

Berufsbiografische Gestaltungsfähigkeit in der Berufsausbildung

Hans G. Bauer, GAB München

Grundlagen des Konstrukts: die Mikroebene

Angesichts der Anforderungen in der sich permanent wandelnden Arbeitswelt geht es beim Start einer „Lehre“ heute eigentlich nicht mehr um eine „Berufswahl“ im herkömmlichen Sinne, sondern um eine „Ausbildungswahl“: Die gewählte Ausbildung stellt immer häufiger lediglich die erste Station eines offenen Prozesses der Gestaltung der eigenen Berufsbiografie dar. Immer wichtiger ist es daher, auch solche Komponenten in die fachliche Ausbildung zu integrieren, die Bezug nehmen darauf, sich

- durch kontinuierliches Lernen und aus eigener Initiative heraus mit Neuem auseinander zu setzen – die *Selbstlernkompetenz*;
- dabei immer wieder der eigenen Fähigkeiten/Kompetenzen bewusst zu werden – also des eigenen *Kompetenzprofils*;
- in ein Verhältnis zu den sich ständig wechselnden gesellschaftlichen Bedarfen zu setzen und sich „unternehmerisch“ auf dem Markt zu behaupten – d.h. so etwas wie „*Selbstmarketing*“ zu betreiben;
- die eigene (Berufs-)Biografie als Entwicklungsprozess zu verstehen – eine *biografische Orientierung bzw. Perspektive* zu gewinnen (vgl. Munz 2005)

Die Entwicklung einer „berufsbiografischen Gestaltungsfähigkeit“ erscheint uns als zumindest eine adäquate Antwort auf die immer dringlichere Frage, wie Berufsausbildung denn heute auf die zunehmende Notwendigkeit der Selbstgestaltung der eigenen Berufs- (aber auch Lebens-)prozesse vorbereiten müsste. Die oben genannten Elemente stellen die Grundkomponenten einer solchen Ausbildungskonzeption dar. Sie sind keineswegs beliebig, sondern Ergebnisse mehrjähriger Modellversuche.¹ Zusammen mit den Komponenten der (später beschriebenen) Mikroebene bilden sie das *Konstrukt der „Berufsbiografischen Gestaltungsfähigkeit“*.

¹ Wichtige Grundlagen wie auch konkrete Umsetzungsmaterialien (insbes. für die Ausbildung im Handwerk) wurden zunächst im Modellversuch „Lernkompetenz und Selfmarketing/flexibel (2000 bis 2003), sodann im MV „flexkom – Kompetenzen für die flexible und eigenständige Gestaltung der Berufslaufbahn: www.flexkom.info entwickelt und weiter ausgearbeitet (s. insbes. Munz 2007).

Beginnen wir mit dem in der Ausbildung bereits breiter anerkannten Element und Ziel der „Selbstlernkompetenz“, um über die Betrachtung der weiteren, o.a. Aspekte zu demjenigen zu gelangen, der für die Ausbildungsgestaltung den wohl noch immer merkwürdigsten und am wenigsten gewohnten darstellt: die „biografische Orientierung oder Perspektive“.

Selbstlernkompetenz

Dass Ausbildungsprozesse verstärkt als Prozesse selbstorganisierten Lernens angelegt werden, ist der zunehmenden Einsicht geschuldet, dass sich die herkömmlichen Ausbildungsprinzipien der „Vermittlung“ bzw. „Unterweisung“, des „Lehrens“ (obendrein: für ein „Wissen auf Vorrat“) heute nur noch bedingt tauglich erweisen. Immer mehr wird anerkannt, dass „Lernen“ etwas ist, das letztendlich jeder *selbst* tun muss. Dies gilt bereits für den Wissenserwerb selbst, mehr aber noch für dessen Umsetzung in Handlungsfähigkeit und Kompetenz. *Selbstlernkompetenz* bedeutet dann, möglichst selbstorganisiert, eigenverantwortlich, situativ, entdeckend und erfahrungsgeleitet zu lernen. Fraglos ein anspruchsvolles Programm – was auch erklären mag, warum dessen Umsetzung noch oft auf Schwierigkeiten stößt. Denn: das Gegenbild zu jenem unterweisenden „Kübellernen“ besteht in der – pädagogisch zunächst paradox erscheinenden – Situation, das, was ich zur Bewältigung einer Situation benötige, erst in dieser selbst erlernen zu können.

