

Einführung: Wie die Berufsorientierung aufgestellt ist

In ganz Europa und in vielen Ländern der Welt ist die Politik nach Ansicht einiger Autoren zunehmend bestrebt, die formale Bildung an die „Bedürfnisse“ des Arbeitsmarktes anzupassen und die Schülernnen auf die „Arbeitswelt“ vorzubereiten (Grubb & Lazerson, 2004) Kuhn & Sultana 2006; Mazawi 2007; Vally & Motala 2014; Allais & Shalem 2018). Solche globalen politischen Prioritäten und Diskurse werden zwar durch den nationalen Kontext bestimmt, prägen dennoch das gesamte Bildungswesen und üben einen homogenisierenden Einfluss aus (Mundy et al., 2017).

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

Mitunter wird ein solches Szenario idealistisch dargestellt, es führe die Menschheit an die Schwelle einer „schönen neuen Welt“. Andere Stimmen äußern ernste Besorgnis hinsichtlich der Fähigkeit von Schulen, die nächste Generation auf das, was kommen wird, vorzubereiten, denn deren formale und informelle Lehrpläne gingen auf eine „fordistische“ Mentalität zurück, die Schule ebenso wie die Massenproduktionssysteme geprägt habe. Sowohl Hoffnungen als auch Befürchtungen haben umfassende Reformanstrengungen nach sich gezogen, darunter das, was Sharma (2016) als „STEM-ification“¹ der Lehrpläne bezeichnet, dabei gewinnen Wissenschaft, Technologie, Ingenieurwesen und Mathematik an Bedeutung. Man argumentiert, dass diese Themen die Grundlage für das Wissen und die Fähigkeiten bilden, aus denen innovative Technologien entwickelt werden können und die den Ländern und Regionen daher einen Wettbewerbsvorteil gegenüber anderen verschaffen.

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

Vorteile des beruflichen Lernens

Es ist leicht zu erkennen, dass in diesem Narrativ das Angebot von „Karrieremanagement-Fähigkeiten“ und „Berufsberatung“ für Schüler zwangsläufig an Bedeutung gewinnen wird, da es verspricht, jungen Menschen zu helfen, durch die Wechselfälle des Lebens zu navigieren und sie in Richtung einschlägiger Lerninhalte zu steuern. So wird eine dauerhafte Ver-

¹ STEM für eng. Science, Technology, Engineering, Mathematics, im Deutschen in etwa

MINT: Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft, Technik, also „MINT-isierung“ (Anm. d. Übs.)

pflichtung auf Weiterbildung und Schulung gefördert, um den „menschlichen Vorrat“ an benötigten Fertigkeiten zu verbessern, und um bestimmte Orientierungen gegenüber dem Arbeitsmarkt sowie Verbindungen hierzu zu entwickeln.

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

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

Ein großer Teil der beraterischen Arbeit besteht daraus, den SchülerInnen zu helfen, über die Welt der Arbeit nachzudenken, über ihr aktuelles Verständnis davon und über ihre zukünftige Beziehung zu ihr. Die arbeitsbezogene Bildung – auch als „Laufbahnenentwicklungslernen“, „Übergangslernen“, „Karriere-Management-Fähigkeiten“ und „Berufsorientierung“ bezeichnet – zielt im allgemeinen darauf ab, dass die SchülerInnen für sich selbst

und für das Arbeitsumfeld ein Bewusstsein sowie eine Reihe von metakognitiven Fähigkeiten entwickeln, die ihnen helfen, Pläne zu machen und Entscheidungen für ihr Leben zu treffen. Im besten Fall ermutigen solche arbeitsbezogenen Lern- und Beratungsangebote die Schüler dazu, sich darüber bewusst zu werden, dass Faktoren wie ihr sozialer Hintergrund, ihr Geschlecht und ihre ethnische Zugehörigkeit ihr eigenes Streben beeinflussen (Appadurai, 2004). Dies kann zu einem besseren Verständnis davon führen, wie der eigene Handlungshorizont (Hodkinson, Sparkes & Hodkinson, 1996) sozial eingeschränkt wurde, und so die Wahrscheinlichkeit erhöhen, dass „Anpassungspräferenzen“ (Nussbaum, 2001) in Frage gestellt werden. Auf diese und andere Weise kann die Laufbahnarbeit daher auch für sich in Anspruch nehmen, die Agenda für soziale Gerechtigkeit voranzutreiben (Sultana, 2014; Hooley, Sultana & Thomsen, 2018a).

