und Schüler der Stadtteilschule [ansprechen] und dabei der großen Heterogenität der Schülerschaft gerecht [werden]“ (ebd., 2). Weiter heißt es:

„Die Berufs- und Studienorientierung soll alle Schülerinnen und Schüler befähigen, ... die eigenen beruflichen Neigungen, Fähigkeiten und Interessen zu klären und eine klare Perspektive für die weitere schulische und berufliche Ausbildung zu entwickeln. Die Jugendlichen sollen in diesem Zusammenhang ihre Möglichkeiten ... sorgfältig reflektieren. Dabei geht es auch darum, Schülerinnen und Schüler dazu zu befähigen, geschlechtsspezifisches Berufswahlverhalten zu hinterfragen und sich geschlechtsunabhängig das breite Spektrum der Berufswelt zu erschließen.“ (Ebd.)

Damit wird ein ganzes Bündel an Anforderungen an die Schüler/innen – und die schulische Berufsorientierung – genannt, das in sich widersprüchlich ist: „Interessen klären“ und eine „eine klare Perspektive entwickeln“ zielen vor allem auf Einmündung und erscheinen begrenzend; „Möglichkeiten reflektieren“ und „geschlechtsspezifisches Berufswahlverhalten hinterfragen und sich geschlechtsunabhängig das breite Spektrum der Berufswelt erschließen“ intendieren hingegen Erweiterung und die Überwindung von tradierten Schranken. Auch Formulierungen wie diese, dass „durch systematische Beratung, lückenlose Begleitung und Abgleich der schulischen Daten sicher [gestellt werden soll], dass künftig jeder Jugendliche mit einer klaren Perspektive die Schule verlässt“ und „nahtlos in eine Ausbildung“ übergeht (ebd.) scheinen zunächst einmal eher auf das „eingleisige“ Modell der Statuspassage zu zielen und die Jugendlichen engmaschig einzuhegen.

Konkretisiert wird Berufsorientierung für die verschiedenen Altersgruppen wie folgt: Bereits in den Klassenstufen 5-7 sollen „die Schülerinnen und Schüler sich beispielsweise über Bereiche der Arbeitswelt informieren und ihre Vorstellungen vom Traum- und Wunschberuf reflektieren.“ (BOSO-Konzept, 3) In den darauffolgenden Klassenstufen 8-10 sind jeweils zwei Wochenstunden dem berufsorientierenden Unterricht vorbehalten. In Klassenstufe 8 „sollen die Schülerinnen und Schüler ihre berufsbezogenen Interessen, Stärken und Kompetenzen klären, Bewerbungsverfahren kennenlernen, sich über mögliche Berufsfelder informieren und sich auf die Praxiserfahrungen vorbereiten.“ (Ebd., 4) Weiter heißt es hierzu:

„Die Stadtteilschule führt dazu im Unterricht Verfahren zur Erfassung der berufsbezogenen Kompetenzen jedes Jugendlichen durch und erstellt deren berufsbezogenes Kompetenzprofil. Am Ende der Klassenstufe 8 sollen sich die Schülerinnen und Schüler auf dieser Grundlage entscheiden, in welchem Berufsfeld sie ihr erstes Betriebspraktikum durchführen wollen und eine entsprechende Bewerbung für einen Praxisplatz vorbereiten.“ (Ebd.)

Es wird hier ein zügiges Hinarbeiten auf ein „berufsbezogenes Kompetenzprofil“ angestrebt, welches jedoch noch keine Festlegung auf einen bestimmten Beruf bedeutet, sondern eine Orientierung auf ein Berufsfeld, in dem dann der/die Schüler/in sein/ihr erstes Praktikum in Klasse 9 absolvieren soll.

Noch konkreter wird das BOSO-Konzept unter der Überschrift „Ausgewählte Anforderungen und Inhalte für den Lernbereich Arbeit und Beruf“. Hier wird nun deutlich, dass durch den

BO-Unterricht der Blick über das Finden eines Ausbildungsplatzes hinaus geweitet werden soll: Die Schüler/innen sollen über „Bildungswege nach der Sekundarstufe I“ informiert werden. Themen hierbei sind „Ausbildungswege (Zugangsvoraussetzungen, Ausbildungsinhalte, Spezialisierung und Zusatzqualifikationen, Weiterbildungs- und Karrierewege)“ sowie „Möglichkeiten des Erwerbs weiterer allgemein bildender Abschlüsse (schulische Bildungsgänge, Berechtigungen mit Ausbildungsabschluss)“. Damit ist die Perspektive lebenslangen Lernens angesprochen.

Alle erwähnten Maßnahmen zur Berufsorientierung – wie bspw. die Verfahren zur Kompetenzfeststellung sowie die Wissensvermittlung zu Berufsfeldern und zu Wegen im Bildungssystem – sind nicht allein Hilfestellungen im „Bewältigungsmilieu“, sondern zugleich prädestiniert für Prozesse der Weichenstellung innerhalb des „Vermittlungsregimes“. Ob – um im obigen Bild zu bleiben – „weiterführende Gleise“ angelegt oder „Züge in Sackbahnhöfe“ gelenkt werden wird in Kap. 3 untersucht. Zuvor sollen jedoch einige Schlaglichter auf die Auswirkungen der bis hierhin beschriebenen Reform der Berufsorientierung an den Schulen geworfen werden.

2.3 Einige Auswirkungen der Rahmenbedingungen und Vorgaben

Die Neuordnung der schulischen Berufsorientierung rief in den Schulen, die in den vergangenen Jahren bereits ein eigenes Konzept erarbeitet und teilweise auch realisiert hatten, Probleme und auch Widerstände hervor, insbesondere deshalb, weil sie in die Reform kaum einbezogen wurden. So äußerte die zuständige BO-Koordinatorin an einer der von uns befragten Schulen: „Wir hatten gerade alles fertig, da kommt die Behörde und will was anderes.“ Auch die Integration der Kolleginnen und Kollegen von den Berufsschulen, die vorrangig die Schüler/innen individuell beraten sollen, verläuft zwiespältig: Einerseits versprechen sie Entlastung in einem thematischen Feld, das den Lehrkräften, die Lehramtsstudiengänge für allgemeinbildende Schulen absolviert haben, kaum bekannt ist. Andererseits wird ihnen nicht wirklich zugetraut, diese Beratung gut zu machen: „Die machen zwar die Beratung, aber diese Berater erleben die Schüler gar nicht und vergessen, dass Berufsorientierung ein Prozess ist“, vermutet die BO-Koordinatorin.

