

Berufsorientierung in der Sekundarstufe I: Wissen und Handeln von Lehrpersonen

Eine vergleichende Analyse angehender und im Beruf tätiger
Lehrerinnen und Lehrer

Inauguraldissertation der Philosophisch-humanwissenschaftlichen
Fakultät der Universität Bern
zur Erlangung der Doktorwürde vorgelegt von

Madeleine Pfäffli Schmid
Signau BE, Appenzell AI

Selbstverlag, Bern, 2010

Originaldokument gespeichert auf dem Webserver der Universitätsbibliothek Bern



Dieses Werk ist unter einem
Creative Commons Namensnennung-Keine kommerzielle Nutzung-Keine Bearbeitung 2.5
Schweiz Lizenzvertrag lizenziert. Um die Lizenz anzusehen, gehen Sie bitte zu
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ch/> oder schicken Sie einen Brief an
Creative Commons, 171 Second Street, Suite 300, San Francisco, California 94105, USA.

Von der Philosophisch-humanwissenschaftlichen Fakultät auf Antrag von Prof. Dr. Walter Herzog (Hauptgutachter) und Prof. Dr. Fritz Osterwalder (Zweitgutachter) angenommen.

Bern, 14. Oktober 2010

Der Dekan: Prof. Dr. Roland Seiler

Urheberrechtlicher Hinweis

Dieses Dokument steht unter einer Lizenz der Creative Commons
Namensnennung-Keine kommerzielle Nutzung-Keine Bearbeitung 2.5 Schweiz.
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ch/>

Sie dürfen:



dieses Werk vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen

Zu den folgenden Bedingungen:



Namensnennung. Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen (wodurch aber nicht der Eindruck entstehen darf, Sie oder die Nutzung des Werkes durch Sie würden entlohnt).



Keine kommerzielle Nutzung. Dieses Werk darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden.



Keine Bearbeitung. Dieses Werk darf nicht bearbeitet oder in anderer Weise verändert werden.

Im Falle einer Verbreitung müssen Sie anderen die Lizenzbedingungen, unter welche dieses Werk fällt, mitteilen.

Jede der vorgenannten Bedingungen kann aufgehoben werden, sofern Sie die Einwilligung des Rechteinhabers dazu erhalten.

Diese Lizenz lässt die Urheberpersönlichkeitsrechte nach Schweizer Recht unberührt.

Eine ausführliche Fassung des Lizenzvertrags befindet sich unter
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ch/legalcode.de>

Inhaltsverzeichnis

	Einleitung	4
Theoretischer Teil		
2	Berufsorientierung in der Schule	6
2.1	Begriffsklärungen	6
2.1.1	Berufswahl – Berufsfindung	6
2.1.2	Berufswahlvorbereitung – Berufsorientierung	8
2.1.3	Wissen und Handeln	8
2.2	Die „gute Berufsorientierung“	8
2.2.1	Schudy: Die Berufsorientierung als schulstufen- und fächerübergreifende Aufgabe	9
2.2.2	Marty: Acht Thesen zur guten Berufsfindung	11
2.2.3	Egloff: Berufsorientierung als Kooperation	12
2.2.4	Jung: Arbeits- und Berufsfindungskompetenz als pädagogische Aufgabe der Berufsorientierung	14
2.2.5	Famulla: Berufsorientierung als Entwicklungsaufgabe der Schule	16
2.2.6	Butz: Berufsorientierung als Übergangsmanagement	18
2.2.7	Fazit	19
2.3	Rolle der Schule im Berufsfindungsprozess: Empirische Befunde	21
2.3.1	Lehrpersonen in der schulischen Berufsorientierung	21
2.3.2	Wirkung und Bedeutung der schulischen Berufsorientierung	24
2.3.3	Fazit	26
2.4	Entwicklung und Ausrichtung der Berufsorientierung in der Volksschule	27
2.4.1	Berufsorientierung in den kantonalen Lehrplänen	28
2.4.1.1	Lehrplan Kanton Bern	28
2.4.1.2	Lehrplan Kanton Zürich	30
2.4.1.3	Lehrplan Kanton Basel-Landschaft	31
2.4.1.4	Vergleich der Zielsetzungen und Rahmenbedingungen	32
2.4.2	Angebote der Berufs- und Laufbahnberatung	36
2.4.2.1	Kanton Bern	37
2.4.2.2	Kanton Zürich	38
2.4.2.3	Kanton Basel-Landschaft	39
2.4.3	Berufsorientierung in der Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen Sekundarstufe I	40
2.4.3.1	Kanton Bern	41
2.4.3.1.1	Ausbildung zur Lehrperson Sekundarstufe I	41
2.4.3.1.2	Weiterbildungsangebote	42
2.4.3.2	Kanton Zürich	43
2.4.3.2.1	Ausbildung zur Lehrkraft Sekundarstufe I	43
2.4.3.2.2	Weiterbildungsangebote	44
2.4.3.3	Kanton Basel-Landschaft	44
2.4.3.3.1	Ausbildung zur Lehrkraft Sekundarstufe I	44
2.4.3.3.2	Weiterbildungsangebote	45
2.4.4	Fazit	46
2.5	Blick über die Landesgrenze – Berufsorientierung in Deutschland und Österreich	47
2.5.1	Deutschland: Berufsorientierung als Berufs- und Lebensweltvorbereitung	47
2.5.2	Österreich: Ein junges schulisches Aufgabengebiet	49
2.5.3	Fazit	50
3	Wissen und Handeln von Lehrpersonen	51
3.1	Kennzeichen von wissenschaftlichem Wissen	51
3.2	Der Wissensbegriff in der Pädagogischen Psychologie	53
3.2.1	Bildungsstandards, Kompetenzen und Wissen	57
3.2.2	Berufsbezogenes Wissen von Lehrerinnen und Lehrern	59
3.2.2.1	Modell des professionellen Wissens nach Bromme	61
3.2.2.2	Topologie des Wissens – die fünf Wissensbereiche	62
3.2.3	Fazit	64
3.2.4	Zum Verhältnis von Wissen und Handeln im Lehrberuf	65

4	Theoretische Erklärungsmodelle zur Berufsfindung	70
4.1	Berufsfindung als Zuordnungs- oder Entscheidungsprozess	71
4.2	Berufsfindung als Lern- und Entwicklungsprozess	75
4.3	Berufsfindung als Zuweisungsprozess	79
4.4	Fazit	81
5	Berufsfindung von Jugendlichen – Stand der aktuellen Forschung	86
5.1	Empirische Erkenntnisse aus der Schweizer Forschung	87
5.2	Deutschland: Empirische Befunde zur Berufsfindung Jugendlicher	91
5.3	Fazit	94
Anlage und Methoden der Untersuchung		
6	Fragestellung, Design und Methode der Untersuchung	96
6.1	Fragestellung der Untersuchung	96
6.2	Untersuchungsdesign	99
6.3	Methode der Untersuchung	99
6.3.1	Stichprobenbildung	99
6.3.2	Erhebungsinstrument	100
6.3.3	Beschreibung der Stichprobe	103
6.3.3.1	Stichprobe Lehrpersonen	103
6.3.3.2	Stichprobe Abgängerinnen und Abgänger	108
6.3.4	Datenerhebung	109
6.3.4.1	Befragung Lehrpersonen	109
6.3.4.2	Befragung Abgängerinnen und Abgänger	113
6.3.5	Datenaufbereitung und -auswertung	117
Ergebnisse der Untersuchung		
7	Wissen und Handeln von Lehrpersonen	119
7.1	Inhaltliches Wissen	119
7.1.1	Einschätzungen zum inhaltlichen Wissen	120
7.1.2	Bekanntheit von Angeboten der kantonalen Berufs- und Laufbahnberatungen	123
7.1.3	Quellen Wissenserwerb	125
7.1.4	Wissen zur Berufsfindung von Jugendlichen	127
7.2	Curriculares Wissen	130
7.2.1	Kenntnisse Zielsetzungen der kantonalen Lehrpläne	130
7.2.2	Kenntnisse Lehrmittel	132
7.2.2.1	Quellen Kenntnisse der Lehrmittel	133
7.2.3	Erwartungen der Schülerinnen und Schülern und deren Eltern	135
7.3	Einstellungen zur Berufsorientierung	138
7.3.1	Vorstellungen zur Berufsfindung	138
7.3.2	Bedeutung der Berufsorientierung	140
7.3.2.1	Rangierung der fächerunabhängigen Aufgaben nach Kanton	140
7.3.3	Zielsetzungen der Berufsorientierung	142
7.3.4	Qualität und Verantwortlichkeiten	144
7.3.5	Anliegen zur Berufsorientierung	146
7.4	Handeln in der Berufsorientierung	147
7.4.1	Nutzung Angebote der kantonalen Berufs- und Laufbahnberatungen	151
7.4.2	Nutzung Lehrmittel	153
7.4.3	Berücksichtigung von Zielen im Unterricht	154
7.5	Fazit	158
8	Wissen der Abgängerinnen und Abgänger	162
8.1	Inhaltliches Wissen	162
8.1.1	Einschätzungen zum inhaltlichen Wissen	162
8.1.2	Bekanntheit von Angeboten der kantonalen Berufs- und Laufbahnberatungen	163
8.1.2.1	Pädagogische Hochschule Bern	164
8.1.2.2	Pädagogische Hochschule Zürich	164
8.1.2.3	Pädagogische Hochschule FHNW, Standort Basel	164
8.1.3	Quellen Wissenserwerb	164
8.1.4	Wissen zur Berufsfindung von Jugendlichen	166
8.2	Curriculares Wissen	168

8.2.1	Kenntnisse Zielsetzungen der kantonalen Lehrpläne	168
8.2.2	Kenntnisse Lehrmittel	169
8.2.2.1	Quellen Kenntnisse Lehrmittel	170
8.3	Einstellungen zur Berufsorientierung	171
8.3.1	Vorstellungen zur Berufsfindung	171
8.3.2	Bedeutung der Berufsorientierung	173
8.3.2.1	Rangierung der fächerunabhängigen Aufgaben	173
8.3.3	Zielsetzungen der Berufsorientierung	174
8.3.4	Qualität und Verantwortlichkeiten	175
8.3.5	Anliegen zur Berufsorientierung	177
8.4	Fazit	179
9	Wissen von angehenden und im Beruf tätigen Lehrpersonen im Vergleich	181
9.1	Inhaltliches Wissen	181
9.2	Curriculares Wissen	183
9.3	Einstellungen zur Berufsorientierung	185
9.4	Fazit	188
Diskussion und Verzeichnisse		
10	Diskussion	190
10.1	Rahmenbedingungen der schulischen Berufsorientierung	190
10.1.1	Kantonale Lehrpläne	190
10.1.2	Angebote zur Berufsorientierung	193
10.2	Wissen zur Berufsorientierung	194
10.2.1	Inhaltswissen, curriculares Wissen und Einstellungen	194
10.2.2	Einflussfaktoren auf das Wissen zur Berufsorientierung	195
10.2.2.1	Demographische Merkmale	195
10.2.2.2	Merkmale der momentanen beruflichen Situation	197
10.2.2.3	Selbsteinschätzungen: Kompetenz und Selbstwirksamkeit	199
10.3	Quellen Wissenserwerb	199
10.4	Handeln der Lehrpersonen in der Berufsorientierung	201
10.4.1	Demographische Merkmale und berufliche Situation	201
10.4.2	Wissen und Selbsteinschätzungen zur Berufsorientierung	202
10.5	Konsequenzen für Praxis und Forschung	204
11	Verzeichnisse	207
11.1	Literaturverzeichnis	207
11.2	Internetquellen	222
11.3	Abbildungsverzeichnis	224
11.4	Tabellenverzeichnis	225
11.5	Abkürzungsverzeichnis	229
Anhang A: Grundlagen zur Entwicklung des Fragebogens		230
Anhang B: Dokumentation Faktorenanalyse		233
Anhang C: Ergänzende statistische Auswertungen		241
Anhang D: Dokumentation Regressionsanalysen		245
Anhang E: Fragebogen der schriftlichen Befragung		250

Einleitung

„Ein Schüler antwortete auf die Frage, was er dereinst werden wolle, lapidar: `Das hat mir noch niemand gesagt`, während der Lehrer meinte, was aus seinen Schülerinnen und Schülern werde, interessiere ihn nicht, er habe eine andere Aufgabe“ (Grimm 1998, p. 164).

Glücklicherweise entstammen diese Aussagen nicht der Wirklichkeit, sondern wurden von Grimm zu Zwecken der Illustration erfunden. Die tatsächliche Realität der Berufsorientierung liege „irgendwo dazwischen“ (ebd.), so präzisiert der Autor. Das Zitat weist auf zwei Aspekte hin – und deshalb steht es zu Beginn der vorliegenden Arbeit – die in der aktuellen Diskussion zur Berufsorientierung von Bedeutung sind: So zeigt es, dass die Pole in der schulischen Berufsorientierung bezüglich der Rollen und der Erwartungen der beteiligten Parteien weit gesteckt sein können und die Frage nach den Verantwortlichkeiten ein ebenso grosses Feld an Möglichkeiten eröffnet.

Vor dem Hintergrund der Schwierigkeiten, mit welchen sich einige Jugendliche bei der Einmündung in eine nachobligatorische Ausbildung seit einigen Jahren konfrontiert sehen, könnte das Zitat – obwohl Ende der 1990er Jahre verfasst – durchaus aus der heutigen Zeit stammen. So wäre einerseits vorstellbar, dass sich Jugendliche angesichts des knappen Ausbildungsangebotes gar nicht erst auf den Berufsfindungsprozess einlassen wollen oder die Lehrpersonen auf der anderen Seite kapitulierten und ihre Aufgabe, die Schülerinnen und Schüler in ihrem Berufsfindungsprozessen zu begleiten, nicht mehr wahrnehmen würden. In den Vordergrund tritt damit die Frage nach der Aufgabe der Schule in der Berufsorientierung. Entsprechend möchte beispielsweise Werder wissen, was die Schule in Bezug auf die Berufsorientierung überhaupt leisten könne (vgl. Werder 2008, p. 9) und Knauf und Oechsle (2007) stellen folgendes Anliegen zur Diskussion:

„Welche Rolle spielt die Schule [...] für Berufsorientierungsprozesse von Jugendlichen, welche Aufgaben kann sie wahrnehmen, und wo liegen ihre Grenzen?“ (ebd., p. 155).

Persönlich stellte ich mir die Frage nach der Rolle der Schule in der Berufsorientierung und der Bedeutung der Lehrpersonen erstmals während meiner Mitarbeit im Forschungsprojekt „Berufswahlprozess bei Jugendlichen“¹, welches in den Jahren 2000 bis 2004 am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Bern durchgeführt wurde (vgl. Herzog, Neuenschwander & Wannack 2006). Die Sichtung empirischer Studien trug jedoch wenig dazu bei, meine Fragen zu klären. Im Gegenteil: Etliche Untersuchungen, welche Sichtweisen von Jugendlichen auf den Berufsfindungsprozess erhoben, zeichneten ein uneinheitliches Bild, was die Bedeutung der Lehrerinnen und Lehrer für die Berufsfindung von Jugendlichen angeht. Zudem zeigte sich eine grosse Lückenhaftigkeit, was die Erforschung der schulischen Berufsorientierung und der Rolle der Lehrkräfte betrifft.

Entsprechend reifte der Entschluss, die Lehrpersonen mit ihrem Wissen zur Berufsorientierung und ihrem Handeln diesbezüglich ins Zentrum meiner Arbeit zu stellen. Damit verbunden interessierte mich die Frage, durch welche Quellen diese ihr Wissen zur Berufsorientierung erwerben und welche Rolle die Ausbildung zur Lehrperson Sekundarstufe I dabei einnimmt. Um Verzerrungen, welche in der Regel mit retrospektiven Einschätzungen einhergehen, entgegenzuwirken, wurden für die empirische Befragung Lehrkräfte der Sekundarstufe I ausgewählt, deren Ausbildungszeit nicht länger als sieben Jahre zurücklag. Damit beleuchtet die Studie die spezifische Situation von Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteigern², bietet

¹ Dieses Projekt war Teil des Nationalen Forschungsprogramms 43 „Bildung und Beschäftigung“.

² Die Dauer der Berufseinstiegsphase wird weder in der Forschung noch in der Praxis einheitlich definiert: So wird in den meisten Studien von einer ein- bis dreijährigen Phase gesprochen, vereinzelt werden aber auch die ersten fünf Jahre als Einstiegsphase bezeichnet (vgl. Keller-Schneider 2008). Bezogen auf die Praxis zeigt sich in der Schweiz, dass die Berufseinführungsphase zwei bis drei Jahre dauert. Dies bedeutet, dass die Lehrpersonen in dieser Zeit Angebote zur Berufseinführung durch ihre Ausbildungsinstitution in Anspruch nehmen können (vgl. ebd., p. 138). In der vorliegenden Arbeit werden Lehrpersonen mit bis zu drei Jahren Berufserfahrung als Berufseinsteigende bezeichnet.

aber auch Erkenntnisse, welche über die Phase des Berufseinstiegs hinausreichen. In der schriftlichen Befragung der vorliegenden Arbeit wurden die Lehrpersonen gebeten, Auskunft über ihr Wissen und ihre Tätigkeiten in der schulischen Berufsorientierung zu geben. Die Ergebnisse der Lehrerinnen- und Lehrerbefragung werden in Kapitel 7 dargelegt. Ergänzt wird die Untersuchung der Lehrpersonen durch eine Befragung von Studierenden dreier Pädagogischer Hochschulen, die kurz vor ihrem Abschluss der Ausbildung zur Lehrperson Sekundarstufe I stehen.³ Diese Ergebnisse können im Kapitel 8 eingesehen werden, während eine vergleichende Analyse beider Gruppen in einem nachstehenden Kapitel erfolgt (vgl. Kap. 9). Vor der Darlegung und der Diskussion der Ergebnisse stehen Ausführungen zur Ausrichtung und der Methode der vorliegenden Untersuchung (vgl. Kap. 6) sowie theoretische Ausführungen zur Berufsorientierung. Letztere beginnen mit der Frage nach der „guten Berufsorientierung“, die aus der Sicht von verschiedenen Autoren beleuchtet wird, gefolgt von empirischen Befunden zur Berufsorientierung, der Entwicklung und Verankerung der Berufsorientierung in den Lehrplänen der Volksschule, der Berufs- und Laufbahnberatungen sowie der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen der Sekundarstufe I (vgl. Kap. 2). In Kapitel 3 werden die Begriffe Wissen und Handeln, sowie deren Zusammenspiel, unter verschiedenen theoretischen Blickwinkeln analysiert. Im Anschluss findet die Auseinandersetzung mit theoretischen Konzepten zur Berufsfindung, auch als sogenannte „Berufswahltheorien“ bezeichnet, statt (vgl. Kap. 4). In Kapitel 5 erfolgt eine weitere Darlegung empirischer Studienergebnisse, wobei hier die Berufsfindung von Jugendlichen im Zentrum steht. Die vorliegende Arbeit schliesst mit einer Diskussion, in der die Erkenntnisse der empirischen Befragung mit konzeptuellen und theoretischen Überlegungen verknüpft werden und in Anliegen an die Praxis und die Forschung zur Berufsorientierung münden (vgl. Kap. 10).

Ohne die Unterstützung von verschiedenen Personen wäre diese Arbeit nicht zustande gekommen. Speziellen Dank möchte ich dabei den nachfolgend aufgeführten Personen aussprechen:

Prof. Dr. Walter Herzog danke ich für seine fachliche Begleitung und den Freiraum, den er mir beim Erarbeiten dieses Projektes gewährte.

Den Lehrpersonen der Kantone Bern, Zürich und Basel-Landschaft, den Abgängerinnen und Abgängern der Pädagogischen Hochschulen Bern und Zürich sowie der Pädagogischen Hochschule FHNW in Basel spreche ich ein grosses Dankeschön für ihre Beteiligung an der Befragung aus.

Bei Reto Bacher, Christine Greder-Specht, Yvonne Pfäffli Ruggli, Gregor Schmid und Evelyne Wannack bedanke ich mich für die sorgfältigen Lektoratsarbeiten und die konstruktiven inhaltlichen und sprachlichen Rückmeldungen. Daniela Blum-Giger fungierte als Ansprechperson bei methodischen Fragen. Ihr spreche ich ebenso ein herzliches Dankeschön aus.

Meiner gesamten Familie danke ich für ihr Interesse an meiner Arbeit und ihre Unterstützung. Gerne denke ich an das gemeinsame Verpacken der Fragebogen zurück oder daran, dass sich immer jemand bereit erklärte, unseren Sohn Nicola zu betreuen.

Bern, im Januar 2010

Madeleine Pfäffli Schmid

³ Analog zur Befragung der Lehrpersonen bei der die Kantone Bern, Zürich und Basel-Landschaft einbezogen wurden, wurden bei den Abgängerinnen und Abgängern diejenigen der Pädagogischen Hochschulen Bern und Zürich sowie der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW, Standort Basel, berücksichtigt.

Theoretischer Teil

2 Berufsorientierung in der Schule

Rechtlich gesehen liegt die Verantwortung für die Berufsfindung bei den Jugendlichen und deren Eltern.⁴ Dennoch übernimmt die Schule seit Jahrzehnten die Aufgabe, ihre Schülerinnen und Schüler im Berufsfindungsprozess zu begleiten (vgl. Egloff 1998a, p. 91). Werder (2008) geht denn auch davon aus, dass eine „gute Berufswahlvorbereitung entscheidend“ (ebd., p. 9) sei für den Übergang von der Volksschule in die Sekundarstufe II. Wie aber sieht eine gute schulische Berufsorientierung aus? Welche konzeptionellen und theoretischen Überlegungen liegen hierzu vor? Diese Fragestellung soll im Abschnitt 2.2 bearbeitet und beantwortet werden. Vorgängig erfolgt eine kurze Klärung von Begriffen, welche in der vorliegenden Arbeit wegweisend sind (vgl. Abschn. 2.1). Im Anschluss werden im Abschnitt 2.3 empirische Befunde zur Rolle der Schule, konkret zur Wirkung der Lehrperson oder des Unterrichts auf die Berufsfindung der Jugendlichen dargelegt. Im Abschnitt 2.4 stehen die Entwicklung und die Ausrichtung der schulischen Berufsorientierung in den Volksschulen der Kantone Bern, Zürich und Basel-Landschaft im Zentrum. Konkret werden dabei die Lehrpläne zur Berufsorientierung der drei Kantone vergleichend analysiert. Weiter werden die Angebote der kantonalen Berufs- und Laufbahnberatungen zur (schulischen) Berufsorientierung vorgestellt und die Verankerung der Berufsorientierung in der Ausbildung der Lehrpersonen Sekundarstufe I an den Pädagogischen Hochschulen Bern und Zürich sowie der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz in Basel beleuchtet. Das vorliegende Kapitel schliesst mit einem Blick über die Grenze: Hier werden Entwicklungen und aktuelle Bestrebungen in der Berufsorientierung der Nachbarländer Deutschland und Österreich dargestellt (vgl. Abschn. 2.5).⁵

2.1 Begriffsklärungen

Der vorliegenden Arbeit liegen einige Schlüsselbegriffe zugrunde, die nachfolgend definiert werden. Zum einen erfolgt eine kurze Auseinandersetzung mit den Begriffspaaren „Berufswahl – Berufsfindung“ sowie „Berufswahlvorbereitung – Berufsorientierung“. Zum anderen werden die in der Arbeit wichtigen Begriffe „Wissen“ und „Handeln“ definiert.⁶

2.1.1 Berufswahl – Berufsfindung

Obschon der Begriff Berufswahl von verschiedenen Seiten als unpräzise bezeichnet wird (vgl. Busshoff 1989; Jung 2008; Neuenschwander 2008; Pfäffli 2004), findet er weiterhin breite Verwendung. Busshoff wies bereits in den 1980er Jahren darauf hin, dass Berufswahl als Sammelbegriff für verschiedenste Teilaspekte der Berufsfindung verwendet wird:

„Auch wenn eindeutig Teilphänomene der Berufswahl gemeint sind, wird dafür in der Regel die globale Bezeichnung `Berufswahl` verwendet. Dies führt häufig zu Missverständnissen und unnötigen Kontroversen.“ (Busshoff 1989, p. 59).

⁴ Im Schweizer Zivilgesetzbuch werden die Rechte und die Pflichten der Eltern in Bezug auf die Berufsfindung wie folgt umschrieben: „Sie haben dem Kind, [...] , eine angemessene, seinen Fähigkeiten und Neigungen soweit möglich entsprechende allgemeine und berufliche Ausbildung zu verschaffen“ (Bundesversammlung der Schweizerischen Eidgenossenschaft 1907, Art. 302). Dazu sollen sie mit der Schule und wenn nötig, mit der öffentlichen Jugendhilfe zusammenarbeiten (vgl. ebd.).

⁵ Der Vergleich mit Deutschland und Österreich bietet sich an, weil beide Länder auf der Sekundarstufe II sowohl über ein duales als auch über ein rein schulisches Bildungssystem verfügen (vgl. Abschn. 2.5).

⁶ Eine ausführliche theoretische Auseinandersetzung mit diesen beiden Begriffen ist in Kapitel 3 nachzulesen.

Neben der Uneindeutigkeit des Begriffes kommt hinzu, dass die Bezeichnung „Wahl“ eine mögliche Fremdbestimmung ausser Acht lässt. Wie empirische Befunde zeigen, kann bei Jugendlichen mit nachteiligen Voraussetzungen oftmals aber nicht von einer echten Wahl gesprochen werden:

„Wie die empirischen Ergebnisse belegen, treten bspw. Jugendliche mit einem Schulabschluss Niveau Grundanforderungen faktisch nicht in eine weiterführende Schule über [...]. Im Weiteren muss davon ausgegangen werden, dass sich benachteiligte Jugendliche eher für eine Anschlusslösung entscheiden, die nicht ihren Wünschen entspricht. Sei dies, indem sie auf eine Berufslehre mit einem tiefen Anforderungsniveau ausweichen oder den Weg in ein Brückenangebot `wählen`“ (Pfäffli 2004, p. 95).⁷

Als bestimmende Faktoren im Berufsfindungsprozess erweisen sich das Geschlecht, das Niveau des absolvierten Schulabschlusses, die ethnische Zugehörigkeit sowie die Schichtzugehörigkeit der Herkunftsfamilie (vgl. Kap. 5). Herzog, Neuenschwander und Wannack (2006) belegen mit ihrer Untersuchung denn auch, dass nur „etwa 50 Prozent der Jugendlichen [...], eine Lehrstelle im Wunschberuf erhalten“ (Neuenschwander 2008, p. 136). In vielen Fällen könne „demnach nicht von einer freien Wahl zwischen verschiedenen Optionen gesprochen werden“ (ebd.).

Parallel zur Berufswahl wird in der Literatur von Berufsfindung oder von Berufsfindungsprozessen gesprochen (vgl. u.a. Beinke 2006a; Imdorf 2005; Knauf & Oechsle 2007). Famulla (2007) schliesslich bezeichnet diesen Prozess als Berufsorientierung. Nach ihm beschreibt die Berufsorientierung einen lebenslangen „Prozess der Annäherung und Abstimmung zwischen Interessen, Wünschen, Wissen und Können“ (ebd., p. 231).

All diese Begriffe beinhalten das Wort „Beruf“ und implizieren damit, dass die Betroffenen auf der Suche nach einem Beruf sind. In der Wirklichkeit ist es für die Jugendlichen nach der obligatorischen Schule aber vielmehr eine Entscheidung für eine (Erst-)Ausbildung respektive die Suche nach einem Ausbildungsplatz. Gerade Jugendliche die nach der obligatorischen Schulzeit eine allgemeinbildende Schule wie das Gymnasium besuchen, richten sich noch nicht auf einen bestimmten Beruf aus. Dagegen entscheiden sich Jugendliche mit einer Berufslehre bereits für einen bestimmten Beruf oder schlagen mit ihrer Entscheidung zumindest eine bestimmte berufliche Richtung ein. Folgerichtig müsste der Begriff sowohl die Entscheidung für eine berufliche (Erst-)Ausbildung sowie für eine Anschlusslösung allgemeinbildender Ausrichtung beschreiben und die Bezeichnung „Wahl“ ausschliessen. Der Blick in die relevante Literatur zeigt, dass solche Begrifflichkeiten zurzeit nicht existieren. Vielmehr wird häufig von „Berufsfindung“ und „Berufsfindungsprozessen“ gesprochen, wobei diesen Begriffen eine synonyme Bedeutung zugesprochen wird. Entsprechend werden diese Begrifflichkeiten auch in der vorliegenden Arbeit verwendet. Die Gründe, weshalb die von Famulla vorgeschlagene Bezeichnung „Berufsorientierung“ nicht zur Beschreibung des individuellen Prozesses herangezogen wird, sollen im folgenden Abschnitt erläutert werden (vgl. Abschn. 2.1.2).

Abschliessend soll darauf hingewiesen werden, dass in der vorliegenden Arbeit ausschliesslich der Übergang an der ersten Schwelle⁸, das heisst derjenige von der Volksschule in die nachobligatorische berufliche (Erst-)Ausbildung beleuchtet wird.

⁷ Diese Ergebnisse beziehen sich auf eine Untersuchung, die in den Kantonen Basel-Landschaft, Bern, Luzern und Solothurn durchgeführt wurde.

⁸ Die Begriffe erste und zweite Schwelle stammen aus der deutschen Übergangsforschung, wobei mit der zweiten Schwelle der Eintritt ins Erwerbsleben nach Abschluss der beruflichen Ausbildung bezeichnet wird (vgl. Stoos 1991, p. 61).

2.1.2 Berufswahlvorbereitung – Berufsorientierung

Nach Jung (2008) besitzt die Bezeichnung Berufsorientierung „eine mehrfache Bedeutung“ (ebd., p. 1). Neben der von Famulla bereits beschriebenen subjektbezogenen Ausrichtung (vgl. Abschn. 2.1.1) spricht Jung ihr einen „objektbezogenen (curricular-strategischen) Deutungsstrang“ (ebd.) zu. Dieser beziehe sich auf die pädagogisch-didaktischen Bestrebungen der Schulen, welche die Jugendlichen im Übergang von der obligatorischen Schule in die (Erst-)Ausbildung unterstützen.

Während in der Schweiz fast ausschliesslich von Berufswahlvorbereitung gesprochen wird und der Begriff auch in sämtlichen Lehrplänen der Deutschschweiz zu finden ist (vgl. Informations- und Dokumentationszentrum IDES 2006), hat sich der Begriff Berufsorientierung in Deutschland weitgehend durchgesetzt.⁹ Obwohl man sich dort mittlerweile auf eine gemeinsame Bezeichnung beruft, scheint über die Bedeutung des Begriffes noch keine Übereinstimmung zu herrschen: „Bisher werden Strategien unterschiedlichster Reichweite unter dem Begriff `Berufsorientierung` zusammengefasst“ (Famulla et al. 2008a, p. 6). Auf die Frage was unter einer guten Berufsorientierung verstanden wird und welche Aufgaben und Ziele diese berücksichtigen soll, wird später eingegangen (vgl. Abschn. 2.2). In der vorliegenden Arbeit wird ausschliesslich die Bezeichnung Berufsorientierung verwendet, während die Begriffe Berufswahl und Berufswahlvorbereitung aus den dargelegten Gründen nicht berücksichtigt werden (vgl. Abschn. 2.1.1). Die Berufsorientierung wird dabei als Aufgabe der Schule, genauer der drei oder vier Schuljahre umfassenden Sekundarstufe I, verstanden.¹⁰

2.1.3 Wissen und Handeln

Die beiden Begriffe sind nicht nur in der vorliegenden Arbeit und der damit verbundenen Fragestellung der empirischen Untersuchung (vgl. Abschn. 6.1) von Bedeutung, die Frage was unter Wissen im Allgemeinen sowie in Bezug auf den Beruf der Lehrpersonen verstanden wird und wie das Zusammenspiel zwischen Wissen und Handeln erklärt werden kann, sind Gegenstand theoretischer und empirischer Forschungsarbeiten in unterschiedlichen Disziplinen. Eine vertiefte theoretische Auseinandersetzung mit den Begriffen ist Gegenstand von Kapitel 3.

2.2 Die „gute Berufsorientierung“

Mittlerweile lässt sich eine Vielzahl von Berichten über gelungene Umsetzungen von Berufsorientierungsprojekten ausmachen (vgl. u.a. Schudy 2002; Roos 2006; Famulla et al. 2008a, 2008b; Jung 2008). In der Beschreibung dieser Praxisbeispiele wird aber selten dargelegt, auf welchen theoretischen Überlegungen diese basieren oder die Frage aufgeworfen, was unter einer „guten Berufsorientierung“ zu verstehen sei. Konzeptionelle Überlegungen zur Berufsorientierung lassen sich zwar einige ausmachen (vgl. Butz 2008; Egloff 1998a und 1998b; Famulla 2008; Jung 2003a, 2003b; Marty 2003; Schudy 2008):¹¹ Diese reichen von reinen Empfehlungen zur Berufsorientierung bis hin zu theoretisch hergeleiteten Konzepten und didaktischen Umsetzungsmöglichkeiten für die Praxis. Diese Ansätze beziehen sich selten aufeinander, so dass es sich bis heute um ein loses Gefüge an Konzepten zur

⁹ Ausgehend von der in den 1970er Jahren eingeleiteten Reform, neue Formen der Zusammenarbeit von Schule und Berufs- und Laufbahnberatung zu suchen, fand der Begriff in Deutschland Eingang in die Bildung: „Dadurch entsteht `Berufsorientierung` (als neuer Begriff und neues Verständnis gegenüber der herkömmlichen `Berufsaufklärung`) als didaktischer Verbund von Schule und Berufsberatung“ (Dibbern 1983, p. 438, Hervorhebung weggelassen).

¹⁰ In die empirische Untersuchung der vorliegenden Arbeit wurden die Kantone Bern und Zürich, sowie der Kanton Basel-Landschaft einbezogen. Während die Sekundarstufe I in Bern und Zürich drei Jahren umfasst, wechseln die Schülerinnen und Schüler im Kanton Basel-Landschaft nach dem 5. Schuljahr in die Sekundarstufe I, welche in der Folge vier Jahre dauert (vgl. Abschn. 2.4.1.3).

¹¹ Wie im Abschnitt 2.3 aufgezeigt wird, liegen dagegen nur wenige empirische Untersuchungen vor, welche der Frage nach einer „guten Berufsorientierung“ nachgehen.

Berufsorientierung handelt, über deren Bedeutung keine öffentliche Diskussion geführt wird. Obwohl die Wichtigkeit einer „guten Berufsorientierung“ – wie Butz (2008) betont – „in der Öffentlichkeit seit PISA ein wichtiges Thema“ (ebd., p. 158) darstellt, mangelt es an einheitlichen Vorstellungen darüber, was eine „gute Berufsorientierung“ ausmacht. Zwar finden sich zahlreiche Übereinstimmungen – wie zum Beispiel die Forderung, die Berufsorientierung als fächerübergreifende Aufgabe zu verstehen – diese basieren aber nicht auf einheitlichen theoretischen Begründungen.

Einige dieser Konzepte sollen in der Folge dargestellt und besprochen werden, wobei das Augenmerk auf den jeweiligen theoretischen Bezugsrahmen gerichtet wird und Übereinstimmungen respektive Abweichungen zwischen den Ansätzen herausgearbeitet werden sollen. Berücksichtigt werden dabei in erster Linie Ansätze aus der neueren Literatur, weil diese auf aktuelle Herausforderungen des Ausbildungs- und Arbeitsmarktes ausgerichtet sind.¹²

2.2.1 Schudy: Die Berufsorientierung als schulstufen- und fächerübergreifende Aufgabe

Schudy (2008) unterscheidet vier unterschiedliche Bedeutungsvarianten des Begriffs Berufsorientierung, auf deren Basis er drei Minimalanforderungen für die schulische Berufsorientierung formuliert (vgl. ebd., p. 103f.). Als erste Bedeutung nennt er die subjektive Berufsorientierung und meint damit die Haltung von Schülerinnen und Schülern, „Arbeit und Beruf als massgebliches Element im individuellen Lebensentwurf zu berücksichtigen“ (ebd., p. 103). Als zweites schreibt Schudy der Berufsorientierung die Aufgabe zu, ihre Inhalte und Methoden an „die sich wandelnden Anforderungen in beruflichen Tätigkeiten“ (ebd.) anzupassen. Die dritte Bedeutung zielt auf die Aneignung geeigneter Kenntnisse, die eine Entscheidung für eine Ausbildung ermöglichen und die vierte Bedeutungsvariante versteht die „Berufsorientierung im Sinne [einer M.P.] arbeitsweltbezogenen Allgemeinbildung“ (ebd., p. 104).

Diese vier Auslegungsvarianten berücksichtigend formuliert Schudy drei Anforderungen, welchen die schulische Berufsorientierung entsprechen soll: Als Erstes greift er die Frage nach dem Beginn der schulischen Berufsorientierung auf und kritisiert, dass diese kaum diskutiert werde:

„Wenig hinterfragt blieb bislang die Orientierung an der empirischen Erkenntnis, wonach eine realistische Beschäftigung mit dem Thema *Beruf* im vierzehnten Lebensjahr einzusetzen beginnt“ (Schudy 2008, p. 106, Hervorhebung im Original).

Der Autor führt zwei Argumente an, welche für eine frühe Thematisierung der Berufsfindung sprechen. Zum einen nennt er das Phänomen der Traumberufe, welches sich im Kindesalter manifestiere und einer Reflexion bedürfe. Zum anderen spricht er die Geschlechterperspektive bei der Berufsfindung an: Diese beginne sich nicht erst im Jugendalter auszubilden. Vielmehr „erfolge eine Verortung der eigenen Person als männlicher oder weiblicher Mensch“ (ebd.) schon in der Kindheit. Setze die schulische Berufsorientierung nun erst in der Sekundarstufe I ein, dann stosse sie bezüglich der individuellen Lebensgestaltung unter dem Aspekt der geschlechtlichen Gleichberechtigung an ihre Grenzen (vgl. ebd., p. 106f.).¹³ Zum zweiten fordert

¹² Mit Ausnahme von Egloff und Marty, die als Berufs- und Laufbahnberater in der Schweiz tätig sind respektive waren, arbeiten und publizieren die nachfolgend erwähnten Autoren ausschliesslich in Deutschland.

¹³ Schudys Forderung deckt sich zum einen mit den theoretischen Annahmen von Gottfredson, die in ihrem Eingrenzungs- und Kompromissmodell der Berufsfindung davon ausgeht, dass sich Kinder bereits im Grundschulalter Kenntnisse über Berufe aneignen und ein berufliches Selbstkonzept ausbilden (vgl. Abschn. 4.2 und Abschn. 4.4). Zum anderen bestätigt auch Kaiser (2002) – ausgehend von verschiedenen Studien zu Berufsvorstellungen von Grundschulkindern –, dass diese sich „mit gesellschaftlichen Bedingungen und Veränderungen auseinandersetzen und dabei für die eigene Identitätsentwicklung wichtige Entwicklungen über die eigenen Zukunftsvorstellungen entfalten“ (ebd., p. 173). Empirisch ebenfalls mehrfach nachgewiesen wurde der Aspekt, dass sich Jungen und Mädchen bereits im Grundschulalter an den gesellschaftlichen Stereotypen geschlechtlicher Arbeitsteilung orientieren (vgl. ebd., p. 157ff.).

der Autor, die Berufsorientierung in ihrer Ausrichtung zu öffnen. So sollen die Schülerinnen und Schüler nicht nur der Frage nachgehen, welche Ausbildung sie ergreifen wollen, sondern sich umfassend mit ihrer beruflichen und privaten Zukunft auseinandersetzen. Folglich

„wird die Berufsorientierung stärker den Zusammenhang von vorberuflicher Sozialisation, (beruflicher) Identitätsbildung und individueller Lebensgestaltung in den Blick nehmen müssen“ (Schudy 2002, p. 12)

und die Jugendlichen mit der Frage, wie sie später leben und arbeiten wollen, konfrontieren. Schliesslich plädiert Schudy dafür, die Berufsorientierung als fächerübergreifende Aufgabe der Schule zu definieren. Dies, da die

„komplexe Aufgabe, Arbeitswelt, berufliches Handeln und arbeits- bzw. berufsbezogene Sozialisation, Identitätsentwicklung und Selbstentfaltung in ihren subjektiven, historischen, politischen, sozialen und tätigkeitsbezogenen Dimensionen“ (ebd.)

nicht in einem einzelnen Fach abgedeckt werden könne. Ergänzend zu diesen minimalen Anforderungen sieht der Autor weiteren Handlungsbedarf: Demgemäss fordert er zum Beispiel, bestehende Curricula dahingehend zu überprüfen, ob aktuelle und zukünftige Bedürfnisse von Jugendlichen im Berufsfindungsprozess berücksichtigt würden und inwiefern diese die Jugendlichen zu Eigeninitiative und Eigenverantwortung aufforderten.¹⁴ Im Weiteren plädiert er für die Erweiterung des schulischen Kooperationsfeldes, welche über die bereits praktizierte Zusammenarbeit zwischen Schule und Berufs- und Laufbahnberatung hinausgehen müsse. Erfreut stellt er denn auch fest, dass seit einigen Jahren die Eltern als Kooperationspartner vermehrt in die schulische Berufsorientierung einbezogen würden. Zudem beschränke sich die Zusammenarbeit zwischen der Schule und den Ausbildungsinstitutionen zunehmend nicht mehr nur auf die Sicherstellung von Plätzen für Betriebspraktika¹⁵, sondern erstrecke sich

„auf arbeitsweltbezogene Fortbildungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer sowie auf die Bereitstellung betrieblicher Experten für spezifische unterrichtliche Informations- und Lernangebote“ (ebd., p. 14).

Diese Bemühungen um Kooperation müssten unbedingt beibehalten und in Zukunft, wenn möglich, noch intensiviert werden. So seien es gerade benachteiligte Schülerinnen und Schüler, welche darauf angewiesen seien, Erfahrungen in ausserschulischen Räumen machen zu können.¹⁶ Die Aufmerksamkeit gegenüber den spezifischen Bedürfnissen dieser Jugendlichen und entsprechende Interventionsmassnahmen müssten deshalb in Zukunft besondere Beachtung geschenkt werden (vgl. ebd., p. 14f.).

Bei Schudys Forderungen, so kann bilanzierend festgehalten werden, handelt es sich weder um ein durchgehend theoretisch oder empirisch begründetes, noch ein auf Vollständigkeit bedachtes Konzept. Der Autor räumt denn auch selber ein, dass die von ihm angeführten Aspekte „noch kein geschlossenes Grundkonzept modernisierter schulischer Berufsorientierung“ (ebd., p. 15) darstellten. Wie die weiteren Ausführungen zeigen werden, bringt Schudy aber zentrale Aspekte zur Sprache, die in Übereinstimmung mit anderen Konzepten stehen und somit hohe eine Aktualität aufweisen.

¹⁴ In diesem Zusammenhang betont Schudy: „Auch wenn die heutigen Rahmenbedingungen erhebliche Zweifel an der Realisierbarkeit einer freien Berufswahl für alle Schülerinnen und Schüler aufkommen lassen, so sind Eigeninitiative und -verantwortlichkeit eine unverzichtbare Grundlage, um bestehende Chancen erkennen und ergreifen zu können“ (Schudy 2002, p. 13, Hervorhebung im Original).

¹⁵ Gemäss Schudy (2002) zählt das Betriebspraktikum in Deutschland inzwischen „zu den gesicherten curricularen Bestandteilen der Sekundarstufe I“ (ebd., p. 191). In der Regel handelt es sich dabei um einen mehrwöchigen Aufenthalt der Jugendlichen in einem Betrieb, welcher durch die Schule organisiert und begleitet wird.

¹⁶ Als benachteiligte Schülerinnen und Schüler bezeichnet Schudy verhaltensauffällige Jugendliche, Jugendliche welche die Jugendhilfe in Anspruch nehmen, Legasthenikerinnen und Legastheniker sowie spät nach Deutschland eingewanderten Ausländerinnen und Ausländer mit sprachlichen Schwierigkeiten. Als weitere Risikogruppe definiert er die Abgängerinnen und Abgänger von Sonderschulen sowie die Jugendlichen, welche ohne Abschluss die Hauptschule verlassen (vgl. Schudy 2002, p. 14).

2.2.2 Marty: Acht Thesen zur guten Berufsfindung

Mit Blick auf die schulische Praxis stellt Marty (2003) fest, dass die Zielsetzung der Berufsorientierung – junge Menschen zu befähigen, eigenverantwortlich eine erste Berufsentscheidung vorzunehmen – unbestritten sei, deren Umsetzung aber stark unterschiedlich ausfalle:

„Wie und in welchem Umfang dies zu geschehen hat, da weichen die Auffassungen und Massnahmen qualitativ und quantitativ allerdings stark voneinander ab“ (Marty 2003, p. 26).

Der Frage nachgehend, was eine „gute Berufsorientierung“ ausmache, formuliert Marty – auf der Basis von empirisch gesicherten Erkenntnissen – acht Thesen zur guten Berufsfindung:

- In einer ersten These fordert Marty, die Berufsorientierung müsse bei den Jugendlichen (Selbst-)Bewusstsein schaffen:
„Sie muss Entwicklungshilfe bieten, Selbst- und Fremdeinschätzungen ermöglichen, Spannungen abbauen und auch den Vergleich mit Anforderungs- und Qualifikationsprofilen von Berufen und Ausbildungen ermöglichen“ (ebd.).
- Basierend auf der Entwicklungspsychologie¹⁷ definiert der Autor das Jugendalter als Phase des starken geistig-körperlichen und seelischen Umbaus der Persönlichkeit, in der die „Stabilität infrage gestellt wird“ (ebd., p. 27). Die Berufsorientierung müsse hier ansetzen und die Identitätsentwicklung der Jugendlichen unterstützen, indem sie ihnen Berufe und Lebensrealitäten sicht- und erlebbar mache.
- Die dritte These geht davon aus, dass gute Berufsentscheidungen dann entstehen, „wenn Jugendliche sich der mannigfaltigen Einflussfaktoren der Umwelt auf die Berufswünsche und Berufsmotive bewusst werden“ (ebd.). Die Schule müsse die Jugendlichen deshalb auf spezielle Bedingungen der Umwelt wie zum Beispiel einen Überhang oder einen Mangel an Arbeitskräften in bestimmten Berufen hinweisen und sie im Umgang mit unveränderbaren Rahmenbedingungen schulen.¹⁸
- Menschen gehen unterschiedlich mit Entscheidungssituationen um. So kann man „Entscheidungen hinauszögern, verdrängen oder jemand anderem überlassen“ (ebd.). In der Berufsorientierung sollten deshalb unterschiedliche Entscheidungsverhalten mit ihren Vor- und Nachteilen thematisiert und verschiedene Entscheidungsmöglichkeiten eingeübt werden.
- Ausgehend von lernpsychologischen Annahmen plädiert Marty in seiner fünften These dafür, die Jugendlichen Entscheidungen basierend auf „selbstgesteuertem und selbstorganisiertem Lernen“ (ebd.) treffen zu lassen. Entsprechend sollen in der Berufsorientierung Unterrichtsprinzipien Eingang finden, welche die Selbsttätigkeit der Lernenden unterstützen und fördern.
- Nach Marty entstehen gute Berufsentscheidungen dann, wenn in der Kommunikation zwischen den Ratsuchenden und den Bezugspersonen Spannungen, Unsicherheiten oder Konflikte prozesshaft angegangen werden. Die Berufsfindung brauche im Weiteren viel Zeit und Geduld, um nicht in „Scheinlösungen“ (ebd., p. 28) zu enden. Entsprechend fordert der Autor die Lehrpersonen auf, den Jugendlichen nicht mit direkten Ratschlägen

¹⁷ Leider unterlässt es der Autor an dieser Stelle zu erwähnen, auf welches entwicklungspsychologische Konzept er sich bezieht. Aufgrund seiner Ausführungen kann vermutet werden, dass er sich – ebenso wie Egloff (vgl. Abschn. 2.2.3) auf das Stufenmodell der psychosozialen Entwicklung von Erikson stützt.

¹⁸ Diese Aussagen von Marty stehen in Übereinstimmung mit alloktionstheoretischen Vorstellungen zur Berufsfindung von Jugendlichen. In alloktionstheoretischen Modellen wird davon ausgegangen, dass die Berufsfindung in hohem Mass durch Bedingungen der Umwelt gesteuert wird (vgl. Abschn. 4.3).

zu helfen, sondern sie durch unterstützende Gesprächsformen in der Klasse oder in Einzelgesprächen in ihrem Prozess zu begleiten.

- These sieben basiert auf folgender Annahme: „Gute Berufsentscheide können dann entstehen, wenn auch dem `Zufall` Raum gegeben wird“ (ebd.). Marty glaubt, dass viele Prozesse im Unbewussten ablaufen und Entscheide dann als zufällig erlebt werden, da die „Genese des Prozesses nicht mehr systematisch“ (ebd.) nachvollzogen werden könne. Für die Berufsorientierung bedeute dies, dass sie nicht auf eine definitive Entscheidung am Ende der obligatorischen Schulzeit ausgerichtet werden solle. Vielmehr sei es sinnvoll, allen Jugendlichen gute Fördermassnahmen zukommen zu lassen und zu akzeptieren, wenn nicht alle ihren ersten Berufsentscheid während der Sekundarstufe I fällen würden.
- In seiner letzten These spricht sich Marty für die Zusammenarbeit aller am Prozess beteiligten Parteien aus: Eltern, Lehrkräfte, Berufsberaterinnen und -berater sowie Abnehmerinstitutionen sollten zu diesem Zweck ein gemeinsames Konzept erarbeiten, in denen die „Leitidee der Berufswahlvorbereitung ausdiskutiert und auf einen gemeinsamen Nenner gebracht werden“ (ebd., p. 29). In der Folge könnten dann inhaltliche und zeitliche Absprachen zwischen den Kooperationspartnern getroffen werden.

Basierend auf theoretischen und empirischen Erkenntnissen formuliert Marty acht Leitideen für die schulische Berufsorientierung. Dabei äussert er sich in den ersten vier Thesen vor allem zu den Inhalten einer „guten Berufsorientierung“, während anschliessend die Form, wie diese vermittelt werden sollen, respektive wie eine „gute Berufsorientierung“ aufgebaut sein soll, im Zentrum steht. An Martys Gedanken kann kritisiert werden, dass einige seiner Thesen – so zum Beispiel die beiden ersten – sehr allgemein gehalten sind, Lehrpersonen aber gerade in Fragen wie der Identitätsentwicklung oder der Ausbildung des Selbstbewusstseins bei Jugendlichen, auf konkrete Empfehlungen angewiesen wären.

2.2.3 Egloff: Berufsorientierung als Kooperation

Ausgangspunkt des Konzepts von Egloff (1998b) bilden sechs Entwicklungsaufgaben, die er für den Berufsfindungsprozess als zentral erachtet.¹⁹ Ausgehend davon definiert Egloff vier thematische Schwerpunkte (vgl. ebd., p. 106ff.)²⁰:

- Ich-Bildung: Ausgehend von den Phasen der Entwicklung nach Erikson (1966)²¹ definiert Egloff das Jugendalter als Phase der Unsicherheit und der Neuausrichtung, in der die „Ich-Bildung“ eine zentrale Rolle einnimmt. Im Bezug auf die Berufsfindung benötigten die Jugendlichen die Unterstützung ihres sozialen Umfeldes: „Daher ist es eine wichtige Frage, wie die Jugendlichen beim beruflichen Übergang von den Lehrkräften und den Eltern gestützt [...] werden“ (Egloff 1998b, p. 107). Egloff formuliert fünf konkrete Lernziele, in welchen neben den kognitiven auch emotionale und soziale Kompetenzen Eingang finden.²²

¹⁹ Egloff bezeichnet die folgenden sechs Entwicklungsaufgaben als relevant für den Berufsfindungsprozess: 1. Förderung der Bereitschaft, sich auf Fragen der Berufsfindung einzulassen; 2. Förderung der Selbstwahrnehmung und der Kenntnis berufsfindungsrelevanter Eigenschaften; 3. Förderung von Kenntnissen der Arbeits- und Berufswelt; 4. Förderung der Informationsverarbeitung; 5. Förderung der Wahrnehmung und Bewertung von Ausbildungs-Alternativen und 6. Förderung des Entscheidungsverhaltens und von Realisierungsaktivitäten (vgl. Egloff 1998b, p. 104ff.).

²⁰ Ihren Niederschlag finden die vier Themenbereich in einer Reihe von (Unterrichts-)Materialien zur Berufsorientierung. Eine kurze Übersicht dazu sowie Ausführungen zu weiteren Aspekten des Kooperationsmodells finden sich im Abschn. 4.4.

²¹ Erikson gilt als Vertreter der psychoanalytischen Ich-Psychologie und wurde insbesondere durch sein Stufenmodell der psychosozialen Entwicklung bekannt (vgl. Erikson 1966).

²² Zusammenfassend plädiert Egloff in diesen fünf Lernzielen dafür, die „Ich-Haltung“ der Jugendlichen durch anschauliche und erlebnishafte Unterrichtsformen sowie durch entdeckendes und selbstgesteuertes Lernen zu fördern (vgl. Egloff 1998b, p. 108f.).

- **Selbstbild:** Basierend auf Erikson geht Egloff davon aus, „dass das Suchen und Erproben des Selbstbildes einen wesentlichen Teil der Identitätsfindung ausmacht“ (ebd., p. 119). Der Schule komme die Rolle zu, dieses Selbstbild durch das Bewusstmachen von Lernerfahrungen zu fördern. Im Weiteren leiste das Arbeitsmittel „Mein Berufswahltagbuch“ eine gute Unterstützung bei „der Hinführung der Jugendlichen zu einem Selbstbild“ (ebd., p. 121). In diesem könnten die Jugendlichen mit Hilfe eines Interessenfragebogens und einem Interessenkompass eine Auswahl an passenden Berufen ermitteln oder verschiedene Berufsfelder in Beziehung zu den eigenen Interessen setzen (vgl. Egloff 2008).
- **Erkundung der Arbeits- und Berufswelt:** Den Zugang zu den unterschiedlichen Berufsfeldern gelinge den Jugendlichen am besten, wenn diese über die persönlichen Interessen erschlossen und anschliessend systematisiert würden.²³ Im Weiteren gehört zur Erkundung der Arbeits- und Berufswelt, dass die Jugendlichen verschiedene Informationsmittel und -quellen kennen und nutzen lernen und die daraus gewonnenen Erkenntnisse bewerten können. Im Rahmen des Kooperationsmodells ist das „Üben der Entscheidungsfähigkeit“ (Egloff 1998b, p. 126, Hervorhebung weggelassen) ein weiterer zentraler Aspekt. Auch hier verweist Egloff wiederum auf das Arbeitsmittel „Mein Berufswahltagbuch“ welches von den Jugendlichen „Dutzende von Teilentscheidungen“ (ebd.) verlange.
- **Zusammenarbeit zwischen den Kooperationspartnern:** Als Partner im Berufsfindungsprozess werden neben den Jugendlichen und deren Eltern die Lehrpersonen, die Berufs- und Laufbahnberatung sowie die betrieblichen Ausbilderinnen und Ausbilder betrachtet. Ausgehend von sechs Themenbereichen und Grobzielen, legt der Autor fest, welche Kooperationspartner sich welchen Zielen annehmen sollen (vgl. Egloff 1998a, p. 98ff.). Aufgrund der unterschiedlichen Zuständigkeiten, die er den einzelnen Parteien zuschreibt, ergeben sich sodann verschiedene Möglichkeiten der Kooperation (vgl. Abb. 1).

Egloff kann das Verdienst zugeschrieben werden, ein theoriebasiertes Modell entwickelt und dieses in die Praxis umgesetzt zu haben. Seine (Unterrichts-)Materialien richten sich an die Lehrpersonen sowie an die und Schülerinnen und Schüler und deren Eltern und haben in den Schweizer Schulen weite Verbreitung gefunden (vgl. Abschn. 4.4).

Obwohl Egloff mit seinem Kooperationsmodell ein sehr umfassendes Konzept vorlegt, muss einschränkend angemerkt werden, dass es Aspekten wie der Geschlechterorientierung oder den Einflussfaktoren der Umwelt nur wenig Gewicht beimisst. Im Unterschied zu Schudy (vgl. Abschn. 2.2.1), welcher die Berufsorientierung bereits in der Grundstufe vorsieht, lässt Egloff diese Stufe in seinem Konzept vollständig ausser Acht. Zudem steht die empirische Prüfung der Wirksamkeit dieses Konzeptes noch aus.

²³ „Im Unterschied zu vielen üblichen Berufsfelder-Einteilungen, die von Wirtschaftssektoren, Produktgruppen, vom Alphabet oder von beruflichen Ähnlichkeiten ausgehen [...], geht die Systematik der Berufsinteressen-Felder von elementaren Interessen und Bedürfnissen der Jugendlichen aus“ (Egloff 1998b, p. 123).

I Themen und Grobziele	II Übergangskompetenzen und Prozesse	III Kooperationspartner				
		Jugendliche	Eltern	Lehrer /in	Berufsberater/in	Betriebl. Ausbilder/in
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-Interessensfeldern; Kennenlernen eines beruflichen Grundmusters; Berufserkundungen; Kennenlernen von Grundaspekten des Arbeitens und Wirtschaftens.	●	○	●	●	●
4. Informationsverarbeitung	Kennenlernen 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 und 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 Förderungsmöglichkeit

○ = Ergänzende Unterstützung

Abb. 1: Kooperationsmodell Berufswahlvorbereitung (aus Eglöff 1998a, p. 98)

2.2.4 Jung: Arbeits- und Berufsfindungskompetenz als pädagogische Aufgabe der Berufsorientierung

Jung (2003a, 2003b) definiert die Berufsfindung als Übergangsprozess den die Jugendlichen am Ende der obligatorischen Schulzeit ein erstes Mal zu bewältigen haben.²⁴ Der Berufsorientierung fällt nach Jung die Aufgabe zu, den Schülerinnen und Schülern „das ‚Rüstzeug‘ für ein erfolgreiches Überschreiten der ersten Schwelle zu vermitteln“ (Jung 2003a, p. 6). Dazu benötigten diese eine Reihe von Arbeits- und Berufsfindungskompetenzen, die er vier verschiedenen Bereichen zuordnet: Dem inhaltlich-fachlichen Bereich, dem methodisch-

²⁴ In seiner Beschreibung des Übergangsprozesses in der Berufsfindung stützt sich Jung auf die Übergangsthese von Busshoff (vgl. Abschn. 4.4).

strategischen und dem sozial-kommunikativen sowie dem mental-affektiven Bereich.²⁵ Diesen Kompetenzen entsprechend müsse eine zeitgemässe Berufsorientierung den Jugendlichen die Möglichkeit bieten,

- die eigene berufliche Neigungen überprüfen und Entscheidungsprozesse erproben zu können,
- das eigene Selbstkonzept zu stärken und Strategien der Frustrationsprophylaxe und -bewältigung einzuüben,
- Betriebserkundungen und Betriebspraktika zu absolvieren, um die eigenen Neigungen an der Realität überprüfen zu können,
- Informationsquellen (Berufs- und Laufbahnberatung, Internet, Presse) zu nutzen, um ausbildungsrelevante Informationen erwerben zu können,
- und übergangsspezifische Fertigkeiten (Bewerbung, Eignungstests) einüben und übergangsspezifische Situationen (Vorstellungsgespräch) erproben zu können (vgl. Jung 2003a, p. 6).

Jung betrachtet den Berufsfindungsprozess als Zusammenspiel von individuellen Dispositionen und gesellschaftlichen Bedingungen. Letztere würden dabei einen Rahmen vorgeben, welcher die Jugendlichen in ihrem Prozess oftmals zu Kompromissen zwingt.²⁶ Auf solche Anpassungsleistungen müsse die Berufsorientierung die Jugendlichen nun vorbereiten. Entsprechend betrachtet er alle Aktivitäten, welche auf die psychische Bewältigung von Übergängen ausgerichtet sind als zentral:

„Gerade im Rahmen der Vermittlung von Befähigungen zur positiven Bewältigung der ersten Schwelle ist der mentalen Bewältigung von Übergangsprozessen, im Sinne einer psychischen Vorbereitung und Stabilisierung, eine hohe Aufmerksamkeit zu widmen“ (ebd.).

Diese an der ersten Schwelle erworbenen Fähigkeiten würden den Jugendlichen bei weiteren Übergängen in ihrer beruflichen Laufbahn helfen, auch diese erfolgreich zu bewältigen. Im Weiteren fordert Jung, die Berufsorientierung „interdisziplinär und Lernort übergreifend“ (Jung 2003b, p. 52) auszurichten. Als sinnvoll erachtet er, gewisse Aspekte in den Fächern Deutsch, Gemeinschaftskunde, Fremdsprachen oder den Naturwissenschaften zu thematisieren und daneben fächerübergreifende Projekte zu lancieren. Den Beginn sieht er im 7. Schuljahr vor, wobei die wesentlichen Inhalte der Arbeits- und Berufsfindungskompetenzen „im Sinne eines Spiralcurriculums von Schuljahr zu Schuljahr aufgegriffen, vertieft und ergänzt werden“ (ebd.) sollen. Schliesslich äussert sich der Autor zu den Qualifikationen, über die eine Lehrperson für die Berufsorientierung verfügen muss. Diese soll

„auf der Seite der Jugendliche stehen und ihnen Orientierung und Hilfestellungen in einer immer undurchschaubareren Welt geben, in der Gesellschaft, Arbeitswelt und erforderliche Qualifikationen sich immer schneller wandeln und überlieferte Patentrezepte [...] an Praktikabilität eingebüsst haben“ (ebd., p. 51).

²⁵ Exemplarisch werden im Folgenden vier Kompetenzen angeführt, wobei jede einen der erwähnten Bereiche repräsentiert: 1. Gesellschaftliche und ökonomische Rahmenbedingungen reflektieren (inhaltlich-fachlicher Bereich); 2. Ausbildungs- und berufsrelevante Kenntnisse erwerben und anwenden (methodisch-strategischer Bereich); 3. Kommunikationsfähigkeit erwerben, erproben und verbessern (sozial-kommunikativer Bereich); 4. Ängste und Frustrationen bewältigen (mental-affektiver Bereich) (vgl. Jung 2003a, p. 7).

²⁶ Theoretisch bewegt sich Jung hier sehr nahe an den Ansätzen von Gottfredson sowie von Lent, Brown und Hackett: In diesen beiden Konzepten wird davon ausgegangen, dass die Berufsfindung sowohl durch individuelle Merkmale sowie durch Rahmenbedingungen der Umwelt geprägt wird. Dass im Verlauf der Berufsfindung Anpassungsleistungen im Sinne von Kompromissen oft nötig sind, wird von beiden Modellen bestätigt (vgl. Abschn. 4.2).

Deshalb, so sein Fazit, könne eine zeitgemässe Berufsorientierung „nur von grundständig gebildeten Lehrpersonen erteilt werden“ (ebd.).

Obwohl sich Jung theoretisch auf das Übergangskonzept von Busshoff stützt (vgl. Abschn. 4.4), fehlt vielen seiner Vorschläge eine theoretische oder empirische Begründung. So führt er beispielsweise nicht aus, in welcher Weise die beschriebenen Merkmale zu einer „guten Berufsorientierung“ beitragen. Im Weiteren bleibt er auch vage in seinen Aussagen hinsichtlich der Qualifikationen der Lehrperson in der Berufsorientierung. So spricht Jung davon, dass die Lehrpersonen den Jugendlichen bei deren Orientierung zur Seite stehen und Hilfestellungen anbieten sollen. Entsprechend, so können die Äusserungen von Jung konkretisiert werden, müssten die Lehrerinnen und Lehrer, um in Sinne von Jung als „grundständig gebildet“ (ebd.) zu gelten, über Wissen und Können in der Beratung sowie über Kenntnisse der psychosozialen Entwicklung von Jugendlichen verfügen.

2.2.5 Famulla: Berufsorientierung als Entwicklungsaufgabe der Schule

Angeht des strukturellen Wandels der Arbeits- und Ausbildungswelt, sieht sich die schulische Berufsorientierung gemäss Famulla (2008) mit der Frage konfrontiert, „auf welche Form oder Formen von Arbeit und Beruf Bezug genommen werden“ (ebd., p. 22) soll. Entsprechend sieht der Autor die Aufgaben einer „guten“ und zeitgemässen Berufsorientierung vielmehr in der Allgemeinbildung „im Sinne einer Stärkung von Selbständigkeit und Handlungsfähigkeit von Jugendlichen“ (ebd., p. 25) als in der Vermittlung von berufsfachbezogenem Wissen und den entsprechenden Fähigkeiten. Konkret verweist Famulla auf drei miteinander verbundene Elemente, auf die sich die Schule ausrichten soll: „Erstens Persönlichkeitsbildung, zweitens die Förderung der gesellschaftlichen Teilhabe und drittens die Vorbereitung auf die berufliche Arbeitswelt“ (ebd., p. 27). Dies führe dazu, dass

„im Grunde jede Lehrkraft, auch in den Fächern wie Mathematik, Deutsch, Kunst u.a., mit der Frage konfrontiert ist, auf welche Weise sie in ihrem Fachunterricht auch zur Förderung der Berufsorientierung und damit zur Verbesserung der `Lebensweltorientierung` und zur `autobiographischen Kompetenz` beiträgt“ (ebd.).

Famulla stellt somit klar, dass er die Berufsorientierung als Bildungsauftrag einer gesamten Schule betrachtet und nicht als Aufgabe einzelner Lehrpersonen. Vor dem Hintergrund erster Auswertungen des Programms „Schule – Wirtschaft / Arbeitsleben“ (SWA-Programm)²⁷ skizziert der Autor nun „ein spezifisches Profil einer berufsorientierenden Schule“ (ebd.) (vgl. Abb. 2).

Von einer berufsorientierenden Schule kann gesprochen werden, wenn

- die Berufsorientierung als didaktisches Grundprinzip im Schulleitbild verankert ist und von der Schulleitung nachdrücklich vertreten wird,
- sich diese Denkhaltung in einer Fächer- und Jahrgangsstufen übergreifenden Konzeption manifestiert,
- die Schule in ein kooperatives Netzwerk mit externen Partnern eingebunden ist, und schliesslich
- die Konzeption in einem lebendigen Dialog mit der Umwelt und ihren Mitgliedern fortlaufend kritisch reflektiert und angepasst wird.

Abb. 2: Profil einer berufsorientierenden Schule (aus Famulla 2008, p. 27f.)

²⁷ Das SWA-Programm, 1999 vom Bundesministerium für Bildung und Forschung in Deutschland ins Leben gerufen und vom Europäischen Sozialfonds gefördert, hat sich „der Entwicklung innovativer, transferierbarer und nachhaltig wirksamer Massnahmen zur Förderung und Verbesserung der Berufsorientierung von Jugendlichen zum Ziel gesetzt“ (Famulla 2008, p. 25). Bislang wurden 46 nahe an der Praxis angelegte Projekte durchgeführt, wobei diese „über das ganze Feld von Massnahmen zur Verbesserung der Arbeits- und Berufsorientierung“ (ebd., p. 26) variieren.

Der Autor merkt an, dass es sich dabei um ein anspruchsvolles Profil handle, welches er aus guten Beispielen des SWA-Programms konzipiert habe und so in der Realität noch nicht bestehe (vgl. Famulla et al. 2008a, 2008b). Entsprechend nennt Famulla einige Problemfelder, die im Zuge der Umsetzung des neuen Profils angegangen werden müssen. Nachfolgend werden die wichtigsten Felder und mögliche Verbesserungsmaßnahmen vorgestellt:

- Unterstützung im Kollegium und curriculare Einbindung: Gemäss Famulla ist vielen Lehrpersonen nicht klar, dass es bei der Berufsorientierung „nicht um eine Addition von berufsorientierenden Inhalten zusätzlich zum Unterricht in den klassischen Fächern geht, sondern um eine lernzielbestimmte Integration in bestehende Fächer hinein“ (Famulla 2008, p. 29).

Entsprechend müsse die Vorstellung, die Berufsorientierung sowohl jahrgangs- wie fächerübergreifend stattfinden zu lassen und die damit verbundene Zusammenarbeit, bei den Lehrpersonen gefördert werden. Sehr häufig würden aber organisatorische Probleme die Kooperation zwischen den Lehrpersonen behindern. So setzten Stunden- und Lehrpläne

„einer ganzheitlichen Berufsorientierung bei einer exakten Befolgung der Vorschriften enge Grenzen. Man könnte auch sagen: Viele Schulen, die erfolgreich Berufsorientierung betreiben, bewegen sich deshalb mit ihren Ansätzen am Rande der curricularen Legalität“ (ebd.).

- Zusammenarbeit mit Betrieben und Eltern: Obwohl die Bedeutung der Kooperation zwischen der Schule und den Ausbildungsbetrieben sowie den Eltern allgemein anerkannt werde, würden diesbezüglich noch viele Chancen vergeblich. So müssten Lehrpersonen lernen, wie sie Betriebe als Kooperationspartner gewinnen und diese Beziehungen dauerhaft pflegen könnten. Auf der anderen Seite gelte es, mit den Eltern eine wertschätzende Beziehung aufzubauen, die auf Gegenseitigkeit beruhe (vgl. ebd., p. 29ff.).
- Rolle und Qualifikation der Lehrperson: Da in der Berufsorientierung nicht „ein abprüfbarer Wissenskanon, sondern Kompetenzförderung sowie Stärkung der Entscheidungsfähigkeit [...] im Vordergrund“ (ebd., p. 30) stehe und der Berufsfindungsprozess zudem individuell ablaufe, würden von der Lehrperson Fähigkeiten als Beraterin und als Unterstützerin von Lernprozessen gefordert. Entsprechend müssten die Lehrerinnen und Lehrer auf entwicklungspsychologisches Wissen zurückgreifen können. Im Weiteren benötigten diese fachliches Wissen über die Berufs- und Arbeitswelt sowie organisatorisches Wissen.

Um die Berufsorientierung nach den dargelegten Bedingungen erfolgreich initiieren zu können, braucht es nach Famulla externe Unterstützungs- und Koordinationsmassnahmen. So gehe es im Moment nicht mehr darum, dass jede Schule einzelne Massnahmen und Projekte durchführe. Vielmehr müsse das „bereits vorliegende Wissen auf breiter Ebene verfügbar“ (ebd., p. 32) gemacht werden.

Famulla legt hier ein umfassendes Konzept einer schulischen Berufsorientierung vor. Wie Schudy konzentriert er sich eingangs vor allem auf die Frage, welche Form eine zeitgemässe Berufsorientierung aufweist. So plädiert er beispielsweise dafür, die Berufsorientierung als fächer- und jahrgangsübergreifende Aufgabe anzugehen und sie in Kooperation mit Ausbildungsbetrieben und Eltern zu gestalten. Im Weiteren betont er, dass die Kompetenzförderung gewissermassen das „Herzstück des neuen oder erweiterten Verständnis von Berufsorientierung“ (ebd., p. 31) darstelle. Leider unterlässt es Famulla in der Folge zu präzisieren, welche Kompetenzen er in Bezug auf die Berufsfindung konkret fördern möchte. Vergleichbar zu Schudy ist auch das vorliegende Konzept weder empirisch abgesichert noch theoretisch gestützt. Vielmehr ist es eine Art „Destillat“, gewonnen aus unterschiedlichen Projekten im Rahmen des SWA-Programms.

2.2.6 Butz: Berufsorientierung als Übergangsmanagement

Butz (2008) beschränkt sich nicht auf die „Beschreibung eines idealen Zustandes der Berufsorientierung“ (ebd., p. 156), sondern setzt sich vorrangig mit der Frage auseinander, wie die Bereiche Berufsorientierung und Übergangsmanagement zusammengeführt werden können. Da es sich beim Begriff Übergangsmanagement um einen neueren Begriff handelt, der aufgrund seiner theoretischen Verortung als zukunftssträchtig erscheint, sollen die Gedanken von Butz nachfolgend dargelegt werden (vgl. ebd., p. 159f.).

„Gute Berufsorientierung“ setze „primär auf erfahrungsbasierte Kompetenzförderung und Persönlichkeitsentwicklung“ (ebd., p. 159). Dazu sollten in der Schule Themen wie Arbeitslosigkeit, die soziale Absicherung sowie das Verhältnis von Beruf, Freizeit und Familie diskutiert werden. Weiter sollten die Jugendlichen eigene Werte und Fähigkeiten vor dem Hintergrund der Möglichkeiten der Arbeitswelt reflektieren und schliesslich in Handlung umsetzen. Eine solche Berufsorientierung erweise „sich jedoch in der Praxis nur dann als wirklich leistungsfähig, wenn sie als Bestandteil eines abgestimmten, in sich konsistenten Übergangssystems begriffen“ (ebd.) werde. Im Übergangsmanagement unterscheidet Butz zwischen einer individuellen und einer strukturellen, institutionellen Dimension. Erstere umfasst

„die individuelle Begleitung und Förderung des Jugendlichen im Sinne eines Case-Managements beim Übergang von der Schule in die Ausbildung sowie dem gezielten Kompetenzaufbau zur Bewältigung der eigenen Arbeitsbiographie“ (ebd., p. 160).

Die strukturelle oder institutionelle Dimension hingegen betrifft die Organisation des Angebotes im Übergangssystem sowie die formal geltenden Regeln des Übergangs. Butz plädiert in Bezug auf die individuelle Dimension dafür, die Hilfe beim Übergang nicht mehr wie ursprünglich oft der Fall, „fast ausschliesslich als Benachteiligtenförderung“ (ebd., p. 161) zu verstehen, die nur bei Schwierigkeiten zur Anwendung gelange. So sei es notwendig, allen Jugendlichen im Berufsfindungsprozess individuelle (Beratungs-)Angebote im Sinne einer Übergangsunterstützung zur Verfügung zu stellen. Den Hauptunterschied zwischen der Berufsorientierung und dem Übergangsmanagement sieht Butz darin, dass die Berufsorientierung „bisher vorrangig als inhaltliche Arbeit (Unterricht) wahrgenommen“ (ebd., p. 164) wurde, während das Übergangsmanagement vor allem als organisatorische Aufgabe Beachtung fand. Zudem beschränke sich der Begriff Übergangsmanagement nicht wie die Berufsorientierung auf den Übergang an der ersten oder der zweiten Schwelle, sondern umfasse die Begleitung von Individuen auf ihrem „bildungs- und arbeitslebenslangen Prozess“ (ebd.). So fordert der Autor, eine Überführung der schulischen Berufsorientierung in die Gesamthematik des Übergangsmanagements.

Bilanzierend kann festgehalten werden, dass Butz in erster Linie für eine Öffnung der Sicht auf die Berufsfindung plädiert. So schliesst das Übergangsmanagement alle Übergänge in der beruflichen Laufbahn ein, beinhaltet sowohl organisatorische wie inhaltliche Ebenen und bezieht sämtliche am Prozess betroffenen Institutionen und Akteure mit ein. Noch ausstehend sei – so kritisiert der Autor selber – eine „griffige akzeptierte Definition“ (ebd., p. 160) des Begriffs Übergangsmanagement, um ihn deutlich von der Berufsorientierung abzugrenzen. Im Weiteren bedürfen seine Gedanken weiterer Konkretisierungen, um in der schulischen Praxis umgesetzt werden zu können.

2.2.7 Fazit

Zusammenfassend sollen die referierten Strategien und Massnahmen in einem kurzen Überblick nochmals dargestellt werden. Dabei wird zwischen inhaltlicher und organisatorischer Ebene unterschieden. Auf inhaltlicher Ebene lassen sich folgende sechs Aspekte einer erfolgsversprechenden Berufsorientierung herauskristallisieren:

- **Identitätsentwicklung:** Marty und Egloff plädieren dafür, der Identitätsentwicklung und -findung in der Schule allgemein und im Rahmen der Berufsorientierung im Speziellen einen zentralen Stellenwert einzuräumen (vgl. Abschn. 2.2.2 und Abschn. 2.2.3). Die Berufsorientierung soll den Jugendlichen die Möglichkeit bieten, Lebens- und Arbeitsrealitäten zu erfahren und dadurch ihr Selbst entwickeln und stabilisieren zu können.
- **Entscheidungsverhalten:** Wie Marty aufzeigt, verhalten sich Menschen in Entscheidungssituationen unterschiedlich (vgl. Abschn. 2.2.2). Die Berufsorientierung biete sich hier an, mit den Jugendlichen die verschiedenen Entscheidungsstile mit ihren Chancen und Grenzen zu thematisieren und neue Entscheidungsfähigkeiten einzuüben (vgl. auch Abschn. 2.2.3 und Abschn. 2.2.4).
- **Rahmen- und Umweltbedingungen:** Jung definiert die Berufsfindung als Prozess in dem sich die individuellen Dispositionen der Jugendlichen den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen schrittweise angleichen (vgl. Abschn. 2.2.4). Marty betont, dass Jugendliche nur dann tragfähige Entscheidungen fällen können, wenn sie sich dieser äusseren Einflussfaktoren bewusst sind (vgl. Abschn. 2.2.2). Entsprechend sollten in der schulischen Berufsorientierung Rahmenbedingungen wie die Arbeitsmarktlage oder die Anforderungen von Ausbildungsinstitutionen und ihre möglichen Auswirkungen auf die individuelle Berufsfindung mit den Schülerinnen und Schülern diskutiert werden.
- **Frustrationsprophylaxe und -bewältigung:** Umwelt- und Rahmenbedingungen könnten dazu führen, dass Jugendliche ihr berufliches Wunschkonzept zugunsten eines umsetzbaren Realkonzeptes aufgeben müssen. Hier müsse die Berufsorientierung ansetzen und mit den Jugendlichen erlebte oder kommende Enttäuschungen thematisieren und entsprechende Strategien zur Vorbeugung und zur Bewältigung von Frustrationen einüben (vgl. Abschn. 2.2.4).
- **Wissen von Lehrpersonen:** In der Berufsorientierung seien die Förderung von Übergangskompetenzen und das Erlangen einer Entscheidungssicherheit in den Vordergrund zu stellen (vgl. Abschn. 2.2.4 und Abschn. 2.2.5). Entsprechend benötigten die Lehrpersonen entwicklungspsychologisches Wissen und beraterische Fähigkeiten, um die Jugendlichen in ihrem individuellen Berufsfindungsprozess begleiten und unterstützen zu können.
- **Berufsorientierung als Übergangmanagement:** Butz plädiert dafür, die Berufsorientierung als Übergangmanagement zu betrachten und die Schülerinnen und Schüler in der Sekundarstufe I nicht nur auf den Übergang in die (Erst-)Ausbildung vorzubereiten, sondern die Aufgabe weiter zu fassen (vgl. Abschn. 2.2.6). In erster Linie sollten die Jugendlichen deshalb in ihrer Persönlichkeitsentwicklung unterstützt werden. In einem zweiten Schritt gehe es darum, ihre Lebensentwürfe in Bezug auf den Beruf, die Freizeit und einer möglichen Familiengründung zu diskutieren und sie mit Institutionen wie der Beruf- und Laufbahnberatung vertraut zu machen. Letzterer kommt im Sinne von Butz die Aufgabe zu, die Jugendlichen nicht nur am Übergang an der ersten Schwelle, als vielmehr während ihrer gesamten beruflichen Laufbahn zu begleiten.

Auf organisatorischer Ebene lassen sich zwei Bereiche unterscheiden, die für eine „gute Berufsorientierung“ wichtig erscheinen:

- Kooperation zwischen allen beteiligten Parteien: Dass eine Berufsorientierung die ohne Koordination zwischen den Jugendlichen, ihren Eltern, der Schule, der Berufs- und Laufbahnberatung sowie den Ausbildungsbetrieben abläuft, nicht sinnvoll ist, erscheint plausibel. Hier gilt es gemäss mehreren Autoren, die verschiedenen Partner mit ihren Unterstützungsangeboten in eine fruchtbare Zusammenarbeit einzubinden (vgl. Abschn. 2.2.1 bis Abschn. 2.2.6). In Bezug auf die Abstimmung dieser Kooperation sei es sinnvoll, wenn sich die Schule dieser Aufgabe annehme. Somit zeigt sich diese im Sinne von Butz nicht nur für inhaltliche Aspekte der Berufsorientierung zuständig, sondern nimmt auch organisatorische Aufgaben wahr, die im Rahmen des von ihm beschriebenen Übergangsmanagements liegen (vgl. Abschn. 2.2.6).
- Berufsorientierung als fächer- und jahrgangsübergreifende Bildungsaufgabe der Schule: Aufgrund der Komplexität die ein umfassendes Verständnis von Berufsorientierung mit sich bringt, sprechen sich mehrere Autoren dafür aus, diese als fächer- und jahrgangsübergreifende Aufgabe aufzufassen (vgl. Abschn. 2.2.1 und Abschn. 2.2.5). Ersteres impliziert zum einen, dass die Berufsorientierung in allen Unterrichtsfächern Eingang finden soll und dass Projekte in der Berufsorientierung zum anderen fächerübergreifend angelegt werden sollten. Hinsichtlich der Verortung in den einzelnen Schuljahren plädiert Schudy dafür, die Berufsorientierung bereits in die Grundschule einzubeziehen (vgl. Abschn. 2.2.1). Um diesen Forderungen Folge leisten zu können, brauche es eine curriculare und konzeptuelle Einbettung wie das Einverständnis der Lehrpersonen, die Berufsorientierung als Gemeinschaftsaufgabe zu betrachten. Wie Famulla erwähnt scheint es sinnvoll wenn die Schulen bei der Implementierung eines solchen jahrgangs- und fächerübergreifenden Konzepts von einer externen Stelle unterstützt werden (vgl. Abschn. 2.2.5).

Die dargelegten Ausführungen zeigen, dass zur Beantwortung der Frage, was unter einer „guten Berufsorientierung“ zu verstehen sei, eine Reihe von Konzepten und Ansätzen herangezogen werden können. Diese zeichnen sich in gewissen Punkten, wie der fächerübergreifenden Ausrichtung oder der Befürwortung einer Zusammenarbeit zwischen verschiedenen Partnern, durch Übereinstimmungen aus. Die Auseinandersetzung mit den jeweiligen Konzepten macht aber auch deutlich, dass diese mehrheitlich weder theoretisch fundiert sind noch empirisch überprüft wurden. In der Regel handelt es sich vielmehr um Aussagen, die aus gelungenen praktischen (Einzel-)Erfahrungen abgeleitet wurden. Jung (2008) spricht denn auch von einem „Innovationsfeld Berufsorientierung“ (ebd., p. VII) und den damit verbundenen Konzepten und Strategien, die es zukünftig „auszubauen, zu entwickeln und zu vernetzen“ (ebd., p. VIII) gelte. Zu ergänzen ist hier, dass auch eine theoretische und empirische Sicherung dieser Ansätze als wünschenswert betrachtet wird.

2.3 Rolle der Schule im Berufsfindungsprozess: Empirische Befunde

Der Forschungsstand zur Bedeutung der Schule für den Berufsfindungsprozess von Jugendlichen zeichnet sich durch eine grosse Lückenhaftigkeit aus.²⁸ So lassen sich nur vereinzelt empirische Untersuchungen finden, welche sich mit der Wirkung der Berufsorientierung oder dem Einfluss der Lehrpersonen auf die Berufsfindung von Jugendlichen auseinandersetzen. Vielfach nahmen bisherige Studien ausschliesslich die Jugendlichen in ihren Fokus, untersuchten deren Strategien und deren Wohlbefinden im Berufsfindungsprozess oder konzentrierten sich auf mögliche Benachteiligungen und Barrieren (vgl. Kap. 5).

Bei der nachfolgenden Darlegung der Forschungserkenntnisse zur Bedeutung der Schule für die Berufsfindung von Jugendlichen wird zwischen Studien, welche sich mit der Bedeutung der Lehrperson auseinandersetzen (vgl. Abschn. 2.3.1) und solchen, welche die Wirkung der schulischen Berufsorientierung auf den Berufsfindungsprozess von Jugendlichen untersuchen (vgl. Abschn. 2.3.2), unterschieden.

2.3.1 Lehrpersonen in der schulischen Berufsorientierung

Die nachfolgend beschriebenen Studien setzen sich ausschliesslich mit der Rolle der Lehrperson in der Berufsorientierung auseinander. Im Unterschied dazu gibt es eine Reihe von Untersuchungen, welche die Bedeutung der Lehrkräfte im Vergleich zu anderen sozialen Ressourcen erfasst. Studien dieser Ausrichtung werden in Kapitel 5 vorgestellt und diskutiert.

Rauh (1969) konzentrierte sich in seiner Untersuchung auf die Aktivitäten der Lehrpersonen in der Berufsorientierung und auf die Zusammenarbeit zwischen der Schule und der Berufs- und Laufbahnberatung. Die Zeit der 1960er Jahre war geprägt von der Professionalisierung der Berufs- und Laufbahnberatung und von der Klärung der Rollenverteilung zwischen beiden Institutionen (vgl. ebd., p. 183ff.). Bis zu diesem Zeitpunkt gehörte es noch nicht in allen Kantonen der Schweiz zur Pflicht der Schulen, die Schülerinnen und Schüler systematisch auf den Übergang in die berufliche Ausbildung vorzubereiten (vgl. Abschn. 2.4). Dementsprechend bezeichnet der Autor die berufliche Orientierung in den Schulen der 1960er Jahren als „mehr oder weniger freiwillige Randaufgabe“ (ebd., p. 98).

Mit der Befragung von rund 500 Lehrpersonen der Sekundarstufe I aus acht Deutschschweizer Kantonen²⁹ verfolgte Rauh zwei Ziele: Einerseits wollte er die Auswirkungen des Verhaltens von Lehrpersonen auf die Jugendlichen ermitteln und andererseits Faktoren bestimmen, welche dieses Verhalten beeinflussen (vgl. ebd., p. 22). Dazu hat er die Lehrpersonen nach den Massnahmen befragt, welche sie im Unterricht anwenden sowie nach den individuellen Betreuungsleistungen und der Zusammenarbeit mit der Berufs- und Laufbahnberatung (vgl. ebd., p. 43).³⁰ Unter den Massnahmen fasst Rauh unter anderem Gespräche und Diskussionen über Berufsfindungsfragen, Betriebsbesichtigungen, Referate von Schülerinnen und Schülern oder Elternabende zusammen, während er als Betreuungsleistungen die persönliche Beratung von Schülerinnen und Schülern sowie deren Eltern, die Unterstützung bei der Vermittlung von Ausbildungsplätzen oder die Vorbereitung auf eine weiterführende Schule durch private Hilfe versteht (vgl. ebd., 44ff).

Die Ergebnisse zeigen, dass die befragten Lehrpersonen rund zur Hälfte mehrere Massnahmen zur beruflichen Orientierung im Unterricht durchführten. Knapp 60% setzten dabei mindestens fünf Lektionen pro Jahr für „Lehrgespräche und Diskussionen“ zur Berufsfindung mit den

²⁸ Gemeint sind damit ausschliesslich Untersuchungen, welche sich auf den Übergang an der ersten Schwelle, das heisst auf den Übergang von der obligatorischen Schule in die Erstausbildung konzentrieren.

²⁹ In die Untersuchung einbezogen wurden die Kantone Basel-Landschaft, Bern, Luzern, Schwyz, St. Gallen, Thurgau, Waadt und Zürich (vgl. Rauh 1969, p. 83).

³⁰ Rauh definiert drei Bereiche der Zusammenarbeit zwischen der Lehrperson und der Berufs- und Laufbahnberatung: 1. die Unterstützung der Berufsberaterin oder des Berufsberaters bei Klassenbesprechungen, 2. die Verwendung von Unterrichtsmaterialien, welche von der Berufs- und Laufbahnberatung stammen sowie 3. die Vermittlung von Schülerinnen und Schülern an die Berufs- und Laufbahnberatung (vgl. Rauh 1969, p. 52f.).

Schülerinnen und Schülern ein und 50% führten mindestens einmal eine Betriebsbesichtigung durch (vgl. ebd., Anhang Tab. 1). Befragt nach ihren individuellen Beratungsleistungen gaben zwei Drittel der befragten Lehrkräfte an, mindestens einer Schülerin/einem Schüler persönliche Ratschläge erteilt zu haben. Bei gut 60% kam es zudem zu Gesprächen mit Eltern. Dagegen zeigten sich die Lehrerinnen und Lehrer eher zurückhaltend, wenn es um die Vermittlung von Lehrstellen, Arbeits- oder Aufenthaltsplätzen in anderen Sprachregionen ging. Bei den Lehrstellen gaben 15% der Befragten an, mindestens eine Schülerin/einen Schüler bei der Suche konkret unterstützt zu haben, während bei den Arbeitsstellen und den Sprachaufenthalten 40% eine Vermittlerrolle bei mindestens einer Person einnahmen (vgl. ebd., Anhang Tab. 2).

Ein Grossteil der Lehrpersonen gab weiter zu Protokoll, die Berufsberaterinnen und -berater in ihrer Arbeit zu unterstützen. Dabei waren rund 30% bei Klassenbesprechungen mit Fachpersonen in der Klasse anwesend und gut 20% bereiteten diese durch eine eigene Lektion vor oder nach (vgl. ebd., p. 47ff.). Das Bedürfnis nach Weiterbildung im Bereich berufliche Orientierung war bei rund 60% der Befragten vorhanden und rund 70% sprachen sich dafür aus, Fragen der Berufsfindung bereits in der Grundausbildung zu thematisieren und in den Lehrplänen von Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitutionen zu verankern (vgl. ebd., p. 142f.). Obwohl Rauh aus seinen Daten „keine schlüssigen empirischen Beweise für Mass und Richtung des Lehrereinflusses“ (ebd., p. 168f.) gewinnen konnte, schreibt er den Lehrpersonen doch eine erhebliche Bedeutung zu. Er geht davon aus, dass die Lehrerinnen und Lehrer durch Unterrichtsmassnahmen sowie Gespräche mit Jugendlichen und Eltern auf die Vorstellungen und Motivationen ihrer Schülerinnen und Schüler einwirken können, wobei der Grad dieser Wirkung „vermutlich von der entsprechenden Aktivität des Lehrers, aber auch von seinem Ansehen bei den Schülern und Eltern“ (ebd.) abhängt.

Beinke (2004a, 2006a) ging in seiner Untersuchung der Frage nach, inwiefern Lehrpersonen über die Qualifikationen und die Bereitschaft verfügen, die Berufsorientierung in der Schule angemessen zu berücksichtigen (vgl. Beinke 2004a, p. 48). In seine Befragung zog er rund 170 in Deutschland tätige Lehrpersonen ein, welche an einer Haupt-, einer Realschule oder an einem Gymnasium unterrichteten.

Um das Rollenverständnis der Lehrkräfte zu erfassen, bat Beinke die Lehrpersonen, verschiedene Bildungsziele nach ihrer Wichtigkeit zu ordnen. Dabei zeigte sich, dass die Befragten Erziehungszielen – wie der Persönlichkeitsbildung oder den sozialen Kompetenzen – die höchste Bedeutung beimessen, gefolgt vom Ziel der Brauchbarkeit des Gelernten im späteren Berufsleben. Deutlich weniger wichtig wurden dagegen die Leistungen der Schülerinnen und Schüler sowie, das Ziel, dass alle Jugendlichen den Schulabschluss erreichen sollten, eingeschätzt (vgl. Beinke 2006a, p. 64f.). Im Weiteren ermittelte Beinke, wie die befragten Lehrpersonen ihre eigene Bedeutung für die Berufsfindung der Jugendlichen einschätzten. Die Ergebnisse zeigen ein positives Bild dieser Selbsteinschätzungen:

„Zwei von drei Lehrern sehen es als ihren Erfolg an, wenn ihre Schüler in ihrem Beruf erfolgreich sind (68,9%). Diese Meinung wird besonders von den Lehrern der Haupt- und Realschulen geteilt“ (ebd., p. 65).

Was die Beratung und die Vermittlung von Kenntnissen über ökonomische Gesetzmässigkeiten anbelangt, räumten die Lehrkräfte diesen die folgende Bedeutung ein: Rund zwei Drittel der Befragten schätzte die Beratung der Schülerinnen und Schüler als wichtig ein, während 57% die Forderung nach der Vermittlung ökonomischer Kenntnisse als sehr wichtig einstufte (vgl. ebd., p. 66f.). Beinke stellte im Folgenden fest, dass die Lehrerinnen und Lehrer innerhalb der Ökonomie gewissen Themenbereichen eine höhere Bedeutung beimessen als anderen:

„Es sind also eher die `weichen` Themen, die auch nicht so sehr aus einer fachlich-wissenschaftlichen Begründung gewählt werden, sondern offenbar wegen der sozial- und gesellschaftspolitischen Relevanz, die von den Lehrern präferiert wird“ (ebd., p. 69).

Gemeint sind damit Themen wie die Sozialpolitik, die Mitbestimmung und die Löhne, während Aspekte wie die Börse, die Werbung oder die Steuer- und Finanzpolitik von den Lehrkräften als weniger wichtig eingestuft wurden. Beinke erklärte sich diese Haltung mit der persönlichen Präferenz, welche die Lehrpersonen mitbringen. Hier darf vermutet werden, dass nicht nur die eigenen Vorlieben mitspielen, sondern die Lehrkräfte – möglicherweise unbewusst – auch diejenigen Themen favorisiert haben, in welchen sie sich selber als kompetent einschätzten. Dass sich die Lehrerinnen und Lehrer bei ökonomischen Themen nicht durchwegs als fachkundig betrachteten wird durch die Aussage gestützt, dass die Hälfte der Befragten dafür plädierte, „dass ökonomische Fächer nur von Fachvertretern erteilt werden sollten“ (ebd., p.70). Auf die Kompetenz bei Beratungen angesprochen, geben gut 40% der Lehrerinnen und Lehrer an,

„dass Beratungen, die über das eigene Fachgebiet hinausgehen, dennoch durch Fachkenntnisse fundiert sein müssten, d.h. dass weniger als die Hälfte der Lehrer sich auch dann für eine Beratung kompetent halten, wenn sie keine spezifischen Fachkenntnisse haben“ (ebd., p. 66).³¹

Bilanzierend stellt Beinke fest, dass die Lehrpersonen ihre Schülerinnen und Schüler in der Berufsfindung unterstützen wollen und die Berufsorientierung als Aufgabe der Schule betrachten: „Die befragten Lehrerinnen und Lehrer verschliessen sich nicht den Notwendigkeiten, die sich aus der Lage der Jugendlichen nach dem Schulschluss ergeben“ (ebd.). Dabei betont der Autor aber, dass davon ausgegangen werden müsse, dass die Berufsorientierung in den Schulen vielmehr den Kompetenzen der Lehrpersonen, als den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler angepasst sei (vgl. Beinke 2004a, p. 59f.).

Ein von Kriegseisen (2003) in Österreich durchgeführtes Forschungsvorhaben untersuchte die Wirkung des Berufsorientierungsunterrichts „auf die Berufswahlreife und die Berufswahlkompetenz der Schüler in der siebten Schulstufe“ (ebd., p. 2). In die Untersuchung wurden 191 Schülerinnen und Schüler der entsprechenden Schulstufe aus Hauptschulen und Gymnasien einbezogen.³² Kriegseisen ging von der Hypothese aus, dass die Kompetenz der Lehrpersonen in der Berufsfindung in Zusammenhang mit dem Wissen der Jugendlichen zur Berufsfindung steht. Dabei definiert er das Wissen zur Berufsfindung als einen Bestandteil der Berufswahlkompetenz (vgl. Astleitner & Kriegseisen 2005, p. 139). Diese Annahme konnte Kriegseisen in seiner Untersuchung verifizieren:

„Der Zusammenhang zwischen der Berufswahlkompetenz der Lehrer und dem Schülerwissen wurde bestätigt. Der Zusammenhang ist signifikant und die Forderung nach kompetenten Berufsorientierungslehrern wird untermauert“ (ebd., p. 9).

Kriegseisen stellte in seiner Befragung der Lehrpersonen fest, dass ein Grossteil weder über eine Zusatzqualifikation zur Berufsorientierung³³, noch über Kenntnisse entsprechender Weiterbildungsangebote verfügte. Weiter konnte der Autor die Hypothese bestätigen, dass die Kompetenz der Lehrpersonen in der Berufsorientierung mit der „Bedeutung des Berufswahlunterrichtes an den einzelnen Schulstandorten“ (ebd.) einhergeht. So unterrichteten an Schulen, welche „die Berufsorientierung als wichtigen Bestandteil in ihrem Schulprogramm explizit anführen, teilweise bis zu drei geprüfte Lehrer“ (ebd., p. 13), während die

³¹ Beinke fragt die Lehrpersonen nicht direkt nach ihrer eigenen Kompetenz in Beratungsfragen. Vielmehr wurde erhoben, „in wie weit die Lehrer zur Erfüllung der Beratung Fachkompetenz fordern“ (vgl. Beinke 2006a, p. 66).

³² Die Untersuchung basiert auf einem quasi-experimentellen Vor-Nachtest Design, wobei die acht Klassen in vier Versuchsgruppen unterteilt wurden: „Jeweils zwei Klassen wurden einer Art des Berufsorientierungsunterrichts [...] zugeordnet. [...] Die Klassenlehrer hatten dabei anzugeben, ob Berufsorientierung als verbindliche Übung (autonom), im Rahmen von Projektstunden bzw. einer Projektwoche (Projekt) oder integriert in den Pflichtgegenständen (integrativ) realisiert wird“ (Astleitner & Kriegseisen 2005, p. 140). Die Kontrollgruppe bestand aus zwei Klassen, in welchen „kein systematisch konzipierter Berufsorientierungsunterricht realisiert“ (ebd.) wurde.

³³ In Österreich kann das Lehramt für Berufsorientierung als Zusatzqualifikation erworben werden (vgl. Kriegseisen 2003, p. 9).

Berufsorientierung in den anderen Schulen von nicht spezifisch ausgebildeten Lehrkräften erteilt oder an die Schülerinnen- und Schülerberatung³⁴ delegiert werde (vgl. ebd., p. 10).

2.3.2 Wirkung und Bedeutung der schulischen Berufsorientierung

Nachfolgend werden Studien referiert, welche nach Zusammenhängen zwischen der Berufsorientierung und den Berufsfindungsprozessen Jugendlicher suchen. Dabei zeigt sich, dass es eine Reihe schulischer Massnahmen zu geben scheint, welche die Berufsfindung von Jugendlichen positiv beeinflusst:

Schütte und Schlausch (2008a) gingen in einer ihrer Untersuchungen der Frage nach der Wirkung der Berufsorientierung auf die Berufswahlreife nach. Mittels eines Fragebogens wurden rund 880 Jugendliche, welche das 7., das 8. oder das 9. Schuljahr besuchten, in zwei Erhebungswellen befragt (vgl. ebd., p. 219f.).³⁵ Die Berufswahlreife wird in dieser Studie als Entwicklungsaufgabe definiert, wobei dem Jugendalter die „entsprechende Entwicklungsaufgabe der Exploration beruflicher Möglichkeiten“ (ebd., p. 218) zugeteilt wird.

In Übereinstimmung mit anderen Studien konnte auch hier „der Nachweis eines positiven Trends bei der durchschnittlichen Berufswahlreife über die Jahrgangsstufen“ (ebd., p. 232) festgestellt werden, wobei die Zunahme zwischen dem 8. und dem 9. Schuljahr am grössten ausfiel. Gefragt nach der Wirkung von verschiedenen Unterstützungsmassnahmen geben die Jugendlichen an, „sich insbesondere durch den Unterricht in der Schule und durch Besuche des Berufsinformationszentrums unterstützt“ (ebd., p. 230) zu fühlen. In Bezug auf die Entwicklung der Berufswahlreife konnten die Autoren nachweisen, dass sich erfahrungs- und interaktionsorientierte Angebote, die zudem in Kooperation von Schule und Betrieben erbracht werden, positiv auf die Berufswahlreife auswirkten (vgl. ebd., p. 232). Dagegen erwiesen sich Einzelmassnahmen, wie zum Beispiel die Mitarbeit in einer Firma oder die Beteiligung an einem betrieblichen Projekt für sich alleine „als förderliche Bedingung für die Entwicklung der Berufswahlreife nicht hinreichend“ (ebd., p. 231).

Die bereits erwähnte Studie von Kriegseisen (vgl. Abschn. 2.3.1) fragte nach möglichen Zusammenhängen zwischen der Berufsorientierung in der Schule und den Berufswahlkompetenzen von Jugendlichen. Als Kompetenzen definierte der Autor die Einstellungen der Jugendlichen zur Berufsfindung, ihr Basiswissen in beruflicher Orientierung sowie ihr für die berufliche Orientierung relevantes Problemlösewissen (vgl. ebd., p. 139). Kriegseisen prüfte nun, inwiefern sich verschiedene Arten von Unterricht auf diese Kompetenzen der Jugendlichen auswirkten, wobei er zwischen einer integrativen Umsetzung in denen Unterrichtsfächer als Trägerfächer fungierten, einer autonomen Unterrichtsstunde sowie dem Projektunterricht unterschied (vgl. ebd.).

Im Allgemeinen stellte er nur schwache Effekte des Berufsorientierungsunterrichts fest, das heisst die Schülerinnen und Schüler der Experimentalgruppen unterschieden sich in ihren Kompetenzen nur wenig von denjenigen der Kontrollgruppe (vgl. ebd., p. 142). Positive Wissenseffekte zeigten sich vor allem bei Schülerinnen und Schülern, welche im Rahmen eines Projektunterrichts unterrichtet wurden. Der Autor vermutet, dass neben der Unterrichtsart vor allem auch Klasseneffekte sowie Effekte der Lehrpersonen wirksam waren. Er geht davon aus, dass es von Bedeutung ist, „was genau ein Lehrer im Unterricht macht, welche Schüler in der Klasse sind und wie erfolgreich diese Interaktion abläuft“ (ebd., p. 144). Bezogen auf die Lehrpersonen sollten deshalb in zukünftigen Untersuchungen diejenigen mit „einer einschlägigen Ausbildung in Berufsorientierung mit solchen verglichen werden, die diese Ausbildung nicht aufweisen“ (ebd., p. 144).

³⁴ Die Schülerinnen- und Schülerberatung ist ein schulpsychologisches Angebot, welches Jugendliche bei Fragen und Problemen im Berufswahlprozess in Anspruch nehmen können. Daneben gilt sie als Anlaufstelle bei schulischen und privaten Schwierigkeiten und steht neben den Jugendlichen auch deren Eltern als Beratungsinstanz kostenlos zu Verfügung (www.schulpsychologie.at) [Dezember 2009].

³⁵ Einbezogen wurden Jugendliche, die eine allgemein bildende Schule in Bremen oder Niedersachsen besuchten.

Der Bedeutung der schulischen Berufsorientierung nachgehend, haben Knauf und Oechsle (2007) die Angebote zur Berufsorientierung von rund 100 Schulen in Nordrhein-Westfalen in ihrer Untersuchung erfasst. Dabei wurde deutlich, „dass es insgesamt eine grosse Palette an Angeboten gibt – und dass jede Schule ein ganz spezifisches Profil entwickelt hat“ (ebd., p. 155). Die Autorinnen bildeten drei Gruppen, denen sich die Angebote zuordnen lassen: Die erste Gruppe beinhaltet informierende Massnahmen, die zweite praxisbezogene und die dritte Gruppe beratend-orientierende Massnahmen. Diese Angebote wurden von den 58 befragten Schülerinnen und Schülern der Oberstufe anschliessend hinsichtlich ihrer Nützlichkeit beurteilt.³⁶ Bilanzierend halten die Autorinnen fest, „dass Jugendlichen dieselben Angebote unterschiedlich nützlich sein können“ (ebd., p. 156). So konnten in erster Linie die Schülerinnen und Schüler von den informierenden Angeboten, wie dem Besuch eines Berufsinformationszentrums oder einem Schnuppertag an einer Hochschule, profitieren, „die bereits eine Idee haben, was sie später machen könnten“ (ebd., p. 157), währenddessen andere zu diesem Zeitpunkt scheinbar keinen grossen Nutzen aus diesen Informationsveranstaltungen zu ziehen vermochten. Ähnlich verhielt es sich auch bei den beiden anderen Gruppen von Angeboten: Während ein Teil der Jugendlichen von Praktika, Planspielen, individuellen Beratungen und/oder Workshops zu Berufszielfindung und Lebensplanung profitierte, beurteilten andere diese Angebote als wenig nützlich (vgl. ebd.). Aufgrund dieser Ergebnisse ziehen Knauf und Oechsle den folgenden Schluss:

„Berufsorientierung ist, so bleibt festzuhalten, ein hochgradig individualisierter Prozess, und Angebote, die für alle Schülerinnen und Schüler einer Klasse oder Jahrgangsstufe gleichermaßen hilfreich sind, gibt es deshalb auch nicht“ (ebd.).

Entsprechend plädieren die beiden Autorinnen dafür, die schulische Berufsorientierung stärker als bisher zu individualisieren, ihr aber trotzdem einen verbindlichen Charakter zu verleihen. Dazu seien Lehrpersonen gefragt, welche einerseits auf eine persönliche Vertrauensbeziehung zu ihren Schülerinnen und Schülern bauen könnten und andererseits

„über diagnostische Fähigkeiten verfügen, die es ihnen ermöglichen zu entscheiden, welche Art von Unterstützung gerade notwendig ist. Hinzu sollte Beratungskompetenz kommen, die sich nicht darin erschöpft, Ratschläge zu geben, sondern die auch eine gemeinsame Problem- und Zielanalyse umfasst und in einem dialogischen Prozess Strategien für die weitere Berufsfindung entwickelt“ (ebd., p. 160f.).

Diese abschliessende Forderung macht nicht nur deutlich, dass die Ansprüche an die Kompetenz der Lehrperson in der Berufsorientierung sehr hoch ausfallen, sondern weist einmal mehr auf den zentralen Stellenwert der Lehrperson und ihrem Wissen und Handeln in der Berufsorientierung hin.

³⁶ Die Jugendlichen in dieser Studie wurden erstmals während ihrer Zeit an der gymnasialen Oberstufe befragt. Eine zweite und eine dritte Erhebungswelle erfolgte eineinhalb respektive vier Jahre nach dem Abitur (vgl. Knauf & Oechsle 2007, p. 143). Diese Untersuchung unterscheidet sich von den vorangehenden dadurch, dass sie auf der Sekundarstufe II angesiedelt ist. Aufgrund der schmalen Datenbasis im Bereich der Sekundarstufe I und angesichts der Tatsache, dass die Erkenntnisse als übertragbar auf die Sekundarstufe I beurteilt werden, wird diese Studie an dieser Stelle angeführt.

2.3.3 Fazit

Die Darlegung der empirischen Befunde zur Bedeutung der Schule für die Berufsorientierung macht deutlich, wie wenig man bis heute weiss über die Angebote und Massnahmen welche die Lehrerinnen und Lehrer in der schulischen Berufsorientierung umsetzen, über die Kompetenzen und Vorstellungen die sie mitbringen und über die Wirkung welche die Berufsorientierung auf die Jugendlichen hat. Diese Tatsache bestätigen auch Kracke, Olyai und Wesiger (2008):

„Insgesamt sind aber Studien, die die schulische Berufsorientierung näher betrachten noch rar. So sind auch globale Aussagen über den Wert der Schule im Berufswahlprozess mit grosser Vorsicht zu betrachten“ (ebd., p. 52).

Entsprechend werden im Folgenden keine Verallgemeinerungen aus den vorgestellten Studien (vgl. Abschn. 2.3.1 und Abschn. 2.3.2) abgeleitet. Vielmehr sollen die wichtigsten Befunde in einer kurzen Übersicht nochmals wiedergegeben werden.

Rauh konnte bereits Ende der 1960er Jahre ein hohes Engagement der Lehrpersonen in der Berufsorientierung feststellen. So gaben die Hälfte der Befragten an, Gespräche und Diskussionen über Berufswahlfragen, Betriebsbesichtigungen, Referate von Schülerinnen und Schülern und/oder Elternabende durchzuführen. Angesichts der Tatsache, dass die Berufsorientierung zu dieser Zeit noch nicht zu den obligatorischen Inhalten der Schule gehörte, zeigen diese Ergebnisse ein positives Bild zur Verankerung der Berufsorientierung an den Deutschschweizer Schulen.

Beinke zeichnet dagegen ein eher ambivalentes Bild, was die Bedeutung der Lehrperson in der Berufsorientierung betrifft. Wie Rauh attestiert er ihnen zwar die Bereitschaft, die Berufsorientierung in ihrem Unterricht angemessen zu berücksichtigen, auf der anderen Seite bemängelt er, dass diese kein Problem darin sähen, Beratungstätigkeiten durchzuführen und ökonomische Kenntnisse zu vermitteln, auch wenn sie nicht über die nötigen Fachkenntnisse verfügten. Beinke schliesst seine Untersuchung denn auch mit folgender Aussage:

„Wenn Schüler wichtige Fragen zu ökonomischen Themen haben, sollen die Lehrer sie in jedem Fall zu beantworten versuchen. Das bejahen 89% der Lehrerinnen und Lehrer. Können sie das? Unsere Vorstellung wäre: Die Lehrer sollten versuchen, die Schüler besser zu verstehen und zu unterstützen. Entspräche das nicht ihrer Berufsrolle?“ (Beinke 2005, p. 56).

Auch Kriegseisen setzte sich mit der Kompetenz der Lehrpersonen in der Berufsorientierung auseinander. Anders als Beinke stellte er diese aber nicht in Frage, sondern forschte nach möglichen Zusammenhängen zum berufsbezogenen Wissen der Schülerinnen und Schüler. Verifizieren konnte er die These, dass ein Zusammenhang zwischen dem Wissen der Schülerinnen und Schüler zur Berufsorientierung und der Kompetenz der Lehrperson besteht sowie die Annahme, dass die Kompetenz der Lehrperson mit der Wichtigkeit, welcher der Berufsorientierung in einer Schule zugeschrieben wird, einhergeht. Kriegseisen suchte im Weiteren nach der geeigneten Unterrichtsform für die Berufsorientierung. Hier zeigten sich nur geringe Effekte, was den Lernzuwachs der Schülerinnen und Schüler betraf. Am ehesten kann man davon ausgehen, dass sich offene Unterrichtsformen am günstigsten auf die Wissensaneignung in der Berufsorientierung auswirken.

Die Ausgestaltung der schulischen Berufsorientierung stand auch bei der Studie von Schütte und Schlausch im Zentrum. Sie konnten feststellen, dass sich in erster Linie diejenigen Angebote der Berufsorientierung günstig auf die Berufswahlreife auswirkten, welche in Kooperation von Schule und Ausbildungsbetrieben durchgeführt wurden, während Einzelmassnahmen dagegen keine positive Wirkung auf die Berufswahlreife erzielten. Aufgrund der Interviewaussagen der Jugendlichen in der Panelstudie „Berufsorientierung im Prozess“ kommen Knauf und Oechsle zum Schluss, dass den Bedürfnissen der Berufssuchenden nur mit einer individualisierten Berufsorientierung entsprochen werden könne. So müssten sich die Lehrkräfte Diagnose- und Beratungskompetenzen aneignen, um die Jugendlichen kompetent

unterstützen zu können. Berechtigterweise stellen die Autorinnen zum Schluss fest, dass dies für die Lehrpersonen eine weitere Aufgabe darstelle, welche sie „zusätzlich zu ihrem anspruchsvollen Beruf erfüllen sollen“ (Knauf & Oechsle 2007, p. 161). Entsprechend fordern sie die Verantwortlichen dazu auf, sich Gedanken zu machen, „wie die Schule diese Kompetenz bereitstellen kann, ohne die Lehrkräfte zu überfordern“ (ebd.).

Wie Rauh bereits erwähnte, gehörte die Berufsorientierung in den 1960er Jahren noch nicht zu den obligatorischen Inhalten in den Schweizer Schulen. Vielmehr lag es in der Verantwortung der Lehrkräfte, ob und in welchem Umfang sie ihre Schülerinnen und Schüler im Berufsfindungsprozess begleiten wollten. Im folgenden Abschnitt soll die Entwicklung der schulischen Berufsorientierung der Kantone Bern, Basel-Landschaft und Zürich mittels einer Analyse von Lehrplänen nachgezeichnet werden (vgl. Abschn. 2.4.2) sowie auf die Verankerung der Berufsorientierung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung eingegangen werden (vgl. Abschn. 2.4.3).

2.4 Entwicklung und Ausrichtung der Berufsorientierung in der Volksschule

In seinen Ausführungen zum Werdegang der schulischen Berufsorientierung weist Grimm (1998) darauf hin, dass die „Berufswahlvorbereitung nicht seit jeher ein Anliegen der Schule“ (ebd., p. 166) darstellte. Zwar sei die Schule auch bereits im 19. Jahrhundert darauf ausgerichtet gewesen, ihre Schülerinnen und Schüler auf gewisse Bedürfnisse der Berufswelt vorzubereiten,

„indem sie diese Schreiben, Lesen und Rechnen lehrte, [wie M.P.] auch einige spezielle Kompetenzen wie etwas Technisches Zeichnen, Handfertigkeit oder naturwissenschaftliches Denken pflegte“ (ebd., p. 166f.).

Die Aufgabe, die Jugendlichen bei der Berufsfindung zu unterstützen, sei dagegen zu dieser Zeit noch kaum wahrgenommen worden. Dies änderte sich gemäss Grimm auch nicht, als zu Beginn des 20. Jahrhunderts die ersten Berufs- und Laufbahnberatungen ihre Arbeit aufnahmen. Erst nach dem zweiten Weltkrieg,

„als die Vielfalt der Berufe ständig zu-, deren Transparenz aber laufend abnahm, erkannten einige Lehrkräfte der Oberstufe, dass die Hilfe bei der Berufswahl auch eine Aufgabe der Schule sein könnte“ (ebd., p. 167).

Erstmals tauchte die Berufsorientierung in einigen kantonalen Lehrplänen der 1970er Jahre auf. Dabei handelte es sich aber noch nicht um eine explizite Verankerung der Berufsorientierung als Aufgabe der Schule. Vielmehr wurde grundsätzlich davon gesprochen, die Schule habe die Jugendlichen auf eine weiterführende Schule oder eine Berufsausbildung vorzubereiten. Wie diese Vorbereitung auszusehen habe, wurde aber nicht weiter definiert. Die Analyse aller kantonalen Lehrpläne der Deutschschweiz zeigt, dass sich die Berufsorientierung erst „in den letzten 25 Jahren als fester Bestandteil im Fächerkanon der Oberstufe etabliert“ (Marty 1998, p. 145) hat. In Bezug auf die Kantone Bern, Zürich und Basel-Landschaft soll diese Entwicklung in der Folge genauer dargelegt werden.³⁷

³⁷ Die Beschränkung auf diese drei Kantone erfolgt aufgrund der Ausrichtung der empirischen Untersuchung, welche in den Kantonen Bern, Zürich und Basel-Landschaft durchgeführt wurde (vgl. Kap. 6). Einen Überblick über die kantonalen Regelungen und die Verankerung der Berufsorientierung in den Lehrplänen der gesamten Schweiz leistet das IDES in einer Übersicht vom Jahr 2006 (vgl. IDES 2006).

2.4.1 Berufsorientierung in den kantonalen Lehrplänen

In den kantonalen Lehrplänen werden die Inhalte und Ziele der einzelnen Unterrichtsfächer festgelegt sowie deren Umfang geregelt (vgl. ERZ 1995; BD 2002; BKSD 2004). Rechtlich basieren die kantonalen Lehrpläne auf den (Volks-)Schulgesetzen der jeweiligen Kantone. Exemplarisch für den Kanton Zürich soll aufgezeigt werden, wie dieses Gesetz mit dem Lehrplan verknüpft ist:

„Der Bildungsrat erlässt den Lehrplan. Dieser regelt verbindlich die Stufenziele und die grundlegenden Inhalte des Unterrichts. Er kann für einzelne Fächer verbindliche Jahresziele festlegen. Der Lehrplan gewährleistet, dass die Stufenziele und Inhalte der Folgestufe nicht vorweggenommen werden“ (Kantonsrat des Kantons Zürich 2005, p. 5).

2.4.1.1 Lehrplan Kanton Bern

Als obligatorischer Inhalt fand die Berufsorientierung im Jahr 1973 Eingang in den Lehrplan der Primarschulen des Kantons Bern.³⁸ Dabei wurde die Berufsorientierung, neben anderen Themenbereichen, als ergänzende Aufgabe bezeichnet:

„Auf allen Schulstufen ist Verkehrsunterricht und Unterricht in Gesundheitspflege zu erteilen. In den obersten Schuljahren sind Probleme der Berufswahl in den Unterricht einzubeziehen“ (ERZ 1973, p. 2).

In den Lehrplänen der Sekundarschule wird die Berufsorientierung dagegen bis in die 1970er Jahre nicht mit eigenen Zielsetzungen verknüpft. Vielmehr wurde die Aufgabe der Schule in Bezug auf die Berufsorientierung nur allgemein umschrieben:

„Im besonderen [sic!] soll die Sekundarschule als gehobene Volksschule befähigten Kindern in einem abgeschlossenen Unterrichtsgang eine Ausbildung vermitteln, die ihnen für die spätere Berufswahl erweiterte Möglichkeiten bietet. Ausserdem bereitet die Sekundarschule begabte Schüler auf den Eintritt in höhere Mittelschulen und in Berufsschulen vor“ (ERZ 1961, p. 5; 1976, p. 7).

Analysiert man die einzelnen Unterrichtsfächer hinsichtlich eines möglichen Bezugs zur Berufsorientierung, dann fällt in den Lehrplänen der 1960er und 1970er Jahre das Technische Zeichnen auf. Sowohl in den Lehrplänen für die Primarschule wie auch in denjenigen für die Sekundarschule wird hier verlangt, den Knaben³⁹ Grundlagen zu vermitteln, auf welchen eine spätere berufliche Ausbildung aufbauen könne (vgl. ERZ 1961, p. 35; 1966, p. 57; 1973, p. 9; 1976, p. 35).

Ab 1983 wurden die Zielsetzungen der Primar- und der Sekundarschule in einem Lehrplan vereint und der Auftrag der Schule in Bezug auf die Berufsorientierung wurde erstmals in Leitideen und Zielen konkretisiert (vgl. ERZ 1983).⁴⁰ Die Berufsorientierung wurde nun explizit als fächerübergreifende Aufgabe definiert, welche sowohl in den Deutschunterricht, den Religions- und Lebenskundeunterricht oder in andere Fächer integriert werden konnte. Der Lehrplan sah vor, vom 7. bis zum 9. Schuljahr rund 40 Lektionen in die Berufsorientierung zu investieren, wobei das Schwergewicht in das 8. Schuljahr gelegt werden sollte (vgl. ebd., p. 1). Die Berufsorientierung basierte auf vier Richtzielen.

³⁸ Bis in die 1970er Jahre wurden für die Primar- und die Sekundarstufe unterschiedliche Lehrpläne ausgearbeitet (vgl. ERZ 1961, 1966, 1973, 1976).

³⁹ Das Unterrichtsfach Technisches Zeichnen war innerhalb der Knabenschule angesiedelt und wurde nur von den Jungen besucht (vgl. ERZ 1961, 1966, 1973, 1976).

⁴⁰ Zwar bestanden für die Primarschule und die Sekundarschule noch unterschiedliche Lehrplanausgaben, die Inhalte der Berufsorientierung unterschieden sich darin aber nicht (vgl. ERZ 1983).

So sollten die Schülerinnen und Schüler

- die Berufsfindung als Entscheidungsprozess erfahren,
- ihre eigenen Interessen sowie ihre Fähigkeiten entdecken und mit Berufswünschen und bestehenden Berufen vergleichen,
- ein wirklichkeitsnahes Bild von verschiedenen Berufen erhalten und
- die Suche nach Informationen erlernen (vgl. ebd., p. 1f.).

Diese Zielsetzungen wurden in Grobzielen für die einzelnen Schuljahre konkretisiert, wobei zwischen persönlichkeitsbildenden und berufsbezogenen Zielen unterschieden wurde. Erstere waren in das Fach Religion und Lebenskunde zu integrieren und umfassten Themen wie Zukunftsvorstellungen, sinnvolle Lebensgestaltungen oder mögliche Schwierigkeiten beim Übergang von der Schule in die Ausbildung. Im berufsbezogenen Bereich war vorgesehen, dass die Jugendlichen Berufe durch systematische Erkundungen kennen lernen, relevante Informationen beschaffen können sowie Bescheid wissen über Rechte und Pflichten von Lehrlingen (vgl. ebd., p. 2ff.). Ein weiterer Kontakt zur Arbeitswelt konnte mit einem Berufswahlpraktikum, welches im 8. Schuljahr anzusiedeln war, geschaffen werden (vgl. ebd., p. 3). Der Lehrplan gab weiter Auskunft über die am Berufsfindungsprozess beteiligten Parteien: Dies waren neben den Jugendlichen deren Eltern, die Schule und die Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung.⁴¹ Während Letztere die individuelle psychologische Beratung sowie die Information über die Berufsfelder übernahm, verschrieb sich die Schule allgemeinen Aspekten der Berufsorientierung wie zum Beispiel der Persönlichkeitsbildung. Nicht definiert wurde dagegen die Aufgabe der Eltern. So wurde im Lehrplan lediglich eine „eingehende Orientierung der Eltern zu Beginn der Berufswahlvorbereitung“ (ebd., p. 4) als unerlässlich angesehen. Diese Aufgabe sowie die gesamte Organisation und Koordination der schulischen Berufsorientierung oblag der Klassenlehrkraft. Als Hilfsmittel wurden den Lehrpersonen die Unterrichtsmaterialien von Egloff empfohlen (vgl. Abschn. 2.2.3 und Abschn. 4.4):

„Als wichtigste Grundlage bei der Erarbeitung des Lehrplans Berufswahlvorbereitung diene das Konzept von Erwin Egloff. Die Ziele des vorliegenden Lehrplans können mit Hilfe des entsprechenden Lehrmittels [...] erarbeitet werden“ (ebd.).

Im aktuell gültigen Lehrplan aus dem Jahr 1995 lässt sich der Hinweis auf die Unterrichtsmaterialien von Egloff nicht mehr finden. Vielmehr wird hier betont, dass die Berufsorientierung nach einem schuleigenen Konzept zu erfolgen habe:

„Die Berufswahlvorbereitung wird gemäss Konzept der Schule in den obligatorischen Unterricht integriert. Massgebend sind die Richtziele sowie die Grobziele und Inhalte des Lehrplans“ (ERZ 1995, ZUS10).⁴²

Wie bereits 1983 wird die Berufsorientierung als fächerübergreifende Aufgabe definiert.⁴³ Im Unterschied zu den 1980er Jahren, in denen die Unterrichtsfächer Deutsch sowie Religion und Lebenskunde in den Vordergrund gestellt wurden, wird nun empfohlen, die Zielsetzungen vorrangig im Fach Natur-Mensch-Mitwelt zu erarbeiten (vgl. ebd.).⁴⁴ Als neues Richtziel findet die Auseinandersetzung mit sogenannten „Frauen- und Männerberufen“ Eingang in den Lehrplan. Dabei wird davon ausgegangen, dass Jugendliche geschlechtsspezifische

⁴¹ Während die Beratungsstelle im Kanton Bern Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung heisst, lautet deren Bezeichnung im Kanton Zürich Berufs- und Laufbahnberatung und im Kanton Basel-Landschaft Berufs- und Studienberatung. In der Folge wird einheitlich der Begriff Berufs- und Laufbahnberatung verwendet.

⁴² In diesem Rahmenkonzept werden die Aufgaben der Schule und der Berufs- und Laufbahnberatung sowie die Zusammenarbeit zwischen den beiden Institutionen geregelt. Die Rahmenkonzepte wurden ab Sommer 2008 in den Schulen der Sekundarstufe I umgesetzt (ERZ 2009, p. 4ff.).

⁴³ Neu wird die Berufswahlvorbereitung als „Zusätzliche Aufgabe“ bezeichnet. Als weitere Zusatzaufgaben werden die Gesundheitsförderung, die Sexualerziehung, die interkulturellen Erziehung, die Medienerziehung, die Informatik sowie der Verkehrsunterricht angeführt (vgl. ERZ 1995, Einführung 3).

⁴⁴ Das Fach Religion und Lebenskunde wurde im Lehrplan 1995, unter Einbezug weiterer Unterrichtsfächer, in das neu geschaffene Fach Natur-Mensch-Mitwelt integriert (vgl. ERZ 1995).

Einstellungen und Verhaltensweisen der Berufswelt kennen und diese bereits verinnerlicht haben. Entsprechend wird im Lehrplan das Anliegen formuliert, den Schülerinnen und Schülern „geschlechtsspezifische Rollenfixierungen bewusst zu machen und neue Perspektiven zu entwickeln“ (ebd.). Dies, indem mit den Jugendlichen über die Verteilungen von Erwerbsarbeit sowie die Aufteilung von Arbeiten in Partnerschaft und Familie gesprochen werde und diese dabei Perspektiven für die eigene Berufs- und Alltagsgestaltung entwickeln könnten (vgl. ebd., ZUS11).

Da die Ziele und die Rahmenbedingungen der Berufsorientierung aus dem Lehrplan von 1995 den aktuellen Lehrplänen der Kantone Zürich und Basel-Landschaft gegenübergestellt werden soll (vgl. Abschn. 2.4.1.4), wird an dieser Stelle auf weitere Ausführungen verzichtet.

2.4.1.2 Lehrplan Kanton Zürich

Eine explizite Verankerung der Berufsorientierung lässt sich im Kanton Zürich auf den Lehrplan aus dem Jahr 1978 zurückführen. Entsprechend der Gliederung der Oberstufe in die Abteilung der Sekundarschule, der Realschule und der Oberschule wurden im Lehrplan unterschiedliche Zielausrichtungen formuliert. So fiel der Sekundarschule die Aufgabe zu, ihre Schülerinnen und Schüler auf eine Berufsausbildung oder auf den Besuch einer Mittelschule vorzubereiten:

„Als Abteilung für die begabteren Schüler der Oberstufe der Volksschule bereitet die Sekundarschule auf die Berufsausbildung, auf den Besuch von Fach- und Berufsschulen vor und bildet den Unterbau von Mittelschulen“ (Kanton Zürich KZH 1978, p. 419).

Die Jugendlichen in den Realschulen sollten mit einem allgemeinen Wissensstand auf ihre berufliche und private Zukunft vorbereitet werden: „Die Realschule erstrebt den sicheren Besitz eines guten, den Bedürfnissen des Lebens und der Berufsbildung dienenden Wissens“ (ebd., p. 436). Wie diese Zielsetzungen erreicht werden sollen, wurde in den Lehrplänen für die Sekundar- und die Realschule nicht weiter festgelegt. Eine konkretere Umsetzung der Berufsorientierung lässt sich hingegen in der Oberschule feststellen. Hier war die Berufsorientierung unter der Bezeichnung Berufskunde als Pflichtfach vorgesehen, wobei entweder für das achte oder das neunte Schuljahr zwei Jahreslektionen eingesetzt werden konnten (vgl. ebd., p. 463). Im Weiteren war es möglich, die Schülerinnen und Schüler für ein Berufspraktikum freizustellen: „Für die Absolvierung von Berufspraktika können die Schüler insgesamt für längstens drei Wochen vom Unterricht dispensiert werden“ (ebd.).

Vergleicht man den Lehrplan aus dem Jahr 1978 mit denjenigen aus den Jahren 1974 und 1971 dann zeigen sich identische Zielausrichtungen für die Berufsorientierung (vgl. KZH 1971, 1974). In der Abteilung der Oberstufe wurde die Berufsorientierung aber weder als Pflichtfach aufgeführt, noch wurden ihr eine festgelegte Anzahl an Lektionen zugeschrieben. Ähnlich wie in den beiden anderen Abteilungen wurde die Oberschule dazu angehalten, den Schülerinnen und Schülern Können und Selbstvertrauen zu vermitteln, das ihnen ermöglichen sollte, ihren „Platz im Berufs- und Alltagsleben zuverlässig auszufüllen“ (KZH 1971, p. 436; KZH 1974, p. 471).

Die Lehrpläne der Jahre 1983 und 1987 basieren auf den gleichen Zielsetzungen und Rahmenbedingungen wie die Ausgabe von 1978 (vgl. KZH 1983, 1987). So war die Berufsorientierung weiterhin nur in der Oberschule – mit zwei Jahreslektionen in der achten oder neunten Klasse – fixer Bestandteil des Unterrichts. Die bis anhin sehr offen formulierten Ziele, erfuhren in den Lehrplänen der Oberschule der 1980er Jahren eine erste Konkretisierung. So galt es als Ziel,

„den Schüler auf die Berufswahl vorzubereiten, ihn seine wahren Interessen finden zu lassen und seine Möglichkeiten richtig einschätzen zu lernen. Durch berufskundliche Referate, geeignete Literatur, Filme und Betriebsbesichtigungen soll dem Schüler Einblick in die Vielfalt der Berufswelt gewährt werden“ (KZH 1983, p. 428; KZH 1987, p. 427).

Zudem war es den Schülerinnen und Schülern der Oberschule weiterhin möglich, während der Schulzeit ein Berufspraktikum im Umfang von maximal drei Wochen zu absolvieren (vgl. ebd.).

Eine Neuausrichtung erfuhr die Berufsorientierung im Lehrplan des Jahres 1991⁴⁵. So wurde zum einen neu von Berufswahlvorbereitung anstelle von Berufskunde gesprochen und zum anderen erfuhr sie eine Verankerung in allen drei Abteilungen der Oberstufe.⁴⁶ Als Zielsetzung wurde der Entscheid der Jugendlichen für eine Anschlusslösung ins Zentrum gestellt:

„Die Schülerinnen und Schüler treffen ihren Entscheid für die Berufslaufbahn nach Prüfung ihrer persönlichen Situation und nachdem ihnen Einblicke in die Arbeitswelt ermöglicht wurden“ (BD 1991, p. 347).

Weitere Ausführungen zur konkreten Ausgestaltung dieses Richtziels können der vergleichenden Analyse der aktuellen Ausgaben der Lehrpläne der Kantone Bern, Zürich und Basel-Landschaft im Abschnitt 2.4.1.4 entnommen werden.

2.4.1.3 Lehrplan Kanton Basel-Landschaft

Erstmals erwähnt wird die Berufsorientierung in den Lehrplänen des Kantons Basel-Landschaft Ende der 1980er Jahre. Dabei fand die Berufsorientierung in den Lehrplänen der Realschule als Pflichtfach Eingang, wobei ihr im 9. Schuljahr besonderes Gewicht beigemessen wurde: „Die 4. Klasse wird [...] als Berufswahlklasse geführt und ist gemeinde- oder kreisweise als Jahrgangsklasse organisiert“ (Erziehungs- und Kulturdirektion EK 1988, p. 5). Für dieses 9. Schuljahr legte der Kanton nicht nur eine spezielle Ausrichtung auf die Berufsorientierung fest, sondern ordnete auch an, Klassen bei Bedarf neu zusammen zu setzen. Den Lehrpersonen im 9. Schuljahr kam die Freiheit zu, die Anzahl Lektionen in den Pflichtfächern dem Niveau ihren Klassen anzupassen:

„In den Fächern Deutsch, Mathematik, Realien [...] und Berufswahlvorbereitung ist die Lektionszahl in Bandbreiten angegeben. Damit erhält der Klassenlehrer die Möglichkeit, unter Berücksichtigung des Ausbildungsstandes einzelner Klassen Schwerpunkte zu setzen“ (ebd.).⁴⁷

Zusätzlich schrieb der Lehrplan der Realschule den Schülerinnen und Schüler im 9. Schuljahr vor, ein zweiwöchiges Berufspraktikum zu durchlaufen. Dieses durfte während der regulären Unterrichtszeit absolviert werden. Wie dieses Praktikum organisiert und begleitet werden soll, wurde im Lehrplan nicht festgehalten. Ebenfalls offen blieben die Ausrichtung und die Zielsetzungen der schulischen Berufsorientierung (vgl. ebd., p. 8).

