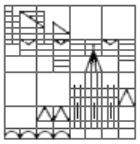
Universität Konstanz 

Zur Struktur und Funktion von Berufsberatung

Ein binationaler Vergleich zwischen Deutschland und Österreich

Dissertation
zur Erlangung des akademischen Grades des
Doktors der Wirtschaftswissenschaften
– Dr. rer. pol. –
an der Universität Konstanz
Fachbereich Wirtschaftswissenschaften
der Rechts-, Wirtschafts- und Verwaltungs-
wissenschaftlichen Sektion

vorgelegt von
Diplom-Pädagogin Nadine Tobisch
aus Bremen

Tag der mündlichen Prüfung: 19. November 2008
1. Referent: Prof. Dr. Thomas Deißinger, Universität Konstanz
2. Referent: Prof. Dr. Josef Aff, Wirtschaftsuniversität Wien

Konstanzer Online-Publikations-System (KOPS)
URL: http://www.ub.uni-konstanz.de/kops/volltexte/2008/7218/
URN: http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:352-opus-72186

Inhaltsüberblick

1. Problemstellung
2. Methodologische Grundlagen der Problembearbeitung
3. Besonderheiten des österreichischen Bildungs- und Berufsbildungssystems in Abgrenzung zu Neuregelungen im deutschen Berufsbildungssystem
4. Institutionalisierung von Berufsberatung und Berufsorientierung in Österreich und Deutschland
5. Theoretische Grundlagen der Beratung
6. Ländervergleichende Erkenntnisse aus der Feldforschung
7. Mögliche Interaktionen zwischen dem Berufsberatungssystem und dem Berufsbildungssystem beider Länder
8. Das „Übergangssystem“ zwischen Schule und Ausbildung als mögliches Interaktionsfeld zwischen Berufsberatungs- und Berufsbildungssystem beider Länder
9. Schlussbetrachtung und Ausblick

Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis 9
Tabellen- und Abbildungsverzeichnis 12

Zusammenfassung 14

1. Problemstellung 16

2. Methodologische Grundlagen der Problembearbeitung 33

2.1 Vergleichsmethodologie 33

2.2 Empirische Methode 43

2.2.1 Forschungsdesign 43
2.2.2 Fragestellungen und Vorannahmen im Forschungsprozess 45
2.2.3 Beschreibung der Erhebungsgeschichte 47
2.2.4 Formale Charakteristika der Interviewdurchführung 49
2.2.5 Datenauswertung: Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring 55

3. Besonderheiten des österreichischen Bildungs- und Berufsbildungssystems in Abgrenzung zu Neuregelungen im deutschen Berufsbildungssystem 58

3.1 Administrativer und rechtlicher Rahmen des österreichischen Bildungssystems 59

3.1.1 Bildungswege im österreichischen Bildungssystem 60
3.1.1.1 Primarbereich bzw. Volksschule 60
3.1.1.2 Sekundarstufe I 61
3.1.1.3 Die Hauptschule und Übertrittsraten ehemaliger Hauptschüler 61
3.1.1.4 Neue Mittelschule 64
3.1.1.5 Allgemein bildende höhere Schulen (AHS)-Unterstufe 65
3.1.1.6 Die Sekundarstufe II 65
3.1.1.7 Die Polytechnische Schule (PTS) 65
3.1.1.8 Die Fachmittelschule (FMS) 67

3.2 Gesetzlicher und institutioneller Rahmen der österreichischen Berufsbildung 68

3.2.1 Zuständigkeiten im Bereich der berufsbildenden mittleren und höheren Schulen (BMHS) 68
3.2.1.1 Die nationale Ebene 68
3.2.1.2 Die regionale Ebene 69
3.2.2 Nichtärztliche Ausbildungsberufe 70
3.2.3 Die betriebliche Ausbildung 70
3.2.3.1 Die nationale Ebene 70
3.2.3.2 Die regionale Ebene 71
3.2.4 Institutioneller Überblick über mögliche Berufsbildungswege 72
3.2.4.1 Berufsbildende mittlere Schulen (BMS) 72
3.2.4.2 Berufsbildende höhere Schulen (BHS) 73
3.2.4.3 Besonderheiten der BMHS 76
3.2.4.4 Die betriebliche Ausbildung 78
3.2.4.5 Bildungsgänge im Postsekundar- und Hochschulbereich 78
3.3 Strukturelle Besonderheiten des österreichischen Bildungswesens 79
3.3.1 Allgemeine Charakteristika 79
3.3.2 Frühe Aufteilung auf unterschiedliche Schultypen 79
3.3.3 Polytechnische Schulen und Fachmittelschulen 80
3.3.4 Zusammenfassung 80
3.4 Gesetzliche Neuregelungen in der deutschen Berufsbildung 82
3.4.1 Zur Ausgangssituation der BBiG-Novellierung 83
3.4.2 Neuregelungen 83
3.4.3 Zur Bedeutung der neuen Rechtslage 84
3.4.4 Umsetzungsschwierigkeiten 85
3.4.5 Zusammenfassung 86
4. Institutionalisierung von Berufsberatung und Berufsorientierung in Österreich und Deutschland 88
4.1 Begriffsklärungen: Arbeit, Beruf 89
4.2 Begriffsklärungen aus vergleichender Perspektive: Berufsberatung, Berufsorientierung und Berufsvorbildung 91
4.2.1 Berufsberatung 91
4.2.2 Berufsorientierung 96
4.2.3 Begriffliche Abgrenzung: Berufsvorbildung 98

4.3 Gesetzliche Rahmenbedingungen von Berufsberatung und Berufsorientierung 99
4.3.1 Österreich: Das Arbeitsmarktservicegesetz (AMSG) 99
4.3.2 Deutschland: Die Sozialgesetzbücher (SGB) I und III 99
4.3.3 KMK-Rahmenvereinbarung 101
4.3.4 Zusammenfassung 102
4.4 Berufsfreiheit 103
4.4.1 Berufsfreiheit im österreichischen Kontext 104
4.4.2 Berufsfreiheit im deutschen Kontext 104
4.4.3 Berufsfreiheit für jugendliche Berufswähler: Eine Illusion? 104
4.5 Institutionalisierung von Berufsberatung 108
4.5.1 Österreich: Aufbau und Organisation des AMS 108
4.5.2 Deutschland: Aufbau und Organisation der BA 110
4.5.2.1 Organisatorischer Umbau/BA-Reform 112
4.5.2.2 Neuausrichtung der Berufsberatung 115
4.5.3 Zusammenfassung 117
4.6 Schulische Berufsorientierung 119
4.6.1 Schulische Berufsorientierung in Österreich 119
4.6.2 Schulische Berufsorientierung in Deutschland 123
4.6.3 Zusammenfassung 126
5. Theoretische Grundlagen der Berufsberatung 128
5.1 Begriffsklärungen: Berufswahl, Berufswahltheorien 128
5.2 Berufswahlforschung und Berufswahltheorien 129
5.2.1 Zur begründeten Auswahl von Berufswahltheorien 129
5.2.2 Trait- und Faktortheorie 131
5.2.3 Supers Ansatz 137
5.2.4 Hollands Persönlichkeitstheorie 142
5.2.5 Berufswahltheorien im Überblick 148
5.2.6 Zur Handlungsrelevanz von Berufswahltheorien 149
5.3 Alternative Ansätze zur Erklärung der Berufswahl 150
5.3.1 Rahmenmodell zur Erklärung der Berufswahl 151
5.3.2 Kooperationsmodell der Berufswahlvorbereitung 152

5.4 Beratungstheorien und -methoden 155

5.4.1 Haupttendenzen 156

5.4.1.1 Die Psychodynamische Theorie 156

5.4.1.2 Die kognitiv-behavioristische Theorie 158

5.4.1.3 Die existential-humanistische Theorie 160

5.4.2 Das integrative Modell von Ertelt & Schulz 161

5.4.2.1 Die informationsstrukturelle Methodik (ISM) 162

5.4.2.2 Zum Beratungsprozess bei der ISM 163

5.4.2.3 Zur praktischen Gestaltung des Beratungsprozesses 164

5.4.3 Zusammenfassung 166

6. Ländervergleichende Erkenntnisse aus der Feldforschung 169

6.1 Zur „Problemgruppe“ der Hauptschüler 171

6.2 Berufsberatung 172

6.2.1 Wahrnehmung politischer Rahmenbedingungen zur Berufsberatung ..172

6.2.1.1 Unterschiede im Verhältnis zwischen Schule und Berufsberatung .173

6.2.1.2 Unterschiede interner Strukturmerkmale der Arbeitsverwaltungen .175

6.2.1.3 Unterschiedliche Akzentuierungen bezüglich notwendiger politischer Rahmenbedingungen 177

6.2.2 Qualifizierung von Berufsberatern 177

6.2.2.1 Unterschiede in der Ausbildung von Berufsberatern 177

6.2.2.2 Unterschiede in der Qualitätssicherung der Beraterqualifikation 182

6.2.2.3 Auswirkungen der AMS-Ausbildung auf die Beratungspraxis 183

6.2.2.4 Gründe gegen die Einführung eines AMS-internen Studiengangs .. 183

6.2.2.5 Unterschiede in der Fort- und Weiterbildung von Berufsberatern ... 184

6.2.2.6 Zusammenfassung 185

6.2.3 Qualitätsverbesserungsprozesse 186

6.2.3.1 Ähnlichkeiten im Bereich der Qualitätsverbesserungsprozesse .. 186

6.2.3.2 Unterschiede hinsichtlich Studien zum Kundenverbleib 187

6.2.3.3 Fehlender Ethik-Codex in der Beratungspraxis 188

6.2.3.4 Unterschiede bezüglich Beratungsevaluationen 188

6.2.3.5 Zusammenfassung 189

6.2.4 Berufsberatungsprozesse der BA/AMS *189*

6.2.4.1 Unterschiede im Aufbau/Ablauf des Beratungsprozesses 190

6.2.4.2 Ähnlichkeiten bezüglich auftretender Beratungsprobleme 191

6.2.4.3 Ähnlichkeiten bezüglich Beratungstrends.....191
6.2.4.4 Ähnlichkeiten bezüglich BIZ-Angebote.....191
6.2.4.5 Ähnlichkeiten bezüglich Folgeberatungen.....192
6.2.4.6 Zusammenfassung.....192
6.2.5 Kooperationen.....197
6.2.5.1 Unterschiede in den Kooperationen.....197
6.2.5.2 Zusammenfassung und Ausblick.....197
6.2.6 Kritik und Vorschläge zu Rahmenbedingungen.....198
6.2.6.1 Kritik.....198
6.2.6.2 Vorschläge/Möglichkeiten.....198
6.2.7 Ergebniszusammenfassung.....199
6.3 Schulische Berufsorientierung, Bildungs- & Berufsinformation.. 204
6.3.1 Qualifizierung von BO-Hauptschullehrern.....204
6.3.1.1 Unterschiede in der deutschen Lehrerausbildung.....205
6.3.1.2 Übereinstimmung bezüglich des Qualifizierungsbedarfs deutscher Lehrer.....205
6.3.1.3 Unterschiede innerhalb Österreichs bezüglich Zusatzqualifikationen für BO-Lehrer.....206
6.3.1.4 Unterschiede bezüglich Fortbildungsmaßnahmen und -einrichtungen in beiden Ländern.....206
6.3.1.5 Unterschiede bezüglich einer Fortbildungsverpflichtung.....207
6.3.1.6 Unterschiede bezüglich kooperativer Fortbildungs-veranstaltungen.....208
6.3.1.7 QVP im Bereich Berufsorientierung in Österreich.....208
6.3.1.8 Zusammenfassung.....209
6.3.2 Berufsorientierungsprozesse in Österreich und Deutschland 212
6.3.2.1 Exemplarische Darstellung deutscher Schulkonzepte.....213
6.3.2.2 Einführung des Berufswahlpasses in Deutschland.....214
6.3.2.3 Verbindliche Übung BO in Österreich.....214
6.3.2.4 Unterschiede bezüglich zeitlicher Anordnung und didaktischer Aufbereitung von BO.....214
6.3.2.5 Unterschiede bezüglich Betriebspraktika.....215
6.3.2.6 Übereinstimmungen bezüglich Einschätzung zur Berufswahlreife von Jugendlichen.....216
6.3.2.7 Ähnlichkeiten bezüglich unterstützender Konzepte zur Selbsteinschätzungskompetenz der Schüler.....216
6.3.2.8 Beurteilungen von BO-Ansätzen in Österreich.....217
6.3.2.9 Zusammenfassung.....218

6.3.3 Kooperationen 221

6.3.3.1 Unterschiede bezüglich BA-/AMS-Beratungsangeboten 221

6.3.3.2 Ähnlichkeiten bezüglich fehlender gemeinsamer Projekte 222

6.3.3.3 Übereinstimmungen bezüglich fehlenden Austausches mit Berufsberatern 222

6.3.3.4 Ähnlichkeiten bezüglich Kooperationen zwischen Hauptschulen und Betrieben 223

6.3.3.5 Ähnlichkeiten bezüglich schulischer Betriebskontakte 224

6.3.3.6 Übereinstimmungen bezüglich Kontakten zu beruflichen Schulen 224

6.3.3.7 Ähnlichkeiten bezüglich weiterer zu beteiligender Akteure 224

6.3.3.8 Zusammenfassung 225

6.3.4 Qualitätsverbesserungsprozesse im Bereich BO in Deutschland 225

6.3.4.1 Bedeutung der deutschen KMK-Rahmenvereinbarung 225

6.3.4.2 Verabschiedung neuer Bildungspläne im deutschen Raum 226

6.3.4.3 Fächerübergreifende Berufsorientierung innerhalb Deutschlands .. 226

6.3.5 Qualitätsverbesserungsprozesse im Bereich BO in Österreich 226

6.3.5.1 Verbindliche Übung 226

6.3.5.2 Umsetzungsprüfung der verbindlichen Übung 227

6.3.5.3 Fehlende Zielerreichung mit Einführung verbindlicher Übung BO .. 227

6.3.6 Unterschiede bezüglich weiterer politischer Rahmenvereinbarungen zur BO 227

6.3.7 Zusammenfassung 228

6.3.8 Ergebniszusammenfassung 229

7. Mögliche Interaktionen zwischen dem Berufsberatungssystem und dem Berufsbildungssystem beider Länder 234

7.1 Vergleichsobjekte: Das deutsche „Berufsberatungssystem“ in Kontrast zur Information, Beratung und Orientierung für Bildung und Beruf in Österreich 234

7.1.1 Gemeinsamkeiten und Unterschiede beider Berufsberatungssysteme 236

7.1.1.1 Institutionelle Differenz zwischen den Beratungssystemen 236

7.1.1.2 Unterschiedliche Strukturen zwischen beiden Arbeitsverwaltungen und deren Auswirkungen auf die Berufsberatungsprozesse .. 237

7.1.1.3 Übereinstimmung bezüglich möglicher „Beratungstrends“ 238

7.1.1.4 Unterschiedliche Qualifizierungen von Berufsberatern 240

7.1.1.5 Unterschiedliche Qualitätsverbesserungsprozesse 241

7.1.1.6 Gemeinsamkeiten und Unterschiede bei den BIZ'en 241
7.1.1.7 Unterschiedliche Kooperationsbemühungen.....244
7.1.1.8 Zusammenfassung.....244
7.1.2 Stärken beider Beratungssysteme 248
7.1.3 Schwächen beider Beratungssysteme.....249
7.1.4 Zum Spannungsverhältnis der öffentlichen Berufsberatung.....254
7.1.5 Beratungstrends und Auswirkungen auf die Berufswahl Jugendlicher.....255
7.1.6 Wird die Berufswahl Jugendlicher „gesteuert"?.....261
7.1.7 Zusammenfassung 265
7.2 Vergleichsobjekte: Berufsbildungssysteme 267
7.2.1 Zusammenfassung struktureller Besonderheiten des österreichischen Berufsbildungssystems.....268
7.2.2 Zum Verhältnis zwischen dualem System und vollzeitschulischer Berufsbildung in beiden Ländern 274
7.2.3 Voraussetzungen für einen Strukturwandel im deutschen Berufsbildungssystem.....284
7.2.4 Zur Zukunftsfähigkeit beider Berufsbildungssysteme 286
7.2.4.1 EQR-Anschlussfähigkeit des österreichischen Berufsbildungssystems 286
7.2.4.2 EQR-Anschlussfähigkeit des deutschen Berufsbildungssystems ...286
7.2.5 Zusammenfassung 288
7.3 Annahme über mögliche Interaktionen zwischen Berufs- beratungs- und Berufsbildungssystem beider Länder..... 289
7.3.1 Interaktionsebene: Berufsvorbereitende Maßnahmen im „Übergangssystem".....290
7.3.2 Interaktionsebene: Anrechnungsmodalitäten 291
8. Das „Übergangssystem" zwischen Schule und Ausbildung als mögliches Interaktionsfeld zwischen Berufsberatungs- und Berufsbildungssystem beider Länder 293
8.1 Mögliche Ursachen für die Problemsituation von Hauptschülern 293
8.1.1 Arbeitsmarktpolitische Perspektive 294
8.1.1.1 Arbeitsmarktpolitische Perspektive in Österreich 294
8.1.1.2 Arbeitsmarktpolitische Perspektive in Deutschland.....298

8.1.2 Bildungspolitische Perspektive 300

8.1.2.1 Schwächen des österreichischen Bildungs- und Berufsbildungssystems 300

8.1.2.2 Schwächen des deutschen Bildungs- und Berufsbildungssystems 301

8.1.3 Individuumsspezifische Perspektive 305

8.1.4 Zusammenfassung 306

8.2 Möglichkeiten und Grenzen der länderspezifischen „Übergangssysteme“ 308

8.2.1 Möglichkeiten und Grenzen des österreichischen „Auffangnetzes“ .309

8.2.1.1 Problemlösungsansätze in Österreich 309

8.2.1.2 Zum Nutzen berufsvorbereitender Maßnahmen in Österreich 315

8.2.2 Möglichkeiten und Grenzen des deutschen „Übergangssystems“ ..318

8.2.2.1 Problemlösungsansätze in Deutschland 318

8.2.2.2 Zum Nutzen berufsvorbereitender Maßnahmen in Deutschland...323

8.2.3 Zusammenfassung 326

8.3 Herausforderungen für die Beratungs- und Berufsbildungssysteme beider Staaten 330

8.3.1 Österreich 330

8.3.1.1 Herausforderungen für die österreichische Bildungs- und Berufsberatung 330

8.3.1.2 Herausforderungen für das österreichische Bildungs- und Berufsbildungswesen 332

8.3.2 Deutschland 334

8.3.2.1 Herausforderungen für die deutsche Berufsberatung 334

8.3.2.2 Herausforderungen für das deutsche Bildungs- und Berufsbildungssystem 335

9. Schlussbetrachtung 339

Literaturverzeichnis 354

Abkürzungsverzeichnis

A	Österreich
AA	Arbeitsagentur der Bundesagentur für Arbeit (Deutschland)
ABI	Arbeitsmarkt- und Berufsinformation (Forschungsabteilung AMS Wien)
ABO	Arbeits- und Berufsorientierung (Bremer Landesinstitut für Schule – LIS)
AEVO	Ausbildereignungs-Verordnung
AHS	Allgemein Bildende Höhere Schulen
ALG-II	Arbeitslosengeld II (BA)
AMS	Arbeitsmarktservice
AMSG	Arbeitsmarktservicegesetz
ARGEn	Arbeitsgemeinschaften
AWO	Arbeiterwohlfahrt
BA	Bundesagentur für Arbeit
BAG	Berufsausbildungsgesetz (Österreich)
BAgIS	Bremer Arbeitsgemeinschaft für Integration und Soziales
BAVBVO	Berufsausbildungsvorbereitungs-Bescheinigungsverordnung
BB	Berufsberatung
BBAB	Bundes-Berufsausbildungsbeirat
BBiG	Berufsbildungsgesetz (Deutschland)
BFS	Berufsfachschule (teil- und/ oder vollqualifizierende berufliche Schulen in Deutschland)
BHS	Berufsbildende Höhere Schulen
BIBB	Bundesinstitut für Berufsbildung
BIFO	Berufs- und Bildungsinformation in Dornbirn (Vorarlberg)
BIWI	Institut Berufsinformation der Wiener Wirtschaft
BIZ	Berufsinformationszentrum (angeknüpft sowohl an das österreichische AMS als auch an die deutschen Agenturen für Arbeit)
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BMBWK	Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (Anfang 2007 aufgelöst und aufgegangen in BMUKK)
BMFSFJ	Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Deutschland)

BMGF	Bundesministerium für Gesundheit und Frauen (bis 2007, danach aufgegangen im BMGFJ – Österreich)
BMGFJ	Bundesministerium für Gesundheit, Familie und Jugend (ab 2007) (Österreich)
BMHS	Berufsbildende Mittlere und Höhere Schulen
BMS	Berufsbildende Mittlere Schulen
BMUKK	Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (seit Anfang 2007)
BMWA	Bundesministerium für Wirtschaft und Arbeit (Österreich)
BMWF	Ministerium für Wissenschaft und Forschung (seit Anfang 2007) (Österreich)
BO	Berufsorientierung
BvB	Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen (gem. § 61 SGB III)
D	Deutschland
DGB	Deutscher Gewerkschaftsbund
DJI	Deutsches Jugendinstitut
FS	Fachschulen (BMS)
FMS	Fachmittelschule
GEWOBA	Aktiengesellschaft Wohnen und Bauen (Bremen)
GPA	Gewerkschaft für Privatangestellte
HAK	Handelsakademien (5 Jahre)
HAS	Handelsschulen (3 Jahre)
HB	Hansestadt Bremen
HLT	Höhere Lehranstalten (Tourismusschulen)
HLW	Höhere Lehranstalten (Schulen für wirtschaftliche Berufe)
HS	Hauptschule
HTL	Höhere Lehranstalten
HwO	Handwerksordnung
IAAB	Institut für arbeitsorientierte Allgemeinbildung (Universität Bremen)
IAB	Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (Forschungseinrichtung der Bundesagentur für Arbeit in Deutschland)
IBA	Integrative Berufsausbildung (Österreichisches Berufsausbildungsgesetz BGBl. Nr. 142/1969, ergänzt durch das BGBl. I Nr. 79/2003 um § 8b Integrative Berufsausbildung)
IBW	Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft

i.d.g.F.	in der geltenden Fassung
IHK	Industrie- und Handelskammer
IPA	Interne Personalabteilung, AMS Linz
ITB	Institut für Technik und Bildung (Universität Bremen)
KMK	Kultusministerkonferenz
LAB	Landesausschuss für Berufsbildung (Deutschland)
LDG	Landeslehrerdienstgesetz (Österreich)
LIS	Landesinstitut für Schule (Bremen)
NaWi	Naturwissenschaften
NRW	Nordrhein-Westfalen (Bundesland)
OECD	Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung
o. g.	oben genannt
OIB	Orientierung in Berufsfeldern (Bildungsplan Hauptschule Baden-Württemberg)
PI	Pädagogisches Institut (Österreich)
PIL	Pädagogisches Institut des Landes (Fortbildungseinrichtung österreichischer (Hauptschul)lehrer)
„Polys“	Abkürzung für Polytechnische Schule
PTS	Polytechnische Schule
QVP	Qualitätsverbesserungsprozess(e)
SchOG	Schulorganisationsgesetz
SGB	Sozialgesetzbuch (Deutschland)
u. a.	und andere/ und anderes; unter anderem/unter anderen
WAT	Wirtschaft-Arbeit-Technik
WuG	Welt-Umweltkunde, Geschichte, Geografie, Politik (Bildungsplan für Sekundarschulen in Bremen)

Tabellen- und Abbildungsverzeichnis

Tabellen

Tabelle 1: Ausgewählte politische Dokumente zur Bildungs- und Berufsberatung 18
Tabelle 2: Vergleichskategorien und methodische Schritte im Vergleichsprozess 37
Tabelle 3: Übersicht über Interviewpartner und Institutionen in Deutschland und Österreich 51
Tabelle 4: Ausbildungsgänge an den BMHS 75
Tabelle 5: Überblick über die gesetzliche Verankerung von Berufsberatung in Deutschland und Österreich 103
Tabelle 6: Berufswahltheorien im Überblick 148
Tabelle 7: Kooperationsmodell Berufswahlvorbereitung 154
Tabelle 8: Ablaufstruktur der AMS-Grundausbildung (1) 179
Tabelle 9: Ablaufstruktur der AMS-Grundausbildung (2) 180
Tabelle 10: Ablaufstruktur der AMS-Grundausbildung (3) 181
Tabelle 11: Synopse der wichtigsten Vergleichsergebnisse zur Berufsberatung 202
Tabelle 12: Verteilung der BO-Modelle an österreichischen Hauptschulen 219
Tabelle 13: Synopse der wichtigsten Vergleichsergebnisse zur Berufsorientierung 231
Tabelle 14: Synopse zu Vergleichsergebnissen der Berufsberatungssysteme 246
Tabelle 15: Stärken beider Beratungssysteme 248
Tabelle 16: Schwächen beider Beratungssysteme 253
Tabelle 17: Institutionelle Faktoren und Steuerungsimpulse bei der Berufswahl 262
Tabelle 18: Personengebundene Faktoren und Steuerungsimpulse bei der Berufswahl 264
Tabelle 19: Anzahl der Anfänger einer Ausbildung/Maßnahme in Deutschland 282
Tabelle 20: Entwicklung der Schülerzahlen in Österreich 283

Abbildungen

Abbildung 1: Vergleichsobjekte und tertium comparationis 35
Abbildung 2: Ausschnitt aus Transkriptionsregeln 54
Abbildung 3: Das österreichische Bildungswesen 60
Abbildung 4: Aufgabenbereiche der Berufsberatung der Agentur für Arbeit 93
Abbildung 5: Einheitliches 3-Zonenmodell des AMS 110
Abbildung 6: Organisatorischer Aufbau der BA 111

Abbildung 7: Aufbau des Kundenzentrums der Agenturen für Arbeit 116
Abbildung 8: Rahmenkonzept einer schulischen Berufsorientierung.....120
Abbildung 9: Hexagonales Modell zur Erklärung bzw. Bestimmung psychologischer Ähnlichkeiten zwischen Persönlichkeitstypen und beruflichen Umwelten und ihren Interaktionen 145
Abbildung 10: Rahmenmodell zur Erklärung der Berufswahl.....152
Abbildung 11: Idealtypisches Ablaufschema zur beraterischen Umsetzung der ISM ..165
Abbildung 12: Fördernde Faktoren der Lehrlingsausbildung 297

Zusammenfassung

Die vorliegende Untersuchung leistet einen Beitrag zur Vergleichenden Berufsbildungsforschung (CE/VE). Sie befasst sich vor dem Hintergrund aktueller Diskussionen zur Bildungs- und Berufsberatung auf europäischer Ebene (OECD 2000; Sultana 2004; EU-Kommission 2003; Cedefop 2005), die mit der bildungspolitischen Forderung nach einem national zu entwickelnden Qualifikationsrahmen (NQR) eng verwoben sind, mit den institutionellen Strukturen und Prozessen der Berufsberatung und Berufsorientierung des österreichischen und deutschen Berufsberatungssystems.

Die Arbeit bestätigt nur teilweise den in der einschlägigen Literatur weit verbreiteten Eindruck, dass sich die Qualifikationssysteme Deutschlands und Österreichs stark ähneln. Unterschiede sind nicht nur im Bildungs- und Berufsbildungssystem beider Staaten zu entdecken, sondern auch in den jeweiligen Berufsberatungssystemen.

Österreich hat neben der Lehre berufliche Qualifizierung über Vollzeitschulen breit und zweistufig im Sinne einer „Zwei-Säulen-Architektur“ (Aff 2005a, S. 20f.) ausgebaut. Zwischen deutscher Bildung und Berufsbildung besteht anders als im österreichischen Bildungs- und Berufsbildungssystem nach wie vor weitgehend eine Trennung, die mit verursacht wird durch das dominierende duale System der Berufsausbildung. Vollzeitschulische Berufsausbildungsgänge fristen hier eher ein Schattendasein.

Die Differenzen der Berufsberatungssysteme beider Staaten beziehen sich auf institutionelle Unterschiede, die in Deutschland einer grundsätzlichen Trennung von Bildung und Berufsberatung geschuldet sind. In Österreich hingegen existiert ein „Konglomerat“ an Einrichtungen zur Information, Beratung und Orientierung für Bildung und Beruf. Die Struktur der jeweiligen Arbeitsverwaltungen unterscheidet sich deutlich voneinander wie auch deren Beratungsangebote und Beratungsprozesse. Diskrepanzen sind darüber hinaus auch in der Qualifizierung von Berufsberatern und Berufsorientierungslehrern an den untersuchten deutschen und österreichischen Hauptschulen festzustellen. Auch gibt es unterschiedliche Ansätze im Bereich der Qualitätsverbesserungsprozesse. Berufsinformationszentren (BIZ) gibt es angegliedert an beiden untersuchten Arbeitsverwaltungen – Arbeitsmarktservice (AMS) und Bundesagentur für Arbeit (BA). Jedoch gibt es in Österreich zusätzliche Anbieter von Berufsinformation, -beratung und Bildungsberatung wie beispielsweise das BIZ der

Wirtschaftskammern. Kooperationen zwischen Schule und Wirtschaft sind in Deutschland stärker ausgeprägt als in Österreich.

Klare Beratungstrends konnten im Rahmen der Untersuchung nicht festgestellt werden, wenn auch ein Trend zur schulischen Höherqualifizierung bei leistungsstärkeren Hauptschulabsolventen erkennbar ist.

Mit welchen Maßnahmen beide Staaten in einer zunehmend globalisierten Wirtschaft und einem hierdurch veränderten Arbeitsmarkt reagieren und inwieweit sich Interaktionen zwischen dem Berufsberatungs- und dem Berufsbildungssystem Österreichs und Deutschlands zeigen, wird in der vorliegenden Arbeit untersucht. Dabei ist zu überprüfen, ob die Berufsberatungs- und Berufsbildungssysteme des jeweiligen Staates miteinander korrespondieren oder ob und wenn ja, an welchen Stellen sich Differenzen ergeben.

1. Problemstellung

Berufsberatung und Berufsorientierung übernehmen in einer zunehmend komplexer werdenden Arbeits- und Berufswelt eine bedeutende Rolle. Der rasante Wandel der Berufswelt hat Auswirkungen auf die Beratungs- und Orientierungssysteme. Diese Entwicklungen wirken sich auf die Berufsbildungs- und Orientierungssysteme der europäischen Staaten sehr unterschiedlich aus. Für die Berufsorientierung ist von wesentlicher Bedeutung, ob ein Berufsbildungssystem am Berufskonzept orientiert ist. In mitteleuropäischen Staaten ist dies überwiegend der Fall. Diese Berufsbildungssysteme führen eher zu geschlossenen, abgegrenzten Qualifikationen, anders als eher kompetenzorientierte, modularisierte und offen strukturierte Berufsbildungssysteme wie beispielsweise in Großbritannien (Härtel 2005, S. 78f.).

Berufswahltheorien – insbesondere Ansätze der Trait- und Faktortheorie (z.B. Holland 1997) – gingen in früheren Zeiten noch von der Vorstellung aus, dass am Ende der Erstausbildung eine berufliche Entscheidung getroffen wird, die das gesamte Leben bestimmt. Dieser statische Charakter, der dieser Vorstellung einer einmalig getroffenen beruflichen Entscheidung zugrunde liegt, vernachlässigt Veränderungen der beruflichen Anforderungen wie auch die entwicklungsfähigen beruflichen Persönlichkeitsmerkmale einer Person (vgl. Kapitel 5). Die sich stetig wandelnde Arbeits- und Berufswelt sorgt jedoch auch innerhalb der Berufswahlforschung für eine veränderte Blickrichtung. Berufliche Entscheidungen werden für bestimmte Entwicklungsphasen im Leben eines Menschen getroffen. Es geht nunmehr darum, unterschiedliche berufliche Optionen abzuwägen und in Alternativen und Perspektiven zu denken, als auch darum, Entscheidungen treffen zu können. Es gilt, bestmögliche Entwicklungschancen für die nächste überschaubare Lebensphase zu finden, auf denen zukunftsorientiert aufgebaut werden kann (Härtel 2005, S. 78f.).

Wie Härtel herausstellt, ist Berufsorientierung als Teil der Gesamtbildung zu begreifen, die nur dann wirksam werden kann, wenn sie implementiert ist in eine Bildungsumgebung, die Veränderungen ganzheitlich wahrnimmt und auf Anforderungen an Lebens- und Berufsbedingungen junger Menschen nach der Schule reagiert (ebd., S. 79).

Die beste Berufsorientierung kann die notwendige Voraussetzung einer Basisbildung nicht kompensieren. Bildungsqualität muss nach Ansicht Härtels in Kernbereichen eine der wichtigsten Forderungen an die Bildungspolitik sein (ebd., S. 79).

Von der OECD (2000) sind fünf Faktoren, die einen erfolgreichen Übergangsprozess von der Schule in den Beruf ermöglichen, definiert worden:

- eine gesunde Wirtschaft
- gut organisierte Bildungspfade, die eine Erstausbildung mit der Arbeitswelt und Weiterbildung verknüpfen
- engmaschige Sicherheitsnetze für gefährdete Jugendliche
- gute Information und Beratung
- wirksame Institutionen und Prozesse.

Diese Faktoren sind eng miteinander verknüpft. Eine zentrale Bedeutung kommt nicht nur der Berufsorientierung, sondern in Ergänzung hierzu der Bildungs- und Berufsberatung zu. Initiativen der Europäischen Union im Bereich der Bildungs- und Berufsberatung unterstreichen die Wichtigkeit, die diesem Bereich hinsichtlich des Aufbaus einer wissensbasierten Volkswirtschaft sowie der Förderung einer aktiven Beschäftigungs- und Sozialpolitik zukommt. In einer nahezu unüberschaubaren Anzahl von politischen Dokumenten der EU ist herausgestellt worden (vgl. Tabelle 1), welchen Beitrag die Bildungs- und Berufsberatung zu zahlreichen politischen Zielen der EU leistet (Sultana 2004, S. 17ff.).

Die aktuelle Diskussion zur Bildungs- und Berufsberatung spiegelt sich auf europäischer Ebene im Kontext des *Lebenslangen Lernens* in diversen politischen Positionspapieren wider. Das OECD-Projekt *„Transition from Initial Education to Working Life“* definierte unter Einbindung von vierzehn Staaten Schlüsselfragen und Kernelemente von Entwicklungen an Schnittstellen und Übergängen zwischen Schule und Beruf (OECD 2000). In diesem Kontext hervorzuheben ist auch das Weißbuch der Europäischen Kommission aus dem Jahre 2001. Der EU-Rat hat sich im Jahre 2004 beispielsweise auch mit der lebensbegleitenden Beratung auseinandergesetzt.

Das Kommuniqué von Maastricht bekräftigt in Fortschreibung der Kopenhagener Erklärung die Bedeutung der lebenslangen Beratung. Insbesondere im Kontext der Entwicklung neuer Instrumente wie z.B. des Europäischen Qualifikationsrah-

mens (EQR) leiten sich neue Herausforderungen auch für die Berufsorientierung nationaler Bildungs- und Berufsbildungssysteme ab. Diese Herausforderungen beziehen sich nicht nur auf die formale Bildung, sondern zunehmend auch auf nicht-formal oder informell erworbene Kompetenzen und Qualifikationen (EU-Kommission 2003). Letztlich ist die Bildungspolitik auf nationaler Ebene damit konfrontiert, die Durchlässigkeit zwischen den europäischen Bildungssystemen zu fördern.

Tab. 1: Ausgewählte politische Dokumente zur Bildungs- und Berufsberatung

- OECD. *Mapping the Future – Young People and Career Guidance.* Paris 1996.
- OECD. *Transition from Initial Education to Working Life.* Paris 2000.
- EU-Kommission. *Memorandum über lebenslanges Lernen.* Brüssel 2000.
- EU-Kommission. *Weißbuch Jugend. Neuer Schwung für Europas Jugend.* Brüssel 2001.
- OECD. *OECD-Gutachten zur Berufsberatung – Deutschland*, in: Bundesagentur für Arbeit (Hrsg.), Informationen über die Beratungs- und Vermittlungsdienste (ibv), Nr. 38/02.
- OECD. *Ländergutachten Österreich.* Paris 2003.
- UNICE. *Empowering the teaching profession – the employers perspective*. Brüssel 2003.
- *Cedefop. Synthesebericht. Strategien zur Bildungs- und Berufsberatung.* Luxemburg 2004.
- EU-Rat. *Entschließung zur Beratung zum lebenslangen Lernen.* Brüssel 2004.
- EU-Rat. *Kommuniqué von Maastricht zu den künftigen Prioritäten in der verstärkten europäischen Zusammenarbeit in der Berufsbildung*. Brüssel 2004.
- OECD. *Career Guidance and Public Policy. Bridging the Gap.* Paris 2004.
- OECD. *Strategien und Politiken.* Paris 2004.
- SVB-ASOSP. *Qualitätsentwicklung in Beratung und Bildung.* Bern 2004.
- *EU-Kommission. Arbeitsdokument Berufsberatung. Ein Handbuch für politisch Verantwortliche*. Brüssel 2005.

Auf bildungspolitischer Ebene drückt sich in Deutschland die Wichtigkeit zeitgemäßer, systematischer, strukturierter und kontinuierlich angebotener Berufsorientierung sowie Berufsberatung im Kontext des Übergangs von der Schule in die Ausbildung in den Empfehlungen des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung aus. Letzterer weist übereinstimmend mit Entschließungen des EU-Rates als auch Empfehlungen seitens der OECD eindringlich auf die wachsende bildungs- und gesellschaftspolitische Bedeutung der Berufsorientierung und Berufsberatung hin (BIBB 2006, S. 2; vgl. auch Dornmayr für den österreichischen Kontext 2006, S. 4).

Insbesondere Schule und Berufsberatung stehen vor der komplexen Aufgabe, junge Erwachsene auf Beruf und Arbeitswelt vorzubereiten. Diese Aufgabe wird dadurch erschwert, dass sich die Arbeitswelt bereits stark verändert hat und in permanenter Veränderung begriffen ist. Technische und strukturelle Veränderungen der Wirtschaft ziehen gleichzeitig eine Veränderung der Qualifikations- und Kompetenzanforderungen an die Mitarbeiter nach sich. Die Unternehmen sind auf arbeits- und ausbildungsfähige junge Erwachsene angewiesen, die flexibel mit Veränderungsprozessen der Arbeitswelt umgehen können.

Die Wahl eines adäquaten Berufes wird für junge Erwachsene immer problematischer, wodurch das Einbeziehen unterschiedlicher Akteure im Berufsfindungsprozess an Bedeutung gewinnt. In Deutschland und Österreich gibt es mittlerweile viele verschiedene Ansätze zur Berufsorientierung, die begleitend zur Berufsberatung angeboten werden. Berufsberatung sowie Berufsorientierung liegen in beiden Staaten entsprechend der gesetzlichen Regelungen im Kompetenzbereich der Arbeitsverwaltungen. Beide Bereiche der Orientierung und Beratung sind nicht getrennt voneinander zu betrachten, sondern als aufeinander abgestimmte Bausteine im Berufswahlprozess zu verstehen. Kooperationsbemühungen zwischen Schule und Berufsberatung sind in Deutschland durch die im Oktober 2004 neu aufgelegte Rahmenvereinbarung zwischen der Kultusministerkonferenz und der Bundesagentur für Arbeit geregelt. Aus der Präambel dieser aktualisierten Rahmenvereinbarung geht im Kontext der Berufswahlorientierung und Berufsinformation hervor, dass *„eine stärkere Einbeziehung der berufsbildenden Schulen in die Kooperation unabdingbar“* sei. Inwieweit Kooperationen zwischen Schulen und Berufsberatung sowohl in Deutschland als auch Österreich gängige Praxis sind, wurde im Rahmen der hier vorgelegten Feldforschung (Kapitel 6) exemplarisch untersucht.

Zur Begleitung der Berufsberatungsprozesse werden in beiden untersuchten Staaten zunehmend schulische Angebote zur Berufsorientierung curricular in die Lehrpläne aller Schultypen verankert. Problematisch bei allen Bemühungen bleibt allerdings die Tatsache, dass die einzelnen Ansätze zur Berufsorientierung in sich sehr heterogen und dadurch nur eingeschränkt wirksam sind. Modellver-56suche im Bereich der Kooperation zwischen Schule und Wirtschaft werden zwar wie im Falle Deutschlands vom BMBF vorangetrieben, jedoch variieren Projekte und schulische Curricula zur Berufsorientierung in den Bundesländern

besonders beträchtlich im Umfang der Schulstunden, zusätzlich in Abhängigkeit vom Schultyp. Zu diskutieren sein wird am Ende der vorliegenden Studie, welche Chancen und Grenzen die föderale Struktur des Bildungssystems bezogen auf die Berufsorientierungslandschaft in sich vereinigt. Von besonderem Interesse ist in diesem Zusammenhang der vergleichende Blick auf die Vielfalt von Berufsberatung und Berufsorientierung in Deutschland und Österreich, um die jeweiligen institutionellen Strukturen und Prozessabläufe zu analysieren.

Laut des OECD-Ländergutachtens zu Maßnahmen der Information, Beratung und Orientierung für Bildung und Beruf übernimmt Österreich bezüglich eines verpflichtenden Berufsorientierungsunterrichts europaweit eine gewisse Vorreiterrolle. Diese liegt in der curricularen Regelung begründet, dass Schüler der 8. Klasse mindestens 32 Stunden Berufsorientierungsunterricht erhalten (OECD-Studie 2004). Ob Österreich im Vergleich zu Deutschland in diesem Bereich tatsächlich eine Art Vorreiterrolle einnimmt und in welchen Formen dieser verpflichtende Berufsorientierungsunterricht in österreichischen Hauptschulen umgesetzt wird, gilt es zu betrachten. Auch ist zu hinterfragen, ob sich unterschiedliche Berufsorientierungsmodelle möglicherweise auf die Berufswahlentscheidung von Jugendlichen auswirken.

Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, vor dem skizzierten Hintergrund die Struktur und Funktion der Berufsberatungssysteme Österreichs und Deutschlands, die die schulische Berufsorientierung inkludieren, in einem binationalen Ländervergleich empirisch zu untersuchen. Hierfür wurden Berufsberater, deren Vorgesetzte (Teamleiter), Hauptschullehrer sowie Verantwortliche für Schulentwicklung aus den Bundesländern Bremen und Baden-Württemberg, Wien und Bregenz mittels Interviewleitfäden hinsichtlich ihrer *Aus- und Weiterbildung*, zu begleitender *Prozesse der Beratung* und *Berufsorientierung*, *Qualitätssicherung* sowie der *Kooperationsbereitschaft zwischen Akteuren der Berufsorientierung und -beratung* befragt. Die vergleichende Analyse soll Ähnlichkeiten, Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den jeweiligen Systemen beider Staaten aufdecken.

Es ist zu vermuten, dass die Berufsberatungsprozesse sowie die schulischen Berufsorientierungsprozesse in den jeweiligen Staaten stark voneinander abweichen. Die Ursprünge dieser angenommenen Diskrepanzen, die sich in vielfältigen zu untersuchenden Bereichen wie der Aus- und Weiterbildung von Lehrern und

Berufsberatern, der grundsätzlichen institutionellen Verankerung von Berufsberatung und Berufsorientierung, aber auch im Berufsberatungsprozess als solchem und der Qualitätssicherung von Beratung und Orientierung erkennen lassen, mögen in den tradierten Bildungs- und Berufsbildungssystemen beider Staaten begründet liegen.

Stand der Forschung zur Berufs- und Arbeitsorientierung

Eine Vielzahl empirischer Untersuchungen liegt zur Berufs- und Arbeitsorientierung vor. Hierbei handelt es sich überwiegend um *Sachstandsanalysen* und *Modellversuche.* Horst Ziefuß et al. haben eine umfangreichere Sachstandsanalyse in Form einer Fragebogenerhebung Anfang der 1980er Jahre vorgenommen und dafür 1045 Lehrer der westlichen Bundesländer nach ihrer *Beurteilung des Lernbereichs Arbeitslehre* befragt. Ergänzt hat Ziefuß diese Erhebung zehn Jahre später mit Hilfe einer qualitativ angelegten Studie in allen Bundesländern, indem er Lehrerinterviews durchgeführte. Diese Studie verfolgt die Frage, wie Lehrer den Lehrplan ihres Bundeslandes zur *Arbeitslehre bewerten* und dessen *Inhalte in den Unterricht implementieren.*

Im Jahre 2002 wurde eine neuere Befragung zu den *Möglichkeiten und Grenzen von Schulformen im Bereich arbeitsorientierter Bildung* durchgeführt, bei der Fachkonferenzen in 172 allgemein- und berufsbildenden Schulen aller Bundesländer befragt wurden.

Darüber hinaus gibt es Sachstandsanalysen, die sich auf die *Situation der Arbeitslehre* in einzelnen Bundesländern beschränken. Daneben existieren empirische Untersuchungen zu einzelnen Bereichen respektive Elementen der Berufs- und Arbeitsorientierung. Dedering (2005, S. 221) verweist in diesem Kontext zum einen auf Erhebungen zur Erfahrung mit dem *Betriebspraktikum* wie auch zum anderen auf Untersuchungen zum Komplex *„Berufswahl und Berufswahlvorbereitung“.* So ist in diesem Rahmen insbesondere Kleffner zu nennen, der durch seine neueren Studien u. a. Informationen über das Berufswahlverhalten Jugendlicher geliefert hat.

Außerdem sei nach Ansicht Dederings auch auf einige Arbeiten hinzuweisen, die sich mit der *inhaltsanalytischen Schulbuchforschung* auseinandersetzen. Hierbei verweist Dedering auf die beiden Bremer Autoren Bönkost und Oberliesen und deren Arbeiten aus dem Jahre 1997, in denen sie die Präsenz der Inhalte zu den

Gegenstandsbereichen Arbeit/Beruf, Wirtschaft und Technik in Schulbüchern der Sekundarstufe I untersuchen.

Modellversuche sind zu unterschiedlichen Aspekten der Berufs- und Arbeitsorientierung durchgeführt worden. Primär wird hier die Entwicklung und Erprobung von Curricula bzw. Curriculum-Elementen fokussiert. Angesiedelt sind die Projekte in der Regel an einer respektive an mehreren Modellschulen. Die Berufswahlvorbereitung gilt als ein inhaltlicher Schwerpunkt von Modellversuchen. Von der damaligen Bundesanstalt für Arbeit bzw. von den Landesarbeitsämtern, der Bildungsverwaltung oder von einzelnen Schulen hat es besonders in den 1970er Jahren hierzu initiierte Ansätze gegeben. Nachfolgend seien einige *Versuche* kurz aufgeführt, die für die Berufswahlvorbereitung bedeutsam sind, da sie für sie wichtige erprobte Lehr-/Lernarrangements vorhalten.

Das *Projekt Betriebspraktikum* wurde von Feldhoff u. a. 1985 als fächerübergreifende Veranstaltung im Lernortverbund mit der Funktion einer allgemeinen und kritischen Berufsorientierung durchgeführt.

Der *Modellversuch zur Integrativen Berufswahlvorbereitung* von Sachs und Beinke aus dem Jahre 1997 beschäftigte sich mit der Kombination von Berufswahlunterricht, Betriebserkundungen, Berufsberatung, Medieneinsatz, BIZ-Besuchen und Betriebspraktika.

In den Jahren 1991-1993 gab es das Projekt *„Mädchen und Berufsfindung“* von Lemmermöhle-Thüsing et al.

Dammer hat im Jahre 1997 den Versuch zu einer *schulformübergreifenden, kooperativ gestalteten Berufsorientierung in der Sekundarstufe I* durchgeführt (Dedering 2005, S. 221).

Im Rahmen des Programms „Schule-Wirtschaft/Arbeitsleben“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) werden gegenwärtig Modellversuche zur Entwicklung neuer Wege in der Berufsorientierung und der Verbesserung der Arbeitsfähigkeit von Jugendlichen erprobt. Innerhalb der 35 wissenschaftlich begleiteten Projekte kooperieren Schulen, weiterführende Bildungseinrichtungen, Unternehmen, Gewerkschaften und Kommunen (ebd., S. 222).

Forschungsdefizite und Probleme

Zwar gibt es eine Vielzahl an Bemühungen zur Fundierung und Weiterentwicklung des Lernfeldes, wie an den oben dargestellten theoretischen und empirischen Forschungen zur Berufs- und Arbeitsorientierung deutlich wird. Jedoch ist hierbei kritisch anzumerken, dass die berufs- und arbeitsorientierte Forschung unterschiedliche wissenschaftstheoretische Positionen bereithält, die kaum auf *„einen gemeinsamen curricularen Nenner“* zu bringen seien (Gmelch 1991, S. 21; zit. in: Dedering 2005, S. 222), wodurch es zu *„Profilschwächen“* (ebd.) in der Berufs- und Arbeitsorientierung käme.

Daneben bemängelt Dedering einseitige Forschungsansätze, zu denen beispielsweise der Vorschlag eines isolierten Technik-, Wirtschafts- und Hauswirtschafts-Unterrichts oder ein Arbeitslehreverständnis zählen, das sich auf Berufswahlvorbereitung beschränkt. Derlei einseitige Forschungsansätze seien seiner Ansicht nach nicht in der Lage, die Sach- und Sinnzusammenhänge von Arbeit zu erfassen, geschweige denn, berufs- und arbeitsorientierte Bildung ganzheitlich zu konzipieren (ebd., S. 222).

Von diesen Ansätzen unterscheiden sich elaborierte Konzepte, denen die Berufs- und Arbeitsorientierung laut Dedering ihre theoretische Weiterentwicklung verdanke. Hierbei betont er das Konzept einer schülerorientierten Arbeitslehre von Himmelmann aus dem Jahre 1985 sowie den didaktischen Ansatz einer Arbeitslehre zwischen Arbeit und Freizeit von Ziefuß aus dem gleichen Jahr.

Darüber hinaus verweist Dedering auf die Versuche zu einer Gesamtkonzeption für das Fach Arbeitslehre, beispielsweise die Erfassung von Technik, Wirtschaft und Arbeit als Gesamtzusammenhang materieller Natur, die Ropohl im Jahre 1992 unternommen hat und die Bezugnahme auf konkrete, komplexe Arbeitssituationen, die Dedering im Jahre 1998 betrachtet hat.

Dedering konstatiert, dass das *„Schicksal dieser Forschungsansätze“* (Dedering 2005, S. 222) jedoch sei, von der Praxis bislang missachtet worden zu sein. So sei seit der unterrichtspraktischen Wende Mitte der 1970er Jahre eine generelle und *„verbreitete Wissenschaftsignoranz“* (ebd., S. 222) im Lernfeld Berufs- und Arbeitsorientierung festzustellen.

Dedering zufolge sei der Einfluss der Wissenschaft auf die Berufs- und Arbeitsorientierung begrenzt. Vorgegeben werde die Richtung der Arbeitslehre

vor allem durch gesellschaftliche Interessengruppen. Erst seit jüngerer Zeit fänden wissenschaftliche Vorstellungen und Vorschläge zur Berufs- und Arbeitsorientierung in der Schulpraxis wieder stärkere Beachtung. Zurückgegriffen werde auf ganzheitliche Konzepte wie zum Beispiel im Falle der Lehrplanentwicklung in Brandenburg und Bremen (ebd., S. 222).

Forschungsaufgaben

Zusammenfassend stellt Dedering unter Rückgriff auf eine Aussage des Autors Gmelch (1991) fest, dass für die Profilierung des Lernfeldes Berufs- und Arbeitsorientierung sowie seiner Verankerung im Pflichtbereich aller Schulen intensive Bemühungen auf sämtlichen Forschungsfeldern notwendig seien (Dedering 2005, S. 222).

Zunächst müsse die wissenschaftstheoretische Grundlagenforschung mit dem Ziel der Klärung des didaktischen Selbstverständnisses der Berufs- und Arbeitsorientierung fortgeführt werden. Ferner bedürfe die curriculare Handlungsforschung der konsequenten Ausrichtung auf die Beseitigung der gegenwärtigen Profilprobleme in Berufs- und Arbeitsorientierung. Außerdem sei der empirischen Wirkungsforschung in diesem Lernfeld generell ein angemessener Stellenwert einzuräumen. Hierzu könnten *historische und* ***ländervergleichende Forschungen*** einen aufklärenden Beitrag leisten.

Die noch junge Forschungstradition gilt es insgesamt zu festigen und zukunftsorientiert fortzuführen. Dies könne laut Dedering nur mit Hilfe der Bezugs- und Erziehungswissenschaften sowie der Schulpraxis und Wirtschaft funktionieren.

In der vergleichenden erziehungswissenschaftlichen Literatur (Rothe 2001) sind durchaus Systemvergleiche unter Aspekten der Qualifizierung zu finden, die sehr detailliert Daten zur (Berufs-) Bildung, Berufsorientierung und -beratung darstellen, jedoch sind die Daten zum einen teilweise veraltet und zum anderen bleiben diese Daten auf einer recht allgemeinen Ebene, ohne spezifische Problemkontexte zu beleuchten, die vor allem den Übergang von der Schule in eine Berufsausbildung betreffen und damit gegenwärtige Problemlagen widerspiegeln, mit denen sich die EU-Staaten im Kontext der Europäisierung ihrer Bildungs- und Berufsbildungssysteme (EQR) auseinandersetzen müssen.

Gerade im Kontext des nationalen Qualifikationsrahmens (NQR) ist es notwendig, bislang weniger – weder von der Bildungspolitik noch von der Wissenschaft –

betrachtete Teilbereiche des Bildungs- und Berufsbildungssystems zu untersuchen, um die aktuellen Probleme speziell von Hauptschulabsolventen zu ergründen.[1] Angesichts der problematischen Übergänge zwischen Schule und Berufsausbildung, die sich beispielsweise in fehlenden Ausbildungsplätzen ausdrückt, aber auch durch fehlende Qualifikationen und Kompetenzen von Hauptschülern, stellt sich die Frage, welche Rolle Berufsberatung und Berufsorientierung an der ersten Schwelle spielen kann.

Das übergeordnete Erkenntnisinteresse der vorliegenden Studie ist durch folgende Fragestellungen gekennzeichnet und wird mit entsprechenden Vergleichsmethoden analysiert, die in Kapitel 2 ausführlich begründet werden.

(1.) Lassen sich **Beratungstrends** nachweisen, die in der Lage sind, die Berufswahl innerhalb der Ausbildungssysteme – unter Beachtung der jeweiligen institutionellen Besonderheiten – zu steuern?

(2.) Welche **Interaktionen** zeichnen sich jeweils zwischen den Berufsberatungssystemen und Berufsbildungssystemen Österreichs und Deutschlands ab?

Nicht zu vernachlässigen bei der vorliegenden vergleichenden Betrachtung des deutschen und österreichischen Berufsberatungssystems sowie deren Berufsbildungssystemen ist die Tatsache, dass diese Systeme historisch gewachsen sind und ihre charakteristischen Strukturen nicht nur durch historisch-kulturelle, sondern auch gesellschaftlich-ökonomische Bedingungen geprägt sind. Daher ist es nach Ansicht der Autoren Schmid/Liebig (2001) notwendig, dass die einzelnen Berufsbildungsmaßnahmen für internationale Vergleiche vom Einfluss anderer, kontextspezifischer Faktoren separiert betrachtet werden müssen. Allerdings sei dies aufgrund der Komplexität des jeweiligen Begründungsgeflechts oftmals nicht möglich. Als zentraler Faktor ist die *Struktur des Arbeitsmarktes* sowohl bezogen auf die Berufsbildungssysteme als auch auf die ähnlichen Berufsberatungssysteme zu nennen. Bedeutungsvoll in diesem Rahmen sind die Beziehungen zwischen den Hauptakteuren und der Charakter des sozialen Systems. Das

[1] Im Berufsbildungsbericht aus dem Jahre 2007 ist im Rahmen der Arbeitsgruppe „Übergangsmanagement“ des Innovationskreises Beruflicher Bildung zum Ausdruck gekommen, dass die Forschung und Evaluation zu Fragen des Übergangsmanagements intensiviert werden muss. Daten und Erkenntnisse sind notwendig, um die kurz- und langfristige Wirkung verschiedener Benachteiligtenprogramme zu ermitteln wie auch allgemein Informationen über die Lebens- und Berufsverläufe junger Erwachsener und ihrer Lebensbedingungen zu erfahren (BMBF 2007a, S. 9).

konjunkturelle Umfeld spielt eine Rolle, wenn es um die Bereitschaft von Betrieben geht, in Ausbildung zu investieren (Schmid/Liebig 2001, S. 15f.).

Die Auswahl fiel für den Vergleich der Berufsberatungssysteme auf die beiden Bundesstaaten Deutschland[2] und Österreich[3], da sie sich bezüglich ihrer *föderalistischen Grundstruktur* ähneln wie auch bezüglich ihrer *Bildungs- und Berufsbildungssysteme*. Obwohl die Systeme historisch unterschiedlich gewachsen sind, unterscheiden sie sich zwar nicht grundlegend voneinander. Dennoch weisen sie *markante Kontraste* auf (Schmid/Liebig 2001, S. 15f.), die nachfolgend kurz skizziert werden.

Die Verantwortlichkeit für die Organisation und Verwaltung des deutschen Bildungswesens wird durch die föderative Struktur der Bundesländer bestimmt. Für die Gesetzgebung und Verwaltung im Bildungswesen liegt der überwiegende Teil der Kompetenzen bei den Bundesländern (Kulturhoheit der Länder). Insbesondere gilt dies für das Schulwesen, den Hochschulbereich und den Bereich der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Entsprechend dem deutschen Grundgesetz und den Landesverfassungen steht das gesamte Schulwesen unter der staatlichen Aufsicht der Bundesländer. Schulen sind in der Regel Einrichtungen der Kommunen, Hochschulen sind Einrichtungen der Länder. Der Umfang der Kompetenzen des Bundes im Bildungswesen ist im Grundgesetz festgelegt. Sie erstrecken sich bspw. im Bereich der Bildung[4] auf die außerschulische berufliche Aus- und Weiterbildung und die Ausbildungsförderung (Europäische Kommission 2003a, S. 7ff.). Somit teilen sich Bund und Länder im Bereich der beruflichen Bildung die Gesetzgebungskompetenzen. Der Bund ist entsprechend des Berufsbildungsgesetzes (BBiG) zuständig für die betriebliche Berufsausbildung, während das berufliche Schulwesen in die ausschließliche Kompetenz der Länder fällt (Schulgesetze der Länder).

Österreich weist ähnlich wie Deutschland ein hohes Maß an föderalen Strukturen auf. Bund und Länder teilen sich die Zuständigkeiten in der Gesetzgebung und der Vollziehung. Dies gilt auch für die Berufsbildung (Archan/Mayr 2007, S. 7).

[2] 16 Bundesländer: Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Saarland, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein, Thüringen.
[3] 9 Bundesländer: Burgenland, Kärnten, Nieder- und Oberösterreich, Salzburg, Steiermark, Tirol, Vorarlberg, Wien.
[4] Die Bereiche der Wissenschaft und Forschung sind im Kontext der Betrachtung allgemeiner und berufsbildender Bildung hier ausgeblendet. Vgl. hierzu Europäische Kommission 2003a, S. 7ff.

Dies gilt nicht für die Schul- und Hochschulbildung, wofür das Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) zuständig ist. Seit jeher zähle die Schule in Österreich zu den sensibelsten und unter den politischen Entscheidungsträgern und -trägerinnen umstrittensten Bereichen, wie es im Länderbericht der Europäischen Kommission (2003b, S. 7) heißt. Dies erkläre die äußerst „kasuistische Kompetenzverteilung“ (ebd.) im Bildungswesen. Typisch für die österreichische Verwaltungsorganisation sei ein zweigliedriger Instanzenzug. Das Abändern vieler sich auf den Bildungsbereich beziehender Gesetze sei nur unter erschwerten rechtlichen Voraussetzungen möglich. Das Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) ist oberste Aufsichtsbehörde für das gesamte Primar- und Sekundarschulwesen, welches sowohl allgemein bildende als auch berufsbildende Schulen umfasst. Dieser Aspekt im österreichischen Bildungswesen markiert einen Unterschied zum deutschen Bildungssystem, welches überwiegend im Kompetenzbereich der Bundesländer liegt.

Wie in der gesamten staatlichen Verwaltung sind auch im Schulwesen die Zuständigkeiten in der Gesetzgebung und die Zuständigkeiten in der Vollziehung zwischen Bund und Ländern geteilt. Ausschließlich Bundessache sind Gesetzgebung und Vollziehung u. a. für das gesamte allgemein bildende höhere Schulwesen (Sekundarbereich I und II), aber auch für das berufsbildende mittlere und höhere Schulwesen (Sekundarbereich II; Europäische Kommission 2003b, S. 7ff.). Die betriebliche Ausbildung obliegt der Kompetenz des Bundesministeriums für Wirtschaft und Arbeit (BMWA), das u. a. das Berufsausbildungsgesetz (BAG) ausarbeitet. Somit besteht zumindest für den Bereich der Berufsbildung kein wesentlicher Unterschied zwischen dem deutschen und österreichischen System.

Nach diesem kurzen Exkurs in die Gesetzgebungskompetenzen beider Staaten soll hier Bezug auf die in den deutschen und österreichischen Schulsystemen verankerten Berufsorientierungsmodelle genommen werden. Sultana stellt heraus, dass es für dezentral organisierte Bildungssysteme (wie Deutschland und Österreich) nicht ungewöhnlich sei, dass Schulen in ein und demselben Land divergierende Modelle zur Vermittlung des Berufsvorbereitungsprogramms wählen oder dass eine Schule gleich vier unterschiedliche Ansätze anwendet, wie es beispielsweise in Österreich der Fall ist. Auch für deutsche Schulen ist es nicht ungewöhnlich, dass sie die Einzelheiten des durchzuführenden Berufsvorberei-

tungsprogramms – das durch nationale Lehrplanrichtlinien vorgegeben ist – selbst ausarbeiten (Sultana 2004, S. 60).

Die staatlich gewachsenen Beratungssysteme, die in den jeweiligen Arbeitsverwaltungen wie der deutschen Bundesagentur für Arbeit (BA) und ihrem österreichischen Äquivalent, dem Arbeitsmarktservice (AMS) Gestalt annehmen, sind ähnlich strukturiert. Es gilt Diskrepanzen herauszufiltern, die die jeweiligen institutionellen Besonderheiten beider Beratungssysteme in Interaktion mit den Bildungs- und Berufsbildungssystemen betreffen.

So ist davon auszugehen, dass die Beratungssysteme, die den rein schulischen Modellen am nächsten kommen, Gefahr laufen, nur schwache Verbindungen zum Arbeitsmarkt zu unterhalten. Sie tendieren dazu, der persönlichen und bildungsbezogenen Beratung gegenüber der berufsbezogenen Bildungs- und Berufsberatung den Vorrang zu geben (Sultana 2004, S. 65).

Wie aus dem Cedefop-Synthesebericht zu Strategien der Bildungs- und Berufsberatung hervorgeht, wurde in allen Länderberichten ein Trend zum Ausbau der schulischen Beratungsangebote durch Einbeziehung externer Partner festgestellt (Sultana 2004, S. 66). Welchen Herausforderungen die Schulen und die mit Berufsorientierung beauftragten Lehrer dadurch ausgesetzt sind, wird im Rahmen der Feldforschung explorativ erhoben.

Herausforderungen für den Zwei-Länder-Vergleich

Für den Vergleich nicht unproblematisch, aber deswegen auch sehr reizvoll für spezifische Fragestellungen in Bezug auf das Berufsberatungssystem sind die gesetzlichen Veränderungen auf dem deutschen Arbeitsmarkt durch die so genannte Hartz-Gesetzgebung, die tief greifende Veränderungen im deutschen Arbeits- und Beschäftigungssystem markiert. Parallel zu diesen arbeitsmarktrechtlichen Veränderungen gesellt sich die Umstrukturierung der Bundesagentur für Arbeit (BA) vom Verwaltungsapparat der deutschen Arbeitsmarktpolitik hin zu einem modernen Dienstleister auf dem Arbeitsmarkt. Personalabflüsse aus der BA in die aufgrund der Umsetzung gesetzlicher Neuregelungen der Zuständigkeit für Langzeitarbeitslose (SGB II) neu geschaffenen Arbeitsgemeinschaften (ARGEn) sind schmerzhaft für die Arbeitsagenturen. Insgesamt wurden 20.112 Planstellen in die ARGEn verlagert. Als Konsequenz dieser verschlankten Umset-

zungslinie zeigt sich zunehmend, dass kleinere Geschäftseinheiten der BA eine unterkritische Größe erreichen (Bieber et al. 2006, S. 52).

Die *Vermittlungskapazitäten* sind seit dem Jahr 2002 durch Neueinstellungen und die Umschulung von Beschäftigten aus anderen Abteilungen ausgebaut worden. Zum Stichtag der Evaluation durch Bieber et al. am 31.3.2006 hatte die BA im Bereich Vermittlung und Beratung 17.771 Fachkräfte von insgesamt 93.188 eingesetzt (Bieber et al. 2006, S. 52). Welche Konsequenzen diese Veränderungen im Einzelnen für die Arbeit von Berufsberatern und letztlich für die Qualität von Berufsberatung für den jugendlichen Berufswähler haben, wird untersucht.

Im Zwei-Länder-Vergleich gilt es zu prüfen, inwieweit es ähnliche strukturelle Veränderungen aufgrund möglicher gesetzlicher Änderungen innerhalb des österreichischen AMS gibt, die Rückwirkungen auf Berufsberatungsprozesse haben.

Zur Rolle der Schulen im Prozess der Berufsorientierung und Berufsbildung

Die Übergänge zwischen Schule und Beruf gestalten sich in beiden Staaten aus unterschiedlichen Gründen, die zu diskutieren sind, für jugendliche Berufswähler schwierig und nicht immer nahtlos. Fehlende Ausbildungsplatzstellen machen ausbildungswilligen Jugendlichen in beiden Staaten zu schaffen. Alternativen zur dualen Ausbildung im deutschen Berufsbildungssystem sind vielfältig, aber auch kritisch hinsichtlich ihrer tatsächlichen berufsvorbereitenden Qualität zu betrachten. Aufgrund der erschwerten Situation auf dem deutschen Lehrstellenmarkt ist die Frage berechtigt, welche Funktion vollzeitschulische Ausbildungsgänge neben dem traditionell sehr stark gewachsenen dualen System einnehmen. Konnten gesetzliche Neuregelungen im Berufsbildungsgesetz hinsichtlich der Anerkennung vollzeitschulischer Ausbildungszeiten eine Aufwertung beruflicher Vollzeitschulen erwirken? Und: Welche Position nehmen berufsbildende Schulen in der österreichischen Berufsbildung ein, die durch eine „Zwei-Säulen-Architektur“ geprägt ist (Aff 2005, S. 20)?

Insgesamt lässt sich für beide Staaten die Frage nach dem Verhältnis schulischer Berufsausbildung versus dualer Ausbildung formulieren. Es ist davon auszugehen, dass es bislang noch keine explizite Vorbildfunktion der (schulischen) Berufsbildung Österreichs für Deutschland gibt.

Zur Vorgehensweise und zum Aufbau der Arbeit

Um die oben skizzierten Fragen zu untersuchen, wird wie folgt vorgegangen: Zunächst werden die methodischen Grundlagen besprochen, die dem Vergleich zugrunde liegen (**Kapitel 2**). Ziel dieses Kapitels ist es, die Anforderungen an die Vergleichbarkeit zu präzisieren und eine Methode für den Vergleich der Berufsberatungs- und Berufsbildungssysteme Österreichs und Deutschlands zu bestimmen.

Im Anschluss daran werden in **Kapitel 3** die Besonderheiten des österreichischen Bildungs- und Berufsbildungssystems herausgestellt, um aus diesem Kontext heraus die komplexe Bildungs- und Berufsberatung verstehen zu können. Das deutsche Bildungs- und Berufsbildungssystem bleibt dabei weitgehend unberücksichtigt, da dessen Strukturen als bekannt vorausgesetzt werden. Für den Vergleich als notwendig erachtet werden hinsichtlich der Frage nach dem Verhältnis zwischen dualem System und vollzeitschulischer Berufsausbildung allerdings gesetzliche Neuregelungen im BBiG, die deshalb dargestellt werden. Dabei geht es um die Anrechnung von Zeiten schulischer beruflicher Ausbildung auf eine duale Berufsausbildung (§ 7 BBiG und § 27a HwO) wie auch die Zulassung von Absolventen von Bildungsgängen beruflicher Schulen zur Kammerprüfung (§ 43 Abs. 2 BBiG und § 36 Abs. 2 HwO)**.**

In einem nächsten Schritt wird im Rahmen einer deskriptiven Literaturauswertung die Institutionalisierung von Berufsberatung einerseits und Berufsorientierung andererseits in den jeweiligen Staaten betrachtet. Institutionelle Veränderungsprozesse wie die Umstrukturierung der Bundesagentur für Arbeit (BA) bleiben nicht unberücksichtigt, da angenommen wird, dass sich diese Prozesse nachhaltig auf die Berufsberatung und Orientierung sowie die in diesem Feld agierenden Personen auswirkt. Die gesetzlichen Rahmenbedingungen von Berufsberatung und Berufsorientierung spielen in diesem Kapitel ebenso eine Rolle wie auch die Frage, welche Bedeutung die verfassungsrechtliche Verankerung der Arbeits- und Berufsfreiheit für den jugendlichen Berufswähler hat. Erklärt wird ferner der Zusammenhang zwischen Berufsberatung und schulischer Berufsorientierung, der sich aus der beschriebenen Struktur der Beratungsinstitutionen ergibt. Außerdem wird die praktische Relevanz bildungspolitischer Rahmenbedingungen zur Berufsorientierung und Berufsberatung beleuchtet (**Kapitel 4**).

Um den Berufsberatungsprozess verstehen zu können, werden in **Kapitel 5** theoretische Grundlagen der Beratung dargelegt, ausgehend von Berufswahltheorien, die das Berufswahlverhalten von Klienten erklären sollen und Eingang in Beratungstheorien gefunden haben. Anhand einer Literaturauswertung soll bereits aus theoretischer Perspektive auf die Frage nach der Relevanz berufswahltheoretischer Erkenntnisse für die Beratungspraxis eingegangen werden. Ergebnisse aus Interviews mit österreichischen und deutschen Berufsberatern zu dieser Fragestellung sollen die Hypothese erhärten, dass Berufswahltheorien wenig Einfluss auf die konkrete Berufsberatungssituation haben. Als Konsequenz aus dieser Vermutung ist nach alternativen beratungstheoretischen Ansätzen wie auch konkreten Methoden zu fragen, die Berufsberatern als Handwerkszeug im Beratungsalltag zur Verfügung stehen.

In **Kapitel 6** erfolgt eine umfassende Darstellung der im Rahmen der Feldforschung für die vorliegende Studie erhobenen Daten, die aus Interviews resultieren. Vergleichend werden hier Gemeinsamkeiten und Unterschiede bezüglich der Berufsberatung und Berufsorientierung in beiden Staaten herausgefiltert und tabellarisch veranschaulicht. Die Betrachtung fällt umfassend aus und stellt eine Interpretationshilfe dar, um die erkenntnisleitende Fragestellung bearbeiten zu können (vgl. **Kapitel**).

Kapitel 7 beschäftigt sich sowohl mit den Charakteristika des österreichischen als auch des deutschen Berufsberatungssystems wie auch den jeweiligen Berufsbildungssystemen beider Staaten. Zu belegen sein wird in diesem Zusammenhang die Annahme, dass Beratungstrends in beiden Berufsberatungssystemen vorzufinden sind, die in der Lage sind, die Berufswahl innerhalb der Ausbildungssysteme zu steuern. Es wird unterstellt, dass diese Beratungstrends, die zuvor definiert werden, im Sinne einer Allokationsfunktion eine arbeitsmarktpolitische Steuerungsfunktion darstellen. Problematisch daran ist die Tatsache, dass Beratungstrends den jugendlichen Berufswähler in seiner beruflichen Entscheidungssituation beeinflussen und damit seine individuellen Entwicklungspotentiale unberücksichtigt bleiben.

Die in der vorliegenden Arbeit fokussierte Gruppe der Hauptschulabsolventen wird in **Kapitel 8** bezüglich ihrer spezifischen Problemlagen betrachtet. Untersucht werden mögliche Ursachen für den häufig schwierigen Übergang von der

Schule in eine Ausbildung. Es wird angenommen, dass Hauptschüler sowohl in Österreich als auch in Deutschland dazu tendieren, sich in Phasen der schulischen Berufsorientierung immer öfter für höherwertige schulische Qualifikationen zu entscheiden. Dieses Entscheidungsverhalten liegt darin begründet, dass es dieser Zielgruppe mit ihrem mittlerweile „entwerteten“ (Baethge 2007, S. 4) oder gar fehlenden Hauptschulabschluss zunehmend schwerer fällt, problemlos am Ausbildungs- und Beschäftigungssystem zu partizipieren. Unnötig sich wiederholende Warteschleifen im „Übergangssystem“ sind für diese Schülerklientel keine Seltenheit und erschweren es ihnen, in die berufliche Ausbildung einzusteigen.

Die zentrale Fragestellung der vorliegenden Arbeit hebt, wie bereits angedeutet, auf die Interaktionen zwischen den Berufsberatungssystemen und Berufsbildungssystemen Österreichs und Deutschlands sowie einer möglichen Korrespondenz zwischen beiden Systemen ab. Diese „Interaktionsfragestellung“ wird in den **Kapiteln 7 und 8** unter Berücksichtigung des so genannten „Übergangssystems“ hinreichend behandelt.

2. Methodologische Grundlagen der Problembearbeitung

Nachdem im ersten Kapitel der Fragenkomplex der vorliegenden Arbeit umrissen wurde, wird nun die dem Zwei-Länder-Vergleich Deutschland-Österreich zugrunde liegende Methodologie vorgestellt: Diese orientiert sich wesentlich an der Vergleichenden Berufsbildungsforschung nach Lauterbach (2003). Im zweiten Teil dieses Kapitels wird die Methodik der empirischen Untersuchung beschrieben.

2.1 Vergleichsmethodologie

Die vergleichende Berufsbildungsforschung gewinnt angesichts der europäischen Entwicklungen zunehmend an Bedeutung, was sich beispielsweise an den bildungspolitischen Diskussionen um einen europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) und der möglichen Entwicklung eines deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) zeigt (Hanf/Rein 2007). Ein nationaler Qualifikationsrahmen werde als ein Instrument begriffen, mit dessen Unterstützung vergleichende Aussagen zu Lernergebnissen getroffen werden können, die auf unterschiedlichen Wegen erzielt wurden. Auf den ersten Blick scheint das eher input- und prozessorientierte deutsche Berufsbildungssystem im krassen Gegensatz zu der Lernergebnisorientierung des EQR zu stehen. Das duale System der Berufsausbildung sorge jedoch für eine relativ geringe Jugendarbeitslosigkeit und damit für eine gute Fachkräftebasis für eine erfolgreiche Qualitätsproduktion. Trotzdem gebe es erhebliche Probleme, zu deren Lösung die Lernergebnisorientierung unter Umständen einen Ansatz bieten kann. Wie die Autoren herausstellen, liegt eine „systematische Unterbewertung deutscher Abschlüsse in internationalen Klassifikationen aufgrund der dort zugrunde gelegten Zeiten im Bildungssystem“ vor (ebd., S. 8). Sie weisen in diesem Zusammenhang auf das wachsende „Übergangssystem“ hin, von dem im Verlauf der vorliegenden Arbeit noch die Rede sein wird. In diesem „Übergangssystem“, das zwischen Schule und Berufsausbildung wächst, werden Lernergebnisse nicht angerechnet. Obwohl berufsqualifizierende Schulen einen immensen Zuwachs erfahren haben, konnten sie sich nach wie vor nicht gegenüber dem dominanten dualen System der Berufsausbildung bewähren.

Die vorliegende Arbeit will mit Hilfe der vergleichenden Methode unter anderem das Verhältnis zwischen vollzeitschulischer Berufsausbildung und dualem System in beiden Staaten analysieren. Möglicherweise lassen sich Besonderheiten aus dem öster-

reichischen Bildungs- und Berufsbildungssystem für den deutschen Problemkontext heranziehen und mögliche Lösungsansätze zur Überwindung der fehlenden Anrechnung von Lernergebnissen im deutschen Übergangssystem identifizieren.

Mit dem vorliegenden Zwei-Länder-Vergleich (Schriewer 1982, S. 217; zit. in Lauterbach 2003, S. 152) werden folgende Funktionen eines Vergleichs verfolgt:

- das Erlangen und Bereichern von Wissen über die beiden Berufsberatungssysteme Österreichs und Deutschlands,
- das Voranschreiten des Erkenntnisstandes hierüber sowie
- die Schärfung des analytischen Blickes auf das „eigene“ Bildungs- und Berufsbildungssystem.

Zur Komparabilität der Vergleichsobjekte

Aus methodologischer Perspektive ist als notwendige Voraussetzung für den angestrebten Vergleich beider Berufsberatungssysteme – unter zu berücksichtigender Vergleichskriterien – deren homologe Übereinstimmung in der Tatsache hervorzuheben, dass es sich um föderal verfasste Staaten handelt. Bund und Staaten teilen sich jeweils die Zuständigkeiten in der Gesetzgebung und der Vollziehung. Zum einen bezieht sich diese Zuständigkeitsteilung auf die hier zu betrachtenden arbeitsmarktpolitischen Rahmenbedingungen zur Berufsberatung und Berufsorientierung seitens der jeweiligen Arbeitsverwaltungen (AMS/BA) und zum anderen auch auf die aus deutscher Perspektive zu untersuchenden Besonderheiten der österreichischen Berufsbildung (vgl. unten Kapitel 3 u. Archan/Mayr 2006, S. 7). Hinsichtlich der Komparabilität der pädagogischen Phänomene sei angemerkt, dass die Phänomene – hier: die Berufsberatungssysteme – nicht völlig heteronom oder heterogen sind. Im Falle beider staatenspezifischer Berufsberatungssysteme sind neben Verschiedenheiten und Ähnlichkeiten in gewissem Maße auch Gleichheiten bezüglich deren Struktur und Funktion aufzuspüren, was seinen Grund in den strukturierten Bildungs- und Berufsbildungssystemen hat. Angepasst an die Strukturen des jeweiligen Bildungs- und Berufsbildungssystems haben sich in Interaktion zu den landesspezifischen Besonderheiten im Bildungswesen die Beratungsstrukturen entwickeln können.

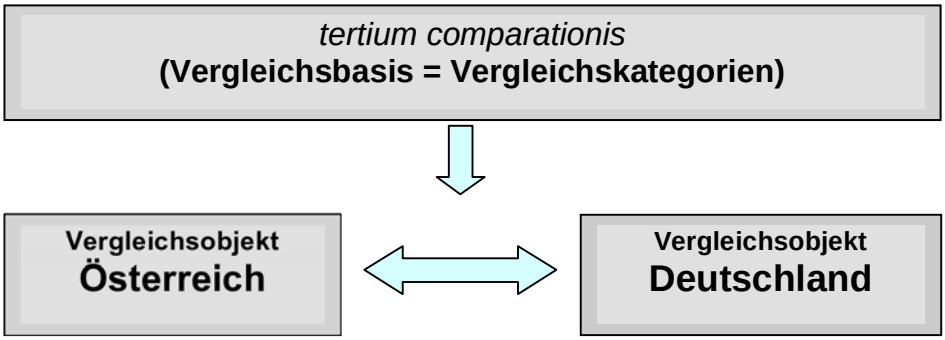
Vergleichsbasis und Vergleichsobjekte als unveränderlicher Bezugspunkt

Vergleichskategorien sind als Vergleichsbasis zu verstehen, die Eichberg (1972; zit. in: Lauterbach 2003, S. 92) mit den Strukturelementen der Vergleichsobjekte gleich-

setzt. Diese würden aus der Analyse der Objekte gewonnen oder wären als Kategoriensystem das Ergebnis vorausgehender Abstraktionen. Als so genanntes *tertium comparationis* geben diese Vergleichskategorien an, in welcher Hinsicht verglichen wird und bilden damit die Ursache, weshalb man die Objekte überhaupt miteinander vergleichen kann.

Die Abbildung soll illustrieren, dass das *tertium comparationis* als Bezugsrahmen den Vergleich auf eine spezifische Aufgabenstellung konzentriert. Als Vergleichsbasis bezeichnet es zunächst das hypothetisch vorausgesetzte Gemeinsame in den Objekten, das deren Vergleichbarkeit sichert (Lauterbach 2003, S. 92f.).

Abbildung 1: Vergleichsobjekte und tertium comparationis



Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Lauterbach 2002, S. 93.

Die *Berufsberatungssysteme* beider Staaten weisen insofern eine Übereinstimmung auf, als dass die Arbeitsverwaltungen der jeweiligen Staaten per gesetzlicher Bestimmungen für Berufsberatung und Berufsorientierung zuständig sind (vgl. Kapitel 3). Diskrepanzen, aber auch Ähnlichkeiten sind in den jeweiligen strukturellen Verankerungen bildungspolitischer Rahmenbedingungen zur Berufsberatung und Berufsorientierung auf institutioneller Ebene (in den Arbeitsverwaltungen und Schulen) wie auch auf Ebene der praktischen Umsetzung zur Berufsberatung und Berufsorientierung (Prozessabläufe) in den Arbeitsverwaltungen, aber auch in den zu untersuchenden Hauptschulen zu erwarten. Zudem sind die *Berufsbildungssysteme* beider Staaten wegen ihrer ordnungspolitischen Ausprägung des dualen Systems homolog strukturiert. Ähnlichkeiten gibt es im Bereich der vollzeitschulischen Berufsausbildung, wobei die vollzeitschulischen berufsbildenden Wege in Österreich differenzierter ausgebaut sind als dies im deutschen Berufsbildungssystem der Fall ist. Aufgrund dieser grundsätzlichen strukturellen Identität beider Staaten kann die Komparationsstudie direkt ansetzen.

In der vergleichenden Berufsbildungsforschung ist Vergleichbarkeit bestimmt von Themen, die Ähnlichkeit und Verschiedenheit nahe legen. Die Untersuchungsobjekte sind nur hinsichtlich bestimmter Merkmale gleich. Die Abgrenzung wie auch der Vergleich der Untersuchungsobjekte erfolgt durch exakt vorab definierte Erkenntnisabsichten und daraus entwickelte Fragestellungen, die bereits in der Problemstellung (Kapitel 1) zum Ausdruck gekommen sind und hier daher nur kurz in Erinnerung gerufen werden sollen. Das Gemeinsame wird schließlich in der dritten von außen kommenden Größe, dem so genannten *tertium comparationis*, festgehalten. Mit diesem *tertium comparationis* wird der übergeordnete Bezugsrahmen ins Leben gerufen (Seidenfaden 1966, S. 18; zit. in Lauterbach 2003, S. 92).

Erkenntnisleitende Fragestellung und Vergleichsziel

Mit der Festlegung des *tertium comparationis* ist der Weg geebnet für die Ausarbeitung komparativer Indikatoren, passend zu den zu untersuchenden Fragen:

1. Lassen sich **Beratungstrends** nachweisen, die in der Lage sind, die Berufswahl innerhalb der Ausbildungssysteme – unter Beachtung der jeweiligen institutionellen Besonderheiten – zu steuern?

2. Welche **Interaktionen** zeichnen sich zwischen den Berufsberatungssystemen und Berufsbildungssystemen Österreichs und Deutschlands ab?

Vergleichskategorien

Lauterbach (2003, S. 89) rekurriert in seinen Ausführungen zur Feststellung von Vergleichbarkeit auf die Autoren Hilker (1962, S. 100) und Ginsburg (1997, S. 46). Ihnen zufolge lässt sich Vergleichbarkeit feststellen, wenn eine *kategoriale und thematische Wechselbeziehung* zwischen den gewählten Objekten besteht. Mit dem Prozess des Vergleichens werden im vorliegenden Fall das österreichische und deutsche Berufsberatungssystem als Vergleichsobjekte untersucht, um Folgendes zu identifizieren:

1. Übereinstimmung (Homologie), die entweder eine Gleichartigkeit (Kongruenz) bedeutet, oder in ihrer
2. Ähnlichkeit (Analogie) oder Verwandtschaft (Affinität) eine bestimmte Abstufung (Gradation) aufweist sowie

3. Verschiedenartigkeit (Diskrepanz) bzw. Unterschiedlichkeit (Diskriminierung).

Die Abgrenzung sowie der Vergleich beider Untersuchungsobjekte erfolgt durch die vorab bereits exakt definierten Erkenntnisabsichten und daraus entwickelten Fragestellungen (vgl. Kapitel 1 u. 2.2).

Die für den Vergleich zugrunde gelegten Vergleichskategorien sind nachfolgend als Vergleichsbasis aufgeführt. Als *tertium comparationis* (Lauterbach 2003, S. 92) geben sie an, in welcher Hinsicht im Berufsberatungs- aber auch im Berufsbildungssystem Österreichs und Deutschlands verglichen wird. Folgende Kategorien dienen als Grundlage der Untersuchung, mit deren Hilfe Gemeinsamkeiten, Ähnlichkeiten und Unterschiede herausgearbeitet werden sollen:

Tabelle 2: Vergleichskategorien und methodische Schritte im Vergleichsprozess

Vergleichskategorie *(tertium comparationis)*	**Methodische Schritte im Vergleichsprozess (n. Hilker 1962)**
Makroebene	
Vergleichsziel: *Interaktionen zwischen dem Berufsberatungssystem + Berufsbildungssystem?*	Deskription (Literaturanalyse)
■ Berufsberatung + Berufsbildung	
Vergleichsziel: *Beratungstrends nachweisbar?*	
Mesoebene	
■ Gesetzliche Verankerung von Berufsberatung u. Berufsorientierung (BO)	Deskription (Literaturanalyse) + Empirische Studie (Leitfadeninterviews)
■ Bildungspolitische Rahmenbedingungen zur Berufsberatung und BO	
■ Institutioneller Rahmen von Berufsberatung und BO	
Mikroebene	
■ Aus- und Weiterbildung/Qualifizierung von Lehrern und Berufsberatern	Empirische Studie (Leitfadeninterviews) + zusätzliches Informationsmaterial + Literaturanalyse
■ BO im Hauptschulunterricht	
■ Kooperationen zwischen beteiligten Institutionen	
■ Struktur des Beratungsprozesses	
■ Bedeutung/Transfer berufswahltheoretischer Erkenntnisse	
■ Qualitätsstandards in der Beratung.	

Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Lauterbach 2003, S. 152ff u. 183ff., der auf die Autoren Hilker (1962) und Schriewer (1982) verweist.

Wie aus der oben abgebildeten Tabelle hervorgeht, wird in einem ersten deskriptiven Zugang eine Vergleichsbasis geschaffen, indem das *österreichische Bildungs- und Berufsbildungssystem* in Bezug auf seine *Besonderheiten* verkürzt und prägnant auf der Makroebene dargestellt wird (vgl. Kapitel 3), während das deutsche Berufsbildungssystem in seiner Struktur und Funktionsweise als bekannt vorausgesetzt wird und lediglich bezüglich gesetzlicher Neuregelungen kontrastiert wird. Ein guter Überblick aus dem Jahr 2007 zur Berufsbildung in Deutschland findet sich in der CEDEFOP-Reihe von den Autoren Hippach-Schneider/Krause/Woll.

In einem zweiten Schritt wird die Struktur der Untersuchungsgegenstände auf der Mesoebene näher analysiert. Das heißt, dass *Berufsberatung und Berufsorientierung* in beiden Staaten hinsichtlich ihrer gesetzlichen Verankerung, institutionellen Struktur und bildungspolitischen Rahmenbedingungen deskriptiv dargestellt werden (vgl. Kapitel 4).

Ergänzend zur Makro- und Mesoebene wird auf der Mikroebene die *Aus- und Weiterbildung* bzw. die Qualifizierung von *Berufsberatern und Lehrern* staatenübergreifend miteinander verglichen, um Anhaltspunkte darüber zu gewinnen, wie Berufsorientierung in den schulpraktischen Alltag integriert wird und ob die zur Vermittlung von Berufsorientierung beauftragten Lehrer regelmäßig in diesem Bereich fortgebildet werden. Als Forschungsquellen dienten zum einen Interviewergebnisse aus der empirischen Untersuchung und zum anderen Material der jeweiligen Landesinstitute respektive Landesschulämter, aber auch der landesspezifischen Arbeitsverwaltungen (z. B. Aus- und Weiterbildung am AMS Linz).

Ebenfalls auf der Mikroebene wird der *Berufsberatungsprozess* insbesondere in Bezug auf zugrunde gelegte berufswahltheoretische Erkenntnisse, Beratungstheorien wie auch Methoden innerhalb der praktizierten Beratung analysiert (vgl. Kapitel 5). Im Rahmen der empirischen Untersuchung wird in der Praxis der Frage nachgegangen, welche *Bedeutung berufswahltheoretische Erkenntnisse* besitzen und wie der Prozess der Beratung strukturiert ist. Weitere Vergleichskategorien betreffen auf der Mikroebene die *Berufsorientierung im Hauptschulunterricht* sowie die *Kooperationen* zwischen Hauptschulen und der örtlichen staatlichen Berufsberatung als auch die Kooperation zu Betrieben und beruflichen Schulen, die im Rahmen der empirischen Untersuchung fokussiert werden.

Insgesamt werden im Rahmen der empirischen Untersuchung unter Zuhilfenahme einschlägiger Literatur die *Qualitätsstandards von Beratung* betrachtet.

Mehr-Ebenen-Vergleich bzw. Zwei-Staaten-Vergleich

In der oben aufgeführten Tabelle, aus der die Vergleichskategorien hervorgehen, sind die Analyseebenen integriert dargestellt, wie Schriewer sie definiert hat. Bei dem vorliegenden Zwei-Länder-Vergleich handelt es sich um einen Mehr-Ebenen-Vergleich. Wie Lauterbach verdeutlicht, sind Kombinationen von unterschiedlichen Analyseebenen seit Ende der 1960er Jahre in der sozialwissenschaftlich orientierten CE/VE in das Forschungsdesign mit aufgenommen worden (Lauterbach 2003, S. 152). In Anlehnung an Schriewer nennt Lauterbach formale Merkmale dieser Analyseebenen:

a) Makro- oder Kontext-Ebene;

b) Medium- oder Organisationsebene;

c) Mikro- oder Interaktions- bzw. Individual-Ebene (Schriewer 1982, S. 217; zit. in Lauterbach 2003, S. 152).

In der vorliegenden Arbeit stellen die Berufsberatungs- und Berufsbildungssysteme beider Staaten entsprechend dieser Einteilung die Makro- oder Kontext-Ebene dar. Auf dieser Ebene sollen Besonderheiten sowohl des Berufsbildungs- als auch des Berufsberatungssystems der jeweiligen Staaten in deskriptiver Weise herausgestellt werden.

Auf der Mesoebene oder Medium- bzw. Organisationsebene werden die Strukturen der jeweiligen Arbeitsverwaltungen sowie Schul(verwaltungen) betrachtet und deren bildungspolitisch angeordneter Umsetzung von Rahmenbedingungen zur Berufsberatung und Berufsorientierung.

Beim Beleuchten der Mikro- oder Interaktionsebene werden die Prozessabläufe von Berufsberatung und Berufsorientierung in den Institutionen näher untersucht, wozu beispielsweise die Berufsberatungsprozesse in den Arbeitsverwaltungen analysiert werden oder auch Kooperationen zwischen den unterschiedlichen Einrichtungen. Wie aus der obigen Tabelle ersichtlich wird, sind die ausgewählten Vergleichsobjekte nicht nur mit Hilfe einer Beschreibung (Deskription) untersucht worden, die auf einer Datensammlung basiert, sondern auch mittels einer empirischen Untersuchung, die im Abschnitt 2.2 ausführlich dargelegt und begründet wird.

Mehr-Ebenen-Vergleiche zeichnen sich auch dadurch aus, dass der Untersuchungsgegenstand auf der Makro-, Meso- und Mikroebene (Schöfthaler 1981) des auf der Basis eines Theorieansatzes entwickelten vielschichtigen Erkenntnisinteresses besser bearbeitet werden kann. Das liegt daran, weil mehrere Funktionen des Vergleichs aufgenommen und dementsprechend mehrere methodische Konzepte (Methodenpluralismus) wie Deskription, Funktionsanalyse und Problemansatz zu einem Untersuchungsdesign verbunden werden können. Unterschiedliche, für das Erkenntnisinteresse und den Theorieansatz interessante Ebenen eines Bildungs- und Berufsbildungssystems wie Analyse des Gesamtsystems, Problemansatz von wichtig erscheinenden Fragestellungen und aussagekräftigen Funktionen, werden zum Mehr-Ebenen-Vergleich als Kombination von Analyseebenen und Methodologien integriert. Hierbei handelt es sich in der forschungspraktischen Durchführung um ein durchaus komplexes und arbeitsintensives Unterfangen (Lauterbach 2003, S. 153f.).

Methodische Schritte im Vergleichsprozess

Im Vergleichsprozess, der bereits in den eher deskriptiv ausgerichteten Kapiteln 3, 4 und 5 ansetzt und sich in den Kapiteln 6 und 7 in Ergänzung mit den erhobenen Interviewdaten fortsetzt und vertieft, orientiere ich mich an den methodischen Schritten im Vergleichsprozess, wie sie Lauterbach (2003, S. 183) in Anlehnung an Hilker (1962) dargelegt hat (vgl. oben Tabelle 1).

Dementsprechend werden in einem ersten Schritt wie bereits erwähnt die ausgewählten Vergleichsobjekte beschrieben – basierend auf einer Datensammlung und anderen Quellen wie z.B. internen Publikationen. Es handelt sich dabei um eine sorgfältige und umfangreiche Bestandsaufnahme, bei der die Berufsberatungssysteme wie auch die Besonderheiten des österreichischen Berufsbildungssystems anhand umfassender Literaturauswertungen analysiert wurden. Die Ergänzung durch die empirisch gewonnen Daten konnte die deskriptiv dargestellten Daten zum einen absichern und zum anderen neue Erkenntnisse aus der Praxis ermöglichen. Dieser erste Schritt der Deskription nach dem vierstufigen „klassischen“ Modell der Vergleichsmethodologie nach Lauterbach und Hilker (2003, S. 183ff.) erfolgt in den Kapiteln 3, 4 und 5.

In einem zweiten Schritt geht es um die Interpretation jedes Vergleichsobjektes im Rahmen von allgemein (arbeitsmarkt- und bildungs-)politischen, ökonomischen und kulturellen Bedingungen (individuumbezogene Perspektive).

Der dritte Schritt stellt die so genannte Juxtaposition dar, womit das Nebeneinanderstellen der Ergebnisse der vorausgehenden Untersuchungen zur Deskription (Schritt 1) und zur Interpretation (Schritt 2) der einbezogenen Vergleichsobjekte gemeint ist. Dies erfolgt zuerst durch Anwendung bestimmter Schemata in tabellarischer Form und darauf aufbauend durch eine qualitative Zusammenfassung (vgl. Kapitel 6 u. 7).

Der vierte Schritt des „Hilkerschen" Modells beinhaltet eine Komparation: die vergleichende Interpretation der gesamten Untersuchung.

Idiographische Vergleichsfunktion

Aufgrund der oben erneut dargelegten erkenntnisleitenden Fragestellung erscheint es forschungslogisch, der *idiographischen Funktion* des Vergleichens besondere Aufmerksamkeit zu widmen, also jeweils nach dem Besonderen zu suchen. Hierbei handelt es sich um ein klassisches hermeneutisches Verfahren zum Herausarbeiten von Unterschieden, von Einmaligem und Besonderem (Lauterbach 2003, S. 108). In der vorliegenden Arbeit besteht die Funktion des Vergleichs darin, in erster Linie die Interaktionen zwischen den Berufsberatungssystemen und Berufsbildungssystemen beider Staaten zu identifizieren – und hierbei insbesondere auf die jeweiligen Besonderheiten hinzuweisen – sowie darüber hinaus auch mögliche Beratungstrends festzustellen, die Auswirkungen auf die Ausbildungssysteme haben.

Explorative Studie

Die Untersuchung ist explorativ angelegt, womit gemeint ist, dass Informationen über die Untersuchungsgegenstände systematisch zum einen durch eine Literaturauswertung und zum anderen durch eine qualitative Befragungstechnik gesammelt worden sind. Vorbereitet werden soll damit die Hypothesenformulierung und letztendlich die Formulierung von Theorien (Bortz/Döring 2002, S. 358).

Hypothetisch-deduktives Paradigma

Gefolgt wird dabei dem hypothetisch-deduktivem Paradigma: den Ausgangspunkt der empirischen Untersuchung stellt demnach eine Hypothese dar. Bei einer Deduktion wird das Besondere aus dem Allgemeinen abgeleitet. Die empirische Untersuchung, die in der vorliegenden Arbeit durchgeführt wird, dient dazu, die aus

Theorien, Voruntersuchungen und persönlichen Überzeugungen abgeleiteten Hypothesen in der Realität zu überprüfen. In diesem Zusammenhang wird von der *hypothesenprüfenden oder deduktiven Funktion* empirischer Forschung gesprochen (Bortz/Döring 2002, S. 34f.).

Beim *hypothetisch-deduktiven Paradigma* wird das *tertium comparationis* zu Beginn – häufig als Ergebnis einer vorhergehenden vergleichenden Untersuchung – in Form eines kategorialen Systems definiert. Die logisch deduzierte Hypothese wird der Kritik durch ein experimentelles Verfahren aus Logik und empirischer Überprüfung unterzogen. Beobachtung und Erfahrung werden mit der anfänglichen Annahme verglichen. Es kommt zur Verifikation, Modifikation oder Falsifikation der Hypothesen (Lauterbach, 2003, S. 96). Der Vorteil dieses Ansatzes besteht darin, dass er stringente und logische Resultate zeitigt. Grenzen liegen in der Gefahr, dass die Basis der internen Plausibilität und Stimmigkeit der Analyse, die Vergleichsobjekte, nicht ausreichend examiniert sein könnten. Zudem könnten die Validität und Reliabilität[5] der Untersuchung durch einen statischen Umgang mit dem *tertium comparationis* sowie wegen der Vernachlässigung von Modifikationen, die sich während des Untersuchungsprozesses daraus ergeben (einer Folge des Paradoxes des vergleichenden Ansatzes) eingeschränkt sein. Entscheidungen bei vergleichenden Untersuchungen können nicht „wertfrei“ getroffen werden. Mit einer bestimmten methodischen Entscheidung ist eine Theorie verbunden, deren Paradigmen wiederum das erkenntnisleitende Interesse und das Design der vergleichenden Untersuchung bestimmen (ebd., S. 96f.). Die Abgrenzung und der Vergleich der Untersuchungsobjekte erfolgt durch exakt definierte Erkenntnisabsichten und daraus entwickelte Fragestellungen (vgl. Kapitel 1). Weiterführende Fragestellungen werden in den einzelnen Kapiteln aufgeworfen und bearbeitet, mit dem Ziel, die übergeordnete(n) erkenntnisleitende(n) Fragestellung(en) am Ende der Arbeit beantworten zu können.

So werden Fragen zu politischen und gesetzlichen Rahmenbedingungen betreffs der Berufsberatung als auch Berufsorientierung erörtert wie auch theoretische Grundlagen der Berufsberatung und Berufsorientierung. Ferner wird die Qualitätssicherung von Berufsberatung hinterfragt, aber auch die praktische Umsetzung von politischen Vorgaben zur Berufsberatung und -orientierung in den beiden staatlichen Institutionen.

[5] Wobei Bortz und Döring (2002, S. 326) kritisch darauf hinweisen, dass im Rahmen der qualitativen Forschung weniger die Rede von Objektivität und Reliabilität sei, sondern vielmehr von Validität.

2.2 Empirische Methode

2.2.1 Forschungsdesign

Im Rahmen der empirischen Untersuchung ging es im Besonderen darum, die Praxis der Berufsberatung als auch der schulischen Berufsorientierung in Österreich sowie in Deutschland aufzusuchen, um entsprechend des Zwei-Länder-Vergleichs mögliche *Gemeinsamkeiten, Ähnlichkeiten und Unterschiede* bezüglich der institutionell-strukturellen Bedingungen, aber auch der Besonderheiten in den Verfahrensweisen und Methoden zur Berufsberatung und Berufsorientierung in den jeweiligen Institutionen zu identifizieren. Hierzu wurden spezifische Fragestellungen und Annahmen aufgeworfen, die den Untersuchungsprozess unterstützen sollten, um einen Überblick über den IST-Zustand innerhalb der Beratungs- und Berufsorientierungspraktiken zu erhalten.

Dieser subjektive Eindruck von der Struktur der in die Beratungs- und Orientierungsprozesse involvierten Institutionen und den dort implementierten Ablaufprozessen (IST-Zustand) wurde durch Interviews mit Berufsberatern und deren Teamleitern, mit Hauptschullehrern sowie Vertretern der Schulbehörden gewonnen. Er dient dazu, den im Rahmen von Literaturauswertungen deskriptiv dargestellten SOLL-Zustand (vgl. Kapitel 4) dahingehend zu überprüfen, inwieweit Diskrepanzen zwischen den tatsächlich in der Praxis vorfindbaren Handlungsweisen und dem bildungspolitisch erwünschten Zustand aufzuspüren sind (vgl. hierzu Kapitel 5). Fokussiert wurden in der Untersuchung speziell Berufsberatungs- und Orientierungsangebote für Hauptschüler, wobei eine ausführliche Begründung für die ausgewählte Betrachtung dieser „Problemgruppe“ bereits in Kapitel 1erfolgte.

Explorative Untersuchung

Methodisch ergibt sich aus den Fragestellungen und vorformulierten Annahmen, die aus dem theoretischen Vorverständnis durch die vorherige Literaturanalyse (vgl. Kapitel 3, 4 u. 5) entwickelt wurden, eine empirische Untersuchung, die *explorativ* mit Hilfe leitfadengestützter Interviews angelegt ist. Da das theoretische Vorverständnis zunächst noch nicht elaboriert und fokussiert war, wurden im Rahmen der explorativen Untersuchung Hypothesen generiert (Bortz/Döring 2002, S. 360). Die auf der Basis von 22 transkribierten Interviews gewonnenen Ergebnisse sind im statistischen Sinn *nicht repräsentativ*. Zur Generalisierbarkeit von Interpretationen lässt sich in Anlehnung an Bortz und Döring festhalten, dass in der qualitativen Sozialforschung

auf das Konzept der „exemplarischen Verallgemeinerung“ zurückgegriffen wird. Ausgangspunkt sind detaillierte Einzelfallbeschreibungen, die „repräsentativ“ sind, wenn sie als typische Vertreter einer Klasse ähnlicher Fälle gelten können (Bortz/Döring 2002, S. 336f.).

Auch wenn die erhobenen Interviewdaten nicht generalisierbar sind, so ermöglichen sie jedoch einen wichtigen exemplarischen Einblick in typische strukturelle Funktionsweisen von institutionalisierter Beratung und Berufsorientierung aus Perspektive von befragten Teamleitern, Berufsberaten (im deutschen Kontext: Team U25) sowie Verantwortlichen im Bereich Schulentwicklung und Hauptschullehrern beider Staaten.

Hypothetisch-deduktives Paradigma

Wie bereits im Abschnitt 2.1 erläutert wurde, wird entsprechend der Orientierung des Zwei-Länder-Vergleichs am hypothetisch-deduktiven Paradigma auch im Rahmen der empirischen Untersuchung stringent diesem Paradigma gefolgt.

Methodenkombination (Triangulation)

Zur Generierung relevanter Daten wurden zwei wissenschaftliche Forschungsmethoden miteinander kombiniert. Zum einen diente eine vorherige Literaturanalyse zur Struktur der Berufsberatung in beiden Staaten als Datenbasis (vgl. Kapitel 4), an die sich zum anderen eine Interviewphase anschloss.

Perspektivenverschränkung

Fragen, die Aufschluss über den tatsächlichen Ablauf von Berufsberatungs- und Berufsorientierungsprozessen in den Arbeitsverwaltungen und von Berufsorientierungsprozessen in Hauptschulen in beiden Staaten geben sollen, lassen sich nur sehr begrenzt mit standardisierten Verfahren der Datenerhebung und -auswertung bearbeiten. Die Beantwortung dieser Fragen setzt Kenntnis von Deutungsmustern und Haltungen voraus, die dem Beratungsprozess zugrunde liegen und die den Befragten selbst nicht immer bewusst sind. Daher kamen als „ökonomischer Weg“ (Flick 2002, S. 145) Leitfadeninterviews für unterschiedliche Personengruppen *(Führungspersonen und Berufsberater der jeweiligen Arbeitsverwaltungen sowie Referatsleiter und Hauptschullehrer)* zur Anwendung, um aus möglichst vielfältigen Perspektiven Einblicke in die Funktionsweise der Untersuchungsobjekte Berufsberatung und Berufsorientierung erhalten zu können (Flick 2002, S. 308; Kühl/Strodtholz 2002, S. 33ff.; Flick 2002, S. 81).

Ziel dieser Kombination nicht nur verschiedener Methoden, sondern auch verschiedener Personengruppen, lokaler und zeitlicher Settings ist es, den Erkenntnisgewinn über den Untersuchungsgegenstand anzureichern und zu vervollständigen (Flick 2002, S. 331).

Zwei Funktionen eines Interviews

Mit der qualitativ orientierten Methodenwahl werden zwei Ziele verfolgt. Zum einen geht es mit Hilfe der Interviews und den daraus gewonnen Erkenntnissen darum, die dieser Arbeit zugrunde gelegten *Thesen zu fundieren*. Zum anderen sollen die erhobenen Daten *zusätzliche Informationen* über die ausgewählten Forschungsgegenstände bieten. Ermittelt werden subjektive Ansichten von Akteuren über Prozesse der Berufsberatung und Berufsorientierung. Vorteilhaft ist bei qualitativen Befragungstechniken, dass der relativ offen gestaltete Gesprächsverlauf weniger vom Interviewer, sondern mehr vom Interviewten gesteuert wird und dadurch die Perspektiven der befragten Subjekte besser zur Geltung kommen als in standardisierten Interviews oder Fragebögen (Bortz/Döring 2002, S. 308; Flick 2002, S. 117).

2.2.2 Fragestellungen und Vorannahmen im Forschungsprozess

Mit Hilfe der qualitativ ausgerichteten Untersuchungsmethode sollten verschiedene Fragestellungen, auch Unterfragestellungen, aufgeworfen und bearbeitet werden, die Aufschluss über die tatsächliche Praxis im Bereich der Berufsberatung als auch Berufsorientierung geben sollten. Sowohl die Daten aus den leitfadengestützten Interviews als auch die zuvor durchgeführte Analyse entsprechender Literatur sollen die folgenden Annahmen fundieren und damit den Erkenntnisgewinn vorantreiben. Diese Vorannahmen sind als vorläufige Versionen des Verständnisses und der Sichtweise auf den untersuchten Gegenstand relevant, die im Verlauf des Forschungsprozesses neu zu formulieren und weiter auszuformulieren sein werden (ebd., S. 74).

Bildungspolitische Bedeutung von Berufsorientierung und Berufsberatung

Es ist davon auszugehen, dass bildungspolitische Anordnungen zur Berufsorientierung seitens der schulischen Behörden ihre Wirksamkeit verfehlen, da sie zu wenig auf den jeweiligen Bedarf und die Bedürfnisse innerhalb der Schulpraxis eingehen und seitens der Schulbehörden schlecht kommuniziert werden.

Zudem ist davon auszugehen, dass bestehende bildungspolitische Rahmenbedingungen zur Berufsberatung und Berufsorientierung nicht verbindlich umgesetzt werden, wodurch notwendige Kooperationen zwischen öffentlichen Institutionen (Arbeitsverwaltung und Schulen) größtenteils unterbunden werden.

Berufsberatung und Verwaltungsstrukturen

Bei der Betrachtung der Arbeitsverwaltungen wird der Frage nachzugehen sein, inwiefern aktuelle, aber auch vergangene, arbeitsmarktpolitische Veränderungen und auch interne strukturelle Veränderungen innerhalb der Arbeitsverwaltung selbst zu einem zunehmenden Bedeutungsverlust der Berufsberatung führen (vgl. Kapitel 4 u. 6). Hier schließt sich die Frage nach den Auswirkungen solcher internen Veränderungsprozesse an. So ist zu vermuten, und diesem Verdachtsmoment gilt es im weiteren Verlauf der Arbeit zu folgen, dass die vorrangige Ausbildungsvermittlung, wie sie derzeit in deutschen Agenturen für Arbeit betrieben wird, durchaus Einfluss auf den Stellenwert der Berufsberatung hat und einerseits konfligierend auf die Beratungsethik ihrer Mitarbeiter wirkt. Andererseits ist zu befürchten, dass die Qualität von Beratungsprozessen durch die interne Steuerungspolitik der vorrangigen Ausbildungsvermittlung geschmälert wird.

Qualitätssicherung von Berufsberatung und Berufsorientierung

Entsprechend der neuen Managementinstrumente (standardisierte Handlungsprogramme, Bieber et al. 2005, S. 150), die klare Ablaufstrukturen in der deutschen Bundesagentur für Arbeit vorsehen und auf Effizienz ausgerichtet sind, gerät die Berufsberatungsabteilung zunehmend in Bedrängnis. Schließlich fällt es bei individuellen Beratungseinheiten schwer, die Ergebnisse und vor allem den Prozess als solchen quantitativ auszuweisen. Insofern stellt sich die Frage, welche Qualitätssicherungsmaßnahmen im Bereich der Berufsberatung eingesetzt werden, die das Beratungsverständnis und die „beraterische Tradition“ (Bieber et al. 2006, S. 169) der alten Berufsberatung berücksichtigen (vgl. Kapitel 6.2.3). Welche Qualitätssicherungsmaßnahmen lassen sich außerdem für das österreichische AMS aufspüren?

Ein weiterer wichtiger Aspekt bezogen auf die Qualitätssicherung von Berufsberatung betrifft die Aus-, Fort- und Weiterbildung von Berufsberatern und Berufsorientierungslehrern. Es besteht der Verdacht, dass adäquate Angebote fehlen. Zu durchleuchten ist die Frage, inwiefern das Angebot an Fort- und Weiterbildungen für

Berufsberater erweitert werden und gegebenenfalls sogar verpflichtenden Charakter annehmen sollte (vgl. Kapitel 6.2.2).

Berufsberatung und Berufswahltheorien

Die in der berufswahltheoretischen Literatur vorfindbaren *theoretischen Ansätze zur Erklärung des Berufswahlverhaltens* von Personen mögen ihre Relevanz für den Beratungsalltag von Mitarbeitern in den jeweiligen Geschäftsstellen der Arbeitsverwaltungen sowohl in Deutschland als auch in Österreich haben. Inwiefern ein *Transfer berufswahltheoretischer Erkenntnisse in die Berufsberatungspraxis* stattfindet, und welche Bedeutung dieser mögliche Transfer für die Entwicklung der Berufswahltheorien und für die Berufsberatungspraxis hat, soll daher ebenfalls hinterfragt werden (vgl. Kapitel 5 u. 6).

Berufsberatungs- und -orientierungsprozesse in Hauptschulen

Nach welchen Methoden verlaufen Berufsberatungsprozesse wie auch Berufsorientierungsprozesse in der Beratung und den Schulen? Es ist davon auszugehen, dass Beratung und Berufsorientierung die immer komplexer werdenden Übergangsprozesse von Hauptschülern in eine berufliche Ausbildung maßgeblich mitbestimmen. Entsprechende Maßnahmen sind durch alle beteiligten Akteure bundesweit auszubauen, um eine Flächendeckung zu erreichen, durch die sich die Chancen bildungsbenachteiligter Bewerber auf einen Ausbildungsplatz erhöhen können.

Zur Überprüfung dieser Vorannahme sollen die spezifischen Beratungsstrukturen bzw. Beratungsmethoden und -abläufe in den zu untersuchenden Staaten näher betrachtet und in vergleichender Weise analysiert werden, mit dem Ziel, Unterschiede, Gemeinsamkeiten sowie Ähnlichkeiten herauszustellen (vgl. Kapitel 6.2.4).

2.2.3 Beschreibung der Erhebungsgeschichte

Auswahl der Bundesländer und Städte in Deutschland

In Deutschland wurden die beiden Bundesländer Bremen und Baden-Württemberg aufgrund der anzunehmenden Unterschiede in den bildungspolitischen Vorgaben zur Umsetzung berufsorientierender Maßnahmen in den differenziert organisierten Hauptschultypen – die im föderalistisch strukturierten Bildungssystem begründet liegen – für die Untersuchung ausgewählt. Hier sind unterschiedliche Umsetzungsmodi im Bereich des Berufsorientierungsunterrichts zu erwarten, wodurch eine Betrachtung beider Staaten für die angelegte Komparationsstudie sinnvoll hinsichtlich

zu identifizierender Diskrepanzen, aber auch Ähnlichkeiten erscheint. Interviews mit den oben genannten Personengruppen wurden in Bremen, Konstanz und Filderstadt bei Stuttgart geführt.

Auswahl der Bundesländer und Städte in Österreich

In Österreich wurden die Bundesländer Vorarlberg, Wien und zusätzlich Oberösterreich gewählt. Das Interview mit dem Leiter der Aus- und Weiterbildung in Linz, der oberösterreichischen Landeshauptstadt, diente zur Sondierung der spezifischen Ausbildung von Mitarbeitern des österreichischen Arbeitsmarktservice.

Aufgrund der Nähe zum damaligen Arbeitsort der Autorin, Konstanz, wurden zunächst Kontakte zu entsprechenden Institutionen in Bregenz, der Landeshauptstadt Vorarlbergs, aufgebaut, und zwar zum AMS Bregenz, zur Sport-Hauptschule Vorkloster sowie zum Landesschulratsamt respektive Bezirksschulinspektor in Vertretung des Landesschulrats.

In Wien wurden Lehrerinnen von Hauptschulen bzw. Fachmittelschulen (FMS) sowie einer Polytechnischen Schule interviewt. Zudem wurde in Vertretung des Stadtschulrates Wien eine Lehrerin, die an einer Fachmittelschule unterrichtet, in der Funktion als Expertin im Bereich der Schulentwicklung und für den Bereich der Lehrerfort- und -ausbildung befragt.

Neben der schulischen Perspektive wurden weitere Interviews mit einer Mitarbeiterin einer AMS-Geschäftsstelle geführt sowie ein Interview mit dem Leiter der Abteilung Arbeitsmarktforschung und Berufsinformation an der Bundesgeschäftsstelle des AMS in Wien. Unten listet Tabelle 2 ausführliche Informationen zu allen Interviewpartnern und ihren Institutionen.

Begründung der Auswahl

Die Auswahl beider Staaten liegt zum einen darin begründet, dass sich die Bildungs- und Berufsbildungssysteme hinsichtlich ihrer Struktur ähneln, was die Vergleichbarkeit bildungspolitischer Vorgaben zur Berufsberatung und Berufsorientierung sowie institutioneller Strukturen ermöglicht.

Zum anderen bot das OECD-Gutachten für Österreich eine gute Ausgangssituation, die Prozesse der Beratung und Orientierung in beiden Staaten vergleichend dahingehend zu untersuchen, ob die im OECD-Gutachten relativ positiv bewertete öster-

reichische Bildungs- und Berufsberatung für das deutsche Berufsberatungssystem möglicherweise eine Vorbildfunktion einnimmt.

Bei der Auswahl der untersuchten Schulen und Schulbehörden sowie der Staatenspezifischen Arbeitsverwaltungen und deren jeweiligen Geschäftsstellen war einerseits der Aspekt der Freiwilligkeit und das Interesse an der Thematik der Interviewten von Bedeutung und andererseits, dass sich die Schulen, Behörden und Arbeitsverwaltungen der beiden Staaten in einigen Aspekten voneinander unterschieden – was den Staatenvergleich wiederum interessant macht.

2.2.4 Formale Charakteristika der Interviewdurchführung

Der Zeitraum für die Erhebung der Interviewdaten erstreckte sich von März bis Oktober 2006. Ein letztes Interview wurde im Juni 2007 mit einer U25-Teamleiterin (vgl. Transkript 20, Frau Z) aus der BA-Zentrale in Nürnberg durchgeführt. Zum Zeitpunkt dieses letzten Interviews betrafen die fortgeschrittenen Reformprozesse der BA auch stärker die Abteilung Berufsberatung, wodurch sich viele ergänzende und neue Aspekte für die Bearbeitung des theoretischen Teils ergaben, der sich mit der Struktur von Berufsberatung beschäftigte (vgl. Kapitel 4).

Die Interviews fanden alle vor Ort in den jeweiligen Institutionen statt, mit Ausnahme der Lehrer in Wien, die zentral im Stadtschulrat interviewt wurden, und des Landesschulrats in Bregenz, der in der Bregenzer Hauptschule befragt wurde.

Alle interviewten deutschen und österreichischen Lehrer hatten während der Gespräche keinen Unterrichtsverpflichtungen nachzukommen, wohl aber in den meisten Fällen vor dem oder direkt im Anschluss an das Interview. Die befragten Teamleiter und Berufsberater waren für die Dauer des Interviews jeweils von ihrer Arbeit freigestellt.

Festlegung der Interviewpartner

Um die für die Ausgestaltung von Berufsorientierungsprozessen an Hauptschulen intendierten bildungspolitischen Rahmenbedingungen zu verstehen, wurden zusätzlich zur Literaturanalyse Interviews mit Verantwortlichen an den jeweiligen Landesinstituten für Schule respektive Landesschulratsämtern durchgeführt. Ausgehend von diesen Erkenntnissen, die die bildungspolitischen Ziele skizzieren, wurde zudem die Schulpraxis aufgesucht, um mit Hilfe von Lehrerinterviews zu überprüfen, inwieweit sich diese Rahmenbedingungen mit den realistischen Voraussetzungen an Haupt-

schulen vereinbaren lassen. Diese Vorgehensweise beabsichtigt, anhand verschiedener Perspektiven einen möglichst umfassenden verschränkenden? Einblick in die schulischen Abläufe und Umsetzungsbestrebungen von Berufsorientierung zu erhalten. Für diese Komparationsstudie wurden in Österreich und Deutschland jeweils zwei Bundesländer ausgewählt und zehn Interviews zur exemplarischen Darstellung der Funktions- und Wirkungsweise von Berufsberatungsangeboten inklusive begleitender schulischer Berufsorientierungsmaßnahmen geführt.

Zur Beleuchtung der Berufsberatungs- und Berufsorientierungsangebote von Hauptschülern wurden einerseits Berufsberater und deren Teamleiter aus den jeweiligen Arbeitsmarktverwaltungen der beiden zu untersuchenden Staaten zu spezifischen Themen interviewt. Außerdem wurden Hauptschullehrer, möglichst mit dem Schwerpunkt Wirtschaft-Arbeit-Technik (WAT) bzw. Wirtschaft-Arbeit-Gesundheit (WAG), im deutschen Hauptschulkontext befragt, aber auch österreichische Lehrer mit dem Unterrichtsschwerpunkt Berufsorientierung. Darüber hinaus wurden Verantwortliche aus den jeweiligen Landesinstituten für Schule bzw. den Landesschulratsämtern zu bildungspolitischen Rahmenbedingungen zur Berufsorientierung interviewt.

Die nachfolgende Tabelle gibt einen Überblick über die Gesprächspartner sowie deren Institutionen in Österreich und Deutschland.

Tabelle 3: Übersicht über Interviewpartner und Institutionen in Deutschland und Österreich (GI: Gruppeninterview)

Interviewpartner/ Institutionen	Interviews in Deutschland (Bremen/Baden-Württemberg)	Anzahl Inter-views	Interviews in Österreich (Vorarlberg/Wien/ Oberösterreich)	Anzahl Inter-views
Verantwortliche für Schulentwick-lung in Schul-ämtern	**1 Verantwortliche für Schulent-wicklung am Landesinstitut für Schule in Bremen** **1 Verantwortlicher für Schulent-wicklung am** Landesinstitut für Schulentwicklung in Stuttgart (Schulzentrum Filderstadt)	**2**	**1 Landesschulrat Bregenz** **1 Vertreterin des Landes-schulratsamts Wien** (Schulentwicklung/Polytech-nische Schule)	**2**
Hauptschullehrer	**1 Hauptschullehrer eines Schul-zentrums in Bremen** **2 Hauptschullehrer an einem** Schulzentrum in Filderstadt (GI) **1 Lehrerin (Schulleiterin) und 1 Sozialarbeiterin einer Hauptschule in** Konstanz (GI)	**5**	**1 Hauptschullehrer in Bregenz** (**Hauptschule** Vorkloster) **2 Hauptschullehrerinnen in Wien**	**3**
Teamleiter Agen-tur für Arbeit bzw. AMS	**1 Teamleiter der Agentur für Arbeit Bremen** **1 Teamleiter der Agentur für Arbeit Konstanz** **1 Teamleiterin BA Nürnberg**	**3**	**1 Teamleiterin (Berufsberaterin) AMS Bregenz (BIZ)**	**1**
Berufsberater	**1 Berufsberater in Bremen** **2 Berufsberater in Konstanz**	**3**	**1 Berufsberaterin AMS Wien**	**1**
Andere	**Expertengespräch mit Prof. Ertelt & Prof. Wengert** (FH des Bundes Mannheim)	**(2)**	**Bundesgeschäftsstelle AMS Wien:** Projektleiter Arbeitsmarktforschung und Berufsinformation **AMS Linz:** Leiter der Aus- und Fortbildung	**2**
Interviews pro Land:		**13 (15)**		**9**
Interviews insgesamt:				**22 (24)**

Konzeption und Einsatz der Leitfadeninterviews

Der Vorteil des konsequenten Einsatzes eines Leitfadens im Rahmen der durchgeführten Untersuchung ist darin zu sehen, dass damit die Vergleichbarkeit der Ergebnisse aus unterschiedlichen Interviews erhöht wird und letztere durch die Fragen an Struktur gewinnen. Es bleibt darüber hinaus genügend Spielraum, um spontan neue Fragen und Themen mit in die Interviewsituation einzubeziehen oder bei der Auswertung auch Themen zugänglich zu machen, die bei der Konzeption des Leitfadens nicht antizipiert wurden (Flick 2002, S. 144; Bortz/Döring 2002, S. 315).

Im Rahmen der Interviewdurchführung wurden eigentlich nur zwei verschiedene Institutionen berücksichtigt, nämlich die Arbeitsverwaltungen Österreichs und

Deutschlands sowie Hauptschulen beider Staaten. Da jedoch innerhalb der beiden Institutionen verschiedene Interviewpartner ausgewählt wurden, erforderte dieser Umstand vier eigenständige Interviewleitfäden, die bezogen auf ihre Themenbereiche durchaus ähnlich aufgebaut waren, jedoch hinsichtlich des Interviewpartners und des erwarteten Erkenntnisgewinns variiert haben.

Im Folgenden wird ein kurzer Überblick über die in den vier Leitfäden abgefragten Themenbereiche erfolgen. Ein vorbereiteter Fragenkatalog dient als Gerüst für die geführten Interviews, wodurch sich ein „roter Faden" für die Interviews ergibt. Somit weisen die Ergebnisse der verschiedenen Interviews eine ähnliche thematische Struktur auf, damit Vergleichbarkeit der Daten gegeben ist (Flick 2002, S. 144f.). Auch wenn der Leitfaden bzw. die vier verschiedenen konzipierten Leitfäden vordefinierte Themenbereiche beinhalteten, so bestanden während der Interviews individuelle Gestaltungsspielräume.

Leitfaden Führungspersonen (AMS/AA)

Der *Leitfaden für die Interviews mit Führungspersonen* in den Agenturen für Arbeit (AA) respektive in den Arbeitsmarktservicestellen (AMS) enthält strukturierte Fragen zu den vier Themenbereichen politische und gesetzliche Rahmenbedingungen von Berufsberatung und Berufsorientierung; Aus-, Fort- und Weiterbildung von Berufsberatern; Fragen zum Transfer berufswahltheoretischer Erkenntnisse in die Berufsberatung sowie Fragen zur Qualitätssicherung von Berufsberatung.

Leitfaden Berufsberater (AMS/AA)

Parallel dazu wird im *Leitfaden für Interviews mit Berufsberatern* auf die sechs folgenden Inhaltsschwerpunkte eingegangen: Aus-, Fort- und Weiterbildung (1); Struktur des Beratungsprozesses (2); Berücksichtigung von Berufswahltheorien im Beratungsprozess (3); Qualitätssicherung (4); Kooperationen (5) und Berufsorientierungsprozesse innerhalb des Berufsberatungs- und Berufsbildungssystems (6).

Der Grund für die zusätzliche Abfrage der Teamleiter neben den Interviews mit Berufsberatern besteht darin, dass die selbstverständlich subjektiven Aussagen der Berufsberater mit denen ihrer Vorgesetzten abgeglichen werden sollen, um ein möglichst vollständiges Bild vom Gegenstandsbereich der Berufsberatung erhalten zu können. Darüber hinaus werden die Aussagen anhand adäquater Literaturauswertungen hinsichtlich Berufsberatungstheorien und -methoden überprüft.

Leitfaden Referatsleiter (Landesschulratsämter/Landesinstitute für Schule)

Im Leitfaden für Interviews mit Referatsleitern zur Schulentwicklung am deutschen Landesinstitut für Schule bzw. am österreichischen Landes- bzw. Stadtschulratsamt treten in Anlehnung an den Leitfaden für Teamleiter in den Arbeitsmarktverwaltungen folgende drei Themenaspekte in den Vordergrund: Bildungspolitische Rahmenbedingungen und Umsetzung der Vorgaben zur Berufsorientierung in deutschen und österreichischen Hauptschulen, Aus-, Fort- und Weiterbildung von Hauptschullehrern sowie die Kooperation bei der Berufsberatung und zu weiteren Akteuren.

Leitfaden Hauptschullehrer

Für Interviews mit Hauptschullehrern sind ebenfalls drei Aspekte im Leitfaden vorgesehen: die Aus-, Fort- und Weiterbildung, Maßnahmen zur Berufsorientierung im Hauptschul-Unterricht sowie die Kooperation bei der Berufsberatung und zu weiteren Akteuren.

Eine Modifizierung der Leitfäden innerhalb Deutschlands und Österreichs erfolgte aufgrund der föderalistisch bedingten Unterschiede hinsichtlich bildungspolitischer Vorgaben im Bereich Berufsorientierung.

Datendokumentation

Die Dokumentation der Interviews, die mit einem externen Mikrophon und einer entsprechenden Software (No. 23 Recorder 2.1) direkt auf die Festplatte eines Notebooks aufgenommen und im MP3-Format abgespeichert wurden, erfolgte im Anschluss an die elektronische Archivierung mit Hilfe von Transkriptionen. Die elektronisch gewonnenen Daten wurden also verschriftlicht, ein wichtiger Zwischenschritt vor der Dateninterpretation (Flick 2002, S. 252).

Die verschiedenen Transkriptionssysteme sind recht uneinheitlich, also auch die verschiedenen Transkriptionsregeln in der einschlägigen Literatur – Flick konstatiert, dass sich bislang noch kein Standard durchgesetzt habe (Flick 2002, S. 252). Dabei sind die unterschiedlichen Regeln aus Perspektive der Sozialwissenschaft durchaus nicht negativ, sondern eher positiv zu bewerten. Denn laut Flick

> „[…] verleitet die Formulierung von Transkriptionsregeln häufig zu einem Fetischismus, der in keinem begründbaren Verhältnis mehr zu Fragestellung und Ertrag der Forschung steht“ (ebd., S. 253).

Diese Feststellung zugrunde gelegt folgt die Transkription der Interviews durchaus bestimmten Regeln, jedoch nur in dem Maße, das für die Fragestellungen von Be-

deutung ist. Die Regeln, die Flick (ebd., S. 254) in Anlehnung an Drew (1995, S. 78) adaptiert hat, sind in der folgenden Abbildung dargestellt.

Abbildung 2: Ausschnitt aus Transkriptionsregeln

[	*Überlappende Sprache:* Der exakte Punkt, an dem der eine zu sprechen beginnt, während der andere noch redet oder an dem beide gleichzeitig zu sprechen beginnen, was zu überlappender Sprache führt.
(0.2)	*Pausen:* beim Sprechen und bei Sprecherwechseln, in Sekunden angegeben.
<Aw:::>:	*Gedehnte Töne*: Lautdehnungen durch Doppelpunkte im Verhältnis zur Länge der Dehnung.
Wort:	Unterstreichung markiert *Betonungen* oder *Hervorhebungen*.
<Fische->:	Ein Bindestrich zeigt an, dass ein *Wort oder Laut abgebrochen* wird.
<.hhhh>:	*Hörbares Einatmen* wird als <.hhhh> transkribiert (die Zahl der <h>s ist proportional zur Länge des Einatmens).
WORT:	*Erhöhung der Lautstärke* wird durch Großbuchstaben angezeigt.
(Worte…):	Klammern grenzen *unsichere Transkriptionen* einschließlich des <<besten Tipps>> des Transkribenden ab.

Quelle: in Anlehnung an Drew (1995, S. 78; zit. in Flick 2002, S. 254)

Kritische Reflexion der Datenerhebung

Der Einsatz der Interviewleitfäden gestaltete sich in jenem Moment etwas schwierig, als beispielsweise die Interviewpartnerin im Bregenzer AMS unerwarteterweise zwei Rollen zugleich übernahm. Eigentlich sollte sie als Berufsberaterin Auskunft geben. Sie entpuppte sich jedoch trotz vorheriger organisatorischer Klärung sowohl als Teamleiterin als auch als „Beraterin“ für das im AMS integrierte BIZ. In diesem Falle wurden kurzerhand beide Interviewleitfäden eingesetzt (Transkript 11, Frau N).

Auch bei den Lehrerinterviews gab es Sondersituationen. In einer Konstanzer Hauptschule fand das Interview in Form eines Gruppeninterviews mit der Schulleiterin und der dortigen Sozialarbeiterin statt, die die Aktivitäten zur Berufsorientierung betreut (vgl. Transkript 8, Frau H und Frau I).

