

# MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Die konstruktivistische Betriebserkundung im GWB-Unterricht der Sek I  
als Potenzial für Berufsorientierung

verfasst von | submitted by  
Cornelia Soringauer BEd

angestrebter akademischer Grad | in partial fulfilment of the requirements for the degree of  
Master of Education (MEd)

Wien | Vienna, 2025

Studienkennzahl lt. Studienblatt |  
Degree programme code as it appears  
on the student record sheet:

UA 199 509 510 02

Studienrichtung lt. Studienblatt | Degree  
programme as it appears on the student  
record sheet:

Masterstudium Lehramt Sek (AB)  
Unterrichtsfach Französisch Unterrichtsfach  
Geographie und wirtschaftliche Bildung

Betreut von | Supervisor:

Mag. Dr. Heidrun Edlinger

# Abkürzungsverzeichnis

|                 |                                                                                                                             |
|-----------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| AHS             | Allgemeinbildende höhere Schule                                                                                             |
| AK              | Arbeiterkammer                                                                                                              |
| AMS             | Arbeitsmarktservice                                                                                                         |
| ASVG            | Allgemeine Sozialversicherungsgesetz                                                                                        |
| BBO             | Bildungs- und Berufsorientierung                                                                                            |
| BHS             | Berufsbildende höhere Schule                                                                                                |
| BMS             | Berufsbildende mittlere Schule                                                                                              |
| BiWi            | Berufsinformationszentrum der Wiener Wirtschaft                                                                             |
| BMBWF           | Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung                                                                   |
| B(M)HS          | Berufsbildende Mittlere und Höhere Schule                                                                                   |
| CMS             | Career Management Skills                                                                                                    |
| e.e.si-Programm | Entrepreneurship Education for Sustainable Innovation-Programm                                                              |
| GWB             | Geographie und wirtschaftliche Bildung                                                                                      |
| HLT             | Happenstance Learning Theory                                                                                                |
| Ibobb           | Information, Beratung und Orientierung für Bildung und Beruf                                                                |
| Ibw             | Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft                                                                               |
| IFTE            | Initiative for Teaching Entrepreneurship                                                                                    |
| KMK             | Kultusministerkonferenz                                                                                                     |
| MS              | Mittelschule                                                                                                                |
| OECD            | Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und<br>Entwicklung (Organisation for Economic Co-operation and Development) |
| SchOG           | Schulorganisationsgesetz                                                                                                    |
| SchUG           | Schulunterrichtsgesetz                                                                                                      |
| SEK             | Standortspezifisches Entwicklungskonzept                                                                                    |
| WK              | Wirtschaftskammer                                                                                                           |

## Vorwort & Danksagung

Die Themenstellung dieser Masterarbeit mit dem Titel „*Die konstruktivistische Betriebserkundung im GWB-Unterricht der Sekundarstufe I als Potenzial für die Berufsorientierung*“ entwickelte sich während meines ersten Dienstjahres an der TSMS Pettenbach. Mein besonderes Interesse galt dabei der Frage, wie ich den GWB-Unterricht aktiver, realitätsnaher und stärker an die Lebenswelt der 10- bis 14-jährigen Schüler\*innen anpassen könnte. Mit dem fortschreitenden Alter der Jugendlichen meiner Klasse – die sich mittlerweile in der achten Schulstufe befinden – wurde mir zunehmend bewusst, wie essenziell die Berufsorientierung für die Schüler\*innen ist. Es erschien mir besonders wichtig, ihnen Möglichkeiten zu eröffnen, wertvolle Erfahrungen in diesem Bereich zu sammeln und diese mit ihren individuellen Interessen zu reflektieren. Obwohl in der Mittelschule ein eigenes Unterrichtsfach für Berufsorientierung vorgesehen ist, erkannte ich dennoch zahlreiche Chancen, Realbegegnungen auch in den GWB-Unterricht zu integrieren. Mein Ziel war es, die Lernenden bestmöglich in ihrer persönlichen Berufsorientierung zu unterstützen. Angetrieben von meiner Leidenschaft, kreative und aktive Unterrichtsformen für meine Schüler\*innen zu entwickeln, fand ich schließlich zum Thema dieser Forschungsarbeit.

Begleitet von den Zeilen des Songs „*Dieser Weg wird kein leichter sein*“ von Xavier Naidoo, war der Prozess des Schreibens meiner Masterarbeit während meiner ersten Dienstjahre alles andere als einfach. Es gab viele Herausforderungen und Momente des Zweifels. Doch umso schöner ist es nun, am Ziel angekommen zu sein und zu erkennen, dass dieser Weg nicht nur lehrreich war, sondern auch voller wertvoller Erfahrungen, die mich sowohl persönlich als auch beruflich begleiten werden.

An dieser Stelle möchte ich all jenen danken, die stets an mich geglaubt haben – selbst in Momenten, in denen ich selbst beinahe die Hoffnung aufgegeben hätte. Ihr Zuspruch und ihre Unterstützung haben maßgeblich zum Gelingen dieser Masterarbeit beigetragen. Mein besonderer Dank gilt in erster Linie meiner Betreuerin, Mag.<sup>a</sup> Dr.<sup>in</sup> Heidrun Edlinger. Trotz räumlicher Distanz fand sie immer die richtigen Worte, um mich zu motivieren, und zeigte größtes Verständnis für meinen langen, oft steinigen Weg des Schreibens. Wann immer ich gedanklich in eine Sackgasse geraten war, half sie mir, wieder den richtigen Kurs einzuschlagen.

Ebenso danke ich meiner Familie, allen voran meiner Mama, die mich über all die Jahre des Studiums, den Berufseinstieg und den gesamten Verfassungsprozess hinweg unermüdlich unterstützt hat. Ob in Wien, Lodève, Pettenbach oder schließlich in Bad Schallerbach – sie hat stets an mich geglaubt und mich immer wieder aufs Neue dazu ermutigt, meinen Abschluss zu vollenden.

Ein großer Dank gilt auch Laurenz, der mit viel Geduld und Verständnis auf meine oft fordernde Lebenssituation Rücksicht nahm und in schwierigen Momenten stets an meiner Seite war.

Schließlich möchte ich den Expert\*innen danken, die am empirischen Teil meiner Arbeit mitgewirkt haben. Ohne ihre wertvolle Expertise wäre es nicht möglich gewesen, diese Forschungsarbeit zu vollenden.

## **Kurzfassung**

Diese Masterarbeit untersucht die Bedeutung außerschulischer Realbegegnungen durch Betriebserkundungen im GWB-Unterricht für die individuelle Berufsorientierung von Schüler\*innen der Sekundarstufe I. Angesichts der zahlreichen Herausforderungen, mit denen Lernende in beruflichen Übergangsprozessen konfrontiert sind – darunter sich wandelnde Anforderungen, der Fachkräftemangel, der Einfluss des familiären und sozialen Umfelds sowie die Vielfalt an Übergangsoptionen und die Unsicherheit über eigene Interessen – gewinnt eine allgemein zugängliche Bildungs- und Berufsorientierung im schulischen Kontext zunehmend an Bedeutung. Besonders Praxiskontakte bieten direkte, realitätsnahe Einblicke in die Berufswelt und unterstützen die Lernenden aktiv bei ihrer Entscheidungsfindung.

Die Bildungs- und Berufsorientierung ist fest im schulischen Bildungsauftrag verankert und lässt sich auch dem Fachbereich GWB zuordnen. Der Besuch außerschulischer Lernorte, wie beispielsweise im Rahmen von Betriebserkundungen, spielt dabei eine zentrale Rolle. Solche Aktivitäten lassen sich didaktisch so gestalten, dass sie den Schüler\*innen praxisnahe Erfahrungen ermöglichen. Im Mittelpunkt steht die konstruktivistische Lerntheorie, die Lernende als aktive Gestalter ihres Prozesses sieht und eine individuelle Wissensvermittlung forciert. Betriebserkundungen, die auf dieser Grundlage gestaltet werden, ermöglichen nicht nur eine tiefere Auseinandersetzung mit der Berufswelt, sondern tragen auch dazu bei, Schüler\*innen bei ihrer persönlichen Berufsorientierung zu unterstützen.

Ziel dieser Arbeit ist, die Betriebserkundung zu analysieren und ihre Potenziale für den Übergang in eine weiterführende schulische Bildung oder ins Berufsleben herauszuarbeiten, insbesondere nach der Sekundarstufe I.

Die Untersuchung stützt sich auf eine umfassende Literaturrecherche und wird durch Interviews mit Expert\*innen ergänzt. Deren Erkenntnisse fließen sowohl in die theoretische Aufarbeitung als auch in die Darstellung der Chancen von Betriebserkundungen für die individuelle Berufsorientierung der Lernenden ein.

## **Abstract**

This master's thesis explores the significance of extracurricular real-life encounters through company visits in the subject of Geography and Economic Education (GWB) for the individual career orientation of lower secondary school students.

In light of the numerous challenges students face during career transition processes – including evolving job requirements, a shortage of skilled workers, the influence of family and social environments, the wide range of transition options, and uncertainty about their own interests – accessible educational and career guidance within the school context is becoming increasingly important. Practical experiences in particular offer direct, hands-on insights into the world of work and actively support students in their decision-making processes. Career education is firmly anchored in the educational mission of schools and can be assigned to the subject area of Geography and Economic Education. Visiting extracurricular learning environments, such as through company visits, plays a central role in this. These activities can be didactically designed to offer students practical experiences. The focus lies on constructivist learning theory, which views learners as active participants in their own process and promotes individual knowledge acquisition. Company visits designed on this basis not only enable a deeper engagement with the professional world but also support students in their personal career orientation.

The aim of this thesis is to analyse the concept of company visits and highlight their potential for supporting students in the transition to further education or employment, particularly after completing lower secondary education.

The study is based on an extensive literature review and is supplemented by expert interviews. The insights gained are incorporated into both the theoretical framework and the presentation of the opportunities that company visits offer for individual career orientation.

# Inhaltsverzeichnis

|        |                                                                                           |    |
|--------|-------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 1.     | Einleitung                                                                                | 1  |
| 2.     | Forschungsdesign                                                                          | 5  |
| 2.1.   | Aktueller Forschungsstand                                                                 | 5  |
| 2.2.   | Forschungsfrage und Operationalisierung                                                   | 11 |
| 3.     | Die Betriebserkundung als Realbegegnung im außerschulischen Lernort                       | 23 |
| 3.1.   | Außerschulische Lernorte                                                                  | 23 |
| 3.2.   | Betriebe als außerschulische Lernorte                                                     | 25 |
| 3.3.   | Die Betriebserkundung als fachdidaktische Methode im GWB                                  | 29 |
| 3.4.   | Die Betriebserkundung aus konstruktivistischer Sicht                                      | 32 |
| 3.4.1. | Konstruktivistische Wissensaneignung                                                      | 32 |
| 3.4.2. | Konstruktivistische Umsetzung im Unterricht                                               | 35 |
| 3.4.3. | Schlüsselfaktoren einer konstruktivistischen Wissensaneignung                             | 38 |
| 3.5.   | Formen der Betriebserkundung und ihre methodische Umsetzung im GWB-Unterricht             | 40 |
| 3.5.1. | Verschiedene Typen der Betriebserkundung                                                  | 40 |
| 3.5.2. | Planungsdreischritt                                                                       | 41 |
| 3.6.   | Chancen und Risiken der Betriebserkundung                                                 | 43 |
| 3.6.1. | Perspektive der Lernenden                                                                 | 43 |
| 3.6.2. | Perspektive der Lehrenden                                                                 | 45 |
| 3.6.3. | Perspektive der Betriebe                                                                  | 46 |
| 4.     | Berufsorientierung als Maßnahme für den Berufsentscheidungsprozess                        | 49 |
| 4.1.   | Forschungsstand und Begriffserklärung                                                     | 49 |
| 4.2.   | Herausforderungen in der Berufsorientierung                                               | 52 |
| 4.2.1. | Globale Veränderungen                                                                     | 52 |
| 4.2.2. | Der österreichische Arbeitsmarkt                                                          | 54 |
| 4.2.3. | Diverses Bildungssystem                                                                   | 56 |
| 4.2.4. | Bildungsmobilität und soziales Umfeld                                                     | 58 |
| 5.     | Konstruktivistische Ansätze in der Berufsorientierung zur Umsetzung der Betriebserkundung | 61 |
| 5.1.   | Aktuelle Berufswahl- und Laufbahngestaltungstheorien                                      | 61 |
| 5.2.   | Kompetenzen für die Berufswahl                                                            | 66 |
| 5.3.   | Ausgewählte Akteur*innen zur schulpraktischen Umsetzung von Betriebserkundungen           | 73 |
| 5.3.1. | Politische Umsetzungsebene                                                                | 73 |
| 5.3.2. | Schulorganisatorische Umsetzungsebene                                                     | 78 |
| 5.3.3. | Kooperative Umsetzungsebene                                                               | 81 |
| 5.4.   | Initiativen und Umsetzungsangebote in der Praxis                                          | 84 |

|       |                                                                                                                                |     |
|-------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 6.    | Das Potenzial der Betriebserkundung für die Berufsorientierung                                                                 | 90  |
| 6.1.  | Theorie und Praxis verbinden – Lernen mit erweitertem Horizont                                                                 | 90  |
| 6.2.  | Konstruktivistische Betriebserkundung als Unterstützungsmaßnahme für die Entwicklung von Laufbahngestaltungskompetenzen        | 93  |
| 6.3.  | Laufbahngestaltungskompetenzen als Grundlage für eine chancengerechte und selbstbestimmte Ausbildungs- oder Berufsentscheidung | 95  |
| 6.4.  | Betriebserkundungen als Schlüssel zur Entwicklung künftiger beruflicher und bildungsbezogener Kooperationen                    | 97  |
| 6.5.  | SWOT-Analyse                                                                                                                   | 100 |
| 7.    | Fazit                                                                                                                          | 103 |
| 7.1.  | Zusammenfassung                                                                                                                | 103 |
| 7.2.  | Beantwortung der Forschungsfrage                                                                                               | 106 |
| 7.3.  | Ausblick                                                                                                                       | 111 |
| 8.    | Literaturverzeichnis                                                                                                           | 113 |
| 9.    | Abbildungsverzeichnis                                                                                                          | 122 |
| 10.   | Anhang                                                                                                                         | 123 |
| 10.1. | Interviewleitfaden                                                                                                             | 124 |
| 10.2. | Transkripte                                                                                                                    | 127 |



## 1. Einleitung

Die Arbeitswelt durchläuft einen stetigen Veränderungsprozess: Technologische Innovationen, Automatisierung und flexible Arbeitsmodelle erfordern von jungen Menschen eine stetige Anpassung ihrer Fähigkeiten (vgl. HIRSCHI 2015: 1–3). In Österreich verstärken der Fachkräftemangel und hohe Fluktuationsraten von rund 50 % die Herausforderungen am Arbeitsmarkt (vgl. AUE UND WACH 2020: 1f). Gleichzeitig wird die Entscheidungsfindung durch die Vielzahl an Bildungs- und Karrierewegen erschwert (vgl. SCHRÖDER 2019: 2). Neben sozioökonomischen Herausforderungen wird auch ein Wandel in der Einstellung zur Arbeit deutlich. In der Europäischen Wertestudie 2018, bei der 1.948 Personen über 18 Jahren befragt wurden, zeigt sich, dass die Bedeutung von Arbeit als zentralem Lebensbereich im Vergleich zu früheren Erhebungen deutlich abgenommen hat (1990: 62 %, 2018: 48 %). Gleichzeitig gewinnen Werte wie Eigeninitiative und persönliche Verantwortung zunehmend an Bedeutung. Zudem verschwimmen die Grenzen zwischen Beruf, Familie und Freizeit immer stärker, was auch den Übergang junger Menschen ins Erwerbsleben beeinflusst (vgl. UNIVERSITÄT WIEN 2018; vgl. UNIVERSITÄT WIEN 2019: 6).

### **Jugendliche als Zielgruppe der Berufsorientierung**

Wenn der Fokus dieser Masterarbeit auf die Zielgruppe der Jugendlichen gerichtet wird, wird deutlich, dass vor allem das soziale Umfeld sowie persönliche Unsicherheiten einen erheblichen Einfluss auf den Berufsentscheidungsprozess haben. In der Adoleszenz – einer Lebensphase, die von tiefgreifenden sozialen, emotionalen und entwicklungsbedingten Veränderungen geprägt ist – haben Jugendliche oft Schwierigkeiten, eine klare berufliche Perspektive zu entwickeln. Diese Herausforderungen erschweren die Umsetzung einer gezielten und effektiven Berufsorientierung (vgl. STRAUB ET AL. 2021: 1f; vgl. FRAUNDORFER UND FRITZ 2023: 14f).

In seiner Studie zur *„Relevanz von Unterstützungsangeboten aus Sicht von Jugendlichen während des Berufsorientierungsprozesses“* untersuchte GEBHARDT (et al. 2015: 10) welche Faktoren die Berufswahl von Jugendlichen beeinflussen. Die Ergebnisse zeigen, dass die Familie eine zentrale Rolle spielt (ebd.). Dies wird auch durch die Studie *„Berufs- und Arbeitswelt in der politischen Bildung“* bekräftigt, die Eltern und enge Verwandte nicht nur als wichtige Informationsquelle, sondern auch als zentrale Unterstützung bei Entscheidungen bezüglich Weiterbildung und Berufsweg hervorhebt (STRAUB ET AL. 2021: 112–114, 127–130).

Neben dem familiären Umfeld spielen auch Lehrkräfte eine zentrale Rolle bei den Ausbildungsentscheidungen von Jugendlichen. Durch ihre beruflichen Erfahrungen fungieren sie als Vorbilder und bieten durch gezielte Beratung sowie Orientierung aktive Unterstützung (ebd. 151). In diesem Kontext tragen Lehrpersonen wesentlich zur Berufsorientierung bei, indem sie den Wissensaufbau, die Förderung der Selbstwirksamkeit und die Unterstützung bei der Sinnfindung der Schüler\*innen vorantreiben (vgl. DÜGGELI UND KINDER 2013: 211).

### **Die Rolle der Schule im Berufsorientierungsprozess von Jugendlichen**

Angesichts dieser Herausforderungen ist es essenziell, Berufsorientierung als zentrale Kompetenz zu begreifen. Sie hilft Jugendlichen, den Übergang von der Schule in eine weiterführende Ausbildung oder den Beruf zu meistern und bereitet sie gezielt auf die Anforderungen einer dynamischen Arbeitswelt vor (vgl. SOROLDONI 2023: 30). Studien belegen, dass berufliche Sicherheit für Jugendliche einen hohen Stellenwert besitzt. So zählt laut der Jugendwertestudie ein sicherer Arbeitsplatz zu den zentralen Bedürfnissen, während der Verlust desselben als eine der größten Ängste wahrgenommen wird (vgl. HEINZLMAIER UND IKRATH 2011: 88f, 96). Diese Einschätzung bestätigen auch 60,3 % der Wiener Schüler\*innen der Sekundarstufe I in einer Untersuchung von STRAUB ET AL. (2021: 99). Die Berufswahl hat weitreichende Konsequenzen für den weiteren Lebensweg und beeinflusst zentrale Lebensbereiche. Daraus ergibt sich die besondere Relevanz gezielter Bildungs- und Berufsorientierungsmaßnahmen, die nicht nur den Übergang von der Schule in die Arbeitswelt erleichtern, sondern auch zur Entwicklung aktiv mündiger Gesellschaftsmitglieder beitragen (vgl. STRAUB ET AL. 2021: 157f).

Die Berufsorientierung stellt einen wesentlichen Bestandteil des schulischen Bildungs- und Erziehungsauftrags dar – insbesondere in der Sekundarstufe I. Laut § 2 des Schulorganisationsgesetzes für Mittelschulen und AHS soll die Schule „*die Individualität der Schülerinnen und Schüler nach ethisch gehaltvollen Werten fördern*“, um sie sowohl auf das Leben als auch auf die Arbeitswelt vorzubereiten und ihre Fähigkeit zum eigenständigen Lernen zu stärken (BMBWFa 2024: 4; BMBWFi 2024: 2).

Mit der Neukonzipierung des Lehrplans der Sekundarstufe I wurde die Bildungs- und Berufsorientierung auf mehreren Ebenen verankert (vgl. BMBWFi 2022: 2). Im Unterrichtsfach Geographie und wirtschaftliche Bildung (GWB) wird sie in der 2. und 3. Klasse gezielt aufgegriffen, um Schüler\*innen durch Einblicke in verschiedene Berufsfelder auf die Arbeitswelt vorzubereiten. Sie sollen Informationen recherchieren, Bildungs- und

Berufsmöglichkeiten vergleichen sowie reflektieren, um ihren individuellen Berufsweg bewusster zu planen (BMBWFb 2023: 5f).

Darüber hinaus ist Berufsorientierung als fachübergreifendes Prinzip im Lehrplan der Sekundarstufe I verankert. Lehrkräfte unterstützen durch praxisnahe Zugänge nicht nur die Persönlichkeitsentwicklung der Jugendlichen, sondern fördern auch die Offenheit für geschlechtsuntypische Berufswahlen. Fächerübergreifendes, vernetztes Lernen soll gesellschaftliche Zusammenhänge verständlich machen und zur reflektierten Lebensplanung beitragen (vgl. BMBWFb 2023: 1f; BMBWFe o.J.)

Das Maßnahmenpaket „*Ibobb: Information, Beratung und Orientierung für Bildung und Beruf*“ des Bundesministeriums unterstützt diesen Prozess gezielt. Es verfolgt das Ziel, Schüler\*innen mit Laufbahngestaltungskompetenzen – *Career Management Skills* (CMS) auszustatten, die sie insbesondere an schulischen Übergängen benötigen. Diese Fähigkeiten werden durch den direkten Kontakt mit der Berufs- und Arbeitswelt gefördert und helfen den Jugendlichen, fundierte Entscheidungen für ihre Zukunft zu treffen (vgl. BMBWFg 2019: 1f). Die Schule nimmt somit eine zentrale Rolle bei der Sensibilisierung und Unterstützung junger Menschen auf ihrem Bildungs- und Berufsweg ein.

### **Die Bedeutung von Praxiskontakten für die Berufsorientierung im GWB-Unterricht**

Die im Schuljahr 2019/2020 durchgeführte Befragung von 200 Schüler\*innen der vierten Klassen an AHS-Unterstufen und Mittelschulen in Wien zeigt deutlich: Fundiertes Wissen über verschiedene Berufe sowie praxisnahe Berufsorientierung – insbesondere außerhalb des familiären Umfelds – werden als besonders wichtig für die Berufswahl angesehen (vgl. STRAUB ET AL. 2021: 114, 116, 138, 162).

Neben einer Verlängerung oder Intensivierung der berufspraktischen Tage äußerten die Jugendlichen den Wunsch nach mehr praktischen Einblicken in die Berufswelt (ebd. 138).

Die Berufsorientierung in der Sekundarstufe I orientiert sich zunehmend an einer individuellen Förderung, bei der der persönliche Lernprozess der Schüler\*innen im Zentrum steht (vgl. BUTZ 2008: 50; STRAUB ET AL. 2021: 165).

Dabei basieren Unterstützungsangebote auf dem Prinzip der personalisierten Förderung: Die Jugendlichen werden in ihren Erfahrungen, Bedürfnissen und Zielen begleitet, um ihre Kompetenzen gezielt weiterzuentwickeln (BURDA-ZOYKE 2020: 320). Eine handlungsorientierte Vermittlung berufsbezogener Inhalte soll das berufliche Selbstkonzept fördern, da die Entscheidung für einen Beruf letztendlich in der Verantwortung der Jugendlichen liegt (vgl. BRÜGGEMANN UND RAHN 2020: 17f).

Der Institution Schule kommt in diesem Prozess eine Schlüsselrolle zu: Sie bietet nicht nur Orientierungshilfen, sondern befähigt Jugendliche dazu, fundierte, eigenverantwortliche Bildungs- und Berufsentscheidungen zu treffen. Angesichts sich rasch wandelnder Berufsbilder und Qualifikationsanforderungen ist diese Unterstützung essenziell (vgl. KRÖTZL UND LANGENECKER 2023: 19). Jugendliche und junge Erwachsene stehen daher vor der Herausforderung, Kompetenzen zu entwickeln, die ihnen eine selbstbestimmte Zukunftsgestaltung ermöglichen – sie sollen sich sicher und zielgerichtet in einer komplexen, unsicheren Arbeitswelt bewegen können (vgl. SOROLDONI 2023: 30).

Die bildungspolitische Relevanz der Berufsorientierung und der Fokus auf Praxiskontakte machen eine Öffnung des Klassenzimmers erforderlich. Im GWB-Unterricht erfolgt dies etwa durch Betriebserkundungen, bei denen Schüler\*innen reale Begegnungen mit der Berufswelt an außerschulischen Lernorten erleben.

Übergeordnetes Ziel ist die Förderung aktiver und mündiger Gesellschaftsmitglieder – unter besonderer Berücksichtigung von sozialer Herkunft und Migrationshintergrund (vgl. STRAUB ET AL. 2021: 157f).

## 2. Forschungsdesign

Dieses Kapitel beschreibt das Forschungsdesign der Masterarbeit. Ausgehend von der in der Einleitung skizzierten Problemstellung wird zunächst der aktuelle Stand der Forschung dargestellt. Darauf aufbauend erfolgt die Herleitung und Formulierung der zentralen Forschungsfrage. Anschließend werden die gewählte Methodik zur Beantwortung dieser Frage sowie der logische Aufbau der Arbeit erläutert und begründet.

### 2.1. Aktueller Forschungsstand

Um reale Praxiserfahrungen zu ermöglichen, ist es notwendig, das Klassenzimmer zu verlassen. Praxisorientierte Lehr-Lern-Arrangements sollen den Lernenden eine zeitgemäße Einführung in die Berufs- und Arbeitswelt bieten, sodass sie handlungsfähig werden und bedeutsame Entscheidungen für ihre berufliche Zukunft treffen können (vgl. RETZMANN UND SPITZNER 2019: 124, 128). Entscheidend ist dabei die Verknüpfung theoretischer Erkenntnisse mit konkreten Erfahrungen, um eine ganzheitliche berufliche Bildung zu fördern (ebd. 131).

Wie bei der Betriebsbesichtigung, die Einblicke in den Berufsalltag sowie in die realen, beruflichen Anforderungen ermöglicht, verlassen Schüler\*innen bei der Betriebserkundung den gewohnten Lernort Schule, *„um sich durch eigene Anschauung im Sinne erfahrener Realität und im unmittelbaren Kontakt mit der Praxis über bestimmte Sachverhalte zu informieren, die in aller Regel außerhalb ihres Lebens- und Erfahrungsraumes liegen“* (KAISER und KAMINSKI 2012: 247).

Diese außerschulische Lernorte, darin inbegriffen Betriebe, bieten konkrete und lebensnahe Einblicke in die Arbeitswelt, erfordern jedoch die Überwindung organisatorischer und inhaltlicher Hürden zwischen Alltags- und Schulwelt (vgl. PLEITNER 2012: 290).

In der Geographie- und wirtschaftlichen Bildungsdidaktik implizieren Realbegegnungen *„das Lernen vor Ort im außerschulischen Unterricht“*, wodurch diese oftmals einer Exkursion, der *„methodischen Großform des Unterrichts mit dem Ziel der realen Begegnung mit der räumlichen Wirklichkeit außerhalb des Klassenzimmers“* gleichgesetzt werden (RINSCHKE UND SIGMUND 2022: 163, 233). Exkursionen oder außerschulisches Lernen im GWB-Unterricht können je nach dem Grad an Selbst- oder Fremdbestimmung, den verwendeten Methoden, den zugrunde liegenden lerntheoretischen Ansätzen, der sozialen Interaktion zwischen Lernenden und Lehrenden sowie der Beteiligung externer Partner unterschiedlich

gestaltet werden (vgl. STOLZ UND FEILER 2018: 25). Dabei gilt zu beachten, dass bei vielen traditionellen Exkursionen die Wissensaufnahme häufig auf rein beschreibendem Lernen basiert, während selbstständige und aktive Lernprozesse der Schüler\*innen oft zu kurz kommen und nicht ausreichend gefördert werden (vgl. SAUERBORN UND BRÜHNE 2020: 28f).

„Erzähle mir und ich vergesse  
– Zeige mir und ich erinnere –  
Lass es mich tun und ich verstehe“  
(KONFUZIUS 551 – 479 v. Chr.).

Dieses Zitat von Konfuzius bringt den zentralen Gedanken des handlungsorientierten Lernens auf den Punkt.

Besonders im Unterrichtsfach GWB wird dieser Ansatz gezielt genutzt, um Schüler\*innen einen praxisnahen Zugang zur Berufswelt zu ermöglichen, denn seit den 1980er Jahren hat sich in der Geographiedidaktik ein grundlegender Paradigmenwechsel vollzogen: Die vormals vorherrschende deskriptive und rezeptive Wissensvermittlung wurde zunehmend durch handlungsorientierte und konstruktivistische Konzepte ersetzt (vgl. STOLZ UND FEILER 2018: 23). An außerschulischen Lernorten setzen konstruktivistische Impulse an, indem sie Schüler\*innen dazu anregen, „*Wissen selbst zu konstruieren und ihre individuellen Vorstellungen in der Welt*“ zu erproben. Dies kann zu überraschenden Ergebnissen führen und fördert einen schülerzentrierten, erfahrungsbasierten Unterricht (SCHARVOGEL UND GERHARDT 2009: 52). Durch das Eintauchen in reale Lernumgebungen werden unterschiedliche Wahrnehmungs- und Lernkanäle aktiviert, was sowohl das Interesse als auch die Motivation der Lernenden steigert. Der Unterricht orientiert sich so stärker an der Lebenswelt der Jugendlichen, was zu einem nachhaltigeren Wissenserwerb beiträgt (vgl. SAUERBORN UND BRÜHNE 2020: 13f).

Im Kontext von Betriebserkundungen wird der Raum als soziale Konstruktion verstanden, in der sich Schüler\*innen aktiv mit der Berufswelt auseinandersetzen. Dabei erwerben sie nicht nur theoretisches Wissen, sondern gewinnen auch authentische Einblicke in berufliche Praxiszusammenhänge (vgl. BUDKE 2009: 15). Die Rolle der Lehrperson wandelt sich hierbei zur beratenden Instanz, die Lernumgebungen so gestaltet, dass selbstständiges Handeln und aktives Wissenserwerben möglich werden (vgl. KAISER UND KAMINSKI 2012: 54f; vgl. SCHMIDT-WULFFEN 2008: 42).

Diese Erkundungen, die je nach methodischem Vorgehen in Gesamterkundungen, Bereichserkundungen oder Aspekt-Erkundungen unterteilt werden können, erfordern eine sorgfältige Planung und Einbindung aller Beteiligten – von den Lernenden über die Lehrkräfte bis hin zu den teilnehmenden Betrieben (vgl. ACHLEITNER und BLIEM 2010: 4; SAUERBORN UND BRÜHNE 2020: 90, 92).

Durch die unmittelbare Erfahrung der Berufsrealität erhalten die Schüler\*innen Eindrücke und Informationen, die sich im Klassenzimmer nur schwer vermitteln lassen (vgl. WÜTHRICH 2013: 203).

Um die Potenziale der konstruktivistischen Betriebserkundung im GWB-Unterricht im Hinblick auf die individuelle Berufsorientierung herauszuarbeiten, ist es erforderlich, jene theoretischen Ansätze zu erläutern, die Berufswahl- und Laufbahnentscheidungen beeinflussen.

Die Forschung zur Berufswahl hat sich von statischen, phasenorientierten Modellen hin zu dynamischen, interaktiven Ansätzen entwickelt. Eine der traditionellen Theorien ist die RIASEC-Theorie von HOLLAND (1997), welche das Zueinanderpassen von individuellen Interessen und beruflichen Umfeldern als entscheidenden Faktor für Arbeitszufriedenheit und stabile Karriereverläufe betont. Dabei widerfährt sie Kritik, da sie den Berufswahlprozess unbeachtet lässt oder auch wie er sich im Laufe der Zeit verändert (vgl. STRAUB ET AL. 2021: 7).

Die Entwicklungstheorie von SUPER (1954, 1990) beschreibt Berufswahl als einen lebenslangen dynamischen Prozess zwischen Umwelt und Person, der sich in fünf Phasen gliedert: Wachstum, Exploration, Etablierung, Erhaltung und Rückzug. Jugendliche befinden sich dabei in der Explorationsphase, wo sie sich mit ihren Interessen und beruflichen Möglichkeiten auseinandersetzen. Das berufliche Selbstkonzept dient dabei nicht nur als Orientierungspunkt für die Planung der zukünftigen Laufbahn, sondern wird zugleich durch Erfahrungen im Verlauf der beruflichen Karriere beeinflusst und weiterentwickelt. Supers Theorie bildet somit einen zirkulären Zusammenhang zwischen Selbstkonzept und Berufserfahrung ab (vgl. STRAUB ET AL. 2021:6).

Auch andere Theorien wie jene von JANIS UND MANN (1979), welche die Berufsentscheidung sehr rational sieht, stoßen an ihre Grenzen. Dieser Ansatz geht davon aus, dass Jugendliche Informationen sammeln, Alternativen prüfen und so eine bewusste Berufsentscheidung treffen. Auch dieser Ansatz erfährt Kritik, da die Vielfalt an Ausbildungs- und Berufsmöglichkeiten eine vollständige Analyse unmöglich macht. Außerdem ist ein rationaler

Entscheidungsprozess unrealistisch, da auch externe und soziale Einflüsse Entscheidungen maßgebend beeinflussen (vgl. STRAUB ET AL. 2021: 7f).

Aus soziologischer Perspektive kann Berufswahl als ein Prozess der Zuweisung von Menschen zu bestimmten Berufspositionen verstanden werden (DAHEIM 1970). Dabei entwickelt das Individuum – beeinflusst durch verschiedene Personen und gesellschaftliche Instanzen – eigene Vorstellungen, Erwartungen und Wünsche in Bezug auf bestimmte Berufe. Diese persönlichen Orientierungen werden dann mit den tatsächlichen Möglichkeiten abgeglichen.

Der Allokationsprozess verläuft in drei Schritten:

1. Schulbildung: Die Eltern entscheiden mit, welchen Bildungsweg ihr Kind einschlägt.
2. Ausbildungswahl: Die Entscheidung für eine bestimmte Ausbildung wird durch Lehrkräfte, Eltern, Freund\*innen und Vertreter\*innen der Arbeitswelt beeinflusst.
3. Berufswahl und -position: Die konkrete berufliche Position hängt schließlich auch von den Entscheidungen und Einschätzungen von Vorgesetzten und Kolleg\*innen ab (vgl. STRAUB ET AL. 2021: 8).

Während das soziologische Verständnis von Berufswahl als Zuweisungsprozess die Bedeutung sozialer Herkunft und struktureller Rahmenbedingungen betont, greifen neuere Ansätze darüber hinaus, indem sie das Individuum als aktiven Gestalter seiner Bildungs- und Berufsbiografie im Wechselspiel mit gesellschaftlichen Einflüssen betrachten.

Moderne Ansätze in der Berufswahltheorie werfen die Vorstellung über Bord, dass Berufswahl eine einmalige, vorhersehbare Entscheidung ist. Stattdessen betrachten sie die Laufbahnentwicklung als einen fortlaufenden Prozess, der sich durch eine dynamische Wechselwirkung zwischen dem Individuum und seiner Umwelt auszeichnet. Berufswahl wird als eine Reihe von Übergängen verstanden, die im Kontext der jeweiligen Lebensumstände und sozialen Einflüsse stets in Bewegung sind (vgl. BUßHOFF 2015: 17). Diese Perspektive ergänzt die klassischen Theorien, wie die von HOLLAND und SUPER, die den Fokus stärker auf die individuelle Passung von Person und Beruf legten und den Prozess in relativ festgelegte Phasen unterteilten. Moderne Theorien erkennen jedoch an, dass Berufswahl und Laufbahnentwicklung von einer Vielzahl externer Faktoren beeinflusst werden und dass es keine festen Phasen gibt. Vielmehr wird der Prozess als komplex und kontextabhängig angesehen, was bedeutet, dass er nicht einfach auf die Eigenschaften einer einzelnen Person oder auf eine vorgegebene Abfolge von Lebensphasen reduziert werden kann (vgl. HIRSCHI UND BAUMELER 2020: 34).



Externe Faktoren wie gesellschaftliche Strukturen, wirtschaftliche Rahmenbedingungen und unvorhersehbare Ereignisse werden als wesentliche Einflussgrößen berücksichtigt. Berufliche Entscheidungen werden nicht mehr als lineare Entwicklungsprozesse verstanden, sondern als flexible Anpassungsprozesse, die durch Transitionen und Erfahrungslernen geprägt sind.

Diese konstruktivistischen und systemischen Ansätze betonen insbesondere:

- Die soziale und kulturelle Verankerung der Berufswahlprozesse.
- Die Dynamik und Offenheit des Berufsverlaufs, beeinflusst durch individuelle und externe Faktoren.
- Die subjektive Konstruktion beruflicher Identität und Sinnhaftigkeit.
- Die Bedeutung von Selbststeuerung, Anpassungsfähigkeit und lebenslangem Lernen.

Damit verschiebt sich der Fokus der Berufsorientierung von der reinen Identifikation passender Berufsfelder hin zur Förderung individueller Handlungsfähigkeit, Anpassungskompetenz und Selbstwirksamkeit. Diese Perspektiven bilden die Grundlage für eine moderne Berufsberatung, die Personen nicht nur bei der Berufswahl, sondern auch bei der Gestaltung ihrer gesamten Laufbahn unterstützt (vgl. HIRSCHI UND BAUMELER 2020: 34, 35, 37f, vgl. STRAUB ET AL. 2021: 9f).

Nach aktuellen Berufswahltheorien besteht das zentrale Ziel berufsorientierender Maßnahmen in der Förderung von Laufbahngestaltungskompetenzen. Diese werden als ein Bündel aus Wissen, Fähigkeiten und Haltungen verstanden, die sich durch selbstgesteuerte, reflexive und situative Lernprozesse entwickeln. Lehrpersonen übernehmen dabei die Aufgabe, eine Lernumgebung zu schaffen, die eine zielgerichtete Kompetenzentwicklung ermöglicht. Entscheidend sind dabei Reflexions-, Handlungs- und Anwendungsorientierung, die im schulischen Kontext der Bildungs-, Berufs- und Lebensorientierung eine zentrale Rolle spielen (vgl. FRAUNDORFER ET AL. 2023: 50f). Besonders hervorzuheben ist, dass *Career Management Skills* nicht allein durch theoretische Inhalte, sondern vor allem durch direkte Praxiserfahrungen in realen Situationen entwickelt werden (vgl. KRÖTZL 2010: 6).

Die in der Problemstellung aufgezeigte fehlende praktische Integration in die schulische Bildungs- und Berufsorientierung ist daher von besonderer Bedeutung. Trotz curricularer Einbettung der Praxiskontakte im GWB-Unterricht mangelt es häufig an Methoden, die gezielt den individuellen Berufsentscheidungsprozess Jugendlicher unterstützen (vgl. BMBWFd 2022: 2; vgl. BMBWFb 2023: 5f; vgl. STRAUB ET AL. 2021: 138)

Hier setzt die vorliegende Arbeit an: Sie untersucht, inwiefern die konstruktivistische Betriebserkundung als außerschulische Lernform das Potenzial besitzt,

- als praxisnahe Ergänzung zur schulischen Berufsorientierung zu dienen,
- den Erwerb von Laufbahngestaltungskompetenzen gezielt zu fördern und
- die individuelle Entscheidungsfindung Jugendlicher nachhaltig zu unterstützen.

Die Untersuchung dieser Thematik schließt eine bestehende Forschungslücke, indem sie die konstruktivistische Betriebserkundung als gezielten Beitrag zur Berufsorientierung im GWB-Unterricht betrachtet.

## 2.2. Forschungsfrage und Operationalisierung

Aus der im Forschungsstand identifizierten Forschungslücke, welche zwischen der konstruktivistischen Betriebserkundung im GWB-Unterricht und Berufsorientierung zu finden ist, soll nach wissenschaftlicher Bearbeitung die nachstehende Forschungsfrage beantwortet werden:

### **Welche Chancen eröffnet die Methode der konstruktivistisch-orientierten Betriebserkundung für Schüler\*innen im GWB-Unterricht in Bezug auf die Berufsorientierung?**

Die sich aus der Thematik ergebenden Subforschungsfragen werden in den Forschungsprozess aufgenommen. Sie dienen als Grundlage für den Aufbau der Arbeit und führen zur Beantwortung der Forschungsfrage. Die Subforschungsfragen lauten:

- Welche Herausforderungen gibt es in der Bildungs- und Berufsorientierung zu bewältigen?
- Welche bestehenden und potenziellen schulischen Maßnahmen ermöglichen eine nachhaltige Integration von Realbegegnungen in die Berufsorientierung?
- Ab wann gilt eine Betriebserkundung als gewinnbringend für die Bildungs- und Berufsorientierung?
- Welchen Mehrwert bringt eine konstruktivistische Betriebserkundung für Lernende in Bezug auf die Bildungs- und Berufsorientierung?

Zur Beantwortung der Forschungsfrage erfolgt zunächst eine fundierte theoretische Auseinandersetzung mit einschlägiger Literatur sowie ein Vergleich aktueller theoretischer Ansätze. Diese Grundlage wird durch eine qualitative empirische Untersuchung ergänzt. Zur Beantwortung der Forschungsfrage werden im Rahmen der empirischen Untersuchung Expert\*innen aus den Bereichen Bildungs- und Berufsorientierung, Fachdidaktik und Forschung einbezogen, um relevante Perspektiven und fachliche Einschätzungen zu berücksichtigen. Die Ergebnisse der Interviews dienen dazu, exemplarisch das Potenzial konstruktivistisch ausgerichteter Betriebserkundungen für die Berufsorientierung von Schüler\*innen im Übergang von der Sekundarstufe I zur Sekundarstufe II aufzuzeigen.

### **Im Folgenden wird der Aufbau der Arbeit skizziert:**

Im Anschluss an das Kapitel zum Forschungsdesign widmet sich das **dritte Kapitel** der Masterarbeit der Didaktik des außerschulischen Lernens sowie der konstruktivistischen

Perspektive der Exkursionsdidaktik, mit besonderem Fokus auf Betriebserkundungen. Dabei wird der Begriff „Betriebserkundung“ im Kontext außerschulischer Lernorte theoretisch eingeordnet, unter Berücksichtigung der Fachdisziplin GWB (vgl. SAUERBORN UND BRÜHNE 2020: 89; vgl. KAISER UND KAMINSKI 2012: 252). Aufbauend auf den Prinzipien der konstruktivistischen Lerntheorie werden zentrale didaktische Parameter herausgearbeitet, die für eine erfolgreiche Betriebserkundung relevant sind. Chancen und Herausforderungen für alle beteiligten Akteure – Lernende, Lehrpersonen und Betriebe – werden gleichermaßen beleuchtet (vgl. NEEB 2010: 44, 133; vgl. SAUERBORN UND BRÜHNE 2020: 89; vgl. SCHMIDT-WULFFEN 2008: 42; vgl. ACHLEITNER UND BLIEM 2010: 5).

Das **vierte Kapitel** legt den Schwerpunkt auf die Berufsorientierung im schulischen Kontext. Es beginnt mit einer begrifflichen Klärung in Kapitel vier (vgl. BUTZ 2008: 50; vgl. BRÜGGEMANN UND RAHN 2013: 14) und erläutert anschließend die Relevanz der Betriebserkundung aus Sicht aktueller Berufswahltheorien in **Kapitel fünf** (vgl. HIRSCHI UND BAUMELER 2020: 34f). Besonders hervorgehoben wird dabei das Ziel, Berufswahl- und Laufbahngestaltungskompetenzen bei Schüler\*innen zu fördern (vgl. DRIESEL-LANGE ET AL. 2020 in OHLEMANN 2020: 20). Diese werden systematisch dargestellt, kategorisiert und im schulischen Setting verortet, um ihre Bedeutung für die Praxis zu verdeutlichen (vgl. FRAUNDORFER ET AL. 2023: 50-56).

