

Eva ANSLINGER, Christine BARP & Marc PARTETZKE

(Universität Bremen)

„Wenn einer nicht weiß, wo links und rechts ist, wie soll er dann geradeaus wissen?“ Das Projekt Bremer Leben - oder: Konzeption einer sozialwissenschaftlich verankerten Berufsorientierung in der gymnasialen Oberstufe

Online unter:

http://www.bwpat.de/ausgabe33/anslinger_barb_partetzke_bwpat33.pdf

in

bwp@ Ausgabe Nr. 33 | Dezember 2017

Entwicklungsbezogene (Praxis-)Forschung

Hrsg. v. **Tade Tramm, H.-Hugo Kremer & Gabi Reinmann**

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | **bwp@** 2001–2017

bwp@

www.bwpat.de



Herausgeber von **bwp@**: Karin Büchter, Martin Fischer, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer und Tade Tramm

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

Online: http://www.bwpat.de/ausgabe33/anslinger_barpartetzke_bwpat33.pdf

Nicht zuletzt durch den Trend zur Höherqualifizierung gerät das Berufsbildungssystem immer stärker unter Druck. Um dieses auch für Menschen mit Abitur zukunftsfähig zu gestalten, wird auf politischer und wirtschaftlicher Ebene eine zielgerichtete Berufsorientierung auch für die gymnasiale Oberstufe gefordert. Ein Blick in die schulischen Curricula sowie in die universitäre Praxis zeigt jedoch, dass dieser Herausforderung bisher nur unzureichend Rechnung getragen wird. Eine mögliche Erklärung ist, dass eine an einem Matchingprozess ausgerichtete Berufsorientierung für die Zielgruppe zu kurz greift. Die Erweiterung beruflicher Orientierung um sozialwissenschaftliche und subjektorientierte Aspekte bietet u.E. eine Möglichkeit zur curricularen Ausgestaltung des Feldes.

Der Beitrag beschreibt ein an diese Überlegungen anknüpfendes Design-Based Research-Projekt, das von Wissenschaftler(inne)n und Lehrkräften konzeptionell entwickelt und von Schüler(inne)n und Studierenden gemeinsam erprobt worden ist. Die Arbeits- und Berufswelt werden hier als Forschungs- und Lernraum verstanden, in dem mit Hilfe der Methode des forschenden Lernens gesellschaftliche sowie persönliche Gründe für eine Erst-, Neu- und Umorientierung in der Arbeitswelt reflektiert werden können.

"If Someone Does Not Know Their Left From Their Right, How Are They to Know Where Straight Ahead Lies?" The "Life in Bremen" Project or: Development of Social Science Based Vocational Guidance at Grammar School (Upper Level)

Not least due to the trend towards pursuing higher qualifications, the vocational education system is coming under increasing pressure. To render it capable of meeting the future needs of those who have obtained the university entrance qualification (Abitur), there are calls at the political and economic level for targeted vocational guidance at the upper level of grammar school too. A look at school curricula and at university practice, however, shows that too little has been done so far to address this challenge. A possible explanation for this is that vocational guidance which is geared towards a matching process does not fully meet the needs of the target group. In our view, the extension of vocational guidance to include social science and subject-based aspects offers the possibility for curricular development in this field.

The paper describes a design-based research project that builds on these ideas, this research project having been conceptually developed by academics and teachers and jointly tested by pupils and students. In this context, the world of work is regarded as a research and learning environment which, through the application of the learning by research method, permits reflection on the societal and personal reasons for initial vocational choices and for vocational reorientation.

„Wenn einer nicht weiß, wo links und rechts ist, wie soll er dann geradeaus wissen?“ Das Projekt Bremer Leben – oder: Konzeption einer sozialwissenschaftlich verankerten Berufsorientierung in der gymnasialen Oberstufe

1 Problemanalyse: Die Kiese des dualen Systems

Die Zahl der Ausbildungsverträge in der dualen Berufsausbildung geht bereits seit den 1990er Jahren kontinuierlich zurück. Gründe für diese „Krise des dualen Systems“ (Greinert 1994, 357) sehen Expert(inn)en *einerseits* im Trend zur Akademisierung (Euler 2017), *andererseits* darin, dass Schulabgänger*innen mit einem gering qualifizierten Schulabschluss selten in das duale System einmünden und stattdessen auf das s. g. Übergangssystem verwiesen werden (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, 101). Diese beiden gegenläufigen Trends setzen das Berufsbildungssystem zunehmend unter Druck, wie auch ein Blick in den aktuellen Berufsausbildungsbericht (BMBF 2017, 8) verdeutlicht.

Gewisse Parallelen zu der „Krise“ in den 1960er Jahren sind damit nicht von der Hand zu weisen, denn ähnlich wie heute ist auch damals die Leistungsfähigkeit des dualen Systems angezweifelt worden. Gleichwohl existieren Unterschiede zur heutigen Situation. So wurde damals *einerseits* die strikte Trennung zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung und die damit verbundene soziale Abspaltung ganzer Bevölkerungsgruppen vom Ausbildungssystem bemängelt. *Andererseits* wurde diesem System eine mangelhafte qualifikatorische Leistungsfähigkeit zugesprochen, die den technologischen und arbeitsorganisatorischen Ansprüchen des industriellen-marktwirtschaftlichen Sektors nicht mehr genüge (Greinert 1994, 363). Als Reaktion auf diese Krise wurde u.a. an Hauptschulen das Fach *Arbeitslehre* eingeführt, um junge Menschen systematischer auf die Anforderungen der Arbeitswelt vorzubereiten und sie im Zuge einer umfassenden Berufsorientierung frühzeitig über Möglichkeiten und Perspektiven von Ausbildungsberufen zu informieren.

Mit einer ganz ähnlichen Forderung soll auch der gegenwärtigen Krise begegnet werden. So fordert etwa Esser (2017) u. a. die Stärkung der Berufsorientierung. Allerdings soll diese v. a. an Gymnasien etabliert werden, um junge Abiturient(inn)en neben dem Studium über die Optionen einer dualen Ausbildung zu informieren. Zwar mag man die zunehmenden Forderungen und Bemühungen, die *berufliche Orientierung* in der gymnasialen Oberstufe zu implementieren, grundsätzlich begrüßen. Zu bedenken ist jedoch, dass diese dort bislang eine curriculare Leerstelle darstellt und u.E. noch keine hinreichenden Konzepte dafür existieren, wie sie für eine höherqualifizierte Zielgruppe sinnvoll umgesetzt werden kann. Eingedenk des Werbens um die klügsten Köpfe nimmt es auf dieser Folie sodann kaum Wunder, dass derzeit

eine Art *Kolonialisierung der Berufsorientierung* an Gymnasien durch Unternehmen und wirtschaftsorientierte Verbände zu beobachten ist. Diese offerieren unterschiedlichste Angebote für die berufliche Orientierung *an* und *für* Schulen und unternehmen zudem weitere Anstrengungen (Messen, Tage der offenen Tür etc.), um insbesondere Abiturient(inn)en für eine duale Ausbildung zu begeistern. Natürlich stellen Unternehmen und Verbände wichtige Partner einer gelingenden Berufsorientierung dar (Allianz für Aus- und Weiterbildung 2014). Schmerr (2013, 14) weist jedoch völlig zurecht darauf hin, dass die skizzierte Entwicklung auch die Gefahr einer einseitigen Orientierung mit sich brächte, denn

„[w]enn bei einer chronischen Unterversorgung mit Ausbildungsplätzen die Erwartungen von Unternehmen und die Systemlogik der Arbeitsverwaltung zunehmend handlungsleitend für die Berufsorientierung werden, droht diese durch konjunkturelle, wirtschaftliche und wirtschaftswissenschaftliche Interessen vereinnahmt zu werden.“

Mit Blick auf die gymnasiale Oberstufe ist die Gefahr einer solchen Vereinnahmung auch deshalb so virulent, weil die berufliche Orientierung hier zumeist als Querschnittsaufgabe formuliert ist, sie also in *allen* Fächern thematisiert und/oder (fächerübergreifenden) Projekten realisiert wird (Dederding 2000, 271; Senatorin für Bildung, Wissenschaft und Gesundheit 2012). Anstatt wie in der Arbeitslehretradition *ein* Fach in den schulischen Alltag zu integrieren und damit *eine*, in diesem Bereich ausgebildete Lehrperson zu benennen, werden in der gymnasialen Oberstufe *alle* Fächer und Lehrer*innen für eine erfolgreiche Berufsorientierung in die Pflicht genommen. Dieser durchaus sinnvolle Gedanke einer fächerübergreifenden Verantwortung birgt jedoch das Risiko, dass durch unklare Zuordnungen und die i. d. R. nur eingeschränkten fachlichen Kompetenzen der Lehrkräfte im Bereich der beruflichen Orientierung diese zugunsten fachlicher Inhalte verdrängt (Oberliesen 2011) und/oder nahezu in Gänze kooperierenden Unternehmen bzw. Verbänden überlassen wird. Tatsächlich stellen u. a. Dederding (2000, 22) und Oberliesen (2011, 2) fest, dass die berufliche Orientierung in der gymnasialen Oberstufe zumeist fragmentiert und konzeptlos daherkommt, sich auf einen reinen Berufs(wahl)unterricht beschränkt und dem Anspruch einer allgemeinbildenden Orientierung hinsichtlich der Arbeits- und Berufswelt nur unzureichend gerecht wird.

