

Berufsorientierung

Diverse gesellschaftliche Entwicklungsprozesse seit Mitte des 20. Jahrhunderts gelten als kennzeichnend für den Übergang in die Spätmoderne. Dazu zählen u.a. die umfassende Verwissenschaftlichung sowie Technisierung, der von Raum und Zeit entkoppelte digitale Wissensaustausch und mit Blick auf den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt die Ausweitung des quintären Sektors. Zu Letzterem zählen insbesondere professionelle Dienstleistungen zur Sicherung der Lebensqualität, z.B. im Gesundheits-, Rechts- und Bildungswesen (vgl. Suchanek 2008: 101). Für einen Arbeitsmarkt, der wie im deutschen Falle auf die Zertifizierung via Ausbildung oder Studium von fach- und berufsspezifischem Wissen als Zugangsvoraussetzung setzt, resultiert eine der spätmodernen Herausforderungen aus dem Umgang mit einer beständigen Revision des für die Erwerbstätigkeit nötigen Wissens. Durch eine überfachliche Kompetenzentwicklung kann diese stetige Wissensrevision konstruktiv gehandhabt werden, ohne aber die Relevanz eines fach- und berufsspezifischen Curriculums zu relativieren. Für angehende Arbeitnehmer*innen bedeutet dies, dass sowohl die entsprechenden Wissensbestände und Kompetenzen, wie das Zeitmanagement, nicht nur ausgebildet, sondern erkannt und in eigener Regie beständig weiterentwickelt werden müssen. Zusätzlich zu den Anforderungen einer Wissensgesellschaft sind es ökonomische Konjunkturen bzw. Krisen, die auf Berufslaufbahnen Einfluss nehmen und bewältigt werden müssen. So wurde bspw. aufgrund der Arbeitsmarktkrise in den 1980er Jahren die institutionell geförderte Arbeitsmarktintegration ausgebaut; mitsamt der Ausweitung von Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen sowie dem mittlerweile dauerhaften zweiten Arbeitsmarkt.

Unter Berücksichtigung dieser beiden Aspekte ist von einem (de-)standardisierten Lebenslauf und der unabdingbaren Bedeutung des lebenslangen Lernens für eine aussichtsreiche Berufslaufbahn und ein erfülltes Leben auszugehen. Dem hat in der Phase vorberuflicher Sozialisation auch die schulische Berufs- und Studienorientierung Rechnung zu tragen. Zum Repertoire der schulisch gerahmten Förderung des Berufsorientierungsprozesses gehört mittlerweile eine Reihe von Formaten, wie die Potentialanalyse, Betriebserkundungen und -praktika, Informations-

und Austauschangebote, z.B. durch Berufsmessen, Arbeitsagenturen, Kammern und Gesprächsrunden mit Expert*innen der jeweiligen Arbeitsfelder, Bewerbungstrainings, Projekte und Thematisierungen im Unterricht. Die Berufsorientierung bildet eine der vielen institutionalisierten Formen zur Förderung der Berufswahl und des gelingenden Übergangs nach dem Schulabschluss.

Stellt sich nun die Frage, nach der Bedeutung von Zeit für die schulische Berufs- und Studienorientierung als pädagogischem Handlungsfeld, dann lässt sich diese in drei Themenkomplexen bearbeiten. *Erstens* werden anknüpfend an die Einführung Rahmenbedingungen der schulischen Berufsorientierung mit gesellschaftshistorischen Zeitbezüge und messbar-organisatorischen Zeitbezüge beschrieben. *Zweitens* wird die Ausrichtung der schulischen Berufsorientierung auf die Jugendphase als Teil des Lebensverlaufes und somit der Lebenszeit thematisiert. Anschließend wird *drittens* auf die Zeitwahrnehmung und -praxis als Gegenstand einer Berufs- und Studienorientierung eingegangen.