Ein weiteres Gruppeninterview fand ebenfalls in Baden-Württemberg statt. Dies betrifft das zweite Lehrerinterview (vgl. Transkript 10, Frau L und Herr M). In Bremen konnte leider kein zweites Lehrerinterview stattfinden, da der von der Referatsleiterin des LIS vorgesehene Lehrer leider erkrankt war.

In Wien konnten erfreulicherweise beide Lehrerinterviews (vgl. Transkript 16, Frau T und Transkript 17, Frau W), in Bregenz dagegen nur ein Interview durchgeführt werden (vgl. Transkript 13, Herr P).

Wie geplant verliefen die Einzelinterviews mit den Verantwortlichen für Schulentwicklung in beiden Staaten wie auch die Interviews mit den Teamleitern und Berufsberatern in den Arbeitsverwaltungen Österreichs und Deutschlands.

In Anlehnung an Flick sind an dieser Stelle auch die Vermittlungsprobleme, die sich zwischen den Vorgaben des Leitfadens und den Zielsetzungen der Fragestellung einerseits und andererseits aus den Darstellungsweisen des Interviewpartners ergeben. Allerdings gelang es bei den meisten Interviews, zu entscheiden, in welcher Reihenfolge welche Frage zu stellen ist und auch, ob Fragen weggelassen werden können, da sie bereits vom Interviewpartner beantwortet wurden. Im Laufe der Interviewdurchführungen konnten entsprechende Erfahrungen im Umgang mit dem Leitfaden gesammelt werden, die es erleichterten, die Spielräume bei der konkreten Gestaltung des Interviews zu nutzen (Flick 2002, S. 143).

2.2.5 Datenauswertung: Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring

Die Auswertung der Interviews beruht auf der qualitativen Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring. Hierbei handelt es sich um eine klassische Vorgehensweise, mit der unabhängig von der Erhebungsmethode umfangreiches Textmaterial analysiert wird,. Kennzeichnend an dieser Methode ist die Verwendung von Kategorien, die an das Datenmaterial herangetragen werden, anstatt sie daraus zu entwickeln. Ziel der Methode ist es, das erhobene Material zu reduzieren (ebd., S. 279). Das Auswertungskonzept von Mayring umfasst drei Schritte, die nachfolgend kurz erläutert werden.

Zusammenfassende Inhaltsanalyse

Zur ersten Reduktion des Textmaterials wurden relevante und bedeutungsgleiche Passagen gestrichen. Bei einer zweiten Reduktion wurden ähnliche Paraphrasen gebündelt und zusammengefasst, womit zwei Dinge erreicht werden: die Reduktion des Materials durch Streichungen und die Generalisierung im Sinne einer Zusammenfassung auf einem höheren Abstraktionsniveau (Flick 2002, S. 280; Bortz/Döring 2002, S. 332).

Explizierende Inhaltsanalyse

Unklare Textbestandteile wie Begriffe oder Sätze wurden durch zusätzlich herangezogene Materialien (z. B. andere Interviewpassagen, BA-/AMS-interne Informationsmaterialien) verständlich gemacht (Bortz/Döring 2002, S. 332).

Strukturierende Inhaltsanalyse

Die zusammenfassende und explizierte Kurzversion wurde unter theoretischen Fragestellungen geordnet und gegliedert. Dazu wurde ein Kategorienschema (vgl. Kapitel 6) erstellt, das nach einem Probedurchlauf verfeinert wurde, bevor die Endauswertung erfolgte (ebd., S. 332).

Grenzen der Methode

Wie Flick (2002, S. 283) verdeutlicht, ist der Ansatz durch die Schematisierung und Art der Ausformulierung einzelner Schritte stark vom Ideal standardisierter Methodik geprägt. Die theoretisch begründeten Kategorien lenken den Blick primär auf den Inhalt und weniger auf mögliche (Un-)Tiefen des Textes.

Die verwendeten Paraphrasen dienen der Zusammenfassung, weniger der Erklärung des Ursprungstexts (ebd., S. 283).

Mayring sieht Einschränkungen bei offeneren, eher explorativen, variableren Fragestellungen, bei denen der Bezug zu festen Kategorien als Beschränkung erschiene oder bei Fragestellungen, bei denen ein ganzheitlicher, nicht zergliedernd-schrittweiser Analyseablauf angestrebt wird (Mayring 2000, Absatz 27).

Klärung von Fragen der Geltungsbegründung

Die zentralen Gütekriterien quantitativer Erhebungen sind Objektivität, Reliabilität und Validität. Im Rahmen der qualitativen Forschung jedoch sind die Begriffe Objektivität und Reliabilität eher ungebräuchlich. Stattdessen ist vielmehr die Rede von unterschiedlichen Kriterien der Validität. Diese sollen sicherstellen, dass die verbalen Daten tatsächlich das zum Ausdruck bringen, was man erfassen wollte (Bortz/Döring 2002, S. 326).

Validität gilt demnach auch im qualitativen Ansatz als wichtigstes Gütekriterium einer Datenerhebung. Validitätsfragen stellen sich bei qualitativ erhobenem Material beispielsweise in folgender Weise: Sind Interviewäußerungen authentisch und ehrlich, oder hat die Befragungsperson ihrer Äußerungen verändert und verfälscht bzw. war der Interviewer nicht in der Lage, relevante Äußerungen zu erarbeiten? Wie Bortz und Döring herausstellen, kann eine gründliche Analyse des Interaktionsverlaufes anhand der Interviewaufzeichnungen Hinweise darauf geben.

Bei der Validierung qualitativer Daten ist es notwendig, unterschiedliche Teile desselben Materials (widersprüchliche Äußerungen im Rahmen eines Interviews) zu ver-

gleichen, Hintergrundinformationen aus der Literatur oder von Experten hinzuzuziehen. Das wohl bedeutendste Kriterium ist die interpersonale Konsensbildung (konsensuelle Validierung). Die Konsensbildung zwischen mehreren Personen kann unterschiedlich ausfallen. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wurde ein Konsens zwischen Forscher und Beforschtem (kommunikative Validierung, dialogische Validierung) gefunden, indem in entsprechenden Fällen im Anschluss an das Interview unklar gebliebene Aspekte besprochen wurden und in allen Fällen die Transkripte an die jeweiligen Interviewpartner geschickt wurden, mit der Bitte, diese auf mögliche Fehler kritisch gegenzulesen und diese rückzumelden (Bortz/Döring 2002, S. 327f.).

Gültigkeit von Interpretationen

Genau wie bei der oben erläuterten Validierung von Daten wird auch bei der Validierung von Interpretationen ein interpersonaler Konsens als Gütekriterium herangezogen (ebd., S. 335).

Richtung der Analyse

Diese Arbeit folgt einem erkenntnistheoretischen Interesse. Mit Hilfe der Interviews sollten die Interviewpartner in erster Linie einen Einblick in die tatsächlichen Prozessabläufe von Berufsberatung und Berufsorientierung geben.

Theoriegeleitete Differenzierung der Fragestellung

In Kapitel 4 wird der bildungspolitische Bezugsrahmen von Berufsberatung und Berufsorientierung dargestellt, während in Kapitel 5 zusätzlich der beratungstheoretische Rahmen erörtert wird. Anhand der Interviews soll herausgefunden werden, wie Prozesse der Berufsberatung und Berufsorientierung in der Praxis strukturiert sind und funktionieren, und inwiefern diese Prozesse der untersuchten Berufsberatungssysteme in Interaktion mit den jeweiligen Berufsbildungssystemen stehen. In diesem Kontext gilt es herauszufinden, ob Beratungstrends nachzuweisen sind, die in der Lage sind, die Berufswahl innerhalb der Ausbildungssysteme zu steuern (vgl. Kap. 1).

3. Besonderheiten des österreichischen Bildungs- und Berufsbildungssystems sowie Novellierungen des deutschen Berufsbildungssystems

Bevor das österreichische Berufsbildungssystem[6] mit seinen Besonderheiten vorgestellt wird, soll der Blick zunächst auf die verzweigten Strukturen des recht heterogen angelegten allgemeinen Bildungssystems gerichtet werden – als Voraussetzung für die Auseinandersetzung mit der österreichischen Bildungs- und Berufsberatung. Vor der Darstellung der dortigen Bildungswege soll der administrative und rechtliche Rahmen betrachtet werden, wofür ein Blick auf gesetzliche Regelungen zur Berufsbildung in Österreich notwendig ist.

In Abgrenzung zur österreichischen Berufsbildung, in der zwei Säulen gleichwertig nebeneinander existieren, soll unter besonderer Berücksichtigung des novellierten Berufsbildungsgesetzes (BBiG) die berufliche Bildung und damit das Verhältnis zwischen dualem System und vollzeitschulischer Berufsbildung in Deutschland betrachtet werden. Welche Gemeinsamkeiten, aber auch Unterschiede lassen sich beim Vergleich des deutschen Berufsbildungssystems mit dem österreichischen aufdecken? Inwiefern werden die durch das novellierte BBiG ermöglichten Anrechnungsregelungen von Zeiten schulischer beruflicher Ausbildung auf eine duale Berufsausbildung von den deutschen Bundesländern durch zu erlassende Rechtsverordnungen genutzt? Bieten diese Neuregelungen Chancen zur Verbesserung der Rahmenbedingungen der beruflichen Ausbildung in Deutschland, so dass die beruflichen Schulen an Bedeutung gewinnen und gleichwertig neben dem dualen System bestehen können?

Das gesamte Bildungs- und Berufsbildungssystem Deutschlands wird nicht in diesem Kapitel behandelt, da es als bekannt vorausgesetzt wird[7]. Es werden jedoch einige im Kontext der Arbeit wichtig erscheinende Neuregelungen sowie deren Umsetzun-

[6] Um einen Eindruck von der Entstehung des österreichischen Berufsbildungssystems zu erhalten, bietet sich z. B. ein Artikel von Elke Gruber (2001) an: „Entwicklungen der Berufsbildung in Österreich“, in: Deißinger, Th. (Hrsg.), Berufliche Bildung zwischen nationaler Tradition und globaler Entwicklung, (Bildung und Arbeitswelt, Bd. 5), Baden-Baden, S. 79-101. Vgl. auch Engelbrecht, H. (1986). Geschichte des österreichischen Bildungswesens, Bd. 4: Von 1848 bis zum Ende der Monarchie, Wien. Vgl. auch Engelbrecht, H. (1988). Geschichte des österreichischen Bildungswesens, Bd. 5: Von 1918 bis zur Gegenwart, Wien.

[7] Für einen guten Überblick über das deutsche Bildungs- und Berufsbildungssystem vgl. Hippach-Schneider/Krause/Woll (2007). Berufsbildung in Deutschland. Kurzbeschreibung, Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften. CEDEFOP Panorama series 136; KMK (2006). Grundstruktur des Bildungswesens in der Bundesrepublik Deutschland (Diagramm), Bonn.

gen herausgegriffen, um deren Bedeutung angesichts der angespannten Ausbildungsplatzsituation – speziell für die in dieser Arbeit fokussierte Gruppe der Hauptschüler – zu reflektieren.

3.1 Administrativer und rechtlicher Rahmen des österreichischen Bildungssystems

Das österreichische Schulwesen wird über das Schulorganisationsgesetz (SchOG): BGBI. Nr. 242/1962 idgF geregelt. Es lag bis zum Regierungswechsel im Januar 2007 im Zuständigkeitsbereich des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur (BMBWK). Aufgrund der neu eingesetzten Bundesregierung kam es allerdings zur Auflösung des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur. Dessen Agenden werden in der neuen Bundesregierung einerseits auf das Ministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) und andererseits auf das Ministerium für Wissenschaft und Forschung (BMWF) aufgeteilt (BMUKK 2007a).

Kurz hingewiesen sei an dieser Stelle auf einen markanten Unterschied zwischen dem deutschen und österreichischen Bildungswesen: Das österreichische ist im Wesentlichen bundeseinheitlich geregelt, während das deutsche aufgrund der Bildungshoheit der Länder in der Verantwortung der sechzehn Bundesländer liegt. Betreffs der äußeren Organisation wie beispielsweise Errichtung und Unterhalt von Gebäuden, Schulzeit, Anzahl der Schüler pro Klasse etc. der öffentlichen Pflichtschulen, zu denen die zu betrachtenden Hauptschulen zählen, ist die Gesetzgebung über die Grundsätze in Österreich Bundessache. Das Erlassen von Ausführungsgesetzen sowie deren Vollziehung ist jedoch Aufgabe der neun Bundesländer, also ähnlich dem deutschen föderalistischen Bildungswesen. Im Schulorganisationsgesetz (SchOG) sind Aufgaben und Gliederung der österreichischen Schule wie beispielsweise der Bildungsinhalt und die Bildungshöhe definiert (Archan/Mayr 2006, S. 76).

Nachfolgend wird primär auf die Hauptschule und nur am Rande auf die allgemein bildenden höheren Schulen (AHS) eingegangen, da die Gruppe der Hauptschüler von übergeordnetem Interesse für die vorliegende Arbeit ist. Zudem ist zu beachten, dass aufgrund der Fülle der Übergangsmöglichkeiten zwischen den Schulformen nicht auf alle Details und auch nicht auf Zusatzprüfungen eingegangen wird, die den Besuch zu weiterführenden Schulen im Sekundarbereich II respektive des Tertiärbereichs ermöglichen.

Abbildung 3: Das österreichische Bildungswesen

Quelle: BMBWK 2003

3.1.1 Bildungswege im österreichischen Bildungssystem

3.1.1.1 Primarbereich bzw. Volksschule

Ebenso wie in Deutschland besteht auch für Kinder in Österreich ab dem sechsten Lebensjahr die Schulpflicht, sofern sie nach dem Kindergarten o. ä. als schulreif eingestuft werden. Ziel der vierjährigen so genannten Volksschule bzw. Primarstufe ist es, eine elementare Bildung für alle Schüler im Alter von sechs bis zehn Jahren zu gewährleisten und sie auf einen adäquaten Wechsel in weiterführende Schulen vorzubereiten (Piskaty/Elsik 1998, S. 30).

3.1.1.2 Sekundarstufe I

Nach der Primarstufe gehen Schüler im Alter von zehn Jahren in den Sekundarbereich I über, wofür ihnen hauptsächlich zwei Schultypen zur Auswahl stehen. Der überwiegende Teil der Schüler, nämlich etwa 70%, wechselt in die Hauptschule und der Rest von etwa 30% verfolgt eine weitere schulische Karriere zunächst in der Unterstufe einer allgemein bildenden höheren Schule (AHS) (Archan/Mayr 2006, S. 25). Daneben gibt es noch einen geringfügigen Anteil an Schülern, die die Sonderschule besuchen, worauf hier aber nicht näher eingegangen werden soll (Piskaty/Elsik 1998, S. 30). Voraussetzung für den Übergang von der Primarstufe in die Hauptschule respektive AHS ist ein positives Abschlusszeugnis der vierten Schulstufe. Um in die AHS eintreten zu können, sind daneben noch zusätzliche Leistungsanforderungen wie bestimmte Noten in den Hauptfächern erforderlich (Archan/Mayr 2006, S. 25).

3.1.1.3 Die Hauptschule und Übertrittsraten ehemaliger Hauptschüler

Während der vierjährig angelegten Hauptschule erlangen die Schüler neben grundlegenden allgemein bildenden Inhalten die Befähigung zum Übertritt in die Sekundarstufe II. Darüber hinaus werden sie auf ihre berufliche Erstausbildung respektive den Übergang in mittlere und höhere Schulen vorbereitet, indem in den Schulstufen 7 und 8 verstärkt Berufsorientierung betrieben wird. So finden u. a. „Schnuppertage“ in Betrieben statt, bei denen die Hauptschüler erste Kontakte in die Arbeits- und Berufswelt aufnehmen können. Diese „Schnuppertage“ müssen hinsichtlich ihrer Dauer und Intensität allerdings deutlich von dem in deutschen Hauptschulen und anderen Schultypen verankerten zwei- bis dreiwöchigen Betriebspraktikum abgegrenzt werden (ebd., S. 25).

Ein weiteres Charakteristikum innerhalb der Hauptschulbildung ist die seit dem Schuljahr 1985/86 bestehende Einstufung der Schüler in drei Leistungsgruppen in den Hauptfächern Deutsch, Mathematik und einer lebenden Fremdsprache, um adäquat auf individuelle Lernbedürfnisse eingehen zu können (Piskaty/Elsik 1998, S. 30). Hauptschulen können außerdem schulautonom Schwerpunkte setzen, beispielsweise in Fremdsprachen, Sport oder Informatik (Archan/Mayr 2006, S. 25).

Die österreichische Hauptschule endet anders als in Deutschland nicht nach der neunten bzw. zehnten[8], sondern bereits nach der achten Schulstufe. Allerdings ist die gesetzliche Schulpflicht nach diesen acht Jahren noch nicht erfüllt, wodurch die meisten Schüler, die nicht etwa durch Schullaufbahnverluste ihre Schulpflicht vollendet haben, ein weiteres Pflichtschuljahr an einer weiterführenden Schule absolvieren müssen (Polytechnische Schule/FMS). Österreichischen Hauptschülern stehen nach der achten Schulstufe vielfältige Auswahlmöglichkeiten zur Verfügung.

Aufgrund der Durchlässigkeit des Schulsystems ist es Hauptschülern grundsätzlich möglich, in die Oberstufe der allgemein bildenden höheren Schulen (AHS) zu gelangen, um dort ihre weiterführende schulische Karriere nach der vierjährigen Hauptschule fortzusetzen mit der Option, später ein Studium an einer FH oder Universität zu beginnen. Jedoch zeigt ein Blick auf die Übertrittsraten des Jahres 2000, dass nur etwa 6% der ehemaligen Hauptschüler laut einer Studie von Langer/Pointner (2002) in die AHS-Oberstufe überwechselten. Diese etwas neueren Daten decken sich in etwa mit denen von Piskaty/Elsik (1998, S. 33), die im Jahre 1998 ebenso ermittelten, dass etwa 6,6% der ehemaligen Hauptschüler in die AHS-Oberstufe wechselten. Diese Bildungswegentscheidung stellt für ehemalige Hauptschüler somit eine marginale Größe dar, während sich 29% der Hauptschulabsolventen laut den Übertrittsraten aus dem Jahre 2000 (Langer/Pointner 2002; zit. in Schlögl/Lachmayr 2004, S. 17) für eine polytechnische Schule (PTS) entscheiden. Für eine BHS entschließen sich immerhin noch 27% der Jugendlichen, 25% wählen eine BMS und 13% absolvieren direkt im Anschluss an die Hauptschule eine Berufsschule. Dies sind diejenigen Schüler, die bereits während ihrer Hauptschulzeit ihre neunjährige Schulpflicht erfüllt haben. Hierbei können etwaige Schullaufbahnverluste oder aber auch eine späte Einschulung eine Rolle gespielt haben (Langer/Pointner; zit. in Schlögl/Lachmayr 2004, S. 17). Zusammengefasst: 52% der Schüler gehen an eine BMHS, immerhin 29% überbrücken ihre Zeit bis zum Einstieg ins duale System an einer PTS, und 13% der Jugendlichen können direkt in eine Ausbildung einsteigen. Zusammenfassend lässt sich für die Berufswegentscheidung von Hauptschulabsolventen feststellen, dass ihnen nach ihrem erfolgreichen Abschluss der vierjährigen Hauptschule für die nachfolgende neunte Schulstufe überwiegend drei Wahlmöglichkeiten zur Verfügung stehen.

[8] Die Schuldauer in der Hauptschule variiert in Deutschland je nach Bundesland. Während die Schulzeit an Hauptschulen beispielsweise in Nordrhein-Westfalen sechs Jahre beträgt, dauert sie in Baden-Württemberg nur fünf Jahre – ähnlich der neunjährigen Pflichtschulzeit in Österreich.

Zum einen können sie in die so genannten Berufsbildenden Höheren Schulen (BHS) eintreten, an denen sie bis zu fünf Jahren weiterlernen und mit der Reife- und Diplomprüfung (Piskaty/Elsik 1998, S. 51) eine Doppelqualifikation erlangen. Diese Möglichkeit wählen etwa 30% der Schüler (OECD 2003, S. 3). Im Vergleich zu den Übertrittsraten des Jahres 2000 aus der Studie von Langer/Pointner (2002) sind drei Jahre später 3% Zuwachs von Hauptschulabsolventen, die sich für den Besuch an einer BHS entscheiden, zu verzeichnen. Damit hat sich zwischen den Jahren 2000 und 2003 bei der Übertrittsrate in eine BHS kaum eine Veränderung ergeben.

Zum anderen können die Jugendlichen aber auch in die berufsbildenden mittleren Schulen (BMS) übertreten, in denen sie je nach Fachrichtung ein bis vier Jahre bleiben und eine berufliche Qualifikation erwerben. Diesen berufsbildenden mittleren Ausbildungsweg nehmen laut OECD-Daten aus dem Jahre 2003 etwa 17% der Schüler wahr (OECD 2003, S. 3). Im Vergleich hierzu haben sich noch im Jahre 2000 25% für eine BMS entschieden (Langer/Pointner 2002; zit. nach Schlögl/Lachmayr 2004, S. 17). Demnach traten im Jahre 2003 8% weniger Jugendliche als noch drei Jahre zuvor in eine BMS über, was dadurch zu erklären ist, dass es einen minimalen Anstieg von 3% – wie oben beschrieben – der Jugendlichen gegeben hat, die sich für eine BHS- anstelle einer BMS-Ausbildung entschieden haben.

Als dritte Option bleibt ihnen, sich für einen der etwa 260 verschiedenen gesetzlich anerkannten Lehrberufe im dualen System zu entscheiden (Archan/Mayr 2006, S. 33). Hierfür entschieden sich im Jahre 2000 13% der ehemaligen Hauptschüler direkt im Anschluss an die vollendete neunjährige Hauptschulpflicht (Langer/Pointner 2002; zit. nach Schlögl/Lachmayr 2004, S. 17). Laut OECD-Studie (2003, S. 3) begannen im Jahre 2003 12% der Hauptschüler, die nach der achten Schulstufe alt genug waren, direkt eine Lehre.

Aus den o. a. Übertrittsraten lässt sich m. E. die Tendenz der Hauptschulabsolventen erkennen, zunächst einen berufsbildenden Weg in die BMHS einzuschlagen. Dabei ist zum einen der Stellenwert der polytechnischen Schule kritisch zu hinterfragen und zum anderen die Funktion der BMHS als mögliche Alternative für „Poly-vermeidende“ Hauptschulabsolventen, die ihre Schulpflicht bis zum Ausbildungsbeginn im dualen System überbrücken wollen. Ein Blick auf die Drop-out-Rate innerhalb der BMHS von der neunten auf die zehnte Schulstufe könnte zur Klärung dieser aufgeworfenen Fragen beitragen (vgl. hierzu Kapitel 3.2.1.3 über die Besonderheiten der BMHS).

3.1.1.4 Neue Mittelschule

Die neue Bundesregierung hat einen Gesetzesentwurf eingebracht, mit dem das Schulorganisationsgesetz geändert und durch das Hauptstück IIb (§§ 129 bis 129b) ergänzt wird. Hierbei handelt es sich um die Einführung von Neuen Mittelschulen in Modellregionen (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur 2007b).

Wie aus dem Vorblatt des beschlussreifen Entwurfs, dessen Begutachtungsfrist am 9. Oktober 2007 ablief, hervorgeht, geht die neue Schulform der Mittelschule von dem Grundgedanken aus, die erste wegweisende Schullaufbahnentscheidung vom zehnten auf das zwölfte Lebensjahr eines Schülers zu verschieben und ihm durch zahlreiche pädagogische und organisatorische Begleitmaßnahmen sowie eine bestmögliche individuelle Förderung seine Entscheidung für eine weiterführende Schule zu erleichtern.

Das Modell bietet die Neue Mittelschule auf zwei unterschiedlichen Niveaus an, nämlich auf jenem der fünften und sechsten Schulstufe wie auf jenem der siebten und achten Schulstufe. In der fünften und sechsten Schulstufe erfolgt der Unterricht nach dem Lehrplan der allgemein bildenden höheren Schule. Den Schülern stehen nach erfolgreichem Bestehen der sechsten Schulstufe mehrere Wahlmöglichkeiten für ihre weiteren Bildungslaufbahnen offen. So können sie beispielsweise eine allgemein bildende höhere Schule besuchen oder eine Hauptschule. Zudem können sie sich entscheiden, die Neue Mittelschule auf dem Niveau der siebten und achten Schulstufe fortzuführen. Je nach Leistungsfähigkeit der Schüler greifen unterschiedliche Lehrpläne bei Fortführung der Neuen Mittelschule, entweder der Lehrplan der Hauptschule oder der des Realgymnasiums. Festgelegte Leistungskriterien klären die Anwendbarkeit der jeweiligen Lehrpläne. Ebenso werden Leistungskriterien herangezogen, sofern Schüler nach Absolvierung der sechsten Klasse der Neuen Mittelschule eine allgemein bildende höhere Schule besuchen wollen. Die siebte und achte Schulstufe wird auf Grundlage des Lehrplans der Hauptschule oder des Realgymnasiums durchgeführt. Liegen die benötigten Leistungsbeurteilungen im Jahreszeugnis der Schüler vor, so können sie nach erfolgreichem Abschluss der achten Schulstufe entweder eine allgemein bildende höhere Schule, eine berufsbildende mittlere oder höhere Schule oder aber eine polytechnische Schule besuchen (BMUKK 2007c).

3.1.1.5 Allgemein bildende höhere Schulen (AHS)-Unterstufe

Die AHS sollen den Schülern eine umfassende und vertiefte Allgemeinbildung vermitteln (Piskaty/Elsik 1998, S. 31). In der fünften und sechsten Schulstufe stimmen die Lehrpläne mit denen der Hauptschule überein. Ab der siebten Schulstufe werden drei Ausbildungsrichtungen differenziert: erstens in das Gymnasium mit Latein, zweitens in das so genannte Realgymnasium mit dem Schwerpunkt auf Mathematik und geometrischem Zeichnen und drittens in das wirtschaftskundliche Realgymnasium, bei dem der Schwerpunkt auf Wirtschaftskunde, Chemie und Werkerziehung gelegt wird (Archan/Mayr 2006, S. 25f.; auch Piskaty/Elsik 1998, S. 31). Berufsorientierung als schulischer Gegenstand wird genau wie in der siebten und achten Schulstufe der Hauptschule auch in der AHS in den Lehrplan integriert (Archan/Mayr 2006, S. 25f.). Voraussetzung für den Besuch einer AHS ist ein erfolgreicher Abschluss der vierten Schulstufe sowie ein entsprechender Schulerfolg. Es bestehen unterschiedliche Schulformen in der Unterstufe, die nachfolgend aufgezeigt sind (Piskaty/Elsik 1998, S. 31).

3.1.1.6 Die Sekundarstufe II

Nachdem die Schüler entweder eine vierjährige Hauptschule oder die vierjährige Unterstufe einer AHS besucht haben, stehen ihnen vielfältige weiterführende Schularten zur Wahl, wenn sie nicht in der AHS verbleiben respektive dorthin überwechseln, um die vierjährige Oberstufe der AHS zu besuchen, auf die hier nicht vertieft eingegangen werden soll. Wichtig hervorzuheben ist an dieser Stelle, dass am Ende der Sekundarstufe I die Schulpflicht noch nicht vollendet ist. Das heißt, dass die Schüler ein letztes Pflichtschuljahr absolvieren müssen, das dem ersten Jahr in der Sekundarstufe II entspricht (Archan/Mayr 2006, S. 26). Mit Beginn dieser Schulphase verstärkt sich die Ausdifferenzierung innerhalb der schulischen Berufsbildung, wie später aufgezeigt wird. Zunächst wird der Fokus aber auf das letzte Pflichtschuljahr und damit auf die berufsvorbereitende polytechnische Schule sowie auf den Schulversuch einer Fachmittelschule gerichtet.

3.1.1.7 Die Polytechnische Schule

Die polytechnische Schule ist für diejenigen Schüler gedacht, die nach der achten Schulstufe an einer Hauptschule eine Lehre im dualen System anstreben und zur Erfüllung ihrer neunjährigen Pflichtschulzeit ein weiteres Jahr überbrücken müssen, bis sie alt genug zur Aufnahme einer Lehrausbildung sind. Ziel der polytechnischen

Schule ist es, die Kenntnisse der allgemeinen Grundbildung der jugendlichen Berufswähler auszubauen und sie auf das praktische Leben und die zukünftige Berufs- und Arbeitswelt vorzubereiten, indem sie u. a. Berufswahlhilfe erhalten. Wer das neunte Jahr der Schulpflicht weder an einer BMS noch an einer BHS absolviert bzw. die neun Schulpflichtjahre nicht schon durch das Wiederholen einer Schulstufe in der Volks- oder Hauptschule erreicht hat, ist zum Besuch der polytechnischen Schule verpflichtet. Zugänglich ist die polytechnische Schule auch für Schüler, die keinen erfolgreichen Abschluss der vierten Klasse einer allgemein bildenden höheren Schule oder Hauptschule vorzuweisen haben (Piskaty/Elsik 1998, S. 31; OECD 2003, S. 2ff.).

Nach Ansicht einer befragten Wiener Lehrerin hat sich das Bild der „Polys“ positiv verändert. Dennoch sei in den Köpfen der meisten Menschen immer noch ein negativer Stellenwert dieser Schulart vorherrschend:

> „Da lernt man nichts. Das ist nur eine Wiederholung der vierten Klasse.“ (Frau X, 2006, Transkript 18, Z. 97f.)

Dieses Zitat vermag die unter 3.1.2.1 aufgeworfene Frage zunächst zu beantworten und kann u. U. zur Erklärung der stärker als die polytechnische Schule frequentierten BMHS beitragen. Neben der interessanten Frage, warum der polytechnischen Schule von Hauptschulabsolventen und anderen Schülern ein nur geringer Stellenwert beigemessen wird, sollte auch beleuchtet werden, inwieweit bildungspolitische Maßnahmen zur Überwindung dieser ablehnenden Haltung gegenüber der berufsvorbereitenden polytechnischen Schule eingeleitet und ob sie wirksam wurden.

Da die interviewte Lehrerin von der geringen Akzeptanz – wohl gemerkt nicht nur seitens der Schüler, sondern auch deren Eltern – weiß, versucht sie zu verdeutlichen, dass der Vorwurf im o. g. Zitat inzwischen bei weitem nicht mehr berechtigt sei, wobei sie einräumt, dass es standortbezogene Unterschiede bezüglich verschiedener und darüber hinaus verschieden umgesetzter Modelle gebe. Manche „Polys“ würden mit den so genannten Fachbereichen einsteigen, die neben den üblichen Pflichtgegenständen wie Deutsch, Mathematik und Englisch bestünden. Darüber hinaus gebe es Fachbereiche in Richtung Dienstleistungen, Handel und Büro, oder technische Bereiche. Zudem gebe es eine polytechnische Schule, an der man sich gleich zu Schulbeginn für einen Bereich entscheiden muss, was die Expertin im Bereich der Lehreraus- und -fortbildung für sehr fragwürdig hält. Schließlich würde sich in diesem Schuljahr noch unheimlich viel verändern, wodurch eine so frühzeitige

Entscheidung, in der die Orientierungsphase unmittelbar ansetzt, absurd erscheint. Andere „Polys“ böten eine ganz kurze Orientierung an, während an dem Standort, an dem die Befragte lehrt, genauso wie bei der Fachmittelschule eine lange Orientierungszeit von insgesamt 12 Wochen angeboten werde. Mittlerweile gebe es am Standort der befragten Lehrerin laut ihren Angaben keine Polyklassen mehr, weil die Nachfrage nach der Fachmittelschule wesentlich größer sei (vgl. Frau X, 2006, Transkript 18, Z. 97-109).

Insgesamt lässt sich zur polytechnischen Schule festhalten, dass es sich um eine Art Zwischenmodul für Jugendliche handelt, die nach der neunten Stufe in das duale berufliche Ausbildungssystem übertreten wollen. Die tatsächlichen Bildungsströme zur Überbrückung zwischen der achten und zehnten Schulstufe scheinen aber oft über eine BMHS zu verlaufen, wobei der oben genannte Problempunkt der mangelnden Akzeptanz der polytechnischen Schule als Grund hierfür angesehen werden kann (Lassnigg/Steiner 2000, S. 1063ff.; zit. in Schlögl/Lachmayr 2004, S. 18).

3.1.1.8 Die Fachmittelschule (FMS)

Die Fachmittelschulen existieren seit Herbst 2002 als Schulversuche in den Wiener Bezirken 21 und 22 wie auch seit etwa elf Jahren (1995/96) in den Bezirken 13 und 23. Intendiert mit deren Einführung ist eine aufwertende berufsvorbereitende Schulform, die konkurrenzlos, aber gleichwertig zur in den letzten Jahren in Misskredit geratenen polytechnischen Schule für Schüler zur Vollendung der Schulpflicht zugänglich sein soll. Die neunte Schulstufe basiert demnach in Grundzügen auf dem Lehrplan der polytechnischen Schule. In Kooperation mit Berufsbildenden Schulen wurde gemeinsam eine freiwillige zehnte Schulstufe erarbeitet, die einer Berufsgrundbildung in Flächenberufen dienen soll. Während die zehnte Schulstufe bislang noch nicht[9] als Schulversuch durch das Bildungsministerium genehmigt worden ist, wurde die FMS mit der Reform der neunten Schulstufe im Pflichtschulbereich zu einem schulautonomen Projekt in den o. g. Wiener Regionen.[10]

Die Besonderheit der FMS liegt wohl in der umfangreichen Berufsorientierung, die etwa 12 Wochen umfasst. Die Schüler durchlaufen für jeweils drei Wochen vier gewählte Fachbereiche, die sie zum Schulbeginn aus insgesamt acht angebotenen Fachbereichen auswählen. Ergänzend hierzu werden berufspraktische Projekte und

[9] Stand: Oktober 2006.
[10] Vgl. hierzu Gaderer-Witerna, E. (Hrsg. der Homepage der Fachmittelschulen in Wien).

so genannte Realbegegnungen durchgeführt. Ziel dieser schulischen Maßnahmen ist es, den Schülern möglichst anschaulich die Arbeits- und Berufswelt auch aus der praktischen Perspektive näher zu bringen mit der Möglichkeit, die eigenen Fertigkeiten und Fähigkeiten während der berufspraktischen Tage auszuprobieren. Im Anschluss an die vierzehnwöchige Orientierungsphase werden die Schüler an der FMS auf eine Berufsausbildung im dualen System bzw. auf eine berufsbildende mittlere/ höhere Schule oder auf das Oberstufenrealgymnasium vorbereitet, indem sie ab der fünfzehnten Schulwoche einen Fachbereich als persönlichen Schwerpunkt belegen.

Zusammenfassend lässt sich zur FMS konstatieren, dass es sich ebenso wie bei der polytechnischen Schule um eine Pflichtschule zur Vollendung des neunten Schuljahres handelt, in der neben allgemein bildenden Fachinhalten auch eine umfangreiche Berufsorientierung als Unterstützung für die Entscheidung des zukünftigen Ausbildungsweges vermittelt werden.

3.2 Gesetzlicher und institutioneller Rahmen der österreichischen Berufsbildung

Die Kompetenzen im Bereich der (schulischen) Berufsbildung werden entsprechend der Bundesverfassung von diversen nationalen wie regionalen Institutionen geteilt. Die Voraussetzung einer Zweidrittelmehrheit im Nationalrat zur Änderung in der Schulgesetzgebung war bis März 2005 gültig und wurde danach aufgehoben.

Die für die Berufsbildung wichtigsten gesetzlichen Regelungen und Gesetze sind im Anhang 2 nachzulesen: Rechtsvorschriften für die österreichische Berufsbildung.

3.2.1 Zuständigkeiten im Bereich der berufsbildenden mittleren und höheren Schulen (BMHS)

3.2.1.1 Die nationale Ebene

Wie bereits an früherer Stelle erwähnt, ging das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur seit dem Regierungswechsel Anfang des Jahres 2007 in dem neu formierten Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) auf, das auch für das berufsbildende Schulwesen zuständig ist und die Agenda des BMBWK fortführt. Zuständig ist das BMUKK als oberste Aufsichtsbehörde für die Ausarbeitung wichtiger Schulgesetze (vgl. hierzu Anhang 1), die Erhaltung von Schulen, die Rahmenlehrplanerstellung, die Bezahlung der Lehrer sowie deren Weiterbil-

dung. Die vom BMUKK erteilten gesetzlichen Regelungen sind auf regionaler Ebene von den Landesschulräten zu vollziehen.

Einige höhere technische Lehranstalten unterstehen dem BMUKK direkt, was in pädagogischer Hinsicht auch für die höheren land- und forstwirtschaftlichen Lehranstalten bezüglich der Rahmenlehrplanerstellung oder beispielsweise der Schulaufsicht gilt. Das Bundesministerium für Land- und Forstwirtschaft, Umwelt und Wasserwirtschaft (BMLFUW) ist sowohl für die Errichtung als auch die Erhaltung der höheren land- und forstwirtschaftlichen Lehranstalten wie auch für die Auswahl und Bezahlung der Lehrer zuständig. Die Kosten für die Lehrer an den land- und forstwirtschaftlichen Fachschulen teilen sich das BMLFUW und die Länder jeweils zu 50% (Archan/Mayr 2006, S. 19).

Im Kontext der *International Standard Classification of Education (ISCED)* werden die BMS, die auch Fachschulen genannt werden, größtenteils als ISCED 3B klassifiziert. Die Fachschulen der Krankenpflegeausbildung, die schulstufenbezogen höhere Zugangsvoraussetzungen aufweisen (positiv absolvierte zehnte anstatt neunte Schulstufe), bilden eine Ausnahme, indem sie als ISCED 4B klassifiziert werden. Sonderformen der BMS für Erwachsene werden als ISCED 5B klassifiziert. Die BHS werden überwiegend (Hauptform, Aufbaulehrgang und Sonderformen für Berufstätige) als 4A, lediglich in der Kollegform als 5B eingestuft. Schneeberger verweist auf die problematische Einstufung der BHS-Hauptform (14- bis 19-jährige) als ISCED 4A, die sich daraus erklären ließe, dass mit dem Abschluss neben der beruflichen Ausbildung auch eine allgemeine Hochschulstudienberechtigung erlangt werde. Problematisch sei an dieser Klassifizierung, dass die Mehrheit der BHS-Absolventen der Hauptform normalerweise in den Beruf einsteigt und oftmals Positionen einnimmt, die in Ländern mit einer wenig ausdifferenzierten oberen Sekundarstufe von Akademikern besetzt werde (Schneeberger 2007a, S. 3), wodurch sich eine Konkurrenzsituation zwischen BHS-Absolventen und Akademikern ergibt.

3.2.1.2 Die regionale Ebene

Die Schulaufsicht liegt in der Verantwortung des jeweiligen Landesschulrats. Ausgeübt wird sie von den Landesschulinspektoren, die jeweils für eine bestimmte Schulart zuständig sind. Das Kollegium wiederum ist innerhalb des Landesschulrats das wichtigste Organ. Eine Aufgabe des Kollegiums kann beispielsweise sein, Schulleiter

zur Ernennung vorzuschlagen. Darüber hinaus können sie Stellung zu Gesetzes- und Verordnungsentwürfen nehmen, die z. B. Lehrpläne betreffen sowie regional geltende Regelungen erlassen. Zuständig sind die Länder einerseits für die Errichtung und anderseits für die Erhaltung der land- und forstwirtschaftlichen Fachschulen. Sie tragen entsprechend der Kostenteilung zwischen Bund und Land 50% der Personalkosten für Lehrer (Archan/Mayr 2006, S. 19f.).

3.2.2 Nichtärztliche Ausbildungsberufe

Das Bundesministerium für Gesundheit und Frauen (BMGF) war bis zum Jahre 2007 für die Schaffung von Rechtsgrundlagen für die Ausbildungen der nichtärztlichen Gesundheitsberufe wie z.B. Gesundheits- und Krankenpflegeberufe, gehobene medizinisch-technische Dienste, Sanitäter u. a. und in diesem Kontext auch für die Lehrinhalte, Umfang, Bedingungen der praktischen Ausbildung, Prüfungen und Festlegung der Lehrkräfte zuständig. Seit 2007 heißt die dafür zuständige Institution Bundesministerium für Gesundheit, Familie und Jugend (BMGFJ). Die Ausbildungen in nichtärztlichen Gesundheitsberufen umfassen ein breites Spektrum ausgehend von Kursen für die Ausbildung in den Sanitätshilfsdiensten mit einer Dauer von 130 Stunden (wie z. B. Ordinationsgehilfen[11]) bis hin zu dreijährigen Fachhochschul-Bakkalaureatsstudiengängen (beispielsweise Hebammen und Entbindungspfleger) und universitären Ausbildungen (z. B. Psychologen). Die Erhaltung und Errichtung der Ausbildungseinrichtungen wird größtenteils im Auftrag des Bundes von den Ländern übernommen (Archan/Mayr 2006, S. 20).

3.2.3 Die betriebliche Ausbildung

3.2.3.1 Die nationale Ebene

Die betriebliche Ausbildung obliegt der Kompetenz des Bundesministeriums für Wirtschaft und Arbeit (BMWA), das u. a. das Berufsausbildungsgesetz (BAG) ausarbeitet und die Lehrberufsliste wie auch die Ausbildungs- und Prüfungsordnungen für die einzelnen Lehrberufe erlässt. Die BAG-Novelle im Jahre 2006 hat gesetzliche Grundlagen für eine Modularisierung der Lehrlingsausbildung geschaffen. Diese hat die Flexibilisierung der Berufsausbildung, das bessere Eingehen auf Branchenbedürfnisse, die Schaffung einer zusätzlichen Zahl potentieller neuer Lehrbetriebe als auch die Verzahnung von Erstausbildung und Weiterbildung zum Ziel (BMWA 2006b, S. 9; BMWA 2008b). Das Konzept der Modularisierung sieht ein Grundmodul vor, in dem

[11] Ordinationsgehilfen arbeiten in Arztpraxen und sind vergleichbar mit den deutschen ArzthelferInnen.

die Lehrlinge sich innerhalb von zwei Jahren Fertigkeiten und Kenntnisse aneignen, die grundlegende Tätigkeiten eines Lehrberufes oder mehrerer Lehrberufe eines Berufsbereiches bilden. Darauf aufbauend folgt das Hauptmodul, in dem innerhalb von einem Jahr oder eineinhalb Jahren Fertigkeiten und Kenntnisse vermittelt werden, die den erforderlichen Qualifikationen in dem Beruf entsprechen. Ein Spezialmodul, das über ein halbes oder ein ganzes Jahr angelegt ist, ist für den Erwerb von zusätzlichen Fertigkeiten vorgesehen, die dem Qualifikationsbedarf eines Berufs für spezielle Produktionsweisen und Dienstleistungen entsprechen. Insgesamt ist der Ausbildungsrahmen auf bis zu vier Jahre ausgelegt (BMWA 2008b).

Nicht mehr das BMBWK, sondern das BMUKK ist nunmehr für den schulischen Teil der Ausbildung zuständig, wozu u. a. die Ausarbeitung von Gesetzesentwürfen und die Rahmenlehrplanerstellung zählen. Hinsichtlich der Bezahlung der Personalkosten für Lehrer erfolgt eine Kostenteilung mit den Ländern (Archan/Mayr 2006, S. 20).

Der Bundes-Berufsausbildungsbeirat (BBAB) ist ein Gremium, das im Berufsausbildungsgesetz vorgesehen ist. Er wird vom Wirtschaftsminister auf Vorschlag der Sozialpartner (Wirtschaftskammer Österreich, Bundesarbeiterkammer) eingesetzt und erstellt dem Wirtschaftsministerium ein Gutachten beispielsweise über die Neuordnung von Lehrberufen (BMWA 2006a).

Entsprechend der *International Standard Classification of Education (ISCED)* werden die Lehrlingsausbildungen generell größtenteils als ISCED 3B klassifiziert (Schneeberger 2007a, S. 2).

3.2.3.2 Die regionale Ebene

Für die Administration der Lehre sind die Lehrlingsstellen zuständig, die bei den Wirtschaftskammern und Landwirtschaftskammern angesiedelt sind. Die Landes-Berufsausbildungsbeiräte erarbeiten Vorschläge und Anregungen zur Lehrlingsausbildung im jeweiligen Bundesland. Die Beirats-Mitglieder (z. B. Sozialpartner- und Berufsschulvertreter) werden von den Landeshauptleuten ernannt. Die Schulaufsicht liegt im Verantwortungsbereich des Landesschulrats. Ausgeübt wird sie von den Landesschulinspektoren. Die Länder sind für die Errichtung und Erhaltung von Berufsschulen zuständig und übernehmen 50% der Personalkosten.

Für den betrieblichen Anteil an der land- und forstwirtschaftlichen Ausbildung sind die entsprechenden Lehrlings- und Fachausbildungsstellen zuständig, die bei den Landwirtschaftskammern der Bundesländer angesiedelt sind. Die Aufgaben sind denen

der Lehrlingsstellen ähnlich. Die Länder sind verantwortlich für die Errichtung und Erhaltung der land- und forstwirtschaftlichen Berufsschulen wie auch die 50%ige Übernahme der Personalkosten (Archan/Mayr 2006, S. 20f.).

3.2.4 Institutioneller Überblick über mögliche Berufsbildungswege

Wie an früherer Stelle bereits erwähnt, bestehen neben dem Besuch einer AHS und der einjährigen berufsvorbereitenden polytechnischen Schule weitere Wahlmöglichkeiten im stark ausdifferenzierten schulischen Berufsbildungswesen. Zu den am stärksten frequentierten berufsbildenden Angeboten zählen neben den berufsbildenden höheren Schulen (BHS) für Schüler im Alter zwischen 14 und 19 Jahren auch die berufsbildenden mittleren Schulen (BMS) für Schüler zwischen 14 und 18 Jahren. Zudem können Jugendliche ab 15 Jahren eine Lehre im „dualen System“ absolvieren, nachdem sie beispielsweise ihre Schulpflicht in der berufsvorbereitenden polytechnischen Schule absolviert haben. Fachhochschulen stehen den Lernenden ab dem 18. Lebensjahr offen, um eine auf konkrete Berufsfelder zugeschnittene wissenschaftlich fundierte Berufsausbildung zu erhalten (ebd., S. 28).

3.2.4.1 Berufsbildende mittlere Schulen (BMS)

Für Schüler, die sich nach der Hauptschule respektive vierjährigen Unterstufe der AHS entschieden haben, weder in eine duale Berufsausbildung noch in die Oberstufe der AHS überzugehen, steht der Weg offen in eine weiterführende berufsbildende Schule, die so genannte berufsbildende mittlere Schule, kurz: BMS. Das Ausbildungsziel der meist drei- oder vierjährigen BMS, die auch unter dem Terminus „Fachschule“ (ebd., S. 29) bekannt ist, liegt zum einen in der Vermittlung eines grundlegenden fachspezifischen Wissens (Facharbeiterniveau) wie zum andern in der Vertiefung des allgemein bildenden Bereichs (Piskaty/Elsik 1998, S. 50).

Aufnahmevoraussetzung an der BMS ist ein positiver Abschluss der achten Schulstufe, wobei gewisse Ausnahmeregelungen bestehen, die hier nicht näher erörtert werden. In besonderen Fällen kann es zu einer Aufnahmeprüfung kommen, und bei künstlerischen Fachrichtungen kann eine Eignungsprüfung anstehen. Je nach Fachrichtung beträgt die Schuldauer zwischen ein bis vier Jahren. Wesentlicher Bestandteil des Unterrichts an einer BMS ist die praktische Ausbildung in Labors, Werkstätten und Übungsfirmen. Während der Sommerferien müssen je nach Fachrichtung Pflichtpraktika unterschiedlicher Dauer und Häufigkeit von den Schülern der BMS absolviert werden. Kaufmännische Schulen und Schulen für wirtschaftliche Berufe

sind von diesen Pflichtpraktika ausgenommen. Das Prüfungszeugnis über den positiven Abschluss einer zumindest dreijährigen berufsbildenden Schule gilt als Äquivalent einer facheinschlägigen Lehrabschlussprüfung. Hiermit sind arbeitspolitische Mindeststandards verbunden, die sich insbesondere auf die kollektivvertragliche Entlohnung und Sozialversicherungsrechte beziehen (ebd., S. 50). Eine abgeschlossene Ausbildung ermöglicht den Absolventen den Zugang zur selbstständigen Ausübung von reglementierten Berufen. Entsprechende Verordnungen regeln eventuell zusätzliche Bedingungen.

Im Anschluss an das BMS können die Jugendlichen durch das Absolvieren von Vorbereitungs- oder Aufbaulehrgängen eine Reife- und Diplomprüfung ablegen. Solche Lehrgänge werden je nach Bedarf, aber weder für alle Fachrichtungen noch regional flächendeckend, angeboten. BMS können auch als Schulen für Berufstätige geführt werden.

Die wichtigsten BMS sind nachfolgend aufgelistet:

- Schulen für gewerbliche, technische und kunstgewerbliche Berufe;
- Schulen für Mode- und Bekleidungstechnik;
- Schulen für Tourismus;
- Schulen für kaufmännische Berufe: Büro- und Verwaltungsschulen, Handelsschulen (mittlere kaufmännische Schule);
- Schulen für wirtschaftliche Berufe (Kombination von kaufmännischer, hauswirtschaftlicher und touristischer Ausbildung);
- Schulen für Land- und Forstwirtschaft;
- Schulen für Sozialberufe;
- Schulen des Krankenpflegefachdienstes (Regelung im Krankenpflegerecht);
- Schulen des medizinisch-technischen Fachdienstes (Regelung im Krankenpflegerecht);
- Schulen für sonstige Berufe (z. B. Statutschulen für Körperpflege, Tierpflege) (ebd., S. 50).

3.2.4.2 Berufsbildende höhere Schulen (BHS)

Während der fünfjährigen BHS erhalten die 14- bis 19-jährigen Schüler eine vertiefte Allgemeinbildung sowie eine hochwertige fachliche Ausbildung, in der theoretische und praktische Inhalte miteinander verbunden werden. Die Schüler schließen die

BHS mit einer Reife- und Diplomprüfung ab und erlangen damit eine Doppelqualifikation, die sie zum einen zum Besuch einer Hochschule berechtigt. Zum anderen können sie aufgrund ihrer erworbenen Qualifikationen gehobene Tätigkeiten ausüben und erhalten Zugang zu reglementierten Berufen. Das heißt, der Zugang und die Ausübung des Berufes werden durch gesetzliche Vorgaben wie z. B. durch die Gewerbeordnung geregelt (Archan/Mayr 2006, S. 28 u. S. 73). Die Ausbildung an einer BHS bietet darüber hinaus auch eine Grundlage für eine etwaige spätere berufliche Selbstständigkeit (Unternehmensgründung).

Nach Ansicht der beiden o. a. Autoren schlägt sich das hohe Ausbildungsniveau an den BHS auch im Bereich der Anerkennung auf europäischer Ebene nieder, was sie mit der Aufnahme der BHS in den Anhang II der Richtlinie 2005/36/EG über die Anerkennung von Berufsqualifikationen begründen. Hierbei handelt es sich um eine Richtlinie des Europäischen Parlamentes und des Rates vom 7. September 2005 zur Anerkennung von Berufsqualifikationen. Es wird darin bestätigt, dass die Absolventen dieser Ausbildungsgänge berufliche Qualifikationen erwerben, für die in den meisten anderen EU-Mitgliedsstaaten eine Ausbildung auf postsekundärem Niveau erfolgt. Im Falle eines Studiums an einer Fachhochschule können die erworbenen Kompetenzen zu einer Studienzeitverkürzung führen (ebd., S. 28f.).

Die berufsbildenden mittleren und höheren Schulen (BMHS) bieten eine Reihe unterschiedlicher Bildungsgänge auf ganz unterschiedlichem Niveau. So gibt es neben technischen, gewerblichen und kunstgewerblichen Schulen, die wiederum differenziert werden in höhere Lehranstalten (HTL, fünf Jahre) und Fachschulen (FS, vier Jahre), auch kaufmännische Schulen (fünfjährige Handelsakademien – HAK, dreijährige Handelsschulen – HAS). Außerdem gibt es Schulen für wirtschaftliche Berufe, bei denen unterschieden wird in höhere Lehranstalten, an denen die Ausbildung bis zu fünf Jahre dauern kann, und die Fachschulen mit einer dreijährigen Ausbildungsdauer. Tourismusschulen werden ebenso in höhere Lehranstalten (HTL), an denen die Schüler bis zu fünf Jahre lernen, und in Fachschulen differenziert, an denen die Ausbildungszeit drei Jahre beträgt. Daneben gibt es auch Schulen für Mode- und Bekleidungstechnik bzw. Lehranstalten für künstlerische Gestaltung – sowohl an einer höheren Lehranstalt (HLM) mit einer fünfjährigen Ausbildungszeit als auch an Fachschulen, an denen die Ausbildung drei Jahre dauert. Land- und forstwirtschaftliche Schulen sind an höheren land- und forstwirtschaftlichen Lehranstalten mit einer fünfjährigen Ausbildungsdauer angesiedelt. Auch

gibt es Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik und für Sozialpädagogik, an denen die Schüler fünf Jahre lang ausgebildet werden, während die Schulen für Sozialberufe unterteilt sind in Fachschulen für Sozialberufe mit einer dreijährigen und in Fachschulen für Sozialdienste mit einer zweijährigen Ausbildungsdauer.

Schlussendlich können Schüler nach erfolgreichem Bestehen von zehn Schulstufen eine Ausbildung an Schulen für allgemeine Gesundheits- und Krankenpflege absolvieren. Die Ausbildung an solchen Schulen dauert drei Jahre. Hierbei ist zu beachten, dass mindestens die Hälfte der Ausbildungszeit von insgesamt 4.600 Stunden auf die praktische Ausbildung aufgewendet werden muss und mindestens ein Drittel auf die theoretische. Die Schüler haben einen Rechtsanspruch auf ein monatliches Taschengeld, welches durch den Schulerhalter zu bezahlen ist (ebd., S. 30ff.).

Tabelle 4: Ausbildungsgänge an den BMHS

Ausbildungsbereich /-gang	**BHS: Ausbildungsdauer an höheren Lehranstalten (HTL) und berufliche Qualifikation**	**BMS: Ausbildungsdauer an Fachschulen (FS) und berufliche Qualifikation**
Technische, gewerbliche und kunstgewerbliche Schulen	5 Jahre – nach mind. 3 Jahren Berufspraxis können Absolventen der HTL beim BMWA den Berufstitel „Ingenieur“ beantragen	FS, 4 Jahre
Kaufmännische Schulen	Handelsakademien (HAK), 5 Jahre	Handelsschulen (HAS), 3 Jahre
Schulen für wirtschaftliche Berufe	Höhere Lehranstalten (HLW), 5 Jahre	FS, 3 Jahre
Tourismusschulen	Höhere Lehranstalten (HLT), 5 Jahre	FS, 3 Jahre
Schulen für Mode- und Bekleidungstechnik, Lehranstalten für künstlerische Gestaltung	Höhere Lehranstalten (HLM), 5 Jahre	FS, 3 Jahre
Land- und forstwirtschaftliche Schulen	Höhere und forstwirtschaftliche Lehranstalten, 5 Jahre	----------
Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik	5 Jahre	
Bildungsanstalten für Sozialpädagogik	5 Jahre	
Schulen für Sozialberufe		BMS: – Fachschulen für Sozialberufe, 3 Jahre – Fachschulen für Sozialdienste, 2 Jahre
Schulen für Allgemeine Gesundheits- und Krankenpflege	***Ausbildung erst nach erfolgreicher Absolvierung von zehn Schulstufen möglich!*** Gesundheits- und Krankenpflegeschulen sind an oder in Verbindung mit Krankenanstalten zu errichten, 3-jährige Ausbildung	

Quelle: in Anlehnung an Archan/Mayr 2006, S. 30ff.

3.2.4.3 Besonderheiten der BMHS

Differenzierung

Schüler können entsprechend ihrer Fähigkeiten und Interessen aus einer großen Zahl an Fachrichtungen und Ausbildungsschwerpunkten auswählen. Schulen sind aufgrund der Schulautonomie in der Lage, das Stundenkontingent einzelner Gegenstandsbereiche innerhalb bestimmter Bandbreiten zu ändern, neue Fächer zu offerieren oder Ausbildungsschwerpunkte bzw. Fachrichtungen festzulegen. Die Lehrpläne der meisten Bildungsgänge innerhalb einer Fachrichtung haben in den Schulstufen neun und zehn einen gemeinsamen Kernbereich. Die endgültige Spezialisierung erfolgt dann ab der elften Schulstufe (Archan/Mayr 2006, S. 29).

Kombination aus Allgemeinbildung und intensiver Fachausbildung

Der praktische Bezug wird an BMS stark betont. Grundprinzip an BMHS ist der handlungsorientierte Unterricht und damit verbunden die Arbeit in Werkstätten, Laboratorien, Küchen und Übungsfirmen etc. Pflichtpraktika in der Wirtschaft sind darüber hinaus integrativer Bestandteil innerhalb der Ausbildung (ebd., S. 29f.).

Schlüsselqualifikationen

Die unternehmerische Kompetenz ist nicht nur fachübergreifendes Prinzip, sondern auch Gegenstand von Ausbildungsschwerpunkten. Je nach Schulart sind außerdem bis zu drei Fremdsprachen verpflichtend; mindestens eine Fremdsprache wird zunehmend auch in Fachbereichen als Arbeitssprache eingesetzt. Computerkompetenz wird an allen BMHS-Formen obligatorisch vermittelt. Viele Ausbildungsgänge und -schwerpunkte bilden gezielt für den Informations- und Kommunikationstechnologiesektor aus (ebd., S. 30).

Wirtschaftsprojekte

Während der Arbeit an Projekten oder durch entsprechende Diplomarbeitsthemen setzen sich Schüler mit konkreten Aufgabenstellungen aus dem wirtschaftlichen und technischen Kontext auseinander, sodass sie umfangreiche fachliche Erfahrungen sammeln können und Projektmanagementmethoden erwerben, die für ihren späteren Berufseinstieg von übergeordnetem Interesse sind (ebd., S. 30). Lehrer müssen für viele Lehrgegenstände eine fachrelevante Wirtschaftspraxis vorweisen (ebd., S. 30).

Um abschließend zum Thema BHMS noch einen möglichst aktuellen Einblick in die Zahlen der Neueintritte von Jugendlichen in berufsbildende Schulen zu erhalten,

helfen die Angaben des BMBWK (2004), das sich auf die Jahre 2002/2003 bezieht. Demnach wählen mehr als 80% der österreichischen Schüler im Alter von 14 Jahren eine Ausbildung an den berufsbildenen Schulen. Davon absolvieren 42% eine Lehre, 25% besuchen eine berufsbildende mittlere Schule und 33% entscheiden sich für eine berufsbildende höhere Schule (BMBWK 2004).

Schmid vom Wiener Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft (IBW) referierte im Jahre 2003 im Rahmen des Ausbilderstammtisches der Sparte Industrie Wien über die Bildungsströme in der Stadt. Er prognostizierte, dass der Schulwahltrend anhalten und dadurch die Anzahl der Berufsschüler ab 2008 beträchtlich sinken werde. Er stellte darüber hinaus einen eindeutigen Trend zur BHS fest. Alle anderen Schultypen blieben seines Erachtens konstant.

Ursachen der hohen Dropout-Rate in BMHS

Die Ursache für die hohen Dropout-Raten der BMHS von der neunten auf die zehnte Schulstufe liegt laut Angabe der Autoren Lassnigg/Steiner darin begründet, das die polytechnische Schule ursprünglich als Zwischenmodul hin zum „dualen System“ fungieren sollte, die tatsächlichen Bildungsströme zur Überbrückung jedoch mittlerweile meist über eine BMHS verlaufen würden (Lassnigg/Steiner 2000, S. 1063). Somit verlassen Aspiranten einer dualen Ausbildung die BMHS nach der absolvierten Pflichtschulzeit, um eine duale Berufsausbildung zu beginnen. Dies liegt nach Einschätzung Schmids wiederum daran, dass Lehranfänger aus den allgemein bildenden mittleren und höheren Schulen bessere Chancen auf einen Lehrausbildungsplatz haben (Schmid 2003).

Auch wenn es, wie die Autoren Lassnigg und Steiner betonen, auf Basis der österreichischen Bestandsdatenlage kaum möglich sei, exakte Dropout-Quoten zu berechnen, könne man sich der Thematik dennoch empirisch nähern, um Schlussfolgerungen daraus ableiten zu können. So stellen sie bei der vierjährigen BMS eine Dropout-Quote von 41,7% gegenüber einer Quote von 20,4% bei allgemein bildenden höheren Schulen im Oberstufenbereich fest. Aufgrund der mehr als doppelt so hohen Dropout-Quote bei den BMS wurde im Kontext des Nationalen Aktionsplans für Beschäftigung das Ziel formuliert, die Verbleibsquote in den BMHS zu erhöhen.

Jugendliche, die beabsichtigen, eine Lehre aufzunehmen, wählen oftmals auf der neunten Schulstufe die Ausbildung einer BMS, um danach auf der zehnten Schulstufe in das duale System überzuwechseln.

Die BHS sei offensichtlich weniger stark von Dropouts betroffen, wie die Autoren Steiner und Lassnigg betonen, wohl aber die BMS, deren hohe Dropout-Quoten sich aus der Struktur des Bildungssystems erklären lassen. Die Annahme, dass für viele Jugendliche der Weg in eine duale Ausbildung über den Besuch der neunten Schulstufe einer BMS führe, lässt sich ihren Aussagen zufolge durch entsprechend hohe Anteile von Lehrlingen mit Vorbildung aus den BMHS belegen. Außerdem spreche für dieses Phänomen die Tatsache, dass mehr als 80% aller Dropouts dieser Schulformen von der ersten auf die zweite Klasse BMHS verzeichnet würden (Lassnigg/Steiner 2000, S. 1068).

3.2.4.4 Die betriebliche Ausbildung

Die betriebliche Ausbildung beträgt rund 80% der Lehrzeit. Die Lehre soll die Absolventen befähigen, direkt im Anschluss an ihre Ausbildung einen Beruf zu ergreifen. Für die Lehrberufe entsprechend dem Berufsausbildungsgesetz (BAG) gibt es aus diesem Grund eine österreichweit anerkannte Ausbildungsordnung, die das Berufsbild enthält. Regional festgelegt werden die Ausbildungsordnungen für die land- und forstwirtschaftlichen Berufe, wobei sie möglichst bundesweit koordiniert werden.

Ausbildungsordnungen enthalten Mindestanforderungen an Lehrinhalte, die im Betrieb zu vermitteln sind. Intention dieser Regelung ist es, ein einheitliches Niveau im jeweiligen Lehrberuf gewährleisten zu können. Auch wenn Betriebe nicht in der Lage sind, die vollständige Breite und Vielfalt der Ausbildung in einem Lehrberuf anzubieten, ist es trotzdem für sie möglich auszubilden, indem sie sich mit anderen Betrieben in einem Ausbildungsverbund zusammenschließen. Darüber hinaus gibt es in einigen Branchen auch überbetriebliche Ausbildungsstätten, wie beispielsweise Lehrbauhöfe im Baubereich. Eingebunden in den Produktions- und Dienstleistungsprozess erwirbt der Lehrling alle notwendigen Kompetenzen unter realen Bedingungen des Berufs- und Arbeitslebens. Der Ausbilder zeichnet verantwortlich für die Planung und Durchführung der Ausbildung und muss über bestimmte fachliche wie auch pädagogische Qualifikationen verfügen (Archan/Mayr 2006, S. 35).

3.2.4.5 Bildungsgänge im Postsekundar- und Hochschulbereich

Nach der Ausbildung in der Sekundarstufe II oder nach Zusatzprüfungen wie beispielsweise einer Reifeprüfung, einer Reife- und Diplomprüfung, oder einer Berufsreifeprüfung besteht für Jugendliche aufgrund des durchlässigen Bildungssystems grundsätzlich die Möglichkeit, neben einem Universitäts- oder Fachhochschulstudium

aus einer Vielzahl anderer Bildungsgänge auszuwählen. Nennenswert sind hier Bildungsgänge im pädagogischen, sozialen und paramedizinischen Bereich. Kollegs an berufsbildenden Schulen bieten zudem die Möglichkeit, an eine allgemein bildende höhere Schule eine berufliche Ausbildung anzuschließen (ebd., S. 37).

Der Tertiärbereich soll an dieser Stelle nicht näher erörtert werden, da er für die hier zu betrachtende Zielgruppe der Hauptschüler keine Rolle spielt.

3.3 Strukturelle Besonderheiten des österreichischen Bildungswesens

3.3.1 Allgemeine Charakteristika

Die sehr frühe Differenzierung ab der Sekundarstufe I als auch die Attraktivität des breiten Berufsbildungsangebots in der Sekundarstufe II gelten laut Angabe der Autoren Archan/Mayr als Charakteristika des österreichischen Bildungssystems. Die österreichische Bildungspolitik verfolgt das Ziel, die Durchlässigkeit zwischen unterschiedlichen Bildungsgängen weiter auszubauen. Alle mehr als zweijährigen Berufsbildungsgänge ermöglichen neben der Vermittlung anerkannter beruflicher Qualifikationen den allgemeinen Hochschulzugang. Dieser ist einerseits direkt durch entsprechende Abschlussprüfungen zu erlangen. Andererseits kann man ihn indirekt über spezifische Zusatzprüfungen erreichen (ebd., S. 23). Die Berufsreifeprüfung (BRP) wurde beispielsweise im Sommer 1997 im Nationalrat beschlossen. Das Gesetz ist im BGBI. Nr. 68/1997 i. d. g. F. einzusehen. Voraussetzung und Zulassung zur BRP sind eine Lehrabschlussprüfung oder eine land- und forstwirtschaftliche Facharbeiterprüfung oder ein Abschluss einer mindestens dreijährigen berufsbildenden mittleren Schule oder ein Abschluss einer Schule für Gesundheits- und Krankenpflege oder aber ein Abschluss einer Schule für den medizinisch-technischen Fachdienst (mind. 30 Monate). Mit der Berufsreifeprüfung erwerben junge Menschen alle Berechtigungen für weiterführende Bildungswege (z. B. Studium, Akademie, Kolleg) ohne Einschränkung auf ein bestimmtes Fach. Außerdem wird die BRP im Bundesdienst als Matura anerkannt (BFI 2002, S. 6).

3.3.2 Frühe Aufteilung auf unterschiedliche Schultypen

Ein wichtiges Merkmal des Schulsystems ist – wie oben bereits kurz angerissen – ebenso wie in Deutschland, die sehr frühe Aufteilung der Schüler auf unterschiedliche Schultypen. Am Ende der vierten Schulstufe, im Alter von ungefähr 10 Jahren,

besteht für die Schüler die Option, entweder ein Gymnasium zu besuchen oder in die Hauptschule zu gehen (OECD 2003, S. 2). In Deutschland bestehen darüber hinaus die Möglichkeiten, eine Realschule oder eine Gesamtschule zu besuchen[12], doch auch in Österreich bestehen in der Unterstufe der AHS neben dem Gymnasium auch die Schulformen des Realgymnasiums und des Wirtschaftskundlichen Realgymnasiums (OECD 1998, S. 31).

Wie bereits unter 3.1.3 vorgestellt, steht die Idee einer Neuen Mittelschule in Modellregionen vor ihrer Einführung, die genau das oben angerissene Problem der zu frühen Entscheidung für die weitere Bildungslaufbahn eines Kindes nach der 4. Stufe der Volksschule um zwei Jahre nach hinten auf das 12. Lebensjahr verschieben will. Bildungspolitisch forciert wird hiermit seitens des durch die Bundesregierung neu formierten Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur (vormals Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur) eine weitere Verbesserung der Bildungschancen von Schülern. In diesem Schulmodell drückt sich verstärkt das Grundprinzip des österreichischen Schulsystems der Durchlässigkeit zwischen den verschiedenen Schultypen aus. Die Neue Mittelschule soll das Erlangen höherer Bildung unabhängig von der zuvor gewählten Schullaufbahn ermöglichen und unterstützt damit nachhaltig dieses Durchlässigkeitsprinzip (BMUKK 2007b).

3.3.3 Polytechnische Schulen und Fachmittelschulen

Die polytechnische Schule bzw. die alternative Schulform der FMS sind als charakteristische Pflichtschulen zur Vollendung des neunten Schuljahres im österreichischen Schulsystem zu nennen, die eine Brücke am Übergang von der allgemein bildenden in die berufsbildende Schule schlagen und einen wichtigen Beitrag zur Berufsorientierung sowie Bildungsorientierung der Schüler leisten. Einen innovativen Weg beschreitet seit etwa elf Jahren die FMS, wenn auch nur als schulautonomes Projekt – was es nicht unattraktiver für potentielle Fachmittelschüler macht –, durch die umfangreichen schulischen Angebote zur Berufsorientierung von etwa 12 Wochen, die durch praktische Anteile in Betrieben und weiterführenden Schulen ergänzt werden.

3.3.4 Zusammenfassung

An den oben kurz skizzierten sehr unterschiedlichen Schultypen wird deutlich, welche Herausforderung, die durchaus im Sinne einer Überforderung zu verstehen ist,

[12] Nachfolgend geht es lediglich um Regelschulen. Sonderschulen werden aufgrund der in dieser Arbeit fokussierten Zielgruppe der Hauptschüler (Regel- bzw. Pflichtschule) ausgeblendet.

an die Schüler und deren Bildungswegentscheidungen respektive Berufswahlentscheidungen gestellt wird. Daher verwundert es auch nicht weiter, dass es an österreichischen Schulen so genannte Bildungs- und Berufsberater gibt, die im deutschen Bildungssystem nicht vorgesehen sind, jedoch aus gegenwärtiger Perspektive aufgrund stetig sich neu entwickelnder Schultypen bzw. schulischer Übergangswege sowohl für Schüler, Eltern und auch Lehrer wünschenswert wären.

Die zahlreichen Übertrittsmöglichkeiten zwischen den Bildungswegen relativieren das zuvor aufgezeigte Problemfeld der von der schier unüberschaubaren Bildungs- und Berufswahlmöglichkeiten betroffenen Schüler zwar nicht, aber verdeutlichen die vielfältigen Optionen gerade auch für leistungsschwächere Schüler. So ist es beispielsweise durchaus möglich, als Quereinsteiger aus Berufsbildenden Mittleren Schulen oder durch einen „Abstieg“ aus einem Gymnasium oder einer Berufsbildenden Höheren Schule in die Lehre einzutreten. Dies stellt allerdings insofern kein besonders hervorzuhebendes Charakteristikum im Vergleich mit dem deutschen Bildungssystem dar, da auch bei letzterem die Option besteht, nach dem zehnten Schuljahr des Gymnasiums oder gar zu einem späteren Zeitpunkt in eine duale Berufsausbildung überzutreten.

Als Chance, vom sekundären in den tertiären Bildungssektor überzuwechseln, die auch in ähnlicher Art und Weise nach entsprechend vorzuweisender Berufserfahrung in Deutschland besteht, lässt sich die österreichische Berufsreifeprüfung herausstellen. Nach Abschluss einer Lehre ist es mit erfolgreicher Absolvierung der Berufsreifeprüfung möglich, Aspirant im tertiären Bildungsbereich zu werden (Lassnigg/ Steiner 2000, S. 1063ff.; zit. in Schlögl/Lachmayr 2004, S. 18).

Eine Besonderheit im österreichischen Bildungs- und Berufsbildungssystem lässt sich eindeutig beim Blick auf die zahlreich ausdifferenzierten berufsbildenden mittleren und höheren Schulen lokalisieren. Diese in Österreich von den Sozialpartnern parallel zur dualen Berufsausbildung als vollwertig anerkannte schulische Berufsausbildung fehlt in Deutschland bislang nicht nur in dieser Schultypenvielfalt und der beruflichen Ausdifferenzierung, sondern auch hinsichtlich der defizitären Akzeptanz seitens der Arbeitgeber. Die Ursache für diese fehlende Akzeptanz der beruflichen Vollzeitschulen in Deutschland kann in der lang bewährten Tradition des dualen Systems gesehen werden, wobei sich aufgrund der wirtschaftlichen Entwicklungen derzeit ein Umbruch abzeichnet. Diese globalwirtschaftlichen Auswirkungen werden

sicherlich nicht Halt machen vor dem tradierten, weltweit hoch geachteten und als Erfolgskonzept in andere Länder übertragenen dualen System. Fehlende Ausbildungsplätze in den vergangenen Jahren haben die Attraktivität einer beruflichen Erstausbildung im dualen System bei vielen Jugendlichen zunehmend geschmälert. Ein häufig anzutreffendes Problem stellt hierbei das Berufswahlverhalten gleichaltriger Jugendlicher dar, möglichst einen stark nachgefragten und überlaufenen Ausbildungsberuf als Traumberuf sozusagen aus der in der *peer group* kursierenden „Top-Ten-Liste“ auszuwählen. Ein fehlender Überblick über neue und modifizierte alte Berufsbilder fehlt einerseits oftmals, und andererseits fehlt ein entsprechendes Ausbildungsmarketing seitens der Betriebe, die ihre Ausbildungsberufe und die daran geknüpften Anforderungsprofile stärker als bisher unter potentiellen Auszubildenden am besten in Schulen sowie auf diversen Jobbörsen vorstellen sollten.

Daher ist in diesem Kontext aus deutscher Perspektive ein verstärkter Blick auf das berufsbildende Schulwesen in Österreich notwendig und interessant. Denn es weist eine außerordentlich starke beruffachliche Differenzierung auf: Die Schüler berufsbildender Schulen erhalten neben der Allgemeinbildung nicht nur eine fachbezogene Berufsvorbildung, sondern auch die Befähigung zur Ausübung konkreter beruflicher Tätigkeiten, die ihnen u. a. auch den Zugang zu reglementierten Berufen eröffnet. Aufgrund dieser Konzeption des berufsbildenden Schulwesens ist der Absolvent einer höheren technischen Lehranstalt (HTL) nicht nur berechtigt, ein Studium an der Universität zu beginnen, sondern er kann genauso gut eine Berufstätigkeit aufnehmen und hat darüber hinaus auch die Möglichkeit, sich im jeweiligen Fachgebiet selbstständig zu machen (Piskaty/Elsik 1998, S. 93).

3.4 Gesetzliche Neuregelungen in der deutschen Berufsbildung

An dieser Stelle soll im Vergleich mit dem österreichischen Berufsbildungssystem ein lediglich verkürzter Blick auf gesetzliche Novellierungen im deutschen BBiG mit Inkrafttreten zum 1. April 2005 eingegangen werden. Die gesetzlichen Rahmenbedingungen der beruflichen Ausbildung werden ansonsten für Deutschland soweit als bekannt vorausgesetzt. Die gesetzlichen Novellierungen betreffen in dem der Arbeit zugrunde liegenden Kontext insbesondere die Anrechnung von Zeiten schulischer beruflicher Ausbildung auf eine duale Berufsausbildung (§ 7 BBiG und § 27a HwO) wie auch die Zulassung von Absolventen von Bildungsgängen beruflicher Schulen zur Kammerprüfung (§ 43 Abs. 2 BBiG und § 36 Abs. 2 HwO).

3.4.1 Zur Ausgangssituation der BBiG-Novellierung

Die berufliche Bildung in Deutschland befindet sich in einer Krise, die dadurch gekennzeichnet ist, dass das duale System seinem ursprünglichen Anspruch, der nachwachsenden Generation verlässliche, zeiteffiziente und zielführende Wege in das Arbeitsleben zu ermöglichen, nicht mehr in vollem Umfang nachkommt. Das Hauptproblem liegt in einem Mangel an betrieblicher Ausbildungskapazität, der theoretisch durch entsprechende Angebote seitens berufsbildender Schulen kompensiert werden könnte. Vor allem leistungsschwächere Jugendliche haben zunehmend Schwierigkeiten, nach der Schule in den Berufsbildungsmarkt einzumünden, während leistungsstärkere Jugendliche dazu tendieren, höhere allgemein bildende Abschlüsse anzustreben. In der Konsequenz führt dies dazu, dass umfangreiche vollschulische Ersatzmaßnahmen durch berufsbildende Schulen der Länder initiiert werden müssen. Diese schleichende Verstaatlichung der beruflichen Bildung in Deutschland hat einen Punkt erreicht, der bildungsstrukturell nicht effizient ist und auch von den Bundesländern kostenseitig nicht mehr weiter gesteigert werden kann. Ohne die überwiegend staatlich finanzierten Entlastungsmaßnahmen berufsbildender Schulen wäre laut der Autoren Lorenz et al. seit mehreren Jahren keine ausgeglichene Ausbildungsplatzbilanz mehr möglich gewesen. Neben der quantitativen Problemlage bestehen allerdings auch erhebliche Mängel struktureller und qualitativer Art, die gelöst werden müssen. Das bisherige Regelwerk der dualen Ausbildung war sehr starr und ließ wenig Raum für Seiteneinstiege. Auch die Abstimmung der Lernorte war defizitär im BBiG verankert wie auch der Stellenwert der beruflichen Schulen unzureichend dargestellt war (Lorenz et al. 2005, S. 64).

3.4.2 Neuregelungen

Neu ist seit dem 1. April 2005, dass der Bund die Zuständigkeit in für die Weiterentwicklung der beruflichen Bildung maßgeblichen Bereichen auf die Länder übertragen hat, die grundsätzlich durch Rechtsverordnungen Anrechnungsregelungen erlassen können. Ob sie das tatsächlich auch tun, stehe auf einem anderen Blatt (ebd., S. 66f.). Formal zuständig für den Erlass solcher Rechtsverordnungen sind die Landesregierungen. Sowohl das Berufsbildungsgesetz als auch die Handwerksordnung ermöglichen beide, dass die jeweilige Landesregierung ihre Regelungszuständigkeit auf oberste Landesbehörden überträgt. Der Landesausschuss für Berufsbildung (LAB) muss vor Erlass der Verordnungen angehört werden.

Erst zum 1. August 2006 allerdings traten die Berufsgrundbildungsjahr-Anrechnungsverordnungen und damit ihre Regelungen zur verbindlichen Anrechnung von Zeiten schulischer Berufsausbildung außer Kraft. Das bedeutet, dass bis zu diesem Zeitpunkt zumindest keine Regelungen getroffen werden können, die den Berufsgrundbildungsjahr-Anrechnungsverordnungen widersprechen (vgl. hierzu KMK 2005. Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur Umsetzung des Berufsbildungsreformgesetzes; Lorenz et al. 2005, S. 64-72).

3.4.3 Bedeutung der neuen Rechtslage

Die Bedeutung der neuen Rechtslage ist abhängig vom Blick auf die diesbezüglichen Aktivitäten in den einzelnen Bundesländern. Für die in dieser Arbeit untersuchten Länder Bremen und Baden-Württemberg gilt, dass Bremen keine Rechtsverordnungen plant. Hier wird laut Berufsbildungsbericht 2007 der „Status quo wegen bestehender Absprachen mit den Kammern oder vorhandener Modelle der Kooperation“ (BMBF 2007a, S. 172) beibehalten. Demgegenüber hat Baden-Württemberg in Abstimmung mit den Kammern ein Modell zur Verzahnung von Berufskolleg und dualer Ausbildung entwickelt, das (drei Berufe) im kaufmännischen und (sieben Berufe) im gewerblich-technischen Bereich das erste respektive zweite Jahr der Ausbildung im Berufskolleg vermittelt. Geplant ist eine Rechtsverordnung nach § 7 BBiG, anders als in Bremen. Aktivitäten nach § 43, Absatz 2 sind allerdings auch hier nicht vorgesehen (vgl. hierzu und zum Curriculum im Berufskolleg: Bellaire et al. 2006a, S. 2f.).

Zusammenfassend lässt sich allerdings festhalten, dass die Länder laut der Autoren Bellaire et al. bis zum Sommer 2006 nur, wie beispielsweise im Falle Baden-Württembergs, vereinzelt Gebrauch von der Möglichkeit gemacht haben, Rechtsverordnungen zu erlassen (ebd., S. 5; vgl. auch BMBF 2007a, S. 172).

Schon seit einigen Jahren gab es Bemühungen, Absolventen vollzeitschulischer Bildungsgänge zur Kammerprüfung zuzulassen. Jedoch wurden diese Bemühungen von der Wirtschaft kritisch betrachtet und letztendlich abgelehnt. Aus Sicht der Wirtschaft würde es dabei zu einer „oft angestrebte(n) unkonditionierte(n) Zulassung“ (BMBF 2006, S. 50) kommen, wodurch die schulische Ausbildung stärker ausgebaut würde. Gefahren lägen aus Perspektive der Wirtschaft darin, dass sich diese Expansion schulischer Ausbildung am eigentlichen Bedarf der Betriebe vorbei entwickeln und sich darüber hinaus ein Konkurrenzverhältnis mit den Betrieben um die besten

Bewerber einstellen würde. Die Wirtschaft hat sich bei der gesetzlichen Neuregelung daher erfolgreich für eine enge Konditionierung eingesetzt, um eine zu stark verschulte Ausbildung zu vermeiden. In Anlehnung an § 43, Absatz 2, Sätze 1-3, müssen dabei folgende Kriterien von den schulischen Ausbildungsgängen erfüllt werden: Die Gleichwertigkeit nach Inhalt, Anforderungen und zeitlichem Umfang mit einer betrieblichen Ausbildung, eine sachliche und zeitliche Gliederung sowie ein angemessener Anteil an fachpraktischer Ausbildung. Außerdem wurde die neue Regelung bis August 2011 befristet. Die Landesausschüsse für Berufsbildung (LAB) sind aufgefordert, ihre Mitspracheoptionen zu realisieren, indem sie die Bildungsgänge auf ihre Verwertbarkeit am Arbeitsmarkt prüfen und über die Befristung jeder Einzelverordnung wachen. Die Wirtschaft hat zur Unterstützung der Arbeitgebervertreter in den Landesausschüssen spezifische Kriterien erarbeitet, die hierbei beachtet werden sollten (BMBF 2006, S. 50). Intendiert ist mit der gesetzlichen Neuregelung, dass Absolventen vollzeitschulischer Bildungsgänge zur Kammerprüfung zugelassen werden. Laut Berufsbildungsbericht 2006 (ebd.) fällt die Bilanz eher gemischt aus. Die grundsätzlich erfolgreiche Struktur der deutschen Berufsbildung bleibt demnach unangetastet, aber die Chancen zur Verbesserung der Rahmenbedingungen für die duale Ausbildung wurden nicht genutzt.

3.4.4 Umsetzungsschwierigkeiten

Gründe für die zurückhaltende Verordnungspraxis der Länder sind unterschiedlicher Natur. Wie Bellaire et al. (vgl. auch BMBF 2007a, S. 172) berichten, verweisen die Länder

> „[…] auf sehr schwierige und auch langwierige Gespräche mit den Kammern im Vorfeld der Beratungen in den jeweiligen Landesausschüssen für Berufsbildung […]." (Bellaire et al. 2006a, S. 5)

Im Falle neuer freiwilliger mündlicher oder schriftlicher Vereinbarungen mit den Kammern würden diese nicht immer Erfolg versprechende Rahmenbedingungen festlegen. Notwendige Praxisanteile oder die Vermittlung von Praxis- bzw. Ausbildungsplätzen, aber auch Notenschwellen sind kritische Aspekte bei der Ausgestaltung von Rahmenbedingungen.

Die im BBiG verankerten Befristungen des Erlasses von Rechtsverordnungen sind nach Darstellung der Autoren Bellaire et al. auch als problematisch seitens der Länder angeprangert worden. Da die Gespräche mit den Kammern oft langwierig und kompliziert sind, müssten die Befristungen verlängert werden. Demnach müsste

abgewartet werden, ob es in den Bundesländern wie beispielsweise Baden-Württemberg, die vorhandene Modelle weiter ausbauen wollen, gelingt, den Ausbildungsmarkt entsprechend zu entlasten. Außerdem ist unklar, wie die Wirkung bisher erlassener Rechtsverordnungen und Absprachen ist.

Den Ländereinschätzungen zu Folge scheinen die curricularen Anpassungen von bisher schulischen Ausbildungsgängen an duale Ausbildungsberufe keine Schwierigkeiten zu bereiten. Spielräume in den bestehenden Regelungen in Verbindung mit dem Engagement von Berufsschullehrern und den Schulleitungen wie auch Fortbildungsangebote würden den Erfolg notwendiger Umstrukturierungen gewährleisten. Diese Umstrukturierungen sind nach Auffassung der Autoren Herausforderungen für die berufsbildenden Schulen, zugleich stellen sie aber auch eine Aufwertung der Schulen im gesamten Bildungssystem zur Chancenverbesserung junger Menschen dar bei deren Übergang von der Schule in das Beschäftigungssystem. In einigen Fällen, so konstatieren die Autoren um Bellaire, können die Bundesländer auf Modelle zurückgreifen, die unter Beteiligung der Kammern seit etlichen Jahren existieren und als bewährt gelten. Was fehlt, sind Verbleibstudien für die Absolventen solcher schulischen Ausbildungsgänge nach BBiG/HwO. Von außergewöhnlichen Problemen an der zweiten Schwelle sei aber bislang nichts bekannt. Für nicht ausreichend gehalten werden aber von Befragten in den einzelnen Ländern die notwendigen personellen und sachlichen Ressourcen, die eine erhöhte Beschulung ermöglichen und damit zu quantitativ nennenswerten Entlastungen des Ausbildungsmarktes führen. Verantwortlich für diesen Zustand sind Restriktionen durch Einsparungen in den Haushalten (Bellaire et al. 2006a, S. 5f.).

Perspektiven bezüglich der Entlastung des Ausbildungsmarktes werden in Kapitel 7 behandelt.

3.4.5 Zusammenfassung

Nachdem die Gründe und damit Probleme hinsichtlich der Umsetzung möglicher Neuregelungen erörtert wurden, verwundert das abschließende Resümee hierzu nicht, dass „[…] die dauerhafte Fortschreibung der verpflichtenden Anrechnung bereits erbrachter Ausbildungsleistungen […]“ (Lorenz et al. 2005, S. 72) *nicht* erreicht werden konnte. Die Autoren sind der Ansicht, dass die gefundene Lösung sicherlich der Wirtschaft entgegen kommt und kurzfristig ein vermeintliches Ausbildungshindernis beseitigen kann. Langfristig werde es aber eher dazu beitragen, dass

mehr und mehr Jugendliche versuchen werden, eine duale Ausbildung mit vorgeschalteten Warteschleifen zu vermeiden. Hierdurch würden es Betriebe zukünftig noch schwerer haben, qualifizierte Jugendliche für ihr Unternehmen zu finden. Infolge der Nichtanrechnung der vollzeitschulischen Bildungsgänge auf die duale Ausbildung hätten die Länder zu prüfen, ob diese Bildungsgänge wie z. B. die einjährige gewerbliche Berufsfachschule modifiziert oder sogar eingestellt werden müssten. Schließlich könne nicht verantwortet werden, weitere Warteschleifen zu produzieren (ebd., S. 72). Probleme und daraus aggregierte Lösungsansätze, die mit diesen Warteschleifen einhergehen, werden in Kapitel 7 ausführlicher thematisiert.

4. Institutionalisierung von Berufsberatung und Berufsorientierung in Österreich und Deutschland

In diesem Kapitel geht es um die theoretische Auseinandersetzung mit Begrifflichkeiten wie Arbeit, Beruf, Berufsberatung und Berufsorientierung. Ausgehend von dieser begrifflichen Grundlage soll in deskriptiver Weise ein Zugang geschaffen werden zur institutionalisierten Berufsberatung im deutschen wie österreichischen Kontext. Zu klären sind in einem ersten Schritt die gesetzlichen Rahmenbedingungen, die der Berufsberatung und Berufsorientierung in den beiden zu untersuchenden Ländern zugrunde liegen. Dabei soll auch der Frage nachgegangen werden, welche Bedeutung die verfassungsrechtliche Verankerung der Arbeits- und Berufsfreiheit für jugendliche Berufswähler hat. Stellt die laut Art. 12 GG geschützte Berufsfreiheit für Jugendliche eine Illusion dar oder impliziert sie, dass der Staat sich verpflichtet, lenkend und fördernd tätig zu werden, um die realen Voraussetzungen zur effektiven Wahrnehmung dieses Grundrechts zu schaffen? Ein wenig provokant mag eine in diesem Kontext im Grunde rhetorische Frage klingen: Decken sich die Berufswünsche von Hauptschülern eigentlich mit der beruflichen Wirklichkeit?

Weiterhin soll in einem zweiten Schritt geklärt werden, inwiefern die schulische Berufsorientierung im Prozess der Berufsberatung unverzichtbar ist. Basis für diese Analyse bilden die jeweiligen Lehrpläne respektive Bildungspläne der zu untersuchenden (Bundes-)Länder, in denen curriculare Leitlinien zur Umsetzung bildungspolitischer Rahmenbedingungen bezüglich berufsorientierender Maßnahmen festgeschrieben sind. Ziel hierbei ist es, die in diesem Kapitel beschriebenen bildungspolitischen Rahmenbedingungen als Grundlage für einen späteren Soll-Ist-Abgleich in Kapitel 6 zu nutzen. Die Ergebnisse aus den erhobenen Leitfadeninterviews mit Hauptschullehrern und Schulentwicklungsexperten aus den jeweiligen Landesinstituten für Schule sollen mit den hier diskutierten politischen Rahmenbedingungen zur Berufsorientierung abgeglichen werden und exemplarisch als Bestandsaufnahme der realen Verhältnisse in Hauptschulen dienen. Auf diese Weise soll die Frage beantwortet werden, welche Bedeutung bildungspolitische Vorgaben für die Praxis der Berufsberatung besitzen. Zudem soll folgender Frage bereits im Laufe dieses Kapitels nachgegangen werden – ausführlicher aber in Kapitel 6: Welche Rückwirkungen haben aktuelle politische Veränderungsprozesse wie die Umorganisation der BA auf

das bisherige Berufsberatungssystem und welche Konsequenzen sind damit möglicherweise verbunden?

4.1 Begriffsklärungen: Arbeit, Beruf

Arbeit leitet sich sowohl von dem griechischen Wort *ponos* als auch vom mittelhochdeutschen Wort *arebeit* ab. Beides bedeutet Not bzw. Mühsal. Im Allgemeinen handelt es sich bei Arbeit um die Ausführung von Aufgaben. Die Ausführung der Arbeit erfolgt oft in bewusst geplanter Arbeitsteilung, koordiniert oder kooperativ. Ob der Arbeitsbegriff auch auf die Bewältigung von Aufgaben erweitert werden kann, die nicht der Daseinssicherung oder konkreten Zielen dienten, sondern als Selbstzweck oder kulturelles Ritual ohne erkennbaren Nutzen ausgeführt würden, scheint strittig zu sein (Häcker/Stapf 1998, S. 58f.).

Das Phänomen des Berufes wird im Psychologischen Wörterbuch von Dorsch beschrieben als eine durch die Tradition geprägte, mehr oder weniger von der Gesellschaft legalisierte und organisierte Kollektiv-Dauerform der menschlichen Arbeit, durch die mittels der Entlohnung bestimmte Bedürfnisse befriedigt werden können (ebd., S. 116).

Beruf wird in Anlehnung an Dibbern (1993, S. 23) berufspädagogisch definiert als Zuwendung des Menschen zu einer spezialisierten Erwerbstätigkeit in der arbeitsteiligen Gesellschaft. Sie erfordert charakteristische Kenntnisse und Fähigkeiten in einer typischen Kombination und wird materiell und sozial bewertet. Demzufolge werden personale (kognitive, affektive, soziale) und materiale Bedürfnisse des Menschen mehr oder minder befriedigt. Als frei erwählte und ohne ständige Über- und Unterforderung ausgeübte Tätigkeit bietet der Beruf eine Chance auf individuelle Selbstverwirklichung.

Der Begriff Beruf wird laut Dostal (et al. 1998, S. 440) im allgemeinen Sprachgebrauch oft unscharf verwendet und nicht eindeutig von Bezeichnungen wie Arbeit, Tätigkeit, Qualifikation oder Job abgegrenzt. In der Berufsforschung wird der Begriff durch folgende Merkmale skizziert:

- Bündel von Qualifikationen im Sinne charakteristischer Ausprägungen und Anordnungen von Wissen.

- Aufgabenfelder, die den Qualifikationsbündeln zugeordnet sind und die durch eine Kombination aus Arbeitsmitteln, Objekt (Gegenstand) und Arbeitsumfeld geprägt sind.
- Hierarchisch abgestufte Handlungsspielräume, die sich aus der Verknüpfung der Qualifikationsseite (Arbeitskraftseite) mit der funktionalen Ausprägung der Arbeitsaufgaben (Arbeitsplatzseite) ergeben. Sie sind bestimmt durch den Status, die Organisationseinheit und das spezifische Arbeitsmilieu.
- Beruf wirkt sich über die Erwerbstätigkeit hinaus als Strukturmerkmal gesellschaftlicher Einordnung und Bewertung aus.

Über den Beruf in seiner hierarchischen, statusmäßigen Akzentuierung sind die Möglichkeiten des einzelnen Individuums festgelegt, sein Einkommen zu sichern, sich selbst zu verwirklichen, autonom zu handeln, an Kulturgütern teilzuhaben, über die Arbeit seine Identität zu finden und an der Weiterentwicklung und Ausgestaltung der Berufemuster aktiv mitzuwirken (ebd., S. 440).

Beruf wird

> „[…] berufspädagogisch definiert als Zuwendung des Menschen
> – zu einer spezialisierten Erwerbstätigkeit in der arbeitsteiligen Gesellschaft,
> – die charakteristische Kenntnisse und Fertigkeiten in einer typischen Kombination erfordert,
> – materiell und sozial bewertet wird,
> – demzufolge personale (kognitive, affektive, soziale) und materiale Bedürfnisse des Menschen mehr oder weniger befriedigt
> – und als frei erwählte und ohne ständige Über- und Unterforderung ausgeübte Tätigkeit eine Chance auf individuelle Selbstverwirklichung bietet.“ (Dibbern 1993, S. 23)

Wie Harney im Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik zum Begriff des Berufs herausstellt, setzte sich dieser mit der Entstehung eines auf die Selbstverwaltung der Wirtschaft, vor allem auf Kammern und Innungen, gestützten Berufsbildungssystems sowie mit der Verbreitung der Pflichtberufsschule durch. Der Berufsbegriff erhielt eine institutionelle Bedeutungsdimension, die auf die Bezeichnung von Ausbildungsberufen gerichtet war. Beruf ließe sich demnach als spezifische institutionelle Form der Reproduktion des gesellschaftlichen Arbeitsvermögens bestimmen und so von anderen Reproduktionsformen unterscheiden. In Anlehnung an Gonon führt Harney weiter aus, dass der Berufsbegriff immer noch eine Programmatik der Verallgemeinerung erwerbsbezogener Bildungsprozesse bezeichnet, die ihn vom Qualifikationsbegriff unterscheidet (Gonon 1992; zit. nach Harney 2006, S. 63).

Wie besonders Harney (2006, S. 63) zeigt, ist der Berufsbegriff sehr stark an die spezifische Begriffs- und Institutionengeschichte von Arbeit und Bildung in Deutsch-

land gebunden. „Beruf“ kann m. E. als übergeordnete Kategorie von Arbeit im Speziellen verstanden werden. Denn entsprechend eines bestimmten „Berufsbildes“, an das konkrete Qualifikationsanforderungen (Qualifikation in Abgrenzung zum Berufsbegriff) wie auch Aufgabenfelder gebunden sind sowie ein (gesellschaftlicher) Status, sind in einem definierten Arbeitsumfeld spezifische Tätigkeiten durchzuführen.

4.2 Begriffsklärungen aus vergleichender Perspektive: Berufsberatung, Berufsorientierung und Berufsvorbildung

4.2.1 Berufsberatung

Um einen möglichst breiten Überblick über die Bedeutung des Berufsberatungsbegriffes erhalten zu können, lohnt sich ein Blick auf verschiedene Definitionsansätze sowohl auf europäischer wie auch auf nationaler Ebene. Auch europäische Institutionen erkennen zunehmend die Notwendigkeit von Berufsberatung innerhalb der Berufsbildungspolitik und entwickeln Strategien zur Qualitätsverbesserung, wie das CEDEFOP im Jahre 2004. Interessant ist daher der Blick auf wesentliche Grundzüge der Berufsberatung, die Kontexte, in denen Berufsberatung wahrgenommen wird sowie deren Aufgaben.

Das CEDEFOP bietet einen aus meiner Sicht sowohl zu weitläufigen als auch allgemeinen Definitionsversuch, mit dem es möglichst viele EU-Länder und deren berufsbildungspolitische Voraussetzungen berücksichtigt:

> „Grundsätzlich wird der Begriff [der Berufsberatung; N.T.] jedoch auf eine Reihe von miteinander verzahnten Dienstleistungen bezogen, die das Angebot von Informationen und Unterstützung in strukturierter Form zum Ziel haben, damit Einzelpersonen und Gruppen dazu befähigt werden, unabhängig von ihrem Alter und dem jeweiligen Zeitpunkt in ihrem Leben Entscheidungen in Bezug auf ihre Bildungs-, Ausbildungs- und Berufslaufbahn zu treffen und ihren Lebensweg effektiv zu steuern.“ (CEDEFOP 2004, S. 31)

Diese Definition bleibt in sich recht unspezifisch und kann lediglich einen grundsätzlichen Rahmen für die Aktivitäten der Berufsberatung bieten. Für den Kontext dieser Arbeit ist diese Definition weniger geeignet, da in diesem Falle von Bildungs- und Berufsberatung gleichermaßen die Rede ist und keine Differenzierung zwischen beiden Begriffen vorgenommen wird. Grundsätzlich ist dies im Rahmen des Lebenslangen Lernens nachvollziehbar wie auch wünschenswert. Eine trennscharfe Linie zwischen beiden Begriffen, die einander bedingen, kann vermutlich nicht ohne weiteres gezogen werden. Dennoch ist zur tieferen Auseinandersetzung mit aktuellen (methodischen) Verfahrensweisen innerhalb der Berufsberatung und als Grundlage für die

weitere Betrachtung eine dezidierte Definition von Berufsberatung notwendig, nicht ohne dabei zukünftige Entwicklungen auszublenden.

Berufsberatung auf bundesdeutscher Ebene besagt zunächst einmal, dass dieser Aufgabenbereich der Bundesagentur für Arbeit zugeordnet ist, insbesondere den örtlichen Arbeitsagenturen. Berufsberatung umfasst

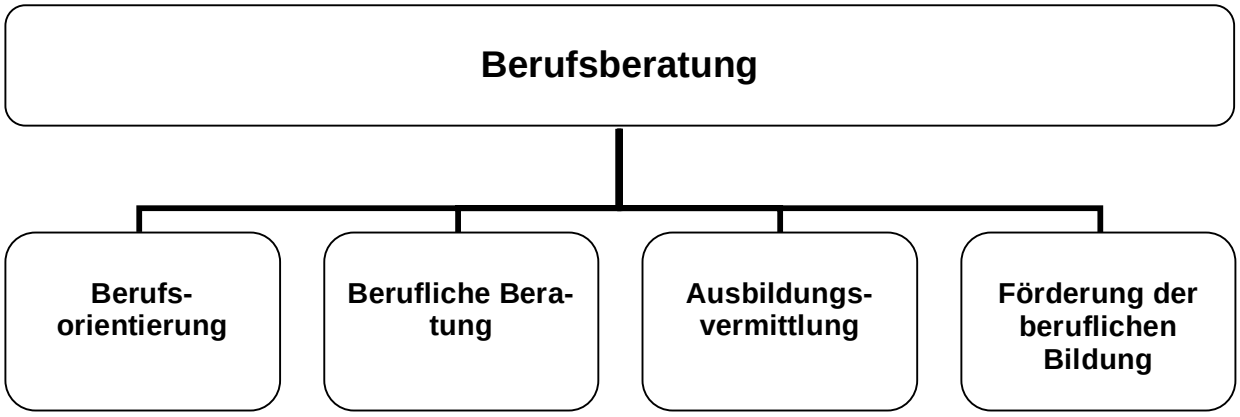
> „[…] die Aufklärung der Allgemeinheit über die Bedeutung der Berufswahl, über die →Berufe selbst sowie über ihre Anforderungen und Aussichten (→Berufsaufklärung) und die einschlägige Beratung. In der Beratung von Jugendlichen kooperiert die B. mit der Schule (→Berufswahlunterricht). Neben der Aufklärungs- und Beratungsfunktion hat die B. eine Lenkungsfunktion: sie soll die in den einzelnen Berufen notwendigen Arbeitskräfte sichern und zu starkem Zulauf vorbeugen." (May 2001, S. 79f.)

Berufsberatung ist institutionell eine der Fachabteilungen jeder örtlichen Arbeitsagentur, die im Rahmen der so genannten „Hartz-Gesetze" sowie des Umbaus der BA seit 2002 strukturelle Neuerungen erfahren hat und mittlerweile in der Organisationseinheit „Team U25/Berufsberatung" aufgegangen ist. Junge Menschen unter 25 Jahren werden hier von Berufsberatern und Vermittlern beraten und vermittelt. Im Speziellen geht es um die Integration in Ausbildung, Schule oder Studium. Auch ungelernte Kunden unter 25 Jahren werden von diesem Team betreut. Zielsetzung dieser Teambildung ist laut Wolfinger et al. eine ganzheitliche Betreuung, die eine enge Kooperation zwischen Vermittlern und Berufsberatern gewährleisten soll, um Reibungsverluste zu minimieren und letztlich möglichst alle jungen Menschen auf ihrem Weg zu einem beruflichen Abschluss zu unterstützen (Wolfinger et al. 2007, S. 3).

Wie aus Dorschs Psychologischem Wörterbuch hervorgeht, hat die Berufsberatung die Aufgabe, Jugendlichen und Erwachsenen vor Eintritt in das Berufsleben und während des Berufslebens in allen Fragen der Berufswahl und des beruflichen Fortkommens zu beraten. Hierbei sollen sowohl die Lage und Entwicklung des Arbeitsmarktes und der einzelnen Berufe als auch die physischen, psychischen und persönlichen Verhältnisse der Ratsuchenden berücksichtigt werden.

Weiter heißt es hier, dass Berufsberatung noch ergänzt werde durch Berufsorientierung sowie die Förderung der beruflichen Bildung (Häcker/Stapf 1998, S. 117).

Abbildung 4: Aufgabenbereiche der Berufsberatung der Agentur für Arbeit



Quelle: Bundesanstalt für Arbeit 1992, S. 58.

Wie bereits deutlich geworden sein sollte, fällt eine konkrete Begriffsbestimmung schwer. Berufsberatung wird meist sofort von der begrifflichen auf eine rein *institutionelle Ebene* gehoben, ohne die Wortbedeutung genau zu klären. Berufsberatung wird anhand des ihr zugrunde liegenden Aufgabenbereiches beschrieben und erklärt. Es stellt sich m. E. die Frage, inwieweit die Begriffsbeschreibung, die sich mehr in der Formulierung der Aufgabenbereiche von Berufsberatung ausdrückt und weniger in ihrer grundsätzlichen Bedeutungsanalyse, eine gewisse Instrumentalisierung des Berufsberatungsbegriffs impliziert. Berufsberatung scheint institutionalisiert, aber semantisch inhaltsleer zu sein. Nach dem Blick auf die Bedeutung von Berufsberatung in Österreich und der Schweiz kann der Fokus auf die länderspezifischen gesetzlichen Regelungen zur Berufsberatung sicherlich dazu beitragen, „Berufsberatung“ schärfer umreißen zu können – wenn nicht auf der Bedeutungsebene, so doch wenigstens auf der formalen Ebene.

Laut BMBWK ist unter Berufsberatung aus österreichischer Perspektive die Hilfe zu verstehen, die Personen durch Berufsaufklärung und individuelle Beratung hinsichtlich ihrer Berufswahl sowie ihres beruflichen Fortkommens unter angemessener Berücksichtigung ihrer Fähigkeiten und den Chancen und Möglichkeiten auf dem Arbeitsmarkt zuteil wird. Die Dienstleistungen vom österreichischen AMS sind ausnahmslos jedem zur Verfügung zu stellen, der sie in Anspruch nehmen will. Das AMS hat hierbei den Ratsuchenden insbesondere über Berufsbilder, Ausbildungsrichtlinien, Berufsaussichten und ihre langfristige volkswirtschaftliche Entwicklung sowie die Verdienstmöglichkeiten zu informieren. Im Jahre 1991 wurde erstmals die gesetzliche Möglichkeit der Arbeitsvermittlung durch Gewerbetreibende geschaffen.

Zugleich wurden auch neue gewerberechtliche Bestimmungen erlassen, die das an eine Konzession gebundene Gewerbe der Arbeitsvermittler regeln. Bislang sind diese Bestimmungen allerdings nur hinsichtlich der Vermittlung von Führungskräften in Kraft getreten (BMBWK 2000a).

Im österreichischen Kontext wird noch einmal zwischen Berufsberatung und Berufsinformation unterschieden, wie an nachfolgendem Zitat deutlich wird:

> „Unter Berufsberatung versteht man in erster Linie eine auf die Persönlichkeitsstruktur eingehende Gesprächsform mit der Zielsetzung einer Eignungsfeststellung […] ‚Berufsinformation' kann selbstverständlich ebenfalls eine intensive Beschäftigung mit dem/der Probanden/Probandin in einem längeren Gespräch bedeuten, – aber eher im Sinne eines Aufzeigens der vielfältigen Ausbildungsmöglichkeiten und Wege zu den jeweils angestrebten Berufen." (Flieder/Roithinger; zit. nach Wenzl 1998, S. 13)

Auch wenn die Schweiz in der vorliegenden Arbeit nur ausnahmsweise erwähnt wird, soll hier dennoch auf ein Zitat von Saxer zurückgegriffen werden, das ebenso auf die Berufsberatung von Deutschland und Österreich zutrifft. Saxer stellt fest, dass in der Schweiz noch im Jahre 1998 laut Bericht über die „Berufsberatung der Zukunft" (Inderbitzin, Panorama 3/98) „[e]ine Definition von Beratung […] ebenso wie verbindliche Aussagen zu den Qualitätsstandards und deren Sicherung in der Berufsberatung" fehlte (Saxer 1999, S. 30).

In Abgrenzung dazu versucht Bußhoff (1998, S. 9), sich dem Begriff der Berufsberatung von einer zunächst recht allgemein gehaltenen Definition aus anzunähern. So sei Berufsberatung „[…] als ein Bündel [von Aufgaben zu verstehen], zu dem mindestens die Berufswahlvorbereitung [Berufsorientierung] und die berufliche Beratung gehören […]". Er resümiert beim Blick in die von der Europäischen Kommission veröffentlichten Studie „Bildungs- und Berufsberatung in der Europäischen Gemeinschaft", dass sich Berufsberatung bezüglich ihrer institutionellen Verankerung, ihrer Zielgruppen, des Dienstleistungsangebotes, des Personals und auch der Kooperation zu anderen Institutionen in den einzelnen Ländern zum Teil beträchtlich voneinander unterscheidet. Grundsätzlich hält Bußhoff jedoch fest, dass die jeweiligen Berufsberatungsdienste hinsichtlich ihres Aufgabenverständnisses nicht allzu sehr voneinander entfernt seien. Der Versuch einer gemeinsamen Begriffsbestimmung von Berufsberatung mündet in folgende Definition: „Aufgabe der Berufsberatungsdienste ist es, Personen bei der Bewältigung von Übergängen in der beruflichen Entwicklung zu unterstützen" (Bußhoff 1998, S. 10).

Zusammenfassung

Berufsberatung als Unterstützung von Übergängen in der beruflichen Entwicklung zu verstehen, ist grundsätzlich aus der Perspektive der beiden hier zu untersuchenden Länder objektiv nachvollziehbar. Jedoch bleibt dieser Definitionsansatz aufgrund der fehlenden Spezifizierung konkreter Berufsberatungsaufgaben zu oberflächlich. Die oben bereits angedeutete Argumentationskette, die sich mit der Verknüpfung von Berufsberatung und Berufsorientierung beschäftigte, sei an dieser Stelle erneut aufgegriffen und weiter vertieft, um zu einer anwendungsbezogeneren Definition von Berufsberatung gelangen zu können, von deren Basis aus der wissenschaftliche Zugang zum Thema ermöglicht werden soll. Die Verbindung zwischen Berufsberatung und Berufsorientierung ist m. E. in diesem Kontext aus vielerlei Gründen unersetzlich, wie durch Bußhoffs nachfolgende Ausführungen über die Mehrdeutigkeit des Begriffes verdeutlicht und unterstützt werden kann. So kann Berufsberatung als ein Bündel von Aufgaben begriffen werden, zu dem, wie oben bereits erläutert, mindestens die Berufswahlvorbereitung (Berufsorientierung) und die berufliche Beratung gehören. Außerdem kann Berufsberatung auch unabhängig von dem o. g. Aufgabenbündel als eine Aufgabe der Beratung in Berufslaufbahnfragen bzw. Berufsberatung im Sinne von Berufsberatungsdienst antizipiert werden. Ebenso bezeichnet Berufsberatung auch die Institution, durch die entsprechende Dienstleistungen erfolgen (vgl. hierzu auch Wolfinger et al. 2007, S. 3). Bußhoff lässt auch nicht die schulische Verantwortung im Bereich der ihr zugewiesenen Übergangshilfe unerwähnt, wobei er konkret auf die Berufswahlvorbereitung eingeht, die er offenbar gleichbedeutend mit Berufsorientierung versteht.

Exakt dieser letzte Aspekt ist m. E. entscheidend für das vollständige Verständnis des Berufsberatungsbegriffs unter zusätzlichem Rückgriff auf die schulische Berufsorientierung, die nicht losgelöst vom Beratungsbegriff verwendet werden kann. Als Grundlage für die hier vorliegende Arbeit soll daher von einer modifizierten Definition Bußhoffs ausgegangen werden: Berufsberatung mit ergänzenden schulischen Berufsorientierungsprozessen markiert eine Unterstützung von Übergängen in der beruflichen Entwicklung (Bußhoff 1998, S. 10).

An dieser Stelle soll erneut auf die o. g. *„semantische Inhaltsleere“* des Berufsberatungsbegriffes im deutschen Kontext zurückgegriffen werden. Der Blick auf heutige gesetzliche Regelungen über Berufsberatung (SGB III, §§ 29-33) zeigt zunächst

einmal eine rein *formale Festlegung* – ebenso im österreichischen AMSG (BGBI Nr. 313/1994). Die folgende Aussage des CEDEFOP passt daher als konstruktiv-kritische Würdigung der deutschen wie auch österreichischen Bemühungen, Berufsberatung zumindest in einen rechtlichen Rahmen zu pressen, ohne weitere inhaltliche Vorgaben zum Beratungsprozess sowie zur Ausbildung der Berater vorzunehmen: „Angesichts des Kontextes, in dem solche Rechtsvorschriften erlassen werden, ist dieser Anspruch sehr allgemein formuliert…“ (CEDEFOP 2004, S. 127).

Die Schweiz – auch wenn sie in dieser Arbeit nicht näher untersucht wird – sticht beim Vergleich der gesetzlichen Grundlagen (Art. 50, 51 nBBG; Art. 56, 57, 58 nBBV) positiv hervor aufgrund ihrer Regelungen zur *Qualifikation der Berater* sowie der *Mindestanforderungen an Bildungsgänge* für Berater als auch konkreter *Bildungsinhalte* und lässt Deutschland sowie Österreich hinsichtlich ihrer fehlenden einheitlich gestalteten Qualitätsstandards in der Aus- und Fortbildung von deutschen, öffentlichen wie privaten Berufsberatern sowie österreichischen Schul- und Bildungsberatern deutlich im Abseits stehen. Eine detaillierte Auseinandersetzung mit der Aus- und Fortbildung von Berufsberatern folgt im nächsten Kapitel, in dem die Funktionsweise der Berufsberatung näher erörtert wird.

4.2.2 Berufsorientierung

Berufsorientierung in Deutschland ist als länger andauernder und komplexer Prozess zu verstehen und erfordert Lernorganisationen an mehreren Lernorten. Berufsorientierung soll zur individuellen, zielgenauen Berufs- und Lebenswegplanung motivieren und befähigen. Die Einsicht in die Notwendigkeit lebensbegleitenden Lernens gehört ebenso dazu wie die Entwicklung von Selbsthilfestrategien, um gebotene Chancen wahrnehmen und nutzen zu können. Berufsorientierung liegt insbesondere in der Verantwortung der Schulen und der Bundesagentur für Arbeit, die sie entsprechend der Rahmenvereinbarung zwischen der Bundesagentur für Arbeit und der Kultusministerkonferenz vom 15. Oktober 2004 umsetzen. Sie werden durch weitere am Orientierungsprozess beteiligte Akteure unterstützt. Berufsorientierung muss frühzeitig ansetzen, altersadäquat und schulformspezifisch gestaltet sein (BIBB 2006, Beilage zu 1/2006, S. 2; Dibbern 1993, S. 29).

Aufgabe der Schule ist es, den Schüler zur Wirtschafts- und Arbeitswelt hinzuführen, während es die Aufgabe der Berufsberatung ist, den gesetzlichen Auftrag zur Berufsaufklärung umzusetzen. Der Begriff der Berufsaufklärung wird hier fast äquivalent

mit dem Begriff der Berufsorientierung verwendet, bei dem es um die Vermittlung respektive Aneignung eines Überblicks über Ausbildungs- und Berufsmöglichkeiten geht. (Häcker/Stapf 1998, S. 117).

Gegenstand der Berufsorientierung ist nach Ansicht Dibberns (1993, S. 23) die Berufsarbeit in einem doppelten Sinn. Es geht zum einen um die Erschließung individueller Chancen im konkreten Beruf und zum anderen um die Erkenntnis des gesellschaftlichen Systems beruflicher Arbeitsteilung.

Berufsorientierung wird in Österreich erst seit 1998 als schulisches Aufgabenfeld begriffen. Aus einem Grundlagentext des Autoren Edtbauer (o. J.) geht hervor, dass es sich bei Berufsorientierung um die organisierte unterrichtliche Begleitung des persönlichen Berufsorientierungsprozesses der Schüler handelt. Anders als in Deutschland sind in der Sekundarstufe I (siebte und achte Schulstufe) der allgemein bildenden höheren Schule (AHS) sowie in der Hauptschule als auch in der Sekundarstufe II der neunten Schulstufe der Polytechnischen Schule (PTS) eine „verbindliche Übung“ bzw. der Pflichtgegenstand „Berufsorientierung“ innerhalb der jeweiligen schulischen Curricula vorgesehen. Ziel dieser verbindlichen Übung respektive des Pflichtgegenstandes „Berufsorientierung“ ist es, die *begründete* Berufs- und Bildungswegentscheidungen der Schüler adäquat zu unterstützen (Edtbauer). Die Schule unterstützt Berufsorientierungsprozesse auf der Grundlage eines Lehrplanes mit handlungsorientierten Angeboten im Rahmen von Berufsorientierungsunterricht, Realbegegnungen wie z. B. Betriebsbesichtigungen, Berufserkundungen, Expertenbesuche im Unterricht, Berufsinformationsmessen, Besuch des Berufsinformationszentrums oder auch Berufspraktische Tage, wie beispielsweise so genannte „Schnuppertagen im Betrieb“.

Kooperationen bestehen Edtbauers Angaben zufolge zwischen Berufsorientierungslehrern und Kollegen der eigenen Schulen und mit der Berufsberatung sowie mit schulischen und außerschulischen Experten und Institutionen, so z. B. der Schülerberatung, mit Betrieben, Wirtschaftskammern, AMS und der Arbeiterkammer, um angeführte Ziele und Aufgaben erfolgreich im Sinne des Lehrplanes erfüllen zu können. Entsprechende Ausführungen zum Lehrplan der österreichischen Hauptschulen erfolgen nach der Begriffsbestimmung im nächsten Unterkapitel, in dem es um bildungspolitische Rahmenbedingungen rund um die Berufsorientierung geht.

Zusammenfassung

Für den Kontext der vorliegenden Arbeit soll die Definition der Berufsorientierung nach Dibbern gelten: Dieser pädagogische Normbegriff bezeichnet eine komplexe Lernorganisation mit mehreren Lernorten, die aus der Kooperation von Schule und Berufsberatung entsteht und in der Regel ihren Schwerpunkt im Berufswahlunterricht der allgemeinen Schule hat mit dem Ziel, Berufswahlkompetenz im Schüler zu entwickeln. Berufswahlkompetenz soll nach Dibbern als Fähigkeit verstanden werden, Informationen zur Berufswahl gezielt nachzufragen und zu verwerten, um damit die Chance für eine selbst bestimmte Berufswahl zu vergrößern (Dibbern 1993, S. 29).

4.2.3 Begriffliche Abgrenzung: Berufsvorbildung

In Abgrenzung zu den Begriffen Berufsberatung und Berufsorientierung geht es nach Dibbern in der Berufsvorbildung um Situationen jenes Teils der Arbeitswelt, der vor jeder beruflichen Spezialisierung dem Jugendlichen als wenig bekannter Erfahrungsraum beim Übertritt vom Bildungs- in das Beschäftigungssystem begegnet (ebd., S. 22). Über die Kategorie „Beruf“ stelle die Berufsorientierung die Identität des Einzelnen im System der gesellschaftlichen Arbeitsteilung her und erhalte hier eine pragmatische Funktion (ebd., S. 24), während „Berufsorientierung“ mit der Kategorie „Arbeit“ voll in der Arbeitslehre aufgehe. Sie stelle Berufsausbildung und Berufstätigkeit als Erscheinungsformen gesellschaftlicher Arbeit dar und solle sie kritisch hinterfragen sowie solidarisches Interesse arbeitender Menschen aneinander schaffen (ebd., S. 24).

Berufsorientierung ist nach Ansicht Dibberns immer nur als Teilaufgabe einer umfassenden Berufsvorbildung zu begreifen, denn berufsbezogene Informationen und Handlungsweisen stehen immer in einem größeren Kontext, der durch die gesellschaftlichen Strukturen der Berufswelt gegeben ist. Seinen Ausführungen zufolge muss Berufsorientierung einen fachbezogenen Standort haben. Er vermutet, dass Berufsorientierung als bloßes Unterrichtsprinzip der Schule, das durch beliebige Lehrer umgesetzt wird, wohl nur begrenzte Wirkung erreichen kann. Berufsorientierung im Unterricht werde als Teilaufgabe einer alle Schulformen umfassenden Arbeitslehre verstanden und gefordert. Sie lässt sich in drei Qualitätsstufen umsetzen (ebd., S. 25).

4.3 Gesetzliche Rahmenbedingungen von Berufsberatung und Berufsorientierung

4.3.1 Österreich: Das Arbeitsmarktservicegesetz (AMSG)

Berufsberatung ist in Österreich bundeseinheitlich über das so genannte Arbeitsmarktservicegesetz (AMSG; BGBI Nr. 313/1994) geregelt und fällt damit in den Zuständigkeitsbereich des Arbeitsmarktservice (AMS). Nach § 32

> „(hat) (d)as AMS (…) seine Leistungen in Form von Dienstleistungen zu erbringen, deren Zweck die Vermittlung von Arbeitsuchenden auf offene Stellen, die Beschäftigungssicherung und die Existenzsicherung im Sinne des § 29 ist."

Als Dienstleistungen zur Vorbereitung, Ermöglichung oder Erleichterung einer solchen Vermittlung werden u. a. Information über den Arbeitsmarkt und die Berufswelt sowie die Beratung bei der Wahl des Berufes genannt. Weitere Gesetze bestimmen, dass die Schulpsychologie an den Schulen für die Bildungsberatung zuständig sei (Mathis 1998, S. 36).

4.3.2 Deutschland: Die Sozialgesetzbücher (SGB) I und III

Betrachtet man die heutige gesetzliche Gestaltung der Berufsberatung in Deutschland, so erkennt man im Vergleich zur früheren Gesetzgebung gewisse Parallelen und Erweiterungen hinsichtlich der Zuständigkeiten der Berufsberatung. Die Beratung und Vermittlung ist nach der Ablösung des Arbeitsförderungsgesetzes (AFG) von 1969 durch das Sozialgesetzbuch III (SGB III) im Jahre 1998 (§§ 29-34) geregelt. Demnach ist Berufsberatung gesetzliche Aufgabe der Bundesagentur für Arbeit (§ 29, SGB III). Sie kann auch von anderen Akteuren angeboten und durchgeführt werden (BIBB 2006, S. 2). Dies ist seit 1998 aufgrund der Aufhebung der früheren Alleinrechte seitens der Bundesagentur für Arbeit für Beratung und Vermittlung durch das SGB III möglich (Wolfinger 2007, S. 2). Wobei Wolfinger anmerkt, dass trotz der etwas vielfältiger gewordenen Beratungslandschaft die Bundesagentur für Arbeit (BA) weiterhin der größte und wichtigste Anbieter von beruflicher Information, Beratung und Vermittlung sei (vgl. ebd.). Sicherlich nicht unwichtig zu betonen ist die Tatsache, dass es sich bei den Dienstleistungen seitens der BA und ihren Agenturen für Arbeit um ein öffentlich-rechtliches Angebot handelt, das für jeden zugänglich, neutral und kostenlos ist.

Vor dem Blick auf das Sozialgesetzbuch III sei allerdings noch kurz das Sozialgesetzbuch I erwähnt. Das Sozialgesetzbuch soll laut § 1 SGB I in seiner Gesamtheit

dazu beitragen, „[…] gleiche Voraussetzungen für die freie Entfaltung der Persönlichkeit, insbesondere auch für junge Menschen, zu schaffen." § 19 SGB I benennt die rechtlich geregelten sozialen Leistungen der Arbeitsförderung, die individuell in Anspruch genommen werden können. Dazu zählen die Berufs- und Arbeitsmarktberatung wie auch die Ausbildungs- und Arbeitsvermittlung. Zudem werden u. a. Leistungen zur Unterstützung der Beratung und Vermittlung gewährt wie auch zur Verbesserung der Eingliederungsaussichten und zur Förderung der Aufnahme einer Beschäftigung und einer selbstständigen Tätigkeit etc. Mit § 19 überträgt das SGB I die o. g. und darüber hinaus gehende Aufgaben den Agenturen für Arbeit und ordnet sie samt dem Recht der Arbeitsförderung dem SGB III zu (vgl. Wolfinger 2007, S. 4).

Das Sozialgesetzbuch III (SGB III) definiert die Aufgaben und die dabei zu berücksichtigenden Grundsätze zur Berufsorientierung und beratung sowie zur Ausbildungsvermittlung, während die konkrete organisatorische, inhaltliche und methodische Ausgestaltung in der Verantwortung der BA liegt (vgl. ebd., S. 2).

Berufsberatung ist gesetzlich definiert als die Erteilung von Auskunft und Rat zur Berufswahl, beruflichen Entwicklung und zum Berufswechsel, zur Lage und Entwicklung des Arbeitsmarktes und der Berufe, zu den Möglichkeiten der beruflichen Bildung, zur Ausbildungs- und Arbeitsplatzsuche und zu Leistungen der Arbeitsförderung. Sie erstreckt sich auch auf die Unterrichtung und Beratung zu Fragen der Ausbildungsförderung und der schulischen Bildung, soweit sie für die Berufswahl und berufliche Bildung von Bedeutung sind (§ 30, SGB III).

Die Grundsätze der Berufsberatung werden in § 31 kurz skizziert: Neigung, Eignung und Leistungsfähigkeit der Ratsuchenden sowie die Beschäftigungsmöglichkeiten sind zu berücksichtigen. Zudem kann sich die Agentur für Arbeit auch nach Beginn einer Ausbildung oder der Aufnahme einer Arbeit um den Auszubildenden oder den Arbeitnehmer mit dessen Einverständnis bemühen und beraten, falls dies für die Festigung des Ausbildungs- oder Arbeitsverhältnisses erforderlich ist.

In § 32 wird kurz auf die Eignungsfeststellung seitens der Agentur für Arbeit eingegangen, die mit Hilfe einer ärztlichen und psychologischen Untersuchung im Falle einer Feststellung der Berufseignung oder Vermittlungsfähigkeit erfolgen kann. § 33, der sich mit der Berufsorientierung beschäftigt, wird im folgenden Abschnitt näher betrachtet. In § 34 wird zudem auf die Arbeitsmarktberatung eingegangen, die allgemein dazu beitragen soll, die Arbeitgeber bei der Besetzung von Ausbildungs- und

Arbeitsstellen zu unterstützen. Im zweiten Absatz von § 34 heißt es, dass die Agentur für Arbeit die Beratung zur Gewinnung von Ausbildungs- und Arbeitsplätzen für die Vermittlung nutzen soll. Darüber hinaus soll sie von sich aus Verbindung zu den Arbeitgebern aufnehmen und unterhalten.

4.3.3 KMK-Rahmenvereinbarung

In Deutschland wird neben der Berufsberatung auch die Berufsorientierung in § 33 SGB III behandelt. Demnach soll die Agentur für Arbeit zur Vorbereitung der Jugendlichen und Erwachsenen auf die Berufswahl sowie zur Unterrichtung der Ausbildungssuchenden, Arbeitssuchenden, Arbeitnehmer und Arbeitgeber Berufsorientierung betreiben. Fragen der Berufswahl, über die Berufe und ihre Anforderungen und Aussichten, über Wege und Förderung der beruflichen Bildung sowie über beruflich bedeutsame Entwicklungen in den Betrieben, Verwaltungen und auf dem Arbeitsmarkt sollen erörtert werden. Schüler allgemein bildender Schulen können durch die Agentur für Arbeit mit Hilfe einer vertieften Berufsorientierung und Berufswahlvorbereitung (Berufsorientierungsmaßnahme) gefördert werden. Diese Maßnahme kann bis zu vier Wochen andauern und soll regelmäßig in der unterrichtsfreien Zeit durchgeführt werden. Als Voraussetzung zur Teilnahme an einer solchen Maßnahme gilt, dass sich Dritte mit mindestens 50 Prozent an der Förderung beteiligen. Die Arten der Berufsorientierungsmaßnahmen sowie die entsprechenden Inhalte werden in § 33 nicht näher spezifiziert.

Ergänzend zu dieser gesetzlichen Verankerung von Berufsorientierung existiert zusätzlich eine Rahmenvereinbarung über die Zusammenarbeit von Schule und Berufsberatung zwischen der Kultusministerkonferenz und der Bundesagentur für Arbeit. Diese am 15. Oktober 2004 in Kraft getretene novellierte Rahmenvereinbarung stellt eine modifizierte und weiterentwickelte Vereinbarung in Anlehnung an die im Jahre 1971 erfolgreich vereinbarte Kooperation im Bereich Berufswahlorientierung und Berufsinformation dar (BA/KMK 2004, S. 2). Innerhalb ihrer „gemeinsame(n) Verpflichtung“ (ebd., S. 3) halten BA sowie KMK fest, dass die gemeinsame Berufswahlvorbereitung durch Schule und Berufsberatung spätestens zwei Jahre vor der Schulentlassung einsetzen solle (ebd.). Überdies sind die Beiträge seitens der Schule wie auch der BA explizit aufgeführt. Die Zusammenarbeit zwischen beiden Akteuren in Form von verschiedenen Maßnahmen und Projekten sollen auf Landes- und Agenturebene jährlich untereinander abgestimmt werden.

Schule und Berufsberatung sollen außerdem ihre Kooperation in der Planung, Durchführung und Evaluation von gemeinsamen Fortbildungsveranstaltungen für Lehrkräfte und Berufsberater verstärken (ebd.). Institutionalisiert wird die beiderseitige Kooperation in der Ständigen Kontaktkommission „Kultusministerkonferenz/Bundesagentur für Arbeit“ (BA/KMK 2004, S. 8). Darüber hinaus existieren Empfehlungen des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) zur Berufsorientierung und Berufsberatung. Das Gremium besteht aus Beauftragten der Arbeitgeber, der Arbeitnehmer, der Länder und des Bundes. In seiner Sitzung vom 14. Dezember 2005 verabschiedete der Hauptausschuss des BIBB die Empfehlungen zur Berufsorientierung und Berufsberatung, wodurch die Empfehlungen über vorberufliche Bildung und Beratungsdienste des Bundesausschusses für Berufsbildung vom 26. Januar 1972 abgelöst wurden (BIBB 2006, S. 1).

Eine Einschätzung der Rahmenvereinbarung aus praxisorientierter Perspektive erfolgt in Kapitel 6 unter Einbeziehung von Interviewergebnissen mit Verantwortlichen für Schulentwicklung wie Teamleitern der Arbeitsagenturen.

Das österreichische AMS hat im Zuge der Umwandlung der AMV zu einem modern geführten Dienstleistungsunternehmen im Jahre 1994 bereits früher als die BA aus betriebswirtschaftlichen Gründen feststellen müssen, dass eine von Beratern in Schulen angebotene Berufsberatung nicht mehr möglich ist. (vgl. Abschnitt 4.4.3). Schwerpunkt bei der eigenständigen Informationsbeschaffung über Berufe und die Arbeitswelt bildet für jugendliche Kunden das vom AMS geführte BIZ, in dem vergleichbar dem deutschen BIZ viele Informationsmedien bereit stehen. Darüber hinaus sind für Österreich allerdings noch weitere Institutionen zu nennen, die Bildungs- und Berufsinformation anbieten. Dazu zählen die Wirtschaftskammern, die häufig Kooperationen mit dem regionalen Arbeitsmarktservice (AMS) eingehen wie die Berufs- und Bildungsinformation (BIFO) in Dornbirn. Die Arbeiterkammern vermitteln ebenfalls Bildungs- und Berufsinformation an wie auch der Österreichische Gewerkschaftsbund (ÖGB) durch die Jugendabteilung (ÖGJ) spezielle Beratung und Informationen in Fragen der Bildung, Weiterbildung sowie Berufswahl anbietet (Steinringer 2000).