Parallel zum Lehrplan der Realschulen fand die Berufsorientierung in den Sekundarschulen unter der Bezeichnung Berufskunde im 8. Schuljahr als Freifach Eingang in die Stundentafel. Vorgesehen war, dieses Wahlfach mit zwei Wochenlektionen zu dotieren (vgl. ebd., p. 2). Während die Berufsorientierung in den Realschulen auf die Vorbereitung auf eine berufliche Ausbildung ausgerichtet war, oblag der Sekundarschule die Aufgabe, den Jugendlichen nicht nur „eine abgeschlossene Allgemeinbildung“ (ebd., p. 1) zu vermitteln, sondern diesen auch den Übertritt in eine weiterführende Schule zu ermöglichen. So sollte den Jugendlichen, die sich für eine schulische Ausbildung interessierten, die „nötigen grundlegenden und vorbereitenden Kenntnisse vermittelt werden“ (ebd.). Analysiert man die Zielsetzungen der obligatorischen Unterrichtsfächer in der Sekundarschule, dann wird man im Bezug auf die Berufsorientierung einzig im Fach Deutsch fündig. Hier war im 8. Schuljahr vorgesehen, die Schülerinnen und Schüler sowohl Stellenbewerbungen wie auch Lebensläufe verfassen zu lassen (vgl. ebd., p. 23). Wie bereits bei den Realschulen finden sich auch hier keine konkreten Zielsetzungen.

⁴⁵ Der Lehrplan von 1991 wurde unterdessen verschiedentlich aktualisiert. Wie der Vergleich mit der aktuellen Ausgabe des Lehrplans für die fächerübergreifenden Unterrichtsgegenstände aus dem Jahr 2002 zeigt, blieb der Bereich Berufsorientierung seither unverändert (vgl. BD 2002, p. 347f.).

⁴⁶ Die Berufsorientierung wurde neu als fächerübergreifender Unterrichtsgegenstand bezeichnet. Weitere fächerübergreifende Themenbereiche bildeten die Informatik, die Medienerziehung und die Verkehrserziehung (vgl. BD 1991, p. 12).

⁴⁷ Für die Berufsorientierung waren dabei zwei bis drei Lektionen pro Woche vorgesehen.

Prüft man die Lehrpläne, die älter als die beiden vorgestellten sind, dann zeigt sich Folgendes: Im Lehrplan der Sekundarschulen von 1964 fand die Berufsorientierung keinen Niederschlag (vgl. Erziehungsrat des Kantons Basel-Landschaft 1964), während der Lehrplan der Realschulen aus derselben Zeit wiederum darauf ausgerichtet war, die Schülerinnen und Schüler auf den Eintritt ins Berufsleben vorzubereiten (vgl. Erziehungsrat des Kantons Basel-Landschaft 1963). Im Vergleich zum Lehrplan von 1988 wurde die Berufsorientierung in den Realklassen aber noch nicht als verpflichtender Unterrichtsinhalt angeführt. Gewisse Bezüge zur Berufswelt lassen sich in einzelnen Fächern wie dem „Technischen Zeichnen“ oder der „Buchführung“ feststellen. So unterlag Letzterer die Zielsetzung, die Schülerinnen und Schüler „auf ein wichtiges Gebiet des praktischen Lebens vorzubereiten“ (ebd., p. 17). Entsprechend erwarben die Jugendlichen in ihrem letzten Schuljahr unter anderem Kompetenzen im Ausstellen von Rechnungen, dem Führen eines Inventars oder dem Postcheckverkehr (vgl. ebd.). Im „Technischen Zeichnen“, welches nur von den Knaben besucht wurde, wurden die Lehrpersonen dazu angehalten, die „Art der Ausführung, die Beschriftung und die Masseintragungen“ (ebd., p. 16f.) nach den geltenden Richtlinien aus dem Bau- und Architekturgewerbe auszuführen.

Im aktuell gültigen Lehrplan aus dem Jahr 2004 findet die „Berufs- und Schulwahlvorbereitung“ sowohl in allen Schuljahren der Sekundarstufe I wie auch in allen Schulniveaus⁴⁸ Berücksichtigung. Dafür sind je nach Schulniveau Wochenlektionen innerhalb der regulären Stundentafel oder Blockveranstaltungen vorgesehen (vgl. Tab. 1). Der Berufsorientierung werden nun konkrete Zielsetzungen zugeordnet, die entweder auf eine Auseinandersetzung mit der eigenen Person oder mit der Berufswelt ausgerichtet sind. Wie der Vergleich der Lehrpläne im Abschnitt 2.4.1.4 zeigt, wird im Kanton Basel-Landschaft, wie bereits im Kanton Zürich, die Realisierung eines Berufsentscheides angestrebt.

2.4.1.4 Vergleich der Zielsetzungen und Rahmenbedingungen

Im Folgenden werden die Zielsetzungen und Rahmenbedingungen der Berufsorientierung in den aktuell gültigen Lehrpläne der Kantone Bern, Zürich und Basel-Landschaft vergleichend dargestellt (vgl. Tab. 1) und anschliessend diskutiert (vgl. ERZ 1995; BD 2002; BKSD 2004)

⁴⁸ Die Sekundarstufe I im Kanton Basel-Landschaft gliedert sich in die drei Anforderungsniveaus A (Allgemeine Anforderungen), E (Erweiterte Anforderungen) und P (Progymnasiale Anforderungen). Das Anforderungsniveau A soll auf eine berufliche Grundbildung vorbereiten, während das Niveau E zu einer beruflichen oder fachmittelschulischen Bildung mit oder ohne Berufs- oder Fachmaturität hinführen soll. Das Anforderungsniveau P soll schliesslich von den Schülerinnen und Schülern besucht werden, welche in eine Fachmittelschule oder in ein Gymnasium übertreten wollen (vgl. BKSD 2004).

Tab. 1: Zielsetzungen und Rahmenbedingungen der Berufsorientierung in den Lehrplänen der Kantone Bern, Zürich und Basel-Landschaft

	Kanton		
	Bern	Zürich	Basel-Landschaft
<i>Bezeichnung Verankerung im Lehrplan</i>	Berufswahlvorbereitung als „Zusätzliche Aufgabe“ neben: - Gesundheitsförderung - Sexualerziehung - Interkulturelle Erziehung - Medienerziehung - Informatik - Verkehrsunterricht	Berufswahlvorbereitung als „Fächerübergreifender Unterrichtsgegenstand“ neben: - Informatik - Medienerziehung - Verkehrsunterricht	Berufs- und Schulwahlvorbereitung als „Teilbildungsbereich“ neben: - Klassenstunde - Genderfragen - Gesundheitsförderung und Prävention - Interkulturelle Pädagogik - Lernmethodik
<i>Zielsetzungen</i>	Richtziele: - Schülerinnen und Schüler (SuS) erfahren Berufswahl als Entscheidungsprozess - SuS können eigene Neigungen, Fähigkeiten, Erwartungen ein- und abschätzen - SuS gewinnen wirklichkeitsnahes Bild von Beruf und Arbeitswelt - SuS hinterfragen geschlechtsspezifische Rollenfixierungen Grobziele: - eigene Lebenssituation erkennen und mit anderen vergleichen - Berufswünsche und -vorstellungen formulieren - Vielfalt der Formen von Arbeit erfassen, Bedeutung für eigene Lebensgestaltung erkennen - Bedeutung von Fähigkeiten und Arbeitstechniken verschiedener Arbeitsbereiche erkennen - Eigene Interessen, Fähigkeiten sowie familiären und kulturellen Hintergrund in Beziehung zur Arbeitswelt setzen - Einen Beruf exemplarisch näher kennen lernen - Informationen über Schul- und Berufswelt sammeln und verarbeiten - Menschen an Arbeitsplätzen begegnen - Rechte und Pflichten von Jugendlichen in Ausbildungen kennen	Richtziel: - Schülerinnen und Schüler (SuS) treffen Entscheidung für Berufslaufbahn nach Prüfung der persönlichen Situation sowie nach Einblicken in die Arbeitswelt Ziele: - Berufswahl als Entscheidungssituation wahrnehmen - Persönliche Merkmale erkennen und realistisch einschätzen - Exemplarische Einblicke in Arbeitswelt gewinnen - Informationen einholen - Angebote vergleichen - Schritte kennen lernen, um einen Platz in einer Ausbildung zu erhalten - Verhaltensweisen entwickeln, die den Einstieg in Arbeitswelt erleichtern - Sich mit dem Zusammenhang zwischen Berufswahl und Lebensgestaltung beschäftigen	Bedeutung: - Schülerinnen und Schüler (SuS) setzen sich mit eigener Person und Anforderungen der Ausbildungen auseinander - SuS machen sich geschlechtsspezifische Rollenfixierungen bewusst und entwickeln neue Perspektiven - SuS entwickeln Bewusstsein für die Gleichwertigkeit von Betreuungs- und Erwerbsarbeit Grobziele: - über Erfahrungen in verschiedenen Lebensbereichen berichten und deren Wert erkennen - eigene Stärken und Schwächen einschätzen können - ein differenziertes Selbst- und Fremdbild entwerfen, eigene Interessen und Begabungen erkennen und bewerten - Selbstwertgefühle erfahren und entwickeln - Berufsfelder, Ausbildungsstätten, Lehrstellenmarkt kennen lernen - Einblick in Berufs- und Familienwelt erlangen - Korrekt mit Lehrbetrieben kommunizieren können - Erwerbs- und Nichterwerbsarbeit betrachten - Rechte und Pflichten von Auszubildenden kennen - Realisierung der beruflichen Ziele

Tab. 1: Zielsetzungen und Rahmenbedingungen der Berufsorientierung in den Lehrplänen der Kantone Bern, Zürich und Basel-Landschaft (Fortsetzung)

	Kanton		
	Bern	Zürich	Basel-Landschaft
Zusammenarbeit	gegenseitige Information und Aufgabenteilung zwischen Jugendlichen, Eltern, Lehrpersonen und Berufs- und Laufbahnberatung	Zusammenarbeit zwischen Eltern, Berufs- und Laufbahnberatung, Lehrlingsausbilder usw. soll zum Tragen kommen	- keine konkreten Angaben im Lehrplan
Auftrag der Schule	- deckt allgemeine Aspekte der Berufsorientierung ab - Klassenlehrkraft koordiniert Zusammenarbeit und informiert Eltern über Konzept der schulischen Berufsorientierung - keine konkreten Angaben im Lehrplan	- keine konkreten Angaben im Lehrplan	- keine konkreten Angaben im Lehrplan
Auftrag der Jugendlichen und den Eltern	- keine konkreten Angaben im Lehrplan	- keine konkreten Angaben im Lehrplan	- Eltern tragen die Hauptverantwortung im Berufsfindungsprozess
Auftrag der Berufs- und Laufbahnberatung	- individuelle psychologische Beratung - Berufsinformation	- keine konkreten Angaben im Lehrplan	- keine konkreten Angaben im Lehrplan
Zeitlicher Umfang	- im 7.-9. Schuljahr insgesamt eine Jahreslektion (ca. 40 Einzelektionen) - Schwerpunkt im 8. Schuljahr	- zeitlicher Rahmen wird im Lehrplan nicht festgelegt	- 6.-9. Schuljahr: Je eine bis zwei Blockwochen im Bereich „Individuum und Gemeinschaft“ - Niveau A*: Im 8. und 9. Schuljahr zusätzlich eine Jahreslektion - Niveau P*: Schule kann Berufsorientierung im 8. Schuljahr als Wahlfach anbieten
Kontakte zur Arbeitswelt	- Schnupperlehren - Berufserkundung - Längere Berufspraktika möglich	- Schnupperlehren - Berufserkundungen	- Schnupperlehren - Berufserkundungen - Tag im Erwerbsleben mit Eltern oder verwandter Person verbringen
Veröffentlichung	1995	2002	2004
Ergänzende Dokumente	„Rahmenkonzept Berufswahlvorbereitung“ regelt die Zusammenarbeit zwischen den beteiligten Parteien (vgl. ERZ 2009).	„Verbindlicher Rahmenlehrplan. Zusammenarbeit Berufsberatung – Schule“ (vgl. BD 2008)	„Berufs- und Schulwahlvorbereitung. Zusammenarbeit zwischen der Berufsberatung und den Sekundarschulen im Kanton Basel-Landschaft“ (vgl. Schweizer, Schleusener & Kaufmann 2008)

* Die Sekundarstufe im Kanton Basel-Landschaft ist in die Anforderungsniveaus A (Allgemeine Anforderungen), E (Erweiterte Anforderungen) und P (Progymnasiale Anforderungen) unterteilt.

Wie die Zusammenstellung in Tabelle 1 zeigt, ist die fächerübergreifende Ausrichtung der Berufsorientierung allen drei Lehrplänen gemeinsam. Bei der Zielausrichtung zeigen sich zwischen den drei Kantonen weitere Übereinstimmungen: So ist diese darauf ausgerichtet, die Jugendlichen ihrer Interessen, Neigungen und Fähigkeiten bewusst werden zu lassen und anschliessend mit den Anforderungen der Ausbildungswelt abzugleichen. Wenn auch nicht explizit erwähnt, wird durch diese Ausrichtung deutlich, dass alle drei Lehrpläne davon ausgehen, die Berufsfindung werde sowohl durch die individuellen Voraussetzungen der Jugendlichen wie auch durch die Rahmenbedingungen der Umwelt mitbestimmt.⁴⁹ Darüber hinaus wird in allen drei Lehrplänen der direkte Kontakt zur Ausbildungswelt betont, wobei vorab die Möglichkeiten der Schnupperlehre sowie der Berufserkundungen genannt werden. Im Kanton Bern ist es zudem möglich, „längere Praktika im Rahmen der Berufswahlvorbereitung“ (ERZ 1995, AHB 16) zu absolvieren und der Lehrplan für die 7. Klassen im Kanton Basel-Landschaft sieht vor, dass die Jugendlichen einen Tag mit einer erziehungsberechtigten oder verwandten Person im Erwerbsleben verbringen (vgl. BKSD 2004, p. 104).

In allen Lehrplänen wird gefordert, die Berufsfindung unter dem Aspekt der persönlichen Lebensgestaltung zu thematisieren: Dazu gehören zum Beispiel die Auseinandersetzung mit der Vielfalt von Arbeitsformen oder das Zusammenspiel zwischen Erwerbstätigkeit, Familien- und Betreuungsarbeit. Eine weitere Gemeinsamkeit zeigt sich darin, dass sich die Jugendlichen Kompetenzen aneignen sollen, die ihnen eine Entscheidung für eine Ausbildung und die anschliessende Realisierung dieser ermöglichen. Dazu gehört, sich relevante Informationen beschaffen und diese verarbeiten zu können. Die Lehrpläne von Zürich und Basel-Landschaft schreiben der Schule zudem ausdrücklich vor, ihren Schülerinnen und Schülern konkrete Unterstützung beim Bewerbungsverfahren anzubieten (vgl. BD 2002, p. 348; BKSD 2004, p. 104). Diese Vorgabe hängt möglicherweise damit zusammen, dass die Berufsorientierung in diesen beiden Kantonen stärker auf einen Entscheid für eine Ausbildung ausgerichtet ist. So lässt sich im Lehrplan der Volksschule des Kantons Basel-Landschaft die folgende Zielsetzung nachlesen:

„Die Lernenden haben durch die hauptverantwortliche Unterstützung der Eltern und durch die Beratung der Lehrperson eine Lehrstelle gefunden, sich für eine weiterführende Schule, für ein Brückenangebot oder für eine Zwischenlösung angemeldet“ (BKSD 2004, p. 105).

Im Kanton Bern dagegen wird nicht die Realisierung eines Ausbildungswunsches als Ziel definiert, sondern der Schule vielmehr die Aufgabe zugesprochen, den Jugendlichen die Berufsfindung als Entscheidungsprozess näher zu bringen und sie in ihrer individuellen Entwicklung zu unterstützen. Entsprechend verschreibt sich der bernische Lehrplan auch den eher „allgemeinen Aspekten“ (ERZ 1995, ZUS 11) der Berufsorientierung wie zum Beispiel der Thematisierung von Geschlechterrollen in der Berufswelt.

Konkreter formuliert werden die Ziele im Berner Lehrplan, wie übrigens auch in demjenigen des Kantons Basel-Landschaft, was die Rechte und Pflichten von Jugendlichen in der Ausbildung angeht. So schreiben beide Kantone den Schulen vor, den Jugendlichen Grundkenntnisse über Lehrverträge und über Ausbildungsvorschriften sowie über Anlaufstellen bei Problemen zu vermitteln (vgl. ERZ 1995, ZUS 12; BKSD 2004, p. 104). Zur Zusammenarbeit zwischen den beteiligten Parteien steht in allen drei Lehrplänen wenig geschrieben. Am genauesten gibt hier der bernische Lehrplan Auskunft: Dieser sieht vor, dass die Klassenlehrperson die Verantwortung für die Zusammenarbeit innerhalb der Schule sowie für die Kooperation mit den Eltern, der Berufs- und Laufbahnberatung und möglichen anderen Parteien übernimmt. Während die Verantwortlichkeiten und Aufgabenbereiche der Eltern nicht klar definiert werden, bestehen für die Berufs- und Laufbahnberatung klare Zielsetzungen: Entsprechend sollen diese die individuelle Begleitung und Beratung der Jugendlichen übernehmen und diese über die

⁴⁹ Auf berufswahltheoretischer Ebene wird diese Annahme am stärksten von den Modellen getragen, welche die Berufsfindung als Entwicklungs- und Lernprozess definieren (vgl. Abschn. 4.2).

Anforderungen und Ausrichtungen der verschiedenen Ausbildungsmöglichkeiten informieren (vgl. ERZ 1995, ZUS 11).

Schwierig zu vergleichen ist der zeitliche Umfang der Berufsorientierung, da dieser in den Lehrplänen nicht explizit vorgeschrieben wird und den Lehrpersonen damit einen gewissen Spielraum lässt. So lassen sich im Lehrplan des Kantons Zürich diesbezüglich gar keine Vorgaben finden, während der Kanton Basel-Landschaft eine Bandbreite vorschreibt: In allen Anforderungsprofilen der Sekundarstufe I sollen im 6. und 7. Schuljahr je eine Blockwoche mit Themen aus den Teilbildungsbereichen durchgeführt werden. Entsprechend kann die Berufsorientierung dort Eingang finden. Im 8. Schuljahr finden in den Klassen der Niveaus A und E zwei Blockwochen und in den Klassen Niveau P eine Woche Blockunterricht statt. Zusätzlich wird im Niveau A eine Lektion pro Woche für die Berufsorientierung ausgeschieden, während diese in Schulen Niveau P als Wahlfach angeboten werden kann. Im 9. Schuljahr findet in allen Schultypen wiederum eine Blockwoche zu Themen aus den Teilbildungsbereichen statt, zudem wird die Berufsorientierung für die Klassen Niveau A mit einer Lektion pro Woche weitergeführt (vgl. BKSD 2004, p. 8ff.). Im Kanton Bern ist vorgesehen, in den Schuljahren der Sekundarstufe I insgesamt rund 40 Lektionen in die Berufsorientierung zu investieren. Den Lehrpersonen wird dabei geraten, den Schwerpunkt ins 8. Schuljahr zu legen (vgl. ERZ 1995, ZUS 11).

Bilanzierend kann festgehalten werden, dass die Zielsetzungen und Rahmenbedingungen der drei aktuell gültigen Lehrpläne der Kantone Bern, Zürich und Basel-Landschaft hohe Übereinstimmungen aufweisen. So wird in allen der Schwerpunkt auf die Auseinandersetzung der Jugendlichen mit ihrer Persönlichkeit und deren Abgleichung mit den Rahmenbedingungen der Ausbildungs- und Arbeitswelt gelegt. Während die Kantone Zürich und Basel-Landschaft die Realisierung eines Ausbildungswunsches betonen, gehen die Zielsetzungen im Lehrplan des Kantons Bern weniger weit und sind auf Unterstützung und Begleitung der Jugendlichen im Berufsfindungsprozess ausgerichtet. Wenn sich in den Lehrplänen auch wenig über die konkrete Zusammenarbeit und die Aufgabenteilung zwischen den am Berufsfindungsprozess beteiligten Parteien finden lässt, so ist es der bernische Lehrplan, welcher hier am konkretesten wird und zumindest den Aufgabenbereich der Berufs- und Laufbahnberatung absteckt.

Letztere wird im folgenden Abschnitt im Zentrum stehen. So werden verschiedene Angebote, welche die Berufs- und Laufbahnberatungen der Kantone Bern, Zürich und Basel-Landschaft anbieten aufgeführt und kurz beschrieben (vgl. Abschn. 2.4.2).

2.4.2 Angebote der Berufs- und Laufbahnberatung

Den Jugendlichen und deren Eltern aber auch den Lehrpersonen steht eine Reihe von Angeboten zur Verfügung, welche Erstere in ihrer individuellen Berufsfindung und die Lehrpersonen in der Ausgestaltung der schulischen Berufsorientierung unterstützen sollen. Verantwortlich für diese Angebote zeigen sich in der Regel die kantonalen Berufs- und Laufbahnberatungen (vgl. Abschn. 2.4.2.1 bis Abschn. 2.4.2.3). Kantonsübergreifend besteht seit einigen Jahren ein Portal mit dem Namen „Die Schweizerische Berufsberatung im Internet“⁵⁰. Dieses Online-Angebot wird im Auftrag der Kantone betrieben und durch das Schweizerische Dienstleistungszentrum Berufsbildung, Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung (SDBB) geführt. Seit 2009 ist auf dieser Plattform das Angebot „myBerufswahl“⁵¹ verfügbar. Dieses soll sowohl die Jugendlichen, ihre Eltern wie auch die Lehrpersonen durch die Berufsfindung begleiten.

⁵⁰ Das Portal ist zugänglich unter www.berufsberatung.ch [Dezember 2009].

⁵¹ www.myberufswahl.ch [Dezember 2009]

Das Programm „myBerufswahl“ basiert auf der Annahme, dass die Berufsfindung in sieben Schritte aufgeteilt werden kann:

- die eigenen Interessen und Stärken kennen lernen
- die Berufs- und Ausbildungswelt kennen lernen
- die eigenen Interessen und Stärken mit den Anforderungen der Berufe und Ausbildungen vergleichen
- Kontakte zu Ausbildungsinstitutionen aufbauen
- eine Entscheidung für einen Beruf oder eine Schule fällen
- die gewählte Variante umsetzen
- sich auf die Lehre oder die Schule vorbereiten oder nach einer Alternative suchen

Das Portal stellt für jeden dieser sieben Schritte Informationen und interaktive Erkundungen für die verschiedenen Nutzergruppen bereit. So können die Lehrpersonen Angebote von „myBerufswahl“ in die schulische Berufsorientierung integrieren und in spezifischen Rubriken nach weiterführenden Hinweisen, Übungen und Materialien zur Berufsorientierung suchen. Während es sich bei „myBerufswahl“ um ein kantonsübergreifendes Hilfsmittel zur Berufsfindung handelt, unterscheiden sich die Angebote der Berufs- und Laufbahnberatung nach Kanton. Eine Übersicht der aktuell gültigen Angebote soll in der Folge für die Kantone Bern, Zürich und Basel-Landschaft geleistet werden (vgl. Abschn. 2.4.2.1 bis Abschn. 2.4.2.3).

2.4.2.1 Kanton Bern

Berufsberatungs- und Informationszentren (BIZ)

Verteilt über den ganzen Kanton Bern finden sich mehrere Berufsberatungs- und Informationszentren (BIZ). Diese bieten zum einen Beratungsgespräche für Jugendliche und ihre Eltern an, zum anderen wird in jedem BIZ eine Infothek geführt. In dieser können sich interessierte Personen selbständig einen Überblick über Aus- und Weiterbildungen verschaffen.⁵²

Junior Job Service und Junior Coaching

Diese beiden Angebote der Berufs- und Laufbahnberatung bieten eine individuelle Betreuung der Jugendlichen bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz an. Zum einen ist dies der Junior Job Service: Dieses Angebot ist darauf ausgerichtet, Jugendlichen die gegen Ende der obligatorischen Schulzeit noch keinen Ausbildungsplatz gefunden haben, gezielt zu unterstützen. Beim Junior Coaching werden Jugendlichen, die wenig Unterstützung in ihrem familiären Umfeld erhalten, von einem persönlichen Coach begleitet. Diese Coachs stehen selber im Erwerbsleben und helfen den Jugendlichen – vor dem Hintergrund ihrer eigenen Erfahrungen und Beziehungen – bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz.

Werkstatt für Lehrstellensuchende

Dieses Angebot soll die Jugendlichen erreichen, welche eine Berufslehre absolvieren wollen und Schwierigkeiten bei der Suche nach einer Lehrstelle haben. In dieser Werkstatt können die Jugendlichen in einer Gruppe konkrete Schritte zur Lehrstellensuche planen und anschliessend realisieren. Die Jugendlichen werden dabei von Fachpersonen der Berufs- und Laufbahnberatung begleitet und unterstützt.

Veranstaltungen für fremdsprachige Eltern

Die Berufs- und Laufbahnberatung im Kanton Bern bietet regelmässig Veranstaltungen für fremdsprachige Eltern an. Zum einen handelt es sich dabei um Informationsveranstaltungen für Eltern, deren Kinder die Sekundarstufe I besuchen. Zum anderen bietet die Berufs- und

⁵² Alle hier beschriebenen Angebote der bernischen Berufs- und Laufbahnberatung finden sich auf der Website der Erziehungsdirektion des Kantons Bern unter der Rubrik Berufsberatung (www.erd.be.ch) [Dezember 2009].

Laufbahnberatung Führungen für fremdsprachige Eltern an der Berner Ausbildungsmesse (BAM) an. In den Führungen erhalten die fremdsprachigen Eltern einen Einblick in das schweizerische Bildungssystem und können direkt mit Verantwortlichen von Ausbildungen in Kontakt treten.

Veranstaltungen in Zusammenarbeit mit den Schulen der Sekundarstufe I

Gemäss dem Rahmenkonzept Berufswahlvorbereitung ist die Berufs- und Laufbahnberatung zur Zusammenarbeit mit den Schulen verpflichtet. Diese wird mit den Klassenlehrpersonen der einzelnen Schulen jährlich neu geregelt. Der Berufs- und Laufbahnberatung fällt dabei die Aufgabe zu, die Jugendlichen und ihre Eltern über die schulische Berufsorientierung und die Angebote der Berufs- und Laufbahnberatung zu orientieren (vgl. ERZ 2009, p. 11f.).

Offene Lehrstellen im Kanton Bern (LENA)

Im Lehrstellennachweis (LENA) werden die freien Lehrstellen im Kanton Bern aufgeführt, welche dem Mittelschul- und Berufsbildungsamt von den Ausbildungsbetrieben als offen gemeldet werden. Die Jugendlichen können online auf die Datenbank zugreifen und offene Lehrstellen nach Branchen oder nach Berufsfeldern geordnet suchen.⁵³

2.4.2.2 Kanton Zürich

Berufsberatungs- und Informationszentren (biz)

Analog zum Kanton Bern (vgl. Abschn. 2.4.2.1) befinden sich in Zürich mehrere Berufs- und Informationszentren, verteilt über den ganzen Kanton. Diese verfügen über eine Infothek, in der Interessierte Materialien zur Aus- und Weiterbildung finden. Im Weiteren bieten die dort tätigen Beraterinnen und Berater Gespräche für Jugendliche und deren Eltern an.⁵⁴

Veranstaltungen in Zusammenarbeit mit den Schulen der Sekundarstufe I

Die Zusammenarbeit zwischen der Berufs- und Laufbahnberatung und den Schulen der Sekundarstufe I ist seit Ende 2008 in einem verbindlichen Rahmenplan geregelt (vgl. BD 2008). Darin sind verschiedene Formen der Zusammenarbeit vorgesehen: So ist eine Berufsberaterin oder ein Berufsberater regelmässig in den Schulen für kurze Gespräche präsent. Im Weiteren führen diese die Schülerinnen und Schüler in die Infothek im biz ein und informieren sie über aktuelle Anlässe zur Berufsfindung. Möglich ist auch, dass die Fachperson der Berufs- und Laufbahnberatung eine Berufsbesichtigung für eine Klasse organisiert oder bei Blockveranstaltungen und Projektwochen zur Berufsorientierung mitwirkt.

SOS Starthilfe

Die SOS Starthilfe hat zum Ziel, die Schulabgänger und Schulabgängerinnen beim Einstieg ins Berufsleben oder in eine alternative Lösung zu unterstützen. Auf der Basis einer jeweils im März durchgeführten Befragung zum Stand der Berufsfindung der Jugendlichen kommt das SOS-Angebot der Berufs- und Laufbahnberatung bei ausgewählten Jugendlichen zum Tragen. Dies, indem die betroffenen Jugendlichen aktiv bei der Suche nach einer (Zwischen-)Lösung unterstützt werden und/oder bei der Optimierung von Bewerbungsunterlagen und dem Üben von Vorstellungsgesprächen Hilfe erhalten.

Lehrstellennachweis (LENA)

Der Lehrstellennachweis ist ein Online-Verzeichnis, in dem Betriebe und Firmen mit freien Lehrstellen mitsamt Adresse und Telefonnummer aufgeführt werden (vgl. Abschn. 2.4.2.1).⁵⁵

⁵³ Die Online-Datenbank ist auf der Website der Erziehungsdirektion des Kantons Bern unter der Rubrik „Offene Lehrstellen“ zugänglich (www.erez.be.ch) [Dezember 2009].

⁵⁴ Die hier angeführten Angebote der Berufs- und Laufbahnberatung finden sich auf der Website der Bildungsdirektion (www.berufsberatung.zh.ch) [Dezember 2009].

⁵⁵ LENA ist für die Jugendlichen aus dem Kanton Zürich unter www.lena.zh.ch [Dezember 2009] zugänglich.

Lehrfirmenverzeichnis (LEFI)

Im Lehrfirmenverzeichnis sind Lehrbetriebe aufgeführt, welche in der beruflichen Grundausbildung tätig sind und über Schnupperlehrplätze verfügen. Dieses Dossier wird von den Berufs- und Informationszentren jährlich neu zusammengestellt und den interessierten Schülerinnen und Schülern im 8. Schuljahr zugänglich gemacht.

2.4.2.3 Kanton Basel-Landschaft

Berufsberatungs- und Informationszentren (BIZ)

Wie in den beiden anderen Kantonen (vgl. Abschn. 2.4.2.1 und Abschn. 2.4.2.2) beherbergen die beiden Berufs- und Informationszentren im Kanton Basel-Landschaft Infotheken, in denen die Jugendlichen Informationen zu Bildung und Beruf sichten und ausleihen können. Weiter stehen Fachpersonen für Kurzgespräche oder für ausführliche Beratungsgespräche zur Verfügung.⁵⁶

Mentoring

Wie der Kanton Bern (vgl. Abschn. 2.4.2.1) bietet auch der Kanton Basel-Landschaft eine individuelle Begleitung der Jugendlichen durch Personen aus dem Erwerbsleben an. Diese Mentorinnen und Mentoren begleiten die Jugendlichen bei der Planung und/oder bei der Suche nach Praktika oder Lehrstellen, stehen ihnen als Ansprechperson zur Verfügung und aktivieren ihr persönliches Netzwerk, um die Jugendlichen individuell unterstützen zu können.

Veranstaltungen in Zusammenarbeit mit den Schulen der Sekundarstufe I

Fachpersonen der Berufs- und Laufbahnberatung organisieren zusammen mit den zuständigen Lehrpersonen Klassenanlässe oder Informationsveranstaltungen für Jugendliche und ihre Eltern.

Lehrstellennachweis und Nachweis von Schnupperlehrstellen beider Basel (LENABB)

In der Online-Datenbank können freie Lehrstellen alphabetisch oder nach Berufsgruppen geordnet gesucht werden. Ebenso bietet das Portal Adressen von Lehrbetrieben, in denen Schnupperlehren absolviert werden können.⁵⁷

Jugendberatungsstelle „wie weiter?“⁵⁸

Die Jugendberatungsstelle richtet sich an Jugendliche, die nach der obligatorischen Schule keine Anschlusslösung gefunden oder diese nach kurzer Zeit bereits abgebrochen haben. Fachpersonen beraten und begleiten diese Jugendlichen auf ihrem Weg zum (Wieder-)Einstieg in die Ausbildung.

„check-in aprentas“

check-in aprentas ist ein Bildungsprogramm für Jugendliche und junge Erwachsene, welches darauf ausgerichtet ist die Arbeitsmarktfähigkeit der Teilnehmenden zu fördern. Entsprechend liegt der Schwerpunkt dieses Programms auf einem Arbeitstraining, für welches eine eigens eingerichtete Werkstatt zur Verfügung steht. In einem weiteren Schritt absolvieren die Jugendlichen Schnupperlehren und Praktika in Betrieben. Parallel dazu erweitern sie ihre schulischen Kenntnisse.

„e Lehr mit Kick“

Dieses Angebot richtet sich an Jugendliche, welche eine Berufslehre absolvieren wollen, deren schulisches Wissen aber mit Lücken behaftet ist. In Absprache mit dem zukünftigen Lehrbetrieb

⁵⁶ Die hier vorgestellten Angebote können unter www.afbb.bl.ch [Dezember 2009] eingesehen werden.

⁵⁷ Die Online-Datenbank mit den freien Lehrstellen ist unter www.lenabb.ch [Dezember 2009] abrufbar.

⁵⁸ Während die bisher beschriebenen Angebote bereits von den Jugendlichen der Sekundarstufe I in Anspruch genommen werden können, richten sich die drei folgenden an junge Erwachsene, welche die obligatorische Schule abgeschlossen haben, ihren Berufsfindungsprozess aber noch nicht erfolgreich abschliessen konnten.

und ausserhalb ihrer regulären Arbeitszeit, besuchen diese Jugendlichen die Angebote aus „e Lehr mit Kick“, welche ihnen Unterstützung in den Bereichen Hausaufgaben, Arbeits- und Lerntechniken bieten.

2.4.3 Berufsorientierung in der Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen Sekundarstufe I

Die Ausführungen zur Berufsorientierung abschliessend soll der Frage nachgegangen werden, welche Bedeutung der Berufsorientierung in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen der Sekundarstufe I zugesprochen wird. Analog zu den bisherigen Ausführungen, werden auch hier die Kantone Bern, Zürich und Basel-Landschaft berücksichtigt. Bevor die Aus- und Weiterbildungen der drei erwähnten Kantone untersucht werden, soll kurz erörtert werden, welche Kompetenzen eine Lehrperson für die Durchführung einer „guten Berufsorientierung“ überhaupt benötigt.⁵⁹

Nach Grimm müssen Lehrpersonen sowohl über Wissen zu den verschiedenen Ausbildungsmöglichkeiten verfügen, als auch psychologisches Geschick mitbringen:

„Es stellt sich aber die Frage, ob sie über genügend Kompetenz verfügen, sich in einem Bereich zu betätigen, der ausgesprochen psychologisches Verständnis und berufskundliches Wissen verlangt. Wird da nicht von Lehrpersonen, [...], eine Leistung erwartet, die sie gar nicht erbringen können, auch wenn sie noch wollten?“ (Grimm 1998, p. 171).

Seine Aussage relativiert Grimm aber indem er betont, dass die Lehrkräfte weder vollständige Psychologinnen oder Psychologen noch Berufsberaterinnen oder Berufsberater sein müssen, um ein „gute schulische Berufsorientierung“ gewährleisten zu können. Er betrachtet aber einige psychologische und berufskundliche Fachkenntnisse als unabdingbar. So müssten Lehrerinnen und Lehrer Verständnis für die Probleme, welche mit dem Übergang von der Schule zur Ausbildung verbunden sein können, aufbringen, die Jugendlichen in ihrer Entwicklung unterstützen, sie ernst nehmen und als eigenständige Persönlichkeiten betrachten. Im berufskundlichen Bereich müssten die Lehrpersonen über „Kenntnisse der wichtigsten Berufsbilder verfügen“ (ebd., p. 172), wissen, wo relevante Informationen eingeholt werden können und den Schülerinnen und Schülern direkte Kontakte zur Ausbildungswelt ermöglichen.⁶⁰ Vergleicht man diese Anforderungen mit den bereits gemachten Ausführungen zur „guten Berufsorientierung“ (vgl. Abschn. 2.2), dann zeigt sich eine Reihe von Parallelen: So sind auch Jung und Famulla der Meinung, Lehrkräfte müssten sowohl über (entwicklungs-)psychologisches Wissen wie auch über Beratungswissen verfügen, um die Jugendlichen unterstützen zu können (vgl. Abschn. 2.2.4 und Abschn. 2.2.5). Famulla fordert zusätzlich Lehrerinnen- und Lehrerwissen in Bezug auf die Berufswelt und setzt gewisse Kompetenzen im Organisationswissen voraus. Butz sowie Knauf und Oechsle betonen dagegen den individualisierenden Aspekt der Berufsorientierung. Sie setzen voraus, dass die Lehrperson über didaktische und diagnostische Fähigkeiten verfügt, um die Berufsorientierung entsprechend individualisiert gestalten zu können (vgl. Abschn. 2.2.6 und Abschn. 2.3.2). Grimm hofft, „dass die Lehrkräfte während ihrer Ausbildung genügend mit diesen Fragen, die ja die ganze Schulführung betreffen, konfrontiert werden“ (ebd.). Was den berufskundlichen Bereich betrifft, betont er aber auch, dass mit dem Abschluss der Ausbildung zur Lehrperson kein Endstand erreicht sei. Der ständige Wandel der Berufs- und Ausbildungswelt bedinge vielmehr eine laufende Weiterbildung (vgl. ebd.).

Um die Frage nach der Bedeutung der Berufsorientierung in der Ausbildung der Lehrpersonen zu klären, hat Marty Ende der 1990er Jahre bei den damaligen Ausbildungsinstitutionen der

⁵⁹ Die Frage, was eine „gute Berufsorientierung“ ausmacht, wurde im Abschnitt 2.2 bereits aufgegriffen. Dabei wurden die Kompetenzen der Lehrpersonen aber nur am Rande erwähnt.

⁶⁰ Dabei muss davon ausgegangen werden, dass die meisten Lehrerinnen und Lehrer „das Berufsbildungssystem nur vom ‚Hören Sagen‘“ (Marty 1998, p. 160) kennen, da sie ihre Ausbildung losgelöst von der Berufsbildung absolvieren.

Deutschschweiz entsprechende Nachforschungen angestellt.⁶¹ Bilanzierend stellt Marty fest, dass der Lernbereich der Berufsorientierung bei allen befragten Institutionen explizit im Lernangebot verankert ist (vgl. Marty 1998, p. 157). Eine Zusammenarbeit zwischen den einzelnen Institutionen konnte Marty zu dieser Zeit dagegen nicht feststellen. Entsprechend variierten auch Ausrichtung und Quantität dieser Angebote stark:

„Die Studentinnen und Studenten haben unterschiedliche Möglichkeiten, diese Lerninhalte kennenzulernen. Berufswahlvorbereitung wird als *Wahlfach*, als *Wahlpflichtfach* oder aber auch als *obligatorischer Teil der Ausbildung* angeboten“ (ebd., p. 158, Hervorhebung im Original).

Der Umfang der Angebote zur Berufsorientierung unterschied sich laut Marty ebenso deutlich. So waren „zwischen `2 Semestern à 6 Lektionen` bis zu `2 Semester à 40 Lektionen` [...] verschiedene Stundendotationen möglich“ (ebd.). Vergleicht man diese Aussagen mit der aktuellen Situation, dann fallen Gemeinsamkeiten auf: Wie bereits vor zehn Jahren kann auch heute keine Koordination hinsichtlich der Berücksichtigung der Berufsorientierung in den Ausbildungsgängen der Kantone Bern, Zürich und Basel-Landschaft festgestellt werden. Zudem variieren Form und Umfang mit welcher der Berufsorientierung in der Ausbildung der Lehrpersonen Sekundarstufe I Rechnung getragen wird.

Um die Bedeutung und die Verankerung der Berufsorientierung in den Ausbildungs- und Weiterbildungsgängen der Kantone Bern, Zürich und Basel-Landschaft genauer zu erfassen, werden diese in der Folge einzeln dargestellt und diskutiert.

2.4.3.1 Kanton Bern

2.4.3.1.1 Ausbildung zur Lehrperson Sekundarstufe I

Die Vorbereitung auf die Berufsorientierung war am Institut Sekundarstufe I der Pädagogischen Hochschule Bern bis 2008 Bestandteil verschiedener Ausbildungsmodulen. Dabei wurde diese beispielsweise als Bestandteil des beruflichen Aufgabenfeldes einer Lehrperson thematisiert oder unter dem Aspekt der Ausbildungs- und Berufschancen bei schweizerischen und bei ausländischen Jugendlichen diskutiert. Ein weiteres Modul befasste sich mit dem Übergang von der Schule in den Beruf und beleuchtete diesen aus soziologischer Sicht.⁶² Die einzelnen Module waren entweder als Pflicht- oder als Wahlpflichtmodule deklariert und variierten in ihrem Umfang zwischen zwei und fünf Lektionen pro Semester. Dabei ist aber zu betonen, dass sich die angeführten Module nicht ausschliesslich auf die Berufsfindung respektive die Berufsorientierung konzentrierten, sondern diese Aspekte nur einen Teil der erwähnten Module darstellten.

Mit der Einführung des Masterstudiengangs auf das Frühjahrssemester 2009 wurde für die Berufsorientierung mit dem Ausbildungsmodul „Berufswahl und Beurteilung“ eine eigene Lehrveranstaltung geschaffen.⁶³ Diese Veranstaltung beinhaltet eine Vorlesung und ein Seminar und wird von den Studierenden als Pflichtveranstaltung besucht.⁶⁴ Erstere ist darauf ausgerichtet, den angehenden Lehrpersonen einen Überblick über die Thematik zu verschaffen, indem sie mit zentralen Begriffen, Theorien und Konzepten zur Berufsfindung vertraut gemacht werden. Die Vorlesung wird von Dozierenden aus den Disziplinen Soziologie,

⁶¹ In die Analyse einbezogen wurden „die 6 bedeutendsten Institutionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung für die Sekundarstufe I“ (Marty 1998, p. 157). Namentlich handelte es sich dabei um die Universitäten Basel, Freiburg, Zürich und Bern, die Pädagogische Hochschule St. Gallen und das Aargauische Institut für Bezirkslehrerinnen und Bezirkslehrer (vgl. ebd.).

⁶² Eine Übersicht über die einzelnen Ausbildungsmodulen findet sich im kommentierten Veranstaltungsverzeichnis des Instituts Sekundarstufe I der PHBern (www.phbern.ch) [Juli 2009].

⁶³ Die Zielausrichtung dieses Moduls wird im kommentierten Veranstaltungsverzeichnis Herbstsemester 2009 detailliert beschrieben (www.phbern.ch) [Dezember 2009].

⁶⁴ Die Vorlesung und das Seminar umfassen vier Lektionen pro Woche, dauern ein Semester und werden mit 5 ECTS dotiert. Da in diesem Modul die Berufsorientierung und die Schülerinnen- und Schülerbeurteilung als gleichwertige Themen angeführt werden, entfallen rund 2.5 ECTS auf Erstere.

Entwicklungspsychologie und Didaktik in Zusammenarbeit mit Lehrkräften der Sekundarstufe I geplant und durchgeführt. Im Seminar üben die Studierenden verschiedene Unterrichtssituationen und lernen Medien und Unterrichtsmaterialien zur Berufsorientierung kennen. Im Weiteren werden sie von Fachpersonen der Berufs- und Laufbahnberatung in das Berufsberatungs- und Informationszentrum eingeführt und erhalten Einblick in die Zusammenarbeit zwischen der Schule und der Berufs- und Laufbahnberatung. Ergänzend dazu wird den Studierenden mehrmals die Möglichkeit geboten, mit Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I in direkten Kontakt zu treten. In ihrem letzten Praktikum haben die Studierenden den Auftrag, sich mit dem Berufsorientierungskonzept ihrer Praktikumschule auseinander zu setzen und wenn möglich aktiv an Veranstaltungen und Unterrichtslektionen zur Berufsorientierung teilzunehmen. Ziel dieser Lernveranstaltung ist es, dass die Studierenden die „Interdependenz zwischen Gegebenheiten und subjektiven Voraussetzungen“ (Pädagogische Hochschule Bern 2009a, p. 10) der Jugendlichen verstehen und über die Kompetenz verfügen, die im Lehrplan verankerten Richtziele zur Berufsorientierung mit ihren zukünftigen Schülerinnen und Schülern zu erreichen (vgl. ebd.).

2.4.3.1.2 Weiterbildungsangebote

Im Folgenden wird eine Reihe von Weiterbildungsmöglichkeiten für Lehrpersonen der Sekundarstufe I im Bereich der Berufsorientierung vorgestellt. Diese basieren auf dem Angebot des Instituts für Weiterbildung der Pädagogischen Hochschule Bern (vgl. PH Bern 2009b, 2009c).

Schulprojekt AVANTI

Die Lehrpersonen erhalten in diesem Kurs Impulse, um das Schulprojekt AVANTI an ihrer Schule durchführen zu können.⁶⁵ Bei der Planung, Durchführung und Auswertung dieses Schulprojektes werden die Schulen durch Fachpersonen des Instituts für Weiterbildung begleitet (vgl. PH Bern 2009b, p. 295).

Mit der Klasse an die Berner Ausbildungsmesse BAM

Lehrpersonen erhalten in diesem Kurs die Möglichkeit, ihren Besuch mit der Klasse an der BAM gezielt zu planen und sinnvoll in die schulische Berufsorientierung zu integrieren. Im Kurs werden Themen wie die gezielte Informationsbeschaffung und -verarbeitung oder die nachhaltige Gestaltung eines BAM-Besuchs mit der ganzen Klasse angesprochen (vgl. ebd., p. 296).

Bereit für die Lehre

Der Rektor einer Berufsschule und eine Person mit Ausbildungsverantwortung aus einem Betrieb stellen mögliche Arbeitsformen im Lehrbetrieb oder in der Berufsschule vor und formulieren ihre Erwartungen an künftige Lernende. Im Weiteren setzen sich die Lehrpersonen der Sekundarstufe I mit dem Thema Lehrabbruch auseinander, erfahren mögliche Gründe und entwickeln präventiv wirkende Gegenmassnahmen (vgl. ebd., p. 295).

Multicheck und Selektion

In diesem Kurs erhalten die Lehrpersonen Einblick in den Eignungstest Multicheck⁶⁶ und erfahren, welche Kompetenzen mit diesem Test geprüft werden. Weiter schildern zwei Lehrbetriebe ihre Erfahrungen mit solchen Selektionstests und geben Auskunft über ihr Vorgehen und ihre Kriterien bei der Auswahl von Lernenden. Ein weiteres Thema ist das Zusammenspiel von Selektionstests und dem schulischen Lernbericht (vgl. ebd., p. 296).

⁶⁵ In diesem Projekt lernen Mädchen und Jungen im 7. oder 8. Schuljahr geschlechtsuntypische Berufsfelder und Lebensentwürfe kennen, verbunden mit dem Ziel, ihr eigenes Spektrum der Berufsinteressen zu erweitern. Dazu absolvieren alle Schülerinnen und Schüler ein dreitägiges Praktikum in einem für ihr Geschlecht untypischen Berufsfeld.

⁶⁶ Beim Multicheck handelt es sich um eine Eignungsanalyse für Jugendliche und berufstätige Personen. Für die Entwicklung und Durchführung dieses Tests zeichnet sich das Personaldienstleistungsunternehmen Multicheck verantwortlich (www.multicheck.ch) [Dezember 2009].

Das neue Kantonale Berufswahlkonzept

Die bernischen Volksschulen werden seit dem Jahr 2008 dazu angehalten, ein schuleigenes Konzept zur Berufsorientierung zu entwickeln und anschliessend umzusetzen (vgl. Abschn. 2.4.1.1). Im vorliegenden Kurs werden die Lehrpersonen einer Schule in diesem Vorhaben begleitet und unterstützt.⁶⁷

Einblick in die Arbeitswelt

In diesem Kurs setzen sich Lehrpersonen der Sekundarstufe I mit dem Auswahlverfahren eines Betriebes bei der Lehrlingssuche sowie mit der aktuellen Lehrstellensituation in verschiedenen Berufsfeldern auseinander. Der Kurs findet im Rahmen einer geführten Betriebsbesichtigung statt und wird durch Fachpersonen des Instituts für Weiterbildung begleitet (vgl. PH Bern 2009c, p. 27).

2.4.3.2 Kanton Zürich

2.4.3.2.1 Ausbildung zur Lehrkraft Sekundarstufe I

Die angehenden Lehrpersonen der Sekundarstufe I der Pädagogischen Hochschule Zürich setzen sich in verschiedenen Bereichen ihrer Ausbildung mit der Berufsorientierung auseinander: So wird die Berufsfindung aus entwicklungspsychologischer Sicht „als eine der wichtigsten Entwicklungsaufgaben der Adoleszenz“ (Buss 2006, p. 4) thematisiert und aus soziologischer Perspektive wird sie unter dem Aspekt des lebenslangen Lernens und der Lebensplanung von Jugendlichen besprochen. Weiter setzen sich die angehenden Lehrpersonen mit den Voraussetzungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund für die Berufsfindung auseinander. Ergänzend dazu besuchen alle Studierenden das Modul „Berufswahlvorbereitung“⁶⁸. Hier erarbeiten sich die angehenden Lehrpersonen Kenntnisse in den folgenden Bereichen (vgl. PH Zürich 2008, p. 7):

- dem Ablauf der Berufsfindung
- den Berufswahltheorien insbesondere der Laufbahntheorie und der Genderthematik
- den Anschlussmöglichkeiten nach der obligatorischen Schule
- dem Schweizer Bildungs- und Arbeitsmarktsystem mit seinen Erwartungen und Anforderungen an die Lernenden
- den Lehrmitteln und den Methoden der Berufsorientierung
- den Aufgaben und der Verantwortung der einzelnen Kooperationspartner

Neben dem Erwerb des erwähnten Wissens sollen sich die Studierenden am Ende dieses Moduls „ein Urteil über die Rolle und die Bedeutung der Schule im Berufswahlprozess“ (ebd.) gebildet haben. Als Arbeitsformen sind neben Plenumsveranstaltungen auch Berufsschul- und Betriebsbesichtigungen sowie Sequenzen der persönlichen Vertiefung vorgesehen (vgl. ebd.).

Als Ergänzung zu diesem Pflichtmodul können die angehenden Lehrerinnen und Lehrer ein Vertiefungsmodul „Berufswahlvorbereitung“⁶⁹ besuchen und/oder ein Praktikum in einem Betrieb absolvieren. Das Betriebspraktikum dauert vier Wochen und wird in einem Betrieb durchgeführt, der über eine eigene Lehrlingsausbildung verfügt. Die Zielsetzungen in diesem Wahlpraktikum werden von der Pädagogischen Hochschule Zürich wie folgt umschrieben:

„Die Studierenden erwerben Hintergrundwissen für die Unterstützung ihrer künftigen Schülerinnen und Schüler bei der Berufswahl, indem sie sich aktiv mit der Lehrlingsausbildung auseinander setzen und dabei Anforderungsprofile, Aufnahmekriterien und Ausbildungsinhalte der Lehrbetriebe kennen lernen“ (PH Zürich 2007, p. 1).

⁶⁷ Dieser Kurs ist auf der Website des Instituts für Weiterbildung der PH Bern unter Weiterbildungskurse einsehbar (www.weiterbildung.phbern.ch) [Dezember 2009].

⁶⁸ Das Modul wird mit 1.5 ECTS abgegolten. Entsprechend setzen die Studierenden rund 45 Arbeitsstunden für dieses Modul ein.

⁶⁹ In diesem Modul erhalten die Studierenden die Möglichkeit, sich individuell mit Themen der Berufsorientierung auseinander zu setzen.

Analog zum Kanton Bern werden im folgenden Abschnitt die Weiterbildungsangebote, welche die Pädagogische Hochschule Zürich im Bereich der Berufsorientierung ausschreibt, dargestellt.

2.4.3.2 Weiterbildungsangebote

Fit für die Lehre

Dieser Kurs basiert auf der Annahme, dass Jugendliche im Übergang von der Schule in die Ausbildungswelt verschiedene Aufgaben bewältigen und dazu über sogenannte Übergangskompetenzen verfügen müssen. Lehrpersonen der Sekundarstufe I setzen sich in diesem Kurs mit der Frage auseinander, wie sie ihre Schülerinnen und Schülern in der Nutzung ihrer schulischen, personalen und sozialen Ressourcen unterstützen können. Dazu erweitern sie ihr Handlungsrepertoire im Unterricht und erarbeiten fächerübergreifende Unterrichtseinheiten. Ergänzend dazu lernen die Lehrerinnen und Lehrer die aktuellen Anforderungen und Erwartungen der Ausbildungsinstitutionen kennen.⁷⁰

2.4.3.3 Kanton Basel-Landschaft

2.4.3.3.1 Ausbildung zur Lehrkraft Sekundarstufe I

Da im Kanton Basel-Landschaft keine Ausbildungsinstitution für Lehrpersonen der Sekundarstufe I ansässig ist, wird die Berücksichtigung der Berufsorientierung im Ausbildungsgang der Pädagogischen Hochschule in Basel, die Teil der Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW ist, vorgestellt.⁷¹

Wie im Kanton Bern wurden Fragen zur Berufsorientierung auch in Basel längere Zeit in verschiedenen Modulen thematisiert. Seit dem Zusammenschluss der (Fach-)Hochschulen der Kantone beider Basel, dem Aargau und dem Kanton Solothurn zur Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW im Jahr 2006 besteht ein Angebot zur Berufsorientierung mit der Bezeichnung „Berufswahlvorbereitung“⁷², das von den Studierenden im 4. Studienjahr als Pflichtmodul besucht wird.⁷³ Das Modul hat zum Ziel, die angehenden Lehrpersonen in „die Vielfalt der Berufswelt und die Anforderungen der Lehre bzw. der Übergangs- und Berufsschulen“ (Fachhochschule Nordwestschweiz 2009, p. 32) einzuführen. Dazu treten die Studierenden in direkten Kontakt zu Fachpersonen von Ausbildungs- und Beratungsinstitutionen sowie von kantonalen Amtsstellen für Berufsbildung und setzen sich dabei mit den Rahmenbedingungen und den Anforderungen der Ausbildungswelt auseinander. Weiter lernen die Studierenden Unterrichtsmaterialien zur Berufsorientierung, Eignungstests und Angebote der Berufs- und Laufbahnberatung kennen. Im Zuge dieser Auseinandersetzungen „schärfen sie das eigene Verständnis für die Belange der Berufsfindung im Unterricht an der Sekundarstufe I“ (ebd.). Entsprechend sollen die angehenden Lehrpersonen nach dem Besuch des Moduls aktuelle Strömungen im Ausbildungs- und Arbeitsmarkt kennen und wissen, dass die Berufsfindung für bestimmte Jugendliche mit Schwierigkeiten verbunden sein kann.

⁷⁰ Die hier dargelegten Angebote können auf der Website der Pädagogischen Hochschule Zürich unter der Rubrik Weiterbildung eingesehen werden (www.ph.zh.ch) [Dezember 2009].

⁷¹ In die empirische Untersuchung der vorliegenden Arbeit wurden neben den Lehrpersonen der Sekundarstufe I aus dem Kanton-Basellandschaft auch Abgängerinnen und Abgänger der Pädagogischen Hochschule FHNW in Basel einbezogen. Aus diesem Grund erscheint es sinnvoll, ausschliesslich den Standort Basel der Pädagogischen Hochschule FHNW zu berücksichtigen (vgl. Abschn. 6.2).

⁷² Dieses Modul wird mit 1 ECTS abgegolten, was einem Aufwand für die Studierenden von rund 30 Arbeitsstunden entspricht.

⁷³ Studierende, welche ihr Studium vor dem Jahr 2006 begonnen haben, beendeten ihre Ausbildung nach den bestehenden Studienplänen in den sogenannten „Auslaufenden Studiengängen“. Dementsprechend haben die in die empirische Befragung einbezogenen Studierenden der Pädagogischen Hochschule FHNW, Standort Basel, dieses Modul nicht besucht (vgl. Kap. 8).

2.4.3.3.2 Weiterbildungsangebote

Berufswahl im Fokus: Innovation und Qualität

Unter dieser Bezeichnung wird eine Veranstaltungsreihe geführt, in der verschiedene Schwerpunktthemen zur Berufsfindung und zur Berufsorientierung Eingang finden. So zum Beispiel Betriebsführungen, die den Lehrpersonen einen Einblick in die Arbeitswelt unterschiedlicher Berufsbranchen ermöglichen. In einem anderen Angebot wird der Frage nachgegangen, wie Eignungsabklärungen und vergleichende Leistungsmessungen wie „basic-check“⁷⁴ oder Multicheck aufgebaut sind und welche Bedeutung diesen von den Ausbildungsbetrieben zugeschrieben wird.⁷⁵

Kooperation Schule - Berufsberatung

Unter der Leitung von Fachpersonen der Berufs- und Laufbahnberatung erhalten die Lehrpersonen der Sekundarstufe I Informationen über verschiedene Berufsfelder, Schulen und Weiterbildungsmöglichkeiten und erarbeiten Ideen für den eigenen Unterricht in der Berufsorientierung. Aufgrund von Erfahrungen von Personalfachleuten und von Lernenden in der Ausbildung wird das Bewerbungsverfahren analysiert und entsprechende Konsequenzen für den eigenen Unterricht abgeleitet.

Berufsinformations-Messe Aareland

Die Lehrpersonen erhalten auf einem geleiteten Rundgang durch die Messe die Gelegenheit, in direkten Kontakt zu Fachpersonen aus Gewerbe und Wirtschaft zu treten und Fragen der Berufsorientierung mit diesen zu besprechen.

Individuelle Berufspraktika für Lehrpersonen

Das Angebot für individuelle Betriebsbesuche und Praktika richtet sich an Lehrerinnen und Lehrer der Sekundarstufe I und II mit dem Ziel, Berufe und Tätigkeiten in einem Betrieb kennen zu lernen, selber mitzuarbeiten und/oder neue Kontakte zur Berufswelt aufzubauen. Bei der Suche nach einem geeigneten Betrieb werden die interessierten Lehrkräfte durch den Arbeitskreis Schule Beruf Aargau (asb) unterstützt.

Von der Schule zum Beruf – Begleitung von Jugendlichen zwischen Schule, Ausbildung und Erwerbsarbeit

Dieses Weiterbildungsangebot umfasst zwei Profile und wird mit einem eidgenössisch anerkannten Fachhochschulzertifikat⁷⁶ abgeschlossen. Im Profil A werden Lehrpersonen der Sekundarstufe I zu Fachlehrerinnen und Fachlehrer Berufswahlunterricht ausgebildet. Profil B richtet sich dagegen an Lehrkräfte in Brückenangeboten und qualifiziert diese zu Berufsintegrationscoachs. Im ersten Weiterbildungslehrgang setzen sich die Teilnehmenden mit dem Wandel der Berufsintegration auseinander, entwickeln ein Konzept für eine förderorientierte Berufsorientierung und üben sich in Beratungs- und Konfliktgesprächen. Des Weiteren erwerben sie Kompetenzen, um die Jugendlichen bei der Lehrstellensuche zu coachen und stellen Überlegungen zur Verankerung der Berufsorientierung in der eigenen Schulgemeinde an. Zusätzlich absolvieren sie ein vierwöchiges Praktikum in der Wirtschaft, in einer Berufs- und Laufbahnberatung oder in einem Brückenangebot.

⁷⁴ Der „basic-ckeck“ versteht sich als normierte Prüfung für Jugendliche in der Berufsfindung, die Klarheit über die zu wählende Ausbildung schaffen soll. Angeboten wird der Test von der Firma basic-ckeck ag (www.basic-check.ch) [Dezember 2009].

⁷⁵ Die hier vorgestellten Weiterbildungsangebote sind auf der Website des Instituts Weiterbildung und Beratung der Pädagogischen Hochschule, FHNW zugänglich (www.fhnw.ch/ph/iwb) [Dezember 2009].

⁷⁶ Das Angebot ist mit 20 ECTS dotiert, was einem zeitlichen Aufwand von rund 600 Arbeitsstunden entspricht.

2.4.4 Fazit

Der Vergleich zwischen den drei Ausbildungsinstitutionen bringt Ungleichheiten hinsichtlich der Berücksichtigung der Berufsorientierung in der Grundausbildung zum Vorschein: Während der Berufsorientierung an der Pädagogischen Hochschule in Zürich seit längerem eigene Lehrveranstaltungen gewidmet werden, ist dies sowohl in Bern wie auch in Basel erst seit kurzer Zeit der Fall. Bezogen auf die inhaltliche Ausrichtung sind dagegen alle drei Institutionen bemüht, die Berufsfindung von Jugendlichen sowohl unter theoretischer wie unter praktischer Perspektive zu beleuchten. Entsprechend erhalten die angehenden Lehrpersonen die Möglichkeit zu Betriebsbesichtigungen, Gesprächen mit Fachpersonen oder zu Kontakten mit Jugendlichen im Berufsfindungsprozess (vgl. Abschn. 2.4.3).

Was die Weiterbildung im Bereich der Berufsorientierung anbelangt, zeigen sich grosse Ähnlichkeiten zwischen den drei Kantonen. Einen zusätzlich neuen Weg in der Weiterbildung schlägt die Fachhochschule Nordwestschweiz ein, die seit 2009 einen Zertifikatslehrgang zur Berufsorientierung anbietet, in dem sich Lehrpersonen der Sekundarstufe I fundiert mit der Thematik auseinandersetzen können (vgl. Abschn. 2.4.3.3.2).

Welche Bedeutung der Berufsorientierung in den Schulen der Sekundarstufe I ausserhalb der Schweiz, namentlich in Deutschland und Österreich, zukommt, wird in den folgenden – dieses Kapitel abschliessenden – Ausführungen dargelegt (vgl. Abschn. 2.5).

2.5 Blick über die Landesgrenze – Berufsorientierung in Deutschland und Österreich

Vergleichbar mit der Schweiz verfügen die Nachbarländer Deutschland und Österreich sowohl über ein vollzeitschulisches als auch über ein duales Bildungssystem⁷⁷ (vgl. Härtel 2005, p. 84). Bezüglich der Verankerung und der Ausrichtung der schulischen Berufsorientierung lassen sich in beiden Ländern Bestrebungen feststellen, die denjenigen der Schweiz weitgehend entsprechen (vgl. Abschn. 2.4). In der Folge sollen diese Entwicklungen in beiden Ländern dargestellt und besprochen werden.

2.5.1 Deutschland: Berufsorientierung als Berufs- und Lebensweltvorbereitung

Im Titel wird bereits angedeutet, welche Ziele die schulische Berufsorientierung in Deutschland anstrebt. Zwar bestehen auch im nördlichen Nachbarland noch keine einheitlichen Vereinbarungen oder Lehrpläne zur Berufsorientierung die für alle Bundesländer und über alle Schultypen hinweg Gültigkeit besitzen. Es kann aber ein Grundkonsens darüber festgestellt werden, was unter einer „guten Berufsorientierung“ verstanden wird. So soll diese nicht nur auf den Erstberuf respektive die Erstausbildung ausgerichtet sein, sondern generell auf das Leben nach der Schule vorbereiten. Bevor auf die Massnahmen eingegangen wird, mit welchen diese Zielsetzungen erreicht werden sollen, wird ein kurzer Überblick über die Entwicklung der Berufsorientierung seit ihrem Einbezug in die obligatorische Schule geleistet.

Dibbern (1983) attestiert Deutschland „der Diskussion um eine didaktische Verknüpfung von Schule und Arbeitswelt, von Unterricht und Beruf“ (ebd., p. 437) eine lange Tradition. So sei diese zum Beispiel in der Wiederaufbauphase nach dem 2. Weltkrieg von grosser Bedeutung gewesen (vgl. Dederling 2002, p. 17). Mitte der 1960er Jahre wurde mit der Arbeitslehre eine selbständige Unterrichtsform geschaffen, in der die Berufsorientierung eingebunden wurde. Diese wurde als Fach bundesweit aber nur an Haupt- und Gesamtschulen eingeführt, während für die anderen Schultypen lediglich eine „länderspezifisch zu interpretierende Empfehlung zur Kooperation mit der ausserschulischen Berufsberatung“ (Dimbath 2007, p. 167) vorlag. Wie Dederling aufzeigt, fokussierte die Arbeitslehre dabei fast ausschliesslich auf die Praxis, indem die Jugendlichen zum praktischen Tun in den Themenbereichen Technik, Wirtschaft und Hauswirtschaft angewiesen wurden. Entsprechend kritisiert der Autor:

„Der vom Deutschen Ausschuss zugrunde gelegte traditionell-handwerkliche Berufsbegriff und die Konzentration seiner Arbeitslehre auf Industrie und Handwerk engt die Vorbereitung auf die Berufswahl jedoch stark auf den gewerblichen Bereich ein“ (Dederling 2002, p. 19).

Diese noch vagen Vorstellungen zur Berufsorientierung sowie verschiedene Veränderungen im Ausbildungs- und Arbeitswesen führten in den Folgejahren zu vielen unbesetzten Lehrstellen und hohen Quoten an Ausbildungsabbrüchen. Ebenfalls musste die bereits seit den 1930er Jahren geforderte Zusammenarbeit zwischen der Berufs- und Laufbahnberatung und der Schule konzeptionell überarbeitet werden. Angesichts dieser Sachlage setzte in der Pädagogik und der Bildungspolitik eine Debatte ein, welche in didaktischen Entwürfen der Berufsorientierung als Themenfeld der Arbeitslehre oder in politischen Positionspapieren mündeten.

⁷⁷ In der Schweiz zeigen sich der Lehrbetrieb, überbetriebliche Kurse sowie die Berufsfachschule als Lernort für die duale Bildung verantwortlich. In diesem System können sowohl drei- oder vierjährige Grundbildungen mit eidgenössischem Fähigkeitszeugnis wie zweijährige Grundbildungen mit eidgenössischem Attest absolviert werden (www.bbt.admin.ch) [Dezember 2009].

Als Folge der Empfehlungen der Kulturministerkonferenz (KMK) – welche die Berufsorientierung als eigenständiges Unterrichtsfeld mit praktischer und theoretischer Ausrichtung definierte –

„veranlassten die meisten Bundesländer, *Lehrpläne, Richtlinien, Handreichungen bzw. Arbeitsgrundlagen für eine Arbeitslehre* in Form eines Unterrichtsbereiches“ (ebd., p. 21, Hervorhebung im Original)

zu erarbeiten. Zudem wurde der bisher gebräuchliche Begriff „Berufsaufklärung“ endgültig durch die Bezeichnung „Berufsorientierung“ abgelöst (vgl. Dibbern 1983, p. 438). In der Folge entwickelten sich die Betriebspraktika zu festen Bestandteilen der Berufsorientierung. Nach wie vor zeigte sich aber, dass die Zusammenarbeit zwischen der Berufs- und Laufbahnberatung und der Schule in der Praxis noch nicht Fuss gefasst hatte. Dementsprechend gab die Bundesanstalt für Arbeit 1972 ein Gutachten in Auftrag, welches die

„Rahmenvereinbarungen zur Zusammenarbeit von Schule und Berufsberatung unter Berücksichtigung der vorhandenen pädagogischen Ansätze und bildungspolitischen Empfehlungen didaktisch“ (Dedering 2002, p. 22)

umsetzen sollte. Gemäss Dedering hatte dieses zwei Jahre später erschienene Gutachten verschiedene Modellversuche zur Folge, in der die Zusammenarbeit zwischen Schule und Berufs- und Laufbahnberatung erfolgreich erprobt wurde (vgl. ebd., p. 22f.).

Die 1980er Jahre waren durch verschiedene Bestrebungen geprägt, „die schulische Berufsorientierung theoretisch neu zu bestimmen und auf eine neue curriculare Grundlage zu stellen“ (ebd., p. 23, Hervorhebung weggelassen). Auslöser hierzu waren wiederum Strukturänderungen in der Ausbildungs- und Arbeitswelt aber auch Veränderungen in den Einstellungen und Verhaltensweisen der Jugendlichen. In der Folge wurde die Berufsfindung vermehrt entwicklungspsychologisch als zentrale Entwicklungsaufgabe der Adoleszenz verstanden. Entsprechend wurden Vorschläge diskutiert, die Berufsorientierung noch breiter abzustützen und als fächerübergreifende Aufgabe in der Schule zu verankern. Zudem sollte die Zusammenarbeit mit der Wirtschaft stärker gewichtet werden. Obwohl parallel zu dieser Debatte die Lehrpläne in den meisten Bundesländer überarbeitet wurden, fanden diese neuen Erkenntnisse gemäss Dedering kaum Berücksichtigung (vgl. ebd., p. 25).

In den 1990er Jahren trat der Aspekt der Berufsfindung als Prozess vermehrt in den Vordergrund. So wurde gefordert, die Berufsorientierung nicht nur auf der Sekundarstufe I zu thematisieren, sondern auf die Sekundarstufe II auszuweiten. Entsprechend veröffentlichte die Kulturministerkonferenz (KMK) auch für diese Stufe ihre Empfehlungen, welche zu Erlassen vieler Landesregierungen „zur Berufs- und Studienorientierung in der gymnasialen Oberstufe“ (ebd., p. 27) führten.

Heute ist die berufliche Orientierung in den Schulen der Sekundarstufe I und der gymnasialen Oberstufe aller Bundesländer verankert. Obwohl in der Gestaltung zwischen den einzelnen Bundesländern und auch zwischen den Schultypen Unterschiede bestehen, sieht Dimbath (2007) einen weitgehenden Konsens, was die „Grundintention schulischer Berufsorientierung“ (ebd., p. 167) anbelangt: So soll die Berufsorientierung einen Überblick über Berufsfelder und andere Möglichkeiten beruflicher Laufbahnen sowie über Bestimmungen des Arbeitsrechts geben.

„Hinzu kommen die grundlegenden Informationen über Institutionen [...], über Formen und die Notwendigkeit beruflicher Mobilität, die Chancen und Risiken im Beschäftigungssystem, die Bedeutung familialer und schulischer Sozialisation sowie über Wege der Relativierung geschlechtsspezifischer Berufswahlen“ (ebd.).

Schliesslich soll die Berufsorientierung die Selbsterkenntnis fördern, wobei individuelle Voraussetzungen und gegebene Anforderungen miteinander verglichen werden sollen (vgl. ebd.). Darüber hinaus durchlaufen die meisten Schülerinnen und Schüler ein von der Schule organisiertes und betreutes Betriebspraktikum (vgl. Schudy 2002; Tischer & Haras 2004; Bergzog 2006; Dressler et al. 2006; Ahrens 2007). Zahlreiche Projekte und Schulversuche zeugen davon, dass sich die schulische Berufsorientierung ständig weiter entwickelt, wobei momentan schwerpunktmässig an der Kooperation von Schule und Wirtschaft sowie an der Entwicklung einer geschlechterbewussten Berufsorientierung gearbeitet wird (vgl. u.a. Lemmermöhle 2002; van Ackeren 2006; Hempel 2007; Famulla et al. 2008a, 2008b).⁷⁸

2.5.2 Österreich: Ein junges schulisches Aufgabengebiet

Im Vergleich zur Schweiz und zu Deutschland präsentiert sich die Berufsorientierung in Österreich als „ein relativ junges schulisches Aufgabengebiet“ (Edtbauer 2005, p. 9). So wurde diese erst 1998 als verbindlicher Inhalt in der Sekundarstufe I eingeführt. Bei der Umsetzung der beruflichen Orientierung können die Schulen gemäss Edtbauer aus verschiedenen Formen auswählen: So können sie die Berufsorientierung als eigenständiges Fach, in Projekten oder aufgesplittert in sogenannte „Trägerfächer“ anbieten. Bisherige Evaluationen zeigen, dass sich die meisten Schulen für eine Umsetzung der Berufsorientierung als eigenständiges Fach entschieden (vgl. ebd.). Anders als in der Schweiz und in Deutschland, wo mehrere Lehrpläne parallel bestehen, ist der seit 1998 gültige Lehrplan Berufsorientierung für alle neun Bundesländer verbindlich. Im Lehrplan Berufsorientierung sind Inhalte und Ziele festgelegt, die in den Allgemeinbildenden höheren Schulen und den Hauptschulen in der 7. und 8. Schulstufe sowie in den Polytechnischen Schulen im 9. Schuljahr vermittelt werden (vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur BMBWK 1998).⁷⁹

Der Lehrplan gibt neben inhaltlichen Zielsetzungen auch Auskunft über die didaktische Ausrichtung der schulischen Berufsorientierung. Dabei soll der „prozesshafte Charakter“ (ebd., p. 1) der Berufsorientierung bei der Umsetzung berücksichtigt werden, indem den Schülerinnen und Schülern unmittelbares Erleben und Selbsttätigkeiten ermöglicht werden. Weiter steht geschrieben, dass die Entscheidung für eine Ausbildung eine persönliche Entscheidung der Jugendlichen darstelle, die häufig „im Kreis der Familie oder in Einzelberatungen“ (ebd., p. 2) definitiv gefällt würde. Der Schule falle deshalb die Aufgabe zu, die Jugendlichen bei der Vorbereitung auf diese Entscheidung zu unterstützen.

Bezüglich den Zielen und den Inhalten, auf welche sich die Berufsorientierung ausrichten soll, lassen sich weitgehend Parallelen zu den schweizerischen Lehrplänen finden (vgl. Tab. 1): So geht es zum einen darum, sich mit der eigenen Persönlichkeit auseinander zu setzen und diese mit der Realität abzugleichen und zum andern gilt es, sich Wissen zur Berufs- und Ausbildungswelt und Strategien der Informationsgewinnung und -verarbeitung anzueignen.⁸⁰ Um diese Ziele zu erreichen wird den Lehrpersonen empfohlen, mit Kolleginnen und Kollegen sowie mit Institutionen ausserhalb der Schule zusammen zu arbeiten:

„BO-Lehrer kooperieren mit Partnern aus dem Schulbereich, aus (Beratungs-)Institutionen und der Wirtschaft. Zur Durchführung der in BO geforderten Realbegegnungen [...] sind gute Kontakte zu den genannten Partnern notwendig“ (Edtbauer 2005, p. 10).

⁷⁸ Ein Teil der Berufsorientierungsprojekte wird durch das Programm „Schule – Wirtschaft/Arbeitsleben“ finanziert, welches zum Ziel hat, ganzheitlich ausgerichtete Berufsorientierungsprojekte zu unterstützen (vgl. Famulla et al. 2008a, 2008b).

⁷⁹ Die Hauptschule und die allgemeinbildende höhere Schule dauern vier Jahre und enden mit dem 8. Schuljahr. Die Schulpflicht in Österreich dauert in der Regel vom 6. bis zum 15. Lebensjahr und umfasst neun Schuljahre. Die Polytechnische Schule dauert ein Jahr (9. Schulstufe) und wird meist von Hauptschülerinnen und -schülern besucht, die danach in eine berufliche Ausbildung einsteigen (vgl. www.bmukk.gv.at) [Dezember 2009].

⁸⁰ Wie die Ausführungen zur Berufsorientierung in Österreich von Edtbauer zeigen, basieren die Vorstellungen zum Ablauf eines Berufsfindungsprozesses und dem damit verbundenen Aufgaben für die Schule auf dem Kooperationsmodell von Egloff (vgl. Edtbauer 2005, p. 10).

Ausgehend von einer Weiterbildung für Lehrpersonen in Salzburg, wurde 2001 die Initiative „Zusammenarbeit Schule – Wirtschaft im Bundesland Salzburg“ ins Leben gerufen, welche die Lehrkräfte bei der Entwicklung von Netzwerken ausserhalb der Schule unterstützen soll.⁸¹ Gemäss Edtbauer wurden im Rahmen dieser Initiative bisher eine Vielzahl an Veranstaltungen durchgeführt, die vielerorts dazu beigetragen haben, die Kooperation zwischen den beiden Partnern zu verbessern (vgl. ebd., p. 10ff.). Bezogen auf die Zukunft wünscht sich der Autor weitere Verbesserungen in der Professionalisierung der Berufsorientierung. So bemängelt er, dass viele Lehrerinnen und Lehrer nicht über das gewünschte Wissen zur Berufsorientierung verfügen.⁸² Als Qualitätsindikator fordert er deshalb, dass an jeder Schule mindestens eine Lehrkraft über spezifische Kompetenzen zur Berufsorientierung verfügen muss und entsprechend die Rolle einer Koordinatorin/eines Koordinators für die gesamte Schule übernehmen kann (vgl. ebd., p. 9).

2.5.3 Fazit

Der Blick nach Österreich zeigt, dass die Berufsorientierung ein noch junges Aufgabengebiet darstellt, das erst vor rund zehn Jahren eine gesetzliche Verankerung erfahren hat. Wie Härtel (1995) betont, stellt die Berufsorientierung in Österreich aber mittlerweile ein „erstrangiges Thema“ (ebd., p. 354) dar. Die Schweiz und Deutschland verfügen dagegen über eine längere Tradition, was die Verbindlichkeit der schulischen Berufsorientierung betrifft (vgl. Abschn. 2.4 und Abschn. 2.5.1). Vergleicht man die Zielsetzungen und die inhaltlichen Ausrichtungen der Berufsorientierung zwischen den drei Ländern, dann zeigen sich vergleichbare Vorstellungen zur Strukturierung der schulischen Berufsorientierung oder zur Zusammenarbeit zwischen den beteiligten Parteien. In allen drei Ländern wird die Kooperation mit der Wirtschaft als zentral angesehen, in Deutschland und in Österreich sind verschiedene Projekte im Gange, welche die Förderung dieser Zusammenarbeit zum Ziel haben (vgl. Abschn. 2.5.1 und Abschn. 2.5.2).

Wenn auch die Lehrpläne innerhalb der Schweiz wie auch im Vergleich zu Deutschland und Österreich auf vergleichbaren Zielsetzungen und Inhalten beruhen, kann daraus nicht auf einen einheitlichen Stand, was das Wissen und das Handeln von Lehrpersonen in der Berufsorientierung betrifft, geschlossen werden. Wie bereits aufgezeigt wurde (vgl. Abschn. 2.3), liegt bisher wenig gesichertes Wissen über die Rolle der Lehrperson in der Berufsorientierung oder der Bedeutung der schulischen Berufsorientierung für den Berufsfindungsprozess Jugendlicher vor. Entsprechend erweisen sich die Fragen nach dem Wissen und Handeln von Lehrpersonen in der Berufsorientierung im empirischen Teil der vorliegenden Arbeit als wegleitend (vgl. Abschn. 6.1). Um das Verständnis für die empirische Untersuchung zu gewährleisten, erfolgen in den beiden nachfolgenden Kapiteln weitere theoretische Ausführungen. An erster Stelle steht die Auseinandersetzung mit den Begriffen Wissen und Handeln (vgl. Kap. 3), gefolgt von Ausführungen zu theoretischen Konzepten zur Berufsfindung (Kap. 4). In Kapitel 5 erfolgt schliesslich ein Überblick über den Forschungsstand zur Berufsfindung von Jugendlichen, welcher ebenso wie die anderen Inhalte mitbestimmend für den empirischen Teil ist.

⁸¹ Diese Initiative wird von der Lehrerinnen- und Lehrerweiterbildung der Pädagogischen Hochschule Salzburg, den Schulbehörden und verschiedenen Dachverbänden der Wirtschaft getragen (vgl. Ebtbauer 2005, p. 10).

⁸² Die Verankerung der Berufsorientierung in die Grundausbildung erfolgte nach der Einführung des Lehrplans im Jahre 1998 schrittweise. In der Folge gab es viele amtierende Lehrerinnen und Lehrer, die sich die Grundkenntnisse zur Berufsorientierung selbständig aneignen mussten (vgl. Edtbauer 2005).

3 Wissen und Handeln von Lehrpersonen

Im vorliegenden Kapitel soll der Wissensbegriff einerseits näher bestimmt und im Bezug zum Lehrberuf diskutiert werden, andererseits soll das Zusammenspiel zwischen Wissen und Handeln näher beleuchtet werden. Die Annäherung an den Begriff Wissen erfolgt über die Auseinandersetzung mit allgemein gültigen Merkmalen von wissenschaftlichem Wissen (vgl. Abschn. 3.1) sowie über die Beschreibung und Bedeutung des Begriffs in der Pädagogischen Psychologie (vgl. Abschn. 3.2). In diesem Zusammenhang wird auch ein kurzer Einblick in die aktuelle Debatte um die Wirksamkeit von Wissen gewährt (vgl. Abschn. 3.2.1). Im Anschluss werden Modelle aus der Pädagogischen Psychologie vorgestellt und diskutiert, die das berufliche Wissen von Lehrpersonen aus theoretischer Sicht betrachten (vgl. Abschn. 3.2.2). Spezielle Erwähnung findet dabei das Modell des professionellen Wissens von Bromme, welches sich für die empirische Untersuchung der vorliegenden Arbeit als wegweisend erwies (vgl. Abschn. 3.2.2.1). Im Abschnitt 3.3 erfolgt schliesslich die Auseinandersetzung mit dem zweiten Schlüsselbegriff der vorliegenden Arbeit: dem Handeln. Hier wird der Zusammenhang zwischen Wissen und Handeln in einem ersten Schritt allgemein und anschliessend wiederum in Bezug zur Lehrtätigkeit erörtert (vgl. Abschn. 3.3).

3.1 Kennzeichen von wissenschaftlichem Wissen

Nach Wiater (2007) verfügt jeder Mensch über einen Vorrat an Wissen, auf den er je nach Situation automatisch zurückgreifen kann. Der Autor nennt dieses Wissen Alltags- oder Gebrauchswissen, charakterisiert es als situationsbezogen und eng verbunden mit Fertigkeiten (vgl. ebd., p. 19). Diesem Alltagswissen liegt in der Regel keine Systematik zugrunde, vielmehr wird es von Individuen nach subjektiver Bedeutsamkeit geordnet. Wissenschaftliches Wissen dagegen weist eine klare Ordnungsstruktur auf, welche auf begründeten Kriterien basiert und theoretisch fundiert ist (vgl. Hierdeis & Hug 1997, p. 60f.). Der Wissensbegriff ist für viele wissenschaftliche Disziplinen von Bedeutung. Wie Wiater hervorhebt, setzt aber jede Disziplin bei der Definition und deren Ausdifferenzierung „eigene Akzente“ (ebd., p. 22). Entsprechend betonen Reinmann-Rothmeier und Mandl (2002):

„Es gibt bis dato keine einheitliche Definition dessen, was Wissen ist. Denn Wissen kann aus mehreren Perspektiven betrachtet werden, was unterschiedliche Wissensdefinitionen nach sich zieht“ (ebd., p. 7).

So setzt sich beispielsweise die Philosophie mit der Frage auseinander, „was Wissen ist und wie es entsteht“ (ebd.). Diese Debatte „um Wissen, Erkenntnis und Wahrheit“ (Maisch 2006, p. 36) lässt sich bis zu den griechischen Philosophen der Antike zurückverfolgen.⁸³ Die Wirtschaftswissenschaften, allen voran die Betriebswirtschaftslehre, interessieren sich dagegen in erster Linie für die Nutzbarkeit von Wissen: Sie betrachten Wissen als Ressource, die sowohl bei den Mitarbeitenden eines Unternehmens wie auch in der Organisation selber vorhanden ist. Ziel jedes Betriebes ist es demzufolge, dieses Wissen möglichst gewinnbringend zu verbinden und somit nutzbar zu machen (vgl. Wiater 2007, p. 25f.). In der Psychologie, der Pädagogik wie auch in Teildisziplinen der Soziologie⁸⁴ stehen schliesslich Fragen nach dem Zusammenspiel von Lernen und Wissen, das heisst dem Wissenserwerb, oder dem Verhältnis von Wissen und Handeln im Vordergrund (vgl. Abschn. 3.2 und Abschn. 3.3). Kolbe stellt über alle Disziplinen hinweg ein immer komplexer werdendes Verständnis von Wissen fest, welches in einer

⁸³ Mit seiner Haltung, dass apriorisches Wissen existiere, welches nicht durch Sinneswahrnehmungen erklärt werden muss, begründete Platon den späteren Weg des Rationalismus. Im Gegensatz dazu vertrat Aristoteles die Meinung, Wissen werde induktiv erlangt und Erkenntnisse aus Sinneswahrnehmungen abgeleitet. Aus dieser Denkweise entwickelte sich der Empirismus, welcher von den Naturwissenschaften und insbesondere von der Physik Newtons getragen wurde (vgl. Musgrave 1989, p. 387f.). In der Neuzeit versuchten vor allem Kant und Hegel, die beiden Strömungen miteinander zu verbinden, indem sie von einem Zusammenwirken von logischem Denken und Sinneswahrnehmungen ausgingen. Im 20. Jahrhundert gesellten sich weitere Richtungen wie die Phänomenologie oder der Pragmatismus dazu (vgl. Reinmann-Rothmeier & Mandl 2002, p. 7).

⁸⁴ Traditionell untersucht die Soziologie „die Merkmale und das Verhalten von Menschen in organisierten Gruppen“ (Hotchkiss & Borow 1994, p. 283). In Bezug auf Wissen und Handeln interessiert sich die Soziologie dafür, wie Überzeugungen und Verhaltensweisen entstehen respektive wie diese aufeinander einwirken.

Ausdifferenzierung von Wissensformen sichtbar werde (vgl. Kolbe 2004, p. 207f.).⁸⁵ Ein Beispiel dafür ist das Konzept des impliziten und expliziten Wissens, welches sich auf ein Klassifikationsschema des Philosophen Polanyi zurückführen lässt und mittlerweile in einem Grossteil aller Disziplinen zur Anwendung gelangt (vgl. u.a. Maisch 2006, p. 42ff.; Seiler & Reinmann 2004, p. 11; Wiater 2007, p. 21ff; Wiegand 1996, p. 167ff.). Polanyi charakterisiert explizites Wissen als erwerbsabhängig, eindeutig kodierbar und daher sprachlich mitteilbar, während implizites Wissen erfahrungsunabhängig sei und sich der sprachlichen Artikulation entziehe (vgl. Polanyi 1985, p. 14ff.). Implizites Wissen lässt sich nach Nonaka und Takeuchi (1997) des Weiteren in technische und in kognitive Elemente unterteilen. Als technisch werden handwerkliche Fähigkeiten oder physiologische Fertigkeiten wie Fahrrad- oder Skifahren bezeichnet. Die kognitiven Aspekte impliziten Wissens werden dagegen durch „mentale Modelle wie Paradigmen, Perspektiven, Vorstellungen und Überzeugungen“ (ebd., p. 72) repräsentiert. Damit sind Bilder und Visionen gemeint, welche sich Menschen von der Realität und von der Zukunft machen.

Da implizites Wissen sprachlich nicht artikuliert werden kann, ist Polanyi (1985) überzeugt, „dass wir mehr wissen, als wir zu sagen wissen“ (ebd., p. 14). Für die Praxis bedeutet dies, dass Individuen über gewisse Wissensbestände verfügen, deren sie sich nicht bewusst sind und beispielsweise nicht erklären können, wie sie ein bestimmtes Problem gelöst haben. Soziales Wissen wie auch Routinehandlungen sind weitere Wissensformen, die grosse Anteile an implizitem Wissen beinhalten (vgl. Maisch 2006, p. 42f.).⁸⁶

Eine weitere, breit anerkannte Ausdifferenzierung von Wissen betrifft die Abgrenzung zwischen Wissen und Information. Im Unterschied zu Polanyi, der sich mit der Frage auseinandersetzte, wie individuelles Wissen systematisiert werden kann, liegt der Fokus hier auf den Wissensträgern: So werden unter Informationen Daten verstanden, die einen Sachverhalt aufklären, während Wissen „als personen- und kontextabhängig und als gebunden an den `Wissensträger‘“ (Seiler & Reinmann 2004, p. 11) verstanden wird. Das Gleiche betonen Tergan und Keller (2005): „The most important difference between information and knowledge is that information is outside the brain [...] and knowledge is inside“ (ebd., p. 3). Maisch (2006) spezifiziert diese Unterscheidung nochmals und hebt hervor, dass Informationen erst dann zu Wissen werden, wenn sie im Erfahrungskontext einer Person miteinander verknüpft und geordnet sowie in Handeln umgesetzt werden können: „Somit ist Wissen persönlich und individuell, kontext- und inhaltspezifisch und von Erfahrungen abhängig (ebd., p. 40). Verbindet man diese Aussagen mit dem Modell von Polanyi, dann wird deutlich, dass dieses Verständnis von Wissen sowohl explizite wie auch implizite Wissensbestände einbezieht.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich wissenschaftliches Wissen vom Alltagswissen deutlich unterscheidet, indem Ersteres immer theoretisch fundiert ist und als Langzeitwissen charakterisiert werden kann (vgl. Wiater 2007, p. 21ff.). Die bisherigen Ausführungen zeigen deutlich, dass wissenschaftliches Wissen je nach Disziplin unterschiedlich definiert und beschrieben wird. Auch wenn in Übereinstimmung mit Wiegand (1996) davon ausgegangen wird, dass sich in naher Zukunft keine „konsensfähige Definition“ (ebd., p. 164) von Wissen durchsetzen wird, so lassen sich – über alle Disziplinen hinweg – doch gewisse Gemeinsamkeiten feststellen: Zum einen zeigt sich beispielsweise eine verstärkte Komplexität bei der Ausdifferenzierung des Wissensbegriffes, zum anderen zeugen die weitgehend anerkannten Unterscheidungen zwischen Information und Wissen sowie zwischen explizitem und implizitem Wissen von einem interdisziplinären Grundkonsens.

⁸⁵ Kolbe betont, dass daneben auch einfache Modelle von Handeln in Frage gestellt und durch vielschichtigere Konzepte ersetzt werden (vgl. Kolbe 2004, p. 208). Eine vertiefte Auseinandersetzung mit Modellen, welche das Zusammenspiel von Wissen und Handeln beleuchten, erfolgt in Abschnitt 3.3.

⁸⁶ Neben dem Wissensbegriff untersucht Polanyi in seinem Modell Aspekte der Beziehung zwischen Wissen und Handeln und geht dabei davon aus, dass Handlungen in hohem Masse durch implizites Wissen strukturiert werden (vgl. Abschn. 3.3).

Im folgenden Abschnitt richtet sich der Fokus auf die Pädagogische Psychologie und deren Auseinandersetzung mit dem Wissensbegriff. Nochmals aufgegriffen wird eingangs das Modell von Polanyi, welches in der Pädagogischen Psychologie von besonderer Bedeutung ist.

3.2 Der Wissensbegriff in der Pädagogischen Psychologie

Der Wissensbegriff ist in der Pädagogischen Psychologie eng mit der Frage verbunden, wie Wissen erworben wird oder wie Menschen lernen. In diesem Zusammenhang beschreibt und erklärt diese Disziplin verschiedene Formen des Lernens⁸⁷ und sucht stets nach Möglichkeiten, mit denen Lernprozesse optimiert werden können. Entsprechend bestehen in der Pädagogischen Psychologie verschiedene theoretische Modelle, welche von der Auseinandersetzung mit dem Wissensbegriff zeugen. Ziel der nachfolgenden Ausführungen ist es, einen Überblick über die Verschiedenartigkeit der Wissensmodelle in der Pädagogischen Psychologie zu vermitteln. Dabei werden exemplarisch einige Konzepte – welche in der Regel für eine Reihe vergleichbarer Modelle stehen – dargelegt und diskutiert.

Als erstes soll dabei auf die Weiterentwicklung des Konzeptes von Polanyi eingegangen werden (vgl. Abschn. 3.1): Die Pädagogische Psychologie übernimmt dabei die Unterscheidung von implizitem und explizitem Wissen und ergänzt das Modell mit einer – für Schule und Unterricht wichtigen – dritten Wissensform, dem trägen Wissen. Nach Gruber, Mandl und Renkl (2000) wird träges Wissen unter bestimmten Bedingungen und in bestimmten Institutionen erworben und lässt sich daran erkennen, dass es weder transferierbar ist noch in Handlung umgesetzt werden kann (vgl. ebd., p. 139ff.). Dass dies nicht nur die Schule betrifft zeigt Renkl (1996) auf:

„Das Problem des mangelnden Transfers [...] ist jedoch nicht nur ein Problem der Schule. Unsere Arbeitsgruppe konnte zeigen, dass Studenten wenig erfolgreich sind, wenn es gilt, ihr theoretisches Wissen auf komplexe Problemstellungen, wie sie im Berufsleben typisch sind, anzuwenden“ (ebd., p. 79).⁸⁸

Entsprechende Bemühungen, dieses „Phänomen der fehlenden Wissensanwendung“ (ebd., p. 79) zu lösen, zeigen sich beispielsweise in neueren didaktischen Ansätzen wie dem problemorientierten oder dem situierten Lernen.⁸⁹

Gängig ist in der Pädagogischen Psychologie des Weiteren die Differenzierung zwischen deklarativem und prozeduralem Wissen.⁹⁰ Ersteres kann auch als Sach- oder Informationswissen bezeichnet werden, während das prozedurale Wissen als Wissen, „wie man etwas macht“ gilt und auch Handlungswissen genannt wird (vgl. Seiler & Reinmann 2004, p. 11).⁹¹ In der neueren Lernforschung wurden diese beiden Wissensarten durch weitere Formen ergänzt: Am häufigsten zeigt sich hierbei eine Erweiterung der gängigen Aufteilung durch das methodische sowie das metakognitive Wissen⁹². Ersteres meint das „Wissen über Strategien des Problemlösens“ (Wiater 2007, p. 23), während sich das metakognitive Wissen für die Reflexion und die Steuerung des eigenen Wissens und Handelns zuständig zeigt (vgl. Maisch 2006, p. 42).

⁸⁷ Winkel, Petermann und Petermann (2006) zählen die folgenden fünf zu den zentralen Formen des Lernens: nicht-assoziatives, assoziatives, kognitives, sozial-kognitives und implizites Lernen.

⁸⁸ Konkret wurde dabei das Wissen von fortgeschrittenen Studierenden der Betriebswirtschaft sowie der Medizin untersucht (vgl. Renkl 1996, p. 79).

⁸⁹ Problemorientiertes oder situiertes Lernen geht immer von einer konkreten Problemstellung aus, die es zu lösen gilt. Lernen ist dabei immer in einen Kontext eingebettet und zielt darauf ab, dass anwendbares Wissen erworben wird (vgl. Fussnote 115).

⁹⁰ Diese Unterscheidung übernimmt zum Beispiel Anderson (1983) in seinem ACT-Modell. Dabei geht er davon aus, dass Lernende in einer ersten deklarativen Phase Faktenwissen erwerben, welches durch wiederholtes Üben schliesslich prozeduralisiert wird (vgl. Anderson 1983).

⁹¹ Der Begriff Informationswissen ist nicht gleichzusetzen mit dem Begriff Information, wie er im Abschnitt 3.1 definiert wurde. Während Informationen im vorangehenden Abschnitt als Daten verstanden wurden, gilt Informationswissen an dieser Stelle als spezifische Wissensart.

⁹² Methodisches Wissen wird oft auch Regelwissen genannt, während das metakognitive häufig als reflexives Wissen bezeichnet wird (vgl. Maisch 2006, p. 42; Wiater 2007, p. 21ff.).

Noch einen Schritt weiter gehen de Jong und Ferguson-Hessler (1996) in ihrer theoretischen Auseinandersetzung mit Wissen: So unterscheiden sie Wissen nicht nur nach Form, sondern auch nach Eigenschaften.⁹³ Diese beiden Dimensionen werden von den Autoren in je vier Ausprägungen unterteilt, so dass eine Art Matrix entsteht (vgl. Abb. 3). Bei den Formen des Wissens unterscheiden sie zwischen (vgl. ebd., p. 106f.):

- dem situationalen Wissen
- dem konzeptuellen Wissen
- dem prozeduralen Wissen
- dem strategischen Wissen

Als situational gilt beispielsweise Wissen, das zum Lösen von Problemsituationen herangezogen wird. Es unterstützt die Lernenden dabei, die aktuelle Lage zu analysieren und allenfalls weiteres Wissen, wie zum Beispiel das konzeptuelle Wissen, zur Lösung des Problems beizuziehen. Konzeptuelles Wissen umfasst Wissen über Fakten, Konzepte und Regeln innerhalb eines bestimmten Gebietes. Dagegen sind im prozeduralen Wissen die Kenntnisse über Handlungen verankert. Als strategisches Wissen wird schliesslich der Bereich bezeichnet, der die gesamte Problemlösung auf einer Metaebene organisiert, steuert und kontrolliert (vgl. ebd., p. 107). Wie die Wissenstypen werden auch die Eigenschaften von Wissen in vier Aspekte unterteilt: Hier unterscheiden die Autoren zwischen dem Grad und der Struktur von Wissen sowie zwischen dessen Art und Gültigkeit. Gemäss de Jong und Ferguson-Hessler können anhand dieser Eigenschaften Aussagen über die Qualität des Wissens gemacht werden.⁹⁴ Abbildung 3 gibt einen Überblick über beide Dimensionen mit ihren Ausprägungen, illustriert durch Beispiele. Ihr Modell kritisch reflektierend weisen die Autoren darauf hin, dass zwischen den vier Eigenschaften von Wissen gewisse Überschneidungen vorliegen können.

Hohe Übereinstimmungen zeigen sich, wenn man das Modell von de Jong und Ferguson-Hessler dem Ansatz, Wissen in die Bereiche deklaratives, prozedurales, methodisches und metakognitives Wissen aufzugliedern, gegenüberstellt. So vereinen sich sowohl im deklarativen wie im konzeptuellen Wissen die Kenntnisse über Konzepte und Regeln mit dem Wissen über Sachen und Fakten. Das Wissen über Handlungen wird in beiden Modellen gleich, als prozedurales Wissen bezeichnet. Weitere Gemeinsamkeiten lassen sich zwischen dem metakognitiven und dem strategischen Wissen aufzeigen: Dieses Wissen ist in beiden Konzepten auf der Metaebene angesiedelt und ist verantwortlich für die Reflexion und Steuerung eines Lernprozesses. Auch das situationale Wissen findet im methodischen Wissen ein Gegenüber: Beide Kategorien beinhalten Wissen, welches Individuen zum Lösen von Problemsituationen benötigen. Darüber hinaus beschreiben de Jong und Ferguson-Hessler in ihrem Modell die Eigenschaften des Wissens, was ihrem Konzept eine zusätzliche Differenziertheit verleiht.

⁹³ Die Autoren entwickelten dieses Modell in der Physik, in der das Lösen von Problemen sowie das Experimentieren eine zentrale Rolle einnehmen (vgl. de Jong & Ferguson-Hessler 1996, p. 106).

⁹⁴ Der Grad von Wissen kann aus oberflächlichen Kenntnissen bis zu vertieftem Wissen einer Sachlage reichen; die Struktur aus einzelnen, isolierten Elementen bis hin zu einem verknüpften und strukturierten Wissen; die Art gibt Auskunft über die Form des Wissens (verbal, bildlich) und in der Gültigkeit wird schliesslich festgelegt, ob es sich um allgemeines oder spezialisiertes Wissen handelt (vgl. ebd., p. 107ff.).

Example Descriptions of Knowledge as a Function of Type and Quality

<i>Qualities</i>	<i>Types</i>			
	<i>Situational</i>	<i>Conceptual</i>	<i>Procedural</i>	<i>Strategic</i>
Level Surface ⇔ deep	Case-based reasoning ⇔ translation into domain concepts	Symbols and formulae ⇔ concepts and relations	Rules/recipes/algebraic manipulation ⇔ meaningful action	Symbol-driven search for formula ⇔ analysis and planning
Structure Isolated elements ⇔ structured knowledge	Isolated features ⇔ grouped together (i.e. models of situations)	Independent concepts and laws ⇔ meaningful (hierarchical) structure	Isolated algorithms ⇔ action related to concept or principle	Isolated actions ⇔ Coherent set of sequential actions
Automation Declarative ⇔ compiled	Conscious and stepwise ⇔ automatic translation to domain concepts	Verbalizable principles, definitions ect. ⇔ intuitive, tacit understanding	Conscious choice and step by step execution ⇔ automatic access and routine execution	Step by step choices and planning ⇔ automatic analysis and planning; parallel checking
Modality Verbal ⇔ pictorial	Words and symbols ⇔ pictures and diagrams	Propositions and formulae ⇔ pictures, diagrams	Sets of production rules ⇔ pictorial (diagrams, figures, graphs)	Sets of production rules ⇔ pictorial (diagrams, figures, graphs)
Generality General ⇔ domain specific	General properties (e.g., homogeneous, time independent) ⇔ domain specific characteristics	General structure of domains ⇔ a specific domain, and also: conservation laws ⇔ specific cases thereof	Define system for application of conservation laws ⇔ check points of contact for forces	General steps (analysis, planning, ect.) ⇔ specific steps (thermodynamics: system, interaction, process, ect.)

Abb. 3: Formen und Eigenschaften von Wissen (aus: de Jong & Ferguson-Hessler 1996, p. 111).

Mit seinem humanwissenschaftlichen Verständnis von Wissen fügt sich Seiler (2004) in die Reihe der bereits dargelegten kognitiven Wissensmodelle ein.⁹⁵ Dieser Ansatz steht an dieser Stelle stellvertretend für die zahlreichen Konzepte, welche sich auf die Erkenntnistheorie und die Entwicklungspsychologie von Piaget stützen. Seiler trennt in seinem Modell das personale vom öffentlichen Wissen. Wie Piaget argumentiert er, dass personales Wissen⁹⁶ durch die aktive Interaktion des Individuums mit der Umwelt konstruiert werde und somit einer laufenden Veränderung unterliege. Seinem Wesen nach sei das idiosynkratische Wissen ganzheitliches Wissen, „das nicht nur an den menschlichen Geist, sondern auch an [...] seine Tätigkeiten und seine Erfahrungen gebunden ist“ (ebd., p. 312). Dem personalen Wissen weist Seiler mit dem Handlungswissen, dem intuitiven Wissen sowie dem begrifflichen Wissen drei Unterformen zu: Ersteres bezeichnet er als die ursprünglichste Wissensform. Handlungswissen sei implizit im Handeln enthalten und bestehe aus Systemen von Handlungen und Wahrnehmungen, die sich gegenseitig steuern. Das intuitive Wissen entstehe aufgrund von intuitiven Vorstellungen und gemachten Erfahrungen und lasse sich vom Individuum sprachlich nicht darlegen.⁹⁷ Die dritte Unterform – das begriffliche Wissen – bildet die Synthese zwischen dem Handlungswissen und dem intuitiven Wissen. Begriffliches Wissen ist bewusstseinsfähig und kann daher von den Individuen sprachlich artikuliert werden (vgl. Seiler & Reinmann 2004, p. 19).

⁹⁵ Die Abkehr vom Behaviorismus führte die Pädagogik und die Psychologie zum Kognitivismus, der stärkere Züge einer Humanwissenschaft aufweist, als der naturwissenschaftlich dominierte Behaviorismus. Gemäss Jüttemann (2004) konnte sich Humanwissenschaft als Begriff aber nie vollkommen durchsetzen. Vielmehr, so befürchtet er, drohe „durch das Hinzutreten der neurowissenschaftlichen Forschungsrichtung“ (ebd., p. 7) eine Spaltung der Disziplinen in eine kultur- und eine naturwissenschaftliche Richtung.

⁹⁶ Synonym zum personalen Wissen verwendet Seiler den Begriff idiosynkratisches Wissen.

⁹⁷ Auch wenn das intuitive Wissen auf den ersten Blick dem impliziten Wissen zu entsprechen scheint, lässt sich doch ein grosser Unterschied zwischen diesen beiden Wissensformen aufzeigen: So ist implizites Wissen nach Polanyi nicht an Erfahrungen gebunden (vgl. Abschn. 3.1), während intuitives Wissen zu einem grossen Teil aus Erfahrungen hervorgeht. Beiden Wissensarten ist aber gemeinsam, dem Individuum sprachlich nicht zugänglich zu sein.

Dieses personale Wissen ist untrennbar mit dem öffentlichen, dem objektivierten Wissen verknüpft. So benötigt man, gemäss Seiler, personales (Vor-)Wissen, um das objektive Wissen zu verstehen. Dadurch kann dieses Wissen – meist mittels Sprache – mit anderen geteilt und weiterentwickelt werden. Maisch (2006) beschreibt das Zusammenspiel von idiosynkratischem und öffentlichem Wissen als zirkulären Prozess:

„Das personale Wissen steht am Anfang eines zirkulären Prozesses, der in der Interaktion mit anderen Personen, aber auch der kulturellen Umwelt zur stetigen rekursiven Veränderung des öffentlichen Wissens und wieder des personalen Wissens beiträgt“ (ebd., p. 45).

Stellt man das Seilersche Modell demjenigen von de Jong und Ferguson-Hessler gegenüber, dann fallen die unterschiedlichen Blickrichtungen auf: Während Seiler Wissen als gesellschaftliches Phänomen untersucht, richten de Jong und Ferguson-Hessler ihren Blick auf das Wissen von Individuen. Zwischen dem, was Seiler als idiosynkratisches Wissen bezeichnet und den Kategorien von de Jong und Ferguson-Hessler lassen sich Gemeinsamkeiten zwischen dem Handlungswissen und dem prozeduralen Wissen, die beide das Handeln von Individuen beschreiben, ausmachen. Eine weitere Übereinstimmung zeigt sich zwischen dem begrifflichen Wissen und dem konzeptuellen Wissen: In beiden Typen ist Wissen über Fakten, sogenanntes Sachwissen, verankert. Im Unterschied zum Modell von de Jong und Ferguson-Hessler steht dem Individuum das Handlungswissen bei Seiler nicht in expliziter Form – das heisst sprachlich artikulierbar – zur Verfügung. Vielmehr betont er, dass dieses Wissen sowie das intuitive Wissen durch Wahrnehmungen und Erfahrungen geprägt und gesteuert werden.

Eine weitere Gegenüberstellung von personalem und öffentlichem Wissen lässt sich mit dem im Abschnitt 3.1 beschriebenen Begriffspaar Wissen und Information vornehmen. Die Gemeinsamkeiten betrachtend wird deutlich, dass personales Wissen und Wissen personengebunden sind, durch Erfahrungen geprägt werden und Handlungsrelevanz aufweisen. Dagegen werden öffentliches Wissen und Informationen als unpersönlich charakterisiert. Öffentliches Wissen und Informationen entstehen im Austausch zwischen Individuen und Gruppen.

Bilanzierend kann festgehalten werden, dass die angeführten theoretischen Modelle Wissen immer unter einem bestimmten Blickwinkel betrachten und analysieren. Demzufolge tragen alle zu einer Klärung ausgewählter Teilaspekte von Wissen bei. So beleuchten de Jong und Ferguson-Hessler das individuelle Wissen und dessen Eigenschaften, keine Beachtung schenken sie dagegen der Unterscheidung in implizites und explizites Wissen sowie der Verwendung und der Weiterentwicklung von Wissen im gesellschaftlichen Kontext. Seiler setzt dagegen das personale und das öffentliche Wissen ins Zentrum seines Modells und stellt deren Zusammenspiel dar. Hier scheint die Kategorie des begrifflichen Wissens aber zu eng gefasst zu sein: So ist dieses Wissen gemäss Seiler als einziges explizit repräsentiert und sprachlich artikulierbar. Verglichen mit dem Modell von de Jong und Ferguson-Hessler zeigt sich, dass Seiler hier mit Sicherheit nicht das gesamte Spektrum an explizitem Wissen berücksichtigt, weshalb sein Modell in diesem Bereich weiter ausdifferenziert werden müsste. Was bisher fehlt, so kann abschliessend festgehalten werden, ist ein theoretisches Modell, welches Wissen in seiner gesamten Komplexität berücksichtigt und umfassend zu beschreiben vermag. Ein solches Konzept müsste sowohl das Entstehen von Wissen, die Wissensträger und ihren Funktionen, die unterschiedlichen Formen von Wissen und deren Eigenschaften sowie ihre Verknüpfung untereinander einbeziehen.

Bevor der Blick auf das berufsbezogene Wissen von Lehrpersonen gerichtet wird, soll eine weitere Auseinandersetzung der Pädagogischen Psychologie, die im Zusammenhang mit Wissen und Lernen steht, erfolgen. Im folgenden Abschnitt soll eine kurze Einsicht in die gegenwärtige Diskussion um Bildungsstandards und Kompetenzen gewährt und diese Begrifflichkeiten im Verhältnis zu Wissen diskutiert werden.

3.2.1 Bildungsstandards, Kompetenzen und Wissen

Im Bildungsbereich fand in den 1970er Jahren erstmals eine intensive Auseinandersetzung mit dem Kompetenzbegriff statt:

„Erst für die 70er Jahre lassen sich eine Fülle von Literaturangaben im Bereich der Pädagogik und eine intensive Diskussion feststellen“ (Blömeke 2002, p. 12).

In dieser Debatte ging es zum einen um eine theoretische Klärung des Begriffes und zum anderen um dessen Umsetzung in der Bildung (vgl. ebd.). Zur gleichen Zeit wurde im beruflichen Umfeld das Konzept der Schlüsselqualifikationen entwickelt (vgl. Kraler & Schratz 2008, p. 7f.). Nach Haefeli (2006) beinhaltet dieses traditionsgemäss vier Kompetenzdimensionen: Die soziale und die methodische Kompetenz sowie die Selbst- und die Sachkompetenz (vgl. ebd., p. 62). Sowohl der Kompetenzansatz wie auch die Qualifikationen richten ihr Augenmerk auf die Fähigkeiten, über welche die Individuen in einer bestimmten Situation verfügen sollten. Gemäss Kraler und Schratz (2008) erwies sich der Qualifikationsansatz aber als „nicht hinreichend“ (ebd., p.7) und Haefeli (2006) betont, dass der Begriff der Schlüsselqualifikation zunehmend vom Kompetenzbegriff abgelöst wurde, weil jener „präziser und klarer definiert werden kann“ (ebd., p. 62).

Nachdem das Konzept der Kompetenzen im folgenden Jahrzehnt in den Hintergrund rückte, gewann der Ansatz im Rahmen der Neugestaltung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in den 1990er Jahren im deutschsprachigen Raum rasch wieder an Bedeutung.⁹⁸ Wie Blömeke (2002) betont, wurden dabei aber die in den 1970er Jahren erarbeiteten Grundlagen und die damalige Diskussion nicht mehr aufgegriffen (vgl. ebd., p. 12).⁹⁹ Vielmehr stellte man sich nun die Aufgabe, Bedingungen, Inhalte und Ergebnisse von Lehr- und Lernprozessen zu standardisieren, um diese mess- und vergleichbar machen zu können. Für den Schulbereich bedeutete dies nach Terhart (2002) eine starke Verschiebung der Orientierung:

„Entscheidend und in gewisser Weise tatsächlich revolutionär für den Schulbereich ist es, sich bei der Steuerung [...] nicht länger nur am Prinzip einer *immer detaillierteren Vorgaben von Inputs* (Gesetze, Lehrpläne, Erlasse, Studentafeln, Ordnungen etc.), sondern verstärkt an der Erfassung der Outputs bzw. Outcomes, also an tatsächlich erreichten Effekten und Wirkungen zu orientieren“ (ebd., p. 7; Hervorhebung im Original).

Begünstigt wurde diese rasche Etablierung des Kompetenzansatzes zum einen durch die internationalen Schulleistungsuntersuchungen, die sich an Kompetenzen und Standards orientierten und zum anderen durch die Unzufriedenheit mit den Erkenntnissen aus der Prozessforschung (vgl. Kraler & Schratz 2008, p. 8).¹⁰⁰ Seither sind sowohl die Debatte um die Definition von Kompetenzen und Standards, deren theoretische und praktische Bedeutung sowie um deren theoretische Verortung im Gange. Neben diesen Problemstellungen auf wissenschaftstheoretischer Ebene lassen sich nach Kraler und Schratz zahlreiche Versuche ausmachen, den Kompetenzansatz in der Praxis anzuwenden: Als Beispiele nennen sie die Ausdifferenzierung von Kompetenzdimensionen und deren curricular-didaktische Vermittlung in einem schulischen Umfeld oder die Implementierung von Standards sowohl auf nationaler wie auch auf internationaler Ebene (vgl. ebd., p. 8f.). Auch wenn die beiden Autoren noch viele

⁹⁸ Gemäss Blömeke fand die Diskussion in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung im deutschsprachigen Raum durch Osers Kompetenzmodell ihren Anfang: „Auch wenn an seinen Standards im Einzelnen scharfe Kritik geübt wurde, gebührt ihm das Verdienst, als Erster im deutschsprachigen Raum die Lehrerausbildung neu gefasst zu haben“ (Blömeke 2008, p. 16).

⁹⁹ Geissler und Orthey (2002) sprechen in diesem Zusammenhang auch von einer gewissen „Traditionslosigkeit“ (ebd., p. 31), welche den Umgang mit dem Kompetenzbegriff prägte.

¹⁰⁰ Die Prozessforschung richtete ihren Fokus auf das Unterrichtsgeschehen wobei sie sowohl Interaktionsstrukturen innerhalb einer Gruppe wie auch das Instruktionsverhalten von Lehrkräften untersuchte (vgl. Bromme & Haag 2008; Brunner et al. 2006).

Suchbewegungen und Erprobungen feststellen, so sprechen sie auch von Übereinstimmungen, welche sie vor allem in der Bestimmung von Definitionen und Konzepten ausmachen. So weisen Klieme et al. (2007) darauf hin, dass Standards „inzwischen international als normative Vorgaben für die Steuerung von Bildungssystemen verstanden“ (ebd., p. 32) werden.¹⁰¹ Im Weiteren scheint ein Modell, welches in den 1990er Jahren in den USA von der nationalen Vereinigung der Mathematiklehrkräfte entwickelt wurde, international auf Anerkennung zu stossen (vgl. EDK 2004; KMK 2005; Klieme et al. 2007). Darin werden drei Arten von Standards unterschieden:

- Die Standards für die Lehr- und Lernbedingungen können als Basis bezeichnet werden. Sie umfassen die Bedingungen und Ressourcen, – wie Lehrpersonen, Lehrmittel und Unterrichtsmaterialien oder auch didaktische Konzepte – welche guten Unterricht ermöglichen (vgl. Ravitch 1995, p. 13).
- In den inhaltlichen Standards wird festgelegt, „was Lehrpersonen unterrichten und Schülerinnen und Schüler lernen müssen“ (EDK, 2004, p. 6). Hier wird definiert, welche Kompetenzen bei den Lernenden aufgebaut und welche Ziele im Unterricht angestrebt werden sollen.
- In den Leistungs- oder Ergebnisstandards wird das Augenmerk schliesslich auf das Lernergebnis gerichtet. Hier wird definiert, über welche Kompetenzen die Lernenden zu einem festgelegten Zeitpunkt verfügen sollten. Es werden verbindliche Leistungsniveaus festgelegt, an denen die erbrachten Leistungen der Lernenden gemessen werden können (vgl. Ravitch, p. 12f.).¹⁰²

Nach Klieme et al. (2007) orientieren sich Standards an sogenannten Bildungszielen: Diese umfassen „relativ allgemein gehaltene Aussagen“ (ebd., p. 20) und Erwartungen zum Auftrag der Schule. Die Autoren führen weiter aus, dass zur pädagogischen Umsetzung ein Konzept benötigt wird, in dem diese Bildungsziele genauer definiert und spezifiziert werden: „Bildungsstandards konkretisieren die Ziele in Form von Kompetenzanforderungen“ (ebd., p. 21). Traditionellerweise seien Bildungsziele bisher in Lehrplänen konkretisiert worden, indem – abgestützt auf Lerninhalte – Lernziele formuliert worden seien. Im Unterschied dazu würden in Kompetenzen die „Grunddimensionen der Lernentwicklung in einem Gegenstandsbereich“ (ebd.) festgelegt. Damit wird deutlich, dass bei den Kompetenzen das Augenmerk auf die Lernenden, den Lernprozess und die Lernergebnisse und nicht auf die inhaltliche Systematik der Schulfächer gerichtet wird (EDK 2004, p. 9). In Bezug auf die Definition und die Bedeutung von Kompetenz zeichnen sich – vergleichbar wie bei den Standards – zunehmende Vereinheitlichungen ab. So werden unter dem Begriff mittlerweile nicht nur kognitive Fähigkeiten, sondern auch Überzeugungen und Werthaltungen sowie Motivationen subsumiert. Eine Vielzahl von Autorinnen und Autoren stützen sich dabei auf eine Definition von Weinert (vgl. u.a. EDK 2004, p. 8; Klieme et al. 2007, p. 21; Blömeke, Kaiser & Lehmann 2008, p. 18). Dieser versteht Kompetenz als

„die bei Individuen verfügbaren oder von ihnen erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2001, p. 27).

In dieser Definition wird der enge Bezug zwischen Kompetenz und Handlung sichtbar. Demgemäss spricht die EDK auch von „grundlegenden Handlungsanforderungen“ (EDK 2004,

¹⁰¹ Nach Klieme et al. (2007) weicht dabei nur Grossbritannien von dieser Definition ab. Dort seien seit einiger Zeit Bemühungen im Gang, das Leistungsniveau an Schulen und somit die Standards zu verbessern. Damit wird deutlich, dass mit Standards nicht Normen gemeint sind, sondern „das faktisch [...] von Schülerinnen und Schülern erreichte Leistungsniveau“ (ebd., p. 31).

¹⁰² Wenn international von Standards die Rede ist, dann sind damit meist Leistungs- oder Ergebnisstandards gemeint (vgl. EDK 2004, p. 6). Dass die alleinige Ausrichtung auf die Lernergebnisse verschiedene Gefahren – wie zum Beispiel das „teaching-to-test“ – birgt und Konsequenzen für den Unterricht mit sich bringt, darauf weist Herzog hin (vgl. Herzog 2008, p. 397ff.).

p. 22), welche in den Kompetenzen festgelegt werden und Neuenschwander (2004) bezeichnet Kompetenzen als „eine handlungsnaher Wissensform“ (ebd., p. 24). Neuenschwander betont damit nicht nur die Nähe zwischen Kompetenz und Handlung, sondern definiert dadurch auch das Verhältnis zwischen Kompetenz und Wissen. Er bezeichnet Kompetenzen als eine Wissensform und macht damit deutlich, dass diese nur einen spezifischen Teil des gesamten Wissens einer Person ausmachen:

„Wissen ist übergeordnet, die Kompetenz bildet einen Teilbereich von Wissen, welcher die Verbindung von Wissen und Handeln herstellt“ (Neuenschwander 2005, p. 274).

So könne sich eine Person beispielsweise nur dann soziale Kompetenz aneignen, wenn sie über vielfältiges Wissen zu sozialen Situationen verfüge (vgl. ebd.). Wie Neuenschwander gehen auch Schellack und Lemmermöhle davon aus, dass Kompetenzen auf theoretischem Wissen basieren und Wissen somit als Grundlage für den Erwerb von Kompetenzen diene. Diese Sichtweise habe sich aber noch nicht durchgesetzt und die Autorinnen kritisieren, dass „hinsichtlich des Beitrages theoretischer Wissensbestände zur Kompetenzentwicklung noch kaum eine Diskussion“ (Schellack & Lemmermöhle 2008, p. 140) bestehe, während die Bedeutung der Handlungspraxis für die Aneignung von Kompetenzen unbestritten und ungeprüft als gross bezeichnet werde.

Schellack und Lemmermöhle bringen einen Sachverhalt zur Sprache, der bereits von Blömeke ins Feld geführt wurde, nämlich den starken Bezug der Kompetenzmodelle zur Praxis und die damit verbundene Vernachlässigung einer vertieften theoretischen Auseinandersetzung (vgl. Blömeke 2002, p. 12). So sind Abgrenzungen zwischen den Begriffen Wissen und Kompetenz, wie sie von Neuenschwander sowie von Schellack und Lemmermöhle vorgenommen werden, selten. Dies bezeugt auch Janik (2003), der die Diskussion in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung durch den Kompetenzbegriff dominiert sieht, so „dass andere Begriffe wie z.B. pädagogisches Denken, pädagogisches Handeln oder pädagogisches Wissen fast ausgeblendet werden“ (ebd., p. 1).

Wie der kurze Einblick in die Debatte um Standards und Kompetenzen aufzeigt, scheinen einerseits noch gewisse theoretische Mängel vorzuherrschen, andererseits sorgen internationale Übereinstimmungen in Bezug auf die Definition und die Bedeutung von Kompetenzen und Standards für zunehmende Klarheit. Den hohen Stellenwert, den die Debatte um Standards und Kompetenzen einnimmt, wird von Herzog – der sich als eine der wenigen Stimmen kritisch zu diesem Konzept äussert – bestätigt: „An Bildungsstandards kommt zurzeit niemand vorbei, der sich für Bildungspolitik interessiert“ (Herzog 2008, p. 395).

Im folgenden Abschnitt wird die Kritik an Kompetenzen und Standards, im Zusammenhang mit dem berufsbezogenen Wissen von Lehrpersonen, nochmals zur Sprache gebracht. Im Weiteren werden Modelle aus der Pädagogischen Psychologie vorgestellt und diskutiert, die sich mit dem Wissen und Handeln von Lehrpersonen auseinandersetzen (vgl. Abschn. 3.2.2).

3.2.2 Berufsbezogenes Wissen von Lehrerinnen und Lehrern

Unbestritten ist, dass Lehrerinnen und Lehrer über Wissen und Handlungsabsichten verfügen müssen, die sie bei der Unterrichtsplanung und -durchführung sowie der Nachbereitung ihres Unterrichts leiten. Helsper (2002) spricht in Bezug auf das Wissen von Lehrpersonen von einer „*doppelten Wissensbasis* der Lehrprofession“ (ebd., p. 71, Hervorhebung im Original). Damit meint er zum einen das wissenschaftliche Fachwissen und zum anderen Wissen aus dem erziehungs- und sozialwissenschaftlichen sowie aus dem psychologischen Bereich. Dass diese Zweiteilung von einem Grossteil der Modelle zum Wissen von Lehrpersonen übernommen wird, zeigen die nachfolgenden Ausführungen.

In diesem Abschnitt kann keine vollständige Darlegung aller Modelle zum Wissen von Lehrerinnen und Lehrern erfolgen. Analog zu Abschnitt 3.2 wird auch hier eine Auswahl an Konzepten aufgegriffen und diskutiert, welche exemplarisch für die Vielfalt der Ansätze zum

berufsbezogenen Wissen von Lehrpersonen stehen. Ausführlich wird in diesem Abschnitt auf das Modell von Bromme eingegangen. Dieses Konzept erwies sich nicht nur für die empirische Forschung zum Wissen von Lehrerinnen und Lehrern als sehr fruchtbar, Bromme kommt auch das Verdienst zu, das berufsbezogene Wissen von Lehrpersonen, unter Berücksichtigung von theoretischen Aspekten, analysiert und beschrieben zu haben (vgl. Abschn. 3.2.2.1).¹⁰³

Im Zuge der Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung wurden seit den 1990er Jahren sowohl in der Schweiz wie auch in Deutschland verschiedene Kompetenzmodelle entwickelt. Zu erwähnen sind hierbei das pädagogisch-psychologische Kompetenzmodell von Oser (2001) sowie die Standards für die Lehrerbildung von Terhart (2002). Oser unterscheidet in seinem Ansatz zwölf Gruppen von Standards, denen er verschiedene Kompetenzprofile zuordnet.¹⁰⁴ Sein Modell ist pädagogisch und allgemeindidaktisch ausgerichtet, das fachliche Wissen wird nicht einbezogen. Diesen Verzicht begründet Oser dahingehend, dass Wissen alleine noch keinen Standard ausmache. Er präzisiert, dass pädagogisch-didaktische Kompetenzen zum Fachwissen dazu gehörten und erst diese einer Lehrperson erlaubten, das eigene Wissen im Unterricht angemessen einzusetzen (vgl. Oser 2001, p. 243). Terhart orientiert sich bei der Formulierung seiner Definition von Standards einerseits an inhaltlichen Bereichen wie den Unterrichtsfächern, den fachdidaktischen und pädagogischen Kompetenzen sowie den Kompetenzen in der Schul- und Unterrichtsentwicklung, andererseits an den vier Kompetenzebenen Wissen, Reflexion, Kommunikation und Urteil.¹⁰⁵ Aufgrund dieses Rasters formuliert er eine Reihe von Standards, welche von angehenden Lehrpersonen am Ende ihrer Ausbildung erreicht werden sollen. Wie das Modell von Oser ist auch dasjenige von Terhart nicht auf ein bestimmtes Unterrichtsfach ausgerichtet. Im Gegensatz zu Oser räumt Terhart dem Fachwissen der Lehrpersonen aber einen beachtlichen Stellenwert ein.

So wirft Terhart Oser denn auch vor, dieser unterschätze „die Bedeutung des auf das Unterrichtsfach bezogenen Wissens stark“ (Terhart 2002, p. 27). Herzog, der das Modell von Oser ebenfalls analysierte, kritisiert im Weiteren, dass für einzelne Standards zwar gute theoretische Begründungen zu finden seien, diese aber „für die Standards in ihrer Ganzheit“ (Herzog 2005, p. 254) fehlen würden. Vielfach, so Herzog, handle es sich um inhaltliche Benennungen von Kompetenzmodellen, denen kein theoretischer Rahmen zu Grunde läge (vgl. ebd., p. 254f.). Das Fehlen einer umfassenden theoretischen Einbettung trifft auch auf das Modell von Terhart zu. So stellen Baumert und Kunter (2006) fest, dass Terharts Konzept mit demjenigen von Oser das Defizit teile, „nicht in einem metatheoretischen Rahmen der Handlungskompetenz von Lehrkräften verankert zu sein“ (ebd., p. 479). Nicht geltend machen kann man diese Kritik dagegen gegenüber Shulmans Konzept zum Wissen von Lehrpersonen (vgl. Shulman 1987 und 1991).¹⁰⁶ Wie Terhart räumt Shulman dem fachlichen Wissen von Lehrpersonen eine zentrale Stellung ein und plädiert dafür, „zwischen Inhaltskompetenz und pädagogischer Vermittlungskompetenz“ (Shulman 1991, p. 147) zu unterscheiden: Ersteres nennt er „content knowledge“ und bezeichnet damit das disziplinäre Wissen zu einem Unterrichtsfach. Dieses solle sich aber nicht auf das Kennen von Fakten beschränken, sondern auf das „Verstehen der Strukturen eines Faches“ (ebd., p. 150) ausgerichtet sein. Als zweiten Bereich definiert er das „general pedagogical knowledge“, das fachunspezifische pädagogische Wissen. Gemeint ist damit zum Beispiel Wissen über das Management einer Klasse oder über

¹⁰³ Brommes Modell ist denn auch wegleitend für die Operationalisierung des Wissens von Lehrpersonen in der eigenen empirischen Befragung (vgl. Kap. 6.)

¹⁰⁴ Baumert und Kunter (2006) fassen die zwölf Standardgruppen wie folgt zusammen: „Drei Standardgruppen befassen sich mit entwicklungspsychologisch und sozialkognitiv begründetem Unterstützungsverhalten, eine Standardgruppe mit Klassenmanagement, vier Standardgruppen sind allgemein unterrichtsbezogenen Kompetenzen [...] gewidmet und jeweils eine Standardgruppe thematisiert die professionelle Selbstregulation, die berufsbezogene Kooperation innerhalb von Organisationen, die Kommunikation mit Laien sowie die fachdidaktische Kompetenz“ (ebd., p. 478).

¹⁰⁵ Terhart unterscheidet in seinem Modell nach Standards für Personen, Standards für Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitutionen und Standards bezogen auf das Steuerungssystem, welches die Verantwortung für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung trägt (vgl. Terhart 2002, p. 30).

¹⁰⁶ Shulman entwickelte seine Wissenskategorien auf der Grundlage des beruflichen Wissens von erfahrenen Lehrpersonen (vgl. Kunze 2004, p. 26).

den Umgang mit Disziplinschwierigkeiten. Der dritte Bereich umfasst das „curricular knowledge“. Dieser Kategorie ist das Wissen über den Lehrplan und über Unterrichtsmedien zugehörig. Shulman nennt in diesem Zusammenhang zwei Unterkategorien, welche er als bedeutsam betrachtet: Zum einen das „seitliche curriculare Wissen“, welches das Kennen von Curriculas anderer Fächer meint und zum anderen das horizontale Wissen, welches „Kenntnisse der Inhalte, die in vorausliegenden bzw. anschliessenden Schulstufen vermittelt werden“ (ebd., p. 152) umfasst. Als fünften Bereich führt er das „pedagogical content knowledge“, das Wissen über die didaktische Aufbereitung von Fachthemen, an. Ergänzend dazu zählt er das Wissen über die Voraussetzungen der Lernenden, über die Rahmenbedingungen der Schulgemeinde sowie über gesellschaftliche Wertvorstellungen zu Schule und Bildung zum Wissen von Lehrkräften (vgl. Shulman 1987, p. 8).

Shulmans theoretisch fundiertes Modell wurde sowohl in der amerikanischen wie auch in der deutschsprachigen Forschung breit rezipiert, aber auch heftig kritisiert. Als berechtigt betrachtet zum Beispiel Kunze (2004) die Kritik an Shulmans Vorgehen, Inhalte für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung geradlinig „aus den Inhalten des Wissens erfahrener Lehrer“ (ebd., p. 26) abzuleiten. Im Weiteren moniert sie, dass Shulman mit seinem Modell die Hoffnung nähren könnte, das Unterrichtsgeschehen fortan als „sicher plan- und beherrschbar“ (ebd.) zu betrachten. Bromme, der mit seiner Topologie des Wissens von Lehrpersonen an Shulmans Modell anknüpft (vgl. Abschn. 3.2.2.1), schliesst sich der Kritik von Kunze an und führt daneben weitere Bedenken an: So bezeichnet Bromme Shulmans Unterteilung in die verschiedenen Wissensbereiche als „eine Art Landkarte, mit deren Hilfe man [...] bei empirischen Untersuchungen“ (Bromme 1995a, p. 107) das Wissen von Lehrpersonen erfassen könne. Bei der Anwendung werde aber schnell deutlich, dass Shulman „nicht zwischen fachdidaktischen und allgemeindidaktischen Konzepten einerseits und deren subjektiver Repräsentation andererseits“ (ebd.) unterscheide. Demgegenüber betont Bromme aber, dass es sich beim Konzept von Shulman um „ein wichtiges und fruchtbares Programm“ (ebd., p. 105) handle, dessen Verbreitung im deutschen Sprachraum er befürworte. Entsprechend seiner Beanstandungen übernimmt Bromme Shulmans Wissensbereiche nicht vollumfänglich, sondern stützt sich in seinem Modell auf eine von ihm durchgeführte theoretische Rekonstruktion der Anforderungen des Unterrichtens (vgl. Bromme 1992, 73ff.).

