



**Wer studiert das Unterrichtsfach
Berufsorientierung/Lebenskunde?**

**Eine Erkundung unter Studierenden im Verbund
LehrerInnenbildung West - Versuch einer Typologie**

**Projektarbeit
zum Abschluss des Universitätslehrganges
Bildungs- und Berufsberatung 6**

eingereicht von

MMag. Markus Valtingojer, MSc

Matrikelnummer: 08615419

eingereicht an der
Donau-Universität Krems
Zentrum für Professionelle Kompetenz- und Organisationsentwicklung

Betreuerin: Mag. Karin Steiner

Innsbruck, 23. Juni 2019

Eidesstattliche Erklärung

Ich, Markus Valtingojer, geboren am 4. Dezember 1967 in Breitenwang erkläre,

1. dass ich meine Projektarbeit selbständig verfasst, andere als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfen bedient habe,
2. dass ich meine Projektarbeit bisher weder im In- noch im Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe,
3. dass ich, falls die Projektarbeit mein Unternehmen oder einen externen Kooperationspartner betrifft, meinen Arbeitgeber über Titel, Form und Inhalt der Arbeit unterrichtet und sein Einverständnis eingeholt habe.

Meiner Mutter, die mich in der steten Überzeugung erzogen hat,
dass Lernen und Bildung ein hohes Gut sind,
ein Geschenk, das einen im Leben im weiterbringen kann.

*„Als mein Vater mich zum ersten Mal fragte, was ich werden will,
sagte ich nach einer kurzen Denkpause: „Ich möchte einmal glücklich werden.“
Da sah mein Vater sehr unglücklich aus.
Ich bin dann doch etwas anderes geworden, und alle waren zufrieden.“¹*

Ein aufrichtiges **Dankeschön** von ganzem Herzen an

Karin Steiner, die mich mit großem Langmut und Verständnis für mein Arbeits-
tempo kompetent und professionell bei der Abfassung dieser Arbeit begleitet hat.

Allen Studienkolleginnen und -kollegen an der PTH, die bereit waren, für ein
Interview zur Verfügung zu stehen. Vielen Dank für eure Zeit und das Teilen eurer
einzigartigen Bildungs- und Berufsbiografien! Ohne euch und eure Offenheit wäre
diese Arbeit nicht möglich gewesen!

¹ Entnommen aus: Zoller (2017), Folie 3. Ursprüngliche Quelle nicht eruierbar.

Inhaltsverzeichnis

Eidesstattliche Erklärung.....	2
1 Einleitung	6
2 Hauptteil	9
2.1 Erklärungsansätze zur Berufswahl und mögliche Einflussfaktoren	9
2.1.1 Psychologische Ansätze und wesentliche Einflussfaktoren.....	9
2.1.2 Soziologische Ansätze und wesentliche Einflussfaktoren	10
2.1.3 Entscheidungstheoretische Ansätze und wesentliche Einflussfaktoren 10	10
2.1.4 Faktorentheoretische Ansätze und wesentliche Einflussfaktoren	10
2.1.5 Interdisziplinäre Ansätze und ausgesuchte Einflussfaktoren	13
2.2 Erkenntnisse zu den Berufswahlmotiven von Lehrkräften.....	14
2.3 Berufswahlmotive und Kompetenzen von Bildungs- und Berufsberatern	20
2.3.1 Berufswahlmotive von Bildungs- und Berufsberatern	20
2.3.2 Kompetenzen von Bildungs- und Berufsberaterinnen/-beratern	20
2.3.3 Kompetenzsystematiken für Bildungs- und Berufsberater/innen	23
2.3.4 Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Kompetenzsystematiken ..	27
2.4 Das Studium „Berufsorientierung und Lebenskunde“	30
2.5 Das Unterrichtsfach „Berufsorientierung und Lebenskunde“.....	34
2.6 Die Erhebungs- und Auswertungsmethoden.....	37
2.7 Interviewergebnisse	41
2.7.1 Schulische Vorbildung (Oberstufe)	41
2.7.2 Motivation für die Aufnahme eines Lehramtsstudiums	42
2.7.3 Hilfreiche Kompetenzen für den Beruf als Lehrkraft	44
2.7.4 Gründe für die Wahl von BOLK	44
2.7.5 Hilfreiche persönliche Kompetenzen für BOLK	46
2.7.6 Zufriedenheit mit BOLK und Verbesserungspotentiale	46
2.8 Diskussion der Ergebnisse und Versuch einer Typologie	49
2.8.1 Typ A: Die Strategin/der Stratege.....	51
2.8.2 Typ B: Die/der Überzeugte	52
2.8.3 Typ C: Die Taktikerin/der Taktiker	53
3 Zusammenfassung und Ausblick.....	55

4	Literaturverzeichnis	58
5	Tabellenverzeichnis.....	62
6	Abbildungsverzeichnis.....	62
7	Abkürzungsverzeichnis	63
8	Glossar	64
	Anhang.....	65
	Daten zu den Interviewpersonen.....	65
	Interviewleitfaden	66
	Beschreibung der Persönlichkeitstypen nach Holland (1996)	68
	Internationale Kompetenzen für PraktikerInnen in schulischer und beruflicher Beratung der AIOSP/IAEVG/IVSBB	69
	Modell berufsorientierungsrelevanter Kompetenzen von Lehrpersonen	73

1 Einleitung

Was haben eine ehemalige Flugbegleiterin, ein gelernter Koch, eine Frisörin mit Meisterprüfung, ein Bobfahrer, der Österreich bei den Olympischen Winterspielen 2018 in Südkorea vertreten hat, und eine Anglistikstudentin mit ägyptischen Wurzeln gemeinsam? Sie alle studieren im Rahmen ihres Lehramtsstudiums Allgemeinbildung (Sekundarstufe) das Unterrichtsfach „Berufsorientierung und Lebenskunde“.

Die „neue“ Lehrerausbildung in Österreich sieht vor, dass es eine *gemeinsame Ausbildung von Lehrkräften für die Sekundarstufe I* gibt (Lehrkräfte der Mittelschule und der Gymnasien absolvieren das gleiche Studium). Für den Unterricht in der Sekundarstufe II ist zusätzlich ein Masterstudium notwendig. Zu dieser neuen Form der Lehramtsausbildung gibt es allgemein noch wenige Daten und Befunde.

Das Unterrichtsfach „Berufsorientierung und Lebenskunde“ (BOLK) wurde als reguläres Lehramtsstudium (Bachelorstudium) erst im Herbst 2016 an der Pädagogischen Hochschule Tirol eingerichtet. Österreichweit kann man dieses Unterrichtsfach ausschließlich *nur an der Pädagogischen Hochschule Tirol* (als Teil des Verbunds LehrerInnenbildung West) studieren. Dieses Studium ist somit *einzigartig* in Österreich.

Zur Berufswahlmotivation von angehenden Lehrkräften gibt es zahlreiche Veröffentlichungen (vgl. etwa Gratt & Hecht 2014 bzw. Rothland 2014), jedoch deutlich weniger Untersuchungen zur Motivation der Wahl einzelner Unterrichtsfächer (vgl. Gutsch, König & Rothland 2018), wenngleich beide Motivationslagen natürlich nicht völlig getrennt voneinander betrachtet werden können. Marsalek (2009) hat etwa die Zugangsmotive von Studierenden für das Lehramtsstudium im Unterrichtsfach „Bewegung und Sport“ im Rahmen einer Diplomarbeit untersucht; Rabel (2011) hat die Studienmotivation von Lehramtsstudierenden der Unterrichtsfächer Psychologie/Philosophie und Deutsch im Rahmen einer Dissertation beleuchtet.

Die vorliegende Projektarbeit beleuchtet somit einen Bereich, der bislang noch völlig im Dunkeln liegt: Zur „neuen“ Lehramtsausbildung gibt es nur wenige Befunde, zum BOLK-Studium gibt es bislang gar keine Veröffentlichungen.

An dieser Forschungslücke möchte die vorliegende Projektarbeit ansetzen und einen *ersten Beitrag zur Felderkundung* leisten: Es soll erhoben werden, welche

Personen sich aus welchen Gründen für ein Lehramtsstudium bzw. für das Unterrichtsfach „Berufsorientierung und Lebenskunde“ entschieden haben und welche Gründe für die künftige Tätigkeit als Lehrperson angegeben werden. Hierbei soll auch die bisherige Bildungskarriere der Interviewpersonen in den Blick genommen werden, weil diese auf den ersten Blick bei vielen überaus bunt erscheint.

Idealerweise gelingt in weiterer Folge die Darstellung einer Typologie von Studierenden dieses Unterrichtsfachs (wie es etwa Straub – unabhängig vom gewählten Unterrichtsfach – für Lehramtsstudierende in ihrem Dissertationsvorhaben an der Universität Siegen in Anlehnung an andere Autorinnen/Autoren unternimmt).

Zur Erhellung der oben präsentierten Fragen wurden acht Leitfadeninterviews mit Studierenden dieses Unterrichtsfachs geführt, welche themenanalytisch (nach Froschauer & Lueger 2003) ausgewertet wurden.

Der erhoffte Nutzen dieser Projektarbeit ist ein doppelter: *Kurzfristig* könnten die Erkenntnisse dieser Projektarbeit Lehrveranstaltungsleiterinnen/-leitern helfen, die Inhalte ihrer Lehrveranstaltungen den Bedürfnissen der Teilnehmenden entsprechend zu adaptieren (sowohl organisatorisch als auch inhaltlich), wenn deren Studien- und Berufswahlmotive bekannt sind. *Mittel- bzw. langfristig* würde eine genaue Kenntnis der Bildungskarrieren und Motivationslagen der Studierenden erlauben, das Curriculum des Studiums zu adaptieren (eine erste Überarbeitung ist erst nach einem Gesamtdurchlauf, also nach vier Jahren, möglich und auch geplant) und den spezifischen Bedürfnissen von Studierenden besser gerecht zu werden.

Im Hauptteil der Arbeit werden deshalb zunächst die unterschiedlichen Erklärungsansätze zur Berufswahl und mögliche Einflussfaktoren vorgestellt. Dies geschieht in Anlehnung an Mosberger, Schneeweiß & Steiner (2012).

In einem weiteren Schritt werden einige Erkenntnisse zu Berufswahlmotiven von Lehrkräften präsentiert. Hinweise auf Typologien bei Lehrkräften liefern hier vor allem die Überlegungen von Straub (2015), die im Anschluss daran vorgestellt werden.

Im nächsten Abschnitt geht es um das Studium „Berufsorientierung und Lebenskunde“, welches darin in groben Zügen erläutert wird. Dann folgen einige Ausführungen zum Unterrichtsfach „Berufsorientierung“ bzw. „Berufsorientierung und Lebenskunde“. Diese Hinweise sind wichtig, um das Zusammenspiel von Ausbildung und künftigem schulischen Einsatzbereich besser verstehen zu können. Die

Berufswahlmotive von Bildungs- und Berufsberaterinnen/-beratern stellen ein weiteres kleines Unterkapitel dar. Hierzu gibt es nämlich – überraschender Weise – kaum Befunde! Kompetenzen von Bildungs- und Berufsberaterinnen/-beratern ist ein weiteres Unterkapitel gewidmet. Hierzu gibt es mehr Literatur, auch in Form von Kompetenzsystematiken. Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Kompetenzanforderungen von außerschulischen und schulischen Beraterinnen/Beratern schließen die Überlegungen zu den Beratungskompetenzen ab.

Nach der Beschreibung der angewendeten Erhebungs- und Auswertungsmethoden werden die wesentlichsten Ergebnisse der hier vorliegenden qualitativen Untersuchung präsentiert. In einem vorletzten Schritt wird dann eine auf der Basis der gewonnenen Daten holzschnittartige Typologie von BOLK-Studierenden vorgestellt. Im Schlusskapitel der Arbeit werden die Überlegungen zusammengefasst; ein Ausblick auf künftige mögliche Forschungsthemen rundet die Arbeit ab.

2 Hauptteil

2.1 Erklärungsansätze zur Berufswahl und mögliche Einflussfaktoren

Nach Potocnik (1990, zit. in Rabel 2009, S. 65) dienen Berufswahltheorien der *Beschreibung und Erklärung von Berufsfindungs- und Berufswahlprozessen*. In diesem Zusammenhang interessieren die Faktoren und Variablen, welche diese Vorgänge beeinflussen.

Mosberger, Schneeweiß & Steiner (2012, S. 6 – 24) systematisieren die unterschiedlichen Theorien in fünf Gruppen und kategorisieren in

- psychologische Ansätze und wesentliche Einflussfaktoren,
- soziologische Ansätze und wesentliche Einflussfaktoren,
- entscheidungstheoretische Ansätze und wesentliche Einflussfaktoren,
- faktorentheoretische Ansätze und wesentliche Einflussfaktoren,
- interdisziplinäre Ansätze und ausgesuchte Einflussfaktoren.

Die genannten Autorinnen beschreiben Berufswahl als

„den wiederholt ablaufenden Prozess aus interaktiven Lern- und Entscheidungsphasen bzgl. der unterschiedlichen (erlernbaren) Arbeiten und Tätigkeiten unter Beeinflussung der eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie der gesellschaftlichen Bedingungen.“ (Mosberger, Schneeweiß & Steiner 2012, S. 6)

Rabel (2012, S. 64) weist darauf hin, dass erste theoriegestützte Erklärungsansätze in den USA in den 1950er Jahren aufgekommen sind, wohingegen im deutschsprachigen Raum insgesamt nur wenige Veröffentlichungen erschienen sind.

2.1.1 Psychologische Ansätze und wesentliche Einflussfaktoren

Psychologische Ansätze fokussieren auf *persönliche, individuelle Merkmale und Prozesse* (sogen. „endogene“ Faktoren, wie Interessen, Fähigkeiten, Neigungen, Fertigkeiten, Alter und Geschlecht), welche die Berufswahl beeinflussen. Umwelteinflüsse kommen nur als Rahmenbedingungen oder Störvariablen in Betracht, welche die psychologischen Faktoren in ihrer Wirksamkeit verändern (vgl. Seifert 1977, zit. in: Mosberger, Schneeweiß & Steiner 2012, S. 6). In diese Gruppe fällt das **Berufsphasenmodell nach Ginzberg**, die **Selbstkonzept-Theorie nach Super** sowie die **Dimensionen der Berufsreife/-unreife nach Jaide**.

2.1.2 Soziologische Ansätze und wesentliche Einflussfaktoren

Soziologische Ansätze fokussieren auf *Umwelt- und Kontextfaktoren*, welche die Berufswahl und das berufliche Verhalten determinieren können. Kulturelle und soziale bzw. gesellschaftliche Bedingungen (sogenannte „*exogene*“ *Faktoren*, wie die soziale Herkunft, die Erziehung und Sozialisation, das schulische Umfeld, die Gruppe der Gleichaltrigen, die kulturelle Herkunft, oder die ökonomische Situation einer Person) bestimmen Berufswahlentscheidungen mit. In diese Gruppe fällt das **Konzept des Milieueinflusses von Becker, Brater & Wegener**, der **Ansatz der Berufswahlforschung nach Bolder**, sowie das **Konzept des sozialen Raumes und Berufswahl nach Bourdieu**.

2.1.3 Entscheidungstheoretische Ansätze und wesentliche Einflussfaktoren

Entscheidungstheoretische Ansätze fokussieren auf die „*die Berufs- und Stellenfindung abschließenden Wahl- und Entscheidungsvorgänge*“ (Seifert 1977, zit. in Mosberger, Schneeweiß & Steiner 2012, S. 15). Individuelle, besonders biografische Bedingungen und soziale Einflussfaktoren kommen dabei nur insofern in Betracht, als sie die Entscheidungsprozesse modifizieren. In diese Gruppe fallen die **Ansätze von Lange und Zihlmann**.

Vorhandene verfügbare Informationen (über das Bildungssystem, verschiedene Berufe, deren Anforderungen und die Arbeitsmarktlage) beeinflussen die Wahl- und Entscheidungsvorgänge nach diesen Ansätzen in besonderer Weise, weil „*ein umfangreicheres Wissen und ausführlichere Informationen ... zu einer subjektiv zufriedenstellenderen Entscheidung (führen)*“ (Mosberger, Schneeweiß & Steiner 2012, S. 16). Es ist evident, dass in diesem Kontext der *Berufs- und Bildungsberatung* eine besonders große Bedeutung zukommt.

2.1.4 Faktorenthoretische Ansätze und wesentliche Einflussfaktoren

Faktorenthoretische Ansätze versuchen, *endogene und exogene* (soziale, gesellschaftliche bzw. äußere) *Faktoren* zu berücksichtigen; kurzum möglichst alle Faktoren, welche die Berufswahl beeinflussen. Diese stehen in einem Wechselverhältnis zueinander. Auch die regionale Umgebung einer Person in der Berufswahlentscheidungsphase bzw. die regionale Verfügbarkeit von Bildungs- bzw. beruflichen

Angeboten und die Peergruppe werden in solchen Konzepten als äußere Faktoren in den Blick genommen.

In diese Gruppe fällt u. a. die **Typologische Theorie nach Holland**, die an dieser Stelle ausführlicher präsentiert werden soll, da sie beim theoretischen Sampling und beim Versuch der Typologisierung der BOLK-Studierenden an späterer Stelle dieser Projektarbeit nochmals herangezogen wird:

Dieses Konzept basiert auf empirischen Daten und ist nach Nowak (2002, zit. in Mosberger, Schneeweiß & Steiner 2012, S. 17) *eines der meist überprüften theoretischen Konzepte*. Die Berufswahl wird in diesem Konzept als Prozess verstanden, in welchem sich eine Person für eine berufliche Umwelt entscheidet, die ihrem *Persönlichkeitsmuster* entspricht.

„Dabei wird die Berufswahl von dem Persönlichkeitsmuster, dem Anspruchsniveau – das Anspruchsniveau resultiert aus Intelligenz und Selbstbewertung – und von äußeren Faktoren, wie z. B. der Arbeitsmarktlage, beeinflusst.“ (Mosberger, Schneeweiß & Steiner 2012, S. 17)

Persönlichkeitsmuster entstehen durch Sozialisations- und Lernprozesse. Holland unterscheidet *sechs Idealtypen von Persönlichkeitsbildern* (einen realistischen, intellektuellen, sozialen, konventionellen, unternehmerischen und künstlerischen Persönlichkeitstypus), von denen er **sechs berufliche Orientierungen** (nach Seifert 1977, zit. in Mosberger, Schneeweiß & Steiner 2012, S. 18) ableitet:

„Realistische Orientierung: *Personen dieser Orientierung weisen mechanische, technische oder elektronische Fertigkeiten auf und bevorzugen Tätigkeiten, in denen sie diese umsetzen können. Zusätzlich haben sie Interesse an einem sichtbaren Ergebnis.*

Intellektuell-forschende Orientierung: *Diese Personen verfügen hauptsächlich über mathematische und naturwissenschaftliche Fähigkeiten und suchen eine Auseinandersetzung mit physischen, biologischen oder kulturellen Phänomenen.*

Soziale Orientierung: *Personen dieser Orientierung haben besondere Fähigkeiten in zwischenmenschlichen Beziehungen und üben gerne Tätigkeiten in den Bereichen von Lehre, Versorgung und Pflege aus.*

Konventionelle Orientierung: *Personen dieser Orientierung haben Stärken in rechnerischen und geschäftlichen Bereichen und üben gerne strukturierte und regelhafte Tätigkeiten aus.*

Unternehmerische Orientierung: Die Stärken dieser Personen liegen im Bereich der Führungs- und Überzeugungsqualität, und es werden gerne Tätigkeiten ausgeübt, bei welchen andere Personen beeinflusst, geführt und manipuliert werden.

Künstlerische-sprachliche Orientierung: Personen dieser Orientierung verfügen über Fähigkeiten in den Bereichen von Kunst, Musik, Schauspiel und Schriftstellerei und üben gerne unstrukturierte, offene Tätigkeiten mit künstlerischer Selbstdarstellung aus oder schaffen kreative Produkte.“ (Mosberger, Schneeweis & Steiner 2012, S. 18)

Diese Typologie (eine ausführliche Beschreibung der Persönlichkeitstypen befindet sich im Anhang dieser Arbeit) fand in diversen Interessenstests Eingang und wird auch heute noch häufig herangezogen. Von Interesse ist zudem die These, dass

„je homogener und konsistenter das Persönlichkeitsmuster und je größer die Übereinstimmung von Persönlichkeitsmuster und beruflicher Umwelt, umso a) stabiler ist die Berufswahl, b) besser sind berufliche und schulische Leistungen, c) größer ist die persönliche Stabilität, d) größer ist die Zufriedenheit und d) desto größer ist die schöpferische Leistung“ (Seifert 1977, zit. in Mosberger, Schneeweis & Steiner 2012, S. 18).

Grafisch lässt sich dieses hexagonale Modell der Persönlichkeits- und Umwelttypen nach Holland folgendermaßen darstellen.

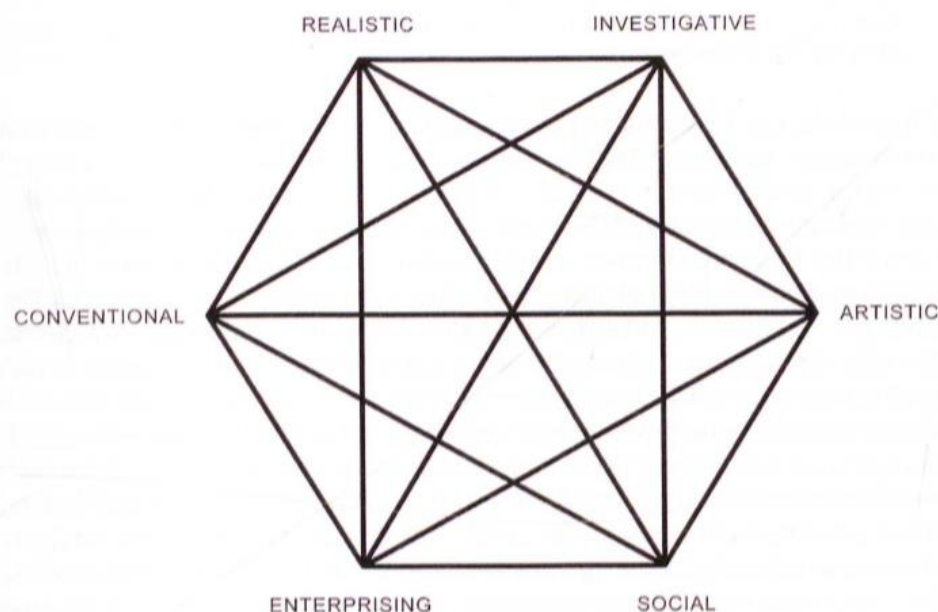


Abbildung 1: Hexagonales Modell nach Holland
(Bildquelle: Glutsch, König & Rothland 2018, S. 465)

Gutsch, König & Rothland (2018, 464) führen in Anlehnung an Holland (1985) und Bergmann (1992) aus, dass der Lehrerberuf als *sozialer Beruf* dem Muster SAE (social, artistic, enterprising) entspricht, wobei speziellere Lehrerausbildungen von diesem Muster abweichen können: Sonderpädagogen wird etwa das Muster SAI zugeordnet; dem „Foreign Language Teacher“ das Muster SAE; den „English Teacher“ verortet Holland im künstlerisch-sozialen Bereich mit dem Muster ASE. Der „Mathematics Teacher“ entspricht als mathematisch-naturwissenschaftlich orientierte Person dem Muster ISC. Dem „Social Science Teacher“ ordnet er das Muster SIC zu (vgl. Gutsch, König & Rothland 2018, S. 465).