4.3.4 Zusammenfassung

Berufsberatung ist in Österreich und Deutschland ähnlich gesetzlich verankert. In beiden Fällen handelt es sich um bundeseinheitliche Regelungen. In Österreich ist es

das AMSG, während es in Deutschland die SGB I und III sind. Per Gesetz ist in beiden Ländern auch der jeweilige Zuständigkeitsbereich geregelt. Für Österreich ist das AMS zuständig für die Berufsberatung, während es in Deutschland die Bundesagentur für Arbeit ist, also deren regionale Agenturen für Arbeit. Unterschiedlich geregelt sind die Rahmenbedingungen zur Berufsorientierung. In Deutschland existiert eine Rahmenvereinbarung zwischen Schule und Berufsberatung, die zwischen der Kultusministerkonferenz (KMK) und der Bundesagentur für Arbeit mittlerweile neu aufgelegt wurde. In Österreich gibt es keine vergleichbare Rahmenvereinbarung.

Tabelle 5: Überblick über die gesetzliche Verankerung von Berufsberatung in Deutschland und Österreich

DEUTSCHLAND	ÖSTERREICH
Sozialgesetzbuch (SGB I) Erster Abschnitt § 1 SGB I: Aufgaben des SGB § 19 SGB I: Leistungen der Arbeitsförderung	**Arbeitsmarktservicegesetz (AMSG) § 32** **2. Hauptstück** **Dienstleistungen** § 32 (1): Zweck der Vermittlung von Arbeitssuchenden (Beschäftigungssicherung + Existenzsicherung) § 32 (2) 1. Information über den Arbeitsmarkt und die Berufswelt § 32 (2) 2. Beratung bei der Wahl des Berufes; 3.-7. beziehen sich verstärkt auf die Vermittlung
Sozialgesetzbuch III (SGB III) §§ 29-34 **Drittes Kapitel Beratung und Vermittlung** Erster Abschnitt § 29 SGB III: Beratungsangebot § 30 SGB III: Berufsberatung § 31 SGB III: Grundsätze der Berufsberatung § 32 SGB III: Eignungsfeststellung § 33 SGB III: Berufsorientierung § 34 SGB III: Arbeitsmarktberatung	

4.4 Berufsfreiheit

In diesem Abschnitt soll nun der zu Beginn des Kapitels aufgeworfenen Frage nachgegangen werden, welche Bedeutung die verfassungsrechtliche Verankerung der Arbeits- und Berufsfreiheit für den jugendlichen Berufswähler speziell unter Berücksichtigung der später zu behandelnden Berufsberatung besitzt. Stellt die in beiden Ländern geschützte Berufsfreiheit eine Illusion für den Jugendlichen dar oder impliziert sie, dass der Staat sich verpflichtet, lenkend und fördernd tätig zu werden, um die realen Voraussetzungen zur effektiven Wahrnehmung des Grundrechts zu schaffen? Vergleichend hierzu werden sowohl das deutsche Grundgesetz wie auch das

österreichische Staatsgrundgesetz hinzugezogen, um diese Frage zu eruieren. Zu hinterfragen gilt es zudem, inwiefern sich die Berufswünsche von Hauptschülern überhaupt mit der beruflichen Wirklichkeit decken.

4.4.1 Berufsfreiheit im österreichischen Kontext

Im österreichischen Staatsgrundgesetz vom 21. Dezember 1867 steht in Artikel 6 ein Hinweis auf die freie Erwerbsausübung. Hier heißt es: „Jeder Staatsbürger kann an jedem Orte des Staatsgebietes […], sowie unter den gesetzlichen Bedingungen jeden Erwerbszweig ausüben." Darüber hinaus steht es nach Art. 18 StGG jedem österreichischen Staatsbürger frei, „[…] seinen Beruf zu wählen und sich für denselben auszubilden, wie und wo er will." Diese gesetzliche Norm unterliegt jedoch keiner besonderen Wirksamkeit, da sie sich in ihrer historischen Auslegung vor allem gegen ständische oder zünftische Bindungen und Privilegien wendet.

4.4.2 Berufsfreiheit im deutschen Kontext

Entsprechend des Grundgesetzes, Artikel 12 Absatz 1,

> „[haben] [a]lle] [Deutschen] […] das Recht, Beruf, Arbeitsplatz und Ausbildungsstätte frei zu wählen. Die Berufsausübung kann durch Gesetz oder auf Grund eines Gesetzes geregelt werden." (Deutscher Bundestag 2006b, S. 17)

Damit garantiert das Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland von 1949 allen Deutschen nicht nur die Freiheit der Berufswahl, sondern auch die Freiheit der Berufsausübung. Grundlage dieser Dogmatik zur Berufsfreiheit ist nach wie vor das so genannte „Apothekenurteil" des Bundesverfassungsgerichts vom 11. Juni 1958 (BVerfGE 7, 377, 398f.), in dem die wesentlichen Grundsätze zur Auslegung der Berufsfreiheit erstmalig von der Rechtsprechung entwickelt worden waren. Seither wird die Berufsfreiheit als einheitlich geltendes Grundrecht verstanden, das die Berufswahlfreiheit sowie die Berufsausübungsfreiheit schützt (Schneider 1985, S. 8).

Im Vergleich beider gesetzlicher Regelungen zur Berufsfreiheit fällt auf, dass das österreichische Staatsgrundgesetz im Unterschied zum deutschen Grundgesetz durch Art. 6 StGG explizit die Gewerbefreiheit gewährleistet, wobei diese allerdings unter gesetzlichem Vorbehalt steht.

4.4.3 Berufsfreiheit für jugendliche Berufswähler: Eine Illusion?

In der Praxis wird die gesetzliche Gewährleistung der Freiheit auf Berufswahl bzw. der Berufsfreiheit aufgrund mannigfaltiger arbeitsmarkt-, gesellschafts- aber auch wirtschaftspolitischer Faktoren relativiert, die hier lediglich kurz angerissen werden

können. Wenzl (1998, S. 5) verweist in ihrer Evaluationsstudie zur Berufsberatung des Instituts für psychologische Berufswahldiagnostik darauf, dass sich Jugendliche in der Regel an Berufen in ihrem unmittelbaren sozialen Umfeld orientieren. Der elterliche Einfluss bzw. der der Erziehungsberechtigten spielt eine große Rolle im Berufsentscheidungsprozess der Jugendlichen. Daneben können aber auch gesellschaftliche Interessenvertretungen und der Gesetzgeber z. B. durch Zulassungsbestimmungen die Freiheit der (Aus-) Bildungswahl ebenso einschränken wie regionale Bedingungen.

Die seit Jahren angespannte Lage auf dem Ausbildungsstellenmarkt ist solch ein einschränkender Faktor im Berufsentscheidungsprozess von Jugendlichen, der mitunter dafür sorgen kann, dass Jugendliche zunächst im so genannten „Übergangssystem“ (Beicht/Friedrich et al. 2007, S. 5) aufgefangen werden und nicht ohne weiteres ihrem Berufswunsch nachgehen können. So konstatieren Beicht et al., dass

> „[a]us den BIBB-Schulabgängerbefragungen und den BIBB/BA-Bewerberbefragungen […] die starke Diskrepanz zwischen den Berufswünschen von Jugendlichen und ihren tatsächlichen Realisierungsmöglichkeiten klar hervor [geht].“ (Beicht/Friedrich et al. 2007, S. 5)

Die in den letzten Jahren vorherrschende verminderte Wirtschaftslage, die zu einem verstärkten Abbau von Arbeitsplätzen geführt hat, sowie starke Geburtenjahrgänge als soziodemographischer Aspekt sind u. a. Gründe, die letztlich zu einer beträchtlichen Unterversorgung an Ausbildungsplätzen geführt haben. Längere Wartezeiten in diversen Berufsbildungsangeboten wie berufsvorbereitenden Maßnahmen seitens der BA, ein schulisches Vorbereitungsjahr (BVJ) oder die Einstiegsqualifizierung Jugendlicher (EQJ) führen dazu, dass die Zahl der Altbewerber zunehmend steigt. Die Autoren Ulrich und Krekel weisen im Kontext der BA/BIBB-Bewerberbefragungen aus dem Jahre 2004 darauf hin, dass unter etwa 740.200 gemeldeten Ausbildungsstellenbewerbern 266.700 Altbewerber waren, „die in das Vermittlungsjahr 2004 hineinströmten“ (Ulrich/Krekel 2007, S. 12). Von diesen 266.700 Altbewerbern erhielten 158.200 wiederum keinen Ausbildungsplatz (ebd., S. 11).

Anhand dieser Zahlen soll deutlich werden, dass die gesetzlich geschützte Berufsfreiheit aus Sicht der betroffenen Jugendlichen in alternativen Berufsbildungsangeboten, die ihren Wunsch nach einer betrieblichen Ausbildung allen Widerständen zum Trotz noch nicht aufgegeben haben, als Farce erscheinen muss. Allerdings sind die Ursachen an späterer Stelle näher zu ergründen, warum „Altbewerber“ – unter denen sich vermutlich auch die in dieser Arbeit fokussierte Gruppe der Hauptschüler befin-

det – teilweise jahrelang in Warteschleifen zwischen dem Bildungs- und Beschäftigungssystem verweilen. Welche Rolle spielt hierbei das Berufsberatungssystem und welche realistischen Chancen haben Altbewerber, doch noch einen Ausbildungsplatz zu erhalten (vgl. hierzu Kapitel 7)? Angesichts der angespannten Ausbildungsplatzlage sind viele Bewerber – insbesondere Jugendliche mit Migrationshintergrund – notgedrungen flexibler in ihrer Berufswahl geworden, was nicht unbedingt zu einer Übereinstimmung von Ausbildungsberuf und Wunschberuf führt (BMBF 2007a, S. 64; Friedrich 2006, S. 11; Beicht/Friedrich/Ulrich 2007, S. 5).

Bezüglich des Bedeutungsgehaltes von Berufsfreiheit lässt sich sowohl für den deutschen wie auch für den österreichischen Kontext mit einem Zitat des österreichischen Autors Lenzhofer zusammenfassend feststellen, dass

> „[… e]ine absolute Freiheit der Berufswahl für den einzelnen […] daher nicht denkbar [ist] und […] eine Illusion [bleibt], da sowohl die persönlichen Voraussetzungen als auch die Begrenzungen der Ausbildungseinrichtungen und des Arbeitsmarktes die möglichen Berufe einschränken." (Lenzhofer 1991, S. 8)

Sicherlich gibt es nicht die absolute Freiheit der Berufswahl, dennoch stehen jedem jugendlichen Berufswähler diverse Optionen der Berufs(aus-)bildung zur Verfügung, die grundsätzlich genutzt werden können, sofern genügend Informationen darüber und über mögliche alternative Berufsbilder vorhanden sind. Darüber hinaus erscheint ein Abgleich zwischen den Anforderungsprofilen, die die Unternehmen an potentielle Auszubildende richten, mit den eigenen beruflichen Vorstellungen und Wünschen sinnvoll, um ‚bösen Überraschungen' bzw. einem Wechsel des Ausbildungsbetriebes oder Ausbildungsberufes vorzubeugen. Dies zu leisten bedarf professioneller Unterstützung durch schulische Berufsorientierung sowie Aufklärung über Berufe und Bildungsmöglichkeiten durch die öffentliche Berufsberatung, damit Jugendliche, insbesondere die in dieser Arbeit fokussierte Gruppe der Hauptschüler, in die Lage versetzt werden, ihre Arbeits- und Berufsfreiheit realistisch nutzen zu können. Denn wie Beinke hierzu treffend konstatiert,

> „[…] ist allerdings das Wählendürfen eine lediglich formaljuristische Lösung des Problems. Dem Wählenkönnen sind eine Reihe von Grenzen gesetzt. Zur Voraussetzung, die Berufswahl frei vornehmen zu können, gehört die Kenntnis von Alternativen." (Beinke 2006, S. 21)

Obwohl Arbeit und Beruf sowohl in Deutschland als auch Österreich verfassungsrechtlich geschützt sind, bleiben einige Fragen unbeantwortet. So bisher auch die oben aufgeworfene, ob die Berufsfreiheit jugendlicher Berufswähler lediglich eine Wunschvorstellung ist. Diese Frage findet m. E. angesichts der oben dargelegten

Unterversorgung an Ausbildungsplätzen ihre Berechtigung. Denn obwohl ein einheitliches Grundrecht auf Arbeits- und Berufsfreiheit besteht, werden ausbildungsplatzsuchende Jugendliche aufgrund fehlender Ausbildungsplätze zunächst in alternativen Berufsbildungsangeboten „geparkt“, wie beispielsweise den berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen (BvB) seitens der BA, entsprechend des § 61 SGB III. Deren angeblich (nach)qualifizierender Charakter bedarf einer genauen wissenschaftlichen Untersuchung. Einerseits werden die Jugendlichen mit der Einmündung in eine Zwischenstation des Bildungs- und Berufsausbildungssystems – zumindest temporär – ihres vermeintlichen Grundrechtes einer freien Berufs(ausbildungs)wahl beraubt, andererseits unterstehen sie gleichzeitig aber dem verfassungsrechtlichen Schutz laut Art. 12 GG durch die Zuweisung des Staates in eine berufsvorbereitende Maßnahme.

Ausgehend von den o. g. verfassungsrechtlichen Überlegungen zur Berufsfreiheit ist das Aufgreifen einer zuvor in der Problemstellung aufgeworfenen Leitfrage nützlich, die sich mit dem Gedanken der Steuerung bzw. der Lenkung von jugendlichen Berufswählern durch die öffentliche Berufsberatung beschäftigt. Zunächst einmal lässt sich in diesem Zusammenhang fragen, inwiefern sich der Staat *verpflichtet*, lenkend und fördernd tätig zu werden, um die realen Voraussetzungen zu schaffen, die für die Wahrnehmung des Grundrechts auf Berufsfreiheit notwendig sind (Schneider 1985, S. 8f.). Darüber hinaus schließt sich m. E. aus berufsethischer Perspektive die Frage an, ob ein Berufsberater tatsächlich eine Lenkungsfunktion innerhalb der Beratung von jugendlichen Berufswählern innehaben sollte.

Diesen scheinbaren Widerspruch zwischen Berufsfreiheit und Berufslenkung versucht Schneider aufzulösen, so dass „Berufsfreiheit und Berufslenkung nicht mehr als Gegensatz verstanden werden“ (Schneider 1985, S. 21). Als Fazit lässt sich anlehnend an Schneiders Ausführungen festhalten, dass zu einer wirksamen Freiheitssicherung sowohl die Berufsfreiheit als auch die Berufslenkung einem wechselseitigem Abhängigkeitsverhältnis unterliegen, wodurch die Berufslenkung sogar zu einem unverzichtbaren „Funktionselement“ (ebd., S. 21) einer offenen Berufs- und Arbeitsordnung werde.

Ergänzend hierzu sei die Perspektive der Bundesagentur für Arbeit eingeflochten. Wie Wolfinger et al. herausstellen, findet

> „Beratung und Vermittlung durch die BA […] in einem Spannungsfeld zwischen dem Grundrecht der Berufswahlfreiheit und dem Streben des einzelnen nach beruflicher Selbstverwirkli-

> chung einerseits und den Bedürfnissen der Betriebe und einem ausgeglichenen Ausbildungs- und Arbeitsmarkt andererseits statt.“ (Wolfinger 2007, S. 4)

Die Berufsberater müssen sich demnach permanent der Herausforderung stellen, einem möglichen Interessenskonflikt aus dem Wege zu gehen, indem sie zum einen die Bedürfnisse der Arbeitnehmerseite und zum anderen die der Arbeitgeberseite in ihrer täglichen Arbeit berücksichtigen.

Letztlich ist die Bedeutung der Berufsfreiheit bezogen auf jugendliche Berufswähler auch abhängig von dem Wirtschaftssystem, in das die Berufsfreiheit eingebettet ist. Schneider verdeutlicht, dass hinsichtlich der verfassungspraktischen Bedeutung von Arbeits- und Berufsfreiheit immer auch die ihr zugrunde liegende und von ihr mitgeprägte soziale Wirklichkeit wie auch die marktwirtschaftliche Ordnung berücksichtigt werden. So fungiere Berufsfreiheit zugleich als Maßstab und Grenze staatlicher Regelungen (Schneider 1985, S. 19).

4.5 Institutionalisierung von Berufsberatung

In diesem Abschnitt soll eher am Rande auf den organisatorischen Auf- und vor allem Umbau sowie die Gesamtaufgaben der Bundesagentur für Arbeit (BA) sowie des Arbeitsmarktservice (AMS) eingegangen werden, da dies zu komplex und wenig zielführend für die Betrachtung der Berufsberatung als Teilaufgabe der staatlichen Institutionen erscheint. Daher wird die Organisation der BA und des AMS lediglich kurz dargestellt. Der Fokus soll ausgehend von den o. a. begrifflichen Klärungen auf die gesetzlichen Rahmenbedingungen von Berufsberatung und Berufsorientierung in den hier zu untersuchenden Ländern gerichtet werden. Zudem soll der Frage nachgegangen werden, welche Rückwirkungen aktuelle politische Veränderungsprozesse (Hartz IV) auf das bisherige Berufsberatungssystem haben und welche Konsequenzen für die Berufsberatung speziell im deutschen Kontext damit möglicherweise verbunden sind.

4.5.1 Österreich: Aufbau und Organisation des AMS

Im Jahre 1994 wurde das AMS (bis dahin: Arbeitsmarktverwaltung (AMV)) aus dem Bundesministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales ausgegliedert und als modernes, kundenorientiertes Dienstleistungsunternehmen des öffentlichen Rechts konstituiert. Diese Neustrukturierung hatte zur Folge, dass neue Anforderungen an die Mitarbeiter gestellt wurden. Kundenorientierung, Qualitätsorientierung und Zielorientiertheit spielten ab sofort eine übergeordnete Rolle im Alltag der AMS-

Mitarbeiter, was sich letztendlich auch auf deren Ausbildung auswirkte. In diesem Zusammenhang wurden damals, anders als in Deutschland (vgl. das Studium an der FH des Bundes in Mannheim), die beamtenlaufbahnbedingten Dienstprüfungen und Ausbildungen aufgehoben (Winter 2005, S. 7).

Die Struktur des AMS ist durch eine starke Dezentralisierung gekennzeichnet, außerdem durch die Verwendung moderner betriebswirtschaftlicher Steuerungstechniken wie dem *management by objectives*. Für alle regionalen Einheiten werden Zielvereinbarungen entwickelt. Darüber hinaus gibt es ein an die jeweilige regionale Situation angepasstes Benchmarking für den Instrumenteneinsatz sowie eine entsprechende regionalisierte Ressourcenzuteilung. Maßnahmen zur Messung und vor allem zur Verbesserung der Kundenzufriedenheit sind obligatorisch im AMS. Die Betreuung der meisten Leistungsempfänger findet nach dem Prinzip *one-stop shop* statt. Die regionalen Einrichtungen des AMS sind räumlich nach dem so genannten „Drei-Zonen-Modell“ (vgl. Abb. 5) aufgebaut (vgl. BMWI 2007b, S. 44).

Das AMS ist in eine Bundesorganisation sowie neun Landes- und 99 Regionalorganisationen gegliedert. Auf all diesen Ebenen werden die Sozialpartner (Vertreter von Wirtschaftskammer, Bundeskammer für Arbeiter und Angestellte, Österreichischer Gewerkschaftsbund und Vereinigung der österreichischen Industrie) in die Geschäfte miteinbezogen und wirken auf jeder Organisationsebene maßgeblich an der Gestaltung der Arbeitsmarktpolitik (Arbeitsprogramme der Länder) und am Controlling der Organisation mit. Auf Bundesebene agiert der Verwaltungsrat. Die Durchführung der Aufgaben obliegt geschäftsführenden Organen. Auf Bundesebene agiert der Vorstand, während auf Landesebene der Landesgeschäftsführer zuständig ist. Auf Regionalebene ist der Leiter der regionalen Geschäftsstelle zuständig für geschäftsführende Aufgaben. Die jeweilige Geschäftsführung wird bei der Umsetzung der Arbeitsmarktpolitik durch Geschäftsstellen unterstützt (vgl. AMS).

In Österreich führt das AMS rund 113 regionale Geschäftsstellen mit Berufsberatung und Stellenvermittlung, denen Ende der 1990er Jahre Berufsinformationszentren angegliedert wurden (vgl. Mathis 1998, S. 36; vgl. AMS). Seit dem Jahr 2003 bieten alle lokalen Stellen ihre Leistungen nach einem einheitlichen dreistufigen Modell an.

Die erste Stufe stellt die *Selbstbedienungs-Infozone* dar, die allen Beschäftigten, Arbeitsuchenden und Personen außerhalb des Arbeitsmarktes zugänglich ist. Auf die-

ser Ebene erhalten die Kunden grundlegende Informationen und können sich zusätzlich über freie Stellen informieren, die auch online über das Internet abrufbar sind.

Abbildung 5: Einheitliches 3-Zonenmodell des AMS

3. Stufe: **Beratungszone**
2. Stufe: **Servicezone**
1. Stufe: **Selbstbedienungs-Infozone**

Quelle: In Anlehnung an OECD 2003, S. 9.

Auf Stufe zwei, der so genannten Servicezone, stehen arbeitsuchenden Kunden persönliche Beratung, Information, Arbeitsvermittlung und die Verwaltung der Arbeitslosenunterstützung zur Verfügung.

Die dritte Stufe heißt auch Beratungszone, innerhalb derer intensivere Beratung und Information für spezielle Zielgruppen angeboten wird, die schwieriger zu vermitteln sind wie beispielsweise Frauen nach der Karenzzeit, behinderte Menschen, ältere Arbeitsuchende. Diese Zielgruppen werden automatisch in die Beratungszone weitergeleitet, wie auch Personen, die nach drei Wochen in der Servicezone keine Arbeit finden konnten. Laut OECD-Bericht sind immer rund 25-30% der Arbeitsuchenden in der Beratungszone. Diese Form, Arbeitsmarktservice zu leisten, ersetzt ein früheres System, das Arbeitsvermittlung inklusive Beratung strikt vom Beihilfewesen trennte (OECD 2003, S. 9). Charakteristisch für diese Leistungen ist, dass sie von allen AMS-Mitarbeitern *integrativ* angeboten werden.

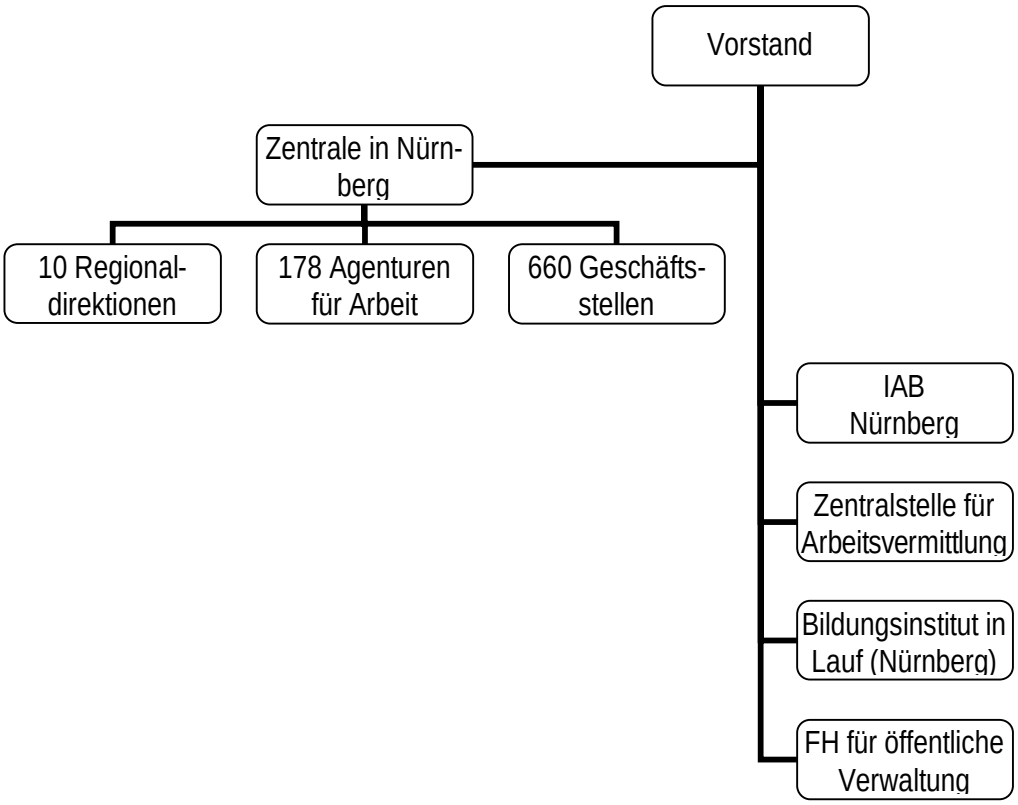
4.5.2 Deutschland: Aufbau und Organisation der BA

Als Körperschaft des Öffentlichen Rechts mit Selbstverwaltung führt die BA ihre Aufgaben im Rahmen des für sie geltenden Rechts eigenverantwortlich durch. Die BA ist größter Dienstleister am Arbeitsmarkt und gliedert sich in die Zentrale in Nürnberg, zehn Regionaldirektionen, 178 Agenturen für Arbeit und rund 660 Geschäftsstellen. Ergänzend dazu zählen die besonderen Dienststellen, die in Abbildung 7 rechts untereinander aufgeführt sind: das Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) in Nürnberg, die Zentralstelle für Arbeitsvermittlung in Bonn, das Bildungsinstitut in Lauf bei Nürnberg wie auch die Fachhochschule für öffentliche Verwaltung – Fachbereich Arbeitsverwaltung in Mannheim. Die BA wird durch ihren Vorstand geleitet, der

die Geschäfte führt und die BA gerichtlich wie außergerichtlich vertritt. Zum Vorstand gehören der Vorstandsvorsitzende Frank-J. Weise und die Mitglieder des Vorstands Heinrich Alt und Raimund Becker. Dem Vorstand nachgeordnet sind auf mittlerer Ebene die bereits erwähnten Regionaldirektionen der BA, die für den Erfolg der regionalen Arbeitsmarktpolitik verantwortlich zeichnen. Damit sie ihre Aufgaben zur Arbeitsmarkt-, Struktur- und Wirtschaftspolitik mit den Ländern abstimmen können, arbeiten sie eng mit den Landesregierungen zusammen. An oberster Stelle steht bei den Regionaldirektionen die Geschäftsführung, die wiederum aus einem Vorsitzenden und zwei Mitgliedern für die Bereiche Operativ und Controlling/Finanzen besteht. Die Regionaldirektionen fungieren als Steuerungsinstanzen für die Arbeitsagenturen.

Auf örtlicher Ebene setzen die Agenturen für Arbeit die Aufgaben der BA um. Sie werden wie die Regionaldirektionen ebenfalls von einer Geschäftsführung geleitet, die aus einem Vorsitzenden und zwei Mitgliedern besteht. Der Verwaltungsrat und die Verwaltungsausschüsse bei den Agenturen für Arbeit sind Selbstverwaltungsorgane der BA, die die Arbeit des Vorstands bzw. der Geschäftsführung überwachen und ihn in allen Fragen des Arbeitsmarktes beratend unterstützen.

Abbildung 6: Organisatorischer Aufbau der BA



Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an BA 2006.

Die zentralen Aufgaben der Bundesagentur für Arbeit sind die Berufsberatung, die Vermittlung in Ausbildungs- und Arbeitsstellen, die Arbeitgeberberatung, die Förderung der Berufsausbildung, der beruflichen Weiterbildung sowie der beruflichen Eingliederung Behinderter, Leistungen zur Erhaltung und Schaffung von Arbeitsplätzen und Entgeltersatzleistungen wie beispielsweise Arbeitslosengeld und Insolvenzgeld.

Außerdem unternimmt die BA, wie bereits erwähnt, Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB), Arbeitsmarktbeobachtung und berichterstattung und führt Arbeitsmarktstatistiken. Darüber hinaus zahlt sie im Auftrag des Bundes Arbeitslosenhilfe und – als Familienkasse – das Kindergeld. Zugeteilt sind ihr auch Ordnungsaufgaben zur Bekämpfung des Leistungsmissbrauchs und des Schwerbehindertengesetzes.

4.5.2.1 Organisatorischer Umbau/BA-Reform

Der organisatorische Umbau der BA im Jahr 2005, dem 2003 die Konzeptionsphase und die Erprobung 2004 voraus gingen, hat sich natürlich auch auf die Berufsberatung ausgewirkt. In diesem Abschnitt soll nicht etwa der Umbau der Organisation insgesamt behandelt werden, was das Thema einer eigenen Monographie wäre. Vielmehr sollen die *Auswirkungen der BA-Reform* aufgegriffen werden, die für die Berufsberatung direkt spürbar waren und sind.

Entwicklungsprozess rechtlicher Rahmenbedingungen und innovativer Instrumente zur Bekämpfung der Arbeitslosigkeit

Als Antwort auf die anwachsende Massenarbeitslosigkeit seit den frühen 1970er Jahren wurden innovative Instrumente entwickelt, um die Arbeitslosigkeit zu bekämpfen. Seit der Ablösung des Gesetzes über Arbeitsvermittlung und Arbeitslosenversicherung (AVAVG) von 1927 sind mit der Verabschiedung des Arbeitsförderungsgesetzes (AFG) im Jahre 1969 zahlreiche Reformen einhergegangen. Wie Kuhlenkamp verdeutlicht, war die Zielsetzung des AFG, Arbeitslosigkeit im Sinne einer aktiven Arbeitsmarktpolitik zu vermeiden wie auch durch gezielte Qualifikation und eine verbesserte berufliche Mobilität arbeitsmarktpolitische Probleme zu vermindern. So ist das AFG von 1969 als Instrument einer „vorwegnehmend-verhütenden“ Arbeitsmarktpolitik zu verstehen (Kuhlenkamp 1995, S. 4f.). Das AFG war bis zum 31. Dezember 1997 Grundlage des Arbeitsförderungsrechts.

Allerdings stellten sich die arbeitsmarktpolitischen Instrumente zunehmend als zu kostenintensiv heraus, da den öffentlichen Haushalten durch die steigenden Erwerbslosenzahlen direkte und indirekte Kosten als Ausgaben oder als steuerliche

Mindereinnahmen entstehen. Die Effektivität wie auch die Effizienz der in den 1970er Jahren implementierten arbeitsmarktpolitischen Instrumente wurden kritisch hinterfragt, was Anfang der 1980er Jahre zunächst in den angelsächsischen Ländern und später auch in Deutschland dazu führte, dass staatliche Aufgaben verschlankt, dereguliert und privatisiert wurden. Hiermit wurde der Übergang *von einer aktiven zu einer aktivierenden Arbeitsmarktpolitik* geebnet. Seit Ende der 1990er Jahre sahen sich sowohl Wissenschaft als auch Politik mit Veränderungen im Sozialstaat durch Globalisierung, Demographie und leere Staatskassen konfrontiert (Bender/Bieber et al. 2006, S. 36).

Durch das Arbeitsförderungs-Reformgesetz (AFRG) wurde das Arbeitsförderungsrecht zum 1. Januar 1998 als Drittes Buch (SGB III) in das Sozialgesetzbuch eingeordnet. Mit Gültigkeit des SGB III wurde gleichzeitig das alte AFG außer Kraft gesetzt. Im Jahre 2002 wurde das so genannte Job-Aqtiv-Gesetz eingeführt, wodurch eine Reihe neuer Instrumente der Arbeitsmarktpolitik eingeführt wurden. Weitere Neuerungen kamen durch die vier „Gesetze für moderne Dienstleistungen am Arbeitsmarkt“, auch bekannt als so genannte „Hartz-Gesetze“. Der anhaltend große Problemdruck auf dem Arbeitsmarkt generierte eine hohe öffentliche Aufmerksamkeit für die mehr oder minder erfolgreichen Instrumente der Arbeitsmarktpolitik (Bieber et al. 2005, S. 13). Der Wandel hin zum *aktivierenden Sozialstaat* führte dazu, den Bürger mit dem politisch formulierten Ziel in die „Eigenverantwortung“ zu stellen (Aust et al. 2006, S. 186; Nullmeier 2006 zit. in Bender/Bieber et al. 2006, S. 36).

Inwieweit sich der Staat hiermit aus seiner gesellschaftlichen Verantwortung gegenüber den Individuen stiehlt, ist eine Frage, der sich die Arbeitsmarktpolitik stellen sollte. Insbesondere vor dem Hintergrund einer anzustrebenden Balance von Rechten und Pflichten im Rahmen der Arbeitsmarktreformprozesse (vgl. ebd., S. 192). Der Prozess der Reorganisation der BA vollzog sich sukzessive seit Beginn der 1990er Jahre eher unter Ausschluss der Öffentlichkeit, indem ein grundlegender interner Wandel von Strukturen und Prozessen eingeleitet wurde. Wie Bieber et al. herausstellen, sei erst durch den „Vermittlungsskandal“ (Bieber et al. 2005, S. 13) die interne Organisation der damaligen Bundesanstalt für Arbeit in den Mittelpunkt des öffentlichen Interesses gerückt.

Konsequenzen für die Praxis der deutschen Berufsberatung

Mit dem oben skizzierten organisatorischen Umbau der Bundesagentur für Arbeit soll erneut die zu Beginn dieses Abschnitts gestellte Frage in Erinnerung gerufen werden. Im Zusammenhang mit dem organisatorischen Umbau der BA drängt sich natürlich das ‚Verdachtsmoment' auf, dass sich strukturelle Veränderungen systemimmanenter wie auch politischer Art negativ auf die Praxis der Berufsberatung auswirken.

Tatsächlich ist es so, dass die Reform der BA und die Zusammenlegung der Arbeitslosenhilfe mit der Sozialhilfe („Hartz IV") in der Praxis bereits zu erheblichen Einschränkungen innerhalb der Berufsberatung für Jugendliche geführt haben. Dies wird nicht nur aus den mit den Berufsberatern und deren Teamleitern ausgewerteten Interviews ersichtlich (Kap. 6), sondern lässt sich zusätzlich aus den politischen Bemühungen einiger Bundesländer schließen, die beim Bundesrat einen Gesetzesantrag zur Optimierung des Zweiten Buches Sozialgesetzbuch (SGB II – Optimierungsgesetz) gestellt haben. In diesem Optimierungsgesetz wird gefordert, dass die Berufsberatung und Berufsorientierung zukünftig in der Zuständigkeit der Agenturen für Arbeit liegen solle, um Stigmatisierungen von Kindern von Arbeitslosengeld II – (ALG II) Empfängern entgegenzuwirken. Diese wurden nämlich nach der alten Regelung – §§ 16 Abs. 1 S. 1 SGB II; 22, 29 sowie 33 SGB III – von Veranstaltungen zur Berufsorientierung in den Schulen durch Agentur-Mitarbeiter ausgeschlossen, da die Optionskommunen für die Berufsberatung und Orientierung der Kinder von ALG II-Empfängern zuständig sind (Bundesrat 2005a, S. 7; Deutscher Bundestag 2005). Wie jedoch aus einer jüngeren „Kleinen Anfrage" der Fraktion DIE LINKE vom 4. Juli 2006 hervorgeht, wurde der Antrag nicht weiter behandelt. Begründet wird dies seitens der Bundesregierung damit, dass der von den Ländern Hessen, Saarland, Sachsen-Anhalt, Bayern und Hamburg in den Bundesrat eingebrachte Entwurf des SGB II-Optimierungsgesetzes nicht die für die Weiterentwicklung der Grundsicherung für Arbeitsuchende erforderlichen Regelungen enthielt. Weiter heißt es hier, dass die Koalitionsfraktionen einen eigenen Gesetzesentwurf in den Bundestag eingebracht haben. Dementsprechend wurde das SGB II-Fortentwicklungsgesetz am 1. Juni 2006 vom Bundestag beschlossen (Deutscher Bundestag 2006a; BMAS 2006). Aus der Antwort der Bundesregierung geht eindeutig hervor, dass sie *nicht beabsichtigt*, die geforderten Änderungen am § 16 Abs. 1 Satz 1 SGB II noch vorzunehmen. Die Bundesregierung macht in ihrem Antwortschreiben deutlich, dass sie seit Inkrafttreten des SGB II auf die Pflichtaufgaben der Agenturen für Arbeit hingewiesen habe,

die sich sowohl in der Berufsorientierung als auch Berufsberatung ausdrücken. Jeder Ratsuchende, unabhängig davon, welchem Rechtskreis er angehört, könne diese Dienstleistungen in Anspruch nehmen. Zur Verdeutlichung der Schnittstellenregelungen verweist die Bundesregierung auf den so genannten „Leitfaden zur Ausbildungssuche von Jugendlichen unter 25 Jahren im Rechtskreis SGB II“ der BA, der in Absprache mit dem Bundesministerium für Arbeit und Soziales im April 2006 aktualisiert worden sei. Hiernach ist es nach §§ 29 und 33 SGB III Aufgabe der Agenturen für Arbeit als Träger der Arbeitsförderung, auch junge Menschen des Rechtskreises SGB II zu beraten. Eine Beratung dürfe nicht abgelehnt werden (Deutscher Bundestag 2006a, S. 2). Dass diese „Schnittstellenregelung“ in der Praxis bei den Beratern und Vermittlern in den Agenturen für Arbeit und auch in den ARGEn häufig Verwirrung stiftet, ist nicht weiter verwunderlich und wurde durch Interviewpartner bestätigt.

Einschneidend für die ehemalige Abteilung Berufsberatung ist auch die Tatsache, dass ein Kundenzentrum eingeführt wurde, wodurch die Berufsberatung ihre personellen Kapazitäten für die Sachbearbeitung an die neue Einganszone verloren hat. Die neue Steuerungslogik der BA, die vorsieht, Leistung zunehmend zu quantifizieren, steht im krassen Gegensatz zur Auffassung des Beruflichkeitsprinzips der Berufsberater. Ihrer Ansicht nach lässt sich die qualitativ ausgerichtete Beratungsarbeit äußerst schlecht messen und bewerten (vgl. hierzu Bieber et al. 2006, S. 169). Da überlegt wird, standardisierte Handlungsprogramme, wie sie mittlerweile in vielen Organisationseinheiten der BA eingesetzt werden, auch auf die Berufsberatung zu übertragen, fühlen sich die Berufsberater bereits in ihrer Beruflichkeit bedroht. „Damit würde die Beratung als individuell ausgerichteter Ansatz von Reflexion, Orientierung und (Selbst-) Aktivierung als solcher ad absurdum geführt werden“ (Bieber et al. 2005, S. 150).

4.5.2.2 Neuausrichtung der Berufsberatung

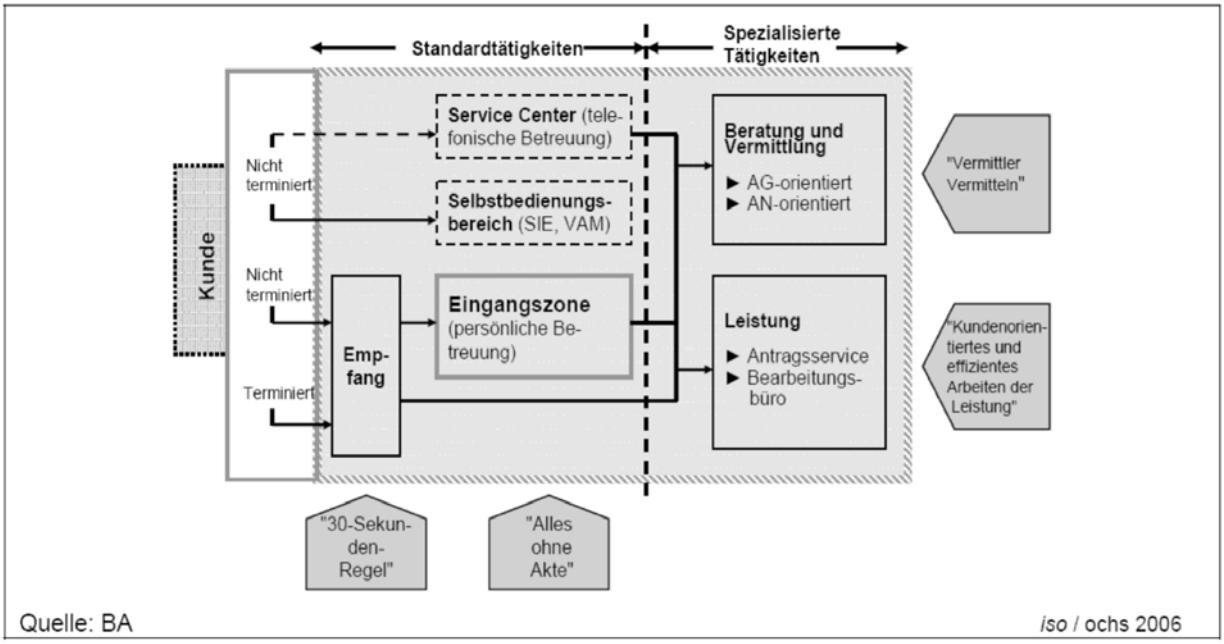
Die Berufsberatung genießt daher innerhalb des Bereichs der Jugendlichen unter 25 Jahren (U25) mit den Elementen der Berufsberatung und Ausbildungsvermittlung eine Reihe von Besonderheiten, die sicherlich auch aus der Kritik am *mechanistischen Ansatz* der oben bereits angesprochenen Handlungsprogramme resultiert. Im Rahmen eines Modellversuchs in der Agentur Ludwigshafen aus dem Jahre 2006 wurde eine der traditionellen Berufsberatung angepasste Version der Handlungspro-

gramme für den Kundenbereich Berufsberatung und Ausbildungsvermittlung eingeführt (Bieber et al. 2006, S. 169).

Die formalen Grundstrukturen des Handlungsprogramm-Konzepts der Vermittlung finden sich ebenfalls in dem Konzept für Beratung und Ausbildungsvermittlung. Die Elemente seien hier aufgelistet, aber inhaltlich nicht näher erläutert:

- Kundensteuerung durch Empfang, Eingangszone und Service Center (vgl. Abbildung 8)
- Arbeitspaket zur Vorbereitung von Beratung und Vermittlung
- Handlungsprogramme
- Differenzierung auf Arbeitgeberseite in Standard- und Zielkunden
- Stellenspezifische Matchingstrategien.

Abbildung 7: Aufbau des Kundenzentrums der Agenturen für Arbeit



Eine wesentliche Besonderheit im Vergleich zur allgemeinen Arbeitsvermittlung tritt im Beratungsprozess der Berufsberatung zu Tage, da diesem selbst keine Kundendifferenzierung und keine Handlungsprogramme obliegen. Hier wird die *Sonderstellung* der traditionellen Berufsberatung ersichtlich, durch die die funktionale Trennung in Beratung und Ausbildungsvermittlung nachvollziehbar wird, da das eigenständige Angebot der Beratung unabhängig von Handlungsprogrammen und Ausbildungsvermittlung bestehen bleibt. Neu ist allerdings der Anspruch, eine *höhere Verbind-*

lichkeit zu erreichen, indem eine *verpflichtende Eingliederungsvereinbarung* zwischen Berater und jugendlichem Kunden getroffen werden soll. Fraglich ist zum gegenwärtigen Zeitpunkt allerdings noch, inwieweit die Praxis der Berufsberatung diesem theoretischen Anspruch gerecht werden kann. Neu ist außerdem, dass unterstützungsbedürftige Jugendliche verstärkt fokussiert werden sollen.

Somit lässt sich festhalten, dass den Berufsberatern im Team U25 ein gewisser Handlungsfreiraum bleibt, der sich konkret darin äußert, dass sowohl der Beratungsprozess von jugendlichen Berufswählern als auch die Auswahl und der Einsatz von entsprechenden Handlungsprogrammen in der Hand des Beraters liegen. So sollen beraterische Interventionen im Ablauf eines Handlungsprogramms weiterhin möglich bleiben. Der Handlungsprogrammansatz kommt nach Aussage der Autoren Bieber et al. allerdings erst nach dem Übergang des Jugendlichen in die Ausbildungsvermittlung zum Tragen (ebd., S. 170), wobei die Übergänge im Prozess der Beratung sicherlich fließend und nicht klar voneinander zu differenzieren sind.

Kritik an der Neuausrichtung der Berufsberatung gab es unter den Fachkräften bezüglich der oben bereits angesprochenen neuen Konzentration auf besonders unterstützungsbedürftige Jugendliche. Die am Modellversuch beteiligten und im Ergebnis befragten Fachkräfte bezweifelten, dass diese Zielgruppe aufgrund der Neuausrichtung tatsächlich erreicht werde. Zudem zeigten sie sich wenig überzeugt, dass es durch die Handlungsprogramme zu einer qualitativen Verbesserung der Ausbildungsvermittlung komme. Ein weiterer Kritikpunkt, der erneut eher den Teilbereich der Ausbildungsvermittlung betrifft, bezieht sich auf die Zuordnung zu Kundengruppen nach dem Kriterium des Handlungsbedarfs. Die Zuordnung konzentriere sich jedoch ausschließlich am Bedarf, wodurch nach Ansicht der befragten Fachkräfte zu stark die Schwachstellen der jugendlichen Kunden in den Vordergrund gestellt werden.

Einzig positiv bewerteten die befragten Fachkräfte die Zuordnung zu Kundengruppen anhand des Handlungsbedarfs als mögliches Strukturierungsmittel, jedoch wird dieser Vorteil durch die Kritik an der Schwachstellenorientiertheit dieses Mittels gleichzeitig wieder relativiert (ebd., S. 170).

4.5.3 Zusammenfassung

Insgesamt lässt sich festhalten, dass sich die deutsche BA-Struktur bezüglich der Kundensteuerung durch Empfang, Eingangszone und Service Center am österreichi-

schen 3-Zonenmodell orientiert und ähnliche Strukturen aufweist. Jedoch sind die Kundensteuerungsprozesse innerhalb der deutschen BA in sich viel stärker ausdifferenziert, was sich beispielsweise auch in den Handlungsprogrammen der jeweiligen Kundenbereiche widerspiegelt.

Beim Vergleich beider Institutionen fällt bezüglich der Berufsberatung auf, dass das österreichische 3-Zonen-Modell keinen Raum für die Beratung von Schülern/ Jugendlichen im Berufswahlprozess vorsieht, wodurch sich das AMS stark vom strukturellen Aufbau der deutschen BA unterscheidet. Bei letzterer ist das Team U25 zu nennen, das sowohl aus der Berufsberatung als auch der Ausbildungsvermittlung besteht, und fest in die institutionellen Strukturen der regionalen Geschäftsstellen integriert ist. Die hier zuständigen Fachkräfte beraten, orientieren und informieren Jugendliche unter 25 Jahren.

Im Unterschied zu Österreich können deutsche Schüler auch weiterhin neben den Informationsangeboten in den an die Agenturen für Arbeit angeschlossenen Berufsinformationszentren (BIZ) ein persönliches Beratungsgespräch mit einem Berufsberater der Agentur führen.

In Österreich erhalten die Schulen bzw. Jugendlichen seitens des AMS lediglich die Möglichkeit, die den AMS-Geschäftsstellen zugehörigen Berufsinformationszentren aufzusuchen. Dort erhalten Schüler Informationsmaterial in Form von Broschüren und Informationsfoldern (ca. 200 Folder), die mindestens alle drei Jahre überarbeitet werden. Zudem ist eine Online-Datenbank für die Jugendlichen zur Recherche zugänglich. Das OECD-Gutachterteam bemängelte, dass einige Informationsunterlagen benutzerfreundlicher sein könnten. Oft seien sie dicht bedruckt und nicht immer leicht zu lesen gewesen und schwer überschaubar, da sie auch wenige Grafiken und Illustrationen enthielten (OECD 2003, S. 10).

Diese Berufsinfozentren ähneln in ihrer Struktur den deutschen Zentren, die ebenfalls den regionalen Organisationen angeschlossen sind, wobei sie im deutschen Raum eher eine ergänzende Funktion und keine ausschließliche Beratungs- und Informationsfunktion wie in Österreich übernehmen.

Auffällig beim AMS ist, dass sich der Schwerpunkt der Tätigkeit des AMS auf die Unterstützung Arbeitsloser richtet (etwa 90%), was gut an dem 3-Zonenmodell ersichtlich wird, das sich verstärkt auf Arbeitssuchende, die Arbeitslosenunterstützung erhalten, konzentriert. Erklären lässt sich diese Neustrukturierung aufgrund arbeits-

marktpolitischer Faktoren. Durch die Zunahme der Arbeitslosigkeit in den 1990er Jahren kam es nämlich erst zu dieser Verlagerung, die u. a. dazu geführt hat, dass das AMS ihr Mitarbeiterbesuchsprogramm an Schulen eingestellt hat und nunmehr Schulen von den Berufsinfozentren (BIZ) betreuen lässt (ebd., S. 10).

Die Fokussierung auf die allgemeine Arbeitsvermittlung wie auf die Ausbildungsvermittlung ist allerdings auch ein Charakteristikum der reformierten BA, was sich ja auch spezifisch in der Neuausrichtung der Berufsberatung bezüglich der besonderen Berücksichtigung unterstützungsbedürftiger Jugendlicher niederschlägt.

Welche Implikationen diese wirtschafts- und arbeitsmarktpolitischen Faktoren für die Funktionen der staatlichen Berufsberatung und Berufsorientierung einerseits haben, und die Berufs- bzw. Bildungswegentscheidung der Jugendlichen andererseits, wird in Kapitel 6 bei der Beleuchtung des Beratungsprozesses ausführlich thematisiert.

4.6 Schulische Berufsorientierung

4.6.1 Schulische Berufsorientierung in Österreich

Berufsorientierung in Österreich wird durch den Bund im Rahmen der Lehrplanhoheit für die Berufsvorbereitung und Berufsorientierung in den Schulen geregelt. Lehrpläne sind demnach Verordnungen durch die Bundesministerin für Bildung, Wissenschaft und Kultur und basieren auf den jeweiligen Festlegungen des Schulorganisationsgesetzes (Rothe 2001, S. 111). Am 11. Mai 2000 wurde ein neuer Hauptschullehrplan im Bundesgesetzblatt (BGBI. II Nr. 134/2000) verankert. In Ergänzung zur eigentlichen Verordnung über die Lehrpläne der Hauptschulen werden seitens des Bundesministers für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten weitere Anlagen bereitgestellt. So finden sich in Anlage I zum Lehrplan der Hauptschulen unter Abschnitt B Angaben zu Bildungs- und Lehraufgaben für verbindliche Übungen zur Berufsorientierung (BMBWK 2000c). In der Schulorganisationsgesetz-Novelle 1998 wurde in der siebten und achten Schulstufe die verbindliche Übung „Berufsorientierung“ im Umfang von 32 Stunden gesetzlich festgelegt (SchOG 1962).

Dieses Charakteristikum innerhalb des österreichischen Berufsberatungssystems hebt Österreich deutlich von anderen OECD-Ländern ab. Denn in anderen Ländern werden formelle Berufsorientierungsstunden im Sekundarbereich entweder gar nicht oder oft nicht verpflichtend angeboten. Neben dem o. g. Berufsorientierungsunter-

richt wird außerdem eine individuelle Beratung durch speziell ausgebildete Schüler- und Bildungsberater gewährleistet.

Abbildung 8: Rahmenkonzept einer schulischen Berufsorientierung

SCHULE Unterricht (BO)	**VORBERUFLICHE BILDUNG/ERZIEHUNG**	**SCHULE – ARBEITSMARKTVERWALTUNG** Beratung: Schülerberatung/Schule Jugendberatung/BIZ Projektarbeit
SCHULE – WIRTSCHAFT Realbegegnungen		**SCHULE** Elterninformation

Quelle: In Anlehnung an Dichatschek 2005a, S. 4.

Dichatschek entwickelt das o. a. Rahmenkonzept einer schulischen Berufsorientierung unter Einbezug verschiedener Berufswahltheorien. Demnach ergibt sich, dass ein längerfristiger Prozess der Schul- respektive Berufswahl, der frühzeitig und altersstufenmäßig didaktisch-methodisch als Unterricht, Realbegegnung (z.B. Exkursion, Lehrausgang, Erkundungen, berufspraktische Tage/Wochen) und Beratung zu gestalten ist.

Das Bildungsministerium erarbeitet die Richtlinien für die Ausbildung, die für Hauptschulen, Polytechnische Schulen und Sonderschulen von den Bundesländern in Kooperation mit den Pädagogischen Instituten umgesetzt werden. Für die Ausbildung an Gymnasien oder an Berufsbildenden Schulen sorgt das Bildungsministerium ebenfalls in Zusammenarbeit mit den Pädagogischen Instituten. Die Grundausbildung ist mit drei Wochen sehr knapp bemessen und wird ergänzt durch sich anschließende sechs Ausbildungseinheiten zu jeweils drei bis fünf Tagen. Jährlich kann die Grundausbildung durch eine Woche Fortbildung aufgestockt werden. Zwischen den einzelnen Ländern besteht eine starke Spanne bezüglich der Grundausbildungsdauer. Wie aus dem OECD-Bericht hervorgeht, sei allerdings im Jahr 2003 eine neue standardisierte Grundausbildung mit 208 Stunden im Rahmen eines zweieinhalb Jahre dauernden Kurses in drei Bundesländern getestet worden. Der Verlauf dieser Versuchsreihe und eine mögliche Implementierung einer neuen einheitlichen Grundausbildung in allen Bundesländern gilt es, mit Hilfe von Interviews im empirischen Teil dieser Arbeit näher zu durchleuchten. Ergänzt werden der Berufsorientierungs-

unterricht sowie die Schüler- und Bildungsberatung durch die österreichische Schulpsychologie-Bildungsberatung. Ausgebildete Psychologen arbeiten in dieser kleinen Einheit, die keine spezielle Bildungs- und Berufsberatungseinrichtung ist. Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten, emotionalen Problemen oder Lernschwierigkeiten können hier fachspezifische Hilfe erhalten. Auch wenn die Schulpsychologie-Bildungsberatung keine spezielle Bildungs- und Berufsberatungseinrichtung ist, so nimmt sie hinsichtlich der Information, Beratung und Orientierung für Bildung und Beruf dennoch eine übergeordnete Stellung ein, da sie verantwortlich zeichnet für die Koordination des Ausbildungsprogramms für Schülerberater und eine maßgebliche Rolle bei der Erstellung und Koordination von politischen Maßnahmen einnimmt. Zudem konzipiert sie Interessentests für die Bildungsberatung und Berufsorientierung, die auch online zugänglich sind. Darüber hinaus sind Klassenlehrer und zahlreiche weitere Personen und Einrichtungen außerhalb der Schule für die Beratung von Schülern zuständig. Hierzu zählen das AMS mit seinen 56 Berufsinfozentren, in denen Schülergruppen an organisierten Informationsprogrammen teilnehmen können. Parallel dazu existieren in Österreich fast in allen Bundesländern allerdings unter verschiedenen Namen Berufsinformationszentren, die von den Wirtschaftskammern verantwortet werden. Arbeitgeber- und Arbeitnehmerverbände halten für Jugendliche ebenfalls Informationen und Rat speziell für den Übertritt von einer Lehre zu einem Vollzeitberuf bereit. Bildungs- und Berufsinformationsmessen werden jährlich in Wien und in zwei regionalen Zentren von einem professionellen Unternehmen im Auftrag des Bildungsministeriums in Kooperation mit dem AMS organisiert und durchgeführt, an denen u. a. hunderte Berufs- und Wirtschaftsorganisationen, Unternehmensverbände und Betriebe, Gewerkschaften und Bildungsinstitutionen partizipieren. Die Österreichische Hochschülerschaft sei hier nur am Rande erwähnt, da sie keine unmittelbare Relevanz für den Fokus der Berufsberatung und Berufsorientierung an Hauptschulen darstellt. Netzwerke von Arbeitgeber- und Arbeitnehmerverbänden, Bildungseinrichtungen und anderen gesellschaftlichen Organisationen auf lokaler Ebene, die die Berufsorientierungsprogramme der Schulen unterstützen, indem sie Arbeitsstätten für Besuche öffnen oder für den Berufsorientierungsunterricht Referenten bereit stellen und bei der Organisation der o. g. Bildungs- und Berufsinformationsmessen mitwirken (OECD 2003, S. 4-8).

In **Österreich** wird Bildungsberatung an österreichischen Schulen in Volksschulen der Schulstufen eins bis vier durchgeführt. Darüber hinaus findet, wie nachfolgend

noch anhand des BO-Unterrichts an Hauptschulen näher beschrieben wird, in der siebten und achten Schulstufe an allen österreichischen Schulen verpflichtend das Unterrichtsfach „Berufsorientierung“ statt. Entweder wird BO als eigener Gegenstand im schulischen Curriculum oder aber integriert in den Unterricht der anderen Pflichtgegenstände – also fächerübergreifend – angeboten. Im gesamten Sekundarschulbereich werden zur Information, Beratung und Orientierung der Schüler außerdem speziell ausgebildete Lehrer eingesetzt. So sind an Hauptschulen, allgemein bildenden höheren Schulen, Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik, Bildungsanstalten für Sozialpädagogik, Sonderschulen und Polytechnischen Schulen Schülerberater, an berufsbildenden mittleren Schulen (BMS) sowie an berufsbildenden höheren Schulen (BHS) Bildungsberater tätig. Die Lehrer arbeiten voll verpflichtet an einer Schule und erhalten für ihre Beratungstätigkeit einen bestimmten Zeitrahmen zur Verfügung gestellt. Für die gleich bleibende hohe Qualität der Aus- und Weiterbildung der Schüler- und Bildungsberater ist ein entsprechendes Curriculum entwickelt worden, das eine fortlaufende Aktualisierung des Wissens und der Fertigkeiten berücksichtigt. Die Fortbildung berührt hierbei nicht nur die Übermittlung des notwendigen Beratungswissens, wie beispielsweise Übertrittsmöglichkeiten, Überblick über die verschiedenen Schul- und Studienformen etc., sondern auch das Erfahrungslernen bezogen auf Beratungsverhalten, aber auch hinsichtlich der wichtigen Funktion der Schüler- und Bildungsberater als erstes Auffangnetz bei persönlichen Schwierigkeiten und Konflikten verschiedenster Art. Unterstützt wird die Arbeit der Schüler- und Bildungsberater permanent mit Hilfe ständig aktualisierter Informationsmaterialien und Medien. An der Polytechnischen Schule sind spezielle Berufskundelehrer eingesetzt, die über Berufe informieren und Berufsorientierung vermitteln. Besondere Bedeutung kommt hierbei den Berufspraktischen Tagen im Umfang von sieben Unterrichtstagen zu. Die Schüler erhalten hiermit Einblicke in die betriebliche Praxis eines Lehrberufes. Abgerundet wird das umfangreiche Angebot durch die Schulpsychologie-Bildungsberatung, die als öffentliche Einrichtung des Bildungsministeriums jederzeit von Schülern, Eltern und Lehrern kostenlos in Anspruch genommen werden kann. Außerschulische Einrichtungen wie das AMS und Sozialpartner (Wirtschaftskammer, Arbeiterkammer) stehen vor allem in Fragen rund um die Berufsberatung (Eintritt in die Berufswelt) bereit. In Berufsinformationszentren können sich Jugendliche ausgiebig über Berufe sowie Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten informieren (vgl. BMBWK).

4.6.2 Schulische Berufsorientierung in Deutschland

Die Kulturhoheit der Länder bringt es mit sich, dass auch Regelungen zur schulischen Berufsorientierung durch die jeweils zuständigen Landesministerien verordnet werden. In Bremen beispielsweise ist der Senator für Bildung und Wissenschaft zuständig für die gesetzlichen Vorgaben zur schulischen Berufsorientierung, die sich im Bildungsplan für die Sekundarschule (Jahrgangsstufe 5-10) aus dem Jahre 2006 ausdrücken. Dieser vom Senator für Bildung und Wissenschaft verabschiedete und vom Landesinstitut für Schule (LIS) kommunizierte Bildungsplan gilt verbindlich für alle Sekundarschulen (Zusammenfassung von Haupt- und Realschule) im Land Bremen. Äquivalent zum „Senator für Bildung“ ist in Baden-Württemberg das Ministerium für Kultus, Jugend und Sport zu nennen, das einen ähnlichen Bildungsplan im Jahre 2004 allerdings für die Haupt- und Werkrealschule erlassen hat. Hier ist das seit dem Jahre 2005 umbenannte Landesinstitut für Schulentwicklung (LS) in Stuttgart zu erwähnen – ehemals das Landesinstitut für Erziehung und Unterricht Stuttgart (LEU) – das den Bildungsplan als dem Ministerium nachgeordneter Institution an die Schulen kommuniziert.

Ein Unterschied fällt beim Blick auf die Strukturen beider Hauptschulformen in den Ländern Bremen und Baden-Württemberg auf. Während der Hauptschulzweig innerhalb der Bremer Sekundarschule bis zur zehnten Klasse führt, verlassen baden-württembergische Hauptschüler die Schule bereits nach der neunten Klasse. Dieser schulsystemische Unterschied lässt vermuten, dass berufsorientierende Maßnahmen zeitlich unterschiedlich in den Ländern ansetzen müssten, um eine ähnliche Wirksamkeit erreichen zu können. Inwiefern die zeitliche Dimension schulischer Berufsorientierung deren Wirksamkeit beeinflusst, wird an späterer Stelle in Kapitel 6 erneut aufgenommen und diskutiert.

Bildungsplan für die Hauptschule/Werkrealschule Baden-Württemberg

Die Bildungspläne mit ihren groben Vorgaben bedürfen einer individuellen Erarbeitung eigener Schulcurricula an den jeweiligen Schulstandorten. Das bedeutet im Falle Baden-Württembergs, dass sich die Schulen verbindlich an den im Bildungsplan formulierten Kerncurricula zu orientieren haben, die zwei Drittel der Unterrichtszeit der Schüler einnehmen (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2004, S. 17). Im Bildungsplan ist die Rede von *Bildungsstandards* für den Fächerverbund Wirtschaft – Arbeit – Gesundheit (WAG). Dieser Fächerverbund wurde im Bildungsplan 2004 für

Hauptschulen erstmals *verbindlich*. *Kompetenzen und Inhalte* werden skizziert, die darüber hinaus genügend Spielraum für die Schulen bieten, die Bildungsstandards in ihre Lehrpläne zu implementieren.

In ihrer Tradition gehen die heutigen Fächerverbünde wie Wirtschaft – Arbeit – Technik (WAT; Bremen) oder WAG übrigens auf eine Arbeitslehre zurück, zu der die KMK bereits 1969 Empfehlungen für die damalige Hauptschule verabschiedet hat.

Zur Verbindlichkeit des Bildungsplans 2004

Exemplarisch ist nachfolgend kurz der Aufbau der baden-württembergischen Bildungspläne der allgemein bildenden Schularten aufgeführt, der sich in drei Ebenen gliedert.

1. Ebene: Vorgaben mit dem Erziehungs- und Bildungsauftrag der jeweiligen Schulart sowie den Bildungsstandards (Kompetenzen und Kerncurricula)
2. Ebene: Niveaukonkretisierungen zu den einzelnen Bildungsstandards
3. Ebene: Umsetzungsbeispiele, die von Schulen für Schulen erarbeitet wurden.

Die drei Ebenen der Bildungspläne unterscheiden sich vor allem in ihrer *Verbindlichkeit.* Die erste Ebene legt die staatlichen Vorgaben gemäß Schulgesetz für die Schulen fest. Die zweite Ebene verdeutlicht an ausgewählten Beispielen das Anforderungsniveau der Bildungsstandards, das ebenfalls verbindlich ist. Die dritte Ebene bietet gelungene Umsetzungsbeispiele. Sie ist nicht verbindlich und besitzt Orientierungs- und Beispielcharakter (Bildungsplanreform Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2004).

Auftrag der Schule

Die Schule hat drei Aufträge zu erfüllen, wie aus der Einführung in den Bildungsplan 2004 durch Hartmut von Hentig deutlich wird. So geht es erstens um die Ausbildung der *persönlichen Bildung* des Schülers, zweitens um die *praktische Bildung* im Sinne des Einübens des jungen Menschen in die Rolle des Bürgers und drittens um die *politische Bildung.* Darüber hinaus haben die Schule und die sie anleitenden Pläne psychische, soziale und wirtschaftliche Wirkungen. Jeder junge Mensch hat unabhängig von seiner Herkunft, wirtschaftlichen Lage oder seines Geschlechts ein Recht auf Erziehung und Bildung. Die öffentliche Schule (hier: Hauptschule) ist verantwortlich dafür, die Schüler zur Erfüllung ihres Rechtsanspruchs entsprechend zu unterstützen und sie für den Übergang von allgemein bildender Schule in die berufliche

Bildung *ausbildungsfähig* zu machen. Der Bildungsplan für die Haupt- und Werkrealschule skizziert den seit langer Zeit im klassischen dreiteiligen Schulsystem vernachlässigten Weg der *Durchlässigkeit* der Schularten füreinander, um es dem einzelnen Schüler zu ermöglichen, schulische Fehlentscheidungen leichter zu korrigieren.

Den Maßstab für das Handeln finden die Schulverantwortlichen einerseits in der Verfassung des Landes Baden-Württemberg und andererseits im Schulgesetz des Landes, die auf der freiheitlich-demokratischen Grundordnung der Bundesrepublik Deutschland beruhen. In beiden gesetzlichen Verordnungen ist das Verhältnis von „Erziehungsanspruch“ der Eltern und „Bildungsanspruch“ der öffentlichen Schulen geregelt. Als Auftrag der öffentlichen Schulen lässt sich ihr „Erziehungsauftrag“ festhalten in Ergänzung zum Erziehungs- und Bildungsauftrag des Elternhauses. Der Auftrag der Schulen verpflichtet sie zu einer engeren Kooperation mit den Eltern resp. Erziehungsberechtigten und legt eine sachliche Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern wie bspw. Kommunen, Kirchen, Betrieben, Vereinen und Kultureinrichtungen nahe (Hentig 2004, S. 10).

Die Landesverfassung sowie das Schulgesetz beauftragen die Schulen außerdem damit, christliche und abendländische Bildungs- und Kulturwerte zu vermitteln. Offenheit und Toleranz gegenüber anderen Kulturen ist eine Maxime im Bemühen um die Integration von Migranten (vgl. ebd.).

Bildungsstandards für den Fächerverbund WAG

Im Fächerverbund WAG sollen Schüler befähigt werden, umfassende Kompetenzen zu entwickeln, um individuelle, berufs- und gemeinschaftsbezogene Entscheidungen treffen zu können. Vermittelt werden diese Kompetenzen anhand von Inhalten und Aufgabenstellungen aus den Bereichen „Marktgeschehen“, „Arbeit – Produktion – Technik“, „Wege zur Berufsfindung“ als auch „Familie – Freizeit – Haushalt“, die für den Fächerverbund WAG im Bildungsplan unter „Kompetenzen und Inhalte“ aufgeführt werden. Der Bildungsplan gibt u. a. didaktische Hinweise und Prinzipien für den Unterricht vor und skizziert grob die Kompetenzen und Inhalte, die in den Jahrgangsstufen sechs und neun der Hauptschule vermittelt werden sollen. So findet sich bspw. in der Beschreibung der Kompetenzen und Inhalte der sechsten Klasse unter dem Bereich „Wege zur Berufsfindung“, dass Schüler Arbeitsplätze und Berufe in Familien und dem Umfeld erkunden und vorstellen können und ihren Berufswunsch beschreiben und begründen können wie auch erkennen können, das Berufswege sehr unterschiedlich sind. Vom Bildungsplan vorgegebene Inhalte sind

sehr unterschiedlich sind. Vom Bildungsplan vorgegebene Inhalte sind demnach zum einen „Biografien im beruflichen Bereich“ und zum anderen „Geschlecht und Berufswahl“. In Klasse neun der Hauptschule ist der Bereich „Arbeit – Produktion – Technik“ angesiedelt wie auch erneut der Bereich „Wege zur Berufsfindung“, im Rahmen dessen die Schüler erstmalig auch Praktika durchführen und reflektieren sollen (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2004, S. 128).

Bildungsplan Bremen

Ähnlich viel Spielraum hinsichtlich der Umsetzung schulischer BO im Rahmen des Fächerverbundes Wirtschaft – Arbeit – Technik (WAT) auf Grundlage entsprechender Vorgaben durch den Senator für Bildung und Wissenschaft lässt der Bremer Bildungsplan für die Sekundarschule der Jahrgangsstufen fünf bis zehn. Auch hier orientiert sich der Bildungsplan an Standards, „[…] *in denen die erwarteten Lernergebnisse als verbindliche Anforderungen formuliert sind.“* (Der Senator für Bildung und Wissenschaft 2006, S. 4). Die Lernergebnisse werden in den Bildungsstandards durch fachbezogene Kompetenzen beschrieben, denen fachdidaktisch begründete Kompetenzbereiche zugeordnet sind. Diese beschriebenen Kompetenzen sollen die Schüler am Ende der Jahrgangsstufen sechs und zehn erworben haben und legen demnach die Anforderungen im Fach WAT am Ende einer Doppeljahrgangsstufe fest. Themen und Inhalte des Unterrichts im Fächerverbund WAT sind verbindlich vorgegeben, wobei deren Reihenfolge individuell bearbeitet werden kann. Jeder Themenbereich ist entsprechenden Jahrgängen zugeordnet. Aus jedem Themenbereich und aus weiteren, die als relevant erachtet werden, wird von der Fachkonferenz ein Jahrgangskatalog für jede Klassenstufe festgelegt. Jede schulintern erstellte Themenliste ist laut Bildungsplan verbindlich. Allerdings ist ein Freiraum für individuelle schulische Vorhaben einzuplanen.

4.6.3 Zusammenfassung

Anhand der Tatsache, dass BO in Deutschland ebenso wie Berufsberatung gesetzlich durch das SGB III geregelt ist, wird m. E. die notwendige Verbindung von BO auf der einen und Berufsberatung auf der anderen Seite deutlich, wie eingangs bereits betont wurde. Diese Verbindung zwischen Berufsorientierung und Berufsberatung wird in Österreich ähnlich deutlich anhand des dortigen dreistufigen Modells zur Information, Beratung und Orientierung für Bildung und Beruf an Schulen. Berufsberatung würde losgelöst von praktischen Erfahrungen bzw. Betriebserkundungen für

ratsuchende Schüler im Berufsentscheidungsprozess wenig unterstützend sein. Ohne eine entsprechende Vorstellung von exakten Berufsbildern, Arbeitsfeldern und Betriebsstrukturen, die im didaktisch-curricularen Rahmen des Schulunterrichtes stattfindet, nützt die beste Berufsberatung nichts. Für diese Perspektive der notwendigen Verknüpfung von Berufsberatung und BO spricht auch die Tatsache, dass in allen österreichischen Schulen eine verpflichtende Übung „BO“ stattfindet. Beide Länder ähneln einander bezüglich der gesetzlichen Rahmenbedingungen sowohl zur Berufsberatung wie auch zur BO, wenn auch marginale Umsetzungsunterschiede speziell im schulischen Bereich zu erkennen sind.

Für Österreich gilt die verbindliche Übung BO in Hauptschulen. Wie bereits erläutert, besteht hier ein dreistufiges Modell zur Information, Beratung und Orientierung für Bildung und Beruf an Schulen. Gesetzlich implementiert innerhalb entsprechender Lehrpläne sind in das schulische Curriculum seit den Jahren 1998/99 32 Stunden Berufsorientierungsstunden pro Jahr, die von BO-Lehrern geleistet werden. Berufsorientierungsunterricht ist demzufolge verpflichtend für alle Schüler der siebten und achten Schulstufe. Dieses besondere Charakteristikum innerhalb des österreichischen Berufsberatungssystems hebt Österreich deutlich von anderen OECD-Ländern ab. In Deutschlands Hauptschullehrplänen findet BO ebenfalls ihren Raum, wobei die Begrifflichkeiten wie auch die Lehrpläne hierzu zwischen deutschen Bundesländern stark differieren. So wird in Bremens Hauptschulen von Arbeitslehre respektive neuerdings von Wirtschaft – Arbeit – Technik (WAT) gesprochen, während in Baden-Württemberg die Rede von Wirtschaft – Arbeit – Gesundheit (WAG) ist.

Mit Hilfe von Interviews ist im Rahmen des 6. Kapitels zu ergründen, inwieweit Kooperationen zwischen Schulen und weiteren Akteuren im Bereich der BO und Beratung bestehen. Es ist anzunehmen, dass Qualitätsstandards im Bereich der BO deren Effektivität und Effizienz fördern sowie die Akzeptanz schulischer BO gegenüber potentiellen Arbeitgebern stärken und den Wettbewerb unter den Schulen im Bundesgebiet entfachen.

5. Theoretische Grundlagen der Berufsberatung

In diesem Kapitel soll es zum einen darum gehen, einen Einblick in ausgewählte Berufswahltheorien zu erhalten, die dazu beitragen, das Berufswahlverhalten von Jugendlichen zu erklären und somit als Basiswissen die Arbeit von Berufsberatern begleiten. Zum anderen werden beratungstheoretische Grundlagen herangezogen, die den Beratungsalltag von Berufsberatern mit entsprechenden Methoden unterstützen können.

Im Rahmen der Betrachtung von Berufswahl- und Beratungstheorien ist zunächst die Frage zu stellen, welche *Relevanz* theoretische Entwicklungen innerhalb der Berufswahlforschung für die Berufsberatungspraxis besitzen. Ob und wie ein *Transfer* berufswahltheoretischer Erkenntnisse in die Berufsberatungspraxis stattfindet, wurde auch in der empirischen Untersuchung gefragt. Interviewauszüge mit Berufsberatern sollen aus praxisorientierter Perspektive theoretische Erkenntnisse hierzu in überprüfender Weise begleiten.

Wenn berufswahltheoretische Ansätze tatsächlich Eingang in die Praxis finden, so ist zu beleuchten, welche Bedeutung dieser mögliche Theorie-Transfer einerseits für die Entwicklung der Berufswahltheorien und andererseits für die Berufsberatungspraxis hat. Zunächst wird vermutet, dass ein *Transfer von berufswahltheoretischen Erkenntnissen* in die Berufsberatungspraxis nicht bzw. nur unzureichend stattfindet. Dieser Verdacht soll in diesem Kapitel entkräftet oder bestätigt werden.

5.1 Begriffsklärungen: Berufswahl, Berufswahltheorien

Beinke beschreibt die Berufswahl als Prozess, der durch formale und inhaltliche Veränderungen der Berufe determiniert sei. Die Vorstellung von einem Beruf und seine Definition ändere sich, wodurch sich auch die Bedingungen, unter denen ein Beruf gewählt werden kann, änderten. Komponenten der Berufswahl existieren nach wie vor auf der Basis von Frank Parsons' (1909) Formulierungen. Ausschlaggebende Elemente für eine optimale Berufswahl sind demnach das Wissen um die persönlichen Voraussetzungen (Fähigkeiten, Interessen, Persönlichkeitsmerkmale) und das Wissen um die Anforderungen und Möglichkeiten verschiedener Berufe sowie die Bildung von Relationen zwischen Merkmalen von Person und Beruf nach dem Prinzip der bestmöglichen Passung (Matching; vgl. Holling et al. 2000, S. 25).

Berufswahltheorien versuchen das Berufswahlverhalten von Individuen zu erklären. Jede Berufswahltheorie geht von zwei Polen aus: vom berufswählenden Individuum und von den gesellschaftlichen Institutionen respektive der Berufswelt.

5.2 Berufswahlforschung und Berufswahltheorien

Mittlerweile gibt es eine Reihe von Übersichten zu den vielschichtigen berufswahltheoretischen Ansätzen (Bußhoff 1989; Schneider/Traut 1992, S. 75-186; Beyer 1992, S. 7-77).

Der Trait- und Faktoransatz ist als Ausgangstheorie anzusehen, die etwa 1909 durch Parsons entwickelt wurde. Hierauf stützen sich alle nachfolgenden theoretischen Ansätze maßgeblich. Insbesondere Holland ist im Rahmen seiner Matchingtheorie zu nennen, in der es um die Passung von Person und Beruf geht.

Super, aber auch Holland, der Supers Ansatz aufgegriffen und weiterentwickelt hat, waren in ihrer Forschungsarbeit bemüht, möglichst Handreichungen für die Praxis zu entwickeln. Dies drückt sich in vielen Handbüchern und Testverfahren aus, mit deren Hilfe Persönlichkeitstests durchgeführt werden können, um Aufschluss über Persönlichkeitsmerkmale eines Individuums zu erlangen und letztendlich diese Merkmale entsprechenden Merkmalen von Berufsbildern zuordnen zu können. Holland beschäftigten speziell die Zufriedenheit und der Erfolg im ausgewählten Beruf, auch wenn die empirische Bestätigung in diesen beiden Bereichen eher negativ ausfällt, wie an späterer Stelle ausführlicher dargelegt wird.

Ertelt stellt fünf Theorien vor, die er für die heutige berufliche Entwicklung und Beratung als grundlegend erachtet: Der persönlichkeitstypologische Ansatz nach Holland, die Selbstkonzepttheorie von Super und die berufliche Entscheidungsfindung als sozialer Lernprozess in Anlehnung an Krumboltz. Die Theorie der Arbeitsangepasstheit von Dawis, Lofquist und Weis wie auch die Theorien der Laufbahnentscheidungen als kognitiver Informationsprozess, die verschiedene Autoren entwickelt haben, streift Ertelt nur in einem Überblick (Ertelt 2004, S. 1).

5.2.1 Zur begründeten Auswahl von Berufswahltheorien

Die Auswahl und Skizzierung geeigneter Berufswahltheorien vor dem Hintergrund, ihre Relevanz für die Beratungspraxis legitimierend darzustellen, fällt aufgrund der Unübersichtlichkeit verschiedenster theoretischer Strömungen nicht leicht.

Um die Relevanz theoretischer Entwicklungen innerhalb der Berufswahlforschung für die Berufsberatungspraxis festzustellen, scheint es sinnvoll, sich insbesondere auf die „klassischen“ Ansätze von Super und Holland zu konzentrieren. Zum einen lässt sich diese Vorgehensweise mit Ertelts Skepsis begründen, dass Berufswahltheorien wenig Handlungsrelevanz für die Beratungspraxis erzeugen. Dies impliziert bereits, dass für die Praxis der Berufsberatung andere theoretische Ansätze bedeutsam sind, und man kann vermuten, dass vorhandene und in der Praxis genutzte Beratungstheorien oder auch konkrete methodische Beratungsansätze möglicherweise Anregungen aus berufswahltheoretischen Ansätzen erhalten haben. Zum anderen erscheinen insbesondere die psychologischen Ansätze wie auch die neueren entscheidungstheoretischen Ansätze, aber auch die Theorien der beruflichen Laufbahnentwicklung für die Auseinandersetzung mit der Berufswahl von Hauptschülern zu komplex und wenig praktikabel für den Beratungsalltag, sowohl in der Bundesagentur für Arbeit als auch in den Berufsinformationszentren des österreichischen AMS. Eingang gefunden hat der Ansatz von John L. Holland in der Bundesagentur für Arbeit bei einem Instrument zur Berufswahlvorbereitung, dem „Explorix“, der sich unter ähnlichem Namen auch im österreichischen AMS bzw. dem BIZ wiederfindet.

Der Fokus soll hier daher vor allem auf die Ansätze von Super und Holland gerichtet sein, da beide Autoren bis heute starken Einfluss und große Aufmerksamkeit in der Beratungspraxis genießen. Dies liegt sicherlich nicht zuletzt an ihren Bemühungen, ihre theoretischen Erkenntnisse möglichst akribisch empirisch nachzuweisen. So liegen von Super zahlreiche Studien zu seiner Selbstkonzepttheorie vor, die in sich so komplex ist, dass man auch nach seiner Auskunft kaum von einer einzelnen Theorie, sondern von einem „Konglomerat“ von Theorien sprechen kann.

Damit die nachfolgende Betrachtung der Ansätze zur Trait- und Faktortheorie sowie zu Supers und Hollands Ansätzen möglichst strukturiert gelingt, folgt sie bestimmten Kriterien, anhand derer die jeweiligen theoretischen Ansätze durchleuchtet werden, um sie auch miteinander vergleichen zu können. Zu diesen Kriterien zählen:

- Inhalt und Zielsetzung des jeweiligen theoretischen Ansatzes,
- Kritik am Ansatz,
- Empirische Bestätigung,
- Transferfähigkeit in die Beratungspraxis.

5.2.2 Trait- und Faktortheorie

Vor der Beschäftigung mit der Trait- und Faktortheorie ist es zunächst sinnvoll zu erörtern, um was es sich bei einem *Trait* überhaupt handelt. Im Kontext der Messung von Persönlichkeitseigenschaften stellt sich Brown (1994, S. 19) genau diese Frage: Was ist eine persönliche Eigenschaft? Ist sie stabil und dauerhaft genug, um verlässliche Prognosen über das Arbeitsverhalten eines Klienten zu liefern? Kann eine effiziente Messung von Persönlichkeitseigenschaften gelingen?

In den Anfangsjahren der Trait- und Faktortheorie, etwa im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts, verstand man unter Persönlichkeitseigenschaften

> „dauerhafte psychische und neurologische Strukturen, die irgendwo im Gehirn oder dem Nervensystem lokalisiert wurden". (Hogan, DeSoto & Solano 1977, 255; zit. nach Brown 1994, S. 19)

Einige Psychologen gingen laut Brown davon aus, Instrumente entwickeln zu können, mit denen sich intrinsische Eigenschaften des Individuums messen lassen. In faktorenanalytischen Untersuchungen von Persönlichkeitseigenschaften wie beispielsweise dem Intellekt, sind Faktor und Trait jedoch oftmals zu austauschbaren Begriffen geworden, obwohl ein Faktor eigentlich eine Art statistischer Beweis für die Existenz einer Persönlichkeitseigenschaft sei, wie Brown verdeutlicht. Heute würden diese Hypothesen allgemein als Test-Trait-Trugschluss bezeichnet (Mischel, 1968 u. Tryon, 1979; zit. nach Brown 1994, S. 19). Während einige Psychologen davon ausgingen, dass Testwerte wie z.B. für die Persönlichkeitseigenschaft Intellekt *„innere Besitzstände"* (Brown 1994, S. 19) eines Individuums widerspiegelten, waren Tryon (1979) und Anastasi (1983) der Ansicht, dass Persönlichkeitseigenschaften etwas *Erlerntes* seien, das nur in Bezug auf eine spezifische Aufgabe oder Situation Validität besitze. So versuchten sie den Test-Trait-Trugschluss zu überwinden, indem Anastasi eine Definition von Persönlichkeitseigenschaften formulierte. Sie sind demnach

> „[…] keine grundsätzlichen Wesenheiten oder kausale Faktoren, sondern deskriptive Kategorien". (Anastasi 1983 S. 177; zit. nach Brown 1994, 19)

Wenn nun Persönlichkeitseigenschaften etwas Erlerntes sind, sind sie Browns Überlegungen zufolge auch durch neue Lernvorgänge veränderlich (1994, S. 20). Kontroverse Diskussionen über die Stabilität und Dauerhaftigkeit von Persönlichkeitseigenschaften seien noch lange nicht beigelegt, wie beide Autoren resümieren.

Inhalt und Zielsetzung der Trait- und Faktortheorie

Neben einer *Erfolgsvorhersage* setzt die Trait- und Faktortheorie auch verstärkt auf *Konstruktvalidität.* Es geht insbesondere um die Frage, inwieweit Testergebnisse oder Testreihen Rückschlüsse auf den Testnehmer zulassen (Hogan & Nicholson 1988; zit. nach Brown 1994, S. 20).

Der in seinen Ursprüngen auf Frank Parsons (1909) zurückgehende Trait- und Faktoransatz basiert im wesentlichen auf vier Annahmen, wie Seifert (1992) betont. Erstens sei jedes Individuum durch eine einzigartige *Kombination von Eigenschaften* gekennzeichnet, die zuverlässig und valide gemessen werden können. Zweitens seien für die erfolgreiche Ausübung eines Berufes *bestimmte Eigenschaften* erforderlich. Drittens sei die Berufswahl ein *kognitiver Prozess*, bei dem die individuellen Eigenschaften den Anforderungen der (verfügbaren) Berufe zugeordnet werden und der am besten passende Beruf ausgewählt werde. Viertens sei die Wahrscheinlichkeit des beruflichen Erfolges umso größer, je besser die *Persönlichkeitsmerkmale* und die *beruflichen Anforderungen übereinstimmten*.

Trotz der Prozesshaftigkeit, die dem Berufswahlprozess aufgrund der kognitiven Komponente bescheinigt wird, bleiben Veränderungsprozesse in der Arbeitswelt unberücksichtigt, auf die das Individuum reagieren können muss. Der Korrespondenz zwischen Arbeitsanforderungen und individuellen Fähigkeiten liegt ein gewisser *statischer Charakter* zugrunde, so dass man versuchte, die Konzeption dynamisch weiterzuentwickeln. Seifert verweist in diesem Kontext auf Dawis & Lofquist (1984), die der individuellen Lebensgeschichte sowie Merkmalen des individuellen Anpassungsstils einen wesentlichen Einfluss auf die gegenseitige Korrespondenz von Arbeitspersönlichkeit und Arbeitsumwelt sowie der beruflichen Verweildauer einräumen (Seifert 1994, S. 190). Hinsichtlich der beruflichen Verweildauer sei dabei zu ergänzen, dass diese aufgrund arbeitsmarktpolitischer wie auch bildungspolitischer Faktoren (Notwendigkeit zum Lebenslangen Lernen) im Vergleich zur Vergangenheit gegenwärtig dramatisch verkürzt ist und Arbeitnehmer zunehmend mit Berufswechseln zu rechnen haben.

Kritik an der Trait- und Faktor-Theorie

Die Trait- und Faktortheorie und damit indirekt die Holland-Theorie wird von Weinrach (1979b) kritisiert: Das *Zuordnungsmodell* von Person und Beruf sei durch zu große *Rigidität* gekennzeichnet und das Aufkommen von Carl Rogers' non-direktiver

Beratungsphilosophie habe ebenfalls zum Niedergang der Trait- und Faktor-Theorie beigetragen (Weinrach; zit. nach Brown 1994, S. 23).

Die *Erklärung der Berufswahl* sowie der *beruflichen Entwicklung* sind als weitere Schwächen des Trait- und Faktoransatzes anzuführen, die schon mehrfach analysiert worden seien, wie Seifert bemerkt (Seifert 1977b; Crites 1981; Osipow 1983; zit. nach Seifert 1992, S. 190). Seifert führt einige weitere Kritikpunkte an der Trait- und Faktortheorie an, die aus heutiger Perspektive relevant seien: Die Hypothese der *Stabilität und Unveränderlichkeit der berufsrelevanten Persönlichkeitsmerkmale* konnte nur partiell bestätigt werden, während die berufspsychologisch wichtigsten Merkmale wie Interessen und Fähigkeiten inzwischen relativ stabil zu sein scheinen (Hogan, De Soto & Solano 1977; Todt 1978; Schmidt 1984; Allenhoff 1985; zit. nach Seifert 1992, S. 190).

Darüber hinaus bleiben nach Seifert die Veränderungen der beruflichen Anforderungen aufgrund technologischer und berufsstruktureller Veränderungen sowie beim Übergang von der Ausbildung ins Berufsleben unberücksichtigt, und auch die Möglichkeiten zur *Vorhersage* des *Berufserfolges* seien relativ beschränkt (Seifert 1992, S. 190). Nachvollziehbar werde dieses Untersuchungsergebnis, wenn man verschiedene innere und äußere Faktoren wie beispielsweise die Zufriedenheit im Beruf, das Verhältnis zu Vorgesetzten und Kollegen, aber auch mögliche Veränderungen im Beruf durch einen anderen Arbeitsablauf, einen neuen Standort des Arbeitsplatzes o. ä. berücksichtigt. Das erschwere eine Prognose des Berufserfolges oder mache sie aufgrund zu vieler unklarer Variablen sogar unmöglich.

Seifert (ebd., S. 190) stellt zudem heraus, dass die *Annahme der Rationalität der Berufswahl nicht adäquat* sei, da die meisten Berufswähler nicht über die erforderlichen kognitiven Voraussetzungen verfügten, viele nicht die Kompetenz für eine adäquate Aufnahme und Verarbeitung dieser Informationen besäßen und emotionale wie auch motivationale Faktoren häufig eine größere Rolle spielten als rationale Vergleichs- und Zuordnungsprozesse. Damit wird die an früherer Stelle geäußerte Skepsis gegenüber einer geeigneten Passung zwischen individuellen Fähigkeiten und Arbeitsanforderungen bestätigt, wenn man die kognitiven Fähigkeiten des Einzelnen berücksichtigt. Zudem fügt sich die Frage an, mit Hilfe welcher *Methoden* Berufswähler im Berufswahlprozess unterstützt werden können. Wenn Seifert im Kontext der Berufswahl von Emotionen und Motivationen spricht, so sollte m. E. auch

die Einsichtsfähigkeit und die Bereitschaft der Klienten, sich auf die Berufswahl und die damit verbundenen Beratungsmöglichkeiten einlassen zu “wollen”, einbezogen werden. Sehen und begreifen die Klienten die Notwendigkeit der Berufswahlvorbereitung? Darüber hinaus blieben bei dieser Konzeption der Einfluss der individuellen Entwicklungsgeschichte sowie der sozialen und sozioökonomischen Faktoren unberücksichtigt (Seifert 1992, S. 190).

Empirische Bestätigung

Brown stellt heraus, dass der Trait- und Faktoransatz im Sinne eines heuristischen Wertes eine herausragende Rolle einnehme. In diesem Kontext verweist Brown auf zahlreiche Handbücher sowie Eignungstests zur Prognose schriftlicher Fähigkeiten oder des technischen Verständnisses, die wiederum Hunderte von Teststudien enthielten, die eigenschaftstheoretische respektive faktorenanalytische Hypothesen untersuchten. Zusätzlich hierzu existierten Hunderte von Studien über die Anwendung von Interesseninventaren zur Ermittlung des Berufserfolges und der Berufszufriedenheit, wobei Brown auf das Standardwerk Strongs (1955) hinweist (Brown 1994, S. 22). Allgemein hält Brown hinsichtlich des Zusammenhangs von Eigenschaftsmessungen und Berufserfolg und Berufszufriedenheit fest, dass sie positiv bestätigt wurden (ebd., S. 22). Die Trait- und Faktortheorie habe darüber hinaus eine Fülle empirisch belegter Literatur hervorgebracht. Dennoch komme Kritik seitens mehrerer Autoren auf, die bemängelten, dass die Eigenständigkeit nicht beibehalten worden sei. So gehe Osipow (1983) davon aus, dass die meisten Trait- und Faktorvorstellungen in anderen Theorien aufgegangen seien und dass die Zahl ihrer Anhänger mittlerweile gering sei (Brown 1994, S. 23).

Weinrach und Crites haben sich ebenfalls kritisch zum Trait- und Faktoransatz geäußert, und ihm geradezu den Niedergang attestiert, wie weiter oben in der Kritik zum Ausdruck gekommen ist. Crites vertrete den Standpunkt, dass viele Praktiker es versäumt hätten, sich dem neuesten Stand anzupassen. Daher sei

> „dieser Ansatz im allmählichen Verfall begriffen. Die Auflösung ist so weit fortgeschritten, daß sie als drei Interviews und eine Staubwolke karikiert wurde“. (Crites; zit. in Brown 1994, S. 23)

Williamson (1939, 55; zit. in Brown 1994, S. 23) habe nie ein reines ‚Test- und Tauglichkeitsverfahren’ propagiert:

> „Diese Kliniker [klinische Berater] sind nicht einfach psychologische Testleiter; sie bieten professionelle Beratung für komplexe und schwierige Probleme der […] Anpassung.“

Williamson habe außerdem auf die Perspektive des Schülers hingewiesen, die es einzunehmen gelte (ebd.):

> „Es gibt kein effizientes Personalprogramm, solange Administratoren und Lehrer nicht zu leidenschaftlichen Fürsprechern des Schülerstandpunkts geworden sind."

Die geforderten Schülerperspektive müsse laut Williamson gerade auch bei der Entwicklung von entsprechenden Beratungstechniken sowie Tests eingenommen werden, damit die Techniken im Berufswahlprozess unterstützen können (Brown 1994, S. 23).

Trotz aller Kritik von Crites, Weinrach und Osipow sei nach Ansicht von Brown nicht zu leugnen, dass die Trait- und Faktortheorie im Mittelpunkt der Berufswahltheorie stehe. Dies sei zum Teil mit Hollands Arbeiten zu erklären. Neben denen erwähnt Brown auch Bolles. Er habe aufgrund seiner Bemühungen und durch seinen Bestseller ‚Tausend geniale Bewerbungstips' dazu beigetragen, die Bedeutung der Trait- und Faktortheorie aufrecht zu erhalten. So habe sein ‚Bestseller' insbesondere unter professionellen Berufsberatern, aber auch unter Laien starke Verbreitung erfahren (ebd., S. 23f.).

Abgesehen von den oben aufgeführten Kritikpunkten kann man zusammenfassend festhalten, dass sich der Trait- und Faktoransatz für die Entwicklung der Eignungsdiagnostik, der differentiellen Psychologie der Berufe wie auch zum Teil der Berufsberatung als fruchtbar erwiesen hat (Crites 1981, Brown 1984; zit. nach Seifert 1992, S. 190). Außerdem verweist Seifert darauf, dass er für die Methodik der Personalauswahl und für die Analyse der Berufsbewährung sowie der Angepasstheit von Arbeitspersönlichkeit und Arbeitsumwelt heute noch unersetzbar sei (1992, S. 190). Brown (1994, S. 23) hält jedoch am Ende hierzu fest, dass es trotz aller Kritik bislang keinen Ersatz für den Trait- und Faktoransatz gebe – weder bei der Berufsanpassung noch der Berufsberatung oder der Personalauswahl. Konkurrierende Thesen würden bereits auf allen diesen Gebieten existieren.

Transfer der Theorie in die Berufsberatungspraxis

Nach Williamson (1939; zit. in Brown 1994, S. 24) besteht die Beratung aus einem sechsstufigen Verfahren: Analyse, Synthese, Diagnose, Prognose, Beratung und Folgebetreuung.

In der Analyse-Phase geht es zunächst um die Datensammlung. Informationen aus allen zugehörigen Bereichen einschließlich Schulnoten, Tests, Inventaren, Interviews, Lebenslauf etc. werden zusammengetragen. Der Berater nimmt die Auswer-

tung respektive Zusammenfassung der Informationen vor, mit dem Ziel, Stärken und Schwächen des Klienten sichtbar zu machen. Im Anschluss daran erfolgt der Diagnoseprozess. Für Williamson ist die Diagnose ein Prozess, in dessen Verlauf aus den analysierten Informationen Schlussfolgerungen gezogen werden, die sich an den Stärken und Schwächen des Klienten ausrichten.

Die Diagnose setzt sich aus zwei Schritten zusammen. Zum einen wird das Problem identifiziert und zum anderen geht es in einem zweiten Schritt um die Aufdeckung der Ursachen. Nach Williamson sind vier typische Berufswahlprobleme zu identifizieren (Brown 1994, S. 25). So könne eine fehlende Berufswahl vorliegen, eine unsichere, eine unkluge oder ein Missverhältnis von Interessen und Eignungen. Beim letzten Berufswahlproblem könnte man meines Erachtens auch von einer fehlenden Übereinstimmung zwischen der Selbstwahrnehmung, bezogen auf die Interessen des Klienten, und der Fremdwahrnehmung seiner Eignungen durch einen Berater respektive Lehrer sprechen.

Kritik erfuhren Diagnosesysteme durch Crites (1969), wie Brown konstatiert. Crites hielt sie größtenteils für unzuverlässig, da unabhängige Beurteiler die Klienten in unterschiedlichen Kategorien einordnen würden. Zudem würden sich Kategorien nicht zwangsläufig gegenseitig ausschließen und wären selten erschöpfend (Brown 1994, S. 25). Williamsons Arbeiten würden Browns Ansicht nach zeigen, dass ihm diese Schwierigkeiten durchaus bewusst waren und dass er diese Problemgruppen weiter unterteilte und mit anderen (personalen) Problemaspekten verknüpfte. Trotz der bestehenden Schwierigkeiten böten Williamsons vier Problemkategorien eine gute Ausgangsbasis für den Diagnoseprozess (ebd.).

Interessant ist der differenzierte Blick auf *mögliche Gründe*, die zu einer unsicheren, fehlenden, oder zu einer unklugen Berufswahl, aber auch zu einem Missverhältnis von Interessen und Eignungen führen können. So kann eine übereilte Entscheidung, fehlende Bildungsvoraussetzungen, mangelnde Selbstkenntnis, eine unrealistische Einschätzung der Arbeitswelt, Angst vor Versagen, Beeinflussung durch Freunde oder Familienangehörige, Unsicherheit über persönliche Eignung und eine Vielzahl weiterer Faktoren zu einer *unsicheren Berufswahl* führen (ebd.). Gründe für eine *fehlende Berufswahl* können den oben genannten Gründen bei einer unsicheren Wahl ähneln. Doch Unschlüssigkeit (ohne Optionen), fehlende Vorstellungen von der zukünftigen Laufbahn, zu wenig Gelegenheit, bestimmte Berufe kennen zu lernen,

oder Entscheidungsunfähigkeit können weitere Faktoren sein, die eine Berufswahl unterbinden. So kann auch vermutet werden, dass Schüler, die keine Berufswahl getroffen haben, unter Umständen dominante Interessen in außerberuflichen Bereichen (Sport, Musik) haben, die sie an der Berufswahl hindern.

Hauptaufgabe eines trait- und faktororientierten Beraters ist demnach die Diagnose, wie Brown (ebd., S. 24) herausstellt. Es gibt verschiedene Beratungsmethoden für den Umgang mit Klienten, sowohl Tests als auch Fragebögen als Mittel zum Vergleich der Person des Klienten mit einer normativen Gruppe innerhalb eines Ausbildungs- oder Berufsfeldes. So könnten Erfahrungstabellen ergänzend angewendet werden. Die Auswertungen solcher trait- und faktorbasierten Methoden beschränken sich primär auf mathematisch/statistische Ansätze, die eine Prognose der Erfolgswahrscheinlichkeit auf Grundlage von Ähnlichkeiten zwischen den Testnehmern und Berufsausübenden anbieten.

5.2.3 Supers Ansatz

Zunächst ist festzuhalten, dass es sich bei Supers Theorie um keine integrierende, umfassende und überprüfbare Theorie handelt, sondern wie Super selbst beschreibt, um eine „segmentale Theorie“ (Super 1994, S. 214) – eine lose Aneinanderreihung von Theorien, die sich mit spezifischen Aspekten der Berufsentwicklung aus Sicht der Entwicklungspsychologie, Sozialpsychologie, Individualpsychologie und Verhaltenspsychologie beschäftigen und durch die Selbstkonzept- und Lerntheorie verknüpft werden. Super behauptet, dass sich die nachgewiesenen Segmente im Laufe der Zeit zu einer zusammenhängenden Theorie entwickeln würden. So sei das Konglomerat von Theorien der Versuch einer *Synthese* zu einer einzigen Theorie (ebd., S. 215).

Ratschinski verdeutlicht, Super habe seinen Ansatz über einen Zeitraum von 60 Jahren entwickelt und ihn nach theoretischen Überlegungen, empirischen Überprüfungen und Rückmeldungen aus der Praxis ständig verändert (Ratschinski 2004, 7f.; vgl. auch Super, Savickas, & Super 1996, S. 121). Seifert zufolge sei es Super aufgrund der Integration vieler anderer Untersuchungsergebnisse gelungen, eine empirisch weitgehend untermauerte Theorie der Laufbahnentwicklung zu entwerfen, während Ginzberg et al. mit ihrem Ansatz eher spekulativ verhaftet blieben (Seifert 1992, S. 194).

Inhalt und Zielsetzung

Zentrale Bestandteile der Laufbahnentwicklungstheorie Supers sind Seifert zufolge neben den Konzepten des beruflichen Selbstkonzepts und der Lebensstadien der Begriff der Laufbahn sowie die Konzepte der Berufswahlreife und des Lebenslaufbahnbogens (ebd., S. 194). Mit dem Begriff der Laufbahn werden anders als mit dem Begriff „Beruf" bereits die Entwicklungsprozesse angedeutet, mit denen sich Super im Rahmen der Berufswahl vertieft auseinandersetzt. Super weist die Kritik, dass der Begriff Laufbahnmodell (career model) bedeuten könne, dass es lediglich ein einziges Modell für eine Laufbahn gebe, zurück. Er verdeutlicht, dass die Vielfalt der Laufbahnmuster mehrere Modelle brauche – „[…] stabile und unstabile, konventionelle und multiple provisorische Modelle" (Super 1994, S. 226). Im Gegensatz zum Berufswahlmodell solle das Laufbahnmodell eine langfristige und entwicklungsbezogene Perspektive zum Ausdruck bringen, wie Super ergänzt, um damit einen anderen Ansatz zu finden als den der einmaligen beruflichen Entscheidung und gegenseitigen Zuordnung, wie er von der Differentialpsychologie oder Hollands heutiger Kongruenztheorie repräsentiert werde (ebd., S. 226).

Kritik an Supers Ansatz

An dieser Stelle sei kritisch angemerkt, dass Super zwar eine Theoriesynthese anstrebt, dies allerdings vor allem mit psychologischen Ansätzen versucht und kaum soziologische Aspekte der Berufswahl in seinen Ansatz integriert. Dabei verfolgt er durchaus das Ziel, Beiträge von verschiedenen Autoren innerhalb der psychologischen Disziplin, aber auch einige wenige soziologische Autoren zusammenzubringen, um ein Modell der Berufs- bzw. Laufbahnentwicklung zu entwerfen, das verschiedene Erkenntnisse berücksichtigt (ebd., S. 221). So kann Brown & Brooks Kritik einer *mangelnden Synthese* (1994, S. 6) von Theorien und Modellen, also einer mangelnden Verknüpfung von primär psychologisch, aber auch soziologisch fundierten Berufswahltheorien, partiell zugestimmt werden.

Das Selbstwertgefühl, das in Supers Ansatz fehlte, wurde von Korman als zusätzliche moderierende Variable zu Supers Theorie hinzugefügt (Ratschinski 2004, S. 8).

Ferner ist anzunehmen, dass Supers Ansatz zur Laufbahnentwicklung nicht ohne weiteres auch auf Hauptschüler zu übertragen ist. Diese Annahme liegt in der von Hauptschullehrern oft beklagten Tatsache begründet, dass Schülern entsprechende Fähigkeiten fehlen würden, um zu einer klaren Selbsteinschätzung ihrer (auch

beruflichen) Fähigkeiten zu gelangen. Häufig herrscht eine große Kluft zwischen der Selbstwahrnehmung durch den Schüler und der Fremdwahrnehmung durch den Lehrer oder Berufsberater. Diese mangelnden Fähigkeiten mögen sich in einer nach Super definierten *Berufswahlreife* ausdrücken, die es individuell entsprechend weiter zu entwickeln gilt.

Seifert et al. definieren den Begriff *Berufswahl- oder Laufbahnwahlreife* in Anlehnung an Super als Fähigkeit und Bereitschaft, phasentypische berufliche Entwicklungsaufgaben in Angriff zu nehmen und effektiv zu bewältigen (Seifert 1992, S. 195). Manche Hauptschüler sehen sich offensichtlich noch nicht in der Lage, diese Entwicklungsaufgaben verantwortungsvoll zu bewältigen. Gründe hierfür können meines Erachtens durchaus auch in sozio-kulturellen Bedingungen und Unterschieden zwischen den hier zu vergleichenden Staaten liegen, die es auch in der Forschung und nicht nur in der Beratungspraxis zu berücksichtigen gilt. Natürlich sind nicht nur äußere Faktoren entscheidende Parameter, wenn es um die Bewältigung beruflicher Entscheidungs- und Entwicklungsaufgaben geht. Auch die inneren Faktoren, die Bereitschaft und Motivation, sich beruflich zu entwickeln, spielen eine übergeordnete Rolle, sind aber nicht bei jedem Individuum gleich ausgeprägt. Die legitime Frage an dieser Stelle ist, ob Lehrer an (Haupt-)Schulen als Berufsberater bezüglich der Sensibilisierung von Hauptschülern überfordert und unter Umständen sogar die falschen Adressaten sind. Das familiäre Umfeld trägt eine Mitverantwortung, wenn es darum geht, die Kinder entsprechend auf den neuen Lebensabschnitt vorzubereiten.

Empirische Bestätigung

Super selbst kritisiert die fehlende Berücksichtigung von bildungsferneren Schülergruppen, wie in folgendem Zitat deutlich wird:

> „Vielleicht gilt dieses Modell, wie einige behaupten, nur für die höher Begabten und Privilegierten und nicht für die weniger Begabten und weniger Privilegierten. Doch die Forschungsarbeiten von Salomone & Slaney (1978) deuten darauf hin, daß das Modell auch für eine große Zahl von Menschen unterschiedlichster sozialer Stufen Gültigkeit hat.“ (Super 1994, S. 238)

Dass noch weitere Studien zur Bestätigung von Supers These über die Gültigkeit seines Modells *„für eine große Zahl von Menschen unterschiedlichster sozialer Stufen“* notwendig sind, wird aus dem selbstkritischen Zitat deutlich.

Seifert stellt mit Hinweis auf seine und Salomone & Slaneys Studien klar heraus, dass Supers Ansatz durchaus auch anwendbar auf Hauptschüler, Lehrlinge und Arbeiter sei und nicht nur auf Angehörige höherer Bildungsgänge. Seifert bringt diese

Erkenntnis in Verbindung mit der Selbstkonzept-Berufskonzept-Kongruenz, d.h., dass auch Hauptschüler in der Lage seien, eine Passung zwischen Selbstkonzept und Berufskonzept erreichen zu können, um damit zufriedener in ihrem Beruf zu sein (Seifert 1989, S. 612). Dabei hebt Seifert dennoch explizit *ungünstige soziale* und *Beschäftigungsbedingungen* hervor, die wiederum das Streben nach Selbstverwirklichung im Beruf beeinträchtigen können. Seifert gibt darüber hinaus zu bedenken, dass die meisten bei Berufstätigen bisher gewonnen Befunde lediglich die konkurrente Validität erfassen würden (ebd., S. 612).

Damit ist meines Erachtens die o. g. Kritik an der eher eingeschränkten Übertragung(smöglichkeit) von Supers Theorie auf Hauptschüler partiell bestätigt und kann erneut untermauert werden durch folgendes Zitat von Jepsen (1990, S. 124):

> „Counselors often expect clients to 'transfer' the processes learned in counseling to other problems the client experiences rather than simply solving an isolated problem. Finally, developmental career counseling clients are expected to be active participants in their own career development rather than passive recipients of information or placement assignments."

Grundsätzlich erscheinen die Erwartungen aus Beraterperspektive nachvollziehbar sowie umsetzbar zu sein. Allerdings sind an diese Erwartungen Voraussetzungen geknüpft, die nicht unbedingt von jedem Klienten erfüllt werden können. Entsprechend des entwicklungspsychologischen Ansatzes müsste ein Berater, der sich an diesem Ansatz orientiert, in der Lage sein, individuell auf die Entwicklungsreife respektive Berufswahlreife des Einzelnen einzugehen. Aufgrund des oben aufgeworfenen Problemfeldes von Hauptschülern, die (noch) nicht in der Lage sind, eine Übereinstimmung zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung herzustellen sowie phasentypische berufliche Entwicklungsaufgaben adäquat in Angriff zu nehmen, ist es in diesem Kontext fraglich, inwieweit *entwicklungsorientierte Berater* von ihren Klienten erwarten können, *aktive* Beteiligte ihrer eigenen beruflichen Entwicklung zu sein. Aus diesem Sachverhalt heraus würde ich eher von einer *eingeschränkten Anwendbarkeit* von Supers Theorie auf die Belange von Hauptschülern sprechen.

Zur Transferfähigkeit in die Beratungspraxis

Supers entwicklungsbezogener Ansatz brachte erstmalig die Zeitdimension in die Laufbahnberatung mit hinein. Veränderungen nicht nur im beruflichen, persönlichen, sondern auch im sozialen Bereich fanden Berücksichtigung in den entwicklungstheoretischen Modellen (Ertelt/Schulz 1997, S. 59). Wie Jepsen anmerkt, hat sich seit den 1970er Jahren die Zahl entwicklungsbezogener Modelle stark ausgeweitet:

> „Developmental career counseling models have increased in complexity since the 1970s as more ideas from developmental theory have been applied to career behavior across the life span.“ (Jepsen 1990, S. 117)

Super brachte ein differenziertes entwicklungsbezogenes Ablaufmodell für den Beratungsprozess hervor, um die Einschätzung des beruflichen Entwicklungsstandes eines Klienten in die Laufbahnberatung einbetten zu können (Super 1990; zit. in Ertelt & Schulz 1997, S. 62; Super 1994, S. 262). Es ist ausdifferenziert in vier Schritte.

Im ersten Schritt geht es um die Vorklärung und Vorbereitung, in der verfügbare Daten zusammengestellt werden, ein Aufnahmegespräch sowie eine Vor-Begutachtung durchgeführt werden. Im zweiten Schritt folgt eine intensive Begutachtung, in der der Bedeutungsgehalt von Arbeit erörtert wird, die Berufsreife auf ein planvolles Vorgehen, exploratorische Einstellung, Entscheidungsfertigkeiten, beruflichen Informationsstand und das Realitätsbewusstsein hin überprüft werde (Ertelt et al. 1997, S. 63).

Im dritten Schritt wird eine Gesamteinschätzung vorgenommen, in der alle Daten berücksichtigt werden, eine Zuordnung und Vorhersage in Bezug auf das Individuum und den Beruf sowie in Bezug auf Individuum und außerberufliche Rollen erfolgt. Zudem kommt es zu einer Vorbereitung der Gespräche mit dem Ratsuchenden, seiner Familie und wichtigen anderen Personen (ebd., S. 63).

Im vierten Schritt schließt sich die eigentliche Beratung an, in der ein gemeinsamer Datenüberblick erfolgt sowie eine Diskussion. Die Einschätzung wird u. U. revidiert oder akzeptiert. Die Assimilation durch den Ratsuchenden steht im Vordergrund des Beratungsprozesses und drückt sich durch das Verständnis des gegenwärtigen und zukünftigen Zustands aus, durch die Anerkennung des eigenen Selbst-Konzepts, die Zuordnung des Selbst zu Berufen, das Verständnis für die Bedeutung der Lebensrollen sowie die Exploration für die weitere Reifung, der Breite der Kristallisation, und des Grades an Spezifikation. Die Wahl der beruflichen Vorbereitung, Ausbildung oder Tätigkeit wird ebenso berücksichtigt wie die Suche nach Feldern der Selbst-Realisierung. Daraufhin folgt eine Diskussion der Folgen für das Handeln und entsprechende Planungen (ebd., S. 63).

Ertelt et al. (ebd., S. 64) nennen Beratungstechniken, die innerhalb der entwicklungsbezogenen Beratung entweder direktiv oder non-direktiv angewendet werden. Die Beratungstechniken müssen sich an den rationalen wie auch emotionalen Aspekten der Selbst-Exploration, des Entscheidungsprozesses und der Überprüfung an der Realität orientieren und sich daran ausrichten. Die entwicklungsbezogene

Beratung berücksichtigt darüber hinaus auch den Problemlösungsstil des Ratsuchenden, sei er rational, heuristisch oder intuitiv. Kontinuität in der beraterischen Beziehung wird ebenfalls vorausgesetzt (vgl. ebd.).

So wird die non-direktive Problemklärung und Darstellung des Selbstkonzepts genannt, wie auch die direktive Zielsetzung für die weitere Exploration. Die non-direktive Reflexion und Klärung der Gefühle zur Selbst-Akzeptanz und zum Selbst-Verständnis. Die direktive Exploration von Testdaten, berufskundlichen Schriften, beruflichen Erfahrungen und der Realitätsprüfung, die non-direktive Exploration der Einstellungen und Gefühle in Zusammenhang mit der Realitätsprüfung sowie die non-direktive Betrachtung der möglichen Handlungswege als Entscheidungshilfe werden hervorgehoben. Ergänzend zu den o. g. direktiven und non-direktiven Beratungstechniken gehen Ertelt et al. (ebd., S. 65) auf die Technik der Berufs-Autobiographie ein, die gezielt zum besseren Verständnis des bisherigen Verhaltens bei wichtigen Entscheidungen beim Klienten eingesetzt werden kann. Als Erweiterung dieser Technik kann im Bedarfsfall auch ein „Entscheidungstagebuch“ (vgl. ebd.) herangezogen werden, in dem der Klient sein Verhalten bei gegenwärtigen Entscheidungen dokumentiert (Crites 1981, 130ff.; Super 1990, 255; zit. in Ertelt et al. 1997, S. 65).

5.2.4 Hollands Persönlichkeitstheorie

Hollands Persönlichkeitstheorie kann als Weiterentwicklung und Spezifizierung der Selbstkonzepttheorie (Super 1957) in Richtung auf ein differentialpsychologisches Modell angesehen werden. Hollands Theorie liegen vier Arbeitsannahmen zugrunde (Holland 1997, S. 1ff.), die nachfolgend kurz vorgestellt werden. Vorweg sei betont, dass es sich bei Hollands Ansatz um Idealtypen handelt, die als Schemata zur Einordnung konkreter Personen dienen (Ertelt 2004, S. 6).

Inhalt und Zielsetzung

Erstens können Holland (1997, S. 4f.) zufolge in unserer Kultur die meisten Personen einem von sechs Persönlichkeitstypen zugeordnet werden. Darunter fallen der *realistische*, der *erforschende*, der *künstlerische*, der *soziale*, der *unternehmerische* oder der *konventionelle Typ*. Jeder Persönlichkeitstyp verfügt über ein charakteristisches Repertoire an Vorstellungen und Fertigkeiten, um mit Problemen und Aufgaben in seiner ihm entsprechenden beruflichen Umwelt umgehen zu können. Ermittelt wird das individuelle Persönlichkeitsprofil oder die Persönlichkeitsstruktur mit Hilfe von

verschiedenen Methoden, wie beispielsweise dem *Vocational Preference Inventory* (VPI; Holland 1985b) oder dem *Self-directed Search* (SDS; Holland, Powell, Fritzsche 1994). Hierbei wird die individuelle Persönlichkeitsstruktur anhand des Grades der Ähnlichkeit respektive der Verschiedenheit mit den sechs Modelltypen bestimmt.

Zweitens gibt es sechs Umwelt-Modelle, die der o. g. Klassifizierung in Persönlichkeitstypen entsprechen. *Drittens* kann davon ausgegangen werden, dass Menschen bei der Berufswahl Berufe respektive berufliche Umwelten suchen, die mit ihrem Persönlichkeitstypus übereinstimmen. Das bedeutet, dass sie sich diejenigen Berufsumwelten auswählen, in denen sie ihre Fertigkeiten und Fähigkeiten am ehesten ausüben können, ihre Vorstellungen und Werte ausdrücken können sowie berufliche Rollen übernehmen, die ihrem Persönlichkeitstypus entsprechen.

Viertens wird das (berufliche) Verhalten durch Interaktionen zwischen der Persönlichkeit und der (beruflichen) Umwelt bestimmt. Auf Basis der Kenntnis von individueller Persönlichkeitsstruktur (oder des -profils) und der Struktur der beruflichen Umwelt als auch mit Hilfe sekundärer Konzepte lassen sich nach Holland Vorhersagen über Berufswahl, Arbeitsplatzwechsel, berufliche Leistung, persönliche Kompetenz und über das Bildungs- und Sozialverhalten treffen.

Sekundäre Konzepte

Diese vier Schlüsselannahmen werden ergänzt durch weitere Sekundärannahmen, die beide sowohl auf Personen als auch auf deren beruflichen Umwelten angewendet werden können. Ziel dieser ergänzenden sekundären Konzepte ist es, die aus den Hauptkonzepten abgeleiteten Vorhersagen zu bestätigen (Holland 1997, S. 4ff.).

Wie Muck herausstellt (Muck 2005, S. 41), können diese sekundären Konzepte größtenteils aus dem Interessenprofil bzw. dem Holland-Code (Drei-Buchstaben-Code) abgeleitet werden.

Konsistenz

Die Konsistenz stellt den Grad der Beziehung respektive Kompatibilität zwischen den Persönlichkeitstypen oder zwischen den Umwelt-Modellen heraus.

Differenzierung

Die Differenzierung zeigt den Grad der Klarheit bzw. Strukturiertheit des Persönlichkeits- bzw. des Umweltprofils an.

Identität

Das Konzept der Identität versucht den Grad der Klarheit und Stabilität der Identität eines Persönlichkeitsprofils bzw. eines Umweltprofils einzuschätzen.

Kongruenz

Die Kongruenz gibt den Grad der Übereinstimmung zwischen Persönlichkeitstypus und Umwelttypus an.

Korrelation (Wechselbeziehung)

Die Korrelation gibt den Grad der Beziehung innerhalb der und zwischen den Persönlichkeitstypen bzw. Umwelten an.

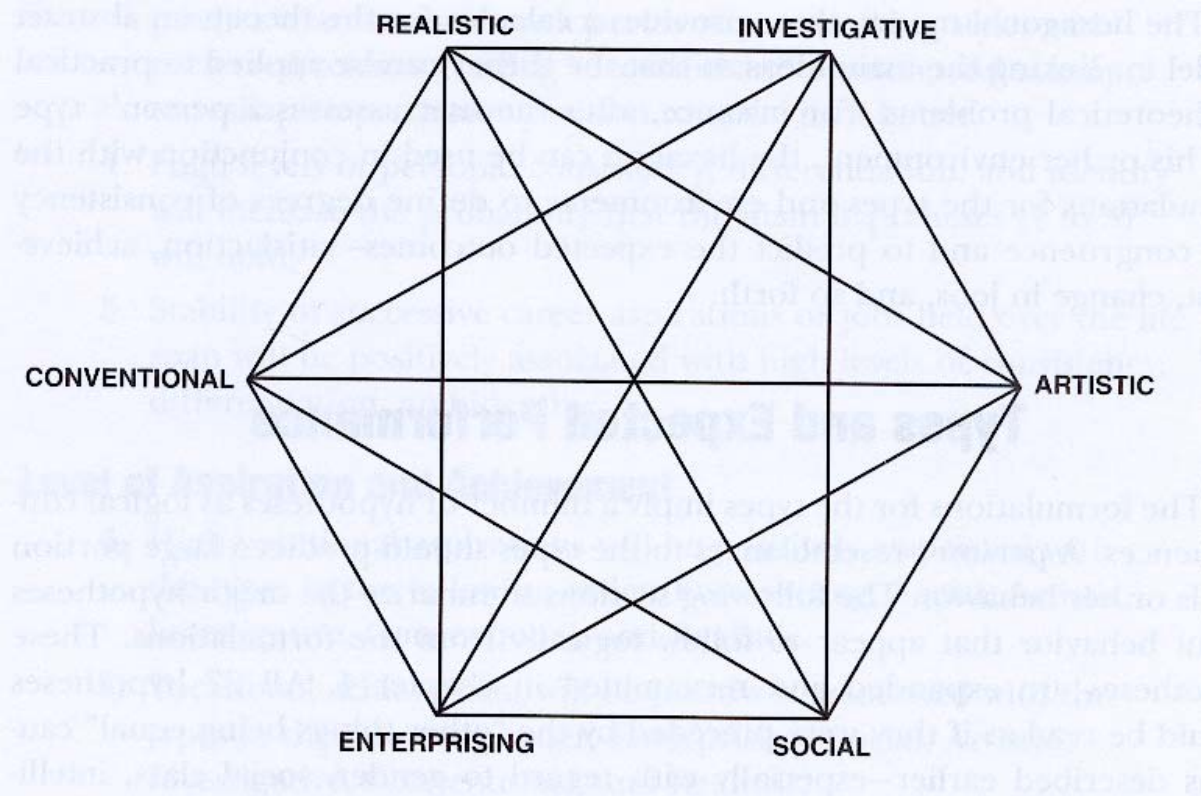
Nach der Enge der Beziehung (Höhe der Korrelation) lassen sich diese sechs Faktoren zu einem hexagonalen Modell anordnen, das auf einfache Weise die Berechnung mehrerer testbarer Modellindizes ermöglicht (Ratschinski 2004, S. 7).

Hexagonales Modell nach Holland

Das hexagonale Modell dient drei Zielsetzungen der Theorie (Holland 1997, S. 35), die nachfolgend kurz erläutert werden.

Es definiert zum einen den Grad der *Konsistenz innerhalb der individuellen Persönlichkeitsstruktur,* zum anderen den Grad der *Konsistenz innerhalb der beruflichen Umwelt* und schließlich den Grad der *Kongruenz zwischen Persönlichkeitsstruktur und beruflicher Umwelt.* Aus letzterem leitet sich übrigens der vielfach in der deutschen Literatur über die Berufswahltheorien verbreitete Begriff der *Kongruenztheorie* ab.

Abbildung 9: Hexagonales Modell zur Erklärung bzw. Bestimmung psychologischer Ähnlichkeiten zwischen Persönlichkeitstypen und beruflichen Umwelten und ihren Interaktionen



Quelle: Holland 1997, S. 6, Abbildung 1.

Wie Holland verdeutlicht, dient das hexagonale Modell als abstraktes Modell zur Schätzung für die Theorie. Hauptannahmen werden miteinander verknüpft, um sie auf praktische und theoretische Probleme anwenden zu können (Holland 1997, S. 36). Nachdem eine individuelle Persönlichkeitsstruktur und das entsprechende Umweltmodell ermittelt wurden, könne das hexagonale Modell in Verbindung mit den Typen- und Umweltbeschreibungen genutzt werden, um den Grad der Konsistenz sowie Kongruenz zwischen den einzelnen Typen- und Umweltmodellen zu bestimmen und um Vorhersagen über die Zufriedenheit, den Erfolg und mögliche Wechsel im Beruf usw. vorzunehmen (ebd.).

Kritik an Hollands Ansatz

Berufsinteressen sind aus Hollands Perspektive stabile und überdauernde Persönlichkeitszüge, deren Entstehung über Persönlichkeits- und Sozialisationstheorien erklärbar sind (Ratschinski 2004, S. 7). Diese statische Vorstellung Hollands' von Persönlichkeitstypen und statischen Umweltmodellen, zwischen denen kausale Be-

ziehungen hergestellt werden, sieht sich vielfacher Kritik ausgesetzt (Beinke 1998, S. 35; 2006, S. 33).

Die Annahme, dass eine Person durchaus mehreren (Arbeits-)Umwelten zugeordnet werden kann, wodurch eine gewisse Flexibilität und Bewegung in das starre Bild von Persönlichkeits- und Berufsstrukturen käme, wird anhand der Begründer der *Theorie der Arbeitsangepasstheit* zumindest partiell bestätigt. Die Autoren Dawis, Lofquist & Weiss (1986b, S. 3; zit. nach Brown 1994, S. 33) räumen laut Aussage von Brown & Brooks ein, dass jeder Mensch in *vielen verschiedenen Umwelten* lebt. Da sich die Autoren aber auf die Erforschung der Arbeitsumgebung beschränkt haben, tritt lediglich *eine* Umwelt, nämlich die Arbeitsumwelt, in den Fokus ihrer Betrachtung.

Entwicklungsprozesse wie auch entscheidungstheoretische Gesichtspunkte bleiben bei Holland weitgehend unberücksichtigt, wobei Beinke hierbei speziell auf den fehlenden Prozess der Berufsentscheidung hinweist (Beinke 2006, S. 33). Als wissenschaftlich bislang ungeklärt gilt zudem, ob ein Individuum eindeutig der ihm entsprechenden Umwelt zustrebt (ebd., S. 33).

Die Zuordnung eines Individuums mit seinen spezifischen Persönlichkeitsmerkmalen zu einer ganz bestimmten beruflichen Umwelt klingt ganz danach, als ob Verhalten durch die Interaktion zwischen Persönlichkeit und Umwelt determiniert werden könnte. Diese Annahme würde aber implizieren, dass menschliches Verhalten auf ein behavioristisch anmutendes starres Reiz-Reaktionsschema reduziert würde. Die Berufswahlforschung wird auch in aktuellen Theorien zur Berufswahl neben der Trait- und Faktortheorie von anderen psychologischen Theorien wie Freuds psychoanalytischer Theorie, dem neoanalytischen Ansatz von Erikson, Maslows Bedürfnistheorie, der Phänomenologie und vom Behaviorismus beeinflusst (Brown & Brooks 1994, S. 5).

Trotz aller Kritik an Hollands behavioristisch gefärbtem Ansatz zur Erklärung des Berufswahlverhaltens von Individuen weist Ratschinski (2004, S. 6) in seinen Ausführungen über Hollands Persönlichkeitstypologie darauf hin, dass Holland anlehnend an den *Trait-und-Factor-Ansatz* über intensive Faktorenanalysen ein Persönlichkeitsmodell beruflicher Orientierungen erstellt hat, welches sich „als besonders robust und nützlich erwiesen hat und international als Standard gilt“. So sei es ihm gelungen, eine einfache Verbindung von Berufsinteressen und Berufen herzustellen, die die fehlende Beziehung zwischen traditioneller Berufskunde und Interessensforschung überwand, die seit Parsons zu beklagen war (Ratschinski 2004, S. 6ff.).

Empirische Bestätigung

Die festgestellten respektive aufgestellten Beziehungen zwischen Persönlichkeitsorientierung und der Struktur der beruflichen Umwelt sowie das *hexagonale Modell* wurden laut Seifert bisher nur partiell bestätigt, womit er auf Studien von Rounds, Shubsachs, Dawis et al. 1978, Herr und Cramer 1984 sowie Holland 1985, S. 119f. verweist (Seifert 1992, S. 192).

Muck unterstreicht diese Annahme, indem er in seiner Rezension zu *EXPLORIX*, einer deutschsprachigen Adaption und Weiterentwicklung des *Self-directed Search* nach Holland, anmerkt, dass einerseits Reliabilität und Konstruktvalidität gegeben seien, andererseits aber die Hexagonstruktur nicht nachgewiesen werden könne (Muck 2005, S. 1).

Obwohl die Messmethoden von Persönlichkeitseigenschaften in die Kritik gerieten, kann nach Brown & Brooks (1994, S. 22) allgemein festgestellt werden, dass der Zusammenhang von Eigenschaftsmessungen und Berufserfolg und Berufszufriedenheit *positiv bestätigt* wurde.

Wenn man die günstigsten Validitätskoeffizienten heranzieht, so sind diese Messungen nicht nur positiv, sondern auch relativ stabil, wie Brown & Brooks (vgl. ebd.) feststellen. Augenblicklich können Eigenschaftsmessungen den Ausführungen der beiden Autoren zufolge nicht mehr als 36% der Varianz, die mit unterschiedlichen Variablen verbunden ist, erklären, und für gewöhnlich sei der Anteil noch geringer. Allerdings sei ein erheblicher Prozentsatz der verleibenden Varianz wahrscheinlich auf die „Person-by-Situation“-Interaktion zurückzuführen, wie sie (Brown & Brooks 1994, S. 23) die Autoren Hogan, De Soto und Solano (1977) zitieren.

Zur Transferfähigkeit in die Beratungspraxis

Jörin et al. (2003) haben mit EXPLORIX®, der deutschsprachigen Adaption und Weiterentwicklung des Self-directed Search (SDS) nach Holland u. a. verschiedene Aspekte der Konstruktvalidität untersucht. Die typischen Geschlechtsunterschiede (Muck 2005, S. 44), die sich hierbei abgezeichnet haben, konnten die bereits bekannte Gender-Problematik unterstützen.

Entsprechend der Gender-Problematik würden Frauen überwiegend drei Persönlichkeitstypen zugeteilt werden. Hier sei auf den künstlerischen, den sozialen und den konventionellen Typen hingewiesen. Holland erklärt dies anhand unserer Gesell-

schaft, die Frauen in von Frauen dominierte (frauenspezifische) Berufe kanalisieren würde.[13]

5.2.5 Berufswahltheorien im Überblick

Die zentralen Merkmale der drei dargestellten berufswahltheoretischen Ansätze werden in der folgenden Synopse hinsichtlich ihrer inhaltlichen Zielsetzung und ihrer Transferfähigkeit in die Beratungspraxis zusammengefasst.

Tabelle 6: Berufswahltheorien im Überblick, eigene Darstellung

	Trait- und Faktortheorie	Supers Ansatz	Hollands Persönlichkeitstheorie
Inhaltliche Zielsetzung	● Valide Messung von Kombinationen individuumsspezifischer Eigenschaften. ● Bestimmte Eigenschaften werden vorausgesetzt, die für erfolgreiche Ausübung eines Berufes erforderlich sind. ● Berufswahl als *kognitiver Prozess*, bei dem individuelle Eigenschaften den Anforderungen der (verfügbaren) Berufe zugeordnet werden und der am besten passende Beruf ausgewählt werde. ● Wahrscheinlichkeit des beruflichen Erfolges umso größer, je besser die Persönlichkeitsmerkmale und die beruflichen Anforderungen übereinstimmen.	● Entwicklungsgedanke spielt erstmalig eine übergeordnete Rolle in der „Laufbahnberatung“. ● Zentrale Bestandteile der Laufbahnentwicklungstheorie: Konzepte des beruflichen Selbstkonzepts, der Lebensstadien, Begriff der Laufbahn sowie Konzepte der Berufswahlreife und des Lebenslaufbahnbogens.	● Herausstellung von Beziehungen zwischen Persönlichkeitsorientierung und der Struktur der beruflichen Umwelt anhand des hexagonalen Modells. → Passung von Beruf und Person in Anlehnung an den Trait- und Faktoransatz
Transferfähigkeit in die Beratungspraxis	● 6-stufiger Beratungsprozess nach Williamson ● Testverfahren zur Bestimmung und Abgleich persönlicher Eigenschaften mit normativer Gruppe innerhalb eines Ausbildungs- oder Berufsfeldes.	● Entwicklungsbezogenes Ablaufmodell fand Eingang in die berufliche Laufbahnberatung, um den eingeschätzten beruflichen Entwicklungsstand eines Klienten in den Beratungsprozess einzubringen.	● Selbstevaluierungstools wie „EXPLORIX“ orientieren sich an Hollands Theorie und werden teilweise in der öffentlichen Berufsberatung eingesetzt.