Nicht zuletzt brachte die durch das behördliche BOSO-Konzept vorgesehene Intensivierung der Berufsorientierung einen Abbau von Stunden in den allgemeinbildenden Fächern mit sich. Ein Mitglied des Leitungsteams an einer der befragten Schulen führte aus, dass die Kollegen der Oberstufe kein Verständnis für die Belange der BO hätten – sie fänden vor allem wichtig, dass die Lerninhalte vermittelt werden, auf denen dann in der Oberstufe aufgebaut werden soll.

Diese Einblicke müssen an dieser Stelle genügen – sie deuten den Spagat an, der von den Stadtteilschulen zu leisten ist. Im folgenden Kapitel werden Beobachtungen und Analysen zum berufsorientierenden Unterricht präsentiert: Können durch Berufsnennungen Berufsfelder erschlossen werden?

3 Schulischer Unterricht zur Berufsorientierung im 8. Jahrgang

Während, wie oben gezeigt, in Klassen des 9. Jahrgangs an den Stadtteilschulen die betrieblichen Praktika im Vordergrund stehen (vgl. Faulstich-Wieland/Scholand 2015), soll der berufsorientierende Unterricht im 8. Jahrgang hierzu die Vorbereitung leisten und die Jugendlichen mit Berufen bzw. Berufsfeldern bekannt machen. Wie dies geschieht, haben wir an zwei STS durch durchgängige teilnehmende Beobachtung des berufsorientierenden Unterrichts im ersten Halbjahr des Schuljahrs 2014/15 erforscht. In Kap. 3.1 werden die Beobachtungsprotokolle unter der Perspektive ausgewertet, ob es gelingt, „*geschlechtsunabhängig das breite Spektrum der Berufswelt zu erschließen*“: Welche Berufe werden von wem genannt? In Kap. 3.2 geht es dann darum, in welchen Kontexten Berufe bzw. Berufsfelder erarbeitet werden: Erfolgen hier systematische Zugänge oder bleiben diese kontingent?

3.1 Berufsnennungen im Unterricht

Da es eine Vielzahl an Berufen gibt – allein mehr als 300 Ausbildungsberufe im dualen System, vollzeitschulische Berufsausbildungen und inzwischen mehr als 30.000 Studiengänge – ist es nicht unwichtig, wie ein Überblick über diese Berufe hergestellt wird. Zunächst werden in Abschnitt 3.1.1 die im Unterricht genannten Berufe im Blick auf die verschiedenen Berufsbereiche analysiert, die John Holland vorschlägt, und es wird danach differenziert, von wem die Berufsbezeichnung eingebracht wurde: von der Lehrkraft, von einer Schülerin oder von einem Schüler. Da dies aus den Protokollen nicht immer zu erschließen ist, gibt es als vierte Kategorie die Liste der Berufsnennungen, die keiner Gruppe zuordenbar waren („Personen“). In Abschnitt 3.1.2 wird untersucht, welchem Qualifikationsniveau die genannten Berufe angehören: Handelt es sich um Ausbildungen, die mit einem ESA oder MSA zu erreichen sind oder um Studiengänge? Schließlich wird in Abschnitt 3.1.3 danach gefragt, ob mehr „Männerberufe“, „Frauenberufe“ oder geschlechtlich neutrale Berufe thematisiert werden.

3.1.1 Berufsnennungen im Spektrum des RIASEC-Schemas

John Holland unterscheidet in seinem RIASEC-Schema sechs Berufsbereiche, denen unterschiedliche Berufsinteressen entsprechen.

R-Berufe – realistic – meinen praktische Tätigkeiten, d.h. vor allem handwerkliche und/oder technische Berufe. Beispiele dafür sind Augenoptiker/in, Bäcker/in, Friseur/in, Kfz-Mechatroniker/in, Zahntechniker/in, aber auch Chirurg/in, Ingenieur/in, Pilot/in oder Zahnarzt/in.

I-Berufe – intellectual – sind Berufe aus dem wissenschaftlichen Bereich, aber auch solche, die analytische und problemlösende Tätigkeiten betreffen. Beispiele sind Apotheker/in, Arzt/Ärztin, Physiker/in, aber auch Chemielaborant/in, Heilpraktiker/in oder Orthopäd/in.

A-Berufe betreffen solche, die sich im eher künstlerischen – artistic – Feld ansiedeln. Beispiele sind Dekorateur/in, Dolmetscher/in, Florist/in, Sportler/in, aber auch Architekt/in, Musiker/in.

S-Berufe entstammen dem sozialen Bereich – social. Dazu gehören Pflegeberufe, Erzieher/in, Fitnesstrainer/in, Physiotherapeut/in, aber auch Lehrer/in, Sozialpädagoge/in.

E-Berufe sind auf unternehmerische Tätigkeiten – entrepreneur – orientierte Berufe. Beispiele sind Kaufleute, Immobilienmakler/in, Juwelier/in, Kellner/in.

C-Berufe betreffen „conventional“ – konventionelle Tätigkeiten, womit vor allem ordnende bzw. genau organisierte Arbeiten gemeint sind. Beispiele sind Arzthelfer/in, Bauzeichner/in, Busfahrer/in, Sekretär/in, aber auch Anwalt/Anwältin, Richter/in.

Den größten Anteil an den Berufsnennungen im beobachteten Berufsorientierungsunterricht haben mit 38% die Berufe aus dem „realistic“-Bereich, d.h. vor allem handwerkliche Tätigkeiten. An zweiter Stelle folgen die sozialen Berufe mit einem knappen Fünftel, danach die künstlerischen und die konventionellen Berufe mit je 13%. Am geringsten vertreten sind die intellektuellen Berufe mit 8% der Nennungen (vgl. Abbildung 2).