Unseres Erachtens verweist diese Mangeldiagnose v. a. auf zwei Desiderata. So wäre *zum einen* – auf *struktureller* Ebene – die Klärung der Fragen wünschenswert, wie (a) angesichts der grundsätzlich zu begrüßenden, verstärkten Thematisierung der beruflichen Lebenswelt als zukünftig entscheidendem Lebensausschnitt der Lernenden die berufliche Orientierung sinnvoll in Gymnasien bzw. deren Fächercurricula implementiert werden kann und wie (b) Universitäten und Hochschulen im Rahmen der Lehrer*innenbildung das Thema *Berufsorientierung* systematischer in der Lehre verankern können, um künftige Lehrkräfte auf diese Aufgabe adäquat vorzubereiten. *Zum anderen* geht es – auf *konzeptioneller* Ebene – aber auch um die Frage des grundsätzlichen Zuschnitts der Berufsorientierung, wenn diese als eine *gelingende* (Querschnitts-)Aufgabe in der gymnasialen Oberstufe konzipiert und realisiert werden soll. Selbstverständlich können all’ diese Fragen kaum sinnvoll getrennt voneinander behandelt werden, aus analytischen Gründen widmen wir uns ihnen im Folgenden aber dennoch separat.

Hierfür skizzieren wir in einem ersten Schritt knapp das Konzept einer Berufsorientierung, die in den sozialwissenschaftlichen Fächern verankert ist (Kap. 2). Dabei sind Anleihen aus der Arbeitslehre unübersehbar. Da diese eine völlig andere Zielgruppe adressiert und sie auch deshalb nicht unmittelbar anschlussfähig für eine Berufsorientierung am Gymnasium ist, handelt es sich bei dem o. g. Konzept aber um eine mehr oder minder umfassende Adaption. Im Zentrum unseres Beitrags steht sodann die Präsentation eines von Wissenschaftler(inne)n der Universität Bremen und Lehrer(inne)n *entwickelten* sowie gemeinsam von ihnen, Studierenden und Schüler(inne)n *durchgeführten* Projekts (Kap. 4). Dieses folgt nicht nur der o.g. Konzeption, zugleich wird mit ihm auch der Versuch einer Implementierung der Berufsorientierung auf schulischer wie universitärer Ebene unternommen. Dass dieses Projekt im Stil des Design-Based Research-Ansatzes (DBR) gehalten ist, macht es vorab jedoch erforderlich, einige Worte zu diesem Ansatz selbst zu verlieren (Kap. 3). Der Beitrag schließt mit einem Ausblick (Kap. 5).

2 Sozialwissenschaftlich verankerte Berufsorientierung in der gymnasialen Oberstufe

In praxi bedeutet *Berufsorientierung* an Gymnasien bisher *zum einen* die Identifizierung berufsorientierter Fähigkeiten und Stärken der Lernenden z.B. durch Interessen- (Thomas 2013, 226; 234) und Berufsorientierungstests (Kanning 2013, 236) oder durch auf längere Zeit angelegte Portfolios (Ryther/Hartmann 2013, 252). *Zum anderen* sollen die Jugendlichen hier die ihnen zur Verfügung stehenden beruflichen Möglichkeiten am besten durch Unternehmen selbst kennenlernen (Allianz für Aus- und Weiterbildung 2014). Komplettiert wird diese Orientierung zumeist durch Betriebspraktika, denen durch ihre praktische Ausrichtung eine besondere Bedeutung beigemessen wird (Beinke 2013, 262). Als Ziel all' dieser Bemühungen lässt sich eine *Berufswahlhilfe* ausmachen, mittels derer versucht wird, die personenbezogenen Interessen und Kompetenzen der Lernenden zu den berufsfeldbezogenen Aspekten des Berufs- und Arbeitsmarktes ins Verhältnis zu setzen, wodurch die Schüler*innen in die Lage versetzt werden sollen, eine begründete Wahl für einen Beruf zu treffen (*machting*). Damit schließt dieses Ziel an klassische Berufswahltheorien an, die v.a. die Bedeutung der (Berufs-)Wahl nach der Schule (Entwicklungstheorie) sowie das Ziel eines möglichst großen Passungsverhältnisses von Beruf und Person (Differenzialtheorie) betonen (Hirschi 2013, 30).

So nachvollziehbar dieses Ziel auch sein mag, u. E. stellt es eine massive Verkürzung des pädagogischen Konzepts der Berufsorientierung dar, welche v.a. in der (begrifflichen) Verengung auf eine *Wahl* zum Ausdruck kommt. Besonders deutlich zeigt sich diese Verengung, vergleicht man die oben dargestellte Form der Berufs(wahl)orientierung mit den Fachinhalten der Arbeitslehre, die heute hauptsächlich an Haupt- und Gesamtschulen angesiedelt ist. So stellt spätestens seit der Intensivierung des Arbeitslehrediskurses in den 1960er Jahren die gesellschaftlich-kritische Auseinandersetzung mit der Arbeitswelt einen wesentlichen Bestandteil der Arbeitslehre dar (Brauneck 1992). Zudem war und ist diese Lehre multidisziplinär angelegt, da sie die Bereiche *Haushalt*, *Technik* und *Wirtschaft* miteinander verbindet, die immer auch auf eine persönlich-individuelle sowie eine sozialwissenschaftlich-gesell-

schaftliche Reflexion abzielen (Dederding 2004). Sie setzt damit v. a. auf eine „kritisch-reflexive Distanz“ (Hedtke 2013, 48), womit *einerseits* die Thematisierung der Arbeitswelt nicht nur auf eine einmalige Wahl abzielt und *andererseits* der Beruf nicht auf eine rein funktionale Tätigkeitsausübung beschränkt wird. Berufs- und Arbeitswelt werden in dieser Tradition stehend also stets als gesellschaftliche Teilbereiche verstanden und thematisiert.

Darüber hinaus stellt die Berufsorientierung innerhalb der Arbeitslehre nur *einen* Teilbereich (des Unterrichtsinhalts) dar. Hieran anknüpfend, betont bspw. Dederding (2000, 269), dass der Beruf lediglich eine Unterkategorie des Arbeitsbegriffes darstellt, der sich als ein „bewusst konstruiertes, also interessengeleitetes, und zugleich in der Tradition der Handlungsmuster (Berufsbild)“ verankertes Phänomen beschreiben lässt. Zwar umschreibt die Berufsorientierung in gewisser Weise auch im Rahmen der Arbeitslehre die Ausrichtung an denjenigen Fähig- und Fertigkeiten, die dazu benötigt werden, um sich an bestehende Bedingungen anzupassen und – im vorgegebenen Rahmen – eine begründete Wahl zu treffen. Anders als in der gymnasialen Oberstufe wird dieser Berufs(wahl)orientierung hier aber stets eine gesellschaftlich-kritische Thematisierung der Arbeitswelt gegenübergestellt. Eingedenk der o. g. Kolonialisierung fehlt genau diese *Kontextualisierung* an Gymnasien, da dort bislang ausschließlich der Beruf und eben gerade nicht die Arbeit als *die* relevante Bezugsgröße gilt. Verschärft wird die Lage hier außerdem durch die o. g. Verkürzung der Orientierung auf eine Wahl, denn während diese eine Tätigkeit darstellt, bei der sich die (handelnde) Person zwischen zwei oder mehreren Möglichkeiten entscheidet bzw. entscheiden muss, bezeichnet jene ein *mentales Konzept*, wozu v. a. die Ausprägung geistiger Ausrichtungen und Einstellungen nötig ist.

Da uns dieses Konzept der Orientierung als Zielformulierung deutlich geeigneter – nicht zuletzt, weil umfassender – erscheint als die der Wahl, plädieren wir an dieser Stelle dafür, es ernst zu nehmen. Ihren adäquatesten Ort in der gymnasialen Oberstufe hätte sie u. E. in den sozialwissenschaftlichen Fächern, formulieren doch die dazugehörigen Fachdidaktiken „*sich in der modernen Wirtschaft und Gesellschaft angemessen (...) orientieren [zu können]*“ (GPJE 2004, 9; Herv. d. A.) als das Unterrichtsziel schlechthin. Weil für diese Orientierung und damit für ein reflektiertes Urteil das Aufzeigen kontroverser Perspektiven auf ein (politisches) Phänomen unerlässlich und ohne dieses Aufzeigen unweigerlich der Weg zur Indoktrination beschritten ist, greift die bisherige berufliche Orientierung in der gymnasialen Oberstufe – v. a. eingedenk ihres Ziels der Anpassung *an* und Orientierung *auf* die „Mangelberufe“ (Deeken/Butz 2010, 5) – aus sozialwissenschaftlicher Perspektive mithin entschieden zu kurz. Den Beutelsbacher Konsens (Scherb 2007) ernstnehmend, thematisiert eine *sozialwissenschaftlich verankerte Berufsorientierung* demgegenüber nicht nur den Beruf als Teil der Arbeitswelt und damit als Teil der Gesellschaft. Vor allem arbeitet sie den „Konstruktcharakter“ (Hedtke 2013, 48) dieser Welt heraus, was die Erweiterung gesellschaftlicher Sichtweisen – etwa durch die Thematisierung von Machtverhältnissen, Ungleichheiten und Widerstand, aber auch alternativen Arbeits- und Lebensformen sowie eines erweiterten Arbeitsbegriffes (ebd.) – und damit die Erweiterung gesellschaftlichen, kulturellen und politischen Wissens einschließt. Neben dieser gesellschaftlichen Komponente findet in einer sozialwis-

senschaftlich verankerten Berufsorientierung außerdem die persönlich-individuelle Ebene der Berufstätigkeit Berücksichtigung. Immerhin stellt die Berufs- und Arbeitswelt einen relevanten Teil der menschlichen Lebenswelt dar, der über die funktionale Ausübung einer Tätigkeit hinaus auch Einfluss auf die Persönlichkeit, die Wertevorstellungen sowie die gesellschaftlichen Orientierungen eines Individuums nimmt (Wittau/Zurstrassen 2017; Heinz 2000, 165). So betont etwa auch Famulla (2007, 65; 2013), dass die Berufsorientierung, verstanden als eine einmalige Orientierung am Übergang von Schule in den Beruf, zu kurz greift, da Such- und Orientierungsbewegungen die gesamte Erwerbsbiografie begleiten. Weil die persönlichen Sinn- und Bedeutungszuschreibungen der Berufstätigkeit wiederum in Abhängigkeit zu kulturellen und gesellschaftlichen Deutungen stehen, resümiert Hedtke (2013, 62) folgerichtig: „um den gesellschaftlichen Sinn von Arbeit und Beruf zu verstehen und den persönlichen Eigen-Sinn zu entwickeln, ist (...) vor allen Dingen ein kommunikativer und reflexiver Prozess“ nötig.

