

**Rita MEYER**

(Universität Hannover)

**Berufsorientierung im Kontext des Lebenslangen Lernens –  
berufspädagogische Annäherungen an eine Leerstelle der  
Disziplin**

Online unter:

[www.bwpat.de/ausgabe27/meyer\\_bwpat27.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe27/meyer_bwpat27.pdf)

in

***bwpat*** Ausgabe Nr. 27 | Dezember 2014

**Berufsorientierung**

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

[www.bwpat.de](http://www.bwpat.de) | ISSN 1618-8543 | *bwpat* 2001–2014

***bwpat***

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

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

**Berufs- und Wirtschaftspädagogik - *online***

---

## ABSTRACT (MEYER 2014 in Ausgabe 27 von *bwp@*)

---

Online: [www.bwpat.de/ausgabe27/meyer\\_bwpat27.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe27/meyer_bwpat27.pdf)

Veränderte Dynamiken in der Arbeitswelt führen dazu, dass eine berufliche Erstausbildung nicht mehr die hinreichende Voraussetzung für eine kontinuierliche Berufsbiographie ist. Selbst nach einer ersten Berufswahlphase muss die individuelle Beruflichkeit im Erwerbsleben permanent reflexiv hergestellt werden. Die Bereitschaft und Fähigkeit, sich ständig beruflich zu orientieren, wird damit zu einem immanenten Bestandteil der umfassenden beruflichen Handlungskompetenz.

In der Berufs- und Wirtschaftspädagogik werden berufliche Orientierungsprozesse und Berufswahlkompetenz bisher in erster Linie im Kontext der Übergangsproblematik – hier vor allem an der Schwelle des Übergangs von der Schule in den Beruf – thematisiert. Berufliche Orientierung findet aber über den gesamten Lebenslauf hinweg statt: als Anpassung, Um- oder auch grundlegende Neuorientierung. Der Diskussionsbeitrag fragt danach, was berufliche Orientierungsprozesse kennzeichnet und versucht den Begriff der „Orientierung“ in beruflichen Kontexten entlang sozialwissenschaftlicher Theorien zu rahmen. Unter Bezugnahme auf das Schweizer Modell der „Laufbahnberatung“ bzw. „Berufsnavigation“ werden die Herausforderungen für die berufspädagogische Theorie(-bildung) und die Praxis der beratenden und begleitenden Unterstützung formuliert.

---

### **Vocational orientation in the context of lifelong learning – efforts to fill a gap in the discipline of vocational education**

---

Dynamics in the working world have changed, with the result that initial vocational education and training is no longer sufficient to ensure a stable work history. Even after a first phase of career choice, the individual must continuously ensure that he or she is employable. As a result, the readiness and ability to pursue a continuous vocational orientation process are an integral part of overall occupational competence.

In the field of vocational education and economics education studies, processes of vocational orientation and the competence to make career choices have so far been addressed primarily in the context of transition issues – particularly as regards the threshold of the transition from school to working life. However, vocational orientation takes place during the entire work life, i.e. in the shape of an adaptation or as partial or full-fledged reorientation. The article explores characteristic features of vocational orientation processes and seeks to define the term “orientation” in vocational contexts along the lines of social sciences theories. The emerging challenges for vocational education theories and the practical support through advice and continuous assistance are formulated with reference to the Swiss model of “career development advice” or “vocational navigation”.

---

## **Berufsorientierung im Kontext des Lebenslangen Lernens – berufspädagogische Annäherungen an eine Leerstelle der Disziplin**

---

### **1 Berufsorientierung – ein Desiderat im berufspädagogischen Diskurs**

Es steht außer Frage, dass gerade Jugendliche – vor allem diejenigen, die aus so genannten bildungsfernen Milieus kommen – Unterstützung in der Berufsorientierung und der Berufswahl benötigen. Die soziale Ungleichheit, die im Schulsystem schon angelegt ist, setzt sich in der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung fort (vgl. Gillen et al. 2010). Diesen Jugendlichen muss eine besondere Förderung zuteilwerden, die ihre spezifische Situation (Alter, Herkunft, Lernerfahrungen u. Ä.) berücksichtigt. In Deutschland, und auch in anderen deutschsprachigen Ländern, hat die Erkenntnis der Bedeutung dieses spezifischen Förderbedarfs zu der Etablierung von Parallelstrukturen im Bildungssystem geführt – dem so genannten Übergangssystem. Diese politisch-strukturellen Maßnahmen haben zwar bereits erste Erfolge gezeigt, gelöst ist das Problem der Integration benachteiligter Jugendlicher in das Bildungssystem jedoch nicht. Dies ist auch ein Grund dafür, dass sich die berufliche Förderpädagogik als Teildisziplin der Berufspädagogik akademisch ausdifferenziert. Insofern kann konstatiert werden: über die Orientierungs- und Berufswahlprobleme an der ersten Schwelle, im Übergang von der Schule zum Beruf, ist die Disziplin Berufs- und Wirtschaftspädagogik insbesondere für die Gruppe der Benachteiligten zumindest grob orientiert.

Was aber passiert nach dieser ersten Berufswahlphase? Die berufliche Orientierung muss im Kontext des Lebenslangen Lernens kontinuierlich im Lebenslauf erfolgen. Die zu erbringenden Orientierungsleistungen richten sich zum einen auf das Ausloten der individuellen Interessen und Ansprüche sowie die Zufriedenheit in und mit der Arbeit. Zum anderen sind faktisch Anpassungsleistungen an die Veränderungen der Arbeitswelt und die betrieblichen Organisationsprozesse zu erbringen. Die strukturellen und institutionellen Veränderungen führen zu Pluralisierung der Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen (Trinczek 2011), die letztlich für den einzelnen Arbeitnehmer in ihrer Komplexität unübersichtlich sind. Diese Orientierungsleistungen, die angesichts einer zunehmenden Flexibilisierung, Entgrenzung, Intensivierung und Subjektivierung von Arbeit jenseits der ersten Schwelle des Übergangs von der Schule in den Beruf zu erbringen sind, werden im berufspädagogischen Diskurs kaum diskutiert.

Es wird zwar in den Veröffentlichungen zur Berufsorientierung ausdrücklich betont, dass diese im Kontext des gesamten Erwerbslebens eine große Bedeutung hat (vgl. Maier/Vogel 2013; u. a. 2014; BIBB 2014; Brüggemann/Rahn 2013), die Frage nach den biographischen Gestaltungskompetenzen, die dazu notwendig sind, schlägt sich jedoch bisher im berufspädagogischen Diskurs nur ansatzweise nieder (vgl. zusammenfassend Kaufhold 2009). Dies verweist zum einen darauf, dass der inhaltliche Fokus der Berufs- und Wirtschaftspädagogik

nach wie vor auf die Kontexte Berufsschule und Erstausbildung gerichtet ist. Zum anderen ist zu vermuten, dass dies auch einem Mangel an theoretischen Zugängen und dem Fehlen empirisch gesicherter Erkenntnisse geschuldet ist.

Gegenüber der berufspädagogischen Verkürzung auf die „Übergangsproblematik“ werden in der Psychologie berufsbezogene Entwicklungsprozesse im Kontext des Lebenslaufes betrachtet. Dabei wird davon ausgegangen, dass Menschen sich in einem sozialen Raum lebenslang weiter entwickeln, wobei sowohl die Gelegenheitsstrukturen und Möglichkeiten des sozialen und kulturellen Umfeldes als auch die persönlichen Eigenschaften determinierende Merkmale der beruflichen Orientierung sind. Im Sinne von „Karrierekonstruktionen“ wird angenommen, dass berufliche Entwicklungsprozesse einer Sinnhaftigkeit und Zielgerichtetheit folgen (vgl. Kracke 2014, 17). Positive Emotionen und internale Kontrollüberzeugungen werden als wichtigste Faktoren für die Karrierekonstruktion benannt.

Der entwicklungspsychologische Diskurs um Berufsorientierung speist sich theoretisch im Wesentlichen aus dem amerikanischen Konzept der *career construction*. In dieser Theorie der Laufbahnkonstruktion, die mit dem Karrierebegriff auch zugleich beruflichen Erfolg unterstellt, wird ein grundlegender Zusammenhang der individuellen Berufsorientierung und der Veränderbarkeit im Verlauf der beruflichen Sozialisation herausgestellt. Ratschinski (2013) beschreibt die Eckpunkte einer amerikanischen Theorie der Laufbahnkonstruktion nach Mark Savickas (2002). Demnach gibt es vier Entwicklungslinien, die vier „c“: *concern* (Beschäftigung mit der Zukunft), *Control* (Entwicklung von Gefühl und Autonomie), *curiosity* (Erkundung und Exploration der Berufswelt) sowie *confidence* (Selbstvertrauen und Selbstwirksamkeit). Das ABC der Laufbahnkonstruktion wird in diesem Konzept als ein Zusammenwirken von *attitudes* (Einstellungen/Haltungen), *beliefs* (Überzeugungen/Meinungen) und *competencies* (Fähigkeit/Können) beschrieben.

Allerdings implizieren die beschriebenen Zugänge in der Regel eine enge Orientierung an den Anforderungen des Arbeitsmarktes. Diese engführende Perspektive ist aus berufspädagogischer Sicht zu überwinden und durch eine subjektorientierte Dimension zu erweitern. Büchter und Christe (2014) plädieren vor diesem Hintergrund für eine „bildungsbezogene Berufsorientierung“, in der neben den Machtverhältnissen und Interessen auch soziale und ökonomische Aspekte und eine humane Gestaltung der Arbeits- und Berufswelt eine Rolle spielen. In berufspädagogischer Perspektive ist also das Thema Berufsorientierung im Kontext der institutionellen und der bildungspolitischen Voraussetzungen als organisationale Rahmung konsequent vom Subjekt her zu denken.

Hier werden theoretische Vorüberlegungen für die Thematisierung von Orientierungsleistungen in beruflichen Kontexten zur Diskussion gestellt. Dabei geht es einerseits darum, eine subjektorientierte Perspektive einzunehmen und danach zu fragen, in welchen Situationen bzw. an welchen Übergängen besondere Orientierungsleistungen erforderlich sind. Zum anderen ist danach zu fragen, wie Orientierungsprozesse im Kontext von Beruflichkeit auf der institutionell-strukturellen Ebene des Bildungssystems im Sinne von Beratung und Begleitung (*guidance*) unterstützt werden können.