Erstens kann mit Bezugnahme auf den gesellschaftshistorischen Zeitbezug festgestellt werden, dass zu Beginn des 20. Jahrhunderts sowohl im Rahmen einer berufswahltheoretischen Forschung als auch in bildungs- und wirtschaftspolitischen Diskursen vermehrt Fragen zur Arbeitsmarktintegration der nachwachsenden Generation diskutiert wurden. Damit einher ging bspw. die Institutionalisierung der Berufsberatung. Einige Jahrzehnte später wurde das Fach Arbeitslehre an den Volks- bzw. Hauptschulen eingerichtet, wodurch ein Großteil der Schüler*innen für eine systematische Auseinandersetzung mit den eigenen Interessen, Fähigkeiten und Chancen erreicht werden konnte. Dies fiel genau in die Phase der Arbeits- und Ausbildungskrise zu Beginn der 1980er. Erst in den 1990er Jahren wurde die Berufs- und Studienorientierung in die gymnasialen Rahmenlehrpläne eingebunden. Seit 2008 gibt es verbindliche Konzepte für die systematische Durchführung der schulischen Berufs- und Studienorientierung an allen weiterführenden Schulen. An Schulen, die auf die Vergabe eines Real- oder Hauptschulabschlusses ausgerichtet sind, werden nach wie vor deutlich mehr Aktivitäten angeboten und zeitlich umfassender durchgeführt. In Nordrhein-Westfalen gibt es bspw. nur für das Hauptschulsegment eine Rahmenordnung zur schulischen Berufsorientierung mit konkreten Zielformulierungen für einzelne Fächer.

Viele berufsvorbereitende und -orientierende Maßnahmen werden für Lernende angeboten, deren Abschluss der Sekundarstufe I gefährdet ist, z.B. die sogenannten BUS-Klassen. Lernende in diesen Klassen verbringen einen Teil ihrer schulpflichtigen Zeit bereits in den Betrieben und sollen quasi vor Ort auf eine Ausbildung vorbereitet werden oder die Gelegenheit nutzen, auch unabhängig von einem weniger anerkannten Schulabschluss ihre Fähigkeiten unter Beweis zu stellen. Besteht ein erhöhter Unterstützungsbedarf und die individuelle Begleitung wird nötig, dann

verzahnen sich die schulische Berufsorientierung und Jugendberufshilfe als Gebiet der Sozialen Arbeit miteinander. Die spezifische Ausrichtung auf Lernende der Sekundarstufe I und bildungsbenachteiligte Jugendliche ist kennzeichnend für die schulische Berufsorientierung seit ihren Anfängen. Zudem gibt es mittlerweile eine Vielzahl an Angeboten mit spezifischer Zielgruppenausrichtung, z.B. dient das niedersächsische SPRINT-Projekt der Sprachförderung und dem Berufseinstieg von Schüler*innen mit Migrationshintergrund und Fluchterfahrung.

Weiterhin ist für den gesellschaftshistorischen Zeitbezug einer schulischen Berufs- und Studienorientierung maßgeblich, dass sich zum einen zunehmend globale Krisen und Konjunkturen auf die Zielgruppenausrichtung auswirken. Zum anderen ist der technische Wandel ausschlaggebend für Veränderungen der Inhalte und Angebote selbst. So werden die Schüler*innen nun auch auf Online-Bewerbungen, Assessments, das Networking und die Selbstpräsentation im Internet vorbereitet. Mittlerweile deutlich nachgefragt wird eine Unterstützung für den Umgang mit Eignungs- und Interessenstests, die online durchgeführt werden sowie für effektive Recherchen zu passenden Berufs- und Studienfeldern.