2.1.5 Interdisziplinäre Ansätze und ausgesuchte Einflussfaktoren

Interdisziplinäre Ansätze *verbinden unterschiedliche Ansätze zu einem umfassenden Konzept*. Der Ansatz von Steffens verbindet entscheidungs- und systemtheoretische Ansätze der Berufswahltheorie. Der **Multifaktorielle Ansatz von Allehoff** ist nach Einschätzung von Mosberger, Schneeweiß & Steiner (2012, S. 20) zwar ein faktorentheoretischer, integriert aber soziologische und psychologische Konzepte. Das **Konzept von Blau und Co** legt den Überlegungen zwei interagierende Prozesse zugrunde: Individuelle Wahl- und Entscheidungsprozesse auf der einen, den Ausleseprozess der Wirtschaft auf der anderen Seite. Auch das **Berufswahlmodell von Busshoff** fußt auf dem Zusammenspiel zweier Prozesse: Hier wird jedoch auf den Reifungsprozess auf der einen und die Lernerfahrung auf der anderen Seite rekurriert. Ein mehrstufiges Konzept der Berufswahlkompetenzen wurde vom genannten Autor in ein sogenanntes **Übergangskonzept** integriert: Hier wird die Berufswahl als Bewältigung von Übergängen verstanden:

„Ein solcher Übergang entsteht laut Busshoff mehrmals im Leben und ist erstmals mit 15 Jahren als beruflicher Übergang zu bewältigen. Dabei kann mit Übergang sowohl der Wechsel von schulischer Ausbildung in die Berufswelt wie auch der Wechsel zwischen zwei Berufen bezeichnet werden.“ (Mosberger, Schneeweiß & Steiner 2012, S. 22)

Das **Kooperationsmodell von Egloff** verbindet entwicklungspsychologische Ansätze (nach Erickson und Super) mit dem übergangstheoretischen Ansatz von Busshoff:

„Kerngedanke seines Modells ist, dass den Jugendlichen im Übergang (im Prozess der Berufswahl) die unterstützenden Kooperationspartner Eltern, Schule, Berufsberatung, Wirtschaft und Gesellschaft Hilfe anbieten. Durch diese Hilfe ist es den BerufswählerInnen möglich, eine eigene selbstverantwortliche Entscheidung zu treffen.“ (Mosberger, Schneeweiß & Steiner 2012, S. 23).

Dieses Konzept ist aktuell und wurde vor allem im berufspädagogischen bzw. -vorbereitenden Bereich rezipiert.

Mosberger, Schneeweiß & Steiner verweisen auch auf die Rolle der Medien und der Werbung. Diese können die Berufswahl ebenfalls beeinflussen (vgl. 2012, S. 24).

Die Berufswahl ist wohl immer von vielen verschiedenen Faktoren beeinflusst, wobei das Gewicht einzelner Einflussfaktoren individuell unterschiedlich ist und von der persönlichen Sozialisations- und Lerngeschichte abhängt. Insofern nehmen alle vorgestellten Konzepte wichtige Einflussgrößen in den Blick; problematisch ist die jeweilige Ausschließlichkeit, in welcher viele dieser Konzepte andere Einflussfaktoren ausblenden.

Im nächsten Unterkapitel soll den spezifischen Berufswahlmotiven von Lehrkräften weiter nachgegangen werden.

2.2 Erkenntnisse zu den Berufswahlmotiven von Lehrkräften

Rabel (2011, S. 96) merkt an, dass zwar die Entscheidung für oder gegen ein Studium relativ rasch getroffen wird, die Frage der Studienfachwahl jedoch eine *„zeitintensivere und schwierigere“* ist.

„Die Antwort darauf ist sowohl von der Wahlsicherheit für Studium und Beruf, als auch von den Erwartungen an das spätere Berufsbild abhängig.“ (Dies., ebd.)

Für die Autorin ist es ein gesichertes Faktum, dass in den letzten Jahrzehnten *„verstärkt der Studienanfang an eine bestimmte berufliche Perspektive geknüpft ist“* (Dies., ebd.).

Es gibt, wie bereits erwähnt, vielfältige Untersuchungen zu den Berufswahlmotiven von Lehramtsstudierenden und Lehrkräften. Eine gute und kompakte Übersicht dazu bietet Rothland in zwei Veröffentlichungen (vgl. in Kappler et al. 2014, S. 9). Als übereinstimmende Hauptmotive für die Wahl des Lehrerberufs über viele

empirische Befunde hinweg nennen König, Rothland, Darge, Lünemann & Tachtsoglou (2013):

„Das Interesse bzw. die Freude an der Zusammenarbeit mit Kindern und Jugendlichen [...] Generell dominieren die intrinsischen und hier insbesondere die personen- und beziehungsorientierten Motive.“ (König et al. 2013, S. 555)

Für Österreich sind nach Wiza (2014) besonders die Untersuchungen von Mayr (1994 bzw. 1998²) und Urban (1996) zu nennen.³ Mayr bezieht sich wiederum auf eine Studie von Bergmann & Eder (1992), in welcher festgestellt wurde, dass potentielle Lehramtsstudierende das Schulklima positiver erleben (vgl. Wiza 2014, S. 37).

Urban (1996) nennt als meistgenannte Studienmotive von Lehramtsstudierenden:

„Weil ich gern mit Kindern und Jugendlichen zusammen bin. Weil die Tätigkeit als Lehrer/in interessant, vielseitig und abwechslungsreich ist. Weil man als Lehrer/in gut berufliche und familiäre Interessen verbinden kann.“ (zit. in Wiza 2014, S. 38)

Diese Befunde sind auch gut mit den Studien von Terhard et al. (1997) für den bundesdeutschen Raum in Einklang zu bringen: Dort werden als die am häufigsten genannten Gründe für die Studienwahl die folgenden angeführt:

„mit Kindern arbeiten“, „abwechslungsreich“, „Wissen weitergeben“, „Autonomie“ und „Beruf & Familie“ (zit. in Wiza 2014, S. 37).

Es zeigt sich also, dass es bezüglich der Motivlagen für ein Lehramtsstudium bzw. den Berufswunsch „Lehrkraft“ kaum nationale Unterschiede gibt (zumindest wenn man die Befunde im deutschsprachigen Raum heranzieht).

Die in Kapitel 2.1 präsentierten Ansätze zu Faktoren, welche die Berufswahl beeinflussen, machen deutlich, dass – je nach gewähltem Erklärungsmodell – die Berufswahl von mehreren unterschiedlichen Faktoren abhängig ist und sich Entscheidungen für eine bestimmte Ausbildung bzw. einen bestimmten Beruf im zeitlichen

² Mayr (1998) hat auch einen *Berufswahlfragebogen* und einen *Fachwahlfragebogen* (vgl. in Samac 2003, S. 69 – 80) entwickelt.

³ Eine weitere, ganz aktuelle Arbeit zur Thematik „Konzepte der Berufswahl und Befunde zur Entwicklung des Berufswunsches Lehrer/in und ihre Bedeutung für das Studium“, ist jene von Trojer (2015), die als Dissertation an der Universität Innsbruck vorliegt. Allerdings ist die Arbeit noch bis 2020 gesperrt und deshalb leider nicht einsehbar.

Verlauf verändern können.⁴ Darüber hinaus ist die Möglichkeit in Betracht zu ziehen, dass eine Person ein Lehramtsstudium aufnimmt, ohne den konkreten Wunsch zu haben, später als Lehrkraft tätig sein zu wollen.

König et al. (2013) machen auf einen weiteren interessanten Aspekt aufmerksam: Viele Lehramtsstudierende scheinen bereits über pädagogische Erfahrungen im Rahmen der Kinder- und Jugendarbeit oder durch die Erteilung von Nachhilfe zu verfügen. Die empirischen Befunde sind jedoch aus Sicht der Autoren nicht ausreichend valide, um zu konstatieren, dass

„der Wunsch nach der Zusammenarbeit mit Kindern und Jugendlichen tatsächlich auch mit den gelebten Interessen der angehenden Lehrpersonen vor dem Studium korrespondiert“ (König et al. 2013, S. 557).

Bei Nieskens (2009) werden als günstige Voraussetzungen für die Wahl eines Lehramtsstudiums pädagogische Vorerfahrungen und elterliche Berufsvererbung⁵ genannt (zit. in Rabel 2011, S. 98).

Bei den BOLK-Studierenden, welche im 6. Semester ihres Bachelorstudiums in PM 13 eine 40-stündige Sozialpraxis nachzuweisen haben, zeigt sich, dass 60 % der Studierenden laut Praktikumsliste (die allerdings nur für Studierende im SS 2019 auf OLAT im entsprechenden Kurs einsehbar ist) über z. T. langjährige Erfahrung mit Kinder und Jugendlichen bzw. jungen Erwachsenen verfügen, und zwar in Form von:

- Freizeitassistenz und Familienentlastung bei der Lebenshilfe Tirol (seit 1,5 Jahren)
- Betreuung von psychisch beeinträchtigten Menschen bei der Lebenshilfe Tirol (Tages- und Nacharbeit im Wechsel seit 7 Jahren)
- Nebenberuflicher Arbeit als Erzieherin im Landesschülerheim (seit 7 Monaten)
- Leitung einer Pfadfindergruppe auf ehrenamtlicher Basis (seit 5,5 Jahren)

⁴ Eine Problematisierung des Berufsbegriffs bleibt in dieser Arbeit außen vor. Es sei aber darauf hingewiesen, dass es Auflösungstendenzen der Beruflichkeit gibt (etwa in der Form, dass nicht nur die Abgrenzung zwischen Berufen verschwimmt, sondern Berufe sich mehrmals im Lauf eines Lebens wandeln).

⁵ Zur Bedeutung der Berufsvererbung für die Berufswahl Lehramt gibt es von Rothland, König & Drahm (2015) einen sehr guten Überblicksartikel, der mit einer relativ großen Fallzahl (n = 6437 Lehramtsstudierende aus Deutschland, der Schweiz und Österreich) empirisch nachweist, dass die Berufsvererbung insgesamt einen nur schwachen Effekt hat.

- Gestaltung von Trainingseinheiten und Begleitung auf Trainingslagern bei einem Sportverein (seit 3,5 Jahren)

Dieser Befund korrespondiert auch damit, dass das Unterrichtsfach BOLK wohl eher dem sozialen Bereich zuzuordnen ist. Es wundert deshalb gar nicht, dass sich gerade in diesem Studium eine hohe Zahl an Studierenden findet, die sich sozial engagiert (sei es bezahlt oder unbezahlt).

Die elterliche Berufsvererbung ist im Studiengang BOLK kaum beobachtbar, was mit den Befunden von Rothland, König & Drahmman (2015 – siehe Fußnote 5) korrespondiert. Soweit überblickbar, gibt es nur einen einzigen Studierenden, der aus einer Lehrerfamilie kommt (eigene Beobachtung).

Speziell für den Lehrerberuf an Höheren Schulen konstatiert Rabel (2011), dass die Berufswahlentscheidung durch zwei hauptsächliche Motive gekennzeichnet sei:

- *durch die soziale Orientierung, der sich im Wunsch nach der Zusammenarbeit mit Kindern und Jugendlichen aufzeigt (vgl. Österreich, 1987, S.14) und*
- *durch das fachliche Interesse, das sich in der Wahl der Studienfachkombination sichtbar macht (Gerstl, 1995, S.13) (Rabel 2011, S. 98).*

Sie verweist in weiterer Folge auf die **Typologie von Caselmann** (1970), der den **logotropen** (fachlich orientierten) **Typus** von einem **paidotropen** (erzieherisch interessierten) **Typus** unterschied. Ihrer Auffassung nach bewirkte diese Typologisierung lange Zeit, dass man bei der Motivation von Gymnasiallehrerinnen/-lehrern entweder mehr von einem Interesse am Fach oder aber mehr von einem Interesse am Erzieherischen/Sozialen ausging (vgl. Rabel 2011, S. 98). Seit Gerstel (1995) wird davon ausgegangen, dass beide Motivlagen (Stoff- bzw. Schülerorientierung) nicht notwendiger Weise dichotom einander gegenüberstehen, sondern zusammenwirken können (vgl. Dies., ebd.).

Nimmt man die Fächerkombinationen in den Blick (und für das Lehramt in der Sekundarstufe sind im Regelfall zwei Unterrichtsfächer für das Studium zu wählen), wird deutlich, dass eine Einteilung der Studierenden nach Fächergruppen schwierig wird.

Gutsch, König & Rothland (2018, S. 467) versuchen im Rahmen ihrer empirischen Studie, folgende Fächerkombinationen anzugeben:

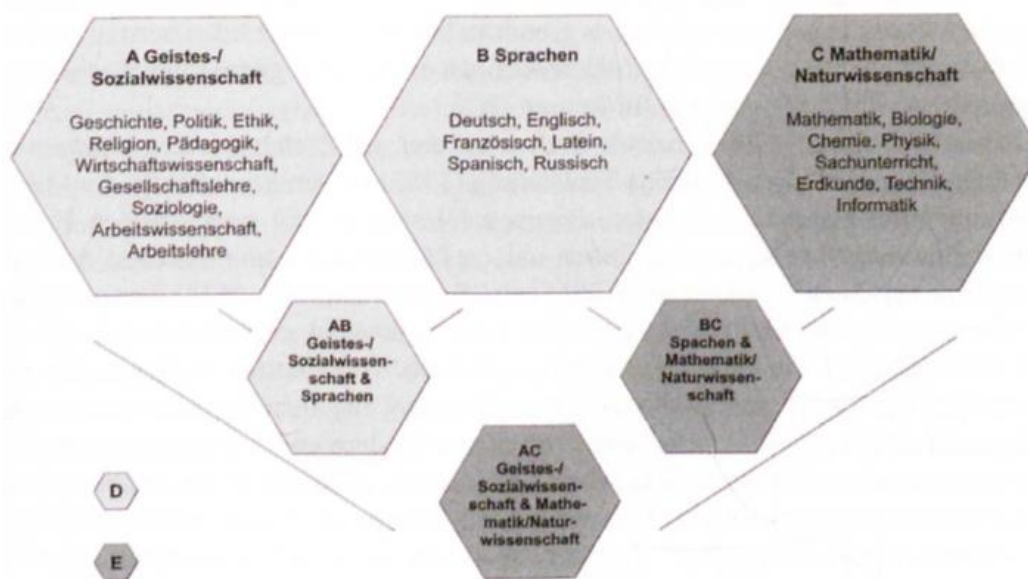


Abbildung 2: Gruppenzuordnungen möglicher Fächerkombinationen
(nach Gutsch, König & Rothland 2018)

Sport, Musik und Kunst bilden eigene Gruppen und wurden in die Untersuchung der Autoren nicht miteinbezogen⁶. BOLK wäre in dieser Schematisierung wohl in der Gruppe A (Geistes-/Sozialwissenschaft) einzuordnen.

Somit gibt es auf dem Hintergrund dieser Einteilung sechs mögliche Fächerkombinationen (A, B, C, AB, AC, BC). Im Rahmen der Studie, welche die Autoren präsentieren, konnte gezeigt werden, dass bei der Berufswahlmotivation über alle Fächerkombinationen hinweg der intrinsische Wert dominiert, gefolgt von dem Wunsch, mit Kindern und Jugendlichen arbeiten zu wollen (vgl. Gutsch, König & Rothland (2018, S. 475). Die Studierenden unterscheiden sich also in ihren Motiven nach gewählten Fächern kaum. Der gewählte Lehramtstyp hängt allerdings deutlich mit Berufswahlmotiven zusammen und hier gibt es zwischen den Fächergruppen erkennbare Unterschiede: So sind Studierende der Sprachwissenschaften (Fächergruppe B) intrinsisch motivierter. Das entspricht der Betonung des Sozialen im Typenprofil von Holland (SAE, ASE) (vgl. Dies., S. 480).

⁶ Hierzu gibt es teilweise gesonderte Untersuchungen: So hat Heyer (2016) eine Untersuchung zu Musiklehramt und Biografie verfasst; Marszalek (2009) hat in ihrer Diplomarbeit an der Universität Wien die Zugangsmotive von Studierenden für das Lehramtsstudium im Unterrichtsfach „Bewegung und Sport“ untersucht.

Straub (2015) verweist auf den Forschungsstand im Zusammenhang mit bestehenden Typologien und legt in ihrem Posterbeitrag eine eigene Typologie vor. Unter anderem nimmt sie Bezug auf folgende Typologien:

Tabelle 1: Typologien von Lehramtsstudierenden bzw. Lehrkräften

Autoren	Typen		
Billich-Knapp, Künsting & Lipowsky (2012)	motivational Ausgewogene	vorrangig pädagogisch Motivierte	nutzenorientiert Pragmatische
Rauin & Meier (2007)	riskant Studierende	engagiert Studierende	gesellig, pragmatische Hedonisten
Watt, Richardson & Wilkins (2014)	classroom engaged Careerists	highly engaged Persisters	lower engaged Desisters
Thomson, Turner & Nietfeld (2012)	Enthusiastic	Conventional	Pragmatic
Straub	Verbesserer	Überzeugte	pädagogisch Motivierte

Die von Straub identifizierten Typen sind wie folgt charakterisiert:

*„**Die Verbesserer:** eigene Lehr-/Lernerfahrung gering ausgeprägt, vergleichsweise niedrigstes Fachinteresse und wahrgenommene Lehrerbefähigung.*

***Die Überzeugten:** Wahl des Lehramtsstudiums aus Verlegenheit fällt im Vergleich zu den anderen Typen am niedrigsten aus, weisen positive Lehr-/Lernerfahrungen auf, geringstes berufliches Sicherheitsbedürfnis.*

***Die pädagogisch Motivierten:** vergleichsweise höchste pädagogische Motivation und berufliches Sicherheitsbedürfnis, das soziale Netzwerk befürwortet die Berufswahl des Lehrers/der Lehrerin.“*
(Straub 2015)

Interessant ist, dass die oben in der Tabelle präsentierten Typologien immer auf *drei Grundtypen* beruhen. Deshalb erscheint es geboten, die Typologie von BOLK-Studierenden, welche am Ende der Arbeit vorgestellt werden soll, ebenfalls auf drei Grundtypen zu reduzieren.

Im nächsten Unterkapitel werden die Berufswahlmotive von Bildungs- und Berufsberaterinnen/-beratern in den Blick genommen. Vielleicht können auch diese einen Beitrag zu möglichen Studienwahlmotiven von BOLK-Studierenden liefern.

2.3 Berufswahlmotive und Kompetenzen von Bildungs- und Berufsberatern

2.3.1 Berufswahlmotive von Bildungs- und Berufsberatern

Zu Berufswahlmotiven von Bildungs- und Berufsberaterinnen/-beratern gibt es (im Vergleich zu zahlreichen Veröffentlichungen über Berufswahlmotive von Lehrkräften) kaum brauchbares Quellenmaterial.

Einige kursorische Hinweise auf exemplarische Werdegänge von Beraterinnen/Beratern finden sich etwa bei Steinringer & Schwarzmayr (2001). Darin berichtet eine Beraterin:

„Mein Berufsweg zur Bildungsberaterin bzw. Berufsberaterin, wie wir im Arbeitsmarktservice (AMS) sagen, ist wie viele Berufskarrieren von Zufälligkeiten und wenigen bewusst gesetzten Schritten gekennzeichnet.“ (Steinringer & Schwarzmayr 2001, S. 63).

Nach einer Ausbildung an der Sozialakademie nahm die zitierte Beraterin eine Stelle beim Arbeitsamt für Jugendliche an. Nach neun Jahren baute sie dann, gemeinsam mit einem Kollegen, das Wiener BIZ auf, welches sie zum Zeitpunkt der Veröffentlichung ihres Werdegangs leitete.

Der zweite exemplarische Werdegang einer Beraterin führt über ein Lehramtsstudium in Deutsch und Geschichte mit anschließendem Doktorat über die jahrelange Tätigkeit als AHS-Lehrerin und Bildungsberaterin an einem Gymnasium zur PI-Mitarbeiterin im Bereich Nahtstellenproblematik hin zur ARGE-Leitung Schüler- und Bildungsberatung und schließlich zur Tätigkeit beim Landesschulrat. Die Beraterin resümiert:

„‘Ausbildungsberatung‘ ist kein im eigentlichen Sinn erlernter Beruf und hat sehr viel mit ‚Berufung‘ zu tun. Eine entsprechende Qualifikation sowie eine umfassende und detaillierte Kenntnis aller Ausbildungswege und Berufsmöglichkeiten [sic!] müssen aber in jedem Fall als Basis für eine kompetente Beratung vorausgesetzt werden.“ (Steinringer & Schwarzmayr 2001, S. 65).

Der Verweis auf die „Berufung“ passt gut mit den Ergebnissen von Steiner & Kerler (2017) zusammen.

2.3.2 Kompetenzen von Bildungs- und Berufsberaterinnen/-beratern

Steiner & Kerler (2017) geben auch Aufschluss über erforderliche Kompetenzen für den Beruf als Bildungs- und Berufsberater/in (auf der Basis von 8 Experteninterviews und einer quantitativen Erhebung mittels Online-Fragebogen): Als Grund-

voraussetzung nennen die Autorinnen den Wunsch, „*sich mit den Problemen anderer auseinanderzusetzen und helfen zu wollen*“ (Steiner & Kerler 2017, S. 61). Dann kommen die beiden Autorinnen auf persönliche und fachliche Kompetenzen zu sprechen, die sie für die Ausübung dieses Berufs als notwendig erachten. Unter den notwendigen persönlichen Kompetenzen sind etwa die folgenden genannt:

- „- *Empathie und Einfühlungsvermögen;*
- *Fähigkeit zum Zuhören;*
- *Flexibilität und die Fähigkeit, im Umgang mit unterschiedlichen Persönlichkeiten und Zielgruppen schnell ‚switchen‘ zu können;*
- *Beherrschung von Fragetechniken;*
- *Techniken der Gesprächsführung;*
- *Beherrschung von Recherchetechniken und Wissensmanagement-Tools;*
- *Beherrschung von Fremdsprachen ist ein Vorteil“* (Steiner & Kerler 2017, S. 62)

Darüber hinaus sind den Autorinnen nach v. a. folgende Fachkenntnisse gefragt:

- „- *aktuelles Wissen über Projekte und Förderungen für die jeweiligen Zielgruppen;*
- *aktuelles Wissen zu Berufen sowie Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten;*
- *Wissen über andere Beratungsstellen, um gegebenenfalls an die richtige Stelle verweisen zu können;*
- *Wissen über ergänzende Angebote und Verfügbarkeiten anderer Anbieter (z. B. Deutschkurse).* (Dies., ebd.)

