



Deutscher Verband für Bildungs- und Berufsberatung e.V.

Ludger Bußhoff

Zur Didaktik
handlungsorientierter
Schulbesprechungen

mit zehn Beispielen
praxiserprobter Unterrichts-Bausteine

Fachhochschule Mannheim
1995

Dr. phil. Ludger Bußhoff; geb. 1937, nach der Volksschule Ausbildung in einer Weberei, Besuch des Gymnasiums und Studium mit Promotion in Pädagogik, war nach dem Studium zunächst als Berufsberater für Abiturienten und Hochschüler und als Referent in der Bundesanstalt für Arbeit tätig; von 1979 bis Sommer 1999 als Professor für Berufspädagogik an der Fachhochschule des Bundes, Fachbereich Arbeitsverwaltung, Mannheim in der Berufsberaterausbildung tätig; langjähriges Mitglied im Deutschen Verband für Berufsberatung e.V.; der wohl bekannteste Autor zu Themen der Berufswahltheorie im deutschen Sprachraum.

Inhaltsübersicht

Zur Didaktik handlungsorientierter Schulbesprechungen	3
1. Zentrale Aspekte des Handlungsbegriffs	4
2. Handlungsorientierter Unterricht	7
3. Handlungsorientierte Schulbesprechungen	9
4. Unterrichts-Bausteine handlungsorientierter Schulbesprechungen	11
• Beispiel 1: Vorgehen bei der Berufswahl – Die Berufswahlaufgaben	12
• Beispiel 2: Vorgehen bei der Berufswahl – Zufallswahl birgt Risiken	13
• Beispiel 3: Laufbahnrichtungen nach Abschluss der Sek. I	14
• Beispiel 4: Berufskennnisse – Informationsbeschaffung	15
• Beispiel 5: Berufskennnisse – Wesentliche Berufsmerkmale	16
• Beispiel 6: Selbstkenntnis	17
• Beispiel 7: Anforderungen von Ausbildungsbetrieben	18
• Beispiel 8: Ausbildungsstellensituation	20
• Beispiel 9: Einstellungstests	21
• Beispiel 10: Vorstellungsgespräch	21

(erscheint erstmals als FAI-BB Nr. 58 - Fachliche Arbeitsmittel und Informationen für Berufsorientierung und Berufliche Beratung des Landesarbeitsamtes NRW, 05.05.1995)



Herausgeber der Reihe dvb-script (neue Auflage):
dvb • Deutscher Verband für Bildungs- und Berufsberatung e.V.
© Schwerte • Düsseldorf • 2005

Zur Didaktik handlungsorientierter Schulbesprechungen

„Handlungsorientierung“ als didaktisches Programm ist keine Erfindung der letzten Jahre. Schon im ersten Drittel dieses Jahrhunderts gab es eine – als „Reformpädagogik“ etikettierte – Erneuerungsbewegung, die unter anderem darauf abzielte, schulisches Lernen sich verstärkt an praktischem Tun entwickeln zu lassen. Ähnliche Bestrebungen traten dann wieder in den 70er Jahren in den Vordergrund. Zu beiden Zeiten versuchten ihre Protagonisten, die Dominanz eines einseitigen „verbalen Belehrungsunterrichts“ zugunsten eines ganzheitlichen, „Kopf, Herz und Hand“ gleichermaßen ansprechenden Lernens zurückzudrängen. Die Erfolge dieser Bemühungen sind aber bis auf den heutigen Tag eher bescheiden geblieben.

Dass dies so ist, hat viele, teilweise nur sehr schwer zu beeinflussende, Ursachen, die sowohl in den am Unterricht beteiligten Personen, wie auch in den Umständen, unter denen Unterricht stattfindet, zu suchen sind. Wer sich auf „handlungsorientierten Unterricht“ einlassen will, tut deshalb gut daran, sich auf vielfältige Hindernisse und Probleme einzustellen. Er kann aber davon ausgehen, dass sich deren Bewältigung „auszahlt“ – für seine Schüler wie für ihn selbst. Im Übrigen geht es nicht darum, Unterricht durchgängig in pädagogisch arrangierten Handlungssituationen zu organisieren. Das ist weder machbar, noch sinnvoll. Auch aktivitätsarmer, auf die symbolische, insbesondere verbale Vermittlung von Kenntnissen angelegter Unterricht hat seine Berechtigung. Aber zweifellos ist eine stärkere Berücksichtigung des Prinzips der „Handlungsorientierung“ möglich und wünschenswert.

Dafür, dass ein „mehr“ an „Handlungsorientierung“ als wünschenswert gelten kann, finden sich in der einschlägigen Literatur¹ folgende Gründe:

- erzieherische Gründe: es wird argumentiert, dass Schüler das generelle Erzie-

¹ Beck, H., Herkömmlicher Unterricht und handlungsorientierter Unterricht, in: Erziehungswissenschaft und Beruf, 1/1994, 13-17; Bönsch, M., Handlungsorientierte Handlungsformen im Gruppenunterricht, in: Pädagogik, 1/1992, 31-37; Hoppe, M., Schulz, H.-D., Handlungslernen, in: arbeiten und lernen, 71/1990, 5-10; Klippert, H., Berufswahlunterricht, Weinheim 1987; ders., Handlungsorientiertes Lehren und Lernen in der Schule, in: arbeiten und lernen/Wirtschaft, 4/1991, 7-16; Meyer, H., Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung, (Scriptor) 1980; ders., Unterrichtsmethoden. Bd. I: Theorieband, Bd. II: Praxisband, Frankfurt ⁴1991; Schulz, D., Handlungslernen in der Berufsschule, in: Gewerkschaftliche Bildungspolitik, 11/1988, 286-291; Vetter, K.F., Lernen im handlungsorientierten Arbeitslehre-Unterricht, in: arbeiten und lernen, 48/1986, 4-7; Wiemann, G., Lernen an sinnstiftenden Aufgaben, in: arbeiten und lernen, 54/1987, 8-13.

lungsziel der Selbständigkeit („Mündigkeit“) nur dann erreichen können, wenn man ihnen ermöglicht anzufangen, selbständig zu handeln;

- lernpsychologische Gründe: es wird darauf verwiesen (teilweise mit Bezug auf empirische Belege), dass Handlungslernen als interessant und motivierend erlebt wird und dass eine höhere Lernwirksamkeit erreicht werden kann, als das in einem belehrenden Wortunterricht der Fall ist;
- allgemeine Relevanzgründe und berufspropädeutische Gründe: es wird hervorgehoben, dass Lebenssituationen, insbesondere berufliche Situationen, auf deren Bewältigung Unterricht vorbereiten soll, Handlungssituationen sind; Unterricht werde deshalb erst dann lebensbedeutsam, wenn in ihm gelernt würde zu handeln.

Hinsichtlich der Lernergebnisse wird von einem „handlungsorientierten“ Unterricht erwartet, dass er – besser als der übliche Unterricht – in der Lage ist, die Entwicklung einer kompletten Handlungskompetenz zu fördern:

- eine fachlich Handlungskompetenz (spezifisches Wissen und Können),
- eine allgemeine Methodenkompetenz (Fähigkeit zur selbständigen Aneignung, zur erfindungsreichen Modifikation und zum umsichtigen Transfer von Vorgehensweisen) und
- eine grundlegende Sozialkompetenz (Kommunikation, Konsensbildung, Kooperation, Arbeitsteilung, Verantwortung, Interessensvertretung u.a.).

1. Zentrale Aspekte des Handlungsbegriffs

Beschäftigt man sich näher mit der oben angeführten Literatur, muss man feststellen, dass mit einer sehr vagen Vorstellung von „Handlungsorientierung“ gearbeitet wird. Vielfach gewinnt man den Eindruck, dass „handlungsorientiert“ in etwa dasselbe meint, wie „ganzheitlich“, „schülerorientiert“, „sinnvoll“, „offen“, „selbst gesteuert“, „schüleraktiv“, „aktiv-produktiv“ u. ä. Diese seltsame Unschärfe erklärt sich daraus, dass durchgehend auf eine präzise Definition des zugrunde gelegten Handlungsbegriffs verzichtet wird, und das, obwohl es eine ansehnliche Anzahl handlungstheoretischer Publikationen gibt, die differenzierte Definitionen anbieten.

Der hier mitgeteilte Versuch, ein Grundverständnis von dem, was „Handlung“ meint, zu fixieren, basiert auf einer Auseinandersetzung mit einer Auswahl dieser Veröffentlichungen². Das Ergebnis dieser Auseinandersetzung wird nachfolgend zunächst in Form einer Definition präsentiert; danach werden dann die einzelnen Definitionselemente kurz erläutert.

² Vgl.: Aebli, H., Zwölf Grundformen des Lernens, Stuttgart 1983, 182 ff.; Cranach, M. von, Kalbermatten, U., Indermühle, K., Gugler, B., Zielgerichtetes Handeln, Stuttgart 1980; Bandura, A., Social foundations of thought and action, (Prentice-Hall) Englewood Cliffs, New Jersey 1986; Heckhausen, H., Motivation und Handeln, Berlin/Heidelberg/New York 1980; Heckhausen, H., Gollwitzer, M., Weinert F.E. (Hrsg.), Jenseits des Rubikon: Der Wille in den Humanwissenschaften, Berlin/Heidelberg/New York 1987; Lenk, H.(Hrsg.), Handlungstheorien – interdisziplinär, Bd. 1-4, München 1977 - 1984.