Ergänzend dazu werden die aus der Literatur und den Expert\*inneninterviews gewonnenen Handlungsebenen aufgezeigt, die an der Organisation und Durchführung von Betriebserkundungen beteiligt sind, sowie bestehende Initiativen und konkrete Umsetzungsangebote vorgestellt (vgl. SchOG §3 Abs. 1 Bgbl. Nr. 242/1962; vgl. MARTERER 2023: 180f; vgl. MANDL UND HAUSEGGER-NESTLBERGER 2023: 186).

**Kapitel 6** bildet die Brücke zwischen der konstruktivistischen Betriebserkundung und der schulischen Berufsorientierung. Im Zentrum steht die Frage, wie Betriebserkundungen gezielt eingesetzt werden können, um aktuellen Herausforderungen in der Bildungs- und Berufsorientierung entgegenzuwirken. Dabei werden insbesondere die Potenziale eines konstruktivistisch ausgerichteten Zugangs im GWB-Unterricht hervorgehoben. Ein besonderer Fokus liegt auf der konkreten Gestaltung der außerschulischen Lerngelegenheiten sowie auf den daraus resultierenden Lernchancen für Schüler\*innen. Zudem wird analysiert, inwieweit dieser Ansatz die Entwicklung von Laufbahngestaltungskompetenzen – Kompetenzen, die eine zentrale Rolle im Prozess der Berufswahl spielen – fördern kann (vgl.

KAISER UND KAMINSKI 2012: 54f; vgl. NEEB 2010: 44, 48; vgl. OHL UND NEEB 2012: 263). Die Synthese schließt mit einer SWOT-Analyse ab, die die Stärken und Möglichkeiten sowie die Schwächen und Risiken der konstruktivistisch gestalteten Betriebserkundungen für die Berufsorientierung der Lernenden in der Sekundarstufe I darstellt.

Den Abschluss der Arbeit bildet eine zusammenfassende Darstellung der zentralen Erkenntnisse in **Kapitel 7**. Dieses Resümee fasst die wesentlichen Ergebnisse des Forschungsprozesses prägnant zusammen und bildet zugleich die Grundlage für weiterführende Überlegungen. Im abschließenden Ausblick wird auf mögliche zukünftige Forschungsperspektiven in verschiedenen Bereichen wie Schulpraxis, Forschung und Theorieentwicklung eingegangen.

### **Empirische Forschung: Expert\*inneninterviews**

Um den aktuellen Forschungsstand der Literatur zu analysieren und die dahinterstehenden Intentionen aus der Perspektive der Fachdidaktik, der Bildungsforschung sowie der Wissenschaft zu erschließen, werden qualitative Interviews mit ausgewählten Expert\*innen aus relevanten Bereichen durchgeführt. Diese Interviews bieten die Möglichkeit, die theoretischen Erkenntnisse mit praxisnahen, realitätsbezogenen Einschätzungen und Erfahrungen zu verknüpfen. Expert\*innen aus der Bildungs- und Berufsorientierungsforschung liefern wertvolle Einblicke in die praktische Anwendung der Konzepte und ermöglichen einen direkten Vergleich zwischen theoretischen Modellen und deren tatsächlicher Umsetzung.

Die Wahl dieser qualitativen Methode basiert auf ihrer Eignung, eine tiefere Auseinandersetzung mit komplexen, oft schwer quantifizierbaren Aspekten des Themas zu ermöglichen. Durch halbstrukturierte Interviews können Expert\*innen spezifische Perspektiven und Erfahrungen teilen, die in der bestehenden Literatur möglicherweise nicht ausreichend berücksichtigt werden. So tragen die Interviews nicht nur zur Erweiterung des theoretischen Rahmens bei, sondern integrieren auch unterschiedliche Sichtweisen, die für die umfassende Beantwortung der Forschungsfrage unerlässlich sind. Darüber hinaus ermöglicht der direkte Austausch mit Fachleuten die Entwicklung neuer Hypothesen und das Aufdecken theoretischer Lücken, die durch weiterführende empirische Forschung geschlossen werden können. Dabei gilt zu berücksichtigen, dass Expert\*innen stets als Vertreter\*innen ihrer Organisation auftreten (vgl. WEISCHER 2007: 280, 282).

Die Interviews werden mit teiloffenen Fragen durchgeführt, um möglichst viele Informationen zur Beantwortung der Forschungsfrage zu gewinnen. Die Ansprechpersonen, die als Expert\*innen ihres jeweiligen Fachbereichs gelten, erhalten Erzählaufforderungen, die auf der Problemstellung der Arbeit basieren. Die gewonnenen Informationen dienen dann als Grundlage, um Gemeinsamkeiten, Unterschiede und für die Forschungsfrage relevante Aspekte zu identifizieren und auszuwerten (ebd. 279).

Folgende Personen dienen in dieser Masterarbeit als Expert\*innen und haben ihr wertvolles Fachwissen geteilt:



Abbildung 1: Expert\*innen Darstellung (eigene Darstellung siehe Beschreibung der Expert\*innen)

### Experte 1: Mag. Wolfgang Bliem, Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft (ibw)

**Mag. Wolfgang Bliem** wird als Experte ausgewählt, da er über umfassende Expertise in den Bereichen Bildungs- und Berufsorientierung sowie Arbeitsmarkt- und Qualifikationsforschung verfügt. Als Wirtschaftspädagoge und langjähriges Mitglied des für Bildungsforschung der Wirtschaft (ibw) ist er direkt in der Entwicklung von Materialien und Tools zur Berufs- und Bildungsinformation involviert, wie etwa der Onlineplattform BIC.at für die Berufswegplanung. Diese praktische Erfahrung und sein fundiertes Wissen über die

Instrumente der Berufsorientierung machen ihn zu einer wertvollen Quelle für die Untersuchung der Potenziale und Herausforderungen von Betriebserkundungen im Kontext der Bildungs- und Berufsorientierung.

Darüber hinaus ist seine Expertise in internationalen Projekten, insbesondere in der Lehrlingsausbildung, relevant, da solche Erfahrungen wertvolle Einblicke in die praktischen Aspekte der Berufsorientierung bieten. Diese Verbindung von Theorie und Praxis ist entscheidend für die Erforschung der Möglichkeiten, wie Betriebsbegegnungen die Berufsorientierung von Schüler\*innen effektiv unterstützen können (vgl. BLIEM ET AL. 2023: 97, BLIEM UND BALOCH-KALOIANOV 2023: 49, vgl. BIFEB).

### **Expertin 2, Dr.<sup>in</sup> Martina Aicher, Arbeiterkammer Wien (AK Wien)**

**Dr.<sup>in</sup> Martina Aicher** besitzt eine umfangreiche Expertise in den Bereichen Bildungs- und Berufsorientierung sowie in der Unterstützung von Jugendlichen bei der Bildungs- und Berufswahl. Seit 2018 ist sie in der Abteilung Bildungspolitik und Lehrausbildung der Arbeiterkammer Wien tätig, wo sie Programme zur Förderung der Bildungs- und Berufswahl von Jugendlichen konzipiert und betreut. Ihre Praxisnähe und langjährige Erfahrung in der Entwicklung und Durchführung solcher Programme ermöglicht es ihr, fundierte und praxisorientierte Einblicke in die Herausforderungen und Chancen der Berufsorientierung zu liefern.

Darüber hinaus umfasst ihr Aufgabenbereich auch die Bildungsberatung und die Fortbildung von Lehrkräften, was ihre Sicht auf die didaktischen und organisatorischen Aspekte der Berufsorientierung weiter stärkt. Ihre Arbeit an der Schnittstelle von Bildungspolitik und praktischer Berufsberatung macht sie zu einer wichtigen Ansprechpartnerin, um die Relevanz und Wirksamkeit von Betriebserkundungen für die Berufsorientierung von Jugendlichen zu untersuchen (vgl. AICHER UND MEISEL 2023: 165; vgl. AICHER, Interview, 11.11.2024, 22-27).

**Experte 3, Mag. Prof. Johannes Lindner, Lehrveranstaltungsleiter für Fachdidaktik an der Universität Wien, Wirtschaftspädagoge an der Business Academy BHAK/HAS Wien, Experte im Bereich Entrepreneurship Education**

**Mag. Prof. Johannes Lindner** repräsentiert die fachdidaktische sowie die wirtschaftspädagogische Perspektive in dieser Arbeit. Als externer Lektor für Fachdidaktik an der Universität Wien und langjähriger Wirtschaftspädagoge an der Business Academy BHAK/HAS Wien bringt er tiefgehendes didaktisches *Know-how* in der Gestaltung von wirtschaftsbezogenem Unterricht mit, das unmittelbar für den GWB-Unterricht sowie für die Bildungs- und Berufsorientierung relevant ist (VGL. MAYGASSE BUSINESS ACADEMY; vgl. EESI; vgl. UNIVERSITÄT WIEN).

Durch seine Leitung des e.e.si-Programms des BMBWF und der „Initiative for Teaching Entrepreneurship“ (IFTE) verfolgt Lindner einen stark schüler\*innenorientierten Ansatz (vgl. EESI; vgl. IFTE).

Im Rahmen der Entrepreneurship Education werden Jugendliche dazu befähigt, ihre Zukunft eigenverantwortlich und kreativ zu gestalten. Sie erlernen frühzeitig, Verantwortung zu übernehmen, ambitionierte Ziele zu verfolgen, Herausforderungen zu meistern und innovative Lösungen zu entwickeln. Ziel ist es, durch ihre unternehmerischen Aktivitäten die Gesellschaft und Wirtschaft der Zukunft aktiv mitzugestalten (vgl. IFTE).

**Expertin 4, Mag.<sup>a</sup> Sarah Straub, Politikwissenschaftlerin, wissenschaftliche Mitarbeiterin des Demokratiezentrum Wien sowie im Arbeitsbereich der Politischen Bildung am Zentrum für Lehrer\*innenbildung der Universität Wien**

**Mag.<sup>a</sup> Sarah Straub** wird als Expertin herangezogen, da sie eine zentrale Schnittstelle zwischen politischer Bildung, Berufsorientierung und fachdidaktischer Forschung bildet. Ihre Tätigkeit am Demokratiezentrum Wien sowie im Arbeitsbereich der Politischen Bildung am Zentrum für Lehrer\*innenbildung der Universität Wien belegt ihre fundierte didaktische und wissenschaftliche Auseinandersetzung mit gesellschaftlich relevanten Themen im schulischen Kontext.

Besonders relevant für die vorliegende Masterarbeit ist ihr Forschungsschwerpunkt zur Berufs- und Arbeitswelt im Rahmen politischer Bildung. In ihrer Publikation *„Berufs- und Arbeitswelt in der politischen Bildung. Über Bildungs- und Berufsvorstellungen Jugendlicher am Ende der Sekundarstufe I in Deutschland und Österreich“* analysiert sie tiefgehend die Vorstellungen und Orientierungen Jugendlicher im Übergang zwischen Sekundarstufe I und II. Diese Perspektive liefert einen wertvollen Beitrag zur Forschungsfrage, da sie Einblicke in



die subjektiven Wahrnehmungen und Entscheidungsprozesse von Jugendlichen im Kontext von Berufsorientierung gibt – ein Aspekt, der in der didaktischen Konzeption von Betriebserkundungen zentrale Bedeutung hat (vgl. STRAUB, Interview, 4.12.2024, 23-36; vgl. DEMOKRATIEZENTRUM WIEN: 2025).

### **Durchführung der Interviews**

Bei der Interviewform wird es sich um ein systematisierendes Expert\*inneninterview handeln, welches das implizite Wissen der Befragten herauskristallisieren soll. Dabei ist es wichtig, einen zu den jeweiligen Expert\*innen ausdifferenzierten Leitfaden für das Interview auszuarbeiten.

Bei dieser Form der geleiteten Fragestellung geht es vorwiegend darum, das Interview auf bestimmte Problembereiche zu lenken und Diskussion sowie deren Argumentation anzuregen. Der Vorteil eines Leitfadeninterviews besteht darin, dass die Fragen nicht strikt nacheinander bearbeitet werden müssen, sondern je nach Ausführungen situativ ergänzt oder vertieft werden können (vgl. WEISCHER 2007: 273, 283).

### **Transkriptionssystem**

Die erhobenen Daten aus den mit den Expert\*innen geführten Interviews werden gemäß dem einfachen Transkriptionssystem von DRESING UND PEHL (2018: 21-23) transkribiert. Die Interviewtranskripte, die über einen QR-Code in Kapitel 10.2 zugänglich sind, wurden nach folgenden grundlegenden Regeln erstellt:

- **Wörtliche Transkription:** Das Gesprochene wird wörtlich erfasst. Dialektale Äußerungen werden, soweit möglich, ins Hochdeutsche übertragen. Ist eine Übersetzung nicht möglich, bleibt der Dialekt bestehen.
- **Verschliffene Wörter:** Verschliffene Wörter werden nicht protokolliert, die ursprüngliche Satzstruktur und grammatikalische Fehler bleiben unverändert.
- **Unvollständige Äußerungen:** Abgebrochene Wörter oder Sätze werden entweder geglättet, ausgelassen oder als Abbruch mit einer kurzen Gesprächspause markiert.
- **Verständlichkeit:** Zur besseren Lesbarkeit werden Sätze gekürzt, und Kommata durch Punkte ersetzt.
- **Fremdwörter:** Englische Begriffe oder Ausdrücke werden unverändert übernommen.
- **Sprecherkürzel:** Die interviewende Person wird mit „I“ gekennzeichnet, während die Expert\*innen mit „E“ abgekürzt werden.
- **Gesprächspausen:** Pausen im Gespräch werden durch drei Punkte in Klammern (...) oder als (längere Pause) angegeben.
- **Rezeptionssignale und Fülllaute:** Signale wie „ähm“, „mhm“ oder „ah“ werden im Transkript dokumentiert.

- **Emotionale und nonverbale Äußerungen:** Emotionale Reaktionen und nonverbale Kommunikation, die die Aussage unterstützen, werden festgehalten.
- **Unverständliche Passagen:** Schwer verständliche oder unklare Stellen werden mit [unverständlich] markiert.
- **Betonungen:** Besonders betonte Wörter oder Ausdrücke werden kursiv hervorgehoben.
- **Irrelevante Inhalte:** Nicht relevante Passagen werden durch die Angabe [nicht relevant] kenntlich gemacht (ebd. 21-23).

### Auswertung der Interviews

Die Interviews und deren Transkripte werden mit der qualitativen Inhaltsanalyse nach MAYRING (2022) ausgewertet, die auf einer systematischen, schrittweisen Analyse des Textmaterials beruht und streng reglementiert durchgeführt wird.

Genauer definiert SCHREIER (2014) diese Form der qualitativen Analyse. Sie wird als *„ein Verfahren zur Beschreibung ausgewählter Textbedeutungen verstanden. Diese Beschreibung erfolgt, indem relevante Bedeutungen als Kategorien eines inhaltsanalytischen Kategoriensystems expliziert und anschließend Textstellen den Kategorien dieses Kategoriensystems zugeordnet werden.“*

Dabei wird folgende Struktur eingehalten:

- **Einordnung in das Kommunikationsmodell:**  
Zuerst wird das Textmaterial in ein Kommunikationsmodell eingeordnet. Dabei werden der/die Verfasser\*in, der sozio-kulturelle Hintergrund sowie die konkrete Situation, in der der Text entstanden ist, berücksichtigt.
- **Systematische Analyse:**  
Die Analyse erfolgt Schritt für Schritt. Dafür werden zunächst **Analyseeinheiten** festgelegt. Die sogenannte Kodiereinheit bestimmt, welche Textbestandteile (z. B. einzelne Wörter, Sätze oder inhaltlich zusammenhängende Aussagen) analysiert werden.
- **Kontexteinheit:**  
Die Kontexteinheit legt fest, wie viel Text zur Verfügung steht, um eine Aussage richtig einordnen zu können – etwa ein Satz, ein Absatz oder eine ganze Interviewantwort.
- **Auswertung:**  
Schließlich wird definiert, welcher Teil des Materials ausgewertet wird. Diese Auswertungseinheit kann kleinere Textabschnitte, das gesamte Interview oder auch mehrfach codierte Abschnitte umfassen. Dabei wird ein vorher entwickeltes Kategoriensystem zur Analyse herangezogen.

Als sinnvoll wird die Vorabbestimmung der inhaltsanalytischen Einheiten erachtet, sowie die bereits beschriebene Festlegung von Kodier- und Kontexteinheit. Dadurch werden inhaltsanalytische Gütekriterien sinnvoll überprüfbar (vgl. MAYRING und FENZL 2019: 636). „Der Grundvorgang besteht nun in der regelgeleiteten Zuordnung von – induktiv am Material entwickelten oder deduktiv theoriegeleitet vorab aufgestellten Kategorien zu konkreten Textstellen, den inhaltsanalytischen Zuordnungsregeln folgend“ (ebd. 236).

Die qualitative Inhaltsanalyse teilt sich in verschiedene Umsetzungstechniken: Zusammenfassung, Explikation und Strukturierung. In dieser Arbeit wird die Form der zusammenfassenden Inhaltsanalyse als Grundlage verwendet. Dabei wird das Interview auf die zuvor im Kodierleitfaden wesentlichen Inhalte zusammengefasst. Die Inhalte werden in bestimmte, für die Beantwortung der Forschungsfrage relevante Kategorien eingeordnet und anschließend in einer Zusammenfassung generalisiert (vgl. MAYRING und FENZL 2019: 637f).

Das Leitfadeninterview wird somit in die – nach dem Kodierleitfaden – wichtigsten Themen zusammengefasst. Im Folgenden sieht die Vorgehensweise so aus:

1. Transkription des Leitfadeninterviews
2. Hervorhebung von Textpassagen, welche für die Beantwortung der Forschungsfrage relevant sind
3. Organisation der Textpassagen sowie Zusammenfügung von Passagen mit denselben Inhalten
4. Einordnung in das zuvor gebildete Kodiersystem
5. Zusammenfassung der Erkenntnisse
6. Darstellung der Ergebnisse (vgl. DRESING UND PEHL 2018: 37-41)

Die qualitative Inhaltsanalyse setzt verschiedene Kategorien, Ober- und Unterkategorien als Orientierung fest. Diese zuvor oder im Anschluss an das Interview festgelegten Kategorien werden anschließend mit den erhobenen Daten befüllt, welche für die Beantwortung der Forschungsfrage relevant sind. Durch die Bildung von Ober- und Unterkategorien können für die Beantwortung der Forschungsfrage relevante Textpassagen genau zugeordnet werden. Die qualitative Inhaltsanalyse definiert die Auswertungsaspekte so exakt, „dass ein systematisch, intersubjektiv überprüfbares Durcharbeiten möglich wird“ (MAYRING UND FENZL 2019: 296f).

Für die Analyse der Interviews wird die Software MAXQDA genutzt, die dabei hilft, Codes zu identifizieren und Zusammenhänge sowie Gegensätze in den Transkripten zu erkennen. Die

definierten Codes werden sowohl aus dem Interviewleitfaden als auch direkt aus den Transkripten abgeleitet. Das mit der Software erstellte Codebuch klassifiziert die verschiedenen Kategorien, beschreibt diese durch Memos und ermöglicht so eine systematische Analyse der in den Interviews geformten Inhalten (vgl. MAXQDA).

### **Kodierung und Kategoriebildung der Expert\*inneninterviews**

Die Kategorien zur Kodierung der Transkripte der Expert\*inneninterviews wurden auf Grundlage von Aspekten entwickelt, die in der Fachliteratur identifiziert wurden. Diese literaturbasierten Erkenntnisse dienten als Grundlage für die Erstellung des Leitfadeninterviews, das wiederum eine wichtige Rolle bei der Ableitung der Kategorien für die qualitative Inhaltsanalyse spielte.

Die folgende Abbildung 2 zeigt, wie die Transkription kategorisiert wurde und an welcher Stelle in der Arbeit Erkenntnisse aus den Expert\*inneninterviews eingebaut wurden.

| Kodierleitfaden                                           |                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |                                                          |
|-----------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------|
| Herausforderung in der Berufsorientierung für Jugendliche |                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |                                                          |
| Kategorie                                                 | Definition                                                                                   | Ankerbeispiel                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | Kodierregel                                              |
| <b>K1: Soziales Umfeld</b>                                | Das soziale Umfeld prägt die Berufsorientierung Jugendlicher, da Berufe oft abstrakt wirken. | „die orientieren sich natürlich an erwachsenen Personen aus dem sozialen Umfeld, die bereits eine berufliche Identität haben, das sind mal die Eltern, das sind aber auch vielleicht ältere Geschwister oder Cousinen, Cousins.“ (Straub, Interview, 4.12.2024, 97-100)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | Soziales Umfeld als Herausforderung                      |
| <b>K2: Kultureller und sozialer Hintergrund</b>           | Kulturelle und soziale Hintergründe beeinflussen die individuellen Voraussetzungen.          | „Jugendliche mit einem ganz unterschiedlichen kulturellen und sozialen Hintergrund, die jetzt weder schon viel Wissen über die Arbeitswelt in Österreich mitbringen. Das heißt, wir haben inzwischen einen großen Anteil von Jugendlichen eigentlich über ganz Österreich verteilt, das ist natürlich dann immer unterschiedlich von Bundesland zu Bundesland, die einfach auch von Daheim keine Unterstützung bekommen können, weil die Eltern selber über dieses Wissen nicht verfügen und in einem großen Teil auch nicht über, was man soziales Kapital nennt oder kulturelles Kapital mit mitbringen können, aufgrund ihrer verschiedensten Biografien, dass sie da ihre Jugendlichen oder ihre Kinder unterstützen können.“ (Aicher, Interview, 11.11.2024, 57-63) | Kulturelle und soziale Hintergründe als Herausforderung. |
| <b>K3: Abstraktion</b>                                    | Die Berufs- und Arbeitswelt erscheint Jugendlichen oft abstrakt.                             | „Dass das so komplex ist, dass es für uns Erwachsene ja schon kaum greifbar ist. Und das dann noch für 10 bis 14-Jährige greifbar zu machen. Also das ist meiner Meinung nach eine der ganz, ganz großen Herausforderungen, weil es sowohl von der Komplexität her als auch teilweise von der Abstraktion her, dass es einfach teilweise sehr abstrakt ist und weit jenseits der Lebensrealität dieser Zielgruppe ist.“ (Bliem, Interview, 5.11.2024, 54-58)                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | Abstraktion als Herausforderung.                         |
| <b>K4: Entwicklungsphase</b>                              | Die Pubertät stellt als Entwicklungsphase eine Herausforderung dar.                          | „Eine große Gesamtherausforderung für die Bildungs- und Berufsorientierung in dieser Altersgruppe, wenn man es jetzt, wieder auf die 13-Jährigen oder 12-Jährigen eigentlich auch schon, dass die mitten in einer persönlichen Entwicklungsphase sind, in der Pubertät oder beginnend oder mitten, je nachdem, natürlich auch                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | Pubertät als Herausforderung                             |

|                                                       |                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                        |  |
|-------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
|                                                       |                                                                                                                                                                                         | <i>unterschiedlich je nach Person, wo einfach so viele andere Fragen wichtiger, jetzt auf persönlicher Ebene wichtiger sind.“ (Bliem, Interview, 5.11.2024, 62-67)</i> |  |
| <b>Herausforderungen in der schulischen BBO</b>       | Welche Herausforderungen gibt es in der schulischen Bildungs- und Berufsorientierung? (Kapitel 4.3.)                                                                                    |                                                                                                                                                                        |  |
| <b>Realbegegnungen in der Berufsorientierung</b>      | Welche Angebote / Initiativen / Best Practice Beispiele gibt es für Praxiskontakte in den Schulen? (Kapitel 5.4.)                                                                       |                                                                                                                                                                        |  |
| <b>Unterschied AHS / MS / SEK I / SEK II</b>          | Welche Unterschiede gibt es zwischen den verschiedenen Schultypen bzw. Bildungsstufen in Österreich? (Kapitel 5.3.1.-5.3.4.)                                                            |                                                                                                                                                                        |  |
| <b>Akteure für die Umsetzung der Realbegegnung</b>    | Wer ist für die Planung - Durchführung - und Nachbereitung von Realbegegnungen im Bildungssektor verantwortlich? (Kapitel 5.3.)                                                         |                                                                                                                                                                        |  |
| <b>Angebote, Initiativen, Best Practice Beispiele</b> | Welche Initiativen / Angebote / Best Practice Beispiele, um Betriebserkundungen/Realbegegnungen im schulischen Rahmen durchzuführen, gibt es? (Kapitel 5.4.)                            |                                                                                                                                                                        |  |
| <b>Betriebserkundung als Potenzial für die BBO</b>    | Wie sinnstiftend ist die Methode der konstruktivistischen Betriebserkundung? Wie könnte diese laut Expert*innen geranked werden? (1=schlecht / 5=sehr gut) (Kapitel 3.6., Kapitel 6.1.) |                                                                                                                                                                        |  |
| <b>Nutzen der Betriebserkundung für Lernende</b>      | Welche Chancen eröffnen Betriebserkundungen für Lernende? (Kapitel 3.6.1.)                                                                                                              |                                                                                                                                                                        |  |
| <b>Nutzen der Betriebserkundung für Lehrende</b>      | Welche Chancen werden für Lehrpersonen durch Betriebserkundungen eröffnet? (Kapitel 3.6.2.)                                                                                             |                                                                                                                                                                        |  |
| <b>Nutzen der Betriebserkundung für Betriebe</b>      | Welche Chancen eröffnen Betriebserkundungen für teilnehmende Unternehmen? (Kapitel 3.6.3.)                                                                                              |                                                                                                                                                                        |  |
| <b>Nutzen für weitere Bereiche</b>                    | Welche Chancen werden durch Betriebserkundungen für andere Bereiche eröffnet? (Kapitel 6.4.)                                                                                            |                                                                                                                                                                        |  |
| <b>Negative Aspekte einer Betriebserkundung</b>       | Gibt es auch negative Aspekte? (Kapitel 3.6.1-3.6.3.)                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                        |  |
| <b>Weitere Anmerkungen zum Thema</b>                  | Gibt es noch Anmerkungen zur Betriebserkundung?                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                        |  |

Abbildung 2: Kodierleitfaden (eigene Darstellung nach Mayring und Fenzl 2019: 639)

### **3. Die Betriebserkundung als Realbegegnung im außerschulischen Lernort**

Dieses Kapitel bildet die theoretische Einordnung des Begriffs der Betriebserkundung. Zunächst wird der Begriff des außerschulischen Lernorts abgegrenzt. Anschließend wird der Einbezug von Unternehmen als außerschulische Lernorte thematisiert, die durch die Methode der Betriebserkundung didaktisch erschlossen werden können. Abschließend erfolgt eine fachdidaktische Einordnung der Betriebserkundung in den Unterrichtsbereich GWB unter Berücksichtigung aktueller Raumkonzepte, welche für die Begründung der konstruktivistischen Betriebserkundung in dieser Arbeit von Bedeutung sind.

#### **3.1. Außerschulische Lernorte**

Allgemein geht der außerschulische Lernort mit dem Verlassen des Klassenzimmers sowie des Schulgebäudes einher. Lernen findet an externen Orten statt, die schulische Relevanz haben. PLEITNER (2012: 290) erwähnt, dass das Erkunden und Erforschen an außerschulischen Lernorten mit einem speziellen Bildungsauftrag als ganzheitliche, konkrete und anschauliche Lernerfahrung in der Lebenswirklichkeit der Lernenden bezeichnet wird. Dabei spricht er die Divergenz zwischen Erfahrungen in der Lebenswelt der Lernenden und den curricularen Vorgaben der Schule sowie den organisatorischen Aufwand von außerschulischem Unterricht an, welcher überwunden werden muss (ebd.).

Auch ERHORN UND SCHWIER (2016: 7) schließen an das Verständnis außerschulischer Lernorte an jenes von PLEITNER an. Sie sehen einen außerschulischen Lernort verbunden mit *„unterrichtlichen Aktivitäten außerhalb der Schule, bei denen es vorwiegend um eine alltagsweltlich orientierte Erschließung unterschiedlicher Lernbereiche sowie um eine Anwendung von schulisch erworbenen Kompetenzen in lebensnahen Situationen geht“* (ebd.

7). Als besonders wichtig wird dabei der Zusammenhang zwischen schulischem Bildungsauftrag und Lernort erachtet, wodurch außerschulischer Unterricht als ganzheitlich, konkret und an die Lebenswirklichkeit der Lernenden geknüpft, beschrieben wird (vgl.

WINKLER UND SCHELER 2000: 234f).

JÜRGENS (2008: 102) unterstreicht in seiner Definition des außerschulischen Lernorts ebenfalls die Wichtigkeit der Verknüpfung mit dem Unterricht. Im Allgemeinen kann *„jede außerhalb der Schule existierende Örtlichkeit zu einem schulisch genutzten Lernort werden, wenn sich das Vorgehen didaktisch auf der Grundlage aktueller Lehrpläne und Richtlinien legitimieren lässt. Weil im Grunde an jedem Ort gelernt werden kann, ist demzufolge genau genommen jeder Ort zugleich Lernort“* (ebd. 102).

Dabei erwähnt BÖNSCH (2003 in KARPA et al. 2015: 12) die Chance der Verknüpfung von fachlichen Inhalten mit lebenswirklichen Erfahrungen, wodurch der gewünschte Realitätsbezug zum Unterricht stattfinden kann.

Mit Hilfe von differenzierten, pädagogischen Methoden werden mehrere Wahrnehmungs- und Lernkanäle der Lernenden angeregt, was einem anwendungsorientierten und selbstgesteuerten Lernprozess vorausgeht (vgl. SAUERBORN UND BRÜHNE 2020: 13).

In dieser Arbeit versteht man außerschulisches Lernen im präskriptiven Sinn. Dies impliziert Handlungen *„als eine bestimmte pädagogisch erwünschte Praxis innerhalb eines unterrichtlichen Lernprozesses. Eine didaktisch-methodische Vorüberlegung steuert den Lernvorgang und thematisiert das außerschulische Lernen damit systematisch“* (SAUERBORN UND BRÜHNE 2020: 26).

Dabei soll das Lernen an außerschulischen Lernorten Erfahrungen vermitteln, die innerhalb des schulischen Rahmens nicht erworben werden können (vgl. THOMAS 2009: 284). Somit kann eine klare Grenze zu jenem außerschulischen Lernen vorgenommen werden, das durch andere Institutionen – wie Schulpsychologen, Nachhilfeinstitutionen usw. – stattfindet und somit nicht im Rahmen des Schulunterrichts durchgeführt wird (vgl. KARPA et al. 2015: 12, vgl. SAUERBORN UND BRÜHNE 2020: 26).

Nach STOCK (1988 in SAUERBORN UND BRÜHNE 2020: 84) werden außerschulische Lernorte in Natur, die Kulturwelt, Orte und Städten der menschlichen Begegnung sowie in die Arbeits- und Produktionswelt unterteilt. Der Fokus dieser Arbeit liegt auf dem zuletzt genannten Bereich der Arbeits- und Produktionswelt.



### 3.2. Betriebe als außerschulische Lernorte

Unternehmen unterscheiden sich deutlich von außerschulischen Lernorten, die speziell auf schulische Bedürfnisse zugeschnitten sind, wie etwa Museen oder Science Center. Während solche Einrichtungen häufig pädagogisch durchdacht und für Lernprozesse strukturiert sind, erfordern die Erkundungsbereiche in Unternehmen eine didaktische Aufbereitung, da sie *„nicht pädagogisch für Lernvorgänge strukturiert“* sind (BEINKE 2005: 62). Das bedeutet, dass Erkundungsbereiche von Unternehmen in der Regel kein optimal förderliches Lernumfeld bieten und daher zunächst didaktisch aufbereitet werden müssen (ebd. 62).

Eine Möglichkeit, die Arbeitswelt und die Strukturen von Unternehmen für schulische Zwecke didaktisch nutzbar zu machen, ist die Durchführung von Betriebsbesichtigungen oder -erkundungen. Je nach thematischem Fokus lassen sich dabei verschiedene wirtschaftliche und berufsbezogene Lerninhalte vermitteln (vgl. SAUERBORN UND BRÜHNE 2020: 88). Der Schwerpunkt kann beispielsweise auf der Analyse von Arbeitsplätzen und Tätigkeitsfeldern liegen. Darüber hinaus können Berufsbilder, Einkommens- und Vergütungsmodelle sowie Qualifikationsanforderungen thematisiert werden. Grundsätzlich sollten alle Aspekte, die einen fundierten und praxisnahen Einblick in die Berufs- und Arbeitswelt ermöglichen, didaktisch aufbereitet werden (vgl. RETZMANN UND SPITZNER 2019: 133).

Das Besichtigen oder Erkunden von Betrieben bieten sich besonders für Lernende an, die sich in Übergangsphasen befinden, beispielsweise vor einem Bildungsübergang oder einem Berufseinstieg. Der Kontakt zur beruflichen Praxis ermöglicht es ihnen, erste Erfahrungen zu sammeln und kann potenziell zu Kooperationen führen, die sowohl für die Lernenden als auch für die anderen Beteiligten wie Betriebe oder Lehrpersonen von Vorteil sind (vgl. SAUERBORN UND BRÜHNE 2020: 89).

In diesem Abschnitt wird zunächst die Betriebsbesichtigung definiert, aus der sich die Methode der Betriebserkundung weiterentwickelt hat.

Betriebsbesichtigungen zielen darauf ab, Lernenden einen Überblick über den Betrieb zu verschaffen. Die Planung und Durchführung erfolgen dabei häufig ausschließlich durch den Betrieb, ohne eine didaktische Integration in den Unterricht. Dies führt häufig dazu, dass die Schüler\*innen eine passive Rolle einnehmen, da große Gruppen durch den Betrieb geführt werden und anschließend in Form eines Vortrags über das Gesehene informiert werden. Ein wesentliches Problem dieser Methode ist die mangelnde Verbindung zu den

Unterrichtsinhalten. Da eine Betriebsbesichtigung in der Regel als Einzelmaßnahme durchgeführt wird, mangelt es häufig an einer inhaltlichen Vor- und Nachbereitung. Diese Defizite können bei den Schüler\*innen zu einer Überforderung führen und den Lerneffekt deutlich einschränken. Trotz dieser Herausforderungen bietet die Methode auch Vorteile: Betriebsbesichtigungen ermöglichen einen direkten und aktuellen Einblick in die betriebliche Realität, der im Unterricht nur schwer vermittelbar wäre. Zudem erfordern sie in der Regel wenig organisatorischen Aufwand und sind in manchen Betrieben, Bereichen oder Prozessen – insbesondere aus Sicherheitsgründen – die einzige Möglichkeit, spezifische Abläufe zu veranschaulichen (vgl. KAISER UND KAMINSKI 2012: 248; vgl. SAUERBORN UND BRÜHNE 2020: 89).

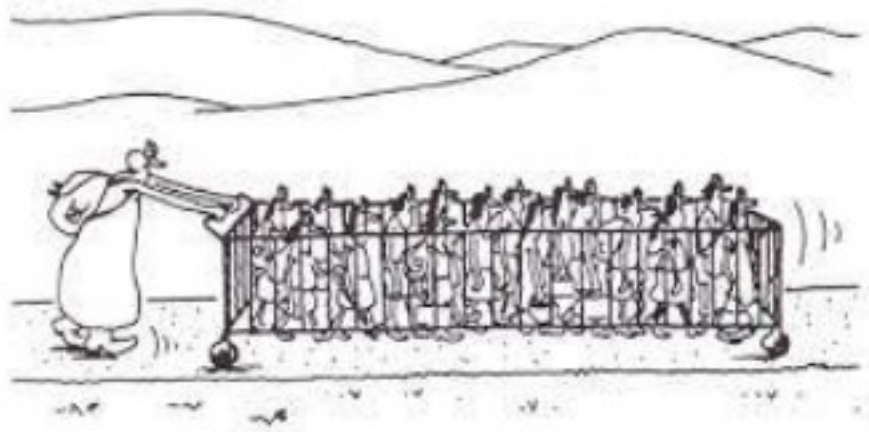


Abbildung 3: Darstellung Betriebsbesichtigung (Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung 1995: 8)

Aus didaktischer Perspektive wird die klassische Betriebsbesichtigung oft kritisiert, da sie tendenziell unsystematische und isolierte Eindrücke vermittelt – wie in der Karikatur in Abbildung 3 veranschaulicht – die von den Lernenden nur schwer in einen übergeordneten Zusammenhang eingeordnet werden können. Infolgedessen wurde die Betriebsbesichtigung zur Betriebserkundung als strukturiertere und lernförderlichere Alternative weiterentwickelt. Diese sollen gezielte und systematische Einblicke in die Arbeitswelt ermöglichen und dadurch die Handlungs- und Entscheidungskompetenz der Lernenden fördern (vgl. KAISER UND KAMINSKI 2012: 248).

Die Methode der Betriebserkundung findet ihre Ursprünge in der der ökonomischen Bildung, wird jedoch auch in der Geographiedidaktik als eine Form des außerschulischen Lernens angeführt (vgl. KAISER UND KAMINSKI 2012: 247; vgl. WÜTHRICH 2013: 203).

Bei einer Betriebserkundung verlassen Lernende den Lernort Schule, *„um sich durch eigene Anschauung im Sinne erfahrener Realität und im unmittelbaren Kontakt mit der Praxis über bestimmte Sachverhalte zu informieren, die in aller Regel außerhalb ihres Lebens- und Erfahrungsraumes liegen“* (KAISER UND KAMINSKI 2012: 247).

Die Betriebserkundung gilt als Makromethode des außerschulischen Lernens, bei der Lernende das vorgegebene räumliche Gebiet mittels gezielter Fragestellung oder mit Hilfe von Arbeitsaufträgen erkunden. Durch die Ansprache verschiedener Wahrnehmungskanäle bietet die Methode einen Vorteil gegenüber klassischem Unterricht im Klassenraum (vgl. SAUERBORN UND BRÜHNE 2020: 68).

Durch die Erkundung im Betrieb werden die Grenzen der schulisch beschränkten Lebenswelt überwunden und neue Perspektiven eröffnet. Unterrichtsinhalte werden greifbarer und verständlicher (vgl. KAISER UND KAMINSKI 2012: 247).

KLAFFKI (1970: 86) definiert die Erkundung folgendermaßen: *„Unter bestimmten Fragestellungen in methodisch durchdachter Form in einem bestimmten Wirklichkeitsbereich Informationen einzuholen, um anschließend mithilfe der so gewonnenen Informationen jene Ausgangsfragen zu beantworten und die Teilantworten zu einem Erkenntniszusammenhang weiterentwickeln zu können.“*

Betriebserkundungen basieren auf ausgewählten inhaltlichen Schwerpunkten, die in den Unterrichtskontext eingebettet sind. Diese Schwerpunkte umfassen:

- funktionale
- berufskundliche
- soziale
- technologische
- ökonomische und
- arbeitskundliche Aspekte

Die Lehrperson legt dabei den inhaltlichen Schwerpunkt fest, um danach Arbeitsaufgaben oder Problemstellungen zu entwickeln (ebd. 249; ACHLEITNER UND BLIEM 2015: 7).

Betriebserkundungen ermöglichen somit:

- eine vorbereitende Einbettung in den Unterricht,
- die Klärung von im Unterricht entstandenen Fragen und Problemen durch den Praxiskontakt,
- eine Fokussierung auf spezifische betriebliche Teilbereiche, die sich auf im Unterricht entstandene Fragen oder Probleme beziehen,
- eine aktive Durchführung, bei der Lernende ihren Horizont durch eigene Fragestellungen und Beobachtungen erweitern,
- sowie eine Nachbereitung der gewonnenen Informationen im Unterricht (vgl. KAISER 1974: 241 in KAISER UND KAMINSKI 2012: 249).

Im Gegensatz zur Betriebsbesichtigung, die – wie der Begriff bereits andeutet – primär der reinen Beobachtung dient, zeichnet sich die Betriebserkundung als Form der Realbegegnung an einem außerschulischen Lernort durch eine stärkere aktive Beteiligung der Lernenden aus. Sie ist didaktisch in den Unterricht eingebettet und umfasst sowohl eine gezielte Vor- als auch eine strukturierte Nachbereitung (ebd. 247).

### 3.3. Die Betriebserkundung als fachdidaktische Methode im GWB

In diesem Abschnitt wird die Betriebserkundung als außerschulischer Lernort dem Fachbereich GWB zugeordnet, da das außerschulische Lernen – einschließlich der Betriebserkundung – einen wesentlichen Bestandteil des GWB-Unterrichts darstellt. Vor dem Hintergrund des bildungstheoretischen Paradigmenwechsels hin zum konstruktivistischen Lernen lässt sich die Betriebserkundung darüber hinaus als handlungsorientierte Methode begründen, bei der Lernende durch eigene Erfahrungen aktiv Wissen konstruieren.

Die Geographiedidaktik fasst außerschulisches Lernen als *„eine methodische Form unterrichtlichen Lernens in außerschulischen Lernumgebungen“* unter dem Begriff der Exkursion zusammen (NEEB 2010: 13). Der Begriff der Exkursion leitet sich vom lateinischen Verb *„excurrere“* ab, worunter man *„einen Gruppenausflug zu wissenschaftlichen oder Bildungszwecken“* versteht (BROCKHAUS 2006: 640). Als Exkursion werden verschiedene Formen geografischen Lernens verstanden mit dem gemeinsamen Merkmal, dass die Wissensaneignung außerhalb des Schulgebäudes in der realen Umgebung stattfindet (vgl. NEEB 2010: 13). STOLZ UND FEILER (2018: 10) bezeichnen Exkursionen in Anlehnung an Definitionen von HAUBRICH (1997), MEYER (1996), OHL UND NEEB (2012) und RINSCHKE (2022) als *„eine methodische Großform des Lernens, die in einer außerschulischen Lernumgebung angewendet wird und auf wenige Stunden bis mehrere Tage beschränkt ist. Ziel ist die Konfrontation mit Lerngegenständen in ihrer unmittelbaren Umgebung im fachlichen, methodischen und sozialen Kontext. Im Verlauf einer Exkursion werden unterschiedliche Lehr- und Lernmethoden in unterschiedlicher Sozialform angewendet“* (STOLZ UND FEILER 2018: 10).

Somit gelten Exkursionen als wesentlicher Bestandteil des GWB-Unterrichts, wobei eine unmittelbare Begegnung vor Ort mit dem realen Lerngegenstand vorherrscht (vgl. Ohl und NEEB 2012: 259).

WÜTHRICH (2013: 189) setzt den Begriff des außerschulischen Lernorts mit der geografischen Exkursion gleich und ordnet dieser Erkundungen von Stadtteilen, Lehrpfade sowie Betriebs- und Museumsbesuche zu. Er schließt somit alle zum Geographieunterricht gehörenden Aktivitäten, die

- außerhalb des Schulgebäudes stattfinden
- Bezug zur räumlichen Realität herstellen
- besondere Aktions- und Organisationsformen ermöglichen

- den Lernenden Eigenständigkeit und Selbsttätigkeit abverlangen
- zeitlich begrenzt sind
- geographische Inhalte vermitteln und
- Rechte und Pflichten für Schüler\*innen und Lehrer\*innen beinhalten, welche auch im Schulgebäude gelten, ein (ebd. 189).

Somit bieten außerschulische Lernorte in der Geographie- und Wirtschaftserziehung reale Erfahrungen, die dazu anregen, sich direkt mit der tatsächlichen Umgebung auseinanderzusetzen (vgl. WÜTHRICH 2013: 191).

Die Legitimität von Lernen an außerschulischen Lernorten im Rahmen von Exkursionen im Geographieunterricht ist somit unumstritten. Laut DICKEL UND GLASZE (2009: 7) gelten Exkursionen als *„fruchtbares didaktisches Instrument, um etablierte Weltbilder zu hinterfragen, Pluralität von Weltbildern und sozialer Wirklichkeiten zu erkennen und zu tolerieren und Prozesse der Konstruktion sozialer Wirklichkeiten herauszuarbeiten“* (ebd. 7). Trotz ihrer wissenschaftlichen Anerkennung werden sie im Unterricht nur selten umgesetzt (vgl. NEEB 2012: 240).

