

Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet

(WiReLex)

Jahrgang 2016

Berufsorientierung

Dr. Matthias Gronover

erstellt: Februar 2017

Permanenter Link zum Artikel:
<http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100302/>

Berufsorientierung

Dr. Matthias Gronover

stellv. Leiter des Katholischen Instituts für berufsorientierte Religionspädagogik

Berufsorientierung meint die Gestaltung des Übergangs von der Schule in die Arbeitswelt. Sie ist eine pädagogische und religionspädagogische Aufgabe mit dem Ziel, Jugendlichen zu einer klaren Vorstellung darüber zu verhelfen, in welchem Beruf sie ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten so einbringen wollen und können, dass sie sich darin selbstwirksam erfahren und die damit verbundene Arbeit als sinnstiftend wahrnehmen. Berufsorientierung ist damit eine komplexe Aufgabe, die sowohl von den je individuellen Wünschen und Vorstellungen geprägt ist als auch von den Anforderungen des jeweiligen Berufs sowie den gesellschaftlichen Bedingungen des Arbeitslebens. Berufsorientierung bewegt sich immer in der Spannung von Persönlichkeitsbildung und den äußeren, wirtschaftlichen und institutionellen Anforderungen des Arbeitslebens. Religionspädagogisch relevant ist dabei zum einen der Aspekt der Persönlichkeitsbildung, bei dem es zu betonen gilt, dass Beruf und Arbeit sinnstiftende Kategorien des Menschseins sind (Lehmann, 2010, 13-31). Zum anderen ist der gesellschaftskritische Aspekt zu betonen, dass Berufsorientierung nie allein fremden, anderen Interessen wie beispielsweise den Gesetzen des Marktes überlassen werden darf, sondern letztlich jenseits der marktpolitischen Anforderungen Menschen würdig machen soll (Kießling, 2004). Insofern ist die Berufsorientierung integraler Bestandteil religiöser Bildung, weil aus anthropologisch-theologischer Perspektive der Mensch durch sein (berufliches) Handeln zu sich selbst kommt.

Neben die Berufsorientierung im engeren Sinn (siehe Abschnitt 1) tritt die Berufsorientierung im Religionsunterricht an Berufsbildenden Schulen, der von der berufsorientierten Religionspädagogik reflektiert wird (siehe Abschnitt 4). Letztere betrachtet Berufsorientierung als ein didaktisches Prinzip, indem religiöse Lehr- und Lernprozesse konsequent u.a. von beruflichen Anforderungssituationen her geplant und durchgeführt werden. Beiden Feldern von Berufsorientierung liegen Vorstellungen von Beruflichkeit zugrunde (siehe Abschnitt 2), deren Kontingenz sich auf diagnosebasierte Verfahren in den Schulen auswirkt (siehe Abschnitt 3).

1. Berufspädagogische Konzepte der Berufsorientierung

In der Berufspädagogik stellt die Berufsorientierung einen Bereich dar, in dem es derzeit vor allem um die Frage der Kompetenzerfassung geht. Berufspädagogische Konzepte zur Berufsorientierung wollen vom Subjekt aus eine Einschätzung der Fähigkeiten und Interessen von Jugendlichen vornehmen sowie über Ausbildungswege und deren Zugangsvoraussetzungen informieren.

Dabei spielt über die Erfassung des status quo hinaus auch der gezielte Erwerb von Kompetenzen und berufsspezifischem Wissen für die anvisierten Berufe bzw. das Arbeitsleben eine Rolle. Zentrales Anliegen verschiedener Konzepte ist es, dass die Jugendlichen erkennen, für ihren eigenen Berufs- und Lebensweg verantwortlich zu sein. Das benötigt eine realistische Selbsteinschätzung der eigenen Möglichkeiten, ist aber in der Folge auch Bedingung für eigene Selbstwirksamkeitserfahrungen. Wichtige Faktoren erfolgreicher Berufsorientierung sind der Einblick in die Arbeitswelt, Vorbilder (hier vor allem: die Eltern, siehe unten) und das Verhalten in der relevanten, sozialen Bezugsgruppe.

Das verstärkte Engagement in der konzeptionellen Ausgestaltung der Berufsorientierung in Schulen reagiert auf die hohe Zahl von Abbrecherinnen und Abbrechern in der dualen Ausbildung und dem Hochschulbereich. Durch die frühzeitige Erfassung von Kompetenzen und Interessen und ein regelgeleitetes Procedere hofft man, die Quote der Ausbildungs- und Studienabbrecher zu senken.

In der Berufspädagogik haben sich in verschiedenen Modellen drei Phasen der Berufsorientierung herauskristallisiert: die Orientierungsphase, die Entscheidungsphase und die Realisierungsphase (Bertelsmann-Stiftung, 2015, 15).