Auch „*eine gewisse Lebens- sowie einschlägige Berufserfahrung*“ (Dies., ebd.) scheinen von Vorteil zu sein.

Bei spezifischen Zielgruppen (Ältere, Migrantinnen/Migranten) scheinen zudem weitere spezifische Kompetenzen hilfreich zu sein. So wird etwa bei Migrantinnen/Migranten auf entsprechende Fremdsprachenkenntnisse verwiesen bzw. auf Netzwerkpartner/innen, welche eine Dolmetscherfunktion übernehmen können (vgl. Dies., ebd.).

Hinsichtlich des Zugangs zum Beruf weisen die von den genannten Autorinnen interviewten Expertinnen/Experten darauf hin, dass

„neben einer gewissen Beratungserfahrung (auch in anderen Kontexten) immer eine facheinschlägige Berufsaus- oder Weiterbildung absolviert worden sein sollte.“ (Dies., ebd.)

Im Vergleich zur Ausbildung von Lehrkräften fällt auf, dass der Zugang zur Bildungs- und Berufsberatung vielgestaltig ist und zahlreiche Institutionen Aus- und Weiterbildungslehrgänge in diesem Bereich anbieten.

Die beiden Autorinnen orten eine zunehmende *Professionalisierung* der Angebote von Bildungs- und Berufsberatung innerhalb der Landschaft in Österreich (vgl. Steiner & Kerler 2017, S. 11 bzw. Steiner & Poschalko 2011)⁷. Auch das Studienangebot eines Unterrichtsfachs „Berufsorientierung und Lebenskunde“ kann in diesem Zusammenhang als zunehmende Professionalisierung der Berufs- und Bildungsberatung an Schulen gedeutet werden, wobei noch offen ist, ob Absolventinnen/Absolventen dieses Unterrichtsfachs zur Tätigkeit als Schüler-, Bildungs- oder Berufsberater/in überhaupt befähigt bzw. berechtigt sein werden (siehe 2.4).

Auf Basiskompetenzen rekurriert auch Hawlik (2016), wenngleich sie in ihrer Dissertation die Berufs- und Bildungsberatung im Erwachsenenbildungsbereich untersucht. Kommunikationsfähigkeit erscheint in ihrer Untersuchung als wichtigste Fähigkeit und wurde von 90 % der Befragten als „sehr wichtig“ eingestuft (vgl. Hawlik 2016, S. 220). Generell wurden sozial-kommunikative und personale Kompetenzen an relevantester Stelle in ihrer Bedeutsamkeit für die Beratertätigkeit gereiht (vgl. Hawlik 2017, S. 221).

„Zu den beachtenswerten Ergebnissen zählt weiters, dass der Anteil an Praxis im Erwerb der Kompetenzen bei allen Kompetenzbereichen als erheblich eingestuft wird.“ (Hawlik 2016, S. 222)

„Learning by doing“ scheint also gerade im Feld der Bildungs- und Berufsberatung ein wesentlicher Faktor zu sein und bestätigt die beiden exemplarischen Werdegänge, die Steinringer & Schwarzmayr (2001) in ihrer Arbeit präsentiert haben.

Die Autorin geht sogar so weit schlusszufolgern,

„dass kompetentes Handeln in einer Aus- und Weiterbildung ohne Praxisanteil nicht erlernt werden kann. Sinnvoll erscheint es daher für künftige Konzepte für Aus- und Weiterbildungsangebote, die Kompetenzerwerb zum Ziel haben, eine Kombination von

⁷ Die ARGE Bildungsmanagement Wien bietet etwa seit kurzem einen Masterlehrgang „Bildungs-, Berufsberatung und Bildungsmanagement“ an (vgl. <https://www.bildungsmanagement.ac.at/studienangebote/universitaetslehrgaenge-master-msc-mba-ma/beratungswissenschaften-msc-ma/bildungs-berufsberatung-und-bildungsmanagement-ma.html>, zuletzt abgerufen am 02.06.2019). Dies ist wohl nicht nur Folge einer zunehmenden *Professionalisierung*, sondern auch Folge einer um sich greifenden *Akademisierung* von Aus-, Fort- und Weiterbildungen.

Als *österreichische Good-Practices-Beispiele* nennen Steiner & Poschalko (2011, S. 44 – 50) im Zusammenhang mit Überlegungen zur Professionalisierung der Bildungs- und Berufsberatung den „Diplomlehrgang Berufsorientierungstraining und Karriereberatung“ am bfi Wien, die „Ausbildung zum/zur Berufs- und Bildungsberater/in“ am WIFI Wien, den Lehrgang universitären Charakters „Bildungs- und Berufsberatung“ am bifeb, sowie den Postgradualen Universitätslehrgang Akademischer Experte/in (in dessen Kontext die vorliegende Projektarbeit verfasst ist) und den Postgradualen Universitätslehrgang Master of Arts „Bildungs- und Berufsberatung“ an der Donau-Universität Krems.

theoretischen Grundlagen, die in einer Praxisphase zum Kompetenzaufbau umgesetzt und geübt werden können, vorzusehen.“ (Hawlik 2016, S. 224).

Es ist zu vermuten, dass der hier angesprochene Praxisanteil einerseits die konkrete praktische Beratungstätigkeit als auch das spezifische Feld der Bildungs- bzw. Berufsberatung meint. Eine praktische Tätigkeit in diesem Feld generiert spezifisches Wissen, Kontakte (i. S. einer Vernetzung mit anderen in diesem Feld tätigen Partnerinnen/Partnern etc.).

2.3.3 Kompetenzsystematiken für Bildungs- und Berufsberater/innen

Die internationale Vereinigung für Schul- und Berufsberatung (AIO-OSP/IAEVG/IVSBB) hat schon 2003 in der Generalversammlung in Bern einen Standardkatalog „*Internationale Kompetenzen für PraktikerInnen in schulischer und beruflicher Beratung*“ verabschiedet⁸. Dieser Katalog enthält elf Kernkompetenzen und 74 Fachkompetenzen, die sich auf zehn Tätigkeitsbereiche verteilen (vgl. Steiner & Poschalko 2011, S. 18 und ausführlich im Anhang dieser Arbeit):

Tabelle 2: Internationale Kompetenzen für PraktikerInnen in schulischer und beruflicher Beratung (AIO-OSP/IAEVG/IVSBB nach Steiner & Poschalko 2011, S. 18 – 19)

Kernkompetenzen	
1	Angemessenes ethisches Verhalten und professionelles Auftreten beim Erfüllen der Aufgaben und Verantwortlichkeit
2	Behandlung von Fragen zu Ausbildung und Beruf sowie persönliche Anliegen der Ratsuchenden frühzeitig erkennen und initiativ angehen
3	Bewusste Wahrnehmung und Würdigung kultureller Unterschiede der Klienten, um mit allen Bevölkerungsgruppen effektiv zusammenarbeiten zu können
4	Einbindung von Theorie und Forschung in die Praxis der beruflichen Beratung, Orientierung und Konsultation
5	Fertigkeiten zur Planung, Umsetzung und Evaluation von Orientierungs- und Beratungsangeboten sowie von Interventionen
6	Bewusste Wahrnehmung eigener Leistungsfähigkeit und Grenzen
7	Fähigkeit zur effektiven Kommunikation mit Kolleg(inn)en bzw. Ratsuchenden durch Verwendung der angemessenen Sprachebene

⁸ AISOP ist die französische, IAVG die englische Bezeichnung für die internationale Vereinigung für Schul- und Berufsberatung (IVSBB).

8	Kenntnis aktueller Informationen zu den Themenbereichen Bildung, Ausbildung, Beschäftigungstrends, Arbeitsmarkt und Soziales
9	Soziale und interkulturelle Sensibilität
10	Fähigkeit zur effektiven Zusammenarbeit im professionellen Team
11	Kenntnis des lebenslangen beruflichen Entwicklungsprozesses
Fachkompetenzbereiche	
1	Assessment
2	Bildungsberatung
3	Berufliche Entwicklung
4	Beratung
5	Informationsmanagement
6	Konsultation und Koordination
7	Forschung und Evaluation
8	Programm- und Servicemanagement
9	Aufbau eines leistungsfähigen Gemeinwesens
10	Stellenvermittlung

Schließlich ist im Kontext ist auch die *Übersicht beruflicher Handlungskompetenzen* von Interesse, die das Schweizer Bundesamt für Berufsbildung und Technologie im Rahmen eines Qualifikationsprofils *für Berufs-, Studien- und Laufbahnberater/innen* erstellt hat. Darin sind diese Handlungskompetenzen übersichtlich dargestellt (siehe Abb. 3 auf der nächsten Seite) und einzeln ausführlich beschrieben. Als Grundkompetenzen werden dort genannt:

- Beraten
- Führen eines Beratungsgesprächs
- Diagnostizieren/Evaluieren
- Informieren (Klienten)
- Moderieren von Gruppenveranstaltungen

Als Zusatzkompetenzen sind in diesem Qualifikationsprofil genannt:

- Begleiten/Coachen
- Konzipieren und Durchführen von Kursen

- Forschung betreiben
- Berufsberatung in der Öffentlichkeit vertreten
- Leiten eines Projekts

Zur Interdisziplinären Fachkompetenz gehört in dieser Aufstellung schließlich das Arbeiten in Netzwerken und die Qualitätssicherung. Das Aufzeigen sozialer und persönlicher Kompetenzen ist ein weiterer Handlungskompetenzbereich.

Diese Übersicht differenziert und verdeutlicht, was mit „Beratungskompetenzen“ genauerhin gemeint ist. Somit liegen nicht nur (kursorische) Hinweise Berufswahlmotive von Bildungs- und Berufsberaterinnen/-beratern vor, sondern einige sehr brauchbare Hinweise auf benötigte Kompetenzen in diesem Beratungsbereich.



Übersicht der beruflichen Handlungskompetenzen

Handlungskompetenzbereiche	Handlungskompetenzen						
A Beraten	A1 – Klären der Fragestellung der Klientin	A2 – Definieren der Ziele	A3 – Abschliessen einer Vereinbarung (Kontrakt)	A4 – Erbringen der vereinbarten Leistung	A5 – Fortlaufendes Überprüfen des Prozesses		
B Führen eines Beratungsgesprächs	B1 – Feststellen der verfügbaren Informationen und des Stands des Beratungsprozesses	B2 – Durchführen des Gesprächs	B3 – Erstellen einer Zusammenfassung	B4 – Bestimmen der Interventionen	B5 – Nachführen des Dossiers		
C Diagnostizieren / Evaluieren	C1 – Bestimmen der zu untersuchenden Dimensionen	C2 – Auswählen geeigneter Beurteilungstechniken	C3 – Sicherstellen optimaler Bedingungen für die Durchführung einer zuverlässigen Diagnostik	C4 – Auswerten und Interpretieren der Ergebnisse	C5 – Kommunizieren der Ergebnisse	C6 – Integrieren der Ergebnisse in den Beratungsprozess	
D Informieren (Klienten)	D1 – Abklären des Informationsbedarfs	D2 – Suchen und Nutzen geeigneter Informationsquellen	D3 – Wählen und Vermitteln der Information in Anbetracht der spezifischen Bedürfnisse der Klientin	D4 – Vorschlagen geeigneter Methoden für die Informationssuche	D5 – Sicherstellen, dass die Informationen in den Gesamtprozess integriert werden		
E Moderieren von Gruppenveranstaltungen	E1 – Klären der Bedürfnisse der Teilnehmenden	E2 – Bestimmen der Inhalte	E3 – Anwenden geeigneter Interventionstechniken	E4 – Begleiten des Prozesses unter Berücksichtigung der Gruppendynamik	E5 – Sicherstellen der Integration der Ergebnisse in die Projekte der einzelnen Teilnehmenden		
F Begleiten / Coachen	F1 – Einschätzen der aktuellen Lage	F2 – Erstellen eines Handlungsplans	F3 – Prozessorientiertes Begleiten und Unterstützen der Klientin	F4 – Beurteilen des Fortschritts			
G Konzipieren und Durchführen von Kursen	G1 – Gestalten und Planen des Kurses	G2 – Informieren über den Rahmen und die Ziele des Kurses	G3 – Durchführen des Kurses	G4 – Fortlaufendes Überprüfen des Verlaufs des Kurses und der Lerneffekte			
H Forschung betreiben	H1 – Identifizieren und Beschreiben der Fragestellungen	H2 – Festlegen eines eigenen Forschungsdesigns	H3 – Erheben von Daten	H4 – Analysieren und Interpretieren der Daten	H5 – Ziehen von Schlussfolgerungen	H6 – Kommunizieren der Ergebnisse	H7 – Einbinden der Ergebnisse in die Orientierungs- und Beratungspraxis
I Die Berufsberatung in der Öffentlichkeit vertreten	I1 – Sich über berufsberatungsspezifische Themen auf dem Laufenden halten	I2 – Strategie, Inhalt und Form der Kommunikation wählen	I3 – Informationen übermitteln	I4 – Überprüfen der Wirkung der Kommunikation			
J Leiten eines Projekts	J1 – Klären der Ziele	J2 – Erstellen eines Handlungsplans	J3 – Durchführen des Projekts gemäss bewährten Standards	J4 – Überprüfen des Fortschritts des Projekts	J5 – Schlussfolgerungen übermitteln	J6 – Sicherstellen des Praxistransfers	
K In Netzwerken arbeiten	K1 – Kontaktpersonen erlernen	K2 – Kontakt aufnehmen und die Form der Zusammenarbeit bestimmen	K3 – Entwickeln einer effizienten Zusammenarbeit	K4 – Überprüfen der Qualität der Zusammenarbeit			
L Sichern der Qualität	L1 – Regelmässiges Erheben der definierten Messgrössen	L2 – Erheben von Daten	L3 – Auswerten, Interpretieren und Besprechen der Ergebnisse	L4 – Überprüfen der Wirkung der umgesetzten Massnahmen			
M Aufzeigen sozialer und persönlicher Kompetenzen	M1 – Selbstevaluation	M2 – Sich weiterbilden	M3 – Fachwissen aktualisieren	M4 – Im persönlichen Gleichgewicht bleiben	M5 – Flexibilität und Anpassungsfähigkeit aufzeigen	M6 – Aufbau einer Beziehung	M7 – Schaffung eines Vertrauensverhältnisses
	M8 – Anpassung an das jeweilige Zielpublikum	M9 – Ausrichtung auf Klientenbedürfnisse	M10 – Stress- und Konfliktbewältigung	M11 – Festlegung von Prioritäten	M12 – Zeitmanagement	M13 – Einhaltung des Berufskodex	
	M14 – Initiative und Kreativität	M15 – Kommunikationsfähigkeit (mündlich und schriftlich)					

Grundkompetenz
 Zusatzkompetenz
 Interdisziplinäre Fachkompetenz
 Soziale und persönliche Kompetenzen

Abbildung 3: Übersicht der beruflichen Handlungskompetenzen (EVD/BBT)

Im Anhang dieser Arbeit befindet sich schließlich auch ein *Modell berufsorientierungsrelevanter Kompetenzen von Lehrpersonen* von Dreer (2013, S. 143 – 148). Dieses Modell ist deutlich auf den Berufsorientierungsunterricht in der Schule bezogen und spezifiziert die Kompetenzen von Lehrpersonen in den *Dimensionen Unterricht, Organisation, Kooperation und Professioneller Partner* in verschiedenen Anforderungsbereichen (fachbezogen, pädagogisch-psychologisch, (fach-)didaktisch, organisationsbezogen, kooperationsbezogen, begleitungs- und beratungsbezogen) auf den Kompetenzniveaus *Wissen, Verstehen* und *Anwenden*.

2.3.4 Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Kompetenzsystematiken

In diesem Unterkapitel interessieren zunächst die formalen Gemeinsamkeiten und Unterschiede der oben präsentierten Kompetenzsystematiken: Vergleicht man den **Aufbau der Kompetenzraster** ist ersichtlich, dass jener der *AIOSP/IAEVG/IVSBB* *zehn Kernkompetenzen und elf Fachbereiche mit insgesamt 74 Fachkompetenzen* unterscheidet. Die Kompetenzsystematik der *EVD/BBT* fußt auf *fünf Grundkompetenzen und fünf Zusatzkompetenzen*; zusätzlich werden *zwei interdisziplinäre Fachkompetenzen und soziale und persönliche Kompetenzen* unterschieden. Allen Kompetenzbereichen sind **Handlungskompetenzen** zugeordnet. Der *Kompetenzraster von Dreer (2013)* gliedert sich dagegen in *vier Dimensionen* (Unterricht, Organisation, Kooperation und Professionelle Partner). Innerhalb dieser Dimensionen werden unterschiedliche *Anforderungsbereiche* (s. o.) unterschieden, für welche *unterschiedliche Kompetenzniveaus* (Wissen, Verstehen, Anwenden) angegeben sind. Die Kompetenzsystematik der *AIOSP/IAEVG/IVSBB* ist die differenzierteste, allerdings auch die umfangreichste; jene der *EVD/BBT* vermutlich die übersichtlichste; die von Dreer (2013) fokussiert ausschließlich auf Schule und Unterricht und ist deshalb ungleich spezifischer als die beiden erstgenannten. Dieser Raster erlaubt jedoch die Einschätzung der Beraterkompetenzen auf verschiedenen Kompetenzniveaus – das ist bei den beiden anderen Systematiken nicht der Fall.

Richtet man den Blick auf *Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Kompetenzanforderungen von schulischen und außerschulischen Bildungs- und Berufsberaterinnen/-beratern*, fällt auf, dass der Aspekt des **ethischen Verhaltens** in den beiden außerschulischen Kompetenzsystematiken enthalten ist, in der schulischen Kompetenzsystematik hingegen fehlt. Genauso verhält es sich mit der **Einbindung von**

Theorie und Forschung in die Praxis, mit dem Aspekt der **Evaluation**, mit der **bewussten Wahrnehmung eigener Leistungsfähigkeit und Grenzen**, mit der **effektiven Kommunikation durch Verwendung adäquater Sprachebenen**. Alle diese Kompetenzen stellen dennoch wesentliche Kompetenzen für Lehrpersonen dar. Es ist unverständlich, dass es bis heute keinen ausformulierten Ethikkodex für österreichische Lehrpersonen gibt. Die Einbindung von Theorie und Forschung in die Praxis ist in der LehrerInnenaus-, -fort- und -weiterbildung mittlerweile angekommen (Stichwort: „*Reflective Practitioner*“⁹). Das Fehlen des Aspekts der Evaluation wird auch immer wieder medial kritisiert. Evaluation fehlt nicht nur in der schulischen Bildungs- und Berufsberatung, sondern im gesamten schulischen Handeln. Der fehlende Fokus der bewussten Wahrnehmung eigener Leistungsfähigkeit und Grenzen könnte schließlich mit Befunden über zahlreiche gesundheitliche Beeinträchtigungen von Lehrpersonen korrespondieren.¹⁰ Adäquate und zielgruppenspezifische Kommunikation gehört wohl auch zu den Grundkompetenzen jeder Lehrperson. Die Kompetenz der **Wahrnehmung und Würdigung kultureller Unterschiede bei Klientinnen/Klienten** findet sich nur in der Systematik der AIOSP/IAEVG/IVSBB, nicht aber in den anderen beiden Systematiken; auch die Kompetenz der **sozialen und interkulturellen Sensibilität** fehlt bei den beiden. Das ist insofern überraschend, weil sich die Schülerschaft zunehmend heterogen entwickelt (Schüler/innen mit Migrationshintergrund stellen in vielen Schulen bereits die Mehrheit). Die **Kenntnis des lebenslangen beruflichen Entwicklungsprozesses** ist eine Kompetenz, die sich – wenigstens implizit – in allen drei Rastern findet. Der Kompetenzraster von Dreer (2013) fokussiert auf *Berufsorientierung* und ist von der Zielgruppe her auf Kinder und Jugendliche beschränkt. Die beiden außerschulischen Kompetenzsystematiken stellen auf unterschiedliche Zielgruppen aller Altersstufen ab und fassen die Bildungs- und Berufsberatung weiter (etwa auch in Richtung Umorientierung und konkrete Stellenvermittlung).

⁹ Vgl. dazu das Buch von Donald Schön (1983): *The Reflective Practitioner: How Professionals Think In Action*. USA: Basic Books

¹⁰ Vgl. hierzu insbesondere die Veröffentlichungen von Vandenberghe & Hubermann (1999), Schaar-schmidt (2004), Nübling et al. (2005). Diese empirischen Befunde belegen, dass bei vielen Lehrkräften die Ausübung des Berufs auf Dauer zu erheblichen Beeinträchtigungen der Gesundheit und Leistung führt. Die bewusste Wahrnehmung eigener Leistungsfähigkeit und Grenzen ist in der Ausbildung von Lehrkräften meiner Erfahrung nach kein Thema und könnte aber i. S. der Prävention ein wichtiger Ausbildungsinhalt sein.

Beratungs- und Diagnosekompetenzen sind für außerschulische und schulische Berater/innen wesentliche Kompetenzen, wobei die beiden außerschulischen Kompetenzraster verschiedene Settings in den Blick nehmen (Einzel- und Gruppenberatung). In der Kompetenzsystematik von Dreer (2013) steht der (Gruppen-)Unterricht im Vordergrund des Interesses.

Die **Zusammenarbeit im professionellen Team** findet sich als Kompetenz wieder in allen drei Rastern; ebenso die Kompetenz zur **Vernetzung** mit anderen Partnern. Ein Vergleich der Kompetenzanforderungen an außerschulische und schulische Berater/innen zeigt also, dass die Anforderungen *in der Praxis* kaum differieren, größere Unterschiede aber in den *ausformulierten Kompetenzsystematiken* vorhanden sind (vor allem zwischen den Rastern der AIOSP/IAEVG/IVSBB und der EVD/BBT auf der einen Seite und der Kompetenzsystematik von Dreer auf der anderen Seite). Im nächsten Abschnitt wird nun das Studium der „Berufsorientierung und Lebenskunde“ vorgestellt und dessen Inhalte erläutert.