Die Geographiedidaktikerin BUDKE (2009: 11) betont die Bedeutung von Exkursionen im GWB-Unterricht und ordnet diesen verschiedenen Raumwahrnehmungen zu, die auf den Raumbegriffen von WARDENGA (2002: 47-52) basieren. Die traditionelle Geographie betrachtet den Raum als ‚*Containerraum*‘, bei dem die reine Beobachtung des Raumes vor Ort als Zugang zu geographischem Wissen gilt. Diese ‚*Containerraum*‘-Perspektive wird oft in klassischen Überblicksexkursionen angewendet, bei denen die Lernenden eine überwiegend passive Rolle einnehmen und nur selten aktiv in den Prozess der Wissensgenerierung eingebunden sind. Diese Form zeichnet sich durch einen geringen organisatorischen Aufwand aus, bietet jedoch wenig Raum für selbstgesteuertes Lernen und aktive Beteiligung. Ein zentrales Problem ist, dass Lernende durch die Fülle an Informationen überfordert werden und Schwierigkeiten haben, den roten Faden zu behalten (vgl. SAUERBORN UND BRÜHNE 2020: 28).

Ab den späten 1960er Jahren führte die Kritik an der traditionellen Länderkunde zu einem Paradigmenwechsel: Räume wurden nun als ‚*Systeme von Lagerrelationen materieller Objekte*‘ betrachtet, wobei der Fokus auf den Wechselwirkungen zwischen Standorten lag. Dieser Ansatz fand jedoch wenig Anwendung in der Exkursionsdidaktik, da solche Beziehungen schwer im Gelände beobachtbar sind (vgl. BUDKE 2009: 12). Seit den 1970er Jahren hinterfragte man zunehmend die Vorstellung von Exkursionen als objektive

Wirklichkeitserfahrungen. Die Sozialgeographie und die humanistische Geographie betonten die subjektive Wahrnehmung von Raum und führten zu einer Veränderung der Exkursionsdidaktik, die nun stärker auf individuelle Wahrnehmungen und die aktive Einbeziehung der Lernenden setzte. Im Vordergrund standen nun schüler\*innenorientierte Arbeitsexkursionen, bei denen die Lernenden eigene Fragestellungen erarbeiteten und aktiv in den Erkenntnisprozess eingebunden wurden (ebd. 12).

Exkursionen sollen nun vor allem entdeckendes Lernen und individuelle Reflexion fördern, wobei kooperative Lernformen und Teilnehmer\*innenorientierung zentrale didaktische Prinzipien sind (vgl. KUND UPHUES 2006: 72). Auch OHL UND NEEB (2012: 265) betonen das *„selbstständige und schülerorientierte Lernen“*, bei dem die Lernenden aktiv vor Ort Daten erheben und analysieren. Die subjektiven Wahrnehmungen der Teilnehmenden werden als wichtige Quelle für Wissensgenerierung betrachtet (vgl. BUDKE 2009: 12). Diese Exkursionen ermöglichen es den Lernenden, Alltagsvorstellungen in wissenschaftliche Konzepte überzuführen, indem kognitive Konflikte ausgelöst werden. Allerdings bleibt der Verlauf solcher Exkursionen oft unvorhersehbar (vgl. STOLZ UND FEILER 2018: 20, 33).

Der wahrnehmungsgeographische Ansatz, bei dem WARDENGA (2002: 47f) vom Raum als *„Kategorie der Sinneswahrnehmung“* spricht, hat sich seit den 1980er Jahren von einer objektiven Sichtweise hin zu einer konstruktivistischen Wahrnehmung entwickelt, bei der Raum als soziales Konstrukt verstanden wird, das mit sozialen Systemen und deren Dynamiken verknüpft ist (vgl. BUDKE 2009: 13; NEEB 2012: 8).

Im Hinblick auf den in der Problemstellung betonten individuellen Lernprozess – der als zentraler Leitgedanke für zukünftige didaktische Überlegungen zur Gestaltung der Berufsorientierung dient – richtet sich der theoretische Fokus dieser Masterarbeit bei der Betrachtung der Betriebserkundung auf ein raumbezogenes Konzept, das Raum als soziale Konstruktion versteht (vgl. STRAUB ET AL. 2021: 165, vgl. BUDKE 2009: 15).

### **3.4. Die Betriebserkundung aus konstruktivistischer Sicht**

In diesem Kapitel wird die konstruktivistische Lerntheorie im Kontext des außerschulischen Lernens durch Betriebserkundungen betrachtet. Der konstruktivistische Ansatz dient als theoretische Grundlage, um eine effektive Lernumgebung zu gestalten und die Umsetzung anhand von Betriebserkundungen zu analysieren, was in den folgenden drei Unterkapiteln 3.4.1. bis 3.4.3. erläutert wird.

#### **3.4.1. Konstruktivistische Wissensaneignung**

Obwohl erste konstruktivistische Ansätze im außerschulischen Lernen bereits in den 1980er-Jahren im Rahmen der Exkursionsdidaktik – wie bereits im Kapitel 3.3. dargestellt – aufkamen, gewann dieser Zugang erst im 21. Jahrhundert zunehmend an Bedeutung. Bildungspolitische Entwicklungen sowie der verstärkte Einsatz konstruktivistischer Lehr-Lern-Methoden führen dazu, dass schulische Exkursionen heute methodisch und didaktisch neu gedacht und gezielt gestaltet werden (vgl. NEEB 2010: 44, 2012: 9).

Konstruktivistische Exkursionen ermöglichen den Lernenden, physische Gegebenheiten als Folgen menschlicher Handlungen zu interpretieren und ihre Wahrnehmung zu reflektieren. Dieser Ansatz fördert das Verständnis für die Umgebung sowie die Selbsterkenntnis der Lernenden (vgl. HARD 1989: 4, BUDKE 2009: 14). In der GWB dienen konstruktivistische Exkursionen dazu, Weltbilder zu hinterfragen und die Konstruktion sozialer Wirklichkeiten eigenständig zu analysieren (vgl. DICKEL UND GLASZE 2009: 7).

Im Konstruktivismus wird die Wissensaneignung als aktiver, selbstgesteuerter Prozess verstanden, in dem Individuen eigenständig konstruieren. Dieser dynamische Prozess findet durch Handlungen und Interaktionen in spezifischen Kontexten statt. Somit erschließen Lernende Wissen selbstständig, formulieren eigene Interpretationen und entwickeln dadurch eigene Lösungswege (vgl. KAISER UND KAMINSKI 2012: 54f, SCHMIDT-WULFFEN 2008: 42). Auch HEMMER UND UPHUES (2009: 40) unterstreichen die Wichtigkeit der Eigenständigkeit im Wissensaneignungsprozess.

Fehler gelten dabei weniger als Hindernisse, sondern viel mehr als Impulse für neue Denkansätze und Ausdruck persönlicher Denkweisen (vgl. NEEB 2010: 44; vgl. NEEB 2012: 9).

NEEB (2010: 133) beschreibt den konstruktivistischen Wissensaneignungsprozess als *„selbstgesteuert, aktiv und situativ, der in einen bestimmten Kontext auf Grundlage vorhandenen Wissens, biographischer Erfahrungen, persönlicher Überzeugungen und dem*



*Vergleich der subjektiven Konstruktion mit anderen im sozialen Austausch erfolgt und zur subjektiven Gestaltung von Wissenskonstruktion führt“ (ebd. 133).*

Somit basieren konstruktivistische Lehr-Lernansätze auf der Annahme, dass *„Instruktion sowie die Festlegung auf ein Handlungsprodukt möglichst vermieden werden“* (NEEB 2010: 133).

Die Ansätze des Konstruktivismus verknüpfen Perspektiven aus verschiedenen natur- und sozialwissenschaftlichen Disziplinen (vgl. NEEB 2012: 8). Betrachtet man den Konstruktivismus als Wissenschafts- und Erkenntnistheorie im Sinne des radikalen Konstruktivismus, so geht man von einer *„subjektabhängigen Erkennbarkeit der Realität und von einer subjektiv erzeugten Wirklichkeit aus“* (WÜTHRICH 2013: 56). Diese stark subjektive Herangehensweise nimmt an, dass Denk- und Lernprozesse vollständig vom Individuum gesteuert werden, während kollektive Diskussionen zwar stattfinden, jedoch ohne äußere Steuerung. Aufgrund dieser radikalen Perspektive finden diese Ansätze jedoch nur begrenzt Eingang in pädagogische Debatten, da sie schwer praktikabel erscheinen (vgl. WÜTHRICH 2013: 56; vgl. NEEB 2010: 134).

Neben dem radikalen Konstruktivismus existieren gemäßigte Ansätze aus der Soziologie, Kognitionswissenschaft, Psychologie sowie der Instruktionspsychologie und empirischen Pädagogik. (vgl. NEEB 2012: 8) In gemäßigt-konstruktivistischen Ansätzen wird der Lernprozess durch vorgegebene Problemstellungen oder Richtungsanweisungen in geringem Maße von der Lehrperson gesteuert (vgl. STOLZ UND FEILER 2018: 38). In diesen Ansätzen gilt es *„den Lernenden Konstruktion zu ermöglichen und diese anzuregen und (...)dabei unterstützend zu begleiten und hilfreiche Instruktion anzubieten“* (NEEB 2010: 134).

Bezieht man die konstruktivistische Wissensaneignung nun auf außerschulische Lernorte, so ist dies laut SCHARVOGEL UND GERHARDT (2009: 52) erst dann gerechtfertigt, wenn das Wissen bei den Lernenden selbst erzeugt wird und sie *„ihre eigenen Vorstellungen und Interpretationsweisen in der Welt einsetzen und umsetzen.“* Nur so *„sind die Ergebnisse bisweilen auf erfrischende Art und Weise für die Lehrperson kaum vorhersehbar und können so Anreiz bieten für einen lebendigen und am Leben der Schüler\*innen orientierten Unterricht“* (ebd. 52).

Neben einer schüler\*innenzentrierten und dynamischen Wissensaufnahme nimmt die Handlungsorientierung ebenso einen wichtigen Stellenwert in der konstruktivistischen Lerntheorie ein. Sie ermöglicht es den Lernenden, selbstständig relevante Hinweise zu entdecken und eigene Fragestellungen zu entwickeln (vgl. OHL UND NEEB 2012: 263, vgl.

STOLZ UND FEILER 2018: 20). RHODE-JÜCHTERN UND SCHNEIDER (2009: 143f) betonen zudem die Bedeutung einer „*intensiven, multisensuellen Erfahrung*,“ um den außerschulischen Lernort handlungsorientiert anzueignen. So kann der Raum selbstständig erfahren werden und gleichzeitig über das eigene Denken und Handeln durch eine reflexive Beobachtung sensibilisiert werden (ebd. 154).

NEEB (2010: 48) hebt hervor, dass körperliche Erfahrungen und der Austausch mit anderen Exkursionsteilnehmer\*innen zu einer ganzheitlichen und vielperspektivischen Raumwahrnehmung beitragen.

Durch Handlungsorientierung und körperliche Erfahrungen im außerschulischen Lernort werden nicht nur Wissen angeeignet und Reflexion gefördert, sondern auch grundlegende Fähigkeiten wie Beobachten, Planen und Umsetzen geschult. Diese praktischen Fertigkeiten sind essenziell für eine aktive Wissenskonstruktion im konstruktivistischen Lernansatz (vgl. SAUERBORN UND BRÜHNE 2020: 44). Lehrkräfte unterstützen diesen Prozess, indem sie den Lernenden einen geschützten Raum bieten, um eigenständig Problemlösungs- und Informationsbeschaffungsfähigkeiten zu entwickeln (vgl. KANWISCHER 2006: 281f; vgl. KLAFFKI 2007: 119).

Eine Betriebserkundung, die konstruktivistisch orientiert ist, stützt sich zusammenfassend auf folgende Aspekte:

- **Selbstgesteuertes, aktives Lernen:** Lernende konstruieren Wissen eigenständig durch eigene Handlungen und Interaktionen und erschließen Wissen durch Interpretation, wodurch individuelle Lösungswege entwickelt werden (vgl. KAISER UND KAMINSKI 2012: 54f).
- **Radikaler vs. gemäßigter Konstruktivismus:** Bei der Erkundung eines Betriebes wäre ein radikalkonstruktivistischer Ansatz schwer praktikabel, da völlig selbstgesteuertes Lernen wenig Struktur hätte. Ein gemäßigt-konstruktivistischer Ansatz wäre sinnvoller, indem die Lehrperson Impulse setzt und eine unterstützende Rolle einnimmt (vgl. STOLZ UND FEILER 2018: 38).
- **Situative und kontextbezogene Wissenskonstruktion:** Wissen wird nicht abstrakt vermittelt, sondern im spezifischen Kontext des Betriebs erkundet. Dabei spielen biografische Erfahrungen, persönliche Überzeugungen und sozialer Austausch eine Rolle (vgl. NEEB 2010: 48).

- **Fehler als Lernimpulse:** Fehler werden als wertvolle Impulse für neue Denkansätze betrachtet und nicht als Hindernisse. So werden persönliche Denkweisen der Lernenden sichtbar und weiterentwickelt (ebd. 44).
- **Vermeidung von starren Instruktionen:** Die Betriebserkundung sollte keine festgelegten Handlungsprodukte oder starren Vorgaben haben. Lernende sollen eigene Fragen stellen, Hypothesen bilden und aktiv nach Antworten suchen (vgl. OHL UND NEEB 2012: 263).
- **Handlungsorientierung als Schlüsselprinzip:** Lernende entdecken selbstständig relevante Hinweise und entwickeln eigene Fragestellungen. Sie arbeiten aktiv mit ihrer Umgebung, statt nur passiv Informationen aufzunehmen (vgl. OHL UND NEEB 2012: 263).
- **Multisensuelle Erfahrungen:** Intensive, körperliche und multisensuelle Wahrnehmung des Exkursionsortes fördert tiefere Erkenntnisse. Der Betrieb wird nicht nur kognitiv, sondern durch direkte Erfahrung erschlossen (RHODE-JÜCHTERN UND SCHNEIDER 2009: 143f).
- **Förderung praktischer Fähigkeiten:** Fähigkeiten wie Beobachten, Planen und Umsetzen werden geschult. Die Erkundung geht über eine reine Wissensaufnahme hinaus und umfasst konkrete Handlungsschritte (vgl. SAUERBORN UND BRÜHNE 2020: 44).

Abschließend zeigt sich, dass Wissen aktiv angeeignet und durch Handlungen erschlossen wird. Zudem lässt sich belegen, dass die Speicherung neuen Wissens vom Lernprozess abhängt. SAUERBORN UND BRÜHNE (2020: 54) stellen fest: *„Ungefähr 10 % neuen Wissens wird durch Lesen, 20 % durch Hören, 30 % durch Sehen, 50 % durch Sehen und Hören, 80 % durch eigenes Sprechen und 90 % durch eigenes Handeln“* gespeichert.

### 3.4.2. Konstruktivistische Umsetzung im Unterricht

Die aktive Einbindung der Lernenden in den Wissensaneignungsprozess lässt sich durch den gezielten Einsatz unterschiedlicher Unterrichtsmethoden fördern (vgl. WÜTHRICH 2020: 39). Sozialformen wie die Partner- und Gruppenarbeit beeinflussen maßgeblich die Interaktion zwischen den Lernenden und fördern die Entwicklung sozialer und kommunikativer Kompetenzen (vgl. RINSCHKE 2020: 193f).

Um die Lernenden stärker zu aktivieren und kooperative Lernprozesse zu fördern, werden im Konstruktivismus traditionelle, frontale Unterrichtssituationen reduziert und Partner- und Gruppenarbeiten in den Vordergrund gerückt (vgl. SAUERBORN UND BRÜHNE 2020: 57, vgl. Ohl und Neeb 2012: 267). Diese Lernformate begünstigen nicht nur den fachlichen

Austausch, sondern fördern auch die sozialen Kompetenzen der Lernenden und betonen die Bedeutung kooperativer Zusammenarbeit (vgl. SAUERBORN UND BRÜHNE 2020: 63). Solche Prozesse schaffen eine kooperative und mehrperspektivistische Sicht. (vgl. OHL UND NEEB 2012: 267) Während bei Partnerarbeiten zwei Lernende gemeinsam Aufgaben lösen, arbeiten bei Gruppenarbeiten in der Regel vier bis sechs Personen zusammen. Solche kooperativen Lernformen fördern kreatives Denken und stärken das Selbstbewusstsein der Lernenden. Die Übernahme unterschiedlicher Rollen innerhalb der Gruppe und die geteilte Verantwortung für den Arbeitsprozess entwickeln Schlüsselkompetenzen wie Teamarbeit, Eigenverantwortung und Problemlösungsfähigkeiten (vgl. RINSCHKE 2022: 196; SAUERBORN UND BRÜHNE 2020: 66).

Bei diesen kooperativen Prozessen bleibt die Lehrkraft im Hintergrund und gestaltet Lernumgebungen, die den aktiven, kontextbezogenen Wissensprozess unterstützen. Sie agiert als Begleiter\*in, die Lernprozesse anregt und beratend zur Seite steht. Dabei ist es entscheidend, dass die Aufgaben und Fragestellungen klar formuliert sind. Eine zu starke Vorgabe von Arbeitsschritten durch die Lehrkraft kann jedoch den angestrebten Kompetenzerwerb und die Entwicklung von Selbstständigkeit beeinträchtigen: *„Je mehr der Lehrer die Vorgehensweise und Arbeitsschritte einer Partner- oder Gruppenarbeit plant und vorgibt, desto weniger kann er seine ursprüngliche Zielsetzung im Bereich des Kompetenzlernens und der Selbstständigkeit der Schüler realisieren“* (SAUERBORN UND BRÜHNE 2020: 67).

BUDKE (2009: 15) stellt in der folgenden Abbildung 4 die verschiedenen Raumkonzepte in der Exkursionsdidaktik dar und stellt methodische Ansätze zur Analyse dieser Räume zur Verfügung. Die in der Grafik dargestellten vier Raumwahrnehmungen werden kurz methodisch erklärt, wobei der Fokus auf dem der Betriebserkundung zugewiesenen ‚*Raum als Konstrukt*‘ liegt.

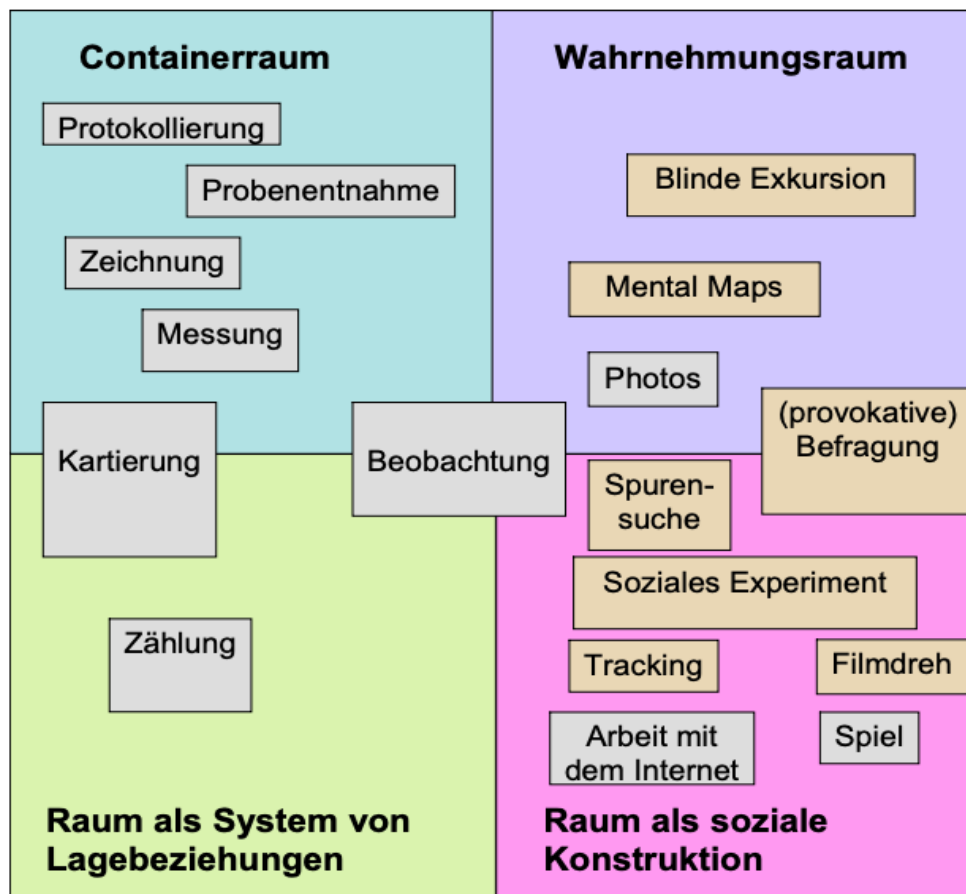


Abbildung 4: Raumkonzepte und Exkursionsmethoden (vgl. Budke 2009: 16)

Während die Erkundung des ‚*Containerraums*‘, welche durch eine isolierte Betrachtungsweise gekennzeichnet ist, methodische Instrumente wie Messungen, Zeichnungen und Probenentnahmen zum Einsatz kommen, wird beim ‚*Raum als System von Lagebeziehungen*‘ die Verknüpfung verschiedener Relationen mittels Beobachtung, Zählung und Kartierung erfasst. Demgegenüber basiert der ‚*Wahrnehmungsraum*‘ auf subjektbezogenen Methoden, bei denen die individuellen Erfahrungen der Lernenden im Zentrum stehen. Zu diesen methodischen Ansätzen zählen Mental-Maps, das Fotografieren von räumlichen Gegebenheiten, blinde Exkursionen sowie Befragungen.

Bei Betriebserkundungen rückt der ‚*Raum als soziales Konstrukt*‘ die Exkursionsteilnehmer\*innen und deren Wertvorstellungen in den Vordergrund. Teilnehmer\*innen sollen durch Methoden wie den Filmdreh, das soziale Experiment, die Spurensuche oder andere spielerische Elemente den Raum erkunden und für sich erfahrbar machen. Auch die provokative Befragung und die Beobachtung des Raumes dienen als methodische Mittel. Im konstruktivistischen Ansatz des außerschulischen Lernens wird

untersucht, welche Raumvorstellungen von welchen Akteur\*innen vermittelt werden, warum diese Vorstellungen bestehen und welche Auswirkungen sie auf verschiedene Betroffene haben (vgl. BUDKE 2009: 15f).

Außerdem werden Lernende in Unternehmen oft von Expert\*innen aus dem Betrieb begleitet. In solchen Kontexten wird häufig die Methode des Interviews genutzt. Diese Interviews, bei denen die Fragen im Vorfeld entwickelt werden, ermöglichen den Lernenden fundierte Einblicke in die betriebliche Praxis und bieten die Möglichkeit, bei Unklarheiten gezielt nachzufragen, um das Interesse an den behandelten Themen zu vertiefen und Unklarheiten aufzuklären (vgl. KAISER UND KAMINSKI 2012: 257).

### **3.4.3. Schlüsselfaktoren einer konstruktivistischen Wissensaneignung**

Eine aktive Beteiligung der Lernenden am Wissensaneignungsprozess trägt nachweislich zur Steigerung von Motivation und Lernerfolg bei, insbesondere wenn die Lerninhalte an ihre Lebenswelt anknüpfen. Sie fördert zentrale Kompetenzen wie Kommunikation, Bewertung, räumliche Orientierung und praktisches Handlungswissen und unterstützt somit eine ganzheitliche Kompetenzentwicklung (vgl. SAUERBORN UND BRÜHNE 2020: 13). Dabei ist jedoch zu beachten, dass das Verlassen des Schulgebäudes allein nicht zwangsläufig zu einer Steigerung von Interesse und Motivation führt. Vielmehr hängt dies vom Eigeninteresse der Schüler\*innen ab, das insbesondere dann gefördert wird, wenn sie ihren Lernprozess weitgehend selbstbestimmt gestalten können (ebd. 57).

In diesem Zusammenhang wird zwischen intrinsischer und extrinsischer Motivation unterschieden. Intrinsische Motivation entsteht aus dem inneren Antrieb des Lernenden, sich freiwillig mit den Lerninhalten auseinanderzusetzen und Ausdauer und Motivation einzusetzen, um ans Ziel zu kommen. Extrinsische Motivation hingegen wird durch äußere Reize angestoßen, die darauf abzielen, die Lernenden zur Wissensaneignung zu motivieren. (ebd. 57, vgl. WÜTHRICH 2013: 52). Durch die gesteigerte individuelle Lernmotivation werden dem außerschulischen Lernen eine bessere Lernleistung sowie eine längere Behaltensfähigkeit zugeschrieben (vgl. OHL UND NEEB 2012: 260).

Besonders für den Unterricht an außerschulischen Lernorten, wie Betrieben, gilt es sicherzustellen, den Lernenden ausreichende Materialien für eigenständiges Arbeiten zur Verfügung zu stellen und verschiedene Methoden und Unterrichtsformen einzubauen, um die Eigenmotivation zu stärken. Eine starke intrinsische Motivation kann aufgebaut werden, indem den Schüler\*innen genügend Gelegenheit gegeben wird, eigenverantwortlich zu

handeln und individuelle Lösungswege zu erarbeiten (vgl. SAUERBORN UND BRÜHNE 2020: 57).

Auch OHL UND NEEB (2012: 269) betonen im Kontext der konstruktivistischen Betriebserkundung, dass eine aktive und problemlösungsorientierte Auseinandersetzung mit den Lerninhalten notwendig ist, um die Eigenständigkeit und somit auch die Eigenmotivation der Lernenden zu fördern. Durch eine multimethodische und multiperspektivische und sogar oftmals kreative Bearbeitung der Themen können nicht nur ein tieferes Verständnis, sondern auch eine hohe Motivation zur Mitarbeit erreicht werden, was besonders bei längeren Exkursionen von Vorteil ist.

Ist das Lernen an außerschulischen Lernorten dem gemäßigten Konstruktivismus zugeordnet so bleiben den Lernenden die nötigen Freiräume für eine selbstständige Wissensaneignung und trotzdem kann man durch eine geführte Instruktion an den Wissensstand der Lernenden anknüpfen und fehlendes Wissen ergänzen (ebd. 270).

### **3.5. Formen der Betriebserkundung und ihre methodische Umsetzung im GWB-Unterricht**

Dieses Kapitel widmet sich der Einbettung der Betriebserkundung als didaktische Methode im GWB-Unterricht. Es bietet eine differenzierte Darstellung möglicher Umsetzungsformen unter Einbezug des außerschulischen Lernorts Betrieb und erläutert den theoretisch fundierten Planungsdreischritt, der für eine gelungene Umsetzung wesentlich ist.

#### **3.5.1. Verschiedene Typen der Betriebserkundung**

Die Durchführung von Betriebserkundungen variiert je nach gewähltem Fokus. Meist wird nicht das gesamte Unternehmen, sondern spezifische Bereiche untersucht, die in Abhängigkeit von den Rahmenbedingungen des Betriebes, dem verfügbaren zeitlichen Rahmen, der Anzahl der Schüler\*innen sowie den Fragen und Problemstellungen der Lernenden ausgewählt werden (vgl. ACHLEITNER UND BLIEM 2010: 7; vgl. KAISER UND KAMINSKI 2012: 249; vgl. KLAFFKI 1970: 86).

Je nach methodischem Vorgehen können diese Erkundungen

- gemeinsam – Gesamterkundung
- in Gruppen – Bereichserkundung oder
- nach inhaltlichen Schwerpunkten gegliedert als Aspekt-Erkundung

im Betrieb umgesetzt werden (vgl. SAUERBORN UND BRÜHNE 2020: 90, vgl. ACHLEITNER UND BLIEM 2010: 7).

Die Gesamterkundung wird mit der gesamten Klasse durchgeführt, wobei kleinere Betriebe vorteilhafter sind. Die Organisation einer Gesamterkundung gestaltet sich in der Regel einfacher als bei einer Bereichs- oder Aspekt-Erkundung. Allerdings kann der hohe Informationsgehalt sowie die Vielzahl an Eindrücken dazu führen, dass die Lernenden überfordert sind und die Inhalte möglicherweise nicht effizient aufnehmen. Um dieser Überforderung entgegenzuwirken, können inhaltliche Schwerpunkte gesetzt oder die Erkundung in kleinere Etappen unterteilt werden.

Bei der Bereichserkundung werden verschiedene Bereiche eines Betriebes in Kleingruppen untersucht. Besonders wichtig ist hier die anschließende gemeinsame Nachbereitung im Plenum, in der die gesammelten Informationen aus den einzelnen Bereichen systematisch zu einem umfassenden Verständnis der Erkundung zusammengeführt werden. Die Aspekt-Erkundung konzentriert sich auf spezifische inhaltliche Schwerpunkte, nach denen ein Unternehmen untersucht wird, welche in Kapitel 3.2. definiert wurden. In dieser Form der Erkundung ist es besonders wichtig, den im nächsten Kapitel beschriebenen



Planungsdreischritt zu berücksichtigen (vgl. SAUERBORN UND BRÜHNE 2020: 85, 90; vgl. ACHLEITNER UND BLIEM 2010: 7).

Die Funktion einer Betriebserkundung ist stark vom definierten Ziel sowie den inhaltlichen Schwerpunkten abhängig. Beispielsweise dienen Zugangs- und Erarbeitungserkundungen zur Einführung in ein Thema, wobei ein erster praktischer Einblick in den Betrieb gewährt wird. Diese Form legt die Grundlage für vertiefte Erarbeitungsphasen, da sie mit einer groben Zielsetzung und dem Kennenlernen des Betriebs beginnt (vgl. KAISER UND KAMINSKI 2012: 254).

Im Gegensatz dazu steht die Überprüfungserkundung, bei der im Unterricht erarbeitete Erkenntnisse in der Praxis überprüft werden. Sie dient dazu, Informationen zu erheben, die auf im Unterricht aufgeworfene Fragestellungen eingehen. Auf diese Weise können Lerninhalte entweder revidiert oder gefestigt werden (ebd. 255).

Für eine erfolgreiche Betriebserkundung ist es entscheidend, dass Lernende die Techniken beherrschen, mit denen sie verschiedene Aspekte des Betriebs erkunden sollen. Diese Techniken können variieren und sollten vorab geübt werden (ebd. 257). Einige dieser Techniken wurden bereits im Kapitel 3.4.2. zur Unterrichtsumsetzung vorgestellt und können in der Praxis angewendet werden.

### **3.5.2. Planungs-dreischritt**

Zur praktischen Umsetzung von Betriebserkundungen an außerschulischen Lernorten empfiehlt sich der Planungs-dreischritt nach SAUERBORN UND BRÜHNE (2020: 90-93), basierend auf KAISER UND KAMINSKI (2012: 252f) sowie der Exkursionsdidaktik in der Geographie (vgl. RINSCHDE 2022: 243). Dieser Prozess gliedert sich in die Phasen der Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung, die jeweils weiter unterteilt werden können, um eine gezielte und strukturierte Auseinandersetzung mit den Inhalten zu gewährleisten (vgl. KAISER UND KAMINSKI 2012: 252, SAUERBORN UND BRÜHNE 2020: 90, RINSCHDE 2022: 243).

#### **Vorbereitung**

Die Vorbereitungsphase findet zumeist im Klassenraum statt, wobei hier organisatorische sowie inhaltliche Entscheidungen vorgenommen werden. Diese werden bei KAISER UND KAMINSKI (2012: 252) in die Bereiche Unterricht – Organisation und Betrieb gegliedert.

RINSCHEDI (2022: 244f) teilt die Vorbereitungsphase in organisatorische und methodische Maßnahmen, wobei organisatorisch dem Bereich der Organisation und Betrieb von KAISER UND KAMINSKI gleichgesetzt werden kann und der methodische Bereich dem Bereich Unterricht ähnelt.

Im Unterricht werden vorab die Ziele der Erkundung, die bestmöglich an die Lebenswelt und Interessen der Lernenden anknüpfen, festgelegt. Vorwissen oder auch Interessen können mittels Brainstormings ermittelt, von der Lehrperson oder im Plenum analysiert und didaktisch aufbereitet werden. Weiters werden relevante Sachinformationen gesammelt und ausgewertet und Beobachtungs- und/oder Befragungsschwerpunkte festgelegt. Je nach Unternehmensart und -größe soll das für die Durchführung benötigte Material selbst erarbeitet und ausgesuchte Techniken vorab geübt werden. Die methodischen Maßnahmen greifen außerdem die Wahl des Durchführungsraumes, die Materialbeschaffung, die Auswahl der Aktionsform, die eingesetzten Medien, den Exkursionsablauf sowie die Aufgaben- bzw. Problemstellung auf (vgl. KAISER UND KAMINSKI 2012: 252; vgl. SAUERBORN UND BRÜHNE 2020: 92; vgl. RINSCHEDI 2022: 244).

Dabei ist es wichtig, Informationen sowie organisatorisch-technische Absprachen zeitgerecht mit dem Erkundungsbetrieb vorzunehmen, um Chaos zu vermeiden. Weiters ist es unabdingbar, Verhaltensvorgaben sowie andere betriebsinterne Gegebenheiten oder Vorschriften vorab mit den Lernenden zu besprechen und Erziehungsberechtigte sowie Schulleitung über die Exkursion zu informieren. Die organisatorische Vorbereitung impliziert außerdem die rechtliche Absicherung des Lehr- und Aufsichtspersonals, die Transportplanung und eine vorab definierte Zeitplanung, welche dem Betrieb mitgeteilt wird (vgl. ACHLEITNER UND BLIEM 2010: 9; KAISER UND KAMINSKI 2012: 252; vgl. SAUERBORN UND BRÜHNE 2020: 92; vgl. RINSCHEDI 2022: 244).

### **Durchführung**

In der Durchführungsphase erfolgt die Betriebserkundung am ausgewählten außerschulischen Lernort. Zunächst ist es wichtig, die Bedingungen für die Erkundung zu klären und die Lernenden gut in den Prozess einzuführen. Die bereits in der Vorbereitungsphase eingeteilten Gruppen führen ihre Erkundungsaufgaben durch. Dabei werden die vorbereiteten Materialien und die erlernten Techniken eingesetzt. Nach Abschluss der Erkundung folgt ein Abschlussgespräch, in dem offene Fragen geklärt und weitere Vorgehensweisen besprochen werden (vgl. KAISER UND KAMINSKI 2012: 252f; RINSCHEDI 2022: 246).

SAUERBORN UND BRÜHNE (2020: 95) unterscheiden bei der Durchführung von Betriebserkundungen verschiedene Begegnungsformen: punktuelle, intensive und projektorientierte Begegnungen. Die punktuelle Begegnung zielt auf einen einmaligen Kontakt mit dem außerschulischen Lernort ab und stellt die gängigste Form dar. Diese Form setzt eine gründliche und effiziente Vorbereitung voraus. Die intensive Begegnung umfasst mehrmalige Treffen, bei denen konkrete Problemstellungen bearbeitet werden, während die projektorientierte Begegnung mehrere Kontakte in einem kurzen Zeitraum beinhaltet, oft verbunden mit fächerübergreifenden Projekten oder Problemlösungsansätzen. Bei allen Formen der Betriebserkundung sollten unterschiedliche Lernmethoden zum Einsatz kommen, wie offener Unterricht, Freiarbeit, entdeckendes Lernen, Stationenlernen, erfahrungsbezogener Unterricht sowie Interviews und Kartierungen (ebd. 95f).

### **Nachbereitung**

In der Nachbereitungsphase werden die gewonnenen Erkenntnisse im Unterricht reflektiert und rekonstruiert. Ziel ist es, das neu erlangte Wissen mit bestehendem Wissen zu verknüpfen, zu speichern und in Zusammenhang mit komplexeren Themen zu setzen. Die Ergebnissicherung kann dabei durch eine Vielzahl von Methoden erfolgen, von Präsentationen bis hin zu Foto- oder Videoaufarbeitungen (vgl. SAUERBORN UND BRÜHNE 2020: 96). Ein wichtiger Bestandteil der Nachbereitung ist die Integration der gesammelten Ergebnisse in den Unterricht und die gemeinsame Reflexion mit den Lernenden. Dabei sollte dem Betrieb für seine Kooperation ausdrücklich gedankt werden (vgl. KAISER UND KAMINSKI 2012: 253f).

## **3.6. Chancen und Risiken der Betriebserkundung**

Nach der Darstellung verschiedener Umsetzungsformen der Betriebserkundung sowie der theoretisch fundierten Erläuterung des Planungsdschritts werden im Folgenden die Chancen und Herausforderungen aus Sicht der Lernenden, Lehrpersonen und beteiligten Betriebe beleuchtet. Diese ergeben sich aus diversen Literaturquellen sowie den Erkenntnissen aus den Expert\*inneninterviews.

### **3.6.1. Perspektive der Lernenden**

Die Methode der Betriebserkundung bietet praxisnahe Bildung durch die direkte Darstellung von Betriebsgeschehnissen. Schüler\*innen erhalten wertvolle Einblicke in die Arbeitswelt sowie in branchenspezifische Anforderungen (vgl. ACHLEITNER UND BLIEM 2010: 5).

Das Lernen im Arbeitsumfeld fördert nicht nur die Erweiterung ökonomischen Wissens, sondern konfrontiert die Lernenden auch mit realen beruflichen Abläufen. Besonders in der Sekundarstufe I ermöglicht der außerschulische Lernort Betrieb, ökonomische Inhalte, Betriebsarten und Produktionsprozesse unmittelbar zu erleben. Dies trägt zur Entwicklung individueller Interessen und zur Entscheidungsfindung hinsichtlich des Berufes oder einer weiterführenden Schule bei (vgl. SAUERBORN UND BRÜHNE 2020: 89).

Durch die Kombination aus praktischen Erfahrungen, kognitiver und handlungsorientierter Aktivierung sowie authentischen Erfahrungen erhalten die Schüler\*innen Orientierung für ihre weiterführenden Bildungs- und Berufswege (vgl. RETZMANN UND SPITZNER 2019: 131). Darüber hinaus steigern Betriebserkundungen durch aktives Mitmachen und lebensweltorientiertes Lernen die Motivation und Effizienz des Lernprozesses (vgl. ACHLEITNER UND BLIEM 2010: 5).

Den Mehrwert eines Reality-Checks bei Betriebserkundungen spricht AICHER (Interview, 11.11.2024, 71-81) an: „*Wie sieht die Arbeitsumgebung aus? Wie riecht es? Wie wirken die Menschen und ihre Kommunikation?*“, sind wichtige Fragen, die sich Lernenden während einer Betriebserkundung unterbewusst stellen. Doch genau solche Erfahrungen helfen Schüler\*innen, Berufe realistisch einzuschätzen, insbesondere, wenn sie Tätigkeiten selbst ausprobieren dürfen.

Auch LINDNER (Interview, 8.11.2024, 337-345) sieht einen positiven Aspekt in Betriebserkundungen, vor allem wenn sie konstruktivistisch gestaltet sind. Lernende sollen die Möglichkeit erhalten, eigenständig Fragestellungen zu entwickeln und ihre Erfahrungen individuell zu erkunden, anstatt eine vorgegebene Perspektive übernehmen zu müssen.

Indem die Schüler\*innen selbstständig handeln, erweitern sie verschiedene Kompetenzen:

- **Sachkompetenz:** durch den Erwerb von Wissen über den erkundeten Betrieb
- **Sozial- und Kommunikationskompetenz:** durch den Austausch mit Expert\*innen
- **Methodenkompetenz:** durch die Planung und Organisation der Erkundung (vgl. SAUERBORN UND BRÜHNE 2020: 90).

Nachhaltiges Lernen wird erreicht, wenn unterschiedliche Wahrnehmungskanäle aktiviert werden. „*Die Reduzierung des kopflastigen kognitiven Lernens durch eigenes Entdecken, Gestalten, Erfinden steigert nicht nur die Motivation, sondern leistet einen erheblichen Beitrag zum kreativen Lernen*“ (LENZEN 1999: 184).

Auch VESTER (2001: 178) unterstreicht, dass durch selbsttätige Aktivitäten im außerschulischen Lernort „*die Effizienz des Unterrichts um das Vier- bis Fünffache erhöht*“ werden kann.

Einen weiteren Aspekt im Bereich der Chancen, welche durch Betriebserkundungen eröffnet werden, spricht BLIEM (vgl. Interview, 5.11.2024, 677–680) an. Er betont, dass Betriebserkundungen insbesondere leistungsschwächeren Schüler\*innen die Chance bieten, positiv aufzufallen, indem sie Engagement und Interesse zeigen. Ein guter Eindruck kann dazu beitragen, mögliche Schwächen, beispielsweise bei Schulnoten, auszugleichen.

Trotz zahlreicher Vorteile sind auch Herausforderungen zu beachten. NEUGEBAUER (1977: 235ff in KAISER UND KAMINSKI 2012: 250f) betont die sogenannte Modellproblematik, die auftritt, wenn die schulische Vorbereitungsphase zu stark strukturiert ist. In solchen Fällen entsteht keine authentische Begegnung mit der betrieblichen Realität, sondern lediglich eine modellhafte Darstellung, insbesondere bei fehlenden Vorkenntnissen der Lernenden.

BLIEM (Interview, 4.11.2024, 540-560) spricht ein weiteres Risiko an: Dass Betriebserkundungen wesentlich zur Berufsorientierung beitragen, indem sie Jugendlichen helfen, ihre Interessen an der Realität zu überprüfen ist unumstritten. Gleichzeitig zeigt sich, dass die Qualität der Erfahrung stark vom jeweiligen Betrieb und Setting abhängt – selbst innerhalb desselben Berufsbildes kann die Erfahrung sehr unterschiedlich ausfallen und die Entscheidung beeinflussen.

### **3.6.2. Perspektive der Lehrenden**

Nicht nur Lernende profitieren von einem realitätsgetreuen Einblick in die Arbeits- und Berufswelt. Auch die Bildungsinstitution Schule vertreten durch das Lehrpersonal lernt durch den praktischen Anschauungsunterricht die Berufswelt sowie betriebliche Prozesse und Arbeitsabläufe kennen. Durch diese aktuellen Einblicke in Branchen, Berufe, Tätigkeits- und Anforderungsprofile können auch Pädagog\*innen ihr Wissen praxisnah an Lernende im Unterricht weitervermitteln (vgl. ACHLEITNER UND 2010: 5). BLIEM (vgl. Interview, 5.11.2024, 754-763) betont, dass Jugendliche Expert\*innen aus der Praxis häufig mehr Vertrauen schenken als Lehrpersonen. Daher ist es für die Lehrenden besonders wichtig, eigene Erfahrungen in Betrieben zu sammeln, um ihre Glaubwürdigkeit im Unterricht zu stärken.

Da Unternehmen primär keine Bildungsaufgabe haben und keiner didaktischen Aufbereitung unterliegen, ist eine gründliche Absprache zwischen organisierender Lehrperson und Betrieb vor der Planung und Durchführung von Betriebserkundungen unerlässlich. Durch

Vorerkundungen können Lehrpersonen außerdem den Betrieb kennenlernen, Klarheit gewinnen, Vereinbarungen treffen und den Ablauf des Programms strukturieren (vgl. NEUGEBAUER 1977: 235ff, in KAISER UND KAMINSKI 2012: 251; SAUERBORN UND BRÜHNE 2020: 14, 16).

LINDNER (Interview, 8.11.2024, 382-384) unterstreicht in diesem Kontext die Bedeutung des Netzwerkaufbaus: Betriebserkundungen bieten eine hervorragende Möglichkeit für Lehrpersonen, bestehende Kontakte zu vertiefen und neue zu knüpfen.

Darüber hinaus sind Betriebserkundungen für Lehrkräfte relevant, da der Arbeitsmarkt einem ständigen Wandel unterliegt. Direkte Einblicke sind entscheidend, um über aktuelle Anforderungen und Entwicklungen informiert zu bleiben (vgl. AICHER, Interview, 11.11.2024, 550-557). Nur mit solchen Einblicken können Lehrkräfte präzise und realitätsnah über die Arbeitswelt im Unterricht berichten (ebd. 560-570).