Der Erwerb von Selbstlernkompetenz wird offenbar dann besonders gefördert, je stärker das Lernen *realitätsnah* oder sogar *arbeitsintegriert* stattfindet (vgl. Bauer et al. 2007a). Gerade die sog. „soft skills“ lassen sich nur in solchen Situationen aneignen, in denen ich eben wirklich konkrete Verantwortung übernehmen, im Team arbeiten/lernen oder selbst Handlungsentscheidungen etc. treffen muss. Das heißt aber auch: Selbstlernen ist ohne ein „Lernen aus Fehlern“ nicht möglich, „Null-Fehler-Kulturen“ verhindern die Ausbildung von Selbstlernkompetenz! Besonders zu Anfang der Ausbildung steht dem natürlich oft entgegen, dass die Auszubildenden ein formales, regelgeleitetes, eben „schulisch-konsumierendes“ Lernen gewohnt sind. Allerdings muss man sich hier die (altbekannte entwicklungspsychologische und lernbiografische) Tatsache der in dieser Altersphase ausgeprägten praktischen Erfahrungs- und Erprobungslust, der Suche nach Sinnhaftigkeit etc. vor Augen halten. Diesem quasi jugendpädagogisch „natürlichen“ Lernen entsprechen gerade erfahrungsgeleitete, entdeckende, experimentelle Lernformen in sinnhaften, realen Bedeutungs- und Wirkungszusammenhängen (vgl. Bauer et al. 2007b).

Trotz der Vorteile, die das arbeitsnahe bzw. -integrierte Lernen für das Selbstlernens besitzt, bedarf es zu dessen Stärkung jedoch auch gesonderter Selbstlernaufgaben, insbesondere solcher mit einer ganz gezielten Blicklenkung – wie etwa im folgenden Aspekte beschrieben:

Eigenes Kompetenzprofil

Kompetenzen, so auch die Selbstlernkompetenz, müssen nicht nur in einer spezifischen Art und Weise ausgebildet, sondern auch anders „sichtbar“ gemacht und bewertet werden. Dies hat mit der „Natur“ der Kompetenzen selbst zu tun. Eine an „Qualifikationen“ orientierte Ausbildung geht von einer genauen Kenntnis davon aus, welche Voraussetzungen eine Person benötigt, um für eine Tätigkeit oder für eine Ausbildung geeignet zu sein. Dieser Maßstab schlägt sich dann auch in Prüfungen, notenartigen Bewertungen und formalen Zertifikaten nieder. Da sich die Anforderungen heute recht häufig und kurzfristig verändern, „stellen sich Qualifikationen rasch als Konstrukte heraus, die nur noch Aussagen über denjenigen zu treffen vermögen, der sie als Maßstab verwendet, nicht unbedingt jedoch über den, an den das Maß angelegt wird“. Kompetenzen hingegen, die gerade auch in informellen oder nonformellen Zusammenhängen erworben werden, können nicht von starren, formalen Maßstäben ausgehend bewertet werden. Für sie gilt: „Der Mensch steht im Mittelpunkt, aufgrund seiner Fertigkeiten und Fähigkeiten werden Aussagen darüber aufgestellt, wie erfolgreich er sich in Zukunft verhalten wird. ... Kompetenzkonzepte versuchen ..., das derzeitige Können einer Person möglichst genau zu beschreiben“ (Lang von Wins/Triebel 2006, 38 ff.)

Üblicherweise taucht die Anforderung, sich und seine Fähigkeiten einschätzen und auch darstellen zu können, in unseren Ausbildungsgängen erst zu Ende der Ausbildung auf, dann nämlich, wenn es um Bewerbungen für eine Arbeitsstelle geht. Auch hier verschiebt eine zumindest arbeitsnahe, situative, erfahrungsbasierte, also kompetenzorientierte Ausbildung die Akzente. Da die Erträge eines solchen Lernens überhaupt erst durch ihre Nachbearbeitung (z.B. durch Dokumentation, Präsentation, Erfahrungsaustausch etc.) zu Tage treten, ist eine solche „Reflexion“ permanent notwendig. Neben der Feststellung des fachlichen Kenntnisstands müssen sich die Lernenden dabei immer auch Klarheit über die vorhandenen und noch benötigten Fertigkeiten, Fähigkeiten und Kompetenzen verschaffen. Diese Bestimmung eines individuellen, sich im Verlauf der Ausbildung immer wieder verändernden *persönlichen Fähigkeiten- bzw. Kompetenzprofils* bietet dann auch die Chance, dieses für Andere „sichtbar“, und schließlich anerkennbar zu machen.² Dazu muss diese „Fähigkeitengestalt“ aber auch in eine Form gebracht werden, die auch nach außen kommunizierbar ist. Ein hierzu heute in vielen Verfahren der Kompetenzerfassung eingesetztes Medium sind die sog. „Portfolios“.³

² Die Ermittlung, Bewertung und Anerkennung von nicht formal erworbenen Kompetenzen ist im übrigen seit geraumer Zeit ein wichtiges Element der Bemühungen auf europäischer Ebene zur Herstellung und Erhaltung von „Beschäftigungsfähigkeit“ (bzw. „employability“) wie auch um die Vergleichbarkeit europäischer (Berufs-)Bildungsabschlüsse.