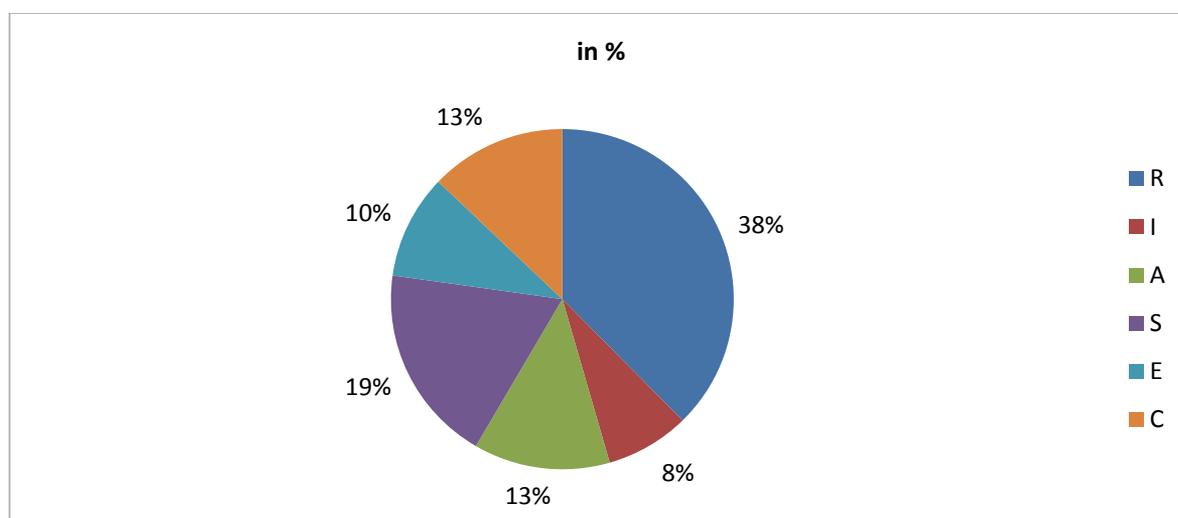


Abbildung 2: Verteilung der Berufsnennungen insgesamt nach RIASEC

Die Nennung von Berufen durch die verschiedenen Gruppen – Lehrkräfte, Schülerinnen, Schüler, „Personen“ – zeigt einige Unterschiede: Schüler nennen am häufigsten Berufe des R-Bereichs, diese werden von den Schülerinnen im Verhältnis am seltensten erwähnt. Deutlich häufiger als die Lehrkräfte, aber auch als Schüler führen Schülerinnen Berufe des I-Bereichs und im Vergleich zu allen drei anderen Gruppen geben sie mehr Berufe des A-Bereichs an. Berufe aus dem S-Bereich werden im Vergleich am seltensten von den Schülern benannt.

3.1.2 Berufsnennungen nach Berufen mit niedrigeren oder höheren Eingangsvoraussetzungen

In einem zweiten Schritt überprüfen wir, ob die genannten Berufe zu denen gehören, die über eine Berufsausbildung – in der Regel im dualen System oder in einer Berufsfachschule – zu erreichen sind, und zwar um solche, die mit einem ESA oder MSA erreichbar sind – worüber die als „Gatekeeper“ fungierenden Unternehmen entscheiden –, oder ob es sich um Berufe handelt, für die das Abitur erwartet wird – wie insbesondere bei den Studienberufen, aber

durchaus auch bei einigen (vor allem kaufmännischen) Ausbildungsberufen. Beispiele für Berufe der ersten Gruppe sind Friseur/in, Heilpraktiker/in; Beispiele für Berufe der zweiten Gruppe sind Architekt/in, Ingenieur/in, Richter/in; für die dritte Gruppe stehen z. B. Bank- und Verkaufsaufleute.

Es zeigt sich, dass die genannten Berufe zu 79% der ersten Gruppe angehören, also jenen Berufen, die niedrigere Eingangsqualifikationen voraussetzen und vermutlich auch mit einem geringeren Prestige versehen sind. Nur in 21% der Fälle werden Berufe genannt, die höhere Eingangsvoraussetzungen haben. Dabei findet sich eine deutliche Diskrepanz zwischen den Lehrkräften und den Schülerinnen: Die Lehrkräfte benennen mit 85% vor allem Berufe mit niedrigem Anspruch und nur zu 15% solche mit hohem Anspruch bzw. Prestige, während die Schülerinnen solche zu 26% nennen.

Diese überproportional häufige Orientierung auf Berufe mit geringeren Eingangsqualifikationen widerspiegelt nicht einmal die Abschlussprognosen und noch viel weniger die Abschlussambitionen der Jugendlichen, insbesondere nicht jene der Schülerinnen (vgl. Tab. 1). Mehr als 80% der Schülerinnen und immerhin noch Zweidrittel der Schüler wollen gerne das Abitur machen. Der ESA als Abschluss wird nur von einer Handvoll von Jugendlichen als Ziel angegeben. Die Prognosen der Lehrkräfte sehen vor, dass die Hälfte der Mädchen und gut Zweidrittel der Jungen nur einen ersten Schulabschluss erreichen werden – das sind aber immer noch zwischen 16,5 (bezogen auf Jungen) und 35 (bezogen auf Mädchen) Prozentpunkte weniger als durch den hohen Anteil von 85% der Nennungen von entsprechenden Berufen nahegelegt wird.