Handeln ist eine

- beobachtbare,
- auf ein Ziel gerichtete,
- bewusste, gewollte und geplante,
- mit Gefühlen verbundene Tätigkeit
- in einer konkreten Situation.

- Handeln ist eine beobachtbare Tätigkeit.

Handeln ist ein von anderen wahrnehmbares Tun. Dabei tritt aber nicht die ganze Handlung nach außen hin in Erscheinung. Die nicht direkt beobachtbaren, kognitiven und motivationalen Prozesse, die zur Erklärung von zielgerichteten und gegen Widerstände aufrechterhaltenen Handlungen angenommen werden müssen, gehören ebenfalls zum System des Handelns. Eine allein intern ablaufende Aktivität, wie beispielsweise die Durchführung einer nicht geäußerten Denkkoperation, ist dagegen keine Handlung im definierten Sinne.

Insofern Handlungen von anderen wahrgenommen werden, können sie sich deren Deutungsversuchen nicht entziehen. Handlungen sind soziale Ereignisse. Sie werden mit – in einer Kommunikationsgemeinschaft gängigen – Bedeutungen verknüpft und auf diesem Wege als mehr oder weniger sinnvoll erlebt.

- Handeln ist eine auf ein Ziel gerichtete Tätigkeit.

Ziele sind angestrebte zukünftige Zustände oder Ereignisse. Sie fungieren als Zwecke, derentwegen Handlungen unternommen werden. Auf sie hin werden Handlungen ausgerichtet und zweckdienliche Mittel und Vorgehensweisen organisiert.

Ziele können vom Handelnden selbst oder von anderen entwickelt und gesetzt sein. Entscheidend für das Zustandekommen einer Handlung im definierten Sinne ist nicht, von wem das Ziel stammt, sondern dass es – auch – vom Handelnden gewollt wird.

- Handeln ist eine bewusste, gewollte und geplante Tätigkeit.

Tätigkeiten sind bewusst, wenn sie im Arbeitsgedächtnis – mehr oder weniger zutreffend – repräsentiert sind. Diese Bewusstheit ist die Voraussetzung dafür, dass Handlungen gewollt, geplant und in der Ausführung internal kontrolliert werden können. Der kognitiven Repräsentanz von Handlungen sind natürlich Grenzen gesetzt. Viele Details und Folgen von Handlungen sind nicht antizipierbar, abgesehen davon, dass das Arbeitsgedächtnis die vielen Informationen gar nicht aufnehmen könnte. Das Bewusstsein verhält sich in der Regel funktional-selektiv, d.h. es konzentriert sich auf die Handlungselemente, die jeweils der Kontrolle bedürfen. So wird beispielsweise das übergreifende Ziel beim Handlungsentschluss bewusst wahrgenommen, während es bei der Ausführung häufig aus dem Bewusstsein verschwindet. An dessen Stelle treten dann Vorstellungen über die Organisation von Teilschritten und ihre Verknüpfung mit zweckdienlichen Mitteln.

Handlungen setzen bewusste Willensakte voraus, die sich auf den Entschluss („ich will wirklich“) und die Aufrechterhaltung von Realisierungsanstrengungen („ich will – trotz Widerstände – bis zum erwünschten Ergebnis“) beziehen. Unkontrollierte Reaktionen

auf interne Impulse und externe Anreize sowie unbedachte Ausführungen von automatisierten Tätigkeitsabläufen sind als solche keine Handlungen im definierten Sinne. Aktivitäten verlieren aber nicht ihren Status als Handlungen, wenn sie – was normalerweise der Fall ist – mit solchen Reaktionen und Automatismen durchsetzt sind. Gewolltheit besagt deshalb auch nicht, dass Konzeption, Entschluss und Ausführung einer Handlung bis in alle Details und Folgen bewusst intendiert sein müssten. Es geht um die Entscheidung für das übergreifende Ziel, den grundsätzlichen Willen zur Nutzung geeigneter Methoden und Mittel sowie um die Bejahung der vermuteten Handlungsfolgen.

Voraussetzung für das Zustandekommen einer gewollten Aktivität sind die Wahrnehmung von Handlungsalternativen und das Bewusstsein, „frei“ entscheiden zu können. Die Gewolltheit einer Handlung begründet ihrerseits die Zurechenbarkeit und Verantwortung.

Unter Planung sind alle Überlegungen zu verstehen, die sich damit befassen, wie man ein Ziel erreichen kann. Pläne beschreiben demnach die Mittel und Wege zur Zielerreichung. In der Ausführungsphase von Handlungen fungieren Pläne als Kontrollinstrumente. Sie sagen, wann, was, wo, mit welchen Partnern und mit welchen Mitteln zu tun ist, so dass der tatsächliche Handlungsablauf danach gesteuert, überprüft und nötigenfalls korrigiert werden kann.

Komplexe Handlungseinheiten werden auf mehreren Konkretionsebenen geplant. Beim Entschluss sind Pläne in der Regel nur als vage Handlungsskizzen präsent. Diese werden dann während der Ausführung schrittweise – nach dem Prinzip von Versuch und Irrtum – konkretisiert.

- Handeln ist eine mit Gefühlen verbundene Tätigkeit.

Gefühle können als Auslöser, Begleiter und Folgen von Handlungen fungieren. So kann beispielsweise jemand motiviert werden, regelmäßige sportliche Aktivitäten aufzunehmen, um Gefühle der Unlust, Unzufriedenheit und Unerfülltheit loszuwerden. Während der Durchführung der Aktivitäten empfindet der Betreffende dann möglicherweise, wie diese Gefühle tatsächlich umkippen und eine positive Färbung annehmen. Und man kann sich gut vorstellen, wie dann bei dem Betreffenden nach Absolvierung seines sportlichen Programms Gefühle der Freude und des Stolzes aufkommen, weil es ihm wieder gelungen ist, selbst gesetzte Standards zu erfüllen. Diese Gefühle regen dann wieder zu weiteren Handlungen an.

In diesem Beispiel haben Gefühle eine positiv ausgelegte Funktion. Natürlich ist es auch möglich, dass Gefühle Handlungen blockieren, hemmen, vom Ziel ablenken usw. Hierbei ist insbesondere an die Wirkung von Angstgefühlen zu denken.

- Handeln ist eine Tätigkeit in einer konkreten Situation.

Handlungen werden in bestimmten Situationen angeregt, gewollt, geplant und ausgeführt. In ihrer konkreten Ausprägung unterscheiden sich Handlungssituationen hinsichtlich ihres sozialen Kontexts (Normen, Rollen, Interaktionsmöglichkeiten, Toleranz, Unterstützung u.a.), ihrer physischen Bedingungen (Vorhandensein/Fehlen von zweckdienlichen Mitteln, Zeitrahmen, Entfernungen u.a.) und der situativ bedingten Art der

Aufgabe. Sozialer Kontext, physische Bedingungen und situativ bedingte Art der Aufgabe bestimmen die Freiheitsspielräume bzw. Zwänge des Handelns.

2. Handlungsorientierter Unterricht

Unterricht ist eine zum Zwecke des Lehrens und Lernens arrangierte Situation. Soll diese Situation zurecht „handlungsorientiert“ genannt werden können, muss es ihr Charakteristikum sein, dass Lehrer und Schüler in ihr handeln. Nach den obigen Erläuterungen zum Handlungsbegriff besagt dieser Grundsatz:

Handlungsorientierter Unterricht erfordert:

- das Arrangieren oder Aufsuchen lebensbedeutsamer Aufgabensituationen, in denen gehandelt werden kann,
- die Entwicklung und Entscheidung alternativer Handlungsziele,
- die Planung und Erstellung zielgemäßer Handlungsprodukte,
- eine die Handlungskompetenz der Schüler befördernde Rollenverteilung zwischen dem Lehrer und den Schülern.

- Lebensbedeutsame Aufgabensituationen

„Handlungsorientierter“ Unterricht erfordert zunächst und vor allem, dass zur Strukturierung des Lehr-Lern-Prozesses eine konkrete Aufgabensituation ausgewählt bzw. hergestellt wird. Diese Situation muss so beschaffen sein, dass sie pädagogisch legitimiert werden kann. Eine Voraussetzung dafür ist, dass sie dazu beitragen kann, die Schüler auf die Bewältigung späterer Lebenssituationen vorzubereiten. Demgemäß sind Aufgabensituationen zu bestimmen, die repräsentativ sind für spätere Lebenssituationen und an denen in exemplarischer Weise gelernt werden kann.

Solche Aufgabensituationen müssen entweder außerhalb der Schule, in normalen Lebenszusammenhängen aufgesucht (z.B. Berufserkundung) oder in der Schule, unter reduzierten Bedingungen simuliert werden (z.B. Vorstellungsgespräch als Rollenspiel). In beiden Fällen wäre darauf zu achten, dass die Aufgabe nicht von der realen oder gestellten konkreten Situation abgelöst wird. Der soziale Kontext und die physischen Bedingungen sind als Teil der Aufgabe zu betrachten, weswegen es auch sinnvoll ist, von einer Aufgabensituation zu sprechen.

- Entwicklung und Entscheidung alternativer Handlungsziele

Typisch für einen „handlungsorientierten“ Unterricht ist es dann, dass die Aufgabensituation für mehrere Lösungen „offen“ ist. Die Schüler haben somit zu entscheiden, welche Lösung(en) angestrebt werden soll(en). Handeln ist nur dort möglich, wo Alternativen gesehen werden und eine Entscheidung für ausgewählte Handlungsziele erforderlich ist. „Handlungsorientierter“ Unterricht ist deshalb u.a. dadurch gekennzeichnet, dass er den Schülern ermöglicht zu lernen, alternative Handlungsziele wahrzunehmen und mit Gründen zu entscheiden.