3.2.2.1 Modell des professionellen Wissens nach Bromme

Nach Bromme bedürfen Lehrerinnen und Lehrer Wissen aus verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen, um ihren beruflichen Alltag erfolgreich bewältigen zu können. So orientierten sie sich in ihrer täglichen Arbeit sowohl an ihrem Inhaltswissen zu den unterrichteten Fächern sowie an ihrem pädagogisch-didaktischen Wissen (vgl. Bromme 1995b, p. 114). Dieses Wissen bezeichnet Bromme als professionelles Wissen von Lehrpersonen (vgl. Bromme & Strässer 1991, p. 769). Im Zusammenhang mit seiner Forschung über die Psychologie des professionellen Wissens bei Lehrpersonen hat Bromme den Wissensbegriff weiter differenziert und ein Modell des Wissens von Lehrpersonen entwickelt.

Die Ausgangslage seines theoretischen Modells bildet die Frage, auf welche Weise „man zu einer begründeten Beschreibung der Anforderungen an Lehrer“ (Bromme 1992, p. 75) gelangt. Bromme nahm zu diesem Zweck Ergebnisse aus der Lehr-Lernforschung wie auch Schwierigkeiten dieses Forschungsprogramms auf und leitete daraus Anforderungen für den Lehrberuf ab.¹⁰⁷ Dabei konzentrierte er sich auf „das Kernstück der Lehrtätigkeit [...], die Gestaltung von Unterricht im Klassenverband“ (ebd., p. 89). Andere Bereiche wie zum Beispiel die Leistungsbeurteilung, Gespräche mit Eltern oder die Vorbereitung von Unterricht werden von ihm bewusst ausgeklammert.

¹⁰⁷ Bromme definiert Anforderungen als „sachlich gegebene Notwendigkeiten und Möglichkeiten des Handelns zur Erreichung bestimmter Ziele“ (Bromme 1992, p. 119).

Basierend auf seiner Analyse unterscheidet Bromme schliesslich drei Bereiche, in welchen er die Anforderungen an den Lehrberuf konkretisiert (vgl. ebd., p. 73ff.):

- die Organisation und Aufrechterhaltung einer Struktur von Aktivitäten der Lernenden
- die Entwicklung des Stoffes im Unterricht
- die Organisation der Unterrichtszeit

Im ersten Bereich vereinen sich Aspekte der Klassenführung. Bromme bezieht sich dabei auf Kounin, der die Anforderungen des Klassenmanagements ausführlich analysiert und daraus fünf Prinzipien für das erfolgreiche Führen einer Klasse abgeleitet hat (vgl. Kounin 1976).¹⁰⁸ Die Anforderung hinter der Entwicklung des Stoffes im Unterricht besteht nach Bromme „in einer möglichst klaren und schülerangepassten Stoffdarbietung und der Anregung eigenständiger Aktivitäten“ (ebd., p. 89f.). Die Organisation des Unterrichts sei mit der Anforderung an die Lehrperson verbunden, das Tempo und die Rhythmisierung einer Unterrichtsstunde angemessen zu gestalten. Zusammenfassend gehe es darum, „dem gesamten Unterrichtsablauf eine soziale, zeitliche und inhaltliche Struktur zu verleihen“ (ebd., p. 90). Ausgehend von dieser Analyse und angeregt durch das Modell von Shulman entwickelte Bromme das Modell des professionellen Wissens von Lehrpersonen. Darin unterscheidet er die folgenden fünf Wissensbereiche:

- Inhaltswissen
- Curriculares Wissen
- Philosophie des Schulfaches
- Pädagogisches Wissen
- Fachspezifisch-pädagogisches Wissen¹⁰⁹

3.2.2.2 Topologie des Wissens – die fünf Wissensbereiche

Als inhaltliches Wissen bezeichnet Bromme alle Wissensbestände, „die sich auf das zu unterrichtende Gebiet oder Schulfach beziehen“ (Rheinberg & Bromme 2001, p. 315). Als Beispiel führt er die Kenntnisse aus dem Bereich der Germanistik an, welche Lehrerinnen und Lehrer für das Unterrichtsfach Deutsch in ihrem Fachstudium erwerben (vgl. ebd.). Dabei unterscheidet sich der Umfang dieses Wissens nach der Art der absolvierten Ausbildung.

Die bisherige empirische Forschung bestätigt, dass sich eingeschränkte Kenntnisse der Lehrperson im fachlichen Bereich auf den Unterricht auswirken: So fallen zum Beispiel die Qualität von Erläuterungen schlechter aus und beim Aufzeigen von Zusammenhängen zwischen einzelnen Unterrichtsinhalten muss mit Beeinträchtigung gerechnet werden. Umgekehrt scheinen gute Fachkenntnisse der Lehrkräfte die Lernenden zu häufigen Wortmeldungen zu motivieren und schliesslich wird die Fähigkeit, Beiträge von Schülerinnen und Schülern, welche nicht genau zum Thema passen, in den Unterricht einbinden zu können durch hohes fachliches Wissen begünstigt (vgl. Bromme 1997, p. 194f.).

¹⁰⁸ Kounins Prinzipien sind darauf ausgerichtet, mögliche Unterrichtsstörungen präventiv zu unterbinden: Allgegenwärtigkeit (die Lehrperson weiss, was in der Klasse vor sich geht und stellt Regeln klar), Überlappung (die Lehrperson kann mehrere Unterrichtsprozesse gleichzeitig steuern), Reibungslosigkeit (die Lehrperson macht Übergänge im Unterrichtsgeschehen transparent), Schwung (die Lehrperson passt das Anforderungsniveau und das Tempo des Unterrichtsablaufes an die Klasse an) und Gruppenfokus (der Lehrperson gelingt es, alle Schülerinnen und Schüler einer Gruppe zu erreichen und zu aktivieren) (vgl. Kounin 1976, p. 90ff.). Nach Schönbacher (2008) können aus der Forschung von Kounin zwei bedeutende Folgerungen für die weitere Forschung abgeleitet werden: Zum einen die Ausrichtung auf die Prävention von Störungen und zum anderen die Fokussierung auf die Klasse als Gesamtes (vgl. ebd., p. 27).

¹⁰⁹ Die Bezeichnungen der Wissensbereiche wurden von Bromme im Laufe der Jahre sprachlich angepasst. In der vorliegenden Arbeit werden diejenigen seiner jüngsten Publikation aus dem Jahre 2008 berücksichtigt (vgl. Bromme & Haag 2008).

Als zweiten Wissensbereich grenzt Bromme das curriculare Wissen ab: Hier vereinen sich pädagogische Zielvorstellungen über die Schule mit inhaltlichem Wissen, wobei die Lerninhalte von Unterrichtsfächern einen eigenen Kanon von Wissen bilden:

„Die Lerninhalte des Deutschunterrichts sind nicht nur eine vereinfachte Germanistik [...]. Ebenso wenig sind die curricularen Inhalte des Mathematikunterrichts lediglich eine stark reduzierte Ansammlung fachmathematischer Zusammenhänge“ (Rheinberg & Bromme 2001, p. 315f.).

Entsprechend können die für das Curriculum relevanten Konzepte nicht direkt aus dem Kenntnisstand der Fachdisziplinen übernommen werden, sondern bedürfen einer sorgfältigen Entwicklung. Ähnlich wie beim inhaltlichen lässt sich beim curricularen Wissen ein Zusammenhang zwischen Curriculumwissen und dem Betonen wichtiger Inhalte und Zusammenhänge im Unterricht feststellen (vgl. Bromme 1997, p. 194). Dies führt vor allem dazu, dass Lehrkräfte mit hohem curricularem Wissen, Inhalte in einer sinnvollen Abfolge in den Unterricht einbeziehen und immer wieder Verknüpfungen zwischen den einzelnen Themen vornehmen.

Die Philosophie eines Unterrichtsfaches – als dritter Bestandteil des Wissens von Lehrpersonen – beinhaltet eine bewertende Perspektive. So kommen darin Überzeugungen von Lehrkräften „über den Sinn und Zweck eines Schulfachs im schulischen und ausserschulischen Zusammenhang“ (ebd., p. 196) zum Ausdruck. In der Mathematik lernen Schülerinnen und Schüler zum Beispiel, ob die Lehrperson der Meinung ist, das Wichtige an der Mathematik sei

„das Operieren mit einer klaren, vorab definierten Sprache [...] oder ob eher die Auffassung herrscht, Mathematik sei ein Werkzeug zur Wirklichkeitsbeschreibung“ (Rheinberg & Bromme 2001, p. 315).

Dementsprechend ist die Philosophie des Faches auch impliziter Unterrichtsinhalt, in dem es aber um mehr geht als um eine „Bevorzugung dieses oder jenes Ausschnittes aus dem Curriculum“ (vgl. Bromme 1997, p. 196). Vielmehr sind hier Meinungen und Einstellungen von Lehrpersonen gemeint, welche zum Beispiel in Erklärungen der Lehrkraft im Unterricht oder in der Integration von Äusserungen von Schülerinnen und Schülern sichtbar werden (vgl. Rheinberg & Bromme 2001, p. 315). Diese bewertenden Aspekte werden in der Forschung oft als Einstellungen oder als Überzeugungen charakterisiert. Als hilfreich hat sich in diesem Zusammenhang auch das kognitionspsychologische Konstrukt der „Subjektiven Theorien“¹¹⁰ erwiesen. Untersuchungen in diesem Bereich gehen beispielsweise der Frage nach, ob Lehrerinnen und Lehrer eher progressive oder konservative Einstellungen gegenüber ihrer Berufsrolle haben oder welche persönlichen Überzeugungen sich im Unterrichtsgeschehen nachweisen lassen (vgl. Bromme 1997, p. 198f.).

An vierter Stelle führt Bromme das pädagogische Wissen an. Er definiert diesen Wissensaspekt als Bereich, „der relativ unabhängig von den Fächern für die Optimierung von Lehr-Lernsituationen wichtig ist“ (Rheinberg & Bromme 2001, p. 315). Als pädagogisches Wissen können beispielsweise die Kenntnisse darüber, welche Methoden sich für einen bestimmten Unterrichtsverlauf als günstig erweisen oder das Wissen über den Umgang mit schwierigen Unterrichtssituationen bezeichnet werden. Dieser Wissensaspekt beinhaltet neben dem pädagogischen Wissen einen Teilbereich, „bei dem es um Aspekte einer pädagogischen Philosophie geht“ (Bromme & Haag 2008, p. 809). Hierzu gehören zum Beispiel Ansichten über die Art und die Entwicklung der Schulkultur, der Ziele in der Erziehung oder des pädagogischen Ethos (ebd., p. 783).¹¹¹ Sowohl in der Philosophie des Unterrichtsfaches wie auch im pädagogischen Wissen spielen persönliche Ansichten und Wertvorstellungen von Lehrpersonen

¹¹⁰ Das Konzept der „Subjektive Theorien“ wird im Abschnitt 3.3 erläutert.

¹¹¹ Bromme bezieht sich bei diesem Begriff auf die Definition von Oser, welcher das pädagogische Ethos als „ein Verfahren, das wichtige Berufe wie Lehrer Ärzte, Juristen [...] unter bestimmten Bedingungen je unterschiedlich zur Anwendung bringen. Das Moralische an diesem Verfahren bezieht sich auf eine Reihe von Entscheidungen, die jemand fällt, wenn im beruflichen Umfeld Verletzungen, Ungerechtigkeiten [...] oder allgemein Konflikte zwischen einem moralischen Wert (Verantwortung) und einem Effektivitätswert (Erfolg) vorkommen“ (Oser 1998, p. 10).

eine zentrale Rolle. Bromme betont hierbei, dass deren Bedeutung auf das Unterrichtsgeschehen ebenfalls empirisch gesichert sei:

„It is a fact well documented empirically that teachers' pedagogical attitudes and beliefs are of practical significance for their teaching“ (Bromme & Tillema 1995, p. 263).

Wissenschaftliche Studien zeigen, dass das pädagogische Wissen wie auch die Philosophie eines Faches im Zusammenhang stehen mit der Offenheit einer Lehrperson, sich auf neue Erfahrungen einzulassen oder der Bereitschaft, das eigene Handeln zu reflektieren (vgl. ebd.).

Die Topologie des professionellen Wissens schliesst mit dem Bereich des fachspezifisch-pädagogischen Wissens. Um über geeignete Formen der Darstellung des Unterrichtsstoffes zu verfügen oder die zeitliche Abfolge und die Gewichtung von Themen vornehmen zu können, benötigen Lehrerinnen und Lehrer fachspezifisch-pädagogisches Wissen. Bromme bezeichnet dieses als

„integriertes Wissen, in dem psychologisch-pädagogische Kenntnisse sowie eigene Erfahrungen des Lehrers auf das curriculare Wissen bezogen werden“ (Bromme 1997, p. 197).

In der Unterrichtsvorbereitung macht sich eine Mathematiklehrperson beispielsweise Gedanken über den Schwierigkeitsgrad einer Aufgabe, ihrem Wert für die Motivation der Schülerinnen und Schüler oder ihrer Eignung als Übungsaufgabe und bringt damit

„die Logik des Fachinhaltes mit der von dem Lehrer vermuteten Logik des Unterrichtsablaufes und des Schülerlernens in Verbindung“ (ebd., p. 198).

Entsprechend bezeichnet Bromme den Begriff des fachspezifisch-pädagogischen Wissens auch als Querbegriff, da dieser „quer zur disziplinären Trennung der Fachwissenschaften“ (Bromme 1992, p. 102) liegt.

3.2.3 Fazit

Bromme knüpft mit seiner Topologie des Wissens an Shulman an, wobei er das Modell mit der Philosophie des Unterrichtsfaches um eine neue Kategorie ergänzt. Bei der Konstruktion dieses Wissensbereiches stützt er sich auf Erkenntnisse aus Untersuchungen, welche den Einfluss fachbezogener Einstellungen und Überzeugungen von Lehrpersonen auf ihr Handeln im Unterricht untersuchen. Wie Bromme darlegt, zeigen sich „fast durchgängig starke Übereinstimmungen zwischen den stoffbezogenen Überzeugungen und der Unterrichtsgestaltung“ (Bromme 1992, p. 98). Die Gegenüberstellung der beiden Modelle zeigt, dass Bromme Shulmans Konzept auf der einen Seite weiter ausdifferenziert, auf der anderen Seite aber auch Aspekte fallen liess. So verzichtet Bromme auf Kategorien, welche die Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler benennen oder die Rahmenbedingungen von Unterricht berücksichtigen (vgl. Abschn. 3.2.2). Dies so bemängelt Kunze sei nicht verwunderlich, wenn man sich vergegenwärtige, wie Bromme die Anforderungen des Berufsfeldes definiere (vgl. Kunze 2004, p. 29). Brommes Beschränkung, seinen Anforderungskatalog lediglich auf den Unterricht auszurichten, muss folglich als eines der grossen Defizite seines Modells angesehen werden. Zudem ist es aus der Sicht der heutigen Didaktik nicht mehr haltbar, Aspekte wie die Überprüfung von Schülerinnen- und Schülerleistungen nicht als Teil des Unterrichtsgeschehens zu betrachten. Sowohl bei Shulman wie bei Bromme fehlen Kategorien, welche das „Wissen der Lehrer über sich selbst und über ihre berufliche Identität“ (ebd., p. 29, Hervorhebung weggelassen) oder die Fähigkeit mittels Reflexionswissen über den eigenen Unterricht nachzudenken, betreffen. So argumentiert Kunze, dass die Biographieforschung bei Lehrpersonen deutlich gezeigt habe, dass Lehrpersonen über umfangreiches Wissen zu ihrer Rolle als Lehrperson und deren Entwicklung verfügen und Neuenschwander (2004) weist auf die Bedeutung der Reflexion hin: Zum einen solle die Reflexion „die Sensibilität für die Qualität der Prozesse, die im Unterricht

ablaufen schärfen“ (ebd., p. 26) und zum anderen könne die nachträgliche Reflexion des Unterrichts als Bewältigungsstrategie eingesetzt werden, um Frustrationen abzubauen.¹¹²

Trotz dieser Kritik fand das Modell von Bromme in der empirischen Erforschung des Wissens von Lehrpersonen weite Verbreitung. So erweisen sich seine Kategorien des Wissens als gut operationalisierbar, entsprechend finden sich viele empirische und theoretische Arbeiten, die auf seine Konzeption Bezug nehmen (vgl. Möller 2007; Baumert & Kunter 2006; Brunner et al. 2006; Lipowsky 2006). Im Weiteren stösst sein Modellauf breite Anerkennung, weil es die theoretisch-formalen Aspekte des Wissens von Lehrpersonen, unter Berücksichtigung theoretischer Aspekte, differenziert beschreibt.¹¹³

Empirische Untersuchungen zeigen, dass erfolgreiches Unterrichten durch unterschiedliche didaktische Zugänge erreicht werden kann (vgl. u.a. Gruehn 2000; Meyer 2004). Demzufolge lässt sich auch nicht das Lehrerinnen- und Lehrerwissen bestimmen, welches guten Unterricht garantiert. Vielmehr wird dadurch deutlich, wie hoch individualisiert das Wissen von Lehrkräften ausfällt. Wie Bromme aufzeigt, setzt sich dieses individuelle Wissen nicht nur aus inhaltlichen, pädagogischen, didaktischen und psychologischen Wissenskategorien zusammen, sondern wird zusätzlich durch das Erfahrungswissen von Lehrpersonen geprägt. Dieses Wissen, welches sich die Lehrpersonen im Laufe ihrer Berufstätigkeit aneignen, wird laufend in den bestehenden Wissensbestand integriert und ist häufig wegleitend für das Handeln von Lehrerinnen und Lehrern im Unterricht (vgl. Bromme & Haag 2008, p. 810). Der nun folgende – und dieses Kapitel abschliessende – Abschnitt ist diesem Zusammenspiel zwischen Wissen und Handeln gewidmet.¹¹⁴

3.2.4 Zum Verhältnis von Wissen und Handeln im Lehrberuf

Wissen ist stark mit dem Begriff der Handlung verbunden. Nach Gerstenmaier und Mandl (2000b) steht Wissen „in einem engen, komplizierten Zusammenhang mit Handeln, der in verschiedenen theoretischen Ansätzen unterschiedlich modelliert wird“ (ebd., p. 291). Siebert (2005) ergänzt, dass im „Regelfall [...] kein direkter Weg von einer Wissensvermittlung zu einem [...] Handeln“ (ebd., p. 84) führt und dass der lineare Zusammenhang von Wissen und Handeln empirisch bereits vielfach falsifiziert wurde. Auch Blömeke geht davon aus, dass Handeln nicht einfach als Umsetzung von Kompetenz betrachtet werden kann. Vielmehr gebe es Prozesse wie die Sozialisation oder die Erziehung sowie Bedingungen wie Motivation oder Rollenerwartungen, welche das Zusammenspiel zwischen Wissen und Handeln prägten (vgl. Blömeke 2002, p. 14). In der Pädagogischen Psychologie und ihr verwandten Disziplinen wird

„unter *Handeln* in der Regel eine besondere Form menschlichen Verhaltens verstanden, die dadurch gekennzeichnet ist, dass sie mit einer bestimmten Absicht, einer Intention, vollzogen wird“ (Kunze 2004, p. 36; Hervorhebung im Original).

Gemäss von Cranach und Bangerter (2000) wirken Wissen und Handeln in mehrstufigen, kreisförmig angelegten Prozessen wechselseitig aufeinander ein und in Anlehnung an Piaget bezeichnen sie das „Handeln als höchst effiziente und unverzichtbare Form des Wissenserwerbs“ (ebd., p. 230).

¹¹² Andere Modelle sprechen in diesem Zusammenhang von metakognitivem Wissen oder von professioneller Selbstregulation. Dieser Aspekt zeichnet sich dafür verantwortlich, dass Lehrpersonen einen sorgfältigen Umgang mit ihren Ressourcen pflegen und ein ausgewogenes Verhältnis zwischen Engagement und Distanzierungsfähigkeit gegenüber ihrem Beruf entwickeln (vgl. Baumert & Kunter 2006, p. 504f.).

¹¹³ Nach Fenstermacher (1994) kann das Wissen von Lehrerinnen und Lehrern in theoretisch-formales und praktisches Wissen und Können unterschieden werden. Ersteres umfasst nach ihm alles Wissen fachlicher Art, wie auch Aspekte des fachdidaktischen oder pädagogischen Wissens und erfüllt die Merkmale von wissenschaftlichem Wissen (vgl. Abschn. 3.1). Das praktische Wissen dagegen ist erfahrungsbasiert, in bestimmte Situationen eingebettet und auf konkrete Probleme bezogen: „Practical knowledge [...] ist bounded by time, place, or situation“ (ebd., p. 28).

¹¹⁴ An dieser Stelle kann wiederum nur ein Einblick in die gegenwärtige Debatte geleistet werden. Umfassende Überblicke zum Zusammenspiel zwischen Wissen und Handeln finden sich unter anderem bei Mandl und Gerstenmaier (2000), Kunze (2004) oder Kolbe (2004).

Auch Law (2000) geht von einer reziproken Beziehung zwischen Wissen und Handeln aus:

„Handeln wird weder durch Wissen kontrolliert, noch sind Handlungen das Produkt von Wissen, das in einem linearen Kodierungs-Enkodierungsmechanismus erzeugt wird“ (ebd., p. 281).

Entsprechend postuliert die Autorin, welche aus der Sicht der situierten Kognition¹¹⁵ argumentiert, dass die drei psychischen Prozesse Wahrnehmung, Konzeptualisierung und Handlung gemeinsam entstehen und untrennbar miteinander verbunden sind (vgl. ebd., p. 256f.). In der Beziehung zwischen Wissen und Handeln zeigen sich weitere bedeutsame Faktoren: So kommt es nach Gerstenmaier und Mandl (2000a) mit hoher Wahrscheinlichkeit dann zu Handlungen,

„wenn das Individuum über elaborierte Handlungspläne und Intentionen verfügt, ausreichend motiviert ist und die kontextuellen Bedingungen günstig oder zumindest nicht restriktiv sind“ (ebd., p. 12).

Die Autoren weisen einerseits auf die psychologischen Aspekte wie Motivation und Volition und ihre Bedeutung für das Handeln hin. Herzog (2004) unterstreicht diese Tatsache indem er betont, dass das „Handeln Ressourcen *nicht-epistemischer* Art“ (ebd., p. 293; Hervorhebung im Original) wie Meinungen, Gewohnheiten oder Intuition verlangt. Andererseits sprechen Gerstenmaier und Mandl von kontextuellen Bedingungen, das heisst von Rahmenbedingungen in Organisationen und Gruppen, welche auf das individuelle Handeln ebenfalls in vielfältiger Weise einzuwirken scheinen (vgl. Gerstenmaier & Mandl 2000a, p. 15).

Bezogen auf den Lehrberuf skizziert Kunze (2004) zwei gegensätzliche Richtungen, welche die Diskussion um das Verhältnis von Wissen und Handeln bei Lehrerinnen und Lehrern gegenwärtig prägen. Die eine Position bezeichnet sie als „wissensgeleitetes Handeln“, die andere als „Wissen ohne Können“ (vgl. ebd., p. 38ff.).¹¹⁶

Die erste Position basiert auf der Annahme, dass sich Lehrpersonen fortwährend „auf ihre beruflichen Wissensbestände“ (ebd., p. 36) beziehen und über Wissen verfügen, welches ihre Handlungen leitet. Nach dieser Position können Veränderungen im Handeln von Lehrpersonen nur über Veränderungen in deren Wissen und Denken erfolgen. Diese Position finde sich unter anderem im Forschungsprogramm „Subjektive Theorien“ oder in funktional orientierten psychologischen Handlungstheorien (vgl. ebd., p. 40ff.).¹¹⁷ Da das Konzept der „Subjektiven Theorien“ später in diesem Abschnitt vorgestellt wird, soll an dieser Stelle kurz auf die funktional ausgerichteten Handlungstheorien eingegangen werden. Diese Ansätze werden von Gerstenmaier und Mandl auch als zielorientierte Theorien bezeichnet, in denen Handeln durch Wissen gesteuert wird und stets im Hinblick auf eine bewusste Zielsetzung erfolgt (vgl. Gerstenmaier & Mandl 2000b, p. 301).

¹¹⁵ Die Theorie der situierten Kognition ist kein einheitlicher, in sich geschlossener theoretischer Ansatz. Vielmehr gehören ihre Vertreterinnen und Vertreter verschiedenen Disziplinen an (vgl. Law 2000, p. 256f.). Der Ansatz der situierten Kognition fand unter dem Begriff „situiertes Lernen“ Eingang in den Unterricht. Hier findet Lernen immer in Kontexten statt, wobei anwendbares Wissen gelernt wird (vgl. Gerstenmaier & Mandl 2000b, p. 292). Gruber, Mandl und Renkl (2000) postulieren dabei, dass Wissen dann in Handeln überführt werden kann, wenn es aktiv und in Lernumgebungen erworben wurde, welche authentisch, problem- und anwendungsorientiert ausgerichtet sind (ebd., p. 139ff.). Dagegen könne sogenannt träges Wissen oft nur unvollständig oder gar nicht in effektives Handeln umgesetzt werden (vgl. Renkl 1996).

¹¹⁶ Gerstenmaier und Mandl analysieren die Verknüpfung zwischen Wissen und Handeln ebenfalls unter zwei unterschiedlichen Perspektiven und unterscheiden zwischen funktional und intentional ausgerichteten Handlungstheorien (vgl. Gerstenmaier & Mandl 2000b, p. 301ff.). Diese Ausdifferenzierung steht nicht im Widerspruch zu derjenigen von Kunze. Vielmehr vereinen sich die beiden Richtungen in ihrem Schema in der Position des wissensgeleiteten Handelns (vgl. Kunze 2004, p. 40).

¹¹⁷ Kunze (2004) erwähnt an dieser Stelle nur die funktional – und nicht die intentional – ausgerichteten Handlungstheorien. Dies, weil sie davon ausgeht, dass „erste [die Debatten, M.P.] gegenwärtig dominieren“ (ebd., p. 40).

Mit Bezug auf die funktional orientierte Theorie von Hacker (1998) beschreibt Kunze Handlungen wie folgt:

„Handlungsverläufe lassen sich, vereinfacht gesagt, durch Instruktion und auf der Basis von explizitem Wissen aneignen und bei Bedarf prozessualisieren und automatisieren“ (Kunze 2004, p. 40).

Diese Annahme, so Kunze weiter, erlaube es, auch umfassende Handlungen zu beschreiben, sei aber kaum geeignet, „innovatives Handeln“ (ebd.) zu erklären.

Eine andere Richtung verfolgt die Position, welche von Kunze als „Wissen ohne Können“ bezeichnet wird: Hier dominiert die Meinung, dass Handeln bei berufserfahrenen Lehrpersonen nicht über das Wissen, sondern „durch ihr berufliches Können“ (ebd., p. 36) gesteuert wird. Kolbe (2004) charakterisiert dieses Können als ein „eher intuitives und dennoch zugleich intelligentes, gekonntes Handeln“ (ebd., p. 210). Entsprechend könne Können nicht als Folge von Wissen bezeichnet werden und Veränderungen im Handeln von Lehrpersonen liessen sich nicht durch das Vermitteln von neuem Wissen erzeugen. Nach Kunze findet diese Position unter anderem in der soziologischen Wissensforschung oder in psychologischen Ansätzen zu implizitem Wissen ihren Niederschlag (vgl. Kunze 2004, p. 36).¹¹⁸ Exemplarisch wird diese Position im Folgenden am Beispiel der Theorie von Dewe und Radtke illustriert: Die beiden Wissenssoziologen gehen davon aus, dass Lehrpersonen für ihren Beruf charakteristische Deutungs- und Legitimationsmuster von ihren Kolleginnen und Kollegen übernehmen, ohne explizites Wissen darüber zu besitzen. Diese Regeln und Konzepte, so die Autoren weiter, würden oft nicht im Gegensatz zu wissenschaftlichen Erkenntnissen stehen, sondern diesen mehrheitlich entsprechen (vgl. Dewe & Radtke 1991, p. 155ff.). Ihre Legitimation erhielten diese „pädagogischen Konventionen“ (ebd., p. 157) aber nicht durch die Wissenschaft, sondern dadurch, dass sie praxisbezogen seien und auf hohe Akzeptanz innerhalb der Berufsgruppe der Lehrpersonen stossen würden.

Diese zweite Richtung beruft sich stark auf Begriffe wie Erfahrungs- oder Expertenwissen und es mag einleuchten, dass berufserfahrene Lehrpersonen Teile ihres Handelns durch dieses – teils nicht explizierbare – Wissen steuern. Nicht schlüssig geklärt werden kann in diesem Ansatz aber, auf welchen Erfahrungen das Unterrichtshandeln von Novizinnen und Novizen oder Lehrpersonen in der Ausbildung basiert. Im Bezug auf Dewe und Radtke kritisiert Kunze denn auch, dass Berufsanfängerinnen und -anfängern nur die Übernahme und Einübung solcher kollektiv erarbeiteten Regeln übrig bleibe (vgl. Kunze 2004, p. 39). Folglich erscheint die – in Anlehnung an die erste Position – gemachte Aussage von Kolbe (2004) einsichtig: „Es gibt ein handlungssteuerndes, mindestens aber handlungsanleitendes Wissen, ohne das Handeln nicht denkbar ist“ (ebd., p. 208). Dabei wird nicht ausgeschlossen, dass professionelles Können von Lehrpersonen mehr umfasst, als das, was als explizites Wissen von Lehrerinnen und Lehrern bezeichnet wird. Das Verhältnis von Wissen und Handeln von Lehrpersonen folglich als zirkulären Prozess aufzufassen, entspricht nicht nur der eingangs dieses Kapitels angeführten Debatte, sondern entschärft auch die scheinbar unvereinbaren Standpunkte in Bezug auf das Wissen und Handeln von Lehrpersonen.¹¹⁹

¹¹⁸ Polanyi geht in seinem Modell des impliziten Wissens davon aus, dass Erfahrungswissen beträchtliche Anteile an implizitem Wissen besitzt und dieses Wissen das Handeln in besonderem Mass steuert (vgl. Abschn. 3.1).

¹¹⁹ Kunze (2004) hingegen ist der Meinung, dass die „Annahme eines zirkulären Verhältnisses von Wissen und Handeln“ (ebd., p. 42) nicht ausreiche, um die beiden konträren Positionen zu vereinen. Ihr erscheint es deshalb sinnvoll, „von der Existenz unterschiedlicher Typen von Handlungen auszugehen, die sich u.a. im Grad der Bewusstheit unterscheiden“ (ebd.). Dabei bezieht sie sich auf von Cranach und Bangarter (2000), welche nicht nur von verschiedenen Arten des Wissens, sondern auch von unterschiedlichen Handlungsarten ausgehen. Wie diese zusammenhängen, so die Autoren, sei aber „grossteils Gegenstand von Vermutungen“ (ebd., p. 222).

Folgt man den Ausführungen von Baumert und Kunter (2006), dann lassen sich weitere Merkmale charakterisieren, welche das Unterrichtshandeln von Lehrpersonen bestimmen: So bezeichnen sie das Handeln von Lehrkräften als strukturbedingt und somit „nicht technisch-instrumentell konzeptualisierbar“ (ebd., p. 476). Lehrkräfte würden über Wissen verfügen, welches ihnen

„die Feinabstimmung während der Lektion ermöglicht und zu einer Koordination von Zielen, Unterrichtsplanung, Vorwissen und Motivation der Schülerinnen und Schüler und der Dynamik der sozialen Interaktion im Unterricht führt“ (ebd., p. 477).

Dies zeigt, wie vielschichtig das Zusammenspiel von Wissen und Handeln bei Lehrerinnen und Lehrern ausfällt. Im Unterricht agieren die Lehrkräfte zudem in sich ständig verändernden Situationen, oft unter zeitlichem und emotionalem Druck. In solchen Situationen, so Wahl (2001), erlangen sogenannte „Subjektive Theorien“ für das Handeln von Lehrpersonen grosse Bedeutung.¹²⁰ Beim Konzept der „Subjektiven Theorien“ handelt es sich nicht um einen einheitlichen Diskurs. So bestehen zahlreiche Veröffentlichungen und Untersuchungen zum Thema, welche sich auch begrifflich voneinander unterscheiden. Allen gemeinsam ist, dass sie die „Subjektiven Theorien“ als „relativ überdauernde mentale Strukturen“ (Groeben et al. 1988, p. 18) bezeichnen, die zumindest über eine implizite Argumentationsstruktur verfügen und handlungsleitend sind. Konrad (2005) betont, dass in „Subjektiven Theorien“ unterschiedliche Wissensformen zusammenfliessen und mit eigenen Erfahrungen sowie „daraus gewonnen Einsichten, Meinungen und Bewertungen“ (ebd., p. 49) durchmischt werden. Im Konzept der „Subjektiven Theorien“ geht man vom Menschen als einem reflektiven Subjekt aus, dessen Handeln durch diese Erklärungs- und Beschreibungskonzepte gesteuert wird (vgl. Groeben et al. 1988, p. 18ff.).

Auch wenn das Konzept der „Subjektiven Theorien“ in Bezug auf den Lehrberuf weite Akzeptanz findet, unterliegt auch dieser Ansatz der Kritik: So wird aus wissenssoziologischer Sicht die starke Konzentration auf das Subjektiv und die damit einhergehende Vernachlässigung kultureller und sozialer Wissensbestände bemängelt (vgl. Dewe & Radtke 1991) und Kunze weist darauf hin, dass die Einbindung von implizitem Wissen nicht möglich sei (vgl. Kunze 2004, p. 76).¹²¹

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Beziehung zwischen Wissen und Handeln sowie das Verhältnis des beruflichen Wissens für das Handeln von Lehrpersonen „nach wie vor umstritten“ (ebd., p. 35) sind. Obwohl unter verschiedenen Zugängen eine Vielzahl an Modellen entwickelt wurde, scheint es bisher noch nicht überzeugend gelungen zu sein, die „Kluft zwischen Wissen und Handeln“ (Gerstenmaier & Mandl 2000a p. 11) auf theoretischer Ebene zu überwinden. Von Cranach und Bangerter (2000) weisen in diesem Zusammenhang darauf hin, dass sich nicht nur die Modellbildung, sondern auch deren empirische Überprüfung, wenn sie nicht „in der künstlichen Vereinfachung kognitivistischer Modelle“ (ebd., p. 222) vollzogen werde, als sehr schwierig erweise und Kunze (2004) stellt ebenfalls fest, dass der Zusammenhang zwischen Wissen und Handeln aufgrund „methodologischer Schwierigkeiten“ (ebd., p. 36) unzureichend erforscht sei.

¹²⁰ Der Begriff „Subjektiven Theorien“ basiert auf der Annahme, dass sich Menschen in ihrem (Berufs-)Alltag ähnlich verhalten wie Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, wenn sie eine Theorie schaffen, überprüfen oder anwenden (vgl. Groeben et al. 1988).

¹²¹ Weitere Vorbehalte richten sich zum Beispiel auch gegen die Begrifflichkeit: So schlägt zum Beispiel Terthart vor, von subjektivem Wissen zu sprechen (vgl. Terthart 1990, p. 123). Dadurch wird die Frage, ob es sich bei diesem Konzept tatsächlich um Theorien im wissenschaftlichen Verständnis handelt, hinfällig. Nach Kunze stellt sich aber dann das Problem, dass „das Wissen in seiner Gesamtheit erfasst werden muss, einschliesslich des impliziten Wissens“ (Kunze 2004, p. 74). Zum Schluss sei die Kritik am Dialog-Konsens-Verfahren erwähnt, mittels welchem die „Subjektiven Theorien“ der untersuchten Personen rekonstruiert werden (vgl. Flick 1987).

Ausgehend vom Versuch, Wissen und Handeln auf einer allgemeinen Ebene zu definieren, wurde in diesem Kapitel das berufsbezogene Wissen und Handeln von Lehrpersonen anhand theoretischer Ansätze und Modelle eingehend beleuchtet. Weiterhin beibehalten wird die theoretische Perspektive im folgenden Kapitel, in dem Konzepte zur Berufsfindung vorgestellt und diskutiert werden (vgl. Kap. 4). Im Anschluss erfolgen Ausführungen zum aktuellen Forschungsstand zur Berufsfindung von Jugendlichen (vgl. Kap. 5). Die Inhalte dieser beiden Kapitel, ergänzt durch die bisher geleisteten Ausführungen, fließen im Kapitel 6 schliesslich in die Konzeption und die Ausdifferenzierung der empirischen Untersuchung über das Wissen von Lehrpersonen der Sekundarstufe I zur Berufsorientierung und ihrem Handeln ein.

4 Theoretische Erklärungsmodelle zur Berufsfindung

Der Beginn des 20. Jahrhunderts, welcher als Anfang der Erforschung des Berufsfindungsprozesses bezeichnet werden kann, markiert die Entstehung zahlreicher theoretischer Ansätze.¹²² Daran beteiligt haben sich vorab die Psychologie und die Soziologie, wobei Erstere von der Annahme ausgeht,

„das Individuum könne – obwohl es gewissen Bedingungen und Behinderungen von aussen ausgesetzt sei – Einfluss auf den Berufsfindungsprozess nehmen“ (Pfäffli 2004, p. 20),

während die Soziologie „eher die institutionellen und überindividuellen Marktkräfte, die berufliche Entscheidungen und ihre Realisierung einschränken“ (Hotchkiss & Borow 1994, p. 284), betont. Mittlerweile, so Golisch (2002), sei der „Theorieboom“ (ebd., p. 30) weitgehend abgeklungen und sowohl in der Forschung wie auch in der Praxis der Berufsberatung habe sich im deutschsprachigen Raum eine Reihe von Theorien etabliert, welche die Diskussion bestimme. Zuwachs erhält dieser „gemeinsam anerkannter Kernbestand an relevanten Berufswahltheorien“ (Räther 2000, p. 73) seit jüngster Zeit von Konzepten aus dem englischsprachigen Raum (vgl. Jungo & Zihlmann 2008, p. 6). Diese kennzeichnen sich dadurch aus, die berufliche Entwicklung mittels kognitiver Theorien zu erklären (vgl. Hirschi 2008, p. 9). Die grösste Resonanz lösten bisher die sozial-kognitive Laufbahtheorie von Lent, Brown und Hackett sowie der kognitiv-informationsverarbeitende Ansatz von Peterson et al. aus (vgl. Brown 2002; Hirschi 2008; Jungo & Zihlmann 2008).¹²³

Parallel zur Entwicklung der Theorien zur Berufsfindung sind „eine Vielzahl von Systematisierungen entstanden“ (Räther 2000, p. 73). Diese suchen nach übereinstimmenden Aspekten zwischen den einzelnen Ansätzen oder systematisieren sie nach deren Herkunft: So nimmt beispielsweise Golisch (2002) eine Dreiteilung entlang der bestehenden Fachdisziplinen vor, indem er zwischen psychologischen und soziologischen Ansätzen differenziert und einer dritten Kategorie die mehrperspektivischen Betrachtungsweisen zuordnet (vgl. ebd., p. 30ff.). Ebenfalls an ihrer Herkunft orientierend unterscheidet Härtel (1995) vier Kategorien: Die entwicklungspsychologischen und die persönlichkeitsorientierten Konzepte sowie die entscheidungstheoretischen und die soziologisch-sozioökonomischen Ansätze (vgl. ebd., p. 25). Eine andere Herangehensweise wählt Busshoff, der die Berufsfindung als Interaktion zwischen Individuum und Umwelt versteht und drei Gruppen von Erklärungsansätzen bildet:

„Die verschiedenen Erklärungsansätze der Berufswahl können nun als unterschiedlich akzentuierte Auslegungen dieser allgemeinen Definition der Berufswahl angesehen werden“ (Busshoff 1989, p. 12).

- Der ersten Gruppe zugehörig sind Konzepte, welche „das Individuum und sein Verhalten“ (ebd.) in den Vordergrund stellen und die Berufsfindung als Zuordnung oder als Entscheidungsprozess verstehen.
- Einem zweiten Bereich werden die Ansätze zugeordnet, welche die Interaktion zwischen Individuum und Umwelt betonen und die Berufsfindung als Lern- oder Entwicklungsprozess betrachten.
- Der dritten Gruppe liegt schliesslich die Annahme zu Grunde, die Umwelt übe einen grossen Einfluss auf die Berufsfindung aller Individuen aus. Entsprechend gehören in diese Gruppe Modelle, welche die Berufsfindung als Zuweisungsprozess beschreiben (vgl. ebd., p. 12ff.).

¹²² Brown und Brooks orten die „Ursprünge von Theorie und Praxis der Berufsentwicklung“ (Brown & Brooks 1994, p. 3) bei dem von Frank Parsons im Jahre 1909 publizierten Ansatz: „Wenn auch sein dreistufiges Schema nicht im eigentlichen Sinn als formale Theorie bezeichnet werden kann, entwickelte er das erste begriffliche Gerüst für die Berufswahl“ (ebd.).

¹²³ Diese beiden Ansätze werden in den Abschnitten 4.1 und 4.2 vorgestellt.

Obwohl diese drei exemplarisch angeführten Systematisierungen auf den ersten Blick unterschiedlich erscheinen mögen, zeigen sich spätestens bei deren Ausdifferenzierung zahlreiche Gemeinsamkeiten: So findet man zum Beispiel den „Trait-and-Factor“-Ansatz¹²⁴ von Holland im Schema von Härtel bei den persönlichkeitsorientierten Konzepten, während Golisch diesen den psychologischen Theorien zuordnet. Busshoff schliesslich sieht die Theorie Hollands als Teil jenes Bereiches an, der das Individuum und sein Verhalten beleuchtet. Neben dem Zuordnungsansatz von Holland weist Busshoff dieser Gruppe auch entscheidungstheoretische Ansätze wie jene von Janis und Mann (1977); Peterson et al. (2002) oder Lange (1978) zu (vgl. Abschn. 4.1).

Im Folgenden soll ein Einblick in die Konzeption und die Grundannahmen ausgewählter theoretischer Konzepte gewährt werden. In grossen Teilen werden dabei die im deutschsprachigen Raum bekannten Theorien berücksichtigt, ergänzt durch die neue Strömung kognitiver Ansätze – welche anhand zweier Beispiele illustriert – in die nachfolgenden Ausführungen einfließen wird.¹²⁵ Die Modelle werden nach der von Busshoff vorgeschlagenen Systematisierung dargestellt und diskutiert (vgl. Busshoff 1989, p. 12ff.).

4.1 Berufsfindung als Zuordnungs- oder Entscheidungsprozess

Holland gilt als prominentester Vertreter des Zuordnungsansatzes. Er legt seinem Modell eine Typologie von Personen und Umwelten zugrunde, welche es ihm erlaubt, die „Persönlichkeitsmuster von Personen zu erfassen und die Berufe zu klassifizieren“ (Busshoff 1984, p. 26). Dabei geht er von der These aus, dass jeder Mensch einem von ihm entwickelten Persönlichkeitstyp entspricht. Holland unterscheidet dabei zwischen der realistischen, der forschenden, der künstlerischen, der sozialen, der unternehmerischen und der konventionellen Persönlichkeit und betont, dass es sich hierbei um theoretische Konstruktionen von Idealtypen handle. So sei bei jeder Person zwar meist ein Typ in dominierender Form vorhanden, alle Menschen würden aber Merkmale verschiedener Persönlichkeitstypen in sich vereinen (vgl. Holland 1985, p. 2f.).¹²⁶ Den Persönlichkeitskategorien stellt Holland sechs entsprechende Berufsbereiche gegenüber, „da, entsprechend dieser Theorie, die Dominanz bestimmter Personentypen die Umwelt in besonderer Weise beeinflusst“ (Räther 2000, p. 77). Auf dieser Grundlage definiert Holland die Berufsfindung als Vorgang, in dem das Individuum nach einem Berufsfeld sucht, welches mit seiner Persönlichkeit weitgehend übereinstimmt.¹²⁷ Je höher nun die Kongruenz zwischen Persönlichkeit und beruflicher Umwelt ausfällt, desto grösser ist die Wahrscheinlichkeit, dass sich bei einer Person „beruflicher Erfolg und berufliche Zufriedenheit sowie berufliche und persönliche Stabilität“ (Busshoff 1984, p. 30) einstellen. Empirisch ist diese These Hollands vielfach überprüft worden, die Ergebnisse zeigen aber kein eindeutiges Bild: Während Bergmann die Person-Umwelt-Kongruenz in Bezug auf die Zufriedenheit und die berufliche Stabilität bestätigen konnte, wurde dieser Zusammenhang in anderen Untersuchungen nicht gefunden (vgl. Bergmann 1992, p. 215; Busshoff 1984, p. 31; Weinrach & Srebalus 1994, p. 58f.).¹²⁸ Mehrheitlich verifiziert wurden hingegen die von Holland konzipierten Persönlichkeitstypen sowie die Hypothese, dass Berufssuchende dazu tendieren,

¹²⁴ „Trait-and-Factor“-Theorien basieren auf der Hypothese, dass jede Person über bestimmte Persönlichkeitsmerkmale verfügt und jedes Berufsfeld „durch ein typisches Muster von Anforderungen [...] gekennzeichnet ist“ (Busshoff 1984, p. 26). Berufsfindung, so die Annahme dieser Ansätze, ist nun die Zuordnung des passenden Berufs zur passenden Person gemäss dem Motto „matching of men to jobs“ (ebd.).

¹²⁵ Wie bereits erwähnt, handelt es sich hierbei um den kognitiv-informationsverarbeitenden Ansatz (vgl. Abschn. 4.1) sowie um die sozial-kognitive Laufbahntheorie (vgl. Abschn. 4.2).

¹²⁶ Diese Persönlichkeitsmuster, so Holland, sind das Produkt von Sozialisations- und Lernprozessen, welche die Individuen in ihrer Kinder- und Jugendzeit durchlaufen (vgl. Busshoff 1984, p. 29).

¹²⁷ Der Erfolg dieser Zuordnung hängt nach Holland davon ab, wie hoch die Selbst- und die Berufskennntnisse eines Individuums ausfallen und wie gut es ihm gelingt, „unter den jeweils *gegebenen Bedingungen* seine Vorstellungen umzusetzen“ (Busshoff 1998, p. 39, Hervorhebung im Original).

¹²⁸ Bergmann (1992) gelangte in seiner empirischen Untersuchung zu folgender Erkenntnis: „Maturanden, die in eine ihren dominierenden Interessen kongruente Ausbildung einmünden, sind mit ihrer Fachwahl und dem Studium insgesamt zufriedener, [...] und zeigen ein stabileres Laufbahnverhalten“ (ebd., p. 215).

einen Beruf zu ergreifen, der ihrem Persönlichkeitsmuster weitgehend entspricht (vgl. Busshoff 1984, p. 30f.).

Obwohl Hollands Theorie breit rezipiert wurde und zahlreiche neue Publikationen von ihrer ungebrochenen Aktualität zeugen (vgl. u.a. Joerin Fux 2006; Hirschi & Länge 2007; Proyer 2007; Stuhlmann 2008), lassen sich auch kritische Stimmen feststellen: So ist es zuerst Holland selber, der an seinem Konzept zahlreiche Schwächen ausmacht und unter anderem angibt, seine Theorie berücksichtige wichtige individuelle umweltbedingte Einflüsse zu wenig (vgl. Holland 1985, p. 119f.). Weitere Kritiken zielen auf die statischen Persönlichkeits- und Umweltvorstellungen von Holland ab oder darauf, dass er die Berufsfindung nicht unter dem Entscheidungsaspekt darstellt oder nicht als Prozess analysiert (vgl. Beinke 2006a, p. 33; Busshoff 1989, p. 39; Räther 2000, p. 78; Vannotti 2008, p. 58f.).

Weitere theoretische Konzepte, die das Individuum und sein Verhalten ins Zentrum stellen, sind nach Busshoff die entscheidungstheoretischen Ansätze (vgl. Busshoff 1989, p. 12). Darunter fällt eine Reihe von Theorien, in denen Berufssuchende Merkmale ihrer Persönlichkeit gewichten und in den Entscheidungsprozess einbeziehen. Diese Ansätze richten ihr Augenmerk auf den Zeitraum der effektiven Entscheidungsfindung und analysieren die Berufsfindung als Entscheidungsproblem. Im Weiteren wird die Gesellschaft in allen entscheidungstheoretischen Modellen als Auslöser für den Entscheidungsprozess betrachtet (vgl. Golisch 2002, p. 36).¹²⁹ Bezüglich der Entscheidungsphasen sieht Busshoff eine weitere Übereinstimmung zwischen den einzelnen Modellen:

„Hinsichtlich des Entscheidungsablaufes gehen die Modellvorstellungen nicht so weit auseinander, als dass sie nicht in ein gemeinsames Grundmodell überführt werden könnten“ (Busshoff 1984, p. 32).

Dementsprechend unterscheidet Busshoff vier allgemeingültige Phasen eines Entscheidungsprozesses: Ausgelöst durch gesellschaftliche Anforderungen erfährt der „eingewöhnte Lebenslauf“ (ebd.) einer Person in einer ersten Phase Diskontinuität. Das Individuum sieht sich nun gezwungen, zu handeln und das Problem anzugehen (vgl. Golisch 2002, p. 34). Busshoff bezeichnet diesen Prozess als Problemwahrnehmung (vgl. Busshoff 1984, p. 32). In einem zweiten Schritt aktiviert das Individuum gespeicherte Informationen, sucht nach neuen und verarbeitet diese schliesslich zu „Handlungsentwürfen“ (ebd., p. 33). Dabei sind persönliche Interessen, Motive und Werthaltungen ebenso wichtig wie Informationen über mögliche Berufe und Ausbildungen. In der dritten Phase legt das Individuum einen Handlungsentwurf fest, welchen es im abschliessenden vierten Schritt realisiert. Dabei, so Busshoff, muss der Handlungsentwurf allenfalls korrigiert oder möglicherweise ganz aufgegeben werden, „wodurch der Entscheidungsprozess auf die Phase der Informationssuche und -verarbeitung zurückgeworfen würde“ (ebd.). Um dieses allgemeine Modell der Entscheidungsfindung zu illustrieren, werden im Folgenden drei entscheidungstheoretische Ansätze skizziert und besprochen.¹³⁰

Unter Bezugnahme von empirischen Befunden zum Verhalten bei Entscheidungen gehen Janis und Mann (1977) davon aus, dass wichtige berufliche Entscheide als Konflikt erlebt werden, in dem „widerstrebende Handlungstendenzen“ (Busshoff 1998, p. 46) aufeinander treffen. Dieser Prozess werde von entsprechenden Stressgefühlen begleitet (vgl. Janis & Mann 1977, p. 46ff.). Die Stärke dieser Stressgefühle hänge davon ab, wie das Individuum die Konfliktsituation beurteile. Diese Einschätzung sowie der Stress „bestimmen dann die Art und Qualität des Entscheidungsverhaltens“ (Busshoff 1998, p. 46). Janis und Mann beschreiben in ihrem Modell verschiedene Möglichkeiten, wie das Individuum auf diese Konfliktsituation reagieren kann. Die Reaktion ist dabei immer kognitiver Art und die Autoren bezeichnen das vigilante Verhalten als „high-quality type of decision making“ (Janis & Mann 1977, p. 62) und somit als sogenannten

¹²⁹ In Bezug auf die Berufsfindung von Jugendlichen zwingt der gesellschaftlich vorgesehene Übergang von der obligatorischen Schule in die Ausbildung die Jugendlichen dazu, eine Entscheidung zu treffen.

¹³⁰ Weitere entscheidungstheoretische Konzepte, wie diejenigen von Vroom, Restle, Mitchell und Beech oder Trevsky, werden von Busshoff oder Brown beschrieben (vgl. Brown 1994b, p. 425ff.; Busshoff 1984, p. 31ff.).

Prototypen des erwünschten Verhaltens. Von diesem Verhalten leiten Janis und Mann zum einen sieben Gütekriterien ab, welche gute Entscheidungen auszeichnen und zum anderen „liefert das vigilante Verhalten auch die Folie für den Versuch, den Entscheidungsablauf in verschiedene Phasen zu gliedern“ (vgl. Busshoff 1998, p. 49).¹³¹

Ähnlich wie Janis und Mann, die im Zusammenhang mit der Berufsfindung von einer Konfliktlösung sprechen, stellt der kognitiv-informationsverarbeitende Ansatz¹³² die Berufsfindung als Problemlöseprozess dar (vgl. Peterson et al. 2002).¹³³ Gemäss Peterson et al. (2002) vollzieht das Individuum – ausgehend von der Problemsituation – sodann „a cycle of information processing skills“ (ebd., p. 324).¹³⁴ Dieser Kreislauf der beruflichen Entscheidungsfindung beginnt mit der Kommunikationsphase, in der das Vorhandensein eines Problems festgestellt wird. In einer zweiten Phase analysiert die Person die aktuelle Situation, erweitert „ihre Kenntnisse über sich selber und über ihre beruflichen Möglichkeiten und verbindet diese beiden Bereiche“ (Hirschi 2008, p. 22). In der darauffolgenden Synthese werden mögliche Handlungspläne erarbeitet, welche in der Bewertungsphase in der Wahl einer Alternative resultieren und anschliessend umgesetzt werden. Peterson et al. betonen, dass es sich dabei um einen rekursiven Prozess handelt:

„Upon executing the plan, there is a return to the communication [...] phase to evaluate whether the decision successfully removed the gap. [...] If not, one recycles through the CASVE cycle with new information about the problem, oneself, and one's options“ (Peterson et al. 2002, p. 326).

Wie der Name des Konzeptes bereits impliziert, räumen die Autoren der Informationsverarbeitung einen hohen Stellenwert ein. Dabei unterscheiden sie zum einen zwischen Kenntnissen über die eigene Person und das Wissen über Berufe und Ausbildungen und zum anderen zwischen Metakognitionen und dem Wissen, wie Entscheidungen gefällt werden. Letzteres gelangt im bereits beschriebenen Problemlöseprozess zur Anwendung, während die Metakognitionen dazu dienen, die Selektion und die Abfolge kognitiver Strategien zu steuern (vgl. ebd., p. 319ff.). Gemäss Hirschi gelangte der kognitiv-informationsverarbeitende Ansatz in der Beratungspraxis sowie in der Ausbildung von Laufbahnberaterinnen und -beratern bereits mehrfach zur Anwendung, dies aber fast ausnahmslos im englischsprachigen Raum. Empirische Überprüfungen beschränken sich ebenso auf das englische Sprachgebiet: So wurden bis anhin nur einzelne Teile der Theorie an Collegestudierenden in den USA empirisch umgesetzt. Eine umfassende Prüfung dieses Ansatzes und die Übertragung in die europäische Forschungs- und Beratungspraxis stehen bisher aber noch aus (vgl. Hirschi 2007, p. 98; 2008, p. 29).

Wie bei Holland wird auch gegenüber den entscheidungstheoretischen Modellen die „einseitige Zentrierung auf das Individuum“ (Golisch 2002, p. 35) und die damit verbundene fehlende Berücksichtigung gesellschaftlicher Rahmenbedingungen kritisiert. Nicht geltend gemacht werden kann diese Kritik beim Modell von Lange (1978). Er entwickelte in den 1970er Jahren einen Ansatz, welcher die Bedeutung der sozialen Dimension berücksichtigt. Nach ihm basieren

¹³¹ Janis und Mann unterscheiden fünf Schritte der Entscheidungsfindung: 1. Einschätzung der Herausforderung, 2. Suchen und sichten von Alternativen, 3. Informationen aufarbeiten und gegeneinander abwägen, 4. Entscheiden und planen der Realisierungsschritte und 5. Festhalten an der getroffenen Entscheidung (vgl. Janis & Mann 1977, p. 69ff.). Empirisch konnte mehrfach bestätigt werden, dass Entscheidungen, die nach diesem Vorgehen ablaufen, von den Betroffenen deutlich befriedigender wahrgenommen wurden als Entscheide nach anderen Mustern. Allerdings, so Brown (1994b), „befassen sich nur wenige dieser Studien direkt mit beruflichen Entscheidungen“ (ebd., p. 436f.).

¹³² Im Original: Cognitive Information Processing (CIP).

¹³³ Peterson et al. definieren die Problemsituation als „gap between an existing state of indecision and a more desired state. The gap creates a cognitive dissonance [...] that becomes the primary motivational source driving the problem solving process“ (Peterson et al. 2002, p. 315, Hervorhebung im Original).

¹³⁴ Der Kreislauf setzt sich aus fünf Teilschritten zusammen und wird von Peterson et al. als „CASVE cycle“ bezeichnet. Die Anfangsbuchstaben der Tätigkeiten stehen dabei für die einzelnen Schritte, welche von den Individuen durchlaufen werden: „communication, analysis, synthesis, valuing, execution“ (Peterson et al. 2002, p. 323).

Entscheidungssituationen auf drei Voraussetzungen, die gegenseitig aufeinander einwirken und zusätzlich in „soziale Interaktionsprozesse eingebunden“ (Busshoff 1984, p. 39) sind. Als erste Voraussetzung nennt Lange die Entscheidungskriterien. Gemeint sind damit Interessen, Fähigkeiten und Wertorientierungen, welche in ihrer Art und Ausprägung von der Sozialisation des Individuums geprägt sind. Als zweite Bedingung führt der Autor die vom Individuum wahrgenommenen Berufsalternativen an, gefolgt von der dritten Entscheidungsvoraussetzung, den Entscheidungsregeln. Wie bereits erwähnt, werden diese Entscheidungsprämissen durch das soziale Umfeld der Berufssuchenden beeinflusst. So bezeichnet Lange die Berufsfindung als Prozess,

„dessen Resultat, nämlich die Berufsentscheidung, sich als Folge von Interaktionen zwischen dem Berufswählenden und seinen Eltern, Freunden und Verwandten, seinen Lehrern und Berufsberatern und gegebenenfalls potentiellen Arbeitgebern darstellt“ (Lange 1978, p. 3).¹³⁵

Wie andere Vertreter der entscheidungstheoretischen Richtung geht Lange davon aus, dass die Berufsfindung nicht als linearer Prozess durchlaufen wird, sondern Entscheidungen unter dem Einfluss der drei Voraussetzungen mehrmals modifiziert werden können (vgl. Golisch 2002, p. 36). Lange macht sich in seinem Modell im Weiteren Gedanken über die Rationalität bei Entscheidungsprozessen. Dabei entwirft er drei Entscheidungssituationen, die durch einen unterschiedlichen Grad an Rationalität geprägt werden: Den höchsten Anteil an Rationalität weist dabei die „rationale Entscheidungssituation“ auf, gefolgt von der „Situation des Durchwurstelns“ und der „Situation der Zufallswahl“ (vgl. Lange 1978, p. 227).¹³⁶ Seine Hypothese, „dass mit steigender Schulbildung auch der Rationalitätsgrad der Berufswahl ansteigt“ (Busshoff 1984, p. 40), konnte empirisch nicht bestätigt werden. Vielmehr erwies sich der Rationalitätsgrad abhängig von den eigenen Werthaltungen, den beruflichen Fähigkeiten sowie den Informationsstrategien (vgl. Lange 1978, p. 95ff. und p. 226ff.). Langes Modell wird in der Literatur für seine Vielschichtigkeit und für seine Auseinandersetzung mit der Frage nach der Rationalität bei Entscheidungsprozessen gewürdigt.¹³⁷ Golisch (2002) geht die Unterscheidung in die drei Rationalitätsgrade aber noch zu wenig weit und er bezweifelt gar,

„dass sich die Annahme eines bewussten, rationalen Abwägens (i.S. des homo rationalis) überhaupt als Grundlage für die Berufsorientierung eignet“ (ebd., p. 35).

Forschungsergebnisse weisen denn auch darauf hin, dass Jugendliche oft nur einseitige und demzufolge unvollständige Informationen besitzen und häufig nicht über effiziente Entscheidungsstrategien verfügen (vgl. Räther 2000, p. 81). Schreiber (2008) bekräftigt diese Meinung indem er betont, dass Entscheidungsprozesse stark durch Emotionen geleitet werden, „deren Rolle im Entscheidungsprozess noch weitgehend ungeklärt“ (ebd., p. 175) sei.¹³⁸

Entsprechend der von Busshoff vorgenommenen Systematisierung von Berufsfindungskonzepten (vgl. Kap. 4) richten die vorgestellten Modelle ihr Augenmerk auf das Individuum. Die Berufsfindung wird so wie bei Holland als Zuordnung zwischen Individuum und Umwelt verstanden oder als Entscheidungsprozess bezeichnet, welcher durch individuelles – vorwiegend rationales – Verhalten gesteuert wird.

¹³⁵ Golisch ergänzt, dass Lange jedem Interaktionspartner weitere Teilelemente zuschreibt. Bei der Familie seien dies die Bildung, das Einkommen, die Ansprüche und Werthaltungen sowie die möglichen Hilfeleistungen (vgl. Golisch 2002, p. 36).

¹³⁶ Während die rationale Entscheidung durch differenzierte Kenntnisse und Entscheidungskriterien zustande kommt, ist die Situation des „Durchwurstelns“ durch unzureichendes Wissen und globale Entscheidungsregeln gekennzeichnet. In der Zufallswahl werden Entscheidungen schliesslich durch das Angebot bestimmt, während Entscheidungskriterien nicht ausgebildet sind und das Individuum über unzureichende Kenntnisse der beruflichen Angebote verfügt (vgl. Lange 1978, p. 21f.).

¹³⁷ So schreibt Busshoff (1984): „Langes Arbeit gehört zu den wenigen, die der Komplexität der Berufswahl weitgehend gerecht werden“ (ebd., p. 40).

¹³⁸ Zwar verweisen Peterson et al. (2002) ausdrücklich darauf hin, dass der Berufsfindungsprozess sowohl durch affektive wie durch kognitive Prozesse gesteuert werde: „we recognize that emotions are an integral part of a complex human task such as career problem solving“ (ebd., p. 318). Trotz dieses Bekenntnisses unterlassen sie es aber in der Folge, die Komponente in ihr Modell, den kognitiv-informationsverarbeitenden Ansatz, einzubeziehen.

In den folgenden Abschnitten werden Ansätze vorgestellt, welche die sozialen Einflüsse verstärkt berücksichtigen. Entsprechend charakterisieren diese Theorien die Berufsfindung als „Interaktion zwischen Individuum und Umwelt“ (Busshoff 1984, p. 9) (vgl. Abschn. 4.2).

4.2 Berufsfindung als Lern- und Entwicklungsprozess

Die nachfolgend dargestellten Konzepte zeichnen sich nicht nur durch den vermehrten Einbezug gesellschaftlicher Aspekte bei der Berufsfindung aus, sie analysieren, im Unterschied zu den bereits vorgestellten Arbeiten, die Berufsfindung ausserdem in einem grösseren Zeitrahmen. So vertreten zum Beispiel Mitchell und Krumboltz (1994) die Meinung, die Entscheidung für einen bestimmten Beruf werde unter anderem durch „vorangegangene individuelle Lernerfahrungen beeinflusst“ (ebd., p. 164) und Gottfredson betrachtet die Berufsfindung als Ergebnis verschiedener Entwicklungsprozesse, welche jeder Mensch seit seiner Geburt durchlaufe (vgl. Gottfredson 2005, p. 72ff.). Lent, Brown und Hackett (2002) schliesslich fokussieren in ihrer sozial-kognitiven Laufbahntheorie¹³⁹ ebenso auf die Entwicklung und untersuchen, wie sich Personen und ihr berufliches Verhalten verändern:

„From the perspective of SCCT, several key processes occur during childhood and adolescence – within academic, family, peer and other settings – that set the stage for later choice-making and adjustment“ (Lent 2005, p. 116).

Die drei Konzepte verstehen die Berufsfindung als Interaktionsprozess zwischen dem Individuum und der Umwelt. Sie sollen in der Folge dargelegt und diskutiert werden.

Sowohl Mitchell und Krumboltz als auch Lent, Brown und Hackett beziehen sich auf die sozial-kognitive Lerntheorie von Bandura (1986). Diese besagt, dass sowohl die Persönlichkeit eines Individuums wie auch sein Verhalten auf Lernerfahrungen zurückzuführen sind. Entsprechend gehen Mitchell und Krumboltz (1994) in ihrem Ansatz davon aus,

„dass Menschen intelligente, problemlösende Individuen sind, die immer danach streben, die Verstärkungsbedingungen ihrer Umwelt zu verstehen, und die ihrerseits ihre Umwelt verändern, um sie ihren eigenen Absichten und Bedürfnissen anzupassen“ (ebd., p. 159).

Nach Mitchell und Krumboltz können berufliche Entscheidungsfindungen unter Bezugnahme der folgenden vier Faktorengruppen erklärt werden (vgl. ebd., p. 162ff.):

- der genetischen Ausstattung
- den Bedingungen und Ereignissen in der Umwelt
- den Lernerfahrungen
- den Problemlösefähigkeiten

Die Autoren gehen davon aus, dass sich genetische Voraussetzungen wie das Geschlecht, die ethnische Zugehörigkeit und körperliche Merkmale dafür verantwortlich zeigen, dass Menschen von Lernerfahrungen mehr oder weniger profitieren können oder dass Individuen

„aufgrund ihrer ererbten Eigenschaften vom vornherein anderen Umwelterfahrungen ausgesetzt sind (zum Beispiel ein unterschiedliches Angebot an Umwelterfahrungen für Jungen und Mädchen)“ (ebd., p. 162).

Die Umwelt wirke sich durch soziale, kulturelle, politische und wirtschaftliche Ereignisse und Voraussetzungen auf die berufliche Entscheidung eines Individuums aus. Diese könnten vom einzelnen Menschen wenig beeinflusst werden und äusserten sich zum Beispiel in der Art und der Anzahl der angebotenen Arbeitsstellen oder den „Ausbildungserfahrungen und Ressourcen in der Familie“ (ebd., p. 164). In die dritte Faktorengruppe fallen die Lernerfahrungen: Mitchell und Krumboltz postulieren, „dass jeder Mensch eine unverwechselbare Geschichte von Lernerfahrungen hat, die zur Wahl eines bestimmten Berufswegs führt“ (ebd.). Die Autoren

¹³⁹ Im Original: Social Cognitive Career Theory (SCCT).

unterscheiden zwischen instrumentellen und assoziativen Lernerfahrungen.¹⁴⁰ Die so erworbenen Lernerfahrungen, „angeregt durch bestimmte Umwelteinflüsse und begünstigt oder behindert durch eine bestimmte genetische Ausstattung“ (Busshoff 1998, p. 33) führen zu einem bestimmten Selbstbild, zu einer bestimmten Weltanschauung und zu bestimmten Aufgaben- und Problemlösefähigkeiten. In der beruflichen Entscheidungsfindung erachten Mitchell und Krumboltz eine Reihe von Problemlösefähigkeiten als besonders bedeutsam:

„Wichtige Entscheidungssituationen als solche erkennen, eine Aufgabe realistisch definieren, Selbstbild und Umweltbild überprüfen und präzise einschätzen, ein breites Spektrum an Alternativen entwickeln, die notwendigen Informationen [...] sammeln und die weniger attraktiven Alternativen schrittweise eliminieren“ (ebd., p. 34).

Da sich das lerntheoretische Modell von Mitchell und Krumboltz in weiten Teilen auf empirisch gesicherte Erkenntnisse der allgemeinen Lernforschung stützt, attestiert ihm Busshoff „einen hohen Grad an Plausibilität“ (Busshoff 1984, p. 26). Brown ergänzt, dass der lerntheoretische Ansatz die Grundideen von Bandura nicht nur aufnehme, sondern diese auf sinnvolle Weise ergänze und bereichere (vgl. Brown 1994a, p. 383). Als grösste Schwäche der Theorie bezeichnet sie die fehlende Entwicklungsbezogenheit:

„Die Theorie des sozialen Lernens ist nicht entwicklungsbezogen; sie liefert daher keine wirklich überzeugende Erklärung für das Phänomen des Berufswechsels“ (ebd., p. 384).

Eine weitere Verbesserungsmöglichkeit sieht Brown darin, die soziologische Perspektive, das heisst die Bedingungen und Ereignisse der Umwelt, noch stärker einzubinden (vgl. ebd., p. 390).

Überträgt man diese Kritik auf die sozial-kognitive Laufbahtheorie von Lent, Brown und Hackett, die ebenfalls auf der Lerntheorie Banduras basiert, dann erweisen sich diese Kritikpunkte als hinfällig: So gehen die Autoren den Fragen nach, wie sich berufliche Interessen entwickeln und wie diese, im Zusammenspiel mit Lernerfahrungen oder den Selbstwirksamkeitserwartungen¹⁴¹, auf die berufliche Entscheidung einwirken (vgl. Lent, Brown & Hackett 2002, p. 264ff.; Lent 2005, p. 101ff.). Auch der Forderung, soziologische Aspekte vermehrt in die Modellbildung einzubeziehen, entspricht die sozial-kognitive Laufbahtheorie weitgehend:

„It is well to keep in mind, that people do not choose careers unilaterally; environments also choose people. Thus, career choice (and choice stability) is a two-way street that is conditioned, in part, by the environment's receptivity to the individual and judgments about his or her ability to meet [...] training and occupational requirements“ (Lent 2005, p. 109).

Diese einleitende Gegenüberstellung der beiden auf Banduras Ideen basierenden Modelle zeigt bereits deutlich, dass die sozial-kognitive Laufbahtheorie einen breiteren Fokus einnimmt als die Theorie von Mitchell und Krumboltz. Heimlich (2007) charakterisiert das Verhältnis zwischen den beiden Ansätzen wie folgt:

„Die SCCT [...] stellt [...] den Versuch dar, durch eine Übertragung der von Bandura (1986) vorgenommenen Neuformulierung der sozial-kognitiven Lerntheorie auf den Kontext der beruflichen Entwicklung eine einheitliche und im Vergleich zu den früheren Ansätzen von Krumboltz [...] umfassendere sozial-kognitive Laufbahtheorie zu entwickeln (ebd., p. 82).

¹⁴⁰ Beim instrumentellen Lernen wirkt das Individuum so auf die Umwelt ein, „dass bestimmte Konsequenzen daraus entstehen“ (Mitchell & Krumboltz 1994, p. 164). Die Folgen des eigenen Verhaltens können positiv oder negativ ausfallen und das Individuum entscheidet selber, ob es sich wiederholt so verhalten will. Assoziative Lernerfahrungen werden dagegen durch Reize aus der Umwelt ausgelöst: „Umweltreize wecken positive oder negative emotionale Assoziationen“ (ebd., p. 166). Einstellungen und Verhaltensweisen werden so von realen oder fiktiven Personen übernommen, die Autoren sprechen vom Modell- oder Beobachtungslernen (vgl. ebd., p. 164ff.).

¹⁴¹ Die Autoren definieren die Selbstwirksamkeitserwartung „as a dynamic set of self-beliefs that are linked to particular performance domains and activities“ (Lent 2005, p. 104), während unter der Ergebniserwartung das Folgende verstanden wird: „*Outcome expectations* refer to beliefs about the consequences or outcomes of performing particular behaviour“ (ebd., Hervorhebung im Original).

Lent, Brown und Hacketts Ansatz basiert im Wesentlichen auf vier miteinander verbundenen Modellen, welche die Entwicklung beruflicher Interessen, die Wahl des Berufes, das berufliche Leistungsverhalten sowie die Berufszufriedenheit als Prozess definieren (vgl. Lent, Brown & Hackett 2002). Im Folgenden wird auf die ersten beiden Prozesse, welche im klassischen Sinne die Berufsfindung betreffen, eingegangen. Gemäss den Autoren entwickelt sich das Interesse von Personen dann, „when they view themselves as competent at it and when they anticipate that performing it will produce valued outcomes“ (ebd., p. 265). Im Unterschied zu Mitchell und Krumboltz wird in diesem Modell postuliert, dass sich Interessen in erster Linie durch die eigenen Selbstwirksamkeitserwartungen sowie durch die Ergebniserwartung bilden und nicht die direkte Folge von Lernerfahrungen darstellen (vgl. Abb. 4). Weiter gehen die Autoren davon aus, dass sowohl Faktoren der Umwelt wie Personenmerkmale Einfluss auf die Herausbildung von Interessen haben (vgl. ebd., p. 267ff.). Ihre Wirkungsweise ist gemäss dem Modell aber indirekter Art:

„Auch Umweltfaktoren, die Ethnie oder genetische Faktoren wie das Geschlecht wirken sich [...] nur indirekt über spezifische Lernerfahrungen, welche ihrerseits wiederum die Selbstwirksamkeitserwartung und die Ergebniserwartung beeinflussen, auf die Entwicklung von Interessen aus“ (Hirschi 2008, p. 11).

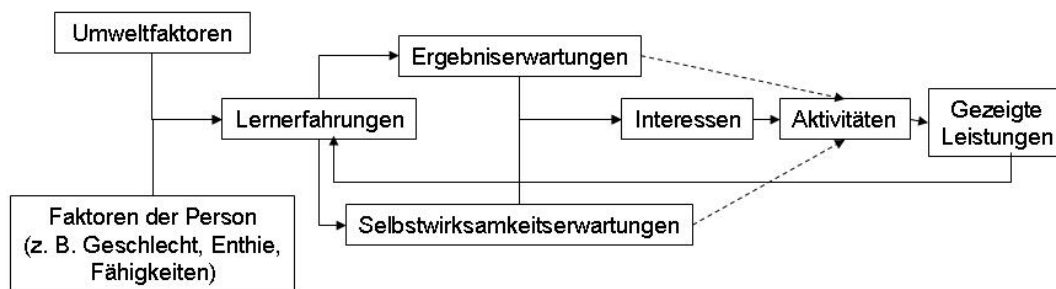


Abb. 4: Modell der Interessenentwicklung (aus: Hirschi 2007, p. 74)

Nach Lent, Brown und Hackett bilden die Interessen einer Person die Basis für den effektiven Prozess der Berufsfindung. Im Unterschied zu Holland, der von einer Passung zwischen den Interessen einer Person und einem Berufsfeld ausgeht (vgl. Abschn. 4.1), betonen sie die Wichtigkeit von persönlichen Zielen, welche das Verbindungsglied zwischen den Interessen und der eigentlichen Berufsfindung darstellen. Die Autoren gehen davon aus, dass erst spezifische Ziele den Ausschlag für eine Handlung – in diesem Fall für die Berufsentscheidung – geben. Dieser Prozess der Berufsfindung sei verschiedenen Umwelteinflüssen ausgesetzt. Als Beispiel nennen sie die finanzielle und die emotionale elterliche Unterstützung oder das Ausbildungsangebot im angestrebten Berufsbereich. Sie weisen ausserdem darauf hin, dass persönliche Faktoren wie eine geringe Selbstwirksamkeitserwartung als eine Art Barriere wirken und den Berufsfindungsprozess behindern können (vgl. Lent, Brown & Hackett 2002, p. 273ff.). Solche Hindernisse führten dazu, dass Personen Kompromisse eingehen müssten:

„When people perceive a need for compromise their interests because of limited opportunities, insurmountable barriers, or a nonsupportive environment, their choices will be made primarily on the basis of job availability, self-efficacy beliefs and outcome expectations“ (ebd., p. 276).

Wie bereits erwähnt, findet der sozial-kognitive Ansatz von Lent, Brown und Hackett im deutschsprachigen Raum zunehmende Verbreitung. Zudem scheint das Ziel, dieses Modell als theoretische Grundlage für praktische Interventionen zu nutzen, in Bezug auf unterschiedliche Personengruppen bereits gelungen zu sein.

Empirisch konnte die Annahme, dass die Selbstwirksamkeit eine Schlüsselvariable im Berufsfindungsprozess darstellt, von mehreren Studien bestätigt werden (vgl. Hirschi 2007, p. 79f.):

„In sum, research offers support for a number of theoretical assumptions [...] about how self-efficacy and outcome expectations function in relation to career interests, choice, performance, and other outcomes“ (Lent 2005, p. 116).

Die Selbstwirksamkeitserwartung, so Hirschi, eigne sich im Weiteren gut, um Geschlechtsunterschiede bei beruflichen Interessen und bei der Berufsfindung zu erklären. So zeigten Männer eine deutlich höhere Selbstwirksamkeitserwartung bei sogenannten „Männerberufen“¹⁴², während Frauen gegenüber handwerklichen und forschenden Berufszweigen „eine signifikant geringere Selbstwirksamkeitserwartung und damit verbunden auch geringere Interessen“ (Hirschi 2007, p. 80) aufwiesen. Heimlich (2007) attestiert dem Modell eine Stärke „in der Modellierung der *Prozessaspekte* der beruflichen Entwicklung“ (ebd., p. 84, Hervorhebung im Original), während er bemängelt, dass die inhaltlichen Aspekte des Zusammenspiels zwischen Individuum und Umwelt nicht genügend ausgeführt würden. Lent fordert denn auch weitere Untersuchungen, welche die unterschiedlichen Voraussetzungen und die Rahmenbedingungen bei der Berufsfindung verstärkt berücksichtigen (vgl. Lent 2005, p. 116).

Unter dem Aspekt der Lern- und Entwicklungsmodelle soll zum Abschluss der Ansatz von Gottfredson dargestellt und besprochen werden. Wie Lent, Brown und Hackett geht auch Gottfredson von der Annahme aus, dass Individuen im Laufe ihres Berufsfindungsprozesses Kompromisse eingehen müssen (vgl. Gottfredson 1996, p. 195ff.). Bevor auf die Beschreibung ihres Modells eingegangen wird, sollen einige Gedanken zur (Weiter-)Entwicklung ihres Ansatzes geäußert werden. So führt Imdorf (2005) aus, dass Gottfredson ihre Theorie in den jüngeren Revisionen (2002, 2005) stark auf die Verhaltensgenetik ausrichtet. Imdorf spricht in diesem Zusammenhang auch von einem „genetic turn“, den Gottfredson vollzogen habe und betont, dass eine umfassende sozialwissenschaftliche Kritik dieser Neuorientierung noch ausstehend sei (vgl. Imdorf 2005, p. 281). Die ausführlichen Erklärungen über das Verhältnis von Anlage und Umwelt in den neueren Publikationen muten in der Tat etwas sonderbar an und Gottfredson gelingt es nicht, plausibel zu begründen, weshalb sie diesen theoretischen Anleihen so viel Gewicht beimisst (vgl. Gottfredson 2002, p. 144; 2004, p. 74ff.). Dennoch wird sowohl in der Forschung als auch in der Praxis häufig auf Gottfredsons Modell der beruflichen Ambitionen Bezug genommen, so dass die Bedeutung ihrer Theorie nach wie vor unbestritten zu sein scheint (vgl. Brown & Lent 2005, p. ix; Brown 2002, p. 85ff.). Dementsprechend sollen die Grundzüge der Theorie von Gottfredson nachfolgend dargelegt und besprochen werden.

Obwohl Gottfredsons Konzept auf der Idee der Zuordnung zwischen Individuum und Umwelt von Holland basiert, betrachtet diese die Berufsfindung nicht als ein statisches „matching from person to job“, sondern als Prozess (vgl. Gottfredson 2005, p. 72). Die Autorin definiert vier Entwicklungsprozesse, welche die Berufsfindung bestimmen:

“The circumscription and compromise theory suggests that four development processes are especially important in the matching process: age-related growth in cognitive ability (*cognitive growth*), increasingly self-directed development of self (*self-creation*), progressive elimination of least favored vocational alternatives (*circumscription*), and accommodation to constraints on implementing most favored alternatives (*compromise*)“ (Gottfredson 2005, p. 72f., Hervorhebungen im Original).

Während die kognitive Entwicklung den Kindern und Jugendlichen dazu diene, sich allgemeines Wissen über Berufe anzueignen und das eigene Selbstkonzept auszubilden, sei die Phase der „self-creation“ dadurch gekennzeichnet, das eigene Selbst in Auseinandersetzung mit der

¹⁴² Als sogenannte „Männerberufe“ werden diejenigen bezeichnet, welche in Bezug auf die Quantität durch das männliche Geschlecht dominiert werden (vgl. Hirschi 2007, p. 79f.).

gegebenen Umwelt weiter zu entwickeln (vgl. ebd., p. 73ff.). Die eigentliche Berufsfindung beginne dann mit dem Eingrenzungsprozess: In dieser Phase verwerfe das Individuum „nach und nach bestimmte Berufe, die nicht zum Selbstkonzept passen“ (Brooks 1994, p. 404). Wegleitend seien dabei Aspekte des Selbstkonzepts wie das Geschlecht, die soziale Schicht, das eigene Begabungsniveau oder die persönlichen Interessen. In dieser Zeit kristallisiert sich laut Gottfredson eine bestimmte Bandbreite an Berufen heraus, die dem Individuum zugänglich erscheinen (vgl. Gottfredson 2005, p. 82). In einem vierten Schritt vollziehe das Individuum schliesslich den Schritt, welcher zur Entscheidung für einen bestimmten Beruf respektive einer bestimmten Ausbildung führe. Die Autorin charakterisiert die Prozesse der Eingrenzung und der Kompromissbildung wie folgt:

“Whereas circumscription is the process by which youngsters progressively eliminate from consideration occupations they think unacceptable for themselves, *compromise* is the process by which they begin to relinquish their most preferred alternatives for less compatible but more accessible ones” (ebd., p. 82, Hervorhebung im Original).

Ein typischer Kompromiss könne darin bestehen, dass eine Person „zunächst ihre Interessen, dann das Prestige und zuletzt den Anspruch auf einen geschlechtstypischen Beruf“ (Brooks 1994, p. 404) aufgabe. Entsprechend folgert Gottfredson, dass Frauen und Männer unterschiedliche Eingrenzungs- und Kompromissbildungsprozesse durchlaufen, schlussendlich aber meist an einem geschlechtstypischen Beruf festhalten würden.¹⁴³

Empirisch konnten die Annahmen von Gottfredson, „über den Einfluss von Interesse, Prestigeorientierung und Geschlechtlichkeit des Selbstkonzepts auf die Berufsfindung teilweise bestätigt werden“ (Imdorf 2005, p. 285). Dagegen wird von verschiedener Seite darauf hingewiesen, dass der Kompromissprozess wesentlich komplexer ausfalle als im Modell beschrieben (vgl. Brooks 1994, p. 405; Imdorf 2005, p. 285). Gottfredson bestätigt denn auch selber, dass vor allem die empirische Validierung des Kompromissbildungsprozesses noch ausstehend sei:

„Some researchers have claimed to confirm the theory (mostly concerning circumscription) and others to disconfirm it (mostly concerning compromise)“ (Gottfredson 2005, p. 84f.).

Bilanzierend bleibt festzuhalten, dass Gottfredson ein komplexes Modell entwickelte, in das sie sowohl individuelle Voraussetzungen sowie Rahmenbedingungen der Umwelt einbezieht. Dies bringt ihr denn auch Anerkennung von soziologischer Seite ein: Hotchkiss und Borrow (1994) zeigen sich erfreut darüber, dass „die Soziologen zumindest von einer prominenten Theoretikerin in der Berufsentwicklungsliteratur unterstützt“ (ebd., p. 327) werden. Der Blick auf andere Modelle zeigt, dass Gleiches aber auch für die sozial-kognitive Laufbahntheorie von Lent, Brown und Hackett und – wenn auch in etwas abgeschwächter Form – für die Theorie des sozialen Lernens von Mitchell und Krumboltz geltend gemacht werden darf.

Bereits eingeleitet ist damit die Perspektive der Soziologie: Die soziologischen Ansätze analysieren den Berufsfindungsprozess unter dem Aspekt der Zuweisung. Im folgenden Abschnitt wird die Auseinandersetzung dieser Disziplin mit dem Berufsfindungsprozess im Allgemeinen kurz skizziert und mittels des Allokationsmodells von Daheim (1970) exemplarisch illustriert.

4.3 Berufsfindung als Zuweisungsprozess

Soziologinnen und Soziologen vertreten die Ansicht, dass Erfolg und Zufriedenheit im Beruf vielmehr vom Berufsstatus oder vom Verdienst beeinflusst wird, als „von anderen Faktoren wie einer Harmonie von Interessen, Werten und Fähigkeiten mit funktionalen Arbeitsanforderungen“ (Hotchkiss & Borow 1994, p. 327). Diese Aussage macht deutlich, dass den Bedingungen der Umwelt bei der Berufsfindung in der Soziologie ein höheres Gewicht beigemessen wird als den

¹⁴³ Gemäss Brooks (1994) führt dies dazu, dass sich Frauen tendenziell in Berufen mit niedrigem Status wiederfinden, „weil diese Berufe mit ihrem Selbstkonzept und ihrer Einschätzung der Zugänglichkeit übereinstimmen“ (ebd., p. 405).

individuellen Voraussetzungen und Interessen einer Person.¹⁴⁴ Wie Hotchkiss und Borow oder Busshoff zeigen, wurden in der Soziologie mehrere Modelle entwickelt, welche als Erklärungsansätze für die Berufsfindung herangezogen werden können (vgl. Hotchkiss & Borow 1994; Busshoff 1989). So etwa die Theorie der Stuserlangung, die ökonomische Theorie oder die strukturalistische Sichtweise.¹⁴⁵ Im deutschsprachigen Raum erlangten die sogenannten Allokationstheorien, denen auch das Modell von Daheim zugerechnet werden kann, grosse Bedeutung.¹⁴⁶ All diesen Konzepten ist gemeinsam, dass sie nicht explizit für die Erklärung der Berufsfindung, das heisst dem Übergang von der obligatorischen Schule in die Ausbildung entwickelt wurden. Vielmehr richtet die Soziologie ihr Augenmerk auf die Kontexte, in denen Individuen ihre berufliche Entwicklung durchlaufen und darauf, wie sich berufliche Karrieren über einen längeren Zeitraum entwickeln: „vocational development may increasingly come to be a lifelong phenomenon“ (Kirkpatrick Johnson & Mortimer 2002, p. 65). Wie erwähnt, gilt dies auch für das Allokationsmodell von Daheim.

Daheim setzte sich zum Ziel, eine Theorie des beruflichen Handelns zu entwickeln, welche den beruflichen Werdegang einer Person vor dem Hintergrund sozialer und wirtschaftlicher Rahmenbedingungen erklärt (vgl. Daheim 1970). Er betrachtet die Gesellschaft als Sozialsystem, in dem alle Individuen eine soziale Position einnehmen und sich ein gesellschaftlich vorgegebenes Rollenverhalten zu eigen machen (vgl. ebd., p. 15). In Bezug auf die Berufsfindung charakterisiert Daheim die gesellschaftliche Zuweisung zu bestimmten Berufspositionen wie folgt:

„Zuweisung der Positionen, [...], kann nur bedeuten, dass sich aus der Interaktion der Gesellschaftsmitglieder gewisse Regelungen für den Zugang zu den Positionen herausgebildet haben und dass es individuelle und kollektive Akteure gibt, die als `Agenten` der Gesellschaft den Zugang [...] kontrollieren“ (ebd., p. 67).

Als mögliche Agenten bezeichnet er die Familie, die Ausbildungsorganisationen, die Personalverantwortlichen in Betrieben oder die Prüfungskommissionen. Mit der Orientierung definiert Daheim einen weiteren Faktor, der ihm zufolge Einfluss auf die Berufsfindung ausübt. Er glaubt, dass sich das Individuum bei der Ausbildungssuche „von einer Orientierung leiten lässt, die sich unter gesellschaftlichen Einflüssen ausgebildet hat“ (Busshoff 1989, p. 13). Die eigentliche Entscheidung für einen Beruf respektive die Übernahme einer Berufsposition erfolge dann als Prozess „in dessen Verlauf die beruflichen Alternativen für ein Individuum immer stärker eingeschränkt werden“ (Daheim 1970, p. 72). Eine erste Weiche werde durch die Entscheidung für eine bestimmte schulische Bildung gefällt, „welche den Zugang zu bestimmten Ausbildungsgängen und damit auch zu bestimmten Berufspositionen mehr oder weniger festlegt“ (Busshoff 1989, p. 14). Die Familie übernehme in dieser Phase die Rolle des Agenten und zeige sich in grossem Masse verantwortlich für den Aufbau bestimmter Orientierungen (vgl. Daheim 1970, p. 78ff.). Nach der obligatorischen Schule würden sich die Jugendlichen für eine

¹⁴⁴ Entsprechend setzt sich die Arbeitssoziologie u.a. mit Themen wie der beruflichen Sozialisation, der Stathierarchie der Arbeitsstruktur oder der Arbeitszufriedenheit in Zusammenhang mit Belohnungssystemen auseinander (vgl. Hotchkiss & Borow 1994, p. 283).

¹⁴⁵ Nach Hotchkiss und Borow (1994) besagt das Modell der Stuserlangung, „dass der soziale Status der Eltern Einfluss darauf hat, welches Bildungsniveau eine Person erreicht, und das beeinflusst wiederum den individuell erlangten sozialen Status“ (ebd., p. 287) der nachfolgenden Generation. Die ökonomische Theorie setzt sich aus verschiedenen Ansätzen wie der Theorie des Humankapitals oder der Theorie der Wettbewerbsmärkte zusammen. In diesen Modellen stehen Zusammenhänge zwischen Ausbildung und Entlohnung sowie zwischen Angebot und Nachfrage im Zentrum. Die Strukturalisten schliesslich gehen davon aus, „dass die Macht über die Ressourcen von entscheidender Bedeutung für die Verteilung der Arbeitsbelohnungen ist“ (ebd., p. 298). All diesen Modellen entspricht gemäss den Autoren die gemeinsame Sichtweise, dass „Arbeitsmärkte nicht homogen sind, [...], dass Entgelttarife keine reinen Wettbewerbsergebnisse sind, dass die Ressourcen eine wichtige Rolle spielen [...], und dass es trotz gegenläufiger Bemühungen nach wie vor eine institutionalisierte Ungleichheit gibt“ (ebd., p. 328).

¹⁴⁶ Als weiterer wichtiger Vertreter der Allokationstheorie gilt Scharmann (vgl. Scharmann 1965). Wie Daheim konzentriert er sich darauf, „einen umfassenden Bezugsrahmen der Berufsfindung zu rekonstruieren“ (Dimbath 2003, p. 129). Dabei definiert er eine Vielzahl an Umweltfaktoren und untersucht deren Wirkung auf die individuelle Berufsfindung. Scharmann bestreitet nicht, „dass das Individuum seine Entscheidung subjektiv als eine autonome erlebe, verweist allerdings mit dem Goethe-Wort `Du glaubst zu schieben und wirst geschoben` auf die übermächtige Prägekraft gesellschaftlicher Strukturen“ (ebd.).

Berufsausbildung entscheiden. In diesem Prozess würden das Niveau der vorgängig absolvierten Schulbildung, die Kenntnisse der Ausbildungslandschaft sowie die Schichtzugehörigkeit als steuernde Faktoren in Erscheinung treten. Letztere sei determinierend dafür, welche beruflichen Ziele sich die Jugendlichen setzten (vgl. ebd., p. 94ff.). Ergänzend wirke die Arbeitsmarktsituation, das heisst die aktuelle Verfügbarkeit von Ausbildungsplätzen, auf die Entscheidung ein. Gemäss Daheim wird die Familie in dieser Phase als Agent zunehmend von institutionellen Angeboten wie der Berufs- und Laufbahnberatung oder der schulischen Berufsorientierung sowie durch gleichaltrige Kolleginnen und Kollegen abgelöst. Wechsle eine Person nach der Ausbildung oder im Verlauf ihres beruflichen Werdeganges den Arbeitsplatz oder den Beruf, dann wirkten die zuvor genannten Faktoren weiterhin auf die Entscheidungen ein. Orientierungen und berufliche Ziele würden in dieser Phase in erster Linie durch andere Personen in der Berufswelt beeinflusst (vgl. Busshoff 1989, p. 14).

Die Ausführungen machen deutlich, dass in Daheims Konzept „die Verteilung der Berufssuchenden auf diverse Berufspositionen im Vordergrund“ (Dimbath 2003, p. 130) steht. Diese Ausrichtung, so kritisiert Busshoff, führe dazu, dass viele Aussagen Daheims allgemein gehalten und folglich wenig aussagekräftig seien. Dementsprechend stelle sich die Schwierigkeit, empirisch überprüfbare Hypothesen abzuleiten. Busshoff betont auf der anderen Seite aber auch, dass „die starke Abhängigkeit der Schul- und Berufslaufbahn von sozialen und ökonomischen Determinanten [...] in vielen Untersuchungen nachgewiesen werden“ (Busshoff 1989, p. 14) konnte.¹⁴⁷ Wie eingangs erwähnt, greifen neuere Konzepte immer wieder auf bestehende Ansätze aus der Soziologie oder der Psychologie zurück. So kann man den Vorschlag Daheims, die Berufsfindung als Prozess der zunehmenden Verengung beruflicher Alternativen zu definieren, durchaus als Vorläufer der Eingrenzungs- und Kompromissvorstellungen von Gottfredson betrachten. Obwohl sich Gottfredson in ihrem Ansatz nicht explizit auf Daheim bezieht, liegen ihre Ansichten bei diesem Punkt nahe beieinander.

4.4 Fazit

Bilanzierend lässt sich festhalten, dass sich die Psychologie und die Soziologie in ihren Theorien zur Berufsfindung in den letzten Jahren angenähert haben. Dabei ist es vor allem der psychologischen Richtung gelungen, ihr Augenmerk vermehrt auf die Umwelt zu richten und Kontextfaktoren als Erklärungsvariablen in ihre Modelle einzubeziehen, während die Soziologie ihre Aufmerksamkeit nach wie vor stark auf die Umwelt und deren Wirkung auf die individuelle Berufsfindung richtet:

„Sociologists are as likely [...] to be concerned with the ways in which career choice are facilitated or constrained by ascribed characteristics, educational and labor market institutional arrangements, and local contexts as they are concerned with personal choice of jobs and education. Most of the theory and research of sociologists of work is therefore far removed from vocational counselling and career decision-making processes“ (Kirkpatrick Johnson & Mortimer 2002, p. 67).

Als Implikation für die Praxis sehen Kirkpatrick Johnson und Mortimer deshalb nur den Einbezug der Sichtweise, dass “career choice is not a one-time event but that some decisions do have long term implications for ongoing career opportunities” (ebd., Hervorhebung weggelassen). Zudem kann aus soziologischer Sicht gesagt werden, dass gewisse Entscheidungen, die eine Person zu einem bestimmten Zeitpunkt fällt, Auswirkungen auf die spätere Karriere haben können:

“It is important [...] to understand, that some choices they make with respect to their career will close doors on other opportunities or make other career possibilities more difficult to pursue later“ (ebd.).

¹⁴⁷ So ist empirisch gesichert, dass der sozioökonomische Status der Eltern und deren berufliche Werthaltungen auf die Kinder einwirken (vgl. Kirkpatrick Johnson & Mortimer 2002, p. 52).

Die Soziologie kann in den Augen der beiden Autorinnen somit dazu beitragen, die Komplexität und das Zusammenspiel beruflicher Erfahrungen und Entscheidungen unter dem Einfluss von strukturellen, umweltbezogenen Bedingungen zu verstehen (vgl. ebd.). Prüft man die restlichen im vorliegenden Abschnitt dargelegten Ansätze auf ihre Anwendbarkeit in der Praxis, dann fallen die Ansätze von Holland und von Peterson et al. (vgl. Abschn. 4.1) zum einen, sowie die theoretischen Konzeptionen von Gottfredson und Lent, Brown und Hackett (vgl. Abschn. 4.2) zum anderen positiv auf. Allen voran kann sicherlich Hollands Konzeption der Persönlichkeits- und Berufstypen ein zentraler Einfluss auf die Beratungspraxis zugesprochen werden. Ausgehend von seiner Theorie entstanden unzählige Instrumente, welche in der Berufs- und Laufbahnberatung zum Einsatz gelangen. Holland hat an dieser Umsetzung ebenfalls mitgewirkt und verschiedene Beratungs- und Selbsthilfeeinstrumente für die Praxis selber entwickelt.¹⁴⁸ Gottfredson, die als Schülerin Hollands gilt und an der Validierung seiner Instrumente mitgearbeitet hat, spricht dem Praxisbezug ihrer Theorie ebenfalls eine hohe Bedeutung zu: „It's purpose is to help individual persons, whether singly or in groups“ (Gottfredson 2005, p. 85). Dazu entwickelte sie eine Reihe von Empfehlungen, Strategien und Instrumenten, welche den Entwicklungsprozess von Kindern und Jugendlichen in Bezug auf ihre kognitive Entwicklung und ihre Selbstfindung sowie hinsichtlich ihrer Kompromissfähigkeiten unterstützen sollen (vgl. ebd., p. 86ff.).¹⁴⁹ Um unnötige Eingrenzungs- und Kompromissprozesse, welche in der Kindheit möglicherweise stattgefunden haben, zu ermitteln, hat Gottfredson eine „five-step diagnostic sequence“ (Gottfredson 2002, p. 134f.) für Berufsberaterinnen und Berufsberater erstellt. Anhand von Fragen sollen diese feststellen, „wheter individuals have unnecessarily circumscribed or compromised their options“ (ebd.).¹⁵⁰ Aufgabe der Beratung sei es, dies herauszufinden und gewisse Prozesse, falls erforderlich, anschliessend rückgängig zu machen (vgl. ebd., p. 133f.). Inwiefern die Vorschläge von Gottfredson von der Praxis übernommen und umgesetzt werden, ist schwierig abzuschätzen. Erschwert wird die Einschätzung auch dadurch, dass man bereits in den (Grund-)Schulen überprüfen müsste, welche von Gottfredsons Ideen Eingang in den Unterricht finden. Brown fasst die theoretische und praktische Bedeutung von Gottfredsons Ansatz wie folgt zusammen:

„Gottfredson`s theory [...] continues to stimulate research, and it seems likely that some of her ideas are being incorporated into the practice of career counsellors“ (Brown 2002, p. 511).

Nachfolgend soll auf die Praxisrelevanz der beiden kognitiv ausgerichteten Modelle eingegangen werden: Hirschi (2008) betrachtet die Umsetzungsvorschläge des kognitiv-informationsverarbeitenden Ansatzes von Peterson et al. für die Praxis „als die grösste Stärke“ (ebd., p. 28) dieses Konzepts. So zeigen bereits die Autoren mit mehreren Fallbeispielen auf, wie ihr Modell in der Praxis, in Bezug auf verschiedene Personengruppen und deren Voraussetzungen, eingesetzt werden kann (vgl. Peterson et al. 2002, p. 344ff.). Als Vorteil betrachtet Hirschi im Weiteren die Tatsache, dass

„der CIP Ansatz somit nicht nur eine Beschreibung des Verhaltens der Klienten [beinhaltet, M.P] [...], sondern auch eine Beschreibung für das Verhalten der Beratungspersonen“ (Hirschi 2008, p. 27f.).

Im englischsprachigen Raum, so belegen die Autoren des Konzepts, wurde der Ansatz bereits erfolgreich in die Beratungspraxis umgesetzt und diente scheinbar auch als Grundlage bei der

¹⁴⁸ So zum Beispiel das „Self-Directed Search“-Instrument: Dieses soll Aufschlüsse über die Persönlichkeit der Berufssuchenden geben, die durch einen bestimmten Stil repräsentiert wird. Dieser Stil wird aufgrund von Aussagen über berufliche Wunschvorstellungen, Aktivitäten, Einstellungen und Begabungen bezüglich bestimmter Berufstätigkeiten und einer Einschätzung der eigenen Fähigkeiten ermittelt und mit einer Liste möglicher Berufe abgeglichen (vgl. Weinrach & Srebalus 1994, p. 61f.).

¹⁴⁹ Analog zu ihrer Theorie werden in diese Empfehlungen und Instrumente bereits Kinder im Grundschulalter einbezogen (vgl. Gottfredson 2005, p. 86ff.).

¹⁵⁰ Die fünf Fragen nach dem Konzept von Gottfredson lauten wie folgt: 1. Kann die Person mindestens eine berufliche Möglichkeit nennen?; 2. Verhalten sich die Interessen und Fähigkeiten der Person adäquat zu den gewählten beruflichen Möglichkeiten?; 3. Ist die Person mit den selber genannten beruflichen Möglichkeiten zufrieden?; 4. Hat die Person ihre beruflichen Möglichkeiten unnötigerweise eingeschränkt?; 5. Ist sich die Person möglichen Hindernissen bei der Implementierung ihres Berufswunsches bewusst? (vgl. Gottfredson 2002, p. 134).

Ausbildung von Laufbahnberaterinnen und -beratern (vgl. Peterson et al. 2002, p. 331ff.). Lent, Brown und Hackett setzten sich zum Ziel, mit der sozial-kognitiven Laufbahnthorie ein Instrument zur Beratung unterschiedlicher Personengruppen zu entwickeln. Gemäss den Autoren eignet sich ihr Konzept denn auch für Personen mit „besonderen Bedürfnissen und vermehrtem Bedarf an Unterstützung“ (Hirschi 2008, p. 15) wie Frauen¹⁵¹, ethnische Minderheiten oder Personen, die sich in der beruflichen Rehabilitation befinden. Ausgehend von den drei Interventionen (Erweiterung der Interessen, Überwindung von Barrieren und die Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartungen), welche Lent, Brown und Hackett für die Praxis formulieren (vgl. Abschn. 4.2), lässt sich für die Beratung eine Fülle von Massnahmen ableiten, welche mit den Klientinnen und Klienten durchgeführt werden können (vgl. Lent 2005, p. 122). So soll die Beratung nicht nur dazu beitragen, dass Jugendliche eine breite und realistische Auswahl an zugänglichen beruflichen Möglichkeiten entwickeln, sondern auch ermöglichen,

„dass die Klienten 1) sorgfältig potenzielle Hindernisse in ihrer Laufbahnentwicklung überdenken; 2) die Wahrscheinlichkeit des Eintretens dieser Hindernisse analysieren; 3) Strategien entwickeln, wie diese Hindernisse vermieden oder umgangen werden können; und 4) soziale Unterstützung in der Familie oder dem Freundeskreis aufbauen“ (Hirschi 2008, p. 17).

Mit hoher Wahrscheinlichkeit wird den vier hier diskutierten Ansätzen auch zukünftig eine grosse Bedeutung in der Forschung und der Praxis der Berufsfindung zukommen. Zu erwarten ist zudem, dass die beiden kognitiv ausgerichteten Konzepte im deutschsprachigen Raum vermehrt Verbreitung finden werden (vgl. Hirsch 2007, Jungo & Zihlmann 2008, p. 6).

An dieser Stelle soll auf zwei weitere Berufsfindungskonzepte verwiesen werden, welche in der Schweiz von hoher Wichtigkeit sind. Dies ist zum einen die Übergangsthese von Busshoff (1998) und zum anderen das Kooperationsmodell von Egloff (1998a). Während Busshoff sein Konzept „im psychologisch-berufswahltheoretischen Bereich“ (Jungo & Zihlmann 2008, p. 6) ansiedelt, richtet sich Egloffs Ansatz direkt an die Betroffenen der Berufsfindung.¹⁵² So bezeichnet Egloff die Eltern, die Schule, die Berufs- und Laufbahnberatung, die Wirtschaft und die Gesellschaft als Kooperationspartner, welche den Jugendlichen „eine eigene und selbstverantwortete Entscheidung“ (ebd.) ermöglichen sollen. Für alle Kooperationspartner hat Egloff Materialien erstellt:

„Die Jugendlichen arbeiten im Berufswahlunterricht mit dem Arbeitsmittel `Berufswahltagbuch`, die Lehrkräfte mit dem Lehrerordner `Berufswahlvorbereitung` und die Eltern finden im Buch `Planungshilfe für Eltern` sowie mit der Unterlage `20 Tipps für Eltern` wertvolle Unterstützung“ (ebd.).¹⁵³

Theoretisch stützt sich Egloff sowohl auf den übergangstheoretischen Ansatz von Busshoff wie auf die entwicklungspsychologischen Konzeptionen von Erikson (1966) (vgl. Abschn. 2.2.3). Das Ziel des Kooperationsmodells besteht nach Egloff darin, die Jugendlichen und ihre Eltern auf die Berufsfindung vorzubereiten: „Im Zentrum aller Bemühungen steht die Förderung der Übergangskompetenzen der Jugendlichen und ihrer Eltern“ (Egloff 1998a, p. 98). Das Kooperationsmodell und die damit verbundenen (Unterrichts-)Materialien haben in den Schulen der Schweiz weite Verbreitung gefunden (vgl. Marty 1998, p. 155). Grimm (1998) spricht der Arbeit Egloffs denn auch eine hohe Bedeutung für die Praxis zu:

„An vorderster Stelle ist hier wohl Erwin Egloff zu nennen, dem es gelungen ist, auf der Basis von Theorien der Berufswahl, Entwicklungsmodellen (Erikson u.a.) sowie eigener Berufserfahrung als Psychologe und Berufsberater einen für die Schule gangbaren Weg aufzuzeigen“ (ebd., p. 166).

¹⁵¹ Leider führen die Autoren nicht aus, weshalb sie die Frauen zu dieser Gruppe zählen.

¹⁵² In Bezug auf die Frage nach der „guten Berufsorientierung“ wurden einige Aspekte des Kooperationsmodells bereits in Abschnitt 2.2.3 dargelegt.

¹⁵³ In den aktuellsten Auflagen heisst das Lehrmittel für die Lehrperson „Kooperationsmodell Berufswahlvorbereitung“ (2005), während die beiden Publikationen für die Eltern die Titel „Elternratgeber Berufswahl“ (2007) und „20 Tipps zur Berufswahl“ (2000) tragen (vgl. Egloff 2000, 2005, 2007).

Im Unterschied zu Egloffs praxisnahe Modell, ist Busshoffs Auseinandersetzung auf einer theoretischen Ebene anzusiedeln. Er unternimmt in seinem Ansatz den Versuch, verschiedene „Berufswahltheorien zu einer Metatheorie zusammenzufassen“ (Grimm 1998, p. 166). Dabei analysiert er bestehende theoretische Modelle zur Berufsfindung unter dem Aspekt des Übergangs.¹⁵⁴ Er definiert Übergänge in der beruflichen Entwicklung eines Menschen als

„Perioden aussergewöhnlicher Unstimmigkeiten im Person-Umwelt-Verhältnis, wodurch sich die Person herausgefordert sieht, die Diskrepanzen durch Anpassung an die berufliche Umwelt und/oder deren Veränderung zu reduzieren oder ganz zu beheben“ (Busshoff 1998, p. 71).

Die Bewältigung dieser Übergänge erfolge mittels verschiedener Prozesse, wie zum Beispiel mittels Lernprozessen, mittels matching-Prozessen oder mittels Kompromissbildungs- oder Entscheidungsprozessen. Zusätzlich bestimmt Busshoff eine Reihe von Übergangsfaktoren, die entweder innerhalb einer Person als Dispositionen oder in deren Umwelt angesiedelt sind. In der ersten Gruppe finden sich selbstbezogene Dispositionen wie das Selbstkonzept oder die Selbstwertorientierung. Im Weiteren definiert der Autor wertende Merkmale wie Einstellungen und Meinungen sowie methodische Dispositionen wie erlernte Verhaltensbereitschaften als Personenmerkmale. Bei den Umweltbedingungen unterscheidet er zwischen den unmittelbaren Lebensbereichen wie der Familie, dem Freundeskreis oder dem Freizeitbereich. Ausserdem differenziert er zwischen den soziokulturellen und sozioökonomischen Rahmenbedingungen wie zum Beispiel der aktuellen wirtschaftlichen Lage oder den Ausbildungs- und Rekrutierungsregelungen von Ausbildungsorganisationen. Schliesslich führt er die natürlichen Umweltbedingungen wie das Klima oder das Rohstoffvorkommen als weitere Umweltfaktoren an. Diese Einflüsse können sich gemäss Busshoff in direkter oder indirekter Art auf das Übergangsverhalten eines Individuums auswirken (vgl. ebd., p. 63ff.). Busshoff zieht eine Vielzahl an theoretischen Ansätzen in sein Übergangsmodell ein und erzeugt damit eine Art Konglomerat gängiger Theorien sowie ein umfassendes Gesamtmodell zur Berufsfindung. Einschränkend merkt Busshoff an, dass es sich dabei nicht um ein Erklärungsmodell handelt, in welchem die einzelnen Faktoren und Prozesse in einen kausalen Zusammenhang gebracht werden können. Solche Zusammenhänge, so Busshoff weiter, könnten nur auf der Ebene der einzelnen Prozesse erstellt werden (vgl. ebd., p. 71f.). Da Busshoff sein Modell auf einer theoretischen Ebene ansiedelt, kommt diesem eine andere Praxisbedeutung zu als dem Kooperationsmodell von Egloff. Grimm (1998) charakterisiert die Relevanz der Übergangsthese wie folgt:

„Der Versuch von Busshoff [...], hat für Lehrpersonen interessante Ergebnisse gebracht, die den Vorgang der Berufsfindung für sie transparenter machen“ (ebd., p. 166).

Damit wird abschliessend die Frage aufgeworfen, welchen Wert theoretische Modelle für die Praxis und dabei insbesondere für die Lehrpersonen aufweisen. Was Grimm zum Übergangsmodell von Busshoff sagt, kann auf alle in diesem Abschnitt vorgestellten Konzepte übertragen werden: So bieten diese Konzepte den Lehrpersonen die Möglichkeit, den Prozess der Berufsfindung mit allen sich wechselseitig beeinflussenden Faktoren nachvollziehen und verstehen zu können. Die Lehrpersonen können sich anhand theoretischer Ansätze zur Berufsfindung eine Art Basiswissen aneignen, welches ihnen als Hintergrund für ihr Handeln in der Berufsorientierung dient. Beinke betont, dass es zum Beispiel für Jugendliche im Berufsfindungsprozess oder deren Eltern wenig Sinn mache, sich direkt mit diesen theoretischen Konzepten zu befassen. Diese benötigten vielmehr Instrumente und Materialien, welche ausgehend von einer oder mehrerer Theorien entwickelt worden seien. Beinke argumentiert aber, dass bei konzeptionellen Vorgängen, wie bei der Festlegung von Zielen und Kompetenzen in Bezug auf die Berufsorientierung, bei der Ausarbeitung eines schulinternen Konzepts oder eines neuen Lehrplans, eine Bezugnahme auf theoretische Modelle unabdingbar sei.

¹⁵⁴ Busshoff stützt sich dabei unter anderem auf die in den Abschnitten 4.1 bis 4.3 dargelegten Konzepte.

Zur

„Fundierung eines Curriculums im Rahmen der Berufswahlvorbereitung ist ein Rückgriff auf Berufswahltheorien und empirische Untersuchungen zur Berufswahl unerlässlich“ (Beinke 2002, p. 254).

Ruft man sich die an einem Berufsfindungsprozess beteiligten Parteien nochmals in Erinnerung (vgl. Abb. 3), dann wird deutlich, dass Kenntnisse zu theoretischen Ansätzen in erster Linie für die Lehrpersonen und die Berufsberaterinnen und -berater bedeutsam sind und in einem geringeren Masse eventuell auch für Personen in der beruflichen Ausbildung sinnvoll sein können.

Im Anschluss an diese Ausführungen zu den theoretischen Erklärungsmodellen zur Berufsfindung erfolgt ein Einblick in die aktuelle Forschung. Im nachfolgenden Kapitel werden Forschungsergebnisse aus dem Bereich der Berufsfindung von Jugendlichen dargelegt und diskutiert (vgl. Kap. 5).

5 Berufsfindung von Jugendlichen – Stand der aktuellen Forschung

Im Vergleich zur schmalen Datenlage, die man bezüglich der Rolle der Schule in der Berufsorientierung vorfindet (vgl. Abschn. 2.3), liegen zahlreiche Studien zur Berufsfindung von Jugendlichen vor. Dies ist keine Selbstverständlichkeit, da dieser Forschungszweig in der Schweiz lange Zeit ein Schattendasein fristete. Erst die wirtschaftliche Lage der 1990er Jahre und die damit einhergehenden Schwierigkeiten gewisser Jugendlicher, nach der obligatorischen Schulzeit eine Anschlusslösung zu finden, gab der Forschung den Anstoss, sich mit den beruflichen Übergängen auseinanderzusetzen (vgl. Galley & Meyer 1998, p. 5). In der Folge entstand eine Reihe von Untersuchungen, die sich mit dem Verlauf von Berufsfindungsprozessen beschäftigte und untersuchte, welche (Personen-)Merkmale, Strategien und Ressourcen sich dabei als vorteilhaft respektive als hindernd erwiesen (vgl. Herzog, Neuenschwander & Wannack 2006; Haeblerlin, Imdorf & Kronig 2004a und 2004b; Imdorf 2005; Hupka, Sacchi & Stalder 2006).

Vergleicht man die Situation mit Deutschland, dann lässt sich dort eine längere Tradition der „Berufsfindungsforschung“ feststellen. Die Gründe dafür liegen wohl darin, dass sich Deutschland schon seit den 1970er Jahren mit der Problematik von Jugendlichen ohne Bildungsabschluss oder von arbeitslosen jungen Menschen konfrontiert sieht (vgl. Sardeir-Biermann 1987). Vergleichbar zur Schweiz fallen die Quoten nichterwerbstätiger Jugendlicher in Deutschland seit mehreren Jahrzehnten denn auch deutlich höher aus.¹⁵⁵ Entsprechend richtete die Forschung ihr Augenmerk auf die Bewältigung des Übergangs von der Schule in die Ausbildung sowie auf den Übertritt ins Erwerbsleben. Dies verbunden mit dem Ziel, Erkenntnisse zu generieren, die zur Verbesserung der Situation beitragen (vgl. u.a. Brock et al. 1991; Schober & Gaworek 1995; Mansel, Schweins & Ulbrich-Hermann 2001).

Jüngste Untersuchungen zeigen, dass sowohl in der Schweiz als auch in Deutschland im Bezug auf die Berufsfindung neue Fragestellungen in den Vordergrund rücken. So wird das Interesse nicht mehr ausschliesslich auf Merkmale wie das Geschlecht, der ethnische Hintergrund oder das Schulniveau und deren Bedeutung für den Berufsfindungsprozess gerichtet. So verfolgte beispielsweise Stuhlmann (2008, 2009) den Verlauf der Berufsfindung – ausgehend von den Traumberufen Jugendlicher – bis zu deren 35. Lebensjahr, während sich Schreiber (2008) mit der Bedeutung verschiedener Entscheidungsstile für den subjektiven Erfolg bei der Ausbildungs- und Berufsfindung auseinandersetzte (vgl. Abschn. 5.1). Weitere Studien fragten nach der Wirkung von Informationsquellen, Beinke (2006b) bezogen auf das Internet oder Kracke, Olyai und Wesiger (2008) hinsichtlich des Besuches von Berufsinformationszentren (vgl. Abschn. 5.2).

Die folgenden Ausführungen sollen sowohl einen Einblick in traditionelle als auch in neuere Forschungsarbeiten und deren Erkenntnisse gewährleisten. Die Entwicklung der Forschung zur Berufsfindung wird dabei in einem ersten Schritt für die Schweiz (vgl. Abschn. 5.1) und anschliessend für Deutschland (vgl. Abschn. 5.2) nachgezeichnet.¹⁵⁶

¹⁵⁵ Dietrich (2005) spricht von einer Quote zwischen 7% und 11% was die Jugendarbeitslosigkeit seit den 1990er Jahren in Deutschland betrifft, wobei „ein deutlicher Anstieg seit 2002 zu beobachten“ (ebd., p. 31) sei. Gemäss Prager und Wieland (2005) muss davon ausgegangen werden, dass rund die Hälfte dieser Jugendlichen nicht über eine abgeschlossene Berufsausbildung verfügt (vgl. ebd., p. 9). Im Vergleich dazu stieg die Zahl der Arbeitslosen bei den 15 - 24-Jährigen in der Schweiz seit 1990 nie über 5%. Auch der internationale Vergleich zeigt, dass die Jugendarbeitslosigkeit in der Schweiz vergleichsweise tief ausfällt, während sich Deutschland, Grossbritannien und Schweden mit Quoten um 10% im Mittelfeld bewegen (vgl. Eidgenössisches Volkswirtschaftsdepartement EVD 2005).

¹⁵⁶ Dabei kann der Stand der Forschung für die Schweiz und für Deutschland nicht vollumfänglich berücksichtigt werden. Vielmehr wird eine Auswahl an Studien präsentiert, welche stellvertretend für die beschriebenen Entwicklungen stehen.

5.1 Empirische Erkenntnisse aus der Schweizer Forschung

Nach Galley und Meyer (1998) herrschte in der Schweiz hinsichtlich der Berufsfindung von Jugendlichen bis in die 1990er Jahre ein Problembewusstsein, welches durch das Motto „wo keine Probleme bestehen, sind auch keine Untersuchungen erforderlich“ (ebd., p. 5) geprägt war. Erst die wirtschaftliche Rezession zwischen 1991 und 1997 führte zu Massnahmen und Reformen im Bildungsbereich und zu entsprechenden Forschungsvorhaben.¹⁵⁷ Eine Reihe wissenschaftlicher Arbeiten, welche in der Folge initiiert wurden, werden im Folgenden beschrieben.

Unter der Bezeichnung TREE (Transitionen von der Erstausbildung ins Erwerbsleben) fand im Jahr 2000 eine Längsschnittuntersuchung ihren Beginn, welche den Verlauf von rund 6000 Schweizer Jugendlichen beim Übergang von der Schule bis ins Erwerbsleben untersucht.¹⁵⁸ Dabei wurde das Augenmerk auf mögliche Entstehungsbedingungen und (Prozess-)Merkmale von irregulären und kritischen Verläufen gerichtet (vgl. Hupka, Sacchi & Stalder 2006, p. 12). Entlang der Variablen Geschlecht und familiärer Hintergrund, des absolvierten Schultyps sowie der schulischen Selbstwirksamkeit sollen die wichtigsten Erkenntnisse dieser Studie hinsichtlich des Übergangs von der obligatorischen Schule in die Ausbildung dargelegt werden: Bezogen auf das Geschlecht zeigte sich, dass junge Frauen signifikant häufiger in eine schulische Anschlusslösung eintraten als junge Männer. Jene entschieden sich bevorzugt für eine Ausbildung im dualen System wie beispielsweise eine Berufslehre. Im Weiteren wurde bei den Frauen eine klare zeitliche Verzögerung – was den Eintritt in das Ausbildungssystem auf Sekundarstufe II betrifft – festgestellt. Zwar glied sich die nachobligatorische Bildungsbeteiligung der Frauen im Verlauf jener der Männer an und überstieg diese nach drei Jahren sogar (vgl. ebd., p. 16). Wie die Autoren aber anmerken, sei dieser verzögerte Einstieg der Frauen „mit Blick auf ihre weitere Bildungs- und Berufslaufbahn wohl kaum von Vorteil“ (ebd.), zumal dieser nur zu einem minimalen Teil durch das hohe Eintrittsalter bei bestimmten „Frauenberufen“ im Gesundheitswesen erklärt werden könne. Hinsichtlich des familiären Hintergrunds erwiesen sich ein hoher sozialer Status, die Zugehörigkeit zu einer klassischen Kernfamilie sowie ältere Geschwister als Vorteil, wobei der positive Einfluss durch Geschwister ausschliesslich für die Männer empirisch belegt werden konnte. Ein Migrationshintergrund schien auf dem Ausbildungsmarkt dagegen eher ein Hindernis darzustellen, wobei die Chancen gemäss den Autoren „dabei primär von der Aufenthaltsdauer respektive vom Grad der Integration von Jugendlichen und Eltern in der Schweiz“ (ebd., p. 19) abhängig waren.¹⁵⁹ Untersucht man die Wirkung des absolvierten Schultyps auf die Berufsfindung, dann muss auch dieser nach Geschlechtern differenziert betrachtet werden: Während

„die Realschülerinnen beim Suchen nach einer Anschlusslösung auf eindeutig grössere Schwierigkeiten stossen als Sekundarschülerinnen, findet sich seitens der Schüler kein entsprechender Unterschied“ (ebd., p. 22).

Dieser Effekt wird von den Autoren damit erklärt, dass das Angebot an Lehrstellen für leistungsschwächere Jugendliche stärker manuell ausgerichtet sei und demgemäss traditionell eher von Männern genutzt würde (vgl. ebd., p. 22).

¹⁵⁷ Die meisten dieser Massnahmen beziehen sich laut Galley und Meyer (1998) „auf eine Aufwertung der Berufsbildung (Berufsmaturität, Fachhochschulen (FH), Änderung des Berufsbildungsgesetzes (BBG), Revision in bestimmten Bereichen wie der Maschinenindustrie, dem kaufmännischen Bereich usw.)“ (ebd., p. 5). Weiter kam es auch in den allgemeinbildenden Schulen durch die Abschaffung von Maturatypen oder der Verkürzung der Ausbildungszeiten zu Reformen (vgl. ebd.).

¹⁵⁸ Die Stichprobenbildung basiert auf der PISA-Erhebung von 2000, in welcher rund 6000 Jugendliche am Ende ihrer obligatorischen Schulzeit für die Befragung rekrutiert und seither jährlich befragt wurden. Seit 2008 wird das Projekt durch den Schweizerischen Nationalfonds sowie die Universität Basel finanziert (vgl. Hupka, Sacchi & Stalder 2006, p. 12).

¹⁵⁹ Zudem ist belegt, dass sich der Migrationshintergrund vor allem beim Eintritt in eine Berufslehre als Hindernis erwies, während dieses Merkmal bei einer schulischen Ausbildung keine grosse Rolle zu spielen schien (vgl. ebd., p. 28).

Schliesslich zeigte sich, dass sich eine hohe schulische Selbstwirksamkeit in der Regel positiv auf eine erfolgreiche Bewältigung des Berufsfindungsprozesses auswirkte und somit als „relevante Persönlichkeitsressource“ (ebd., p. 23) für die Berufsfindung betrachtet werden kann.

Herzog, Neuenschwander und Wannack (2006) richteten den Fokus in ihrer Studie darauf, den Prozess der Berufsfindung sowie das individuelle Berufsfindungsverhalten zu beschreiben und fragten danach, wie Jugendliche den Übergang von der Schule in die Ausbildung vollziehen, welche Ausgangs- und Kontextbedingungen den Berufsfindungsprozess beeinflussen und inwiefern sich unterschiedliche Verlaufsmuster zeigen. Weiter fokussierten sie auf die Wirkung von Ressourcen, welche die Jugendlichen im Berufsfindungsprozess einsetzen und unterschieden dabei zwischen personalen und sozialen Ressourcen (vgl. ebd., p. 50). Der Untersuchung lag ein längsschnittlich angelegtes Untersuchungsdesign mit drei Erhebungszeitpunkten zugrunde. Einbezogen wurden 91 Schulklassen der Kantone Basel-Landschaft, Bern, Luzern und Solothurn.¹⁶⁰ In Ergänzung zu den regulären Klassen des 9. Schuljahres wurden in der Befragung zusätzlich Schulklassen des bernischen „Pilotprojekts 9. Schuljahr“ (PP9) berücksichtigt (vgl. ebd., p. 55ff.). Herzog, Neuenschwander und Wannack konnten aufzeigen, dass die meisten Jugendlichen nach Ende ihrer Schulzeit in eine Anschlusslösung übertreten und den Berufsfindungsprozess somit erfolgreich durchlaufen konnten. Dabei merken sie aber an, dass eine Vielzahl Jugendlicher

„sich aufgrund der objektiven Gegebenheiten der Berufswelt auf der einen Seite und ihrer intellektuellen und motivationalen Voraussetzungen auf der anderen Seite zu Anpassungen und Kompromissen gezwungen“ (ebd., p. 121)

sah. Wie bereits in der TREE-Studie spielten auch hier strukturelle Merkmale eine entscheidende Rolle. Gemäss den Autoren waren es vor allem die Jugendlichen mit einem Schulabschluss auf dem Niveau Grundanforderungen, welche die grössten Anpassungen vornehmen mussten. So könne die Berufsfindung bei ihnen unter das Motto, „Finde ich eine Lehrstelle oder muss ich ein Zwischenjahr machen?“ (Herzog, Neuenschwander & Wannack 2004, p. 18), gestellt werden.¹⁶¹ Die Jugendlichen mit einem Schulabschluss auf dem Niveau erweiterte Ansprüche begannen dagegen zum grössten Teil eine drei- oder vierjährige Berufslehre (60%) oder besuchten eine weiterführende Schule (18%), während nur gut 20% angaben, in eine Zwischenlösung einzusteigen (vgl. ebd.). Vergleicht man weiter die Einschätzungen der Schülerinnen und Schüler regulärer 9. Schuljahre mit denjenigen aus dem „Pilotprojekt 9. Schuljahr“¹⁶², dann zeigt sich Folgendes: Jugendliche im Pilotprojekt zeichneten sich durch eine signifikant höhere schulische Anstrengungsbereitschaft sowie über deutlich höhere Werte bei der Schulzufriedenheit aus als ihre Kolleginnen und Kollegen in den regulären Klassen. Bezogen auf die Einschätzung der Zielsetzungen des 9. Schuljahres zeigten sich wiederum bei den Schülerinnen und Schülern des Pilotprojekts signifikant höhere Werte:

„Die Gruppen unterscheiden sich in ihrer Einschätzung dahingehend, dass die Schülerinnen und Schüler des Pilotprojekts im Vergleich mit denjenigen der regulären 9. Schuljahre eher der Meinung sind, dass ihnen das 9. Schuljahr geholfen hat, berufliche Entscheidungen zu treffen, eigene Stärken und Schwächen zu erkennen sowie auf die nachfolgende Ausbildung vorbereitet zu sein“ (ebd., p. 105).

¹⁶⁰ Neben Jugendlichen, die das 9. Schuljahr an der Volksschule besuchten, wurden Schülerinnen und Schüler allgemeinbildender Schulen der Sekundarstufe II (Diplommittelschulen, Gymnasien und Lehrerinnen- und Lehrerseminare) sowie Absolventinnen und Absolventen von 10. Schuljahren in die Untersuchung einbezogen. Die Daten wurden mittels eines standardisierten Fragebogens erhoben, in die Längsschnittauswertung konnten die Fragebogen von 968 Jugendlichen einbezogen werden (vgl. Herzog, Neuenschwander & Wannack 2006, p. 56f.).

¹⁶¹ Rund die Hälfte der Schülerinnen und Schüler mit einem Schulabschluss Niveau Grundanforderungen gaben an, in eine Berufslehre einzusteigen. 46% entschieden sich für eine Zwischenlösung, während die restlichen direkt ins Erwerbsleben einstiegen oder eine Ausbildung abbrachen (vgl. Herzog, Neuenschwander & Wannack 2004, p. 18).

¹⁶² Das „Pilotprojekt 9. Schuljahr PP9“ wurde unter anderem mit dem Ziel initiiert, die Motivation der Jugendlichen durch Berücksichtigung individueller Fähigkeiten und Interessen zu erhöhen sowie eine bessere Verbindung zwischen der obligatorischen Schule und den Ausbildungsinstitutionen der Sekundarstufe II zu schaffen (vgl. Brunner 1998).

Bezüglich des Nutzens von Berufspraktika konnten dagegen keine Unterschiede zwischen den beiden Gruppen festgestellt werden. Obwohl in regulären Schuljahren „in weit geringerem Mass“ (ebd., p. 104) Praktika absolviert wurden, gaben beide Gruppen an, „dass die Berufspraktika, die sie absolviert haben, von grossem Nutzen für ihre berufliche Entscheidungsfindung waren“ (ebd., p. 105).

Wie hängt die Lehrstellensuche mit den schulischen Qualifikationen der Jugendlichen, dem Geschlecht sowie ihrer ethnischen Zugehörigkeit zusammen? Dieser Kernfrage gehen Haerberlin, Imdorf und Kronig (2004a und 2004b) in ihrer Studie nach. Die Untersuchung basiert auf einer schriftlichen Befragung von rund 1000 Jugendlichen der Deutschschweiz, welche 2001 das 9. Schuljahr besuchten. Ergänzend dazu wurden mit den Befragten Schulleistungstests durchgeführt und deren Formalqualifikationen erhoben (vgl. Haerberlin, Imdorf & Kronig 2004a, p. 16).¹⁶³ Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass die untersuchten Variablen miteinander interagieren und einen Einfluss auf die Lehrstellensuche ausüben:

„Der besuchte Sekundarschultyp ist besonders für die zugewanderten Schüler(innen) der ersten Generation entscheidend. Ein Erfolg bei der Lehrstellensuche ist für diese Jugendlichen in der Regel wahrscheinlicher, wenn sie die Sekundarschule besucht haben. Ausländische Jugendliche der ersten Generation können jedoch Benachteiligungen aufgrund ihrer nationalen Herkunft nicht wie andere Jugendliche mit guten Mathematiknoten kompensieren“ (ebd., p. 21).

Weiter analysierten die Autoren die Daten der Jugendlichen nach ethnischer Zugehörigkeit. Hier zeigte sich, dass die „einheimischen männlichen Jugendlichen die besten Lehrstellenchancen haben“ (ebd.), während eingewanderte Jugendliche, vor allem jene mit einer kurzen Aufenthaltsdauer in der Schweiz, bei der Lehrstellensuche deutlich schlechtere Aussichten hatten. Gründe dafür sehen die Autoren unter anderem in den sozialen Ressourcen dieser Jugendlichen: So erwiesen sich soziale Beziehungen in dieser Untersuchung als „wesentlicher Indikator für den Erfolg bei der Lehrstellensuche“ (ebd., p. 19). Gemäss Haerberlin, Imdorf und Kronig waren denn auch persönliche Kontakte zu Lehrbetrieben oder zu Personen im Erwerbsleben erfolgsversprechender bei der Lehrstellensuche als die Schulqualifikation oder die Inanspruchnahme der Berufs- und Laufbahnberatung. So hätten informelle Beziehungen vielen Jugendlichen die Möglichkeit einer Schnupperlehre eröffnet, die wiederum die Chance auf eine Lehrstelle erhöht hätten: „Viele Betriebe wählen ihre Lehrlinge aufgrund der Erfahrungen mit Schnupperlehrlingen“ (ebd., p. 20) aus. Aufgrund der empirischen Erkenntnisse formulierten die Autoren verschiedene Empfehlungen für die Praxis. Als zentral für die Schule erachten sie deren Kontakte zu den Ausbildungsbetrieben:

„Die Schulen sollten sich den Betrieben öffnen und sie in den berufswahlvorbereitenden Unterricht einbeziehen. Dies würde benachteiligten Jugendlichen den Aufbau von Beziehungen zu den Lehrbetrieben erleichtern“ (ebd., p. 28).