- Die Orientierungsphase ist geprägt durch die Information über Berufe und Berufsfelder sowie die Zugangsvoraussetzungen und Anforderungen, die diese Berufe mit sich bringen. Schon in der Orientierungsphase sollten die Interessierten die jeweiligen Erfordernisse des Berufs mit ihren eigenen, derzeitigen Kompetenzen abgleichen können.
- In der Entscheidungsphase dieses berufspädagogischen Modells steht Praxiserfahrung im Zentrum. Durch Besuche bei Betrieben oder durch die Begleitung von Facharbeitskräften bzw. Expertinnen im Beruf sollen

Erfahrungen gesammelt werden und so das Wunschbild mit der Realität abgeglichen werden. Außerdem geht es darum, das Berufsbild zu differenzieren und mögliche Alternativen zu eruieren.

- In der Realisierungsphase geht es dann darum, nach geeigneten Ausbildungsstellen zu suchen und Bewerbungen zu schreiben. Für Interessierte an der Hochschulbildung gilt dies gleichermaßen. Die Einübung von Bewerbungsgesprächen (sicheres Auftreten, Grundlagen des sozialen Miteinanders, Benimmregeln etc.) gehört in diese Phase.

Aus pädagogischer Sicht sind schulische Maßnahmen zur Berufsorientierung in Anbetracht ihrer Bedeutung für die Zukunft der Schülerinnen und Schüler sehr sorgfältig zu planen, mit genügend personellen Ressourcen durchzuführen und gründlich zu evaluieren. Vier Qualitätsdimensionen sollten dabei nach einer Studie der Bertelsmann-Stiftung leitend sein:

- Die Qualitätsdimension 1 bezieht sich auf unterrichtliche Aktivitäten und informiert im Unterricht so, dass Informationen zum Beruf und Hintergrundwissen zu relevanten Merkmalen des jeweiligen Wirtschafts- bzw. Dienstleistungsbereichs erlangt werden. Durch die Einbeziehung außerschulischer Expertinnen und Experten bekommen Schülerinnen und Schüler bzw. Studien-Interessenten eine Erste-Person-Perspektive geboten und können spezifische Fragen stellen. Auch religionspädagogisch ist diese Qualitätsdimension hochrelevant, weil neben der Information über den Beruf und der Einführung in die Gesetzmäßigkeiten der Ökonomie immer auch die Frage nach dem Sinn eines Berufs im eigenen Leben gestellt werden muss.
- Die Qualitätsdimension 2 bezieht sich auf außerunterrichtliche Aktivitäten, die bestimmte Berufswünsche durch Hospitationen und Praktika konkretisieren können und Alternativen aufscheinen lassen können.
- Die Qualitätsdimension 3 ist geprägt durch verschiedene Kooperationen zwischen Wirtschaft und Schule, die einen niederschweligen Zugang zu bestimmten Berufsfeldern für Schülerinnen und Schüler ermöglichen sollen.
- Die Qualitätsdimension 4 bezieht sich auf die Kooperation zwischen Schule und anderen Partnern, etwa wenn besondere Fördermöglichkeiten für einzelne Schülerinnen und Schüler aufgezeigt werden sollen oder die Agentur für Arbeit aufgesucht wird, Berufswahlpatinnen gefunden werden sollen, Hochschulen besichtigt werden, aber auch Kooperationspartner wie Jugendhilfe, Vereine und kirchliche Träger fallen in diese Qualitätsdimension (Bertelsmann-Stiftung, 2015, 101-165).

Unabhängig von diesen Qualitätsdimensionen wird die Berufsorientierung selbst in der Berufspädagogik kontrovers diskutiert. Im Fokus der Debatte steht dabei das Verhältnis der sogenannten *Beruflichkeit* zur Erwartung, Berufsorientierung an den Gesetzmäßigkeiten und Erforderlichkeiten der Ökonomie auszurichten. Diese Diskussion zeigt, dass eine Gefahr darin besteht, ökonomische Begebenheiten als Notwendigkeiten anzusehen und Berufsorientierung letztlich nur noch als einen Matching-Prozess der Passung zwischen Arbeitsmarkt und dem im Zuge der Ökonomisierung des öffentlichen Lebens sogenannten „Humankapital“ anzusehen (Giesecke, 2005, 377-389). Das Ziel eines solchen Verständnisses wäre, Schülerinnen und Schüler passgenau auf Anforderungen der Wirtschaft vorzubereiten, ohne die intrinsischen Interessen und Motivationen sowie die Talente der Orientierungssuchenden herauszuarbeiten. Diese Aspekte sind aber zentrale Aufgaben kompetenzorientierter Berufsorientierung, wie sie berufspädagogisch eingefordert werden. Religionspädagogisch geht es letztlich um „den Anspruch an eine moderne Gesellschaft, allen ihren (jungen) Bürger/inne/n eine Arbeit anzubieten, die ihnen als Person gerecht wird sowie ihrem Leistungsvermögen entspricht“ (Obermann, 2013, 130).