[13] Vgl. Savickas, M./Lent, R. (1994). Convergence in Career Development Theories. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press; und Stitt-Gohdes, W. (1997). Career Development. Columbus, OH: ERIC Clearinghouse on Adult, Career and Vocational Education.

5.2.6 Zur Handlungsrelevanz von Berufswahltheorien

Wenn die verschiedenen berufswahltheoretischen Ansätze vergleichend betrachtet würden, so fiele auf, dass sie in der Regel von unterschiedlichen zentralen Annahmen ausgehen und jeweils nur bestimmte Teilgebiete dieses sehr umfassenden Gebiets der Berufswahl berücksichtigen (Holling et al. 2000, S. 25) und folglich nicht umfassend genug sind (Zihlmann 2001, S. 1).

Problematisch bleibt daher die bereits durch Brown & Brooks festgestellte „mangelnde Synthese“ (Brown & Brooks 1994, S. 6) von Berufswahltheorien. Diese mangelnde Verknüpfung beider Hauptansätze – sowohl psychologischer Ansätze der beruflichen Entwicklung als auch soziologischer – habe dazu geführt, dass die Theorien meist entweder aus primär psychologischer Perspektive formuliert seien und damit das einzelne Individuum fokussieren, oder einen primär soziologischen Blick auf die Berufswahl legen, der sich mit den sozialen Variablen dieser ersten beruflichen Wahl befasse (ebd., S. 6). Auch Renker (2000, S. 131) weist in seiner Arbeit darauf hin, dass sich in den jeweiligen Akzentuierungen der Berufswahltheorien vor allem das Dilemma der theoretischen Desintegration sozial- und individualwissenschaftlicher Theoriebildung zeige.

Aufgrund dieser theoretischen Situation stellen Brown & Brooks fest, dass Berufsberatern wenig theoretische Anleitungen zur Verfügung stehen, um Personen aus unterschiedlichen sozioökonomischen Schichten zu unterstützen. Denn die meisten psychologisch orientierten Theorien setzten voraus, dass die Berufswahl bei allen Menschen nach demselben Muster verlaufe, unabhängig von ihrer sozialen Schichtzugehörigkeit (Brown & Brooks 1994, S. 6). Ernüchternd konstatiert auch Ertelt, dass Berufswahltheorien hinsichtlich einer erwarteten Handlungsrelevanz für den Praktiker eher skeptisch zu betrachten seien (Ertelt 2004, S. 1).

Damit ist das zu Beginn formulierte Verdachtsmoment als bestätigt anzusehen, was nicht sehr überraschend ist. Denn wie auch insbesondere mit Hilfe der Interviews gezeigt werden konnte, findet ein *Transfer berufswahltheoretischer Erkenntnisse* in die Berufsberatungspraxis tatsächlich nicht bzw. nur unzureichend statt.

Gründe für diese Skepsis gegenüber Berufswahltheorien sieht Ertelt darin, dass das von der Wissenschaft bereitgestellte Wissen als zu unzulänglich (vgl. hierzu Zihlmann 2001, S. 1) angesehen werde. Zudem würden Forschungsergebnisse oft als trivial bezeichnet, insbesondere dann, wenn dieses Wissen eigenen Überzeugungen

widerspricht. Problematisch ist darüber hinaus, dass ein Transfer wissenschaftlicher Erkenntnisse in die Praxis – wenn überhaupt – nur unsachgemäß erfolgt, da die Ausbildung für so etwas meistens fehlt. Ertelt erkennt auch in der Inkongruenz von Theorie- und Praxissprache einen möglichen Schwachpunkt, der dazu führt, die Handlungsrelevanz von Berufswahltheorien einzuschränken.

Dass in der Beratungspraxis eher subjektive Alltagstheorien bzw. „Erfahrungskonzepte“ (Herr B, 2006, Transkript 2, Z. 147-184) ihren Niederschlag finden und weniger eine Orientierung an berufswahltheoretischen Erkenntnissen erfolgt, zeigen Ergebnisse aus Interviews mit einem Bremer Teamleiter sowie einem Berufsberater aus der Arbeitsagentur in Konstanz. Berufsberater konzentrieren sich demnach in ihrer Arbeit primär auf Matchingtheorien, und in ihren Ursprüngen eben am Trait- und Faktoransatz (Herr E, 2006, Transkript 5, Z. 161-167). Fundiert wird dieser aus der Praxis gewonnene Eindruck mithilfe Renkers Aussage, der Trait- und Faktoransatz dominiere sowohl in der Theorie als auch in der Beratungspraxis (2000, S. 130).

Berufsberater orientieren sich offensichtlich überwiegend an Erfahrungswissen, da sie einen gewissen Vorbehalt gegenüber dem praktischen Nutzen wissenschaftlicher Beiträge zur berufsberaterischen Praxis hegen, was Schröder (1989) bereits durch seine Studie über die Funktion und Rolle der Berufsberater feststellen konnte. Schröder fand im Rahmen seiner empirischen Untersuchung heraus, dass 56% der Befragten darin übereinstimmten, dass einige wissenschaftliche Empfehlungen so kompliziert seien, dass es besser wäre, sich an bewährte Regeln der Praxis zu halten (Schröder 1989, S. 181).

Gmelch (2001, S. 98) weist darauf hin, dass eine Vielzahl disparater theoretischer Ansätze, Konzepte und Modelle ein Indiz dafür seien, dass es keine integrative, schlüssige und gesicherte wissenschaftliche Theorie zur Erklärung des komplexen Berufswahlvorganges gebe. Aus diesem Befund ergibt sich die Frage, ob überhaupt ein alternatives berufswahltheoretisches Modell existiert, das den Anforderungen und Bedürfnissen der Berufsberatungspraxis annährend gerecht werden und damit eine Brücke zwischen Theorie und Praxis schlagen kann.

5.3 Alternative Ansätze zur Erklärung der Berufswahl

Aufgrund der vorgenannten Problematik einer fehlenden integrativen wissenschaftlichen Theorie zur Berufswahl haben Wissenschaftler im deutschsprachigen Raum

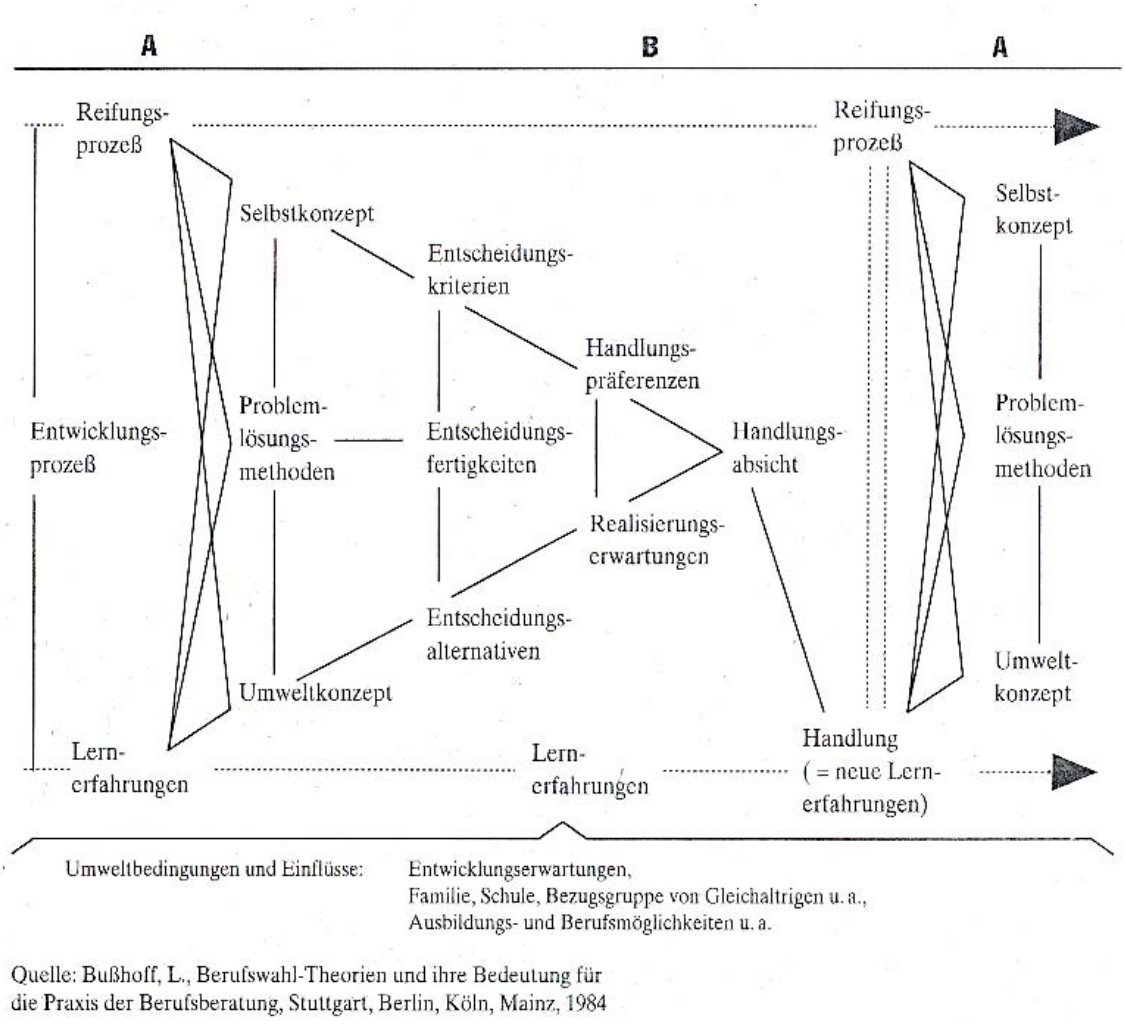
Alternativen entwickelt. Nachfolgend werden das Rahmenmodell zur Erklärung der Berufswahl von Bußhoff und das Kooperationsmodell von Egloff kurz eingeführt.

5.3.1 Rahmenmodell zur Erklärung der Berufswahl

Bußhoff (1984; 1992, S. 87f.) versucht, die verschiedenen berufswahltheoretischen Ansätze, die mittlerweile ungeordnet nebeneinander existieren, in einem Rahmenmodell festzuhalten. Demnach ist Berufswahl eingebunden in einen Entwicklungsprozess, der seine Dynamik aus dem Zusammenspiel von Reifungsprozessen und Lernerfahrungen erhält. Die Lernerfahrungen werden durch Umweltbedingungen und Einflüsse angeregt, wobei den Entwicklungserwartungen eine besondere Rolle zukommt. Bevor dem Jugendlichen die Entwicklungsaufgabe der Berufswahl bewusst wird, haben sich bei ihm ein bestimmtes Selbstkonzept, ein bestimmtes Umweltkonzept (und damit Berufsvorstellungen) und bestimmte Problemlösungsmethoden ausgebildet.

In der Phase der Berufswahl entwickelt der Berufswähler, angeregt durch und eingebunden in neue Lernerfahrungen, aus seinem Selbstkonzept die Entscheidungskriterien, aus seinem Umweltkonzept die Entscheidungsalternativen und aus seinem Repertoire bisher gelernter Problemlösungsmethoden seine Entscheidungsfertigkeiten. Diese Entscheidungsvoraussetzungen bilden die Grundlage für die Bevorzugung von Alternativen (Präferenzen) und für Vermutungen über ihre Erreichbarkeit (Realisierungserwartungen). Aus diesen Komponenten ergibt sich schließlich – häufig durch äußere Zwänge determiniert – die Handlungsabsicht (Absicht, einen bestimmten Beruf zu ergreifen). Vom Ausführungsversuch hängt es dann ab, ob der Entscheidungsprozess seinen vorläufigen Abschluss findet oder neu aufgerollt werden muss. In jedem Fall vermittelt der Ausführungsversuch – und die Bewältigung eventuell auftretender Nachentscheidungsprobleme – neue Lernerfahrungen, die in die berufliche Entwicklung eingehen und sich in künftigen beruflichen Entscheidungssituationen auswirken. Dieses Rahmenmodell ist nicht als eine neue Berufswahltheorie zu verstehen, sondern als eine Art Metatheorie, d.h. als ein Ordnungsschema, das den Zusammenhang vorliegender Berufswahltheorien aufzeigt und den begrenzten Stellenwert der einzelnen Theorien erkennen lässt. Damit erscheint es auch geeignet, der Berufswahlvorbereitung einen Orientierungsrahmen zu geben, der einseitigen und verkürzten Konzepten entgegenwirken könnte.

Abbildung 10: Rahmenmodell zur Erklärung der Berufswahl



Quelle: Bußhoff, L., Berufswahl-Theorien und ihre Bedeutung für die Praxis der Berufsberatung, Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz, 1984

Quelle: Bußhoff (1992). Kapitel II: Berufswahl, S. 87, in: Bundesanstalt für Arbeit (Hrsg.) (1992). Handbuch zur Berufswahlvorbereitung, Nürnberg.

5.3.2 Kooperationsmodell der Berufswahlvorbereitung

Neben Bußhoffs Rahmenmodell ist im deutschsprachigen Raum ebenso das Kooperationsmodell der Berufswahlvorbereitung von Erwin Egloff (1998) zu nennen.

Allerdings geht das Kooperationsmodell im Unterschied zum theoretisch hergeleiteten Rahmenmodell Bußhoffs von der Praxis aus. Genau genommen fügt sich dieses Modell daher eigentlich nicht in die theoretische Auseinandersetzung mit der Berufswahl ein. Dass dieses praxisorientierte Modell im Rahmen dieses Kapitels berücksichtigt wird, lässt sich unter zwei Aspekten begründen: zum einen anhand der zuvor festgestellten Tatsache einer fehlenden integrativen Theorie zur Berufswahl sowie einer geringen Relevanz von Berufswahltheorien für Praktiker, zum anderen ist das Modell auch von Interesse im Hinblick auf die eingangs formulierte Frage nach der

Bedeutung eines möglichen Theorie-Transfers für die Entwicklung der Berufswahltheorien einerseits und für die Berufsberatungspraxis andererseits.

Das Kooperationsmodell lässt sich demnach als alternativer Ansatz zu bisherigen berufswahltheoretischen Entwürfen verstehen, der Einfluss auf die Beratungspraxis genommen hat. Wie zukunftsträchtig dieses Modell für die Praxis ist, wird nachfolgend kurz beleuchtet. Für die Entwicklung der Berufswahltheorien leitet sich m. E. der Appell ab, stärker als bisher praktische Bedingungen (Begrenzungen) der Beratung zu berücksichtigen und darüber hinaus beratungsrelevante Empfehlungen zur Umsetzung anzubieten.

Wie Egloff konstatiert, seien die in den frühen 1970er Jahren diskutierten Berufswahltheorien wenig hilfreich für die Praxis gewesen, da sie auf ihre jeweiligen Fachansätze beschränkt blieben (Egloff 1998, S. 88). Festgestellte Defizite respektive Alltagserfahrungen in Schule und Berufsberatung (in der Praxis von Lehrkräften und Berufsberatern) mündeten letztendlich in Thesen zum Kooperationsmodell. Ziel des Modells, das seinen Ausgangspunkt 1973 in der Arbeitstagung des Schweizerischen Verbandes für Berufsberatung hat, ist es, gemeinsam Wege zur Unterstützung der Berufswahlreife von Jugendlichen zu finden. Vier Thesen, die als Basis des späteren Kooperationsmodells übernommen wurden, werden nachfolgend zusammengefasst aufgeführt.

1. Die Entwicklung der *„Berufswahlreife“* umfasst sowohl *Reife- als auch Lernprozesse.* Diese Prozesse sind verknüpft mit der kognitiven, affektiven und sozialen Entwicklung des Jugendlichen.
2. Die Entwicklung der Berufswahlreife wird von verschiedenen *Beziehungsfeldern* der Jugendlichen beeinflusst. Darunter fallen insbesondere die Familie, Schule und Berufsberatung, Freunde, Medien, Wirtschaftsstruktur der Wohnregion, Bildungsangebote.
3. Personen, die die Persönlichkeitswerdung des Jugendlichen beeinflussen, sind fördernd oder hemmend an der Entwicklung der Berufswahlreife beteiligt. Die Frage, wer zur Berufswahlvorbereitung beitragen soll, stellt sich weniger als die Frage, *was die ohnehin Beteiligten* im Rahmen ihrer Möglichkeiten beitragen können.
4. Eine systematische Berufswahlvorbereitung durch Schule, Berufsberatung und Wirtschaft soll die Entscheidungsfähigkeit dieser in erster Linie Zuständigen fördern (ebd., S. 90f.).

Tabelle 7: Kooperationsmodell Berufswahlvorbereitung

I Themen und Grobziele	II Übergangskompetenzen und Prozesse	III Kooperationspartner				
		Jugend-liche	Eltern	Lehrer	Berufs-berater	Betriebli-che Aus-bilder
1. Ich-Bildung	Bereitschaft, sich auf den Übergang einzulassen; Entfaltung von Persönlichkeitskräften wie Entscheidungsfähigkeit, Zukunftsbeziehung usw., Identitätsbewährung.	●	●	●	○	
2. Selbsterfahrung, Identitätsentwicklung	Kenntnis und Erfahrung persönlicher Wahlkriterien; Erarbeitung des Selbstbildes.	●	●	●	●	
3. Erkundung der Arbeits- und Berufswelt	Vergleichen des Selbstbildes mit Berufs-Interessenfeldern; Kennen lernen eines beruflichen Grundmusters; Berufserkundungen; Kennen lernen von Grundaspekten des Arbeitens und Wirtschaftens.	●	○	●	●	●
4. Informationsverarbeitung	Kennen lernen von berufs- und schulkundlichen Informationsstellen und -quellen, der berufskundlichen Literatur, der Dienstleistungen der Berufsberatung und des BIZ, der Hilfsmöglichkeiten der Bezugspersonen.	●	○	●	●	○
5. Wahrnehmung und Bewertung von Alternativen	Erstellen einer Auswahl passender Berufe; Abwägen der Vor- und Nachteile und Chancen der entsprechenden Ausbildungsangebote; Vorsehen von Eventuallösungen.	●	●	○	○	○
6. Entscheidungs- und Realisierungsaktivitäten	Besprechung und Auswertung bisheriger Erfahrungen mit Bezugspersonen (Eltern); Entscheidungen treffen und Bewerbungen realisieren; Auf Hindernisse gefasst sein und die nötigen Hilfen in Anspruch nehmen.	●	●	○	○	○

● = *Vorwiegend zuständig bzw. gute Förderungsmöglichkeiten;* ○= *Ergänzende Unterstützung*
Quelle: In Anlehnung an Egloff 1998, S. 98.

Die Tabelle zeigt modellhaft die ergänzende Kooperation zwischen Jugendlichen, Eltern, Schule, Berufsberatung und betrieblichen Ausbildern (Egloff 1998, S. 99).

Als Leitidee des Kooperationsmodells steht im Zentrum aller Bemühungen die Förderung der Übergangskompetenzen der Jugendlichen und ihrer Eltern (ebd., S. 98). Ziel dieses im Jahre 1974 begonnenen und regional durch den Erziehungsrat des Kantons Aargau beschlossenen Projekts war es, wichtige Erfahrungen und Erkenntnisse sicherzustellen und zu vermitteln, praktische Lösungswege bereitzustellen sowie vor allem die Kooperation unter den direkt Beteiligten maßgeblich zu verbessern (ebd., S. 91).

Theoretische Nähe hatte das Projekt, bei dem es um die Konzeptionierung und Umsetzung jeweils eines Lehr- und Arbeitsmittels zur Berufswahlvorbereitung für Jugendliche, für die Lehrkräfte aller Oberstufenzüge sowie für die Eltern ging, zur damals neuen Handlungsforschung. Die Entwicklung und Erprobung der Lehrmittel startete 1974. Eine Gesamtdarstellung des Kooperationsmodells kam im Jahr 1976 im Rahmen des Lehrerhandbuchs heraus. Die erwähnten Arbeitsmittel zur Berufsfindung für Jugendliche wurden 1977 herausgebracht. Aufgrund jahrelanger Elternarbeit kam 1980 eine Broschüre mit dem Titel „Elternrunde – Berufswahlkunde“ zustande (ebd., S. 92f.). Wie Egloff berichtet, ist das Kooperationsmodell nach Phasen der Weiterentwicklung und Überarbeitung in zahlreiche Lehrpläne implementiert worden. Jedoch kann es grundsätzlich nie als abgeschlossen gelten. Wie zukunftsträchtig ein solches Modell letztendlich ist, hänge von der kooperativen Praxis der Verständigung ab, ob sie auch im Kontext veränderter sozialer Bedingungen fortgeführt werde (ebd., S. 95).

5.4 Beratungstheorien und -methoden

Die vorangegangene Auseinandersetzung mit ausgewählten Berufswahltheorien führte zur ernüchternden Erkenntnis, dass diese wenig handlungsrelevant für Berufsberater sind. Alternative Modelle wie die zwei oben dargestellten wurden aus den bekannten, sehr komplexen Berufswahltheorien entwickelt, um die Berufswahl auch mehr aus der Praxis heraus und für die Praxis erklären zu können. Für die weitere Betrachtung des Untersuchungsgegenstands der Berufsberatung ist es notwendig herauszufinden, auf welche theoretischen Beratungsansätze Berufsberater in ihrer Arbeit zurückgreifen und wie sie diese methodisch in die Beratung speziell mit Hauptschülern einbringen können.

Einen guten Überblick über gängige Beratungsmethoden ermöglicht der BMBF-Abschlussbericht mit seiner „Bestandsaufnahme in der Bildungs-, Berufs- und Beschäftigungsberatung und Entwicklung grundlegender Qualitätsstandards“. Hier wird auf die Informationsstrukturelle Methode (ISM), die Lösungsorientierte Kurzberatung (LoK), die gut in der Arbeit mit motivierten Klienten verwendet werden kann, aber auch auf behavioristische Ansätze und die Klientenzentrierte Beratung eingegangen. Jedoch ist die Auswahl dieser vier Beratungsmethoden nur eingeschränkt für die der vorliegenden Arbeit zugrunde liegende Betrachtung der Berufsberatung und Berufsori-

entierung von Hauptschülern sinnvoll. Welche Beratungsmethode für die Beratungsklientel der Hauptschüler am ehesten geeignet scheint, wird nachfolgend erörtert.

5.4.1 Haupttendenzen

Ertelt und Schulz (2002, S. 1) verdeutlichen, dass sich ständig neue Theorien im Bereich der Beratung entwickeln. Gründe hierfür sehen sie u. a. in einem eklatanten Mangel an systematischen, europäischen Untersuchungen über die Wirksamkeit von Beratungsansätzen, insbesondere im Bereich der Bildungs- und Berufsberatung (Hofer 1997; Grawe, Donati, Bernauer 1994). Nachfolgend wird ein grober Überblick über die Haupttendenzen gewährt, um letztlich ein Modell herauszugreifen, das in der Berufsberatung im deutschsprachigen Kontext bedeutsam ist.

Inwiefern dieses Modell tatsächlich Eingang in die deutsche und österreichische Beratungspraxis findet, wird sich allerdings im nachfolgenden sechsten Kapitel im Rahmen der Ergebnisdarstellung herausstellen. Denn Berufsberater sind im Rahmen der Interviewdurchführung auch nach ihren angewandten Methoden in der Beratung mit Hauptschülern gefragt worden.

Aufgrund der Tatsache, dass sich permanent neue beratungstheoretische Ansätze entwickeln und ein Überblick schwer fällt, orientiere ich mich nachfolgend an der Klassifizierung, wie sie Ertelt und Schulz vornehmen (2002, S.1ff.). Denn für den vorliegenden Untersuchungsgegenstand der Berufsberatung ist es nahe liegend, auf in diesem Bereich agierende Autoren und deren Beratungsansätze zu rekurrieren. Demnach lassen sich *drei Haupttendenzen* feststellen, die den größten Einfluss auf die Beratung haben und die wiederum weitere Ableger hervorgebracht haben, auf die im Folgenden allerdings nicht weiter eingegangen werden soll. Allen E. Ivey bezeichnete diese drei Haupttendenzen auch als die „drei Kräfte der Beratung“ (ebd., 2002, S. 1).

5.4.1.1 Die Psychodynamische Theorie

Die Autoren Alfred Adler, Erik Erikson und Carl G. Jung, wie auch Fritz Perls (Gestalttherapie), Eric Berne (Transaktionsanalyse) sowie Bandler und Grinder (Neurolinguistisches Programmieren) wurden in ihrer wissenschaftlichen Arbeit wesentlich von Freuds Theorie der Psychoanalyse beeinflusst (ebd., S. 2). Bei der Psychodynamischen Beratung werden unbewusste Prozesse fokussiert, die das Verhalten des Klienten beeinflussen. Es handelt sich quasi um eine „aufdeckende“ Therapie.

Hauptaspekte der psychodynamischen Therapie sind:

1. Kindheitserfahrungen, um einen möglichst vollständigen Überblick über die Entwicklungsgeschichte des Individuums erhalten zu können;
2. Personen, mit denen die Klienten hauptsächlich umgegangen sind, als wichtiger Bestandteil der Entwicklungsgeschichte;
3. Klientenunwissenheit über den Einfluss des Unbewussten auf ihre Bedürfnisse sowie über die Bestimmung ihres gegenwärtigen Verhaltens durch ihre Vergangenheit;
4. Starke Beeinflussung von Kräften außerhalb der Bewusstheit des Klienten;
5. Unterstützung des Klienten bei der Erkenntnis, wie die eigene Vergangenheit die Gegenwart beeinflusst (ebd., S. 2).

Haupttechniken und -strategien der psychodynamischen Beratung sind:

- Freies Assoziieren,
- Traumdeutung, oft zugleich mit freiem Assoziieren.

Möglichkeiten und Grenzen des Ansatzes

Psychoanalytische Theorien haben sich immer wieder als wissenschaftlich glaubwürdig erwiesen (Fisher und Greenberg 1997). Viele Ergebnisse wissenschaftlicher Untersuchungen stützen Freuds allgemeine Theorie der unterbewussten Motivation. Die Sprechtherapie, die sich auf Freud zurückführen lässt, findet sich mittlerweile in jedem bedeutenden Beratungsmodell. Therapeuten und Klienten profitieren demnach durch Freuds Theorie von einem besseren Verständnis der Bedeutung von Ich-Abwehrreaktionen, Widerständen bei der Beratung, Übertragungen und vergangenen Ereignissen. Der psychoanalytische Ansatz trug somit zu einem besseren Verständnis der Rolle früherer Kindheitserlebnisse bei späteren Problemen und Nöten der Klienten bei.

Nach Aufzeigen der Möglichkeiten, die die an der Psychoanalyse orientierte psychodynamische Beratung bietet, werden die Grenzen skizziert, die verdeutlichen sollen, dass sich die Anwendung dieses beratungstheoretischen Ansatzes nicht problemlos gestaltet. Denn die notwendige Zeit, die ein Berater in das Analysieren von Kindheitserfahrungen des Klienten investieren müsste, ist in einer realistischen Beratungssituation faktisch nicht vorhanden. Zudem können viele psychoanalytische Vorstellungen, wie beispielsweise Penisneid, Ödipuskomplex etc. für Berater als auch

für Klienten problematisch sein. Dennoch resümieren die Autoren, dass das psychoanalytische Modell nach wie vor hilfreich für das Verständnis früher Kindheitserlebnisse sowie menschlichen Verhaltens insgesamt sei. Freud und seine Schüler entwickelten Konzepte, die den Menschen von einer sozialen, biologischen und psychologischen Perspektive aus betrachten (Ertelt & Schulz 2002, S. 2f.).

Es dürfte relativ deutlich geworden sein, dass sich die psychodynamische Theorie wenig für den Beratungshintergrund von Hauptschülern oder Schülern im Allgemeinen eignet. Denn speziell Hauptschüler, die sich in der Phase der Berufswahlorientierung befinden, benötigen einen Ansprechpartner, der ihnen zielgerichtet Informationen erteilt und sie umfassend über Berufsfelder aufklärt und ihnen in ihrer Entscheidungsfindung mit Hilfe adäquater Berufstests unterstützt und begleitet.

5.4.1.2 Die kognitiv-behavioristische Theorie

Während in den 1960er und 70er Jahren der personenbezogene Beratungsansatz von Carl Rogers im Vordergrund stand, war es in den 1990er Jahren die kognitiv-behavioristische Beratung. In den letzten zwei Jahrzehnten bewegten sich nach Ansicht von Ertelt & Schulz beide Ansätze aufeinander zu. In diesem Zusammenhang nennen die beiden stärker kognitiv orientierte Vertreter wie z.B. Albert Ellis (rational-emotive Verhaltensberatung), Aaron Beck (Erkenntnistherapie), William Glasser (Realitätstherapie) sowie Arnold Lazarus (mehrdimensionale Beratung). Demgegenüber würden aber auch eher verhaltensorientierte Ansätze von Joseph Wolpe, Albert Bandura, John Krumboltz u. a. die Arbeit vieler Berater nach wie vor beeinflussen.

Wie Ertelt & Schulz herausstellen, entwickelte sich die Verhaltensberatung zunächst in den USA. Herausragende Theoretiker sind u. a. Ellis (1973, 1980, 1987, 1992), Meichenbaum (1985, 1991, 1994) und Beck (1987, 1991, 1993). Diese drei hätten dafür gesorgt, dass die Verhaltensberatung ihren Schwerpunkt größtenteils nach und nach in die kognitiv-behavioristische Richtung verlagerte (Ertelt & Schulz 2002, S. 4).

Grundsätzlich betonen Ellis et al., das man Menschen helfen solle, ihr Denken bzw. ihre Kognitionen zu ändern und auf dieses veränderte Denken ein verändertes Verhalten folgen zu lassen (vgl. ebd.).

Gemäß der rational-emotiven Verhaltenstherapie, anlehnend an Ellis, besitzt jeder Mensch ein angeborenes Potential, rational und irrational zu denken, wobei sich diese Denkweisen auf Gefühl und Verhalten auswirken. Die Aufgabe des Beraters sei demzufolge eine kritische Beleuchtung irrationaler Überzeugungen des Klienten.

Auch Meichenbaum verhalf wie Ellis der Beratung zu einer zusätzlichen kognitiven Komponente. Meichenbaums Modell, häufig als kognitive Verhaltensmodifikation beschrieben, zielt in erster Linie darauf ab, Klienten zu helfen, ihre verbalen Selbstbeschreibungen durch kognitives Restrukturieren abzuwandeln (vgl. ebd.). Techniken nach Meichenbaums Modell sind zum einen das *Selbstinstruktionstraining*, bei dem Selbstäußerungen durch angemessene Äußerungen ersetzt werden, und zum anderen die *Stressimmunisierung*. Hierbei kann es zu einer Kombination von *sokratischer Fragestellung*, *Unterweisung, Umstrukturierung, Problemlösung, Entspannungstraining, Darlegung der eigenen Vorstellungswelt, Verstärkung, Umfeldänderung und Selbstüberwachung* kommen.

Drei Phasen spielen bei Meichenbaum eine übergeordnete Rolle:

1. Aneignung von Fertigkeiten;
2. Erprobung;
3. Anwendung und dauerhafte Anwendung (Rollenspiele und Simulationen, um Bewältigungstechniken einzuüben) (ebd., S. 7).

Möglichkeiten und Grenzen des Ansatzes

Abschließend wird ein Blick auf die kognitiv-behavioristische Theorie gerichtet, indem sie kurz dargestellt und allgemein beurteilt wird.

Handeln wurde in den Mittelpunkt des kognitiv-behavioristischen Ansatzes gestellt. *Hausaufgaben* als Technik in der Beratung sollten den Klienten dazu bewegen, neue Verhaltensweisen einzuüben. Viele neue unterschiedliche Techniken wurden ausformuliert, wie beispielsweise das *Selbstinstruktionstraining* oder die *Stressimmunisierung*, und mit Klienten erfolgreich praktiziert. Vertreter dieser Richtung hätten laut Ansicht Ertelts & Schulz' dazu beigetragen, den gesamten Beratungsprozess zu entmythologisieren durch die Verwendung eines *edukativen Modells,* das nicht nur die *Arbeitsatmosphäre* zwischen Berater und Klient, sondern auch die *Selbsthilfe* des Klienten fördere (ebd., S. 10).

Trotz der o. g. Möglichkeiten, die die Techniken innerhalb der kognitiv-behavioristischen Beratung bieten, sollten die Grenzen dieses Ansatzes nicht ausgeblendet werden. Auch wenn Ertelt und Schulz nicht auf kritische Momente des Ansatzes zu sprechen kommen, sollte ebenso wie bei der zuvor vorgestellten psychodynamischen Beratung der immense zeitliche Aufwand, der mit der Umsetzung entsprechender Beratungstechniken verbunden ist, wie beispielsweise der Stressimmunisie-

rung, die sicherlich mehrerer Beratungstermine bedarf, nicht vernachlässigt werden. So darf angezweifelt werden, ob es heutigen Berufsberatern tatsächlich möglich ist, o. g. Techniken unter Berücksichtigung aktueller struktureller Veränderungsprozesse in der Arbeitsverwaltung anzuwenden.

5.4.1.3 Die existential-humanistische Theorie

Zur existential-humanistischen Theorie gehören normalerweise Lebensberatung, Logotherapie, Gestalttherapie sowie insbesondere die personenzentrierte bzw. klientenzentrierte Beratung. Carl R. Rogers personenzentrierter Ansatz hatte den größten Einfluss – wie auch aus meinen Interviews mit Teamleitern und Berufsberatern der Agentur für Arbeit hervorgeht –, da diese Theorie nicht nur ein Beratungssystem, sondern eine „Geisteshaltung zur conditio humana“ (Ivey 1997, S. 350; zit. in Ertelt & Schulz 2002, S. 10) gewesen sei. Berater und Klient begegnen sich auf Augenhöhe. Rogers glaubte, dass das Beratungsziel nicht nur die Problemlösung sei. Ziel sei es vielmehr, den Klienten zu ermöglichen, sich so zu entwickeln, dass sie gegenwärtige und zukünftige Probleme bewältigen können (vgl. ebd.). Man könnte es auch mit „Hilfe zur Selbsthilfe“ umschreiben.

Zunächst ging es darum, eine vertrauensvolle, warme und empathische Atmosphäre aufzubauen. Nach Rogers (1987, S. 39ff.) müssen hierfür sechs Bedingungen erfüllt sein:

> „1. Zwei Personen stehen in psychologischem Kontakt.
> 2. Der Klient verspürt Inkongruenz.
> 3. Der Berater ist in der Beratung kongruent oder integriert.
> 4. Der Berater verspürt bedingungslose positive Zuwendung, Achtung oder einfühlende Akzeptanz gegenüber dem Klienten.
> 5. Der Berater verspürt empathisches Verständnis für den inneren Bezugsrahmen des Klienten und bemüht sich, diese Wahrnehmung dem Klienten mitzuteilen.
> 6. Die Vermittlung von bedingungsloser positiver Zuwendung wird durch den Berater erreicht.“ (Ertelt & Schulz 2002, S. 10f.).

Techniken sind u. a. die durch Ivey verfeinerten Fertigkeiten des aufmerksamen Zuhörens, der Paraphrase und Reflexion von Gefühlen, die auf den von ihm betonten Beratervariablen Respekt, Empathie und Aufrichtigkeit beruhen (Ertelt & Schulz 2002, S. 11).

Möglichkeiten und Grenzen des Ansatzes

Obwohl Rogers’ Ansatz heute im Beratungsmetier geradezu legendär ist (Corey 1996, S. 213f.), wird er, wie bereits zu Beginn kurz erwähnt, seit den 1990er Jahren eher rückläufig angewandt. Die angedeuteten Techniken, wie etwa die Ermutigung

zum Sprechen, das Paraphrasieren inhaltlicher Äußerungen des Klienten und die Reflexion von Gefühlen, erfordern zum einen relativ viel Zeit, da entsprechend Rogers' Konzept auch eine angenehme Beratungsatmosphäre aufzubauen ist. Die öffentliche Berufsberatung verfügt im Zuge der Reformmaßnahmen und durch die hohe Zahl zu betreuender Kunden aber nicht über das hierfür nötige Zeitkontingent. Der zeitliche Rahmen für Beratung und Vermittlung ist für jeden Klienten klar kalkuliert und ermöglicht wenig Raum für aufwändige Beratungstechniken. Zum anderen soll der Klient zur Selbstexploration geführt werden, was durchaus hohe motivationale Anforderungen an ihn stellt. Es ist bezüglich der Beratung von Hauptschülern fraglich, ob dieser Ansatz, der dem Klienten ein hohes Maß an aktivem Handeln abfordert, für diese Beratungsklientel überhaupt geeignet ist.

Der Orientierungsbedarf dürfte bei Hauptschülern aufgrund ihrer begrenzten Ausbildungsplatzchancen sehr hoch sein. Je nach Lerntyp und Motivationsgrad wird diese Orientierung nicht unbedingt von ihnen selbstständig anhand entsprechender Informationsmaterialien im Berufsinformationszentrum erarbeitet. Es bedarf einer zielgerichteten Beratung mit unterstützenden Beratungsmethoden, die auf die Bedürfnisse dieser Zielgruppe besser abgestimmt ist.

5.4.2 Das integrative Modell von Ertelt & Schulz

Die informationsstrukturelle Methodik (ISM) wird hier besonders hervorgehoben und ausführlicher betrachtet, da sie am ehesten geeignet erscheint, bei der Beratung speziell von Hauptschülern eingesetzt zu werden. Die ISM geht davon aus, dass sich die Klienten in einer extremen Situation befinden, in der sie eine existentielle Entscheidung treffen müssen, wie es bei der Berufswahlentscheidung von Hauptschülern bzw. generell von Schülern der Fall ist. Die Klienten benötigen neben faktischen auch wertende und präskriptive Informationen. Sie suchen durch vorsichtig herantastendes Vorgehen nach einer Lösung für ihr spezifisches Problem, ohne dass ihre Informationsverarbeitungskapazität überschritten wird. Non-direktive und direktive Fertigkeiten des Berufsberaters steuern den Beratungsprozess. Die informationsstrukturelle Methodik (ISM) zählt zu den kognitiv-behavioristischen Beratungsansätzen und legt besonderen Wert auf die Lösung von Problemen durch Lernprozesse. Der Berater soll dem Klienten zu einer angemessenen Lernerfahrung verhelfen.

Wie viele andere Modelle auch integriert die ISM qualitative Merkmale der Person des Beraters aus dem klientenzentrierten Ansatz, so wie er primär von Carl R. Ro-

gers formuliert wurde. Hierzu zählen Empathie, Wertschätzung, Kongruenz und Echtheit im Verhalten.

Die Anwendung der ISM auf die berufliche Einzelberatung begann Anfang der 1970er Jahre im Rahmen der ersten akademischen Ausbildung von beruflichen Beratungskräften der damaligen Bundesanstalt für Arbeit in Kooperation mit der Universität Mannheim. Die Grundlage hierfür bot ein speziell entwickeltes Microcounseling inklusive Übungen in der Echtsituation, das später um den Ansatz von Allen E. Ivey erweitert wurde.

Verschiedene Beratungstheorien wurden in einer Studie von Metzler-Burren (2001) in Bezug auf ihre Brauchbarkeit für die berufliche Beratung via Telefon nach den Aspekten Kommunikation, Beziehungsebene, Beratungsfertigkeiten, Berufswahlvorstellung und Entscheidungsmodelle miteinander verglichen. Ertelt/Schulz (2002, S. 263) konstatieren, dass lediglich die ISM zu allen fünf genannten Bereichen Aussagen macht und aus diesem Grund die theoretische Grundlage eines europäischen Pilotprojektes über Distance-Counselling im Kontext des EU-Programms LEONARDO DA VINCI bildet.

5.4.2.1 Die informationsstrukturelle Methodik (ISM)

Die informationsstrukturelle Methodik (ISM) wurde in den 1970er Jahren von Ertelt & Schulz (ebd., S. 233ff.) als eklektischer Ansatz für die berufliche Beratung entwickelt. Die Methodik baut auf behavioristisch orientierten Vorstellungen kognitiver Informationsverarbeitung in Entscheidungs- und Problemlösungsprozessen auf. Die ISM steht den präskriptiv-normativen Vorstellungen rationaler Entscheidungs- und Problemlösungsmodelle kritisch gegenüber, die beschreiben, wie man berufliche Probleme lösen soll. Stattdessen orientiert sich die ISM an dem tatsächlichen Entscheidungsverhalten der Klienten. Grundlegend für die ISM sind deskriptive Ansätze, die die individuelle Entscheidungslogik (Heuristik), begrenzte Informationsaufnahme und -verarbeitungsmöglichkeit, Ergebnisoffenheit (eingeschränkte oder fehlende Lösungsgarantie) sowie Konflikte und Emotionen beim Entscheidungsprozess einbeziehen.

Die in der ISM berücksichtigten Modellvorstellungen über den individuellen Entscheidungsprozess, seine Phasen und Stufen der Informationsverarbeitung, sowie die ihn begleitenden Emotionen haben für den Berater hypothesengenerierenden und diagnostischen Charakter. Insgesamt könne man nach Ansicht beider Autoren auch für

die berufliche Laufbahnberatung davon ausgehen, dass die eklektische Beratungsmethodik zu einem eigenständigen Entwicklungsbereich wird (ebd., S. 259).

5.4.2.2 Zum Beratungsprozess bei der ISM

Der Beratungsprozess wird bei der ISM „[…] verstanden als Simulation gedachter kognitiv-affektiver Informationsverarbeitungsvorgänge beim Klienten im Rahmen eines auf das Beratungsziel ausgerichteten Lernprozesses“ (Ertelt/Schulz 2002, S. 236).

Das der ISM zugrunde liegende Modell geht davon aus, dass sich individuelle Entscheidungs- und Problemlösungsprozesse idealtypisch in eine Vor-Entscheidungsphase, eine Entschlussphase und eine Nach-Entscheidungsphase einteilen lassen. Diese Phasen und Stufen werden charakterisiert durch spezifische Zielsetzungen, Emotionen und Kombinationen folgender drei Formen von Informationen – hier nur verkürzt dargestellt (ebd., S. 264ff.):

1. Faktenwissen;
2. Berufliches Wertungswissen;
3. Persönlich verbindliche Problemlösungsstrategien (präskriptive Prämissen).

In der ersten Phase geht es um das anfängliche *Suchverhalten nach Informationen vor der Entscheidung*. In dieser Phase wird noch einmal unterschieden zwischen drei Stufen. In der ersten Stufe steht der Klient am *Anfang einer Problemlösung* und benötigt Informationen zur Definition seiner aktuellen Situation und Motivation zu einem möglichst eigenständigen Vorgehen. In der zweiten Stufe befindet sich der Klient bereits im Stadium der *Suche nach Alternativen*. Auf der dritten Stufe benötigt der Klient *Kriterien* zur Bewertung alternativer Handlungswege.

In der zweiten Phase steht die Entscheidung mit persönlicher Verpflichtung (commitment) für eine Handlungsalternative an. Hierbei benötigt der Klient informatorische Hilfen, die auf Entscheidungsrisiken, Auswahlkonflikte, Realisierungsmöglichkeiten und die zu erwartenden Entschlussfolgen hinweisen.

Zur Realisierung und Bewältigung der Entschlussfolgen (Reduzierung der kognitiven Dissonanz) kommt es in der dritten Phase. In dieser Phase treffen die erwarteten und eingetretenen Entschlussfolgen zusammen, wobei meist mehr oder minder große Diskrepanzen sichtbar werden. Beschreibende und interpretative Informationen und Hilfen bezüglich der neuen Situation sind notwendig.

5.4.2.3 Zur praktischen Gestaltung des Beratungsprozesses

Wie Ertelt und Schulz (ebd., S. 260ff.) feststellen, muss sich die ISM wie alle anderen Ansätze auch daran messen lassen, welche Beiträge sie zum Beratungshandeln in konkreten Problemsituationen leisten kann. Daher ist ein spezielles Repertoire an Wissen für die Bewältigung verschiedener Teilprozesse vonnöten.

Die Autoren nennen in diesem Kontext *Zielwissen*, das normative Überlegungen umfasst, die helfen sollen, die vom Klienten formulierten Probleme zu strukturieren und zu klassifizieren.

Diagnostisches Wissen spielt in der ISM eine große Rolle, vor allem bezüglich der Bestimmung von Art und Umfang der individuellen Informationsdefizite bei Entscheidungsvorgängen. So soll etwa in der Phase der Problemdefinition dieses Wissen dazu beitragen, das Anliegen genau zu bestimmen sowie die Ist-Soll-Diskrepanz zwischen jetzigem Zustand und der Erfolgserwartung aufzuzeigen.

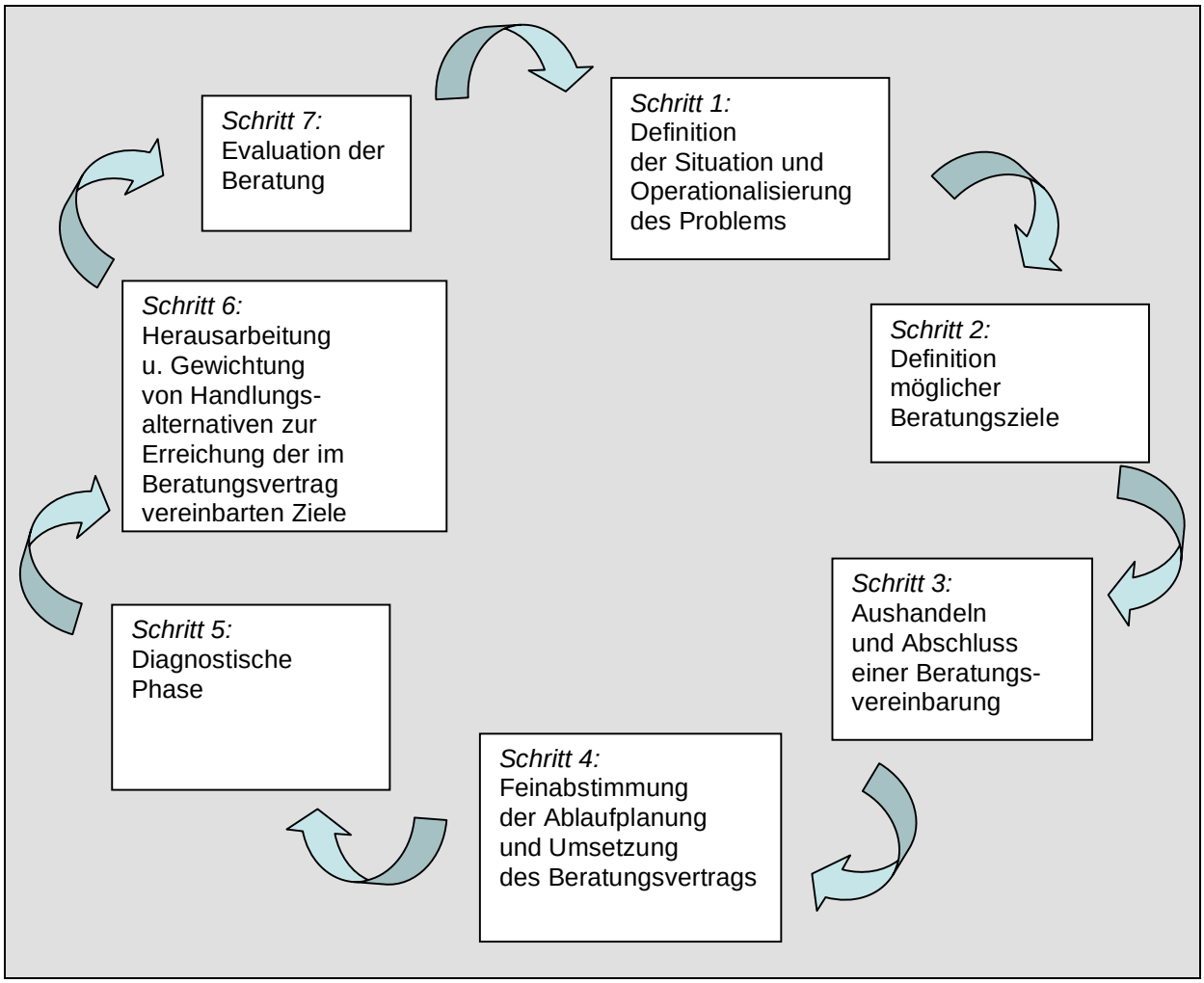
Objektwissen inkludiert theoretisch fundierte Kenntnisse über Probleme der Ratsuchenden und über mögliche Ursachen.

Operatives Wissen beinhaltet Kenntnisse von Vorgehensweisen und deren Wirksamkeit für die Problemlösung.

Die Fachberatung unter *Einbringung von Lösungswissen* erfordert vom Berater ein differenziertes Wissen über Bildungsmöglichkeiten, Arbeitsmarktvorgänge, Berufsentwicklungen, Beratungs- und Vermittlungsmöglichkeiten, finanzielle Hilfen und die entsprechenden rechtlichen Rahmenbedingungen.

Zur beraterischen Umsetzung der ISM schlagen Ertelt/Schulz (ebd., S. 277ff.) ein Ablaufschema vor, das insgesamt sieben Schritte umfasst.

Abbildung 11: Idealtypisches Ablaufschema zur beraterischen Umsetzung der ISM



Eigene Darstellung in Anlehnung an Ertelt/Schulz 2002, S. 277ff.

Jeder dieser dargestellten Schritte (ebd., S. 280ff.) verlangt nach konkreten Beratungsfertigkeiten, die den Beratungsaufgaben im Kontext der ISM exemplarisch zugeordnet werden. Diese Fertigkeiten sind einzubetten in die grundlegenden qualitativen Merkmale des Beratens wie beispielsweise Empathie, Beachtung positiver Ansätze beim Klienten, Achtung des Individuums und emotionale Wärme, Konkretheit der Aussagen, Unmittelbarkeit und Authentizität.

Die Beratungsfertigkeiten lassen sich den fünf idealtypischen Schritten (ebd., S. 281f.) eines Entscheidungsprozesses zuordnen.

1. Problemdefinition und Setzen von Zielen
    - *z. B. Offene und geschlossene Fragen, Paraphrasen*
2. Entwicklung von Alternativen
    - z. B. *Brainstorming*

3. Gewichtung der Alternativen
    - z. B. *Konfrontationstechnik*, Verstärkung
4. Entschluss und persönliche Festlegung auf eine Alternative
    - z. B. *Positive* Herausforderung, Ermutigung zum Handeln
5. Vorbereitung auf Enttäuschungen in der Nachentscheidungsphase
    - z. B. *Techniken* der Selbstbekräftigung, Rollenspiel, Modeling.

Transparenz wird als wichtigste Aufgabe in der heuristisch-informationsstrukturellen Beratung betrachtet. Der Klient muss die Beratung zu jedem Zeitpunkt, insbesondere in den diagnostischen Phasen *verstehen*, damit er selbstverantwortlich mitarbeiten, korrigieren und lernen kann. Nur dann kann der Berater bei entsprechender Kommunikationsgestaltung die Veränderungen im Bereich der faktischen, wertenden und präskriptiven Prämissen des Klienten wahrnehmen.

5.4.3 Zusammenfassung

Aus theoretischer Perspektive scheint die ISM als Beratungsmethode grundsätzlich sinnvoll für die Beratung von Hauptschülern zu sein. Dies ist zurückzuführen auf das breite anzuwendende Spektrum an direktiven und non-direktiven Maßnahmen, die der Berater einsetzen kann, um den Klienten im Laufe des Gesprächs hinsichtlich seiner Lernvorgänge und Problemlösungsprozesse beeinflussen zu können. Die Problematik wird erörtert, Ziele und Vorgehensweisen der Beratung werden besprochen, bevor die inhaltliche Beratung beginnen kann. Ergänzt wird diese durch Informationen. Handlungsweisen werden bewertet, und der Berater kann Maßnahmen vorschlagen, die sinnvoll erscheinen, die Handlungsweisen in die Tat umzusetzen (BMBF 2007, S. 45f.).

Entsprechend der in der BMBF-Studie vorgenommenen Differenzierung in drei verschiedene Lerntypen[14], bei denen davon auszugehen ist, dass sie einen unterschiedlichen Beratungsbedarf haben, wird die Zielgruppe der Schüler aufgrund vorher definierter Merkmale einem bestimmten Beratungsbedarf zugeordnet. Hieraus ergeben sich wiederum methodische Beratungsstrategien. Demnach wird die Zielgruppe der Schüler, die als anzunehmende bildungsdistanzierte Lerner stärker auf eine einordnende Interpretation der Informationen durch den Berater angewiesen sind, sowohl der ISM-Beratungsmethode als auch der Klientenzentrierten Beratung zugeordnet.

[14] Laut BMBF-Abschlussbericht (2007, S. 54ff.) wird differenziert in: kontinuierlicher Lerner, gelegentlicher Lerner, bildungsdistanzierter Lerner

Jedoch weisen die Autoren der BMBF-Studie auch darauf hin, dass die Zuordnung der methodischen Ansätze zu den unterschiedlichen von ihnen inszenierten Zusammensetzungen aus Lerntypen und Beratungsbedarf nicht statisch zu betrachten seien. Vielmehr solle es darum gehen, einen idealtypischen optimalen Ansatz herauszufiltern, der im konkreten Einzelfall angewendet und durch entsprechende Komponenten ergänzt werden kann (ebd., S. 54ff.).

Die Anwendung von wissenschaftlichen Theorien in der pädagogisch-psychologischen Beratungspraxis ist wenig ausgeprägt, was mannigfaltige Gründe wie beispielsweise bislang kaum gesicherte Theorien hat. Geschulte Beratungspraktiker halten neue Forschungsergebnisse oft für trivial, da sie scheinbar selbstverständliche Vorgehensweisen nahe legen. Neues Wissen wird von einigen Personen auch abgelehnt, da es den eigenen Überzeugungen widerspricht oder man sich nicht von altem Wissen trennen möchte. Auch wenn neue wissenschaftliche Erkenntnisse übernommen werden, garantiert dies noch nicht die professionelle Übertragung in die Beratungspraxis. Probleme ergeben sich aber auch aus der Inkongruenz von Theoriesprache und Praxissprache. Dies geschieht etwa, wenn dem Klienten bestimmte theoriegeleitete Vorgehensweisen nicht verständlich gemacht werden können.

Insgesamt ist nach Ansicht der Autoren Ertelt/Schulz (2002, S. 258f.) davon auszugehen, dass sich der überwiegende Teil der Berater implizit oder explizit von Theorien bzw. Verhaltensmodellen leiten lässt und auch selbst ihre Arbeit als wissenschaftlich fundiert ansehen. Prägende Elemente seien hierbei allerdings vorwiegend verallgemeinerte Theorien über Probleme und ihre Ursachen sowie entsprechende Vorgehensweisen, wie sie beispielsweise die klientenzentrierten (Rogers 1991), verhaltensanalytischen oder systemtheoretischen Konzepte nahe legen.

Beratungshandeln könnte theoretisch fundierter sein, wenn zukünftige Berater bereits während ihres Studiums ein möglichst breites Überblickswissen erwerben und üben würden, die vermittelten Theorien auf ihre persönliche Praxis anzuwenden.

Entsprechend dieser formulierten Maxime, die die Autoren in Anlehnung an Hofer/ Papastefanou (1996, S. 54) anführen, hat die Bundesagentur für Arbeit ein Kompendium aufgelegt, das die drei Bände im Klassiker „Richtig beraten. Anregungen, Techniken. Grundwerk individueller Beratung“ (RAT; Bahrenberg et al. 2002) umfasst.[15]

[15] Ein Interview mit dem Ausbildungsleiter des AMS in Linz hat ergeben, dass es für den österreichischen Kontext ein solch vergleichbares Grundwerk als Unterstützung für Berufsberater im Beratungsprozess mit (Haupt-) Schülern nicht gibt. Inwieweit Unterstützungsmaterial für AMS-Mitarbeiter zur

Dieses Grundwerk soll vielfältige Anregungen für ein effektives und effizientes Handeln in der Berufsberatung bereithalten. Behandelt werden hier Themen wie z.B. beratungsrelevante Einstellungen, Gesprächstechniken, methodische Gestaltungselemente, Anleitungen zur Eignungsabklärung, Aspekte systemischer Beratung und Vorschläge für das Qualitätsmanagement in der Berufsberatung (Schober 2002, S. 72ff.)

Ausgehend von dem exemplarisch ausgewählten beratungstheoretischen Ansatz der ISM, der für die Zielgruppe der Hauptschüler in der Berufsberatung am ehesten geeignet scheint (BMBF 2007), ist es für den Beratungsprozess eines Berufsberaters notwendig, adäquate Methoden als Handwerkszeug zu kennen und zu beherrschen. Welche Methoden das im Einzelnen in der *Praxis* sind und wie der Beratungsprozess aufgebaut und gestaltet wird, soll im nachfolgenden Kapitel näher unter Berücksichtigung der Interviewergebnisse betrachtet werden. Ziel hierbei soll es sein, Diskrepanzen zwischen Theorie und Praxis aufzudecken.

Verfügung steht, die in der Beratungszone des AMS tätig sind, konnte im Rahmen der Interviewdurchführung nicht ermittelt werden, da sich die Interviews auf AMS-Mitarbeiter beschränkte, die für den Personenkreis der Schüler im angrenzenden BIZ zuständig sind und hier auch Beratungen durchführen.

6. Ländervergleichende Erkenntnisse aus der Feldforschung

Zunehmend sind Hauptschüler respektive leistungsschwächere Jugendliche, häufig mit Migrationshintergrund, im Visier diverser empirischer Untersuchungen. Auch die vorliegende Arbeit widmet sich dieser Gruppe, die sich zuweilen starken Bildungsbenachteiligungen und den damit verbundenen Auswirkungen auf die Suche nach einem Ausbildungsplatz im deutschen, aber sicherlich auch im österreichischen Berufsbildungssystem ausgesetzt sehen.

Allerdings ist es notwendig herauszustellen, dass mit der negativ konnotierten Betitelung der Hauptschüler als „Problemgruppe“ weniger diese Bildungsgruppe als solche problematisch ist, sondern hiermit soll vielmehr auf bestehende Probleme im Bildungssystem verwiesen werden. Der Umstand, dass es sich um eine „Problemgruppe“ handelt, resultiert aus der Tatsache, dass sich die Übergangsmöglichkeiten für deutsche Hauptschüler in den letzten Jahren aufgrund fehlender Ausbildungsplätze im vor der vollzeitschulischen Ausbildung bevorzugten dualen System und der allgemeinen demographischen Entwicklung rasant verschlechtert haben. Hierdurch sind einerseits die deutsche Berufsbildungspolitik und andererseits die Wirtschaft gefordert, alternative Wege für diese bildungsbenachteiligte Gruppe zu entwickeln. Allerdings befinden sich natürlich auch genügend unmotivierte und bildungsmüde Jugendliche in dieser „Problemgruppe“, die ihre Lage aufgrund ihrer persönlichen Einstellung und eingeschränkten Leistungsbereitschaft nicht verbessern.

Die Situation für österreichische Lehrstellenaspiranten stellt sich zwar grundsätzlich etwas positiver als in Deutschland dar. Jedoch fehlen auch hier nach wie vor Ausbildungsplätze, sodass Bundeskanzler Gusenbauer eine „Ausbildungsgarantie“ für Jugendliche bis zum 18. Lebensjahr ins Leben gerufen hat. Diese Garantie muss mit Unterstützung der Sozialpartner – Gewerkschaften und Unternehmer – im Rahmen eines Pakets von Maßnahmen beschlossen werden.

Der Hauptfokus liegt in diesem Kapitel im komparativen Moment. Sowohl die öffentliche Berufsberatung als auch die schulische Berufsorientierung sollen hier im Hinblick auf ihre Funktionen und Prozessabläufe behandelt werden. Ergebnisse aus Befragungen von Akteuren wie Berufsorientierungslehrer und Berufsberater, die an diesen Prozessen direkt beteiligt sind, werden deskriptiv dargestellt.

Zu diskutierende Fragestellungen in diesem Kapitel betreffen zum einen bildungspolitische Vorgaben zur Berufsorientierung, deren Relevanz für die Praxis der Berufsberatung und Berufsorientierung hinterfragt werden. Bei dieser Frage handelt es sich um eine Wiederaufnahme aus dem vierten Kapitel, in dem lediglich die bildungspolitische Komponente zum Ausdruck kam. Hier aber sollen zusätzlich Informationen aus Interviewergebnissen mit Lehrern und Verantwortlichen für Schulentwicklung aus Deutschland wie auch Österreich herangezogen werden, um die tatsächliche Umsetzungspraxis solcher politischer Vorgaben zu reflektieren.

Zum anderen soll der Blick auf die Qualitätssicherung von Berufsberatung und Berufsorientierung gerichtet werden. So werden das Fort- und Weiterbildungswesen von Berufsberatern wie Lehrern betrachtet, aber auch Maßnahmen zur Evaluation der Beratungsarbeit hinterfragt, um möglicherweise Rückschlüsse auf die Qualität von Berufsberatung und Berufsorientierung in beiden zu untersuchenden Ländern ziehen zu können. Auffällig ist etwa beim AMS, – wie bereits im vierten Kapitel (vgl. 4.5.1) herausgestellt – dass sich der Schwerpunkt der AMS-Tätigkeit mit etwa 90% auf die Unterstützung Arbeitsloser richtet. Diese Schwerpunktsetzung drückt sich deutlich in dem 3-Zonenmodell aus, das sich verstärkt auf Arbeitssuchende, die Arbeitslosenunterstützung erhalten, konzentriert. Erklären lässt sich diese Neustrukturierung des AMS aufgrund arbeitsmarktpolitischer Faktoren. Durch die Zunahme der Arbeitslosigkeit in den 1990er Jahren kam es nämlich erst zu dieser Verlagerung, die unter anderem dazu führte, dass das AMS sein Mitarbeiterbesuchsprogramm an Schulen Anfang der 1990er Jahre eingestellt hat und Schulen seitdem von den Berufsinformationszentren (BIZ) betreuen lässt (OECD 2003, S. 10). Die Fokussierung sowohl auf die allgemeine Arbeitsvermittlung als auch die Ausbildungsvermittlung ist allerdings ebenso ein Charakteristikum der reformierten BA, was sich gerade auch in der Neuausrichtung der Berufsberatung auf die besondere Berücksichtigung unterstützungsbedürftiger Jugendlicher niederschlägt. Von Interesse in diesem Kontext mag daher die Frage sein, welche *Implikationen* diese wirtschafts- und arbeitsmarktpolitischen Faktoren einerseits für die Funktionen der staatlichen Berufsberatung und Berufsorientierung und andererseits für die Berufs- bzw. Bildungswegentscheidung der Jugendlichen haben.

6.1 Zur „Problemgruppe“ der Hauptschüler

Die Ergebnisse der Absolventenbefragung, die vom BIBB in Kooperation mit dem Berliner Forsa-Institut in den Jahren 2004 und 2005 durchgeführt wurde, zeigen die Kluft zwischen Wunsch und Wirklichkeit ausbildungswilliger Jugendlicher auf. Demnach haben mehr als die Hälfte (53%) der im Frühjahr 2005 befragten Jugendlichen im Herbst des gleichen Jahres *keine* duale Ausbildung aufgenommen. Jugendliche mit Migrationshintergrund haben zudem viel größere Probleme, einen Ausbildungsplatz zu finden. Alternativ verbleibt ein geringer Anteil dieser Jugendlichen in einer anderen Art der Ausbildung oder im Studium (7%). Ein weiterer Teil von 6% besucht eine allgemein bildende oder eine berufliche Schule. Immerhin 17% beginnen ein Berufsvorbereitungs- oder Berufsgrundbildungsjahr oder besuchen eine Berufsfachschule, die aber zu keinem Berufsabschluss führt. 11% der Jugendlichen sind arbeitslos. 12% arbeiten oder jobben nebenher, haben einen Praktikumsplatz oder vollziehen den Wehr- oder Zivildienst oder ein freiwilliges soziales/ökologisches Jahr.

Auffallend bei Jugendlichen mit Hauptschulabschluss ist das Ergebnis der BIBB-Studie, dass 26,9% der Absolventen (im Vergleich: 12,1% Realschulabsolventen) in einer beruflichen Vollzeitschule verbleiben. Nur 42,9% erhalten einen Ausbildungsplatz, während Absolventen der Realschule mit 50,1% eine deutlich höhere Quote bezüglich eines Ausbildungsplatzes erreichen. Noch besser schneiden die Hochschul- und Fachhochschulreife-Absolventen mit 53,3% ab.

Friedrich stellt heraus, dass insbesondere Hauptschulabsolventen nach erfolglosem Bemühen um einen Ausbildungsplatz weiterhin überdurchschnittlich an einer dualen Ausbildung festhalten und noch im laufenden Jahr auf eine Ausbildung hoffen (26%) oder sich erneut im nächsten Ausbildungsjahr (19%) bewerben.

Als signifikantes Ergebnis lässt sich feststellen, dass Jugendliche mit Realschulabschluss/Mittlerem Bildungsabschluss oder Abitur höhere Chancen auf einen Ausbildungsplatz haben als Hauptschulabsolventen. Die kritische Situation wird noch dadurch verschärft, dass sich die Chancen auf einen Ausbildungsplatz mit zunehmendem Alter verschlechtern. Daher ist es für die oben skizzierte Personengruppe wenig sinnvoll, auf dem Weg in das duale System alternative Ausbildungssequenzen zu durchlaufen (Friedrich 2006, S. 7ff.). Unnötige Warteschleifen ziehen weitere nach sich und helfen nicht dabei, die Qualifikationen zu verbessern. Mögliche Ursachen für die Problemsituation von Hauptschülern werden in Kapitel 8 erörtert.

6.2 Berufsberatung

In diesem Teilkapitel sollen beide Länder systematisch hinsichtlich ihrer Ähnlichkeiten, Unterschiede oder Übereinstimmungen (Hilker 1962; Ginsburg 1997) in der Organisation und Umsetzung von Berufsberatung seitens der Arbeitsverwaltungen verglichen werden. Die mit Hilfe von Leitfadeninterviews (vgl. Kapitel 2.2) gewonnenen Ergebnisse werden anhand der unten aufgeführten Vergleichskategorien (vgl. Kapitel 2.1) nachfolgend deskriptiv dargestellt:

6.2.1 Bildungspolitische Rahmenbedingungen zur Berufsberatung;

6.2.2 Aus-, Fort- und Weiterbildung von Berufsberatern (Qualitätssicherung);

6.2.3 Qualitätsverbesserungsprozesse innerhalb der institutionalisierten Berufsberatung und Berufsverständnis der Berufsberater;

6.2.4 Berufsberatungsprozesse;

6.2.5 Kooperationen zwischen Berufsberatung, (beruflichen) Schulen und Betrieben;

6.2.6 Schwächen im Bildungs- und Berufsbildungssystem hinsichtlich Berufsorientierung und Berufsberatung.

Zur jeweiligen Vergleichskategorie gab es zusätzliche untergeordnete Fragestellungen, die detailliert in den Leitfäden und Transkriptionen in Anhang 1 und 3 einzusehen sind. Nachfolgend sind die wichtigsten Erkenntnisse zusammengefasst dargestellt. Eine tabellarische Gesamtübersicht über die Teilergebnisse speziell zum Bereich der Berufsberatung erfolgt am Ende dieses Unterkapitels im Rahmen der Ergebniszusammenfassung.

6.2.1 Wahrnehmung politischer Rahmenbedingungen zur Berufsberatung

Bereits im vierten Kapitel sind die für Berufsberatung und Berufsorientierung relevanten gesetzlichen Grundlagen erörtert worden. Diese formalen Grundlagen sollen nachfolgend der Umsetzungspraxis gegenübergestellt werden, um mögliche Diskrepanzen herauszufiltern. Zu diesem Soll-Ist-Abgleich werden die Einschätzungen der an Berufsberatung beteiligten Akteure beider Länder hinzugezogen. Ein Vergleich entfällt verständlicherweise an solchen Stellen, an denen es unterschiedliche gesetzliche Regelungen in beiden Ländern gibt. Die wesentlichen Unterschiede in den politischen Rahmenbedingungen zur Berufsorientierung und Berufsberatung beider Län-

der lassen sich zum einen im Verhältnis zwischen Schule und Berufsberatung und zum anderen in den internen Strukturen zur Berufsberatung der beiden Arbeitsverwaltungen feststellen.

6.2.1.1 Unterschiede im Verhältnis zwischen Schule und Berufsberatung

Wie für den deutschen Kontext herausgestellt werden konnte, existiert neben den gesetzlichen Grundlagen zur Berufsorientierung und Berufsberatung im SGB III (§§ 29ff.) eine Rahmenvereinbarung zwischen Schule und Berufsberatung. Diese wird regional unterschiedlich wahrgenommen und umgesetzt. So besteht beispielsweise in Konstanz grundsätzlich eine positive Wahrnehmung der Rahmenvereinbarung, wobei der Teamleiter des dortigen U25-Teams keine spezifischen Angaben zu gegenwärtigen Schulkooperationen machte. Seines Erachtens sollten die Schulen allgemeine Informationen an die Schüler geben, damit sich die Berufsberatung stärker auf den Berufswahlprozess, also auf ihren gesetzlichen Auftrag konzentrieren könne, um die Arbeit auf die Personengruppen zu richten, die eine Hilfe zur beruflichen Integration besonders nötig haben (Herr G, 2006, Transkript 7, Z. 6-9). Der befragte Teamleiter hebt in diesem Kontext das neue Konzept des Berufswahlunterrichts speziell in Baden-Württembergs Hauptschulen hervor (vgl. ebd. Z. 9-10).

Der Bremer U25–Teamleiter konstatiert, dass zusätzlich zu einer solchen Rahmenvereinbarung prinzipiell Vereinbarungen auch auf regionaler Ebene zwischen der senatorischen Dienststelle und den jeweiligen Regionaldirektionen Niedersachsen/Bremen getroffen werden müssten. Die Bremer Agentur habe bereits eine relativ neue Rahmenvereinbarung seit April 1997, in der diese Rahmenvereinbarungen den neuen Bedingungen angepasst worden seien, so dass die Agentur seiner Ansicht nach eigentlich auf einem relativ aktuellen Stand sei. So würde der vorgegebene Rahmen bereits in Bremen praktiziert (Herr B, 2006, Transkript 2, Z. 1-8).

In Österreich existiert keine Rahmenvereinbarung zwischen Schule und Berufsberatung neben der regulären gesetzlichen Festlegung im AMSG. Aufgrund neuer interner AMS-Richtlinien gibt es mittlerweile keine Berufsberatung mehr in Schulen. Berufsberatungslehrer übernehmen in gewisser Weise die Funktion von Berufsberatern und besuchen mit ihren Schülern das vom AMS betriebene BIZ, das den Schwerpunkt für die Berufsinformation jugendlicher Berufswähler in Österreich darstellt (Herr Y, 2006, Transkript 19, Z. 3-8). Bemerkenswerterweise wurde bereits im Jahre 1987

ein Regierungsübereinkommen der damaligen Koalitionsparteien zum gemeinsamen Aufbau von Berufsinformationszentren (BIZ) geschlossen (Steinringer 2000, S. 27).

Zwar verfügt Österreich über keine Rahmenvereinbarung zwischen Schule und Berufsberatung, man darf allerdings die Relevanz der KMK-Rahmenvereinbarung nicht überbewerten. Schließlich relativiert sich deren Wirksamkeit, da sie für die Umsetzungspraxis bislang nur unverbindlichen Charakter hat (Deutscher Bundestag 2005, S. 2). Denn wie aus den Interviews mit Teamleitern der Agenturen für Arbeit wie auch Verantwortlichen für Schulentwicklung hervorgeht, wird die Rahmenvereinbarung regional unterschiedlich ausgelegt. An den jeweiligen Schulstandorten und Geschäftsstellen der Arbeitsagentur werden die Vorgaben zum Teil nicht verbindlich umgesetzt. Zudem herrsche aufgrund der Umorganisation der BA beispielsweise auf Seiten der Schulbehörden Unsicherheit darüber, „[...] welchen Stellenwert die Berufsorientierung künftig in dem Gesamtprofil der Bundesagentur einnehmen wird […]“ (Frau A, 2006, Transkript 1, Z. 3-5).

Auch wenn im Kontrast dazu beide deutschen Vertreter der Landesinstitute für Schule die bedeutende Aussage für die weiterhin aufrecht zu erhaltende Berufsorientierung und die Kooperation zwischen beiden staatlichen Institutionen erkennen, so ist ihnen dennoch die Kluft zwischen politischer Vorgabe auf der einen Seite und praktischer Umsetzung der Rahmenvereinbarung zwischen Schule und Berufsberatung auf der anderen Seite durchaus bewusst.

Mit dieser Vereinbarung (Neuauflage 2004) sollen beide staatlichen Instanzen, Schule wie auch Bundesagentur, gleichermaßen Verantwortung für die Berufsorientierung und Beratung übernehmen im Sinne eines gemeinsamen staatlichen Auftrags, wobei mit der BA-Reform seit 2005 massive finanzielle Einschnitte für die Berufsberatung (insbesondere der Berufsorientierung) verbunden sind, die eine verstärkte Berufsorientierung seitens der Schulen aufgrund fehlender personeller wie auch finanzieller Kapazitäten in den regionalen Arbeitsagenturen zwangsläufig erforderlich machen. Letztendlich ist eine gelungene Umsetzung der verbindlichen Rahmenvereinbarung an das Engagement einzelner am Berufsorientierungsprozess beteiligter Akteure gebunden, denen die Bedeutung dieses Prozesses bewusst ist und die Jugendliche in ihrer beruflichen Entscheidungsfindung adäquat unterstützen.

Die Konsequenzen des BA-Umbaus aus Kapitel 4 hier erneut aufgreifend lässt sich festhalten, dass die Berufsberatung tatsächlich Einbußen in ihren personellen Res-

sourcen zu verzeichnen hatte, da Sachbearbeiter in der neu eingeführten Eingangszone benötigt wurden (Bieber et al. 2005, S. 150). Um jedoch Vermutungen über einen möglichen Engpass in der Berufsberatung auszuräumen, konstatiert die BA-Mitarbeiterin Wolfinger (Wolfinger 2007, S. 5), dass junge Menschen mit dem Inkrafttreten des SGB II im Jahre 2005 auch durch die Arbeitsgemeinschaften bzw. zugelassene kommunale Träger betreut würden. Diese könnten eigene Angebote zur Berufsorientierung und Beratung machen, seien dazu aber nicht verpflichtet. Nach wie vor sei die BA für die Berufsorientierung und Berufsberatung aller jungen Menschen verantwortlich.

6.2.1.2 Unterschiede interner Strukturmerkmale der Arbeitsverwaltungen

Ein wesentlicher Unterschied ist mit den Strukturmerkmalen beider Arbeitsverwaltungen aufgedeckt worden. Das im AMS verankerte 3-Zonenmodell sieht keine Berufsberatung für Schüler vor. Lediglich beim AMS arbeitssuchend gemeldete Jugendliche sind berechtigt, Berufsberatung in Anspruch zu nehmen. Insgesamt ist das Verhältnis zwischen Schule und Berufsberatung bzw. AMS nicht so stark ausgeprägt wie das deutsche. Dieses ist ein eher kooperatives Verhältnis, was sich zumindest formal auch in der KMK-Rahmenvereinbarung widerspiegelt. Diese strukturellen Bedingungen im österreichischen AMS wirken sich vermutlich auf die Berufs- bzw. Bildungswegentscheidung jugendlicher Berufswähler aus und beeinträchtigen diese. Andere Institutionen, die es im Verlauf näher zu betrachten gilt, kompensieren offensichtlich das fehlende Beratungsangebot für Schüler in Österreich.

Die Fokussierung sowohl auf die allgemeine Arbeitsvermittlung als auch auf die Ausbildungsvermittlung ist ebenso ein Charakteristikum der reformierten BA. Sichtbar wird dies in der neu ausgerichteten Berufsberatung, die sich insbesondere unterstützungsbedürftigen Jugendlichen widmet.

Strukturelle Veränderungen in der Organisation der Berufsberatung haben in Österreich zur „Auslagerung“ der Beratung Jugendlicher geführt, die sich noch nicht beim AMS arbeitssuchend gemeldet haben. Schüler können sich demzufolge in den an die AMS-Geschäftsstellen angegliederten Berufsinformationszentren (BIZ) über Berufe erkundigen und erhalten im Berufsorientierungsunterricht ihrer Schule entsprechende Informationen zur Berufswahl. Wie bereits durch die Beschreibung der gesetzlichen Verankerung von Berufsberatung und Berufsorientierung zum Ausdruck gekommen ist, ist einerseits das AMS gesetzlich durch § 32 des AMSG angehalten, Berufsbera-

tung und Information über den Arbeitsmarkt und die Berufswelt für Kunden anzubieten (§ 32, Abs. 2, Abschn. 1-2). Jedoch ist bereits hier die Zentrierung auf den Gedanken der *Arbeitsvermittlung* deutlich zu Tage getreten (§ 32, Abs. 2, Abschn. 3-7). Diese Fokussierung auf den Bereich der Arbeitsvermittlung begründet sich letztendlich in der Struktur des AMS, die durch das *3-Zonenmodell* geprägt ist.

Für den deutschen Kontext ergeben sich für die Berufsberatung wie bereits in Kapitel 4 angedeutet, Auswirkungen aufgrund der BA-Reform. Aus einem Interview mit einer Teamleiterin der BA in Nürnberg (Juni 2007) geht als weitere Auswirkung der BA-Reform weniger für die Beratung, sondern mehr für die Vermittlung von Jugendlichen hervor, dass es „schwierige Schnittstellen" (Frau Z, 2007, Transkript 20, Z. 32-33) im Bereich des SGB II gebe, speziell wenn es sich um Jugendliche handelt, die der ALG-II Bedarfsgemeinschaft zugehören. Für diesen Rechtskreis sind dann die ARGEn als Träger der Grundsicherung zuständig. Zudem sei der Fokus aufgrund der Reformprozesse primär zunächst auf Erwachsene gerichtet, speziell in den Bereichen Arbeitsvermittlung und Verkürzung des Bezugs von ALG. Berufsorientierung und Beratung Jugendlicher werde aufgrund der BA-Reform zunächst nachrangig behandelt (Frau Z, 2007, Transkript 20, Z. 18-57).

Hinsichtlich der Organisation des neuen Teams U25 im Zuge der BA-Reform fasst die Teamleiterin zusammen, dass es sich im Wesentlichen um eine Umbenennung und Anreicherung der Berufsberatung mit der Arbeitsvermittlung zwecks Abbaus unnötiger Schnittstellen handele (Frau Z, 2007, Transkript 20, Z. 122-248). Zum Stellenwert der Berufsberatung bemerkt die BA-Mitarbeiterin, dass sie als marginale Größe innerhalb der BA wahrgenommen werde. Die einstige Sonderrolle, die die frühere Abteilung Berufsberatung laut Angabe der Teamleiterin offensichtlich innehatte, scheint sich aufzulösen. Da es sich um eine Dienstleistung handelt, bei der es im Rahmen der Reform wenig Einsparpotential gab, weil keine Klientel mit Leistungsbezug entsprechende Dienstleistungen in Anspruch nimmt, hätten andere Abteilungen vor der „kleinsten Einheit" (Frau Z, 2007, Transkript 20, Z. 251) Priorität gehabt. Die Nähe zum Arbeitsmarkt sieht die Teamleiterin als Vorteil, während sie die Marktabhängigkeit als Nachteil wahrnimmt. Die BA-Mitarbeiterin stellt ein Spannungsfeld für die BA-Mitarbeiter heraus, das sich darin bemerkbar macht, dass die BA per gesetzlichem Auftrag (SGB II+III) sowohl die Interessen der Arbeitgeber- wie der Arbeitnehmerseite wahrnehmen muss. Wie sie zusammenfasst, handele es sich hierbei quasi um einen „Ur-Konflikt" (Frau Z, 2007, Transkript 20, Z. 275) der Beratertätig-

keit, in diesem Spannungsfeld zu agieren (Frau Z, 2007, Transkript 20, Z. 249-275). Die mögliche Gefahr einer Beeinflussung junger Berufswähler ist aufgrund des wahrnehmbaren Konflikts nicht völlig auszuschließen.

6.2.1.3 Notwendige politische Rahmenbedingungen

Vermisst werden von den interviewten deutschen BA-Teamleitern beispielsweise interne Regelungen zu Qualitätsstandards in der Beratung sowie zu Fortbildungen. Zudem müssten die Planstellen für Berater erhöht werden, um über ausreichende personelle Ressourcen verfügen zu können (Herr B, 2006, Transkript 2, Z. 78-88; Herr G, 2006, Transkript 7, Z. 133-141).

Die österreichischen AMS-Team-, Ausbildungs- bzw. Projektleiter wünschen sich zum Beispiel eine koordinierte Zusammenarbeit zwischen unterschiedlichen Ministerien, dem AMS und Interessenvertretungen. Des Weiteren müsste eine interne Umsetzungsstrategie entwickelt werden, um den definierten AMS-Kernprozess auch in die Tat umsetzen zu können. Ein weiterer Aspekt wäre eine frühzeitigere Beratung der Hauptschüler ab der 7. Stufe (Herr S, 2006, Transkript 15, Z. 148-158; Herr Y, 2006, Transkript 19, Z. 79-104; Frau N, 2006, Transkript 11, Z. 38-55).

6.2.2 Qualifizierung von Berufsberatern

Diese Vergleichskategorie widmet sich dem Aus- und Weiterbildungswesen in Deutschland und Österreich. Im Verlauf der Darstellung der Interviewergebnisse ist dem Verdachtsmoment eines notwendigen Qualifizierungsbedarfs von Berufsberatern beider Länder nachzugehen.

6.2.2.1 Unterschiede in der Ausbildung von Berufsberatern

Die Ausbildung von Berufsberatern differiert in beiden Ländern sehr deutlich. Während es in Deutschland ein dreijähriges BA-internes Studium an der Hochschule des Bundes in Mannheim speziell für Berufsberater und Arbeitsvermittler gibt, werden in Österreich lediglich eine zehnmonatige Grundausbildung für alle neuen Mitarbeiter durch die Interne Personalabteilung (IPA) des AMS in Linz angeboten, sowie kontinuierliche Weiterbildungsmaßnahmen.

Deutschland: Studiengänge an der Hochschule des Bundes in Mannheim

Die Bundesagentur für Arbeit bietet an der internen Hochschule des Bundes in Mannheim[16] und teilweise in Schwerin (Arbeitsmarktmanagement) zwei Studiengänge an. Zum einen kann man im Rahmen eines dreijährigen Vollzeitstudiums den Studiengang „Arbeitsmarktmanagement“ in Mannheim und Schwerin innerhalb von fünf Studientrimestern studieren, in dem drei Spezialisierungsrichtungen zur Auswahl stehen: Es wird differenziert in Vermittlung/Integration, Leistungsgewährung und Ressourcensteuerung. Zwischen den fünf Trimestern, die jeweils vier Monate umfassen, müssen vier prüfungsrelevante Praktika in den Dienststellen der BA absolviert werden. Diese vier Praktika dauern ebenfalls jeweils vier Monate. Zum anderen ist es möglich, in Mannheim den dreijährigen Vollzeitstudiengang „Beschäftigungsorientierte Beratung und Fallmanagement“ ebenfalls in fünf Studientrimestern zu studieren. Auch hier sind vier prüfungsrelevante Praktika in den Dienststellen der BA zu absolvieren. Wählen kann man hier zwischen zwei Spezialisierungsrichtungen, nämlich Berufsberatung und Fallmanagement. Beide Studiengänge schließen mit einem „Bachelor of Arts“ (B.A.) ab (vgl. Hochschule der Bundesagentur für Arbeit 2007, S. 8-21). Der verliehene Titel ermöglicht den Zugang zu Masterstudiengängen an anderen Hochschulen wie beispielsweise an der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg: Am Institut für Bildungswissenschaft in der Arbeitseinheit Weiterbildung und Beratung wird seit Oktober 2006 ein berufsbegleitender Master-Studiengang zur Beratungswissenschaft mit den Schwerpunkten Berufs-, (Weiter)Bildungs- und Organisationsberatung angeboten. Es handelt sich um einen akkreditierten Studiengang der Universität Heidelberg mit dem Abschluss „Master of Arts in Beratungswissenschaft“. Die Regelstudienzeit beträgt fünf Semester. Das Studium ist unterteilt in neun Module und zwei Praxisprojekte, ein Portfolio studienbegleitender Beratungspraxis sowie der Masterthesis und der mündlichen Masterprüfung (vgl. Universität Heidelberg 2008).

Österreich: Grundausbildung Interne Personalabteilung (IPA)

Neu in die Organisation AMS eintretende Mitarbeiter erhalten eine Grundausbildung durch die Interne Personalabteilung in Linz (IPA). Dieser Grundausbildung werden drei Funktionen zugeschrieben, die nachfolgend kurz erläutert werden.

[16] Ende Juli 2006 genehmigte die Landesregierung von Baden-Württemberg der Hochschule folgende Bezeichnung: Hochschule der Bundesagentur für Arbeit – Staatlich anerkannte Fachhochschule für Arbeitsmarktmanagement (Mannheim) (vgl. Hochschule der Bundesagentur für Arbeit 2007, S. 5).

– Professionalisierungsfunktion: Zunächst soll die Ausbildung dazu beitragen, die fachlichen Grundlagen für eine den Anforderungen des Arbeitsplatzes entsprechende Aufgabenerfüllung zu schaffen.

– Sozialisationsfunktion: Darüber hinaus sollen wesentliche Leitlinien, Prinzipien und letztlich die grundsätzliche Zielsetzung und Philosophie der Organisation vermittelt werden.

– Selektionsfunktion: Im Sinne eines weiteren Auswahlkriteriums soll in der Grundausbildung auch die Eignung der zukünftigen MitarbeiterInnen überprüft werden.

Zusammengefasst zielt die Grundausbildung darauf ab, fachliche Grundkenntnisse und Kompetenzen für die konkrete Aufgabenerfüllung bereitzustellen. Insgesamt sollen Verständnis und Klarheit hinsichtlich der Aufgabenstellung, der Funktion und Wirkungsweise sowie der Zielsetzung der Organisation AMS geschaffen werden. Auch geht es um die Vermittlung von zugrunde liegenden gesellschaftlichen, politischen und ökonomischen Zusammenhängen. Wissen und Reflexionsfähigkeit in Bezug auf die individuelle berufliche Rolle und Funktion des Arbeitsbereiches sollen zudem vermittelt werden. Außerdem soll die sozial-kommunikative Handlungskompetenz gestärkt werden, um auf eine in hohem Maße eigenverantwortliche und selbstständige Arbeit vorzubereiten (AMS 2006).

Laut der *Ablaufstruktur der AMS-Grundausbildung* (AMS Österreich, 2006, Interne Personalausbildung) gliedert sich diese in drei Ausbildungsabschnitte, die sich auf insgesamt 40 Wochen erstrecken.

Tabelle 8: Ablaufstruktur der AMS-Grundausbildung (1)

Woche	**1. Abschnitt**
1	Einführung, EDV-Basis, Arbeitsmarktpolitik
2	Organisation, Aufgaben und Ziele AMS
3	Aufgaben u. Ziele AMS, Qualitätsmanagement, EDV-Basis
4	Praxis
5	Kommunikation, Abschnitts- bzw. Abschlussprüfung
6	Praxis

Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an AMS 2006.

Wie aus der obigen Abbildung deutlich wird, geht es im ersten Ausbildungsabschnitt zunächst um eine Einführung in die Organisation, die Aufgaben und Ziele des AMS sowie um Kenntnisse der AMS-internen EDV. Themen der Arbeitsmarktpolitik wer-

den ebenso behandelt wie Qualitätsmanagement und Techniken der Kommunikation. In der vierten Woche erfolgt eine Praxiseinheit, bevor in der fünften Woche neben einer Kommunikationseinheit die erste Abschnittsprüfung bzw. Abschlussprüfung erfolgt. Mitarbeiter, die nach dem ersten Ausbildungsabschnitt abschließen, werden im Verwaltungsbereich, meistens im Sekretariatsbereich eingesetzt.

Die übrigen AMS-Anwärter werden im zweiten Ausbildungsabschnitt auf Ihre Funktionen als BeraterInnen der Servicezone, Beratungszone, Informationszone, Service für Unternehmen, ServiceLine vorbereitet sowie auf Tätigkeiten in den Internen Diensten, die in unterschiedlichsten Bereichen angesiedelt sind. Der zweite Ausbildungsabschnitt umfasst insgesamt 19 Wochen, in die 7 Praxiseinheiten in den jeweiligen Geschäftsstellen integriert sind. Die detaillierten Ausbildungsinhalte, die Grundlage des zweiten Abschnittes der Grundausbildung sind, können der nachfolgenden Tabelle entnommen werden.

Tabelle 9: Ablaufstruktur der AMS-Grundausbildung (2)

Woche	**2. Abschnitt**
7	Kundengruppe Arbeitskräfte
8	Kundengruppe Betriebe
9	Praxis
10	Geschäftsfalltraining Vormerkzeiten, Berufsinformation & Qualifikationsentwicklung
11	Leistungen zur Existenzsicherung
12	Praxis
13	Geschäftsfalltraining Arbeitslosengeld
14	Leistungen zur Existenzsicherung, Gesprächsführung
15	Praxis
16	Arbeits- und Sozialrecht
17	Ausländerbeschäftigungsverfahren
18	Praxis
19	Fördermaßnahmen
20	Geschäftsfalltraining Förderungen
21	Praxis
22	Geschäftsfalltraining Abschnitt 2
23	Praxis
24	Gesprächsführung, Abschnittsprüfung
25	Praxis

Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an AMS 2006.

Im Anschluss an den zweiten Grundausbildungsabschnitt erfolgt erneut eine Differenzierung in drei Arbeitsgebiete:

1. BeraterInnen Servicezone, Informationszone;
2. BeraterInnen Beratungszone, Service für Unternehmen;
3. BeraterInnen ServiceLine.

Die BeraterInnen, die für die Service- und Informationszone vorbereitet werden, erhalten eine vertiefende Ausbildung entsprechend des Ausbildungsabschnittes 3A, dessen Inhalte der nächsten Tabelle zu entnehmen sind. BeraterInnen der Beratungszone sowie des Service für Unternehmen werden nach Abschnitt 3B ausgebildet, während BeraterInnen der ServiceLine entsprechend dem Abschnitt 3C ausgebildet werden. In allen drei Ausbildungsabschnitten der jeweiligen Arbeitsgebiete sind wiederholt Praxisphasen in den Geschäftsstellen integriert.

Tabelle 10: Ablaufstruktur der AMS-Grundausbildung (3)

	BeraterInnen für **Servicezone, Infozone**	BeraterInnen für **Beratungszone, Service für Unternehmen**	BeraterInnen für **ServiceLine**
Woche	**Abschnitt 3A**	**Abschnitt 3B**	**Abschnitt 3C**
26	Arbeitslosengeld, PV	Arbeitskräfte m. Problemlagen inkl. Maßnahmen	Arbeitslosengeld, PV
27	Geschäftsfalltraining SZ		Geschäftsfalltraining SZ
28	Praxis	Praxis	Praxis
29	Notstandshilfe	Gesprächsführung	Notstandshilfe
30	Praxis	Praxis	Praxis
31		Service für Unternehmen inkl. Gesprächsführung	
32	Beschäftigungsfördernde Maßnahmen		Beschäftigungsfördernde Maßnahmen
33	Vertiefende Rechtsgrundlagen	Praxis (inkl. Betriebspraktika)	Praxis
34	Praxis		
35	Hauptverband, Geschäftsfalltraining	Service für Unternehmen, Berufskunde	Kommunikation SL, Ausländer BV
36	Praxis	Praxis	Vertiefung SL Teil 1
37			
38	Vertiefung Servicezone	Vertiefung Abschnitt 3B	Vertiefung SL Teil 2
39	Praxis		
40	Abschlussprüfung (schriftlich und mündlich)	Abschlussprüfung (schriftlich und mündlich)	Abschlussprüfung (schriftlich und mündlich)

Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an AMS 2006.

6.2.2.2 Unterschiede in der Qualitätssicherung der Beraterqualifikation

Die *Qualifikationsstandards der Ausbildung* von deutschen Berufsberatern sind insbesondere durch die beiden Hochschulstudiengänge in Mannheim bzw. Schwerin gewährleistet. Im Gegensatz zu Deutschland gilt in Österreich kein Beamtenbesoldungsrecht, das ein entsprechendes Qualifikationsniveau für die Mitarbeiter voraussetzt. Eine *Verkoppelung von Besoldungsrecht und Formalqualifikation* ist im AMS demnach nicht vorzufinden. Dies mag seiner Ansicht nach erklären, warum das AMS keinen intern an einer Fachhochschule oder Universität organisierten eigenständigen Studiengang anbietet, sondern sich auf die interne Grundausbildung sowie darauf aufbauende Weiterbildungskonzepte konzentriert (Herr Y, 2006, Transkript 19, Z. 111-117; 140-145).

Man versucht, einen gewissen Qualifikationsstandard wie bei deutschen BA-„Quereinsteigern“ zu verfolgen, indem definierte Zugangsvoraussetzungen wie ein Hochschulstudium sowie einschlägige Berufserfahrungen gelten. Diese Einstiegskriterien ähneln denen beim österreichischen AMS, die allerdings im Unterschied zu Deutschland nicht als Quer-, sondern als Normaleinstieg in das Arbeitsverhältnis zum AMS zu verstehen sind. Am österreichischen AMS gelten ein *Maturaabschluss sowie berufliche Erfahrungen* als Einstiegsvoraussetzungen.

Während die deutschen Berufsberateranwärter auf einen konkreten Arbeitsbereich vorbereitet werden, erhalten die österreichischen Kollegen eher eine „Allroundausbildung“, um an möglichst vielen unterschiedlichen Arbeitplätzen innerhalb des AMS oder des Berufsinformationszentrums einsetzbar zu sein. Dieses im Konzept zur Grundausbildung verankerte Ausbildungsprinzip korreliert eindeutig mit den Erfahrungen in österreichischen Geschäftsstellen des AMS während der Interviewdurchführung. Hier kam deutlich zum Ausdruck, insbesondere in der Bregenzer AMS-Geschäftsstelle, dass die befragte Mitarbeiterin am Tag des Interviews verschiedene Arbeitsbereiche innehatte.

Zu hinterfragen gilt es zum einen, welche *Auswirkungen* eine solche geradezu *„zweckrationalisierte“ Ausbildung* (Arbeitsweise) von AMS-Mitarbeitern auf ihre tägliche Arbeit speziell mit Jugendlichen hat. Zum anderen müssen die *Gründe gegen die Einführung eines vergleichbaren Studienganges für Berufsberater* in Österreich näher betrachtet werden. Auf diese Weise kann man nachvollziehen, wie sich das aktuelle intern organisierte Ausbildungsverfahren entwickelt hat, das auf keinen formali-

sierten Abschluss, sondern auf die Ausbildung der praktischen Handlungsfähigkeit von AMS-Mitarbeitern abzielt, die mit dieser internen Ausbildung auf dem freien Arbeitsmarkt keine Verwertungsmöglichkeit haben (Herr Y, 2006, Transkript 19, Z. 134).

6.2.2.3 Auswirkungen der AMS-Ausbildung auf die Beratungspraxis

Als Auswirkungen, die zum einen aus politischen Entscheidungen und damit aus der grundsätzlichen Organisationsstruktur des AMS und zum anderen aus der Konzeptionierung der AMS-Ausbildung resultieren, sind zu nennen, dass

- es keine eigenständige Abteilung speziell für Berufsberatung von Jugendlichen wie in der deutschen BA gibt.
- die Berufsinformation, und damit die Berufsorientierung, ausschließlich über die im BIZ vorfindlichen Informationsmedien ermöglicht werden. Zusätzlich finden im BIZ durch die AMS-Mitarbeiter organisierte Führungen von Schulklassen statt.
- der BIZ-Besuch in diesem Fall die Schulbesuche durch die AMS-Mitarbeiter ersetzt. Berufsberatung findet nicht in Schulen statt – zumindest nicht von Seiten des AMS.
- die schulische Berufsorientierung neben Bildungs- und Berufsinformationsangeboten durch Wirtschaftskammern und Arbeiterkammern im Vordergrund steht.

Aus der Organisation des AMS wird ersichtlich, dass die Arbeits- und Ausbildungsvermittlung im Zentrum des Interesses steht. Als Konsequenz für die Beratung von Jugendlichen lässt sich vermuten, dass die Qualität der Beratung eingeschränkt ist und kaum auf individuelle berufliche Perspektiven des Jugendlichen eingegangen wird (vgl. hierzu Kapitel 7.1.5).

6.2.2.4 Gründe gegen die Einführung eines AMS-internen Studiengangs

Wie der Linzer AMS-Ausbildungsleiter erklärt, wurde 1994 auf politischer Ebene gegen die Gründung einer Fachhochschule entschieden. Begründet wurde dieser Schritt damit, dass man keinen allgemeinen berufsbildenden Abschluss definieren wollte. Denn die Verantwortlichen des AMS verständigten sich damals darauf, nur für die spezifischen Erfordernisse der Tätigkeit im Arbeitsmarktservice ausbilden zu wollen. Die sehr praxisgerechte Ausbildung sei auf dem Arbeitsmarkt nicht weiter verwertbar. Nach Einschätzung des Ausbildungsleiters wäre es „[…] nicht fair, wenn

man jetzt sozusagen einen öffentlich-rechtlichen Abschluss macht, in Form eines Fachhochschulabschlusses, der sozusagen den Absolventinnen vermittelt, dass das eine marktfähige Qualifikation ist, die im Endeffekt nicht marktfähig ist“ (Herr Y, 2006, Transkript 19, Z. 109-111).

Der befragte AMS-Ausbildungsleiter vergleicht die Ausbildung mit der Ausbildung deutscher BA-Mitarbeiter und stellt mit Blick auf die FH-Ausbildung in Mannheim fest:

> „Ich denke, der wesentliche Unterschied ist, dass es dort sozusagen ein besoldungsrechtliches Moment gibt. Das man sagt: Also aus besoldungsrechtlichen Beweggründen schaffe ich ein entsprechendes Qualifikationsniveau. Das ist bei uns nicht erforderlich, weil es bei uns diese Verkoppelung von Besoldungsrecht und Ausbildung nicht gibt. Also, von daher macht es auch überhaupt keinen Sinn, dass man jetzt irgendwelche Formalismen einzieht.“ (Herr Y, 2006, Z. 113-117)

Daher habe man sich beim AMS

> „[…] für den einfacheren Weg entschieden. […] Wir entkoppeln völlig die Einstufung im Kollektivvertrag. In Deutschland ist es der Tarifvertrag, was bei uns der Kollektivvertrag ist. Und entkoppeln das letztendlich völlig von der Formalqualifikation und richten das nur auf die faktisch ausgeübte Tätigkeit aus“. (Herr Y, 2006, Transkript 19, Z. 118-121)

6.2.2.5 Unterschiede in der Fort- und Weiterbildung von Berufsberatern

Weder in Deutschland noch in Österreich existiert eine Fortbildungsverpflichtung für Berufsberater. Für Deutschland lässt sich festhalten, dass es keine bundeseinheitlich geregelten Vorgaben für das Fortbildungswesen gibt, sondern in den jeweiligen Geschäftsstellen sporadisch Fortbildungsveranstaltungen für Berufsberater abgehalten werden. Weiterbildungskonzepte für Berufsberater und Vermittler sind nach Aussage einer befragten Teamleiterin aus der Zentrale der BA in Bearbeitung. Insgesamt sei das Aus- und Weiterbildungssystem wegen der Reformprozesse im Umbruch. Generell würde Qualifizierungsbedarf von der jeweiligen Fachabteilung an die BA-Bildungsinstitution kommuniziert, die daraufhin Konzepte erarbeitet oder extern erarbeiten lässt. Die Hochschule des Bundes in Mannheim bietet grundständige Studiengänge an und Konzepte für Weiterbildungsmodule. Für Quereinsteiger müsse es laut Aussage der BA-Mitarbeiterin ein neu zu entwickelndes Qualifizierungsangebot geben (Frau Z, 2007, Transkript 20, Z. 122-248).

Demgegenüber wird für österreichische Mitarbeiter des AMS empfohlen, eine ein- bis zweiwöchige Weiterbildung pro Jahr zu absolvieren. Zudem werden bedarfsgerechte Weiterbildungsprogramme für AMS-Mitarbeiter angeboten, die verpflichtenden Charakter haben wie beispielsweise vierstündige Kurztrainings zu diversen Themenfeldern und konkreten Arbeitsbereichen. Während interne Trainer neue AMS-Mitarbeiter

in der Grundausbildung anlernen, werden im organisierten Fortbildungswesen des AMS externe Trainer eingesetzt. Ab dem Jahr 2007 sollte es etwa 20 AMS-Mitarbeitern ermöglicht werden, an der Universität Klagenfurt einen Aufbaulehrgang im Sinne eines Post-Graduate-Studiums aufzunehmen (Herr Y, 2006, Transkript 19, Z. 405-412).[17]

6.2.2.6 Zusammenfassung

Die eingangs formulierte Vermutung eines Qualifizierungsbedarfs von Berufsberatern lässt sich streng genommen nur für Deutschland bestätigen. Wie deutlich geworden ist, ist die Ausbildung von Berufsberatern in beiden untersuchten Arbeitsverwaltungen unterschiedlich organisiert. Während die deutsche BA nach wie vor eine standardisierte Hochschulausbildung sowohl für Berater als auch für Vermittler bereithält, werden AMS-Mitarbeiter durch die Interne Personalabteilung (IPA) innerhalb eines zeitlichen Rahmens von zehn Monaten sehr breit ausgebildet. Ziel dieser praxisorientierten Ausbildungsform ist es, die Mitarbeiter bedarfsorientiert auszubilden, damit sie an möglichst vielen Arbeitsplätzen im AMS und BIZ einsatzbereit sind. Berufsberater, wie sie für den deutschen Kontext typisch sind, gibt es folglich im österreichischen AMS in dem Sinne gar nicht, so wie es auch keine eigenständige Berufsberatungseinheit wie das deutsche U25-Team gibt.

Trotz der BA-eigenen Hochschulausbildung für Berufsberater und Vermittler kann man nicht mehr unbedingt von vergleichbaren Qualitätsstandards in der Aus- und Fortbildung deutscher Berufsberater sprechen, da mit dem BA-Umbau zunehmend Externe in die Agenturen für Arbeit oder auch ungeschulte Beschäftigte aus anderen Geschäftsbereichen aufgenommen werden. Dies geht aus der Evaluation der Maßnahmen zur Umsetzung der Vorschläge der Hartz-Kommission aus dem Jahre 2006 hervor. Hier heißt es, dass die „Rekrutierung von Externen“ (Bieber et al. 2006, S. 53) entsprechend der Forderung der Hartz-Kommission zugenommen habe. Explizit hervorgehoben werden an dieser Stelle allerdings *Vermittlungsfachkräfte* und nicht Berufsberater, deren überwiegender Teil bislang wohl die BA-eigene Hochschulausbildung absolviert hatte. Mittlerweile würden allerdings bei Neueinstellungen zu etwa je einem Drittel Absolventen der BA-eigenen Hochschule, ungeschulte Beschäftigte aus anderen Funktionsbereichen in der BA sowie externe Fachkräfte berücksichtigt. Von daher geraten die mit der BA-Hochschulausbildung verknüpften Ziele, vergleich-

[17] In diesem Zusammenhang konnte aktuell (Mai/Juni 2008) jedoch kein entsprechender Studiengang auf der Homepage der Universität Klagenfurt gefunden werden.

bare Qualitätsstandards zu begründen und vor allem beizubehalten mit den strategischen Zielen der Hartz-Kommission in Konflikt.

Auch die „erheblichen Personalabflüsse“ (Bieber et al. 2006, S. 52) in Folge der neu geregelten Zuständigkeiten für Langzeitarbeitslose (SGB II) innerhalb der BA aber auch außerhalb in die so genannten ARGEn[18] sind für die Beibehaltung eines Qualifikationsniveaus von Beratern wie Vermittlern nicht förderlich. Kleinere Geschäftseinheiten der BA wie die Berufsberatung sind von diesen Personalabflüssen insofern betroffen, als sie nunmehr eine „unterkritische Größe“ (Bieber et al. 2006, S. 52) erreicht haben.

Zur Qualitätssicherung im Bereich der Fort- und Weiterbildung von Berufsberatern ist demnach in Anlehnung an einen vermuteten Qualifizierungsbedarf festzuhalten, dass dieser Bereich in Deutschland derzeit einen *defizitären Charakter* aufweist. Für den österreichischen Zusammenhang ist daran zu erinnern, dass es keine vergleichbar ausgebildeten Berufsberater wie in Deutschland durch die BA gibt. Österreichs AMS-Mitarbeiter werden zunächst im Rahmen der IPA-Grundbildung recht breit ausgebildet bzw. in den für sie vorgesehenen Arbeitsbereichen unterwiesen und erhalten zu einem späteren Zeitpunkt bedarfsgerechte Fortbildungen, die durch die IPA in Linz durchgeführt werden. Es konnten allerdings keine hinreichenden Informationen darüber gesammelt werden, welche konkreten Inhalte im Rahmen bedarfsgerechter Weiterbildungsangebote für AMS-Mitarbeiter vermittelt werden. Insgesamt erscheint der Fort- und Weiterbildungsbereich daher recht intransparent.

6.2.3 Qualitätsverbesserungsprozesse (QVP)

6.2.3.1 Ähnlichkeiten im Bereich der Qualitätsverbesserungsprozesse

Bezüglich der Qualitätsverbesserungsprozesse in den Abläufen der Arbeitsverwaltungen sind in beiden Ländern Ähnlichkeiten zu erkennen, die sich auf die durchgeführten Methoden zur *Evaluation der Kundenzufriedenheit* beziehen. Sowohl in Deutschland als auch in Österreich werden Kundenbefragungen seitens der Arbeitsverwaltungen durchgeführt. In der deutschen BA ist das Zentrum für Kunden- und

[18] Vgl. hierzu das Urteil des Zweiten Senats des Bundesverfassungsgerichtes vom 20. Dezember 2007: „Arbeitsgemeinschaften gemäß § 44b SGB II widersprechen dem Grundsatz eigenverantwortlicher Aufgabenwahrnehmung, der den zuständigen Verwaltungsträger verpflichtet, seine Aufgaben grundsätzlich durch eigene Verwaltungseinrichtungen, also mit eigenem Personal, eigenen Sachmitteln und eigener Organisation wahrzunehmen.“ BVerfG – Bundesverfassungsgericht 2007. 2 BvR 2433/04 vom 20.12.2007, Absatz-Nr. (1-228), http://www.bverfg.de/entscheidungen/rs20071220_2bvr243304.html.

Mitarbeiterbefragung zuständig für die Befragung (Frau Z, 2007, Transkript 20, Z. 429-430). Im österreichischen AMS ist hingegen die Abteilung Arbeitsmarktbeobachtung und Information, die in der Bundesgeschäftsstelle in Wien angesiedelt ist, verantwortlich für die Feedback-Aggregation, die letztlich dazu führen soll, den Handlungsbedarf festzustellen und entsprechende Maßnahmen festzulegen, wie der Abteilungsleiter in Linz herausstellt (Herr Y, 2006, Transkript 19, Z. 382-384).

Für den deutschen Kontext ist anzumerken, dass Qualitätsverbesserungsprozesse wegen der BA-Reformprozesse gegenwärtig noch in der Entwicklung und Erprobung stecken. So konstatiert die Mitarbeiterin der BA in Nürnberg hierzu, dass beispielsweise begonnen wurde, die fachliche Qualität von Vermittlern und Beratern mit Hilfe von Praxisberatung zu verbessern (Frau Z, 2007, Transkript 20, Z. 423-424).

Im Vergleich dazu wirkt die Qualitätsverbesserung im österreichischen AMS in sich systematischer, da drei Maßnahmen miteinander kombiniert werden. Erstens gibt es eine jährlich stattfindende *Umfrage zur Kundenzufriedenheit* (Client Monitoring System), zweitens eine *interne Mitarbeiterbefragung*, und drittens gibt es eine *Ideenbörse*, die dazu dienen soll, Mitarbeiter zu motivieren, Ablaufprozesse innerhalb der jeweiligen AMS-Geschäftsstelle zu optimieren. Die Ideenbörse fungiert quasi als Anreizsystem, indem die besten Ideen intern prämiert werden. Da alle Geschäftsstellen Ideenbörsen installiert haben, stehen sie auch untereinander im Wettbewerb. Insgesamt lässt sich zum AMS feststellen, dass es im Sinne eines „Total Quality Management“-Ansatzes qualitätsgesichert ist, wie der Leiter der AMS-Ausbildung in Linz konstatiert. Als Ergebnis sei ein Personaldefizit im AMS von 10% feststellbar (Herr Y, 2006, Transkript 19, Z. 384-391).

6.2.3.2 Unterschiede hinsichtlich Studien zum Kundenverbleib

Hinsichtlich der Verbleibsstudien respektive Forschungsaktivitäten im Allgemeinen ergeben sich im Vergleich beider Arbeitsverwaltungen Diskrepanzen. So können rein theoretisch Verbleibsdaten der in Ausbildung oder Arbeit vermittelten Klienten mit Hilfe der Jahresabschlüsse in deutschen Agenturen für Arbeit ermittelt werden.

In Österreich gibt es eher *punktuelle Studien* zum Verbleib der Kunden. Externe Institute wie das *Institut für Berufsbildungsforschung der Wirtschaft (IBW)* oder auch die AMS-interne Abteilung *Arbeitsmarktforschung und Berufsinformation (ABI)* in der Bundesgeschäftsstelle in Wien führen entsprechende Studien durch. Jedoch gibt es kein zentrales, mit der Berufsbildungsforschung beauftragtes Institut in Österreich,

vergleichbar dem deutschen *Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)* (Herr S, 2006, Transkript 15, Z. 200-228). Das BIBB[19] führt u.a. Absolventenbefragungen mit Hilfe von Datensätzen der BA durch, um Aufschluss über den Übergang von Schulabsolventen in das Berufsbildungssystem zu erhalten und dabei die Zufriedenheit mit den bei der Suche nach einem passenden Ausbildungsweg in Anspruch genommenen Dienstleistungen der BA zu ermitteln (Frau Z, 2007, Transkript 20, Z. 434-442).

6.2.3.3 Fehlender Ethik-Codex in der Beratungspraxis

In beiden untersuchten Ländern besteht hinsichtlich eines fehlenden Ethik-Codex, an dem sich die Berufsberatung orientieren sollte, ein homologes Verhältnis.

Die Teamleiterin der BA Nürnberg hält fest, dass die Berater es für wichtig halten, sich an Beratungsstandards zu halten. Jedoch weist sie darauf hin, dass die Geschäftspolitik der BA den Fokus nicht so sehr auf einen nationalen oder international anerkannten Ethik-Codex der Beratung lege, sondern wichtige Standards zur Beratung aus dem SGB III ableite. Kritisch fügt sie an, die BA müsse ihre Rolle sowie ihr Beratungsverständnis zukünftig stärker heraus stellen (Frau Z, 2007, Transkript 20, Z. 443-454).

Zu hinterfragen sind in diesem Kontext das Berufs- und auch das Selbstverständnis der Berater im Prozess der Berufsberatung. Welches Menschenbild legen sie im Rahmen ihrer Beratertätigkeit zugrunde?

Es ist an dieser Stelle zu vermuten, dass ein unter den Berufsberatern weitgehend unbekannter Ethik-Codex (der auch zur Identifikation des Beraters mit seinem Berufsverständnis beitragen kann) sowie die Tatsache, dass Fortbildungsangebote – zumindest im deutschen Kontext – (noch) marginalisiert sind, in Zusammenhang mit dem *Grad der Beratungsqualität* stehen.

6.2.3.4 Unterschiede bezüglich Beratungsevaluationen

Während in deutschen Agenturen für Arbeit Teamleiter-Hospitationen und vereinzelte Kundenbefragungen Aufschluss über die Beratung geben sollen und darauf abzielen, *Beratung zu verbessern*, werden in Österreich bereits jährliche Kunden- und Mitarbeiterbefragungen sowie Ideenbörsen zur Verbesserung der Beratungsqualität durchgeführt. Demnach sind deutliche Diskrepanzen in der regelmäßigen und professionellen Beratungsevaluation zwischen den beiden Ländern festzustellen.

[19] Granato, M. et al. (o. J.): Integration und berufliche Ausbildung. Expertise, hrsg. v. Bundesinstitut für Berufsbildung Bonn. S. 1-16.

6.2.3.5 Zusammenfassung

Qualitätsverbesserungsprozesse befinden sich bei der BA gegenwärtig aufgrund der BA-Reformprozesse noch in der Entwicklung und Erprobung. Angefangen wurde mit der Verbesserung der fachlichen Qualität von Vermittlern und Beratern mit Hilfe von Praxisberatung (Frau Z, 2007, Transkript 20, Z. 423-424).

Dahingegen erscheint die Qualitätsverbesserung im österreichischen AMS in sich systematischer, da drei Maßnahmen miteinander kombiniert werden:

1. jährliche Umfrage zur Kundenzufriedenheit (Client Monitoring System);
2. interne Mitarbeiterbefragung;
3. Ideenbörse.

Insgesamt lässt sich für das AMS bezüglich der QVP-Prozesse feststellen, dass es im Sinne eines „Total Quality Management“ Ansatzes qualitätsgesichert ist. Ein Ergebnis sei ein Personaldefizit im AMS von 10%. Ein durchgängiges Ergebnis sei demnach, „dass wir viel zu wenig tun im Bereich der Berufsberatung.“ (Herr Y, 2006, Transkript 19, Z. 389).

Ein Ethik-Codex ist bei den Befragten beider Arbeitsverwaltungen unbekannt.

Im Zuge des Versuchs, einen verbesserten Zugang zur Qualitätssicherung zu erlangen, soll im Jahr 2001 ein Berufsverband für Berater in Österreich gegründet worden sein (OECD 2003, S. 10). Jedoch war keinem der befragten AMS-Mitarbeiter ein solcher Berufsverband bekannt.

Deutliche Diskrepanzen sind hinsichtlich regelmäßiger und professioneller Beratungsevaluationen zwischen beiden Ländern festzustellen.

Auf die Qualitätssicherung von Berufsberatung wird in Verbindung mit dem Beratungsprozess unter *6.2.4.6* eingegangen.

6.2.4 Berufsberatungsprozesse der BA/AMS

In diesem Unterkapitel soll die dieser Arbeit zugrunde gelegte Leitfrage in Erinnerung gerufen werden, da Teilergebnisse aus den Interviews mit Beratern vermuten lassen, dass Beratungstrends (Definition vgl. Kapitel 7.1) im Beratungsalltag keine Seltenheit sind. Inwieweit sind sie allerdings in der Lage, die Berufswahl innerhalb des Ausbildungssystems unter Beachtung der jeweiligen institutionellen Besonderheiten zu steuern (vgl. hierzu auch Kapitel 7)?

Im Rahmen der Betrachtung der Berufsberatungsprozesse beider Länder sollte ein Blick auf die Qualität von Berufsberatung die Analyse abrunden, wobei die Quellen, die Aufschluss darüber geben, nicht unkritisch zu berücksichtigen sind. Um subjektive Einschätzungen weitestgehend ausschließen zu können, käme am ehesten ein unabhängiges Institut, das neutrale Ergebnisse liefern könnte, in Frage.

6.2.4.1 Unterschiede im Aufbau/Ablauf des Beratungsprozesses

In den deutschen Agenturen für Arbeit ist Berufsberatung als eigenständiger, wenn auch kleiner Bereich (Frau Z, 2007, Transkript 20, Z. 186) neben der Arbeitsvermittlung fest in die institutionelle Struktur integriert. Zusätzlich zur agenturspezifischen Berufsberatung werden diverse Angebote zur Beratung und Berufsorientierung von den Beratern direkt in Schulen angeboten, und auch das BIZ kann von den Schülern und Lehrern als Informationsstelle genutzt werden. Für die Berufsberater gilt, dass 60% ihrer Arbeitszeit mit fachbezogenen Inhalten abgedeckt sein müssen, was jedoch durch zwei befragte Berater kritisiert wird, da die wöchentliche Arbeitsbelastung durch Schulbesuche u. a. Aktivitäten außerhalb der Arbeitsagentur stark belastet ist. Auf Nachfrage in der BA-Zentrale gab die dort zuständige Teamleiterin des U25-Teams an, dass der bisherige methodische Prozess im Kern erhalten bleibe.

So gibt es den dreiteiligen Aufbau eines Beratungsgesprächs (vgl. hierzu Bahrenberg 2002, S. 77; Ertelt/Schulz 2002):

1. Eröffnungsphase;
2. Bearbeitungsphase = Problembearbeitungsphase und
3. Abschlussphase.

Eine Gesprächsplanung findet innerhalb der Eröffnungsphase statt. Eine (Ziel-)Vereinbarung zwischen Berater und Ratsuchendem soll demnächst verpflichtend werden. In der Eröffnungsphase kommt es zu einer Zusammenfassung konkreter Teilschritte (Frau Z, 2007, Transkript 20, Z. 289-296).

Demgegenüber findet im österreichischen AMS seit April 2006 auch Beratung im BIZ statt, über deren Ablaufprozess im Rahmen der geführten Interviews wenig herausgefunden werden konnte. Anders als in Deutschland stellt die Berufsberatung keinen eigenständigen Fachbereich innerhalb der AMS-Struktur dar. Wie bereits erwähnt wird mittlerweile auch kein Schulbesuchsprogramm seitens der AMS-Mitarbeiter mehr durchgeführt.

6.2.4.2 Ähnlichkeiten bezüglich auftretender Beratungsprobleme

Die Beratungsprobleme weisen in beiden Ländern eine gewisse Affinität auf. Die Berufsberater resp. Mitarbeiter des AMS nennen als auftretende Problemfaktoren im Beratungsprozess mit Jugendlichen häufig deren Eltern, das Jugendamt, die Schule, die Bewährungshilfe, eine fehlende Auseinandersetzung mit Berufswünschen, eine mangelnde Selbsteinschätzungskompetenz der Jugendlichen, Fehlinformationen durch Eltern, Bekannte oder Lehrer, eine fehlende Eigeninitiative oder auch eine regelrechte Beratungsresistenz der Jugendlichen, ihre Schulnoten, die fehlende Aufmerksamkeit von jugendlichen Kunden und auch ihre Erwartungen an die Beratung, aber selbstkritisch wird auch der Zeitdruck der Berufsberater aufgeführt, der dazu führen kann, dass die Bedürfnislage der Jugendlichen mitunter missachtet wird.

6.2.4.3 Ähnlichkeiten bezüglich Beratungstrends

Interessant beim Vergleich der *Beratungstrends* in beiden Ländern ist die einheitliche Aussage der Berufsberater, dass sich Hauptschüler häufig bezüglich einer Höherqualifizierung beraten lassen respektive diese anstreben. Meist seien es leistungsstärkere Hauptschüler, die sich für weiterführende schulische Angebote interessierten. Problematisch in Österreich ist jedoch die oftmals fehlende Qualifikation von Hauptschülern für die berufsbildenden mittleren bzw. höheren Schulen (BMHS).

6.2.4.4 Ähnlichkeiten bezüglich BIZ-Angeboten

Parallel zur Berufsberatung gibt es in Deutschland wie in Österreich zusätzliche Informationsmaterialien für die Jugendlichen. Genannt wurde das Internet, das in den deutschen und österreichischen Berufsinformationszentren den Jugendlichen zur freien Benutzung bereitgestellt wird, damit sie sich über Berufe informieren können. Das Berufenet können sie über das Internet abrufen. Auch Datenbanken von Sozialpartnern werden zugänglich gemacht. Der Konstanzer Berufsberater erwähnt außerdem eine Berufsorientierungswoche, die von der Gewerbeakademie auf regionaler Ebene im Raum Konstanz durchgeführt wird (Herr E, 2006, Transkript 5, Z. 127-132). Informationsveranstaltungen würden den Angaben des Bremer Beraters zufolge in Schulen durchgeführt, so u. a. Berufsorientierungsunterricht, Schulsprechstunden, BIZ-Einführungsveranstaltungen (Herr C, 2006, Transkript 3, Z. 145-168).

Die Bregenzer Beraterin nennt für Österreich u. a. Berufsinformationsmappen, die zentral durch die Bundesgeschäftsstelle bereitgestellt werden, Berufsinformationsplattformen im Internet, Filme und vielfältige Informationsmaterialien, die den Jugend-

lichen zur freien Entnahme im BIZ zur Verfügung gestellt werden. Zudem würden Schnuppertage in Betrieben über das BIZ (AMS) organisiert wie auch Berufsorientierungsseminare von verschiedenen regionalen Institutionen angeboten (Frau N, 2006, Transkript 11, Z. 154-186). Ergänzend zu diesen AMS-organisierten Berufsinformationsangeboten bieten außerdem verschiedene regionale Institutionen Berufsorientierungsseminare an.

6.2.4.5 Ähnlichkeiten bezüglich Folgeberatungen

Folgeberatungen werden bei den Jugendlichen, die zu einer Erstberatung kommen, nicht durchgeführt. Jedoch hat sich im Rahmen der deutschen Befragung herausgestellt, dass bei denjenigen Jugendlichen, die sich arbeitssuchend gemeldet haben, durchaus Folgeberatungen stattfinden. Ähnlich ist es in Österreich geregelt.

6.2.4.6 Zusammenfassung

Wie einleitend angedeutet, soll im Kontext der Betrachtung des Berufsberatungsprozesses auch die *Qualität von Berufsberatung* durchleuchtet werden. Die Frage wurde in den Leitfragen aus gutem Grund ausgelassen. Denn um die Qualität von Berufsberatung in beiden Ländern annähernd exakt bestimmen zu wollen, müssten vorab genaue Kriterien festgelegt werden, wodurch eine gute Beratung gekennzeichnet ist. Letztendlich ist eine *Messung der Qualität von Berufsberatung*, mit dem Anspruch, länderübergreifende Aussagen treffen zu können, nicht leistbar, zumindest nicht im Rahmen der vorliegenden explorativ angelegten und qualitativ ausgerichteten Interviewbefragung von Lehrern und Berufsberatern, die keine objektiven Gesprächspartner darstellen.[20] Von daher sind weiterführende Quellen wie die von Schober (2002, S. 72ff.) dargestellten Qualitätsstandards der beruflichen Beratung vonnöten, um Antworten auf diese Forschungsfrage zu erhalten. Vor der Auseinandersetzung mit den vier Qualitätsdimensionen beruflicher Beratung nennt Schober unabdingbare Voraussetzungen, um Qualitätsstandards aufzustellen und ein Qualitätsmanagement im Aufgabenfeld Berufsberatung zu etablieren. Adäquate Ressourcen wie das Qualifikationsniveau der Mitarbeiter, die mit diesem Bereich betraut sind, die Personalkapazitäten für diesen Bereich insgesamt, der Zeitrahmen wie auch technische und infrastrukturelle Bedingungen sind für das Niveau und die Qualität von Dienstleistun-

[20] Zudem müssten Angaben zur erfolgten Berufsberatung seitens der Schüler den Blick auf die Qualität von Berufsberatung abrunden.

gen ausschlaggebend und bieten Ansatzpunkte für deren Optimierung. Damit kommt schon die erste Qualitätsdimension der *Strukturqualität* zum Ausdruck.

Bei der *Prozessqualität* geht es darum, die vorhandenen Strukturen zu betrachten: Wie wird innerhalb dieser Strukturen und mit diesen gearbeitet?

In der Qualitätsdimension *Ergebnisqualität* soll gefragt werden, welche unmittelbaren Ergebnisse mit der Dienstleistung tatsächlich erreicht werden.

Letztlich soll die *Wirkungsqualität* analysiert werden. Hierbei ist von Interesse, welche längerfristigen arbeitsmarktlichen Wirkungen mit der Dienstleistung erzielt werden. In Anlehnung an Schober (2002, S. 72f.) seien nachfolgend die **Qualitätsdimensionen in beruflicher Beratung** erneut zusammengefasst:

1. Strukturqualität;
2. Prozessqualität;
3. Ergebnisqualität;
4. Wirkungsqualität.

Dabei ist es natürlich schwierig, qualitative Inhalte und Verhaltensweisen von Beratern messen zu wollen. Die Festlegung von Qualitätsstandards und vor allem deren Messung sowie Steuerung sind erschwert, aber, wie Schober konstatiert: „Dies enthebt die Erbringer von solchen Dienstleistungen jedoch nicht der Verpflichtung, sich dem Qualitätsmanagement zu unterziehen.“ (Schober 2002, S. 73)

Zentrale Instrumente eines Qualitätsmanagements in der beruflichen Beratung legen bestimmte Minimalstandards und Anforderungen an die *Prozessqualität* von beruflicher Beratung fest und können beispielsweise ein störungsfreier Rahmen sein. Die Klärung der Kundenerwartungen sowie die Möglichkeiten der Berufsberatung, diese Erwartungen zu erfüllen, gehören ebenso dazu wie auch das Treffen verbindlicher Vereinbarungen mit dem Ratsuchenden. Gesprächsergebnisse sollen dokumentiert werden und eignungsdiagnostische Instrumente sollen fallangemessen zum Einsatz kommen. Ebenfalls sollen das beraterische Methodeninventar sowie auch entsprechende Gesprächstechniken fallangemessen angewendet werden. Die Kundenzufriedenheit soll anhand von Befragungen der Ratsuchenden festgestellt werden. Dieser Aspekt kann der Qualitätsdimension *Ergebnisqualität* zugeordnet werden.

Untersuchungen zur Wirksamkeit können mit Hilfe von Kriterien wie „Berufswahlkompetenz“, „berufliche Handlungsfähigkeit“ und „stabile berufliche Eingliederung“ u. ä. Aufschluss über die *Wirkungsqualität* von Beratung geben. Außerdem müssen im Rahmen eines zu entwickelnden Qualitätsmanagements in der beruflichen Beratung Maßnahmen zur Sicherung der Fach- und Methodenkompetenz von Berufsberatern ergriffen werden. Neben Qualitätsstandards für die berufliche Beratung, die zunächst inhaltlich/methodische Aspekte berühren, zeigt Schober auch organisatorisch/zeitliche Aspekte auf. Ihrer Ansicht nach ist eine qualifizierte Zugangssteuerung ein weiteres Qualitätsmerkmal beruflicher Beratung (Schober 2002, S. 74f.).

Ergänzend zu Schobers theoretisch ermittelten Qualitätsstandards ist ein Blick auf aktuelle Tests interessant, die Aufschluss über die Qualität von Berufsberatung geben können. Dazu gehört ein exemplarisch angelegter Test der Zeitschrift FINANZtest der Stiftung Warentest, der mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) wie auch des Europäischen Sozialfonds (ESF) gefördert wurde. Hierbei handelt es sich um einen zwischen September 2006 und März 2007 durchgeführten Test der durch die Arbeitsagenturen angebotenen Berufsberatung. Testpersonen waren 66 Schüler und Auszubildende in ganz Deutschland, von denen drei unzulässigerweise seitens der Berufsberatung abgewiesen oder vertröstet wurden. Vor dem eigentlichen Test haben Wissenschaftler der Stiftung Warentest mit Hilfe eines ausführlichen Fragebogens die Erwartungen der Testpersonen an die Berufsberatung erfasst. Im Anschluss daran wurden von den Testpersonen Fragen zum Ablauf und zum Inhalt der Beratungsgespräche mit Berufsberatern beantwortet. Zum Vergleich wurden Tester auch zu anderen Beratungsstellen geschickt, wie z. B. zur Ausbildungsberatung der IHK, zur Studienberatung der Hochschulen oder zu Beratungen, die seitens der Handwerkskammern angeboten werden. Ebenfalls untersucht wurden drei private Berufsberater, die für Honorare zwischen 150 und 1000 Euro „viel Service, mehrere Gespräche und die konkreteste Hilfestellung aller Berater“ (Stiftung Warentest 10/2007, S. 12) angeboten haben.

Betrachtet wurde im Rahmen des Tests die Qualität des Gesprächsablaufes, der insgesamt einen Anteil von 60% des Qualitätsurteils ausmacht. Geprüft wurden hierbei drei Aspekte: die Bestandsaufnahme und Zielvereinbarung zwischen dem Berufsberater und dem Tester, das Verhalten des Beraters sowie der Gesprächsablauf, das Aufzeigen von Lösungswegen. Außerdem wurden die Rahmenbedingungen des Beratungsgesprächs wie die Kontaktaufnahme, Wartezeiten und Termintreue mit 20%

im Qualitätsurteil berücksichtigt. Darüber hinaus wurden die Gesprächsdauer sowie die Beratungsatmosphäre mit weiteren 20% im Gesamturteil bewertet. Die Ergebnisse des Tests fallen insgesamt nur mittelmäßig aus, wobei es zwischen den Zielgruppen zu differenzieren gilt.

Während das Qualitätsurteil bezüglich des Gesprächsablaufs immerhin unterschiedslos von Abiturienten, Realschülern, Hauptschülern, Schülern in der Orientierungsstufe oder Auszubildenden mit der Schulnote „befriedigend“ bewertet wurde, gab es hinsichtlich der Rahmenbedingungen, wie der Vereinbarung des Beratungsgesprächs, bessere Werte seitens der Hauptschüler im Vergleich zu den Bewertungen der übrigen Schülergruppen. Abgesehen davon, dass diese Rahmenbedingungen im Verhältnis zum eigentlichen Gesprächablauf keine übergeordnete Priorität besitzen, mögen die genannten Abweichungen in der Bewertung auch in einer unterschiedlichen Wahrnehmung liegen. Abiturienten bewerten das Beratungsgespräch möglicherweise etwas kritischer und distanzierter als Hauptschüler. Der Test konnte allerdings Tendenzen identifizieren: zum einen das Engagement des Berufsberaters und seine Fähigkeit, das Beratungsanliegen konkret herauszufiltern, zum anderen betreffen diese Tendenzen den Versuch der Berater, die Testpersonen in ihrer Entscheidung zu beeinflussen.