³ Den national wie international vorhandenen Verfahren ist meist die – aus dem künstlerischen Bereich stammende – methodische Grundidee gemeinsam, die eigene Fähigkeitengestalt in Form von „Portfolios“ zusammenzustellen; also „Mappen“, in denen man seine „Werke“ zusammen- und darstellt.

Auch an dieser Stelle begegnen wir einem Aspekt, auf den wir noch zurückkommen werden: „Entscheidend für das Sichtbarwerden von Kompetenzen sind biografische Bedeutungszusammenhänge, die das Zusammenwirken der verschiedenen Kompetenzbereiche in realen Situationen deutlich machen.“ (dies., 37).

Selbstmarketing

(Noch) ziemlich ungewohnt für die Erstausbildung (und auch für viele Unternehmen) ist die Sicht, menschliche Ressourcen als eine Art persönlichen wie unternehmensbezogenen Kapitals zu verstehen, das zukünftige „Arbeitskraft-Unternehmer“ auf dem Arbeitsmarkt anbieten können – und immer mehr müssen. Dies will besagen: Es ist heute wichtig, bereits im Gang der Ausbildung das erworbene, eigene Arbeitsvermögen darstellen und auch anbieten zu können. Dieses *Selbstmarketing* bedeutet, Öffentlichkeit für die eigenen Talente zu schaffen – und damit eben „selbst-unternehmerisch“ handeln zu lernen. Konkret meint dies, den eigenen Ausbildungs- und Entwicklungsstand einschätzen, ihn aber auch in Beziehung setzen zu können zu den gesellschaftlichen (Arbeits-)Märkten und Bedarfen. Ein wichtiger, oft wenig berücksichtigter Aspekt ist hierbei der Blick auf die innerbetriebliche Bedarfsseite und die Möglichkeiten, Selbstpräsentation in dem Sinne zu üben und zu betreiben, der erkennen lässt, dass man „mitdenkt“, wahrnehmungsfähig ist für größere Zusammenhänge, sich einbringt etc.

Fraglos ist dieser Aspekt des Selbstmarketings eine höchst anfordernde, weil zweiseitige Aufgabe, denn gerade hier wird die (nicht nur auf die Ausbildung bezogene, sondern lebenslange) Gefahr deutlich, sich um jeden Preis „verkaufen“ zu wollen und die persönliche Flexibilität bis hin zur blinden Anpassungsbereitschaft zu treiben. Aus diesem Grund gewinnt der Aspekt der „Berufsbiografischen Gestaltungskompetenz“ eine ganz zentrale Bedeutung: Obwohl in der aktuellen Berufsbildungsdiskussion häufig von der Notwendigkeit „individuellen“ Lernens (und gelegentlich auch von einem „biografisch orientierten“ Lernen) gesprochen wird, kommt diesem „biografischen Aspekt“ in der Ausbildung bislang noch keine explizite, eigenständige und vor allem integrale Funktion und Aufgabe zu.

Die biografische Perspektive

Die erheblichen negativen Folgen, die ein schrankenloses, nicht hinterfragtes Erfüllen der Forderung nach umfassender Flexibilität und Arbeitsmarkt-Verfügbarkeit mit sich bringen, werden uns von Tag zu Tag deutlicher. Es darf also nicht – und schon gar nicht in der beruflichen Erstausbildung – darum gehen, Menschen an jeweils aktuelle Anforderungen lediglich anzupassen, ihre eigene Identität zugunsten des wirtschaftlichen Überlebens aufzugeben, ihre sozialen Bindungen zu verlieren, ihre eigenen Werte und Intentionen zu vergessen und damit letztlich zum Spielball der Verhältnisse zu werden! Damit dies nicht eintritt, muss jeder