2.4 Das Studium „Berufsorientierung und Lebenskunde“

Bereits 2009 wurde damit begonnen, die Reform der Ausbildung von Lehrpersonen in Österreich in die Wege zu leiten („PädagogInnenbildung Neu“ – vgl. <https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/pbneu/index.html>, zuletzt abgerufen am 01.05.2019). Ein entsprechendes Bundesrahmengesetz wurde 2013 verabschiedet. 2015 ist die neue Ausbildung für den Bereich der Primarstufe österreichweit gestartet; im Herbst 2016 folgte der Start der neuen Lehramtsstudien für die Sekundarstufe.

Kernpunkt der neuen, *kompetenzbasierten Ausbildung* ist u. a., dass Lehrkräfte der Sekundarstufe eine *gemeinsame Ausbildung* erhalten¹¹, unabhängig von deren späterem Einsatzort (Mittelschule oder Gymnasium). Alle Lehrkräfte der Sekundarstufe I durchlaufen ein *Bachelorstudium im Ausmaß von 8 Semestern* bzw. 240 ECTS. Für den Einsatz in der Sekundarstufe II ist zusätzlich ein *Masterstudium im Ausmaß von 4 Semestern* bzw. 60 ECTS erforderlich (vgl. https://lehrerinnenbildung-west.at/studienangebote/sekundarstufe_allgemeinbildung, zuletzt abgerufen am 01.05.2019).

Das Studienangebot stellen sogenannte „*Verbünde*“: Universitäten und Pädagogische Hochschulen der Region gestalten gemeinsam die Lehramtsausbildung. Österreichweit wurden vier Verbünde geschaffen:

- Verbund West (für Tirol und Vorarlberg),
- Verbund Mitte (für Salzburg und Oberösterreich),
- Verbund Süd (für Kärnten, Steiermark und Burgenland) und
- Verbund Nord-Ost (für Wien und Niederösterreich).

Auf der folgenden Seite zeigt eine Tabelle die in den einzelnen Verbänden angebotenen *Unterrichtsfächer* und *Spezialisierungen*. Grundsätzlich sind im Rahmen eines Lehramtsstudiums für die Sekundarstufe (Allgemeinbildung) nämlich immer *zwei Unterrichtsfächer* bzw. *ein Unterrichtsfach und eine Spezialisierung* zu wählen.

¹¹ Bemerkenswert ist, dass die veränderte Form der LehrerInnenausbildung in der Ausschreibungspraxis von Lehrerstellen noch nicht berücksichtigt wird: Nach wie vor werden in der sogenannten „großen“ Ausschreibung Ende April/Anfang Mai (zuletzt am 27. April 2019 im Amtsblatt der Wiener Zeitung) nur Lehrer- und Erzieherstellen an Bundesschulen ausgeschrieben. Stellen an Mittel- und Polytechnischen Schulen sind nicht öffentlich ausgeschrieben bzw. setzen eine Grundbewerbung bei der jeweiligen Bildungsdirektion voraus, sodass eine Bedarfsabschätzung von Lehrerstellen in diesem Bereich für angehende Lehramtsstudierende nicht möglich ist.

Tabelle 3: Angebotene Unterrichtsfächer und Spezialisierungen im Bereich Sekundarstufe (Allgemeinbildung) nach Verbänden¹²

Verbund West <i>Tirol und Vorarlberg</i> https://lehrerinnenbildung-west.at/studienangebote/sekundarstufe_allgemeinbildung	Verbund Mitte <i>Oberösterreich und Salzburg</i> https://www.lehrerin-werden.at/lehramtsstudien/sekundarstufe-allgemeinbildung/faecher-und-kombinationen/	Verbund Süd-Ost <i>Burgenland, Kärnten, Steiermark</i> http://www.lehramt-so.at/lehramtsstudium-neu/sekundarstufe/	Verbund Nord-Ost <i>Wien und Niederösterreich</i> https://www.lehramt-ost.at/lehramt-studien/studienangebot/
Berufsorientierung/Lebenskunde Bewegung und Sport Bildnerische Erziehung* Biologie und Umweltkunde Chemie Deutsch Englisch Ernährung und Haushalt Französisch Geographie und Wirtschaftskunde Geschichte, Sozialkunde, Politische Bildung Griechisch Informatik Instrumentalmusikerziehung Islamische Religion Italienisch Katholische Religion Latein Mathematik Musikerziehung Physik Russisch Spanisch Technisches und textiles Werken	Bewegung und Sport Bildnerische Erziehung Biologie und Umweltkunde Chemie Deutsch Englisch Ernährung und Haushalt Französisch Geographie und Wirtschaftskunde Geschichte, Sozialkunde, Politische Bildung Gestaltung: Technik, Textil Griechisch Informatik und Informatikmanagement Italienisch Katholische Religion Latein Mathematik Mediengestaltung Musikerziehung Physik Psychologie und Philosophie Russisch Spanisch	Bewegung und Sport Biologie Bosnisch/Kroatisch/Serbisch Burgenlandkroatisch/Kroatisch Chemie Darstellende Geometrie Deutsch Englisch Ernährung, Gesundheit und Konsum Französisch Geografie und Wirtschaftskunde Geschichte, Sozialkunde, Politische Bildung Griechisch Informatik Instrumentalmusikerziehung Italienisch Katholische Religion Latein Mathematik Musikerziehung Psychologie und Philosophie Physik Russisch Slowenisch Spanisch Technische und Textile Gestaltung	Bewegung und Sport Biologie und Umweltkunde Bosnisch/Kroatisch/Serbisch Chemie Darstellende Geometrie Deutsch Englisch Evangelische Religion Französisch Geographie und Wirtschaftskunde Geschichte, Sozialkunde, Politische Bildung Griechisch Haushaltsökonomie und Ernährung Informatik Italienisch Katholische Religion Latein Mathematik Physik Polnisch Psychologie und Philosophie Russisch Slowakisch Slowenisch Spanisch Tschechisch Ungarisch
Inklusive Pädagogik Medienpädagogik	Inklusive Pädagogik Schule und Religion (nur mit Kath. Rel.)	Inklusive Pädagogik	Inklusive Pädagogik

¹² Eigene Zusammenstellung auf Basis der Quellen, die in der Kopfzeile der Tabelle genannt sind (alle zuletzt abgerufen am 01.05.2019).

Die umseitige Darstellung belegt, dass das Unterrichtsfach „Berufsorientierung und Lebenskunde“ *ausschließlich im Verbund West* studiert werden kann.

Aufgrund der Tatsache, dass in einem Lehramtsstudium für die Sekundarstufe (Allgemeinbildung) entweder *zwei Unterrichtsfächer* oder *ein Unterrichtsfach und eine Spezialisierung* zu wählen sind, entfallen auf jedes Unterrichtsfach (bzw. auf eine Spezialisierung) jeweils 100 ECTS (im Masterstudium sind es 25 ECTS¹³).

Die restlichen 40 ECTS im Bachelorstudium sind sogenannte „*Bildungswissenschaftliche Grundlagen*“ (im Masterstudium sind es 20 ECTS).

Ein drittes Fach kann übrigens auch schon vor Abschluss eines Lehramtsstudiums als *Erweiterungsstudium* belegt werden.

Die 100 ECTS-Punkte des Bachelorstudiums in BOLK verteilen sich auf insgesamt 17 Module, deren Inhalte folgenden Umfang aufweisen¹⁴:

Tabelle 4: Module des Bachelorstudiums BOLK

Modul	Bezeichnung	Semester- stunden	ECTS
PM 1	Grundlagen von Bildungs- und Berufsorientierung	5	7,5
	Grundlagen der Bildungs- und Berufsorientierung	2	3
	Grundlagen von Gender und Diversity BOLK	1	2
	Grundlagen Arbeits- und Berufswelt	1	1,5
	Berufsorientierung als Entwicklungsprozess/Erkundungsschwerpunkt - Fachdidaktik	1	1
PM 2	Berufswelterfahrung und Transition	3	5
	Berufswelterfahrung und Transition	1	2
	Berufswelterfahrung und Transition	0,5	0,5
	Moderation von Entwicklungsprozessen, IBOBB-Implementierung am Schulstandort inkl. Fachdidaktik	1,5	2,5
PM 3	Projektmanagement und Beratung	3	5
	Grundlagen des Projektmanagements, Dokumentation und Evaluation	1,5	2,5
	Kommunikation, kollegiale Gesprächsführung und Beratung	1,5	2,5
PM 4	Betriebspraxis	2,5	7,5
	Betriebspraxis - Planung	1	1,5
	Betriebspraxis		4
	Betriebspraxis – Analyse und Präsentation	1,5	2
PM 5	Psychologie I - Lernen	2,5	5
	Psychologische Genderforschung BOLK	1	2

¹³ Das Masterstudium startet erst, wenn die ersten Studierenden das Bachelorstudium beendet haben werden, also erst im Herbst 2019/20.

¹⁴ Eigene Zusammenstellung auf Basis des Curriculums „Bachelorstudium Lehramt Sekundarstufe (Allgemeinbildung)“ vom 16.06.2016 (online verfügbar unter https://ph-tirol.ac.at/sites/pht-web/files/upload_isb/ba_la_sek_allg_gem_2017.pdf, zuletzt abgerufen am 01.05.2019).

	Lebenslanges Lernen, Lerntechniken, Lernen lernen	1	2
	Beratung bei Lern- und Verhaltensschwierigkeiten	0,5	1
PM 6	Psychologie II – Lebenskunde/Krisen	3,5	5
	Grundlagenwissen Lebenskunde	0,5	1
	Konflikte, Konfliktfähigkeit, Konfliktbewältigung – Sozialisation in Klasse und Schule	1	1
	Soziales versus dissoziales Verhalten – Mobbing, Bullying unter Jugendlichen – Zivilcourage im Alltag	1,5	2
	Jugend und Finanzkompetenzen, Schulden, Schuldenprävention	0,5	1
PM 7	Berufsgrundbildung	4,5	7,5
	Berufsgrundbildung	2	3
	Bildungstechnologien	2	3
	Berufsgrundbildung Online	0,5	1,5
PM 8	Kompetenzorientierung Berufsorientierung	5,5	7,5
	Kompetenzorientierung im BO-Unterricht	2	2,5
	Differenz und Diversität im Schulalltag – Flexible Differenzierung	1,5	2
	Schulrelevante Aspekte der Fachdidaktik	2	3
PM 9	Persönlichkeitsbildung/Personale Kompetenzen	3	5
	Werte und Selbstverantwortung; Lern- und Arbeitsverhalten	1,5	3
	Eigenverantwortliches Lernen - Fachdidaktik	1,5	2
PM 10	Persönlichkeitsbildung/Sozialkompetenz	4	5
	Grundlagen der Sozialkompetenz	2	2
	Konfliktmanagement	2	3
PM 11	Persönlichkeitsbildung/Kommunikation	3	5
	Kommunikation	2	3
	Kommunikation - Fachdidaktik	1	2
PM 12	Persönlichkeitsbildung/Unterrichts- und Schulentwicklung – Teamentwicklung	3	5
	Theorie und Praxis der Unterrichts- und Schulentwicklung	2	3
	Teamarbeit und Teamentwicklung	1	2
PM 13	Sozialmanagement – Praxis	0,5	5
	Praxis im Sozialbereich		4
	Sozialpraxis Begleitung/Präsentation	0,5	1
PM 14	Persönlichkeitsbildung/Interkulturelle Kompetenz	3	5
	Aspekte interkultureller Kompetenz	2	3
	Kooperation im Schulalltag	1	2
PM 15	Fachpraktikum und Praktikumsbegleitung	1	5
	Fachpraktikum Berufsorientierung/Lebenskunde	1	5
PM 16	Persönlichkeitsbildung/Peergroup-Education	6	10
	Modelle der Peergroup-Education	3	5
	Didaktik der Peergroup-Education	3	5
PM 17	Bachelorarbeit	2	5
	Seminar mit Bachelorarbeit	2	5

Aus obiger Darstellung ist ersichtlich, dass der *Umfang der eigentlichen Fachinhalte der Berufsorientierung* weit unter 100 ECTS liegt. Es wird auch deutlich, dass die Inhalte durch die *Aufsplittung in viele Teillehrveranstaltungen* stark zergliedert vermittelt werden (vgl. Lehrveranstaltungen im Ausmaß von 0,5 bzw. 1 Wochenstunde, was an der PHT 7 bzw. 14 Einheiten à 45 min im Semester entspricht).

Bis dato ungeklärt ist, ob dieses Studium auch zur *Schüler- und Bildungsberatung* befähigt. Derzeit sind hierzu eigene, z. T. bundesweite bzw. bundeslandbezogene oder -übergreifende Lehrgänge an den Pädagogischen Hochschulen im Umfang von 4 bis 5 Semestern mit insgesamt 12 ECTS eingerichtet (vgl. https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/bo/schlerundbildungsberatungleh_23760.pdf?61ec3, zuletzt abgerufen am 01.05.2019).

Trotzdem ist festzuhalten, dass mit der Einrichtung dieses Studiums auf die Bedarfe der Berufsorientierung an Schulen, welche etwa Steiner, Kerler & Schneeweiß (2012, S. 58) aufgezeigt haben, reagiert wurde: Dort heißt es u. a., dass Berufsorientierung in der Erstausbildung ein Thema sein sollte (allerdings – mit Verweis auf die integrative Form der Durchführung von BO – in *allen* Lehramtsstudien). Den Umfang der Ausbildung von BO-Lehrkräften (eben in Form von Lehrgängen) halten die genannten Autorinnen im internationalen Vergleich dagegen für zu gering (Dies., ebd.). Insofern bedeckt ein eigenes Bachelor- bzw. Masterstudium in BOLK durchaus einen bestehenden Bedarf, wenngleich die Frage nach der Sinnhaftigkeit eines solchen Unterrichtsfachs gestellt werden darf, da dieses nur in einem von vier Verbänden angeboten wird und Pädagogische Hochschulen weiterhin parallel Lehrgänge für Berufsorientierung anbieten.

2.5 Das Unterrichtsfach „Berufsorientierung und Lebenskunde“

Das Unterrichtsfach „Berufsorientierung und Lebenskunde“ gibt es als *Pflichtfach* nur an Polytechnischen Schulen im Ausmaß von *zwei Wochenstunden*.

An (Neuen) Mittelschulen und Allgemeinen Sonderschulen wird das Unterrichtsfach in der dritten bzw. vierten Klasse als *eigener Unterrichtsgegenstand*, allerdings nicht als Pflichtfach, sondern als *Verbindliche Übung*, im Ausmaß von insgesamt mindestens *je einer Wochenstunde* geführt. Darüberhinausgehende Wochenstunden (max. zwei) können geblockt oder integriert in den Unterricht anderer Pflichtgegenstände geführt werden (vgl. BGBl. II, ausgegeben am 30. Mai 2012, Nr. 185, S. 2).

An Gymnasien *kann* das Fach „Berufsorientierung“ als *Verbindliche Übung* eingerichtet werden.

Eine „Verbindliche Übung“ ist ein zusätzliches Unterrichtsfach, dessen Besuch für alle Schüler/innen einer Klasse bzw. eines Jahrgangs verpflichtend ist. Eine Beurteilung erfolgt allerdings nicht, es wird lediglich die Teilnahme eines Schülers/einer Schülerin auf der Schulnachricht bzw. am Jahreszeugnis vermerkt.

Der Lehrplan für die Verbindliche Übung „Berufsorientierung“ an der (Neuen) Mittelschule definiert als Bildungs- und Lehraufgabe dieses Unterrichtsgegenstands:

„Berufsorientierung findet viele Ansatzpunkte in den anderen Unterrichtsgegenständen, verfolgt jedoch darüber hinausgehende [sic!], eigenständige Ziele.

Der Unterricht in Berufsorientierung strebt die Entscheidungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler an und soll zwei Hauptkomponenten integrieren: Ichstärke (Selbstkompetenz) und Wissen um die bzw. Auseinandersetzung mit der Berufswelt (Sach- und Methodenkompetenz). Sozialkompetenz gewinnt steigende Bedeutung in der Berufswelt: Sie soll sowohl Gegenstand der Untersuchung als auch der Einübung im Rahmen der Berufsorientierung sein.

Somit soll ein wesentlicher Beitrag zur Persönlichkeitsbildung der Schülerinnen und Schüler geleistet werden. Die Entwicklung und Stärkung von Hoffnung, Wille, Entscheidungsfähigkeit, Zielstrebigkeit, Tüchtigkeit, Leistungsbereitschaft, Durchhaltevermögen und Beziehungsfähigkeit soll dabei im Mittelpunkt stehen.

Berufsorientierung bietet auch Gelegenheit, traditionelle Einstellungen und Vorurteile im Hinblick auf Berufs- und Bildungswege zu überprüfen, und zielt darauf ab, den Raum möglicher Berufs- und Bildungsentscheidungen, insbesondere für Schülerinnen, zu erweitern.“ (Lehrplan Verbindliche Übung BO., online verfügbar unter https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ba/boplms_23225.pdf?61ebv3, S. 1).

Die Entwicklung der Selbstkompetenz und die Persönlichkeitsbildung sind wohl Aufgaben der Schule bzw. aller Unterrichtsgegenstände und lassen sich nur schwer an ein Unterrichtsfach delegieren.

Der Lehrplan für die Polytechnischen Schulen definiert die Bildungs- und Lehraufgabe des Unterrichtsgegenstands „Berufsorientierung und Lebenskunde“ in Form von Lernzielen folgendermaßen:

„Der Schüler soll

- in Selbständigkeit und Selbstbewußtsein [sic!] gefördert werden;
- sich seiner Neigungen, Interessen, Fähigkeiten und persönlichen Erfahrungen bewußt [sic!] werden;
- positive Werthaltungen, kreative Handlungsfähigkeiten und soziale Kompetenz erwerben und diese in unterschiedlichen Lebensbereichen einsetzen können;
- persönliche Handlungs- und Entscheidungsfähigkeit im Berufsfindungsprozeß [sic!] entwickeln;
- sich Kenntnisse über die Berufs- und Arbeitswelt aneignen und sich aktiv mit der gesellschaftlichen Bedeutung von Beruf und Arbeit auseinandersetzen;
- lebensbegleitendes Lernen, kontinuierliches Neuorientieren und Qualifizieren als Erfordernis bei sich ständig verändernden Berufsansforderungen erkennen.“ (Lehrplan PTS i. d. g. F., online verfügbar unter <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10010046>, zuletzt abgerufen am 01.05.2019).

Auch hier ist anzumerken, dass der Erwerb positiver Werthaltungen und sozialer Kompetenzen wohl eine Aufgabe der Schule als Ganzes darstellt.

Es handelt sich also um einen Unterrichtsgegenstand, der nur *in geringem Umfang und an nicht allen Schularten* unterrichtet wird. Inhaltlich ist der Gegenstand über die Berufsorientierung hinaus auf die Vermittlung von Selbst- und Sozialkompetenzen hin orientiert und überwiegend nicht benotet. Für die Motivation der Fachwahl kann dies bedeutsam sein, umso mehr, als bisherige Ergebnisse nationaler und internationaler Untersuchungen nahelegen, dass bei Lehramtsstudierenden intrinsische und soziale Motive sowie Interessen ausgeprägter als bei Studierenden eines Fachstudiums sind (vgl. Gutsch, König & Rothland 2018). Bei Studierenden des Unterrichtsfachs BOLK könnten diese Motive besonders in den Vordergrund treten, wenn dieses Unterrichtsfach nicht nur auf die Vermittlung von Fachinhalten, sondern auch auf die Begleitung und Beratung von Schülerinnen/Schülern ausgerichtet ist.

Im nächsten Unterabschnitt werden die Erhebungs- und Auswertungsmethoden erläutert.

2.6 Die Erhebungs- und Auswertungsmethoden

Es wurde bereits ausgeführt, dass es zur neuen Lehrerausbildung bislang kaum empirische Befunde gibt. Zum Unterrichtsfach BOLK liegen bis dato überhaupt keine veröffentlichten Daten vor.

Somit ist die Frage, welche Personen aus welchen Gründen das Unterrichtsfach BOLK studieren, nur empirisch beantwortbar.

Als Methode der Wahl haben sich *Leitfaden-Interviews* angeboten; auch deshalb, weil es schwierig gewesen wäre, mit einem Fragebogen die sehr unterschiedlichen Bildungskarrieren und Motivationslagen für das Studium bzw. die künftige Berufstätigkeit zu erfassen. Dazu kommt, dass die Gesamtzahl der Studierenden (aufgrund eigener Zählung) bei 34 Personen liegt. Eine quantitative Erhebung wäre auch aufgrund der eher geringen Grundgesamtheit problematisch.

Nachdem es bereits aufgrund der Verarbeitung einschlägiger Literatur Vorüberlegungen gegeben hat, hat sich ein „*Theoretical Sampling*“ (nach Glaser & Strauss 1967 bzw. 1998) angeboten. Dieses meint ja die Auswahl eines Falles vor dem Hintergrund theoretischer (Vor-)Überlegungen. Es sollen also möglichst unterschiedliche Personen interviewt werden, und zwar so viele, bis keine neuen Informationen mehr gewonnen werden. Somit ist die Stichprobengröße vorab nicht definiert. Vielmehr gilt das Sampling als beendet, wenn eine theoretische Sättigung erreicht ist. Das Sampling erfolgte also nach bestimmten, vorab festgelegten Kriterien (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014, S. 181) in Kombination mit einem – durchaus nicht unproblematischen – „*Snowball-Sampling*“: Die Interviewpersonen wurden gebeten, andere „lohnende“ Studienkolleginnen/-kollegen für ein Interview zu empfehlen. Diese Sampling-Methode konnte u. a. auch deshalb angewendet werden, weil hier nicht die Gefahr bestand, „in bestimmten Netzwerkstrukturen verhaftet zu bleiben und das Feld aus deren Perspektive zu erfassen“ (Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014, S. 185). Alle Interviewpersonen sind ja BOLK-Studierende. Es war lediglich darauf zu achten, dass alle Kriterien des theoretischen Samplings berücksichtigt werden. Przyborski & Wohlrab-Sahr halten übrigens die Kombination verschiedener Samplingverfahren grundsätzlich für zulässig (vgl. Dies., S. 185).

Folgende Überlegungen waren beim theoretischen Sampling leitend:

Repräsentation des Geschlechterverhältnisses

Wie oben bereits erwähnt, studieren (nach eigener Zählung) aktuell 34 Personen, verteilt auf drei Jahrgänge, das Unterrichtsfach BOLK. Der Anteil männlicher Studierender im Unterrichtsfach BOLK beträgt 35,3 % (in absoluten Zahlen: 12 von 34 Studierenden sind männlich). Somit sollte das Verhältnis männlicher Studierender unter den Interviewpersonen in etwa dem tatsächlichen Verhältnis männlicher Studierender entsprechen¹⁵. Das ist auch der Fall: Von den 8 Interviewpersonen waren 5 weiblich und 3 männlich.

