

Beratung und Orientierung für Bildung & Beruf in Zeiten dynamischer Veränderungen

**Ausgewählte Fachbeiträge zur ersten bundesweiten
ibobb Fach- und Werktagung in Salzburg, 2019**

Impressum

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung

Minoritenplatz 5

1010 Wien

Abteilung I/2 (Schulpsychologie, Gesundheitsförderung
und psychosoziale Unterstützung, Bildungsberatung)

Ansprechpersonen im BMBWF

ibobb: Mag. Evelin Langenecker

Schüler- und Bildungsberatung: Dr. Andrea Fraundorfer

portal.ibobb.at; www.ibobb.at; www.schulpsychologie.at/schuelerber/schuelerinnenberatung

Wien 2020

Inhalt

Einleitung	4
I Authentische Bildung für eine sinnstiftende Arbeit	9
1.1 Abstract	9
1.2 Einführung: Wie die Berufsorientierung aufgestellt ist	9
1.3 Vorteile des beruflichen Lernens	11
1.4 Internationale Entwicklungen in den Programmen zur Berufsorientierung	12
1.5 Was ist das Problem, auf das Berufsorientierung die Antwort ist?	13
1.6 Schule und Arbeitswelt	14
1.7 Die dunkle Seite der Arbeit	16
1.8 Wird es genug Arbeit geben?	18
1.9 Authentische Berufsorientierung	19
1.10 Vom gesunden Menschenverstand zum guten Menschenverstand	21
1.11 Es gibt Alternativen - eine andere Welt ist möglich	23
1.12 Fazit	25
1.13 Literaturverzeichnis	26
II Schöne, neue (Arbeits-)Welt?	33
2.1 Schöne, neue Arbeitswelt? – Eine Einleitung	33
2.2 Arbeitswelt im Wandel	34
2.2.1 Einflussfaktoren und globale Megatrends	34
2.2.2 New Work	36
2.2.3 Bedeutung von Arbeit & Beruf	38
2.3 Digitalisierung – What?	40
2.3.1 Begriffsbestimmung – Eine Annäherung	40
2.3.2 Digitalisierung einmal praktisch	41
2.3.3 Digitalisierung und Arbeitswelt	42
2.4 Veränderungen in der Berufswelt	43
2.4.1 Neue Berufe – Neue Jobs	43
2.5 Kompetenzen der Zukunft	48

2.5.1 Grundkompetenzen als Schlüssel	49
2.5.2 Kompetenzen für eine digitale Zukunft	49
2.5.3 Die Bedeutung der Fachkompetenzen	51
2.6 Was bedeuten die Veränderungen für IBOBB?	51
2.6.1 Informations- und Beratungsinhalte	52
2.6.2 Digitalisierung der Angebote	53
2.6.3 Zielgruppen	55
2.6.4 Methoden und Angebote	57
2.6.5 Digitale Kompetenz: Anforderungen an das Know-how der BeraterInnen und LehrerInnen	57
2.6.6 Ein Ausblick: Entwicklungsfelder der Bildungs- und Berufsberatung	58
2.7 Materialien, Tools & Infoquellen.....	60
2.7.1 Online Berufs- und Bildungsinformation	60
2.7.2 Jobs der Zukunft	60
2.7.3 Kompetenzen der Zukunft	61
2.7.4 Medien / Magazine / Blogs zum Thema	61
2.7.5 Forschung zu Qualifikationsbedarf, Digitalisierung & Industrie 4.0	62
2.7.6 Vernetzung, Mobilität & IBOBB	62
2.7.7 Literaturverzeichnis	63
3 Die psychische Gesundheit von SchülerInnen in Österreich	65
3.1 Warum war die Studie notwendig?	65
3.2 Die Methode	65
3.3 Verhaltens- und emotionale Probleme (Ergebnisse aus dem Screening-Fragebogen)	66
3.4 Häufigkeit von psychischen Erkrankungen	67
3.5 Sind psychische Erkrankungen in Österreich besonders häufig?	69
3.6 Kein Phänomen von benachteiligten Gruppen	69
3.7 Die Sicht der Lehrerinnen und Lehrer	69
3.8 Implikationen für das Setting Schule	70
3.9 Fazit	73
3.10 Weiterführende Literatur zur MHAT-Studie	73

Einleitung

Andrea Fraundorfer

Die erste bundesweite Werktagung für ibobb fand am 24. und 25. Oktober 2019 am Wirtschaftsförderungsinstitut in Salzburg statt. Ibobbb steht in Österreich für das gesamte Spektrum an Information, Beratung und Orientierung für Bildung und Beruf. In Österreich sind in diesem Feld zahlreiche Institutionen und Akteure tätig, die eng mit dem (Aus-)Bildungssystem zusammenarbeiten. Ziel ist es, junge Menschen in einer komplexen und dynamischen Welt dabei zu unterstützen, sich im Hinblick auf (Aus-)Bildungsmöglichkeiten und Laufbahnoptionen möglichst gut zu orientieren. Im englischsprachigen bzw. internationalen Bereich wird von **„career education and guidance“** gesprochen und dazu gehört auch das Feld der *lifelong guidance*, das Angebote für die Bildungsberatung über die Lebensspanne hinweg bereitstellt. „Career“ verweist dabei auf die gesamte (berufliche) Laufbahn, die sich – so die ExpertInnen – zunehmend nicht mehr linear und voraussehbar, sondern vielmehr diskontinuierlich und brüchig gestaltet. Berufslaufbahnen werden zukünftig vermehrt aus sich abwechselnden Phasen von selbständiger und unselbständiger Berufsausübung, unterbrochen von Zeiten der Weiterbildung, der Kinderbetreuung und selbstgewählten (oder auch erzwungenen) Auszeiten sowie aktiver Arbeit auch noch im Ruhestand, bestehen.

Authentic education for meaningful work

Angesichts einer dynamisierten, von Technologisierung, Digitalisierung und Globalisierung geprägten Gesellschaft und Ökonomie gewinnen Berufsorientierung und Bildungsberatung immer mehr an Bedeutung. Ronald Sultana, der erste der beiden Hauptreferenten bei der Werktagung ibobb, stellt seinem Vortrag den Titel *„Authentic education for meaningful work“* voran. Mit „authentischer Bildung“ meint er nicht eine normativ-richtige Erziehung, sondern eine Bildung, die den Menschen zu Mündigkeit sowie selbständigem Denken und reflektiertem Handeln befähigt. Sultana geht es im Sinne des *„capability approach“*¹ um die Befähigung junger Menschen, nicht nur mit der (Arbeits-)Welt, wie sie gegenwärtig ist, umzugehen, sondern auch konstruktiv an ihrer Veränderung mitzuwirken.

Zunächst konstatiert Sultana in seinem Vortrag ein (international) bemerkenswertes Wiederaufleben des politischen Interesses an Berufsorientierung und Bildungsberatung. So spricht er etwas ironisch von der europäischen *„career education & guidance, epidemic“ zwischen den Jahren 2000 und 2020* und fragt, in wessen Interesse die Erzählung von den *„Career Management Skills“* steht. Sultanas Ausführungen sind vor dem Hintergrund einer *„emancipatory work education“*, die auf der Frankfurter Schule der Kritischen Theorie (rund um Adorno und Horkheimer) fußt, zu verstehen. Diese strebt

¹ Befähigungsansatz oder Verwirklichungschancenansatz des indischen Ökonomen Amartya Sen, den er ab 1979 u.a. mit der Moralphilosophin Martha Nussbaum (weiter)entwickelt hat und der häufig im Zusammenhang mit sozialer Gerechtigkeit und dem Empowerment von (benachteiligten) Menschen zitiert wird.

gleichermaßen die Autonomie des Einzelnen sowie die Solidarität zwischen den Menschen an. Dabei betont Sultana die „*capacity to aspire*“, also die Fähigkeit eines Individuums, nach etwas zu streben (die Idee findet sich im deutschen Begriff der „Bildungsaspiration“). Sowohl der Druck auf junge Menschen als auch auf die mit Bildung befassten Institutionen wächst, vor allem metakognitive Fähigkeiten zu entwickeln bzw. bei Heranwachsenden zu fördern. Diese sollen dabei helfen, sich mit der Welt der Arbeit und sich verändernden Berufsfeldern sowie den damit verbundenen Orientierungs-, Planungs- und Entscheidungsprozessen auseinanderzusetzen. Der sukzessive Aufbau von Laufbahngestaltungskompetenzen, sogenannte *career management skills* (CMS), soll demnach dazu beitragen, dass Bildungswege und konkrete Ausbildungsentscheidungen für das Individuum passgenauer werden und ein sogenanntes „*mismatching*“ zwischen Fähigkeiten bzw. Interessen der jungen Menschen und den Erfordernissen der Arbeitswelt weitgehend verhindert wird. Der Diskurs rund um *career guidance* umfasst nach Sultana vier wesentliche Aspekte, nämlich den des verbesserten Zugangs zu *guidance* (also Beratung, Orientierung und Information), die *career management skills* selber, die Verbesserung der Angebote und die Koordination der Angebote.

Die *career management skills* sieht Sultana als Grundlage „*to design your life*“², dazu gehören für ihn Fähigkeiten im Umgang mit Übergängen („*transition learning*“), die personale, soziale und unternehmerische Bildung sowie die eigene Laufbahngestaltungsfähigkeit. Diese Fähigkeiten sind jedoch – so Sultana – vor dem Hintergrund einer Gesellschaft zu sehen, die von Unsicherheit, Veränderungsdruck, Wettbewerb und rasanten sozialen Veränderungen in Gesellschaft und am Arbeitsmarkt geprägt ist. Mithilfe der Ausbildung der CMS soll die Laufbahnplanung erleichtert werden, dazu gehört auch, dass sich Menschen selber kennen, ihre Fähigkeiten gut einschätzen können und über ihre Lebensbiografie hinweg passende Entscheidungen treffen. „*Learning about and learning for work*“ ist Sultanas Devise in Bezug auf eine erfolgreiche *career guidance*. Dies schließt mit ein, dass sowohl die Personen, die Orientierung suchen, gestärkt werden als auch das Wissen über die Arbeitswelt authentisch vermittelt wird.

Was bedeutet Erwerbsarbeit überhaupt für uns? Arbeit als zentraler Aspekt des Lebens – so die Ausführungen Sultanas – gibt uns Sinn und Bedeutung, die Möglichkeit zum Selbstaussdruck und zur Kreativität, soziale Anerkennung und das Gefühl, Teil von etwas Größerem zu sein. Arbeit strukturiert auch das Leben und den Tagesablauf und stellt unsere finanzielle Basis sicher. So wie wir heute Arbeit erleben, kann sie aber auch Entfremdungseffekte haben: Sie kann unsere Gesundheit gefährden, sie kann unwürdig und uns selbst entfremdend sein; Sultana wählt in diesem Zusammenhang den Ausdruck, „*Jobs are too small for our spirits*“ und verweist auf entsprechende Sinn- und Selbstverwirklichungsansprüche, die Menschen heute an die Erwerbsarbeit stellen.

All diese Aspekte von Erwerbsarbeit müssen vor dem Hintergrund einer wettbewerbsorientierten Gesellschaft und Ökonomie, der damit verbundenen Ungleichheit zwischen den Menschen und dem Gegensatz von Armut und Reichtum, der Monopolisierung der Gewinne und Entwicklungen in Richtung einer erodierten Demokratie sowie einer starken Individualisierung der Lebensstile gesehen

² Vgl. dazu Savickas: <http://www.vocopher.com/LifeDesign/LifeDesign.pdf>

werden. Unsicherheit, permanente und immer rascher werdende Veränderungen und Risiken sind Kennzeichen unseres Zeitalters, das vom Soziologen Zygmunt Bauman als „*liquid modernity*“³ bezeichnet wird, auf die Sultana verweist. Als Menschen müssen wir uns diesen Veränderungen stellen und vor allem junge Menschen brauchen in diesem Prozess mehr denn je maßgeschneiderte Unterstützung. Kritisch sieht Sultana Ansätze, die im Sinne der „*social efficiency*“ die (radikale) Anpassung der Individuen (an den Markt) fordern, die Angebot und Nachfrage am Arbeitsmarkt und das optimale „*matching*“⁴ und enge Kompetenz-Ansätze in den Vordergrund stellen. Humanistische Ansätze hingegen betonen die Selbstverwirklichung durch Bildung und Arbeit, die jeweils eigene Wahl und das Unterstützen der Individuen in ihren Such- und Orientierungsprozessen. Die Mitte liegt für Sultana in sozial-konstruktivistischen Ansätzen, die jungen Menschen helfen, die Welt zu „entziffern“ und die damit eine emanzipatorische Perspektive einnehmen, gleichzeitig die Strukturen kritisch unter die Lupe nehmen und im Sinne eines „*advocacy approach*“ Menschen dazu ermutigen, mitzubestimmen und ihre Welt aktiv mitzugestalten.

Sultana schließt seinen Vortrag mit der Vision „... *engaging the world as it is in order to imagine and bring about a world as it could and should be...*“. Dazu würden nach Ronald Sultana vor allem ein würdevolles und sinntragendes Arbeiten, neue, humane Arbeitsformen sowie work-life-balance-freundliche Arbeitszeitmodelle auf Basis einer solidarischen, ökologisch orientierten Gesellschaft und Ökonomie gehören.

Schöne, neue (Arbeits-)Welt? Implikationen für die Information, Beratung und Orientierung für Bildung und Beruf

Wolfgang Bliem, seinerseits Experte am Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft, verwies in seiner Key Note *Schöne, neue (Arbeits-)Welt* darauf, dass es keine gesicherten Erkenntnisse gibt, wie sich die Arbeitswelt in den nächsten Jahren konkret entwickeln wird; es seien laut Arbeitsmarktforschern nur mehr 3–5 Jahre voraussehbar. Obwohl bereits 1931 der britische Ökonom John Maynard Keynes von der „*technologischen Arbeitslosigkeit*“ gesprochen hat, ist nicht genau abzusehen, wie sich Automatisierung, Technologisierung und Digitalisierung auf die verschiedenen Berufsfelder, Berufsbilder und Arbeitsplätze auswirken werden. Der Trend geht dahin, dass Spezialisierungen bei einer guten Basisbildung immer wichtiger werden. Dienstleistungen sowie neu kreierte Berufe, in denen Maschinen und Roboter menschliche Tätigkeiten ersetzen, nehmen an Bedeutung zu.

Die globalen Megatrends, die nicht nur für alle im Bereich der Bildungsberatung und Berufsorientierung tätigen Menschen von Relevanz erscheinen, sind laut Wolfgang Bliem der demographische und der Klimawandel, die Urbanisierung und die Mobilität, der Strukturwandel in

³ Zygmunt Bauman (2000): *Liquid Modernity*. Cambridge.

⁴ Z.B. im ‚Trait-and-Factor-Ansatz‘, dieser wurde zuerst von F. Parsons in seinem Buch „*Choosing a vocation*“ (1909) formuliert und dessen bekanntester Vertreter ist heute J. Holland. Es geht es um die Bedingungen einer möglichst optimalen Zuordnung von Menschen und Berufstätigkeiten. Dieses ‚*matching*‘ wird als Auftrag für die berufliche Beratung verstanden. Siehe dazu

http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/Theorien_der_beruflichen_Entwicklung_und_Beratung.pdf

Wirtschaft und Gesellschaft, die Globalisierung an sich sowie die Feminisierung der Arbeitswelt. Die genannten Entwicklungen sind die Treiber der Veränderung, die sowohl die Arbeitswelt, die Lebenswelt als auch die persönlichen Entwicklungen der Menschen bestimmen.

Der Trend geht in Richtung „New Work“ und damit zu neuen Arbeitsformen wie *virtuellen Teams*, *Home-Office*, *Job-Sharing*, *Fluid Teams*, *Crowdworking* oder *Freelance-Arbeit* sowie zu *flexiblen Arbeitszeiten* und *weniger fixen Arbeitsorten*. „New Jobs“ zeigen sich in kreativen Wortschöpfungen wie *Digitale BestatterIn*, *Time Broker* („ZeithändlerIn“), *Cloud-ArchitektIn*, *Data Scientist*, *DrohnendisponentIn* oder *Influencer*.

Für das Feld der Berufsorientierung und Bildungsberatung zeigen sich aufgrund dieser Entwicklungen große Herausforderungen. Zudem werden die Ansprüche an die Jugendlichen tendenziell mehr. So zeigt das Fähigkeitenmodell der Wirtschaft⁵ – ausgehend von vorhandenen fachlichen Kompetenzen – eine breite Auffächerung von persönlichen, sozialen, methodischen und digitalen Fähigkeiten, die es nicht nur in der Erstausbildung zu erwerben gilt. Auch die Betriebe sind laufend gefordert, diese on the job auszubilden bzw. gemeinsam mit den MitarbeiterInnen weiter zu entwickeln.

Vor allem der Berufsorientierung im Kontext der Digitalisierung wird zunehmend mehr Aufmerksamkeit gewidmet; *ibobb* im digitalen Wandel – so die These von Wolfgang Bliem – braucht sowohl ein größeres Knowhow auf Seiten der Beratenden als auch die Digitalisierung der Angebote. Die Herausforderungen dabei sind, dass die Beratung individueller/persönlicher, lebensweltorientierter, prozessorientierter, ortsunabhängiger, aber auch anonymer und virtueller werden sollte. Sowohl Beratende als auch Ratsuchende sind hier gefordert, neue Beratungsmodelle zu entwickeln.

Im Hinblick auf die Frage „*What’s next?*“ ortet Wolfgang Bliem gesellschaftlich relevante Trends wie *Gamification*, *Simulation*, *Augmented Reality*, *virtuelle Erfahrungsräume* und den *Personal Avator*. Viele neuartige und rasante (vor allem technologische) Entwicklungen werden auf uns zukommen, darin sind sich alle Forscher einig. Wolfgang Bliem fordert daher, dass wir angesichts dieser Entwicklungen vom Passagier zum Piloten werden müssen, d.h. die Entwicklungen mehr oder minder aktiv mitgestalten müssen. Angesichts beinahe atemloser Beschleunigungsprozesse gilt es jedoch zu bedenken, dass wir mit den genannten gesellschaftlichen und arbeitsmarktbezogenen Trends und Tatsachen neue Gewinner UND Verlierer erzeugen könnten. Auch mit einer noch so gut ausgebauten Guidance werden wir vielleicht nicht alle – zurecht – Ratsuchenden und Orientierungslosen im Dschungel schwer voraussehbarer Entwicklungen erreichen. Zu hoffen bleibt, dass wir als Beratende selbst mit den Entwicklungen Schritt halten zu können, um wenigsten den jungen Menschen einen Geschmack davon zu vermitteln, wohin sich „*die schöne, neue Arbeitswelt*“ entwickeln wird und wie wir – vielleicht – konstruktiv damit umgehen können.

Sie finden im Weiteren die textlichen Ausführungen zu den Key Notes von Ronald Sultana (in einer Übersetzung von Barbara Knickrehm) und Wolfgang Bliem sowie einen Beitrag zur psychosozialen

⁵ <https://www.wirtschaft.tirol/2018/08/10/faehigkeiten-der-zukunft-erkennen-aber-wie/>

Gesundheit von Heidi Zesch und Michael Zeiler. Letzterer ist im Kontext eines Workshops der ibobb-Tagung zu den Ergebnissen einer qualitativen Studie zur psychosozialen Gesundheit entstanden.

Die Dokumentation zentraler Erkenntnisse der ersten Werktagung ibobb soll für Weiterentwicklungen im Bereich ibobb genutzt werden können und die Community auch anregen, bisherige Beratungsansätze, -inhalte und -methoden daraufhin zu überprüfen, ob und inwieweit sie mit den oben ausgeführten Entwicklungen Schritt halten und Orientierung in einer Welt voller Umbrüche und Dynamiken geben können.

Die gesamte Tagungsdokumentation können Sie auf <http://www.schulpsychologie.at/schuelerber/schuelerinnenberatung/aktuelles> nachlesen.

Weitere Informationen und Materialien zu ibobb für Beratung und Unterricht finden Sie unter portal.ibobb.at sowie www.ibobb.at.

Wir wünschen Ihnen vertiefte Erkenntnisse im Kontext von guidance und viel Kraft für Ihre Beratungstätigkeit!

I Authentische Bildung für eine sinnstiftende Arbeit

Jenseits von „Career Management Skills“

Ronald G. Sultana

(Übersetzung: Barbara Knickrehm)⁶

1.1 Abstract

Dieses Papier befasst sich mit der schulischen Berufsorientierung und untersucht, wie diese so konzipiert werden kann, dass sie zum Gedeihen und Wohlbefinden der SchülerInnen in einer Demokratie beiträgt. Zunächst bietet es einen Überblick über die jüngsten Entwicklungen im Bereich „Career Learning“ weltweit und weist auf die zunehmende Bedeutung hin, die diesen als Beitrag zur Verbesserung der Wettbewerbsfähigkeit in wissensbasierten Volkswirtschaften beigemessen wird. Der Beitrag verdeutlicht, warum eine zentrale Rolle der Arbeit im Lehrplan gerechtfertigt ist: Trotz bedeutender gesellschaftlicher und technologischer Veränderungen, die eine „Post-Arbeitsgesellschaft“ vorhersagen, behält „sinnvolle Arbeit“ ihre Bedeutung als Quelle der Erfüllung und des Wohlbefindens sowie als Kennzeichen für ein gelingendes Leben.

Ein Großteil der in neoliberalen Volkswirtschaften verfügbaren Arbeit ist jedoch zunehmend die Ursache von Leiden, Not, Ausbeutung und Missbrauch. Es werden Argumente für eine glaubwürdige Berufsorientierung vorgebracht, die den SchülerInnen hilft, das Wesen sinnvoller Arbeit zu verstehen, diese anzustreben und die Ursachen zu entschlüsseln, die den Zugang zu dieser Arbeit behindern. Es wird dargelegt, dass glaubwürdige Berufsvorbereitung - wie alle aufklärerischen Unternehmungen - die intellektuellen Werkzeuge zur Verfügung stellen und zu moralischer Entschlossenheit ermutigen sollte, sich sozial gerechtere und erfüllendere Formen des Zusammenlebens vorzustellen und ein Maß an individueller und kollektiver Kontrolle über die Kräfte zu erlangen, die das Leben formen.

1.2 Einführung: Wie die Berufsorientierung aufgestellt ist

In ganz Europa und in vielen Ländern der Welt ist die Politik nach Ansicht einiger Autoren zunehmend bestrebt, die formale Bildung an die „Bedürfnisse“ des Arbeitsmarktes anzupassen und die SchülerInnen auf die „Arbeitswelt“ vorzubereiten (Grubb & Lazerson, 2004) Kuhn & Sultana 2006; Mazawi 2007; Vally & Motala 2014; Allais & Shalem 2018). Solche globalen politischen Prioritäten und Diskurse werden zwar durch den nationalen Kontext bestimmt,

⁶ Die Übersetzung des Textes „Authentic Education for Meaningful Work“ von Ronald Sultana wurde dem BMBWF freundlicherweise von der Übersetzerin des genannten Beitrags zur Verfügung gestellt. Barbara Knickrehm ist Geschäftsführerin des Deutschen Verbandes für Bildungs- und Berufsberatung (dvb). Siehe dazu https://www.dvb-fachverband.de/fileadmin/medien/scripte/Sultana_%C3%9Cbersetzung_20190423_Druck.pdf

prägen dennoch das gesamte Bildungswesen und üben einen homogenisierenden Einfluss aus (Mundy et al., 2017).

Diese Lehrpläne werden meist von nationalen Regierungen, supranationalen Organisationen (wie der OECD, der Europäischen Union und der Weltbank), einflussreichen Denkfabriken und „politischen Unternehmern“ gestaltet, ihnen zufolge müssen junge Menschen in einer wissensbasierten Wirtschaft eine Reihe von „Karrieremanagement-Fähigkeiten“ entwickeln. Diese sollen ihnen dabei helfen, zwischen Ausbildung und Erwerbstätigkeit komplexe, nichtlineare und unvorhersehbare Übergänge zu meistern, in denen die traditionellen Grenzen zwischen den Bereichen Bildung, Ausbildung, Arbeit und Freizeit zunehmend verschwimmen (Sultana 2012a). Wichtig, wenn auch etwas widersprüchlich an dieser Entwicklung ist zusätzlich, dass wir eigentlich nicht viel darüber wissen, wie die „reale Arbeitswelt“ in der Zukunft aussehen wird und welche Fähigkeiten dafür benötigt werden – abgesehen von der Einstellung und dem Einsatz, in einem lebenslangen Prozess der Selbsterschaffung „lernen zu lernen“, und damit auf die ständigen Veränderungen zu reagieren, die mit technologischen Innovationen wie Automatisierung und künstlicher Intelligenz einhergehen (Hooley, 2018).

Mitunter wird ein solches Szenario idealistisch dargestellt, es führe die Menschheit an die Schwelle einer „schönen neuen Welt“. Andere Stimmen äußern ernste Besorgnis hinsichtlich der Fähigkeit von Schulen, die nächste Generation auf das, was kommen wird, vorzubereiten, denn deren formale und informelle Lehrpläne gingen auf eine „fordistische“ Mentalität zurück, die Schule ebenso wie die Massenproduktionssysteme geprägt habe. Sowohl Hoffnungen als auch Befürchtungen haben umfassende Reformanstrengungen nach sich gezogen, darunter das, was Sharma (2016) als „STEM-ification“⁷ der Lehrpläne bezeichnet, dabei gewinnen Wissenschaft, Technologie, Ingenieurwesen und Mathematik an Bedeutung. Man argumentiert, dass diese Themen die Grundlage für das Wissen und die Fähigkeiten bilden, aus denen innovative Technologien entwickelt werden können und die den Ländern und Regionen daher einen Wettbewerbsvorteil gegenüber anderen verschaffen.

Schulen erhalten zudem die Aufgabe, dieses Kerncurriculum mit einem Gerüst von „Fähigkeiten des 21. Jahrhunderts“ und mit Haltungen wie unternehmerische Einstellung und Kompetenzen, digitale Kompetenz, innovatives und kritisches Denken, Kommunikationsfertigkeiten und selbstreguliertes Lernen zu stärken. All dieses werde die nächste Generation in der neuen Wirtschaftswelt arbeits- und "beschäftigungsfähig" machen (Kuratko, 2005; Griffin, McGraw & Care, 2012; van de Oudeweetering & Voogt, 2018).

⁷ STEM für eng. Science, Technology, Engineering, Mathematics, im Deutschen in etwa MINT: Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft, Technik, also „MINT-isierung“ (Anm. d. Übs.)

1.3 Vorteile des beruflichen Lernens

Es ist leicht zu erkennen, dass in diesem Narrativ das Angebot von „Karrieremanagement-Fähigkeiten“ und „Berufsberatung“ für SchülerInnen zwangsläufig an Bedeutung gewinnen wird, da es verspricht, jungen Menschen zu helfen, durch die Wechselfälle des Lebens zu navigieren und sie in Richtung einschlägiger Lerninhalte zu steuern. So wird eine dauerhafte Verpflichtung auf Weiterbildung und Schulung gefördert, um den „menschlichen Vorrat“ an benötigten Fertigkeiten zu verbessern, und um bestimmte Orientierungen gegenüber dem Arbeitsmarkt sowie Verbindungen hierzu zu entwickeln.