Einzelne dazu in der Lage sein, der „Kurzatmigkeit“ von Arbeits- und Marktanforderungen mit einem eigenen „langen Atem“ zu begegnen, diese Anforderungen also in ein Verhältnis zur eigenen Person setzen zu können. Es sind dies Fragen, die sowohl „in die ‚Tiefen‘ der Person, in die ‚Breite‘ des alltäglichen Lebens und in die ‚Weite‘ des biografischen Verlaufs der Existenz“ (Voß 2000, 162) reichen. Dies lässt sich auch für die Ausbildungssituation recht konkret beschreiben: Das Beispiel der zunehmenden „Ausbildungswahl“ zeigt zwar auch die Notwendigkeit auf, in der Ausbildung Orientierungen bezüglich der *äußeren* Anforderungen des jeweiligen (Ausbildungs-)Berufs finden zu können. Vermehrt muss(t)e es aber auch darum gehen, „*innere*“ Orientierung finden zu können, wie etwa: Wie kann ich trotz des zunehmenden Wegbrechens der äußerer Kontinuitäten die eigene Identität so ausbalancieren, dass sie in allen Umbrüchen dennoch Bestand und Richtung behält? Das gelingt nicht, ohne dass man sich einem Verständnis für die eigene „Lebensgeschichte“ annähert, sich für die eigene, individuelle Lebensentwicklung sensibilisiert und auch „biografischen Strukturen“ kennen- und verstehen lernt.

Der Kern dieses Elements der „Berufsbiografischen Gestaltungsfähigkeit“ besteht darin, bereits in der beruflichen Ausbildung eine Kenntnis über biografische Strukturen mit den individuellen Erfahrungen, der eigenen Lebens- und Lerngeschichte zu verbinden – dies bei relativ jungen Menschen, und dies nicht separiert von, sondern *integriert in die Fachausbildung!* Wahrlich keine geringe Anforderung, gerade auch deshalb, weil Auszubildende in dieser Altersphase noch auf keine allzu große Lern- und Lebensspanne zurückgreifen können.

Dennoch bieten sich Anknüpfungspunkte: Schon die besagte „Ausbildungswahl“ ist ein eigenes, real erlebtes Stück Erfahrung mit dem Wandel von Berufsbildern (und z.B. ihrer Intransparenz). Erfahrungen über berufliche Entwicklungen, Veränderungen in der Arbeitswelt liegen auch in der eigenen Familie, im Freundeskreis etc. vor. Von großer Bedeutung sind auch wieder die Formen des selbstorganisierten und entdeckend-erfahrungsgeleiteten Lernens und Arbeitens, denn die hierbei zu erstellenden individuellen Lernvereinbarungen, die Auswahl passender Arbeits-/Lernprozesse, ihre Reflexionen usw. führen ja regelmäßig dazu, persönliche Stärken und Schwächen, eigene Handlungsmuster und -gestalten zu erkennen. Betrachtungen dieser Art lassen – bei entsprechender Begleitung dieser Prozesse – immer etwas über den „roten Faden“ des Lernens und Lebens sichtbar werden, denn berufliche Handlungs- und Lernanforderungen berühren die eigenen Intentionen, Werte und Ideale bis hin zu Fragen nach Lebenszielen. Wiederum geht es um „Passungen“, an dieser Stelle allerdings eher zwischen der eigenen Innen- und Außenseite. Der *biografische Blick* soll das Verständnis dafür entwickeln, dass es trotz aller äußerlichen, gesellschaftlichen usw. Veränderungen auch eine eigene Lebensgeschichte gibt, die jeder Mensch selbst „schreibt“.

Diesen Blick zu entwickeln ist zweifellos ungewohnt – und für Jugendliche gerade auf Grund ihres noch engeren Erfahrungshintergrundes nicht einfach. Auch hier ist anzumerken, dass

realitätsnahe Arbeits-Lern-Arrangements zwar gerade den Erfahrungsbezug unterstützen, aber nicht ausreichen. Seminare und Workshops höchst kreativer Art sind hier notwendige Gestaltungsanforderungen an die Ausbildung (zu Beispielen vgl. Munz 2007).

Berufsbiografische Gestaltungsfähigkeit als Kompetenzentwicklungsprogramm

Der „biografische Blick“ lenkt die Aufmerksamkeit auf die folgende Frage: Wenn das Lernen, aber auch das Leben, in verschiedenen Zeitphasen unterschiedliche, hinderliche wie förderliche, äußere wie innere Bedingungen enthalten, müssen diese bei der Gestaltung und Durchführung von Ausbildungs- und Lernprogrammen Berücksichtigung finden. Ein „Konzept zur Ausbildung berufsbiografischer Gestaltungsfähigkeit“ hat dann zu berücksichtigen, welche spezifischen lernbiografischen Bedingungen bei der jeweiligen Zielgruppe und im jeweiligen Lern-Setting anzutreffen sind und wie auf diese einzugehen ist.