Internationale Entwicklungen in den Programmen zur Berufsorientierung

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

es wurden Praktika und Hospitationen organisiert und vieles mehr.

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

In der zuvor genannten internationalen Literatur wurde auch festgestellt, dass sich die schulische Berufsorientierung in vielen Bereichen weiterentwickelt hat: von einer einmaligen Intervention, die hauptsächlich auf einen oder mehrere wichtige Übergangszeitpunkte abzielte, zu einem eher entwicklungsorientierten Aufgabenbereich; von der Ausrichtung auf Jugendliche zur Einsicht, dass man beginnen sollte, die Bausteine früher zu setzen, mindestens schon bei älteren Grundschulkindern; vom Abzielen auf Einzelpersonen (v. a. solche mit Problemen), bis hin zu einem universelleren Programm, das ganze Klassen und Jahrgänge einbezieht; und von der Fokussie-

rung auf Berufsinformation und Bildungsberatung hin zur ganzheitlicheren und kritischeren Betrachtung von Bildung für Arbeitsleben und staatsbürgerliche Tugenden (Simon, Dippe & Schenke, 1991; Pouyaud & Guichard, 2018; Irving, 2018; Midttun & McCash, 2018).

All diese „Geschäftigkeit“ rund um die Berufsorientierung und Berufsberatung, die zum Aufbau von transnationalen Netzwerken für Beratungspolitiken² und für die akademische Ausbildung³ von Praktikern geführt hat, ist sowohl bedeutsam als auch aufschlussreich. Beschreibungen dieser Initiativen gibt es in Hülle und Fülle. Sie werden häufig als „Good Practice-Beispiele“ dargestellt, Beratungspraktiker schätzen sie sehr aufgrund ihrer Greifbarkeit, ihres Nutzens für die Studierenden und ihrer Handlungsorientierung sehr. Dies sollte jedoch keine Evaluation ersetzen, in der umfassendere Kontextbeziehungen sorgfältig geprüft werden. Zu diesen Überlegungen kommen wir jetzt.

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

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

² z. B. dem the European Lifelong Guidance Policy Network ELGPN, dem International Centre for Career Development and Public Policy ICCDPP; CareersNet

³ z.B. das Network for Innovation in Career Guidance and Counselling in Europe NICE

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

In vielen Ländern gibt es Defizit-Narrative, die sowohl Schulen als auch junge Menschen pathologisieren, wobei erstere als veraltete Institutionen dargestellt werden, die nicht auf die „Bedürfnisse“ der Industrie eingehen, und letztere als „mangelhaft“ in Bezug auf Charakter, Kompetenz und Engagement. Ihnen wird die Schuld an den hinausgezögerten Übergängen und ihrer Marginalisierung im Arbeits-

markt zugeschoben (Brunila 2013; Brunila & Ryyänen 2017). Mit dem auf diese Weise definierten Problem neigen Berufsorientierung und -beratung dazu, eine „technokratische“ Denkweise zu übernehmen (Sultana, 2018b). Praktiker sehen daher ihre Rolle hauptsächlich darin, die Bindungen zwischen Schule und Arbeitswelt zu festigen und den Schülern dabei zu helfen, diese vermeintlich fehlenden Qualitäten zu entwickeln, so dass sie für Arbeitgeber attraktiver werden. Wenn hingegen das Problem schwieriger, verzögerter und abgebrochener Übergänge darin begründet liegt, auf welche Art und Weise die Wirtschaft organisiert ist und welchen Wert sie dem beimisst, dann wird die Laufbahnorientierung und -beratung mit großer Wahrscheinlichkeit eine andere, „emanzipatorische“ Rolle annehmen – und diese Rolle wird zu der umfassenden pädagogischen Unternehmung beitragen, Schüler dabei zu unterstützen, dass sie die Welt, in der sie leben, einschließlich der Arbeitswelt, begreifen können. Dazu gehört auch, dass sie verstehen lernen, wie die Gesellschaft daran scheitert, ihnen Zugang zu anständigen Lebensgrundlagen zu verschaffen, obwohl der Staat sie in den besten Jahren ihres Lebens zwischen den vier Wänden der institutionalisierten Schulpflicht einengt – was eigentlich als Vorbereitung auf ein unabhängiges und produktives Leben gedacht ist. Ein Beispiel ist das Vereinigte Königreich, in dem 2017 die Hälfte der formal qualifizierten Absolventen offiziell als ungelernnt arbeitend eingestuft wurde (Beckett, 2018).