Wird nun der Fokus auf den messbaren-organisatorischen Zeitbezug gerichtet, dann ist vorab anzumerken, dass die schulische Berufsorientierung durch bildungspolitische Bund- und Länderstrategien gesteuert und in enger Kooperation mit der Bundesagentur für Arbeit durchgeführt wird. Daraus resultiert eine Orientierung an einer zeitökonomischen Verwertungslogik. Studien- und Ausbildungsplatzbewerber*innen sollen möglichst ohne zeitliche Lücken im Lebenslauf einen passenden Platz erhalten und die damit verbundene Qualifikation auch abschließend erreichen. Bereits seit fast zwei Jahrzehnten wird mit dem Schlagwort „Übergangsproblematik“ der sogenannte „mismatch“ von Schulabsolvent*innen und freien Plätzen in der beruflichen und akademischen Bildung bezeichnet. Deutlich wird dieser „mismatch“ anhand von Zahlen an offenen Ausbildungsstellen und Ausbildungssuchenden sowie der Quote der vorzeitigen Ausbildungsvertragslösung (26 % für 2017) (vgl. BIBB 2019: 157) und der Studienabbruchquote (28 % für 2016) (vgl. Heublein/Schmelzer 2018: III). So werden Lernende aller Schulformen mittlerweile länger und frühzeitiger in die begleitete Berufswahl eingebunden. Das generelle Angebot auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt sowie die Ausbildungssituation, z.B. geringe Bezahlung und Schichtdienst als Aversionsmerkmale, die zu einer Abwahl von Berufen führen, stehen dagegen weniger im Fokus öffentlicher Debatten. Damit bildet die schulische Berufs- und Studienorientierung ein weiteres Beispiel für die Verantwortungsverlagerung auf den Einzelnen.

Wie genau die schulische Berufsorientierung zeitlich organisiert ist, wird durch Rahmenverordnungen auf der Ebene der Bundesländer vorstrukturiert. In der Regel werden Schüler*innen ab der 8. Jahrgangsstufe einbezogen, und dies mit zunehmen-

dem zeitlichem Umfang bis zum Schulabschluss. Dabei bleibt den Schulen selbst die zeitliche Organisation im Verlauf des Schuljahres vorbehalten. Einzelne Tage für Betriebserkundungen und Besuche von Berufs- und Ausbildungsmessen müssen gefunden werden, sowie längere Zeiträume von zwei bis drei Wochen für die Betriebspraktika in der 9. Jahrgangsstufe und der Oberstufe. Entscheidend ist auch das Im-Blick-Behalten von Bewerbungsfristen im Vorabgangsjahr. Dazu wird am Ende der Vorabgangsklasse eine Anschlussvereinbarung getroffen, die dem Übergangmanagement dient und das Verantwortungsgefühl seitens der Jugendlichen stärken soll. Jenseits der Stundenplanung müssen im schulischen Alltag Zeiträume für die beteiligten Lehrkräfte gefunden werden, um die Konzeptentwicklung voranzutreiben, an Weiterbildungen teilzunehmen und im Austausch mit den Betrieben und Hochschulen der Region zu stehen. Je nach Konzept können organisationsaufwendigere Formate etabliert werden, z.B. Projektwochen mitsamt Schüler*innenfirmenprogramm oder auch Praktika für die Lehrenden. Wie zeitlich intensiv Themen rund um Arbeitswelt und Lebensplanung fächerübergreifend in den Unterricht eingebunden werden, hängt allerdings vom schuleigenen Curriculum und den einzelnen Fachlehrer*innen ab. Eine festgeschriebene Stundenanzahl gibt es nicht.

Für den *zweiten* Themenkomplex zum Verhältnis von Zeit und schulischer Berufsorientierung, wird sich auf die Jugendphase als spezifische Lebenszeit im Lebensverlauf fokussiert. Der Berufsorientierungsprozess wird diesbezüglich als Teil der beruflichen Sozialisation verstanden und dazu zählen zunächst all jene Phasen des Lebens, in denen die Berufsbiografie an positionsbezogener Gestaltung bedarf. Von vorberuflicher Sozialisation ist die Rede, wenn Erfahrungen vor der tatsächlichen Erwerbstätigkeit gesammelt und Wissensbestände generiert werden, welche vermittelt durch die Tätigkeiten der Eltern und weiterer Bezugspersonen ausgebildet oder entscheidender durch eigene Erkundungen und Praktika entwickelt werden. Wird die Jugendphase in Abgrenzung zum Erwachsenenalter definiert, dann bildet u.a. die fehlende finanzielle Selbstständigkeit ein Merkmal, und der Übergang nach dem Schulabschluss eine entscheidende Voraussetzung dafür.