Damit lässt sich für eine sinnvolle Konzeptionierung der Berufsorientierung in der gymnasialen Oberstufe die Arbeitslehre als wichtigster Orientierungspunkt festhalten, da diese mit der Berücksichtigung der subjektiven (Mikroebene) *und* der gesellschaftlichen Perspektive (Makroebene) bereits diejenigen bedeutsamen Bezugsebenen der Arbeits- und Berufswelt (Mesoebene) ausbuchstabiert hat, auf die auch neuere Forderungen der allgemeinen Berufsorientierung abzielen (Hedtke 2013, Famulla 2013, Zurstrassen 2016). Nicht zuletzt aufgrund des Alters sowie des Bildungsstands der Schüler*innen der gymnasialen Oberstufe müssen die hier unternommenen Anleihen allerdings weiter an die sozialwissenschaftlichen Fächer angepasst und konkretisiert werden. Demgemäß sollten (1.) die o. g. Ebenen nicht losgelöst voneinander betrachtet, sondern die „Wesenszusammenhänge“ (Negt 1993, 662) *zwischen* ihnen herausgearbeitet und verstanden werden. Hintergrund dieser Zielformulierung ist, dass sich gesellschaftliche, politische und technische Entwicklungen sowie Deutungsmuster (Makroebene) auf die Betriebe (Mesoebene) auswirken, die wiederum direkte und indirekte Effekte auf die Beschäftigten (Mikroebene) zeitigen (und *vice versa*). Ein weiteres Ziel einer sozialwissenschaftlich verankerten Berufsorientierung stellt infolgedessen (2.) die Anbahnung bzw. (Weiter-)Entwicklung der Zusammenhangskompetenz im Sinne Negts (1990) dar, unter der die Aufschlüsselung und Einordnung der o.g. Ebenen sowie die kritische Auseinandersetzung mit ihnen subsumiert werden kann. Erreicht werden können diese beiden Ziele (3.) v. a. durch Unterrichtskonzeptionen, die einer qualitativ-sozialwissenschaftlichen Wissenschaftspropädeutik folgen. So ermöglichen qualitative Methoden in besonderer Form, durch die in ihnen angelegte Beschäftigung mit einem Ausschnitt der sozialen Realität, das Analysieren und Interpretieren gesellschaftlicher Zusammenhänge einzuüben und den „Konstruktcharakter“ der (Arbeits- und Berufs-)Welt zum Vorschein zu bringen. Nicht zuletzt führt diese Beschäftigung (4.) dazu, eigene Ressourcen zu reflektieren und diese im Sinne einer politischen und berufsbiografischen Urteilskompetenz in das eigene politische und berufliche Selbstbild zu integrieren (Anslinger/Partetzke 2016).

3 Design-Based Research (DBR)

Wie erwähnt, ist das nachfolgend präsentierte Projekt im Sinne des Design-Based Research-Ansatzes konzipiert worden. Da dieser Ansatz hier nicht in Gänze erläutert werden kann (siehe dazu neben DBRC 2003 v. a. den Online-Reader Reinmanns 2015), seien zumindest einige seiner wesentlichen Aspekte kurz skizziert.

Grundsätzlich lässt sich feststellen, dass Sozialwissenschaftler*innen, die mit diesem Ansatz arbeiten, die Auffassung, dass Forschung v. a. in einem positivistischen Sinne zu verstehen sei (wissenschaftliche Aussagen also frei von normativen Gehalten sein sollten), infrage stellen und das dabei vertretene Empirie-, aber auch Theoriekonzept, als „methodische und ideologische *Monokultur*“ (Reinmann 2007, 216) zurückweisen. Hauptgrund dieser Zurückweisung ist insbesondere das Bewusstsein, dass jedwede sozialwissenschaftliche Disziplin *gleichermaßen* aus den Geistes- und den Naturwissenschaften hervorgegangen ist (Salzborn 2013, 31) und sich „von beiden durch ihr spezifisches Erkenntnisinteresse (...) und ihren erkenntnistheoretisch veränderten Blick auf die menschliche als soziale Wirklichkeit (...) [emanzipiert hat]“ (ebd.). Zwar ist durch diese Emanzipation stets die Frage virulent, ob sich die Sozialwissenschaften durch ihre Wertneutralität und eine quasi-naturwissenschaftliche Methodologie auszeichnen oder aber durch ihren „Impuls zur kritischen Veränderung und Intervention“ (ebd., 34), womit sie *per se* nicht neutral sein können. Sozialwissenschaftler*innen, die nur auf *eine* der beiden Traditionslinien abstellen und damit auch die Methodenfrage rigoros einseitig aufzulösen beabsichtigen, negieren faktisch aber ihre je eigene Sozialwissenschaftlichkeit – schließlich übergehen sie mit ihren Alleinvertretungsansprüchen munter jene konstitutive, „historisch begründete und in die Genese der Sozialwissenschaften eingeschriebene Zerrissenheit“ (ebd.).

Mit Blick auf die (Berufs-)Pädagogik sowie die (Fach-)Didaktik(en) tritt ein weiterer Aspekt hinzu: Beide sehen sich (oder sollten dies zumindest) – nicht zuletzt aus ihrer eigenen *geisteswissenschaftlichen* Tradition heraus, die in Teilen auch kritisiert werden muss (Reinmann/Sesink 2011, 4) – einem Bildungsbegriff verpflichtet, womit es ihnen keineswegs gleichgültig sein kann, „wie und wozu Menschen sich entwickeln bzw. was Menschen wie und wozu lernen“ (ebd., 7). M. a. W.: Ob es sich ihre Vertreter*innen nun eingestehen oder nicht, sie folgen stets „einer normativen Orientierung, die ihr Handeln leitet“ (ebd.).

Diejenigen Vertreter*innen, die (a) diese Tatsache akzeptieren, (b) dem „forschungspolitischen Imperativ der ‚Anschlussfähigkeit‘“ (Meyer-Heidemann 2015, 199; Herv. d. A.) ihrer Disziplinen an die Naturwissenschaften und deren Didaktiken nicht sklavisch folgen und die (c) im Sinne des DBR-Ansatzes arbeiten, verstehen ihre eigenen Forschungsaktivitäten sodann mindestens als einen doppelten Problemlösungsprozess (siehe Abb. 1). So denken sie einerseits darüber nach, mit welchen Mitteln den Herausforderungen der (berufs-)pädagogischen bzw. (fach-)didaktischen Praxis sinnvoll begegnet werden könnte – verstehen ihre Disziplinen also als *interventionsorientiert*, wobei freilich auch die Interventionsentwicklungen „ebenso wie die damit verwobenen Aktivitäten als empirische Tätigkeiten gelten können“ (Reinmann 2013, 55). Da diese Interventionen keine reine Wunschprosa bleiben sollen und

die Praxis gegenüber der Wissenschaft nicht nur Antworten bezüglich der Fragen einfordern kann, (a) was sein soll (Bildungsziele), (b) was tatsächlich ist (Zustandsbeschreibung) und (c) wie das, was sein soll, erreicht werden könnte (Interventionsentwicklung), sondern eben auch (d) wie es sich mit der Umsetzbarkeit der entwickelten Interventionen verhält und ob diese gewissermaßen halten, was sie versprechen (ob es sich bei ihnen also auch um *Innovationen* handelt), geht es für DBR-Vertreter*innen andererseits aber auch immer darum, die entsprechenden Interventionen zu *erproben* und

„anhand der Funktionsfähigkeit dieser Entwicklung[en] Erfahrungen über die jeweils tangierten Phänomene zu sammeln. Um solche Entwicklungen (...) im Kontext der Bildung zu testen, muss man sie in Schule (...) implementieren, um dann die erzielten Effekte zu überprüfen und zu begründen. Die dazu nötigen Planungs-, Konstruktions- und Umsetzungsprozesse sind selbstverständlich auch erfahrungsbasiert – allein am Schreibtisch lassen sich diese nicht vollziehen“ (Reinmann 2010, 247; dort teilw. anders hervorg.).

Ergänzt wird dieses Selbstverständnis als „entwicklungsorientierte[r] Bildungsforschung“ (Reinmann/Sesink 2011, 2) sodann um eine veränderte Auffassung der Rolle von Praxis in Forschungsprozessen. Diese wird bei DBR-Ansätzen nämlich nicht – wie sonst üblich – als Forschungs*objekt* betrachtet, sondern als eine gleichberechtigte Partnerin, ohne die die nachhaltige Implementierung der o. g. Interventionen nicht gelingen kann. So zeigt doch etwa die Kompetenzorientierung überaus effektiv, dass Druck jeglicher Art

„zwar kurzfristig den Zwang zur Veränderung [erhöht], nicht aber die Handlungsfähigkeit der Menschen und die Gestaltungskapazität der Organisationen; er erzeugt daher meist Reaktanz, also offene und verdeckte Widerstände, Motivationseinbußen und Bestrebungen, Freiräume zu verteidigen“ (Kliche 2010, 135).

DBR-Ansätze intendieren m. a. W. also eine produktive „*Entwicklungspartnerschaft*“ (Reinmann/Sesink 2011, 12) zwischen Wissenschaft und Praxis, wobei der erstgenannten die Funktion eines Scharniers zwischen zwei gemeinhin als eigenlogisch charakterisierten Märkten zukommt (siehe Tab. 1).