## 2 Empirische Perspektive: Orientierungsleistungen in Übergängen – Befunde und theoretische Annäherungen

Die Orientierungsleistungen, die an dem Übergang der ersten Schwelle erbracht werden müssen, sind ohne jeden Zweifel entscheidend für den weiteren Verlauf der beruflichen Entwicklung und Karriere (vgl. Gillen et al. 2010). Aber selbst wenn diese Schwelle ohne größere Probleme bewältigt wurde, steht der Einzelne in unterschiedlichen Lebensphasen weiterhin vor der Herausforderung, Orientierungsleistungen zu erbringen. Dies gilt auch im Erwerbsleben, wenn es um das Ausloten der Balance zwischen Arbeiten, Lernen und Leben geht (vgl. Meyer/Müller 2013).

Orientierungsleistungen müssen erbracht werden, um grundlegende Entwicklungsaufgaben zu bewältigen. Nach einem von Harvinghurst Anfang der 1980er Jahre entwickelten Modell werden an Individuen in verschiedenen Lebensphasen unterschiedliche gesellschaftliche und kulturelle Anforderungen herangetragen (vgl. Shell 2010): die Qualifikation, Ablösung und Bindung, Regeneration und auch Partizipation. Alle Aufgaben treten ein Leben lang auf – nicht zuletzt, weil z.B. Ablösung und Bindung auch den Umgang im Privaten einschließt (Umgang mit Trennungen, Tod).

Hier wird nachfolgend zunächst danach gefragt, welche *empirischen* Erkenntnisse über die beruflichen Orientierungen, Einstellungen und Werthaltungen und den Prozess der Berufswahlentscheidung bereits vorliegen.

Die jüngste Auszubildendenstudie legt nahe, dass diejenigen, die *nicht* zu der Gruppe mit besonderem Förderbedarf gehören, relativ klare Orientierungen haben (McDonald's 2013). Hurrelmann et al. – die Autoren, die auch die letzte Shell Studie verfasst haben – haben im Auftrag von McDonald's Jugendliche und Auszubildende zu ihren beruflichen Orientierungen befragt. Die qualitative Untersuchung umfasst ein Sample von 3.068 Schülern, Auszubildenden und jungen Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern im Alter von 15 bis 25 Jahren. Auch diese Studie zeigt die bekannten Probleme bei der Berufsorientierung von so genannten „benachteiligten“ Jugendlichen: während diejenigen aus den oberen und mittleren Schichten ganz bewusst nach höheren Bildungsabschlüssen streben, weil sie damit eine realistische Chance für eine erfolgreiche berufliche Entwicklung verbinden, fühlen sich die Jugendlichen aus unteren sozialen Milieus – wie auch schon die Shell Jugendstudie von 2010 dokumentiert – „als sozial Abgehängte“ (7). Die deutliche Mehrheit der Befragten (71%) sieht jedoch die Zukunft durchaus optimistisch. Hier bestätigt sich, dass die jungen Menschen eher ein hohes Vertrauen in die eigene Leistung haben und damit über eine hohe Selbstwirksamkeitsüberzeugung verfügen, die grundlegend für die berufliche Orientierung ist: Selbstwirksamkeit ist das zentrale Erklärungskonzept für die Genese von Berufsinteressen, Berufswahlentscheidungen und auch von beruflichen Leistungen (vgl. Ratschinski 2013, 32).

Orientierung im Hinblick auf ihre berufliche Entwicklung haben sich die jungen Auszubildenden und ArbeitnehmerInnen im Wesentlichen über Gespräche mit den Eltern und Freunden sowie über Internetrecherche verschafft. Aus berufspädagogischer Sicht ist hier interessant, dass die „offiziellen“ Unterstützungsangebote, z. B. die Berufsberatung der Arbeitsagentur oder

Jobmessen, eine untergeordnete Rolle spielten. Sie wurden nur von einem Drittel der Befragten genutzt. Betriebliche Erfahrungen im Rahmen von Praktika hat nur rund die Hälfte der Jugendlichen gemacht (McDonald's 2013, 47). Das leitende Motiv und insofern ausschlaggebend für die Wahl eines Ausbildungsbetriebes war ein ausgeprägtes Sicherheitsbedürfnis: 73% der Auszubildenden gaben an, dass sie ihre Chancen, nach der Ausbildung übernommen zu werden, positiv einschätzen (61). Hier zeigt sich dass die Jugendlichen durchaus *bewusst* Strategien entwickeln, um Unsicherheiten im Anschluss an die Berufsausbildung zu vermeiden. Insgesamt haben die Auszubildenden und Berufstätigen mit 67% eine positive Einschätzung ihrer beruflichen Aufstiegsmöglichkeiten (88). Dass sie trotz dieser optimistischen Perspektive lebenslang und berufsbegleitend Orientierungsleistungen erbringen werden, wird daran deutlich, dass zum Zeitpunkt der Befragung nur jeweils 36% der Auszubildenden und jungen Berufstätigen *konkrete* Pläne für ihre berufliche Entwicklung haben. Gut die Hälfte der jungen Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer „lassen das eher auf sich zukommen“ (86).

Schon die Shell Studie 2010 hat gezeigt, dass Jugendliche aus gehobenen Milieus mit guten Qualifikationsvoraussetzungen und stabilen Elternhäusern zuversichtlich in die Zukunft blicken. Grundsätzlich können die Jugendlichen ihrer eigenen Einschätzung nach auch mit Druck gut umgehen (Shell 2010, 33). In berufspädagogischer Perspektive ist allerdings interessant, dass der größte Druck, den die befragten Jugendlichen empfinden, tatsächlich auf das Qualifizierungssystem zurückzuführen ist. Sie nehmen offensichtlich schon zu Beginn ihrer beruflichen Laufbahn wahr, dass die Wege in das Erwerbssystem über die formale Qualifizierung vorstrukturiert werden.

Diese Befunde können durch aktuelle arbeitssoziologische Untersuchungen gestützt werden: Ebner (2014) hat im Rahmen einer umfassenden Auswertung der 8. Erhebungsetappe des nationalen Bildungspanels (NEPS) nachgewiesen, dass ein direkter Zusammenhang zwischen dem erlernten Beruf und dem Weiterbildungsverhalten besteht. Beruf – so der Schluss der Untersuchung – gibt damit eine grundlegende Orientierung für die weitere Berufslaufbahn. Dies gilt nach diesen Daten allerdings in höherem Maße für Tätigkeiten in Dienstleistungen als im herstellenden Gewerbe. Dass der erlernte Beruf den Berufserfolg und den Laufbahnerfolg entscheidend prägt, ist auch das Ergebnis einer Untersuchung des BIBB, in der duale und schulische Ausbildungswege verglichen wurden (Hall/Krekel 2014). Aus diesen Ergebnissen kann geschlossen werden, dass das Konzept der Beruflichkeit die Optionenvielfalt im positiven Sinn reduziert und diese reduzierte Komplexität die berufliche Orientierung wiederum erleichtert, indem sie spezifische Anschlüsse nahelegt.

Dies galt auch für eine große Gruppe Berufstätiger im Zuge der Wiedervereinigung. Empirische Untersuchungen zeigen hier ebenfalls, dass die Herstellung von berufsbiografischer Kontinuität in der extremen Situation beruflicher Um- bzw. Neuorientierung auf der Basis von Wissen über die Arbeitsmarktlage und der jeweiligen Ausdeutung der Informationen erfolgte (Struck-Möbbeck o. J.). Die Bewältigungsstrategien richteten sich auch hier in erster Linie auf die Herstellung beruflicher Sicherheit und Stabilität, wobei explizit die Ressource des Berufs dafür verantwortlich gemacht wird, dass der Zugang zu schutz- und stabilitätsgenerierenden Beschäftigungssegmenten erfolgen konnte (81f.). Auch mit dieser Untersuchung, die im

Rahmen des Sonderforschungsbereichs 186 „Statuspassagen und Risikolagen im Lebensverlauf“ an der Universität Bremen durchgeführt wurde, konnte empirisch bestätigt werden, dass Personen mit einer instabilen beruflichen Karriere ein geringes internes Kontrollbewusstsein und eine mangelnde Selbstwirksamkeit aufweisen.

Die empirischen Daten zeigen, dass das Berufskonzept seinerseits berufliche Orientierungen im Lebenslauf liefern kann und dass darüber gerade bei den jungen Menschen ein hohes Bewusstsein besteht.

Dies gilt auch für Jugendliche, die sich nach dem Abitur für einen akademischen Bildungsweg entscheiden: Im Rahmen der HIS-Studierendenbefragung wurden explizit empirische Befunde zum Entscheidungs- und Informationsverhalten bei Studierenden erhoben. Auch für die Wahl eines Studiums gilt, dass das Wissen um die wegweisende Bedeutung und die langfristigen Auswirkungen von Bildungsentscheidungen verunsichernd wirken (Spangenberg/Willich 2013). Die Berufs- bzw. hier Studienorientierung erfolgt entlang eines Sechs-Phasen-Modells: Nach einer *Anregungsphase*, i.d.R. im Schulsystem, folgt in der *Suchphase* die Informationsbeschaffung zumeist über das Internet (77%). Im Gegensatz zu den beruflichen Orientierungsprozessen bei Auszubildenden spielen die Eltern hier eine untergeordnete Rolle (44%). Dieser Suchprozess scheint eine entscheidende Phase in der Orientierung zu sein: „Vor allem beim Eintritt in die Suchphase fühlen sich die Studienberechtigten mit Sorgen belastet, die mit der Komplexität der Entscheidungssituation in direktem Zusammenhang stehen.“ (5) Eine Überforderung entsteht vor allem aufgrund der Vielzahl der alternativen Bildungsangebote und der Unsicherheit bezogen auf die eigenen Interessen. Die Suchphase umfasst faktisch noch die *Auswahl- und Optimierungsphase* und die *Realisationsphase* (auch wenn aus Gründen der Operationalisierung der Daten diese Phase in der Untersuchung getrennt ausgewiesen wird). Die Autoren weisen explizit darauf hin, dass „die Suchphase einer bestimmten Dauer bedarf und nicht (wesentlich) durch besonders effiziente Entscheidungen abgekürzt werden kann“ (7). Mit Blick auf die *Kontrollphase* zeigt sich, dass die Entschlossenheit, mit der die Wahl für ein bestimmtes Studium getroffen wurde auch mit der Nachhaltigkeit der Entscheidung korreliert. Auch in der letzten ausgewerteten Phase, in der eine *Selbstreflexion* erfolgt, zeigte sich: „Je fester der Entschluss für ein bestimmtes Studium bereits früh getroffen wurde, desto höher ist die Zufriedenheit mit diesem Schritt.“ (8)