Da die Erfahrung einer falschen Passung („Mismatching“) sowohl der Wirtschaft als auch dem Einzelnen in vielerlei Hinsicht schaden kann (Kalleberg, 2007), kann man die Behauptung aufstellen, dass eine Laufbahnplanung eher zu glücklicheren und damit produktiveren Arbeitskräften führt und damit zu weniger Vergeudung öffentlicher Gelder aufgrund von Ausfällen. SchülerInnen, die ihre Bildungs- und Ausbildungswege mit Bedacht wählen und ein Lebensprojekt entwickeln, werden seltener ihre Ausbildungsgänge wechseln oder abbrechen. Sie neigen eher dazu, sich gezielt mit dem Lernen zu beschäftigen, motiviert zu bleiben und bessere Leistungen zu erbringen.

Forschungsergebnisse, die den wirtschaftlichen und erzieherischen Nutzen von Berufs- und Bildungsberatung bestätigen (u.a. Killeen & Kidd, 1991; Hughes et al., 2002; Bowes, Smith & Morgan, 2005; Hooley & Dodd, 2015), sowie das Interesse nationaler und regionaler Akteure an ihrer wirtschaftlichen Leistungsfähigkeit haben zu einem bemerkenswerten Wiederaufleben des politischen Interesses an Berufsorientierung und Berufsberatung (Career Education and Guidance - CEG) geführt, es gibt eine internationale Übersicht zu den Angebotsstrukturen in über 55 Ländern der ganzen Welt (Watts, 2014).

Ein großer Teil der beraterischen Arbeit besteht daraus, den SchülerInnen zu helfen, über die Welt der Arbeit nachzudenken, über ihr aktuelles Verständnis davon und über ihre zukünftige Beziehung zu ihr. Die arbeitsbezogene Bildung – auch als „Laufbahnentwicklungslernen“, „Übergangslernen“, „Karriere-Management-Fähigkeiten“ und „Berufsorientierung“ bezeichnet – zielt im Allgemeinen darauf ab, dass die SchülerInnen für sich selbst und für das Arbeitsumfeld ein Bewusstsein sowie eine Reihe von metakognitiven Fähigkeiten entwickeln, die ihnen helfen, Pläne zu machen und Entscheidungen für ihr Leben zu treffen. Im besten Fall ermutigen solche arbeitsbezogenen Lern- und Beratungsangebote die SchülerInnen dazu, sich darüber bewusst zu werden, dass Faktoren wie ihr sozialer Hintergrund, ihr Geschlecht und ihre ethnische Zugehörigkeit ihr eigenes Streben beeinflussen (Appadurai, 2004). Dies kann zu einem besseren Verständnis davon führen, wie der eigene Handlungshorizont (Hodkinson, Sparkes & Hodkinson, 1996) sozial eingeschränkt wurde, und so die Wahrscheinlichkeit erhöhen, dass „Anpassungspräferenzen“ (Nussbaum, 2001) in Frage gestellt werden. Auf diese und andere Weise kann

die Laufbahnarbeit daher auch für sich in Anspruch nehmen, die Agenda für soziale Gerechtigkeit voranzutreiben (Sultana, 2014; Hooley, Sultana & Thomsen, 2018a).

1.4 Internationale Entwicklungen in den Programmen zur Berufsorientierung

Aufgrund des internationalen Interesses an den potenziellen Wirkungen der CEG haben mehrere Länder Initiativen ergriffen, unter anderem die Berufsorientierung verbindlich in die Lehrpläne zu integrieren, vom Grundschulbereich (z. B. Magnuson, 2000; Welde et al., 2016) bis zur Hochschulbildung (z. B. Foskett & Johnston, 2006; Frigeiro, Mendez & McCash, 2012; Rott, 2015). Zu diesen Initiativen gehörte auch die Einführung oder Stärkung von arbeitsbezogenem Unterricht im Lehrplan durch „neue“ Unterrichtsthemen (z. B. „persönliche Kompetenzen“). Dabei greifen etablierte Fächer arbeitsbezogene Themen und „Karriere-Management-Kompetenzen“ auf, z.B. erfolgreiche Bewerbungsgespräche im Unterricht „Darstellendes Spiel“, Verfassen eines Bewerbungsschreibens oder eines Lebenslaufs im Sprachunterricht. Zudem wurden unternehmerische Fähigkeiten durch die Gründung von Schülerfirmen gefördert, die von erfahrenen Mentoren aus der Wirtschaft betreut werden, es wurden Praktika und Hospitationen organisiert und vieles mehr.

Des Weiteren wurde die Frage erörtert, was ein Curriculum für die Berufsorientierung enthalten sollte (z. B. Hooley et al., 2013; Thomsen, 2014; Education Scotland, 2015) und wie am besten vorzugehen wäre, um „Karriere-Management-Fähigkeiten“ zu vermitteln und zu bewerten (z.B. Law, 1999; Sultana, 2013). Berufswahl-Curricula können in Bezug auf Begründungen, Inhalte, Lerntheorien, pädagogische Ansätze und Beurteilungsansätze unterschiedlich anspruchsvoll ausgestaltet sein, ihr wesentlicher Ansatz besteht aber darin, die drei Ziele der Selbstentwicklung, der Laufbahnerforschung und des Karrieremanagements zu wiederholen, wie sie im DOTS-Modell dargelegt sind (Law & Watts, 1977; Law, 1999). In diesem Zusammenhang wurden wichtige Aufsätze veröffentlicht (z. B. Barnes, Bassot & Chant, 2011; McCowan, McKenzie & Shah, 2017) sowie Handbücher, webbasiertes und digitales Material und eine Fülle von Ressourcen, einschließlich Anleitungen, wie CEG-Dienste in Schulen verbessert werden können (Gatsby Charitable Foundation, 2014; NCGE, 2017; Sultana, 2018a).

In der zuvor genannten internationalen Literatur wurde auch festgestellt, dass sich die schulische Berufsorientierung in vielen Bereichen weiterentwickelt hat: von einer einmaligen Intervention, die hauptsächlich auf einen oder mehrere wichtige Übergangszeitpunkte abzielte, zu einem eher entwicklungsorientierten Aufgabenbereich; von der Ausrichtung auf Jugendliche zur Einsicht, dass man beginnen sollte, die Bausteine früher zu setzen, mindestens schon bei älteren Grundschulkindern; vom Abzielen auf Einzelpersonen (v. a. solche mit Problemen) bis hin zu einem universelleren Programm, das ganze Klassen und Jahrgänge einbezieht; und von der Fokussierung auf Berufsinformation und Bildungsberatung hin zur ganzheitlicheren und kritischeren Betrachtung von Bildung für Arbeitsleben und staatsbürgerliche Tugenden (Simon, Dippo & Schenke, 1991; Pouyaud & Guichard, 2018; Irving, 2018; Midttun & McCash, 2018).

All diese „Geschäftigkeit“ rund um die Berufsorientierung und Berufsberatung, die zum Aufbau von transnationalen Netzwerken für Beratungspolitikern⁸ und für die akademische Ausbildung⁹ von Praktikern geführt hat, ist sowohl bedeutsam als auch aufschlussreich. Beschreibungen dieser Initiativen gibt es in Hülle und Fülle. Sie werden häufig als „Good Practice-Beispiele“ dargestellt, BeraterInnen und PraktikerInnen schätzen sie sehr aufgrund ihrer Greifbarkeit, ihres Nutzens für die Studierenden und ihrer Handlungsorientierung. Dies sollte jedoch keine Evaluation ersetzen, in der umfassendere Kontextbeziehungen sorgfältig geprüft werden. Zu diesen Überlegungen kommen wir jetzt.

1.5 Was ist das Problem, auf das Berufsorientierung die Antwort ist?

Wie politische Initiativen und Trends sowie die umfassendere Matrix von Machtbeziehungen, einschließlich des komplexen Zusammenspiels zwischen lokaler und globaler Ebene, zusammenhängen, wird durch diese Frage deutlich: Was ist das Problem, auf das eine bestimmte Politik oder ein Bündel von politischen Aktionen eine Antwort gibt? Der Tradition der kritischen Politikanalyse folgend bringt uns die Frage, was genau als „Problem“ dargestellt wird und wie solche Darstellungen die Art der entwickelten Richtlinien und Praktiken beeinflussen, um nicht in den Annahmen des jeweiligen Feldes, des politischen Kontexts oder der betrachteten Praxis gefangen zu bleiben (Simons, Olssen & Peters, 2009; Bacchi, 2009).

Diese Art, Fragen zu stellen, ist besonders wichtig in Bezug auf die Berufsorientierung und -beratung, denn sie hat auf politische Entscheidungsträger eine geradezu ideologische Anziehungskraft. Denn sie liefert ein Narrativ, das dazu dient, Systemversagen zu verdecken oder die Ursache des Versagens dem Falschen in die Schuhe zu schieben. In einem Umfeld, in dem die vermeintliche „Heilung“ einer wirtschaftlichen Rezession – erhöhte Investitionen in die allgemeine und berufliche Bildung – sich sowohl für Jugendliche als auch für Erwachsene immer weniger rentieren (Collins, 2000; Tomlinson, 2008; Brown, Lauder & Ashton, 2010; Sukarieh & Tannock, 2017), kann die CEG dazu beitragen, die neoliberale Agenda der „Eigenverantwortung“ zu stärken (Kelly, 2001; Hooley, Sultana & Thomsen, 2018b). Dabei werden strukturelle, systemische Probleme wie Arbeitslosigkeit und Unterbeschäftigung von Absolventen als Probleme von Individuen dargestellt, die an ihrem Unglück selbst schuld sind (Savelsberg, 2010). Wenn sie nur bessere „Karriere-Management-Fähigkeiten“ hätten, wenn sie nur bessere schulische und berufliche Entscheidungen getroffen hätten, wenn sie nur mehr an ihrem Lebenslauf, ihren Manieren und gar ihrem Aussehen gearbeitet hätten (Hakim, 2010; Yates, Hooley & Kaur Bagri, 2016) – dann hätten sie den Job bekommen. In diesem Narrativ fördert die CEG die Vorstellung, dass das Individuum ein „Unternehmer“ des Selbst sei (Peters, 2016; Irving, 2018), eingebunden in einen „Prozess des Lebensdesigns“ (Savickas et al., 2009) und mit einer

⁸ z. B. dem the European Lifelong Guidance Policy Network ELGPN, dem International Centre for Career Development and Public Policy ICCDPP; CareersNet

⁹ z.B. das Network for Innovation in Career Guidance and Counselling in Europe NICE

Berufsorientierung, die sich sowohl in den Schulen als auch bei öffentlichen und privaten Arbeitsmarktdienstleistern ihre Rolle zurechtschneidet.

In vielen Ländern gibt es Defizit-Narrative, die sowohl Schulen als auch junge Menschen pathologisieren, wobei erstere als veraltete Institutionen dargestellt werden, die nicht auf die „Bedürfnisse“ der Industrie eingehen, und letztere als „mangelhaft“ in Bezug auf Charakter, Kompetenz und Engagement. Ihnen wird die Schuld an den hinausgezögerten Übergängen und ihrer Marginalisierung im Arbeitsmarkt zugeschoben (Brunila 2013; Brunila & Ryyänen 2017). Mit dem auf diese Weise definierten Problem neigen Berufsorientierung und -beratung dazu, eine „technokratische“ Denkweise zu übernehmen (Sultana, 2018b). Praktiker sehen daher ihre Rolle hauptsächlich darin, die Bindungen zwischen Schule und Arbeitswelt zu festigen und den SchülerInnen dabei zu helfen, diese vermeintlich fehlenden Qualitäten zu entwickeln, so dass sie für Arbeitgeber attraktiver werden. Wenn hingegen das Problem schwieriger, verzögerter und abgebrochener Übergänge darin begründet liegt, auf welche Art und Weise die Wirtschaft organisiert ist und welchen Wert sie dem beimisst, dann wird die Laufbahnorientierung und -beratung mit großer Wahrscheinlichkeit eine andere, „emanzipatorische“ Rolle annehmen – und diese Rolle wird zu der umfassenden pädagogischen Unternehmung beitragen, SchülerInnen dabei zu unterstützen, dass sie die Welt, in der sie leben, einschließlich der Arbeitswelt, begreifen können. Dazu gehört auch, dass sie verstehen lernen, wie die Gesellschaft daran scheitert, ihnen Zugang zu anständigen Lebensgrundlagen zu verschaffen, obwohl der Staat sie in den besten Jahren ihres Lebens zwischen den vier Wänden der institutionalisierten Schulpflicht einengt – was eigentlich als Vorbereitung auf ein unabhängiges und produktives Leben gedacht ist. Ein Beispiel ist das Vereinigte Königreich, in dem 2017 die Hälfte der formal qualifizierten Absolventen offiziell als ungelernt arbeitend eingestuft wurde (Beckett, 2018).

Dieser Beitrag legt dar, dass eine berufliche Bildung anderer Art wichtig, möglich und notwendig ist - das heißt eine Form glaubwürdiger Laufbahnerziehung, die den SchülerInnen hilft, das, was um sie herum geschieht, zu deuten und sie mit dem Wissen, den Fähigkeiten und Haltungen auszustatten, nach einer Welt zu streben, in der sich alle Menschen gut entwickeln und Wohlbefinden erreichen können. In den folgenden Abschnitten werde ich zunächst erläutern, warum es meiner Meinung nach wichtig ist, dass die Arbeitswelt in den Lehrplänen der Schulen eine wichtige Rolle spielt. Ich werde sodann Argumente für eine kritische Berufsorientierung anführen, die notwendig ist, wenn das „Blühen“ und „Wohlbefinden“ aller SchülerInnen tatsächlich das Ziel und der Daseinsgrund unserer Schulen sein sollen.

1.6 Schule und Arbeitswelt

Das Argument, Schulcurricula sollten die Bedeutsamkeit der Arbeitswelt betonen, ist in vielerlei Hinsicht leicht zu belegen: Arbeit bleibt für das Gedeihen des Menschen von zentraler Bedeutung und gibt ihm – neben dem Lebensunterhalt – Status und Identität, gemeinsame Erfahrungen, Zeitstruktur, Sinn. Veltman (2016) bietet einen beeindruckenden und umfassenden

interdisziplinären Überblick über den Stellenwert sinnvoller Arbeit in unserem Leben. Er enthält eine Reihe von Behauptungen, die ich in Kasten 1 umschreibe und zusammenfasse.

Kasten 1: Warum sinnvolle Arbeit für das menschliche Gedeihen notwendig ist

Arbeit:

- bietet Zugang zu einer Existenzgrundlage und sorgt im besten Fall für Sicherheit und Unabhängigkeit. Sie definiert das Erwachsenenalter, verleiht Individuen einen Titel, eine Rolle, einen Status und unterstützt (oder untergräbt) ein Gefühl der Selbstwirksamkeit;
- nimmt normalerweise einen großen Prozentsatz unseres Wachlebens in Anspruch, so dass unsere daraus erwachsende Erfüllung oder Frustration auf andere Aspekte unseres Lebens übergeht und diese stark beeinflusst. Gewohnheiten und Orientierungen, die bei der Arbeit entwickelt wurden, wirken sich auch auf die Nichtarbeitszeit einschließlich der Freizeit aus;
- übt und fordert einige unserer Fähigkeiten als Menschen - ob Intelligenz, Emotionen, Charakter, Kompetenz oder Kreativität - und formt uns so tiefgreifend;
- hilft uns, verschiedene Aspekte des Selbst zu entwickeln, was weit über berufsbezogene Fähigkeiten hinausgeht und eine Reihe von Lebenskompetenzen einbezieht, die uns helfen können, in Bereichen außerhalb der Arbeit zu wachsen;
- gibt uns einen Kontext, in dem wir die erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten in die Praxis umsetzen, so dass sie zu einer Quelle der Freude und der Erfüllung wird. Sinnvolle Arbeit ist ein wichtiges Instrument für die kreative Selbstdarstellung, durch die wir zur kollektiven Aufgabe beitragen, unsere Welt zu errichten und den Nutzen des gesellschaftlichen Miteinanders zu erwidern, indem wir uns in den Dienst unserer Gemeinschaften stellen;
- erzeugt Respekt bei den Menschen um uns herum, die die Anstrengungen anerkennen, die wir in die Entwicklung und Umsetzung von Kompetenz investiert haben. Dies verstärkt unser Selbstwertgefühl;
- scheint für die Entwicklung einer positiven Wahrnehmung der eigenen Identität von entscheidender Bedeutung zu sein, und zwar so sehr, dass mangelnde Arbeitserfolge diese schwierig oder sogar unmöglich machen. In vielen Fällen definieren sich Menschen in Bezug auf die von ihnen geleistete Arbeit;
- beeinflusst unsere physische und psychische Gesundheit auf vielfältige Weise: Unzufriedenheit führt zu einer Reihe von Beschwerden, die sich negativ auf Stimmung, Wohlbefinden und positive Selbstachtung auswirken. Mangel an Arbeit oder menschenwürdiger Arbeit führt zu Kontexten, in denen eher soziale Spannungen auftreten;
- gibt uns die Möglichkeit, persönliche Werte wie Ehre, Stolz, Würde und Selbstdisziplin zu entwickeln und zu stärken;
- befriedigt zwei Hauptquellen des menschlichen Glücks: Sinn für *Zweck* und *Verbindung*. Wenn unsere Arbeit als sinnvoll erlebt wird, profitieren wir von einer dritten Quelle des Glücks, die aus einer *Leidenschaft* für das, was wir tun, entsteht.

Wenn sinnvolle Arbeit ein wesentlicher Aspekt unseres Lebens ist, kann man erwarten, dass Bildung die nächste Generation darauf vorbereitet. Wie Collins (2000) feststellte, war die Menschheit in der Tat immer damit beschäftigt, die Jungen auf die Aufgabe vorzubereiten, das Rad weiterzudrehen. Es ist nur so, dass historisch und anthropologisch betrachtet – d. h. durch Zeit und Raum – Kulturen unterschiedliche Wege eingeschlagen haben, um junge Menschen in

die Arbeit einzuführen. Hierzu wurde nach einem Muster vorgegangen, das Sozialisation¹⁰ umfasst, Lehrlingsausbildung¹¹, professionelle Akkreditierung¹² und planmäßige Beschulung.¹³ Die jeweilige Kombination zwischen diesen Weberschen Idealtypen hängt vom Zusammenspiel zwischen lokalem Kontext und globalen Ideologien und Trends ab.

Wenn Arbeit für das Gedeihen des Menschen so wichtig ist, sollte eine Bildung, die darauf abzielt, dies zu fördern und zu entfalten, konsequenterweise alle SchülerInnen darauf vorbereiten, damit sie so möglichst umfassend von dem daraus entstehenden Nutzen profitieren. Hierin liegen jedoch mindestens zwei Hauptprobleme: erstens das Wesen der Arbeit in der heutigen Welt; zweitens das Wesen der Arbeit in der Welt, die noch kommen wird. Das erste besteht darin, dass Arbeit für weite Teile der Bevölkerung alles andere als sinnvoll ist; das zweite prognostiziert, dass die Automatisierung die menschliche Arbeit überflüssig machen wird. Beide Probleme haben erhebliche Auswirkungen auf die Art der schulischen Berufsorientierung, wie wir weiter unten feststellen werden.

1.7 Die dunkle Seite der Arbeit

Wenn Veltman (2016) die Bedeutung der Arbeit im Leben der Menschen feiert, spricht sie natürlich über sinnvolle Arbeit. Sie wendet einen großen Teil ihres Buches dafür auf, um darzustellen, dass Arbeit für viele alles andere als sinnvoll oder erfüllend ist, und argumentiert weiter, dass angesichts der komplexen Arbeitsteilung in heutigen Gesellschaften eine sinnvolle Arbeit, die das Gedeihen des Menschen unterstützt, tragsicherweise nicht für alle Menschen verfügbar sein kann, selbst wenn ihre Arbeit gesellschaftlich notwendig ist. Dies steht nicht im Widerspruch zu ihrer Behauptung, dass die Arbeit dennoch eine zentrale Rolle in unserem Leben als Menschen spielt, zumal die meisten unserer Ausbeutungserfahrungen darauf zurückgeführt werden können, sei es in Form von unfairen Bezahlung, Respektlosigkeit oder Verwertung der Ergebnisse unserer Arbeit zum unverhältnismäßigen Vorteil derjenigen, die bereits über ein höheres Maß an Macht, Status und Wohlstand verfügen.

Die heutige Arbeitswelt zu beschreiben, ist umstritten, da die Arbeitserfahrung sehr davon abhängt, was jemand tut und wo er es tut. In der Zusammenschau können wir dennoch mit Recht behaupten, dass Arbeit im 21. Jahrhundert für viele ein Fluch ist: eine Gallup-Studie, die 2013 durchgeführt wurde und 230.000 Vollzeit- und Teilzeitbeschäftigte in 142 Ländern betraf, gibt

¹⁰ durch enge, tägliche, nachahmende Interaktion zwischen den Jungen und den eingeweihten Erwachsenen, oft in Gemeinschaftssituationen.

¹¹ die als Lernform im 18. Jhd. v. Chr. in den Kodex von Hammurabi aufgenommen wurde, die aber ihren Charakter einer Handwerkszunft im 12. Jhd. n. Chr. in Europa angenommen hat, und die derzeit in vielen Ländern ein Comeback erlebt.

¹² die das geheime Wissen in Theologie, Recht und Medizin - und später in den sogenannten "neuen Berufen" - an eine Zulassung gebunden hat.

¹³ mit ihrer Rangliste von Noten, Prüfungen und Zertifizierungen, die Kennzeichen moderner Bildungssysteme weltweit sind.

wieder, dass sich nur 13% der Menschen durch ihre Arbeit Partizipation und Erfüllung erfahren. Unter Berufung auf diesen Bericht kommt Schwartz (2015) zu dem Schluss, dass „Arbeit für mehr als 90% der Arbeitnehmer der Welt eher frustrierend als erfüllend ist. Man denke an die soziale, emotionale und vielleicht sogar wirtschaftliche Verschwendung, die diese Statistik widerspiegelt. Neunzig Prozent der Erwachsenen verbringen die Hälfte ihres Wachlebens damit, Dinge zu tun, die sie lieber nicht tun würden, an Orten, an denen sie lieber nicht wären“ (S.3). Die Berichte der International Labour Organization (1999, 2016), in denen differenzierte Portraits der Arbeitserfahrungen im globalen Norden und Süden präsentiert werden, wiederholen eine solch pessimistische Schlussfolgerung. Die Daten der ILO zu „menschenwürdiger Arbeit“ auf der ganzen Welt sind für immer mehr Menschen in Bezug auf die vier Indikatoren Beschäftigung, Sozialschutz, Arbeitnehmerrechte und sozialen Dialog zunehmend negativ. Dies führt zu einer weltweiten Desillusionierung der Menschen aufgrund der eigenen Erfahrung mit Arbeit, ob diese den Ausschluss vom Arbeitsmarkt betrifft, schlechte Arbeitsbedingungen, niedrige Löhne, Gefährdung und Unsicherheit oder die Arbeitsplatzqualität (Ryder, 2017, S. 1).

Eine Synthese der Merkmale und Trends, die die heutige Arbeitswelt kennzeichnen, liest sich deprimierend: Arbeit ist, in vielen Kontexten, schwer zu finden und leicht zu verlieren. Sie erfordert lächerlich lange Ausbildungszeiten, während gleichzeitig alles darangesetzt wird, Fähigkeiten zu automatisieren, entweder den Menschen obsolet zu machen oder ihn dazu zu bringen, immer härter zu arbeiten, um den durch arbeitsplatzersetzende Technologien entgangenen Verdienst auszugleichen. Sie verlangt Loyalität, gibt aber wenig zurück. Sie ist zunehmend gekennzeichnet durch Intensivierung, durch Unsicherheit, durch prekäre Verträge und durch informelle Vereinbarungen, die Arbeitsgesetze und Gewerkschaften umgehen (z. B. Uber). Oft werden Löhne unterhalb des Existenzminimums gezahlt, was zu einer neuen Klasse der „working poor“ führt. Arbeitsstätten wurden mit der neuen Technologie ausgestattet, um auf der Grundlage von Mikro-Managementstrategien Disziplinar- und Überwachungsregimes zu installieren, die mit einem Lächeln fesseln. Von den Arbeitnehmern wird erwartet, dass sie zurücklächeln: Zu den neuen Arbeitstrends, über die „The Economist“ berichtet, zählen die Bemühungen des Managements, die Gemütszustände der Mitarbeiter zu regulieren, „sodass Glück zu einem Instrument der Unternehmenslenkung wird“ (2016, S. 1).

Wir sind praktisch und emotional von der Arbeit abhängig, finden aber Jobs (wenn wir überhaupt das Glück haben), die schlicht zu klein für unseren Geist sind – das ist nicht überraschend, da Arbeitsplätze allzu oft nach Effizienzzielen gestaltet sind, anstatt das menschliche Wohlergehen im Sinn zu haben. Wir sind darin geschult worden, kreativ und gesellig zu sein, verbringen aber unsere Tage in Berufen, in denen gegenseitige Bestärkung, Gemeinsamkeit und Lebendigkeit fehlen. Die Bürger werden ständig ermahnt, ein Gleichgewicht zwischen Beruf und Privatleben – die sogenannte Work-Life-Balance – zu finden, als wäre dies ein für uns fremdartiges Streben, das angestoßen werden müsste, während in Wahrheit das Recht auf Unterbrechung längst verloren ist. Jugendliche, die verzweifelt versuchen, einen Job zu finden, nachdem sie sich

jahrelang verschuldet haben, um für ihr Studium zu zahlen, bearbeiten unerbittlich ihren Lebenslauf und sich selbst und springen über jedes Stöckchen – einschließlich der neuesten Form der Ausbeutung, unbezahlter „Praktika“ –, um ihre „Beschäftigungsfähigkeit“ zu verbessern.

All dies mag phrasenhaft und sogar melodramatisch klingen. Man muss jedoch nur die jüngste Reihe von Büchern über die Natur der Arbeit in neoliberalen Zeiten konsultieren, um sich in die empirischen Beweise einzuarbeiten, die dieser grimmigen Darstellung Substanz verleihen (u.a. Sennett, 1998; Procoli, 2004, Cederström & Fleming, 2012; Frayne, 2015; Fleming, 2015). Alle diese Autoren, und noch viele darüber hinaus, bekräftigen den Standpunkt einer langen Reihe von Kapitalismuskritikern, angefangen bei Marx und Gorz bis hin zu Standing (2011), der bei der Diskussion über das „Prekariat“ „Arbeit“¹⁴ von „entfremdeter Arbeit“¹⁵ unterscheidet. Diese Unterscheidung wurde durch die Überhöhung der bezahlten Beschäftigung während der letzten zwei Jahrhunderte verschleiert, wobei sogar fortschrittliche Kräfte die Auffassung übernahmen, dass ein „Job“ uns „Würde“, „Status“ und ein Gefühl der Zugehörigkeit zur Gesellschaft bringe (Standing, 2018).

1.8 Wird es genug Arbeit geben?

Eine zweite Überlegung betrifft die heikle Frage, ob Arbeit – sinnvoll oder nicht – für die Mehrheit unserer SchülerInnen zur Verfügung stehen wird, wenn wir in ein Zeitalter weitreichender Automatisierung und künstlicher Intelligenz vorstoßen. Hier werden wir als Geiseln gehalten durch Vorhersagen, die von euphorischen Szenarien auf der einen Seite bis hin zu höchst abschreckenden Untergangsdarstellungen reichen. Einige begrüßen die Ankunft eines neuen goldenen Zeitalters der Muße, einer idyllischen arkadischen Gesellschaft, in der alle Bedürfnisse dank technologischer Zauberei und persönlicher Roboter erfüllt werden, die die menschliche Arbeit überflüssig machen. Einige argumentieren, eine Ausbildung für die Muße und nicht für Arbeit sei hierzu relevant, die an die Lyzeen und Gymnasien des klassischen Griechenlands erinnert, wo die Elite, die die Arbeit auf Sklaven übertragen hatte, sich der Demokratie, der Philosophie und den Feinheiten des Lebens widmen konnte (Hemingway, 1988; Kleiber, 2012). Andere Berichte zeigen ein Bild des Schreckens und prognostizieren das Aufkommen menschenleerer Arbeitsstätten, wodurch sich der Abgrund zwischen einer technologischen Elite und den übrigen Menschen vertieft. Andere wiederum erinnern daran, dass die Menschheit nicht zum ersten Mal technologische Innovationen überlebt hat, durch die gleichzeitig neue Arbeitsmöglichkeiten geschaffen werden, während andere zerstört werden, und neue Fähigkeiten die alten ersetzen.