Es liegt auf der Hand, dass dieser Aspekte des „handlungsorientierten“ Unterrichts vor besondere Probleme stellt. Abgesehen davon, dass die zugemutete Entscheidungsfreiheit sorgfältig auf den Entwicklungsstand der Schüler abzustimmen ist, muss bedacht

werden, dass es in der Regel gut begründbare Handlungsziele gibt, deren unterrichtliche Umsetzung aber an den Bedingungen schulischen Lernens scheitert.

Die Einbeziehung der Schüler in die Entwicklung und Entscheidung von Handlungszielen ist allerdings nicht an die Voraussetzung gebunden, dass die Schüler auch bei der Auswahl der Aufgabensituationen als solche mitbestimmen. Zwar ist auch in diesem Falle eine Beteiligung der Schüler wünschenswert. Grundsätzlich muss es aber der Institution Schule möglich sein, in Erfüllung eines gesellschaftlichen Auftrages und in Orientierung an „objektiven Interessen“ der Schüler geeignete Aufgabensituationen zu bestimmen. Ihr obliegt es dann allerdings auch, die Schüler für eine Ein-Willigung zu gewinnen. Denn nur in dem Maße, wie dies gelingt, kommt ein Unterricht zustande, in dem Schüler – im definierten Sinne – handeln bzw. lernen zu handeln.

- Planung und Erstellung zielgemäßer Handlungsprodukte

Ein weiteres Merkmal „handlungsorientierten“ Unterrichts ist darin zu sehen, dass die Handlungsziele über die Erstellung von Handlungsprodukten angestrebt werden. Berufswahlrelevante Handlungsprodukte sind beispielsweise: Beobachtungsbogen für die Erkundung eines Arbeitsplatzes, Berufsbeschreibung, Poster mit einem Ablaufmodell für das Vorgehen bei der Berufswahl, Erstellung eines Bewerbungsschreibens, Simulation eines Vorstellungsgesprächs u.a.

Die Erstellung von Handlungsprodukten darf allerdings nicht im Modus der schlichten Ausführung von Lehreranweisungen, noch nach der Art eines blinden Herumtappens vor sich gehen; sie muss vielmehr von den Schülern – wenigstens teilweise – geplant werden. Ein Tun gewinnt erst dann die Qualität einer Handlung, wenn es auf Überlegungen über Mittel und Wege der Zielerreichung basiert und erfolgskontrollierende Rückmeldungen vorsieht. Ein Unterricht, der seine Schüler von solchen Aktivitäten ausschließt, kann nicht im vollen Sinne „handlungsorientiert“ genannt werden.

Die produktorientierte Ausrichtung des Unterrichts stellt sicher, dass die Schüler auch wirklich handeln, und nicht nur über mögliche und erforderliche Handlungen reden. Wenn die Schüler mitbestimmen, welche Handlungsziele verfolgt werden sollen, wenn sie Einfluss auf die Auswahl der Handlungsprodukte nehmen, wenn sie an den Überlegungen beteiligt sind, wie die zielgemäßen Handlungsprodukte erarbeitet werden sollen, und wenn sie schließlich versuchen, den Plan umzusetzen und den Handlungserfolg zu überprüfen, dann sind sie in allen Handlungsdimensionen gefordert („ganzheitlicher Unterricht“). Es sind Kenntnisse zu aktivieren und neu zu erwerben, die dann in Erfolg versprechende Handlungsmodelle zu integrieren sind, welche ihrerseits in der Realisierungsphase als Kontrollinstanz herangezogen werden müssen (kognitive Dimension). Es sind äußerlich wahrnehmbare Aktivitäten zu entwickeln, um das Produkt (einschließlich Spiele, szenische Darstellung u.ä.) hervorzubringen (psychomotorische Dimension). Und schließlich ist ein bestimmtes Engagement unabdingbar. Der „handlungsorientierte“ Unterricht verträgt nicht viele desinteressierte Schüler. Als ein zum produktiven Handeln aktivierender Unterricht kann er allerdings auch – eher als ein belehrender Wortunterricht – davon ausgehen, dass die Schüler sich den von ihnen gesetzten Zielen in gewisser Weise verpflichtet fühlen und eine bestimmte Motivation entwickeln, Anstrengungen auf sich zu nehmen und bei auftauchenden Schwierigkeiten nicht sofort aufzugeben. Hinzu kommt, dass sich in Antizipation vorzeigbarer Handlungsprodukte Stolz und

Freude einstellen kann (affektive Dimension).

- Kompetenzfördernde Rollenverteilung zwischen Lehrer und Schülern

In einem „handlungsorientierten“ Unterricht ist der Lehrer nicht mehr der Belehrer und Instrukteur. Seine Rolle ist die des Organisators von Lehr-Lern-Prozessen, desjenigen, der für die Schaffung geeigneter Rahmenbedingungen sorgt, der die Entscheidungs-, Planungs-, Ausführungs- und Überprüfungsprozesse moderiert, der allerdings auch erbetene Ratschläge erteilt und dort, wo der Unterricht „aus dem Ruder zu laufen“ droht, interveniert.

Wie groß auch der den Schülern verbleibende Gestaltungsspielraum im konkreten Fall sein mag, der Lehrer wird in keinem Falle aus seiner methodischen Verantwortung entlassen. Diese zeigt sich aber nicht darin, dass er Lösungswege vorgibt, sondern dass er sich um die Organisation optimal offener Aufgabensituationen kümmert. Eine für „handlungsorientierte“ Lehr-Lern-Prozesse optimale Offenheit wäre dann gegeben, wenn die Schüler, ohne über- oder unterfordert zu werden, lernen könnten, lösungsdienliche Wege zu entwickeln und sich die dazu erforderlichen Mittel zu beschaffen. Vom Lehrer wird somit eine Art Metaplanung erwartet³: eine solche Planung der Aufgabensituation, die den Schülern die Zielfindung, die Planung der Zielerreichung und die Produkterstellung ermöglicht. Es liegt auf der Hand, dass eine wirklich hilfreiche Metaplanung in dem angedeuteten Sinne ein aufwendiges und anspruchsvolles Unterfangen ist, bei dem ein Gelingen außerdem mit größeren Risiken behaftet ist, als das bei einem lehrerzentrierten Verbalunterricht der Fall ist.

3. Handlungsorientierte Schulbesprechungen

„Schulbesprechungen“ können als eine besondere Form unterrichtlicher Veranstaltungen betrachtet werden.⁴ Eine Besonderheit dieser Veranstaltungen liegt darin, dass der Zeitrahmen der „Schulbesprechungen“ (in der Regel 2 bis 3 zweistündige Unterrichtseinheiten, die durch größere Zeitabstände voneinander getrennt sind) vieles von dem undurchführbar macht, was unter den Bedingungen eines kontinuierlichen berufswahlvorbereitenden Unterrichts der Schule oder im Rahmen von schulischen Projekttagen realisiert werden kann bzw. wurde⁵.

Eine zweite Besonderheit hängt damit zusammen, dass die Berufsberatung die Institution ist, die auf die Vermittlung umfassender und aktueller Informationen über Ausbildungen und Berufe sowie über den Ausbildungsstellen- und Arbeitsmarkt spezialisiert ist. Durch mehrere Untersuchungen ist belegt⁶, dass Schüler/Schülerinnen gerade hinsichtlich dieser Informationsleistung von der Berufsberatung mehr als von der Schule erwar-

³ Vgl. Loser. F., Aspekte einer offenen Unterrichtsplanung, in: Bildung und Erziehung, 28/1975, 241-257;

⁴ Vgl. Bußhoff, L., Der Stellenwert von Schulbesprechungen der Berufsberatung, in: arbeiten und lernen, 22/1982, 44-46; ders., Zum Stellenwert der „Lehrtheoretischen Didaktik“ in einer Didaktik der Berufsorientierung, in: ibv, 51/79, 1839-1844; ders., Anliegenorientierte Berufsorientierung, Nürnberg 1987;

⁵ Vgl. Klippert, H., Berufswahlunterricht, Weinheim 1987.

⁶ Bußhoff, L., Berufsberatung aus der Sicht des Berufswählers, in: arbeit und beruf, 3/1980, 65-68;

ten. Wenn die Berufsberatung im schulischen Raum eine von ihren spezifischen Informationsleistungen her gerechtfertigte Aufgabe haben und behalten will, darf sie sich dieser Erwartung nicht entziehen.

Beide Besonderheiten – weitere ließen sich anführen – sind nicht gerade die günstigsten Voraussetzungen für die Durchführung „handlungsorientierter“ Schulbesprechungen. Das Prinzip der „Handlungsorientierung“ darf deshalb nicht überzogen werden. „Handlungsorientierung“ ist kein didaktisches Allheilmittel. Aber ein mehr an „Handlungsorientierung“ ist auch in Schulbesprechungen möglich und wünschenswert⁷.