Dieser Beitrag legt dar, dass eine berufliche Bildung anderer Art wichtig, möglich und notwendig ist - das heißt eine Form glaubwürdiger Laufbahnerziehung, die den Schülern hilft, das, was um sie herum geschieht, zu deuten und sie mit dem Wissen, den Fähigkeiten und Haltungen auszustatten, nach einer Welt zu streben, in der alle gedeihen und Wohlbefinden erreichen können. In den folgenden Abschnitten werde ich zunächst erläutern, warum es meiner Meinung nach wichtig ist, dass die Arbeitswelt in den Lehrplänen der Schulen eine

wichtige Rolle spielt. Ich werde sodann Argumente für eine kritische Berufsorientierung anführen, die notwendig ist, wenn das „Blühen“ und „Wohlbefinden“ aller Schüler tatsächlich das Ziel und der Daseinsgrund unserer Schulen sein sollen.

Schule und Arbeitswelt

Das Argument, Schulcurricula sollten die Bedeutsamkeit der Arbeitswelt betonen, ist in vielerlei Hinsicht leicht zu belegen: Arbeit

bleibt für das Gedeihen des Menschen von zentraler Bedeutung und gibt ihm – neben dem Lebensunterhalt – Status und Identität, gemeinsame Erfahrungen, Zeitstruktur, Sinn. Veltman (2016) bietet einen beeindruckenden und umfassenden interdisziplinären Überblick über den Stellenwert sinnvoller Arbeit in unserem Leben. Er enthält eine Reihe von Behauptungen, die ich in Kasten 1 umschreibe und zusammenfasse.

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

Arbeit:

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

Wenn sinnvolle Arbeit ein wesentlicher Aspekt unseres Lebens ist, kann man erwarten, dass Bildung die nächste Generation darauf vorbereitet. Wie Collins (2000) feststellte, war die Menschheit in der Tat immer damit beschäftigt, die Jungen auf die Aufgabe vorzubereiten, das Rad weiterzudrehen. Es ist nur so, dass historisch und anthropologisch betrachtet – d. h. durch Zeit und Raum – Kulturen unterschiedliche Wege eingeschlagen haben, um junge Menschen in die Arbeit einzuführen. Hierzu wurde nach einem Muster vorgegangen, das Sozialisation⁴ umfasst, Lehrlingsausbildung⁵, professionelle Akkreditierung⁶ und planmäßige Beschulung⁷. Die jeweilige Kombination zwischen diesen Weberischen Idealtypen hängt vom Zusammenspiel zwischen lokalem Kontext und globalen Ideologien und Trends ab.

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

⁴ durch enge, tägliche, nachahmende Interaktion zwischen den Jungen und den eingeweihten Erwachsenen, oft in Gemeinschaftssituationen.

⁵ die als Lernform im 18. Jhd. v. Chr. in den Kodex von Hammurabi aufgenommen wurde, die aber ihren Charakter einer Handwerks Gilde im 12. Jhd. n. Chr. in Europa angenommen hat, und die derzeit in vielen Ländern ein Comeback erlebt.

Die dunkle Seite der Arbeit

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

Die heutige Arbeitswelt zu beschreiben, ist umstritten, da die Arbeitserfahrung sehr davon abhängt, was jemand tut und wo er es tut. In der Zusammenschau können wir dennoch mit Recht behaupten, dass Arbeit im 21. Jahrhundert für viele ein Fluch ist: eine Gallup-Studie, die 2013 durchgeführt wurde und 230.000 Vollzeit- und Teilzeitbeschäftigte in 142 Ländern betraf, gibt wieder, dass sich nur 13% der Menschen durch ihre Arbeit beteiligt und erfüllt fühlen. Unter Berufung auf diesen Bericht kommt Schwartz (2015) zu dem Schluss, dass „Arbeit für mehr als 90% der Arbeitnehmer der Welt eher frustrierend als erfüllend ist. Man denke an die soziale, emotionale und vielleicht

⁶ die das geheime Wissen in Theologie, Recht und Medizin - und später in den sogenannten "neuen Berufen" - an eine Zulassung gebunden hat.