2. Beruflichkeit

Die Berufsorientierung der Bildungsinstitutionen, aber auch der Agentur für Arbeit, orientiert sich an den Subjekten und an den konkret existierenden Berufen. Dahinter stehen Konzepte von Beruflichkeit, die allerdings aufgrund der Flexibilisierung der Arbeitswelt, der demographischen und digitalen Entwicklung fraglich geworden sind. Heute gibt es den „Lebensberuf“ nicht mehr. Der Beruf erscheint, vor allem im Dienstleistungsbereich, vielmehr als biografisches Projekt, das individuell abgesteckt und profiliert werden muss und verschiedenste Tätigkeiten umfassen kann. Klassische Berufsfelder werden individuell dekonstruiert, institutionell verankerte Berufsbilder scheinen der Dynamik ökonomischer Anforderungen kaum gerecht werden zu können. Während in den 1950er- und 1960er-Jahren Erwerbsarbeit die Regel war und Tätigkeiten jenseits gefestigter und institutionell verankerter Berufsbilder kaum Ansehen genossen, finden wir heute zwar immer noch verfasste Berufsbilder vor, allerdings tritt daneben eine subjektive Beruflichkeit, dessen Handlungsfelder und -rhythmiken althergebrachten Erwartungen weniger entsprechen als noch vor 20 Jahren. Beruflichkeit meint ein „Gesamt von Qualifikationsbündeln, ‚heimlichen‘ Qualifizierungen, beruflichem Habitus und Dispositionen, von Erfahrung, von im allgemeinen wachsender beruflicher

Kompetenz [...], das ‚Geschichten erzählen‘ ermöglicht“ (Bolder/Dobischat/Kutscha/Reutter, 2012, 10f.). Zwischen einem Berufsbild, das stark institutionell überformt war und der subjektiven Wende in der Beruflichkeit, die wir heute antreffen, steht eine Entwicklung in den 1990er-Jahren und dem ersten Jahrzehnt des neuen Jahrtausends, die die Bedeutung der in der Bildungsbiografie erworbenen Qualifikationen durch Schul- und Hochschulabschlüsse und durch Ausbildungsgänge minderte. Durch die Arbeitsmarktgesetzgebung in der Bundesrepublik werden mit Blick auf die Erwerbsarbeit Zumutbarkeitsgrenzen nicht mehr an der jeweiligen Qualifikation bemessen, sondern vor allem daran, welche Arbeitsmarktsegmente aus ökonomischer und gesellschaftlicher Sicht Arbeitskraft brauchen. Die Krise des Berufs in den 1990er-Jahren hatte seine Ursachen zum einen in einer neuen Denk- und Handlungsweise bei der Strukturierung von Produktions- und Dienstleistungsprozessen (symbolisiert im *lean management*) und zum anderen in berufspolitischen Reformen, die zu dieser Zeit auf einen relativen Bedeutungsrückgang des noch dominant gewesenen dualen Systems zurückzuführen sind. Wirtschaftliche und arbeitsmarktspezifische Veränderungen waren hierbei Triebkräfte, wobei makroökonomisch vor allem der Übergang von der Produktions- zur Dienstleistungsgesellschaft diskutiert wurde. Vorausgesagt wurde damals ein Rückgang der Produktionsarbeit, eine neue Profilierung bisher unbekannter Arbeitsfelder in wissensintensiven Forschungs- und Entwicklungstätigkeiten, eine „weitere Informatisierung der Arbeitsprozesse wie auch ein Bedeutungsanstieg von nicht durch traditionelle Berufsausbildung abgedeckten Dienstleistungstätigkeiten“ (Rosendahl/Wahle, 2012, 31). Gegenüber diesen makroökonomischen Gesichtspunkten erscheint die heute diskutierte Subjektivierung von Beruflichkeit nicht nur als Wertschätzung des arbeitenden Subjekts, sondern auch als konzeptionelle Abfederung der allgegenwärtigen Kontingenz des Arbeitslebens, innerhalb derer Beruflichkeit in vielen Fällen nicht mehr institutionell abgesichert ist. Zwar kennen Ausbildungsberufe immer noch klar profilierte Definitionen, damit geht aber nicht zwingend auch ein individueller Habitus sowie ein entsprechender Ethos bzw. Ethos des Handelns einher. Diese vergleichsweise „weichen“ Faktoren bleiben damit subjektiv zu füllen. Berufsorientierung muss dies im Blick haben, wenn der zukünftige Beruf nicht nur Mittel zum Zweck des Broterwerbs sein soll, sondern immer auch unverzweckte Erfüllung im Tun (Sennet, 2007).