Tabelle 1: **(Berufs-)Pädagogik/(Fach-)Didaktik(en) als Scharniere zwischen Wissenschaft und Praxis**

Wissenschaft (Wahrheit als Maßstab)		Praxis (Brauchbarkeit als Maßstab)
<i>Scientific Community:</i> Relativ geschlossene Gruppe mit explizitem Regelwerk, Zugangsbarrieren und hoher Identifikation		<i>Praxisgemeinschaften:</i> Relativ vielfältige und heterogene Gruppen mit impliziten Regeln und Offenheit für situative Anforderungen
<i>Fiktives Marktgeschehen:</i> Selbst gesetzte Normen und Kriterien handlungsleitend; kein Kontakt zum „Endkunden“	(Berufs-)Pädagogik / (Fach-)Didaktik(en)	<i>Reales Marktgeschehen:</i> Nutzen oder Ressourcenverbrauch handlungsleitend; Entscheidung durch „Endkunden“
<i>Wertesystem:</i> Reine Erkenntnis vs. Nutzen als Streitpunkt von Wissenschaft und Forschung → stark ausgeprägter Dissens		<i>Bedarfssystem:</i> Praktische Problemlösung vs. Reform (Störung) als potenzieller Streitpunkt → schwach ausgeprägter Dissens

Quelle: eigene Darstellung. Text linke und rechte Spalte aus Reinmann (2007, 203)

Mithin verstehen sich die (Berufs-)Pädagogik wie auch die (Fach-)Didaktik(en) hier explizit als *Wissenschaften von der Praxis, für die Praxis, mit der Praxis*.

Diesem Verständnis nach zeichnen sich DBR-Projekte insbesondere durch ihren iterativen Grundmodus aus. Hiernach folgen einer Interventionsentwicklung bzw. -gestaltung (design) die Erprobung dieser Intervention in der Praxis (*enactment*), deren Evaluation (*analysis*), auf der Basis der Evaluationsergebnisse ggf. nötige Veränderungen bzw. Verbesserungen der betreffenden Intervention (*re-design*), ihre erneute Erprobung, die sich daran abermals anschließende Evaluation sowie ggf. erneut nötige Anpassungen (siehe Abb. 1).

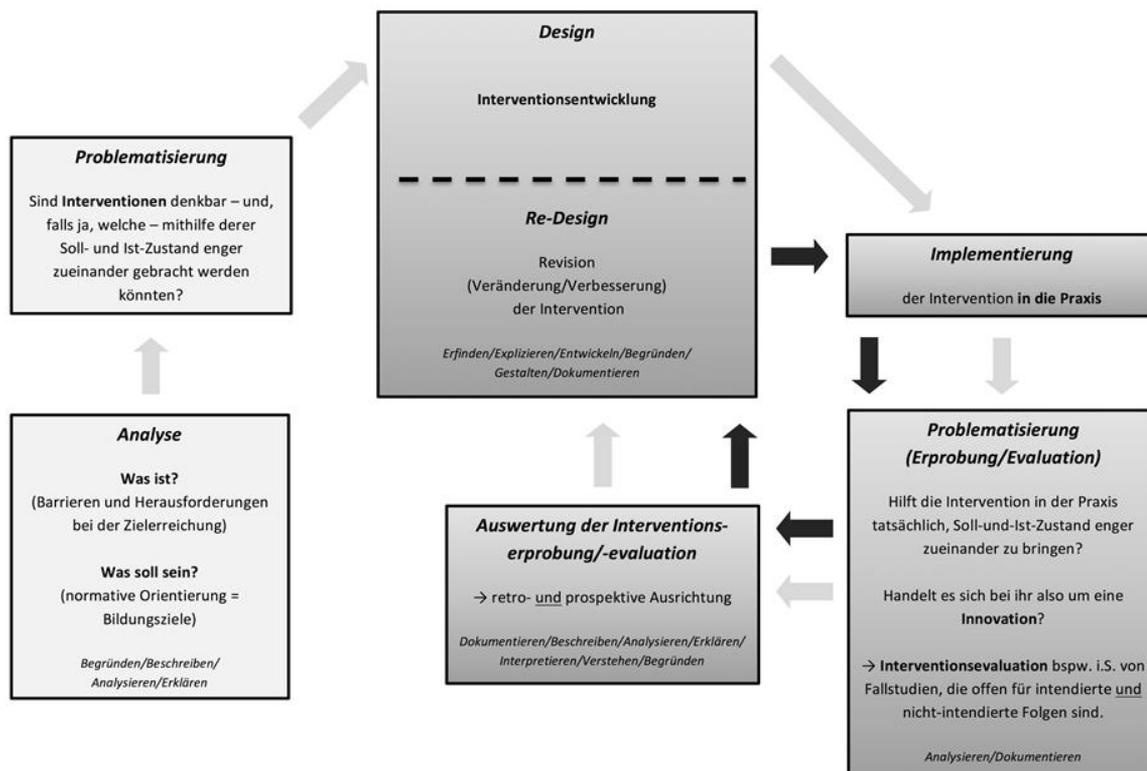


Abbildung 1: Forschungsprozess im Sinne des DBR-Ansatzes

Quelle: eigene Darstellung nach Partetzke (2016, 515) sowie Partetzke (i.D.).

Anmerkungen: Veranschaulicht wird hier insb. der iterative Grundmodus des DBR-Ansatzes. Die jeweils kursiv gesetzten Zeitwörter (Begründen, Beschreiben, Erklären, Verstehen usw.) referieren auf grundlegende wissenschaftliche Tätigkeiten, mit denen – jedenfalls teilweise – grundlegende Verfahren der empirischen Sozialforschung korrespondieren (bspw. Erklären = quantitativ-empirisch, Interpretieren/Verstehen = qualitativ-empirisch).

Natürlich wird damit einer Auflösung der beiden o. g. Märkte nicht das Wort geredet. Angesichts der bisweilen tief klaffenden Lücke zwischen der (berufs-)pädagogischen bzw. (fach-)didaktischen Forschung und den alltäglichen Herausforderungen (in) der Praxis, wäre eine größere Durchlässigkeit zwischen ihnen aber durchaus wünschenswert, zumal beide Disziplinen einen erheblichen Teil ihrer Daseinsberechtigung doch auch dadurch erfahren, dass „sie Ergebnisse produzieren, die dazu in der Lage sind, konkrete Impulse für eine praxisorientierte Fortentwicklung von Lehr-/Lehrarrangements zu liefern“ (Besand 2015, 113; Herv. d. A.).

4 Das Projekt „Bremer Leben: Aus Biografien Lernen – Arbeitsleben erforschen“

4.1 Projektdesign/Interventionsentwicklung

Ausgehend von den in Kap. 1 beschriebenen Desiderata wurde das Projekt „Bremer Leben“ vom Zentrum für Arbeit und Politik (zap) und dem Zentrum für die Didaktiken der Sozialwissenschaften (ZeDiS), beide angesiedelt an der Universität Bremen, gemeinsam mit Lehr-

kräften zweier gymnasialer Oberstufen des Landes Bremen entwickelt. Da das Projekt sowohl die angesprochene Mehrdimensionalität der Arbeits- und Berufswelt erfassen als auch einen kritischen Einblick in selbige ermöglichen sollte, einigten sich die Projektbeteiligten rasch auf die *Methode des forschenden Lernens* (Detjen 2014).

„durch eine weitgehend *offene* Lehr-Lern-Situation gekennzeichnet. Es gibt den Lernenden Gelegenheit, mit ihren eigenen Kräften politische *Einstellungen* zu ermitteln, *Sachverhalte* aus der politisch-sozialen Umwelt zu eruieren oder sich um die Lösung von *Problemen* aus diesem Bereich zu bemühen. (...) Aus der Sicht der Lernenden ist es unerheblich, ob das zutage geförderte Wissen wirklich neu ist, (...), oder ob es sich um allgemein bekannte Tatsachen handelt (...). Entscheidend ist, dass es sich um ein Bemühen handeln muss, mittels eigener Anstrengung über das Vermittelte und Bekannte hinaus zu neuem, erweitertem Wissen zu gelangen. Es geht darum, bisher *subjektiv* Unbekanntes in den eigenen Wissenshorizont zu heben“ (ebd., 493f.).

Insbesondere die Arbeit mit den Methoden der qualitativen Sozialforschung bietet durch ihr „interpretatives Paradigma“ (Lamnek/Krell 2016, 46) die Möglichkeit, die o.g. „Wesenszusammenhänge“ (Negt) und damit die Wechselwirkungen von institutionellen sowie gesellschaftlichen Deutungen (Makro- und Mesoebene) und individuellem Handeln und Denken (Mikroebene) zu erarbeiten. Handlungsleitend für unser Projekt waren folglich die folgenden Forschungsfragen:

1. Wie wirken sich Veränderungen im Spannungsfeld von „Politik-Arbeit-Wirtschaft“ auf Arbeitnehmer*innen aus?
2. Wie werden diese Veränderungen und die damit verbundenen Anforderungen von den Arbeitnehmer(inne)n bewältigt?

Über das Instrument des *berufsbiografischen Interviews* sollten die Mitglieder der einzelnen Forscher*innenteams (siehe Abb. 2) unterschiedliche wirtschaftliche, politische und gesellschaftliche Auswirkungen auf Berufsbiografien kennen und reflektieren lernen, um die daraus gewonnenen Erkenntnisse in ihr je eigenes berufsbezogenes Selbstbild integrieren zu können.

Auf der Suche nach einem geeigneten *methodologischen Rahmen* fanden wir im DBR-Ansatz ein geeignetes Instrumentarium – nicht zuletzt, weil von Anfang an *alle* Projektbeteiligten in Konzeption, Implementierung und Erprobung einbezogen werden sollten, um einen möglichst umfassenden Einblick in Potentiale und Grenzen einer sozialwissenschaftlich verankerten Berufsorientierung zu erhalten.