Angesichts der Geschlechterorientierung bei der Berufsfindung sollten in der Berufsorientierung alternative Berufsfelder und Modelle der Erwerbsarbeit nicht nur diskutiert, sondern nach Möglichkeit auch erprobt werden. So sollten weibliche Jugendliche die Möglichkeiten haben, Einsicht in technische Berufe zu nehmen, während den jungen Männern der Dienstleistungssektor näher gebracht werden sollte. Dies, „weil dieser zurzeit noch feminisierte Arbeitsbereich voraussichtlich immer wichtiger auch für die jungen Männer sein wird“ (ebd., p. 28).

Zusammenfassend lassen sich aus den drei dargestellten Untersuchungen die folgenden Erkenntnisse gewinnen: Strukturmerkmale wie das Geschlecht, die Staatsangehörigkeit, die soziale Herkunft und das besuchte Schulniveau stellen sich als zentrale Faktoren im Berufsfindungsprozess heraus. Generell wirken sich dabei ein Schulabschluss auf dem Niveau erweiterte Ansprüche, die Zugehörigkeit zu einer höheren sozialen Schicht und zum männlichen Geschlecht sowie die schweizerische Staatsangehörigkeit günstig auf die Berufsfindung aus.

¹⁶³ Als Formalqualifikationen werden in diesem Projekt die Schulnoten definiert, welche in der Folge den effektiven Schulleistungen gegenüber gestellt wurden.

Die bisher dargestellten Forschungsarbeiten trugen dazu bei, das von Galley und Meyer (1998) beklagte „beinahe vollständige Fehlen von wissenschaftlichen Daten zu den [...] Übergangsprozessen“ (ebd., p. 5) zu mildern. Basierend auf den in bisherigen Studien erbrachten Grunderkenntnisse, wandten sich nachfolgende Untersuchungen weiterführenden Fragestellungen zu. Demgemäss widmeten sich beispielsweise Haeberli und Mitarbeitende den Lehrbetrieben und untersuchten die Kriterien, nach welchen kleine und mittlere Lehrbetriebe ihre zukünftigen Lernenden auswählten (vgl. Imdorf 2008, 2009). Stuhlmann (2008, 2009) setzte sich mit der Bedeutung von Traumberufen auseinander und Schreiber erforschte Entscheidungsstile in der Berufsfindung und deren Zusammenhang mit der subjektiv erlebten Berufszufriedenheit. Verbunden mit der Frage nach der Realisierung von Traumberufen studierte Stuhlmann den Verlauf von rund 1000 Berufsverläufen, ausgehend vom Berufswunsch Jugendlicher im Alter von 15 Jahren bis zur Berufstätigkeit im Erwachsenenalter (vgl. Stuhlmann 2009, p. 82f.).¹⁶⁴ Die Berufe wurden von der Autorin mit Hilfe der Berufsfeldtypologie von Holland gruppiert (vgl. Abschn. 4.1). Bilanzierend stellte sie fest, dass rund ein Viertel der Befragten mit 35 Jahren exakt in dem Berufsfeld arbeiteten, das sie in ihrer Jugend als Traumberuf angaben.

„Weitere 50% verwirklichten zumindest zwei der drei Interessensdimensionen ihres Berufswunsches und nur 25% kamen substantiell von ihrem ursprünglichen Berufsinteresse ab“ (ebd., p. 95).¹⁶⁵

Entsprechend postuliert die Autorin, dass Berufswünsche für eine Mehrheit der Bevölkerung „wegweisende Handlungsziele“ (ebd.) darstellten, der Berufsfindung in der Adoleszenz eine wichtige Stellung zukomme und es gelte, die Berufswünsche Jugendlicher ernst zu nehmen (vgl. Stuhlmann 2008, p. 8).¹⁶⁶ Wie Stuhlmann interessierte sich auch Schreiber (2005, 2008) für den Zusammenhang zwischen der Berufsfindung und der Berufstätigkeit. Er fragte in seiner Studie nach Zusammenhängen unterschiedlicher Entscheidungsstile mit einer subjektiv erfolgreichen Ausbildungs- und Berufswahl. Dazu erarbeitete er ein Modell das vier Entscheidungsstilen umfasst (vgl. Schreiber 2008, p. 178):

- Erfahrungen sammeln
- Vermeidender Entscheidungsstil
- Intuitive Entscheidung
- Mehrere Möglichkeiten prüfen

Die befragten Jugendlichen im Alter zwischen 19 und 21 Jahren wurden nun einerseits gebeten, ihr Entscheidungsverhalten bei der Berufsfindung retrospektiv einzuschätzen und andererseits Angaben zur ihrer aktuellen Ausbildungs- oder Berufssituation zu machen.¹⁶⁷ Während bei den jungen Frauen der „intuitive Entscheidungsstil“ am häufigsten zur Anwendung gelangte, war es bei den männlichen Jugendlichen der Entscheidungsstil „Erfahrungen sammeln“. Bei beiden Geschlechtern am tiefsten lagen die Werte beim „vermeidenden

¹⁶⁴ Das Projekt basierte auf der Datenbasis des Forschungsprojektes „Lebensläufe ins frühe Erwachsenenalter LifE“, welches in Zusammenarbeit der Universitäten Zürich und Konstanz durchgeführt wurde (vgl. Stuhlmann 2008, p. 8).

¹⁶⁵ Nach Holland können sowohl die Persönlichkeit als auch die Berufsfelder in sechs Grundtypen aufgeteilt werden. Da nicht jeder Person respektive jedem Beruf nur ein Typus zugeschrieben werden kann, werden diese anhand von drei Typen, mittels sogenannten Dreierbuchstabencodes, beschrieben (vgl. Stuhlmann 2009, p. 81).

¹⁶⁶ Stuhlmann (2008) konnte in ihren Daten die „geschlechtsspezifische Segregation der Berufswelt“ (ebd., p. 8) ebenfalls bestätigen: So zeigten 12-Jährige Mädchen mehrheitlich Interesse an erziehenden und pflegenden Berufen und konnten diese Berufswünsche in der Regel auch umsetzen. Die Autorin ergänzt hier, dass bei der Realisierung der Berufe oft die Aspekte führend-verkaufend oder ordnend-verwaltend hinzukamen, „ohne dass diese sich in den Berufswünschen prägnant gezeigt hätten“ (ebd., p. 9). Die beruflichen Interessen von Männern erwiesen sich dagegen weniger einseitig. So stand zwar die handwerklich-technische Dimension bereits im Jugendalter im Vordergrund, daneben interessierten sich aber viele für Berufsfelder führend-verkaufender Ausprägung. In Bezug auf die Realisierungshäufigkeiten konnte die Autorin keine bedeutsamen Unterschiede zwischen den Geschlechtern feststellen (vgl. ebd.).

¹⁶⁷ Schreiber (2008) zog rund 50'000 Jugendliche in seine Untersuchung ein, wobei er den grössten Teil seiner Befragung in den Rekrutierungszentren der Schweizer Armee durchführte. Um das Geschlechterverhältnis etwas zu korrigieren, wurde zusätzlich „eine repräsentative Stichprobe von 2400 jugendlichen Frauen erhoben“ (ebd., p. 179).

Entscheidungsstil“ (vgl. ebd. 181f.). Bezogen auf die Zufriedenheit mit der aktuellen Situation zeigte sich ein positiver Effekt des Stils „Erfahrungen sammeln“, während sich die Entscheidung „mehrere Möglichkeiten zu prüfen“ negativ auf diese auswirkte. Das „intuitive Verhalten“ führte dagegen wiederum zu positiven Werten bei der Zufriedenheit. Dieser Entscheidungsstil wurde aber nur indirekt durch das Interesse wirksam. Das „vermeidende Entscheidungsverhalten“ schliesslich hatte dagegen keinen Einfluss auf die aktuelle Zufriedenheit (vgl. Schreiber 2005, p. 78ff.). Schreiber bilanziert, dass dieses entscheidungstheoretische Modell für die Praxis der Berufsorientierung in der Berufs- und Laufbahnberatung sowie für die Schule einen wichtigen Beitrag leisten könne:

„Die Jugendlichen sollen angeregt werden, die Aufgabe der Ausbildungs- und Berufswahl als bewältigbare Herausforderung zu betrachten. Wer sich aktiv um die berufliche Zukunft kümmert, [...], der ist später zufriedener mit der gewählten Ausbildung oder Tätigkeit“ (Schreiber 2008, p. 186).

5.2 Deutschland: Empirische Befunde zur Berufsfindung Jugendlicher

Wie bereits erwähnt, besteht im Nachbarland Deutschland schon seit den 1970er Jahren ein Problembewusstsein für die „andauernde Ausbildungsstellen- und Arbeitsplatzknappheit“ (Sardei-Biermann 1987, p. 11) von Jugendlichen. Wie Kutscha nachzeichnet, erfuhren die Erforschung des Übergangs „Schule – Ausbildung“ sowie die Überprüfung des Eintritts ins Erwerbsleben in dieser Zeit eine entsprechende Intensivierung:

„Standen seit Mitte der 60er Jahre zunächst die Übergangsprobleme innerhalb des allgemeinen Schulwesens [...] im Zentrum [...], so hat sich das öffentliche und wissenschaftliche Interesse im Laufe der 70er Jahre mehr und mehr den Schwierigkeiten [...] beim Übergang von der Schule in die betriebliche Berufsausbildung des dualen Systems zugewandt“ (Kutscha 1991, p. 122).

Dementsprechend wurden in diesem Zeitraum neue Institutionen wie das Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit gegründet oder entsprechende Forschungsbereiche an bereits bestehenden Institutionen ins Leben gerufen (vgl. ebd., p. 113f.). In der Folge entstand eine beachtliche Anzahl an Studien, die sich durch ihre thematische Vielfalt auszeichneten: Während sich einige Untersuchungen auf den Übergang an der ersten Schwelle konzentrierten, erfassten andere den Bildungs- und Berufsverlauf über einen längeren Zeitraum, während weitere ihr Augenmerk auf die Verwertbarkeit beruflicher Qualifikationen richteten. Zudem wurden wissenschaftliche Erhebungen zur Ausbildungs- und Erwerbsbeteiligung von Frauen, zu bestimmten Absolventinnen- und Absolventengruppen, zu arbeitslosen Jugendlichen oder zu Behinderten durchgeführt. Wie Kutscha einräumt, wuchsen

„mit der Fülle an Einzelinformationen [...] indes auch die Schwierigkeiten, das Datenmaterial so aufzubereiten, dass es nicht bloss der Klärung isolierter Einzelaspekte dient“ (ebd., p. 125).

Entsprechend waren die Folgejahre dadurch geprägt, die bisherigen Erkenntnisse zusammenzuführen und Empfehlungen für die Praxis abzuleiten. Davon, dass das Generieren neuer Daten dabei nicht unterlassen wurde, zeugen weitere Untersuchungen, die in den letzten Jahren und Jahrzehnten entstanden sind. Dabei, so betonen Prager und Wieland (2005), stehe nach wie vor die „Integration Jugendlicher in das Erwerbsleben und den Arbeitsmarkt [...] ganz oben auf der Agenda fast aller gesellschaftspolitischen Institutionen“ (ebd., p. 15). In der Folge werden einige Untersuchungen vorgestellt, die stellvertretend für Forschungsarbeiten im Bereich der Berufsfindung von Jugendlichen stehen und den Nutzen sozialer Ressourcen sowie die Informationsbeschaffung im Berufsfindungsprozess beleuchten, respektive Einschätzungen der Jugendlichen zu ihrer beruflichen Zukunft wiedergeben.

Die Studie von Prager und Wieland (2005) gibt Aufschluss über die beruflichen Zukunftsperspektiven und die damit verbundenen Grundhaltungen, Sorgen und Hoffnungen junger Menschen in Deutschland. Damit verbunden war auch die Frage an Jugendliche, „von welchen Akteuren sie sich (mehr) Unterstützung im Übergangsprozess [...] wünschen“ (ebd., p. 16).¹⁶⁸ Die Ergebnisse zeigen, dass diese „Altersgruppe [...] bezüglich Ausbildungschancen und Beruf eher skeptisch“ (ebd., p. 19) in die Zukunft blickte: 37% gaben an, nicht sicher zu sein, „einen Ausbildungsplatz zu bekommen, der ihren Vorstellungen und Erwartungen entspricht“ (ebd., p. 20) und 39% der Jugendlichen machten sich Sorgen, überhaupt einen Ausbildungsplatz zu erhalten. Solche Einschätzungen wurden vor allem von den Jugendlichen der Hauptschulen geteilt, während die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten sowie die Schülerinnen und Schüler von Realschulen deutlich positivere Einschätzungen abgaben.¹⁶⁹ Dementsprechend fielen auch die Einschätzungen zur eigenen Person bei den Hauptschülerinnen und -schülern vergleichsweise negativ aus:

„Die Umfrage macht deutlich, dass Hauptschüler weniger Selbstvertrauen haben und deutlich weniger wissen, wo ihre Begabungen und Stärken liegen. Weit über 60 Prozent der Realschüler und Gymnasiasten gehen davon aus, ihre Begabungen und Stärken ziemlich bis sehr genau zu kennen, bei den Hauptschülern liegt dieser Anteil deutlich unter 50 Prozent“ (ebd., p. 22).

Dagegen wurde die Sicherheit, sich für den richtigen Beruf zu entscheiden, von den Jugendlichen aller drei Schultypen mit insgesamt 72% als hoch eingeschätzt, wenn auch hier die Hauptschülerinnen und -schüler im Vergleich mit 38% wiederum die tiefsten Werte aufwiesen. Gefragt nach den Verantwortlichkeiten im Berufsfindungsprozess gaben 59% an, selber für einen guten Start ins Berufsleben verantwortlich zu sein, 15% sahen die Hauptverantwortung bei den Eltern, während 7% den Staat und 9% die Schule als Hauptverantwortliche bezeichneten (vgl. ebd., p. 24). Gemäss den Autoren wurde die Unterstützung Letzterer von den Jugendlichen „sehr divergent beurteilt“ (ebd., p. 24): So wurden die Hilfestellungen der Schule zum Thema Bewerbungstraining überwiegend als sehr hilfreich eingestuft, während die

„Einschätzungen der Jugendlichen [...] bezüglich der Frage, ob ihnen die Schule Mut gemacht hat, positiv ins Berufsleben zu gehen, und eine differenzierte Berufsorientierung vermittelt hat“ (ebd., p. 25),

uneinheitlicher ausfielen. Gemäss den Autoren wurde ebenso viel Lob wie Klagen ausgesprochen: Als wenig hilfreich wurde die Schule bei der Wahl des richtigen Berufes, der Aufklärung über die Anforderungen bestimmter Berufe sowie der direkten Kontakte zur Ausbildungswelt eingeschätzt. Entsprechend wurden die Lehrpersonen bei der Frage nach den Einflussfaktoren bei der Berufsfindung von 29% als wichtige Unterstützungsquelle bezeichnet, während Gespräche mit Menschen im Erwerbsleben oder den Eltern von gut der Hälfte als sehr nützlich eingestuft wurden. Nur ein Bruchteil aller Jugendlichen gab das Internet als nützliche Informationsquelle an (vgl. ebd., p. 23f.). Der Vergleich zwischen den Schultypen zeigte, dass Hauptschülerinnen und -schüler „deutlich abhängiger von den `offiziellen Stellen` (Arbeitsagentur, Berufsinformationszentren, Lehrer)“ (ebd., p. 24) sind als Schülerinnen der Realschulen oder der Gymnasien. Gefragt, von wem sie sich mehr Unterstützung im Berufsfindungsprozess wünschen, nannten schliesslich 58% aller Befragten die Schule, „gefolgt von Arbeitsagentur (56 Prozent) und Betrieben (47 Prozent)“ (ebd., p. 25). Basierend auf den Ergebnissen der Befragung fordern die beiden Autoren die Schule auf, die Berufsorientierung

¹⁶⁸ Die Befragung wurde von der Bertelsmann Stiftung in Auftrag gegeben und vom Münchner Institut iconkids & youth durchgeführt, wobei rund 800 Jugendliche im Alter zwischen 14 und 20 Jahren einbezogen wurden (vgl. Prager & Wieland 2005, p. 19).

¹⁶⁹ Ab dem fünften Schuljahr wird in Deutschland die sogenannte Orientierungsstufe besucht. Diese ist in der Regel in die drei Schultypen Gymnasium (5. bis 12. oder 13. Schuljahr), Realschule (5. bis 10. Schuljahr) und Hauptschule (5. bis 9. Schuljahr) unterteilt, wobei Erstere das höchste Anspruchsniveau aufweist gefolgt von der Real- und der Hauptschule (www.bildungsserver.de) [Dezember 2009].

zu individualisieren und zu systematisieren sowie stärker in den alltäglichen Unterricht einfließen zu lassen (vgl. ebd., p. 26).

Im Rahmen ihrer Untersuchung zum Zusammenhang zwischen der schulischen Berufsorientierung und der Berufswahlreife (vgl. Abschn. 2.3.2) fragten Schütte und Schlausch (2008a) die Jugendlichen nach der Wichtigkeit verschiedener Auskunftquellen:

„Für die Quellen Schule, Eltern und Betrieb wurden die Antwortkategorien `sehr wichtig` und `ziemlich wichtig` in ca. 75 Prozent der Fälle gewählt [...]. Auch die Berufsberatung (ca. 70 Prozent) und das Internet (ca. 65 Prozent) genossen bei den Jugendlichen einen hohen Stellenwert, wohingegen traditionelle Medien, wie Zeitschriften und das Fernsehen in der Wichtigkeitsbewertung abfallen“ (ebd., p. 228).

Die beiden letztgenannten Quellen wurden nur von 20% bis 25% der Jugendlichen als ziemlich oder sehr wichtig eingestuft. Ebenfalls eher tiefe Werte erhielten die Freunde mit 50% und die Verwandten mit 45%. Vergleicht man diese Einschätzungen mit denjenigen aus der Studie von Prager und Wieland, dann zeigen sich sowohl Übereinstimmungen als auch Unterschiede: Während die Eltern sowie die Ausbildungsbetriebe bei beiden Untersuchungen weit oben rangierten, wurde der Schule bei Prager und Wieland nur von knapp 30% eine hohe Wichtigkeit zugesprochen, hingegen wurden sie in der Befragung von Schütte und Schlausch gleichwertig wie die Eltern eingeschätzt. Das Internet, bei Schütte und Schlausch von rund 65% als nützliche Auskunftquelle eingeschätzt, rangierte in der Untersuchung von Prager und Wieland dagegen weit hinten in der Skala.

Weiteren Aufschluss über das Internet als Informationsquelle bei der Berufsfindung liefert eine Studie von Beinke (2006b). Dieser erfragte die Nutzung des Internets bei Jugendlichen in Real- und Hauptschulen vergleichend mit traditionellen Informationsquellen. In die Untersuchung wurden rund 430 Jugendliche einbezogen (vgl. ebd., p. 25). Beinke konnte zeigen, dass 75% der Haupt- und 85% der Realschülerinnen und -schüler das Internet im Berufsfindungsprozess nutzten.¹⁷⁰ Gefragt nach weiteren Informationsquellen nannten die Jugendlichen beider Schultypen an erster Stelle die Eltern, gefolgt von den Berufsinformationszentren (BIZ). An dritter Stelle rangierten die Lehrkräfte, wobei diese von 48% der Jugendlichen der Hauptschule als wichtige Quelle eingeschätzt wurden, dagegen nur 28% der Realschülerinnen und -schüler diese Meinung teilten. Freunde und die Berufs- und Laufbahnberatungen wurden von 20% bis 30% der Hauptschülerinnen und -schüler genutzt, während die Werte der Jugendlichen in Realschulen mit 10% bis 20% deutlich tiefer lagen. Vergleicht man die Wichtigkeit zwischen den traditionellen Quellen mit derjenigen des Internets, dann zeigt sich folgendes Bild:

„Beide Schülergruppen ordnen jedoch die Internet-Informationen, [...], als nachrangig ein, und zwar mit etwa gleichen Wertungen. 77,4% der Hauptschüler und 78% der Realschüler ordnen die Internet-Informationen hinter den übrigen Informanten ein“ (ebd., p. 26).

Beinke schliesst seine vergleichende Analyse mit der Feststellung, dass das „Netz in aller Regel nur in Kombination mit anderen Medien geschätzt“ (ebd., p. 27) werde.

Schliesslich soll eine letzte Untersuchung angeführt werden, die sich ebenso mit der Frage der Informationsgewinnung beschäftigt. Kracke, Olyai und Wesiger (2008) setzten sich zum Ziel,

„die Informationssuche von Jugendlichen in einer typischen schulorganisierten berufswahlbezogenen Situation in Abhängigkeit von ihrer individuellen Sicherheit in Bezug auf ein berufliches Ziel detaillierter zu erfassen“ (ebd., p. 53).

Hierzu wurden 110 Schülerinnen und Schüler von 9. und 10. Schuljahren vor und nach dem Besuch eines Berufsinformationszentrums BIZ zum Stand ihrer Berufsfindung befragt.¹⁷¹

¹⁷⁰ Gemeint ist damit die individuelle Nutzung des Internets im privaten Bereich. Bezogen auf die Schule gaben 60% an, das Internet stelle auch Teil der schulischen Berufsorientierung dar (vgl. Beinke 2006b, p. 26).

¹⁷¹ Die Befragungen wurden mittels eines standardisierten Fragebogens durchgeführt (vgl. Kracke, Olyai & Wesiger 2008, p. 53).

Die Ergebnisse zeigten, dass sowohl Jugendliche mit geringer als auch solche mit hoher Berufsfindungssicherheit im Berufsinformationszentrum durchschnittlich zwei bis drei Berufe genauer betrachteten (vgl. ebd., p. 56). Unterschiedlich fiel dagegen die Art der Informationssuche aus:

„Es wurde deutlich, dass sich jene Jugendlichen, die schon weiter in ihrer Berufswahl waren, stärker für die [...] Informationsbereiche wie das Verfassen von Bewerbungen und das Verhalten in Bewerbungsgesprächen interessierten, während Jugendliche, die sich als noch nicht so weit fortgeschritten in ihrer Berufswahl betrachteten, [...], häufiger allgemeine berufsbezogene Informationen wie Tätigkeiten und Anforderungen“ (ebd., p. 57)

einholten. Bezogen auf den Profit des BIZ-Besuches zeigte sich, dass alle – unabhängig von ihrem Stand im Berufsfindungsprozess – ihre Sicherheit in Bezug auf die berufliche Zukunft erhöhen konnten. Offenbar, so kann aufgrund der Studie geschlossen werden, konnten die anfangs unsichereren Jugendlichen sogar stärker vom Besuch des BIZ profitieren, „als in der Berufswahl bereits weiter Fortgeschrittene“ (ebd., p. 58). Auch wenn die Autorinnen einschränkend anmerkten, dass die Studie nichts über die Langfristigkeit der Wirkung des Besuchs eines Berufsinformationszentrums aussagt, so konnten sie dennoch Hinweise für die Gestaltung der schulischen Berufsorientierung ableiten. Entsprechend postulieren sie, die Berufsorientierung zu individualisieren und die Jugendlichen – je nach Stand im Berufsfindungsprozess – gezielt mit Informationen und Angeboten zu unterstützen.¹⁷²

5.3 Fazit

Die dargelegten Studien zeigen, dass Jugendliche unterschiedliche Voraussetzungen für die Übergangsprozesse „Schule – Ausbildung“ und „Ausbildung – Erwerbsleben“ mitbringen. Diese können sich als hilfreich oder aber als behindern erweisen. Eher schlechte Karten auf dem Ausbildungsmarkt scheinen Jugendliche mit einem nicht-schweizerischen respektive nicht-deutschen ethnischen Hintergrund zu haben und diejenigen, welche auf der Sekundarstufe I eine Schule mit vergleichsweise tiefem Anspruchsniveau besucht haben. Bei diesen Jugendlichen, so zeigen verschiedene Untersuchungen, scheinen formelle Beratungsangebote von Seiten der Schule oder der Berufs- und Laufbahnberatung besonders wichtig zu sein. Für die Schule bedeutet dies, die Berufsorientierung an den individuellen Voraussetzungen und am Stand und den Interessen der Jugendlichen auszurichten, um mögliche Risikoverläufe frühzeitig erkennen zu können. Insgesamt betrachtet, fällt es schwer die Bedeutung der Schule und der Lehrpersonen aus der Sicht der Jugendlichen eindeutig wiederzugeben. Zu unterschiedlich sind die Einschätzungen was den Nutzen der Schule und/oder die Unterstützung durch die Lehrpersonen anbelangt. Dimbath (2007) geht aufgrund seiner empirischen Erkenntnisse¹⁷³ davon aus, dass die Aktivitäten und Unterstützungen der Lehrpersonen von den Schülerinnen und Schülern mit einer gewissen Selbstverständlichkeit verbunden würden: „Die diesbezügliche Interaktion ist für sie Normalität, die offenbar keiner wiederholten Erwähnung bedarf“ (ebd., p. 175). Auch Beinke geht davon aus, dass es der Schule bisher nicht gelungen sei, ihre Bemühungen in der Berufsorientierung auch als solche sichtbar zu machen (vgl. Beinke 2002, p. 201) und verdeutlicht damit, dass die schulische Berufsorientierung und somit das Wissen und Handeln von Lehrpersonen nicht alleine aus der Sicht der Jugendlichen betrachtet und bewertet werden darf.¹⁷⁴

¹⁷² Dies setzt voraus, dass der Stand der Berufsfindung bekannt ist, respektive vorgängig mit den Schülerinnen und Schülern eruiert wird (vgl. Kracke, Olyai & Wesiger 2008, p. 59).

¹⁷³ Dimbath (2007) suchte in seiner Längsschnittuntersuchung nach „typischen Entscheidungsverläufen“ (ebd., p. 166) bei der Berufsfindung. Dazu befragte er 27 Schülerinnen und Schüler der Schultypen Gymnasium, Real- und Hauptschule mittels prozessbegleitenden Interviews in sieben Erhebungswellen.

¹⁷⁴ Als Beispiel führt Beinke die Betriebspraktika an. Diese mehrere Wochen dauernden Praxiserkundungen haben in Deutschland einen hohen Stellenwert bei den Jugendlichen und werden ausschliesslich durch die Lehrpersonen vor- und nachbereitet. Dies werde aber von den Jugendlichen nicht gleich gewürdigt, wie die Unterstützung durch informelle Bezugspersonen aus der Familie oder aus dem Freundeskreis (vgl. Beinke 2004b, p. 7).

Entsprechend wird in der vorliegenden Arbeit die Perspektive erweitert, indem die Lehrpersonen selber zur Berufsfindung und zur schulischen Berufsorientierung befragt werden sollen. Wie die nachfolgend angeführten Fragestellungen zeigen, soll eruiert werden, wie Lehrerinnen und Lehrer der Sekundarstufe I ihr Wissen zur Berufsorientierung einschätzen, welche Bedeutung sie der schulischen Berufsorientierung zuschreiben und welche Aktivitäten sie im Rahmen der Schule mit den Schülerinnen und Schüler durchführen (vgl. Abschn. 6.1).

Anlage und Methoden der Untersuchung

6 Fragestellung, Design und Methode der Untersuchung

6.1 Fragestellung der Untersuchung

Wie in dieser Arbeit bereits ausgeführt wurde, liegen bis heute wenig gesicherte Kenntnisse zur Berufsorientierung in der Schule vor (vgl. Abschn. 2.3). Die vorliegende Studie soll diesem Defizit an empirischen Daten entgegen wirken. Im Zentrum steht dabei das Ziel, Erkenntnisse über die Lehrperson in der schulischen Berufsorientierung zu gewinnen.

Die für die empirische Untersuchung leitende Fragestellung lautet:

Über welches Wissen verfügen angehende sowie bereits im Beruf tätige Lehrpersonen der Sekundarstufe I zur Berufsorientierung und welche Handlungen führen sie in der schulischen Berufsorientierung durch?

Aus dieser Hauptfragestellung können Unterfragen abgeleitet werden, welche die Ausrichtung der Untersuchung genauer definieren. Diese werden in der Folge dargelegt und kommentiert:

1. *Über welches Inhaltswissen zur Berufsorientierung verfügen Lehrpersonen sowie Abgängerinnen und Abgänger von Pädagogischen Hochschulen? Welches curriculare Wissen besitzen sie und welche Einstellungen haben sie gegenüber der schulischen Berufsorientierung?*

Das berufliche Wissen von Lehrpersonen wird ausgehend vom Modell des professionellen Wissens von Bromme operationalisiert, wobei die Bereiche „Inhaltswissen“ und „curriculares Wissen“ Eingang in die empirische Untersuchung finden (vgl. Abschn. 3.2.2.1).¹⁷⁵ Als inhaltliches Wissen gilt zum Beispiel das Kennen von Angeboten der kantonalen Berufs- und Laufbahnberatungen oder das Wissen über Ergebnisse wissenschaftlicher Studien zur Berufsfindung von Jugendlichen. Die Zielsetzungen des Lehrplanes zur Berufsorientierung oder einschlägige Lehrmittel zur Thematik sind dagegen Bestandteil des curricularen Wissens.

Der Bereich der Einstellungen weist eine grosse Nähe zu Brommes „Philosophie des Schulfaches“ auf. Bromme selber spricht im Zusammenhang mit dieser Kategorie von „Wertauffassungen über die zu vermittelnden Unterrichtsinhalte“ (ebd., p. 92), von Überzeugungen, persönlichen Ansichten oder von Einstellungen (vgl. u.a. Bromme 1992, p. 95). Allen Begriffen gemeinsam ist, dass sie eine bewertende Perspektive einnehmen und das Unterrichtshandeln von Lehrpersonen steuern (vgl. ebd., p. 97ff.).¹⁷⁶

¹⁷⁵ Aufgrund der Ausrichtung der Fragestellung, die auf das Wissen und Handeln von Lehrpersonen in der schulischen Berufsorientierung ausgerichtet ist, finden die Bereiche „pädagogisches Wissen“ und „fachspezifisch-pädagogisches Wissen“ von Bromme in der empirischen Untersuchung der vorliegenden Arbeit keine Berücksichtigung. Wie im Abschnitt 3.2.2.1 dargelegt wurde, sind diese beiden Bereiche auf methodisch-didaktisch respektive auf allgemein pädagogisches Wissen ausgerichtet und stellen damit Themenbereiche dar, die von der Fragestellung abweichen.

¹⁷⁶ In der Psychologie hat sich der Begriff Einstellung gegenüber anderen Begriffen weitgehend durchgesetzt (vgl. Güttler 2000; Schmidbauer 2001; Fröhlich 2000; Six 2000; Schröder 1992). Er findet seine Entsprechung im englischen Begriff „attitude“ (vgl. Güttler 2000, p. 95). In Übereinstimmung mit Blömeke, Kaiser und Lehmann (2008) wird aber darauf hingewiesen, dass Konstrukte wie Einstellungen oder Überzeugungen nicht einheitlich definiert sind und es an präzisen Abgrenzungen zu verwandten Konzepten fehlt (vgl. ebd., p. 220).

In Übereinstimmung mit den Aussagen von Bromme wird Einstellung in der vorliegenden Arbeit nach Six (2000) als

„psychologische Tendenz, die dadurch zum Ausdruck gebracht wird, dass eine bestimmte Entität mit einem bestimmten Ausmass an Zustimmung oder Ablehnung bewertet wird“ (ebd., p. 361),

verstanden.¹⁷⁷ Schliesst man dieser Begriffsbestimmung eine weitere von Allport an, dann zeigen sich weitere Merkmale von Einstellungen. So bezeichnet er Einstellungen als überdauernde Bewertungsmaßstäbe, die durch persönliche Erfahrungen und/oder Überlieferungen kultureller Werte die Einschätzung von Gegenständen oder Situationen prägen und einen richtenden und dynamisierenden Einfluss auf das Verhalten ausüben (vgl. Allport 1967, p. 8). Vergleicht man die Einstellungen mit dem Inhaltswissen und dem curricularen Wissen dann fällt auf, dass Einstellungen zum einen über eine „verhaltensorientierte [...] Komponente“ (Güttler 2000, p. 100) verfügen und zum anderen nicht nur durch kognitive Aspekte, sondern auch durch affektive und motivationale Faktoren geprägt werden. In der vorliegenden Arbeit finden Fragen nach den Einstellungen der Lehrpersonen unter anderem in Bezug auf die Verantwortung der Lehrpersonen im Berufsfindungsprozess oder der Gewichtung der Berufsorientierung im Unterricht Eingang.

Im Zusammenhang mit dem Wissen von Lehrpersonen zur schulischen Berufsorientierung werden in der Untersuchung folgende Fragen beleuchtet: Zeigen sich zwischen den Lehrkräften und den Abgängerinnen und Abgängern Unterschiede bezüglich der drei erfassten Wissensbereiche? Welcher Bedeutung kommen demographischen Merkmalen wie zum Beispiel der beruflichen Erfahrung, Merkmalen der momentanen beruflichen Situation wie der Funktion als Klassenlehrperson oder der Einschätzung der eigenen Kompetenz im Bezug auf das Wissen zu (vgl. Kap. 7 bis Kap. 9)?

2. Durch welche Quellen erwerben die Lehrpersonen ihr Wissen zur Berufsorientierung? Welche Bedeutung kommt dabei der Aus- und der Weiterbildung im Bezug auf den Wissenserwerb zu?

In der vorliegenden Arbeit wird davon ausgegangen, dass die Lehrpersonen ihr inhaltliches und curriculares Wissen zur Berufsorientierung durch verschiedene Quellen erwerben. Neben der Aus- und Weiterbildung werden in der Untersuchung die Bedeutung sachbezogener Quellen wie Fachzeitschriften oder Medien auf der einen, sowie der Kontakt mit erfahrenen Berufskolleginnen und -kollegen, als personenbezogenen Quellen, auf der anderen Seite erfragt. In Anlehnung an die Ausführungen zu den Einstellungen soll im Weiteren geprüft werden, inwiefern bestimmte Einstellungen zur Berufsorientierung mit der Berücksichtigung bestimmter personenbezogenen Quellen in Zusammenhang stehen und schliesslich sollen die Einschätzungen zur Bedeutung der Aus- und Weiterbildung auf einer vergleichenden Ebene zwischen drei Kantonen untersucht werden (vgl. Abschn. 7.1.3, Abschn. 7.2.2.1, Abschn. 8.1.3., Abschn. 8.2.2.1, Abschn. 9.1 und Abschn. 9.2).

¹⁷⁷ Six lehnt sich bei dieser Definition an Eagly und Chaiken (1993) an.

3. *Welche Aktivitäten führen die Lehrerinnen und Lehrer in der schulischen Berufsorientierung durch? Lassen sich Zusammenhänge aufzeigen zwischen demographischen Merkmalen, der aktuellen beruflichen Situation oder dem Wissen und den berufsbezogenen Selbsteinschätzungen der Lehrpersonen und ihrem Handeln im Unterricht?*

Wie im Abschnitt 3.3 ausgeführt wurde, handelt es sich beim Zusammenspiel von Wissen und Handeln um ein komplexes Gefüge von sich gegenseitig beeinflussenden Variablen. In Übereinstimmung mit von Cranach und Bangerter (2000) sowie mit Kolbe (2004) wird in der vorliegenden Arbeit davon ausgegangen, dass in Unterrichtshandlungen zugleich Wissen umgesetzt als auch neues Wissen erworben wird. Weiter wird die Annahme vertreten, dass neben kognitiven sowohl motivationale und volitionale Faktoren sowie Rahmenbedingungen der Umwelt Einfluss auf das Zusammenspiel von Wissen und Handeln ausüben. Dabei wird dem Wissensbereich der Einstellungen eine hohe Bedeutung zugesprochen. Im Rahmen der vorliegenden Fragestellung soll deshalb geprüft werden, inwiefern sich Zusammenhänge zwischen den Einstellungen der Lehrpersonen und ihrem Handeln in der Berufsorientierung zeigen, ob generell ein differenziertes Wissen zur Berufsfindung mit einer hohen Zahl an Aktivitäten einhergeht und inwiefern sich berufsbezogene Selbsteinschätzungen im Unterrichtshandeln niederschlagen (vgl. Abschn. 7.4).

4. *Welche Rahmenbedingungen werden den Lehrpersonen von den kantonalen Lehrplänen vorgegeben? Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede lassen sich in den Zielsetzungen und Inhalten der Lehrpläne der Kantone Bern, Zürich und Basel-Landschaft feststellen? Gibt es im Weiteren Institutionen und Massnahmen, welche die Lehrpersonen bei der Umsetzung der schulischen Berufsorientierung unterstützend begleiten? Wenn ja, welche und in welcher Form?*

Die Berufsorientierung gilt in allen drei untersuchten Kantonen als verbindlicher Unterrichtsgegenstand, wobei dieser in Bern und Zürich seit den 1970er Jahren und im Kanton Basel-Landschaft seit den 1980er Jahren explizit im Lehrplan verankert ist. In allen drei Lehrplänen wird die schulische Berufsorientierung unter den zusätzlichen, fächerübergreifenden Bildungsaspekten geführt.¹⁷⁸ Entsprechend gilt die Berufsorientierung nicht als reguläres Unterrichtsfach. Vielmehr soll sie fächerunabhängig und schuljahrübergreifend in den Unterricht integriert werden (vgl. Abschn. 2.4). Die oben eingeführten Fragestellungen sollen mittels einer Inhaltsanalyse der erwähnten Lehrpläne und einer Recherche über Institutionen und Massnahmen zur Unterstützung der Lehrkräfte in der Berufsorientierung geklärt werden. Sämtliche Fragestellungen werden im Rahmen der abschliessenden Diskussion nochmals aufgegriffen und unter Bezugnahme der Ausführungen in der vorliegenden Arbeit beantwortet und diskutiert (vgl. Kap.10).

Aus den Fragestellungen wird ersichtlich, dass sich die Untersuchung an Lehrpersonen wie auch an angehende Lehrkräfte der Sekundarstufe I richtet. Dabei stehen bei den Abgängerinnen und Abgängern die Fragen nach dem Wissen und den Quellen des Wissenserwerbs im Zentrum (Fragestellungen 1 und 2), während bei den Lehrpersonen zusätzlich Fragen zur Umsetzung des Wissens in der beruflichen Praxis von Wichtigkeit sind (Fragestellungen 3). Die gesetzlichen Rahmenbedingungen gelten für beide Gruppen (Fragestellung 4). Ausgehend von den Fragestellungen wurde die Anlage der Untersuchung festgelegt und die methodische Umsetzung vorgenommen. Diese beiden Aspekte sind Bestandteil der Ausführungen der zwei folgenden Kapitel (vgl. Kap. 7 und 8).

¹⁷⁸ Während diese weiterführenden Bereiche im Lehrplan des Kantons Bern als „zusätzliche Aufgaben“ bezeichnet werden, heissen sie im Kanton Zürich „fächerübergreifende Unterrichtsgegenstände“ und im Kanton Basel-Landschaft „Teilbildungsbereiche“. In diesem Bereich finden sich weitere Themen wie die Verkehrserziehung, die Gesundheitsförderung oder die Medienerziehung (vgl. Abschn. 2.2).

6.2 Untersuchungsdesign

Ziel der vorliegenden Untersuchung ist es, das Wissen zur Berufsorientierung angehender Lehrkräften respektive das Wissen und Handeln bereits im Beruf tätiger Lehrpersonen der Kantone Bern, Zürich und Basel-Landschaft vergleichend zu untersuchen. Neben der Gegenüberstellung der beiden Vergleichsgruppen¹⁷⁹ wird der Bedeutung weiterer Merkmale im Zusammenhang mit dem Wissen und Handeln bezüglich der schulischen Berufsorientierung nachgegangen (vgl. Abschn. 6.1).

Die methodische Umsetzung der Fragestellung erfolgte mittels einer standardisierten, schriftlichen Befragung von angehenden und bereits im Beruf tätigen Lehrpersonen der Sekundarstufe I der Kantone Bern, Zürich und Basel-Landschaft. Die Untersuchung ist als Querschnitt angelegt, wobei die Lehrkräfte jeweils zu Beginn eines neuen Schuljahres befragt und die Absolventinnen und Absolventen der Pädagogischen Hochschulen in ihrem letzten Ausbildungsjahr in die Erhebung einbezogen wurden.

Befragung der Lehrpersonen 2006

Kanton Bern	Kanton Zürich	Kanton Basel-Landschaft	
August-Oktober 2006	August-September 2006	August-September 2006	

Befragung der Abgängerinnen und Abgänger 2007

	Pädagogische Hochschule Bern	Pädagogische Hochschule Zürich	Pädagogische Hochschule FHNW, Standort Basel
	Mai-Juni 2007, Dezember 2007	Juni-Juli 2007	November 2007

Abb. 5: Untersuchungsdesign – Zeitpunkte der Befragung

In Abbildung 5 sind die Zeitpunkte der Datenerhebung beider Gruppen dargestellt: Die Befragung der Lehrpersonen wurde in den Monaten August bis Oktober 2006 durchgeführt, während sich die Datenerhebung bei den Absolventinnen und Absolventen der Pädagogischen Hochschulen über den Zeitraum von Mai bis Dezember 2007 erstreckte.

6.3 Methode der Untersuchung

Als Erstes wird in diesem Abschnitt auf die Bildung der Stichprobe eingegangen (vgl. Abschn. 6.3.1), gefolgt von Ausführungen zum Erhebungsinstrument (vgl. Abschn. 6.3.2). Weiter folgen die Beschreibung der Stichprobe (vgl. Abschn. 6.3.3), Erläuterungen zur Erhebung der Daten (vgl. Abschn. 6.3.4) sowie zu deren Auswertung (vgl. Abschn. 6.3.5).

6.3.1 Stichprobenbildung

Der Bildung der Stichprobe ging eine Analyse der Volksschullehrpläne aller Deutschschweizer Kantone zur „Berufswahlvorbereitung“ voraus. Ziel dieser Dokumentenanalyse war, voneinander abweichende Zielsetzungen und Inhalte festzustellen (vgl. Abschn. 2.4.1). Aufgrund dieser Prüfung wurden schliesslich die Kantone Bern, Zürich und Basel-Landschaft in die Untersuchung einbezogen. In den Lehrplänen aller drei Kantone wird die fächerübergreifende Ausrichtung der Berufsorientierung betont (vgl. ERZ 1995; BD 2002; BKSD 2004). Gemäss den Lehrplänen sollten somit alle auf der Sekundarstufe I tätigen Lehrkräfte in die schulische Berufsorientierung einbezogen werden und ihre Schülerinnen und Schüler in ihrem Unterricht entsprechend unterweisen. Aufgrund dieser Ausrichtung in den Lehrplänen

¹⁷⁹ Als Vergleichsgruppen gelten einerseits die angehenden Lehrpersonen, andererseits die bereits im Beruf tätigen Lehrkräfte.

wurden alle Lehrpersonen der Sekundarstufe I unabhängig vom Umfang ihres Unterrichtspensums, den unterrichteten Fächern oder ihrer Funktion¹⁸⁰ in die Stichprobe einbezogen.

In einem weiteren Schritt wurde die Stichprobe auf diejenigen Lehrerinnen und Lehrer begrenzt, welche ihre Ausbildung in den Jahren 2000 bis 2005 abgeschlossen haben – und zum Zeitpunkt der Befragung mindestens ein bis maximal sieben Jahre Berufserfahrung aufwiesen. Diese Eingrenzung wurde vorgenommen, da die Lehrpersonen in der Befragung eine Einschätzung des Nutzens ihrer Ausbildung für die Berufsorientierung vornahmen. In der Literatur wird verschiedentlich die Befürchtung geäußert, dass rückblickende Einschätzungen durch Erinnerungsfehler behaftet sind: So zum Beispiel, dass sich die Befragten nicht mehr genau an ihre Ausbildung erinnern oder dieser im Nachhinein mehr oder weniger Bedeutung als ursprünglich beimessen würden (vgl. Reimer 2001, p. 2). Die erwähnte Einschränkung der Stichprobe sollte dazu beitragen, die Wahrscheinlichkeit von Erinnerungsfehler möglichst gering zu halten. Reimer meint, dass sich die Qualität der Daten verschlechtert, je grösser der Zeitraum zwischen dem erfragten Ereignis und der Befragung ausfällt (ebd. 2001, p. 165).

Die Frage nach der Bedeutung der Ausbildung auf den Wissenserwerb führte im Weiteren dazu, neben den Lehrerinnen und Lehrern auch angehende Lehrkräfte in die Befragung einzubeziehen. Dies, weil ihre Einschätzungen Einblick in die aktuellen Ausbildungsgänge an den Pädagogischen Hochschulen gewähren.¹⁸¹ Insgesamt entsprachen 856 Lehrerinnen und Lehrer der drei Kantone sowie 243 Studierende der Pädagogischen Hochschulen Bern und Zürich sowie der Pädagogischen Hochschule FHNW in Basel diesen Kriterien.

6.3.2 Erhebungsinstrument

Die Daten wurden schriftlich mittels eines standardisierten Fragebogens erhoben. Eingangs wurden bei den Lehrpersonen demographische Angaben zur Person sowie zu ihrer momentanen beruflichen Situation erhoben. Im folgenden Teil standen das inhaltliche und das curriculare Wissen der Lehrpersonen im Zentrum ergänzt durch ihre Einstellungen zur Berufsorientierung und ihrem Handeln im Unterricht. In einem letzten Abschnitt wurden die Lehrerinnen und Lehrer gebeten, ihre eigene Kompetenz in der Berufsorientierung einzuschätzen (vgl. Tab. 2).

Aufgrund von Unterschieden in den Ausbildungsgängen, den Gliederungen der Schultypen in der Sekundarstufe I sowie unterschiedlichen Bezeichnungen und Gewichtungen in den Lehrplänen wurden einzelne Skalen an die Gegebenheiten der drei Kantone angepasst (vgl. Anhang A und Anhang E).

Für die Erhebung bei den Absolventinnen und Absolventen der Pädagogischen Hochschulen konnte der Aufbau des Fragebogens in grossen Teilen übernommen werden: Die Abgängerinnen und Abgänger wurden zu ihrem inhaltlichen und curricularen Wissen, ihren Einstellungen sowie ihrer Kompetenz in der schulischen Berufsorientierung befragt. Dagegen wurde auf die Skalen zur beruflichen Situation sowie auf alle Fragen, die sich auf Handlungen in der Berufsorientierung beziehen, verzichtet. Dies, da davon ausgegangen wird, dass eine Mehrzahl der Studierenden wenig oder keine praktischen Erfahrungen in der Berufsorientierung aufweist und die Einschätzungen entsprechend prospektiv vornehmen würde. Wie die Einschätzungen retrospektiver Ereignisse, unterliegen auch diejenigen von Tätigkeiten und Ereignissen die in der Zukunft liegen, der Gefahr durch Vorstellungen und Wünsche geprägt zu werden und somit zu verzerrten Darstellungen zu führen.

¹⁸⁰ Bei der Funktion wird zwischen Lehrpersonen mit Klassenlehrverantwortung und solchen ohne Verantwortung für eine eigene Klasse unterschieden.

¹⁸¹ Im Gegensatz zu den befragten Abgängerinnen und Abgängern, welche ihre Ausbildung alle an einer Pädagogischen Hochschule abgeschlossen haben, sind bei den untersuchten Lehrpersonen mehrere (nicht-tertiäre und tertiäre) Ausbildungswege möglich (vgl. Tab. 4).

Im Abschnitt 2.3 wurde bereits deutlich, dass bis heute wenige Studien zur schulischen Berufsorientierung vorliegen. Die inhaltliche Erarbeitung des Fragebogens erforderte daher ein hohes Mass an Eigenentwicklungen von Skalen. Diese wurden in Anlehnung an die Lehrpläne der Volksschulen der Kantone Bern, Zürich und Basel-Landschaft (vgl. Abschn. 2.4), an theoretische Konzepte zur Berufsfindung von Jugendlichen (vgl. Kap. 4), an empirische Ergebnisse aus Untersuchungen zur Berufsfindung von Jugendlichen (vgl. Kap. 5) sowie an die Angebote der Berufs- und Laufbahnberatungen der jeweiligen Kantone entwickelt (vgl. Abschn. 2.4.2). Der Wissensbegriff wurde in Anlehnung an das theoretische Modell zum professionellen Wissen von Lehrpersonen von Bromme operationalisiert und findet mit dem Inhaltswissen, dem curricularen Wissen und den Einstellungen Eingang in den Fragebogen (vgl. Abschn. 3.3.2.1). Die unterschiedlichen Dimensionen der Befragung und ihre Berücksichtigung in den beiden Gruppen sind in der nachfolgenden Tabelle aufgeführt.¹⁸²

Tab. 2: Dimensionen der Befragung

Dimensionen	Befragung der Lehrpersonen	Befragung der Abgängerinnen und Abgänger
Demographische Angaben		
Geschlecht	x	x
Alter	x	x
Ausbildung	x	x
Jahr Ausbildungsabschluss	x	-
Vorgängige berufliche Ausbildung(en)	x	x
Einstieg in den Lehrberuf	-	x
Berufserfahrung Sekundarstufe I	x	-
Unterrichtete Schuljahre Sekundarstufe I	x	-
Unterrichtete Schulniveaus Sekundarstufe I	x	-
Momentane berufliche Situation		
Pensum	x	-
Funktion	x	-
Anzahl Klassen	x	-
Unterrichtsfächer	x	-
Anzahl Einwohnerinnen/Einwohner in der Schulgemeinde	x	-
Kanton	x	-
Berufliche Zufriedenheit	x	-
Inhaltswissen		
Kenntnisse Anschlusslösungen, wissenschaftliche Erkenntnisse und theoretische Konzepte	x	x
Quellen Wissenserwerb	x	x
Wissen zur Berufsfindung von Jugendlichen	x	x
Kenntnisse Angebote kantonale Berufs- und Laufbahnberatung	x	x

¹⁸² Im Anhang findet sich eine Übersicht, in welcher die Herkunft sowie die Ausgestaltung der einzelnen Skalen ersichtlich ist (vgl. Anhang A).

Tab. 2: Dimensionen der Befragung (Fortsetzung)

Dimensionen	Befragung der Lehrpersonen	Befragung der Abgängerinnen und Abgänger
Curriculares Wissen		
Kenntnisse Ziele kantonaler Lehrplan	x	x
Kenntnis Lehrmittel	x	x
Erwerb Kenntnisse Lehrmittel	x	x
Erwartungen von Schülerinnen/Schülern und Eltern	x	-
Einstellungen		
Übereinstimmung mit theoretischen Konzepten zur Berufsfindung von Jugendlichen	x	x
Bedeutung Berufsorientierung	x	x
Gewichtung von Zusatzaufgaben (BE), fächerübergreifenden Aufgaben (ZH) oder Teilbildungsbereichen (BL)*	x	x
Ziele Berufsorientierung	x	x
Qualität Berufsorientierung	x	x
Zusammenarbeit, Verantwortlichkeiten	x	x
Anliegen zur Berufsorientierung	x	x
Aktivitäten in der Berufsorientierung		
Nutzung Angebote kant. Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung	x	-
Nutzung Lehrmittel	x	-
Aktivitäten Berufsorientierung	x	-
Berücksichtigung Lehrplanziele zur Berufsorientierung	x	-
Selbsteinschätzungen		
Einschätzung Kompetenz Berufsorientierung	x	x
Beschreibung Kompetenz (Stärken, Schwächen)	x	-
Selbstwirksamkeit als Lehrperson	x	-

* Mit diesen Begriffen werden in den Lehrplänen die Themengebiete bezeichnet, welche keinen Unterrichtsfächern zugeordnet werden.

Zur Überprüfung der Instrumente wurde im Sommer 2006 eine Voruntersuchung durchgeführt. Dabei wurden die Fragebogen mehreren im Kanton Bern tätigen Lehrpersonen der Sekundarstufe I sowie Studierenden der Pädagogischen Hochschule Bern der entsprechenden Stufe vorgelegt. Die Testpersonen wurden gebeten, Angaben zur Verständlichkeit von Instruktionen und Frageformulierungen, zum Erscheinungsbild des Instruments sowie zur benötigten Bearbeitungszeit zu machen. Aufgrund dieser Rückmeldungen wurden verschiedene Formulierungen angepasst und einige Skalen gekürzt oder zusammengefasst. Die definitiven Befragungsinstrumente umfassten für die Lehrpersonen 34 Skalen und für die angehenden Lehrerinnen und Lehrer 20 Skalen.

6.3.3 Beschreibung der Stichprobe

6.3.3.1 Stichprobe Lehrpersonen

Im vorliegenden Abschnitt wird die Stichprobe der Lehrerinnen und Lehrer anhand ausgewählter Kriterien beschrieben. Insgesamt zählt die Stichprobe der Lehrpersonen 285 Teilnehmende. Mit 140 Lehrerinnen und Lehrern stammt dabei der grösste Teil aus dem Kanton Bern, gefolgt von Zürich mit 101 und Basel-Landschaft mit 44 Lehrkräften. Im Ganzen haben 175 Frauen (61%) und 110 Männer (39%) an der Befragung teilgenommen (vgl. Tab. 3). Die meisten der befragten Lehrpersonen (N = 163) sind in den Jahren 1976 bis 1980 geboren. Am zweithäufigsten vertreten sind Lehrerinnen und Lehrer, mit den Jahrgängen 1971 bis 1975, während die restlichen Lehrpersonen entweder vor 1970 oder nach 1980 geboren wurden.

Tab. 3: Stichprobe Lehrpersonen – Geburtsjahr nach Geschlecht (absolute und relative Häufigkeiten)

		Gesamt	weiblich	männlich
Geburtsjahr	1950 – 1955	3 100%	1 33%	2 67%
	1956 – 1960	7 100%	2 29%	5 71%
	1961 – 1965	8 100%	4 50%	4 50%
	1966 – 1970	16 100%	5 31%	11 69%
	1971 – 1975	64 100%	32 50%	32 50%
	1976 – 1980	163 100%	111 68%	52 32%
	1981 – 1985	24 100%	20 83%	4 17%
Total		285	175	110

Die Frage nach der Ausbildung zur Lehrkraft der Sekundarstufe I zeigt eine Vielzahl an absolvierten Ausbildungen (vgl. Tab. 4). So haben im Kanton Bern rund 70% der Befragten ein Lehrerinnen- und Lehrerseminar mit einer Unterrichtsbefähigung für das 1. bis 9. Schuljahr der Primar- und Realschule oder das Sekundarlehramt der Universität Bern mit einer Unterrichtsbefähigung für die 7. bis 9. Schuljahre der Sekundarschule absolviert. Zwölf weitere Lehrpersonen geben an, ihre Lehrbefähigung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung LLB, der Nachfolgeinstitution der oben genannten Institutionen, erworben zu haben. Fünf Lehrpersonen haben eine Ausbildung zur Fachgruppenlehrkraft mit Schwerpunkt Gestalten oder Hauswirtschaft durchlaufen, drei weitere haben ihre Lehrbefähigung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung für Berufsleute LAB erworben und 19 Lehrkräfte absolvierten ihre Ausbildung ausserhalb des Kantons Bern oder ausserhalb der Schweiz (vgl. Tab. 4).

Tab. 4: Stichprobe Lehrpersonen – Art der Ausbildung nach Kanton (absolute und relative Häufigkeiten)

	Kanton Bern	Kanton Zürich	Kanton Basel-Landschaft
Sekundarlehramt der Universität Bern SLA	52 37%	-	-
Lehrerinnen- und Lehrerseminar	49 35%	-	-
Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Kanton Bern LLB	12 9%	-	-
Ausbildung Fachgruppenlehrkraft FGL	5 4%	-	-
Lehrerinnen- und Lehrerbildung für Berufsleute LAB	3 2%	-	-
andere Ausbildung ¹	19 13%	-	-
Sekundarlehramt der Universität Zürich	-	55 54%	-
Real- und Oberlehrerseminar im Kanton Zürich	-	40 40%	-
Pädagogische Hochschule Zürich, Departement Sekundarstufe I	-	6 6%	-
Sekundarlehramt des Pädagogischen Instituts Basel-Stadt	-	-	14 32%
Sekundarlehramt der Hochschule für Pädagogik und Soziale Arbeit beider Basel	-	-	9 21%
Lehrerinnen- und Lehrerseminar	-	-	7 17%
Institut für spezielle Pädagogik und Psychologie ISP	-	-	3 7%
andere Ausbildung ²	-	-	10 23%
Total	140 100%	101 100%	43 100%

¹ Ausbildung ausserhalb des Kantons Bern absolviert (N = 16), Ausbildung im Ausland absolviert (N = 3)

² Ausbildung ausserhalb der Kantone Basel-Stadt oder Basel-Landschaft absolviert (N = 5), Universitätsabschluss (N = 3), Ausbildung im Ausland absolviert (N = 2),

94% der befragten Lehrpersonen aus dem Kanton Zürich absolvierten das Sekundarlehramt der Universität Zürich mit einer Lehrbefähigung für die 7. bis 9. Schuljahre der Sekundarschule oder das Real- und Oberlehrerseminar, welches Lehrerinnen und Lehrer für die 7. bis 9. Schuljahre der Real- und Oberschulen ausbildete (vgl. Tab. 4). Sechs Lehrkräfte sind erste Abgängerinnen und Abgänger der Pädagogischen Hochschule Zürich, der Nachfolgeinstitution der beiden oben erwähnten Ausbildungsgänge. Diese sind im Besitz einer Unterrichtsbefähigung für die 7. bis 9. Schuljahre sämtlicher Schultypen der Sekundarstufe I.

Rund die Hälfte der im Kanton Basel-Landschaft tätigen Lehrpersonen haben ihre Lehrbefähigung am Sekundarlehramt des Pädagogischen Instituts Basel-Stadt oder an einem Lehrerinnen- und Lehrerseminar erworben. Neun Befragte haben die Nachfolgeinstitution der beiden oben genannten, die Hochschule für Pädagogik und Soziale Arbeit beider Basel abgeschlossen, während drei sich am Institut für spezielle Pädagogik und Psychologie ISP in schulischer Heilpädagogik ausbilden liessen. Wie im Kanton Bern haben auch im Kanton Basel-

Landschaft zehn Personen ihre Ausbildung ausserhalb des Kantons oder ausserhalb der Schweiz durchlaufen oder weisen einen Universitätsabschluss auf (vgl. Tab. 4).

Rund jede vierte Lehrperson hat vor ihrem Einstieg in den Lehrberuf auf der Sekundarstufe I eine andere berufliche Ausbildung absolviert. Von dieser Gruppe haben wiederum 42% bereits eine Ausbildung im Bildungs- oder Sozialbereich durchlaufen (vgl. Tab. 5). Häufig vertreten sind weiter die Berufsfelder Wirtschaft und Verwaltung (N = 11), Holz und Innenausbau (N = 7) oder Planung und Konstruktion (N = 7).

Tab. 5: Stichprobe Lehrpersonen – Ausbildung vor der Lehrtätigkeit auf der Sekundarstufe I nach Berufsfeldern¹⁸³ (absolute und relative Häufigkeiten)

Berufsfelder	Häufigkeiten	Prozente
Bildung und Soziales (z.B. Primarlehrer/in, Fitnessinstructor/in)	29	42%
Wirtschaft und Verwaltung (z.B. Kaufmann/-frau)	11	16%
Holz, Innenausbau (z.B. Schreiner/in, Innenarchitekt/in)	7	10%
Planung, Konstruktion (z.B. Hochbauzeichner/in, Architekt/in, Bauingenieur/in)	7	10%
Natur (z.B. Landwirt/in, Landschaftsgärtner/in, Biolog/in)	6	8.5%
Gesundheit (z.B. Pflegeassistent/in, Physiotherapeut/in)	2	3%
Gebäudetechnik (z.B. Elektromonteur/in)	2	3%
Metall, Maschinen (z.B. Automechaniker/in, Maschinenmechaniker/in)	2	3%
Chemie, Physik (z.B. Physiker/in)	1	1.5%
Gestaltung (z.B. Dekorationsgestalter/in)	1	1.5%
Verkehr, Logistik (z.B. Zollbeamte/r)	1	1.5%
Total	69	100%

In die Befragung wurden die Lehrpersonen aufgenommen, welche mindestens seit einem und maximal seit sieben Jahren auf der Sekundarstufe I unterrichten. Wie in Tabelle 6 dargestellt wird, wurden im weiteren Verlauf zwei Gruppen gebildet: Bei den 179 Lehrpersonen, die zwischen vier bis sieben Jahren Berufserfahrung aufweisen, kann mit einer hohen Wahrscheinlichkeit davon ausgegangen werden, dass diese alle Schuljahre der Sekundarstufe I bereits einmal unterrichtet und mindestens eine Klasse in der Berufsorientierung bis zum Übertritt in die Sekundarstufe II begleitet haben.¹⁸⁴ Die restlichen 104 Lehrkräfte sind seit einem bis drei Jahren als Lehrperson tätig. Entsprechend wird angenommen, dass diese noch wenige Erfahrungen in der Begleitung und Unterstützung von Jugendlichen in der Berufsfindung aufweisen.

¹⁸³ Die Einteilung der Berufsfelder wurde vom Portal für Berufswahl, Studium und Laufbahnfragen „berufsberatung.ch“ der schweizerischen Fachstelle für Informationstechniken im Bildungswesen (SFIB) übernommen (www.berufsberatung.ch) [Dezember 2009].

¹⁸⁴ Während die Sekundarstufe I in den Kantonen Bern und Zürich das 7., 8. und 9. Schuljahr umfasst, beginnt sie im Kanton Basel-Landschaft bereits im 6. Schuljahr und dauert somit vier Jahre. Nicht erfasst wurde die Frage, ob die befragten Lehrpersonen innerhalb dieser Zeit die Stelle gewechselt haben. Deshalb gilt die eingangs gefasste Aussage nur mit einer hohen, nicht aber mit einer absoluten Wahrscheinlichkeit.

Tab. 6: Stichprobe Lehrpersonen – Berufserfahrung als Lehrperson Sekundarstufe I nach Kanton (absolute und relative Häufigkeiten)

		Gesamt	Kanton Bern	Kanton Zürich	Kanton Basel-Landschaft
Berufserfahrung	1 – 3 Jahre	104 100% (37%)	54 52%	35 34%	15 14%
	4 – 7 Jahre	179 100% (63%)	84 47%	66 37%	29 16%
Total		283 (100%)	138	101	44

In Tabelle 7 wird die Funktion der Lehrpersonen nach ihrem Anstellungspensum dargestellt: Der grösste Teil der Befragten (N = 223) gibt an, als Klassenlehrperson tätig zu sein. Von dieser Gruppe arbeitet rund die Hälfte Vollzeit, weitere 34% unterrichten mehr als 20 Lektionen pro Schulwoche.¹⁸⁵ 32 Lehrkräfte bekleiden ebenso das Amt einer Klassenlehrperson, unterrichten aber nur zwischen 11 bis 20 Lektionen pro Schulwoche. Bei den Lehrerinnen und Lehrern ohne Klassenlehramt arbeiten 16% Vollzeit. Weitere gut 60% geben an, mindestens 11 Lektionen pro Woche zu erteilen. Bei den Lehrkräften mit einem Pensum bis 10 Lektionen finden sich 11 Lehrerinnen und Lehrer ohne Funktion als Klassenlehrperson, während in dieser Kategorie bei den Klassenlehrkräften keine Nennungen vorliegen.

Tab. 7: Stichprobe Lehrpersonen – Funktion nach momentanem Anstellungspensum (absolute und relative Häufigkeiten)

		Gesamt	Vollzeit	mehr als 20 Lektionen	11 – 20 Lektionen	1 – 10 Lektionen
Funktion	Klassenlehrkraft	223 100% (78%)	114 51%	77 34%	32 15%	0 0%
	keine Funktion als Klassenlehrkraft	62 100% (22%)	10 16%	16 26%	25 40%	11 18%
Total		285 (100%)	124	93	57	11

227 aller befragten Lehrerinnen und Lehrer unterrichten das Fach „Mensch und Umwelt / Natur-Mensch-Mitwelt“¹⁸⁶, was einem Anteil von 80% entspricht. Im Weiteren geben je rund 180 der Teilnehmenden an, „Deutsch“ und/oder „Fremdsprachen“ zu erteilen, gefolgt von mindestens 50% der Lehrerinnen und Lehrer, welche „Gestalten/Gestaltung“ und/oder „Mathematik“ als Unterrichtsfach nennen (vgl. Tab. 8). Im Durchschnitt unterrichtet eine Lehrpersonen vier verschiedene Fächer und gut die Hälfte arbeitet mit drei oder mehr Klassen, während 43% an einer bis zwei Klassen unterrichten.

¹⁸⁵ Ein Vollzeitpensum umfasst in den Kantonen Bern und Zürich bei 39 Schulwochen 28 Wochenlektionen und im Kanton Basel-Landschaft 26 Lektionen pro Woche (vgl. ERZ 2007, p. 30; BD 2007, p. 12; Landrat des Kantons Basel-Landschaft 2000, p. 2).

¹⁸⁶ In den Lehrplänen der Kantone Zürich und Basel-Landschaft heisst dieses Fach „Mensch und Umwelt“, während die Bezeichnung im Berner Lehrplan „Natur-Mensch-Mitwelt“ lautet.

Tab. 8: Stichprobe Lehrpersonen – Momentan unterrichtete Unterrichtsfächer nach Kanton (absolute und relative Häufigkeiten, Mehrfachantworten möglich)

		Gesamt	Kanton Bern	Kanton Zürich	Kanton Basel-Landschaft
Unterrichtsfach	Mensch und Umwelt / Natur-Mensch-Mitwelt	227 100%	120 53%	87 38%	20 9%
	Deutsch	186 100%	91 49%	70 38%	25 13%
	Fremdsprachen	182 100%	83 46%	75 41%	24 13%
	Gestaltung/Gestalten	161 100%	85 53%	57 35%	19 12%
	Mathematik	148 100%	62 42%	65 44%	21 14%
	Sport	133 100%	71 54%	47 35%	15 11%
	Musik	52 100%	20 39%	24 46%	8 15%
	Informatik	22 100%	12 54%	5 23%	5 23%
	Freifach ¹	12 100%	4 33%	7 59%	1 8%

¹ Als Freifächer wurden z.B. Chorsingen, Fotografieren, Lerntechnik, Tastaturschreiben, Tanz oder Wirtschaftskunde genannt.

Zusammenfassend werden die zentralen Merkmale der Lehrerinnen- und Lehrerstichprobe nochmals angeführt: Die Gruppe besteht zu 61% aus weiblichen und zu 39% aus männlichen Teilnehmenden. Die Mehrzahl der Befragten ist zum Zeitpunkt der Untersuchung zwischen 21 und 30 Jahre alt und die meisten haben Ausbildungen absolviert, die im Zuge von Schulreformen in tertiäre Bildungsgänge zusammengeführt wurden und heute nicht mehr bestehen. Knapp 25% bildeten sich auf dem zweiten Bildungsweg zur Lehrperson der Sekundarstufe I aus. Ein Grossteil der Befragten bekleidet das Amt als Klassenlehrperson und/oder unterrichtet mehr als 20 Lektionen pro Woche.

6.3.3.2 Stichprobe Abgängerinnen und Abgänger

In die Auswertungen können 77 Abgängerinnen und Abgänger der Pädagogischen Hochschule FHNW in Basel sowie der Hochschulen Bern und Zürich einbezogen werden. Rund 70% davon sind weiblich. Ebenso viele der Befragten weisen einen Geburtsjahrgang zwischen 1981 und 1985 auf. Bei den Abgängerinnen und Abgängern, die 1971 oder früher geboren wurden, fallen die Anteile mit 80% und 75% deutlich zu Gunsten der weiblichen Teilnehmerinnen aus (vgl. Tab. 9).

Tab. 9: Stichprobe Abgängerinnen und Abgänger – Geburtsjahr nach Geschlecht (absolute und relative Häufigkeiten)

		Gesamt	weiblich	männlich
Geburtsjahr	1960 – 1965	5 100%	4 80%	1 20%
	1966 – 1970	0 0%	0 0%	0 0%
	1971 – 1975	4 100%	3 75%	1 25%
	1976 – 1980	14 100%	6 43%	8 57%
	1981 – 1985	54 100%	42 78%	12 22%
Total		77	55	22

22 Abgängerinnen und Abgänger (28%) haben vor ihrer Ausbildung zur Lehrperson Sekundarstufe I bereits eine andere berufliche Ausbildung absolviert. Wie die Aufteilung in Tabelle 10 zeigt, waren 42% im Wirtschafts- und Verwaltungsbereich tätig, während jede vierte Person angibt, bereits eine Ausbildung im Berufsfeld Bildung und Soziales absolviert zu haben.

Tab. 10: Stichprobe Abgängerinnen und Abgänger – Ausbildung vor dem Eintritt in die Pädagogische Hochschule nach Berufsfeldern (absolute und relative Häufigkeiten)

Berufsfelder	Häufigkeiten	Prozente
Wirtschaft und Verwaltung (z.B. Kaufmann/-frau, Werbeassistent/in)	9	41%
Bildung und Soziales (z.B. Primarlehrer/in, Sozialarbeiter/in)	5	23%
Gesundheit (z.B. Pflegeassistent/in, Physiotherapeut/in)	2	9%
Chemie, Physik (z.B. Physiker/in)	1	4.5%
Elektrotechnik (z.B. Elektroingenieur/in)	1	4.5%
Holz, Innenausbau (z.B. Schreiner/in, Innenarchitekt/in)	1	4.5%
Planung, Konstruktion (z.B. Hochbauzeichner/in, Architekt/in, Bauingenieur/in)	1	4.5%
Textilien (z.B. Detailhandelsangestellte/r Textil)	1	4.5%
Verkehr, Logistik (z.B. Luftverkehrsangestellte/r)	1	4.5%
Total	22	100%

Gefragt nach ihrer beruflichen Zukunft geben 42 Abgängerinnen und Abgänger (55%) an, nach Ausbildungsabschluss in den Lehrberuf einsteigen zu wollen (vgl. Tab. 11). 20 Absolventinnen

und Absolventen der Pädagogischen Hochschule Bern haben diesen Schritt zum Zeitpunkt der Befragung bereits vollzogen.¹⁸⁷ Fünf sind zum Zeitpunkt der Befragung noch unsicher, ob sie als Lehrperson auf der Sekundarstufe I tätig sein wollen und weitere zehn haben sich entschieden, nach der Ausbildung nicht in den Lehrberuf einzusteigen.

Tab. 11: Stichprobe Abgängerinnen und Abgänger – Berufseinstieg nach Ausbildungsinstitution (absolute und relative Häufigkeiten)

		Gesamt	Pädagogische Hochschule Bern	Pädagogische Hochschule Zürich	Pädagogische Hochschule FHNW, Standort Basel
Berufseinstieg	geplant	42 100% (55%)	13 31%	14 33%	15 36%
	kein Einstieg	10 100% (13%)	4 40%	0 0%	6 60%
	Einstieg noch offen	5 100% (6%)	4 80%	1 20%	0 0%
	Einstieg bereits vollzogen	20 100% (26%)	20 100%	-	-
Total		77 (100%)	41	21	15

Analog zur Stichprobe der Lehrpersonen zeigt sich auch bei den Abgängerinnen und Abgängern ein höherer Frauenanteil, welcher hier rund 70% beträgt. Zum Zeitpunkt der Befragung sind die angehenden Lehrpersonen zwischen 22 und 47 Jahre alt und somit durchschnittlich vier Jahre jünger als die bereits im Beruf tätigen Lehrkräfte. Wie bei den Lehrerinnen und Lehrern hat auch bei den Abgängerinnen und Abgängern rund jede vierte Person vorgängig bereits eine andere Ausbildung durchlaufen. Die grosse Mehrzahl der Befragten (81%) beabsichtigt, nach Abschluss der Ausbildung in den Lehrberuf einzusteigen oder ist bereits seit einigen Monaten im Beruf tätig.

Im folgenden Abschnitt wird die Durchführung der Befragungen der Lehrpersonen sowie diejenige der Abgängerinnen und Abgänger beschrieben (vgl. Abschn. 8.4).

6.3.4 Datenerhebung

6.3.4.1 Befragung Lehrpersonen

Die 856 Lehrerinnen und Lehrer der Sekundarstufe I wurden zwischen August und Oktober 2006 mit einem Fragebogen angeschrieben. Den Lehrpersonen im Kanton Bern wurden die Unterlagen per Post an die Schulhausadresse, den Lehrerinnen und Lehrern im Kanton Zürich an ihre Privatadresse zugestellt. Im Kanton Basel-Landschaft wurden die Schulleitungen der Schulen der Sekundarstufe I anlässlich einer Konferenz im August 2006 persönlich über die Befragung informiert. Im Anschluss wurden ihnen die Unterlagen übergeben, welche sie in der Folge an die entsprechenden Lehrpersonen ihrer Schulgemeinde weiterleiteten.¹⁸⁸ Die Untersuchungsunterlagen umfassten neben dem Fragebogen einen Begleitbrief, ein vorfrankiertes Rückantwortkuvert sowie ein Adressblatt. Letzteres konnte von den Personen ausgefüllt werden, welche über die Ergebnisse der Untersuchung regelmässig informiert werden wollten. Die Adressblätter wurden bei Eingang der Rücksendungen vom Fragebogen getrennt, so dass die Anonymität der Befragten gewährleistet werden konnte.¹⁸⁹

¹⁸⁷ Da die Befragungen zu den beiden Diplomierungszeitpunkten der Pädagogischen Hochschule Bern (Ende Mai und Ende November 2007) stattfanden, waren zu diesem Zeitpunkt bereits einige der Teilnehmenden ins Berufsleben eingestiegen.

¹⁸⁸ Dieses Vorgehen erfolgte aufgrund von Vorgaben der Direktion für Bildung, Kultur und Sport des Kantons Basel-Landschaft, welche die Anonymität der Lehrpersonen bewahren wollte. Dagegen haben in Bern die Erziehungsdirektion und in Zürich die Bildungsdirektion die Daten der Lehrpersonen direkt zur Verfügung gestellt.

¹⁸⁹ 153 Lehrkräfte (54%) meldeten ihr Interesse an den Ergebnissen der Befragung an.

174 der Antwortenden (61%) retournierten ihren Fragebogen in den ersten vier Wochen nach Versand, nach einer schriftlichen Mahnung gingen weitere 111 Fragebogen (39%) ein. Der gesamte Rücklauf beträgt bei der Lehrerinnen- und Lehrerbefragung 33%. In der Literatur wird der Rücklauf bei postalischen Befragungen als zentrales Problem bezeichnet und von Rücklaufquoten zwischen 10% und 90% berichtet (vgl. Bortz & Döring 2006, p. 256; Diekmann 2007, p. 516f.). Verglichen dazu liegt die Quote der vorliegenden Untersuchung mit 33% im unteren Bereich. Petermann (2005) betont, dass tiefe Rücklaufquoten zwar zu einer Verzerrung der Stichprobe und damit zur Verfälschung der Analyseergebnisse führen können, aber nicht zwangsläufig müssen (vgl. ebd., p. 59). Geringe Rücklaufquoten seien somit nur dann problematisch, wenn von einem Selektionsbias ausgegangen werden müsse. In diesem Fall würden sich die antwortenden von den nichtantwortenden Personen in Bezug auf wesentliche Merkmale der Untersuchung unterscheiden. Bortz und Döring (2006) schlagen verschiedene Verfahren vor, um die Qualität der Stichprobe zu überprüfen und somit Aussagen zur Repräsentativität der Daten machen zu können. Zwei dieser Methoden sollen in der Folge an der vorliegenden Stichprobe durchgeführt werden: Zum einen sollen

„statistische Daten (biologische Merkmale) der Antwortenden mit den statistischen Daten der Zielpopulation verglichen [werden M.P.], soweit diese bekannt oder verfügbar sind“ (ebd., p. 259).

Zum anderen soll bezüglich ein oder mehrerer antwortrelevanter Variablen ein Vergleich zwischen den Sofort- und den Spätantwortenden durchgeführt werden.¹⁹⁰

Die erste Analyse kann aufgrund der vorhandenen Angaben aus der Grundgesamtheit sowohl für das Geschlecht wie für das Jahr des Ausbildungsabschlusses durchgeführt werden (vgl. Abb. 6 und Abb. 7).

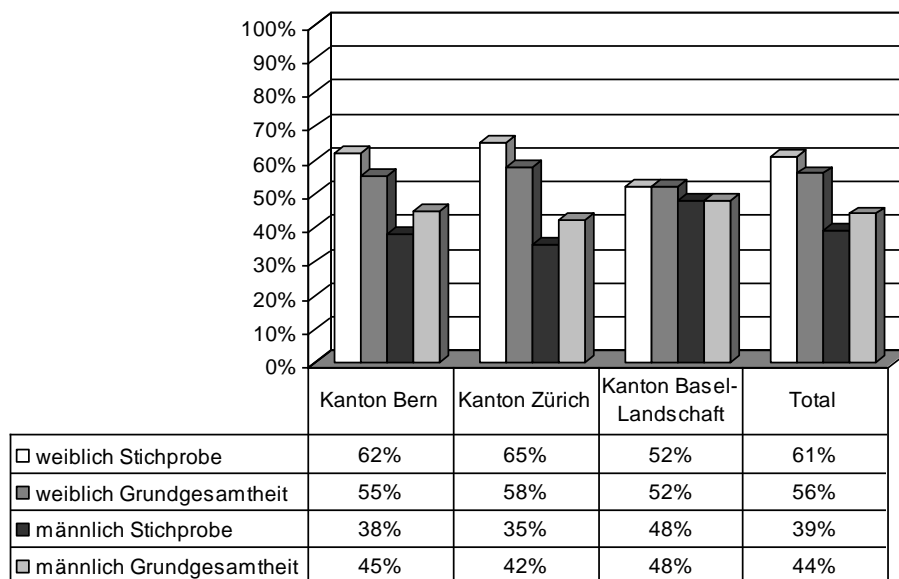


Abb. 6: Geschlechtervergleich Stichprobe – Grundgesamtheit nach Kanton

Wie die Gegenüberstellung in Abbildung 6 zeigt, sind die weiblichen Lehrpersonen sowohl in der Grundgesamtheit wie auch in der Stichprobe häufiger vertreten als ihre männlichen Kollegen. Betrachtet man die Verteilung der Geschlechter nach Kanton, so wird ersichtlich,

¹⁹⁰ Zeigt sich im Vergleich zwischen Stichprobe und Grundgesamtheit, dass gewisse Merkmale unter- oder überproportional vertreten sind, können die Antworten durch geeignete Gewichtungsprozeduren korrigiert werden (vgl. Bortz & Döring 2006, p. 259). In der Gegenüberstellung von Sofort- und Spätantwortenden werden mehrere antwortrelevante Variablen miteinander verglichen. Ergeben sich signifikante Unterschiede, dann muss davon ausgegangen werden, „dass diese in noch grösserem Ausmass zwischen Respondenten und endgültigen Verweigerern bestehen. Unterscheiden sich diese beiden Gruppen nicht, ist eine Verzerrung der Ergebnisse durch Nichtbeantworter unwahrscheinlich“ (Bortz & Döring 2006, p. 260).

dass die Übervertretung der Frauen durch die Kantone Bern und Zürich zustande kommt, während sich im Kanton Basel-Landschaft die Geschlechter in der Stichprobe sowie der Grundgesamtheit gleich verteilen. Die Überprüfung der Geschlechterverteilung mittels eines eindimensionalen Chi-Quadrat-Tests zeigt, dass sich die Verteilung in der Stichprobe nicht signifikant von derjenigen der Grundgesamtheit unterscheidet ($\chi^2 = 3.38(1)$ ns). Bezogen auf das Geschlecht sind somit in der Stichprobe keine Verzerrungen zu erwarten und auf die Anwendung von Gewichtungszprozeduren kann verzichtet werden.

In einer zweiten Analyse werden die Ausbildungsabschlüsse in der Stichprobe mit denjenigen der Grundgesamtheit verglichen (vgl. Abb. 7). Da diese Daten für die Grundgesamtheit der Berner Lehrpersonen nicht vorliegen, kann die Analyse nur für die Kantone Zürich und Basel-Landschaft durchgeführt werden. Die Stichprobe dieser beiden Kantone umfasst 145 Lehrpersonen, derweil die Grundgesamtheit 438 Lehrerinnen und Lehrer zählt. Während die prozentuale Verteilung der Stichprobe in den Jahren 2000 bis 2004 jeweils unterhalb derjenigen der Grundgesamtheit liegt, fallen die Werte im Jahr 2005 mit 19% in der Stichprobe gegenüber 11% in der Grundgesamtheit deutlich höher aus. Wie bereits beim Geschlecht lassen sich in der Gegenüberstellung von Stichprobe und Grundgesamtheit jedoch keine statistisch bedeutsamen Abweichungen feststellen ($\chi^2 = 8.93(5)$ ns).

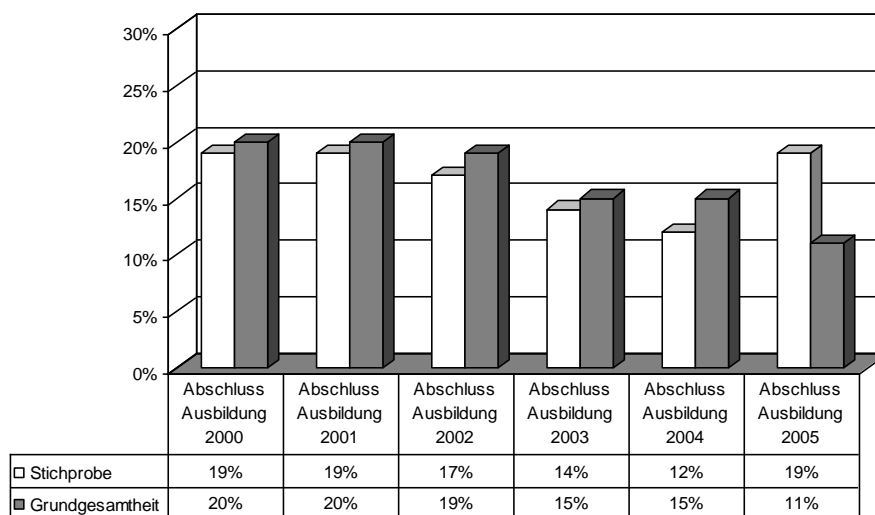


Abb. 7: Vergleich Jahr Ausbildungsabschluss Stichprobe – Grundgesamtheit

Die Gegenüberstellung der Sofort- und der Spätantwortenden wird anhand der Kriterien „Geschlecht“, „Ausbildungsabschluss“, „Funktion“, „Kompetenz in der Berufsorientierung“ sowie „Wichtigkeit der Berufsorientierung“ durchgeführt. Diese werden im Sinne von Bortz und Döring (2006) als „antwortrelevante Variablen“ (ebd., p. 259) betrachtet, da sie einerseits Auskunft über die Personen und ihre Funktion in der Schule geben und andererseits Einblick in die Selbsteinschätzung sowie die Einstellung gegenüber der Berufsorientierung gewähren.

Als Sofortantwortende gelten die 174 Lehrpersonen, welche den ausgefüllten Fragebogen innerhalb der ersten vier Wochen retourniert haben. In die Gruppe der Spätantwortenden fallen diejenigen Lehrkräfte, welche nach Erhalt eines schriftlichen Erinnerungsschreibens an der Befragung teilnahmen. Ihre Anzahl beläuft sich auf 111 Personen, was einem Anteil von 39% entspricht. In einem ersten Schritt werden das Geschlecht sowie die Funktion vergleichend analysiert.

Tab. 12: Geschlecht und Funktion nach Antwortverhalten (absolute und relative Häufigkeiten, χ^2)

		Gesamt	Sofortantwortende	Spätantwortende	χ^2 (df)
Geschlecht	weiblich	175 100%	108 62%	67 38%	.08(1)
	männlich	110 100%	66 60%	44 40%	
Funktion	Klassenlehrperson	223 100%	135 61%	88 39%	.11(1)
	keine Funktion als Klassenlehrperson	62 100%	39 63%	23 37%	

An der Befragung beteiligten sich 175 weibliche und 110 männliche Lehrpersonen (vgl. Tab. 12). Davon bekleiden 223 das Amt als Klassenlehrperson während 62 Teilnehmende angeben, keine Verantwortung für eine eigene Klasse zu tragen. Der Anteil der Sofortantwortenden bewegt sich bei beiden Kategorien zwischen 60% bis 63%. Der statistische Vergleich mittels eines Chi-Quadrat-Tests zeigt sowohl für das Geschlecht ($\chi^2 = .08(1)$ ns) wie auch die Funktion ($\chi^2 = .11(1)$ ns) keine signifikanten Abweichungen zwischen den beobachteten und den erwarteten Werten. Diese Ergebnisse sprechen dafür, dass keine Verzerrungen hinsichtlich dieser Variablen in der Stichprobe zu erwarten sind.

Tab. 13: Jahr Ausbildungsabschluss nach Antwortverhalten (absolute und relative Häufigkeiten, χ^2)

	Gesamt	Sofortantwortende	Spätantwortende	χ^2 (df)
Ausbildungsabschluss 2000	50 100%	26 52%	24 48%	3.24(5)
Ausbildungsabschluss 2001	65 100%	44 68%	21 32%	
Ausbildungsabschluss 2002	56 100%	34 61%	22 39%	
Ausbildungsabschluss 2003	31 100%	20 64%	11 36%	
Ausbildungsabschluss 2004	36 100%	21 58%	15 42%	
Ausbildungsabschluss 2005	44 100%	26 59%	18 41%	

Auch bezüglich des Ausbildungsabschlusses zeigt sich eine Übereinstimmung zwischen den beobachteten und den erwarteten Häufigkeiten ($\chi^2 = 3.24(5)$ ns). Aus der Tabelle 13 wird weiter ersichtlich, dass pro Jahr mindestens 31 bis maximal 65 Lehrpersonen in der Stichprobe vertreten sind. Zwischen 52% und 68% der Lehrerinnen und Lehrer gehören zu den Sofortantwortenden während 32% bis 48% nach einer schriftlichen Erinnerung an der Befragung teilnahmen und somit der Gruppe der Spätantwortenden zugerechnet werden.

Tab. 14: Einschätzung der Wichtigkeit und der eigenen Kompetenz in der Berufsorientierung nach Antwortverhalten (absolute und relative Häufigkeiten, χ^2)

Einschätzungen		Gesamt	Sofortantwortende	Spätantwortende	χ^2 (df)
Wichtigkeit der Berufsorientierung	hoch	247 100%	146 59%	101 41%	3.01(3)
	eher hoch	33 100%	24 73%	9 27%	
	eher tief	2 100%	1 50%	1 50%	
	tief	1 100%	1 100%	0 0%	
Eigene Kompetenz in der Berufsorientierung	hoch	63 100%	35 56%	28 44%	.86(3)
	eher hoch	164 100%	100 61%	64 39%	
	eher tief	39 100%	25 64%	14 36%	
	tief	10 100%	6 60%	4 40%	

In einer dritten Analyse wurden die Einschätzungen der Lehrpersonen zur Wichtigkeit der Berufsorientierung sowie zu ihrer Kompetenz verglichen: Der grösste Teil der Befragten (N = 247) schätzt die Wichtigkeit der schulischen Berufsorientierung als „hoch“ ein, während 33 Lehrerinnen und Lehrer dieser Aussage eher zustimmen und nur drei Lehrkräfte dieser Aufgabe wenig Bedeutung zumessen. Die eigene Kompetenz in der Berufsorientierung wird von den meisten der Befragten als „hoch“ (N = 63) oder „eher hoch“ (N = 164) eingeschätzt, während sich insgesamt 49 Lehrerinnen und Lehrer eine „eher tiefe“ oder „tiefe“ Kompetenz zusprechen. Die beobachteten Werte stimmen bei beiden Variablen mit den erwarteten überein, das heisst, es liegen auch hier keine signifikanten Über- oder Untervertretungen vor (vgl. Tab. 14).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass weder die Vergleiche zwischen der Stichprobe und der Grundgesamtheit noch diejenigen zwischen den Sofort- und den Spätantwortenden zu statistisch bedeutsamen Unterschieden führten. Entsprechend lässt sich nach Bortz und Döring die Schlussfolgerung ziehen, dass eine Verzerrung der Stichprobe hinsichtlich der überprüften Variablen durch die nichtantwortenden Lehrerinnen und Lehrer unwahrscheinlich ist (vgl. Bortz & Döring 2006, p. 260).

6.3.4.2 Befragung Abgängerinnen und Abgänger

Die Abgängerinnen und Abgänger der Pädagogischen Hochschulen Bern und Zürich sowie der Pädagogischen Hochschule FHNW in Basel wurden zwischen Mai und Dezember 2007 in die Untersuchung einbezogen (vgl. Abb. 5). Für die Befragung der angehenden Lehrerinnen und Lehrer im Kanton Bern wurde das Erhebungsinstrument mit Hilfe des Online-Befragungstools „Survey Monkey“¹⁹¹ elektronisch aufbereitet. Die Befragten erhielten eine persönliche E-Mail mit einem direkten Zugang zum Fragebogen. Interessierte gaben am Ende der Online-Befragung ihre E-Mail-Adresse an und wurden anschliessend über die Ergebnisse der Befragung informiert.¹⁹² Den Teilnehmenden wurde als Dank ein Geschenk in Form eines Reka-Checks im Wert von Fr. 10.- in Aussicht gestellt, wozu sie zusätzlich ihre Postadresse bekannt geben

¹⁹¹ Das Online-Befragungstool „Survey Monkey“ besteht seit 1999 und wurde in Portland, USA entwickelt. In der kostenpflichtigen Version liegen keine Beschränkungen bezüglich der Länge oder der Grösse der Stichprobe vor. Die Software stellt 15 verschiedene Fragemöglichkeiten zur Verfügung und mehrere Befragungen können gleichzeitig durchgeführt und verwaltet werden (www.surveymonkey.com) [Dezember 2009].

¹⁹² Insgesamt wollten 42% der Abgängerinnen und Abgänger der Pädagogischen Hochschule Bern und Zürich sowie der Pädagogischen Hochschule FHNW in Basel über die Ergebnisse der Befragung orientiert werden.

mussten.¹⁹³ Zur Wahrung der Anonymität wurde diese nach dem Versand des Geschenkes gelöscht und die vorhandenen E-Mail-Adressen von den Daten getrennt. Vier Wochen nach dem ersten Kontakt wurde auf elektronischem Weg ein Dankes- respektive ein Erinnerungsschreiben verschickt.

Die Absolventinnen und Absolventen der Pädagogischen Hochschule Zürich konnten anlässlich einer Veranstaltung an ihrem Institut persönlich über das Projekt informiert und mit den Befragungsunterlagen ausgerüstet werden. Die anwesenden Abgängerinnen und Abgänger erhielten einen schriftlichen Fragebogen, ein vorfrankiertes Rückantwortkuvert sowie ein Adressblatt. Zusätzlich wurden Briefmarken im Wert von Fr. 5.- als Dank für die Teilnahme beigelegt. Die nicht Anwesenden wurden durch die Pädagogische Hochschule per E-Mail Instituts über die Befragung informiert. Der ausgefüllte Fragebogen wurde von den Teilnehmenden mittels Rückantwortkuvert persönlich retourniert. Da der Zugang zu persönlichen Daten nicht möglich war, konnte kein Erinnerungsschreiben zugestellt werden. Die Abgängerinnen und Abgänger der Pädagogischen Hochschule in Basel wurden durch ihre Klassenlehrpersonen auf die Befragung aufmerksam gemacht und mit den Befragungsunterlagen bedient. Neben dem Fragebogen erhielten sie ein Adressblatt sowie einen Reka-Check im Wert von Fr. 10.-. Die ausgefüllten Fragebogen wurden im Sekretariat der Pädagogischen Hochschule gesammelt und gesamthaft retourniert. Während alle Teilnehmenden der Pädagogischen Hochschule in Basel ihre Fragebogen innerhalb von drei Wochen ausfüllten, nahmen in dieser Zeit 30 der Berner sowie 18 der Zürcher Abgängerinnen und Abgänger an der Befragung teil. Weitere elf Teilnehmende der Pädagogischen Hochschule Bern kamen der Aufforderungen nach einem elektronisch versandten Erinnerungsschreiben nach, während drei Abgängerinnen und Abgänger der Pädagogischen Hochschule Zürich ihren Fragebogen nach vier Wochen retournierten.

Insgesamt haben sich 77 Abgängerinnen und Abgänger (32%) an der Befragung beteiligt, was der Teilnahmequote der Lehrpersonenbefragung (33%) nahezu entspricht.

Zur Überprüfung der Validität der Daten wird die Stichprobe mittels der Kriterien Geschlecht und Geburtsjahrgang der Grundgesamtheit gegenübergestellt und ein Vergleich zwischen den Sofort- und den Spätantwortenden bezüglich Geschlecht und Geburtsjahr sowie der Einschätzung der eigenen Kompetenz und der Wichtigkeit der Berufsorientierung durchgeführt.

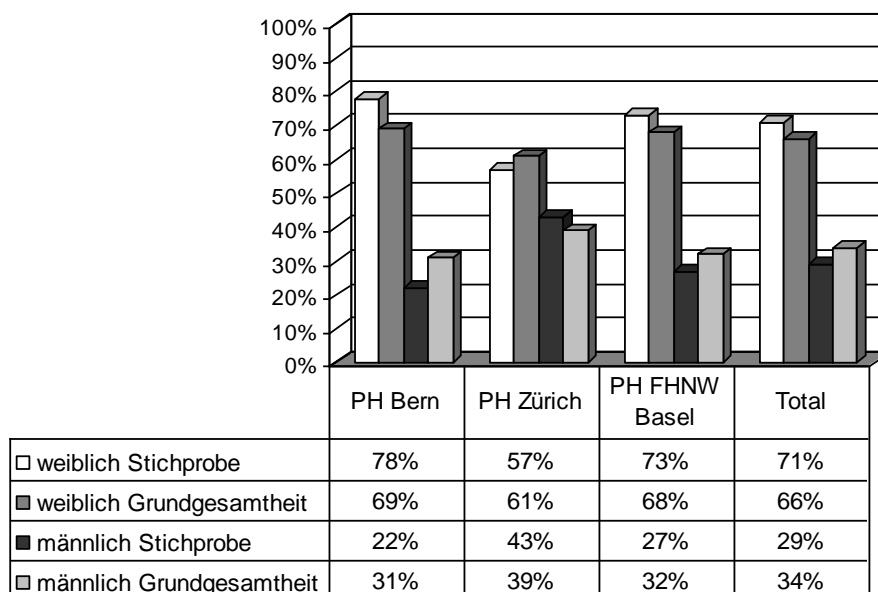


Abb. 8: Geschlechtervergleich Stichprobe – Grundgesamtheit nach Ausbildung

¹⁹³ 35 der 41 Teilnehmenden wurden für ihre Teilnahme mit einem Geschenk belohnt.

Die Verteilung der Geschlechter zeigt, dass die Ausbildung zur Lehrperson der Sekundarstufe I der drei Pädagogischen Hochschulen zu zwei Dritteln von Frauen (66%) absolviert wird, während sich der Anteil der männlichen Studierenden auf 34% beläuft (vgl. Abb. 8). Etwas ausgeprägter spiegelt sich das Geschlechterverhältnis in der Stichprobe wieder: So fällt die Beteiligung der weiblichen Abgängerinnen und Abgänger (71%) gegenüber der Grundgesamtheit um 5% höher aus, entsprechend liegt der Anteil der männlichen Teilnehmer tiefer als derjenige in der Grundgesamtheit. Der statistische Vergleich der Häufigkeitsverteilungen mittels Chi-Quadrat-Test zeigt aber, dass sich die Stichprobe und die Grundgesamtheit in Bezug auf das Geschlecht nicht signifikant voneinander unterscheiden ($\chi^2 = .93(1)$ ns).

Die Abgängerinnen und Abgänger wurden nach ihrem Geburtsjahrgang in Gruppen zusammengefasst, welche je fünf Jahre umfassen. Wie der Vergleich zwischen der Stichprobe und der Grundgesamtheit in Abbildung 9 zeigt, fällt die Verteilung über die fünf Gruppen annähernd deckungsgleich aus.

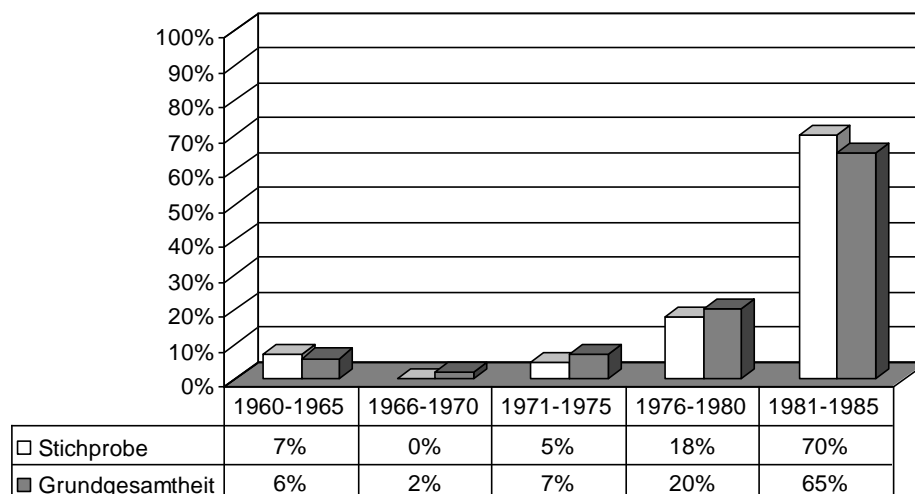


Abb. 9: Vergleich Geburtsjahr Stichprobe – Grundgesamtheit

So sind die meisten der Abgängerinnen und Abgänger in den Jahren 1981 bis 1985 geboren, wobei ihr Anteil in der Stichprobe 70% und in der Grundgesamtheit 65% ausmacht. Zu geringfügigen Untervertretungen in der Stichprobe kommt es in den Geburtsjahrgängen 1966 bis 1980. Der statistische Vergleich zwischen der Stichprobe und der Grundgesamtheit ergibt aber keine signifikanten Unterschiede bezüglich der erwähnten Geburtsjahre ($\chi^2 = 2.35(4)$ ns). Somit kann eine Verzerrung der Stichprobe hinsichtlich des Alters der Teilnehmenden ausgeschlossen werden.

Da zum Antwortverhalten der Teilnehmenden der Pädagogischen Hochschule in Basel keine Angaben vorliegen, können nur die Abgängerinnen und Abgänger der Pädagogischen Hochschulen Bern und Zürich in die nachfolgenden Analysen einbezogen werden. Es handelt sich hierbei um 62 Abgängerinnen und Abgänger, welche zum Vergleich zwischen den Sofort- und den Spätantwortenden in zwei Gruppen unterteilt werden: Der ersten gehören 48 Abgängerinnen und Abgänger an, während 14 Teilnehmende ihren Fragebogen nach vier Wochen retournierten und somit als Spätantwortende bezeichnet werden.

Tab. 15: Geschlecht und Geburtsjahr nach Antwortverhalten (absolute und relative Häufigkeiten, χ^2)

		Gesamt	Sofortantwortende	Spätantwortende	χ^2 (df)
Geschlecht	weiblich	44 100%	35 80%	9 20%	.39(1)
	männlich	18 100%	13 72%	5 28%	
Geburtsjahr	1960 - 1965	4 100%	4 100%	0 0%	1.46(3)
	1966 - 1970	0 0%	0 0%	0 0%	
	1971 - 1975	4 100%	3 75%	1 25%	
	1976 - 1980	10 100%	8 80%	2 20%	
	1981 - 1985	44 100%	33 75%	11 25%	

Die Mehrzahl der teilnehmenden Frauen und Männer beantworteten und retournierten den Fragebogen innerhalb der ersten vier Wochen. Der Anteil der weiblichen Abgängerinnen liegt bei 80% und derjenige der männlichen bei 72% (vgl. Tab. 15). Der durchgeführte Chi-Quadrat-Test zeigt keine signifikanten Abweichungen zwischen den erwarteten und den beobachteten Werten ($\chi^2 = .39(1)$ ns). Der Vergleich der Geburtsjahrgänge zwischen den Sofortantwortenden und den Spätantwortenden führt ebenso zu nicht-signifikanten Ergebnissen. ($\chi^2 = 1.46(4)$ ns). So sind die Jahrgänge 1981 bis 1985 sowohl bei den Sofort- wie bei den Spätantwortenden am häufigsten vertreten, während die Teilnehmenden mit Jahrgang 1975 oder älter in beiden Gruppen kaum auftreten.

Tab. 16: Einschätzung der Wichtigkeit der Berufsorientierung und der eigenen Kompetenz nach Antwortverhalten (absolute und relative Häufigkeiten, χ^2)

Einschätzungen		Gesamt	Sofortantwortende	Spätantwortende	χ^2 (df)
Wichtigkeit der Berufsorientierung	hoch	53 100%	42 79%	11 21%	.69(1)
	eher hoch	9 100%	6 67%	3 33%	
	eher tief	0 0%	0 0%	0 0%	
	tief	0 0%	0 0%	0 0%	
Eigene Kompetenz in der Berufsorientierung	hoch	9 100%	9 100%	0 0%	4.14(4)
	eher hoch	23 100%	18 78%	5 22%	
	eher tief	22 100%	15 68%	7 32%	
	tief	7 100%	5 71%	2 29%	

Die Wichtigkeit der Berufsorientierung in der Sekundarstufe I wird von allen 62 Befragten als „eher hoch“ oder „hoch“ eingeschätzt (vgl. Tab. 16). Die Verteilung der Werte zwischen den Sofort- und den Spätantwortenden unterscheidet sich nicht signifikant von den erwarteten

($\chi^2 = .69(1)$ ns). Ebenso verhält es sich bei der Einschätzung der eigenen Kompetenz in der Berufsorientierung. In beiden Gruppen lassen sich keine überzufälligen Vertretungen ausmachen ($\chi^2 = 4.14(4)$ ns).

Die durchgeführten Analysen zeigen, dass sich die Abgängerinnen und Abgänger der Stichprobe bezüglich Geschlecht und Alter nicht signifikant von der Grundgesamtheit unterscheiden und sich keine bedeutsamen Unterschiede zwischen den Sofort- und den Spätantwortenden hinsichtlich Geschlecht, Geburtsjahr, Bewertung der Wichtigkeit der Berufsorientierung sowie der Einschätzung der eigenen Kompetenz ergeben. Wie bereits bei der Stichprobe der Lehrpersonen kann bei den Abgängerinnen und Abgängern ebenfalls von einer hohen Validität der Daten ausgegangen werden.

6.3.5 Datenaufbereitung und -auswertung

Die mit Hilfe der Fragebogen gewonnenen Daten wurden vollständig in Microsoft Excel eingegeben und einem Datenclearing unterzogen.¹⁹⁴ Die Daten, welche mit Hilfe des Online-Befragungstools „Survey Monkey“ erhoben wurden, konnten via Microsoft Excel direkt ins Statistikprogramm SPSS, Version 17.0 für Windows, importiert werden. Die offenen Fragen wurden ebenfalls in Microsoft Excel eingegeben und stichprobenartig kontrolliert.

Die Auswertung der Lehrpersonen- sowie der Abgängerinnen- und Abgängerbefragung erfolgte in einem ersten Schritt deskriptiv und aufgeteilt nach Kanton. Die Ergebnisse wurden mit kurzen Kommentaren und einem Fazit versehen zu Berichten aufbereitet, welche den Teilnehmenden sowie weiteren interessierten Personen auf der Website der Pädagogischen Hochschule Bern zugänglich gemacht wurden.¹⁹⁵

In einem zweiten Schritt wurden bei allen Skalen Dimensionsreduktionen mittels explorativer Faktorenanalysen durchgeführt und die gewonnenen Faktoren auf ihre Konsistenz und Reliabilität überprüft.¹⁹⁶ Bei einigen Skalen war keine Reduktion der Dimensionen möglich: Diese Skalen wurden auf der Ebene der Einzelitems in die weiteren Analysen einbezogen. Weiterführend wurden auf Faktor- oder Itemebene Häufigkeiten und Chi-Quadrat-Tests sowie Varianzanalysen und Regressionen berechnet. Nachfolgend werden die drei letztgenannten statistischen Verfahren kurz erläutert:¹⁹⁷

- Beim Chi-Quadrat-Test handelt es sich um ein nonparametrisches Verfahren. Entsprechend kann dieser Test bereits mit nominal skalierten Variablen durchgeführt werden. Mit einem Chi-Quadrat-Test wird überprüft, „ob sich empirisch ermittelte Häufigkeiten signifikant von den für die Kategorien des Merkmals theoretisch zu erwartenden Häufigkeiten unterscheiden“ (Hollenstein 2009, p. 135).
- Die Varianzanalyse gehört dagegen zu den parametrischen Prüfverfahren. Vorausgesetzt wird dabei unter anderem eine metrische Skalierung der abhängigen Variable(n). Das Skalenniveau der unabhängigen Variabel(n) kann dagegen beliebig ausfallen. Bei einer Varianzanalyse werden „Mittelwertsunterschiede auf statistische Signifikanz“ (ebd., p. 217) getestet. In die vorliegende Arbeit werden sowohl univariate – mit einer abhängigen Variabel – als auch multivariate Varianzanalysen – mit mindestens zwei abhängigen Variablen – einbezogen (vgl. Kap. 7 bis Kap. 9).

¹⁹⁴ Fehleingaben wurden einerseits mit Hilfe des Autofilters sowie durch die doppelte Erfassung von 10% aller schriftlichen Fragebogen überprüft. Unter den rund 8500 zweifach eingegebenen Variablen fanden sich zwölf Fehleingaben, was der tiefen Fehlerquote von 0.14% entspricht.

¹⁹⁵ Eine Kurzbeschreibung des Forschungsprojekts sowie die erwähnten Zwischenberichte finden sich auf der Website der Pädagogischen Hochschule Bern – Forschung und Entwicklung – abgeschlossene Projekte – Projekte Programm 1 (www.phbern.ch) [Dezember 2009].

¹⁹⁶ Bei einer Faktorenanalyse werden diejenigen Variablen, die untereinander am stärksten korrelieren, zu einem Faktor zusammengefügt (vgl. Bühl & Zöfel 2005, p. 465ff.).

¹⁹⁷ Auf die rechnerische Vorgehensweise bei der Faktorenanalyse und der Regression wird im Anhang eingegangen (vgl. Anhang B und D).

- Bei der Regressionsanalyse handelt es sich ebenfalls um ein parametrisches Verfahren. Im Unterschied zu Korrelationsrechnungen, die die Stärke des Zusammenhangs zwischen zwei Variablen beschreiben, ermöglicht die Regression, die Art des Zusammenhangs zu ermitteln:

„Die Regressionsanalyse beantwortet Fragen nach gerichteten Zusammenhängen zwischen den unabhängigen Variablen [...] und einer abhängigen Variable [...] und erlaubt uns damit, aus den Werten der erklärenden Variablen den Wert der erklärten Variablen zu schätzen“ (ebd., p. 169).

In der vorliegenden Arbeit werden multiple lineare Regressionen berechnet. Dabei werden mehrere unabhängige erklärende Variablen in Beziehung zu einer abhängigen Variable gesetzt. Als Voraussetzung muss die abhängige beziehungsweise die erklärte Variable intervallskaliert sein, die erklärenden Variablen können dagegen ein beliebiges Skalenniveau aufweisen (vgl. ebd., p. 171).

Die Ergebnisse dieser statistischen Berechnungen werden in den nachfolgenden Kapiteln dargestellt. Dabei werden die Daten der Lehrpersonen sowie der Abgängerinnen und Abgänger und in einem ersten Schritt getrennt (vgl. Kap. 7 und 8) und im Anschluss vergleichend analysiert (vgl. Kap. 9).

Ergebnisse der Untersuchung

7 Wissen und Handeln von Lehrpersonen

Das Ziel der empirischen Befragung der vorliegenden Arbeit liegt darin, das Wissen von Lehrkräften der Sekundarstufe I und ihr Handeln in der Berufsorientierung zu erfassen und vergleichend zu analysieren. Die Datenerhebung wurde unter Berücksichtigung theoretischer Vorgaben zum Wissen und Handeln sowie zur Berufsorientierung konzipiert und durchgeführt (vgl. Kap. 2 bis Kap. 5).

In Übereinstimmung mit dem Modell des professionellen Wissens von Bromme (vgl. Abschn. 3.2.2.1) wird das Wissen der Lehrpersonen in die drei Bereiche Inhaltswissen, curriculares Wissen und Einstellungen unterteilt: Als inhaltliches Wissen werden in der vorliegenden Arbeit das Wissen zu theoretischen und wissenschaftlichen Erkenntnissen zur Berufsfindung Jugendlicher oder die Kenntnisse der Angebote der kantonalen Berufs- und Laufbahnberatungen verstanden (vgl. Abschn. 7.1). Da die Berufsorientierung nicht auf eine eigene Wissensdisziplin zurückgreifen kann, basiert ihr inhaltliches Wissen auf verschiedenen Fachrichtungen wie der Pädagogik, der Psychologie oder der Soziologie (vgl. Kap. 4 und Kap. 5). Dem curricularen Wissen liegt dagegen ein eigener Wissenskanon zugrunde, der sich durch die Verbindung von allgemeinen und pädagogisch ausgerichteten Zielsetzungen auszeichnet (vgl. Abschn. 3.2.2.1). Dementsprechend ist das curriculare Wissen in Lehrplänen, in schuleigenen Konzepten oder in einschlägigen Unterrichtsmaterialien verankert. Im Abschnitt 7.2 fließen Bereiche wie die Zielsetzungen der Berufsorientierung in den kantonalen Lehrplänen oder die Kenntnisse einschlägiger Unterrichtsmaterialien als curriculares Wissen zur Berufsorientierung in die Befragung ein. Wie bereits ausgeführt wurde (vgl. Abschn. 6.1), werden Einstellungen in der vorliegenden Arbeit als Wissen charakterisiert. Dieses Wissen ist gekennzeichnet durch eine bewertende Komponente, weshalb auch affektive und motivationale Aspekte in die Einstellungen einfließen (vgl. Abschn. 3.3). Um die Einstellung der Lehrpersonen zur Berufsorientierung in Erfahrung bringen zu können, wurden diese unter anderem gebeten, die Bedeutung der Berufsorientierung im Allgemeinen, im Vergleich zu anderen fächerübergreifenden Aufgaben oder in Bezug auf einzelne Zielsetzungen einzuschätzen (vgl. Abschn. 7.3). Schliesslich wurde erhoben, welche Aktivitäten die Lehrkräfte im Rahmen der Berufsorientierung mit ihren Schülerinnen und Schülern durchführen, respektive welche Angebote der Berufs- und Laufbahnberatungen und welche Lehrmittel sie in ihrem Unterricht berücksichtigen. Diese Daten erlauben nicht nur eine Beschreibung des Handelns der befragten Lehrkräfte in der Berufsorientierung sondern ermöglichen es zusätzlich, Bezüge zwischen dem Wissen und dem Handeln der Lehrpersonen herzustellen (vgl. Abschn. 7.4).

7.1 Inhaltliches Wissen

Das Inhaltswissen der Lehrpersonen zur Berufsorientierung wurde mittels vier Skalen erhoben: In einer ersten Skala schätzen die Lehrerinnen und Lehrer ihr Wissen über Anschlusslösungen nach der obligatorischen Schule, wissenschaftliche Erkenntnisse und theoretische Konzepte zur Berufsfindung ein (vgl. Abschn. 7.1.1). In einer zweiten Skala wird nach der Bekanntheit von Angeboten zur Berufsorientierung der kantonalen Berufs- und Laufbahnberatungen gefragt. Da sich die Angebote nach Kanton unterscheiden, erfolgen die Berechnungen getrennt für die Kantone Bern, Zürich und Basel-Landschaft (vgl. Abschn. 7.1.2). Weiter werden die Quellen, durch welche die Lehrkräfte ihr Wissen zur Berufsorientierung erworben haben, erfasst und nach deren Bedeutsamkeit gefragt (vgl. Abschn. 7.1.3). Abschliessend wird der Frage nachgegangen, über welches Wissen zur Berufsorientierung die befragten Lehrpersonen tatsächlich verfügen: Nachdem die Berechnungen in den vorangegangenen Abschnitten auf Selbsteinschätzungen der Lehrkräfte beruhten, wird hier eine objektive Sichtweise auf das inhaltliche Wissen der Lehrerinnen und Lehrer zur Berufsorientierung eingenommen (vgl. Abschn. 7.1.4).¹⁹⁸

¹⁹⁸ Die Einschätzungen der Befragten wurden dabei auf ihre Übereinstimmung mit Ergebnissen aus empirischen Studien geprüft (vgl. Abschn. 7.1.4).

7.1.1 Einschätzungen zum inhaltlichen Wissen

Die Einschätzungen der Lehrpersonen zu möglichen Anschlusslösungen nach der obligatorischen Schule, zu wissenschaftlichen Erkenntnissen und theoretischen Konzepten wurde mittels Faktorenanalyse auf drei Faktoren verdichtet (vgl. Tab. 17): Der Faktor „Berufliche Anschlusslösungen und Brückenangebote“ setzt sich aus fünf Items zusammen. Beispiele dafür sind: „Ich kenne verschiedene Brückenangebote (schulischer und/oder praktischer Ausrichtung) in meinem Kanton“ oder „Ich weiss Bescheid über die aktuelle Verfügbarkeit von freien Lehrstellen in den verschiedenen Berufsfeldern“.¹⁹⁹ Der Faktor „Theoretische Konzepte und wissenschaftliche Erkenntnisse“ besteht aus drei Items wie: „Ich kenne das theoretische Konzept zur Berufsfindung von Ludger Busshoff“ oder „Ich weiss Bescheid über die wichtigsten Ergebnisse aus der Jugend-Längsschnittstudie `Transitionen von der Erstausbildung ins Erwerbsleben`“. Der dritte Faktor „Schulische Anschlusslösungen“ setzt sich aus zwei Items zusammen: „Ich kenne die Zielsetzungen der gängigsten schulischen Anschlusslösungen der Sekundarstufe II in meinem Kanton“ und „Die Aufnahmebedingungen dieser schulischen Anschlusslösungen sind mir bekannt“.

Nachfolgend soll untersucht werden, inwiefern sich die Einschätzungen der Lehrpersonen zum inhaltlichen Wissen nach ihrer Funktion unterscheiden. Bei der Funktion wird zwischen Klassenlehrpersonen und solchen ohne Klassenlehrverantwortung differenziert (vgl. Tab. 17).²⁰⁰

Tab. 17: Inhaltliches Wissen nach Funktion (Mittelwerte, Multivariate Varianzanalysen)²⁰¹

	Funktion als Klassenlehrperson				F(df) p	R ²
	Ja N= 221		Nein N= 62			
Inhaltswissen ^a	M	SD	M	SD		
Berufliche Anschlusslösungen und Brückenangebote	2.99	.52	2.72	.63	11.73(1)**	10%
Theoretische Konzepte und wissenschaftliche Erkenntnisse	1.24	.46	1.18	.39	.95(1)	0%
Schulische Anschlusslösungen	2.94	.69	2.64	.79	8.47(1)**	6%
MANOVA (Hotelling-Spur)					4.89(3)**	

^aSkalenwerte: 1= trifft gar nicht zu, 2= trifft eher nicht zu, 3= trifft eher zu, 4= trifft völlig zu

Die Verteilung der Mittelwerte zeigt, dass die Lehrpersonen ihre Kenntnisse – ungeachtet ihrer Funktion – sowohl zu den beruflichen Anschlusslösungen und den Brückenangeboten sowie zu den schulischen Anschlusslösungen höher einschätzen als ihr Wissen zu theoretischen und wissenschaftlichen Erkenntnissen (vgl. Tab. 17). Letztere scheinen einem Grossteil der Lehrkräfte „gar nicht“ bis „eher nicht“ bekannt zu sein. Beim Faktor „Schulische Anschlusslösungen“ zeigen sich signifikante Unterschiede zwischen den Klassenlehrpersonen und denjenigen ohne Verantwortung für eine Klasse. So schätzen Klassenlehrkräfte ihr Wissen zu den schulischen Anschlusslösungen signifikant höher ein, verglichen mit der Gruppe von Lehrpersonen ohne Verantwortung für eine Klasse. Was die beruflichen Anschlusslösungen betrifft, sind es ebenso die Klassenlehrpersonen die ihre Kenntnisse bedeutsam höher einstufen als ihre Kolleginnen und Kollegen ohne Verantwortung als Klassenlehrperson.

¹⁹⁹ Die Dokumentation der Faktorenanalyse findet sich in der Tabelle 2 im Anhang.

²⁰⁰ Die nachfolgenden statistischen Berechnungen werden mittels multivariaten Varianzanalysen durchgeführt. Dieses Verfahren wird dann gewählt, „wenn die abhängigen Variablen nicht unabhängig voneinander sind, sondern untereinander Korrelationen aufweisen“ (Bühl & Zöfel 2005, p. 414). Im vorliegenden Fall korrelieren die drei Faktoren zum Inhaltswissen zwar nur gering, aber allesamt signifikant untereinander.

²⁰¹ Sämtliche in den Tabellen verwendete Abkürzungen werden im Abkürzungsverzeichnis erläutert (vgl. Abschn. 11.5).

Generell zeigt sich, dass eine Klassenlehrverantwortung zu höheren Einschätzungen des inhaltlichen Wissens führen.²⁰²

In Tabelle 18 werden dieselben Faktoren nach dem Unterrichtspensum und einer vorgängig zum Lehrberuf ausgeübten Berufstätigkeit²⁰³ analysiert. Beim Unterrichtspensum wird zwischen Lehrpersonen unterschieden, deren Pensum die Fächer Deutsch und/oder Mensch und Umwelt²⁰⁴ umfasst und denjenigen die keines der beiden Fächer unterrichten. Diese Unterteilung erfolgte aufgrund der Überlegung, dass die Ziele der Berufsorientierung thematisch vielerorts mit Zielen aus den Fächern Deutsch und Mensch und Umwelt verbunden werden können.²⁰⁵

Tab. 18: Inhaltliches Wissen nach Unterrichtspensum und vorgängiger Berufstätigkeit (Mittelwerte, Multivariate Varianzanalysen)

Inhaltswissen ^a	Unterrichtspensum beinhaltet Deutsch und/oder Mensch und Umwelt (UP)				Beruf vorgängig zur Tätigkeit als Lehrperson Sekundarstufe I (VB)				UP F(df) p	VB F(df) p	UP*VB F(df) p
	Ja N= 256		Nein N= 25		Ja N= 70		Nein N= 211				
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD			
Berufliche Anschlusslösungen und Brückenangebote	2.97	.53	2.54	.65	2.93	.62	2.93	.54	12.11(1)**	.07(1)	.03(1)
Theoretische Konzepte und wissenschaftliche Erkenntnisse	1.24	.46	1.05	.21	1.20	.37	1.24	.74	3.56(1)	.09(1)	.00(1)
Schulische Anschlusslösungen	2.92	.71	2.30	.71	2.96	.80	2.84	.70	17.09(1)***	.88(1)	.00(1)
MANOVA (Hotelling- Spur)									7.38(3)***	.37(3)	.02(3)

^aSkalenwerte: 1= trifft gar nicht zu, 2= trifft eher nicht zu, 3= trifft eher zu, 4= trifft völlig zu

Wie die Ergebnisse in Tabelle 18 zeigen, schätzen die Lehrkräfte, welche Deutsch und/oder Mensch und Umwelt unterrichten, ihr Wissen sowohl bei den beruflichen wie bei den schulischen Anschlusslösungen signifikant höher ein als ihre Kolleginnen und Kollegen. Dagegen scheint eine – vorgängig zum Lehrberuf – ausgeübte Berufstätigkeit keinen Einfluss auf das inhaltliche Wissen zur Berufsorientierung zu haben. Keine Signifikanzen zeigen die Interaktion der beiden unabhängigen Variablen auf: So erweist sich die Kombination von Unterrichtspensum und einer vorgängigen Berufstätigkeit nicht als bedeutsam für das inhaltliche Wissen (vgl. Tab. 18).

²⁰² Beim Prozentwert in der rechten Spalte der Tabelle handelt es sich um das korrigierte R-Quadrat. Dieses Mass gibt an, wie viel Varianz der abhängigen Variable sich durch die unabhängigen Variablen erklären lässt. Der Wert von 10% in Tabelle 17 zeigt beispielsweise an, dass 10% der Varianz im Wissen zu beruflichen Anschlusslösungen und Brückenangeboten durch die Funktion erklärt werden. Je höher dieses ausfällt desto aussagekräftiger sind die Ergebnisse. Bei Effektstärken ab 20% wird in den Erziehungswissenschaften von bedeutsamen Effekten gesprochen (vgl. Hollenstein 2009).

²⁰³ Die Berufsfelder, in denen diese Lehrpersonen vorgängig zu ihrer Tätigkeit als Lehrperson Sekundarstufe I arbeiteten, können in Tabelle 5 eingesehen werden.

²⁰⁴ In den Kantonen Zürich und Basel-Landschaft heisst dieses Fach „Mensch und Umwelt“, während die Bezeichnung in Bern „Natur-Mensch-Mitwelt“ lautet. Im Folgenden wird durchgängig die Bezeichnung „Mensch und Umwelt“ verwendet.

²⁰⁵ Als Beispiel für den Deutschunterricht kann das Bewerbungsverfahren genannt werden, während Ziele zur Persönlichkeitsbildung in den Bereich „Mensch und Umwelt“ integriert werden können.

Tab. 19: Inhaltliches Wissen nach Kanton (Mittelwerte, Multivariate Varianzanalysen)

Inhaltswissen ^a	Kanton						F(df) p	R ²
	Bern N= 139		Zürich N= 100		Basel-Landschaft N= 44			
	M	SD	M	SD	M	SD		
Berufliche Anschlusslösungen und Brückenangebote	2.95	.53	3.03	.45	2.65	.74	7.70(2)**	15%
Theoretische Konzepte und wissenschaftliche Erkenntnisse	1.20	.47	1.31	.47	1.11	.26	3.25(2)	6%
Schulische Anschlusslösungen	2.82	.73	3.01	.70	2.74	.73	2.86(2)	1%
MANOVA (Hotelling-Spur)							3.55(6)**	

^aSkalenwerte: 1= trifft gar nicht zu, 2= trifft eher nicht zu, 3= trifft eher zu, 4= trifft völlig zu

Der Vergleich der Mittelwerte nach Kanton (vgl. Tab. 19) zeigt bei allen drei Faktoren die höchsten Werte für die Lehrerinnen und Lehrer des Kantons Zürich, gefolgt von denjenigen des Kantons Bern und des Kantons Basel-Landschaft. Als statistisch signifikant erweisen sich die Mittelwertsunterschiede aber nur beim Faktor „Berufliche Anschlusslösungen und Brückenangebote“. So zeigen post hoc-Analysen²⁰⁶, dass die Lehrpersonen im Kanton Basel-Landschaft ihr Wissen zu beruflichen Anschlusslösungen und Brückenangeboten signifikant tiefer einschätzen als die Lehrkräfte der Kantone Bern (Differenz: -.30; $p < .01$) und Zürich (Differenz: -.38; $p < .01$).²⁰⁷

Gliedert man die Lehrpersonen der drei Kantone weiter nach der von ihnen absolvierten Ausbildung auf, dann zeigen sich innerhalb der Kantone Bern und Zürich signifikante Differenzen: So stufen die Absolventinnen und Absolventen des Sekundarlehramts SLA des Kantons Bern ihr Wissen zu den schulischen Anschlusslösungen gegenüber den Abgängerinnen und Abgängern des Lehrerinnen- und Lehrerseminars (Differenz: .66; $p < .001$) und den anderen Ausbildungen (Differenz: .51; $p < .05$) signifikant höher ein. Keine bedeutsamen Unterschiede zeigen sich dagegen zwischen dem Sekundarlehramt SLA und der Lehrerinnen- und Lehrerbildung LLB.²⁰⁸ Bei den Lehrpersonen im Kanton Zürich lässt sich ebenfalls bei den „Schulischen Anschlusslösungen“ ein signifikanter Unterschied feststellen: Hier sind es die Abgängerinnen und Abgänger des Sekundarlehramts, welche ihr Wissen statistisch bedeutsam höher einschätzen als die Lehrpersonen, die das Real- und Oberlehrerseminar (Differenz: .66; $p < .001$) oder eine andere Ausbildung (Differenz: .73; $p < .05$) durchlaufen haben. Umgekehrt verhält es sich beim Wissen über berufliche Anschlusslösungen und Brückenangebote: Dort sind es die Absolventinnen und Absolventen des Real- und Oberlehrerseminars, welche ihre Kenntnisse signifikant höher einschätzen als die Abgängerinnen und Abgänger des Sekundarlehramts (Differenz: .24; $p < .05$). Dagegen wirkt sich die Ausbildung bei den

²⁰⁶ Mittels post hoc-Analysen kann entschieden werden, zwischen welchen Stichproben sich die Mittelwerte signifikant unterscheiden. Dabei wird der Scheffé-Test bei varianzhomogenen und das Games-Howell Verfahren bei nicht homogenen Stichproben eingesetzt (vgl. Hollenstein 2009, p. 232ff).

²⁰⁷ Weitere Einflussfaktoren auf das Wissen zu beruflichen Anschlusslösungen und Brückenangeboten zeigen sich bei einer Regressionsanalyse. Mit einer Regressionsanalyse können stochastische Zusammenhänge zwischen abhängigen und unabhängigen Variablen festgestellt werden. In der vorliegenden Arbeit werden durchgängig multiple lineare Regressionen berechnet, was bedeutet, dass mehrere unabhängige Variablen in die Analysen einbezogen werden (vgl. Abschn. 6.3.5). Für ein hohes Wissen im erwähnten Bereich erweisen sich hohe Einschätzungen der Kompetenz und der beruflichen Selbstwirksamkeit sowie eine vier- bis siebenjährige Berufserfahrung als relevant. Mit dem gewählten Modell können 33% der Varianz des Wissens zu beruflichen Anschlusslösungen und Brückenangeboten erklärt werden. Weitere Erklärungen und Kennwerte zu diesen Analysen finden sich in den Tabellen 20 bis 23 im Anhang.

²⁰⁸ Die verschiedenen Ausbildungsmöglichkeiten in den drei Kantonen werden in Tabelle 4 tabellarisch aufgeführt.

Lehrpersonen im Kanton Basel-Landschaft nicht auf die Einschätzung des genannten Wissens aus.

7.1.2 Bekanntheit von Angeboten der kantonalen Berufs- und Laufbahnberatungen

Wie in Abschnitt 2.4.2 beschrieben wurde, können Jugendliche, Eltern und Lehrpersonen eine Reihe von Unterstützungsangeboten zur Berufsfindung und/oder zur schulischen Berufsorientierung in Anspruch nehmen. Diese werden in der Regel von den Berufs- und Laufbahnberatungen angeboten und unterscheiden sich nach Kanton (vgl. Abschn. 2.4.2.1 bis Abschn. 2.4.2.3).

Um das Wissen der befragten Lehrpersonen über die Angebote der Berufs- und Laufbahnberatungen zu ermitteln, wurden diese gebeten, die Bekanntheit verschiedener Unterstützungsmassnahmen in ihrem Kanton zu beurteilen. Die Angebote wurden mittels Faktorenanalyse auf zwei Dimensionen in Angebote für Klassen und Lehrpersonen sowie in Angebote für Jugendliche reduziert. Im Kanton Bern konnte mit den Angeboten für fremdsprachige Eltern zusätzlich ein dritter Faktor gebildet werden.²⁰⁹

Tab. 20: Kanton Bern: Angebote der Berufs- und Laufbahnberatung nach Berufserfahrung und Funktion (Mittelwerte, Multivariate Varianzanalysen)

Angebote ^a	Berufserfahrung Lehrperson Sekundarstufe I (BE)				Funktion als Klassenlehrperson (KL)				BE	KL	BE*KL
	1-3 Jahre N= 54		4-7 Jahre N= 84		Ja N= 100		Nein N= 38		F(df) p	F(df) p	F(df) p
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD			
Angebote für Klassen und Lehrpersonen	3.67	.40	3.79	.32	3.80	.31	3.58	.43	1.48(1)	9.58(1)**	.88(1)
Angebote für Jugendliche	1.86	.74	1.88	.77	1.93	.78	1.71	.67	.01(1)	2.25(1)	.02(1)
Angebote für fremdsprachige Eltern	2.59	1.09	2.89	1.03	2.88	1.02	2.49	1.12	1.88(1)	3.42(1)	.01(1)
MANOVA (Hotelling- Spur)									.91(3)	3.73(3)	.34(3)

^aSkalenwerte: 1= gar nicht bekannt, 2= eher nicht bekannt, 3= eher bekannt, 4= gut bekannt

Wie die Ergebnisse in Tabelle 20 zeigen, scheinen die Angebote der Berufs- und Laufbahnberatung des Kantons Bern den Befragten unterschiedlich bekannt zu sein. So geben diese an, diejenigen für Klassen und Lehrpersonen, wie zum Beispiel den Besuch eines Berufsberatungs- und Informationszentrums BIZ oder die Zusammenarbeit mit Fachpersonen der Berufs- und Laufbahnberatung bei schulischen Anlässen „eher“ bis „gut“ zu kennen, während Angebote, die speziell auf fremdsprachige Eltern ausgerichtet sind als „eher nicht“ bis „eher bekannt“ eingeschätzt werden. Erstaunlich tiefe Werte erzielen die Angebote für Jugendliche. Diese zielen darauf ab, einzelne Schülerinnen und Schüler im Berufsfindungsprozess und/oder beim der Suche nach einem Ausbildungsplatz zu unterstützen (vgl. Abschn. 2.4.2.1). Den Einschätzungen der Berner Lehrkräfte zufolge, scheinen diese wenig bekannt zu sein.

Betrachtet man die Einschätzungen nach Berufserfahrung²¹⁰ und Funktion (vgl. Tab. 20), dann zeigen sich durchwegs höhere Werte bei den Klassenlehrpersonen sowie den Lehrerinnen und

²⁰⁹ Die Dokumentation der Faktorenbildung zum Kanton Bern kann in Tabelle 3 im Anhang eingesehen werden.

²¹⁰ Wie bereits erwähnt wurde, existiert keine einheitliche Definition was die Dauer der Berufseinstiegsphase betrifft (vgl. Einleitung). In der vorliegenden Arbeit werden die Lehrpersonen in zwei Gruppen unterteilt, wobei diejenigen mit einer Erfahrung von einem bis drei Jahren als Berufseinsteigerinnen und -einsteiger bezeichnet werden.

Lehrern mit vier bis sieben Jahren Berufserfahrung. Statistisch signifikante Differenzen lassen sich aber nur zwischen der Gruppe der Klassenlehrpersonen und derjenigen ohne Klassenlehrverantwortung in Bezug auf die Angebote für Klassen und Lehrpersonen finden. Folglich sind es die Klassenlehrerinnen und Klassenlehrer, welche statistisch bedeutsam höhere Werte angeben als ihre Kolleginnen und Kollegen.