Bestätigt werden diese Befunde auch für die Gruppe derjenigen, die über den 3. Bildungsweg, also ohne Abitur, über die Anerkennung der beruflichen Erfahrungen, an die Hochschulen kommen. Dabei handelt es sich um Personen, die bereits eine Berufsausbildung und in der Regel auch eine Fortbildung absolviert haben und sich aus einer bestehenden Berufstätigkeit heraus neu orientieren. Für diese Studierenden ist ebenfalls die Suchphase entscheidend: auch hier erweist sich die Aufbereitung der Daten als intransparent, die Internetrecherchen als „mühsam und unübersichtlich“ (Heilbült/Müller 2014), wobei die Uninformiertheit über Zulassungskriterien und Verfahren am meisten zu der empfundenen Unsicherheit in der Such- und Auswahlphase beiträgt. Spezifisch an der Situation der beruflich Erfahrenen ist, dass sie sich nicht nur *für* einen hochschulischen Bildungsweg entscheiden, sondern dass damit in den meisten Fällen auch die negative Entscheidung gegenüber dem bestehenden Beschäftigungs-

verhältnis und dem beruflichen Bildungsweg (i.S. von beruflichen Weiterbildungen) einhergeht. Berufsorientierung jenseits der ersten Berufswahl schließt insofern selbst bei der Wahl fachaffiner Studiengänge immer auch eine Entscheidung *gegen* eine bisher mehr oder weniger erfolgreich vollzogene Laufbahn mit ein. Diese so genannten Bildungsaufsteiger müssen sich für ihre Entscheidung sowohl gegenüber ihrem *beruflich* geprägten Herkunftsmilieu verantworten, als auch dem für sie neuen *akademischen* Milieu anpassen und damit nicht nur strukturelle, sondern auch habituelle und soziale Hürden überwinden (vgl. El Mafaalani 2012). Dennoch zeigen Studien, dass diese beruflich erfahrenen Studierenden ein höheres Engagement und eine höhere Leistungsbereitschaft aufweisen, die letztlich zum Erfolg des Studiums beitragen (vgl. Zinn 2012; Heilbült/Müller 2014). Die Daten zur Entscheidungssicherheit im Hinblick auf die Berufsorientierung und die Nachhaltigkeit der Entscheidung aus der HIS-Studie werden also auch hier bestätigt und liefern Ansatzpunkte zu einer subjektbezogenen und berufsorientierenden (Studien-)Beratung für traditionelle und nicht-traditionelle Studierende.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass ein früher Informationsbeginn, ein hoher Informationsstand und die Sicherheit über die Bildungsabsichten in Beruf und Studium sich nachhaltig positiv als tragfähig für Bildungsentscheidungen auswirken. Einmal orientiert, fällt die Berufsorientierung im Lebensverlauf leichter. Spangenberg und Willig (2013) führen das darauf zurück, dass die Berufsorientierung ein „anspruchsvoller und selbstreflexiver Prozess“ ist, in dem die jungen Menschen sich selbst kennenlernen und „das Wissen über sich und mögliche Bildungs-, Berufs- und Lebensperspektiven in einem Destillat zusammenführen.“ (9) Hier wird zum einen deutlich, wie wichtig eine transparente Informationsaufbereitung und Darstellung unterschiedlicher Qualifizierungsangebote und Studienformate (z.B. im Internet) ist. Zum anderen zeigt sich die hohe Bedeutung einer frühen Begleitung vor allem in der Phase des Suchprozesses der Berufsorientierung. Daraus wiederum lässt sich der hohe Stellenwert ableiten, den die Kompetenzen der Berater und Begleiter im Hinblick auf die Anleitung der Reflexion haben müssen.

Zu fragen ist, mit welchen Konzepten berufliche Orientierungsprozesse einerseits theoretisch gerahmt werden können und wie sie andererseits auf der institutionellen Ebene gestaltet sein müssen, damit eine subjektorientierte, individuelle Unterstützung ermöglicht wird.

### **3 Theoretische Perspektive: Beruflichkeit und Zeitstrukturen als Rahmung der beruflichen Orientierung**

In der Auseinandersetzung mit dem Thema der beruflichen Orientierung muss zunächst einmal geklärt werden, was genau mit dem Begriff der Orientierung gekennzeichnet wird. Hier bieten philosophische Theorien Ansätze zur Definition. Grundlegend kennzeichnet Seibt (2005) Orientierung in subjektiver Perspektive als „Beziehung einer indexikalischen Größe (mein Standpunkt, was ich gerade erlebe, meine Sicht der Dinge, die heutige Zeit, seine Sicht, unser Standpunkt etc.) zu einem umgebenden System (räumlicher, zeitlicher, logischer, normativer Beziehungen)“ (208).

Entscheidend ist nicht die Zielorientierung, sondern das Vorliegen spezifischer handlungsleitender Überzeugungen. Es geht um kognitive Orientierungen, denen immer eine Interpretationsleistung vorausgeht. Diese Interpretationsaktivitäten wiederum lassen sich jeweils durch drei Auswertungsperspektiven charakterisieren, in denen danach gefragt wird, was die Situation ist, was diese für den Einzelnen bedeutet und was daraus für Handlungen abgeleitet werden können (215).

Üblicherweise geben gesellschaftliche Ordnungen wie Wissenschaft, Recht, Moral und Religion Orientierung – aber genau diese Instanzen erzeugen auch Kontingenz und produzieren Unsicherheit: „Orientierung ist notwendig unter Ungewissheit. Sie hilft mit ihr umzugehen, hebt sie jedoch nicht auf. Und sie muss in jeder neuen Situation wieder unter neuer Ungewissheit zustande kommen“ (Stegmaier 2005, 15).

Der Orientierungsprozess, den das Individuum selbst leisten muss, vollzieht sich in einzelnen Schritten: „Man ‚sichtet‘ die Situation im Doppelsinn, fasst (a) ins Auge, woran man sich halten kann, und mustert (b) aus, was man vorläufig beiseitelassen kann. Man behält, was man beiseitelässt, jedoch weiterhin im Auge, es könnte später noch von Belang sein und dann berücksichtigt werden müssen.“ (ebd., 28) Entwicklungsziele, die in der beruflichen Orientierung anvisiert werden, müssen demnach offen sein und sich unterwegs verändern dürfen und können. Damit ist jede Orientierung eine Orientierung auf Zeit und eine zum jeweiligen Zeitpunkt provisorische Dauerleistung im Kontext des lebenslangen Lernens.

Für die systematische Auseinandersetzung mit Prozessen der beruflichen Orientierung bietet sich die von Luckner (2005) entfalte Logik an: „Jemand [*Orientierungssubjekt*] (1) orientiert sich an etwas [*Orientierungsprozess*] (2) oder jemandem [*Orientierungsinstanz*] (3), in Bezug auf etwas [*Orientierungsbereich*] (4) mit Hilfe von jemandem oder etwas [*Orientierungsmittel*] (5) vermöge von etwas [*Orientierungsfähigkeiten*] (6).“ (226)

Mit Blick auf die berufliche Orientierung steht der Mensch, der sich beruflich verändern möchte oder auch verändern muss, als Orientierungssubjekt im Mittelpunkt. Leitend für den Orientierungsprozess können zum einen betriebliche Veränderungen oder Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt sein, die neue Anforderungen an die Kompetenzen stellen. Zum anderen kann der Orientierungsprozess auch von individuellen Bedürfnissen nach Persönlichkeitsentwicklung bzw. Veränderung angestoßen sein – möglicherweise auch als Überwindung von im Beruf wahrgenommenen Begrenzungen. Die Orientierungsinstanzen können Kollegen oder Vorgesetzte sein, wobei gerade im Feld der Berufsarbeit die *communities of practice* eine rahmende Orientierungsinstanz bilden können – das gilt auch hier im positiven wie im negativen Sinn.

Den Orientierungsbereich bildet das Feld beruflicher Tätigkeiten bzw. die Berufe und Qualifizierungsangebote, die einen optionalen Horizont der Möglichkeiten bieten. Im Kontext beruflicher Orientierung können die geordneten Berufsbilder als Orientierungsmodelle dienen. Sie strukturieren einerseits den Arbeits- und Beschäftigungsmarkt und damit die Praxis von Arbeit und Beruf. Sie können wie das klassische Orientierungsmittel einer Landkarte funktionieren: „Sie gibt Übersicht über Ziele und Wege und alle bedeutsamen Anhaltspunkte in einem

Gebiet, reduziert die Kontingenzen des Suchens und Findens, versetzt Sie in die Lage, sich informiert zu orientieren.“ (Stegmaier 2005, 7) Aber die Berufsbilder selbst sind auch nur theoretische Modellvorstellungen einer Orientierung. Dies gilt insbesondere aufgrund des zeitlichen Auseinanderfallens der Veränderungen der Arbeit und der Ordnung der Berufe. Als Orientierungsmittel bzw. –medium dienen vor allem das Internet sowie nach wie vor auch die Instanzen der Berufs- und Laufbahnberatung. Die Orientierungsfähigkeiten beschreiben das Vermögen des Einzelnen, Orientierungsleistungen zu erbringen – in diesem Sinne sind dies die dem Individuum zur Verfügung stehenden Handlungskompetenzen.