⁷ mit ihrer Rangliste von Noten, Prüfungen und Zertifizierungen, die Kennzeichen moderner Bildungssysteme weltweit sind.

sogar wirtschaftliche Verschwendung, die diese Statistik widerspiegelt. Neunzig Prozent der Erwachsenen verbringen die Hälfte ihres Wachlebens damit, Dinge zu tun, die sie lieber nicht tun würden, an Orten, an denen sie lieber nicht wären“ (S.3). Die Berichte der International Labour Organization (1999, 2016), in denen differenzierte Portraits der Arbeitserfahrungen im globalen Norden und Süden präsentiert werden, wiederholen eine solch pessimistische Schlussfolgerung. Die Daten der ILO zu „menschwürdiger Arbeit“ auf der ganzen Welt sind für immer mehr Menschen in Bezug auf die vier Indikatoren Beschäftigung, Sozialschutz, Arbeitnehmerrechte und sozialen Dialog zunehmend negativ. Dies führt zu einer weltweiten Desillusionierung der Menschen aufgrund der eigenen Erfahrung mit Arbeit, ob sie den Ausschluss vom Arbeitsmarkt betrifft, schlechte Arbeitsbedingungen, niedrige Löhne, Gefährdung und Unsicherheit oder die Arbeitsplatzqualität (Ryder, 2017, S. 1).

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

neuen Arbeitstrends, über die „The Economist“ berichtet, zählen die Bemühungen des Managements, die Gemütszustände der Mitarbeiter zu regulieren, „sodass Glück zu einem Instrument der Unternehmenslenkung wird“ (2016, S. 1).

Wir sind praktisch und emotional von der Arbeit abhängig, finden aber Jobs (wenn wir überhaupt das Glück haben), die schlicht zu klein für unseren Geist sind – das ist nicht überraschend, da Arbeitsplätze allzu oft nach Effizienzzielen gestaltet sind, anstatt das menschliche Wohlergehen im Sinn zu haben. Wir sind darin geschult worden, kreativ und gesellig zu sein, verbringen aber unsere Tage in Berufen, in denen gegenseitige Bestärkung, Gemeinsamkeit und Lebendigkeit fehlen. Die Bürger werden ständig ermahnt, ein Gleichgewicht zwischen Beruf und Privatleben – Work-Life-Balance – zu finden, als wäre dies ein für uns fremdartiges Streben, das angestoßen werden müsste, während in Wahrheit das Recht auf Unterbrechung längst verloren ist. Jugendliche, die verzweifelt versuchen, einen Job zu finden, nachdem sie sich jahrelang verschuldet haben, um für ihr Studium zu zahlen, bearbeiten unerbittlich ihren Lebenslauf und sich selbst und springen über jedes Stöckchen – einschließlich der neuesten Form der Ausbeutung, unbezahlter „Praktika“ –, um ihre „Beschäftigungsfähigkeit“ zu verbessern.

All dies mag phrasenhaft und sogar melodramatisch klingen. Man muss jedoch nur die jüngste Reihe von Büchern über die Natur der Arbeit in neoliberalen Zeiten konsultieren, um sich in die empirischen Beweise einzuarbeiten, die dieser grimmigen Darstellung Substanz verleihen (u.a. Sennett, 1998; Procoli, 2004, Cederström & Fleming, 2012; Frayne, 2015; Fleming, 2015). Alle diese Autoren, und noch viele darüber hinaus, bekräftigen den Standpunkt einer langen Reihe von Kapitalismuskritikern, angefangen bei Marx und Gorz bis hin zu Standing (2011), der bei der Diskussion über

das „Prekariat“ „Arbeit“⁸ von „entfremdeter Arbeit“⁹ unterscheidet. Diese Unterscheidung wurde durch die Überhöhung der bezahlten Beschäftigung während der letzten zwei Jahrhunderte verschleiert, wobei sogar fortschrittliche Kräfte die Auffassung übernahmen, dass ein „Job“ uns „Würde“, „Status“ und ein Gefühl der Zugehörigkeit zur Gesellschaft bringe (Standing, 2018).

Wird es genug Arbeit geben?

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

schaffen werden, während andere zerstört werden, und neue Fähigkeiten die alten ersetzen.

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

Authentische Berufsorientierung

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

⁸ die, so sagt er, sowohl die Aktivitäten der Notwendigkeit, des Überlebens und der Fortpflanzung, als auch der persönlichen Entwicklung umfasst.

⁹ deren Funktion darin besteht, marktfähige Produkte oder Dienstleistungen zu produzieren, wobei diejenigen, die die Arbeit kontrollieren, oft diejenigen unterdrücken und ausbeuten, die diese ausführen.

stellen müssen, lautet: Bekommen Schüler und Schülerinnen das? Und wenn nicht, wie würde eine solche ehrliche, authentische Berufsorientierung aussehen?