3. Berufsorientierung in der Schule

Dieses vergleichsweise neue Verständnis von Beruflichkeit wirkt sich auch auf die Berufsorientierung aus. Am Übergang von der Schule in den Beruf stehen heute Eignungsdiagnose und Beratung, die in der Berufsorientierung zentrale Instrumente sind, um Berufswünsche mit persönlicher Vorstellungen der Orientierungssuchenden in Beziehung zu bringen. Eignungsdiagnostische Begriffe am Übergang Schule-Beruf sind die Berufswahlreife, die Ausbildungsreife, die allgemeine Berufseignung, die Vermittelbarkeit und die stellenspezifische Eignung. In dieser Reihung nehmen die spezifischen Anforderungen an die Person und damit auch der eignungsdiagnostische Konkretisierungsbedarf zu (Rübner/Höft, 2012, 32). Für die Berufsorientierung in Schulen ist die Berufswahlreife, die am Anfang der Eignungsdiagnostik steht, entscheidend. Darunter versteht man ein komplexes Bündel von Fähigkeiten, Fertigkeiten, Selbsteinschätzungen und Motivationen. Als berufswahlreif kann eine Person bezeichnet werden, „wenn sie die Bereitschaft und Fähigkeit entwickelt hat, ihre eigenen Werte, Interessen und ihre Leistungsfähigkeit einzuschätzen, mit Berufen realitätsnah in Verbindung zu bringen und zu einer Entscheidung zu führen“ (Rübner/Höft, 2012, 34). Vier Merkmalsbereiche konturieren demnach die Berufswahlreife:

- zum Ersten die Berufswahlbereitschaft, d.h. die aktive Auseinandersetzung mit der eigenen Entscheidung zu einem Beruf;
- zum Zweiten die Reflexion über sich selbst und die eigenen beruflichen Interessen und Fähigkeiten sowie Werte und Potenziale, also die berufliche Selbsteinschätzung;
- zum Dritten der berufliche Informationsstand, also die Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Berufsbild und was dies konkret beinhaltet;
- sowie viertens das eigene Entscheidungsverhalten.

Neben die Berufswahlreife tritt die Ausbildungsreife, deren Begrifflichkeit zwar kontrovers diskutiert wird, deren Merkmale aber durch folgende Gesichtspunkte gegeben sind: Neben schulischen Grundkenntnissen sollten Interessierte an einer dualen Ausbildung oder Hochschulausbildung soziale und persönliche Eigenschaften und Verhaltensweisen mitbringen, die für Zuverlässigkeit, Durchhaltevermögen und Sorgfalt, Höflichkeit und Verantwortungsbewusstsein sowie die Bereitschaft, zu lernen und Leistung zu zeigen, stehen (Rübner/Höft, 2012, 36). Daneben treten auch psychologische Leistungsmerkmale wie zum Beispiel Sprachbeherrschung, rechnerisches Denken und physische Merkmale, zum Beispiel gesundheitliche Voraussetzungen zur Ausübung des Berufs. In der Berufsorientierung spielen

diese Merkmalskomplexe eine hervorgehobene Rolle, weil anhand ihrer die Beratung orientiert wird. Nicht zuletzt fußt das Verfahren der Kompetenzermittlung im Rahmen der Berufsorientierung auf diesen Merkmalen.

Einschränkend steht den beschriebenen Kriterien der Eignungsdiagnostik die Feststellung gegenüber, dass jeder junge Mensch seine Zeit braucht, um sich für einen Beruf zu entscheiden. Hervorgehoben wird in der Berufspädagogik die subjektive Dimension, die von gesellschaftlichen Einflüssen zwar nicht losgelöst ist, aber doch bestimmte Erwartungen an Ausbildungsreife infrage stellen kann. So ist unzweifelhaft, dass beispielsweise die Pubertät ein biologischer Vorgang ist, der zwar unterschiedlich ausgeprägt stattfindet, aber doch einhergeht mit dem Ringen um die eigene Identität, die eigene Leiblichkeit und dem für die Pubertät typischen Abgrenzungsverhalten. Wenn nun in genau diese Zeit die Berufsorientierung fällt, so dürfen Erwartungen von Schule und Betrieben/Unternehmen nicht die biologische Verfasstheit infrage, sondern müssen diese in Rechnung stellen (Winkler, 2015, 53-74;60).