Neben dem Erfahrungsaustausch, dem Mehrwert für den Netzwerkaufbau, der Glaubwürdigkeit sowie der Aktualität der Arbeitswelt stellt die Organisation von Betriebserkundungen eine besondere Herausforderung für Lehrpersonen dar. Diese umfasst die sorgfältige Vorbereitung, bei der zahlreiche Aspekte Sicherheitsvorkehrungen geklärt werden müssen, die strukturierte Durchführung sowie die anschließende Nachbereitung. Denn eine nachhaltige Wirkung einer Betriebserkundung kann nur dann erzielt werden, wenn die Realbegegnung umfassend nachbereitet und sinnvoll in den Kontext des Unterrichts eingebettet wird (vgl. BLIEM, Interview, 4.11.2024, 525-530, 622-626; vgl. STRAUB, Interview, 4.12.2024, 342-344).

Außerdem spricht BLIEM (Interview, 4.11.2024, 357-391) an, dass die Umsetzung von Realbegegnungen eine koordinierte Planung auf schulischer und regionaler Ebene erfordert, da Betriebe sonst überlastet werden könnten. Gleichzeitig wird deutlich, dass die vorhandenen Unterstützungsstrukturen – wie etwa digitale Schnupper-Datenbanken oder Kooperationen mit Institutionen wie der WKO oder dem AMS – stark von der jeweiligen Region abhängig sind. Sie stehen nicht überall in gleichem Maße zur Verfügung oder sind ausreichend bekannt. Diese Herausforderung muss letztlich vom jeweiligen Schulstandort oder der Lehrperson individuell bewältigt werden.

### **3.6.3. Perspektive der Betriebe**

Betriebserkundungen bieten Jugendlichen die Möglichkeit, ausgewählte Betriebe gezielt und auf Basis eines vorher festgelegten Schwerpunkts näher kennenzulernen. Gleichzeitig stellen sie für Arbeitgeber\*innen ein wirkungsvolles Instrument der Personalgewinnung dar, da ein

direkter Kontakt zu potenziellen zukünftigen Arbeitnehmer\*innen ermöglicht wird. Auf diese Weise können Betriebserkundungen langfristig zur Sicherung des Fachkräftebedarfs beitragen (vgl. ACHLEITNER UND BLIEM 2010: 5; vgl. LINDNER, Interview, 8.11.2024, 414-416). Dabei eröffnet sich für die Betriebe die Chance, Jugendliche vorab in einer realen Gruppensituation zu beobachten und beispielsweise so eine Vorselektion zu treffen. Dieses Verhalten in einer Gruppe gibt oft aussagekräftigere Hinweise als ein klassisches Vorstellungsgespräch. Gleichzeitig fördern Betriebserkundungen den Austausch zwischen Unternehmen und Bildungseinrichtungen, was – wie zuvor in der Perspektive der Lehrenden dargestellt – sowohl für die Betriebe als auch für Lehrpersonen gewinnbringend sein kann (vgl. BLIEM, Interview, 4.11.2024, 770-786, 790-796).

Neben ihrer Funktion als Rekrutierungsinstrument tragen Betriebserkundungen auch zur Imagepflege und zur Steigerung des Bekanntheitsgrades der Unternehmen bei. Durch das Öffnen der Betriebstore nach außen demonstrieren diese ihr Engagement in der Berufsausbildung und stärken ihre Wahrnehmung von außen (vgl. ACHLEITNER UND BLIEM 2010: 5). Ein positiver Eindruck durch Betriebserkundungen kann durch Weiterempfehlungen der Schüler\*innen einen sogenannten positiven *Marketing-Effekt* hervorrufen (vgl. AICHER, Interview, 11.11.2024, 590-594). Außerdem ist der Austausch zwischen Bildungseinrichtung und Unternehmen sehr wichtig, insbesondere auf lokaler Ebene, um so gemeinsam Projekte und Initiativen zu ermöglichen. So können Netzwerke geschaffen werden, welche Praxis und Bildung verbinden und längerfristig sowohl für Schüler\*innen als auch für Betriebe Vorteile bringen (vgl. BLIEM, Interview, 4.11.24, 790-796).

Trotz aller positiven Aspekte und gewinnbringenden Chancen für die verschiedenen Akteure sollten Betriebserkundungen mit Bedacht eingesetzt werden, da sie nicht in allen Situationen gleichermaßen effektiv sind. Insbesondere bei sozialen oder ökonomischen Konflikten innerhalb eines Unternehmens gelten sie als ungeeignet. In Kombination mit anderen Methoden und Medien kann jedoch auch dann die Erkundung sinnvoll durchgeführt werden, vor allem wenn die Probleme vorwiegend materieller Natur sind (vgl. KLEBEL 1976: 84).

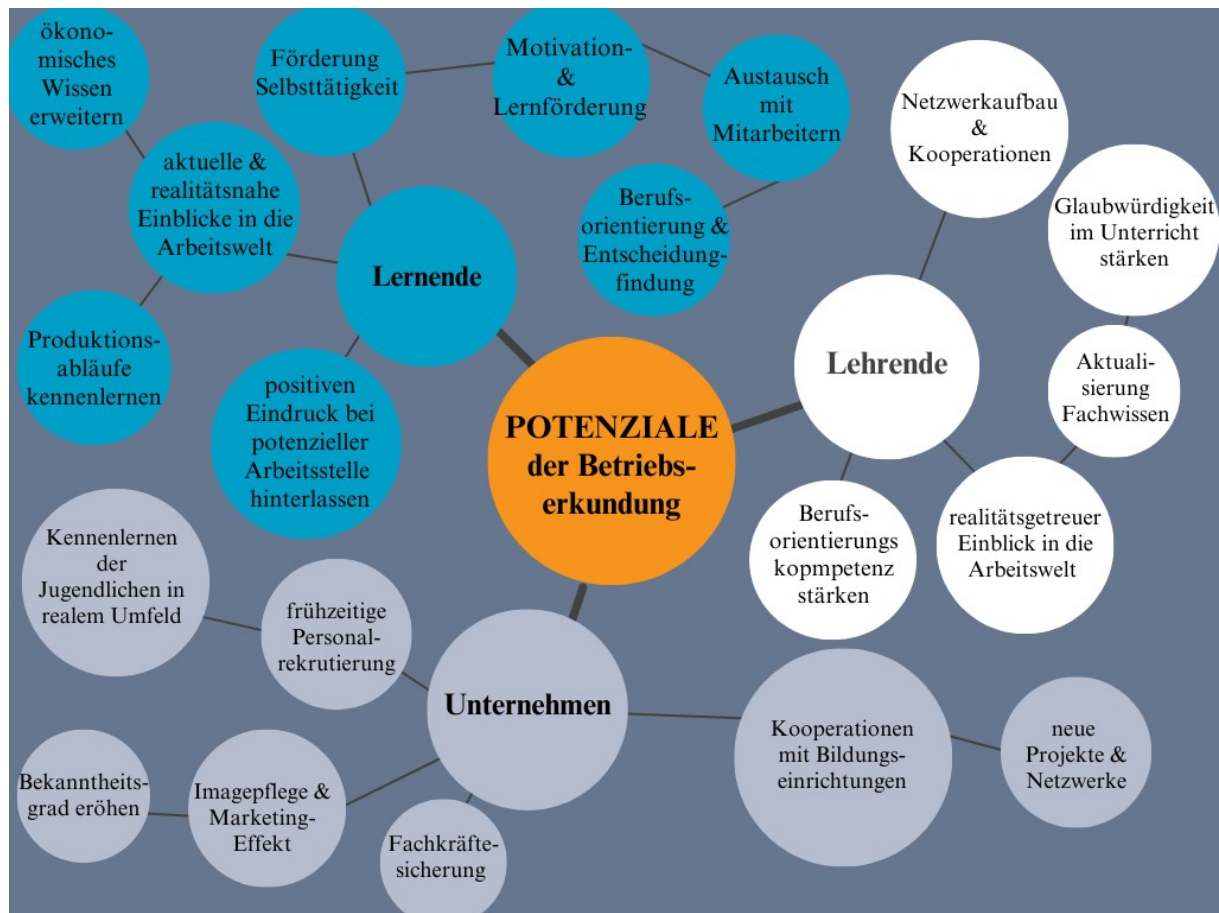


Abbildung 5: Potenziale der Betriebserkundung (eigene Darstellung siehe Kapitel 3.6.1.-3.6.3.)

Abschließend sind die zentralen Potenziale der Betriebserkundung in Abbildung 5 visuell dargestellt. Diese Visualisierung dient nicht nur der Übersicht, sondern veranschaulicht nochmal die vielseitigen Wirkungen der Betriebserkundung auf individueller, schulischer und betrieblicher Ebene. Die Visualisierung trägt dazu bei, die komplexen Zusammenhänge zwischen pädagogischen, sozialen und ökonomischen Aspekten greifbar zu machen und bildet damit eine wesentliche Grundlage für die Synthese der Ergebnisse in Kapitel 6.

Darüber hinaus liefert sie eine strukturierte Argumentationsbasis für die abschließende Beantwortung der Forschungsfrage in Kapitel 7.2, indem sie zeigt, in welchen Bereichen Betriebserkundungen im schulischen Kontext einen nachhaltigen Beitrag zur Bildungs- und Berufsorientierung leisten können.



## **4. Berufsorientierung als Maßnahme für den Berufsentscheidungsprozess**

In diesem Kapitel liegt der theoretische Schwerpunkt auf der Berufsorientierung. Während in der österreichischen Literatur der Begriff ‚*Berufsorientierung*‘ verwendet wird, spricht man in der deutschen Literatur häufig von ‚*beruflicher Orientierung*‘. Zur besseren Lesbarkeit werden beide Begriffe in diesem Kontext unter dem Begriff ‚*Berufsorientierung*‘ zusammengefasst.

Zunächst wird der Begriff der Berufsorientierung definiert, um ihn in den Kontext einordnen zu können. Anschließend werden die aktuellen Herausforderungen in der Bildungs- und Berufsorientierung für Jugendliche thematisiert und Berufswahltheorien erläutert, die moderne Entwicklungen und Entscheidungsprozesse berücksichtigen. Im Anschluss werden die Akteur\*innen vorgestellt, die laut der Literatur und den Interviews maßgeblich zur Gestaltung und Umsetzung von Betriebserkundungen im Rahmen der Berufsorientierung beitragen. Zudem werden Initiativen und Angebote präsentiert, die zur erfolgreichen Durchführung von konstruktivistischen Betriebserkundungen auffordern.

### **4.1. Forschungsstand und Begriffserklärung**

Der Begriff der Berufsorientierung ist weit verbreitet und umfasst grundsätzlich alle Maßnahmen und Unterstützungen, die junge Menschen auf ihre nachschulischen Optionen vorbereiten. Die systematische Begleitung der Berufswahl findet ihre Ursprünge bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts (vgl. OHLEMANN 2020: 12f).

BRÜGGEMANN UND RAHN (2013: 14) beschreiben den Berufsorientierungsprozess als eine Kooperation verschiedener Akteure, wobei die Schule eine zentrale Rolle spielt. Die beiden definieren Berufsorientierung einerseits als „*das Verhalten der Jugendlichen*“ und andererseits als „*das Angebot, das ihnen verschiedene Akteure als Hilfestellung zur Bewältigung der Entwicklungsaufgabe Berufswahl machen*“ (ebd. 14). Ziel des Berufsorientierungsprozesses ist die Berufswahl selbst, die eine Zusammenführung der Berufs- und Personenmerkmale darstellt.

Laut Definition von BRÜGGEMANN UND RAHN (2020: 14) erstreckt sich Berufsorientierung nicht nur auf die Phase der Jugend, sondern umfasst den gesamten Lebenslauf eines Individuums.

Auch BUTZ (2008: 50) sieht den Begriff der Berufsorientierung als längerfristige Entwicklung und bezieht diesen auf die gesellschaftlichen Veränderungen. Er beschreibt Berufsorientierung als *„lebenslangen Prozess der Annäherung und Abstimmung zwischen Interessen, Wünschen, Wissen und Können des Individuums auf der einen Seite und den Möglichkeiten, dem Bedarf und den Anforderungen der Arbeits- und Berufswelt auf der anderen Seite.“* Dabei gilt es zu berücksichtigen, dass sowohl die Arbeitswelt als auch die sich im berufsorientierenden Prozess befindlichen Personen von gesellschaftlichen Normen und Werten abhängig sind und auf Veränderungen flexibel reagieren sollen. Dieser Prozess ist somit als ein *„Lernprozess, der sowohl in formellen, organisierten Lernumgebungen als auch informell im alltäglichen Lebensumfeld“* stattfinden kann, zu bezeichnen. (ebd. 50)

Die Berufsorientierung wird demnach als ein *„andauernder Abstimmungsprozess zwischen Individuum und Arbeitswelt“* verstanden und geht über ein einmaliges *Matching* zwischen Person und Unternehmen hinaus. Dabei werden die dynamischen Veränderungen in der Gesellschaft und der Arbeitswelt berücksichtigt (vgl. OHLEMAN 2020: 17).

JUNG (2013: 302) rückt dabei das Individuum in den Vordergrund. Sie definiert Berufsorientierung als die *„Bereitschaft der Jugendlichen, ihre berufliche Zukunft bei der eigenen Lebensplanung zu berücksichtigen“*. Hierbei beruft sie sich auf das Berufsorientierungsverständnis von SCHUDY (2008), welche Berufsorientierung als Teil der Allgemeinbildung und Vorbereitung auf die Berufswelt versteht. Für sie ist es wichtig, den Unterricht an die sich wandelnden Anforderungen der Arbeitswelt sowohl inhaltlich als auch methodisch anzupassen (ebd. 302).

International gibt es unterschiedliche Begriffsverständnisse. Die OECD fasst den Begriff unter *Career Guidance* oder *Lifelong Guidance* zusammen, welche Berufsorientierung als *„services intended to assist individuals, of any age and at any point throughout their lives, to make educational, training and occupational choices and to manage their careers“* zusammenfasst (WATTS UND SULTANA 2004: 107; KRÖTZL 2010: 2; BLIEM UND BALOCH-KALOIANOV 2023: 40). Diese umfassende Definition unterstreicht, dass Berufsorientierung in jeder Lebensphase relevant ist, um Bildungs-, Ausbildungs- und Berufsentscheidungen zu treffen und die individuelle Karriere zu gestalten (vgl. WATTS UND SULTANA 2004: 107).

Für diese Arbeit wird der Begriff der Berufsorientierung entsprechend der Definition von BUTZ (2008: 50) verstanden, welcher Berufsorientierung als einen persönlichen, fortlaufenden Lernprozess beschreibt, der strukturiert in das Schulsystem integriert werden soll, um

Jugendlichen Orientierung und Unterstützung für zukünftige Entscheidungen zu bieten (vgl. OHLEMANN 2020: 18, vgl. BUTZ 2008: 50).

DRIESEL-LANGE ET AL. (2020: 59) denken diesen Ansatz weiter und definieren Berufsorientierung als die „*Unterstützung von Individuen, ihre eigene Geschichte, die sich aus vergangenen Erfahrungen, gegenwärtigen Vorstellungen und zukünftigen Perspektiven speist, im Kontext ihres individuellen Lebensumfeldes zu entwickeln und zu gestalten*“. Diese Definition verdeutlicht, dass Berufsorientierung nicht nur als Vorbereitung auf den Arbeitsmarkt zu verstehen ist, sondern als ein umfassender Prozess der Identitäts- und Zukunftsgestaltung (ebd. 59).

## 4.2. Herausforderungen in der Berufsorientierung

Jugendliche stehen bei der Berufswahl vor der Herausforderung, ihre meist nicht klar definierten eigenen Wünsche mit den Erwartungen ihres sozialen Umfelds und den Anforderungen des Arbeitsmarktes in Einklang zu bringen. Gleichzeitig erschwert die zunehmende Vielfalt an beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten den Entscheidungsprozess (vgl. KOLIANDER UND PICHLER 2022: 250).

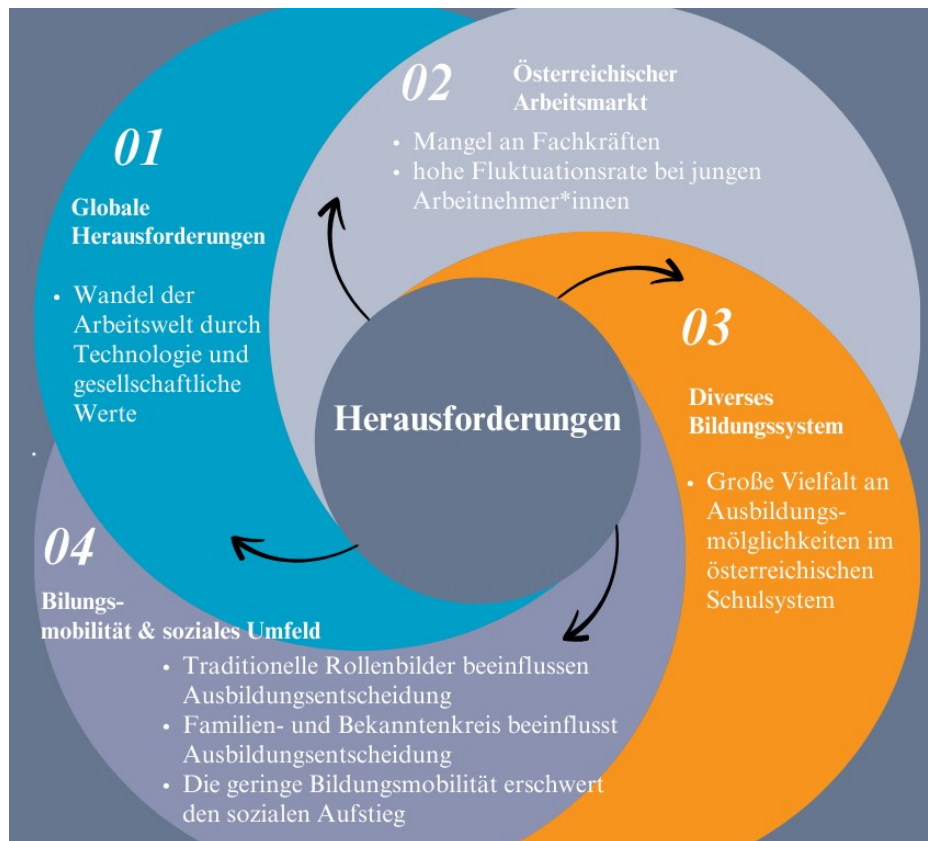


Abbildung 6: Herausforderungen in der Berufsorientierung bei Jugendlichen (eigene Darstellung siehe Kapitel 4.2.1.-4.2.4.)

Im Folgenden werden diese für die Zielgruppe relevanten Herausforderungen dargestellt, welche in Abbildung 6 visuell dargestellt werden. Zunächst liegt der Fokus auf externen Faktoren wie gesellschaftlichen oder wirtschaftlichen Einflüssen, bevor anschließend persönliche Aspekte wie Interessen, Fähigkeiten und Werte berücksichtigt werden, die ebenfalls maßgeblich den Entscheidungsprozess beeinflussen.

### 4.2.1. Globale Veränderungen

Neue Entwicklungen, von technologischen Fortschritten bis hin zu einem veränderten Verständnis von Arbeit, stellen zentrale Herausforderungen beim Übergangsprozess dar, worauf Jugendliche reagieren müssen. HIRSCHI (2015: 1–3) identifiziert sieben zentrale Einflussfaktoren, welche Karrierewege und Arbeitsweisen wesentlich prägen.

- **Technologischer Fortschritt und Digitalisierung:** Die Digitalisierung verändert die Arbeitswelt stark. Neue Technologien machen ständige Weiterbildung notwendig, da Wissen schneller veraltet. Durch rasche Fortschritte sind Flexibilität und Anpassung wichtige Eigenschaften für Arbeitnehmer\*innen.
- **Flexible Arbeitsformen:** Es gibt immer mehr Teilzeitjobs, befristete Verträge und ortsunabhängiges Arbeiten. Home-Office und virtuelle Teams ermöglichen eine bessere Balance zwischen Arbeit und Privatleben. Dadurch gehen jedoch zunehmend stabile Arbeitsverhältnisse und -gruppen verloren.
- **Flachere Hierarchien und Selbstverantwortung:** Unternehmen setzen auf weniger Hierarchien und übertragen mehr Verantwortung an Mitarbeiter\*innen. Somit werden Selbstorganisation und -verantwortung für das eigene Arbeitsverhalten sowie Teamarbeit wichtiger.
- **Alternative Karrierewege:** Neben klassischen Karrierewegen werden Fachkarrieren und horizontale Entwicklungsmöglichkeiten immer bedeutender, um neue Fähigkeiten zu erlernen. Dabei geht es weniger um einen Aufstieg (vertikale Karriere), sondern um eine Erweiterung des beruflichen Horizonts innerhalb eines ähnlichen Niveaus, oft in anderen Fachbereichen oder Aufgabengebieten.
- **Veränderter psychologischer Vertrag:** Arbeitgeber und Arbeitnehmer haben flexiblere Erwartungen. Mitarbeitende erwarten mehr Unterstützung bei ihrer Entwicklung, während Arbeitgeber Eigeninitiative und Engagement verlangen.
- **Wandel der Arbeitseinstellungen:** Der Stellenwert der Arbeit nimmt ab, während Freizeit, Familie und persönliche Ziele an Bedeutung gewinnen. Der Karriereerfolg wird zunehmend auch nach persönlicher Zufriedenheit bewertet (vgl. HIRSCHI 2015: 2). Auch die Ergebnisse der zwischen 1990 und 2018 durchgeführten Europäischen Wertestudie zeigen, dass der Bereich der Arbeit im Vergleich zu anderen Lebensbereichen an Bedeutung verloren hat. Im Jahr 1990 gaben noch 62 % an, dass Arbeit einen hohen Stellenwert für sie hätte, während dieser Wert 2018 auf 48 % gesunken ist. Dabei gewinnen Eigeninitiative und persönliche Verantwortung an Bedeutung, während die Grenzen zwischen Arbeit, Familie und Freizeit zunehmend verschwimmen (vgl. UNIVERSITÄT WIEN 2018). Trotz des verringerten Stellenwerts der Arbeit bleibt das Finden einer Arbeitsstelle für Jugendliche ein sehr zentraler Lebensbereich. Besonders wichtig ist ihnen dabei die berufliche Sicherheit. Laut den Ergebnissen der in Wien durchgeführten Studie mit 200 Viertklässler\*innen der Sekundarstufe I über die Bildungs- und Berufsvorstellungen Jugendlicher am Ende der Sekundarstufe I zählt ein sicherer

Arbeitsplatz zu den wichtigsten Entscheidungskriterien in der Berufswahl (60,3%), gefolgt von dem Gefühl, etwas leisten zu können (54,2%), sowie die Sinnhaftigkeit der Tätigkeit (53,5%) (vgl. STRAUB ET AL. 2021: 98).

- **Selbstgesteuertes Laufbahnmanagement:** Ein dynamischer Arbeitsmarkt erwartet von Mitarbeitenden, ihre Karriere eigenständig in die Hand zu nehmen. Proaktives Laufbahnmanagement wie das spontane Reagieren auf Gegebenheiten ist entscheidend für den Erfolg (vgl. HIRSCHI 2015: 3).

Die Entwicklungen in der Laufbahnforschung zeigen eine verstärkte Tendenz hin zu einer selbstbestimmten und eigenverantwortlichen Gestaltung von Berufswegen. Einzelpersonen tragen zunehmend Verantwortung für ihre berufliche Entwicklung, was es Schulen, Unternehmen und anderen Beratungsstellen aufträgt, Jugendliche bei Übergangsprozessen zu begleiten, damit sie wohlüberlegte Entscheidungen treffen können (vgl. HIRSCHI 2015: 1-3).

BLIEM (vgl. Interview, 5.11.2024, 52-62) betont, dass es für Kinder und Jugendliche besonders herausfordernd ist, sich in der dynamischen Arbeitswelt zurechtzufinden, da ihre Lebensrealität primär von Schule und familiärem Umfeld geprägt ist. Für 10- bis 14-Jährige, deren Zugang zur Berufswelt häufig durch die Abstraktheit vieler Berufsbilder erschwert wird, stellt dies eine noch größere Hürde dar. Die Berufsorientierung hat daher die Aufgabe, diese komplexe Welt verständlich, greifbar und realitätsnah zu vermitteln. Insbesondere für 12- bis 13-Jährige, die sich in einer entscheidenden Entwicklungsphase befinden – in der persönliche Themen oftmals stärker im Vordergrund stehen als berufliche Fragen –, ist ein altersgerechter Zugang zentral (vgl. BLIEM, Interview, 5.11.2024, 62-67). Dabei ist jedoch zu berücksichtigen, dass diese Phase individuell unterschiedlich verlaufen kann.

#### **4.2.2. Der österreichische Arbeitsmarkt**

Eine weitere, von äußeren Einflüssen geprägte Herausforderung der Berufsorientierung ist die Situation am österreichischen Arbeitsmarkt. Durch die hohe Dynamik verlieren traditionelle Modelle mit stabilen Arbeitsverhältnissen bis zum Pensionsalter zunehmend an Relevanz (vgl. SOROLDONI 2023: 30). Die Studie des AMS aus dem Jahr 2019 belegt die hohe Fluktuationsrate. Während früher ein langfristiger Verbleib bei einem Arbeitgeber bis zur Pension die Norm war, hat sich dieser Trend verändert. Abhängig von der Branche variiert die Fluktuation, wobei eine besonders hohe Dynamik in saisonalen Branchen wie dem Tourismus oder der Bauwirtschaft zu verzeichnen ist. Der österreichische Durchschnitt liegt bei etwa 50 %. Das bedeutet, dass in österreichischen Unternehmen im Durchschnitt die Hälfte der

Mitarbeiter\*innen innerhalb eines Jahres das Unternehmen verlässt oder neu eingestellt wird. Besonders auffällig ist, dass junge Menschen häufiger den Arbeitsplatz wechseln als ältere und somit die Fluktuationsrate mit zunehmendem Alter abnimmt. Zudem sind Männer häufiger von einem Jobwechsel betroffen als Frauen. (vgl. AUE UND WACH 2020: 2) Auch aktuellere Zahlen aus dem Jahr 2023 belegen eine weiterhin sehr hohe Fluktuationsrate am österreichischen Arbeitsmarkt. (vgl. STATISTIK AUSTRIA)

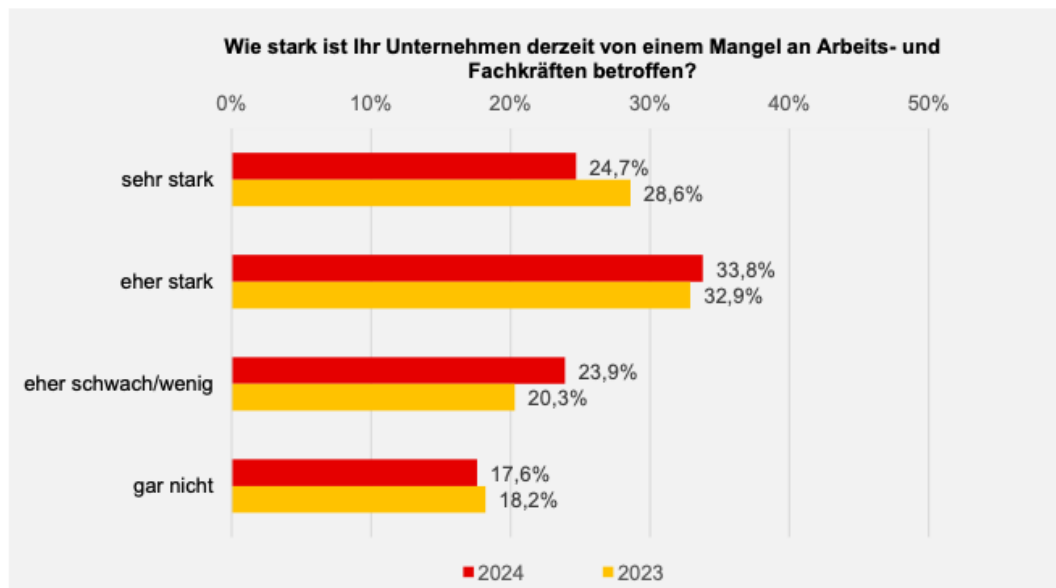


Abbildung 7: Fachkräftemangel laut befragter Unternehmen, Durchführung April 2024 (vgl. Dornmayr und Riepl 2024: 4)

Neben einer hohen Mitarbeiter\*innenbewegungsrate verzeichnet Österreichs Arbeitsmarkt einen anhaltenden Fachkräftemangel. Trotz eines Rückgangs vom Höchststand im Jahr 2022 fehlen mit Stand April 2024 immer noch etwa 190.000 Fachkräfte in den österreichischen Unternehmen. Wie in Abbildung 7 dargestellt, geben 82,4 % aller 2793 befragten Arbeitgeber\*innen an, in irgendeiner Form von einem Fachkräftemangel betroffen zu sein (sehr stark-eher stark-eher schwach/wenig). Besondere Schwierigkeiten gibt es bei der Suche nach geeigneten Fachkräften in den Bereichen ‚*Tourismus und Freizeitwirtschaft*‘ sowie in der Sparte ‚*Gewerbe und Handwerk*‘ außerhalb des IT-Bereichs. Auch in Zukunft gehen 41,4% der befragten Unternehmen\*innen von einem weiterhin zunehmenden Fachkräftemangel aus. (vgl. DORNMAYR UND RIEPL 2024: 1, 4, 33)

Die größten Herausforderungen bei der Fachkräftesuche gibt es bei Absolvent\*innen eines Lehrberufes, da sowohl die absolute als auch die relative Zahl an Erwerbspersonen mit Lehrabschluss rückläufig ist. So geben 59,4% der befragten Unternehmen an, keine

geeigneten Bewerber\*innen mit Lehrabschluss zu finden. Hingegen haben lediglich 10,9 % der Unternehmen häufig Probleme bei der Suche nach Mitarbeiter\*innen mit Abschlüssen von sonstigen höheren Schulen mit Matura. Die Herausforderung bei Absolvent\*innen von Fachhochschulen (12%) und Universitäten (9%) ist hingegen vergleichsweise gering. Somit bestätigt sich, dass der Fachkräftemangel – vor allem im Bereich der Lehrberufe – nicht auf einer mangelnden Bereitschaft der Betriebe zur Ausbildung, sondern vielmehr auf der Schwierigkeit, geeignete und interessierte Jugendliche für die Lehrausbildung zu finden, beruht. Fast die Hälfte der Unternehmen (55%) würde mehr Lehrlinge ausbilden, wenn geeignete Kandidat\*innen vorhanden wären. (vgl. DORNMAYR UND RIEPL 2024: 1, 41f)

#### **4.2.3. Diverses Bildungssystem**

Die Vielfalt des österreichischen Bildungssystems stellt für Jugendliche im Berufsorientierungsprozess sowohl eine Chance als auch eine Herausforderung dar. Die große Anzahl an Schultypen eröffnet zahlreiche Möglichkeiten, kann aber auch überfordernd wirken. Besonders die Entscheidung über den weiteren Bildungs- oder Ausbildungsweg nach der 8. Schulstufe fällt vielen Jugendlichen schwer. Die breite Auswahl kann überwältigend sein und erfordert gezielte Unterstützung durch die Bildungs- und Berufsorientierung (vgl. SCHRÖDER 2019: 2; vgl. QUENZEL UND HURRELMANN 2010: 11, vgl. SchOG §3 Abs. 1 Bgbl. Nr. 242/1962).



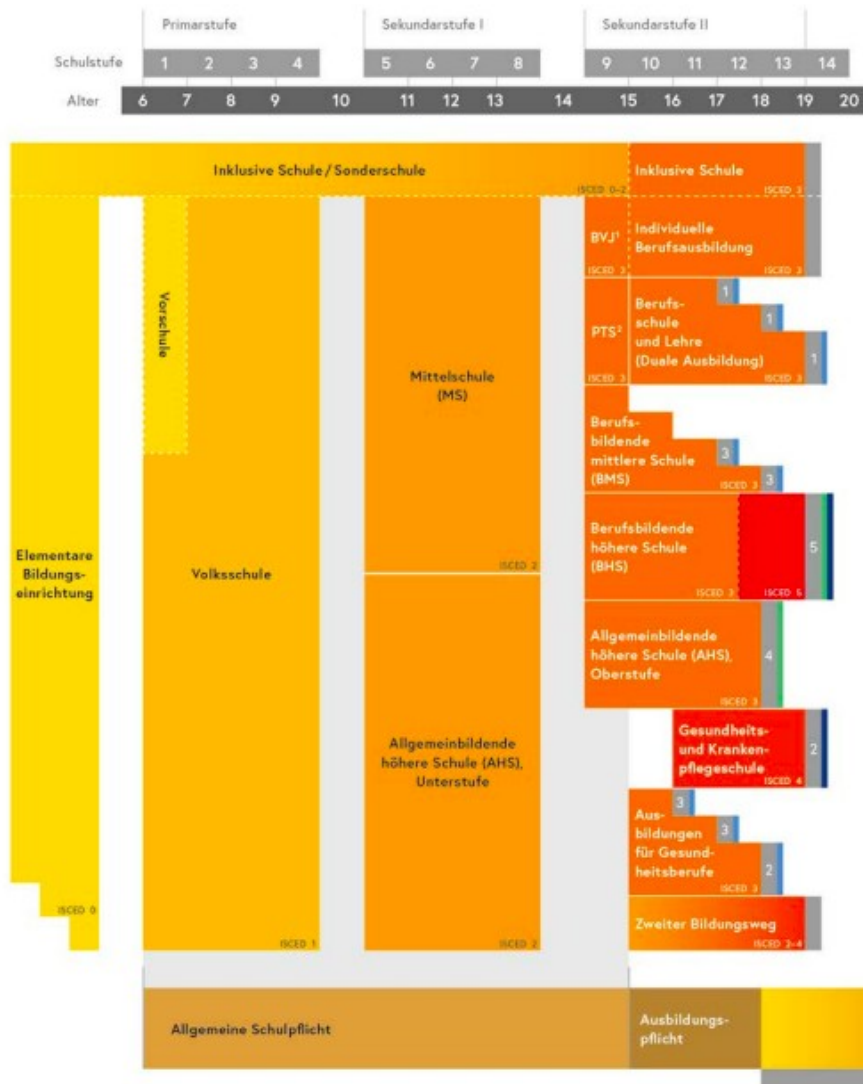


Abbildung 8: Das österreichische Bildungssystem (vgl. BMBWF 2022: 6)

Abbildung 8 des Bildungsministeriums zeigt, dass in Österreich nach Kindergarten und Volksschule ein zweigeteilte Mittelstufensystem (Sekundarstufe I) folgt. Dieses besteht aus der Mittelschule (MS) und der AHS-Unterstufe, die jeweils vier Jahre dauern. Darauf folgt die Oberstufe (Sekundarstufe II), die durch eine große Vielfalt an Ausbildungswegen gekennzeichnet ist: Sie umfasst die duale Lehrlingsausbildung, welche direkt nach

Abschluss der Polytechnischen Schule in die Arbeitswelt mündet. Weiters fällt in den Bereich der Sekundarstufe II die AHS-Oberstufe sowie die berufsbildenden mittleren und höheren Schulen (BMS/BHS). Während die AHS-Oberstufe auf Allgemeinbildung und Universitätsreife ausgerichtet ist, bieten die BMS (drei- oder vierjährige Ausbildung) und die BHS (fünfjährige Ausbildung) verschiedene fachliche Schwerpunkte (BMBWF 2022: 44f). Sowohl die AHS-Oberstufe als auch die BHS schließen mit der Reifeprüfung, auch Matura genannt, ab, die den Zugang zu verschiedenen Universitäten, Fachhochschulen oder anderen weiterführenden Bildungseinrichtungen ermöglicht. Absolvent\*innen der BHS haben zudem die Option, direkt ins Berufsleben einzusteigen (vgl. DORNINGER UND GRAMLINGER 2019: 45; vgl. BMBWF 2022: 46).

Die Schulstatistik „*Bildung in Zahlen*“ gibt Aufschluss darüber, wie sich Österreichs Jugendliche für ihre weiteren Bildungs- und Berufswege entscheiden. Laut Statistik tritt ein großer Teil (32,2 %) der Mittelschulabsolvent\*innen in eine berufsbildende mittlere oder höhere Schule (BMHS) ein, gefolgt vom Übertritt in die Polytechnische Schule (22,3 %). Nur 8,1 % der Mittelschüler\*innen entscheiden sich für die AHS-Oberstufe. Bei den AHS-Unterstufen-Schüler\*innen zeigt sich ein anderes Bild: Die Mehrheit (59,1 %) bleibt im AHS-System und wechselt in die AHS-Oberstufe. Weitere 31,9 % entscheiden sich für eine BMHS, während lediglich etwa 1 % in eine Polytechnische Schule übertritt (vgl. STATISTIK AUSTRIA 2024: 55).

Diese Vielfalt an Bildungswegen eröffnet Jugendlichen zahlreiche Möglichkeiten, erfordert aber auch eine frühzeitige Auseinandersetzung mit der eigenen Berufsorientierung – sowohl durch die Jugendlichen selbst als auch durch ihre Erziehungsberechtigten (vgl. KRÖTZL UND LANGENECKER 2023: 19). Denn, wie LINDNER betont, „*wir haben ein sehr diverses Bildungssystem, das eigentlich für viele Jugendliche wirklich die richtige Schule bieten sollte*“ (LINDNER, Interview, 8.11.2024, 76-79).

#### **4.2.4. Bildungsmobilität und soziales Umfeld**

Ein entscheidender Faktor, der die Berufsorientierung von Jugendlichen erschwert, ist die enge Verbindung zwischen Bildungs- und Berufschancen und der sozialen Herkunft. Trotz des insgesamt steigenden Bildungsniveaus in Österreich bleibt die Bildungsmobilität gering. Das bedeutet, dass der familiäre Hintergrund weiterhin maßgeblich die Bildungschancen beeinflusst. Laut aktuellen Daten der STATISTIK AUSTRIA (2024: 105) bleibt Bildung in Österreich stark von der Herkunft abhängig. So haben 36,2 % der 25- bis 44-Jährigen, deren Eltern nur einen Pflichtschulabschluss besitzen, selbst ebenfalls keinen höheren Bildungsabschluss. Weitere 42,3 % dieser Gruppe schließen eine Lehre oder eine berufsbildende mittlere Schule (BMS) ab, während nur 9,4 % ein Hochschulstudium absolvieren. Im Gegensatz dazu besitzen 61,3 % der Personen aus Akademikerfamilien selbst einen Hochschulabschluss. Diese Zahlen verdeutlichen, dass der soziale Aufstieg durch Bildung in Österreich nach wie vor schwierig ist (ebd. 104f).

Die schwache Bildungsmobilität zeigt, wie stark die Bildungswege von der sozialen Herkunft geprägt sind. Eltern spielen dabei eine Schlüsselrolle: Sie sind nicht nur maßgeblich an der Weitergabe von Bildungschancen beteiligt, sondern auch zentrale Unterstützungsfaktoren im Berufsorientierungsprozess ihrer Kinder. Sie beraten, vermitteln Praktika oder

Ausbildungsplätze und dienen als wichtigste Informationsquelle (vgl. QUENZEL ET AL. 2016: 385). Die in der Problemstellung erwähnte Schweizer Studie von GEBHARDT ET AL. (2010) bestätigt diese Abhängigkeit: Jugendliche nehmen die Ratschläge ihrer Eltern ernst und betrachten sie – nach dem Internet – als zweitwichtigste Informationsquelle für Berufsentscheidungen (ebd. 10, 17).

Auch in Österreich treffen Jugendliche mit etwa 13 bis 14 Jahren eine richtungsweisende Entscheidung über ihren weiteren Bildungsweg. Diese Phase fällt in die Adoleszenz, eine Zeit intensiver persönlicher Entwicklung, in der Gedanken über die berufliche Zukunft meist nicht im Vordergrund stehen. Eltern übernehmen in dieser Zeit unterschiedliche Rollen – als Vorbilder, Unterstützende, Ermutigende oder beratende Personen. Welche Rolle sie einnehmen, hängt sowohl von ihrem Selbstverständnis als auch von den individuellen Bedürfnissen ihrer Kinder ab (vgl. MARTERER 2023: 182).

Jugendliche beziehen einen Großteil ihrer Informationen zur Berufsorientierung von ihren Eltern. Viele geben an, bereits den Arbeitsplatz eines Elternteils besucht zu haben. An zweiter Stelle folgen Lehrpersonen, gefolgt von anderen Verwandten wie Onkeln, Tanten oder Cousinen und Cousins. Neben der Informationsweitergabe werden Eltern auch als wichtigste Unterstützungsinstanz im Berufsorientierungsprozess wahrgenommen (vgl. STRAUB ET AL. 2021: 112-114). Die im Zusammenhang weitergeführte qualitative Studie, in der 40 Jugendliche, 20 Teilnehmer\*innen aus der Mittelschule und 20 Teilnehmer\*innen aus einer AHS, zum Thema Berufsentscheidungen interviewt wurden, verdeutlichen die Wichtigkeit der Eltern im Hinblick auf die Berufswahl junger Menschen (ebd. 128). Neben dem Eigeninteresse, das oft aus persönlichen Erfahrungen resultiert, werden Eltern als bedeutendste Einflussgröße genannt. Jugendliche schätzen ihre Meinung sowie gemeinsame Gespräche und Aktivitäten, die die Entscheidungsfindung erleichtern. Zudem orientieren sich viele Jugendliche bei ihrer Berufswahl an den Berufen ihrer Eltern. Durch Vorschläge, Ratschläge und Kritik nehmen Eltern eine prägende Rolle ein (ebd.).

Eltern beeinflussen nicht nur die beruflichen Perspektiven ihrer Kinder, sondern auch deren Wahrnehmung von Geschlechterrollen. Kinder und Jugendliche beobachten, wie Aufgaben in Beruf, Haushalt und Familie zwischen den Eltern verteilt sind, und übernehmen daraus häufig bestimmte Rollenbilder. Auch Medien, Freizeitaktivitäten und schulische Einflüsse prägen diese Wahrnehmung. Um einengende Stereotype zu vermeiden, sollte bewusst darauf geachtet werden, tradierte Rollenbilder nicht zu verfestigen, sondern eine offene und chancengleiche Sichtweise zu fördern (vgl. MARTERER 2023: 183).

Neben Eltern spielen auch Geschwister, Freunde und Verwandte eine Rolle im Entscheidungsprozess – ihr Einfluss wird jedoch als weniger entscheidend wahrgenommen. Während Geschwister sowohl unterstützend als auch hinderlich wirken können, dienen Verwandte und Bekannte oft als Inspirationsquelle durch Gespräche oder Einblicke in ihre Berufe (vgl. STRAUB ET AL. 2021: 127; vgl. STRAUB, Interview, 4.12.2024, 97-100).

Darüber hinaus wirken sich Vorbilder aus dem Familien- und Bekanntenkreis, Lehrpersonen sowie bekannte Persönlichkeiten auf die Berufswahl aus. Lehrkräfte können eine Inspirationsquelle sein – ihr Einfluss wird jedoch sowohl positiv (z. B. durch die Förderung von Stärken) als auch negativ wahrgenommen (ebd. 130).

Diese Ergebnisse unterstreichen, wie wichtig ein vielfältiger Zugang zu beruflichen Vorbildern und eine umfassende Unterstützung aus dem sozialen Umfeld für die Berufsorientierung sind. Besonders Eltern nehmen dabei eine Schlüsselrolle ein, während weitere Bezugspersonen die Jugendlichen ergänzend beeinflussen (ebd. 151).