- Auszubildende und das Setting der beruflichen Erstausbildung aus der Perspektive der „Biografische Gestaltungsfähigkeit“ gesehen

Der Blick auf die heutige Struktur der Auszubildenden macht eine schwierige Gemengelage deutlich. Beispielsweise haben sich die einmal „üblichen“ biografischen Daten des Beginns einer Berufsausbildung, die Altersstruktur der Auszubildenden,⁴ deren Bildungshintergrund, Ausbildungsmotivation etc. ebenso heterogenisiert wie alle weiteren Daten, die gewisse Orientierungen geben konnten (von den Übernahmeaussichten bis hin zu den „Berufsaussichten, -pfaden, -karriere“ u.ä.). Viele Berufsbildbeschreibungen sind nur höchst bedingt verständlich, praktische Einblicke in die Arbeitswelt keineswegs die Regel, und dies gilt – insbes. bei Hauptschulabgängern – auch für Erfahrungen mit einem selbständigem Lernen. Auch wenn jede Berufsausbildung durch unternehmens- und betriebsspezifische Eigenheiten (von der Ausbildungsorganisation bis hin zu Unternehmens- wie Abteilungskulturen) geprägt ist:

Aus vielen Beobachtungen und Erfahrungen vor allem aus den Modellversuchen „Flexibel“ und „Flexkom“ (vgl. Munz 2007) lassen sich die folgenden charakteristischen Problemlagen beschreiben, mit denen Auszubildende in ihrem Ausbildungsgang „biografisch“ konfrontiert sind:

Charakteristische Problemlagen in der Ausbildung

Im ersten Ausbildungsjahr ist für die (meisten) Jugendlichen so gut wie „alles neu“. Sie müssen ganz allgemein „arbeiten lernen“. Sie lernen eine ganz neue Welt, den Betrieb, mit allen dessen Anforderungen kennen, beginnend mit (einem meist zeitlich anderen) Aufstehen über

⁴ Das Durchschnittsalter der Auszubildenden in der dualen Ausbildung hat sich z.B. zwischen 1970 und 2002 von 16,6 auf 19,3 Jahre erhöht (Rauner 2004, 10), während sich die Phase der Pubertät deutlich verfrüht hat.

die körperliche Anstrengung (viele Jugendliche in gewerblich-technischen Berufen klagen anfangs darüber, dass ihnen z.B. das lange Stehen schwer fällt) bis dahin, mental durchzuhalten, sich dauerhaft zu konzentrieren, Anweisungen aufzunehmen, zu befolgen usw. Damit verbunden ist das Arbeiten in einem ganz anderen sozialen Umfeld und dessen je eigenen (nicht immer klaren) Regeln und Erwartungen, mit Hierarchien, Konflikten am Arbeitsplatz etc. Für viele neu ist ein (höheres) Maß an Eigenverantwortung (sowohl im Blick auf Ausbildungsaufgaben, wie aber auch z.B. auf den Umgang mit selbstverdientem Geld). Schließlich lernen Auszubildende nun die Realität ihres gewählten Berufs kennen, wobei sich allmählich zeigt, ob und wie tragfähig die eigene Berufs(?)wahlentscheidung wirklich ist: Berufliche Vorstellungen, Wünsche und Realität müssen innerlich abgeglichen, ebenso auftauchende Fragen danach beantwortet werden, ob man den Anforderungen gewachsen ist, mit dem Umfeld zurechtkommt usw.⁵

(Berufs-)Biografisch betrachtet begegnet man hier einer ersten, auch im Hinblick auf spätere berufliche Entscheidungsfindungen sehr wichtigen Stelle: Erlebe ich hier Möglichkeiten, mich mit diesem Beruf zu verbinden oder auch solche, die mir bei der Entscheidung für einen Wechsel helfen? Ist diese Entscheidung gut abgewogen oder eher momentanen Befindlichkeiten geschuldet? Eine solche Klärung stellt fraglos eine gute Voraussetzung für ein bewusst gestaltetes Berufsleben dar.

Auszubildende sollten in dieser ersten Zeit daher lernen, dass „Reflexion“ ein wichtiger Bestandteil der Entwicklung des eigenen Berufswegs ist, weil in diese sowohl persönliches Empfinden, wie auch vielfältige Beobachtungen eingebracht werden können, die gerade durch „Arbeiten“ gemacht werden können.

Die zentrale Aufgabe, mit der sich die Jugendlichen im ersten Jahr konfrontiert sehen, heißt somit: „Orientierung finden“ bezüglich solcher Aspekte wie „Arbeiten lernen“, „Berufswahl hinterfragen“, „sich in dieser Ausbildung, ihrer Organisation und mit dieser Berufsperspektive zurechtfinden“.