Zusätzliche Anbieter von Berufsinformation und Bildungsberatung

Wie zuvor herausgestellt, gehen verstärkte Beratungsaktivitäten speziell für Schüler in Österreich weniger vom AMS als vielmehr von verschiedenen regionalen Anbietern aus. Zu nennen sind in diesem Kontext die Berufsinformationszentren respektive Beratungszentren der Wirtschaftskammern, die in Schulen offensichtlich stark nachgefragt werden. Beide Institutionen, die BIZ des AMS und die Beratungszentren der Wirtschaftskammern, ergänzen sich nach Einschätzung des OECD-Gutachterteams eher, als dass sie miteinander konkurrieren (OECD 2003, S. 7). Wie Steinringer bemerkt (2000, S. 27), fungiere die Wirtschaft als Partner im Berufswahlprozess und leiste seit mehr als zwei Jahrzehnten Beiträge zur Information nicht nur von Schülern und Lehrern, sondern auch von Eltern. Die Berufsinformationszentren der Wirtschaftskammern unterstützen so die gesetzlich mit Berufsinformation und Berufsberatung beauftragten Institutionen Schule und Arbeitsmarktservice. Im Jahre 1987 wurde in einem Regierungsübereinkommen der damaligen Koalitionsparteien der gemeinsame Aufbau von Berufsinformationszentren vereinbart. Allerdings sei diese

Kooperation nach Aussage Steinringers bereits in ihren Ansätzen gescheitert, auch wenn sie ein entscheidender Auslöser für die Errichtung sowohl von Berufsinformationszentren seitens der Wirtschaftskammern als auch Berufsinformationszentren des Arbeitsmarktservice gewesen sei. Neben den Berufsinformationszentren sind auch die Einrichtungen zur Bildungsberatung der Wirtschaftsförderungsinstitute (WIFI) seitens der Wirtschaftskammern zu erwähnen. Beide Einrichtungsformen weisen autonome Entwicklungsstrukturen auf, die in den einzelnen Bundesländern je nach vorhandener Kooperationsmöglichkeit zu regionalen Partnern variieren. Das Angebot richtet sich an Jugendliche, Erwachsene, Eltern, Lehrer und Unternehmer. Das Angebotsspektrum reicht von computergestützten Selbstbedienungstools über psychologische Tests und individuelle Beratung bis hin zu organisierten berufskundlichen Veranstaltungen wie beispielsweise Bewerbungstrainings, Schulveranstaltungen oder Branchenpräsentationen.

Das Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft (IBW) übernimmt im Auftrag der Wirtschaftskammer die Betreuung der Berufsinformationszentren in den einzelnen Bundesländern. Die Arbeitsgemeinschaft Wirtschaft und Schule sowie die Volkswirtschaftliche Gesellschaft werden vor allem von den Wirtschaftskammern und der Industriellenvereinigung getragen. Beauftragt sind beide Organisationen mit der Mitwirkung bei der Information breiter Bevölkerungsschichten über wirtschaftliche Zusammenhänge sowie bedarfsgerechte Aktionen hierzu. Außerdem bieten Arbeiterkammern kostenlose Bildungs- und Berufsberatung an. Auch der österreichische Gewerkschaftsbund (ÖGB/ÖGJ) ist in diesem Rahmen zu nennen. So wurde ein Projekt mit dem Titel „Arbeitswelt und Schule“ durch gemeinsame Kooperation der Arbeiterkammer mit dem ÖGB für Lehrer initiiert. Lehrer sollen demnach unterstützt werden, Jugendliche auf die Arbeits- und Berufswelt adäquat vorzubereiten. Das Berufsförderungsinstitut bietet ebenso u. a. Informationen zur Berufsorientierung wie auch Bildungsberatungen an. Träger dieser Einrichtung sind die Kammern für Arbeiter und Angestellte wie auch der Österreichische Gewerkschaftsbund. Abschließend sei noch die Gewerkschaft der Privatangestellten (GPA) genannt. Als eine der 14 Gewerkschaften des Österreichischen Gewerkschaftsbundes im Bereich der Bildungs- und Berufsberatung informiert sie beispielsweise über Belange der Arbeitsplatzsuche und der Berufswahl (Steinringer 2000, S. 31ff.).

6.2.5 Kooperationen

6.2.5.1 Unterschiede in den Kooperationen

Allgemeine Kooperationen werden beispielsweise seitens der Konstanzer Berufsberater u. a. zu Hauptschulen, zur Gewerbeakademie der Handwerkskammer sowie zur Lernenden Region Bodensee unterhalten. Die Regionaldirektion Konstanz organisiert jährlich mit den genannten Partnern ein Berufswahlseminar mit dem Titel „Entdecke Deine Stärken“. Das Jobcenter wie auch psychologische und sozialpädagogische Einrichtungen sind ebenso Kooperationspartner der Konstanzer Berufsberatung (Herr E, 2006, Transkript 5, Z. 220-256). In Bremen besteht noch eine Kooperation mit einem Jugendfreizeitheim, in dem die Bremer Agentur für Arbeit Jugendliche bei der Erstellung von Bewerbungsunterlagen unterstützt (Herr C, 2006, Transkript 3, Z. 385-436).

Auch die österreichischen Berufsberater unterhalten Kooperationen zu sozialen Einrichtungen, Betrieben und regional in Bregenz zum Institut für Sozialdienst (Frau N, 2006, Transkript 11, Z. 254-276).

Die Konstanzer Berufsberater schätzen ihre Kooperationen zu Lehrern als sehr gut ein, wohingegen betriebliche Kooperationen eher marginal sind. Der Bremer Berufsberater versteht sich selbst als „Bindeglied“ zwischen Schulen und Unternehmen. Allerdings verweist er kritisch auf die Schwierigkeit, dass neben dem Alltagsgeschäft nur wenig Zeit zum Ausbau weiterer Kontakte zu Unternehmen bleibt (Herr C, 2006, Transkript 3, Z. 420-436).

Die Bregenzer Beraterin schätzt ihre Lehrerkooperationen speziell zu einer nahe gelegenen Polytechnischen Schule als gut ein. Sie pflegt auch Kontakte zu Betrieben (Frau N, 2006, Transkript 11, Z. 264-276), während ihre Wiener Kollegin das nicht tut, da dies ein speziell hierfür zuständiger „Service für Unternehmen“ übernimmt, der zu ihrer Abteilung gehört. Ihre Lehrerkooperationen schätzt sie genau wie ihre Bregenzer Kollegin als gut ein (Frau R, 2006, Transkript 15, Z. 186-196).

6.2.5.2 Zusammenfassung und Ausblick

Die Kooperationspartner deutscher wie auch österreichischer Berater stimmen weitgehend überein, wobei die deutschen Berufsberater aufgrund der vorgegebenen institutionellen Struktur vielfältigere und zum Teil auch intensivere Kooperationen zur Wirtschaft und zu Schulen sowie bildungspolitischen Einrichtungen unterhalten. Ins-

gesamt sind die betrieblichen Kooperationen seitens der AMS-Mitarbeiter eher *marginal*, was sicherlich auch damit zusammenhängt, dass AMS-intern eine eigene Stelle namens *„Service für Unternehmen“* eingerichtet wurde, die Kontakte zu Betrieben aufbauen und pflegen soll. Dennoch besteht sicherlich Handlungsbedarf bezüglich der Ausweitung von Betriebskontakten, um Berufsorientierungsprozesse zwischen Betrieben und dem AMS besser koordinieren und auch mögliche Ausbildungsplätze für Jugendliche akquirieren zu können. Entsprechend seines Kooperationsmodells geht Egloff davon aus, dass solch ein Modell so lange lebt, wie „die kooperative Praxis der Verständigung auch im Rahmen veränderter sozialer Bedingtheiten weitergeführt wird“ (Egloff 1998, S. 95).

6.2.6 Kritik und Vorschläge zu Rahmenbedingungen

6.2.6.1 Kritik

Schwächen im deutschen Bildungs- und Berufsbildungssystem sehen die befragten Berufsberater in einer zu frühen Aufteilung der Jugendlichen auf das dreigliedrige Schulsystem. In der neunten Hauptschulklasse in Baden-Württemberg müsste der Bildungsplan im Bereich der Orientierung in Berufsfeldern (OIB) flexibilisiert werden. Flächendeckend umgesetzte Konzepte zur Berufsorientierung fehlen in deutschen Hauptschulen. Berufsorientierung setzt nach Ansicht der Berater zu spät ein. Die konjunkturelle Lage zwinge Hauptschüler geradezu, sich schulisch höher zu qualifizieren, so die Aussage der Berater. Dieser Aspekt gilt übrigens ebenso für Österreich. Die Berater stellen den beruflichen Vollzeitschulen ein schlechtes Zeugnis hinsichtlich ihrer Bemühungen um schulische Berufsorientierungsmaßnahmen aus. So konstatiert die Konstanzer Berufsberaterin (Frau F, 2006, Transkript 6, Z. 81-83), dass es im Entlassjahr beruflicher Vollzeitschulen an einer wöchentlichen Berufsorientierungsstunde mangele. Ein ähnliches Bild bezüglich fehlender Berufsorientierungsmaßnahmen in beruflichen Schulen zeichnet sich auch in Österreich ab. Empfohlen wird beruflich unentschlossenen Hauptschülern, das zehnte Schuljahr einer Polytechnischen Schule zu absolvieren, um den psychischen Druck angesichts der anstehenden beruflichen Entscheidung zu reduzieren.

6.2.6.2 Vorschläge/Möglichkeiten

Diskrepanzen hinsichtlich Berufsorientierungsmaßnahmen zeichnen sich nicht nur innerhalb Deutschlands aufgrund unterschiedlichster Ansätze und Wettbewerbe ab, sondern natürlich auch zwischen beiden untersuchten Staaten. So gibt es auch in

Österreich Wettbewerbe, in denen Schulen ihre Konzepte zur Berufsorientierung unter Beweis stellen können und sich bezüglich der Qualität mit anderen Schulen messen können. Problematisch hierbei bleibt für beide Länder, dass qualitativ hochwertige Konzepte zur Berufsorientierung an „Leuchtturmschulen“ praktiziert werden und keine flächendeckende Implementierung von erfolgreichen Konzepten an den übrigen Schulstandorten stattfindet. Trotz vieler Vorteile der Schulautonomie birgt sie für die schulische Berufsorientierung, die ein wesentlicher Baustein im Berufsentscheidungsprozess von Jugendlichen darstellt, ein Hindernis, da sie oftmals alternativen Schwerpunkten den Vortritt lassen muss.

6.2.7 Ergebniszusammenfassung

Die wichtigsten Vergleichsergebnisse sind nachfolgend tabellarisch aufgeführt. Zusammenfassend in Erinnerung gerufen werden sollen an dieser Stelle erneut die *Diskrepanzen* zum einen hinsichtlich der *Ausbildung von Berufsberatern* in beiden Ländern. Zum anderen sei auf das unterschiedlich organisierte *Fort- bzw. Weiterbildungswesen* hingewiesen. *Berufsberatung* wird im Vergleich zur deutschen BA im österreichischen AMS lediglich für ausbildungssuchende Jugendliche angeboten. Österreichische Schüler informieren sich über Bildungs- und Berufswege entweder im BIZ oder in anderen zusätzlichen Institutionen, die oben bereits erläutert wurden.

Wie aus einer ibw-öibf-Studie im Auftrag des AMS Österreich aus dem Jahre 2006 hervorgeht, hatten die befragten 20-24-jährigen ohne Sekundarabschluss II am häufigsten Kontakt zum AMS (75%). 28% der 20-24-jährigen ohne Sekundarabschluss II gaben an, dass sie im AMS tatsächlich Hilfe erhalten hätten. Wie Dornmayr allerdings verdeutlicht, sind dies anteilsmäßig lediglich ein Drittel der mit dem AMS in Kontakt Getretenen, die das Gefühl hatten, dass ihnen tatsächlich geholfen wurde (Dornmayr 2006, S. 3). An zweiter Stelle erwähnt werden die Berufsinformationszentren, die sowohl bezüglich der Kontakthäufigkeit (37%) als auch tatsächlich erhaltener Hilfestellung (17%) hervorzuheben sind. Dornmayr betont, dass es ohnehin bedenklich sei, dass generell nicht einmal der Hälfte der befragten Personen, die Kontakte zu den genannten Institutionen hatten, das Gefühl vermittelt werden konnte, dass ihnen dort wirklich geholfen worden ist. Dornmayr leitet konkrete Empfehlungen aus den Studienergebnissen ab. Zur Verringerung der Dropout-Quote (vgl. Kapitel 3.2.4.3) im österreichischen Bildungswesen und darüber hinaus zur Verbesserung der beruflichen Integration von Jugendlichen ohne Sekundarabschluss II verweist er

auf die Fokussierung auf Kompetenzen und Stärken statt auf Schwächen. Zudem müsse die ***Bildungs- und Berufsberatung ausgebaut werden.*** Die ***Anerkennung und Weiterentwicklung von informell erworbenen Kompetenzen und Teilqualifikationen*** müsse vorangetrieben werden, wie auch ***spezifische Angebote für Migranten*** geschaffen werden müssten. ***Innovative und alternative Ausbildungsmodelle und Lernformen müssten ausgebaut*** und weiterentwickelt werden, ein ***Case-Management*** müsste installiert werden wie eine ***nachhaltige Akteursvernetzung***. Dornmayr verzichtet nicht darauf hinzuweisen, dass es dringend notwendig sei, eine ***Bildungs- und Berufsberatung inklusive Berufsorientierung*** zu installieren, die nicht nur alle Jugendlichen erreicht, sondern auch umfassend, frühzeitig und qualitativ hochwertig in der Schule durch entsprechend ***qualifizierte Bildungs- und Arbeitsmarktexperten*** zu erfolgen hat (Dornnmayr 2006, S. 4).

Für den Kontext der deutschen Berufsberatung, die im Reformprozess der BA erodiert, ist im Berufsbildungsbericht aus dem Jahre 2007 festgehalten, dass hinsichtlich einer umfassenden Berufsorientierung sowie beruflicher Beratung ***gemeinsame Anstrengungen aller Verantwortlichen notwendig*** seien. Trotz des stetig wachsenden Bedarfs an Orientierung angesichts einer Vielzahl der Bildungs- und Berufsmöglichkeiten wird die Orientierungsarbeit von Berufsberatern wegen zu knapper personeller Ressourcen zurückgefahren. Als Folge daraus fehlt es bereits an vielen Schulen an berufsberaterischer Präsenz. Die Qualität von Berufsberatung und Berufsorientierung geht zunehmend verloren, da sich in die entstehenden Lücken neben teilweise kostenpflichtigen seriösen Partnern auch oftmals „Helfer“ ohne Qualifizierung für diesen Aufgabenbereich drängen. Eigennützige Motive wie z. B. die Kundengewinnung stehen im Vordergrund, und meist sind die Angebote zeitlich befristet, obwohl es sich bei der Berufsorientierung und -beratung um einen längerfristig zu begleitenden Prozess handelt. Die ernüchternde Erkenntnis aus dem Berufsbildungsbericht mag daher nicht weiter verwundern, dass eine kontinuierliche professionelle Betreuung zur Unterstützung der Schulen bei der Hinführung zur Berufswahl und -entscheidung durch feste Ansprechpartner nicht mehr flächendeckend zu realisieren sei (BMBF 2007a, S. 30). Notwendig seien daher ***systematisierte Beratungs- und Orientierungsangebote der BA zur Berufsorientierung für Schüler, Lehrer und Eltern***. Daneben seien ***Schülerbetriebspraktika in den Sekundarstufen I und II*** unverzichtbar. ***Partnerschaften auf Vertragsbasis zwischen Schulen und Betrie-***

ben/Verwaltungen seien überdies notwendig wie auch die ***Einführung arbeitswelt-bezogener Inhalte im Unterricht ab der 8. Klasse*** (BMBF 2007a, S. 29).

Tabelle 11: Synopse der wichtigsten Vergleichsergebnisse zur Berufsberatung (eigene Darstellung)

Staat / Vergleichskriterium	Deutschland	Österreich
6.2.1 Bedeutung politischer Rahmenbedingungen	Rahmenvereinbarung zwischen KMK und BA 2006	1987 Regierungsübereinkommen der damaligen Koalitionsparteien zum gemeinsamen Aufbau von Berufsinformationszentren (BIZ) in Kooperation mit der Wirtschaft (Kammer)
6.2.2 Qualifizierung von Berufsberatern	**Ausbildung** BA-internes Hochschulstudium (Arbeitsmarktmanagement/Beschäftigungsorientierte Beratung und Fallmanagement in Mannheim/Schwerin) **Qualitätssicherung der Beraterqualifikation** Einheitliches Prüfungswesen an der Hochschule des Bundes; agenturinternes Beurteilungswesen, jährlicher Leistungs- und Entwicklungsdialog sowie Teamleiter-Hospitationen in Beratungen **Fort- und Weiterbildung** Keine Fortbildungsverpflichtung, kein bundeseinheitlich geregeltes Fortbildungswesen, sporadische regionale und überregionale Fortbildungsveranstaltungen z.B. durch Bauindustrie	**Ausbildung** Zehnmonatige Grundausbildung (IPA Linz) für alle AMS-Mitarbeiter beim Einstieg **Qualitätssicherung der Beraterqualifikation** Auswahltests, mehrjährige Berufserfahrung und die zentral organisierte IPA-Ausbildung wie auch Hochschullehrgänge als Qualitätsstandards **Fort- und Weiterbildung** Keine Fortbildungsverpflichtung, Empfehlung zur ein- bis zweiwöchigen Weiterbildung pro Jahr, verpflichtende bedarfsgerechte Weiterbildungsprogramme (vierstündige Kurztrainings); interne Trainer in Grundausbildung; externe Trainer im organisierten Fortbildungswesen
6.2.3 QVP	**QVP defizitär**, jährliche Teamleiter-Hospitationen als Grundlage für Mitarbeiterbeurteilung (Überprüfung Zielvereinbarungen); quantitative Ziele: Vermittlungen in Ausbildung, wöchentlicher Nachweis, dass 60% der Arbeitszeit beraten wird, Klassifizierung von Klienten in best. Gruppen (Anwendung bestimmter Beratungsverfahren und Modalitäten) **Ethik-Codex** **Unbekannt**; Mitgliedschaft zum AIOSP und IVSBB seitens AMS , jedoch ohne aktive Rolle **Beratungsevaluation** Teamleiter-Hospitationen (fehlende Verbindlichkeit), Kundenbefragung	**Drei Formen der QVP**: jährliche Umfrage zur Kundenzufriedenheit (Client Monitoring System), interne Mitarbeiterbefragungen, Ideenbörse (Anreizsystem zur Qualitätsverbesserung/wettbewerbsfördernder Charakter) AMS Qualitätsgesichert (Total Quality Management), Ergebnis: ***Personaldefizit von 10% im AMS*** **Ethik-Codex** Orientierung der Berufsberater an Artikel 12 GG: Freiheit der Berufswahl (Soll-Zustand) **Beratungsevaluation** Jährliche Kunden- und Mitarbeiterbefragungen sowie Ideenbörse zur Verbesserung der Beratungsqualität

Vergleichskriterium	Deutschland	Österreich
6.2.4 Beratungsprozesse	BB als eigenständiger kleiner Bereich neben Arbeitsvermittlung in BA, diverse Angebote zur Beratung und BO in Schulen (BIZ als Zusatz), 60% der Arbeitszeit müssen mit fachbezogenen Inhalten abgedeckt sein, was jedoch durch zwei Berater kritisiert wird, da die wöchentliche Arbeitsbelastung durch beispielsweise Schulbesuche u.a. stark belastet ist. **(Beratungs-)Trends** **Höherqualifizierung:** Meist leistungsstärkere Hauptschüler interessieren sich für **weiterführende schulische Angebote**	Seit April 2006 Beratung im BIZ – kein eigenständiger Fachbereich im AMS (keine Beratung in Schulen; Beratung für arbeitssuchende Jugendliche) **Institutionen, die informieren und beraten:** BIZ (AMS/Wirtschaftskammern) WIFI, IBW (Betreuung der BIZen von Wirtschaftskammern), Arbeiterkammern, ÖGB/ÖGJ u. a. **(Beratungs-)Trends** Problem in A: fehlende Qualifikation von Hauptschülern für BMHS
6.2.5 Kooperationen	● mit Hauptschulen, ● Regionale Kooperationen: z.B. zwischen AA Konstanz u. Gewerbeakademie der Handwerkskammer sowie zur Lernenden Region Bodensee, jährliches Berufswahlseminar mit dem Titel „Entdecke Deine Stärken“ (Regionaldirektion Konstanz), Jobcenter Konstanz, psychologische und sozialpädagogische Einrichtungen, Jugendfreizeitheim (z.B. in Bremen – Unterstützung bei Bewerbungen)	● mit Sozialen Einrichtungen, Betrieben und regional in Bregenz mit dem Institut für Sozialdienst, ● Betriebliche Kooperationen eher marginal (Zeitmangel)
6.2.6 Kritik und Vorschläge zu Rahmenbedingungen	**Schwächen im System** ● 9. Klasse (Hauptschule Baden-Württemberg): Flexibilisierung Bildungsplan (Orientierung in Berufsfeldern (OIB)), ● zu frühe Aufteilung der Jugendlichen auf das dreigliedrige Schulsystem ● fehlende flächendeckende Konzepte zur BO in Hauptschulen ● zu spät einsetzende BO ● Notwendigkeit für Hauptschüler zur schulischen Höherqualifizierung ● im Entlassjahr beruflicher Vollzeitschulen fehlt es an einer wöchentlichen BO-Stunde ● Anteil an BO und Beratung in beruflichen Vollzeitschulen sehr gering **Flächendeckende BO-Maßnahmen** ● „Bremer Qualitätssiegel“ (Senator für Bildung und Wissenschaft): zur Förderung des Wettbewerbs unter Bremer Schulen hinsichtlich geeigneter BO-Konzepten (Sicherung der Qualität schulischer Ansätze) ● „Lernsee-Berufswahlsiegel“ (seit 2006 im Bodenseekreis u. Lindau)	**Schwächen im System** ● Empfehlung für Hauptschüler: Absolvierung des 10. Schuljahres einer PTS (Reduktion des beruflichen Entscheidungsdrucks) ● Berufsorientierung in Vorarlberger beruflichen Schulen eher marginal **Flächendeckende BO-Maßnahmen** ● Sozialprojekt „M.U.T.“ an der Hauptschule Bregenz-Vorkloster, das im Rahmen schulischer BO in Zusammenarbeit mit der Hauptschule Rieden stattfindet – 2006 ausgezeichnet mit dem wichtigsten österreichischen Sozialpreis „SozialMarie“ für innovative Sozialprojekte (Träger: Unruhe-Privatstiftung)

6.3 Schulische Berufsorientierung, Bildungs- & Berufsinformation

Ähnlichkeiten, Unterschiede oder Übereinstimmungen in den schulischen Berufsorientierungsangeboten Deutschlands und Österreichs werden nachfolgend systematisiert und verglichen. Die mit Hilfe von Leitfadeninterviews erhobenen Daten werden anhand der unten aufgeführten Vergleichskategorien nachfolgend behandelt:

- Qualifizierung von BO-Hauptschullehrern,
- Berufsorientierungsprozesse,
- Kooperationen und
- Qualitätsverbesserungsprozesse.

Die Sicht der KMK-Rahmenvereinbarung durch Vertreter der deutschen Schulbehörden wird unter der Kategorie Qualitätsverbesserungsprozesse in Kapitel 6.3.4 kurz dargestellt. Da es sich um eine Besonderheit der deutschen schulischen Berufsorientierung handelt, erübrigt sich ein Vergleich mit Österreich. Eine Zusammenfassung der wichtigsten Erkenntnisse zur jeweiligen Vergleichskategorie erfolgt im Anschluss an die Auseinandersetzung mit den einzelnen Kriterien am Ende des entsprechenden Unterkapitels.

Bei der Untersuchung der Vergleichskriterien zur schulischen Berufsorientierung sind Verdachtsmomente zu überprüfen, die an den entsprechenden Stellen zunächst in Erinnerung gerufen und im Verlauf begründet werden.

6.3.1 Qualifizierung von BO-Hauptschullehrern

Die an das Datenmaterial herangetragene Vergleichskategorie (Flick 2002, S. 279) betrifft das Aus-, Fort- und Weiterbildungswesen von deutschen und österreichischen Berufsorientierungslehrern, das in diesem Zusammenhang näher unter die Lupe genommen wird. Zu hinterfragen gilt es, inwieweit das vorzufindende länderspezifische Aus-, Fort- und Weiterbildungssystem für Hauptschullehrer, die für die Vermittlung von Inhalten zur Berufsorientierung zuständig sind, Rückschlüsse auf die *Qualität von Berufsorientierung* zulässt und welche *Probleme* und *Perspektiven* sich möglicherweise aufgrund eines angenommenen defizitären Aus- und Fortbildungswesens für Berufsorientierungsprozesse ergeben. Die nicht repräsentativen Aussagen von deutschen und österreichischen Lehrern aus den ausgewählten Bundesländern Bremen und Baden-Württemberg sowie Wien und Bregenz sollen exemplarisch im Sinne einer Bestandsaufnahme die derzeitige Qualifizierungssituation von Berufsori-

entierungslehrern aufzeigen. Ein direkter Vergleich ist aufgrund der unterschiedlichen Ausbildungssituation in beiden Ländern nicht möglich. Daher wird zunächst der deutsche Kontext betrachtet, in dem bereits Ausbildungsunterschiede vorherrschen, bevor der Blick auf die österreichische BO-Lehrerausbildung gerichtet wird.

Folgende Annahme soll im Verlauf überprüft werden:

> In der Ausbildung von Hauptschullehrern fehlende Inhalte zur Berufsorientierung sowie fehlende länderspezifische (vergleichbare) Qualitätsstandards für die Ausbildung wie auch teilweise fehlende oder nicht angemessene Fortbildungsangebote im Bereich Berufsorientierung haben Auswirkungen auf schulische Berufsorientierungsprozesse und auf die Fortbildungsbereitschaft (Motivation) der mit Berufsorientierung beauftragten Hauptschullehrer.

6.3.1.1 Unterschiede in der deutschen Lehrerausbildung

Während es in Bremen eine gezielte Ausbildung im Bereich „Wirtschaft-Arbeit-Technik“ (WAT) in Kooperation mit dem Institut für arbeitsorientierte Allgemeinbildung (IAAB) der Bremer Universität und dem Landesinstitut für Schule (LIS) gibt, deren Studieninhalte auch abgestimmt sind auf die zweite Phase der praktischen Ausbildung von Hauptschullehren, so fehlt in Baden-Württemberg eine systematische Ausbildung von Lehrern im Bereich „Wirtschaft-Arbeit-Gesundheit“ (WAG).

6.3.1.2 Übereinstimmung bezüglich eines Qualifizierungsbedarfs für deutsche WAG/WAT-Lehrer

In Bremen wurde zum Zeitpunkt des Interviews im Jahre 2006 ein Pflichtmodul in die erziehungswissenschaftlichen Veranstaltungen – unterschiedslos von der Primarstufe bis zur beruflichen Bildung – implementiert, um sicherzustellen, dass keinem künftigen Lehrer die Bedeutung des Themas Berufsorientierung entgehen kann und sie sensibilisiert werden für die Gestaltung der jeweiligen Übergänge und Anschlüsse. Erfolgreich ist nach Angabe der befragten Bremer Referatsleiterin für Schulentwicklung ein Betriebspraktikum für Referendare. Hierzu werden alle Referendare eingeladen, um vor Ort Arbeitswelterfahrungen aufzunehmen und unter systemischen wie auch didaktischen Gesichtspunkten zu reflektieren. Trotz vieler Bemühungen im Qualifizierungsbereich von WAT-Lehrern besteht auch in Bremen ein hohes Qualifizierungspotential für diesen Fächerverbund. Es gibt hierfür nur wenig ausgebildete Lehrer (Frau A, 2006, Transkript 1, Z. 58-73).

Ähnlich zeigt sich das Bild in Baden-Württemberg. Laut Aussage des Mitglieds des Teams Berufs- und Studienorientierung am Landesinstitut in Stuttgart scheinen die Lehrer der Fächer Technik, Hauswirtschaft und Informatik per se die Qualifikation für den Fächerverbund WAG inne zu haben (Herr K, 2006, Transkript 9, Z. 57-59). Eine entsprechende (Nach-) Qualifizierung für diese Fachlehrer gibt es bislang noch nicht.

6.3.1.3 Unterschiede innerhalb Österreichs bezüglich Zusatzqualifikationen für BO-Lehrer

In Bregenz gibt es einzelne Fortbildungsnachmittage zu diversen Themen wie beispielsweise die berufspraktischen Tage, ansonsten fehle eine gezielte Lehrerausbildung im Bereich der Berufsorientierung, die allerdings geplant sei (Herr O, 2006, Transkript 12, Z. 63-67).

In Wien gibt es einen modulartig aufgebauten Akademielehrgang zur Berufsorientierung. Die Module gliedern sich in ein Grundseminar, Realbegegnungen mit zwei Betriebserkundungen sowie einem Modul über Koordinationsaufgaben in Berufsorientierung als auch in ein Modul über das österreichische Bildungssystem im europäischen Umfeld. Ebenso ist ein einwöchiges Betriebspraktikum für Lehrer in der Fortbildung inbegriffen (Frau X, 2006, Transkript 18, Z. 61-109).

6.3.1.4 Unterschiede bezüglich Fortbildungsmaßnahmen und -einrichtungen in beiden Ländern

Für die befragten deutschen Hauptschullehrer bestehen nur wenige Fortbildungsangebote in den Bereichen WAG bzw. WAT. Die Lehrer aus Filderstadt (Frau L/Herr M, 2006, Transkript 10, Z. 12-25) sehen den Fortbildungsbereich zur WAG im Entwicklungsprozess. Ebenso konstatiert der Bremer Lehrer (Herr D, 2006, Transkript 4, Z. 70-126) eine Umstrukturierung im Bereich WAT und verweist auf bedarfsgerechte Fortbildungsangebote, so beispielsweise einen Präsenztag über Unterrichtsvorhaben zur Verbraucherbildung. Für die österreichischen Hauptschullehrer werden hingegen vielfältige Fortbildungsangebote im Bereich Berufsorientierung bereitgehalten. Das Pädagogische Institut ist hier federführend zu nennen. Jedoch existiert spezifisch für Wiener Hauptschullehrer eine Beschränkung der Fortbildung auf 26 Stunden pro Jahr, in denen schulischer Unterricht ausfallen darf. Diese Regelung ist abhängig von den jeweiligen Vorgaben in den Bundesländern Österreichs (Frau T, 2006, Transkript Z. 6-13; Frau W, 2006, Transkript 17, Z. 9-15).

Schulische Behörden in Deutschland wie beispielsweise der Oberschulamtsbezirk Freiburg oder das Landesinstitut für Schule in Bremen bieten Fortbildungen für BO-Hauptschullehrer an. In Österreich werden Fortbildungen für Hauptschullehrer vom Pädagogischen Institut des Landes (PIL), von den Arbeiterkammern und von landesspezifischen Institutionen wie bspw. dem Berufsinformationszentrum Dornbirn (BIFO) oder dem Vorarlberger Beschäftigungspakt angeboten.

6.3.1.5 Unterschiede bezüglich einer Fortbildungsverpflichtung

In Deutschland ist aufgrund der Bildungshoheit der Länder die Fortbildungsverpflichtung von Lehrern unterschiedlich geregelt. Bremer Lehrer haben eine 30-stündige „Verpflichtung" zur Fortbildung, was als Schulentwicklungsmaßnahme ohne schulbehördliche Kontrolle angesehen wird (Bremisches Schulverwaltungsgesetz (BremSchVwG) vom 28. Juni 2005, § 10 Abs. 4.).

> „[…] Alle Lehrerinnen und Lehrer und Lehrmeisterinnen und Lehrmeister der Schule sind zur Fortbildung verpflichtet. […]" (Frau A, 2006, Transkript 1, Z. 101)

Letztendlich entscheidet nämlich der Schulleiter über die Teilnahme an individuellen Fortbildungen. In Baden-Württemberg besteht *keine Fortbildungsverpflichtung* für Lehrer, wobei Kontaktlehrer quasi zur Fortbildung verpflichtet sind, um sich auf dem aktuellen Stand halten zu können.

In Österreich gilt eine Fortbildungsverpflichtung für Pflichtschullehrer, die durch das Landeslehrer-Dienstgesetz[21] geregelt ist. So sind 15 Stunden Fortbildung (Europäische Kommission 2005, S. 215) in bestimmten Instituten wie beispielsweise dem Pädagogischen Institut (PI) pro Jahr verpflichtend (und auch nachzuweisen) für Lehrer, was der Vorarlberger Lehrer im Gegensatz zu seinen beiden Wiener Kolleginnen nicht bestätigt. Daneben gilt spezifisch für die Wiener Lehrer die Regelung, dass lediglich 26 Stunden Unterricht pro Jahr zwecks Fortbildungen ausfallen dürfen. Diese Regelung geht auf den Stadtschulrat Wien zurück, der im Jahre 2004 im Zuge von Einsparmaßnahmen Richtlinien für den Besuch von Fortbildungsveranstaltungen erlassen hat. Diese besagen, dass ein Lehrer, positiv ausgedrückt, maximal 26 Stunden pro Jahr an Fortbildungsveranstaltungen während der Unterrichtszeit teilnehmen darf. Der derzeitige Stand der Fortbildungsregelung ist aufgrund des Regierungswechsels im Januar 2007 nicht eindeutig nachvollziehbar ist, da im gleichen Jahr bereits eine Landeslehrerdienstrechtsnovelle erlassen wurde. Somit sind die vorange-

[21] Novelle im Jahre 2001. LDG 1984, 4. Abschn., § 29, 3 sowie Bundesgesetz über die Organisation der Pädagogischen Hochschulen und ihre Studien (Hochschulgesetz 2005), 2. Hauptstück, § 39, Abs. 1, 2.

gangen Aussagen zur Fortbildungsverpflichtung für Pflichtschullehrer nicht mehr zwingend aktuell, wobei ein relativ neuer Bericht seitens des Rechnungshofes mit den Empfehlungen der damaligen Bundesministerin Gehrer zur LDG-Novelle 2001 (BMUKK 2003) korrespondiert, die einen vierjährigen Evaluationszeitraum für die neuen Maßnahmen wie u. a. die Lehrerfortbildung vorsehen. Mit dem Bericht des Rechnungshofes aus dem Jahre 2007 spricht dieser nun, offensichtlich nach Abschluss der Evaluationshase, Empfehlungen gegenüber dem BMBWK bzw. dem jetzt zuständigen BMUKK aus. Der Rechnungshof empfiehlt dem Ministerium demnach eine *gesetzliche Verankerung der Pflicht zur Fortbildung für Bundeslehrer* (Der Rechnungshof, Bund 2007/4, S. 92).

Unbekannte Konsequenzen bei Nicht-Einhaltung der Verpflichtung

Obwohl für die österreichischen BO-Lehrer (vorbehaltlich neuer Änderungen) sowie für den Bremer Lehrer eine Verpflichtung zur Fortbildung besteht, ist keiner der interviewten Personen bekannt, welche Konsequenzen eine Nicht-Einhaltung dieser Verpflichtung hätte. Für Wien gilt entsprechend eine zusätzliche Richtlinie, die besagt, dass Lehrer nur max. 26 Stunden pro Jahr an Fortbildungsveranstaltungen während der Unterrichtszeit teilnehmen dürfen. Dies wird überprüft, jedoch sind die Konsequenzen bei Nicht-Einhaltung auch hier unbekannt.

6.3.1.6 Unterschiede bezüglich kooperativer Fortbildungsveranstaltungen

Lediglich in Bremen gibt es eine gemeinsame Fortbildungsveranstaltung für Lehrer und Berufsberater in Form der im Jahre 2004 erstmals initiierten so genannten Berufsorientierungstournee (Frau A, 2006, Transkript 1, Z. 92), die durch das Landesinstitut für Schule konzeptioniert wurde und mittlerweile zweimal pro Jahr in Bremen und Bremerhaven zu unterschiedlichen Themenfeldern stattfindet, aber auch in die Länder Hamburg, Berlin und Brandenburg transferiert werden konnte. Ansonsten sind weder in Stuttgart noch in Bregenz oder Wien gemeinsame Fortbildungsveranstaltungen bekannt.

6.3.1.7 QVP im Bereich Berufsorientierung in Österreich

Qualitätsverbesserungsprozesse sind in Bregenz durch einen angehenden Landeskoordinator für Berufsorientierung in Entwicklung begriffen, der über die Unterrichtsqualität und Evaluation wachen soll (Herr O, 2006, Transkript 12, Z. 75-83). In Wien fehlt es im Fortbildungsbereich Berufsorientierung an Qualitätsverbesserungsprozessen. Zudem behindere die wienspezifische Richtlinie für den Besuch von Fortbil-

dungsveranstaltungen (2004) die Fortbildungsbemühungen engagierter Berufsorientierungslehrer (Frau X, 2006, Transkript 18, Z. 110-112).

Der vom Vorarlberger Landesschulratsamt vorgesehene Koordinator für Berufsorientierung wird privat von der Wirtschaftskammer bzw. dem BIFO Dornbirn angestellt und für die Zeit seiner Tätigkeit von seinem Dienst als Lehrer beurlaubt sein. Beanstandungen sind der Schulaufsicht zu melden (Herr O, 2006, Transkript 12, Z. 75-83).

6.3.1.8 Zusammenfassung

Hinsichtlich der Vergleichskategorie „Qualifizierung von Berufsorientierungslehrern" sind überwiegend *Diskrepanzen* zwischen beiden untersuchten Staaten und auch den jeweiligen Bundesländern festzustellen. Diese Unterschiede drücken sich speziell in den angebotenen Fortbildungsmaßnahmen zur Berufsorientierung aus. Nachfolgend werden die oben dargestellten Ergebnisse der einzelnen Leitfragen zu diesem Vergleichskriterium unter Berücksichtigung der eingangs formulierten Annahme analysiert.

Fehlende BO-Ausbildungsinhalte

Als einzige unter Qualitätsgesichtspunkten negativ wahrzunehmende Übereinstimmung ist sowohl die im deutschen als auch im österreichischen Schulkontext *fehlende Ausbildung* von Lehrern speziell *im Bereich Berufsorientierung* zu nennen, wobei sogar ein Unterschied *innerhalb* der deutschen Lehrerausbildung im Rahmen der Untersuchung zwischen Bremen und Baden-Württemberg zum Vorschein kam, wie unter 6.2.1.1 deutlich wurde. Bremen hält demnach eine gezielte Ausbildung im Bereich WAT in Kooperation mit einem universitären Institut (IAAB) und dem Landesinstitut für Schule bereit, deren Studieninhalte abgestimmt sind auf die zweite Phase der praktischen Ausbildung von Hauptschullehren (Frau A, 2006, Transkript 1, Z. 78-91), während eine systematische Ausbildung von Lehrern im Bereich WAG in Baden-Württemberg fehlt (Herr K 2006,Transkript 9, Z. 51-56). Sowohl in Bremen als auch in Baden-Württemberg fehlen in den Fächern WAG bzw. WAT ausgebildete Lehrer. Und auch in Österreich fehlt es an einer organisierten Lehrerausbildung durch das Pädagogische Institut, das lediglich für eine Reihe vielfältiger Fortbildungsangebote zuständig ist (Frau W, 2006, Transkript 17, Z. 1-4). Auch das Ländergutachten der OECD fällt bezüglich der Einschätzung der Lehrerausbildung ernüchternd aus: „Manchmal ist nicht klar, ob die geforderte Stundenzahl wirklich der Berufsorientierung gewidmet ist, und oft mangelt es den Lehrern an einer entsprechenden Ausbildung" (OECD 2003, S. 5). Mit dieser Feststellung einer für den Bereich Berufsorien-

tierung nicht implementierten Ausbildung von Hauptschullehrern wird die eingangs formulierte These bezüglich des Ausbildungsgedankens bekräftigt.

Die Auswirkungen dieser Ausbildung, der es an einem einheitlichen Ausbildungskonzept sowie Qualitätsstandards mangelt, dürften sich in einer eingeschränkten Qualität von Berufsorientierungsaktivitäten für Schüler bemerkbar machen, wobei die Qualität des Berufsorientierungsunterrichts oder berufsorientierungsspezifischer Projekte hier ganz eindeutig sowohl vom persönlichen Engagement als auch dem beruflichen Hintergrund des Lehrers abhängt. Unsicherheiten darüber, wie Projekte bzw. der Unterricht zur Berufsorientierung didaktisch gestaltet sein sollten, sind bei hierfür nicht ausgebildeten – fachfremden – oder nur nachträglich fortgebildeten Lehrern sicherlich nicht selten (Frau L 2006, Transkript 10, Z. 1-5), insbesondere dann, wenn am Berufsorientierungsprozess im Rahmen eines fächerübergreifenden Konzepts mehrere Kollegen beteiligt sind. Dieses Konzept erfordert ein hohes Maß an Kooperation und Kommunikation zwischen den Lehrern und gelingt nicht unbedingt an allen Schulen, zumindest kam diese Ansicht in Interviews mit österreichischen Lehrern zum Ausdruck (Frau T 2006, Transkript 16, Z. 147-149).

Heterogene Fortbildungsangebote

Gemeinsame Fortbildungen mit Lehrern und Berufsberatern im Sinne eines kooperativen Modells (Egloff 1998) sind nur im Falle Bremens im Rahmen einer „Berufsorientierungstournee“ vorzufinden. Gründe für die fehlende Kooperation zwischen Berufsberatern und Lehrern in Österreich sind anhand der AMS-Strukturen zu erklären, die durch das bereits vorgestellte 3-Zonenmodell gekennzeichnet sind. Das wiederum sieht Beratungsprozesse nur noch für arbeits- bzw. ausbildungsplatzsuchende Jugendliche vor, die konkret als arbeitssuchend beim AMS gemeldet sind und von AMS-Mitarbeitern zu vermitteln sind. Dies ist in Deutschland gesetzlich immer noch anders geregelt. Hier haben Jugendliche nach wie vor einen gesetzlichen Anspruch auf Berufsberatung durch Berater der Agenturen für Arbeit, die auch anders als ihre österreichischen Kollegen neben ihren regulären Beratungsdienstleistungen in den Agenturen noch Beratungsangebote in Schulen machen.

Fehlende Kooperationen zwischen Berufsberatern und Lehrern können in beiden Ländern aber auch darin begründet sein, dass „[… d]as [wie] immer an Personen [hängt]“ (Herr K 2006, Transkript 9, Z. 64), wie ein befragter Schulleiter konstatiert, der auch Teammitglied der Berufs- und Studienorientierung am Landesinstitut Stutt-

gart ist. Angesprochen sind hiermit wie zuvor die Kooperationsbereitschaft und das persönliche Engagement der zu beteiligenden Akteure.

Fortbildungsverpflichtung

Aufgrund der Bildungshoheit der Länder sind die Vorgaben bezüglich einer Fortbildungsverpflichtung für Lehrer in Deutschlands unterschiedlich geregelt, während Österreich die Fortbildungsverpflichtung für alle österreichischen Lehrer im Vergleich dazu bundeseinheitlich, also zentralistisch, eingerichtet hat. Allerdings kann es wie beispielsweise im Falle der 26-Stunden Regelung Wiens besondere Bestimmungen auf Landesebene geben. Die Ursache für diesen Unterschied liegt im landesspezifischen Aufbau beider Bildungssysteme begründet. Das deutsche Bildungssystem liegt entsprechend der föderalistischen Struktur überwiegend in der Hand der Bundesländer, wohingegen Bildung in Österreich zentral in der Verantwortung des Bundes und damit seit der neuen Bundesregierung nicht mehr beim Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, deren Agenden zum einen auf das Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) sowie zum anderen auf das Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung (BMWF) aufgeteilt wurden.

Affinitäten sind in beiden Staaten hinsichtlich der Zusatzqualifikationen für Berufsorientierungslehrer festzustellen. Zusätzliche Qualifizierungsangebote wirken ähnlich diffus und wenig organisiert. Deutsche WAT/WAG-Lehrer fühlen sich entsprechend der Befragung für den Bereich Berufsorientierung schlecht ausgebildet und bemängeln fehlende adäquate Fortbildungsangebote oder weisen darauf hin, dass die Fortbildungsstrukturen in Entwicklung begriffen sind (Frau L und Herrn M, 2006, Transkript 10, Z. 12-25). So bezweifelt der befragte Bremer Lehrer, ob seitens der Schulen trotz Fortbildungsverpflichtung für den Bereich Berufsorientierung tatsächlich spezifische Fortbildungen angenommen würden, da die aktuellen Fächerschwerpunkte für Lehrerfortbildungen überwiegend im Bereich der Hauptfächer wie Deutsch, Mathematik und Englisch lägen (Herr D, 2006, Transkript 4, Z. 9-23 und Z. 70-126).

Dieser Ausschnitt aus der Praxis der Arbeit von BO-Lehrern zeigt exemplarisch auf, welchen Stellenwert BO zum einen aufgrund aktuell bedingter Förderschwerpunkte in anderen Fächern an den jeweiligen Schulstandorten hat. Zum anderen hat eine solche schulpolitische Entscheidung, Lehrer nicht an BO-Fortbildungen teilnehmen zu lassen, verständlicherweise Auswirkungen auf die Qualität schulischer Berufsorientierungsprozesse. Nicht zu vergessen sind auch die wenig transparenten Regelun-

gen in beiden Ländern zu einer Fortbildungsverpflichtung. Oft bleibt sie angesichts einer nebulösen Wirkkontrolle unsichtbar, wodurch die Fortbildungsbereitschaft bzw. die Motivation der mit Berufsorientierung beauftragten Hauptschullehrer zunehmend schwindet. Im Unterschied zu Deutschland finden in Österreich bereits erste Qualitätsverbesserungsprozesse im Bereich der schulischen Berufsorientierung statt.

Zusammengefasst lässt sich festhalten, dass die *Qualität von Berufsorientierung* sowohl in Deutschland als auch in Österreich *erhöht werden kann*, wenn folgende Aspekte entsprechend der länderspezifischen Besonderheiten berücksichtigt werden:

- Formulierung einheitlicher und damit vergleichbarer *Qualitätsstandards* in der Aus- und Fortbildung von Berufsorientierungslehrern;
- Implementierung einer *bedarfsspezifischen Ausbildung von Berufsorientierungslehrern*, wie es in Bremen bereits der Fall ist;
- *Weiterentwicklung und Ausbau* eines auf die Bedarfe und Bedürfnisse deutscher *WAT/WAG-Lehrer* zugeschnittenen *Fortbildungsangebots*, das auch kooperative Angebote mit Berufsberatern vorsieht;
- Entwicklung und Einsatz eines Anreizsystems zur Unterstützung der Fortbildungsbereitschaft von Berufsorientierungslehrern als Alternative zu bestehenden Fortbildungsverpflichtungen, die ohnehin wenig Wirkung erzielen, sofern zum einen deren Einhaltung nicht überprüft wird und zum anderen keine Konsequenzen bei Nicht-Einhaltung erfolgen.

6.3.2 Berufsorientierungsprozesse in Deutschland und Österreich

In Anlehnung an das Kapitel 4.6.1 soll hier erneut die Frage in Erinnerung gerufen werden, die die zeitliche Dimension schulischer Berufsorientierung betrifft. Inwiefern beeinflusst die zeitliche Komponente die Wirksamkeit von Berufsorientierung?

Sowohl in den deutschen Bundesländern als auch in den österreichischen variieren die Ansätze zur schulischen Berufsorientierung. So gibt es Schulen, die einen fachgebundenen Unterricht zur Berufsorientierung (in Bremen z. B. WAT, in Baden-Württemberg WAG, in Österreich: verbindliche Übung Berufsorientierung) anbieten, aber auch viele Schulen, die einen integrativen Ansatz zur Berufsorientierung vorweisen. In Österreich wie auch Deutschland ist Berufsorientierung als eigener Gegenstand fest im Lehrplan der Hauptschulen verankert. Die Umsetzungsform obliegt allerdings dem Verantwortungsbereich der einzelnen Schulen. In Bremen wurde im Jahre 2006 der seit 2002 geltende Rahmenlehrplan Arbeitslehre für die Jahrgangs-

stufen 5 und 6 durch einen neuen Bildungsplan im Bereich WAT für die Sekundarschule abgelöst. Ergänzend zu dem neu eingeführten Bildungsplan gibt es mittlerweile auch für die Sekundarschule ein Papier der Senatorischen Behörde zu Qualitätsmerkmalen, das sich an alle Fächer bzw. Lernbereiche und damit an alle Schulformen (Förderzentren) wendet. Berufsorientierung werde als systemische Aufgabe verstanden, als eine Anforderung an das System Schule und damit an alle Fachdidaktiken (Frau A, 2006, Transkript 1, Z. 18-43).

6.3.2.1 Exemplarische Darstellung deutscher Schulkonzepte

Die Konzeptentwicklung zur Arbeits- und Berufsorientierung (ABO) ist als ein längerfristiger Prozess zu verstehen, in dem es darum geht, schulische Erfahrungen mit aktuellen Entwicklungen, die in den Bereichen Arbeit und Ausbildung geschehen, zu verknüpfen. Viele Bremer Schulen arbeiten mittlerweile an der Ausarbeitung schulischer Konzepte zur Berufsorientierung und veröffentlichen sie inner- und außerschulisch. Neben diesen Aktivitäten wurde im Jahre 2006 das „Bremer Qualitätssiegel – Schule mit vorbildlicher Berufsorientierung“mit dem Ziel eingeführt, die schulische Arbeit mit den Arbeitsprinzipien Transparenz – Kommunikation – Qualität weiter zu entwickeln. Die Qualität schulischer Berufsorientierung soll über das Zertifikat visualisiert werden. Schulen, die mit dem Qualitätssiegel ausgezeichnet wurden, dürfen es für drei Jahre führen. Die Qualitätskriterien gehen auf Vorgaben seitens des Senators für Bildung und Wissenschaft zurück. Den Schulen ist es selbst überlassen, ob sie an dem Zertifizierungsverfahren teilnehmen. Zielgruppe sind die allgemein bildenden Schulen der Sekundarstufe I und II und die Förderzentren im Bundesland Bremen. Das „Bremer Qualitätssiegel“ wird auf Initiative der Handelskammer Bremen unter Mitwirkung des Senators für Bildung und Wissenschaft, der Handelskammer Bremen, der Handwerkskammer Bremen, dem Landesinstitut für Schule (LIS), des Instituts für arbeitsorientierte Allgemeinbildung (iaab) an der Universität Bremen, der Agentur für Arbeit in Bremen, der Industrie- und Handelskammer (IHK) Bremerhaven, des ITB Institut Technik + Bildung an der Universität Bremen, der Unternehmensverbände im Land Bremen e. V., der Kreishandwerkerschaft Bremerhaven-Wesermünde, der GEWOBA-Stiftung, des Zentralelternbeirats, der AWO Bremen, des DGB sowie fünf Bremer Unternehmen getragen.[22]

[22] Vgl. Homepage LIS Bremen unter: http://basw.lis.bremen.de/konzepte/berufswahlpass.htm (Stand: 23.01.2007).

6.3.2.2 Einführung des Berufswahlpasses in Deutschland

Zum Zeitpunkt des Interviews wurden in Bremen an mehreren Schulen mit dem fächerunabhängigen Instrument Berufswahlpass Erfahrungen gesammelt. Schulen, die an der Verbreitung des Berufswahlpasses mitarbeiten, treffen Zielvereinbarungen mit dem Landesinstitut für Schule (LIS). Der Berufswahlpass wird an diesen Schulen eingesetzt, und ein Schulkonzept zur Berufsorientierung wird formuliert, das veröffentlicht wird. Ab dem Schuljahr 2007/08 wird der Berufswahlpass in allen Sekundarschulen und Förderzentren Bremens verbindlich eingeführt.[23]

6.3.2.3 Verbindliche Übung BO in Österreich

Der Lehrplan für die österreichische Hauptschule beinhaltet sowohl Vorgaben zum Zwecke der Einheitlichkeit und Durchlässigkeit sowie Freiräume, die dem jeweiligen Standort vorbehalten sind. Im Rahmen des Lehrplans wird in zwei Stundentafeln differenziert. Zum einen gibt es die Ermächtigung für schulautonome Lehrplanbestimmungen, in der die Pflichtgegenstände sowie die verbindlichen Übungen mit dem entsprechenden Stundenumfang festgelegt sind. Hier ist bezüglich der verbindlichen Übung Berufsorientierung vorgeschrieben, dass von der 2.-4. Hauptschulklasse (6.-8. Jahrgang) 1-4 Unterrichtseinheiten angeboten werden sollen. Zusätzlich ist angemerkt, dass diese Unterrichtseinheiten geblockt oder integriert in den Unterricht von Pflichtgegenständen geführt werden können. Soweit keine schulautonomen Lehrplanbestimmungen bestehen, gilt, dass die verbindliche Übung Berufsorientierung in der 7. + 8. Jahrgangsstufe der Hauptschule zu je 32 Unterrichtseinheiten vorzusehen ist. In zwei Jahren sind demnach insgesamt 64 Unterrichtseinheiten durchzuführen. Diese 32 Jahresstunden können integriert in den Unterricht von Pflichtgegenständen angeboten werden (BMBWK 2007). Der Schule sei es überlassen, welche Bedeutung Berufsorientierung für sie einnimmt.

6.3.2.4 Unterschiede bezüglich zeitlicher Anordnung und didaktischer Aufbereitung von BO

Die didaktische Aufbereitung des Berufsorientierungsunterrichts variiert stark – nicht nur zwischen den beiden Ländern, sondern auch innerhalb ihrer Bundesländer. Es existiert kein einheitliches Konzept zur Berufsorientierung, weder in Deutschland

[23] Nähere Informationen zu dem Projekt „Flexibilisierung der Übergangsphase und Berufswahlpass“ unter http://www.berufswahlpass.de.

noch in Österreich, da die jeweiligen strukturellen und wirtschaftlichen Gegebenheiten in den Städten zu berücksichtigen sind. Grundsätzlich beginnt sowohl in Deutschland als auch in Österreich die Berufsorientierung ab der 7. Schulstufe. Intensiviert wird die Berufsorientierung speziell in Österreich in der 8. Schulstufe, da die Schüler anders als im deutschen Schulsystem bereits nach der 8. Schulstufe eine weiterführende Schule besuchen (oder im Falle der erfüllten Schulpflicht nach neun Jahren eine Lehre beginnen). Inhalte im deutschen Berufsorientierungsunterricht können u. a. sein: Projektwoche „Schule, Ausbildung, Beruf“ (integrativer Ansatz, Gebhardschule Konstanz), Girl’s Day, Betriebsbesichtigungen, Betriebspraktikum ab 8. Klasse und „Orientierung in Berufsfeldern“ (GMHS Filderstadt), Bewerbungstrainings (z. B. JUMP in Bremen), Einsatz Berufswahlpass durch Klassenleitungen (Bremen).

Inhalte in Österreich: In Bregenz (Vorarlberg) wird Berufsorientierung beispielsweise in der 7. Schulstufe integrativ angeboten und in der 8. Schulstufe als verpflichtende Übung. In der wöchentlichen einstündigen verbindlichen Übung finden z. B. folgende Inhalte statt: Gruppenarbeiten, -gespräche, Einzelarbeiten, Anfertigung von Portfoliobewerbungsmappen; ein Training und die Dokumentation von Bewerbungsgesprächen durch Videoaufnahmen, Diskussion; Einzelberatung von Schülern; Unterstützung bei Bewerbungen für weiterführende Schulen; berufspraktische Tage (Vor- und Nachbereitung); Exkursionen in Betriebe.

6.3.2.5 Unterschiede bezüglich Betriebspraktika

Ein für Deutschland feststellbares Charakteristikum sind die häufiger und länger stattfindenden Praktika, die natürlich nur aufgrund der unterschiedlich strukturierten Schulsysteme möglich sind. Während die Hauptschulzeit in Deutschland fünf bzw. sechs Jahre beträgt, dauert sie in Österreich nur vier Jahre. Diese verkürzte Schulzeit auf der Hauptschule vermag zu erklären, warum Berufsorientierung nicht in dem zeitlichen Umfang und der Intensität umgesetzt werden kann wie es in Deutschland der Fall ist. Je nach Bundesland (fünf- oder sechsjährige Hauptschulzeit) werden in deutschen Hauptschulen ein (Konstanz; zwei in Filderstadt) bis drei (Bremen) Betriebspraktika durchgeführt. Zeitlich umfassen diese Praktika zwischen zwei bis insgesamt 8 Wochen (verteilt auf drei Schuljahre im Falle Bremens).

In Österreichs Hauptschulen sieht es aufgrund der oben bereits erwähnten Kürze der Hauptschulzeit etwas anders aus. Hier werden üblicherweise erst in der 8. Schulstufe so genannte „Schnuppertage“ durchgeführt. Hierbei handelt es sich um mindestens

zwei, maximal aber vier „berufspraktische Tage“, an denen Schüler in Betrieben „schnuppern“ bzw. hospitieren können. Ein mindestens zweiwöchiges Betriebspraktikum, wie es in Deutschland der Fall ist, gibt es in Österreich nicht. Dies hängt auch damit zusammen, dass es Schülern erst nach Beendigung der neunjährigen Schulpflicht vom Gesetzgeber her erlaubt ist, zu arbeiten. Ausnahmen bestehen für Schüler, die bereits in ihrem neunten oder zehnten Schuljahr sind, sie erhalten die Möglichkeit, bis zu sechs Tage in Betrieben „schnuppern“ zu gehen. Eine Neuregelung ermöglicht bis zu 14 berufspraktische Tage, die in der Freizeit der Schüler absolviert werden können, inklusive schulischer Versicherung.

6.3.2.6 Übereinstimmungen bezüglich Einschätzungen zur Berufswahlreife von Jugendlichen

Übereinstimmend schätzen sowohl die deutschen als auch die österreichischen BO-Lehrer ihre Schüler ab der 8. Schulstufe als berufs(wahl)reif ein. Jedoch gebe es individuelle Unterschiede. Praktika und Betriebsbesichtigungen könnten aber die Entwicklung der Berufsreife positiv fördern. Ein Trend, der in beiden Ländern zu beobachten ist, ist die Tendenz der leistungsstärkeren Hauptschüler, einen höheren Bildungsabschluss zu erreichen, um damit ihre beruflichen Chancen zu verbessern (BMBWK 2006b).

Aufgrund der Ergebnisse aus den Interviews mit Lehrern und Verantwortlichen für Schulentwicklung stellt sich die zu Beginn dieses Unterkapitels formulierte Annahme, dass *sich Hauptschüler immer öfter zu höherwertigen schulischen Qualifikationen in Phasen der schulischen Berufsorientierung entschließen,* zumindest als reale Bezugsgröße heraus. Jedoch muss dieser Annahme mit Hilfe wissenschaftlicher Untersuchungen weiter nachgegangen werden. *Handelt es sich bei diesem Entscheidungsverhalten von Hauptschülern tatsächlich um einen „Trend“?* Im Kontext der Auseinandersetzung mit dem so genannten „Übergangssystem“ wird diese Annahme in Kapitel 7 vertieft.

6.3.2.7 Ähnlichkeiten bezüglich unterstützender Konzepte zur Selbsteinschätzungskompetenz der Schüler

In beiden Ländern verdeutlichen die befragten Lehrer, dass sie im Rahmen der schulischen Berufsorientierung über verschiedene didaktische Ansätze verfügen, mit denen sie die Selbsteinschätzungskompetenz ihrer Schüler verbessern können, beispielsweise durch Selbst- und Fremdreflexionen, Videoaufzeichnungen zur Selbst-

beobachtung, Unterstützung durch Einzelgespräche, Stärken-Schwächen-Analyse, Einsatz des so genannten „Berufswahlpasses“ zur Selbst- und Fremdeinschätzung, Diskussion und Reflexion erlebter Erfahrungen während Betriebspraktika respektive „Schnuppertagen“, Rollenspiele, Interessensprofil, Portfolio zur Unterstützung der Selbsteinschätzungskompetenz.

6.3.2.8 Beurteilungen von Berufsorientierungsansätzen in Österreich

Die österreichischen BO-Lehrer schätzen je nach persönlicher Überzeugung die Vor- und Nachteile des integrativen bzw. des fachgebundenen Gegenstandes Berufsorientierung unterschiedlich ein. Vorteile des integrativen Ansatzes sehen sie in der Stärkung der Berufsorientierung in allen Fächern und in der Zeitersparnis, den Berufsorientierungsprozess durch eine Vernetzung unter den Lehrern und Fächern (wenn möglich) auf den Weg zu bringen. Die Flexibilität, die dem integrativen Ansatz zugrunde liegt, wird ebenso genannt. Hiermit ist allerdings auch ein Nachteil verbunden, da Berufsorientierung vom Engagement des jeweiligen Lehrers abhängt. Problematisch ist auch der o. g. Vernetzungsaspekt, der ein hohes Maß an Koordination in den Schulen erfordert, was nicht an allen Schulen reibungslos funktioniert, auch aufgrund des oft fehlenden Bewusstseins innerhalb des Lehrerkollegiums für die Wichtigkeit von Berufsorientierung. Vorteile des Berufsorientierungsunterrichts, der wöchentlich stattfindet, sind z. B. ein fester Ansprechpartner für Lehrer und Schüler bezüglich Informationsmaterialien und kontinuierliche Maßnahmen während des gesamten Schuljahres. Allerdings gibt der Bregenzer Lehrer zu bedenken, dass erst ein Nebeneinander beider Ansätze zu einem gelungenen Berufsorientierungsprozess für Jugendliche beitragen kann. Denn nur eine wöchentliche Berufsorientierungsstunde reicht nicht aus, um das komplexe Feld der Berufsorientierung gerade in der kurzen Vorbereitungsphase der österreichischen Hauptschule adäquat zu behandeln. So sei speziell in Bregenz geplant, den BO-Unterricht in allen achten Schulklassen parallel durch BO-Lehrer (der gleichzeitig auch andere Fächer unterrichtet – Unterstützung des integrativen Ansatzes) anzubieten. Ziel sei es, den Austausch zwischen den Schülern zu unterstützen und homogene Kerngruppen mit gleichen oder ähnlichen Bedürfnissen/Interessen zu bilden.

Insgesamt hat nach Ansicht des Bregenzer Lehrers die Bedeutung der Berufsorientierung in der Wahrnehmung der Schulbehörde zugenommen. Spürbar sei das durch eine Ausweitung der Fortbildungsangebote speziell von Schülerberatern sowie für

die Jugendlichen anhand der Ausdehnung der „Schnuppertage“ auf bis zu vierzehn Tage in ihrer Freizeit (Herr P, 2006, Transkript 13, Z. 274-343).

6.3.2.9 Zusammenfassung

Die Ergebnisse weisen eine sehr heterogen geprägte Landschaft von Berufsorientierungsprozessen in beiden untersuchten Ländern aus, deren abschließende Beurteilung aufgrund des sehr vielfältigen Bildes, das sich hier ergibt, schwer fällt. Es lässt zumindest vermuten, dass wenig Einheitlichkeit bezüglich der Berufsorientierungskonzepte – wenn überhaupt Konzepte hierzu vorliegen – herrscht und dies möglicherweise auch von schulbehördlicher Seite aus nicht intendiert ist. Schließlich ermöglichen heterogene Berufsorientierungsansätze, dass regionenspezifische Besonderheiten in den jeweiligen Schulstandorten berücksichtigt werden.

Erörtert werden soll an dieser Stelle die zu Beginn dieses Kapitels aufgeworfene Frage, inwiefern die zeitliche Dimension schulischer Berufsorientierung deren Wirksamkeit beeinflusst.

Wie unter 6.2.2.5 deutlich geworden ist, gibt es eine deutliche Diskrepanz hinsichtlich der zeitlichen Anordnung von Berufsorientierung und deren didaktischer Aufbereitung. Während deutsche Hauptschulen berufsorientierende Maßnahmen überwiegend fest und regelmäßig im schulischen Curriculum sowohl als wöchentlich stattfindenden eigenen Gegenstand[24] als auch fächerübergreifend verankert haben, verschwimmt die mit der Einführung der verbindlichen Übung Berufsorientierung verknüpfte Zielsetzung einer verbesserten Unterstützung der Berufsorientierung und Bildungsinformation in vielen der umgesetzten Modelle zur Berufsorientierung an österreichischen Hauptschulen. Berufsorientierung als integrativer Ansatz wird von immerhin 56% der österreichischen Hauptschulen als Weg im Berufswahlprozess Jugendlicher gewählt. Daneben ist eine Ausdifferenzierung des eigenen Gegenstandes hinsichtlich unterschiedlicher Umsetzungsmodi entstanden, wie in Tabelle 11 ersichtlich wird. Berufsorientierung wird von 20% der österreichischen Hauptschulen mit mindestens einer Wochenstunde über das gesamte Schuljahr unterrichtet. Weitere 10% der Hauptschulen setzen Berufsorientierung mit mindestens einer Wochenstunde geblockt auf ein Semester um. Berufsorientierung wird allerdings von 14% österreichischer Hauptschulen auch innerhalb einer halben Wochenstunde plus Berufsori-

[24] In Bremen werden z.B. berufsorientierende Elemente im Rahmen des Konzepts „ABO“ meist im Klassenlehrerunterricht durchgeführt. Vgl. hierzu Senator für Bildung und Wissenschaft 2006.

entierungsunterricht in den Pflichtfächern, in Projekten und bei berufspraktischen Tagen durchgeführt.

Tabelle 12: Verteilung der BO-Modelle an österreichischen Hauptschulen

Integrativ	***56%***		
	d.h. in für BO geeigneten Unterrichtsfächern, Projekten, berufspraktischen Tagen etc.		
Eigener Gegenstand	***20%***	***10%***	***14%***
	mit mind. 1 Wochenstunde. über das gesamte Schuljahr	*mit mind. 1 Wochenstunde. geblockt auf ein Semester*	*mit 0,5 Wochenstunde plus BO-Unterricht in den Fächern, in Projekten u. berufspraktischen Tagen*

Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Engleitner und Schwarz 2002, S. 2.

Die zum Teil stark divergierende Umsetzung der Berufsorientierungsmodelle an Österreichs Hauptschulen impliziert unterschiedliche Qualitäts- und Intensitätsniveaus.

Möglichkeiten und Grenzen schulischer Berufsorientierungsmodelle in Österreich

Als Vorteil des integrativen Ansatzes kann gewertet werden, dass thematische Elemente der Berufsorientierung parallel in verschiedenen Fächern behandelt werden können. Allerdings setzt dies ein hohes Kooperations- und Koordinationspotential unter den Fach- und Berufsorientierungslehrern an den Schulstandorten voraus, da die Pflichtlehrer für eine „Mitversorgung“ im Bereich der Berufsorientierung verantwortlich sind. Dieser Koordinationsaufwand und die hierfür notwendige Kooperationsbereitschaft zwischen den Lehrern sind nicht zwangsläufig an allen Schulen vorhanden. Nicht selten ist die fehlende Kooperationsbereitschaft der Lehrer auf eine geringe Wertschätzung seitens des Lehrerkollegiums gegenüber schulischer Berufsorientierung zurück zu führen.

Problematisch sind auch die oftmals zu spät einsetzenden Berufsorientierungsprozesse im Rahmen des integrativen Ansatzes. Denn wie Engleitner/Schwarz in ihrer Studie herausgefunden haben, verteilen 74% der integrativ arbeitenden Schulen erst in der 7. Hauptschulstufe berufsorientierungsrelevante Themen über das gesamte Schuljahr (Engleitner/Schwarz 2002) und das, obwohl zu Beginn des zweiten Semesters der 8. Schulstufe die Entscheidung hinsichtlich der weiteren Schullaufbahn ansteht. Fehlende kontinuierliche Realbegegnungen in österreichischen Hauptschulen gründen in ihrer vierjährig angelegten Schulstruktur, die wenig Zeit für berufsprakti-

sche Übungen einräumt. Auch ist die Relation zwischen ausgebildeten Lehrern und der Anzahl der Klassen zu niedrig. Die Orientierung am Lehrplan sei geringer, wenn Lehrer Berufsorientierung nach dem Integrativen Ansatz umsetzten. Außerdem sei die Fortbildungsbereitschaft eklatant gering (Engleitner/Schwarz 2002).

Zusammenfassende Bewertung des „Eigenen Gegenstandes Berufsorientierung“

Dagegen bietet Berufsorientierung als eigener Gegenstand die Möglichkeit der intensiven Beschäftigung mit der Gruppe und eine erleichterte Koordination von Berufsorientierung. Es sind aufgrund des Lehrerengagements mehr Berufsorientierungsangebote für Schüler zu verzeichnen sowie ausführlichere Berufsinformationen. Die Lehrer orientieren sich an entsprechenden Fortbildungsangeboten und versuchen mehr Realbegegnungen zu organisieren. Als Fazit lässt sich feststellen, dass der eigene Gegenstand wirksamer im Prozess der Berufsorientierung jugendlicher Berufswähler ist (Engleitner/Schwarz 2002).

Fazit zur schulischen Berufsorientierung in Österreich

Im Allgemeinen lässt sich für die schulische BO in Österreich festhalten, dass oft einheitliche und damit vergleichbare didaktische Konzepte zur BO fehlen (vgl. auch Meisel 2007, S. 5). Außerdem unterrichten häufig fachfremde Lehrer den Bereich der BO, wodurch die Qualifizierung von österreichischen Hauptschullehrern zu hinterfragen sowie übergreifend die Qualität von BO insgesamt in Zweifel zu ziehen ist. Neben der Aus- fehlt in den meisten Fällen auch die Fortbildung für BO-Lehrer. Kurze und wenige praktische Orientierungsphasen in Form der berufspraktischen Tage und der „Schnupperlehre“ sind weitere Barrieren für jugendliche Berufswähler auf dem Weg in die berufliche Ausbildung. Viele unterschiedliche Modelle zur BO verwässern zudem die ursprüngliche Zielsetzung der verbindlichen Übung BO. Keine wirklich gültige Aussage kann nach Ansicht des Autors Härtel zu den Wirkungen von Maßnahmen zur BO und Berufsvorbereitung getroffen werden, „[…] da weder konsistente Bildungslaufbahnerfassungen vorliegen, noch die ursächliche Verknüpfung mit Maßnahmen zur Beratung und Orientierung dokumentiert ist“ (Härtel 2007, S. 6).

Möglichkeiten und Grenzen schulischer Berufsorientierung in Deutschland

Positiv hervorzuheben sind die intensiven praktischen Orientierungsphasen, in denen sich deutsche Hauptschüler in mehrwöchigen Betriebspraktika beruflich orientieren können. Jedoch ist auch im Falle der hier näher betrachteten Bremer und Baden-Württemberger Hauptschullehrer ein erhöhter Qualifizierungsbedarf speziell im Be-

reich der Berufsorientierung zu konstatieren sowie häufig fehlende oder zu selten angebotene Fortbildungsmaßnahmen in Fächerverbünden wie z.B. Wirtschaft-Arbeit-Technik.[25] Ein vergleichender Überblick über umgesetzte Berufsorientierungskonzepte aller Bundesländer ist nahezu unmöglich, da jedes Bundesland unterschiedliche Maßstäbe an eine Berufsorientierung sowie Lehreraus- und -fortbildung setzt.

6.3.3 Kooperationen

Im Rahmen der Betrachtung des Kriteriums der Kooperationen von Schulen soll es darum gehen, die folgende Annahme zu durchleuchten:

> Zur Stärkung der schulischen Berufsorientierungsprozesse mit dem Ziel, den Übergang von Schule in Ausbildung mit vielfältigen Kontakten zur Wirtschaft anzubahnen, fehlt es ergänzend zu den bildungspolitischen Bemühungen der untersuchten Länder an entsprechenden flächendeckenden Initiativen zwischen Wirtschaft und Schulen, die von engagierten Berufsorientierungslehrern möglicherweise auch projektartig vorangetrieben werden.

6.3.3.1 Unterschiede bezüglich BA-/AMS-Beratungsangeboten

Das Beratungsangebot bzw. die Angebote zur Berufsorientierung seitens der Agenturen für Arbeit fallen in den drei deutschen befragten Hauptschulen ähnlich aus. In der Regel handelt es sich um ein bis zwei Termine pro Jahr, zu denen die zuständigen Berufsberater die ihnen zugeteilten Hauptschulen besuchen. Im Falle der Gebhardschule in Konstanz ist der Berufsberater während der Projektwoche präsent und macht spezifische Angebote für die Jugendlichen wie z. B. Eignungstests. Diese Besuche dienen dem gegenseitigen Kennenlernen und der Herabsetzung der Hemmschwelle bei den Jugendlichen, zu gegebener Zeit die Agentur für Arbeit aufzusuchen, um ein individuelles Gespräch mit dem Berater zu führen, das vielfach auch in den Schulen ermöglicht wird. Elternabende und gemeinsame BIZ-Besuche zählen ebenso zu den Aufgaben der Berater bei ihren Schulbesuchen (Frau H/Frau I, 2006, Transkript 8, Z. 206-222).

Das deutsche Dienstleistungsangebot der Agenturen für Arbeit unterscheidet sich mittlerweile stärker von dem des AMS. Während die AMS-Berufsberater früher auch noch Schulbesuche vorgenommen haben, beschränkt sich das Angebot heutzutage

[25] In Bremen gibt es den Fächerverbund Wirtschaft-Arbeit-Technik (WAT), während es in Baden-Württemberg den Fächerverbund Wirtschaft-Arbeit-Gesundheit (WAG) gibt.

ausschließlich auf Berufsberatungen und Möglichkeiten zur Berufsorientierung in den Berufsinformationszentren der AMS-Geschäftsstellen. Die Lehrer berichten von Kooperationen mit den regionalen Berufsinformationszentren, die sie mit ihren Schülern regelmäßig aufsuchen. Der Bregenzer Lehrer erwähnt eine Kooperation mit der Jugendarbeitsassistenz (Institut für Sozialdienste Bregenz), die dem AMS schwer vermittelbare Jugendliche zuführt. Ein Erfolg, der im Jahre 2006 zu verbuchen war, bezieht sich auf die Vermittlung von 76% der schwer vermittelbaren Schüler als Direkteinsteiger in den Beruf. Zudem nennt der Lehrer das an seiner Schule in Kooperation mit einer anderen Schule durchgeführte Sozialprojekt „M.U.T.“, in dessen Kontext Veranstaltungen im AMS (Räumlichkeiten + Infrastruktur) stattfinden. Das BIZ organisiert auch an Nachmittagen Besuche von „Tagen der offenen Tür“ in weiterführenden Schulen. Hierfür werden interessierte Schüler vom Schulunterricht freigestellt. Ein Angebot der Schule ist die Unterstützung der Jugendlichen, sich beim AMS arbeitssuchend zu melden (Schüler im zehnten Schuljahr). Ziel ist ein möglichst nahtloser Übergang für von Arbeitslosigkeit bedrohte Jugendliche von der Schule in die Betreuung durch das AMS (Herr P, 2006, Transkript 13, Z. 344-456).

6.3.3.2 Ähnlichkeiten bezüglich fehlender gemeinsamer Projekte

Gemeinsame Projekte zwischen Berufsberatung und Schule sind in Bremen beispielsweise die bereits genannte Berufsorientierungstournee und punktuelle Veranstaltungen (Frau A, 2006, Transkript 1, Z. 117-126). In Stuttgart spielt die Arbeitsagentur offenbar eine nur marginale Rolle, stattdessen gibt es regionale Aktivitäten zwischen Schule und den so genannten Wirtschaftsjunioren, die u. a. Bewerbungstrainings in Schulen anbieten (Herr K, 2006, Transkript 9, Z. 64-78). In Bregenz gibt es keine gemeinsamen Projekte, lediglich BIZ-Besuche (Herr O, 2006, Transkript 12, Z. 93-95). In Wien gibt es u. a. Veranstaltungen, angeboten durch das Institut Berufsinformation der Wiener Wirtschaft (BIWI), sowie die Veranstaltung „L 14“ seitens der Arbeiterkammer, aber gemeinsame Projekte zwischen Schule und Berufsberatung fehlen auch hier (Frau X, 2006, Transkription 18, Z. 116-127).

6.3.3.3 Übereinstimmungen bezüglich fehlenden Austausches mit Berufsberatern

Weder in Deutschland noch in Österreich kann die Rede von einem intensiven Austausch zwischen Lehrern und Berufsberatern sein. Jährliche Absprachen über etwaige gemeinsame Projekte zur BO existieren nirgendwo. Der Austausch beschränkt sich nach Aussage der Konstanzer (Frau H/Frau I, 2006, Transkript, Z. 223-231) und

Bremer Lehrer (Herr D, 2006, Transkript 4, Z. 371-376) auf schulinterne Projekte, bei denen ein Berufsberater präsent ist, oder auf Fragen zu speziellen Angeboten für Jugendliche mit Förderbedarf.

6.3.3.4 Ähnlichkeiten bezüglich Kooperationen zwischen Hauptschulen und Betrieben

Für Bremen lässt sich festhalten, dass trotz eines Konzepts zur schulischen Berufsorientierung seitens der dortigen Arbeitsagentur nicht alle Bremer Schulen diese Angebote aufnehmen. Je nach Schulprofil werden zusätzliche Aktivitäten zur BO (z. B. Schülerfirmen) angeboten. Eine fast flächendeckende Kooperation zu einer Unternehmensberatung (Bewerbungstraining JUMP) ist positiv hervorzuheben, jedoch fehlt es an Bremer Schulen letztendlich an flächendeckenden Kooperationen. Jede Schule benötigt ein Netzwerk von Akteuren (Jugendliche, Eltern u. o. g. Partner), das aufgebaut werden muss. So ist ein eher heterogenes Feld der Berufsorientierungsaktivitäten vorzufinden. Der Carl-Bertelsmann-Preis 2005 stellt eine weitere gelungene Kooperation zwischen Arbeitsagentur, Schulen und Unternehmen dar, die sich bereit erklären, Hauptschüler auszubilden (zusätzliche Ausbildungsplätze): Als „Bremer Vision“ sei noch anzumerken, dass die Integration einer Ausbildungsbegleitung geplant ist (Frau A, 2006, Transkript 1, Z. 127-177).

In Stuttgart (Filderstadt) ist auf regionaler Ebene ein „runder Tisch“ mit Vertretern von Betrieben und Lehrern im Aufbau begriffen. Er soll zur verbesserten Vernetzung zwischen Schule und Betrieben beitragen (Herr K, 2006, Transkript 9, Z. 79-93).

Für Bregenz lässt sich zusammenfassen, dass es Betriebsbesichtigungen gibt und sich Betriebe auch bereit erklären, Schüler für berufspraktische Tage bzw. für eine „Schnupperlehre“ im Betrieb aufzunehmen. Diese Schnupperlehre stellt oft eine Voraussetzung für eine spätere Lehrstelle dar. Zu überlegen ist, wie ein entsprechendes Mentorensystem zur Integration in die Berufsausbildung für gefährdete Jugendliche entwickelt und installiert werden kann (Herr O, 2006, Transkript 12, Z. 96-110).

In Wien sind Kooperationen mit Betrieben vorhanden, die, wie im Falle Bregenz, hilfreich für Betriebs- und Schulerkundungen wie auch für die Unterbringung von Jugendlichen in Betrieben während der berufspraktischen Tage sind. Einzelne Kontakte haben zu spezifischen Kooperationen geführt wie der seitens eines großen Unternehmens, dessen Vertreter bei einem Bewerbungstraining an einer Hauptschule un-

terstützend tätig wurde und auch zukünftig wieder eingebunden sein wird (Auswahlgespräche; Frau X, 2006, Transkript 18, Z. 128-161).

6.3.3.5 Ähnlichkeiten bezüglich schulischer Betriebskontakte

Die Angaben über Betriebskontakte seitens der Schulen fallen höchst unterschiedlich aus. Während in der Konstanzer Gebhardschule Lehrer als wichtige Ansprechpartner für Betriebe agieren, um auch die Ausbildungsplatzvermittlung zu unterstützen (Frau H/Frau I, 2006, Transkript 8, Z. 232-253), berichten die Filderstädter Lehrer von eher marginalen Kontakten zu Betrieben, die ihrer Ansicht nach des Ausbaus bedürfen (Frau L/Herr M, 2006, Transkript 10, Z. 111-119). In Bremen gibt es einen Kontaktlehrer, der zuständig für den Aufbau von Betriebskontakten ist (Herr D, 2006, Transkript 4, Z. 377-394). Sporadische Betriebskontakte existieren bei den beiden befragten Wiener Lehrerinnen (Frau T, 2006, Transkript 16, Z. 211-217; Frau W, 2006, Transkript 17, Z. 123-134).

6.3.3.6 Übereinstimmungen bezüglich Kontakten zu beruflichen Schulen

Generell besteht sowohl in Deutschland als auch in Österreich die Möglichkeit für Hauptschüler, entweder an weiterführenden Schulen zu hospitieren oder an „Tagen der offenen Tür“ Informationen über die entsprechenden Schulen einzuholen. Kontakte im engeren Sinne fehlen allerdings in beiden Ländern.

Die Kooperationen zu beruflichen Schulen beschränken sich sowohl in Deutschland als auch in Österreich überwiegend auf Besuche zum „Tag der offenen Tür“ der jeweiligen beruflichen (weiterführenden) Schulen.

Erwähnenswert für Bremen sind noch die fest in den Lehrplan integrierten Werkstattphasen der Schüler mit Hauptschulzweig in beruflichen Schulen. Jedoch fehlten in den meisten Fällen didaktische Konzepte zur BO, wodurch der Sinn dieser Werkstattphasen verwässert wird (Frau A, 2006, Transkript 1, Z. 178-200).

6.3.3.7 Ähnlichkeiten bezüglich weiterer zu beteiligender Akteure

Weitere zu beteiligende Akteure wären nach Ansicht der deutschen Lehrer insbesondere betriebliche Vertreter, um gemeinsame Aktivitäten zu unterstützen (vgl. Arbeitskreis Schule-Wirtschaft). Sowohl die Konstanzer als auch der Bremer Lehrer bezeichnen die Involvierung von Unternehmensvertretern als sinnvoll, sei es zur Hospitation im Schulunterricht oder in Form eines Expertenbesuchs. Denkbar wären auch Mentoren (Azubis in höheren Lehrjahren) für Jugendliche im ersten Ausbil-

dungsjahr. Aber auch Eltern sollten nach Ansicht des Bremer Lehrers stärker mit in den BO-Prozess einbezogen werden. Gemeinsame Fortbildungen wären so für Lehrer und Eltern wünschenswert und der Einbezug von Arbeitsagenturen sollte hierbei stärker als bisher fokussiert werden (BIZ-Besuche). Eine der beiden Wiener Lehrerinnen bemängelt ebenso die Absenz der Eltern, während die Kollegin einen externen Berufs- und Bildungsberater für sinnvoll erachtet.

6.3.3.8 Zusammenfassung

Eltern sind vielfach die fehlende Variable im Kontext des BO-Prozesses, die es stärker einzubinden gilt. Wie unter Kapitel 6.2.3.2 deutlich geworden ist, besteht in beiden untersuchten Staaten eine Affinität hinsichtlich fehlender gemeinsamer Projekte zwischen Berufsberatung und Schule. Daher ist eine bessere Verzahnung von Schule und Wirtschaft in beiden Ländern und an allen Schulstandorten notwendig. Fehlende Ressourcen werden bemängelt, die letztendlich auch beim Arbeitsmarktservice in Österreich wie auch bei den Arbeitsagenturen in Deutschland zu reduzierten Angeboten im Bereich der BO geführt haben.

6.3.4 Qualitätsverbesserungsprozesse im Bereich BO in Deutschland

Diese Kategorie beleuchtet angeordnete und teilweise in den Schulstandorten umgesetzte bildungspolitische Rahmenbedingungen hinsichtlich ihrer Bedeutungskraft. Die folgende Annahme soll die Sondierung der Teilergebnisse zum einen strukturieren und zum anderen möglichst aufspüren, ob und inwiefern Qualitätsverbesserungsprozesse im Rahmen schulischer BO eine Rolle spielen.

Bildungspolitische Anordnungen zur Berufsorientierung konterkarieren die Praxis schulischer Berufsorientierung und verpuffen dort in ihrer Wirksamkeit, da sie zum einen schlecht kommuniziert werden und zum anderen die jeweiligen Bedarfe und Bedürfnisse der Schulstandorte unberücksichtigt lassen.

6.3.4.1 Bedeutung der deutschen KMK-Rahmenvereinbarung

Auch wenn die praktische Umsetzung der Rahmenvereinbarung zwischen Schule und Berufsberatung in Frage zu stellen ist, so sehen beide interviewten deutschen Vertreter der Landesinstitute für Schule die bedeutende Aussage der Vereinbarung für die weiterhin aufrecht zu erhaltende BO und die Kooperation zwischen beiden staatlichen Institutionen.

6.3.4.2 Verabschiedung neuer Bildungspläne im deutschen Raum

In Bremen findet BO ihre inhaltlich-fachliche Verankerung im Fach WAT. Der neue Bildungsplan in Kombination mit einem senatorischen Papier zu Qualitätsmerkmalen an Sekundarschulen formuliert neue Grundsätze zur BO im Sinne eines fächerübergreifenden Konzepts zur Arbeits- und Berufsorientierung (ABO) (Frau A, 2006, Transkript 1, Z. 44-57).

In Baden-Württemberg hat es seit der Einführung des Bildungsplans 2004 für die Haupt- und Werkrealschule keine Neuerungen gegeben. Allerdings ist die Implementierung des Bildungsplans an den verschiedenen Schulstandorten unklar. Es gibt einen Spielraum für schuleigene Curricula, und die konzeptionelle Arbeit im Bereich der BO lehnt sich oft noch an den alten Bildungsplan an, an die so genannte Orientierung in Berufsfeldern (Herr K, 2006, Transkript 9, Z. 6-14).

6.3.4.3 Fächerübergreifende Berufsorientierung innerhalb Deutschlands

Ziel der Schulentwicklung ist sowohl in Bremen als auch in Baden-Württemberg ein fächerübergreifendes Konzept zur BO. BO soll als Unterrichtsprinzip verstanden werden, das quer zu allen Fächern liegt und Beiträge aller erfordert. BO muss darüber hinaus von einem Team begleitet werden, das aus Schule, Berufsberatung und Wirtschaft besteht. Mittlerweile gibt es verschiedene Wettbewerbe unter Schulen zur Verbesserung der BO-Aktivitäten. Als Beispiele sind hier das Bremer Qualitätssiegel zu nennen wie auch das Berufswahlsiegel im Bodenseekreis. Nach wie vor ist nicht nur in Bremen zu bemängeln, dass die Konzepte zur BO an Schulen nicht flächendeckend verbindlich sind.

6.3.5 Qualitätsverbesserungsprozesse im Bereich BO in Österreich

6.3.5.1 Verbindliche Übungen in österreichischer Berufsorientierung

Die beiden Vertreter des Landesschulrates bzw. Stadtschulrates Wien geben übereinstimmend an, dass durch die Einführung der verbindlichen Übung BO seitens des Bundes erkannt worden sei, wie wichtig Berufsorientierung für jugendliche Berufswähler sei und die Verantwortung auch in schulischer Hand liege, den Prozess voran zu treiben. Nicht unproblematisch ist die Entwicklung sehr unterschiedlicher Modelle zur Umsetzung von BO an den einzelnen Standorten. Zudem können Schulen im Rahmen ihrer Autonomie unterschiedliche thematische Schwerpunkte setzen, wobei zu beobachten ist, dass auch im Kontext der spezifisch für Wien geltenden 26 Stun-

denregelung (in Kombination mit der LDG Verpflichtung zu 15 Jahresstunden Fortbildung) BO immer mehr abgedrängt wird.

6.3.5.2 Umsetzungsprüfung der verbindlichen Übung in Österreich

In Bregenz gibt es seit Herbst 2006 eine Wirkkontrolle zur Prüfung der Umsetzung der verbindlichen Übung BO. Demnach wird erst nach dem erbrachten Nachweis durchgeführter BO-Stunden eine bestimmte Anzahl von Stunden vergeben. Außerdem soll ein Koordinator an jeder Hauptschule verantwortlich für die BO-Aktivitäten sein. Für die Aus- und Fortbildung sowie die inhaltliche Umsetzung von BO an den Schulen wird ein Landeskoordinator zentral benannt (Herr O, 2006, Transkript 12, Z. 19-29). Die Wiener Kollegin weist auf eine Arbeitsgruppe im Bundesministerium hin, die sich mit der Problematik unterschiedlicher BO-Modelle an Schulen auseinandergesetzt und einen BO-Pass entwickelt hat, der Unterrichtsinhalte für den integrativen Ansatz empfiehlt (Frau X, 2006, Transkript 18, Z. 21-31).

6.3.5.3 Fehlende Zielerreichung mit Einführung verbindlicher Übung

In Vorarlberg (Bregenz) ist seit Herbst 2006 eine „Wirkkontrolle“ eingeführt worden, um die Bedeutung von BO als Fach zu stärken. So müssen BO-Stunden nachgewiesen werden, um ein bestimmtes Kontingent an Stunden erhalten zu können (Herr O, 2006, Transkript 12, Z. 36-46). In Wien kam es in letzter Zeit immer wieder zu Stundenkürzungen im Bereich der BO. Sehr häufig findet sich in Hauptschulen ein integrativer Ansatz der BO (Frau X, 2006, Transkript 18, Z. 45-49).

6.3.6 Weitere politische Rahmenvereinbarungen zur BO

Die in Bremen im Jahre 2006 erlassenen Bildungspläne stellen eine Verstärkung der bisherigen Rahmenlehrpläne dar und formulieren gewisse Anforderungen u. a. auch für den Bereich WAT (Frau A, 2006, Transkript 1, Z. 8-17). Notwendig hingegen sei aus Sicht des Stuttgarter Kollegen, dass die Lehrerqualifizierung im Fächerverbund WAG verstärkt werde und kontinuierliche Weiterbildungsmaßnahmen angeboten werden. Zudem fehle es an Alternativen zur Ausbildung Jugendlicher im Dualen System (Herr K, 2006, Transkript 9, Z. 32-50).

Der Landesschulrat in Bregenz nennt Vereinbarungen zwischen Sozialpartnern, die man in den Schulen umzusetzen versucht (Herr O, 2006, Transkript 12, Z. 33-35).

6.3.7 Zusammenfassung

Wie gezeigt werden konnte, muss hinsichtlich der Wirksamkeit von bildungspolitischen Anordnungen zur BO differenziert werden. Als Signalwirkung für die BO-Landschaft in Schulen lässt sich die deutsche Rahmenvereinbarung zwischen KMK und BA zunächst auf formaler Ebene verstehen. So vermag sie theoretisch unter den beteiligten Akteuren – wenn auch nicht in allen Bundesländern – eine Grundlage für eine wichtige gemeinsame Kooperation zu sein. Wie diese Vereinbarung nun auf Landesebene zwischen den Kooperationspartnern letztendlich ausgehandelt und umgesetzt wird, ist Sache der Partner. Da die Rahmenvereinbarung recht unspezifisch bleibt und keine konkreten Hilfestellungen für die Praxis anbietet, tritt der Wirksamkeitsgedanke angesichts einer fehlenden klaren Verbindlichkeitsformel in den Hintergrund. De facto sind sowohl Lehrer als auch Berufsberater auf sich gestellt, einen kooperativen Weg in der BO zu beschreiten.

Auch in Österreich ist seitens der Bildungspolitik erkannt worden, wie wichtig Berufsorientierung im Rahmen des Berufswahlprozesses ist. Hier gibt es zwar keine Rahmenvereinbarung wie zwischen deutscher Berufsberatung und Schule, wohl aber ist die Dringlichkeit von Berufsorientierung in einer eingeführten verbindlichen „Übung Berufsorientierung“ zum Ausdruck gekommen, wobei hier, wie bereits dargelegt, Probleme bezüglich unterschiedlicher ein- und umgesetzter Modelle zur BO deren Wirksamkeit einschränken.

In deutschen Schulstandorten führt die Einführung neuer Bildungspläne wie in Bremen häufig zu Irritationen. Schulleiter und Lehrer bemängeln eine fehlende Kommunikation der Ziele und Inhalte seitens der Schulbehörde, wie nicht nur aus Interviews mit Bremer, sondern auch mit baden-württembergischen Lehrern deutlich geworden ist. Ein Bremer Lehrer konstatiert eine „Überreformierung“ der Bremer Schullandschaft, die dazu führe, dass die Einführung neuer einheitlicher Konzepte zur Arbeits- und Berufsorientierung erschwert werde (Herr D, 2006, Transkript 4, Z. 467-521). Darüber hinaus verdeutlicht der interviewte Lehrer, dass dem Senator für Bildung und Wissenschaft im Rahmen einer Tagung mit einer Expertengruppe ein Qualitätspapier zur Qualitätssicherung in der Arbeits- und Berufsorientierung vorgelegt wurde, das jedoch nicht verbindlich an alle Schulstandorte kommuniziert wurde. Gründe hierfür sieht der Lehrer darin, dass die Hauptfächer sowie die in Bremen neu installierte Schulstruktur der Sekundarschule gegenwärtig zu viele Kapazitäten bindet und

wenig Raum für ein Nebenfach wie BO lässt. Würde dieses Papier als verbindliche Regelung herausgegeben, so sei zu vermuten, dass sich die Schulen bei zusätzlich aufgebürdeten Aktivitäten verweigern würden (Herr D, 2006, Transkript 4, Z. 478-488).

Länderübergreifend lässt sich festhalten, dass schulische BO-Prozesse weiter in Entwicklung begriffen sind und hinsichtlich ihrer Qualität aber auch Quantität in den Schulen ausgeweitet werden müssen. Teilweise werden diese Prozesse auch aufgrund aktueller schul- bzw. bildungspolitischer Themen zurückgedrängt.

6.3.8 Ergebniszusammenfassung

Für Österreich lässt sich festhalten, dass die Wirksamkeit der verbindlichen Übung BO angesichts heterogener Modelle, die in zeitlicher Hinsicht differieren, zu hinterfragen ist. Die österreichische Arbeiterkammer fordert BO gar als eigenen Gegenstand (Meisel 2007, S. 7). Die Bestandsaufnahme beider untersuchter Staaten zur schulischen BO weist ähnlich heterogen strukturierte Prozesse auf, wobei Österreich einem curricularen Modell folgt, das die verbindliche Übung BO mit einem vorgegebenen Stundenumfang vorsieht. Hier gibt es wiederum eine Reihe von Wahlmöglichkeiten. BO kann als eigenes Fach unterrichtet oder in einzelne Fächer integriert werden. Möglich ist aber auch ein fächerübergreifender Projektunterricht oder BO im Block oder einer Modulvariante (Meisel 2007, S. 5). In Deutschland werden die curricularen Modelle in den Hauptschulen ähnlich wie in Österreich umgesetzt, wobei es regionale Unterschiede gibt. Es kann integrativ bzw. fächerübergreifend (Härtel 2005, S. 85), aber auch in Form von Projekten angewandt werden. Die unterschiedlich implementierten BO-Modelle in Deutschland sind der föderalen Organisation durch die Bundesländer geschuldet (Bildungshoheit der Länder). Generalisierende Aussagen zu einheitlich umgesetzten BO-Modellen lassen sich daher nicht treffen. Die deutsche BO-Landschaft ist sehr vielfältig. Die Unterschiede in der Durchführung der curricularen Modelle zur BO liegen auch darin begründet, dass Bewusstseinshaltungen, Qualifikation und Handlungsoptionen der beteiligten Institutionen und Personen teilweise stark differerieren (Härtel 2005, S. 85). Homolog ist in beiden Ländern die Tatsache, dass die **Bedeutung von BO** seitens der Schulbehörden gestärkt wird und auch Initiativen zur Qualitätsentwicklung in diesem Bereich implementiert werden. BO ist mittlerweile als prägendes Profilelement im Hauptschulzweig wahrnehmbar. Auch wenn die Bedeutung und Notwendigkeit von BO in den Schulbehörden und Schulstandorten angekommen sein mag, so ist nach wie vor ein **hoher Qualifizierungs-**

bedarf nicht nur bei deutschen WAT/WAG-Lehrern, sondern auch bei österreichischen BO-Lehrern zu konstatieren (vgl. auch Härtel 2005). Die österreichische Arbeiterkammer fordert in diesem Kontext eine Ausbildungsoffensive in der Lehrerfortbildung, um dem gesetzlichen Auftrag in den Schulen nachzukommen. Handlungsorientierte Methoden (Betriebserkundungen, Exkursionen an berufsbildende Schulen) für die Realisierung des BO-Unterrichts werden genauso gefordert wie eine verbesserte Vernetzung von Ausbildungsbetrieben und Schulen. Auch seien verpflichtende Besuche des BIZ beim AMS notwendig (Meisel 2007, S. 7f.).

Problematisch ist die vielerorts bemängelte fehlende oder unvollständige Kommunikation neuer curricularer Vorgaben seitens der Schulbehörden. Viele „Wortneuschöpfungen“ im Bereich der BO, parallel zur Einführung neuer Bildungspläne, sind bei der Umsetzung von BO-Prozessen in deutschen Hauptschulstandorten nicht förderlich.

Wie aus der bereits unter 6.2.7 zitierten ibw-öibf-Studie zur österreichischen Berufsberatung hervorging, rangiert auch die Bildungsberatung der Schule durch die Lehrer nur an dritter Stelle. Nur 12% der Befragten gaben an, dass ihnen hierdurch wirklich geholfen werden konnte. Dies bedeutet, dass rund 70% der 20-24-jährigen ohne Sekundarschluss II keine Bildungsberatung in der Schule zuteil wurde. Insgesamt lässt sich aus den Ergebnissen dieser Studie laut Dornmayr ableiten, dass eine alle Jugendlichen erreichende, umfassende, frühzeitige und qualitativ hochwertige Bildungs- und Berufsberatung inklusive BO in der Schule durch entsprechend qualifizierte Bildungs- und Arbeitsmarktexperten angezeigt sei (Dornmayr 2006, S. 4; Riepl 2006). Für Deutschland lässt sich in Anlehnung an die bereits erfolgten Ausführungen zur Berufsberatung inklusive BO in der Ergebniszusammenfassung unter 6.2.7 festhalten, dass die BO von Jugendlichen an den Schulen unzureichend ist. Wie im Berufsbildungsbericht aus dem Jahre 2007 gefordert wird, müsse sie ein größeres Gewicht erhalten. Die Berufswahl sei häufig wenig fundiert und von falschen Erwartungen geprägt. Es fehle an realistischen Eindrücken über Anforderungen und Perspektiven der Arbeitswelt und Berufspraxis. Trotz des berufsorientierenden Unterrichts in den Ländern, der sogar verstärkt wurde, findet noch keine ausreichende curriculare Einbindung statt. Unverzichtbar sei neben einer ausreichenden vorberuflichen Bildung auch die Vermittlung sozioökonomischer Bildungsinhalte, die von den Lehrkräften der allgemein bildenden Schulen nicht allein bewerkstelligt werden kann. Erforderlich sei demnach ein abgestimmtes Zusammenwirken der allgemein bilden-

den und berufsbildenen Schulen und der Berufsberatung der BA (BMBF 2007a, S. 28f.; vgl. auch Kapitel 6.2.7).

Tabelle 13: Synopse der wichtigsten Vergleichsergebnisse zur BO (eigene Darstellung)

Staat / Vergleichskriterium	Deutschland	Österreich
6.3.1 Qualifizierung von BO-Lehrern (HS)	**Ausbildung im Bereich Berufsorientierung (WAT/WAG)** Keine Spezifische	**Ausbildung im Bereich BO** Keine Spezifische
	Zusatzqualifikationen Entwicklungsprozess in Bremen: Referendar-Betriebspraktikum (HB), Implementierung Pflichtmodul in alle erziehungswissenschaftlichen Veranstaltungen (Ziel: Integration des systemischen Gedankens einer schulischen BO in Lehrerausbildung in HB) ansonsten: → **hohes Qualifizierungspotential für den Fächerverbund WAT Baden-Württemberg:** (Nach-) Qualifizierung für Fachlehrer WAG fehlt!	**Zusatzqualifikationen Vorarlberg (Bregenz):** Einzelne Fortbildungsnachmittage zu diversen Themen, ansonsten: fehlende gezielte Ausbildung im Bereich BO **Wien:** Modulartig aufgebauter Akademielehrgang zur BO (Grundseminar, Realbegegnungen mit zwei Betriebserkundungen sowie einem Modul über Koordinationsaufgaben in BO; Modul über österreichisches Bildungssystem im europäischen Umfeld, einwöchiges Betriebspraktikum für Lehrer)
	Fortbildungsangebote im Bereich BO Wenige Fortbildungsangebote in den Bereichen WAG bzw. WAT, bedarfsgerechte Fortbildungsangebote (HB)	**Fortbildungsangebote im Bereich BO** Vielfältige Fortbildungsangebote (PI) in Abhängigkeit vom Bundesland, Beschränkung der Fortbildung auf 26 Stunden pro Jahr (Wienspezifisch)
	Gemeinsame Fortbildungsveranstaltungen **Nur in Bremen** (Bremerhaven, Hamburg, Berlin und Brandenburg): **„Berufsorientierungstournee“** für Lehrer, Berufsberater und Unternehmensvertreter	**Gemeinsame Fortbildungsveranstaltungen** keine gemeinsamen Fortbildungsveranstaltungen in den übrigen befragten Ländern
	Fortbildungsverpflichtung Bildungshoheit der Länder (unterschiedliche Regelungen zur Aus- und Fortbildung in Ländern) Keine Fortbildungsverpflichtung in Baden-Württemberg ←→ Verpflichtung in Bremen: Bremisches Schulverwaltungsgesetz (BremSchVwG) vom 28. Juni 2005 § 10 Abs. 4 → **30 Zeitstunden Fortbildung pro Jahr (HB)** „Verpflichtung“ zur Fortbildung als Schulentwicklungsmaßnahme ohne schulbehördliche Kontrolle	**Fortbildungsverpflichtung** Fortbildungsverpflichtung für Hauptschullehrer, die durch das Landeslehrer-Dienstgesetz (LDG 1984, 4. Abschn., § 29, 3; sowie Bundesgesetz über die Organisation der Pädagogischen Hochschulen und ihre Studien (Hochschulgesetz 2005), 2. Hauptstück, § 39, Abs. 1, 2) → **15 verpflichtende Stunden Fortbildung pro Jahr** → **Charakteristikum für Wien:** Ausfall von 26 Unterrichtsstunden pro Jahr zwecks Fortbildungen

Vergleichskriterium	Deutschland	Österreich
6.3.2 BO-Prozesse	**BO-Ansatz** **Differenzierte Ansätze zur BO** Fachgebundener Unterricht (WAT in HB/WAG in Baden-Württemberg) oder fächerübergreifende Berufsorientierung **Tendenz:** Fächerübergreifende Berufsorientierung als Schulkonzept **Didaktische Aufbereitung BO** Didaktische Aufbereitung des BO-Unterrichts ab der 7. Schulstufe variiert stark – nicht nur zwischen den beiden Ländern, sondern auch innerhalb ihrer Bundesländer. → **Fehlendes einheitliches Konzept zur BO** **Betriebspraktika** **Je nach Bundesland (5- oder 6-jährige Hauptschule):** 1-3 Betriebspraktika (Konstanz: 1/Bremen: 3); zeitlicher Umfang: 2-8 Wochen (Bremen: 8 Wochen verteilt auf 3 Schuljahre)	**BO-Ansatz** Verbindliche Übung BO (fachgebunden oder integrativ, fächerübergreifender Projektunterricht, BO im Block oder Modulvariante) **Integrativer Ansatz an 56% der HS** (Engleitner/Schwarz 2002) **Didaktische Aufbereitung BO** → **Schulpflicht nach 9 Jahren in A** → **Diskrepanz im Schulsystem: vierjährige Hauptschule** (kurze Vorbereitungszeit BO) gegenüber fünf- bzw. sechsjähriger Hauptschule in D (Diskrepanzen auch in Bundesländern HB ←→ Baden-Württemberg) **Betriebspraktika** „Schnuppertage“ ab 8. Schulstufe mind. 2, max. 4 „berufspraktische Tage“, **Ausnahmen für Schüler** im 9. oder 10. Schuljahr (bis zu 6 Schnuppertage in Betrieben) **Neuregelung:** bis zu 14 schulisch versicherte berufspraktische Tage (in Freizeit der Schüler)
6.3.3 Kooperationen	**Beratungsangebote** **Festes Beratungs- und Berufsorientierungsangebot seitens Agenturen für Arbeit in Schulen:** 1-2 Besuche in Schulen pro Jahr zu verschiedenen Veranstaltungen (z. B. Projektwoche), Elternabende in Schulen, gemeinsame BIZ-Besuche, individuelles Beratungsgespräch (in Schule u./o. Agentur), gemeinsame Projekte zwischen Berufsberatern und Lehrern wie BOT in Bremen (Best-Practice-Ansatz?) **Austausch mit Berufsberatern** Fehlende intensive Beziehungen zw. Berufsberatern und Lehrern über verbindliche Termine hinaus **Kooperationen zwischen Hauptschulen und Betrieben** **Uneinheitliches Bild:** marginale Rolle der Betriebe (Filderstadt) steht intensiven Kontakten zu Betrieben gegenüber (Bremen, Konstanz) → regionale Unterschiede, *auch möglicherweise bedingt durch Engagement des jeweiligen Lehrers oder fehlende Bereitschaft der Betriebe (konjunkturelle bzw. strukturelle Probleme/Kriterien)*	**Beratungsangebote** **Keine Beratungs- oder Orientierungsangebote in Schulen → Beschränkung des Angebots auf „BIZen“, Bregenz:** Veranstaltungen zum Sozialprojekt „M.U.T.“ können in AMS Räumlichkeiten (+ Infrastruktur) stattfinden. BIZ organisiert Besuche von „Tagen der offenen Tür“ in weiterführenden Schulen, keine gemeinsamen Projekte zwischen Schulen und AMS **Austausch mit Berufsberatern** Fehlende intensive Beziehungen zw. Berufsberatern und Lehrern über verbindliche Termine hinaus **Kooperationen zwischen Hauptschulen (Polytechnische/FMS) und Betrieben** Sporadische Kontakte zu Betrieben in Wien

	Kontakte zu beruflichen Schulen Hospitationen an „Tagen der offenen Tür“, jedoch fehlende engere Kontakte (Projekte zur BO) ─ Ausnahme in D (Bremen): **Werkstattphasen** der Schüler mit Hauptschulzweig in beruflichen Schulen *(aber: didaktisches Konzept ist zu überarbeiten)* **Weitere zu beteiligende Akteure** Betriebliche Vertreter (Hospitation im Schulunterricht, Expertenbesuchs), (Vision:) Mentoren (Azubis in höheren Lehrjahren) für Jugendliche im ersten Ausbildungsjahr, Eltern, Einbezug von Arbeitsagenturen bezüglich gemeinsamer Fortbildungen für Lehrer und Eltern	**Kontakte zu beruflichen Schulen** —– **Weitere zu beteiligende Akteure** Eltern, externer Berufs- und Bildungsberater → **Verstärkte Verzahnung von Schule und Wirtschaft in beiden Ländern und an allen Schulstandorten**
6.3.4 QVP		**Vorarlberg (Bregenz):** QVP im Entwicklungsprozess: durch angehenden Landeskoordinator für BO (Kontrolle Unterrichtsqualität und Evaluation) **Wien:** Richtlinie für den Besuch von Fortbildungsveranstaltungen (2004) behindere die Fortbildungsbemühungen engagierter BO-Lehrer, fehlende QVP-Prozesse speziell im Bereich BO

7. Mögliche Interaktionen zwischen dem Berufsberatungssystem und dem Berufsbildungssystem beider Länder

In diesem Kapitel wird es darum gehen, die Charakteristika sowohl des deutschen als auch des österreichischen Berufsberatungssystems und darüber hinaus beider Berufsbildungssysteme zusammenfassend herauszuarbeiten. Übergeordnetes Ziel ist es dabei aufzuspüren, inwieweit in beiden Ländern Interaktionen zwischen dem Berufsberatungssystem und dem Berufsbildungssystem festzustellen sind. Um mögliche Interaktionen zwischen beiden Systemen identifizieren zu können, ist es für ein besseres Verständnis der Besonderheiten beider Systeme vorab notwendig, diese unter bestimmten vergleichenden Fragestellungen in den einzelnen Abschnitten zu analysieren.

7.1 Vergleichsobjekte: Das deutsche „Berufsberatungssystem“ im Kontrast zur Information, Beratung und Orientierung für Bildung und Beruf in Österreich

Ausgehend vom vorangegangen Kapitel sollen hier die wichtigsten Erkenntnisse, die beide Berufsberatungssysteme betreffen, in Form eines Stärken- und Schwächenprofils beider Systeme zusammengefasst werden. Dieses soll dazu beitragen, die Vergleichsergebnisse beider Beratungssysteme besser einschätzen zu können. Ergänzend zu den aus den Interviews gewonnenen Daten werden Ergebnisse aus den OECD-Berichten zur deutschen und österreichischen Berufsberatung herangezogen.

Die bereits zuvor aufgeworfene Fragestellung soll im Verlauf systematisch bearbeitet werden:

1. Lassen sich **Beratungstrends** nachweisen, die in der Lage sind, die Berufswahl innerhalb der Ausbildungssysteme – unter Beachtung der jeweiligen institutionellen Besonderheiten – zu steuern?

Vorweg zu klären ist aus Verständnisgründen der Begriff „Beratungstrend“. Der englische Begriff „Trend“ markiert die Grundrichtung einer statistisch erfassbaren Entwicklung. Ein Trend stellt sozusagen eine Entwicklungstendenz dar (DUDEN 1999, S. 824).

Laut Wirtschaftslexikon (Kyrer 2001, S. 579) handelt es sich bei einem Trend um eine langfristige Grundrichtung einer Entwicklung, die sich in statistisch erfassten Zeitreihen abzeichnet. Aus sozialwissenschaftlicher Perspektive markiert ein Trend (engl. = Richtung, Strömung) die statistische Bezeichnung für die Entwicklung, d. h. für die zukünftige Grundrichtung der Veränderung einzelner Variablen oder der Beziehungen zwischen ihnen (Hillmann 2007, S. 907).

Die im Bereich der Sozial- und Wirtschaftswissenschaften üblichen Definitionsansätze eines Trends sind für die vorliegende Studie wenig nützlich, da es sich nicht um eine quantitative, sondern eine qualitativ ausgerichtete Arbeit handelt. Die qualitativ gewonnenen Erkenntnisse können keine statistisch relevanten Aussagen zu möglichen Beratungstrends von Hauptschülern anbieten. Vor dem Hintergrund der jeweiligen wissenschaftlichen Disziplin sind die oben angeführten Begriffsbestimmungen logisch und nachvollziehbar. Aber für den Kontext dieser (wirtschafts-)pädagogisch ausgerichteten Untersuchung ist bei einem Trend weniger von einer statistischen Begrifflichkeit auszugehen, sondern von einem deskriptiv geprägten Terminus.

In Kombination mit den in der vorliegenden Arbeit qualitativ erhobenen Daten, ist es sinnvoll und hilfreich, – sofern vorhanden – auch auf quantitativ ermittelte Daten zurückzugreifen, um die Vermutung der Beratungstrends mit Hilfe statistischer Daten nachzuweisen. Diese können möglicherweise Erkenntnisse über langfristige Entwicklungstendenzen bezogen auf das Bildungs- und Berufswahlverhalten speziell von Hauptschulabsolventen liefern. Wenig Aufschluss bieten solche quantitativ erhobenen Daten oftmals über die Gründe einer getroffenen Bildungs- oder/und Berufswahlentscheidung sowie deren Konsequenzen für den Einzelnen. Schwierig gestaltet sich u. U. auch die Suche nach geeigneten quantitativen Studien, die bei der Berufsberatung von Hauptschulabsolventen ansetzt und nach Trends forscht.

Vorläufige Arbeitsdefinition zum Begriff „Beratungstrend“:

Der zusammengesetzte Begriff des Beratungstrends bedeutet im Kontext der oben angeführten Fragestellung, ob und in welcher Art im Rahmen der Berufsberatung und Berufsorientierung (berufliche) Entwicklungstendenzen bei Hauptschülern bzw. Hauptschulabsolventen zu erkennen sind. Beratung kann hier auch unabhängig von öffentlicher Berufsberatung verstanden werden und bspw. durch Lehrer und Eltern erfolgen, die die Berufswahl Jugendlicher zu beeinflussen vermögen.

Der Begriff „Berufswahl“ wurde bereits zu Beginn von Kapitel 5 definiert, und die institutionellen Besonderheiten wurden auch bereits unter den Kapiteln 3, 4 und 6 aufgegriffen, um sie hier zu vertiefen.

7.1.1 Gemeinsamkeiten und Unterschiede beider Berufsberatungssysteme

7.1.1.1 Institutionelle Differenz zwischen den Beratungssystemen

Dass Berufsberatung in Österreich im gleichen Atemzug mit der Bildungsberatung genannt wird, wurde bereits im dritten Kapitel anhand der Beschreibung des Bildungs- und Berufsbildungssystems sowie dessen strukturellen Besonderheiten ersichtlich, kam aber auch im vorhergehenden Kapitel zum Ausdruck.

Wie in Kapitel 4.6.2 erwähnt existiert ein in das System Schule implementiertes dreistufiges Modell, das Information, Beratung und Orientierung für Bildung und Beruf in sich vereint. Berufsorientierungslehrer unterrichten Berufsorientierung. Schüler- und Bildungsberater sind in Schulen für individuelle Beratung zuständig. Beide Gruppen werden ergänzt durch die angebotene Schulpsychologie-Bildungsberatung. Darüber hinaus stehen zusätzlich Klassenlehrer, aber auch externe Institutionen für Schülerberatungen zur Verfügung (OECD 2003, S. 4). Außerschulische Beratungseinrichtungen werden von zusätzlichen Anbietern neben den Berufsinformationszentren des AMS sowie der Wirtschaftskammern bereit gehalten, die unten unter 7.1.1.6 näher erläutert werden.

Das deutsche Beratungssystem weist demgegenüber eindeutig eine *institutionelle Differenz* auf. Es unterscheidet aus der Tradition heraus zwischen der Bildungs- und Berufsberatung, während diese beiden Beratungsleistungen in Österreich parallel von verschiedenen Bildungs- und Beratungsinstitutionen angeboten werden. Auf der einen Seite waren und sind in Deutschland nach wie vor überwiegend die Bildungseinrichtungen selbst zuständig für eine Beratung über Institutionen und Bildungswege innerhalb des Bildungssystems. Auf der anderen Seite war bis zum Jahre 1998 als einzige Institution die damalige Bundesanstalt für Arbeit berechtigt, Berufsberatung sowie Vermittlungsdienste anzubieten. Seit der Abschaffung dieses *Beratungs- und Vermittlungsmonopols* im Jahre 1998 sind zunehmend auch ehrenamtliche oder private Dienstleister in diesem Sektor tätig. Im öffentlichen Bereich wurde diese Trennung zwischen schulischer und beruflicher Beratung allerdings weitgehend aufrechterhalten. Diese Differenzierung wird mit Hilfe formeller Kooperationsvereinbarungen in einzelnen Bildungsbereichen unterstrichen (OECD 2002, S. 2680). Wie

bereits in Kapitel 4 herausgestellt, sind die Strukturen beider Arbeitsverwaltungen recht unterschiedlich. Während sich die Berufsberatung als eigenständiger Bereich in die Gesamtstruktur der deutschen BA einfügt, die im Zuge der BA-Reform teilweise neu organisiert wurde, existiert im österreichischen AMS das bereits vorgestellte 3-Stufen-Modell (vgl. Kapitel 4.3.2).

7.1.1.2 Unterschiedliche Strukturen zwischen beiden Arbeitsverwaltungen und deren Auswirkungen auf die Berufsberatungsprozesse

Berufsberatung findet im österreichischen AMS entsprechend des dreistufigen Modells in der so genannten Beratungszone auch für arbeitssuchend gemeldete Jugendliche statt. Schüler, die sich über Berufe informieren und sich beraten lassen möchten, können dies im an das AMS angeschlossenen BIZ tun. Fokussiert wird im AMS die Arbeits- bzw. Ausbildungsvermittlung. Berufsberatung findet hier im Sinne einer Stellenvermittlung in der Beratungszone statt. In Deutschland sind allen Personen die Angebote der Berufsberatung und Orientierung frei zugänglich, ohne dass eine Meldung zur Arbeitssuche vorliegen muss.

Die Beratungsprozesse beider betrachteter Arbeitsverwaltungen unterscheiden sich zum einen aufgrund der strukturellen Voraussetzungen, in die sie eingebettet sind. Ein direkter Vergleich der angebotenen Beratungsgespräche fällt insofern schwer, als dass die Beratungszone, in der die eigentlichen Beratungsprozesse vollzogen werden, im Rahmen der Untersuchung nicht berücksichtigt werden konnten. Entsprechend der Orientierung an Beratungsangeboten für Hauptschüler, wurden die Interviews mit AMS-Mitarbeitern in den Berufsinformationszentren durchgeführt. Demnach liegen keine Erkenntnisse vor, wie Beratungsgespräche in der Beratungszone aufgebaut sind. Wohl konnte ein Eindruck von den in den Berufsinformationszentren ablaufenden Beratungsprozessen mit Schülern gewonnen werden.

Beratung ist in Österreich nicht nur anders strukturell eingebettet als in der deutschen BA. Zum anderen unterscheiden sich die seit April 2006 in den österreichischen Berufsinformationszentren (BIZ) des AMS durchgeführten Beratungsprozesse hinsichtlich ihres Aufbaus, wobei in beiden Arbeitsverwaltungen nicht von einer Standardisierung der Beratungsgespräche die Rede sein kann. Schulgruppen, die das österreichische BIZ (AMS) besuchen, erhalten nach einer Einführung die Möglichkeit der Gruppen- oder Einzelberatungen. Ein Interessenstest, der Aufschluss über Fähigkeiten und Interessen zur weiteren Orientierung an bestimmten Berufswe-

gen und Berufsbildern geben soll, dient als Grundlage für das sich anschließende Beratungsgespräch mit einem AMS-Mitarbeiter, der entsprechend der AMS-Struktur und Philosophie „multi-tasking-fähig“ ist. Das BIZ ist in erster Linie auf die Selbstbedienung durch den Besucher ausgelegt (Steinringer 2000, S. 23).

Deutsche Berufsberater der BA orientieren sich grundsätzlich an einem dreiteiligen Aufbau. Dieser setzt sich zusammen aus einer Eröffnungsphase, in die sich eine Gesprächsplanung einfügt. Darauf folgt eine Bearbeitungsphase bzw. die Problembearbeitungsphase, bevor das Gespräch in die Abschlussphase übergeht (Bahrenberg 2002, S. 77; Ertelt/Schulz 2002). Zunehmend werden zwischen Berater und jugendlichem Klienten Zielvereinbarungen abgeschlossen.

Festzuhalten bleibt, dass trotz aller Reformbemühungen, vor denen auch die kleine Abteilung der Berufsberatung nicht verschont blieb, Berufsberatung ein individueller Prozess bleibt. Für eine qualitätsgesicherte Berufsberatung ist diese Feststellung nicht unproblematisch.

7.1.1.3 Übereinstimmung bezüglich möglicher „Beratungstrends“

In beiden untersuchten Staaten stellte sich durch die Interviews mit den Berufsberatern und Hauptschullehrern ein Trend leistungsstärkerer Hauptschüler zur schulischen Höherqualifizierung heraus. Diese Übereinstimmung gilt es näher zu untersuchen.

Eine befragte Wiener Lehrerin konstatierte in diesem Kontext, dass Hauptschüler häufig vor der Problematik stünden, keine Lehrstellen zu finden. Ihrer Ansicht nach würden sie in weiterführende Schulen ausweichen. Zu bemerken sei ihrer Aussage zufolge, dass ein Zuwachs in Berufsbildenden Höheren und Mittleren Schulen (BMHS) festzustellen sei. Jedoch wirft die Lehrerin die Frage auf, welche Motive wirklich hinter der Entscheidung für eine höherwertige Schulbildung stehen. Sie vermutet, dass die Jugendlichen weniger nach einer höheren Schulbildung als solcher strebten, sondern die wirtschaftliche Situation sie mehr oder minder dazu zwänge, die weiterführende schulische Karriere einzuschlagen. Trotz des Wunsches nach einer Ausbildung würden Hauptschulabsolventen an Berufsbildende Mittlere Schulen (BMS) ausweichen. Jedoch könnten sie dort nach Auffassung der befragten Lehrerin häufig aufgrund der Leistungsanforderungen eigentlich nicht bestehen (Frau T 2006, Transkript 16, Z. 132-143). Bestätigt wird diese Aussage durch eine interviewte AMS-Mitarbeiterin aus Wien, die ebenfalls Lerndefizite von Hauptschülern als Grund dafür

angibt, dass diese an berufsbildenden Schulen keine Perspektive haben (Frau R 2006, Transkript 14, Z. 90-93).

Viele, die den gewählten schulischen Weg nicht erfolgreich beschreiten, finden sich nicht selten in einer Maßnahme des Arbeitsmarktservice wieder. Hier gibt es u. a. die Möglichkeit, über einen Berufsorientierungskurs in Ausbildung integriert zu werden. Die Dropout-Rate (vgl. hierzu Kapitel 3.2.4.3) von ehemaligen Hauptschülern an höheren Schulen sei laut der befragten Wiener Lehrerin enorm. Schwierig sei es für die Jugendlichen, nach einem missglückten Wechsel auf eine weiterführende Schule im darauf folgenden Jahr einen Ausbildungsplatz zu erhalten (Frau T 2006, Transkript 16, Z. 132-143).

In Deutschland sieht die Situation für Hauptschüler ganz ähnlich aus. Wie aus dem Interview mit einem Konstanzer Berufsberater hervorgeht, entscheiden sich gute respektive leistungsstärkere Hauptschüler für einen weiterführenden schulischen Weg. Diese Tendenz ist seiner Einschätzung zufolge sehr stark. Möglichkeiten für leistungsstärkere Hauptschulabsolventen sind demnach beispielsweise eine zweijährige Berufsfachschule oder die Absolvierung des 10. Schuljahrs in einer Werkrealschule. Hauptschüler, deren schulische Leistungen für eine weiterführende Schulausbildung nicht ausreichen, haben zurzeit große Probleme. Oft sind berufsvorbereitende Maßnahmen (z. B. BVJ) für diese Schülerklientel keine Seltenheit, in denen sie nahezu „geparkt“ werden, bevor sie nach möglicherweise mehreren Warteschleifen in eine Ausbildung integriert werden. Diese Situation ist der der österreichischen leistungsschwächeren Hauptschulabsolventen sehr ähnlich, die bei fehlenden Ausbildungsplätzen ebenfalls Maßnahmen des AMS aufnehmen müssen. Je länger diese Jugendlichen in Warteschleifen verharren oder gar anderweitigen Beschäftigungen wie Nebenjobs o. ä. nachgehen, umso schwerer fällt eine Vermittlung in Arbeit bzw. Ausbildung (Herr E 2006, Transkript 5, Z. 99-114).

Mit dieser Erkenntnis eines Trends zur Höherqualifizierung von leistungsstarken Hauptschulabsolventen ist die zu Beginn aufgestellte Frage nach nachweisbaren Beratungstrends zumindest für den österreichischen Kontext noch nicht hinreichend beantwortet. Problematisch daran bleibt die begriffliche Unschärfe des „Beratungstrends“. Schließlich findet im österreichischen AMS weniger Berufsberatung statt wie es in der deutschen BA der Fall ist, da überwiegend das BIZ als Informationsanlaufstelle für Schüler fungiert. Inwieweit sie hier im Rahmen eines Beratungsgesprächs

mit einem AMS-Mitarbeiter dahingehend beraten werden, eine weiterführende Schule zu besuchen, bleibt spekulativ. Wie aus dem Lehrerinterview hervorging, sei es wohl oftmals auch so, dass die Schüler ihre eigenen klaren Vorstellungen von einer weiterführenden schulischen Karriere hegen. Inwieweit beratende Lehrer oder AMS-Mitarbeiter die Berufswahlprozesse der Schüler beeinflussen können, ist wie bereits betont, schwer nachvollziehbar. In die Überlegung muss natürlich die konjunkturelle Lage mit einbezogen werden. Fehlen Ausbildungsplätze, so bleibt den Hauptschulabsolventen vor einer etwaigen Einmündung in verschiedene Warteschleifen (seitens der öffentlichen Arbeitsverwaltung) kaum eine Alternative, als eine vollzeitschulische Ausbildung oder einen sonstigen weiterführenden Schulweg zu wählen.

Jedoch muss im nachfolgenden Abschnitt überprüft werden, ob diese Beratungstrends in der Lage sind, die Berufswahl innerhalb der Ausbildungssysteme – unter Beachtung der jeweiligen institutionellen Besonderheiten – zu steuern.

7.1.1.4 Unterschiedliche Qualifizierungen von Berufsberatern

Wie bereits in Kapitel 6 deutlich geworden ist, ist die Ausbildung von Berufsberatern in beiden untersuchten Arbeitsverwaltungen unterschiedlich organisiert. Während die deutsche BA nach wie vor eine standardisierte Hochschulausbildung sowohl für Berater als auch für Vermittler vorsieht, werden AMS-Mitarbeiter durch die Interne Personalabteilung (IPA) innerhalb eines zeitlichen Rahmens von zehn Monaten sehr breit ausgebildet. Ziel dieser praxisorientierten Ausbildungsform ist es, die Mitarbeiter bedarfsorientiert auszubilden, damit sie an möglichst vielen Arbeitsplätzen im AMS und BIZ einsatzbereit sind. Berufsberater, wie sie für den deutschen Kontext typisch sind, gibt es in dem Sinne im österreichischen AMS gar nicht, so wie es auch keine eigenständige Berufsberatungseinheit wie das deutsche U25-Team gibt.

Zur Qualitätssicherung im Bereich der Fort- und Weiterbildung von Berufsberatern ist anlehnend an die Ausführungen in Kapitel 6.2.2.5 festzuhalten, dass dieser Bereich in Deutschland derzeit noch einen *defizitären Charakter* aufweist.

Für den österreichischen Zusammenhang lässt sich festhalten, dass es keine vergleichbar ausgebildeten Berufsberater wie in Deutschland gibt. Österreichs AMS-Mitarbeiter werden zunächst im Rahmen der IPA Grundbildung recht breit ausgebildet bzw. in den für sie vorgesehenen Arbeitsbereichen unterwiesen und erhalten zu einem späteren Zeitpunkt bedarfsgerechte Fortbildungen, die durch die IPA in Linz durchgeführt werden. Es konnten zudem keine hinreichenden Informationen darüber

gesammelt werden, welche konkreten Inhalte im Rahmen bedarfsgerechter Weiterbildungsangebote für AMS-Mitarbeiter vermittelt werden. Insgesamt erscheint der Fort- und Weiterbildungsbereich daher recht intransparent.

7.1.1.5 Unterschiedliche Qualitätsverbesserungsprozesse

Qualitätsverbesserungsprozesse werden aufgrund der BA-Reformprozesse derzeit noch entwickelt und erprobt. Begonnen wurde mit der Verbesserung der fachlichen Qualität von Vermittlern und Beratern mit Hilfe von Praxisberatung (vgl. Kapitel 6.2.2.6).

Zur Verbesserung der fachlichen Qualität von Beratung ließen sich mit Hilfe der Interviews zum österreichischen AMS keine hinreichenden Erkenntnisse generieren. Jährliche Umfragen zur Kundenzufriedenheit (Client Monitoring System), eine interne Mitarbeiterbefragung sowie eine Ideenbörse sind eher allgemeine Qualitätssicherungsinstrumente, die sich auf die Gesamtstruktur des AMS beziehen und weniger auf den Bereich der Beratung (vgl. Kap. 6.2.3).

Hinsichtlich der Qualitätssicherung von Berufsberatung sei an dieser Stelle auf das europäische Leonardo da Vinci-Projekt MEVOC hingewiesen, das vom Institut für Bildungsforschung initiiert wurde[26]. Im Rahmen des Projektes wurde das Ziel verfolgt, ein praxisorientiertes und interaktives Online-Instrument zu entwickeln, mit dem hochqualitative Beratung identifiziert und gefördert werden kann. Bildungs- und Berufsberater sollen in die Lage versetzt werden, ihre eigenen Beratungsleistungen zu evaluieren, mögliche Defizite zu identifizieren und angeleitet werden, fehlende Kompetenzen zu erwerben (IBW 2008).

7.1.1.6 Gemeinsamkeiten und Unterschiede bei den BIZen

Berufsinformationszentren gibt es sowohl angegliedert an die deutschen Agenturen für Arbeit als auch an die österreichischen Geschäftsstellen des AMS. Die Angebote weisen große Affinitäten auf (vgl. hierzu Kapitel 6.2.4.4). Unterschiede ergeben sich durch die zuvor beschriebenen Berufsberatungsprozesse, die in österreichischen Berufsinformationszentren für Schüler ablaufen, nicht aber in deutschen.

Im Rahmen des Berufsorientierungs- bzw. des Berufswahlprozesses von Hauptschülern ist die Frage nicht uninteressant, welche Rolle die Berufsinfozentren für diese Bildungsgruppe spielen. Wie hilfreich sind die dargebotenen Medien in den Zentren?

[26] In diesem Kontext sei auch verwiesen auf die das MEVOC-Projekt begleitenden Publikationen der Autorin Zdrahal-Urbanek (2005a, 2005b, 2005c, 2006).

Viel entscheidender ist die Frage aus österreichischer Perspektive, ob das BIZ im Sinne eines Selbstinformationssystems die Bedürfnisse von Hauptschülern berücksichtigt und als geeignete Unterstützung im Orientierungs- bzw. Entscheidungsprozess anzusehen ist.

Für den deutschen Zusammenhang kann eine Evaluationsstudie über die Medien der Beratungsdienste der BA Aufschluss über den Stellenwert der Berufsinformationszentren geben (Seidel, 1997; zit. in Ertelt/Schulz 2002, S. 250ff.).