Repräsentation der Jahrgänge

Es wurde bei der Auswahl der Interviewpersonen auch darauf geachtet, dass alle drei Jahrgänge (aktuell Studierende aus dem 2., 4. und 6. Semester) vertreten sind. Dies wurde deshalb für wichtig erachtet, weil Studierende mit Fortschreiten ihrer Ausbildung eventuell eine andere, vielleicht differenziertere Einschätzung ihrer Berufswahlmotive (aufgrund von pädagogischen Praktika im Rahmen der Ausbildung) angeben können.

Repräsentation der Fächerkombinationen

Weiters wurden unterschiedliche Fächerkombinationen berücksichtigt, weil angenommen wurde, dass sich die Berufswahlmotive je nach gewählter Fächerkombination unterscheiden können (vgl. Gutsch, König & Rothland 2018, S. 467).

Es versteht sich allerdings von selbst, dass bei einer Gruppe von 8 ausgewählten Interviewpersonen die prozentuelle Verteilung verschiedener Merkmale, wie sie oben dargestellt wurden, nur annäherungsweise gelingt.

Im Anhang finden sich die Daten zu den ausgewählten Interviewpersonen in einer tabellarischen Übersicht (vgl. Tabelle 4).

Für die Interviews wurde ein eigener Leitfaden entworfen (siehe Anhang). Bei der Erstellung des Leitfadens und der Vorbereitung auf die Interviewführung wurde auf die Empfehlungen von Zepke (2016) zurückgegriffen. Er beschreibt den Leitfaden als Grundlage für den Ablauf des Interviews, in welchem alle wichtigen Aspekte, die im Interview abgefragt werden sollen, zur Sprache kommen müssen (vgl. Zepke

¹⁵ Eine solche Geschlechterverteilung (rund zwei Drittel Frauen im Vergleich zu nur einem Drittel Männer) hält Nowak (2009, S. 12) für Berufe, die im Umfeld der Bereiche Pädagogik, Soziales, Beratung etc. eher für typisch in Österreich. Seine Befragung von 300 Bildungs- und Berufsberaterinnen/-beratern hat ein ähnliches Geschlechterverhältnis aufgezeigt.

2016, S. 51). Zugleich gibt er Hinweise zur Formulierung von (offenen) Fragen und zur Interviewführung (Ders., ebd.).

Die Interviews wurden mittels eines mp3-Geräts (Olympus Digital Voice Recorder LS-P4) aufgezeichnet. Die Transkription erfolgte mittels der Software f4transkript unter Verwendung eines USB-Fußschalters.

Meuser & Nagl (1991) verweisen zwar auf die Notwendigkeit einer Transkription des aufgezeichneten Interviews als Voraussetzung für die Auswertung, halten aber aufwändige Notationssysteme, wie sie bei narrativen Interviews oder konversationsanalytischen Auswertungen unvermeidlich sind, für überflüssig (vgl. Meuser & Nagl, 1991, S. 455). Für die genannten Autoren geht es bei Experteninterviews um gemeinsam geteiltes Wissen – deshalb werden Pausen, Stimmlagen sowie sonstige nonverbale und parasprachliche Elemente aus deren Sicht nicht zum Gegenstand der Interpretation gemacht.

Die Kontaktaufnahme mit potenziellen Interviewpersonen erfolgte mittels schriftlicher Anfrage via E-Mail bzw. WhatsApp oder persönlich vor/nach einer gemeinsam besuchten Lehrveranstaltung im Unterrichtsfach BOLK. Mit Studierenden, die zu einem Interview bereit waren, wurde dann ein persönliches Treffen vereinbart. Die Treffen haben teilweise an der PHT und teilweise an öffentlichen Orten stattgefunden. Hintergrundgeräusche und Ablenkungen konnten trotzdem größtenteils vermieden werden.

Alle Interviews fanden im Zeitraum von Mitte Mai bis Mitte Juni statt. Insgesamt wurden 8 Personen interviewt. Die Dauer der Interviews variierte zwischen 22 Minuten (kürzestes Interview) und 35 Minuten (längstes Interview); die durchschnittliche Dauer eines Interviews lag bei knapp 28 Minuten. Die Transkription umfasste demnach im Schnitt 240 Zeilen (Transkription des Hauptteils des Interviews). In der Literatur ist die Dauer von Experteninterviews meist mit 30 bis 60 Minuten angegeben, somit liegt die Dauer der hier geführten Interviews im unteren Bereich. Nach der wortgetreuen Transkription erfolgte eine themenanalytische Auswertung in händischer Form in Tabellen (alternativ war f4analyse v2.5.1 bzw. das Online-Tool QCAnap angedacht). Für die hier vorliegende Projektarbeit wurde die händische Auswertung jedoch als ausreichend erachtet.

Die Themenanalyse erfolgte in Anlehnung an Froschauer & Lueger (2003). Die Autoren halten diese Form der Auswertung von Gesprächen für analytisch am

wenigsten anspruchsvoll. Ihres Erachtens dient diese Form der Auswertung qualitativer Interviewdaten dazu, sich „einen Überblick über Themen zu verschaffen, diese in ihren Kernaussagen zusammenzufassen und den Kontext ihres Auftretens zu erkunden“ (Dies. 2003, S. 158). Eine mögliche Variante ist das Textreduktionsverfahren (Dies., ebd.). Diese Strategie eignet sich nach Ansicht der Autoren, „um etwa die Meinung von externen Experten zu systematisieren oder Einstellungen von Personen bzw. Gruppen oder Kollektiven zu bestimmten Themen in ihrer Differenziertheit herauszuarbeiten“ (Dies., ebd.).

Es ist evident, dass die Themen zum größeren Teil durch das Leitfadeninterview vorgegeben sind. Dadurch entsteht bei der Auswertung bereits eine Grundstruktur, die durch selbst eingebrachte Themen der Interviewpersonen zu ergänzen war.

Der Einsatz der Themenanalyse erscheint auch gerechtfertigt, wenn man die von Froschauer & Lueger (2003) genannten Anwendungsbedingungen betrachtet: Themenanalytische Verfahren sind nach Meinung der Autoren nämlich dann angemessen, wenn

*„ein Überblick über eine große Textmenge gefragt ist;
der manifeste Gehalt von Aussagen im Zentrum steht (sofern etwa Meinungen oder Einschätzungen erkundet werden);
wenn die zusammenfassende Aufbereitung von Inhalten zu verschiedenen Themen und deren interne Differenziertheit angezeigt ist“* [Hervorhebungen von den Autoren] (Froschauer & Lueger 2003, S. 158)

Genau diese Ziele werden mit den Leitfadeninterviews verfolgt: Durch den Umstand, dass die Transkripte der Interviews (Hauptteil) durchschnittlich 240 Zeilen umfassen, liegen größere Textmengen vor, deren manifeste Gehalt interessiert. Im nächsten Abschnitt sind die wesentlichsten Ergebnisse der geführten Interviews zusammengefasst.

2.7 Interviewergebnisse

Die jüngste Interviewperson war 22, die älteste 38. Das durchschnittliche Alter der Interviewpersonen lag bei 26 Jahren; der Medianwert des Alters hat 24 Jahre betragen. Die breite Streuung im Lebensalter spiegelt die unterschiedlichen Bildungsbiografien wider; auch das Durchschnittsalter von 26 Jahren (bzw. der – aussagekräftigere – Medianwert von 24 Jahren) belegt, dass ein beträchtlicher Teil der Interviewpersonen das Studium erst nach einer Zeit anderweitiger Beschäftigungen aufgenommen hat.

2.7.1 Schulische Vorbildung (Oberstufe)

Generell fällt bei den Interviewpersonen – betrachtet man deren Schulbesuch in der Oberstufe – auf, dass alle Typen berufsbildender Schulen (HTL, HLW und HAK) vertreten sind. Eine Interviewperson berichtet von einer Lehre mit Matura. Unter den Interviewpersonen fand nur *eine* mit einer AHS-Matura. Betrachtet man hierzu die entsprechenden Statistiken (Bildung in Zahlen 2015/2016 der Statistik Austria), ist ausgewiesen, dass 85,5 % der Absolventinnen/Absolventen einer AHS innerhalb der ersten drei Jahre nach Abschluss der Schule ein Studium beginnen; bei BHS-Absolventinnen/Absolventen liegt der ausgewiesene Prozentsatz, je nach Ausrichtung der BHS, zwischen 45,5 bzw. 48,7 % (für technisch-gewerbliche bzw. land- und forstwirtschaftliche BHS) und 85,5 % (für kaufmännische und wirtschaftsberufliche BHS). Es wäre also zu erwarten gewesen, dass der Anteil von AHS- und BHS-Absolventinnen/Absolventen in etwa gleich ist. Es ist möglich, dass der Studiengang BOLK verstärkt Absolventinnen/Absolventen berufsbildender Schulen anzieht bzw. diese ihre im Rahmen der BHS erworbenen (vor-)beruflichen Erfahrungen als gute Voraussetzung für den Studiengang sehen, wie IP2, die meint:

„Ja, also ich glaub, dass es für BOLK-Lehrer sehr wichtig ist, dass sie irgendwie davor etwas gearbeitet haben. Dass sie direkt aus der Privatwirtschaft kommen, oder zumindest eine Fachschule oder irgendwas gemacht haben, wo man vielleicht auch schon geschnuppert hat und wirklich etwas Handwerkliches gearbeitet hat [...], also (sie) mit dieser Arbeitswelt schon einmal konfrontiert waren.“ (IP2, Z. 140 – 145).

Detailliertere Aussagen bedürften einer Vollerhebung, etwa in Form eines (Online-) Fragebogens.

2.7.2 Motivation für die Aufnahme eines Lehramtsstudiums

Die Motivation für die Aufnahme eines Lehramtsstudiums wurde unterschiedlich begründet. Auffallend ist, dass so gut wie alle Interviewpersonen auch äußere Umstände angeführt haben (das widerspricht jenen Befunden aus der Literatur, die bei angehenden Lehrpersonen überwiegend intrinsische Motive für die Berufswahl postulieren, wie etwa König et al. 2013). Eine Interviewperson gibt etwa an, dass sie ursprünglich eine andere Bildungsentscheidung getroffen hatte, diese jedoch aufgrund eines nicht positiv verlaufenen Aufnahmeverfahrens nicht realisieren konnte. Eine andere Interviewperson spricht überhaupt von „Zufall“, weil sie in ihrem Quellenberuf keine ganzjährige Festanstellung bekommen konnte und sich deshalb auf die Suche nach alternativen Anstellungsmöglichkeiten begeben hatte. Die Berufstätigkeit der Eltern, die selbst als Lehrkräfte tätig waren, bzw. eine Schwester, die schon im Lehrberuf stand, wurden als ein Mitgrund für die Aufnahme eines Lehramtsstudiums genannt, kamen aber selten vor (dies entspricht dem Befund von Nieskens 2009, zit. in Rabel 2011 insofern, als eine (elterliche) Berufsvererbung die Wahl eines Lehramtsstudiums begünstigt).

Auffallend ist weiters, dass doch alle Interviewpersonen *mehrere Motive* für die Aufnahme des Lehramtsstudiums nennen. Es scheint also nie nur *einen* Grund für die Studienwahl zu geben, sondern immer ein Zusammenspiel mehrerer Motive. Besonders bei IP1 wurde dies sehr deutlich:

„Naja, eigentlich wollt' ich ja Tourismus studieren und das hat leider nicht so funktioniert, wie ich das wollte am MCI, und ich hab' eigentlich immer gern mit Kindern und Jugendlichen gearbeitet und hab' mir dann gedacht, ja warum eigentlich nicht Lehramt. Ich bin gern mit Menschen, unter Menschen, und ich glaub', ich kann auch relativ gut erklären. Da hab' ich mir gedacht, ja, das ist ein sicherer Job auch, und jetzt probier' ich's einmal mit Lehramt.“ (IP1, Z. 3 – 8)

In dieser Interviewpassage zeigen sich überdies drei in der Literatur häufig genannte Prädiktoren für die Berufswahl:

- Erfahrung im Umgang mit Kindern und Jugendlichen (vgl. Nieskens 2009, zit. in Rabel 2011)¹⁶

¹⁶ Es wurde an anderer Stelle bereits darauf verwiesen, dass zumindest im 3. Jahrgang des BOLK-Studiums die Quote derjenigen Personen, die bereits über längere Vorerfahrungen mit Kindern und Jugendlichen verfügen, außerordentlich hoch ist (vgl. S. 15)

- Interesse bzw. Freude an der Zusammenarbeit mit Kindern, Jugendlichen (vgl. Urban 1996 bzw. König et al. 2013)
- Jobsicherheit als die Berufswahl begünstigende Rahmenbedingung

In einem der geführten Interviews wurde jedoch deutlich, dass auch der Lehrerberuf längst nicht mehr so sicher ist, wie allgemein angenommen wird. Dies kann in weiterer Folge zu einem Auslöser für eine berufliche Umorientierung werden:

„Es sind leider Gottes die Lehrlingszahlen immer weiter zurückgegangen und irgendwie hab‘ ich für mich das Gefühl gehabt, ich brauch‘ etwas als Alternative für meinen Kopf, dass ich etwas in der Hand hätte, falls es dort unten [in der Berufsschule] nicht mehr zustande kommen würde, dass ich was (anderes) machen kann.“
(IP3, Z. 51 –55),

Interessant ist, dass in keinem einzigen Interview die Vereinbarkeit von beruflichen und familiären Interessen (vgl. Wiza 2014) thematisiert wurde. Eine mögliche Erklärung liegt darin, dass sich die LehrerInnenbildung im Umbruch befindet und Studierenden der Einblick in die Schulpraxis fehlt, sodass dieser Aspekt (noch nicht) in den Blick gerät, was angesichts des Medianwerts des Alters der Interviewpersonen doch verwundert.

In mehreren Interviews wurde deutlich, dass die Entscheidung für das Lehramtsstudium relativ schnell getroffen wurde, wie das auch Rabel (2011) ausgeführt hat.

Zusammengefasst wurden folgende Motive für die Berufswahl genannt:

- eigener (Berufs-)Wunsch
- Vorbilder (bzw. Anti-Vorbilder)
- eigene positive bzw. negative Schulerfahrungen
- (zahlreiche) eigene außerschulische Erfahrungen
- fachliches Interesse
- interessante, abwechslungsreiche und sinnstiftende Tätigkeit
- arbeitsmarktbezogene Überlegungen (welcher Bereich bietet gute Jobchancen?)
- Beratung durch Personen im engeren Familien-/Bekanntenkreis, die schon Lehrer sind

2.7.3 *Hilfreiche Kompetenzen für den Beruf als Lehrkraft*

In zwei Interviews wird die eigene Lebenserfahrung als *Begründung für die künftige Berufswahl* und zugleich als nützliche bzw. hilfreiche Kompetenz für den Beruf als Lehrkraft genannt.

In vielen Interviews wird *Empathie bzw. Einfühlungsvermögen* als eigene nützliche bzw. hilfreiche Kompetenz angegeben. Diese Kompetenz wird von 4 Interviewpersonen angegeben.

Weiters wurden genannt:

- soziale Kompetenz (allgemein)
- mit Menschen gut umgehen können
- vorurteilsfrei auf andere zugehen
- gerne mit Menschen zusammen sein/arbeiten
- Interesse an anderen Menschen
- kommunikativ sein
- selbstsicheres Auftreten
- Begeisterungsfähigkeit
- Zielstrebigkeit
- eigene Lernbereitschaft
- gute Selbstorganisation
- gerecht sein
- komplizierte Sachverhalte einfach erklären können

Es wurden in diesem Fragenbereich also ausschließlich *soziale und persönliche Kompetenzen* genannt.

2.7.4 *Gründe für die Wahl von BOLK*

Bei den Gründen für die Wahl des Unterrichtsfachs BOLK stechen zwei öfter genannte Begründungen ins Auge: Einerseits der Verweis auf die *eigene Lebens- und Berufserfahrung*, was mit den Ergebnissen von Steiner & Kerler (2017) korreliert, welche diese auch für Bildungs- und Berufsberater/innen als sehr nützlich bzw. hilfreich einschätzen.

Andererseits die eigene *aktuelle Lebenssituation zum Zeitpunkt der Entscheidung für das Unterrichtsfach*, welche die Interviewpersonen als *Phase der eigenen Orientierungslosigkeit* beschreiben:

„... Berufsorientierung, da hab' ich einfach das durchgelesen, um was es da geht und hab' mir gedacht, hey, das ist genau das, ich war da grad in so einer Phase, wo ich eigentlich selber nicht wirklich gewusst hab', was ich machen will, und hab' mir dann gedacht, hey, das ist jetzt richtig, genau das kommt genau richtig ...“ (IP5, Z. 88 – 93)

Einige Interviewpersonen verweisen auch auf das Curriculum, welches sie vorher gelesen haben und welches sie von den Inhalten her angesprochen hat (siehe S. 26 – 27).

Als weitere Gründe für die Wahl des Unterrichtsfachs BOLK wurden angeführt:

- die Unzufriedenheit mit dem bisherigen gewählten Unterrichtsfach (einige Interviewpersonen haben ihre Fächerkombination gewechselt)
- der Wunsch, ein Unterrichtsfach zu wählen, in welchem mit Schüler/innen auf einer persönlicheren Ebene gearbeitet werden kann
- die erwartete Offenheit des Unterrichts (im Unterschied zu anderen Unterrichtsfächern), da es wenig inhaltliche Vorgaben gibt
- die Anschlussfähigkeit des Unterrichtsfachs an eigene berufliche Erfahrungen in der Vergangenheit
- die Empfehlung von Studienkolleginnen/-kollegen
- pragmatische Gründe (Angebot am Studienort, leichtes Fach zu einem anspruchsvolleren Zweitfach)

Ähnlich wie bei der Entscheidung für das Lehramtsstudium nennen die Interviewpersonen auch bei der Motivation für die Wahl des Unterrichtsfachs BOLK durchgängig *mehrere zusammenwirkende Motive*.

Als Ereignisse in der eigenen Lebensgeschichte, welche die Wahl des Unterrichtsfachs BOLK begünstigt haben, wird häufig wieder auf die eigenen Praxiserfahrungen vor Aufnahme des Studiums Bezug genommen:

„ ... auf BOLK bezogen, vielleicht durch das, dass [...] die meisten Lehrer kommen von der Schule in die Schule ... also von der Schule ins Studium in die Schule wieder ... vielleicht dass ich die Berufserfahrung und [...] viele Praktika gemacht hab' in unterschiedlichen Unternehmen [...] und dass ich halt selber eigentlich ... kurzzeitig relativ [...] unentschlossen war, was ich machen will, und ich den Schülern sag' [...], dass das eigentlich normal ist und dass man seinen Weg finden kann“ (IP4, Z. 182 – 189)

Die *Zuversicht, dass auch Umwege zum Ziel führen können*, wurde ebenfalls von mehreren Interviewpersonen angesprochen. Die positive Bewältigung einer

eigenen Phase der Orientierungslosigkeit wird also als Lebensereignis interpretiert, welches die Wahl des Unterrichtsfachs BOLK mit beeinflusst hat.

Weiters wurden das generelle Interesse am Alltag bzw. an der Lebens- und Arbeitswelt und die Wertschätzung von Berufstätigkeit und Arbeit in der Herkunftsfamilie als „Ereignisse“ in der eigenen Lebensgeschichte identifiziert.

2.7.5 Hilfreiche persönliche Kompetenzen für BOLK

Bei der Frage nach den persönlichen Kompetenzen, die für das Unterrichtsfach BOLK im Speziellen als nützlich bzw. hilfreich erachtet werden, haben sich (wenig überraschend) größtenteils die Angaben der Interviewpersonen zu den eigenen Kompetenzen als Lehrperson wiederholt: Viele rekurrten wieder auf die sozialen und persönlichen Kompetenzen. Darüber hinaus wurden *bestehende eigene Kontakte* genannt, die künftig für den Unterricht in BOLK i. S. der außerschulischen *Vernetzung* als hilfreich erachtet wurden.

Auffallend ist, dass mehrere Interviewpersonen Zweifel hegen, dass sie mit dem gewählten Unterrichtsfach BOLK eine Anstellung finden werden, weil zum einen aus ihrer Sicht diese Ausbildung zu wenig bekannt ist und zum anderen derzeit Lehrkräfte ohne Ausbildung dieses Fach unterrichten:

„... ja, aber ich denk, das braucht halt seine Zeit, weil wir doch da so ein bissl die Vorreiter noch sind von dem, und es wird dann schlussendlich spannend, wenn die ersten abschließen, und ... wie das nachher ankommt und ob es wirklich Stellen gibt, wo wir benötigt werden.“ (IP5, Z. 187 – 191)

Auch in dieser Hinsicht ist das in der Literatur häufig beschriebene Motiv der Jobsicherheit bei Lehrpersonen etwas relativiert¹⁷.

2.7.6 Zufriedenheit mit BOLK und Verbesserungspotentiale

Die Zufriedenheit mit dem gewählten Unterrichtsfach bzw. dem Studiengang variiert je nach ausgemachtem Typus (siehe 2.8), liegt jedoch zwischen 5 und 10. Das ist insofern nicht ganz überraschend, weil anzunehmen ist, dass diejenigen Studierenden, welche das Studium des Unterrichtsfachs BOLK fortführen, einen höheren

¹⁷ Das gilt übrigens nicht nur für das Unterrichtsfach BOLK, sondern auch für die Erweiterung Medienpädagogik: So sehr Pädagoginnen/Pädagogen mit guten Medienkompetenzen gebraucht werden, so sehr ist zu bezweifeln, dass Absolventinnen/Absolventen mit nur einem Unterrichtsfach und dieser Erweiterung eine Anstellung erhalten. Das derzeitige System sieht den bezahlten Einsatz von Lehrkräften außerhalb des Unterrichts bislang kaum vor.

Zufriedenheitswert aufweisen als jene, die sich zu einem Wechsel entschlossen haben (das haben bislang nach eigener Beobachtung etwa 15 % der Studierenden, wobei die meisten nach dem 2. Semester aufgehört haben). Bestünde Interesse an einer Evaluierung des Studiengangs (was nicht Fokus der vorliegenden Arbeit ist), sollten demnach unbedingt diejenigen Studierenden in eine Befragung mit einbezogen werden, welche sich zu einem Wechsel des Unterrichtsfachs entschlossen haben.

Mehrere Personen weisen darauf hin, dass das Studium – im Vergleich zu anderen Studien – weniger anspruchsvoll ist.