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

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

Sie investieren einen großen Teil ihrer Ressourcen in die Auswahl und Beurteilung von Individuen, wodurch die Verteilung von „Händen“ und „Köpfen“ über das gesamte Spektrum der verfügbaren Stellen organisiert und diese Verteilung gleichzeitig legitimiert wird. Sie unterrichten „Arbeit“ mittels des formalen Curriculums und noch mehr dank der Haltung, von der das Ethos der Schulen, ihre Routinen und Rituale sowie ihre institutionellen und pädagogischen Kulturen geprägt sind.

Schulen erziehen damit zu Gewohnheiten wie Zeitdisziplin, sie vereinheitlichen den Begriff der Autorität, erzwingen die Bereitschaft, die Befriedigung aufzuschieben, sie fordern die Annahme eines Disziplinarregimes, das Körperbewegungen und körperliche Bedürfnisse externen Anforderungen unterwirft, sie erwarten Anstrengung für extrinsische Belohnungen (wie Noten) und nicht für intrinsische (z.B. Lust, etwas zu tun), sie lehren, die sozial und historisch konstruierte Unterscheidung zwischen „Arbeit“¹⁰ und „Spiel / Freizeit“¹¹ als naturgegeben zu betrachten (Apple, 1995).

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

¹⁰ als anspruchsvoll, oft langweilig, diszipliniert

¹¹ als Selbstdarstellung, Freiheit und Genuss - eine Gelegenheit, sich "neu zu erschaffen

dass Berufsorientierung Schüler dazu bringen kann, (a) sich gleichzeitig an das System anzupassen und es in Frage zu stellen, (b) sich an das System anzupassen, es aber nicht in Frage zu stellen, (c) das System in Frage zu stellen, sich aber nicht anzupassen, und (d) sich weder an das System anzupassen noch es in Frage zu stellen.

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

Eine glaubwürdige Bildung kann sich jedoch nicht einfach darauf beschränken, den Schülern bei der Anpassung zu helfen. Man kann sicher nicht erwarten, dass Schulen und Pädagogen systemische Probleme lösen, aber die Antwort ist nicht ein resignierter Rückzug vom Politischen, da dies an sich schon ein politischer Akt und letztlich ein geheimes Einverständnis mit dem herrschenden Zustand wäre. Vielmehr sind wir als Pädagogen aufgerufen, den Spannungen und Widersprüchen zu begegnen, die sich notwendigerweise in einem „unordentlichen“ Praxisfeld ergeben, in dem Pragmatismus und Realismus die moralischen und ethischen Erfordernisse der Bildung beantworten müssen. Während das

„Anpassen/In-Frage-stellen“-Dilemma nicht ohne weiteres gelöst werden kann, müssen Praktiker mutig das produktive Unbehagen ertragen, wenn sie im Spannungsfeld zwischen diesen beiden Polen arbeiten. Wenn sie offen bleiben für die offensichtlich widersprüchlichen Fragen des Dilemmas, können neue Einsichten in emanzipatorisches Handeln gelingen, die die Versuchungen des Idealismus einerseits und des Pessimismus andererseits vermeiden.

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

Vom gesunden Menschenverstand zum guten Menschenverstand

Zunächst einmal ist es von entscheidender Bedeutung, dass eine authentische Berufsorientierung die Annahmen und den „Präsentismus“¹², auf denen sie beruhen, untersucht. Die derzeitige globale Sprache verwendet eine Reihe von Euphemismen wie „lebenslanges Lernen“ und „lebensbegleitende Beratung“ und dient dazu, „Probleme“ zu identifizieren, darüber auf bestimmte Weise zu sprechen und „Lösungen“ anzubieten (Simons, Olssen & Peters, 2009, S.46). Sie beschwört ein Bild einer Wirtschaftswelt, die ständigen, schnellen und letztlich „unvermeidlichen“ Veränderungskräften unterworfen ist, angesichts deren Individuen keine andere Wahl haben, als sich anzupassen, wenn sie überleben wollen - und dies während ihres gesamten Lebens.

Innerhalb dieses Diskurses werden die dynamischen weltweiten Kapitalströme, die zu Instabilitäten beitragen, welche auf nationaler Ebene immer schwieriger zu bewältigen sind (Bauman, 2017), tendenziell reifiziert - das

¹² Etwa „Gegenwartsbezogenheit“ lt. Foucault (Anm. d. Übers.)

heißt, sie werden oft als gegeben und nicht zu hinterfragen betrachtet, ohne realisierbare Alternative. Die Folgerung ist, dass es die Individuen sind, die ihre Art zu leben anpassen müssen (Bengtsson, 2011, 2015), wobei Berufsorientierung und -beratung einer der Dienste ist, die solche Anpassungen fördern, indem sie Information, Ratschläge und Unterstützung hierfür bereitstellen, wo und wann immer erforderlich, ein Leben lang.