Ein Team des MIT Technology Review hat mehrere Prognosen von Unternehmen, Think Tanks und Forschungseinrichtungen über den voraussichtlichen Verlust (und einige Gewinne) von

¹⁴ die, so sagt er, sowohl die Aktivitäten der Notwendigkeit, des Überlebens und der Fortpflanzung, *als auch* der persönlichen Entwicklung umfasst.

¹⁵ deren Funktion darin besteht, marktfähige Produkte oder Dienstleistungen zu produzieren, wobei diejenigen, die die Arbeit kontrollieren, oft diejenigen unterdrücken und ausbeuten, die diese ausführen.

Arbeitsplätzen in den Bereichen Automatisierung, Robotik und KI untersucht und kam dabei zu dem Schluss, dass es so viele Meinungen wie Experten gibt. Die Vorhersagen reichten „von optimistisch bis hin zu verheerend, mit Abweichungen von zig Millionen Jobs, auch wenn sie ähnliche Zeiträume verglichen haben... Kurz gesagt, obwohl diese Vorhersagen von Dutzenden globaler Experten für Wirtschaft und Technologie gemacht werden, scheint niemand die gleiche Auffassung zu haben. Es gibt wirklich nur eine sinnvolle Schlussfolgerung: Wir wissen nicht, wie viele Arbeitsplätze durch den technologischen Fortschritt tatsächlich verloren gehen werden“ (Winick, 2018).

1.9 Authentische Berufsorientierung

Wir sind daher mit der Tatsache konfrontiert, dass vieles, was heutzutage als Arbeit bezeichnet wird, für das Gedeihen des Menschen kaum förderlich ist, und dass es darüber hinaus schwierig ist zu wissen, wie die Zukunft der Arbeit aussehen wird in einer Welt, die möglicherweise ohne Arbeit sein wird. Dies macht jedoch die berufliche Bildung nicht irrelevant. Wenn überhaupt so viel dabei auf dem Spiel steht, den Zugang zu einem fruchtbaren und sinnvollen Leben zu bekommen, ist es vernünftig, dass alle Lernenden das Recht auf ein vertrauenswürdiges Berufsorientierungsprogramm bekommen, das ihnen hilft, zu erkennen und zu verstehen, wie Arbeit derzeit ausgestaltet ist und wie sie in der Zukunft aussehen könnte. Die Frage, die wir uns jetzt stellen müssen, lautet: Bekommen SchülerInnen das? Und wenn nicht, wie würde eine solche ehrliche, authentische Berufsorientierung aussehen?

Das wirft andere existentielle Fragen auf: Was bedeutet es, Mensch zu sein? Was bedeutet es, ein „gutes Leben“ zu führen? Wie können sich Menschen organisieren, um die Lebensbedarfe auf eine Weise herzustellen und zu konsumieren, die die Harmonie untereinander und die Natur berücksichtigt? Welche sozialen Vorkehrungen könnten bzw. sollten getroffen werden, damit jeder ein menschenwürdiges Leben führen kann, frei von Dominanz und Ausbeutung? Bildungshistoriker haben dokumentiert, inwieweit diese Art von Fragen an Bedeutung gewonnen hat oder stattdessen von eher nutzenorientierten Bedenken des „Lebensunterhalts“ verdrängt wurde. Wenig überraschend finden wir hier ein wiederkehrendes Muster: Wirtschaftliche Abschwünge tendieren dazu, diejenigen Bildungsvisionen zu marginalisieren, die eine lange Reihe von Protagonisten im Bildungsbereich – von Sokrates bis Dewey und Freire – vorangetrieben haben (Carnoy & Levin, 1985), stattdessen fördern diese einen beunruhigenden Utilitarismus, der Bildung den wirtschaftlichen Imperativen unterordnet.

Wie ich bereits in meinen Untersuchungen zu Berufsorientierungs- und Berufsberatungsprogrammen in vielen Teilen der Welt festgestellt habe, besteht eine ausgeprägte Tendenz, Lernende dazu anzuhalten, sich in die Arbeitswelt zu integrieren und sich „einzuspeisen“, anstatt sie im Lichte bereits vorhandener und möglicher Alternativen zu hinterfragen (Sultana, 2012a, b). Jahrzehntelange Forschung in der Bildungssoziologie hat aufgezeigt, dass bei diesem Vorhaben die gesamte Schule zusammenarbeitet: Schulen vermitteln die spezifischen Fähigkeiten (z. B.

berufliche und digitale Kenntnisse, Lesen und Rechnen) und generische Kompetenzen (z.B. „Soft Skills“), die für die Wirtschaft zweckmäßig sind. Sie investieren einen großen Teil ihrer Ressourcen in die Auswahl und Beurteilung von Individuen, wodurch die Verteilung von „Händen“ und „Köpfen“ über das gesamte Spektrum der verfügbaren Stellen organisiert und diese Verteilung gleichzeitig legitimiert wird. Sie unterrichten „Arbeit“ mittels des formalen Curriculums und noch mehr dank der Haltung, von der das Ethos der Schulen, ihre Routinen und Rituale sowie ihre institutionellen und pädagogischen Kulturen geprägt sind.

Schulen erziehen damit zu Gewohnheiten wie Zeitdisziplin, sie vereinheitlichen den Begriff der Autorität, erzwingen die Bereitschaft, die Befriedigung aufzuschieben, sie fordern die Annahme eines Disziplinarregimes, das Körperbewegungen und körperliche Bedürfnisse externen Anforderungen unterwirft, sie erwarten Anstrengung für extrinsische Belohnungen (wie Noten) und nicht für intrinsische (z.B. Lust, etwas zu tun), sie lehren, die sozial und historisch konstruierte Unterscheidung zwischen „Arbeit“¹⁶ und „Spiel / Freizeit“¹⁷ als naturgegeben zu betrachten (Apple, 1995).

Über all diese Wege vermitteln Schulen der jüngeren Generation machtvoll die hegemonialen Vorstellungen darüber, wie sie in der Welt leben sollen. Pädagogen befinden sich hier in einer Zwickmühle: Sollen sie *für* die Arbeit unterrichten und die SchülerInnen dazu ermutigen, sich an den „neuen Geist des Kapitalismus“ (Boltanski & Ciapello, 2007) anzupassen, um in einer veränderlichen Welt eine bessere Chance zu haben, ihr unsicheres Auskommen zu sichern (Bauman, 2006). Oder sollten sie etwas *über* die Arbeit (und *gegen* die Plackerei) lehren, indem sie die SchülerInnen dabei unterstützen, Denk- und Handlungsinstrumente zu entwickeln, um die Art und Weise, wie der neoliberale Arbeitsmarkt die Bürger im Stich lässt, zu hinterfragen? Oder sollten Pädagogen vielleicht beides tun? Prilleltensky & Stead (2012) thematisieren dies in ihrem „Anpassen/In-Frage-stellen“-Dilemma und zeigen auf, dass Berufsorientierung SchülerInnen dazu bringen kann, (a) sich gleichzeitig an das System anzupassen und es in Frage zu stellen, (b) sich an das System anzupassen, es aber nicht in Frage zu stellen, (c) das System in Frage zu stellen, sich aber nicht anzupassen, und (d) sich weder an das System anzupassen noch es in Frage zu stellen.

Dieses Dilemma wird hinreichend zur Kenntnis genommen. Diejenigen, die zum Thema Arbeit unterrichten, handeln wie jeder andere Pädagoge in loco parentis, d.h. sie berücksichtigen ernsthaft das bekannte Dewey-Diktum, das besagt: „Was die besten und klügsten Eltern für ihr eigenes Kind wollen, das muss die Gemeinschaft wollen für alle ihre Kinder. Jedes andere Ideal für unsere Schulen wäre engstirnig und unschön, und es zerstörte unsere Demokratie, wenn wir danach handelten“ (1907, S.19). Die meisten Eltern – selbst diejenigen, die den Status Quo am kritischsten betrachten – möchten dennoch, dass ihre Kinder Zugang zu einem Auskommen

¹⁶ als anspruchsvoll, oft langweilig, diszipliniert

¹⁷ als Selbstdarstellung, Freiheit und Genuss - eine Gelegenheit, sich "neu" zu erschaffen

haben, auch wenn dies einen zeitweiligen Kompromiss mit sich bringt, auf dessen Grundlage man dann einen stabileren Zugang zu einem besseren Status erhält und Handlungsmöglichkeiten, die sozialen Aufstieg bringen.

Eine glaubwürdige Bildung kann sich jedoch nicht einfach darauf beschränken, den SchülerInnen bei der Anpassung zu helfen. Man kann sicher nicht erwarten, dass Schulen und Pädagogen systemische Probleme lösen, aber die Antwort ist nicht ein resignierter Rückzug vom Politischen, da dies an sich schon ein politischer Akt und letztlich ein geheimes Einverständnis mit dem herrschenden Zustand wäre. Vielmehr sind wir als PädagogInnen aufgerufen, den Spannungen und Widersprüchen zu begegnen, die sich notwendigerweise in einem „unordentlichen“ Praxisfeld ergeben, in dem Pragmatismus und Realismus die moralischen und ethischen Erfordernisse der Bildung beantworten müssen. Während das „Anpassen/In-Frage-stellen“-Dilemma nicht ohne weiteres gelöst werden kann, müssen Praktiker mutig das produktive Unbehagen ertragen, wenn sie im Spannungsfeld zwischen diesen beiden Polen arbeiten. Wenn sie offen bleiben für die offensichtlich widersprüchlichen Fragen des Dilemmas, können neue Einsichten in emanzipatorisches Handeln gelingen, die die Versuchungen des Idealismus einerseits und des Pessimismus andererseits vermeiden.

Dies führt uns zu einer Reihe abschließender Überlegungen in diesem Artikel, um eine Antwort auf die Frage zu finden: „Was würde eine glaubwürdige Berufsorientierung in einer Demokratie bedeuten?“ Die folgenden Überlegungen sollen dazu eher kritische Gespräche ermöglichen als in irgendeiner Art und Weise eine Handlungsanleitung sein.

1.10 Vom gesunden Menschenverstand zum guten Menschenverstand

Zunächst einmal ist es von entscheidender Bedeutung, dass eine authentische Berufsorientierung die Annahmen und den „Präsentismus“¹⁸, auf denen sie beruhen, untersucht. Die derzeitige globale Sprache verwendet eine Reihe von Euphemismen wie „lebenslanges Lernen“ und „lebensbegleitende Beratung“ und dient dazu, „Probleme“ zu identifizieren, darüber auf bestimmte Weise zu sprechen und „Lösungen“ anzubieten (Simons, Olssen & Peters, 2009, S.46). Sie beschwört ein Bild einer Wirtschaftswelt, die ständigen, schnellen und letztlich „unvermeidlichen“ Veränderungskräften unterworfen ist, angesichts deren Individuen keine andere Wahl haben, als sich anzupassen, wenn sie überleben wollen - und dies während ihres gesamten Lebens.

Innerhalb dieses Diskurses werden die dynamischen weltweiten Kapitalströme, die zu Instabilitäten beitragen, welche auf nationaler Ebene immer schwieriger zu bewältigen sind (Bauman, 2017), tendenziell reifiziert - das heißt, sie werden oft als gegeben und nicht zu hinterfragen betrachtet, ohne realisierbare Alternative. Die Folgerung ist, dass es die Individuen sind, die ihre Art zu leben anpassen müssen (Bengtsson, 2011, 2015), wobei Berufsorientierung

¹⁸ Etwa „Gegenwartsbezogenheit“ lt. Foucault (Anm. d. Übers.)

und -beratung einer der Angebote ist, die solche Anpassungen fördern, indem sie Information, Ratschläge und Unterstützung hierfür bereitstellen, wo und wann immer diese erforderlich sind, und dass ein Leben lang.

Es liegt in der Natur einer „Ideologie“, Menschen zu überzeugen, dass die vorherrschende Ordnung „natürlich“, „normal“, „selbstverständlich“, „universell“ ist und dass sie im Interesse aller wirkt - während sie gleichzeitig Alternativen mystifiziert, ausschließt und herabwürdigt (Eagleton, 1991). Es liegt aber genauso im Wesen einer glaubwürdigen Erziehung, diese Maskierung aufzudecken, die sich in sozialen Konflikten zeigt, in einem Zustand, der im Interesse der Mächtigen wirkt, aber von letzteren so dargestellt wird, als ob er die Interessen aller erfüllt.

KASTEN 2: HISTORISCHE ERFOLGE DER ARBEITSKÄMPFE IM LAUFE DER ZEIT

- Arbeitsentgelt
- Tarifverhandlungen
- gleiches Entgelt für Frauen
- garantierter Mindestlohn
- bezahlte Überstunden
- Zuschläge und Entschädigungen
- Urlaubsanspruch im Trauerfall
- bezahlter Jahresurlaub
- Urlaubsanspruch bei Krankheit des Kindes
- Elternurlaub
- Kinderarbeit illegal gemacht
- Recht, Gewerkschaften zu bilden
- Schaffung der 40-Stunden-Woche
- Schaffung des 8-Stunden-Arbeitstags
- Krankenversicherung für Arbeitnehmer
- Diskriminierungsverbot am Arbeitsplatz
- Gesundheits- und Sicherheitsgarantien
- Vorruhestandsregelungen
- Essenspausen
- Ruhepausen
- Leistungen bei Arbeitsunfällen
- Arbeitslosenversicherung
- Abfindung
- Schichtzulage
- Krankheitszeiten (bezahlt)
- Pension / Renten
- Kündigungsschutz
- Zulage für Arbeitsbekleidung

Eine Möglichkeit, den SchülerInnen zu helfen, sich der Abhängigkeiten ihres Verständnisses der Arbeitswelt bewusst zu werden, besteht darin, *eine historische Vorstellungskraft zu entwickeln*. Ein authentisches Berufsorientierungsprogramm würde daher den SchülerInnen helfen zu verstehen, wie Arbeit zu dem geworden ist, was sie ist: die Hoffnungen und Träume für ein angenehmes und würdiges Leben, die manchmal gediehen und manchmal zerstört wurden; die Interessen, die auf dem Spiel stehen; wer gewinnt und wer verliert, wenn der Arbeitsplatz in einer bestimmten Weise gestaltet wird, und was getan werden kann, um ein gewisses Maß an kollektiver Kontrolle über diese Kräfte und Dynamiken zu erlangen. Es wird die SchülerInnen an vergangene Kämpfe erinnern, in denen bis dahin untergeordnete Gruppen eine Reihe von Arbeitsrechten für sich beanspruchten, die zwar alles andere als umfassend sind, jedoch einen erheblichen Einfluss darauf hatten, dass eine Mehrheit anständig leben kann. Kasten 2 erinnert an einige der wichtigsten dieser hart erkämpften

Rechte, die unter der gegenwärtigen neoliberalen Ordnung ständig bedroht sind, da das Kapital versucht, seine Privilegien zurückzuerlangen.

1.11 Es gibt Alternativen - eine andere Welt ist möglich

Eine weitere Möglichkeit, den SchülerInnen zu helfen, sich der Abhängigkeiten ihres Verständnisses der Arbeitswelt bewusst zu werden, ist die *Entwicklung einer anthropologischen/vergleichenden Vorstellungskraft*. Mit anderen Worten, ein authentisches Berufsorientierungsprogramm würde die SchülerInnen auch dazu ermutigen, dass, wie uns der Aufruf des Weltsozialforums erinnert, „eine andere Welt möglich ist“. Dies kann geschehen, indem es die unzähligen erstaunlichen Basisbewegungen darstellt, die auf der ganzen Welt entstanden sind, um „tote Arbeit“ in Frage zu stellen und sinnvolle Arbeit einzuführen. Kritische Arbeitspädagogen würden den Lernenden damit das intellektuelle Instrumentarium und die moralische Entschlossenheit geben, nicht nur die Gegenwart zu beklagen, sondern sich auch sozial gerechtere Formen des Zusammenlebens vorzustellen und ihnen Beispiele zu liefern, wie solche Bestrebungen weder idealistische noch dystopische Wunschträume bleiben. Diese „neuen Volkswirtschaften“ bringen eine breite Palette von Ideen und Praktiken hervor, denen die Kritik eines mainstreamökonomischen Denkens gemeinsam ist. Sie reichen ideologisch von „Verteidigungskämpfen“ (Dinerstein, 2014), die versuchen, den Kapitalismus zu modifizieren und zu humanisieren, bis hin zu Ansätzen, die Alternativen zum marktförmigen Denken artikulieren und sich anschicken, eine bessere, post-kapitalistische Gesellschaft zu formen, in dem Glauben, dass persönliches Gedeihen nur innerhalb der Normen und Institutionen des bürgerlichen Lebens wirklich möglich ist. Sie treten damit in den Wettbewerb mit neoliberalen Grundsätzen wie der „Fokussierung auf Wachstum als wirtschaftliches Ziel, das Vertrauen in Märkte als effiziente Verteilungsmechanismen und die Rolle von Regierungen und Nationalbanken bei der Vergabe von Geld und Krediten“ (Avelino et al., 2015, S. 5). Sie konkurrieren jedoch nicht nur, sondern greifen auch auf Werte, kooperative Praktiken, gegenseitige Hilfe, Reziprozität und Großzügigkeit zurück, um vielfältige, ökologisch gesunde und direkt-demokratische Ökonomien aufzubauen (Avelino et al., 2015).

Es handelt sich dabei nicht um spinnerte, kurzlebige Initiativen: Die Fülle der Konzepte und Begriffe, die sich im Umlauf befinden, zeigt die pure Lebendigkeit einer Suche nach Sinn und nach alternativen Wegen von Produktion und Konsum: z.B. „grüne“, „gemeinschaftliche“, „kollaborative“, „teilende“, „inklusive“, „solidarische“, „informelle“, „soziale“ und „Allmendebasierte“ Wirtschaft. Wir sprechen hier also von einer Strömung lokaler, aber zunehmend global vernetzter Antworten auf die Einführung marktorientierter Umstrukturierungen (se Sousa Santos, 2006), die darstellen, was Dinerstein (2014) „Hoffnungsbewegungen“ nannte. Diese artikulieren „eine breitere Konzeptualisierung der Arbeit, nämlich würdevolle Arbeit, die sich von der traditionellen Trennung von Arbeit und Mühsal wegbewegt und sich eher mit der Möglichkeit beschäftigt, Arbeit als eine breitere soziale Aktivität mit einer Vielzahl von Themen aufzufassen“ (Dinerstein, 2014, S.1049). Sie bieten daher „alternative Formen der Gemeinschaft, sozialer Beziehungen und Solidarität, der Lernprozesse, von Praktiken der Fürsorge und emanzipatorischer Horizonte“ an (Dinerstein, 2014, S. 1050). Und dennoch beziehen sich nur wenige Laufbahnbildungsprogramme auf solche sozialen und wirtschaftlichen Experimente. Nur wenige diskutieren, was man nach Piketty (2014) als „pragmatische Utopien“ bezeichnen könnte – wie etwa die 4-Tage-Woche, „Flexicurity“, das allgemeine Grundeinkommen und eine globale Besteuerung von Vermögen –, wofür man eine Unterstützung von der Basis benötigen würde, um eine progressive Besteuerung und die Sozialisierung des Profits in einer Welt zu erreichen, in der das reichste Prozent bis 2030 zwei Drittel des globalen Wohlstands besitzen wird (Frisby, 2018). Noch weniger werden die Experimente der "Solidaritätsökonomie" diskutiert, die Alternativen sowohl zum Kapitalismus als auch zur Planwirtschaft darstellen, bei denen es auf "Lebenswerte" und nicht auf "Gewinnwerte" (Miller, 2005) ankommt, und die daher tiefer gehend verunsichern, herausfordern und Alternativen zu den vorherrschenden Identitäten, Lebensstilen sowie politischen und institutionellen Bedingungen erzeugen.

Einige dieser „echten Utopien“¹⁹ sind in Kasten 3 aufgeführt. Diese sind nicht „utopisch“ – dessen griechische Bedeutung „nirgendwo“ ist. Vielmehr handelt es sich um ein „irgendwo“, das von realen Menschen in realen Situationen umgesetzt wird und eine Reihe kollektiver Graswurzel - Methoden zur Organisation wirtschaftlicher Aktivitäten anbietet.

¹⁹ auf die Olin Wright (2010) in einer Reihe von Buchprojekten verweist, in denen Wert, Prozesse und Auswirkungen von wesentlichen und radikalen wirtschaftlichen, politischen und kulturellen Projekten bewertet werden.

Kasten 3: „Pragmatische Utopien“ und „Territorien der Hoffnung“

- *Die Mondragon-Genossenschaften* im spanischen Baskenland, die uns daran erinnern, dass Effizienz sowie die Generierung (und Sozialisation) des Gewinns sich nicht gegenseitig ausschließen, wenn dank der Beteiligung der Arbeitnehmer am Eigentum und an der Verwaltung wirtschaftliche und nicht nur staatsbürgerliche Demokratie gelebt wird (Johnson, 2017).
- *Die argentinische Bewegung der Arbeitslosen* (Movimiento de Trabajadores Desocupados, MTD - auch Piquetero-Bewegung genannt), die kooperative Arbeitsformen und soziale Aktivitäten in den Stadtvierteln implementiert hat. Dazu gehörten Wohnungsgenossenschaften, Ausbildung und Bildung sowie Umweltprojekte, die in Zusammenarbeit mit anderen Volksbewegungen, sozialen Organisationen, lokalen Gewerkschaften und kleinen Unternehmen „dazu führten, ‚echte‘ und ‚würdige‘ Arbeit sowie demokratische und solidarische Praktiken zu schaffen“ (Dinerstein, 2014, S. 1043).
- *Das Movimento Sin Terra* (MST), das in den letzten drei Jahrzehnten eine Agrarreformbewegung mobilisiert hat, an der Hunderttausende landlose Bauern beteiligt sind, die unproduktive Landgüter besetzen und die Regierung unter Druck setzen, dieses Land an landlose Familien umzuverteilen. Sie bewirtschaften ihr eigenes Land mittels solidarischer Genossenschaften (Wright & Wolford, 2003).
- *Die Stadt Porto Alegre*, Brasilien, die seit Jahrzehnten partizipative Regierungsführung und direkte Demokratie fördert, indem sie beträchtliche Teile ihres Reichtums den Bürgern zuweist, die auf Konsensbasis entscheiden, wie und wo dieser innerhalb der örtlichen Gemeinschaften und Nachbarschaften genutzt wird (Baiocchi, 2005).

All diese sozialen und ökonomischen Experimente fordern die neoliberalen Gegebenheiten heraus, die das Gemeinwohl nur als unbeabsichtigtes Ergebnis der individuellen Verfolgung von privaten Interessen betrachten (Zamagni, 2014, S.193). Diese Bewegungen deuten stattdessen auf eine Welt, in der wirtschaftliche Werte untrennbar mit sozialen Werten verbunden sind, und in denen wirtschaftliche Beziehungen und menschliche Aktivitäten, die wir als „Arbeit“ bezeichnen, durch eine ethische Haltung ausgestaltet werden. Es ist eine Frage dieser Ethik, wie Werte mit sozialen Beziehungen verwoben sind (Davis & Dolfsma, 2008). In einem solchen Kontext kann „Arbeit“ – selbst bescheidene Arbeit – Bedeutung für den Einzelnen erlangen. Indem sie solche Perspektiven auf Mögliches erschließt, kann die Berufsorientierung die betäubende Wirkung des klassischen Karrierelernens aufheben, die die SchülerInnen dazu bringt, sich einzufügen in ein System, das dem Menschen nicht zuträglich ist.

1.12 Fazit

In diesem Beitrag wurde dargelegt, dass Lernende Anspruch auf eine glaubwürdige Bildung haben, die ihr Verständnis von „Arbeit“ als Quelle der persönlichen Erfüllung erweitert. Es wurde postuliert, dass ein Großteil der von den Schulen angebotenen Berufsorientierungsprogramme dazu tendiert, die Arbeitswelt in ihrer derzeitigen Ausgestaltung als gegeben darzustellen, und die SchülerInnen dazu ermutigt, sich einzufügen und dem zuzustimmen, statt diese Welt zu begreifen und in Frage zu stellen. Dieser Beitrag hat außerdem Argumente für ein Berufsorientierungsprogramm angeführt,

das SchülerInnen hilft zu verstehen, wie es Gemeinschaften an verschiedenen Orten der Welt in der Vergangenheit gelungen ist, Arbeitsbedingungen zu verbessern, und wie in einigen Fällen dabei sogar ökonomische Systeme mit anderer Logik und Werten als denen des Marktes entstanden sind. Ein solcher Lehrplan ist gerechtfertigt, wenn man Bildung als Bestreben versteht, das sowohl das Beste, was die Menschheit sein kann, vermittelt (*educare*) als auch hervorbringt (*educere*). Eine so verstandene berufliche Bildung könnte die Lernenden zu einer Auseinandersetzung anregen, die das bestehende Wirtschaftssystem in all seinen komplexen Formen analysiert und in Frage stellt, während sie auf Bemühungen hinweist, die zeigen, dass "eine andere Welt möglich ist". Die meiste Aufmerksamkeit in dieser Arbeit konzentrierte sich auf das Curriculum, d. h. auf das, was formal gelehrt wird. Schulen vermitteln den Lernenden jedoch auf eine wirkmächtige Art und Weise, wie sie in der Welt leben können, und zwar durch die Art der sozialen Beziehungen, die sie als Institutionen fördern - eine Einsicht, die von Dewey bekräftigt wird, dass „Bildung keine Vorbereitung auf das Leben ist; sie ist das Leben selbst“ (1916, S.239). Eine glaubwürdige Berufsorientierung würde somit mehr als nur eine radikale Überarbeitung eines Curriculums „Karriere-Management-Fähigkeiten“ erfordern. Vielmehr müsste, wie Dewey bemerkte, auch sichergestellt werden, dass die Lernenden in sinnvolle Arbeitsaufgaben und Beziehungen eingebunden sind, die „die unverwechselbaren Fähigkeiten der Einzelnen mit ihren sozialen Aufgaben“ abgleichen (1916, S.360). Dies würde eine Überarbeitung des Bildungssystems erforderlich machen, das zunehmend zu einem Spiegelbild des Marktes geworden ist. Deweys Behauptung, dass die Art der Bildung, an der er interessiert war, „nicht die war, die die Arbeiter an das bestehende industrielle Regime ‚anpassen‘ würde; dafür liebe ich dieses Regime nicht genug“ (1916, S.42). Denn nur, wenn sie das Leben in einer Umgebung erfahren, die das menschliche Gedeihen fördert, würden die Erwachsenen von morgen nichts weniger als demokratische und förderliche Beziehungen bei der Arbeit – und allgemeiner im bürgerlichen Leben – akzeptieren.

1.13 Literaturverzeichnis

- Allais, S. / Shalem, Y. (2018). Knowledge, curriculum and preparation for work. Leiden: Brill.
- Appadurai, A. (2004). The capacity to aspire: culture and the terms of recognition. In V. Rao & M. Walton (Eds.), Culture and public action (pp.59–84). Palo Alto, California: Stanford University Press.
- Apple, M.W. (1995). Education and power. New York: Routledge. [2nd edition]
- Avelino, F. et al. (2015). 'New economies'? A transformative social innovation perspective. TRANSIT Working Paper No. 3, September.
- Bacchi, C. (2009). Analysing policy: What's the problem represented to be? Frenchs Forest, N.S.W: Pearson.
- Baiocchi, G. (2005). Militants and citizens: The politics of participatory democracy in Porto Alegre. Stanford, CA: Stanford University Press.