Besonders positiv hervorgehoben wird die Bedeutung des Unterrichtsfachs als solches bzw. das attraktive Curriculum, welches für einige Interviewpersonen ein Mitgrund war, das Unterrichtsfach überhaupt auszuwählen (s. o.). Auch die Möglichkeit, im Rahmen von Lehrveranstaltungen viel selbständig ausprobieren zu können („Workshops“, Unterrichtspraxis in der Ausbildung in Studentengruppen) und der Einsatz praxisnaher Lernmaterialien, die auch für den späteren Unterricht verwendbar sind, werden positiv erwähnt. Mehrere Interviewpersonen verweisen auf die kleinen Gruppen, welche begünstigen, dass Studierende einander kennen und miteinander Kontakt haben. Eine Interviewperson spricht sogar von einem „Klassengefüge“ bzw. einer „kleinen Familie“ (IP5).

Die Inhalte der Lehrveranstaltungen werden unterschiedlich eingeschätzt: Eine Interviewpartnerin zeigt sich damit zufrieden, mehrere Interviewpartner/innen wünschen sich eine Überarbeitung des Curriculums und weisen darauf hin, dass sich Inhalte in unterschiedlichen Lehrveranstaltungen wiederholen. Eine andere Interviewperson ist der Ansicht, dass die Inhalte sowohl zu wenig praktisch, also auch zu wenig theoretisch seien und vieles zu wenig konkret vermittelt würde. Mit der theoretischen Fundierung vermittelter Inhalte steht vielleicht die Forderung einer Interviewperson nach mehr externer Überprüfung der Lehrinhalte in Zusammenhang: Die Interviewperson begründet ihren Wunsch nämlich damit, dass sie das Gefühl hätte, oftmals nur die persönlichen Überzeugungen von Lehrveranstaltungsleitern in Prüfungen wiedergeben zu müssen, anstatt objektive Fakten bzw. ihre eigene begründete Meinung. Den Wunsch nach einer wissenschaftlicheren Herangehensweise teilt eine weitere Interviewperson.

Verbesserungspotential sehen die Interviewpersonen bei der 100 %-igen Anwesenheitsregelung bei prüfungsimmanenten Lehrveranstaltungen. Ein weiterer Kritikpunkt ist die PTS-Lastigkeit in der Ausbildung (drei Lehrende haben PTS-Hintergrund, zwei davon sind stark in der Lehre eingesetzt und decken viele Lehrveranstaltungen ab). Auch die Tirol-Fokussierung wird kritisch gesehen. Nachdem es sich um einen Studienverbund für Tirol und Vorarlberg handelt, plädiert eine Interviewperson dafür, die spezifische Situation in Vorarlberg (z. B. in Bezug auf Informations- und Unterstützungsangebote für Jugendliche) in die Lehrveranstaltungen verstärkt mit einzubeziehen. Das geschieht aus ihrer Sicht derzeit überhaupt nicht. Eine Interviewperson spricht sich dafür aus, dass auf die spezifische Situation und die Bedürfnisse der Studierenden mehr eingegangen werden sollte. Individualisierung ist demnach offenbar nicht nur ein Erfordernis, welches in der LehrerInnenbildung von angehenden Lehrpersonen in Bezug auf deren künftige Praxis gefordert wird, sondern welche Studierende auch für die Zeit der Ausbildung hörbar einfordern. Eine Interviewperson kritisiert generell die starke Differenzierung von Sekundar- und Berufspädagogik, welche sich zum Beispiel in beschränkten Anrechnungsmöglichkeiten zeigt. Überhaupt wünscht sich die Person eine flexiblere Handhabung von Anrechnungsmöglichkeiten, auch bei außeruniversitär erworbenen Kompetenzen (z. B. Montessori-Diplomausbildung).

Eine andere Interviewperson meint, dass die Inhalte von BOLK auch kürzer, etwa im Rahmen einer Zusatzausbildung vermittelt werden könnten, vor allem, weil das Studium zu wenig bekannt ist und BO überwiegend nicht als eigenes Unterrichtsfach an den Schulen etabliert ist:

„Also, es [BO] gehört einfach mehr eingeführt in Schulen oder ganz weggelassen, oder eben als Zusatzkurs, als Zusatzausbildung angeboten, aber dann brauchst du nicht Leute bis zum Master durchquälen, find ich, weil das bringt sich dann nichts.“ (IP6, Z. 145 – 149)

Darin könnte auch der Grund liegen, dass ein vollwertiges Bachelorstudium BOLK nur im Verbund West angeboten wird bzw. andere Verbünde weiterhin auf entsprechende Lehrgänge an den Pädagogischen Hochschulen setzen.

Ein anderer Gesprächspartner weist auf die BO-Lastigkeit des Studiums hin und moniert, dass aus seiner Sicht lebenskundliche Themen in der Ausbildung unterrepräsentiert wären.

In einem letzten Schritt sollen nun einige Ergebnisse der Interviewauswertung diskutiert und der Versuch unternommen werden, eine Typologie der Studierenden in BOLK vorzulegen.

2.8 Diskussion der Ergebnisse und Versuch einer Typologie

Die Ergebnisse der Interviewauswertung sind in mehrfacher Hinsicht überraschend: Der **Anteil von Absolventinnen/Absolventen berufsbildender höherer Schulen** ist überraschend hoch (unter der Voraussetzung, dass in dieser Hinsicht das Sampling als repräsentativ für die Grundgesamtheit der Studierenden erachtet werden kann – beim theoretischen Sampling war dieser Aspekt jedenfalls kein Auswahlkriterium). Überraschend ist auch das hohe **Ausmaß an beruflichen Vorerfahrungen**, welches von vielen Interviewpersonen auch als wertvolle Ressource für die künftige Tätigkeit (nicht nur) im BOLK-Unterricht angesehen wird. Es ist zu vermuten, dass diese beiden Aspekte spezifisch für das Unterrichtsfach BOLK sind. Dem sollte im Rahmen weiterer Studien unbedingt systematisch nachgegangen werden. Die in der Auswertung genannten persönlichen Kompetenzen decken sich überwiegend mit den beschriebenen persönlichen Kompetenzen von Bildungs- und Berufsberaterinnen/-beratern von Steiner & Kerler (2017). So wird dort an erster Stelle *Empathie und Einfühlungsvermögen* genannt, was auch der Gewichtung in den geführten Interviews entspricht. Wenngleich bei einigen Interviewpersonen das Lehramtsstudium als zweite Wahl einer Berufsentscheidung dargestellt wurde, scheinen aus Sicht der Interviewpersonen genau diese persönlichen Kompetenzen für das Lehramtsstudium zu befähigen und werden teilweise auch als Begründung für die Berufs- bzw. Studienwahl genannt.

Das durchschnittliche Alter bzw. der Median der Lebensalter der Interviewpersonen korreliert mit dem **hohen Ausmaß an beruflichen Vorerfahrungen**. Auch diesbezüglich wäre es durchaus angezeigt, weiterführende vergleichende Erhebungen in die Wege zu leiten und zu prüfen, ob Personen mit beruflichen Vorerfahrungen wirklich verstärkt BOLK wählen, oder sich „Quereinsteiger/innen“ auch in anderen Unterrichtsfächern finden. Vielleicht ist es auch ein generelles Zeichen von zunehmender Durchlässigkeit im Bildungssystem, dass sich Personen nach einigen Jahren beruflicher Tätigkeit für ein Studium entscheiden.

Speziell für den Lehrerberuf an Höheren Schulen konstatiert Rabel (2011), dass die Berufswahlentscheidung durch zwei hauptsächliche Motive gekennzeichnet sei:

- *durch die soziale Orientierung, der sich im Wunsch nach der Zusammenarbeit mit Kindern und Jugendlichen aufzeigt (vgl. Österreich, 1987, S.14) und*
- *durch das fachliche Interesse, das sich in der Wahl der Studienfachkombination sichtbar macht (Gerstl, 1995, S.13) (Rabel 2011, S. 98).*

Die genannten beiden hauptsächlichen Motive haben sich in allen Interviews bestätigt, wobei das fachliche Interesse in BOLK stark in der sozialen Interaktion mit Schülerinnen/Schülern zu bestehen scheint bzw. in deren Beratung und Begleitung. Bei einigen Interviewpersonen ist angeklungen, dass sie sich selbst mehr Beratung, Begleitung und Orientierung in Phasen ihrer eigenen Orientierungslosigkeit gewünscht hätten und u. a. deshalb das Unterrichtsfach BOLK gewählt haben. Gleichzeitig sind bei einigen Interviewpersonen großer Optimismus und starke Zuversicht in Bezug auf Umwege in der Ausbildung und im Beruf deutlich geworden: Die Grundüberzeugung, dass auch Umwege ihren Sinn haben und zu einem Ziel führen können, mutet in Österreichs stark selektierendem Schulsystem fast schon anarchisch an und kann deshalb vielleicht ein Umdenken unter den Akteuren im System bewirken, wenn neue Lehrkräfte dieses Denken darin verbreiten.

In Bezug auf die Zufriedenheit mit dem gewählten Unterrichtsfach und die Verbesserungsvorschläge der Interviewpersonen ist bedenken, dass die neue LehrerInnenausbildung in der Sekundarstufe (Allgemeinbildung) erst seit drei Jahren angeboten wird. Dementsprechend gilt es, nicht nur im Unterrichtsfach BOLK Erfahrungen im ersten Durchlauf mit dem geltenden Curriculum zu sammeln. Es ist zu vermuten, dass auch die Curricula anderer Unterrichtsfächer nach dem ersten Durchlauf adaptiert werden müssen.

Versucht man nun, eine **Typologie der BOLK-Studierenden** zu entwerfen, scheint es angeraten, die Anzahl der Typen auf drei Grundtypen zu beschränken, wie es auch in der einschlägigen Literatur häufig gemacht wurde (vgl. Rauin & Meier (2007), Billich-Knapp, Künsting & Lipowsky (2012), Thomson, Turner & Nietfeld (2012), Watt, Richardson & Wilkins (2014) und Straub (2015)). Ein inhaltliches Argument für diesen Schritt ist auch, dass sich pragmatische Entscheidungen in Bezug auf das Studium und die spätere Berufstätigkeit nur schwer voneinander trennen

lassen. Jedenfalls war es in den Interviews z. T. so, dass sich hier die Argumentation vermengt hat.

Im Folgenden wird versucht, jedem Grundtypus ein bis zwei prototypische Aussagen aus den Interviews und zumindest drei charakteristische Eigenschaften zuzuschreiben.

2.8.1 Typ A: Die Strategin/der Stratege

Der strategische Typus studiert ein anspruchsvolles (Haupt-)Fach und kombiniert dieses mit einem „leichten“ Zweitfach. Dieser Typus von Studierenden denkt u. U. auch schon an die kommende Unterrichtspraxis und wählt zu einem korrekturintensiven Fach ein „angenehmes“ Gegenfach, um den Korrekturaufwand geringer zu halten; eventuell spielen auch Überlegungen dahingehend eine Rolle, dass im Gegenfach eine sehr persönliche Beziehung zu den Schülerinnen/Schülern aufgenommen werden kann (quasi beinahe ohne störende „fachliche“ Inhalte).

Bei den Interviewpersonen war eher die eigene persönliche Situation bei der Studienwahlentscheidung Thema. Die spätere Situation als Lehrer/in war in den Gesprächen weniger präsent.

Wichtig ist zu betonen, dass die strategischen Überlegungen bei der Entscheidungsfindung aber nicht *allein* leitend sind. Durchaus spielen auch die persönliche Situation (Sehnsucht nach Orientierung, Überforderung) und eigene Interessen eine Rolle. Hierzu zwei prototypische Zitate:

„Deswegen hab' ich mit Englisch angefangen [...]. Dann Deutsch dazu, ... ist mir irgendwann aufgefallen, dass es einfach zu viel ist mit zwei Hauptfächern, und dass Deutsch auch gar nicht so mein Interesse (ist) [...], deswegen hab' ich dann im 3. Semester von Deutsch auf Berufsorientierung gewechselt. Berufsorientierung dann deswegen, weil ich eigentlich in einer Kaminfirma gearbeitet hab', das war sehr praxisbezogen und halt so das Gegenteil zum Studium eigentlich, in einem Betrieb arbeiten, so als richtiger Arbeiter, und dann Studium ist halt ganz was anderes, und da hat Berufsorientierung ganz gut gepasst, weil's ein bissl praxisorientierter war und ich das einfach mit einbringen hab' können, was ich schon weiß. [...] Deswegen eben Berufsorientierung dann [...] Und (weil) sich das auch natürlich mit Englisch viel besser ausgeht.“ (IP6, Z. 11 – 24)

„Ja, Deutsch und Englisch wollt ich nehmen, ursprünglich. Einfach auch aus praktischen Gründen, weil es geheißen hat, die Hauptfächer kann man weiterhin eben auch in Feldkirch an der PH Feld-

kirch studieren. Und ich wollt nicht schon wieder umziehen [...], dann hab' ich so hin und her getan, weil ich mir gedacht hab, boah, zwei Sprachen, kann ich das packen und ist mir das nicht zu viel vielleicht. [...] Und dann hab' ich gedacht ..., das ist mir zu unsicher die Sache und hab's Curriculum von Berufsorientierung durchgeschaut, weil mich das einfach vom Namen her so angesprochen hat, Berufsorientierung, Lebenskunde ... Weil ich mir gedacht hab, das hat vielleicht noch wirklich mit der Wirtschaft und so ... ist nicht ganz völlig fremd für mich, weil ich eben aus dem wirtschaftlichen Unternehmensbereich und so auch komme [...] Ja also, es war eigentlich, würd' ich sagen, eine intuitive Entscheidung anhand vom Curriculum. Vielleicht, weil ich grad selber in so einer psychischen Zeit war, wo ich mich gesehnt hab' nach Berufsorientierung, was will ich in meinem Leben, und mich durch das vielleicht noch eher angesprochen gefühlt hab', und Lebenskunde ist halt schon ein sehr allgemeines Thema, das breit gefächert ist, das hat mich schon irgendwie, ja, hat es mir vielleicht in meiner Entscheidung ein wenig leichter gemacht als wie jetzt nur, weil ich einfach Abschlussverfahren gemacht hab.“ (IP2, Z. 99 – 124)

Diese Studierenden weisen einen **geringeren Zufriedenheitswert** auf in Bezug auf das BOLK-Studium und dessen Rahmenbedingungen als die Überzeugten. Sie sehen die Studieninhalte und Rahmenbedingungen kritischer als ihre Kolleginnen/Kollegen.

2.8.2 Typ B: Die/der Überzeugte

Der Typus des/der Überzeugten bringt ein großes inhaltliches Interesse am Unterrichtsfach mit bzw. hält eine frühe Berufsorientierung/-beratung für wichtig und wertvoll. Studierende dieses Typs argumentieren in Bezug auf die eigene persönliche Situation genauso wie die Taktiker (nämlich, dass das Studium in einer eigenen Phase der Orientierungslosigkeit gewählt wurde oder, wenn sie das Studium gewechselt haben, mit einer Unzufriedenheit mit dem bisherigen Studium). Auch hierzu zwei prototypische Zitate aus den Interviews:

„Berufsorientierung, da hab' ich einfach das durchgelesen, um was es da geht und hab mir gedacht, hey, das ist genau das, ich war da grad in so einer Phase, wo ich eigentlich selber nicht wirklich gewusst hab', was ich machen will ... Ich möcht später so jungen Menschen einfach helfen, dass sie eine Orientierungshilfe haben, dass man ihnen einmal aufzeigt, was es überhaupt alles für Möglichkeiten gibt als Schüler oder als Lehrling oder was du wirklich machen kannst. Es gibt so viele Möglichkeiten und Wege ... und das, das wollt ich einfach dann oder später möcht ich's einfach gut transportieren können.“ (IP6, Z. 88 – 97)

„Und ich wollte eigentlich immer so ein Fach studieren, das auf die Menschen, auf die Jugendlichen besser eingeht. Wo ich richtig sozial und persönlich sein kann. Und dann hab' ich mit der [Name] geredet, und die hat mir dann gesagt, dass sie BOLK studiert und dass ihr das voll taugt und hat mir halt die Inhalte erzählt ... Und auf aufgrund dessen hab' ich mich dann für BOLK entschieden.“ (IP1, Z. 64 – 69)

Diese Studierenden zeigen sich als Überzeugte **überaus zufrieden** mit dem Studium und dessen Rahmenbedingungen.

2.8.3 Typ C: Die Taktikerin/der Taktiker

Der Typus des Taktikers wählt das Unterrichtsfach als zusätzliche Qualifikation zu einem bestehenden Lehramtsstudium (als Erweiterung¹⁸ oder als drittes Fach), um seine Chancen am späteren Arbeitsmarkt zu steigern. Dieser Typus hat am ehesten die spätere Berufstätigkeit im Blick (jedenfalls, was den Aspekt der Chancenerhöhung betrifft), wenn man für die Wahl eines dritten Unterrichtsfachs nicht alternative Erklärungen findet, wie z. B. formale Gründe, Entscheidungsschwäche, bloßes Interesse an mehr als zwei Unterrichtsfächern etc.

Gleichzeitig wird hier offenbar, dass die Tätigkeit als Lehrkraft längst nicht mehr lebenslange berufliche Sicherheit gewährleistet, sondern auch im Dienst stehende Lehrkräfte durchaus Sorge haben, ihre Anstellung wieder zu verlieren. Das kann eine Motivation dafür sein, ein weiteres Lehramtsstudium zu beginnen:

„Ja, die ursprüngliche Idee für's zweite Studium war, dass ich eben nach ..., waren's jetzt 10 Jahre oder 11 Jahre, voll berufstätig, hab' ich für mich eine neue Herausforderung gesucht, es sind leider Gottes die Lehrlingszahlen immer weiter zurückgegangen und irgendwie hab' ich für mich das Gefühl gehabt, ich brauch etwas als Alternative für meinen Kopf [...]

Und der zweite Grund war das, dass wir eben einen neuen Chef kriegt haben mit dem ich ein bissl Schwierigkeiten gehabt hab' auszukommen, und immer wieder Reibungspunkte gewesen sind, wo ich einfach für mich einen anderen Beschäftigungsschwerpunkt braucht hab', um mich da unten nicht zu sehr hineinzusteigern [...]

Hab' ich dann eben den ganzen Fächerkanon durchgeschaut und für mich einfach auch strategisch abgewogen, was könnt' ich mir

¹⁸ Ein Erweiterungsstudium, welches erlaubt, lediglich ein Unterrichtsfach zu einem abgeschlossenen Lehramtsstudium dazu zu studieren, ist erst seit Beginn der neuen Lehramtsausbildung 2015 möglich und umfasst im Bachelorstudium 100 ECTS, da pädagogische Teile der zuvor absolvierten Lehramtsstudiums angerechnet werden.

dazu zur Mathematik vorstellen, was ich belegen könnt', was schon mit meinem vorhandenen Berufsfeld zum Tun hat, auch nicht zu aufwändig ist, weil ich einfach eine volle Lehrverpflichtung hab', und das Studium nur berufsbegleitend machen wollte, und somit ist dann eben Berufsorientierung und Lebenskunde herausgekommen.“ (IP3, Z. 50 – 56.69 – 73.82 – 88)

Hier wird deutlich, dass die Motivation, das BOLK-Studium zu beginnen, nicht allein die Suche nach zusätzlicher beruflicher Qualifikation ist, sondern auch hier wieder andere Motive hinzutreten (Anschlussfähigkeit von BOLK zum bisherigen Berufsfeld etc.).

Diese Studierenden setzen den **Zufriedenheitswert** ebenfalls **im oberen Bereich** an, zeigen sich aber nicht ganz so zufrieden wie die Überzeugten, aber auch nicht so kritisch, wie die Taktiker.

In jedem Fall bedarf diese holzschnittartig präsentierte Typologie auch weiterer systematischer Beforschung. Es bleibt hier beim Versuch, eine solche vorzulegen.

3 Zusammenfassung und Ausblick

„Das Wichtigste im Leben ist die Wahl des Berufes.

Der Zufall entscheidet darüber.“

Blaise Pascal (1623 - 1662), französischer Mathematiker, Physiker und Philosoph (online abrufbar unter: www.zitate.de, zuletzt abgerufen am 10.06.2019)

Zunächst wurden in Anlehnung an Mosberger, Schneeweiß & Steiner (2012) unterschiedliche Erklärungsansätze zur Berufswahl und mögliche Einflussfaktoren vorgestellt. In einem weiteren Schritt wurden einige Erkenntnisse zu Studien- und Berufswahlmotiven von Lehrkräften präsentiert. Hinweise auf Typologien bei Lehrkräften haben vor allem die Überlegungen von Straub (2015) geliefert, welche im Anschluss daran vorgestellt wurden. In einem weiteren Abschnitt wurde das Studium „Berufsorientierung und Lebenskunde“ präsentiert und in groben Zügen erläutert. Hinweise zum Unterrichtsfach „Berufsorientierung“ bzw. „Berufsorientierung und Lebenskunde“ haben ein wenig das Zusammenspiel von Ausbildung und künftigem schulischen Einsatzbereich verdeutlicht. Erstaunlich wenig Befunde gibt es zu den Berufswahlmotiven von Bildungs- und Berufsberaterinnen/-beratern, wie im darauffolgenden Abschnitt gezeigt werden konnte. Zu den Kompetenzen von außerschulischen und schulischen Bildungs- und Berufsberaterinnen/-beratern gibt es mehr Befunde und Kompetenzsystematiken. Ein Vergleich der Kompetenzanforderungen an außerschulische und schulische Berater/innen hat gezeigt dass die Anforderungen in der Praxis kaum differieren, größere Unterschiede aber in den ausformulierten Kompetenzsystematiken vorhanden sind (vor allem zwischen den Rastern der AIOSP/IAEVG/IVSBB und der EVD/BBT auf der einen Seite und der Kompetenzsystematik von Dreer auf der anderen Seite).

Nach der Beschreibung der angewendeten Erhebungs- und Auswertungsmethoden wurden die wesentlichsten Ergebnisse der hier vorliegenden qualitativen Untersuchung in Form von 8 Leitfadeninterviews präsentiert. Erwartungsgemäß hat sich das bestätigt, was bisherige Ergebnisse nationaler und internationaler Untersuchungen nahegelegt haben, nämlich dass bei Lehramtsstudierenden intrinsische und soziale Motive sowie Interessen ausgeprägter sind, als dies bei Studierenden eines Fachstudiums der Fall ist (vgl. Gutsch, König & Rothland 2018). Diese Motive sind

bei den interviewten Studierenden besonders in den Vordergrund getreten, vermutlich auch deshalb, weil dieses Unterrichtsfach weniger auf die Vermittlung von Fachinhalten, sondern eher auf die Begleitung und Beratung von Schülerinnen/Schülern ausgerichtet ist.