Bei der Kompetenzerfassung zur Ausbildungsreife begegnen systematisch Schwierigkeiten der Statistik. Statistische Auswertungen ergeben hohe Quoten ausbildungsunreifer Jugendlicher. „Geradezu motorisch taucht jedoch eine Quote von 50% Jugendlichen ohne Ausbildungsfähigkeit auf; demnach taugt fast jeder zweite Schüler nicht für eine Lehre oder kann Computer nicht bedienen. Darunter liegen dann die inzwischen schon berühmten 25% der sogenannten Risikogruppen, die in nahezu allen einschlägigen Untersuchung auftreten“ (Winkler, 2015, 61). Ohne die sogenannten Risikogruppen zu differenzieren, würden ganze Kohorten von Jugendlichen stigmatisiert. Daneben werden einzelne Projekte, die sich um individuelle Begleitung von sich orientierenden Jugendlichen kümmern, desavouiert. Dabei sei augenfällig, dass die Ausbildungsreife weniger an den Kompetenzen scheitert, sondern eher an den mangelnden Standards, die die jeweiligen Ausbildungsberufe bzw. Betriebe benennen müssten. So sei überhaupt nicht klar, wie „etwa kommunikative Standards, also Grundanforderungen an Lesen, Rechnen und Schreiben zu formulieren“ seien. „Es ist wohl einfacher, 50% der jungen Generation zu attestieren, dass sie der deutschen Sprache nicht mächtig sein, statt deutlich zu machen, was man den wirklich von ihnen verlangt und erwartet“ (Winkler, 2015, 62).

Bei der Kompetenzfeststellung unterscheidet die Berufspädagogik zwei Grundvarianten:

- Summative Testverfahren versuchen durch ein bewährtes Inventar an Tests den Leistungsstand der Jugendlichen zu erfassen. Dabei wird als Schwierigkeit diskutiert, dass man durch die dabei üblichen Simulationsübungen zwar Bezüge zu konkreten Arbeitsvollzügen herstelle, dadurch aber weniger die Kompetenz als die Performanz messe. Summative Testverfahren messen also nicht die Möglichkeiten eines Jugendlichen, sondern bleiben beim Iststand bezogen auf konkrete Anforderungen stehen.
- Normative Kompetenzfeststellungen gehen vom Subjekt aus und stellen „das Subjekt als handelnd und sich selbst bewertend in den Mittelpunkt“ (Winkler, 2015, 66). Zentral ist, den Jugendlichen in der Performanz, also im Handlungsvollzug, zu beobachten und damit zu erfassen, welche Potenziale dieser Jugendliche in der Handlung entwickelt.

Für beide Zugänge fehlen aber empirische Belege. In einem größeren, gesellschaftlichen Zusammenhang betrachtet müssen Kompetenzerfassung und Ausbildungsfähigkeit im Zusammenspiel der jeweiligen Arbeitsmarktsituation und wirtschaftspolitischen Forderungen betrachtet werden. Ohne die Verfahren zur Kompetenzfeststellung gänzlich verwerfen zu wollen, muss man nach Winkler kritisch betrachten,

- dass erstens sozialpolitische Entscheidungen die Kompetenzfeststellung zu einem bedeutenden Instrument der Inklusion in Wirtschaftszusammenhänge und der Exklusion aus ihnen gemacht haben. Die Neuregelung der Sozialgesetzgebung führt nämlich die Unterscheidung zwischen arbeitsmarktfähigen Jugendlichen, „welche Anrecht auf Förderung und Unterstützung haben, und solchen Jugendlichen [...], die als nicht arbeitsmarktfähig gelten und faktisch von Maßnahmen ausgeschlossen werden“ ein (Winkler, 2012, 68). Es gebe zwar, so Winkler, keine stabile Einsicht, dies zu rechtfertigen, dennoch entscheide diese Unterscheidung im Sozialgesetz über Wohl und Wehe des Einzelnen.
- Zweitens, so Winkler, zeige die Geschichte der Debatte über die Ausbildungsreife deren enge Koppelung mit der jeweiligen Arbeitsmarktsituation. Wenn die Industrie bzw. Unternehmen viele Ausbildungsplätze zu besetzen haben, komme es regelmäßig zur Klage über die mangelnde Ausbildungsreife; umgekehrt verhält es sich, wenn Unternehmen zu wenig Bewerber auf Stellen haben. Dann komme es zum Erliegen der Debatte. Insofern seien Debatten um die Ausbildungsfähigkeit immer auch als Druckmittel der Wirtschaft zu

verstehen.

- Dies sei drittens vor allem deshalb zu beklagen, weil aufs Ganze gesehen die Situation in Deutschland gut funktioniere, d.h. die duale Ausbildung und der Übergang vom allgemeinbildenden Schulwesen zur beruflichen Bildung meist lückenlos ablaufe.
- Und viertens, so Winkler, müsse die Internationalisierung der Bildungspolitik und die Entscheidung der deutschen Politik, die Zahl der Akademikerinnen und Akademiker zu erhöhen, kritisch betrachtet werden, denn diese Entwicklung führe zwangsläufig zu einer Ballung schwächerer Schülerinnen und Schüler in den unteren Bildungsgängen, deren Milieu dadurch stark vom der Erwerbsmittelschicht abgegrenzt werde.
- Gleichzeitig würden die Betriebe durch diese Segregationsdynamik Hochschulabsolventen und -absolventinnen entsprechend nachschulen müssen, weil deren Bildungsbiografie zwar gedrungener und rascher ablaufe, dafür aber weniger breit, so dass verschiedene Bedarfe abgedeckt würden. Die Debatte der Ausbildungsreife wird so zur Debatte der Berufsreife.