Tab. 21: Kanton Zürich: Angebote der Berufs- und Laufbahnberatung nach Berufserfahrung und Funktion (Mittelwerte, Multivariate Varianzanalysen)

Angebote ^a	Berufserfahrung Lehrperson Sekundarstufe I (BE)				Funktion als Klassenlehrperson (KL)				BE	KL	BE*KL
	1-3 Jahre N= 25		4-7 Jahre N= 51		Ja N= 70		Nein N= 6		F(df) p	F(df) p	F(df) p
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD			
Angebote für Klassen und Lehrpersonen	3.86	.25	3.89	.44	3.88	.40	3.88	.31	.16(1)	.04(1)	.43(1)
Angebote für Jugendliche	3.77	.44	3.92	.32	3.90	.30	3.56	.81	2.16(1)	1.65(1)	8.40(1)
MANOVA (Hotelling-Spur)									1.07(2)	.95(2)	1.07(2)

^aSkalenwerte: 1= gar nicht bekannt, 2= eher nicht bekannt, 3= eher bekannt, 4= gut bekannt

Unabhängig von der beruflichen Erfahrung oder der Funktion weisen sowohl die Angebote für Klassen und Lehrpersonen als auch diejenigen für Jugendliche bei den Zürcher Lehrkräften einen hohen Bekanntheitsgrad auf (vgl. Tab. 21). Folglich geben diese durchwegs an, die angeführten Angebote „eher“ bis „gut“ zu kennen.²¹¹ Dabei spielt es keine Rolle, ob die befragten Lehrkräfte maximal drei oder maximal sieben Jahre Berufserfahrung aufweisen respektive ob sie eine Klassenlehrverantwortung innehaben oder nicht. Bei beiden Gruppen finden sich keine statistisch signifikanten Unterschiede (vgl. Tab. 21).

Die Frage, inwiefern die Lehrpersonen im Kanton Zürich und in den beiden anderen Kantonen die Angebote der Berufs- und Laufbahnberatungen in Anspruch nehmen, wird im Abschnitt 7.4.1 erläutert.

Tab. 22: Kanton Basel-Landschaft: Angebote der Berufs- und Laufbahnberatung nach Berufserfahrung und Funktion (Mittelwerte, Multivariate Varianzanalysen)

Angebote ^a	Berufserfahrung Lehrperson Sekundarstufe I (BE)				Funktion als Klassenlehrperson (KL)				BE	KL	BE*KL
	1-3 Jahre N= 15		4-7 Jahre N= 28		Ja N= 26		Nein N= 17		F(df) p	F(df) p	F(df) p
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD			
Angebote für Klassen und Lehrpersonen	2.98	.78	3.37	.56	3.44	.57	2.92	.69	2.52(1)	6.59(1)*	1.47(1)
Angebote für Jugendliche	2.12	.69	2.35	.97	2.42	.89	2.03	.84	.29(1)	1.58(1)	.00(1)
MANOVA (Hotelling-Spur)									1.24(2)	3.21(2)	.85(2)

^aSkalenwerte: 1= gar nicht bekannt, 2= eher nicht bekannt, 3= eher bekannt, 4= gut bekannt

Die Werte in Tabelle 22 weisen auf einen mittleren Bekanntheitsgrad der Angebote der Berufs- und Laufbahnberatung des Kantons Basel-Landschaft hin. So gibt, ungeachtet der Funktion und der Erfahrung, eine Mehrheit der Lehrkräfte an, die angeführten Angebote seien ihnen „eher

²¹¹ Die Dokumentation der Faktorenanalyse zum Kanton Zürich findet sich in der Tabelle 4 im Anhang.

nicht“ bis „eher bekannt“.²¹² Bei den Mittelwertsvergleichen zeigt sich, dass die Klassenlehrpersonen Angebote, die sich an ganze Klassen und Lehrpersonen richten, wie beispielsweise Klassenführungen im Berufsinformationszentrum BIZ oder Anlässe in Zusammenarbeit mit der Berufs- und Laufbahnberatung, signifikant besser zu kennen scheinen als Lehrpersonen ohne Klassenlehrverantwortung. Der Unterschied fällt statistisch aber nur schwach aus (vgl. Tab. 22).

Über alle drei Kantone hinweg zeigt sich, dass Angebote der Berufs- und Laufbahnberatungen für Klassen und Lehrpersonen in der Regel besser bekannt sind als Angebote, die sich an einzelne Jugendliche richten. Wenn diese Resultate auch plausibel erscheinen, scheint es für die Zukunft doch wichtig, dass Lehrpersonen ebenso Bescheid wissen über Möglichkeiten, welche die Jugendlichen ausserhalb der Schule in Anspruch nehmen könnten. Dies umso mehr, als individuell ausgerichtete Angebote sich in erster Linie an Jugendliche richten, die individuelle Unterstützung benötigen, um ihren Berufsfindungsprozess erfolgreich durchlaufen zu können (vgl. Abschn. 2.4.2).

7.1.3 Quellen Wissenserwerb

„Die Qualität der Berufswahlvorbereitung auf der Sekundarstufe I wird u.a. wesentlich dadurch beeinflusst, wie die Lehrkräfte für diese Stufe selbst in der Berufswahlvorbereitung ausgebildet werden“ (Marty 1998, p. 157).

Marty weist in seiner Aussage auf die Wichtigkeit der Ausbildung für die Qualität der schulischen Berufsorientierung hin. Um zu erfahren, wie Lehrpersonen ihr Wissen zur Berufsorientierung erwerben, – und welche Stellung dabei die Ausbildung einnimmt – wurden diese gebeten, die Bedeutung verschiedener Quellen für den Wissenserwerb einzuschätzen. Die Ergebnisse der Befragung zeigen (vgl. Tab. 23), dass – ungeachtet der beruflichen Erfahrung oder einer vorgängigen Berufstätigkeit – Gespräche und die Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen in und ausserhalb des Lehrberufes am meisten zum Wissenserwerb beitragen. An zweiter Stelle nennen die Lehrpersonen die Medien, gefolgt von der Ausbildung zur Lehrperson Sekundarstufe I und der Weiterbildung (vgl. Tab. 23).

Tab. 23: Quellen Wissenserwerb nach Berufserfahrung und vorgängiger Berufstätigkeit (Mittelwerte, Multivariate Varianzanalysen)

Quellen Wissenserwerb ^a	Berufserfahrung Lehrperson Sekundarstufe I (BE)				Beruf vorgängig zur Tätigkeit als Lehrperson Sekundarstufe I (VB)				BE F(df) p	VB F(df) p	BE*VB F(df) p
	1-3 Jahre N= 99		4-7 Jahre N= 172		Ja N= 66		Nein N= 205				
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD			
Ausbildung zur Lehrperson Sekundarstufe I	2.46	1.13	2.51	1.16	2.36	1.16	2.54	1.14	.30(1)	1.26(1)	.07(1)
Weiterbildung	1.46	.79	1.91	1.05	1.80	.98	1.73	.99	7.68(1)**	.01(1)	.04(1)
Gespräche und Zusammenarbeit mit (Berufs-)Kolleginnen und Kollegen	3.25	.64	3.38	.68	3.30	.74	3.34	.64	.19(1)	.00(1)	1.78(1)
Medien	2.78	.83	2.94	.84	2.91	.85	2.87	.84	1.23(1)	.02(1)	.03(1)
MANOVA (Hotelling-Spur)									2.09(4)	.34(4)	.48(4)

^aSkalenwerte: 1= trifft gar nicht zu, 2= trifft eher nicht zu, 3= trifft eher zu, 4= trifft völlig zu

²¹² Die Dokumentation der Faktorenbildung zum Kanton Basel-Landschaft kann in Tabelle 5 im Anhang eingesehen werden.

Vergleicht man die Quellen nach der Berufserfahrung als Lehrperson auf Sekundarstufe I, dann zeigt sich einzig in der Weiterbildung ein bedeutsamer Unterschied zwischen den Gruppen. So nennen die Lehrpersonen mit vier- bis siebenjähriger Berufserfahrung signifikant häufiger die Weiterbildung als Quelle zum Wissenserwerb als die Gruppe der Berufseinsteigerinnen und -einsteiger. Dieses Ergebnis erscheint plausibel, darf doch davon ausgegangen werden, dass diese Gruppe – aufgrund ihrer Nähe zur Ausbildung – quantitativ weniger Weiterbildungen absolviert hat als Lehrpersonen mit vier bis sieben Jahren Berufserfahrung. Keine statistisch signifikanten Unterschiede lassen sich hingegen zwischen den Lehrpersonen mit vorgängig zum Lehrberuf ausgeübter Berufstätigkeit und denjenigen ohne vorgängige Berufserfahrung nachweisen (vgl. Tab. 23). Ebenso unterscheiden sich Klassenlehrpersonen in ihren Einschätzungen der Wissensquellen nicht von Lehrpersonen ohne Klassenlehramt sowie Vollzeitarbeitende nicht von Lehrpersonen die Teilzeit arbeiten.

Rund 130 Lehrpersonen gaben bei der Befragung zusätzliche Quellen an, durch die sie sich Wissen zur Berufsorientierung angeeignet haben (vgl. Tab. 24): Allen voran werden die Fachpersonen der Berufs- und Laufbahnberatung genannt, die durch spezielle Veranstaltungen für Lehrpersonen oder durch die direkte Zusammenarbeit als wichtigste zusätzliche Wissens- und Informationsquelle gelten (62 Nennungen). An zweiter Stelle folgt die eigene Berufserfahrung, die knapp 30 Lehrpersonen als weitere Quelle zu dienen scheint, gefolgt vom Kontakt zu Ausbildungsbetrieben (16 Nennungen) (vgl. Tab. 24).²¹³

Tab. 24: Zusätzliche Quellen Wissenserwerb (offene Frage, absolute und relative Häufigkeiten)

Quellen Wissenserwerb*	Häufigkeiten	Prozente
Fachpersonen Berufs- und Laufbahnberatung	62	51%
Eigene Berufserfahrung	28	23%
Kontakt zu Ausbildungsbetrieben, Ausbildungsverantwortlichen	16	13%
Lehrmittel zur Berufsorientierung, Internet (z.B. berufswahl.ch), Broschüren	12	10%
Schulleitung	2	1.5%
Berufsfindung der eigenen Kinder	2	1.5%
Total	122	100%

*Einzelnennungen werden in der Tabelle nicht berücksichtigt

Vergleicht man die Wissensquellen nach Kanton, dann zeigt sich bei der Ausbildung ein hochbedeutsamer Effekt (vgl. Tab. 25). So schätzen die Lehrpersonen im Kanton Zürich diese weitaus häufiger als wichtige Quelle ein, als dies ihre Kolleginnen und Kollegen der Kantone Bern und Basel-Landschaft tun.²¹⁴ Entsprechend rangiert die Ausbildung bei den Zürcher Lehrerinnen und Lehrern nach Gesprächen und der Zusammenarbeit mit (Berufs-)Kolleginnen und Kollegen an zweiter Stelle, während die Medien und die Weiterbildung auf die Plätze drei und vier verwiesen werden. Währenddessen finden sich die Gespräche und die Zusammenarbeit mit (Berufs-)Kolleginnen und Kollegen sowie die Medien bei den Lehrkräften der Kantone Bern und Basel-Landschaft auf den beiden ersten Plätzen, gefolgt von der Ausbildung an dritter und der Weiterbildung an vierter Stelle (vgl. Tab. 25).

²¹³ 19 dieser 28 Lehrerinnen und Lehrer waren, vorgängig zur Lehrtätigkeit, denn auch in einem anderen Berufsfeld tätig.

²¹⁴ Post hoc-Tests zeigen, dass die Lehrpersonen im Kanton Zürich signifikant häufiger die Ausbildung als Quelle zum Wissenserwerb angeben als die Lehrkräfte der Kantone Bern und Basel-Landschaft.

Tab. 25: Quellen Wissenserwerb nach Kanton (Mittelwerte, Multivariate Varianzanalysen)

Quellen Wissenserwerb ^a	Kanton						F(df) p	R ²
	Bern N= 137		Zürich N= 97		Basel-Landschaft N= 41			
	M	SD	M	SD	M	SD		
Ausbildung zur Lehrperson Sekundarstufe I	2.03	1.05	3.30	.72	2.15	1.28	49.93(2)***	26%
Weiterbildung	1.77	.94	1.73	1.06	1.68	.96	.15(2)	1%
Gespräche und Zusammenarbeit mit (Berufs-) Kolleginnen und Kollegen	3.28	.66	3.32	.70	3.44	.63	.83(2)	0%
Medien	2.98	.72	2.76	.89	2.85	1.01	1.94(2)	1%
MANOVA (Hotelling-Spur)							14.16(8)***	

^aSkalenwerte: 1= trifft gar nicht zu, 2= trifft eher nicht zu, 3= trifft eher zu, 4= trifft völlig zu

Durchgängig durch alle Analysen zeigt sich, dass Gespräche und die Zusammenarbeit mit (Berufs-)Kolleginnen und Kollegen für die befragten Lehrkräften wichtige Quellen darstellen, um in den Inhalten der Berufsorientierung selber Fuss zu fassen. Dies deutet darauf hin, dass junge Lehrpersonen in und/oder ausserhalb der eigenen Schule Kooperationen mit Kolleginnen und Kollegen eingehen und davon zu profitieren scheinen. Wie die Angaben der Befragten zu zusätzlichen Quellen zeigen (vgl. Tab. 24), scheinen Berufs- und Laufbahnberatungen eine weitere Quelle darzustellen, die von den Lehrpersonen oft und gerne genutzt wird.

Die Mittelwertvergleiche zwischen den Kantonen bringt eine deutliche Differenz hinsichtlich den Einschätzungen zur Ausbildung zutage (vgl. Tab. 25). So wird diese von den Zürcher Lehrpersonen als statistisch signifikant bedeutsamere Quelle eingeschätzt als von den Lehrkräften der beiden anderen Kantone. Wie die Ausführungen zur Verankerung der Berufsorientierung in den Ausbildungsgängen zeigen (vgl. Abschn. 2.4.3), stimmen diese Einschätzungen mit den Ausrichtungen der Ausbildungen in hohem Masse überein. So wird die Berufsorientierung an der Pädagogische Hochschule Zürich seit Längerem mit eigens konzipierten Lehrveranstaltungen in die Ausbildung einbezogen, während dies sowohl an der Pädagogischen Hochschule Bern wie an der Pädagogischen Hochschule FHNW in Basel zum Zeitpunkt der Befragung nicht der Fall war.

7.1.4 Wissen zur Berufsfindung von Jugendlichen

Um das inhaltliche Wissen der Lehrpersonen nicht nur aus der Optik von Selbsteinschätzungen analysieren zu können, wurden diese gebeten, Aussagen zur Berufsfindung von Jugendlichen einzuschätzen. Die Ergebnisse in Tabelle 26 geben einen objektiven Einblick in das Wissen der befragten Lehrkräfte zu Bedingungen und möglichen Verläufen von Berufsfindungsprozessen.

Tab. 26: Wissen zur Berufsfindung von Jugendlichen (absolute und relative Häufigkeiten)

	Stimme eher zu/ Stimme völlig zu		Stimme überhaupt nicht zu/ Stimme eher nicht zu	
1. Junge Männer steigen häufiger in ein Brückenangebot (schulischer und/oder praktischer Ausrichtung) ein als junge Frauen.	86	25%	252	75%
2. Junge Frauen sind bei der Suche nach einer Lehrstelle gegenüber den jungen Männern im Vorteil.	57	16%	288	84%
3. Junge Männer absolvieren kürzere Berufslehren als junge Frauen.	74	22%	263	78%
4. Jugendliche mit einem Migrationshintergrund befinden sich gegenüber Schweizer Jugendlichen bei der Suche nach einer Lehrstelle im Nachteil.	317	90%	36	10%
5. Junge Frauen treten nach der obligatorischen Schule häufig in eine weiterführende Schule (z.B. Maturitätsschule, Fach- oder Handelsmittelschule) ein.	281	81%	68	19%
6. Je höher das Niveau des absolvierten Schultyps der obligatorischen Schule, desto mehr Möglichkeiten haben die Jugendlichen im Berufsfindungsprozess.	324	90%	35	10%
7. Jugendliche mit einem Schulabschluss auf niedrigem Anspruchsniveau treten selten in eine weiterführende Schule ein.	308	87%	46	13%
8. Das Niveau des Schulabschlusses der obligatorischen Schule spielt bei der Berufsfindung keine Rolle.	28	8%	330	92%
9. Schnupperlehren sind bei den Jugendlichen beliebte und häufig genutzte Möglichkeiten, um sich über einen Beruf zu informieren.	341	96%	15	4%
10. Junge Frauen wählen ihren Beruf aus einem grösseren Spektrum an möglichen Berufen aus als junge Männer.	101	29%	246	71%
11. Eltern stellen für die Jugendlichen eine wichtige Informations- und Unterstützungsquelle im Berufsfindungsprozess dar.	323	91%	34	9%
12. Junge Männer steigen nach der obligatorischen Schule oft in eine Berufslehre ein.	259	86%	49	14%
13. Jugendliche mit einem Migrationshintergrund orientieren sich stärker am Klischee der sogenannten „Frauen- und Männerberufe“ als Schweizer Jugendliche.	246	72%	97	28%
14. Im Vergleich zu Schweizer Jugendlichen verfügen Jugendliche mit einem Migrationshintergrund über schwächere soziale Kontakte, um über informelle Wege an einen Ausbildungsplatz zu gelangen.	262	75%	88	25%
15. Nach der obligatorischen Schule tritt der grösste Teil der Jugendlichen in der Deutschschweiz in eine Berufslehre ein.	243	69%	107	31%
16. Junge Frauen verfügen über bessere Schulnoten als junge Männer.	258	73%	94	27%

Durchwegs kann den Lehrerinnen und Lehrern ein hohes Wissen zur Berufsfindung Jugendlicher attestiert werden (vgl. Tab. 26).²¹⁵ So werden die insgesamt sechzehn Aussagen mit nur einer Ausnahme richtig eingeschätzt.²¹⁶ Diese Ausnahme betrifft Aussage dreizehn, die besagt, dass sich Jugendliche mit Migrationshintergrund stärker am Klischee der sogenannten „Frauen- und Männerberufe“²¹⁷ orientieren würden als Schweizer Jugendliche. Gut 70% der

²¹⁵ Die grau eingefärbten Felder zeigen die korrekten Antworten zu den einzelnen Items an.

²¹⁶ Die Items wurden mit Hilfe von Ergebnissen empirischer Untersuchungen und statistischer Daten zur Berufsfindung Jugendlicher konstruiert, wobei Merkmale wie „Geschlecht“, „Schulniveau“, „ethnische Zugehörigkeit“ sowie die „Strategien und Ressourcen“ der Jugendlichen im Berufsfindungsprozess berücksichtigt wurden.

²¹⁷ Analysiert man die Zahlen der Frauen und Männer die im Jahr 2008 ein eidgenössisches Fähigkeitszeugnis erworben haben, dann zeigt sich eine Reihe von Berufsfeldern mit starker Geschlechterprägung. So dominieren die Frauen im Coiffeur- und Schönheitsgewerbe, in der Krankenpflege und den Medizinischen Diensten, während die Männer im Bereich Elektrizität und Energie gefolgt vom Maschinenbau und der Metallverarbeitung sowie der Elektronik und der Automation gegenüber den Frauen deutlich übervertreten sind. Als Berufsfelder mit relativ ausgeglichenem Geschlechterverhältnis können das Gastgewerbe, das Ernährungsgewerbe und das Ausbildungsfeld Audiovisuelle Techniken und Medienproduktion genannt werden (vgl. Bundesamt für Statistik BFS 2009a, p. 6).

befragten Lehrerinnen und Lehrer stimmen dieser Aussage „eher“ oder „völlig zu“. Wie Haeberlin, Imdorf und Kronig (2004b) in ihrer Untersuchungen aber zeigen konnten, sind es vor allem die männlichen Jugendlichen mit Migrationshintergrund, die „eine deutliche Feminisierung ihrer beruflichen Aspirationen“ (ebd., p. 150) vornehmen, während bei den männlichen Schülern schweizerischer Herkunft keine nennenswerte Verschiebungen festgestellt werden konnten. Die Autoren weisen denn auch darauf hin, dass seit Mitte der 1990er Jahre „eine markante Bewegung von ausländischen Männern von Produktions- in Dienstleistungsberufe stattgefunden hat“ (ebd., p. 150f.).

Abgesehen von dieser Aussage fallen die Einschätzungen der Lehrpersonen in hohem Mass kongruent zu Ergebnissen empirischer Untersuchungen und/oder statistischen Daten aus (vgl. Abschn. 5.1).²¹⁸ So stimmt zum Beispiel ein Grossteil der befragten Lehrkräfte Aussagen zu, die besagen, dass junge Frauen, Jugendliche mit Migrationshintergrund oder solche mit einem Schulabschluss Niveau Grundansprüche im Berufsfindungsprozess eher benachteiligt sind (vgl. Tab. 26, Items 2, 3, 4, 6, 8, 10 und 14). Auch hinsichtlich der Anschlusslösungen, in welche die Jugendlichen nach Abschluss der obligatorischen Schule übertreten, weisen die Lehrpersonen ein hohes Wissen auf. Statistischen Daten entsprechend stimmen sie der Aussage zu, dass eine Mehrheit der Deutschschweizer Jugendlichen in eine Berufslehre übertritt (Item 15).²¹⁹ Aufgeteilt nach Geschlecht zeigt sich, dass die Berufslehre häufiger von jungen Männern gewählt wird als von Frauen: 2008 betrug der Anteil der Männer bei den Lehrabschlussprüfungen 79%, während es bei den Frauen 64% waren (vgl. Bundesamt für Statistik BFS 2009b, p. 18f.). Dagegen lag bei den Frauen die Quote bei den Abschlüssen in weiterführenden Schulen mit 36% gegenüber 21% bei den männlichen Jugendlichen höher (Item 5). Der Aussage, dass männliche Jugendliche häufiger in ein Brückenangebot eintreten als weibliche, wird von der Mehrheit der befragten Lehrkräfte abgelehnt (Item 1). Daten empirischer Untersuchungen bestätigen dies und zeigen, dass junge Frauen deutlich häufiger ein Brückenangebot absolvieren als ihre männlichen Kollegen (vgl. Pfäffli 2004, p. 60; Meyer, Stalder & Matter 2003, p. 25ff.). Abschliessend soll kurz auf die Schulleistung von jungen Frauen und Männern eingegangen werden: Die Aussage, weibliche Jugendliche erbrächten die besseren schulischen Leistungen als jungen Männer, stiess bei 73% der Lehrkräfte auf Zustimmung, während 27% diese Aussage als „eher nicht“ oder „überhaupt nicht“ zutreffend einschätzten (Item 16). Die Einschätzungen, dass junge Frauen bessere Schulleistungen erbringen, kann empirisch untermauert werden: Zwar zeigen Kompetenzmessungen im Rahmen von PISA in den Bereichen Lesen, Mathematik, Naturwissenschaften und Problemlösefähigkeiten keine eindeutige Überlegenheit der Schülerinnen, über alle Schulfächer hinweg sind deren bessere Schulleistungen aber empirisch gesichert.²²⁰

²¹⁸ Anderes ausgedrückt bedeutet dies, dass 59% aller befragten Lehrkräfte mindestens 13 der insgesamt 16 Aussagen oder rund 80% aller Items richtig beantwortet haben. Bei den Lehrkräften mit hohem Wissen finden sich überzufällig häufig solche aus den Kantonen Bern und Zürich ($\text{Chi}^2=6.39(2)^*$), sowie Lehrpersonen mit Klassenlehrverantwortung ($\text{Chi}^2=4.52(1)^*$). Wie die Chi-Quadrat-Werte aber zeigen, handelt es sich jeweils nur um schwache statistische Unterschiede. Merkmale wie Berufserfahrung, vorgängige Berufstätigkeit oder Kompetenz verteilen sich dagegen wie erwartet über die beiden Gruppen. Dementsprechend zeigt letzteres Ergebnis, dass die Lehrpersonen die sich in der Berufsorientierung als kompetent einschätzen nicht über ein höheres Wissen zur Berufsfindung von Jugendlichen verfügen als ihre Kolleginnen und Kollegen die sich eine tiefere Kompetenz zusprechen. Eine weitere zu beachtende Erkenntnis betrifft die Übereinstimmung des Wissens zur Berufsfindung Jugendlicher mit der Einschätzung des inhaltlichen Wissens: So gibt eine Mehrheit der Lehrpersonen an, theoretische Konzepte und wissenschaftliche Erkenntnisse zur Berufsfindung „gar nicht“ bis „eher nicht“ zu kennen (vgl. Abschn. 7.1.1). Betrachtet man nun die Einschätzungen zur Berufsfindung von Jugendlichen – deren Items aus Ergebnissen empirischer Untersuchungen konstruiert wurden – dann zeigt sich, dass die Befragten sehr wohl über Wissen zu empirischen Erkenntnissen verfügen. Wie bereits bei der Kompetenz zeigt sich auch hier, dass Selbst- und Fremdeinschätzungen nicht immer kongruent ausfallen müssen.

²¹⁹ Zeitreihen des Bundesamtes für Statistik zeigen, dass die Quote der Jugendlichen, die eine Berufslehre absolvieren, seit Beginn der 1980er Jahre bei rund 70% liegt (vgl. Pfäffli 2004, p. 29; BFS 2009b, p. 18f.).

²²⁰ Kompetenzmessungen beim Lesen, der Mathematik, den Naturwissenschaften und den bei PISA, brachten signifikant bessere Leistungen für die 15-Jährigen Jungen in der Mathematik und den Naturwissenschaften hervor, während die Mädchen im Lesen statistisch bedeutsam besser abschnitten. Beim Problemlösen liessen sich keine geschlechtsspezifischen Unterschiede feststellen (vgl. BFS 2007).

Wurde mit dem Inhaltswissen bisher allgemeines und nicht direkt schul- und/oder unterrichtsbezogenes Wissen der Lehrpersonen zur Berufsorientierung und Berufsfindung analysiert, so wird der Fokus in der Folge auf das curriculare Wissen der Lehrkräfte zur Berufsorientierung gelegt (vgl. Abschn. 7.2).

7.2 Curriculares Wissen

In der vorliegenden Arbeit werden die nachfolgenden Wissensbereiche als curriculares Wissen zur Berufsorientierung bezeichnet: Die Kenntnisse der Lehrpersonen zu den Zielsetzungen in den kantonalen Lehrplänen und deren Umsetzung sowie die Kenntnisse der Lehrmittel zur Berufsorientierung (vgl. Abschn. 7.2.1 und Abschn. 7.2.2). Ferner die Quellen, durch welche die Lehrpersonen diese Lehrmittel kennen sowie die Erwartungen von Schülerinnen und Schülern respektive deren Eltern an die schulische Berufsorientierung (vgl. Abschn. 7.2.2.1 und Abschn. 7.2.3).

7.2.1 Kenntnisse Zielsetzungen der kantonalen Lehrpläne

Wie die Analyse der Lehrpläne der Kantone Bern, Zürich und Basel-Landschaft zeigt, wird die Berufsorientierung in allen drei Kantonen als fächerübergreifende Aufgabe mit eigenen Zielsetzungen im Lehrplan aufgeführt (vgl. Abschn. 2.4.1.4). Nachfolgend werden die Einschätzungen der Lehrpersonen zu den Kenntnissen und zur Umsetzung dieser Ziele im eigenen Unterricht dargestellt (vgl. Tab. 27, Tab. 28 und Tab. 29).

Tab. 27: Zielsetzungen Berufsorientierung: Bekanntheit und Orientierung nach Kanton (Mittelwerte, Multivariate Varianzanalysen)

	Bern N= 138		Kanton Zürich N= 98		Basel-Landschaft N= 41		F(df) p	R ²
	M	SD	M	SD	M	SD		
Lehrplan Berufsorientierung ^a								
Die im Lehrplan formulierten Ziele zur Berufsorientierung sind mir bekannt.	2.93	.80	2.82	.83	2.78	.82	.89(2)	0%
Im Bereich Berufsorientierung orientiere ich mich stark an den Vorgaben aus dem Lehrplan.	2.29	.78	2.21	.80	2.51	.81	2.04(2)	5%
MANOVA (Hotelling-Spur)							2.45(4)	

^aSkalenwerte: 1= trifft gar nicht zu, 2= trifft eher nicht zu, 3= trifft eher zu, 4= trifft völlig zu

Wie die Ergebnisse in Tabelle 27 zeigen, sind die im Lehrplan formulierten Zielsetzungen den Lehrpersonen aller drei Kantone in vergleichbarem Masse bekannt. Die drei Mittelwerte liegen leicht unter drei, was besagt, dass ein Grossteil der Lehrkräfte die Aussage: „Die im Lehrplan formulierten Ziele zur Berufsorientierung sind mir bekannt“ als „eher zutreffend“ beurteilt. Tiefer liegen dagegen die Einschätzungen, was die Orientierung an den Lehrplanvorgaben angeht. Die Mittelwerte zeigen hier eine Orientierung im mittleren Bereich der Skala, zwischen den Werten „trifft eher nicht zu“ bis „trifft eher zu“. Sowohl in Bezug auf die Kenntnisse wie auf die Orientierung zeigen sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den drei Kantonen (vgl. Tab. 27).

Dass die Kantonszugehörigkeit bei der Bekanntheit der Lehrplanziele dennoch von Bedeutung ist, zeigen die Ergebnisse einer linearen Regression (vgl. Tab. 23 und Tab. 24 im Anhang): So wird deutlich, dass sich eine Zugehörigkeit zu den Kantonen Bern und Basel-Landschaft – wenn auch nur im kleinen Ausmass – positiv auf die Bekanntheit der Lehrplanziele zur Berufsorientierung auswirkt. Anders formuliert bedeutet dies, dass sich die Zugehörigkeit zu den Kantonen Bern oder Basel-Landschaft als günstig für ein hohes Wissen der Lehrplanziele erweist. Von grösserer Bedeutung ist allerdings die Kompetenz: Je höher die Lehrkräfte ihre

eigene Kompetenz in der Berufsorientierung einschätzen, desto besser kennen sie die Ziele zur Berufsorientierung im Lehrplan.²²¹

Tab. 28: Zielsetzungen Berufsorientierung: Bekanntheit und Orientierung nach Berufserfahrung und Funktion (Mittelwerte, Multivariate Varianzanalysen)

Lehrplan Berufsorientierung ^a	Berufserfahrung Lehrperson Sekundarstufe I (BE)				Funktion als Klassenlehrperson (KL)				BE	KL	BE*KL
	1-3 Jahre N= 102		4-7 Jahre N= 173		Ja N= 218		Nein N= 57		F(df) p	F(df) p	F(df) p
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD			
Die im Lehrplan formulierten Ziele zur Berufsorientierung sind mir bekannt.	2.80	.78	2.90	.83	2.93	.79	2.61	.88	.82(1)	6.85(1)**	.21(1)
Im Bereich Berufsorientierung orientiere ich mich stark an den Vorgaben aus dem Lehrplan.	2.31	.81	2.28	.80	2.34	.78	2.11	.86	.01(1)	4.37(1)*	.23(1)
MANOVA (Hotelling-Spur)									.69(29)	3.69(2)*	.14(2)

^aSkalenwerte: 1= trifft gar nicht zu, 2= trifft eher nicht zu, 3= trifft eher zu, 4= trifft völlig zu

Analysiert man die Kenntnisse und die Orientierung hinsichtlich der Berufserfahrung und der Funktion der Lehrpersonen, dann erweist sich die Funktion verantwortlich für statistisch signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen (vgl. Tab. 28): Demzufolge sind es die Lehrerinnen und Lehrer mit Klassenlehrverantwortung, welche ihre Kenntnisse der Lehrplanziele bedeutsam höher einschätzen als die Lehrkräfte ohne Klassenlehrfunktion. Ebenso geben Erstere signifikant höhere Werte bei der Orientierung an den Zielsetzungen an als ihre Kolleginnen und Kollegen.

Wie die Funktion führt auch das Unterrichtspensum zu signifikanten, wenn auch nur schwachen, Differenzen hinsichtlich der Kenntnisse der Lehrplanziele. Wie in Tabelle 29 ersichtlich, unterscheiden sich die Lehrpersonen, die Deutsch und/oder Mensch und Umwelt unterrichten statistisch signifikant von ihren Kolleginnen und Kollegen. Folglich scheinen Lehrpersonen, welche die beiden genannten Fächer unterrichten, über leicht bessere Kenntnisse der Lehrplanziele zu verfügen als die Kolleginnen und Kollegen anderer Unterrichtsfächer. Kein signifikanter Effekt zwischen den Gruppen zeigt sich bei der Orientierung an den Zielsetzungen zur Berufsorientierung.

Tab. 29: Zielsetzungen Berufsorientierung: Bekanntheit und Orientierung nach Unterrichtspensum (Mittelwerte, Multivariate Varianzanalysen)

Lehrplan Berufsorientierung ^a	Unterrichtspensum beinhaltet Deutsch und/oder Mensch und Umwelt				F(df) p	R ²
	Ja N= 254		Nein N= 23			
	M	SD	M	SD		
Die im Lehrplan formulierten Ziele zur Berufsorientierung sind mir bekannt.	2.91	.80	2.48	.85	5.90(1)*	9%
Im Bereich Berufsorientierung orientiere ich mich stark an den Vorgaben aus dem Lehrplan.	2.31	.77	2.17	1.03	.59(1)	0%
MANOVA (Hotelling-Spur)					3.21(2)*	

^aSkalenwerte: 1= trifft gar nicht zu, 2= trifft eher nicht zu, 3= trifft eher zu, 4= trifft völlig zu

²²¹ Mit dem gewählten Modell können knapp 20% der Varianz der abhängigen Variable „Kenntnisse zu den Zielsetzungen zur Berufsorientierung nach Lehrplan“ erklärt werden. Weitere Erklärungen und Kennwerte zu dieser Analyse finden sich in den Tabellen 24 und 25 im Anhang.

7.2.2 Kenntnisse Lehrmittel

Den Lehrpersonen wurde eine Auswahl an gängigen Lehrmitteln zur Berufsorientierung mit der Bitte vorgelegt, diese nach ihrer Bekanntheit einzuschätzen.²²²

Tab. 30: Kenntnisse Lehrmittel nach Kanton (Mittelwerte, Multivariate Varianzanalysen)

Lehrmittel Berufsorientierung ^a	Kanton						F(df) p	R ²
	Bern N= 128		Zürich N= 95		Basel-Landschaft N= 41			
	M	SD	M	SD	M	SD		
Erwin Egloff: Kooperationsmodell Berufswahlvorbereitung, Mein Berufswahltagbuch, Elternratgeber Berufswahl, 20 Tipps zur Berufswahl	3.28	1.18	3.88	.32	2.03	1.35	49.01(2)***	27%
René Zihlmann: Berufswahlbuch mit Berufswahl-Kompass	1.98	1.24	3.12	1.15	2.38	1.33	27.36(2)***	17%
Sabine Gysin: Look and go! Für junge Frauen vor der Berufswahl	1.23	.56	1.09	.39	1.05	.22	3.31(2)*	2%
Ruedi Meier: Berufswahl Werkstatt	2.13	1.18	1.82	1.12	1.90	1.21	2.08(2)	1%
Reinhard Schmid, Claire Barmettler: Wegweiser zur Berufswahl	2.15	1.24	2.47	1.34	2.10	1.21	2.14(2)	1%
Schweiz. Konferenz der Gleichstellungsbeauftragten: Cybilla	1.20	.61	1.38	.79	1.25	.78	1.73(2)	1%
Schweiz. Konferenz der Gleichstellungsbeauftragten: Die Reise	1.11	.42	1.11	.42	1.05	.32	.34(2)	0%
Schweiz. Verband für Berufsberatung: Gemeinschaft fördern, Zukunft vorbereiten. Mit der Klasse auf Berufswahl	1.23	.62	1.21	.62	1.20	.65	.06(2)	1%
Schweiz. Verband für Berufsberatung: Eigene Wege gehen. Unterrichtsmappe	1.46	.89	1.21	.63	1.43	.87	2.82(2)	1%
Schweiz. Verband für Berufsberatung: Die Lehre	1.40	.85	1.63	1.09	1.35	.86	2.06(2)	1%
MANOVA (Hotelling-Spur)							7.87(18)***	

^aSkalenergebnisse: 1= gar nicht bekannt, 2= eher nicht bekannt, 3= eher bekannt, 4= gut bekannt

Die Frage nach der Bekanntheit der in Tabelle 30 angeführten Lehrmittel zur Berufsorientierung führt bei vielen Unterrichtsmaterialien zu tiefen Mittelwerten. Folglich scheint, ungeachtet der Kantonszugehörigkeit, ein Grossteil der erfragten Lehrmittel bei vielen Lehrkräften wenig bekannt zu sein. Eine Ausnahme bilden die Unterrichtsmaterialien von Egloff sowie das Berufswahlbuch von Zihlmann. Je nach Kantonszugehörigkeit wird die Bekanntheit dieser beiden Lehrmittel bei den Befragten von „eher nicht“ bis „gut bekannt“ eingeschätzt. Entsprechend dieser Mittelwertsunterschiede ergeben sich signifikante Differenzen zwischen den drei Kantonen: Post-Hoc Tests zu den Unterrichtsmaterialien von Egloff zeigen, dass sich alle drei Kantone signifikant voneinander unterscheiden. Während die Materialien von Egloff bei den Zürcher Lehrpersonen „gut bekannt“ zu sein scheinen, stufen die Bernerinnen und Berner diese als „eher bekannt“ und die Lehrerinnen und Lehrer des Kantons Basel-Landschaft als „eher nicht bekannt“ ein.

²²² Die vollständigen Literaturangaben der in der Tabelle 30 angeführten Lehrmittel können im Literaturverzeichnis eingesehen werden (vgl. Abschn. 11.1).

Bei den Unterrichtsmaterialien von Zihlmann sind es wiederum die Zürcher Lehrkräfte, welche diese am besten zu kennen scheinen. Sie unterscheiden sich in ihren Einschätzungen signifikant von den beiden anderen Kantonen (vgl. Tab. 30).

Einige Lehrpersonen geben an, zusätzliche Lehrmittel zur Berufsorientierung zu kennen. Am häufigsten wird dabei das Buch „Von der Bewerbung zur Lehrstelle“ von Fuchs und Meier genannt (6 Nennungen), gefolgt vom Berufskatalog, den Lehrmitteln „Arbeitswelten“ und „Berufswahl: das will ich – das kann ich – das mach ich“ mit je drei Nennungen (vgl. Tab. 31).²²³

Tab. 31: Zusätzliche Lehrmittel (offene Frage, absolute und relative Häufigkeiten)

Lehrmittel Berufsorientierung*	Häufigkeiten	Prozente
Toni Fuchs, Stefan Meier: Von der Bewerbung zur Lehrstelle	6	35.5%
Berufskatalog. Entscheidungshilfen zur aktiven Berufswahl	3	17.5%
Kommission für Lehrplan- und Lehrmittelfragen der Erziehungsdirektion des Kantons Bern: Perspektive 21: Arbeitswelten	3	17.5%
Peter H. Ebner, Sabine Fritz: Berufswahl: das will ich - das kann ich - das mach ich	3	17.5%
Schweizerischer Verband für Berufsberatung SVB: Sixpack	2	12%
Total	17	100%

*Einzelnennungen werden in der Tabelle nicht berücksichtigt

Inwiefern die in beiden Tabellen angeführten Lehrmittel im Unterricht auch zum Einsatz gelangen, wird im Abschnitt 7.4.2 geklärt.

7.2.2.1 Quellen Kenntnisse der Lehrmittel

Wie beim Inhaltswissen (vgl. Abschn. 7.1.3) wurden die Lehrpersonen auch bei den Unterrichtsmaterialien nach den Quellen gefragt. Unabhängig vom Kanton zeigt sich, dass die befragten Lehrpersonen Unterrichtsmaterialien zur Berufsorientierung vor allem durch die drei nachfolgenden Quellen kennen: Durch Gespräche und die Zusammenarbeit mit (Berufs-)Kolleginnen und Kollegen (78%), durch eigene Recherchen bei der Unterrichtsvorbereitung (68%) sowie durch die Ausbildung zur Lehrperson Sekundarstufe I (54%). Weniger wichtig scheinen dagegen die Medien (21%) sowie Weiterbildungsangebote (12%) für die befragten Lehrerinnen und Lehrer zu sein.²²⁴

Analysiert man die Quellen nach Kanton, dann zeigen sich bei den drei beliebtesten Quellen signifikante Differenzen zwischen den Kantonen (vgl. Tab. 32).

²²³ Die vollständigen Literaturangaben zu den zusätzlichen Lehrmitteln (vgl. Tab. 31) können im Literaturverzeichnis eingesehen werden (vgl. Abschn. 11.1).

²²⁴ Die Lehrpersonen schätzten die Nutzung jeder Quelle mit „Ja“ oder „Nein“ ein.

Tab. 32: Quellen Kenntnis Lehrmittel nach Kanton (absolute und relative Häufigkeiten, χ^2)

Quellen		Bern	Zürich	Basel-Landschaft	χ^2 (df)
Ausbildung Lehrperson Sekundarstufe I	ja	41 30%	96 97%	11 29%	114.42(2)***
	nein	95 70%	3 3%	27 71%	
	Total	136 100%	99 100%	38 100%	
Recherchen bei der Unterrichtsvorbereitung	ja	102 74%	61 62%	21 57%	6.21(2)*
	nein	35 26%	37 38%	16 43%	
	Total	137 100%	98 100%	37 100%	
Gespräche und Zusammenarbeit mit (Berufs-) Kolleginnen und Kollegen	ja	111 81%	79 81%	21 57%	10.67(2)**
	nein	26 19%	19 19%	16 43%	
	Total	137 100%	98 100%	37 100%	

Bei der Ausbildung zeigen sich signifikante Abweichungen zwischen den beobachteten und den erwarteten Werten ($\chi^2 = 114.42(2)***$). So sind es die Zürcher Lehrerinnen und Lehrer, welche überzufällig häufig auf die Ausbildung als Wissensquelle verweisen, während bei den Lehrkräften der beiden anderen Kantone die Ausbildung eine weniger wichtige Quelle darzustellen scheint (vgl. Tab. 32). Bei den Recherchen als Quelle sind es die Berner Lehrpersonen, die leicht aber statistisch signifikant über den erwarteten Werten liegen ($\chi^2 = 6.21(2)*$). Bei den Gesprächen und der Zusammenarbeit liegen schliesslich die Lehrpersonen der Kantone Bern und Zürich mit ihren Angaben signifikant über den zu erwartenden Werten ($\chi^2 = 10.67(2)**$). Wie bereits beim Inhaltswissen (vgl. Tab. 21), scheinen die Fachpersonen der Berufs- und Laufbahnberatungen wichtig in Bezug auf neues Wissen zu sein: So wird diese Quelle von elf Lehrpersonen als zusätzliche Wissensquelle für Lehrmittel genannt, gefolgt von der eigenen Berufsfindung und von Fachmessen mit je vier Nennungen (vgl. Tab. 33).

Tab. 33: Weitere Quellen Kenntnis Lehrmittel (offene Frage, absolute und relative Häufigkeiten)

Quellen*	Häufigkeiten	Prozente
Fachpersonen der Berufs- und Laufbahnberatung	11	46%
Eigene Berufsfindung	4	17%
Fachmessen (BAM, didacta)	4	17%
Schuleigene Bibliothek	3	12%
Pädagogische Hochschule Bern, Institut für Bildungsmedien	2	8%
Total	24	100%

*Einzelnennungen werden in der Tabelle nicht berücksichtigt

7.2.3 Erwartungen der Schülerinnen und Schülern und deren Eltern

In einer offenen formulierten Frage wurden die Lehrpersonen gebeten, die Erwartungen der Schülerinnen und Schüler sowie deren Eltern an die schulische Berufsorientierung zu beschreiben.²²⁵ Zu den Erwartungen der Schülerinnen und Schüler haben sich insgesamt 218 Lehrpersonen geäußert, wobei die offene Fragestellung es ermöglichte, mehrere Erwartungen zu formulieren (vgl. Tab. 34).

46% der antwortenden Lehrpersonen geben an, die Jugendlichen wollten in der Schule berufliche und/oder schulische Anschlusslösungen und deren Anforderungen kennen lernen. Mit 43% am zweithäufigsten wird die Erwartungen genannt, die Schule solle ihre Schülerinnen und Schüler auf das Bewerbungsverfahren vorbereiten, indem sie diese beim Zusammenstellen von Bewerbungsdossiers unterstützten und mit ihnen den Ablauf von Prüfungs- und/oder Vorstellungsgesprächen übten. 18% der Lehrerinnen und Lehrer nennen die Begleitung und das Coaching der Jugendlichen als weitere Erwartung. Dabei erwähnen mehrere Lehrpersonen, dass die Jugendlichen auf den „Anstoss zum Aktivwerden“ (ID 1072)²²⁶ von der Seite der Schule her warteten respektive froh seien, wenn diese eine Art Fahrplan vorgeben würde. 17% der befragten Lehrpersonen nehmen den Wunsch der Jugendlichen, am Ende der obligatorischen Schulzeit über eine Anschlusslösung zu verfügen, als weitere Erwartung der Jugendlichen wahr. Dabei betonen mehrere Lehrkräfte die unterschiedlichen damit verbundenen Erwartungen der Schülerinnen und Schüler. So gingen einige davon aus, „dass die Lehrerinnen und Lehrer ihnen eine Stelle geben können“ (ID 3042), während andere auf die „Unterstützung bei der Lehrstellensuche“ (ID 2071) durch die Lehrkraft zählen würden. Mit zwölf Nennungen erstaunlich selten wird die Erwartung nach Beratungsgesprächen mit den Lehrkräften genannt. Ebenso scheint der Besuch eines Berufsinformationszentrums oder von Ausbildungsinstitutionen nur von wenigen Lehrpersonen als Erwartung wahrgenommen zu werden.

Tab. 34: Erwartungen der Schülerinnen und Schüler aus der Sicht der Lehrpersonen (offene Frage, absolute und relative Häufigkeiten)

Erwartungen*	Häufigkeiten	Prozente
Schulische und berufliche Anschlusslösungen kennen lernen	101 218	46% 100%
Bewerbungsverfahren erlernen	94 218	43% 100%
Begleitung/Coaching durch die Lehrperson	39 218	18% 100%
Am Ende der obligatorischen Schulzeit über eine Anschlusslösung verfügen	36 218	17% 100%
Unterstützung bei Schnupperlehre und Berufserkundungen	25 218	11% 100%
Eigene Stärken und Schwächen, Interessen und Fähigkeiten wahrnehmen	24 218	11% 100%
Informationsstrategien und -quellen kennen lernen	15 218	7% 100%
Beratung durch die Lehrperson	12 218	6% 100%
Berufsinformationszentrum BIZ kennen lernen	9 218	4% 100%
Betriebe/Ausbildungsinstitutionen besichtigen	5 218	2% 100%
Eignungstests (z.B. Multicheck, basic-check) kennen lernen	4 218	2% 100%

*Einzelnennungen werden in der Tabelle nicht berücksichtigt

²²⁵ Im Zentrum des Interesses steht die Frage, wie die befragten Lehrkräfte die Erwartungen wahrnehmen. Der Autorin ist bewusst, dass diese Beschreibungen möglicherweise nicht deckungsgleich mit den tatsächlichen Erwartungen der Schülerinnen und Schüler sowie deren Eltern ausfallen.

²²⁶ Bei der Bezeichnung handelt es sich um die Identifikationsnummer der Probandin/des Probanden.

Neben den Erwartungen der Schülerinnen und Schüler wurden die Lehrpersonen gefragt, welche Erwartungen zur Berufsorientierung von der Seite der Eltern an sie herangetragen werden (vgl. Tab. 35).²²⁷ Wie bereits die Schülerinnen und Schüler scheinen deren Eltern ebenso interessiert daran zu sein, dass ihre Kinder mögliche Anschlusslösungen und deren Anforderungen kennen lernen sowie kundig werden im Bewerbungsverfahren. Diese beiden Erwartungen werden von 34% respektive 27% der Lehrkräfte geäußert. Je rund 40 Lehrerinnen und Lehrer (18% und 17%) geben weiter an, die Eltern würden die Begleitung ihrer Kinder im Berufsfindungsprozess oder die Mithilfe beim Suchen eines Ausbildungsplatzes von der Schule erwarten. Dass die zweite Erwartung nicht bei allen Eltern vorhanden zu sein scheint, dafür steht exemplarisch die Aussage einer Lehrerin aus dem Kanton Bern:

„Es gibt Eltern, die erwarten, dass die Lehrperson eine Lehrstelle für ihren Sohn / ihre Tochter findet. Es gibt aber ebenso Eltern, die sich ihrer Verantwortung bewusst sind und mit denen dann eine gute Kooperation, Schule-Schüler-Eltern möglich ist“ (ID 1092).

Eher wenige Eltern scheinen den Lehrpersonen Erwartungen wie die Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus (8 Nennungen), der Persönlichkeitsentwicklung (6 Nennungen), der Vorbereitung auf Eignungstests (3 Nennungen) oder dem Besuch von Betrieben, Ausbildungsinstitutionen sowie Ausbildungsmessen (je 2 Nennungen) entgegen zu bringen (vgl. Tab. 34).

Stellt man die Erwartungen den Bereichen der Berufsorientierung gegenüber, in denen sich die Lehrpersonen besonders kompetent fühlen, dann zeigen sich verschiedene Übereinstimmungen. So decken sich die drei am häufigsten genannten Erwartungen mit den drei meistbeschriebenen Stärken der Lehrpersonen²²⁸: Knapp die Hälfte der Befragten gibt entsprechend an, ihre besondere Stärke liege darin, die Schülerinnen und Schüler beim Verfassen des Bewerbungsdossiers und bei der Vorbereitung auf Vorstellungsgespräche zu unterstützen. Jede vierte Lehrperson schätzt sich als kompetent ein, die Jugendlichen in ihrer Berufsfindung zu beraten und zu begleiten, während sich 17% eine besondere Kompetenz im Wissen über Berufsfelder und deren Anforderungen zuschreibt. Auf der anderen Seite entsprechen die Kenntnisse von Berufsfeldern auch demjenigen Bereich, in dem sich die meisten Lehrpersonen noch wenig Kompetenz zuschreiben. Dieser rangiert mit 31% an erster Stelle bei den Aspekten, bei denen sich die befragten Lehrpersonen wenig kompetent fühlen. Tiefe Kompetenzen schreiben sich 15% der Lehrkräfte auch bei den Kenntnissen von weiterführenden Schulen und Brückenangeboten zu, gefolgt von den Kontakten zu Ausbildungsbetrieben (9%) und der Einschätzung der aktuellen Lehrstellensituation (7%).

²²⁷ 214 Lehrpersonen formulierten die diesbezüglich von ihnen wahrgenommenen Erwartungen.

²²⁸ Die Lehrpersonen wurden in einer offenen Frage gebeten, Bereiche der Berufsorientierung anzugeben, in denen sie sich besonders kompetent respektive wenig kompetent fühlen. Eine vollständige Zusammenstellung dieser Bereiche kann in den Tabellen 13 und 14 im Anhang eingesehen werden.

Tab. 35: Erwartungen von Eltern aus der Sicht der Lehrpersonen (offene Frage, absolute und relative Häufigkeiten)

Erwartungen*	Häufigkeiten	Prozente
Schulische und berufliche Anschlusslösungen kennen lernen	74 214	34% 100%
Bewerbungsverfahren erlernen	58 214	27% 100%
Begleitung/Coaching durch die Lehrperson	43 214	20% 100%
Am Ende der obligatorischen Schulzeit über eine Anschlusslösung verfügen	40 214	19% 100%
Unterstützung bei Schnupperlehre und Berufserkundungen	14 214	6% 100%
Berufsinformationszentrum BIZ kennen lernen	14 214	6% 100%
Informationsstrategien und -quellen kennen lernen	12 214	5% 100%
Beratung durch die Lehrperson	11 214	5% 100%
Einbezug der Eltern/Zusammenarbeit mit Eltern	8 214	4% 100%
Eigene Stärken und Schwächen, Interessen und Fähigkeiten wahrnehmen	6 214	3% 100%
Vorbereitung auf Eignungstests (z.B. Multicheck, basic-check)	3 214	1% 100%
Betriebe/Ausbildungsinstitutionen besichtigen	2 214	1% 100%
Besuch von Ausbildungsmessen (z.B. BAM)	2 214	1% 100%

*Einzelnennungen werden in der Tabelle nicht berücksichtigt

7.3 Einstellungen zur Berufsorientierung

In Bezug auf die schulische Berufsorientierung lässt sich eine Reihe von Fragen formulieren, mit welchen die Einstellungen der Lehrpersonen erfasst werden können. Zum Beispiel Fragen zu ihren Vorstellungen zum Verlauf und den Bedingungen eines Berufsfindungsprozesses (vgl. Abschn. 7.3.1), zur Bedeutung der Berufsorientierung im Vergleich mit anderen fächerübergreifenden Themengebieten (vgl. Abschn. 7.3.2) oder zur Einschätzung einzelner Zielsetzungen zur Berufsorientierung (vgl. Abschn. 7.3.3). Weiter wird erfragt, was Lehrpersonen unter einer „guten Berufsorientierung“ verstehen und welche Haltungen sie zur Zusammenarbeit respektive zu den Verantwortlichkeiten in der Berufsorientierung einnehmen (vgl. Abschn. 7.3.4). Schliesslich werden die Lehrpersonen gebeten, verschiedene Anliegen zur Berufsorientierung nach ihrer Wichtigkeit einzuschätzen (vgl. Abschn. 7.3.5).

7.3.1 Vorstellungen zur Berufsfindung

In Kapitel 4 wurden sowohl für die Forschung wie für die Praxis wichtige theoretische Konzepte zur Berufsfindung beschrieben und diskutiert, wobei diese nach einem Vorschlag von Busshoff systematisiert wurden. Busshoff unterscheidet dabei drei Gruppen:

- Eine erste Gruppe beinhaltet Konzepte, welche die Berufsfindung als Zuordnung oder als Entscheidungsprozess verstehen.
- Einer zweiten Gruppe werden Ansätze zugeordnet, welche die Interaktion zwischen Individuum und Umwelt betonen und die Berufsfindung als Lern- oder Entwicklungsprozess betrachten.
- Die Modelle der dritten Gruppe schreiben schliesslich der Umwelt eine wichtige Rolle in der Berufsfindung zu und bezeichnen diese als Zuweisung.

Eine Skala in der vorliegenden Untersuchung ist darauf ausgerichtet, die Vorstellungen der Lehrpersonen zu Einflussfaktoren und Verläufen der Berufsfindung zu erheben. Dabei schätzten die Lehrkräfte Items ein, die stellvertretend für unterschiedliche theoretische Vorstellungen zur Berufsfindung stehen. Bei den Aussagen in Tabelle 36 gehören jeweils drei zu einer der oben genannten Gruppen: Die ersten drei entsprechen der Vorstellung einer Berufsfindung als Zuordnung oder Entscheidung. Während der Annahme, der Berufsfindungsprozess bestehe aus mehreren aufeinander aufbauenden Entscheidungsschritten (Item 3) von den Befragten „eher“ bis „völlig“ zugestimmt wird, liegen die Einschätzungen der beiden anderen Aussagen im Bereich „stimme eher nicht zu“ bis „stimme eher zu“ (Item 1 und 2). Sowohl eine vorgängige berufliche Tätigkeit sowie die Funktion führen zu statistisch signifikanten Unterschieden zwischen den Gruppen. So sind es die Klassenlehrpersonen, welche betonen, dass sich allen Jugendlichen ein ihren Interessen und Fähigkeiten entsprechendes Berufsfeld zuordnen lasse (Item 1). Dagegen finden die beiden folgenden Aussagen: „Die Berufsfindung wird in erster Linie durch die Jugendlichen gesteuert“ (Item 2) und „Der Berufsfindungsprozess besteht aus aufeinander aufbauenden Entscheidungsschritten“ (Item 3) signifikant mehr Zustimmung bei den Lehrerinnen und Lehrern, welche die Lehrtätigkeit als Erstberuf ausüben (vgl. Tab. 36).

Tab. 36: Vorstellungen zur Berufsfindung nach vorgängiger beruflicher Tätigkeit und Funktion (Mittelwerte, Multivariate Varianzanalysen)

Vorstellungen Berufsfindung ^a	Beruf vorgängig zur Tätigkeit als Lehrperson Sekundarstufe I (VB)				Funktion als Klassenlehrperson (KL)				VB	KL	VB*KL
	Ja N= 69		Nein N= 207		Ja N= 214		Nein N= 62		F(df) p	F(df) p	F(df) p
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD			
1. Allen Jugendlichen lässt sich ein ihren Interessen und Fähigkeiten entsprechendes Berufsfeld zuordnen.	2.61	.77	2.73	.71	2.75	.74	2.53	.67	1.83(1)	4.56(1)*	.54(1)
2. Die Berufsfindung wird in erster Linie durch die Jugendlichen gesteuert.	2.36	.62	2.65	.69	2.60	.68	2.50	.72	4.24(1)*	.13(1)	.92(1)
3. Der Berufsfindungsprozess besteht aus mehreren aufeinander aufbauenden Entscheidungsschritten.	3.38	.62	3.58	.53	3.54	.54	3.50	.65	8.07(1)**	.79(1)	1.39(1)
4. Jugendliche erwerben in der Kind- und Jugendzeit gewisse Problemlösefähigkeiten, welche sie im Berufsfindungsprozess anwenden.	3.16	.66	3.23	.60	3.21	.61	3.21	.63	2.13(1)	.476	2.0(1)
5. Je weiter der Berufsfindungsprozess fortgeschritten ist, desto stärker passen die Jugendlichen ihre Ansprüche und Wünsche der Realität an.	3.10	.64	3.25	.58	3.23	.59	3.13	.64	4.61(1)*	2.71(1)	1.77(1)
6. Die Berufsfindung ist ein Prozess, der sowohl von den Jugendlichen wie auch von Faktoren der Umwelt mitbestimmt wird.	3.48	.56	3.56	.50	3.52	.52	3.58	.50	1.53(1)	.20(1)	.32(1)
7. Die Berufsfindung ist ein Zuweisungsprozess, in dem die Jugendlichen eine weitgehend passive Rolle einnehmen.	1.57	.70	1.56	.66	1.51	.66	1.74	.65	.37(1)	7.36(1)**	1.42(1)
8. Faktoren wie die politische Situation, die Arbeitsstrukturen, die Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Schicht sind bei der Berufsfindung weitaus wichtiger als die Interessen und Fähigkeiten der Jugendlichen.	2.48	.76	2.19	.72	2.28	.72	2.23	.80	7.76(1)**	.02(1)	.53(1)
9. Obwohl viele Jugendliche glauben, ihre Berufsfindung selber zu steuern, wird diese in erster Linie durch die Umwelt gelenkt.	2.55	.50	2.37	.57	2.40	.54	2.48	.62	2.33(1)	.26(1)	.69(1)
MANOVA (Hotelling-Spur)									2.63(9)**	1.62(9)	.83(9)

^aSkalenwerte: 1= stimme überhaupt nicht zu, 2= stimme eher nicht zu, 3= stimme eher zu, 4= stimme völlig zu

Vorstellungen, welche die Berufsfindung als Lern- und Entwicklungsprozess charakterisieren, stossen – im Vergleich zur Gruppe der Zuordnungs- und Entscheidungskonzepten – bei allen Lehrpersonen mehrheitlich auf Zustimmung. Folglich stimmen sie den drei Aussagen (vgl. Items 4, 5 und 6) „eher zu“ bis „völlig zu“ (vgl. Tab. 36). Ein statistisch signifikanter Unterschied

zeigt sich nur bei der Aussage „Je weiter der Berufsfindungsprozess fortgeschritten ist, desto stärker passen die Jugendlichen ihre Ansprüche und Wünsche der Realität an“. Diese wird von den Lehrpersonen ohne vorgängige Berufstätigkeit als signifikant zutreffender eingeschätzt als von den Lehrerinnen und Lehrern mit vorgängiger beruflicher Tätigkeit. Weitgehend abgelehnt werden Vorstellungen, welche den Berufsfindungsprozess als Zuweisung betrachten (Items 7, 8 und 9). Statistisch signifikante Unterschiede zeigen sich bei der Vorstellung zur Passivität der Jugendlichen (Item 7) sowie zur Rolle von Umweltfaktoren (Item 8). Bei Letzterer sind es die Lehrerinnen und Lehrer mit einer vorgängigen beruflichen Tätigkeit, welche die Bedeutung der Umwelt für den Berufsfindungsprozess signifikant wichtiger einschätzen als die Lehrpersonen ohne vorgängige Berufstätigkeit.

Insgesamt zeigt sich, dass sich die Vorstellungen der befragten Lehrerinnen und Lehrer am stärksten mit den theoretischen Konzepten decken, welche die Berufsfindung als Lern- und Entwicklungsprozess charakterisieren und davon ausgehen, dass sowohl das Individuum wie auch die Umwelt zur Entscheidungsfindung beiträgt. Zusammenfassend betrachtet, fallen die unterschiedlichen Einschätzungen zwischen den Lehrpersonen mit und denjenigen ohne vorgängige berufliche Tätigkeiten auf (vgl. Tab. 36). So sind es diejenigen Lehrpersonen, welche bereits über eine vorgängige Berufsausbildung verfügen, welche den Jugendlichen eher wenig Gestaltungsraum zusprechen (Items 2 und 8) und die Berufsfindung weniger stark als ihre Vergleichsgruppe als schrittweisen Entscheidungsprozess einschätzen (Item 3). Dagegen ist es aber auch diese Gruppe, welche signifikant weniger deutlich davon ausgeht, dass die Jugendlichen ihre Wünsche zunehmend der Realität anpassen müssten (Item 5). Die Berechnungen zeigen, dass eine vorgängige Berufsausbildung die Vorstellungen zum Verlauf und den Bedingungen der Berufsfindung zu beeinflussen scheint. Mit den vorliegenden Analysen können aber keine einheitlichen Tendenzen für diese Gruppe aufgezeigt werden.

7.3.2 Bedeutung der Berufsorientierung

Unabhängig von der Kantonszugehörigkeit, der Funktion, der beruflichen Erfahrung oder der Einschätzung der eigenen Kompetenz in der Berufsorientierung, betrachten die befragten Lehrpersonen die Berufsorientierung als wichtiges Thema in der Sekundarstufe I. Statistisch betrachtet, bedeutet dies einen Mittelwert von 3.86 auf einer Skala von eins („stimme überhaupt nicht zu“) bis vier („stimme völlig zu“). Eine ähnlich hohe Wichtigkeit erhält die Berufsorientierung im Vergleich mit anderen fächerübergreifenden Aufgaben der Schule.²²⁹ Da sich diese im Lehrplan festgehaltenen Aufgaben nach Kanton unterscheiden, erfolgen die Auswertungen nachfolgend nach Kantonen getrennt.

7.3.2.1 Rangierung der fächerunabhängigen Aufgaben nach Kanton

Die Rangierung der sieben im Lehrplan der Volksschule des Kantons Bern festgehaltenen Zusatzaufgaben zeigt, welche hohe Wichtigkeit die Lehrerinnen und Lehrer der Berufsorientierung zuschreiben (vgl. Tab. 37): So rangiert diese auf Platz eins gefolgt von der Gesundheitsförderung und der Sexualerziehung. Rund die Hälfte der Berner Lehrpersonen (71 Nennungen) spricht der Berufsorientierung die höchste Bedeutung aller sieben Zusatzaufgaben zu, während rund 50 weitere Lehrkräfte dieser auf der Rangliste den Rang zwei oder drei zuweisen. Bei insgesamt 87% aller teilnehmenden Lehrerinnen und Lehrer aus dem Kanton Bern findet sich die Berufsorientierung somit auf den ersten drei der insgesamt sieben Ränge.

²²⁹ Kantonsabhängig werden diese fächerübergreifenden Themenbereiche „Zusätzliche Aufgaben“ (BE), „Fächerübergreifende Aufgaben“ (ZH) oder „Teilbildungsbereiche“ (BL) genannt.

Tab. 37: Kanton Bern: Rangierung der „Zusätzlichen Aufgaben“ nach Wichtigkeit (Rangpunkte²³⁰, Rang, N= 135)

Zusätzliche Aufgaben nach Lehrplan	Rangpunkte	Rang
Berufswahlvorbereitung	259	1
Gesundheitsförderung	425	2
Sexualerziehung	445	3
Informatik	509	6
Interkulturelle Erziehung	624	4
Medienerziehung	657	5
Verkehrsunterricht	840	7

Auch bei den Zürcher Lehrerinnen und Lehrern rangiert die Berufswahlvorbereitung auf Platz eins der fächerübergreifenden Aufgaben. Hier sind es 93 von 101 Befragten respektive 96% der Lehrkräfte welche ihr den ersten Rang zusprechen. Die restlichen weisen ihr den zweiten oder dritten Rang zu, während keine der befragten Lehrpersonen die Berufsorientierung auf dem vierten und letzten Platz verweist. Im Anschluss an die Berufsorientierung folgen die Informatik und die Medienerziehung, während der Verkehrsunterricht mit einer Rangpunktzahl von 361 von einer grossen Mehrheit als unwichtigste der vier Aufgaben eingestuft wird (vgl. Tab. 38).

Tab. 38: Kanton Zürich: Rangierung der „Fächerübergreifenden Aufgaben“ nach Wichtigkeit (Rangpunkte²⁸, Rang, N= 101)

Zusätzliche Aufgaben nach Lehrplan	Rangpunkte	Rang
Berufswahlvorbereitung	102	1
Informatik	220	2
Medienerziehung	287	3
Verkehrsunterricht	361	4

Im Unterschied zu den Kantonen Bern und Zürich findet sich die Berufsorientierung im Kanton Basel-Landschaft nicht auf dem ersten, sondern auf dem zweiten Platz der Rangliste (vgl. Tab. 39). Als wichtigsten Teilbildungsbereich nennen die Befragten die Lernmethodik. Diese wird denn auch von 33% aller Lehrkräfte auf den ersten Rang gesetzt, insgesamt sind es 69% der Basler Lehrkräfte, welche die Lernmethodik auf den ersten drei Rängen platzieren. Die Berufsorientierung wird von 26% der Befragten mit dem ersten Rang versehen, während ihr im Ganzen 69% aller Lehrerinnen und Lehrer ihr den ersten drei Rangplätzen zuteilen. Nach der Lernmethodik und der Berufsorientierung folgen die Teilbildungsbereiche Gesundheitsförderung und Prävention, die Klassenstunde sowie die Informations- und Kommunikationstechnologien mit Rangpunkten zwischen 147 und 164. Mit je über 230 Punkte finden sich die Interkulturelle Pädagogik und die Genderfragen auf den Rängen sechs und sieben.

²³⁰ Die hier angegebenen Rangpunkte bilden die Summe der durch die Befragten vergebenen Ränge.

Tab. 39: Kanton Basel-Landschaft: Rangierung der „Teilbildungsbereiche“ nach Wichtigkeit (Rangpunkte²⁸, Rang, N= 42)

Zusätzliche Aufgaben nach Lehrplan	Rangpunkte	Rang
Lernmethodik	103	1
Berufs- und Schulwahlvorbereitung	120	2
Gesundheitsförderung und Prävention	147	3
Klassenstunde	162	4
Informations- und Kommunikationstechnologien	164	5
Interkulturelle Pädagogik	234	6
Genderfragen	241	7

Über alle drei Kantone hinweg wird der Berufsorientierung von den Lehrkräften eine hohe Bedeutung zugesprochen. Einzig im Kanton Basel-Landschaft vermag die Lernmethodik die Berufsorientierung an Wichtigkeit zu übertrumpfen. Hier folgt diese aber unmittelbar im Anschluss an zweiter Stelle der Rangfolge (vgl. Tab. 39).

7.3.3 Zielsetzungen der Berufsorientierung

Welche Ziele soll die schulische Berufsorientierung verfolgen? Soll sie den Schülerinnen und Schülern Wissen zur Ausbildungswelt vermitteln oder als Schnittstelle zur Berufs- und Laufbahnberatung oder zu anderen Institutionen amten? Um diese Frage zu klären, wurde den Lehrerinnen und Lehrern eine Reihe von Zielen vorgelegt, welche die Befragten nach ihrer Wichtigkeit beurteilten.²³¹ In Tabelle 40 sind diese Ziele zu drei Faktoren zusammengefasst dargestellt.²³²

Ungeachtet einer vorgängigen beruflichen Tätigkeit oder der Funktion werden die angeführten Zielsetzungen von den Lehrkräften als „eher wichtig“ bis „wichtig“ eingestuft (vgl. Tab. 40). Differenzen zwischen den Vergleichsgruppen zeigen sich beim Wissen über die eigene Person sowie bei den Strategien: Bei Ersterem sind es die Lehrpersonen ohne vorgängige berufliche Erfahrung welche diese Ziele signifikant höher bewerten als die Lehrkräfte mit vorgängiger Berufstätigkeit. Ebenso misst diese Gruppe dem Kennen und Anwenden von Strategien im Berufsfindungsprozess einen signifikant höheren Stellenwert zu als die Lehrkräfte mit vorgängiger beruflicher Erfahrung. Beim Faktor „Strategien im Berufsfindungsprozess“ zeigt sich ebenso ein bedeutsamer Unterschied in den Einschätzungen zwischen den Lehrpersonen mit und denjenigen ohne Klassenlehrverantwortung. Hier sind es die Klassenlehrpersonen, die den Strategien eine leicht wichtigere Bedeutung zumessen (vgl. Tab. 40).

Insgesamt wird deutlich, dass Lehrpersonen ohne vorgängige berufliche Erfahrung mehrere Zielsetzungen als bedeutsamer einstufen als ihre Kolleginnen und Kollegen mit vorgängiger Berufserfahrung. Zu erwähnen ist aber hier, dass auch Letztere diese Ziele als „eher wichtig“ bis „wichtig“ einschätzen.

Die Einschätzungen zur Wichtigkeit der Ziele wurde in der vorliegenden Befragung durch die Frage nach der Berücksichtigung dieser Zielsetzungen in der eigenen Berufsorientierung

²³¹ Diese Ziele wurden unter Bezugnahme der Zielsetzungen der Lehrpläne zur Berufsorientierung der Kantone Bern, Zürich und Basel-Landschaft formuliert (vgl. Abschn. 2.4.1).

²³² Die Dokumentation der Faktorenbildung findet sich in der Tabelle 6 im Anhang.

ergänzt. Inwiefern die Lehrpersonen ihren Berufsorientierungsunterricht nach diesen Zielen ausrichten, wird im Abschnitt 7.4.4 geklärt.

Tab. 40: Wichtigkeit der Ziele nach vorgängiger Berufstätigkeit und Funktion (Mittelwerte, Multivariate Varianzanalysen)

Ziele Berufsorientierung ^a	Beruf vorgängig zur Tätigkeit als Lehrperson Sekundarstufe I (VB)				Funktion als Klassenlehrperson (KL)				VB F(df) p	KL F(df) p	VB*KL F(df) p
	Ja N= 69		Nein N= 211		Ja N= 218		Nein N= 62				
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD			
Bedeutung der Erwerbsarbeit erkennen	3.08	.45	3.07	.46	3.05	.47	3.14	.43	.12(1)	1.60(1)	.14(1)
Eigene Person kennen und in Beziehung zur Ausbildungswelt setzen	3.76	.40	3.91	.24	3.88	.28	3.83	.33	15.00(1)***	2.85(1)	2.39(1)
Strategien im Berufsfindungsprozess kennen und anwenden können	3.65	.38	3.76	.30	3.75	.30	3.65	.38	7.73(1)**	6.46(1)*	2.15(1)
MANOVA (Hotelling-Spur)									6.96(3)***	4.32(3)	1.54(3)

^aSkalenwerte: 1= gar nicht wichtig, 2= eher nicht wichtig, 3= eher wichtig, 4= wichtig

Die Erwartungen der Schülerinnen und Schüler und deren Eltern an die schulische Berufsorientierung zeigten (vgl. Abschn. 7.2.2), dass knapp 20% wünschen, ihre Kinder würden am Ende der obligatorischen Schulzeit über eine Anschlusslösung verfügen.²³³ Vergleicht man diese Einschätzungen mit denjenigen der Lehrpersonen (vgl. Tab. 41), dann zeigt sich, dass diese jenem Ziel eine ebenso zentrale Bedeutung beimessen. Entsprechend liegen die Mittelwerte der Lehrpersonen der Kantone Bern und Zürich mit 3.96 und 3.98 knapp unter dem Höchstwert von vier. Obwohl auch die Lehrpersonen im Kanton Basel-Landschaft diesem Ziel eine hohe Wichtigkeit zusprechen, liegen ihre Einschätzungen doch statistisch signifikant unter den Werten der beiden anderen Kantone (vgl. Tab. 41). Stellt man diese Ergebnisse den Zielformulierungen zur Berufsorientierung in den Lehrplänen der drei Kantone gegenüber, dann zeigt sich Abweichendes: Der Lehrplan des Kantons Basel-Landschaft schreibt am deutlichsten vor, dass die Jugendlichen ihre beruflichen Ziele realisieren, das heisst am Ende der Schulzeit über einen Lehrvertrag oder eine Anmeldung an weiterführende Schule verfügen sollten. Eine solche Formulierung ist dagegen weder im Lehrplan des Kantons Bern noch in demjenigen von Zürich zu finden (vgl. Abschn. 2.4.1). Es soll aber noch einmal erwähnt werden, dass die Lehrerinnen und Lehrer im Kanton Basel-Landschaft dem Ziel der Anschlusslösung mit einem Mittelwert von 3.86 eine hohe Bedeutung zumessen, diese aber dennoch signifikant unter den Einschätzungen der Lehrkräfte aus Bern und Zürich liegen (vgl. Tab. 41).

Tab. 41: Bedeutung einer Anschlusslösung nach Kanton (Mittelwerte, Univariate Varianzanalyse)

Ziel Berufsorientierung ^a	Bern N= 140		Kanton Zürich N= 99		Basel-Landschaft N= 43		F(df) p	R ²
	M	SD	M	SD	M	SD		
Die Jugendlichen verfügen am Ende der obligatorischen Schulzeit über eine Anschlusslösung.	3.96	.20	3.98	.14	3.86	.35	4.77(2)**	12%

^aSkalenwerte: 1= gar nicht wichtig, 2= eher nicht wichtig, 3= eher wichtig, 4= wichtig

²³³ Zur Erinnerung wird hier nochmals erwähnt, dass neben einem Lehrvertrag oder einem Ausbildungsplatz an einer weiterführenden Schule auch ein Platz an einem Brückenangebot als Anschlusslösung betrachtet wird.

7.3.4 Qualität und Verantwortlichkeiten

Neben der Zielorientierung befasst sich eine weitere Frage mit der Qualität der Berufsorientierung. Die Lehrpersonen wurden dabei gefragt, welche Merkmale eine „gute Berufsorientierung“ ausweist und welche Rolle die Lehrperson darin einnimmt.²³⁴

In Tabelle 42 wurden die ursprünglich zehn Items zur „guten Berufsorientierung“ zu zwei Faktoren gebündelt: Der erste umfasst die Zusammenarbeit mit Institutionen und Personen ausserhalb der Schule, etwa mit den Eltern, der Berufs- und Laufbahnberatung oder den Ausbildungsinstitutionen.²³⁵ Dieser Faktor wird, ungeachtet der Kantonszugehörigkeit, von den Lehrkräften als „eher“ bis „völlig zutreffend“ für eine gute Berufsorientierung eingeschätzt. Der zweite Faktor umfasst die Kooperation zwischen den Lehrpersonen innerhalb einer Schule und den Anspruch, die Berufsorientierung fächerübergreifend zu unterrichten. Auch hier liegen die Mittelwerte bei allen drei Kantonen zwischen drei und vier, wobei die Einschätzungen der Berner Lehrerinnen und Lehrer mit einem Mittelwert von 3.15 am tiefsten liegen. Entsprechend unterscheiden sich die Berner Lehrkräfte in ihren Einschätzungen leicht aber statistisch signifikant von denjenigen des Kantons Basel-Landschaft (vgl. Tab. 42).

Der Einbezug der unabhängigen Variablen Berufserfahrung, Funktion, vorgängige berufliche Tätigkeit und Unterrichtspensum führt bei beiden Faktoren zu keinen signifikanten Unterschieden zwischen den Vergleichsgruppen.

Tab. 42: Einschätzung zur „guten Berufsorientierung“ nach Kanton (Mittelwerte, Multivariate Varianzanalysen)

	Bern N= 140		Kanton Zürich N= 98		Basel-Landschaft N= 43		F(df) p	R ²
	M	SD	M	SD	M	SD		
„Gute Berufsorientierung“ ^a								
Zusammenarbeit und Kontakt ausserhalb der Schule	3.40	.50	3.53	.43	3.43	.50	2.16(2)	1%
Zusammenarbeit innerhalb der Schule	3.15	.69	3.32	.58	3.45	.50	4.64(2)*	8%
MANOVA (Hotelling-Spur)							3.15(4)*	

^aSkalenwerte: 1= trifft gar nicht zu, 2= trifft eher nicht zu, 3= trifft eher zu, 4= trifft völlig zu

Die Einschätzungen zu den Aktivitäten einer „guten Berufsorientierung“ liegen zwar bei allen drei Kantonen bei Mittelwerten zwischen drei und vier, ein statistisch signifikanter Unterschied lässt sich zwischen den Kantonen Bern und Zürich aber trotzdem ausmachen (vgl. Tab. 43).²³⁶ So sind es die Berner Lehrerinnen und Lehrer, welche die Durchführung eines Elternabends, eines Gesprächs mit den Eltern oder dem Einladen von Fachpersonen aus der Berufswelt als signifikant weniger bedeutsam für eine „gute Berufsorientierung“ betrachten als ihre Zürcher Kolleginnen und Kollegen. Keine statistisch signifikanten Unterschiede zwischen den Kantonen zeigen sich dagegen bei der Rolle der Lehrperson was die Unterstützung der Jugendlichen bei der Suche nach einer Schnupperlehrstelle oder eines Ausbildungsplatzes betrifft. Die Aussage, dass diese Unterstützung der Lehrperson eine gute Berufsorientierung ausmache, wird von den meisten Lehrkräften im Bereich „trifft eher nicht zu“ bis „trifft eher zu“ eingeschätzt (vgl. Tab. 43). Analysiert man diese Ergebnisse genauer, dann zeigt sich, dass 53% aller Lehrpersonen dieser Aufgabe ablehnend gegenüberstehen, während 33% diese „eher“ und 14% gar „vollständig“ als Aufgabe der Lehrperson betrachten. Zieht man in Betracht, dass keiner der drei Kantone den Lehrpersonen ausdrücklich vorschreibt, die Schülerinnen und

²³⁴ Diese Frage wurde auf theoretischer und konzeptueller Ebene bereits im Abschnitt 2.2 angesprochen, indem die Sichtweisen verschiedener Autoren zur „guten Berufsorientierung“ dargelegt und diskutiert wurden.

²³⁵ Die Dokumentation der Faktorenanalysen findet sich in der Tabelle 7 im Anhang.

²³⁶ Die Dokumentation der Faktorenbildung kann in Tabelle 8 im Anhang eingesehen werden.

Schüler aktiv bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz oder einer Möglichkeit zur Schnupperlehre zu unterstützen, dann fällt der Anteil der Befürwortenden mit insgesamt 57% erstaunlich hoch aus.²³⁷

Tab. 43: „Gute Berufsorientierung“: Rolle der Lehrperson nach Kanton (Mittelwerte, Multivariate Varianzanalysen)

	Kanton						F(df) p	R ²
	Bern N= 139		Zürich N= 98		Basel-Landschaft N= 43			
„Gute Berufsorientierung“ ^a	M	SD	M	SD	M	SD		
Lehrperson führt Aktivitäten zur Berufsorientierung durch	3.45	.42	3.64	.35	3.48	.47	6.14(2)**	14%
Lehrperson unterstützt Jugendliche aktiv bei der Suche nach Schnupperlehrstelle oder Ausbildungsplatz	2.46	.76	2.67	.72	2.65	.85	2.49(2)	1%
MANOVA (Hotelling-Spur)							3.64(4)**	

^aSkalenwerte: 1= trifft gar nicht zu, 2= trifft eher nicht zu, 3= trifft eher zu, 4= trifft völlig zu

Verbunden mit dem Engagement einer Lehrkraft in der Berufsorientierung stellt sich die Frage nach der Verantwortlichkeit. Wem sprechen die Lehrpersonen die grösste Verantwortung für das Gelingen des Berufsfindungsprozesses zu? Die Ergebnisse in Tabelle 44 zeigen, dass dies die Jugendlichen sind. Unabhängig von einer vorgängigen Berufstätigkeit und der Berufserfahrung stimmt ein Grossteil der Lehrkräfte dieser Aussage „eher zu“. Mittelwerte leicht unter drei erhalten die Aussagen, die Hauptverantwortung läge bei den Eltern respektive alle beteiligten Parteien würden die Verantwortung gleichmässig unter sich aufteilen. Deutlich tiefer bewertet wird die Ansicht, die Schule müsse in erster Linie die Verantwortung für den Berufsfindungsprozess tragen. Die Mehrheit der Lehrpersonen beurteilt dieses Item als „eher nicht zutreffend“ (vgl. Tab. 44).²³⁸

Betrachtet man den Einfluss der beiden unabhängigen Variablen, dann zeigt sich einzig bei der Verantwortung der Schule ein signifikanter Unterschied zwischen den Lehrkräften mit und denjenigen ohne eine vorgängige berufliche Tätigkeit (vgl. Tab. 44). So sind Erstere häufiger der Meinung, die Schule müsse die Hauptverantwortung für den Berufsfindungsprozess übernehmen als die Gruppe der Lehrerinnen und Lehrer ohne vorgängige berufliche Tätigkeit (vgl. Tab. 44, Item 3). Es bleibt aber festzuhalten, dass auch die Gruppe mit vorgängiger Berufstätigkeit diesem Item mehrheitlich nicht zustimmt.²³⁹

²³⁷ Die Berücksichtigung der unabhängigen Variablen „Berufserfahrung“, „Funktion“, „vorgängige berufliche Tätigkeit“, und „Unterrichtspensum“ führt zu keinen statistisch signifikanten Unterschieden zwischen den Gruppen.

²³⁸ Die Ergebnisse stehen in Übereinstimmung mit den Erkenntnissen aus der Studie von Prager und Wieland (2005). Hier weisen sich die Jugendlichen selber die grösste Verantwortung für das Gelingen des Berufsfindungsprozesses zu, während den Eltern, der Schule und dem Staat weit weniger Verantwortung zugesprochen wird (vgl. Abschn. 7.1.4).

²³⁹ Das Unterrichtspensum, die Funktion sowie die Kantonszugehörigkeit führen zu keinen statistisch signifikanten Unterschieden zwischen den Gruppen.

Tab. 44: Verantwortlichkeiten nach vorgängiger Berufstätigkeit und Berufserfahrung (Mittelwerte, Multivariate Varianzanalysen)

Verantwortlichkeiten ^a	Beruf vorgängig zur Tätigkeit als Lehrperson Sekundarstufe I (VB)				Berufserfahrung Lehrperson Sekundarstufe I (BE)				VB F(df) p	BE F(df) p	VB*BE F(df) p
	Ja N= 64		Nein N= 202		1-3 Jahre N= 99		4-7 Jahre N= 167				
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD			
Die Verantwortung für den Berufsfindungsprozess liegt in erster Linie bei den Jugendlichen.	3.08	.82	3.25	.70	3.16	.68	3.24	.76	3.30(1)	1.30(1)	.20(1)
Die Verantwortung für den Berufsfindungsprozess liegt in erster Linie bei den Eltern.	2.80	.78	2.83	.82	2.70	.77	2.90	.82	.55(1)	3.67(1)	.24(1)
Die Verantwortung für den Berufsfindungsprozess liegt in erster Linie bei der Schule.	2.17	.79	1.95	.69	2.04	.73	1.98	.72	5.33(1)*	1.26(1)	.25(1)
Alle beteiligten Parteien übernehmen gleich viel Verantwortung für das Gelingen des Berufsfindungsprozesses.	2.84	.93	2.55	.98	2.58	.99	2.65	.96	3.82(1)	.00(1)	.11(1)
MANOVA (Hotelling-Spur)									1.64(8)	1.41(8)	.45(8)

^aSkalenwerte: 1= stimme überhaupt nicht zu, 2= stimme eher nicht zu, 3= stimme eher zu, 4= stimme völlig zu

7.3.5 Anliegen zur Berufsorientierung

Neben den Verantwortlichkeiten und der Frage nach der „guten Berufsorientierung“ wurden die Lehrkräfte nach ihren Anliegen zur schulischen Berufsorientierung befragt. Dazu wurde ihnen eine Reihe von Aussagen vorgelegt, die sie auf einer 4er-Skala von „stimme überhaupt nicht zu“ bis „stimme völlig zu“ bewerten konnten. Vorgängig zu den nachfolgend dargestellten Berechnungen wurden die ursprünglich sechs Items zu zwei Faktoren verdichtet (vgl. Tab. 45).²⁴⁰

Die Ergebnisse zur Frage nach einer stärkeren Berücksichtigung der Berufsorientierung im Lehrplan zeigen Mittelwerte um 2.50 (vgl. Tab. 45). Genauer heisst dies, dass 123 Lehrkräfte (43%) Anliegen wie die Verankerung der Berufsorientierung in der Grundschule oder deren Aufnahme als eigenständiges Fach in den Fächerkanon befürworten, während 111 (39%) dies ablehnen. Weitere 51 Lehrkräfte (18%) stehen diesen Anliegen unentschieden gegenüber.²⁴¹ Betrachtet man die einzelnen Items innerhalb dieses Faktors genauer, dann zeigt sich, dass das Anliegen, die Berufsorientierung bereits in der Grundschule zu betreiben, den tiefsten Mittelwert erreicht (vgl. Tab. 9 im Anhang). Folglich stimmen die befragten Lehrpersonen diesem Anliegen in der Mehrheit „eher nicht zu“.²⁴² Deutlichere Effekte zwischen den Kantonen bringen die Einschätzungen des Faktors „Stärkere Berücksichtigung der Berufsorientierung in der Aus- und Weiterbildung“ hervor (vgl. Tab. 45). Zwar plädieren die Lehrerinnen und Lehrer aller drei Kantone grundsätzlich für einen stärkeren Einbezug der Berufsorientierung in die Aus-

²⁴⁰ Die Bildung der Faktoren in Tabelle 45 wird im Anhang in Tabelle 9 dokumentiert.

²⁴¹ Bezüglich „Geschlecht“, „Kantonzugehörigkeit“, „vorgängiger Berufstätigkeit“, „beruflicher Erfahrung“, „Funktion“, „Unterrichtspensum“, „Kompetenz“, „Zufriedenheit“ und „Selbstwirksamkeit“ zeigen sich in der Verteilung in allen drei Gruppen keine statistisch bedeutsamen Unterschiede.

²⁴² Wie Härtel (2005) aufzeigt, ist es in den meisten europäischen Ländern so, dass die Berufsorientierung erst auf der Sekundarstufe I einsetzt: „Gemeinsam ist den meisten europäischen Ländern, dass es wenig Angebote in der Primarstufe gibt“ (ebd., p. 86). Argumente, diese bereits in der Grundschule anzusiedeln bringt Schudy (2002, 2008) vor (vgl. Abschn. 2.2.1).

und Weiterbildung, bei den Zürcher Lehrkräften fällt die Zustimmung aber signifikant tiefer aus als diejenigen ihrer Kolleginnen und Kollegen in Bern und Basel-Landschaft.²⁴³

Tab. 45: Anliegen nach Kanton (Mittelwerte, Multivariate Varianzanalysen)

Anliegen ^a	Kanton						F(df) p	R ²
	Bern N= 139		Zürich N= 99		Basel-Landschaft N= 40			
	M	SD	M	SD	M	SD		
Stärkere Berücksichtigung der Berufsorientierung im Lehrplan	2.46	.67	2.58	.72	2.52	.69	.85(2)	0%
Stärkere Berücksichtigung der Berufsorientierung in der Aus- und Weiterbildung	3.30	.56	2.84	.69	3.29	.66	16.91(2)***	10%
MANOVA (Hotelling-Spur)							11.28(4)***	

^aSkalenwerte: 1= stimme überhaupt nicht zu, 2= stimme eher nicht zu, 3= stimme eher zu, 4= stimme völlig zu

Wie im Abschnitt 2.4 aufgezeigt wurde, obliegen der Volksschule – neben der Durchführung der obligatorischen Unterrichtsfächer – verschiedene weitere Aufgaben, wie die Gesundheitsförderung, die Medienerziehung oder die Berufsorientierung. Angesichts des vielfältigen Aufgabenkataloges stellt sich die Frage, inwiefern die Lehrpersonen eine Ausgliederung der Berufsorientierung – zum Beispiel an Fachpersonen der Berufs- und Laufbahnberatung – befürworten würden. Wie die Ergebnisse in Tabelle 46 zeigen, stellen sich die Lehrpersonen ungeachtet ihrer Kantonzugehörigkeit aber deutlich gegen dieses Anliegen. Dementsprechend stimmen sie der Ausgliederung der Berufsorientierung aus der Schule „überhaupt nicht“ bis „eher nicht zu“. Ein schwacher signifikanter Effekt ergibt sich zwischen Zürich und Basel-Landschaft: So lehnen Erstere die Ausgliederung noch deutlicher ab als die Lehrkräfte des Kantons Basel-Landschaft.

Tab. 46: Einbezug versus Ausgliederung der Berufsorientierung nach Kanton (Mittelwerte, Univariate Varianzanalyse)

Anliegen ^a	Kanton						F(df) p	R ²
	Bern N= 138		Zürich N= 99		Basel-Landschaft N= 41			
	M	SD	M	SD	M	SD		
Die Berufsorientierung sollte aus der Schule ausgegliedert und vollständig in die Hände von Fachpersonen gelegt werden.	1.79	.78	1.55	.67	1.85	.76	4.02(2)*	8%

^aSkalenwerte: 1= stimme überhaupt nicht zu, 2= stimme eher nicht zu, 3= stimme eher zu, 4= stimme völlig zu

7.4 Handeln in der Berufsorientierung

Wie in Kapitel 3 ausgeführt wurde, stehen Wissen und Handeln in einem komplexen Zusammenhang. Verschiedene Theorien postulieren eine reziproke Beziehung zwischen Wissen und Handeln, die neben kognitiven sowohl von psychologischen Faktoren wie von kontextuellen Bedingungen beeinflusst wird.

In den nachfolgenden Analysen wird der Frage nach dem Zusammenspiel zwischen Wissen und Handeln Rechnung getragen. Daneben werden weitere Aspekte wie die Funktion, die Kantonzugehörigkeit oder die berufliche Zufriedenheit und die Selbstwirksamkeitserwartung

²⁴³ Die unabhängigen Variablen „Berufserfahrung“, „vorgängige berufliche Tätigkeit“, „Funktion“ und „Unterrichtspensum“ führen zu keinen signifikanten Unterschieden zwischen den Vergleichsgruppen.

einer Lehrperson im Zusammenhang mit dem Handeln der Lehrpersonen in der Berufsorientierung geprüft.

Wie die Ergebnisse in Tabelle 47 zeigen, scheinen die Einschätzung der eigenen Kompetenz in der Berufsorientierung sowie die Zufriedenheit im Lehrberuf in einem Zusammenhang mit den Aktivitäten in der schulischen Berufsorientierung zu stehen.²⁴⁴ So geben die Lehrpersonen, welche ihre Kompetenz in der Berufsorientierung als hoch einschätzen signifikant höhere Werte bei den durchgeführten Aktivitäten in der Berufsorientierung an. Dies gilt sowohl für die Aktivitäten im Unterricht wie beispielsweise dem Simulieren von Aufnahme- oder Bewerbungsgesprächen oder dem Durchführen von Elternanlässen, als auch für Aktivitäten mit außerschulischem Bezug wie Betriebsbesichtigungen oder dem Absolvieren von Betriebspraktika.²⁴⁵ Ebenso geben die Lehrkräfte mit hoher Kompetenz an, signifikant häufiger Gespräche mit Eltern und/oder Schülerinnen und Schülern zu führen als die Lehrkräfte der anderen Gruppe. Betrachtet man die Gruppe der kompetenten Lehrpersonen genauer, dann zeigt sich, dass in dieser Gruppe die Lehrpersonen mit Klassenlehrverantwortung (χ^2 25.98(1)***) und solche die Deutsch und/oder Mensch und Umwelt (χ^2 = 25.83(1)***) unterrichten signifikant übervertreten sind.²⁴⁶

Prüft man das Zusammenspiel zwischen der allgemeinen beruflichen Zufriedenheit der Lehrpersonen und ihren Aktivitäten, dann zeigt sich, dass eine hohe Zufriedenheit mit hoher Aktivität einhergeht.²⁴⁷ So sind es durchwegs die hoch zufriedenen Lehrkräfte, welche höhere Werte bei den Aktivitäten angeben (vgl. Tab. 47). Die Einschätzungen münden bei allen drei Faktoren in signifikanten Unterschieden, wobei jener bei den Aktivitäten im Unterricht am deutlichsten zugunsten der hoch zufriedenen Lehrerinnen und Lehrer ausfällt. Als bedeutungsvoll erweist sich im Weiteren die Interaktion der Merkmale „Kompetenz“ und „Zufriedenheit“. Folglich sind es die Lehrerinnen und Lehrer mit hoher Kompetenzzuschreibung und hoher beruflicher Zufriedenheit, welche signifikant mehr Aktivitäten zur Berufsorientierung im Unterricht durchführen. Anzumerken ist aber, dass die Werte der Lehrpersonen mit mittlerer Zufriedenheit knapp unter drei oder deutlich darüber liegen, was bedeutet, dass diese die eingeschätzten Aktivitäten im Durchschnitt „eher berücksichtigen“.²⁴⁸

²⁴⁴ Die berufliche Zufriedenheit der Lehrpersonen wurde mittels einer Skala von Bieri (2002, 2006) erhoben. Dabei wurde die Skala von ursprünglich 47 Items auf 26 gekürzt, wobei die Bereiche Arbeitsinhalt, Arbeitsbedingungen und sozialer Kontext im Verhältnis beibehalten wurden.

²⁴⁵ Die Dokumentation der Faktorenbildung kann in Tabelle 10 im Anhang eingesehen werden.

²⁴⁶ Dementsprechend zeigen weiterführende Berechnungen, dass Lehrpersonen mit Klassenlehrfunktion oder Lehrkräfte die Deutsch und/oder Mensch und Umwelt unterrichten signifikant mehr Aktivitäten in der Berufsorientierung durchführen als diejenigen in den Vergleichsgruppen (vgl. Tab. 15 und Tab. 16 im Anhang).

²⁴⁷ Die Analysen zur beruflichen Zufriedenheit ergeben insgesamt hohe Zufriedenheitswerte der Lehrpersonen mit ihrem Beruf. Dieses Ergebnis deckt sich mit anderen empirischen Befunden zur beruflichen Zufriedenheit von Lehrpersonen, die beispielsweise von Bieri (2002) im Überblick dargestellt werden (vgl. ebd., p. 89ff.). Folglich wird in der vorliegenden Arbeit nur zwischen Lehrpersonen mit hoher und solcher mit mittlerer beruflicher Zufriedenheit unterschieden (vgl. Tab. 47)

²⁴⁸ Betrachtet man die Aspekte bei denen sich die beiden Gruppen voneinander unterscheiden, dann zeigt sich Folgendes: Die tiefsten Werte weisen die hochzufriedenen Lehrpersonen bei der Besoldung sowie bei den Weiterbildungsmöglichkeiten auf. Die Lehrkräfte mit mittlerer beruflicher Zufriedenheit zeigen dagegen eher tiefe Zufriedenheitswerte bei der Lernbereitschaft der Schülerinnen und Schüler sowie beim Kontakt Schule – Elternhaus.

Tab. 47: Aktivitäten nach Kompetenz und Zufriedenheit (Mittelwerte, Multivariate Varianzanalysen)

Aktivitäten Berufsorientierung ^a	Kompetenz in der Berufsorientierung (KB)				Zufriedenheit als Lehrperson (ZF)				KB	ZF	KB*ZF
	tief N= 41		hoch N= 224		mittel N= 60		hoch N= 205		F(df) p	F(df) p	F(df) p
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD			
Aktivitäten im Unterricht	3.12	.72	3.69	.42	3.55	.63	3.62	.48	65.47(1)***	13.37(1)***	14.42(1)***
Aktivitäten mit ausserschulischem Bezug	2.71	.85	3.12	.68	2.99	.82	3.08	.70	16.87(1)***	5.13(1)*	4.87(1)*
Gespräche	2.89	.68	3.28	.66	3.08	.76	3.26	.65	19.04(1)***	10.04(1)**	6.54(1)*
MANOVA (Hotelling- Spur)									22.83(3)***	5.96(3)**	5.49(3)**

^aSkalenwerte: 1= gar nicht berücksichtigt, 2= eher nicht berücksichtigt, 3= eher berücksichtigt, 4= vollständig berücksichtigt

Die Berechnungen in Tabelle 47 machen deutlich, dass Lehrpersonen die sich in der Berufsorientierung als kompetent einschätzen, signifikant mehr Aktivitäten durchführen, verglichen mit den Lehrpersonen, die sich eine tiefe Kompetenz zuschreiben. Inwiefern diese Gruppe auch über mehr Wissen verfügt ist anhand der zur Verfügung stehenden Daten schwierig einzuschätzen: So beurteilt die kompetente Gruppe ihr Wissen zu den Zielen und Ausrichtungen schulischer und beruflicher Anschlusslösungen statistisch bedeutsam höher als ihre Vergleichsgruppe ($F=33.24(3)***$). Gleiches gilt für die Kenntnisse der Lehrpläne ($F=44.71(1)***$) und der Lehrmittel ($F=8.50(10)***$). Dabei muss aber beachtet werden, dass diese Ergebnisse allesamt auf Selbsteinschätzungen basieren. Zieht man nämlich das Wissen zur Berufsfindung von Jugendlichen hinzu, welches einen objektiven Einblick in das Wissen der Befragten ermöglicht, dann zeigt sich eine ausgeglichene Verteilung zwischen den beiden Gruppen ($\chi^2=3.01(1)$ ns). Somit unterscheidet sich das Wissen zur Berufsfindung von Jugendlichen der kompetenten Lehrpersonen nicht von denjenigen, die sich als wenig kompetent einschätzen (vgl. Abschn. 7.1.4). Zusammenfassend kann gesagt werden, dass hohe Einschätzungen des Wissens zur Berufsorientierung sowie eine hohe Kompetenzzuschreibung zu mehr Aktivitäten in der Berufsorientierung führen, hingegen das effektive Wissen – in der vorliegenden Befragung am Beispiel des Wissens zur Berufsfindung von Jugendlichen erhoben – nicht zu einer Steigerung der Aktivitäten in der Berufsorientierung zu führen scheint (vgl. Tab. 16 im Anhang).

Nach diesen Ausführungen zum Zusammenspiel zwischen Wissen und Handeln von Lehrpersonen in der Berufsorientierung sollen weitere Variablen wie zum Beispiel die Selbstwirksamkeitserwartung untersucht werden: Die Selbstwirksamkeit ist ein psychologisches Konstrukt, mit dem die „subjektive Überzeugung über die eigene Kompetenz“ (Schwarzer & Jerusalem 1999, p. 55) gemessen werden kann. Nach Schwarzer und Jerusalem (1999) müssen Selbstwirksamkeitserwartungen nicht mit den tatsächlichen objektiven Fähigkeiten einer Person übereinstimmen. Sie steuern aber das Verhalten einer Person massgeblich:

„Selbstwirksamkeitserwartungen beeinflussen vor allem die Auswahl von Handlungen (Schwierigkeitsgrad), die investierte Anstrengung im Zielerreichungsprozess, die Ausdauer angesichts von Schwierigkeiten und Barrieren sowie indirekt den Grad des Handlungserfolges“ (ebd., p. 57).

Um die Selbstwirksamkeit bei Lehrerinnen und Lehrern zu messen, entwickelten Schwarzer und Jerusalem eine Skala, die verschiedene Bereiche innerhalb des Berufsfeldes von Lehrpersonen berücksichtigt.²⁴⁹ Die Skala zur Erfassung der individuellen Selbstwirksamkeit von Lehrpersonen beinhaltet zehn Items, Beispiele dafür sind: „Ich bin mir sicher, dass ich auch mit problematischen Schülerinnen und Schülern in guten Kontakt kommen kann, wenn ich mich darum bemühe“ oder „Ich kann innovative Veränderungen auch gegenüber skeptischen Kolleginnen und Kollegen durchsetzen“ (vgl. Schwarzer & Schmitz 1999, p. 1).

Die Ergebnisse in Tabelle 48 zeigen für die vorliegende Befragung Zusammenhänge zwischen den Selbstwirksamkeitserwartungen und den in der Berufsorientierung durchgeführten Aktivitäten. Demzufolge geben Lehrpersonen mit einer tiefen Selbstwirksamkeitserwartung die tiefsten Werte bei den Aktivitäten mit außerschulischem Bezug und den Gesprächen an. Bei Ersteren unterscheidet sich die Gruppe mit tiefen Selbstwirksamkeitserwartungen statistisch signifikant von der Gruppe mit hohen Selbstwirksamkeitswerten, der Unterschied fällt statistisch aber nur schwach aus.²⁵⁰ Bei den Gesprächen liegt der Mittelwert der Gruppe mit hoher Selbstwirksamkeitserwartung signifikant höher als die Werte der beiden Vergleichsgruppen. Entsprechend zeigt sich, dass auch die Lehrkräfte mit tiefen Werten hinsichtlich der eigenen Selbstwirksamkeit im Lehrberuf verschiedene Aktivitäten in der Berufsorientierung durchzuführen scheinen. Auffallend ist sicherlich, dass diese Gruppe eher Aktivitäten im Unterricht bevorzugt („eher“ bis „vollständig berücksichtigt“), während außerschulische Aktivitäten wie Betriebsbesichtigungen oder das Einladen von Personen aus der Ausbildungs- und Berufswelt „eher nicht“ bis „eher berücksichtigt“ werden. Nach Schwarzer und Jerusalem kann davon ausgegangen werden, dass sich Personen mit hoher Selbstwirksamkeit eher schwierigere Aufgaben zum Ziel setzen und sich nach Misserfolgen weniger leicht von ihrem Vorhaben abbringen lassen. Dementsprechend scheint es möglich, dass die Lehrkräfte mit tiefen Selbstwirksamkeitserwartungen Aktivitäten mit außerschulischem Bezug als schwierig betrachten und deshalb weniger in die Berufsorientierung einbeziehen.²⁵¹

Tab. 48: Aktivitäten nach Selbstwirksamkeit (Mittelwerte, Multivariate Varianzanalysen)

Aktivitäten ^a	Selbstwirksamkeitserwartungen als Lehrperson						F(df) p	R ²
	tief N= 18		mittel N= 197		hoch N= 53			
	M	SD	M	SD	M	SD		
Aktivitäten im Unterricht	3.60	.40	3.56	.56	3.73	.38	2.12(2)	1%
Aktivitäten mit außerschulischem Bezug	2.83	.51	3.02	.75	3.25	.67	2.95(2)*	9%
Gespräche	3.11	.53	3.14	.72	3.48	.51	5.53(2)**	12%
MANOVA (Hotelling-Spur)							2.43(6)*	

²⁴⁹ Hierbei handelt es sich um die Bereiche „berufliche Leistung“, „berufliche Weiterentwicklung“, „soziale Interaktionen mit Schülerinnen und Schülern, Eltern, Kolleginnen und Kollegen“ und „Umgang mit Berufsstress“ (vgl. Schwarzer & Jerusalem 1999, p. 60).

²⁵⁰ Die Unterteilung in die drei Gruppen wurde wie folgt vorgenommen: In die Gruppe mit hoher Selbstwirksamkeit fallen die Lehrpersonen, welche sich in mindestens neun der zehn angeführten Situationen als selbstwirksam einschätzen, während sich die Lehrkräfte in der Gruppe mit tiefer Selbstwirksamkeit bei maximal fünf der angeführten Situationen eine tiefe Selbstwirksamkeit zuschreiben. Dabei konnten 55 Lehrpersonen der ersten und 19 der zweiten zugeordnet werden. Die restlichen 211 Lehrerinnen und Lehrer wurden der Gruppe mit mittlerer Selbstwirksamkeitserwartung zugeteilt.

²⁵¹ Eine genauere Analyse der Gruppe mit tiefen Selbstwirksamkeitserwartungen bringt keine statistisch bedeutsamen Abweichungen der beobachteten von den erwarteten Verteilungen hervor. So findet sich in dieser Gruppe die erwartete Anzahl an Lehrpersonen mit Klassenlehrfunktion, mit vier bis sieben Jahren Erfahrung als Lehrperson oder mit vorgängiger Berufserfahrung. Ebenso verteilt sich das Geschlecht wie erwartet.

^aSkalenwerte: 1= gar nicht berücksichtigt, 2= eher nicht berücksichtigt, 3= eher berücksichtigt, 4= vollständig berücksichtigt

Abschliessend werden die Aktivitäten nach Kantonszugehörigkeit analysiert. Bei den Aktivitäten im Unterricht weisen die Zürcher Lehrerinnen und Lehrer signifikant höhere Werte auf als ihre Kolleginnen und Kollegen in den Kantonen Bern und Basel-Landschaft (vgl. Tab. 49). Bei den Aktivitäten mit ausserschulischem Bezug zeigt sich ein schwach signifikanter Effekt zwischen Bern und Zürich. Folglich scheinen Berner Lehrpersonen in ihrer Berufsorientierung leicht weniger häufig ausserschulische Bezüge herzustellen als dies die befragten Lehrpersonen in Zürich tun.

Tab. 49: Aktivitäten nach Kanton (Mittelwerte, Multivariate Varianzanalysen)

Aktivitäten ^a	Kanton						F(df) p	R ²
	Bern N= 133		Zürich N= 98		Basel-Landschaft N= 37			
	M	SD	M	SD	M	SD		
Aktivitäten im Unterricht	3.56	.56	3.73	.36	3.39	.65	6.64(2)**	14%
Aktivitäten mit ausserschulischem Bezug	2.98	.78	3.19	.65	2.91	.68	3.09(2)*	7%
Gespräche	3.13	.71	3.27	.61	3.32	.74	1.73(2)	1%
MANOVA (Hotelling-Spur)							3.46(6)**	

^aSkalenwerte: 1= gar nicht berücksichtigt, 2= eher nicht berücksichtigt, 3= eher berücksichtigt, 4= vollständig berücksichtigt

7.4.1 Nutzung Angebote der kantonalen Berufs- und Laufbahnberatungen

Entsprechend den Analysen zur Bekanntheit der Angebote der kantonalen Berufs- und Laufbahnberatungen (vgl. Tab. 20 bis Tab. 22), wurden die Angebote in solche für Klassen und Lehrpersonen, in Angebote für Jugendliche und für den Kanton Bern zusätzlich in Angebote für fremdsprachige Eltern unterteilt.²⁵²

Die Angaben in Tabelle 50 zeigen für den Kanton Bern, eine hohe Nutzung (87%) von Angeboten die auf ganze Klassen und Lehrpersonen ausgerichtet sind. Beispiele für solche Angebote sind Besuche im Berufsberatungs- und Informationszentrum BIZ oder die Ausleihe von Medien für die schulische Berufsorientierung. 15% aller Berner Lehrerinnen und Lehrer geben weiter an, dass fremdsprachige Eltern speziell auf sie zugeschnittene Informationsveranstaltungen oder Führungen an der Berner Ausbildungsmesse BAM in Anspruch nehmen würden. Wenig scheinen die Lehrkräfte dagegen über die Nutzung von Angeboten für einzelne Jugendliche – wie dem Junior Job Service oder der Werkstatt für Lehrstellensuchende – zu wissen. Hier geben nur 5% an, diese würden von ihren Schülerinnen und Schülern genutzt, während 59% keine Auskunft über den Gebrauch geben können.²⁵³

Prüft man die Nutzung der Angebote nach Kenntnissen dann zeigen sich bei den meisten Angeboten die zu erwartenden Verteilungen. Statistisch überzufällig häufig scheinen die Lehrpersonen mit hohen Kenntnissen nur die folgenden drei Angebote in Anspruch zu nehmen: Den Junior Job Service ($\chi^2= 4.57(2)^*$), die Führungen an der Berner Ausbildungsmesse BAM ($\chi^2= 10.59(2)^{**}$) und die Informationsveranstaltungen ($\chi^2= 11.90(2)^{**}$) für fremdsprachige Eltern.

²⁵² Eine genaue Darstellung der einzelnen Items kann den Tabellen 3 bis 5 im Anhang entnommen werden.

²⁵³ Entsprechend wurden die Lehrkräfte gebeten, die Nutzung der Angebote durch Schülerinnen und Schüler sowie deren Eltern zu bewerten. Sämtliche Angebote der Berufs- und Laufbahnberatung im Kanton Bern werden im Abschnitt 2.4.2.1 beschrieben.

Tab. 50: Kanton Bern: Nutzung der Angebote der kantonalen Berufs- und Laufbahnberatung (relative Häufigkeiten)

Angebote	Nutzung durch Lehrperson, Jugendliche oder Eltern		
	Ja	Nein	Weiss ich nicht
Angebote für Klassen und Lehrpersonen	87%	5%	8%
Angebote für Jugendliche	5%	36%	59%
Angebote für fremdsprachige Eltern	15%	44%	41%

Die Zürcher Lehrpersonen geben nicht nur einen hohen Bekanntheitsgrad der Angebote der Berufs- und Laufbahnberatung an (vgl. Tab. 21), sie selber sowie ihre Schülerinnen und Schüler und deren Eltern, scheinen diese Angebote auch rege zu nutzen. So geben 89% respektive 88% der Befragten an, Angebote wie LENA, Schulhaus-Sprechstunden durch Fachpersonen der Berufs- und Laufbahnberatung oder der Besuch einer Infothek, würden von den entsprechenden Personengruppen in Anspruch genommen (vgl. Tab. 51).

Tab. 51: Kanton Zürich: Nutzung der Angebote der kantonalen Berufs- und Laufbahnberatung (relative Häufigkeiten)

Angebote	Nutzung durch Lehrperson, Jugendliche oder Eltern		
	Ja	Nein	Weiss ich nicht
Angebote für Klassen und Lehrpersonen	89%	8%	3%
Angebote für Jugendliche	88%	5%	7%

Im Vergleich zu den Berner Lehrpersonen scheinen sich bei den Zürcher Lehrkräften hohe Kenntnisse der Angebote stärker auf deren Nutzung auszuwirken. So werden fünf der insgesamt elf Angebote von Lehrpersonen mit hohen Kenntnissen überzufällig häufig genutzt.²⁵⁴

Untersucht man schliesslich die Angaben der Lehrpersonen im Kanton Basel-Landschaft, dann zeigt sich ein ähnliches Bild wie im Kanton Bern. So nutzen 65% der Befragten Angebote für Klassen und Lehrpersonen wie Klassenführungen im Berufsinformationszentrum BIZ oder die Zusammenarbeit mit Fachpersonen der Berufs- und Laufbahnberatung für Anlässe in der Schule (vgl. Tab. 52). Dagegen sind sich nur 22% der Lehrpersonen sicher, dass ihre Schülerinnen und Schüler Angebote wie ein Mentoring oder die Jugendberatungsstelle „wie weiter?“ in Anspruch nehmen, während knapp die Hälfte der Lehrkräfte angibt, über deren Nutzung nicht informiert zu sein.

²⁵⁴ Dabei handelt es sich um folgende Angebote: Beratungsgespräche ($\chi^2 = 13.98(2)**$), Besuch einer Infothek ($\chi^2 = 46.34(2)***$), Hinweise auf Informationsveranstaltungen ($\chi^2 = 13.02(2)**$), Besuch eines Berufsinformationszentrums BIZ ($\chi^2 = 14.28(2)**$) und Elternanlässe in Zusammenarbeit mit Fachpersonen der Berufs- und Laufbahnberatung ($\chi^2 = 9.98(2)**$).

Tab. 52: Kanton Basel-Landschaft: Nutzung der Angebote der kantonalen Berufs- und Laufbahnberatung (relative Häufigkeiten)

Angebote	Nutzung durch Lehrperson, Jugendliche oder Eltern		
	Ja	Nein	Weiss ich nicht
Angebote für Klassen und Lehrpersonen	65%	17%	18%
Angebote für Jugendliche	22%	31%	47%

Bei den Lehrpersonen im Kanton Basel-Landschaft scheinen sich hohe Kenntnisse der Angebote am stärksten auf die Nutzung auszuwirken: So sind, was die Nutzung betrifft, die Lehrpersonen mit hohem Wissen bei sieben von insgesamt zehn Angeboten überzufällig häufig vertreten.²⁵⁵

7.4.2 Nutzung Lehrmittel

Die Frage nach den Kenntnissen der Lehrmittel (vgl. Abschn. 7.2.2) zeigte, dass die angeführten Lehrmittel zur Berufsorientierung bei den Lehrpersonen insgesamt eher eine tiefe Bekanntheit aufweisen. Ausnahmen bilden einzig die Unterrichtsmaterialien von Egloff oder von Zihlmann, gefolgt von den Lehrmitteln von Schmid und Barmettler oder von Meier.²⁵⁶ Diese Reihenfolge bestätigt sich wiederum, wenn es um die Nutzung der Lehrmittel geht. So geben rund drei Viertel der befragten Lehrkräfte an, die Materialien von Egloff in ihrem Berufsorientierungsunterricht einzusetzen (vgl. Tab. 53). 38% respektive 37% stützen sich in ihrem Unterricht auf die Lehrmittel von Zihlmann oder von Schmid und Barmettler und rund ein Viertel arbeitet schliesslich mit der Werkstatt von Meier. Die restlichen Lehrmittel weisen bei den befragten Lehrpersonen eine geringe Bekanntheit auf und scheinen dementsprechend auch wenig bis selten Eingang in die schulische Berufsorientierung zu finden.

Analysiert man die Nutzung der Lehrmittel nach Kanton, dann zeigen sich signifikante Effekte bei den drei am häufigsten genutzten Lehrmitteln: Die Unterrichtsmaterialien von Egloff werden in Zürich häufiger eingesetzt als nach statistischer Vorhersage zu erwarten wäre, in Basel-Landschaft liegen die beobachteten Werte dagegen deutlich unter den zu erwartenden ($\text{Chi}^2 = 66.18(2)^{***}$). Die Materialien von Zihlmann ($\text{Chi}^2 = 33.57(2)^{***}$), respektive von Schmid und Barmettler ($\text{Chi}^2 = 9.05(2)^*$) sind im Kanton Zürich ebenfalls häufiger im Einsatz als statistisch zu erwarten wäre, während die Nutzung in den beiden anderen Kantonen unter den erwarteten Werten ausfällt.²⁵⁷ Betrachtet man den Zusammenhang zwischen den Kenntnissen der Lehrmittel und deren Nutzung, dann sind erwartungsgemäss diejenigen Lehrpersonen, die allgemein hohe Kenntnisse der Lehrmittel aufweisen, bei acht der insgesamt zehn Lehrmittel signifikant übervertreten. Das bedeutet, dass hohe Kenntnisse eher dazu zu führen scheinen, häufiger Lehrmittel in der eigenen Berufsorientierung einzusetzen.

²⁵⁵ Hierbei handelt es sich um die Angebote Klassenführungen im Berufsinformationszentrum BIZ ($\text{Chi}^2 = 6.97(2)^*$), um Coaching-Unterlagen ($\text{Chi}^2 = 11.30(2)^{**}$), um Lena ($\text{Chi}^2 = 12.71(2)^{**}$), um den Nachweis von Schnupperlehrstellen ($\text{Chi}^2 = 8.37(2)^*$), um das Mentoring ($\text{Chi}^2 = 6.10(2)^*$), um die Jugendberatungsstelle „wie weiter?“ ($\text{Chi}^2 = 15.91(2)^{***}$) sowie um Veranstaltung der Berufs- und Laufbahnberatung für Lehrpersonen ($\text{Chi}^2 = 8.70(2)^*$).

²⁵⁶ Die vollständigen Literaturangaben der in der Tabelle 53 angeführten Lehrmittel können dem Literaturverzeichnis entnommen werden (vgl. Abschn. 11.1).

²⁵⁷ 17 Lehrpersonen geben im Weiteren an, ein anderes Lehrmittel in ihrer Berufsorientierung einzusetzen. Diese Unterrichtsmaterialien sind in Tabelle 31 aufgeführt.

Tab. 53: Nutzung Lehrmittel zur Berufsorientierung (absolute und relative Häufigkeiten)

Lehrmittel Berufsorientierung	Einsatz Lehrmittel in der Berufsorientierung			
	Ja		Nein	
Erwin Egloff: Kooperationsmodell Berufswahlvorbereitung, Mein Berufswahltagbuch, Elternratgeber Berufswahl, 20 Tipps zur Berufswahl	193	76%	61	24%
René Zihlmann: Berufswahlbuch mit Berufswahl-Kompass	94	38%	157	62%
Reinhard Schmid, Claire Barmettler: Wegweiser zur Berufswahl	91	37%	157	63%
Ruedi Meier: Berufswahl Werkstatt	56	23%	193	77%
Schweiz. Verband für Berufsberatung: Die Lehre	30	12%	216	88%
Schweiz. Verband für Berufsberatung: Eigene Wege gehen. Unterrichtsmappe	21	9%	226	91%
Schweiz. Konferenz der Gleichstellungsbeauftragten: Cybilla	6	2%	241	98%
Schweiz. Verband für Berufsberatung: Gemeinschaft fördern, Zukunft vorbereiten. Mit der Klasse auf Berufswahl	7	3%	235	97%
Sabine Gysin: Look and go! Für junge Frauen vor der Berufswahl	3	1%	242	99%
Schweiz. Konferenz der Gleichstellungsbeauftragten: Die Reise	1	0.5%	246	99.5%

7.4.3 Berücksichtigung von Zielen im Unterricht

Bereits bei den Einschätzungen der Ziele zur Berufsorientierung gaben die Lehrpersonen durchwegs hohe Werte bei deren Wichtigkeit an (vgl. Abschn. 7.3.3). Unabhängig von der Kompetenz oder der Zufriedenheit liegen nun auch die Werte bei der Berücksichtigung dieser Ziele im eigenen Unterricht im positiven Bereich (vgl. Tab. 54): So scheinen das Erlernen und Anwenden von Strategien wie dem selbständigen Einholen und Auswerten von Informationen zu einem Beruf oder einer Ausbildung oder die Kontaktaufnahme mit Ausbildungsinstitutionen „eher“ bis „vollständig“ berücksichtigt zu werden. Ähnliches gilt für die Bildung der eigenen Persönlichkeit, vertreten mit Items wie dem Einschätzen von eigenen Stärken und Schwächen oder dem Kennen von eigenen Interessen, Neigungen und Bedürfnissen. Vergleichsweise tiefer wird dagegen die Umsetzung des Ziels „Bedeutung der Erwerbsarbeit kennen“ eingeschätzt. Hier fallen die Beurteilungen im Bereich „eher nicht berücksichtigt“ bis „eher berücksichtigt“ aus. Dieser Faktor bildet sich aus Items wie den beiden folgenden Beispielen: „Die Jugendlichen überdenken ihre geschlechtsspezifischen Einstellungen und entwickeln eigenständige Perspektiven im Bezug auf ihre Berufsfindung“ oder „Die Jugendlichen befassen sich mit Berufen und Arbeitsplätzen von Familienangehörigen“.²⁵⁸

Die Analyse der Mittelwerte nach Kompetenz und beruflicher Zufriedenheit bringt eine Reihe, signifikanter und hochsignifikanter Ergebnisse zutage (vgl. Tab. 54): So berichten die Lehrkräfte mit hoher Einschätzung der eigenen Kompetenz von signifikant höheren Berücksichtigungen aller drei Zielbereiche in ihrer Berufsorientierung. Statistische Unterschiede zeigen sich auch zwischen den Lehrpersonen mit hohen und jenen mit mittleren Zufriedenheitsausprägungen. Bei allen drei Zielsetzungen weisen Erstere signifikant höhere Werte auf, wobei der Unterschied

²⁵⁸ Die vollständige Dokumentation der Faktorenbildung kann in der Tabelle 11 im Anhang eingesehen werden.

beim Ziel „Strategien kennen und anwenden können“ hochsignifikant ausfällt.²⁵⁹ Als bedeutsam erweist sich ebenfalls die Interaktion zwischen der Zufriedenheit und der Kompetenz. So zeigt sich, dass Lehrpersonen mit hoher Kompetenz und hoher Zufriedenheit das bereits erwähnte Ziel der Strategie deutlich häufiger umsetzen als Lehrkräfte mit mittlerer Zufriedenheit und tiefen Kompetenzeinschätzungen (vgl. Tab. 54).

²⁵⁹ Analysiert man die beiden Gruppen hinsichtlich weiterer Merkmale, dann zeigen sich bei der Kantonszugehörigkeit und dem Wunsch, die Berufsorientierung aus der Schule auszugliedern signifikante Unterschiede: So finden sich in der Gruppe der Hochzufriedenen überzufällig viele Berner Lehrerinnen und Lehrer, während die Lehrpersonen aus dem Kanton Basel-Landschaft in dieser Gruppe leicht untervertreten sind ($\text{Chi}^2=6.86(2)^*$). Weiter scheinen die Befragten mit hoher Zufriedenheit die Ausgliederung der Berufsorientierung aus der Schule eher abzulehnen, während Lehrkräfte mit mittlerer Zufriedenheit dieses Anliegen überzufällig gutheissen ($\text{Chi}^2=4.79(1)^*$). Zu beachten ist, dass beide Werte statistisch nur schwach ausfallen.

Tab. 54: Umsetzung Ziele nach Kompetenz und Zufriedenheit (Mittelwerte, Multivariate Varianzanalysen)

Ziele	Kompetenz in der Berufsorientierung (KB)						Zufriedenheit als Lehrperson (ZF)						KB	ZF	KB*ZF			
	tief N= 38			hoch N= 219			mittel N= 60			hoch N= 197						F(df) p	F(df) p	F(df) p
	M	SD	M	M	SD	M	SD	M	M	SD	M	SD						
Ziele Berufsorientierung ^a Strategien im Berufsfindungsprozess kennen und anwenden können	2.99	.830	3.69	3.69	.348	3.44	.734	3.63	3.63	.419	65.47(1)***	13.36(1)***	14.42(1)***					
Bedeutung der Erwerbsarbeit erkennen	2.41	.691	2.80	2.80	.586	2.67	.627	2.77	2.77	.614	16.87(1)***	5.13(1)*	4.87(1)*					
Eigene Person kennen und in Beziehung zur Ausbildungsweit setzen	3.39	.659	3.75	3.75	.405	3.64	.583	3.71	3.71	.426	19.04(1)***	10.04(1)**	6.54(1)*					
MANOVA (Hotelling-Spur)											22.83(3)***	5.96(3)**	5.49(3)**					

^aSkalenwerte: 1= gar nicht berücksichtigt, 2= eher nicht berücksichtigt, 3= eher berücksichtigt, 4= vollständig berücksichtigt

Die Zielsetzung „Bedeutung der Erwerbsarbeit erkennen“ wird wiederum von den Lehrpersonen, die sich als kompetent einschätzen, statistisch signifikant höher eingeschätzt als von den Lehrkräften der Vergleichsgruppe (vgl. Tab. 54). Wie bereits beschrieben wurde, unterscheiden sich die Lehrpersonen die sich in der Berufsorientierung als kompetent einschätzen nicht von ihren Kolleginnen und Kollegen mit tieferer Selbsteinschätzung was das Wissen in Bezug auf die Berufsfindung von Jugendlichen betrifft. Hohes objektives Wissen zur Berufsfindung führt denn auch nicht zu einer höheren Umsetzung von Zielen zur Berufsorientierung (vgl. Tab. 17 im Anhang). Ein schwach signifikanter Unterschied zeigt sich auch zwischen den hochzufriedenen Lehrpersonen und denjenigen mit mittlerer Zufriedenheit: So scheint die erste Gruppe die Zielsetzung „Bedeutung der Erwerbsarbeit erkennen“ häufiger in ihrem Unterricht umzusetzen als dies die Lehrkräfte mittlerer Zufriedenheitsausprägung zu tun scheinen.

Wie bereits die Kompetenz und die Zufriedenheit führen auch die Variablen „vorgängige Berufstätigkeit“ und „Funktion“ zu (hoch)signifikanten Gruppenunterschieden (vgl. Tab. 55). So ergeben sich für die Lehrerinnen und Lehrer mit vorgängiger beruflicher Tätigkeit bei allen drei Faktoren signifikant tiefere Werte was die Berücksichtigung der Ziele im eigenen Unterricht betrifft, verglichen mit den Lehrkräften die keine vorgängige Berufserfahrung aufweisen. Bei der Funktion zeigen sich erstaunlich wenig Differenzen zwischen den Lehrpersonen mit und denjenigen ohne Klassenlehrfunktion (vgl. Tab. 55). Folglich scheinen die Klassenlehrpersonen denjenigen ohne Klassenlehrverantwortung nur in Bezug auf die Berücksichtigung des Zieles „Bildung der eigenen Persönlichkeit“ überlegen zu sein, während bei den beiden anderen Zielbereichen von einer vergleichbaren Umsetzung der beiden Vergleichsgruppen ausgegangen werden darf. Ebenfalls als statistisch signifikant erweist sich die Interaktion zwischen den beiden unabhängigen Variablen: So scheinen Klassenlehrpersonen ohne vorgängige Berufstätigkeit das Ziel „Strategien kennen und anwenden können“ deutlich häufiger zu berücksichtigen, verglichen mit ihren Kolleginnen und Kollegen (vgl. Tab. 55).

Tab. 55: Umsetzung Ziele nach vorgängiger Berufstätigkeit und Funktion (Mittelwerte, Multivariate Varianzanalysen)

Ziele	Beruf vorgängig zur Tätigkeit als Lehrperson Sekundarstufe I (VB)				Funktion als Klassenlehrperson (KL)				VB F(df) p	KL F(df) p	VB*KL F(df) p
	Ja N= 62		Nein N= 196		Ja N= 211		Nein N= 47				
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD			
Berufsorientierung ^a											
Strategien im Berufsfindungsprozess kennen und anwenden können	3.44	.66	3.63	.45	3.67	.37	3.21	.82	18.67(1)***	48.66(1)	14.03(1)***
Bedeutung der Erwerbsarbeit erkennen	2.67	.60	2.77	.62	2.76	.62	2.69	.62	4.12(1)*	2.04(1)	3.28(1)
Eigene Person kennen und in Beziehung zur Ausbildungswelt setzen	3.56	.58	3.73	.42	3.73	.41	3.52	.63	14.32(1)***	15.00(1)***	9.31(1)*
MANOVA (Hotelling-Spur)									7.46(3)***	16.39(3)***	5.37(3)**

^aSkalenwerte: 1= gar nicht berücksichtigt, 2= eher nicht berücksichtigt, 3= eher berücksichtigt, 4= vollständig berücksichtigt

Die Berechnung nach Kanton zeigt beim Faktor „Strategien umsetzen“ einen statistisch signifikanten Unterschied (vgl. Tab. 56). Entsprechend scheinen die Lehrpersonen der Kantone Bern und Zürich Ziele dieses Faktors signifikant häufiger in ihren Unterricht einzubinden als dies die Lehrpersonen im Kanton Basel-Landschaft zu tun scheinen. Es muss aber beachtet werden, dass der Mittelwert bei den Lehrkräften aus dem Kanton Basel-Landschaft mit 3.30 ebenfalls hoch ausfällt.

Verschiedene Ergebnisse in den Tabellen 54 und 55 können durch Regressionsanalysen bestätigt werden: So zeigen die Berechnungen, dass hohe Einschätzungen der eigenen Kompetenz und eine hohe berufliche Zufriedenheit die Umsetzung von Zielen im Bereich der Strategien begünstigen (vgl. Tab. 25 bis Tab. 28 im Anhang). Wenn auch nur schwach, so zeigen sich ebenso Effekte für die Funktion und eine vorgängige Berufstätigkeit: So erweisen sich eine Klassenlehrverantwortung und das Merkmal, nicht über eine vorgängige Berufstätigkeit zu verfügen, als positiv für das Ziel „Strategien im Berufsfindungsprozess kennen und anwenden können“.²⁶⁰

Tab. 56: Umsetzung Ziele nach Kanton (Mittelwerte, Multivariate Varianzanalysen)

	Kanton						F(df) p	R ²
	Bern N= 127		Zürich N= 96		Basel-Landschaft N= 37			
Ziele Berufsorientierung ^a	M	SD	M	SD	M	SD		
Strategien im Berufsfindungsprozess kennen und anwenden können	3.56	.53	3.72	.30	3.30	.74	9.65(2)**	12%
Bedeutung der Erwerbsarbeit erkennen	2.71	.60	2.77	.60	3.30	.74	.34(2)	0%
Eigene Person kennen und in Beziehung zur Ausbildungswelt setzen	3.69	.50	3.73	.42	3.59	.48	1.11(2)	0%
MANOVA (Hotelling-Spur)							4.01(6)**	

^aSkalenwerte: 1= gar nicht berücksichtigt, 2= eher nicht berücksichtigt, 3= eher berücksichtigt, 4= vollständig berücksichtigt

7.5 Fazit

Den befragten Lehrpersonen der Kantone Bern, Zürich und Basel-Landschaft kann ein hohes Wissen zur Berufsfindung und ein hohes Engagement in der Berufsorientierung attestiert werden. Ersteres zeigt sich bei verschiedenen Einschätzungen zum inhaltlichen und zum curricularen Wissen: So geben die Lehrpersonen beispielsweise an, die Zielsetzungen und Anforderungen von Anschlusslösungen nach der obligatorischen Schule grundsätzlich zu kennen (vgl. Abschn. 7.1.1) und weisen hohe Kenntnisse bezüglich Bedingungen und Verläufen von Berufsfindungsprozessen auf (vgl. Abschn. 7.1.4).

Differenziert betrachten muss man dagegen die Bekanntheit und die Nutzung der Angebote der Berufs- und Laufbahnberatungen: So scheinen Angebote, die sich an ganze Klassen und/oder an Lehrpersonen richten, bei den meisten Lehrkräften gut bekannt zu sein. Beispiele hierfür sind der Besuch eines Berufs- und Informationszentrums BIZ oder Anlässe, die in Zusammenarbeit mit der Berufs- und Laufbahnberatung organisiert werden (vgl. Abschn. 7.1.2). Ebenso geben 65% bis 90% der Lehrkräfte an, solche Angebote für die schulische Berufsorientierung zu nutzen (vgl. Abschn. 7.4.1). Bei den Angeboten, die sich direkt an die Jugendlichen richten, zeigen sich dagegen eindeutige Unterschiede nach Kantonszugehörigkeit: Während die Zürcher Lehrpersonen auch diese Angebote gut zu kennen und die Jugendlichen diese häufig zu nutzen scheinen, liegen die Werte bei den Kantonen Bern und Basel-Landschaft deutlich tiefer. Dementsprechend geben auch nur 5% der Berner Lehrpersonen und 22% der Lehrkräfte im Kanton Basel-Landschaft an, diese Angebote würden von den Jugendlichen genutzt. Weitere Ungleichheiten zwischen den drei Kantonen ziehen sich wie ein roter Faden durch die Ergebnisse der Lehrerinnen- und Lehrerbefragung. So zum Beispiel bei den Quellen, durch welche die Lehrpersonen ihr inhaltliches Wissen zur Berufsorientierung erworben haben. Hier geben die Lehrpersonen aus dem Kanton Zürich an, den grössten Teil ihres Wissens in ihrer Ausbildung und/oder in Gesprächen und der

²⁶⁰ Weitere Kennwerte und Einflussfaktoren der Regressionsanalysen können den Tabellen 27 bis 30 im Anhang entnommen werden.