Daran anschließend wurde dann auf der Basis der gewonnenen Daten eine grobe Typologie von BOLK-Studierenden vorgelegt. Diese sollte im Rahmen einer Vollerhebung einer empirischen Überprüfung unterzogen werden (etwa in der Form, dass man die Befragten bittet, sich einem Typus zuzuordnen oder einen neuen, für diese Person passenden Typus zu benennen).

Somit ist es jedenfalls gelungen, einen ersten Beitrag zur Felderkundung zu leisten und aufzuzeigen, welche Personen sich für ein Studium des Unterrichtsfaches BOLK entschieden haben. Hierbei ist deutlich geworden, dass die bisherigen Bildungs- und Berufskarrieren der Interviewpersonen genauso bunt sind, wie die Motivationslagen, welche die Studierenden zu einem Lehramtsstudium bzw. zur Wahl von BOLK bewegt haben. Inwieweit dieses Bild besonders charakteristisch für BOLK-Studierende ist, oder ob sich solche ungewöhnlichen Bildungskarrieren und vielschichtige Motivationslagen auch unter Lehramtsstudierenden anderer Unterrichtsfächer finden, wäre in weiteren empirischen Untersuchungen zu klären¹⁹.

Einige Ergebnisse dieser Untersuchung können hoffentlich auch dazu beitragen, die Lehrveranstaltungen im Studiengang noch besser an den Bedürfnissen der Studierenden auszurichten und deren im Rahmen der bisherigen Bildungskarriere informell erworbene Kompetenzen in den Bildungsgang zu integrieren.

Was mich persönlich in besonderer Weise berührt hat, war einerseits die große *Aufgeschlossenheit* unter den Studierenden, sich für ein Interview zur Verfügung zu stellen, die große *Offenheit*, mit welcher die Interviewpersonen Auskunft über ihren Bildungs- und Berufsweg gegeben haben und der unverbrüchliche *Optimismus*, der in vielen Interviews zu Tage getreten ist, dass auch ungeplante Umwege in einer (Bildungs- und Erwerbs-)Biografie zu etwas gut sind und ihren Wert haben.

¹⁹ Weitere Untersuchungen könnten vergleichend geführt werden: Ist die hohe Diversität in BOLK, was die Bildungs- und Berufskarrieren betrifft, etwas BOLK-Spezifisches oder gibt es diese Durchmischung auch in anderen Lehramtsstudien? Und weiterführend: Ist diese Durchmischung etwas Spezifisches für die Lehramtsausbildung (eine Intention bei der Neuregelung der „PädagogInnenbildung Neu“ war ja u. a. die Tätigkeit von Lehrpersonen für Quereinsteiger/innen attraktiver zu machen) oder ist dies ein genereller Trend unter Studierenden, weil der Zugang zu Studien aller Art zunehmend durchlässiger wird?

Schließlich auch die *Begeisterung*, mit welcher die Kolleginnen und Kollegen ihre persönlichen Lebenserfahrungen an Kinder und Jugendliche weitergeben möchten. Diese Grundhaltungen (Aufgeschlossenheit, Offenheit, Optimismus und Begeisterung) lassen sich wohl kaum in einer Ausbildung erwerben. Wenn Studierende mit derartigen Grundhaltungen sich dazu entschließen, Lehrer/innen zu werden, bin ich sicher, dass künftige Schüler/innen in guten (Lehrer-)Händen sind!

Zugleich tragen Menschen, die bereits in anderen Berufen gearbeitet haben, ihre (Lebens- und Berufs-)Erfahrungen in das System Schule hinein und verändern dieses System von innen her. Ebenfalls ein zutiefst notwendiger Prozess!

Kommunikative Kompetenzen gewinnen außerdem in der Schule zunehmend an Bedeutung (man denke an die steigende Bedeutung von Sozialem Lernen, an die unablässig geforderte Mobbingprävention, an die Individuelle Lernbegleitung, die erst vor wenigen Jahren an allen weiterführenden Schulen eingeführt wurde etc.). Personen, mit einer bildungs- und berufsberaterischen Ausbildung sind auch deshalb an den Schulen höchst willkommen, weil es dort zunehmend Lehrpersonen braucht, die auf professionelle Art und Weise kommunizieren, beraten und begleiten können.

Der Leitspruch der Initiative „Schulen im Aufbruch“ bringt das, worum es (nicht nur) in Berufsorientierung (und Lebenskunde) geht, auf den Punkt: *„Wir träumen von Schulen, an denen unsere Kinder ihre Begabungen entdecken und zur Entfaltung bringen.“* BOLK-Studierende werden dazu ihren Beitrag leisten, davon kann ausgegangen werden.

4 Literaturverzeichnis

- Arbeitsgruppe der ibobb-Ansprechpersonen an den Pädagogischen Hochschulen und am BMBF (2014): Kompetenzprofil für Bildungs- und Berufsorientierung. Ein Leitfaden für die PädagogInnenbildung NEU. Fassung vom 20. März 2014. Online verfügbar unter: https://bildung.bmbwf.gv.at/kompetenzprofil-ibobb-fassung_27022.pdf?61ec0x (zuletzt abgerufen am 30.09.2018)
- Arbeitsmarktservice Österreich (2009): Bildungs- und Berufsberatung in Österreich. Ergebnisse einer Befragung von 300 Bildungs- und BerufsberaterInnen. Durchgeführt von Günther Nowak. Forschungsbericht. Wien.
- 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 (Hrsg.). Interesse, Lernen, Leistung. Neuere Ansätze der pädagogisch-psychologischen Interessensforschung. Münster: Aschaffendorf. S. 195 – 220.
- BGBI. II, ausgegeben am 30. Mai 2012, Nr. 185.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2012): Rundschreiben 17/2012. Neue Regelung: Maßnahmenkatalog im Bereich Information, Beratung und Orientierung für Bildung und Beruf (IBOBB) in der 7. und 8. Schulstufe. Online verfügbar unter: https://berufsorientierung.tsn.at/sites/berufsorientierung.tsn.at/files/upload_bo/Rundschreiben%2017%202012%20NEU.pdf (zuletzt abgerufen am 30.09.2018).
- Ders. (2009): Rundschreiben 17/2009. Neue Regelung: Katalog verbindlicher Maßnahmen im Bereich Information, Beratung, Orientierung der 7. und 8. Schulstufe. Online verfügbar unter: https://berufsorientierung.tsn.at/sites/berufsorientierung.tsn.at/files/upload_bo/2009_17.pdf (zuletzt abgerufen am 30.09.2018).
- Dreer, Benjamin (2013): Kompetenzen von Lehrpersonen im Bereich Berufsorientierung. Beschreibung, Messung und Förderung. Dissertation an der Friedrich-Schiller-Universität Jena. Wiesbaden: Springer VS.
- Eidgenössisches Volkswirtschaftsdepartement/Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (Hrsg.) (o. J.): Qualifikationsprofil für Berufs-, Studien- und Laufbahnberater/in. Bern. Online verfügbar unter: http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/schweiz_Qualifikationsprofil_BSLB_deutsch.pdf (zuletzt abgerufen am 02.06.2019).
- Froschauer, Ulrike; Lueger, Manfred (2003). Das qualitative Interview: Zur Praxis interpretativer Analyse sozialer Systeme. UTB Soziologie: Band 2418. Wien: WUV.
- Glaser, Barney G.; Strauss, Anselm L. (1998). Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung. Bern: Hans Huber.
- Glutsch, Nina; König, Johannes; Rothland, Martin (2018). Die Berufswahlmotivation von angehenden Lehrkräften bei Eintritt in ihre Ausbildung. Unterschiede nach Fächerwahl? In: Zeitschrift für Pädagogik. 64. Jg. Heft 4. S. 461 – 483.
- Hawlik, Margit Maria (2016): Das Feld der Bildungs- und Berufsberatung in der österreichischen Erwachsenenbildung unter besonderer Berücksichtigung von Basiskompetenzen. Dissertation. Graz: Universität Graz. Online verfügbar unter: <http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/AC12609121.pdf> (zuletzt abgerufen am 02.06.2019).

- Holland, John L. (1985). Making Vocational Choices. A theory of vocational personalities and work environments. Odessa: Psychological Assessment Resources.
- Kappler, Christa; Bieri Buschor, Christine; Berweger, Simone; Keck Frei, Andrea (2014) Berufswahlverläufe und Entscheidungsprozesse angehender Lehrer Lehrerbildung auf dem Prüfstand 7 (2014) 1, S. 6-23. Online verfügbar unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2017/14748/pdf/LbP_2014_1_Kappler_et_al_Berufswahlverlaeufe.pdf (zuletzt abgerufen am 30.09. 2018).
- Köck, Michael (2018): Basisqualifikationen Berufsorientierung und -beratung. Ein Lehr- und Übungsbuch für Akteure am Übergang Schule – Beruf. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- König, Johannes; Rothland, Martin; Darge, Kerstin; Lünemann, Melanie; Tachtsoglou, Sarantis (2013): Erfassung und Struktur berufswahlrelevanter Faktoren für die Lehrerausbildung und den Lehrerberuf in Deutschland, Österreich und der Schweiz. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Band 16, Nr. 3, S. 553 – 577. DOI 10.1007/s11618-013-0373-5.
- König, Johannes; Drahmman, Martin; Rothland, Martin (2018): Motivprofile von Studierenden zu Beginn der Lehrerbildung. Anwendung und Validierung eines personenzentrierten Ansatzes in Deutschland und Österreich. In: Zeitschrift für Bildungsforschung. Nr. 8. S. 153 – 171.
- Marszalek, Elisabeth Christine (2009): Zugangsmotive von Studierenden für das Lehramtsstudium im Unterrichtsfach „Bewegung und Sport“. Eine qualitative Untersuchung am Beispiel von Motivationsschreibern. Diplomarbeit. Universität Wien. Online verfügbar unter: <https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/de/angehende-lehrkraefte-sind-hochmotiviert-1769.html> ((zuletzt abgerufen am 30.09.2018).
- Meuser, Michael; Nagl, Ulrike (1991): ExpertInneninterviews - vielfach erprobt, wenig beachtet: ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In Garz, Detlef; Kraimer Klaus (Hrsg.): Qualitativ-empirische Sozialforschung: Konzepte, Methoden, Analysen (S. 441 – 471). Opladen: Westdt. Verl. Online verfügbar unter: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-24025> (zuletzt abgerufen am 01.05.2019).
- Mosberger, Brigitte; Schneeweiß, Sandra; Steiner Karin (2012): Theorien der Bildungs- und Berufsberatung. Wien: abif.
- Ostermann, Elisabeth (2015): Lehrerin werden im Spannungsfeld subjektiver Erwartungen und objektiver Ausbildungsanforderungen. Professionsspezifische Entwicklungsaufgaben für Lehramtsstudierende. Klinkhardt.
- Przyborski, Aglaja; Wohlrab-Sahr, Monika (2008). Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. Oldenburg: Wissenschaftsverlag.
- Rabel, Michaela (2011): Berufswahlmotive angehender Lehrer/innen. Dissertation. Universität Wien.
- Rothland, Martin; König, Johannes; Drahmman, Martin (2015): Lehrerkinder – Zur Bedeutung der Berufsvererbung für die Berufswahl Lehramt. In: Zeitschrift für Bildungsforschung. Nr. 5. S. 129 – 144. DOI 10.1007/s35834-015-0124-1.
- Schlögl, Peter; Lachmayr, Norbert (2004): Motive und Hintergründe von Bildungswegentscheidungen in Österreich. Eine repräsentative Querschnittserhebung im Herbst 2003. Wien: öbif.

- Statistik Austria (Hrsg.) (2017): Bildung in Zahlen 2015/2016. Schlüsselindikatoren und Analysen. Wien. Online verfügbar unter: https://uniko.ac.at/modules/download.php?key=13584_DE_O&cs=4BAE (zuletzt abgerufen am 01.06.2019).
- Steiner, Karin; Kerler, Monika; Schneeweiß, Sandra (2012): Berufs- und Arbeitsmarktorientierung für Jugendliche. Anforderungen im Wirkungsbereich der Pädagogischen Hochschulen. AMS-Report Nr. 88. Wien: Arbeitsmarktservice Österreich.
- Steiner, Karin; Kerler, Monika (2017): Trends und Bedarfe in der österreichischen Bildungs- und Berufsberatung. AMS-Report Nr. 123/124. Wien: Arbeitsmarktservice Österreich. Online verfügbar unter: http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/AMS_report_123_124.pdf (zuletzt abgerufen am 02.06.2019).
- Steiner, Karin; Poschalko, Andrea (2011): Kompetent in Bildungs- und Berufsberatung. Eine exemplarische Synopse nationaler und internationaler Aktivitäten zur Kompetenzentwicklung von Bildungs- und BerufsberaterInnen. AMS-Report Nr. 78. Wien: Arbeitsmarktservice Österreich. Online verfügbar unter: http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/AMS_report_78.pdf (zuletzt abgerufen am 20.06.2019).
- Steinringer, Johann; Schwarzmayr, Elisabeth (2001): Qualifizierung von Beraterinnen und Beratern in Bildung und Beruf. Studie des ibw im Auftrag von euro guidance. Wien. Online verfügbar unter: <http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/BeraterInnen%20qualifizierung.pdf> (zuletzt abgerufen am 02.06.2019).
- Straub, Sophie (2015). Typen von Lehramtsstudierenden und deren Entwicklung im Praxissemester. Posterbeitrag auf dem „Tag der Bildungsforschung“ des ZLB der Universität Siegen am 11.11.2015. Online verfügbar unter: https://www.uni-siegen.de/zlb/bildungsforschung/forschungsschwerpunkte/schwerpunkt-1/downloads/vortrag_typen-von-lehramtsstudierenden-straub.pdf (02.06.2019).
- Terhard, Ewald; Bennewitz, Hedda; Rothland, Martin (Hrsg.) (2014). Handbuch der Forschung zum Lehrberuf. 2. überarbeitete und erweiterte Ausgabe. Münster, New York: Waxmann. Hier v. a.: Forschung zur Berufsbiografie von Lehrerinnen und Lehrern: Martin Rothland Wer entscheidet sich für den Lehrberuf? Martin Rothland Warum entscheiden sich Studierende für den Lehrberuf? Silvio Herzog Über den Berufseinstieg hinaus: Berufsbiografien von Lehrerinnen und Lehrern im Blickfeld der Forschung. Diskussion Ewald Terhart Forschung zu Berufsbiographien von Lehrerinnen und Lehrern: Stichworte.
- Thierack, Anke (2002): Berufliche Vorstellungen von Studierenden in den Lehrämtern Primarstufe und Sekundarstufe I. Münster: Lit Verlag.
- Urhahne, Detlef (2006): Ich will Biologielehrer(-in) werden! – Berufswahlmotive von Lehramtsstudierenden der Biologie. In: Zeitschrift der Didaktik der Naturwissenschaften. 12. Jg. S. 111 – 125.
- Wiza, Saskia (2014): Motive für die Studien- und Berufswahl von Lehramtsstudierenden: eine qualitative Wiederholungsmessung. Dissertation. Universität Duisburg-Essen.
- Zepke, G. (2016). Lust auf qualitative Forschung: Eine Einführung für die Praxis. Wien: tso.

Zoller, Hermann (2017): BO an den Schulen: was bisher möglich war, was künftig notwendig sein wird. Online verfügbar unter: https://www.ibi-weiz.at/files/4414/9457/3632/3_Hermann_Zoller_11-05-2017.pdf, zuletzt abgerufen am 01.06.2019).

5 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Typologien von Lehramtsstudierenden bzw. Lehrkräften	19
Tabelle 2: Internationale Kompetenzen für PraktikerInnen in schulischer und beruflicher Beratung (AIOSP/IAEVG/IVSBB nach Steiner & Poschalko 2011, S. 18 – 19)	23
Tabelle 3: Angebotene Unterrichtsfächer und Spezialisierungen im Bereich Sekundarstufe (Allgemeinbildung) nach Verbänden.....	31
Tabelle 4: Module des Bachelorstudiums BOLK.....	32
Tabelle 5: Daten zu den Interviewpersonen.....	65
Tabelle 6: Beschreibung der Persönlichkeitstypen nach Holland (1996, zit. in Rabel 2011, S. 68).....	68

6 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Hexagonales Modell nach Holland	12
Abbildung 2: Gruppenzuordnungen möglicher Fächerkombinationen.....	18
Abbildung 3: Übersicht der beruflichen Handlungskompetenzen (EVD/BBT)	26

7 Abkürzungsverzeichnis

AHS	Allgemeinbildende höhere Schule(n)
AMS	Arbeits markt service
bfi	Berufsförderungsinstitut
BHS	Berufsbildende höhere Schule(n)
bifeb	Bundesinstitut für Erwachsenenbildung
bmbwf	Bundes minister ium für Bildung, Wissenschaft und Forschung
BMS	Berufsbildende mittlere Schule(n)
BO	Beruf ori entierung
BOLK	Beruf ori entierung und Lebenskunde
ECTS	E uropean C redit T ransfer S ystem
HLW	H öhere Bundes le hranstalt für W irtschaftliche Berufe
HTL	H öhere technische Le hranstalt
IAEVG	I nternational A ssociation for E ducational and V ocational G uidance
IBOBB	I nformation, B eratung und O rientierung für B ildung und B eruf
ILS	Institut für L ehrerInnenbildung und S chulforschung
IVSBB	I nternationale V ereinigung für S chul- und B erufs ber atung
I	I nterviewer
IP	I nterview p erson
MCI	M anagement C enter I nnsbruck
(N)MS	(N eue) M ittels ch ule(n)
OLAT	O nline L earning A nd T raining
PHT	P ädagogische H ochschule T irol
PÄDAK	P ädagogische A kademie
PM	P flicht m odul
PTS	P oly technische Schule(n)
UF	U nterrichtsbuch
WIFI	W irtschaftsförderungsinstitut

8 Glossar

Ansatz der Berufswahlforschung nach Bolder	10
Ansätze von Lange und Zihlmann	10
Berufsphasenmodell nach Ginzberg.....	9
Berufswahlmodell von Busshoff.....	13
Dimensionen der Berufsreife/-unreife nach Jaide	9
Entscheidungstheoretische Ansätze.....	10
Faktorentheoretische Ansätze	10
Interdisziplinäre Ansätze	13
internationale Vereinigung für Schul- und Berufsberatung.....	23
Konzept des Milieueinflusses von Becker, Brater & Wegener	10
Konzept des sozialen Raumes und Berufswahl nach Bourdieu	10
Konzept von Blau und Co.....	13
Kooperationsmodell von Egloff	13
<i>Modell berufsorientierungsrelevanter Kompetenzen von Lehrpersonen</i>	<i>27</i>
Multifaktorielle Ansatz von Allehoff	13
PädagogInnenbildung Neu	30
Psychologische Ansätze	9
Schweizer Bundesamt für Berufsbildung und Technologie	24
Selbstkonzept-Theorie nach Super	9
Soziologische Ansätze	10
Typologie von Caselmann	17
Typologische Theorie nach Holland	11
Übergangskonzept von Busshoff.....	13
<i>Übersicht beruflicher Handlungskompetenzen</i>	<i>24</i>

Anhang

Daten zu den Interviewpersonen

Tabelle 5: Daten zu den Interviewpersonen

Interviewperson	Geschlecht	Alter	Semester	Fächerkombination	Gruppen von Fächerkombinationen	Modell nach Holland
					nach Gutsch, König & Rothland (2018)	
I1	w	22	2	BOLK/Inklusion	A + Inklusion	SIC/SAI
I2	w	26	4	BOLK/Deutsche Philologie	AB	SIC/ASA
I3	w	38	4	BOLK/Mathematik	AC	SIC/ISC
I4	m	24	4	BOLK/Mathematik/Bewegung und Sport	AC + Sport	SIC/ISC
I5	m	29	6	BOLK/Ernährung und Haushalt	A + Ernährung und Haushalt	SIC/SAE
I6	w	23	4	BOLK/Anglistik	AB	SIC/SAE
I7	m	22	2	BOLK/Informatik	AC	SIC/ISC
I8	w	24	6	BOLK/Italienisch	AB	SIC/SAE

Interviewleitfaden

Kontaktaufnahme, Information, Vorbereitung

Allgemeines

Örtlichkeit und Rahmen klären: Zeitbedarf (lt. Vorab-Info) ca. 30 Minuten, Anonymität, Klärung der Anrede, Gespräch wird digital mitgeschnitten, Handy und andere Störquellen möglichst ausschalten, Festhalten von Datum und Uhrzeit des Interviews am Datenblatt zum Interview.

Verfahren mit den Daten des Interviews (Transkription, Audiodateien verbleiben beim Verfasser).

Aufwärmphase

- Vorabinformation zur Arbeit
- Klärung des Interview-Rahmens (Aufnahme) und der Vertraulichkeit der Interview-Inhalte
- Eigene Vorstellung (wenn erforderlich)
- Vorstellung der Interviewperson (wenn erforderlich), ansonsten andere Thematik zum „Anwärmen“ auswählen (laufende Lehrveranstaltungen, bevorstehende Prüfungen etc.)

Hauptteil

Wie kam es dazu, dass Du dich für das Lehramtsstudium entschieden hast?

Wer oder was genau hat diese Entscheidung beeinflusst? (Nachfragen: Personen, Vorbilder ...)

Gibt es Ereignisse in deiner Lebensgeschichte, von denen du denkst, dass sie einen Einfluss auf deine Berufswahl hatten?

Bewusst offene Fragen -> Motivation, Interesse, Strategie ...

Welche deiner persönlichen Kompetenzen sind für deine zukünftige Arbeit als Lehrer/in besonders nützlich/wichtig/hilfreich?

Zielt auf den Zusammenhang zwischen Kompetenzen und Berufswahl ab

Was hat dich bewogen, das Unterrichtsfach BOLK zu wählen? Was ist dein Zweitfach?

Zielt ab auf die Fächerwahl bzw. -kombination

Gibt es Ereignisse in deiner Lebensgeschichte, von denen du denkst, dass sie dich in der Wahl des Unterrichtsfaches BOLK besonders beeinflusst haben?

Zielt auf den Zusammenhang (Bildungs-)Biografie und Wahl des Unterrichtsfachs ab

Welche deiner persönlichen Kompetenzen sind für deine zukünftige Arbeit als BOLK-Lehrer/in besonders nützlich/wichtig/hilfreich?

Zielt auf den Zusammenhang von Kompetenzen und Wahl des Unterrichtsfachs ab

Auf einer Skala von 1 – 10 [wobei 1 die schlechteste, 10 die beste Einstufung ist]:
Wie zufrieden bist du mit deiner Wahl für das UF BOLK? Nachfragen, weshalb:
Was gefällt/missfällt dir besonders?

Was würdest du gerne am Studium BOLK oder an den Rahmenbedingungen verändern?