Die vier in diesem Kapitel dargestellten Herausforderungen in der Berufsorientierung verdeutlichen die Notwendigkeit einer sowohl allgemein zugänglichen als auch individuell zugeschnittenen Berufsorientierung. Im nächsten Kapitel wird näher erläutert, auf welchen Theorien aktuelle Berufsentscheidungen aufbauen, um diese im Anschluss mit der Umsetzung von konstruktivistischen Betriebserkundungen in Bezug setzen zu können.

## **5. Konstruktivistische Ansätze in der Berufsorientierung zur Umsetzung der Betriebserkundung**

Die Frage, wie junge Menschen ihren beruflichen Weg planen und welche Unterstützung ihnen dabei effektiv geboten werden kann, ist keineswegs eine neue und die Integration der jungen Generation in die Arbeitswelt ist seit jeher eine bedeutende gesellschaftliche Aufgabe. (vgl. BRÜGGEMANN UND RAHN 2020: 12). Schon 1909 beschrieb PARSON (1909 in OHLEMANN 2020: 56) drei wesentliche Phasen der Berufswahl: die Selbsterkenntnis, das Aneignen von Wissen über die Arbeitswelt und deren Anforderungen sowie den Abgleich dieser beiden Bereiche. Seither wurden zahlreiche Modelle weiterentwickelt. Seit Beginn des 20. Jahrhunderts wird die Berufswahl von einer doppelten Norm geprägt: Einerseits sollen Jugendliche eine berufliche Perspektive auf Basis ihrer Interessen und Fähigkeiten eigenverantwortlich entwickeln. Andererseits wird erwartet, dass sie ihre Wünsche an die Erfordernisse des Arbeitsmarktes anpassen (vgl. BRÜGGEMANN UND RAHN 2020: 12).

Die Maßnahmen zur Unterstützung Jugendlicher in der Berufsorientierung berücksichtigen sowohl individuelle als auch gesellschaftliche Faktoren. In folgendem Kapitel liegt der Fokus auf aktuellen Berufswahltheorien, die als Grundlage für Unterstützungsmaßnahmen dienen. Diese Ansätze gehen von der traditionellen Vorstellung einer einmaligen Berufswahl ab. Stattdessen betrachten sie diesen Prozess sowie Karriereentwicklung als dynamisch, der durch Wechselwirkungen zwischen Individuum und Umwelt geformt wird (vgl. BAUMELER UND HIRSCHI 2020: 34).

### **5.1. Aktuelle Berufswahl- und Laufbahngestaltungstheorien**

Aktuelle Berufswahltheorien sehen Berufswahlprozesse als divers und kontextabhängig. Neben individuellen Merkmalen werden vor allem auch externe Faktoren wie soziale Einflüsse, Umweltbedingungen und unvorhersehbare Ereignisse als bedeutend betrachtet. Berufswahl wird hierbei nicht mehr als linearer, altersgebundener Prozess verstanden, sondern als flexibler und anpassungsfähiger Vorgang, der durch verschiedene Rahmenbedingungen beeinflusst wird. Im Zentrum der Berufsberatung steht nicht mehr ausschließlich die Analyse individueller Eigenschaften, sondern vielmehr die Betrachtung des Individuums und seiner äußeren Einflüsse (BAUMELER UND HIRSCHI 2020: 34).

Ebenso wichtig wie äußere Einflüsse ist die Analyse von Übergängen (Transitionen). Transitionen sind Phasen des Wandels, in denen Menschen neue Erfahrungen sammeln, Kompetenzen aufbauen und sich an unterschiedliche Kontexte anpassen müssen. Ein Beispiel

hierfür ist der Übergang von Schule in die Berufsausbildung, in dem Jugendliche die Anforderungen verschiedener sozialer und beruflicher Kontexte bewältigen, während sie gleichzeitig ihre Ziele aktiv verfolgen. Diese Perspektive betont das aktive, gestaltende Potenzial des Individuums, ohne die Einflüsse der äußeren Bedingungen auszublenden (vgl. NEUENSCHWANDER 2019: 425f).

Diese Perspektive erkennt an, dass berufliche Entscheidungen in einem komplexen Zusammenspiel aus individuellen und externen Faktoren entstehen. Dadurch betonen die modernen Ansätze die Notwendigkeit, den Einfluss sozialer, kultureller und ökologischer Bedingungen zu berücksichtigen, um eine ganzheitliche Betrachtung der Karriereentwicklung zu ermöglichen. Folgende Kriterien zählen zu den modernen Ansätzen der Berufswahl:

- Berufswahl und Karriereentwicklung erfolgen immer innerhalb eines sozialen und kulturellen Umfelds.
- Der Prozess ist dynamisch und wird sowohl von inneren als auch von äußeren Einflüssen bestimmt.
- Die berufliche Entwicklung wird als subjektiver und konstruktivistischer Vorgang verstanden, bei dem die persönliche Deutung der Erfahrungen im Vordergrund steht.
- Erfolg im Beruf wird nicht primär durch objektive Kriterien gemessen, sondern durch individuelle Zufriedenheit und die empfundene Sinnhaftigkeit der Arbeit.
- Arbeit ist eng mit persönlichen Lebensbereichen verknüpft, weshalb Berufsberatung häufig auch individuelle Lebensfragen einbezieht.
- Die Gestaltung der Karriere basiert auf einer aktiven, eigenverantwortlichen Planung, unabhängig von spezifischen Arbeitgebern oder beruflichen Positionen. Außerdem soll Beratung nicht für privilegierte Menschen, sondern für alle zugänglich sein (vgl. HIRSCHI UND BAUMELER 2020: 34f, vgl. SOROLDONI 2023: 33).

### **Happenstance Learning Theory**

Die Happenstance Learning Theory (HLT) von KRUMBOLTZ (2015: 283) stellt einen innovativen Ansatz dar, um den Einflussfaktor ungeplanter Ereignisse und Zufälle in der Berufswahl und Laufbahnentwicklung miteinzubeziehen. Im Gegensatz zu traditionellen Berufswahltheorien, welche die Berufswahl häufig als rationalen und planbaren Prozess darstellen, hebt diese Theorie hervor, dass geplantes und spontanes Verhalten in Wechselwirkung stehen und gemeinsam den Lebensweg prägen (vgl. BAUMELER UND HIRSCHI 2020: 35).

Kern dieser Theorie ist die Annahme, dass menschliches Verhalten auf einer Vielzahl von Lernerfahrungen beruht, die sowohl durch geplante als auch durch unvorhergesehene Ereignisse geprägt ist. Diese Erfahrungen formen wesentliche Aspekte wie Fähigkeiten, Interessen, Wissen, Einstellungen, Präferenzen, Emotionen und zukünftige Entscheidungen. Die Berufsberatung wird in der HLT als dynamischer Lehr- und Lernprozess verstanden, der über eine reine Entscheidungsfindung hinausgeht. Das Ziel besteht darin, betroffene Personen aufmerksam zu machen, dass ungeplante Ereignisse ebenso den Entscheidungsprozess mitbestimmen können. Dabei sollen sie befähigt werden, Offenheit für ungeplante Möglichkeiten zu entwickeln und diese nicht als Hemmer, sondern als Chance zu sehen. Dies umfasst die Förderung eines aktiven Verhaltens sowie die Fähigkeit, diese ungeplanten Gelegenheiten zu erkennen und zu nutzen. Der Erfolg in der Berufsberatung wird daran gemessen, ob Personen tatsächlich zufriedenstellende berufliche und persönliche Entscheidungen treffen, anstatt lediglich Berufswünsche zu formulieren (ebd. 35f).

### **Proteische Laufbahn**

In der modernen Arbeitswelt wird von Arbeitnehmer\*innen zunehmend erwartet, ihre berufliche Entwicklung eigenverantwortlich zu gestalten. Flexibilität und Anpassungsfähigkeit an sich ändernde Arbeitsanforderungen, Marktbedingungen und organisatorische Veränderungen sind zentrale Fähigkeiten, um beruflich erfolgreich zu sein. Vor diesem Hintergrund entwickelte HALL (1996, 2004) das Konzept der proteischen Laufbahn. Dieses Modell beschreibt eine Laufbahn, die durch Flexibilität, Eigenverantwortung und persönliche Werte geprägt ist. Fokus liegt auf der Selbststeuerung, wobei Individuen für ihre berufliche Entwicklung Verantwortung übernehmen. Persönliche Ziele und Werte stehen im Vordergrund, äußere Erwartungen werden nachgestellt. Das zentrale Ziel ist nicht primär objektiver Erfolg, etwa in Form von Status, Gehalt oder Prestige, sondern subjektiver Karriereerfolg, der sich durch Zufriedenheit und Sinnhaftigkeit der Arbeit definiert (vgl. HALL UND CHANDLER 2005 in BAUMELER UND HIRSCHI 2020: 36f). Personen mit einer ausgeprägten proteischen Orientierung zeichnen sich durch höhere Arbeitszufriedenheit, stärkere Bindung zu der gewählten Ausbildung oder Organisation und bessere Bewältigung unsicherer Arbeitsbedingungen aus. Zudem können sie sich nach beruflichen Rückschlägen leichter neu orientieren. Die proteische Laufbahn erfordert eine Balance zwischen Flexibilität und klaren inneren Leitlinien. Die Berufsberatung sollte daher Personen unterstützen, Werte und Ziele zu reflektieren, ihre Anpassungsfähigkeit zu fördern

sowie die eigene Zufriedenheit und Sinnhaftigkeit zu priorisieren. (vgl. BAUMELER UND HIRSCHI 2020: 37)

### **Konstruktivistische Laufbahntheorie**

SAVICKAS (2002; 2013) entwickelte die konstruktivistische Theorie der Laufbahnentwicklung als Weiterführung der Entwicklungstheorie von SUPER (1990). Der konstruktivistische Ansatz geht davon aus, dass Individuen ihre Realität nicht nur durch äußere Faktoren, sondern auch durch objektive Gegebenheiten beeinflusst werden und Entwicklung als Anpassung an die Umwelt gesehen wird. Die Theorie stützt sich auf drei Aspekte:

- die berufliche Persönlichkeit
- die Lebensthemen sowie
- die Laufbahnadaptabilität (vgl. HIRSCHI UND BAUMELER 2020: 37).

Die berufliche Persönlichkeit kategorisiert Personen anhand von Persönlichkeitsmerkmalen und Interessen. Traditionell werden dabei Menschen anhand ihrer Interessen oder Eigenschaften in bestimmte Kategorien eingeordnet. SAVICKAS (2013) ergänzt diese Sichtweise aber um eine subjektive Komponente: Entscheidend ist, wie eine Person sich selbst sieht – also welche Werte, Stärken und Identitäten sie sich zuschreibt.

Das Konzept der Lebensthemen basiert auf der Annahme, dass eine Person sich selbst durch ihren Beruf ausdrücken möchte. Die berufliche Entwicklung basiert auf der aktiven Konstruktion der eigenen Lebensgeschichte, die immer wieder neu an Umwelteinflüsse angepasst wird. Dieser Aspekt soll dabei helfen, einen Sinn im eigenen Leben zu finden und beeinflusst die berufliche Entwicklung.

Das dritte Konstrukt stellt die Laufbahnadaptabilität dar, also die Fähigkeiten, die Menschen dabei helfen, sich erfolgreich an Veränderungen im Berufsleben anzupassen. Das Modell der Laufbahnadaptabilität sieht Individuen mit zwei Aufgaben konfrontiert: zum einen sollen sie die Bereitschaft zeigen, eine berufliche Identität zu entwickeln. Zum anderen sollen sie sich an unerwartete Veränderungen in der Arbeitswelt anpassen. (vgl. SAVICKAS 1997: 254) Die der Person zugehörigen Einstellungen, Fähigkeiten und Verhaltensweisen helfen eine berufliche Tätigkeit zu finden, die zur eigenen Persönlichkeit passt und das Selbstbild stärkt. Zu den Kernelementen der Laufbahnadaptabilität gehören von der Person ausgehend:



Interesse (concern), Kontrolle (control), Neugier (curiosity) und Zuversicht (confidence) (vgl. HIRSCHI 2015: 3, vgl. HIRSCHI UND BAUMELER 2020: 37f).

- Das **Interesse** begründet die zentrale Dimension der Laufbahnadaptabilitätstheorie. Sie bezeichnet die Fähigkeit, zukunftsorientiert und optimistisch berufliche Ziele zu entwickeln. Fehlt dieses Interesse, sind Jugendliche oft planlos oder pessimistisch gegenüber ihrer Zukunft.
- Die **Kontrolle** beschreibt die Kompetenz, eigenverantwortlich Entscheidungen für den beruflichen Lebensweg zu treffen. Sie umfasst Aspekte wie Entscheidungsfindung, Selbstbehauptung, Kontrollüberzeugungen, Selbstbestimmung, Handlungskontrolle und Autonomie. Menschen ohne Kontrolle fühlen sich oft unsicher und unentschlossen.
- **Neugierde** ermöglicht die Reflexion über die Passung zwischen Selbst und Umwelt, umfasst Informationssuche, Exploration und Offenheit. Somit erkunden neugierige Menschen verschiedene Berufsmöglichkeiten, hinterfragen ihre eigenen Interessen und informieren sich aktiv. Ohne Neugier bleibt man bei unrealistischen Berufs- oder Selbstvorstellungen.
- **Zuversicht** bezeichnet das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten, um Herausforderungen zu meistern und Hindernisse zu überwinden. Sie umfasst Aspekte wie Selbstvertrauen, Selbstwirksamkeit und Selbstwertgefühl und spielt eine entscheidende Rolle dabei, berufliche Ziele zu erreichen (vgl. SOROLDONI 2023: 36).

Die konstruktivistische Laufbahntheorie betont, dass in der Berufsberatung das Individuum und seine subjektive Realität im Fokus stehen sollen. Die oben genannten vier Fähigkeiten – Interesse, Kontrolle, Neugier und Zuversicht – sind essenziell, um beruflich flexibel und erfolgreich zu sein. Ziel ist es, Personen dabei zu unterstützen, eine kohärente Lebensgeschichte zu entwickeln und eine berufliche Laufbahn zu wählen, die ihr Selbstbild authentisch widerspiegelt. Dabei liegt bei diesen Ansätzen die persönliche Geschichte, „*bei der es um die Konstruktion eines persönlich sinnvollen und bedeutungshaften Lebensweges geht*“ im Vordergrund (HIRSCHI UND BAUMELER 2020: 38).

Zusammenfassend basiert diese Theorie darauf, dass Menschen ihre eigene Realität aktiv gestalten, anstatt nur auf äußere Umstände zu reagieren. Berufliche Entwicklung wird nicht als eine natürliche Reifung verstanden, sondern als ein Prozess der Anpassung an die Umwelt.

Aktuelle Ansätze und Theorien sind Grundlage für die Planung und Umsetzung von Bildungs- und Berufsorientierungsmaßnahmen. Diese modernen Modelle der Laufbahnthorie, die den Fokus auf die Person als ein sich an Umwelteinflüsse anpassendes Subjekt legt, bildet dabei die Basis in dieser Masterarbeit, indem sie so als konstruktivistisch orientierte Betriebserkundung in den außerschulischen GWB-Unterricht integriert werden.

## **5.2. Kompetenzen für die Berufswahl**

In einer sich schnell wandelnden Arbeits- und Berufswelt ist es essenziell, Menschen dabei zu unterstützen, ihre Bildungs- und Berufslaufbahn eigenständig und selbstbestimmt zu gestalten. So lautet das Ziel der Berufsorientierung und den dazugehörenden Maßnahmen, Kompetenzen zu vermitteln, die ein lebenslanges Lernen und eine aktive – nach aktuellen Modellen – Laufbahngestaltung ermöglichen (vgl. BLIEM UND BALOCH-KALAIANOV 2023: 40, vgl. KRÖTZL 2010: 2).

Unter Kompetenzen versteht man laut WEINERT (2001: 27f) die *„bei Individuen verfügbare(n) oder durch sie erlernbare(n) kognitive(n) Fähigkeiten und Fertigkeiten (...), sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten“*. Diese sind vor allem beim Lösen von variierenden, kontextspezifischen Herausforderungen wichtig.

Um Kompetenzen für die Berufs- und Laufbahngestaltung definieren zu können, gilt es diese von anderen Konzepten innerhalb der Berufswahl- und Laufbahnforschung abzugrenzen. Bezugnehmend auf DIBBERN (1983: 324), welcher diese Kompetenz als *„die Fähigkeit, eines Schulabgängers, eine weitgehend rational begründete und möglichst selbstständige Entscheidung für eine schulische oder betriebliche Ausbildung in einem bestimmten Berufsfeld zu treffen und in Handlungen umzusetzen“* definiert, wurde in den 90er-Jahren beim Berufswahlkompetenzbegriff eine Erweiterung vorgenommen und dieser mit der Adaptabilität ergänzt. Darunter versteht man *„die motivationale Bereitschaft, die eigene Berufslaufbahn kontinuierlich zu gestalten und die damit verbundenen Aufgaben anzugehen“* (Ohlemann 2020: 77).

Im Jahr 2008 verabschiedete der Europäische Rat eine Resolution zur Förderung einer flächendeckenden Verfügbarkeit von Beratungsdiensten im Bereich der Bildungs- und Berufsorientierung. Diese Initiative zielte darauf ab, den Erwerb von fortlaufenden Berufswahlkompetenzen, auch Laufbahngestaltungskompetenzen zu gewährleisten und

Maßnahmen zur Qualitätssicherung sowie zur Verbesserung der Koordination und Kooperation auf nationaler, regionaler und lokaler Ebene zu implementieren (vgl. BLIEM UND BALOCH-KALOIANOV 2023: 40).

Österreich spielte dabei eine zentrale Rolle bei der Entwicklung dieser Resolution, insbesondere durch die aktive Beteiligung österreichischer Vertreter\*innen im *European Lifelong Guidance Policy Network* (ELGPN) (ebd. 41).

Das ELGPN definiert *Career Management Skills (CMS)* als „a range of competences which provide structured ways of individuals (and groups) to gather, analyse, synthesise and organise self, educational and occupational information, as well as the skills to make and implement decisions and transitions“ (ELGPN, 2022, ZIT. NACH FRAUNDORFER ET AL. 2023: 50). Diese Kompetenzen sind essenziell für die erfolgreiche Bewältigung von Übergängen im Bildungs- und Berufsleben sowie für die Fähigkeit, fundierte Entscheidungen zu treffen. Sie umfassen Wissen, motivationale Aspekte und Handlungsfähigkeit, um berufliche Herausforderungen aktiv zu bewältigen. Angesichts der zunehmenden Digitalisierung wird die Vermittlung dieser Kompetenzen immer bedeutsamer (vgl. FRAUNDORFER ET AL. 2023: 50; vgl. DRIESEL-LANGE ET AL. 2020 in OHLEMANN 2020: 20).

Ein spezifisches österreichisches Konzept zur Entwicklung von *Career Management Skills* ist in der nationalen *Lifelong Guidance* Strategie verankert. Diese beschreibt *CMS* als „die Vermittlung und den Erwerb wichtiger Grundkompetenzen für das Treffen von selbstverantwortlichen Bildungs- und Berufsentscheidungen“ (KRÖTZL 2010: 6). Die Grundkompetenzen gliedern sich in

- die Fähigkeit der Selbstreflexion
- die Entscheidungsfähigkeit (Gestaltung von Entscheidungsprozessen), und -bewertung sowie
- die Fähigkeit, Informationen zu finden und einzuschätzen sowie eigene Ziele definieren und verfolgen zu können (vgl. KRÖTZL 2010: 6).

### **Australian Blueprint for Career Development**

Für die Kategorisierung dieser Laufbahngestaltungskompetenzen, findet man diverse Modelle. Eines davon orientiert sich am *Australian Blueprint for Career Development*. Dieses Modell wurde entwickelt, um die Bildungs- und Berufsberatung in Australien zu unterstützen. Herausgegeben von MCEECDYA (*Ministerial Council for Education, Early Childhood*

*Development and Youth Affairs*) im Jahr 2022, bietet dies einen strukturierten Ansatz zur Förderung von Karrierekompetenzen, die für die erfolgreiche berufliche Entwicklung unerlässlich sind (vgl. MCEECDYA 2022: 3).

Dieses Modell gliedert die Kompetenzen für die Berufswahl in folgende drei Bereiche:

**A: In der Kategorie „Selbstmanagement“ sollen Lernende**

1. ein gesundes Selbstbild entwickeln und bewahren.
2. konstruktiv und erfolgreich mit anderen kommunizieren.
3. offen für persönliche Weiterentwicklung und lebenslanges Wachstum sein.
4. auf ihre Gesundheit achten und psychische sowie physische Balance bewahren.

**B: Die Kategorie „Lernen und Arbeit erkunden“ unterstützt Lernende dabei**

1. sich kontinuierlich weiterzubilden, um ihre beruflichen Ziele zu erreichen.
2. Berufsinformationen gezielt zu suchen und sinnvoll zu nutzen.
3. die Wechselwirkungen zwischen Arbeit, Gesellschaft und Wirtschaft zu verstehen.
4. die sich verändernden Rollen im Berufs- und Privatleben zu erkennen und damit umzugehen.

**C: Der dritte Bereich umfasst die Laufbahngestaltung. Lernende sollen dabei**

1. sich eine stabile berufliche Grundlage schaffen und langfristig erhalten.
2. berufliche Entscheidungen treffen, die ihre Laufbahn fördern.
3. ein ausgewogenes Verhältnis zwischen Berufs- und Privatleben bewahren.
4. den Prozess der beruflichen Entwicklung verstehen, aktiv mitgestalten und sich darauf einlassen.

Die im Originalmodell aufgeführten zwölf Kompetenzen, die weiter untergliedert werden, umfassen Fähigkeiten, Einstellungen und Wissen, die notwendig sind, um fundierte Bildungs- und Berufswahlentscheidungen zu treffen und die eigene Laufbahn erfolgreich zu entwickeln. Diese Kompetenzen gelten auch für Erwachsene und betonen lebenslanges Lernen und berufliche Anpassung. Die Schule hat die Aufgabe, altersgerechte und situationsangepasste Lernmöglichkeiten zu bieten, um den Erwerb dieser Kompetenzen zu fördern (vgl. MCEECDYA 2022: 10f, vgl. FRAUNDORFER ET AL. 2023: 52).

Diese Fähigkeiten und Fertigkeiten, sollen anschließend Individuen befähigen,

- Informationen über sich selbst sowie über Bildungs-, Berufs- und Beschäftigungsmöglichkeiten zu beschaffen,
- diese Informationen zu analysieren und zu interpretieren,
- fundierte Entscheidungen zu treffen und umzusetzen sowie
- Übergänge in Bildung und Beruf erfolgreich zu bewältigen

(vgl. FRAUNDORFER ET AL. 2023: 51; vgl. BLIEM UND BALOCH-KALAIANOV 2023: 40)

### **Bildungs- und Berufswahlkompetenzen im schulischen Bereich**

Da die Berufsorientierung eine zentrale Rolle im schulischen Rahmen einnimmt, welche in Kapitel 5.3.1. sowie 5.3.2. näher erläutert wird, gilt es die Berufswahl- und somit auch Laufbahngestaltungskompetenzen in diesen schulischen Bereich zu integrieren.

Das große Ziel dabei ist, diese Kompetenzen systematisch zu entwickeln und an die Bedürfnisse der Lernenden anzupassen. Diese Kompetenzen sind ein lebenslanger Prozess, der kontinuierlich gepflegt und erweitert werden muss. Schulen sind gefordert, gezielte Angebote zu schaffen, um auf berufliche Übergänge und Veränderungen adäquat reagieren zu können (vgl. FRAUNDORFER ET AL. 2023: 54).



*Abbildung 9: Dimensionen zum Erwerb von Bildungs- und Berufskompetenzen  
(vgl. Fraundorfer et al. 2023: 56)*

Besonders wichtig ist, persönliche Interessen und Fähigkeiten der Lernenden mit den gesellschaftlichen und arbeitsmarktspezifischen Anforderungen in Einklang zu bringen. Nur

durch diese harmonische Abstimmung können Jugendliche eine fundierte und zukunftsfähige Bildungs- und Berufsbiografie entwickeln. Dabei werden fünf Dimensionen, welche in Abbildung 9 aufgeschlüsselt sind, für die Entwicklung von Berufswahlkompetenzen im schulischen Kontext hervorgehoben, die sowohl in der Sekundarstufe I als auch weiterführend in der Sekundarstufe II von Bedeutung sind. Diese Dimensionen bilden die Grundlage für eine praxisorientierte Berufswahlvorbereitung und sind eng mit den schulischen Bildungsprozessen verknüpft (vgl. FRAUNDORFER ET AL. 2023: 55f).

FRAUNDORFER ET AL. (ebd. 55f) beschreiben diese Dimensionen folgendermaßen:

- **Person:** Lernende entwickeln ein tiefes Selbstverständnis, erkennen Interessen und Fähigkeiten und reflektieren individuelle Ziele – aus einer geschlechter- und diversitätssensiblen Perspektive.
- **(Arbeits-)Weltbezüge:** Sie verstehen gesellschaftliche, wirtschaftliche und arbeitsweltliche Zusammenhänge und lernen, eigene Interessen mit externen Anforderungen in Einklang zu bringen.
- **Optionen & Horizonte:** Ausbildungswege und Berufsfelder werden erkundet, praktische Erfahrungen gesammelt und reflektiert – idealerweise begleitet von Erwachsenen.
- **(Lebens-)Ziele:** Lernende entwickeln Vorstellungen eines gelingenden Lebens und formen daraus eine berufliche Identität.
- **Gelingende Transitionen:** Sie planen ihre Bildungs- und Berufslaufbahn aktiv, bleiben lernbereit und passen sich flexibel an Veränderungen an (vgl. Fraundorfer et al. 2023: 59).

Die Betriebserkundung angelehnt an die konstruktivistische Lerntheorie kann der Dimension ‚*Optionen und Horizonte*‘ zugeordnet werden. Sie ermöglicht es den Lernenden, durch gezielte Recherchen und den Aufbau sozialer Kontakte, Einblicke in sich wandelnde Berufsfelder und Ausbildungswege zu gewinnen. Dabei greifen Lernende sowohl auf schulische als auch auf außerschulische Informations- und Beratungsangebote zurück, um fundierte Entscheidungen treffen zu können. Zudem recherchieren sie eigenständig regionale, nationale und internationale Optionen, bewerten diese und ziehen daraus Schlussfolgerungen für ihre eigene berufliche Zukunft. Unterstützende Institutionen und geeignete Werkzeuge helfen ihnen, ihre Perspektiven zu erweitern. Erfahrungen aus Praktika und direkten Begegnungen mit der Arbeitswelt werden reflektiert und in den Entscheidungsprozess integriert, um eine solide Grundlage für ihre beruflichen Weichenstellungen zu schaffen (ebd.

54-58). Außerdem unterstützten Realbegegnungen die Aneignung des Wissens, um Informationen über Berufe zu erlangen, diese zu nutzen und zu interpretieren. Außerdem können Exkursionen dazu beitragen, Berufsrollen zu verstehen und Alternativen kennenzulernen. In diesem Bereich werden auch die Anforderungen verschiedener Bildungs- und Ausbildungsbereiche gezeigt, welche für die Aneignung der Laufbahngestaltungskompetenzen notwendig sind (vgl. BMBWF o.J.: 3).

Im Rahmen der Berufsorientierung sollen die Lernenden in der Dimension ‚*Optionen und Horizonte*‘ folgende Fähigkeiten aneignen:

- Mit Recherchen und sozialen Netzwerken Veränderungen in Berufsfeldern, Berufsbildern und Ausbildungsmöglichkeiten erkunden und diese Erkenntnisse auf ihre persönliche Situation übertragen.
- Innerhalb und außerhalb der Schule verfügbare Informations-, Unterstützungs- und Beratungsangebote gezielt für Entscheidungen bezüglich Bildung und Beruf nutzen.
- Selbstständig Ausbildungs- und Berufsmöglichkeiten auf regionaler, nationaler sowie internationaler Ebene recherchieren und diese hinsichtlich der eigenen Eignung beurteilen.
- Die beruflichen Perspektiven durch die Angebote unterstützender Institutionen in der Bildungs- und Berufsorientierung erweitern.
- Erfahrungen aus Praktika und anderen Begegnungen mit der Berufswelt sammeln, analysieren und als Basis für reflektierte Entscheidungen heranziehen (vgl.

FRAUNDORFER ET AL. 57f).

Die Umsetzung des Ibbob-Maßnahmenpakets bewertet AICHER (Interview, 11.11.2024, 316-330) grundsätzlich positiv. Besonders hervorgehoben werden die umfassenden Inhalte, die verschiedene Facetten wie rechtliche Grundlagen und Umsetzungskonzepte abdecken.

Kritisch gesehen wird hingegen die geringe Bekanntheit des Angebots Ibbob unter Lehrpersonen sowie die Qualität einzelner Tools. Insgesamt wird deutlich, dass trotz guter Ansätze und engagierter Umsetzung auf institutioneller Ebene, die tatsächliche Wirksamkeit in der Praxis durch mangelnde Zielgruppengerechtigkeit und fehlende Professionalisierung eingeschränkt ist.

Auch BLIEM (Interview, 4.11.2024, 423-455) nimmt zum Ibbob-Gedanken Stellung und hebt hervor, dass dieser weit über reine Informationsvermittlung hinausgeht. Er betont die Bedeutung von Beratung und Orientierung, die speziell auf die individuellen Bedürfnisse der Schüler\*innen abgestimmt sind, da das klassische Angebot oft nicht ausreicht.

Darüber hinaus stellt der Bildungsforscher fest, dass sich der Fokus in der Bildungs- und Berufsorientierung verändert. Während früher der Beruf im Vordergrund stand, wurde der Bildungsaspekt häufig vernachlässigt. Das neue Konzept legt daher einen stärkeren Schwerpunkt auf Bildung und Ausbildung, bevor der Übergang in den Beruf thematisiert wird. BLIEM spricht sich auch für eine prozessorientierte Berufsorientierung aus, bei der nicht punktuelle Maßnahmen, sondern ein langfristiger, begleitender Prozess im Mittelpunkt steht, der den Lernenden hilft, fundierte Entscheidungen zu treffen. Abschließend betont er, dass das Ministerium daran arbeitet, regionale Angebote besser zugänglich zu machen und diese besser zu koordinieren, um sicherzustellen, dass Lehrkräfte und Schüler\*innen auf ein umfassendes und strukturiertes Angebot zurückgreifen können.



### 5.3. Ausgewählte Akteur\*innen zur schulpraktischen Umsetzung von Betriebserkundungen

Für die Realisierung von Realbegegnungen wie Betriebserkundungen ist eine koordinierte Zusammenarbeit verschiedener Akteur\*innen auf mehreren Handlungsebenen erforderlich. Wie in Abbildung 10 dargestellt, kommt der Schule in Österreich dabei eine Schlüsselrolle zu, da sie gezielt die Entwicklung beruflicher Kompetenzen bei Jugendlichen fördert (vgl. BLIEM UND BALOCH-KALOIANOV 2023: 40). Dennoch tragen auch andere Partner, wie auf der kooperativen Ebene dargestellt, wesentlich zur erfolgreichen Umsetzung bei.

In diesem Kapitel werden diese unterschiedlichen Ebenen näher erläutert und mit den jeweils verantwortlichen Personen und Institutionen verknüpft, die an der Planung und Umsetzung konstruktivistischer Betriebserkundungen beteiligt sind.

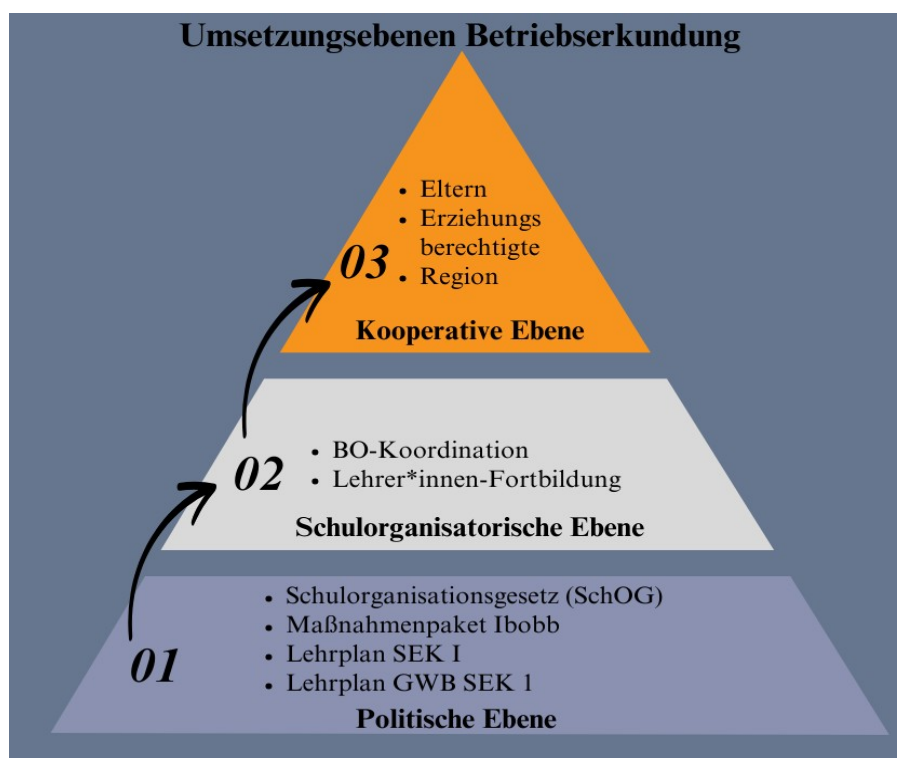


Abbildung 10: Umsetzungsebenen Betriebserkundung (eigene Darstellung siehe Kapitel 5.3.1.-5.3.3.)

#### 5.3.1. Politische Umsetzungsebene

Im ersten Schritt wird die politische Handlungsebene betrachtet, auf der zentrale bildungspolitische Akteur\*innen durch Instrumente wie das Schulorganisationsgesetz, das Maßnahmenpaket Iobbb sowie den fächerübergreifenden und den Fachlehrplan für GWB richtungsweisende Rahmenbedingungen schaffen.

## Schulorganisationsgesetz

Die Schule hat die Aufgabe, Lernende auf ihren weiteren Bildungsweg oder den Beruf vorzubereiten. Diese Verantwortung ist im Schulorganisationsgesetz (SchOG) verankert, das die grundlegenden Anforderungen und Zuständigkeiten der Schulen regelt. Besonders §2 und §3 Abs. 1 des SchOG (Bgb. Nr. 242/1962) unterstreichen die zentrale Rolle der Schulen in der Bildungs- und Berufsorientierung. §2 des SchOG (Bgb. Nr. 242/1962) sieht als Aufgabe der Schule, *„die Jugend mit dem für das Leben und den künftigen Beruf erforderlichen Wissen und Können auszustatten und zum selbsttätigen Bildungserwerb zu erziehen.“* Diese Bestimmung hebt die Rolle der Schule sowohl in der Wissensvermittlung als auch in der Förderung der Selbstständigkeit und Urteilsbildung hervor, was die Grundlage für die berufliche und persönliche Entwicklung der Lernenden bildet und in einem weiteren Schritt als Grundlage für eine erfolgreiche berufliche und persönliche Weiterentwicklung betrachtet wird (vgl. BMBWfa 2024: 2; vgl. BMBWfi 2024: 9). Weiterführend definiert §3 Abs. 1 (Bgb. Nr. 242/1962) des SchOG die Unterstützungs- und Beratungsaufgaben für die Berufsorientierung an den Schulen. Demnach sind Bildungseinrichtungen verpflichtet, *„Schüler und Eltern (...) über die Aufgaben und Voraussetzungen der verschiedenen Schularten zu informieren und insbesondere in der 4. und 8. Schulstufe sowie vor dem Abschluss einer Schulart über den nach den Interessen und Leistungen des Schülers empfehlenswerten weiteren Bildungsweg zu beraten.“* Diese gesetzliche Regelung verpflichtet Schulen dazu, eine unterstützende Funktion zu übernehmen, insbesondere während der kritischen Übergangsphasen im schulischen Werdegang. Die Rolle der Schule für die Vorbereitung der Schüler\*innen auf ihren zukünftigen Berufs- oder Ausbildungsweg ist somit unumstritten (vgl. KRÖTZL UND LANGENECKER 2023: 20).

## Maßnahmenpaket Iobb

Mit dem Maßnahmenpaket *„Iobb: Information, Beratung und Orientierung für Bildung und Beruf“* will das Bundesministerium die Stärkung der Berufsorientierung an Schulen forcieren. (BMBWfg 2023: 1) Dieses Konzept basiert auf den Prinzipien der *Lifelong Guidance* und verfolgt das Ziel, Menschen jeden Alters bei Bildungs- und Berufsentscheidungen zu unterstützen. Im Rahmen von Iobb werden vielfältige Maßnahmen angeboten, darunter die verbindliche Übung Bildungs- und Berufsorientierung im Unterricht sowie praxisnahe Formate wie Praktika, Tage der offenen Tür und Betriebserkundungen. Ebenso essenziell sind gezielte Beratung und die Bereitstellung umfassender Informationsmaterialien (vgl. KRÖTZL

UND LANGENECKER 2023: 21f; vgl. BREITEGGER 2023: 192). Zu den konkreten Maßnahmen zählen auch Betriebserkundungen und Begegnungen mit beruflichen *Role Models*, die Schüler\*innen dabei unterstützen, verschiedene Berufsfelder besser zu verstehen. Dadurch werden ihre Entscheidungsfähigkeit gestärkt und ihr Wissen über berufliche Anforderungen erweitert, was langfristig zu einer reflektierten Laufbahnplanung beiträgt (vgl. BMBWFC o.J.; vgl. KRÖTZL UND LANGENECKER 2023: 22).

Ziel von Ibbob ist es, die Schüler\*innen mit den in Kapitel 5.2. erläuterten Laufbahngestaltungskompetenzen auszustatten, die besonders vor schulischen Übergängen von Bedeutung sind und Lernenden helfen, ihre berufliche Zukunft selbstbestimmt zu gestalten. Dazu gehören aber auch die Reflektion von Kontakten zur Berufs- und Arbeitswelt, um Entscheidungen über die eigene Zukunft treffen zu können. Da Pädagog\*innen Verantwortung für die Lernprozesse der Lernenden tragen, adressiert Ibbob ein zentrales pädagogisches Anliegen, bei dem lebenslanges Lernen im Vordergrund steht, welches die individuelle berufliche Orientierung fördert (vgl. BMBWFG 2019: 1). Diese Maßnahmen sind gesetzlich im Lehrplan verankert, um die Implementierung der Berufsorientierung im Unterricht sicherzustellen (vgl. BMBWFC o.J.).

## **Lehrplan Sekundarstufe I**

Der aktuelle österreichische Lehrplan für die Sekundarstufe I schließt Lehrausgänge, die einen praxisnahen und realitätsbezogenen Unterricht ermöglichen, im Teilbereich des „*Organisatorischen Rahmens*“ im Abschnitt „*Öffnung der Schule und des Unterrichts*“ ein. Hierbei wird explizit das Einbeziehen von „*außerschulischen Lernorten zur Ergänzung des lehrplanmäßigen Unterrichts*“ betont. Betriebe, Unternehmen und andere Sozialpartner werden als wichtige Kooperationspartner genannt (vgl. BMBWFA 2024: 21; vgl. BMBWFI 2024: 25f).

Auch die Berufsorientierung ist bereits seit längerer Zeit in den österreichischen Lehrplänen verankert. Die langfristige, pädagogisch begleitete Auseinandersetzung mit der Berufswahl wurde durch die Übung ‚Berufsorientierung‘ zunächst 1989 als freiwilliges Angebot (BGBl. Nr. 429/1989) und schließlich 1998 als verbindlicher Bestandteil des Lehrplans für die 7. und 8. Schulstufe eingeführt (BGBl. Nr. 60/1998) (vgl. KRÖTZL UND LANGENECKER 2023: 20).

Im Jahr 2019 begann das BMBWF mit der Entwicklung zukunftsorientierter Lehrpläne für die Primar- und Sekundarstufe I, um die Schüler\*innen bestmöglich auf ihre Zukunft

vorzubereiten (vgl. BMBWFd 2022: 2). Mit der Einführung der neuen Lehrpläne im Schuljahr 2023/24 wurde das Fach ‚Berufsorientierung‘ in ‚Bildungs- und Berufsorientierung‘ umbenannt. Diese Änderung betont nicht nur die berufliche Orientierung, sondern auch die schulische Weiterbildung und das Konzept des lebenslangen Lernens (vgl. BREITEGGER 2023: 197; DORNINGER UND GRAMLINGER 2019: 51).

Diese Anpassungen stärken den ganzheitlichen Ansatz, indem sie schulische, berufliche und persönliche Orientierung miteinander verbinden und den Lernenden helfen, fundierte Entscheidungen zu treffen (vgl. RETZMANN UND SPITZNER 2019: 11). Im aktuellen Mittelschul-Lehrplan ist die Bildungs- und Berufsorientierung in der 7. und 8. Schulstufe als verbindliche Übung mit zwei bis vier Wochenstunden festgelegt (vgl. DORNINGER UND GRAMLINGER 2019: 51). In der AHS-Unterstufe ist sie ebenfalls eine verbindliche Übung, die jedoch in andere Pflichtgegenstände integriert werden kann (vgl. BREITEGGER 2023: 197).

Mit der Neukonzipierung der Lehrpläne der Sekundarstufe I wurden 13 fachübergreifende Themen eingeführt, die für *„das vernetzte Lernen und die fächerübergreifende Kompetenzentwicklung“* sowie für eine selbstbestimmte Lebensgestaltung von zentraler Bedeutung sind (vgl. FRITZ UND FRIEDWAGNER-EVERS 2023: 72; BMBWFd 2022: 2). Diese Themen sollen Schüler\*innen dabei helfen, *„gesellschaftliche, ökonomische und ökologische Herausforderungen auf lokaler bis hin zur globalen Ebene“* zu bewältigen. Ein zentrales Thema ist die Bildungs-, Berufs- und Lebensorientierung (BBL), in der auch Maßnahmen zur Berufsorientierung (Ibobb) integriert sind (BMBWFF o.J.; BMBWfa 2023: 11; BMBWfi 2023: 11).

Das fachübergreifende Thema der Bildungs- Berufs- und Lebensorientierung (BBL) soll die Schüler\*innen dabei unterstützen, ihre Interessen und Talente zu erkennen und Lebenskompetenzen wie Entscheidungs- und Reflexionsfähigkeit zu entwickeln. Besonders betont wird die Bedeutung der schulischen Übergänge in der Sekundarstufe I. Die Lernenden sollen befähigt werden, aus einer Vielzahl von Möglichkeiten jene auszuwählen, die ihren Persönlichkeitsmerkmalen und Lebensumständen am besten entsprechen (BMBWfe o.J.).

Die Lehrpläne der Sekundarstufe I verfolgen einen kompetenzorientierten Ansatz, bei dem langfristig verfügbare kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten im Mittelpunkt stehen. Dieser Ansatz soll die Schüler\*innen in die Lage versetzen, Aufgaben in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsbewusst zu lösen (BMBWfa 2023: 5; BMBWfi 2023: 5). Die damit verbundenen überfachlichen Kompetenzen, wie Motivation, Selbstwahrnehmung und

Vertrauen in die eigene Person, soziale sowie lernmethodische Kompetenzen sind entscheidend für die persönliche und berufliche Entwicklung (ebd. 5).

Schüler\*innen der Sekundarstufe I sollen bis zum Ende der 8. Schulstufe ihre eigenen Fähigkeiten und Interessen erkennen, reflektieren und bewusst für ihre berufliche sowie persönliche Zukunft nutzen. Dabei sollen sie auch die Fähigkeit entwickeln, konstruktives Feedback zu erhalten und anderen Rückmeldungen zu deren Stärken und Interessen zu geben. Darüber hinaus sollen sie die gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Rahmenbedingungen sowie aktuelle Trends in der Ausbildungs- und Berufswelt untersuchen, um informierte Entscheidungen in Bezug auf Bildung und Beruf zu treffen (vgl. BMBWFe o.J.).