Tabelle 1: **Angestrebte Abschlüsse und Prognosen nach Geschlecht**

	Schülerinnen		Schüler	
	Wunsch (N=115)	Prognose (N=111)	Wunsch (N=135)	Prognose (N=127)
o. Abschluss	-	0,0%	-	2,4%
ESA	2,6%	50,5%	4,4%	68,5%
MSA	13,9%	22,5%	28,9%	18,1%
Abitur	83,5%	27,0%	66,7%	11,0%

3.1.3 Berufsnennungen nach „Frauen-“, „Männer-“ und neutralen Berufen

In einem dritten Analyseschritt wird geprüft, ob die im Berufsorientierungsunterricht genannten Berufe eher „Frauenberufe“, „Männerberufe“ oder geschlechtsneutrale Berufe sind. Die Orientierung erfolgt dabei an dem zahlenmäßigen Kriterium der Beschäftigung von Frauen und Männern in einem Beruf: Gehören mehr als 70% der Beschäftigten in einem Beruf einem Geschlecht an, so bezeichnet man diesen als „geschlechtstypischen“ Beruf. Bei-

spiele für „Frauenberufe“ sind Bauzeichnerin oder Erzieherin. Beispiele für „Männerberufe“ sind Gärtner oder Pilot. Bewegt sich der Anteil der Geschlechter zwischen 31% und 69%, so handelt es sich um einen neutralen Beruf. Beispiele hierfür sind insbesondere die kaufmännischen Berufe (mit Ausnahme der Kaufleute für Bürokommunikation – dies ist nach wie vor ein „Frauenberuf“).

Mit der Hälfte der Nennungen dominieren Berufe, die überwiegend von Männern ausgeübt werden; ein knappes Drittel sind „Frauenberufe“ und ein knappes Viertel stammt aus dem Bereich der geschlechtsneutralen Berufe. Schüler thematisieren vor allem „Männerberufe“, während Schülerinnen zu je einem guten Drittel „Männerberufe“ und neutrale Berufe nennen. „Frauenberufe“ werden am wenigsten von Schülern genannt, während Lehrkräfte am seltensten neutrale Berufe nennen.

Insgesamt haben wir es bei den Nennungen von Berufen also mit einer deutlichen Begrenzung zu tun, da vor allem Handwerksberufe, „Männerberufe“ und Berufe mit niedrigeren Eingangsqualifikationen erwähnt werden.

3.2 Kontextualisierung der Berufsnennungen

Die Beobachtungsprotokolle der einzelnen Klassen wurden danach durchsucht, in welchem Kontext die Berufsnennungen erfolgt sind und welche Informationen über die Berufe damit verbunden wurden, d. h. ob und wenn ja, wie ein systematischer Überblick über die Vielzahl von Berufsmöglichkeiten vermittelt wurde. In beiden Schulen beginnt der Unterricht zunächst mit der Nennung einzelner Berufe, ohne dass auf diese detaillierter eingegangen oder sie systematisch eingeordnet würden (3.2.1). Einordnungsversuche zeigen sich vor allem in der Konzentration auf Handwerksberufe (3.2.2). Eine detailliertere Beschäftigung mit einzelnen Berufen geschieht individuell durch die Bearbeitung von Berufsteckbriefen (3.2.3).

3.2.1 Berufe-ABC

In beiden Schulen stehen im berufsorientierenden Unterricht zu Beginn des 8. Schuljahrs verschiedene Bemühungen, um herauszufinden, welche Berufe die Schüler/innen bereits kennen. So begann der Unterricht beispielsweise in Schule A damit, dass die Schüler/innen sich über einzelne Berufe informieren sollten. In Anlehnung an das Stadt-Land-Fluss-Spiel wurde eine Sammlung von Berufen erstellt. Zu diesen sollten die Schüler/innen als Hausaufgabe Informationen sammeln. So heißt es u. a. im Protokoll:

„Frau Adam sagt, dass sie ja letztes Mal Stadt-Land-Fluss gespielt hätten und sie dann auf den Beruf des Müllmannes gekommen seien, der, der hinten auf dem Wagen mitfährt; und zum Schluss wäre die Frage offen geblieben, ob der Beruf so heißt und welchen Schulabschluss man dafür braucht. Sie fragt, wer etwas dazu herausgefunden hat. Yasar (m) hat gegoogelt, hat aber den Beruf ‚Müllmann‘ nicht gefunden, sondern nur etwas anderes, es fällt ihm aber nicht mehr genau ein, wie das hieß.“ (A20140828bo82pbs)

In der weiteren Besprechung in dieser Stunde geht es dann zum einen darum, wo man entsprechende Informationen erhält (hier wird vor allem auf die Plattformen der Bundesagentur

für Arbeit verwiesen), zum anderen um eine Unterscheidung zwischen an- und ungelernten Berufen und solchen, für die im dualen System ausgebildet wird. Am Beispiel des „Müllmannes“ erläutert die Lehrerin, dass diejenigen, die hinten auf dem Müllauto mitfahren und den Müll einsammeln, ungelernte Arbeitskräfte seien, während es aber auch den dualen Ausbildungsberuf der Fachkraft Kreislauf- und Abfallwirtschaft gäbe.

Auch in Schule B wurde u.a. ein Berufe-ABC erstellt – die Lehrkräfte haben in ihrem Materialordner dafür eine Blanko-Vorlage sowie ein ausgefülltes Blatt erhalten. Für jeden Buchstaben sollen die Jugendlichen die Berufe aufschreiben, die ihnen dazu einfallen. In mehreren Fällen haben die Lehrkräfte zu den dabei genannten Berufen kurze Erläuterungen abgegeben, die jedoch mehr als allgemeine Information gedacht waren als eine detaillierte Beschreibung zu liefern – d. h. die eher eine kurze Erläuterung boten, worum es sich überhaupt bei dem Beruf handelt. Durch das gemeinsame Sammeln der Berufsbezeichnungen sollten die Schülerinnen und Schüler ihre Kenntnisse darüber, wie viele Berufe es gibt, erweitern. Als Beispiele seien folgende Protokollausschnitte angeführt:

„L sagt, der Regisseur mache Filme. Das sei jemand, der beispielsweise aus dem Buch ‚Der Hobbit‘ beschlossen habe, einen Film zu produzieren. Einige SuS nennen ‚Schornsteinfeger‘. L ‚Übrigens auch ein guter Beruf.‘ Heutzutage würden Schornsteinfeger nicht mehr durch einen Kamin krabbeln oder ähnliches. Und so führt L auch aus, dass dieser Beruf sich gewandelt habe, dass man da nun Messgeräte hätte, mit denen man dann umgehe.“ (B2014091784pjs)

„L fragt, was ein Archäologe macht. Ein Schüler antwortet, dass er nach Knochen graben würde. L.: nicht unbedingt nach Knochen. Ein anderer erläutert, er beschäftige sich mit alter Volkskunde, ein dritter meint, dass er schon was ausgegraben würde. L erläutert dann, dass er sich mit Geschichte befassen würde und auch mal Dinge ausgegraben würde. Es sei aber kein Lehrberuf, sondern eher ein Studienfach.“ (B2014082686phf).