„Schulbesprechungen“ wollen dazu beitragen, Schüler auf die Bewältigung von Berufswahlaufgaben vorzubereiten. Berufswahlaufgaben sind u. a.:

- sich über eine wenigstens vage Suchrichtung klar werden und danach ausbildungs- und berufsbezogene Informationen besorgen,
- Instrumente nutzen und Gespräche führen, um ein hinreichend deutliches Selbstbild zu gewinnen,
- in Frage kommende Ausbildungen/Berufe vor Ort erkunden – eine persönliche und berufliche Zukunftsperspektive entwickeln und nach Chancen und Risiken befragen,
- eine Berufspräferenz bilden und Alternativen entwickeln,
- Stellenangebote/Anschriften von Schulen besorgen,
- telefonisch Kontakt mit Betrieben/Verwaltungen/Beratungsinstitutionen aufnehmen,
- Bewerbungsschreiben verfassen,
- Vorstellungsgespräche absolvieren.

Um diese und andere Berufswahlaufgaben zu bewältigen, muss der Berufswähler etwas tun. Berufswahlkompetenz ist Handlungskompetenz⁸. Es macht deshalb wenig Sinn, wenn in „Schulbesprechungen“ über solche Aufgaben nur informiert und geredet wird. Von dem, was dabei an Handlungskompetenz entsteht, dürfte in der Bewährungssituation nicht viel übrig bleiben. Eine grundlegende Intention von „Schulbesprechungen“ müsste deshalb sein, die Schüler anzuregen und zu unterstützen, diese Dinge auch tun zu lernen.

Es ist allerdings nicht zu übersehen, dass dabei den „Schulbesprechungen“ enge Grenzen gesetzt sind. Lehrer können im Rahmen, der schulischen Berufswahlvorbereitung über mehrere Wochen hinweg Handlungsprodukte bestimmen, planen, erstellen und auswerten lassen. Beratern steht dieser Zeitrahmen nicht zur Verfügung. Das führt nicht selten dazu, dass in „Schulbesprechungen“ mit Bezug auf das, was die Schüler „eigentlich alles wissen müssen“, und mit dem Hinweis auf den geringen Zeitanatz ein belehrender Wortunterricht in Reinkultur praktiziert wird. Da dabei kaum etwas entwickelt, ausprobiert, korrigiert, übertragen, überprüft wird, verbleibt ein hoher Nettoanteil der Zeit für den Informationsinput. Auf diese Weise wird der Berater seine als wichtig angesehen Informationen los; die Frage ist allerdings, was davon bei den Schülern ankommt und

⁷ Vgl. z.B. Landesarbeitsamt Nordrhein-Westfalen, „Gemeinsame Sache“ - Berufswahlvorbereitung von Schule und Berufsberatung in der Hauptschule, Düsseldorf 1991; dass., „Teamwork“ - Berufswahlvorbereitung von Schule und Berufsberatung in der Realschule, Düsseldorf 1994;

⁸ Vgl. Bußhoff, L., Berufswahlvorbereitung, in: Bundesanstalt für Arbeit (Hrsg.), Handbuch zur Berufswahlvorbereitung, Nürnberg 1987, 4-13.

„hängen bleibt“.

Zwischen den idealen Standards eines „handlungsorientierten“ Unterrichts einerseits und dem auf die Übermittlung einer möglichst großen Informationsmenge ausgerichteten Unterricht andererseits, liegt ein weites Feld von Möglichkeiten. Dass davon solche mit wenigstens einigen „handlungsorientierten“ Elementen genutzt werden, ist das Anliegen dieses Papiers.

Wie diese Möglichkeiten konkret aussehen können, zeigen die im nächsten Kapitel aufgeführten Beispiele. Darunter sind solche, bei denen das Handlungsprinzip nur sehr schwach zum Tragen kommt (vgl. die Beispiele 2,3,9), und solche, die es nahezu uneingeschränkt verwirklichen (vgl. die Beispiele 1,6,10). Darüber hinaus findet sich ein Beispiele (vgl. das Beispiel 5), welches das Prinzip der Handlungsorientierung mit spielpädagogischen Elementen verbindet⁹.

4. Unterrichts-Bausteine handlungsorientierte Schulbesprechungen

Wie bereits erwähnt, muss handlungsorientierter Unterricht nicht mehr erfunden werden. Dies gilt auch für den besonderen Unterricht „Schulbesprechung“. So lassen sich auch immer wieder Beispiele beobachten – einzelne Sequenzen wie auch ganze „Schulbesprechungen“ –, die nach dem Prinzip der Handlungsorientierung organisiert sind. Nachfolgend werden Unterrichts-Bausteine unterschiedlichen Umfangs mitgeteilt, die für handlungsorientierte Schulbesprechungen geeignet erscheinen. Es wurde versucht, die Darstellung so ausführlich bzw. so kurz zu halten, wie es für eine Verständigung notwendig erschien. Der Form nach handelt es sich bei den Beispielen um strukturierte Unterrichtsskizzen unterschiedlichen Konkreteionsgrades.

Die Beispiele stammen aus der Arbeit mit Beratungsanwärterinnen und Beratungsanwärttern, die im Rahmen ihrer Ausbildung an der FH Bund, Fachbereich Arbeitsverwaltung „Schulbesprechungen“ planen und an Schulen im Mannheimer und Ludwigshafener Raum durchführen. Die Festlegung der in den „Schulbesprechungen“ behandelten Themen erfolgt in Orientierung an den Schulerwünschen, die vorher in einem Klassengespräch und/oder mittels eines Fragebogens erhoben werden. Hinsichtlich der methodischen „Ideen“ konnte auf Anregungen zurückgegriffen werden, die in vielfältiger Form zur Verfügung standen (einschlägige Veröffentlichungen, Arbeitspapiere, Videoaufzeichnungen u.a.). Für kein Beispiel wird hier die Urheberschaft beansprucht.

⁹ Zur Spielpädagogik vgl.: Baer, U., Remscheider Diskussionsspiele, (Verlag Ulrich Baer) Remscheid.1990; ders., Ins Thema spielen, in: Pädagogik, 4/1994, 17-21; Paradies, L., Meyer, H., Alles nur Spielerei, in: Pädagogik, 4/1994, 10-16; Thanhoffer, M., Reichel, R., Rabenstein, R., Kreativ unterrichten, (Ökoptopia) Münster 1992.

Beispiel 1:

Thema: Vorgehen bei der Berufswahl – Die Berufswahlaufgaben

Lehr-Lern-Ziel: Die Schüler (Sch.) erkennen, wie die wichtigsten Berufswahlaufgaben zusammenhängen, und sind motiviert, sich vertieft mit ihnen auseinanderzusetzen.

Allgemeine Lehr-Lern-Bedingungen:

Die nachfolgend skizzierte Lehr-Lern-Einheit eignet sich für Sch. der vorletzten Klassen von Haupt- und Realschulen sowie entsprechender Gesamtschulklassen.

Sie setzt keine anderen berufswahlthematischen Lehr-Lern-Einheiten voraus und sollte am Anfang der systematischen Berufswahlvorbereitung stehen.

Unterrichtsschritte:

- Im Mittelpunkt der Lehr-Lern-Einheit steht die Auseinandersetzung mit der Frage: Wie soll ich bei der Berufswahl vorgehen? Diese Auseinandersetzung vollzieht sich in der Weise, dass die Sch. eine nach zeitlichen und sachlichen Kriterien begründete Abfolge von Berufswahlaufgaben erarbeiten.

Zunächst wird in einem Unterrichtsgespräch eine Liste von Berufswahlaufgaben erstellt oder – insbesondere in ‚schwächeren‘ Klassen – eine vorgegebene Liste erörtert. Diese Liste sollte in etwa folgende Aufgaben umfassen:

- bei Ausbildungsbetrieben bewerben oder bei Schulen anmelden
 - sich klar werden, was der Beruf bieten soll
 - klären, ob die in Aussicht genommenen Ausbildungen/Berufe zu den Fähigkeiten, Interessen und Erwartungen passen
 - sich die momentane Berufswahlsituation bewusst machen („Ich weiß überhaupt nicht, was ich einmal werden möchte.“ – „Ich habe verschiedene Ideen, was ich einmal werden möchte.“ – „Ich habe schon eine ziemlich klare Vorstellung von meinem künftigen Beruf.“)
 - Informationen darüber einholen, wie die Chancen stehen, im Wunschberuf bzw. in den bevorzugten Berufen eine Ausbildungsstelle und nach der Ausbildung eine Arbeitsstelle zu finden
 - entscheiden, ob man nach der 9. (10.) Klasse auf eine weiterführende Schule geht oder die Schule verlässt und einen Beruf erlernt
 - Berufe suchen, die dem Wunschberuf ähnlich sind (Alternativen bilden)
 - mit anderen, deren Meinung man schätzt, über die eigene Berufswahl sprechen
 - sich klar werden, was man gut kann und was man sich in Ausbildung und Beruf zutraut
 - herausfinden, welche Berufe überhaupt in Frage kommen
 - sich klar werden, welche Interessen man hat und welche davon der Beruf erfüllen soll
 - eventuell eine Beratung in Anspruch nehmen und an einer Eignungsuntersuchung teilnehmen
 - sich über die in Aussicht genommenen Ausbildungen und Berufe informieren.
- Die Sch. erhalten dann den Auftrag, die Berufswahlaufgaben zeitlich und sachlich zu ordnen („Womit fängt man an?“, „Was kommt dann?“, „Was muss man eventuell mehrmals tun?“, „Wann muss man fertig sein?“ usw.). Die Schüler sollten dabei den Hinweis erhalten, dass es für die Abfolge eines Teils der Berufswahlaufgaben mehrere Lösungen gibt.