4. Berufsorientierung im Religionsunterricht

Für die Berufsorientierung im Religionsunterricht ist zunächst wichtig, die relevanten Faktoren zu kennen, die die Berufsorientierung prägen.

Empirische Forschungen zur Berufsorientierung haben ergeben, dass vor allem die Rolle der Eltern bei der Berufsorientierung Jugendlicher wichtig ist. Eltern haben eine wichtige Orientierungsfunktion, weil sie entweder selbst Kenntnis über die Arbeitswelt mitbringen und vermitteln oder aber Erfahrungen anderer kommunizieren. Wichtigster Faktor ist wohl, dass Eltern einen bestimmten beruflichen Erfahrungskontext vorleben (Beinke, 2000). Außerdem ist die Rolle der Mitschüler und Mitschülerinnen einer Schulklasse hoch bedeutsam. Die Intensität, mit der sich Jugendliche in der Orientierungsphase mit einem bestimmten Beruf auseinandersetzen, steigt beträchtlich, wenn dieser Beruf Thema in der Gruppe ist (Beinke, 2004). Eine eher untergeordnete Rolle spielen bei der Berufswahl Lehrerinnen und Lehrer, Sozialpädagogen und -pädagoginnen sowie Berufsberater bzw. -beraterinnen (Beinke, 2004). Maria Richter konnte durch eine quantitative Analyse (N = 779) von Hauptschülerinnen und Hauptschülern in Niedersachsen zeigen, dass sich Jugendliche mit türkischen Migrationshintergrund hinsichtlich des Vorhandenseins eines Berufswunsches nicht von Mitschülerinnen und -schülern ohne Migrationshintergrund unterscheiden. Bei Jugendlichen aus der ehemaligen

Sowjetunion allerdings zeigt sich, dass sie „große Defizite hinsichtlich ihrer Kenntnisse über die Arbeitsrealität in [ihrem] Wunschberuf“ haben (Richter, 2016, 267). Jugendliche mit Migrationshintergrund dürfen mit Blick auf ihre Berufsorientierung also nicht als homogene Gruppe angesehen werden. Richter zeigt auch, dass die elterlichen Kenntnisse des Ausbildungssystems und -marktes und eigene Erfahrungen im beruflichen Feld zentral für die Entwicklung eigener Berufsorientierung sind (Richter, 2016, 268). Wie auch andere empirische Untersuchungen zeigen, weist Richter aus, dass die Entscheidung für einen Berufswunsch leichter fällt, wenn in der Klasse bzw. Peergroup darüber kommuniziert wird. Lediglich für Jugendliche mit türkischem Migrationshintergrund stellt die eigene ethnische Herkunft für die Entwicklung von Berufswünschen einen relevanten Faktor dar (Richter, 2016, 271). Es ist also deutlich, dass die ethnische Herkunft bedeutsam für die Ausgestaltung der Berufsorientierung sein kann. Je nach Berufsbild und Ausbildungsgang ist auch das Geschlecht ein bedeutender Faktor der Berufsorientierung (Faulstich-Wieland, 2016).

Der Beitrag des Religionsunterrichts bei der Berufsorientierung im engeren Sinn liegt in seinen Möglichkeiten, Schülerinnen und Schüler zur Reflexion über die eigene Person und ihre Realitäten und Wünsche anzuregen und diese zu begleiten. Im Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen spielt Berufsorientierung insofern eine zentrale Rolle, als Auszubildende zwar eine Berufswahl getroffen haben, dennoch aber innerhalb ihres Berufs Orientierung suchen und brauchen. In diesem Sinn ist der Beruf eine „integrative Dimension des Berufsschulunterrichts“ und damit auch des Religionsunterrichts an berufsbildenden Schulen (Jakobi, 1999, 99-104). Eine berufsorientierte Religionsdidaktik wird dabei die Sinnentwürfe eines Auszubildenden bzw. einer Schülerin oder eines Schülers miteinander ins Gespräch bringen und vor dem Hintergrund des Evangeliums differenzieren. Dabei ist das Selbstverständnis des Religionsunterrichts an berufsbildenden Schulen durch ein Verständnis religiöser Bildung geprägt, das nicht auf die religiöse Domäne beschränkt ist, sondern auf dem christlichen Menschenbild und christlichen Werten fußt (Gronover, 2015, 100-109). Deswegen ist es religionsdidaktisch wichtig, persönliche, gesellschaftliche und berufliche Bezüge im Unterricht herzustellen (Biesinger u.a., 2014).