Fragen zielen auf Veränderungspotenzial des Studiums und seiner Rahmenbedingungen ab

Abschluss

Gibt es aus deiner Sicht noch etwas zu unserem Gespräch zu ergänzen?

Bewusst offene Frage am Schluss für mögliche Ergänzungen

Gemeinsames Ausfüllen des Datenblatts zum Interview mit soziodemografischen Daten: Geschlecht, Alter, Zahl der inskribierten Semester in BOLK, Zweitfach, ggfs. andere Studien vor Beginn des LA-Studiums.

Dank für das Interview, Übergabe des Dankeschöns – fertiges Transkript des eigenen Interviews wird per E-Mail zugesendet. Überlassung der gesamten Arbeit bei Interesse.

Beschreibung der Persönlichkeitstypen nach Holland (1996)

Tabelle 6: Beschreibung der Persönlichkeitstypen nach Holland (1996, zit. in Rabel 2011, S. 68)

Persönlichkeitstyp						
Eigenschaften	R realistic	I investivative	A artistic	S social	E enterprising	C conventional
Bevorzugte Aktivitäten und Berufe	Arbeiten mit Maschinen, Werkzeugen und anderen Geräten	Entdecken, Verstehen und Vorhersagen oder Kontrollieren von natürlichen und sozialen Phänomenen	literarische, musikalische oder künstlerische Fähigkeiten	helfen, lehren, führen, beraten, dienen anderen durch personale Interaktion	überzeugend, wirken beeinflussend oder führen andere	entwickeln oder eignen sich eingeführte Routinen an
Werte	entsprechende Vergütung für erbrachte Leistungen	Entwicklung oder Aneignung von Wissen	Kreativer Ausdruck von Ideen, Emotionen oder Meinungen	Pflegen das Wohl anderer, soziale Unterstützung	Materielle Fähigkeit und sozialer Status	Materielle oder finanzielle Fähigkeiten und Einfluss in sozialen, wirtschaftlichen oder politischen Bereichen
Sehen sich selbst als ...	praktisch, konservativ, haben manuelle und technische Fähigkeiten, fehlende soziale Fähigkeiten	analytisch, intelligent, skeptisch, besitzen akademisches Talent, fehlende interpersonale Fähigkeiten	offen für neue Erfahrungen, innovativ und intellektuell, fehlende organisatorische Fähigkeiten	empathisch, geduldig, haben zwischenmenschliche Fähigkeiten, ungeschickt	haben verkäuferische und überredende Fähigkeiten, fehlende wissenschaftliche Fähigkeiten	Technische Begabungen in wirtschaftlichen Bereichen oder in der Produktion, fehlende künstlerische Kompetenzen
Andere sehen sie als ...	umgänglich, aufrecht	asozial und intellektuell	Unkonventionell, unordentlich, kreativ	Erziehend, zustimmend, extrovertiert	Energiegeladen, gesellig	Achtsam, nachgiebig
Vermeiden ...	Interaktion mit anderen	überzeugende und verkäuferische Tätigkeiten	starker Bezug zu bestehenden Abläufen und Regeln	mechanische und technische Aktivitäten	wissenschaftliche, intellektuelle oder abstruse Themen	mehrdeutige oder unstrukturierte Vorhaben

Internationale Kompetenzen für PraktikerInnen in schulischer und beruflicher Beratung der AIOSP/IAEVG/IVSBB²⁰

Kernkompetenzen	
1	Angemessenes ethisches Verhalten und professionelles Auftreten beim Erfüllen der Aufgaben und Verantwortlichkeit
2	Behandlung von Fragen zu Ausbildung und Beruf sowie persönliche Anliegen der Ratsuchenden frühzeitig erkennen und initiativ angehen
3	Bewusste Wahrnehmung und Würdigung kultureller Unterschiede der Klienten, um mit allen Bevölkerungsgruppen effektiv zusammenarbeiten zu können
4	Einbindung von Theorie und Forschung in die Praxis der beruflichen Beratung, Orientierung und Konsultation
5	Fertigkeiten zur Planung, Umsetzung und Evaluation von Orientierungs- und Beratungsangeboten sowie von Interventionen
6	Bewusste Wahrnehmung eigener Leistungsfähigkeit und Grenzen
7	Fähigkeit zur effektiven Kommunikation mit Kolleg(inn)en bzw. Ratsuchenden durch Verwendung der angemessenen Sprachebene
8	Kenntnis aktueller Informationen zu den Themenbereichen Bildung, Ausbildung, Beschäftigungstrends, Arbeitsmarkt und Soziales
9	Soziale und interkulturelle Sensibilität
10	Fähigkeit zur effektiven Zusammenarbeit im professionellen Team
11	Kenntnis des lebenslangen beruflichen Entwicklungsprozesses
Fachkompetenzbereiche	
1	Assessment
1.1	Genaue und gründliche Erfassung und Diagnose der Klientenbedürfnisse durch verschiedene Bewertungsinstrumente und -verfahren
1.2	Angemessene, situationsgerechte Verwendung der aus dem Assessment gewonnenen Befunde
1.3	Erkennung von Anlässen, die eine Überweisung an Fachdienste erforderlich machen
1.4	Sicherstellung einer effektiven Überweisung durch Herstellung von Kontakten zwischen Ratsuchenden und Fachdiensten/Anlaufstellen
1.5	Bestandslisten der Fachdienste/Anlaufstellen auf dem neuesten Stand halten
1.6	Beurteilung der Bedürfnisse aus dem Klientenumfeld
2	Bildungsberatung
2.1	Beachtung des Potenzials der Schüler/Studenten und Aufzeigen von deren Fertigkeiten, um diese voll auszuschöpfen
2.2	Anleitung einzelner Schüler/Studenten und solcher Gruppen zur Entwicklung von Bildungsplänen
2.3	Unterstützung der Schüler/Studenten bei deren Entscheidungsprozess
2.4	Hilfe zur Stärkung ihrer Selbstwahrnehmung

²⁰ Quelle: Steiner & Poschalko (2011, S. 60 – 64) bzw. www.iaevg.org

2.5	Hilfe bei ihrer Kursauswahl
2.6	Hilfe zum Überwinden von Lernschwächen
2.7	Motivierung der Schüler und Hilfe zur Teilnahme an internationalen Austauschprogrammen
2.8	Konsultation mit Eltern über schulische Fortschritte und Entwicklung ihrer Kinder
2.9	Unterstützung der Lehrer bei der Verbesserung von Unterrichtsmethoden
2.10	Unterstützung der Lehrer bei der Implementierung von Beratung im Lehrplan
3	Berufliche Entwicklung
3.1	Vertrautheit mit Fragen der beruflichen Entwicklung und der Dynamik beruflichen Verhaltens
3.2	Kenntnis der einschlägigen Rechtslage und ihrer Auswirkungen auf die berufliche Entwicklung
3.3	Kenntnis der einschlägigen Rechtslage und ihrer Auswirkungen auf die berufliche Entwicklung
3.4	Kenntnis von Entscheidungsmodellen zur planmäßigen Vorbereitung auf Übergangsstadien: Übergang von der Schule in den Beruf, Berufswechsel, Eintritt in den Ruhestand, Kündigung, Stellenabbau
3.5	Feststellung von Einflussfaktoren (Familie, Freundeskreis, Bildungs- und finanzielle Chancen) und Vorurteilen (die andere nach Geschlecht, Rasse, Alter und Kultur stereotypisieren) bei der beruflichen Entscheidungsfindung
3.6	Unterstützung der Einzelnen beim Setzen von Zielen, beim Ausfindigmachen von Strategien, um die Ziele zu erreichen, bei der kritischen Überprüfung ihrer Ziele, Wertvorstellungen, Interessen und beruflichen Entscheidungen
3.7	Kenntnis staatlicher und kommunaler Anlaufstellen bei beruflichen, finanziellen, sozialen und persönlichen Problemen
3.8	Kenntnis von berufskundlichen Materialien und computergestützten Berufsinformationssystemen, des Internets und sonstiger Online-Angebote
3.9	Fähigkeit, diese Angebote und Techniken zur beruflichen Förderung entsprechend zu nutzen
3.10	Fähigkeit, berufliche Förderangebote, die auf die Bedürfnisse spezifischer Gruppen (Migranten, ethnische Gruppen und Risikogruppen) abgestimmt sind, gezielt zu nutzen
3.11	Ratsuchenden helfen, ihren Berufs- und Lebensplan aufzustellen
4	Beratung
4.1	Verständnis der Hauptfaktoren im Zusammenhang mit der persönlichen Entwicklung der Klienten und der Dynamik ihres individuellen Verhaltens
4.2	Konstruktive Beziehung zum Klienten herstellen, die von Empathie und Respekt geprägt ist
4.3	Einsatz von Einzelberatungstechniken
4.4	Einsatz von Gruppenberatungstechniken
4.5	Auf die Bedürfnisse gefährdeter Schüler eingehen
4.6	Ratsuchenden helfen im Hinblick auf: 4.6.1 Vorbeugung gegen persönliche Probleme 4.6.2 Persönlichkeitsentwicklung 4.6.3 Lösung persönlicher Probleme 4.6.4 Entscheidungsfindung 4.6.5 Geschlechts-Identität

	4.6.6 Soziale Fertigkeiten 4.6.7 Gesundheitserziehung 4.6.8 Freizeitgestaltung
4.7	Hilfestellung bei der Entwicklung eines persönlichen Lebensplanes
4.8	Aufspüren von Fällen und deren Überstellung an andere Fachdienste
5	Informationsmanagement
5.1	Kenntnis der einschlägigen Gesetze über Aus- und Weiterbildung und die Arbeit auf kommunaler, nationaler und internationaler Ebene
5.2	Kenntnis der Anerkennung von im Ausland erworbenen Abschlüssen und beruflicher Qualifikationen
5.3	Sammlung, Strukturierung, Verbreitung und Lieferung aktueller Informationen zu: 5.3.1 Aus- und Weiterbildung 5.3.2 Berufskunde 5.3.3 Beschäftigungschancen
5.4	Einsatz von Informationstechnologien zur Bereitstellung von bildungs- und berufsbezogenen Informationen (Datenbanken, computergestützte Schul- und Berufsberatungsprogramme, Internetangebote)
5.5	Hilfestellung beim Heranführen der Klienten an bildungs- und berufsbezogene Informationen und deren sinnvolle Nutzung
6	Konsultation und Koordination
6.1	Konsultation mit Eltern, Lehrern, Tutoren, Sozialarbeitern, Verwaltungsleuten und sonstigen Akteuren, um deren Arbeit mit Schülern und Studenten voranzubringen
6.2	Geschick im zwischenmenschlichen Umgang, um konsultative Beziehungen, Ziele und gewünschte Verhaltensänderungen zu schaffen und aufrechtzuerhalten
6.3	Fertigkeiten bei der Arbeit mit Organisationen (Universitäten, Unternehmen, Stadt-/Gemeindeverwaltungen und anderen Institutionen)
6.4	Effektive Interpretation und Erläuterung von Konzepten und neuen Informationen
6.5	Schulbedienstete und Personal im Sozialbereich aufeinander abstimmen, um Ressourcen für Schüler zu bündeln
6.6	Verwendung eines effizienten Verweisverfahrens, damit Schüler und andere bestimmte Programme, Dienste und Netzwerke besser nutzen können
6.7	Fähigkeit, die Kreativität der Schüler anzuregen und in geordnete Bahnen zu lenken, damit sie ihre eigenen Programme erstellen können (Studium und Beruf)
6.8	Fähigkeit, ein gutes professionelles Image aufzubauen
7	Forschung und Evaluation
7.1	Vertrautheit mit Forschungsmethoden, dem Sammeln von Daten und in der Anwendung von Analyseverfahren
7.2	Förderung von Forschungsprojekten im Zusammenhang mit Orientierung und Beratung
7.3	Verwendung von Präsentationsmethoden bei der Darstellung der Forschungsergebnisse
7.4	Interpretation dieser Forschungsergebnisse
7.5	Einbindung dieser Forschungsergebnisse in die Orientierungs- und Beratungspraxis
7.6	Evaluation von Beratungs- und Interventionsmaßnahmen unter Verwendung neuester Techniken und Modelle
7.7	Über aktuelle Forschungsergebnisse auf dem Laufenden bleiben

8	Programm- und Servicemanagement
8.1	Zielgruppen-Analyse
8.2	Einschätzung der Bedürfnisse
8.3	Inventarisierung relevanter Ressourcen für Programmplanung und -umsetzung
8.4	Kenntnisse über relevante aktuelle Literatur, Trends und Themen
8.5	Programme und Dienstleistungen stärker in das Bewusstsein der Öffentlichkeit rücken
8.6	Management (Planung, Umsetzung, Überwachung) von Programmen und Interventionen
8.7	Evaluation der Wirksamkeit dieser Aktivitäten
8.8	Einsatz von Forschungsergebnissen bei Verbesserungsvorschlägen für Programme und Institutionen
8.9	Organisationstalent beim Management der Dienste in Bildung, Orientierung und Beratung sowie Stellenvermittlung
8.10	Personalmanagement und -führung
8.11	Förderung der Weiterbildung der Mitarbeiter
9	Aufbau eines leistungsfähigen Gemeinwesens
9.1	Fertigkeiten zur Entwicklung von Beziehungen mit Partnern in gesellschaftlichen Schlüsselpositionen
9.2	Durchführung von Analysen personeller und materieller Ressourcen
9.3	Einschätzung der gesellschaftlichen Bedürfnisse im Gemeinwesen
9.4	Arbeit mit dem Gemeinwesen, um die Ressourcen zur Befriedigung der Bedürfnisse wirkungsvoll zu nutzen
9.5	Arbeit mit dem Gemeinwesen zur Entwicklung, Umsetzung und Bewertung von Maßnahmenplänen, um wirtschaftliche, soziale, Bildungs- und Beschäftigungsziele voranzubringen
9.6	Arbeit mit kommunalen, staatlichen und internationalen Netzwerken mit schulischen und beruflichen Beratungsangeboten (z. B. AIOSP/IAEVG/IVSBB)
10	Stellenvermittlung
10.1	Coachen von Klienten zur Entwicklung von Strategien bei der Arbeitssuche
10.2	Nutzung des Internets für die Arbeitssuche
10.3	Den Klienten Stellenangebote unterbreiten und ihnen die richtige Wahl erleichtern
10.4	Engen Kontakt zu Arbeitgebern, Bildungsträgern und Ausbildungsbetrieben pflegen, um Informationen über ihre Angebote zu erhalten
10.5	Konsultation mit politischen Entscheidungsträgern
10.6	Nachgehende Betreuung von Vermittlungsvorschlägen
10.7	Arbeits-/Ausbildungsstellen oder Bildungsmöglichkeiten den einzelnen Personen richtig zuordnen (Matching)
10.8	Unterstützung von Klienten zur Aufrechterhaltung eines Arbeitsverhältnisses

Modell berufsorientierungsrelevanter Kompetenzen von Lehrpersonen

(entnommen aus Dreer, 2013, S. 143 – 148)

Dimension Unterricht

A Fachbezogener Anforderungsbereich

(Individuum: berufswahlbezogene Entwicklung)

Lehrpersonen wissen, wie Kinder und Jugendliche im Kontext der Berufswahl lernen und sich entwickeln, und verstehen dies als Ausgangspunkt ihrer pädagogischen Arbeit.	
Wissen	kennen berufswahlrelevante Entwicklungsstadien des Jugendalters
	kennen die Bedeutung der Erwerbsarbeit für das Individuum
	kennen die Bedeutung des Geschlechts auf berufswahlbezogene Bildungs- und Erziehungsprozesse
	kennen grundlegende Befunde aus dem Bereich der Berufswahlforschung
Verstehen	verstehen Berufswahl als Anwendungsfeld von Kompetenzen
	verstehen das Thema Beruf als eine zentrale Entwicklungsaufgabe im Jugendalter
	verstehen Berufsorientierung als Teil des Bildungs- und Erziehungsauftrags der Schule

B Fachbezogener Anforderungsbereich

(Umwelt: arbeitsweltbezogene Grundlagen)

Lehrpersonen kennen die Bedingungen des arbeitsweltbezogenen Kontextes, in dem Berufswahlen stattfinden, und verstehen diese als Ausgangspunkt ihrer pädagogischen Arbeit.	
Wissen	kennen die aktuelle Lage auf dem Arbeits- und Ausbildungsmarkt
	kennen gängige schulische Anschlusslösungen
	kennen die Aufnahmebedingungen gängiger schulischer Anschlusslösungen und die Anforderungen, die damit an Jugendliche gestellt werden
	Kennen typische Bewerbungsabläufe und -verfahren am Übergang von der Schule in die Arbeitswelt
Verstehen	verstehen Arbeitswelt als ein dynamisches System und dessen Auswirkungen auf die Gestaltung von Berufs- und Bildungsbiografien

C Pädagogisch-psychologischer Anforderungsbereich
(Diagnostik und Dokumentation)

Lehrpersonen diagnostizieren und dokumentieren berufswahlbezogene Lern- und Entwicklungsstände Jugendlicher mit geeigneten Mitteln und verstehen diagnostische Ergebnisse und deren Dokumentation als Ausgangspunkt ihrer pädagogischen Arbeit	
Wissen	kennen geeignete Methoden zur Diagnostik berufswahlrelevanter Kompetenzen
	kennen Bedingungen des erfolgreichen Einsatzes von diagnostischen Verfahren in der Schule
	kennen Funktionen des Portfolios (z. B. Berufswahlpass) im Berufswahlprozess
	kennen Bedingungen des erfolgreichen Einsatzes von Portfolios (z. B. Berufswahlpass) in der Schule
Verstehen	verstehen die Diagnostik berufswahlbezogener Lern- und Entwicklungsstände von Jugendlichen als Ausgangspunkt differenzierter Förderung
Anwenden	formulieren auf der Grundlage diagnostischer Ergebnisse angemessene Empfehlungen für Jugendliche im Berufswahlprozess

D (Fach-)Didaktischer Anforderungsbereich
(Gestaltung von Lerngelegenheiten)

Lehrpersonen gestalten vor ihren fachlichen Hintergründen Lerngelegenheiten zur individuellen Förderung berufswahlrelevanter Kompetenzen.	
Wissen	kennen übergreifende didaktische Prinzipien (Unterrichtsprinzipien) qualitativvoller Lerngelegenheiten in der Berufsorientierung
	kennen relevante Lerninhalte und -ziele von Lerngelegenheiten in der Berufsorientierung
	kennen geeignete Lernformen und Methoden zur Gestaltung qualitativvoller Lerngelegenheiten in der Berufsorientierung
	kennen geeignete Lehrmittel, Arbeitsunterlagen und Medien zur Gestaltung qualitativvoller Lerngelegenheiten in der Berufsorientierung
Anwenden	gestalten Lerngelegenheiten zur individualisierten Förderung berufswahlrelevanter Kompetenzen unter Einsatz geeigneter Lernformen, Methoden, Lehrmittel, Arbeitsunterlagen und Medien (Berufsorientierungsunterricht)
	gestalten Lerngelegenheiten zur individualisierten Förderung berufswahlrelevanter Kompetenzen durch individuelle Vor- sowie Nachbereitung außerschulischer Lernerfahrungen (z. B. Praktikumsbericht)

Dimension Organisation

E Organisationsbezogener Anforderungsbereich (Schulentwicklung)

Lehrpersonen leisten vor ihren fachlichen Hintergründen und innerhalb ihrer schulischen Verantwortungsbereiche einen verantwortungsvollen Beitrag zur Qualitätsentwicklung der schulischen Berufsorientierung	
Wissen	kennen wesentliche Aufgaben und Ziele schulischer Berufsorientierung
	kennen wesentliche Merkmale moderner schulischer Berufsorientierung
	kennen grundlegende Elemente eines Schulkonzepts der Berufsorientierung
	kennen Maßnahmen der Qualitätsentwicklung schulischer Berufsorientierung
Verstehen	Verstehen, wie Veränderungsprozesse in der Schule wirksam gestaltet werden können
Anwenden	bewerten die Qualität schulischer Berufsorientierung unter Einbezug zentraler Qualitätskriterien
	entwerfen Maßnahmen der Qualitätsentwicklung, die den Besonderheiten von Veränderungsprozessen in der Schule Rechnung tragen

Dimension Kooperation

F Kooperationsbezogener Anforderungsbereich (Initiieren, Nutzen, Entwickeln)

Lehrpersonen leisten vor ihren fachlichen Hintergründen eigene Beiträge zur schulischen Berufsorientierung, initiieren Kooperation mit Eltern und nutzen und optimieren Kooperationsbeziehungen der Schule für die Gestaltung von Lerngelegenheiten sowie für die Qualitätsentwicklung der Berufsorientierung.	
Wissen	kennen wichtige schulische und außerschulische Akteure und deren zentrale Beiträge im Kontext der Berufsorientierung
	kennen geeignete Wege, Eltern in die schulische Arbeit im Kontext der Berufsorientierung einzubeziehen
	kennen geeignete Kriterien, externe Kooperationspartner auszuwählen
	kennen Faktoren effizienter Kooperation
	kennen wirksame Strategien zur Konfliktlösung
Anwenden	entwickeln vor ihren fachlichen Hintergründen Ideen über eigene Beiträge zur schulischen Berufsorientierung
	entwerfen Maßnahmen, die Eltern in die Gestaltung der Berufsorientierung in geeigneter Weise einbeziehen
	entwickeln Ideen zum Umgang mit problematischen Kooperationspartnern

Dimension Professioneller Partner

G Begleitungs- und beratungsbezogener Anforderungsbereich

Lehrpersonen unterstützen Jugendliche professionell bei der Entwicklung von individuellen Lebens- und Laufbahnperspektiven und begleiten sie im Prozess der Berufsweg- und Laufbahnplanung.	
Wissen	kennen die Anforderungen, die an Lehrpersonen im Bereich Berufsorientierung gestellt werden
	kennen die Aufgaben, die auf jede Lehrperson im Bereich Berufsorientierung zukommen
	kennen geeignete Techniken (z. B. Coaching), Jugendliche in der Erarbeitung individueller berufsbezogener Ziele zu unterstützen.
	kennen geeignete Maßnahmen, Jugendliche in unterschiedlichen Phasen des Berufswahlprozesses zu motivieren
Verstehen	verstehen die Bedeutung von Motivation für Zielformulierung und -erreichung im Berufswahlprozess
	verstehen, wie unterschiedliche Motivationslagen Jugendlicher in der Berufswahl erklärt werden können
Anwenden	unterstützen Jugendliche unter Anwendung geeigneter Techniken darin, individuell angemessene berufliche Zielvorstellungen zu formulieren
	entwickeln angemessene Vorstellungen darüber, wie die eigene Fort- und Weiterbildung im Bereich Berufsorientierung langfristig gestaltet werden kann