Methodisch empfiehlt sich, diesen Arbeitsauftrag in Teilgruppenarbeit bearbeiten und die Gruppenergebnisse in eine Folie oder mit dicken Filzstiften in ein Poster eintragen zu lassen. Bei vorgegebener Liste mit Berufswahlaufgaben (vgl. oben) sollten für jede Teilgruppe Karten, die mit den einzelnen Berufswahlaufgaben beschriftet sind, vorbereitet sein. Aufgabe der Schüler wäre es dann, diese zu ordnen und in ein Poster einzukleben.

- Abschließend sind die Gruppenergebnisse im Plenum vorzustellen und zu begründen. Das Plenum wird nach jedem Vortrag aufgefordert, Klärungsfragen zu stellen, Ergänzungen vorzuschlagen, Korrekturen einzubringen etc.

Kurzkomentar:

- Die Sch. können handelnd lernen. Da jede Gruppe mit ihrer Lösung vor der Klasse bestehen möchte, ist auch eine engagierte Gruppenarbeit zu erwarten. Diese kann noch zusätzlich durch die Ankündigung gestützt werden, dass die Poster – sofern diese Variante verwirklicht wird – im Klassenraum für längere Zeit aufgehängt werden.
- Die Diskussion in den Gruppen erweitert bei den einzelnen Sch. die Vorstellung von Berufswahlaufgaben und löst eventuell die Bereitschaft aus, sich über die Schulbesprechung hinaus mit der eigenen Berufswahl zu beschäftigen.
- Zugleich erleben die Sch., dass viele Berufswahlaufgaben sich – unter dem Gesichtspunkt individueller Zweckmäßigkeit – zeitlich unterschiedlich anordnen lassen, dass aber ein Teil dieser Aufgaben – aufgrund vorgegebener Termine – einem für alle geltenden Zeitplan unterliegt.
- Als Teil einer ersten Schulbesprechung sollte die skizzierte Lehr-Lern-Einheit durch die intensive Behandlung wenigstens einer Berufswahlaufgabe ergänzt werden, damit die Schüler einen Eindruck davon bekommen, dass die Berufswahl keine en passant zu bewältigende Aufgabe darstellt, und ansatzweise erleben, dass ihnen die Beschäftigung mit Berufswahlfragen etwas bringt.

Beispiel 2:

Thema: Vorgehen bei der Berufswahl – Zufallswahl birgt Risiken

Lehr-Lern-Ziel: Die Schüler (Sch.) erkennen, dass eine Zufallswahl mit unnötigen Risiken behaftet ist, und sind motiviert, sich ernsthaft um ihre Berufswahl zu kümmern.

Allgemeine Lehr-Lern-Bedingungen:

Diese Lehr-Lern-Einheit enthält nur eine Sequenz für den Unterrichtseinstieg und richtet sich an vorletzte Klassen von Hauptschulen.

Es wird davon ausgegangen, dass die Sch. noch keine systematische Berufswahlvorbereitung erhalten haben und nur schwer zu motivieren sind, sich mit Berufswahlaufgaben auseinanderzusetzen.

Unterrichtsschritte:

- Die Sch. erhalten die Mitschrift eines Gesprächs zwischen Heike und Doris, die zusammen ihre Schularbeiten erledigen. In diesem Gespräch kommt zum Ausdruck, dass Heike
 - sich bisher kaum Gedanken gemacht hat über ihre Berufswahl;
 - jetzt aber zunehmend unter den Druck ihrer Eltern gerät, die wissen wollen, was sie werden möchte;
 - Heike fühlt sich sehr hilflos und hat keine Vorstellung davon, wie sie vorgehen soll;
 - da kommt Doris auf eine erlösende Idee: sie schlägt Heike vor, dass sie sich zusammen die Ausbildungsstellenangebote in der Zeitung anschauen;
 - tatsächlich findet Heike ein Stellenangebot (Kaufmann/Kauffrau im Einzelhandel), das sie auf Anhieb gut findet;
 - erleichtert nimmt sie sich vor, bei nächster Gelegenheit ihren Eltern diesen Berufswunsch mitzuteilen.
- Nachdem das Gespräch per Tonkassette vorgespielt oder von zwei Sch. mit verteilten Rollen

vorgelesen wurde, werden alle Sch. um ihre Meinung zu Heikes Vorgehen gebeten. Dabei sollen sie insbesondere sich ausdenken, was alles schief laufen kann, wenn man sich wie Heike verhält. Die von den Sch. genannten – und vom Berater eventuell ergänzten – Risiken der Zufallswahl werden an der Tafel festgehalten.

- Die nachfolgenden Unterrichtssequenzen befassen sich mit der Frage, wie man bei der Berufswahl vorgehen sollte (vgl. Beispiel 1).

Kurzkomentar:

- Das: Prinzip der „Handlungsorientierung“ kommt in diesem Beispiel nur schwach zum Tragen (Erstellung einer Risikoanalyse).
- Gleichwohl ist diese Lehr-Lern-Sequenz für einen Aufmerksamkeit erzeugenden und zur Mitarbeit motivierenden Unterrichtseinstieg gut geeignet.
- Das Problem der Zufallswahl wird häufig auch in der Weise thematisiert, dass die Sch. einen Beruf zugelost bekommen. Demgegenüber hat das hier vorgeschlagene Beispiel den Vorteil einer größeren Realitätsnähe.

Beispiel 3:

Thema: Laufbahnrichtungen nach Abschluss der Sek. I.

Lehr-Lern-Ziel: Die Schüler (Sch.) kennen die wesentlichen Merkmale der 4 wichtigsten Laufbahnrichtungen, die ihnen nach Abschluss der Sek. I offen stehen.

Allgemeine Lehr-Lern-Bedingungen:

Die skizzierte Lehr-Lern-Einheit richtet sich an Realschüler/innen der 9. Klasse.

Dieser Baustein geht davon aus, dass die große Mehrheit der Sch. ihre Berufswahlsituation als noch sehr diffus erlebt und sie mehr Klarheit gewinnen könnten, wenn sie durchschauten, dass ihre – vorläufigen – Berufsvorstellungen/Bildungspläne auf bestimmte Laufbahnrichtungen verweisen.

Unterrichtsschritte:

- Die Sch. schreiben ihre vorläufigen Berufsvorstellungen/Bildungspläne auf eine Karte und heften diese – ungeordnet, aber für alle sichtbar – an die Tafel (Wand, Fensterscheibe). Die Sch., die sich nicht in der Lage sehen, aktuelle Vorstellungen/Pläne zu artikulieren, könnten angeregt werden aufzuschreiben, „woran sie früher schon mal gedacht haben“ oder „was überhaupt für sie in Frage kommen könnte“.

Der Berater/die Beraterin(B) fügt ihrerseits 3 Karten hinzu, die er/sie als Joker kennzeichnet.

Variante a (stärker lenkend):

B. hat ein Ordnungsschema vorbereitet, das in 4 Spalten je eine wichtige Laufbahnrichtung aufweist (schulische Berufsausbildung, betriebliche Berufsausbildung, weiterführende Schulen, Beamtenausbildung). Dieses Schema wird den Sch. präsentiert (per Folie, Tafelbild oder Plakat) und kurz erläutert.

B. nimmt eine Karte nach der anderen und lässt sie jeweils von den Sch. in einem Unterrichtsgespräch (der unteren Hälfte) der zutreffenden Spalte zuordnen, wobei die Sch. aufgefordert werden, ihre Zuordnungsentscheidung zu begründen. In Zweifelsfällen oder bei Begründungsschwierigkeiten könnten die Sch. gebeten werden zu versuchen, mit Hilfe einer vorher ausgeteilten Schrift (Regionalschrift der Berufsberatung) weiterzukommen. Die Schülerbeiträge (= Merkmale bzw. Kennzeichen der jeweiligen Laufbahn) werden von B. in Stichworten in die Spalten (obere Hälfte) eingetragen.

- Wenn bei den Karten der Sch. nicht alle 4 Laufbahnrichtungen vertreten sind, werden die Joker eingesetzt.
- ☐ Variante b (weniger lenkend):
- B. lässt die Karten von den Sch. nach Gesichtspunkten sortieren, die von den Sch. beim Sortieren entwickelt werden (Fragestellung: Welche Berufs-/Bildungspläne haben was gemeinsam?).
Bei dieser offeneren Variante muss man sich darauf einstellen, dass Ordnungs-Schemata gefunden werden, die sich nicht mit obigem Spalten-Schema decken (z.B. Gruppierung dualer Ausbildungsberufe nach Tätigkeitsbereichen). B. hat dann zu entscheiden, ob er/sie solche Ergebnisse (vom Lehr-Lern-Ziel abweichend) akzeptiert oder (auf das gewünschte Schema hinlenkend) eingreift.
- Wenn die Begründungen sich zu oft wiederholen oder der Zeitablauf es erzwingt, werden die restlichen Karten im ‚Schnellverfahren‘, d.h. ohne Erläuterungen und Begründungen, zugeordnet.

Kurzkomentar:

- Diese nur ansatzweise handlungsorientiert angelegte Unterrichts-Idee ermöglicht es, dass die Sch. ihre Berufsvorstellungen/Bildungspläne einbringen und zu einem Ergebnis kommen, das sie als ihre Leistung betrachten können.
- Das schülerorientierte Vorgehen verhindert, dass die Sch. von den Informationen quantitativ und qualitativ überfordert werden, was sich gerade bei diesem Thema leicht einstellen kann.
- Mit der Variante a kann B. sicherstellen, dass auch bei begrenzter Zeit alle vier Richtungen angesprochen werden. Die offeneren und stärker entdeckende-lassende Methode der Variante b erscheint interessanter, ist aber auch anspruchsvoller und nimmt in Kauf, dass gegebenenfalls vom Lehr-Lern-Ziel abgewichen und/oder ein strukturiertes Lernergebnis verfehlt wird.
Die Nutzung der „Regionalschrift“ oder einer ähnlichen Broschüre in diesem Unterrichtskontext macht die Schrift als ein wichtiges Berufswahlmittel erlebbar.