Die Erwartungen der Klienten an die Beratung in der Arbeitsagentur respektive an einen Besuch im BIZ werden von 90% der Befragten als „ziemlich wichtig" eingestuft, wobei hinsichtlich der herangezogenen Informationsquellen zur Berufswahl nach wie vor Bekannte und Freunde sowie die Familie eine übergeordnete Rolle spielen. Nachgeordnet sind das BIZ, Zeitungen/Zeitschriften, mit Abstand Schriften der Arbeitsagentur/BIZ, die Berufsberatung und die Schule (Ertelt/Schulz 2002, S. 251). In Bezug auf die obige Fragestellung ist hier kritisch anzumerken, dass bei diesen Ergebnissen aus standardisierten Interviews mit Klienten (1.053) keine Differenzierung in Bildungsgruppen deutlich wird.

Anders verhält es sich dagegen bei einer weiteren vom damaligen Landesarbeitsamt Baden-Württemberg in Auftrag gegebenen Studie (Ertelt/Hesse 1999; zit. in Ertelt/Schulz 2002, S. 253ff.). Diese Studie hat die Meinung von Kunden der Arbeitsvermittlung und -beratung über die Medienausstattung und die Selbstinformationseinrichtungen empirisch erfasst. Als Ergebnis wurde hier u. a. festgehalten, dass BIZ-Besucher über einen deutlich höheren Bildungsabschluss verfügen. Mit dem Bildungsabschluss würden einige andere Merkmale zusammenhängen, die eine *Risikogruppe* aufdecken. Für Hauptschüler (mit oder ohne Abschluss) ist es weniger attraktiv, mit Informationssystemen umzugehen als für Kunden aus der Realschule oder dem Gymnasium. Außerdem konnte in dieser Studie festgestellt werden, dass BIZ-Besucher mit Hauptschulbildung stärker als andere das persönliche Gespräch in der Agentur bevorzugen.

Insgesamt ließen nach Ansicht der Autoren Ertelt und Schulz die Ergebnisse eindeutig erkennen, dass ein Selbstinformationssystem immer mit personalen beraterischen Angeboten kombiniert werden muss. Für die adäquate Unterstützung spezieller Zielgruppen am Arbeitsmarkt erweist sich ein solches „Verbundsystem" (ebd., S. 256f.) als unabdingbar. Diese Erkenntnis zeigt auch eindeutig für den österreichischen Kon-

text, dass das Selbstinformationssystem des BIZ für Hauptschüler ungeeignet ist. Sporadische Beratungsangebote, deren methodischer Aufbau wenig transparent ist, sind als unzureichend und wenig überzeugend in Kombination mit den im BIZ existenten Selbstinformationsmedien anzusehen.

Berufsinformationszentrum der österreichischen Wirtschaftskammer (WKO)

Zusätzlich zu den Berufsinformationszentren des AMS existieren in Österreich auch die der Wirtschaftskammern. Im ersten Moment erscheint diese Doppelexistenz von Berufsinformationszentren widersprüchlich. Nach Einschätzung des OECD-Gutachterteams ergänzen sich beide Institutionen jedoch eher, als dass sie miteinander konkurrieren (OECD 2003, S. 7).

Wie Steinringer bemerkt, fungiere die Wirtschaft als Partner im Berufswahlprozess und leiste seit mehr als zwei Jahrzehnten Beiträge zur Information nicht nur von Schülern und Lehrern, sondern auch von Eltern. Die Berufsinformationszentren der Wirtschaftskammern unterstützen so die gesetzlich mit Berufsinformation und Berufsberatung beauftragten Institutionen Schule und Arbeitsmarktservice. Im Jahre 1987 wurde in einem Regierungsübereinkommen der damaligen Koalitionsparteien der gemeinsame Aufbau von Berufsinformationszentren vereinbart. Allerdings sei diese Kooperation nach Aussage Steinringers bereits in ihren Ansätzen gescheitert, auch wenn sie ein entscheidender Auslöser für die Errichtung sowohl von Berufsinformationszentren seitens der Wirtschaftskammern als auch von Berufsinformationszentren des Arbeitsmarktservice gewesen sei (Steinringer 2000, S. 27).

Zusätzliche österreichische Anbieter von Berufsinformation, -beratung und Bildungsberatung

Neben den Berufsinformationszentren sind auch die Einrichtungen zur Bildungsberatung der Wirtschaftsförderungsinstitute (WIFI) seitens der Wirtschaftskammern zu erwähnen. Die Wirtschaftskammern sind durch das Wirtschaftskammergesetz (§ 19, (1), 2, WKG) gegenüber den Behörden und gesetzgebenden Körperschaften ihres Wirkungsbereichs rechtlich verpflichtet, Berichte, Gutachten und Vorschläge über die Belange der Mitglieder wie auch über alle die Wirtschaft betreffenden Belange zu erstatten. Die Wirtschaftskammern sind ferner laut WKG (§ 19 (1), 4) gesetzlich aufgefordert, die Förderung der Wirtschaft zu gewährleisten, insbesondere auch durch das Anbieten von Aus- und Weiterbildung sowie das Gewähren von allgemeiner, technischer und betriebswirtschaftlicher Wirtschaftsförderung durch entsprechende

Einrichtungen, insbesondere durch Wirtschaftsförderungsinstitute (WIFI), wie es unter der oben angegebenen Stelle im WKG heißt. Wie Steinringer (ebd.) konstatiert, sind damit die Wirtschaftskammern durch den österreichischen Gesetzgeber dazu aufgerufen, die Rahmenbedingungen der Berufsbildung mitzugestalten und an der Durchführung sowohl der Berufsausbildung als auch der beruflichen Weiterbildung mitzuwirken. Beide Einrichtungsformen, sowohl die Berufsinformationszentren als auch die WIFI, weisen autonome Entwicklungsstrukturen auf, die in den einzelnen Bundesländern je nach vorhandener Kooperationsmöglichkeit zu regionalen Partnern variieren. Das Angebot richtet sich an Jugendliche, Erwachsene, Eltern, Lehrer und Unternehmer. Das Angebotsspektrum reicht von computergestützten Selbstbedienungstools und psychologischen Tests über individuelle Beratung bis hin zu organisierten berufskundlichen Veranstaltungen wie beispielsweise Bewerbungstrainings, Schulveranstaltungen oder Branchenpräsentationen.

Daneben ist das Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft (IBW) zu nennen, das im Auftrag der Wirtschaftskammer die Betreuung der Berufsinformationszentren übernimmt. Weitere Anbieter von Berufsinformation und Bildungsberatung sind in Kap. 6.2.4.6 bereits erwähnt und erneut nachzulesen bzw. in Tabelle 10 kurz zusammengefasst.

7.1.1.7 Unterschiedliche Kooperationsbemühungen

Die KMK-Rahmenvereinbarung in Deutschland sichert formal die Kooperation zwischen der Berufsberatung und Schule ab. Dass deren Relevanz in der praktischen Umsetzung nicht nachweislich gegeben ist, wurde in Kapitel 6 erörtert.

Kooperationen zwischen Schule und Wirtschaft sind in Österreich eher randläufig und noch auszubauen, da Schülern häufig ein Praxisbezug fehlt.

7.1.1.8 Zusammenfassung

Bei den oben kurz aufgeführten Einrichtungen zur Information, Beratung und Orientierung für Bildung und Beruf in Österreich (vgl. Tabelle 13) handelt es sich um ein „Konglomerat“ von Beratungsinstitutionen mit wenig transparenten Beratungskonzepten. Ihren Ursprung hat diese Mischung aus Berufsinformationszentren des AMS, der Wirtschaftskammern und weiteren Einrichtungen (vgl. Tabelle 13) sowie des dreistufigen Schulmodells von Information, Beratung und Orientierung für Bildung und Beruf im österreichischen Bildungs- und Berufsbildungssystem.

In Abgrenzung zu Deutschland wird Bildungs- und Berufsberatung in Österreich traditionell *nicht* differenziert. Österreichische Einrichtungen beraten parallel in den Bereichen Bildung und Beruf. Aufgrund dieser vielfältigen, mitunter „verwirrenden Beratungslandschaft“ (Herr S, 2006, Transkript 15, Z. 35) fällt es zunächst schwer, im österreichischen Zusammenhang in dem Sinne von einem „Berufsberatungssystem“ zu sprechen, so wie es sich für den deutschen Kontext beschreiben lässt. Im OECD-Ländergutachten zur Berufsberatung in Deutschland ist nämlich ganz eindeutig die Rede vom „deutschen Beratungssystem“ (OECD 2002, S. 2680), das durch eine klare Beratungsstruktur gekennzeichnet sei (vgl. Tabelle 14 unter 7.1.2).

In einem Interview mit deutschen, österreichischen und schweizerischen Berufsberatern ist bezüglich eines länderübergreifenden Vergleichs die Rede von „Beratungssystemen“ (PANORAMA 4/1998, S. 36), wodurch die Verwendung des die vielfältigen österreichischen Angebote zur Information, Beratung und Orientierung zusammenfassenden Begriffs ebenso legitimiert wird.

In der nachfolgenden Tabelle sind die wichtigsten, oben bereits aufgeführten Vergleichserkenntnisse differenziert nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden zusammengefasst.

Tabelle 14: Synopse zu Vergleichsergebnissen der Berufsberatungssysteme

Homologie	Diskrepanz
	Institutionelle Differenz: **D:** Trennung zwischen Bildungs- und Berufsberatung **A:** „Konglomerat" an Einrichtungen zur Info, Beratung und Orientierung für Bildung und Beruf
Struktur Arbeitsverwaltung: Auflösung des Vermittlungs- und Beratungsmonopols (**D:** 1998/**A:** 1994)	**Struktur Arbeitsverwaltung:** **D:** Berufsberatung als eigenständiger Bereich (Handlungsprogramm-Konzept im Rahmen der BA-Reform; vgl. Kap. 4.3.1.3) **A:** 3-Stufen-Modell (Selbstbedienungs-, Service- und Beratungszone; vgl. Kap. 4.3.2)
	Beratungsangebote seitens Arbeitsverwaltung: **D:** Angebote der Berufsberatung in Schulen (Sprechstunden) und Agenturen für Arbeit; Berufsberatung ist allen Schülern bzw. jungen Erwachsenen frei zugänglich (Meldung zur Arbeitssuche nicht vorausgesetzt) **A:** Schulische Beratung (AMS) eingestellt; Beratung für ausbildungssuchende Jugendliche in Beratungszone; Schüler informieren sich über Berufe im BIZ (AMS) und können auch hier beraten werden
	Beratungsprozess: **D:** Berater grundsätzlich an dreiteiligem Aufbau orientiert: Eröffnungsphase, Bearbeitungsphase = Problembearbeitungsphase, Abschlussphase (vgl. Bahrenberg 2002, S. 77; Ertelt/Schulz 2002). Gesprächsplanung sowie Zielvereinbarung inkludiert. Berufsberatung bleibt allerdings individueller Prozess. Keine Standardisierung des Beratungsprozesses **A:** Keine Standardisierung des Beratungsprozesses **im BIZ** (Beratung seit April 2006); Einführung in das BIZ für Schulgruppen; Gruppen- oder Einzelberatungen im BIZ; Interessenstest (Aufschluss über Fähigkeiten und Interessen zur weiteren Orientierung an bestimmten Berufswegen und Berufsbildern) als Grundlage für das sich anschließende Beratungsgespräch
Beratungstrends: Trend leistungsstärkerer Hauptschüler zur schulischen Höherqualifizierung bzw. zu weiterführenden (berufs-) schulischen Ausbildungswegen	
	Qualifizierung Berufsberater: **A:** Zehnmonatige Grundausbildung (IPA Linz) für alle AMS-Mitarbeiter beim Einstieg; Empfehlung zur ein- bis zweiwöchigen Weiterbildung pro Jahr, verpflichtende bedarfsgerechte Weiterbildungsprogramme (vierstündige Kurztrainings) **D:** BA-internes Hochschulstudium (vgl. Kap. 6, Tab. 10); kein bundeseinheitlich geregeltes Fortbildungswesen, sporadische regionale und überregionale Fortbildungsveranstaltungen

…Fortsetzung… **Homologie**	**Diskrepanz**
	QVP: **A: Drei Formen der QVP**: jährliche Umfrage zur Kundenzufriedenheit (Client Monitoring System), interne Mitarbeiterbefragungen, Ideenbörse (Anreizsystem zur Qualitätsverbesserung/wettbewerbsfördernder Charakter), AMS Qualitätsgesichert (Total Quality Management) **D: defizitär**, jährliche Teamleiter-Hospitationen als Grundlage für Mitarbeiterbeurteilung (Überprüfung Zielvereinbarungen); quantitative Ziele: Vermittlungen in Ausbildung, wöchentlicher Nachweis, dass 60% der Arbeitszeit beraten wird, Klassifizierung von Klienten in best. Gruppen (Anwendung bestimmter Beratungsverfahren und Modalitäten)
Berufsinformationszentrum (BIZ) Angeschlossen an Agenturen für Arbeit/bzw. AMS	**BIZ der Wirtschaftskammer** **A:** 1987 Regierungsübereinkommen der damaligen Koalitionsparteien zum gemeinsamen Aufbau von Berufsinformationszentren (BIZ) in Kooperation mit der Wirtschaft (Kammer)
	Zusätzliche Anbieter von Berufsinformation, -beratung und Bildungsberatung: **A:** BIZ der Wirtschaftskammern, Bildungsberatung der Wirtschaftsförderungsinstitute (WIFI) seitens der Wirtschaftskammern, Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft (IBW) übernimmt im Auftrag der Wirtschaftskammer die Betreuung der BIZen, Träger der Arbeitsgemeinschaft Wirtschaft und Schule sowie der Volkswirtschaftlichen Gesellschaft sind Wirtschaftskammern und Industriellenvereinigung, Gewerkschaftsbund (ÖGB/ÖGJ), Projekt „Arbeitswelt und Schule“ durch gemeinsame Kooperation der Arbeiterkammer mit dem ÖGB für Lehrer, Berufsförderungsinstitut (Träger: Kammern für Arbeiter und Angestellte, Österreichische Gewerkschaftsbund; vgl. Kap. 6.2.4.6) **D:** Berufsberatung bleibt überwiegend in öffentlicher Hand (BA) wie oben bereits unter „Institutioneller Differenz“ betont
	Kooperation zwischen Schule/Berufsberatung: **D:** KMK-Rahmenvereinbarung **Kooperationen zwischen Schule und Wirtschaft (BO)** **A:** 1987 wurde in einem Regierungsübereinkommen der damaligen Koalitionsparteien der gemeinsame Aufbau von Berufsinformationszentren vereinbart

Quelle: Eigene Darstellung

7.1.2 Stärken beider Beratungssysteme

Ausgehend von dem in Kapitel 6 zusammengefassten Überblick (Tabelle 10) über das deutsche und österreichische Berufsberatungssystem werden hier Stärken und Schwächen beider „Systeme“ herausgearbeitet. Eine Grundlage für den Versuch, institutionelle und strukturelle Aspekte der Beratungssysteme wie auch Beratungsprozesse im Rahmen eines Stärken-Schwächen-Profils darzustellen und zu bewerten, bieten zum einen die OECD-Ländergutachten. Zum anderen ergänzen die aktuelleren Befunde aus den in Deutschland und Österreich geführten Interviews mit Beratern und Teamleitern der Arbeitsverwaltungen die Ergebnisse aus den OECD-Gutachten. Natürlich ist es nicht möglich, diese Bewertungen zu generalisieren, da die Ergebnisse der explorativen Untersuchung keinen repräsentativen Charakter aufweisen. Dennoch bieten einige Ergebnisse in Kombination mit den Erkenntnissen der OECD-Ländergutachten eine gewisse Richtschnur, die einen besseren Einblick in die verzweigten Strukturen der Bildungs- und Berufsberatung beider Länder ermöglicht.

Tabelle 15: Stärken beider Beratungssysteme

Deutschland	Österreich
● Beratungsstruktur der BA, erreicht alle Altersstrukturen und ist systematisches „Rückgrat“ des Systems	● Starke Verbindung zwischen den Beteiligten auf allen Ebenen: der nationalen, regionalen und lokalen (vgl. OECD 2003, S. 20)
● Guter Zugang zu hochwertigen Informationen inklusive Infos zum Arbeitsmarkt	● Vielfältige Anbieter (z. B. BIZ der Wirtschaftskammern) zur Bildungs- und Berufsberatung, die fehlende Beratungsangebote für Schüler seitens des AMS kompensieren bzw. ergänzen
● Starke, formal definierte Beziehungen zwischen BA und Bildungseinrichtungen	● Verpflichtender Berufsorientierungsunterricht für 7. + 8. Schulstufen; 3-stufiges Modell zur BO: BO-Lehrer (lt. Lehrplan), Schülerberater + Schulpsychologen
● Starke Partnerschaften zwischen Bildungseinrichtungen und der Arbeitswelt	

Quelle: In Anlehnung an die OECD-Ländergutachten für Deutschland (OECD 2002, S. 2693) und Österreich (OECD 2003, S. 20)

Positiv für die deutsche Berufsberatung der Bundesagentur für Arbeit lässt sich die Beratungsstruktur hervorheben, die alle Altersstrukturen erreicht und laut OECD-Bericht ein systematisches „Rückgrat“ (OECD 2002, S. 2693) des Systems darstellt.

Der OECD-Bericht (2003, S. 20) attestiert den österreichischen Maßnahmen zur Information, Beratung und Orientierung für Bildung und Beruf eine starke Verbindung zwischen den Beteiligten auf allen Ebenen.

Der deutschen Berufsberatung wird ein guter Zugang zu hochwertigen Informationen einschließlich Informationen zum Arbeitsmarkt bescheinigt (OECD 2002, S. 2693). In Österreich gibt es im Unterschied dazu vielfältige Anbieter (z. B. BIZ der Wirtschaftskammern), die positiv hervorgehoben werden. Sie ergänzen fehlende Beratungsangebote des AMS für Schüler durch entsprechende Bildungs- und Berufsberatung.

Das OECD-Team hat für die deutsche Berufsberatung starke, formal ausgerichtete Beziehungen zwischen der BA und Bildungseinrichtungen identifiziert. Wie diese nun allerdings in der Praxis tatsächlich aussehen, wurde bereits anhand der Umsetzung der KMK-Rahmenvereinbarung zwischen Schule und Berufsberatung aufgezeigt (vgl. hierzu Kapitel 6).

Hervorgehoben wird für den österreichischen Kontext der verpflichtende Berufsorientierungsunterricht für die 7. + 8. Schulstufen sowie das dreistufige Modell zur Berufsorientierung. Dies sieht neben den BO-Lehrern laut Lehrplan auch Schülerberater und Schulpsychologen vor. Dieses stark vernetzte System erlaubt es Schulen grundsätzlich, ihre Schüler systematisch für die Berufswelt zu orientieren und vorzubereiten, sofern die Kooperation untereinander gut gelingt.

Im Vergleich zu Österreich sind die sehr stark ausgeprägten Partnerschaften zwischen Bildungseinrichtungen und der Arbeitswelt im Rahmen deutscher Berufsorientierung und Beratung zu nennen, die es Jugendlichen im Rahmen von Betriebspraktika oder diversen Projekten wie beispielsweise Arbeitsfirmen ermöglicht, sich praktisch zu erproben und konkrete Einblicke in die Arbeitswelt zu erhalten.

7.1.3 Schwächen beider Beratungssysteme

Neben den Stärken beider Beratungssysteme sollen hier auch deren Schwächen skizziert und ebenfalls tabellarisch festgehalten werden. Die oben bereits erwähnte Beratungsstruktur der deutschen BA erfährt durch das OECD-Gutachten (ebd., S. 2693) durchaus Kritik aufgrund der ihr innewohnenden *bürokratischen Struktur*, die den Bedürfnissen des einzelnen Klienten nicht unbedingt immer gerecht wird.

Problematisch im deutschen Berufsberatungssystem ist außerdem der *relativ geringe Stellenwert, den Selbsteinschätzung und Berufslaufbahnqualifikationen* im Vergleich zu Wissen über die Arbeitswelt haben, besonders bei der Arbeitslehre und den Beratungsdiensten für Erwachsene der BA. Bemängelt wurden im OECD-Bericht auch der *geringe Grad professioneller Vorbildung vieler Berufsberater* und die geringe Unterstützung durch Berufsverbände.

Darüber hinaus werden *fehlende Qualitätsstandards und Qualitätssicherungsmechanismen* in der Beratung, insbesondere (aber nicht nur) im privaten Sektor kritisiert (ebd., S. 2693). Wie aus dem Interview mit der Teamleiterin aus der Bundesagentur in Nürnberg hervor ging, sind sowohl die Weiterbildungsangebote als auch die Qualitätssicherungsmaßnahmen für die Beratung nach der BA-Umstrukturierung in Veränderung begriffen. So wurde damit begonnen, die fachliche Qualität von Vermittlern und Beratern mit Hilfe von Praxisberatung zu verbessern (Frau Z, 2007, Transkript 20, Z. 423-424).

Für Österreich wird laut OECD-Bericht die *schwache Koordination auf nationaler Ebene* bemängelt (OECD 2003, S. 20). Dies ist auch aus den Interviews mit Mitarbeitern des AMS deutlich geworden. Hier betont der Projektleiter der Arbeitsmarktforschung und Berufsinformation der AMS-Bundesgeschäftsstelle in Wien, dass eine „Koordination und Zusammenarbeit der einzelnen Institutionen sicher wünschenswert“ (Herr S, 2006, Transkript 15, Z. 148) wäre. Trotz ständiger Bemühungen, auch Arbeitsgruppen für die Bereiche Bildung und Beratung einzurichten, bleibt die Koordination aufgrund unterschiedlicher Zuständigkeitsbereiche zwischen den verschiedene Ministerien sowie dem AMS problematisch (Herr S, 2006, Transkript 15, Z. 148-158). Auch die befragten Hauptschullehrer (Frau T, 2006, Transkript 16, Z. 218-222) bemängelten eine fehlende Kooperation zwischen Hauptschulen und beruflichen Schulen. Problematisch erweisen sich insbesondere seitens der polytechnischen Schule avisierte Kooperationen zu beruflichen Schulen, die der polytechnischen Schule eher ablehnend gegenüber stehen (Frau X, 2006, Transkript 18, Z. 164-169).

Diese schwache Koordination auf nationaler Ebene lasse sich bereits innerhalb des Bildungsministeriums feststellen, wie auch zwischen Bildungs- und Wirtschaftsministerium. Nach Einschätzung der OECD-Expertengruppe fehle es an einem übergeordneten Strategieforum, das quer durch die verschiedenen Sektoren, wie z. B. die unterschiedlichen Schultypen, den tertiären Bildungsbereich, Erwachsenenberatung und Arbeitsmarkt, entsprechende Koordinierungsarbeit erbringen könnte. So wurde von interviewten österreichischen Hauptschullehrern ein fehlender Koordinator bemängelt, der im Rahmen des integrativ umgesetzten Berufsorientierungsmodells Aufgaben der Berufsorientierung zwischen den Fächern und einzelnen Lehrern organisiert und koordiniert (Frau T, 2006, Transkript 16, Z. 147-150).

Kritisch anzumerken ist für Österreich, dass die Berufsberatung als Angebot des AMS nicht für Schüler zugänglich ist, die (noch) nicht arbeitssuchend gemeldet sind. So müsste das dem AMS angegliederte *Selbstinformationssystem des BIZ* durch adäquate Beratungsangebote ergänzt werden (Ertelt/Schulz 2002, S. 256f.).

Bezüglich der Meldung zur Arbeitssuche hat ein interviewter Bregenzer Lehrer eine aus seiner Perspektive recht unangenehme Aufgabe geschildert, die er zu bewältigen hat. Demnach empfindet er es bezogen auf seine Arbeitsethik als „heikel" (Herr P, 2006, Transkript 13, Z. 382), in der Funktion des BO-Lehrers Schüler beim AMS als arbeitssuchend zu melden. Diese Unterstützung wird zwar freiwillig seitens der Schule angeboten, aber dennoch bleibt ein negativer Beigeschmack. Schüler werden im Anschluss an ein Gespräch mit dem Lehrer auf ihre Bewerbungssituation hingewiesen, und es wird ihnen nahe gelegt, sich schon möglichst frühzeitig beim AMS arbeitssuchend zu melden, damit sie umgehend Unterstützung von einem AMS-Betreuer bei der Lehrstellensuche erhalten. Forciert werde mit dieser Maßnahme ein möglichst nahtloser Übergang von der Schule direkt in die Betreuung durch das AMS. Die sozialen Gegebenheiten scheinen es in Bregenz erforderlich zu machen, einen solchen Weg zu beschreiten, wie der befragte Lehrer vermutet (Herr P, 2006, Transkript 13, Z. 381-419).

Beratung besteht in Österreich oft aus *Informationsvermittlung*, was wiederum auf kurze Ausbildungszeiten zurückzuführen ist (OECD 2003, S. 19). Überwiegend gibt es schulische Angebote zur Information, Beratung und Orientierung für Bildung und Beruf, die allerdings nur eine relativ *schwache Basis an Ressourcen* haben. Dies drückt sich oft in geringen Stundenzahlen für Berufsorientierung sowie oft fehlender Schülerberater aus. Das *„integrative" Modell zur BO* erweist sich in Schulen häufig als wenig wirksam für die Bedürfnisse der Schüler, da es für sie nur einen *eingeschränkten Kontakt zur realen Arbeitswelt* vorsieht (ebd., S. 16).

Der OECD-Bericht stellt der österreichischen Bildungs- und Berufsberatung nur ein relativ geringes Niveau an Professionalität aus. Das lässt sich aufgrund der durchgeführten Interviews der vorliegenden Studie gleichermaßen auf Berater wie auch BO-Lehrer beziehen. Die kurzen Grundausbildungszeiten der Berater sind in Kapitel 6.2 anhand der dort dargestellten 10-monatigen Grundausbildung der Internen Personalabteilung (IPA) zum Ausdruck gekommen. Wie im OECD-Bericht kritisiert wird, beschränkten diese kurzen Ausbildungszeiten nicht nur das Vertrauen der Berater in

ihre eigenen Fähigkeiten, sondern auch die Tiefe des Wissens, das sie in ihre Arbeit einbringen (ebd., S. 19). Das Ausbildungsniveau sei insbesondere im Schul- und Erwachsenenbildungsbereich aufzuwerten, wozu zwei Schritte notwendig seien. Zum einen müsse es zu einer substantiellen Verlängerung der Grundausbildung kommen und zum anderen müsse ein Kompetenznetzwerk entwickelt werden, das den Bedürfnissen aller in Bildungs- und Berufsberatung Tätigen[27] gerecht wird (ebd., S. 19f.).

Systematische Ansätze zu Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung seien entsprechend des OECD-Berichtes in Österreich unterentwickelt (ebd., S. 20). In diesem Kontext ist allerdings auf aktuelle Bemühungen im AMS hinzuweisen, wonach ein „Total Quality Management"-System eingeführt worden ist (vgl. Kap. 6).

In der nachstehenden Tabelle sind die oben diskutierten Schwächen sowohl des deutschen als auch des österreichischen „Beratungssystems" zusammenfassend skizziert.

[27] Das Kompetenznetzwerk würde laut OECD-Bericht (2003, S. 19f.) aus BO-Lehrern, Schülerberatern, Beratern in der Erwachsenenbildung und Personen, die in den BIZ oder Beratungszentren der Wirtschaftskammern und den Arbeitnehmerinstitutionen tätig sind, bestehen.

Tabelle 16: Schwächen beider Beratungssysteme

Deutschland	Österreich
● Relativ bürokratische Beratungsstruktur, die den Bedürfnissen des Einzelnen u. U. nicht immer gerecht wird (OECD 2002, S. 2693)	● Schwache Koordination auf nationaler Ebene; übergeordnetes Strategieforum fehlt zur Koordinierung verschiedener Schultypen, des tertiären Bereichs, der Erwachsenenbildung u. des Arbeitsmarkts (OECD 2003, S. 20)
● Relativ geringer Stellenwert von Selbsteinschätzung und Berufslaufbahnqualifikationen im Vergleich zu Wissen über die Arbeitswelt, insbesondere bei Arbeitslehre und den Beratungsdiensten für Erwachsene der BA (OECD 2002, S. 2693)	● Berufsberatung als Angebot des AMS nicht zugänglich für Schüler (ausschließlich arbeitssuchend gemeldete Personen) ● Selbstinformationssystem des BIZ (AMS) müsste durch Beratungsangebote ergänzt werden (Ertelt/Schulz 2002, S. 256f.) ● Beratung in Österreich oft nur Informationsvermittlung (zurückzuführen auf kurze Ausbildungszeiten) (OECD 2003, S. 19) ● Schulische Angebote zur Info, Beratung u. Orientierung für Bildung + Beruf haben schwache Ressourcen-Basis (geringe Stundenzahlen BO, fehlende Schülerberater) ● „Integratives“ Modell zur BO in Schulen wenig wirksam für Bedürfnisse der Schüler ● Eingeschränkter Kontakt zur realen Arbeitswelt für Schüler (OECD 2003, S.16)
● Geringer Grad professioneller Vorbildung vieler Berufsberater und geringe Unterstützung durch Berufsverbände (OECD 2002, S. 2693)	● Niveau an Professionalität in österreichischer Bildungs- und Berufsberatung relativ gering (Berater und Lehrer) ● kurze Grundausbildungszeiten (vgl. 10-monatige Grundausbildung der IPA im AMS) ● Ausbildungsniveau insbesondere im Schul- und Erwachsenenbildungsbereich ist aufzuwerten (substantielle Verlängerung der Grundausbildung + Entwicklung eines Kompetenznetzwerkes, da die in Beratung Tätigen breit gefächert sind) (OECD 2003, S. 19f.)
● Fehlende Qualitätsstandards und Qualitätssicherungsmechanismen in der Beratung, insbesondere (aber nicht nur) im privaten Sektor (OECD 2002, S. 2693)	● Systematische Ansätze zu Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung in Österreich unterentwickelt (OECD 2003, S. 20) (vgl. im Kontrast hierzu AMS: Total Quality Management in Kap. 6)

Quelle: In Anlehnung an die OECD-Ländergutachten für Deutschland (OECD 2002, S. 2693) und Österreich (OECD 2003, S. 20).

7.1.4 Zum Spannungsverhältnis der öffentlichen Berufsberatung

Aus den oben aufgeführten Schwächen beider Berufsberatungssysteme ergeben sich recht vielfältige Probleme. Im Folgenden wird ein spezifisches Problem herausgefiltert und der Frage nachgegangen, in welches Spannungsverhältnis die öffentliche Berufsberatung bei der Wahrnehmung ihrer Pflichten gerät.

Indem sowohl die BA (SGB III § 29, 1, §§ 30-35) als auch das AMS (AMSG §§ 29 (1), 32) gesetzlich dazu verpflichtet sind, einerseits Jugendlichen und Erwachsenen Berufsberatung anzubieten und andererseits Arbeitgebern Arbeitsmarktberatung, soll der Konflikt, in den Berufsberater im Prozess der Beratung geraten können, angedeutet werden. Das Spannungsverhältnis, in dem sich Berufsberater der Agenturen für Arbeit bzw. Mitarbeiter des AMS gegenüber Arbeitnehmern und Arbeitgebern bewegen, dürfte sich je nach konjunktureller Lage in ihrer täglichen Beratungs- und Vermittlungsarbeit niederschlagen und erfordert neben einer hohen fachlichen auch persönliche Kompetenz sowie eine Orientierung an ethischen Beraterstandards.

Insbesondere das österreichische AMS ist sehr stark auf die Ausbildungs- bzw. Arbeitsvermittlung ausgerichtet. Dies spiegelt sich nicht zuletzt in den gesetzlichen Regelungen im AMSG wider, in dem es u. a. im § 29, Absatz 1 heißt, dass das

> „Ziel des Arbeitsmarktservice ist […], im Sinne einer aktiven Arbeitsmarktpolitik […] die Versorgung der Wirtschaft mit Arbeitskräften und die Beschäftigung aller Personen, die dem österreichischen Arbeitsmarkt zur Verfügung stehen, bestmöglich zu sichern. […]“

sowie in § 32, Absatz 1:

> „Das Arbeitsmarktservice hat seine Leistungen in Form von Dienstleistungen zu erbringen, deren Zweck die Vermittlung von Arbeitsuchenden auf offene Stellen, die Beschäftigungssicherung und die Existenzsicherung im Sinne des § 29 ist.“

Auch die Berufsberatungspraxis bestätigt die Annahme, dass der Stellenwert der Berufsberatung im österreichischen AMS gesunken ist: „[…] im Moment (hat) die Berufsberatung nicht jenen Stellenwert, den die Berufsorientierung/Berufswahlvorbereitung hat“ (Mathis in PANORAMA 4/98, S. 37).

Diese aus dem Jahre 1998 zeitlich scheinbar überholte Einschätzung zum Stellenwert der Berufsberatung des damaligen Leiters des BIZ Dornbirn, Klaus Mathis, lässt sich jedoch durch aktuelle Erkenntnisse aus den Interviewergebnissen bestätigen (Frau W, 2006, Transkript 17, Z. 123-137; Frau T, 2006, Transkript 16, Z. 165-170; Frau X, 2006, Transkript 18, Z. 32-36). Aus den Interviews mit den Wiener Hauptschullehrerinnen lässt sich bezüglich der Berufsberatung zusammenfassen, dass der

Fokus seitens des AMS fast ausschließlich auf die Berufsinformation durch die Angebote der BIZen gerichtet ist. Deren Organisation und Struktur weisen einen Selbstinformationscharakter im Sinne einer „Selbstabholerfunktion“ für den Kunden auf, wobei eine gezielte und klar strukturiert aufgebaute Berufsberatung einen geringen Anteil hat. Positiv ausgedrückt kann mit Hilfe der BIZen die Eigeninitiative der Kunden unterstützt werden, sich aktiv und selbstbestimmt über Berufe zu informieren.

Im Rahmen der BA-Reform hat sich das (Selbst-)Verständnis der Abteilung Berufsberatung bei den deutschen Berufsberatern innerhalb der BA sicherlich nicht zuletzt aufgrund der Tatsache verändert, dass die Berufsberatung nun noch enger mit der Vermittlung verbunden ist. Eine in der BA-Zentrale befragte Teamleiterin teilt zum aktuellen Stellenwert der Abteilung Berufsberatung mit,

> „[…] dass sie [die Berufsberatung; N.T.] zunächst einfach ausgeblendet worden ist oder nicht wahrgenommen worden ist oder sie war einfach nicht die vorrangige Baustelle. Und hat von daher so ein bisschen so ein Schattendasein geführt und […] wird auch immer die kleinste Einheit bleiben. [… S]ie spielt auch von Natur her einfach eine Sonderrolle, weil es ja im Grunde genommen um Prävention geht, um Information, um Beratung“ (Frau Z, 2007, Transkript 20, Z. 249-253).

Berufsberater agieren aus Perspektive der oben bereits zitierten BA-Teamleiterin in einem Spannungsfeld zweier sich oft gegenüber stehender Interessensvertretungen. Zum einen vertreten Mitarbeiter der BA die Interessen von Arbeitgebern und zum anderen die der Arbeitnehmer. Von daher fungierten Berater als „Informationsmanager“ und „Arbeitsmarktexperte“ (ebd., Transkript 20, Z. 373).

Die interviewte BA-Mitarbeiterin sieht Gefahren der beeinflussenden Beratung, sofern vakante Stellen im Handwerk gemeldet sind, die es seitens der BA zu besetzen gilt. Eine Problemverschärfung ergibt sich den Ausführungen der BA-Mitarbeiterin zufolge bei einem *Nachwuchsmangel* in bestimmten Branchen (ebd., Z. 410-412).

7.1.5 Beratungstrends und Auswirkungen auf die Berufswahl Jugendlicher

Es wurde davon ausgegangen, dass sich **Beratungstrends** nachweisen lassen, die dazu in der Lage sind, die Berufswahl innerhalb der Ausbildungssysteme – unter Beachtung der jeweiligen institutionellen Besonderheiten – zu steuern.

Unter Rückbezug auf die vorliegenden Interviewergebnisse ist darauf hinzuweisen, dass „Beratungstrends“ sowohl in Österreich als auch in Deutschland in einer **schulischen Höherqualifizierung von leistungsstarken Hauptschülern** seitens der befragten Berufsberater wie auch Lehrer vermutet werden (vgl. Kapitel 6.2.4.3; Kapitel

7.1.1.5; 7.1.5). Wichtig hierbei festzuhalten ist, dass dies weniger für leistungsschwächere Hauptschüler gilt. Denn oftmals fehlen ihnen die nötigen Qualifikationsvoraussetzungen, um eine weiterführende berufsbildende mittlere bzw. höhere Schule (BMHS) zu besuchen.

Dieser Trend der Höherqualifizierung von leistungsstärkeren Hauptschülern ist eng verwoben mit der in den letzten Jahren vorherrschenden miserablen Ausbildungsplatzlage und des „entwerteten" (Baethge 2007, S. 4) Hauptschulabschlusses, wodurch den Jugendlichen oft keine andere Wahl bleibt, als sich um eine höherwertige schulische Qualifikation zu bemühen.

In diesem Kontext ist auf den Autor Birkelbach (2007, S. 261f.) zu verweisen, der auf eine Datenerhebung des Forschungsprojektes „Berufswahl und Transfer" (2005/ 2006) unter der Leitung von Rolf Dobischat rekurriert, in dessen Rahmen 2165 Schüler der 10. Klassen an Haupt-, Real- und Gesamtschulen hinsichtlich ihres Entscheidungsverhaltens an der ersten Schwelle zwischen Schule und Beruf befragt wurden. Birkelbach resümiert, dass die Jugendlichen auf die mangelnden Chancen des Ausbildungsmarktes reagierten, indem sie sich in einer Art „Notlösung" für einen schulischen Weg entschieden, anstatt ihr eigentliches Ziel der Berufsausbildung zu verfolgen. Birkelbach (2008, S. 16) verdeutlicht anhand entsprechender Untersuchungsergebnisse, *„dass der an den Wünschen der Betroffenen orientierte Bedarf an Ausbildungsstellen deutlich höher ist, als die alljährlich veröffentlichten Zahlen vermuten lassen."* Zudem zeigten diese Zahlen, dass sich die Jugendlichen den Bedingungen des Ausbildungsmarktes anpassten, indem sie die Möglichkeiten des Bildungswesens nutzten (vgl. Kap. 4.4 zur Berufsfreiheit).

Ihre Berufs- bzw. Bildungswahl wird damit von äußeren Bedingungen wie der konjunkturellen Lage und der Qualifikationsnachfrage durch die ausbildenden Betriebe „gesteuert", wobei es im nachfolgenden Abschnitt näher zu überprüfen gilt, welche Faktoren die Berufswahl Jugendlicher möglicherweise beeinflussen.

Vor dem Hintergrund wachsender Qualifikationsanforderungen, denen sich insbesondere Hauptschulabsolventen bereits bei der Suche nach einem geeigneten betrieblichen Ausbildungsplatz ausgesetzt sehen, ist zweifelhaft, inwieweit die oben erwähnte schulische Höherqualifizierung von Hauptschulabsolventen tatsächlich einen Beratungstrend markiert. Hauptschulabsolventen fällt es meist schwer, sich mit oftmals fehlenden positiven schulischen Leistungen von den mit ihnen um einen

Ausbildungsplatz konkurrierenden Realschülern oder gar Gymnasiasten abzuheben und erfolgreich durchzusetzen. Daher scheint es fraglich zu sein, ob Hauptschulabsolventen generell eine schulische Höherqualifizierung anstreben, und inwieweit es für manche dieser Absolventen realistisch ist, diese auch zu erlangen.

Wie zu Beginn im Rahmen der Definition des Begriffs Beratungstrend herausgestellt, handelt es sich aus sozial- und wirtschaftswissenschaftlicher Perspektive bei dem Begriff „Trend“ um einen statistischen Begriff, der in der vorliegenden so nicht verwendet werden kann. Diese Begriffsdefinition erfordert es aber im Rahmen der vorliegenden Arbeit, auf quantitativ ausgerichtete Studien zurückzugreifen, um der Vermutung nachzugehen, dass sich bei Hauptschulabsolventen ein Trend bzw. eine Entwicklungstendenz hin zu einer möglichen schulischen Höherqualifizierung erkennen und nachweisen lässt.

Als schwierig hat sich hierbei jedoch herausgestellt, dass es kaum möglich ist, konkrete Zahlen für beide untersuchten Länder darüber zu erhalten, wie viele ehemalige Hauptschüler nun tatsächlich einen weiterführenden schulischen Bildungsweg eingeschlagen und konsequent verfolgt haben.

Repräsentative Daten (Statistiken) bzw. entsprechende Forschungsbemühungen, die spezifisch die Bildungswege von ehemaligen Hauptschülern nachzeichnen, fehlen. Erwähnenswert ist für den deutschen Kontext zumindest das Deutsche Jugendinstitut (DJI), das bundesweite Längsschnittstudien speziell von Hauptschülern im Übergang Schule-Beruf durchführt.[28] Auch sind das BIBB in Zusammenarbeit mit Forsa Berlin aufzuführen, die eine Studie zu beruflichen Orientierungen und dem Berufswahlverhalten (Verbleib) von 1.500 Schulabsolventen aus allgemein bildenden und beruflichen Schulen wie auch beruflichen Vollzeitschulen durchgeführt haben. Darüber hinaus hat das BMBF das BIBB im Jahre 2006 beauftragt, eine Befragung von 7.230 Jugendlichen im Alter von 18 bis 24 Jahren durchzuführen, um die Prozesse des Übergangs in die berufliche Erstausbildung exakter nachvollziehen und analysieren zu können. Damit sollten vor allem die Bildungs- und Warteschleifen von Jugendlichen aufgedeckt werden. Erfasst wurde in diesem Rahmen retrospektiv die gesamte Bildungs- und Berufsbiografie der Jugendlichen, angefangen mit der allgemein

[28] Deutsches Jugendinstitut e.V. (Hrsg.) (2004). Schule – und dann? Erste Ergebnisse einer bundesweiten Erhebung von Hauptschülerinnen und Hauptschülern in Abschlussklassen, München/Halle; Deutsches Jugendinstitut e.V. (Hrsg.) (2005). Hofmann-Lun I./Gaupp, N./Lex, T./Reißig, B.: Hauptschülerinnen und Hauptschüler – engagiert, motiviert, flexibel? Längsschnittstudie zum Übergang Schule-Beruf, in: DJI-Bulletin, H. 73, S. 165.

bildenden Schulzeit. Die Daten basieren auf einer repräsentativen Stichprobe, wodurch sich die oben aufgeführte Annahme über einen „Beratungstrend“ in Richtung einer schulischen Höherqualifizierung von Hauptschülern zumindest im Falle Deutschlands dezidierter überprüfen lässt. Wie der Befund aus der BIBB Studie zeigt, starteten Schulabgänger mit Haupt-, Sonder- oder fehlendem Schulabschluss nicht nur seltener als Jugendliche mit mittlerem Bildungsabschluss direkt eine duale Ausbildung, sondern ihnen standen auch in weitaus geringerem Umfang andere Berufsausbildungsformen wie beispielsweise schulische Ausbildungsgänge als Ausweichmöglichkeit zur Verfügung (BMBF 2007a, S. 74). Gründe hierfür sind darin zu sehen, dass Jugendliche mit niedriger Schulbildung oftmals die erforderlichen Zugangsvoraussetzungen zu weiterführenden schulischen Ausbildungsangeboten nicht erfüllen können. Innerhalb von fünf Jahren nach Schulende hatten von den Jugendlichen mit höchstens Hauptschulabschluss nur 12% eine andere Ausbildung als eine duale Berufausbildung aufnehmen können (ebd., S. 71). Dieser Befund entkräftet zumindest für den deutschen Zusammenhang eindeutig die obige Annahme eines „Beratungstrends“, wonach Hauptschüler sich angeblich schulisch höher qualifizieren. Zu differenzieren ist hier vielmehr der Wunsch, eine schulische Höherqualifizierung anzustreben, mit dem verbesserte Chancen auf dem Ausbildungs- bzw. Beschäftigungsmarkt antizipiert werden, und der Wirklichkeit, an der viele Jugendliche mit niedrigem Bildungsniveau an Zugangsvoraussetzungen für weiterführende Schulen scheitern. Untermauert wird diese Annahme anhand des zentralen Ergebnisses einer breit angelegten Studie der Akademie für Technikfolgenabschätzung in Baden-Württemberg zum Bildungs- und Berufswahlverhalten Jugendlicher im vorgenannten Bundesland. Hier heißt es, dass über ein Drittel der befragten Hauptschüler eine weiterführende Schulbildung für sehr attraktiv hält. Hinzu kommen weitere 39% der Hauptschüler, die glauben, eine weiterführende Schulbildung käme für sie eher in Frage. Insgesamt, so der Befund, ist das Interesse am Besuch weiterführender Schulen bei Hauptschülern noch größer als bei Realschülern (Hampel et al. 2003, S. 18). Hinweise auf mögliche weiterführende schulische Bildungswege von Hauptschülern kann auch das seit dem Frühjahr 2004 jährlich bis zum Jahr 2009 durchgeführte Übergangspanel des Deutschen Jugendinstitutes (DJI) liefern. Hierbei handelt es sich um eine bundesweite Längsschnittuntersuchung zu den Bildungs- und Ausbildungswegen von Hauptschülern. Der direkte Übergang aus der Schule in eine Berufsausbildung gestaltet sich den Ergebnissen zufolge für viele Hauptschüler nach

beendeter Pflichtschulzeit sehr schwierig. Für einen Teil der Jugendlichen ist der Weg über eine weiterführende Schule tatsächlich eine Antwort auf fehlende Zugangsmöglichkeiten zur Ausbildung. Insgesamt bestätigen die Erkenntnisse aus dem DJI-Übergangspanel den Befund, dass die Bildungs- und Ausbildungswege von Jugendlichen mit Hauptschulbildung zunehmend länger und komplizierter werden (Reißig/Gaupp 2007, S. 10ff.).

Diese längeren und komplizierter werdenden Bildungs- und Ausbildungswege sind einem immer komplexer und unübersichtlicheren Übergangssystem in Deutschland geschuldet, über das Jugendliche nach langjähriger Wartezeit doch noch in das duale Ausbildungssystem gelangen. Problematisch für die Bildungsgruppe der Hauptschüler gestaltet sich der Zusammenhang zwischen geringer Schulbildung und erschwerten Übergängen nicht nur in eine Berufsausbildung, sondern darüber hinaus oft auch bei späteren Transitionsprozessen in eine Erwerbstätigkeit (BMBF 2007a, S. 71).

Problematisieren lässt sich an dieser Stelle erneut die bereits häufiger in dieser Arbeit bemängelte Durchlässigkeit zwischen Bildungs- und Berufsbildungssystem wie auch fehlenden Anrechnungsmodalitäten von Zeiten vorberuflicher Bildung im Übergangssystem – obwohl das novellierte BBiG diese vorsieht (vgl. hierzu Kapitel 3.4.3; Bellaire et al. 2006a; Lorenz et al. 2005).

Im Vergleich dazu ist für den österreichischen Kontext an die Entwicklung der BMHS-Schülerzahlen zu erinnern, an denen zu erkennen ist, dass sich der „allgemeine Trend in der österreichischen Bildungslandschaft“ (Beidernikl/Paier 2003, S. 35; BMBWK 2006b) in Richtung einer schulischen Höherqualifizierung fortsetzt. Gleichzeitig sei aber auch kritisch an die hohen Abbrecherquoten speziell nach dem ersten Jahr auf einer BMHS erinnert. Wie bereits in Kapitel 3.2.4.3 herausgestellt werden konnte und im Rahmen der Darstellung von Charakteristika des Berufsbildungssystems vertieft werden soll, führt für viele Jugendliche der Weg in eine duale Ausbildung über den Besuch der 9. Schulstufe einer BMHS. Belegen lässt sich diese Annahme anhand von Daten, die entsprechend hohe Anteile von Lehrlingen mit Vorbildung BMHS nachweisen. Außerdem spricht für dieses Phänomen die Tatsache, dass mehr als 80% aller Dropouts dieser Schulformen von der ersten auf die zweite Klasse BMHS verzeichnet werden (Steiner/Lassnigg 2000, S. 1068).

Dieser Trend der schulischen Höherqualifizierung ist somit nicht nachweislich mit Hauptschulabsolventen in Verbindung zu bringen, da diese den zunächst einge-

schlagenen höher qualifizierenden schulischen Weg (BMHS) nicht zwingend bis zum Abschluss verfolgen. Als mögliches Forschungsdesiderat lässt sich an dieser Stelle formulieren, dass die Bildungswege ehemaliger Hauptschüler im österreichischen Bildungs- und Berufsbildungssystem im Rahmen einer Längsschnittuntersuchung zu erforschen sind. Bislang fehlende konsistente Bildungslaufbahnerfassungen machen es unmöglich, die Vermutung über einen möglichen Beratungstrend in Richtung einer schulischen Höherqualifizierung von Hauptschülern wissenschaftlich begründen zu können. Problematisch daran ist, dass in Bezug auf die Effekte zur individuellen, persönlichen Entwicklung keine wirklich gültige Aussage getroffen werden kann wie auch nicht zu den Wirkungen von Maßnahmen zur Berufsorientierung und Berufsvorbereitung generell. Nicht nur fehlende Bildungslaufbahnerfassungen erschweren den Blick darauf, sondern auch die Tatsache, dass die ursächliche Verknüpfung mit den Maßnahmen zur Beratung und Orientierung nicht dokumentiert ist (Härtel 2007, S. 6).

Eine spürbare Konsequenz, die aus dem sich schwer mit repräsentativen Daten zu belegenden *Trend der schulischen Höherqualifizierung* folgt, lässt sich daran erkennen, dass Stellen, die auf dem österreichischen Arbeitsmarkt bisher mit un- oder angelerntem Personal besetzt wurden, nunmehr durch das große Angebot mit Qualifizierten besetzt werden können. Dadurch bedingt steigt wiederum das Arbeitslosigkeitsrisiko von Personen mit höchstens Pflichtschulabschluss respektive Hauptschulabschluss (Lechner et al. 1997; zit. in Riepl 2006, S. 21). Riepl bezieht sich in ihren Ausführungen zusätzlich auf Daten (Hruda 2003), die belegen können, dass österreichische Pflichtschulabsolventen aller Altersstufen das mit Abstand höchste Risiko haben, arbeitslos zu werden. Deren Arbeitslosenquote lag im Jahre 2002 bei 14,6%, während die Gesamt-Arbeitslosenquote im selben Zeitraum bei 6,9% lag (Riepl 2006, S. 21).

Für den deutschen Kontext lässt sich entsprechend der Daten des Berufsbildungsberichtes 2007 entnehmen, dass der Anteil der Hauptschulabsolventen (alte Bundesländer) an den unvermittelten Bewerbern im Vergleich zum Vorjahr leicht auf 43,7% angestiegen ist und damit den größten Anteil der unvermittelten Ausbildungsplatzbewerber ausmacht. In den neuen Ländern und Berlin liegt der Anteil der unvermittelten Hauptschulabsolventen bei 34% (BMBF 2007a, S. 53).

Verlierer bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz in konjunkturell schwachen Zeiten bleiben in beiden untersuchten Ländern jedenfalls leistungsschwächere, schulmüde Jugendliche, die den Hauptschulweg gewählt haben (BMBF 2008c, S. 63). Für diese Klientel ist eine weiterführende vollzeitschulische Berufsausbildungsschiene nicht realistisch, da ihnen entsprechende Zugangsqualifikationen fehlen, die für den Besuch einer BMHS vorausgesetzt werden. Die polytechnische Schule im österreichischen Bildungswesen, die die Jugendlichen auf eine Ausbildung im dualen System vorbereitet, stellt aufgrund ihres festgestellten niedrigen Stellenwertes in der Gesellschaft keine nennenswerte Alternative für Hauptschulabsolventen dar und kann wegen unterschiedlicher struktureller Voraussetzungen im Bildungssystem auch nicht als Vorbild für das deutsche Bildungssystem dienen.

7.1.6 Wird die Berufswahl Jugendlicher „gesteuert“?

Wie zumindest für den deutschen Kontext eindeutig mit Hilfe von Forschungsergebnissen gezeigt werden konnte, ist ein „Beratungstrend“ im Sinne einer schulischen Höherqualifizierung von leistungsschwächeren Hauptschulabsolventen eher auszuschließen. Somit fällt es schwer, die Fragestellung weiter zu verfolgen, ob Beratungstrends die Berufswahl von Jugendlichen innerhalb der Ausbildungssysteme – unter Beachtung der jeweiligen institutionellen Besonderheiten – steuern. Da keine eindeutig nachweisbaren Beratungstrends zu identifizieren sind, ist zu analysieren, welche Faktoren die Berufswahl Jugendlicher möglicherweise beeinflussen. Wäre es darüber hinaus sinnvoll, von einer „gesteuerten“ Berufswahl zu sprechen?

Eine „gesteuerte“ Berufswahl setzt vielfältige Faktoren voraus, die sich nicht eindeutig bestimmen lassen. Abhängig sein kann die Berufswahl letztlich von folgenden beispielhaft genannten institutionellen wie auch personengebundenen Faktoren, die die Berufswahl nachhaltig zu beeinflussen vermögen.

Tabelle 17: Institutionelle Faktoren und Steuerungsimpulse bei der Berufswahl

Institutionelle Faktoren	Steuerungsimpulse
Gesetzgebung zur Berufsbildung (BBiG/BAG)	Gesetzesänderungen (vgl. Kap. 3)
Öffentliche Arbeitsverwaltung	„Doppelrolle“ von Berufsberatern (gegenüber Arbeitgeber- und Arbeitnehmerseite)
Arbeitsmarktsituation/ Ausbildungsplatzsituation	Konjunktur, eingeschränkte Prognosefähigkeit
Unternehmen	Anforderungsprofil – zunehmend höheres Qualifikationsniveau
Bildungssystem	Sehr frühe Bildungs- und Berufswegentscheidungen in beiden Ländern (im Alter von 14 bzw. 15 Jahren)
Kammerwesen	Speziell in Deutschland: Konkurrenzsituation zwischen dualem System und vollzeitschulischer Ausbildung (vgl. Kap. 3.4.3.3)
Demographische Entwicklung	Beispielsweise Geburtenrückgänge in Österreich, Fachkräftemangel in beiden Ländern

Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Interviewergebnisse.

Wie in Tabelle 16 ersichtlich, kann die Gesetzgebung zur Berufsbildung als Steuerungsimpuls bei der Berufswahl fungieren, insbesondere dann, wenn es zu gesetzlichen Änderungen kommt. Die Berufsberater der öffentlichen Arbeitsverwaltungen sehen sich in einer Art „Doppelrolle“ zum einen gegenüber der Arbeitgeberseite und zum anderen gegenüber der Arbeitnehmerseite. Eine wertneutrale Beratung und Vermittlung ist hier eher auszuschließen.

Die jeweilige konjunkturelle Situation, die über die Arbeitsmarkt- bzw. Ausbildungsplatzsituation entscheidet, unterliegt lediglich einer eingeschränkten Prognosefähigkeit. Prognosen über zukunftsfähige Ausbildungsberufe sind ohnehin mit Vorsicht bei der Berufswahl zu berücksichtigen (vgl. hierzu auch Meisel 2007). Vielmehr sollten die persönlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten im Vordergrund stehen.

„Gesteuert“ wird die Berufswahl von Jugendlichen aber auch durch das in den letzten Jahren spürbar angestiegene Anforderungsprofil von Unternehmen, das sicherlich dazu beigetragen hat, dass der Hauptschulabschluss zunehmend eine Entwertung (Baethge 2007, S. 4) erfahren hat.

Die Bildungssysteme beider Länder beeinflussen ebenso die Berufs- und Bildungswahl von Jugendlichen, indem beispielsweise im Falle des hoch selektiven österreichischen Bildungssystems (vgl. Kapitel 3) von den Schülern eine sehr frühe Entscheidung (im Alter von 14 bzw. 15 Jahren) darüber abverlangt wird, welcher Bil-

dungs- oder Berufsweg gewählt wird (Meisel 2007, S. 1). In Deutschland sieht es ähnlich aus, auch wenn die Jugendlichen in der Regel etwa ein Jahr länger Zeit für ihre Berufswahlentscheidung haben.

Speziell für den deutschen Kontext lässt sich die Konkurrenzsituation zwischen dualem System und vollzeitschulischer Ausbildung erneut herausstellen. Favorisiert wird von Kammern und Betrieben nach wie vor das duale System, das im gesamten Berufsbildungssystem eine dominante Position einnimmt. Hinsichtlich der Diskussion um eine Besserstellung der vollzeitschulischen Schulen in Deutschland ist es allerdings fraglich, ob eine vollzeitschulische Ausbildung für die Problemgruppe der Hauptschüler tatsächlich eine Alternative zur betrieblichen Ausbildung ist. Denn leistungsschwächere Hauptschulabsolventen sind häufig entweder „schulmüde“ (Frau I 2006, Transkript 8, Z. 91) oder auch aufgrund fehlender Schulleistungen nicht in der Lage, eine weiterführende schulische Karriere aufzunehmen.

Natürlich spielt auch die demographische Entwicklung als Steuerungsimpuls bei der Berufswahl eine Rolle. Geburtenrückgänge in Österreich werden dort künftig dazu führen, dass sowohl bei der AHS-Unterstufe als auch bei der Hauptschule mit stärkeren Rückgängen der Schülerzahlen zu rechnen ist (Statistik Austria 2007b). Einem Fachkräftemangel in spezifischen Berufsfeldern ist durch geeignete Maßnahmen seitens der Unternehmen entgegenzuwirken.

In der nachfolgenden Tabelle 17 sind personengebundene Faktoren aufgeführt, die die Berufswahl nachhaltig beeinflussen können. Berufsberater, Lehrer, die Berufswähler selbst, ihre Eltern sowie Peers sind in den Prozess der Berufswahlentscheidung mit einzukalkulieren. Steuerungsimpulse dieser Personen können der Tabelle entnommen werden, die wiederum negative oder auch positive Auswirkungen auf die individuelle Berufswahl haben können.

Wie spezifisch für den österreichischen Kontext im Zuge einer Studie des Österreichischen Instituts für Berufsbildungsforschung (Schlögl/Lachmayr 2004) über Motive und Hintergründe von Bildungswegentscheidungen herausgefunden werden konnte, besteht ein Zusammenhang zwischen Schultyp, sozialem Hintergrund und Bildungswegentscheidungen. Demnach hängt der Bildungsstatus in Österreich ganz stark mit dem Sozialstatus der Eltern zusammen. Wie Meisl konstatiert, sei es bemerkenswert, dass die BMS in ihrer sozialen Zusammensetzung fast identisch sei mit der Hauptschule/Kooperative Mittelschule (KMS), während die AHS Oberstufe eine große Ü-

bereinstimmung mit der AHS Unterstufe aufweise (Meisl 2007, S. 1; Schlögl/Lachmayr 2004).

Traditionelle Rollenbilder beeinflussen nach wie vor die Berufswahl österreichischer, aber auch deutscher Jugendlicher. Das AMS und die BA können regelmäßig eine Top-Ten-Liste beliebtester Ausbildungsberufe veröffentlichen. Benachteiligungen am Arbeitsmarkt sind oft vorprogrammiert, da Mädchen sich überwiegend für typische Frauenberufe im kaufmännischen Bereich oder humanberufliche Berufe entscheiden (Meisl 2007, S. 1).

Tabelle 18: Personengebundene Faktoren und Steuerungsimpulse bei der Berufswahl

Personengebundene Faktoren	Steuerungsimpulse
Berufsberater	„Doppelrolle“ von Berufsberatern (gegenüber Arbeitgeber- und Arbeitnehmerseite) bedarf hoher fachlicher und sozialer Kompetenzen wie z. B. Orientierung an ethischen Beratungsstandards; fehlende Qualifikationen
Lehrer	Fehlende Qualifikationen, fehlendes Wissen über Berufe
Jugendlicher Berufswähler	Orientierungswunsch, Berufswünsche, Erwartungen an die Berufsberatung, Qualifikationen, Motivation
Eltern	Fehlendes Wissen über Berufe, fehlende Einschätzung des Arbeitsmarktes
Peers	Fehlendes Wissen über Berufe, fehlende Einschätzung des Arbeitsmarktes

Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Interviewergebnisse.

Angesichts des oben beschriebenen Spannungsverhältnisses, in dem Berufsberater agieren (Kap. 7.1.3), lässt sich eine gewisse Steuerung seitens der öffentlichen Berufsberatung aufgrund arbeitsmarktpolitischer Entwicklungen nicht absprechen (Frau Z, 2007, Transkript 20, Z. 384-389). Im Berufsbildungsbericht ist gar die Rede von einer im Reformprozess der BA erodierenden Berufsberatung. Die neue Aufbau- und Ablauforganisation der BA, die auf das kurzfristige Ziel einer möglichst schnellen Integration in den Arbeits- bzw. Ausbildungsmarkt ausgerichtet ist, stößt im Arbeitsfeld der Berufsberatung auf Grenzen. Denn, wie es hier heißt, stünden dort auch mittel- und längerfristige persönliche Optionen und weiterreichende berufliche Perspektiven an, die zu klären seien. Eine zu früh ansetzende Koppelung an die aktuellen Vermittlungsperspektiven verhindere demnach Neutralität und Ergebnisoffenheit von Berufsorientierung und beruflicher Beratung. Die Qualität von Berufsberatung würde

damit ausgehöhlt und die Professionalität des Beratungsangebots drastisch eingeschränkt, während administrative Arbeiten im Kontext mit der Ausbildungsvermittlung und Fördermaßnahmen massiv das Tagesgeschäft der Berater prägen. Kritisiert wird in diesem Zusammenhang auch die geplante Einführung von Handlungsprogrammen (vgl. Kapitel 4.5.2.3) für Jugendliche und die Tatsache, dass ratsuchende Jugendliche vor ihrer Erst-Beratung einen personenbezogenen Fragebogen schriftlich beantworten müssen. „Diese bürokratische Pflicht-Vorleistung erhöht insbesondere für Jugendliche mit Sprachdefiziten die Hemmschwelle, berufliche Beratung überhaupt in Anspruch zu nehmen“ (BMBF 2007a, S. 30).

Jugendlichen kann es daher aufgrund der im Rahmen der BA-Reformprozesse veränderten Integrationspolitik (N.T.) – bei entsprechend schlechter Stellenlage in Kombination mit fehlenden Qualifikationen – durchaus passieren, in Ausbildung „gesteuert“ bzw. vermittelt zu werden, ohne dass ihre individuellen Entwicklungspotentiale (Fähigkeiten, Fertigkeiten und Interessen) ausreichend berücksichtigt werden (Frau Z, 2007, Transkript 20, Z. 384-389; BMBF 2007a, S. 30). Inwieweit allerdings der oben angesprochene weiterführende schulische Weg tatsächlich dem Kompetenzprofil des Jugendlichen entspricht, und nicht mit Hilfe anderer Ausbildungswege bzw. weniger populärer Berufsbilder[29] vergleichbare Alternativen offen stehen, bleibt weitgehend – sicher auch aus Unkenntnis – unberücksichtigt.

7.1.7 Zusammenfassung

Wie aus den Tabellen 16 und 17 erkennbar ist, handelt es sich sowohl bei den institutionellen als auch bei den personengebundenen Faktoren[30] um vielfältige, sich gegenseitig bedingende Steuerungsimpulse. Oft sind diese sicherlich auch nicht näher zu bestimmen. Denn die Beweggründe von Berufsberatern bei der Information und Beratung zu spezifischen Berufsbildern und äußere mehr oder minder „steuerungsresistente“ Faktoren wie die konjunkturelle Situation, sind kaum beeinflussbare Variablen im Prozess der Berufswahl. Die Berufswahl findet als Prozess in Interak-

[29] Hinzuweisen ist hier übrigens auch auf die Rolle der Unternehmen, die oftmals zu wenig über die von ihnen angebotenen Ausbildungsberufe informieren. Ein hinreichendes Ausbildungsmarketing ist notwendig, um zu vermeiden, dass es zu der häufig insbesondere von Unternehmen bemängelten „Bewerberschieflage“ kommt. Populäre Ausbildungsberufe werden aufgrund fehlenden Wissens vorrangig ausgewählt, während weniger populäre, aber dafür zukunftssichere Berufe eher unberücksichtigt bleiben.

[30] Die in den Tabellen aufgeführten Parameter und Steuerungsimpulse erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Sie beruhen auf den Ergebnissen aus den vorangegangen Kapiteln, in denen zum einen eine Literaturauswertung zu den Beratungssystemen wie auch Berufsbildungssystemen vorgenommen wurde, und zum anderen auf den Erkenntnissen aus der Interviewauswertung.

tion mit Personen und institutionellen Rahmenbedingungen statt und kann nicht losgelöst von einem Geflecht sich mitunter auch ausschließender Steuerungsimpulse betrachtet werden. Fehlende Qualifikationen oder eine fehlende Ausbildungsreife können beispielsweise als Steuerungsimpuls fungieren und die Berufswahl (Ausbildungswunsch) von Jugendlichen temporär in „Warteschleifen“ führen.

Eine „gesteuerte Berufswahl“ setzt beispielsweise zum einen voraus, dass Berufsberater bzw. Berufsorientierungslehrer aufgrund eines aufgebauten Vertrauensverhältnisses zum Berufswähler in der Lage sind, diesen in seiner beruflichen Entscheidungsfindung nachhaltig überzeugen und damit beeinflussen zu können. Im Rahmen eines meist einmaligen (einstündigen oder kürzeren) Beratungsgesprächs in der öffentlichen Arbeitsverwaltung (Berufsberatung und/oder BIZ) scheint dies unwahrscheinlich zu sein, zumal die Jugendlichen ihre eigenen beruflichen Vorstellungen mitbringen und diese in der Regel auch umzusetzen gedenken. Zum anderen müssten die Berufswahloptionen des Jugendlichen und vor allem dessen Umsetzungswillen transparent sein, um die Motivationsbereitschaft des Jugendlichen einschätzen zu können, damit die zu „steuernde“ Berufswahl seitens des Beraters gelingen kann.

Letztendlich sind die für eine Berufswahl zu berücksichtigenden Determinanten insgesamt nicht transparent genug, um von einer tatsächlichen äußeren „Steuerung“ sprechen zu können. Denn die arbeitsmarktpolitische Situation, die sich z. B. in der Anzahl der vorhandenen Ausbildungsplätze, der Nachfrageorientierung der Arbeitgeber oder zukunftsfähigen Berufen ausdrücken mag, lässt sich nicht einwandfrei prognostizieren. Eine „Steuerung“ der Berufswahl impliziert zudem, dass es sich um einen einseitigen Prozess handelt. Der Entscheidungsträger wird offenbar von außen gelenkt bzw. „gesteuert“, ohne dass dessen intrinsische Motivation, einen spezifischen Ausbildungsberuf zu erlernen oder auszuüben, antizipiert wird. Daher ist eine „gesteuerte“ Berufswahl von vornherein relativ unrealistisch, da jeder Jugendliche ein für den Berater nicht näher zu identifizierendes Geflecht an Motivationen und Einstellungen über seine berufliche Zukunft mitbringt. Realistischer erscheint mir in diesem Zusammenhang vielmehr, von einer „beeinflussenden Berufswahl“ statt von einer „gesteuerten Berufswahl“ zu sprechen. Jemanden oder etwas zu steuern impliziert m. E., dass man die Kontrolle über eine Person oder eine Sache besitzt. Es ist aber davon auszugehen, dass die Kontrolle über die eigene Person letztlich beim jugendlichen Berufswähler selbst liegt, der jedoch durchaus in seiner Berufswahlentschei-

dung von Außenstehenden[31] beeinflusst werden kann. Diese Beeinflussung kann beinhalten, dass der Jugendliche aufgefordert wird, über seine beabsichtigte Berufswahl zu reflektieren, wobei plausible Argumente und eventuell Informationsmaterial seitens des Beeinflussenden unterstützend wirken können.

7.2 Vergleichsobjekte: Berufsbildungssysteme

Nachdem zunächst die Berufsberatungssysteme beider Länder als Vergleichsobjekte ausgebreitet wurden, rücken in diesem Unterkapitel die Berufsbildungssysteme Österreichs und Deutschlands in den Vordergrund. Als Basis für die zu bearbeitenden Fragen dienen nicht nur Ergebnisse aus dem 3. Kapitel, sondern auch Befunde aus aktuellen Forschungsprojekten. Betrachtet wird im Verlauf, wie das Verhältnis zwischen dualem System und vollzeitschulischer Ausbildung in beiden Ländern einzuschätzen ist. Darüber hinaus wird unter Berücksichtigung der EQR-Anschlussfähigkeit die Zukunftsfähigkeit beider Berufsbildungssysteme diskutiert.

Ausgehend von der hier folgenden systematischen Darstellung beider Berufsbildungssysteme, aus der charakteristische Grundstrukturen hervorgehen, sollen in Kapitel 8 mögliche Ursachen für die Problemsituation von Hauptschülern und Lösungsansätze skizziert werden.

Der Weg wird nachfolgend geebnet, um die übergeordnete Leitfrage bezüglich der Interaktionen zwischen beiden vorgestellten Systemen behandeln zu können.

2. Welche **Interaktionen** zeichnen sich jeweils zwischen den Berufsberatungssystemen und Berufsbildungssystemen Österreichs und Deutschlands ab?

In diesem Zusammenhang ist davon auszugehen, dass sich Interaktionen zwischen den jeweiligen Berufsberatungssystemen und Berufsbildungssystemen beider Länder im so genannten *„Übergangssystem“* (Deutschland) bzw. im *„Auffangnetz“* (Österreich) offenbaren. Dieses Übergangssystem bzw. Auffangnetz produziert für die betroffenen – oft bildungsbenachteiligten – Jugendlichen empfindliche Warteschleifen, die dazu führen, dass die Ausbildungszeiten künstlich verlängert werden. Adäquate Anrechungsmodalitäten innerhalb des Berufsbildungssystems könnten die Va-

[31] Allerdings besitzt die Inanspruchnahme der Berufsberatung seitens der BA (71%) wie auch die Beratung durch Lehrer wenig bis keine Bedeutung für Jugendliche. Die Beratung durch das BIZ (62%) sei auch nicht wichtig. Freunde spielen bei der Beratung auch eine erstaunlich geringe Rolle wie 78% der befragten Jugendlichen einer Studie der Akademie für Technikfolgenabschätzung in Baden-Württemberg angaben. 83% halten die Beratung durch ihre Eltern für relevant (Hampel et al. 2003, S. 30).

kuumsituation zwischen dem Bildungs- und Beschäftigungssystem auflösen und damit zu verbesserten Chancen der Integration dieser Zielgruppe in das Ausbildungs- bzw. Beschäftigungssystem führen. Folgende Frage ist im Verlauf der nächsten Abschnitte zu bearbeiten:

Welchen Stellenwert hat die Ausbildung im dualen System gegenüber einer vollzeitschulischen Berufsausbildung in beiden Ländern?

Anlehnend an diese Fragestellung wird folgende Annahme aufgestellt:

Eine Ausbildung im dualen System hat in beiden untersuchten Ländern einen ähnlich hohen Stellenwert.

7.2.1 Zusammenfassung struktureller Besonderheiten des österreichischen Berufsbildungssystems

Zunächst werden in diesem Unterkapitel strukturelle Besonderheiten des österreichischen Berufsbildungssystems, anlehnend an das 3. Kapitel, zusammengefasst. Dies dient als Grundlage dafür, sich in einem nachfolgenden Schritt mit dem Verhältnis zwischen dualem System und vollzeitschulischer Berufsausbildung in beiden Ländern auseinanderzusetzen. Fokussiert wird insbesondere die polytechnische Schule unter der Fragestellung, welchen Stellenwert dieser Schultyp einnimmt, speziell bezüglich der ihm zugeschriebenen Übergangsfunktion zwischen Schule und Lehrausbildung.

Grundsätzlich lässt sich zum österreichischen System festhalten, dass es sich um ein sehr ausdifferenziertes Berufsbildungssystem handelt, dessen stark ausgeprägter Bereich der vollzeitschulischen Ausbildung nicht in eine Konkurrenzsituation zum dualen System tritt, wie es in Deutschland der Fall ist. Die sehr *frühe Differenzierung* ab der Sekundarstufe I und auch die Attraktivität des breiten Berufsbildungsangebots in Sekundarstufe II zählen laut Angabe der Autoren Archan/Mayr zu den Charakteristika des österreichischen Bildungssystems (ebd. 2006, S. 23).

Nicht unkritisch sollte die *Unausgewogenheit in der Verfügbarkeit von Bildungswegen* im österreichischen System behandelt werden. In Wien treten etwa 70% in ein Gymnasium ein, im Rest von Österreich sind es nur etwa 30%. Hier wie dort dürfte ein Ungleichgewicht zwischen den wirklichen Fähigkeiten und Interessen der Jugendlichen und den verfügbaren Möglichkeiten bestehen, was zu einem Druck führt, andere Laufbahnen einzuschlagen (OECD 2003, S. 14).

Ansonsten ist jedoch das *Prinzip der Durchlässigkeit* zwischen unterschiedlichen Bildungsgängen als konstitutiv für das österreichische Bildungssystem anzusehen. Alle mehr als zweijährigen Berufsbildungsgänge ermöglichen neben der Vermittlung anerkannter beruflicher Qualifikationen den allgemeinen Hochschulzugang. Dieser ist einerseits direkt durch entsprechende Abschlussprüfungen zu erlangen. Andererseits kann man ihn indirekt über spezifische Zusatzprüfungen erlangen (Archan/Mayr 2006, S. 23). Die Berufsreifeprüfung (BRP)[32] wurde 1997 im Nationalrat beschlossen und ermöglicht es jungen Menschen alle Berechtigungen für weiterführende Bildungswege (z. B. Studium, Akademie, Kolleg) ohne Einschränkung auf ein bestimmtes Fach zu erwerben. Außerdem wird die BRP im Bundesdienst als Matura anerkannt (BFI 2002, S. 6).

Laut „Statistik Austria" sind im Jahr 2003 36.725 Reifeprüfungen in Österreich erfolgreich absolviert worden. Damit hat sich die Absolventenzahl bei insgesamt sinkenden Bevölkerungszahlen seit 1960 mehr als verdreifacht. Zudem ist erwähnenswert, dass von allen Reifeprüfungen weniger als die Hälfte (40%) im Abschlussjahr 2003 an den AHS erworben wurden, während der größere Anteil der Schüler die Reifeprüfung an den Berufsbildenden Schulen erwarb (Statistik Austria 2007a).

Zum Stellenwert der polytechnischen Schule

Augenfällig im österreichischen Bildungssystem ist die polytechnische Schule (PTS), die insbesondere für Hauptschüler eine „Brücke" zur Lehrausbildung darstellen soll. Ziel der PTS ist die Erfüllung der neunjährigen Pflichtschulzeit nach Beendigung der vierjährigen Hauptschule sowie die optimale Vorbereitung der Jugendlichen auf den Beruf bzw. den Übergang in weiterführende Schulen. Möglich ist mittlerweile auch der freiwillige Besuch des 10. bzw. 11. Schuljahres an der PTS im Sinne einer (Nach-) Qualifikation von Jugendlichen (Grogger/Svecnik 2007, S. 22). Gerade in dieser Tatsache, dass neben den „regulären" Schülern der 9. Schulstufe auch die „freiwilligen" PTS-Schüler eine 10. oder 11. Schulstufe besuchen, offenbart sich die konfliktäre Situation an Österreichs PTS. Worin diese sich genau äußert, wird nachfolgend anhand ausgewählter Ergebnisse aus diversen Studien zur PTS erörtert.

Bei der polytechnischen Schule handelt es sich in ihrer ursprünglichen Form um eine Art *Zwischenmodul* für Jugendliche, die nach der 9. Stufe in das duale System übertreten wollen. Die tatsächlichen Bildungsströme zur Überbrückung zwischen der 8.

[32] Zu den Voraussetzungen und zur Zulassung zur BRP vgl. Kapitel 3.3.1.

und 10. Schulstufe scheinen aber oft über eine BMHS zu verlaufen, wobei als Grund hierfür die mangelnde Akzeptanz der polytechnischen Schule angesehen werden kann (Lassnigg/Steiner 2000, S. 1063ff.; zit. in Schlögl/Lachmayr 2004, S. 18). Diese vage Aussage, die offensichtlich auf das gesamte Bundesgebiet übertragen wird, gilt es anhand von Untersuchungsergebnissen zur *fachlichen Leistung* der polytechnischen Schule als mögliche Brücke zur Lehrausbildung zu überprüfen. Hierbei fallen deutliche Schwankungen zwischen den einzelnen Bundesländern auf, die eine generalisierte Aussage über den Stellenwert von PTS nicht zu rechtfertigen scheinen.

Schneeberger attestiert aufgrund einer im Jahre 2002 durch das Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft (IBW) durchgeführten Befragung von Betrieben den polytechnischen Schulen in Vorarlberg, Salzburg und Oberösterreich eine gute Vorbereitungsleistung auf eine Lehrlingsausbildung. Diese Bundesländer liegen hinsichtlich der Zustimmungshäufigkeit zur Behauptung *„die PTS bereitet gut auf eine Lehrlingsausbildung vor“* deutlich über dem Gesamtwert von knapp 64% Zustimmung. Die Werte für Tirol und Niederösterreich entsprechen dem Durchschnitt. Etwas darunter liegen die Ergebnisse für die Steiermark, Kärnten und das Burgenland. Signifikant niedrig fällt nur die Bewertung der Wiener Lehrbetriebe aus (Schneeberger 2004, S. 2).

Interessant ist der Befund, dass der Wunsch nach mehr Kontakt zu den PTS am stärksten in den Bundesländern ausgeprägt ist, in denen die Anteile an PTS-Schülern höher sind als beispielsweise in Wien, im Burgenland und in Kärnten. Hier fallen die Anteile an PTS-Schülern im Vergleich zu den Bundesländern wie Tirol, Vorarlberg und Oberösterreich, in denen 25% aller Schüler der 9. Schulstufe im Schuljahr 2001/2002 auf die PTS entfielen, mit 13% in Kärnten, 15% in Wien und unter 16% im Burgenland sehr gering aus (ebd., S. 3).

Wie Schneeberger herausstellt, würden die Wiener Ergebnisse der befragten Betriebe hinsichtlich seltener persönlicher Kontakte zu Lehrern an den PTS nicht weiter überraschen (ebd., S. 3). Denn das Ergebnis der IBW-Studie stimme mit Ergebnissen einer PTS-Lehrerbefragung überein, in der zum Ausdruck kommt, dass Wien bezüglich der Kooperationsbereitschaft eine im Vergleich zu den übrigen Bundesländern besondere Stellung einnimmt:

> „Nur etwa ein Drittel der sich zu dieser Kategorie äußernden Lehrer betonte eine gute Kooperation, dagegen meinten fast drei Viertel, dass es wenig bis keine Kooperation mit den regionalen Lehrbetrieben gäbe.“ (Grogger 2001, S. 50)

Grogger vermutete, was Schneeberger im Rahmen der späteren ibw-Untersuchung bestätigte: die Ursache für das Ergebnis könnte daran liegen,

> „[…] dass in Wien deutlich weniger Jugendliche eines Jahrgangs – also eine deutlich stärker selegierte Schülergruppe – die Polytechnische Schule besuchen: Nur 14% in Wien gegenüber 23% in den anderen Bundesländern."

Aufgrund der Ergebnislage in Wien scheint die Vermutung nahe zu liegen, dass es einen Zusammenhang zwischen dem festgestellten schlechten Stellenwert der PTS bzw. der schlechten Bewertung bezüglich ihrer Vorbereitungsleistung und der weiter oben bereits erwähnten Unausgewogenheit in der Verfügbarkeit von Bildungswegen geben mag, den die OECD diagnostizierte. Denn auffällig ist demnach der hohe Anteil von Schülern (70%), die eine gymnasiale Laufbahn in Wien einschlagen (OECD 2003, S. 14).

Die Vermeidung der PTS und ihr anhand der Interviewergebnisse erkennbarer schlechter Stellenwert insbesondere in Wien haben sicherlich vielerlei Gründe. Signifikante Unterschiede zwischen „regulären" und „freiwilligen" PTS-Schülern mögen zur Erklärung der subjektiven Negativbewertung von PTS durch Eltern und Schüler beitragen. Beim Vergleich beider Schülergruppen konnten die Autoren Grogger/Svecnik (2007, S. 48) aufdecken, dass „freiwillige" PTS-Schüler, die während ihres schulischen Werdegangs ein Schuljahr wiederholten, häufig der niedrigeren Leistungsgruppe in der PTS angehören. Grogger und Svecnik weisen allerdings darauf hin, dass diese Gruppe im Rahmen ihrer Stichprobe etwa ein Drittel aller Schüler umfasst. Dieses Ergebnis kann man aber nicht auf die gesamten PTS in ganz Österreich übertragen. Der vorgenannte Anteil stelle aufgrund der Stichprobenziehung eine obere Schranke dar. Die bundesweiten Werte lägen im Durchschnitt mit großer Wahrscheinlichkeit darunter (ebd.).

Abgesehen von der relativ schlechten Bewertung der PTS durch Betriebe zeigen demgegenüber neuere Befunde der Autoren Grogger/Svecnik, dass entsprechend der Einschätzung der Direktoren durchschnittlich an einem PTS-Standort knapp Dreiviertel der Absolventen eines *freiwilligen Schuljahres* eine Lehrstelle gefunden haben (ebd., S. 24).

Jedoch gibt es auch negative Stimmen von vier Schulstandorten bezüglich der Frage nach der weiteren Entwicklung der Absolventen eines freiwilligen 10. und 11. Schuljahres an einer PTS. Auch wenn es sich nur um wenige schriftliche Anmerkungen

hierzu handelt, sollen diese nicht unberücksichtigt bleiben, da sie eventuell besonders für das Verständnis des Wiener Kontextes von Bedeutung sein können.

Ausländische Jugendliche respektive Jugendliche mit nicht deutscher Muttersprache haben demzufolge praktisch keine Aussicht auf eine Lehrstelle. Demgegenüber hätten Schüler, die anstelle einer PTS eine weiterführende Schule wie beispielsweise eine Handelsschule besuchen und nach einem oder zwei Jahren die Schule wieder verlassen, bessere Chancen, eine Lehrstelle zu finden. In einer schriftlichen Anmerkung hierzu heißt es: „Die Abgänger weiterführender Schulen sind die Lieblingsklientel des Arbeitsmarktservice (AMS)“ (ebd., S. 25). Wie Grogger/Svecnik in ihrer Studie herausfanden, besteht ein Zusammenhang zwischen dem niedrigsten Leistungsniveau, das an PTS-Schulstandorten unterrichtet wird und der Gruppe von Jugendlichen, die einen Migrationshintergrund haben. Bei der Gruppe jener Jugendlichen, bei denen mindestens ein Elternteil im Ausland geboren ist und zu Hause nicht Deutsch gesprochen wird, konnte nachgewiesen werden, dass etwa 80% dieser Jugendlichen auf dem niedrigsten Niveau unterrichtet wurden (ebd., S. 47).

Dieser Befund passt in gewisser Weise in den Wiener Zusammenhang und könnte die abwehrende Haltung dortiger Jugendlicher und ihrer Eltern gegenüber der PTS erklären. Die Zahlen der Statistik Austria zeigen, dass der Anteil von Schülern mit ausländischer Staatsangehörigkeit in Wiener PTS mit 29,6% recht hoch ist, im Vergleich zu Vorarlberg mit 10,3% (Statistik Austria 2005/06). Diese Zahlen reichen allerdings nicht aus, um die hier angenommene Abwehrhaltung gegenüber der PTS begründen zu können. Eine Entscheidung gegen den Besuch einer polytechnischen Schule kann vielfältige Gründe haben, wie im Rahmen einer aktuellen Studie, die von den Autoren Grogger und Svecnik durchgeführt wurde, deutlich wird. Schüler des regulären bzw. des freiwilligen 9. Pflichtschuljahres der polytechnischen Schule wurden hier nach dem Für und Wider eines Besuchs dieses Schultyps befragt. Wie die Ergebnisse zeigen, sind die Schüler überwiegend der Ansicht, dass die veraltete Ausstattung, strenge Vorschriften, hohe Anforderungen, das schlechte Image der Schule und der damit einhergehende Nachteil am Lehrstellenmarkt Gründe sind, die gegen einen Besuch dieses Schultyps sprechen. Beinahe alle befragten Schüler konnten jedoch auch positive Aspekte hervorheben (Grogger/Svecnik 2007, S. 70).

Speziell für den Wiener Kontext interessant sein dürfte die Erkenntnis über

> „[…] eine nennenswerte Wechselwirkung zwischen städtischen und ländlichen PTS-Standorten bzw. Lage am Arbeitsmarkt und den von den Direktoren vorliegenden Beschreibungen der Schülergruppe […]". (ebd., S. 21)

Tendenziell ist ein bedeutsamer Zusammenhang mit dem regionalen Umfeld des Schulstandortes und der Gruppe der Jugendlichen, die im freiwilligen Schuljahr die PTS besuchen, erkennbar. Merkmale wie beispielsweise „Ausmaß an Fehlstunden" oder „Motivation und Ehrgeiz" werden in ländlichen Regionen in signifikanter Weise positiver eingeschätzt als an Schulstandorten in Bezirks- und Landeshauptstädten (ebd., S. 21).

Das Problem, das Schülern wie Lehrern gleichermaßen begegnet, ist die recht heterogene Schülerklientel, die unterschiedliche Qualifikationsniveaus aufweist. Fehlende sprachliche Fähigkeiten, wie oben bereits betont, müssen zunächst im Rahmen einer Nachqualifikation kompensiert werden. Eine soziale Ausgrenzung der heterogenen Schülerpopulation an polytechnischen Schulen gegenüber den übrigen Schularten ist nicht ausgeschlossen und stellt eine große Herausforderung an das Lehrpersonal dar (ebd., S. 71).

Eine Einstufung in Leistungsgruppen[33] mag zu Lasten leistungsstärkerer Schüler gehen und dem ursprünglichen Qualifizierungsanspruch der PTS zuwider laufen. Denn es ist fraglich, ob durch die Betreuung von Jugendlichen mit erhöhtem Förderbedarf beispielsweise im Erwerb sprachlicher Kompetenz o. ä. das im Lehrplan der PTS festgelegte Ziel einer anspruchsvollen Berufsgrundbildung ohne Nachteil für die Schüler im regulären 9. Schuljahr erreicht werden kann (ebd., S. 68).

Die tatsächliche Verbesserung der schulischen Qualifikation durch den Besuch eines 11. Schuljahres für Jugendliche ohne angemessenen Schulabschluss ist aufgrund der Datenlage unklar geblieben. Das 11. freiwillige Schuljahr wird zumindest oft als „Warteraum" bzw. zur Nachqualifikation und zur allgemeinen Verbesserung der Bildungschancen genutzt (ebd., S. 23).

Doppelqualifikationen

Das berufsbildende Schulwesen weist in Österreich eine außerordentlich starke *berufsfachliche Differenzierung* auf: Die Schüler berufsbildender Schulen erhalten neben der Allgemeinbildung nicht nur eine fachbezogene Berufsvorbildung, sondern auch die *Befähigung zur Ausübung konkreter beruflicher Tätigkeiten*, die ihnen u. a.

[33] Eine Einstufung von Schülern in Leistungsgruppen bzw. Interessensgruppen wird in den Pflichtgegenständen Deutsch, Englisch und Mathematik vorgenommen.

auch den Zugang zu reglementierten Berufen eröffnet. Aufgrund dieser Konzeption des berufsbildenden Schulwesens ist der Absolvent einer höheren technischen Lehranstalt (HTL) nicht nur *berechtigt, ein Studium an der Universität* zu beginnen, sondern er kann genauso gut eine Berufstätigkeit aufnehmen und hat darüber hinaus auch die Möglichkeit, sich im jeweiligen Fachgebiet selbstständig zu machen (Piskaty/Elsik 1998, S. 93).

BMHS

Zu einer weiteren charakteristischen Besonderheit Österreichs zählen, wie bereits in Kapitel 3.2.4.3 ausführlich dargestellt, die berufsbildenden mittleren und höheren Schulen (BMHS). Diese von den dortigen Sozialpartnern parallel zur dualen Berufsausbildung als vollwertig anerkannte schulische Berufsausbildung fehlt bislang in dieser Form und in diesem Ausmaß in Deutschland. Entsprechend der Angaben des BMBWK (2004), das sich auf die Jahre 2002/2003 bezieht, wählen mehr als 80% der österreichischen Schüler im Alter von 14 Jahren eine Ausbildung an den berufsbildenden Schulen. Davon absolvieren 42% eine Lehre, 25% besuchen eine berufsbildende mittlere Schule, und 33% entscheiden sich für eine berufsbildende höhere Schule (ebd.).

Schmid vom Wiener Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft (IBW), referierte im Jahre 2003 im Rahmen des Ausbilderstammtisches der Sparte Industrie Wien über die Bildungsströme in Wien. Er prognostizierte, dass der *Schulwahltrend* anhält, wodurch die Anzahl der Berufsschüler ab dem Jahr 2008 beträchtlich sinken werde. Er stellte darüber hinaus einen eindeutigen *Trend zur BHS* fest. Alle anderen Schultypen blieben seines Erachtens konstant.

Weitere Besonderheiten der berufsbildenden mittleren und höheren Schulen (BMHS) wie auch die Ursache für die hohen Dropout-Raten der BMHS von der 9. auf die 10. Schulstufe wurden bereits in Kapitel 3 unter 3.2.4.3 dargestellt.

7.2.2 Vergleich des Verhältnisses zwischen dualem System und vollzeitschulischer Ausbildung in beiden Ländern

In diesem Abschnitt geht es darum, das Verhältnis zwischen dualem System und vollzeitschulischer Berufsbildung beider Länder herauszuarbeiten, womit erneut an das 3. Kapitel angeknüpft wird. Beide Berufsbildungssysteme werden somit unter dem Bezugspunkt verglichen, welches Verhältnis zwischen den berufsbildenden Teilsystemen besteht. Dieses Vergleichsmoment markiert ein weiteres *tertium com-*

parationis (vgl. Kapitel 2). Ziel ist es dabei, den Stellenwert der Ausbildung im dualen System anhand folgender Annahme zu ergründen:

Eine Ausbildung im dualen System hat in beiden untersuchten Ländern einen ähnlich hohen Stellenwert.

Nachfolgend werden die wichtigsten Aspekte zusammengefasst, die charakteristisch für das österreichische Berufsbildungssystem sind und Aufschluss über das Verhältnis innerhalb der so genannten „Zwei-Säulen-Architektur" geben können. Der Blick wird vergleichend auf das deutsche Berufsbildungssystem gerichtet, um auch hier das Verhältnis zwischen dualem System und vollzeitschulischer Berufsbildung herauszustellen. Zu beantworten sein wird, inwiefern und unter welchen Bedingungen das österreichische Bildungs- und Berufsbildungssystem u. U. eine Vorbildfunktion für das deutsche einnehmen kann.

Die von Aff so genannte zukunftsorientierte „Zwei-Säulen-Architektur" (Aff 2005a, S. 20f.) in Österreich, die sich durch die vollzeitschulische Ausbildung auf der einen Seite und die duale berufliche Ausbildung auf der anderen Seite ausdrückt, steht in Kontrast zum in Deutschland favorisierten dualen System. Typisch für das deutsche Berufsbildungssystem ist die Marginalisierung der beruflichen Vollzeitschulen, während das duale System aus der Tradition heraus dominiert und mit dem „Berufsprinzip" (Deißinger 2006a, S. 99) eine bezogen auf die Verwertbarkeit von Einstiegsqualifikationen ausgerichtete Zweckbindung besteht, wobei bezüglich der „Zwei-Säulen-Architektur" ergänzt werden sollte, dass in Österreich „drei in Dauer und Level unterschiedliche Wege der beruflichen Bildung nach Absolvierung der Schulpflicht" (Schneeberger 2007a, S. 2) angeboten werden. Hierbei handelt es sich um die duale Lehrlingsausbildung, die Fachschulen/BMS und die BHS (ebd., S. 2).

Auch in der deutschen Berufsbildung wird im Rahmen des Nationalen Bildungsberichts 2006 eine Dreiteilung vorgenommen, in der differenziert wird zwischen dem dualen Berufsbildungssystem, dem Schulberufssystem und dem Übergangssystem (BMBF 2007a, S. 97).

Zur Gemeinsamkeit in beiden Ländern zählt folglich das duale System. Berufliche Vollzeitschulen sind ebenso in beiden Ländern vorhanden, jedoch weist das österreichische schulische Berufsbildungswesen eine viel stärkere berufsfachliche Differenzierung auf sowie die Funktion der Doppelqualifizierung in Vollzeitschulen (BHS), die den Jugendlichen gewisse „curriculare Wettbewerbsvorteile" (Aff 2005a, S. 21) in

ausgewählten Berufsfeldern – vor allem im EDV-Bereich – gegenüber dem dualen System verschaffen. Das duale System bietet demgegenüber speziell für Zielgruppen von Schülern, die aufgrund ihrer Persönlichkeit oder ihres Lerntypus durch eine rein schulische Ausbildung nicht oder nur sehr schwer zu motivieren sind, ein attraktives alternatives berufliches Qualifizierungsangebot (ebd., S. 21).

Oft werden am österreichischen Berufsbildungssystem die Praxisferne innerhalb beruflicher Vollzeitschulen (Stender; zit. in Aff 2005a, S. 21) und die damit einhergehende mangelnde Berufsqualifikation kritisiert. Das Potential österreichischer beruflicher Vollzeitschulen liegt in der stärkeren Betonung systematischen Wissens, das als Wettbewerbsvorteil gegenüber den oft praktizistisch verkürzten dualen Ausbildungen betrachtet werden kann. Aff geht davon aus, dass eine zukunftsorientierte „employability“ (2005a, S. 21) oftmals erst durch eine umfassendere schulische Ausbildung ermöglicht wird.

Aus österreichischer Perspektive scheint das System der beruflichen Erstausbildung bezüglich curricular-didaktischer und bildungspolitischer Kriterien wie auch der Fähigkeit, nachhaltig eine kontinuierliche berufliche Qualifizierung zu gewährleisten, gegenüber dem deutschen Berufsbildungssystem zukunftsorientierter zu sein, das sich zu einseitig auf das duale System konzentriert (ebd.).

Dabei sollte nicht außer Acht gelassen werden, dass das heutige duale System in Deutschland auf weit reichende tradierte Wurzeln rekurriert. Die solide Machtposition, die von jeher aus der Verbindung der Wirtschaft mit den Kammern als Selbstverwaltungsorganen bestanden hat, führt dazu, dass das duale System gegenüber den vollzeitschulischen Ausbildungsgängen dominiert. Trotz wiederkehrender konjunkturell bedingter Phasen von Ausbildungsstellenknappheit scheint das duale System diese Machtposition nicht zu verlieren. Auch haben Novellierungen im BBiG offensichtlich nicht zu einer Einflussminderung der Wirtschaft auf die Berufsbildung geführt, wie in der Diskussion um die Anerkennung von Zeiten schulischer Berufsbildungsgänge auf eine duale Ausbildung unter Kapitel 3.4.3 gezeigt werden konnte.

Die Einschätzung Affs der „Puffer- bzw. Wartesaalfunktion“ (ebd.), die die beruflichen (teilqualifizierenden) Vollzeitschulen (BFS-GB, BGJ, BVJ) für das deutsche duale System einnehmen, wird von Hahn erweitert. Neben der Pufferfunktion führt Hahn zusätzlich die so genannte „Ergänzungsfunktion“ (Hahn 2000, S. 452) berufsqualifizierender Vollzeitschulen auf, die bei denjenigen Schulen vorliegt, die zu einem Berufsabschluss führen, wobei die Autorin ausdrücklich die Ergänzungsfunktion und

rufsabschluss führen, wobei die Autorin ausdrücklich die Ergänzungsfunktion und keine Ersatzfunktion gegenüber dem dualen System betont. Sie begründet dies damit, dass diese schulischen Angebote nicht mit einem bestehenden Angebot konkurrieren, sondern vielmehr eine Lücke schließen, die der Markt offen lässt (ebd.).

Zusammenfassend lassen sich in Anlehnung an Deißinger folgende Funktionen berufsqualifizierender Vollzeitschulen in Deutschland identifizieren, die sich innerhalb der schulischen Berufsbildung überlagern – wobei Deißinger sich auf Ausführungen von Hahn (1998, S. 147) bezieht (Deißinger 2006a, S. 99):

- Die *Berufsqualifizierungsfunktion,* bei der es sich um die konkrete Ausbildung in einem marktgängigen Beruf handelt (vgl. hierzu „Ergänzungsfunktion“ nach Hahn 2000);
- die *Berufsvorbereitungs- oder Berufsorientierungsfunktion* beinhaltet das Ziel, den Eintritt in ein Lehrverhältnis zu erleichtern, evtl. unter Einschluss von Anrechnungsmodalitäten;
- im Fall der *Berechtigungsfunktion* fungiert schulische Berufsbildung als Erwerb eines höheren Bildungsabschlusses, wie z. B. der Fachhochschulreife;
- die *Park- oder Aufbewahrungsfunktion* bezieht sich auf die so genannte „Warteschleifenfunktion“ (vgl. hierzu Aff 2005a) schulischer Berufsbildung, die gewünscht oder erzwungen ist aufgrund externer restriktiver Rahmenbedingungen auf dem Ausbildungsmarkt.

Deißinger weist jedoch auf die Nachrangigkeit der „Berufsqualifizierungsfunktion“ hin, die sich seines Erachtens in der Statistik des BMBF dadurch ausdrückt, dass nur 9% (in den alten Bundesländern) und 21% (in den neuen Bundesländern) aller vollqualifizierenden Ausbildungsgänge an Berufsfachschulen auf Grundlage des BBiG bzw. der HwO durchgeführt werden. Speziell für die klassischen Schulberufe gelte daher, dass ihr Qualifizierungsergebnis an dem der Berufslehre gemessen wird, die, wie bereits weiter oben betont, eine dominante Position einnimmt. Bedeutung erhält dieses Problem seit geraumer Zeit vor dem Hintergrund der Lehrstellenknappheit, was sich nach Ansicht Deißingers in einem Zuwachs der Schülerzahlen an Vollzeitschulen bei gleichzeitigem Rückgang bei den Berufsschülern mit Ausbildungsvertrag ausdrückt (BMBF 2005a, S. 138; zit. nach Deißinger 2006a, S. 100). Wie aus dem Berufsbildungsbericht des Jahres 2007 hervor geht, hat sich die Zahl der Schüler einer vollqualifizierenden Berufsausbildung im Schuljahr 2005/06 erneut erhöht. Demnach

gab es im Vergleich zu 2004/05 4,7% mehr Schüler in Ausbildungsgängen für Berufe *außerhalb* des Geltungsbereiches von BBiG und HwO an Berufsfachschulen. Im gleichen Zeitraum ist die Gesamtzahl der Berufsschüler mit Ausbildungsvertrag um 0,8% gesunken. Bei den Ausbildungsanfängern gibt es 1,7% mehr an den Berufsfachschulen (BFS) außerhalb BBiG/HwO und im dualen System 4% weniger neue Ausbildungsverträge als in 2004/05. An den BFS, die einen Ausbildungsabschluss gemäß BBiG/HwO vermitteln, sind die Schülerzahlen gegenüber dem Vorjahr diesmal nur mäßig um 2,3% gestiegen (BMBF 2007a, S. 165f.).

Österreichische BMHS liegen zwar keine „Puffer- bzw. Wartesaalfunktion“ zugrunde, jedoch weisen sie zumindest eine *Überbrückungsfunktion* (vgl. hierzu Bock-Schappelwein 2007, S. 2) für Hauptschulabsolventen zur Vollendung der neunjährigen Schulpflicht auf dem Weg zur dualen Ausbildung auf, um vermutlich den Besuch einer PTS zu vermeiden. In diesem Zusammenhang sei erneut an die hohe Dropout-Rate von mehr als 80% erinnert, die von der ersten auf die zweite Klasse BMHS zu verzeichnen ist. Darüber hinaus sprechen die hohen Anteile von Lehrlingen mit Vorbildung BMHS für die Annahme, dass für viele Jugendliche der Weg in eine duale Ausbildung über den Besuch der 9. Schulstufe einer BMHS führt (Steiner/Lassnigg 2000, S. 1068; Beidernikl/Paier 2003, S. 37; vgl. auch Kapitel 3.2.4.3).

Allerdings sei die Überbrückung des neunten Schuljahres durch die BMHS anstatt der polytechnischen Schule nicht losgelöst von der angespannten Lehrlingssituation in Österreich zu verstehen. Wie die Autorin Bock-Schappelwein in ihrem Artikel anmerkt, wählen Jugendliche mit dem Wunsch nach einer Lehrausbildung in Ermangelung betrieblicher Ausbildungsplätze vollzeitschulische berufsbildende mittlere und höhere Ausbildungszweige als alternativen Weg, um die eingeschlagene Ausbildung in vollzeitschulischer Form fortzusetzen (Bock-Schappelwein 2007, S. 3). Sicherlich trifft dies nicht auf leistungsschwächere Hauptschüler oder Jugendliche ohne Schulabschluss zu. Für diese betroffenen Jugendlichen sind bildungspolitische Maßnahmen ergriffen worden, um zusätzliche Lehrstellen anzubieten (vgl. JASG-Lehrgänge in Kapitel 7.4.1).

Die Autoren Beidernikl/Paier (2003, S. 37) bemerken in diesem Kontext, dass ein Umstieg aus einer BHS oder BMS in die Lehre problemlos möglich und mit rund 22% der Lehrlinge recht oft anzutreffen sei. Als Gründe für diesen Wechsel nennen sie zum einen das erste Jahr der BHS und BMS als Alternative zur PTS (vgl. dazu aus-

führlich Kap. 7.2.1) und zum anderen die Tatsache, dass Jugendliche mit fehlenden Schulleistungen zu einem späteren Zeitpunkt von berufsbildenden Schulen in eine Lehre wechseln – sofern eine geeignete Lehrstelle zu finden ist.

Nicht unproblematisch für das österreichische Berufsbildungssystem ist die bislang noch nicht thematisierte „geringe Attraktivität“ (Schmid/Liebig 2001, S. 23) der Berufslehre. Dieser geringe Stellenwert liegt teilweise in der zuvor bereits erläuterten polytechnischen Schule begründet, die in der Bevölkerung keinen guten Ruf genießt. Das neunte Pflichtschuljahr für Hauptschulabsolventen bietet keinen eigenständigen Abschluss, wodurch nach Ansicht der Autoren Schmid und Liebig die polytechnische Schule den Anreiz für die Hauptschulabsolventen erhöhe, auf mittlere Schulen zu wechseln und damit im schulischen Ausbildungssektor zu verbleiben (ebd., S. 23).

Das durchlässige Bildungs- und Berufsbildungssystem Österreichs unterscheidet sich vom deutschen Berufsbildungssystem, das dominiert wird vom dualen System und wenig Raum für durchlässige Bildungsgänge liefert. Die Schwächen im deutschen Bildungs- und Berufsbildungssystem beginnen laut PISA-Studie sowie weiterer OECD-Studien beim nur mittelmäßigen Leistungsniveau an allgemeinbildenden Schulen, um sich in der nachgelagerten beruflichen Ausbildung in einer mangelnden Ausbildungsreife der Bewerber fortzuführen. Diese Defizite erfordern nachschulische und berufsvorbereitende Qualifizierungsmaßnahmen für nahezu 420.000 junge Menschen, die sich aufgrund schlechter Qualifikationen und mangelnder Kompetenzen in Warteschleifen zwischen dem Bildungs- und Beschäftigungssystem befinden (Zedler 2007, S. 12).

Wie die Autoren Hanf und Rein herausstellen, ist für den deutschen Kontext ein wachsendes „Übergangssystem“ zwischen Schule und Berufsausbildung zu beobachten, dass u. a. mangels Ausbildungsplätzen und wegen fehlender Ausbildungsreife entsteht. Die Gründe für das wachsende Übergangssystem sind natürlich vielfältig und sind zum einen in dem mit Schwachpunkten besetzten Bildungssystem sowie dem dominanten dualen System begründet. Eine vertiefende Problemanalyse kann an dieser Stelle nicht geleistet werden, jedoch wird das Übergangssystem an späterer Stelle unter Kapitel 7.4 erneut aufgegriffen und kritisch diskutiert. Kurz herausgegriffen sei ein Problemaspekt dieses Systems.

Trotz entsprechender Änderungen im Berufsbildungsgesetz ist es so, dass die teilweise Reibungsverlusten Warteschleifen Jugendlicher nicht auf eine duale Ausbil-

dung angerechnet werden (Hanf/Rein 2007, S. 8). Somit verpuffen die berufsvorbereitenden Maßnahmen auf dem Weg in eine Ausbildung, der nach wie vor kritisch ist, da der Engpass mangels betrieblicher Ausbildungskapazität für „Altbewerber“ immer noch zu spüren ist. Speziell für die in dieser Arbeit fokussierten Hauptschüler, insbesondere der leistungsschwächeren, wird es zunehmend schwieriger in den Ausbildungs- bzw. Arbeitsmarkt einzumünden (Lorenz et al. 2005, S. 64).

Als große Schwäche des deutschen Bildungssystems gelten die fehlenden systematisch gestalteten Schnittstellen zwischen allgemeiner Bildung und Berufsbildung. Duale und schulische Berufsbildung wurden nahezu unabgestimmt nebeneinander entwickelt. Nur in Ansätzen bestehen tragfähige Verbindungen zwischen beruflicher Bildung und Hochschulstudium (Kremer 2006).

Die Vorbildfunktion Österreichs ist zum einen in dem bundeseinheitlich geregelten Berufsbildungssystem zu erkennen, in dem es *nicht* wie im deutschen System zu einer konkurrierenden Situation zwischen dem dualen System und der vollzeitschulischen Berufsbildung kommt. Denn die Besonderheit der österreichischen beruflichen Erstausbildung besteht im Vergleich zu Deutschland darin, dass die beruflichen Vollzeitschulen den Wettbewerb mit dem dualen System quantitativ und qualitativ erfolgreich gestalten können. Daher kann man nach Auffassung des Autoren Aff in Österreich von einem berufsbildenden „Zwei-Säulen-Modell auf gleicher Augenhöhe“ zwischen Vollzeitschulen und dem dualen System sprechen (Aff 2005a, S. 19). Zum anderen sind das österreichische Bildungs- und Berufsbildungssystem gut aufeinander abgestimmt, was sich insbesondere in der schon mehrfach angesprochenen Durchlässigkeit zwischen den Bildungsgängen bemerkbar macht.

Interessant ist der Blick auf Einschätzungen berufsbildender Vollzeitschulen aus drei unterschiedlichen Perspektiven. So berücksichtigt Schneider (Schneider 2000, S. 466f.) bezüglich der Einschätzung beruflicher Vollzeitschulen als Alternative zur beruflichen Erstausbildung neben der *wirtschaftlichen auch die bildungspolitische Sicht* sowie darüber hinaus die *Perspektive der Bildungsnachfrager.*

Beginnend mit der *wirtschaftlichen Perspektive* lässt sich festhalten, dass berufsbildende Vollzeitschulen einzelwirtschaftlich den Vorteil haben, dass der Staat die gesamten Kosten für die Ausbildung trägt und das Unternehmen lediglich spezielle Einschulungskosten trägt. Der Arbeitsmarkt überschneidet sich für die Absolventen, insbesondere von höheren berufsbildenden Vollzeitschulen, nur wenig von dem der

Lehrabsolventen. Die Abiturienten der Vollzeitschulen konkurrieren eher mit Fachhochschul- und Universitätsabsolventen der betriebswirtschaftlichen und technischen Studienrichtungen.

Aus *bildungspolitischer Sicht* sind berufsbildende Vollzeitschulen mit polyvalenter Ausbildung nach Auffassung Schneiders eine Möglichkeit, Allgemeinbildung und Berufsausbildung zu integrieren und einen vernünftigen Weg zur Erhöhung der Chancengleichheit zu erreichen.

Aufgrund von regelmäßigen Evaluationen bei *Absolventen* findet sich mit großer Konstanz eine Bestätigung der Grundannahme, Berufsausbildung mit voller Hochschulreife zu kombinieren. Die Schulwahl richtet sich neben dem Interesse für das Berufsfeld bei etwa 80-90% der Absolventen nach diesem Kriterium (ebd., S. 467ff.).

Zusammengefasst stellt der Autor heraus, dass berufsbildende Vollzeitschulen aus wirtschaftlicher, bildungspolitischer wie auch individueller Perspektive als Alternative zur dualen Ausbildung anzusehen seien, da sie seines Erachtens einen zeitökonomischen Weg zu einer polyvalenten Ausbildung aufweisen – im Vergleich zur deutschen zeitintensiven und Ressourcen verschwendenden Alternative des Abiturs in Kombination mit einem Lehrabschluss und einem eventuell nachgeschobenen Hochschulstudium (ebd., S. 469). Daher ist für den deutschen Kontext die Frage wichtig, welchen Stellenwert berufsbildende Vollzeitschulen gegenwärtig besitzen und wie zukunftsfähig sie sind.

Wie der Präsident des BIBB Manfred Kremer im Rahmen einer Rede anlässlich eines Seminars im Jahre 2006 zum Thema „Zukunft der beruflichen Aus- und Weiterbildung“ in Berlin konstatiert, zögern deutsche Arbeitgeber und Gewerkschaften nach wie vor, die Angebote des neuen Berufsbildungsgesetzes zur Reduzierung von Warteschleifen aktiver aufzugreifen und mitzugestalten. Auch zeigen die Länder wenig Bereitschaft, Arbeitgeber und Gewerkschaften bei der Entwicklung schulischer Bildungsgänge nach BBiG – wie auf Bundesebene – maßgeblich zu beteiligen. Grund für die Zurückhaltung der Länder hinsichtlich der Entwicklung solcher Angebote sieht Kremer in der ungewissen Geltungsdauer der Regelung. Wie er weiter bemängelt, sehen die beteiligten Akteure das Berufsbildungssystem nicht als Ganzes, sondern denken weiterhin in einer Art Konkurrenzsituation. Deshalb, so Kremer, blieben schulische und duale Berufsausbildung weiter unverbunden nebeneinander bestehen, statt besser verknüpft zu werden. In dieser strukturellen Schwäche des deutschen

Berufsbildungssystems, das wiederum nicht ohne entsprechende Abstimmung zum Bildungssystem gesehen werden darf, sieht er die

> „Hauptursache für das ‚Warteschleifenphänomen', für die beständig unbefriedigende Lage am Ausbildungsstellenmarkt und die beängstigende Vergeudung von Ressourcen und von Lebenszeit junger Menschen". (Kremer 2006)[34]

Trotz der anhaltenden Lehrstellenproblematik überwiegt das Duale System in Deutschland. Denn wie dem Berufsbildungsbericht 2007 zu entnehmen ist, wurden bis zum 30. September 2005 deutschlandweit 550.180 neue Ausbildungsverträge abgeschlossen (vgl. Tabelle 18; BMBF 2007a, S. 101).

Tabelle 19: Anzahl der Anfänger einer Ausbildung/Maßnahme in Deutschland

Jahr 2005	Deutschland
	Anzahl (absolute Zahl)
Neue Ausbildungsverträge am 30. September insgesamt	**550.180**
Vollqualifizierende schulische Berufsausbildung insgesamt (umfasst Berufsfachschüler in BBiG/HwO-Berufen 1. Schuljahr; Berufsfachschüler vollqualifizierend außerhalb BBiG/HwO 1. Schuljahr; Schüler in Berufen des Gesundheitswesens 1. Schuljahr	**183.935**
BFS-GB, BGJ und BVJ insgesamt	**330.673**
BA-finanzierte Maßnahmen (inkl. EQJ) insgesamt	**121.567**

Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an den Berufsbildungsbericht (BMBF 2007a, S. 101).

Wie aus der obigen Tabelle ersichtlich wird, verteilt sich die Mehrheit der Ausbildungsanfänger auf eine betriebliche Ausbildung im dualen System und in teilqualifizierenden schulischen Berufsvorbereitungsmaßnahmen wie Berufsfachschule – beruflicher Grundbildung (BFS-GB), Berufsgrundbildungsjahr (BGJ) sowie Berufsvorbereitungsjahr (BVJ).

Im Vergleich dazu befanden sich im Jahre 2005 lediglich 183.935 Schüler in einer vollqualifizierenden schulischen Berufsausbildung. Noch nicht versorgte Jugendliche, die auch keinen Platz in teilqualifizierenden berufsbildenden Ausbildungsgängen fanden, wurden in einer BA-finanzierten Maßnahme – inklusive EQJ – aufgefangen.

[34] Vgl. hierzu Hahn 2000, S. 455. Die Autorin beschrieb das BIBB in ihrem damaligen Artikel noch als „neutrale Instanz" in der interessengeleiteten Diskussion um Veränderungen im Vollzeitschulbereich. Dagegen geht aus der zitierten Rede des BIBB-Präsidenten vier Jahre später eine deutliche Mahnung adressiert an Arbeitgeber, Gewerkschaften sowie die Länder hervor, die Warteschleifen für jugendliche Ausbildungswillige nicht unnötig zu verlängern.

Tabelle 20: Entwicklung der Schülerzahlen in Österreich

Schuljahr	Schüler aller Schul-typen insgesamt	Allgemein bildende Pflichtschu-len	AHS	Berufs-schulen	BMS	BHS
2005/06	1.180.066	656.153	201.293	128.287	59.987	134.346
in Prozent	*100%*	*55,6%*	*17,07%*	*10,87%*	*5,08%*	*11,38%*
2000/01	1.186.193	690.328	184.713	132.613	54.863	123.676
in Prozent	*100%*	*58,2%*	*15,57%*	*11,18%*	*4,63%*	*10,42%*
1970/71	1.329.077	963.579	141.260	146.559	46.917	30.762
in Prozent	*100%*	*72,5%*	*10,63%*	*11,03%*	*3,53%*	*2,31%*

Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an STATISTIK AUSTRIA 2007c.

Bei der Betrachtung aktueller Zahlen (vgl. Tabelle 19) zur österreichischen Schulstatistik fällt auf, dass seit dem Schuljahr 1970/71 die Schülerzahlen an den berufsbildenden mittleren (46.917) und höheren Schulen (30.762) rapide zugenommen haben. Im Schuljahr 2000/01 waren es an BMS 54.863 Schüler und an BHS bereits 123.676 Schüler. Somit kam es an den BHS seit dem Schuljahr 1970/71 bis zum Jahr 2000/01 zu einem Schülerzuwachs von 92.914. Im Schuljahr 2005/06 kam es zu einem weiteren Anstieg der Schülerzahlen in den BMS auf 59.987 und in den BHS auf 134.346 Schüler.

Im Vergleich hierzu sind die Zahlen der Schüler an Berufsschulen seit dem Schuljahr 1970/71 von damals 146.559 um 13.946 Schüler auf 132.613 im Schuljahr 2000/01 gesunken. Während es im Schuljahr 2005/06 in den BMHS zu einem Schüleranstieg kam, sanken die Schülerzahlen in den Berufsschulen um weitere 4.326 Schüler von 132.613 im Jahre 2000/01 auf 128.287 im Jahre 2005/06.

Die Entwicklungen der Schülerzahlen an den Berufsschulen sowie den BMS und BHS zeigen, dass seit dem Schuljahr 1970/71 ein deutlicher Anstieg insbesondere bei den BHS zu verzeichnen ist. Seit den 1980er Jahren ist ein Anstieg von BHS-Schülern von über 50% festzustellen (Beidernikl/Paier 2003, S. 35). Auch die BMS haben einen Schülerzuwachs erfahren, der nach dem Schuljahr 2000/01 noch angestiegen ist, während die Schülerzahlen an den Berufsschulen sukzessive gesunken sind. An der Entwicklung der BMHS Schülerzahlen ist zu erkennen, dass sich der „allgemeine Trend in der österreichischen Bildungslandschaft“ (ebd., S. 35; BMBWK

2006b) in Richtung einer schulischen Höherqualifizierung fortsetzt. Dieser Trend wurde unterstützt durch das staatliche Engagement, höhere berufliche Bildungseinrichtungen zu schaffen (Beidernikl/Paier 2003, ebd.).

Nach Ansicht der Autoren Schneeberger/Nowak (2007c, S. 2) ist die duale Ausbildung dennoch die stärkste Ausbildungsroute in Österreich nach Absolvierung der Schulpflicht. Allerdings weisen sie auf Unterschiede bezüglich der Lehrlingsausbildung in den Bundesländern hin, die den verschiedenen Wirtschafts- und Berufsstrukturen geschuldet sind. Auch Bock-Schappelwein unterstreicht die „quantitativ bedeutende Ausbildungsschiene“ (Bock-Schappelwein 2007, S. 3), die die Lehrausbildung in Österreich nach wie vor darstelle, obwohl die Zahlen der Auszubildenden im Jahr 2003 mit 37% einen Tiefstand erreichten und Ende 2006 bei knapp unter 40% lagen.

Wie anhand der vorangegangenen Argumentation deutlich geworden sein sollte, fällt es schwer, die anfangs aufgeworfene These zu bestätigen, dass das duale System in beiden Ländern einen ähnlich hohen Stellenwert besitzt. Denn die duale Ausbildung tritt in Österreich in einen überaus starken Wettbewerb mit den berufsbildenden Vollzeitschulen, wobei die vollzeitschulische Berufsausbildung einen höheren Zuspruch erfährt im Vergleich zur offenbar als weniger attraktiv wahrgenommenen Lehrausbildung, auch wenn die Bedeutung der Lehrlingsausbildung im internationalen Vergleich als Grund für die vergleichsweise geringe Jugendarbeitslosigkeit in Österreich herangezogen wird (Bock-Schappelwein 2007, S. 1; Eurostat 2008).

Das duale System des deutschen Berufsbildungssystems ist demgegenüber aus der Tradition heraus stärker betont (Deißinger 2006a; Kremer 2006) als die vollzeitschulische Berufsausbildung. Aus dem aktuellen Berufsbildungsbericht geht hervor, dass das Verhältnis duales System zu schulischer Ausbildung mit Berufsabschluss zu Studium im Jahr 2006 bei rund 5:2:3 liegt (BMBF 2008c, S. 120). Wie nun die Bildungspolitik, aber auch die Sozialpartner beider Länder mit den jeweiligen Problemlagen verfahren, wird im weiteren Verlauf geklärt.

7.2.3 Voraussetzungen für einen Strukturwandel im deutschen Berufsbildungssystem

Aus dem vorausgegangen Ergebnis eines Ungleichgewichts zwischen dualer Ausbildung und vollzeitschulischer Berufsausbildung im deutschen Berufsbildungssystem gilt es an dieser Stelle zu fragen, welche bildungspolitischen Voraussetzungen zur gleichwertigen Betonung beruflicher Schulen im deutschen Kontext notwendig sind.

Wie aus der bisherigen Argumentation der Anrechenbarkeit berufsqualifizierender schulischer Berufsbildung auf eine duale Ausbildung deutlich geworden ist, müsste der Status quo nach Ansicht der Autoren Bellaire, Brandes und Doose für eine nachhaltig wirksame Entlastung des deutschen Ausbildungsmarktes der kommenden Jahre überwunden werden. Hierfür seien Anstrengungen der Länder erforderlich, indem die teilqualifizierenden berufsfachschulischen Bildungsgänge an die in der KMK vereinbarten Rahmenlehrpläne für duale Ausbildungsberufe angepasst würden. Voraussetzungen für den von den Autoren als notwendig erachteten Strukturwandel sind demnach zum einen ein eindeutiges bildungspolitisches Signal der Beteiligten, vor allem der Sozialpartner, dass solche berufsfachschulischen Ausbildungsgänge erwünscht sind, um die regionalen Abstimmungen mit den Kammern zu erleichtern und zu beschleunigen. Zum anderen ist es wichtig, die bisherigen (teilqualifizierenden) berufsfachschulischen Bildungsgänge in voll qualifizierende mit angemessen betreuten Praxisanteilen umzuwandeln. Darüber hinaus müsse der Gesetzgeber seine Bereitschaft zeigen, die Befristungen in den §§ 43,2, und 7 aufzuheben (Bellaire et al. 2006a, S. 6; Bellaire/Brandes 2007; BMBF 2007a, S. 172).

Kombinationsmodelle vollqualifizierender Berufsausbildung an Berufsfachschulen und in Betrieben sind Reaktionen auf die BBiG-Novelle, die durch Landesrecht geregelt werden. Eine Abfrage bei den im Bund-Länder-Ausschuss vertretenen Landesressorts hat im Oktober 2007 gezeigt, dass die Ermächtigung zur Anrechnungsverordnung deutlich stärker genutzt wird als die Zulassung zur Abschlussprüfung nach schulischen Berufsbildungsgängen. Fünf Länderregelungen sind nunmehr zu § 7 in Kraft gesetzt. Zwei weitere sind in Aussicht.[35] Nur in zwei Fällen sind Regelungen im Sinne von § 43 getroffen worden, eine dritte ist beabsichtigt.[36] Eine repräsentative BIBB-Betriebsbefragung aus dem Frühjahr 2007 kommt zu dem Ergebnis, dass die Einführung von Kombinationsmodellen, die nur dort angewendet werden sollen, wo das klassische Duale System quantitativ wie qualitativ nicht genügt, keine negativen Auswirkungen auf die Kapazität des Gesamtsystems Betrieb/Berufsfachschule nach Einschätzung der befragten Betriebe hätte. Bislang ist empirisch noch nicht nachgewiesen worden, dass die Einführung von Kombinationsmodellen zu einem beträchtlichen Rückgang der klassischen Dualen Ausbildung und damit überhaupt zu einem Rückgang der betrieblichen Ausbildungsplätze führen würde. Eine Konkurrenzsitua-

[35] Vgl. BMBF 2008c, S. 124: Hessen, Niedersachsen, NRW, Sachsen, Thüringen, Planungen in Baden-Württemberg, Bayern und Sachsen-Anhalt.
[36] Vgl. BMBF 2008c, S. 124: NRW und Thüringen, Planungen in Bayern.

tion zwischen Dualem System und vollzeitschulischer Berufsausbildung wird von den befragten Betrieben demnach nicht befürchtet (BMBF 2008c, S. 124ff.).

7.2.4 Zur Zukunftsfähigkeit beider Berufsbildungssysteme

Bezüglich der internationalen Anschlussfähigkeit gilt es in diesem Abschnitt zu fragen, inwieweit sowohl das österreichische als auch das deutsche Berufsbildungssystem Entwicklungsprozesse auf nationaler Ebene vorantreiben, um sich an einen Europäischen Qualifikationsrahmen anzunähern. In welchen Aspekten unterscheidet sich das österreichische Bildungs- und Berufsbildungssystem möglicherweise vom deutschen, und kann es dadurch eine Art Vorbildfunktion für Deutschland einnehmen?

7.2.4.1 EQR-Anschlussfähigkeit des österreichischen Berufsbildungssystems

Die österreichische Berufsbildungspolitik unterstützt aktiv die Schaffung eines Europäischen Leistungspunktesystems für die berufliche Bildung (ECVET) sowie eines Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR). Österreichische Experten koordinieren die Entwicklung eines Pilotprojekts zur Übertragung von Kompetenzen, die im Rahmen der Berufsbildung erworben werden. Bewirkt werden konnte auch im Kontext einer nationalen Konsultation zum EQR im Herbst 2005 eine Diskussion zur Erstellung eines nationalen Qualifikationsrahmens (NQR). Im Hochschulbereich ist das Europäische Leistungspunktesystem (ECTS) verpflichtend. An Fachhochschulen ist die ECTS-Anwendung ein Prüfkriterium in der (Re-)Akkreditierung. Die Akademien haben für ihre Studienprogramme ebenfalls ECTS eingeführt (Archan/Mayr 2006, S. 67f.).

Österreich hat sich zur Entwicklung eines nationalen Qualifikationsrahmens (NQR) entschlossen, der alle Bildungssektoren umfassen soll. Dieser NQR stellt ein Rahmenmodell dar, in dem Qualifikationen, Kompetenzen und Abschlüsse bestimmten Referenzstufen zugeordnet werden. Basis hierfür sind die Lernergebnisse, welche diese Stufen definieren. Am 11. April 2007 hat eine NQR-Auftaktkonferenz des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) stattgefunden, im Rahmen derer der NQR erarbeitet wird (BMGFJ 2007).

7.2.4.2 EQR-Anschlussfähigkeit des deutschen Berufsbildungssystems

Die mangelnde internationale Anschlussfähigkeit des deutschen Berufsbildungssystems ist als weitere strukturelle Schwäche im Rahmen der Diskussion um einen Eu-

ropäischen Qualifikationsrahmen (EQR) und eines Europäischen Leistungspunktesystems für die berufliche Bildung (ECVET) zu nennen. Wie Hanf/Rein betonen, steht das Projekt deutscher Qualifikationsrahmen (DQR) auf nationaler Ebene für eine Bündelung respektive eine Integration von Arbeiten an verschiedenen Baustellen des Bildungssystems, die in die gleiche Richtung wie ein EQR zielen. Zur Diskussion steht demnach ein nationaler Qualifikationsrahmen, der sich an Kompetenzen und beruflicher Handlungsfähigkeit orientiert und sich nicht beschränkt auf die Abbildung von Wissen und Bildungsabschlüssen (Hanf/Rein 2007, S. 8).

EQR und ECVET sollen mit dem Ziel der wechselseitigen Anrechnung die europaweite Transparenz, Durchlässigkeit und Kompetenzorientierung von Qualifikationen unterstützen. Wie Kremer in seiner Rede mehrfach betont, wird das deutsche Bildungs- und Berufsbildungssystem nicht als Gesamtheit betrachtet. Jedoch erfordert seines Erachtens „die Philosophie des Europäischen Qualifikationsrahmens“ (Kremer 2006) und der auf ihn bezogenen Nationalen Qualifikationsrahmen, Bildungssysteme als Ganzes zu sehen. Daher sei es notwendig, dass die unterschiedlichen Stränge in der Bildungspraxis – nicht nur bildungstheoretisch – wie Schule, duale und schulische Berufsausbildung, berufliche und allgemeine Weiterbildung, Hochschule, formales und informelles Lernen insbesondere an den Schnittstellen und Übergängen besser miteinander verzahnt und auch inhaltlich enger aufeinander bezogen werden, sodass Qualifikationsrahmen auch Sinn haben.

Das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) und die Kultusministerkonferenz (KMK) haben in einer Pressemitteilung erklärt, einen deutschen Qualifikationsrahmen entwickeln zu wollen und hätten daraufhin eine gemeinsame Steuerungsgruppe eingerichtet. Der Hauptausschuss des Bundesinstituts für Berufsbildung hat in diesem Kontext ebenfalls eine Arbeitsgruppe eingerichtet, um die Leitlinien zur Gestaltung eines solchen Instruments aus Sicht der Berufsbildung zu erarbeiten. Parallel dazu hat die KMK eine Arbeitsgruppe ins Leben gerufen (Hanf/Rein 2007, S. 7).

Wie die Autoren Hanf und Rein konstatieren, sind im Anschluss an die Konsultationen zum ersten EQR-Entwurf vorbereitende Arbeiten für einen deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) durch das BIBB aufgenommen worden. Geklärt werden im Rahmen begleitender Forschungs- und Entwicklungsarbeiten sowie in Erprobungsphasen Fragen der Konstruktion und Operationalisierung, die notwendig für das Funktionieren eines solchen Instruments sind (ebd., S. 9).

7.2.5 Zusammenfassung

Das deutsche Bildungs- und Berufsbildungssystem produziert aufgrund der noch immer angespannten Ausbildungsplatzlage sowie einer oft fehlenden Ausbildungsreife ein so genanntes „Übergangssystem“, das Jugendlichen den Weg von der Schule in die berufliche Ausbildung erleichtern soll.

Die Konkurrenzsituation zwischen dualer und vollzeitschulischer Ausbildung besteht in Deutschland weiterhin, trotz Änderungen im Berufsbildungsgesetz, die dem entgegenwirken sollen. Berufsvorbereitende Maßnahmen werden aufgrund fehlender länderspezifischer Regelungen nicht auf eine duale Ausbildung angerechnet, wodurch sich Warteschleifen insbesondere von „Altbewerbern“ verlängern (Hanf/Rein 2007). Fehlende systematisch gestaltete Schnittstellen zwischen allgemeiner Bildung und Berufsbildung führen dazu, dass sich duale und schulische Berufsbildung nahezu unabgestimmt nebeneinander entwickelten.

Die Besonderheit der österreichischen beruflichen Erstausbildung besteht aus deutscher Perspektive insbesondere darin, dass die beruflichen Vollzeitschulen mit dem Dualen System quantitativ wie qualitativ erfolgreich im Wettbewerb stehen. Das berufsbildende „Zwei-Säulen-Modell“ zeichnet sich durch ein nahezu ausgewogenes Verhältnis zwischen Vollzeitschulen und dem Dualen System aus (Aff 2005a, S. 19). Zudem sind das Bildungs- und Berufsbildungssystem gut aufeinander abgestimmt, was sich insbesondere in der schon mehrfach angesprochenen Durchlässigkeit zwischen den Bildungsgängen bemerkbar macht.

Dies erleichtert auch die Entwicklung eines nationalen Qualifikationsrahmens (NQF), der alle Bildungssektoren umfassen soll. Die Entwicklung eines Europäischen Leistungspunktesystems für die berufliche Bildung (ECVET) sowie eines Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) wird auch seitens der österreichischen Berufsbildungspolitik aktiv unterstützt.

Ein Qualifikationsrahmen auf deutscher Ebene (DQR) wird ebenfalls entwickelt, der sich an Kompetenzen und beruflicher Handlungsfähigkeit orientiert und sich nicht lediglich darauf beschränkt, Wissen und Bildungsabschlüsse abzubilden (Hanf/Rein 2007, S. 8). Hierfür gilt es, verschiedene Problembereiche des Bildungssystems zu bündeln, die in die gleiche Richtung zielen wie ein EQR.

7.3 Annahme über mögliche Interaktionen zwischen dem Berufsberatungs- und Berufsbildungssystem beider Länder

An dieser Stelle ist die Annahme in Erinnerung zu rufen, die zu Beginn des Abschnitts 7.2 aufgestellt wurde.