Hier wird das Problem offensichtlich, dass mit jeder Aufforderung zu und dem Versuch der Orientierung auch das Risiko der Desorientierung steigt, denn um sich neu orientieren zu können, muss man jeweils auch schon orientiert sein. Daraus folgt, dass der Einzelne sich jeweils auf seine Weise orientieren muss und dass er sich stets in den Spielräumen seiner Orientierungsmöglichkeiten bewegt. Insbesondere die berufliche Orientierung kann somit als anspruchsvoll und voraussetzungsreich gelten. Vor diesem Hintergrund ist ein gezieltes Oszillieren zwischen Analyse und Orientierung gefordert: „Denken im Sinn logischer Analyse einer vorausgehenden Orientierung und diese Orientierung wieder der Analysen bedarf...“ (ebd. 11) Das heißt, dass im Prozess der Orientierung kognitive Leistungen zu erbringen sind, die wiederum spezifisches Orientierungs- und Verfügungswissen (i. S. des Wissens um Wirkungszusammenhänge) voraussetzen. Berufliche Orientierung geht indes immer einher mit einer Fülle an Wahlmöglichkeiten, die Entscheidungszwang und damit auch Nachdenklichkeit erzeugen (Winkler 1999, 277). In pädagogischer Perspektive muss es also in der Entwicklung von Konzepten der Berufsorientierung vor allem darum gehen, die Fähigkeit zur Reflexion anzuleiten.

### **3.1 Beruflichkeit als theoretischer und bildungspolitischer Bezugspunkt**

Der erlernte Beruf gilt in Deutschland als *das* Scharnier für die Zuweisung von Erwerbs- und auch Lebenschancen. Konietzka (1999) hat in seinen Kohorten-Untersuchungen gezeigt, dass Individuen in erster Linie über ihre beruflichen Ausbildungen in den Arbeitsmarkt integriert werden. Auf diese Weise werden sie „in spezifisch verberuflichte Erwerbslaufbahnen geschickt“ (334). Diese verberuflichten Erwerbslaufbahnen vermitteln damit auch unter schwierigen Rahmenbedingungen einer großen Mehrheit der (potenziell) Erwerbstätigen eine relative Stattsicherheit im Ausbildungs- und Arbeitsmarkt. Es steht insofern außer Frage, dass gerade die Disziplin Berufs- und Wirtschaftspädagogik den Diskurs um berufliche Orientierung im Kontext einer – gegenüber der traditionellen Form des Berufs – erweiterten Beruflichkeit führen muss. Inwieweit weitere theoretische Konstrukte – wie z.B. die Zeit (und in diesem Zusammenhang auch der Lebenslauf) oder auch Raum – leitend sein können, müsste für die Disziplin perspektivisch hinterfragt werden.

Es ist aufgrund dieser engen Koppelung von Berufsausbildung und einer relativ kontinuierlichen Erwerbstätigkeit naheliegend, dass im berufspädagogischen Diskurs Fragen der Berufsorientierung vor allem an der ersten Schwelle des Übergangs in die berufliche Erstausbildung thematisiert werden. Das Konzept der Beruflichkeit hat damit eine *nachhaltige* Orientierungs-

funktion womit wiederum die Notwendigkeit zur permanenten Orientierung im Sinne einer Anpassung und Neuausrichtung im Konzept der Beruflichkeit angelegt ist.

Gegenüber der traditionellen Form des Berufs, die als Lebensberuf eine relative Konstanz aufwies, ist für das Konzept einer modernen Beruflichkeit eine permanente Orientierungsnotwendigkeit als Strukturmerkmal geradezu kennzeichnend (vgl. Meyer 2006). Dies gilt insbesondere, wenn das Berufskonzept im Sinne einer erweiterten Beruflichkeit gedacht wird und die duale, schulische und hochschulische Bildung im Sinne der Durchlässigkeit des Bildungssystems als ein Gesamtkonzept verstanden wird (Wissenschaftlicher Beraterkreis 2014). Damit eröffnen sich einerseits neue Optionen zur Gestaltung von beruflichen Laufbahnen, andererseits ergeben sich für das Bildungssystem (gemeint sind hier die allgemeine und die berufliche Bildung) auch neue Herausforderungen.

Begrenzungen, die für die traditionelle Berufsform kennzeichnend sind, werden in dem Konzept einer modernen Beruflichkeit zum Teil aufgehoben: als Ausdruck dafür kann z.B. die – zumindest in formaler Hinsicht durch den KMK-Beschluss realisierte wenn auch faktisch noch nicht vollzogene – Öffnung der Hochschule für Berufstätige gewertet werden. Allerdings produzieren moderne Formen der Beruflichkeit ihrerseits auch diskontinuierliche Erwerbsverläufe, die wiederum hohe Orientierungsleistungen erfordern. Aufgrund der unbestimmten Qualifikationsanforderungen muss sich Beruflichkeit als eine reflexive Beruflichkeit auf der individuellen Ebene permanent selbst wieder herstellen (vgl. Kreutzer 1999). Die Verantwortung für die Reproduktion der Beruflichkeit wird dabei biographisiert und auf das Individuum verlagert. Die Fähigkeit zur Orientierung setzt jedoch wie oben schon angedeutet Kompetenzen zur Selbststeuerung voraus, die zunächst im Bildungs- und Erwerbssystem erworben und weiterentwickelt werden müssen. Die Ursachen und Folgen dieser Entwicklung sind im Kontext der Arbeitsgruppe „Diskontinuierliche Erwerbsbiographien“ ausführlich beschrieben (vgl. Behringer et al. 2004; vgl. auch Bolder/Dobischat 2009; Bolder et al. 2012).

Grundsätzlich gilt, dass im Rahmen verberuflichter Arbeit immer auch Rationalisierungspotenziale liegen (vgl. Hesse 1972), die ihrerseits Orientierungsleistungen erfordern (biographisch, fachlich oder auch arbeitsmarktpolitisch). Dies zeigt sich in individueller, wie in betrieblicher und gesellschaftlicher Perspektive: Auf der Mikroebene geht es um Strategien der Individuen zur Sicherung des Arbeitskraftverwertungsinteresses und um Routinisierung. Dazu gehört es auch, Strategien im Umgang mit ständig neuen Zumutungen und Arbeitsbelastungen zu entwickeln. Für den Einzelnen beinhaltet diese Rationalisierung gerade vor dem Hintergrund der Erosion von „Normalerwerbsbiographien“ sinnvolle Entscheidungen zur Berufswahl und -ausbildung, zum Berufswechsel sowie zur Weiterbildung zu treffen. Auf der Mesoebene der betrieblichen Arbeit spielt die effiziente Gestaltung der Geschäfts- und Arbeitsprozesse eine entscheidende Rolle. Auf der Makroebene der gesellschaftlichen Subsysteme geht es um die arbeitsmarkt-, bildungs- und sozialpolitische Gestaltung der ordnungspolitischen Rahmenbedingungen im Sinne einer Verrechtlichung und um die Durchsetzung politischer Interessen. Hier sind grundlegende politische Orientierungs- und auch Informationsleistungen der Gewerkschaften und Arbeitgeberverbände als Sozialpartner gefordert, die die Berufsbildungspolitik maßgeblich mitgestalten.

Insofern kann konstatiert werden, dass die berufsförmige Organisation von Erwerbsarbeit, im Unterschied zu nicht-beruflich organisierter Arbeit, immer auch die Gestaltung zentraler sozialer Chancen (wie z. B. horizontale und vertikale Mobilität und die Ermöglichung von Entwicklungs- und Karrierewegen) zumindest ermöglicht. Dies gilt aber nur unter der Voraussetzung, dass die entsprechenden Orientierungsleistungen auch erbracht werden. Damit ist die Fähigkeit zur beruflichen Orientierung auch als prinzipielle Chance zur sozialen Gestaltbarkeit von Arbeit zu verstehen. Die berufspädagogische Herausforderung besteht darin, berufliche Orientierungsprozesse im Kontext der Beruflichkeit auf individueller, organisationaler und gesellschaftlicher Ebene zu thematisieren. Zu fragen ist, welche theoretischen Konzepte sich über die einschlägigen berufswissenschaftlichen und professionstheoretischen Zugänge hinaus eignen, um eine berufs- und zugleich subjektorientierte Überlegungen zu fundieren.

### **3.2 Zeitstrukturen und Lebenslauf als Rahmen für berufliche Orientierung?**

Veränderte Zeitstrukturen, die auch in Arbeits- und Berufskontexten wirksam werden, stellen den Einzelnen vor die Herausforderung, mit der Beschleunigung Schritt zu halten. Die weitestreichende Konsequenz einer komplexen Entwicklung der sozialen Beschleunigung ist nach Rosa (2005) das Auseinandertreten von Erfahrungsraum (was aus der Vergangenheit bekannt ist) und Erwartungshorizont (was von der Zukunft erwartet wird). Wenn das Tempo der Veränderung steigt, dann treten die Zeithorizonte auseinander und das eigene Leben wird in neuen, nicht überschaubaren Strukturen „verzeitlicht“. In der Konsequenz bleiben z.B. Familien- und Beschäftigungsverhältnisse nicht mehr über ein Leben stabil. An die Stelle der Familie treten dann so genannte Patch-Work-Lebensformen und eine serielle Folge von Jobs oder unbezahlter Praktika drohen das Konzept eines identitätsstiftenden Berufs abzulösen. Damit verändern sich auch die Autonomiespielräume für die Subjekte, wobei nach Rosa das neue Zeiterleben die Fortschrittsidee des autonomen Subjekts der Moderne geradezu konterkariert. Die Idee, dass die Subjekte Verantwortung für die Gestaltung ihres Lebens übernehmen könnten, ist – so Rosa – dem neuen Zeitregime diametral entgegengesetzt. Faktisch komme es zu einem Autonomieverlust, „der sich im Schwinden von Steuerungspotenzialen und in der Erosion von Gestaltungschancen manifestiert“ (452). Im Gegensatz zur planbaren Gestaltung zwingt die Beschleunigung die Subjekte und Organisationen zu einer reaktiven Situativität und damit permanente Orientierungsleistungen zu erbringen.