Beispiel 4:

Thema: Berufskennntnisse – Informationsbeschaffung

Lehr-Lern-Ziel: Die Schüler (Sch.) sind motiviert und ansatzweise fähig, sich selbständig berufsbezogene Informationen zu besorgen.

Allgemeine Lehr-Lern-Bedingungen:

Die nachfolgend skizzierte Lehr-Lern-Einheit richtet sich an Hauptschüler der 8. Klasse.

Sie ist als Sequenz einer „Schulbesprechung“ gedacht, die insgesamt das Ziel verfolgt, die Fähigkeit und Bereitschaft der Schüler zu steigern, sich verschiedener Mittel und Wege zu bedienen, um an berufsbezogene Informationen zu kommen.

Unterrichtsschritte:

- Die Schüler werden zunächst angeregt, auf einem Arbeitsblatt zwei Berufe zu notieren, die für sie in Frage kommen könnten, und aufzuschreiben, was ihnen zu einem dieser Berufe einfällt („persönliche Berufsbeschreibung“).
Danach wird BERUF AKTUELL ausgeteilt und sie werden ohne weitere Erläuterungen gebeten, ihre „persönliche Berufsbeschreibung“ mit Hilfe von BERUF AKTUELL zu überprüfen.

- Nach dieser Phase der Einzelarbeit werden die Erfahrungen der Sch. in einem Unterrichtsgespräch thematisiert (Wie wurde die Berufsbeschreibung in BERUF AKTUELL gefunden? – Was hat der Vergleich mit der „persönlichen Berufsbeschreibung“ gebracht? – Worüber werden noch konkretere Informationen gewünscht?).
- Im nächsten Unterrichtsschritt geht es um die Frage, wie man an weitere, insbesondere detailliertere Informationen kommt. Dabei wird u.a. auf die „Blätter zur Berufskunde“ oder BERUFEnet verwiesen (vom Berater, wenn nicht von den Schülern). Dieser Hinweis wird vertieft durch den Arbeitsauftrag an die Schülern, in BERUFEnet zu ihren eingangs notierten Berufswünschen diese genauer zu erarbeiten (nur im Berufsinformationszentrum möglich).

Die Sequenz schließt mit einem Unterrichtsgespräch, in dem Fragen geklärt und Arbeitsergebnisse überprüft werden.

Kurzkomentar:

- Bei den meisten Sch. kann eine hinreichende Lernmotivation erwartet werden, weil sie sich mit Berufen beschäftigen können, für die sie sich interessieren.
- Wie die Erfahrung aus vielen Schulbesprechungen zeigt, genügt es nicht, den Sch. das Verfahren der Beschaffung von Schriften der Berufsberatung nur zu erklären bzw. den Umgang mit nur online-verfügbaren Berufsbeschreibungen. Wenn sie es beherrschen sollen, muss man es sie ausführen lassen.
- Die Schüler lernen Medien der Berufsberatung kennen und ihren spezifischen Nutzen einschätzen, und zwar nachhaltiger, als es durch verbale Belehrung erreicht werden kann.

Beispiel 5:

Thema: Berufskennnisse – Wesentliche Berufsmerkmale

Lehr-Lern-Ziel: Die Schüler (Sch.) können wesentliche Merkmale sie interessierender Berufe erfragen.

Allgemeine Lehr-Lern-Bedingungen:

Dieser Baustein ist für 1. Schulbesprechungen mit Haupt- und Realschülern der vorletzten Klassen sowie Gesamtschülern entsprechender Klassen vorgesehen.

Es wird angenommen, dass es noch so gut wie keine systematische Berufswahlvorbereitung gegeben hat und dass viele Sch. zwar eine Art berufliche Vorentscheidung getroffen haben, ihre Berufskennnisse aber unzureichend sind.

Unterrichtsschritte:

- Der Berater/die Beraterin (B.) sorgt zunächst per Losverfahren dafür, dass jeweils 2 Sch. einander zugeordnet werden und erklärt den weiteren Ablauf.
- ☐ Variante a (relativ einfach, wenig Unterrichtsvorbereitung):
- Die Sch. stellen – ohne sich zu äußern – Vermutungen darüber an, was ihr Spielpartner wohl werden könnte/möchte, schreiben – für ihren Spielpartner nicht einsehbar – einen entsprechenden Beruf auf einen Adressaufkleber und kleben diesen ihrem Partner auf den Rücken.
- Danach erfragen die Sch. „ihren“ Beruf. Die befragten Sch. antworten nur mit „Ja“ oder „Nein“. Hat jemand „seinen“ Beruf herausbekommen, nimmt er sein Etikett und klebt es sich auf die Brust. Er kann sich dann ein weiteres Etikett auf den Rücken kleben lassen. Einigen wenigen Sch., die nach einer gewissen Zeit „ihren“ Beruf noch nicht erraten haben, darf nach entsprechendem Hinweis von B. gezielt geholfen werden

- Die Sch. setzen sich dann in eine große Runde, nennen nacheinander „ihren“ Beruf und erzählen, mit welchen Fragen sie „ihren“ Beruf herausbekommen haben (Sch. sind vorher gebeten worden, sich beim Erfragen „ihres“ Berufes ihre Fragen zu notieren). Mit Hilfe von B. werden die konkreten Fragen auf Fragekategorie reduziert und an der Tafel/auf Folie festgehalten.
- B. überträgt schließlich die Fragen in ein Leerschema (Tafel, Folie, Plakat), so dass auf diese Weise ein Fragebogen entsteht. Eventuell sind einige Fragen zu ergänzen. Die Sch. füllen ein entsprechendes Arbeitsblatt aus.

Variante b (relativ kompliziert und aufwendig):

- B. hat zuvor per Fragebogen und mit Hilfe des Klassen-/Fachlehrers die Berufswünsche der Sch. erhoben. Sch., die noch keine Berufswünsche angeben konnten, wurden gebeten, einen Beruf zu nennen, an den sie „schon mal gedacht haben“, der „vielleicht in Frage kommen könnte“ o.ä.
- B. hat zu den genannten Berufen je eine kleine Liste von Merkmalen erarbeitet (etwa 5 bis 7) und auf einen Adressaufkleber geschrieben. Die Sch. bekommen die Merkmalsliste ihres Berufes auf den Rücken geklebt.

Alternativ könnte auch vorgesehen werden, dass jeder Sch., nachdem ihm sein Partner den Beruf genannt hat, für diesen Beruf eine Merkmalsliste erarbeitet (etwa anhand der im BIZ vorfindlichen Kurzbeschreibungen) und diese seinem Partner auf den Rücken klebt.

- Sch. erfragen dann Merkmale ihres Berufes (Mindestleistung festlegen). Ansonsten Verlauf wie bei Variante a.
- Danach erfolgt ein Auswertungsgespräch analog zur Variante a.
Schließlich wird wie bei der Variante a ein Fragebogen erstellt.

Kurzkomentar :

- Sch. befassen sich spielerisch mit etwas, was sie in ihrer Berufswahlsituation als nützlich erleben können.
- Mit dem Zulosen der Spielpartner soll erreicht werden, dass sich nach Möglichkeit keine Freunde/Freundinnen zusammenfinden, die vielleicht voneinander wissen, zu welchen Berufen sie tendieren.
- Das Erraten des Berufes/der Berufsmerkmale durch einengendes Fragen regt zu intensivem kombinatorischen Denken an und aktiviert und erweitert das persönlich bedeutsame berufsbezogene Wissen.
- Wichtiger noch ist, dass die Sch. Gesichtspunkte kennen lernen, nach denen gefragt werden sollte, und dass ein Instrument entsteht, mit dem die Sch., weil sie es selbst erarbeitet haben, auch umgehen können.
- Der Fragebogen könnte in einer nachfolgenden Unterrichtseinheit, etwa im Rahmen einer Berufserkundung oder bei einem BIZ-Besuch, eingesetzt werden.

Beispiel 6:

Thema: Selbstkenntnis

Lehr-Lern-Ziel: Die Schüler (Sch.) haben ein Grundverständnis von den Möglichkeiten und Grenzen der Selbst- und Fremdeinschätzung zur Gewinnung einer differenzierten Selbstkenntnis.

Allgemeine Lehr-Lern-Bedingungen:

Diese Lehr-Lern-Einheit richtet sich an Schüler/innen der vorletzten Klassen von Realschulen sowie an entsprechende Gesamtschulklassen.

Es ist sinnvoll, sie in Schulbesprechungen zu realisieren, in denen das Interessenheft von MACH'S RICHTIG oder der BWT und/oder das diagnostische Gespräch behandelt werden.