Eine Phase für sich ist die Jugend aufgrund des Zusammenfalls von Bildungs- und Freizeitmoratorium. Entfaltungsmöglichkeiten für Interessen, die Ausbildung von Stil- und Geschmackspräferenzen, den Hobbies, dem eigenen Werte- und Normensystem und dies im Prozess der Identitätsbildung sind in keiner anderen Lebensphase so grundlegend. Die Krux für die Berufsorientierung ist allerdings, dass zu einem gewissen Grad das selbstbezogene Wissen verfügbar sein muss, welches sich erst in der Jugendphase im für die Berufsorientierung relevanten Maße entwickelt. Schulische Berufs- und Studienorientierung ist also unnützlich, wenn sie zu früh und ohne reflexive Elemente durchgeführt wird. Noch grundsätzlicher spricht sich daher Heike Solga gegen Programme aus, die auf die frühzeitige Nennung von

Berufswünschen fokussiert sind: „Wäre es nicht erforderlich, eher eine Breite der beruflichen Interessen auszubilden als eine frühzeitige Engführung, um so auch für das lebenslange Lernen eine Grundlage zu schaffen und nicht mit 14 oder 15 Jahren den Schulbesuch und schulische Interessen auf ‚den‘ Beruf hin auszurichten?“ (Solga 2009, zit. n. Gaupp/Lex/Mahl 2013: 134)

Zukunfts- und Lebensplanung erfordern eine konstruktive Zeitwahrnehmung und -praxis, welche nun Gegenstand des *dritten* Themenkomplexes zum Verhältnis von Zeit und schulischer Berufsorientierung sind. Für den Schul- und Bildungsbe- reich finden sich grundlegende Hinweise zur Bedeutung von zeitbezogenen Kom- petenzen in den Beschreibungen der acht Schlüsselkompetenzen für das lebenslange Lernen im 21. Jahrhundert der Europäischen Union. Der Zusammenhang von Zeit und berufsbezogener Planung wird besonders sichtbar in den Erläuterungen zur unternehmerischen Kompetenz mit Fokus auf die vorausgesetzte Einstellung: „Eine unternehmerische Einstellung ist gekennzeichnet durch Eigeninitiative, das Be- wusstsein für die eigene Handlungsfähigkeit, vorausschauendes Handeln, Zukunfts- orientiertheit, Mut und Ausdauer beim Erreichen von Zielen.“ (EU 2018: 7) Zwei Elemente des nötigen Zeitmanagements werden hier deutlich: die Handhabung von Zeit an sich und die notwendige Motivation für die geplanten Handlungen. Je grö- ßer der Berg an zu erledigenden Aufgaben und je höher das Gefühl von Stress und Zeitnot sind, desto mehr Zeit muss für die Planung aufgewendet werden. Mögliche Motivationstiefs, z.B. aufgrund der schiereren Aufgabenmenge, einer bestimmten Tageszeit oder eines bevorstehenden negativen Ereignisses sollten bei der Planung berücksichtigt werden. Effektives Zeitmanagement beinhaltet also die Koordinie- rung von Handlungen unter der Maßgabe der schnellst- und bestmöglichen Aus- führung. Voraussetzung ist, dass alle Handlungen und Prozesse in dem gegebenen Zeitfenster ausführbar sind. Emotionale Distanzierung ist also auch notwendig, um sich rechtzeitig Hilfe holen zu können. Für Lernende am Übergang muss im Rahmen einer schulischen Studien- und Berufsorientierung deutlich werden, dass sie dieje- nigen sind, die ein Berufsziel oder mehrere anvisieren, aber die Planung und Um- setzung nicht alleine realisieren müssen.