Die Diagnose des Autonomie- und Steuerungsverlustes ist angesichts grundsätzlich schwindender Planbarkeit in modernen Arbeitsprozessen kritisch zu hinterfragen. Faktisch erhöhen sich die Steuerungsbedarfe im Modus der Planung des Unplanbaren. Es lässt sich in der Realität von Arbeit und Beruf auch empirisch nicht bestätigen: Gerade in den innovationsgetriebenen Branchen, die in hohem Maß einer Beschleunigung unterliegen, lassen sich in der Selbstwahrnehmung sowohl der Beschäftigten als auch der Organisationen durchaus hohe individuelle und organisationale Gestaltungsspielräume verzeichnen (vgl. Antoni et al. 2013).<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Vgl. dazu zwei interdisziplinäre Forschungsprojekte (BWL, Organisationspsychologie und Berufspädagogik) an der Universität Trier: 1. Das von der Hans-Böckler-Stiftung finanzierte Projekt „Kompetenz- und Organisationsentwicklung als Faktoren erfolgreicher Wissensarbeit“ 2. „ALLWISS – ARBEITEN – LERNEN – LEBEN IN DER WISSENSARBEIT“. Forschungs- und Entwicklungsvorhabens im Bereich „Förderung der

Dass in der beschleunigten Moderne autonome Entscheidungen im Privatleben wie auch im Berufsleben kaum möglich sind, liegt nach Rosa daran, dass eine selbstbestimmte Gestaltung individuellen wie auch kollektiven Lebens einen Optionszeitraum voraussetzt, der über einen bestimmten Zeitraum hin stabil bleibt – denn begründete Entscheidungen ergeben sich durch die Abwägung von Nutzen, (Opportunitäts-)Kosten und Folgewirkungen, die sich auf der Basis einer minimalen Zeitstabilität nicht erfassen lassen. Die Handlungsbedingungen müssten zur Gewährleistung von Autonomie so dauerhaft sein, dass sich Veränderungsprozesse verstehen und kontrollieren lassen „und schließlich dass ausreichend Zeit zur Verfügung steht, um durch die planmäßige Einwirkung auf den Handlungsraum Leben und Gesellschaft tatsächlich zu gestalten“ (454). Selbstbestimmung setzt voraus, dass Individuen und Organisationen zeitresistente Präferenzen und Zielvorstellungen ausbilden können. Faktisch wird aber nach Rosa das „Offenhalten von Optionen und Anschlussmöglichkeiten zu einem kategorischen Imperativ [...], der sich gegenüber substanziellen Bindungen immer mehr durchsetzt“ (ebd.).

Mit Blick auf berufliche Orientierungsnotwendigkeiten lässt sich vor diesem Hintergrund konstatieren, dass die beschriebenen Merkmale auf der einen Seite konstitutiv für eine biographisierte Beruflichkeit sind. Autonomie und die Fähigkeit zum Umgang mit Unsicherheit sind damit die Voraussetzungen für die Planung und Gestaltung individueller Entwicklungswege. Andererseits muss aber zu dieser Sichtweise kritisch angemerkt werden, dass die betriebliche und die gesellschaftliche Dimension der Organisation von Arbeit und Beruf hier vernachlässigt werden. Die Verantwortung für die soziale Gestaltung von Beruflichkeit wird allein dem Individuum übertragen.

Zu prüfen wäre, ob und inwieweit Theorien des Zeitregimes für die Berufsorientierung Anknüpfungspunkte bieten. Im Kontext des lebenslangen Lernens könnte auch das Lebenslaufregime als strukturierendes Element von Orientierungsleistungen dienen. Im Verlauf eines Erwerbslebens sind im Kontext der Beruflichkeit zahlreiche arbeitsbezogene Übergänge in horizontaler (Aufgaben- und Positionswechsel innerhalb von Unternehmen, Wechsel von Unternehmen, Lernprozesse in der Arbeit) und in vertikaler Hinsicht (Aufstieg und Karriere, Weiterbildungen, Studium) zu vollziehen, die Orientierungsleistungen erfordern. Aber auch in privater Hinsicht stellen sich im Lebenslauf und abhängig von Lebensalter und Lebensphase spezifische Herausforderungen, die eine Ausbalancierung der Work-Learn-Life-Balance erfordern (Antoni et al. 2014).

Insofern bietet sich mit Blick auf Berufsorientierung im Kontext des lebenslangen Lernens auch Kohlis (1985) Lebenslaufstrukturmodell als eine Interpretationsfolie für Transformationsprozesse als strukturelle Übergänge im Lebenslaufregime an: Kohli zeigt in historischer Perspektive, dass es zu einer *Verzeitlichung* (1) komme und da diese an einem chronologischen Lebensalter orientiert sei, habe sich im Zuge der *Chronologisierung* (2) ein Normallebenslauf ergeben. Die Freisetzung des Einzelnen aus lokalen und ständischen Bindungen führe zur *Individualisierung* (3) und – diese These ist in berufspädagogischer Perspektive am interessantesten, weil hier die Übergänge zu verorten sind, an denen Orientierungsleistungen

---

Innovationsfähigkeit durch das Prinzip der Work-Life-Balance“ der BMBF- Initiative „Balance von Flexibilität und Stabilität in einer sich wandelnden Arbeitswelt“ [www.allwiss.de](http://www.allwiss.de)

zu erbringen sind – der Lebenslauf ist aus Kohlis Perspektive mit der Dreiteilung von Vorbereitungs-, Aktivitäts- und Ruhephase (d.h. Kindheit bzw. Jugend/aktives Erwachsenenalter/Alter) um das Erwerbssystem herum organisiert (4).

Das lebenszeitliche Regelsystem, so Kohlis These, lasse sich auf zwei unterschiedlichen Realitätsebenen aufsuchen, zum einen im Sinn von Positionssequenzen (z. B. Karrieren) und zum anderen in der Strukturierung der „lebensweltlichen Horizonte bzw. Wissensbestände, innerhalb derer die Individuen sich orientieren und ihre Handlungen planen.“ (ebd.)

Kritisch anzumerken ist hier jedoch, dass dieses Modell längst erodiert ist. Faktisch ist eher eine Ent-Chronologisierung bzw. eine Ent-Standardisierung des Lebenslaufes zu verzeichnen. Die gesellschaftliche Bedeutung des Lebenslaufregimes, die Kohli unterstellt, ist damit infrage zu stellen. Kohli selbst räumt allerdings auch ein, dass der Prozess der Chronologisierung des Lebenslaufes bereits zu einem Stillstand gekommen sei und dass stattdessen Befunde auf eine Destandardisierung des Lebenslaufes hinweisen. Dennoch ist der theoretische Gehalt der Theorie des Lebenslaufregimes im Hinblick auf die beruflichen Orientierungsleistungen, die im Lebenslauf erbracht werden müssen, zu prüfen.

Aus berufspädagogischer Perspektive könnten darüber hinaus auch arbeitssoziologische Theorien, die sich mit dem organisationalen Arbeitsvermögen befassen, theoretisch grundlegend sein (vgl. Pfeiffer/Schütt/Ritter 2012). Arbeitsvermögen wird in diesem Konzept verstanden als eine subjektgebundene Kompetenz, die in jeweils unterschiedlichen Aneignungskontexten offensichtlich und erfahrbar wird. Es handelt sich um das „Vermögen, sich in spezifische (Arbeits-)Kontexte und lebensweltliche Settings im umfassenden Sinne einzufügen (z. B. als habituelle Passung, als Ressource, um die eigene Beschäftigungsfähigkeit im Subjekt ‘herzustellen’, und schließlich, um biographische Einschnitte zu bewältigen und/oder biografische Kontinuitäten bzw. gewollte Brüche/Neuorientierungen zu generieren).“ (3) Für die berufspädagogische Rezeption ist dieses Konzept aufgrund der ihm zugrundeliegenden Verknüpfung von individuellem Vermögen und Kompetenzen mit betrieblichen Organisationsprozessen besonders fruchtbar. Diese gilt insbesondere weil die Autoren diesen Zusammenhang auch explizit für arbeitsmarktpolitische Desiderata, die auch das Beratungsgeschäft der Arbeitsagenturen tangieren, herausarbeiten.

#### **4 Institutionelle Perspektive: Organisation und Professionalisierung der Berufsorientierung im Ländervergleich Deutschland-Schweiz**

In Deutschland ist Berufsorientierung bzw. die Berufsberatung im Vergleich zu anderen Ländern (z. B. Schweiz und USA) auf bestimmte, krisenbehaftete Lebensabschnitte beschränkt (z.B. Ausbildungs- und Arbeitslosigkeit) und nur ansatzweise institutionalisiert und professionalisiert. Zwar ist die Berufsorientierung formal gesetzlich für die Sekundarstufe in den Ländergesetzen verankert, systematische staatlich organisierte Angebote gibt es jedoch kaum.

Berufsberatung findet in Deutschland punktuell an spezifischen Übergängen und für ausgewählte Zielgruppen unter der eindeutigen Prämisse der Arbeitsmarktintegration statt. Einen umfassenden Überblick über die Beratungslandschaft in Deutschland im Kontext der berufli-

chen Orientierung liefern die Untersuchungen des Nationalen Forums für Beratung (nfb) (vgl. Jenschke/Schober/Fürbing 2011): neben öffentlichen Beratungsangeboten (von Schulen, Hochschulen und der Agentur für Arbeit) wird die Berufs- und Laufbahnberatung überwiegend von privaten Anbietern geleistet. Die Agentur für Arbeit beschränkt ihr Beratungsangebot auf Personen, die arbeitslos sind oder von Arbeitslosigkeit bedroht sind. Festzustellen ist allerdings, dass im Rahmen von Bundes- und Länderprogrammen die Förderung von regionalen Netzwerken auch zum Ausbau von Beratungsleistungen unterstützt wird.<sup>2</sup>

Da Bildung in der Verantwortung der Länder liegt, unterliegt auch die Bildungs- und Berufsberatung einer Vielzahl unterschiedlicher Landesgesetze, wobei das Sozialgesetz einen Großteil der Gesetzgebung in Deutschland ausmacht. Daran zeigt sich, dass Bildungs- und Berufsberatung ein Instrument unterschiedlicher sozial- und arbeitsmarktpolitischer Ziele darstellt. Der Großteil der gesetzlichen Vorschriften in Deutschland legt die Beratungspflicht von unterschiedlichen Einrichtungen fest, sodass Beratung in unterschiedliche institutionelle Kontexte eingebettet ist. Neben den gesetzlich vorgeschriebenen Beratungspflichten im Rahmen des SGB III durch die Bundesagentur für Arbeit (BA) findet Beratung in nicht gesetzlich geregelten Kontexten, wie bspw. im privatwirtschaftlichen Bereich, statt. Der institutionelle Kontext, in welchem die Beratung jeweils in Deutschland eingebettet ist, prägt dementsprechend auch das Angebot hinsichtlich seiner Zugänglichkeit und Ausrichtung. Öffentliche und wohlfahrtsstaatliche Einrichtungen sind bei ihrem Angebot durch die Sozialgesetzgebung bestimmt oder den Zielen der Einrichtung verpflichtet. Im privatwirtschaftlichen Kontext werden die Beratungsdienstleistungen angeboten, die sich am besten vermarkten lassen und es haben nur Personen zu der Dienstleistung Zugang, die es sich finanziell leisten können.