Es liegt in der Natur einer „Ideologie“, Menschen zu überzeugen, dass die vorherrschende

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

Kasten 2: Historische Erfolge der Arbeitskämpfe im Laufe der Zeit

- | | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Arbeitsentgelt • Tarifverhandlungen • gleiches Entgelt für Frauen • garantierter Mindestlohn • bezahlte Überstunden • Zuschläge und Entschädigungen • Urlaubsanspruch im Trauerfall • bezahlter Jahresurlaub • Urlaubsanspruch bei Krankheit des Kindes • Elternurlaub • Kinderarbeit illegal gemacht • Recht, Gewerkschaften zu bilden • Schaffung der 40-Stunden-Woche • Schaffung des 8-Stunden-Arbeitstags | <ul style="list-style-type: none"> • Krankenversicherung für Arbeitnehmer • Diskriminierungsverbot am Arbeitsplatz • Gesundheits- und Sicherheitsgarantien • Vorruhestandsregelungen • Essenspausen • Ruhepausen • Leistungen bei Arbeitsunfällen • Arbeitslosenversicherung • Abfindung • Schichtzulage • Krankheitszeiten (bezahlt) • Pension / Renten • Kündigungsschutz • Zulage für Arbeitsbekleidung |
|---|--|

Eine Möglichkeit, den Schülern zu helfen, sich der Abhängigkeiten ihres Verständnisses der Arbeitswelt bewusst zu werden, besteht darin, *eine historische Vorstellungskraft zu entwickeln*. Ein authentisches Berufsorientierungsprogramm würde daher den SchülerInnen helfen zu verstehen, wie Arbeit zu dem geworden ist, was sie ist: die Hoffnungen und Träume für ein angenehmes und würdiges Leben, die manchmal gediehen und manchmal zerstört wurden; die Interessen, die auf dem Spiel stehen; wer gewinnt und wer verliert, wenn der Arbeitsplatz in einer bestimmten Weise gestaltet wird, und was

getan werden kann, um ein gewisses Maß an kollektiver Kontrolle über diese Kräfte und Dynamiken zu erlangen. Es wird die Schüler an vergangene Kämpfe erinnern, in denen bis dahin untergeordnete Gruppen eine Reihe von Arbeitsrechten für sich beanspruchten, die zwar alles andere als umfassend sind, jedoch einen erheblichen Einfluss darauf hatten, dass eine Mehrheit anständig leben kann. Kasten 2 erinnert an einige der wichtigsten dieser hart erkämpften Rechte, die unter der gegenwärtigen neoliberalen Ordnung ständig bedroht sind, da das Kapital versucht, seine Privilegien zurückzuerlangen.

Es gibt Alternativen - eine andere Welt ist möglich

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

gesunde und direkt-demokratische Ökonomien aufzubauen (Avelino et al., 2015).

Es handelt sich dabei nicht um spinnerte, kurzlebige Initiativen: Die Fülle der Konzepte und Begriffe, die sich im Umlauf befinden, zeigt die pure Lebendigkeit einer Suche nach Sinn und nach alternativen Wegen von Produktion und Konsum: z.B. „grüne“, „gemeinschaftliche“, „kollaborative“, „teilende“, „inklusive“, „solidarische“, „informelle“, „soziale“ und „Allmendebasierte“ Wirtschaft. Wir sprechen hier also von einer Strömung lokaler, aber zunehmend global vernetzter Antworten auf die Einführung marktorientierter Umstrukturierungen (se Sousa Santos, 2006), die darstellen, was Dinerstein (2014) „Hoffnungsbewegungen“ nannte. Diese artikulieren „eine breitere Konzeptualisierung der Arbeit, nämlich würdevolle Arbeit, die sich von der traditionellen Trennung von Arbeit und Mühsal wegbewegt und sich eher mit der Möglichkeit beschäftigt, Arbeit als eine breitere soziale Aktivität mit einer Vielzahl von Themen aufzufassen“ (Dinerstein, 2014, S.1049). Sie bieten daher „alternative Formen der Gemeinschaft, sozialer Beziehungen und Solidarität, der Lernprozesse, von Praktiken der Fürsorge und emanzipatorischer Horizonte“ an (Dinerstein, 2014, S. 1050).