Nimmt man die oben genannten Faktoren der Berufsorientierung (also die hohe Bedeutung der Eltern und Peergroup, teilweise des Migrationshintergrunds sowie des Geschlechts und die vergleichsweise niedrige Bedeutung der Lehrerinnen und Lehrer) ernst, wird auch die Berufsorientierung im

Religionsunterricht vor allem durch die Interaktion der Auszubildenden und Schülerinnen und Schüler untereinander wesentlich beeinflusst. Dazu sind folgende Modi des Lernens besonders zu betonen: biografieorientiertes Lernen, szenisches Lernen und Begegnungslernen.

Als biografieorientiertes Lernen sind dabei all diejenigen Lernprozesse zu verstehen, die individuelle Erfahrungen auf ihre Bedeutung für die eigene Biografie hin erarbeiten und reflektieren. Es kommt beim biografieorientierten Lernen also zunächst darauf an, sich seiner eigenen Erfahrungen bewusst zu werden und dann danach zu bewerten, inwiefern bestimmte Erfahrungen relevant für das eigene Hier und Jetzt sind. Die Forschung zum biografieorientierten Lernen stellt heraus, dass dabei vor allem institutionelle Rahmenbedingungen eine entscheidende Rolle spielen. In der Berufspädagogik wurde dies sichtbar, nachdem die Tauglichkeit von idealisierten Berufskonzepten vor dem Hintergrund der Flexibilisierung der Arbeitswelt infrage gestellt wurde. Im Übergangssystem wurde darauf mit dem Blick auf individuelle Ressourcen der Schülerinnen und Schüler reagiert. Im dynamischen, gesellschaftlichen Horizont kam dadurch der Selbstvergewisserung ein hoher berufspädagogischer Wert zu. Dabei sind zwei Herangehensweisen zu unterscheiden: eine, die auf das *matching* des oder der Einzelnen mit Blick auf einen bestimmten Beruf zielt und im Bildungsgang anstrebt, diese Passgenauigkeit zu erhöhen. Und eine andere, die auf individuelle Entwicklung und Kompetenzzentfaltung zielt und die Jugendlichen und jungen Erwachsenen so begleitet, dass eine möglichst gute Förderung geschieht (Ahrens/Spöttl, 2012, 97).

Szenisches Lernen hebt stark auf die Gestaltungskompetenz der Lerngruppe ab und setzt gegebene Beispiele – z.B. Erlebnisberichte, Bilder, Materialien – in lebendige Erfahrungen um. Entscheidend ist hierbei, dass die Auszubildenden die Szene erkennbar für andere umsetzen und dann in Reflexionen ihre und die Erfahrungen anderer ins Gespräch miteinander bringen. Szenisches Lernen ist nicht zuletzt in der interkulturellen Pädagogik ein erprobtes Mittel, um andere, fremde Perspektiven einnehmen zu können. Es geht dabei um die Transformation einer Beherrschungshermeneutik zur Anerkennungshermeneutik und in der Konsequenz um „eingeübte Mitmenschlichkeit“ (Nipkow, 2007, 4-8). Ein starker Akzent kann hier auf dem *Üben* liegen, weil mit jeder Szene, mit jedem Reflexionsgang und jeder Diskussion ein vertieftes Verständnis für die Andersheit des Anderen einhergehen wird.

Davon unterschieden und doch nicht trennscharf von biografieorientiertem und

szenischem Lernen zu unterscheiden ist das Begegnungslernen. Dies ist im Religionsunterricht weithin rezipiert und bekannt. Vor allem im Kontext des interreligiösen Lernens spielt es eine zentrale Rolle (Schambeck, 2013; Schweitzer, 2014). Es ist deswegen in der Religionspädagogik breit positiv aufgenommen, weil sich Lehrkräfte durch persönliche Begegnungen mit Juden, Christen, Muslime und Angehörigen anderer Religionen besonders effektives Lernen versprechen.

Im Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen, der einen vergleichsweise hohen Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund hat, besteht in diesen drei Lerntypen eine gute Möglichkeit, etwaige Stereotypen im Blick auf Berufsorientierungen aufzubrechen. Geschlechterstereotypen, Peergroupverhalten und das Vorleben der eigenen Eltern können so erarbeitet und diskutiert werden.