Im Gegensatz zu Deutschland verfügt die Schweiz über einheitliche und staatlich anerkannte Qualifikationswege und Ordnungsmittel für die Laufbahnberatung sowie über einen Berufsschutz durch die Einführung von Berufstiteln. Die gesetzliche Grundlage für die Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung bildet das Berufsbildungsgesetz der Schweiz (BBG). Der Bund (das Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation, SBFI) ist für die Regelung der Zuständigkeit (BBG Art. 51), für die Formulierung der Grundsätze der Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung (BBG Art. 49) sowie für die Formulierung der Qualifikationsstandards in der Ausbildung der Beraterinnen und Berater zuständig. Die Mindestanforderungen an Bildungsgänge für Beraterinnen und Berater und auch die Inhalte der Qualifizierungen sind in der Berufsbildungsverordnung (Art. 56/57) geregelt.<sup>3</sup>

Die Kantone sind wiederum für die Durchführung der Maßnahmen verantwortlich und haben sogenannte „Zentralstellen für Berufs-, Studien- und Laufberatung“<sup>4</sup> installiert. Die Beratungsleistung, die diese Stellen erbringen, ist unentgeltlich und richtet sich an alle Bürgerinnen und Bürger unterschiedlichen Erwerbs- und Lebensphasen. Damit hat die Schweiz im Vergleich zu Deutschland die Vision eines flächendeckenden Beratungsangebots, das für alle zugänglich

---

<sup>2</sup> Vgl. die Programmreihen „Lernende Region – Förderung von Netzwerken“ 2001-2007 und das Anschlussprogramm „Lernen vor Ort“

<sup>3</sup> <http://www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/20031709/index.html#a56>

<sup>4</sup> <http://www.berufsberatung.ch/>

ist und von professionellen Beratungspersonen durchgeführt wird, nahezu erreicht und eine Inklusion aller Bürger gesichert.

Festzustellen ist, dass sich Deutschland und die Schweiz grundlegend in Bezug auf ihre Zielorientierung unterscheiden. Durch die starke Positionierung der Arbeitsagentur in der deutschen Beratungslandschaft ist die Berufsberatung stark an den Zielen des Arbeitsmarktes orientiert. Im Falle der BA ist die Berufsberatung nicht institutionell von der Stellenvermittlung getrennt. Beratungspersonen in der Arbeitsagentur übernehmen Verwaltungstätigkeiten des Staates zur Umsetzung der Arbeitsförderung und Wiedereingliederung nach dem SGB II und SGB III. Dadurch ist das Beratungssetting durch gesetzliche Erwartungen mitgeprägt, denen sich weder die Beratungsperson noch der Ratsuchende entziehen können.

Aufgrund der Qualifizierungsstandards kann mit Blick auf die Systematisierung des Wissens in der Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung das Schweizer System als deutlich höher professionalisiert gelten als die Bildungs- und Berufsberatung in Deutschland. Nach Kurtz und Stichweh ist es die Monopolstellung, die eine professionell handelnde Berufsgruppe erst zu einer Profession macht (vgl. Stichweh 1992, 34ff.; Kurtz 1998, 105ff.). Grundsätzlich ist in beiden Ländern die Bildungs- und Berufsberatung ähnlich wie die Sozialarbeit an den Schnittstellen von mehreren Funktionssystemen angesiedelt. Ziel ist es, eine bessere Passung zwischen Subjekt, Bildungssystem und Arbeitsmarkt zu gewährleisten. Schon dadurch gestaltet sich die Ausbildung einer Profession im Sinne des Einnehmens einer Monopolstellung innerhalb eines Funktionssystems schwierig.

Während in Deutschland die Gruppe der Berufsberater nicht durch eindeutige Qualifizierungswege zu kennzeichnen ist, kommt in der Schweiz den Psychologen als Berufsgruppe eine dominierende Stellung zu: sie sind es, die zum großen Teil das für die Ausübung der Beratung konstitutive Wissen zur Verfügung stellen und weiterentwickeln. Dies zeigt sich daran, dass die Berufs-, Studien und Laufbahnberatung als Teilbereich der Psychologie etabliert ist und den Psychologen diese dominierende Stellung durch entsprechende Berufstitel zuerkannt wird. Demgegenüber hat sich in Deutschland aufgrund des mangelnden Berufsschutzes keine entsprechend dominante Berufsgruppe herausgebildet.

Nicht zuletzt weil es in Deutschland für die Berufsberatung keinerlei Zulassungsregelungen gibt, stehen hier vielfältige Qualifikationswege und auch Berufsbezeichnungen unsystematisch und uneinheitlich nebeneinander. Dies gilt auch für die Berater, die bei der Agentur für Arbeit tätig sind. Allerdings gibt es einen Verband für Bildungs- und Berufsberatung e.V. (dvb), der sich für die Qualitätssicherung und die Weiterentwicklung der wissenschaftlichen Grundlagen in der Beratung einsetzt. Auch der Schutz der Ratsuchenden vor unqualifizierten Beraterinnen und Beratern ist ein Anliegen des dvb – daher stellt er auf seiner Homepage auch Leitfäden zur Bewertung von Berufsberatungsleistungen zur Verfügung. Besonders hervorzuheben sind die Qualitätsstandards des dvb für die Berufsorientierung.<sup>5</sup> Darüber hinaus gibt es in Deutsch-

---

<sup>5</sup> [http://www.dvb-fachverband.de/fileadmin/medien/grundsatzpapiere\\_dvb/Qualitaetsstandards\\_Orientierung\\_2009.pdf](http://www.dvb-fachverband.de/fileadmin/medien/grundsatzpapiere_dvb/Qualitaetsstandards_Orientierung_2009.pdf), (8.08.2014)

land eine *Deutsche Gesellschaft für Karriereberatung (DGfK)*<sup>6</sup> und den *Dachverband Deutsche Gesellschaft für Beratung e.V. (DGfB)*<sup>7</sup>, der über 30.000 Mitglieder organisiert. Ob die Einflussnahme dieser Verbände im Feld der Berufsberatung und Berufsorientierung zu einer Professionalisierung „von unten“ führen wird, bleibt abzuwarten. Eine explizit berufspädagogische Fundierung ist in den Papieren der Verbände jedenfalls nicht zu verzeichnen.

Die gesetzlichen Rahmenbedingungen in der Schweiz regeln politische Zuständigkeiten, Finanzierung der kantonalen Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung sowie Berufstitel, Mindestanforderungen, Zulassungsbeschränkungen und ethische Verhaltensrichtlinien. Das Prinzip der Subjektorientierung wird in den Schweizer Konzepten der Berufsorientierung u. a. durch den staatlich festgelegten und durch den Berufsverband ergänzten Berufskodex gewährleistet. Im Gegensatz zu Deutschland sind die Stellenvermittlung und die kantonalen Beratungsstellen in der Schweiz institutionell klar voneinander getrennt. Damit wird die Beratungsleistung als eine *professionelle* Dienstleistung anerkannt, in der die komplexen Belange von Einzelpersonen in direkter Interaktion mit professionell Handelnden bearbeitet werden.

Die Unterschiede in der Zielorientierung der Bildungs- und Berufsberatung in den beiden Ländern sind jeweils in den historischen Kontexten nachzuvollziehen: Die Ursprünge der schweizerischen Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung gehen auf die Lehrlingspatronate in der Zeit der Industriellen Revolution zurück. Die Berufswahlfreiheit überforderte die Jugendlichen (die traditionell den Beruf des Vaters erlernten), was wiederum dazu führte, dass das Problem der sinnvollen Integration der Jugend in die Arbeitswelt vermehrt diskutiert wurde (vgl. Heiniger 2003, 7ff.). In der Folge entstanden mit den Lehrlingspatronaten gemeinnützige Vereinigungen, die Fürsorge-, Vermittlungs- und Informationsfunktionen übernahmen (vgl. ebd.). Die Subjektorientierung ist also durch ihre Entstehungsgeschichte schon von Anfang an in der Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung angelegt.

Die deutliche Arbeitsmarktorientierung der Arbeitsagentur in Deutschland wird ebenfalls durch ihr historisches Entstehen nachvollziehbar. Die Anfänge der Arbeitsagentur gehen auf die Zeit zwischen dem Ersten und Zweiten Weltkrieg zurück (vgl. OECD 2002, 2684). Diese Zeit war geprägt von einer wachsenden Rationalisierung von Arbeitsplätzen, hohe Anforderungen an Qualifikationen und dem Ausloten von Arbeitgeber- und Arbeitnehmerinteressen. Das deutsche Berufsprinzip war in dieser Zeit vor allem in seiner Allokationsfunktion funktional: die Arbeitgeber konnten angesichts der mangelnden Prognostizierbarkeit von Qualifikationsanforderungen anhand der berufsfachlichen Bezeichnung erkennen, über welche Qualifikation ein Arbeitnehmer verfügte. Die Stellenvermittlung der damaligen Arbeitsämter konnte sich bei relativ klaren Ordnungsverhältnissen in der Berufswelt als Maklerin, die die Passung zwischen beruflich Qualifizierten und beruflich definierten Stellen gewährleistet, profilieren (vgl. dvb 2011, 2). Die Nähe der Berufsberatung zur Stellenvermittlung ist auf die Vorstellungen des Berufsprinzips aus dieser Zeit zurückzuführen.