Unterrichtsschritte:

- Zunächst wird eine Liste von Personmerkmalen erarbeitet und anhand der Interessens- und Fähigkeitskategorien nach MACH'S RICHTIG überprüft. Alternativ könnte auch sogleich die Liste der Fähigkeiten und Interessen aus MACH'S RICHTIG eingeführt und besprochen werden.
- Danach werden die Sch. gebeten, sich anhand der Liste auf einer einfachen Skala („eher, gut“ / „eher nicht so gut“, „interessiert mich“ / „interessiert mich weniger oder gar nicht“) selber einzuschätzen.
Die Einschätzliste muss so gestaltet sein, dass die Ergebnisse der Selbsteinschätzung durch Falten des Blattes abgedeckt werden können.
- Im nächsten Unterrichtsschritt erfolgt eine Fremdeinschätzung in Partnerarbeit. Die Partner benutzen die vorher erarbeitete Merkmalsliste, ohne die Ergebnisse der Selbsteinschätzung einsehen zu können.
- Danach erhalten die Partner ihre Liste zurück und können jetzt die Ergebnisse der Selbst- und Fremdeinschätzung miteinander vergleichen. Sie werden angeregt, sich ihre gefühlsmäßigen Reaktionen mitzuteilen, Klärungsfragen zu stellen usw.
- Abschließend erfolgt ein Unterrichtsgespräch, in dem die Sch. gebeten werden, ihre Erfahrungen mit der Selbst- und Fremdeinschätzung mitzuteilen und ihre Meinung darüber zu artikulieren, was Selbst- und Fremdeinschätzung leisten bzw. nicht leisten können.

Kurzkomentar:

- In dieser Unterrichtssequenz können die Sch. in einer eher spielerischen Weise Differenzen/Übereinstimmungen zwischen Selbst- und Fremdeinschätzung erleben und damit umgehen lernen.
- Da die Sch. selber „Unterrichtsgegenstand“ sind, kann erwartet werden, dass sie sich engagiert beteiligen.
- Die Sch. werden auf Fähigkeiten und Interessen aufmerksam, die sie zuvor nicht beachtet haben (Erweiterung des Kriterienspektrums).

Beispiel 7:

Thema: Anforderungen von Ausbildungsbetrieben

Lehr-Lern-Ziel: Die Schüler (Sch.) kennen ausbildungstypische und stellenspezifische Anforderungen von Ausbildungsbetrieben und können daraus Folgerungen für ihr eigenes Bewerbungsverhalten ableiten.

Allgemeine Lehr-Lern-Bedingungen:

Diese Lehr-Lern-Einheit eignet sich für Schüler der vorletzten Klassen von Haupt- und Realschulen sowie der entsprechenden Gesamtschulklassen.

Das Thema „Ausbildungsstellensituation“ sollte vorher behandelt worden sein.

Unterrichtsschritte:

- Jeder Sch. erhält einen anonymisierten Vermittlungsauftrag. Die Vermittlungsaufträge wurden vom Berater/der Beraterin (B.) so ausgewählt,
 - dass die am stärksten besetzten Ausbildungsberufe und
 - dass überwiegend ausbildungstypische Anforderungen (Schulabschluss, Schulleistungen, Alter, besuchtes BGJ oder BFS u.ä.), dagegen nur wenige besondere (stellenspezifische) Anforderungen (Aussehen, intaktes Elternhaus, Wohnort des Bewerbers u.ä.) in der Auswahl vertreten sind.
- Ein Sch., dem ein Vermittlungsauftrag mit ausschließlich typischen Anforderungen gegeben wurde, und ein Sch., der einen Vermittlungsauftrag mit mehreren besonderen Anforderungen erhalten hat (beim Austeilen sich die Sch. merken), werden gebeten, die angebotenen Ausbildungsstellen und die Anforderungen der Betriebe vorzulesen.
- Es folgt ein Unterrichtsgespräch mit der Leitfrage: Was meint Ihr zu den Anforderungen im Hinblick auf die angebotene Ausbildung? Ziel des Unterrichtsgesprächs ist die Herausarbeitung der Unterscheidung von ausbildungstypischen und besonderen Anforderungen. Das Ergebnis des Unterrichtsgesprächs wird an der Tafel (in Spalten) festgehalten.
- Es werden in dieser Weise mehrere (in kleinen Gruppen alle) Vermittlungsaufträge besprochen.
- Nach Abschluss der Erarbeitungsphase werden einzelne Sch. gebeten, sich zu ihren persönlichen Voraussetzungen im Hinblick auf die Anforderungen der ihnen zugeteilten Ausbildungsstelle zu äußern (Könnte das für Dich in Frage kommen? Wie sieht es mit den ausbildungstypischen und wie mit den besonderen Anforderungen aus? Siehst Du Schwierigkeiten? Wo liegen sie? Wären gegebenenfalls nur andere Stellen oder auch andere Ausbildungen in Erwägung zu ziehen?).

Variante a:

Die Ausbildungswünsche der Sch. wurden vorher erhoben und daraufhin die Vermittlungsaufträge ausgewählt. In der Schulbesprechung kann dann gefragt werden, wer die Ausbildung x aufnehmen möchte. Ihm werden dann von dem Sch., der den entsprechenden Vermittlungsauftrag erhalten hat, die Anforderungen vorgelesen, so dass er sich dazu äußern kann.

Variante b:

Man verlässt sich darauf, dass hinreichend viele Ausbildungswünsche von Sch. durch die Auswahl der Stellenangebote in den am stärksten besetzten Ausbildungsberufen abgedeckt werden. Sollten für einzelne Ausbildungswünsche der Sch. keine Stellenangebote vorhanden sein, könnte von B. auf passende Alternativen verwiesen werden. In diesem Falle sollte hervorgehoben werden, dass auch in der außerschulischen Realität ein Ausweichen auf Alternativen notwendig werden kann.

- Abschließend sollte B. in Erinnerung bringen, dass die anonymisierten und im Unterricht verwendeten Vermittlungsaufträge nicht das aktuelle Stellenangebot widerspiegeln, dass darüber aber Informationen bei der Berufsberatung zu erhalten sind.

Kurzkomentar:

- Durch das Einbringen der Vermittlungsaufträge erhält diese Lehr-Lern-Einheit einen realitätsnahen Charakter.
- Methode und Ablauf ermöglichen eine aktive Teilnahme der Sch.

- Die Sch. können ihren Ausbildungswunsch einbringen, sind also persönlich vom unterrichtlichen Geschehen betroffen.
- Schließlich werden die Sch. unaufdringlich – und deshalb vermutlich sehr wirksam – auf die Hilfe der Berufsberatung bei der Ausbildungsstellensuche aufmerksam gemacht.

Beispiel 8:

Thema: Ausbildungsstellensituation

Lehr-Lern-Ziel: Die Schüler (Sch.) können für ihren Ausbildungswunsch das Verhältnis von angebotenen und nachgefragten Ausbildungsstellen in ihrer Wohnregion herausfinden.

Allgemeine Lehr-Lern-Bedingungen:

Diese Lehr-Lern-Einheit eignet sich für vorletzte Klassen von Haupt- und Realschulen sowie für entsprechende Gesamtschulklassen.

Sie sollte ergänzt werden durch die Behandlung der Themen „Anforderungen von Ausbildungsbetrieben“ und „Ausbildungseintrittschancen und persönliche Voraussetzungen“.

In Regionen mit sehr ungünstigem Stellenangebot sollte diese Lehr-Lern-Einheit verbunden werden mit dem Thema „Ausbildungsalternativen“ und „Ausgleichsvermittlung“.

Unterrichtsschritte:

- Die Sch. schreiben – mit großen Buchstaben – ihren primären Ausbildungswunsch auf eine Karte. Unentschiedene können eine schon mal erwogene Ausbildung angeben. Währenddessen erstellt der Berater/die Beraterin (B.) ein Tafelbild mit der Überschrift „Verhältnis von nachgefragten und angebotenen Ausbildungsstellen in der Region“ und den Spalten „Mehr Bewerber als Stellen“, „ausgeglichen“, „mehr Stellen als Bewerber“.
- Die Sch. werden gebeten, mittels Klebestreifen ihre Karten (auch die mit Wünschen nach schulischer Ausbildung) in die nach ihrer Meinung richtige Spalte zu heften. Alternative: Die Sch. schreiben ihren Ausbildungswunsch an die Tafel, und zwar in die nach ihrer Meinung richtige Spalte.
- Es folgt ein Unterrichtsgespräch über die Zuordnung (gegebenenfalls beginnend bei der unterschiedlichen Zuordnung identischer Ausbildungswünsche). B. steuert das Unterrichtsgespräch, nimmt aber selbst keine Wertungen und Korrekturen vor.
- Danach erhalten die Sch. die Regionalschrift der Berufsberatung (oder eine entsprechende Informationsunterlage), mit deren Hilfe sie ihre Zuordnung überprüfen können. Bei unzutreffender Zuordnung nimmt der Sch. eine Korrektur an der Tafel vor.
- Im Hinblick auf die Sch. mit Wünschen nach schulischen Ausbildungen informiert B. jetzt über die Zugangschancen zu schulischen Ausbildungen.
- Danach findet ein Auswertungsgespräch statt.
- Abschließend erfolgt ein überleitendes Unterrichtsgespräch über „Anforderungen von Ausbildungsbetrieben“ und „Ausbildungseintrittschancen und persönliche Voraussetzungen“, damit nicht der Eindruck entsteht, die Ausbildungseintrittschancen seien nur vom Nachfrage-Angebots-Verhältnis abhängig.

Kurzkomentar:

- Diese Lehr-Lern-Einheit ist nach dem Muster des Beispiels 3 gestaltet. Die Sch. können ihre

Ausbildungswünsche zum Lerngegenstand machen und handelnd Lösungen suchen.