Und dennoch beziehen sich nur wenige Laufbahnbildungsprogramme auf solche sozialen und wirtschaftlichen Experimente. Nur wenige diskutieren, was man nach Piketty (2014) als „pragmatische Utopien“ bezeichnen könnte – wie etwa die 4-Tage-Woche, „Flexicurity“, das allgemeine Grundeinkommen und eine globale Besteuerung von Vermögen –, wofür man eine Unterstützung von der Basis benötigen würde, um eine progressive Besteuerung und die Sozialisierung des Profits in einer Welt zu erreichen, in der das reichste Prozent bis 2030 zwei Drittel des globalen Wohlstands besitzen wird (Frisby, 2018).

Noch weniger werden die Experimente der "Solidaritätsökonomie" diskutiert, die Alternativen sowohl zum Kapitalismus als auch zur Planwirtschaft darstellen, bei denen es auf "Lebenswerte" und nicht auf "Gewinnwerte" (Miller, 2005) ankommt, und die daher tiefer gehend

verunsichern, herausfordern und Alternativen zu den vorherrschenden Identitäten, Lebensstilen sowie politischen und institutionellen Bedingungen erzeugen.

Einige dieser „echten Utopien“¹³ sind in Kasten 3 aufgeführt. Diese sind nicht „utopisch“ – dessen

griechische Bedeutung „nirgendwo“ ist. Vielmehr handelt es sich um ein „irgendwo“, das von realen Menschen in realen Situationen umgesetzt wird und eine Reihe kollektiver Graswurzel-Methoden zur Organisation wirtschaftlicher Aktivitäten anbietet.

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

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

All diese sozialen und ökonomischen Experimente fordern die neoliberalen Gegebenheiten heraus, die das Gemeinwohl nur als unbeabsichtigtes Ergebnis der individuellen Verfolgung von privaten Interessen betrachten (Zamagni, 2014, S.193). Diese Bewegungen deuten stattdessen auf eine Welt, in der wirtschaftliche Werte untrennbar mit sozialen Werten verbunden sind, und in denen wirtschaftliche Beziehungen und menschliche Aktivitäten, die wir als „Arbeit“ bezeichnen, durch eine ethische

Haltung ausgestaltet werden. Es ist eine Frage dieser Ethik, wie Werte mit sozialen Beziehungen verwoben sind (Davis & Dolfsma, 2008). In einem solchen Kontext kann „Arbeit“ - selbst bescheidene Arbeit – Bedeutung für den Einzelnen erlangen. Indem sie solche Perspektiven auf Mögliches erschließt, kann die Berufsorientierung die betäubende Wirkung des klassischen Karrierelernens aufheben, die die Schüler dazu bringt, sich einzufügen in ein System, das dem Menschen nicht zuträglich ist.

¹³ auf die Olin Wright (2010) in einer Reihe von Buchprojekten verweist, in denen Wert, Prozesse und Auswirkungen von wesentlichen und radikalen

wirtschaftlichen, politischen und kulturellen Projekten bewertet werden.

Fazit

In diesem Beitrag wurde dargelegt, dass Lernende Anspruch auf eine glaubwürdige Bildung haben, die ihr Verständnis von „Arbeit“ als Quelle der persönlichen Erfüllung erweitert. Es wurde postuliert, dass ein Großteil der von den Schulen angebotenen Berufsorientierungsprogramme dazu tendiert, die Arbeitswelt in ihrer derzeitigen Ausgestaltung als gegeben darzustellen, und die SchülerInnen dazu ermutigt, sich einzufügen und dem zuzustimmen, statt diese Welt zu begreifen und in Frage zu stellen. Dieser Beitrag hat außerdem Argumente für ein Berufsorientierungsprogramm angeführt, das Schülerinnen und Schülern hilft zu verstehen, wie es Gemeinschaften an verschiedenen Orten der Welt in der Vergangenheit gelungen ist, Arbeitsbedingungen zu verbessern, und wie in einigen Fällen dabei sogar ökonomische Systeme mit anderer Logik und Werten als denen des Marktes entstanden sind. Ein solcher Lehrplan ist gerechtfertigt, wenn man Bildung als Bestreben versteht, das sowohl das Beste, was die Menschheit sein kann, vermittelt (*educare*) als auch hervorbringt (*educere*). Eine so verstandene berufliche Bildung könnte die Lernenden zu einer Auseinandersetzung anregen, die das bestehende Wirtschaftssystem in all seinen komplexen Formen analysiert und in Frage stellt, während sie auf Bemühungen hinweist, die zeigen, dass "eine andere Welt möglich ist".