---

<sup>6</sup> <http://www.dgfk.org>

<sup>7</sup> <http://www.dachverband-beratung.de>

Aufgrund der kulturellen Pfadabhängigkeit der Entwicklung von (Berufs-)Bildungssystemen ist nicht davon auszugehen, dass sich Systeme anderer Länder ohne weiteres übertragen lassen. Dies zeigen auch Forschungen im Feld des policy-transfers im Feld der Berufsbildung (vgl. Böhlinger 2008). Deutschland ist zudem als Mitglied der EU den Zielen der Europäischen Bildungspolitik verpflichtet, die mit der Orientierung an der so genannten „aktiven Arbeitsmarktpolitik“ ökonomischen Prämissen unterliegt. In diesem Kontext stehen daher auch die europäischen Netzwerkaktivitäten zur Beratung und Begleitung: Das Konzept *career guidance* zielt auf die die Vermittlung zwischen den Systemen Bildungs- und Beschäftigungssystem, wobei die OECD berufliche Orientierung ausdrücklich als einen lebensbegleitenden Prozess versteht, der auch Weiterbildung, berufliche Umorientierungen und Wiedereingliederung nach Erwerbslosigkeit einbezieht (Niemeyer 2013, 85).

*Euroguidance* ist z. B. ein europäisches Bildungs- und Berufsberatungsnetzwerk, das über die Europäische Kommission im Rahmen des Programms Lebenslanges Lernen finanziell unterstützt wird. Über 30 Informationszentren in ganz Europa bieten Beratungsleistungen für Einzelpersonen und Beratungsfachkräfte an.<sup>8</sup> Darüber hinaus ist Deutschland mit dem Nationalen Forum in Bildung, Beruf und Beschäftigung auch an dem Europäischen Netzwerk für eine Politik lebensbegleitender Beratung (ELGPN) beteiligt. Dieses Netzwerk wiederum repräsentiert die Interessen der EU-Mitgliedsstaaten bei der Entwicklung von Programmen und Systemen lebensbegleitender Beratung. Das ELGPN fördert die Kooperation der EU Mitgliedsstaaten und der europäischen Kommission mit dem Ziel, die Zusammenarbeit und die Entwicklung von Systemen auf Ebene der Mitgliedsstaaten für die Umsetzung der Prioritäten im Rahmen der Offenen Koordinierung mit Blick auf die EU Ratsempfehlungen zu lebensbegleitender Beratung zu unterstützen.<sup>9</sup> Deutschland ist mit einer Delegation aus Vertreterinnen und Vertretern des BMBF, der KMK, der Bundesagentur für Arbeit und des Nationalen Forum Beratung (nfb) im ELGPN vertreten. Nationaler Ansprechpartner ist das BMBF. Da eine bildungs- berufsbiographiebegleitende Unterstützung in Deutschland institutionell nicht verankert ist, hat sich das nfb zum Ziel gesetzt, öffentliche und unentgeltliche Strukturen einer Berufs(laufbahn-)entwicklung für Erwachsene aufzubauen. Das Schweizer Modell dürfte dabei grundlegend sein.

Allerdings wird trotz der formalen, institutionalisierten Strukturen auch im Schweizer Berufsbildungsdiskurs ein Professionalisierungsbedarf für das Personal im Feld der beruflichen Orientierungen konstatiert: es müssten „transdisziplinäre Theorie- und Methodenansätze“ entwickelt werden, die „Reflexion des Handelns in komplexen Situationen ermöglichen und das Handeln unterstützen“ (Schaffner/Ryter 2013, 364). Dies zeigt, dass jenseits bildungspolitischer Fragen auch inhaltliche, didaktische und methodische Probleme der Berufsorientierung verstärkt thematisiert werden müssen. Zu diesem Ergebnis kommt auch eine aktuelle Untersuchung des Bundesinstituts für Berufsbildung: Bylinski (2014) hat in einer Befragung von 57 Bildungsverantwortlichen aus Schule und Betrieb die Anforderungen, die sich für das Personal im Hinblick auf die Gestaltung der Übergänge und die Herstellung von Bildungsketten

---

<sup>8</sup> <http://www.arbeitsagentur.de/web/content/DE/service/Ueberuns/WeitereDienststellen/ZentraleAuslandsundFachvermittlung/Ueberuns/Euroguidance/index.htm> – (29.7.2014)

<sup>9</sup> <http://www.forum-beratung.de/cms/europaeisches-netzwerk-fr-beratung-elgpn/index.html> (29.7.2014)

ergeben, beschrieben. Neben den Dimensionen Wissen und Können ist es insbesondere die Fähigkeit zu (Selbst-)Reflexion, die eine bedeutende Dimension der Professionalität des Personals darstellt. Neben der individuellen Begleitung und Beratung stellt die Autorin die Vernetzung, d.h. die multiprofessionelle Zusammenarbeit mit Verbänden und Institutionen heraus (253).

Aufgrund der mangelnden Qualifizierungsangebote in Deutschland müssen auch die Berater ihre eigene Kompetenzentwicklung reflexiv gestalten, d. h. ihre Professionalisierung individuell oder im Rahmen einer kollegialen Supervision gemeinsam mit anderen vorantreiben. Dieser Anforderung stehen bekanntlich häufig die strukturellen Rahmenbedingungen der Organisation gegenüber. Aufgrund eines hohen Maßes an bürokratischer Organisationsstruktur und einer ausgeprägten institutionellen Beharrungskultur dürfte dies in besonderer Weise für die Agenturen für Arbeit gelten (vgl. Hiestand et al. 2011). Eine Professionalisierung von Beratung in diesem Sinne kann nur gelingen, wenn für die Berater und Vermittler in den Agenturen lernförderliche Arbeitsbedingungen bestehen bzw. dauerhaft hergestellt werden. Dieser Aspekt wäre auch als qualitätssicherndes Merkmal in Beratungskonzeptionen der BA zu formulieren (vgl. Rübner 2009).

## 5 Fazit und Ausblick

Berufsorientierung ist ein konstruktivistischer Prozess, in dem weniger objektive Daten (wie z. B. gemessene Interessen und Fähigkeiten) relevant sind, sondern vielmehr die subjektive Interpretation und Bedeutungszuschreibung. Insofern sollten Personen darin unterstützt werden, „Klarheit über eigene Werte und Ziele zu erreichen und diese als Leitlinie für ihre persönliche und völlig individuelle Laufbahn- und Lebensgestaltung zu nehmen, die sich nicht nach den Vorgaben von Unternehmen richtet.“ (Hirschi 2013, 35)

Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik ist gefordert, auch jenseits der Übergänge von Schule und Beruf Theorien und Konzepte zu entwickeln, die eine berufliche Orientierung im Kontext des lebenslangen Lernens ermöglichen. Dabei geht es zum einen um die Beschreibung und Analyse der bildungspolitischen Strukturen, in denen spezifische Interessen und Machtverhältnisse wirksam werden. Zum anderen geht es aber auch um die Begleitung der Professionalisierung des Personals in Schule und Betrieb in spezifisch berufspädagogischer Perspektive. Auch im traditionellen „Kerngeschäft“ der Berufspädagogik – der beruflich-betrieblichen Aus- und Weiterbildung – kommt Berufsorientierung in dem oben beschriebenen Sinn eine immer größere Bedeutung zu: Berufliche Orientierungskompetenz muss in der beruflichen Erstausbildung erworben werden und es braucht berufswissenschaftliche Forschung, deren Erkenntnisse dann in die Curriculumkonstruktion eingehen und in die Aus- und Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer an berufsbildenden Schulen implementiert werden.

Alle Institutionen der allgemeinen und beruflichen Bildung sind gefordert, in diesem Prozess Unterstützungsleistungen zu erbringen. Dies gilt nicht nur im Rahmen von Beratung und Begleitung, vielmehr muss die grundlegende Kompetenz zur beruflichen Orientierung erworben werden. Die große Herausforderung für die Lehrerbildung liegt darin, dass Lehrer diese

Leistung ihrerseits kaum selbst vollbringen müssen, weil sie zu den Berufsgruppen gehören, die i.d.R. ihren Beruf ein Leben lang ausüben. Damit ist für ihre Beruflichkeit ein hohes Maß an Kontinuität nach wie vor gegeben. Zu fragen ist, wie Lehrer ihre Schüler auf etwa vorbereiten können, was sie selbst *nicht* erfahren haben.

## Literatur

Antoni, C. et al. (2014): Work-Learn-Life-Balance in der Wissensarbeit. Herausforderungen, Erfolgsfaktoren und Gestaltungshilfen für die betriebliche Praxis. Wiesbaden.

Behringer, F. et al. (Hrsg.) (2004): Diskontinuierliche Erwerbsbiographien. Baltmannsweiler.

BIBB (Hrsg.) (2014): Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 43. Jg. H. 1, 2014. Themenschwerpunkt: Berufsorientierung.

Bohlinger, S./Münk, D. (2008): European strategies and priorities for modernising vocational education and training. In: CEDEFOP (ed.) Modernising vocational education and training, Luxemburg, Online: <http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/04-Bohlinger.pdf> (5.9.2014).

Bolder, A. et al. (2012): Beruflichkeit zwischen institutionellem Wandel und biographischem Projekt. Wiesbaden.

Bolder, A./Dobischat, R. (Hrsg.) (2009): Eigen-Sinn und Widerstand. Kritische Beiträge zum Kompetenzentwicklungsdiskurs. Wiesbaden.

Brüggemann, T./Rahn, S. (2013): Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Münster u. a.

Büchter, K./Christe, G. (2014): Berufsorientierung: Widersprüche und offene Fragen. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 43. Jg., H. 1, 2014, 12-15

Bylinski, U. (2014): Übergangsgestaltung als neue Anforderung an die Professionalität der pädagogischen Fachkräfte. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Bd. 110, H. 2/2014, 233-256.