Ein Phänomen des zweiten Ausbildungsjahres besteht einerseits darin, dass viele Auszubildende verstärkten Stolz auf das entwickeln, was „alles“ sie bereits können und leisten. Dennoch finden sich gerade in diesem zweiten Jahr auch viele „Hänger“. Das Neue ist nun nicht mehr ganz so neu, der Beruf wird intensiver auf seine Perspektiven hin befragt, häufiger zeigen sich Motivationseinbrüche. Diese können mit dem steigenden Anforderungsdruck zusammenhängen, dem man sich nicht gewachsen fühlt, häufig umgekehrt aber auch damit, dass Jugendliche jetzt „richtig arbeiten“ wollen, statt dessen aber weiterhin Übungsstücke zu Lernzwecken anfertigen müssen (oder zwar real und produktiv mitarbeiten können, aber nur die „langweiligen“ Zuarbeiten zugeteilt bekommen). Die Auszubildenden wissen zwischenzeitlich auch bezüglich des betrieblichen und sozialen mehr davon, „wie hier der Hase läuft“ – in deutlicher Abhängigkeit freilich von den jeweils gegebenen Möglichkeiten einer realitätsnahen Ausbildung! Tendenziell sind ihnen jedenfalls die Reaktionen (zumindest) des internen sozialen Umfelds, aber auch einige betriebliche und wirtschaftliche Zusammenhänge deutlicher bewusst (Aufträge, Kundenkontakt u.v.ä.m.). In dieser Phase entwickeln viele Auszubildende nicht nur einen kritischen Blick auf die Arbeitsrealität, sondern auch eigene Ideen, wie etwas besser gemacht werden könnte – bei anderen hingegen verstärkt dies das – (berufs-)biografisch höchst bedeutsame – Moment der Demotivation und Desillusion. Zudem stellt die Zwischenprüfung in diesem Ausbildungsjahr sowohl eine Zäsur wie eine Aufforderung dar: Mit ihr steht natürlich auch an, sich zu vergegenwärtigen, was alles man bereits gelernt hat, wie auch die Einschätzung der eigenen Fähigkeiten (zumindest: welche prüfungsbezogenen „Lücken“ sind zu schließen?). Von etwa diesem Zeitpunkt an ist ein

⁵ Die Zahl der Abbrüche im ersten Ausbildungsjahr ist aus Gründen wie: „Kam mit dem Chef / den Kollegen nicht zurecht“, ziemlich hoch! Hier spielt offenbar der Aspekt der Vertrauensentwicklung eine bedeutsame Rolle: Größtes Vertrauen setzen die meisten Jugendlichen zwischen 12 und 21 Jahren in ihre Eltern (73%), „Lehrpersonen“ vertrauen nur noch 19% von ihnen (81% dieser Jugendlichen vertrauen diesen Lehrpersonen allerdings nur „wenig bis bedingt“. Ebenso für diesen Altersabschnitt biografisch (und ausbildungsmethodisch) wichtig: Nach den Eltern genießen an zweiter Stelle „Freunde“ (73%) Vertrauen (vgl. Cocard 2003).

Ausbildungsabbruch bereits deutlich unwahrscheinlicher.⁶ Dies bedeutet in diesem Zeitabschnitt aber auch, sich noch einmal in vertiefter Weise darüber Gedanken zu machen, wie es in dieser Ausbildung und mit diesem Beruf weitergehen soll.

Für das zweite Ausbildungsjahr lässt sich die zentrale Aufgabe beschreiben mit einer zunehmend betonten „Auswertung gewonnener Erfahrungen“. Mit diesem sowohl retrospektiven aber auch dem Blick auf die Aktualität verknüpft ist aber auch die zunehmend mögliche zukunftsorientierte Überlegung: „Möchte ich in diesem Beruf, in diesem Betrieb bleiben? Besteht die Chance, übernommen zu werden, unter welchen Bedingungen?“ etc.

Mit dem dritten Ausbildungsjahr rückt natürlich das Ende der Ausbildung in den Blick. Zwar laufen die Vorbereitungen auf die Abschlussprüfung, aber auch die Ausbildung selbst stellt noch ihre Anforderungen – insbesondere dann, wenn man mit durch ein „Lernen in der Arbeit“ jetzt mit komplexeren Arbeitsaufgaben konfrontiert ist! Noch in der Ausbildung befindlich, aber bereits kurz vor der sog. „Zweiten Schwelle“, dem Übergang in den Arbeitsmarkt, stellt sich die Frage nach der individuellen Möglichkeit, mit dieser Situation eher „reaktiv“ oder „proaktiv“ umzugehen: Lasse ich das alles auf mich zukommen, gehe ich aktiv mit der momentanen Situation um, oder versuche ich, mich sogar schon weiter “nach vorn“ zu orientieren? Es geht also um Elemente der **Umsetzung**.