Das Projektdesign sah vor, dass sich Studierende und Schüler*innen im Rahmen entsprechender Veranstaltungen an Universität und Schule zunächst sowohl die *Gütekriterien qualitativer Sozialforschung* (Steinke 2012) als auch die Besonderheiten biografisch-narrativer Interviews (Schütze 1983) erarbeiten. Dabei wurde v. a. verdeutlicht, dass biografisch-narrative Interviews Orte der performativen Her- und Darstellung narrativer Identität sind (Lucius-Hoene/Deppermann 2002, 9; Partetzke 2016, 198, 310ff.).

4.2 Implementierung des Projekts in die Praxis

Kern des Projekts bildete die intensive Kooperation von Schule und Universität – nicht zuletzt, um die Fragen zu beantworten, wie (a) das Projektthema in den laufenden Unterricht eingebunden werden kann und (b) welche angrenzenden Themengebiete dort vorbereitend zu bearbeiten sind (bspw. zentrale politische und wirtschaftliche Veränderungen in der Arbeitsorganisation, regionale Besonderheiten des Wirtschaftsstandorts Bremen etc.). An den teilnehmenden *Schulen* war das Projekt im Rahmen eines s. g. *Profilkurses* in der 12. Jahrgangsstufe verortet, in dem auch die Projektarbeit – bundesweit meist *Facharbeit* genannt – angesiedelt ist. Hier sind Schüler*innen dazu aufgefordert, in Kleingruppen ein Projekt auszuarbeiten sowie ein Produkt zu erstellen, das im Anschluss vor einer Prüfungskommission zu präsentieren ist. Diese Projektarbeit geht in die Abiturnote ein, wodurch eine hohe Verbindlichkeit sichergestellt werden konnte.

Die Anbindung an die *universitäre Lehre* erfolgte im sozialwissenschaftlichen Fächerverbund in der Lehrkräfteausbildung für Oberschulen/Gymnasien bzw. Berufsbildende Schulen an der Universität Bremen. Kernanliegen der Lehrveranstaltung war die Ausbildung studentischer Mentor(inn)en, die die teilnehmenden Schüler*innen in ihrem forschenden Lernprozess unterstützen sollten. Die Studierenden erhielten über die Wahrnehmung ihrer Mentor(inn)enrolle sowie durch die Ausarbeitung einer didaktisch bzw. curricular orientierten Reflexion *CreditPoints*, sodass auch hier Verbindlichkeit bestand.

Der Feldzugang wurde über die Kooperation mit *regionalen Unternehmen* realisiert. Im Rahmen von Betriebsbesichtigungen wurde für die Forscher*innenteams der Zugang zu potentiellen Interviewpartner(inne)n arrangiert.

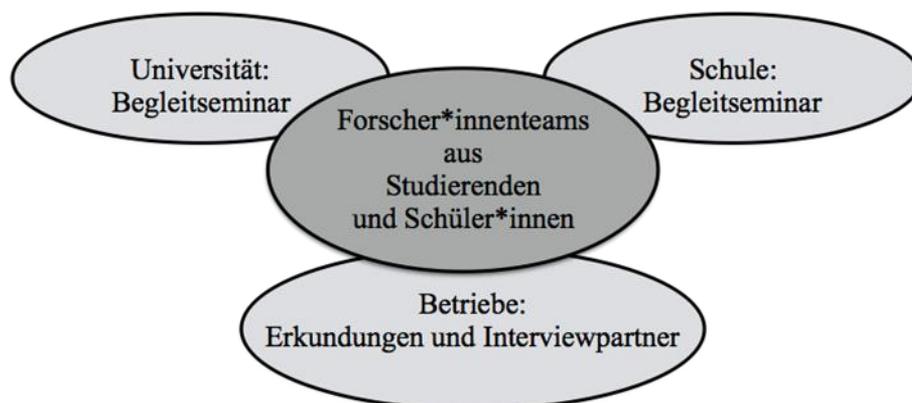


Abbildung 2: „Bremer Leben“ – Projektpartner

Quelle: eigene Darstellung

4.3 Erprobung des Projekts in der Praxis

Die erste Projektanlage sah vor, dass die Schüler*innen und Studierenden im Rahmen getrennter Veranstaltungen in ihren jeweiligen Institutionen mit der (Auto-)Biografiefor

schung bekannt gemacht werden. Im Anschluss an diesen *Projektstart* lernten sich die beiden Gruppen in einer gemeinsamen *Auftaktveranstaltung* Ende Oktober kennen und bildeten Forscher*innenteams. Hierzu stellten die Schüler*innen ihre bereits identifizierten Forschungsinteressen vor, wodurch die Studierenden in einem anschließenden *come together* die Möglichkeit hatten, sich je nach Interessenlage den Schüler*innengruppen zuzuordnen. Schließlich wurden die Gruppen dazu aufgefordert, ihre Forschungsvorhaben selbständig zu konkretisieren und weiter auszuarbeiten, wobei sie von den Lehrkräften und Dozent(inn)en gleichermaßen Unterstützung erfuhren.

In unterschiedlichen *settings* bereiteten die Forscher*innengruppen sodann die biografisch-narrativen Interviews vor. Aufgaben dieser Vorbereitung waren u.a. die Konstruktion eines Erzählimpulses sowie die eines Leitfadens für den Interviewnachfrageteil, die Einübung der Interviewtechnik sowie der Nutzung von Aufnahmegegeräten.

Zwischenzeitlich fanden die o. g. *Betriebsbesichtigungen* statt. Diese hatten zwei Funktionen: (1.) sollten sie einen Einblick in die Unternehmensstrukturen sowie verschiedene Ausbildungsberufe geben, (2.) sollten durch sie geeignete Interviewpartner*innen identifiziert werden. War diese Identifizierung erfolgreich, so wurde den Forscher*innengruppen im Anschluss an die jeweilige Besichtigung der entsprechende Kontakt vermittelt; Terminvereinbarungen sowie Durchführung der Interviews lagen jedoch in deren Verantwortung.

Jede Gruppe führte ein *berufsbiografisch-narratives* Interview durch, dessen anschließende Transkription nach gängigen sozialwissenschaftlichen Regeln erfolgte. Zur Auswertung der Interviews konnten sich die Gruppen unterschiedlicher Methoden bedienen (Inhaltsanalyse, Erzähltheoretische Analyse, Narrationsanalyse), im Fokus standen jedoch durchweg die Rekonstruktion der erhobenen Lebensläufe sowie das Herausarbeiten zentraler Deutungsmuster der Interviewten. Während mehrerer *Auswertungsworkshops* im Rahmen der universitären Lehrveranstaltung wurde mit den Studierenden auf spezifische Problemlagen bei der Analyse und Interpretation der Interviews eingegangen. Bei der Einordnung der Auswertungsergebnisse in gesamtgesellschaftliche Zusammenhänge fand eine Unterstützung der Forscher*innenteams durch die Lehrkräfte und Dozent(inn)en statt.

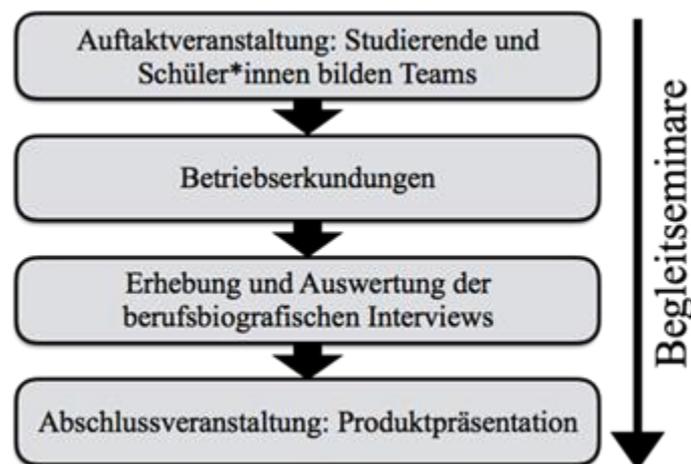


Abbildung 3: Projektablauf (*Quelle: eigene Darstellung*)

Im letzten Schritt bereiteten die Forscher*innenteams die zentralen Ergebnisse ihres Forschungsprozesses auf und entwickelten eine ansprechende Präsentationsform, welche im Rahmen eines Symposiums an der Universität vorgestellt wurde.

4.4 Projektevaluation/Auswertung der Projekterprobung

Aufgrund der auf mehreren Ebenen angesiedelten Projektkonstruktion mit unterschiedlichen Projektbeteiligten wurde es als sinnvoll erachtet, die erste Evaluation zunächst durch getrennte Auswertungsgespräche an Universität und Schule zu realisieren. Auf Grundlage der Evaluationsergebnisse erfolgte ein gemeinsamer Austausch zwischen Lehrenden und Dozierenden, im Zuge dessen auch das *Re-Design* für den zweiten Durchgang im darauffolgenden Schuljahr bzw. Semester diskutiert und konzipiert wurde.

Insgesamt hoben sowohl die Studierenden als auch die Schüler*innen in den Evaluationen hervor, dass v.a. der forschende Anteil des Projekts als besonders gewinnbringend erlebt worden war. Kritisch bewertet wurden hingegen die Projektstruktur und -organisation. Die wesentlichen Ergebnisse der ersten Evaluation sind in der folgenden Tabelle aufgeführt.