> Es wird davon ausgegangen, dass sich Interaktionen zwischen den jeweiligen Berufsberatungssystemen und Berufsbildungssystemen beider Länder im so genannten *„Übergangssystem“* (Deutschland) bzw. im *„Auffangnetz“* (Österreich) offenbaren. Dieses Übergangssystem bzw. Auffangnetz produziert für die betroffenen – oft bildungsbenachteiligten – Jugendlichen empfindliche Warteschleifen, die dazu führen, dass die Ausbildungszeiten künstlich verlängert werden. Adäquate Anrechungsmodalitäten innerhalb des Berufsbildungssystems könnten die Reibungsverluste zwischen dem Bildungs- und Beschäftigungssystem verringern und damit zu verbesserten Chancen der Integration dieser Zielgruppe in das Ausbildungs- bzw. Beschäftigungssystem führen.

In Kapitel 2 wurde bereits im Rahmen der Vergleichsmethodologie herausgestellt, dass das in der vorliegenden Arbeit untersuchte Berufsberatungssystem des jeweiligen Landes, das Berufsorientierung inkludiert, als *tertium comparationis* diente. Es bildete den Vergleichsrahmen, um den Ländervergleich zu ermöglichen. Die Auseinandersetzung mit den Berufsberatungssystemen beider Länder wie auch deren Berufsbildungssystemen (das Verhältnis zwischen vollzeitschulischer Berufsausbildung und dualem System fungierte hier als *tertium comparationis*) eröffnete einen neuen Blickwinkel auf zu untersuchende Übergangsprozesse zwischen Schule und Berufsausbildung. Es ist anzunehmen, dass sich Interaktionen zwischen dem Berufsberatungs- und Berufsbildungssystem im **Übergangssystem** beider Länder manifestieren, was dieses als weiteres *tertium comparationis* identifiziert. Erhärten lässt sich diese Annahme der sich im Übergangssystem beider Länder manifestierenden *Interaktionen* zwischen Berufsberatungs- und Berufsbildungssystem anhand folgender Aussage im Kontext schulischer Berufsorientierung im europäischen Vergleich:

> „Auch die Wechselwirkung zwischen Bildungssystem und Berufsorientierung ist offensichtlich. Wenn auch kein eindeutiger Zusammenhang zwischen der Art der Systeme (z.B. überwiegend vollzeitschulisch oder dual) und Überleitungserfolgen festgestellt werden kann, so zeigt sich deutlich, dass gut organisierte sowie vielfältig und differenziert gestaltete Systeme den Jugendlichen nach der Erstbildung flexiblere Chancen und bessere Übergänge bieten. Gerade diese Bildungssysteme erfordern aber eine intensive Beratung und Orientierung, da sonst der gegenteilige Effekt eintritt.“ (Härtel 2005, S. 80)

Ähnlich wie in Deutschland wird auch in Österreich das Problem mangelnder Integration bildungsbenachteiligter Jugendlicher in Ausbildung teilweise an die Arbeitsverwaltung weitergeleitet, die als Schnittstelle an der *ersten Schwelle* (Ausbildungsmarkt) fungiert. Zu den arbeitsmarktpolitischen Instrumenten der BA bzw. AMS gesellen sich weitere Programme und Initiativen der jeweiligen Bundesregierungen, die in Kapitel 8 dargestellt werden. All die Maßnahmen, die darauf konzipiert sind, die Übergangsproblematik speziell bildungsbenachteiligter Jugendlicher in eine Berufsausbildung zu überwinden, lassen sich unter den Begriffen „Auffangnetz" (Österreich) bzw. „Übergangssystem" (Deutschland) subsumieren. Genau in diesem „Übergangssystem", wie es nachfolgend der Einfachheit halber für beide Staaten bezeichnet wird, lassen sich m. E. die *Interaktionen* identifizieren, die sich zwischen dem Berufsberatungs- und dem Berufsbildungssystem abzeichnen.

Diese Annahme erfordert eine vergleichende Analyse des Übergangssystems, die im 8. Kapitel erfolgt. Zunächst ist es für diese Analyse erforderlich, mögliche **Interaktionsebenen** zwischen dem Berufsberatungs- und dem Berufsbildungssystem aufzudecken.

7.3.1 Interaktionsebene: Berufsvorbereitende Maßnahmen im „Übergangssystem"

Konkrete Interaktionen zwischen dem Berufsberatungssystem und dem Berufsbildungssystem lassen sich zunächst in den berufsvorbereitenden Maßnahmen lokalisieren. Diese Maßnahmen sind innerhalb der Berufsberatung (vgl. hierzu Kapitel 4, 6.2 und 7.1) durch die der Arbeitsverwaltungen beider Länder anzusiedeln. Wie der Vorstandsvorsitzende der BA, Frank-Jürgen Weise, für den deutschen Kontext konstatiert, engagiere sich die BA zunehmend als Organisatorin von *Übergangs- und Überbrückungsmöglichkeiten* (Weise 2005, S. 180). Berufsberater der regionalen Arbeitsagenturen können berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen (BvB nach SGB III) einleiten, um die Chancen bildungsbenachteiligter Jugendlicher zu erhöhen, einen Ausbildungsplatz zu erlangen.

Das österreichische AMS fördert im Rahmen des Jugendausbildungs-Sicherungsgesetzes (JASG: BGBl. I Nr. 91/1998 idgF) außerbetriebliche Ausbildungslehrgänge für jugendliche Lehrstellensuchende. Sofern Jugendliche nach Beendigung der Schulpflicht keine Lehrstelle gefunden haben und bestimmte Voraussetzungen erfüllen, können sie einen solchen außerbetrieblichen Lehrgang beanspruchen. Bedin-

gungen für eine Förderung sind eine Vormerkung als lehrstellensuchend beim AMS oder der Nachweis von mindestens fünf eigenständigen und erfolglosen Bewerbungen sowie die vorangehende Beratung und Betreuungsvereinbarung mit dem AMS. Eine Ausbildungsvereinbarung zwischen dem Ausbildungsträger und dem Lehrstellensuchenden bzw. dessen gesetzlichem Vertreter bildet die Grundlage der Lehrgangsteilnahme. Ziel des JASG-Auffangnetzes ist es, eine geeignete betriebliche Lehrstelle zu finden.

Anlehnend an die Aussage des deutschen BA-Vorstandsvorsitzenden Weise lässt sich zusammengefasst für beide staatlichen Arbeitsverwaltungen festhalten, dass sie als Subsystem des Berufsberatungssystems – Schulen, Kammern und weitere Institutionen sind weitere Subsysteme – Jugendliche im Rahmen berufsvorbereitender Maßnahmen unterstützen, mit dem Ziel, sie in eine berufliche Ausbildung zu integrieren.

7.3.2 Interaktionsebene: Anrechnungsmodalitäten

Interaktionen zwischen beiden Systemen entstehen an den Schnittstellen, an denen Jugendliche seitens der Berufsbildungssysteme noch nicht als ausbildungsreif anerkannt werden und zunächst in das Übergangssystem bzw. Auffangnetz transferiert werden, um nachqualifiziert zu werden. Sobald die Ausbildungsreife von bildungsbenachteiligten Jugendlichen verbessert wurde und die konjunkturelle Lage es zulässt, „übernimmt“ das Berufsbildungssystem die nachqualifizierten Jugendlichen. Zu untersuchen sein wird im 8. Kapitel, inwieweit die Anrechnungsmodalitäten von in berufsvorbereitenden Maßnahmen absolvierten Ausbildungszeiten auf eine betriebliche Berufsausbildung in beiden untersuchten Ländern geregelt sind.

Berufsvorbereitende Maßnahmen in Deutschland, ob außerschulische[37] oder teilqualifizierende schulische Angebote[38], übernehmen sozusagen eine „Zubringerfunktion“ (Aff 2005c, S. 8) in das duale Berufsausbildungssystem. Dabei kann es jugendlichen Ausbildungsplatzsuchenden durchaus passieren, dass sie aufgrund fehlender Ausbildungsreife und einer entsprechend ungünstigen konjunkturellen Ausbildungsplatzlage mehrjährige Qualifizierungsschleifen im Übergangssystem durchlaufen müssen, bis sie als „Altbewerber“ (Beicht et al. 2007; Ulrich/Krekel 2007) letztendlich doch noch eine Chance auf einen Ausbildungsplatz erhalten. Anzuzweifeln ist zunächst,

[37] BvB/BA nach SGB III, Arbeit und Qualifizierung für Jugendliche (AQJ), Einstiegsqualifizierung Jugendlicher im Rahmen des Ausbildungspaktes (EQJ), Berufsausbildungsvorbereitung (BAV), sonstige Programme aus Länder-/Kommunalebene (Seyfried 2006, S. 14).
[38] Berufsvorbereitungsjahr (BVJ), Berufsgrundbildungsjahr (BGJ), Berufsfachschule (BFS) (vgl. ebd.).

dass sie ihre vorberuflichen Qualifikationen durch berufsvorbereitende Maßnahmen tatsächlich verbessern konnten (Ratschinski 2006; Zedler 2007; Klein 2005; Seyfried 2006). Erschwerend kommt für diese „Altbewerber“ hinzu, dass die vorherigen Zeiten in berufsvorbereitenden Maßnahmen nicht die erhoffte Anrechnung auf eine berufliche Ausbildung nach sich ziehen. Fehlende bzw. nicht bundeseinheitlich geregelte Anrechnungsmodalitäten benachteiligen diese Problemgruppe in zweifacher Hinsicht gegenüber schulisch höher gebildeten Gruppen.

Die JASG-Lehrgänge in Österreich hingegen werden von Betrieben mehrheitlich positiv wahrgenommen und beurteilt, wie anhand der Ergebnisse der ibw/öibf-Studie (Dornmayr et al. 2007b, S. 137) deutlich geworden ist. Auch sind die Anrechungsmodalitäten von in den JASG-Lehrgängen absolvierten Ausbildungszeiten auf eine Lehrausbildung klar geregelt. Sobald ein Jugendlicher auf eine Lehrstelle übernommen wird, muss die gesamte bisherige Ausbildungszeit auf die Lehrzeit angerechnet werden. Dies betrifft die Berufslehrgänge zu Einzel- und Flächenberufen, in denen Jugendliche fachspezifisch ausgebildet werden, sowohl bei der Trägereinrichtung als auch in der Berufsschule bzw. im Rahmen von Betriebspraktika in Unternehmen.

Inwieweit die Berufsberatungs- und Berufsbildungssysteme beider Länder miteinander korrespondieren, wird im folgenden Kapitel behandelt.

8. Das „Übergangssystem“ zwischen Schule und Ausbildung als mögliches Interaktionsfeld zwischen dem Berufsberatungs- und Berufsbildungssystem in beiden Ländern

Ausgehend von der systematischen Darstellung der charakteristischen Grundstrukturen beider Berufsbildungssysteme in Kapitel 7 werden in diesem Kapitel zunächst mögliche Ursachen für die Problemsituation leistungsschwächerer Hauptschüler und dazu entwickelte Lösungsansätze skizziert.

Zu hinterfragen gilt es, ob die Berufsberatungs- und Berufsbildungssysteme des jeweiligen Staates miteinander korrespondieren oder ob und wenn ja, an welchen Stellen, sich Differenzen ergeben.

Für das deutsche Berufsberatungs- und Berufsbildungssystem ist anzunehmen, dass es kaum miteinander korrespondiert: In Anlehnung an die oben in Erinnerung gerufene These ist davon auszugehen, dass das mit beiden Systemen in Interaktion stehende Übergangssystem für die betroffenen, oft bildungsbenachteiligten Jugendlichen kontraproduktive Warteschleifen produziert, die dazu führen, dass die Ausbildungszeiten unnötig verlängert werden. Adäquate Anrechnungsmodalitäten innerhalb des deutschen Berufsbildungssystems könnten die Vakuumsituation zwischen dem Bildungs- und Beschäftigungssystem auflösen und damit zu verbesserten Chancen der Integration dieser Zielgruppe in das Ausbildungs- bzw. Beschäftigungssystem führen.

Inwiefern die österreichische Berufsberatungs- und das Berufsbildungssysteme besser miteinander korrespondieren, und unter welchen Voraussetzungen dies gelingt, ist zu untersuchen.

8.1 Mögliche Ursachen für die Problemsituation von Hauptschülern

Die Problemsituation von Hauptschülern ist differenziert aus beispielsweise der arbeitsmarkt-, der bildungspolitischen, aber auch individuumspezifischen Perspektive zu betrachten, wodurch der Blick geschärft wird für die jeweiligen nationalen Übergangssysteme zwischen Schule und Beruf. Problemlösungsstrategien beider Länder werden aufgegriffen, um die Frage nach möglichen **Interaktionsebenen** zwischen dem Berufsberatungssystem und dem Berufsbildungssystem stärker auszudifferenzieren. Unterschieden wurde in Kapitel 7 bereits die Interaktionsebene der Berufsvorbereitenden Maßnahmen, die für beide Länder zu betrachten sind, und die Interaktionsebene möglicher An-

rechnungsmodalitäten von Ausbildungszeiten in diesen Maßnahmen auf eine betriebliche Ausbildung.

Dies geschieht, nachdem konkrete Maßnahmen betrachtet wurden, mit denen in beiden Ländern versucht wird, die prekäre Ausbildungsplatzsituation einzudämmen. Nachfolgend werden nicht alle Ursachen aufgeführt, die zu der schwierigen Situation für Hauptschüler in beiden Ländern im Übergang von der Schule in eine Berufsausbildung führen. In der ländervergleichenden Auseinandersetzung mit möglichen Problemkontexten liegt kein Anspruch auf Vollständigkeit begründet, sondern der Versuch, sich der komplexen Problem(schief)lage der genannten Schülergruppe anzunähern und sie verstehen zu lernen. Für die Analyse ist es notwendig, auf Kriterien bzw. Perspektiven zu rekurrieren, die den Vergleich ermöglichen und den Problemkontext in dessen Facetten nachvollziehbar machen. Daher wird hier neben der arbeitsmarkt- und bildungspolitischen Perspektive ebenso die individuumspezifische Perspektive eingenommen, um mögliche Ursachen für die Problemsituation von Hauptschülern auf den verschiedenen Ebenen aufzuspüren. Gleichzeitig wird versucht, sowohl Stärken als auch Schwächen beider Berufsbildungssysteme herauszufiltern. Da viele Problemfelder einander bedingen, kann es zu einer Überlappung der drei Perspektiven führen. So könnte beispielsweise die viel diskutierte und oftmals bei Jugendlichen leider nicht vorhandene „Ausbildungsreife“ grundsätzlich unter allen drei Perspektiven behandelt werden. Dabei erfolgt eine vertiefte Auseinandersetzung aus bildungspolitischer Perspektive, da hier Bemühungen zur Definition wie auch zur Identifizierung des Konstrukts anhand von Merkmalsbeschreibungen erfolgten, die in einem Kriterienkatalog zusammengefasst sind.

8.1.1 Arbeitsmarktpolitische Perspektive

8.1.1.1 Arbeitsmarktpolitische Perspektive in Österreich

Rückläufige Jugendarbeitslosigkeit

Laut BMWA ist die Jugendarbeitslosigkeit in Österreich seit dem Jahr 2006 stark rückläufig. Im August 2006 war die Jugendarbeitslosigkeit demzufolge um 4.299 bzw. 11,2% auf 34.211 gegenüber dem Vergleichsmonat des Vorjahres gesunken. Die hohen Beschäftigungsquoten Jugendlicher im internationalen Vergleich werden in dem Bericht des BMWA auf das System der Lehrlingsausbildung zurückgeführt (BMWA 2006b, S. 1f).

Entsprechend der Daten von Eurostat lag die Jugendarbeitslosenquote bei unter 25-jährigen im November 2007 in Österreich bei 8,3%. Im Vergleichsmonat des Vorjahres lag sie noch um 0,3 Prozentpunkte höher bei 8,6%.

Deutschland schneidet demgegenüber im November 2007 mit einer Jugendarbeitslosenquote von 10,5% deutlich schlechter ab. Die Niederlande haben in diesem Monat laut Eurostat die geringste Jugendarbeitslosenquote von 5,0%. Österreich hat damit eine unterdurchschnittliche Jugendarbeitslosenquote, gemessen an der Eurozone (EZ 13) mit einer durchschnittlichen Quote von 14,2%. In der EU27 lag die Jugendarbeitslosenquote im November 2007 bei 14,9% (Eurostat 2008).

Mangel an betrieblichen Ausbildungsplätzen und mögliche Ursachen

Trotz der unterdurchschnittlichen Jugendarbeitslosenquote steht auch Österreich vor dem zunehmenden Problem *fehlender betrieblicher Ausbildungsplätze.* Die seitens der Bundesregierung umgesetzte „Ausbildungsgarantie“ wie auch weitere Maßnahmen, die unter Kapitel 7.4.1 behandelt werden, sollen versuchen, dem Problem entgegenzusteuern, wobei die Lehrstellenlücke gegenüber dem Jahr 2005 von beinahe 3.700 auf unter 2.200 zurückgegangen sei, wie Schneeberger/Nowak konstatieren. Ferner stellen sie fest, dass die Anzahl der Lehrstellen, die angeboten, aber nicht besetzt werden können, noch weiter zugenommen hat (fast 4.800). Die Einführung der Integrativen Berufsausbildung, die von 1.940 Teilnehmenden im Jahr 2005 auf über 2.700 im Jahr 2006 zugenommen hat, erweise sich als Erfolg (Schneeberger/Nowak 2007c, S. 2).

Mögliche Einflüsse auf die Entwicklung des Lehrstellenmarktes können laut Angaben der Autorin Bock-Schappelwein (2007, S. 6) beispielsweise nicht nur die *Bildungswegentscheidungen der Jugendlichen* zugunsten einer höherwertigen schulischen Qualifikation (Doppelqualifikation) sein, sondern auch *demographische Faktoren* wie starke Geburtenrückgänge (Schneeberger/Nowak 2007). *Strukturelle und konjunkturelle Faktoren* sind zu nennen, aber auch das *Qualifikationsniveau* angehender Lehrlinge, die die Entwicklung am Lehrlingsarbeitsmarkt bestimmen. *Substitutionstendenzen* entschieden ebenfalls über die betriebliche Lehrlingsausbildung. In Folge dieser Tendenzen werden Lehrlinge durch Hilfsarbeitskräfte einerseits oder höher qualifizierte Arbeitskräfte andererseits ersetzt. Auch bedingen *rechtliche Faktoren* sowie *Kosten-Nutzenüberlegungen* die betriebliche Lehrlingsausbildung (Bock-Schappelwein 2007, S. 6).

Facharbeitermangel

Der Facharbeitermangel, der insbesondere auf den Bereich der Schlosser, Dreher und Fräser zu beziehen ist, ist in Österreich seit Ende 2006 in der öffentlichen Diskussion konjunkturbedingt erneut zu einem Problem geworden. Zwar sei die Beschäftigung im Produktionssektor zurückgegangen, dabei sei aber auch das Neuangebot an technisch-

gewerblichen Lehrabsolventen demographisch bedingt in den letzten 15 Jahren noch stärker gesunken (Schneeberger 2007a, S. 12).

Ausbildungsbereitschaft von Betrieben

Im Rahmen einer Lehrbetriebsbefragung in Tirol stellen die Autoren Schneeberger/Nowak (2007b, S. 2) fest, dass sich sowohl hemmende als auch fördernde Faktoren auf die Ausbildungsbereitschaft von Lehrbetrieben auswirken. Folgende Faktoren können demzufolge die Ausbildungsbereitschaft von Betrieben hemmen:

- Praktische Unlösbarkeit von Lehrverhältnissen auch bei ungeeigneten Lehrlingen[39]
- Schwierigkeiten, geeignete Lehrlinge zu finden – Lehrstellen bleiben unbesetzt
- Überreglementierung der Ausbildung – Rahmenbedingungen, die den produktiven Einsatz der Lehrlinge beeinträchtigen
- Arbeitskosten und Verlust von Ausbildungsinvestitionen aufgrund zu häufiger Abwanderung ausgelernter Kräfte
- Diverse Gründe, die mit der gesamten Wirtschaftslage und/oder dem Betrieb (wie z. B. saisonale Beschäftigung, Spezialisierungsgrad u. a.) zusammenhängen.

Die Ergebnisse dieser Untersuchung zeigen, dass sich die Ursachen für die eingeschränkte Ausbildungsbereitschaft von Tiroler Betrieben zusammenfassend auf drei Problemkontexte konzentrieren:

1. Problem der Lösung des Lehrverhältnisses
2. Ausbildungskosten
3. Mangel an geeigneten Bewerbern.

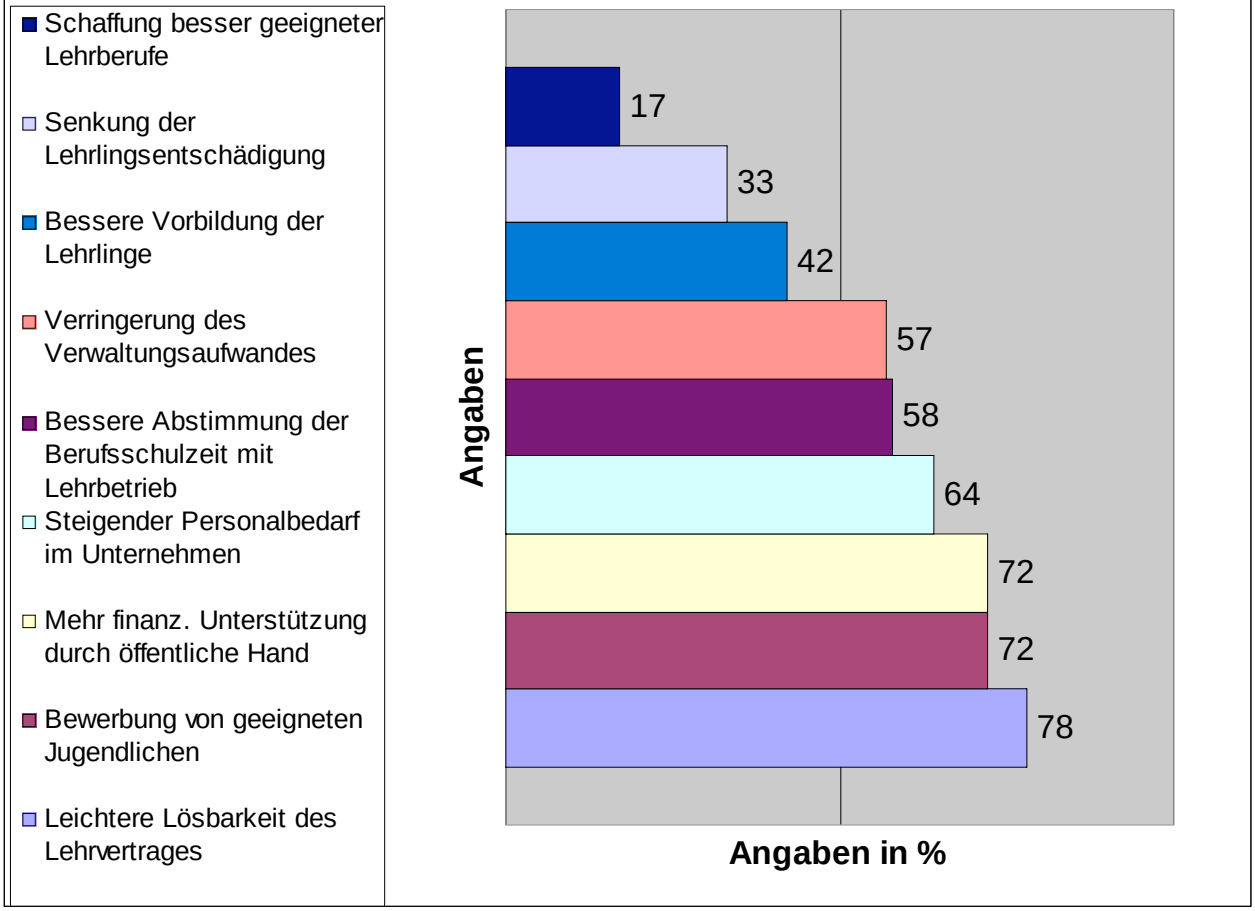
Weniger relevant ist der Aspekt des abnehmenden Fachkräftebedarfs sowie der Spezialisierungsgrad des Betriebes (Schneeberger/Nowak 2007b).

Neben diesen hemmenden Faktoren werden in Abbildung 13 fördernde Faktoren aufgeführt, die sich positiv auf die Ausbildungsbereitschaft von Betrieben auswirken. Die Ergebnisse veranschaulichen, dass eine sinnvolle Regelung zur Lösung von Ausbildungsverhältnissen sowohl im Sinne der Jugendlichen wie auch der Betriebe vonnöten ist.

[39] Die Wirtschafts- und Arbeitspolitik in Österreich wird im Rahmen des Jugendbeschäftigungspaketes – das in Begutachtung geschickt worden ist – den Vorschlag der Sozialpartner für eine beidseitige Auflösbarkeit des Lehrverhältnisses durch den Lehrberechtigten oder den Lehrling zum Ende des ersten Lehrjahres nach verpflichtender Durchführung eines Mediationsverfahrens durch entsprechende gesetzliche Grundlagen schaffen (Ausbildungsübertritt) (BMWA 2008a).

Wichtig seien demnach auch Maßnahmen zur Förderung der Eingangsqualifikationen. Die Ausbildungskosten sind ähnlich wie in Deutschland ein Diskussionsthema mit zwei Seiten. Auf der einen Seite wird eine gute Entschädigung der Jugendlichen befürwortet, *„um berufliche und ausbildungsbezogene Motivation und soziale Integration zu stärken“* (Schneeberger/Nowak 2007b, S. 2). Auf der anderen Seite können sich Arbeitskosten ergeben, die dazu beitragen, das Lehrstellenangebot auszudünnen.

Abbildung 12: Fördernde Faktoren der Lehrlingsausbildung



Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Schneeberger/Nowak 2007b, S. 3

Altbewerber

Auch in Österreich haben *Altbewerber* einen erschwerten Zugang in eine duale Berufsausbildung. Schüler von polytechnischen Schulen, die ein freiwilliges 10. oder gar 11. Schuljahr absolvieren, haben aufgrund des zunehmenden Alters Probleme, in die Berufsausbildung integriert zu werden. Jedoch dürfte es nicht annähernd so viele Altbewerber wie in Deutschland geben. Für das Jahr 2006 wurden laut Ergebnissen der BA/BIBB-Bewerberbefragung hochgerechnet 302.100 Altbewerber für Deutschland verzeichnet (Ulrich/Krekel 2007, S. 2).

8.1.1.2 Arbeitsmarktpolitische Perspektive in Deutschland

Demographische Entwicklung

Für deutsche Lehrstellenaspiranten ist die Tatsache problematisch, dass aufgrund der demographischen Entwicklung die Zahl der Absolventen aus allgemein bildenden Schulen stieg, während die Zahl der Ausbildungsplätze sank (ebd., S. 13). Die Lage spitzt sich insbesondere für Hauptschüler zu, da ihnen oftmals *Qualifikationen* fehlen und sie die notwendige *Ausbildungsreife* nicht mitbringen.

Fehlende Ausbildungsreife und ihre Folgen für Betriebe

Rudel (2007, S. 28) gibt zu verstehen, dass Jugendliche selbst in der Verantwortung stünden, die für eine Berufsausbildung notwendige Ausbildungsreife mitzubringen. Grundsätzlich mag dieser Aspekt zutreffen, vernachlässigt aber die Tatsache, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund bei der Lehrstellensuche meistens wenig Unterstützung durch ihr soziales Umfeld erhalten und oft mangels adäquater beruflicher Orientierungshilfen beispielsweise in Form schulischer Betriebspraktika Schwierigkeiten bei der Entscheidung für einen Beruf haben. Theorie und Praxis klaffen hier weit auseinander.

Aufgrund des Konkurrenzverhältnisses zwischen Altbewerbern und aktuellen Schulabgängern benötigen insbesondere Hauptschüler und Jugendliche mit Migrationshintergrund unterstützende Angebote im Bereich der Berufsfindung. Das Ausbildungspatenschaftsmodell der Stadt Dortmund hat sich erstmalig dieser Problematik angenommen und kann auf erste Erfahrungen im Bereich des regionalen Übergangsmanagements blicken (Lang 2007, S. 14).

Die fehlende Ausbildungsreife, die bei vielen Jugendlichen diagnostiziert wird, ist ein Problem, das sich letztendlich in die Ausbildung und damit in die Betriebe verlagert. Vor diesem Problemhintergrund argumentiert Rudel, dass die betrieblichen Anforderungen an die Ausbilder entsprechend hoch seien. Daher plädiert er in seinem Aufsatz, in dem er einseitig auf Ergebnisse aus einer IHK-Befragung rekurriert, für die Wiedereinführung der Ausbildereignungsverordnung (AEVO), „[…] damit sich Ausbilder zumindest einmal in ihrem Berufsleben mit ausbildungsrelevanten Themen auseinandergesetzt haben“ (Rudel 2007, S. 28).

Die einseitige Heranziehung von Ergebnissen aus einer IHK-Befragung ist dahingehend kritikwürdig, da die Kernfrage nach den Auswirkungen der AEVO-Aussetzung nicht nur bei IHK-Mitgliedern zu stellen ist, sondern darüber hinaus auch bei Betrieben sinnvoll er-

scheint. Es ist anzunehmen, dass den Industrie- und Handelskammern, aber auch den Handwerkskammern aus nahe liegenden betriebswirtschaftlichen Gründen die Wiedereinführung der AEVO zupass kommt.

Aufgrund der verschärften Situation auf dem Ausbildungsmarkt wurde die Ausbildereignungs-Verordnung (AEVO), die die Grundlage der Ausbilderqualifizierung in Deutschland darstellt, im Jahre 2003 seitens der Bundesregierung vorübergehend bis Ende Juli 2008 zum Ausgleich des Lehrstellenbedarfs ausgesetzt. Wie es ab August 2008 mit der AEVO weiter geht, wird sich politisch in Kürze entscheiden. Basis hierfür könnten die Ergebnisse einer BIBB-Studie zu den Folgen der AEVO-Aussetzung sein. Die Autoren Ulmer und Jablonka (2007, S. 1) fassen zusammen, dass sich der erwartete Zuwachs an Ausbildungsplätzen nicht eingestellt habe. Auszugehen sei demnach von einem Gesamteffekt von 10.000 bis 25.000 zusätzlichen Ausbildungsplätzen pro Jahr. Zu dem ausgebliebenen Ausbildungsplatzzuwachs gesellen sich negative Auswirkungen auf die Ausbildungsqualität bei Ausbildern.

Befragt wurden im Rahmen der BIBB-Studie nicht nur Handwerkskammern und Industrie- und Handelskammern, sondern zusätzlich wurde eine bundesweite repräsentative Betriebsbefragung durchgeführt. Die Kernfrage der Evaluation bezog sich auf die quantitativen und qualitativen Effekte der Aussetzung der AEVO. Jedoch lasse sich die Kernfrage den Erklärungen der beiden Autoren zufolge nur annähernd beantworten, da sich kein monokausaler Zusammenhang zwischen der Rechtsänderung und dem Einstieg von Betrieben in die Ausbildung herzustellen vermag. Denn es kommen zahlreiche Beweggründe von Betrieben in Betracht, sich zu entscheiden, eine Auszubildung anzubieten. Inwiefern die Aussetzung der AEVO Betriebe, die bislang noch nicht ausgebildet haben, dazu bewogen haben könnte, auszubilden, bleibt im Rahmen der Erhebung subjektiv (ebd., S. 2). Perspektivisch halten beide Autoren fest, dass die Betriebe mehrheitlich in einer gesetzlich geregelten Ausbildereignung einen Beitrag zur Sicherung der Mindestqualifikation des Ausbildungspersonals sowie der beruflichen Ausbildung insgesamt sehen (ebd., S. 8).

Altbewerber

Das Problem der „Altbewerber“ stellt ungefähr seit dem Jahre 2002 eine Herausforderung für die Akteure im Berufsbildungssystem wie für die Betroffenen dar (vgl. hierzu auch Beicht/Friedrich/Ulrich 2007, S. 5ff.). Bundesweit waren im Vermittlungsjahr 2006 (Stichtag 30. September) **49.477** Jugendliche noch ohne einen Ausbildungsplatz. Eine deutliche Mehrheit von **64%** zählte zu den so genannten Altbewerbern, die sich bereits häufiger

bei der BA um einen Ausbildungsplatz beworben haben. Insbesondere in den neuen Ländern ist der im Vergleich zum Vorjahr um 10 Prozentpunkte gestiegene Anteil an Altbewerbern zu erwähnen (BMBF 2007a, S. 53).

Die Ursachen, warum „Altbewerber“ teilweise jahrelang in Warteschleifen zwischen dem Bildungs- und Beschäftigungssystem verweilen, dürften sehr vielschichtig sein. Teilweise angesprochen werden und wurden sie bereits in der vorliegenden Analyse zu arbeitsmarktpolitischen, bildungspolitischen und individuumspezifischen Perspektiven. Merkmale von Altbewerbern werden im BIBB-Report von den Autoren Ulrich/Krekel aus dem Jahre 2007 anschaulich beschrieben, die die Ergebnisse der BA/BIBB-Bewerberbefragung aus dem Jahre 2006 zusammenfassen und bewerten.

Nach Ansicht der Autoren Lorenz et al. könne es nicht verantwortet werden, weitere *Warteschleifen* für Altbewerber zu produzieren (Lorenz et al. 2005, S. 72).

Jugendliche ohne Hauptschulabschluss

Erschreckend hoch gegenüber dem Vorjahr war 2006 die *verdoppelte Zahl* der Jugendlichen *ohne Hauptschulabschluss*. In den alten Ländern stieg diese Zahl von 2,9% auf 4,9% und in den neuen Ländern von 3,6% auf 7,9% (BMBF 2007a, S. 53). Wie bereits unter Punkt 7.1.5 angedeutet, steigt bereits bei Hauptschulabsolventen das Arbeitslosigkeitsrisiko – ganz zu schweigen von Jugendlichen ohne Hauptschulabschluss.

8.1.2 Bildungspolitische Perspektive

8.1.2.1 Schwächen des österreichischen Bildungs- und Berufsbildungssystems

Die Schwächen des österreichischen Bildungs- und Berufsbildungssystems lassen sich in folgenden Problemaspekten aufspüren und ausgehend vom dritten Kapitel zusammenfassend darstellen.

Schlechter Stellenwert polytechnische Schule

Die mangelnde Akzeptanz der polytechnischen Schule bewirkt zunehmende Bildungsströme über die BMHS (vgl. Kapitel 3.1.1.7).

Warteschleifen

Warteschleifen werden in Österreich z. B. durch das freiwillige 10. und 11. PTS-Schuljahr produziert.

Dropout-Quoten an BMHS

Nicht unproblematisch sind diese zunehmenden Bildungsströme über die BMHS im Zusammenhang mit einer erhöhten Dropout-Quote an den BMHS anzusehen. Stellen die BMHS doch eine Art Vermeidungsstrategie derjenigen Schüler dar, die zur Vollendung des neunten Schuljahres keine polytechnische Schule besuchen möchten. Die Ursachen für die erhöhten Dropout-Quoten wurden bereits in Kapitel 3.2.4.3.

Fehlende Lern- und Leistungsbereitschaft der Jugendlichen

Ähnlich problematisch wie in Deutschland zeichnet sich auch in Österreich die mangelnde Lern- und Leistungsbereitschaft von Jugendlichen ab, die durch Betriebe beklagt werden. Diese Mängel, die nicht nur die schulischen Leistungen, sondern auch die sozialen Kompetenzen betreffen, führen bei fast 70% der in einer Tiroler Studie befragten Betriebe dazu, häufig oder manchmal keinen geeigneten Lehrling für einen angebotenen Ausbildungsplatz zu finden. In der Konsequenz ergibt sich, dass sich mehr und mehr Betriebe gegen Ausbildung entscheiden – wobei jedoch immer mehrere Faktoren eine Rolle spielen (Schneeberger/Nowak 2007b).

Schulabbrecher

Dornmayr empfiehlt aufgrund von Studienergebnissen des ibw-öibf, dass die Dropout-Quote (vgl. Kapitel 3 und 6) im österreichischen Bildungswesen zu verringern und die berufliche Integration von Jugendlichen ohne Sekundarabschluss II zu verbessern sei, indem die Förderung von Kompetenzen und Stärken in den Vordergrund rückt. Die Bildungs- und Berufsberatung sei auszuweiten, wie auch die Anerkennung und Weiterentwicklung informell erworbener Kompetenzen und Teilqualifikationen voranzutreiben sei. Spezielle Angebote für Migranten seien auszubauen und innovative wie auch alternative Ausbildungsmodelle und Lernformen seien weiterzuentwickeln (Dornmayr 2006, S. 4; Riepl 2004).

8.1.2.2 Schwächen des deutschen Bildungs- und Berufsbildungssystems

Fehlende Ausbildungsreife von Hauptschülern

Im Kontext der Auseinandersetzung mit der fehlenden Ausbildungsreife von Hauptschülern ist es erforderlich, den Begriff „Ausbildungsreife“ zu definieren und von Ausdrücken wie Berufswahlreife und Berufseignung abzugrenzen, die oft synonym verwendet werden.

Als Basis für die Definition dient der von der BA in Kooperation mit einer Expertengruppe[40] herausgegebene Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife (BA 2006, S. 17ff.).

Ausbildungsreife meint laut der BA-Definition:

> „Eine Person kann als ausbildungsreif bezeichnet werden, wenn sie die allgemeinen Merkmale der Bildungs- und Arbeitsfähigkeit erfüllt und die Mindestvoraussetzungen für den Einstieg in die berufliche Ausbildung mitbringt. Dabei wird von den spezifischen Anforderungen einzelner Berufe abgesehen, die zur Beurteilung der Eignung für den jeweiligen Beruf herangezogen werden (Berufseignung). Fehlende Ausbildungsreife zu einem gegebenen Zeitpunkt schließt nicht aus, dass diese zu einem späteren Zeitpunkt erreicht werden kann." (ebd., S. 13)

Wenn es darum geht, die Ausbildungsreife eines Jugendlichen zu beurteilen, so gilt es einzuschätzen, inwieweit dieser die allgemeinen Merkmale der Bildungs- und Arbeitsfähigkeit (schulische Kenntnisse und Fertigkeiten, physische und psychische Belastbarkeit, Bewältigung eines 8-Stunden-Tages, lebenspraktische Kompetenzen, die Voraussetzung für die Teilnahme am Arbeitsleben sind) und die generellen Bedingungen für Ausbildungsberufe mit weniger komplexen Anforderungen erfüllt (ebd., S. 14).

Die Expertengruppe unter Federführung der BA hat einen Kriterienkatalog entwickelt, dessen Ziel es ist, einen Orientierungsrahmen zur Beurteilung der Ausbildungsreife Jugendlicher bereit zu stellen, der wie es seitens der BA heißt, „nicht im Sinne eines starren Schemas Verwendung finden kann …" (ebd., S. 9). Es wird darauf hingewiesen, dass die Beurteilung der Ausbildungsreife immer einzelfallbezogen und situationsangemessen zu erfolgen habe. Der Kriterienkatalog umfasst die nachfolgenden Merkmalsbereiche, die an dieser Stelle jedoch nicht näher beschrieben werden.

- Schulische Basiskenntnisse
- Psychologische Leistungsmerkmale
- Physische Merkmale
- Psychologische Merkmale des Arbeitsverhaltens und der Persönlichkeit
- Berufswahlreife[41].

[40] Die Expertengruppe geht hervor aus dem durch die Bundesregierung und die Spitzenverbände der Wirtschaft geschlossenen „Nationalen Pakts für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs" und setzt sich aus Vertretern der Paktpartner, Experten aus Unternehmen, beruflichen Schulen, dem BiBB, dem Psychologischen Dienst der BA sowie der Berufsberatung der BA zusammen (vgl. BA 2006, S. 6).

[41] Die Berufswahlreife umfasst die Selbsteinschätzungs- und Informationskompetenz. Jugendliche kennen demnach ihre eigenen Bedürfnisse und berufsbedeutsamen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse und könne diese mit wesentlichen Aspekten und Anforderungen von Berufen in Beziehung setzen. Sie sind in der Lage, vorhandene Informationsmöglichkeiten zu nutzen, um sich über Berufe und deren Anforderungen zu informieren. Zudem ist es ihnen möglich, ihre Motive für eine Berufswahlentscheidung wahrzunehmen und zu benennen. Instrumente bzw. Hilfsmittel zur Ermittlung der Berufswahlreife können u. a. ein Berufsinteressentest seitens der BA, „Mach's Richtig", „Explorix" sein, aber auch berufskundliche Medien wie das BERUFENET, Beruf aktuell etc. (vgl. ebd., S. 58f.).

Adressaten dieses Kriterienkataloges sind nach einer Erprobungsphase auf Praxistauglichkeit für einen flächendeckenden Einsatz des Instrumentes die Berufsberatung der BA, Schulen, aber auch weitere Institutionen wie beispielsweise die ARGEn und Kommunen, Bildungseinrichtungen sowie Einrichtungen der Jugendhilfe. Darüber hinaus soll es auch Betrieben helfen, nachzuvollziehen, welche Mindestanforderungen für Ausbildungsreife gelten. Außerdem bietet es Jugendlichen einen Orientierungsleitfaden, was von ihnen als Lehrstellenaspiranten erwartet wird. Auch Eltern sind kompetentere Ansprechpartner im Berufswahlprozess, wenn ihnen die Anforderungen an einen Auszubildenden bekannt sind. In Abgrenzung zum Begriff „Ausbildungsreife“ soll hier ergänzend der Begriff „Berufseignung“ aufgeführt werden. Hierunter kann laut Definition der BA folgendes verstanden werden:

> „Eine Person kann dann für einen Ausbildungsberuf, eine berufliche Tätigkeit oder Position als geeignet bezeichnet werden, wenn sie über die Merkmale verfügt, die Voraussetzungen für die jeweils geforderte berufliche Leistungshöhe sind, und der (Ausbildungs-) Beruf, die berufliche Tätigkeit oder die berufliche Position die Merkmale aufweist, die Voraussetzung für berufliche Zufriedenheit der Person sind.“ (ebd., S. 15).

Anders als bei der Beurteilung der Ausbildungsreife bezieht sich die Beurteilung der Berufseignung demnach immer auf einen oder mehrere konkrete (Ausbildungs-)Berufe oder auf ein bestimmtes Berufsfeld. Für den jeweiligen Beruf werden spezifische Merkmale herangezogen, wenn es darum geht, die Berufseignung zu bestimmen (vgl. ebd.).

Kritik erfährt der durch die Expertengruppe oben kurz dargestellte Kriterienkatalog zur Beurteilung der Ausbildungsreife durch Ratschinski. Die Checkliste trage weder zur Klarheit bei, noch werde sie der Persönlichkeit eines Bewerbers um Ausbildungsstellen gerecht. Nach Ansicht Ratschinskis bestünden erhebliche Zweifel daran, dass allgemeine Aussagen über Sorgfalt, Merkfähigkeit, Ausdauer ohne Bezug auf den Tätigkeitsbereich sinnvolle Aussagen seien. Merkmalszuschreibungen und -urteile seien fehleranfällig, wobei er auf viele sozial- und differentialpsychologische Experimente rekurriert, die diese Fehleranfälligkeit aufgezeigt hätten. Über die Zuverlässigkeit und Gültigkeit solcher Urteile sei nichts bekannt, so Ratschinski. Letztlich würden solche Urteile nach den Vorstellungen der Expertengruppe immerhin über den Zugang zu einer Berufsvermittlung entscheiden und damit Lebenswege bahnen.

Ratschinski empfiehlt anstelle des Kriterienkatalogs oder eines Konzepts der Ausbildungsreife die Berufswahlreife dahingehend weiter zu entwickeln, dass es zu einem operationalisierbaren Konzept der Berufswahlkompetenz wird. In diesem Rahmen nennt er ein Forschungsprogramm, an dem er mit anderen Kollegen dabei sei, Diagnostika zu

entwickeln, die verschiedene Niveaus der Berufswahlkompetenz widerspiegeln und erfassen sollen. Ziel sei es, ein Instrument für Berufsvorbereitungsmaßnahmen anzubieten, das zur Feststellung des Ausgangsniveaus geeignet ist und in der pädagogischen Arbeit zur Evaluation genutzt werden kann (Ratschinski 2006, S. 9).

Fehlende schulische Qualifikationen sind bereits genannt worden, die es insbesondere den in dieser Arbeit fokussierten Hauptschulabsolventen auch in Kombination mit der fehlenden Ausbildungsreife erschweren, einen Ausbildungsplatz im dualen System zu finden. Oft müssen Qualifikationen im Rahmen berufsvorbereitener Maßnahmen beispielsweise der BA nachgeholt werden, um doch noch in eine berufliche Ausbildung integriert werden zu können. Den Angaben des Autors Zedler zufolge haben im Jahr 2005 etwa 78.000 Jugendliche den Hauptschulabschluss nicht erreicht. Er verweist in diesem Kontext auf eine Offensive der Bundesbildungsministerin Schavan, die Anfang Januar 2007 erklärte, dass die Zahl der Schulabgänger ohne Abschluss in den nächsten fünf Jahren zu halbieren sei (Zedler 2007, S. 15; BMBF 2008a; vgl. auch Kapitel 7.4.2 zur „Qualifizierungsoffensive“), wobei die Höhe der Dropout-Quoten zwischen den einzelnen Bundesländern sehr stark variiert (Klein 2005, S. 66). Im Jahre 2005 blieben laut Berufsbildungsbericht 864 Jugendliche ohne Hauptschulabschluss in den alten Ländern unvermittelt. In den neuen Ländern waren es im gleichen Jahr 402 Jugendliche – insgesamt 1.266 junge Menschen, die ohne Hauptschulabschluss noch nicht in eine Ausbildung vermittelt waren. Im Vergleich dazu verdoppelte sich die Anzahl der unvermittelten Jugendlichen ohne Hauptschulabschluss im Jahre 2006 in den alten Ländern auf 1.621; in den neuen Ländern verdreifachte sie sich sogar auf 1.285. Somit waren im Jahre 2006 im gesamten Bundesgebiet bereits 2.906 Jugendliche ohne Hauptschulabschluss und ohne Ausbildungsplatz (BMBF 2007a, S. 54). Fehlende schulische Qualifikationen sind ein wachsendes Problem in Deutschland, mit dem die Bildungspolitik konfrontiert ist. Jährlich verlassen mehr und mehr Jugendliche die allgemein bildenden Schulen ohne Schulabschluss. Fast eine Viertel Million junge Menschen verlassen die allgemein bildenden Schulen ohne die notwendigen schulischen Qualifikationen für eine Berufsausbildung. Nicht zu vernachlässigen im Kontext mangelnder Ausbildungsreife und fehlender schulischer Qualifikationen sind die zusätzlichen Kosten, die die mangelnde Effizienz des Schulsystems verursacht. Laut Klein fehlt ein schulisches Unterstützungssystem sowie eine Evaluationskultur zur Kontrolle der erzielten Bildungsqualität. Mit diesem System könne gezielt versucht werden, Schulabbrüchen und auf dem Arbeitsmarkt kaum verwertbaren Schulabschlüssen entgegenzuwirken (Klein 2005, S. 61). Folgt man Berechnungen des Instituts der

deutschen Wirtschaft Köln (IW), werden vom Bildungswesen und der Arbeitsverwaltung jährlich etwa 3,4 Milliarden Euro für die Nachqualifizierung derjenigen Jugendlichen ausgegeben, die die grundlegenden schulischen Qualifikationen aus welchen Gründen auch immer nicht in den allgemein bildenden Schulen erworben haben (Zedler 2007, S. 12).

Warteschleifen

Die Nachqualifikationsphasen führen die jungen Menschen in unterschiedlich lange Warteschleifen des so genannten „Übergangssystems", bevor sie die Chance erhalten, einen Ausbildungsplatz im dualen System zu erlangen. Unterschiede im Einmündungserfolg in eine Berufsausbildung sind speziell für Personen mit Hauptschulabschluss, aber auch mit mittlerem Abschluss zu einem heiklen Thema geworden (Beicht/Ulrich, 2007, S. 7; Zedler 2007, S. 12 ff.).

Konkurrenzsituation innerhalb des Berufsbildungssystems

Der Konflikt um die Anrechenbarkeit von schulischen Leistungen auf eine Berufsausbildung, der bereits in Kapitel 3.4 und 7.2.3 diskutiert wurde, spitzt sich in der vorgenannten Problematik des Warteschleifenphänomens im Übergangssystem zu: Berufsqualifizierende Vollzeitschulen fristen in Deutschland gegenüber dem dualen System nach wie vor ein Schattendasein. Die Bildungspolitik hat die Problematik durchaus erkannt, die sich aus dem im BBiG-Reformgesetz *nicht positiv* veränderten Anrechnungsmodus von Zeiten berufsbildender Schulen auf eine Berufsausbildung ergibt. Denn in der KMK-Rahmenvereinbarung aus dem Jahre 2004 heißt es in diesem Zusammenhang bereits:

> „KMK und BA halten es für erforderlich, die vollzeitschulischen Berufsausbildungen in den beruflichen Schulen als vollwertige Ausbildung anzuerkennen und dadurch „Warteschleifen" in der Berufsausbildung für Jugendliche zu vermeiden." (BA/KMK 2004, S. 6)

Diese bildungspolitische Forderung „verpufft" jedoch geradezu angesichts des mächtigen, traditionsreichen dualen Systems, das maßgeblich durch die strukturellen Besonderheiten des deutschen Kammerwesens bestimmt wird.

8.1.3 Individuumsspezifische Perspektive

Die Individuumsspezifische Perspektive soll bezwecken, kritisch diejenigen Problemkontexte aufzuspüren, die der Jugendliche womöglich aus eigener Motivation beim Übergang von der Schule in eine Berufsausbildung überwinden kann. Ausgehend von den beiden vorangegangenen Perspektiven, die in beiden Ländern durchaus ähnliche Aspekte hervorgebracht haben, wird die Individuumspezifische Perspektive länderübergreifend vorgenommen.

Nachfolgend sind Aspekte aufgeführt, die es Hauptschulabsolventen erschweren, einen Ausbildungsplatz zu erhalten. Als Quelle für die nachfolgend zusammengestellte (unvollständige) Liste[42] möglicher Problemkontexte für Lehrstellenaspiranten dienten zum einen die Ergebnisse aus Interviews mit Lehrern und Berufsberatern und zum anderen Datenauswertungen aus Evaluationsstudien, die an entsprechenden Stellen angegeben werden.

- Qualifikationsdefizite, insbesondere in den Hauptfächern (Zedler 2007; Beicht/ Friedrich/Ulrich 2007; Dornmayr 2006; Riepl 2004),
- Fehlende Ausbildungsreife (BA 2006; Klein 2005),
- Motivationsprobleme, Einstellung bzw. fehlende Lern- und Leistungsbereitschaft (Schneeberger/Nowak 2007b),
- Migrationshintergrund (gezielte Sprachförderung) (Zedler 2007; Klein 2005; Grogger/Svecnik 2007, S. 47),
- Altbewerber: geringer werdende Chancen auf einen Ausbildungsplatz (Beicht/ Friedrich/Ulrich 2007; Ulrich/Krekel 2007),
- Eingeschränkte Berufsfreiheit: (vgl. Kapitel 4) Diskrepanz zwischen Wunsch und Wirklichkeit der Berufsvorstellungen Jugendlicher,
- Warteschleifen in berufsvorbereitenden Maßnahmen („Übergangssystem“).

8.1.4 Zusammenfassung

Wie gezeigt werden konnte, bestehen für Hauptschüler beider Länder ähnliche Problemkontexte, die jedoch aufgrund bildungs- und berufsbildungsspezifischer struktureller Besonderheiten sowie regionaler und konjunktureller Bedingungen in sich variieren können.

Arbeitsmarktpolitische Perspektive

Ähnliche Problemkontexte sind bezüglich der arbeitsmarktpolitischen Perspektive in beiden Ländern zu identifizieren, wobei es durchaus regionale Unterschiede in den jeweiligen Ländern gibt. Wien als Großstadt beispielsweise steht im Vergleich zu den übrigen Bundesländern insbesondere vor dem Problem einer höheren Jugendarbeitslosigkeit sowie einer höheren Anzahl von Jugendlichen ohne Bildungsabschlüsse – nicht zuletzt aufgrund des hier recht starken Anteils an Migranten, der zusätzliche Nachqualifizie-

[42] Um Redundanzen zu vermeiden, und wegen der gebotenen Kürze werden mögliche Problemkontexte aus Perspektive der Jugendlichen hier lediglich stichpunktartig angerissen. Zur ausführlichen Auseinandersetzung sei auf die angegebene Literatur verwiesen.

rungsprogramme zur Bewältigung von Sprachdefiziten erforderlich macht, um die Jugendlichen in Ausbildung integrieren zu können.

Die im gesamten österreichischen Bundesgebiet jedoch rückläufige Jugendarbeitslosigkeit steht einer deutlich schlechteren Jugendarbeitslosenquote in Deutschland von 10,5% im November 2007 gegenüber.

Ein Mangel an betrieblichen Ausbildungsplätzen ist nicht nur im deutschen Kontext problematisch, sondern ebenso ein Thema beim österreichischen Nachbarn. Weitere Problempunkte betreffen den Facharbeitermangel, deren Gründe unter anderem auch in der demographischen Entwicklung zu sehen ist, aber auch Altbewerber beschäftigen die Bildungspolitik beider Länder.

Bildungspolitische Perspektive

Für Österreich lässt sich eine relativ schlechte Reputation der polytechnischen Schule feststellen, der sich in der 80% hohen Dropout-Rate manifestiert, die sich von der ersten auf die zweite Klasse BMHS bemerkbar macht (Steiner/Lassnigg 2000; Beidernikl/Paier 2003). Problematisch ist auch die oft fehlende Lern- und Leistungsbereitschaft österreichischer Jugendlicher, wodurch ihr Weg in eine Ausbildung eingeschränkt wird. Die Autoren Dornmayr (2006) und Riepl (2004) haben hinreichend auf das Problem der Schulabbrecher hingewiesen und Lösungsansätze skizziert (vgl. hierzu Kapitel 7.3.2.1).

Ähnlich wie beim österreichischen Nachbarn wird dem deutschen Bildungswesen vorgeworfen, Jugendliche mit nicht verwertbaren Schulabschlüssen in den Ausbildungsmarkt zu entlassen. Unternehmen bemängeln zunehmend eine fehlende Ausbildungsreife von Hauptschülern. Welche konkreten Maßnahmen im Sinne einer Nachqualifizierung für Jugendliche mit oder ohne Bildungsabschluss angeboten werden, stellt der folgende Abschnitt 8.2 dar.

Individuumspezifische Perspektive

Die *Individuumspezifische Perspektive* deckt sich im Großen und Ganzen mit ähnlichen Problemaspekten, die die Hauptschüler beider Länder gleichermaßen betreffen. Aspekte wie Qualifikationsdefizite bzw. fehlende Ausbildungsreife, Motivationsprobleme oder die Einstellung des Jugendlichen zum Lernen und Arbeiten und fehlende Lern- und Leistungsbereitschaft können in beiden Ländern dazu führen, dass Jugendliche mit oder ohne Migrationshintergrund im Anschluss an ihre Schulpflicht in Qualifizierungsschleifen des Übergangssystems respektive des Auffangnetzes einmünden. Welche konkreten Maß-

nahmen für Hauptschulabsolventen aber auch andere Bildungsgruppen bereitgehalten werden, wird im Folgenden erörtert.

8.2 Möglichkeiten und Grenzen der länderspezifischen „Übergangssysteme“

Es ist zwar hilfreich, die Gründe für die oft vielfältigen Problemlagen leistungsschwächerer Jugendlicher zu (er)kennen. Jedoch ist es für diese Zielgruppe noch dringlicher, Lösungswege aus ihrer misslichen Lage zu skizzieren. Nachfolgend werden für beide Staaten Ansätze angeführt, die dazu beitragen sollen, den problematischen Übergang von der Schule in die Ausbildung zu vereinfachen. Zu unterscheiden ist hierbei zwischen regulären Maßnahmen der Arbeitsverwaltungen und Initiativen seitens der Bundespolitik sowie Angeboten der Betriebe. Sowohl das österreichische „Auffangnetz“ als auch das deutsche „Übergangssystem“ bestehen aus vielschichtigen und mittlerweile unübersichtlichen bildungs- und arbeitsmarktpolitischen Programmen und Initiativen. Entsprechend der unter Abschnitt 7.3 vorgenommenen Differenzierung in zwei **Interaktionsebenen** zwischen den Berufsberatungs- und Berufsbildungssystemen beider Staaten werden folgende Fragestellungen aufgegriffen, die im Verlauf der weiteren Argumentation nicht mehr klar voneinander zu trennen sein werden.

Interaktionsebene 1: Berufsvorbereitende Maßnahmen im „Übergangssystem“

Welche berufsvorbereitenden Maßnahmen werden in beiden Staaten eingesetzt, um speziell bildungsbenachteiligten Jugendlichen wie den in der vorliegenden Arbeit betrachteten Hauptschülern den Weg in eine Ausbildung zu ebnen?

Nachdem einige Ansätze in beiden Ländern vorgestellt werden, wird die nächste Frage aufzuwerfen sein, die sich mit dem Nutzenaspekt beschäftigt:

Interaktionsebene 2: Anrechnungsmodalitäten

Wie Erfolg versprechend sind die in beiden Ländern durchgeführten Maßnahmen zur Integration Jugendlicher in eine betriebliche Ausbildung – werden Zeiten in berufsvorbereitenden Maßnahmen auf eine Berufsausbildung angerechnet?

Im Verlauf der Bearbeitung ist folgende Annahme zu prüfen:

Fehlende Ausbildungsplätze in Deutschland führen bei leistungsschwächeren Jugendlichen zu Warteschleifen in berufsvorbereitenden Maßnahmen, ohne dass deren Chancen auf eine spätere Lehrstelle dadurch nachweislich verbessert werden. Österreichische Lehrstellensuchende scheinen jedoch aufgrund so genannter JASG-Lehrgänge gute Übergangschancen in eine reguläre Berufsausbildung im dualen System zu haben. Lehrgangszeiten werden offenbar auf die Ausbildungszeit angerechnet, wodurch kein zeitlicher Verlust entsteht.

8.2.1 Möglichkeiten und Grenzen des österreichischen „Auffangnetzes“

8.2.1.1 Problemlösungsansätze in Österreich

Verantwortliche in den Ministerien, bei den Sozialpartnern und in den Ländern entwickeln seit 1996 wichtige Ansätze, um die Übergangsproblematik nach der absolvierten 9-jährigen Schulpflicht zu entschärfen. Bei der Entwicklung und Umsetzung neuer Ansätze fällt ein klarer Überblick schwer. Erhebliche Mittel wurden seither bereitgestellt, um beispielsweise eine Ausbildungsprämie, Jobs4You(th), den Blum Bonus (aktuell: Blum Bonus II) und viele weitere Instrumente zu implementieren (Schneeberger/Nowak 2007c, S. 4). Neuere unterstützende Maßnahmen wurden mit der Integrativen Berufsausbildung speziell für Personen eingeführt, die in sozialer, begabungsmäßiger oder körperlicher Hinsicht benachteiligt sind, mit dem Ziel, sie ins Berufsleben zu integrieren (BMWA 2006c, S. 30; KMU Forschung Austria 2006b). Im Folgenden sind einige bildungspolitische Initiativen und Maßnahmen aufgeführt, wobei hier kein Anspruch auf Vollständigkeit besteht, da der Maßnahmenkatalog zum einen sehr umfassend ist und zum anderen aufgrund politischer Veränderungsprozesse oftmals modifiziert wird oder gar aufgrund mangelnder Wirkung wegfällt.

Nachholen von Bildungsabschlüssen

Formale Bildungsabschlüsse wie beispielsweise die Matura oder der Hauptschulabschluss sollen laut österreichischem Bildungsministerium (BMUKK) zukünftig von Lernenden aller Altersstufen kostenlos in Anspruch genommen werden können. Konkrete Maßnahmen für das Jahr 2008 sollen u. a. der Ausbau von Systemen der Anerkennung nonformal erworbener Fähigkeiten sein. Es gelte zu untersuchen, wie praktisch im Beruf erworbene Fähigkeiten auch formal durch Zeugnisse anerkannt werden können (bei-

spielsweise nach dem Modell der WeiterBildungsAkademie). Vorbereitet werden soll auch die Verankerung eines Stufenmodells zur Anerkennung von Abschlüssen. So könne z.B. ein erfolgreich abgelegter Lehrabschluss den Hauptschulabschluss ersetzen (BMUKK 2008).

JASG-Lehrgänge (AMS)

Das AMS fördert im Rahmen des Jugendausbildungs-Sicherungsgesetzes (JASG: BGBl. I Nr. 91/1998 idgF), außerbetriebliche Ausbildungslehrgänge für jugendliche Lehrstellensuchende, die nach Beendigung der Schulpflicht keine Lehrstelle gefunden haben. Voraussetzungen für eine Förderung sind eine Vormerkung als lehrstellensuchend beim AMS oder der Nachweis von mindestens fünf eigenständigen und erfolglosen Bewerbungen sowie die vorangehende Beratung und Betreuungsvereinbarung mit dem AMS. Eine Ausbildungsvereinbarung zwischen dem Ausbildungsträger und dem Lehrstellensuchenden bzw. dessen gesetzlichen Vertreter bildet die Grundlage der Lehrgangsteilnahme.

Ziel des JASG-Auffangnetzes ist es, eine geeignete betriebliche Lehrstelle zu finden. Besonders in Wien stellen die JASG-Lehrgänge ein wichtiges arbeitsmarktpolitisches Instrument dar, da sie Jugendlichen trotz Lehrstellenmangel Ausbildungsplätze anbieten können und Jugendliche mit Vermittlungshemmnissen berufsfähig machen und damit ihre Beschäftigungsfähigkeit erhöhen. Dies fördert den Beitrag, Jugendliche nachhaltig auf dem Arbeitsmarkt zu integrieren (KMU Forschung Austria 2006a, S. 4).

Die bis zu zwölfmonatig angelegten Lehrgänge beinhalten zu Beginn Berufsorientierungsmodule sowie begleitende Unterstützungsangebote. In den Lehrgängen werden Fertigkeiten und Kenntnisse des jeweiligen Ausbildungsberufs vermittelt. In spezifischen Lehrgängen kann auch die im Jahre 2003 eingeführte „Integrative Berufsausbildung“ (Teillehre oder verlängerte Lehrzeit) absolviert werden (BMWA 2006b, S. 5; KMU Forschung Austria 2006b), die im nachfolgenden Unterpunkt kurz skizziert wird. Teilnehmer von JASG-Lehrgängen sind formal keine Lehrlinge, jedoch besuchen sie die Berufsschule und erhalten eine anrechenbare Ausbildung in einem Lehrberuf(sfeld) (Dornmayr/Wieser/Henkel 2007b, S. 20). Dies betrifft Berufslehrgänge zu Einzel- und Flächenberufen, in denen Jugendliche fachspezifisch sowohl bei der Trägereinrichtung als auch in der Berufsschule bzw. im Zuge von Berufspraktika in Unternehmen ausgebildet werden. Sofern ein Jugendlicher auf eine Lehrstelle übernommen wird, muss die gesamte bisherige Ausbildungszeit auf die Lehrzeit angerechnet werden. Dagegen liegt in offen geführten Berufslehrgängen der Schwerpunkt in der Trägerorganisation auf persönlichkeits- und all-

gemein bildenden Inhalten; die berufsspezifische Ausbildung erfolgt im Kontext länger andauernder Praktika (Ausbildungsverbund). Die Berufsschule wird dabei meist erst nach einem halben Jahr besucht. Wichtig zu berücksichtigen ist hierbei, dass die im Rahmen eines Ausbildungsverbunds absolvierte Zeit – genau wie die Berufsschulzeit – vom Unternehmen, das den Jugendlichen in eine Lehrstelle übernimmt, auf die Lehrzeit angerechnet werden *kann.* Jedoch besteht kein Recht des Jugendlichen darauf. Die Zeit, die der Jugendliche in der Trägereinrichtung mit der Aneignung von persönlichkeits- und allgemein bildenden Inhalten verbracht hat, kann wiederum nicht auf die Lehrzeit angerechnet werden. *Somit muss in Anlehnung an die oben aufgeführte Annahme über die Anrechenbarkeit von Lehrgangszeiten auf die Ausbildungszeit (durch die kein zeitlicher Verlust entsteht) klar unterschieden werden in diejenigen Berufslehrgänge zu Einzel- und Flächenberufen und in die offen geführten Berufslehrgänge.* Bei ersteren erfolgt die fachspezifische Ausbildung in der Trägereinrichtung, der Berufsschule und im Rahmen von Betriebspraktika. Bei Übernahme eines Jugendlichen in eine betriebliche Lehrstelle *muss* die gesamte bisherige Ausbildungszeit auf die Lehrzeit angerechnet werden. Bei der zweiten Form handelt es sich um die *offen geführten Berufslehrgänge*, bei denen die Ausbildungszeit auf die Lehrzeit angerechnet werden kann, aber **kein rechtlicher Anspruch** seitens des Jugendlichen darauf besteht (Dornmayr/Wieser/Henkel 2007b, S. 103). Somit ist entgegen der obigen Annahme für diejenigen Jugendlichen, die in offen geführten Berufslehrgängen waren, nicht gewährleistet, dass ihre Lehrgangszeiten auf die Ausbildungszeit angerechnet werden. Ein zeitlicher Verlust ist damit einzukalkulieren.

Integrative Berufsausbildung (IBA)

Wie bereits im Rahmen der oben dargestellten JASG-Lehrgänge erwähnt, existiert seit dem Jahre 2003 die Integrative Berufsausbildung (IBA), die gesetzlich verankert ist im Berufsausbildungsgesetz BGBl. Nr. 142/1969, das durch das BGBl. I Nr. 79/2003 um § 8b Integrative Berufsausbildung ergänzt wurde und am 1. September 2003 in Kraft getreten ist. Die Bestimmungen zur Integrativen Berufsausbildung treten mit Ablauf des 31. Dezember 2008 außer Kraft (KMU Forschung Austria 2006b, S. 7). Ziel der IBA ist es, die Eingliederung von benachteiligten Jugendlichen mit persönlichen Vermittlungshemmnissen in das Berufsleben zu verbessern, indem ein beruflicher Abschluss erworben werden kann. Die IBA kann zum einen durch die Verlängerung der gesetzlichen Lehrzeitdauer um ein Jahr bzw. in Ausnahmefällen um zwei Jahre erreicht werden – unter Abschluss eines Lehrvertrages. Zum anderen kann die IBA durch den Abschluss eines Ausbildungsvertrages erfolgen, der vorsieht, eine Teilqualifizierung (ein bis drei Jahre) durch Einschrän-

kung auf bestimmte Teile des Berufsbildes eines Lehrberufes zu erwerben. Der Ausbildungsvertrag hat dabei Fertigkeiten und Kenntnisse zu umfassen, die im Wirtschaftsleben verwertbar sind. Zielgruppen der IBA sind Personen, die das AMS nicht in ein reguläres Lehrverhältnis integrieren konnte, wie beispielsweise Personen ohne Hauptschulabschluss bzw. negativem Hauptschulabschluss. Zentrales Element der IBA ist die Begleitung durch die Berufsausbildungsassistenz (BAS). Charakterstisch[43] für die IBA ist die Tatsache, dass sie eine Ausbildung für beeinträchtigte Jugendliche mit einem formalen Abschluss bietet (ebd., S. 19ff.).

Berufsorientierungsphase (AMS)

Integriert in die JASG-Berufslehrgänge ist die Berufsorientierungsphase, in der Jugendliche die Möglichkeit erhalten, sich im Rahmen von Betriebspraktika in der Praxis zu erproben. In Wien ist die Orientierungsphase im Rahmen des Berufsorientierungscoachings (BOCO) dem Berufslehrgang vorgeschaltet und wird von einzelnen Trägereinrichtungen durchgeführt (Dornmayr/Wieser/Henkel 2007b, S. 102f.).

Überbetriebliche Ausbildungen gemäß § 30 BAG

Im Rahmen des JASG werden seit dem Ausbildungsjahr 2004/05 auch überbetriebliche Ausbildungsplätze entsprechend des § 30 BAG eingerichtet. Ziel hierbei ist es, vor allem auch die freien Ausbildungskapazitäten betrieblicher Lehrwerkstätten zu nutzen (BMWA 2006b, S. 6).

Neue Wege in der Lehrlingsausbildung

Bildungspolitische, aber auch wirtschaftspolitische Faktoren erschweren Jugendlichen immer häufiger einen nahtlosen Übergang von der Schule in eine berufliche Ausbildung. Daher seien neue Wege in der Lehrlingsausbildung vonnöten. Eine Alternative wäre ein Modell der vollzeitschulischen Ausbildung mit hohem Praxisanteil. In einem solchen Schultyp würden die polytechnischen Schulen und Berufsschulen zusammengefasst werden. Dadurch, dass die polytechnische Schule eingebunden ist in diesem neuen Schultyp, würde dieser ähnlich wie alle anderen Schulformen der oberen Sekundarstufe in der 9. Schulstufe beginnen. Vorgesehen ist ein Orientierungsjahr mit Allgemeinbildung und Berufsvorbereitung. Danach schließt sich die praxisorientierte Ausbildung in einem Berufsfeld an. Der Praxisanteil der Ausbildung kann entweder in einem Betrieb (klassische duale Ausbildung) oder in der Schule (z. B. Lehrwerkstatt) vollzogen werden. Ein solcher

[43] Mehr Informationen zu den Charakteristika der IBA, aber auch zu Aspekten, die eine Weiterentwicklung dieser Maßnahme implizieren, finden sich im Endbericht der KMU Forschung Austria (2006b, S. 104ff.).

Schultyp könnte es denjenigen Jugendlichen ermöglichen, die nach dem ersten Schuljahr keine Lehrstelle in einem Betrieb finden, die vollzeitschulische, aber stark praxisorientierte Ausbildung nahtlos fortzusetzen (Bock-Schappelwein/Huemer/ Pöschl 2006; zit. nach Bock-Schappelwein 2007, S. 8).

„Tag der Lehre"

Wie die Staatssekretärin im BMWA, Christine Marek, verdeutlicht, ging es im Rahmen der österreichweiten Initiative „Tag der Lehre", der am 19. Oktober 2007 stattgefunden hat, darum, das Image der Lehre nachhaltig zu verbessern und damit die zukünftige österreichische Ausbildung von Fachkräften zu sichern. Die Lehre müsse ihr „leider immer noch im Vergleich zur höheren Schulbildung minderwertiges Klischee ein für alle mal ablegen", wie Marek konstatierte (Marek 2007).

„Ausbildungsgarantie" seitens der Bundesregierung

Parallel zum „Tag der Lehre" hat Bundeskanzler Gusenbauer auf die Bemühungen seitens der Bundesregierung hingewiesen, gemeinsam mit den Sozialpartnern die Ausbildungschancen von Jugendlichen zu verbessern. Die „Ausbildungsgarantie bis zum 18. Lebensjahr" (vgl. auch Schneeberger/Nowak 2007c, S. 4) sei ein zentraler Bestandteil des Sozialpartner-Pakts. Ziel sei es, dieses Paket gemeinsam mit den Sozialpartnern zu verwirklichen, was nach Ansicht Schneebergers eine richtungweisende Absichtserklärung sei, die allen eine Chance gebe (Schneeberger 2007a, S. 13). Das Sozialpartner-Paket zur Jugendbeschäftigung sehe eine „Zukunftsförderung" für Betriebe vor, die Lehrlinge ausbilden. Die Höhe dieser Förderung orientiere sich an bestimmten Qualitätskriterien. Verstärkt sollen Anreize für Ausbildungen mit Zukunftschancen geschaffen werden. Jugendlichen, die keine Lehrstelle finden, soll eine überbetriebliche Ausbildung zugesichert werden (Bundeskanzleramt Österreich 2007).

Wie Schneeberger konstatiert, flackert jedes Jahr spätestens im August die Diskussion um Lösungsansätze zur Lehrstellenlücke auf, die sich mit verschiedenen weiteren Forderungen vermischt: Forderungen nach einem Ausbildungsfonds, in den nicht-ausbildende Betriebe einzahlen sollen, nach zusätzlichen Mitteln für außerbetriebliche Ausbildungseinrichtungen, nach Imageaufwertung der dualen Ausbildung durch die Berufsreifeprüfung und nach weiteren finanziellen und strukturellen Anreizen. Schneeberger unterstreicht auch die Undurchsichtigkeit der Sachlage, die sich in Städten und auf dem Land ohnehin unterschiedlich darstelle (Schneeberger 2007a, S. 11).

Als Element der Ausbildungsgarantie für Jugendliche bis 18 Jahre soll die überbetriebliche Lehrausbildung ergänzend zum weiterhin prioritären betrieblichen Lehrstellenangebot erweitert und als gleichwertiger und regulärer Bestandteil der dualen Ausbildung implementiert werden. Ziel sei es dabei, dass die gesamte Ausbildung bis zum Lehrabschluss im Rahmen der „Ausbildungsgarantie" absolviert werden kann, wobei gleichzeitig die Bemühungen zur Vermittlung einer betrieblichen Ausbildung aufrechterhalten bleiben. Insbesondere für die „älteren" Jugendlichen bzw. „Altbewerber" werden je nach Bedarf auch über das Angebot der überbetrieblichen Lehrausbildung hinausgehende Qualifizierungsperspektiven wie z. B. Facharbeiterintensivausbildungen, AMS-Kurse etc. mit dem Ziel eröffnet, diese Jugendlichen auf eine Lehrabschlussprüfung vorzubereiten (BMWA 2008a).

Lehrstellenförderung

Zukünftig orientiert sich die Lehrstellenförderung laut Bundesminister (für Wirtschaft und Arbeit) Bartenstein an Qualitäts- und Bedarfskriterien. Die hierfür notwendige Förderinfrastruktur werde bei den Lehrlingsstellen der Wirtschaftskammer eingerichtet. Eingeführt werden soll eine Basisförderung anstelle der bisherigen einheitlich gewährten Lehrlingsausbildungsprämie in Höhe von 1.000 €.

> „Das an der Höhe der tatsächlich bezahlten kollektivvertraglichen Lehrlingsentschädigung ausgerichtete Förderungsmodell sieht nach Lehrjahren gestaffelte Beihilfensätze vor." (ebd.)

Eingeführt wird dieses neue System für Lehrverhältnisse, die ab 28. Juni 2008 beginnen.

Blum Bonus II

Der bisherige Blum Bonus, der offensichtlich schon recht erfolgreich war, wird weiterentwickelt. Hierbei handelt es sich um eine betriebliche Förderung, bei der bislang pro zusätzlichem Lehrling ein monatlicher Lehrlingsbonus von 400 € im ersten Lehrjahr, 200 € im zweiten Lehrjahr und 100 € im dritten Lehrjahr gewährt wird (BMWA 2006b, S. 8).

Die Beihilfe an Lehrberechtigte ist geknüpft an bestimmte Zwecke, wie beispielsweise die Förderung des Anreizes, Lehrlinge auszubilden. Die Qualität in der Lehrlingsausbildung soll gesteigert werden, wie auch die Ausbildungsverbünde gefördert werden sollen. Der Blum Bonus II zielt außerdem auf die Aus- und Weiterbildung von Ausbildern ab. Neben diesen und weiteren Anknüpfungspunkten ist im Rahmen des weiter entwickelten Blum Bonus auch die Förderung der erstmaligen Ausbildung von Lehrlingen berücksichtigt worden (BMWA 2008a).

Jobs4You(th)

Bei *Jobs for You(th)* handelt es sich um ein Beschäftigungs- und Qualifizierungsprogramm seitens der Bundesregierung für arbeitslose Jugendliche unter 25 Jahren mit dem Schwerpunkt auf 19-25-jährigen. Berücksichtigt werden hierbei insbesondere junge Frauen und Pflichtschulabgänger ohne weitergehende schulische Abschlüsse.

8.2.1.2 Zum Nutzen berufsvorbereitender Maßnahmen in Österreich

Zuvor wurden für den österreichischen Kontext die JASG-Lehrgänge kurz vorgestellt wie auch das Berufsorientierungscoaching (BOCO) seitens des AMS, die als arbeitsmarktpolitische Instrumente insbesondere leistungsschwächeren Jugendlichen – oft mit Migrationshintergrund – doch noch einen Weg in eine betriebliche Ausbildung ermöglichen sollen und speziell durch Orientierungsangebote im BOCO darauf abzielen, die Dropout-Rate in der betrieblichen Ausbildung zu senken. Weniger fokussiert werden im Rahmen der kritischen Beleuchtung die bundesweiten Initiativen wie der „Tag der Lehre“ oder auch die „Ausbildungsgarantie“.

Nachfolgend wird speziell zu den JASG-Lehrgängen Stellung genommen, da hierfür bereits Ergebnisse aus Evaluationsstudien vorliegen, während sich die aktuellen bildungspolitischen Initiativen noch in der Umsetzungsphase befinden und bezüglich ihrer Wirksamkeit schlecht beurteilt werden können. Die Frage, die im Kontext der Bearbeitung mit den Vor- und Nachteilen der JASG-Lehrgänge interessant erscheint, beschäftigt sich mit deren Wirksamkeit. Bieten die JASG-Lehrgänge für Jugendliche tatsächlich gute Übergangschancen in ein reguläres Lehrausbildungsverhältnis?

Grundlage zur Bearbeitung dieser Fragestellung ist die Annahme, die zu Beginn des Kapitels aufgeworfen und zumindest teilweise widerlegt wurde. Denn hinsichtlich der Anrechnungsmodalitäten muss zwischen den verschiedenen JASG-Lehrgangstypen unterschieden werden. Bei den Berufslehrgängen zu Einzel- und Flächenberufen *muss* bei Übernahme eines Jugendlichen in eine betriebliche Lehrstelle die gesamte bisherige Ausbildungszeit auf die Lehrzeit angerechnet werden. In den offen geführten Berufslehrgängen *kann* dagegen die Ausbildungszeit auf die Lehrzeit angerechnet werden, aber es besteht *kein rechtlicher Anspruch* seitens des Jugendlichen hierauf (Dornmayr/Wieser/Henkel 2007b, S. 103).

Einschätzung der JASG-Lehrgänge

Wie gut sind nun die Übergangschancen österreichischer Jugendlicher in eine Berufsausbildung aufgrund unterstützender JASG-Lehrgänge?

Hinsichtlich der Einschätzung der Effektivität von JASG-Lehrgängen werden Ergebnisse aus dem Endbericht zur Evaluierung dieser Maßnahmen durch die KMU Forschung Austria (2006a) hinzugezogen. Einschränkend sei gesagt, dass in diesem Forschungsbericht lediglich die Wiener JASG-Lehrgänge berücksichtigt werden – sie stellen ein wichtiges arbeitsmarktpolitisches Instrument dar, um vielen von Arbeitslosigkeit bedrohten Jugendlichen in Wien trotz Lehrstellenknappheit eine Lehrausbildung anzubieten.

Dabei erfüllen die JASG-Lehrgänge zwei Funktionen. Zunächst geht es darum, fehlende Ausbildungsplätze durch die Bereitstellung von Lehrstellen zu kompensieren. Zudem erfüllen die JASG-Lehrgänge die Funktion der Nachqualifizierung. Jugendliche erlernen in den Lehrgängen soziale und fachliche Fähigkeiten im Rahmen sozialpädagogischer Inhalte. Die als Auffangnetz konzipierten JASG-Lehrgänge erweisen sich als recht erfolgreich, da sie ihr Vermittlungsziel positiv verfolgen können. Etwa ein Drittel der JASG-Teilnehmer wird in eine betriebliche Ausbildungsstelle vermittelt, während ca. 40% ihre Ausbildung im Lehrgang fortsetzen. Etwas mehr als die Hälfte aller ehemaligen Lehrgangsteilnehmer sind 6 bzw. 12 Monate, nachdem sie den JASG-Lehrgang verlassen haben, in einem Beschäftigungsverhältnis. Ein Viertel hat nach 6 Monaten bzw. ein Drittel nach 12 Monaten eine betriebliche Lehrstelle gefunden. Die JASG-Lehrgänge werden hinsichtlich ihres Transitkonzepts positiv bewertet, da sie dazu beitragen, einen Großteil der Teilnehmer nachhaltig in eine betriebliche Ausbildung integrieren zu können oder es Jugendlichen ermöglichen, eine Lehrausbildung im Rahmen des Lehrgangs anzubieten (KMU Forschung Austria 2006a, S. 73).

Optimierungsbedarf innerhalb der JASG-Lehrgänge

Trotz der oben dargestellten positiven Vermittlungserfolge gibt es innerhalb der JASG-Lehrgänge *Optimierungsbedarf* (BMWA 2006, S. 4; KMU Forschung Austria 2006a, S. 73ff.), der in folgenden Bereichen lokalisiert wird.

Die Dauer der Lehrgänge von nur 10 Monaten und der spätere Beginn wirken sich negativ auf die Kontinuität der Lehrausbildung von Teilnehmern und deren Erfolg in der Schule aus und stellen die Berufsschulen überdies vor organisatorische Schwierigkeiten. Geschuldet ist dieses verkürzte „Lehrjahr“ der als „Auffangnetz“ konzipierten JASG-Lehrgänge, durch die die JASG-Lehrlinge später in ihr Lehrverhältnis einsteigen als be-

triebliche Lehrlinge. JASG-Teilnehmer sind in der Berufsschule somit Quereinsteiger und müssen oft Schulstoff nacharbeiten wie auch innerhalb kürzerer Zeit lernen, obwohl sie meist Lernschwächen, schulische Defizite oder vielschichtige Problemlagen aufweisen. Ein früherer Beginn der Lehrgänge erscheint aber wenig kompatibel mit dem vorgelagerten Berufsorientierungscoaching (speziell in Wien) sowie den damit verbundenen organisatorischen Rahmenbedingungen zu sein. Vielfältige Probleme der Jugendlichen bedürfen individuell abgestimmter wie auch intensiver Betreuung. Eine geringere Teilnehmerzahl pro Gruppe könnte den Lernfortschritt erhöhen. Hieraus werden auch höhere Chancen auf eine betriebliche Lehrstelle bzw. auf einen Ausbildungsabschluss erwartet. Ein erhöhter Unterstützungsbedarf besteht insbesondere in den Schulfächern Deutsch und Mathematik. Ebenso erfordern soziale und emotionale Defizite seitens der Jugendlichen teilweise kontinuierliche sozialpädagogische Unterstützung.

Die Ausbildungsentschädigung in Höhe von monatlich € 150,- wird meist als zu gering eingestuft und trägt u. U. auch zum Dropout bei. Problematisch ist auch die unterschiedliche Bezahlung der Lehrlinge bei verschiedenen Trägern, die zu Spannungen unter den Lehrlingen führt. Zur Lösung käme eine jährliche Staffelung der Ausbildungsentschädigung auf Basis der bisherigen € 150,- in Betracht, als Anerkennung des positiv absolvierten Lehrjahres, was allerdings zu erhöhten Maßnahmekosten führen würde. Jedoch scheint eine kollektivvertragliche Lehrlingsentschädigung wenig sinnvoll zu sein, da hierdurch der grundlegende Anreiz, eine betriebliche Ausbildung zu beginnen, wegfallen würde.

Hinsichtlich der angebotenen Berufe gibt es speziell in den favorisierten Berufen unterdurchschnittliche Vermittlungsquoten, in der sich eine Schieflage zwischen Angebot seitens der Betriebe und der Nachfrage potenzieller Auszubildender ausdrückt. Die verschiedenen Interessenslagen sind hinsichtlich der Planung von JASG-Lehrgängen in Einklang zu bringen unter besonderer Berücksichtigung eines festzustellenden Fachkräftemangels in bestimmten Branchen.

Nachteilig ist auch, dass vielen Betrieben die Möglichkeit, JASG-Teilnehmer als Lehrlinge aufzunehmen, gänzlich unbekannt ist. Laut Bericht der KMU Forschung Austria wäre eine geeignete Informationskampagne in Abstimmung mit anderen Maßnahmen zur Lehrstellenakquisition hilfreich (KMU Forschung Austria 2006a, S. 76).

Kritik an den JASG-Lehrgängen

Die Autorin Bock-Schappelwein kritisiert an den JASG-Maßnahmen, dass „die Vermischung von Integrations- und Ausbildungskonzept“ wenig adäquat erscheine (Bock-

Schappelwein 2007, S. 6). Ihrer Ansicht nach bedürfen Jugendliche, die aufgrund der angespannten Lehrstellenmarktsituation keinen geeigneten Ausbildungsplatz finden konnten, einer Alternative zur klassischen Ausbildung im dualen System. Alternative Konzepte seien notwendig, um damit den vielfältigen Problemlagen dieser Zielgruppe begegnen zu können. Integrative Maßnahmen, die auf den Übergang in den Arbeitsmarkt oder in die Schule vorbereiten, seien relevant. Als Beispiel verweist die Autorin auf die Produktionsschulen in Oberösterreich. Dieser Schultyp, der sich an den dänischen Produktionsschulen orientiert, ist nicht nur auf die (Re-)Integration benachteiligter Jugendlicher in den Arbeitsmarkt, die Vermittlung in Lehrstellen respektive weiterführenden Bildungseinrichtungen und die berufliche Orientierung ausgerichtet, sondern auch auf die persönliche Stabilisierung. Die Vermittlung sozialer Kompetenzen erscheine demnach sinnvoller als die Aneignung formaler Qualifikationen (ebd., S. 6f.).

8.2.2 Möglichkeiten und Grenzen des deutschen „Übergangssystems“

8.2.2.1 Problemlösungsansätze in Deutschland

Auch in Deutschland gibt es mittlerweile ähnlich wie in Österreich eine Vielzahl höchst unterschiedlicher Initiativen auf nationaler und regionaler Ebene, die kaum noch zu überschauen ist. Indem der Blick auf die zunehmenden Angebote im Bereich der Berufsvorbereitung gerichtet wird, wird auf aktuelle Diskussionen zur konkreten Weiterentwicklung des Gesamtsystems beruflicher Bildung rekurriert, die für die Berufsbildungspolitik eine Herausforderung darstellt – insbesondere auch unter Rückbezug auf einen national zu entwickelnden Qualifikationsrahmen (NQF; Deißinger 2006c). Nachfolgend werden daher bundesweite Maßnahmen aufgeführt, die durch die Bundesregierung oder aber durch die BA initiiert werden. Vernachlässigt werden regionale Ansätze, da diese bezüglich regionenspezifischer Unterschiede zu komplex sind und in ihrer Vielfalt kaum abzubilden sind[44]. Der Nutzen von berufsvorbereitenden Maßnahmen wird im darauf folgenden Unterkapitel behandelt.

Im Kontext aufzudeckender Problemlösungsansätze, die dazu beitragen sollen, den Jugendlichen bei der Suche nach einer beruflichen Ausbildung zu unterstützen, ist die Frage nicht unerheblich, welche Funktion die öffentliche Berufsberatung beim Übergang von der Schule in eine Berufsausbildung übernimmt. Die BA ist gesetzlich durch § 61 des SGB III

[44] Zur gezielten Information eignet sich hier das Online-Angebot „LänderAktiv“ des Good Practice Center (GPC), www.laenderaktiv.good-practice.de, das die vielfältigen Regelangebote sowie Förderprojekte und -programme der Länder im Übergangsfeld Schule-Beruf nach bestimmten Kriterien strukturiert und dokumentiert.

verpflichtet, Schüler und Auszubildende mit Hilfe von berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen (BvB) beim Übergang von der Schule in eine Ausbildung zu unterstützen. Neben diesen BvB kam es im Zuge des zweiten Gesetzes für moderne Dienstleistungen am Arbeitsmarkt vom 23.12.2002 zur Aufnahme der Berufsausbildungsvorbereitung in das BBiG (§ 1 (2) und §§ 68-70) zum 1. Januar 2003 und die hierzu in Kraft getretene „Verordnung über die Bescheinigung von Grundlagen beruflicher Handlungsfähigkeit im Rahmen der Berufsausbildungsvorbereitung (Berufsausbildungsvorbereitungs-Bescheinigungsverordnung – BAVBVO)“ vom 16. Juli 2003. Damit wurde die Berufsausbildungsvorbereitung integraler Bestandteil der beruflichen Bildung (Seyfried 2006, S. 15).

Bei den Angeboten zur Vorbereitung einer Berufsausbildung wird grundsätzlich in schulische Maßnahmen (BVJ, BGJ, einjährige BFS) sowie in außerschulische Maßnahmen differenziert. Zu letzteren zählen berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen (BvB/BA nach SGB III), Arbeit und Qualifizierung für Jugendliche (AQJ), die Einstiegsqualifizierung Jugendlicher im Rahmen des Ausbildungspaktes (EQJ), die Berufsausbildungsvorbereitung nach dem BBiG (BAV) sowie sonstige Programme auf Länder-/Kommunalebene. Exemplarisch aufgeführt seien an dieser Stelle das BMBF-Programm „Schule-Wirtschaft/Arbeitsleben“, das BMBF-Programm „Jobstarter“ sowie „LänderAktiv“ – ein Online-Angebot des Good Practice Center (GPC). Hierbei handelt es sich um einen Erfahrungs- und Wissenstransfer im Übergang Schule-Arbeitswelt. Dokumentiert werden hier die vielfältigen Regelangebote sowie Förderprojekte und -programme der Länder im Übergangsfeld Schule-Beruf. Diese Angebote sind in Datenbanken nach Bundesländern bzw. den folgenden Kriterien strukturiert:

- Berufsorientierung an allgemeinbildenden Schulen,
- Berufsvorbereitung an berufsbildenden Schulen,
- Angebote der Jugendberufshilfe im außerschulischen Bereich (BMBF 2007a, S. 201).

Ein weiteres Programm sind die „Kompetenzagenturen“ des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Es stellt ein neues Modell dar zur Verbesserung der sozialen und beruflichen Integration besonders benachteiligter Jugendlicher (ebd., S. 203ff.).

Beginnend bei den schulischen Maßnahmen zur Vorbereitung einer Berufsausbildung werden nachfolgend in Anlehnung an einen Ratgeber zur Ausbildung des BMBF (BMBF 2005, S. 11f.) das BVJ und das BGJ kurz skizziert.

Berufsvorbereitungsjahr (BVJ)

Beim BVJ handelt es sich um eine einjährige Ausbildung in vollzeitschulischer Form, die vorwiegend an Berufsschulen angeboten wird. Zielgruppen sind Schüler ohne Hauptschulabschluss oder Abgänger von Förderschulen. Vermittelt werden im BVJ fachpraktische und fachtheoretische Grundqualifikationen, wie z. B. Grundwissen in verschiedenen Berufsfeldern wie Metall- und Holzbearbeitung oder Gestalten. Mit dem BVJ kann ein Schulabschluss nachgeholt werden.

Berufsgrundbildungsjahr (BGJ)

Auch an Berufsschulen angeboten wird das auf ein Jahr angelegte BGJ. Es stellt eine schulische Form der Berufsvorbereitung dar und zielt darauf ab, den Schülern Grundwissen aus mehreren verwandten Berufen zu vermitteln, um damit Einblicke in ein bestimmtes Berufsfeld anzubieten. Das BGJ kann vollständig oder teilweise auf eine Berufsausbildung angerechnet werden. Im Rahmen des BGJ ist es ähnlich wie beim BVJ möglich, einen Hauptschulabschluss zu erwerben oder im Falle entsprechender Zusatzprüfungen auch einen Realschul- oder vergleichbaren Bildungsabschluss.

In Anlehnung an Aff sei betont, dass es sich speziell beim BGJ, BVJ und bei der einjährigen (teilqualifizierenden) Berufsfachschule um berufsvorbereitende Maßnahmen handelt, die einer „Puffer- bzw. Hebammenfunktion“ (Aff 2005c, S. 8) gleich kommen. Sie fungieren demnach als „Zubringerfunktion“ in das duale System, da die große Mehrheit der Jugendlichen in einer solchen schulischen Maßnahme eine berufliche Ausbildung im dualen System anstrebt.

Als außerschulische Maßnahmen zur Vorbereitung einer Berufsausbildung sind die berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen (BvB) nach SGB III der BA zu nennen, die im Rahmen der Berufsberatung beginnen und im neuen Fachkonzept der BA verankert wurden. Sie decken ein breiteres Spektrum ab als die Berufsausbildungsvorbereitung nach BBiG und sind für einen erheblich erweiterten förderungsfähigen Personenkreis ausgelegt. Als Ziel der BvB steht nicht zwingend die Vorbereitung auf eine Ausbildung allein im Vordergrund, sondern gleichbedeutend steht auch die Vermittlung in eine Beschäftigung im Fokus. Im Rahmen des neuen Fachkonzeptes wird auf eine flexible, durchlässige, individualisierte und binnendifferenzierte Förderstruktur gesetzt statt auf die bisherige Maßnahmenstruktur mit ihrem Lehrgangskonzept. Wie die Autorin Seyfried hervorhebt, wird die Einstiegsqualifizierung (EQJ) ganz klar abgegrenzt von den berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen nach SGB III (Seyfried 2006, S. 19f.). Exemplarisch als BvB aufge-

führt seien neben den Grundausbildungslehrgängen (G-Lehrgänge) die Lehrgänge zur Verbesserung der beruflichen Bildungs- und Eingliederungschancen (BBE) wie auch die Förderlehrgänge (F1- und F2-Lehrgänge; ebd., S. 46). Für Auszubildende werden ausbildungsbegleitende Hilfen bereitgehalten, die parallel zur Ausbildung im Rahmen von Förderunterricht und sozialpädagogischer Begleitung stattfinden. Außerdem gibt es für Auszubildende die Möglichkeit, die Berufsausbildung in einer außerbetrieblichen Einrichtung in Verbindung mit Förderunterricht und sozialpädagogischer Begleitung zu absolvieren.

Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs

Als *Lösungsansatz* bezüglich fehlender Ausbildungsplätze gilt in der Berufsausbildung seit 2004 der *Ausbildungspakt*, der zwischen der Bundesregierung und den Wirtschaftsverbänden ohne Beteiligung der Gewerkschaften für zunächst drei Jahre geschlossen wurde. Am 5. März 2007 kam es in Berlin zu einer Verlängerung dieses *„Nationalen Paktes für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs“* (BMWI 2007). Die Verlängerung des Paktes bis zum Jahre 2010 lässt sich auf die Bilanz zurückführen, die nach der ersten dreijährigen Paktphase zeigte, dass er sich weitgehend bewährt hat und mit seinen vielfältigen Instrumenten wie beispielsweise dem EQJ zur Integration Jugendlicher auf dem Ausbildungsmarkt beigetragen hat (Zedler 2007, S. 15).

Die *Einstiegsqualifizierungen (EQJ)* wurden im Jahre 2004 im Rahmen des Nationalen Pakts für Ausbildung als neues Instrument eingebracht, um Jugendlichen den Weg hin zu einem Ausbildungsweg mit Hilfe von sechs- bis zwölfmonatigen Praktika in Betrieben zu ebnen. Die Bundesregierung fördert die durchzuführenden Praktika mit entsprechenden finanziellen Mitteln, indem sie für Betriebe, die Praktikanten aufnehmen, einen Teil der Sozialversicherungsbeiträge übernimmt. Zudem wird zum Unterhalt der Jugendlichen ein Zuschuss gewährt (BMBF 2005, S. 13).

Die Fortführung des Paktes steht im Einklang mit der Prognose der Autoren Lorenz, Ebert und Krüger, die aufgrund der erwarteten demografischen Entwicklung davon ausgehen, dass es zu einer fortgesetzten Steigerung der einst durch den Pakt für Ausbildung neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge kommen müsste, um eine Stabilisierung der quantitativen Verteilung zu erreichen. In diesem Zusammenhang betonen sie, dass es darüber hinaus umso wichtiger sei, dass die Länder die entsprechend des neuen Berufsbildungsgesetzes eröffneten Möglichkeiten zur verbesserten Durchlässigkeit aus den beruflichen Vollzeitschulen heraus in das duale System oder durch einen Kammerabschluss direkt in den Arbeitsmarkt hinein zu Verkürzungen individueller Ausbildungswege offensiv nutzen

(Lorenz et al. 2005, S. 72). Der aktuelle Wert dieser nach wie vor offensichtlich im Nichts verhallenden Empfehlung von 2005 wird beispielsweise durch die Feststellung der Autoren Hanf und Rein verdeutlicht. Sie konstatieren im Kontext des stets wachsenden „Übergangssystems“ zwar einen immensen Zuwachs berufsqualifizierender Schulen, die aber immer noch subsidiär zum dualen System sind (Hanf/Rein 2007, S. 8f.).

Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen (BaE)

Bei *Berufsausbildungen in außerbetrieblichen Einrichtungen (*BaE) handelt es sich um staatlich finanzierte, oftmals durch Industrie- und Handelskammern sowie Handwerkskammern in Ausbildungszentren betriebene Ausbildungsstellen. In Betriebspraktika lernen die Jugendlichen, praktische Tätigkeiten auszuüben (BMBF 2005, S. 11f.).

Qualifizierungsinitiative der Bundesregierung

Die angespannte arbeitsmarktpolitische Lage, die sich u. a. für Jugendliche in fehlenden Ausbildungsplatzangeboten ausdrückt, muss mit alternativen Ausbildungsangeboten kompensiert werden. Dies hat die Bundesregierung erkannt und eine *Qualifizierungsinitiative* am 09. Januar 2008 im Bundeskabinett beschlossen. Diese Initiative trägt den Titel *„Aufstieg durch Bildung“* und enthält Handlungsfelder, die das deutsche Aus- und Weiterbildungswesen verbessern sollen. Besonders fokussiert werden die hohen Zahlen der Altbewerber, die durch zusätzlich zu schaffende Ausbildungsplätze gesenkt werden sollen (BMBF 2008a; BMBF 2008b). Dies wird mit einem Ausbildungsbonus für Betriebe zu erreichen sein, die Altbewerber aufnehmen sollen. Ziel in den nächsten drei Jahren dieser Qualifizierungsmaßnahme ist es, rund 100.000 Altbewerbern Aussicht auf eine Lehrstelle zu ermöglichen. Die benötigten finanziellen Mittel von rund 350 Millionen Euro soll die BA hierfür aufbringen (Weser-Kurier 2008b). Die Bundesregierung ist mit vielen Programmen bemüht, auch speziell gegen den Fachkräftemangel vorzugehen. Bundesbildungsministerin Schavan hat dem Kabinett einen Maßnahmekatalog mit sieben Handlungsfeldern zur Abstimmung vorgelegt (Weser-Kurier 2008a, S. 1).

Ein Handlungsfeld, das den Titel *„Berufsabschluss für Jeden“* trägt, beschäftigt sich beispielsweise mit einer einmaligen Prämienzahlung an Betriebe, die zusätzliche Ausbildungsplätze für „Altbewerber“ schaffen. Bei unter 500 € Monatslohn beträgt der Bonus 4.000 €. Bei Vergütungen zwischen 500 und 750 € sind es 5.000 € und bei mehr als 750 € werden 6.000 € gewährt (Weser-Kurier 2008a, S. 1f.; Weser-Kurier 2008b, S. 2).

Zweijährige Ausbildungsberufe

Hingewiesen sei im Zusammenhang der anhaltend schwierigen Lage auf dem Ausbildungsmarkt und die erschwerte Vermittlung von benachteiligten Jugendlichen in eine Ausbildung auf die *zweijährigen Ausbildungsberufe* wie beispielsweise den Maschinen- und Anlagenführer. Erkenntnissen des Forschungsinstituts Betriebliche Bildung (f-bb) zufolge sehen befragte Betriebe in der zweijährig angelegten Berufsausbildung eine sinnvolle Ergänzung ihres Ausbildungsportfolios. Die beruflichen Chancen benachteiligter Jugendlicher können mit Hilfe der zweijährigen Berufsausbildungen erhöht werden. (Gruber/Weber 2007, S. 21.)

Ausbildungspatenschaften

Zur Erleichterung der Berufsfindung speziell von Hauptschülern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund sind als Element eines regionalen Übergangsmanagements außerdem *Ausbildungspatenschaften* denkbar. Lang referiert in seinem Beitrag über ein Patenschaftsmodell der Stadt Dortmund. Die Ausbildungspatenschaften zielen darauf ab, das Übergangsmanagement durch frühzeitige Begleitung mit Unterstützung qualifizierter und berufserfahrener Paten zu optimieren (Lang 2007, S. 14-17).

„Sandwich-System“

Als dauerhafte Ergänzung – nicht als Alternative – zum dualen System ist laut dem damaligen BIBB-Präsidenten (Pütz 2004) das Konzept einer arbeitsteiligen Berufsausbildung nach dem „Sandwich-System“ hilfreich, das bereits in einigen Bundesländern und auch in Österreich erfolgreich praktiziert wird. Hierbei wechseln lange Ausbildungsphasen (keine Betriebspraktika) mit vollzeitschulischen Ausbildungsphasen in Berufsfachschulen und schließen mit einer Kammerabschlussprüfung ab. Während die Jugendlichen sich in den betrieblichen Ausbildungsphasen befinden, können sie auch Ausbildungsvergütungen erhalten. Die vollzeitschulischen Ausbildungsphasen sollten nach dem Bundesausbildungsförderungsgesetz gefördert werden.

8.2.2.2 Zum Nutzen berufsvorbereitender Maßnahmen in Deutschland

Der Blick wurde auch deswegen nach Deutschland gerichtet, um auch hier berufsvorbereitende Maßnahmen zu identifizieren, die als mögliche Problemlösungsansätze für die prekäre Ausbildungsplatzlage von Jugendlichen ins Leben gerufen wurden. Noch nicht zum Ausdruck gekommen ist, welchen Nutzen diese Maßnahmen im Einzelnen nun für

Jugendliche besitzen – sofern die Maßnahmen bei Jugendlichen und deren Eltern überhaupt bekannt sind, wenn die Betrieben sie schon nicht kennen (Seyfried 2006, S. 45f.).

Zu fragen gilt es, inwieweit sich die Berufsausbildungsvorbereitung aber auch berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen (BvB) – als außerschulische Maßnahmen (ebd., S. 14) – förderlich bei der weiteren Ausbildungsplatzsuche auswirken. Erhöhen sich hierdurch möglicherweise die Chancen eines Jugendlichen auf einen Ausbildungsplatz? Welche Rolle spielen die schulischen Maßnahmen (BVJ, BGJ, BFS)?

Kritik an der Berufsausbildungsvorbereitung

In der Berufsausbildungsvorbereitung werden Qualifizierungsbausteine nach dem BBiG eingesetzt. Sie dienen als qualifizierende Elemente und helfen, den Qualifizierungsprozess zu strukturieren. Gesetzliche Grundlage bilden §§ 68-70 BBiG sowie die dazu gehörige Verordnung über die Bescheinigung von Grundlagen beruflicher Handlungsfähigkeit im Kontext der Berufsausbildungsvorbereitung (Berufsausbildungsvorbereitungs-Bescheinigungsverordnung – BAVBVO). Ziel dieser Berufsausbildungsvorbereitung und des Einsatzes von Qualifizierungsbausteinen ist es, junge Menschen beim Einstieg in das Berufsleben zu unterstützen. Zielgruppen sind lernbeeinträchtigte oder sozial benachteiligte Personen, bei deren Entwicklungsstand eine erfolgreiche Ausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf noch nicht abzusehen ist (§ 68 BBiG). Die Berufsausbildungsvorbereitung stellt keinen Ersatz für eine reguläre duale Ausbildung dar. Bildungsträger aber auch Betriebe haben die Möglichkeit, ausbildungsvorbereitende Maßnahmen selbstständig anzubieten. Jedoch besteht laut Berufsbildungsbericht aus dem Jahre 2007 nach wie vor „großer Handlungs- und Überzeugungsbedarf“, da Betriebe von der Möglichkeit, Qualifizierungsbausteine im Rahmen der rechtlichen Vorgaben individuell auf ihre Qualifizierungsmöglichkeiten zuzuschneiden, bisher nur wenig Gebrauch machen. Bildungsträger führen in der Regel die Berufsausbildungsvorbereitung durch, die zur Vermittlung von Qualifizierungsbausteinen oftmals mit Betrieben kooperieren (BMBF 2007a, S. 201f.).

Kritik am EQJ-Programm

Auch wenn das EQJ-Programm im Berufsbildungsbericht durch das „Votum der Gruppe der beauftragten Arbeitgeber“ als erfolgreich eingestuft wurde, da die Übergangsquoten in die Ausbildung verbessert werden konnten (ebd., S. 20), so bemängelt die Gegenseite – die Gruppe der Beauftragten der Arbeitnehmer – dass der Bundesrechungshof bereits Kritik am Ausbildungspakt geübt habe. Nach Ansicht des Bundesrechungshofes würden

die staatlich geförderten Berufspraktika nur selten den Weg in eine Ausbildung bahnen (ebd., S. 23). Problematisch sei beispielsweise, dass die Zielgruppe, für die das Programm ursprünglich gedacht war, oftmals nicht beachtet werde. So käme es durch EQJ zu erheblichen Mitnahme- und Verdrängungseffekten regulärer Ausbildungsplätze. Die BA weist jegliche Verantwortung bezüglich einer Erfolgskontrolle oder der Qualität einer Einstiegsqualifikation weit von sich. Nach Ansicht der BA seien für die Prüfung der Qualität der einzelnen EQJ und des Qualifikationszuwachses bei den geförderten Jugendlichen die Kammern (IHK/HwK) zuständig (ebd., S. 24).

Kritik an berufsvorbereitenden schulischen Bildungsmaßnahmen

Laut Ergebnissen der Schulabsolventenbefragungen des BIBB konnte gezeigt werden, dass die berufliche Qualifizierung in BGJ, BVJ und BFS, die keinen voll qualifizierenden beruflichen Abschluss vermitteln, die Chancen von Jugendlichen auf eine betriebliche Ausbildungsstelle nicht verbessert (Friedrich 2006, S. 10; Lang 2007, S. 16). Zwar wird sich die Lage des Ausbildungsplatzangebotes aufgrund der positiven Wirtschafts- und Arbeitsmarktentwicklung wieder deutlich entspannen, jedoch bleibt die Lage für die hohe Zahl an Altbewerbern zunächst prekär. Oft handelt es sich hier um Jugendliche mit geringer Schulbildung, die auch längerfristig aus dem Ausbildungs- und Beschäftigungssystem ausgeschlossen sind (Beicht/Friedrich/Ulrich 2007, S. 9). Einzig die Berufsfachschule (BFS) stellt eine vollzeitschulische Alternative bzw. Ergänzungsfunktion zum dualen System dar, in dem abseits des dualen Systems eine berufliche Vollqualifikation erlangt werden kann (Aff 2005b, S. 8).

Kritik an BvB seitens der BA (nach SGB III)

Trotz aller Bemühungen wird Kritik an den berufsvorbereitenden Maßnahmen der BA geübt. Ungewöhnlich, wenn auch sehr selbstkritisch im positiven Sinne, ist die Aussage eines befragten Konstanzer Berufsberaters. Er konstatiert, dass ein Jugendlicher oft schwächer wieder aus einem BVJ heraus kommt als er hinein gegangen ist. So könne es diesem Jugendlichen passieren, dass er anschließend an das BVJ berufsvorbereitende Lehrgänge besuchen muss, um erneut die Berufsfindungsphase unter intensivster Betreuung zu durchlaufen. Diejenigen, die in diesen Lehrgängen motiviert weitermachen, finden eine Chance, in eine duale Ausbildung überführt werden zu können. Häufiger geschehe das allerdings auch nur noch über (finanzielle) Fördermöglichkeiten, in Form überbetrieblicher Ausbildung. Schwierige Kandidaten versucht man, über eine solche stark betreute Ausbildung weiterzubringen (Herr E 2006, Transkript 5, Z. 99-114).

8.2.3 Zusammenfassung

Die obige Aussage erfasst die Grenzen berufsvorbereitender Maßnahmen insgesamt (unabhängig davon, ob es sich um schulische oder außerschulische Maßnahmen handelt), was entsprechende Ausführungen des Autors Ratschinski stützen. Er lässt sich kritisch über den Erfolg von Berufsvorbereitungsmaßnahmen aus, indem er die oft in den Vordergrund der Bemühungen gerückte erfolgreiche Vermittlung ironisch kommentiert, in deren Schatten die pädagogische Arbeit unberücksichtigt bleibe. So bemängelt Ratschinski etwa, dass die Ausbildungsreife, die er im Sinne von Bereitschaft und Fähigkeit, den Anforderungen einer Ausbildung zu genügen, versteht, im Laufe der Maßnahmen in weite Ferne rückt. Da die Ansprüche der Jugendlichen in dieser Zeit steigen, seien sie weniger bereit, für wenig Geld eine Ausbildung anzutreten und zögen stattdessen ungelernte, aber besser entlohnte Tätigkeiten vor (Ratschinski 2006, S. 9).

Zedler spricht im Zusammenhang des Ausbildungspakts und weiteren Initiativen, die beispielsweise an Schulen durchgeführt werden, von „anerkennenswerten“ Ansätzen. Jedoch versteht er sie lediglich als punktuelle Lösungen der bereits genannten Schwierigkeiten im Bildungswesen. „Viele gut gemeinte Programme laufen nebeneinander her. Aber insgesamt fehlt ein Gesamtkonzept des Bildungswesens.“ (Zedler 2007, S. 16). Exakt dieser Gedanke kommt m. E. unweigerlich beim Lesen der oben aufgeführten Problemlösungsansätze seitens des Bundes oder der Länder auf und macht die Bemerkung in der Berufsorientierungsliteratur nachvollziehbar, dass es sich bei den vielfältigen (Sonder)Maßnahmen innerhalb des Übergangssystems um einen unübersichtlichen „Dschungel“ handelt (Braun, Lex, Rademacker 2001; zit. in Kober, Lohre 2005, S. 32) – wohlgemerkt in beiden Ländern. Nicht ohne Grund fasst Zedler zusammen, dass ein nationaler Bildungspakt notwendig sei, in der Hoffnung, damit die Schwächen des Bildungswesens systematisch auszumerzen. Wie er selbst kritisch anmerkt, dürfte ein nationaler Bildungspakt, der alle Bildungsbereiche betrifft, angesichts des föderal organisierten Systems mit den verschiedenen Zuständigkeiten kaum realisierbar sein. Dennoch sei ein Gesamtkonzept nicht nur für die jungen Menschen, sondern auch für das Bildungswesen, die Wirtschaft sowie die Gesellschaft erforderlich,

> „[…] wenn Deutschland mit seinem Bildungswesen im globalen Wettbewerb mithalten will. Nötig ist eine Gesamtsicht der verschiedenen Bildungsbereiche, die sich wechselseitig ergänzt“. (Zedler 2007, S. 16)

Kleins Angaben zufolge lassen Einzelstudien zur Wirksamkeit sowie die amtliche Statistik vermuten, dass berufsvorbereitende Programme nur sehr eingeschränkt die beabsich-

tigten Wirkungen erzielen. Kritisch betrachtet Klein daher die arbeitsmarktpolitische Förderung von Jugendlichen:

> „[…] mit kaum auf dem Arbeitsmarkt verwertbaren Schulabschlüssen offenbart sich zudem ein vom Föderalismus legitimierter Verschiebebahnhof: Die Länder reichen die Folgen der mangelhaften Bildungsqualität teilweise an den Bund und die BA weiter“. (Klein 2005, S. 73)

Die Konkurrenzsituation innerhalb des deutschen Berufsbildungssystems und die daraus resultierende nach wie vor nicht klar geregelte Anrechnung von Zeiten schulischer beruflicher Ausbildung auf eine duale Berufsausbildung (§ 7 BBiG und § 27a HwO) erschwert es in Qualifizierungsschleifen befindlichen Jugendlichen, ihre in vollzeitschulischen beruflichen Ausbildungsgängen erworbenen (Teil-)Qualifikationen auf eine sich anschließende Berufsausbildung im dualen System anrechnen zu lassen. Ihr Verbleib im „Verschiebebahnhof“ (Klein 2005, S. 73) ist daher vor dem Hintergrund eines Qualifizierungsanspruchs äußerst fragwürdig. Die gesetzlichen Neubestimmungen im BBiG verpuffen in ihrer Wirksamkeit insofern, als Bundesländer wie Bremen de facto keine Rechtsverordnung erlassen, um entsprechende Anrechnungsmodi für den Bereich der beruflichen Bildung zu installieren.

Für den österreichischen Kontext lässt sich anlehnend an die an den JASG-Lehrgängen geäußerte Kritik zusammenfassen, dass diese bezüglich der Vermischung von Integrations- und Ausbildungskonzept für die Zielgruppe der benachteiligten Jugendlichen wenig sinnvoll erscheinen. Bock-Schappelwein fordert ein alternatives Ausbildungskonzept zur klassischen Ausbildung im dualen System, dass sich den vielfältigen Problemlagen benachteiligter Jugendlicher – oft mit Migrationshintergrund – widmet. Ihres Erachtens seien integrative Maßnahmen vonnöten, die auf den Übergang in den Arbeitsmarkt oder in die Schule vorbereiten. Exemplarisch verweist die Autorin auf die Produktionsschulen in Oberösterreich, die sich an den dänischen Produktionsschulen orientieren und sich übrigens auch auf den deutschen Kontext übertragen lassen, wie das Beispiel der Produktionsschule Hamburg-Altona zeigt (Barth et al. 2005, S. 88ff.). Diese Produktionsschulen sind nicht nur auf die (Re-)Integration benachteiligter Jugendlicher in den Arbeitsmarkt, die Vermittlung in Lehrstellen bzw. weiterführende Bildungseinrichtungen und die berufliche Orientierung ausgerichtet, sondern auch auf die persönliche Stabilisierung. Formale Qualifikationen stehen nicht so sehr im Vordergrund wie die zu vermittelnden sozialen Kompetenzen (Bock-Schappelwein 2007, S. 6f.).

Das bereits weiter oben angesprochene österreichische Modell der Integrativen Berufsausbildung (IBA) wird als Erfolgsmodell gehandelt und wurde von der Bertelsmann

Stiftung als „Best Practice“-Modell für innovative Ausbildungswege ausgewählt (Barth et al. 2005, S. 110ff.). Aus dem Schlussbericht zur Evaluation der Integrativen Berufsausbildung seitens der KMU Forschung Austria geht allerdings hervor, dass diese Evaluierung nur eine „vorläufige Bilanz“ dieser Ausbildungsform liefern kann (KMU Forschung Austria 2006b, S. 108). Eine weiterführende begleitende Evaluierung sei notwendig, um die IBA als arbeitsmarktpolitisches Instrument bezüglich ihrer Wirkungen und ihrer Nachhaltigkeit einschätzen zu können. Kenntnisse der Wirkung der IBA sind grundlegende Voraussetzung dafür, ob und in welcher Form die IBA über die derzeitige Befristung bis Ende 2008 weiter Bestand haben wird (ebd., S. 113). Im Zentrum des Interesses der Untersuchung müsse die im Anschluss an die Ausbildungszeit zu erfolgende Integration der IBA-Lehrlinge in den Arbeitsmarkt stehen. Die Autoren des Berichts empfehlen die Implementierung eines Monitoring-Systems, um solche Untersuchungen zu erleichtern und laufend Informationen über die Entwicklung der IBA vorliegen zu haben (KMU Forschung Austria 2006b, S. 108).

Fehlende Korrespondenz zwischen Berufsberatungs- und Berufsbildungssystem

Für beide Staaten lässt sich jeweils feststellen, dass eine Korrespondenz zwischen dem Berufsberatungs- und dem Berufsbildungssystem fehlt. Diese fehlende Übereinstimmung zwischen beiden Systemen lässt sich eindeutig innerhalb der Interaktionsebene identifizieren, die die fehlenden bzw. nicht bundeseinheitlich gestalteten Anrechnungsmodalitäten von berufsvorbereitenden Maßnahmen betreffen. Das Übergangssystem als Interaktionsebene zwischen dem Berufsberatungs- und Berufsbildungssystem ist wenig abgestimmt auf die Erfordernisse des Berufsbildungssystems. Nicht zuletzt ist diese Differenz insbesondere für den deutschen Kontext mit dem diffusen Übergangssystem und seinen unübersichtlichen und wenig zielführenden berufsvorbereitenden Maßnahmen zu spüren.

Die nationale Berufsbildungspolitik Österreichs und Deutschlands benötigt Lösungswege in Zeiten einer angespannten Lehrstellensituation, um die zunehmende Pluralisierung des Berufsbildungssystems zugunsten von mehr Transparenz in der Maßnahmenlandschaft einzuschränken. Oft handelt es sich bei diesen Maßnahmen um temporär durch die Bundesregierungen beider Staaten installierte Programme, die einem Flickenteppich innerhalb der Berufsbildungssysteme ähneln. Deren inhaltlichen Ziele sind nicht langfristig orientiert, sondern versuchen nur kurzfristig und öffentlichkeitswirksam die Lehrstellenkrise zu überwinden. Konkrete langfristige Ziele zur Weiterentwicklung des Gesamtsystems beruflicher Bildung sind auf nationaler Ebene notwendig, um aktuelle bildungspolitische

Themen wie die in beiden Ländern vorliegende Integrationsproblematik jugendlicher Hauptschulabsolventen (mit oder ohne Abschluss) in Ausbildung und Beruf unter Berücksichtigung zukunfts- und tragfähiger Ausbildungskonzepte weiterzuentwickeln. Weniger geeignet erscheinen, wie bereits an früherer Stelle herausgestellt, schulische Berufsbildungswege für eine Klientel, die eher schulmüde ist und mit Lernschwächen zu kämpfen hat. Lösungswege können auch nicht zusätzliche außerbetriebliche Ausbildungen sein (Seyfried 2006, S. 76). Sicherlich müsste zur Lösung der Übergangsproblematik von Hauptschulabsolventen in betriebliche Ausbildungsverhältnisse insbesondere bezogen auf Deutschland ein Umdenken auf allen Seiten stattfinden. Auf den zweijährigen Ausbildungsberufen, die als mögliche Chance für Jugendliche mit schlechteren Startbedingungen gesehen wurden, lagen viele Hoffnungen, die offensichtlich in der Praxis des Berufsbildungssystems verpufften. Solange die zweijährig Ausgebildeten einerseits mit drei- und dreieinhalbjährig ausgebildeten Fachkräften und andererseits mit An- und Ungelernten auf dem Arbeitsmarkt konkurrieren, sind diese Ausbildungsberufe keine weiterführende Chance für bildungsbenachteiligte Jugendliche. Auch sind die schulischen Anforderungen der Betriebe teilweise so hoch, dass leistungsschwache Jugendliche für eine Ausbildung nicht in Frage kämen. Wie aus einer Betriebsbefragung des BIBB zu den neuen zweijährigen Berufen hervorgeht, konnte das wesentliche Ziel, zusätzliche Ausbildungskapazitäten für die Zielgruppe leistungsschwächerer Jugendlicher mit Hilfe von drei der sieben untersuchten zweijährigen Berufe nicht erreicht werden. Als wichtige Voraussetzung für die erwarteten zusätzlichen Ausbildungspotentiale gilt die Gewinnung bisher nicht ausbildender Betriebe für Ausbildungen in den neu eingeführten Berufen (Bellaire et al. 2006b, S. 119ff.). Hinsichtlich des Übergangsmanagements sind laut Vorschlägen zur strukturellen Weiterentwicklung der dualen Berufsausbildung aus dem „Innovationskreis Berufliche Bildung“ (BMBF 2007a, S. 5f.) vor allem an den Schnittstellen zwischen den einzelnen Bildungsbereichen, zwischen allgemein bildender Schule und Berufsausbildung in der Berufsvorbereitung Optimierungen notwendig, um Bildungszeiten nicht unnötig zu verlängern und die eingesetzten Ressourcen besser zu nutzen. Auch ist eine Verzahnung und Anrechnung von Vorqualifikationen auf eine sich anschließende Ausbildung – nach dem Vorbild österreichischer JASG-Lehrgänge – erforderlich wie auch die Steigerung der Ausbildungsbeteiligung von Migranten, Unternehmen und Betrieben mit ausländischen Inhabern sowie die Nachqualifizierung junger Erwachsener ohne Schul- oder Ausbildungsabschluss[45]. Auch wenden sich die Vorschläge seitens des Innovationskreises Be-

[45] Vgl. Sozialpartnerpapier „Chance Bildung“ des österreichischen Bildungsministeriums (BMUKK 2008).

rufliche Bildung an die verschiedenen Teilbereiche des Bildungssystems, die sich in Deutschland traditionell gegenseitig abschotten. Dies gilt sowohl für die unterschiedlichen Bereiche innerhalb der beruflichen Bildung als auch für die duale Ausbildung und die vollzeitschulischen Ausbildungsgänge. Darüber hinaus gilt diese Abschottung auch in vielen Bereichen zwischen der beruflichen Aus- und Weiterbildung, insbesondere bezüglich der Anerkennung von in der beruflichen Bildung erworbenen Kompetenzen und Qualifikationen beim Übergang in den tertiären Bildungssektor. Neue Handlungsoptionen sollen zur Verbesserung der Durchlässigkeit in den jeweiligen Arbeitsgruppen des Innovationskreises erarbeitet werden (BMBF 2007a, S. 5).

8.3 Herausforderungen für die Beratungs- und Berufsbildungssysteme beider Staaten

Wie oben herausgestellt werden konnte, gibt es im Übergangsprozess zwischen Schule und Berufsausbildung einige Reibungsverluste bzw. eine fehlende Korrespondenz zwischen dem Berufsberatungssystem und dem Bildungs- und Berufsbildungssystem beider untersuchter Staaten. Länderspezifisch werden nun mögliche Lösungsvorschläge betrachtet, die Weiterentwicklungen und verbesserte Kooperationen zwischen den jeweiligen Bildungs- und Berufsbildungssystemen sowie den Berufsberatungssystemen aufzuzeigen versuchen.

8.3.1 Österreich

8.3.1.1 Herausforderungen für die österreichische Bildungs- und Berufsberatung

Auf der Grundlage von Ergebnissen einer Untersuchung der Einstiegsqualifikationen von Lehrstellensuchenden leiten die Autoren der ibw/öibf-Studie Empfehlungen zu einem verbesserten Übergangsmanagement ab, die sie an das AMS adressieren (Dornmayr et al. 2007b, S. 137ff.).

Intensivierung der Berufsorientierung, Bildungs- und Berufsberatung

Diese Empfehlungen sind auch vor dem Hintergrund der im Rahmen dieser Arbeit gewonnenen Erkenntnisse aus der explorativen Untersuchung zur Berufsberatung und -orientierung (Kapitel 6 und 7) ergänzend zu berücksichtigen. Empfohlen wird demnach, dass die österreichische Berufsorientierung, Bildungs- und Berufsberatung ausgebaut und intensiviert werden soll. Denn zu einer optimalen Berufsvorbereitung von Jugendlichen zählt nach Ansicht der Autoren auch eine ausreichende, frühzeitige und qualitativ hochwertige Bildungs- und Berufsberatung, die Berufsorientierung inkludiert und durch

adäquat qualifiziertes Personal durchgeführt wird. Bemängelt wird im Bericht die oft mangelnde Bildungs- und Berufsberatung in Schulen speziell für benachteiligte Jugendliche. Konsequent gefordert wird angesichts der nicht ausreichenden Ausbildung von Lehrern gerade im Bereich der Bildungs- und Berufsberatung eine neue Organisation der Bildungs- und Berufsberatung in der Schule. Diese Neuorganisation erfordert ebenso eine verbesserte Kooperation zwischen Schulen und dem AMS. Ausbaufähig in besonderem Maße erscheint die Bildungs- und Berufsberatung für Zuwanderer. Darüber hinaus solle Berufsorientierung, Bildungs- und Berufsberatung auch mit Hilfe von Praktika verbessert werden, die es zu ermöglichen und zu fördern gilt. Erfolgen sollen diese Praktika im Rahmen der schulischen Ausbildung, aber auch im Rahmen der Lehrstellensuche und der Berufsorientierung in den JASG-Lehrgängen.

Unterstützende Angebote für Ausbildungsabbrecher

Ausbildungsabbrecher sind weitgehend von der Teilnahme an JASG-Lehrgängen ausgeschlossen, wodurch ihr Wettbewerbsnachteil auf dem Ausbildungsmarkt verstärkt wird. Notwendig sind Reintegrationsangebote für Jugendliche, die ihre berufliche Erstausbildung abgebrochen haben, wie beispielsweise das dänische Modell der Produktionsschulen. Gefordert ist eine besondere Unterstützung von Ausbildungsabbrechern, was den Ausbau und die Weiterentwicklung innovativer und alternativer Ausbildungsmodelle wie auch Lernformen zur Folge hat. Für das österreichische Berufsbildungssystem bedeutet dies etwa, öffentliche Ausbildungsangebote zu schaffen, die praxisnäher sind. Eine Rolle können dabei Projektunterricht, selbstorganisiertes Lernen und Werkstattphasen spielen.

Unterstützende Angebote für Unternehmen im Prozess der Lehrlingsauswahl

Zur besseren Abstimmung zwischen dem Qualifikationsprofil des jugendlichen Lehrstellensuchenden und dem Anforderungsprofil eines Betriebes ist zu überlegen, inwieweit das AMS eine Vorselektion mit Hilfe geeigneter Potentialanalysen durchführen bzw. beauftragen könnte. Hinsichtlich der positiven Unterstützung der Lehrstellensuchenden erscheint es sinnvoll, dieses „Profiling“ auf die Stärken und Potentiale des Jugendlichen auszurichten und weniger dessen Schwächen zu beleuchten.

Elternarbeit

Eltern respektive Erziehungsberechtigte sollen verstärkt in den Berufswahlprozess des Jugendlichen eingebunden werden und hierfür beispielsweise vom AMS unterstützt werden, sofern personelle und finanzielle Ressourcen vorhanden sind. Zumindest ist erkannt

worden, welch wichtige Bedeutung Eltern in der Phase der Bildungs- und Berufswahl zukommt.

8.3.1.2 Herausforderungen für das österreichische Bildungs- und Berufsbildungswesen

Sowohl die verzweigten Strukturen des österreichischen Bildungs- und Berufsbildungswesens als auch die strengen Grenzen zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung (vgl. hierzu Kap. 3.3) stellen die Bildungs- und Berufsberatung vor große Herausforderungen, da sich Schüler bereits früh für einen weiterführenden Schultypen entscheiden müssen. Diese frühzeitigen Bildungsentscheidungen haben bedeutende Auswirkungen auf die späteren beruflichen und bildungsmäßigen Optionen der jungen Menschen, die auf höchst unterschiedliche Zweige im Schulsystem aufgeteilt werden. Junge Menschen gleichen Alters sind daher in verschiedenen Schulzweigen mit unterschiedlichen Karriereentscheidungen konfrontiert. Logisch erscheint die Überwindung dieser schwierigen karrierebezogenen Entscheidungen mittels einer Reform der Schullaufbahnen. Jedoch sieht die Realität in Österreich anders aus als in anderen OECD-Ländern, die erfolgreiche Schulreformen durchgeführt haben (OECD 2003, S. 15).

Grundlegende Reformen der Bildungswege sind aufgrund der Eigenständigkeit der einzelnen Schulzweige des Sekundarbildungsbereichs in Österreich kaum zu erzielen. Jeder Zweig des Sekundarbereichs ist mit einem anderen Schultyp, eigenen Lehrkräften, gesonderten Gesetzen und Regelungen sowie mit einer eigenen zentralen Verwaltungsabteilung im Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) verbunden. Erschwerend hinzu kommt die Tatsache, dass das österreichische Bildungswesen stark von Gesetzen abhängt, die es regulieren und lenken. Für den Beschluss von Gesetzen im Bildungsbereich ist eine Zweidrittelmehrheit im Parlament vonnöten. Somit hängen große und kleine Änderungen im Bildungswesen von einem starken sozialen Konsens ab (ebd., S. 4). Auf Grund des reformresistenten österreichischen Schulwesens sehen politische Entscheidungsträger einen Ausweg über eine verbesserte Bildungs- und Berufsberatung (ebd., S. 15). Beratungsleistungen werden nunmehr von vielfältigen Institutionen angeboten. So gibt es Bildungsinformationseinrichtungen in Schulen, tertiären Bildungsinstitutionen, Schulungszentren, kommunalen Einrichtungen sowie dem AMS (ebd., S. 1). Hieran wird ersichtlich, dass unterschiedliche Institutionen aus verschiedenen „Subsystemen“ notwendigerweise nicht nur Bildungs-, sondern auch Berufsberatung anbieten.

Ergänzend zu den OECD-Ausführungen über das reformresistente Bildungssystem formuliert Härtel zusätzliche Herausforderungen, die die Übergangsprozesse zwischen

Schule und Beruf betreffen. Gestaltungsbedarf sieht Härtel im Bereich der österreichischen Bildungslandschaft in den nachfolgenden sieben Aspekten.