Angesichts der heutigen Situation genügt es nicht mehr, darauf zu warten, ob sich „etwas ergibt“. Dennoch sind Auszubildende in der Vorbereitung auf diesen Übergang häufig auf sich selbst gestellt, obwohl es gerade jetzt erforderlich wäre, die Fragen, die sie beschäftigen, alleine oder besser: gemeinsam mit anderen (Auszubildenden, Ausbildern, Lehrkräften in der Berufsschule) bearbeiten. Nach wie vor kann es um die Frage gehen, ob man in diesem Beruf bzw. bleiben will, evtl. aber unter anderen Bedingungen. Oder es kommen Überlegungen ins Spiel, Auslandserfahrungen zu sammeln, eine zweite Ausbildung zu beginnen, oder auch, weiterführende Bildungswege anzupeilen etc. Aktuell werden damit u.a. auch die Themen des Sich-Bewerbens und des „Selbstmarketings“ (s.o.).

Lerngelegenheiten zur „Selbstausbildung“ sind daher gerade in diesem Abschnitt bedeutsam, denn den Jugendlichen werden die Fragen und Anforderungen jetzt sehr „hautnah“ und in großer Bandbreite erlebbar, die einer „berufsbiografischen Gestaltungsfähigkeit“ bedürften. Das dritte Ausbildungsjahr stellt also besonders die Fragen des beruflichen und persönlichen Weiterkommens zentral, damit Gestaltungs- und Entscheidungsfragen, die, wie angedeutet, „reaktiv“ oder „proaktiv“ angegangen werden können. Eine proaktive Orientierung erweist sich dann natürlich auch für die Phasen nach Beendigung der Ausbildung als hilfreich.

Für das „Setting Berufliche Erstausbildung“ und seine Zielgruppe der Auszubildenden lassen sich somit Elemente identifizieren, die Auskunft geben sowohl über die lernrelevante Bindendynamik des Ausbildungsgeschehens wie auch über wichtige lernbiografisch-altersspezifische Bedingungen auf Seiten der Auszubildenden.

„Mikrobiografische“ Aspekte in der Erstausbildung

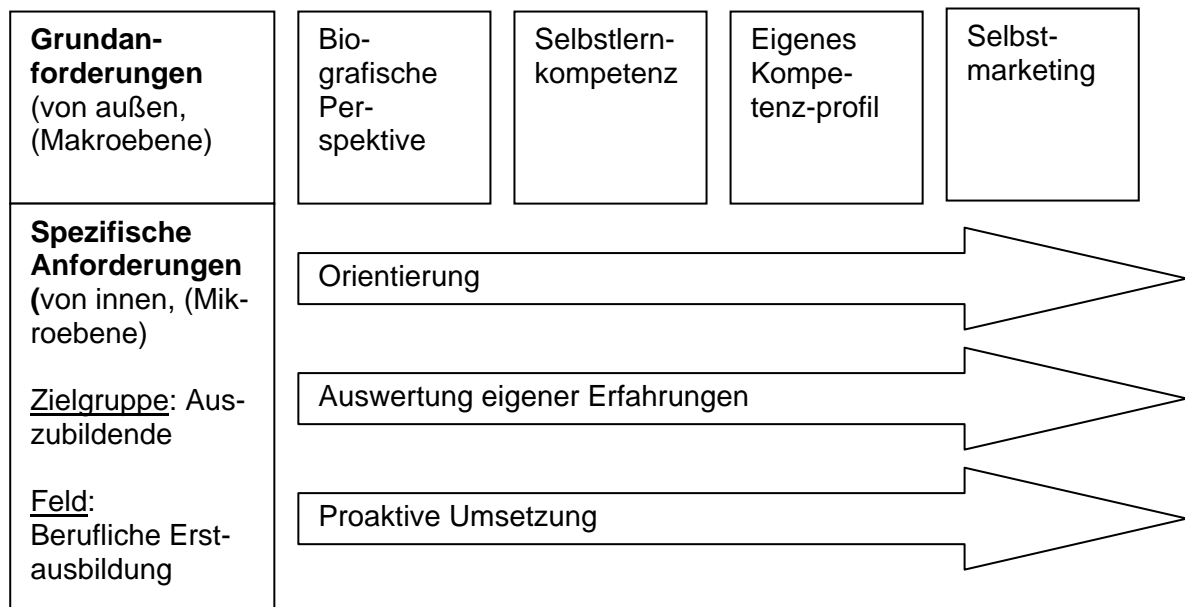
- a) *Orientierung* (nach der Schule, in Ausbildung und Beruf hinein)
- b) *Auswertung* konkret gewonnener, eigener Erfahrungen