- Barnes, A. / Bassot, B. / Chant, A. (2010). An introduction to career learning & development 11-19: Perspectives, practice and possibilities. London: Routledge.
- Bauman, Z. (2006). Liquid times: living in an age of uncertainty. Cambridge: Polity Press.
- Bauman, Z. (2017). A chronicle of crisis: 2011- 2016. London: Social Europe Editions.
- Beckett, A. (2018). Post-work: the radical idea of a world without jobs. *The Guardian*, 19 January.
- Bengtsson, A. (2011). European policy of career guidance: The interrelationship between career self-management and production of human capital in the knowledge economy. *Policy Futures in Education*, 9(5), 616–627.
- Bengtsson, A. (2015). European career guidance policy: A focus on subtle regulatory mechanisms. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung - Report*, 38 (2), 241–250.
- Boltanski, L. / Ciapello, E. (2007). The new spirit of capitalism. London: Verso.
- Bowes, L. / Smith, D. / Morgan, S. (2005). Reviewing the evidence base for careers work in schools (iCeGS Occasional Paper). Derby, England: University of Derby, International Centre for Guidance Studies.
- Brown, P. / Lauder, H. / Ashton, D. (2010). The global auction: The broken promises of education, jobs, and incomes. Oxford: Oxford University Press.
- Brunila, K. (2013) Hooked on a feeling: education, guidance and rehabilitation of youth at risk. *Critical Studies in Education*, 54 (2), 215–228.
- Brunila, K. / Rynänen, S. (2017). New rules of the game: youth training in Brazil and Finland as examples of the new global network governance. *Journal of Education and Work*, 30 (4), 353–366.
- Carnoy, M. / Levin, H.M. (1985). Schooling and work in the democratic state. Stanford, Ca.: Stanford University Press.
- Cederström, C. / Fleming, P. (2012). Dead man working. Arlesford: Zero Books.
- Collins, R. (2000) Comparative and historical patterns of education. In M.T. Hallinan (Ed.) *Handbook of the sociology of education* (pp.213–239). Netherlands: Springer.
- Davis, J.B. / Dolfsma, W. (2008). Social economics: An introduction and a view of the field. In J.B. Davis / W. Dolfsma (Eds.), *The Elgar companion to social economics* (pp.1– 7). Cheltenham, UK: Edward Elgar.
- de Sousa Santos, B. (Ed.) (2006). Another production is possible. London: Verso.
- Dewey, J. (1907). The school and social progress. In *The school and society* (pp.19– 44). Chicago: University of Chicago Press.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. New York: The Free Press.
- Dinerstein, A.C. (2014). The dream of dignified work: on good and bad utopias. *Development and Change*, 45 (5), 1037–1058.
- Eagleton, T. (1991). *Ideology: An introduction*. London: Verso.

- Education Scotland (2015). *Developing the young workforce: Career education standard (3–18)*. Education Scotland: Livingston.
- Economist, The (2016). *Against happiness*. 24 September.
- Fleming, P. (2015). *The mythology of work: How capitalism persists despite itself*. London: Pluto Press.
- Foskett, R. / Johnston, B. (2006). *Credit-bearing careers education*. Southampton: University of Southampton.
- Frayne, D. (2015). *The refusal of work: The theory and practice of resistance to work*. London: Zed Books.
- Frigeiro, G. / Mendez, R. / McCash, P. (2012). *Redesigning work-related learning: A management studies placement module*. Career Studies Unit: University of Warwick.
- Frisby, D. (2018). *Wealth inequality is soaring. Here are the 10 reasons why it's happening*. The Guardian, 12 April.
- Gatsby Charitable Foundation (2014). *Good career guidance*. London: Gatsby Charitable Foundation.
- Grubb, W. N. / Lazerson, M. (2004). *The education gospel: The economic power of schooling*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Griffin, P. / McGraw, B. / Care, E. (Eds.) (2012). *Assessment and teaching of 21st century skills*. Netherlands: Springer.
- Hakim, C. (2010). *Erotic capital*. *European Sociological Review*, 26 (5), 499–518.
- Hemingway, J. (1988) *Leisure and civility: Reflections on a Greek ideal*. *Leisure Sciences*, 10, 179–191.
- Hodkinson, P. / Sparkes, A. C. / Hodkinson, H. (1996). *Triumphs and tears: Young people, markets, and the transition from school to work*. London, UK: David Fulton.
- Hooley, T. (2018) *A war against the robots? Career guidance, automation and neo-liberalism*. In T. Hooley / R.G. Sultana / R. Thomsen (Eds.), *Career guidance for social justice: Contesting neoliberalism* (pp.93-108). London & New York: Routledge.
- Hooley, T. / Watts, A.G. / Sultana, R.G. / Neary, S. (2013). *A critical examination of the 'Blueprint' model of career development*. *British Journal of Guidance and Counselling*, 41 (2), 117–131.
- Hooley, T. / Dodd, V. (2015). *The economic benefits of career guidance*. Careers England.
- Hooley, T. / Sultana, R.G. / Thomsen, R. (Eds.) (2018a). *Career guidance for social justice: Contesting neoliberalism*. London & New York: Routledge.
- Hooley, T. / Sultana, R.G. / Thomsen, R. (2018b). *The neoliberal challenge to career guidance—Mobilising research, policy and practice around social justice*. In T. Hooley / R.G. Sultana / R. Thomsen (Eds.), *Career guidance for social justice: Contesting neoliberalism* (pp.1-28). London & New York: Routledge.

- Hughes, D., Bosley, S., Bowes, L., & Bysshe, S. (2002). The economic benefits of guidance (iCeGS Research Report Series No. 3). Derby, England: University of Derby, International Centre for Guidance Studies.
- International Labor Organization (1999). ILO: Decent work, Report of the Director-General, International Labour Conference, 87th Session, Geneva.
- International Labor Office (ILO) (2016). World employment and social outlook: Trends 2016. Geneva: ILO.
- Irving, B. (2018). The Pervasive influence of neoliberalism on policy guidance discourses in career / education: Delimiting the boundaries of social justice in New Zealand. In T. Hooley / R.G. Sultana / R. Thomsen (Eds.) Career guidance for social justice: Contesting neoliberalism (pp.47–62). London & New York: Routledge.
- Johnson, R.D. (2017). Rediscovering social economics: Beyond the neoclassical paradigm. Palgrave Macmillan.
- Kalleberg, A.L. (2007). The mismatched worker. New York: W.W. Norton.
- Kelly, P. (2001). Youth at risk: Processes of individualisation and responsabilisation in the risk society. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 22, 23–33.
- Killeen, J. / Kidd, J.M. (1991). Learning outcomes of guidance: a review of research. Research Paper No. 85. Sheffield: Employment Department.
- Kleiber, D. (2012). Taking leisure seriously: New and older considerations about leisure education. *World Leisure Journal*, 54 (1), 5–15.
- Kuhn, M. / Sultana, R.G. (Eds.) (2006). *Homo sapiens Europæus? Creating the European learning citizen*. New York: Peter Lang.
- Kuratko, D.F. (2005). The emergence of entrepreneurship education: development, trends, and challenges. *Entrepreneurship: Theory and Practice*, September, 577–597.
- Law, B. (1999). Career learning space: new DOTS thinking for careers education. *British Journal of Guidance and Counselling*, 27 (1), 35–54.
- Law, B. / Watts, A.G. (1977). *Schools, careers and community*. London: Church Information Office.
- Magnuson, C.S. (2000). How early is too early to begin life career planning? The importance of the elementary school years. *Journal of Career Development*, 27 (2) 89–101.
- Mazawi, A.E. (2007). 'Knowledge society' or work as 'spectacle'? Education for work and the prospects of social transformation in Arab societies. In L. Farrell / T. Fenwick (Eds.) *Educating the global workforce: Knowledge, knowledge work and knowledge workers* (pp.251–267). London: Routledge.
- McCowan, C. / McKenzie, M. / Shah, M. (2017). *Introducing career education and development: A guide for personnel in educational institutions in developed and developing countries*. Australia: InHouse Publishing.

- Midttun, K. / McCash, P. (2018). Social justice: Integrating theory and practice to stimulate reflexivity and enactment. In T. Hooley / R.G. Sultana / R. Thomsen (Eds) *Career guidance for emancipation: Reclaiming justice for the multitude*. London & New York: Routledge.
- Miller, E. (2005). *Solidarity economics: Strategies for building new economies from the bottom-up and the inside-out*. Grassroots economic organizing (GEO) Collective.
- Mundy, K. / Green, A. / Lingard, R. / Verger, A. (2016). Introduction: The globalization of education policy – key approaches and debates. In K. Mundy / A. Green / R. Lingard / A. Verger (Eds.), *The Handbook of global education policy* (pp. 1–20). Chichester: John Wiley & Sons.
- National Centre for Guidance in Education (2017) *A whole school guidance framework*. Dublin: NCGE.
- Nussbaum, M. (2001). Adaptive preferences and women's options. *Economics and Philosophy*, 17, 67–88.
- Olin Wright, E. (2009). *Envisioning real utopias*. London: Verso.
- Peters, M. A. (2016). Education, neoliberalism and human capital: homo economicus as 'entrepreneur of himself'. In S. Springer / K. Birch / L. MacLeavey (Eds.), *The handbook of neoliberalism* (pp. 297–307). Abingdon: Routledge.
- Piketty, T. (2014). *Capital in the twenty-first century*. Cambridge, MA: Belknap Press.
- Procoli, A. (Ed.). (2004). *Workers and narratives of survival in Europe: The management of precariousness at the end of the twentieth century*. New York: SUNY Press.
- Pouyaud, J. / Guichard, J. (2018). A twenty-first century challenge: How to lead an active life whilst contributing to sustainable and equitable development. In T. Hooley / R.G. Sultana / R. Thomsen (eds) *Career guidance for social justice: Contesting neoliberalism* (pp.31–46). London & New York: Routledge.
- Prilleltensky, I. / Stead, G.B. (2012). Critical psychology and career development: unpacking the adjust–challenge dilemma. *Journal of Career Development*, 39 (4) 321–340.
- Rott, G. (2015). Academic knowledge and students' relationship to the world: career management competence and student centred teaching and learning. *Journal of the European Higher Education Area*, 2, 51–70.
- Roy, E.A. (2018). 'Heck it was productive': New Zealand employees try four-day week. *The Guardian*, 28 March.
- Ryder, G. (2017). Decent work or indecent politics. *Social Europe* (1 February).
- Savelsberg, H.J. (2010). Setting responsible pathways: the politics of responsabilisation. *Journal of Education Policy*, 25 (5), 657–675.
- Savickas, M.L. / Nota, L. / Rossier, J. / Dauwalder, J-P / Duarte, M.E. / Guichard, J. / Van Vianen, A.E.M. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75 (3), 239–250.
- Schwartz, B. (2015). *Why we work*. New York: Simon & Schuster.

- Sennett, R. (1998). *The corrosion of character: The personal consequences of work in the new capitalism*. New York: W.W. Norton & Company.
- Sharma, A. (2016). The STEM-ification of education: the zombie reform strikes again. *Journal for Activist Science & Technology Education*, 7 (1), 42–50.
- Simon, R.I. / Dippo, D.A. / Schenke, A. (1991). *Learning work: A critical pedagogy of work education*. New York: Greenwood.
- Simons, M. / Olssen, M. / Peters, M.A. (eds) (2009). *Re-reading education policies: A handbook studying the policy agenda of the 21st Century*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Standing, G. (2011). *The precariat: The new dangerous class*. London: Bloomsbury Academic.
- Standing, G. (2018). The Left should stop equating labour with work. *Social Europe*, 23 March.
- Sukarieh, M. / Tannock, S. (2017). The education penalty: schooling, learning and the diminishment of wages, working conditions and worker power. *British Journal of Sociology of Education*, 38 (3), 245–264.
- Sultana, R.G. (2012a). Learning career management skills in Europe: a critical review. *Journal of Education and Work*, 25 (2), 225–248.
- Sultana, R.G. (2012b). 'Career education: past, present...but what prospects?' *British Journal of Guidance and Counselling*, 41 (1), 69–80.
- Sultana, R.G. (2012c) 'Flexibility and security? The implications of 'flexicurity' for career guidance' *British Journal of Guidance and Counselling*, 45 (2), 145–163.
- Sultana, R.G. (2013). 'Career management skills: assessment for learning' *Australian Journal of Career Guidance*, 22 (2), pp.82–90.
- Sultana, R. G. (2014) Pessimism of the intellect, optimism of the will? Troubling the relationship between career guidance and social justice. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 14 (1), 5–19.
- Sultana, R.G. (2018a). *Enhancing the quality of career guidance in secondary schools: A handbook*. University of Camerino: MyFuture Publication.
- Sultana, R.G. (2018b). Precarity, austerity and the social contract in a liquid world: career guidance mediating the citizen and the state. In T. Hooley / R.G. Sultana / R. Thomsen (Eds.), *Career guidance for social justice: Contesting neoliberalism* (pp.63–76). London & New York: Routledge.
- Thomsen, R. (2014). *A Nordic perspective on career competences and guidance – Career choices and career learning*. NVL & ELGPN concept note, Oslo: NVL.
- Tomlinson, M. (2008). 'The degree is not enough': Students' perceptions of the role of higher education credentials for graduate work and employability. *British Journal of Sociology of Education*, 29 (1), 49–61.
- Vally, S. / Motala, E. (eds) (2014) *Education, economy and society*. Pretoria, South Africa: University of South Africa (UNISA) Press.

- van de Oudeweetering, K. / Voogt, J. (2018). Teachers' conceptualization and enactment of twenty-first century competences: exploring dimensions for new curricula, *The Curriculum Journal*, 29 (1), 116–133.
- Veltman, A. (2016). *Meaningful work*. Oxford: Oxford University Press.
- Watts, A.G. (2014). Cross-national reviews of career guidance systems: Overview and reflections. *Journal of the National Institute for Career Education and Counselling*, 32 (1), 4–14.
- Welde, A.M.J. / Bernes, K.B. / Gunn, T.M. / Ross, S.A. (2016). Career education and the elementary school level: student and intern teacher perspectives. *Journal of Career Development*, 43 (5), 426–446.
- Winick, E. (2018). Every study we could find on what automation will do to jobs, in one chart. *MIT Technology Review*, January 25.
- Wright, A. / Wolford, W. (2003). *To inherit the earth: The landless movement and the struggle for a new Brazil*. Oakland, CA: Food First Books.
- Yates, J. / Hooley, T. / Kaur Bagri, K. (2016). Good looks and good practice: the attitudes of career practitioners to attractiveness and appearance. *British Journal of Guidance and Counselling*, 45 (5), 547–561.
- Zamagni, S. (2014). Public happiness in today's economics. *International Review of Economics*, 61, 191–196

II Schöne, neue (Arbeits-)Welt?

Implikationen für die Information, Beratung und Orientierung für Bildung und Beruf

Wolfgang Bliem

2.1 Schöne, neue Arbeitswelt? – Eine Einleitung

"Heute sind wir mit einer neuen Krankheit konfrontiert, deren Namen einige Leser vielleicht noch nicht gehört haben, von der sie aber in den kommenden Jahren noch viel hören werden - nämlich die technologische Arbeitslosigkeit. Diese Arbeitslosigkeit entsteht, weil wir Mittel und Wege gefunden haben, den Einsatz von Arbeitskräften schneller zu reduzieren, als wir es schaffen neue Einsatzmöglichkeiten für Arbeitskräfte zu finden." (J. M. Keynes 1931²⁰)

„Will a Robot take your job?“ betitelt im September 2015 die BBC einen Beitrag zum Thema Automatisierung der Arbeitswelt, der auf der sogenannten „Oxfordstudie“ beruht, einer viel zitierten und oft kritisch diskutierten Forschungsarbeit von Carl Frey und Michael Osborne (vgl. Frey/Osborne 2013). Im Zentrum steht dabei die Prognose, dass in den nächsten Jahren in Amerika rund 40 % der Jobs massiv durch Digitalisierung bedroht sind. Und tatsächlich durchdringen Automatisierung und Digitalisierung immer mehr Arbeitsbereiche und verändern damit Tätigkeiten und Berufe (vgl. Bliem 2017). Durch diese auf Digitalisierung zentrierte Diskussion, die häufig mit dem Bild einer unglaublich schnellen (revolutionären) und disruptiven Veränderung einhergeht, gerät manchmal aus dem Blick, dass es auch viele andere Entwicklungen gibt, die die Arbeits- und Berufswelt prägen und verändern. So könnte das Thema Klimawandel neben allen anderen Auswirkungen auch unabsehbare Folgen für die Gestaltung der Arbeitswelt der Zukunft haben. Außerdem – und das soll das einleitende Zitat verdeutlichen – ist die Diskussion über die technologische Veränderung der Arbeitswelt und die damit verbundene Sorge um Arbeitsplätze nicht neu. Zweifellos gibt es im Kontext Digitalisierung viele technische Entwicklungen, die tatsächlich sehr rasch ablaufen und zu nachhaltigen Veränderungen führen. Ebenso zweifellos stellen uns diese Entwicklungen in vielerlei Hinsicht vor große Herausforderungen. Mehr und mehr zeigt sich aber, dass die eigentliche Herausforderung in der Entwicklung der geeigneten Kompetenzen für eine Arbeits- und Berufswelt der Zukunft liegen und weniger in der Verdrängung menschlicher Arbeit durch automatisierte Anlagen und Prozesse.

Diese Veränderungen zumindest in den Grundzügen zu erkennen und zu verstehen ist essentiell, um die Chancen und Herausforderung für die persönliche Lebensgestaltung und berufliche Entwicklung beurteilen zu können. Das gilt für (junge) Menschen in der beruflichen Orientierung

²⁰ zitiert und übersetzt nach Cedefop #ESJsurvey Insights No 8: „Rise of the machines. Technological skills obsolescence in the EU“, 2016

ebenso, wie für alle, die diese Menschen in ihren Orientierungsprozessen begleiten, für Bildungs- und BerufsberaterInnen und LehrerInnen ebenso wie für Eltern. Vielmehr noch haben diese Veränderungen Auswirkungen auf unser gesamtes Leben, weit über Beruf und Arbeit hinaus. Lebensmodelle wandeln sich quer über die Generationen, Mobilität und veränderte Kommunikationsformen beeinflussen das Zusammenleben. All das gilt es in seinen Auswirkungen auf die eigene Person zu erkennen und zu verstehen, damit es zunehmend gelingen kann, diese Entwicklungen nicht nur hinzunehmen, sondern immer mehr zu gestalten, um von Passagierinnen und Passagieren zu Pilotinnen und Piloten der Veränderung zu werden.

Auf den nächsten Seiten wird kurz beleuchtet, welche Veränderungen erkennbar sind und was diese für die Anforderungen an die Jugend, an Beschäftigte und Arbeitsuchende bzw. in einem weiteren Sinn für unser Leben bedeuten. Welche Entwicklungen lassen sich in der Berufswelt beobachten? Welche (neuen) Kompetenzen werden in den nächsten Jahren verstärkt gefragt, und was ist tatsächlich das „Neue“ daran?

Und es soll gezeigt werden, welche Konsequenzen diese Entwicklungen und Veränderungen für die Bildungs- und Berufsberatung haben (könnten). Wohin kann oder muss sich IBOBB entwickeln? Welche Auswirkungen auf Informations- und Beratungsinhalte, Methoden und Ansätze, aber auch Rahmenbedingungen und Strukturen könnten damit verbunden sein?

2.2 Arbeitswelt im Wandel

2.2.1 Einflussfaktoren und globale Megatrends

Wie immer man methodisch und inhaltlich zur einleitend angeführten „Oxfordstudie“ steht, kann man ihr zugutehalten, dass durch sie die möglichen Auswirkungen des technologischen Wandels auf die Beschäftigung ins öffentliche Bewusstsein gerückt wurden. Damit wurde auch eine starke inhaltliche Auseinandersetzung mit Fragen der Qualifikationsentwicklung und Gestaltung von Aus- und Weiterbildung vor dem Hintergrund der Veränderungen in der Arbeitswelt angestoßen (Bliem 2018b).

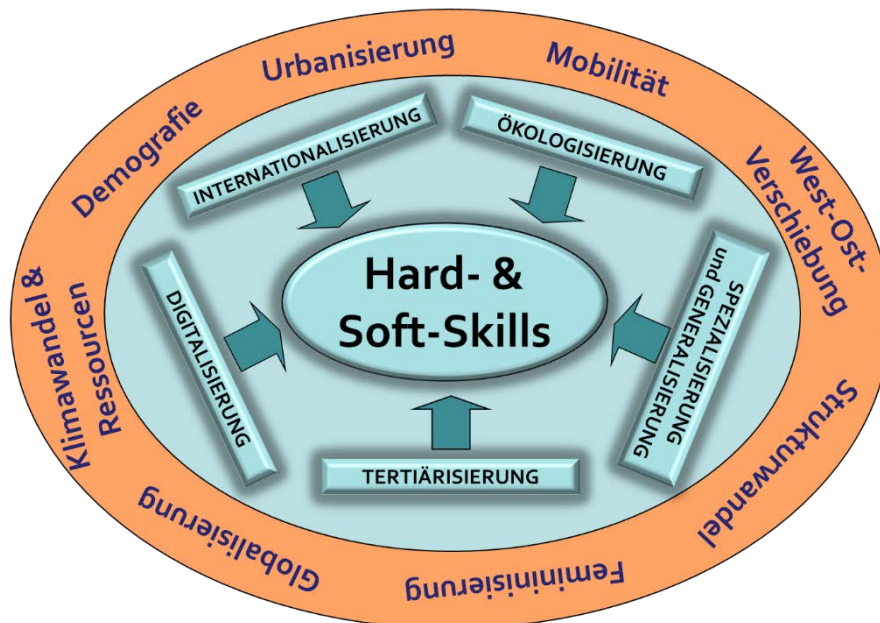
Bereits seit dem Jahr 2009 arbeitet das *ibw - Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft* gemeinsam mit anderen Forschungseinrichtungen im Auftrag des Arbeitsmarktservice Österreich (AMS) an der Identifizierung von Veränderungen und Entwicklungen im Qualifikationsbedarf. In diesem „AMS-New-Skills-Projekt“ werden in Workshops und Interviews mit betrieblichen Expertinnen und Experten Einflussfaktoren auf die Entwicklung in den Betrieben und daraus resultierende Veränderungen in den Anforderungen an Beschäftigte und Arbeitsuchende ermittelt. Die Ergebnisse bilden u. a. eine Grundlage für die Gestaltung von Weiterbildungsangeboten, werden an das Bildungssystem rückgespielt und fließen in die Berufsinformation ein (vgl. Bliem 2017). Seit etwa drei Jahren bildet auch in diesem Projekt das Thema „Digitalisierung“ einen Schwerpunkt.



Alle Projektergebnisse einschließlich zahlreicher, spannender Interviews sind unter www.ams.at/newskills zugänglich. Zum Digitalisierungsschwerpunkt wurde außerdem ein eigener Blog eingerichtet: <https://newdigitalskills.at>

In der nächsten **Abbildung 1** werden die im Projekt erarbeiteten Einflussfaktoren auf die Arbeits- und Berufswelt mit übergeordneten Begriffen zusammengefasst (inneres Oval) und um weitere Einflüsse, sogenannte Megatrends (äußeres Oval) ergänzt.

Abbildung 1: Globale Megatrends & Regionale Einflüsse



Quelle: Darstellung auf Basis AMS-New-Skills-Projekt & Haberfellner, R., Präsentation 29.5.2017

Die Arbeit im New-Skills-Projekt hat deutlich gezeigt, dass die einzelnen Einflussfaktoren in praktisch allen Wirtschaftsbereichen (Sektoren) wirken, wenn auch in unterschiedlich starker Ausprägung. Damit sind über die einzelnen Sektoren/Branchen hinweg vielfach vergleichbare Einflüsse und Änderungen in den Kompetenzerfordernissen feststellbar (vgl. Bliem 2017). Gleichzeitig gilt es im Auge zu behalten, dass bei einer Detailbetrachtung erhebliche Unterschiede je nach Betrieb (z. B. aufgrund von Betriebsgröße, Beschäftigtenstruktur und regionalen Besonderheiten), Beruf und Qualifikationsniveau bestehen können und pauschale Gesamtaussagen immer situationspezifisch hinterfragt werden sollten.

Die in der Abbildung dargestellten Megatrends, wie der demografische Wandel, Mobilitätsthematiken oder der bereits angesprochene Klimawandel, dürfen bei einer umfassenden Betrachtung ebenso wenig außer Acht gelassen werden, wie damit eng zusammenhängende globale, gesellschaftliche und politische Entwicklungen (Flucht- und Migrationsbewegungen, veränderte Lebensmodelle usw.). Gerade diese größeren Zusammenhänge und ihre Wechselwirkungen werden in Analysen über Entwicklungen in der Arbeits- und Berufswelt oft zu wenig berücksichtigt. Das heißt, es sollte immer auch mitberücksichtigt werden, dass sich nicht nur die Arbeits- und Berufswelt verändern, sondern die

Lebenswelt insgesamt. Für das Gesamtverständnis aktueller und künftiger Veränderungen und für die Analyse des Kompetenzbedarfs ist das unabdingbar (vgl. Bliem 2018b).

Im Zentrum der Einflüsse steht die Forderung nach einer ausgewogenen Kombination aus Fachkenntnissen und sozialen Kompetenzen, die sich sowohl aus fundierten Grundkompetenzen als auch aus Spezialkompetenzen zusammensetzt. Die besondere Herausforderung für Ausbildungen besteht nun darin, die Basis dieser Grundkompetenzen so zu legen, dass darauf möglichst flexibel wechselnde Spezialanforderungen immer wieder neu und auch kurzfristig aufbauen können, um die Beschäftigungsfähigkeit der Arbeitskräfte sicherzustellen und den Qualifikationsbedarf der Betriebe zu decken.

Tabelle 1 konkretisiert die dargestellten Einflussfaktoren, indem diese auf Anforderungen bzw. Kompetenzen heruntergebrochen werden, die aufgrund der jeweiligen Entwicklung weiter an Bedeutung gewinnen. Wie sich zeigt, sind die meisten dieser Kompetenzen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und persönlichen Eigenschaften nicht fundamental neu. Sie gewinnen aber durch die dargestellten Entwicklungen weiter stark an Bedeutung.

Tabelle 1: Anforderungen der nächsten Jahre zu den zentralen Einflussfaktoren

Technologisierung	Internationalisierung	Ökologisierung	Spezialisierung Generalisierung	Tertiärisierung ²¹
<ul style="list-style-type: none"> • E-Skills (IT, Digitalisierung, Automatisierung) • kreatives Problemlösen • Innovationsgeist • Lernbereitschaft • Neue Materialien, Be- und Verarbeitungstechniken • Qualitäts- und Prozesskontrolle 	<ul style="list-style-type: none"> • Fremdsprachen • Interkulturelle Kompetenz • Mobilität • Flexibilität (räumlich, zeitlich, geistig) 	<ul style="list-style-type: none"> • Ressourcen-, Energieeffizienz • eMobility • Kreisläufe, Lebenszyklen, Wertschöpfungsketten 	<ul style="list-style-type: none"> • Teamwork • Multiskilling • Wissensmanagement • Schnittstellenmanagement • Komplexes Denken/Denken in Zusammenhängen • Koordinationsfähigkeit 	<ul style="list-style-type: none"> • Kunden- und Serviceorientierung • Kommunikationsfähigkeit • Selbstmanagement
Fundiertes Fachwissen und Grundkompetenzen				

Quelle: vgl. Bliem, 2016a

2.2.2 New Work

Die oben dargestellten Veränderungen und globalen Megatrends verändern aber nicht nur die Anforderungen an Beschäftigte, Arbeitsuchende und Menschen in Bildung und Ausbildung, sie verändern auch zunehmend die Strukturen von Arbeit und Beschäftigung. Diese strukturellen

²¹ Unter Tertiärisierung wird hier nicht eine ebenfalls beobachtbare zunehmende Akademisierung verstanden, sondern die weiter zunehmende Bedeutung des Dienstleistungssektors (Tertiärsektor) und gleichzeitig die zunehmende Bedeutung von Dienstleistungskompetenzen (z. B. Kommunikationsfähigkeit, Kundenorientierung) auch im Produktionssektor.