Eine Systematik von Berufen bzw. ein Überblick über das Berufsbildungssystem ist bei diesen Herangehensweisen nicht erkennbar.

3.2.2 Betonung auf Handwerk und duales System

In Schule A wollen die Lehrkräfte den Schüler/innen vor allem duale Ausbildungen und hier insbesondere Handwerksberufe nahebringen. So heißt es beispielsweise in einem Protokoll:

„Als nächstes geht es ... um Berufe, die man mit Hauptschulabschluss bzw. ESA ergreifen kann. Es war eine weitere Hausaufgabe gewesen, das herauszufinden. Frau Adam fragt danach, Yasar (m) nennt Bäcker und Bauarbeiter. Frau Adam fragt, was das für Berufe seien, was die übergeordnete Kategorie sei. Die SuS sagen nichts. Frau Adam scheint auch nicht ernsthaft eine Antwort zu erwarten, sie fährt gleich fort: ‚Das sind alles Berufe, in denen man mit den Händen arbeitet, also Handwerksberufe, z.B. auch der Maurer. Wer weiß noch mehr?‘ Zenel (m) nennt Dachdecker. Frau Adam fragt, wer denn dafür sorgt, dass das Licht angeht? Yasar sagt Elektriker, Mike (m) Fliesenleger. Frau Adam bestätigt, dass es viele Handwerksberufe im Baubereich gebe, es seien alles duale Berufe.“ (A20140828bo82pbs)

Die erste Einordnung – bzw. Eingrenzung – wird entlang des Schulabschlusses vorgenommen. Eine Charakterisierung von Handwerksberufen wird über „Arbeit mit den Händen“ versucht – und nicht etwa über die Kammerzuordnung. Möglicherweise werden zudem Handwerksberufe mit dualen Berufen gleichgesetzt.

Im zweiten Durchgang sollen die Schüler/innen nach der Sammelphase von Berufen anhand von Gegenständen aus einem „Grabbelsack“ zehn Ausbildungsberufe notieren. Sowohl bei der Aufgabenstellung wie bei der Kontrolle in der nächsten Stunde ermahnt die Lehrkraft die Schüler/innen, sich nur um Ausbildungsberufe zu kümmern:

„Die nächste Aufgabe lautet, dass die SuS 10 Ausbildungsberufe aufschreiben sollen. Rojin (w) fragt, ob sie die alte und/oder die neue Bezeichnung nehmen können? L: Nein, die neue. Und ob sie auch Studienberufe aufschreiben dürfen? L verneint das vehement: Nein! Nur Ausbildungsberufe! Und fügt hinzu: ‚Ich möchte ganz viele Berufe bei euch auf dem Zettel sehen.‘ (A20150108bo82pbs)

„Bei Tyra-Jolie (w) sagt sie: ‚Da ist Informatik dabei, das ist kein Ausbildungsberuf, bitte überarbeiten.‘“ (A20150115bo82pbs)

Auch in der Schule B soll der Berufsorientierungsunterricht sich zunächst auf Handwerksberufe konzentrieren und erst im 9. Schuljahr stärker auf die Interessen der Schülerinnen und Schüler eingehen – so die Information, die sowohl die Lehrkräfte wie die Berufsorientierungskoordinatorin uns in Gesprächen gab. Entsprechend hatten die Lehrkräfte in ihren Unterlagen für die Schüler/innen Arbeitsblätter zum Handwerk und die Erläuterung von Handwerksberufen – allerdings ebenfalls als „Berufe, in denen man mit der Hand arbeitet“. Im Arbeitsblatt heißt es u. a.: „In kaum einem Berufsstand liegen Tradition und technischer Fortschritt so nahe beieinander wie im Handwerk.“ Dies wurde u. a. verdeutlicht am Beispiel des Tischlers: Die Arbeit mit Säge und Schleifbock würden heute Maschinen übernehmen, aber die alten Herstellungsverfahren müssten nach wie vor beherrscht werden (B2014110583pal+hf).

3.2.3 Erstellung von Steckbriefen zu Berufen

Eine wichtige Form, wie die Schüler/innen detailliertere Informationen über Berufe erhalten, besteht darin, dass sie zu einzelnen Berufen Informationen zusammenstellen und diese ggfs. auch in der Klasse vorstellen. In einer Klasse von Schule A wurde so vorgegangen, dass Berufe, zu denen die Schüler/innen sich Notizen machen sollten, der Reihe nach gemeinsam besprochen wurden (u. a. Bürokauffrau, Fachkraft für Lagerlogistik, Kfz-Lackierer). Die Besprechung verlief jeweils ähnlich wie im folgenden Beispiel:

„Dann wendet die Lehrerin sich Vahida (w) zu und spricht sie an: ‚Vahida!‘. Die hebt ihre Mappe an und sagt, sie habe nur einen Satz geschrieben. Sie lächelt dabei und guckt etwas verlegen. L fragt, über welchen Beruf sie denn geschrieben habe. Vahida fällt es nicht mehr ein. Mike (m) meint leise, es sei irgendwas mit Sortieren im Lager, stoppt dann, guckt auf den Tisch und packt sich mit der Hand an die Stirn. L zu Mike: ‚Erzähl!‘ Mike sagt noch einmal etwas von Sortieren und Lager. L fragt, welchen Schulabschluss man dafür benötigt. Vahida