⁶ Die meisten Vertragslösungen erfolgen im 1. Ausbildungsjahr (rund 60%), im 2. Ausbildungsjahr sind es dann „nur“ noch etwa 25%, im letzten noch 10% (vgl. Informationsdienst Wissenschaft <http://idw-online.de>).

c) Reaktive oder proaktive *Umsetzung*

Will man also „Berufsbiografische Gestaltungsfähigkeit“ in der beruflichen Erstausbildung fördern, so hat man die folgenden Aufgaben vor sich: Zum einen bilden die Grundkomponenten („Makroebene“) das inhaltlich und methodisch richtungweisende Gerüst, die in die Ausbildung zu integrieren sind. Die biografische Perspektive fordert dann dazu auf, auch die lernbiografisch relevanten Charakteristika der Zielgruppe Auszubildende und des Settings Erstausbildung, also die „Mikroebene“, herausarbeiten, die für die Gestaltung der Lernprozesse zu berücksichtigen sind. Das führt zu folgendem Bild des Gesamtkonzepts:

Abb.: Die Entwicklung „Berufsbiografischer Gestaltungsfähigkeit“ in der Berufsausbildung:



Ausblick

Diese beiden Ebenen versammeln Anforderungs- wie Fähigkeitendimensionen, von denen aus guten Gründen anzunehmen ist, dass sie angesichts der heutigen Herausforderungen als integraler Bestandteil bereits einer zukunftsorientierten beruflichen Erstausbildung verankert werden müssten.

Es ist aber auch davon auszugehen, dass „Berufsbiografische Gestaltungsfähigkeit“ ein notwendiges Element für weitere Phasen und Formen des lebensbegleitenden Lernens darstellt.

Vieles spricht u.E. dafür, dass das hier für die Berufsausbildung herausgearbeitete und erprobte Konzept auch für andere Lern- und Bildungsphasen dienlich sein kann – und sollte. Die dargestellten Grundkomponenten („Makroebene“) bilden ein relativ allgemein gültiges Spektrum von (Lern-)Anforderungen ab. Anzunehmen ist, dass sie auch für andere Bil-

dungsprozesse übernommen, ggf. ergänzt oder anders gewichtet werden müssten. Ganz sicher muss dann aber die „Mikroebene“, d.h. die lernbiografischen Charakteristika der jeweiligen Zielgruppe und des jeweiligen Settings sorgsam untersucht, herausgearbeitet und entsprechend methodisch-didaktisch umgesetzt werden.

Literatur

Bauer, H. G. / Brater, M. / Büchele, U. / Dahlem, H. / Maurus, A. / Munz, C. (2007, 2. Aufl.): Lernen im Arbeitsalltag – Wie sich informelle Lernprozesse organisieren lassen. Schriftenreihe: Beiträge zu Arbeit – Lernen – Persönlichkeitsentwicklung. Herausgegeben von der GAB-München, Band 1. Bielefeld, Verlag W. Bertelsmann (wbv)

Bauer, H. G., Brater, M., Büchele, U., Dahlem, H., Maurus, A., Munz, C. (2007, 2. Aufl.): Lern(prozess)begleitung in der Ausbildung – Wie man Lernende begleiten und Lernprozesse gestalten kann. Ein Handbuch. Schriftenreihe: Beiträge zu Arbeit – Lernen – Persönlichkeitsentwicklung. Herausgegeben von der GAB-München, Band 3. Bielefeld, Verlag W. Bertelsmann (wbv)

Lang von Wins, T. / Triebel, C. (2006): Kompetenzorientierte Laufbahnberatung. Springer, Heidelberg

Munz, C. (2007, 2. Aufl.): .Berufsbiografie selbst gestalten. Wie sich Kompetenzen für die Berufslaufbahn entwickeln lassen. Schriftenreihe: Beiträge zu Arbeit – Lernen – Persönlichkeitsentwicklung. Herausgegeben von der GAB-München, Band 2. Bielefeld, Verlag W. Bertelsmann (wbv)

Voß, G.-G. (2000): Unternehmer der eigenen Arbeitskraft – Einige Folgerungen für die Bildungssoziologie. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 20. Jg., 2, S. 153