Zusammenarbeit mit (Berufs-)Kolleginnen und Kollegen erworben zu haben. Die Lehrkräfte der Kantone Bern und Basel-Landschaft erachten die Gespräche und die Zusammenarbeit ebenso als wichtig, nennen als zweite Quelle aber nicht die Ausbildung, sondern die Medien. Die Ausbildung zur Lehrperson Sekundarstufe I wird von den Lehrerinnen und Lehrern der Kantone Bern und Basel-Landschaft – in Bezug auf das Wissen zur Berufsorientierung – denn auch als „eher nicht“ wichtig eingestuft (vgl. Abschn. 7.1.3).

In eine ähnliche Richtung weisen die Auswertungen zur Bekanntheit und zur Nutzung von Lehrmitteln zur Berufsorientierung: Zwar zeigt sich über alle drei Kantone hinweg eine eher tiefe Bekanntheit gängiger Lehrmittel zur Berufsorientierung. Ausnahme bilden hier die Unterrichtsmaterialien von Egloff sowie das Berufswahlbuch von Zihlmann. Die Materialien dieser beiden Autoren scheinen dabei den Lehrerinnen und Lehrern im Kanton Zürich am besten bekannt zu sein, während ihre Kolleginnen und Kollegen der Kantone Bern und Basel-Landschaft Werte von „eher nicht“ bis „eher bekannt“ angeben (vgl. Abschn. 7.2.2). Dementsprechend fällt auch der Einsatz dieser Lehrmittel in der eigenen Berufsorientierung aus (vgl. Abschn. 7.4.2). Daher darf die nachfolgend angeführte Aussage von Grossenbacher (2004) für einen Grossteil der Lehrpersonen, vor allem aber für diejenigen der Kantone Bern und Basel-Landschaft, als zutreffend gelten:

„Es sind zwar in den letzten Jahren viele didaktische Materialien veröffentlicht worden, die eine solche Bearbeitung im Unterricht unterstützen, doch ist der Zugriff darauf und der tatsächliche Einsatz im Unterricht nicht selbstverständlich“ (ebd., p. 40).

Betrachtet man das curriculare Wissen, das heisst, das schul- und unterrichtsbezogene Wissen zur Berufsorientierung, dann zeigen sich folgende Besonderheiten: Den befragten Lehrerinnen und Lehrer scheinen die Zielsetzungen zur Berufsorientierung im Lehrplan im Grossen und Ganzen bekannt zu sein. Zusätzlich scheint sich eine Funktion als Klassenlehrkraft und/oder ein Pensum, das die Fächer Deutsch und/oder Mensch und Umwelt beinhaltet, günstig auf das curriculare Wissen auszuwirken (vgl. Abschn. 7.2.1).

Konsens herrscht bei den Lehrkräften bei der Frage nach den Erwartungen von Schülerinnen und Schülern respektive von deren Eltern an die schulische Berufsorientierung: Hier geht ein Grossteil der Befragten davon aus, die Jugendlichen und deren Eltern erwarteten von der Schule, dass den Schülerinnen und Schülern mögliche Anschlusslösungen vorgestellt werden, dass diese Unterstützung beim Erlernen eines Bewerbungsverfahrens erhalten und dass sie von den Lehrpersonen im Berufsfindungsprozess begleitet und gecoacht werden (vgl. Abschn. 7.2.3).

Den hohen Stellenwert, den die befragten Lehrpersonen der Berufsorientierung einräumen und ihr hohes Qualitätsbewusstsein zeigt sich in mehreren Auswertungen zu den Einstellungen der Lehrkräfte: So sprechen diese der Berufsorientierung, im Vergleich zu anderen fächerübergreifenden Aufgabenstellungen der Schule, eine hohe Priorität zu. In den Kantonen Bern und Zürich findet sich die Berufsorientierung entsprechend an erster Stelle einer Rangliste, gefolgt von Themenbereichen wie der Gesundheitsförderung und der Sexualkunde oder der Informatik. Einzig die Lehrkräfte des Kantons Basel-Landschaft messen der Lernmethodik eine noch höhere Bedeutung als der Berufsorientierung zu. Diese erfolgt hier an zweiter Stelle der Rangfolge (vgl. Abschn. 7.3.2.1).

Einschätzungen zur Frage nach einer „guten Berufsorientierung“ bestätigen das hohe Qualitätsbewusstsein der Lehrkräfte erneut. Gut ist die Berufsorientierung demnach nur, wenn sie auf Zusammenarbeit zwischen Personen und Institutionen inner- und ausserhalb der Schule basiert, die Lehrperson verschiedene Aktivitäten mit Schülerinnen und Schülern sowie deren Eltern durchführt und gute Kontakte zu Berufsbildungs- und Ausbildungsinstitutionen sowie zu weiteren Fachpersonen der Berufsorientierung unterhält (vgl. Abschn. 7.3.4).

Obwohl diese Aussagen von hohen Ansprüchen zeugen, siedelt ein Grossteil der Lehrerinnen und Lehrer die Hauptverantwortung für das Gelingen der Berufsfindung nicht bei der Schule an. Vielmehr spricht sich eine Mehrheit dafür aus, diese Verantwortung den Jugendlichen selber

oder deren Eltern zuzuschreiben (vgl. Abschn. 7.3.4). Dementsprechend zeigt sich, dass die Befürwortung einer „guten Berufsorientierung“ nicht zwingend mit dem Übernehmen der Hauptverantwortung für das Gelingen der Berufsfindungsprozesse der Jugendlichen einhergehen muss.

Das eingangs bereits angesprochene Engagement kann an der hohen Zahl an Aktivitäten in der Berufsorientierung und an der häufigen Umsetzung von Zielen abgelesen werden. Bei den Aktivitäten scheinen es allen voran Tätigkeiten wie das Simulieren von Vorstellungsgesprächen, das Verfassen von Bewerbungsunterlagen oder Vorträge zu Berufsfeldern zu sein, welche von den Lehrpersonen häufig berücksichtigt werden, gefolgt von Gesprächen mit Jugendlichen und/oder deren Eltern. Bei Aktivitäten mit ausserschulischem Bezug wie Betriebsbesichtigungen oder -praktika gibt eine Mehrheit der Lehrpersonen an, diese „eher“ zu berücksichtigen (vgl. Abschn. 7.4). Positiv auf die Anzahl der Aktivitäten wirken sich in der vorliegenden Befragung eine hohe Berufszufriedenheit, eine hohe Kompetenzzuschreibung in Fragen der Berufsorientierung sowie, wenn auch nicht durchgehend, hohe Selbstwirksamkeitserwartungen aus.

Bei der Berücksichtigung von Zielen geben die Befragten am häufigsten an, Ziele aus den Bereichen „Strategien“ und „Persönlichkeitsbildung“ umzusetzen. Auch hier wirkt sich eine hohe Kompetenzzuschreibung positiv auf die Umsetzung aus, während weiter diejenigen Lehrpersonen, die keine vorgängige berufliche Erfahrung aufweisen, höhere Werte angeben als diejenigen ihrer Vergleichsgruppe. Die Verantwortung als Klassenlehrperson scheint sich dagegen nur teilweise günstig auf die Berücksichtigung von Zielen zur Berufsorientierung auszuwirken. Oft sind es erfreulicherweise ebenso die Lehrpersonen ohne Klassenlehrfunktion, die hohe Werte bei den Zielumsetzungen angeben (vgl. Abschn. 7.4).

Wird das Zusammenspiel zwischen der Kompetenz und dem Handeln in der Berufsorientierung genauer untersucht, dann zeigt sich folgende Besonderheit: Wie erwähnt wirkt sich eine hohe Selbsteinschätzung der Kompetenz in der Berufsorientierung positiv auf die Anzahl Aktivitäten und die Umsetzung von Zielen aus. Keinen Einfluss scheint dagegen das effektive Wissen – am Beispiel des Wissens zur Berufsfindung Jugendlicher erhoben (vgl. Abschn. 7.1.4) – auf das Handeln der Lehrkräfte zu haben. Hier zeigen sich keine Unterschiede zwischen den Gruppen. Mit Sicherheit darf aufgrund dieser Ergebnisse nicht gefolgert werden, dass die Selbsteinschätzungen massgebend dafür sind, ob und wie eine Lehrkraft im Unterricht handelt. Dennoch geben die vorliegenden Resultate Hinweise darauf, dass Selbst- und Fremdeinschätzungen nicht immer kongruent ausfallen, Erstere aber scheinbar mitverantwortlich sind für das Zusammenspiel von Wissen und Handeln.

Wie aufgrund des hohen Engagements und dem hohen Qualitätsanspruch bereits vermutet werden kann, sprechen sich die befragten Lehrerinnen und Lehrer gegen eine Ausgliederung der Berufsorientierung aus der Schule aus. Diese Ablehnung fällt mit Mittelwerten, die auf einer Skala von eins („stimme überhaupt nicht zu“) bis vier („stimme völlig zu“), bei allen drei Kantonen deutlich unter zwei liegen denn auch eindeutig aus (vgl. Abschn. 7.3.5). Trotz diesem Bekenntnis zur schulischen Berufsorientierung befürworten die befragten Lehrkräfte mehrere Anliegen: So wünschen sich die Lehrpersonen aller drei Kantone grundsätzlich eine stärkere Berücksichtigung der Berufsorientierung in der Grundausbildung, diejenigen der Kantone Bern und Basel-Landschaft unterstützen dieses Anliegen dabei signifikant deutlicher als ihre Kolleginnen und Kollegen im Kanton Zürich (vgl. Abschn. 7.3.5). Dieses Ergebnis erstaunt nicht, sondern spiegelt vielmehr die bereits mehrfach ausgeführte Tatsache, dass – zum Zeitpunkt der Befragung – der Berufsorientierung in der Ausbildung im Kanton Zürich weitaus mehr Gewicht beigemessen wurde als in den Ausbildungsgängen der beiden anderen Kantone (vgl. Abschn. 2.4.3).

Um die Bedeutung der Ausbildung für den Wissenserwerb zur Berufsorientierung an den momentan gültigen Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitutionen zu überprüfen, wurde – neben der hier vorgelegten Befragung der Lehrpersonen – eine Untersuchung bei Abgängerinnen und Abgängern der Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitutionen Sekundarstufe I der Pädagogischen Hochschulen Bern und Zürich sowie der Pädagogischen Hochschule FHNW in Basel durchgeführt.

Die Darlegung der Ergebnisse dieser Befragung erfolgt im Kapitel 8, gefolgt von einer Gegenüberstellung der Abgängerinnen und Abgänger und den Lehrpersonen mittels ausgewählter Analysen zum Wissen in der Berufsorientierung (vgl. Kap. 9).

8 Wissen der Abgängerinnen und Abgänger

Diese, zusätzlich zur Lehrerinnen- und Lehrerbefragung durchgeführte Erhebung, richtet ihren Fokus auf das Wissen von Abgängerinnen und Abgängern der Pädagogischen Hochschulen Bern und Zürich sowie der Pädagogischen Hochschule FHNW, Standort Basel. Analog zur Befragung der Lehrkräfte wird das Wissen der Abgängerinnen und Abgänger in die Bereiche Inhaltswissen (vgl. Abschn. 8.1), curriculares Wissen (vgl. Abschn. 8.2) und Einstellungen (vgl. Abschn. 8.3) unterteilt. Diese Daten ermöglicht zum einen, Aussagen über die Einbindung der Berufsorientierung in den Ausbildungsgängen der erwähnten Pädagogischen Hochschulen zu machen, und zum anderen, die Einschätzungen der beiden Gruppen miteinander zu vergleichen (vgl. Kap. 9).²⁶¹

8.1 Inhaltliches Wissen

Das Inhaltswissen der Abgängerinnen und Abgänger zur Berufsorientierung wurde, entsprechend der Lehrerinnen- und Lehrerbefragung, mittels vier Skalen erhoben: Während in der ersten die Einschätzungen der Befragten zum Wissen über Anschlusslösungen, wissenschaftliche Erkenntnisse und theoretische Konzepte zur Berufsfindung erfragt wurden (vgl. Abschn. 8.1.1), wird im Abschnitt 8.1.2 auf die Bekanntheit der Angebote der kantonalen Berufs- und Laufbahnberatungen eingegangen. Anschliessend folgt eine Einschätzung verschiedener Quellen, die den Abgängerinnen und Abgängern beim Erwerb ihres Wissens dienten (vgl. Abschn. 8.1.3), gefolgt von der Darlegung des Wissens der Befragten zur Berufsfindung von Jugendlichen (vgl. Abschn. 8.1.4).

8.1.1 Einschätzungen zum inhaltlichen Wissen

Das Wissen der Lehrpersonen zu Anschlusslösungen, wissenschaftlichen Erkenntnissen und theoretischen Konzepten zur Berufsfindung²⁶² wird nachfolgend nach vorgängiger beruflicher Tätigkeit (vgl. Tab. 57) sowie nach Einschätzung der eigenen Kompetenz in der Berufsorientierung analysiert (vgl. Tab. 58).

Tab. 57: Inhaltliches Wissen nach vorgängiger Berufstätigkeit (Mittelwerte, Multivariate Varianzanalysen)²⁶³

Inhaltswissen ^a	Beruf vorgängig zur Tätigkeit als Lehrperson Sekundarstufe I				F(df) p	R ²
	Ja N= 23		Nein N= 54			
	M	SD	M	SD		
Berufliche Anschlusslösungen und Brückenangebote	2.92	.67	2.40	.59	11.36(1)**	12%
Theoretische Konzepte und wissenschaftliche Erkenntnisse	1.42	.68	1.20	.48	2.54(1)	2%
Schulische Anschlusslösungen	2.85	.82	2.48	.82	3.20(1)	3%
MANOVA (Hotelling-Spur)					3.70(3)*	

^aSkalenwerte: 1= trifft gar nicht zu, 2= trifft eher nicht zu, 3= trifft eher zu, 4= trifft völlig zu

²⁶¹ Da im Kapitel 9 nicht alle Fragen und Skalen vergleichend analysiert werden können, finden einige Gegenüberstellungen bereits im vorliegenden Kapitel statt.

²⁶² Die Dokumentation der Faktorenanalysen kann in der Tabelle 2 im Anhang eingesehen werden.

²⁶³ Sämtliche in den Tabellen verwendete Abkürzungen werden im Abkürzungsverzeichnis erläutert (vgl. Abschn. 11.5).

Betrachtet man die Einschätzungen der Abgängerinnen und Abgänger vorerst ungeachtet einer möglichen vorgängigen Berufstätigkeit, dann zeigen sich die tiefsten Mittelwerte beim Wissen zu theoretischen Konzepten und wissenschaftlichen Erkenntnissen zur Berufsfindung (vgl. Tab. 57). Die Abgängerinnen und Abgänger geben an, diese „nicht“ oder „eher nicht“ zu kennen. Ihr Wissen zu den beruflichen und schulischen Anschlusslösungen sowie zu den Brückenangeboten schätzen sie dagegen höher ein: Hier liegt eine Mehrheit der Werte in den Bereichen „trifft eher nicht zu“ bis „trifft eher zu“. Prüft man nun den Einfluss einer vorgängigen beruflichen Tätigkeit, dann fallen die Mittelwerte für die Gruppe mit vorgängiger Berufserfahrung durchwegs höher aus als die Werte der Vergleichsgruppe. Zu statistisch signifikanten Differenzen führt eine vorgängige Berufstätigkeit aber nur bei den Einschätzungen des Wissens zu beruflichen Anschlusslösungen und Brückenangeboten (vgl. Tab. 57).

Die Prüfung des Inhaltswissens nach Kompetenz zeigt für alle drei Faktoren signifikante Unterschiede zwischen den beiden Gruppen (vgl. Tab. 58). Wie zu erwarten ist, beurteilen die Abgängerinnen und Abgänger, die sich eine hohe Kompetenz in der Berufsorientierung zuschreiben, ihr Wissen höher als die angehenden Lehrpersonen, die ihre Kompetenz als tief bewerten. Während die Unterschiede zwischen den beiden Gruppen bei den beruflichen Anschlusslösungen und Brückenangeboten hochsignifikant ausfällt, handelt es sich bei den beiden anderen Faktoren um schwache Effekte, die zugunsten der kompetenten Abgängerinnen und Abgänger ausfallen.

Tab. 58: Inhaltliches Wissen nach Kompetenz (Mittelwerte, Multivariate Varianzanalysen)

	Kompetenz in der Berufsorientierung				F(df) p	R ²
	tief N= 40		hoch N= 34			
Inhaltswissen ^a	M	SD	M	SD		
Berufliche Anschlusslösungen und Brückenangebote	2.22	.54	2.95	.57	32.15(1)***	30%
Theoretische Konzepte und wissenschaftliche Erkenntnisse	1.13	.23	1.41	.70	5.58(1)*	6%
Schulische Anschlusslösungen	2.38	.83	2.82	.76	5.81(1)*	6%
MANOVA (Hotelling-Spur)					10.75(3)***	

^aSkalenwerte: 1= trifft gar nicht zu, 2= trifft eher nicht zu, 3= trifft eher zu, 4= trifft völlig zu

Berechnungen unter Einbezug der Variablen „Einstieg in den Lehrberuf“²⁶⁴ und „Ausbildung“²⁶⁵ ergaben keine signifikanten Differenzen zwischen den Gruppen.

8.1.2 Bekanntheit von Angeboten der kantonalen Berufs- und Laufbahnberatungen

Da die Angebote der Berufs- und Laufbahnberatungen kantonal unterschiedlich ausgerichtet sind (vgl. Abschn. 2.4.2.1 bis Abschn. 2.4.2.3), werden die folgenden Analysen für die drei Ausbildungsgänge getrennt durchgeführt.

²⁶⁴ 62 der befragten Abgängerinnen und Abgänger gaben an, nach der Ausbildung direkt in den Lehrberuf einsteigen zu wollen, während 15 diesen Beruf nicht ergreifen wollten oder sich zum Zeitpunkt der Befragung noch nicht definitiv entschieden hatten. Von den 62 Einsteigerinnen und Einsteiger hatten 20 den Eintritt in den Beruf bereits vollzogen und unterrichteten zum Befragungszeitpunkt bereits seit einigen Monaten auf der Sekundarstufe I (vgl. Abschn. 6.3.3.2).

²⁶⁵ Bei der Ausbildung wird unterschieden nach Absolventinnen und Absolventen der Pädagogischen Hochschule Bern, der Pädagogischen Hochschule Zürich sowie der Pädagogischen Hochschule FHNW, Standort Basel.

8.1.2.1 Pädagogische Hochschule Bern

Bei den Abgängerinnen und Abgängern der Pädagogischen Hochschule Bern scheinen die Angebote der Berufs- und Laufbahnberatung unterschiedlich bekannt zu sein: Vergleichbar zu den Lehrpersonen geben sie an, diejenigen für Klassen und Lehrpersonen „eher gut“ bis „gut“ zu kennen. Die Angebote für fremdsprachige Eltern scheinen bei einem Grossteil der Berner Abgängerinnen und Abgänger dagegen „eher nicht bekannt“ zu sein, während die Angebote für Jugendliche noch tiefere Bekanntheit aufzuweisen scheinen: Hier gibt die Mehrheit der angehenden Lehrpersonen an, diese „gar nicht“ bis „eher nicht“ zu kennen. Analysiert man die Angebote nach vorgängigem Beruf, dem Einstieg in den Lehrberuf oder der Einschätzung der eigenen Kompetenz in Kreuztabellen, dann zeigen sich keine statistisch bedeutsamen Differenzen zwischen den Gruppen.

8.1.2.2 Pädagogische Hochschule Zürich

Bei der Bekanntheit der Angebote zeigen sich im Kanton Zürich keine Unterschiede zwischen jenen für Klassen und Lehrpersonen und denjenigen, die an einzelne Jugendliche adressiert sind: Beide Gruppen, so geben die Absolventinnen und Absolventen der Pädagogischen Hochschule Zürich an, seien ihnen „eher“ bis „gut“ bekannt. Während eine vorgängige Berufstätigkeit und der Einstieg in den Lehrberuf nicht zu statistisch bedeutsamen Unterschieden zwischen den Gruppen führen, zeigen sich bei der Kompetenz einzelne signifikante Ergebnisse: So scheinen die Abgängerinnen und Abgänger, die sich eine hohe Kompetenz in der Berufsorientierung zuschreiben, einige Angebote besser zu kennen als ihre Kolleginnen und Kollegen mit tieferen Kompetenzeinschätzungen.²⁶⁶

8.1.2.3 Pädagogische Hochschule FHNW, Standort Basel

Die Angebote der Berufs- und Laufbahnberatung weisen bei den Absolventinnen und Absolventen der Pädagogischen Hochschule in Basel durchwegs eine eher tiefe Bekanntheit auf.²⁶⁷ So gibt die Mehrheit der Befragten an, die Angebote für Klassen und Lehrpersonen „eher nicht“ bis „eher“ zu kennen, während diejenigen für die Jugendlichen „gar nicht“ bis „eher nicht“ bekannt zu sein scheinen. Zu statistisch signifikanten Unterschieden zwischen den Gruppen führen die Variablen „vorgängige Berufstätigkeit“ und „Kompetenz“: Hier zeigt sich, dass eine vorgängige berufliche Tätigkeit sowie eine hohe Einschätzung der eigenen Kompetenz in der Berufsorientierung zu besseren Kenntnissen der Angebote führen.²⁶⁸

8.1.3 Quellen Wissenserwerb

Um Angaben über die Art und die Wichtigkeit von Quellen, durch welche die Abgängerinnen und Abgänger ihr Wissen zur Berufsorientierung erworben haben, zu gewinnen, wurden die Absolventinnen und Absolventen aller drei Pädagogischen Hochschulen gebeten, verschiedene Quellen nach ihrer Bedeutung einzuschätzen. Nachfolgend sind die Ergebnisse nach Art der Ausbildung (vgl. Tab. 59) sowie nach vorgängiger Berufstätigkeit (vgl. Tab. 60) aufgeführt.²⁶⁹

²⁶⁶ Im Einzelnen sind dies die Angebote „LEFI“, „SOS-Starthilfe“, die Durchführung von „Elternabenden und -workshops“ sowie von „Projektwochen in Zusammenarbeit mit Fachpersonen der Berufs- und Laufbahnberatung“.

²⁶⁷ Die befragten Abgängerinnen und Abgänger der Pädagogischen Hochschule FHNW in Basel absolvierten zum Zeitpunkt der Befragung im November 2007 einen auslaufenden Studiengang, in dem das Modul „Berufswahlvorbereitung“ nicht berücksichtigt wurde (vgl. Abschn. 2.4.4.1.1).

²⁶⁸ Besser bekannt sind dabei die „Kurse und Informationsveranstaltungen der Berufs- und Laufbahnberatung für Lehrpersonen“, das „Mentoring“ sowie das Förderangebot „e Lehr mit Kick“.

²⁶⁹ Die Variablen „Einstieg in den Lehrberuf“ und „Kompetenz“ führen zu keinen signifikanten Unterschieden zwischen den Gruppen.

Tab. 59: Quellen Wissenserwerb nach Ausbildung (Mittelwerte, Multivariate Varianzanalysen)

Quellen Wissenserwerb ^a	Ausbildungsinstitution						F(df) p	R ²
	Päd. Hochschule Bern N= 41		Päd. Hochschule Zürich N= 21		Päd. Hochschule FHNW, Basel N= 15			
	M	SD	M	SD	M	SD		
Ausbildung zur Lehrperson Sekundarstufe I	1.93	.88	3.52	.60	1.80	.94	29.94(2)***	43%
Gespräche und Zusammenarbeit mit (Berufs-)Kolleginnen und Kollegen	2.78	.91	2.81	.87	2.67	.72	.13(2)	2%
Medien	2.76	.70	2.67	.86	2.60	1.06	.22(2)	2%
MANOVA (Hotelling-Spur)							10.02(6)***	

^aSkalenwerte: 1= trifft gar nicht zu, 2= trifft eher nicht zu, 3= trifft eher zu, 4= trifft völlig zu

Als besonders auffällig und statistisch hochsignifikant erweisen sich die Unterschiede der Einschätzungen bezüglich der Bedeutung der Ausbildung (vgl. Tab. 59). Während die Absolventinnen und Absolventen der Pädagogischen Hochschule Zürich ihre Ausbildung „eher“ bis „völlig“ zutreffend als Quelle für das eigene Wissen zur Berufsorientierung betrachten, liegen die Werte der Absolventinnen und Absolventen der Pädagogischen Hochschule Bern und derjenigen der FHNW in Basel im Bereich „trifft gar nicht zu“ bis „trifft eher nicht zu“.²⁷⁰ Die beiden anderen Quellen werden von einer Mehrheit aller Befragten als „eher nicht“ bis „eher“ wichtig in Bezug auf den Wissenserwerb eingeschätzt. Zwischen den beiden Gruppen zeigen sich für die Medien wie für die Zusammenarbeit somit keine statistisch bedeutsamen Unterschiede.

Tab. 60: Quellen Wissenserwerb nach vorgängiger Berufstätigkeit (Mittelwerte, Multivariate Varianzanalysen)

Quellen Wissenserwerb ^a	Beruf vorgängig zur Tätigkeit als Lehrperson Sekundarstufe I				F(df) p	R ²
	Ja N= 23		Nein N= 54			
	M	SD	M	SD		
Ausbildung zur Lehrperson Sekundarstufe I	2.17	1.03	2.41	1.12	.73(1)	0%
Gespräche und Zusammenarbeit mit (Berufs-)Kolleginnen und Kollegen	2.74	1.01	2.78	.79	.03(1)	1%
Medien	3.09	.59	2.54	.84	8.08(1)**	10%
MANOVA (Hotelling-Spur)					3.21(3)*	

^aSkalenwerte: 1= trifft gar nicht zu, 2= trifft eher nicht zu, 3= trifft eher zu, 4= trifft völlig zu

In Tabelle 60 wird der Frage nachgegangen, inwiefern eine vorgängige Berufstätigkeit die Einschätzungen der Quellen beeinflusst. Die Ergebnisse zeigen bei den Medien eine signifikante Differenz zwischen den Gruppen. So sind es diejenigen Abgängerinnen und

²⁷⁰ Post hoc-Tests zeigen, dass sich die Zürcher Abgängerinnen und Abgänger hochsignifikant von denjenigen der Pädagogischen Hochschulen in Bern und Basel unterscheiden.

Abgänger, welche den Medien höhere Wichtigkeit zusprechen, die vorgängig bereits eine andere berufliche Ausbildung durchlaufen haben.

8.1.4 Wissen zur Berufsfindung von Jugendlichen

Bisher beruhten die Erhebungen des inhaltlichen Wissens der Abgängerinnen und Abgänger ausschliesslich auf Selbsteinschätzungen. Um diese Perspektive mit einer objektiven ergänzen zu können, wurden die Befragten gebeten, eine Reihe von Aussagen zur Berufsfindung von Jugendlichen zu beurteilen. Die Einschätzungen der Befragten wurden anschliessend auf ihre Übereinstimmung mit Ergebnissen empirischer Untersuchungen überprüft (vgl. Kap. 5). Folglich ermöglichen die Ergebnisse in Tabelle 61 nun, objektive Aussagen zum Wissen der Befragten zu Bedingungen und möglichen Verläufen von Berufsfindungsprozessen zu machen.²⁷¹

Tab. 61: Wissen zur Berufsfindung von Jugendlichen (absolute und relative Häufigkeiten)

	Stimme eher zu/ Stimme völlig zu		Stimme überhaupt nicht zu/ Stimme eher nicht zu	
1. Junge Männer steigen häufiger in ein Brückenangebot (schulischer und/oder praktischer Ausrichtung) ein als junge Frauen.	24	32%	51	68%
2. Junge Frauen sind bei der Suche nach einer Lehrstelle gegenüber den jungen Männern im Vorteil.	16	21%	61	79%
3. Junge Männer absolvieren kürzere Berufslehren als junge Frauen.	21	28%	55	72%
4. Jugendliche mit einem Migrationshintergrund befinden sich gegenüber Schweizer Jugendlichen bei der Suche nach einer Lehrstelle im Nachteil.	69	91%	7	9%
5. Junge Frauen treten nach der obligatorischen Schule häufig in eine weiterführende Schule (z.B. Maturitätsschule, Fach- oder Handelsmittelschule) ein.	67	88%	9	12%
6. Je höher das Niveau des absolvierten Schultyps der obligatorischen Schule, desto mehr Möglichkeiten haben die Jugendlichen im Berufsfindungsprozess.	67	87%	10	13%
7. Jugendliche mit einem Schulabschluss auf niedrigem Anspruchsniveau treten selten in eine weiterführende Schule ein.	65	86%	11	14%
8. Das Niveau des Schulabschlusses der obligatorischen Schule spielt bei der Berufsfindung keine Rolle.	9	12%	68	88%
9. Schnupperlehren sind bei den Jugendlichen beliebte und häufig genutzte Möglichkeiten, um sich über einen Beruf zu informieren.	72	95%	4	5%
10. Junge Frauen wählen ihren Beruf aus einem grösseren Spektrum an möglichen Berufen aus als junge Männer.	17	22%	59	78%
11. Eltern stellen für die Jugendlichen eine wichtige Informations- und Unterstützungsquelle im Berufsfindungsprozess dar.	69	90%	8	10%
12. Junge Männer steigen nach der obligatorischen Schule oft in eine Berufslehre ein.	62	82%	14	18%
13. Jugendliche mit einem Migrationshintergrund orientieren sich stärker am Klischee der sogenannten „Frauen- und Männerberufe“ als Schweizer Jugendliche.	56	74%	20	26%
14. Im Vergleich zu Schweizer Jugendlichen verfügen Jugendliche mit einem Migrationshintergrund über schwächere soziale Kontakte, um über informelle Wege an einen Ausbildungsplatz zu gelangen.	55	72%	21	28%
15. Nach der obligatorischen Schule tritt der grösste Teil der Jugendlichen in der Deutschschweiz in eine Berufslehre ein.	58	75%	19	25%
16. Junge Frauen verfügen über bessere Schulnoten als junge Männer.	63	82%	14	18%

²⁷¹ Die grau eingefärbten Felder zeigen die jeweils korrekten Antworten zu den jeweiligen Aussagen an.

Über alle 16 Aussagen hinweg zeigt sich, dass die befragten Abgängerinnen und Abgänger über ein hohes Wissen zur Berufsfindung von Jugendlichen verfügen (vgl. Tab. 61). So beantworteten 58% aller Abgängerinnen und Abgänger mindestens 80%, oder mindestens 13 von 16 Aussagen richtig. Die restlichen 42% der Abgängerinnen und Abgänger haben zwischen neun und zwölf Items korrekt beantwortet, was einer Quote von 55% bis 75% richtiger Antworten entspricht. Analysiert man die erste Gruppe von 45 Abgängerinnen und Abgänger mit hohem Wissen zur Berufsfindung genauer, dann zeigt sich, dass Personen dieser Gruppe ihre Ausbildung überzufällig häufig an der Pädagogischen Hochschule in Zürich absolvieren, während die Absolventinnen und Absolventen der Pädagogischen Hochschule FNNW in Basel in dieser Gruppe untervertreten sind ($\chi^2 = 9.07(2)^*$). Wie der Chi-Quadrat-Wert zeigt, fällt der statistische Effekt aber nur schwach aus. Dagegen erweisen sich die Kompetenz, eine vorgängige berufliche Tätigkeit oder die Absicht, in den Lehrberuf einzusteigen, als nicht relevant für die Verteilungen innerhalb der Gruppen. Wie bereits bei den Lehrpersonen (vgl. Abschn. 7.1.4) zeigt sich auch bei den Abgängerinnen und Abgängern, dass diejenigen, die sich eine hohe Kompetenz in der Berufsorientierung zuschreiben, nicht generell über ein höheres Wissen zur Berufsfindung von Jugendlichen verfügen als ihre Kolleginnen und Kollegen mit tieferen Kompetenzeinschätzungen. In Übereinstimmung mit den Lehrpersonen zeigt sich auch bei den Abgängerinnen und Abgängern eine weitere Diskrepanz zwischen Selbst- und Fremdeinschätzungen: So geben die angehenden Lehrkräfte beim inhaltlichen Wissen an (vgl. Abschn. 8.1.1), theoretische Konzepte sowie wissenschaftliche Erkenntnisse zur Berufsfindung „gar nicht“ bis „eher nicht“ zu kennen. Da es sich bei den in Tabelle 61 angeführten Aussagen um Ergebnisse empirischer Forschungen handelt und diese von den Abgängerinnen und Abgängern mehrheitlich richtig eingeschätzt wurden, deutet darauf hin, dass Selbst- und Fremdeinschätzungen nicht immer deckungsgleich ausfallen müssen.

Die Abgängerinnen und Abgänger schätzen nur eine der in Tabelle 61 angeführten Aussagen falsch ein (vgl. Abschn. 7.1.4). Folglich gehen sie davon aus, dass sich Jugendliche mit Migrationshintergrund gegenüber Schweizer Jugendlichen stärker an sogenannten „Frauen- und Männerberufen“ orientierten (Item 13). 74% stimmen dieser Aussage „eher“ bis „völlig“ zu.²⁷²

Bilanzierend lässt sich festhalten, dass die befragten Abgängerinnen und Abgänger ein hohes Wissen zum Verlauf und zu Bedingungen der Berufsfindung von Jugendlichen aufweisen (vgl. Tab. 61), die Einschätzungen zu ihrem inhaltlichen Wissen dagegen tiefer ausfallen: So schätzen sie ihre Kenntnisse theoretischer Konzepte und wissenschaftlicher Erkenntnisse im unteren Teil der Skala ein. Im mittleren Bereich liegen die Werte beim Wissen zu den Zielen und Ausrichtungen von Anschlusslösungen. Hier geben die Befragten an, diese „eher nicht“ zu bis „eher zu“ kennen. Allgemein positiv wirken sich eine hohe Einschätzung der eigenen Kompetenz sowie eine vorgängige berufliche Tätigkeit auf das inhaltliche Wissen aus – letzteres Merkmal allerdings nur hinsichtlich der Kenntnisse beruflicher Anschlusslösungen (vgl. Tab. 57 und Tab. 58).

Bei den Quellen zeigen sich deutliche Unterschiede nach Ausbildung: Wie bereits die Zürcher Lehrpersonen geben auch die Absolventinnen und Absolventen der Pädagogischen Hochschule Zürich an, viel von der Ausbildung profitiert zu haben. Dagegen scheinen die Absolventinnen und Absolventen der Pädagogischen Hochschulen in Bern und Basel ihr Wissen hauptsächlich durch Gespräche und durch die Zusammenarbeit mit (Berufs-) Kolleginnen und Kollegen erworben zu haben, während die Ausbildung erst an dritter Stelle folgt (vgl. Tab. 59 und Tab. 60). Diese Differenz zwischen den Ausbildungen zeigt sich, wenn auch statistisch nur schwach ausgeprägt, ebenso beim Wissen zur Berufsfindung von

²⁷² Auch hier stimmen die Abgängerinnen und Abgänger mit den Lehrpersonen überein. So beurteilen Letztere dieselbe Aussage zur Berufsfindung von Jugendlichen nicht korrekt (vgl. Abschn. 7.1.4).

Jugendlichen (vgl. Tab. 61). So sind in der Gruppe mit hohem Wissen überdurchschnittlich viele Absolventinnen und Absolventen der Pädagogischen Hochschule Zürich zu finden.

8.2 Curriculares Wissen

Obwohl die befragten Abgängerinnen und Abgänger erst wenig praktische Erfahrung auf der Sekundarstufe I aufweisen, ist ihnen das schul- und unterrichtsbezogene Wissen zur Berufsorientierung nicht unbekannt.²⁷³ Wie sie ihre Kenntnisse zu den Zielen der Berufsorientierung im Lehrplan und den einschlägigen Lehrmitteln einschätzen und aus welchen Quellen sie die Unterrichtsmaterialien kennen, wird in den folgenden Abschnitten dargelegt (vgl. Abschn. 8.2.1 bis Abschn. 8.2.2).

8.2.1 Kenntnisse Zielsetzungen der kantonalen Lehrpläne

Die befragten Abgängerinnen und Abgänger beurteilen ihre Kenntnisse der Lehrplanziele zur Berufsorientierung eher verhalten (vgl. Tab. 62): So geben die angehenden Lehrkräfte aus den Kantonen Bern und Zürich an, die Ziele „eher nicht“ bis „eher“ zu kennen, während die Absolventinnen und Absolventen der Pädagogischen Hochschule FHNW in Basel diese in der Mehrheit als „eher nicht“ bekannt einschätzen. Statistisch betrachtet unterscheiden sich die drei Gruppen nicht bedeutsam voneinander.²⁷⁴

Tab. 62: Zielsetzungen Berufsorientierung: Bekanntheit nach Ausbildung (Mittelwerte, Univariate Varianzanalyse)

Lehrplan Berufsorientierung ^a	Ausbildungsinstitution						F(df) p	R ²
	Päd. Hochschule Bern N= 41		Päd. Hochschule Zürich N= 21		Päd. Hochschule FHNW, Basel N= 15			
	M	SD	M	SD	M	SD		
Die im Lehrplan formulierten Ziele zur Berufsorientierung sind mir bekannt.	2.61	.86	2.57	1.16	1.93	.88	2.91(2)	5%

^aSkalenwerte: 1= trifft gar nicht zu, 2= trifft eher nicht zu, 3= trifft eher zu, 4= trifft völlig zu

Prüft man die Bekanntheit der Lehrplanzielsetzungen zur Berufsorientierung dagegen nach Kompetenz, dann zeigen sich Unterschiede zwischen den Gruppen (vgl. Tab. 63): Die Abgängerinnen und Abgänger, die ihre Kompetenz in der Berufsorientierung als hoch beurteilen, schätzen die Kenntnisse der Ziele signifikant höher ein als die Abgängerinnen und Abgänger mit tiefer Kompetenzzuschreibung. So beurteilen Erstere die Aussage „Die im Lehrplan formulierten Ziele zur Berufsorientierung sind mir bekannt“ als „eher zutreffend“, während die Abgängerinnen und Abgänger mit tiefer Kompetenzeinschätzung die Aussage mehrheitlich als „eher nicht zutreffend“ bewerten.²⁷⁵

Tab. 63: Zielsetzungen Berufsorientierung: Bekanntheit nach Kompetenz (Mittelwerte, Univariate Varianzanalyse)

Lehrplan Berufsorientierung ^a	Kompetenz in der Berufsorientierung				F(df) p	R ²
	tief N= 40		hoch N= 34			
	M	SD	M	SD		
Die im Lehrplan formulierten Ziele zur Berufsorientierung sind mir bekannt.	2.10	.93	2.94	.85	16.29(1)***	17%

^aSkalenwerte: 1= trifft gar nicht zu, 2= trifft eher nicht zu, 3= trifft eher zu, 4= trifft völlig zu

²⁷³ Es ist anzunehmen, dass sich die praktische Erfahrung bei den meisten Befragten aus Praktika zusammensetzt, die während der Ausbildung absolviert wurden. Wie im Abschnitt 6.3.3.2 ausgeführt wurde, verfügen zudem 20 der insgesamt 77 befragten Abgängerinnen und Abgänger zum Zeitpunkt der Befragung bereits über einigen Monate Erfahrung als Lehrperson auf der Sekundarstufe I.

²⁷⁴ Die Variablen „vorgängige berufliche Tätigkeit“ und „Einstieg in den Lehrberuf“ führen zu keinen signifikanten Effekten zwischen den Gruppen.

²⁷⁵ Eine Regressionsanalyse bestätigt die Bedeutung der Kompetenz für die Einschätzung der Zielsetzungen zur Berufsorientierung, wobei mit dem gewählten Modell (vgl. Tab. 31 und Tab. 32 im Anhang) knapp 20% der Varianz der abhängigen Variable „Bekanntheit der Lehrplanziele zur Berufsorientierung“ erklärt werden kann.

8.2.2 Kenntnisse Lehrmittel

Wie bereits bei den Lehrpersonen (vgl. Abschn. 7.2.2) zeigen sich auch bei den Abgängerinnen und Abgängern tiefe Werte, was die Kenntnisse von Lehrmitteln zur Berufsorientierung betrifft (vgl. Tab. 64). Dementsprechend wird die Bekanntheit der meisten Lehrmittel von den Befragten im Bereich „gar nicht bekannt“ bis „eher nicht bekannt“ eingeschätzt. Die Unterrichtsmaterialien von Egloff und das Berufswahlbuch von Zihlmann können teilweise davon ausgenommen werden.²⁷⁶ Letztere weisen bei den Absolventinnen und Absolventen der Pädagogischen Hochschule Zürich die höchste und bei den Abgängerinnen und Abgänger der Pädagogischen Hochschule in Basel die tiefste Bekanntheit auf. Statistische Analysen zeigen eine signifikante Differenz zwischen diesen beiden Gruppen (vgl. Tab. 64). Die Unterrichtsmaterialien von Egloff scheinen sowohl bei den Zürcher wie bei den Berner Abgängerinnen und Abgänger „eher bekannt“ zu sein, während die Absolventinnen und Absolventen der Pädagogischen Hochschule in Basel angeben, diese seien ihnen „gar nicht“ bis „eher nicht“ bekannt. Entsprechend unterscheiden sich die Mittelwerte der Basler Abgängerinnen und Abgänger signifikant von denjenigen der Absolventinnen und Absolventen der Pädagogischen Hochschulen Bern und Zürich (vgl. Tab. 64).

Tab. 64: Kenntnisse Lehrmittel nach Ausbildung (Mittelwerte, Multivariate Varianzanalysen)

Lehrmittel Berufsorientierung ^a	Päd. Hochschule Bern N= 41		Päd. Hochschule Zürich N= 20		Päd. Hochschule FHNW, Basel N= 15		F(df) p	R ²
	M	SD	M	SD	M	SD		
Erwin Egloff: Kooperationsmodell Berufswahlvorbereitung, Mein Berufswahltagbuch, Elternratgeber Berufswahl, 20 Tipps zur Berufswahl	2.44	1.20	2.95	1.23	1.40	.63	8.29(2)**	16%
René Zihlmann: Berufswahlbuch mit Berufswahl-Kompass	1.66	.88	2.30	1.30	1.27	.59	5.28(2)**	10%
Sabine Gysin: Look and go! Für junge Frauen vor der Berufswahl	1.22	.52	1.20	.41	1.15	.37	.15(2)	2%
Ruedi Meier: Berufswahl Werkstatt	1.46	.78	1.75	.97	1.20	.41	2.17(2)	3%
Reinhard Schmid, Claire Barmettler: Wegweiser zur Berufswahl	1.49	.87	2.50	1.32	1.53	.83	7.38(2)**	14%
Schweiz. Konferenz der Gleichstellungsbeauftragten: Cybilla	1.12	.33	1.35	.81	1.33	.72	1.39(2)	1%
Schweiz. Konferenz der Gleichstellungsbeauftragten: Die Reise	1.15	.42	1.05	.22	1.27	.59	1.13(2)	0%
Schweiz. Verband für Berufsberatung: Gemeinschaft fördern, Zukunft vorbereiten. Mit der Klasse auf Berufswahl	1.27	.63	1.10	.31	1.47	.83	1.53(2)	1%
Schweiz. Verband für Berufsberatung: Eigene Wege gehen. Unterrichtsmappe	1.46	.84	1.35	.59	1.27	.59	.44(2)	1%
Schweiz. Verband für Berufsberatung: Die Lehre	1.24	.58	1.25	.72	1.33	.62	.12(2)	2%
MANOVA (Hotelling-Spur)							.83(20)**	

^aSkalenwerte: 1= gar nicht bekannt, 2= eher nicht bekannt, 3= eher bekannt, 4= gut bekannt

²⁷⁶ Die vollständigen Literaturnachweise sämtlicher in der Tabelle 64 angeführten Lehrmittel können im Literaturverzeichnis eingesehen werden (vgl. Abschn. 11.1).

8.2.2.1 Quellen Kenntnisse Lehrmittel

Die Frage, woher die Abgängerinnen und Abgänger die in Tabelle 64 angeführten Lehrmittel kennen, führt zu einem bekannten Bild. Wie bereits beim Wissen zur Berufsorientierung (vgl. Abschn. 8.1.3) weichen die Einschätzungen der Absolventinnen und Absolventen der Pädagogischen Hochschule Zürich von denjenigen der beiden anderen Gruppen ab (vgl. Tab. 65): So sind es überzufällig die Zürcher Abgängerinnen und Abgänger, welche die Ausbildung als Quelle nennen, während die Abgängerinnen und Abgänger aus Bern und Basel in diesem Bereich untervertreten sind. Wie der Chi-Quadrat-Wert in Tabelle 65 zeigt, fallen diese Effekte statistisch hochsignifikant aus. Keine statistisch signifikanten Effekte lassen sich dagegen bei den Recherchen sowie den Gesprächen und der Zusammenarbeit mit (Berufs-)Kolleginnen und Kollegen feststellen. Während bei den Zürcher Abgängerinnen und Abgänger die Ausbildung die wichtigste Quelle darstellt, nennen die angehenden Lehrkräften aus Bern und Basel die (Berufs-)Kolleginnen und Kollegen an erster Stelle.

Tab. 65: Quellen Kenntnisse Lehrmittel nach Ausbildung (absolute und relative Häufigkeiten, Chi²)

Quellen		Gesamt	Päd. Hochschule Bern	Päd. Hochschule Zürich	Päd. Hochschule FHNW, Basel	Chi ² (df)
Ausbildung Lehrperson Sekundarstufe I	ja	32 43%	11 27%	19 90%	2 15%	27.78(2)***
	nein	43 57%	30 73%	2 10%	11 85%	
	Total	75 100%	41 100%	21 100%	13 100%	
Recherchen bei der Unterrichtsvorbereitung	ja	21 28%	14 34%	4 19%	3 23%	1.76(2)
	nein	54 72%	27 66%	17 81%	10 77%	
	Total	75 100%	41 100%	21 100%	13 100%	
Gespräche und Zusammenarbeit mit (Berufs-) Kolleginnen und Kollegen	ja	30 40%	18 44%	8 38%	4 31%	.75(2)
	nein	45 60%	23 56%	13 62%	9 69%	
	Total	75 100%	41 100%	21 100%	13 100%	

Bilanzierend lässt sich festhalten, dass die angehenden Lehrpersonen, trotz minimaler praktischer Erfahrung auf der Sekundarstufe I, über schulbezogenes Wissen zur Berufsorientierung verfügen. Für die Kenntnisse der Zielsetzungen zur Berufsorientierung im Lehrplan scheinen sich eine hohe Kompetenzzuschreibung sowie eine Zugehörigkeit zu den Pädagogischen Hochschulen Bern und Zürich als günstig zu erweisen. Letztere scheint ebenfalls positiv auf die Bekanntheit der Lehrmittel von Egloff und Zihlmann einzuwirken. Entsprechend wird die Ausbildung von den Zürcher Abgängerinnen und Abgängern als wichtigste Quelle für das Kennen von Lehrmitteln genannt, während die Absolventinnen und Absolventen der Pädagogischen Hochschulen in Bern und Basel diesbezüglich scheinbar in geringerem Masse von der Ausbildung profitieren konnten.²⁷⁷

²⁷⁷ Dass die Abgängerinnen und Abgänger ihr Wissen allgemein tiefer einschätzen als ihre bereits im Beruf tätigen Kolleginnen und Kollegen, wird in den vergleichenden Analysen, die in Kapitel 9 erfolgen, noch deutlich.

8.3 Einstellungen zur Berufsorientierung

Den Meinungen und Einstellungen der angehenden Lehrkräfte zur Berufsorientierung wird in der Befragung durch verschiedene Skalen Rechnung getragen. Wie bei den Lehrpersonen (vgl. Abschn. 7.3) finden dabei folgende Bereiche Berücksichtigung: Die Vorstellungen der Abgängerinnen und Abgänger zur Berufsfindung von Jugendlichen (vgl. Abschn. 8.3.1), die Bedeutung der Berufsorientierung allgemein und im Vergleich zu anderen fächerübergreifenden Aufgabenstellungen der Schule (vgl. Abschn. 8.3.2) und die Einschätzungen von Zielen zur Berufsorientierung (vgl. Abschn. 8.3.3). Im Weiteren nehmen die angehenden Lehrpersonen Stellung zur Frage nach der „guten Berufsorientierung“ (vgl. Abschn. 8.3.4) sowie zu Wünschen und Anliegen zur Berufsorientierung (vgl. Abschn. 8.3.5).

8.3.1 Vorstellungen zur Berufsfindung

Analog zur Lehrerinnen- und Lehrerbefragung (vgl. Abschn. 7.3.1) wurden die Items in Tabelle 66 in drei Gruppen unterteilt. Dabei entsprechen die ersten drei Aussagen theoretischen Konzepten, welche die Berufsfindung als Zuordnung oder als Entscheidungsprozess betrachten und dem Individuum eine hohe Selbststeuerung zusprechen. Die zweite Gruppe repräsentiert Konzepte, welche die Berufsfindung sowohl vom Individuum als von der Umwelt als gelenkt betrachten und diese als Lern- oder Entwicklungsprozess charakterisieren. Die dritte Gruppe schliesslich schreibt der Umwelt eine entscheidende Rolle zu und bezeichnet die Berufsfindung als Zuweisungsprozess.

Betrachtet man die Einschätzungen der Abgängerinnen und Abgänger, ohne vorerst den Einfluss der Variablen „vorgängige Berufstätigkeit“ oder „Einstieg in den Lehrberuf“ zu berücksichtigen, dann zeigt sich für die ersten drei Items das Folgende (vgl. Tab. 66): Insgesamt stehen die angehenden Lehrpersonen der Aussage von Holland, dass allen Jugendlichen ein Berufsfeld zugeordnet werden könne sowie der Annahme, die Berufsfindung werde in erster Linie durch die Jugendlichen gesteuert, unentschieden gegenüber. Folglich schätzt eine Mehrheit der Befragten diese Items im Bereich „stimme eher nicht zu“ bis „stimme eher zu“ ein. Ein schwach signifikanter Effekt zeigt sich bei der statistischen Berechnung nach vorgängiger Berufstätigkeit, und zwar bei der Aussage nach der Steuerung des Berufsfindungsprozesses. Hier sind es die Befragten mit vorgängiger Berufstätigkeit, welche die Bedeutung der Jugendlichen in der Berufsfindung tiefer einschätzen als ihre Kolleginnen und Kollegen ohne vorgängige Berufserfahrung. Die Aussage, die Berufsfindung bestehe aus mehreren aufeinander aufbauenden Entscheidungsschritten, scheint dagegen bei den Befragten grösstenteils auf Zustimmung zu stossen (vgl. Tab. 66). Überwiegend zustimmend fallen die Einschätzungen zu den Items der zweiten Gruppe aus. Dies bedeutet, dass die Abgängerinnen und Abgänger theoretischen Vorstellungen zur Berufsfindung als Lern- und Entwicklungsprozess mehrheitlich beipflichten. Besonderen Zuspruch findet dabei die Aussage, die Berufsfindung würde sowohl von den Jugendlichen als auch von der Umwelt gesteuert (vgl. Tab. 66). Während die angehenden Lehrpersonen der Aussage, die Berufsfindung sei in erster Linie ein Zuweisungsprozess, „überhaupt nicht“ bis „eher nicht“ zustimmen, liegen die Mittelwerte bei den beiden anderen Items der dritten Gruppe in der Mitte der Skala. Folglich schätzen die Befragten diese zwei Aussagen im Bereich „stimme eher nicht zu“ bis „stimme eher zu“ ein. Beim Item „Faktoren wie die politische Situation, die Arbeitsstrukturen, die Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Schicht sind bei der Berufsfindung weitaus wichtiger als die Interessen und Fähigkeiten der Jugendlichen“, lässt sich ein statistisch signifikanter Unterschied nach Einstieg in den Lehrberuf feststellen: So sind es die Nicht-Einsteigerinnen und -Einsteiger, welche dieser Aussage signifikant positiver gegenüber stehen als ihre Kolleginnen und Kollegen, die direkt in den Lehrberuf einsteigen wollen (vgl. Tab. 66).²⁷⁸

²⁷⁸ Die Analyse nach Kompetenz ergibt keine signifikanten Unterschiede zwischen den Gruppen, während bei der Ausbildung eine statistisch bedeutsame aber nur schwache Differenz zwischen den Abgängerinnen und Abgängern der Pädagogischen Hochschulen in Basel und in Zürich besteht: Erstere befürworten die Aussage, das Individuum

Stellt man diese Einschätzungen der angehenden Lehrpersonen denjenigen der Lehrerinnen und Lehrer gegenüber (vgl. Abschn. 7.3.1), dann zeigen sich generell hohe Übereinstimmungen was die Vorstellungen zum Berufsfindungsprozess betrifft (vgl. Tab. 18 im Anhang).

Tab. 66: Vorstellungen zur Berufsfindung nach vorgängiger beruflicher Tätigkeit und Funktion (Mittelwerte, Multivariate Varianzanalysen)

Vorstellungen Berufsfindung ^a	Beruf vorgängig zur Tätigkeit als Lehrperson Sekundarstufe I (VB)				Einstieg in den Lehrberuf (EL)				VB F(df) p	EL F(df) p	VB*EL F(df) p
	Ja N= 23		Nein N= 53		Ja N= 61		Nein N= 15				
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD			
Allen Jugendlichen lässt sich ein ihren Interessen und Fähigkeiten entsprechendes Berufsfeld zuordnen.	2.70	.76	2.68	.67	2.72	.69	2.53	.74	.90(1)	.30(1)	2.08(1)
Die Berufsfindung wird in erster Linie durch die Jugendlichen gesteuert.	2.43	.66	2.66	.73	2.59	.69	2.60	.83	5.80(1)*	.18(1)	5.73(1)*
Der Berufsfindungsprozess besteht aus mehreren aufeinander aufbauenden Entscheidungsschritten.	3.13	.55	3.55	.50	3.44	.53	3.33	.62	5.42(1)*	.06(1)	.50(1)
Jugendliche erwerben in der Kind- und Jugendzeit gewisse Problemlösefähigkeiten, welche sie im Berufsfindungsprozess anwenden.	3.17	.65	3.15	.60	3.13	.59	3.27	.70	.06(1)	.65(1)	.12(1)
Je weiter der Berufsfindungsprozess fortgeschritten ist, desto stärker passen die Jugendlichen ihre Ansprüche und Wünsche der Realität an.	3.13	.61	3.23	.61	3.23	.59	3.07	.80	.23(1)	.67(1)	.01(1)
Die Berufsfindung ist ein Prozess, der sowohl von den Jugendlichen wie auch von Faktoren der Umwelt mitbestimmt wird.	3.39	.58	3.55	.57	3.46	.59	3.67	.49	.44(1)	2.24(1)	.44(1)
Die Berufsfindung ist ein Zuweisungsprozess, in dem die Jugendlichen eine weitgehend passive Rolle einnehmen.	1.48	.73	1.60	.66	1.56	.67	1.60	.74	.07(1)	.50(1)	2.73(1)
Faktoren wie die politische Situation, die Arbeitsstrukturen, die Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Schicht sind bei der Berufsfindung weitaus wichtiger als die Interessen und Fähigkeiten der Jugendlichen.	2.65	.98	2.51	.70	2.46	.72	2.93	.96	3.14(1)	7.14(1)**	5.88(1)*
Obwohl viele Jugendliche glauben, ihre Berufsfindung selber zu steuern, wird diese in erster Linie durch die Umwelt gelenkt.	2.57	.66	2.47	.75	2.46	.74	2.67	.62	.05(1)	.72(1)	.05(1)
MANOVA (Hotelling-Spur)									1.71(9)	1.21(9)	2.19(9)*

^aSkalenwerte: 1= stimme überhaupt nicht zu, 2= stimme eher nicht zu, 3= stimme eher zu, 4= stimme völlig zu

nehme in der Berufsfindung eine weitgehend passive Rolle ein, signifikant höher als ihre Zürcher Kolleginnen und Kollegen ($F= 3.43(2)^*$). Beide lehnen diese Ansicht, mit Mittelwerten unter zwei, aber insgesamt ab.

8.3.2 Bedeutung der Berufsorientierung

Die Bedeutung der Berufsorientierung für die Sekundarstufe I wird von den befragten Abgängerinnen und Abgänger generell als hoch eingeschätzt. Unabhängig von Merkmalen wie der absolvierten Ausbildung, der eigenen Kompetenz oder einer vorgängigen Berufsausbildung kommen die Werte, auf einer Skala von eins („stimme überhaupt nicht zu“) bis vier („stimme völlig zu“), mit einem Mittelwert von 3.82 im obersten Bereich der Skala zu liegen.

8.3.2.1 Rangierung der fächerunabhängigen Aufgaben

Wie die Ergebnisse in den Tabellen 67 bis 69 zeigen, wird die Berufsorientierung auch im Vergleich zu anderen fächerübergreifenden Aufgaben als wichtig eingeschätzt. Ungeachtet der Ausbildung sprechen die Abgängerinnen und Abgänger ihr jeweils den ersten Platz in der Rangfolge zu.

Tab. 67: Pädagogischen Hochschule Bern: Rangierung der „Zusätzlichen Aufgaben“ (Rangpunkte, Rang, N= 41)

Zusätzliche Aufgaben nach Lehrplan	Rangpunkte	Rang
Berufswahlvorbereitung	111	1
Gesundheitsförderung	134	2
Sexualerziehung	142	3
Interkulturelle Erziehung	155	4
Medienerziehung	180	5
Informatik	187	6
Verkehrsunterricht	239	7

Auf den Rängen zwei und drei folgen bei den Absolventinnen und Absolventen der Pädagogischen Hochschule Bern die Gesundheitsförderung und die Sexualerziehung (vgl. Tab. 67). Damit folgen die Abgängerinnen und Abgänger den Einschätzungen der Berner Lehrpersonen, welche diesen drei Aufgabenbereichen dieselben Ränge zuweisen (vgl. Tab. 37). Unterschiedlich bewertet wird dagegen die Informatik: Während die angehenden Lehrpersonen diese auf Rang sechs verweisen, folgt sie bei den bereits im Beruf tätigen Lehrkräften auf dem vierten Rang. Übereinstimmung herrscht dagegen bei der Einschätzung des Verkehrsunterrichts. Diesem messen beide Gruppen die tiefste Bedeutung zu.

Tab. 68: Pädagogische Hochschule Zürich: Rangierung der „Fächerübergreifenden Aufgaben“ (Rangpunkte, Rang, N= 21)

Zusätzliche Aufgaben nach Lehrplan	Rangpunkte	Rang
Berufswahlvorbereitung	33	1
Informatik	49	2
Medienerziehung	56	3
Verkehrsunterricht	72	4

Bei den angehenden Lehrpersonen im Kanton Zürich rangiert die Informatik direkt hinter der Berufsorientierung (vgl. Tab. 68). Im Vergleich zu den Berner Abgängerinnen und Abgänger messen die Zürcherinnen und Zürcher dieser somit deutlich mehr Bedeutung zu. Stellt man die

Rangierung der Abgängerinnen und Abgänger derjenigen der Zürcher Lehrpersonen gegenüber (vgl. Tab. 38), dann zeigt sich eine vollständige Übereinstimmung was die Beurteilung der fächerübergreifenden Aufgaben betrifft.

Tab. 69: Pädagogische Hochschule FHNW, Standort Basel: Rangierung der „Teilbildungsbereiche“ (Rangpunkte, Rang, N= 14)

Zusätzliche Aufgaben nach Lehrplan	Rangpunkte	Rang
Berufs- und Schulwahlvorbereitung	34	1
Lernmethodik	41	2
Gesundheitsförderung und Prävention	54	3
Klassenstunde	55	4
Informations- und Kommunikationstechnologien	57	5
Interkulturelle Pädagogik	72	6
Genderfragen	81	7

Unmittelbar nach der Berufsorientierung weisen die Absolventinnen und Absolventen der Pädagogischen Hochschule in Basel der Lernmethodik den zweiten Platz zu (vgl. Tab. 69). Bei den Lehrpersonen im Kanton Basel-Landschaft fällt diese Rangierung gleich umgekehrt aus: Im Unterschied zu den Abgängerinnen und Abgängern erfolgt bei ihnen die Lernmethodik auf dem ersten und die Berufsorientierung auf dem zweiten Platz (vgl. Tab. 39). Bei den übrigen Teilbildungsbereichen lässt sich dagegen eine vollständige Übereinstimmung feststellen: Sowohl angehende wie bereits im Beruf tätige Lehrpersonen schätzen die Wichtigkeit der übrigen fächerübergreifenden Themengebiete identisch ein.

8.3.3 Zielsetzungen der Berufsorientierung

Unabhängig von einer vorgängigen Berufstätigkeit oder der Absicht in den Lehrberuf einzusteigen, schätzen die Befragten die Ziele zur Berufsorientierung als wichtig ein. Demgemäss werden die Faktoren „Eigene Person kennen und in Beziehung zur Ausbildungswelt setzen“ und „Strategien im Berufsfindungsprozess kennen und anwenden können“ im Bereich „eher wichtig“ bis „wichtig“ eingestuft, während der Faktor „Bedeutung der Erwerbsarbeit zu erkennen“ als „wichtig“ betrachtet wird (vgl. Tab. 70).²⁷⁹

Keine grosse Bedeutung scheint den beiden unabhängigen Variablen zuzukommen: So führt einzig eine vorgängige berufliche Tätigkeit bei den Abgängerinnen und Abgängern dazu, dass diese dem Erwerb und der Anwendung von Strategien leicht weniger Bedeutung zumessen. Wie die Ergebnisse in Tabelle 70 aber zeigen, fällt dieser Effekt nur schwach aus.²⁸⁰

²⁷⁹ Die Dokumentation der Faktorenbildung kann in der Tabelle 6 im Anhang eingesehen werden.

²⁸⁰ Der gleiche Effekt zeigt sich bei der Analyse nach Ausbildung: Hier sind es die Basler Abgängerinnen und Abgänger, welche die Bedeutung der Strategien signifikant tiefer einschätzen als die Abgängerinnen und Abgänger der Pädagogischen Hochschulen Bern und Zürich ($F = 3.70(2)^*$). Zu beachten ist, dass alle drei Gruppen diesen Faktor aber als „eher wichtig“ bis „wichtig“ bewerten.

Tab. 70: Ziele zur Berufsorientierung nach vorgängiger Berufstätigkeit und Einstieg (Mittelwerte, Multivariate Varianzanalysen)

Ziele Berufsorientierung ^a	Beruf vorgängig zur Tätigkeit als Lehrperson Sekundarstufe I (VB)				Einstieg in den Lehrberuf (EL)				VB F(df) p	EL F(df) p	VB*EL F(df) p
	Ja N= 23		Nein N= 54		Ja N= 62		Nein N= 15				
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD			
Bedeutung der Erwerbsarbeit erkennen	3.01	.44	2.93	.43	2.95	.42	2.97	.50	.52(1)	.01(1)	.05(1)
Eigene Person kennen und in Beziehung zur Ausbildungswelt setzen	3.76	.50	3.83	.43	3.77	.49	4.00	.00	.21(1)	3.80(1)	.21(1)
Strategien im Berufsfindungsprozess kennen und anwenden können	3.46	.45	3.69	.32	3.62	.39	3.67	.31	5.32(1)*	.46(1)	.05(1)
MANOVA (Hotelling-Spur)									.05(3)	.11(3)	.01(3)

^aSkalenwerte: 1= gar nicht wichtig, 2= eher nicht wichtig, 3= eher wichtig, 4= wichtig

Erfragt man die Bedeutung des Ziels, am Ende der obligatorischen Schulzeit über eine Anschlusslösung zu verfügen nach Ausbildung, dann zeigen sich keine statistisch bedeutsamen Differenzen zwischen den Gruppen (vgl. Tab. 71).²⁸¹ Entsprechend sind sich sämtliche Abgängerinnen und Abgänger einig, dass die Jugendlichen nach Abschluss der obligatorischen Schule über eine Anschlusslösung verfügen sollten.²⁸²

Tab. 71: Bedeutung einer Anschlusslösung nach Ausbildung (Mittelwerte, Univariate Varianzanalyse)

Ziel Berufsorientierung ^a	Päd. Hochschule Bern N= 41		Päd. Hochschule Zürich N= 21		Päd. Hochschule FHNW, Basel N= 15		F(df) p	R ²
	M	SD	M	SD	M	SD		
Die Jugendlichen verfügen am Ende der obligatorischen Schulzeit über eine Anschlusslösung.	3.93	.26	3.95	.22	3.87	.35	.45(2)	2%

^aSkalenwerte: 1= gar nicht wichtig, 2= eher nicht wichtig, 3= eher wichtig, 4= wichtig

8.3.4 Qualität und Verantwortlichkeiten

Die befragten Abgängerinnen und Abgänger betrachten die Zusammenarbeit innerhalb und ausserhalb der Schule als wichtiges Merkmal einer „guten Berufsorientierung“ (vgl. Tab. 72). Auf einer Skala von eins („trifft gar nicht zu“) bis vier („trifft völlig zu“) liegen die Mittelwerte der beiden Faktoren entsprechend zwischen drei und vier.²⁸³ Betrachtet man die Einschätzungen zur „guten Berufsorientierung“ nach Ausbildung, dann ergibt sich ein signifikanter, wenn auch nur schwacher Unterschied zwischen den Absolventinnen und Absolventen der Pädagogischen Hochschule Zürich und denjenigen der Pädagogischen Hochschule FHNW in Basel (vgl. Tab. 72). So schätzen Erstere dieses Merkmal als leicht bedeutsamer ein. Keine Unterschiede zwischen den Gruppen ergeben sich dagegen beim Einbezug der unabhängigen Variablen „Einstieg in den Lehrberuf“, „vorgängige Ausbildung“ und „Kompetenz“.

²⁸¹ Zur Erinnerung sei nochmals erwähnt, dass in der vorliegenden Arbeit ein Lehrvertrag oder ein Ausbildungsplatz an einer weiterführenden Schule aber auch ein Platz an einem Brückenangebot als Anschlusslösung betrachtet wird.

²⁸² Ebenso ergeben die Berechnungen nach „Kompetenz“, „vorgängigem Beruf“ oder „Einstieg in den Lehrberuf“ keine signifikanten Unterschiede zwischen den Vergleichsgruppen.

²⁸³ Die Dokumentation der Faktorenanalysen kann der Tabelle 7 im Anhang entnommen werden.

Tab. 72: Einschätzung zur „guten Berufsorientierung“ nach Ausbildung (Mittelwerte, Multivariate Varianzanalysen)

„Gute Berufsorientierung“ ^a	Päd. Hochschule Bern N= 41		Päd. Hochschule Zürich N= 21		Päd. Hochschule FHNW, Basel N= 15		F(df) p	R ²
	M	SD	M	SD	M	SD		
Zusammenarbeit und Kontakt ausserhalb der Schule	3.54	.38	3.75	.35	3.40	.52	3.43(2)*	9%
Zusammenarbeit innerhalb der Schule	3.32	.61	3.33	.68	3.03	.64	1.26(2)	1%
MANOVA (Hotelling-Spur)							.11(4)	

^aSkalenwerte: 1= trifft gar nicht zu, 2= trifft eher nicht zu, 3= trifft eher zu, 4= trifft völlig zu

Auch bei der Rolle der Lehrperson in der „guten Berufsorientierung“ führt einzig die Ausbildung zu statistisch signifikanten Unterschieden zwischen den Gruppen (vgl. Tab. 73).²⁸⁴ Hier zeigen sich sowohl bei den Aktivitäten, die eine Lehrkraft in der Berufsorientierung durchführt, wie bei ihrer Rolle bei der Unterstützung von Jugendlichen, die eine Schnupperlehrstelle oder einen Ausbildungsplatz suchen, signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen: So schätzen die Absolventinnen und Absolventen der Pädagogischen Hochschule Zürich die Aktivitäten der Lehrperson als Merkmal einer „guten Berufsorientierung“ signifikant höher ein als ihre Kolleginnen und Kollegen in Bern und Basel. Dabei ist aber zu beachten, dass Letztere diese – mit Mittelwerten zwischen drei und vier – ebenso als wichtig beurteilen. Prüft man die Zustimmung zur Aussage die „Lehrperson unterstützt Jugendliche aktiv bei der Suche nach Schnupperlehrstelle oder Ausbildungsplatz“ dann fällt diese, mit Mittelwerten im Bereich „trifft eher nicht zu“ bis „trifft eher zu“, verhalten aus. Eine Ausnahme bilden hier wiederum die Abgängerinnen und Abgänger der Pädagogischen Hochschule Zürich: Sie betrachten diese Aufgabe der Lehrperson als „eher wichtig“ und unterscheiden sich damit signifikant von den Absolventinnen und Absolventen der Pädagogischen Hochschule Bern (vgl. Tab. 73).

Tab. 73: „Gute Berufsorientierung“: Rolle der Lehrperson nach Ausbildung (Mittelwerte, Multivariate Varianzanalysen)

„Gute Berufsorientierung“ ^a	Päd. Hochschule Bern N= 41		Päd. Hochschule Zürich N= 21		Päd. Hochschule FHNW, Basel N= 15		F(df) p	R ²
	M	SD	M	SD	M	SD		
Lehrperson führt Aktivitäten zur Berufsorientierung durch	3.50	.43	3.76	.35	3.32	.48	5.21(2)**	10%
Lehrperson unterstützt Jugendliche aktiv bei der Suche nach Schnupperlehrstelle oder Ausbildungsplatz	2.48	.80	3.10	.66	2.57	.70	4.94(2)*	9%
MANOVA (Hotelling-Spur)							.22(4)**	

^aSkalenwerte: 1= trifft gar nicht zu, 2= trifft eher nicht zu, 3= trifft eher zu, 4= trifft völlig zu

Welche Meinungen vertreten die angehenden Lehrpersonen bezüglich der Verantwortlichkeiten im Berufsfindungsprozess? Ungeachtet der Absicht in den Beruf einsteigen zu wollen, sprechen die Abgängerinnen und Abgänger den Jugendlichen die grösste und der Schule die kleinste Verantwortung in der Berufsfindung zu (vgl. Tab. 74). Dazwischen liegen die Eltern und die

²⁸⁴ Die Dokumentation der Faktorenbildung kann in Tabelle 8 im Anhang eingesehen werden.

Aussage: „Alle beteiligten Parteien übernehmen gleich viel Verantwortung“.²⁸⁵ Statistisch signifikante Differenzen ergeben sich zwischen den Abgängerinnen und Abgängern, die in den Lehrberuf eintreten wollen und den Nicht-Einsteigerinnen und Nicht-Einsteigern: Sowohl bei den Eltern als auch bei der Schule sind es Letztere, welche die Verantwortlichkeiten von Eltern und Schule signifikant höher einschätzen als die Abgängerinnen und Abgänger der anderen Gruppe. Keine statistisch relevanten Unterschiede zeigen sich beim Einbezug der unabhängigen Variablen „Ausbildung“, „Kompetenz“ und „vorgängige Berufstätigkeit“.

Tab. 74: Verantwortlichkeiten nach Einstieg in den Lehrberuf (Mittelwerte, Multivariate Varianzanalysen)

Verantwortlichkeiten ^a	Einstieg in den Lehrberuf				F(df) p	R ²
	Ja N= 60		Nein N= 15			
	M	SD	M	SD		
Die Verantwortung für den Berufsfindungsprozess liegt in erster Linie bei den Jugendlichen.	3.28	.80	3.27	.70	.00(1)	1%
Die Verantwortung für den Berufsfindungsprozess liegt in erster Linie bei den Eltern.	2.52	.81	3.27	.70	10.73(1)**	12%
Die Verantwortung für den Berufsfindungsprozess liegt in erster Linie bei der Schule.	1.98	.68	2.40	.83	4.16(1)*	6%
Alle beteiligten Parteien übernehmen gleich viel Verantwortung für das Gelingen des Berufsfindungsprozesses.	2.53	1.06	2.93	.70	1.90(1)	1%
MANOVA (Hotelling-Spur)					3.78(1)**	

^aSkalenwerte: 1= stimme überhaupt nicht zu, 2= stimme eher nicht zu, 3= stimme eher zu, 4= stimme völlig zu

Zusammenfassend betrachtet, zeigen sich bei den angehenden Lehrpersonen hohe Qualitätsansprüche. Folglich zeichnet sich nach ihnen eine „gute Berufsorientierung“ durch eine Zusammenarbeit innerhalb und ausserhalb der Schule sowie durch vielfältige, durch die Lehrperson initiierte Aktivitäten zur Berufsorientierung aus. Bedingte Zustimmung erhält dagegen der Anspruch, die Lehrperson müsse sich aktiv in die Suche nach einer Schnupperlehrstelle oder einem Ausbildungsplatz einbringen. Hier sind es die Zürcher Abgängerinnen und Abgänger, die diesem Vorschlag am positivsten gegenüber stehen.

8.3.5 Anliegen zur Berufsorientierung

Abschliessend wurden die Abgängerinnen und Abgänger gebeten, verschiedene Anliegen zur Berufsorientierung zu beurteilen. Wie die Ergebnisse in Tabelle 75 zeigen, scheint den Befragten eine verstärkte Einbindung der Berufsorientierung in die Aus- und Weiterbildung wichtiger zu sein als deren verstärkte Verankerung im Lehrplan.²⁸⁶ Die Prüfung nach Ausbildung zeigt, dass es vor allem die Berner und Basler Abgängerinnen und Abgänger sind, die eine vermehrte Berücksichtigung der Berufsorientierung in der Aus- und Weiterbildung wünschen. Dementsprechend stimmen sie dieser Aussage „eher“ bis „völlig“ zu. Signifikant tiefer fallen dagegen die Einschätzungen der Absolventinnen und Absolventen der Pädagogischen Hochschule Zürich aus. Sie stimmen diesem Item entsprechend „eher nicht“ bis „eher“ zu. Im Wissen um die vorangegangenen Bewertungen der Zürcher Abgängerinnen und Abgänger erscheinen diese Einschätzungen sehr plausibel: So sind es ausnahmslos die Absolventinnen und Absolventen der Pädagogischen Hochschule Zürich, welche ihrer Ausbildung eine gute Einbindung der Berufsorientierung attestieren (vgl. Abschn. 8.1.3 und Abschn. 8.2.2.1).

²⁸⁵ Damit fallen die Einschätzungen der Abgängerinnen und Abgänger übereinstimmend mit den Ergebnissen der Befragung von Prager und Wieland (2005) aus. Dort betrachten die Jugendlichen sich selbst als hauptverantwortlich für das Gelingen des Berufsfindungsprozesses, gefolgt von den Eltern, dem Staat und der Schule (vgl. Abschn. 5.2).

²⁸⁶ Die Dokumentation der Faktorenanalyse erfolgt in Tabelle 9 im Anhang.

Einer verstärkten Berücksichtigung in den Lehrplan, sei es zum Beispiel als eigenständiges Fach, stimmen die Abgängerinnen und Abgänger im Durchschnitt „eher nicht“ bis „eher“ zu. Hier zeigen sich keine signifikanten Unterschiede nach Ausbildung (vgl. Tab. 75). Zu einer statistisch signifikanten Differenz führt dagegen eine vorgängige Berufstätigkeit: So sprechen sich die Abgängerinnen und Abgänger mit vorgängiger Berufserfahrung signifikant häufiger dafür aus, die Berufsorientierung stärker im Lehrplan zu verankern ($F=4.20(1)^*$). Zu beachten ist aber, dass der statistische Unterschied nur schwach ausfällt.²⁸⁷

Tab. 75: Anliegen nach Ausbildung (Mittelwerte, Multivariate Varianzanalysen)

Anliegen ^a	Päd. Hochschule Bern N= 41		Päd. Hochschule Zürich N= 21		Päd. Hochschule FHNW, Basel N= 15		F(df) p	R ²
	M	SD	M	SD	M	SD		
Stärkere Berücksichtigung der Berufsorientierung im Lehrplan	2.67	.71	2.65	.52	2.57	.76	.12(2)	2%
Stärkere Berücksichtigung der Berufsorientierung in der Aus- und Weiterbildung	3.39	.56	2.76	.73	3.13	.61	7.07(2)**	14%
MANOVA (Hotelling-Spur)							4.03(4)**	

^aSkalenwerte: 1= stimme überhaupt nicht zu, 2= stimme eher nicht zu, 3= stimme eher zu, 4= stimme völlig zu

Einem weiteren Anliegen zur Berufsorientierung stehen alle befragten Abgängerinnen und Abgänger ablehnend gegenüber (vgl. Tab. 76). So stimmen die Absolventinnen und Absolventen der Pädagogischen Hochschulen Bern und Zürich der Aussage, die Berufsorientierung solle vollständig aus der Schule ausgegliedert werden, „überhaupt nicht“ bis „eher nicht“ zu, während die Absolventinnen und Absolventen der Pädagogischen Hochschule FHNW in Basel diesem Anliegen „eher nicht“ bis „eher“ zustimmen. Entsprechend dieser unterschiedlichen Einschätzungen differieren die Abgängerinnen und Abgänger aus Zürich signifikant von denjenigen aus Basel, wobei der Unterschied statistisch nur schwach ausfällt (vgl. Tab. 76).

Tab. 76: Einbezug versus Ausgliederung der Berufsorientierung nach Ausbildung (Mittelwerte, Univariate Varianzanalyse)

Anliegen ^a	Päd. Hochschule Bern N= 41		Päd. Hochschule Zürich N= 21		Päd. Hochschule FHNW, Basel N= 14		F(df) p	R ²
	M	SD	M	SD	M	SD		
Die Berufsorientierung sollte aus der Schule ausgegliedert und vollständig in die Hände von Fachpersonen gelegt werden.	1.90	.77	1.43	.75	2.21	1.05	4.21(2)*	12%

^aSkalenwerte: 1= stimme überhaupt nicht zu, 2= stimme eher nicht zu, 3= stimme eher zu, 4= stimme völlig zu

²⁸⁷ Keine statistisch signifikanten Unterschiede zeigen sich bei Einbezug der Variablen „Kompetenz“ und „Einstieg in den Lehrberuf“.

8.4 Fazit

Bilanzierend lässt sich festhalten, dass die zukünftigen Lehrkräfte allgemein über eine gute Wissensbasis zur Berufsorientierung verfügen (vgl. Abschn. 8.1 und 8.2). Dies ist in Anbetracht ihrer geringen praktischen Erfahrung und angesichts der unterschiedlichen Einbindung der Berufsorientierung in der Ausbildung ein erfreuliches Ergebnis.

Betrachtet man das inhaltliche Wissen der Abgängerinnen und Abgänger differenzierter, dann zeigen sich folgende Besonderheiten: So scheinen den Abgängerinnen und Abgänger, ungeachtet ihrer absolvierten Ausbildung, vor allem die Angebote der Berufs- und Laufbahnberatungen bekannt zu sein, die sich an Klassen und Lehrpersonen richten. Einzig die Absolventinnen und Absolventen der Pädagogischen Hochschule Zürich geben an, auch die Angebote für Jugendliche zu kennen (vgl. Abschn. 8.1.2). Unterschiede, wie der eben erwähnte, lassen sich zwischen den Absolventinnen und Absolventen der Pädagogischen Hochschule Zürich und den Abgängerinnen und Abgänger der Hochschulen in Bern und Basel noch weitere finden: So sind es ebenso Erstere, die beim Wissen zur Berufsfindung gegenüber ihren Kolleginnen und Kollegen leicht besser abschneiden. Bei diesem objektiv erhobenen Wissen zeigt sich im Weiteren, dass die Zuschreibung einer hohen Kompetenz nicht zwingend mit hohem Wissen einhergehen muss. So unterscheiden sich die Abgängerinnen und Abgänger, die sich eine hohe Kompetenz in der Berufsorientierung zusprechen, in ihrem Wissen zur Berufsfindung von Jugendlichen nicht von ihren Kolleginnen und Kollegen (vgl. Abschn. 8.1.3). Dieses Ergebnis korrespondiert mit den Erkenntnissen aus der Lehrerinnen- und Lehrerbefragung (vgl. Abschn. 7.1.4). In Übereinstimmung mit den Einschätzungen ihres Wissens, verweisen die Zürcher Abgängerinnen und Abgänger signifikant häufiger auf die Ausbildung als wichtige Quelle zur Wissensgenerierung als ihre Kolleginnen und Kollegen in Bern und Basel (vgl. Abschn. 8.1.3 und Abschn. 8.2.2.1). Verglichen mit der Verankerung der Berufsorientierung in den Ausbildungen (vgl. Abschn. 2.4.4.1.1) erscheinen diese Aussagen plausibel.

Im Vergleich zum inhaltlichen Wissen fallen die Einschätzungen der Abgängerinnen und Abgänger zum curricularen Wissen verhaltener aus: Gefragt nach ihrem Wissen zu den Zielsetzungen der Berufsorientierung im Lehrplan, gibt eine Mehrheit an, diese seien ihnen „eher nicht“ bis „eher“ bekannt (vgl. Abschn. 8.2.1). Eher tief fallen auch die Einschätzungen zur Bekanntheit der Lehrmittel zur Berufsorientierung aus: Hier verweisen die angehenden Lehrpersonen in Bern auf die Unterrichtsmaterialien von Egloff, während in Zürich – neben Egloff – auch das Berufswahlbuch von Zihlmann eine gewisse Bekanntheit aufzuweisen scheint (vgl. Abschn. 8.2.2). Dass die Abgängerinnen und Abgänger ihr curriculares Wissen tiefer einschätzen als das inhaltliche, erstaunt angesichts der noch fehlenden Berufspraxis nicht. Zudem korrespondieren diese Einschätzungen mit denjenigen der Lehrerinnen- und Lehrerbefragung. Auch diese beurteilen ihr curriculares Wissen zur Berufsorientierung tiefer als ihre inhaltlichen Kenntnisse (vgl. Abschn. 7.1 und Abschn. 7.2).

Die Gegenüberstellung der Vorstellung der Abgängerinnen und Abgänger zum Verlauf und zu den Bedingungen des Berufsfindungsprozesses mit theoretischen Konzepten zur Berufsfindung weist darauf hin, dass sich die angehenden Lehrpersonen in erster Linie von Konzepten angesprochen zu fühlen scheinen, welche die Berufsfindung als Lern- und Entwicklungsprozess betrachten (vgl. Abschn. 8.3.1). In dieser Kategorie sind zum Beispiel Mitchell und Krumboltz vertreten, die davon ausgehen, dass die Berufsfindung zu einem grossen Teil durch Lernerfahrungen geprägt wird oder Gottfredson sowie Lent, Brown und Hackett, deren Ansätze die Entwicklungen des Individuums sowie Einflüsse der Umwelt berücksichtigen (vgl. Abschn. 4.2).²⁸⁸

²⁸⁸ Einzig für die Abgängerinnen und Abgänger mit vorgängiger Berufserfahrung scheinen daneben auch alloktionstheoretische Vorstellungen eine gewisse Bedeutung zu haben (vgl. Abschn. 8.3.1).

Wie bereits die Lehrpersonen (vgl. Abschn. 7.3.2) schreiben auch die Abgängerinnen und Abgänger der Berufsorientierung als Aufgabe der Sekundarstufe I eine hohe Bedeutung zu. Entsprechend rangiert sie im Vergleich mit anderen fächerübergreifenden Aufgabestellungen bei den Absolventinnen und Absolventen aller drei Pädagogischen Hochschulen an erster Stelle (vgl. Abschn. 8.3.2). Ebenso erachten es die Befragten als wichtig, dass sich die Jugendlichen in der Berufsorientierung selber kennen lernen und ihre Person in Beziehung zur Ausbildungswelt setzen und ferner über relevante Strategien verfügen und diese anwenden können (vgl. Abschn. 8.3.3). Das hohe Qualitätsbewusstsein der Befragten macht sich weiter darin bemerkbar, dass eine „gute Berufsorientierung“, in den Augen der Abgängerinnen und Abgänger, sowohl auf einer Zusammenarbeit in- und ausserhalb der Schule basiert als auch auf vielfältigen Aktivitäten zur Berufsorientierung (vgl. Abschn. 8.3.4).

Gefragt nach ihren Anliegen zur Berufsorientierung, sprechen sich die Absolventinnen und Absolventen der Pädagogischen Hochschulen in Bern und Basel für eine stärkere Einbindung in der Aus- und Weiterbildung aus. Erwartungsgemäss entspricht dies nicht dem Wunsch der Zürcher Abgängerinnen und Abgänger, die ihrer Ausbildung bereits eine gute Einbindung der Berufsorientierung attestieren. Bei einem anderen Anliegen sind sich die angehenden Lehrpersonen dagegen einig: So sprechen sie sich – wie bereits die Lehrpersonen – gegen eine Ausgliederung der Berufsorientierung aus der Schule aus.

Wurde das Wissen der angehenden Lehrpersonen sowie die Aktivitäten der Lehrkräfte in der Berufsorientierung bisher innerhalb der beiden Gruppen ausgewertet (vgl. Kap. 7 und 8), so soll der Vergleich zwischen den Abgängerinnen und Abgängern und den Lehrpersonen in den folgenden Ausführungen im Zentrum stehen. Es folgen ausgewählte Gegenüberstellungen zum inhaltlichen und curricularen Wissen sowie zu den Einstellungen der angehenden und der bereits im Beruf tätigen Lehrkräfte (vgl. Kap. 9).

9 Wissen von angehenden und im Beruf tätigen Lehrpersonen im Vergleich

Im vorliegenden Kapitel wird das Wissen der Lehrpersonen zur Berufsfindung demjenigen der Abgängerinnen und Abgänger gegenüber gestellt. Vergleichend analysiert werden dabei ausgewählte Bereiche des inhaltlichen und des curricularen Wissens (vgl. Abschn. 9.1 und Abschn. 9.2) sowie der Einstellungen der Befragten zur Berufsorientierung (vgl. Abschn. 9.3).²⁸⁹

9.1 Inhaltliches Wissen

Die Analyse des inhaltlichen Wissens nach Gruppenzugehörigkeit führt zu statistisch bedeutsamen Unterschieden zwischen den angehenden und den bereits im Beruf tätigen Lehrkräften (vgl. Tab. 77).²⁹⁰ Wie angesichts der divergierenden Berufserfahrung der beiden Gruppen erwartet werden darf, schätzen die bereits im Beruf tätigen Lehrpersonen ihr Wissen zu den beruflichen Anschlusslösungen und den Brückenangeboten hochsignifikant höher ein als die Abgängerinnen und Abgänger. Bei den Kenntnissen der schulischen Anschlusslösungen zeigt sich ein zweiter signifikanter Effekt, der wiederum zugunsten der bereits im Beruf tätigen Lehrerinnen und Lehrer ausfällt. Keine statistisch signifikanten Differenzen lassen sich dagegen beim Wissen theoretischer Konzepte und wissenschaftlicher Erkenntnisse zur Berufsorientierung feststellen. Hier schätzen sowohl die Abgängerinnen und Abgänger wie die bereits im Beruf tätigen Lehrkräfte ihre Kenntnisse eher gering ein (vgl. Tab. 77).

Tab. 77: Inhaltliches Wissen nach Gruppenzugehörigkeit (Mittelwerte, Multivariate Varianzanalysen)²⁹¹

	Lehrpersonen N= 283		Abgängerinnen und Abgänger N= 77		F(df) p	R ²
	M	SD	M	SD		
Inhaltswissen ^a						
Berufliche Anschlusslösungen und Brückenangebote	2.93	.56	2.55	.65	25.92(1)***	16%
Theoretische Konzepte und wissenschaftliche Erkenntnisse	1.23	.45	1.27	.55	.49(1)	0%
Schulische Anschlusslösungen	2.87	.73	2.59	.83	8.44(1)**	12%
MANOVA (Hotelling-Spur)					10.67(3)***	

^aSkalenwerte: 1= trifft gar nicht zu, 2= trifft eher nicht zu, 3= trifft eher zu, 4= trifft völlig zu

Gefragt nach den Quellen des Wissenserwerbs geben die angehenden und die bereits im Beruf tätigen Lehrpersonen im gleichen Masse an, von der Ausbildung profitiert zu haben. Dabei bewegen sich die Einschätzungen im Bereich „trifft eher nicht zu“ bis „trifft eher zu“ (vgl. Tab. 78). Betrachtet man die Ausbildungen, welche die befragten Lehrpersonen für ihre Qualifizierung zur Lehrkraft Sekundarstufe I durchlaufen haben, dann zeigt sich eine Vielzahl verschiedener Ausbildungen (vgl. Tab. 4). Abgesehen von sechs Lehrpersonen haben alle Lehrerinnen und Lehrer ihre Ausbildung an Vorgängerinstitutionen der heutigen Pädagogischen Hochschulen absolviert.²⁹² Die angehenden Lehrpersonen dagegen durchlaufen ihre Ausbildungen ausschliesslich an Pädagogischen Hochschulen. Zeigen sich bezüglich der Ausbildung als Quelle nun keine statistisch bedeutsamen Unterschiede zwischen den angehenden und den bereits im Beruf tätigen Lehrkräfte, dann deutet dies auf eine relativ unveränderte Einbindung der Berufsorientierung in die Ausbildung der Lehrpersonen der

²⁸⁹ Die hier nicht angeführten Wissensbereiche wurden bereits im Kapitel 8 vergleichend besprochen.

²⁹⁰ Die Dokumentation der Faktorenbildung kann der Tabelle 2 im Anhang entnommen werden.

²⁹¹ Sämtliche in den Tabellen verwendete Abkürzungen werden im Abkürzungsverzeichnis erläutert (vgl. Abschn. 11.5).

²⁹² Diese sechs Lehrpersonen sind erste Abgängerinnen und Abgänger der Pädagogischen Hochschule Zürich, die im Jahr 2002 gegründet wurde (vgl. Abschn. 6.3.3.1).

Sekundarstufe I seit Mitte der 1990er Jahre hin.²⁹³ Es darf daher angenommen werden, dass in den Pädagogischen Hochschulen Traditionen in Hinblick auf die Berücksichtigung der Berufsorientierung mehrheitlich von den Vorgängerinstitutionen übernommen wurden.²⁹⁴

Wie die bereits durchgeführten Analysen nach Kanton (vgl. Abschn. 7.1.3) respektive nach Ausbildung (vgl. Abschn. 8.1.3) zeigten, scheinen es in erster Linie diese beiden Merkmale zu sein, die für Ungleichheiten zwischen den Gruppen sorgen. Demzufolge waren es jeweils die Zürcher Lehrpersonen sowie die Abgängerinnen und Abgänger der Pädagogischen Hochschule Zürich, welche die Ausbildung gegenüber den anderen Lehrkräften und Abgängerinnen und Abgängern als signifikant bedeutsamere Quelle für das Wissen zur Berufsorientierung beurteilten.

Ein bedeutsamer Unterschied zwischen angehenden und bereits im Beruf tätigen Lehrkräften zeigt sich bei der Einschätzung von Gesprächen und der Zusammenarbeit mit (Berufs-)Kolleginnen und Kollegen (vgl. Tab. 78): Erstere schätzen diese Quelle als hochsignifikant bedeutsamer ein als dies die Abgängerinnen und Abgänger tun. Entsprechend beurteilen die Lehrpersonen die Bedeutung dieser Quelle als „eher wichtig“ bis „völlig wichtig“. Dieses Ergebnis ist erfreulich und deutet darauf hin, dass die Lehrpersonen, die zum Teil noch wenig Berufserfahrung aufweisen, scheinbar auf die Unterstützung von (erfahrenen) Kolleginnen und Kollegen zählen können. Die Differenz zwischen den beiden Gruppen lässt sich mit der unterschiedlichen Lehrerfahrung wiederum plausibel begründen. Keine statistisch signifikanten Gruppenunterschiede zeigen sich bei den Medien. Beide Gruppen beurteilen die Wichtigkeit dieser Quelle im Bereich „trifft eher nicht zu“ bis „trifft eher zu“.

Tab. 78: Quellen Wissenserwerb nach Gruppenzugehörigkeit (Mittelwerte, Multivariate Varianzanalysen)

Quellen Wissenserwerb ^a	Lehrpersonen N= 279		Abgängerinnen und Abgänger N= 77		F(df) p	R ²
	M	SD	M	SD		
Ausbildung zur Lehrperson Sekundarstufe I	2.51	1.15	2.34	1.10	1.42(1)	3%
Gespräche und Zusammenarbeit mit (Berufs-)Kolleginnen und Kollegen	3.32	.67	2.77	.86	35.78(1)***	19%
Medien	2.87	.84	2.70	.81	2.60(1)	2%
MANOVA (Hotelling-Spur)					12.37(3)***	

^aSkalenwerte: 1= trifft gar nicht zu, 2= trifft eher nicht zu, 3= trifft eher zu, 4= trifft völlig zu

Prüft man das Wissen zur Berufsfindung von Jugendlichen nach Gruppenzugehörigkeit, dann zeigt ein Chi-Quadrat-Test keine statistisch bedeutsamen Differenzen zwischen den Vergleichsgruppen (vgl. Tab. 79). Bei beiden Gruppen kann der Mehrheit aller Befragten (59% respektive 58%) ein hohes Wissen zur Berufsfindung Jugendlicher attestiert werden.²⁹⁵ Im Unterschied zu den Selbsteinschätzungen (vgl. Tab. 77 und Tab. 78) scheint die

²⁹³ Geht man davon aus, dass die Lehrpersonen, die ihre Ausbildung im Jahr 2000 abgeschlossen haben, vier bis fünf Jahre studiert haben, dann reichen die Einschätzungen der Befragten bis Mitte der 1990er Jahre zurück.

²⁹⁴ Die Ausführungen zu den Ausbildungsgängen an den Pädagogischen Hochschulen in Bern, Zürich und Basel (vgl. Abschn. 2.4.3) zeigen, dass eine verstärkte Einbindung der Berufsorientierung in Bern auf das Studienjahr 2008/09 hin erfolgte, während die Berufsorientierung in der FHNW zwar seit deren Gründung im Jahr 2006 im Studienplan verankert ist, in den auslaufenden Studiengängen des Standortes Basel aber nicht berücksichtigt wurden. In Zürich scheint die Berufsorientierung dagegen auf eine längere Tradition zurückblicken zu können, was sich durch zahlreiche Einschätzungen in der vorliegenden Befragung bestätigen lässt (vgl. Kap. 7 und Kap. 8).

²⁹⁵ Ein hohes Wissen weisen die Befragten auf, welche mindestens 13 der insgesamt 16 Aussagen oder rund 80% aller Items richtig beantwortet haben, während die Befragten mit mittlerem/eher tiefem Wissen zwischen neun und zwölf respektive zwischen 55% bis 75% der Aussagen korrekt beantworteten.

Berufserfahrung auf das effektive Wissen der Befragten, hier am Beispiel des Wissens zur Berufsfindung Jugendlicher erhoben, keinen Einfluss zu haben.

Tab. 79: Wissen zur Berufsfindung von Jugendlichen nach Gruppenzugehörigkeit (absolute und relative Häufigkeiten, Chi²)

		Lehrpersonen	Abgängerinnen und Abgänger	Chi ² (df)
Wissen zur Berufsfindung von Jugendlichen	hohes Wissen	165 59%	45 58%	.021(1)
	mittleres/eher tiefes Wissen	113 41%	32 42%	
	Total	278 100%	77 100%	

9.2 Curriculares Wissen

Die Frage nach den Kenntnissen der Zielsetzungen zur Berufsorientierung im Lehrplan führt zu statistisch bedeutsamen Differenzen zwischen den beiden Gruppen (vgl. Tab. 80). So fallen die Einschätzungen der Lehrpersonen signifikant höher aus als diejenigen der Abgängerinnen und Abgänger, wobei die Einschätzungen beider Gruppen sich im Bereich „trifft eher nicht zu“ bis „trifft eher zu“ bewegen.

Tab. 80: Zielsetzungen Berufsorientierung: Bekanntheit Gruppenzugehörigkeit (Mittelwerte, Univariate Varianzanalyse)

Lehrplan Berufsorientierung ^a	Lehrpersonen N= 283		Abgängerinnen und Abgänger N= 77		F(df) p	R ²
	M	SD	M	SD		
Die im Lehrplan formulierten Ziele zur Berufsorientierung sind mir bekannt.	2.86	.82	2.47	.98	12.68(1)***	13%

^aSkalenwerte: 1= trifft gar nicht zu, 2= trifft eher nicht zu, 3= trifft eher zu, 4= trifft völlig zu

Wie bereits erwähnt (vgl. Abschn. 7.2.2 und Abschn. 8.2.2), weisen die Lehrmittel bei den Befragten im Gesamten keine grosse Bekanntheit auf. Der Vergleich zwischen den Gruppen zeigt für einzelne Lehrmittel dennoch statistisch signifikante Differenzen (vgl. Tab. 81): So scheinen die Unterrichtsmaterialien von Egloff bei den Lehrpersonen recht gut bekannt zu sein, während die Abgängerinnen und Abgänger diese nur bedingt zu kennen scheinen. Ähnliches gilt bei den Abgängerinnen und Abgängern für das Berufswahltagbuch von Zihlmann. Die Lehrpersonen geben hier an, dieses „eher nicht“ bis „eher“ zu kennen. Bei beiden Lehrmitteln fallen die Gruppenunterschiede hochsignifikant aus. Statistisch signifikante Differenzen lassen sich im Weiteren bei der Berufswahl Werkstatt von Meier sowie beim Wegweiser zur Berufswahl von Schmid und Barmettler feststellen. Wie bereits bei den beiden vorgängigen Lehrmitteln fallen auch diese zugunsten der Lehrpersonen aus (vgl. Tab. 81).²⁹⁶

²⁹⁶ Die vollständigen Literaturangaben der in der Tabelle 81 angeführten Lehrmittel können dem Literaturverzeichnis entnommen werden (vgl. Abschn. 11.1).

Tab. 81: Kenntnisse Lehrmittel nach Gruppenzugehörigkeit (Mittelwerte, Multivariate Varianzanalysen)

Lehrmittel Berufsorientierung ^a	Lehrpersonen N= 263		Abgängerinnen und Abgänger N= 76		F(df) p	R ²
	M	SD	M	SD		
Erwin Egloff: Kooperationsmodell Berufswahlvorbereitung, Mein Berufswahltagbuch, Elternratgeber Berufswahl, 20 Tipps zur Berufswahl	3.31	1.167	2.37	1.23	37.34(1)***	10%
René Zihlmann: Berufswahlbuch mit Berufswahl-Kompass	2.38	1.33	1.75	1.02	14.55(1)***	4%
Sabine Gysin: Look and go! Für junge Frauen vor der Berufswahl	1.15	.47	1.20	.46	.55(1)	0%
Ruedi Meier: Berufswahl Werkstatt	1.98	1.17	1.49	.79	12.17(1)**	3%
Reinhard Schmid, Claire Barmettler: Wegweiser zur Berufswahl	2.26	1.28	1.76	1.08	9.45(1)**	2%
Schweiz. Konferenz der Gleichstellungsbeauftragten: Cybilla	1.27	.70	1.22	.58	.32(1)	0%
Schweiz. Konferenz der Gleichstellungsbeauftragten: Die Reise	1.22	.62	1.14	.42	.74(1)	0%
Schweiz. Verband für Berufsberatung: Gemeinschaft fördern, Zukunft vorbereiten. Mit der Klasse auf Berufswahl	1.22	.62	1.26	.62	.28(1)	0%
Schweiz. Verband für Berufsberatung: Eigene Wege gehen. Unterrichtsmappe	1.37	.80	1.39	.73	.08(1)	0%
Schweiz. Verband für Berufsberatung: Die Lehre	1.48	.95	1.26	.62	3.36(1)	1%
MANOVA (Hotelling-Spur)					5.41(10)***	

^aSkalenwerte: 1= gar nicht bekannt, 2= eher nicht bekannt, 3= eher bekannt, 4= gut bekannt

Abschliessend schätzten die Befragten die Quellen, durch welche sie die Lehrmittel kennen, nach ihrer Bedeutung ein. Wie die Ergebnisse in Tabelle 82 zeigen, fällt die Verteilung der Befragten bei der Ausbildung und den Medien wie erwartet aus, was sich in den nicht-signifikanten Chi-Quadrat-Werten zeigt. Dieses Ergebnis deckt sich mit den Einschätzungen der Wissensquellen in Tabelle 78 und untermauert damit die Annahme, dass die Berücksichtigung der Berufsorientierung in den analysierten Kantonen und Ausbildungen zwischen Mitte der 1990er Jahre und der Befragung im Jahr 2007 wenig Veränderung erfahren hat.

Eine deutliche Übervertretung der Lehrpersonen zeigt sich dagegen bei den „Recherchen“ sowie bei den „Gesprächen und der Zusammenarbeit mit (Berufs-)Kolleginnen und Kollegen“ (vgl. Tab. 82). Dies bedeutet, dass die Lehrkräfte überzufällig häufig angeben, durch diese beiden Quellen Kenntnisse über Lehrmittel erworben zu haben. Angesichts der Tatsache, dass die Abgängerinnen und Abgänger über eine kleine – zumeist in Praktika erworbene – Berufserfahrung verfügen, erscheinen diese Ergebnisse einsichtig.

Tab. 82: Quellen Kenntnisse Lehrmittel nach Gruppenzugehörigkeit (absolute und relative Häufigkeiten, Chi²)

Quellen		Lehrpersonen		Abgängerinnen und Abgänger		Chi ² (df)
Ausbildung Lehrperson Sekundarstufe I	ja	148 54%		32 43%		3.14(1)
	nein	125 46%		43 57%		
	Total	273 100%		75 100%		
Recherchen bei der Unterrichtsvorbereitung	ja	184 68%		21 28%		38.22(1)***
	nein	88 32%		54 72%		
	Total	272 100%		75 100%		
Gespräche und Zusammenarbeit mit (Berufs-)Kolleginnen und Kollegen	ja	211 78%		30 40%		39.12(1)***
	nein	51 22%		45 60%		
	Total	272 100%		75 100%		
Durch die Medien	ja	56 21%		9 12%		3.11(1)
	nein	210 79%		66 88%		
	Total	266 100%		75 100%		

9.3 Einstellungen zur Berufsorientierung

Lehrpersonen wie auch Abgängerinnen und Abgänger vertreten die Meinung, die Berufsorientierung stelle ein wichtiges Thema in der Sekundarstufe I dar (vgl. Tab. 83). Entsprechend zeigen sich keine statistisch bedeutsamen Differenzen zwischen den beiden Gruppen. Sowohl die angehenden wie die bereits im Beruf tätigen Lehrkräfte stimmen dieser Aussage „eher“ bis „völlig“ zu.

Tab. 83: Bedeutung der Berufsorientierung nach Gruppenzugehörigkeit (Mittelwerte, Univariate Varianzanalyse)

Bedeutung ^a	Lehrpersonen N= 283		Abgängerinnen und Abgänger N= 77		F(df) p	R ²
	M	SD	M	SD		
Die Berufsorientierung stellt ein wichtiges Thema in der Sekundarstufe I dar.	3.86	.40	3.82	.42	.61(1)	5%

^aSkalenwerte: 1= stimme überhaupt nicht zu, 2= stimme eher nicht zu, 3= stimme eher zu, 4= stimme völlig zu

Die Bedeutung der Ziele zur Berufsorientierung wird von den beiden Gruppen insgesamt hoch bewertet (vgl. Tab. 84).²⁹⁷ Abgesehen von einer Ausnahme bei den Abgängerinnen und Abgängern werden diese als „eher wichtig“ bis „wichtig“ eingeschätzt. Die erwähnte Ausnahme betrifft den Faktor „Bedeutung der Erwerbsarbeit erkennen“: Diesen gewichten die Lehrpersonen signifikant höher als die angehenden Lehrkräfte. Ebenso verhält es sich bei den

²⁹⁷ Die Dokumentation der Faktorenbildung kann in Tabelle 6 im Anhang eingesehen werden.

Strategien, welche die Jugendlichen kennen und anwenden sollen. Beide Unterschiede fallen aber statistisch nur schwach aus (vgl. Tab. 84).

Tab. 84: Wichtigkeit der Ziele nach Gruppenzugehörigkeit (Mittelwerte, Multivariate Varianzanalysen)

	Lehrpersonen N= 282		Abgängerinnen und Abgänger N= 77		F(df) p	R ²
	M	SD	M	SD		
Ziele Berufsorientierung ^a						
Bedeutung der Erwerbsarbeit erkennen	3.07	.46	2.95	.44	3.93(1)*	4%
Eigene Person kennen und in Beziehung zur Ausbildungswelt setzen	3.87	.29	3.81	.45	1.89(1)	0%
Strategien im Berufsfindungsprozess kennen und anwenden können	3.73	.32	3.63	.37	5.79(1)*	3%
MANOVA (Hotelling-Spur)					2.60(3)	

^aSkalenwerte: 1= gar nicht wichtig, 2= eher nicht wichtig, 3= eher wichtig, 4= wichtig

Sowohl angehende wie bereits im Beruf tätige Lehrpersonen betonen die Zusammenarbeit als bedeutendes Merkmal einer „guten Berufsorientierung“ (vgl. Tab. 85). Entsprechend werden sowohl die Kooperation innerhalb als auch die Zusammenarbeit mit Personen und Institutionen ausserhalb der Schule als wichtig erachtet.²⁹⁸ Bei Letzterer ergibt sich ein schwach signifikanter Unterschied zwischen den Vergleichsgruppen: So weisen die Abgängerinnen und Abgänger der Zusammenarbeit ausserhalb der Schule etwas mehr Bedeutung zu, als dies die befragten Lehrpersonen tun.

Tab. 85: Einschätzung zur „guten Berufsorientierung“ nach Gruppenzugehörigkeit (Mittelwerte, Multivariate Varianzanalysen)

	Lehrpersonen N= 281		Abgängerinnen und Abgänger N= 77		F(df) p	R ²
	M	SD	M	SD		
„Gute Berufsorientierung“ ^a						
Zusammenarbeit und Kontakt ausserhalb der Schule	3.45	.48	3.57	.41	4.36(1)*	9%
Zusammenarbeit innerhalb der Schule	3.25	.63	3.27	.64	.02(1)	0%
MANOVA (Hotelling-Spur)					2.23(2)	

^aSkalenwerte: 1= trifft gar nicht zu, 2= trifft eher nicht zu, 3= trifft eher zu, 4= trifft völlig zu

Keine statischen Unterschiede zeigen sich hinsichtlich der Rolle der Lehrperson in der „guten Berufsorientierung“ (vgl. Tab. 86). So sind sowohl die Abgängerinnen und Abgänger als auch die Lehrkräfte der Meinung, eine „gute „Berufsorientierung“ charakterisiere sich durch verschiedene Aktivitäten, die unter der Leitung der Lehrperson durchgeführt würden.²⁹⁹ Beide Gruppen stimmen dieser Aussage „eher“ bis „völlig“ zu. Tiefer liegen die Werte dagegen bei der Ansicht, die Lehrkraft solle die Jugendlichen aktiv bei der Suche nach einer Schnupperlehrstelle oder einem Ausbildungsplatz unterstützen. Diese Aussage bewerten die Befragten im Bereich „eher nicht“ bis „eher“ zustimmend. Prüft man dieses Ergebnis genauer, dann zeigt sich Folgendes: Sowohl die Abgängerinnen und Abgänger wie auch die Lehrpersonen stimmen in erster Linie der Unterstützung bei der Schnupperlehrstellensuche zu, während sie ihre Rolle bei der Ausbildungsplatzsuche unterschiedlich beurteilen. In Prozenten ausgedrückt bedeutet dies, dass insgesamt 62% aller Befragten zustimmen, die Jugendlichen bei der Suche nach einem

²⁹⁸ Die Dokumentation der Faktorenbildung kann in Tabelle 7 im Anhang eingesehen werden.

²⁹⁹ Die Dokumentation der Faktorenanalyse erfolgt in der Tabelle 8 im Anhang.

Schnupperlehrplatz zu unterstützen, während es bei der Ausbildungsplatzsuche nur deren 41% sind.³⁰⁰

Tab. 86: „Gute Berufsorientierung“: Rolle der nach Gruppenzugehörigkeit (Mittelwerte, Multivariate Varianzanalysen)

„Gute Berufsorientierung“ ^a	Lehrpersonen N= 280		Abgängerinnen und Abgänger N= 77		F(df) p	R ²
	M	SD	M	SD		
Lehrperson führt Aktivitäten zur Berufsorientierung durch	3.52	.41	3.54	.44	.09(1)	3%
Lehrperson unterstützt Jugendliche aktiv bei der Suche nach Schnupperlehrstelle oder Ausbildungsplatz	2.57	.77	2.66	.78	.94(1)	4%
MANOVA (Hotelling-Spur)					.47(2)	

^aSkalenwerte: 1= trifft gar nicht zu, 2= trifft eher nicht zu, 3= trifft eher zu, 4= trifft völlig zu

Bei den Einschätzungen der Verantwortlichkeiten im Berufsfindungsprozess lassen sich hohe Übereinstimmungen zwischen angehenden und bereits im Beruf tätigen Lehrerinnen und Lehrern feststellen (vgl. Tab. 87). Beide Gruppen weisen den Jugendlichen die Hauptverantwortung in der Berufsfindung zu. Danach folgen die Eltern und die Teilung der Verantwortung unter allen beteiligten Parteien. Der Aussage, die Schule müsse die Hauptverantwortung für das Gelingen der Berufsfindung übernehmen, stimmen die Befragten „eher nicht zu“. Entsprechend verweisen sie die Schule auf den letzten der vier Plätze. Wie die Ergebnisse in Tabelle 87 zeigen, unterscheiden sich die beiden Gruppen nicht signifikant voneinander.

Tab. 87: Verantwortlichkeiten nach Gruppenzugehörigkeit (Mittelwerte, Multivariate Varianzanalysen)

Verantwortlichkeiten ^a	Lehrpersonen N= 273		Abgängerinnen und Abgänger N= 75		F(df) p	R ²
	M	SD	M	SD		
Die Verantwortung für den Berufsfindungsprozess liegt in erster Linie bei den Jugendlichen.	3.21	.72	3.28	.78	.55(1)	4%
Die Verantwortung für den Berufsfindungsprozess liegt in erster Linie bei den Eltern.	2.83	.80	2.67	.84	2.32(1)	8%
Die Verantwortung für den Berufsfindungsprozess liegt in erster Linie bei der Schule.	2.00	.72	2.07	.72	.45(1)	2%
Alle beteiligten Parteien übernehmen gleich viel Verantwortung für das Gelingen des Berufsfindungsprozesses.	2.62	.97	2.61	1.01	.00(1)	0%
MANOVA (Hotelling-Spur)					.99(4)	

^aSkalenwerte: 1= stimme überhaupt nicht zu, 2= stimme eher nicht zu, 3= stimme eher zu, 4= stimme völlig zu

Betrachtet man die Werte in Tabelle 88, dann weisen die Befragten auch bei den Anliegen zur Berufsorientierung hohe Einigkeit auf. Entsprechend stimmen beide Gruppen der Aussage, die Berufsorientierung sei im Lehrplan stärker zu verankern, im Bereich „eher nicht“ bis „eher“ zu. Gewichtiger wird der zweite Faktor, die Berufsorientierung stärker in die Aus- und Weiterbildung einzubinden, bewertet. Dieser Aussage stimmen die Befragten „eher“ bis „völlig“ zu.³⁰¹ Wie

³⁰⁰ Auch wenn sich die Abgängerinnen und Abgänger von den Lehrpersonen bei beiden Aussagen nicht signifikant voneinander unterscheiden, sind es bei beiden Items die angehenden Lehrpersonen, die deutlicher zustimmen. Daraus kann geschlossen werden, dass die Bereitschaft, die Jugendlichen aktiv bei der Suche nach einem Schnupperlehr- oder Ausbildungsplatz zu unterstützen, mit dem Eintritt ins Berufsleben tendenziell zu sinken scheint.

³⁰¹ Die Dokumentation der Faktorenbildung kann in Tabelle 9 im Anhang eingesehen werden.

vorangegangene Analysen bereits gezeigt haben (vgl. Abschn. 7.3.5 und Abschn. 8.3.5), sind es in erster Linie die Lehrpersonen der Kantone Bern und Basel-Landschaft sowie die Abgängerinnen und Abgänger der Pädagogischen Hochschulen in Bern und Basel, welche eine vermehrte Berücksichtigung der Berufsorientierung in der Aus- und Weiterbildung wünschen.

Tab. 88: Anliegen nach Gruppenzugehörigkeit (Mittelwerte, Multivariate Varianzanalysen)

Anliegen ^a	Lehrpersonen N= 278		Abgängerinnen und Abgänger N= 77		F(df) p	R ²
	M	SD	M	SD		
Stärkere Berücksichtigung der Berufsorientierung im Lehrplan	2.51	.69	2.64	.67	2.23(1)	9%
Stärkere Berücksichtigung der Berufsorientierung in der Aus- und Weiterbildung	3.14	.66	3.17	.67	.14(1)	2%
MANOVA (Hotelling-Spur)					1.12(2)	

^aSkalenwerte: 1= stimme überhaupt nicht zu, 2= stimme eher nicht zu, 3= stimme eher zu, 4= stimme völlig zu

„Überhaupt nicht“ bis „eher nicht“ zustimmend beurteilen alle Befragten das Anliegen, die Berufsorientierung aus der Schule auszugliedern und vollständig in die Hände von Fachpersonen zu legen (vgl. Tab. 89). Auch wenn die bereits im Beruf tätigen gegenüber den angehenden Lehrkräften dieses Anliegen etwas stärker ablehnen, so zeigen sich keine statistisch bedeutsamen Differenzen zwischen den Vergleichsgruppen.

Tab. 89: Einbezug versus Ausgliederung der Berufsorientierung nach Gruppenzugehörigkeit (Mittelwerte, Univariate Varianzanalyse)

Anliegen ^a	Lehrpersonen N= 278		Abgängerinnen und Abgänger N= 76		F(df) p	R ²
	M	SD	M	SD		
Die Berufsorientierung sollte aus der Schule ausgegliedert und vollständig in die Hände von Fachpersonen gelegt werden.	1.71	.75	1.83	.85	1.36(1)	6%

^aSkalenwerte: 1= stimme überhaupt nicht zu, 2= stimme eher nicht zu, 3= stimme eher zu, 4= stimme völlig zu

9.4 Fazit

Insgesamt betrachtet zeichnen sich die angehenden und die bereits im Beruf tätigen Lehrkräfte durch hohe Übereinstimmungen in ihren Einschätzungen aus. Deutlich zeigt sich dies bei den Einstellungen der Befragten zur Berufsorientierung (vgl. Abschn. 9.3). Hier messen beide Gruppen nicht nur der Berufsorientierung als Aufgabengebiet der Sekundarstufe I hohe Bedeutung zu, sondern sind sich auch weitgehend einig darin, durch welche Ziele und Merkmale eine „gute Berufsorientierung“ geprägt werden soll: So erachten sie als besonders wichtig, dass die Jugendlichen ihre Interessen, Stärken und Schwächen kennen und in Beziehung zur Ausbildungswelt setzen können und zudem über Strategien verfügen, die ihnen ermöglichen, den Berufsfindungsprozess erfolgreich zu durchlaufen. Eine „gute Berufsorientierung“ soll zudem durch den Kontakt und die Zusammenarbeit mit Personen und Institutionen ausserhalb und durch vielfältige Aktivitäten innerhalb der Schule geprägt sein.

Auch hinsichtlich der Anliegen zur Berufsorientierung weichen die Einschätzungen der Lehrkräfte nicht bedeutsam von denjenigen der Abgängerinnen und Abgänger ab: So fällt die Zustimmung zum Anliegen, die Berufsorientierung stärker in den Lehrplänen zu verankern, im mittleren Bereich der Skala aus. Dagegen scheint sich eine Mehrheit der Befragten dafür auszusprechen, der Berufsorientierung in der Aus- und Weiterbildung mehr Gewicht

einzuräumen. Wie genauere Analysen bereits gezeigt haben (vgl. Abschn. 7.3.5 und Abschn. 8.3.5), sind es in erster Linie die Lehrpersonen der Kanton Bern und Basel-Landschaft respektive die Abgängerinnen und Abgänger der Pädagogischen Hochschulen in Bern und Basel, welche diesen Wunsch äussern. Keine Zustimmung, weder bei den angehenden noch bei den bereits im Beruf tätigen Lehrkräften, erhält das Anliegen, die Berufsorientierung aus der Schule auszugliedern. Obwohl die Sekundarstufe I bereits mit einem vielfältigen Aufgabengebiet konfrontiert wird (vgl. Abschn. 2.4.1) und die Befragten insgesamt noch wenig Berufserfahrung aufweisen, sprechen sie sich entschieden gegen diese Forderung aus (vgl. Abschn. 9.3).

Betrachtet man die Einschätzungen der Befragten zum inhaltlichen und curricularen Wissen (vgl. Abschn. 9.4 und Abschn. 9.5), dann zeigen sich – im Unterschied zu den Einstellungen – verschiedentlich Differenzen. Diese lassen sich aber durch die divergierende Berufserfahrung plausibel erklären: So beurteilen die Lehrpersonen ihr Wissen zu beruflichen und schulischen Anschlusslösungen und Brückenangeboten höher als dies die Abgängerinnen und Abgänger tun (vgl. Abschn. 9.4). Auch bei den Einschätzungen der Quellen erscheinen die Unterschiede nachvollziehbar. Hier geben die bereits im Beruf tätigen Lehrkräfte häufiger als die Abgängerinnen und Abgänger an, ihr Wissen zur Berufsorientierung durch Gespräche und die Zusammenarbeit mit (Berufs-)Kolleginnen und Kollegen erworben zu haben. Keine statistisch bedeutsamen Differenzen zeigen sich dagegen beim Wissen zur Berufsfindung von Jugendlichen. Interessanterweise bringt die Analyse des effektiven Wissens keine Unterschiede zwischen den beiden Gruppen hervor. Ähnliches zeigte sich bereits bei den Gruppenanalysen: Entsprechend scheinen hohe Selbsteinschätzungen der Lehrerinnen und Lehrer (vgl. Abschn. 7.1.4) sowie der Abgängerinnen und Abgänger (vgl. Abschn. 8.1.4) nicht zwingend mit einem höheren Wissen zur Berufsfindung Jugendlicher einherzugehen.

Wie angesichts der divergierend ausfallenden Praxiserfahrung zu erwarten ist, schätzen die Lehrpersonen ihr Wissen zu den Zielsetzungen der Berufsorientierung im Lehrplan deutlich höher ein als die angehenden Lehrkräfte. Ebenso fallen die Kenntnisse der Lehrmittel zugunsten der bereits im Beruf tätigen Lehrpersonen aus (vgl. Abschn. 9.5). Insgesamt muss aber bei den Lehrmitteln von einer tiefen Bekanntheit der angeführten Werke ausgegangen werden. Inwiefern die Befragten andere, in der Befragung nicht berücksichtigte Lehrmittel in ihrem Unterricht einsetzen, kann nicht schlüssig beantwortet werden. Zwar geben einige Lehrpersonen weitere Lehrmittel an, die sie in ihre Berufsorientierung einzubinden scheinen (vgl. Abschn. 7.4.2 und Abschn. 7.2.2), wie zuverlässig diese Frage bei der Beantwortung des Fragebogens von den Befragten berücksichtigt wurde, bleibt aber offen. Eindeutig fallen dagegen die Ergebnisse bei den Quellen aus, durch welche die Befragten die Lehrmittel kennen. Hier scheinen die Lehrpersonen gegenüber den Abgängerinnen und Abgänger häufiger von der Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen sowie von Recherchen bei der Unterrichtsvorbereitung zu profitieren. Auch dieses Ergebnis erscheint angesichts der unterschiedlichen Berufserfahrung einsichtig.

Vor dem Hintergrund der bisher erarbeiteten Inhalte soll die vorliegende Arbeit im nachfolgenden abschliessenden Kapitel zusammenfassend diskutiert und daraus resultierend Anliegen für die Forschung und die Praxis der Berufsorientierung abgeleitet werden (vgl. Kap. 10). Ausgangspunkt der Diskussion bilden dabei die im Abschnitt 6.1 formulierten Fragestellungen.

Diskussion und Verzeichnisse

10 Diskussion

Über welches Wissen verfügen angehende sowie bereits im Beruf tätige Lehrpersonen der Sekundarstufe I zur Berufsorientierung und welche Handlungen führen sie in der schulischen Berufsorientierung durch?

Ausgehend von der Hauptfragestellung zum Wissen von Lehrpersonen und ihrem Handeln in der Berufsorientierung wurden verschiedene Unterfragen formuliert (vgl. Abschn. 6.1). Diese sollen im vorliegenden Abschlusskapitel mit theoretischen Erkenntnissen zur Berufsorientierung sowie den Ergebnissen der empirischen Befragung in Verbindung gebracht und diskutiert werden. Eröffnet wird die Diskussion mit den Rahmenbedingungen, in welche die schulische Berufsorientierung eingebettet ist (vgl. Abschn. 10.1), gefolgt von der Auseinandersetzung mit dem Wissen der angehenden und der bereits im Beruf tätigen Lehrpersonen zur Berufsorientierung (vgl. Abschn. 10.2). Im Anschluss werden die Quellen, durch welche die Befragten ihr Wissen zur Berufsorientierung erworben haben (vgl. Abschn. 10.3), sowie das Handeln der Lehrpersonen in der schulischen Berufsorientierung beleuchtet. Dabei wird das Zusammenspiel zwischen Wissen und Handeln ebenfalls in die Diskussion einfließen (vgl. Abschn. 10.4). Die aus der gesamten Diskussion resultierenden Konsequenzen für die Forschung und die Praxis werden in einem anschliessenden Abschnitt formuliert, mit welchem die vorliegende Arbeit abgeschlossen wird (vgl. Abschn. 10.5).

10.1 Rahmenbedingungen der schulischen Berufsorientierung

10.1.1 Kantonale Lehrpläne

Welche Rahmenbedingungen werden den Lehrpersonen von den kantonalen Lehrplänen vorgegeben? Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede lassen sich in den Zielsetzungen und Inhalten der Lehrpläne der Kantone Bern, Zürich und Basel-Landschaft feststellen?

In allen drei der untersuchten Kantone wird die Berufsorientierung spätestens seit den 1980er Jahren als verbindlicher Unterrichtsgegenstand im Lehrplan aufgeführt, wobei sie als fächerübergreifender Bildungsaspekt charakterisiert wird.³⁰² Damit verbunden ist nicht nur die Auflage, die Berufsorientierung fächerunabhängig zu unterrichten, sondern auch, diese in sämtliche Schuljahre der Sekundarstufe I einzubinden (vgl. Abschn. 2.4.1).³⁰³ Während der zeitliche Umfang eines regulären Unterrichtsfaches im Lehrplan festgelegt wird, gilt dies für die Berufsorientierung nur bedingt: So lassen sich im Lehrplan des Kantons Zürich diesbezüglich keine Angaben finden, während im Kanton Basel-Landschaft eine gewisse Bandbreite vorgeschrieben wird, die je nach Schuljahr und Niveau unterschiedlich ausfällt.³⁰⁴ Der Lehrplan des Kantons Bern gibt schliesslich vor, in der Sekundarstufe I rund 40 Lektionen für die Berufsorientierung zu reservieren.

Vergleicht man die Zielsetzungen zur Berufsorientierung in den drei Lehrplänen, dann zeigen sich hohe Übereinstimmungen: So geben alle drei Kantone das Ziel vor, die Jugendlichen beim Finden der eigenen Interessen und Vorstellungen sowie bei der anschliessenden Abgleichung mit der Ausbildungswelt zu unterstützen. Weiter sollen die Jugendlichen in direkten Kontakt zur Ausbildungswelt treten und sich Kompetenzen – wie das Beschaffen und Verarbeiten relevanter Informationen – aneignen. Zusätzlich soll die Berufsorientierung unter dem Aspekt der

³⁰² Während die Berufsorientierung in den Kantonen Bern und Zürich seit den 1970er Jahren explizit in den Lehrplänen verankert ist, wurde dieser Schritt im Kanton Basel-Landschaft rund zehn Jahre später vollzogen (vgl. Abschn. 2.4.1).

³⁰³ Weitere fächerunabhängige Aufgabengebiete sind unter anderem die Gesundheits- oder die Medienerziehung, die Lernmethodik oder die Informatik (vgl. Abschn. 2.4.1.4).

³⁰⁴ Die Sekundarstufe I umfasst im Kanton Basel-Landschaft vier Schuljahre und ist in drei Anforderungsniveaus unterteilt: A (Allgemeine Anforderungen), E (Erweiterte Anforderungen) und P (Progymnasiale Anforderungen).

persönlichen Lebensgestaltung thematisiert werden, so dass die Jugendlichen die Vielfalt an Arbeitsformen sowie das Zusammenspiel von Erwerbs- und Familienarbeit oder von Erwerbsarbeit und Freizeit kennen lernen (vgl. Abschn. 2.4.1). Setzt man diese Zielsetzungen aus den Lehrplänen in Beziehung zu den Ergebnissen der vorliegenden empirischen Untersuchung, dann zeigt sich, dass die Lehrpersonen diesen eine hohe Bedeutsamkeit zumessen: Als besonders wichtig schätzen die angehenden und die bereits im Beruf tätigen Lehrpersonen das Ziel, die „Eigene Person kennen und in Beziehung zur Ausbildungswelt setzen“ oder die Kompetenz, „Informationen zu beschaffen und zu verarbeiten“ ein. Als wichtig erscheint ihnen weiter der direkte Kontakt zur Ausbildungswelt, unter anderem verbunden mit Betriebsbesichtigungen und/oder Gesprächen mit (Fach-)Personen der Arbeitswelt. Etwas weniger Bedeutung messen die angehenden und die bereits im Beruf tätigen Lehrpersonen der persönlichen Lebensgestaltung, wie dem Erkennen der Bedeutung der Erwerbsarbeit für die Lebensgestaltung oder der Auseinandersetzung mit Arbeitsplätzen von Familienangehörigen, zu (vgl. Abschn. 7.3.4, Abschn. 8.3.4 und Abschn. 9.3).³⁰⁵

Ein bedeutsamer Aspekt der Berufsorientierung betrifft die Zusammenarbeit aller an der Berufsfindung von Jugendlichen beteiligten Parteien. Während der bernische Lehrplan von einer gegenseitigen Information und von einer Aufgabenteilung zwischen Jugendlichen, Eltern, Lehrkräften und der Berufs- und Laufbahnberatung ausgeht, sieht der Lehrplan des Kantons Zürich eine Zusammenarbeit zwischen Eltern, der Berufs- und Laufbahnberatung sowie den Lehrlingsausbildnern vor. Keine Angaben zur Zusammenarbeit in und ausserhalb der Schule lassen sich im Lehrplan des Kantons Basel-Landschaft finden (vgl. Abschn. 2.4.1.4).³⁰⁶ Betrachtet man die Meinungen der Lehrkräfte sowie der Abgängerinnen und Abgänger zur Zusammenarbeit, dann zeigt sich die hohe Bereitschaft zur Zusammenarbeit mit Personen und Institutionen innerhalb und ausserhalb der Schule (vgl. Abschn. 7.3.4, Abschn. 8.3.4 und Abschn. 9.3). Auch wenn ausgehend von der eigenen Befragung keine Aussagen über die effektive Zusammenarbeit gemacht werden können, darf aufgrund der hohen Zustimmung zur Kooperation vermutet werden, dass die Befragten diese in ihrer Berufsorientierung berücksichtigen.

Sucht man in den Lehrplänen nach Aussagen zu den Verantwortlichkeiten im Berufsfindungsprozess, dann wird man in denjenigen der Kantone Bern und Basel-Landschaft fündig: Ersterer umreisst den Auftrag der Schule sowie der Berufs- und Laufbahnberatung. Der Schule fällt hierbei die Aufgabe zu, allgemeine Aspekte der Berufsorientierung zu thematisieren sowie die Zusammenarbeit zwischen den beteiligten Parteien zu koordinieren. Im Lehrplan des Kantons Basel-Landschaft wird dagegen ausdrücklich festgehalten, dass die Eltern die Hauptverantwortung im Berufsfindungsprozess ihres Kindes tragen (vgl. Abschn. 2.4.1.4). Fragt man Lehrerinnen und Lehrer respektive Abgängerinnen und Abgänger nach den Verantwortlichkeiten, dann zeigt sich ein eindeutiges Bild: So sind sich alle Befragten einig, den Jugendlichen die Hauptverantwortung für das Gelingen der Berufsfindung zuzuschreiben, gefolgt von den Eltern und der Ansicht, alle beteiligten Parteien müssten gleichviel Verantwortung übernehmen. Erst an vierter und letzter Stelle wird schliesslich die Schule genannt (vgl. Abschn. 7.3.4, Abschn. 8.3.4 und Abschn. 9.3).

Eine weitere Frage im Zusammenhang mit der schulischen Berufsorientierung stellt deren Zielausrichtung dar: Sollen sich die Jugendlichen am Ende der obligatorischen Schule für eine Ausbildung entschieden haben, aber noch über keinen Ausbildungsplatz verfügen oder müssen bei Schulaustritt beide Ziele bereits erfüllt sein? Im Lehrplan des Kantons Zürich steht dazu geschrieben, die Schülerinnen und Schüler müssten einen Entscheid für ihre Berufslaufbahn treffen, während in den Zielvorgaben des Lehrplans des Kantons Basel-Landschaft von der Realisierung beruflicher Ziele die Rede ist. Keine Angaben dazu finden sich im Lehrplan des

³⁰⁵ Inwiefern die Lehrpersonen diese Ziele in der Berufsorientierung auch berücksichtigen, wird im Abschnitt 10.4 besprochen.

³⁰⁶ Wie bereits ausgeführt wurde, bestehen mittlerweile in allen drei Kantonen Konzepte, in denen die Zusammenarbeit zwischen der Schule und der Berufs- und Laufbahnberatung (oder wie im Kanton Bern die Kooperation aller beteiligten Parteien) geregelt ist (vgl. Abschn. 2.4.1.4).