liest ihren Satz vor: ‚Kaufleute arbeiten meistens in einer Speditionsfirma.‘ L korrigiert: ‚Spe-di-tion‘ und sagt dann: ‚Ich mach’s mal kurz: Fachkraft für Lagerlogistik, was machen die?‘ Mike meldet sich und wird drangenommen und beginnt zu erklären, spricht von einer großen Halle, in der Dinge – ‚kann man sagen: Brot?‘ – liegen und dass der Arbeiter immer wissen muss, wie viel noch da ist und wo es genau liegt. L meint, dass Brot eher nicht gelagert werde, weil es verderblich sei und schnell verkauft werde. Dann fragt sie die SuS, ob sie IKEA kennen; die SuS lächeln, bejahen das und scheinen sich etwas zu entspannen. L fragt, ob IKEA wohl ein Lager habe? Das bejahen die SuS auch, lächeln weiter. L fragt, wie groß das Lager von IKEA wohl sei? Mike sagt, ‚größer als die Schule‘. L: ‚Riesig-riesig groß.‘ Und fragt dann wieder, was eine Fachkraft für Lagerlogistik tun muss? Mike sagt, dass er Sachen rausgeben muss und dafür sorgen muss, dass neue kommen, wenn keine mehr da sind. Leyla (w) meldet sich und berichtet strahlend und ziemlich schnell (sehr gut verständlich, wenn auch nicht durchgängig in ‚korrektem‘ Deutsch) davon, dass man im Internet was bestellen kann, dass es länger dauert, wenn die das dann nicht mehr im Lager haben, weil es dann erst mal besorgt werden muss. L lobt Leylas Ausführungen mit ‚super‘ und wiederholt, dass die Fachkraft für die Auslieferung und den Transport Sorge. Dann fragt sie, welchen Schulabschluss man für die Ausbildung benötigt? Und spricht wieder Zenel (m) an: der sagt jetzt ‚MSA‘. L antwortet: ‚In der Regel ESA‘, das würde reichen. (A20140911bo82pbs)

Im Gespräch mit den Schüler/innen versucht die Lehrkraft hier die verschiedenen Tätigkeiten einer Fachkraft für Lagerlogistik zu erarbeiten – für die Auslieferung und den Transport von Waren zu sorgen. Außerdem sollen die Schüler/innen wissen, dass ein erster Schulabschluss für diese Ausbildung ausreicht.

In Schule B gehört die Erstellung von Berufssteckbriefen zu den Leistungsanforderungen, die auch benotet werden. Beantwortet werden sollen folgende Fragen:

„Wie heißt der Beruf, den du dir ausgesucht hast?

Was sind typische Tätigkeiten? (Schreibe mindestens 5 Tätigkeiten auf)

Womit arbeitet man in diesem Beruf? (Werkzeuge, Materialien, Personen, Tiere, usw.)

Wo arbeitet man in diesem Beruf? (z.B. der Lehrer arbeitet in der Schule)

Nenne mindestens drei positive Aspekte dieses Berufs (Sonnenseite)

Nenne mindestens drei negative Aspekte dieses Berufs (Schattenseite)

Wie lange dauert die Ausbildung?

Welche Zugangsvoraussetzungen benötige ich für diesen Beruf? (Schulabschluss)

Welche Anforderungen stellt dieser Beruf an meine persönlichen Fähigkeiten? (Nenne mindestens vier Anforderungen)

E-Aufgaben:

In welches Berufsfeld gehört der Beruf, den du ausgesucht hast?

Gibt es verschiedene Fachrichtungen in diesem Beruf bzw. welche Entwicklungsmöglichkeiten gibt es?“

Eigentlich sollen Berufe des Handwerks dazu ausgewählt werden. Allerdings halten sich nicht alle Schüler/innen daran – zumal die Aufgabenformulierung dazu auch nicht eindeutig

ist (s. o.) – und einige Lehrkräfte lassen auf Nachfrage auch explizit zu, dass sie sich andere Berufe aussuchen dürfen. In einer der Klassen sind folgende Berufe im Protokoll notiert, zu denen Steckbriefe erstellt wurden: Altenpfleger/in, Automobilkaufleute, Bankkaufleute, Fotograf/in, Informatikkaufleute, Polizist/in, Veranstaltungskaufleute (B2015011483pal).

Für das Sammeln von Informationen über Berufe wird überwiegend auf die Steckbriefe in berufe.net verwiesen. So hat eine Lehrkraft alle Schüler/innen aufgefordert, den Steckbrief Altenpfleger/in auf ihren USB-Stick zu laden, bevor sie dann selbsttätig Steckbriefe von fünf (Handwerks-)berufen bearbeiten sollen, die sie sich aus einer vorgegebenen Liste vorher ausgesucht hatten (B2014091983pal). Diese Liste stammt offenbar von der Homepage der Handwerkskammer Hamburg. Allerdings enthält sie eine ganze Reihe von Berufen, für die es bundesweit kaum und in Hamburg seit Jahren gar keine Ausbildungsplätze gibt.

4 Fazit

Die gesetzlichen und schulbehördlichen Vorgaben zeigen, dass die schulische Berufsorientierung den Jugendlichen ein umfassendes Wissen über für sie geeignete Berufsmöglichkeiten vermitteln soll, mit dem zugleich die geschlechterstereotypen Engführungen überwunden werden sollen. Konterkariert werden diese Ziele allerdings durch diejenigen institutionellen Rahmenbedingungen, die eher auf eine Begrenzung von Chancen hinauslaufen. Dazu gehört sowohl die Tatsache, dass vor allem die Stadtteilschulen mit der Aufgabe der Berufsorientierung befasst werden, als auch die behördliche Anordnung, dass die Aufgabe der Berufsorientierung an Berufsschullehrkräfte übertragen wird. Dies führt dazu, dass die Einmündung in berufliche Qualifizierungen am Ende der Sekundarstufe I im Vordergrund steht. Demgegenüber rücken die Chancen, die mit einem Abitur verbunden sind, bezogen auf die Stadtteilschulen programmatisch in den Hintergrund – und ebenso gibt es nur wenige Hinweise auf weitere Wege im Bildungssystem und auf Perspektiven durch lebenslanges Lernen im Kontext einer Gesamtlebensplanung. Das BOSO-Konzept der BSB, dessen Schwerpunkt darauf liegt, die Schüler/innen der Stadtteilschulen in Ausbildung zu bringen, bietet zwar insbesondere schulmüden Jugendlichen eine breite Unterstützung an, hält für ambitionierte Schüler/innen jedoch insofern Frustrationen bereit, als diese sich in Bezug auf ihre Ziele vermutlich ausgebremst fühlen. Das spiegelt sich denn auch im Berufsorientierungsunterricht wider.