Veränderungen zeigen wiederum erhebliche Rückwirkungen auf die erforderlichen Kompetenzen.

In **Abbildung 2** wird eine Reihe von Entwicklungen zusammengefasst, die häufig unter dem Schlagwort „New Work“ geführt werden. Auch wenn nicht jede dieser Entwicklungen auch in Österreich unmittelbar oder stark zu beobachten ist, so gibt es doch vielfach Ansätze dazu. Viele der „New Work“-Modelle sind sehr branchen- oder arbeitsbereichsabhängig. So nimmt Homeoffice für Beschäftigte ohne persönlichen Kundenkontakt stark zu, ist gleichzeitig in Fertigungsbereichen, am Bau oder im Handel praktisch undenkbar. Auch die Gestaltung flexibler Arbeitszeiten ist sehr davon abhängig, wie sehr die Tätigkeit selbstgesteuert ist oder von äußeren Einflüssen (z. B. Öffnungszeiten) abhängt. Noch sind es nur vereinzelte Betriebe, oft in jungen, kreativen Branchen, die mit verkürzten Arbeitstagen oder Arbeitswochen experimentieren und auch *Virtuelle Teams* oder *Job Sharing* befinden sich vielfach noch im Versuchsstadium. Gleichzeitig schießen an jeder Ecke *Co-Working-Spaces* aus dem Boden und die Ansprüche vieler BerufseinsteigerInnen und besonders junger MitarbeiterInnen nach flexibler Gestaltung der Beschäftigungsverhältnisse wachsen.

Abbildung 2: „New Work“: Entwicklungen in der Arbeitswelt (Quelle: eigene Darstellung)



Dabei gilt es immer zu bedenken, dass das, was für die einen Ausdruck eines neuen Lebens- und Arbeitsmodells mit hoher Flexibilität, Selbststeuerung und Erfüllung persönlicher Ansprüche ist, für andere erhöhten Leistungsdruck, wachsende Unsicherheit und prekäre Beschäftigung bedeuten kann.



Begriffe rund um „New Work“ kurz erklärt: <https://www.avantgarde-experts.de/de/magazin/new-work/>

2.2.3 Bedeutung von Arbeit & Beruf ²²

„Die positive Vision ist, dass künstliche Intelligenz aufhört, künstlich zu sein, und zu unserer erweiterten Intelligenz wird. Dann werden Maschinen großartige Werkzeuge sein, die unsere Kreativität und unsere Fähigkeiten verstärken. Sie werden all die langweiligen, repetitiven Tätigkeiten übernehmen, und wir hätten Zeit, uns auf jene Dinge zu konzentrieren, die wir für wichtig halten. Es könnte eine zweite Renaissance werden, ein Erblühen der menschlichen Gesellschaft, in der man Zeit miteinander verbringt anstatt zu arbeiten.“ (Toby Walsh, in einem Interview in Der Standard, 22./23. September 2018, S. 32)

In der aktuellen Diskussion über die Arbeits- und Berufswelt der Zukunft sind die Fantasien der Medien, aber auch die Einschätzungen und wissenschaftlichen Analysen von Expertinnen und Experten breit gestreut. Menschenleere, computergesteuerte Fabriken begleitet von Arbeitslosenheeren finden darin ebenso ihren Platz, wie eine gelungene Symbiose aus menschlicher Arbeitskraft und cyber-physischen Systemen²³, die vielfältige neue Tätigkeiten und Arbeitsmöglichkeiten schaffen. Auch eine Dienstleistungs- und Freizeitgesellschaft, die auf einem weitgehend automatisierten Produktionssystem und einer funktionierenden Wohlstandsverteilung baut, scheint denkbar, befreit von langweiligen, monotonen Tätigkeiten.

Welche Entwicklung auch immer für realistischer gehalten wird, in jedem Fall sind damit gravierende Veränderungen für Arbeit, Beruf und Leben verbunden. Vor allem sollte Arbeit nicht – wie immer noch in vielen Beiträgen und Analysen – ausschließlich als Funktion zur Sicherung des Lebensunterhalts gesehen werden kann. Selbst in einer Zukunft, in der nicht mehr ausreichend (Erwerbs-)Arbeit für viele vorhanden sein könnte, wird die Sicherung des Lebensunterhalts bei entsprechend innovativen Alternativkonzepten²⁴ die vielleicht geringere Herausforderung im Vergleich zur Substitution vieler anderer, in Abbildung 3 dargestellten Funktionen von Arbeit und Beruf.

²² Dieses Kapitel ist mit nur geringen Anpassungen übernommen aus: Bliem W. (2017): Arbeits- und Berufswelt im Wandel. „New Skills“ für neue Jobs, in Hammerer, M./Kanelutti-Chilas, E./Krötzl, G./Melter, I. (2017), 31-48

²³ „Cyber-physische Systeme sind Systeme, bei denen informations- und softwaretechnische mit mechanischen bzw. elektronischen Komponenten verbunden sind, wobei Datentransfer und -austausch sowie Kontrolle bzw. Steuerung über eine Infrastruktur wie das Internet in Echtzeit erfolgen.“ (Gabler Wirtschaftslexikon, online unter: <http://wirtschaftslexikon.gabler.de/Definition/cyber-physische-systeme.html>, abgefragt 28.08.2016)

²⁴ Vgl. dazu die Diskussionen zu Transferleistungen, Mindest- oder Grundsicherung, aber auch die Überlegungen zu Maschinensteuern.

Abbildung 3: Bedeutung von Arbeit und Beruf, eigene Darstellung



Quelle: eigene Darstellung

In der Diskussion zur Qualifikationsentwicklung wird häufig argumentiert, dass durch die Veränderungen (insbesondere Digitalisierung) vorrangig einfache, monotone (sinnleere) Tätigkeiten wegfallen werden, die Menschen ohnehin nicht zumutbar wären. Diese Argumentation missachtet aber, dass es grundsätzlich in der Freiheit jedes Menschen liegen sollte, zu beurteilen, was für ihn / sie sinnstiftend und bedeutsam ist. Wer kann definieren, in welchen Tätigkeiten und Berufen Einzelne tatsächlich Sinn finden, außer den jeweils Betroffenen selbst? So stellt auch Tatjana Schnell, Professorin für Empirische Sinnforschung an der Universität Innsbruck, in einem Kurierinterview fest: „Sinn ist etwas Existenzielles, Subjektives. Doch jede Arbeit – den Artikel schreiben, das Klo putzen – tut man für die Gesellschaft. Alles ist bedeutsam.“ (Thurn, Kurier.at 12.07.2014)

Arbeit und Beruf erfüllen für Menschen auch die Funktion, den Alltag zu strukturieren. Schon allein die Bedeutung von „Beschäftigung“ im Sinne von „etwas zu tun zu haben/beschäftigt zu sein“ sollte nicht unterschätzt werden, wie Erfahrungen Langzeitarbeitsloser und die Auswirkungen des „Nichtbeschäftigtseins“ auf deren Alltag zeigen. In „Die Arbeitslosen von Marienthal“ zeigen Marie Jahoda, Paul Lazarsfeld und Hans Zeisel bereits in den 30er-Jahren des letzten Jahrhunderts eindrucksvoll, wie Antriebslosigkeit und Resignation das Leben verlangsamen und den Alltag Langzeitarbeitsloser prägen (vgl. Jahoda/Lazarsfeld/Zeisel 1975).

2.3 Digitalisierung – What?²⁵

2.3.1 Begriffsbestimmung – Eine Annäherung

Heute wird nahezu jede Veränderung in der Arbeits- und Berufswelt unter dem Schlagwort „Digitalisierung“ diskutiert oder überhaupt auf Digitalisierung zurückgeführt. Oft wird dabei – wie auch in diesem Artikel – von der Durchdringung aller Lebensbereiche durch die Digitalisierung gesprochen. Gleichzeitig bleibt der Begriff aber seltsam vage, und kaum jemand scheint in der Lage, praktisch zu definieren, was unter Digitalisierung zu verstehen ist. Erklärungsversuche bleiben entweder oberflächlich oder werden rasch sehr detailliert und kompliziert.²⁶ Oft wird der Begriff als Schlagwort und Transportmittel für unterschiedlichste Entwicklungen herangezogen. Dabei ist es auch wenig hilfreich, dass – wie folgende Beispiele zeigen – für den Begriff „Digitalisierung“ unterschiedlichste Definitionen und Sichtweisen gebräuchlich sind. Keine davon scheint letztlich geeignet, ein praktisches Alltagsverständnis für das Thema zu unterstützen:

- **Klassisch:** „... bezeichnet Digitalisierung einerseits die Überführung von Informationen von einer analogen in eine digitale Speicherform und andererseits thematisiert er (der Begriff) die Übertragung von Aufgaben, die bisher vom Menschen übernommen wurden, auf den Computer.“ (Quelle: <http://www.enzyklopaedie-der-wirtschaftsinformatik.de>, 5.10.2019)
Anmerkung: analog = Foto, Buch, Brief usw.; digital = binäres Format: digitales Foto, Text auf Website, E-Mail
- **Neu:** „Die Digitalisierung im Sinne der zweiten und neueren Interpretation bezeichnet eine spezielle Form der Automatisierung, nämlich die (Teil-)Automatisierung mittels Informationstechnologien (IT).“
(Quelle: <http://www.enzyklopaedie-der-wirtschaftsinformatik.de>, 5.10.2019)
- **Alternativ:** „Eine weitere Bedeutung von Digitalisierung ist die digitale Revolution, auch als digitaler Wandel oder digitale Transformation bezeichnet. Der digitale Wandel beschreibt die durch die Digitalisierung ausgelösten Veränderungsprozesse in der Gesellschaft inklusive Wirtschaft, Kultur, Bildung und Politik.“
(Quelle: <https://www.bigdata-insider.de/specials/definitionen/?filter=D>, 5.10.2019)

Ein Grund für diese Unbestimmtheit des Begriffes könnte darin liegen, dass die mit der Digitalisierung verbundenen Entwicklungen tatsächlich sehr vielfältig und oft komplex sind. Es liegt aber vielleicht auch daran, dass viele praktische und verständliche Ausprägungen und Auswirkungen der Digitalisierung nicht als solche erkannt werden, weil sie sich langsam in unseren Alltag

²⁵ Dieses Kapitel ist an einen noch unveröffentlichten Artikel angelehnt: Bliem, W. (2019): *Einfluss der Digitalisierung auf die Welt der Lehrberufe*. In: *Lehre mit Zukunft*. WK Steiermark (Hrsg.). Noch nicht veröffentlicht

²⁶ Definition der JKU in der „Zukunftsfibel“: „Werden digitale Ressourcen und Technologien in der realen Welt, beispielsweise für reale Aufgaben- und Problemstellungen eingesetzt, wird von Digitalisierung (von Unternehmen, der Gesellschaft, ...) gesprochen.“ (ITS, o.J., 6)

„eingeschlichen“ haben, längst selbstverständlich sind und damit vielleicht sogar als banal empfunden werden.



Fast alle von uns tragen eines der ultimativen Digitalisierungswerkzeuge bei sich und nutzen dieses auf vielfältige Weise. Kaum jemand würde aber auf die Frage „*Welche digitalen Werkzeuge und Anwendungen nutzen Sie?*“ spontan sein oder ihr Smartphone aus der Tasche ziehen.

Diese Selbstverständlichkeit alltäglicher Digitalisierung kann Chance und Herausforderung zugleich sein. Chance, weil sich damit zeigen lässt, dass

- Veränderungen laufend passieren und durchaus positive Auswirkungen haben,
- Veränderungen und Entwicklungen beherrschbar und gestaltbar sind.

Herausforderung, weil

- kleinere, sukzessive Veränderungen unseres Alltags möglicherweise den Blick auf (kommende) große Veränderungen, die wesentlich schwieriger beherrschbar sind, verdecken, und uns damit in einer Pseudo-Sicherheit wiegen,
- wir allgemein dazu neigen, die Auswirkungen von Entwicklungen und Veränderungen sowohl zu unter- als auch zu überschätzen.



Viele gehypte Digitalisierungstechnologien, erweisen sich in der Praxis als NOCH nicht ausgereift. Das sollte nicht darüber hinwegtäuschen, dass diese Technologien großes Veränderungspotenzial haben und früher oder später zum Durchbruch kommen werden. Diese Entwicklungen aktiv zu beobachten, mitzugestalten und in der Aus- und Weiterbildung zu antizipieren, ist ein Gebot.

2.3.2 Digitalisierung einmal praktisch

Durch eine bewusstere Wahrnehmung des Alltags, unserer Umgebung und unseres Verhaltens lässt sich auch das Thema Digitalisierung etwas entmystifizieren und auf ein praktisches Verständnis herunterbrechen. Meist sind es nicht die großen digitalen Umbrüche, die unsere Arbeitswelt, den betrieblichen Alltag und in weiterer Folge die Ausbildung bestimmen. Es sind viele kleinere Anwendungen, Werkzeuge, Geräte und Lösungen, die Schritt für Schritt z. B.

- die Abläufe, Prozesse und Formen der Zusammenarbeit verändern,
- Be- und Verarbeitungsmethoden und -verfahren verändern,
- die Kommunikation im Team, mit Kundinnen/Kunden und Geschäftspartnern verändern,
- Verantwortungsbereiche und Geschäftsmodelle neu definieren.

Eine Orientierung an den Veränderungen und Anforderungen des Alltags kann auch den Blick dafür schärfen, wo in Unternehmen, Bildungseinrichtungen, in der persönlichen Lebenswelt Anpassungsbedarf besteht, wo zeitnah mit weiteren Veränderungen zu rechnen ist, und wie diese beispielsweise in die Aus- und Weiterbildung oder auch in der Bildungs- und Berufsberatung einfließen können.



Spielen Sie gedanklich einen normalen Arbeitstag durch, vom Aufstehen am Morgen, bis zum „zu Bett gehen“ am Abend. Erstellen Sie eine Liste Ihrer Aktivitäten. Wo verwenden Sie dabei digitale Anwendungen, Werkzeuge, Technologien bzw. kommen Sie mit solchen in Berührung? Versuchen Sie sich dabei vor allem auch unbewusste Anwendungen bewusst zu machen.

- Welche dieser Anwendungen/Technologien/Prozesse sind völlig ein selbstverständlicher Bestandteil Ihres Lebens und Ihrer Arbeit?
- Was davon erleichtert Ihnen das Leben bzw. Ihre Arbeit?
- Was davon bereitet Ihnen Probleme und warum?

Fallen Ihnen weitere digitale Anwendungen ein, die Sie, wenn nicht täglich, doch regelmäßig und ganz selbstverständlich im Alltag und Beruf nutzen?

2.3.3 Digitalisierung und Arbeitswelt²⁷

Digitalisierung ist gemeinsam mit Industrie 4.0 ein Schlagwort, das die Diskussion über die technologiegetriebene Veränderung der Wirtschaft und der Arbeitswelt prägt. Vielfach wird als Konsequenz dieser Entwicklungen der (massive) Wegfall von ganzen Berufen oder zumindest Tätigkeitsbereichen gesehen. Das Substituierungspotenzial menschlicher Arbeit wird auch für Österreich je nach Studie zwischen 9 % (Nagl/Titelbach/Valkova, 2017, 16) und etwa 44 % (Die Presse, 2016) berechnet. Wie die große Bandbreite dieser Zahlen vermuten lässt, sind die Ergebnisse mit erheblicher Unsicherheit verbunden und von der methodischen Herangehensweise abhängig.



Zur Bestimmung des Begriffs „Industrie 4.0“ vergleiche zum Beispiel:
<http://plattformindustrie40.at/was-ist-industrie-4-0/#wasist>

Zunehmend wird von Expertinnen und Experten aus Wissenschaft und Wirtschaft deshalb nicht dieses Substituierungspotenzial der Digitalisierung in den Vordergrund gestellt, sondern die Veränderung und Weiterentwicklung vieler Tätigkeitsbereiche. Wie ein Blick in die Vergangenheit zeigt, hat technischer Fortschritt die Wirtschafts- und Beschäftigungsstrukturen zwar immer verändert, in Gesamtbetrachtung aber in der Regel zu Beschäftigungswachstum geführt (Autor 2015; BMVIT 2017). Wie in den ersten Kapiteln ausgeführt, sind Digitalisierung und andere technische Trends dabei weder neue, noch isolierte Entwicklungen. So wie industrielle Revolutionen in der Vergangenheit, läuft auch die aktuelle digitale Revolution nicht als plötzlicher Umsturz ab, sondern eher als längerfristige Evolution. Gleichzeitig scheint die Herausforderung heute aber doch in einer erhöhten Dynamik der technologiegetriebenen Veränderung zu liegen. Durch Entwicklungsfortschritte in Schlüsselbereichen, wie der Geschwindigkeit in der Datenübertragung und -verarbeitung, der Miniaturisierung von Speicher- und Steuerelementen und zunehmend in der Leistungsfähigkeit einzelner Anwendungsbereiche von künstlicher Intelligenz (KI), könnten gewisse Engpassfaktoren in ein Stadium der technischen Reife kommen, dass den Schritt von der eher evolutionären zu einer tatsächlich revolutionären Veränderung begünstigt.

²⁷ Vgl. zu diesem Unterkapitel Bliem, 2018b

Eine Problematik dabei ist, dass die Konzentration auf diese technischen Entwicklungen immer noch andere wesentliche Einflüsse und globale Megatrends (vgl. Kapitel 2) vernachlässigt und das Augenmerk der Diskussion einseitig auf den Bereich der industriellen Produktion lenkt. Gerade in Bereichen abseits der industriellen Produktion könnten die Konsequenzen dieser Entwicklungen aus beschäftigungs- und qualifikationsrelevanter Sicht noch wesentlich umfangreicher sein. Einige alltägliche Beispiele verdeutlichen, welche Veränderungsdynamik etwa im Dienstleistungssektor herrscht, mit vielfältigen Auswirkungen auf die Anforderungen an die Beschäftigten und Arbeitsuchenden. In der gesamten Finanzwirtschaft besteht seit Jahren der Trend, große Teile der Geschäftstätigkeit zunehmend online abzuwickeln. Im Tourismus avanciert jeder einzelne Konsument über Online-Tools mehr und mehr zu seinem eigenen Reiseveranstalter, im Einzelhandel führt der Onlinehandel zunehmend zu einer Strukturbereinigung, während gleichzeitig der stationäre Handel mit Selbstbedienungskassen teilautomatisiert wird.

2.4 Veränderungen in der Berufswelt

2.4.1 Neue Berufe – Neue Jobs

Auch wenn in der Orientierung zu Bildung und Beruf immer die Interessen, Neigungen und Eignungen der Einzelnen (egal welchen Alters) an erster Stelle stehen sollten, gilt es, diese zukunftsgerichtet mit den Möglichkeiten und Entwicklungen in der Arbeits- und Berufswelt in Einklang zu bringen. Diese bestmögliche Orientierung jedes / jeder Einzelnen geht dabei Hand in Hand mit dem Ruf der „Wirtschaft“ nach Deckung des Fachkräftebedarfs. Diese Forderung sollte aber nicht als Aufruf zu einseitiger Orientierung missverstanden werden (Stichwort Technik, IT und Naturwissenschaften). Vielmehr gilt es durch umfassende, neutrale Orientierung die richtigen Personen (im Sinne des Interesses und der Eignung) mit den passenden Ausbildungen und späteren Tätigkeiten zusammen zu bringen. Nur so ist längerfristig den Individuen und den Betrieben geholfen.

In einem sehr formalisierten Berufsbildungssystem wie dem österreichischen, das durch relativ klar definierte Berufsbilder (insbesondere in der Lehrlingsausbildung) charakterisiert ist, hat das Berufskonzept und damit das Denken in Berufen große Bedeutung. In der Bildungs- und Berufsinformation, -beratung und -orientierung spielt daher die Frage, welche Berufe und Tätigkeiten aufgrund der dargestellten Veränderungen in der Arbeits- und Berufswelt wegfallen könnten und welche neu entstehen, eine besondere Rolle. Geht es doch darum, jungen Menschen Perspektiven zu öffnen und sie zukunftsgerichtet zu orientieren.

Gleichzeitig ist gerade diese Frage kaum präzise zu beantworten, weil viele Entwicklungen mit ihren Auswirkungen auf die Berufs- und Arbeitswelt immer noch schwer zu beurteilen sind. Was sich heute relativ gesichert sagen lässt, ist, dass sich generell alle Berufe und Berufsfelder weiterentwickeln und verändern (das war aber auch in der Vergangenheit schon so). Zunehmend kristallisiert sich dabei heraus, dass die Beurteilung von Tätigkeiten dabei wesentlich leichter fällt als die ganzer Berufe. In praktisch allen Berufen wird es Tätigkeiten geben, die wegfallen oder

künftig von Robotern und Algorithmen erledigt werden, in den allermeisten Berufen gibt es aber auch Tätigkeiten, die weiterhin von Menschen ausgeführt werden.



Beispiel 1: Es gibt heute in Banken kaum noch klassische Schaltertätigkeiten wie Bargeldeinzahlungen oder -auszahlungen, das ist aber keine neue Entwicklung, sondern etwas, das sich über mittlerweile Jahrzehnte verändert hat. Wir alle führen unsere Bankgeschäfte inzwischen zu einem großen Teil online durch. Damit haben sich die Tätigkeiten in Banken massiv verändert, intensivere Beratung, Prozesse im Hintergrund, Online-Betreuung spielen heute eine große Rolle, neue Geschäftsfelder entstehen. Mit der Veränderung der Tätigkeiten verändern sich aber auch die Anforderungen an die MitarbeiterInnen und sehr oft steigen diese Anforderungen.



Beispiel 2: Seit Jahren wird die Lagerarbeit totgesagt, weil potenziell Roboter und automatisierte Anlagen diese Tätigkeiten effizienter erledigen können. Tatsächlich suchen viele Unternehmen nach wie vor LagerarbeiterInnen. Aber: Oft (nicht immer) steigen die Anforderungen an diese MitarbeiterInnen. Ungelernte Kräfte haben es zunehmend schwer. Der Umgang mit digitalen Systemen, die Steuerung von automatisierten Anlagen erfordert immer öfter auch hier eine Fachqualifikation oder zumindest eine hohe Bereitschaft zur Weiterbildung.

Nachfolgende Abbildung fasst einige Kriterien zusammen, aus denen abgeleitet werden kann, ob eine Tätigkeit (oder im weiteren Sinne ein Beruf) stärker oder weniger unter Automatisierungs- und Digitalisierungsdruck steht:

Abbildung 4: Automatisierungsrisiko für Tätigkeiten

Tätigkeiten die tendenziell leicht automatisierbar sind:
<ul style="list-style-type: none">• Tätigkeiten, die sehr stark von Routine geprägt sind• Tätigkeiten, in denen kleinteilige Arbeit dominiert• Tätigkeiten, die überwiegend manuell ausgeführt werden, bei gleichzeitig hohem Routineanteil• Tätigkeiten, in denen die standardisierte Verarbeitung von Daten eine große Rolle spielt
Tätigkeiten die tendenziell schwer automatisierbar sind:
<ul style="list-style-type: none">• Tätigkeiten, in denen Einfühlungsvermögen wichtig ist: betreuen, unterstützen, unterrichten, helfen• Tätigkeiten, in denen Kreativität und Einfallsreichtum gefragt sind• Tätigkeiten, in denen „soziale Intelligenz“, Verhandlungsfähigkeit gefragt ist• Tätigkeiten in unstrukturierten Umgebungen bzw. unter unstrukturierten Rahmenbedingungen

Quelle: verschiedene Quellen, eigene Darstellung

In Hinblick auf die Entwicklung der Berufswelt können aus heutiger Sicht zumindest einige Orientierungspunkte zusammengefasst werden (vgl. Bliem 2017):

- Nur relativ wenige Berufe werden völlig aus der Berufslandschaft verschwinden, aber praktisch alle Berufe entwickeln sich weiter. Auch in der Vergangenheit haben immer wieder Berufe an Bedeutung verloren, sind ganz verschwunden oder haben sich so weiterentwickelt, dass sie kaum noch wiederzuerkennen sind. Sehr gut kann das an der Entwicklung der Lehrberufslandschaft gezeigt werden. Berufe wie Korb- und MöbelflechterIn oder EdelsteinschleiferIn sind in Österreich heute praktisch aus der Arbeitswelt verschwunden und wurden aus der Lehrberufsliste²⁸ gelöscht; zuletzt im Frühjahr 2019 auch die Berufe SchiffbauerIn, LeichtflugzeugbauerIn und RauwarenzurichterIn²⁹. Solche Entwicklungen bilden aber eher die Ausnahme. In der Regel werden Berufe und ihre Ausbildung über die Jahre immer wieder modernisiert und dabei die Berufsbezeichnungen häufig verändert. Wer heute bspw. Kartografin werden will, macht eine Lehre zum / zur GeoinformationstechnikerIn. Dabei handelt es sich um einen Beruf, für den es unterschiedliche Zugänge mit völlig anderen Tätigkeitsprofilen gibt. MaurerInnen beispielsweise werden ab 1.1.2020 als HochbauerInnen ausgebildet.
- Es wird immer wichtiger, sich zusätzliche Qualifikationen und Spezialisierungen im Rahmen der Aus- und Weiterbildung anzueignen. Traditionelle EinzelhändlerInnen erweitern ihr Qualifikationsspektrum um E-Commerce-Kompetenzen und werden zu E-Commerce-Managerinnen und -managern, Elektro- oder MetalltechnikerInnen entwickeln sich zu AutomatisierungstechnikerInnen weiter und InstallateurInnen zu ÖkoenergietechnikerInnen.
- Zu erwarten ist, dass einfache berufliche Tätigkeiten mit einem hohen Anteil stark standardisierter Abläufe zunehmend unter Rationalisierungs-/Automatisierungsdruck geraten. Das bedeutet aber weder, dass sogenannte Anlern- und Hilfsberufe generell unter „Rationalisierungsverdacht“ zu stellen sind, noch, dass nicht auch höher qualifizierte Tätigkeitsbereiche von dieser Entwicklung betroffen sein können.

Die in **Abbildung 5** dargestellte „Berufewolke“ zeigt unterschiedliche Berufsbezeichnungen, die in den letzten Jahren im Berufsinfotool BIC.at neu eingearbeitet wurden. Anhand dieser Sammlung können einige weitere berufsbezogene Tendenzen illustriert werden. Die dargestellten Bezeichnungen sind dabei ausschließlich beispielhaft und sollen in keiner Weise suggerieren, dass es sich dabei um *die* Berufe der Zukunft handelt.

²⁸ Liste aller gesetzlich festgelegten Lehrberufe, in die aktuell eingetreten werden kann.

²⁹ Vgl. BGBl. II Nr. 135/2019: Änderung der Lehrberufsliste

Abbildung 5: New Skills – New Jobs?