Kantons Bern (vgl. Abschn. 2.4.1.4). Vergleicht man diese Vorgaben mit den Einschätzungen der befragten Lehrkräfte respektive der Abgängerinnen und Abgänger, dann zeigt sich Eindeutiges: Entsprechend ist die Mehrheit der Befragten der Ansicht, alle Jugendlichen sollten am Ende der obligatorischen Schule über eine Anschlusslösung verfügen (vgl. Abschn. 7.3.3 und Abschn. 8.3.3).³⁰⁷

Obwohl bezüglich der Zusammenarbeit, den Verantwortlichkeiten und der Zielsetzung in den analysierten Lehrplänen nicht eindeutige Klarheit herrscht, vertreten die angehenden und die bereits im Beruf tätigen Lehrkräfte dazu eindeutige Meinungen. Folglich sprechen sie sich für eine Zusammenarbeit in- und ausserhalb der Schule aus, sehen die Jugendlichen und deren Eltern als Hauptverantwortliche im Berufsfindungsprozess an und verfolgen mit der schulischen Berufsorientierung das Ziel, dass alle Jugendlichen am Ende der obligatorischen Schule über eine Anschlusslösung verfügen. Uneinheitlicher fallen die Einschätzungen aus, wenn nach der Unterstützung der Jugendlichen bei deren Suche nach einer Schnupperlehrstelle oder einem Ausbildungsplatz durch die Lehrperson gefragt wird: Hier geben knapp zwei Drittel aller Befragten an, den Jugendlichen bei deren Suche nach einer Schnupperlehrstelle aktiv zur Seite stehen zu wollen, während der Anteil bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz rund 40% beträgt (vgl. Abschn. 9.3). Angesichts der Tatsache, dass in den Lehrplänen keine Aussagen über die diesbezügliche Rolle der Lehrpersonen zu finden sind, fällt der Anteil der angehenden und der bereits im Beruf tätigen Lehrkräfte die bereit sind, Jugendlichen bei deren Suche zu unterstützen, erstaunlich hoch aus. Insgesamt kann somit davon ausgegangen werden, dass rund die Hälfte der Befragten es als ihre Aufgabe betrachten, sich aktiv in die Suche nach einer Schnupperlehrstelle oder einem Ausbildungsplatz einzubringen.

Bilanzierend kann festgehalten werden, dass die drei analysierten Lehrpläne zur Berufsorientierung viel Gemeinsames aufweisen: So findet die Berufsorientierung in allen Kantonen als fächerübergreifende Aufgabenstellung, deren Umfang höchstens in einer Bandbreite festgelegt wird, Eingang in den Lehrplan. Was die Zielsetzungen respektive die Inhalte der Berufsorientierung betrifft, stimmen die drei Lehrpläne in vielen Punkten ebenso überein. Demgegenüber können die Fragen nach der Zielsetzung der schulischen Berufsorientierung, der Zusammenarbeit und der Verantwortlichkeiten aller am Prozess beteiligten Parteien sowie der Rolle der Lehrperson gegenüber Jugendlichen, die auf der Suche nach einer Schnupperlehrstelle oder einem Ausbildungsplatz sind, durch die drei Lehrpläne nur teilweise geklärt werden. Hier so scheint es, müssten die Vorgaben in den Lehrplänen insgesamt genauer formuliert werden, um damit den noch wenig erfahrenen aber auch den berufserfahrenen Lehrerinnen und Lehrern ihre Rollenfindung in der schulischen Berufsorientierung zu erleichtern. Bei diesen Forderungen muss beachtet werden, dass einige der drei Kantone einzelne Bereiche bereits heute recht genau umschreiben. Insgesamt bleibt aber die Forderung bestehen, die genannten Aspekte differenzierter zu beschreiben.

³⁰⁷ Als Anschlusslösung gilt neben einem Lehrvertrag oder einem Ausbildungsplatz an einer weiterführenden Schule auch ein Platz an einem Brückenangebot.

10.1.2 Angebote zur Berufsorientierung

Im zweiten Teil der eingangs formulierten Fragestellung (vgl. Abschn. 10.1.1) stehen nicht mehr die Vorgaben zur Berufsorientierung im Zentrum, sondern Angebote, welche die Lehrpersonen zur Unterstützung in der schulischen Berufsorientierung in Anspruch nehmen können:

Gibt es im Weiteren Institutionen und Massnahmen, welche die Lehrpersonen bei der Umsetzung der schulischen Berufsorientierung unterstützend begleiten? Wenn ja, welche und in welcher Form?

Die erste Frage kann eindeutig bejaht werden. So steht den Lehrkräften der Kantone Bern, Zürich und Basel-Landschaft eine Reihe von Angeboten zur Verfügung, die sie für sich selber nutzen oder für ihre Klasse(n) in Anspruch nehmen können. Wie die empirische Befragung zeigt, scheinen diese Angebote für Lehrpersonen und Klassen bei den angehenden und den bereits im Beruf tätigen Lehrpersonen grundsätzlich bekannt zu sein (vgl. Abschn. 7.1.2 und Abschn. 8.1.2) und von Letzteren auch häufig genutzt zu werden. Mit Abstand am meisten in Anspruch genommen werden über alle drei Kantone hinweg die Klassenführungen in den Berufsinformationszentren BIZ und die Gestaltung von (Eltern-)Anlässen in Zusammenarbeit mit Fachpersonen der Berufs- und Laufbahnberatungen (vgl. Abschn. 7.4.1). Möglichkeiten, die eigene Kompetenz in der Berufsorientierung zu stärken, bieten sich den Lehrpersonen in Form von Weiterbildungsangeboten. Hier stehen den Lehrpersonen ebenfalls in allen drei Kantonen verschiedene Angebote zur Verfügung, die meist die Form von einzelnen, mehrstündigen Kursen aufweisen (vgl. Abschn. 2.4.3). Einen Schritt weiter geht die Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW, die im Herbst 2009 erstmals ein umfassendes Weiterbildungsangebot zur Berufsorientierung lancierte: Dort können sich Lehrpersonen der Sekundarstufe I und II zu „Fachlehrerinnen und Fachlehrer Berufswahlunterricht“ ausbilden lassen (vgl. Abschn. 2.4.3).

Auch wenn das Vorhandensein von Unterstützungsangeboten für die Lehrpersonen in der Berufsorientierung grundsätzlich unbestritten ist, so lässt sich fragen, welche weiteren Angebote und Massnahmen den Lehrkräften dienlich sein könnten. Betrachtet man dazu die Aussagen der befragten Lehrpersonen, die sich zu Bereichen der Berufsorientierung äussern, in denen sie sich wenig kompetent fühlen, dann zeigt sich Folgendes: Ein grosser Teil der Lehrkräfte gibt an, die verschiedenen Berufsfelder und deren Anforderungen sowie weiterführende Schulen und Brückenangebote wenig zu kennen (vgl. Abschn. 7.2.3). Stellvertretend dafür eine Lehrerin aus dem Kanton Bern, die seit sechs Jahren auf der Sekundarstufe I unterrichtet: „Ich weiss zu wenig, welche Anforderungen die abnehmenden Schulen bzw. Ausbildungsstätten stellen“ (ID 1007)³⁰⁸. Als weitere Schwierigkeit nennen einige der Befragten die Zusammenarbeit mit der Ausbildungs- und Arbeitswelt. Entsprechend wünscht ein Lehrer aus dem Kanton Basel-Landschaft mit sechs Jahren Berufserfahrung „mehr Kontakt mit Institutionen“ (ID 3013), während eine weibliche Lehrperson im Kanton Zürich mit einem Jahr Erfahrung in „ein Netzwerk“ (ID 2025) mit Ausbildungsbetrieben einbezogen werden möchte. Der Blick über die Landesgrenze zeigt, dass gerade im Bereich der Zusammenarbeit zwischen den Schulen und der Wirtschaft in der Schweiz noch mehr möglich wäre. So wurde in Österreich die Initiative „Zusammenarbeit Schule Wirtschaft im Bundesland Salzburg“ ins Leben gerufen, da die Lehrperson im Bundesland Salzburg den „Wunsch nach Unterstützung bei der Entwicklung von regionalen und lokalen Netzwerken“ (Edtbauer 2005, p. 10) geäussert haben. Wie der Name sagt, werden im Rahmen dieser Initiative Veranstaltungen durchgeführt, welche den Lehrpersonen direkte und nachhaltige Kontakte zu Ausbildungsbetrieben ermöglichen, in denen unter anderem die Anforderungen der Betriebe an zukünftige Lernende thematisiert werden (vgl. Abschn. 2.5.3). Im Rahmen des Programms „Schule – Wirtschaft/Arbeitsleben“ wurden und werden auch in Deutschland Projekte initiiert, welche eine ganzheitliche Berufsorientierung zum Ziel haben und entsprechend der Zusammenarbeit zwischen der Schule und der Wirtschaft ein hohes Gewicht beimessen (vgl. Abschn. 2.5.1). Wie die

³⁰⁸ Bei der Bezeichnung handelt es sich um die Identifikationsnummer der Probandin/des Probanden.

Ergebnisse der vorliegenden empirischen Untersuchung zeigen, scheint eine Mehrheit der angehenden und bereits im Beruf tätigen Lehrpersonen keine eigenen betrieblichen Erfahrungen mitzubringen.³⁰⁹ Dementsprechend erscheint es sinnvoll, den Lehrpersonen den Zugang zu Ausbildungsbetrieben durch entsprechende Angebote zu erleichtern. Wie eine Lehrerin aus dem Kanton Zürich mit fünfjähriger Erfahrung auf der Sekundarstufe I denn auch betont, und diese Aussage soll als Schlusswort dieser Ausführungen dienen, fehle ihr das „Vitamin B in Betrieben und Ausbildungen“ (ID 2058) um zu Kontakten zu gelangen.

10.2 Wissen zur Berufsorientierung

10.2.1 Inhaltswissen, curriculares Wissen und Einstellungen

Über welches Inhaltswissen zur Berufsorientierung verfügen Lehrpersonen sowie Abgängerinnen und Abgänger von Pädagogischen Hochschulen? Welches curriculare Wissen besitzen sie und welche Einstellungen haben sie gegenüber der schulischen Berufsorientierung? Zeigen sich zwischen den Lehrkräften und den Abgängerinnen und Abgängern Unterschiede bezüglich der drei erfassten Wissensbereiche?

Bevor auf die oben formulierten Fragen eingegangen wird, soll die Operationalisierung des beruflichen Wissens von Lehrpersonen in der vorliegenden Arbeit kurz in Erinnerung gerufen werden: Das Wissen von Lehrpersonen wird nach dem Modell des professionellen Wissens von Bromme (1992) in die Bereiche „Inhaltswissen“, „curriculares Wissen“ und „Einstellungen“ unterteilt. Als inhaltliches Wissen gelten Wissensbestände, die sich auf ein Schulfach beziehen, aber noch keine pädagogische Intention aufweisen (vgl. Abschn. 3.2.2.1). Beim curricularen Wissen vermischen sich pädagogische Zielsetzungen mit inhaltlichem Wissen. Somit findet sich curriculares Wissen beispielsweise in Lehrplänen oder in Lehrmitteln. Bei den Einstellungen handelt es sich schliesslich um bewertendes Wissen. Einstellungen sind, im Gegensatz zum inhaltlichen und zum curricularen Wissen, affektiv und motivational geprägt und weisen einen dauerhaften Charakter auf (vgl. Abschn. 6.1).

Die Ergebnisse der empirischen Untersuchung zeigen, dass die befragten Abgängerinnen und Abgänger sowie die bereits im Beruf tätigen Lehrpersonen – entsprechend ihrer beruflichen Erfahrung³¹⁰ – grundsätzlich über hohe inhaltliche und curriculare Kenntnisse zur Berufsorientierung verfügen. So scheinen den Befragten zum Beispiel die Ziele und Anforderungen von schulischen und beruflichen Anschlusslösungen weitgehend bekannt zu sein. Weiter kann sowohl den Abgängerinnen und Abgängern wie auch den bereits im Beruf tätigen Lehrkräften ein hohes Wissen zur Berufsfindung von Jugendlichen zugesprochen werden. Beim curricularen Wissen zeigen sich einzig bei den Kenntnissen einschlägiger Lehrmittel tiefere Ergebnisse. Hier muss davon ausgegangen werden, dass nur wenige Lehrmittel wie zum Beispiel die Unterrichtsmaterialien von Egloff (2000, 2005, 2007, 2008) oder das Berufswahltagbuch von Zihlmann (2005) bei den Befragten bekannt sind und entsprechend zur Anwendung gelangen (vgl. Abschn. 9.2). Angesichts der Tatsache, dass das Schweizerische Dienstleistungszentrum Berufsbildung, Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung (SDBB) die Online-Lernumgebung „myBerufswahl“ seit anfangs 2009 allen Schulen der Schweiz zur Verfügung stellt (vgl. Abschn. 2.4.2), scheinen sich neue Möglichkeiten zu eröffnen, die Bekanntheit von Unterrichtsmaterialien zu steigern.³¹¹

³⁰⁹ Zwar verfügt jede vierte der befragten Personen über eine vorgängige Ausbildung. Dabei ist aber zu beachten, dass darin sowohl rein schulische wie auch duale Ausbildungsgänge eingeschlossen sind (vgl. Abschn. 6.3.3.1 und Abschn. 6.3.3.2).

³¹⁰ Die befragten Lehrpersonen verfügen über minimal ein und maximal sieben Jahre Berufserfahrung auf der Sekundarstufe I. Bei den Abgängerinnen und Abgängern darf davon ausgegangen werden, dass deren berufliche Erfahrung einen Zeitraum von drei bis vier Monaten nicht übersteigt.

³¹¹ Da die empirische Befragung in den Jahren 2006 bis 2007 durchgeführt wurde, konnte die Bekanntheit von „myBerufswahl“ noch nicht erfragt werden (vgl. Abschn. 6.2).

Zumal „myBerufswahl“ gemäss Auskunft der Betreiberin bereits von einer beachtlichen Anzahl Klassen genutzt wird.³¹² Die Einstellungen der Befragten weisen auf einen hohen Qualitätsanspruch sowie auf eine positive Haltung gegenüber der schulischen Berufsorientierung hin. Dies wird dadurch deutlich, dass die Befragten der Berufsorientierung allgemein, wie auch im Vergleich zu anderen fächerübergreifenden Aufgaben, eine hohe Bedeutung zusprechen oder eine Ausgliederung der Berufsorientierung aus der Schule ausdrücklich ablehnen (vgl. Abschn. 9.3).

Zusammenfassend zeigt sich, dass sich die Unterschiede zwischen den Lehrpersonen und der Gruppe der Abgängerinnen und Abgänger durchwegs auf das inhaltliche und das curriculare Wissen zur Berufsorientierung beschränken. Dass die Einschätzungen aufgrund der divergierenden beruflichen Erfahrung zugunsten der bereits im Beruf tätigen Lehrkräfte ausfallen, erscheint dabei plausibel. Keine nennenswerten Unterschiede zwischen angehenden und bereits im Beruf tätigen Lehrpersonen können dagegen bei den Einstellungen zur schulischen Berufsorientierung festgestellt werden.

10.2.2 Einflussfaktoren auf das Wissen zur Berufsorientierung

Welcher Bedeutung kommen demographischen Merkmalen wie zum Beispiel der beruflichen Erfahrung, Merkmalen der momentanen beruflichen Situation wie der Funktion als Klassenlehrperson oder der Einschätzung der eigenen Kompetenz in Bezug auf das Wissen zu?

Die Bedeutung der drei Dimensionen „Demographische Merkmale“, „Merkmale der beruflichen Situation“ und „Selbsteinschätzungen“ für das Wissen zur Berufsorientierung wird nachfolgend in der erwähnten Reihenfolge besprochen (vgl. Abschn. 10.2.2.1 bis Abschn. 10.2.2.3).

10.2.2.1 Demographische Merkmale

In der vorliegenden Studie wurde die Bedeutung der demographischen Merkmale „Berufserfahrung als Lehrpersonen auf der Sekundarstufe I“, „vorgängig zum Lehrberuf absolvierte Ausbildungen“ und „Einstieg in den Lehrberuf“ für das Wissen zur Berufsorientierung untersucht. Dabei kann die Berufserfahrung nur auf die bereits im Beruf tätigen Lehrpersonen angewendet werden, während von der Frage nach dem Einstieg in den Lehrberuf ausschliesslich die Abgängerinnen und Abgänger betroffen sind.

In Anlehnung an Studien zum Berufseinstieg³¹³, wurden die Lehrpersonen in eine Gruppe von Berufseinsteigerinnen und -einsteiger, mit einem Jahr bis drei Jahren Berufserfahrung, und einer Gruppe von Lehrkräften mit vier bis sieben Jahren Berufserfahrung unterteilt.³¹⁴ Betrachtet man die verschiedenen, auf Basis der empirischen Daten durchgeführten Analysen, dann zeigen sich hohe Übereinstimmungen zwischen den beiden Gruppen (vgl. Kap. 7). Ein Unterschied lässt sich einzig in Bezug auf die Weiterbildung feststellen: Hier geben die Lehrpersonen mit vier bis sieben Jahre Erfahrung häufiger an, ihr Wissen zur Berufsorientierung durch den Besuch von Weiterbildungskursen erworben zu haben (vgl. Abschn. 7.1.3). Ein Ergebnis, das angesichts der divergierenden beruflichen Erfahrung nachvollziehbar erscheint. Ansonsten fallen die Einschätzungen der beiden Gruppen in allen drei Wissensbereichen beinahe deckungsgleich aus. Was bedeuten diese Ergebnisse für die

³¹² Laut SDBB wurde das Angebot im Dezember 2009 von rund 15'000 Schülerinnen und Schülern, 2000 Lehrkräften und 1300 Eltern der deutschen Schweiz in Anspruch genommen. Die meisten Nutzerinnen und Nutzer stammen dabei aus dem Kanton Bern, der als Pilot-Kanton für das Projekt fungiert (vgl. myBerufswahl 2009). Setzt man den Anteil der Berner Lehrpersonen, die sich als Benutzer eingetragen haben ins Verhältnis zur Gesamtzahl der Lehrkräfte der Sekundarstufe I im Kanton Bern, dann ergibt sich ein Anteil von 27%. Bei den Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I beträgt der Anteil 21%. Entsprechend kann davon ausgegangen werden, dass Ende 2009 rund jede fünfte Klasse der Sekundarstufe I im Kanton Bern mit der Lernumgebung „myBerufswahl“ arbeitete. (vgl. BFS 2009c).

³¹³ Wie Keller-Schneider (2008) betont, existiert weder in der Forschung noch in der Praxis Konsens über die Dauer des Berufseinstieges. In den meisten Studien werde diese aber als ein- bis dreijährige Phase definiert.

³¹⁴ Der ersten Gruppe sind 37% der Lehrpersonen und der zweiten 63% zugehörig.

Berufseinstiegsphase? Handelt es sich bei der Berufsorientierung um ein spezifisches, nicht mit anderen Themen der Schule vergleichbares Aufgabengebiet? Unterscheiden sich deshalb Berufseinsteigerinnen und -einsteiger in ihrem Wissen und ihren Einstellungen nicht von den Lehrkräften mit vier- bis siebenjähriger Erfahrung? Antworten auf diese Fragen liegen nicht direkt auf der Hand. Dies zum einen, da keine Vergleiche zu ähnlich angelegten Studien gezogen werden können und zum anderen, weil offen bleibt, inwiefern sich die in der vorliegenden Studie befragten Lehrkräfte von Lehrpersonen mit umfassender Berufserfahrung unterscheiden. Sinnvoll erscheint in diesem Fall eine Gegenüberstellung mit Erkenntnissen aus Untersuchungen zum Berufseinstieg von Lehrpersonen, wobei solche herangezogen werden, die den Vergleich zwischen berufseinsteigenden und erfahrenen Lehrkräften erlauben oder den Berufsverlauf von Lehrerinnen und Lehrern im Längsschnitt begleiten.³¹⁵ Als Beispiel kann hier auf die Studie von Martinuzzi (2006) verwiesen werden: Die Autorin erhebt in ihrer Studie den Schwierigkeitsgrad von Tätigkeiten in der konkreten Unterrichtsarbeit und fragt nach den Fortbildungsbedürfnissen von Lehrpersonen. Dabei vergleicht sie Volksschullehrpersonen in der Einstiegsphase mit erfahrenen Lehrkräften, die in der Stadt Wien arbeiten.³¹⁶ Bilanzierend stellt die Autorin fest, „dass sich BerufseinsteigerInnen hinsichtlich der Schwierigkeitseinschätzung nicht signifikant von routinierten LehrerInnen unterscheiden“ (ebd., p. 545). Folglich bezeichnen sowohl berufseinsteigende wie erfahrene Lehrkräfte die Elternarbeit, die Durchführung des Unterrichts und die Leistungsbeurteilung als schwierige Aufgaben.³¹⁷ Zu einem ähnlichen Schluss gelangt Albisser (2009), der die Anforderungen und Ressourcen im Berufszyklus von Lehrpersonen der Volksschule in den Kantonen Bern und Zürich untersuchte:

„Auf den ersten Rangplätzen finden sich bei routinierten Lehrpersonen [...] dieselben Belastungen wie bei den Berufseinsteigenden [...]. Der einzige Unterschied besteht darin, dass unter den vier ersten Belastungsfaktoren die Abfolge variiert“ (Albisser 2009, p. 105).

Unterschiede fand er dagegen in der Art des arbeitsbezogenen Verhaltens: So weisen die berufseinsteigenden Lehrkräfte mit durchschnittlich anderthalb Jahren Berufserfahrung am häufigsten das Verarbeitungsmuster der „Schonung“ auf.³¹⁸ Dieser Anteil sinkt im Lauf der beruflichen Laufbahn und macht bei den Lehrpersonen mit durchschnittlich 27 Jahren Erfahrung dem Bewältigungsmuster „Burnoutgefährdung“ Platz (vgl. Albisser et al. 2006, p. 18f.).³¹⁹ Inwiefern diese Unterschiede als bedeutsam interpretiert werden müssen, wird in der Studie nicht erwähnt. Die Autoren streichen aber abschliessend heraus, dass sich diese Differenz vor dem Hintergrund eines „gewandelten Zeitkontextes deuten“ (ebd., p. 34) lässt. Demzufolge habe sich der Stellenwert der Arbeit im Verhältnis zur Freizeit und zur Erholung in den vergangenen Jahrzehnten geändert, so dass sich „Berufseinsteigende heute weit besser gewohnt sind, sich abzugrenzen und sich zu erholen, als der Durchschnitt der vorangehenden Berufsgeneration“ (ebd.). Argumentieren Albisser et al. mit veränderten gesellschaftlichen Bedingungen, so weist Martinuzzi (2006) darauf hin, dass die Wahrnehmung von Anforderungen „von einer Vielzahl subjektiver und objektiver Faktoren beeinflusst“ (ebd., p. 546) wird. So würden beispielsweise Belastungen aus dem privaten Bereich der

³¹⁵ Studien zum Berufseinstieg von Lehrerinnen und Lehrern beschränken sich oft auf die Befragung von Direktbetroffenen, in diesem Fall auf Lehrpersonen in der Berufseinstiegsphase und es wird nur retrospektiv nach ihrem Berufseintritt gefragt (vgl. Keller-Schneider 2008, p. 17ff.). Erhoben wurden dabei bis in die 1990er Jahre vor allem die Schwierigkeiten beim Berufseinstieg. Der Einstieg wurde vielfach als „Praxischock“ bezeichnet und die erste Zeit im Beruf als Anpassungsprozess charakterisiert (vgl. Larcher Klee 2005, p. 13f.). Neuere Untersuchungen betrachten den Berufseinstieg dagegen als wichtige Phase der eigenen Berufsbiographie und fokussieren vermehrt auf Kompetenzen, die in dieser Zeit entwickelt werden (vgl. Keller-Schneider 2008, p. 35).

³¹⁶ Martinuzzi legt die Dauer des Berufseinstieges dabei auf fünf Jahre fest, was im Vergleich zu anderen Studien als lang bezeichnet werden kann.

³¹⁷ Die Rangliste wird ergänzt durch die Bereiche „Umgang mit Problemschülerinnen und -schülern“, „Unterrichtsplanung und -analyse“, „Erziehungsziele und -vorstellungen“ sowie „Disziplin der Schülerinnen und Schüler“ (vgl. Martinuzzi 2006, p. 545).

³¹⁸ Den Typus „Schonung“ charakterisieren Albisser et al. (2006) wie folgt: „Zurückhaltung bezüglich Verausgabungsbereitschaft und Perfektion, eher geringer beruflicher Ehrgeiz, aber hohe Distanzierungsfähigkeit“ (ebd., p. 14).

³¹⁹ Die zwei erwähnten Verarbeitungsmuster werden in der Studie durch das Muster „Gesund“ und das Risikomuster „Überengagement und Selbstausbeutung“ ergänzt (vgl. Albisser et al. 2006, p. 14ff.).

Lehrpersonen oder gesundheitliche Konstitutionen bei der Einschätzung beruflicher Belastungen eine wichtige Rolle spielen. Bilanzierend lässt sich festhalten, dass sich in der eigenen empirischen Studie in Bezug auf das Wissen und Handeln sowie in den zwei angeführten Untersuchungen hinsichtlich der wahrgenommenen Schwierigkeiten zwischen berufseinsteigenden und erfahrenen Lehrpersonen nur marginale Unterschiede feststellen lassen. Bevor diese Erkenntnisse verallgemeinert werden dürfen, sind aber weitere Überprüfungen nötig. Künftige Studien, so scheint wichtig, sollen ihre Ergebnisse dabei immer unter Einbezug von Personenmerkmalen sowie vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Rahmenbedingungen und Veränderungen interpretieren.

Als weiteres demographisches Merkmal soll die Bedeutung einer vorgängigen Berufstätigkeit besprochen werden.³²⁰ Wie bereits bei der Berufserfahrung zeigen sich auch hier nur vereinzelt Differenzen zwischen den beiden Gruppen. So lassen sich Unterschiede feststellen bei den Vorstellungen zur Berufsfindung von Jugendlichen oder den Einschätzungen der Ziele zur Berufsorientierung (vgl. Abschn. 7.1.3 und Abschn. 7.3.3). Einheitliche Tendenzen, welche die Lehrpersonen mit vorgängiger Berufstätigkeit von denjenigen ohne berufliche Vorerfahrungen unterscheiden, lassen sich aber nicht ausmachen. Das Gleiche gilt für die Ergebnisse der Abgängerinnen- und Abgängerbefragung (vgl. Kap. 8). Wichtig erscheint in diesem Zusammenhang aber die Erkenntnis, dass eine vorgängige berufliche Tätigkeit gewisse Vorstellungen und Meinungen zur Berufsorientierung zu beeinflussen scheint. Dementsprechend sollte dieses Merkmal in der Ausbildung der Lehrpersonen Sekundarstufe I berücksichtigt werden. Zum einen da eine vorgängige Berufserfahrung den angehenden Lehrpersonen als Ressource dienen kann, zum anderen aber die Gefahr besteht, dass sie ihre eigenen Erfahrungen allzu stark verallgemeinern und sich so der Vielschichtigkeit der Berufsorientierung verschliessen könnten.

Betrachtet man bei den Abgängerinnen und Abgängern schliesslich das Merkmal „Einstieg in den Lehrberuf“, dann zeigen sich nur wenige Abweichungen zwischen den beiden Gruppen. Diese betreffen zum einen Vorstellungen zur Berufsfindung von Jugendlichen, zum anderen die Verantwortlichkeiten in der Berufsfindung: Hier scheinen den nicht in den Lehrberuf Einstiegenden allokationstheoretischen Vorstellungen zur Berufsfindung eher zuzusagen und bei den Verantwortlichkeiten nehmen diese die Eltern stärker in die Pflicht als ihre Kolleginnen und Kollegen (vgl. Abschn. 8.3.1 und Abschn. 8.3.4). Insgesamt kann davon ausgegangen werden, dass demographische Merkmale wie die „Berufserfahrung“, eine „vorgängige berufliche Tätigkeit“ oder der „Einstieg in den Lehrberuf“ wenig zur Erklärung von Unterschieden im Wissen zur Berufsorientierung beitragen. Anders verhält es sich bei der Kantonszugehörigkeit respektive der absolvierten Ausbildung. Dieses Merkmal sowie weitere, die momentane berufliche Situation betreffende, Faktoren werden im folgenden Abschnitt besprochen (vgl. Abschn. 10.2.2.2).

10.2.2.2 Merkmale der momentanen beruflichen Situation

Am deutlichsten führen die Kantonszugehörigkeit bei den Lehrpersonen respektive die absolvierte Ausbildung bei den Abgängerinnen und Abgängern zu Unterschieden zwischen den Gruppen. So liegen sowohl beim inhaltlichen wie auch beim curricularen Wissen die Einschätzungen der Zürcher und der Berner Lehrpersonen in mehreren Bereichen bedeutsam höher als diejenigen der Lehrpersonen aus dem Kanton Basel-Landschaft. Dies beispielsweise bei den Kenntnissen der beruflichen Anschlusslösungen und Brückenangeboten oder beim Wissen zur Berufsfindung von Jugendlichen (vgl. Abschn. 7.1.1 und Abschn. 7.1.4). Letzteres trifft auch auf die Abgängerinnen und Abgänger zu: So sind die Absolventinnen und Absolventen der Pädagogischen Hochschule Zürich bei der Gruppe mit hohem Wissen zur Berufsfindung Jugendlicher häufiger vertreten als ihre Kolleginnen und Kollegen der beiden anderen Pädagogischen Hochschulen (vgl. Abschn. 8.1.4). Vergleichbares zeigt sich bei der Bekanntheit der Lehrmittel. Hier scheinen die angehenden und die bereits im Beruf tätigen

³²⁰ Die Berufsfelder, in denen die Lehrpersonen respektive die Abgängerinnen und Abgänger ihre vorgängige Berufsausbildung absolviert haben, sind in den Tabellen 5 und 10 aufgeführt.

Lehrkräfte im Kanton Zürich sowohl die Unterrichtsmaterialien von Egloff (2000, 2005, 2007, 2008) als auch das Berufswahltagbuch von Zihlmann (2005) bedeutend besser zu kennen als ihre Kolleginnen und Kollegen der beiden anderen Kantone (vgl. Abschn. 7.2.2 und Abschn. 8.2.2). Eine weitere Übereinstimmung zwischen den Abgängerinnen, Abgängern und den Lehrpersonen zeigt sich bei den Anliegen: Dort sind es die Befragten der Kantone Bern und Basel-Landschaft respektive die Absolventinnen und Absolventen der Pädagogischen Hochschulen in Bern und Basel, welche eine verstärkte Einbindung der Berufsorientierung in die Aus- und Weiterbildung wünschen (vgl. Abschn. 7.3.5 und Abschn. 8.3.5). Diese wiederholt auftretenden Differenzen zwischen dem Kanton Zürich und den Kantonen Bern und Basel-Landschaft erscheinen angesichts der divergierenden Verankerung der Berufsorientierung in der Ausbildung gut nachvollziehbar. Im Abschnitt 10.3 wird ausführlich auf die Unterschiede in den Ausbildungen eingegangen.

Mit der Funktion kann ein weiteres Merkmal angeführt werden, dass mehrfach zu Unterschieden zwischen den Gruppen führt.³²¹ Alle bedeutsamen Differenzen zwischen Lehrpersonen mit einer Klassenlehrverantwortung verglichen mit Lehrpersonen ohne Verantwortung für eine Klasse fallen zugunsten der Klassenlehrpersonen aus. Demzufolge scheinen diese Lehrkräfte die beruflichen und die schulischen Anschlussmöglichkeiten (vgl. Abschn. 7.1.1) wie auch gewisse Angebote der Berufs- und Laufbahnberatung (vgl. Abschn. 7.1.2) besser zu kennen als ihre Kolleginnen und Kollegen. Im Weiteren erweist sich deren Wissen zur Berufsfindung von Jugendlichen als grösser (vgl. Abschn. 7.1.4) und sie geben weiter an, was die Zielsetzungen zur Berufsorientierung im Lehrplan besser zu kennen (vgl. Abschn. 7.2.1). Insgesamt weisen aber auch die Nicht-Klassenlehrpersonen Beurteilungen auf, die von einem adäquaten Wissen zur Berufsorientierung zeugen.³²² Zusätzlich gehen sie bei den meisten Einstellungen zur Berufsorientierung auf der Sekundarstufe I mit den Klassenlehrerinnen und -lehrer einig (vgl. Abschn. 7.3). Auch wenn angenommen wird, dass die Hauptverantwortung für die Berufsorientierung jeweils bei den Klassenlehrpersonen liegt, so kann aufgrund der Ergebnisse der vorliegenden Befragung auf eine Beteiligung der Lehrkräfte ohne Klassenlehrverantwortung an der Berufsorientierung geschlossen werden auch wenn sie bei den Aktivitäten signifikant tiefere Werte angeben als ihre Kolleginnen und Kollegen (vgl. Abschn. 7.4.1).

Schliesslich soll der Einfluss des Unterrichtspensums auf das Wissen zur Berufsfindung betrachtet werden. Dabei wird zwischen Lehrpersonen unterschieden, welche die Fächer Deutsch und/oder Mensch und Umwelt³²³ unterrichten und solchen, die für keines der beiden Fächer zuständig sind. Diese Zweiteilung erfolgte aufgrund der Ansicht, dass die Zielsetzungen zur Berufsorientierung vielfach mit Zielen aus den Fächern Deutsch sowie Mensch und Umwelt verbunden werden können (vgl. Abschn. 7.1.1). Auch wenn sich das Merkmal Unterrichtspensum nur vereinzelt als bedeutsam für Unterschiede zwischen den Vergleichsgruppen erweist (vgl. Abschn. 7.1.1 und Abschn. 7.2.1), so sprechen diese allesamt dafür, dass Lehrpersonen, die Deutsch und/oder Mensch und Umwelt unterrichten, über ein höheres Wissen zur Berufsorientierung verfügen. Dies spricht wiederum für die Annahme, dass einige der Ziele in diese Unterrichtsfächer integriert zu werden scheinen.

Als abschliessende Merkmale sollen die Kompetenz und die Selbstwirksamkeit der angehenden und der bereits im Beruf tätigen Lehrpersonen und ihre Bedeutung für das Wissen zur Berufsorientierung besprochen werden (vgl. Abschn. 10.2.2.3).

³²¹ Im Unterschied zum Merkmal „Kantonszugehörigkeit“ und „Ausbildung“ betreffen die „Funktion“ und das „Pensum“ nur die bereits im Beruf tätigen Lehrkräfte.

³²² Damit ist gemeint, dass die Lehrpersonen ohne Klassenlehrverantwortung zwar ein tieferes Wissen aufweisen als ihre Kolleginnen und Kollegen, sich die Unterschiede aus der Sicht der Autorin aber in einem annehmbaren Rahmen bewegen.

³²³ In den Kantonen Zürich und Basel-Landschaft lautet die Bezeichnung für dieses Fach „Mensch und Umwelt“, während dieses in Bern „Natur-Mensch-Mitwelt“ heisst.

10.2.2.3 Selbsteinschätzungen: Kompetenz und Selbstwirksamkeit

Die Unterscheidung der angehenden und der bereits im Beruf tätigen Lehrpersonen in eine Gruppe mit hoher und eine mit tiefer Kompetenz erfolgte aufgrund einer Selbsteinschätzung der Befragten.³²⁴ Ebenso wurden die Lehrerinnen und Lehrer nach Einschätzung der Skala zur Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrpersonen von Schwarzer und Jerusalem (1999) einer Gruppe mit hoher, einer mit mittlerer und einer mit tiefer Selbstwirksamkeit zugewiesen (vgl. Abschn. 7.4).³²⁵

Bilanzierend darf davon ausgegangen werden, dass eine hohe Kompetenzzuschreibung grundsätzlich mit hohen Einschätzungen des eigenen Wissens zur Berufsorientierung einhergeht. Sowohl bei den Lehrpersonen wie bei den Abgängerinnen und Abgängern zeigt sich dies beim inhaltlichen Wissen (Abschn. 7.1.1. und Abschn. 8.1.1) wie auch bei den Kenntnissen der Zielsetzungen zur Berufsorientierung im Lehrplan (vgl. Abschn. 7.2.1 und Abschn. 8.2.1). Eine zu beachtende Erkenntnis bringen die Auswertungen des Wissens zur Berufsfindung von Jugendlichen nach Kompetenz hervor: Nicht nur bei den Lehrpersonen, sondern auch bei den Abgängerinnen und Abgängern zeigt sich, dass die Einschätzung einer hohen Kompetenz in der Berufsorientierung nicht zwingend mit einem hohem Wissen im erwähnten Bereich einhergehen muss. Dieses Ergebnis ist deshalb von Interesse, weil das Wissen zur Berufsfindung nicht auf Selbsteinschätzungen beruht, sondern objektiv ausgewertet wurde (vgl. Abschn. 7.1.4 und Abschn. 8.1.4). Entsprechend muss davon ausgegangen werden, dass Selbst- und Fremdeinschätzungen in Bezug auf das eigene Wissen nicht immer kongruent ausfallen.

Die Analysen, bei denen die Selbstwirksamkeit als unabhängige Variable einbezogen wird, zeigen, dass hohe Selbstwirksamkeitserwartungen der Lehrpersonen zum einen mit hohem Wissen zu beruflichen und schulischen Anschlusslösungen einhergehen (vgl. Abschn. 7.1.1). Zum anderen betonen die Lehrkräfte mit hohen Selbstwirksamkeitserwartungen – stärker als ihre Kolleginnen und Kollegen der Vergleichsgruppe – die Bedeutung der Zusammenarbeit innerhalb der Schule als Merkmal einer „guten Berufsorientierung“ (vgl. Abschn. 7.3.4). Welche Bedeutung die Selbstwirksamkeitserwartungen – wie auch andere Merkmale – für das Handeln der Lehrkräfte in der Berufsorientierung haben, wird im Abschnitt 10.4 besprochen, während im Abschnitt 10.3 auf die Bedeutung verschiedener Quellen für das Wissen zur Berufsorientierung eingegangen wird.

10.3 Quellen Wissenserwerb

Durch welche Quellen erwerben die Lehrpersonen ihr Wissen zur Berufsorientierung? Welche Bedeutung kommt der Aus- und der Weiterbildung im Bezug auf den Wissenserwerb zu?

Erfragt wurde bei den Lehrpersonen die Bedeutung von Aus- und Weiterbildung, von Gesprächen respektive der Zusammenarbeit mit (Berufs-)Kolleginnen und Kollegen sowie von Medien für ihr Wissen zur Berufsorientierung (vgl. Abschn. 7.1.3).³²⁶ Bei den Quellen, durch welche die Befragten einschlägige Lehrmittel kennen, wurden wiederum die Aus- und die

³²⁴ Entsprechend gelangten die Lehrkräfte in die erste Gruppe, welche die Aussage „Ich fühle mich kompetent, meine Schülerinnen und Schüler in ihrem Berufsfindungsprozess zu betreuen und zu unterstützen“ bejahten, während sich in der zweiten Gruppe Lehrpersonen finden, die der Aussage nicht zustimmten.

³²⁵ Die Unterteilung in die drei Gruppen wurde wie folgt vorgenommen: In die Gruppe mit hoher Selbstwirksamkeit fallen die Lehrpersonen, welche sich in mindestens neun der zehn angeführten Situationen als selbstwirksam einschätzen, während sich die Lehrkräfte in der Gruppe mit tiefer Selbstwirksamkeit bei maximal fünf der angeführten Situationen eine tiefe Selbstwirksamkeit zuschreiben. Dabei konnten 55 Lehrpersonen der ersten und 19 der zweiten zugeordnet werden. Die restlichen 211 Lehrerinnen und Lehrer wurden der Gruppe mit mittlerer Selbstwirksamkeitserwartung zugeteilt.

³²⁶ Bei der Befragung der Abgängerinnen und Abgänger wurden, abgesehen von der Weiterbildung, die gleichen Quellen berücksichtigt (vgl. Abschn. 8.1.3).

Weiterbildung, die Zusammenarbeit mit (Berufs-)Kolleginnen und Kollegen einbezogen, ergänzt durch die Recherchen bei der eigenen Unterrichtsvorbereitung (vgl. Abschn. 7.2.2.1).³²⁷

Ungeachtet anderer Merkmale schreiben die befragten Lehrpersonen der Zusammenarbeit mit (Berufs-)Kolleginnen und Kollegen den höchsten Stellenwert zu, gefolgt von den Medien, der Ausbildung und schliesslich der Weiterbildung. Analysiert man die Quellen nach Kanton, dann zeigt sich ein anderes Bild: So rangieren bei den Zürcher Lehrkräften die Ausbildung und die Zusammenarbeit mit (Berufs-)Kolleginnen und Kollegen gleichwertig an erster Stelle, während Letztere bei den Lehrpersonen der Kantone Bern und Basel-Landschaft am wichtigsten zu sein scheint. Die Ausbildung folgt bei diesen beiden auf dem dritten Rang und wird von der Mehrheit als wenig bedeutsam für das Wissen zur Berufsorientierung eingestuft (vgl. Abschn. 7.1.3). Gleiches zeigt sich bei den Abgängerinnen und Abgängern. Hier bezeichnen einzig die Absolventinnen und Absolventen der Pädagogischen Hochschule Zürich ihre Ausbildung als bedeutsame Quelle für das Wissen zur Berufsorientierung. Die Abgängerinnen und Abgänger der Pädagogischen Hochschulen in Bern und Basel scheinen ihr Wissen dagegen in erster Linie durch die Zusammenarbeit mit (Berufs-)Kolleginnen und Kollegen sowie durch die Medien erworben zu haben, während die Ausbildung als wenig wichtig beurteilt wird (vgl. Abschn. 8.1.3).

Bei den Quellen, durch welche die Befragten Lehrmittel zur Berufsorientierung kennen, wiederholen sich die Ergebnisse: Ungeachtet der Kantonzugehörigkeit attestieren die Lehrerinnen und Lehrer der Zusammenarbeit mit (Berufs-)Kolleginnen und Kollegen die grösste Bedeutung, gefolgt von den Recherchen bei der eigenen Unterrichtsvorbereitung, der Ausbildung und schliesslich der Weiterbildung (vgl. Abschn. 7.2.2.1). Analysiert man die Quellen nach Kanton, dann zeigt sich deutlich, dass die Zürcherinnen und Zürcher ihre Ausbildung weitaus höher bewerten als die Lehrpersonen der Kantone Bern und Basel-Landschaft. Das Gleiche gilt für die Abgängerinnen und Abgänger: Während für die Absolventinnen und Absolventen der Pädagogischen Hochschule Zürich die Ausbildung die wichtigste Quelle darstellt, folgt diese bei den Abgängerinnen und Abgängern der Pädagogischen Hochschulen in Bern und Basel auf dem dritten und letzten Rang (vgl. Abschn. 8.2.2.1).

Die Befragung spiegelt wider, was bei der Analyse der Ausbildungen bereits deutlich wurde (vgl. Abschn. 2.4.3): Während der Berufsorientierung in der Ausbildung der Zürcher Lehrpersonen seit geraumer Zeit einen hohen Stellenwert eingeräumt wird, scheint dies – bis zum Zeitpunkt der Befragung – in den beiden anderen Kantonen nicht der Fall gewesen zu sein. Wie die Ausführungen im Abschnitt 2.4.3 aber auch zeigen, sind seit der Befragung sowohl an der Pädagogischen Hochschule Bern wie der Pädagogischen Hochschule FHNW in Basel Bestrebungen im Gange, der Berufsorientierung in einem eigenständigen Gefäss Rechnung zu tragen. Wie wichtig dies zu sein scheint, zeigen nicht nur die Einschätzungen zum Wissen, sondern auch die Aussagen der befragten Lehrkräfte zu ihrem Handeln in der schulischen Berufsorientierung. Dieser Bereich soll im Folgenden diskutiert werden (vgl. Abschn. 10.4).

³²⁷ Bei den Abgängerinnen und Abgängern wurde erneut die Weiterbildung als Quelle ausgeschlossen (vgl. Abschn. 8.2.2.1).

10.4 Handeln der Lehrpersonen in der Berufsorientierung

Welche Aktivitäten führen die Lehrerinnen und Lehrer in der schulischen Berufsorientierung durch? Lassen sich Zusammenhänge aufzeigen zwischen demographischen Merkmalen, der aktuellen beruflichen Situation oder dem Wissen und den berufsbezogenen Selbsteinschätzungen der Lehrpersonen und ihrem Handeln im Unterricht?

Beim Zusammenspiel zwischen Wissen und Handeln wird von einer komplexen, sich gegenseitig beeinflussenden Beziehung ausgegangen. Basierend auf den Konzepten zu den „Subjektiven Theorien“ wird angenommen, dass jeder Mensch verschiedene Wissensformen miteinander kombiniert und diese mit Erfahrungen, Einsichten und Beurteilungen vermischt. „Subjektiven Theorien“ können als „mentale Strukturen“ (Groeben et al. 1988, p. 18) mit handlungsleitendem Charakter verstanden werden (vgl. Abschn. 3.3). Im Folgenden soll besprochen werden, welche Bedeutung demographische Merkmale und die Merkmale der momentanen beruflichen Situation (vgl. Abschn. 10.4.1) sowie das Wissen und die Selbsteinschätzungen zur Berufsorientierung (vgl. Abschn. 10.4.2) für das Handeln in der Berufsorientierung haben.

10.4.1 Demographische Merkmale und berufliche Situation

Die demographischen Merkmale „Berufserfahrung“ und „vorgängige Berufstätigkeit“ scheinen wenig Bedeutung für das Handeln in der Berufsorientierung aufzuweisen. So zeigen sich im Handeln von Berufseinsteigerinnen und -einsteiger verglichen mit den Lehrpersonen die vier bis sieben Jahre Erfahrung aufweisen wenige Abweichungen. Dies trifft auch auf den Vergleich zwischen den Lehrpersonen mit und Lehrkräften ohne vorgängige berufliche Tätigkeit zu. Ausnahmen bilden die Aktivitäten in der Berufsorientierung und die Umsetzung von Zielen. So scheint sich bei den Aktivitäten eine Berufserfahrung von vier bis sieben Jahren als günstiger zu erweisen, während es bei den Zielen die Lehrpersonen ohne vorgängige Berufserfahrung sind, welche diese im eignen Unterricht signifikant häufiger berücksichtigen (vgl. Abschn. 7.4.3). Tendenziell erweist sich somit eine grössere Erfahrung als positiv für das Handeln in dem Sinne, dass Ziele zur Berufsorientierung häufiger umgesetzt werden als dies Berufseinsteigerinnen und -einsteiger zu tun scheinen. Bei der vorgängigen Berufstätigkeit kann, wie bereits erwähnt, kein einheitliches Muster erschlossen werden. Vielmehr muss hier davon ausgegangen werden, dass Lehrpersonen mit vorgängiger Berufstätigkeit teilweise Vorstellungen und Meinungen zur Berufsorientierung haben, die sie von ihren Kolleginnen und Kollegen unterscheiden. Nochmals bekräftigt wird dadurch die Forderung, diesem Merkmal in der Ausbildung besondere Beachtung zu schenken (vgl. Abschn. 10.2.2.1).

Mehr Gewicht kann der Kantonszugehörigkeit, der Funktion sowie der Zufriedenheit im Beruf beigemessen werden. Hier erweisen sich die Zugehörigkeit zum Kanton Zürich wie auch die Funktion als Klassenlehrperson als bedeutsam für das Handeln im Unterricht, was zum Beispiel in den Aktivitäten zur Berufsorientierung, der Nutzung von Angeboten der Berufs- und Laufbahnberatung oder der Umsetzung von Zielen zur Berufsorientierung sichtbar wird (vgl. Abschn. 7.4.1 bis Abschn. 7.4.3). Hinsichtlich der Kantonszugehörigkeit zeigt sich ein Bild das bereits von den Analysen zum Wissen bekannt ist. Folglich erweist sich die Zugehörigkeit zum Kanton Zürich nicht nur als günstig für das Wissen zur Berufsorientierung, sondern auch für das Handeln. Dass die Klassenlehrpersonen mehr Aktivitäten zur Berufsorientierung durchführen als die Lehrkräfte ohne Verantwortung für eine Klasse erscheint plausibel und deckt sich ebenfalls mit den Erkenntnissen zum Wissen (vgl. Abschn. 10.2.2.2). Die Analysen zur beruflichen Zufriedenheit der Lehrpersonen zeigt ebenso ein positives Bild: So scheinen die befragten Lehrerinnen und Lehrer mit ihrer beruflichen Situation insgesamt zufrieden zu sein, was sich mit den Erkenntnissen zahlreicher empirischer Untersuchungen zur beruflichen Zufriedenheit von Lehrpersonen deckt.³²⁸ Entsprechend wurde für die weiterführenden Berechnungen nur zwischen einer Gruppe mit mittlerer und einer mit hoher Zufriedenheit unterschieden. Im Bezug auf das Handeln in der Berufsorientierung erweist sich dabei eine

³²⁸ Diese Studien werden von Bieri (2002) im Überblick dargestellt (vgl. ebd., p. 89ff.).

hohe Zufriedenheit als günstiger als eine mittlere Zufriedenheitsausprägung. Ebenso wirkt sich die Interaktion der Merkmale Zufriedenheit und Kompetenz positiv auf das Handeln aus: Eine hohe Kompetenzzuschreibung und eine hohe Zufriedenheit geht folglich mit hoher Aktivität in der Berufsorientierung einher (vgl. Abschn. 7.4 und Abschn. 7.4.3).

10.4.2 Wissen und Selbsteinschätzungen zur Berufsorientierung

In diesem Abschnitt soll zum einen der Frage nachgegangen werden, inwiefern das inhaltliche und das curriculare Wissen sowie die Einstellungen von Lehrpersonen auf das Handeln in der Berufsorientierung einwirken. Zum anderen werden Einschätzungen zur Kompetenz sowie die Selbstwirksamkeitserwartungen in Bezug auf das Handeln untersucht. Den Ausführungen im Abschnitt 3.3 folgend, soll im Weiteren die These geprüft werden, ob das Zusammenspiel zwischen Wissen und Handeln nicht nur durch inhaltliches und curriculares Wissen geprägt wird, sondern auch durch die Einstellungen der Lehrpersonen.

Das inhaltliche Wissen wurde zum einen durch Einschätzungen der Lehrpersonen zu ihren Kenntnissen von Anschlusslösungen und Brückenangeboten, von theoretischen Konzepten und empirischen Ergebnissen zur Berufsfindung von Jugendlichen sowie durch ihre Kenntnisse von Angeboten der kantonalen Berufs- und Laufbahnberatungen geprüft (vgl. Abschn. 7.1.1 und Abschn. 7.1.2). Zum anderen können Aussagen über das effektive Wissen der befragten Lehrpersonen zu Merkmalen und Verläufen von Berufsfindungsprozessen Jugendlicher gemacht werden (vgl. Abschn. 7.1.4). Analysiert man die Bedeutung dieses effektiven Wissens für das Handeln der Lehrpersonen in der Berufsorientierung, dann wird deutlich, dass hohes Wissen zur Berufsfindung von Jugendlichen grundsätzlich nicht zu mehr Aktivität in der Berufsorientierung führt. Entsprechend unterscheidet sich die Gruppe mit hohem Wissen bezüglich der Aktivitäten und der Zielumsetzungen nicht von der Gruppe mit mittlerem und tiefem Wissen. Anders verhält es sich bei den Selbsteinschätzungen: Fallen diese hoch aus, dann zeigen sich auch bei den Aktivitäten und der Umsetzung von Zielen zur Berufsorientierung hohe Werte. Insofern zeigen die Ergebnisse, dass Selbst- und Fremdeinschätzungen zum eigenen Wissen nicht immer deckungsgleich ausfallen, dass aber den Selbsteinschätzungen eine wichtige Bedeutung für das Handeln zugesprochen werden kann. Scheinbar, so die Folgerung aus diesen Erkenntnissen, scheint das Bild das sich die befragten Lehrpersonen von ihrem inhaltlichen Wissen zur Berufsorientierung zu machen scheinen, massgebend zu sein für ihr Handeln. Dies wird durch die Analysen zum curricularen Wissen zusätzlich bestätigt: Hier führen hohe Einschätzungen des eigenen Wissens zu den Zielsetzungen der Berufsorientierung im Lehrplan wie auch hohe Einschätzungen der Kenntnisse zu den Lehrmitteln zu bedeutend mehr Aktivitäten und Zielumsetzungen in der Berufsorientierung als bei den Lehrpersonen mit tiefen Wissenseneinschätzungen (vgl. Abschn. 7.4.2).

Die Annahme, die Beziehung zwischen Wissen und Handeln werde nicht nur durch das inhaltliche und curriculare Wissen, sondern auch durch Einstellungen mitbestimmt, kann durch die eigene Untersuchung weder eindeutig bestätigt noch eindeutig widerlegt werden: So zeigen sich zum Beispiel keine Unterschiede im Handeln der Lehrpersonen, die der Berufsorientierung in der Schule und im Lehrplan mehr Gewicht beimessen möchten, verglichen mit Lehrerinnen und Lehrern, die diese Anliegen ablehnen. Auf der anderen Seite wird ersichtlich, dass die Lehrpersonen, die eine Ausgliederung der Berufsorientierung aus der Schule ablehnen, deutlich mehr Aktivitäten und Zielumsetzungen zur Berufsorientierung durchführen als dies ihre Kolleginnen und Kollegen tun. Untersucht man schliesslich den Zusammenhang zwischen der Unterstützung der Jugendlichen durch die Lehrperson beim Suchen einer Schnupperlehrstelle oder eines Ausbildungsplatzes, dann wird das bisher uneinheitliche Bild weiter bestätigt: So führen zwar diejenigen Lehrpersonen, die es als ihre Aufgabe betrachten, die Schülerinnen und Schüler bei der Suche aktiv zu unterstützen, mehr Aktivitäten mit ausserschulischem Bezug und mehr Gespräche durch als ihre Kolleginnen und Kollegen, unterscheiden sich bei den Aktivitäten im Unterricht aber nicht von diesen. Ebenso zeigt sich bei der Umsetzung der Ziele nur eine Differenz: So scheinen Lehrpersonen, die ihre Schülerinnen und Schüler bei deren Suche nach einem Ausbildungsplatz oder einer Schnupperlehrstelle aktiv unterstützen, die Zielsetzung „Die Bedeutung der Erwerbsarbeit erkennen“ verstärkt in der eigenen

Berufsorientierung zu berücksichtigen. Um diese These eindeutig verifizieren oder falsifizieren zu können, kann bilanzierend festgehalten werden, braucht es weitere Untersuchungen, die sich mit dem Zusammenspiel zwischen Einstellungen und Handlungen in der Berufsorientierung auseinandersetzen (vgl. Abschn. 10.5).

Die Zuschreibung einer hohen Kompetenz in der Berufsorientierung erweist sich durchgängig als bedeutsam für das Handeln. Folglich geben die Lehrkräfte mit hoher Kompetenzzuschreibung an, mehr Aktivitäten zur Berufsorientierung innerhalb und ausserhalb des Unterrichts wie auch mehr Gespräche mit Jugendlichen und/oder deren Eltern durchzuführen (vgl. Abschn. 7.4). Ebenso scheinen die Lehrpersonen mit hoher Kompetenz, Ziele zur Berufsorientierung stärker in ihrem Unterricht zu berücksichtigen als ihre Kolleginnen und Kollegen mit tiefen Kompetenzeinschätzungen (vgl. Abschn. 7.4.3). Wie bereits oben erwähnt, wirkt sich die Interaktion zwischen der Kompetenz und der Zufriedenheit positiv auf die Aktivitäten und die Zielumsetzungen aus: Lehrerinnen und Lehrer mit hoher beruflicher Zufriedenheit und hoher Kompetenzzuschreibung geben sowohl bei den Aktivitäten wie bei der Umsetzung von Zielen deutlich höhere Werte an als ihre Kolleginnen und Kollegen.

Wie bereits beim Wissen zur Berufsorientierung (vgl. Abschn. 10.2.2.3) erweisen sich hohe Selbstwirksamkeitserwartungen auch in Bezug auf das Handeln als bedeutsam. Dies zeigt sich vor allem bei Gesprächen mit Jugendlichen und/oder deren Eltern: Lehrpersonen mit hoher Selbstwirksamkeitserwartung scheinen entsprechend häufiger Beratungsgespräche durchzuführen als ihre Kolleginnen und Kollegen mit tieferer Selbstwirksamkeit.

Zusammenfassend zeigt sich, dass das Handeln in der Berufsorientierung positiv einhergeht mit der Funktion als Klassenlehrperson, einer Zugehörigkeit zum Kanton Zürich, hohen Ausprägungen in der beruflichen Zufriedenheit oder der Selbstwirksamkeit als Lehrperson. Weiter scheinen hohe Einschätzungen des eigenen Wissens sowie der eigenen Kompetenz mit einer hohen Aktivität in der Berufsorientierung zu korrespondieren. Aufgrund der schmalen Datenlage im Bereich der Berufsorientierung, können die eigenen Daten nicht bereits bestehen Studien gegenübergestellt und diskutiert werden. Gewisse Parallelen können einzig in Bezug auf die Kompetenz aufgezeigt werden: So zeigt die Studie von Kriegeisen (2003), dass eine hohe Kompetenz der Lehrperson in der Berufsorientierung mit einem hohen Wissen der Schülerinnen und Schüler zur Berufsfindung einhergeht (vgl. Abschn. 2.3.1). Inwiefern hohe Kompetenzen auch in einem Zusammenhang mit dem eigenen Handeln stehen, war nicht Gegenstand der Untersuchung. Die Studie stützt aber die Erkenntnis der eigenen Untersuchung, dass der Kompetenz der Lehrperson in der Berufsorientierung eine hohe Bedeutung zugesprochen werden darf.

Inwiefern es sich beim Zusammenspiel zwischen Wissen und Handeln um eine reziproke Beziehung handelt, kann aufgrund der Anlage der vorliegenden Untersuchung nicht geklärt werden. Um dieser Frage nachgehen zu können, müssen Studien durchgeführt werden, die ein längsschnittlich angelegtes Design aufweisen. Diese und andere Anliegen an die Praxis und die Forschung zur Berufsorientierung werden im folgenden Abschnitt zur Sprache gebracht (vgl. Abschn. 10.5).

10.5 Konsequenzen für Praxis und Forschung

Einige Konsequenzen für die Praxis und die weiterführende Forschung wurden in den vorangehenden Abschnitten bereits aufgegriffen. Auf diese wird eingangs nochmals kurz verwiesen. Danach werden weitere Anliegen, die in der Auseinandersetzung mit theoretischen Aspekten zur Berufsorientierung und der eigenen empirischen Befragung entstanden sind, dargelegt und diskutiert.

- Ausgehend von der Analyse der Lehrpläne der Kantone Bern, Zürich und Basellandschaft zur Berufsorientierung erscheint es sinnvoll, die Verantwortlichkeiten im Berufsfindungsprozess von Jugendlichen, die Zielausrichtung der schulischen Berufsorientierung sowie die Rolle der Lehrperson in Zukunft genauer zu definieren. Konkret geht es dabei beispielsweise um Fragen wie die beiden folgenden: Inwiefern ist es die Aufgabe der Lehrkräfte, ihre Schülerinnen und Schülern bei deren Suche nach einem Ausbildungsplatz aktiv zu unterstützen? Soll mit der schulischen Berufsorientierung das Ziel verfolgt werden, die Jugendlichen auf den neuen Lebensabschnitt nach der obligatorischen Schule vorzubereiten oder liegt das Ziel vielmehr darin, dass alle am Ende über eine Anschlusslösung verfügen? (vgl. Abschn. 10.1).
- Ausserdem erscheint es sinnvoll, über weitere Unterstützungsmöglichkeiten für die Lehrkräfte nachzudenken. Wie die befragten Lehrpersonen in der vorliegenden Untersuchung darlegen, scheint ein Bedürfnis nach einem institutionalisierten Kontakt zwischen der Schule und der Ausbildungs- und Arbeitswelt vorhanden zu sein. Als Vorbild könnte hier die in Österreich ins Leben gerufene Initiative „Zusammenarbeit Schule Wirtschaft im Bundesland Salzburg“ dienen (vgl. Abschn. 10.1). Analog dazu könnten die Weiterbildungsinstitutionen der Pädagogischen Hochschulen diese Idee aufgreifen und ein vergleichbares Angebot aufbauen.
- Die empirische Befragung brachte im Weiteren deutlich zutage, dass die Ausbildung zur Lehrperson eine wichtige Funktion beim Wissenserwerb einzunehmen scheint. Hier erscheinen periodisch durchgeführte Studien sinnvoll, um die Einbindung der Berufsorientierung in der Ausbildung zu evaluieren und konkrete Konsequenzen für die Ausbildung ableiten zu können (vgl. Abschn. 10.3).
- In Bezug auf die Ausbildung und den Berufseinstieg von Lehrpersonen scheint es wichtig, Personenmerkmalen verstärkte Berücksichtigung zu schenken. So zum Beispiel dem Merkmal einer „vorgängigen Berufstätigkeit“, welches sich in der eigenen Befragung als auffällig erwies (vgl. Abschn. 10.2.2.1). Diese Forderung richtet sich aber nicht nur an die Praxis, sie sollte auch in weiteren Forschungen zur Ausbildung und/oder zum Berufseinstieg von Lehrkräften vermehrt berücksichtigt werden.³²⁹
- Basierend auf den Erkenntnissen der empirischen Befragung erscheint es zusätzlich sinnvoll, die Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und das Thema des fächerübergreifenden Unterrichts sowohl auf der Praxisebene wie auf derjenigen der Forschung genauer zu beleuchten (vgl. Abschn. 10.2.2.2).³³⁰ Obwohl verschiedene Autoren diese Aspekte in ihren konzeptionellen Überlegungen zur „guten Berufsorientierung“ aufnehmen und sich die Lehrpläne für die Kooperation respektive

³²⁹ Auch Kriegseisen vermutet, dass sich Merkmale der Lehrperson als relevant erweisen. Ausgehend von seiner Untersuchung plädiert er dafür, in zukünftigen Studien Lehrpersonen aufgrund ihrer Ausbildung zur Berufsorientierung zu vergleichen (vgl. Abschn. 2.3.2).

³³⁰ Die eigene Befragung zeigt zwar, dass die Klassenlehrpersonen wie auch diejenigen, die Deutsch und/oder Mensch und Umwelt unterrichten über mehr Wissen verfügen und sich in der Berufsorientierung aktiver verhalten als ihre Kolleginnen und Kollegen, aber auch Letztere scheinen über ein angemessenes Wissen zu verfügen und sich an der Berufsorientierung zu beteiligen. Offen bleibt aber die Frage, wie sich die Zusammenarbeit zwischen den einzelnen Lehrpersonen gestaltet und wie fächerübergreifende Aspekte dabei berücksichtigt werden.

für eine fächerübergreifende Berufsorientierung aussprechen (vgl. Abschn. 2.2 und Abschn. 2.4.1), sind keine empirischen Studien bekannt, die zum Vergleich herangezogen werden könnten. Deshalb scheint es umso wichtiger zu sein, diesen Aspekten nicht nur in der Praxis, sondern auch auf der Ebene zukünftiger Forschungen Rechnung zu tragen.³³¹

- Schliesslich soll der Wunsch nach Längsschnittstudien nochmals aufgenommen werden (vgl. Abschn. 10.4). Studien, basierend auf einem derartigen Design ermöglichen es, das Zusammenspiel zwischen Wissen und Handeln genauer zu untersuchen und Aussagen darüber zu machen, inwiefern sich Wissen und Handeln gegenseitig bedingen.

Als Folge der theoretischen Auseinandersetzung zur Berufsorientierung kann die Weiterführung der Frage nach der „guten Berufsorientierung“ genannt werden (vgl. Abschn. 2.2 und Abschn. 2.3). So besteht in Bezug auf die theoretische Bestimmung eines Konzeptes zur „guten Berufsorientierung“ sowie dessen empirischer Überprüfung eine beachtliche Lücke, die es auszufüllen gilt. Wichtig erscheint bei der empirischen Prüfung, den Aspekt der Wirksamkeit zu beachten. So sagen die Erkenntnisse der vorliegenden Studie nichts über die Wirksamkeit des Wissens und Handelns der Lehrperson für die Berufsorientierung und damit verbunden für die Schülerinnen und Schüler aus. Aufgrund der Erkenntnisse der eigenen empirischen Befragung könnte die Hypothese aufgestellt werden, dass hohes Wissen und eine hohe Aktivität in der Berufsorientierung mit einer hohen Wirksamkeit einhergehen. Richtig ist aber, dass aus den Ergebnissen der eigenen Befragung nicht auf die Wirksamkeit von Lehrpersonen oder der Berufsorientierung geschlossen werden kann. Vielmehr braucht es hier Untersuchungen, die neben den Lehrpersonen auch die Schülerinnen und Schüler einbeziehen. In solchen Studien muss weiter definiert werden, was unter einer „guten Berufsorientierung“ respektive einer „erfolgreichen Berufsfindung“ zu verstehen ist, und erhoben werden, welche Jugendlichen dem letztgenannten Kriterium entsprechen. Will eine solche Untersuchung nicht retrospektiv durchgeführt werden, dann erweist sich eine Längsschnittstudie als unumgänglich. Dass Studien in dieser Anlage methodisch hochkomplex ausfallen und einen hohen Arbeitsaufwand generieren, ist bekannt. Entsprechend finden sich Studien dieser Art oft nur in umfassenden Forschungsprogrammen, die über Jahre hinweg von einem Forschungsteam bearbeitet werden können.³³²

Ein letzter zu besprechender Aspekt betrifft die Übertragung theoretischer Erkenntnisse in die schulische Praxis. Dieser Aspekt soll in Bezug auf den bereits angesprochenen Punkt der Zusammenarbeit diskutiert und mittels einiger Überlegungen von Grimm (1998) eingeleitet werden. Nach Grimm stellt die Berufsfindung von Jugendlichen ein vielschichtiger Prozess dar, der sich nicht nur in der Schule, sondern auch im Elternhaus und/oder in Institutionen wie der Berufs- und Laufbahnberatung entwickelt. Entsprechend sei es als Lehrperson wichtig zu erkennen, welche Art von Unterstützung die Schule leisten könne. Grimm sieht vor, dass diese ihre „Hilfe nur im Sinne einer gezielten *Unterstützung* an bestimmten Stellen des *Berufswahlprozesses*“ (ebd., p. 166, Hervorhebung im Original) einfließen lässt. Zu welchem Zeitpunkt welche Art von Massnahmen sinnvoll seien, müssten „die Berufswahltheoretiker sagen“ (ebd.).³³³ Der Aspekt, dass die Theorie sich mit den Aufgaben und Zielen der einzelnen

³³¹ Auf die Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Parteien wird bei den Ausführungen zur Verbindung von Theorie und Praxis nochmals eingegangen.

³³² Prüft man die im Stand der Forschung angeführten Studien (vgl. Abschn. 2.3.2), dann zeigt sich, dass zwei Untersuchungen die erwähnten Anforderungen erfüllen. Dabei untersuchen diese Studien mit der Berufswahlkompetenz (vgl. Kriegseisen 2003) respektive der Berufswahlreife (vgl. Schütte & Schlausch 2008a, 2008b) nur Teilaspekte der Wirksamkeit der Berufsorientierung.

³³³ Mit seinen Aussagen kann Grimm den Eindruck erwecken, die Berufsfindung von Jugendlichen laufe als normierter Prozess ab bei dem die Schule allen Jugendlichen zum selben Zeitpunkt dieselben Unterstützungen zukommen lassen könne. In Übereinstimmung mit theoretischen Konzepten und empirischen Erkenntnissen zur Berufsfindung (vgl. Abschn. 2.3.4, Abschn. 4.1 und Abschn. 4.2) wird in der vorliegenden Arbeit die Meinung vertreten, dass es sich bei der Berufsfindung um einen hochgradig individuell ablaufenden Prozess handelt.

am Berufsfindungsprozess beteiligten Parteien auseinandersetzt, wird von den bisherigen theoretischen Modellen praktisch nicht berücksichtigt. Vielmehr haben sich Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler bislang darauf beschränkt, die Partner der Jugendlichen im Berufsfindungsprozess global zu betrachten und sich wenig Gedanken über eine mögliche Arbeitsteilung unter ihnen gemacht. Als Ausnahme kann hier das Kooperationsmodell von Egloff (1998a) angeführt werden (vgl. Abschn. 2.2.3 und Abschn. 4.4.). Wie der Name bereits sagt, setzt Egloff auf die Zusammenarbeit zwischen allen an der Berufsfindung beteiligten Parteien und ordnet den einzelnen Gruppen unterschiedliche Aufgabenbereiche zu.³³⁴ Es wäre wünschenswert, wenn sich weitere Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler vertieft mit der Frage auseinandersetzen würden, welche Rolle die Schule im Berufsfindungsprozess von Jugendlichen sinnvoll einnehmen kann und soll. Denn im Moment kommt dem Modell von Egloff, aufgrund fehlender Alternativen, in der Praxis eine hohe Bedeutung zu (vgl. Abschn. 2.2.3 und Abschn. 4.4). Zu bedenken ist aber, dass dieser Ansatz in den 1970er Jahren entwickelt wurde (vgl. ebd., p. 90ff.), einer Zeit in welcher der Arbeitsmarkt und die Ausbildungssituation anderen Voraussetzungen unterworfen waren als dies heute der Fall ist. Zwar hat der Autor seine Unterrichtsmaterialien seither laufend anpasst und aktualisiert, das Kooperationsmodell als theoretische Basis blieb aber seit den 1970er Jahren unverändert. Diese Ausführungen abschliessend soll nochmals darauf hingewiesen werden, dass der Übergang von theoretischen Konzepten zu praxisbezogenen Anwendungen exemplarisch am Beispiel der Kooperation in der Berufsorientierung besprochen wurde, die Übertragung weiterer theoretischer Erkenntnisse zur Berufsorientierung in die Praxis aber ebenso als wünschenswert betrachtet werden.

Als Schlusspunkt dieser Arbeit sollen die aus der empirischen und der theoretischen Auseinandersetzung mit dem Thema Berufsorientierung resultierenden Anliegen an die Praxis und die Forschung nochmals zusammenfassend wiedergegeben werden: Auf der Ebene der Rahmenbedingungen erscheint es sinnvoll, Verantwortlichkeiten und Zielsetzungen in den Lehrplänen zur Berufsorientierung zu konkretisieren; hinsichtlich der Angebote für die Berufsorientierung könnten die Lehrpersonen mit einem institutionalisierten Kontakt zwischen der Schule und verschiedenen vor allem beruflichen Ausbildungsinstitutionen in der Berufsorientierung zusätzlich unterstützt werden; auf der Ebene der Ausbildung sollten die angehenden Lehrpersonen der Sekundarstufe I sorgfältig auf die Berufsorientierung vorbereitet werden. Zusätzlich erscheint es sinnvoll, die Ausbildungen und die Berufseinstiegsphasen regelmässig zu evaluieren und dabei den Aspekt der Personenmerkmale zu berücksichtigen; auf der Ebene der Übertragung theoretischer Erkenntnisse in die Praxis soll auf die Zusammenarbeit und die Aufgabenzuteilung in der Berufsorientierung und auf das fächerübergreifende Unterrichten im Allgemeinen eingegangen werden. Zudem soll sich die wissenschaftlich-theoretische respektive die empirische Ebene weiterhin dem Zusammenspiel zwischen Wissen und Handeln widmen und eine Theorie zur „guten Berufsorientierung“ entwickeln. Schliesslich – und dies kann im Anschluss an diese Arbeit als zentrales Anliegen formuliert werden – sollen zukünftige Studien der Wirksamkeit der Berufsorientierung verstärkte Berücksichtigung zukommen lassen.

Entsprechend müssen die Lehrpersonen ihre schulische Berufsorientierung individualisieren und, um zum Aspekt der Zusammenarbeit zurückzukehren, in Abstimmung mit den anderen Parteien gestalten.

³³⁴ Entsprechend schreibt Egloff der Schule die Bereiche Ich-Bildung, Identitätsentwicklung, Erkundung der Berufswelt und die Informationsverarbeitung zu. Der Autor sieht vor, dass die Schule in diesen Bereichen entweder durch die Eltern, die Berufs- und Laufbahnberatung oder durch die Ausbildungsbetriebe unterstützt wird. Bei der Bewertung der verschiedenen Ausbildungsmöglichkeiten sowie der Entscheidung und der Realisierung der gewählten Alternative weist der Autor die Hauptverantwortung den Jugendlichen und deren Eltern zu. Sowohl der Schule wie auch der Berufs- und Laufbahnberatung und den Ausbildungsinstitutionen komme in dieser Phase nur eine ergänzende Unterstützungsverantwortung zu (vgl. Abschn. 2.2.3).

11 Verzeichnisse

11.1 Literaturverzeichnis

- Ahrens, Daniela (2007). Anspruch und Wirklichkeit von Betriebspraktika als Instrument schulischer Berufsorientierung. In Kahlert, Heike; Mansel, Jürgen (Eds.), *Bildung und Berufsorientierung. Der Einfluss von Schule und informellen Kontexten auf die berufliche Identitätsentwicklung* (p. 185-203). Weinheim und München: Juventa.
- Albisser, Stefan (2009). Belastender oder kompetenzorientierter Umgang mit Anforderungen und Ressourcen im Berufseinstieg? *PÄD Forum*, 28 (3), 104-107.
- Albisser, Stefan; Kirchoff, Esther; Meier, Albert; Grob, Alexander (2006). *Anforderungsverarbeitung und Gesundheit im Berufszyklus von Lehrpersonen. Symposiumsbeitrag zur Fachtagung "Balancieren im Lehrberuf" vom 8./9.12.2006 aus dem Forschungsprojekt ARBEL*. Zürich: Pädagogische Hochschule.
- Allport, Gordon W. (1967). Attitudes. In Fishbein, Martin (Ed.), *Readings in Attitude Theory and Measurement* (p. 1-13). New York: John Wiley.
- Anderson, John R. (1983). *The architecture of cognition* Cambridge: Harvard University Press.
- Arnold, Rolf (2002). Von der Bildung zur Kompetenzentwicklung. In Nuissl, Ekkehard; Schiersmann, Christiane; Siebert, Horst (Eds.), *Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung* (p. 26-38). Bielefeld: Bertelsmann.
- Astleitner, Hermann; Kriegseisen, Gerhard (2005). Welche Auswirkungen haben verschiedene Arten von Berufsorientierungsunterricht? Eine quasi-experimentelle Feldstudie. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 52 (2), 138-145.
- Bandura, Albert (1986). *Social foundations of thought and action. A social cognitive theory*. Englewood Cliffs Prentice-Hall.
- Baumert, Jürgen; Kunter, Mareike (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10 (4), 469-520.
- BD [Bildungsdirektion des Kantons Zürich] (Ed.). (1991). *Lehrplan für die Volksschule des Kantons Zürich*. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- BD [Bildungsdirektion des Kantons Zürich] (Ed.). (2002). *Lehrplan für die Volksschule des Kantons Zürich*. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- BD [Bildungsdirektion Kanton Zürich, Volksschulamt] (2007). *Das Personalrecht der Volksschule im Kanton Zürich. Informationsschrift für Lehrerinnen und Lehrer, Schulleiterinnen, Schulleiter und Schulbehörden*. Zürich: Bildungsdirektion Kanton Zürich.
- BD [Bildungsdirektion Kanton Zürich, Amt für Jugend und Berufsberatung] (2008). *Zusammenarbeit Berufsberatung - Sekundarstufe*. Zürich: Amt für Jugend und Berufsberatung, Fachbereich Berufsberatung.
- Beinke, Lothar (2000). *Elterneinfluss auf die Berufswahl*. Bad Honnef: K.H. Bock.
- Beinke, Lothar (2002). *Familie und Berufswahl*. Bad Honnef: K.H. Bock.
- Beinke, Lothar (2004a). *Berufsorientierung und peer-groups und die berufswahlspezifischen Formen der Lehrerrolle*. Bad Honnef: K.H. Bock.
- Beinke, Lothar (2004b). *Schule und Berufsvorbereitung*. Paper presented at the Workshop des Landesinstituts für Qualifizierung des Landes Nordrhein-Westfalen (11. Mai 2004).

- Beinke, Lothar (2005). Vorbereitung auf die Berufswahl - ein Inhalt der Lehrerrolle? *Unterricht Wirtschaft*, 21 (1), 55-56.
- Beinke, Lothar (2006a). *Berufswahl und ihre Rahmenbedingungen. Entscheidungen im Netzwerk der Interessen*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Beinke, Lothar (2006b). Ist das Internet eine wirksame Ergänzung bei der Suche nach Berufsinformationen? *Wirtschaft und Berufserziehung*, 58 (7), 24-27.
- Berger, Fred (2006). Zur Wirkung unterschiedlicher materieller Incentives in postalischen Befragungen. Ein Literaturbericht, *ZUMA-Nachrichten* (30, p. 81-100).
- Bergmann, Christian (1992). Schulisch-berufliche Interessen als Determinanten der Studien bzw. Berufswahl und -bewältigung. Eine Überprüfung des Modells von Holland. In Krapp, Andreas; Prenzel, Manfred (Eds.), *Interesse, Lernen, Leistung. Neuere Ansätze einer pädagogisch-psychologischen Interessenforschung*. Münster: Aschendorff.
- Berufskunde-Verlag (2006). *Berufskatalog. Entscheidungshilfen zur aktiven Berufswahl*. Rümlang: Berufskunde-Verlag.
- Bergzog, Thomas (2006). Beruf fängt in der Schule an - Schülerbetriebspraktika in der Berufsorientierungsphase. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis BWP* (3), 28-31.
- BFS [Bundesamt für Statistik] (2007). *PISA 2006: Kompetenzen für das Leben - Schwerpunkt Naturwissenschaften. Nationaler Bericht*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik BFS.
- BFS [Bundesamt für Statistik] (2009a). *BFS Aktuell. Statistik der beruflichen Grundbildung 2008*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik BFS.
- BFS [Bundesamt für Statistik] (2009b). *Schülerinnen, Schüler und Studierende 2007/08*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik BFS.
- BFS [Bundesamt für Statistik] (2009c). *Schriftliche Mitteilung vom 3. Dezember 2009* (unveröffentlicht). Neuchâtel: Bundesamt für Statistik BFS.
- Bieri, Thomas (2002). *Die berufliche Situation aus der Sicht der Lehrpersonen. Zufriedenheit, Belastung, Wohlbefinden und Kündigungen im Beruf*. Tübingen: Eberhard-Karls-Universität Tübingen, Fakultät für Sozial- und Verhaltenswissenschaften.
- Bieri, Thomas (2006). *Lehrpersonen: Hoch belastet und trotzdem zufrieden?*. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt Verlag.
- BKSD [Bildungs-, Kultur- und Sportdirektion Kanton Basel-Landschaft] (Ed.). (2004). *Stufenlehrplan der Sekundarstufe des Kantons Basel-Landschaft*. Liestal: Verlag des Kantons Basel-Landschaft.
- Blömeke, Sigrid (2002). *Universität und Lehrerausbildung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Blömeke, Sigrid; Kaiser, Gabriele; Lehmann, Rainer (Eds.) (2008). *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer*. Münster: Waxmann.
- BMBWK [Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur] (Ed.). (1998). *Lehrplan Berufsorientierung*. Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur BMBWK.
- Bortz, Jürgen; Döring, Nicola (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (4., überarb. Auflage). Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- Brock, Ditmar; Hantsche, Brigitte; Kühnlein, Gertrud; Meulemann, Heiner; Schober, Karen (Eds.) (1991). *Übergänge in den Beruf. Zwischenstand zum Forschungsstand*. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut.
- Bromme, Rainer (1992). *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Bern, Göttingen, Toronto: Hans Huber.

- Bromme, Rainer (1995a). Was ist 'pedagogical content knowledge'? Kritische Anmerkungen zu einem fruchtbaren Forschungsprogramm. In Hopmann, S.; Riquarts, K. (Eds.), *Didaktik und/oder Curriculum* (Beiheft 33 der Zeitschrift für Pädagogik) (p. 105-115). Weinheim: Beltz.
- Bromme, Rainer (1995b). Das Bild vom Fachwissen des Pädagogen. Alltagskonzepte und einige Fakten zum Lehrer als Experten. In Deutscher Verein zur Förderung der Lehrerfortbildung und Lehrerweiterbildung (Ed.), *Lehrerwissen* (p. 102-121). Grebenstein: Deutscher Verein zur Förderung der Lehrerfortbildung und Lehrerweiterbildung.
- Bromme, Rainer (1997). Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In Weinert, Franz E. (Ed.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule* (p. 177-212). Göttingen, Bern, Toronto: Hogrefe Verlag.
- Bromme, Rainer; Haag, Ludwig (2008). Forschung zur Lehrerpersönlichkeit. In Helsper, Werner; Böhme, Jeanette (Eds.), *Handbuch der Schulforschung* (2. durchges. und erw. Aufl., p. 803-819). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bromme, Rainer; Jucks, Regina; Rambow, Riklef (2004). Experten-Laien-Kommunikation im Wissensmanagement. In Reinmann, Gabi; Mandl, Heinz (Eds.), *Der Mensch im Wissensmanagement* (p. 176-188). Göttingen: Hogrefe.
- Bromme, Rainer; Straesser, Rudolf (1991). Wissenstypen und professionelles Selbstverständnis. Eine empirische Untersuchung bei Berufsschullehrern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 37 (5), 769-785.
- Bromme, Rainer; Tillema, Harm (1995). Fusing experience and theory: the structure of professional knowledge. *Learning and Instruction*, 5 (4), 261-269.
- Brooks, Linda (1994). Neuere Entwicklungen in der Theoriebildung. In Brown, Duane; Brooks, Linda (Eds.), *Karriere-Entwicklung* (p. 391-424). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Brown, Duane (1994a). Zusammenfassung, Vergleich und Beurteilung der Haupttheorien. In Brown, Duane; Brooks, Linda (Eds.), *Karriere-Entwicklung* (p. 363-390). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Brown, Duane (1994b). Entscheidungstheoretische Modelle. In Brown, Duane; Brooks, Linda (Eds.), *Karriere-Entwicklung* (p. 425-453). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Brown, Duane (2002). *Career Choice and Development* (fourth edition). San Francisco: Jossey-Bass.
- Brown, Duane; Brooks, Linda (Eds.) (1994). *Karriere-Entwicklung* (2. Auflage). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Brown, Steven D.; Lent, Robert W. (Eds.) (2005). *Career Development and Counseling. Putting Theory and Research to Work*. New York: John Wiley.
- Brunner, Joe (1998). *Anregungen zur Gestaltung des 9. Schuljahres*. Bern: Erziehungsdirektion des Kantons Bern.
- Brunner, Martin; Kunter, Mareike; Krauss, Stefan; Klusmann, Uta; Baumert, Jürgen et al. (2006). Die professionelle Kompetenz von Mathematiklehrkräften: Konzeptualisierung, Erfassung und Bedeutung für den Unterricht. Eine Zwischenbilanz des COACTIV-Projekts. In Prenzel, Manfred; Allolio-Näcke, Lars (Eds.), *Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule. Abschlussbericht des DFG-Schwerpunktprogramms* (p. 54-82). Münster, New York, München und Berlin: Waxmann.
- Bühl, Achim; Zöfel, Peter (2005). *SPSS 12. Einführung in die moderne Datenanalyse unter Windows* (9., überarb. und erw. Aufl.). München: Pearson Studium.
- Bundesversammlung der Schweizerischen Eidgenossenschaft (10. Dezember 1907 (Stand am 5. Dezember 2008)). *Schweizerisches Zivilgesetzbuch*. Bern: Bundesversammlung der Schweizerischen Eidgenossenschaft.
- Buss, Helen (2006). "Übergang Schule - Beruf" an der PHZH. Ein vielschichtiges Thema. *ph akzente* (3), 3-6.

- Busshoff, Ludger (1984). *Berufswahl. Theorien und ihre Bedeutung für die Praxis der Berufsberatung*. Stuttgart, Berlin und Köln: W. Kohlhammer.
- Busshoff, Ludger (1989). *Berufswahl. Theorien und ihre Bedeutung für die Praxis der Berufsberatung* (2. neubearb. Aufl.). Stuttgart, Berlin und Köln: W. Kohlhammer.
- Busshoff, Ludger (1998). Berufsberatung als Unterstützung von Übergängen in der beruflichen Entwicklung. In Zihlmann, René (Ed.), *Berufswahl in Theorie und Praxis* (p. 9-83). Zürich: sabe.
- Butz, Bert (2008). Von der Berufsorientierung zum Übergangmanagement. In Jung, Eberhard (Ed.), *Zwischen Qualifikationswandel und Marktege. Konzepte und Strategien einer zeitgemässen Berufsorientierung* (p. 156-169). Hohengehren: Schneider Verlag.
- Daheim, Hansjürgen (1970). *Der Beruf in der modernen Gesellschaft. Versuch einer soziologischen Theorie beruflichen Handelns*. Köln, Berlin: Verlag Kiepenheuer & Witsch.
- de Jong, Ton; Ferguson-Hessler, Monica G.M. (1996). Types and Qualities of Knowledge. *Educational Psychologist*, 31 (2), 105-113.
- Dederig, Heinz (2002). Entwicklung der schulischen Berufsorientierung in der Bundesrepublik Deutschland. In Schudy, Jörg (Ed.), *Berufsorientierung in der Schule. Grundlagen und Praxisbeispiele* (p. 17-31). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Dewe, Bernd; Radtke, Frank-Olaf (1991). Was wissen Pädagogen über ihr Können? In Oelkers, Jürgen; Tenorth, Heinz-Elmar (Eds.), *Pädagogisches Wissen* (p. 143-162). Weinheim: Beltz.
- Dibbern, Harald (1983). Berufsorientierung im Unterricht. *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, 16 (4), 437-449.
- Diekmann, Andreas (2007). *Empirische Sozialforschung: Grundlagen, Methoden, Anwendungen* (17. Auflage). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Diekmann, Andreas; Jann, Ben (2001). Anreizformen und Ausschöpfungsquoten bei postalischen Befragungen. Eine Prüfung der Reziprozitätshypothese, *ZUMA-Nachrichten* (25, p. 18-27).
- Dietrich, Hans (2005). Arbeitslosigkeit von Jugendlichen und Massnahmen der Arbeitsmarktpolitik in europäischen Staaten. In Prager, Jens U.; Wieland, Clemens (Eds.), *Von der Schule in die Arbeitswelt. Bildungspfade im europäischen Vergleich* (p. 31-47). Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Dimbath, Oliver (2003). *Entscheidungen in der individualisierten Gesellschaft. Eine empirische Untersuchung zur Berufswahl in der fortgeschrittenen Moderne*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Dimbath, Oliver (2007). Die (Be-)Deutung schulischer Berufsorientierung. Eine Analyse des Einflusses von Lehrerinnen und Lehrern auf die Berufswahl. In Kahlert, Heike; Mansel, Jürgen (Eds.), *Bildung und Berufsorientierung. Der Einfluss von Schule und informellen Kontexten auf die berufliche Identitätsentwicklung* (p. 163-183). Weinheim und München: Juventa.
- Dressler, Gunter; Eckhardt, Christoph; Haustein, Olaf; Supp, Günter (2006). Berufsstart in Thüringen geht neue Wege der Berufsorientierung. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis BWP* (3), 32-36.
- Eagly, Alice E.; Chaiken, Shelly (1993). *The psychology of attitudes*. Fort Worth, TX: Harcourt Brace Jovanovich.
- Ebner, Peter H.; Fritz, Sabine (2005). *Berufswahl: das will ich - das kann ich - das mach ich : Lebensplanung spielerisch ausprobieren*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- EDK [Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren] (2004). *HARMOS. Zielsetzungen und Konzeptionen*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- Edtbauer, Karl (2005). Partner sind wichtig! Berufsorientierung in der Schule. *Schulmagazin 5 bis 10*, 73 (1), 9-12.

- Egloff, Erwin (1998a). Das Kooperationsmodell der Berufswahlvorbereitung. In Zihlmann, René (Ed.), *Berufswahl in Theorie und Praxis* (p. 87-102). Zürich: sabe.
- Egloff, Erwin (1998b). Grundlagen der Berufswahlvorbereitung in der Schule. In Zihlmann, René (Ed.), *Berufswahl in Theorie und Praxis* (p. 103-137). Zürich: sabe.
- Egloff, Erwin (2000). *20 Tipps zur Berufswahl. Planungshilfe für Eltern*. Buchs: Lehrmittelverlag des Kantons Aargau.
- Egloff, Erwin (2005). *Kooperationsmodell Berufswahlvorbereitung* (14., überarb. Aufl.). Buchs: Lehrmittelverlag des Kantons Aargau.
- Egloff, Erwin (2007). *Elternratgeber Berufswahl. Informationen und Arbeitshilfen zur Berufswahl, Schulwahl und Laufbahn der Jugendlichen* (3. Ausgabe). Buchs: Lehrmittelverlag des Kantons Aargau.
- Egloff, Erwin (2008). *Mein Berufswahltagbuch* (24. Ausgabe). Buchs: Lehrmittelverlag des Kantons Aargau.
- Eichen, Regina (2006). Geschlechtssensible Berufsorientierung. *Computer + Unterricht*, 16 (61), 37.
- Eidgenössisches Volkswirtschaftsdepartement EVD (2005). *Jugendarbeitslosigkeit in der Schweiz - Erklärungen und Massnahmen zu deren Bekämpfung*. Bern: Eidgenössisches Volkswirtschaftsdepartement EVD.
- EK [Erziehungs- und Kulturdirektion] (Ed.). (1988). *Lehrplan für die Realschule*. Liestal: Verlag des Kantons Basel-Landschaft.
- EK [Erziehungs- und Kulturdirektion] (Ed.). (1990). *Lehrpläne für die Sekundarschule, allgemeine und progymnasiale Abteilung*. Liestal: Verlag des Kantons Basel-Landschaft.
- Erikson, Erik H. (1966). *Einsicht und Verantwortung*. Stuttgart: Klett Verlag.
- ERZ [Erziehungsdirektion des Kantons Bern] (Ed.). (1961). *Lehrplan für die Sekundarschulen des Kantons Bern*. Bern: Staatlicher Lehrmittelverlag
- ERZ [Erziehungsdirektion des Kantons Bern] (Ed.). (1966). *Lehrplan für die Primarschulen des Kantons Bern*. Bern: Staatlicher Lehrmittelverlag
- ERZ [Erziehungsdirektion des Kantons Bern] (Ed.). (1973). *Lehrplan für die Primarschulen des Kantons Bern*. Bern: Staatlicher Lehrmittelverlag
- ERZ [Erziehungsdirektion des Kantons Bern] (Ed.). (1976). *Lehrplan für die Sekundarschulen des Kantons Bern und die Gymnasialklassen innerhalb der Schulpflicht*. Bern: Staatlicher Lehrmittelverlag Bern.
- ERZ [Erziehungsdirektion des Kantons Bern] (Ed.). (1983). *Lehrplan für die Primar- und Sekundarschulen des Kantons Bern*. Bern: Staatlicher Lehrmittelverlag
- ERZ [Erziehungsdirektion des Kantons Bern] (1995). *Lehrplan Volksschule. Primarstufe und Sekundarstufe I*. Bern: Staatlicher Lehrmittelverlag des Kantons Bern.
- ERZ [Erziehungsdirektion des Kantons Bern] (2007). Verordnung über die Anstellung der Lehrkräfte (LAV) vom 28. März 2007. Bern: Regierungsrat des Kantons Bern.
- ERZ [Erziehungsdirektion des Kantons Bern] (2009). *Rahmenkonzept Berufswahlvorbereitung Sekundarstufe I. Leitfaden zum kantonalen Rahmenkonzept*. Bern: Erziehungsdirektion des Kantons Bern (ERZ).
- Erziehungsrat des Kantons Basel-Landschaft (Ed.). (1963). *Lehrplan für die Realschulen des Kantons Basel-Landschaft*. Liestal: Erziehungsrat des Kantons Basel-Landschaft.

- Erziehungsrat des Kantons Basel-Landschaft (Ed.). (1964). *Lehrplan für die progymnasialen Abteilungen der Realschulen*. Liestal: Erziehungsrat des Kantons Basel-Landschaft.
- Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW, Pädagogische Hochschule (2009). *Veranstungsverzeichnis Sek I. Studienbereich "Bildung und Schule"*. Aarau: Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW, Pädagogische Hochschule.
- Famulla, Gerd E. (2007). Berufs- und Arbeitsorientierung an allgemein bildenden Schulen. In Kaune, Peter; Rützel, Josef; Spöttl, Georg (Eds.), *Berufliche Bildung - Innovation - soziale Integration* (p. 231-251). Bielefeld: 14. Hochschultage Berufliche Bildung.
- Famulla, Gerd E. (2008). Zentrale Herausforderungen an die schulische Berufsorientierung. In Jung, Eberhard (Ed.), *Zwischen Qualifikationswandel und Marktengpässe. Konzepte und Strategien einer zeitgemässen Berufsorientierung* (p. 17-34). Hohengehren: Schneider Verlag.
- Famulla, Gerd E.; Möhle, Volker; Butz, Bert; Deeken, Sven; Horst, Meike et al. (2008a). *Stärken fördern. Beiträge von Berufsorientierungsprojekten*. Hohengehren: Schneider Verlag.
- Famulla, Gerd E.; Möhle, Volker; Butz, Bert; Deeken, Sven; Horst, Meike et al. (2008b). *Partner der Schule - Berufs- und Lebensweltvorbereitung. Beiträge von Berufsorientierungsprojekten*. Hohengehren: Schneider Verlag.
- Fend, Helmut (2000). *Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Ein Lehrbuch für pädagogische und psychologische Berufe*. Opladen: Leske und Budrich.
- Fenstermacher, Gary. D (1994). The knower and the known: The nature of knowledge in research on teaching. *Review of Research in Education*, 20 (1), 3-56.
- Flick, Uwe (1987). Das Subjekt als Theoretiker? Zur Subjektivität Subjektiver Theorien. In Bergold, Jarg B.; Flick, Uwe (Eds.), *Ein-Sichten. Zugänge zur Sicht des Subjekts mittels qualitativer Forschung* (p. 125-134). Tübingen: Deutsche Gesellschaft für Verhaltenstherapie.
- Fröhlich, Werner D. (2000). *Wörterbuch Psychologie* (23., akt, überarb. und erw. Aufl.). München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Fuchs, Toni; Meier, Stefan (2008). *Von der Bewerbung zur Lehrstelle* (11., überarb. Aufl.). Zürich: SDBB Verlag.
- Galley, Françoise; Meyer, Thomas (1998). *Übergänge (Transitionen) zwischen Erstausbildung und Erwerbsleben*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK).
- Geissler, Karlheinz A.; Orthey, Frank M. (2002). Kompetenz: ein Begriff für das verwertbare Ungefähre. In Nuissl, Ekkehard; Schiersmann, Christiane; Siebert, Horst (Eds.), *Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung* (p. 69-79). Bielefeld: Bertelsmann.
- Gerstensteiner, Jochen; Mandl, Heinz (2000a). Einleitung: Die Kluft zwischen Wissen und Handeln. In Mandl, Heinz; Gerstensteiner, Jochen (Eds.), *Die Kluft zwischen Wissen und Handeln. Empirische und theoretische Lösungsansätze* (p. 11-23). Göttingen, Bern, Toronto und Seattle: Hogrefe.
- Gerstensteiner, Jochen; Mandl, Heinz (2000b). Wissensanwendung im Handlungskontext: Die Bedeutung intentionaler und funktionaler Perspektiven für den Zusammenhang von Wissen und Handeln. In Mandl, Heinz; Gerstensteiner, Jochen (Eds.), *Die Kluft zwischen Wissen und Handeln. Empirische und theoretische Lösungsansätze* (p. 289-321). Göttingen, Bern, Toronto und Seattle: Hogrefe.
- Golisch, Botho (2002). *Wirkfaktoren der Berufswahl Jugendlicher. Eine Literaturstudie*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Gottfredson, Linda S. (1996). Gottfredson's Theory of Circumscription and Compromise. In Brown, Duane; Brooks, Linda (Eds.), *Career Choice and Development* (p. 179-232). San Francisco: Jossey-Bass Inc.

- Gottfredson, Linda S. (2002). Gottfredson's Theory of Circumscription, Compromise, and Self-Creation. In Brown, Duane (Ed.), *Career Choice and Development* (fourth edition) (p. 85-148). San Francisco: Jossey-Bass.
- Gottfredson, Linda S. (2005). Using Gottfredson's Theory of Circumscription and Compromise in Career Guidance and Counseling. In Brown, Steven D.; Lent, Robert W. (Eds.), *Career Development and Counseling. Putting Theory and Research to Work* (p. 71-100). New York: John Wiley.
- Grimm, Albert (1998). Praxis der Berufswahlvorbereitung in der Schule. In Zihlmann, René (Ed.), *Berufswahl in Theorie und Praxis* (p. 164-234). Zürich: sabe.
- Groebe, Norbert; Wahl, Diethelm; Schlee, Jörg; Scheele, Brigitte (1988). *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*. Tübingen: A. Franke Verlag.
- Grossenbacher, Silvia (2004). Weiter auf getrennten Wegen. Geschlechtstypische Berufswahl nach der obligatorischen Schule. *ph akzente* (2), 38-41.
- Gruber, Hans; Mandl, Heinz; Renkl, Alexander (2000). Was lernen wir in Schule und Hochschule: Träges Wissen? In Mandl, Heinz; Gerstensteiner, Jochen (Eds.), *Die Kluft zwischen Wissen und Handeln. Empirische und theoretische Lösungsansätze* (p. 139-156). Göttingen, Bern, Toronto und Seattle: Hogrefe.
- Gruehn, Sabine (2000). *Unterricht und schulisches Lernen. Schüler als Quellen der Unterrichtsbeschreibung*. Münster: Waxmann.
- Grunder, Hans-Ulrich; Bieri, Thomas (1995). *Zufrieden in der Schule? Zufrieden mit der Schule? Berufszufriedenheit und Kündigungsgründe von Lehrkräften*. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt Verlag.
- Güttler, Peter (2000). *Sozialpsychologie. Soziale Einstellungen, Vorurteile, Einstellungsänderungen* (3. überarb. und stark erw. Aufl.). München, Wien: Oldenbourg.
- Gysin, Sabine (2002). *Look and go!. Frauen, Leben, Beruf : für junge Frauen vor der Berufswahl*. Basel: Eigenverlag Sabine Gysin.
- Hacker, Winfried (1998). *Allgemeine Arbeitspsychologie. Psychische Regulation von Arbeitstätigkeiten*. Bern: Hans Huber.
- Haerberlin, Urs; Imdorf, Christian; Kronig, Winfried (2004a). *Chancenungleichheit bei der Lehrstellensuche. Der Einfluss von Schule, Herkunft und Geschlecht*. Bern: Schweizerischer Nationalfonds.
- Haerberlin, Urs; Imdorf, Christian; Kronig, Winfried (2004b). *Von der Schule in die Berufslehre. Untersuchung zur Benachteiligung von ausländischen und weiblichen Jugendlichen bei der Lehrstellensuche*. Bern, Stuttgart und Wien: Haupt.
- Haefeli, Odette (2006). Schlüsselqualifikationen. *journal für lehrerinnen- und lehrerbildung*, 6 (1), 60-64.
- Härtel, Peter (1995). *Berufswahl - Schicksal oder Berufung? Grundlegungen zu Theorien, Begriffen und Kategorien der berufsorientierung an den Schnittstellen zwischen Schule und Wirtschaft*. Wien: Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft.
- Härtel, Peter (2005). Berufsorientierung in der Schule im europäischen Vergleich. In Prager, Jens U.; Wieland, Clemens (Eds.), *Von der Schule in die Arbeitswelt. Bildungspfade im europäischen Vergleich* (p. 75-98). Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Härtel, Peter (2008). Berufsorientierung in der Schule - ein europäisches Megathema. *Erziehung und Unterricht* (5-6), 354-361.
- Heimlich, Andreas (2007). *Laufbahnentwicklung älterer IT-Berufstätiger. Berufliche Adaptabilität und Karrierestrategien von IT-Fachkräften im mittleren Erwachsenenalter*. Hagen: Fakultät für Kultur- und Sozialwissenschaften, Institut für Psychologie, FernUniversität Hagen.

- Helsper, Werner (2002). Wissen, Können, Nicht-Wissen-Können: Wissensformen des Lehrers und Konsequenzen für die Lehrerbildung. In Breidenstein, Georg; Helsper, Werner; Kötters-König, Catrin (Eds.), *Die Lehrerbildung der Zukunft - eine Streitschrift* (p. 67-86). Opladen: Leske + Budrich.
- Hempel, Marlies (2007). Warum verdient Bernd mehr als Lydia? Geschlechtsbewusste Berufsorientierung. *Unterricht Arbeit und Technik*, 9 (35), 14-17.
- Herzog, Walter (2004). Praxis und Subjektivität. Handeln als kreativer Prozess. In Jüttemann, Gerd (Ed.), *Psychologie als Humanwissenschaft. Ein Handbuch* (p. 289-301). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Herzog, Walter (2005). Müssen wir Standards wollen? Skepsis gegenüber einem theoretisch (zu) schwachen Konzept. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51 (2), 252-258.
- Herzog, Walter (2008). Verändern Bildungsstandards den Lehrerberuf? *Beiträge zur Lehrerbildung*, 26 (3), 395-412.
- Herzog, Walter; Neuenschwander, Markus P.; Wannack, Evelyne (2000). *Berufswahlprozess bei Jugendlichen - Fragebogen I für 9. und 10. Schuljahre*. Bern: Institut für Pädagogik und Schulpädagogik, Abteilung Pädagogische Psychologie.
- Herzog, Walter; Neuenschwander, Markus P.; Wannack, Evelyne (2004). *Berufswahlprozess bei Jugendlichen. Schlussbericht zuhanden des Schweizerischen Nationalfonds*. Bern: Institut für Pädagogik und Schulpädagogik.
- Herzog, Walter; Neuenschwander, Markus P.; Wannack, Evelyne (2006). *Berufswahlprozess. Wie sich Jugendliche auf ihren Beruf vorbereiten*. Bern: Haupt.
- Hierdeis, Helmwart; Hug, Theo (1997). *Pädagogische Alltagstheorien und erziehungswissenschaftliche Theorien. Ein Studienbuch zur Einführung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Hirschi, Andreas (2007). *Berufswahlbereitschaft von Jugendlichen: Inhalte, Entwicklung und Förderungsmöglichkeiten*. Zürich: Philosophische Fakultät, Universität Zürich.
- Hirschi, Andreas (2008). Kognitive Laufbahntheorien und ihre Anwendung in der beruflichen Beratung. In Länge, Damian; Hirschi, Andreas (Eds.), *Berufliche Übergänge. Psychologische Grundlagen der Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung* (p. 9-34). Wien: LIT Verlag.
- Hirschi, Andreas; Länge, Damian (2007). Holland's Secondary Constructs of Vocational Interests and Career Choice Readiness of Secondary Students: Measures for Related but Different Constructs. *Journal of Individual Differences*, 28, 205-218.
- Höckner, Marianne (1996). Einfluss der Eltern und personale Leistungsvoraussetzungen der Jugendlichen als Determinanten für berufliche Bildungswege. Ergebnisse einer Leipziger Längsschnittstudie. In Schober, Karen; Gaworek, Maria (Eds.), *Berufswahl: Sozialisations- und Selektionsprozesse an der ersten Schwelle* (p. 47-63). Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung.
- Holland, John L. (1985). *Making vocational choices : a theory of vocational personalities and work environments* (2nd edition). Englewood Cliffs, N.J. : Prentice-Hall
- Hollenstein, Armin (2009). *Statistik. Skriptum für die Kurse Forschungsmethoden der Erziehungswissenschaft 3, Übung 2 in Forschungsmethoden der Erziehungswissenschaft*. Bern: Universität Bern, Institut für Erziehungswissenschaft.
- Hotchkiss, Lawrence; Borow, Henry (1994). Soziologische Betrachtungen zur Arbeit und zur Berufsentwicklung. In Brown, Duane; Brooks, Linda (Eds.), *Karriere-Entwicklung* (p. 281-328). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Huber, Anna A. (Ed.). (2005). *Vom Wissen zum Handeln. Ansätze zur Überwindung der Theorie-Praxis-Kluft in Schule und Erwachsenenbildung*. Tübingen: Verlag Ingeborg Huber.

- Hupka, Sandra; Sacchi, Stefan; Stalder, Barbara E. (2006). *Herkunft oder Leistung? Analyse des Eintritts in eine zertifizierende nachobligatorische Ausbildung anhand der Daten des Jugendlängsschnitts TREE*. Bern: TREE Transitionen von der Erstausbildung ins Erwerbsleben.
- IDES [Informations- und Dokumentationszentrum] (2006). *Schulische Berufswahlvorbereitung auf der Sekundarstufe I. Kantonale Regelungen*. Bern: Informations- und Dokumentationszentrum IDES.
- Imdorf, Christian (2005). *Schulqualifikation und Berufsfindung. Wie Geschlecht und nationale Herkunft den Übergang in die Berufsbildung strukturieren*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Imdorf, Christian (2008). Migrant*innenjugendliche in der betrieblichen Ausbildungsplatzvergabe – auch ein Problem für Kommunen. In Bommers, Michael; Krüger-Potratz, Marianne (Eds.), *Migrationsreport 2008. Fakten - Analysen - Perspektiven* (p. 113-158). Frankfurt a.M.: Campus.
- Imdorf, Christian (2009). Betriebliche Integration basiert nicht auf Chancengleichheit, sondern auf multiplen Gerechtigkeitsprinzipien. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete VHN*, 78, 78-79.
- Janik, Tomáš (2003). *Pädagogisches Wissen bei LehramtskandidatInnen* (p. 1-8). Brno: Pädagogische Fakultät, Masarykovy Universität.
- Janis, Irving L.; Mann, Leon (1977). *Decision making. A psychological analysis of conflict, choice and commitment*. New York Free Press.
- Joerin Fux, Simone (2006). *Persönlichkeit und Berufstätigkeit. Theorie und Instrumente von John Holland im deutschsprachigen Raum*. Göttingen: Cuvillier Verlag.
- Jung, Eberhard (2003a). Arbeits- und Berufsfindungskompetenz als pädagogische Aufgabe. *Unterricht Wirtschaft*, 4 (15), 3-7.
- Jung, Eberhard (2003b). Berufsorientierung als pädagogisch-didaktische Gesamtaufgabe. *Unterricht Wirtschaft*, 4 (15), 47-53.
- Jung, Eberhard (Ed.). (2008). *Zwischen Qualifikationswandel und Marktengende. Konzepte und Strategien einer zeitgemässen Berufsorientierung*. Hohengehren: Schneider Verlag.
- Jungo, Daniel; Zihlmann, René (2008). Hinter der Staubwolke. Theorie und Praxis in der zeitgemässen Berufsberatung. *psycho scope*, 29 (6), 4-7.
- Jüttemann, Gerd (Ed.). (2004). *Psychologie als Humanwissenschaft. Ein Handbuch*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kaiser, Astrid (2002). Berufsorientierung in der Grundschule. In Schudy, Jörg (Ed.), *Berufsorientierung in der Schule. Grundlagen und Praxisbeispiele* (p. 157-174). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Kantonsrat des Kantons Zürich (2005). *Volksschulgesetz*. Zürich: Kantonsrat des Kantons Zürich.
- Keller-Schneider, Manuela (2008). *Herausforderungen im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Beanspruchungswahrnehmung und Zusammenhänge mit Merkmalen der Persönlichkeit*. Zürich: Universität Zürich, Philosophische Fakultät.
- Kirkpatrick Johnson, Monica; Mortimer, Jeylan T. (2002). Career Choice and Development from a Sociological Perspective. In Brown, Duane (Ed.), *Career Choice and Development* (fourth edition) (p. 37-81). San Francisco: Jossey-Bass.
- Klieme, Eckhard; Avenarius, Hermann; Blum, Werner; Döbrich, Peter; Gruber, Hans et al. (2007). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards - Expertise* (unveränderte Auflage). Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Verfügbar unter: http://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf [23.12.2009].

- KMK [Kulturministerkonferenz; Deutschland, Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kulturminister der Länder der Bundesrepublik] (Eds.) (2005). *Bildungsstandards der Kulturministerkonferenz. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung*. München, Neuwind: Luchterhand.
- Knauf, Helen; Oechsle, Mechthild (2007). Berufsfindungsprozesse von Abitientinnen und Abiturienten im Kontext schulischer Angebote zur Berufsorientierung. In Kahlert, Heike; Mansel, Jürgen (Eds.), *Bildung und Berufsorientierung. Der Einfluss von Schule und informellen Kontexten auf die berufliche Identitätsentwicklung* (p. 143-162). Weinheim und München: Juventa.
- Kolbe, Fritz-Ulrich (2004). Verhältnis von Wissen und Handeln. In Blömeke, Sigrid; Reinhold, Peter; Tulodziecki, Gerhard; Wildt, Johannes (Eds.), *Handbuch Lehrerbildung* (p. 206-232). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Kommission für Lehrplan- und Lehrmittelfragen der Erziehungsdirektion des Kantons Bern (2002). *Perspektive 21: Arbeitswelten*. Bern: schulverlag blmv.
- Konrad, Klaus (2005). Vom Wissen zum Handeln - Kognitionspsychologische Betrachtungen. In Huber, Anna A. (Ed.), *Vom Wissen zum Handeln. Ansätze zur Überwindung der Theorie-Praxis-Kluft in Schule und Erwachsenenbildung* (p. 37-57). Tübingen: Verlag Ingeborg Huber.
- Kounin, Jacob S. (1976). *Techniken der Klassenführung*. Bern: Hans Huber.
- Kracke, Baerbel (2002). The Role of Personality, Parents and Peers in Adolescents Career Exploration. *Journal of Adolescence*, 25 (2), 19-30.
- Kracke, Baerbel; Olyai, Nadja; Wesiger, Jenny (2008). Stand der Berufswahl und Qualität des berufsbezogenen Explorationsverhaltens im Jugendalter. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 55 (1), 51-60.
- Kraler, Christian; Schratz, Michael (2008). *Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln. Modelle zur kompetenzorientierten Lehrerbildung*. Münster, New York, München und Berlin: Waxmann.
- Kriegseisen, Gerhard (2003). *Wirkung des Berufsorientierungsunterrichtes in der siebten Schulstufe. Eine quasi-experimentelle Untersuchung von drei Realisierungsformen*. Salzburg: Universität Salzburg, Institut für Erziehungswissenschaft.
- Kunze, Ingrid (2004). *Konzepte von Deutschunterricht. Eine Studie zu individuellen didaktischen Theorien von Lehrerinnen und Lehrern*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kutscha, Günter (1991). Übergangsforschung - Zu einem neuen Forschungsbereich. In Beck, Klaus; Kell, Adolf (Eds.), *Bilanz der Bildungsforschung. Stand und Zukunftsperspektiven* (p. 113-155). Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- KZH [Kanton Zürich] (Ed.). (1971). *Gesetze und Verordnungen über die Volksschule und die Hauswirtschaftliche Fortbildungsschule*. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- KZH [Kanton Zürich] (Ed.). (1974). *Gesetze und Verordnungen über die Volksschule und die Hauswirtschaftliche Fortbildungsschule*. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- KZH [Kanton Zürich] (Ed.). (1978). *Gesetze und Verordnungen über die Volksschule und die Hauswirtschaftliche Fortbildungsschule*. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- KZH [Kanton Zürich] (Ed.). (1983). *Gesetze und Verordnungen über die Volksschule und die Hauswirtschaftliche Fortbildungsschule*. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- KZH [Kanton Zürich] (Ed.). (1987). *Gesetze und Verordnungen über die Volksschule und die Hauswirtschaftliche Fortbildungsschule*. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- Landrat des Kantons Basel-Landschaft (2000). *Dekret zum Personalgesetz (Personaldekret) vom 8. Juni 2000*. Liestal: Landrat des Kantons Basel-Landschaft.

- Lange, Elmar (1974). Einige Zusammenhänge zwischen beruflichen Entscheidungen, individuellen Entscheidungsprämissen und sozio-ökonomischen Bedingungen. *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, 7, 330-341.
- Lange, Elmar (1978). *Berufswahl. Eine empirische Untersuchung der Berufswahlsituation von Hauptschülern, Realschülern und Abiturienten*. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Larcher Klee, Sabina (2005). *Einstieg in den Lehrberuf. Untersuchung zur Identitätsentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern im ersten Berufsjahr*. Bern: Haupt.
- Law, Lai-Chong (2000). Die Überwindung der Kluft zwischen Wissen und Handeln aus situativer Sicht. In Mandl, Heinz; Gerstensteiner, Jochen (Eds.), *Die Kluft zwischen Wissen und Handeln. Empirische und theoretische Lösungsansätze* (p. 253-287). Göttingen, Bern, Toronto und Seattle: Hogrefe.
- Lemmermöhle, Doris (2002). Arbeitslehre und berufsorientierende Bildung aus der Geschlechterperspektive. In Schudy, Jörg (Ed.), *Berufsorientierung in der Schule. Grundlagen und Praxisbeispiele* (p. 125-156). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Lent, Robert W. (2005). A Social Cognitive View of Career Development and Counseling. In Brown, Steven D.; Lent, Robert W. (Eds.), *Career Development and Counseling. Putting Theory and Research to Work* (p. 101-130). New York: John Wiley.
- Lent, Robert W.; Brown, Steven D.; Hackett, Gail (2002). Social Cognitive Career Theory. In Brown, Duane (Ed.), *Career Choice and Development* (fourth edition) (p. 255-310). San Francisco: Jossey-Bass.
- Lipowsky, Frank (2006). Lehrerkompetenz und Schülerleistung. *dipf informiert. Journal des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung* (10), 7-11.
- Maisch, Josef (2006). *Wissensmanagement am Gymnasium. Anforderungen der Wissensgesellschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, GWV Fachverlage GmbH.
- Mandl, Heinz; Gerstenmaier, Jochen (2000). *Die Kluft zwischen Wissen und Handeln. Empirische und theoretische Lösungsansätze*. Göttingen, Bern, Toronto und Seattle: Hogrefe.
- Mansel, Jürgen; Schweins, Wolfgang; Ulbrich-Hermann, Matthias (Eds.) (2001). *Zukunftsperspektiven Jugendlicher. Wirtschaftliche und soziale Entwicklungen als Herausforderung und Bedrohung für die Lebensplanung*. Weinheim und München: Juventa.
- Martinuzzi, Susanne (2006). BerufseinsteigerInnen im Volksschulbereich und ihre Schwierigkeiten bei der Unterrichtstätigkeit. Ergebnisse einer empirischen Studie und Folgerungen für die Gestaltung einer Berufseinführung. *Erziehung und Unterricht* (5-6), 545-547.
- Marty, Res (1998). Praktische Umsetzung des Kooperationsmodells in der Schule. In Zihlmann, René (Ed.), *Berufswahl in Theorie und Praxis* (p. 138-163). Zürich: sabe.
- Marty, Res (2003). Thesen zur Berufswahl. [On-Line]. *ph akzente*. Verfügbar unter: <http://www.phzh.ch/webautor-data/dokus/rma_phakzente03_1.pdf> [23.12 2009].
- Meier, Ruedi (2003). *Berufswahlwerkstatt* (2. Aufl.). Aarau: sabe.
- Meyer, Hilbert (2004). *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen Verlag.
- Meyer, Thomas; Stalder, Barbara E.; Matter, Monika (2003). *Bildungswunsch und Wirklichkeit. Thematischer Bericht der Erhebung PISA 2000*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik BFS, Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren EDK.
- Mitchell, Lynda K.; Krumboltz, John D. (1994). Die berufliche Entscheidungsfindung als sozialer Lernprozess: Krumboltz` Theorie. In Brown, Duane; Brooks, Linda (Eds.), *Karriere-Entwicklung* (2. Auflage) (p. 157-210). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Möller, Gerd (2007). Dimensionen des *Lehrerwissens*. *Forum Schule*, 18 (1), 16-29.

- Musgrave, Alan (1989). Wissen. In Seiffert, Helmut; Radnitzky, Gerard (Eds.), *Handlexikon zur Wissenschaftstheorie* (p. 387-391). München: Ehrenwirth.
- Musgrave, Alan (1993). *Alltagswissen, Wissenschaft und Skeptizismus. Eine historische Einführung in die Erkenntnistheorie*. Tübingen: J.C.B. Mohr.
- myBerufswahl (2009). *Schriftliche Mitteilung vom 3. Dezember 2009* (unveröffentlicht). Bern: Schweizerisches Dienstleistungszentrum Berufsbildung, Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung (SDBB).
- Neuenschwander, Markus P. (2004). Lehrerkompetenzen und ihre Beurteilung. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 4 (1), 23-29.
- Neuenschwander, Markus P. (2005). *Unterrichtssystem und Unterrichtsqualität. Konturen einer Unterrichtstheorie für die Sekundarstufe und ihre empirische Bewährung*. Bern: Haupt Verlag.
- Neuenschwander, Markus P. (2008). Elternunterstützung im Berufswahlprozess. In Länge, Damian; Hirschi, Andreas (Eds.), *Berufliche Übergänge. Psychologische Grundlagen der Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung* (p. 135-153). Wien: LIT Verlag.
- Nonaka, Ikujiro; Takeuchi, Hirotaka (1997). *Die Organisation des Wissens. Wie japanische Unternehmen eine brachliegende Ressource nutzbar machen*. Frankfurt a.M.: Campus Verlag.
- Oser, Fritz (1998). *Ethos - die Vermenschlichung des Erfolgs. Zur Psychologie der Berufsmoral von Lehrpersonen*. Opladen: Leske und Budrich.
- Oser, Fritz (2001). Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen. In Oser, Fritz; Oelkers, Jürgen (Eds.), *Modelle der Wirksamkeit in der Lehrer- und Lehrerinnenbildung* (p. 215-342). Chur: Rüegger.
- PH Bern, Institut Sekundarstufe I (2009a). Kommentiertes Verzeichnis Master HS 2009. Bern: Pädagogische Hochschule Bern, Institut Sekundarstufe I.
- PH Bern, Institut für Weiterbildung (2009b). *inForm. Weiterbildung - Entwicklung - Beratung*. Bern: Pädagogische Hochschule Bern, Institut für Weiterbildung.
- PH Bern, Institut für Weiterbildung (2009c). *inForm Sek II. Weiterbildung - Entwicklung - Beratung*. Bern: Pädagogische Hochschule Bern, Institut für Weiterbildung.
- PH Zürich, Departement Sekundarstufe I (2007). *Wahlpraktikum Sekundarstufe I*. Pädagogische Hochschule Zürich, Departement Sekundarstufe I. Verfügbar unter: <<http://www.phzh.ch/webautor-data/831/080303wahlpraktsek.pdf>> [23.12. 2009].
- PH Zürich, Departement Sekundarstufe I (2008). *Modulverzeichnis für den Studiengang Sekundarstufe I. Frühjahrsemester 2008*. Pädagogische Hochschule Zürich, Departement Sekundarstufe I. Verfügbar unter: <<http://www.phzh.ch/webautor-data/512/modulverzeichnis-sekundarstufe-i-fruehjahrsemester-2008.pdf>> [23.12. 2009].
- Petermann, Sören (2005). Rücklauf und systematische Verzerrungen bei postalischen Befragungen. Eine Analyse der Bürgerumfrage Halle 2003, *ZUMA-Nachrichten* (29, p. 56-79).
- Peterson, Gary W.; Sampson, James P. Jr.; Lenz, Janet G.; Reardon, Robert C. (2002). A Cognitive Information Processing Approach to Career Problem Solving and Decision Making. In Brown, Duane (Ed.), *Career Choice and Development* (p. 312-372). San Francisco: Jossey-Bass.
- Pfäffli, Madeleine (2004). *Berufsentscheide im Übergang von der obligatorischen Schule in die berufliche Ausbildung. Eine vergleichende Analyse der Situation von Schulabgängerinnen und Schulabgängern, die in ein Brückenangebot eintreten* (Forschungsbericht Nr. 29). Bern: Universität Bern, Institut für Pädagogik und Schulpädagogik, Abteilung Pädagogische Psychologie.
- Polanyi, Michael (1985). *Implizites Wissen* (Original: *The Tacit Dimension*, New York 1966). Frankfurt a.M.: Surrkamp.

- Prager, Jens U.; Wieland, Clemens (2005). Zwischen Wunsch und Wirklichkeit - Beschäftigungsfähigkeit und berufliche Orientierung Jugendlicher im Spiegel empirischer Untersuchungen. In Prager, Jens U.; Wieland, Clemens (Eds.), *Von der Schule in die Arbeitswelt. Bildungspfade im europäischen Vergleich* (p. 15-29). Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Proyer, René T. (2007). Die Theorie beruflicher Interessen von J.L. Holland in der Beratung: Überblick und aktuelle Entwicklungen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 54 (1), 71-77.
- Räther, Hartmut (2000). *Ökonomische Bildung in der gymnasialen Oberstufe. Das Fachgymnasium - wirtschaftlicher Zweig*. Kiel: Erziehungswissenschaftliche Fakultät, Christian-Albrecht-Universität.
- Rauh, Christoph (1969). *Lehrer und Berufsberatung. Eine soziologische Untersuchung zur Rolle des Lehrers*. Bern und Stuttgart: Haupt.
- Ravitch, Diane (1995). *National Standards in American Education: A Citizen's Guide*. Washington DC: Brookings Institutions.
- Reimann, Werner (1996). Lehrstellensuche: ein Weg mit Kurven. *Panorama*, 10 (6), 13-14.
- Reimer, Maike (2001). *Die Zuverlässigkeit des autobiographischen Gedächtnisses und die Validität retrospektiv erhobener Lebenslaufdaten. Kognitive und erhebungspragmatische Aspekte*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Reinmann-Rothmeier, Gabi; Mandl, Heinz (2002). Wissen. In Wenninger, Gerd (Ed.), *Lexikon der Psychologie (Band 5)* (p. 7-9). Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.
- Renkl, Alexander (1996). Träges Wissen: Wenn Erlerntes nicht genutzt wird. *Psychologische Rundschau*, 47, 78-92.
- Rheinberg, Falko; Bromme, Rainer (2001). Lehrende in Schulen. In Krapp, Andreas; Weidenmann, Bernd (Eds.), *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch* (4., vollst. überarb. Aufl.) (p. 295-331). Weinheim: Psychologische Verlagsunion, Beltz.
- Roos, Stefanie (2006). *Evaluation des Trainings mit Jugendlichen im Rahmen schulischer Berufsvorbereitung*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Rost, Detlef H. (2005). *Interpretation und Bewertung pädagogisch-psychologischer Studien. Eine Einführung*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Rüegg, Susanne (2000). *Weiterbildung und Schulentwicklung. Eine empirische Studie zur Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern*. Bern: Peter Lang.
- Sardei-Biermann, Sabine (1987). Zur Bedeutung der Familie im Übergang Jugendlicher von der Schule in den Beruf. In Papenbreer, Gabriele; Sardei-Biermann, Sabine; Stein, Gebhard (Eds.), *Verselbständigung Jugendlicher* (p. 8-112). München: Verlag Deutsches Jugendinstitut.
- Scharmman, Theodor (1965). *Jugend in Arbeit und Beruf*. München: Juventa.
- Schellack, Antje; Lemmermöhle, Doris (2008). Universitäre Lehrer/innen/bildung zwischen wissenschaftlichem Wissen und professionellen Kompetenzen. In Kraller, Christian; Schratz, Michael (Eds.), *Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln. Modelle zur kompetenzorientierten Lehrerbildung* (p. 139-149). Münster, New York, München und Berlin: Waxmann
- Schmid, Reinhard ; Barmettler, Claire (2005). *Wegweiser zur Berufswahl. Ein Arbeitsbuch für Jugendliche bei ihrer ersten Berufswahl* (12. Aufl.). Bülach: S&B Institut für Berufs- und Lebensgestaltung AG.
- Schmidbauer, Wolfgang (2001). *Lexikon Psychologie*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Schober, Karen; Gaworek, Maria (Eds.) (1995). *Berufswahl: Sozialisations- und Selektionsprozesse an der ersten Schwelle*. Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung.

- Schönbächler, Marie-Theres (2008). *Klassenmanagement. Situative Begebenheiten und personale Faktoren in Lehrpersonen- und Schülerperspektive*. Bern: Haupt.
- Schreiber, Marc (2005). *Entscheidungstheoretische Aspekte der Ausbildungs- und Berufswahl von Jugendlichen. Eine empirische Untersuchung zur Rolle unterschiedlicher Entscheidungsstile für den subjektiven Erfolg bei der Ausbildungs- und Berufswahl*. Göttingen: Cuvillier.
- Schreiber, Marc (2008). Ausbildungs- und Berufswahl als Entscheidung. In Länge, Damian; Hirschi, Andreas (Eds.), *Berufliche Übergänge. Psychologische Grundlagen der Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung* (p. 173-188). Wien: LIT Verlag.
- Schröder, Hartwig (1992). *Grundbegriffe der Pädagogischen Psychologie. Von "Abnormität" bis "Zugpferd-Effekt"* (2. Aufl.). München: Arndt.
- Schudy, Jörg (2002). *Berufsorientierung in der Schule. Grundlagen und Praxisbeispiele*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Schudy, Jörg (2008). Berufsorientierung als Querschnittsaufgabe aller Schulstufen und Unterrichtsfächer. In Jung, Eberhard (Ed.), *Zwischen Qualifikationswandel und Marktenge. Konzepte und Strategien einer zeitgemässen Berufsorientierung* (p. 103-114). Hohengehren: Schneider Verlag.
- Schütte, Marc; Schlausch, Reiner (2008a). Zur Wirkung von kooperativen Angeboten der Berufsorientierung auf die Berufswahlreife: Ergebnisse einer fragebogengestützten Evaluationsstudie an allgemein bildenden Schulen in Bremen und Niedersachsen. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 104 (2), 215-234.
- Schütte, Marc; Schlausch, Reiner (2008b). Kooperative Berufs- und Arbeitsorientierung. Erhöhung der Berufswahlreife durch neue Konzepte der Zusammenarbeit von allgemein bildenden Schulen und Betrieben. In Famulla, Gerd E.; Möhle, Volker; Butz, Bert; Deeken, Sven; Horst, Meike et al. (Eds.), *Partner der Schule - Berufs- und Lebensweltvorbereitung. Beiträge von Berufsorientierungsprojekten* (p. 28-50). Hohengehren: Schneider Verlag.
- Schwarzer, Ralf; Jerusalem, Matthias (Eds.) (1999). *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen*. Berlin: Freie Universität Berlin.
- Schwarzer, Ralf; Schmitz, Gerdmarie S. (1999). *Dokumentation der Skala Lehrer-Selbstwirksamkeit* (p. 6). Trier: Zentrum für Psychologische Information und Dokumentation.
- Schweizer, Monika; Schleusener, Annette; Kaufmann, Sarah (2008). *Berufs- und Schulwahlvorbereitung. Zusammenarbeit zwischen der Berufs- und Studienberatung und den Sekundarschulen im Kanton Basel-Landschaft*. Liestal: Bildungs-, Kultur- und Sportdirektion Kanton Basel-Landschaft BKSD, Amt für Berufsbildung und Berufsberatung.
- Schweizerische Konferenz der Gleichstellungsbeauftragten (2003a). *Die Reise. Vorbereitung auf die Berufswahl*. Zürich: Schweizerische Konferenz der Gleichstellungsbeauftragten.
- Schweizerische Konferenz der Gleichstellungsbeauftragten (2003b). *Cybilla Interaktive CD-Rom für die Vorbereitung der Berufswahl*. Zürich: Schweizerische Konferenz der Gleichstellungsbeauftragten.
- Schweizerischer Verband für Berufsberatung (2002). *Gemeinschaft fördern, Zukunft vorbereiten. Mit der Klasse auf Berufswahl*. Zürich: SVB.
- Schweizerischer Verband für Berufsberatung (2004a). *Die Lehre*. Zürich: SVB.
- Schweizerischer Verband für Berufsberatung (2004b). *Eigene Wege gehen. Unterrichtsmappe*. Zürich: SVB.
- Schweizerischer Verband für Berufsberatung (2005). *Sixpack*. Zürich: SVB.

- Seiler, Thomas B. (2004). Wissen und Wissensverarbeitung aus humanwissenschaftlicher Perspektive. In Jüttemann, Gerd (Ed.), *Psychologie als Humanwissenschaft. Ein Handbuch* (p. 302-317). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Seiler, Thomas B.; Reinmann, Gabi (2004). Der Wissensbegriff im Wissensmanagement: Eine strukturgenetische Sicht. In Reinmann, Gabi; Mandl, Heinz (Eds.), *Psychologie des Wissensmanagements. Perspektiven, Theorien und Methoden*. Göttingen: Hogrefe.
- Shulman, Lee S. (1987). *Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform*. Harvard Educational Review, 57 (1), 1-22.
- Shulman, Lee S. (1991). Von einer Sache etwas verstehen: Wissensentwicklung bei Lehrern (Orig. Those who understand: Knowledge growth in teaching). In Terhart, Ewald (Ed.), *Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen* (p. 145-160). Köln, Wien: Böhlau.
- Siebert, Horst (2005). *Pädagogischer Konstruktivismus. Lernzentrierte Pädagogik in Schule und Erwachsenenbildung* (3., überarb. u. erw. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Six, Bernd (2000). Einstellungen. In Wenninger, Gerd (Ed.), *Lexikon der Psychologie* (p. 361-363). Heidelberg: Spektrum.
- Stooss, Friedemann (1991). Übergangsmuster im Wandel - von der einen Berufswahl zur gestuften Abfolge von Entscheidungen über Ausbildung und Beruf. In Brock, Ditmar; Hantsche, Brigitte; Kühnlein, Gertrud; Meulemann, Heiner; Schober, Karen (Eds.), *Übergänge in den Beruf. Zwischenbilanz zum Forschungsstand* (p. 56-68). Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Stuhlmann, Karin (2008). "Lern doch einfach mal was!" Aktuelle Studienergebnisse zur Entwicklung des Berufswunsches. *psycho scope*, 29 (6), 8-11.
- Stuhlmann, Karin (2009). Die Realisierung von Berufswünschen - Durch die Identitätsentwicklung im Jugendalter vorhersagbar? In Fend, Helmut; Berger, Fred ; Grob, Urs (Eds.), *Lebensverläufe, Lebensbewältigung, Lebensglück. Ergebnisse der Life-Studie* (p. 73-100). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tergan, Sigmar-Olaf; Keller, Tanja (2005). *Knowledge and Information Visualization. Searching for Synergies*. Berlin: Springer.
- Terhart, Ewald (1990). Pädagogisches Wissen in subjektiven Theorien: das Beispiel Lehrer. In Drerup, Heiner; Terhart, Ewald (Eds.), *Erkenntnis und Gestaltung. Vom Nutzen erziehungswissenschaftlicher Forschung in praktischen Verwendungskontexten* (p. 117-134). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Terhart, Ewald (2002). *Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kulturministerkonferenz*. Münster: Institut für Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik. Westfälische Wilhelms-Universität Münster.
- Terhart, Ewald (2005). Standards in der Lehrerbildung - ein Kommentar. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51 (2), 275-279.
- Tiedemann, David V.; O'Hara, Robert P. (1963). *Career development and adjustment*. New York: College Entrance Examination Board.
- Tischer, Stephan; Haras, Agnes (2004). Praxisnachmittage. Hilfe bei der individuellen Berufsorientierung. *Schulmagazin 5 bis 10*, 72 (10), 37-40.
- van Ackeren, Isabell (2006). Kooperation von Schule und Wirtschaft. Auf dem Weg zu lernförderlichen Partnerschaften. *Schulmagazin 5 bis 10*, 74 (10), 5-8.
- Vannotti, Marco (2008). Interessenkongruenz und berufliche Selbstwirksamkeit. In Länge, Damian; Hirschi, Andreas (Eds.), *Berufliche Übergänge. Psychologische Grundlagen der Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung* (p. 55-70). Wien: LIT Verlag.