So zeigt die Auswertung der Berufsnennungen, dass die Ausweitung des Spektrums von Berufen deutlich unterhalb der Möglichkeiten bleibt: Es dominieren handwerkliche Berufe und überwiegend von Männern ausgeübte Berufe sowie insbesondere Berufe mit geringerem Anspruchsniveau und geringerem Prestige. Es zeigt sich zudem, dass überwiegend von Frauen gewählte Berufe seltener thematisiert werden und die Schülerinnen zum Teil andere Berufe ansprechen, als die Lehrkräfte und die Schüler dies tun.

Am Schema von Linda Gottfredson kann man versuchen, die Ergebnisse der Bearbeitung von Berufen in dem beobachteten Berufsorientierungsunterricht einzuordnen (vgl. Abbildung 3). Wo finden sie sich im Rahmen des tolerablen Raums von Berufswünschen wieder? Wird dieser ausgeschöpft oder erweitert?

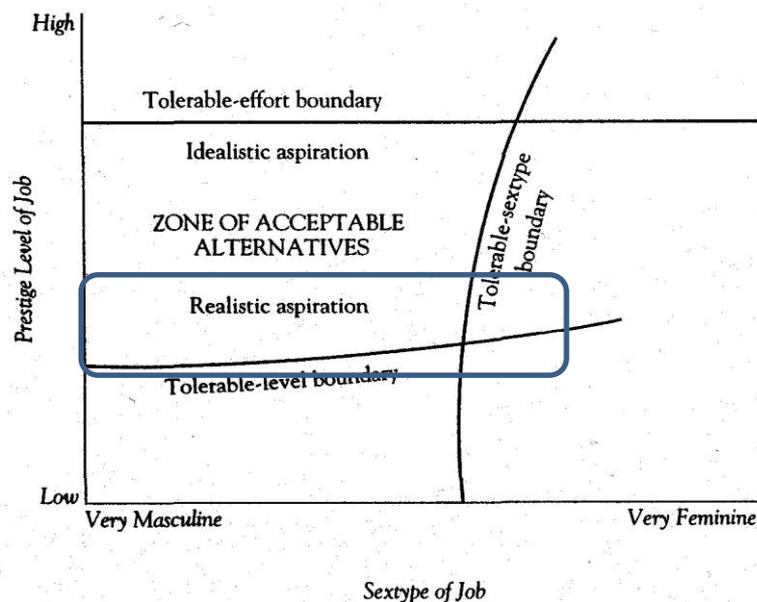


Abbildung 3: Berufsorientierungsunterricht im Kontext der Zone akzeptabler Alternativen
(Quelle: Gottfredson (2002): 92)

Die Nennung und die Bearbeitung von Berufen spielen sich am ehesten in dem mit einem blauen Rand markierten Bereich ab, in dem Männerberufe bis neutrale Berufe liegen, die realistische Optionen bieten, aber keine hohen Ansprüche bedienen. Für die Jungen bietet der Berufsorientierungsunterricht damit Informationen über Berufe, die für sie „geschlechtstypisch“ sind und zugleich am unteren Prestige- bzw. Anforderungslevel liegen. Für die Mädchen bietet er deutlich weniger Anknüpfungspunkte: Frauenberufe oder neutrale Berufe spielen eine geringere Rolle bei den Nennungen und die Männerberufe werden ihnen nicht „nahegebracht“. Es fehlt weitgehend ein Überblick über die Berufsmöglichkeiten, eine Systematik, die das Berufsbildungssystem verständlich macht und einen Abgleich zwischen eigenen Interessen und Fähigkeiten mit Berufsfeldern erlaubt. Statt einer „Entgrenzung“ von Berufswahlmöglichkeiten führt der Berufsorientierungsunterricht eher zu einer Begrenzung.

Lehrkräfte an Stadtteilschulen fungieren innerhalb der Statuspassage Schule – Beruf insofern als Weichenstellende, als sie versuchen, möglichst viele Jugendliche zur Aufnahme einer Ausbildung in einem Beruf zu motivieren, ohne dies jedoch mit den deutlich höheren Ambitionen der Schülerinnen und Schüler zu verbinden. Letztlich bedeutet dies nicht nur eine Begrenzung der Berufsmöglichkeiten – also eine reduzierte Form von Unterstützungen im Kontext des schulischen „Bewältigungsmilieus“ – , sondern zugleich, dass Schule hier als Bestandteil des „Vermittlungsregime“ Cooling-out-Prozesse in Gang setzt.

Literatur

Albert, M./Hurrelmann, K./Quenzel, G. (Hrsg.) (2015): Jugend 2015. Eine pragmatische Generation im Aufbruch. Shell Deutschland Holding GmbH; TNS Infratest Sozialforschung. Frankfurt a.M.

Alheit, P./Dausien, B. (2010): Bildungsprozesse über die Lebensspanne. Zur Politik und Theorie lebenslangen Lernens. In: Tippelt, R./Schmidt, B. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung, Wiesbaden, 713-734.

Ambos, I. et al. (1990): Berufliche Wiedereingliederung von Frauen. Stuttgart.

Balz, H.-J./Nüsken, D. (2012): Das Übergangssystem in der beruflichen Bildung – Inklusions- oder Exklusionsinstrument? In: Balz, H.-J./ Benz, B./Kuhlmann, C. (Hrsg.): Soziale Inklusion. Wiesbaden, 181-209.

Beck, U.(1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a.M.

Beck, U./Beck-Gernsheim, E. (1994): Riskante Freiheiten. Individualisierung in modernen Gesellschaften. Frankfurt a.M.

Becker-Schmidt, R. (1987): Geschlechtertrennung – Geschlechterdifferenz. Suchbewegungen sozialen Lernens. Bonn.

Becker-Schmidt, R. (2010): Die doppelte Vergesellschaftung von Frauen: Divergenzen und Brückenschläge zwischen Privat- und Erwerbsleben. In: Becker, R./Kortendiek, B. (Hrsg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. 3. Aufl. Wiesbaden, 65.74.