Quelle: BIC.at, eigene Darstellung

Ableitbare Tendenzen:

- Viele neue Entwicklungen haben direkt mit dem **IT-Bereich** zu tun, insbesondere mit den Bereichen Big Data, Datensicherheit und Datenanalyse oder stehen zumindest damit in Verbindung. Data-AnalystInnen, Datensicherheitsspezialisten, Social-Media-ExpertInnen usw. waren vor wenigen Jahren noch kaum ein Thema, werden heute aber an allen Ecken und Enden gesucht. RobotikerInnen, 3D-DruckspezialistInnen könnten schon bald eine ähnliche Entwicklung nehmen.
- Aber auch über den unmittelbaren **IT- und Technikbereich** hinaus haben viele neue Spezialisierungen, z. B. im juristischen oder kaufmännischen Bereich oder im Marketing, ihren Ursprung oft in Anforderungen aus der IT (z. B. im Datenschutz, E-Commerce oder Social-Media-Bereich).
- Viel tut sich aber auch im Bereich **persönlicher Dienstleistung**. Dadurch, dass wir – auch im Zuge der Digitalisierung – immer mehr Dinge, die früher Spezialistinnen und Spezialisten für uns erledigt haben, heute selbst machen (beispielsweise die zeitaufwendige Recherche, Organisation und Buchung von Urlaubsreisen), bleibt immer weniger Zeit für Dinge des Alltags. Hier setzen neue, kreative Ideen wie Aufräumcoaches (m./w.), Personal Shopper (m./w.), FreizeitbetreuerInnen usw. an, die uns in Aufgaben des Alltags unterstützen und damit neue Geschäftsfelder und Beschäftigungschancen eröffnen.

- Der gesamte **Sozial- und Gesundheitsbereich** dürfte schon aufgrund der demografischen Entwicklung auch in Zukunft ein sicheres Beschäftigungsfeld sein. Aber auch das **traditionelle Handwerk** könnte durch die aktuellen Entwicklungen eine neue Blüte erleben. In Zeiten der zunehmenden Digitalisierung und Vereinheitlichung legen viele Menschen wieder Wert auf mehr Individualität. Gleichzeitig bietet gerade die Digitalisierung kleinen und mittleren Handwerks- und Servicebetriebe die Chance auf größere Effizienz und vor allem auf größere Sichtbarkeit bei potenziellen Kunden, etwa durch die Möglichkeiten, online präsent zu sein.
- **Zergliederung von Berufen zu Tätigkeitsbündeln oder Jobs:** Viele Berufe werden in einzelne Tätigkeitsbereiche fragmentiert. Es ist nicht immer klar, ob der jeweilige Titel tatsächlich noch einen Beruf bezeichnet oder nicht vielmehr eine Spezialisierung, einen Job als Tätigkeitsspektrum innerhalb eines Berufes. Immer öfter wird es dabei schwierig, den Grundberuf – und die zugrundeliegende Ausbildung – zu identifizieren. Eine Tendenz, die bis auf die Ebene der Ausbildungen durchschlägt. Die unüberschaubare Vielfalt an spezialisierten Bachelor- und Masterstudien ist dafür ebenso ein Indiz, wie die teilweise weiter zunehmenden Spezialisierungsangebote im berufsbildenden Schulwesen und in der Lehrlingsausbildung.
- **„Aufwertung“ von Berufs-/Jobbezeichnungen zu ManagerInnen und zu TechnikerInnen:** Um das Interesse an Berufen, Ausbildungen und offenen Stellen zu erhöhen, werden viele Berufe, bspw. in der Lehrlingsausbildung, mit dem Zusatz „TechnikerIn“ versehen. Auch die Bezeichnungen „ManagerIn“, Experte für .../Spezialistin für ... erfreuen sich anhaltender Beliebtheit. In vielen Fällen geht damit natürlich auch eine tatsächliche Aufwertung der Tätigkeit einher, im Vordergrund bei der Wahl der Bezeichnung dürften aber eher Attraktivitätsüberlegungen stehen. Die Initiative zu dieser „Aufwertung“ geht häufig von Interessensvertretungen und Berufsverbänden aus. Oft entwickelt sich außerdem eine gewisse Eigendynamik auf den Stellenmärkten, der sich Arbeitgeber nicht verschließen können, wenn sie ihre Stellenangebote attraktiv gestalten wollen.
- **Verwendung von Anglizismen:** Schon seit längerem ist in vielen Bereichen (insb. in der IT, im Büro- und Technischen Bereich und zunehmend im Gesundheits- und Sozialwesen) die Verwendung von Anglizismen in Stellenbeschreibungen zu beobachten. Auch hier kann unterstellt werden, dass auf diesem Weg ein verstärktes Interesse an den Berufs- und Tätigkeitsbezeichnungen geweckt werden soll. Manchmal jedoch erlauben es gut eingeführte Anglizismen, umständliche deutsche Umschreibungen zu vermeiden.

Weitere Entwicklungen, die sich feststellen lassen:

- alle Berufe verändern sich → vorerst ein bisschen
- kaum etwas verschwindet völlig → vorerst
- Jobs, als Bündel einzelner Tätigkeiten, lösen Berufe als umfassende Qualifikation zunehmend ab ...
- ... und verändern sich damit schneller und häufiger
- weiteres Zusammenwachsen/Überschneiden von Kompetenzbereichen → Hybridberufe
- Zunahme von Klein- und Kleinstberufen
- Dienstleistungen in Bereichen, die früher typisch „privat“ waren



Nähere Informationen und Beschreibungen zu allen in diesem Kapitel angeführten Berufsbezeichnungen finden Sie auf BIC.at, dem Online-Berufsinfotool der Wirtschaftskammern unter: www.bic.at

Für die Bildungs- und Berufswahl und die Bildungs- und Berufsberatung bedeuten diese Tendenzen einerseits eine größere Vielfalt und mehr Wahlmöglichkeiten, andererseits steigen die Unübersichtlichkeit, der Orientierungsbedarf und die Anforderungen an die Recherchekompetenzen der BeraterInnen ebenso wie der Ratsuchenden.

Welche Berufe bzw. Berufsfelder in ferner Zukunft für Beschäftigung sorgen werden, lässt sich heute kaum seriös beantworten. Es gibt allerdings Ansätze wie jenen von Talwar/Hancock (2010), die einen teils utopischen, aber dennoch spannenden Blick in die Jobzukunft erlauben.



Berufe raten:

Was steckt hinter den folgenden Berufsbezeichnungen?

- Digitaler Bestatter / Digitale Bestatterin
- Zeit-HändlerIn (Time-Broker)
- DrohnendisponentIn
- AbfalldesignerIn
- Urbaner Bauer / Urbane Bäuerin
- Roboter BeraterIn

Auflösung unter: "Shape of jobs to come", Canadian Scholarship Trust (2010), fastfuture.com

Nachdem die Frage nach den Berufen der Zukunft so schwer zu beantworten ist, scheint es zielführender, die Frage etwas zu ändern und sich mehr auf die Kompetenzen, Fertigkeiten und Qualifikationen zu konzentrieren, die wichtiger werden.

2.5 Kompetenzen der Zukunft

Angesichts der wachsenden Unsicherheit über die Tätigkeitsbereiche der Zukunft und die rasche Veränderung der jeweiligen Spezialisierungsbedarfe, erhält die Sicherstellung von allgemeinen und beruflichen Grundkompetenzen eine zentrale Bedeutung in der Aus- und Weiterbildung, um für unterschiedliche Entwicklungen vorbereitet zu sein. Das Fundament, auf dem berufsspezifische Spezialisierungen aufbauen, muss für eine Arbeitswelt der Zukunft noch tragfähiger werden. Dabei gehen Kompetenzen für die dauerhafte Sicherung und Weiterentwicklung der Beschäftigungsfähigkeit Hand in Hand mit Kompetenzen für eine aktive Lebensgestaltung (Teilhabe am gesellschaftlichen, kulturellen und politischen Leben). Sind doch die Entwicklungen, die unsere Arbeitswelt verändern, dieselben Entwicklungen, die unsere Lebenswelt insgesamt verändern (Bliem 2018b, S. 160).

2.5.1 Grundkompetenzen als Schlüssel

Eine Konsequenz daraus ist, dass wir uns in der Bildung und Ausbildung stärker auf jene Grundlagen konzentrieren müssen, die zwar auf dem „technischen“ Letztstand sind, aber unabhängig von kurzfristigen Trends das Fundament für die weitere berufliche Vertiefung und Spezialisierung bilden. Das gilt grundsätzlich für alle Bildungsebenen. Ein gutes Fundament allgemeiner und beruflicher Grundkompetenzen scheint entscheidend, um möglichst kurzfristig, flexibel und immer wieder neu, mit variablen Spezialisierungen darauf aufbauen zu können.

Der Begriff Grundkompetenz geht in dieser Betrachtung über die klassischen Kulturtechniken (Lesen, Schreiben, Rechnen) hinaus und umfasst jedenfalls Fremdsprachen (Englisch), digitale Kompetenzen (Digital Literacy, Umgang mit Social Media, evt. Coding), die Sicherung naturwissenschaftlicher Grundlagen sowie die Entwicklung von sozialen Kompetenzen und Haltungen. Auch die Förderung von Kreativität spielt eine zentrale Rolle. In der Berufsausbildung ist der Begriff der Grundkompetenzen auf die jeweiligen berufs-/bereichsspezifischen Grundlagen zu erweitern (ebda., S. 160f).

2.5.2 Kompetenzen für eine digitale Zukunft

Das ibw - *Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft* hat gemeinsam mit dem BildungsConsulting der Wirtschaftskammer Tirol im Jahr 2018 eine Vielzahl an nationalen und internationalen Quellen (Befragungen, Studien usw.) analysiert, um zu erarbeiten, welche Kompetenzen in den nächsten Jahren steigende Bedeutung bekommen. Die Ergebnisse wurden zu den in **Abbildung 2** dargestellten Kompetenzbereichen geclustert, denen jeweils zehn dieser „Zukunftskompetenzen“ zugeordnet wurden.



Während die in Tabelle 1 im Kapitel 2 dargestellten Kompetenzen/Anforderungen aus den Einflussfaktoren der Veränderungen abgeleitet wurden, folgt die Darstellung in Tabelle 2 der Logik eines umfassenden Kompetenzmodells für Zukunftskompetenzen. Inhaltlich sind die in Tabelle 1 genannten Kompetenzen praktisch vollständig auch in dem hier dargestellten Modell enthalten.

Ein fünftes Kompetenzcluster (Fachliche Kompetenzen) und ein sechster Bereich (Basiskompetenzen) wurden in der Analyse ebenfalls definiert und sind in der Tabelle als Fundament dargestellt.

Tabelle 2: Kompetenzen für die Zukunft

Digitale Kompetenzen	Methodische Kompetenzen	Soziale Kompetenzen	Persönliche Kompetenzen
<ul style="list-style-type: none"> • Data Science • Coding & Webdesign • Anwendung und Bedienung digitaler Tools • Netzwerktechnik und IT-Architektur • Umgang mit sozialen Medien • Interaktion Mensch-Maschine • Datensicherheit und Datenschutz • Robotik & Artificial Intelligence • Digitale Geschäftsprozesse • Usersupport und UX 	<ul style="list-style-type: none"> • Kreativität & Innovationsfähigkeit • Problemlösungsfähigkeit • Unternehmerisches Denken • Interdisziplinäres und vernetztes Denken und Handeln • Logisch-analytisches Denken • Managementfähigkeit • Prozessverständnis und -management • Informations- und Wissensmanagement • Organisations- und Planungsfähigkeit • Kritisches Denken 	<ul style="list-style-type: none"> • Kommunikationsfähigkeit • Empathie & emotionale Intelligenz • Teamfähigkeit • Interkulturelle Kompetenz & Diversitätsmanagement • Dienstleistungsorientierung • Kooperationsfähigkeit und -bereitschaft • Führung & Leadership • Beratungsfähigkeit • Konfliktfähigkeit • Akquise- und Verkaufsfähigkeit 	<ul style="list-style-type: none"> • Lernbereitschaft • Flexibilität & Veränderungsbereitschaft • Selbstorganisation • Resilienz • Eigeninitiative • Entscheidungsfähigkeit • Bereitschaft, Verantwortung zu übernehmen • Engagement • Selbstbewusstsein & Selbstreflexion • Zuverlässigkeit
BASISKOMPETENZEN & FACHLICHE KOMPETENZEN			

Quelle: eigene Darstellung, aufbauend u. a. auf: *FUTUR. Dialog mit der Zukunft* (vgl. Abart/Bliem/Sparerer/Zelger, 2019)

Hohe Flexibilität und Anpassungsfähigkeit sind in einer sehr dynamischen Arbeitswelt eine Grundvoraussetzung. Nachdem viele Entwicklungen technisch getrieben sind, scheint es sehr wichtig, dass möglichst viele Menschen ein grundlegendes Verständnis dafür entwickeln, wie Dinge funktionieren. Das bedeutet nicht, dass wir alle Technik- und IT-Profis werden müssen, dafür gibt es die Spezialistinnen und Spezialisten, aber grundlegend zu wissen, wie ein Smartphone funktioniert, wie 3D-Druck funktioniert, was eine Blockchain ist usw., wird in Zukunft wichtiger, um nicht auf der reinen Anwenderstufe stehen zu bleiben, sondern die Entwicklungen und Veränderungen mitgestalten zu können. Und tatsächlich werden deutlich mehr Menschen gebraucht, die diese Dinge wirklich auch im Detail verstehen.

Ähnliches gilt für die Bereiche Datensicherheit, Nutzung großer Datenmengen, Anwendung digitaler Tools, Umgang mit Neuen Medien; auch hier scheint es wichtig, dass praktisch alle Menschen ein grundlegendes Verständnis entwickeln und gleichzeitig wird es viele Spezialistinnen und Spezialisten brauchen.

Um aktiv gestalten zu können sind auch Kreativität, kritisches Denken, Problemlösungsfähigkeit und das Verstehen von Zusammenhängen und Prozessen über den eigenen Arbeitsbereich hinaus ganz entscheidend. Team- und Kommunikationsfähigkeiten, Einfühlungsvermögen werden in einer Welt, in der immer öfter im Team über Fachbereiche hinweg zusammengearbeitet wird, noch wichtiger. Damit gewinnt auch das Thema Interdisziplinarität

weiter an Bedeutung, das heißt, dass man sich in verschiedenen Fachbereichen gut auskennt und diese verbinden kann.



Das vollständige Modell, die Beschreibungen zu den Kompetenzen und kurze Hinweise, wie mit dem Modell gearbeitet werden kann, finden Sie in der Broschüre „FUTUR. Dialog mit der Zukunft“. Download unter: www.futur.at

2.5.3 Die Bedeutung der Fachkompetenzen

Aus Diskussionen mit Unternehmensvertreterinnen und -vertretern lässt sich schließen, dass sich durch die Entwicklungen in der Arbeitswelt die erforderlichen Fachkompetenzen schneller weiterentwickeln und verändern als in der Vergangenheit. Deshalb lässt sich heute – auch wenn grundsätzliche Entwicklungsrichtungen absehbar sind – in vielen Bereichen noch schwer abschätzen, was in zehn/fünfzehn Jahren an konkreten Fachkompetenzen und Spezialisierungen tatsächlich notwendig sein wird. Daraus ergibt sich insbesondere für die berufliche Erstausbildung eine erhebliche Herausforderung, ist diese doch auf eine längerfristige Planbarkeit und einen nachhaltigen Nutzen ihrer Ausbildungsangebote angewiesen.

Wenn in Tabelle 2 also mit Ausnahme der „Digitalen Kompetenzen“ keine spezifischen Fachkompetenzen angeführt werden, darf das nicht als Bedeutungsverlust von Fachkompetenzen missverstanden werden. Im Gegenteil scheint die Bedeutung von Experten-Know-how aufgrund der weiteren Spezialisierung und Ausdifferenzierung des wirtschaftlichen Geschehens eher noch zuzunehmen. Gleichzeitig dürfte es aber schwieriger werden, diese speziellen Fachkompetenzen vorausschauend und langfristig auf jenem Spezialisierungsniveau zu antizipieren und zu entwickeln, welches für die unmittelbare betriebliche Anwendung erforderlich ist. Gerade deshalb ist die Sicherung der fachlichen Grundkompetenzen so wichtig und eine Diskussion darüber, welche fachlichen Kompetenzen an welchem Punkt in der Aus- und Weiterbildung und in welchem Spezialisierungsgrad erforderlich sind (Bliem 2018b, 162).



Der fach- und bereichsübergreifende Charakter vieler sogenannter „Zukunftskompetenzen“, darf NICHT zum Fehlschluss verleiten, dass diese Kompetenzen ohne Differenzierung nach Beruf, Fachgebiet oder Qualifikationsniveau entwickelt werden können. Die konkrete Anforderung kann sich von Beruf zu Beruf, innerhalb von Tätigkeitsbereichen oder Qualifikationsniveaus fundamental unterscheiden, ist also immer berufs- bzw. bereichsspezifisch zu betrachten.

2.6 Was bedeuten die Veränderungen für IBOBB?

Mit den Veränderungen in der Arbeits- und Berufswelt sind auch die Formate der Information, Beratung und Orientierung für Bildung und Beruf (IBOBB) einem zunehmenden Wandel unterworfen. Immer mehr (und nicht nur junge) Menschen nutzen das Internet und soziale Medien, um Berufs- und (Aus-)Bildungsmöglichkeiten zu erkunden. Über soziale Netze,

Jobportale, Diskussionsforen oder andere Onlineservices fragen sie unterschiedliche Bezugspersonen, vor allem aber Gleichaltrige um Rat. Die traditionellen Angebote in der schulischen Orientierung, in den Beratungszentren und Einzelberatungen werden zunehmend durch Selbstanleitung ergänzt und erweitert. Online-Tools sind dabei unverzichtbare Werkzeuge in der Vorbereitung, Begleitung und Umsetzung von IBOBB und von Bewerbungsprozessen. Informations- und Ratsuchende profitieren davon ebenso wie BeraterInnen und LehrerInnen. Die Anwendungen gehen längst über die traditionellen Informationsportale mit Berufsbeschreibungen und Ausbildungsmöglichkeiten hinaus. Interaktive Orientierungstools, Online-Checks, Jobbörsen, Karrierenetzwerke, Videoportale, e-Portfolios, Apps, Blogs und Online-Beratungen bieten vielfältige, aber zunehmend unüberschaubare Möglichkeiten (vgl. Bliem 2018a).

Mit diesen Entwicklungen und den in den vorangegangenen Kapiteln dargestellten Veränderungen der Arbeits- und Berufswelt lassen sich eine ganze Reihe an Herausforderungen und Konsequenzen für IBOBB verbinden. In **Abbildung 6** werden einige der Bereiche zusammengefasst, in denen solche Konsequenzen und Herausforderungen zu beobachten oder zumindest denkbar sind. Die Darstellung und die nachfolgenden Erläuterungen bleiben naturgemäß unvollständig und sollen vor allem zur intensiveren und kritischen Auseinandersetzung mit diesen Entwicklungen anregen.

Abbildung 6: Herausforderungen für IBOBB



Quelle: eigene Darstellung

2.6.1 Informations- und Beratungsinhalte

Die hohe Dynamik in den Entwicklungen in der Arbeits- und Berufswelt führt einerseits zu einem rascheren Wandel in den Aus- und Weiterbildungsangeboten und Berufsmöglichkeiten und andererseits in beiden Bereichen zu zunehmender Angebotsvielfalt. Die Ausdifferenzierung der Aus- und Weiterbildungsangebote ist auf allen Ebenen zu beobachten, ob es sich um

Berufsbildende Schulen, Lehrausbildungen oder Universitäts- und Fachhochschulstudien handelt oder den stark fragmentierten non-formalen Weiterbildungsbereich. Ständig auf dem Laufenden zu bleiben, den Überblick zu behalten und vor allem die Bedeutung und Tragweite von Entwicklungen beurteilen zu können, stellt sowohl die Ratsuchenden selbst als auch die BeraterInnen, Lehrkräfte und Eltern vor große Herausforderungen.

Auch sehr gute Informationsplattformen können die raschen Veränderungen und komplexen Angebotsstrukturen nur bedingt abbilden. Gute Netzwerke zum Informationsaustausch innerhalb der Beratungscommunity, Spezialisierungen im Team bei gleichzeitig funktionierenden Kommunikationsstrukturen, effiziente Wissensmanagementsysteme sowie laufende Weiterbildung werden dadurch in Zukunft für BeraterInnen und LehrerInnen noch wichtiger werden. Gleichzeitig gilt es besonders in Orientierungsprozessen mit Jugendlichen, die Komplexität der Landschaft auf ein überschaubares und verständliches Maß zu reduzieren, indem beispielsweise die Bedeutung vieler Spezialisierungen in ein richtiges Licht gerückt wird.

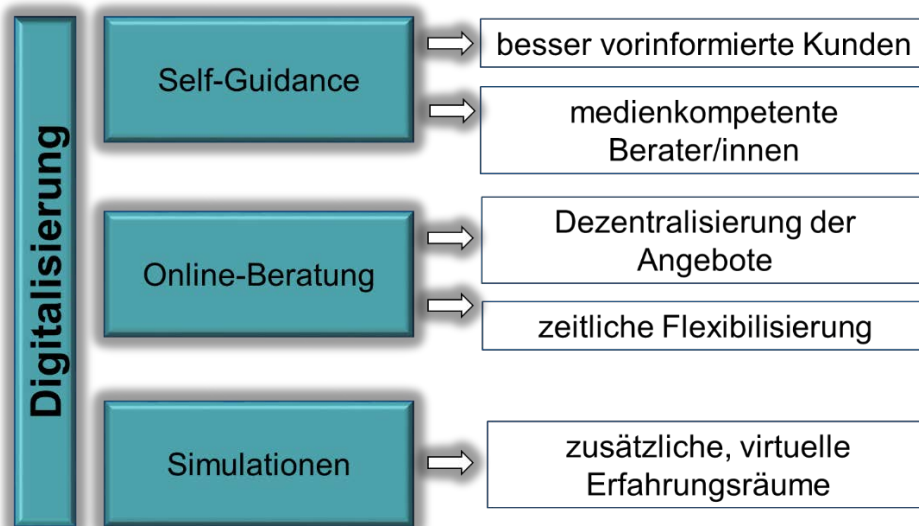


Im schulischen Kontext könnten außerdem die Zusammenarbeit mit externen Expertinnen und Experten und die effiziente Nutzung von außerschulischen Unterstützungsstrukturen weiter an Bedeutung gewinnen.

2.6.2 Digitalisierung der Angebote

Aus der zunehmenden Digitalisierung und den damit verbundenen Veränderungen lassen sich für die Bildungs- und Berufsberatung unter anderen die in **Abbildung 7** dargestellten Konsequenzen für die Angebote ableiten.

Abbildung 7: Konsequenzen der Digitalisierung in IBOBB



Quelle: Bliem 2017

Wesentliches Merkmal einer digitalen Weiterentwicklung der IBOBB-Angebote ist, dass die Kommunikation zwischen BeraterIn und Kundinnen/Kunden auf unterschiedliche Weise digital erweitert und unterstützt wird. Im Sinne eines „blended counselling“ wechseln persönliche Kontakte mit Selbstanleitungsphasen. Mit diesen Möglichkeiten steigen unter Umständen aber

auch die Ansprüche an die Erreichbarkeit und an die Sichtbarkeit der Beratungsangebote und -anbieter. Die Erwartung zeit- und ortsunabhängiger, anonymer und mobiler Angebote richtet den Fokus stark auf Online-Beratung und andere Formen des E-Counselling. Damit kann ein niederschwelliger und breiter Zugang zu Beratungsangeboten unterstützt werden. Gleichzeitig darf diese Entwicklung aber nicht dazu führen, dass durch eine Ausweitung digitaler Angebote Personengruppen aufgrund fehlender technischer Voraussetzungen oder digitaler Kompetenzen von der Nutzung ausgeschlossen und damit bereits bestehende Benachteiligungen sogar noch verstärkt werden (vgl. Bliem 2018a).

Self-Guidance (vgl. Bliem 2017): Aufgrund der zunehmenden digitalen Informationsangebote und Arbeitstools ist zu erwarten, dass sich Ratsuchende grundsätzlich häufiger selbst informieren und anhand verschiedener Onlineanwendungen ihren Orientierungsprozess gestalten. Es könnte auch dazu führen, dass sie besser vorinformiert in die Beratung kommen. Als weitere Konsequenz ist zu beobachten, dass diese Angebotsflut und die Veränderungen in der Arbeitswelt zu einer wachsenden Verunsicherung und Überforderung der Ratsuchenden führen und der Bedarf an Beratung und Unterstützung steigt.

Die Anleitung zur Selbstanleitung (inkl. der Schulung in Medienkompetenz), die Interpretation automatisierter Testergebnisse, die Unterstützung im digitalisierten Bewerbungsprozess oder neue Möglichkeit zur virtuellen und interaktiven Erforschung von Tätigkeitsbereichen und Aus- und Weiterbildungsangeboten, können das Leistungsspektrum der Bildungs- und Berufsberatung erweitern und zum integrierten Bestandteil von Beratungsprozessen werden. Im Idealfall kann der Beratungsprozess an Intensität gewinnen, weil durch den leichten Zugang zu Informationen beispielsweise die Recherche zum Teil aus der Beratung in die Selbstanleitung verlagert werden kann. Die Beratung kann sich in diesem Fall voll auf die Interaktion mit der Kundin/dem Kunden konzentrieren und damit an Intensität gewinnen.



Dies gilt selbstverständlich analog auch für Orientierungsprozesse in Schulen. Insbesondere in der Gruppe (Schulklasse) kann die individualisierte Informationsrecherche in die Selbstrecherche verlagert werden. Der Unterricht und die Beratung können sich verstärkt auf die Interaktion mit den SchülerInnen und Gruppen konzentrieren.

Online-Beratung (vgl. Bliem 2017): Eine Folge der Digitalisierung wird die steigende Bedeutung von Online-Beratung (oder E-Counselling) sein, womit von den Beratungspersonen veränderte Kommunikationskompetenzen gefordert sind. Online-Beratung bietet überdies eine Chance, der Forderung nach und Notwendigkeit zur Dezentralisierung der Angebote und zur zeitlichen Flexibilisierung, stärker nachzukommen.

Europaweit gilt, wenn auch nicht unumstritten, vor allem das dänische Modell „eVejledning“ als Good-Practice-Beispiel für Online-Beratung. Dieses umfassende eBeratungs-Angebot erreicht über verschiedene Kanäle (E-Mail, Chat, Webinare, Telefon, Facebook, ...) Zielgruppen jeden Alters.



Mit dem mittlerweile praktisch österreichweit ausgebauten Online-Angebot der Bildungsberatung Österreich (www.bildungsberatung-online.at) steht in der Erwachsenenberatung auch in Österreich bereits ein Angebot zur Verfügung, das laufend weiterentwickelt wird.

Simulationen und virtuelle Welten (vgl. Bliem 2017): Eine besondere Herausforderung in der Beratung ist es, realistische Bilder von Tätigkeiten, Arbeitsplätzen und Tagesabläufen zu zeichnen. Realbegegnungen (z. B. Berufspraktische Tage) stellen dabei besonders für Jugendliche einen wichtigen Bestandteil der Orientierung dar. Aber auch für Erwachsene spielen sie in der Umschulung und Neuorientierung eine zunehmende Rolle. Für diese wachsende Gruppe an Orientierungssuchenden wird es gleichzeitig tendenziell schwieriger, tatsächlich reale Begegnungsmöglichkeiten zu finden. Im Alltag sind viele Berufe immer schwerer wahrnehmbar, und Unternehmen konzentrieren sich in ihren Angeboten oft auf Jugendliche, die sich für eine Lehrausbildung interessieren.