Literaturverzeichnis

- Ahrens, Daniela/Spöttl, Georg, Beruflichkeit als biografischer Prozess. Neue Herausforderungen für die Berufspädagogik am Beispiel des Übergangssystems, in: Bolder, Axel (Hg. u.a.), Beruflichkeit zwischen institutionellem Wandel und biografischem Projekt, Wiesbaden 2012, 87-103.
- Beinke, Lothar, Berufsorientierung und peer-groups und die berufswahlspezifischen Formen der Lehrerrolle, Bad Honnef 2004.
- Beinke, Lothar, Elterneinfluss auf die Berufswahl, Bad Honnef 2000.
- Bertelsmann-Stiftung, Netzwerk SchuleWirtschaft, MTO Psychologische Forschung und Beratung GmbH (Hg.), Leitfaden Berufsorientierung. Praxishandbuch zur qualitätszentrierten Berufs- und Studienorientierung an Schulen, Gütersloh 6. Aufl. 2015.
- Biesinger, Albert (Hg. u.a.), Kompetenzorientierung im Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen, Münster 2014.
- Bolder, Axel/Dobischat, Rolf/Kutscha, Günter/Reutter, Gerhard, Einleitung. Beruflichkeit – ein Kampf der Einzelnen gegen die Institutionen?, in: Bolder, Axel (Hg. u.a.), Beruflichkeit zwischen institutionellem Wandel und biographischem Projekt, Wiesbaden 2012, 7-24.
- Faulstich-Wieland, Hannelore (Hg.), Berufsorientierung und Geschlecht, Weinheim/Basel/Juventa 2016.
- Giesecke, Hermann, „Humankapital“ als Bildungsziel? Grenzen ökonomischen Denkens für das pädagogische Handeln, in: Neue Sammlung (2005) 3, 377-389.
- Gronover, Matthias, Der Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen im Spannungsfeld von Subjekt, Beruf und Gesellschaft, in: Rendle, Ludwig (Hg.), Religiöse Bildung in pluraler Schule. Herausforderungen – Perspektiven, München 2015, 100-109.
- Jakobi, Josef, Religionsunterricht an der Berufsschule im Anspruch der Berufsorientierung, in: Religionspädagogik an berufsbildenden Schulen 31 (1999) 4, 99-104.
- Kießling, Klaus, Zur eigenen Stimme finden. Religiöses Lernen an berufsbildenden Schulen, Ostfildern 2004.
- Lehmann, Karl, Arbeit als Realisierung der Gottesbeziehung, in: Biesinger, Albert/Schmidt, Joachim (Hg.), Ora et labora. Eine Theologie

der Arbeit, Ostfildern 2010, 13-31.

- Nipkow, Karl Ernst, Was genau ist interkulturelles Lernen? Interkulturalität als eingeübte Mitmenschlichkeit, in: entwurf (2007) 4, 4-8.
- Obermann, Andreas, „Laboro, ergo sum“ – eine Berufsgerechtigkeit als sozial- und bildungspolitisches Kriterium für eine umfassende Bildungsgerechtigkeit, in: Meyer-Blanck, Michael/Obermann, Andreas (Hg.), Lebensziel Hartz IV. Jugendliche ohne Ausbildungsberuf im Blickfeld bildungspolitischer und protestantischer Bildungsverantwortung, Münster/New York/München/Berlin 2013, 115-134.
- Richter, Maria, Berufsorientierung von HauptschülerInnen. Zur Bedeutung von Eltern, Peers und ethnischer Herkunft, Wiesbaden 2016.
- Rosendahl, Anna/Wahle, Manfred, Erosion des Berufs: Ein Rückblick auf die Krisenszenarien der letzten vierzig Jahre, in: Bolder, Axel (Hg. u.a.), Beruflichkeit zwischen institutionellem Wandel und biographischem Projekt, Wiesbaden 2012, 25-47.
- Rübner, Matthias/Höft, Stefan, Berufliche Eignungsdiagnostik am Übergang Schule-Beruf, in: Stadt Offenbach, Amt für Arbeitsförderung, Statistik und Integration (Hg.), Berufsorientierung und Kompetenzen. Methoden –Tools – Projekte, Bielefeld 2012, 25-51.
- Schambeck, Mirjam, Interreligiöse Kompetenz. Basiswissen für Studium, Ausbildung und Beruf, Göttingen 2013.
- Schweitzer, Friedrich, Interreligiöse Bildung. Religiöse Vielfalt als religionspädagogische Herausforderung und Chance, Gütersloh 2014.
- Sennet, Richard, Handwerk, Berlin 2007.
- Winkler, Michael, Ausbildungsfähigkeit und Kompetenzfeststellung, in: Stadt Offenbach, Amt für Arbeitsförderung, Statistik und Integration (Hg.), Berufsorientierung und Kompetenzen. Methoden – Tools – Projekte, Bielefeld 2012, 53-74.

Impressum

Hauptherausgeberinnen:

Prof. Dr. Mirjam Zimmermann (Universität Siegen)

Prof. Dr. Heike Lindner (Universität Köln)

„WiReLex“ ist ein Projekt der Deutschen Bibelgesellschaft

Deutsche Bibelgesellschaft

Balinger Straße 31 A

70567 Stuttgart

Deutschland

www.bibelwissenschaft.de