1. Zur Kompensation sprachlicher und sozialer Defizite sei es erforderlich, dem zu geringen Bildungsstand vieler junger Menschen bereits vor Schuleintritt durch entsprechende Bildungsmaßnahmen zu begegnen, um zu verhindern, dass Schulanfänger mit unzureichenden sprachlichen und sozialen Kompetenzen in die Schule eintreten. Diese Bildungsmaßnahmen seien als Grundlage für spätere allgemeine und berufliche Bildungsprozesse maßgeblich.
2. Ernsthaft hinterfragt werden müsse die oben bereits durch die OECD festgestellte frühe Entscheidung im Alter von neuneinhalb Jahren für eine der beiden Schulformen auf der Sekundarstufe I. Obwohl es innerhalb des Bildungswesens formale Durchlässigkeit gibt, werden mit dieser frühen Entscheidung wesentliche Vororientierungen für spätere Bildungs- und Berufslaufbahnen getroffen, die in der Weise oft nicht bewusst beabsichtigt sind.
3. Weite Bereiche der Bildungslandschaft sind trotz vieler guter Ansätze nicht in ausreichender Form mit gut strukturierten, prozesshaften Verfahren zur Berufsorientierung und Berufsvorbereitung versorgt. Härtel sieht Bedarf darin, die Angebote sowohl in der Breite (Angebote für die Bereiche, in denen es noch keine ausreichenden Maßnahmen gibt) als auch in der Tiefe (verstärkte Ausbildung und Professionalisierung der Akteure) zu verstärken.
4. Allen Jugendlichen sollen möglichst frühzeitige Wege zu Erfahrungen in der Arbeitswelt ermöglicht werden, damit sie ihre persönlichen Bildungs- und Berufsentscheidungen anhand realistischer Einschätzungen der Arbeits- und Berufswelt unterstützen können.
5. Wichtigste ergänzende, außerschulische Angebote, Projekte und Maßnahmen – vorzugsweise präventive Ansätze – sollten auf Grundlage bisheriger Erfolge als nationale Programme offeriert und implementiert werden.
6. Für die Persönlichkeitsentwicklung von Jugendlichen sollte im Schul- und Bildungswesen der Fokus permanent auf das Ansprechen aller Potentiale, Begabungen und Talente verstärkt gerichtet werden, um ihr Interesse, Engagement und ihre Eigenständigkeit frühzeitig zu entwickeln.

7. Wenn es gelänge, so vermutet Härtel, dass sich Jugendliche zu persönlicher „unternehmerischer“ Haltung entwickeln, dann könne auch allgemeine und Wirtschafts- und Berufspädagogik umfassend wirksam werden (Härtel 2007, S. 13).

8.3.2 Deutschland

8.3.2.1 Herausforderungen für die deutsche Berufsberatung

Wie bereits an früherer Stelle im Sinne einer Handlungsempfehlung zusammengefasst wurde, sieht sich die deutsche Berufsberatung wegen der Auswirkungen durch die BA-Reform vielfältigen Herausforderungen ausgesetzt. Wie festgestellt wurde, erodiert die Berufsberatung im Reformprozess der BA (BMBF 2007a, S. 30). Der betriebswirtschaftlich ausgerichtete Ansatz einer möglichst raschen Vermittlung in den Ausbildungs- bzw. Arbeitsmarkt konterkariert das Arbeitsfeld Berufsberatung. Denn hier stehen insbesondere auch mittel- und längerfristige persönliche Optionen und weiterreichende berufliche Perspektiven an, die es zu klären gilt. Neutralität und Ergebnisoffenheit von Berufsorientierung und beruflicher Beratung wird durch eine zu früh ansetzende und zu enge Koppelung an die aktuellen Vermittlungsaussichten verhindert. Damit wird die Qualität der Beratung unterwandert, wie auch das professionelle Beratungsangebot drastisch eingeschränkt wird. Administrative Arbeiten erhalten im Rahmen der Ausbildungsvermittlung und Fördermaßnahmen vordergründige Bedeutung im Tagesgeschäft von Beratern.

Obwohl umfassende Berufsorientierung für Schüler, Eltern und Lehrer angesichts zunehmender Bildungs- und Berufsoptionen eine übergeordnete Bedeutung besitzt, wird die Orientierungsarbeit von Berufsberatern mangels personeller Ressourcen deutlich reduziert. Berufsberaterische Präsenz an vielen Schulen kann so nicht mehr gewährleistet werden. Eine kontinuierliche professionelle Betreuung von Schulen durch feste Ansprechpartner, die im Prozess der Berufswahl und -entscheidung unterstützend tätig wird, sei flächendeckend nicht mehr zu leisten, wie die Gruppe der Beauftragten der Arbeitnehmer im Berufsbildungsbericht konstatiert (ebd., S. 30).

Zudem wird bemängelt, dass die neu ausgerichtete Berufsberatung der BA „kontraproduktiv“ bezüglich einer wünschenswerten Vernetzung beraterischer Angebote in Anlehnung an die Empfehlungen des Hauptausschusses des BIBB zur Berufsorientierung und Berufsberatung vom 14. Dezember 2005 sei. Diese Neuausrichtung zugunsten verstärkter Vermittlungsaktivitäten bewirkt, dass Kontakte, Kompetenzen und Kommunikationsstrukturen flächendeckend und nachhaltig verloren gehen. Betroffen von diesen Entwicklungen ist die wirksame Zusammenarbeit mit der ausbildenden Wirtschaft. In der

Konsequenz ist ein Rückgang zu verzeichnen, der die Einschaltung der Berufsberatung in den Ausbildungsmarkt hinsichtlich des Stellenangebots betrifft (ebd., S. 30).

Berufsorientierung und Beratung müssen schon viel früher ansetzen und nicht erst dann, wenn Jugendliche ihre Pflichtschulzeit absolviert haben. Für eine verbesserte berufliche Orientierung ist es daher notwendig, den berufsorientierten Unterricht in den Bundesländern unter Einbezug von Betrieben und der Berufsberatung der BA zu verstärken. Lehrer allgemein bildender Schulen sind in der Regel aufgrund fehlender Qualifikationen mit der Aufgabe überfordert, Jugendliche adäquat auf die berufliche Praxis vorzubereiten und ihnen realistische Einblicke zu ermöglichen. Wie im Berufsbildungsbericht gefordert, ist eine abgestimmte Kooperation der allgemein bildenden und berufsbildenden Schulen wie auch der Berufsberatung der BA vonnöten. Für verbesserte Übergangsprozesse junger Menschen ist es erforderlich, nicht nur systematisierte Beratungs- und Orientierungsangebote der BA zur Berufsorientierung für Schüler, Lehrer und Eltern bereit zu halten, sondern darüber hinaus Schülerbetriebspraktika in den Sekundarstufen I und II zu implementieren, wie auch Partnerschaften auf Vertragsbasis zwischen Schulen und Betrieben/Verwaltungen herbei zu führen und arbeitsweltbezogene Inhalte im Unterricht bereits ab der achten Klasse einzuführen (ebd., S. 29).

8.3.2.2 Herausforderungen für das deutsche Bildungs- und Berufsbildungssystem

Um zu vermeiden, dass Jugendliche unnötig lange Warteschleifen im Übergangssystem durchlaufen, ist es notwendig, die Schnittstellen zwischen den einzelnen Bildungsbereichen, zwischen allgemein bildender Schule und Berufsausbildung oder Berufsvorbereitung zu optimieren. Eingesetzte Ressourcen gilt es besser zu nutzen. Außerdem schlägt der „Innovationskreis Berufliche Bildung“ als weitere strukturelle Weiterentwicklung der dualen Berufsausbildung vor, Vorqualifikationen zu verzahnen und auf eine sich anschließende Ausbildung anzurechnen. Die Ausbildungsbeteiligung von Migranten, Unternehmen und Betrieben mit ausländischen Inhabern ist zu steigern und es ist dafür zu sorgen, dass junge Erwachsene ohne Schul- oder Ausbildungsabschluss nachqualifiziert werden (ebd., S. 5f.).

Arbeitsgruppe „Modernisierung“

Die Arbeitsgruppe „Modernisierung“ aus dem „Innovationskreis Berufliche Bildung“ beschäftigt sich mit einem System von Ausbildungsbausteinen, in dem eine erhöhte Flexibilisierung und Verbesserung der Übergänge von berufsvorbereitenden Maßnahmen oder schulischer in betriebliche Ausbildung anvisiert wird. Dabei hat der Innovationskreis in

Vorbereitung eines Modells auch Entwicklungen in Nachbarstaaten wie in Österreich und der Schweiz zur sukzessiven Entwicklung einer kohärenten Gesamtarchitektur des Berufsbildungssystems mit systematischen Übergängen zwischen den Teilsystemen einbezogen. In Anlehnung an das Schweizer Vorbild soll eine bessere Verzahnung von schulischer Grundausbildung mit darauf aufbauender betrieblicher Ausbildung erreicht werden sowie die Modularisierung beruflicher Bildung entsprechend des österreichischen Vorbilds. Euler und Severing haben ein Konzept entwickelt, das die Einführung eines Systems von Ausbildungsbausteinen vorsieht, um Übergänge an horizontalen und vertikalen Schnittstellen zur dualen Berufsausbildung zu erleichtern. Das Berufskonzept wie auch die Abschlussprüfung als Grundprinzipien des dualen Systems bleiben dabei unangetastet. Kompetenzorientierte Ausbildungsbausteine sollen aus Ausbildungsordnungen von nach dem BBiG und der Handwerksordnung (HwO) anerkannten Ausbildungsberufen entwickelt und bundesweit standardisiert werden. Diese Bausteine sollen für sich zertifizierbar und anrechenbar sein. Erwartet werden mit diesem Modell Vorteile in vielfältiger Weise. Berufsbildungsmaßnahmen inklusive derjenigen in so genannten „Warteschleifen“ und Berufsschulen werden nach dem dualen Prinzip organisiert, wodurch der Systemansatz der dualen Berufsausbildung gestärkt wird. Besondere Gruppen wie die bereits oft in dieser Arbeit genannten Altbewerber, aber auch Ausbildungsabbrecher und Quereinsteiger aus Berufsschulen erhalten damit eine verbesserte Möglichkeit, in eine reguläre Ausbildung umzusteigen. Dadurch, dass die Ausbildungsbausteine aus den anerkannten Ausbildungsberufen abgeleitet werden, ist damit zu rechnen, dass Vorqualifikationen von Betrieben besser akzeptiert werden. Erwartet werden auch eine Effizienzsteigerung und eine Kostensenkung von berufsvorbereitenden Maßnahmen, indem Ausbildungsbausteine angerechnet werden, anstatt wiederholt absolvierter und kaum anerkannter Maßnahmen (ebd., S. 6f.).

Arbeitsgruppe „Übergangsmanagement“

Im Rahmen von Beratungen innerhalb der Arbeitsgruppe „Übergangsmanagement“ einigte man sich darauf, dass es zentrale Aufgabe sei, das Übergangsmanagement an den verschiedenen Schnittstellen zwischen Schule und Wirtschaft, Benachteiligtenförderung und Ausbildung sowie die Nachqualifizierung junger Erwachsener insgesamt zu verbessern. Folgende Handlungsschwerpunkte sollen verfolgt werden:

- Die Entwicklung des Übergangssystems Schule-Ausbildung zu einem örtlich/regional gesteuerten flexiblen und verlässlichen Regelsystem, in dem bisherige Ein-

zelmaßnahmen zusammengefügt werden. Eine systematische Schaffung dauerhafter, vernetzter Strukturen für die passgenaue Beratung und Vermittlung Jugendlicher mit Förderbedarf ist notwendig, in denen die lokal/regional verfügbaren Förder- und Qualifizierungsangebote unterschiedlicher Akteure eingebunden werden (allgemein bildende und berufliche Schulen, BA, Träger der Grundsicherung für Arbeitssuchende, Jugendhilfe etc.).

- Frühzeitig beginnende individuelle Bildungsbegleitung für Jugendliche mit Förderbedarf zur besseren Bewältigung des für sie schwierigen Übergangsprozesses inklusive Kompetenzfeststellung und -entwicklung sowie spezielle, praxisorientierte Bildungsangebote (wie Praxis- bzw. Kooperationsklassen, Produktionsschulen).
- Bundeseinheitlich zu entwickelnde Qualifizierungsbausteine (gemäß § 69 Abs. 1 BBiG) im Bereich aller berufsvorbereitenden Maßnahmen. Diese Qualifizierungsbausteine sollten Grundlage zur Gestaltung aller Maßnahmen des Übergangs werden – auch der Berufsvorbereitung an beruflichen Schulen – um eine bundeseinheitliche Vergleichbarkeit anzustreben. Der bestehende Berufswahlpass könnte dazu beitragen, Qualifikationen zu dokumentieren.
- Eine Anrechnung erworbener Qualifikationen (wie z. B. bei Qualifizierungsbausteinen in der Berufsvorbereitung oder vollzeitschulischen Bildungsgängen mit Berufsabschluss nach Landesrecht mittels Nutzung der in § 7 BBiG gegebenen Möglichkeit) ermöglicht es, Bildungszeiten effektiver zu gestalten als bisher. Erforderlich ist hierfür eine entsprechende Gestaltung der Bildungsmaßnahmen, wozu auch Initiativen in der Aus- und Fortbildung des Lehrpersonals zählen.
- Zur verstärkten Schaffung betrieblicher Qualifizierungsangebote für leistungsschwächere Jugendliche könnten auch geförderte Unterstützungsangebote für betriebliche Berufsvorbereitung und Ausbildung einen Beitrag leisten (wie beispielsweise sozialpädagogische Hilfen, Stützunterricht, ausbildungsbegleitende Hilfen, externes Ausbildungsmanagement).
- Präventive Maßnahmen zur rechtzeitigen Vermeidung von Jugendarbeitslosigkeit wie auch reintegrative Maßnahmen sind notwendig, wenn an- und ungelernte junge Erwachsene dauerhaft in das Beschäftigungssystem integriert werden sollen. Hierfür ist das Engagement aller Beteiligten vonnöten, wie der Betriebe, der zuständigen Stellen, der Tarif- bzw. Sozialpartner und des Staates.
- Intensiviert werden müssen die Forschung und Evaluation zu Fragen des Übergangsmanagements. Mehr Daten und Kenntnisse müssen bereitstehen über die

kurz- und längerfristige Wirkung der verschiedenen Benachteiligtenprogramme. Auch müssen mehr Informationen über die Lebens- und Berufsverläufe benachteiligter junger Menschen und ihre Lebensbedingungen vorliegen (ebd., S. 7ff.).

Arbeitsgruppe „Europäische Öffnung“

Vor dem Hintergrund des sich entwickelnden europäischen Beschäftigungs- und Bildungsraumes wird in der Arbeitsgruppe „Europäische Öffnung“ über nationale Möglichkeiten beraten, auf europäische Herausforderungen der beruflichen Bildung antworten zu können. Auszugsweise werden nachfolgend lediglich zwei von mehreren Zielsetzungen[46] aufgeführt, die im Rahmen der vorliegenden Arbeit angesprochen wurden und in diesem Kontext relevant erscheinen:

- die Förderung der mit dem EQF verbundenen Zielsetzung: Verbesserung der Transparenz von nationalen Qualifikationen und Abschlüssen (EUROPASS, Entwicklung eines Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR));
- die Entwicklung, Erprobung und Implementierung eines Leistungspunktesystems in der beruflichen Bildung (ECVET), um Mobilität und Durchlässigkeit zu fördern (ebd., S. 9).

[46] Weitere Vorschläge zur strukturellen Weiterentwicklung der dualen Berufsausbildung in Deutschland finden sich im Berufsbildungsbericht 2007 des BMBF (S. 5ff.).

9. Schlussbetrachtung

Im Rahmen einer sich auf die vergleichende Methode (Lauterbach 2003) stützenden Analyse wurden das österreichische und das deutsche Berufsberatungssystem als Untersuchungsobjekte betrachtet. Die die Analyse leitende Fragestellung lautete, welche Interaktionen sich zwischen den Berufsberatungssystemen und Berufsbildungssystemen in Österreich und Deutschland jeweils abzeichnen.

Ziel der vorliegenden Arbeit war es, die Struktur und Funktion sowohl des österreichischen als auch des deutschen Berufsberatungssystems auf Gemeinsamkeiten, Ähnlichkeiten und Unterschiede hin zu untersuchen – nicht nur anhand von Literaturauswertungen, sondern auch mit Hilfe von Leitfadeninterviews. Zu diesem Zweck wurden neben österreichischen und deutschen Berufsberatern sowie deren Teamleitern auch Hauptschullehrer und Verantwortliche für Schulentwicklung in den Schulbehörden beider Länder interviewt.

In einem ersten Schritt werden nachfolgend die beiden Hauptfragestellungen der Arbeit zusammengefasst. Danach werden die zentralen Ergebnisse der Überprüfung der Hypothesen diskutiert. Grenzen der Aussagekraft der berichteten Befunde sowie mögliche Einwände werden direkt an den entsprechenden Stellen gekennzeichnet, und wo möglich werden Handlungsempfehlungen vorgeschlagen.

Hauptfragestellungen

Es wurde zunächst davon ausgegangen, dass sich Beratungstrends nachweisen lassen, die in der Lage sind, die Berufswahl innerhalb der Ausbildungssysteme – unter Beachtung der jeweiligen institutionellen Besonderheiten – zu steuern.

Die Interviewergebnisse deuteten zunächst darauf hin, dass es einen Beratungstrend in Richtung schulischer Höherqualifizierung von leistungsstärkeren Hauptschülern gibt. Die nicht repräsentativen Aussagen von befragten deutschen und österreichischen Hauptschullehrern und Berufsberatern konnten diese Annahme nicht bestätigen. Daraufhin wurde diese Annahme – aufgrund des verfügbaren Materials nur einseitig für den deutschen Zusammenhang – anhand vorhandener einschlägiger Studien zu Bildungs- und Ausbildungswegen von Hauptschülern überprüft. Fehlende konsistente Bildungslaufbahnerfassungen erschwerten es im österreichischen Zusammenhang, den Sachverhalt zu überprüfen. Problematisch ist daran, dass für

die Effekte zur individuellen, persönlichen Entwicklung keine gültige Aussage formuliert werden kann und generell auch nicht zu den Wirkungen von Maßnahmen zur Berufsorientierung und Berufsvorbereitung. Nicht nur fehlende Bildungslaufbahnerfassungen erschweren den Blick darauf, sondern auch die Tatsache, dass die ursächliche Verknüpfung mit den Maßnahmen zur Beratung und Orientierung nicht dokumentiert ist (Härtel 2007, S. 6).

„Interaktionsfragestellung“

Es wurde angenommen, dass sich Interaktionen zwischen den jeweiligen Berufsberatungssystemen und Berufsbildungssystemen beider Länder im so genannten *„Übergangssystem“* (Deutschland) bzw. im *„Auffangnetz“* (Österreich) zeigen. Dieses Übergangssystem bzw. Auffangnetz produziert für die betroffenen – oft bildungsbenachteiligten – Jugendlichen empfindliche Warteschleifen, die dazu führen, dass die Ausbildungszeiten künstlich verlängert werden. Adäquate Anrechungsmodalitäten innerhalb des Berufsbildungssystems könnten die Reibungsverluste zwischen dem Bildungs- und Beschäftigungssystem verringern und damit zu verbesserten Chancen der Integration dieser Zielgruppe in das Ausbildungs- bzw. Beschäftigungssystem führen. Die o. a. Annahme ließ sich durch die Analyse zweier vorher definierter Interaktionsebenen (berufsvorbereitende Maßnahmen im Übergangssystem und Anrechnungsmodalitäten) sowie durch folgende Aussage im Kontext schulischer Berufsorientierung im europäischen Vergleich erhärten.

> „Auch die Wechselwirkung zwischen Bildungssystem und Berufsorientierung ist offensichtlich. Wenn auch kein eindeutiger Zusammenhang zwischen der Art der Systeme (z.B. überwiegend vollzeitschulisch oder dual) und Überleitungserfolgen festgestellt werden kann, so zeigt sich deutlich, dass gut organisierte sowie vielfältig und differenziert gestaltete Systeme den Jugendlichen nach der Erstbildung flexiblere Chancen und bessere Übergänge bieten. Gerade diese Bildungssysteme erfordern aber eine intensive Beratung und Orientierung, da sonst der gegenteilige Effekt eintritt.“ (Härtel 2005, S. 80)

Wie in Kapitel 8 herausgestellt, ist der Nutzen berufsvorbereitender Maßnahmen relativ begrenzt. Die „anerkennenswerten“ (Zedler 2007, S. 16) Ansätze in Deutschland laufen parallel zueinander, ohne einem Gesamtkonzept im Bildungswesen zu folgen. Beabsichtigte Ziele und Wirkungen berufsvorbereitender Maßnahmen würden oftmals verfehlt, wie in verschiedenen Studien zur Wirksamkeit und aus amtlichen Statistiken hervorgeht (Klein 2005, S. 73). Der „Verschiebebahnhof“, der sich im Übergangssystem offenbart, entsteht auch durch auf dem Arbeitsmarkt kaum verwertbare Schulabschlüsse (Stichwort: „entwerteter Hauptschulabschluss“, vgl. Baeth-

ge 2007). Klein bemängelt, dass die Bundesländer die Folgen ihrer mangelnden Bildungsqualität teilweise an Bund und BA weiterleiten würden (Klein 2005, S. 73).

Charakteristisch für das derzeitige Übergangssystem mit seiner Vielfalt an Institutionen und Angeboten sind Unübersichtlichkeit und eine mangelnde Abstimmung. Zur Überwindung eines feststellbaren Steuerungsdefizits versuchen Kommunen und Landkreise vermehrt, Koordinationsfunktionen wahrzunehmen (Kober/Lohre 2005, S. 37).

Ergebniszusammenfassung

Bildungspolitische Bedeutung von Berufsorientierung und Berufsberatung

Es wurde angenommen, dass bildungspolitische Anordnungen zur Berufsorientierung die Praxis schulischer Berufsorientierung konterkarieren und dort in ihrer Wirksamkeit aufgehoben werden, da sie zum einen schlecht von der Schulbehörde kommuniziert werden und zum anderen die jeweiligen Bedarfe und Bedürfnisse der Schulstandorte unberücksichtigt lassen (bereits erfolgreich implementierte Konzepte zur BO). Zudem ist davon auszugehen, dass bestehende bildungspolitische Rahmenbedingungen zur Berufsberatung und Berufsorientierung nicht verbindlich umgesetzt werden, wodurch notwendige Kooperationen zwischen öffentlichen Institutionen (Arbeitsverwaltung und Schulen) größtenteils unterbunden werden.

Berufsorientierung

Die Bestandsaufnahme der beiden ausgewählten Untersuchungsländer zur **schulischen Berufsorientierung** weist ähnlich **heterogen strukturierte Prozesse** auf, die geprägt sind von regional bedingten Unterschieden, wobei Österreich einem curricularen Modell folgt, das die verbindliche Übung Berufsorientierung mit vorgegebenem Stundenumfang vorsieht. Bei dieser Übung gibt es die Wahlmöglichkeit zwischen dem eigenen Fach oder der Eingliederung in sämtliche Fächer (Integrativer Ansatz). In Deutschland hingegen werden die curricularen Modelle in den Hauptschulen integrativ bzw. fächerübergreifend oder regional unterschiedlich (Härtel 2005, S. 85) auch in Form von Projekten angewandt.

Die Unterschiede in der Durchführung der curricularen Modelle zur Berufsorientierung liegen auch darin begründet, dass Bewusstseinshaltungen, **Qualifikation und Handlungsoptionen der beteiligten Institutionen und Personen teilweise stark differieren** (ebd., S. 85). Homolog in beiden Ländern ist die Tatsache, dass die *Bedeutung von Berufsorientierung* seitens der Schulbehörden gestärkt wird und auch

Initiativen zur Qualitätsentwicklung in diesem Bereich implementiert werden. Berufsorientierung ist mittlerweile als prägendes Profilelement im Hauptschulzweig wahrnehmbar.

Berufsberatung

Wie für den deutschen Kontext herausgestellt werden konnte, existiert neben gesetzlichen Grundlagen zur Berufsorientierung und Berufsberatung im SGB III (§§ 29ff.) eine Rahmenvereinbarung zwischen Schule und Berufsberatung. Diese wird regional von den beteiligten Akteuren allerdings unterschiedlich wahrgenommen und umgesetzt. Die fehlende Verbindlichkeit für die Umsetzungspraxis relativierte die Bedeutung dieser Rahmenvereinbarung (Deutscher Bundestag 2005, S. 2). Wie aus den Interviews mit Teamleitern der Agenturen für Arbeit wie auch Verantwortlichen für Schulentwicklung hervorging, unterliegt die Rahmenvereinbarung regionalen Unterschieden wie auch einer oft fehlenden Bedeutungskraft an den jeweiligen Schulstandorten und Geschäftsstellen der Arbeitsagentur im Sinne einer verbindlichen Umsetzung der Vorgabe. Unsicherheit herrschte aufgrund der Umorganisation der BA beispielsweise auf Seiten der Schulbehörden darüber, „[…] welchen Stellenwert die Berufsorientierung künftig in dem Gesamtprofil der Bundesagentur einnehmen wird […].“ (Frau A, 2006, Transkript 1, Z. 3-5).

Wie im Berufsbildungsbericht 2007 festgehalten ist, erodiert die deutsche Berufsberatung durch den Reformprozess der BA. Daher sind hinsichtlich einer umfassenden Berufsorientierung sowie beruflicher Beratung gemeinsame Anstrengungen aller Verantwortlichen notwendig. Trotz des stetig wachsenden Bedarfs an Orientierung angesichts der Vielzahl der Bildungs- und Berufsmöglichkeiten wird die Orientierungsarbeit von Berufsberatern wegen zu knapper personeller Ressourcen zurückgefahren. Als Folge daraus fehlt es bereits an vielen Schulen an berufsberaterischer Präsenz. Die Qualität von Berufsberatung und Berufsorientierung geht zunehmend verloren, da in die entstehenden Lücken neben teilweise kostenpflichtigen seriösen Partnern auch oftmals für diesen Aufgabenbereich nicht qualifizierte „Helfer“ drängen. Für notwendig erachtet werden daher **systematisierte Beratungs- und Orientierungsangebote der BA zur Berufsorientierung für Schüler, Lehrer und Eltern**. Daneben seien **Schülerbetriebspraktika** in den Sekundarstufen I und II unverzichtbar. **Partnerschaften auf Vertragsbasis zwischen Schulen und Betrie-**

ben/Verwaltungen seien überdies notwendig wie auch die **Einführung arbeitsweltbezogener Inhalte** im Unterricht ab der achten Klasse (BMBF 2007a, S. 29).

Für Österreich ist festzuhalten, dass neben der regulären gesetzlichen Festlegung zur Berufsberatung im AMSG keine vergleichbare Rahmenvereinbarung zwischen Schule und Berufsberatung existiert. Auch ist daran zu erinnern, dass Berufsberatung strukturell anders in die Abläufe des AMS eingebettet ist als in deutschen Agenturen für Arbeit. Berufsberatung setzt hier erst ein, sofern sich Jugendliche arbeitssuchend gemeldet haben. Speziell vor dem Hintergrund der Verringerung der Dropout-Quote (vgl. Kapitel 3.2.4.3) im österreichischen Bildungswesen und darüber hinaus zur Verbesserung der beruflichen Integration von Jugendlichen ohne Sekundarabschluss II leitet Dornmayr konkrete Empfehlungen aus Studienergebnissen einer ibw-öibf-Studie ab, die im Auftrag des österreichischen AMS im Jahre 2006 durchgeführt wurde. Die Empfehlungen beziehen sich sowohl auf das Bildungs- und Berufsbildungssystem als auch auf die Bildungs- und Berufsberatung. Dornmayr konstatiert auf Grundlage seiner Befunde, dass es dringend notwendig sei, eine **Bildungs- und Berufsberatung inklusive Berufsorientierung** zu installieren, **die nicht nur alle Jugendlichen erreicht, sondern auch umfassend, frühzeitig und qualitativ hochwertig in der Schule durch entsprechend qualifizierte Bildungs- und Arbeitsmarktexperten** zu erfolgen hat (Dornmayr 2006, S. 4).

Berufsberatung und Arbeitsverwaltungsstrukturen

Bei der Betrachtung der Arbeitsverwaltungen wurde der Frage nachgegangen, inwiefern aktuelle, aber auch vergangene arbeitsmarktpolitische Veränderungen und auch interne strukturelle Veränderungen innerhalb der Arbeitsverwaltung selbst zu einem zunehmenden Bedeutungsverlust der Berufsberatung führen (vgl. Kapitel 4 und 6). Daran schloss sich die Frage nach den Auswirkungen solcher internen Veränderungsprozesse an. Es wurde vermutet, dass die vorrangige Ausbildungsvermittlung, wie sie derzeit nicht nur in deutschen Agenturen für Arbeit, sondern auch im österreichischen AMS betrieben wird, durchaus Einfluss auf den Stellenwert der Berufsberatung nimmt und einerseits konfligierend auf die Beratungsethik ihrer Mitarbeiter wirkt. Andererseits wird die Qualität von Beratungsprozessen sicherlich durch die interne Steuerungspolitik der vorrangigen Ausbildungsvermittlung geschmälert.

Wie für den österreichischen Kontext festgestellt werden konnte, findet in Schulen aufgrund neuer interner AMS-Richtlinien mittlerweile keine Berufsberatung mehr

statt. Berufsberatungslehrer übernehmen in gewisser Weise die Funktion von Berufsberatern und besuchen mit ihren Schülern das vom AMS betriebene BIZ, das den Schwerpunkt für die Berufsinformation jugendlicher Berufswähler in Österreich darstellt (Herr Y, 2006, Transkript 19, Z. 3-8). Strukturelle Veränderungen in der Organisation der Berufsberatung haben in Österreich zur „Auslagerung“ der Beratung Jugendlicher geführt, die sich beim AMS noch nicht arbeitssuchend gemeldet haben. Schüler können sich demzufolge in den an die AMS-Geschäftsstellen angegliederten Berufsinformationszentren (BIZ) über Berufe erkundigen und erhalten im Berufsorientierungsunterricht ihrer Schule entsprechende Informationen zur Berufswahl.

Im deutschen Kontext wirkt sich die BA-Reform auf die Berufsberatung aus, wie bereits in Kapitel 4 angedeutet. Aus dem Interview mit einer Teamleiterin der BA in Nürnberg (Juni 2007) ergibt sich eine weitere Auswirkung der BA-Reform weniger für die Beratung, sondern für die Vermittlung von Jugendlichen: es gebe „schwierige Schnittstellen“ (Frau Z, 2007, Transkript 20, Z. 32-33) im Bereich des SGB II, speziell bei Jugendlichen, die der ALG-II-Bedarfsgemeinschaft zugehören. Für diesen Rechtskreis seien die ARGEn als Träger der Grundsicherung zuständig. Zudem sei der Fokus in den Bereichen Arbeitsvermittlung und Verkürzung des Bezugs des ALG aufgrund der Reformprozesse primär auf Erwachsene ausgerichtet. Berufsorientierung und Beratung Jugendlicher werde aufgrund der BA-Reform zunächst nachrangig behandelt (Frau Z, 2007, Transkript 20, Z. 18-57).

Hinsichtlich der Organisation des neuen Teams U25 im Zuge der BA-Reform fasst die Teamleiterin zusammen, dass es sich im Wesentlichen um eine Umbenennung und Anreicherung der Berufsberatung mit der Arbeitsvermittlung zwecks Abbaus unnötiger Schnittstellen handele (Frau Z, 2007, Transkript 20, Z. 122-248).

Zum Stellenwert der Berufsberatung bemerkte die BA-Mitarbeiterin, dass sie als marginale Größe innerhalb der BA wahrgenommen werde. Die einstige Sonderrolle, die die frühere Abteilung Berufsberatung laut Angabe der Teamleiterin offensichtlich innehatte, scheint obsolet zu sein. Da es sich um eine Dienstleistung mit wenig Einsparpotential im Rahmen der Reform handelt, weil die Klientel mit Leistungsbezug keine entsprechenden Dienstleistungen in Anspruch nimmt, hätten andere Abteilungen vor der „kleinsten Einheit“ (Frau Z, 2007, Transkript 20, Z. 251) Priorität gehabt. Die Nähe zum Arbeitsmarkt sieht die Teamleiterin als Vorteil, während sie die Marktabhängigkeit als Nachteil wahrnimmt. Die BA-Mitarbeiterin stellt ein Spannungsfeld

für die BA-Mitarbeiter heraus, das sich darin bemerkbar macht, dass die BA per gesetzlichem Auftrag (SGB II+III) sowohl die Interessen der Arbeitgeber- als auch die der Arbeitnehmerseite wahrnehmen muss. Wie die Interviewpartnerin zusammenfasst, handele es sich hierbei quasi um einen „Ur-Konflikt“ (Frau Z, 2007, Transkript 20, Z. 275) der Beratertätigkeit, in diesem Spannungsfeld zu agieren (Frau Z, 2007, Transkript 20, Z. 249-275). Die mögliche Gefahr einer Beeinflussung junger Berufswähler ist aufgrund des wahrnehmbaren Konflikts nicht völlig auszuschließen.

Qualitätssicherung von Berufsberatung und Berufsorientierung

Es wurde davon ausgegangen, dass der Qualifizierungsbedarf von Berufsberatern wie auch Berufsorientierungslehrern angesichts der sich häufig verändernden Berufsbilder sowie der Anforderungen seitens der Wirtschaft und der beruflichen Veränderungsprozesse insgesamt recht hoch einzuschätzen ist (vgl. Kapitel 6.2.2).

Wie in Kapitel 6.2.2.6 gezeigt werden konnte, ist zwar die Bedeutung und Notwendigkeit von Berufsorientierung in den Schulbehörden und Schulstandorten angekommen, jedoch ist nach wie vor ein **hoher Qualifizierungsbedarf** nicht nur von deutschen WAT/WAG-Lehrern, sondern auch von österreichischen Berufsorientierungslehrern zu bemängeln (vgl. auch Härtel 2005).

Wenig *aktuelle* Literatur lag vor zu ländervergleichenden Forschungen zur Aus- und Weiterbildung von Hauptschullehrern im Bereich der Berufsorientierung und Berufsberatung (vgl. Forstner 2001, S. 121f). Dies kennzeichnet für Österreich als auch für Deutschland einen Forschungsbereich, den es in vielfältiger Weise zu bearbeiten gälte. So wäre es hilfreich, einen Überblick über konkrete Maßnahmen der Lehreraus- und -weiterbildung zur Berufsorientierung in beiden Ländern zu erhalten.

Wie aus der bereits weiter oben zitierten ibw-öibf-Studie zur österreichischen Berufsberatung hervorging, rangiert auch die Bildungsberatung der Schule durch die Lehrer nur an dritter Stelle. Nur 12% der Befragten gaben an, dass ihnen hierdurch wirklich geholfen werden konnte. Dies bedeutet, dass rund 70% der 20-24-jährigen ohne Sekundarschluss II keine Bildungsberatung in der Schule zuteil kam. Insgesamt lässt sich aus den Ergebnissen dieser Studie laut Dornmayr ableiten, dass eine alle Jugendlichen erreichende, umfassende, frühzeitige und qualitativ hochwertige **Bildungs- und Berufsberatung inklusive Berufsorientierung in der Schule durch entsprechend qualifizierte Bildungs- und Arbeitsmarktexperten angezeigt** ist (Dornmayr 2006, S. 4; Riepl 2006).

Für Deutschland lässt sich in Anlehnung an die bereits erfolgten Ausführungen zur Berufsberatung inklusive Berufsorientierung festhalten, dass die Berufsorientierung von Jugendlichen an den Schulen unzureichend ist. Wie im Berufsbildungsbericht aus dem Jahre 2007 gefordert wird, müsste sie ein größeres Gewicht erhalten. Die Berufswahl sei häufig wenig fundiert und von falschen Erwartungen geprägt. Es fehle an realistischen Eindrücken über Anforderungen und Perspektiven der Arbeitswelt und Berufspraxis. Trotz des berufsorientierenden Unterrichts in den Ländern, der sogar verstärkt wurde, findet noch keine ausreichende curriculare Einbindung statt. Unverzichtbar sei neben einer ausreichenden vorberuflichen Bildung auch die Vermittlung sozioökonomischer Bildungsinhalte, die von den Lehrkräften der allgemein bildenden Schulen nicht allein bewerkstelligt werden kann. Erforderlich sei demnach ein **abgestimmtes Zusammenwirken der allgemein bildenden und berufsbildenden Schulen und der Berufsberatung der BA** (BMBF 2007a, S. 28f.; vgl. auch Kapitel 6.2.7).

Verbleibsstudien über Beratungsklienten sind im Rahmen der Qualitätssicherung von Berufsberatung und Berufsorientierung zu nennen, die Aufschluss über den Beratungs- und Übergangsprozess geben können. Für den österreichischen Kontext ist hier ein Forschungsdesiderat zu erkennen, da derlei Verbleibsstudien fehlen. In Österreich gibt es kein mit dem deutschen BIBB oder IAB vergleichbares Institut, das sich grundlegend mit der Arbeitsmarkt- und Berufsbildungsforschung auseinandersetzt, sondern die Forschungsbemühungen hierzu sind auf verschiedene österreichische Institute wie z. B. das IBW (Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft) aufgeteilt. Die meisten Institute in Österreich, die Arbeitsmarkt- und Berufsbildungsforschung betreiben, bereiten auch Materialien zur Berufsinformation auf. Zugeordnet zur Bundesgeschäftsstelle des AMS Wien ist die Abteilung Arbeitsmarktforschung und Berufsinformation, über dessen Leiter diese Informationen über die Arbeitsmarktforschungslage im Rahmen eines Interviews gegeben wurden (vgl. Herr S 2006, Transkript 15, Z. 200-228).

In Deutschland sind einige Forschungsinstitute mit dem Verbleib speziell auch der hier fokussierten Gruppe der Hauptschüler beschäftigt – wie in Kapitel 7.1.4 bereits erörtert wurde. Das BIBB hat in Zusammenarbeit mit Forsa Berlin eine Studie zu beruflichen Orientierungen und dem Berufswahlverhalten (Verbleib) von 1.500 Schulabsolventen aus allgemein bildenden und beruflichen Schulen wie auch beruflichen Vollzeitschulen durchgeführt, wie aus dem Berufsbildungsbericht 2007 hervorgeht

(ebd.). Außerdem hat das BMBF das BIBB im Jahre 2006 beauftragt, eine Befragung von 7.230 Jugendlichen im Alter von 18 bis 24 Jahren durchzuführen, um die Prozesse des Übergangs in die berufliche Erstausbildung exakter analysieren und nachvollziehen zu können (ebd., S. 74). Auch beschäftigt sich das „Übergangspanel“ des Deutschen Jugendinstitutes mit den Übergangsprozessen von Hauptschulabsolventen (Reißig/Gaupp 2007).

Berufsberatung und Berufswahltheorien

Aufgrund der Komplexität und fehlender für die Praxis verwertbarer konzeptioneller Ansätze fließen nur wenige Erkenntnisse aus berufswahltheoretischen Ansätzen in die Berufsberatung ein. Daher wurde angenommen, dass die zahlreichen äußerst unterschiedlichen psychologisch wie auch soziologisch begründeten Berufswahltheorien, die zu keiner gemeinsamen Synthese finden, wenig bedeutsam für die praktische Arbeit innerhalb der Berufsberatung sind.

Aufgrund der im Verlauf des Kapitels 5 vorgestellten theoretischen Situation stellen Brown und Brooks fest, dass Berufsberatern wenig theoretische Anleitungen zur Verfügung stehen, um Personen aus unterschiedlichen sozioökonomischen Schichten zu unterstützen. Denn die meisten psychologisch orientierten Theorien setzten voraus, dass die Berufswahl bei allen Menschen nach demselben Muster verlaufe, unabhängig von ihrer sozialen Schichtzugehörigkeit (Brown & Brooks 1994, S. 6). Ernüchternd konstatiert auch Ertelt, dass **Berufswahltheorien hinsichtlich einer erwarteten Handlungsrelevanz für den Praktiker eher skeptisch zu betrachten** seien (Ertelt 2004, S. 1), womit das zu Beginn formulierte Verdachtsmoment wenig überraschend als bestätigt anzusehen ist. Denn wie auch insbesondere mit Hilfe der Interviews gezeigt werden konnte, findet ein *Transfer berufswahltheoretischer Erkenntnisse* in die Berufsberatungspraxis tatsächlich nicht bzw. nur unzureichend statt. Gründe für diese Skepsis gegenüber Berufswahltheorien sieht Ertelt darin, dass das von der Wissenschaft bereitgestellte Wissen als zu unzulänglich (vgl. hierzu Zihlmann 2001, S. 1) angesehen werde. Zudem würden Forschungsergebnisse oft als trivial bezeichnet, insbesondere dann, wenn dieses Wissen eigenen Überzeugungen widerspricht. Problematisch sei darüber hinaus, dass ein Transfer wissenschaftlicher Erkenntnisse in die Praxis – wenn überhaupt – meist unsachgemäß erfolgt, da die Ausbildung in diesem Bereich meistens fehlt. Ertelt erkennt auch in der Inkongruenz

von Theorie- und Praxissprache einen möglichen Schwachpunkt, der dazu führt, die Handlungsrelevanz von Berufswahltheorien als begrenzt einzuschätzen.

Dass in der Beratungspraxis eher subjektive Alltagstheorien bzw. „Erfahrungskonzepte“ (Herr B, 2006, Transkript 2, Z. 147-184) ihren Niederschlag finden und weniger eine Orientierung an berufswahltheoretischen Erkenntnissen erfolgt, zeigen Ergebnisse aus Interviews mit einem Bremer Teamleiter sowie einem Berufsberater aus der Arbeitsagentur in Konstanz. Berufsberater konzentrieren sich demnach in ihrer Arbeit primär auf Matchingtheorien, und in ihren Ursprüngen eben am Trait- und Faktoransatz (Herr E, 2006, Transkript 5, Z. 161-167). Fundiert wird dieser aus der Praxis gewonnene Eindruck mithilfe Renkers Aussage, der Trait- und Faktoransatz dominiere sowohl in der Theorie als auch in der Beratungspraxis (2000, S. 130).

Berufsberater orientieren sich offensichtlich überwiegend an Erfahrungswissen, da sie einen gewissen Vorbehalt gegenüber dem praktischen Nutzen wissenschaftlicher Beiträge zur berufsberaterischen Praxis hegen, was Schröder (1989) bereits durch seine Studie über die Funktion und Rolle der Berufsberater feststellen konnte. Schröder fand im Rahmen seiner empirischen Untersuchung heraus, dass 56% der Befragten darin übereinstimmten, dass einige wissenschaftliche Empfehlungen so kompliziert seien, dass es besser wäre, sich an bewährte Regeln der Praxis zu halten (Schröder 1989, S. 181). Gmelch (2001, S. 98) weist darauf hin, dass eine Vielzahl disparater theoretischer Ansätze, Konzepte und Modelle ein Indiz dafür seien, dass es keine integrative schlüssige und gesicherte wissenschaftliche Theorie zur Erklärung des komplexen Berufswahlvorganges gebe.

Aus theoretischer Perspektive scheint, wie bereits angedeutet, die ISM als Beratungsmethode für die Beratung von Hauptschülern grundsätzlich sinnvoll zu sein. Dies begründet sich anhand des breiten anzuwendenden Spektrums an direktiven und non-direktiven Maßnahmen, die der Berater einsetzen kann, um den Klienten im Laufe des Gesprächs hinsichtlich seiner Lernvorgänge und Problemlösungsprozesse beeinflussen zu können. Die Problematik wird erörtert, Ziele und Vorgehensweisen der Beratung werden besprochen, bevor die inhaltliche Beratung beginnen kann. Ergänzt wird diese durch Informationen. Handlungsweisen werden bewertet und der Berater kann Maßnahmen vorschlagen, die sinnvoll erscheinen, um die Handlungsweisen in die Tat umzusetzen (BMBF 2007, S. 45f.).

Entsprechend der in der BMBF-Studie vorgenommenen Differenzierung in drei verschiedene Lerntypen[47], bei denen davon auszugehen ist, dass sie einen unterschiedlichen Beratungsbedarf haben, wird die Zielgruppe der Schüler aufgrund vorher definierter Merkmale einem bestimmten Beratungsbedarf zugeordnet. Hieraus ergeben sich wiederum methodische Beratungsstrategien. Demnach wird die Zielgruppe der Schüler, die als anzunehmende bildungsdistanzierte Lerner stärker auf eine einordnende Interpretation der Informationen durch den Berater angewiesen sind, sowohl der ISM-Beratungsmethode als auch der Klientenzentrierten Beratung zugeordnet. Die Autoren der BMBF-Studie weisen jedoch darauf hin, dass die Zuordnung der methodischen Ansätze zu den unterschiedlichen von ihnen inszenierten Zusammensetzungen aus Lerntypen und Beratungsbedarf nicht statisch zu betrachten seien. Vielmehr soll es darum gehen, einen idealtypischen optimalen Ansatz herauszufiltern, der im konkreten Einzelfall angewendet und durch entsprechende Komponenten ergänzt werden kann (BMBF 2007, S. 54ff.).

Insgesamt ist nach Ansicht der Autoren Ertelt/Schulz (2002, S. 258f.) davon auszugehen, dass sich der überwiegende Teil der Berater implizit oder explizit von Theorien bzw. Verhaltensmodellen leiten lässt und auch selbst ihre Arbeit als wissenschaftlich fundiert ansehen. Prägende Elemente seien hierbei allerdings vorwiegend verallgemeinerte Theorien über Probleme und ihre Ursachen sowie entsprechende Vorgehensweisen, wie sie beispielsweise die Klientenzentrierung (Rogers 1991) oder verhaltensanalytische und systemtheoretische Konzepte nahe legen. Beratungshandeln könnte theoretisch fundierter sein, wenn künftige Berater bereits während ihres Studiums ein möglichst breites Überblickswissen erwerben und üben würden, die vermittelten Theorien in ihrer persönlichen Praxis anzuwenden.

Entsprechend dieser formulierten Maxime, die die Autoren anführen, hat die Bundesagentur für Arbeit ein Kompendium aufgelegt, das die drei Bände im Klassiker „Richtig beraten, Anregungen, Techniken. Grundwerk individueller Beratung“ (RAT) (Bahrenberg et al. 2002)[48] umfasst. Dieses Grundwerk soll vielfältige Anregungen für ein effektives und effizientes Handeln in der Berufsberatung bereithalten. Behandelt werden hier Themen wie z.B. beratungsrelevante Einstellungen, Gesprächstechni-

[47] Laut BMBF-Abschlussbericht (2007, S. 54ff.) wird differenziert in kontinuierlicher Lerner, gelegentlicher Lerner, bildungsdistanzierter Lerner.

[48] Die Bände haben folgende Titel: **Band 1**: Rainer Bahrenberg: Beratungsrelevante Einstellungen, Grundhaltungen und Gesprächstechniken. **Band 2**: Rainer Bahrenberg et al.: Gestaltungselemente beruflicher Beratung. **Band 3**: Rainer Bahrenberg, Andreas Bardon, Karen Schober: Ausgewählte Texte zu Inhalt und Qualität beruflicher Beratung.

ken, methodische Gestaltungselemente, Anleitungen zur Eignungsabklärung, Aspekte systemischer Beratung und Vorschläge für das Qualitätsmanagement in der Berufsberatung (Schober 2002, S. 72ff.) Ausgehend von dem exemplarisch ausgewählten beratungstheoretischen Ansatz der ISM, der für die Zielgruppe der Hauptschüler in der Berufsberatung am ehesten geeignet scheint (BMBF 2007), ist es für den Beratungsprozess eines Berufsberaters notwendig, adäquate Methoden als Handwerkszeug zu kennen und zu beherrschen (vgl. Kapitel 5).

Grenzen der Aussagekraft der berichteten Befunde

Die Vergleichbarkeit der Untersuchungsobjekte war vielfach eingeschränkt, da sich sowohl das Berufsberatungssystem als auch das Bildungs- und Berufsbildungssystem beider Staaten in diversen Bereichen voneinander unterscheiden. Hierdurch bedingt fiel eine Bewertung der Vergleichsergebnisse meist nicht leicht.

Bereits innerhalb Deutschlands (hier: Bremen und Baden-Württemberg) fiel es schwer, die Berufsorientierungskonzepte in Hauptschulen miteinander zu vergleichen, da sich durch die föderalistische Struktur der Bundesländer die Ansätze zur Berufsorientierung in diesen teilweise stark voneinander unterscheiden. Ähnlich verhält es sich auch bei der Umsetzung verschiedener Berufsorientierungskonzepte in österreichischen Hauptschulen, die in den untersuchten Bundesländern Vorarlberg und Wien ebenfalls uneinheitlich umgesetzt wurden.[49]

Die in Deutschland geführte Debatte über die Föderalismusreform I und II wird im vorliegenden Kontext von Berufsberatung und Berufsorientierung nicht vertieft, da sich hierfür keine wesentlichen Unterschiede ergeben. Bildungspolitik bleibt auch weiterhin überwiegend Sache der Bundesländer.

Die föderalistische Grundstruktur eröffnet Chancen und zieht Grenzen in der deutschen und österreichischen Berufsorientierungslandschaft. Positiv hervorzuheben ist, dass die föderale Struktur des Bildungssystems regionale Unterschiede bei Berufsorientierungsangeboten in Kooperation zwischen Schule, Agentur für Arbeit und Unternehmen berücksichtigen kann. Problematisch an der föderalen Struktur der Bildungspolitik ist die fehlende Einheitlichkeit nicht nur der schulischen Berufsorien-

[49] Vgl. hierzu Kapitel 3.1: Bezüglich der äußeren Organisation wie beispielsweise Errichtung und Unterhalt von Gebäuden, Schulzeit, Anzahl der Schüler pro Klasse etc. der öffentlichen Pflichtschulen, ist die Gesetzgebung über die Grundsätze in Österreich Bundessache. Das Erlassen von Ausführungsgesetzen sowie deren Vollziehung ist jedoch Aufgabe der neun Bundesländer, also ähnlich dem deutschen föderalistischen Bildungswesen.

tierungskonzepte, sondern auch der berufsvorbereitenden Maßnahmen, die für Jugendliche von Bundesland zu Bundesland doch sehr verschiedenartig angeboten werden. Diese Situation produziert unterschiedliche Startchancen und Übergangsmöglichkeiten in Ausbildung und Beschäftigung. Hinzu kommt, dass sich die Aus- und Weiterbildung der für Berufsorientierung zuständigen Lehrer nicht nur in den deutschen, sondern auch in den österreichischen Bundesländern teilweise stark voneinander unterscheiden. Ungleiche Qualifikationsniveaus bei Berufsorientierungslehrern sind die Folge, die sich nicht zuletzt auch negativ auf die schulische Berufsorientierung auswirken.

Wie bereits in Kapitel 8 herausgearbeitet, ist für Deutschland laut Zedler ein nationaler Bildungspakt notwendig. Damit verbindet er die Hoffnung, die Schwächen des Bildungswesens systematisch auszumerzen. Jedoch schränkt er kritisch ein, dass ein nationaler Bildungspakt, der alle Bildungsbereiche betrifft, angesichts des föderal organisierten Systems mit den verschiedenen Zuständigkeiten kaum realisierbar sei. Trotzdem ist seiner Ansicht nach ein Gesamtkonzept nicht nur für die jungen Menschen, sondern auch für das Bildungswesen, die Wirtschaft sowie die Gesellschaft erforderlich,

> „[…] wenn Deutschland mit seinem Bildungswesen im globalen Wettbewerb mithalten will. Nötig ist eine Gesamtsicht der verschiedenen Bildungsbereiche, die sich wechselseitig ergänzt“. (Zedler 2007, S. 16)

Berufsvorbereitende Programme erzielen nur sehr eingeschränkt die beabsichtigten Wirkungen. Kritisch betrachtet Klein daher die arbeitsmarktpolitische Förderung von Jugendlichen:

> „[… M]it kaum auf dem Arbeitsmarkt verwertbaren Schulabschlüssen offenbart sich zudem ein vom Föderalismus legitimierter Verschiebebahnhof: Die Länder reichen die Folgen der mangelhaften Bildungsqualität teilweise an den Bund und die BA weiter“. (Klein 2005, S. 73)

Fazit

Aus den oben aufgeführten Erkenntnissen lässt sich ableiten, dass *praxisorientierte Handreichungen* für Berufsberater unter Berücksichtigung aktueller berufswahltheoretischer Erkenntnisse zu entwickeln sind. Zu überlegen ist auch, inwieweit ein **Beratungskonzept speziell für Hauptschüler** und deren problematische Übergangsprozesse von der Schule in eine Ausbildung unter Berücksichtigung beratungstheoretischer Ansätze wie bspw. der ISM neu zu entwickeln und flächendeckend in

die Berufsberatung der U25-Teams der deutschen Agenturen für Arbeit wie auch des österreichischen AMS zu implementieren ist.[50]

Weitere Forschungsbemühungen im Bereich der Berufsorientierung und Berufsberatung sind länderübergreifend notwendig, um die teilweise positiven Entwicklungen voranzutreiben. So wurde in Kapitel 7.1.4 festgestellt, dass repräsentative Daten insbesondere in Österreich fehlen, die spezifisch die Bildungswege von ehemaligen Hauptschülern nachzeichnen.[51]

Die sehr unübersichtliche Situation am Ende der Pflichtschulzeit erfordert von deutschen und österreichischen Jugendlichen[52] gleichermaßen ein hohes Maß an Flexibilität. Wie aus dem Übergangspanel des DJI aus dem Jahre 2006 hervorgeht, revidieren die Jugendlichen innerhalb weniger Monate ihre Bildungs- und Ausbildungsziele zum Teil mehrfach. Ein zunehmender Anteil von Jugendlichen ist bereit, sich den Gegebenheiten anzupassen, und arrangiert sich mit der ungeliebten Alternative Berufsvorbereitung. Berufsvorbereitung kann dabei zwei Funktionen erfüllen: erstens können Jugendliche mit Berufsvorbereitungsmaßnahmen ihre Chancen für die Aufnahme einer Berufsausbildung verbessern und zweitens geht es Jugendlichen darum, erst einmal „versorgt“ zu sein (DJI 2006, S. 19). Hauptschulabsolventen sind bezogen auf ihre Motive, Ziele und Potenziale eine sehr heterogene Gruppe, die bereit ist, langwierige und komplizierte Bildungs- und Qualifizierungsschritte zu absolvieren, um ihre Qualifizierungsziele zu verwirklichen. Das DJI spricht in diesem Kontext von einer Strategie des „Chancen Optimierens“ (DJI 2006, S. 19).

[50] Zu berücksichtigen bei dieser Überlegung sind auch die unterschiedlichen bildungspolitischen Veränderungsprozesse in den deutschen Bundesländern, die dadurch geprägt sind, Hauptschulen als eigenständige Schulform abzuschaffen bzw. wie im Fall der neuen Bundesländer sie gar nicht erst zu einzurichten. Die Hauptschule existiert dennoch weiterhin in Form eines teilintegrierten Bildungsganges. Das bedeutet, dass die Bundesländer durch ihr Schulsystem den Erwerb des Hauptschulabschlusses sicherstellen müssen (DJI 2007, S. 2). Wie für das in der vorliegenden Arbeit untersuchte Bundesland Bremen bereits herausgestellt wurde, ist hier der Hauptschul- mit dem Realschulbildungsgang in so genannten Sekundarschulen zusammengelegt worden. In Baden-Württemberg besteht die Hauptschule derzeit noch.

[51] Wie in Kapitel 7 bereits festgestellt ist für den deutschen Kontext das Deutsche Jugendinstitut (DJI) erwähnenswert, das bundesweite Längsschnittstudien speziell von Hauptschülern im Übergang Schule-Beruf durchführt. Auch ist das BIBB in Zusammenarbeit mit Forsa Berlin aufzuführen, das eine Studie zu beruflichen Orientierungen und dem Berufswahlverhalten (Verbleib) von 1.500 Schulabsolventen aus allgemein bildenden und beruflichen Schulen wie auch beruflichen Vollzeitschulen durchgeführt hat.
Außerdem hat das BMBF das BIBB im Jahre 2006 beauftragt, eine Befragung von 7.230 Jugendlichen im Alter von 18 bis 24 Jahren durchzuführen, um die Prozesse des Übergangs in die berufliche Erstausbildung exakter nachvollziehen und analysieren zu können. Damit sollten vor allem die Bildungs- und Warteschleifen von Jugendlichen aufgedeckt werden.

[52] Österreichische Hauptschulabsolventen stehen vor der Herausforderung, aus der Fülle weiterführender schulischer Bildungswege (vgl. Kap. 3) den für sie richtigen Weg auszuwählen, der ihrem Qualifikationsprofil entspricht, oder sich für eine betriebliche Ausbildung zu entscheiden.

Unabhängig davon, dass deutsche Bundesländer Hauptschulen als eigenständige Schulform abschaffen, ist es notwendig, bereits bestehende und neu zu entwickelnde Unterstützungsangebote auf die unterschiedlichen Qualifikationsniveaus dieser heterogenen Gruppe von Jugendlichen sowie auf aktuelle wirtschaftliche Entwicklungen abzustimmen, um die soziale Ausgrenzung zu verringern und ihnen realistische Chancen für eine möglichst warteschleifenfreie Integration in das Ausbildungs- und Beschäftigungssystem zu ermöglichen.

Bildungs- und Berufsberatung nimmt gerade angesichts der europäischen Bemühungen um ein lebenslanges Lernen eine zunehmende Bedeutung für jeden Einzelnen ein. Trotz erkennbarer Entwicklungsprozesse in der Praxis der Berufsberatung und Berufsorientierung bestehen sowohl in Deutschland als auch in Österreich nach wie vor entscheidende Lücken, die es zu schließen gilt.

Die Bemühungen der Europäischen Kommission[53] zur Unterstützung der Politikentwicklung im Bereich der Bildungs- und Berufsberatung muss – insbesondere weil Bildungs- und Berufsbildungspolitik Angelegenheit des nationalen Zuständigkeitsbereichs ist – von der deutschen und österreichischen Bildungspolitik angesichts noch bestehender Schwächen verstärkt ins Visier genommen werden, um sich dem Ziel der EU, Europa bis zum Jahre 2010 zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten Wirtschaftsraum der Welt zu machen, auch realistisch annähern zu können. Allgemeine und berufliche Bildung und Beschäftigung können bedeutende Beiträge leisten, dieses Ziel zu erreichen – sofern auf nationaler Ebene dafür Sorge getragen wird, die Systeme des lebenslangen Lernens weiter auszubauen und lebensbegleitende Beratungsdienste für alle Bürger bereit zu stellen.

[53] Vgl. Cedefop 2005, S. 3ff.; OECD 2004a; OECD 2004b.

Literaturverzeichnis

Aff, J. (2005a). Ein Blick über den Tellerrand: Die berufliche Erstausbildung in Österreich und Deutschland, in: Wissenplus, 1-05/06, Wien, S. 19-21, URL: http://www.wissenistmanz.at/wissenplus/download/wp_1_05_06d.pdf [Stand 20.11.2006].

Aff, J. (2005b). Bildungsstandards versus Leistungsstandards in der beruflichen Bildung, in: Wissenplus, 5-05/06, Wien, S. 9-18, URL: http://www.wissenistmanz.at/wissenplus/archiv/heft-5-2005-06 [Stand 09.01.2008].

Aff, J. (2005c). Berufliche Bildung in Vollzeitschulen – konjunkturabhängige Hebamme des dualen Systems oder eigenständige bildungspolitische Option? Manuskript zum Vortrag im Rahmen des 6. Forums der AGBFN „Der europäische Berufsbildungsraum – Beiträge der Berufsbildungsforschung“ am 19.09.2005 in Erfurt, S. 1-13.

Aff, J./Mandl, D./Neuweg, G. H./Ostendorf, A./Schurer, B. (2008). Die Wirtschaftspädagogik an den Universitäten Österreichs, in: bwp@ (Hrsg.), Österreich Spezial 3, Oktober 2007/Februar 2008. URL: http://www.bwpat.de/ATspezial/aff_mandl_neuweg_ostendorf_schurer_atspezial.shtml [Stand 05.02.2008].

Ahnen, D./Alt, H. (2004). Rahmenvereinbarung über die Zusammenarbeit von Schule und Berufsberatung zwischen der Kultusministerkonferenz und der Bundesagentur für Arbeit, Mettlach-Orscholz.

AMS [Arbeitsmarktservice] (2006). Ablaufstruktur der AMS Grundausbildung, Linz: Interne Personalausbildung (IPA) (unveröffentlichtes Manuskript).

AMS [Arbeitsmarktservice] (2007). Jugendausbildungssicherungsgesetz, URL: http://www.ams.at/neu/druckversion/1155_8746.htm [Stand 08/2007].

AMS [Arbeitsmarktservice] (o.J.). Daten und Fakten. URL: http://www.ams.at/ueber_ams/14155.html [Stand 04.05.2008].

Antoni, M. et al. (2007). Jugendliche. Die Schwächsten kamen seltener zum Zug, in: IAB Kurzbericht, H. 2, S. 1-8.

Archan, S./Mayr, Th. (2006). Berufsbildung in Österreich. Kurzbeschreibung, Luxemburg (Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften). CEDEFOP Panorama Series 124.

Aust, J./Bothfeld, S./Leiber, S. (2006). Eigenverantwortung – Eine sozialpolitische Illusion?, in: WSI-Mitteilungen 4/2006, S. 186-193.

Baethge, M. (2007). Das deutsche Bildungs-Schisma: Welche Probleme ein vorindustrielles Bildungssystem in einer nachindustriellen Gesellschaft hat, in: Wirtschaft und Erziehung, H. 1, S. 3-11.

Bahrenberg, R. et al. (2002). Richtig beraten, Anregungen, Techniken (RAT). Grundwerk individueller Beratung, Bd.1-3, hrsg. v. der Bundesanstalt für Arbeit, Nürnberg.

Barth, H. J./Heimer, A./Pfeiffer, I. (2005). Auf der Suche nach Vorbildern: Europäische Best Practice-Beispiele, in: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.), Junge Generation und Arbeit, Gütersloh, S. 69-128.

Bartussek, D./Schmitt M. (1992). Persönlichkeit, in: Schorr, A. (Hrsg.), Handwörterbuch der Angewandten Psychologie. Die Angewandte Psychologie in Schlüsselbegriffen, Bonn, S. 502-507.

Beicht, U./Friedrich, M./Ulrich, J. G. (2007). Steiniger Weg in die Berufsausbildung – Werdegang von Jugendlichen nach Beendigung der allgemeinbildenden Schule, in: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 36 (2), S. 5-9.

Beidernikl, G./Paier, D. (2003). Berufliche Erstausbildung in Österreich. ZBW-Report im Auftrag des Cedefop, Graz: Zentrum für Bildung und Wirtschaft.

Beinke, L. (1987). Modellvorschlag zum Berufswahlunterricht, Köln.

Beinke, L. (1997). Einführung und Übersicht über Berufswahltheorien, in: Didaktik der Berufs- und Arbeitswelt, 16 (4), S. 14-21.

Beinke, L. (1998). Zum Prozeß der Berufswahl. Orientierungen und Ansätze, in: schul-management, 29 (6), S. 33-35.

Beinke, L. (2004). Verzahnung von Schule, Wirtschaft und Familie zur Berufsvorbereitung. Workshop Schule und Berufsvorbereitung 11. Mai 2004, S. 1-11. URL: http://www.lfq.nrw.de/services/downloads/doku/workshop_schule_berufsvorbereitung_0405/beinke_grundlagen_schule_berufsvorbereitung.pdf [Stand 24.01.2006].

Beinke, L. (2005a). Elternhaus, Schule, Betriebe, Berufsberatung und Freundesgruppen: Ein Netzwerk für die richtige Berufswahl, in: Wirtschaft und Berufserziehung, 57 (5), S. 19-23.

Beinke, L. (2005b). Berufsorientierung – der erste Schritt zum Ausbildungserfolg, in: Wirtschaft und Erziehung, 7-8/2005, S. 276-279.

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

Beinke, L. (2006b). Wie nutzen Schüler Berufsinfos im Internet?, in: Wirtschaft und Erziehung, 10/2006, S. 309-312.

Bellaire, E./Brandes, H./Doose, C.-H. (2006a). Ausbildung an Berufsfachschulen nach BBiG/HwO einschließlich der Länderaktivitäten zur Umsetzung der §§ 7 und 43 Absatz 2 BBiG bzw. §§ 27 a und 36 Absatz 2 HwO. Im Internet veröffentlichtes Manuskript vom Bundesinstitut für Berufsbildung, URL: http://www2.bibb.de/tools/fodb/verweise/so_10001%20BFS%20plus%20HA%2018.12.06.pdf [Stand 27.08.2007].

Bellaire, E./Brandes, H./Friedrich, M./Menk, A. (2006b). Zweijährige Ausbildungsgänge – eine Chance für Jugendliche mit schlechten Startchancen?, in: BIBB (Hrsg.), Berichte zur beruflichen Bildung, H. 276, Bonn.

Bellaire, E./Brandes, H. (2007). Das Duale System anders organisieren! Kombinationsmodelle der Ausbildung an Berufsfachschulen und in Betrieben, BIBB (Hrsg.): Bonn. URL: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/BFS-nachBBIG-Dokumentation-Nov2007.pdf [Stand 05.02.2008].

Bertelsmann Stiftung (2005a) (Hrsg.). Junge Generation und Arbeit. Chancen erkennen – Potenziale nutzen, Carl Bertelsmann-Preis 2005, Gütersloh.

Bertelsmann Stiftung (2005b) (Hrsg.). Carl Bertelsmann-Preis 2005. Junge Generation und Arbeit. Daten, Fakten, Lösungswege, Gütersloh.

Berufsförderungsinstitut (BFI) (2002). Berufsreifeprüfung, Wien: BFI, S. 1-15.

Bieber, D. et al. (2005). Organisatorischer Umbau der Bundesagentur für Arbeit. Evaluation der Maßnahmen zur Umsetzung der Vorschläge der Hartz-Kommission, Arbeitspaket 2, Erster Zwischenbericht. Im Auftrag des BMWA (Bundesministeriums für Wirtschaft und Arbeit), Berlin.

Bieber, D. et al. (2006). Organisatorischer Umbau der Bundesagentur für Arbeit. Evaluation der Maßnahmen zur Umsetzung der Vorschläge der Hartz-Kommission, Arbeitspaket 2, Evaluationsbericht, Im Auftrag des BMAS (Bundesministeriums für Arbeit und Soziales), Berlin.

Bierhoff, H.-W./Herner, M. (2002). Begriffswörterbuch Sozialpsychologie, Stuttgart.

Birkelbach, K. (2007). Schule als Notlösung, in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 103. Bd., (2), S. 248-263.

Birkelbach, K. (2008). Zwischen Wunsch und Wirklichkeit. Prozesse beruflicher Orientierung im letzten Schuljahr an Haupt-, Gesamt- und Realschulen, in: Die berufsbildende Schule, 60. Jg. (1), S. 11-16.

Bock-Schappelwein, J. (2007). Herausforderungen für die berufliche Bildung der Zukunft, in: bwp@-Spezial 3 (Hrsg.), Österreich Spezial, Hamburg, URL: http://www.bwpat.de/ATspezial/bock-schappelwein_atspezial.pdf [Stand 27. 11.2007].

Bonnaire, I. (2004). Neue Herausforderungen – neue Konzepte. Zukunft der lebensbegleitenden Beratung für Bildung, Beruf und Beschäftigung, in: Bildung für Europa. Journal der Nationalen Agentur beim BIBB in Zusammenarbeit mit DAAD und InWEnt. 2/ Oktober 2004, S. 4-6.

Bortz, J. /Döring, N. (2002). Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler, 3. überarbeitete Auflage, Berlin.

Brockhaus (2000). „System“, in: F. A. Brockhaus (Hrsg.), Der Brockhaus von A-Z. In drei Bänden. Sonderausgabe für den Weltbild Verlag, Mannheim, Augsburg, Bd. 3, S. 342.

BA (Bundesanstalt für Arbeit) (1992). Handbuch zur Berufswahlvorbereitung, Nürnberg, S. 58-69.

BA/KMK (Bundesagentur für Arbeit/Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der BRD) (2004). Rahmenvereinbarung über die Zusammenarbeit von Schule und Berufsberatung zwischen der Kultusministerkonferenz und der Bundesagentur für Arbeit, Mettlach-Orscholz, S. 1-9.

BA – Bundesagentur für Arbeit (2006). Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs – Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife, Nürnberg, S. 1-68.

Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich (2001). 47. Bundesgesetz: Budgetbegleitgesetz 2002. Jg. 2001. Ausgegeben am 8. Mai 2001, Teil I. Artikel 8: Änderung des Landeslehrer-Dienstrechtsgesetzes 1984, Wien, S. 1008f.

Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich (2003). 283. Verordnung: Wochenstundenentlastungs- und Rechtsbereinigungsverordnung 2003. Jg. 2003. Ausgegeben am 13. Juni 2003, Teil II. Wien, S. 1503-1522.

BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung (2006). Aus der Arbeit des Hauptausschusses 2005, in: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 35 (1), Beilage zu 1/2006, S. 1-4.

Bundeskanzleramt Österreich (2007). Gusenbauer: Regierung sorgt für mehr Chancen für Lehrlinge, Wien: Bundeskanzleramt, URL: http://www.austria.gv.at/site/cob_25277/5369/default.aspx [Stand 31.10.2007].

BMAS – Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2006). Vorgesehene Änderungen im Gesetz zur Fortentwicklung der Grundsicherung für Arbeitsuchende, Berlin, URL: http://www.bmas.de/coremedia/generator/3102/property=pdf/2006_05_03_sgb_ii_fortentwicklungsgesetz_massnahmenuebersicht.pdf [Stand 08.01.2008].

BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (1998). „Anforderungsprofile von Betrieben – Leistungsprofile von Schulabgängern“, in: BMBF (Hrsg.), Berufsbildungsbericht 1998, Bonn, URL: http://www.bmbf.de/de/9886.php [Stand 04.03.2008].

BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2005). Berufsbildungsbericht 2005, Bonn, URL: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/bbb_2005.pdf [Stand 04.03.2008].

BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2006). Berufsbildungsbericht 2006, Bonn, URL: http://www.bmbf.de/pub/bbb_2006.pdf [Stand 04.03.2008].

BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2007a). Berufsbildungsbericht 2007, Bonn, URL: http://www.bmbf.de/pub/bbb_07.pdf [Stand 04.03. 2008].

BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2007b). Bestandsaufnahme in der Bildungs-, Berufs- und Beschäftigungsberatung und Entwicklung grundlegender Qualitätsstandards, Berlin, URL: http://www.bmbf.de/pub/berufsbildungsforschung.pdf [Stand 03.01.2008].

BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2008a). Pressemitteilung: 100.000 Altbewerber sollen Ausbildungsplätze erhalten. Aufstieg durch Bildung, 001/2008, Berlin, URL: http://www.bmbf.de/_media/press/pm_20080109_001.pdf [Stand 09.01.2008].

BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2008b). Aufstieg durch Bildung, Qualifizierungsinitiative der Bundesregierung, Berlin, URL: http://www.bmbf.de/pub/qualifizierungsinitiative_breg.pdf [Stand 09.01.2008].

BMBWK – Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (1998). Österreich. Bildung und Berufsbildung. Ein Überblick, Wien.

BMBWK – Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2000a). Berufsberatung und Arbeitsvermittlung, in: aeiou, das Kulturinformationssystem des BM:BWK, Wien, URL: http://www.aeiou.at/aeiou.encyclop.b/b381355.htm [Stand 22.02.2006].

BMBWK – Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2000b). Verordnung des BM:BWK über den Ersatz von Prüfungsgebieten der Berufsreifeprüfung (BGBI. II Nr. 268/2000), Wien.

BMBWK – Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2000c). Lehrplanverordnung B. Verbindliche Übungen Berufsorientierung. URL: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/899/hs35.pdf [Stand 12.03.2008].

BMBWK – Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2002). Bildungsinformation Sektion Berufsbildung, Wien.

BMBWK – Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2003). Das neue Landeslehrerdienstrecht, Wien, URL: http://www.bmukk.gv.at/schulen/lehrdr/Das_neue_Landeslehrerdie1544.xml#Geleit [Stand 26.09.2007].

BMBWK – Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2004). Sektion Berufsbildung, Bildungsinformation 01-14, Wien, URL: http://www.berufsbildendeschulen.at/download/down_01.asp [Stand 22.02.2006].

BMBWK – Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2006a). Bildung und Wissenschaft in Österreich. Statistiken, Wien.

BMBWK – Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2006b). Pressekonferenz, Jugend in Österreich – Ausbildung und Qualifikation, Wien, URL: http://archiv.bmbwk.gv.at/medienpool/13814/pk_20060911.pdf [Stand 01.11. 2007].

BMBWK – Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (o.J.). Schulpsychologie-Bildungsberatung: Bildungsberatung an österreichischen Schulen. URL: http://www.schulpsychologie.at/download/info_bb.pdf [Stand 04.05.2008].

BMGFJ – Bundesministerium für Gesundheit, Familie und Jugend (2007). Nationaler Qualifikationsrahmen, Wien, URL: http://www.bmgfj.gv.at/cms/site/detail.htm?thema=CH0012&doc=CMS1190287563795 [Stand 08.10.2007; letzte Aktualisierung: 21.09.2007].

BMUKK – Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2007a). Bildungswesen in Österreich – Historische Entwicklung, Das heutige Schulsystem, Wien, URL: http://www.bmukk.gv.at/schulen/bw/uebersicht/hss.xml#top [Stand 26.09.2007].

BMUKK – Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2007b). Beschlussreifer Entwurf. Bundesgesetz, mit dem das Schulorganisationsgesetz geändert

wird. Schulorganisationsgesetz, BGBI. Nr. 242/1962, zuletzt geändert durch das Bundesgesetz BGBI.I Nr. 113/2006, wird wie folgt geändert: Nach § 128c wird folgendes Hauptstück IIb (§§ 129-129b) eingefügt: IIb. Hauptstück Neue Mittelschulen, Wien, URL: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/15480/ris_schogentwurfelak.pdf [Stand 26.09.2007].

BMUKK – Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2007c). Vorblatt und Erläuterungen zum Verordnungsentwurf, Wien, URL: http://www.bmbukk.gv.at/medienpool/15481/ris_schogmaterialienelak.pdf [Stand 26.09.2007].

BMUKK – Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2008). BM Schmied, Hundstorfer, Leitl, Sorger und Tumpel: Zukunftschancen sichern. Perspektiven geben. Beste Bildung für die Jugend. Gemeinsame Projekte des Bildungsministeriums und der Sozialpartner für die bestmögliche Ausbildung unserer Jugend. URL: http:www.bmukk.gv.at/ministerium/vp/pm/20080122a.xml [Stand 17.02.2008].

BMWA – Bundesministerium für Wirtschaft und Arbeit (1997a). Die Lehre: Berufsausbildung in Österreich, Wien.

BMWA – Bundesministerium für Wirtschaft und Arbeit (o. J.). Berufsausbildungsgesetz, Berufsausbildung in Österreich, Wien.

BMWA – Bundesministerium für Wirtschaft und Arbeit (2006a). Kontakt- und Informationsstellen, Wien, URL: http://www.bmwa.gv.at [Stand 02.10.2007; letzte Änderung: 29.5.2006].

BMWA – Bundesministerium für Wirtschaft und Arbeit (2006b). Jugendbeschäftigung in Österreich. Maßnahmen der Bundesregierung im Überblick, Wien, URL: http://www.bmwa.gv.at/NR/rdonlyres/4E24AB3D-3A29-422C-8C63-3D1E94EED1ED/0/PresseunterlageJugendausbildung.pdf [Stand 01.11.2007].

BMWA – Bundesministerium für Wirtschaft und Arbeit (2006c). Jugend und Arbeit in Österreich, Wien, URL: http://www.bmwa.gv.at/NR/rdonlyres/DF7E7081-6CF0-4194-A831-D43FBA1D09ED/0/JugendundArbeitfinal.pdf [Stand 17.02.2008].

BMWA – Bundesministerium für Wirtschaft und Arbeit (2008a). Bartenstein: Umfassendes Beschäftigungspaket für Österreichs Jugend, Wien, URL: http://www.bmwa.gv.at/BMWA/Presse/Aktuelle+Meldungen/20080215_01.htm [Stand 17.02.2008].

BMWA – Bundesministerium für Wirtschaft und Arbeit (2008b). Bartenstein und Schmied: „Modularisierung der Lehre bringt mehr Spezialisierung und

Flexibilität für die Jungen“, Wien, URL: http://www.bmwa.gv.at/BMWA/Presse/Aktuelle+Meldungen/20080213_01.htm [Stand 17.02.2008].

BMWI – Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie (2007a). Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland 2007-2010, Berlin, URL: http://www.bmwi.de/BMWi/Redaktion/PDF/M-O/nationaler-pakt-fuer-ausbildung-und-fachkraeftenachwuchs-in-deutschland-2007-2010,poperty=pdf,bereich=bmwi,sprache=de,rwb=true.pdf [Stand 28.09.2007].

BMWI – Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie (2007b). Wachstumsaspekte der Arbeitsmarktpolitik. Von den Nachbarn lernen, Expertisen im Auftrag des BMWI, Berlin, URL: http://doku.iab.de/externe/2007/k070321f03.pdf [Stand 31.10.2007].

Bundesrat (2005a). Gesetzesantrag der Länder Hessen, Saarland, Sachsen-Anhalt. Entwurf eines Gesetzes zur Optimierung des Zweiten Buches Sozialgesetzbuch (SGB II – Optimierungsgesetz), Drucksache 282/05, Berlin, 21.04.2005, S. 1-9.

Bundesrat (2005b). Stenografischer Bericht, 810. Sitzung, Berlin, 29. April 2005. Plenarprotokoll 810. S. 153-156.

BVerfG – Bundesverfassungsgericht (2007). 2 BvR 2433/04 vom 20.12.2007, Absatz-Nr. (1-228), URL: http://www.bverfg.de/entscheidungen/rs20071220_2bvr243304.html [Stand 02.06.2008].

Bundesversammlung der Schweizerischen Eidgenossenschaft (2005). Bundesgesetz über die Berufsbildung, (nBBG), Art. 49-51, S. 15-16.

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

Bußhoff, L. (1992). Berufswahl, in: Bundesanstalt für Arbeit (Hrsg.), Handbuch zur Berufswahlvorbereitung, Nürnberg, S. 77-89.

Bußhoff, L. (1998). Berufsberatung als Unterstützung von Übergängen in der beruflichen Entwicklung, in: Zihlmann, R. (Hrsg.), Berufswahl in Theorie und Praxis. Konzepte zur Berufswahlvorbereitung und Beratung unter veränderten wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Bedingungen, Zürich: Sabe, S. 9-84.

Cedefop (1997). Schlüsselzahlen zur Berufsbildung in der Europäischen Union, Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichung der Europäischen Gemeinschaften.

Cedefop (2004). Strategien zur Bildungs- und Berufsberatung. Trends, Herausforderungen und Herangehensweisen in Europa. Ein Synthesebericht des Cedefop, Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichung der Europäischen Gemeinschaften, S. 31-41, URL: http://www2.trainingvillage.gr/etv/publication/download/-panorama/5152_de.pdf [Stand 25.01.2006].

Cedefop (2005). Verbesserung der Politik und Systeme der lebensbegleitenden Bildungs- und Berufsberatung, Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, URL: http://www2.trainingvillage.gr/etv/publication/download/panorama/4045_de.pdf [Stand 06.06.2008].

Chiousse, S. (1999). Lebensbegleitende Berufsberatung: europäische Fallstudien, Luxemburg: Amt für Amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften.

Dedering, H. (2002). Entwicklung der schulischen Berufsorientierung in der BRD, in: Schudy, J. (Hrsg.), Berufsorientierung in der Schule. Grundlagen und Praxisbeispiele, Bad Heilbrunn/Obb.

Deißinger, Th. (1998). Beruflichkeit als „organisierendes Prinzip“ der deutschen Berufsausbildung, in: Euler, D./Sloane, P. F. E. (Hrsg)., Wirtschaftspädagogisches Forum, Bd. 4, Markt Schwaben.

Deißinger, Th. (2006a). Schulische Berufsausbildung in Deutschland – Überlegungen zu einer (möglichen) Neubestimmung ihrer Funktion im Zeichen der Lehrstellenkrise, in: Eckert, M./Zöller, A. (Hrsg.), Der europäische Berufsbildungsraum. Beiträge der Berufsbildungsforschung, 6. Forum der Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz, 19.-20. September 2005 (Erfurt), Bielefeld, S. 99-111.

Deißinger, Th./ Ruf, M. (2006b). Übungsfirmen am Kaufmännischen Berufskolleg in Baden-Württemberg. Praxisorientierung vollzeitschulischer Berufsbildung zwischen Anspruch und Wirklichkeit, Paderborn.

Deißinger, Th. (2006c). Wege und Umwege zum EQF – Fragestellungen und Probleme aus nationaler Perspektive, in: Verband der Lehrer an Wirtschaftsschulen (Hrsg.), Auf dem Weg zum Nationalen Qualifikationsrahmen (H. 54 der Sonderschriftenreihe des VLW), Bielefeld, S. 9-16.

Deißinger, Th./ Ruf, M. (2007). Der Schulversuch „Kaufmännisches Berufskolleg mit Übungsfirma“ im Kontext des novellierten Berufsbildungsgesetzes, in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Bd. 103, (3), S. 345-366.

Der Rechnungshof (2007). Wirkungsbereich des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Lehrerfortbildung, Bund 2007/4, Wien: Der Rechnungshof, S. 71-93, URL: http//www.rechnungshof.gv.at/fileadmin/downloads/Teilberichte/Bund/Bund_2007_04/Bund_2007_04_Bd4_5.pdf [Stand 26. 09.2007].

Der Senator für Bildung und Wissenschaft (2004a). Arbeitslehre. Wirtschaft – Arbeit – Technik. Bildungsgangbezogene Ergänzungen für die Jahrgangsstufen 5 und 6, Bremen, S. 1-15.

Der Senator für Bildung und Wissenschaft (2004b). Ökonomische Bildung. Handreichungen für die Sekundarstufe I, Bremen, S. 1-6.

Der Senator für Bildung und Wissenschaft (2005). Bekanntmachung der Neufassung des Bremischen Schulgesetzes, Bremen, URL: http://www.bildung.bremen.de/sfb/schulgesetz.pdf [Stand 24.01.2006].

Der Senator für Bildung und Wissenschaft (2006). Wirtschaft – Arbeit – Technik (Arbeitslehre). Bildungsplan für die Sekundarschule, Jahrgangsstufe 7 und 8, Bremen, S. 1-12.

Deutscher Ausschuss (1964). Empfehlungen und Gutachten 7/8, Stuttgart, S. 41ff.

Deutscher Bundestag (2005). Drucksache 15/5441 vom 10.05.2005: Antwort der Bundesregierung auf die Kleine Anfrage der Fraktion der FDP: Berufsberatung durch die Bundesagentur für Arbeit. URL: http://dip.bundestag.de/btd/15/054/1505441.pdf [Stand: 08.04.2008].

Deutscher Bundestag (2006a). Drucksache 16/2143 vom 04.07.2006: Antwort der Bundesregierung auf die Kleine Anfrage der Fraktion DIE LINKE: Berufsberatung jugendlicher Mitglieder von Bedarfsgemeinschaften nach dem Zweiten Buch Sozialgesetzbuch. URL: http://dip.bundestag.de/btd/16/021/1602143.pdf [Stand: 08.04.2008].

Deutscher Bundestag (2006b). Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland, Textausgabe, Berlin, S. 17. URL: http://www.bundestag.de/interakt/infomat/grundlegende_informationen/downloads/ggaug2006_download.pdf [Stand: 08. 04.2008].

Deutsches Jugendinstitut e. V. (Hrsg.) (2004). Schule – und dann? Erste Ergebnisse einer bundesweiten Erhebung von Hauptschülerinnen und Hauptschülern in Abschlussklassen, München/Halle.

Deutsches Jugendinstitut e. V. (Hrsg.) (2005). Hofmann-Lun I./Gaupp, N./Lex, T./Reißig, B.: Hauptschülerinnen und Hauptschüler – engagiert, motiviert, flexibel? Längsschnittstudie zum Übergang Schule-Beruf, in: DJI-Bulletin, H. 73, S. 165, URL: http://www.dji.de/9_dasdji/gespraech0406/0604_Bulletin73_Hauptschule.pdf [Stand 12.02.2007].

Deutsches Jugendinstitut e.V. (Hrsg.) (2006). Schule – und dann? Schwierige Übergänge von der Schule in die Berufsausbildung, URL: http://www.dji.de/bibs/276_6072_Schuleunddann_2006.pdf [Stand 06.06.2008].

Deutsches Jugendinstitut e.V. (Hrsg.) (2007). Hauptschulen in Deutschland – Ein Auslaufmodell oder besser als ihr Ruf?, S. 1-12. URL: http://www.dji.de/cgi-bin/projekte/output.php?projekt=721 [Stand 06.06.2008].

Deutsches Jugendinstitut e.V. (Hrsg.) (2008). Kein Anschluss nach dem Abschluss? Lokales Übergangsmanagement erleichtert Berufseinstieg für Jugendliche, URL: http://www.dji.de/cgi-bin/projekte/output.php?projekt=809 [Stand 06.06. 2008].

Dibbern, H. (1993). Theorie und Didaktik der Berufsvorbildung. Ein Studienbuch für Berufs- und Wirtschaftpädagogen, Baltmannsweiler.

Dibbern, H. (2001). Berufsberatung, in: May, H./May, U. (Hrsg.), Lexikon der ökonomischen Bildung, München, S. 79-88.

Dibbern, H./Kaiser, F.-J./Kell, A. (1974). Berufswahlunterricht in der vorberuflichen Bildung. Der didaktische Zusammenhang von Berufsberatung und Arbeitslehre, Bad Heilbrunn.

Dichatschek, G. (2005a). Vorberufliche Bildung/Erziehung in Österreich – Von der Schule in die Arbeits- und Berufswelt, Wien, S. 1-44, URL: http://www.politik-lernen.at/_data/pdf/Vorberufliche_Bildung.pdf [Stand 17.11.2006].

Dichatschek, G. (2005b). Berufswahl heute – Polytechnische Schule/Übergang Schule-Beruf. Beitrag im Rahmen des „Europäischen Jahres der Politischen Bildung 2005“, S. 1-11, URL: http://comenius.stvg.at/comenius.nsf/10b030d35e44f5fac1256d51004ceb16/5c302301ef96122dc1256f93003fef28/$FILE/Polytechnische%20Schule-%C3%9Cbergang%20Schule-Beruf.doc [Stand 17.11. 2006].

DIE ZEIT (2006). Entscheidung fürs Leben, Nr. 49, S. 23.

Dorninger, C./Lauterbach, U./Neubert, R. (1994). Österreich, in: Lauterbach, U. et al. (Hrsg.), Internationales Handbuch der Berufsbildung, Baden-Baden, S. 1-75.

Dornmayr, H. (2006). Benachteiligte Jugendliche am Arbeitsmarkt: Jugendliche ohne Berufsausbildung, in: ibw-research brief, Nr. 23/Oktober 2006, Wien: Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft, S. 1-4, URL: http://www.ibw.at/html/rb/pdf/rb_23_dornmayr.pdf [Stand 20.11.2006].

Dornmayr, H. (2007a). Einstiegsqualifikationen von Lehrstellensuchenden. Ausgewählte Ergebnisse einer ibw-öibf-Studie basierend auf einer Befragung von mehr als 300 Lehrbetrieben, in: ibw-research brief, Nr. 39. URL: http://www.ibw.at/html/rb/pdf/rb_39_dornmayr.pdf [Stand: 08.04.2008].

Dornmayr, H./Wieser, R./Henkel, S. (2007b). Einstiegsqualifikationen von Lehrstellensuchenden. Endbericht, Wien: AMS (Hrsg.), URL: http://www.ams-forschungsnetzwerk.at/downloadpub/Endbericht-Einstiegsqualifikationen.pdf [Stand 05.02.2008].

Dostal, W./Stooß, F./Troll, L. (1998). Beruf – Auflösungstendenzen und erneute Konsolidierung, in: Mitteilungen zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Jg. 31, H. 3, Nürnberg, S. 438-460, URL: http://www.sowi-online.de/reader/berufsorientierung/dostal-stoos-troll.htm [Stand 22.01.2007].

DUDEN (1999). Das Fremdwörterbuch, Augsburg, S. 824.

Edelmann, W. (1996). Lernpsychologie, Weinheim.

Eder, F. et al. (2002). Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen, 1. Aufl., Wien: Studien Verlag/BMBWK.

Edtbauer, K. (o. J.). Was ist Berufsorientierung? BO-Grundlagentext, URL: http://www.bo.salzburg.at/berufsorientierung_unterlagen.shtml [Stand 09.11.2007].

Egger, A. et al. (2004). Berufsorientierung im Fokus aktiver Arbeitsmarktpolitik. AMS Info 64, Wien, URL: http://www.ams.or.at/images/pdf/forschung/info64.pdf [Stand 17.11.2006].

Egloff, E. (1998). Das Kooperationsmodell der Berufswahlvorbereitung, in: Zihlmann, R. (Hrsg.), Berufswahl in Theorie und Praxis, Zürich: Sabe.

Engelbrecht, H. (1986). Geschichte des österreichischen Bildungswesens, Bd. 4: Von 1948 bis zum Ende der Monarchie, Wien: Österreichischer Bundesverlag.

Engelbrecht, H. (1988). Geschichte des österreichischen Bildungswesens, Bd. 5: Von 1918 bis zur Gegenwart, Wien: Österreichischer Bundesverlag.

Engemann, Ch. (2000). Ausbildungsfähigkeit verbessern: Aufgabe der Hauptschule und ihrer Partner, in: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.), Reformkonzept Impulse Hauptschule. Stuttgart, S. 18-25.

Engleitner, J./Schwarz, W. (2002). Berufsorientierung an österreichischen Hauptschulen und AHS-Unterstufen. Realisierungsvarianten und Effekte bei Schüler/innen und Eltern. Kurzfassung der Studie: Fritz, I., URL: http://www.gemeinsamlernen.at/siteBenutzer/mBeitraege/beitrag.asp?id=101&,MenuID=67&,bgcolor=1 [Stand 14.12.2006]

Ertelt, B.-J./Schulz, W. (1997). Beratung in Bildung und Beruf. Ein anwendungsorientiertes Lehrbuch, Leonberg.

Ertelt, B.-J./Schulz, W. (2002). Handbuch Berufsberatungskompetenz, Leonberg.

Ertelt, B.-J. (2004). Theoriegeleitete Erklärungsansätze für Berufswahl. Manuskript, November 2004, Mannheim.

Ertelt, B.-J. (2006). Berufsberatung und beraterische Kompetenzen in europäischer Dimension. Überarbeitetes Manuskript des Vortrags im Rahmen der Ringvorlesung am 13. April 2005, Universität Dresden, S. 1-23, [Fassung vom 01.02.2006] URL: http://www.mevoc.net/publik/VortragsmanuskriptDresden(korr%20)%202005.pdf [Stand 10.01.2007]

Europäische Kommission (2005). Schlüsselzahlen zum Bildungswesen in Europa 2005, Luxemburg, URL: http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/o_integral/052DE.pdf [Stand 16.01.2007].

EUROSTAT (2008). Euro-Indikatoren. Pressemitteilung 3/2008, Luxemburg, URL: http://ec.europa.eu/eurostat [Stand 10.01.2008].

Famulla, G.-E. (1985). Wozu Berufe? Über die Zukunft des Berufskonzepts von Arbeit, in: arbeiten+lernen, DIE ARBEITSLEHRE 39/1985, S. 2-7.

Famulla, G.-E. (2003). Berufsorientierung als Bildungsaufgabe im Strukturwandel von Ausbildung, Arbeit und Beruf – Das Programm „Schule-Wirtschaft/Arbeitslehre“ aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitung. Originalbeitrag zum Online-Reader Berufsorientierung 2003, sowi-online Bielefeld, URL: http://www.sowi-online.de/reader/berufsorientierung/famulla.htm; veröffentlicht: 01.08.2003 [Stand 24.01.2006].

Flick, U. (2002). Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung, vollst. überarb. und erw. Neuausg., 6. Aufl., Reinbek bei Hamburg.

Forstner, R. (2001). Grundsätzliches zum Thema Berufsorientierung und zur Vorbereitung auf die Arbeits- und Berufswelt in der Schule in Österreich, in: Rothe, G. (Hrsg.), Die Systeme beruflicher Qualifizierung Deutschlands, Österreichs und der Schweiz im Vergleich. Kompendium zur Aus- und

Weiterbildung unter Einschluß der Problematik Lebensbegleitendes Lernen, Sonderband der Reihe „Materialien zur Berufs- und Arbeitspädagogik“ des Instituts für Berufspädagogik an der Universität Karlsruhe (TH), Villingen-Schwenningen. Originalausg. Wien: öbv & hpt, S. 119-122.

Friedrich, M. (2006). Jugendliche in Ausbildung. Wunsch und Wirklichkeit, in: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 35, (3), S. 7-11.

Gaderer-Witerna, E. (Hrsg.) (2006). Informationen zum Konzept der Fachmittelschulen (FMS), Wien, S. 23, URL: http://www.fms-wien.eu/inos/content_infos.html [Stand 10.10.2006].

Gemeinsame Empfehlung der Kultusministerkonferenz, der Bundesanstalt für Arbeit und der Hochschulrektorenkonferenz über die Zusammenarbeit von Schule, Berufsberatung und Studienberatung im Sekundarbereich II (Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 21.2.1992), in: May, H. (2000) (Hrsg.), Lexikon der ökonomischen Bildung, 3. Aufl., München.

Gmelch (2000). Berufswahltheorien, in: May, H. et al. (2000): Lexikon der ökonomischen Bildung, 3. Aufl., München, S. 94-97.

Granato, M. et al. (o. J.): Integration und berufliche Ausbildung. Expertise, hrsg. v. Bundesinstitut für Berufsbildung Bonn. S. 1-16. URL: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a24_integration-und-berufliche-ausbildung.pdf [Stand: 30.05.2008]

Greuling, O. (1996). Berufsvorbereitung und Berufswahl von britischen und deutschen Jugendlichen, Frankfurt.

Grogger, G. (2001). Evaluationen der neuen Polytechnischen Schule. Ergebnisse der bundesweiten Befragungen von Schulleitern, Lehrern und Schülern sowie Ergebnisse moderierter Diskussionen an ausgewählten PTS-Standorten, in: Zentrum für Schulentwicklung/Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (Hrsg.), ZSE-Report, Nr. 55, Graz.

Grogger, G. (2002). Evaluationsbericht. Die Polytechnische Schule, Zusammenfassung der Studien, Schlussfolgerungen und Perspektiven, Wien: BMBWK, S. 50, URL: http://schulen.asnnoe.ac.at/arge/polynet/noe/Evaluation/Evaluationsbroschuere.pdf [Stand 27.11.2007].

Grogger, G./Svecnik, E. (2007). Jugendliche im freiwilligen 10. und 11. Schuljahr an der Polytechnischen Schule. Ergebnisse der Befragungen von Direktorinnen und Direktoren sowie von Jugendlichen zu Bedingungsfaktoren und Auswir-

kungen, in: Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des Bildungswesens (Hrsg.), bifie report, Graz.

Gruber, E. (2001). Entwicklung der Berufsbildung in Österreich, in: Deißinger, Th. (Hrsg.), Berufliche Bildung zwischen nationaler Tradition und globaler Entwicklung, Baden-Baden, S. 79-101.

Gruber, S./Weber, H. (2007). Differenzierung der Ausbildungsangebote: Integration von Hauptschülern durch zweijährige Berufe?, in: BIBB (Hrsg.), BWP (2), S. 18-21.

Häcker, H. (1986). Persönlichkeit, in: Sarges, W./Fricke, R. (Hrsg.), Psychologie für die Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Ein Handbuch in Grundbegriffen, Göttingen, S. 429-435.

Häcker, H. (1988). Persönlichkeit, in: Asanger, R./Wenninger, G. (Hrsg.), Handwörterbuch der Psychologie, München, S. 530-535.

Häcker, H./Stapf, K. H. (Hrsg.) (1998). Arbeit, Beruf, in: Dorsch Psychologisches Wörterbuch, 13. überarb. und erw. Aufl., Bern: Huber, S. 58f. und S. 116f.

Hahn, A. (1997). Vollzeitschulen und duales System – Alte Konkurrenzdebatte oder gemeinsame Antworten auf dringende Fragen?, in: Euler, D./Sloane, P. (Hrsg.), Duales System im Umbruch: eine Bestandsaufnahme der Modernisierungsdebatte, Bd. 21, Pfaffenweiler, S. 27-51.

Hahn, A. (1998). Aktuelles Stichwort: Vollzeitschulische Berufsausbildung, in: Kölner Zeitschrift für Wirtschaftspädagogik, 13. Jg., H. 25, S. 145-170.

Hahn, A. (2000). Vollzeitschulische Berufsausbildung in ihrer Ergänzungsfunktion zum dualen System: Neue Entwicklungen und Potentiale, in: Kaiser, F. (Hrsg.), Berufliche Bildung in Deutschland für das 21. Jahrhundert. Dokumentation des 4. Forums Berufsbildungsforschung 1999 an der Universität Paderborn, BeitrAB 238, Nürnberg (IAB), S. 451-458.

Hampel, J./Schneider, M./Spurk, A./Sautter, A. (2003). Nachwuchsmangel im baden-württembergischen Handwerk. Endbericht. Akademie für Technikfolgenabschätzung in Baden-Württemberg. Stuttgart, URL: http://elib.uni-stuttgart.de/opus/volltexte/2004/1815/pdf/Nachwuchshandwerk.pdf [Stand 04.03.2008].

Hanf, G./Rein, V. (2007). Europäischer und deutscher Qualifikationsrahmen – eine Herausforderung für Berufsbildung und Bildungspolitik, in: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 36, (3), S. 7-12.

Harney, K. (2006). Beruf, in: Kaiser, F.-J./Pätzold, G. (Hrsg.), Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 2. Auflage, Bad Heilbrunn, S. 62-64.

Härtel, P. (2005). Berufsorientierung in der Schule im europäischen Vergleich, in: Prager, J. U./Wieland, C. (Hrsg.), Von der Schule in die Arbeitswelt. Bildungspfade im europäischen Vergleich, Gütersloh, S. 75-98.

Härtel, P. (2007). Übergang Schule-Beruf: Grundlagen und Voraussetzungen für gelingende Berufsüberleitung, in: bwp@ (Hrsg.), Österreich Spezial 3, Oktober 2007. URL: http://www.bwpat.de/ATspezial/haertel_atspezial.shtml [Stand 04. 03.2008].

Hecker, U. (2000). Ausbildungsabbruch als Problemlösung? Überlegungen zu vorzeitigem Ausstieg aus der Ausbildung, in: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.), Jugendliche in Ausbildung und Beruf. Ergebnisse, Veröffentlichungen und Materialien aus dem BIBB, Bonn, S. 55-65.

Hillmann, K. H. (2007). Trend, in: Wörterbuch der Soziologie, 5. Aufl., Stuttgart, S. 907.

Hippach-Schneider/Krause/Woll (2007). Berufsbildung in Deutschland. Kurzbeschreibung, Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften. CEDEFOP Panorama Series 136.

Hochschule der Bundesagentur für Arbeit (Hrsg.) (2007). Studienführer 2007, Mannheim, Schwerin, S. 8-21. URL: http://www.arbeitsagentur.de/zentraler-Content/A20-Intern/A202-Personalentwicklung/Publikation/pdf/Broschuere-Studienfuehrer.pdf [30.05.2008].

Holland, J. (1959). A Theory of Vocational Choice, in: Journal of Counseling Psychology 1959/6.

Holland, J. (1966). The Psychology of Vocational Choice. A Theory of Personality Types and Model Environments, Waltham/MA: Blaisdell.

Holland, J. (1985). Making Vocational Choices. A Theory of Vocational Personalities and Work Environments, 2nd ed., Englewood Cliffs/NJ: Prentice Hall.

Holland, J. (1997). Making Vocational Choices. A Theory of Vocational Personalities and Work Environments, 3rd ed., Odessa/FL: Psychological Assessment Resources.

Holling, H. et al. (2000). Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. Berufliche Entscheidungsfindung. Bestandsaufnahme, Evaluation und Neuentwicklung

computergestützter Verfahren zur Selbsteinschätzung, Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesagentur für Arbeit (Hrsg.), Nürnberg.

Honigmann, J. J. (1969). Kultur und Persönlichkeit (culture and personality), in: Bernsdorf, W. (Hrsg.), Wörterbuch der Soziologie, Stuttgart, S. 611-615.

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

Hurrelmann, K./Albert, M. (2006). Jugend 2006. Eine pragmatische Generation unter Druck, Shell Deutschland Holding (Hrsg.), Frankfurt.

Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft (IBW) (2000). Doppelqualifikation und berufliche Mobilität in Österreich, Zwischenbericht, Wien.

Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft (IBW) (2008). MEVOC, Wien: IBW, URL: http://www.mevoc.net/DE/htm/fs.htm [Stand 23.04.2008].

Jörin, S./Stoll, F./Bergmann, C./Eder, F. (2003). EXPLORIX – Das Werkzeug zur Berufswahl und Laufbahnplanung, Bern.

Kämmerer, E. (1995). Trends in der Berufsorientierung auf der Sek. I und im Polytechnischen Lehrgang, in: ibw (Hrsg.), Berufliche Bildung – aktueller denn je. Aktuelle Trends und zukünftige Herausforderung bedarfsorientierter Qualifizierung, H. 100, Wien: ibw, S. 69-82.

Kern, A. et al. (2000). Berufsorientierung an Hauptschule und AHS-Unterstufe, in: Erziehung und Unterricht 9-10/00, Wien: ÖBV.

Klebel, H./Marty, R./Mathis, K./Zihlmann, R. (1998). Berufsberatung in Deutschland, Österreich und in der Schweiz. Berufsberatungssysteme gleichen sich an, in: Panorama 4/98, S. 36-39.

Klein, H. E. (2005). Direkte Kosten mangelnder Ausbildungsreife in Deutschland, in: Institut der Deutschen Wirtschaft (Hrsg.), IW-Trends, Jg. 32, (4), S. 61-75.

Klippert, H. (1987). Berufswahl-Unterricht. Handlungsorientierte Methoden und Arbeitshilfen für Lehrer und Berufsberater, Weinheim.

KMU Forschung Austria (2006a). Evaluierung der Wiener JASG-Lehrgänge, Wien, URL: http://www.kmuforschung.ac.at/de/Projekte/JASG/Endbericht_JASG.pdf [Stand 1.11.2007].

KMU Forschung Austria (2006b). Integrative Berufsausbildung. Evaluierung von § 8b des Berufsausbildungsgesetzes, Endbericht, Wien, URL: http://www.bmwa.gv.at/NR/rdonlyres/6FD3E4C8-6BB4-45ED-9930-117251908129/0/IntegrativeBerufsausbildungEndbericht.pdf [Stand 01.03.2008].

Kober, U./Lohre, W. (2005). Lernen für die Zukunft, in: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.), Junge Generation und Arbeit, Gütersloh, S. 31-40.

Kommission der Europäischen Gemeinschaften (Hrsg.) (2005). Arbeitsdokument der Kommissionsdienststellen. Berufsberatung: Ein Handbuch für politisch Verantwortliche, Brüssel.

Kouli, Ekaterina (o. J.). Die Hauptschule heute: Situation und Entwicklungsperspektiven, URL: http:www.handwerk-bw.de/fileadmin/gruppe_bildung/datei_upload/kouli_hs_perspektiven.pdf [Stand 04.03.2008].

Kramer, W. (1988). Zur Berufsorientierung am Gymnasium. Bundesarbeitsgemeinschaft Schule-Wirtschaft, Köln.

Krause, D. (2001). Luhmann-Lexikon, Stuttgart, S. 207f.

Kremer, M. (2006). Reformspielräume und Reformgrenzen: Wie reformfähig ist das deutsche Berufsbildungssystem? Rede des Präsidenten des Bundesinstituts für Berufsbildung Manfred Kremer anlässlich des ISWA-Seminars 2006 „Zukunft der beruflichen Aus- und Weiterbildung“ am 19. September in Berlin, URL: http://www.bibb.de/de/27382.htm [Stand 30.08.2007; letzte Änderung 10.05.2007].

Kuhlenkamp, D. (1995). Studienbrief Erwachsenenbildung. Rechtliche Rahmenbedingungen der Erwachsenenbildung, Teil 3: Bundesrechtliche Regelungen der Weiterbildung, Kaiserslautern.

Kühl, St./Strodtholz, P. (Hrsg.) (2002). Methoden der Organisationsforschung. Ein Handbuch, Reinbek bei Hamburg.

Kultusministerkonferenz – KMK (1969). Empfehlungen zur Hauptschule. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 3. Juli 1969, in: Betrifft: Erziehung 8/1969, S. 29.

Kultusministerkonferenz – KMK (2005). Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur Umsetzung des Berufsbildungsreformgesetzes. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 02.06.2005, URL: http://www.kmk.org/doc/beschl/EmBBiG05-06-02.pdf [Stand 28.08.2007].

Kultusministerkonferenz – KMK (2006). Grundstruktur des Bildungswesens in der Bundesrepublik Deutschland – Diagramm, Bonn, URL: http://www.kmk.org/doku/dt-2006.pdf [Stand 25.01.2008].

Kyrer, A. (2001). Trend, in: Wirtschaftslexikon, 4. Aufl., München, Wien, S. 579.

Lachmayr, N./Schlögl, P. (2004): Motive und Hintergründe von Bildungswegentscheidungen in Österreich. Eine repräsentative Querschnittserhebung im Herbst 2003, Wien: ÖIBF (Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung).

Landesarbeitsamt Hessen (Hrsg.) (1996). Berufswahl im Team. Angebote der Berufsberatung, Frankfurt a. M.

Lang, Martin (2007). Ausbildungspatenschaften als Element eines regionalen Übergangsmanagements, in: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP) 36 (2), S. 14-17.

Lassnigg, L. (2000). Steuerung, Vernetzung und Professionalisierung in der Berufsausbildung. 46. Reihe Soziologie, Wien: Institut für Höhere Studien.

Lassnigg, L./Steiner, M. (2000). Schnittstellenproblematik in der Sekundarstufe, in: Erziehung und Unterricht, Nr. 9/10, S. 1063-1070.

Lau, Th./Wolff, St. (1983). Der Einstieg in das Untersuchungsfeld als soziologischer Lernprozess, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Jg. 35, S. 417-437.

Lauterbach, U. (2003). Vergleichende Berufsbildungsforschung. Theorien, Methodologien und Ertrag am Beispiel der Vergleichenden Berufs- und Wirtschaftspädagogik mit Bezug auf die korrespondierende Disziplin Comparative Education/Vergleichende Erziehungswissenschaft, Baden-Baden.

Leischner, D. (1993). Bildungssysteme in Europa, Bonn.

Lenzhofer, K. (1991). Einige Überlegungen zur Berufsberatung, Berufsorientierung und Berufswahl, in: Arbeitsmarkt, 2, S. 8-10.

Lipsmaier, A. (1984). Möglichkeiten und Grenzen einer vollschulischen Berufsausbildung, in: Gewerkschaftliche Bildungspolitik, 35 (3), S. 75-82.

Lorenz, K./Ebert, F./Krüger, M. (2005). Das neue Berufsbildungsgesetz – Chancen und Grenzen für die berufsbildenden Schulen in Deutschland, in: Die berufsbildende Schule, Jg. 57, (3-4), S. 64-72.

Lumpe, A. (2002). Gestaltungswille, Selbstständigkeit und Eigeninitiative als wichtige Zielperspektiven schulischer Berufsorientierung, in: Schudy, J. (Hrsg.), Berufsorientierung in der Schule. Grundlagen und Praxisbeispiele, Bad Heilbrunn/Obb., S. 107-123.

Lumpe, A. (2003). Der Berufswahlpass – ein Instrument zum selbstorganisierten und eigenverantwortlichen Lernen, Hamburg, S. 1-8, URL: http://www.berufswahlpass.de/pdf/Aufsatz_Berufswahlpass.pdf [Stand 30.03.2008].

Manning, S. (1993). Gleichwertigkeit beruflicher Bildungsgänge (und) Durchlässigkeit im Bildungssystem Österreichs, Berlin (WIFO).

Marek, Ch. (2007). Wir wollen das Image der Lehre nachhaltig verbessern. Enquete „Zukunft Lehre“ – Österreichweiter „Tag der Lehre“, Wien: BMWA (Hrsg.), URL: http://www.bmwa.gv.at/BMWA/Presse/Aktuelle+Meldungen/20071019_04.htm [Stand 31.10.2007].

Marty, R. (2001). Beratungskonzepte: Forschung tut Not, in: Panorama 4/2001, S. 4.

Mathis, K. (1998). Berufsberatung in Deutschland, Österreich und in der Schweiz. Beratungssysteme gleichen sich an, in: Panorama (4), S. 36-39.

May, H. et al. (2001). Berufsberatung, in: Lexikon der ökonomischen Bildung, München, S. 79-80.

Mayring, Philipp (2000). Qualitative Inhaltsanalyse [28 Absätze]. Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research [On-line Journal], 1(2), URL: http://qualitative-research.net/fqs/fqs-d/2-00inhalt-d.htm [Stand 03.08. 2007].

Meisel, R. (2007). Berufsorientierung aus Sicht der AK, in: bwp@ (Hrsg.), Österreich Spezial 3, Oktober 2007. URL: http://www.bwpat.de/ATspezial/meisl_atspezial.shtml [Stand 12.03.2008].

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (Hrsg.) (1994). Bildungsplan für die Hauptschule. Kultus und Unterricht: Amtsblatt des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. Erlass vom 21. Februar 1994. Villingen-Schwenningen.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (Hrsg.) (2003). Kontakthandbuch. Hauptschule, Berufliche Schulen, Jugendagenturen, Wirtschaft, Stuttgart, S. 1-33. URL: http://www.km-bw.de/servlet/PB/s/lhkt6tsz4kcpd7uxx921nrsyfklk412gv/show/1161666/index.pdf [Stand 24.01.2006].

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (Hrsg.) (2004). Bildungsplan 2004. Hauptschule Werkrealschule. Leitgedanken zum Kompetenzerwerb, Stuttgart, S. 126-132.

Muck, P. (2005). Tests und Tools. Explorix. Deutschsprachige Adaption und Weiterentwicklung des Self-directed Search nach Holland, Rezension, in: Zeitschrift für Personalpsychologie, Jg. 4 (1), S. 39-46.

Mueller, H. (1989). Zukunft der Berufswahlfreiheit. Plädoyer für eine soziokulturelle Neuinterpretation und Neuorganisation der Berufswahl und Berufsorientierung,

in: Wiebe, H.-H. (Hrsg.), Jugend in der Sackgasse? – Gegen die Entwarnung in der Jugendfrage!, Bad Segeberg, S. 141-164.

Mummendey, H.-D. (1987). Selbstkonzept, in: Frey, D./Greif, S. (Hrsg.), Sozialpsychologie. Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen, München, S. 281-285.

Nathan, R./Hill, L. (1992). Career Counselling. Counselling in Practice Series, London: Sage.

OECD (2002). OECD-Gutachten zur Berufsberatung – Deutschland, in: IBV, Nr. 38, S. 2679-2698.

OECD (2003). OECD-Studie über Maßnahmen der Information, Beratung und Orientierung für Bildung und Beruf, Ländergutachten Österreich, S. 1-25, URL: http://www.schulpsychologie.at/oecd/Country-Note_de.pdf [Stand 17.11.2006].

OECD (2004a). Career Guidance and Public Policy. Bridging the gap. URL: http://www.oecd.org/dataoecd/33/45/34050171.pdf [Stand 06.06.2008].

OECD (2004b). Kurzfassung Bildungs- und Berufsberatung: Bessere Verzahnung mit der öffentlichen Politik. URL: http://www.oecd.org/dataoecd/35/53/30499492.pdf [Stand 06.06.2008].

Osipow, S. H./Walsh, W. B. /Tosi, D. J. (1980). A Survey of Counselling Methods, Homewood/IL: Dorsey Press.

Paulus, P. (1999). Persönlichkeit, in: Tewes, U./Wildgrube, K. (Hrsg.), Psychologie-Lexikon, München, S. 272-275.

Pekrun, R. (1988). Emotion, Motivation und Persönlichkeit, Hamburg.

Piskaty, G. et al. (1998). Berufsbildungssystem in Österreich, Thessaloniki: CEDEFOP.

Portune, G. (2006). Berufliche Bildung – Einflüsse der Globalisierung auf Studium und Berufseinstieg, in: Wirtschaft und Erziehung 6/2006, S. 199-203.

Prager, J. U./Wieland, C. (2005) (Hrsg.). Von der Schule in die Arbeitswelt. Bildungspfade im europäischen Vergleich, Gütersloh.

Pütz, H. (2004). Duale Berufsausbildung in Deutschland: „Gerechtigkeitslücke“ schließen und durch neue Konzepte ergänzen! URL: http://www.bibb.de/de/10213.htm [Stand 19.02.2008].

Ratschinski, G. (2004). Ansätze einer theoriegeleiteten Berufsorientierung und Berufsberatung als Beitrag zur Berufsbildung für benachteiligte Jugendliche, Hannover: Institut für Berufspädagogik, S. 1-26, URL: http://www.ratschinski.net/person/gottfred-2.pdf [Stand 24.08.2004].

Ratschinski, G. (2006). Verdient die „Ausbildungsreife“ ihren Namen? Anmerkungen zu einer neuen Rubrik für alte Klagen. Impulsreferat zum Auftakt des Projekts „Berufsfindung durch Beratung und Praxis“ des Arbeitskreises Schule-Wirtschaft im Regionalnetzwerk Hannover e. V. am 02.05.2005 in der Berufsbildenden Schule 3 der Stadt Hannover. Manuskript vom 22.07.2006, S. 1-11, URL: http://www.ratschinski.net/skripte/reife.pdf [Stand 03.12.2007].

Reißig, B./Gaupp, N. (2007). Hauptschüler: Schwierige Übergänge von der Schule in den Beruf, in: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.), Aus Politik und Zeitgeschichte, 28/2007, S. 10-17. URL: http://www.bpb.de/files/O8EV57.pdf [Stand 04.03.2008].

Riepl, B. (2004). Jugendliche SchulabbrecherInnen in Österreich. Ergebnisse einer Literaturstudie, Wien: Europäisches Zentrum für Wohlfahrtspolitik und Sozialforschung, URL: http://www.euro.centre.org/data/1129556932_99426.pdf [Stand 05.03.2008].

Rogers, C. R. (1991). Eine Theorie der Psychotherapie, der Persönlichkeit und der zwischenmenschlichen Beziehungen, 3. Auflage, Köln.

Rothe, G. (2001). Die Systeme beruflicher Qualifizierung Deutschlands, Österreichs und der Schweiz im Vergleich. Kompendium zur Aus- und Weiterbildung unter Einschluß der Problematik Lebensbegleitendes Lernen, Sonderband der Reihe „Materialien zur Berufs- und Arbeitspädagogik“ des Instituts für Berufspädagogik an der Universität Karlsruhe (TH), Villingen-Schwenningen. Originalausg. Wien: öbv & hpt.

Rudel, B. (2007). Spannungsfeld AEVO: Zwischen Lehrstellenbedarf und Qualitätsanforderungen, in: Wirtschaft und Berufserziehung 7, S. 22-28.

Saxer, M. (1999). Die Ergebnisse der Vernehmlassung zum viel diskutierten Bericht liegen vor. «Berufsberatung der Zukunft» in der Diskussion, in: Panorama 3/1999, S. 30-31.

Schaub, H./Zenke, K. (2002). Wörterbuch Pädagogik, Berlin, S. 427.

Schelsky, H. (1957). Die skeptische Generation, Düsseldorf/Köln.

Schlögl, P./Lachmayr, N. (2004). Motive und Hintergründe von Bildungswegentscheidungen in Österreich. Eine repräsentative Querschnittserhebung im Herbst 2003, Wien: ÖIBF (Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung).

Schmid, K. (2003). Bildungsströme in Wien. Vortrag beim Ausbilderstammtisch der Sparte Industrie Wien am 22.05.2003, Wien: Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft, URL: http://www.wkw.at/docextern/sindustri/aus-%20weiterbildung/Ausbildung_5_03.htm [Stand 27.09.2007].

Schmid, H./Liebig, Th. (2001). Quo vadis, duales System? Das neue Berufsbildungsgesetz und die Berufsbildungsreformen in der Europäischen Union. Diskussionspapier des Forschungsinstituts für Arbeit und Arbeitsrecht an der Universität St. Gallen, Nr. 71, 2001, URL: http://www.faa.unisg.ch/Publikationen/diskussionspapiere/dp71.pdf [Stand 2.10.2007].

Schneeberger, A. (1999). Zukunft der beruflichen Bildung in Österreich, Wien: Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft.

Schneeberger, A. (2004). Die Polytechnische Schule: ihre Leistung als „Brücke“ zur Lehrausbildung, in: ibw-research brief Nr. 6, Wien: Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft, Wien, URL: http://www.ibw.at/html/rb/pdf/schn_sta_128_04_rb.pdf [Stand 09.01.2008].

Schneeberger, A. (2006). EQF als Transparenzinstrument und Erfahrungen komparativer statistischer Bildungsforschung, in: bwp@ (Hrsg.), Qualifikationsentwicklung und -forschung für die berufliche Bildung, 11, Hamburg, URL: http://www.pat.de/ausgabe11/schneeberger_bwpat11.pdf [Stand 09.01.2008].

Schneeberger, A. (2007a). Nebeneinander von Lehre und Vollzeitschule in der österreichischen Berufsbildung – was steckt dahinter?, in: bwp@-Spezial 3 (Hrsg.), Österreich Spezial, Hamburg, URL: http://www.bwpat.de/ATspezial/schneeberger_atspezial.shtml [Stand 09.01.2008].

Schneeberger, A./Nowak, S. (2007b). Hemmende und fördernde Faktoren der Lehrlingsaufnahme. Ergebnisse einer Lehrbetriebsbefragung, in: ibw-research brief, 35, Wien, URL: http://www.ibw.at/html/rb/pdf/rb_35_schneeberger_nowak.pdf [Stand 09.01.2008].

Schneeberger, A./Nowak, S. (2007c). Lehrlingsausbildung im Überblick. Strukturdaten zur Ausbildung und Beschäftigung, in: ibw-research brief, 37, Wien, URL: http://www.ibw.at/html/rb/pdf/rb_37_schneeberger_nowak.pdf [Stand 09. 01.2008].

Schneider, H.-P. et al. (1985). Artikel 12 GG – Freiheit des Berufs und Grundrecht der Arbeit. Der Verwaltungsvorbehalt, Berichte und Diskussionen auf der

Tagung der Vereinigung der Dt. Staatsrechtslehrer in Göttingen vom 3. bis 6. Oktober 1984, Berlin.

Schneider, W. (1997). Berufliche Erstausbildung zwischen Vollzeitschule und dualem System. Eine Analyse aus österreichischer Sicht, in: Euler, D./Sloane, P. (Hrsg.), Duales System im Umbruch: eine Bestandsaufnahme der Modernisierungsdebatte, Bd. 2, Pfaffenweiler: Centaurus, S. 1-26.

Schneider, W. (1999). Die berufsbildende Vollzeitschule – Ein alternativer Weg zur beruflichen Erstausbildung, in: Kaiser, F.-J. (Hrsg.), Berufliche Bildung in Deutschland für das 21. Jahrhundert. Dokumentation des 4. Forums Berufsbildungsforschung 1999 an der Universität Paderborn, BeitrAB 238. Nürnberg (IAB), S. 465-472.

Schober, K. (2001). Berufsorientierung im Wandel – Vorbereitung auf eine veränderte Arbeitswelt, in: Wissenschaftliche Begleitung des Programms „Schule-Wirtschaft/Arbeitsleben“ (Hrsg.), „Schule-Wirtschaft/Arbeitsleben“. Dokumentation 2. Fachtagung Bielefeld 30.-31.05.2001. SWA-Materialien Nr. 7, Bielefeld 2001, S. 7-38.

Schober, K. (2002). Qualitätsstandards der beruflichen Beratung, in: Bahrenberg, R./Bardon, A./Schober, K. (Hrsg.), Richtig beraten, Anregungen, Techniken. Grundwerk individueller Beratung, Bd. 3, Nürnberg, S. 72-76.

Schober, K. (2003). Berufsberatung – Legitimation durch Evaluation? Thesen zum Vortrag beim Kongress der Internationalen Vereinigung für Schul- und Berufsberatung (AIOSP) 3.-6. September 2003 in Bern, Nürnberg: Bundesagentur für Arbeit, Abt. Berufsberatung, S. 1-3.

SchOG (1962). Bundesgesetz vom 25. Juli 1962 über die Schulorganisation (Schulorganisationsgesetz). BGBl. Nr. 242/1962, zuletzt geändert durch BGBl. I Nr. 113/2006, URL: http:///www.bmukk.gv.at/schulen/recht/gvo/schog.xml [Stand 12.03.2008].

Seifert, K. (1992). Berufswahl und Laufbahnentwicklung, in: Frey, D. et al (Hrsg.), Angewandte Psychologie. Ein Lehrbuch, Weinheim, S. 188-204.

Seifert, K./Eder, F. (1985). Der Fragebogen zur Laufbahnentwicklung: Deutschsprachige Adaption des Career Development Inventory, in: Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie, Jg. 6 (2), S. 65-77.

Seifert, K./Eder, F. (1991). Berufswahl und berufliche Anpassung während der beruflichen Ausbildung, in: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, Jg. 5 (3), S. 187-200.

Seifert, K./Stangl, W. (1986). Der Fragebogen Einstellungen zur Berufswahl und beruflichen Arbeit, in: Diagnostica, Jg. 32 (2), S. 153-164.

Seifert, K./Bergmann, C./Eder, F. (1987). Berufswahlreife und Selbstkonzept-Berufskonzept-Kongruenz als Prädiktoren der beruflichen Anpassung und Bewährung während der beruflichen Ausbildung, in: Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie, Jg. 31 (4), S. 133-143.

Seifert, K.H. (1989). Berufliche Entwicklung und berufliche Sozialisation, in: Roth, E. et al. (Hrsg.), Organisationspsychologie, Göttingen, S. 608-630.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2004). Vereinbarung über Bildungsstandards für den Hauptschulabschluss (Jahrgangsstufe 9), Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.10.2004.

Seyfried, B. (2006). Berufsausbildungsvorbereitung aus betrieblicher Sicht, Bonn (BIBB).

Sozialgesetzbuch (SGB) Drittes Buch (III) – Arbeitsförderung – vom 24. März 1997, BGBI. I S. 594-595 zuletzt geändert durch Artikel 2 des Gesetzes vom 22. Dezember 2005 (BGBI.I S. 3686) Stand: 1. Januar 2006, zuletzt bearbeitet 30. Dezember 2005, URL: http://gesetze.bmas.bund.de/Gesetze/gesetze.htm [Stand 24.01.2006].

Stadtschulrat für Wien (2004). Richtlinien für den Besuch von Fortbildungsveranstaltungen ab dem Schuljahr 2004/05, URL: http://www.pi-wien.at/kms/Dokumente/E401_100062_20_04.pdf [Stand 13.02.2007].

Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der BRD (1969). Empfehlungen zur Hauptschule (Beschluß der 131. Sitzung vom 3./4. Juli 1969), in: betrifft: erziehung, H. 8, S. 29.

Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der BRD (1988). Material zum Lernfeld Arbeitslehre im Sekundarbereich I (Beschlußfassung vom 235. Plenum am 8./9. Oktober 1987 in Berlin), in: arbeiten+lernen, H. 57, S. 3-5.

Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der BRD (1993). Vereinbarung über die Schularten und Bildungsgänge im Sekundarbereich I (Beschluß der

Kultusministerkonferenz vom 03.12.1993 in der Fassung vom 27.09.1996), Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz, Bonn.

Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der BRD (1997). Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II (Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 07.07.1972 in der Fassung vom 28.02.1997), Bonn.

Statistik Austria (2005). Schulstatistik 2005/06. Schüler mit ausländischer Staatsangehörigkeit im Schuljahr 2005/06, URL: http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/schulen_schulbesuch/020959.html [Stand 27.11.2007].

Statistik Austria (2005/06). Schüler mit ausländischer Staatangehörigkeit im Schuljahr 2005/06, URL: http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/schulen_schulbesuch/020959.html [Stand 22.11. 2007].

Statistik Austria (2007a). Bildungsabschlüsse. Bestandene Reifeprüfungen, URL: http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/bildungsabschluesse/index.html [Stand 22.11.2007; letzte Änderung 06.07.2007].

Statistik Austria (2007b). Schulbesuch, URL: http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/schulen_schulbesuch/index.html [Stand 22.11.2007; letzte Änderung 10.11.2007].

Statistik Austria (2007c). Schulen, Klassen, Schüler und Lehrer 1970/71-2005/06. URL: http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/schulen_schulbesuch/020948.html [Stand 07.01.2008; letzte Änderung 01.06.2007].

Steinringer, J. (2000). Bildungs- und Berufsinformation in Österreich, Wien: Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft (ibw).

Sultana, R.-G. (2004). Guidance Policies in the Knowledge Society. Trends, Challenges and Responses across Europe, A Cedefop synthesis report. Cedefop Panorama Series 85, Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, S. 41-54.

Super, D. (1953). A Theory of Vocational Development, in: American Psychologist, 1953/1.

Super, D./Bohn jr., M. J. (1970). Occupational Psychology, Belmont/CA: Wadsworth.

Super, D.E. (1994). Der Lebenszeit-, Lebensraumansatz der Laufbahnentwicklung, in: Brown, D./Brooks, L. et al. (Hrsg.), Karriere-Entwicklung, deutsche Ausg., Stuttgart, S. 211-280.

Tajalli, E./Polzer, St. (2004). Bildungsentwicklung in Österreich 2000-2003, Wien: BMBWK (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur), S. 116ff. URL: http://www.bmbwk.gv.at [Stand 06.02.2006].

Tschöpe, T./Witzki, A. (2004). Der Einfluss der Berufsbezeichnungen auf die Berufswahl aus psychologischer Perspektive, in: Krewerth, A./Tschöpe, T./Ulrich, J./ Witzki, A. (Hrsg.), BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung), Berufsbezeichnungen und ihr Einfluss auf die Berufswahl von Jugendlichen. Theoretische Überlegungen und empirische Ergebnisse, Bielefeld.

Ulmer, P./Jablonka, P. (2007). Mehr Ausbildungsbetriebe – mehr Ausbildungsplätze – weniger Qualität? Die Aussetzung der Ausbilder-Eignungsverordnung (AEVO) und ihre Folgen, in: BIBB Report 1 (3), S. 1-8.

Ulrich, J. G./Krekel, E. M. (2007). Welche Ausbildungschancen haben ‘Altbewerber’?, in: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Jg. 36 (2), S. 11-13.

Ulrich, J. G. (2004). Wege zwischen dem Verlassen der allgemein bildenden Schule und dem Beginn einer beruflichen Ausbildung. Ein Rückblick auf die Entwicklung der vergangenen Jahre, in: BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung) (Hrsg.), IBV 23, S. 49-61.

Universität Heidelberg (2008). Berufs- und organisationsbezogene Beratungswissenschaft, URL: http://www.uni-heidelberg.de/studium/interesse/faecher/beratungswiss.html [Stand: 30.05.2008].

Walsh, W./Craik, K./Price, R. (1992). Person-Environment Psychology. Models and Perspectives, Hillsdale/NJ: Erlbaum.

Weise, F. J. (2005). Startphase in den Beruf – Die BA und die Vorbereitung auf die Arbeitswelt, in: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.), Junge Generation und Arbeit, Gütersloh, S. 179-183.

Wenzl, H. (1998). Die Berufsberatung des Instituts für psychologische Berufswahldiagnostik als Ergänzung zur Berufsorientierung in der Schule. Eine Evaluationsstudie, Arbeitspapier 22, Graz.

Weser-Kurier (2008a). „Initiative gegen Fachkräftemangel“, in: Weser-Kurier, Jg. 64 (5), S. 1-2.

Weser-Kurier (2008b). „Offensive gegen Fachkräftemangel“, in: Weser-Kurier, Jg. 64 (8), S. 1-2.

Winter, E. (2005). Die AMS Grundausbildung. Information für „Standard“. Materialien des Arbeitsmarktservice Österreich – Interne Personalausbildung, Linz: AMS.

Wolfinger, C. et al. (2007). Das Dienstleistungsangebot der Teams U 25/Berufsberatung in der Bundesagentur für Arbeit, in: Kreklau, C./ Siegers, J. (Hrsg.), Handbuch der Aus- und Weiterbildung: Politik, Praxis, finanzielle Förderung, Köln, S. 1-15.

Zdrahal-Urbanek, J. (2005a). Das MEVOC Selbstevaluierungs-Tool als neue Möglichkeit zum Kompetenzcheck für Bildungs- und Berufsberater, in: ibw-Mitteilungen, 2. Quartal 2005, Wien, S. 1-8, URL: http://www.ibw.at/ibw_mitteilungen/art/zdra_181_05_wp.pdf [Stand 13.07.2006].

Zdrahal-Urbanek, J./Thum-Kraft, M. (2005b). LdV-Projekt „K-Beratung und Q-Betreuung“. Neue Tools für die Berufsberatung von Jugendlichen, in: ibw-Mitteilungen, 3. Quartal 2005, Wien, S. 1-4.

Zdrahal-Urbanek, J. (2005c). Neues LDV-Projekt bewilligt. Dynamisches Onlinetool für die Berufsberatung, in: ibw -Mitteilungen, 3. Quartal 2005, Wien, S. 1-2.

Zdrahal-Urbanek, J./Ertelt, B.-J. (2006). Selbstevaluation als Beitrag zur Professionalisierung in der Bildungs- und Berufsberatung – Bericht über neue Instrumente für die Beratungspraxis, in: Arbeit und Beruf, Fachzeitschrift für die Aufgaben der Bundesagentur für Arbeit, Jg. 57 (6), S. 161-164.

Zdrahal-Urbanek, J. (2006). Professionalisierung in der Bildungs- und Berufsberatung. Wie können Bildungs- und BerufsberaterInnen den modernen Anforderungen gerecht werden?, in: AMS Info 80, Wien: AMS.

Zedler, R. (2007). Die Schwächen des deutschen Bildungswesens, in: Wirtschaft und Berufserziehung, 03/07, S. 12-18.

Ziefuß, H. (1996). Arbeitslehre im Spiegel der Meinungen, in: Ziefuß, H. (Hrsg.), Arbeitslehre. Eine Bildungsidee im Wandel, Bd. 3., Seelze.

Zihlmann, R. (1998). Berufswahl in Theorie und Praxis, Zürich: Sabe.

Zihlmann, R. (2001). Stichworte zu Berufswahlsituation und Berufswahltheorien, in: Panorama, 4/01, S. 1-3, URL: http://www.panorama.ch/files/2593.pdf [Stand 11.10.2007].