Tabelle 2: **Ergebnisse der ersten Evaluation**

Positive Aspekte	Negative Aspekte	Vorschläge für das <i>Re-Design</i>
Forschender Lernansatz („Raus aus Schule und Universität“)	Anforderungen der Schule (für Studierende) unklar	Arbeitspapiere für Schüler*innen gestalten
Theorie-Praxis-Transfer	LV an Universität ungenügend in den Schulkontext eingebettet	Dozent(inn)en geben Einführung in das Projekt an der Schule
Interessen konnten verfolgt werden	Absprachen zwischen Universität und Schule	Meilensteintreffen aller Projektbeteiligten
Selbst kreativ werden	Diversität der Partner, Mentor(inn)enrolle nicht klar definiert	Klarere Rahmenbedingungen schaffen
Zusammenführung von Schule und Universität	Zu wenig verbindliche Treffen zwischen Studierenden und Schüler(inne)n (Zeitaspekt)	Schüler*innen nehmen an universitärer LV teil bzw. Studierende am Schulunterricht
Wissensarbeit und Methoden verbinden	Bildung der Forscher*innen-gruppen zu lange unklar	Früheres Zusammenführen der Forscher*innengruppen
Betriebsbesichtigungen	Betriebsbesichtigungen zu spät → zu wenig Zeit, um Kontakt zu den Interviewpartner(inne)n aufzunehmen	Betriebsbesichtigungen früher stattfinden lassen

Quelle: eigene Darstellung

Diese Evaluationsergebnisse verdeutlichen, dass die unterschiedlichen Lernorte mit ihren unterschiedlichen zeitlichen Logiken das Projektmanagement erschwert haben. War in der Anlage des Projekts noch davon ausgegangen worden, dass Studierende und Schüler*innen den Austausch in den Forscher*innengruppen anlassbezogen und je nach Arbeitsaufwand gestalten, wurde in der Evaluation deutlich, dass verbindliche Treffen insbesondere im Vorfeld der Interviews, aber auch während des gesamten Forschungsprozesses, notwendig sind. Darüber hinaus waren Zuständigkeiten und Rollen nicht immer eindeutig abzugrenzen, was z. T. dazu führte, dass die einzelnen Aufgaben in den Forscher*innengruppen nicht klar verteilt werden konnten. Aufgrund dieses Gesamteindrucks erfolgte das (erste) *Re-Design* unseres Projekts v. a. auf der Strukturebene.

4.5 Re-Design des Projekts und erneute Projekterprobung

Folgende Veränderungen wurden für den zweiten Projektdurchlauf vorgenommen:

- Dozent(inn)en der Universität stellen das Projekt zu Beginn des Schuljahres an der Schule vor.
- Dozent(inn)en veranstalten an der Schule einen Workshop zur Biografieforschung.
- Erstellung von Lehrmaterialien für die Schüler*innen, die die Lehrkräfte mit den Schüler(inne)n auch gemeinsam im Unterricht bearbeiten können.
- Bei der Auftaktveranstaltung stellen die Studierenden ebenfalls ihre Forschungsinteressen vor, um ein besseres *matching* der Forscher*innengruppen zu erreichen.
- Einrichtung von Whats-App-Gruppen, um die Kommunikation in den Forscher*innengruppen zu verbessern.
- Betriebsbesichtigungen gleich zu Beginn des Projekts, um eine schnellere Kontaktaufnahme zu potentiellen Interviewpartner(inne)n zu gewährleisten.

Vor dem Hintergrund der Evaluationsergebnisse wurde die inhaltliche Ebene des Projekts – bis auf minimale Kleinigkeiten – im *Re-Design* nicht verändert. Ausschlaggebend hierfür war letztlich auch die hohe Qualität der von den Forscher*innengruppen erstellten Produkte (siehe Kap. 4.6), aufgrund derer davon ausgegangen werden konnte, dass die inhaltlichen Anforderungen des Projekts von den Forscher*innenteams gut zu bewältigen waren und die im Vorfeld des Projekts formulierten Ziele erreicht werden konnten. Ebenso bestehen blieben auf struktureller Ebene die in Kap. 4.2 dargestellte Verankerung des Projekts sowie die Projektpartner (regionale Unternehmen, Schulklassen).

4.6 Erneute Projektevaluation/Auswertung des Re-Designs

Während die Evaluation des ersten Projektdurchgangs, wie erwähnt, v. a. auf ggf. nötige Korrekturen der strukturellen Dimension des Projekts abstellte, zielte die Evaluation des zweiten Durchgangs insbesondere auf die Projektkonzeption i. e. S. ab. Es wurde ein mehrstufiges Evaluationsverfahren gewählt, in dem zuerst sowohl die Schüler*innen als auch die Studie-

renden über eine onlinebasierte Evaluation das Projekt auswerten und die universitären Partner sodann die entstandenen Produkte evaluieren konnten. Dem folgte eine Gesamtevaluation, an der die beteiligten Projektpartner (Lehrer*innen, Unternehmen, Studierende) teilnahmen, die *zum einen* Möglichkeiten des Austauschs der jeweiligen Erfahrungen und Perspektiven, *zum anderen* Möglichkeiten zur Besprechung der vorherigen Evaluationsergebnisse bot (siehe Abb. 4). Leider nahmen aufgrund des einzig möglichen Termins dieser übergreifenden Zusammenkunft in den Sommerferien keine Schüler*innen teil.

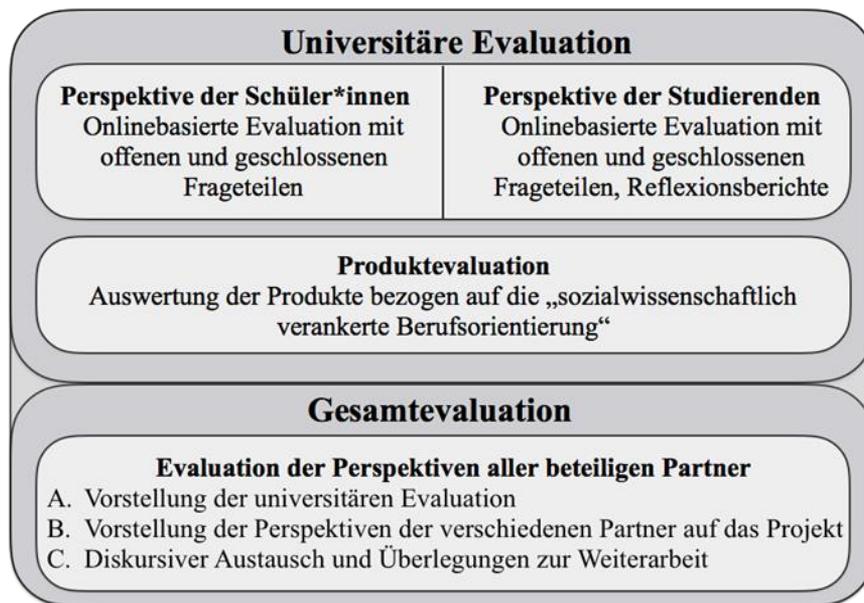


Abbildung 4: Evaluationsschritte in der zweiten Evaluation

Quelle: eigene Darstellung

Aufgrund der vielfältigen und umfangreichen Datengrundlage der Evaluation, die hier nicht in Gänze wiedergegeben werden kann, erfolgt die Darstellung der Evaluationsergebnisse nachfolgend anhand einer thematischen Gliederung.

Die *gesellschaftliche Konturierung* der Arbeits- und Berufswelt wurde *unisono* als gewinnbringend erachtet. So gaben 100% der Studierenden an, dass sie die Erweiterung der Berufsorientierung um die gesellschaftliche Perspektive für sinnvoll halten (Studierendenevaluation). Ebenso betonte die Ausbildungsleiterin eines großen Bremer Unternehmens, dass sich das im Projekt verfolgte Vorgehen in positiver Weise von dem anderer Projekte zur beruflichen Orientierung unterscheiden würde und v. a. zu realistischeren Vorstellungen des Arbeits- und Berufslebens führe (Gruppenevaluation). Auch 60% der Schüler*innen bestätigen, dass das Projekt zu einer Erweiterung ihres Blickwinkels auf die Arbeits- und Berufswelt beigetragen habe und sogar 85% stimmen zu, dass sie sehr viel von dem/der Interviewpartner*in über diese gelernt hätten.

Sowohl die Schüler*innen (92% Zustimmung) als auch die Studierenden (100% Zustimmung) bewerteten die Datenerhebungsmethode des *berufsbiografischen Interviews* als sinn-

voll, um eine gesellschaftliche Perspektive auf die Arbeits- und Berufswelt zu erhalten. In der diskursiven Gruppenevaluation wurde jedoch auch die Schwierigkeit der Lernenden beider Institutionen betont, mit einer offenen und – wie es eine Studierende darstellte – „ungewohnt wenig planbaren“ Erhebungssituation umzugehen. Des Weiteren wurde v. a. in der Gruppenevaluation die Bedeutung der *medial ungefilterten Erzählungen der Interviewpartner*innen* zur Erschließung der „Wesenszusammenhänge“ (Negt) und damit der Anbahnung und (Weiter-)Entwicklung der Zusammenhangskompetenz hervorgehoben. So war die Einschätzung der Beteiligten, dass eine vollständige und authentische Erzählung einer Lebensgeschichte *ohne* die Bezüge zu gesellschaftlichen, politischen, wirtschaftlichen und persönlichen (Veränderungen der) Lebensbedingungen nicht auskäme, welche wiederum Einflüsse auf die (Konstruktion der) Berufsbiografie zeitigen, wodurch sich diese Erzählung in besonderem Maße für die mit dem Projekt anvisierten Ziele eigne.

Dass ein Erkennen der „Wesenszusammenhänge“ (Negt) *zwischen* den verschiedenen Ebenen der sozialen Realität gelungen ist, wird v.a. durch eine Betrachtung der Ergebnisse der Produktevaluation deutlich, nach der sich die entstandenen Produkte in folgende Kategorien unterteilen lassen (Abb. 5).