BMBF (2015): Berufsbildungsbericht 2015. Berlin.

BMFSFJ (2005): Gender-Datenreport. München.

Bourdieu, P. (1987): Die feinen Unterschiede. Frankfurt a.M.

Buck, H./Kistler, E./Mendius, H.G. (Fraunhofer-Institut Arbeitswirtschaft und Organisation – IAO) (Hrsg.) (2002): Demographischer Wandel in der Arbeitswelt: Chancen für eine innovative Arbeitsgestaltung. Stuttgart.

Dedering, H. (2002): Entwicklung der schulischen Berufsorientierung in der Bundesrepublik Deutschland. In: Schudy, Jörg (Hrsg.): Berufsorientierung in der Schule. Bad Heilbrunn, 17-31.

Faulstich-Wieland, H. (2014): Schulische Berufsorientierung und Geschlecht – Stand der Forschung. In: Freiburger Zeitschrift für Geschlechterstudien, 20, H. 1, 33-46.

Faulstich-Wieland, H. (2016) (Hrsg.): Berufsorientierung und Geschlecht. Weinheim.

Faulstich-Wieland, H./Scholand, B.(2015): Berufsorientierung und Gender – Werkstattbericht aus einem Forschungsprojekt an Stadtteilschulen in Hamburg. In: Gender 10 (1), 79-96.

Flick, U. (2007): Qualitative Sozialforschung. Reinbek bei Hamburg.

Gottfredson, L.S. (2002): Gottfredson's Theory of Circumscription, Compromise and Self-Creation. In: Brown, D. (Hrsg.): Career choice and development, 4th Ed. San Francisco, CA, 85-148.

- Hamburger Institut für berufliche Bildung (HIBB) (2015): Ausbildungsreport. Hamburg.
- Heinz, W. et al. (1985): „Hauptsache eine Lehrstelle“. Jugendliche vor den Hürden des Arbeitsmarktes. Weinheim.
- Hof, C. (2013): Übergänge und Lebenslanges Lernen. In: Schröer, W. et al. (Hrsg.): Handbuch Übergänge. Weinheim, 394-414.
- Holland, J.L. (1996): Exploring Careers with a Typology. What We Have Learned and Some New Directions. In: American Psychologist, 51, H. 4, 397-406.
- Kohli, Martin (1978): Soziologie des Lebenslaufs. Darmstadt, Neuwied.
- Krüger, H. (1987): Frauen mit kleinen Kindern – zwischen Arbeitsmarkt und Sozialpolitik. In: Neue Praxis, 17, H. 2, 123-136.
- Krüger, H./Born, C./Kelle, U. (1989): Sequenzmuster in unterbrochenen Erwerbskarrieren von Frauen. Arbeitspapier des SFB 186. Bremen.
- Lemmermöhle, D. et al. (2006): Passagen und Passantinnen. Biographisches Lernen junger Frauen. Eine Längsschnittstudie. Münster.
- Linten, M./Prüstel, S. (2014): Auswahlbibliografie „Berufsorientierung“. Zusammenstellung aus: Literaturdatenbank Berufliche Bildung. Bonn. Online:
http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a1bud_auswahlbibliografie-Berufsorientierung.pdf
 (18.01.2016).
- Maier, M.S./Vogel, T. (Hrsg.) (2013): Übergänge in eine neue Arbeitswelt? Blinde Flecke der Debatte zum Übergangssystem Schule-Beruf. Wiesbaden.
- Oehme, A. (2008): Biographisierte Übergänge in Arbeit. Zur Notwendigkeit einer bewältigungsorientierten Sicht auf Übergänge im jungen Erwachsenenalter. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 3, H. 2, 167-180.
- Rebmann, K./Tredop, D. (2006): Fehlende „Ausbildungsreife“ – Hemmnis für den Übergang von der Schule in das Berufsleben? In: Spies, A./Tredop, D. (Hrsg.): „Risikobiografien“. Wiesbaden, 84-100.
- Scholand, B./Carroccia, V. (2016): Undoing Circumscription? Berufsbezogene Interessen und Kenntnisse von Schülerinnen und Schülern im 8. Jahrgang. In: Faulstich-Wieland, H. (Hrsg.): Berufsorientierung und Geschlecht. Weinheim, 58-84.
- Stauber, B./Pohl, A./Walther, A.(Hrsg.) (2007): Subjektorientierte Übergangsforschung. Rekonstruktion und Unterstützung biografischer Übergänge junger Erwachsener. Weinheim.
- Stauber, B./Walther, A. (2007): Subjektorientierte Übergangsforschung: methodologische Perspektiven. In: Stauber, B./Pohl, A./Walther, A. (Hrsg.): Subjektorientierte Übergangsforschung. Rekonstruktion und Unterstützung biografischer Übergänge junger Erwachsener. Weinheim, 41-63.

Zitieren dieses Beitrages

Faulstich-Wieland, H./Scholand, B. (2016): Beobachtungen schulischer Berufsorientierung: Be- und Entgrenzung der Statuspassage Schule – Beruf. In: bwp@ Spezial 12 Berufsorientierung im Lebenslauf – theoretische Standortbestimmung und empirische Analysen, hrsg. v. Faulstich-Wieland, H./Rahn, S./Scholand, B., 1-21. Online: http://www.bwpat.de/spezial12/faulstich-wieland_scholand_bwpat_spezial12.pdf (18.4.2016).

Die Autorinnen



PROF. DR. HANNELORE FAULSTICH-WIELAND

Universität Hamburg
Allgemeine, Interkulturelle und International Vergleichende
Erziehungswissenschaft

E-Mail: hannelore.faulstich-wieland@uni-hamburg.de

WWW: <https://www.ew.uni-hamburg.de/ueber-die-fakultaet/personen/faulstich-wieland.html>



BARBARA SCHOLAND, M.a A.

Universität Hamburg
Fakultät für Erziehungswissenschaft, Fachbereich 1

E-Mail: barbara.scholand@uni-hamburg.de

WWW: <https://www.ew.uni-hamburg.de/de/ueber-die-fakultaet/personen/scholand.html>