Für jene, die diesen Prozess begleiten, ist es wiederum wichtig, über grundsätz- liche Mechanismen der Zeitwahrnehmung und -praxis Bescheid zu wissen. So kann die Zeitwahrnehmung nach Hartmut Kasten durch emotionale Tönung, Dringlich- keitsgrad eines anstehenden Bedürfnisses, Aktivierungsgrad, Abwechslung und Aufgabenqualität beeinflusst sein. Um bspw. ein Bedürfnis zu Gunsten der anlie- genden Aufgaben aufzuschieben, muss ein gewisses Maß an Volition gegeben sein. Volition ist nötig, um bei den getroffenen Handlungsentscheidungen zu bleiben, trotz anderer entgegenstehender Handlungstendenzen (vgl. Dornbach 2014: 95f.). Dabei können erschwerte Lebenslagen und -ereignisse, genau auf jene motivatio-

nale Basis wirken, die für den Orientierungsprozess nötig sind. Kommt es dann zu Rückschlägen bei der Übergangsplanung, z.B. durch ernüchternde Praktika oder gehäufte Absagen, ist eine immense Frustrationstoleranz gefordert.

Wie sich andeutet, sind Zeitdiversitäten auch für die Ausgestaltung einer schulischen Berufs- und Studienorientierung zu berücksichtigen, wenngleich aktuelle Studien zu den milieubezogenen Differenzen der Zeitwahrnehmung und -praxis nur vereinzelt vorliegen. So gibt es einige wenige Befunde zur Schichtspezifität und keine Befunde zu einer soziokulturellen Milieuspezifität. Jugendliche „unterer Schichten“ und in geringer qualifizierenden Schullaufbahnen schätzen ihre Zukunft schlechter ein, äußern sich tendenziell gegenwartsorientierter und planen weniger voraus. Jugendliche „höherer Schichten“ und in höherqualifizierenden Schulformen planen nicht nur ihre ferne Zukunft, sondern entwerfen auch mehrere Optionen (vgl. Leccardi 2013). Differenzen der Zeitwahrnehmung und -praxis aufgrund der ethnisch-nationalen Herkunft wären genauso relevant für eine auf Heterogenität ausgerichtete schulische Berufs- und Studienorientierung.

Sina-Mareen Köhler

LITERATUR

- BIBB (2019): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2019. URL: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb_datenreport_2019.pdf [13.10.2019].
- Dornbach, S. (2014): *Zeitmanagement in der beruflichen Bildung*. Wiesbaden: Springer VS.
- EU (= Europäische Kommission) (2018): Anhang des Vorschlags für eine Empfehlung des Rates zu Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen. URL: <https://publications.europa.eu/de/publication-detail/-/publication/395443f6-fb6d-11e7-b8f5-01aa75ed71a1/language-de> [07.10.2019].
- Gaupp, N./Lex, T./Mahl, F. (2013): Berufsorientierung und Übergangswege von Hauptschulabsolventinnen und -absolventen. In: Brüggemann, T./Rahn, S. (Hg.): *Berufsorientierung*. Münster: Waxmann, S. 134-144.
- Heublein, U./Schmelzer, R. (2018): Die Entwicklung der Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen. URL: https://www.dzhw.eu/pdf/21/studienabbruchquoten_absolventen_2016.pdf [13.10.2019].
- Leccardi, C. (2013): Temporal perspectives in de-standardised youth life courses. In: Schröer, W./Stauber, B./Walther, A./Böhnisch, L./Lenz, K. (Hg.): *Handbuch Übergänge*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 251-269.
- Suchanek, J. (2008): Gesellschaft, sozialer Wandel und Gesellschaftstypen. In: Willems, H. (Hg.): *Lehr(er)buch Soziologie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 89-108.