- von Cranach, Mario; Bangerter, Adrian (2000). Wissen und Handeln in systemischer Perspektive: Ein komplexes Problem. In Mandl, Heinz; Gerstensteiner, Jochen (Eds.), *Die Kluft zwischen Wissen und Handeln. Empirische und theoretische Lösungsansätze* (p. 221-252). Göttingen, Bern, Toronto und Seattle: Hogrefe.
- Wahl, Diethelm (1991). *Handeln unter Druck. Der weite Weg vom Wissen zum Handeln bei Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildern*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Wahl, Diethelm (2001). Nachhaltige Wege vom Wissen zum Handeln. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 19 (2), 157-174.
- Wannack, Evelyne (2004). *Kindergarten und Grundschule zwischen Annäherung und Abgrenzung*. Münster: Waxmann.
- Weinert, Franz E. (2001). Vergleichende Leistungsmessungen in Schulen - eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In Weinert, Franz E. (Ed.), *Leistungsmessungen in Schulen* (p. 17-31). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Weinrach, Stephen G.; Srebalus, David J. (1994). Die Berufswahltheorie von Holland. In Brown, Duane; Brooks, Linda (Eds.), *Karriere-Entwicklung* (p. 43-74). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Werder, Martin (2008). Physikerin oder Tierpfleger? *Education. Amtliches Schulblatt des Kantons Bern* (5), 9-11.
- Wiater, Werner (2007). *Wissensmanagement. Eine Einführung für Pädagogen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, GWV Fachverlage GmbH.
- Wiegand, Martin (1996). *Prozesse Organisationalen Lernens*. Wiesbaden: Gabler.
- Winkel, Sandra; Petermann, Franz; Petermann, Ulrike (2006). *Lernpsychologie*. Paderborn: Schöningh.
- Zihlmann, René (2001). Stichworte zu Berufswahlsituation und Berufswahltheorien. [On-Line]. *Panorama. Fachzeitschrift für Berufsbildung, Berufsberatung und Arbeitsmarkt*. Verfügbar unter: <<http://www.panorama.ch/files/2593.pdf>> [23.12. 2009].
- Zihlmann, René (2005). *Berufswahlbuch mit Berufswahl-Kompass* (7., vollst. überarb., neu gest. und aktual. Auflage). Oberentfelden: Sauerländer.

11.2 Internetquellen

Kanton Basel-Landschaft

Amt für Berufsbildung und Berufsberatung, Kanton Basel-Landschaft
<http://www.afbb.bl.ch> [Dezember 2009]

Lehrstellennachweis beider Basel
<http://www.lenabb.ch> [Dezember 2009]

Pädagogische Hochschule der FHNW, Institut für Weiterbildung und Beratung
<http://www.fhnw.ch/ph/iwb> [Dezember 2009]

Kanton Bern

Erziehungsdirektion des Kantons Bern
<http://www.erz.be.ch> [Dezember 2009]

Pädagogische Hochschule Bern
<http://www.phbern.ch> [Dezember 2009]

Pädagogische Hochschule Bern, Institut für Weiterbildung
<http://www.weiterbildung.phbern.ch> [Dezember 2009]

Kanton Zürich

Amt für Jugend und Berufsberatung des Kantons Zürich
<http://www.berufsberatung.zh.ch> [Dezember 2009]

Lehrstellennachweis des Kantons Zürich
<http://www.lena.zh.ch> [Dezember 2009]

Pädagogische Hochschule Zürich
<http://www.ph.zh.ch> [Dezember 2009]

Schweiz

basic-check - normierte Prüfung für Schulabgängerinnen und Schulabgänger
<http://www.basic-check.ch> [Dezember 2009]

Bundesamt für Berufsbildung und Technologie BBT
<http://www.bbt.admin.ch> [Dezember 2009]

Multicheck - Eignungsanalyse für Jugendliche und berufstätige Personen
<http://www.multicheck.ch> [Dezember 2009]

myberufswahl – Online-Portal zur Berufsfindung für Jugendliche, Eltern und Lehrpersonen
<http://www.myberufswahl.ch> [Dezember 2009]

Online-Portal für Berufswahl, Studium und Laufbahnfragen des Schweizerischen Dienstleistungszentrum
Berufsbildung, Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung (SDBB)
<http://www.berufsberatung.ch> [Dezember 2009]

Internationale Quellen

Das Bildungswesen in Deutschland – Deutscher Bildungsserver
<http://www.bildungsserver.de> [Dezember 2009]

Das Bildungswesen in Österreich - Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (A)
<http://www.bmukk.gv.at> [Dezember 2009]

Schülerinnen und Schülerberatung des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur (A)
<http://www.schulpsychologie.at/schuelerber> [Dezember 2009]

Survey Monkey - Online-Befragungstool
<http://www.surveymonkey.com> [Dezember 2009]

11.3 Abbildungsverzeichnis

Abb. 1:	Kooperationsmodell Berufswahlvorbereitung	14
Abb. 2:	Profil einer berufsorientierenden Schule	16
Abb. 3:	Formen und Eigenschaften von Wissen	55
Abb. 4:	Modell der Interessenentwicklung	77
Abb. 5:	Untersuchungsdesign – Zeitpunkte der Befragung	99
Abb. 6:	Geschlechtervergleich Stichprobe – Grundgesamtheit nach Kanton	110
Abb. 7:	Vergleich Jahr Ausbildungsabschluss Stichprobe – Grundgesamtheit	111
Abb. 8:	Geschlechtervergleich Stichprobe – Grundgesamtheit nach Ausbildung	114
Abb. 9:	Vergleich Geburtsjahr Stichprobe – Grundgesamtheit	115

11.4 Tabellenverzeichnis

Tab. 1:	Zielsetzungen und Rahmenbedingungen der Berufsorientierung in den Lehrplänen der Kantone Bern, Zürich und Basel-Landschaft	33
Tab. 2:	Dimensionen der Befragung	101
Tab. 3:	Stichprobe Lehrpersonen – Geburtsjahr nach Geschlecht	103
Tab. 4:	Stichprobe Lehrpersonen – Art der Ausbildung nach Kanton	104
Tab. 5:	Stichprobe Lehrpersonen – Ausbildung vor der Lehrtätigkeit auf der Sekundarstufe I nach Berufsfeldern	105
Tab. 6:	Stichprobe Lehrpersonen – Berufserfahrung als Lehrperson Sekundarstufe I nach Kanton	106
Tab. 7:	Stichprobe Lehrpersonen – Funktion nach momentanem Anstellungspensum	106
Tab. 8:	Stichprobe Lehrpersonen – Momentan unterrichtete Unterrichtsfächer nach Kanton	107
Tab. 9:	Stichprobe Abgängerinnen und Abgänger – Geburtsjahr nach Geschlecht	108
Tab. 10:	Stichprobe Abgängerinnen und Abgänger – Ausbildung vor dem Eintritt in die Pädagogische Hochschule nach Berufsfeldern	108
Tab. 11:	Stichprobe Abgängerinnen und Abgänger – Berufseinstieg nach Ausbildungsinstitution	109
Tab. 12:	Geschlecht und Funktion nach Antwortverhalten	112
Tab. 13:	Jahr Ausbildungsabschluss nach Antwortverhalten	112
Tab. 14:	Einschätzung der Wichtigkeit und der eigenen Kompetenz in der Berufsorientierung nach Antwortverhalten	113
Tab. 15:	Geschlecht und Geburtsjahr nach Antwortverhalten	116
Tab. 16:	Einschätzung der Wichtigkeit der Berufsorientierung und der eigenen Kompetenz nach Antwortverhalten	116
Tab. 17:	Inhaltliches Wissen nach Funktion	120
Tab. 18:	Inhaltliches Wissen nach Unterrichtspensum und vorgängiger Berufstätigkeit	121
Tab. 19:	Inhaltliches Wissen nach Kanton	122
Tab. 20:	Kanton Bern: Angebote der Berufs- und Laufbahnberatung nach Berufserfahrung und Funktion	123
Tab. 21:	Kanton Zürich: Angebote der Berufs- und Laufbahnberatung nach Berufserfahrung und Funktion	124
Tab. 22:	Kanton Basel-Landschaft: Angebote der Berufs- und Laufbahnberatung nach Berufserfahrung und Funktion	124
Tab. 23:	Quellen Wissenserwerb nach Berufserfahrung und vorgängiger Berufstätigkeit	125
Tab. 24:	Zusätzliche Quellen Wissenserwerb	126

Tab. 25:	Quellen Wissenserwerb nach Kanton	127
Tab. 26:	Wissen zur Berufsfindung von Jugendlichen	128
Tab. 27:	Zielsetzungen Berufsorientierung: Bekanntheit und Orientierung nach Kanton	130
Tab. 28:	Zielsetzungen Berufsorientierung: Bekanntheit und Orientierung nach Berufserfahrung und Funktion	131
Tab. 29:	Zielsetzungen Berufsorientierung: Bekanntheit und Orientierung nach Unterrichtpensum	131
Tab. 30:	Kenntnisse Lehrmittel nach Kanton	132
Tab. 31:	Zusätzliche Lehrmittel	133
Tab. 32:	Quellen Kenntnis Lehrmittel nach Kanton	134
Tab. 33:	Weitere Quellen Kenntnis Lehrmittel	134
Tab. 34:	Erwartungen der Schülerinnen und Schüler aus der Sicht der Lehrpersonen	135
Tab. 35:	Erwartungen von Eltern aus der Sicht der Lehrpersonen	137
Tab. 36:	Vorstellungen zur Berufsfindung nach vorgängiger beruflicher Tätigkeit und Funktion	139
Tab. 37:	Kanton Bern: Rangierung der „Zusätzlichen Aufgaben“ nach Wichtigkeit	141
Tab. 38:	Kanton Zürich: Rangierung der „Fächerübergreifenden Aufgaben“ nach Wichtigkeit	141
Tab. 39:	Kanton Basel-Landschaft: Rangierung der „Teilbildungsbereiche“ nach Wichtigkeit	142
Tab. 40:	Wichtigkeit der Ziele nach vorgängiger Berufstätigkeit und Funktion	143
Tab. 41:	Bedeutung einer Anschlusslösung nach Kanton	143
Tab. 42:	Einschätzung zur „guten Berufsorientierung“ nach Kanton	144
Tab. 43:	„Gute Berufsorientierung“: Rolle der Lehrperson nach Kanton	145
Tab. 44:	Verantwortlichkeiten nach vorgängiger Berufstätigkeit und Berufserfahrung	146
Tab. 45:	Anliegen nach Kanton	147
Tab. 46:	Einbezug versus Ausgliederung der Berufsorientierung nach Kanton	147
Tab. 47:	Aktivitäten nach Kompetenz und Zufriedenheit	149
Tab. 48:	Aktivitäten nach Selbstwirksamkeit	150
Tab. 49:	Aktivitäten nach Kanton	151
Tab. 50:	Kanton Bern: Nutzung der Angebote der kantonalen Berufs- und Laufbahnberatung	152
Tab. 51:	Kanton Zürich: Nutzung der Angebote der kantonalen Berufs- und Laufbahnberatung	152
Tab. 52:	Kanton Basel-Landschaft: Nutzung der Angebote der kantonalen Berufs- und Laufbahnberatung	153

Tab. 53:	Nutzung Lehrmittel zur Berufsorientierung	154
Tab. 54:	Umsetzung Ziele nach Kompetenz und Zufriedenheit	156
Tab. 55:	Umsetzung Ziele nach vorgängiger Berufstätigkeit und Funktion	157
Tab. 56:	Umsetzung Ziele nach Kanton	158
Tab. 57:	Inhaltliches Wissen nach vorgängiger Berufstätigkeit	162
Tab. 58:	Inhaltliches Wissen nach Kompetenz	163
Tab. 59:	Quellen Wissenserwerb nach Ausbildung	165
Tab. 60:	Quellen Wissenserwerb nach vorgängiger Berufstätigkeit	165
Tab. 61:	Wissen zur Berufsfindung von Jugendlichen	166
Tab. 62:	Zielsetzungen Berufsorientierung: Bekanntheit nach Ausbildung	168
Tab. 63:	Zielsetzungen Berufsorientierung: Bekanntheit nach Kompetenz	168
Tab. 64:	Kenntnisse Lehrmittel nach Ausbildung	169
Tab. 65:	Quellen Kenntnisse Lehrmittel nach Ausbildung	170
Tab. 66:	Vorstellungen zur Berufsfindung nach vorgängiger beruflicher Tätigkeit und Funktion	172
Tab. 67:	Pädagogischen Hochschule Bern: Rangierung der „Zusätzlichen Aufgaben“	173
Tab. 68:	Pädagogische Hochschule Zürich: Rangierung der „Fächerübergreifenden Aufgaben“	173
Tab. 69:	Pädagogische Hochschule FHNW, Standort Basel: Rangierung der „Teilbildungsbereiche“	174
Tab. 70:	Ziele zur Berufsorientierung nach vorgängiger Berufstätigkeit und Einstieg	175
Tab. 71:	Bedeutung einer Anschlusslösung nach Ausbildung	175
Tab. 72:	Einschätzung zur „guten Berufsorientierung“ nach Ausbildung	176
Tab. 73:	„Gute Berufsorientierung“: Rolle der Lehrperson nach Ausbildung	176
Tab. 74:	Verantwortlichkeiten nach Einstieg in den Lehrberuf	177
Tab. 75:	Anliegen nach Ausbildung	178
Tab. 76:	Einbezug versus Ausgliederung der Berufsorientierung nach Ausbildung	178
Tab. 77:	Inhaltliches Wissen nach Gruppenzugehörigkeit	181
Tab. 78:	Quellen Wissenserwerb nach Gruppenzugehörigkeit	182
Tab. 79:	Wissen zur Berufsfindung von Jugendlichen nach Gruppenzugehörigkeit	183
Tab. 80:	Zielsetzungen Berufsorientierung: Bekanntheit Gruppenzugehörigkeit	183
Tab. 81:	Kenntnisse Lehrmittel nach Gruppenzugehörigkeit	184

Tab. 82:	Quellen Kenntnisse Lehrmittel nach Gruppenzugehörigkeit	185
Tab. 83:	Bedeutung der Berufsorientierung nach Gruppenzugehörigkeit	185
Tab. 84:	Wichtigkeit der Ziele nach Gruppenzugehörigkeit	186
Tab. 85:	Einschätzung zur „guten Berufsorientierung“ nach Gruppenzugehörigkeit	186
Tab. 86:	„Gute Berufsorientierung“: Rolle der nach Gruppenzugehörigkeit	187
Tab. 87:	Verantwortlichkeiten nach Gruppenzugehörigkeit	187
Tab. 88:	Anliegen nach Gruppenzugehörigkeit	188
Tab. 89:	Einbezug versus Ausgliederung der Berufsorientierung nach Gruppenzugehörigkeit	188

11.5 Abkürzungsverzeichnis

N =	Absolute Häufigkeit von Personen oder Nennungen
M =	Arithmetischer Mittelwert (Lagemass)
SD =	Standardabweichung (Streuungsmaß)
Chi ² =	Chi-Quadrat-Wert (Prüfgrösse des Chi-Quadrat-Tests und des H-Tests nach Kruskal-Wallis)
F =	F-Wert (Prüfgrösse des F-Tests)
p =	Signifikanzniveau: ns nicht signifikant p ≤ .05 signifikant (*) p ≤ .01 sehr signifikant (**) p ≤ .001 hochsignifikant (***)
df =	Freiheitsgrade
R ² =	Erklärte Varianz in Prozent
MANOVA =	Multivariate Varianzanalyse
Hotelling-Spur =	Grösste charakteristische Wurzel nach Roy (Prüfgrösse MANOVA)
ID =	Identifikationsnummer der Probandin/des Probanden

Anhang

Anhang A

Grundlagen zur Entwicklung des Fragebogens

Die nachfolgende Tabelle gibt einen Überblick über den Aufbau des Fragebogens und über die einbezogenen Skalen. Das Instrument besteht zu einem grossen Teil aus neu entwickelten Fragen und Skalen, ergänzt durch eine kleine Anzahl bereits bestehender Skalen. Die Grundlagen, auf denen sowohl bestehende wie neue Fragen und Skalen basieren, sind in der Tabelle ersichtlich.³³⁵ Der Fragebogen für die Lehrpersonen der Kantone Bern, Zürich und Basel-Landschaft fällt weitgehend identisch aus. Allfällige Abweichungen sind in der Spalte „Anzahl Items“ entsprechend gekennzeichnet. Ebenfalls ersichtlich sind die Unterschiede zwischen der Lehrerinnen- und Lehrerbefragung und der Befragung der Abgängerinnen und Abgänger. So sind Fragen, die nur eine der beiden Gruppen betreffen nur in der jeweiligen Spalte auszumachen.

Tab. 1: Schriftliche Befragung: Grundlagen zur Entwicklung des Fragebogens\$

Demographische Angaben

Konzept-Name	Grundlagen	Befragung Lehrpersonen		Befragung Abgängerinnen und Abgänger	
		Anzahl Items	FB Nr.	Anzahl Items	FB Nr.
Geschlecht		1	1	1	1
Alter		1	2	1	2
Ausbildung (Lehrpersonen)	Eigenentwicklung	BE: 4 ZH: 3 BL: 3	3	-	-
Ausbildung (Abgängerinnen/Abgänger)	Eigenentwicklung	-	-	1	3
Jahr Ausbildungsabschluss	Eigenentwicklung	7	4	-	-
Vorgängige berufliche Ausbildung(en)	in Anlehnung an Wannack 2004	3	5	3	4
Einstieg Lehrberuf	Eigenentwicklung	-	-	3	5
Berufserfahrung Sekundarstufe I	Eigenentwicklung	8	6	-	-
Anzahl unterrichtete Schuljahre Sekundarstufe I	Eigenentwicklung	6	7	-	-
Unterrichtete Schulniveaus Sekundarstufe I	Eigenentwicklung	BE: 3 ZH: 7 BL: 4	8	-	-

Momentane berufliche Situation

Pensum	Rüegg 2000	3	9	-	-
Funktion	Eigenentwicklung	2	10	-	-
Anzahl Klassen	Eigenentwicklung	4	11	-	-
Unterrichtsfächer	Eigenentwicklung in Orientierung an den kantonalen Lehrplänen der Sekundarstufe I	BE: 8 ZH: 8 BL: 8	12	-	-
Anzahl Einwohner Schulgemeinde	Herzog, Neuenschwander & Wannack 2000	4	13	-	-
Kanton	Eigenentwicklung	4	14	-	-
Berufliche Zufriedenheit	Bieri 2002 (gekürzt)	26	15	-	-

³³⁵ Die vollständigen Literaturhinweise dieser Quellen werden im Literaturverzeichnis erbracht.

Tab. 1: Schriftliche Befragung: Grundlagen zur Entwicklung des Fragebogens (Fortsetzung)

Konzept-Name	Grundlagen	Befragung Lehrpersonen		Befragung Abgängerinnen und Abgänger	
		Anzahl Items	FB-Nr.	Anzahl Items	FB-Nr.
Angaben zum Inhaltswissen					
Kenntnisse Anschlusslösungen, wissenschaftliche Erkenntnisse, theoretische Konzepte zur Berufsfindung	Eigenentwicklung	10	18	10	7
Quellen Wissenserwerb	Eigenentwicklung	5	19	4	8
Wissen zur Berufsfindung von Jugendlichen	Eigenentwicklung in Anlehnung an empirische Studien zur Berufsfindung	30	20	30	9
Kenntnisse Angebote kant. Berufs- und Laufbahnberatung Nutzung Angebote	Eigenentwicklung in Orientierung an den Angeboten der Kantone	BE: 13 ZH: 13 BL: 12	21	BE: 13 ZH: 13 BL: 12	10
Angaben zum curricularen Wissen					
Kenntnisse Ziele kantonaler Lehrplan	Eigenentwicklung	2	22	1	11
Kenntnis Lehrmittel	Eigenentwicklung	12	23	12	12
Erwerb Kenntnisse Lehrmittel	Eigenentwicklung	6	24	5	13
Erwartungen von Schülerinnen/Schülern und Eltern	Eigenentwicklung	2	30	-	-
Einstellungen					
Übereinstimmung mit theoretischen Konzepten zur Berufsfindung	Eigenentwicklung in Orientierung an theoretischen Konzepten zur Berufsfindung	18	17	18	6
Bedeutung Berufsorientierung	Eigenentwicklung	1	25	1	14
Gewichtung von Zusatzaufgaben, fächerübergreifende Aufgaben, Teilbildungsbereiche	Eigenentwicklung in Orientierung an kantonalen Lehrplänen der Sekundarstufe I	BE: 7 ZH: 4 BL: 7	26	BE: 7 ZH: 4 BL: 7	15
Ziele Berufsorientierung	Eigenentwicklung in Orientierung an kanton. Lehrplänen der Sekundarstufe I	15	27	15	16
Qualität Berufsorientierung	Eigenentwicklung in Orientierung an Marty 2003, Schudy 2002, Grimm 1998	17	28	17	17
Zusammenarbeit, Verantwortlichkeiten	Eigenentwicklung	8	29	8	18
Anliegen zur Berufsorientierung	Eigenentwicklung	9	34	9	20
Aktivitäten Berufsorientierung					
Nutzung Angebote kant. Berufs- und Laufbahnberatung	Eigenentwicklung in Orientierung an den Angeboten der Kantone	BE: 13 ZH: 13 BL: 12	21	-	-
Nutzung Lehrmittel	Eigenentwicklung	12	23	-	-
Aktivitäten Berufsorientierung	Eigenentwicklung	12	31	-	-
Berücksichtigung Ziele Berufsorientierung	Eigenentwicklung in Orientierung an den kant. Lehrplänen der Sekundarstufe I	15	27	-	-

Tab. 1: Schriftliche Befragung: Grundlagen zur Entwicklung des Fragebogens (Fortsetzung)

Selbsteinschätzungen

Selbstwirksamkeit als Lehrpersonen	Schwarzer & Schmitz 1999	10	16	-	-
Einschätzung Kompetenz Berufsorientierung	Eigenentwicklung	1	32	1	19
Beschreibung Kompetenz (Stärken, Schwächen)	Eigenentwicklung	2	33	-	-

Anhang B

Dokumentation Faktorenanalysen

Eingangs dieses Abschnittes wird das Vorgehen bei der Faktorenanalyse kurz vorgestellt, gefolgt von einer überblicksartigen Darstellung der relevanten Kenngrössen und deren Abkürzungen. Im Anschluss folgen die Dokumentationen der in der vorliegenden Arbeit durchgeführten Faktorenanalysen.

Rechnerisch wird bei einer explorativen Faktorenanalyse³³⁶ in einem ersten Schritt eine grössere Anzahl von Variablen „auf eine kleinere Anzahl unabhängiger Einflussgrössen, Faktoren genannt“ (Bühl & Zöfel 2005, p. 465) reduziert. Variablen innerhalb eines Faktors korrelieren dabei untereinander stark, Variablen aus verschiedenen Faktoren dagegen gering. Die Anzahl der Faktoren wird so festgelegt, dass mindestens 50% der Gesamtvarianz aller Variablen (kurz R^2) geklärt wird. Weiter werden die weiterhin in der Analyse verbleibenden Komponenten rotiert, wobei

„die orthogonale Rotation nach der so genannten Varimax-Methode die gängigste ist. Die Faktorladungen der rotierten Faktormatrix können als eigentliches Ergebnis der Faktorenanalyse angesehen werden, anhand deren versucht werden muss, die einzelnen Faktoren zu deuten“ (ebd., p. 465).

Dabei müssen die Faktorladungen mindestens einen Wert von 0.5 aufweisen. Parallel zur inhaltlichen Interpretation und zur Benennung der einzelnen Faktoren, wird deren Reliabilität überprüft. Die Reliabilitätsanalyse prüft die interne Konsistenz jedes Faktors. Die hier entscheidenden Kennwerte sind das Cronbach Alpha (kurz α) sowie die Trennschärfe (kurz r_{it}). Der erste Wert sollte mindestens 0.6 betragen und der Trennschärfe-Koeffizient bei jedem Item bei mindestens 0.3 liegen. Diese Angaben entsprechen den gängigen Werten in der Erziehungswissenschaft (vgl. Hollenstein 2009). In einem letzten Schritt wird aus den einzelnen Variablen eines Faktors schliesslich ein Messwert gebildet, wobei in der vorliegenden Arbeit „für jeden Faktor den arithmetischen Mittelwert der Ursprungswerte der zugehörigen Items“ (Hollenstein 2009, p. 276) berechnet wird.³³⁷

Die relevanten Kenngrössen der Faktorenanalyse:

R^2 = Erklärte Varianz, Effektgrösse $\geq 50\%$

α = Cronbach Alpha, Kriterium ≥ 0.6

N = Absolute Häufigkeit von Personen oder Nennungen

M = Arithmetischer Mittelwert (Lagemass)

SD = Standardabweichung (Streuungsmass)

r_{it} = Trennschärfe, Koeffizient ≥ 0.3

K1, K2, K3 = Extrahierte Komponenten 1, 2 und 3, Wert Faktorladung ≥ 0.5

³³⁶ Wird die Anzahl der Faktoren, aufgrund theoretischer Überlegungen oder weil eine bestehende empirische Skala repliziert werden will, vorgängig festgelegt, dann spricht man von einer konfirmativen Faktorenanalyse (vgl. Hollenstein 2009, p. 267).

³³⁷ Die Rechenschritte der Faktorenanalyse können im Detail in den Ausführungen von Bühl und Zöfel (2005) oder in denjenigen von Hollenstein (2009) eingesehen werden.

Tab. 2: Dokumentation Faktorenanalyse – Inhaltswissen zur Berufsfindung

Items ($R^2 = .67$)	N	M	SD	r_{it}	K1	K2	K3
F1: Berufliche Anschlusslösungen & Brückenangebote ($\alpha = .82$)							
5 Ich kenne verschiedene Brückenangebote (schulischer und/oder praktischer Ausrichtung) in meinem Kanton.	362	2.99	.77	.69	.83	.04	.12
6 Die Zielsetzungen dieser Brückenangebote sind mir bekannt.	361	2.66	.86	.71	.80	.17	.21
4 Die Anforderungen, welche in einer Berufslehre oder einem Attest an die Jugendlichen gestellt werden, sind mir weitgehend bekannt.	360	2.82	.72	.61	.74	.10	.12
3 Ich weiss Bescheid über die aktuelle Verfügbarkeit von freien Lehrstellen in den verschiedenen Berufsfeldern.	360	2.37	.85	.56	.67	.11	.20
9 Die Angebote der kantonalen Berufsberatung sind mir bekannt.	361	3.43	.72	.50	.66	.02	.11
F2: Theoretische Konzepte & Wissenschaftliche Erkenntnisse ($\alpha = .75$)							
7 Ich kenne das theoretische Konzept zur Berufsfindung von John L. Holland.	360	1.21	.54	.70	.15	.89	.01
8 Ich kenne das theoretische Konzept zur Berufsfindung von Ludger Busshoff.	359	1.27	.64	.66	.17	.87	.08
10 Ich weiss Bescheid über die wichtigsten Ergebnisse aus der Jugend-Längsschnittstudie „Transitionen von der Erstausbildung ins Erwerbsleben“ (TREE).	357	1.23	.55	.40	-.01	.65	.19
F3: Schulische Anschlusslösungen ($\alpha = .80$)							
1 Ich kenne die Zielsetzungen der gängigsten schulischen Anschlusslösungen der Sekundarstufe II in meinem Kanton.	360	2.84	.77	.68	.22	.15	.88
2 Die Aufnahmebedingungen dieser schulischen Anschlusslösungen sind mir bekannt.	361	2.78	.89	.68	.29	.12	.85

Tab. 3: Kanton Bern: Dokumentation Faktorenanalyse – Angebote der kantonalen Berufs- und Laufbahnberatung

Items ($R^2 = .61$)	N	M	SD	r_{it}	K1	K2	K3
F1: Angebote für Jugendliche ($\alpha = .80$)							
4 Junior Job Service (Unterstützung für Jugendliche bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz)	180	1.79	.97	.76	.87	.10	.21
5 Junior Coaching (Unterstützung für Jugendliche durch einen persönlichen Coach)	180	1.86	1.01	.71	.87	.04	.17
7 Junior Job Service plus und Junior Coaching plus (Angebote speziell für Migrantinnen und Migranten)	179	1.59	.84	.72	.85	.01	.19
6 Werkstatt für Lehrstellensuchende	180	1.95	.94	.32	.48	.34	-.18
F2: Angebote für Klassen und Lehrpersonen ($\alpha = .55$)							
2 Ausleihe von Medien zur Berufsfindung (z.B. Videos, Merkblätter, Prospekte)	179	3.60	.65	.42	.04	.77	.10
1 Berufsberatungs- und Informationszentrum BIZ	180	3.88	.35	.40	.09	.74	.05
10 Anlässe mit Eltern und/oder Schülerinnen und Schülern in Zusammenarbeit mit Fachpersonen der Berufs- und Studienberatung (z.B. Elternabend)	180	3.44	.83	.38	.07	.54	.39
F3: Angebote für fremdsprachige Eltern ($\alpha = .74$)							
8 Führungen für fremdsprachige Eltern an der Berner Ausbildungsmesse BAM	180	2.57	1.23	.59	.09	.09	.85
9 Informationsveranstaltungen für fremdsprachige Eltern	179	2.63	1.15	.59	.11	.17	.82
Ausgeschlossene Items							
3 Kurz- und Beratungsgespräche für Jugendliche mit einer Fachperson	180	3.58	.69				
11 LENA (Nachweis von offenen Lehrstellen)	180	2.30	1.22				

Der Vergleich mit den eingangs angeführten Kennwerten zeigt, dass das „Cronbach Alpha“ beim Faktor (F2) „Angebote für Klassen und Lehrpersonen“ mit 0.55 knapp unter dem geforderten Wert von 0.6 liegt. Da die Abweichung aber gering ausfällt, wurde die Faktorenbildung trotzdem wie eingangs beschrieben durchgeführt.

Tab. 4: Kanton Zürich: Dokumentation Faktorenanalyse – Angebote der kantonalen Berufs- und Laufbahnberatung

Items ($R^2 = .60$)	N	M	SD	r_{it}	K1	K2
F1: Angebote für Klassen und Lehrpersonen ($\alpha = .68$)						
8 Besuch eines Berufsinformationszentrums BIZ	97	3.96	.32	.60	.85	-.01
7 Schulhaus-Sprechstunden durch Fachperson der Berufsberatung.	96	3.73	.72	.43	.70	-.12
3 Hinweise auf Informationsveranstaltungen im Kanton (z.B. Tag der offenen Tür, Betriebsbesichtigung, Eignungstests, Aufnahmeprüfungen)	97	3.75	.52	.53	.69	.44
9 Elternabend oder -workshop in Zusammenarbeit mit Fachpersonen der Berufsberatung	97	3.71	.75	.49	.64	.27
F2: Angebote für Jugendliche ($\alpha = .55$)						
5 LENA (Nachweis von offenen Lehrstellen)	97	3.70	.75	.37	-.10	.77
1 Beratungsgespräche für Jugendliche mit einer Fachperson	98	3.90	.34	.34	.19	.63
2 Besuch einer Infothek	96	3.75	.62	.47	.53	.57
Ausgeschlossene Items						
4 LEFI (Nachweis von Lehrfirmen für Schnupperlehren)	97	2.09	1.12			
6 SOS-Starthilfe (Unterstützung bei Suche nach Ausbildungsplatz)	97	2.52	1.20			
10 Berufsbesichtigungen organisiert durch Fachpersonen der Berufsberatung	97	3.06	1.07			
11 Durchführung von Projektwochen in Zusammenarbeit mit Fachpersonen der Berufsberatung	95	2.31	1.12			

Tab. 5: Kanton Basel-Landschaft: Dokumentation Faktorenanalyse – Angebote der kantonalen Berufs- und Laufbahnberatung

Items ($R^2 = .58$)	N	M	SD	f_{it}	K1	K2
F1: Angebote für Jugendliche ($\alpha = .77$)						
10 „e Lehr mit kick“ (Förderangebot für Jugendliche während der Ausbildung auf der Sekundarstufe II	44	2.09	1.12	.65	.88	.04
8 Jugendberatungsstelle „wie weiter?“	43	2.44	1.10	.72	.87	.16
4 Lena (Nachweis von offenen Lehrstellen)	43	2.28	1.31	.51	.62	.31
7 Mentoring (Jugendliche werden beim Einstieg in die Berufswelt durch Mentor oder Mentorin unterstützt	43	2.23	1.04	.41	.57	.27
F2: Angebote für Klassen und Lehrpersonen ($\alpha = .65$)						
1 Anlässe mit Eltern und/oder Schülerinnen und Schülern in Zusammenarbeit mit Fachpersonen der Berufs- und Studienberatung (z.B. Elternabend)	43	3.35	.90	.57	-.04	.82
2 Klassenführungen im Berufsinformationszentrum BIZ	43	3.67	.64	.46	.22	.67
3 Coaching-Unterlagen (verfügbar auf der Homepage der Berufs- und Studienberatung Basel-Landschaft)	43	2.67	1.08	.38	.40	.58
Ausgeschlossene Items						
5 Nachweis von Schnupperlehrstellen im Kanton	43	2.51	1.10			
6 Kurzgespräch oder Einzelberatung für Jugendliche mit einer Fachperson	43	3.26	.90			
9 Kurse und Informationsveranstaltungen der Berufs- und Studienberatung für Lehrpersonen	43	2.74	1.09			

Tab. 6: Dokumentation Faktorenanalyse – Einschätzung Ziele zur Berufsorientierung

Items ($R^2 = .50$)	N	M	SD	r_{it}	K1	K2	K3
F1: Bedeutung der Erwerbsarbeit erkennen ($\alpha = .60$)							
Die Jugendlichen ...							
11 ...entwickeln ein Bewusstsein für die Gleichwertigkeit von Haus- und Familienarbeit, Erwerbsarbeit und Freizeitgestaltung.	280	2.94	.67	.41	.80	-.06	.07
13 ... erkennen die Bedeutung der Erwerbsarbeit für die Lebensgestaltung.	281	3.33	.67	.30	.69	.06	-.10
14 ... überdenken ihre geschlechtsspezifischen Einstellungen und entwickeln eigenständige Perspektiven im Bezug auf ihre Berufsfindung.	282	3.05	.72	.34	.57	.15	.22
10 ... befassen sich mit den Berufen und Arbeitsplätzen von Familienangehörigen.	282	2.96	.68	.33	.54	.07	.22
F2: Eigene Person kennen und in Beziehung zur Ausbildungswelt setzen ($\alpha = .60$)							
Die Jugendlichen ...							
1 ... können eigene Stärken und Schwächen einschätzen und beschreiben.	282	3.88	.32	.54	.08	.82	-.05
2 ... kennen ihre Interessen, Neigungen und Bedürfnisse und können diese in Beziehung zu den beruflichen Möglichkeiten setzen.	282	3.86	.37	.54	-.04	.75	.23
F3: Strategien im Berufsfindungsprozess kennen und anwenden können ($\alpha = .60$)							
Die Jugendlichen ...							
4 ... treten in direkten Kontakt mit Ausbildungs-institutionen.	281	3.66	.52	.30	.15	-.08	.70
5 ... können selbständig Informationen zu einem Beruf oder einer Ausbildung einholen, auswerten und darstellen.	282	3.67	.49	.39	.27	.20	.58
6 ... kennen und nutzen wichtige Informations-quellen und Institutionen im Zusammenhang mit dem Berufsfindungsprozess (z.B. Internet, Informationsbroschüren, Berufsberatung, BIZ).	282	3.85	.37	.32	-.05	.32	.53
Ausgeschlossene Items							
Die Jugendlichen ...							
3 ... kennen verschiedene Berufsfelder.	282	3.75	.45				
7 ... wissen Bescheid über die aktuelle Situation auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt.	282	3.21	.60				
8 ... können mit Einschränkungen und negativen Entscheiden in der Berufsfindung umgehen.	278	3.60	.53				
9 ... kennen die Schritte eines Bewerbungs- oder Aufnahmeverfahren und können dieses korrekt durchlaufen (z.B. Bewerbungsschreiben, Vorstellungsgespräch, Anmeldeverfahren, Aufnahmeprüfung).	282	3.88	.36				
12 ... wissen um ihre Rechte und Pflichten als zukünftige Auszubildende (Ausbildungs-reglemente, Lehrvertrag).	281	3.17	.70				
15 ... verfügen am Ende der obligatorischen Schulzeit über eine Anschlusslösung (z.B. Lehrvertrag, Ausbildungsplatz an weiterführender Schule oder Brückenangebot).	282	3.95	.22				

Tab. 7: Dokumentation Faktorenanalyse – Einschätzungen zur „guten Berufsorientierung“

Items ($R^2 = .64$)	N	M	SD	r_{it}	K1	K2
F1: Zusammenarbeit und Kontakt ausserhalb der Schule ($\alpha = .60$)						
Gute Berufsorientierung ...						
6 ... erfolgt in Zusammenarbeit mit der Berufsberatung.	357	3.58	.62	.39	.68	-.11
4 ... erfolgt in Zusammenarbeit mit den Eltern.	356	3.56	.58	.44	.67	.16
5 ... erfolgt in Zusammenarbeit mit den Ausbildungsinstitutionen.	357	3.29	.68	.41	.61	.14
F2: Zusammenarbeit innerhalb der Schule ($\alpha = .65$)						
1 ... wird fächerübergreifend durchgeführt.	357	3.19	.74	.48	.04	.87
2 ... erfordert die Zusammenarbeit zwischen den Lehrpersonen.	358	3.32	.73	.48	.17	.81
Ausgeschlossene Items						
3 ... trägt den individuellen Anliegen und Voraussetzungen der Jugendlichen Rechnung.	358	3.57	.54			
7 ... ermöglicht den Jugendlichen den direkten Kontakt zu verschiedenen Ausbildungsinstitutionen.	358	3.72	.48			
8 ... beginnt nicht erst in der Sekundarstufe I, sondern bereits in der Primarstufe (z.B. Traumberufe, Geschlechtsrollen).	357	2.73	.84			
9 ... schenkt den Bedürfnissen von benachteiligten Jugendlichen besondere Beachtung.	358	3.15	.70			

Tab. 8: Dokumentation Faktorenanalyse – Rolle der Lehrperson in der „guten Berufsorientierung“

Items ($R^2 = .57$)	N	M	SD	r_{it}	K1	K2
Die Lehrperson in der guten Berufsorientierung ...						
F1: Lehrperson führt Aktivitäten zur Berufsorientierung durch ($\alpha = .64$)						
13 ... führt einen Elternabend und/oder Gespräche mit den Eltern zur Berufsfindung durch.	357	3.68	.57	.45	.75	-.07
11 ... unterstützt und berät die Jugendlichen durch Gespräche im Unterricht und in Einzelgesprächen.	356	3.68	.50	.43	.71	.14
12 ... unterhält gute Kontakte zu Ausbildungsinstitutionen und zur Berufsberatung.	357	3.35	.65	.46	.64	.27
14 ... lädt Fachpersonen aus der Berufswelt in die Schule ein.	357	3.38	.69	.37	.57	.13
F2: Lehrperson unterstützt Jugendliche aktiv bei Suche nach Ausbildungsplatz ($\alpha = .78$)						
16 ... nimmt bei der konkreten Suche nach einem Ausbildungsplatz eine aktive Rolle ein.	357	2.39	.85	.64	.17	.88
15 ... hilft den Jugendlichen aktiv bei der Suche nach einer Schnupperlehrstelle oder einem Praktikumsplatz.	356	2.78	.85	.64	.15	.87
Ausgeschlossenes Item						
17 Die Lehrperson in der guten Berufsorientierung verfügt über ein fundiertes Wissen zur Berufsfindung von Jugendlichen.	357	3.44	.59			

Tab. 9: Dokumentation Faktorenanalyse – Anliegen zur schulischen Berufsorientierung

Items ($R^2 = .58$)	N	M	SD	r_{it}	K1	K2
F1: Stärkere Berücksichtigung der Berufsorientierung im Lehrplan ($\alpha=.65$)						
6 Die Berufswahlvorbereitung sollte als eigenständiges Fach – mit einer im Lehrplan festgelegten Anzahl Lektionen – in den Fächerkanon aufgenommen werden.	352	2.82	1.01	.45	.78	.01
4 Der Berufswahlvorbereitung sollte im Lehrplan mehr Gewicht beigemessen werden.	350	2.71	.85	.52	.75	.26
5 Der Berufswahlvorbereitung sollte bereits in den Lehrplänen der Grundschule grosse Bedeutung zugesprochen werden.	348	2.08	.81	.45	.71	.21
F2: Stärkere Berücksichtigung der Berufsorientierung in Aus- und Weiterbildung ($\alpha=.61$)						
1 Die Lehrpersonen der Sekundarstufe I sollten in ihrer Grundausbildung besser auf die Berufswahlvorbereitung vorbereitet werden.	353	3.26	.80	.44	.03	.84
2 Der Kanton sollte mehr Weiterbildungskurse im Bereich Berufswahlvorbereitung anbieten.	342	3.03	.73	.44	.15	.77
Ausgeschlossenes Item						
3 Die Lehrpersonen der Sekundarstufe I sollten in der Berufswahlvorbereitung mehr Unterstützung von Fachpersonen erhalten (z.B. Berufsberatung).	347	2.71	.79			
7 Die Berufswahlvorbereitung sollte aus der Schule ausgegliedert und vollständig in die Hände von Fachpersonen (z.B. Berufsberatung) gelegt werden.	343	1.74	.77			

Tab. 10: Dokumentation Faktorenanalyse – Aktivitäten in der schulischen Berufsorientierung

Items ($R^2 = .57$)	N	M	SD	r_{it}	K1	K2	K3
F1: Aktivitäten im Unterricht ($\alpha=.74$)							
10 Simulieren von Aufnahme- oder Vorstellungsgesprächen	268	3.56	.74	.67	.85	.16	.07
9 Verfassen von Bewerbungsschreiben oder Ausfüllen Anmeldeunterlagen für eine weiterführende Schule	269	3.78	.60	.60	.81	.10	.14
3 Elternanlässe (z.B. Elternabend)	269	3.59	.70	.51	.58	.06	.43
7 Schülerinnen- und Schülervorträge	265	3.45	.75	.39	.50	.14	.21
F2: Aktivitäten mit ausserschulischem Bezug ($\alpha=.60$)							
5 Betriebsbesichtigungen	265	2.99	.953	.42	.19	.69	.09
6 Einladung von Personen aus der Ausbildungs- und Berufswelt in die Schule	265	3.45	.748	.44	.40	.65	-.10
8 Absolvierung von längeren Betriebspraktika durch die Schülerinnen und Schüler	268	2.99	1.08	.38	.37	.52	.15
F3: Gespräche ($\alpha=.63$)							
2 Gespräche mit Eltern	268	3.11	.832	.46	.17	.04	.87
1 Beratungsgespräche mit Schülerinnen und Schülern	267	3.30	.760	.46	.19	.19	.72
Ausgeschlossene Items							
4 Projektwochen	265	2.59	1.12				

Tab. 11: Dokumentation Faktorenanalyse – Umsetzung von Zielen aus dem Lehrplan

Items ($R^2 = .62$)	N	M	SD	r_{it}	K1	K2	K3
F1: Strategien im Berufsfindungsprozess kennen und anwenden können ($\alpha = .81$) Die Jugendlichen ...							
5 ... können selbständig Informationen zu einem Beruf oder einer Ausbildung einholen, auswerten und darstellen.	259	3.50	.71	.63	.77	.09	.19
6 ... kennen und nutzen wichtige Informations-quellen und Institutionen im Zusammenhang mit dem Berufsfindungsprozess.	258	3.66	.67	.66	.76	.03	.26
3 ... kennen verschiedene Berufsfelder.	260	3.65	.59	.56	.72	.08	.16
9 ... kennen die Schritte eines Bewerbungs- oder Aufnahmeverfahren und können dieses korrekt durchlaufen.	259	3.69	.63	.63	.71	.13	.22
4 ... treten in direkten Kontakt mit Ausbildungs-institutionen.	257	3.43	.77	.54	.69	.30	.03
F2: Bedeutung der Erwerbsarbeit erkennen ($\alpha = .71$)							
14 ... überdenken ihre geschlechtsspezifischen Einstellungen und entwickeln eigenständige Perspektiven im Bezug auf ihre Berufsfindung	257	2.70	.80	.55	.09	.78	.12
11 ... entwickeln ein Bewusstsein für die Gleichwertigkeit von Haus- und Familienarbeit, Erwerbsarbeit und Freizeitgestaltung.	258	2.50	.86	.56	.08	.78	.11
13 ... erkennen die Bedeutung der Erwerbsarbeit für die Lebensgestaltung.	258	2.94	.85	.48	.06	.72	.07
10 ... befassen sich mit den Berufen und Arbeitsplätzen von Familienangehörigen.	258	2.84	.84	.42	.36	.58	-.11
F3: Eigene Person kennen und in Beziehung zur Ausbildungswelt setzen ($\alpha = .73$)							
1 ... können eigene Stärken und Schwächen einschätzen und beschreiben.	262	3.70	.51	.58	.19	.15	.85
2 ... kennen ihre Interessen, Neigungen und Bedürfnisse und können diese in Beziehung zu den beruflichen Möglichkeiten setzen.	260	3.68	.54	.58	.41	.04	.78
Ausgeschlossene Items							
7 ... wissen Bescheid über die aktuelle Situation auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt.	257	2.84	.78				
8 ... können mit Einschränkungen und negativen Entscheiden in der Berufsfindung umgehen.	251	3.06	.76				
12 ... wissen um ihre Rechte und Pflichten als zukünftige Auszubildende (Ausbildungsreglemente, Lehrvertrag).	257	2.61	.94				
15 ... verfügen am Ende der obligatorischen Schulzeit über eine Anschlusslösung.	256	3.75	.52				

Anhang C

Ergänzende statistische Auswertungen

Im Folgenden werden einige statistische Auswertungen angeführt, auf die im Ergebnisteil der vorliegenden Arbeit (vgl. Kap. 7 bis Kap. 9) verwiesen wird. Dabei handelt es sich zum einen um die Darstellung von Häufigkeiten (vgl. Tab. 12 und Tab. 13) und andererseits um die Ergebnisdarstellung von multivariaten Varianzanalysen (vgl. Tab. 14 bis Tab. 18).

Abkürzungen:

N =	Absolute Häufigkeit von Personen oder Nennungen
M =	Arithmetischer Mittelwert (Lagemass)
SD =	Standardabweichung (Streuungsmaß)
F =	F-Wert (Prüfgrösse des F-Tests)
p =	Signifikanzniveau: ns nicht signifikant p≤.05 signifikant(*) p≤.01 sehr signifikant(**) p≤.001 hochsignifikant (***)
df =	Freiheitsgrade
R ² =	Erklärte Varianz in Prozent
MANOVA =	Multivariate Varianzanalyse
Hotelling-Spur =	Grösste charakteristische Wurzel nach Roy (Prüfgrösse MANOVA)

Tab. 12: Bereiche der Berufsorientierung, in denen sich die Lehrpersonen als kompetent einschätzen (offene Frage, absolute und relative Häufigkeiten)

Bereiche Berufsorientierung*	Häufigkeiten	Prozente
1. Bewerbungsdossier, Vorstellungsgespräche	141 285	49% 100%
2. Beratung und Begleitung der Jugendlichen im Berufswahlprozess	73 285	26% 100%
3. Kenntnisse über Berufsfelder und deren Anforderungen	49 285	17% 100%
4. Interessen, Stärken und Schwächen der Jugendlichen erkennen	41 285	14% 100%
5. Kontakt / Zusammenarbeit mit Eltern	24 285	8% 100%
6. Wissen über weiterführende Schulen / Brückenangebote	14 285	5% 100%
7. Kontakt / Zusammenarbeit mit BIZ	12 285	4% 100%
8. Informationsquellen und -strategien vermitteln	11 285	4% 100%
9. Unterstützung bei Schnupperlehren	10 285	3.5% 100%
10. Kontakt zu Lehrbetrieben / Betriebsbesichtigungen	10 285	3.5% 100%
11. Jugendliche in ihrer Persönlichkeit stärken	6 285	2% 100%
12. Unterstützung bei Lehrstellensuche	5 285	2% 100%
13. Vorbereitung auf Prüfungen und Eignungstests (z.B. Multicheck)	2 285	1% 100%

*Einzelnennungen werden in der Tabelle nicht berücksichtigt

Tab. 13: Bereiche der Berufsorientierung, in denen sich die Lehrpersonen als wenig kompetent einschätzen (offene Frage, absolute und relative Häufigkeiten)

Bereiche Berufsorientierung*	Häufigkeiten	Prozente
1. Kenntnisse über Berufsfelder und deren Anforderungen	88 285	31% 100%
2. Wissen über weiterführende Schulen / Brückenangebote	43 285	15% 100%
3. Kontakt zu Ausbildungsbetrieben	25 285	9% 100%
4. Einschätzung der aktuellen Lehrstellensituation	20 285	7% 100%
5. Beratung und Begleitung der Jugendlichen und deren Eltern	16 285	6% 100%
6. Bewerbungsdossier, Vorstellungsgespräche	12 285	4% 100%
7. Kenntnisse von Eignungstests (z.B. Multicheck)	8 285	3% 100%
8. Arbeit mit Lehrmitteln zur Berufswahl	8 285	3% 100%
9. Kontakt / Zusammenarbeit mit BIZ	4 285	1% 100%
10. Beratung, Hilfestellungen bei speziellen Voraussetzungen der Jugendlichen (z.B. Migrationshintergrund, Lernschwierigkeiten)	4 285	1% 100%
11. Berücksichtigung von Geschlechteraspekten in der Berufswahl	3 285	1% 100%
12. Motivierung der Schülerinnen und Schüler nach Absagen	2 285	1% 100%

*Einzelnennungen werden in der Tabelle nicht berücksichtigt

Tab. 14: Aktivitäten in der schulischen Berufsorientierung nach Funktion (Mittelwerte, Multivariate Varianzanalysen)

Aktivitäten Berufsorientierung ^a	Funktion als Klassenlehrperson				F (df) p	R ²
	Ja N= 218		Nein N= 50			
	M	SD	M	SD		
Aktivitäten im Unterricht	3.66	.41	3.31	.79	20.41(1)***	17%
Aktivitäten mit ausserschulischem Bezug	3.10	.69	2.84	.83	5.19(1)*	8%
Gespräche	3.25	.67	3.04	.71	3.72(1)	3%
MANOVA (Hotelling-Spur)					6.77(3)***	

^aSkalenwerte: 1= gar nicht berücksichtigt, 2= eher nicht berücksichtigt, 3= eher berücksichtigt, 4= vollständig berücksichtigt

Tab. 15: Aktivitäten in der schulischen Berufsorientierung nach Unterrichtspensum (Mittelwerte, Multivariate Varianzanalyse)

Aktivitäten Berufsorientierung ^a	Unterrichtspensum beinhaltet Deutsch und/oder Mensch und Umwelt				F (df) p	R ²
	Ja N= 247		Nein N= 21			
	M	SD	M	SD		
Aktivitäten im Unterricht	3.64	.45	3.10	.91	22.83(1)***	18%
Aktivitäten mit ausserschulischem Bezug	3.08	.71	2.68	.81	5.91(1)*	4%
Gespräche	3.22	.68	3.02	.75	1.65(1)	2%
MANOVA (Hotelling-Spur)					7.80(3)***	

^aSkalenwerte: 1= gar nicht berücksichtigt, 2= eher nicht berücksichtigt, 3= eher berücksichtigt, 4= vollständig berücksichtigt

Tab. 16: Aktivitäten in der schulischen Berufsorientierung nach Wissen zur Berufsfindung von Jugendlichen (Mittelwerte, Multivariate Varianzanalysen)

Aktivitäten ^a	Wissen zur Berufsfindung von Jugendlichen				F (df) p	R ²
	eher tief/mittel N= 159		hoch N= 105			
	M	SD	M	SD		
Aktivitäten im Unterricht	3.56	.55	3.63	.49	1.18(1)	3%
Aktivitäten mit ausserschulischem Bezug	3.01	.74	3.08	.72	.60(1)	0%
Gespräche	3.14	.72	3.25	.65	1.72(1)	3%
MANOVA (Hotelling-Spur)					.01(3)	

^aSkalenwerte: 1= gar nicht berücksichtigt, 2= eher nicht berücksichtigt, 3= eher berücksichtigt, 4= vollständig berücksichtigt

Tab. 17: Umsetzung von Zielen zur Berufsorientierung nach Wissen zur Berufsfindung (Mittelwerte, Multivariate Varianzanalysen)

Aktivitäten ^a	Wissen zur Berufsfindung von Jugendlichen				F (df) p	R ²
	eher tief/mittel N= 99		hoch N= 157			
	M	SD	M	SD		
Strategien im Berufsfindungsprozess kennen und anwenden können	3.53	.55	3.63	.48	2.34(1)	7%
Bedeutung der Erwerbsarbeit erkennen	2.80	.56	2.72	.63	1.08(1)	5%
Eigene Person kennen und in Beziehung zur Ausbildungswelt setzen	3.70	.41	3.69	.50	.03(1)	0%
MANOVA (Hotelling-Spur)					.03(3)	

^aSkalenwerte: 1= gar nicht berücksichtigt, 2= eher nicht berücksichtigt, 3= eher berücksichtigt, 4= vollständig berücksichtigt

Tab. 18: Vorstellungen zum Berufsfindungsprozess nach Gruppenzugehörigkeit (Mittelwerte, Multivariate Varianzanalysen)

Vorstellungen Berufsfindung ^a	Lehrpersonen N= 278		Abgängerinnen und Abgänger N= 76		F (df) p	R ²
	M	SD	M	SD		
Allen Jugendlichen lässt sich ein ihren Interessen und Fähigkeiten entsprechendes Berufsfeld zuordnen.	2.70	.73	2.68	.70	.03(1)	0%
Die Berufsfindung wird in erster Linie durch die Jugendlichen gesteuert.	2.57	.68	2.59	.71	.05(1)	0%
Der Berufsfindungsprozess besteht aus mehreren aufeinander aufbauenden Entscheidungsschritten.	3.53	.56	3.42	.55	2.37(1)	5%
Jugendliche erwerben in der Kind- und Jugendzeit gewisse Problemlösefähigkeiten, welche sie im Berufsfindungsprozess anwenden.	3.22	.62	3.16	.61	.59(1)	0%
Je weiter der Berufsfindungsprozess fortgeschritten ist, desto stärker passen die Jugendlichen ihre Ansprüche und Wünsche der Realität an.	3.21	.60	3.20	.63	.02(1)	0%
Die Berufsfindung ist ein Prozess, der sowohl von den Jugendlichen wie auch von Faktoren der Umwelt mitbestimmt wird.	3.54	.51	3.50	.58	.33(1)	0%
Die Berufsfindung ist ein Zuweisungsprozess, in dem die Jugendlichen eine weitgehend passive Rolle einnehmen.	1.56	.66	1.57	.68	.01(1)	0%
Faktoren wie die politische Situation, die Arbeitsstrukturen, die Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Schicht sind bei der Berufsfindung weitaus wichtiger als die Interessen und Fähigkeiten der Jugendlichen.	2.26	.73	2.55	.79	8.99(1)**	10%
Obwohl viele Jugendliche glauben, ihre Berufsfindung selber zu steuern, wird diese in erster Linie durch die Umwelt gelenkt. MANOVA (Hotelling-Spur)	2.41	.55	2.50	.72	1.26(1)	3%
					1.50(9)	

^aSkalenwerte: 1= stimme überhaupt nicht zu, 2= stimme eher nicht zu, 3= stimme eher zu, 4= stimme völlig zu

Anhang D

Dokumentation Regressionsanalysen

Nachfolgend wird das Vorgehen bei der Berechnung einer multiplen linearen Regression beschrieben, gefolgt von der Darstellung der relevanten Kennwerte und der gewählten Regressionsmodelle.

In der vorliegenden Arbeit werden die Regressionen mit der Methode „schrittweise“ durchgeführt.³³⁸ Rechnerisch werden dabei nacheinander die Variablen mit dem höchsten Korrelationskoeffizienten mit der abhängigen Variable in die Berechnungen aufgenommen. Bedeutsam für die Klärung des Einflusses der unabhängigen Variablen auf die abhängige sind die Regressionskoeffizienten. Sie können als eigentliches Ergebnis einer linearen Regression bezeichnet werden. Um die Regressionskoeffizienten untereinander vergleichbar zu machen, werden diese standardisiert.

Im Anschluss wird das gefundene Modell überprüft. Dabei wird zwischen einer globalen Prüfung des gesamten Modells und einer Prüfung der einzelnen Regressionskoeffizienten unterschieden: Erstere besteht aus einer Signifikanzprüfung (F-Test mit zugehörigem $p \leq 5\%$) und der Prüfung der „Güte der Anpassung“ (Korrigiertes R^2). Bei Letzterer gelten in den Erziehungswissenschaften Werte ab 0.2 als aussagekräftig (vgl. Hollenstein 2009, p. 178ff.). Die Prüfung der Signifikanz der einzelnen Regressionskoeffizienten wird mittels t-Test für abhängige Daten vorgenommen. Wie beim F-Test gilt auch hier: $p \leq 5\%$. Schliesslich werden – nach jedem Durchlauf der Regressionsanalyse – Massnahmen zur Qualitätssicherung durchgeführt.³³⁹

(Korrigiertes) $R^2 =$	Güte der Anpassung, je grösser die Effektstärke desto aussagekräftiger das Modell
Standardfehler des Schätzers =	Vergleich von Regressionsmodellen, je kleiner der Standardfehler desto besser das Modell
Regressionskoeffizient =	Regressionskoeffizient unstandardisiert
Beta =	Standardisierter Regressionskoeffizient Beta
T =	T-Wert (Prüfgrösse des T-Tests)
Signifikanz =	Signifikanzniveau: ns nicht signifikant $p \leq .05$ signifikant(*) $p \leq .01$ sehr signifikant(**) $p \leq .001$ hochsignifikant (***)

³³⁸ Die Darstellung der gewählten Modelle in den Tabellen 19 bis 42 entspricht aber dann der Einschliessmethode, in der alle unabhängigen Variablen gleichzeitig einbezogen werden. Damit wird der Empfehlung von Hollenstein (2009) gefolgt (vgl. ebd., p. 194).

³³⁹ Im Einzelnen sind dies die Prüfung der Mindestgrösse der Stichprobe (Stichprobengrösse sollte das Zehnfache der Anzahl Prädiktoren nicht unterschreiten), die Eliminierung von Werten mit extremen Residuen, die Normalverteilung der z-standardisierten Residuen, das Überprüfen von Autokorrelationen der Residuen (Autokorrelationen in einem störenden Ausmass mindern die Aussagekraft des gewählten Modells) und die Kollinearität der unabhängigen Faktoren (wird ein Modell von zu vielen unabhängigen Einflussgrössen bestimmt, fällt der „Condition Index“ als Kennziffer grösser als 30 aus und das Modell muss verworfen werden) (vgl. Hollenstein 2009, p. 202ff.).

Befragung der Lehrpersonen

Tab. 19: Modellzusammenfassung: Wissen über berufliche Anschlusslösungen und Brückenangebote (Multiple lineare Regression)

Modell	R	R ²	Korrigiertes R ²	Standardfehler des Schätzers
1	.580	.337	.327	.451

In den Tabellen 19 und 20 wird die Suche nach erklärenden Variablen für das Wissen über berufliche Anschlusslösungen und Brückenangebote mittels Regressionsanalyse dokumentiert. Das korrigierte R² für das gesamte Modell beträgt .327 (vgl. Tab. 19). Dies besagt, dass das in Tabelle 19 beschriebene Modell 33% der Varianz der abhängigen Variable erklärt, was für die Erziehungswissenschaften eine hohe Effektstärke bedeutet. Das gesamte Modell fällt mit einem F-Wert von 33.30(4)^{***} hochsignifikant aus und auch die Prüfung der einzelnen Regressionskoeffizienten – mittels t-Tests – führt zu signifikanten Ergebnissen (vgl. Tab. 20). Die eingangs erwähnten Qualitätsanforderungen werden von diesem Modell allesamt erfüllt.

Anders verhält es sich bei den beiden Modellen in Tabelle 21 und Tabelle 22: Da diese nur 4% respektive 12% der Varianz des Wissens über wissenschaftliche Erkenntnisse und theoretische Konzepte (vgl. Tab. 21) respektive schulische Anschlusslösungen (vgl. Tab. 22) erklären, werden diese nicht weiter verfolgt.

Tab. 20: Einfluss verschiedener Variablen auf das Wissen über berufliche Anschlusslösungen und Brückenangebote (Multiple lineare Regression)

Modell	Nicht standardisierte Koeffizienten		Standardisierte Koeffizienten	T	Signifikanz
	Regressionskoeffizient	Standardfehler	Beta		
(Konstante)	1.187	.219	-	5.410	.000
Kompetenz	.647	.074	.444	8.756	.000
Berufliche Selbstwirksamkeit	.233	.056	.208	4.133	.000
Berufserfahrung	.205	.057	.180	3.565	.000
Wissen zur Berufsfindung	-.174	.057	-.155	-3.069	.002
Kantonszugehörigkeit Bern	-.124	.091	-.113	-1.373	.171
Kantonszugehörigkeit Zürich	-.079	.097	-.068	-.810	.419
Unterrichtspensum beinhaltet Deutsch und/oder Mensch und Umwelt	-.086	.118	-.043	-.731	.465
Vorgängige Berufstätigkeit	-.047	.068	-.037	-.694	.488
Funktion	-.049	.079	-.037	-.621	.535
Berufliche Zufriedenheit	-.008	.047	-.009	-.172	.864

Tab. 21: Modellzusammenfassung: Wissen über wissenschaftliche Erkenntnisse und theoretische Konzepte (Multiple lineare Regression)

Modell	R	R ²	Korrigiertes R ²	Standardfehler des Schätzers
1	.290	.084	.045	.437

Tab. 22: Modellzusammenfassung: Wissen über schulische Anschlusslösungen (Multiple lineare Regression)

Modell	R	R ²	Korrigiertes R ²	Standardfehler des Schätzers
1	.390	.152	.116	.673

Tab. 23: Modellzusammenfassung: Kenntnisse der Zielsetzungen zur Berufsorientierung nach Lehrplan (Multiple lineare Regression)

Modell	R	R ²	Korrigiertes R ²	Standardfehler des Schätzers
1	.418	.175	.169	.757

Das Modell in Tabelle 23 erklärt 17% der Varianz der abhängigen Variable „Kenntnisse der Zielsetzungen zur Berufsorientierung nach Lehrplan“. Die Effektstärke liegt damit nur knapp unter den geforderten 20%, so dass das Modell weiter verfolgt wird. Das ganze Modell erweist sich als hochsignifikant ($F= 28.06(2)^{***}$) und auch die Signifikanzprüfung der einzelnen Regressionskoeffizienten – mittels t-Tests – erfüllt die Kriterien (vgl. Tab. 24). Weiter werden auch die Qualitätsanforderungen von diesem Modell vollumfänglich erfüllt.

Tab. 24: Einfluss verschiedener Variablen auf die Kenntnisse der Zielsetzungen zur Berufsorientierung nach Lehrplan (Multiple lineare Regression)

Modell	Nicht standardisierte Koeffizienten		Standardisierte Koeffizienten	T	Signifikanz
	Regressionskoeffizient	Standardfehler	Beta		
(Konstante)	.693	.320	-	2.168	.031
Kompetenz	.943	.127	.429	7.443	.000
Kantonszugehörigkeit Zürich	.270	.100	.155	2.695	.007
Berufliche Selbstwirksamkeit	.188	.095	.111	1.971	.051
Funktion	-.183	.132	-.091	-1.389	.166
Vorgängige Berufstätigkeit	-.112	.114	-.058	-.989	.324
Berufserfahrung als Lehrperson SekI	.031	.098	.018	.315	.753
Kantonszugehörigkeit Basel-Landschaft	.014	.152	.006	.094	.925
Berufliche Zufriedenheit	.005	.078	.004	.070	.944
Wissen zur Berufsfindung	-.005	.097	-.003	-.055	.956
Unterrichtspensum beinhaltet Deutsch und/oder Mensch und Umwelt	.002	.197	.001	.010	.992

Tab. 25: Modellzusammenfassung: Strategien der Berufsorientierung kennen und anwenden (Multiple lineare Regression)

Modell	R	R ²	Korrigiertes R ²	Standardfehler des Schätzers
1	.561	.315	.301	.448

Das Modell in Tabelle 25 erklärt 30% der Varianz der abhängigen Variable „Strategien der Berufsorientierung kennen und anwenden“, was in den Erziehungswissenschaften als hohe Effektstärke bezeichnet werden darf. Das gesamte Modell fällt mit einem F-Wert von 22.61(5)^{***} hochsignifikant aus und auch die Prüfung der fünf Regressionskoeffizienten – mittels t-Tests – führt zu signifikanten Ergebnissen (vgl. Tab. 26). Ebenso werden die Qualitätsanforderungen von diesem Modell durchgehend erfüllt.

Nicht weiter verfolgt werden dagegen die beiden anderen Modelle zu den Zielsetzungen: So erklärt das Modell in Tabelle 27 nur 4% der Varianz der Variable „Bedeutung der Erwerbsarbeit erkennen“ und das Modell in Tabelle 28 lediglich 7% der Varianz der Abhängigen „Bildung der eignen Persönlichkeit“.

Tab. 26: Einfluss verschiedener Variablen auf das Ziel „Strategien der Berufsorientierung kennen und umsetzen“ (Multiple lineare Regression)

Modell	Nicht standardisierte Koeffizienten		Standardisierte Koeffizienten	T	Signifikanz
	Regressionskoeffizient	Standardfehler	Beta		
(Konstante)	2.320	.297	-	7.822	.000
Kompetenz	.635	.084	.420	7.601	.000
Unterrichtspensum beinhaltet Deutsch und/oder Mensch und Umwelt	-.263	.122	-.130	-2.150	.033
Vorgängige Berufstätigkeit	.158	.067	.125	2.367	.019
Berufliche Zufriedenheit	.111	.047	.124	2.342	.020
Funktion	-.176	.083	-.127	-2.126	.035
Wissen zur Berufsfindung	-.063	.060	-.057	-1.046	.296
Berufserfahrung als Lehrperson Sekl	.054	.061	.049	.898	.370
Kantonszugehörigkeit Bern	.058	.095	.054	.611	.542
Kantonszugehörigkeit Zürich	.028	.100	.025	.281	.779
Berufliche Selbstwirksamkeit	.000	.059	.000	-.008	.994

Tab. 27: Modellzusammenfassung: Bedeutung der Erwerbsarbeit erkennen (Multiple lineare Regression)

Modell	R	R ²	Korrigiertes R ²	Standardfehler des Schätzers
1	.215	.046	.042	.595

Tab. 28: Modellzusammenfassung: Bildung der eignen Persönlichkeit (Multiple lineare Regression)

Modell	R	R ²	Korrigiertes R ²	Standardfehler des Schätzers
1	.284	.081	.073	.449

Befragung der Abgängerinnen und Abgänger

Tab. 29: Modellzusammenfassung: Kenntnisse der Zielsetzungen zur Berufsorientierung nach Lehrplan (Multiple lineare Regression)

Modell	R	R ²	Korrigiertes R ²	Standardfehler des Schätzers
1	.430	.184	.173	.894

Das Modell in Tabelle 29 erklärt 17% der Varianz der abhängigen Variable „Kenntnisse der Zielsetzungen zur Berufsorientierung nach Lehrplan“. Da die Effektstärke damit nur knapp unter den geforderten 20% liegt, wird das Modell weiter verfolgt. Das Modell als Ganzes erweist sich als hochsignifikant ($F= 16.29(1)^{***}$) und auch die Regressionskoeffizienten weisen im Einzelnen signifikante Werte auf (vgl. Tab. 30). Schliesslich werden auch die Qualitätsanforderungen von diesem Modell vollumfänglich erfüllt.

Tab. 30: Einfluss verschiedener Variablen auf die Kenntnisse der Zielsetzungen zur Berufsorientierung nach Lehrplan (Multiple lineare Regression)

Modell	Nicht standardisierte Koeffizienten		Standardisierte Koeffizienten	T	Signifikanz
	Regressionskoeffizient	Standardfehler	Beta		
(Konstante)	.279	1.078	-	.259	.796
Kompetenz	.717	.226	.366	3.169	.002
Ausbildung PH FHNW in Basel	.593	.297	.231	1.997	.055
Wissen zur Berufsfindung	.253	.220	.127	1.151	.254
Vorgängige Berufstätigkeit	-.189	.236	-.089	-.800	.426
Ausbildung PH Zürich	.027	.251	.012	.106	.916

Anhang E

Fragebogen der schriftlichen Befragung

Aufgrund von Abweichungen im Lehrplan, den Ausbildungsgängen und den Angeboten der Berufs- und Laufbahnberatungen nach Kanton, unterscheiden sich die Fragebogen der Lehrpersonen aus den Kantonen Bern, Zürich und Basel-Landschaft leicht. Ebenso sind Unterschiede zwischen dem Instrument zur Befragung der Lehrpersonen und demjenigen der Abgängerinnen und Abgänger zu verzeichnen. Letzteres stellt dabei grösstenteils eine gekürzte Version des Lehrerinnen- und Lehrerfragebogens dar (vgl. Anhang A). Fragen, die sich nur an eine der beiden Gruppen richten oder kantonal unterschiedlich ausgerichtet sind, werden im nachfolgend angeführten Fragebogen entsprechend gekennzeichnet.



UNIVERSITÄT
BERN

Institut für Erziehungswissenschaft
Muesmattstrasse 27
3012 Bern

Abteilung Pädagogische Psychologie

Hinweise zum Ausfüllen des Fragebogens

Wir danken Ihnen herzlich für Ihre Bereitschaft, den vorliegenden Fragebogen auszufüllen.

Die meisten Fragen können Sie durch Ankreuzen beantworten. Entscheiden Sie sich dabei für die Alternative, welche am ehesten auf Sie zutrifft. Bitte setzen Sie Ihre Kreuze eindeutig in die entsprechenden Kästchen. Die kleinen Ziffern neben den Kästchen dienen uns zur Auswertung.

- Bei einigen Fragen werden Sie gebeten, **nur eine** Antwort anzukreuzen (z.B. Frage 3).
- Bei den Fragen 7, 8 und 12 ist es möglich, dass **mehrere Antworten** auf Sie zutreffen.
- Bei anderen Fragen bitten wir Sie, sich **in jeder Zeile** für eine Antwort zu entscheiden (z.B. Frage 15).
- Schliesslich gibt es Fragen, die eine **handschriftliche Beantwortung** in Stichworten oder Sätzen verlangen. Diese erkennen Sie am Symbol eines Stiftes ().

Beachten Sie beim Ausfüllen, dass es **keine** erwünschten oder unerwünschten Antworten gibt. Wir interessieren uns dafür, welche Meinungen und Einstellungen Sie zu den gestellten Fragen vertreten und was Ihnen persönlich in der Berufswahlvorbereitung wichtig ist.

Berufswahlvorbereitung in der Schule: Wissen, Einstellungen und Handeln von Lehrpersonen

Fragebogen für Lehrpersonen der Sekundarstufe I der Kantone Bern, Zürich und Basel-Landschaft

Wir bitten Sie, Ihren ausgefüllten Fragebogen im vorfrankierten Kuvert an uns zurückzusenden.

Für Ihre Mitarbeit und Ihr Interesse an unserem Projekt danken wir Ihnen herzlich!

Berufswahlvorbereitung in der Schule: Wissen und Einstellungen angehender Lehrpersonen

Fragebogen für Abgängerinnen und Abgänger der Pädagogische Hochschulen Bern und Zürich sowie der Pädagogischen Hochschule der FHNW, Standort Basel

Bei Fragen wenden Sie sich bitte an:

Lic. phil. Madeleine Pfäffli Schmid
Universität Bern
Institut für Erziehungswissenschaft
Abt. Pädagogische Psychologie
Muesmattstrasse 27
3012 Bern

madeleine.pfaeffli@edu.unibe.ch
T. 031 333 94 08

Berufsvorbereitung in der Schule

Fragebogen für Lehrpersonen der Sekundarstufe I

Lehrpersonen:

Angaben zur Ihrer Person, Ihrer Ausbildung und Ihrer aktuellen beruflichen Situation

Abgängerinnen und Abgänger:

Angaben zur Ihrer Person und Ihrer Ausbildung

1. Welches Geschlecht haben Sie?

männlich	weiblich
o ₁	o ₂
2. In welchem Jahr sind Sie geboren?

19	
----------	--

Nur Lehrpersonen Kanton Bern:

3. Welche Ausbildung haben Sie abgeschlossen? (Bei Mehrfachausbildungen: Nennen Sie die zuletzt absolvierte Ausbildung)

- Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Kanton Bern LLB
Unterrichtsbefähigung für die Sekundarstufe I (7.-9. Schuljahr, Real- und Sekundarstufe, 10. Schuljahre)
 - Sekundarlehramt der Universität Bern, SLA
Unterrichtsbefähigung für 7.-9. Schuljahr der Sekundarstufe
 - Lehrerinnen- und Lehrerseminar im Kanton Bern
Unterrichtsbefähigung als Primarlehrpersonen (1.-9. Schuljahr, Primar- und Realstufe)
 - andere Ausbildung, welche?
- | | |
|--|----------------|
| | o ₁ |
| | o ₂ |
| | o ₃ |
| | o ₄ |

Nur Lehrpersonen Kanton Zürich:

3. Welche Ausbildung haben Sie abgeschlossen? (Bei Mehrfachausbildungen: Nennen Sie die zuletzt absolvierte Ausbildung)

- Real- und Oberlehrerseminar im Kanton Zürich, Unterrichtsbefähigung für 7.-9. Schuljahre der Real- und Oberschule
 - Sekundarlehramt der Universität Zürich, Unterrichtsbefähigung für 7.-9. Schuljahre der Sekundarstufe
 - andere Ausbildung, welche?
- | | |
|--|----------------|
| | o ₁ |
| | o ₂ |
| | o ₃ |

Berufsvorbereitung in der Schule

Fragebogen für Lehrpersonen der Sekundarstufe I

Nur Lehrpersonen Kanton Base-Landschaft:

3. Welche Ausbildung haben Sie abgeschlossen? (Bei Mehrfachausbildungen: Nennen Sie die zuletzt absolvierte Ausbildung)

- Sekundarlehramt des Pädagogischen Instituts Base-Stadt
Unterrichtsbefähigung für 5.-9. Schuljahre der Sekundarschule
 - Sekundarlehramt der Hochschule für Pädagogik und Soziale Arbeit beider Base
 - Sekundarlehramt der Hochschule für Pädagogik und Soziale Arbeit beider Base
 - andere Ausbildung, welche?
- | | |
|--|----------------|
| | o ₁ |
| | o ₂ |
| | o ₃ |

Nur Lehrpersonen:

4. In welchem Jahr haben Sie Ihre Ausbildung abgeschlossen? (Bei Mehrfachausbildungen: Nennen Sie die Anzahl Ihrer zuletzt abgeschlossenen Ausbildung)

- | | | | |
|------|----------------|------------------------|----------------|
| 2000 | o ₁ | 2004 | o ₅ |
| 2001 | o ₂ | 2005 | o ₆ |
| 2002 | o ₃ | anderes Jahr, welches? | o ₇ |
| 2003 | o ₄ | | |

Nur Abgängerinnen und Abgänger:

3. An welcher Lehramts- und Lehrerbildungsinstitution haben Sie Ihre Ausbildung absolviert?

- | | |
|--|----------------|
| Pädagogische Hochschule Bern, Institut Sekundarstufe I | o ₁ |
| FHWW, Pädagogische Hochschule, Abteilung Sekundarstufe I, Base | o ₂ |
| Pädagogische Hochschule Zürich, Departement Sekundarstufe I | o ₃ |

4. / 5. Haben Sie vor der genannten Ausbildung bereits andere berufliche Ausbildungen absolviert?

- o₁ ja
- Falls ja, welche Ausbildung(en) haben Sie absolviert?
- o₂ nein

Berufsvorbereitung in der Schule

Fragebogen für Lehrpersonen der Sekundarstufe I

Nur Abgängerinnen und Abgänger:

5. Werden Sie nach Abschluss Ihrer Ausbildung direkt in den Lehrberuf einsteigen?

o₁ ja

o₂ nein

o₃ weiss es noch nicht

Nur Lehrpersonen:

6. Wie viele Jahre Berufserfahrung weisen Sie auf der Sekundarstufe I auf? (Runden Sie Ihre Erfahrung dabei auf ganze Jahre, z.B. August 2001 bis September 2006 = 5 Jahre; Februar 2004 bis September 2006 = 2 Jahre)

1. Jahr	o ₁	5. Jahre	o ₅
2. Jahre	o ₂	6. Jahre	o ₆
3. Jahre	o ₃	7. Jahre	o ₇
4. Jahre	o ₄	andere Anzahl, welche?	o ₈

Nur Lehrpersonen:

7. Welche Schuljahre haben Sie unterrichtet? (Mehrfachantworten möglich)

6. Schuljahr	o ₁	9. Schuljahr	o ₄
7. Schuljahr	o ₂	10. Schuljahr	o ₅
8. Schuljahr	o ₃	andere(s) Schuljahr(e), welche(s)?	o ₆

Nur Lehrpersonen:

8. Auf welchem Schuliniveau der Sekundarstufe I haben Sie bisher unterrichtet? (Mehrfachantworten möglich)

Niveau Realschule	o ₁	andere(s) Niveau(s), welche(s)?	o ₃
Niveau Sekundarschule	o ₂		

Nur Lehrpersonen:

9. Unterrichten Sie zur momentanen ein volles Pensum?

o₁ ja

o₂ nein

Falls nein, Wie viele Lektionen pro Woche unterrichten Sie zurzeit? Lektionen

Berufsvorbereitung in der Schule

Fragebogen für Lehrpersonen der Sekundarstufe I

Nur Lehrpersonen:

10. Haben Sie momentan die Funktion als Klassenlehrperson inne?

o₁ ja

o₂ nein

Nur Lehrpersonen:

11. An wie vielen Klassen erteilen Sie zurzeit Unterricht?

einer Klasse	o ₁	drei Klassen	o ₃
zwei Klassen	o ₂	mehr als drei Klassen	o ₄

Nur Lehrpersonen:

12. Welche Fächer unterrichten Sie zurzeit? (Mehrfachantworten möglich)

NMM (Natur-Mensch-Milieu)	o ₁	Gestalten	o ₅
Deutsch	o ₂	Musik	o ₆
Fremdsprachen	o ₃	Sport	o ₇
Mathematik	o ₄	andere Fächer, welche?	o ₈

Nur Lehrpersonen:

13. Wie viele Einwohnerinnen und Einwohner leben in der Schulgemeinde in der Sie unterrichten?

- mehr als 50'000 Einwohnerinnen und Einwohner o₁
- zwischen 10'000 und 50'000 Einwohnerinnen und Einwohner o₂
- zwischen 3'000 und 10'000 Einwohnerinnen und Einwohner o₃
- weniger als 3'000 Einwohnerinnen und Einwohner o₄

Nur Lehrpersonen:

14. In welchem Kanton unterrichten Sie zurzeit?

Basel-Landschaft	o ₁	Zürich	o ₃
Bern	o ₂	andere(r) Kanton, welcher?	o ₄

Nur Lehrpersonen:

15. Bitte geben Sie an, wie zufrieden Sie an, wie zufrieden Sie mit den folgenden Aspekten Ihrer Lehrtätigkeit sind:

	sehr unzu- frieden	0 ₁	0 ₂	0 ₃	0 ₄	0 ₅	sehr zu- zu- frieden
1. mit dem Klima im Kollegium	0 ₁	0 ₂	0 ₃	0 ₄	0 ₅		
2. mit der Unterstützung durch Berufskolleginnen und -kollegen	0 ₁	0 ₂	0 ₃	0 ₄	0 ₅		
3. mit der Zusammenarbeit mit Behörden	0 ₁	0 ₂	0 ₃	0 ₄	0 ₅		
4. mit der Schulleitung/Führung der Schule	0 ₁	0 ₂	0 ₃	0 ₄	0 ₅		
5. mit der Anerkennung meiner Arbeit durch die Schulleitung	0 ₁	0 ₂	0 ₃	0 ₄	0 ₅		
6. mit der Möglichkeit zur Selbstverwirklichung im Beruf	0 ₁	0 ₂	0 ₃	0 ₄	0 ₅		
7. mit der Besoldung	0 ₁	0 ₂	0 ₃	0 ₄	0 ₅		
8. mit den beruflichen Aufstiegsmöglichkeiten	0 ₁	0 ₂	0 ₃	0 ₄	0 ₅		
9. mit den Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten	0 ₁	0 ₂	0 ₃	0 ₄	0 ₅		
10. mit der Kooperation im Kollegium	0 ₁	0 ₂	0 ₃	0 ₄	0 ₅		
11. mit den Erfolgen in den erzieherischen Aufgaben	0 ₁	0 ₂	0 ₃	0 ₄	0 ₅		
12. mit der Anerkennung meiner Arbeit durch die Berufskolleginnen und -kollegen	0 ₁	0 ₂	0 ₃	0 ₄	0 ₅		
13. mit den Beziehungen zu den Schülerinnen und Schülern	0 ₁	0 ₂	0 ₃	0 ₄	0 ₅		
14. mit der Grösse der Klasse	0 ₁	0 ₂	0 ₃	0 ₄	0 ₅		
15. mit der Anerkennung meiner Arbeit durch die Eltern	0 ₁	0 ₂	0 ₃	0 ₄	0 ₅		
16. mit der Disziplin der Schülerinnen und Schüler	0 ₁	0 ₂	0 ₃	0 ₄	0 ₅		
17. mit der Anerkennung meiner Arbeit durch die Schülerinnen und Schüler	0 ₁	0 ₂	0 ₃	0 ₄	0 ₅		
18. mit der Lernbereitschaft der Schülerinnen und Schüler	0 ₁	0 ₂	0 ₃	0 ₄	0 ₅		
19. mit dem Ausmass an Freizeit	0 ₁	0 ₂	0 ₃	0 ₄	0 ₅		
20. mit den administrativen und organisatorischen Arbeiten	0 ₁	0 ₂	0 ₃	0 ₄	0 ₅		
21. mit dem Erfolg der Unterrichtsarbeit	0 ₁	0 ₂	0 ₃	0 ₄	0 ₅		
22. mit dem Kontakt Schule - Elternhaus	0 ₁	0 ₂	0 ₃	0 ₄	0 ₅		
23. mit der Weiterentwicklung im Schulwesen	0 ₁	0 ₂	0 ₃	0 ₄	0 ₅		
24. mit der Ausstattung der Schule (Verfügbarkeit von Materialien)	0 ₁	0 ₂	0 ₃	0 ₄	0 ₅		
25. mit dem Ansehen des Berufes in der Öffentlichkeit	0 ₁	0 ₂	0 ₃	0 ₄	0 ₅		
26. mit der zeitlichen Belastung	0 ₁	0 ₂	0 ₃	0 ₄	0 ₅		

Nur Lehrpersonen:

16. Bitte schätzen Sie die folgenden Aussagen zu Ihrer Lehrtätigkeit ein.

	stimmt nicht	0 ₁	0 ₂	0 ₃	0 ₄	stimmt eher	0 ₅	stimmt genau
1. Ich bin mir sicher, dass ich auch mit problematischen Schülerinnen und Schülern in guten Kontakt kommen kann, wenn ich mich darum bemühe.	0 ₁		0 ₂	0 ₃	0 ₄	0 ₅		0 ₆
2. Ich weiss, dass ich zu den Eltern guten Kontakt halten kann, selbst in schwierigen Situationen.	0 ₁		0 ₂	0 ₃	0 ₄	0 ₅		0 ₆
3. Ich weiss, dass ich es schaffe, selbst den problematischsten Schülerinnen und Schülern den prüfungsrelevanten Stoff zu vermitteln.	0 ₁		0 ₂	0 ₃	0 ₄	0 ₅		0 ₆
4. Ich bin mir sicher, dass ich mich in Zukunft auf individuelle Probleme der Schülerinnen und Schüler noch besser einstellen kann.	0 ₁		0 ₂	0 ₃	0 ₄	0 ₅		0 ₆
5. Selbst wenn mein Unterricht gestört wird, bin ich sicher, die notwendige Gelassenheit bewahren zu können.	0 ₁		0 ₂	0 ₃	0 ₄	0 ₅		0 ₆
6. Selbst wenn es mir mal nicht so gut geht, kann ich doch im Unterricht immer noch gut auf die Schülerinnen und Schüler eingehen.	0 ₁		0 ₂	0 ₃	0 ₄	0 ₅		0 ₆
7. Auch wenn ich mich noch so sehr für die Entwicklung meiner Schülerinnen und Schüler engagiere, weiss ich, dass ich nicht viel ausrichten kann.	0 ₁		0 ₂	0 ₃	0 ₄	0 ₅		0 ₆
8. Ich bin mir sicher, dass ich kreative Ideen entwickeln kann, mit denen ich ungünstige Unterrichtsstrukturen verändere.	0 ₁		0 ₂	0 ₃	0 ₄	0 ₅		0 ₆
9. Ich traue mir zu, die Schülerinnen und Schüler für neue Projekte zu begeistern.	0 ₁		0 ₂	0 ₃	0 ₄	0 ₅		0 ₆
10. Ich kann innovative Veränderungen auch gegenüber skeptischen Kolleginnen und Kollegen durchsetzen.	0 ₁		0 ₂	0 ₃	0 ₄	0 ₅		0 ₆

Berufsvorbereitung in der Schule

Fragebogen für Lehrpersonen der Sekundarstufe I

Berufsvorbereitung in der Schule

Fragebogen für Lehrpersonen der Sekundarstufe I

Lehrpersonen:

Angaben zu Ihrem Wissen, Ihren Einstellungen und Ihrem Handeln

Abgängerinnen und Abgänger:

Angaben zu Ihrem Wissen und Ihren Einstellungen

6. / 17. Es folgen einige Aussagen zum Berufsfindungsprozess von Jugendlichen. Bitte geben Sie an, inwiefern Sie diesen zustimmen.

	stimme über- haupt nicht zu	stimme eher nicht zu	stimme eher zu	stimme vollig zu
1. Jugendliche erwerben in der Kind- und Jugendzeit gewisse Problemlösefähigkeiten, welche sie im Berufsfindungsprozess anwenden.	01	02	03	04
2. Den grossen Einfluss auf die Berufsfindung haben die Interessen und Fähigkeiten der Jugendlichen.	01	02	03	04
3. Die Berufsfindung ist ein Zuweisungsprozess, in dem die Jugendlichen eine weitgehend passive Rolle einnehmen.	01	02	03	04
4. Allen Jugendlichen lässt sich ein ihren Interessen und Fähigkeiten entsprechendes Berufsfeld zuordnen.	01	02	03	04
5. In der Berufsfindung entwickeln die Jugendlichen Rollenbilder, welche sie angeschlossen in der Praxis anwenden.	01	02	03	04
6. Der Berufsfindungsprozess ist immer auch ein Kompromissprozess.	01	02	03	04
7. Die Berufsfindung ist in erster Linie ein rationaler Entscheidungsprozess.	01	02	03	04
8. Geschlecht und kulturelle Herkunft haben einen Einfluss auf den Verlauf des Berufsfindungsprozesses.	01	02	03	04
9. Je weiter der Berufsfindungsprozess fortgeschritten ist, desto stärker passen die Jugendlichen ihre Ansprüche und Wünsche der Realität an.	01	02	03	04
10. Interessen und Fähigkeiten der Jugendlichen bilden sich aus den genetischen Anlagen.	01	02	03	04
11. Die Berufsfindung ist kein linearer Prozess. So können verschiedene Wege und auch Umwege zu einer – für die Jugendlichen – befriedigenden Lösung führen.	01	02	03	04
12. Die Berufsfindung wird in erster Linie durch die Jugendlichen gesteuert.	01	02	03	04
13. Im Verlauf der Berufsfindung streben die Jugendlichen zunehmend die Berufe an, die ihnen als zugänglich erscheinen.	01	02	03	04
14. Die Berufsfindung ist ein Prozess, der sowohl von den Jugendlichen wie auch von Faktoren der Umwelt (z.B. Lehrstellenituation) mitbestimmt wird.	01	02	03	04

→ Fortsetzung auf folgender Seite

	stimme über- haupt nicht zu	stimme eher nicht zu	stimme eher zu	stimme vollig zu
15. Der Berufsfindungsprozess besteht aus mehreren aufeinander aufbauenden Entscheidungsschritten.	01	02	03	04
16. Faktoren wie die politische Situation, die Arbeitsstrukturen, die Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Schicht sind bei der Berufsfindung weitaus wichtiger als die Interessen und Fähigkeiten der Jugendlichen.	01	02	03	04
17. Obwohl viele Jugendliche glauben, ihre Berufsfindung selber zu steuern, wird diese in erster Linie durch die Umwelt (z.B. aktuelle Wirtschaftslage) gelenkt.	01	02	03	04
18. Die Interessen und Fähigkeiten eines Menschen verändern sich im Laufe des Lebens und deshalb ist die Berufsfindung kein einmaliger Prozess.	01	02	03	04

7. / 18. Nachfolgend werden Aussagen rund um die Berufsfindung angeführt. Bitte schätzen Sie Ihr Wissen in den einzelnen Bereichen ein.

	trifft ger nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft vollig zu
1. Ich kenne die Zielsetzungen der gängigsten schulischen Anschlusslösungen der Sekundarstufe II in meinem Kanton (z.B. Maturitätsschule, Fach-, Diplom- oder Handelsmittelschule).	01	02	03	04
2. Die Aufnahmebedingungen dieser schulischen Anschlussabschlüsse sind mir bekannt.	01	02	03	04
3. Ich weiss Bescheid über die aktuelle Verfügbarkeit von freien Lehrstellen in den verschiedenen Berufsfeldern.	01	02	03	04
4. Die Anforderungen, welche in einer Berufs- oder Annehme an die Jugendlichen gestellt werden, sind mir weitgehend bekannt.	01	02	03	04
5. Ich kenne verschiedene Brückenangebote (schulischer und/oder praktischer Ausrichtung) in meinem Kanton.	01	02	03	04
6. Die Zielsetzungen dieser Brückenangebote sind mir bekannt.	01	02	03	04
7. Ich kenne das theoretische Konzept zur Berufsfindung von John L. Holland.	01	02	03	04
8. Ich kenne das theoretische Konzept zur Berufsfindung von Ludger Busschhoff.	01	02	03	04
9. Die Angebote der kantonalen Berufsberatung sind mir bekannt.	01	02	03	04
10. Ich weiss Bescheid über die wichtigsten Ergebnisse aus der Jugend-Längsschnittstudie „Transitionen von der Erstausbildung ins Erwerbsleben“ (TREE).	01	02	03	04

8. / 19. Bitte geben Sie an, wie Sie Ihr Wissen zur Berufsfindung erworben haben.

	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft vollig zu
1. Durch meine Ausbildung zur Lehrperson Sekundarstufe I.	0,1	0,2	0,3	0,4
<i>Nur Lehrpersonen:</i>				
2. Durch den Besuch von Weiterbildungskursen.	0,1	0,2	0,3	0,4
3. Durch Gespräche und/oder durch die Zusammenarbeit mit (Berufs-)Kolleginnen und Kollegen.	0,1	0,2	0,3	0,4
4. Durch die Medien (z.B. Tagespresse, Feinschreiben, Fachzeitschriften).	0,1	0,2	0,3	0,4
5. durch andere Quellen, welche?	0,1	0,2	0,3	0,4

9. / 20. Im Anschluss finden Sie Aussagen zu Merkmalen und Strategien, welche den Berufsfindungsprozess von Jugendlichen mitprägen können. Bitte geben Sie an, inwiefern Sie diesen zustimmen.

	stimme über- haupt nicht zu	stimme eher nicht zu	stimme eher zu	stimme vollig zu
1. Jugendliche, welche sich früh für eine Anschluslösung entscheiden, können diese mit hoher Wahrscheinlichkeit auch realisieren.	0,1	0,2	0,3	0,4
2. Junge Männer steigen häufiger in ein Brückenangebot (schulischer und/oder praktischer Ausrichtung) ein als junge Frauen.	0,1	0,2	0,3	0,4
3. Jugendliche, welche aktive und aufgabenorientierte Problemlösestrategien anwenden, durchlaufen den Berufsfindungsprozess ohne Probleme.	0,1	0,2	0,3	0,4
4. Ein Brückenangebot wird von denjenigen Jugendlichen in Betracht gezogen, welche keinen Ausbildungsplatz (z.B. Lehrstelle, Ausbildung an einer weiterführenden Schule) erhalten haben.	0,1	0,2	0,3	0,4
5. Eine Berufslehre wird von denjenigen Jugendlichen in Betracht gezogen, welche praktisch tätig sein möchten.	0,1	0,2	0,3	0,4
6. Die Hälfte der Jugendlichen verfügt nach fünfmonatiger Suche über einen Ausbildungsplatz (z.B. Lehrstelle, Ausbildung an einer weiterführenden Schule).	0,1	0,2	0,3	0,4
7. Verglichen mit den Zahlen der Schulabgängerinnen und -abgänger vor fünf Jahren, treten heute in der Deutschschweiz prozentual weniger Jugendliche in ein Brückenangebot ein.	0,1	0,2	0,3	0,4
8. Junge Frauen sind bei der Suche nach einer Lehrstelle gegenüber den jungen Männern im Vorteil.	0,1	0,2	0,3	0,4
9. Junge Männer absolvieren kürzere Berufslehren als junge Frauen.	0,1	0,2	0,3	0,4
10. Jugendliche mit einem Migrationshintergrund befinden sich gegenüber Schweizer Jugendlichen bei der Suche nach einer Lehrstelle im Nachteil.	0,1	0,2	0,3	0,4

→ Fortsetzung auf folgender Seite

	stimme über- haupt nicht zu	stimme eher nicht zu	stimme eher zu	stimme vollig zu
11. Eine weiterführende Schule (z.B. Maturitätsschule, Fach-, Diplom- oder Handelsmittelschule) wird von den Jugendlichen gewählt, welche sich dadurch mehr Wahlmöglichkeiten versprechen.	0,1	0,2	0,3	0,4
12. Junge Frauen treten nach der obligatorischen Schule häufig in eine weiterführende Schule (z.B. Maturitätsschule, Fach-, Diplom- oder Handelsmittelschule) ein.	0,1	0,2	0,3	0,4
13. Je höher das Niveau des absolvieren Schultyps der obligatorischen Schule, desto mehr Möglichkeiten haben die Jugendlichen im Berufsfindungsprozess.	0,1	0,2	0,3	0,4
14. Jugendliche mit einem Schulabschluss auf niedrigem Anspruchsniveau treten seltener in eine weiterführende Schule ein (z.B. Maturitätsschule, Fach-, Diplom- oder Handelsmittelschule).	0,1	0,2	0,3	0,4
15. Das Niveau des Schulabschlusses der obligatorischen Schule spielt bei der Berufsfindung keine Rolle.	0,1	0,2	0,3	0,4
16. Schnupperlehren sind bei den Jugendlichen beliebte und häufig genutzte Möglichkeiten, um sich über einen Beruf zu informieren.	0,1	0,2	0,3	0,4
17. Jugendliche, welche eine weiterführende Schule absolvieren wollen, besuchen häufig „Tage der offenen Tür“ der betreffenden Institutionen.	0,1	0,2	0,3	0,4
18. Nachteilige Voraussetzungen wie Migrationshintergrund lassen sich durch aktive Informationsstrategien kompensieren (z.B. Internetautoren, Sichtung von Inseraten, Schnupperlehren).	0,1	0,2	0,3	0,4
19. Junge Frauen wählen ihren Beruf aus einem grösseren Spektrum an möglichen Berufen aus als junge Männer.	0,1	0,2	0,3	0,4
20. Jugendliche, welche anstehenden Problemen grundsätzlich aus dem Weg gehen, geraten im Berufsfindungsprozess häufig in Schwierigkeiten.	0,1	0,2	0,3	0,4
21. Eltern stellen für die Jugendlichen eine wichtige Informations- und Unterstützungsquelle im Berufsfindungsprozess dar.	0,1	0,2	0,3	0,4
22. Jugendliche besprechen ihre beruflichen Entscheide häufig mit gleichaltrigen (Schul-)Kolleginnen und Kollegen.	0,1	0,2	0,3	0,4
23. Die Unterstützung durch die Lehrpersonen wird von den Jugendlichen als wenig nützlich eingestuft.	0,1	0,2	0,3	0,4
24. Die Berufsberatung wird vor allem von den Jugendlichen in Anspruch genommen, deren Berufsfindungsprozess mit Problemen behaftet ist.	0,1	0,2	0,3	0,4
25. Junge Männer steigen nach der obligatorischen Schule oft in eine Berufslehre ein.	0,1	0,2	0,3	0,4
26. Jugendliche mit einem Migrationshintergrund orientieren sich stärker am Klischee der sogenannten „Frauen- und Männerberufe“ als Schweizer Jugendliche.	0,1	0,2	0,3	0,4
27. Im Vergleich zu Schweizer Jugendlichen verfügen Jugendliche mit einem Migrationshintergrund über schwächere soziale Kontakte, um über informelle Wege an einen Ausbildungsplatz zu gelangen.	0,1	0,2	0,3	0,4

→ Fortsetzung auf folgender Seite

Berufsvorbereitung in der Schule

Fragebogen für Lehrpersonen der Sekundarstufe I

	stimme über- rascht nicht zu		stimme eher zu		stimme völlig zu	
	0 ₁	0 ₂	0 ₃	0 ₄	0 ₁	0 ₂
28. Nach der obligatorischen Schule tritt der grösste Teil der Jugendlichen in der Deutschschweiz in eine Berufslernstelle ein.	0 ₁	0 ₂	0 ₃	0 ₄	0 ₁	0 ₂
29. Junge Frauen verfügen über bessere Schulnoten als junge Männer.	0 ₁	0 ₂	0 ₃	0 ₄	0 ₁	0 ₂
30. Gemessen an den Zahlen der Schulabgängerinnen und -abgänger vor fünf Jahren, treten heute in der Deutschschweiz prozentual mehr Jugendliche in eine weiterführende Schule ein (z.B. Maturitätsschule, Fach-, Diplom- oder Handelsschule).	0 ₁	0 ₂	0 ₃	0 ₄	0 ₁	0 ₂

Nur Kanton Bern (Nutzung Angebote nur Lehrpersonen Kanton Bern):

10 / 21. Im Folgenden werden Angebote der Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung des Kantons Bern zur Berufsfindung von Jugendlichen angeführt. Bitte geben Sie an, welche dieser Angebote Ihnen bekannt sind und inwiefern Sie, Ihre Schülerinnen und Schüler oder deren Eltern diese jeweils in Anspruch nehmen.

	Dieses Angebot ist mir...		Dieses Angebot wurde von mir, Schülerinnen oder Eltern bereits in Anspruch genommen.					
	gar nicht bekannt	eher nicht bekannt	ja	nein				
1. Berufsberatungs- und Informationszentrum BIZ	0 ₁	0 ₂	0 ₃	0 ₄	0 ₁	0 ₂	0 ₃	0 ₄
2. Ausleihe von Medien zur Berufsfindung (z.B. Videos, Merkblätter, Prospekte)	0 ₁	0 ₂	0 ₃	0 ₄	0 ₁	0 ₂	0 ₃	0 ₄
3. Kurz- und Beratungsgespräche für Jugendliche mit einer Fachperson	0 ₁	0 ₂	0 ₃	0 ₄	0 ₁	0 ₂	0 ₃	0 ₄
4. Junior Job Service (Unterstützung für Jugendliche bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz)	0 ₁	0 ₂	0 ₃	0 ₄	0 ₁	0 ₂	0 ₃	0 ₄
5. Junior Coaching (Unterstützung für Jugendliche durch einen persönlichen Coach)	0 ₁	0 ₂	0 ₃	0 ₄	0 ₁	0 ₂	0 ₃	0 ₄
6. Werkstatt für Lehrstellensuchende	0 ₁	0 ₂	0 ₃	0 ₄	0 ₁	0 ₂	0 ₃	0 ₄
7. Junior Job Service plus und Junior Coaching plus (Angebote speziell für Migrantinnen und Migranten)	0 ₁	0 ₂	0 ₃	0 ₄	0 ₁	0 ₂	0 ₃	0 ₄
8. Führungen für fremdsprachige Eltern an der Berner Ausbildungsmesse BAM	0 ₁	0 ₂	0 ₃	0 ₄	0 ₁	0 ₂	0 ₃	0 ₄
9. Informationsveranstaltungen für fremdsprachige Eltern	0 ₁	0 ₂	0 ₃	0 ₄	0 ₁	0 ₂	0 ₃	0 ₄
10. Anlässe mit Eltern und/oder Schülerinnen und Schülern in Zusammenarbeit mit Fachpersonen der Berufs- und Studienberatung (z.B. Elternabend)	0 ₁	0 ₂	0 ₃	0 ₄	0 ₁	0 ₂	0 ₃	0 ₄

→ Fortsetzung auf folgender Seite

Berufsvorbereitung in der Schule

Fragebogen für Lehrpersonen der Sekundarstufe I

	Dieses Angebot ist mir...		Dieses Angebot wurde von mir, Schülerinnen oder Eltern bereits in Anspruch genommen.					
	gar nicht bekannt	eher nicht bekannt	ja	nein				
11. LENA (Nachweis von offenen Lehrstellen)	0 ₁	0 ₂	0 ₃	0 ₄	0 ₁	0 ₂	0 ₃	0 ₄
12. anderes Angebot, welches?	0 ₁	0 ₂	0 ₃	0 ₄	0 ₁	0 ₂	0 ₃	0 ₄
13. anderes Angebot, welches?	0 ₁	0 ₂	0 ₃	0 ₄	0 ₁	0 ₂	0 ₃	0 ₄

Bemerkungen:

Nur Kanton Zürich (Nutzung Angebote nur Lehrpersonen Kanton Zürich):

10. / 21. Im Folgenden werden Angebote der Berufs- und Laufbahnberatung des Kantons Zürich zur Berufsfindung von Jugendlichen angeführt. Bitte geben Sie an, welche dieser Angebote Ihnen bekannt sind und inwiefern Sie, Ihre Schülerinnen und Schüler oder deren Eltern diese jeweils in Anspruch nehmen.

	Dieses Angebot ist mir...		Dieses Angebot wurde von mir, Schülerinnen oder Eltern bereits in Anspruch genommen.					
	gar nicht bekannt	eher nicht bekannt	ja	nein				
1. Beratungsgespräche für Jugendliche mit einer Fachperson	0 ₁	0 ₂	0 ₃	0 ₄	0 ₁	0 ₂	0 ₃	0 ₄
2. Besuch einer Infothek	0 ₁	0 ₂	0 ₃	0 ₄	0 ₁	0 ₂	0 ₃	0 ₄
3. Hinweise auf Informationsveranstaltungen im Kanton (z.B. Tag der offenen Tür, Betriebsbesichtigung, Eignungstests, Aufnahmeprüfungen)	0 ₁	0 ₂	0 ₃	0 ₄	0 ₁	0 ₂	0 ₃	0 ₄
4. LEFI (Nachweis von Lehrfirmen für Schnupperlehren)	0 ₁	0 ₂	0 ₃	0 ₄	0 ₁	0 ₂	0 ₃	0 ₄
5. LENA (Nachweis von offenen Lehrstellen)	0 ₁	0 ₂	0 ₃	0 ₄	0 ₁	0 ₂	0 ₃	0 ₄
6. SOS-Stamhilfe (Unterstützung bei Suche nach Ausbildungsplatz)	0 ₁	0 ₂	0 ₃	0 ₄	0 ₁	0 ₂	0 ₃	0 ₄
7. Schulhaus-Sprechstunden durch Fachperson der Berufsberatung.	0 ₁	0 ₂	0 ₃	0 ₄	0 ₁	0 ₂	0 ₃	0 ₄
8. Besuch eines Berufsinformationszentrums BIZ	0 ₁	0 ₂	0 ₃	0 ₄	0 ₁	0 ₂	0 ₃	0 ₄
9. Elternabend oder -workshop in Zusammenarbeit mit Fachpersonen der Berufsberatung	0 ₁	0 ₂	0 ₃	0 ₄	0 ₁	0 ₂	0 ₃	0 ₄

→ Fortsetzung auf folgender Seite

Berufsvorbereitung in der Schule

Fragebogen für Lehrpersonen der Sekundarstufe I

	Dieses Angebot ist mir...				0 ₁	0 ₂	0 ₃	0 ₄	Dieses Angebot wurde von mir, Schülern oder Eltern bereits in Anspruch genommen
	gar nicht be-kannt	eher nicht be-kannt	gar nicht be-kannt	eher nicht be-kannt					
10. Berufsbesichtigungen organisiert durch Fachpersonen der Berufsberatung					0 ₁	0 ₂	0 ₃	0 ₄	0 _{1a}
11. Durchführung von Projektwochen in Zusammenarbeit mit Fachpersonen der Berufsberatung					0 ₁	0 ₂	0 ₃	0 ₄	0 _{1a}
12. anderes Angebot, welches?					0 ₁	0 ₂	0 ₃	0 ₄	0 _{1a}
13. anderes Angebot, welches?					0 ₁	0 ₂	0 ₃	0 ₄	0 _{1a}

Bemerkungen:

Nur Kanton Basel-Landschaft (Nutzung Angebote nur Lehrpersonen Kanton Basel-Landschaft):

10. / 21. Im Folgenden werden Angebote der Berufs- und Studienberatung Basel-Landschaft zur Berufshilfe von Jugendlichen angeführt. Bitte geben Sie an, welche dieser Angebote Ihnen bekannt sind und inwiefern Sie, Ihre Schülerinnen und Schüler oder deren Eltern diese jeweils in Anspruch nehmen.

	Dieses Angebot ist mir...				Dieses Angebot wurde von mir, Schülern oder Eltern bereits in Anspruch genommen				
	gar nicht be-kannt	eher nicht be-kannt	eher gut be-kannt	gar gut be-kannt	ja	nein	ich weiss nicht	weiss nicht	
1. Anlässe mit Eltern und/oder Schülerinnen und Schülern in Zusammenarbeit mit Fachpersonen der Berufs- und Studienberatung (z.B. Elternabend)					0 ₁	0 ₂	0 ₃	0 ₄	0 _{1a}
2. Klassenführungen im Berufsinformationszentrum BIZ					0 ₁	0 ₂	0 ₃	0 ₄	0 _{1a}
3. Coaching-Unterlagen verfügbar auf der Homepage der Berufs- und Studienberatung Basel-Landschaft					0 ₁	0 ₂	0 ₃	0 ₄	0 _{1a}
4. Lena (Nachweis von offenen Lehrstellen)					0 ₁	0 ₂	0 ₃	0 ₄	0 _{1a}
5. Nachweis von Schnupperstellen im Kanton					0 ₁	0 ₂	0 ₃	0 ₄	0 _{1a}
6. Kurzgespräch oder Einzelberatung für Jugendliche mit einer Fachperson					0 ₁	0 ₂	0 ₃	0 ₄	0 _{1a}

→ Fortsetzung auf folgender Seite

Berufsvorbereitung in der Schule

Fragebogen für Lehrpersonen der Sekundarstufe I

	Dieses Angebot ist mir...				0 ₁	0 ₂	0 ₃	0 ₄	Dieses Angebot wurde von mir, Schülern oder Eltern bereits in Anspruch genommen
	gar nicht be-kannt	eher nicht be-kannt	gar nicht be-kannt	eher nicht be-kannt					
7. Mentoring (Jugendliche werden beim Einstieg in die Berufswelt durch Mentor oder Mentormin unterstützt)					0 ₁	0 ₂	0 ₃	0 ₄	0 _{1a}
8. Jugendberatungsstelle „wie weiter?“					0 ₁	0 ₂	0 ₃	0 ₄	0 _{1a}
9. Kurse und Informationsveranstaltungen der Berufs- und Studienberatung für Lehrpersonen					0 ₁	0 ₂	0 ₃	0 ₄	0 _{1a}
10. „Lehr mit Kick“ (Förderangebot für Jugendliche während der Ausbildung auf der Sekundarstufe II)					0 ₁	0 ₂	0 ₃	0 ₄	0 _{1a}
11. anderes Angebot, welches?					0 ₁	0 ₂	0 ₃	0 ₄	0 _{1a}
12. anderes Angebot, welches?					0 ₁	0 ₂	0 ₃	0 ₄	0 _{1a}

Bemerkungen:

Einleitungstext nach Kanton unterschiedlich:

11. / 22. Im Lehrplan der Volksschule des Kantons Bern werden die Ziele der Berufsvorbereitung unter den „Zusätzlichen Aufgaben,“ aufgeführt. Bitte schätzen Sie die beiden nachfolgenden Aussagen dazu ein.

Im Lehrplan der Volksschule des Kantons Zürich werden die Ziele der „Berufsvorbereitung“ unter den fächerübergreifenden Unterrichtsgegenständen aufgeführt. Bitte schätzen Sie die beiden nachfolgenden Aussagen dazu ein.

Im Lehrplan der Volksschule des Kantons Basel-Landschaft werden die Ziele der „Berufsvorbereitung“ unter den Teilbildungsbereichen aufgeführt. Bitte schätzen Sie die beiden nachfolgenden Aussagen dazu ein.

	trifft gar nicht zu		trifft eher zu		0 ₁	0 ₂	0 ₃	0 ₄
	gar nicht zu	eher nicht zu	eher zu	trifft vollig zu				
1. Die im Lehrplan formulierten Ziele zur Berufsvorbereitung sind mir bekannt					0 ₁	0 ₂	0 ₃	0 ₄
2. Im Bereich Berufsvorbereitung orientiere ich mich stark an den Vorgaben aus dem Lehrplan.					0 ₁	0 ₂	0 ₃	0 ₄

Berufswahrvorbereitung in der Schule

Fragebogen für Lehrpersonen der Sekundarstufe I

Nutzung Lehrmittel nur Lehrpersonen:

12. / 23. Es folgt eine Auswahl von Lehrmitteln zur Berufsfindung. Bitte geben Sie an, inwiefern Ihnen diese bekannt sind und inwiefern Sie die Lehrmittel in Ihrer Berufswahrvorbereitung einsetzen.

	Diese Angebotsart ist mir.....				Diese Lehrmittel sind für mich in der Vorbereitung ein:	
	gar nicht bekannt	eher nicht bekannt	eher bekannt	gut bekannt	ja	nein
1. Ervin Eglolf: Kooperationsmodell Berufswahrvorbereitung, Mein Berufswahltagebuch, Elternratgeber Berufswahl, 20 Tipps zur Berufswahl	0 ₁	0 ₂	0 ₃	0 ₄	0 ₁	0 ₂
2. Sabine Gysin: Look and go! Für junge Frauen vor der Berufswahl	0 ₁	0 ₂	0 ₃	0 ₄	0 ₁	0 ₂
3. Ruedi Meier: Berufswahl Werkstatt	0 ₁	0 ₂	0 ₃	0 ₄	0 ₁	0 ₂
4. Reinhard Schmid, Claire Barmettler: Wegweiser zur Berufswahl	0 ₁	0 ₂	0 ₃	0 ₄	0 ₁	0 ₂
5. Schweiz, Konferenz der Gleichstellungsbeauftragten: Cypilla (CD-ROM)	0 ₁	0 ₂	0 ₃	0 ₄	0 ₁	0 ₂
6. Schweiz, Konferenz der Gleichstellungsbeauftragten: Die Reise	0 ₁	0 ₂	0 ₃	0 ₄	0 ₁	0 ₂
7. Erika Weyeremann: Berufswahl leicht gemacht	0 ₁	0 ₂	0 ₃	0 ₄	0 ₁	0 ₂
8. Schweiz, Verband für Berufsberatung: Gemeinschaft fördern, Zukunft vorbereiten. Mit der Klasse auf Berufswahl	0 ₁	0 ₂	0 ₃	0 ₄	0 ₁	0 ₂
9. Schweiz, Verband für Berufsberatung: Eigene Wege gehen, Unterrichtsmappe	0 ₁	0 ₂	0 ₃	0 ₄	0 ₁	0 ₂
10. Schweiz, Verband für Berufsberatung: Die Lehre (Videofilm)	0 ₁	0 ₂	0 ₃	0 ₄	0 ₁	0 ₂
11. René Zihlmann: Berufswahlbuch mit Berufswahl-Kompass	0 ₁	0 ₂	0 ₃	0 ₄	0 ₁	0 ₂
12. anderes Lehrmittel, welches?	0 ₁	0 ₂	0 ₃	0 ₄	0 ₁	0 ₂
13. anderes Lehrmittel, welches?	0 ₁	0 ₂	0 ₃	0 ₄	0 ₁	0 ₂

Berufswahrvorbereitung in der Schule

Fragebogen für Lehrpersonen der Sekundarstufe I

13. / 24. Bitte geben Sie im Folgenden an, woher Ihnen diese Lehrmittel bekannt sind.

	ja	nein
1. Durch meine Ausbildung zur Lehrperson Sekundarstufe I.	0 ₁	0 ₂
Nur Lehrpersonen:	0 ₁	0 ₂
2. Durch den Besuch von Weiterbildungskursen	0 ₁	0 ₂
3. Durch eigene Recherchen bei der Unterrichtsvorbereitung	0 ₁	0 ₂
4. Durch Gespräche und/oder durch die Zusammenarbeit mit erfahrenen (Berufs-)Kolleginnen und Kollegen.	0 ₁	0 ₂
5. Durch die Medien (z.B. Tagespresse, Fernsehen, Fachzeitschriften).	0 ₁	0 ₂
6. andere Quellen, welche?	0 ₁	0 ₂

14. / 25. Bitte schätzen Sie die nachfolgende Aussage ein.

	stimme überhaupt nicht zu	stimme eher nicht zu	stimme eher zu	stimme völlig zu
1. Die Berufswahrvorbereitung stellt ein wichtiges Thema in der Sekundarstufe I dar.	0 ₁	0 ₂	0 ₃	0 ₄

Nur Kanton Bern:

15. / 26. Nachfolgend finden Sie alle sieben „Zusätzlichen Aufgaben“, wie Sie im Lehrplan des Kantons Bern aufgeführt werden. Bitte schätzen Sie die Bedeutung dieser Aufgaben aus Ihrer Sicht ein, indem Sie eine Rangierung der Themen von 1 bis 7 vornehmen (jeder Rang darf dabei nur einmal vergeben werden).

	Rang (1-7)
Gesundheitsförderung	
Sexualerziehung	
Interkulturelle Erziehung	
Medienerziehung	
Informatik	
Berufswahrvorbereitung	
Verkehrsunterricht	
Bemerkungen:	

Nur Kanton Zürich:

15. / 26. **Nachfolgend finden Sie alle vier „Fächerübergreifenden Aufgaben“, wie Sie im Lehrplan des Kantons Zürich aufgeführt werden. Bitte schätzen Sie die Bedeutung dieser Aufgaben aus Ihrer Sicht ein, indem Sie eine Rangierung der Themen von 1 bis 4 vornehmen (jeder Rang darf dabei nur einmal vergeben werden).**

Berufswahrvorbereitung	Rang (1-4)
Informatik	
Medienziehung	
Verkehrsunterricht	
Bemerkungen:	

Nur Kanton Basel-Landschaft:

15. / 26. **Nachfolgend finden Sie alle sieben „Teilbildungsbereiche“, wie Sie im Lehrplan des Kantons Basel-Landschaft aufgeführt werden. Bitte schätzen Sie die Bedeutung dieser Aufgaben aus Ihrer Sicht ein, indem Sie eine Rangierung der Themen von 1 bis 7 vornehmen (jeder Rang darf dabei nur einmal vergeben werden).**

Berufs- und Schulwahrvorbereitung	Rang (1-7)
Klassenstunde	
Genderfragen	
Gesundheitsförderung und Prävention	
Interkulturelle Pädagogik	
Lernmethodik	
Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT)	
Bemerkungen:	

Berücksichtigung der Ziele nur Lehrpersonen:

16. / 27. **Nachfolgend werden Ziele angeführt, welche mit der Berufswahrvorbereitung in der Schule angestrebt werden können. Bitte schätzen Sie die Wichtigkeit dieser Ziele aus Ihrer Sicht ein und geben Sie im Weiteren an, inwiefern Sie diese in Ihrem Unterricht bereits berücksichtigt haben.**

Die Jugendlichen ...	Dieses Ziel schätze ich als ... ein				Dieses Ziel berücksichtige ich in der Berufswahrvorbereitung:			
	gar nicht wichtig	eher nicht wichtig	eher wichtig	wichtig	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft vollig zu	trifft zu
1. ... können eigene Stärken und Schwächen einschätzen und beschreiben.	0,1	0,2	0,3	0,4	0,1	0,2	0,3	0,4
2. ... kennen ihre Interessen, Neigungen und Bedürfnisse und können diese in Beziehung zu den beruflichen Möglichkeiten setzen.	0,1	0,2	0,3	0,4	0,1	0,2	0,3	0,4
3. ... kennen verschiedene Berufsfelder.	0,1	0,2	0,3	0,4	0,1	0,2	0,3	0,4
4. ... treten in direkten Kontakt mit Ausbildungs-institutionen.	0,1	0,2	0,3	0,4	0,1	0,2	0,3	0,4
5. ... können selbständig Informationen zu einem Beruf oder einer Ausbildung einholen, auswerten und darstellen.	0,1	0,2	0,3	0,4	0,1	0,2	0,3	0,4
6. ... kennen und nutzen wichtige Informationsquellen und Institutionen im Zusammenhang mit dem Berufsfindungsprozess (z.B. Internet, Informationsbroschüren, Berufsberatung, BIZ).	0,1	0,2	0,3	0,4	0,1	0,2	0,3	0,4
7. ... wissen Bescheid über die aktuelle Situation auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt.	0,1	0,2	0,3	0,4	0,1	0,2	0,3	0,4
8. ... können mit Einschränkungen und negativen Entschieden in der Berufsfindung umgehen.	0,1	0,2	0,3	0,4	0,1	0,2	0,3	0,4
9. ... kennen die Schritte eines Bewerbungs- oder Aufnahmeverfahrens und können dieses korrekt durchführen (z.B. Bewerbungsschreiben, Vorstellungsgespräch, Anmeldeverfahren, Aufnahmepflicht).	0,1	0,2	0,3	0,4	0,1	0,2	0,3	0,4
10. ... befassen sich mit den Berufen und Arbeitsplätzen von Familienangehörigen.	0,1	0,2	0,3	0,4	0,1	0,2	0,3	0,4
11. ... entwickeln ein Bewusstsein für die Gleichwertigkeit von Haus- und Familienarbeit, Erwerbsarbeit und Freizeitgestaltung.	0,1	0,2	0,3	0,4	0,1	0,2	0,3	0,4
12. ... wissen um ihre Rechte und Pflichten als zukünftige Auszubildende (Ausbildungsreglemente, Lehrvertrag).	0,1	0,2	0,3	0,4	0,1	0,2	0,3	0,4
13. ... erkennen die Bedeutung der Erwerbsarbeit für die Lebensgestaltung.	0,1	0,2	0,3	0,4	0,1	0,2	0,3	0,4

→ Fortsetzung auf folgender Seite

Fragebogen für Lehrpersonen der Sekundarstufe I

Berufswahrvorbereitung in der Schule

	stimme über- haupt nicht zu	stimme eher nicht zu	stimme eher vollig zu
Die Lehrperson in der guten Berufswahrvorbereitung ...			
11. ... unterstützt und berät die Jugendlichen durch Gespräche im Unterricht und in Einzelgesprächen.	0 ₁	0 ₂	0 ₃ 0 ₄
12. ... unterhält gute Kontakte zu Ausbildungsinstitutionen und zur Berufsberatung.	0 ₁	0 ₂	0 ₃ 0 ₄
13. ... führt einen Elternabend und/oder Gespräche mit den Eltern zur Berufsfindung durch.	0 ₁	0 ₂	0 ₃ 0 ₄
14. ... lädt Fachpersonen aus der Berufswelt in die Schule ein.	0 ₁	0 ₂	0 ₃ 0 ₄
15. ... hilft den Jugendlichen aktiv bei der Suche nach einer Schnupperstelle oder einem Praktikumsplatz.	0 ₁	0 ₂	0 ₃ 0 ₄
16. ... nimmt bei der konkreten Suche nach einem Ausbildungsplatz eine aktive Rolle ein.	0 ₁	0 ₂	0 ₃ 0 ₄
17. ... verfügt über ein fundiertes Wissen zur Berufsfindung von Jugendlichen.	0 ₁	0 ₂	0 ₃ 0 ₄

Bemerkungen:

Fragebogen für Lehrpersonen der Sekundarstufe I

Berufswahrvorbereitung in der Schule

	gar nicht wichtig	eher wichtig	wichtig	Dieses Ziel berücksichtige ich in der Berufswahrvorbereitung. trifft eher vollig zu
14. ... überdenken Ihre geschlechtsspezifischen Einstellungen und entwickeln eigenständige Perspektiven im Bezug auf Ihre Berufsfindung.	0 ₁	0 ₂	0 ₃ 0 ₄	0 ₁ 0 ₂ 0 ₃ 0 ₄
15. ... verfügen am Ende der obligatorischen Schulzeit über eine Anschlusslösung (z.B. Lehrvertrag, Ausbildungsplatz an weitführender Schule oder Brückenangebot).	0 ₁	0 ₂	0 ₃ 0 ₄	0 ₁ 0 ₂ 0 ₃ 0 ₄

Bemerkungen:

Fragebogen für Lehrpersonen der Sekundarstufe I

Berufswahrvorbereitung in der Schule

18. / 29. Nachfolgend finden Sie Aussagen zur Zusammenarbeit und zu den Verantwortlichkeiten im Berufsfindungsprozess von Jugendlichen. Bitte geben Sie an, inwiefern Sie diesen zustimmen.

	stimme über- haupt nicht zu	stimme eher nicht zu	stimme eher vollig zu
1. Eine enge Zusammenarbeit zwischen den Lehrpersonen und den Eltern ist notwendig.	0 ₁	0 ₂	0 ₃ 0 ₄
2. Eine enge Zusammenarbeit zwischen den Lehrpersonen und der Berufsberatung ist notwendig.	0 ₁	0 ₂	0 ₃ 0 ₄
3. Eine enge Zusammenarbeit zwischen den Lehrpersonen und Ausbildungsinstitutionen (z.B. Lehrbetriebe, weiterführende Schulen, Berufsschulen) ist notwendig.	0 ₁	0 ₂	0 ₃ 0 ₄
4. Eine enge Zusammenarbeit zwischen den Lehrpersonen der Sekundarstufe I ist notwendig.	0 ₁	0 ₂	0 ₃ 0 ₄
5. Die Verantwortung für den Berufsfindungsprozess liegt in erster Linie bei den Jugendlichen.	0 ₁	0 ₂	0 ₃ 0 ₄
6. Die Verantwortung für den Berufsfindungsprozess liegt in erster Linie bei den Eltern.	0 ₁	0 ₂	0 ₃ 0 ₄

→ Fortsetzung auf folgender Seite

Fragebogen für Lehrpersonen der Sekundarstufe I

Berufswahrvorbereitung in der Schule

17. / 28. Es folgen Aussagen zur guten Berufswahrvorbereitung. Bitte geben Sie an, inwiefern Sie diesen Aussagen zustimmen.

	stimme über- haupt nicht zu	stimme eher nicht zu	stimme eher vollig zu
Gute Berufswahrvorbereitung ...			
1. ... wird fächerübergreifend durchgeführt.	0 ₁	0 ₂	0 ₃ 0 ₄
2. ... erfordert die Zusammenarbeit zwischen den Lehrpersonen.	0 ₁	0 ₂	0 ₃ 0 ₄
3. ... trägt den individuellen Anliegen und Voraussetzungen der Jugendlichen Rechnung.	0 ₁	0 ₂	0 ₃ 0 ₄
4. ... erfolgt in Zusammenarbeit mit den Eltern.	0 ₁	0 ₂	0 ₃ 0 ₄
5. ... erfolgt in Zusammenarbeit mit den Ausbildungsinstitutionen.	0 ₁	0 ₂	0 ₃ 0 ₄
6. ... erfolgt in Zusammenarbeit mit der Berufsberatung.	0 ₁	0 ₂	0 ₃ 0 ₄
7. ... ermöglicht den Jugendlichen den direkten Kontakt zu verschiedenen Ausbildungsinstitutionen (z.B. Betriebsbesichtigungen, Tage der offenen Tür).	0 ₁	0 ₂	0 ₃ 0 ₄
8. ... beginnt nicht erst in der Sekundarstufe I, sondern bereits in der Primarstufe (z.B. Traumberufe, Geschlechtsrollen).	0 ₁	0 ₂	0 ₃ 0 ₄
9. ... schenkt den Bedürfnissen von benachteiligten Jugendlichen besondere Beachtung.	0 ₁	0 ₂	0 ₃ 0 ₄
10. ... hat zum Ziel, dass alle Jugendlichen am Ende der obligatorischen Schule eine definitive Berufsentscheidung getroffen haben.	0 ₁	0 ₂	0 ₃ 0 ₄

→ Fortsetzung auf folgender Seite

	stimme über- haupt nicht zu	stimme eher nicht zu	stimme eher zu	stimme völlig zu
7. Die Verantwortung für den Berufsfindungsprozess liegt in erster Linie bei der Schule.	0 ₁	0 ₂	0 ₃	0 ₄
8. Alle beteiligten Parteien (Lehrpersonen, Jugendliche, Eltern) übernehmen gleich viel Verantwortung für das Gelingen des Berufsfindungsprozesses.	0 ₁	0 ₂	0 ₃	0 ₄

Bemerkungen:

Nur Lehrpersonen:

30. Bitte geben Sie im Folgenden an, welche Erwartungen Ihre Schülerinnen und Schüler resp. deren Eltern an die Berufswahlvorbereitung in der Schule haben.
Erwartungen der Schülerinnen und Schülern an die Berufswahlvorbereitung:

Erwartungen der Eltern an die Berufswahlvorbereitung:

Nur Lehrpersonen:

31. Es folgt eine Reihe an Aktivitäten und Massnahmen, welche im Rahmen der Berufswahlvorbereitung in der Schule durchgeführt werden können. Bitte geben Sie an, inwiefern Sie diese in Ihrer Berufswahlvorbereitung jeweils berücksichtigen.

	Diese Aktivität habe ich bisher			
	gar nicht berück- sichtigt	eher nicht berück- sichtigt	eher berück- sichtigt	völl- ständig berück- sichtigt
1. Beratungsgespräche mit Schülerinnen und Schülern	0 ₁	0 ₂	0 ₃	0 ₄
2. Gespräche mit Eltern	0 ₁	0 ₂	0 ₃	0 ₄
3. Elternanlässe (z.B. Elternabend)	0 ₁	0 ₂	0 ₃	0 ₄
4. Projektwochen	0 ₁	0 ₂	0 ₃	0 ₄
5. Betriebsbesichtigungen	0 ₁	0 ₂	0 ₃	0 ₄
6. Einladung von Personen aus der Ausbildungs- und Berufswelt in die Schule	0 ₁	0 ₂	0 ₃	0 ₄
7. Schülerinnen- und Schulervorträge	0 ₁	0 ₂	0 ₃	0 ₄
8. Absolvierung von längeren Betriebspraktika durch die Schülerinnen und Schüler	0 ₁	0 ₂	0 ₃	0 ₄
9. Verfassen von Bewerbungsschreiben oder Ausfüllen Anmeldeunterlagen für eine weiterführende Schule	0 ₁	0 ₂	0 ₃	0 ₄
10. Simulieren von Aufnahme- oder Vorstellungsgesprächen	0 ₁	0 ₂	0 ₃	0 ₄
11. andere Aktivitäten, welche?	0 ₁	0 ₂	0 ₃	0 ₄
12. andere Aktivitäten, welche?	0 ₁	0 ₂	0 ₃	0 ₄

19. / 32. Bitte schätzen Sie die nachfolgende Aussage ein.

	stimme über- haupt nicht zu	stimme eher nicht zu	stimme eher zu	stimme völlig zu
1. Ich fühle mich kompetent, meine Schülerinnen und Schüler in ihrem Berufsfindungsprozess zu betreuen und zu unterstützen.	0 ₁	0 ₂	0 ₃	0 ₄

Bemerkungen:

Berufswahlvorbereitung in der Schule

Fragebogen für Lehrpersonen der Sekundarstufe I

Nur Lehrpersonen:

33. Bitte geben Sie im Folgenden an, in welchen Bereichen der Berufswahlvorbereitung Sie sich besonders kompetent und in welchen Sie sich wenig kompetent fühlen.

Hier fühle ich mich kompetent:

.....

.....

Hier fühle ich mich wenig kompetent:

.....

.....

20. / 34. Zum Schluss finden Sie einige Anliegen und Forderungen, welche an die Aus- und Weiterbildungsinstitutionen resp. die kantonalen Behörden hinsichtlich des Bildungsauftrages Berufswahlvorbereitung gestellt werden können. Bitte geben Sie an, inwiefern Sie diesen Aussagen zustimmen.

	stimme über- haupt nicht zu	stimme etwas weniger zu	stimme etwas mehr zu	stimme vollig zu
1. Die Lehrpersonen der Sekundarstufe I sollen in ihrer Grundausbildung besser auf die Berufswahlvorbereitung vorbereitet werden.	0 ₁	0 ₂	0 ₃	0 ₄
2. Der Kanton sollte mehr Weiterbildungskurse im Bereich Berufswahlvorbereitung anbieten.	0 ₁	0 ₂	0 ₃	0 ₄
3. Die Lehrpersonen der Sekundarstufe I sollen in der Berufswahlvorbereitung mehr Unterstützung von Fachpersonen erhalten (z.B. Berufsberatung).	0 ₁	0 ₂	0 ₃	0 ₄
4. Der Berufswahlvorbereitung sollte im Lehrplan mehr Gewicht beigemessen werden.	0 ₁	0 ₂	0 ₃	0 ₄
5. Der Berufswahlvorbereitung sollte bereits in den Lehrplänen der Grundschule grosse Bedeutung zugesprochen werden.	0 ₁	0 ₂	0 ₃	0 ₄
6. Die Berufswahlvorbereitung sollte als eigenständiges Fach – mit einer im Lehrplan festgelegten Anzahl Lektionen – in den Fächerkanon aufgenommen werden.	0 ₁	0 ₂	0 ₃	0 ₄
7. Die Berufswahlvorbereitung sollte aus der Schule ausgegliedert und vollständig in die Hände von Fachpersonen (z.B. Berufsberatung) gelegt werden.	0 ₁	0 ₂	0 ₃	0 ₄
8. weiteres Anliegen, welches?	0 ₁	0 ₂	0 ₃	0 ₄
9. weiteres Anliegen, welches?	0 ₁	0 ₂	0 ₃	0 ₄

Bemerkungen:

Herzlichen Dank für Ihre Teilnahme an dieser Untersuchung!