Diese Kompetenzziele werden durch den fächerübergreifenden Unterricht unterstützt, der an den didaktischen Grundsätzen des Bildungs- und Berufsorientierungsunterrichts orientiert ist. Dabei wird besonders auf informelle Lernprozesse und persönliche Erfahrungen Wert gelegt. Der Unterricht soll entwicklungs-, anforderungs-, prozess- und geschlechterorientiert geplant und durchgeführt werden (vgl. BMBWFh o.J.: 1f).

Die Themen der Bildungs-, Berufs- und Lebensorientierung finden sich auch in verschiedenen Fachlehrplänen wieder, etwa im Fach GWB, was ihre Bedeutung für die umfassende Vorbereitung der Schüler\*innen auf zukünftige Herausforderungen unterstreicht (vgl. BMBWFe o.J.). Der Unterricht zu diesem Thema erfordert eine klare Schwerpunktsetzung und eine enge Zusammenarbeit der Lehrkräfte mit Unternehmen und Institutionen (vgl. FRITZ UND FRIEDWAGNER-EVERS 2023: 72).

### **Lehrplan GWB Sekundarstufe I**

Im fachspezifischen Teil des Lehrplans für GWB wird festgehalten, dass es als didaktischer Grundsatz gilt, den Lernenden Begegnungen mit Expert\*innen an außerschulischen Lernorten zu ermöglichen. Solche Begegnungen fördern das Verständnis für praxisnahe Inhalte und tragen zur Vernetzung von theoretischem Wissen und praktischen Anwendungen bei (vgl. BMBWFe 2024: 102; vgl. BMBWFb 2023: 1). Aus dem Lehrplan lässt sich schließen, dass der Besuch außerschulischer Lernorte im Zuge des GWB-Unterrichts durchaus erwünscht ist.

Das Unterrichtsfach GWB verfolgt das Ziel, junge Menschen zu selbstbewussten und reflektierten Mitgliedern der Gesellschaft, Wirtschaft, Politik und Umwelt auszubilden und sie zu befähigen, verantwortungsvoll an Entscheidungsprozessen teilzunehmen.

Geographische sowie ökonomische Prozesse sollen dabei an die Lebenswelt der Lernenden angeknüpft und als veränderbare gesellschaftliche Prozesse greifbar gemacht werden. In dieser Bildungs- und Lehraufgabe ist auch das fachübergreifende Thema der Bildungs-, Berufs- und Lebensorientierung integriert (vgl. BMBWFb 2023: 1). Praxiskontakte im Zusammenhang mit der Berufsorientierung werden bereits in der 2. Klasse behandelt. Dabei soll Lernenden, „*ausgehend von Berufen und Berufsbildern die Bedeutung und Vielfältigkeit der Arbeitswelt*“ nähergebracht werden, damit sie ihre Vielfalt und Komplexität kennen und verstehen lernen (BMBWFb 2023: 5). Bildungswege sowie verschiedene Berufsbilder spielen jedoch auch in der 3. Klasse eine wichtige Rolle. Die Schüler\*innen können sich „*über die Berufswelt informieren, unterschiedliche Bildungswege, klassische und innovative Berufsbilder sowie selbstständige und unselbstständige Arbeitsmöglichkeiten vergleichen und für den persönlichen Lebensweg reflektieren*“ (BMBWFb 2023: 5f).

Wie bereits in Kapitel 3.3., 3.4. und 3.5. theoretisch dargestellt, werden Praxiskontakte als eine Möglichkeit betrachtet, individuelle Lernerfahrungen der Schüler\*innen zu fördern. Sie bieten Gelegenheit, praxisnahes Handlungs- und Problemlösungswissen zu erwerben, was sie durchaus zu späteren Ausbildungs- oder Berufsentscheidungen heranziehen können (vgl. OHL UND NEEB 2012: 269, vgl. SAUERBORN UND BRÜHNE 2020: 89).

### **5.3.2. Schulorganisatorische Umsetzungsebene**

Der gesetzliche Rahmen zur Integration von Bildungs- und Berufsorientierung (BBO) verpflichtet Schulen durch das Maßnahmenkonzept Iboob sowie die entsprechenden Lehrpläne, Themen wie Betriebserkundungen und Praxiskontakte systematisch in den Unterricht zu integrieren. STRAUB (Interview, 4.12.2024, 222-232) weist jedoch darauf hin, dass im Bereich der Bildungs- und Berufsorientierung noch ein Mangel an Professionalisierung besteht, was die Notwendigkeit gezielter Fortbildungsmaßnahmen für Lehrkräfte verdeutlicht.

Dieses Kapitel beleuchtet die schulorganisatorischen Zuständigkeiten für die Planung und Umsetzung von Betriebserkundungen durch die BO-Koordination sowie die damit verbundenen Fortbildungsmaßnahmen für Lehrkräfte.

#### **BO-Koordination**

Im Jahr 2017 wurde mit dem Rundschreiben 17/2012 des Bildungsministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur die Rolle der Berufsorientierungskoordinator\*innen (BO-

Koordinator\*innen) eingeführt. Diese Personen sind für die praxisorientierte Umsetzung der BO-Maßnahmen an den Schulen verantwortlich (vgl. FEINER ET AL. 2023: 89f). Konkrete Umsetzungsbeispiele werden im standortbezogenen Umsetzungskonzept (SUK) dokumentiert, das nicht nur die geplanten und durchgeführten Maßnahmen umfasst, sondern auch die zuständigen Personen, Partnerorganisationen und Unternehmen sowie den Evaluationsprozess dokumentiert. Das SUK wird in enger Zusammenarbeit zwischen der Schulleitung, der BO-Koordination und dem Lehrerkollegium erstellt und sollte auch für Lehrkräfte, Eltern und Erziehungsberechtigte zugänglich gemacht werden. Eine regelmäßige Evaluation ist entscheidend, um die Qualität und Kohärenz der BO-Maßnahmen zu sichern und kontinuierliche Verbesserungen zu gewährleisten (FEINER ET AL. 2023: 92f).

Die Aufgaben der BO-Koordinator\*innen umfassen:

- Die Erstellung des standortspezifischen Umsetzungskonzepts in Zusammenarbeit mit der Schulleitung und dem Lehrer\*innenkollegium.
- Die Planung und Koordination von praktischen Begegnungen, Projekten sowie fächerübergreifenden Aktivitäten zur Bildungs- und Berufsorientierung.
- Die enge Kooperation mit externen Partnern wie Unternehmen, Berufsberatungszentren und anderen Institutionen (ebd. 92, 89).

BLIEM (vgl. Interview, 5.11.2024, 354-356) unterstreicht die Wichtigkeit dieser Koordinator\*innen. Laut ihm sollte es an jedem Standort Personen geben, *„die den Überblick haben und das ganze managen.“*

Für die Umsetzung von Iboob-Maßnahmen sind nicht nur die BO-Koordinator\*innen, sondern auch alle Lehrkräfte verantwortlich, die im Rahmen der Bildungs- und Berufsorientierung tätig sind. Die rasche Veränderung der Arbeitswelt erfordert kontinuierliche Fortbildung und die Auseinandersetzung mit beruflichen Wandlungsprozessen. Pädagogische Hochschulen bieten gezielte Fort- und Weiterbildungen an, die stets an aktuelle Herausforderungen angepasst sind. Die Qualifizierung der Lehrkräfte ist eine zentrale Grundlage für den Bildungserfolg der Schüler\*innen, da sie nicht nur als Bewertende, sondern auch als Vermittler\*innen und Coaches fungieren müssen (vgl. PICHLER UND BLANK 2023: 94f). Lehrkräfte spielen eine entscheidende Rolle bei der Entwicklung der Schüler\*innen zu eigenverantwortlichen Persönlichkeiten, indem sie praxisnahe Verbindungen zu

Arbeitsprozessen herstellen und geschlechtsuntypische Berufswahlen fördern. Vernetztes Lernen über Fachgrenzen hinaus soll die Begreifbarkeit gesellschaftlicher Wechselwirkungen und die individuelle Bildungs- und Berufsorientierung der Lernenden fördern (BMBWFe o.J.). Dabei betont BLIEM (vgl. Interview, 5.11.2024, 396-400), dass Lehrer\*innen aktive Kontakte zu Betrieben pflegen müssen, um regionale Netzwerke aufzubauen und aufrechtzuerhalten. Dies ist besonders wichtig, um den Lernenden praxisnahe Einblicke in verschiedene Berufsfelder zu ermöglichen.

Das spezialisierte Fachwissen, um Lernende beratend in diesem Prozess zu begleiten, wird durch den Abschluss von Hochschullehrgängen vermittelt. Die Fortbildungsangebote in den Bereichen Bildungs- und Berufsorientierung, Schüler- und Bildungsberatung sowie Berufsorientierungskoordination beruhen auf einheitlichen, bundesweit geltenden Curricula. Diese Curricula entsprechen den Rahmenvorgaben für Hochschullehrgänge im Bereich Information, Beratung und Orientierung für Bildung und Beruf (Ibobb), die an Pädagogischen Hochschulen durchgeführt werden:

- Bildungs- und Berufsorientierungslehrer\*in (BOLE)
- Berufsorientierungskordinator\*in (BOKO)
- Schüler- und Bildungsberater\*in (SBB) (vgl. PICHLER UND BLANK 2023: 96)

Diese standardisierten Lehrgangsangebote stellen sicher, dass Lehrkräfte und Fachpersonen über die notwendigen Kenntnisse und Kompetenzen verfügen, um den Bildungs- und Berufsorientierungsprozess effektiv zu gestalten und den individuellen Bedürfnissen der Lernenden gerecht zu werden.

### **Fortbildung für Lehrpersonen**

Studien von DREER (2020: 522), KRIEGSEISEN (2004: 138f) sowie ENGLEITNER UND SCHWARZ (2006 in PICHLER UND BLANK 2023: 97) belegen einen Zusammenhang zwischen den Kompetenzen der Lehrkräfte und den Berufswahlkompetenzen der Lernenden. Es zeigt sich, dass professionell ausgebildete Lehrpersonen einen positiven Einfluss auf die Qualität der schulischen Bildungs- und Berufsorientierung ausüben und generell die Bedeutung dieses Themas an der Schule steigern. Die Qualifikation und kontinuierliche Weiterbildung der Lehrkräfte spielen somit eine entscheidende Rolle für den Erfolg des Lernprozesses. Daher ist es von großer Bedeutung, dass Lehrkräfte regelmäßig Fortbildungen besuchen, um ihre fachlichen und methodischen Fähigkeiten zu erweitern. Eine gut ausgebildete Lehrkraft fördert nicht nur die Berufswahlprozesse der Schüler\*innen, sondern trägt auch dazu bei, das



Thema Bildungs- und Berufsorientierung an der Schule wirkungsvoll umzusetzen (vgl. PICHLER UND BLANK 2023: 97).

Eine Möglichkeit zur Praxisorientierung von Lehrkräften ist das Angebot „*Einblicke in Unternehmen*“, bei dem Lehrkräfte und Lehramtsstudierende durch dreitägige Aufenthalte in Betrieben aktuelle Entwicklungen des Arbeitsmarktes kennenlernen und ihr Wissen für den Unterricht nutzen können (vgl. LINDNER, Interview, 8.11.2024, 154-160).

### **5.3.3. Kooperative Umsetzungsebene**

Neben der Schule, die durch gesetzliche Regelungen direkt an der Umsetzung von Praxiskontakten beteiligt ist, können auch externe Kooperationspartner einen wesentlichen Beitrag zur Durchführung von Betriebserkundungen leisten. In diesem Unterkapitel wird die Bedeutung der Eltern und Erziehungsberechtigten sowie der regionalen Partner für die erfolgreiche Umsetzung von Praxiserfahrungen erläutert.

#### **Eltern und Erziehungsberechtigte**

Eltern und Erziehungsberechtigten spielen eine zentrale Rolle bei der Umsetzung von Betriebserkundungen im Rahmen der Berufsorientierung. Zwar sind sie in der Regel nicht direkt für die Organisation von Praxiskontakten wie Betriebserkundungen verantwortlich, dennoch übernehmen sie, wie bereits in Kapitel 4.2.4. erläutert, eine wichtige Ansprech- und Vorbildfunktion. Sie beeinflussen maßgeblich den Berufs- und Ausbildungsentscheidungsprozess ihrer Kinder und wirken oft aktiv daran mit (vgl. MARTERER 2023: 180f).

Umso wichtiger ist es, bei den Eltern Verständnis dafür zu schaffen, weshalb der Berufsorientierungsprozess in der Praxis bereits im Alter von 12 bis 13 Jahren beginnt (vgl. BLIEM, Interview, 4.11.24, 807-814).

Zudem sollten Erziehungsberechtigte darüber informiert werden, dass Schüler\*innen ab der 8. Schulstufe im Rahmen des Unterrichts die Möglichkeit haben, an individueller Bildungs- und Berufsorientierung teilzunehmen (laut § 175 Abs. 5 Z 1 ASVG iVm § 13b SchUG). Darüber hinaus können sie außerhalb der Unterrichtszeit eine individuelle Berufsorientierung in Anspruch nehmen (gemäß § 175 Abs. 5 Z 3 ASVG).

Neben der Sensibilisierung der Eltern sollte auch geprüft werden, wie sie als Ressource für die Organisation von Praxiskontakten genutzt werden können. Eine Möglichkeit besteht darin,

Eltern und Erziehungsberechtigte nach ihren beruflichen Erfahrungen zu fragen, um so neue Kontakte für reale Begegnungen zu schaffen (vgl. BLIEM, Interview, 4.11.24, 807-814; vgl. AICHER, Interview, 11.11.24, 633-635).

## **Region**

Ein letzter ausgewählter Akteur für die Koordination und Durchführung von Betriebserkundungen im Sinne der Berufsorientierung, stellt die Region dar. Diese kann eine wesentliche Rolle bei der Organisation und Abstimmung von Kontakten und dem Netzwerkaufbau spielen. Ein Beispiel für eine gut funktionierende Berufsorientierung auf Landesebene ist die Steiermark. Hier arbeiten das Land Steiermark und diverse regionale Koordinator\*innen zusammen, um die Berufsorientierung in der jeweiligen Region zu fördern und Unterstützungsmöglichkeiten anzubieten. Neben Koordinator\*innen aus der Region sind auch Sozialpartner wie Arbeitgeberverbände, Gewerkschaften, Bildungseinrichtungen, Elternvertretungen und regionale Netzwerke aktiv beteiligt, um die Umsetzung und Förderung der Unterstützungen sicherzustellen (vgl. MANDL UND HAUSEGGER-NESTLBERGER 2023: 186).

Das gemeinsame Ziel dieser verschiedenen Akteure ist eine fachübergreifende Zusammenarbeit, die eine qualitativ hochwertige Berufsorientierung auf regionaler Ebene gewährleistet. Ihr Anliegen ist es, den Zugang zu relevanten Informationen und Angeboten zu verbessern, den Austausch von Wissen zu intensivieren und die spezifischen Bedürfnisse der Region gezielt zu berücksichtigen (ebd. 189).

Denn es gilt zu bedenken, dass die Möglichkeiten für Betriebserkundungen und andere berufliche Praktika oft stark von der Region abhängen. Ballungsräume sind durch die Angebotsvielfalt meist im Vorteil, während in ländlicheren Gegenden die Möglichkeiten begrenzt sind, was zu Ungleichheiten bei der Unterstützung führen kann. Diese regionalen Unterschiede sind schwer auszugleichen, da sie stark von den geografischen und strukturellen Gegebenheiten abhängen. (vgl. BLIEM, Interview, 5.11.2024, 154-164) Durch regionale Zusammenarbeit und Vernetzung verschiedener Akteure, wie in der Steiermark, kann man jedoch entgegenwirken.

Im Interview weist BLIEM (vgl. Interview, 5.11.2024, 357-366) darauf hin, dass Angebote wie die berufspraktischen Tage oft auf einem regionalen Konzept basieren, das durch lokale Absprachen und Koordination geprägt ist. Es zeigt sich, dass die regionale Zusammenarbeit

eine Schlüsselrolle für die Effektivität solcher Programme – wo auch die Erkundung von Betrieben hinzugehört – spielt.

Wenn regionale Zusammenarbeit gelingt, engagieren sich Unternehmen mit regionaler Verantwortung häufig für Schulen, mit denen sie kooperieren und von denen sie Absolvent\*innen beschäftigen. Diesem Engagement entspringt Wertschätzung und persönliche Verbundenheit – sei es zur Schule selbst oder zu einzelnen Lehrkräften. Besonders Absolvent\*innen, die in diesen Betrieben tätig sind, tragen wesentlich zur Zusammenarbeit und Vernetzung bei. Solche Netzwerke sind wertvoll, da sie positive Erfahrungen weitergeben und den Schüler\*innen zeigen, dass Wertschätzung auf Gegenseitigkeit beruht (vgl. LINDNER, Interview, 8.11.2024, 417-129).

Alle hier näher erläuterten Akteur\*innen, die sich sowohl aus der Theorie als auch aus den Expert\*inneninterviews ableiten lassen, leisten einen wesentlichen Beitrag zu einer erfolgreichen Umsetzung der Betriebserkundung. Es sei jedoch angemerkt, dass diese Aufzählung keinen Anspruch auf Vollständigkeit erhebt.

## 5.4. Initiativen und Umsetzungsangebote in der Praxis

Der folgende Abschnitt stellt beispielhaft ausgewählte Initiativen und Angebote vor, die praxisnahe Betriebserkundungen im Rahmen der Berufsorientierung ermöglichen. Diese Auswahl basiert auf Expert\*inneninterviews, in denen sich die dargestellten Beispiele als besonders relevant herauskristallisiert haben. Sie zeigen exemplarisch die Vielfalt bestehender Möglichkeiten in Österreich, Betriebserkundungen zu initiieren und didaktisch sinnvoll umzusetzen. Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über verschiedene Angebote, die entweder bundeslandübergreifend, landesspezifisch, digital oder schulbezogen ausgerichtet sind. Sie enthält eine kurze Beschreibung der einzelnen Initiativen und ordnet sie hinsichtlich ihrer fachdidaktischen Umsetzung, der Zielgruppe sowie der anfallenden Kosten ein.

| Österreich: Wirtschaft erleben                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                |                                                                                      |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Die Plattform „<b>Wirtschaft erleben</b>“ ist ein Projekt der Stiftung Wirtschaftsbildung und zählt zu den zentralen Initiativen in Österreich, um wirtschaftliche Zusammenhänge im Schulunterricht praxisnah und verantwortungsbewusst zu vermitteln und nachhaltig zu verankern. Die Initiative wurde von sieben zivilgesellschaftlichen Partnerorganisationen ins Leben gerufen: der Arbeiterkammer, der ERSTE Stiftung, der Industriellenvereinigung, der Innovationsstiftung für Bildung, der MEGA Bildungsstiftung, der Österreichischen Nationalbank sowie der Wirtschaftskammer Österreich.</p> <p>Die Plattform bietet nicht nur vielfältige Lehr- und Lernmaterialien, sondern auch Fortbildungen, Aktionstage und die Möglichkeit zur Teilnahme an einem begleiteten Schulpilotprojekt. Im Bereich Workshops und Exkursionen steht eine umfangreiche Auswahl an Betrieben zur Verfügung. Eine praktische Filterfunktion ermöglicht es, die Angebote nach Bundesland, Schulstandort (vor Ort, extern oder digital) sowie Altersstufe gezielt auszuwählen. Insgesamt bietet die Website über 80 verschiedene Möglichkeiten für Exkursionen und Betriebsbesichtigungen. Besonders hervorzuheben ist der eigens entwickelte Leitfaden, der sowohl Lehrkräften als auch Unternehmen als Hilfestellung für die Planung und Umsetzung einer gelungenen Betriebserkundung dient (vgl. STIFTUNG FÜR WIRTSCHAFTSBILDUNG 2025).</p> |                                                                                                                |                                                                                      |
| Fachdidaktische Umsetzung                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | Zielgruppe                                                                                                     | Kosten                                                                               |
| Das Angebot an Werkserkundungen und Workshops kann mithilfe des auf der Plattform bereitgestellten Leitfadens für Lehrpersonen gezielt ausgewählt und didaktisch geplant werden. Abhängig vom Schwerpunkt der Erkundung – wie in Kapitel 3.2. sowie im Leitfaden für                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Jugendliche</li> <li>• Lehrpersonen</li> <li>• Unternehmen</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kosten variieren je nach Betrieb</li> </ul> |

| <p>Betriebserkundungen ersichtlich – lässt sich die Realbegegnung individuell gestalten.</p> <p>Der Leitfaden bietet bereits eine Vielzahl an Anregungen und konkreten Umsetzungsideen – beispielsweise in Form von Leitfragen, die während der Betriebserkundung bearbeitet werden können, sowie durch kreative Vorschläge zur anschließenden Ergebnispräsentation.</p> <p>Empfohlen werden unter anderem Wandzeitungen, Lernplakate, kurze Videobeiträge oder journalistisch aufbereitete Texte. Zusätzlich enthält der Leitfaden zentrale Aufgabenstellungen, die im Verlauf der Erkundung realisiert werden können – darunter Beobachtungs- und Stichwortprotokolle, Interviews, die aktive Teilnahme an Experimenten oder Vorführungen sowie die Dokumentation mittels Foto- und Videoaufnahmen (vgl. STIFTUNG FÜR WIRTSCHAFTSBILDUNG 2025). Diese handlungsorientierten Aufgaben lassen sich dem von WARDENGA (2002) definierten Konzept des Raumes als Konstrukt zuordnen (vgl. Kapitel 3.4.2.).</p> |                                                                                                                |                                                                                                 |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Steiermark: Erlebniswelt Wirtschaft                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                |                                                                                                 |
| <p>„<b>Erlebniswelt Wirtschaft – made in Styria</b>“ ist ein Projekt des Landes Steiermark, das interaktive Einblicke in die Produktionsprozesse von steirischen Unternehmen bietet. Ziel ist es, die Innovationskraft der steirischen Wirtschaft erlebbar zu machen und den Dialog zwischen Betrieben und Bevölkerung zu fördern. Auf der Website werden die teilnehmenden Unternehmen – nach Regionen der Steiermark gegliedert – kurz vorgestellt. Zudem finden sich Informationen zur Dauer der Erkundung, zur jeweiligen Zielgruppe, zur empfohlenen Gruppengröße sowie zu etwaigen Kosten (vgl. LAND STEIERMARK: 2025; vgl. CREATIVE INDUSTRIES STYRIA).</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |                                                                                                                |                                                                                                 |
| Fachdidaktische Umsetzung                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | Zielgruppe                                                                                                     | Kosten                                                                                          |
| <p>Die Planung und Durchführung von Betriebs- bzw. Werkserkundungen erfolgt in Abstimmung mit den jeweiligen Unternehmen. Zur Vereinfachung der Kontaktaufnahme steht auf der Website ein</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Einzelpersonen</li> <li>• Familien</li> <li>• Schulklassen</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kosten variieren</li> <li>• Rubrik „kosten-</li> </ul> |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                  |                                                                                      |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Anfrageformular zur Verfügung, über das interessierte Personen direkt mit dem gewünschten Betrieb in Verbindung treten können vgl. CREATIVE INDUSTRIES STYRIA).</p> <p>Leider findet man auf der Webseite keine konkreten Vorschläge zur Organisation der Betriebserkundung. In Anlehnung an Kapitel 3.4. und 3.5. zur konstruktivistischen Gestaltung von Betriebserkundungen ist eine gründliche Vor- und Nachbereitung im Unterricht besonders empfehlenswert. Dadurch können die Erlebnisse reflektiert und für individuelle Erkenntnisprozesse nutzbar gemacht werden.</p> <p>Im Sinne einer handlungsaktiven, konstruktivistischen Erkundung – wie in Kapitel 3.4.1. beschrieben – sollte der Erkundungsprozess durch aktivierende Methoden gestaltet werden. Dazu zählen etwa Befragungen, Fotodokumentationen oder gezielte Beobachtungsaufträge, durch die Schüler*innen aktiv in das Geschehen eingebunden werden.</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lehrpersonen</li> <li>• Eltern und Erziehungsberechtigte</li> </ul>                                     | <p>freie Touren“</p>                                                                 |
| <p><b>Steiermark: Explore Industry</b></p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |                                                                                                                                                  |                                                                                      |
| <p>„<b>Explore Industry</b>“ ist eine Initiative der Industriellenvereinigung Steiermark, die Kindern und Jugendlichen (8-14 Jahre) durch altersgerechte Werkserkundungen spielerisch Einblicke in Berufe, Produktionsprozesse und technische Abläufe ermöglicht. Teilnehmer*innen haben die Möglichkeit, durch interaktive Führungen die Herstellung von Produkten aus verschiedenen Branchen – von kleinen und mittelständischen Betrieben bis hin zu großen Unternehmen – hautnah zu erleben. Das Angebot richtet sich an Schulklassen und Jugendgruppen und fördert den direkten Kontakt zu Unternehmen (vgl. EXPLORE INDUSTRY).</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                  |                                                                                      |
| <p><b>Fachdidaktische Umsetzung</b></p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | <p><b>Zielgruppe</b></p>                                                                                                                         | <p><b>Kosten</b></p>                                                                 |
| <p>Altersgerechte Werkserkundungen können in Abstimmung mit den jeweiligen Betrieben individuell geplant und umgesetzt werden. Einige Unternehmen – wie etwa die Andritz AG – stellen zudem vorbereitende Materialien zur Verfügung, die gezielt im Unterricht eingesetzt werden können (vgl. EXPLORE INDUSTRY). Im</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | <ul style="list-style-type: none"> <li>• vorwiegend 8-14 Jährige Kinder und Jugendliche</li> <li>• Lehrpersonen</li> <li>• Eltern und</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kosten variieren je nach Betrieb</li> </ul> |

| <p>Sinne des Planungs dreischritts einer konstruktivistischen Betriebserkundung empfiehlt es sich, einen an die Zielgruppe angepassten Erkundungstyp auszuwählen und aktivierende, schüler*innenzentrierte Methoden einzusetzen – wie sie in Kapitel 3.3 und 3.5 veranschaulicht werden.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | <p>Erziehungs-<br/>berechtigte</p>                                                                                                                                                    |                                                                                       |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>Oberösterreich: OÖ Schnuppert</b></p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                       |                                                                                       |
| <p>Die Initiative „<b>Oberösterreich schnuppert</b>“ ist ein Gemeinschaftsprojekt der Wirtschaftskammer Oberösterreich (WKO), der Arbeiterkammer (AK), des Arbeitsmarktservices (AMS), des Landes Oberösterreich, der Bildungsdirektion Oberösterreich sowie des Landesverbands der Elternvereine öffentlicher Pflichtschulen.</p> <p>Ziel des Projekts ist es, Jugendlichen praxisnahe Einblicke in verschiedene Berufsfelder zu ermöglichen und sie dadurch in ihrer Berufsorientierung und Berufswahl zu unterstützen. Über die benutzerfreundliche Website können Betriebe gezielt nach Interessen, Standort und Lehrberufen gefiltert werden. Die Plattform bietet eine übersichtliche Darstellung verfügbarer Schnupperplätze sowie offener Lehrstellen und zeigt die jeweiligen Ansprechpersonen direkt an. So wird eine unkomplizierte Kontaktaufnahme mit passenden Betrieben ermöglicht (vgl. OÖ SCHNUPPERT).</p> |                                                                                                                                                                                       |                                                                                       |
| <p><b>Fachdidaktische Umsetzung</b></p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | <p><b>Zielgruppe</b></p>                                                                                                                                                              | <p><b>Kosten</b></p>                                                                  |
| <p>Die Initiative OÖ Schnuppert bietet Jugendlichen die Möglichkeit, sich selbst mit den nach ihren Interessen gehenden Betrieben auseinanderzusetzen. Über die fachdidaktische Umsetzung wird auf der Website nur wenig Aufschluss gegeben (vgl. OÖ SCHNUPPERT).</p> <p>Soll im Rahmen des Unterrichts ein Schnupperplatz bzw. eine Betriebserkundung über diese Plattform gefunden werden, empfiehlt es sich, auch hier mit aktivierenden und handlungsorientierten Aufgabenstellungen zu arbeiten – wie sie in Kapitel 3.4.2 erläutert werden. Auf diese Weise können –in Kapitel 3.4.1. erläutert – die Motivation der Schüler*innen als auch die Lerneffizienz nachhaltig gefördert werden und – im besten Fall – ein Schnupperplatz organisiert werden.</p>                                                                                                                                                           | <ul style="list-style-type: none"> <li>• 13-14 Jährige mit Ziel einen Lehrberuf zu wählen</li> <li>• Lehrpersonen</li> <li>• Eltern</li> <li>• Erziehungs-<br/>berechtigte</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• auf der Website nicht ersichtlich</li> </ul> |

### digital: Watchado

Eine digitale Alternative zur realen Betriebserkundung ist die Plattform „**Watchado**“, welche mit über 7.500 Videostorys von Menschen aus ihren direkten Berufsfeldern erzählen. Dabei gewähren sie authentischen Blick hinter die Kulissen verschiedener Berufe und es wird berichtet, was die Menschen an ihrem Job begeistert und welche Herausforderungen es gibt. Besonders ist, dass die Berufsbilder mit offenen Stellenausschreibungen und deren Arbeitgeber\*innen verknüpft sind (vgl. WATCHADO).

Darüber hinaus bietet die Plattform personalisiert auf die Interessen und Talente der Jugendlichen Jobangebote zu filtern und Jobs vorzustellen (ebd.; vgl. LINDNER, Interview, 8.11.2024, 119-129).

| Fachdidaktische Umsetzung                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | Zielgruppe                                                                        | Kosten                                                      |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------|
| Die Plattform bietet zwar keine konkreten Hinweise zur fachdidaktischen Umsetzung, dennoch empfiehlt es sich – wie bereits bei „OÖ schnuppert“ beschrieben – auch bei der Arbeit mit „Watchado“ aktivierende Aufgabenstellungen einzusetzen. So können Jugendliche nicht nur einen Einblick in typische Tätigkeiten verschiedener Berufe gewinnen, sondern auch erkennen, dass andere Menschen ähnliche Interessen und Lebenswege haben. | <ul style="list-style-type: none"> <li>Jugendliche im Übergangsprozess</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>kostenlos</li> </ul> |

### schulspezifisch: Unternehmenspaten

LINDNER (Interview, 8.11.2024, 171-182) spricht von einer weiteren Möglichkeit, wie Betriebserkundungen im schulischen Rahmen umgesetzt werden können. Er erwähnt, dass einige Schulen mit Unternehmen zusammenarbeiten, welche als langfristige Partner für bestimmte Klassen fungieren. Diese Unternehmenspaten begleiten die Lernenden über mehrere Jahre und werden regelmäßig in verschiedene schulische Aktivitäten eingebunden. Dadurch erhalten die Jugendlichen direkte Einblicke in unterschiedliche Berufe und Arbeitsfelder. Da jede Klasse mit einem anderen Unternehmen kooperiert, sammeln die Schüler\*innen vielfältige Erfahrungen aus verschiedenen Branchen. Dies wirkt sich auch positiv auf den Unterricht aus, insbesondere in GWB. Dieses Fach vermittelt nicht nur theoretisches Wissen, sondern beinhaltet auch praxisnahe Handlungskompetenzen. Durch den Einbezug praktischer Erfahrungen können Schüler\*innen reale wirtschaftliche Abläufe kennenlernen und sich gezielt mit der Berufswelt auseinandersetzen. Dies trägt dazu bei, die Berufsorientierung effektiver zu gestalten.



| Fachdidaktische Umsetzung                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | Zielgruppe                                                                                                  | Kosten                                                              |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------|
| <p>Die Umsetzung von Betriebserkundungen mit Partnerunternehmen kann sehr vielfältig gestaltet sein. Einerseits lassen sich – wie in Kapitel 3.4 und 3.5 beschrieben – aktivierende Aufgabenformate und didaktische Umsetzungsstrategien einbinden. Andererseits betont LINDNER (Interview, 8.11.2024, 171-182), dass solche Partnerschaften häufig über mehrere Jahre bestehen und kontinuierlich in den Unterricht integriert werden. Dies ermöglicht es Jugendlichen, unterschiedliche Berufsbilder kennenzulernen und ein Unterrichtsfach wie GWB praxisnah mit Handlungskompetenz zu verknüpfen.</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Jugendliche im Übergangsprozess</li> <li>• Lehrpersonen</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• meist kostenlos</li> </ul> |

## **6. Das Potenzial der Betriebserkundung für die Berufsorientierung**

Im letzten Schritt erfolgt die Synthese der in Kapitel 3 beschriebenen konstruktivistischen Betriebserkundung mit den in Kapitel 4 dargestellten theoretischen Ansätzen zur Berufsorientierung von Schüler\*innen der Sekundarstufe I. Dabei wird zunächst die Wirksamkeit der konstruktivistischen Betriebserkundung herausgearbeitet und anschließend in Beziehung zu den für den Berufswahlprozess relevanten Laufbahngestaltungskompetenzen gesetzt, die auf aktuellen Berufswahltheorien basieren. Abschließend werden daraus resultierende Potenziale für zukünftige Kooperationen zwischen Schule und Betrieb abgeleitet und in einer SWOT-Analyse systematisch dargestellt.

### **6.1. Theorie und Praxis verbinden – Lernen mit erweitertem Horizont**

Außerschulische Lerngelegenheiten, insbesondere Betriebserkundungen, erweitern die gewohnte Lernumgebung des Klassenzimmers und bieten eine anschauliche, praxisnahe Lernerfahrung. Eingebettet in den schulischen Bildungsauftrag tragen sie zur ganzheitlichen Bildung bei, indem sie Theorie und Praxis miteinander verknüpfen. JÜRGENS (2008: 102) betont, dass jeder außerschulische Lernort ein Lernort werden kann, sofern er didaktisch begründet und mit dem Lehrplan vereinbar ist.

In der GWB wird außerschulisches Lernen häufig mit dem Begriff der Exkursion verbunden. Dabei steht die Verknüpfung zwischen theoretischem Wissen und praktischer Anwendung im Vordergrund. Exkursionen ermöglichen es, Wissen in realen Kontexten zu erwerben, bestehende Denkmuster zu hinterfragen und verschiedene gesellschaftliche Perspektiven wahrzunehmen (vgl. NEEB 2010: 13, vgl. DICKEL UND GLASZE 2009: 7). Denn – wie KAISER UND KAMINSKI (2012: 247) beschreiben, eröffnen Betriebserkundungen den Lernenden die Möglichkeit, *„durch eigene Anschauung im Sinne erfahrener Realität und im unmittelbaren Kontakt mit der Praxis über bestimmte Sachverhalte zu informieren, die in aller Regel außerhalb ihres Lebens- und Erfahrungsraumes liegen.“*

Als Makromethode des außerschulischen Lernens regen Betriebserkundungen durch gezielte Fragestellungen oder Arbeitsaufträge zur aktiven Auseinandersetzung mit Unternehmen an. Die dabei angesprochenen Wahrnehmungskanäle machen Unterrichtsinhalte anschaulicher, erweitern die schulische Lebenswelt und erschließen neue Perspektiven. (vgl. SAUERBORN UND BRÜHNE 2020: 68; vgl. KAISER UND KAMINSKI 2012: 247)

So ermöglichen Erkundungen – je nach Schwerpunkt – tiefe Einblicke in berufliche, technologische, soziale und wirtschaftliche Aspekte eines Betriebs (vgl. ACHLEITNER UND BLIEM 2015: 7). Durch praxisnahe Erfahrungen gewinnen die Lernenden wertvolle Erkenntnisse für ihre weiterführenden Bildungs- und Berufsentscheidungen (vgl. KAISER UND KAMINSKI 2012: 247, 251). Neben ökonomischem Wissen wird auch das Verständnis für betriebliche Abläufe gefördert, wodurch Theorie und Praxis verknüpft werden. Reale Begegnungen mit der Arbeitswelt erweitern die beruflichen Vorstellungen der Lernenden und unterstützen eine fundierte Orientierung (vgl. RETZMANN UND SPITZNER 2019: 130f; vgl. ACHLEITNER UND BLIEM 2010: 10).

Damit Betriebserkundungen ihren vollen Nutzen entfalten, ist eine gezielte Vor- und Nachbereitung im Unterricht essenziell. Erst durch eine reflektierende Einordnung lassen sich die gewonnenen Erfahrungen in der Praxis mit übergeordneten Themen verknüpfen. (vgl. SAUERBORN UND BRÜHNE 2020: 69f)

Dies wurde von allen vier interviewten Expert\*innen bestätigt. In der nachstehenden Abbildung 11 sieht man grafisch ihre Einschätzung einer gewinnbringenden Betriebserkundung in Bezug auf die Berufsorientierung von Lernenden dargestellt.

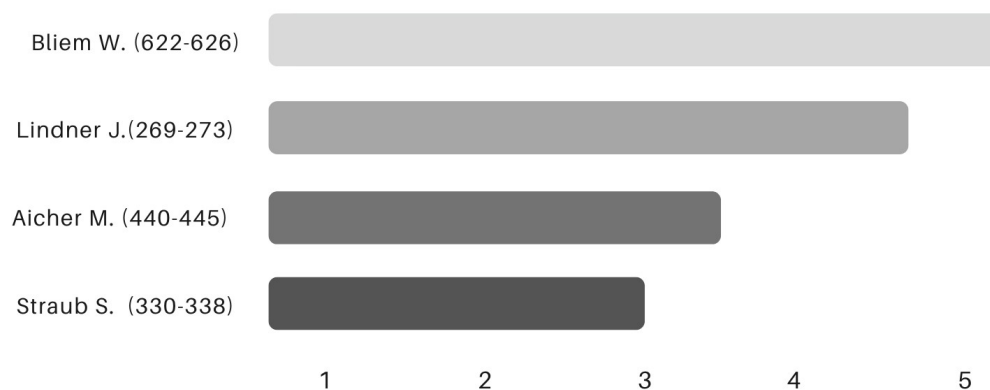


Abbildung 11: Einschätzung konstruktivistische Betriebserkundung & Berufsorientierung (Eigene Darstellung nach Transkript)

STRAUB (Interview, 4.12.24, 342-356) betont in ihrem Interview, dass Betriebserkundungen zwar zur Berufsorientierung beitragen, ihre Wirksamkeit jedoch stark von der Umsetzung abhängt. Entscheidend sei die aktive Beteiligung der Schüler\*innen, die durch eine strukturierte Vor- und Nachbereitung gefördert wird. Ohne gezielte Reflexion, so STRAUB, "verpufft die Erinnerung wie ein Tropfen auf dem heißen Stein". (ebd. Interview, 4.12.24, 346) Auch AICHER (vgl. Interview, 11.11.2024, 440-445) unterstreicht die Bedeutung einer

sorgfältigen Durchführung mit effektiver Vor- und Nachbereitung im Unterricht, was zur Effizienz der Methode maßgeblich beiträgt.

LINDNER bestätigt, dass Schüler\*innen Betriebserkundungen grundsätzlich als bereichernd empfinden. Damit sie ein effektives Instrument der Berufsorientierung sind, sieht auch er die Notwendigkeit einer sinnvollen Integration in den regulären Unterricht. Neben Realbegegnungen erwähnt er die Durchführung von Talente Checks. Diese sieht er als eine der effektivsten Unterstützungsmaßnahmen zur individuellen Berufsorientierung für Jugendliche (vgl. Interview, 8.11.2024, 269-273; 282-287). BLIEM (vgl. Interview, 5.11.2024, 538-540) schätzt die Betriebserkundungen als wertvolle Methode zur beruflichen Orientierung ein, weist jedoch darauf hin, dass Einblicke in einen einzelnen Betrieb nicht verallgemeinert werden sollten, da Unternehmen sich stark unterscheiden. Weiters gibt er an, dass Betriebserkundungen Lernenden ermöglichen, die betriebliche Realität direkt zu erleben. Wichtig dabei ist, wie diese Erfahrung in den Berufsorientierungsprozess einfließt: Wird sie gezielt in den Prozess der Berufsorientierung eingebunden oder bleibt es den Schüler\*innen selbst überlassen (vgl. BLIEM, Interview, 5.11.24, 182-187). Je nach Fokus und Integration in den schulischen Unterricht ist eine Betriebserkundung mehr oder weniger gewinnbringend für den Berufsorientierungsprozess.

Zusammenfassend bieten Betriebserkundungen eine wertvolle Möglichkeit zur Horizonterweiterung der Lernenden. Ihr Nutzen entfaltet sich jedoch nur, wenn sie didaktisch eingebettet sind. Unternehmen sollten den Lernenden aktive Beteiligungsmöglichkeiten bieten und ihnen authentische Einblicke in das Betriebsgeschehen ermöglichen. Entscheidend ist eine gezielte Vor- und Nachbereitung im Unterricht, um die gewonnenen Erfahrungen zu reflektieren und in den Berufsorientierungsprozess zu integrieren. Ohne diese Verknüpfung bleibt der langfristige Nutzen begrenzt.

## **6.2. Konstruktivistische Betriebserkundung als Unterstützungsmaßnahme für die Entwicklung von Laufbahngestaltungskompetenzen**

Laufbahngestaltungskompetenzen umfassen die Fähigkeit, die eigene Berufsbiografie selbstständig zu planen, zu gestalten und zu verantworten. Dazu sind Fachwissen, Motivation und Handlungsfähigkeit erforderlich, um Übergänge aktiv zu bewältigen (vgl. BLIEM UND BALOCH-KALAIANOV 2023: 40; vgl. KRÖTZL 2010: 2; vgl. DRIESEL-LANGE 2011: xiii; DRIESEL-LANGE ET AL. 2020 IN OHLEMANN 2020: 20).

Die Entwicklung von Laufbahngestaltungskompetenzen setzt grundlegende Fähigkeiten wie Selbstreflexion, Entscheidungsfähigkeit und den Umgang mit Informationen voraus.

Lernende sollen eigenständig Bildungs- und Berufsinformationen recherchieren, analysieren und fundierte Entscheidungen treffen – unterstützt, aber nicht dominiert von Lehrkräften.

Wichtige Karrierekompetenzen werden vor allem durch eigene Erfahrungen in realen Situationen erworben (vgl. KRÖTZL 2010: 6).

Die Kategorisierung des *Australian Blueprint for Career Development* sieht dabei Selbstmanagement, das Lernen und Erkunden der Arbeitswelt sowie die Gestaltung der eigenen Laufbahn als zentrale Faktoren an (vgl. MCEECDYA 2022: 10f, vgl. FRAUNDORFER ET AL. 2023: 52).

Bezieht man diese auf die Bildungsinstitution Schule werden sie in fünf Dimensionen unterteilt. Die konstruktivistische Betriebserkundung ist besonders wertvoll für die Entwicklung der Laufbahngestaltungskompetenzen im schulischen Bereich. In der Dimension '*Optionen und Horizonte*' werden durch Realbegegnungen ein Beitrag zum Erwerb der sogenannten Laufbahngestaltungskompetenzen geleistet, welche bei Übergängen von einer Schule in eine andere oder vom Schul- ins Berufsleben essenziell sind (vgl. FRAUNDORFER ET AL. 2023: 56).

Eine Betriebserkundung bietet hier eine ideale Chance, Lernenden authentische Erfahrungen in der Arbeitswelt zu ermöglichen. Durch gezielte Beobachtungen, Expert\*inneninterviews und praktische Aufgaben erhalten sie nicht nur Einblicke in betriebliche Abläufe, sondern auch die Gelegenheit, sich aktiv mit beruflichen Anforderungen auseinanderzusetzen. Dies fördert insbesondere die Fähigkeiten zur Informationsbeschaffung, Reflexion, Entscheidungsfindung und zur realistischen Einschätzung eigener Interessen und Stärken (vgl. KAISER UND KAMINSKI 2012: 245, 257; vgl. SAUERBORN UND BRÜHNE 2020: 57).