Die Möglichkeiten von 3D-Simulationen, 360-Grad-Videos, spielerischen und anderen virtuellen Anwendungen könnten hier schon bald völlig neue Zugänge eröffnen und zusätzliche Erfahrungsräume schaffen, um persönliche Eindrücke von Berufen, Tätigkeiten und Arbeitsprozessen zu gewinnen. Ratsuchenden könnten zusätzliche und evt. vielfältigere Chancen auf realitätsnahes Erleben erhalten und BeraterInnen damit auch zu Guides in einer virtuellen Welt werden (vgl. Bliem 2016b).

Natürlich können durch virtuelle Erfahrungsräume nicht alle Funktionen von Realbegegnungen abgedeckt werden. Zwar ist es vorstellbar, dass die Simulationen z. B. auch Gerüche umfassen, aber der persönliche Kontakt zu potenziellen AusbilderInnen oder die reale Kommunikation mit MitarbeiterInnen kann auf diesem Weg nicht ersetzt werden.

2.6.3 Zielgruppen

Durch die Veränderungen in der Arbeits- und Berufswelt und die rascher wechselnden und oft steigenden Anforderungen an Beschäftigte und Arbeitssuchende erlangt Weiterbildung sowie Um- und Neuorientierung in allen Lebensphasen einen immer größeren Stellenwert. Lifelong Learning wird so vom Schlagwort zur absoluten Notwendigkeit. Damit werden Erwachsene im Allgemeinen und UmsteigerInnen, WiedereinsteigerInnen, „Ältere“ und formal Geringqualifizierte im Besonderen als Zielgruppen in der Bildungs- und Berufsberatung künftig weiter an Bedeutung gewinnen.

Größere Bedeutung wird aufgrund der stetig zunehmenden Vielfalt an Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten, den Spezialisierungstendenzen auf der postsekundären und tertiären Bildungsebene und der höheren Durchlässigkeit zwischen den Bildungsschienen die Zielgruppe der Jugendlichen in und am Ende der Sekundarstufe II bekommen (vgl. Bliem 2017).

Durch den immer leichteren Zugang zu Informationen über (Aus-)Bildung und Beruf und das steigende Angebot an Orientierungstools und Onlinetests, steigen auch die Möglichkeiten sich

mittels Selbstanleitung mit der eigenen Bildungs- und Berufslaufbahn zu beschäftigen. Gleichzeitig erschwert die Vielfalt, Komplexität und Unübersichtlichkeit der bereitgestellten Informationen die Auseinandersetzung mit den eigenen Erwartungen, Interessen, Neigungen, Eignungen und Berufsvorstellungen. In diesem Spannungsfeld kann sich für die Bildungs- und Berufsberatung eine weitere Ausdifferenzierung der Zielgruppen ergeben, die neben der Orientierung beispielsweise an Alter, Geschlecht, Qualifikationsniveau, möglichen Benachteiligungen auch den Grad der Vorinformiertheit stärker in Betracht ziehen muss.

Aus dieser Überlegung lässt sich eine Reihe unterschiedlicher „Typen“ kategorisieren, die zum Teil deutlich unterschiedliche Bedarfe haben.

Abbildung 8 gibt einen Überblick über mögliche Typen.

Abbildung 8: Typisierung von Beratungskundinnen und -kunden



Quelle: eigene Darstellung

Die Abgrenzung dieser Typen wird in der Realität selten eindeutig und eher fließend sein. Die Konsequenzen einer solchen Typisierung liegen sowohl in der Planung und Gestaltung von Beratungsangeboten, als auch in den Anforderungen an die Kompetenzen der BeraterInnen.



Ähnlich wie etwa im Fachhandel die Anforderungen an das Produkt-Know-how der FachberaterInnen durch gut vorinformierte Kundinnen und Kunden steigt, könnten die Anforderungen an die Bildungs- und BerufsberaterInnen und LehrerInnen weiter steigen, wenn sich der Trend zur Selbstanleitung verstärkt.

Eine Konsequenz daraus ist, dass Ansätze nach dem Modell „one fits for all“ immer öfter überdacht werden müssen und stärker individualisierte Informations-, Beratungs- und

Orientierungsmodelle angeboten werden müssen. Dies gilt grundsätzlich altersunabhängig und auch für schulische Orientierungsprozesse.

2.6.4 Methoden und Angebote

Im Lichte der oben dargestellten Entwicklung der Zielgruppen ist zu erwarten, dass künftig Themen wie Laufbahncoaching, Erfassung informell erworbener Kompetenzen und Potenzialerkennung, Weiterbildungsberatung, Studienwahlorientierung, Um- und Neuorientierung oder Förderberatung weiter an Bedeutung gewinnen.

Wenn, wie skizziert, Self-Guidance immer wichtiger wird, könnte als zusätzliche Aufgabe der Bildungs- und Berufsberatung die Unterstützung zur Self-Guidance ein stärkeres Thema werden. Der Umgang mit Recherche- und Informationstools, mit neuen Medien, damit zusammenhängende Medienkompetenz und die Vermittlung dieser Medienkompetenz an Beratungskundinnen und -kunden werden so zu neuen Themenbereichen in der Beratung selbst. Aber auch die Interpretation online erstellter Testergebnisse, die Unterstützung bei der Nutzung von Online-Bewerbungstools oder Portfolioanwendungen zur Erstellung elektronischer Bewerbungsmappen könnte das Aufgabenspektrum erweitern.


Methodisch scheint – wie bereits angeführt – die verstärkte Entwicklung individueller, personenbezogener Beratungs- und Begleitmodelle wichtiger denn je. Gleichzeitig wird es aber auch neue Ansätze in der Gruppenorientierung und -beratung brauchen, die neue Möglichkeiten der Selbstanleitung und die Nutzung digitaler Tools weiter integrieren.

2.6.5 Digitale Kompetenz: Anforderungen an das Know-how der BeraterInnen und LehrerInnen

Um sich im Netz erfolgreich bewegen und orientieren zu können, benötigen sowohl Rat- und Informationssuchende als auch BeraterInnen entsprechende Kompetenzen zur Nutzung digitaler Medien und zur sinnvollen und effizienten Selbstanleitung. Bildungs- und BerufsberaterInnen und LehrerInnen sollten außerdem in der Lage sein, den Ratsuchenden mit Tipps und Anleitungen zur Seite zu stehen.

Die Anforderungen an das Know-how der BeraterInnen und LehrerInnen im Kontext der Selbstanleitung und Medienkompetenz umfassen somit sowohl kompetente IT-Anwenderkenntnisse einschließlich der Themen Informations- und Wissensmanagement, Datensicherheit / Datenschutz und Privacy, als auch umfassendes Know-how über die Tools und Anwendungen, die für die Beratung und Informationsrecherche zur Verfügung stehen. Zu wissen, was die verschiedenen Tools können, welche Voraussetzungen damit verbunden sind, wo die Grenzen der Anwendbarkeit liegen, gehört dazu ebenso, wie die Erfahrung, welche Anwendungen für welche Zielgruppe in welcher Situation und zu welchem Zweck (Information und Recherche, Kommunikation, Beratung, Testung, Arbeitstool, Vernetzung, ...) besonders geeignet sind (vgl. Bliem 2018a).

Intelligente Suchstrategien, Auswahl und Beurteilung der Informationen und Informationsquellen und geeignetes Kommunikationsverhalten sind zentraler Bestandteil moderner Medienkompetenz und Voraussetzung, um Ratsuchende und SchülerInnen auch in der Anleitung zur Selbstanleitung unterstützen zu können.



Unerlässlich scheint es, dass Bildungs- und BerufsberaterInnen gängige Social-Media-Anwendungen zunehmend selbst nutzen (etwa Facebook, Twitter, WhatsApp oder Instagram), um mit Ratsuchenden auf Augenhöhe kommunizieren zu können oder Möglichkeiten von Netzwerkplattformen (Xing, LinkedIn etc.) für die Karriereplanung und den Bewerbungsprozess demonstrieren zu können.

In **Abbildung 9** werden verschiedene Dimensionen der Medienkompetenz, die in der Information, Beratung und Orientierung für Bildung und Beruf große Bedeutung haben, zusammengefasst.

Abbildung 9: Dimensionen der Medienkompetenz



Quelle: eigene Darstellung

2.6.6 Ein Ausblick: Entwicklungsfelder der Bildungs- und Berufsberatung

So wie bisher schon, wird sich IBOBB auch in Zukunft kontinuierlich weiterentwickeln. In den nächsten Jahren wird diese Entwicklung vor dem Hintergrund weiterer Digitalisierung voraussichtlich auch von der Erschließung neuer Zugangswege zu Kommunikationsformen mit Ratsuchenden und von einer weiteren Professionalisierung der BeraterInnen und Lehrkräfte geprägt werden. Der Bedarf an ausgeprägter Medienkompetenz und gesteigertem technischen Grundverständnis wird dabei erhöhte Anforderungen stellen, kann aber nur auf einem sehr guten Fundament beraterischer Kompetenz und berufskundlichen Wissens funktionieren.

Die Konsequenz der zunehmenden Selbstanleitung wird aber nicht sein, dass weniger Ratsuchende personenbezogene Informations-, Beratungs- und Orientierungsangebote in Anspruch nehmen. Die Zahl der Personen, die persönliche Beratung suchen, könnte im Gegenteil sogar steigen, weil die Angebote der Bildungs- und Berufsberatung insgesamt über den Weg der Selbstanleitung bekannter und sichtbarer werden. Gleichzeitig steigen auch die Ansprüche der Ratsuchenden, weil sie zumindest zum Teil besser vorinformiert in die Beratung starten (vgl. Bliem 2018a).

Für die schulische IBOBB könnte die Frage der Individualisierung, dem noch stärkeren Eingehen auf die spezifischen Bedarfslagen der einzelnen Schülerin, des einzelnen Schülers über die Orientierungsprozesse in der Gruppe hinaus, eine zunehmende Herausforderung werden. Außerdem könnte die zunehmende Zusammenarbeit und Vernetzung mit lokalen und regionalen externen Unterstützungsstrukturen, mit Beratungseinrichtungen, Betrieben, Kammern, Expertinnen und Experten noch wichtiger werden.

2.7 Materialien, Tools & Infoquellen

2.7.1 Online Berufs- und Bildungsinformation

- Online Berufsinformation der WKO www.bic.at
- Landingpage für die AMS Online-Tools www.karrierekompass.at
- AMS Qualifikationsbarometer www.ams.at/qualibarometer
- Web-Plattform für Lebensgeschichten www.whatchado.com
- Infoplattform zu digitalen Berufen auf Basis www.digitaleberufe.at
- Das österreichische Bildungssystem www.bildungssystem.at
- Blog und App zur Studienwahlorientierung (engl.) www.unispotter.com/
- Euroguidance-Plattform zur Aus- und Weiterbildungssuche www.lerneninösterreich.at
- Portal für Berufswahl, Studium und Laufbahn www.berufsberatung.ch
- Berufs- und Ausbildungsinfo der deutschen Bundesagentur für Arbeit www.planet-beruf.de
- Recherchetool zur Automatisierbarkeit von Berufen <https://job-futuromat.iab.de>

2.7.2 Jobs der Zukunft

- Cognizant: 21 Jobs of the future (engl.) www.cognizant.com
- Welt der Chancen <http://weltderchancen.de/digitale-berufe/>
- Future Jobs by Vodafone www.vodafone.de/featured/tag/future-jobs/
- Top 10 Jobs in 2030 (engl.) www.crimsoneducation.org/za/blog/jobs-of-the-future
- 23 Jobs of the Future (engl.) www.youtube.com/watch?v=we7zHcsgo0o
- Neue Zürcher Zeitung (NZZ): Das sind die Jobs der Zukunft www.nzz.ch/
- Andrew McAfee: Wie sehen die Jobs der Zukunft aus? (engl.) www.youtube.com/watch?v=cXQrbxD9_Ng

2.7.3 Kompetenzen der Zukunft

- Zukunftsfibel – Digitalisierung: Na und?! (Digitalisierung leicht verständlich)
www.its-foerderberatung.at/wp-content/uploads/2018/11/Zukunftsfibel.pdf
- digi.komp – Digitale Kompetenzen <https://digikomp.at/>
- DigComp 2.2 AT - Digitales Kompetenzmodell www.fit4internet.at/
- Digitalisierung in der Berufsbildung <https://berufsbildungdigital.ch/>
- Europass: Digitale Kompetenzen – Selbstbeurteilung <https://europass.cedefop.europa.eu/>
- FUTUR: Dialog mit der Zukunft www.futur.at

2.7.4 Medien / Magazine / Blogs zum Thema

- Bertelsmann Stiftung – Blog Zukunft der Arbeit www.zukunftderarbeit.de/
- Fraunhofer-Institut für Arbeitswirtschaft und Organisation – Blog Arbeit der Zukunft
<https://blog.iao.fraunhofer.de/tag/arbeit-der-zukunft/>
- Futurezone – Technologie News der Zeitung „Kurier“ <https://futurezone.at/>
- „Pictures of the Future“ – Magazin für Forschung und Innovation von Siemens
www.siemens.com/innovation/de/home/pictures-of-the-future.html
- Techblog des Massachusetts Institute of Technology (MIT) (engl.) www.technologyreview.com/
- Saferinternet.at – Das Internet sicher nützen www.saferinternet.at/
- Infineon – Robotik und zum Einsatz von Robotern www.infineon.com/
- Wikipedia – Liste neuer Technologien (engl.)
https://en.wikipedia.org/wiki/List_of_emerging_technologies
- Gartner Hype Cycle of Emerging Technologies (engl.)
www.gartner.com/smarterwithgartner/5-trends-appear-on-the-gartner-hype-cycle-for-emerging-technologies-2019/

2.7.5 Forschung zu Qualifikationsbedarf, Digitalisierung & Industrie 4.0

• Verein Industrie 4.0	https://plattformindustrie40.at/
• Fraunhofer Institut – Forschungsschwerpunkte in Digitalisierung	www.fraunhofer.de/
• Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)	www.bibb.de
• AMS-Forschungsnetzwerk - Forschungsergebnisse und Materialien www.ams-forschungsnetzwerk.at	
• Interviews aus der Reihe AMS-New Skills Gespräche	www.ams.at/newskills
• Blog zum AMS Projekt New Digital Skills	https://newdigitalskills.at
• Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB)	www.iab.de
• Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft (IBW)	www.ibw.at
• Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung; Zugang zu europäischen Forschungsergebnissen und Infos zu unterschiedlichen Themenschwerpunkten www.cedefop.europa.eu/de	
• Zukunftsforschung in Deutschland, Österreich	www.zukunftsinstitut.de
• Wissenschaftsjahr 2018 – Arbeitswelten der Zukunft	www.wissenschaftsjahr.de/2018/
• Skills Panorama (engl.)	https://skillspanorama.cedefop.europa.eu/
• Forschungsatlas – Zukunftstechnologien - BMBWF	www.forschungsatlas.at/zukunftstechnologien/

2.7.6 Vernetzung, Mobilität & IBOBB

• IBOBB Portal	https://portal.ibobb.at/
• Euroguidance Austria (Fachtagungen, Mobilität etc.)	www.euroguidance.at
• Euroguidance Netzwerk (engl.)	www.euroguidance.eu
• Informationen, Tools und Support rund um Mobilität, Leben und Arbeiten in Europa www.go-europe.at	
• Network for Innovation in Career Guidance and Counselling – NICE (engl.)	www.nice-network.eu
• CareersNet (engl.)	www.cedefop.europa.eu/en/events-and-projects/networks/careersnet
• Erwachsenenbildung (BMBWF): Netzwerk, aktuelle Infos, Veranstaltungen, EB-mooc https://erwachsenenbildung.at/	

2.7.7 Literaturverzeichnis

- Abart, M. / Bliem, W. / Sparer, W. /Zelger, A. (2019): FUTUR. Fähigkeiten der Zukunft. Hrsg. Bildungsconsulting der WK Tirol. Online: www.futur.at (abgefragt 05.10.2019)
- Autor, D. H. (2015): Why Are There Still So Many Jobs? The History and Future of Workplace Automation, *Journal of Economic Perspective* Volume 29 Number 3 (2015), 3-30
- BBC (2015): Will a robot take your job? Online unter: <http://www.bbc.com/news/technology-34066941> (abgefragt 05.10.2019)
- Bliem, W. (2019): Einfluss der Digitalisierung auf die Welt der Lehrberufe. In: *Lehre mit Zukunft*. Wirtschaftskammer Steiermark (Hrsg.). noch nicht veröffentlicht.
- Bliem, W. (2018a): „Das finde ich doch alles im Internet! Selbstanleitung und Medienkompetenz als Herausforderung für die Bildungs- und Berufsberatung. in: Euroguidance Austria (Hrsg.): *Guidance 4.0. Neue Tools und Skills in der Beratung*. Euroguidance Fachtagung 2017. Wien, Eigenverlag, 52-61, https://bildung.erasmusplus.at/fileadmin/Dokumente/bildung.erasmusplus.at/Policy_Support/Euroguidance/Produkte/Euroguidance_Fachtagung_2017.pdf (abgefragt 05.10.2019)
- Bliem, W. (2018b): Aus- und Weiterbildung für eine Arbeitswelt im Wandel. Was lehren wir, wie lernen wir für eine digitale Zukunft? in: WKO (Hrsg.): *Globale Megatrends und regionale Auswirkungen*. Wirtschaftspolitische Blätter, Sondernummer, Oktober 2018, Manz Verlag, 173-186
- Bliem, W. (2017): Arbeits- und Berufswelt im Wandel. „New Skills“ für neue Jobs, in Hammerer, M./Kanelutti-Chilas, E./Krötzl, G./Melter, I. (2017): *Zukunftsfeld Bildungs- und Berufsberatung IV. Schwierige Zeiten – Positionierung und Perspektiven*, Bielefeld, 31-48
- Bliem, W. (2016a): New Skills in der betrieblichen Aus- und Weiterbildung. AMS info Nr. 354, Hrsg. von AMS Österreich, Abteilung Arbeitsmarktforschung und Berufsinformation, Wien, http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/AMS_info_354.pdf (abgefragt 05.10.2019)
- Bliem, W. (2016b): Bildungs- und BerufsberaterInnen als Guides im Online-Dschungel. Unterstützung im Umgang mit Online-Tools und neuen Medien. In: *Bildungsberatung im Fokus* Nr. 1/2016. Kanelutti-Chilas E., et al. (Hrsg.), Wien, S. 8f. http://erwachsenenbildung.at/downloads/service/BBimFokus01_2016.pdf (abgefragt 05.10.2019)
- BMVIT - Bundesministerium für Verkehr, Innovation und Technologie (Hrsg.) (2017): *Beschäftigung und Industrie 4.0. Technologischer Wandel und die Zukunft des Arbeitsmarkts*, Wien (2017)
- Cedefop (Hrsg.) (2016): *Rise of the machines: Technological skills obsolescence in the EU*, #ESJsurvey Insights No 8, Thessaloniki
- Frey, C.B. / Osborne, M.A. (2013): *The Future of Employment: How susceptible are jobs to computerisation?* Oxford University. Online unter: http://www.oxfordmartin.ox.ac.uk/downloads/academic/The_Future_of_Employment.pdf (abgefragt 04.10.2019)
- IST Förderberatung GmbH (2018): *Zukunftsfibel. Digitalisierung: Na und?!* erstellt durch: Johannes-Kepler-Universität Linz. Online unter: <https://www.its-foerderberatung.at/wp-content/uploads/2018/11/Zukunftsfibel.pdf> (abgefragt 06.10.2019)

- Jahoda, M. / Lazarsfeld, P.F. / Zeisel, H. (1975): Die Arbeitslosen von Marienthal. o.O., Edition Surkamp
- Nagel, W. / Titelbach, G. / Valkova K. (2017): Digitalisierung der Arbeit: Substituierbarkeit von Berufen im Zuge der Automatisierung durch Industrie 4.0, Institut für Höhere Studien, Wien
- Spiekermann, S. (2019): Digitale Ethik. Ein Wertesystem für das 21. Jahrhundert. Droemer Verlag, München
- Talwar, R. / Hancock, T. (2010): The shape of jobs to come. Possible New Careers Emerging form Advances in Science and Technology (2010 – 2030). Fast Future Research (Hrsg.). Online unter: http://fastfuture.com/wp-content/uploads/2010/01/FastFuture_Shapeofjobstocome_FullReport1.pdf, (abgefragt 06.10.2019)
- Thurn, N. (2014): Sinnforscherin: „Jede Arbeit ist bedeutsam“. Interview mit Tatjana Schnell in Kurier.at vom 12.07.2014. Online unter: <https://kurier.at/wirtschaft/karriere/sinnforscherin-jede-arbeit-ist-bedeutsam/74.994.832> (abgefragt 06.10.2019)

Quellenhinweis

Der vorliegende Artikel setzt sich weitgehend aus Textbausteinen der folgenden Veröffentlichungen des Autors zusammen, die zum Teil adaptiert, zum Teil aber auch relativ unverändert übernommen wurden:

- Bliem, W. (2017): Arbeits- und Berufswelt im Wandel. „New Skills“ für neue Jobs, in Hammerer, M./Kanelutti-Chilas, E./Krötzel, G./Melter, I. (2017): Zukunftsfeld Bildungs- und Berufsberatung IV. Schwierige Zeiten – Positionierung und Perspektiven, Bielefeld, 31-48
- Bliem, W. (2018a): „Das finde ich doch alles im Internet! Selbstanleitung und Medienkompetenz als Herausforderung für die Bildungs- und Berufsberatung. in: Euroguidance Austria (Hrsg.): Guidance 4.0. Neue Tools und Skills in der Beratung. Euroguidance Fachtagung 2017. Wien, Eigenverlag, 52-61
- Bliem, W. (2018b): Aus- und Weiterbildung für eine Arbeitswelt im Wandel. Was lehren wir, wie lernen wir für eine digitale Zukunft? in: WKO (Hrsg.): Globale Megatrends und regionale Auswirkungen. Wirtschaftspolitische Blätter, Sondernummer, Oktober 2018, Manz Verlag, 173-186
- Bliem, W. (2019): Einfluss der Digitalisierung auf die Welt der Lehrberufe. In: Lehre mit Zukunft. Wirtschaftskammer Steiermark (Hrsg.). noch nicht veröffentlicht.

3 Die psychische Gesundheit von SchülerInnen in Österreich

Ergebnisse und Implikationen aus der MHAT-Studie³⁰

Michael Zeiler & Heidi Elisabeth Zesch

Mit der Mental Health in Austrian Teenagers (MHAT) Studie liegen nun erstmals für Österreich repräsentative Daten zur Häufigkeit von Verhaltensproblemen und psychischen Erkrankungen bei SchülerInnen im Alter von 10-18 Jahren vor.

3.1 Warum war die Studie notwendig?

Von 2013-2015 wurde in Kooperation zwischen der Universitätsklinik für Kinder- und Jugendpsychiatrie der Medizinischen Universität Wien (Projektleitung: Univ. Prof. Dr. Andreas Karwautz) und dem Ludwig-Boltzmann-Institut Health Promotion Research (Projektleitung: Priv. Doz. Dr. Wolfgang Dür) die MHAT-Studie durchgeführt. Die Datenauswertung wurde 2017 abgeschlossen. Ziel der Studie war, erstmals für Österreich repräsentative Daten zur psychischen Gesundheit von Jugendlichen zu erheben sowie Risiko- und Schutzfaktoren zu identifizieren. Bisher gab es für Österreich keine gesicherten Daten zur Häufigkeit von psychischen Erkrankungen bei Jugendlichen und wir waren auf Daten aus anderen europäischen Ländern angewiesen. Solche Daten sind aber Voraussetzung für die Planung und Entwicklung geeigneter Präventions- und Interventionsmaßnahmen.

3.2 Die Methode

Die MHAT-Studie verwendete ein zweistufiges Vorgehen: In einer ersten Screening-Phase wurden österreichweit insgesamt 3610 SchülerInnen der 5., 7., 9. und 11. Schulstufe aus 345 Klassen und 261 Schulen (alle Schultypen der Sekundarstufe I. und II.) mittels international anerkannter Fragebögen befragt, um das Risiko für eine psychische Erkrankung zu identifizieren. Im Anschluss wurden alle Jugendlichen, die im Screening Auffälligkeiten zeigten und eine Zufallsstichprobe der unauffälligen Jugendlichen sowie jeweils ein Elternteil eingeladen, an strukturierten diagnostischen Befragungen teilzunehmen. Ziel der von PsychologInnen geführten Befragungen war es, die Prävalenz von 27 psychischen Erkrankungen (in 11 diagnostischen Kategorien) entsprechend dem internationalen Diagnoseschema für psychische

³⁰ Dieser Artikel stellt eine erweiterte und ergänzte Fassung des Artikels dar, der unter demselben Titel in der Zeitschrift „Schulverwaltung aktuell Österreich“ (Ausgabe 4/2018) erschienen ist. Der Text wurde durch die Inhalte des Workshops „Psychosozial gesund (bleiben)? – Psychosoziale Herausforderungen im Jugendalter; ausgewählte Ergebnisse der MHAT Studie und Implikationen für die Beratung“ (ibobb Werktagung am 24.10.2019 Salzburg; Dr. Heidi Elisabeth Zesch, Mag. Michael Zeiler) ergänzt.

Störungen DSM-5 zu erfassen. Insgesamt nahmen 377 SchülerInnen und 407 Elternteile an den Interviews teil.

3.3 Verhaltens- und emotionale Probleme (Ergebnisse aus dem Screening-Fragebogen)

Etwa 20% der Mädchen und 16% der Buben weisen auffällige Ergebnisse für internalisierende Verhaltensprobleme auf. Dazu zählen Depressivität, Ängstlichkeit, soziale Zurückgezogenheit und körperliche Beschwerden ohne erkennbare körperliche Ursache. Über die Schulstufen hinweg ist keine Tendenz bzgl. einer Zu- oder Abnahme erkennbar (Abbildung 1).

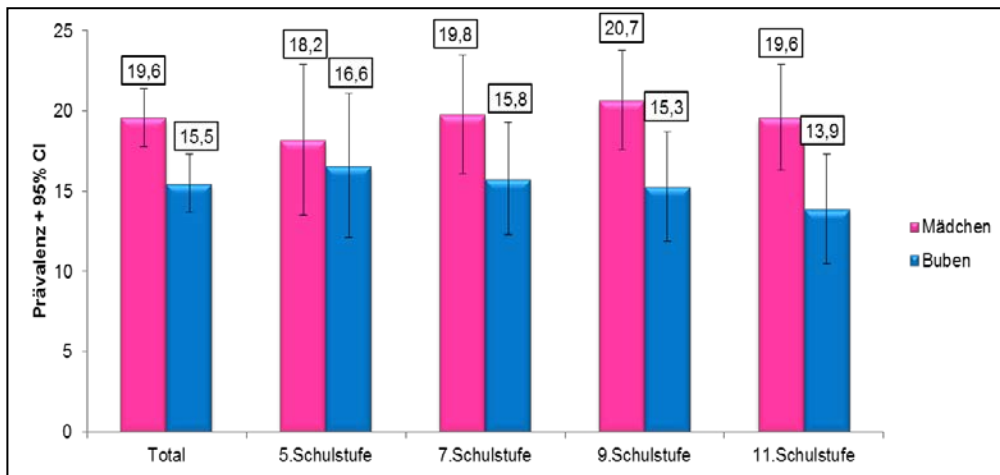


Abbildung 1: Punktprävalenz von internalisierenden Verhaltensauffälligkeiten bei SchülerInnen nach Geschlecht und Schulstufe.