- Durch die versuchsweise Zuordnung an der Tafel entsteht eine lernfördernde Spannung/Neugier bei den Sch., ob sie damit „richtig liegen“.
- Bei der Überprüfung der Zuordnung lernen die Sch. beiläufig, aber vermutlich nachhaltig, dass bei der Ausbildungsstellensuche wichtige Informationen von der Berufsberatung zu erhalten sind.

Beispiel 9:

Thema: Einstellungstests

Lehr-Lern-Ziel: Die Schüler (Sch.) haben eine grobe Vorstellung von Art und Ablauf betrieblicher Einstellungstests und können entlasteter (von Unsicherheitsgefühlen/Ängsten) an Testsituationen denken, die möglicherweise auf sie zukommen.

Allgemeine Lehr-Lern-Bedingungen:

Diese Lehr-Lern-Einheit richtet sich an vorletzte Klassen von Haupt- und Realschulen sowie entsprechende Gesamtschulklassen.

Durch eine vorausgehende Unterrichtssequenz sollte sichergestellt werden, dass den Sch. wenigstens in Umrissen das gesamte Bewerbungsverfahren bekannt ist.

Unterrichtsschritte:

- Zunächst erfolgt eine Einführung in Art und Stellenwert betrieblicher Einstellungstests, verbunden mit einer exemplarischen Bearbeitung ausgewählter Tests, die auf Folie dargeboten werden.
- Danach wird unter realitätsangeneherten Bedingungen (Einzelarbeit, Zeitvorgaben) ein Test durchgeführt, und zwar unter Verwendung von Aufgaben aus dem von der BA herausgegebenen Heft „Orientierungshilfe zu Auswahltests“.
- Abschließend werden den Sch. die richtigen Lösungen per Folie gezeigt und es findet ein Auswertungsgespräch statt.

Kurzkomentar:

- Es ist wichtig, dass – wenn Angstabbau erreicht werden soll – die Testübung in einer aufgelockerten Unterrichts Atmosphäre stattfindet. Dies steht nicht im Widerspruch zur Schaffung realitätsnaher Bedingungen.
- Diese Unterrichtseinheit trifft in der Regel auf ein reges Interesse, weil sachbezogene Neugier, persönliche Betroffenheit und Leistungsanreiz im Spiele sind.

Beispiel 10:

Thema: Vorstellungsgespräch

Lehr-Lern-Ziel: Die Schüler (Sch.) kennen zweckdienliche Verhaltensweisen für ein Vorstellungsgespräch und sind motiviert, sich gezielt auf ihre Vorstellungsgespräche vorzubereiten.

Allg. Lehr-Lern-Bedingungen:

Die Lehr-Lern-Einheit richtet sich an vorletzte Klassen von Haupt- und Realschulen sowie entspre-

chende Gesamtschulklassen.

Durch eine vorgeschaltete Sequenz sollten die Sch. – wenigstens überblicksweise – mit dem gesamten Bewerbungsverfahren vertraut gemacht werden.

Unterrichtsschritte:

- In einem ersten Unterrichtsschritt wird den Sch. ein Vorstellungsgespräch vorgespielt; in dem relativ viele unangemessene Verhaltensweisen zu beobachten sind. Der Berater/die Beraterin (B.) übernimmt in dem simulierten Vorstellungsgespräch die Rolle des Personalchefs und bittet den Lehrer oder einen Schüler, die (für diesen Fall ausformulierte) Rolle des Bewerbers zu übernehmen. Alternative: weniger risikoreich und nicht übermäßig aufwendig ist es, den Sch. das Vorstellungsgespräch mittels einer vorher produzierten Tonkassette zu präsentieren.
- Danach findet ein Auswertungsgespräch statt, wobei die Sch. auf ihre, während der Beobachtung gemachten Notizen zurückgreifen. B. ermuntert die Sch., zu den beobachteten unangemessenen Verhaltensweisen positive Handlungsalternativen zu entwickeln. Diese und die beobachteten positiven Verhaltensweisen werden – in der Reihenfolge ihrer Nennung – an die Tafel geschrieben.
- Mit Hilfe farbiger Kreide werden dann in einem Unterrichtsgespräch die Verhaltensweisen gruppiert. Als gruppenbildende Kategorien kommen – abhängig von der Form der Simulation – in Frage:
 - Benehmen des Bewerbers
 - Kleidung des Bewerbers
 - Antworten des Bewerbers auf Fragen des Personalchefs:
 - o zur Berufswahl (Fragen zur Berufswahl sind: Wie sind Sie auf diesen Beruf gekommen?, Was interessiert Sie an diesem Beruf?, Was wissen Sie über diesen Beruf?, Warum glauben Sie für diesen Beruf geeignet zu sein?, Können Sie sich unangenehme Seiten dieses Berufes vorstellen?, Wie stellen Sie sich den weiteren Berufsweg vor? u.a.);
 - o zum Betrieb (bei Fragen zum Betrieb ist zu denken an: Warum haben Sie sich gerade bei unserer Firm. beworben?, Wissen Sie, welche Produkte in unserer Firma hergestellt werden?, Was glauben Sie, welche Berufe in unserer Firma vorkommen? u.a.);
 - o zur Schule (Fragen zur Schule sind: Wie hat es Ihnen in der Schule gefallen?, Welches sind Ihre Lieblingsfächer?, In welchen Fächern hatten Sie Schwierigkeiten?, Wie erklären Sie sich die Noten im Fach x?, Wie sind Sie mit ihren Lehrern zurechtgekommen?, u.a.);
 - o zur Gesundheit und körperlichen Verfassung (mögliche Fragen sind: Wie ist Ihr Gesundheitszustand?, Wie glauben Sie mit der Belastung durch x fertig zu werden?, Haben Sie irgendwelche Allergien? u.a.);
 - o zur Familie (mögliche Fragen: Wie stehen Ihre Eltern zu Ihrer Berufswahl?, Welche Berufe haben Ihre Eltern?, Haben Sie noch Geschwister? u.a.);
 - o zum Freizeitverhalten (mögliche Fragen: Was machen Sie in Ihrer Freizeit hauptsächlich?, Sind Sie in Vereinen oder Jugendgruppen aktiv?, Welche Fernsehsendungen sehen Sie am liebsten? u.a.);
 - o zum Zeitgeschehen (vor allem Fragen aus dem politischen Bereich).
 - Fragen des Bewerbers an den Personalchef:
 - o Wie viele Auszubildende/Mitarbeiter hat Ihre Firma?
 - o Wer betreut die Auszubildenden?

- o Welche Abteilungen/Tätigkeitsfelder durchläuft man während der Ausbildung?
 - o Wird man in der normalen Produktion/im normalen Geschäftsbetrieb eingesetzt?
 - o Wie ist die Arbeitszeit/der Berufsschulunterricht/der Urlaub/die Ausbildungsvergütung geregelt?, u.a.
- Im nächsten Unterrichtsschritt bereiten die Sch. in Teilgruppenarbeit je Gruppe ein Vorstellungsgespräch vor. Sie erhalten die Auflage, jeweils zu einem unter exemplarischen Gesichtspunkten ausgewählten Beruf mindestens vier Fragen des Personalchefs und entsprechende Antworten sowie mindestens zwei Fragen des Bewerbers und entsprechende Antworten des Personalchefs auszuformulieren. Es bleibt ihnen freigestellt, ob sie aus weiteren Verhaltensbereichen etwas in das Vorstellungsgespräch einbauen wollen.
 - Dann werden die vorbereiteten Vorstellungsgespräche mit verteilten Rollen von zwei Sch. einer jeden Teilgruppe vorgespielt. Die Klasse erhält nach jedem Rollenspiel die Gelegenheit, Stellung zu nehmen.
 - Abschließend erhalten die Sch. ein Merkblatt zum Verhalten in Vorstellungsgesprächen, das nach oben angeführten Kategorien gestaltet ist. Die Erläuterung dieses Merkblattes ist darauf abgestellt, Beziehungen zu dem, was im Unterricht vorgekommen ist, herzustellen und auf Aspekte hinzuweisen, die im Unterricht nicht thematisiert wurden, die aber ebenfalls bei der Vorbereitung auf ein Vorstellungsgespräch zu beachten wären.

Kurzkomentar:

- Diese Lehr-Lern-Einheit weist eine klassische Verlaufsstruktur auf (Vormachen – Analyse – Synthese – Nachmachen – Übertragung) und erfüllt weitgehend die Kriterien eines handlungsorientierten Unterrichts.
- Sie wurde in dieser oder einer ähnlichen Variante mehrfach durchgeführt; in keinem Falle hat es Probleme gegeben, Sch. für die Teilnahme am Rollenspiel zu gewinnen.
- Wünschenswert wäre es, wenn das einführende Rollenspiel auf Video (unter Beteiligung eines echten Personalchefs?) gezeigt werden könnte. Produktion und Einsatz eines solchen Videos dürften aber in vielen Fällen an den Umständen scheitern.
- Man kann mit guten Gründen der Meinung sein, die Durchführung dieser Unterrichtseinheit (wie auch des Beispiels 9) sollte in der Regel dem für die Berufswahlvorbereitung zuständigen Lehrer/der zuständigen Lehrerin überlassen werden.



Deutscher Verband für Bildungs- und Berufsberatung e.V.

Bundesvorsitzende: Birgit Lohmann

Geschäftsstelle c/o A. Büchner, Ulanenstraße 20, 40468 Düsseldorf

Fon: 0211/453316, Email: kontakt@dvb-fachverband.de

www.dvb-fachverband.de