Der konstruktivistische Lernansatz, welcher der Betriebserkundung zugrunde liegt, betrachtet Lernen als dynamischen, interaktiven Prozess. Lernende erschließen sich Inhalte nicht passiv, sondern durch eigenständige Erkundung, Fragestellungen und Reflexion. Dabei werden Probleme als neue Lernimpulse gesehen und individuelle Lösungsansätze als wichtig erachtet. Lehrpersonen nehmen dabei eine begleitende Rolle ein und sorgen für eine zielführende Lernumgebung und stehen als Unterstützer\*innen und Berater\*innen zur Seite. In diesem Lernprozess ist entscheidend, dass durch offene Lernformen nicht nur beobachtet, sondern aktiv entdeckt wird (vgl. NEEB 2010: 134; KAISER UND KAMINSKI 2012: 54, vgl. SCHMIDT-WULFFEN 2008: 42, vgl. BUDKE 2015: 16). Eine rein passive Teilnahme, etwa an einer Führung ohne eigene Mitgestaltung, führt nachweislich zu geringeren Lerneffekten (vgl. AICHER, Interview 11.11.24, 220-224).

Für einen aktiven Lernprozess ist auch die Handlungsorientierung ein zentrales Element, da Lernende durch Entdeckungen selbstständig neue Fragestellungen entwickeln können. Außerdem fördern körperliche Erfahrungen die Akzeptanz verschiedener Perspektiven (vgl. OHL UND NEEB 2012: 263; vgl. STOLZ UND FEILER 2018: 20; vgl. NEEB 2010: 48). Laut SAUERBORN UND BRÜHNE (2020: 58) ist die Wissensspeicherung bei handlungsorientierten Methoden besonders effektiv, denn durch eigenes Handeln können bis zu 90 % des Gelernten behalten werden.

Darüber hinaus kann der selbstbestimmte Lernprozess sowohl die intrinsische als auch die extrinsische Motivation steigern: Die intrinsische Motivation wird durch die Förderung der Selbstständigkeit gestärkt, während die extrinsische Motivation durch abwechslungsreiche Erkundungsmethoden unterstützt wird (vgl. WÜTHRICH 2013: 52).

Forschende Methoden wie soziale Experimente, Befragungen oder interaktive Spiele steigern dabei die Lernmotivation und ermöglichen eine tiefergehende Reflexion beruflicher Perspektiven (vgl. BUDKE 2009: 15f).

Erfahrungen aus Betriebserkundungen haben daher einen nachhaltigen Einfluss auf die Bildungs- und Berufswahl der Schüler\*innen. Auch durch kreative Aufgaben wie das Erstellen von Videos oder Fotos können die Lernenden die gesammelten Eindrücke vertiefen und reflektieren, was die Betriebserkundung als Methode für die Berufsorientierung noch wertvoller macht (vgl. LINDNER, Interview, 8.11.2024, 254-258).

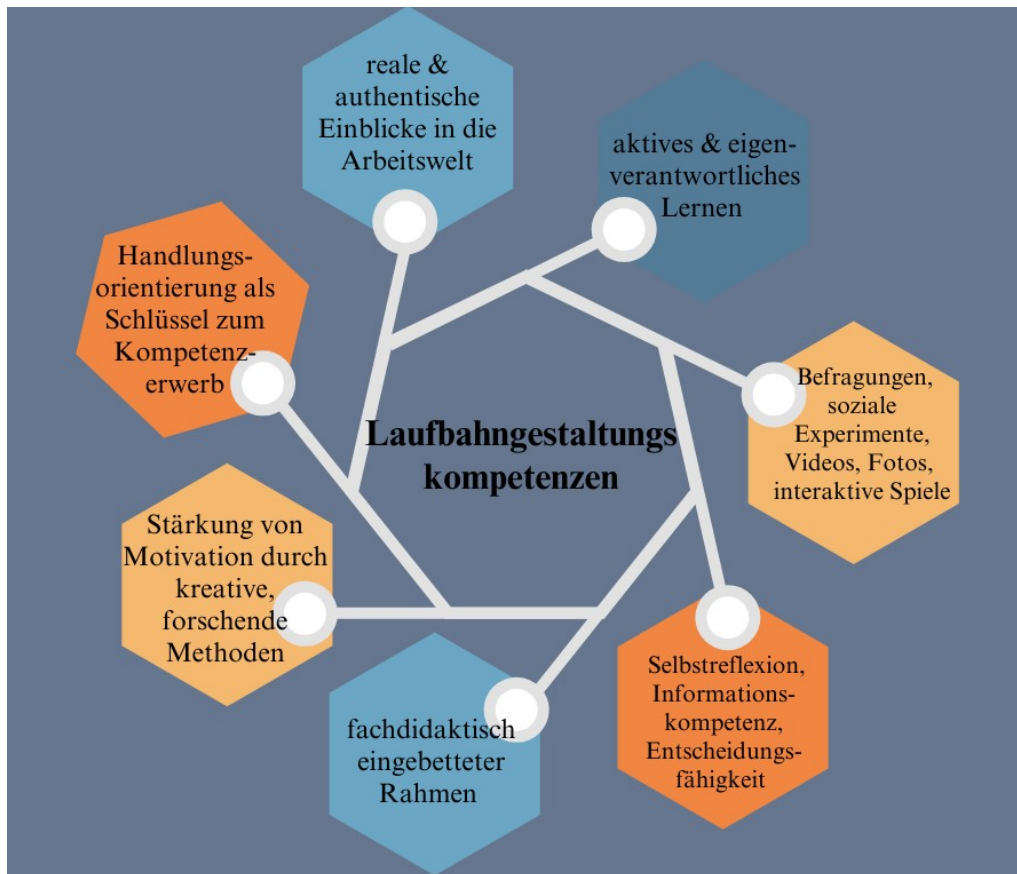


Abbildung 12: Erwerb von Laufbahngestaltungskompetenzen durch die konstruktivistische Betriebserkundung (eigene Darstellung Kapitel 6.2. und Kapitel 3.4.)

Abbildung 12 zeigt zusammenfassend, wie konstruktivistische Betriebserkundungen zur Entwicklung von Laufbahngestaltungskompetenzen beitragen: Sie verbinden authentische Einblicke in die Arbeitswelt mit aktivem, selbstgesteuertem Lernen. In einem fachdidaktisch fundierten Rahmen stärken sie Schlüsselkompetenzen wie Selbstreflexion, Informationsbeschaffung und Entscheidungsfindung. Kreative, forschende Methoden fördern dabei handlungsorientiertes Lernen und erhöhen die Nachhaltigkeit des Kompetenzerwerbs.

### 6.3. Laufbahngestaltungskompetenzen als Grundlage für eine chancengerechte und selbstbestimmte Ausbildungs- oder Berufsentscheidung

Moderne Berufswahltheorien setzen an der Entwicklung der Laufbahngestaltungskompetenzen an. Sie betrachten die Berufswahl nicht ausschließlich als Ergebnis individueller Neigungen, sondern auch als dynamischen Prozess, der von äußeren Einflüssen mitbestimmt wird. Besonders die konstruktivistische Berufswahltheorie unterstreicht das Potenzial von Betriebserkundungen für den Erwerb von

Laufbahngestaltungskompetenzen. Durch direkte Begegnungen mit der Realität können Lernende ihre beruflichen Interessen und Fähigkeiten erproben und aktiv reflektieren. Die konstruktivistische Laufbahntheorie von SAVICKAS (2002, 2013) betont, dass Menschen ihre berufliche Entwicklung aktiv gestalten, anstatt lediglich auf äußere Umstände zu reagieren. Berufliche Entwicklung wird als ein Prozess der Anpassung an die Umwelt verstanden. Drei zentrale Konzepte prägen diese Theorie:

1. **Berufliche Persönlichkeit** → Menschen werden nicht nur anhand objektiver Merkmale kategorisiert, sondern auch nach ihrer subjektiven Selbstwahrnehmung.
2. **Lebensthemen** → Der Beruf dient als Ausdruck der eigenen Lebensgeschichte, die sich durch Erfahrungen und Umwelteinflüsse ständig weiterentwickelt.
3. **Laufbahnadaptabilität** → Die Fähigkeit, sich an Veränderungen in der Arbeitswelt anzupassen, indem man eine berufliche Identität entwickelt und flexibel bleibt (vgl. HIRSCHI UND BAUMELER 2020: 37).

Betriebserkundungen unterstützen besonders die Entwicklung der Laufbahnadaptabilität, indem sie den Schüler\*innen ermöglichen, sich aktiv mit der Arbeitswelt auseinanderzusetzen und durch praktische Erfahrungen ihre Anpassungsfähigkeit zu stärken. Wie im Kapitel 5.1. erwähnt, umfassen die vier Schlüsselkompetenzen der Laufbahnadaptabilität eine positive und zukunftsorientierte Einstellung gegenüber der eigenen beruflichen Entwicklung, die Fähigkeit, eigenverantwortlich Entscheidungen zu treffen, sowie die Bereitschaft, neue berufliche Chancen zu erkunden und aktiv nach Informationen zu suchen. Zudem spielt das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten eine wichtige Rolle, um Herausforderungen erfolgreich zu meistern. Konstruktivistisch orientierte Betriebserkundungen bieten durch ihren praxisnahen und interaktiven Charakter ideale Bedingungen, um diese Kompetenzen zu fördern. Indem Lernende aktiv am Arbeitsprozess teilnehmen und Einblicke in verschiedene Berufsfelder gewinnen, wird ihre berufliche Selbstwahrnehmung geschärft, ihre Neugier geweckt und ihr Vertrauen in die eigene Entscheidungsfähigkeit gestärkt. Damit leisten sie einen wesentlichen Beitrag zur Förderung einer reflektierten und selbstbestimmten Berufsorientierung.

Um allen Lernenden eine gleiche Chance im Ausbildungs- oder Berufswahlprozess zu bieten, wäre es sinnvoll, das Unterrichtsfach Bildungs- und Berufsorientierung für alle Schultypen verbindlich in das Curriculum der Sekundarstufe I und II aufzunehmen. Derzeit wird das



Unterrichtsfach in der Mittelschule als eigenständig ausgewiesen, in der AHS-Unterstufe nur integrativ in anderen Unterrichtsfächern verankert (vgl. BREITEGGER 2023: 197).

Der große Unterschied zwischen den beiden angeführten Schultypen ist, dass die Mittelschule tatsächlich nach der achten Schulstufe endet und Schüler\*innen gezwungen sind, sich mit ihrer Zukunft auseinanderzusetzen. In der AHS-Unterstufe hingegen ist man nicht zwingend auf den Übergangsprozess angewiesen. In Wien zeigt sich jedoch eine Entwicklung: Da die AHS-Unterstufe von vielen Schüler\*innen besucht wird, ist absehbar, dass nicht alle in dieser Schulform verbleiben können oder verbleiben werden. Dadurch wächst das Bewusstsein für die Relevanz einer strukturierten Bildungs- und Berufsorientierung, wodurch diese Schulen verstärkt Maßnahmen ergreifen, um Lernende in ihrer Entscheidungsfindung zu begleiten (vgl. BLIEM, Interview, 4.11.2024, 265-280). AICHER (vgl. Interview, 11.11.2024, 250-254) bestätigt, dass die Abbruchquoten in AHS steigen, und mehr Schüler\*innen in die Berufsausbildung wechseln wollen. So nehmen sich auch mehr AHS-Lehrkräfte vor, Einblicke in Unternehmen anzubieten, da diese einen großen Nutzen für die Lernenden und ihre zukünftigen Entscheidungen bieten.

Eine eigenständige Implementierung der Berufsorientierung anstatt einer integrativen Verankerung in andere Fächer würde einen erheblichen Qualitätsgewinn für den Ibbob-Prozess darstellen (vgl. BREITEGGER 2023: 197).

#### **6.4. Betriebserkundungen als Schlüssel zur Entwicklung künftiger beruflicher und bildungsbezogener Kooperationen**

Betriebserkundungen bieten Lernenden die Möglichkeit, praxisnahe Erfahrungen zu sammeln und ihre beruflichen sowie bildungsbezogenen Perspektiven aktiv zu entwickeln. Durch die Kombination von praktischen Erlebnissen und kognitiver sowie handlungsorientierter Aktivierung erhalten die Lernenden wertvolle Orientierung für ihre weiteren Bildungs- und Berufswege (vgl. RETZMANN UND SPITZNER 2019: 131). Der aktive und lebensweltorientierte Lernansatz steigert zudem die Motivation und Effizienz des Lernprozesses und trägt positiv zur Aneignung der Laufbahngestaltungskompetenzen bei (vgl. ACHLEITNER UND BLIEM 2010: 5, vgl. FRAUNDORFER ET AL. 2023: 51). Betriebserkundungen ermöglichen es den Schüler\*innen, realistische Einblicke in verschiedene Berufsfelder zu gewinnen und praktische Tätigkeiten selbst auszuprobieren. Dabei spielen Fragen nach der Arbeitsumgebung, des Geruchs sowie der Betriebskommunikation eine Rolle, die den Lernenden helfen, Berufe authentisch einzuschätzen (vgl. AICHER, Interview, 11.11.2024: 71-81).

Betriebserkundungen bieten dabei nicht nur leistungsstärkeren, sondern auch leistungsschwächeren Schüler\*innen die Chance, sich positiv hervorzuheben und ein individuelles Engagement zu zeigen. Dies kann helfen, eventuelle Schwächen in anderen Bereichen auszugleichen (vgl. BLIEM, Interview, 4.11.2024: 677–680).

In Österreich haben viele Betriebe erkannt, wie wertvoll die Öffnung des Unternehmens nach außen ist, um Einblicke in die reale Arbeitswelt zu ermöglichen. Von einer Betriebserkundung profitieren dabei sowohl die Lernenden als auch die Betriebe selbst: Wie in Kapitel 3.6.3. dargestellt, erhalten Schüler\*innen praxisnahe Informationen über potenzielle Ausbildungsplätze, lernen betriebliche Abläufe kennen, erweitern ihr ökonomisches Wissen und steigern durch aktives, selbstständiges Erkunden sowohl ihre Motivation als auch die Lerneffizienz – zentrale Faktoren für eine reflektierte und selbstbestimmte Ausbildungs- oder Berufsentscheidung.

Unternehmen wiederum können Betriebserkundungen nutzen, um Jugendliche in einem realen Arbeitsumfeld kennenzulernen, potenzielle Fachkräfte frühzeitig zu rekrutieren und langfristig ihren Personalbedarf zu sichern. Darüber hinaus tragen solche Formate zur Steigerung des Bekanntheitsgrads bei und eröffnen Möglichkeiten zur Initiierung neuer Projekte und Kooperationen mit Bildungseinrichtungen. (vgl. ACHLEITNER UND BLIEM 2010: 5, vgl. Kapitel 3.6.).

Um diese Zusammenarbeit zu fokussieren und zu erleichtern gibt es verschiedenste Plattformen – wie Wirtschaft erleben, Erlebnisswelt Wirtschaft, OÖ schnuppert oder auch digitale Alternativen und schulinterne Kooperationen welche die Arbeit zwischen Schule und Lernenden und der Arbeitswelt forcieren und unterstützen, wie sie im Kapitel 5.4. angeführt sind.

Wird eine Betriebserkundung im Rahmen des GWB-Unterrichts durchgeführt, können wertvolle Kooperationen zwischen Betrieb und Schule entstehen. AICHER (vgl. Interview, 11.11.2024, 453–458) äußert in diesem Zusammenhang den Wunsch, den Erkundungsprozess für interessierte Schüler\*innen mit berufspraktischen Tagen zu erweitern. Dies würde einzelnen Lernenden die Möglichkeit bieten, sich intensiver mit einem Betrieb auseinanderzusetzen.

LINDNER (vgl. Interview, 8.11.2024, 407-429) spricht im Zusammenhang der zukünftigen Kooperationen noch zwei wichtige Punkte an. Einerseits verstärkt er das Interesse der Betriebe an Kooperationen mit Schulen. Unternehmen, die Jugendliche als Zielgruppe haben,

nutzen solche Begegnungen, um besser zu verstehen, wie junge Menschen auf ihre Angebote reagieren und ob sich Erwartungen verändert haben. Außerdem sehen Unternehmen mit regionalem Bezug es als Teil ihrer Verantwortung, der Gesellschaft und speziell Schulen in ihrer Umgebung etwas zurückzugeben. Dadurch entstehen Netzwerke, die für beide Seiten wertvoll sind.

Andererseits führt er an, dass enge und langjährige Kooperationen zwischen einer Schule und einem Unternehmen für beide Seiten erhebliche Vorteile bringen. Lernende profitieren, weil sie durch die Betriebserkundung einen authentischen Einblick in die Arbeitswelt erhalten. Besonders motivierend ist dies, wenn sie dort auf ehemalige Schüler\*innen treffen, die ihren Bildungsweg an der gleichen Schule begonnen haben und nun in dem Unternehmen arbeiten. Aber auch das Unternehmen kann profitieren, weil es auf niedrigschwellige Weise potenzielle neue Mitarbeiter\*innen erreicht und sich als attraktiver Arbeitgeber präsentiert (vgl. LINDNER, Interview, 8.11.2024, 352-365).

Insgesamt stellen Betriebserkundungen ein zentrales Element für die Entwicklung fundierter beruflicher und bildungsbezogener Perspektiven dar und tragen dabei nicht nur zur erfolgreichen Berufsorientierung bei, sondern können auch für zukünftige Kooperationen eine wichtige Weichenstellung sein. Wichtig zu beachten ist, dass eine erfolgreiche Zusammenarbeit zwischen Unternehmen und Schulen auf gegenseitiger Wertschätzung basiert. Diese ist keine Einbahnstraße, sondern muss von beiden Seiten aktiv gepflegt werden (vgl. LINDNER, Interview, 8.11.2024, 429-428).

AICHER (vgl. Interview, 11.11.2024, 615–623) teilt diese Ansicht und betont, dass außerschulische Angebote Jugendliche dabei unterstützen sollen, eine gut informierte und fundierte Entscheidung über ihren Bildungs- und Berufsweg zu treffen. Besonders für 13- bis 14-Jährige, die bereits früh eine Wahl treffen müssen, stellt dies eine große Herausforderung dar – sowohl für sie selbst als auch für ihr Umfeld. Die Betriebserkundung – also der direkte Einblick in Unternehmen – wird hier als kleiner, aber wertvoller Bestandteil dieses Prozesses gesehen. Sie allein ist zwar nicht entscheidend, kann aber als hilfreicher Baustein zur beruflichen Orientierung dienen, indem sie praktische Einblicke ermöglicht.

Nicht zu vergessen für eine erfolgreiche Bildungs- und Berufsorientierung sind gut ausgebildete Lehrkräfte und die Zusammenarbeit mit regionalen Institutionen. Studien zeigen, dass professionell ausgebildete Lehrpersonen die Qualität der Orientierung und deren Bedeutung an der Schule steigern. Daher ist die kontinuierliche Weiterbildung der Lehrkräfte

wichtig, um die Berufswahlprozesse der Schüler\*innen zu unterstützen und das Thema effektiv umzusetzen (vgl. PICHLER UND BLANK 2023: 97).

Zudem ist die Zusammenarbeit mit regionalen Partnern wie Arbeitgeberverbänden, Gewerkschaften, Bildungseinrichtungen und Elternvertretungen von großer Bedeutung, um eine nachhaltige Umsetzung der Unterstützungsangebote sicherzustellen (vgl. MANDL UND HAUSEGGER-NESTLBERGER 2023: 186).

## 6.5. SWOT-Analyse

Die in der Synthese gewonnenen Erkenntnisse zur konstruktivistischen Betriebserkundung im Rahmen der Berufsorientierung für Lernende der Sekundarstufe I werden abschließend in einer SWOT-Analyse dargestellt. Diese Analyse, dargestellt in Abbildung 13, fokussiert sich auf die zentralen Ergebnisse, die sowohl aus der Fachliteratur als auch aus den geführten Expert\*inneninterviews hervorgegangen sind und systematisiert die wichtigsten Erkenntnisse aus den Kapiteln 6.1 bis 6.4.

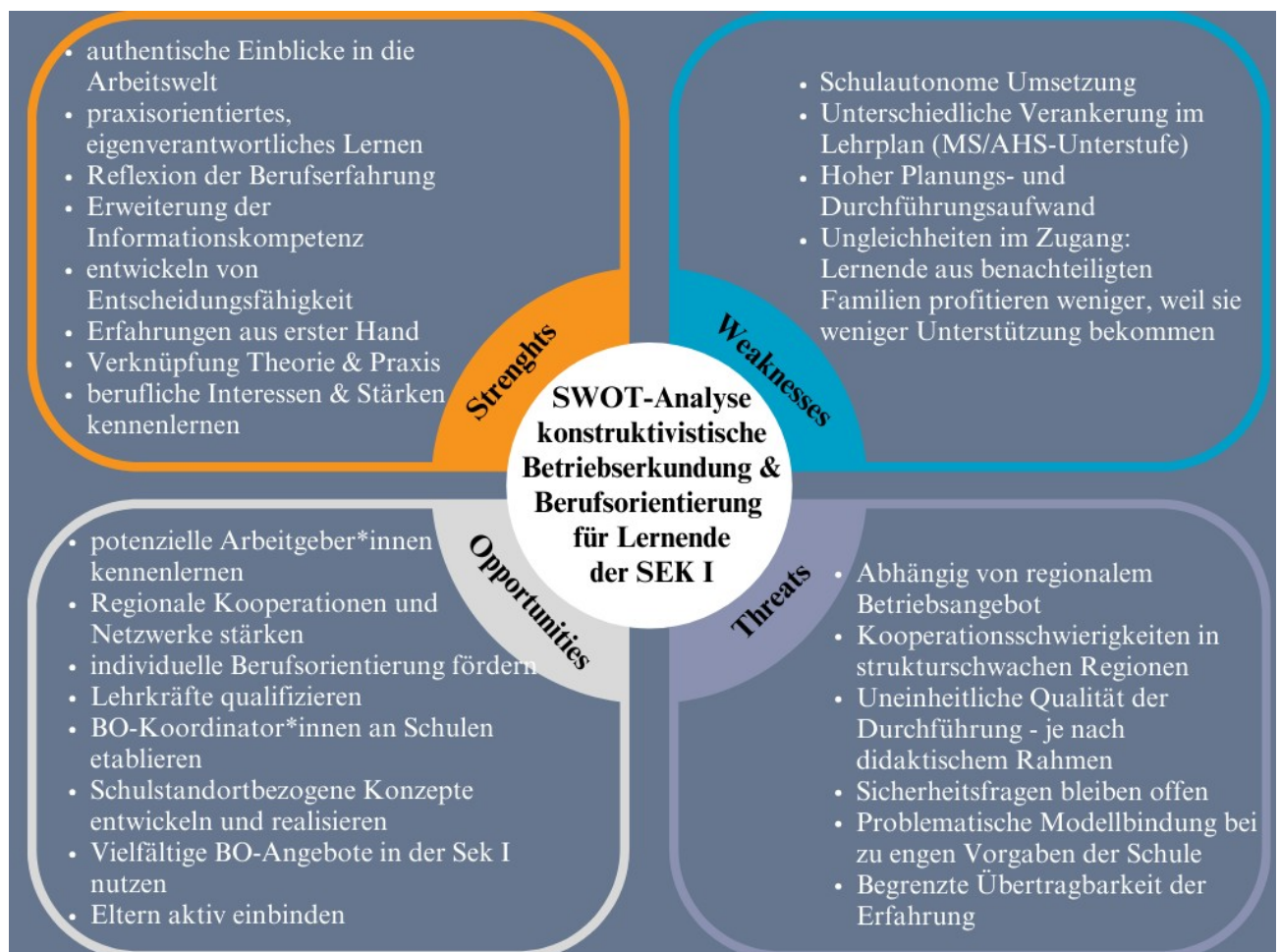


Abbildung 13: SWOT-Analyse (eigene Darstellung Kapitel 6.1.-6.4.)

**Stärken (Strengths):** Der Einsatz von konstruktivistisch gestalteten Betriebserkundungen bietet zahlreiche Vorteile für die Berufsorientierung der Lernenden. Zu den Stärken gehören insbesondere die authentischen Einblicke in die Berufswelt, die den Lernenden praxisnahe und realistische Perspektiven auf berufliche Tätigkeiten geben. Somit erhalten sie die Möglichkeit, ihre beruflichen Interessen und Stärken besser zu erkennen und zu reflektieren. Die Förderung des selbstbestimmten Lernens durch aktive und handlungsorientierte Arbeitsaufträge führt zu einer Steigerung der Motivation sowie zur Entwicklung entscheidungsrelevanter Kompetenzen. Diese Kompetenzen tragen dazu bei, dass die Lernenden fundierte Entscheidungen hinsichtlich ihrer weiteren Ausbildung und Berufswahl treffen können. Zudem ermöglichen Betriebserkundungen durch eine sinnvolle Einbettung in den Unterricht eine effektive Verknüpfung von Theorie und Praxis. Sie bieten die Gelegenheit, offene Fragen zur Berufspraxis zu klären und erweitern das Wissen der Lernenden über die verschiedenen Berufsfelder.

**Schwächen (Weaknesses):** Trotz der vielen Potenziale sind auch einige Herausforderungen zu beachten. Die schulautonome Gestaltung von Betriebserkundungen kann zu einer ungleichmäßigen Umsetzung führen, da nicht alle Schulen über die gleichen Ressourcen oder organisatorischen Kapazitäten verfügen. Diese Unterschiede können zu unterschiedlichen Lernerfahrungen für die Schüler\*innen führen. Der hohe organisatorische Aufwand für die Planung und Durchführung der Erkundungen stellt eine weitere Herausforderung dar, insbesondere im Hinblick auf die Integration solcher Angebote in den regulären Lehrplan. Zudem variiert die Qualität der Durchführung von Betriebserkundungen stark, was zu ungleichen Lernerfahrungen führen kann. Diese Ungleichmäßigkeit beeinträchtigt die Effektivität des gesamten Berufsorientierungsprozesses.

**Chancen (Opportunities):** Die Chancen, die sich durch den Einsatz von Betriebserkundungen ergeben, sind vielfältig. Eine verstärkte Zusammenarbeit zwischen Schulen und Betrieben könnte zu einer besseren Integration von Praxiswissen und beruflicher Realität in den Unterricht führen. Darüber hinaus könnten Betriebserkundungen dazu beitragen, das Bewusstsein für neue Berufsfelder und Karrierewege zu schärfen, die für die Schüler\*innen bislang unbekannt waren. Auch die Möglichkeit, durch Betriebserkundungen potenzielle Arbeitgeber\*innen kennenzulernen und berufliche Netzwerke zu etablieren, stellt eine wertvolle Chance dar, die den Übergang in die Arbeitswelt erleichtern kann. Zudem könnte eine stärkere Fokussierung auf digitalisierte oder international ausgerichtete Berufserkundungen neue Perspektiven für die Lernenden eröffnen. Weiterhin bieten die

Betriebserkundungen Chancen für die Weiterentwicklung der Lehrer\*innenkompetenzen, indem sie Fortbildungsmöglichkeiten eröffnen und schulstandortbezogene Konzepte zur Umsetzung entwickelt werden, wodurch Lernende profitieren. Abschließend können sich durch das Einbeziehen von Eltern und Erziehungsberechtigten in den Erkundungsprozess neue Möglichkeiten ergeben. Einerseits können dadurch neue Netzwerke entstehen, andererseits kann das Interesse an den Stärken und Interessen des Kindes dazu beitragen, dass Eltern sich weiterhin mit den Ausbildungs- und Berufswünschen ihres Kindes auseinandersetzen und diese aktiv fördern.

**Risiken (*Threats*):** Zu den Risiken gehören vor allem die regionalen Unterschiede in der Verfügbarkeit von Betriebserkundungen, die durch eine teils begrenzte Anzahl an Betrieben gegeben ist. Dies erschwert eine flächendeckende und einheitliche Umsetzung und führt dazu, dass nicht alle Lernenden gleichermaßen von den Vorteilen der Betriebserkundung profitieren können. Ein weiteres Risiko liegt in der Qualität der Erkundungsangebote: Ohne kontinuierliche Anpassung an sich verändernde didaktische Anforderungen verlieren diese an Aktualität und Effizienz. Auch der hohe organisatorische Aufwand, der Sicherheitsfragen mit einbezieht, kann dazu führen, dass manche Schulen in der Praxis auf die Durchführung verzichten oder diese nur unzureichend gestalten, was die Qualität der Erfahrung mindern würde. Ein letztes Risiko stellt die begrenzte Übertragbarkeit von gemachten Erfahrungen bei Erkundungen dar, da diese nicht immer eins zu eins auf die gesamte Branche oder bestimmte Berufsbilder übertragen werden können.

## **7. Fazit**

Dieses Kapitel fasst die zentralen Inhalte der Arbeit zusammen und bietet einen strukturierten Überblick. Basierend auf den gewonnenen Erkenntnissen des Forschungsprozesses wird ein Fazit zum Forschungsthema gezogen, wobei die Forschungsfrage sowie die abgeleiteten Subforschungsfragen reflektiert werden. Abschließend wird ein Ausblick darauf gegeben, in welchen Bereichen weiterführende Forschungen sinnvoll erscheinen.

### **7.1. Zusammenfassung**

Betriebserkundungen stellen eine wertvolle Möglichkeit dar, theoretisches Wissen mit praktischen Erfahrungen zu verbinden. Dabei besagt JÜRGENS (2008), dass jeder außerschulische Lernort durch eine geplante didaktische Einbettung zu einem effektiven Lernort werden kann. Besonders im Fach GWB bieten solche Erkundungen während Exkursionen die Gelegenheit, reale betriebliche Abläufe zu erleben und das erlernte Wissen in einem praktischen Kontext anzuwenden (NEEB 2010, DICKEL UND GLASZE 2009).

KAISER UND KAMINSKI (2012) betonen, dass Betriebserkundungen den Lernenden die Möglichkeit bieten, in einem realen Umfeld zu lernen und ihre beruflichen Perspektiven zu erweitern. Dies wird durch die Dreiteilung der Betriebserkundung in Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung unterstützt, eine Struktur, die von den interviewten Expert\*innen als entscheidend für den Erfolg dieser Methode bestätigt wird (KAISER UND KAMINSKI 2012, AICHER 2024, BLIEM 2024, LINDNER 2024, STRAUB 2024).

Die Umsetzung der Betriebserkundung basiert auf dem gemäßigten Konstruktivismus, der eine schülerzentrierte und aktive Wissensaneignung in den Mittelpunkt stellt. Dabei nehmen Lehrpersonen eine moderierende Rolle ein und lenken den Lernprozess gezielt, um ihn zu unterstützen (STOLZ UND FEILER 2018, NEEB 2010). Neben der selbstgesteuerten Wissensaneignung spielt für die Lernenden auch die Handlungsorientierung eine zentrale Rolle. Der außerschulische Lernort soll eigenständig durch körperliche Erfahrungen erschlossen werden (OHL UND NEEB 2012, STOLZ UND FEILER 2018, RHODE-JÜCHTERN UND SCHNEIDER 2009).

Für den GWB-Unterricht eröffnet dies eine Vielzahl an methodischen Ansätzen, die im Rahmen einer Betriebserkundung umgesetzt werden können. Hierzu zählen beispielsweise der Filmdreh, soziale Experimente, Spurensuchen oder auch spielerische Elemente. Auch provokative Befragungen und Raumbesichtigungen bieten einen wertvollen methodischen Zugang, insbesondere wenn die Lernenden von Expert\*innen des Betriebs begleitet werden. Interviews, interaktive Spiele sowie Film- und Fotodokumentationen ermöglichen den

Lernenden gezielte Einblicke in die Praxis und helfen, offene Fragen zu klären (BUDKE 2009, KAISER UND KAMINSKI 2012).

Die Relevanz von Betriebserkundungen für die Berufsorientierung lässt sich anhand aktueller Berufswahltheorien nachvollziehen. Diese gehen davon aus, dass die Entscheidung für eine Ausbildung oder einen Beruf ein dynamischer Prozess ist, der über längere Zeiträume hinweg erfolgt und kontinuierlich durch individuelle sowie gesellschaftliche Faktoren beeinflusst wird. Die berufliche Entwicklung wird als individueller, selbstgestalteter Prozess verstanden, wobei der Fokus auf der persönlichen Wahrnehmung und den eigenen Erfahrungen liegt. Erfolg im Beruf wird nicht nur durch objektive Maßstäbe, sondern durch persönliche Zufriedenheit und das Gefühl der Sinnhaftigkeit bewertet. Die Karriereplanung sollte aktiv und eigenverantwortlich erfolgen, unabhängig von bestimmten Arbeitgebern oder Positionen, und für alle zugänglich sein (HIRSCHI UND BAUMELER 2020, SOROLDONI 2023).

Diese Sichtweise wird durch die konstruktivistische Theorie der Laufbahnentwicklung unterstützt, die von SAVICKAS (2002; 2013) entwickelt wurde. Sie betont, dass Individuen ihre Realität nicht nur durch äußere Faktoren, sondern auch durch ihre subjektiven Wahrnehmungen und die Anpassung an die Umwelt beeinflussen. Für die Entwicklung beruflicher Kompetenzen sind verschiedene Modelle von Berufswahlkompetenzen relevant, wie das „*Australian Blueprint for Career Development*“, das zwölf zentrale Kompetenzen zur Unterstützung von Bildungs- und Berufsentscheidungen definiert (vgl. MCEECDYA 2022).

Berufsorientierung wird als wichtige Bildungsaufgabe verstanden, die im schulischen Kontext verankert ist (vgl. §2 und §3 Abs. 1 des SchOG, Bgbl. Nr. 242/1962). Fünf Dimensionen wie etwa Person – (Arbeits-)Weltbezüge – Optionen und Horizonte – übergreifende Lebensziele und gelingende Transitionen tragen zur beruflichen Orientierung bei. Ziel ist die kontinuierliche Entwicklung dieser Kompetenzen, welche an die Lernenden angepasst werden. Schulen müssen gezielte Maßnahmen bieten, um berufliche Übergänge zu unterstützen (FRAUNDORFER ET AL. 2023).

Die Betriebserkundung kann hierbei eine wichtige Rolle spielen, insbesondere im Bereich der Erweiterung individueller beruflicher Optionen und Horizonte. Um die Berufswahlkompetenzen effektiv zu fördern, sind aktive Beteiligung, strukturierte Vor- und Nachbereitung sowie die Reflexion der gewonnenen Eindrücke durch die Lernenden notwendig (SAUERBORN UND BRÜHNE 2020, ACHLEITNER UND BLIEM 2015). Auch die



interviewten Expert\*innen bestätigen, dass der Erfolg von Betriebserkundungen für die Berufsorientierung maßgeblich von der didaktischen Aufbereitung und der Reflexion der Erfahrungen anschließend im Unterricht abhängen (vgl. AICHER 2024, vgl. BLIEM: 2024, vgl. LINDNER 2024, vgl. STRAUB 2024).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Betriebserkundungen eine wertvolle Möglichkeit zur Berufsorientierung bieten, wenn sie sinnvoll in den Unterricht integriert und systematisch reflektiert werden. Ohne diese gezielte didaktische Verknüpfung bleibt der langfristige Nutzen für die Lernenden begrenzt. Durch eine sorgfältige Planung und Nachbereitung können Betriebserkundungen jedoch einen entscheidenden Beitrag zur beruflichen Orientierung und zur Unterstützung der Berufswahlentscheidung leisten (vgl. AICHER 2024, vgl. BLIEM: 2024, vgl. LINDNER 2024, vgl. STRAUB 2024).

## 7.2. Beantwortung der Forschungsfrage

Die Arbeit basiert auf der folgenden Forschungsfrage: *„Welche Chancen eröffnet die Methode der konstruktivistisch orientierten Betriebserkundung für Schüler\*innen im GWB-Unterricht in Bezug auf die Berufsorientierung?“*

Zur Beantwortung dieser Frage wurden eine fundierte Literaturrecherche sowie Expert\*inneninterviews aus relevanten Fachbereichen herangezogen. Die gewonnenen Erkenntnisse, die sich an den Subforschungsfragen orientieren – welche auch die Grundlage für den Interviewleitfaden bildeten – werden anschließend analysiert, diskutiert und beantwortet.

### ***Welche Herausforderungen gibt es in der Berufsorientierung?***

Die Berufsorientierung im schulischen Kontext wird durch verschiedene Herausforderungen geprägt, die eine umfassende und zugängliche Unterstützung erforderlich machen. Eine wesentliche Schwierigkeit ist die Veränderung des Arbeitsmarktes, der durch technologische Entwicklungen, flexible Arbeitsmodelle und flachere Hierarchien gekennzeichnet ist. Diese Veränderungen erfordern kontinuierliche Weiterbildung und Selbstverantwortung, was den Übergang von der Schule in den Beruf besonders für Jugendliche im Alter von 10 bis 14 Jahren erschwert (vgl. HIRSCHI 2015: 1-3; vgl. BLIEM, Interview, 5.11.2024, 62-67). In dieser Entwicklungsphase der Pubertät, in der sich Jugendliche intensiv mit ihrer Identität und ihrem Platz in der Welt auseinandersetzen, sind sie oft noch nicht in der Lage, klare berufliche Perspektiven zu entwickeln. Berufliche Entscheidungen erscheinen zu diesem Zeitpunkt meist als weit entfernt, da die Auseinandersetzung mit der eigenen Zukunft und dem Berufsweg nicht immer im Vordergrund steht. (vgl. BLIEM, Interview, 5.11.2024, 62-67) Zusätzlich wird die Berufsorientierung- sowie der dazugehörige Entscheidungsprozess durch die hohe Fluktuation am Arbeitsmarkt und den anhaltenden Fachkräftemangel, besonders in den Bereichen Tourismus und Handwerk, erschwert (vgl. AUE UND WACH 2020: 2; DORNMAYR UND RIEPL 2024: 1,4f). Diese Unsicherheiten über die zukünftige Arbeitsmarktlage und berufliche Perspektiven machen es für Jugendliche, die sich in einer Phase intensiver persönlicher und sozialer Entwicklung befinden, schwierig, eine fundierte Entscheidung zu treffen.

Das österreichische Bildungssystem bietet eine Vielzahl von Möglichkeiten, stellt jedoch eine Herausforderung dar, da Jugendliche nach der 8. Schulstufe eine Entscheidung über ihren weiteren Bildungsweg treffen müssen. Die Vielzahl an Optionen, wie die Polytechnische Schule, die AHS-Oberstufe, berufsbildende mittlere- und höhere Schulen oder der direkte

Berufseinstieg überfordern viele Jugendliche, die sich noch in einer Entwicklungsphase befinden, in der sie ihre beruflichen Interessen und Stärken erst herausfinden müssen (vgl. SCHRÖDER 2019: 2; vgl. QUENZEL UND HURRELMANN 2010: 11; vgl. DORNINGER UND GRAMLINGER 2019: 45; vgl. LINDNER, Interview, 8.11.2024, 76-79).

Darüber hinaus spielt die soziale Herkunft eine bedeutende Rolle bei der Berufsorientierung. Bildungschancen sind häufig vom familiären Hintergrund abhängig, was den sozialen Aufstieg erschwert (vgl. STATISTIK AUSTRIA 2024: 105). In dieser Entwicklungsphase sind Jugendliche besonders auf die Unterstützung ihrer Eltern angewiesen, die eine zentrale Rolle bei der Vermittlung von Informationen und bei der Unterstützung der Berufswahl spielen. Auch Lehrer\*innen und Freunde haben eine unterstützende Funktion, jedoch in geringerem Maße (vgl. STRAUB ET AL. 2021: 127, 130, 151; vgl. STRAUB, Interview, 4.12.2024, 97-100). Insgesamt zeigt sich, dass die Berufsorientierung im schulischen Kontext besonders in der Entwicklungsphase der Pubertät durch den Wandel auf dem Arbeitsmarkt, die Vielzahl an Bildungswegen und die soziale Herkunft der Jugendlichen erschwert wird. Die Unterstützung durch Schule, Eltern und andere Bezugspersonen ist in dieser Phase entscheidend, um den Jugendlichen zu helfen, sich in ihrer beruflichen Orientierung zurechtzufinden und eine fundierte Entscheidung für ihre Zukunft zu treffen (vgl. STRAUB ET AL. 2021: 127, 130, 151).

### ***Welche bestehenden und potenziellen schulischen Maßnahmen ermöglichen eine nachhaltige Integration von Realbegegnungen in die Berufsorientierung?***

Gemäß dem SchOG trägt die Schule die Verantwortung, Lernende auf ihre weitere Bildung und den Eintritt in den Beruf vorzubereiten. Dies wird insbesondere in den § 2 und 3 Abs. 1 des SchOG (BGBl. Nr. 242/1962) betont, die sowohl die Vermittlung von Wissen und Kompetenzen als auch die Beratung hinsichtlich möglicher Bildungswege und Berufsperspektiven vorschreiben (vgl. BMBWFa 2024: 2; BMBWFi 2024: 9). Ein zentrales Element dieses Rahmens bildet das Maßnahmenpaket „Ibobb: Information, Beratung und Orientierung für Bildung und Beruf“, das darauf abzielt, Schüler\*innen praxisnahe durch verbindlichen Unterricht, Praktika und Betriebserkundungen auf ihre Bildungs- und Berufswahl vorzubereiten (vgl. KRÖTZL UND LANGENECKER 2023: 21f; vgl. BREITEGGER 2023: 192).

Der österreichische Lehrplan für die Sekundarstufe I legt besonderen Wert auf die Einbindung außerschulischer Lernorte, um realitätsnahe Unterrichtseinheiten zu gewährleisten.

Ein Unterschied in der Umsetzung der Bildungs- und Berufsorientierung zeigt sich zwischen der AHS und der MS. Während die Bildungs- und Berufsorientierung in der 7. und 8.

Schulstufe der MS als verbindliche Übung mit zwei bis vier Wochenstunden im Lehrplan festgelegt ist, wird sie in der AHS-Unterstufe in andere Pflichtgegenstände integriert (vgl. DORNINGER UND GRAMLINGER 2019: 51; BREITEGGER 2023: 197). Um allen Lernenden gleiche Chancen zu ermöglichen, wäre es sinnvoll, das Fach Bildungs- und Berufsorientierung für alle Schultypen in der Sekundarstufe verbindlich im Curriculum zu verankern (vgl. BREITEGGER 2023: 197).

Ein wesentlicher Unterschied liegt zudem darin, dass die Mittelschule nach der achten Schulstufe endet, was Schüler\*innen dazu zwingt, sich intensiv mit ihrer Zukunft auseinanderzusetzen. In der AHS-Unterstufe ist dieser Übergang hingegen weniger dringlich. In Wien zeigt sich jedoch ein wachsendes Bewusstsein für die Bedeutung einer strukturierten Berufsorientierung, da immer mehr Schüler\*innen die AHS verlassen und den Übergang in die Berufsausbildung anstreben (vgl. BLIEM, Interview, 4.11.2024; AICHER, Interview, 11.11.2024). Eine eigenständige Einführung der Berufsorientierung in der AHS würde den Ibbob-Process erheblich verbessern (vgl. BREITEGGER 2023: 197).

Um den Schüler\*innen zu helfen, ihre Interessen und Talente zu erkennen sowie Entscheidungs- und Reflexionskompetenzen zu entwickeln, wurde das fächerübergreifende Thema „*Bildungs-, Berufs- und Lebensorientierung*“ (BBL) eingeführt. Insbesondere im Kontext schulischer Übergänge bietet dieses Thema den Lernenden in mehreren Unterrichtsfächern wie Deutsch, Geschichte darunter auch GWB, verschiedene Bildungs- und Berufsmöglichkeiten zu erkunden und eine fundierte Wahl zu treffen (vgl. BMBWFe, o.J.). Die Umsetzung erfolgt kompetenzorientiert, wobei der Fokus auf Fähigkeiten und Fertigkeiten liegt, die eine selbstbestimmte Lebens- und Berufsgestaltung ermöglichen (vgl. BMBWfa 2023: 5; BMBWfi 2023: 5).