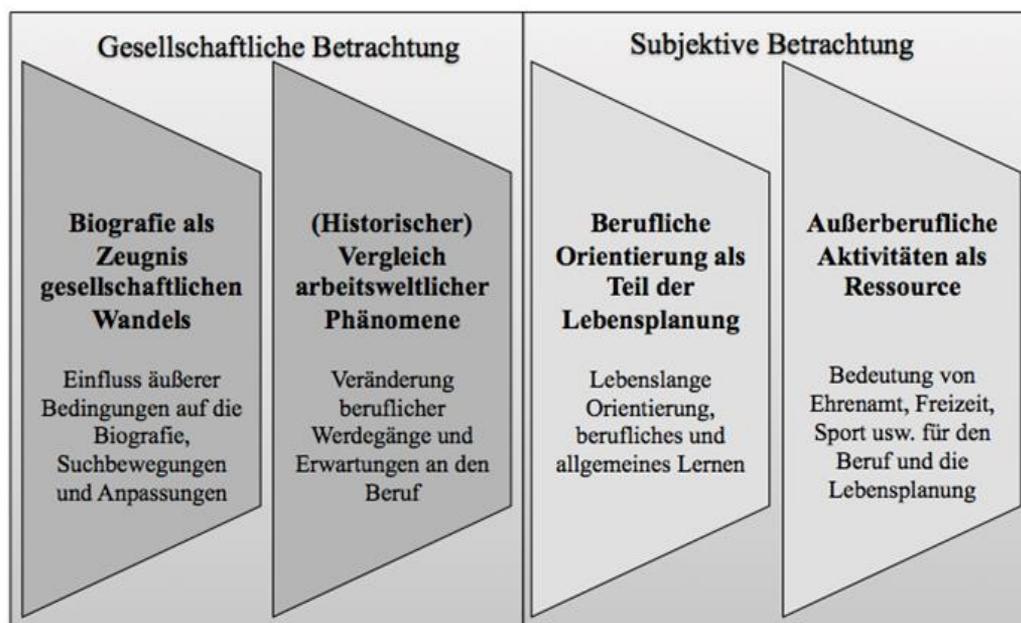


Abbildung 5: Auswertung der Produktevaluation

Quelle: eigene Darstellung

Die Produkte, in denen die Einzelbiografie v. a. auf einen gesellschaftlichen Kontext bezogen worden ist, betonen zuvorderst den Wandel der Arbeits- und Berufswelt durch technische Neuerungen, gesellschaftliche Veränderungen sowie die damit notwendig werdenden Anpassungsleistungen der Interviewpartner*innen. Insbesondere in der Kategorie, in der Biografien als „Zeugnisse gesellschaftlichen Wandels“ verstanden werden, zeigt sich, inwiefern die exemplarische Beschäftigung einer Berufsbiografie (Mikroebene) auf ein gesellschaftliches

Phänomen (Makroeben) verweisen kann. Eine „vergleichende Perspektive arbeitsweltlicher Phänomene“ wurde v. a. durch für die Lernenden wenig vorhersehbaren Erzählungen beruflicher Werdegänge angeregt. Wie im Beispiel der „Biografie als Zeugnis gesellschaftlichen Wandels“ bot auch hier der Einzelfall Anlass für weitere Recherchen gesellschaftlicher Bedingungen und Veränderungen.

Die Kategorien „Berufliche Orientierung als Teil der Lebensplanung“ und „Außerberufliche Aktivitäten als Ressource“ betonen demgegenüber primär die subjektive Perspektive beruflicher Orientierung. In den Produkten der „Beruflichen Orientierung als Teil der Lebensplanung“ thematisierten die Forscher*innengruppen v.a., dass im Laufe eines Berufslebens viele Möglichkeiten der Um- und Neuorientierung bestehen, wodurch sie den lebenslangen Prozess der beruflichen Orientierung hervorhoben. Alle Arbeiten der Kategorie „Außerberufliche Aktivitäten als Ressource“ betonten, dass die Arbeits- und Berufswelt nur einen Teilbereich des Lebens darstelle, das Subjekt jedoch stets seine gesamte Persönlichkeit in den Arbeitsprozess einbringe.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die exemplarische Arbeit mit einer Berufsbiografie eine zuweilen auch durchaus kritische Auseinandersetzung mit übergeordneten Fragen und Entwicklungen in der Arbeits- und Berufswelt ermöglicht. Die Analyse einer berufsbio-graphischen Erzählung eignet sich somit offensichtlich dafür, die Zusammenhangskompetenz anzubahnen und (weiter) zu entwickeln, da sie den Konstruktcharakter einer Berufsbiografie zum Vorschein zu bringen vermag, der wiederum durch kulturelle und gesellschaftliche Deutungen geprägt ist.

5 Ausblick

Wie am Beispiel des Projekts „Bremer Leben. Aus Biografien lernen – Arbeitsleben erforschen“ gezeigt werden konnte, ist eine Integration der Berufsorientierung – als Querschnittsaufgabe der gymnasialen Oberstufe – in die sozialwissenschaftlichen Fächer nicht nur möglich, sondern kann über die Realisierung einer qualitativ-sozialwissenschaftlichen Wissenspropädeutik darüber hinaus innovative Unterrichtskonzepte hervorbringen. Gleichzeitig konnte durch die Nutzung des DBR-Ansatzes das Ziel erreicht werden, unser Konzept – bei den teilnehmenden Schulen – in ein schulinternes Curriculum zu integrieren. Durch die gemeinsame Weiterentwicklung des Projekts durch Wissenschaftler*innen und Praktiker*innen konnte überdies eine Konzeptanpassung realisiert werden, die den unterschiedlichen Ansprüchen von Wissenschaft und Praxis entspricht. Auch das Ziel, die universitäre Lehre durch didaktische Konzepte im Bereich der Berufsorientierung für Lehramtsstudierende für Oberschulen/Gymnasien bzw. Berufsbildende Schulen anzureichern, konnte erreicht werden. Neben der inhaltlichen Vermittlung einer kritisch-reflexiven Perspektive auf die Arbeits- und Berufswelt wurde den Studierenden didaktisch-methodisches Handlungswissen vermittelt. Für künftig geplante Durchgänge wurden bereits weitere *re-(re-)designs* des Projekts mit unterschiedlichen Partnern aus verschiedenen Schulen ins Auge gefasst. So u. a.:

- die Adaption des Projekts für jüngere Zielgruppen in der Mittelstufe.

- die Schaffung eines Interviewpartner*innenpools, bestehend aus unterschiedlichen Arbeitnehmer(inne)n aus der Region.
- die Erleichterung der Kontaktaufnahme zu potentiellen Interviewpartner(inne)n mittels Betriebspraktika.
- die Analyse historischer Arbeiter*innenbiografien anhand bestehender Bild- und Tonmaterialien.
- der stärkere Einbezug der Themen Interkulturalität und Diversität.

Selbstverständlich werden auch diese *re-(re-)desings* im Anschluss an ihre Implementierung/Erprobung evaluiert und ggf. weiterentwickelt, um die Berufsorientierung in der gymnasialen Oberstufe als auch in der Lehrkräfteausbildung an der Universität langfristig zu verankern.

Literatur

Anslinger, E./Partetzke, M. (2016): „Das Containerschiff als Sinnbild für lebenslanges Lernen“ – Ein Kooperationsprojekt zwischen Universität, Schule und Unternehmen zur beruflichen Orientierung durch forschendes Lernen in der gymnasialen Oberstufe. In: *berufsbildung. Zeitschrift für Theorie und Praxis in Betrieb und Schule*, 160 (August 2016), 70. Jg., 32-34.

Allianz für Aus- und Weiterbildung (2014): Ausbildung für Aus- und Weiterbildung 2015-1018. Online: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/AllgBildung/2014-12-12-Vereinbarungstext_unterschieden.pdf (25.08.2017).

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016): *Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld.

Besand, A. (2015): Design Based Research. Oder auch: Lernmedien als doppelter Forschungsgegenstand der fachdidaktischen Forschung. In: Petrik, A. (Hrsg.): *Formate fachdidaktischer Forschung in der politischen Bildung*. Schwalbach/Ts., 113-124.

Beinke, L. (2013): Das Betriebspraktikum als Instrument der Berufsorientierung. In: Brüggemann, T./Rahn, S. (Hrsg.): *Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Münster, 262-271.

BMBF (2017): *Berufsausbildungsbericht 2017*. Online: https://www.bmbf.de/pub/Berufsbildungsbericht_2017.pdf (21.08.2017).

Braunek, P. (1992): *Das Paradigmenproblem in der Pädagogik unter dem spezifischen Aspekt der Arbeitslehre*. Frankfurt a.M.

DBRC (The Design-Based Research Collective) (2003): *Design-Based Research: An Emerging Paradigm for Educational Inquiry*. In: *Educational Researcher*, Vol. 32, No. 1: 5-8.

Dederding, H. (2000): *Einführung in das Lernfeld Arbeitslehre*. München.

Dederding, H. (2004): *Arbeitsorientierte Bildung. Studien zu einem neuen Reformprojekt*. Baltmannsweiler.

Deeken, S./Butz, B. (2010): Berufsorientierung. Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung – Expertise. Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB). Online: <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/6544> (14.07.2017).

Detjen, J. (2014): Forschend lernen: Recherche, Interview, Expertenbefragung. In: Sander, W. (Hrsg.): Handbuch politische Bildung. 4., völlig überarb. Aufl. Bonn, Schwalbach/Ts., 493-500.

Esser, F. H. (2017): Stellungnahme: Öffentliches Fachgespräch zum Thema „Berufliche Bildung“ – einschließlich BBiG am Mittwoch, den 31. Mai 2017. Deutscher Bundestag, Ausschuss für Bildung, Forschung und Technikfolgenabschätzung. Ausschussdrucksache 18 (18)373f, 29.05.2017. Online: https://www.bundestag.de/blob/508902/.../bibb_stellungnahme-data.pdf (05.09.2017).

Euler, D. (2017): Gleichartig aber nicht gleichwertig? Überlegungen zu einer Neubestimmung des Verhältnisses zwischen Berufs- und Hochschulbildung. In: Münck, D./Walter, M. (Hrsg.): Lebenslanges Lernen im sozialstrukturellen Wandel. Ambivalenzen der Gestaltung von Berufsbiografien in der Moderne. Wiesbaden, 39-61.