Ebner, C. (2014): Der Einfluss des Berufs auf non-formales Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Vortrag auf der 4. Konferenz für Berufsbildungsforschung am 4.7.2014 in Steyr, Online: <http://www.arqa-vet.at/bbfk14/?id=abs&sel=34> (4.8.2014).

El-Mafaalani, A. (2012): BildungsaufsteigerInnen aus benachteiligten Milieus. Habitustransformation und soziale Mobilität bei Einheimischen und Türkeistämmigen. Wiesbaden.

ELGPN (2013): Entwicklung einer Strategie zur Lebensbegleitenden Beratung: eine Europäische Handreichung, ELGPN Tool No. 1, Berlin.

Euler, D. et al. (Hrsg.) (2014): Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Bd. 110, Heft 2.

Gillen, J./Elsholz, U./ Meyer, R. (2010): Soziale Ungleichheit in der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung – Stand der Forschung und Forschungsbedarf, Arbeitspapier 191 – Bil-

dung und Qualifizierung der Hans-Böckler-Stiftung, Düsseldorf, Online: [http://www.boeckler.de/pdf/p\\_arbp\\_191.pdf](http://www.boeckler.de/pdf/p_arbp_191.pdf) (4.8.2014).

Hall, A./Krekel, E. M. (2014): Erfolgreich im Beruf? Duale und schulische Ausbildungen im Vergleich. BIBB Report 2/2014.

Heilbült, J./Müller, M. (2014): Der dritte Bildungsweg an die Universität – Übergangserfahrungen von beruflich qualifizierten Studierenden. In: Zeitschrift für Beratung und Studium, 9. Jg., H. 2/2014, 40-44.

Hesse, H. A. (1972): Berufe im Wandel. 2. überarb. Aufl. Stuttgart.

Hirschi, A. (2013): Berufswahltheorien – Entwicklung und Stand der Diskussion. In: Brüggemann/Rahn, a. a. O., 27-41.

Hiestand, S./ Köster, P./ Meyer, R. (2011): Arbeitsagentur und Qualifizierung in der Krise, Arbeitspapier 227 – Arbeit und Soziales der Hans-Böckler-Stiftung, Düsseldorf, Online: <http://www.boeckler.de/5137.htm?produkt=HBS-005004&chunk=9&jahr=> (4.8.2014).

Online: <http://karrierebibel.de/was-soll-ich-blos-werden-45-links-zur-beruflichen-orientierung>

Jenschke, B./Schober, K./Fürbing, J. (2011): Lebensbegleitende Bildungs- und Berufsberatung in Deutschland. Strukturen und Angebote. Hrsg. V. Nationales Forum Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung. Online: [http://www.forum-beratung.de/cms/upload/Veroeffentlichungen/Eigene\\_Veroeffentlichungen/NFB\\_MASTER\\_Broschre\\_deutsch\\_V02.pdf](http://www.forum-beratung.de/cms/upload/Veroeffentlichungen/Eigene_Veroeffentlichungen/NFB_MASTER_Broschre_deutsch_V02.pdf) (8.8.2014).

Kaufhold, M. (2009): Berufsbiographische Gestaltungskompetenz, in: Bolder.A./Dobischat, R., a.a.O., 220-228.

Kohli, M. (1985): Die Institutionalisierung des Lebenslaufs. Historische Befunde und theoretische Argumente. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Jg. 37, 1985, 1-29.

Konietzka, D. (1999): Ausbildung und Beruf. Die Geburtsjahrgänge 1919-1961 auf dem Weg von der Schule in das Erwerbsleben. Studien zur Sozialwissenschaft, Opladen, Online: [https://www.tu-braunschweig.de/Medien-DB/isw/dirk\\_konietzka\\_ausbildung\\_und\\_beruf.pdf](https://www.tu-braunschweig.de/Medien-DB/isw/dirk_konietzka_ausbildung_und_beruf.pdf) (28.8.2014).

Kracke, B. (2014): Der Berufsorientierungsprozess aus entwicklungspsychologischer Sicht. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 43. Jg., H. 1, 2014, 16-19.

Kreutzer, F. (1999): Beruf und Gesellschaftsstruktur. Zur reflexiven Institutionalisierung von Beruflichkeit in der modernen Gesellschaft. In: Harney, K. (Hrsg.): Beruf und Berufsbildung. Weinheim, 61-84.

Kurtz, T. (2005): Die Berufsform der Gesellschaft. Weilerswist.

Luckner, A. (2005): Drei Arten, nicht weiterzuwissen. Orientierungsphasen, Orientierungskrisen, Neuorientierungen. In: Stegmaier, a. a. O., 225-241.

Maier, M. S./Vogel, T. (2013): Blinde Flecke der Debatte zum Übergangssystem Schule-Beruf. In: Maier, M. S./Vogel, T. (Hrsg.): Übergänge in eine neue Arbeitswelt? Blinde Flecke der Debatte zum Übergangssystem Schule-Beruf. Wiesbaden, 9-26.

McDonald's Deutschland Inc. (Hrsg.) (2013): Pragmatisch glücklich: Azubis zwischen Couch und Karriere. Eine Repräsentativbefragung junger Menschen im Alter von 15 bis unter 25 Jahren. München.

Meyer, R. (2000): Qualifizierung für moderne Beruflichkeit. Soziale Organisation der Arbeit von Facharbeiterberufen bis zu Managertätigkeiten. Münster und New York.

Meyer, R./Müller, J. (2013): Work-Learn-Life-Balance in der wissensintensiven Arbeit“, in: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 42. Jg., H. 1/2013, 23-27.

Nationales Forum Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung (nfb) (2009): Eckpunkte für ein zeitgemäßes und zukunftsfähiges Beratungsangebot in Deutschland. Berlin, Online: [http://www.forum-beratung.de/cms/upload/Startseite/nfb-Eckpunktepapier\\_Feb09\\_final.pdf](http://www.forum-beratung.de/cms/upload/Startseite/nfb-Eckpunktepapier_Feb09_final.pdf) (08.08.2014).

Niemeyer, B. (2013): Berufsorientierung im europäischen Kontext. In: Brüggemann/Rahn, a. a. O., 84-92.

Pfeiffer, S./Ritter, T./ Schütt, P.: Organisationales Arbeitsvermögen. Eine wichtige Dimension von Beschäftigungsfähigkeit und Bedingung für eine nachhaltige Arbeitsmarktintegration. Vortrag in der ad-Hoc-Gruppe „Lebenszusammenhänge in Armut und Grundsicherungsbezug“ am 04.10.2012 beim 36. Kongress der deutschen Gesellschaft für Soziologie, Ruhr-Universität Bochum. Unveröffentlichtes Manuskript, 1-11.

Ratschinski, G. (2013): Veränderung und Veränderbarkeit – Vorberufliche Sozialisation, in: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Weinheim, Basel, 1-56.

Rübner, M. (2009): Berufsberatung weiter stärken. Zielsetzungen und Perspektiven der Bundesagentur für Arbeit. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP). Zeitschrift des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB). 38 (2009) 4, 14-18.

Schaffner, D./Ryter, A. (2013): Aufgabenstellung und Professionalitätsentwicklung des pädagogischen Personals in der Studien- und Berufsorientierung – Konsequenzen für die Aus- und Weiterbildung, In: Brüggemann, T./Rahn, S. (Hrsg.): Lehr- und Arbeitsbuch zur Studien- und Berufsorientierung. Münster, Berlin, 357-366.

Schiersmann, C. et al. (2008): Qualität und Professionalität in Bildungs- und Berufsberatung. Bielefeld.

Seibt, J. (2005): Kognitive Orientierung als epistemisches Abenteuer. In: Stegmaier, a. a. O., 197-224.

Shell Deutschland Holding (Hrsg.) (2010): Jugend 2010. Eine pragmatische Generation behauptet sich. Frankfurt/Main.

Spangenberg, H./Willich, J. (2013). Zum Einfluss des Entscheidungs- und Informationsverhaltens auf die Studienaufnahme. In: Asdonk, J./Kuhnen, S. U./Bornkessel, P. (Hrsg.): Von

der Schule zur Hochschule. Analysen, Konzeptionen und Gestaltungsperspektiven des Übergangs. Münster, New York, 167-178.

Stegmaier, W. (Hrsg.) (2005): Orientierung. Philosophische Perspektiven. Frankfurt/Main.

Stichweh, R. (1996): Professionen in einer funktional differenzierten Gesellschaft. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt/ Main, 49-69.

Struck-Möbbeck, O. et al. (o. J.): Gestaltung berufsbiographischer Diskontinuität. Bewältigungsstrategien von ostdeutschen Berufs- und Hochschulabsolventen im Transformationsprozess. Arbeitspapier Nr. 38 des Sfb 186 der DFG, 75-84.

Trinczek, R. (2011): Überlegungen zum Wandel von Arbeit. In: WSI Mitteilungen 11/2011, 606-614.

Wissenschaftlicher Beraterkreis IG Metall/ver.di (Hrsg.) (2014): Berufsbildungsperspektiven 2014. Leitlinien für eine gemeinsame duale, schulische und hochschulische berufliche Bildung. Berlin.

Winkler, M. (1999): Reflexive Pädagogik. In: Sünker, H./Krüger, H.-H. (Hrsg.): Kritische Erziehungswissenschaft am Neubeginn?! Frankfurt/Main, 270-300.

Zinn, B. (2012): Ein Studium von beruflich qualifizierten Studierenden – Chancen und Risiken. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, H. 2, 272-290.

---

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

## Zitieren dieses Beitrages

---

Meyer, R. (2014): Berufsorientierung im Kontext des lebenslangen Lernens – berufspädagogische Annäherungen an eine Leerstelle der Disziplin. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 27, 1-21. Online:  
[http://www.bwpat.de/ausgabe27/meyer\\_bwpat27.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe27/meyer_bwpat27.pdf) (21-12-2014).

## Die Autorin

---



### Prof. Dr. RITA MEYER

Leibniz Universität Hannover, Institut für Berufspädagogik und  
Erwachsenenbildung

Schloßwenderstr. 1, 30159 Hannover

[rita.meyer@ifbe.uni-hannover.de](mailto:rita.meyer@ifbe.uni-hannover.de)

<http://www.ifbe.uni-hannover.de/ritameyer.html>