Auch das Fach GWB kann in das fachübergreifende Thema eingeordnet werden und trägt zur Berufsorientierung bei. Durch Praxisbegegnungen und Betriebserkundungen werden den Schüler\*innen reale Einblicke in die Arbeitswelt geboten (vgl. BMBWfa 2024: 102; BMBWfb 2023: 1). Bereits in der 2. Klasse werden verschiedene Berufsbilder vorgestellt, um den Schüler\*innen die Vielfalt und Bedeutung der Arbeitswelt näherzubringen. In der 3. Klasse liegt der Schwerpunkt auf der vertieften Analyse unterschiedlicher Bildungs- und Berufsmöglichkeiten, um die Schüler\*innen gezielt in ihrer Laufbahnplanung zu unterstützen (vgl. BMBWfb 2023: 5f) Praxiskontakte sind hierbei von entscheidender Bedeutung, da sie individuelle Lernerfahrungen ermöglichen und praxisnahes Handlungswissen vermitteln, das für zukünftige Entscheidungen genutzt werden kann (vgl. OHL UND NEEB 2012: 269; SAUERBORN UND BRÜHNE 2020: 89).

### ***Ab wann gilt eine Betriebserkundung als gewinnbringend für die Bildungs- und Berufsorientierung?***

Die Frage, ab wann eine Betriebserkundung als gewinnbringend für die Bildungs- und Berufsorientierung gilt, lässt sich beantworten, indem man die Verbindung von Theorie und Praxis als zentrales Potenzial betrachtet. Betriebserkundungen im GWB-Unterricht bieten Lernenden authentische Einblicke in die Arbeitswelt, wodurch sie wichtige Erfahrungen für ihre Berufswahl sammeln können. Damit diese Erkundungen als wirklich gewinnbringend wahrgenommen werden, ist es entscheidend, sie gezielt in den schulischen Kontext einzubetten. Eine gut strukturierte Vorbereitung durch die Lehrperson und verschiedene Hilfsmittel, die organisierte Durchführung sowie eine anschließende Reflexion sind dabei unverzichtbar. Der begleitende Prozess der Lehrkraft und die aktive Beteiligung der Schüler\*innen fördern deren intrinsische Motivation und erleichtern die nachhaltige Verankerung des neu erlernten Wissens (vgl. SAUERBORN UND BRÜHNE 2020: 68; vgl. KAISER UND KAMINSKI 2012: 247; vgl. STRAUB, Interview, 4.12.24, 342-356; vgl. AICHER, Interview, 11.11.2024, 440-445; vgl. BLIEM, Interview, 5.11.2024, 538-540; vgl. LINDNER, Interview, 8.11.2024, 269-273; 282-287).

### ***Welchen Mehrwert bringt eine konstruktivistische Betriebserkundung für Lernende in Bezug auf die Bildungs- und Berufsorientierung?***

Der Mehrwert einer konstruktivistisch orientierten Betriebserkundung liegt in der aktiven und selbstständigen Wissensaneignung, die im Mittelpunkt der konstruktivistischen Lerntheorie steht. Methoden wie Befragungen, Fotodokumentationen oder Filmdrehs motivieren die Schüler\*innen dazu, Informationen eigenständig zu sammeln und zu verarbeiten. Besonders wertvoll wird die Betriebserkundung, wenn den Lernenden praktische Tätigkeiten ermöglicht werden. Durch das eigene Erleben von Arbeitsprozessen gewinnen sie nicht nur konkrete Einblicke in potenzielle Berufsfelder, sondern können auch direkt reflektieren, ob diese Tätigkeiten mit ihren Interessen und Fähigkeiten übereinstimmen (vgl. BUDKE 2015: 16). Darüber hinaus unterstützen solche Erkundungen die Entwicklung von Berufswahl- und Laufbahngestaltungskompetenzen. Moderne Berufswahltheorien, die den Entscheidungsprozess als fortlaufend betrachten, unterstreichen die Bedeutung, äußere Einflüsse regelmäßig zu hinterfragen und zu reflektieren. Betriebserkundungen bieten den Lernenden eine wertvolle Gelegenheit, sich mit verschiedenen beruflichen Perspektiven auseinanderzusetzen und tragen so zur Aneignung der Berufswahlkompetenzen, welche für

den Entscheidungsprozess essenziell sind, bei (vgl. HIRSCHI UND BAUMELER 2023: 34, 37; vgl. KAISER UND KAMINSKI 2012: 257; vgl. FRAUNDORFER ET AL. 2023: 56).

Betriebserkundungen ermöglichen Lernenden einen authentischen Einblick in die Arbeitswelt. AICHER (Interview, 11.11.2024, 71–81) betont, dass sinnliche Eindrücke wie Umgebung, Gerüche und Kommunikation dabei helfen, Berufe realistischer wahrzunehmen – insbesondere, wenn praktische Tätigkeiten ausprobiert werden können. Auch LINDNER (Interview, 8.11.2024, 337–345) hebt zudem hervor, dass ein konstruktivistischer Ansatz von Vorteil ist: Lernende sollten eigene Fragen entwickeln und ihre Erfahrungen selbstständig reflektieren, anstatt lediglich vorgegebene Perspektiven zu übernehmen.

Darüber hinaus wird die Zusammenarbeit zwischen Schulen und Unternehmen durch diese Methode gestärkt. Betriebserkundungen eröffnen nicht nur die Möglichkeit, verschiedene Berufsfelder kennenzulernen, sondern können auch konkrete Chancen für berufspraktische Tage oder spätere Anstellungen für die Lernenden bieten (vgl. AICHER, Interview, 11.11.2024: 71-81)

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass eine konstruktivistisch orientierte Betriebserkundung durch praxisnahe Erfahrungen einen wesentlichen Beitrag zur beruflichen Orientierung der Lernenden leistet. Sie fördert die Entwicklung wichtiger Laufbahngestaltungskompetenzen, die für den Berufswahlprozess von entscheidender Bedeutung sind, und bietet gleichzeitig eine wertvolle Gelegenheit zur Vernetzung von Schule und Betrieb, was zukünftige Kooperationen begünstigen kann. Angesichts der gesetzlichen Verankerung im Lehrplan sowie der vielfältigen Unterstützungsmöglichkeiten für Schulen sollen Lernende die Chance erhalten, an Betriebserkundungen teilzunehmen und diese gezielt für ihre individuelle Berufsorientierung zu nutzen, um fundierte Entscheidungen für ihre berufliche Zukunft zu treffen.

### 7.3. Ausblick

**Schulpraxis:** Diese Masterarbeit legt den Grundstein für weiterführende Forschungen zur identifizierten Forschungslücke im Zusammenhang zwischen konstruktivistisch konzipierten Betriebserkundungen und der Berufsorientierung von Lernenden in der Sekundarstufe I. Eine vielversprechende Weiterentwicklung in der schulischen Praxis könnte die Intensivierung von Kooperationen mit Unternehmen sowie die gezielte Einbindung von Schüler\*innen in konzipierte Exkursionen sein. Dies ermöglicht eine anschließende Evaluierung der Wirksamkeit konstruktivistischer Betriebserkundungen hinsichtlich der Berufsorientierung und der nachfolgenden Ausbildungs- oder Berufswahlentscheidung. Durch solche Maßnahmen könnte die individuelle Berufsorientierung der Lernenden in Übergangsprozessen erleichtert und ein nachhaltiger Einfluss auf ihre berufliche Zukunft genommen werden.

**Lehrer\*innenfortbildung:** Für Lehrkräfte im Fach GWB bietet diese Arbeit wertvolle Impulse, sich intensiver mit außerschulischen Lernorten auseinanderzusetzen. Sie regt dazu an, den Unterricht kontinuierlich im Hinblick auf die Bedürfnisse und Erwartungen der Lernenden zu reflektieren und anzupassen. Zudem kann sie als Anreiz dienen, sich in diesem Bereich fort- und weiterzubilden, um das Thema der Betriebserkundungen innerhalb der eigenen Schule aktiv zu vertreten und zu gestalten.

**Kooperationen mit Unternehmen:** Für Unternehmen eröffnet diese Arbeit neue Perspektiven für die Gestaltung von Kooperationen mit Schulen. Sie verdeutlicht die Bedeutung einer durchdachten Konzeption von Betriebserkundungen, die über eine reine Besichtigung hinausgeht. Unternehmen sollten authentische Einblicke in den Arbeitsalltag bieten und den Jugendlichen die Gelegenheit geben, berufspraktische Tätigkeiten aktiv zu erproben. Durch solche Interaktionen können sowohl die Lernenden als auch die Betriebe einen nachhaltigen Mehrwert aus den Begegnungen ziehen. Besonders erstrebenswert wäre die Vernetzung aller Kooperationspartner in der Region, um individuell sinnvolle und nachhaltige Realbegegnungen zu schaffen.

**Forschung:** Die Erkenntnisse dieser Arbeit bieten vielfältige Ansätze für weiterführende Forschungen. Besonders interessant wäre eine eingehendere Analyse der Wirksamkeit von Betriebserkundungen im Kontext der Berufsorientierung sowie der langfristigen Auswirkungen auf die Entscheidungsprozesse der Lernenden. Eine mögliche Methode hierfür wäre eine systematische Begleitung der Schüler\*innen nach den Exkursionen, um die

Nachhaltigkeit und den tatsächlichen Einfluss der konstruktivistischen Ansätze auf ihre Berufsentscheidungen zu evaluieren. Darüber hinaus könnte die von STRAUB ET AL. (2021) veröffentlichte Studie mit Jugendlichen im Übergangsprozess aus Wien auf andere Regionen Österreichs ausgeweitet werden. Ein Vergleich der Ergebnisse könnte helfen, mögliche Lücken in der Berufsorientierung zu identifizieren und gezielt zu schließen.

**Theorieentwicklung:** Darüber hinaus bieten verschiedene Webseiten und Umsetzungspartner Leitfäden für Betriebserkundungen an, die inhaltlich auf ihre Vereinbarkeit mit der konstruktivistischen Lerntheorie überprüft werden könnten. Eine Anpassung oder Erweiterung dieser Leitfäden im Sinne des konstruktivistischen Ansatzes würde dazu beitragen, selbstgesteuerte Lernprozesse in der schulischen Praxis zu fördern und bestehende Barrieren abzubauen. Dies könnte dazu führen, dass Betriebserkundungen häufiger und mit mehr Nutzen für die Berufsorientierung umgesetzt werden.



## 8. Literaturverzeichnis

ACHLEITNER D. UND BLIEM W. (2010<sup>6</sup>): Betriebserkundung. Leitfaden für Betriebe, Lehrer\*innen und Schüler\*innen. – In: WKO Österreich (Hrsg.) – Wien.

AICHER M. UND MEISEL R. (2023): Angebote der Arbeiterkammer zur Bildungs- und Berufsorientierung. – In: PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE STEIERMARK (Hrsg.): Empowerment für die Bildungs-, Berufs- und Lebensorientierung. – Graz, 162-165.

AUE E. UND WACH I. (2020): Hohe Dynamik am österreichischen Arbeitsmarkt. – In: AMS (Hrsg.) Spezialthema zum Arbeitsmarkt – Februar. – Wien.

BEINKE L. (2005): Didaktik der Arbeitslehre. – Tönning.

BIFEB – BUNDESINSTITUT FÜR ERWACHSENENBILDUNG.  
online unter: <https://www.bifeb.at/wissenszentrum/referent-innen/bliem-wolfgang>.  
(20.2.2025)

BiWi (BERUFSINFORMATIONSZENTRUM DER WIENER WIRTSCHAFT)  
online unter: <https://site.wko.at/biwi/was-macht-das-biwi.html> (11.11.2024)

BLIEM W. UND BALOCH-KALOIANOV E. (2023): Internationale Perspektiven auf Guidance. – In: PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE STEIERMARK (Hrsg.): Empowerment für die Bildungs-, Berufs- und Lebensorientierung. – Graz, 40-49.

BLIEM W., MEISTER M.-H., PICHLER R. (2023): Green Guidance: Nachhaltigkeit in der Bildungs- und Berufsberatung. Am Beispiel der Bildungsberatung Niederösterreich und des Projekts „Green Jobs for YOU“. – In: Erwachsenenbildung für nachhaltige Entwicklung. Kritischer Diskurs und gelebte Praxis. (Hrsg.) (49).

BMB – BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG (o.J.): Überblick über Laufbahngestaltungskompetenzen.  
online unter:  
[https://portal.ibobb.at/fileadmin/Berufsorientierung\\_und\\_Bildung/Laufbahngestaltungskompetenzen\\_Logo\\_bmbwf.pdf](https://portal.ibobb.at/fileadmin/Berufsorientierung_und_Bildung/Laufbahngestaltungskompetenzen_Logo_bmbwf.pdf) (26.2.2025)

BMBWF – Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2022<sup>44</sup>): Bildungswege in Österreich 2022/23. – Wien.

BMBWFA – Bundesministerium Für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2024): Lehrplan der neuen Mittelschule.

BMBWFB – Bundesministerium Für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2023): Geographie und wirtschaftliche Bildung – Sekundarstufe I.  
online unter: <https://www.paedagogikpaket.at/massnahmen/lehrplaene-neu/materialien-zu-den-unterrichtsgegenst%C3%A4nden.html> (20.2.2025)

BMBWFC – Bundesministerium Für Bildung, Wissenschaft und Forschung (o.J.): Bildungs- und Berufsorientierung.  
online unter: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/bo.html> (12.12.23)

BMBWFD – Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2022):  
Pädagogik-Paket. Lehrpläne NEU: Kernbotschaften.  
online unter: <https://www.paedagogikpaket.at/images/Kernbotschaften-LP.pdf>

BMBWFE – Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (o.J.): Bildungs-,  
Berufs- und Lebensorientierung. Pädagogik Paket. Lehrpläne neu.  
online unter: [https://portal.ibobb.at/fileadmin/Berufsorientierung\\_und\\_Bildung/Aktuelles/BBLO-Sekundarstufe\\_I-uebergreifendes\\_Thema.pdf](https://portal.ibobb.at/fileadmin/Berufsorientierung_und_Bildung/Aktuelles/BBLO-Sekundarstufe_I-uebergreifendes_Thema.pdf) (20.2.2025)

BMBWFF - Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (o.J.): Lehrpläne  
Neu. Bildungs-, Berufs- und Lebensorientierung.  
online unter:  
<https://www.paedagogik-paket.at/massnahmen/lehrplaene-neu/%C3%BCbergreifende-themen.html> (25.2.2025)

BMBWFG – Bundesministerium Für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2019):  
Information, Beratung und Orientierung für Bildung und Beruf (ibobb) –  
Grundsatzinformation.

BMBWFH - Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (o.J.): Bildungs-  
und Berufsorientierung. Sekundarstufe I.

BMBWFI – Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2024): Lehrplan  
der allgemeinbildenden höheren Schulen.  
online unter:  
<https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Bundesnormen/NOR40255195/NOR40255195.pdf>  
(21.2.2025)

BMBWFJ – Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (o.J.): MOOC.  
Lehrpläne neu.  
online unter: [https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/pp/mooc\\_lpneu.html](https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/pp/mooc_lpneu.html) (15.1.2025)

BREITEGGER A. (2023): Dem ibobb-Prozess an der AHS Kontinuität durch „14 plus“  
verleihen: Eine Initiative aus Niederösterreich. – In: PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE  
STEIERMARK (Hrsg.): Empowerment für die Bildungs-, Berufs- und Lebensorientierung. –  
Graz, 192-197.

BROCKHAUS (2006): Enzyklopädie, Bd. 8. Leipzig, Mannheim.

BRÜGGEMANN T. und RAHN S. (2020<sup>2</sup>): Zur Einführung: Der Übergang Schule-Beruf als  
gesellschaftliche Herausforderung – Entwicklung, rechtliche Verankerung und pädagogischer  
Auftrag der Berufsorientierung. – In: BRÜGGEMANN T. und RAHN S. (Hrsg.):  
Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. – Münster, 11-21.

BUDKE A. (2009): Kompetenzentwicklung auf geographischen Exkursionen. – In: BUDKE A.  
UND WIENEKE M. (Hrsg.): Exkursionen selbst gemacht. Innovative Exkursionsmethoden für  
den Geographieunterricht. – Potsdam 11-20.

BURDA-ZOYKE A. (2020): Individuelle Förderung in der Berufs- und Studienorientierung. –  
In: BRÜGGEMANN T. UND RAHN S. (Hrsg.) Berufsorientierung. – Münster, 319-325.

BUßHOFF L. (2015): Berufsberatung als Unterstützung von Übergängen in der beruflichen Entwicklung. – In: ZIHLMANN R. UND JUNGO D. (Hrsg.): Berufswahl in Theorie und Praxis. Konzepte der Berufswahlvorbereitung und der Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung unter veränderten wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Bedingungen. – Zürich, 9–64.

CREATIVE INDUSTRIES STYRIA

online unter: <https://www.erlebniswelt-wirtschaft.at/> (20.2.2025)

DAHEIM H. (1970): Der Beruf in der modernen Gesellschaft: Versuch einer soziologischen Theorie beruflichen Handelns. – Köln.

DEMOKRATIEZENTRUM WIEN 2025: Team.

online unter: <https://www.demokratiezentrum.org/ueber-uns/team/sarah-straub/> (10.1.2025)

DIBBERN H. (1983): Berufsorientierung im Unterricht: Verbund von Schule und Berufsorientierung in der vorberuflichen Bildung. Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. (16), 437–449.

DICKEL M. (2006): Zur Philosophie von Exkursionen. – In: HENNINGS W., KANWISCHER D., RHODE-JÜCHTERN T. (Hrsg.): Exkursionsdidaktik – innovativ? Erweiterte Dokumentation zum HGD-Symposium 2005 in Bielefeld. Weingarten, 31-49.

DICKEL M. UND GLASZE G. (2009): Rethinking Excursions – Konzepte und Praktiken einer konstruktivistisch orientierten Exkursionsdidaktik. – In: DICKEL M. UND GLASZE G. (Hrsg.): Vielperspektivität und Teilnehmerzentrierung – Richtungsweiser der Exkursionsdidaktik. – Erlangen und Nürnberg, 3-14.

DORNINGER C. UND GRAMLINGER F. (2019): Österreich. Internationales Handbuch der Berufsbildung. Band 52. – In: Grollmann Ph. et al (Hrsg.) – Bonn.

DORNMAYR H. UND RIEPL M. (2024): Unternehmensbefragung zum Arbeits- und Fachkräftebedarf/-mangel Arbeitskräfte radar 2024. Ibw Forschungsbericht (220) – Wien.

DREER B. (2020): Personalentwicklung als Notwendigkeit und Chance zur Qualitätsentwicklung schulischer Berufsorientierung. -In: Brüggemann T. und Rahn S. (Hrsg.): Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. – Münster, 520-532.

DRESING TH. UND PEHL TH. (2018<sup>8</sup>): Praxisbuch Interview, Transkription &Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende. – Marburg.

DRIESEL-LANGE K., HANY E., KRACKE B., KUNZ N. (2020): Entwicklungsaufgabe Berufswahl: Ein Kompetenzmodell zur Systematisierung berufsorientierender Begleitung. – In: BRÜGGEMANN und RAHN (Hrsg.): Pädagogik. Berufsorientierung: Ein Lehr- und Arbeitsbuch. – Münster, 57-72.

DÜGGELI A. UND KINDER K. (2013): Wissen aufbauen, Selbstwirksamkeit fördern und Sinnfindung begleiten - auf dem Berufswahlweg mit Schülerinnen und Schülern. – In: BRÜGGEMANN T. und RAHN S. (Hrsg.): Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. – Münster, 211–219.

ENGLEITNER J. UND SCHWARZ W. (2006): Berufsorientierung an österreichischen Hauptschulen und AHS-Unterstufen. Realisierungsvarianten und Effekte bei Schüler\*innen und Eltern. Forschungsinstitut Arbeit, Bildung, Partizipation (FIAB) – Recklinghausen.

EESI: IMPULSZENTRUM FÜR ENTREPRENEURSHIP-EDUCATION

online unter: <https://www.eesi-impulszentrum.at/ueber-eesi/das-team/#:~:text=Mag.,-Erika%20Hammerl&text=begann%20ihr%20Studium%20f%C3%BCr%20Geographie,und%20BHAS%20Wien%2013%20t%C3%A4tig> (20.2.2025)

ERHORN J. UND SCHWIER J. (2016): Außerschulische Lernorte. Eine Einleitung. – In: ERHORN J. UND SCHWIER J. (Hrsg): Pädagogik außerschulischer Lernorte: Eine interdisziplinäre Annäherung. – Bielefeld, 7-13.

EUROPEAN LIFELONG GUIDANCE POLICY NETWORK (ELGPN): GLOSSARY

online unter: <https://www.elgpn.eu/elgpndb/search/metadata/view/193> (15.1.2025)

EXPLORE INDUSTRY

online unter: <https://www.explore-industry.at/> (22.2.2025)

FEINER D., SCHÖTTL N., TUKOVICS R. (2023): Berufsorientierungskoordination in der Praxis. – In: PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE STEIERMARK (Hrsg.): Empowerment für die Bildungs-, Berufs- und Lebensorientierung. – Graz, 89-93.

FRAUNDORFER A., LANGENECKER E., FRITZ S. (2023): Kompetenzen für die Bildungs- und Berufswahl – Empowerment zur Orientierung und Entscheidungsfindung. – In: PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE STEIERMARK (Hrsg.): Empowerment für die Bildungs-, Berufs- und Lebensorientierung. – Graz, 50-60.

GEBHARDT A., SCHÖNENBERGER S., BRÜHWILER C., SALZMANN P. (2015): Relevanz, Nutzungshäufigkeit und eingeschätzte Nützlichkeit unterschiedlicher Unterstützungsangebote aus Sicht von Jugendlichen während des Berufsorientierungsprozesses. – In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (27), 1-24.

HALL D.T. (1996). Protean careers of the 21st century. *The Academy of Management Executive*, 10 (4), 8-16.

HALL D.T. (2004): The protean career: A quarter-century journey. *Journal of Vocational Behavior*, 65 (1), 1-13.

HALL D.T. UND CHANDLER D.E. (2005): Psychological success: When the career is a calling. *Journal of Organizational Behavior*, 26 (2), 155-176.

HARD G. (1989): Geographie als Spurenlesen. Eine Möglichkeit, den Sinn und die Grenzen der Geographie zu formulieren. – In: *Zeitschrift für Wirtschaftsgeographie* (33), 2-11.

HAUBRICH H., KIRCHBERG G., BRUCKER A., ENGELHARD K., HAUSMANN W. UND RICHTER D. (1997): *Didaktik der Geographie Konkret*. – München.

HEINZLMAIER B. und IKRATH P. (2011): *Jugend-Wertestudie 2011*.

online unter:

[https://www.jugendkultur.at/wp-content/uploads/Bericht\\_Jugendwertestudie\\_2011.pdf](https://www.jugendkultur.at/wp-content/uploads/Bericht_Jugendwertestudie_2011.pdf)  
(27.7.2024)

HEMMER M. UND UPHUES R. (2009): Zwischen passiver Rezeption und aktiver Konstruktion. – In: DICKEL M. UND GLASZE G. (Hrsg.): Vielperspektivität und Teilnehmerzentrierung: Richtungsweiser der Exkursionsdidaktik. – Münster, 39-50.

HIRSCHI A. (2015): Konzepte zur Förderung von Laufbahnentwicklung im 21. Jahrhundert. – In: ZIHLMANN R. UND JUNGO D. (Hrsg.). Berufswahl in Theorie und Praxis. – Bern, 1-11.

HIRSCHI A. UND BAUMELER F. (2020): Berufswahltheorien – Entwicklungen und Stand der Diskussion. – In: BRÜGGEMANN R. UND RAHN S. (Hrsg.): Berufsorientierung. – Münster, New York, 31-42.

HOLLAND J.L. (1997<sup>3</sup>): Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments – Englewood Cliffs, NJ.

IBW (INSTITUT FÜR BILDUNGFORSCHUNG DER WIRTSCHAFT)

online unter: [https://www.iv.at/-Partnerorganisationen-/Partnerorganisationen-Seiten/Institut-fuer-Bildungsforschung-der-Wirtschaft-\(IBW\).de.html](https://www.iv.at/-Partnerorganisationen-/Partnerorganisationen-Seiten/Institut-fuer-Bildungsforschung-der-Wirtschaft-(IBW).de.html) (5.8.2024)

IFTE – INITIATIVE FOR TEACHING ENTREPRENEURSHIP.

online unter: <https://www.ifte.at/> (10.10.2024)

JANIS I. L. UND MANN L. (1979): Decision making. A psychological analysis of conflict, choice, and commitment. Free Press. – New York.

JUNG E. (2013): Didaktische Konzepte der Studien- und Berufsorientierung für die Sekundarstufen I und II. – In: BRÜGGEMANN T. UND RAHN S. (Hrsg.): Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. – Münster, 298–314.

JUNG E. (2019). Förderung der Berufswahlkompetenz im Wirtschaftsunterricht. – In: SCHRÖDER R. (Hrsg.): Berufliche Orientierung in der Schule. – Wiesbaden, 51-71.

JÜRGENS E. (2008): Außerschulische Lernorte. – In: JÜRGENS E. und STANDOP J. (Hrsg.): Taschenbuch Grundschule. Band 3: Grundlegung von Bildung. – Baltmannsweiler, 101-112.

KAISER F.-J. (1974<sup>3</sup>): Arbeitslehre. Materialien zu einer didaktischen Theorie der vorberuflichen Erziehung. – Bad Heilbrunn.

KAISER F.-J. UND KAMINSKI H. (2012<sup>4</sup>): Methodik des Ökonomieunterrichts. Grundlagen eines handlungsorientierten Lernkonzepts mit Beispielen. – Bad Heilbrunn.

KLAFFKI W. (1970): Unterrichtsbeispiele der Hinführung zur Wirtschafts- und Arbeitswelt. – Düsseldorf.

KLAFFKI W. (2007): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. – Weinheim.

- KLEBEL H. (1976): Erkundung. – In: ROTH R.- A. UND SELZER H.-M. (Hrsg.): Lexikon zur Arbeits- und Soziallehre. – Donauwörth, 84-86.
- KOLIANDER B. UND PICHLER M. (2022): Ein Hochschullehrgang mit Masterabschluss Berufsorientierung. Ergebnisse einer Interviewstudie von Absolventinnen und Absolventen. Konferenzpublikation, Österreichische Konferenz für Berufsbildungsforschung (BBFK) – Klagenfurt.
- KRIEGSEISEN G. (2004): Wirkung des Berufsorientierungsunterrichts in der siebten Schulstufe. Eine quasi-experimentelle Untersuchung von drei Realisierungsformen. – Salzburg.
- KRÖTZL G. UND LANGENECKER E. (2023): Information, Beratung und Beruf umfassend denken: das Modell ibobb. – In: Pädagogische Hochschule Steiermark (Hrsg.): Empowerment für Bildungs-, Berufs- und Lebensorientierung. – Graz, 19-29.
- KRUMBOLTZ J.D. (2015). Practical career counseling applications of the happenstance learning theory. – In: Hartung P.J., Savickas M.L., Walsh W.B. (Hrsg.): *APA handbook of a career intervention. Vol. 2: Applications* Washington, DC: (S. 283–292).
- LAND STEIERMARK (2025): Erlebniswelt Wirtschaft“: Eine Erfolgsgeschichte feiert ihren 10. Geburtstag.  
online unter: <https://www.news.steiermark.at/cms/beitrag/12751757/154271268/> (21.2.2025)
- LENZEN W. (1999): Orientierung Erziehungswissenschaft. Was sie kann, was sie will. – Reinbeck, Hamburg.
- MATERER M. (2023): Eltern und Erziehungsberechtigte als Bildungspartner in Bildungs- und Berufsorientierung stärken. – In: PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE STEIERMARK (Hrsg.): Empowerment für die Bildungs-, Berufs- und Lebensorientierung. – Graz, 179-185.
- MAXQDA  
online unter: <https://www.maxqda.com/de/interview-transkription> (10.8.2024)
- MAYGASSE BUSINESS ACADEMY  
online unter: <https://www.bhkwien13.at/team/mag-johannes-lindner/> (22.2.2025)
- MCEECDYA 2022: The Australian Blueprint for Career Development. – In: Morgan M. (Hrsg.) – Canberra.
- MEYER C. (1996): Unterrichtsmethoden. 1. Theorieband. – Frankfurt a. M.
- MAYRING PH. (2022<sup>13</sup>): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. – Weinheim, Basel.
- MAYRING PH. UND FENZL T. (2022<sup>3</sup>) Qualitative Inhaltsanalyse. – In: BAUR N. und BLASIUS J. (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. – Wiesbaden, 633 – 648.
- MAYRING PH. UND FENZL T. (2019<sup>2</sup>) Qualitative Inhaltsanalyse. – In: Baur N. und Blasius J. (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. – Wiesbaden, 633 – 648.

NEEB K. (2010): Exkursionen zwischen Instruktion und Konstruktion. – Gießen.

NEEB K. (2012): Geographische Exkursionen im Fokus empirischer Forschung. Analyse von Lernprozessen und Lernqualitäten kognitivistisch und konstruktivistisch konzeptionierter Schülerexkursionen. – Weingarten.

OHLEMANN S. (2020): Berufliche Orientierung zwischen Heterogenität und Individualisierung. Beschreibung, Messung und Konsequenzen zur individuellen Förderung in Schule. – Berlin.

ONLINEMATERIAL ZUM QUALITATIVEN INTERVIEW: TRANSKRIPTIONSREGELN.

online unter:

[https://www.beltz.de/fachmedien/psychologie/online\\_material/qualitative\\_sozialforschung.html](https://www.beltz.de/fachmedien/psychologie/online_material/qualitative_sozialforschung.html) (10.8.2024)

OÖ SCHNUPPERT

online unter: <https://www.ooe-schnuppert.at/> (21.2.2025)

PARSON F. (1909). Choosing a vocation. – Boston.

PICHLER M. UND BLANK W. (2023): Professionalisierung der ibobb-Akteur\*innen durch Fort- und Weiterbildung – In: PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE STEIERMARK (Hrsg.): Empowerment für die Bildungs-, Berufs- und Lebensorientierung. – Graz, 94-104.

PLEITNER B. (2012): Außerschulische Lernorte. – In: BARRICELLI M. UND LÜCKE M. (Hrsg.): Handbuch Praxis Geschichtsunterricht. – Schwalbach/Ts, 290-307.

QUENZEL G. UND HURRELMANN K. (2010): Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten. – Wiesbaden.

QUENZEL G., HURRELMANN K., ALBERT M. (2016): Jugend 2015: Eine pragmatische Generation im Aufbruch. – In: SHELL DEUTSCHLAND HOLDING (Hrsg.): Jugend 2015. Eine pragmatische Generation im Aufbruch. Bonn, 375-388.

RETZMANN T. und SPITZNER S. (2019): Wandel der Arbeitswelt – Zum Nutzen außerschulischer Lerngelegenheiten für die Orientierung in historischen, gegenwärtigen und zukünftigen Arbeitswelten. – In: SCHRÖDER R. (Hrsg.): Berufliche Orientierung in der Schule. Gegenstand der ökonomischen Bildung. – Oldenburg, 123-142.

RINSCHÉDE G. UND SIEGMUND A. (2022<sup>5</sup>): Geographiedidaktik. – Paderborn.

SAVICKAS M.-L. (2002): Career construction. A developmental theory of vocational behavior. – In Brown D. und Associates (Hrsg.): Career choice and development (4) – San Francisco, 149–205.

SAVICKAS M.-L., NOTA L., ROSSIER J., DAUWALDER J.-P., DUARTE M.-E., GUICHARD, SORESI J., VAN ESBROECK S., VAN VIANEN R., ANNELIES E.M. (2009): Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. – In: Journal of Vocational Behavior (75), 239-250.



- SAVICKAS M.-L. UND PORFELI E. (2012): Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. – In: Journal of Vocational Behavior. (80/3), 661-673.
- SAVICKAS M.-L. (2013<sup>2</sup>). Career Construction theory and practice. – In: Brown S. D. und Lent R. W. (Hrsg.): Career development and counseling: Putting theory and research to work. – Hoboken-NJ, 42- 70.
- SAUERBORN P. und BRÜHNE T. (2020<sup>7</sup>). Didaktik des außerschulischen Lernens. – Baltmannsweiler.
- SCHMIDT-WULFEN W.-D. (2008). Motivation und Unterrichtserfolg durch Mitplanung von Schülern. – Baltmannsweiler.
- SCHOG – SCHULORGANISATIONSGESETZ  
online unter:  
<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung/Bundesnormen/10009265/SchOG%2c%20Fassung%20vom%2002.08.2024.pdf> (20.8.2024)
- SCHREIER M. (2014): Varianten qualitativer Inhaltsanalyse. Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten. – In: Forum Qualitative Sozialforschung 15 (1).
- SCHUDY J. (2008). Berufsorientierung als Querschnittsaufgabe aller Schulstufen und Unterrichtsfächer. – In: JUNG E. (Hrsg.) Zwischen Qualifikationswandel und Markteinge – Konzepte und Strategien einer zeitgemäßen Berufsorientierung – Baltmannsweiler, 103–114.
- SOROLDONI L. (2023): Sozial-konstruktivistische Berufswahltheorien als Grundlage professioneller Bildungs- und Berufsorientierung. - In: PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE STEIERMARK (Hrsg.): Empowerment für die Bildungs-, Berufs- und Lebensorientierung. – Graz, 30-39.
- STAATSWISSENSCHAFTLICHES INSTITUT FÜR SCHULPÄDAGOGIK UND BILDUNGSFORSCHUNG (1995): Handreichungen zur Exkursionsdidaktik. – Donauwörth, 6-16.
- STATISTIK AUSTRIA (2024): Bildung in Zahlen 2022/23. Schlüsselindikatoren und Analyse.
- STATISTIK AUSTRIA: REGISTERBASIERTE ERWERBSVERLÄUFE.  
online unter: <https://www.statistik.at/statistiken/arbeitsmarkt/erwerbstaetigkeit/erwerbskarrieren/registerbasierte-erwerbsverlaeuft> (17.1.2025)
- STOCK H. (1988): Außerschulische Lernorte. Zu ihrer Bedeutung in Erziehung und Unterricht. – In: Pädagogische Welt (42) – Wiesbaden, 50-54.
- STOLZ CH. UND FEILER B. (2018): Exkursionsdidaktik. Ein fächerübergreifender Praxisgeber. – Stuttgart.
- SUPER D.-E. (1954): Career patterns as basis for vocational counseling. Journal of Counseling Psychology (1), 12-20.
- SUPER D.E. (1990<sup>2</sup>). A life-span, life-space approach to career development. – In: BROWN D. UND BROOKS L. (Hrsg.) *Career choice and development* – San



Francisco, 197–262.

THOMAS B. (2009): Lernorte außerhalb der Schule. – In: Arnold K.-H., Sandfuchs U., Wiechmann J. (Hrsg.): Handbuch Unterricht. – Bad Heilbrunn, 283-287.

UNIVERSITÄT WIEN (2018): Europäische Wertestudie 1990-2018 (European Values Study – EVS)

online unter: <https://medienportal.univie.ac.at/uniview/forschung/detailansicht/artikel/europaeische-wertestudie-beruf-und-privates-in-balance/> (17.2.2025)

UNIVERSITÄT WIEN (2019): European Values Study 2018 – Österreich inklusive Zusatzstichprobe Dokumentation.

UNIVERSITÄT WIEN

online unter: <https://ufind.univie.ac.at/de/person.html?id=25279&teaching=true> (22.2.2025)

VESTER F. (2001): Denken, Lernen, Vergessen. – München.

WARDENGA U. (2002): Räume der Geographie und zu Raumbegriffen im Geographieunterricht. – In: Wissenschaftliche Nachrichten 120, 47-52.

WATCHADO

online unter: <https://www.whatchado.com/de/ueber-uns> (20.2.2025)

WEINERT F.E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. -In: Weinert F.E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. – Weinheim, 17-31.

WEISCHER CH. (2007): Sozialforschung. – Konstanz.

WINKLER U. UND SCHELER K. (2000): Außerschulische Lernorte für Schüler mit Lernbeeinträchtigung am Beispiel des Museums. – In: Zeitschrift Für Heilpädagogik (51), 232-239.

## 9. Abbildungsverzeichnis

|                                                                                                                                                                 |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Abbildung 1: Expert*innen Darstellung (eigene Darstellung siehe Beschreibung der Expert*innen).....                                                             | 14  |
| Abbildung 2: Kodierleitfaden (eigene Darstellung nach Mayring und Fenzl 2019: 639).....                                                                         | 22  |
| Abbildung 3: Darstellung Betriebsbesichtigung (Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung 1995: 8).....                                            | 26  |
| Abbildung 4: Raumkonzepte und Exkursionsmethoden (vgl. Budke 2009: 16).....                                                                                     | 37  |
| Abbildung 5: Potenziale der Betriebserkundung (eigene Darstellung siehe Kapitel 3.6.1.-3.6.3.).....                                                             | 48  |
| Abbildung 6: Herausforderungen in der Berufsorientierung bei Jugendlichen (eigene Darstellung siehe Kapitel 4.2.1.-4.2.4.).....                                 | 52  |
| Abbildung 7: Fachkräftemangel laut befragter Unternehmen, Durchführung April 2024 (vgl. Dornmayr und Riepl 2024: 4).....                                        | 55  |
| Abbildung 8: Das österreichische Bildungssystem (vgl. BMBWF 2022: 6).....                                                                                       | 57  |
| Abbildung 9: Dimensionen zum Erwerb von Bildungs- und Berufskompetenzen (vgl. Fraundorfer et al. 2023: 56).....                                                 | 69  |
| Abbildung 10: Umsetzungsebenen Betriebserkundung (eigene Darstellung siehe Kapitel 5.3.1.-5.3.3.).....                                                          | 73  |
| Abbildung 11: Einschätzung konstruktivistische Betriebserkundung & Berufsorientierung (Eigene Darstellung nach Transkript).....                                 | 91  |
| Abbildung 12: Erwerb von Laufbahngestaltungskompetenzen durch die konstruktivistische Betriebserkundung (eigene Darstellung Kapitel 6.2. und Kapitel 3.4.)..... | 95  |
| Abbildung 13: SWOT-Analyse (eigene Darstellung Kapitel 6.1.-6.4.).....                                                                                          | 100 |

## 10. Anhang

### Durchgeführte Interviews mit Einwilligungserklärung



### Interview

#### **„Potenziale der Betriebserkundung für Berufsorientierung“**

Sehr geehrte Damen und Herren,  
mein Name ist Cornelia Soringauer und ich befinde mich am Ende des Masterstudiums Lehramt mit den Fächern Geographie und wirtschaftliche Bildung und Französisch an der Universität Wien. In meiner Masterarbeit beschäftige ich mich mit den Chancen der Betriebserkundung für die individuelle Berufsorientierung von Schüler\*innen in der Sekundarstufe I.

Die Betreuung der Arbeit erfolgt durch Frau Dr. Heidrun Edlinger am Institut für Geographie und Regionalforschung.

Für meinen empirischen Teil der Masterarbeit möchte ich die Thematik aus verschiedenen Perspektiven beleuchten. Dafür würde ich mich über Ihre Expertise freuen.

Die Expertise würde im Rahmen eines leitfadenorientierten Interviews in die Arbeit miteinbezogen werden.

Aus diesem Grund meine Frage: Wären Sie an einem Interview interessiert und wann könnten Sie sich einen Interviewtermin vorstellen?

Herzlichen Dank, dass Sie sich zum Interview bereit erklärt haben. Mit Hilfe Ihrer Expertise können Wirkungsträger die Situation aus verschiedenen Blickwinkeln beleuchten.

**Vielen Dank für Ihre Unterstützung!**

## 10.1. Interviewleitfaden

### Forschungsfrage:

**Welche Chancen eröffnet die Methode der konstruktivistischen Betriebserkundung für SuS im GWB-Unterricht in Bezug auf die Berufsorientierung?**

### Subforschungsfragen:

- Wie kann auf Herausforderungen in der Bildungs- und Berufsorientierung von Lernenden reagiert werden?
- Welche Maßnahmen werden (wurden) im schulischen Rahmen gesetzt?
- Welchen Mehrwert bringt eine (konstruktivistische) Betriebserkundung für Lernende in Bezug auf die Bildungs- und Berufsorientierung mit sich?
- Worauf basieren Berufswahlentscheidungen bei jungen Lernenden?

**Herausforderungen in der Berufsorientierung → Bezug auf Problemstellung: fehlende Praxiskontakte** (Grafik mit Aspekten von Literatur – Reaktion der Experten)



1. Welche Herausforderungen sehen Sie in der Bildungs- und Berufsorientierung für Jugendliche in der Sekundarstufe I? (Lernende zwischen 10 und 14 Jahren)
2. Welche Herausforderungen gibt es konkret für die schulische Bildungs- und Berufsorientierung? Was fehlt Ihrer Meinung nach in der schulischen Bildungs- und Berufsorientierung?
3. Wie könnte Ihrer Meinung nach diesen Herausforderungen oder fehlenden Unterstützungsmaßnahmen entgegengewirkt werden?

## **Praxiskontakte in der Berufsorientierung → Realbegegnungen**

4. Welche Angebote / Initiativen / Best Practice Beispiele gibt es für Praxiskontakte in den Schulen?
  - a) Gibt es Unterschiede für die verschiedenen Schultypen und Schulstufen? (MS/AHS // Sek I/SekII)
5. Auf welcher Ebene könnten diese Angebote umgesetzt werden?
  - a) Welche Akteure sind für diese Umsetzung verantwortlich?
6. Ein Maßnahmenpaket für die schulische Bildungs- und Berufsorientierung ist Iboob: Wie stehen Sie zu diesem Maßnahmenpaket. Können Sie darauf kritisch Bezug nehmen?
  - a) In der Dimension „Option und Horizonte“ werden Praxiskontakte explizit für den Erwerb der CMS (Career Management Skills) erwähnt. Wie kann dies in der Praxis umgesetzt werden?
7. Gibt es andere Maßnahmen, die für die schulische Bildungs- und Berufsorientierung herangezogen werden können?

## **Potenzial der Betriebserkundungen für die Berufsorientierung**

Um eine erfolgreiche Berufsorientierung in der Schule durchzuführen, gibt es verschiedene Maßnahmen. Eine Maßnahme, bei der Lernende Praxiskontakte im schulischen Kontext erfahren können, ist die Betriebserkundung.

8. Inwiefern schätzen Sie eine Betriebserkundung als „sinnstiftend“ für die Berufsorientierung der Lernenden ein?
  - a) Können Sie diese (kritisch) einschätzen und auf einer Skala von 1-5 ranken?
  - b) Wie würden Sie andere Maßnahmen für die schulische Berufsorientierung auf einer Skala von 1-5 ranken?
  - c) Wie sollte Ihrer Meinung nach eine Betriebserkundung konzipiert werden, damit sie zur Bildungs- und Berufsorientierung der Lernenden „gewinnbringend“ beiträgt?

## **Potenzial der Betriebserkundung aus der Perspektive der Lernenden**

9. Welchen Mehrwert haben (konstruktivistische) Betriebserkundungen für zukünftige Ausbildungs- oder Berufsentscheidungen von Lernenden?
  - a) Können Sie konkrete Beispiele/Projekte/Initiativen nennen, wo das Potenzial von Betriebserkundungen sichtbar wird?

### **Potenzial der Betriebserkundung aus der Perspektive der Lehrenden**

10. Welchen Mehrwert haben (konstruktivistische) Betriebserkundungen für die Vermittlungsinteressen der Lehrenden?

### **Potenzial der Betriebserkundung aus Perspektive der Unternehmen**

11. Welchen Mehrwert haben (konstruktivistische) Betriebserkundungen für teilnehmende Betriebe?

### **Abschluss**

12. Gibt es noch weitere Akteure / gesellschaftliche Bereiche, die von Betriebserkundungen profitieren?
13. Würden Sie gerne noch etwas zum Thema „Betriebserkundung im GWB-Unterricht der Sek I als Potenzial für Berufsorientierung“ hinzufügen?  
Gibt es Aspekte, die noch nicht beachtet wurden?

Falls Sie Informationsmaterial für den Forschungsbereich haben, freue ich mich über eine Übermittlung!

## **10.2. Transkripte**

Die Transkription der Expert\*inneninterviews für diese Masterarbeit ist unter nachstehendem QR-Code zu finden.