Famulla, G. (2007): Schlusswort: „Lessons learned?“ „Wo sehen wir klarer, was haben wir gelernt?“ In: „Schule – Wirtschaft/ Arbeitsleben.“ Dokumentation SWA-Abschlusstagung „Berufsorientierung: Bilanz und Perspektiven.“ SWA-Materialien 24. Online: http://www.swa-programm.de/tagungen/berlin/SWA-Materialie_Nr24_Abschlusstagung.pdf (14.07.2017).

Famulla, G. (2013): Erfahrungen aus dem Programm „Schule – Wirtschaft/Arbeitsleben.“ In: GEW (Hrsg.): Arbeitsweltorientierung und Schule. Eine Querschnittaufgabe für alle Klassenstufen und Schulformen. Bielefeld, 11-41.

Greinert, W.-D. (1994): Berufsbildung und sozio-ökonomischer Wandel. Ursachen der Krise des dualen Systems der Berufsausbildung In: Zeitschrift für Pädagogik 40 (1994) 3, 357-372.

GPJE (2004): Anforderung an Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen. Ein Entwurf. Schwalbach/Ts.

Hedtke, R. (2013): Arbeitswelt und Schule – Perspektiven sozialwissenschaftlicher Bildung. In: GEW (Hrsg.): Arbeitsweltorientierung und Schule. Eine Querschnittaufgabe für alle Klassenstufen und Schulformen. Bielefeld, 43-66.

Heinz, W.E. (2000): Selbstsozialisation im Lebenslauf. Umriss einer Theorie biografischen Handelns. In: Hoerning, E. M./Alheit, P. (Hrsg.): Biographische Sozialisation. Stuttgart, 165-186.

Hirschi, A. (2013): Berufswahltheorien – Entwicklung und Stand der Forschung. In: Brüggemann, T./Rahn, S. (Hrsg.): Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Münster, 27-41.

Kanning, U. P. (2013): Berufsorientierungstests. In: Brüggemann, T./Rahn, S. (Hrsg.): Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Münster, 236-250.

Kliche, T. (2010): Wie bekomme ich neue Ansätze in die Praxis? Erfolgsfaktoren für die Verbreitung, Einführung und Verstetigung von Innovationen. In: Möbius, T./Friedrich, S.

(Hrsg.): Ressourcenorientiert Arbeiten. Anleitung zu einem gelingenden Praxistransfer im Sozialbereich. Wiesbaden, 127-140.

Lamnek, S./Krell, C. (2016): Qualitative Sozialforschung. 6. Aufl. Weinheim, Basel. Lucius-Hoene, G./Deppermann, A. (2002): Rekonstruktion narrativer Identität. Ein Arbeitsbuch zur Analyse narrativer Interviews. Opladen.

Meyer-Heidemann, C. (2015): Selbstbildung und Bürgeridentität. Politische Bildung vor dem Hintergrund der politischen Theorie von Charles Taylor. 2., überarb. Aufl. Schwalbach/Ts.

Negt, O. (1990): Überlegungen zur Kategorie „Zusammenhang“ als eine gesellschaftliche Schlüsselqualifikation. In: Nuissel, E./Siebert, H./Tietgens, H. (Hrsg.): Literatur und Forschungsreport Weiterbildung Nr. 26. Bielefeld, 11-19.

Negt, O. (1993): Wir brauchen eine zweite gesamtdeutsche Bildungsreform. In: Gewerkschaftliche Monatshefte 44, 657-668.

Oberliesen, R. (2011): Curriculare Integration arbeitsorientierter Bildung. Beispiel Kerncurriculum Beruf-Haushalt-Technik-Wirtschaft: Perspektive LehrerInnenbildung. In: bwp@ Spezial 5 – Hochschultage Berufliche Bildung 2011, Fachtagung 02, hrsg. v. Friese, M./Benner, I., 1-17. Online: http://www.bwpat.de/ht2011/ft02/oberliesen_ft02-ht2011.pdf (15.07.2017).

Partetzke, M. (2016): Von realen Leben und politischer Wirklichkeit. Grundlegung einer biographiebasierten Politischen Bildung am Beispiel der DDR. Wiesbaden.

Partetzke, M. (i. D.): Von der Praxis, für die Praxis, mit der Praxis. – Zur Entwicklungspartnerschaft von hermeneutischer Politikdidaktik und Politikunterricht. Oder: Ein Beitrag zur Selbstfindung. In: Deichmann, C./Partetzke, M. (Hrsg.): Hermeneutische Politikdidaktik und (außer-)schulische politische Bildung, Wiesbaden.

Reinmann, G. (2007): Innovationskrise in der Bildungsforschung: Von Interessenkämpfen und ungenutzten Chancen einer Hard-to-do-Science. In: Reinmann, G./Kahlert, J. (Hrsg.): Der Nutzen wird vertagt ... Bildungswissenschaften im Spannungsfeld zwischen wissenschaftlicher Profilbildung und praktischem Mehrwert. Lengerich u. a., 198-220.

Reinmann, G. (2010): Mögliche Wege der Erkenntnis in den Bildungswissenschaften. In: Jüttemann, G./Mack, W. (Hrsg.): Konkrete Psychologie. Die Gestaltungsanalyse der Handlungswelt. Lengerich u. a., 237-252.

Reinmann, G. (2013): Entwicklung als Forschung? Gedanken zur Verortung und Präzisierung einer entwicklungsorientierten Bildungsforschung. In: Seufert, S./Metzger, C. (Hrsg.): Kompetenzentwicklung in unterschiedlichen Lernkulturen. Paderborn, 45-60.

Reinmann, G. (2015): Reader zum Thema entwicklungsorientierte Bildungsforschung. Online: http://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2013/05/Reader_Entwicklungsforschung_Jan2015.pdf (17.08.2017).

Reinmann, G./Sesink, W. (2011): Entwicklungsorientierte Bildungsforschung. Online: http://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2011/11/Sesink-Reinmann_Entwicklungsforschung_v05_20_11_2011.pdf (17.08.2017).

Ryther, A./Hartmann, M. (2013): Portfoliokonzepte in der Studien- und Berufsorientierung: Chancen und Herausforderungen. In: Brüggemann, T./Rahn, S. (Hrsg.): Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Münster, 251-260.

Salzborn, S. (2013): Sozialwissenschaften zur Einführung. Hamburg.

Scherb, A. (2007): Der Beutelsbacher Konsens. In: Lange, D. (Hrsg.): Strategien der Politischen Bildung. Baltmannsweiler, 31-39.

Schmerr, M. (2013): Go and find out. Gewerkschaften für arbeitsweltorientierte Allgemeinbildung. In: Hessische Lehrerzeitung 3/2013, 14-15. Online: http://www.gew-hessen.de/fileadmin/user_upload/veroeffentlichungen/hlz/1303_hlz.pdf (15.07.2017).

Schütze, F. (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis 3/1983, 283-293.

Senatorin für Bildung, Wissenschaft und Gesundheit (2012): Erlass 6/2012. Richtlinie zur Berufsorientierung an allgemeinbildenden Schulen. Bremen.

Steinke, I. (2012): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Flick, U./Kardorff, E./Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch, 9. Aufl. Reinbek bei Hamburg, 319-331.

Thomas, J. (2013): Fähigkeits- und Interessenstest in der Studien- und Berufsorientierung. In: Brüggemann, T./Rahn, S. (Hrsg.): Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Münster, 225-235.

Wittau, F./Zurstrassen, B. (2017): Lebenswelt und Arbeitswelt – lebensweltliche Bezüge der Berufsbildung. In: Oefterin, T./Oppermann, J./Fischer, A. (Hrsg.): Der „fachdidaktische Code“ der Lebenswelt- und/oder Situationsorientierung. Fachdidaktische Zugänge zu sozialwissenschaftlichen Unterrichtsfächern sowie Lernfeldkonzepten. Baltmannsweiler, 137-152.

Zurstrassen, B. (2016): Berufsorientierung: Die Schüler sind doof, die Lehrer können es nicht, es bedarf noch mehr ... Online: https://www.sowi-online.de/print/blog/berufsorientierung_sch%C3%BCler_sind_doof_lehrer_k%C3%B6nnen_es_nicht_es_bedarf_noch_mehr.html (15.07.2017).

Dieser Beitrag wurde dem *bwp@*-Format: **BERICHTE & REFLEXIONEN** zugeordnet.

Schlüsselwörter: *Berufsorientierung, Wissenschaftspropädeutik, Design-Based Research, Lehrer*innenbildung, Curriculumentwicklung*

Zitieren dieses Beitrages

Anslinger, E./Barp, C./Partetzke, M. (2017): „Wenn einer nicht weiß, wo links und rechts ist, wie soll er dann geradeaus wissen?“ Das Projekt Bremer Leben – oder: Konzeption einer sozialwissenschaftlich verankerten Berufsorientierung in der gymnasialen Oberstufe. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 33, 1-22. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe33/anslinger_barp_partetzke_bwpat33.pdf (14-12-2017).

Die AutorInnen



Dr. EVA ANSLINGER

Universität Bremen/Zentrum für Arbeit und Politik

Wienerstr. 9, 28359 Bremen

eva.anslinger@uni-bremen.de

www.uni-bremen.de/zap



CHRISTINE BARP, M.Ed.

Universität Bremen/ Zentrum für Arbeit und Politik und Zentrum für die Didaktiken der Sozialwissenschaften

Wienerstr. 9, 28359 Bremen

barp@uni-bremen.de

www.uni-bremen.de/zap



Dr. MARC PARTETZKE

Universität Bremen, Zentrum für die Didaktiken der Sozialwissenschaften (ZeDiS) und Zentrum für Arbeit und Politik (zap)

Celsiusstr. 2, 28359 Bremen

partetzke@uni-bremen.de

www.uni-bremen.de/zedis/ueber-uns/mitglieder/dr-marc-partetzke.html

www.uni-bremen.de/zap/ueber-uns/mitglieder/dr-marc-partetzke.html