Auffällige Ergebnisse für externalisierende Verhaltensprobleme, dazu zählen u.a. dissoziale und aggressive Verhaltenstendenzen, kommen bei Mädchen und Buben mit etwa 7 – 8 % gleich häufig vor (Abbildung 2). Sowohl bei Mädchen und bei Buben ist eine deutliche Zunahme über die Schulstufen hinweg erkennbar.

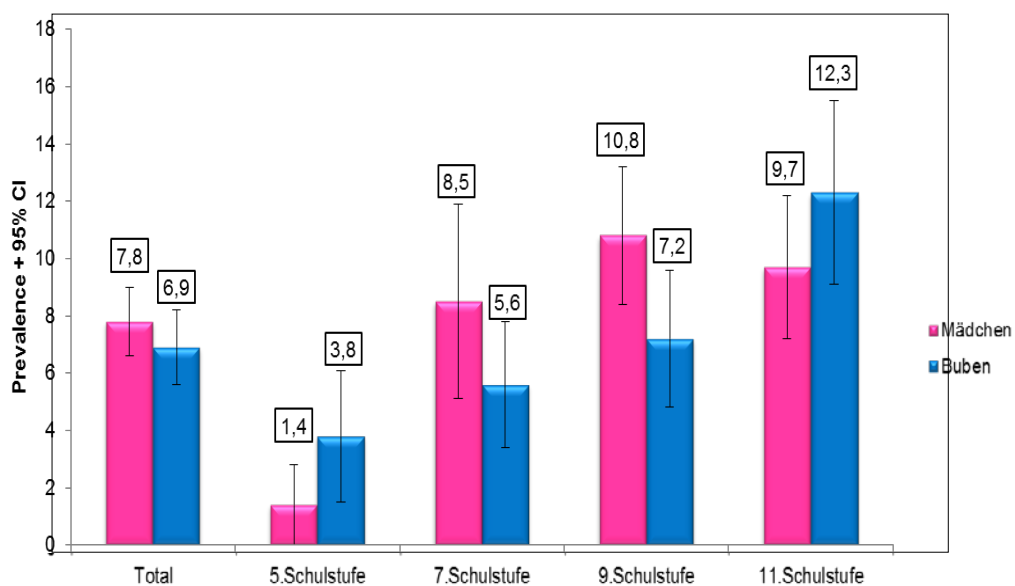


Abbildung 2: Punktprävalenz von externalisierenden Verhaltensauffälligkeiten bei SchülerInnen nach Geschlecht und Schulstufe.

Zusätzlich zu SchülerInnen haben wir auch SchulabbrecherInnen bzw. arbeitslose Jugendliche befragt. In dieser Subgruppe lag der Anteil der Jugendlichen mit internalisierenden Verhaltensauffälligkeiten bei 45.9% und bei externalisierenden Auffälligkeiten bei 13.5%, also 3x bzw. 2x so hoch wie in der Gruppe der SchülerInnen.

Hervorzuheben ist der hohe Anteil an SchülerInnen mit einem erhöhten Risiko für Essstörungen. Ergebnisse des SCOFF-Fragebogens (Tabelle 1) zeigen, dass rund ein Drittel der Mädchen und 15% der Buben ein Risiko für Essstörungen aufweisen. Die häufigsten genannten Symptome von Essstörungen waren eine starke Beschäftigung mit Essen im Allgemeinen, Unzufriedenheit mit dem Körper (sich für zu dick halten) und Kontrollverlust beim Essen.

Tabelle 1: Häufigkeit von Risikoverhaltensweisen von Essstörungen bei weiblichen und männlichen SchülerInnen

SCOFF-Items	Mädchen	Buben
1. Absichtliches Erbrechen	6.1%	5.1%
2. Kontrollverlust beim Essen	31.8%	14.1%
3. Signifikanter Gewichtsverlust	10.5%	12.2%
4. Sich zu dick fühlen, obwohl andere einen für zu dünn halten	28.2%	11.0%
5. Starke Beschäftigung mit Essen	31.0%	23.3%
Risiko für Essstörungen (mind. 2 Fragen positiv)	30.9%	14.6%

Selbstverletzendes Verhalten (wie beispielsweise Ritzen der Hautoberfläche) wurde von 10.4% der SchülerInnen berichtet (13.5% der Mädchen und 6.3% der Buben). Suizidgedanken gaben 8.7% der SchülerInnen an (10.3% der Mädchen und 6.7% der Buben).

3.4 Häufigkeit von psychischen Erkrankungen (Ergebnisse aus den diagnostischen Interviews)

In den diagnostischen Interviews wurde die Punktprävalenz (Anteil der SchülerInnen mit einer aktuellen psychischen Erkrankung) sowie die Lebenszeitprävalenz (Anteil der SchülerInnen, die irgendwann in ihrem bisherigen Leben die Diagnosekriterien einer psychischen Erkrankung erfüllt haben) erfasst. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass insgesamt 23.9% der Jugendlichen die Diagnosekriterien von zumindest einer psychischen Erkrankung erfüllen. Abbildung 3 gibt einen Überblick über die Prävalenzen der erfassten Störungsgruppen.

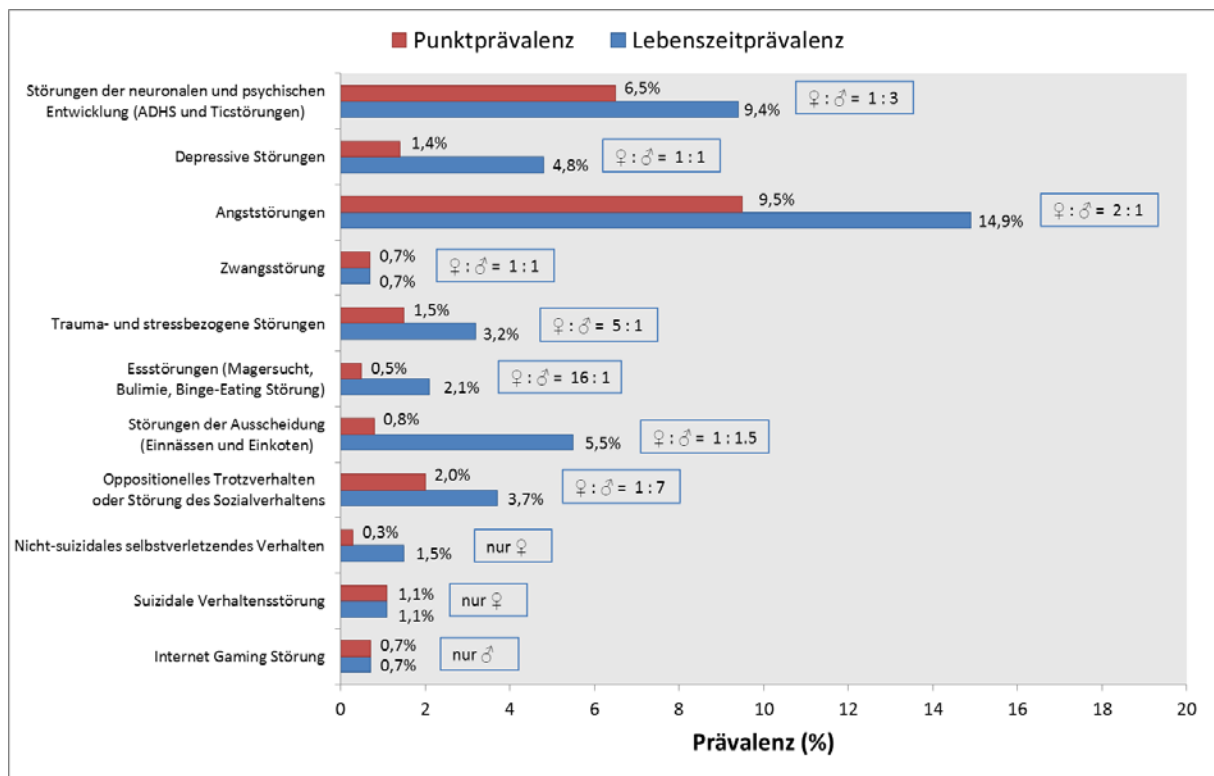


Abbildung 3: Punkt- und Lebenszeitprävalenzen von psychischen Erkrankungen bei SchülerInnen im Alter von 10-18 Jahren sowie Geschlechterverhältnis der Lebenszeitprävalenz

Angststörungen waren mit Abstand die größte Gruppe der psychischen Erkrankungen mit einer Punktprävalenz von rund 10% und einer Lebenszeitprävalenz von rund 15%. Dazu zählen vorwiegend Soziale Angststörungen (das heißt die übermäßige Furcht vor sozialen Situationen, in denen man von anderen beurteilt oder beobachtet werden könnte), generalisierte Angststörungen (gekennzeichnet durch übermäßige und anhaltende Sorgen über verschiedene Lebensbereiche, z.B. Familie und Schule), sowie spezifische Phobien (das heißt die übermäßige Angst vor spezifischen Objekten oder Situationen, z.B. Tierphobien, Flugangst), die in klinisch relevanter Weise Beeinträchtigung oder Leiden hervorrufen. Angststörungen waren bei Mädchen ungefähr dreimal so häufig wie bei Buben. Die Gruppe mit der zweithöchsten Prävalenz (6.5% aktuell und 9.4% in der Lebenszeit) waren Störungen der neurologischen und psychischen Entwicklung, zu denen die Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitäts-Störung (ADHS) und Ticstörungen zählen, wobei dreimal mehr Buben betroffen waren als Mädchen. Während rund 5% der SchülerInnen in ihrem bisherigen Leben die Kriterien einer depressiven Erkrankung erfüllt haben, war die Punktprävalenz der Depression relativ gering (rund 1.5%). Neben den genannten psychischen Erkrankungen haben wir eine Reihe von weiteren Diagnosen erfasst, die von der Häufigkeit zwar deutlich geringer waren, aber meist mit einem höheren Schweregrad einhergingen. Dazu zählen vor allem Essstörungen (Anorexie, Bulimie, Binge-Eating Störung) mit einer Punktprävalenz von 0.5%, Trauma- und stressbezogene Störungen (1.5%), zu denen die Posttraumatische Belastungsstörung und die Akute Belastungsstörung zählt, die Zwangsstörung (0.7%), Verhaltensstörungen (2.0%), zu denen das Oppositionelle Trotzverhalten und die Störung des Sozialverhaltens gerechnet wird, selbstverletzendes Verhalten mit dem Ziel dadurch

Erleichterung von einer negativen Emotion, inneren Spannung oder einem zwischenmenschlichem Konflikt zu erfahren (0.3%), suizidale Verhaltensstörung (1.1%) und die Internet Gaming Störung (0.7%), die durch übermäßiges Computerspielen bei gleichzeitiger Vernachlässigung sämtlicher anderer Lebensbereiche gekennzeichnet ist.

3.5 Sind psychische Erkrankungen in Österreich besonders häufig?

Aufgrund der vorliegenden Daten muss davon ausgegangen werden, dass rund ein Fünftel der SchülerInnen aktuell die Diagnosekriterien von zumindest einer psychischen Erkrankung erfüllen und rund 13% aufgrund des Schweregrades unbedingt eine professionelle Behandlung erhalten sollten. Auch wenn unmittelbare Vergleichsstudien fehlen, so liegt der Anteil der SchülerInnen mit psychischen Verhaltensauffälligkeiten ungefähr im europäischen Mittelfeld. Alarmierend ist jedoch der Anteil der SchülerInnen, die aufgrund einer psychischen Erkrankung professionelle Hilfe in Anspruch nehmen. Ist der Anteil bei Störungsbildern, die in der Regel auch in der Schule auffallen noch vergleichsweise hoch (z.B. 63% bei ADHS), so ist er bei Störungsbildern, die oft versteckt werden und dadurch weniger auffällig sind (z.B. Selbstverletzungen, gewisse Formen von Angststörungen, Essstörungen) mit unter 25% äußerst gering.

3.6 Kein Phänomen von benachteiligten Gruppen

Auch wenn psychische Gesundheitsprobleme bei SchülerInnen mit vorhandenen Risikofaktoren (z.B. chronisch körperliche Erkrankung, körperliche oder psychische Erkrankung in der Familie, alleinerziehende Elternteile, traumatische Erfahrungen in der Lebensgeschichte) verstärkt auftraten und mit einem 1.5-4fach erhöhtem Risiko assoziiert waren, so sind psychische Probleme dennoch kein Phänomen einzelner benachteiligter Gruppen. Das Ausmaß an Verhaltensauffälligkeiten war weitgehend unabhängig vom sozioökonomischen Status und der Herkunft (z.B. Migrationshintergrund).

3.7 Die Sicht der Lehrerinnen und Lehrer

Zusätzlich zur SchülerInnen-Befragung haben wir die LehrerInnen gebeten, alle SchülerInnen der teilnehmenden Klassen hinsichtlich einer weniger Aspekte, die Hinweise auf die psychische Gesundheit erlauben, anonym einzuschätzen. Die folgenden Daten basieren auf LehrerInnen-Einschätzungen von 6200 SchülerInnen. Aus Sicht der LehrerInnen können sich rund 25% der Buben und 14% der Mädchen im Unterricht schlecht konzentrieren, ca. 10% bleiben dem Unterricht häufiger als andere fern, 19% der Buben sowie 7% der Mädchen werden als disziplinar auffällig eingestuft, 12% der Buben und 9% der Mädchen sind im Klassenverband schlecht integriert und 15% verhalten sich auffällig zurückgezogen oder passiv. Bei rund 19% der Buben und 7% der Mädchen wurde bereits mit den Eltern oder in der Schulkonferenz über eine Verhaltensproblematik gesprochen. Große Unterschiede gab es allerdings hinsichtlich des Anlasses, um über eine Verhaltensauffälligkeit zu sprechen. So war die Wahrscheinlichkeit dafür um ein Vielfaches höher, wenn der / die SchülerIn als disziplinar auffällig eingeschätzt wurde, als wenn er / sie auffällig zurückgezogen und passiv war.

3.8 Implikationen für das Setting Schule

Aus den Ergebnissen der MHAT-Studie ergeben sich mehrere Implikationen für das Schulsetting im Zusammenhang mit psychischer Gesundheit. Einerseits gilt es – wie von verschiedenen Seiten bereits vielfach gefordert - die bestehenden Unterstützungsangebote (u.a. Schulpsychologie, Schularztwesen, Schulsozialarbeit) auszubauen, da psychische Erkrankungen bei SchülerInnen kein Randphänomen sind und viele Betroffene nicht wissen, wo sie adäquate Hilfe finden können. LehrerInnen können aber einen wichtigen Beitrag leisten, indem sie auf Anzeichen einer Verhaltensänderung bei SchülerInnen achten. Viele Studien zeigen, dass LehrerInnen psychische Auffälligkeiten von SchülerInnen oftmals besser einschätzen können als Eltern. Das bietet eine große Chance, wobei LehrerInnen damit nicht allein gelassen werden dürfen, sondern entsprechende professionelle Unterstützung bereitgestellt werden muss. Andererseits sollten aber vor allem verstärkt präventive Maßnahmen getroffen und im Schulsetting implementiert werden, um die Schule als Ort zu etablieren, in dem offen mit diesem Thema umgegangen wird. Das kann dazu beitragen, psychische Gesundheitsprobleme zu entstigmatisieren und ihnen ein Stück weit vorzubeugen. Anregungen dazu kann die Initiative „Gesunde Schule“ geben. Auch wenn das Setting Schule primärer Lernort ist, so bietet sie doch die einmalige Gelegenheit mit Gesundheitsförderungsangeboten eine große Zahl an Jugendlichen zu erreichen. Es besteht doch die berechtigte Hoffnung, dass eine Förderung der psychischen Gesundheit der SchülerInnen das gesamte Schulsystem entlasten kann.

➤ **Praxis Tipp 1: Achten Sie auf Verhaltensänderungen von SchülerInnen und „Alarmzeichen“**

Auch wenn es jede psychische Erkrankung mit teilweise spezifischen Alarmzeichen assoziiert ist, so lassen sich diese doch allgemein wie folgt zusammenfassen (siehe Box 1).

Box 1: „Alarmzeichen“ von psychischen Erkrankungen allgemein

- Veränderungen der schulischen Leistungsfähigkeit
- Sozialer Rückzug und Vermeidungsverhalten, Schulabsentismus
- Verminderte Konzentrationsfähigkeit
- Erhöhte Angstzustände
- Überreaktion auf (akustische) Reize
- Somatisierungen (z.B. vermehrte Kopfschmerzen, Bauchschmerzen)
- Unzureichende Impulskontrolle
- Herausforderungen mit Autoritätspersonen oder konstruktiver Kritik

Spezifische Alarmzeichen für Essstörungen, die oft auch von Eltern und LehrerInnen bemerkt werden können, sind in Box 2 zusammengefasst.

Box 2: Spezifische „Alarmzeichen“ für Essstörungen

- Das Kind nimmt nicht altersentsprechend an Gewicht zu oder wächst nicht.
- Das Kind verliert an Gewicht und versteckt seinen dünnen Körper unter weiter Kleidung.
- Das Kind vermeidet es, mit anderen zu essen.
- Das Kind isst große Mengen an Obst, aber keine fett- oder kohlehydratreiche Kost.
- Das Kind isst sehr langsam und schneidet die Nahrung in winzige Stücke.
- Das Kind wird sehr aktiv, joggt stundenlang, geht mehrmals in der Woche ins Fitnesscenter.
- Das Kind lernt übermäßig.
- Das Kind ist oft weinerlich, irritiert, ungeduldig und sorgenvoll.
- Das Kind geht nicht mehr mit Freunden weg.
- Das Kind isst sehr große Nahrungsmengen, mehr als andere üblicherweise essen.
- Das Kind sucht oft die Toilette auf, insbesondere nach dem Essen und auch in der Nacht.

➤ **Praxis Tipp 2: Richten Sie die Aufmerksamkeit besonders auch auf SchülerInnen, die im Schulalltag nicht so auffallen.**

Die Ergebnisse der MHAT-Studie zeigen, dass oftmals genau jene SchülerInnen keine Unterstützung erhalten, deren psychische Probleme sich vorwiegend in sozialem Rückzug und Passivität äußern.

➤ **Praxis Tipp 3: Wenn Sie psychische Probleme bei SchülerInnen vermuten, sprechen Sie Ihre Wahrnehmungen und Sorgen im Vier-Augen-Gespräch an.**

Auch wenn Sie sich bei diesem Thema nicht kompetent fühlen und dieses auch nicht zu Ihrem (primären) Aufgabenbereich gehört, können Sie dadurch einiges bewirken. Wenn Sie sich dabei unsicher fühlen, denken Sie an Folgendes:

Box 3: Warum es nie falsch ist, SchülerInnen auf eventuelle psychische Probleme anzusprechen:

- Viele Jugendliche geben an, KEINE erwachsene Bezugsperson zu haben, mit der sie über solche Probleme sprechen können.
- Während Jugendliche meist sehr gut wissen, was sie bei körperlichen Beschwerden machen können, fehlt ihnen oftmals das Wissen, wohin sie sich bei psychischen Problemen wenden können.
- Das empathische Ansprechen Ihrer Wahrnehmungen und Sorgen führen oftmals dazu, dass sich der / die Betroffene erleichtert fühlt, weil er / sie weiß, dass er / sie nicht mit dem Problem alleine ist.
- Auch wenn der / die Betroffene ein Gespräch mit Ihnen zunächst ablehnt, weiß er / sie, dass er / sie sich zu einem späteren Zeitpunkt an Sie wenden kann.
- Sie brauchen keine Sorge haben, dass das Ansprechen eines vermuteten psychischen Problems das Verhalten in irgendeiner Form verstärkt. Dafür gibt es keine wissenschaftliche Evidenz. Das gilt insbesondere auch für das Ansprechen von Suizidgedanken oder selbstverletzendem Verhalten.

Es gibt prinzipiell zwei gute Wege, um eine Sorge bzw. eine Wahrnehmung anzusprechen, die meist weniger Widerstand beim Betroffenen auslöst und die Wahrscheinlichkeit erhöht, dass sich der / die Jugendliche Ihnen öffnen kann:

Box 4: Wege, um mit einem Jugendlichen über dieses Thema ins Gespräch zu kommen

- **Fragen Sie, ob Sie etwas ansprechen bzw. einen Ratschlag geben dürfen:**
 - „Es gibt etwas, das mir Sorgen macht...ist es in Ordnung, wenn ich...?“
 - „Möchtest Du wissen, was ich tun würde, wenn ich in Deiner Situation wäre...?“
 - „Ist es für Dich in Ordnung, wenn wir kurz darüber sprechen, was mir in letzter Zeit aufgefallen ist?“
- **Stellen Sie Ihrem Rat / Ihrer Aussage die Möglichkeit voran, damit nicht einverstanden zu sein.**
 - „Vielleicht stimmst Du mir nicht zu, aber...“
 - „Ich weiß nicht, ob Dir das sinnvoll erscheint...“
 - „Ich weiß nicht, wie es Dir damit geht...“

➤ **Praxis Tipp 4: Techniken der „Motivierenden Gesprächsführung“ können dabei helfen, mit Jugendlichen ins Gespräch zu kommen und eine Verhaltensänderung zu unterstützen**

Die Grundprinzipien der sogenannten „Motivierenden Gesprächsführung“ sind 1. Empathie ausdrücken, 2. Diskrepanzen entwickeln, 3. Widerstand umlenken und 4. Selbstwirksamkeit fördern.

Box 5: Grundprinzipien der motivierenden Gesprächsführung

1. **Empathie ausdrücken:** Denken Sie daran: Verurteilen blockiert Veränderung, Akzeptanz fördert Veränderung. Akzeptanz ist nicht gleich Zustimmung!
„Ich kann mir gut vorstellen, wie schwierig es für Dich sein muss.“
2. **Diskrepanzen entwickeln:** Diskrepanzen zwischen aktuellem Verhalten und Zielen / Werten / Zukunftsplänen aufzuzeigen, motiviert zur Veränderung.
„Einerseits möchtest Du das Schuljahr gut abschließen, andererseits sehe ich, dass Du XY machst, was die Sache schwer macht. Hilf mir, das zu verstehen.“
3. **Widerstand umlenken:** Widerstand ist ein eindeutiges Signal, dass die bisherige Vorgangsweise im Gespräch nicht mehr funktioniert und lädt dazu ein, die Vorgangsweise zu ändern. Wichtig dabei ist, nicht für Veränderung zu argumentieren, sondern neue Perspektiven zu eröffnen.
„Im Augenblick hat sich alles emotional aufgeschaukelt. So kommen wir keinen Schritt vorwärts. Am besten sprechen wir morgen weiter, wenn sich alles wieder beruhigt hat.“
4. **Selbstwirksamkeit fördern:** Die Zuversicht und der Glaube, dass eine Veränderung möglich ist, ist der wesentliche Faktor zur Motivation!
„Ich vertraue darauf, dass Du es schaffst, das zu ändern.“

➤ **Praxis Tipp 5: Suchen Sie bei Bedarf professionelle Unterstützung**

Wenn Sie der Meinung sind, dass ein/e SchülerIn aufgrund einer psychischen Problematik weiterführende Unterstützung benötigt, suchen Sie sich Unterstützung (z.B. von Seiten der Schulpsychologie bzw. bei Schulärzten und -ärztinnen). Auch wenn allen die oftmals unzureichenden Ressourcen bewusst sind, drängen Sie trotzdem darauf, Unterstützung zu erhalten.

➤ **Praxis Tipp 6: Machen Sie die „psychische Gesundheit“ auch im Unterricht zum Thema**

Auch wenn das Thema „psychische Gesundheit“ immer mehr in den Blick der Öffentlichkeit gerät, ist es noch immer zu wenig im Alltag präsent und mit Stigmatisierungen behaftet. Eine Beschäftigung mit diesem Thema im Setting Schule kann damit auch gesundheitsfördernd und präventiv wirksam sein.

Box 6: Das Thema „Psychische Gesundheit“ im Setting Schule

- Bauen Sie das Thema „Psychische Gesundheit“ im Unterricht ein, z.B. als Projektarbeit oder Schwerpunktthema im Fremdsprachenunterricht. Lassen Sie die SchülerInnen beispielsweise selbst zu diesem Thema recherchieren, um im Anschluss darüber zu diskutieren.
- Überlegen Sie, ob Sie mit Ihrer Schule / Ihrer Klasse an einem Projekt zu diesem Thema teilnehmen möchten. Die folgende Plattform kann Anregungen dazu geben:
<http://www.give.or.at/>
- Richten Sie eine Teilnahme an einem Projekt / an einer Maßnahme auch an den Bedürfnissen Ihrer SchülerInnen aus und beziehen Sie diese in die Entscheidung mit ein.
- Sprechen Sie auch mit Kolleginnen und Kollegen, welche Maßnahmen / Projekte zu diesem Thema bereits erfolgreich umgesetzt wurden und auch aus Sicht der SchülerInnen wirksam waren.

3.9 Fazit

Die Ergebnisse der MHAT-Studie zeigen, dass die psychische Gesundheit von SchülerInnen größere Beachtung finden sollte. Dabei ist natürlich in erster Linie die Politik gefordert, um mehr Ressourcen an professionellen Unterstützungssystemen bereitzustellen, aber auch die Schule selbst kann einen – kleineren oder größeren – Beitrag zur Förderung der psychischen Gesundheit von SchülerInnen leisten.

3.10 Weiterführende Literatur zur MHAT-Studie

Wagner, G., Zeiler, M., Waldherr, K., Philipp, J., Truttmann, S., Dür, W., Treasure, J. & Karwautz, A. (2017). Mental health problems in Austrian adolescents: a nationwide, two-stage epidemiological study applying DSM-5 criteria. *European child & adolescent psychiatry*, 26(12), 1483-1499.

(Hauptergebnisse – Interviewphase)

Link: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5701961/>

Philipp, J., Zeiler, M., Waldherr, K., Truttmann, S., Dür, W., Karwautz, A. F., & Wagner, G. (2018).

Prevalence of emotional and behavioral problems and subthreshold psychiatric disorders in Austrian adolescents and the need for prevention. *Social psychiatry and psychiatric epidemiology*, 53(12), 1325-1337. **(Ergebnisse der Screening-Phase)**

Link: <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fso0127-018-1586-y>

Zeiler, M., Waldherr, K., Philipp, J., Nitsch, M., Dür, W., Karwautz, A., & Wagner, G. (2016).

Prevalence of eating disorder risk and associations with health-related quality of life: results from a large population screening. *European Eating Disorders Review*, 24(1), 9-18. **(Häufigkeit**

Essstörungsrisiko)

Link: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/erv.2368>

Zeiler, M., Wagner, G., Philipp, J., Nitsch, M., Truttmann, S., Dür, W., Karwautz, A. & Waldherr, K. (2018). The Mental Health in Austrian Teenagers (MHAT) Study: design, methodology, description of study population. *Neuropsychiatrie*, 32(3), 121-132. **(Methodik der MHAT Studie)**
Link: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6132433/>

Philipp, J., Zeiler, M., Waldherr, K., Nitsch, M., Dür, W., Karwautz, A., & Wagner, G. (2014). The Mental Health in Austrian Teenagers (MHAT)-Study: preliminary results from a pilot study. *Neuropsychiatrie*, 28(4), 198-207. **(Ergebnisse aus der Pilotstudie)**
Link: <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs40211-014-0131-9>

Kontakt:

Die AutorInnen der MHAT-Studie: Gudrun Wagner, Michael Zeiler, Karin Waldherr, Julia Philipp, Stefanie Truttmann, Wolfgang Dür, Andreas Karwautz

✉ michael.zeiler@meduniwien.ac.at

✉ heidi-elisabeth.zesch@meduniwien.ac.at