Die meiste Aufmerksamkeit in dieser Arbeit konzentrierte sich auf das Curriculum, d. h. auf das, was formal gelehrt wird. Schulen vermitteln den Lernenden jedoch auf eine wirkmächtige Art und Weise, wie sie in der Welt leben können, und zwar durch die Art der sozialen Beziehungen, die sie als Institutionen fördern - eine Einsicht, die von Dewey bekräftigt wird, dass „Bildung keine Vorbereitung auf das Leben ist; sie ist das Leben selbst“ (1916, S.239). Eine glaubwürdige Berufsorientierung würde somit mehr als nur eine radikale Überarbeitung eines Curriculums „Karriere-Management-Fähigkeiten“ erfordern. Vielmehr müsste, wie Dewey bemerkte, auch

sichergestellt werden, dass die Lernenden in sinnvolle Arbeitsaufgaben und Beziehungen eingebunden sind, die „die unverwechselbaren Fähigkeiten der Einzelnen mit ihren sozialen Aufgaben“ abgleichen (1916, S.360). Dies würde eine Überarbeitung des Bildungssystems erforderlich machen, das zunehmend zu einem Spiegelbild des Marktes geworden ist. Deweys Behauptung, dass die Art der Bildung, an der er interessiert war, „nicht die war, die die Arbeiter an das bestehende industrielle Regime ‚anpassen‘ würde; dafür liebe ich dieses Regime nicht genug“ (1916, S.42). Denn nur, wenn sie das Leben in einer Umgebung erfahren, die das menschliche Gedeihen fördert, würden die Erwachsenen von morgen nichts weniger als demokratische und förderliche Beziehungen bei der Arbeit – und allgemeiner im bürgerlichen Leben – akzeptieren.

Quellen:

- Allais, S., & Shalem, Y. (2018). *Knowledge, curriculum, and preparation for work*. Leiden: Brill.
- Appadurai, A. (2004). The capacity to aspire: culture and the terms of recognition. In V. Rao & M. Walton (Eds.), *Culture and public action* (pp.59–84). Palo Alto, California: Stanford University Press.
- Apple, M.W. (1995). *Education and power*. New York: Routledge. [2nd edition]
- Avelino, F. et al. (2015). 'New economies'? A transformative social innovation perspective. TRANSIT Working Paper No. 3, September.
- Bacchi, C. (2009). *Analysing policy: What's the problem represented to be?* Frenchs Forest, N.S.W: Pearson.
- Baiocchi, G. (2005). *Militants and citizens: The politics of participatory democracy in Porto Alegre*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Barnes, A., Bassot, B., & Chant, A. (2010). *An introduction to career learning & develop-*

- ment 11-19: *Perspectives, practice and possibilities*. London: Routledge.
- Bauman, Z. (2006). *Liquid times: living in an age of uncertainty*. Cambridge: Polity Press.
- Bauman, Z. (2017). *A chronicle of crisis: 2011-2016*. London: Social Europe Editions.
- Beckett, A. (2018). Post-work: the radical idea of a world without jobs. *The Guardian*, 19 January.
- Bengtsson, A. (2011). European policy of career guidance: The interrelationship between career self-management and production of human capital in the knowledge economy. *Policy Futures in Education*, 9(5), 616–627.
- Bengtsson, A. (2015). European career guidance policy: A focus on subtle regulatory mechanisms. *Zeitschrift Für Weiterbildungsforschung - Report*, 38 (2), 241–250.
- Boltanski, L., & Ciapello, E. (2007). *The new spirit of capitalism*. London: Verso.
- Bowes, L., Smith, D., & Morgan, S. (2005). *Reviewing the evidence base for careers work in schools (iCeGS Occasional Paper)*. Derby, England: University of Derby, International Centre for Guidance Studies.
- Brown, P., Lauder, H., & Ashton, D. (2010). *The global auction: The broken promises of education, jobs, and incomes*. Oxford: Oxford University Press.
- Brunila, K. (2013) Hooked on a feeling: education, guidance and rehabilitation of youth at risk. *Critical Studies in Education*, 54 (2), 215–228.
- Brunila, K., & Rynänen, S. (2017). New rules of the game: youth training in Brazil and Finland as examples of the new global network governance. *Journal of Education and Work*, 30 (4), 353–366.
- Carnoy, M. & Levin, H.M. (1985). *Schooling and work in the democratic state*. Stanford, Ca.: Stanford University Press.
- Cederström, C., & Fleming, P. (2012). *Dead man working*. Arlesford: Zero Books.
- Collins, R. (2000) Comparative and historical patterns of education. In M.T. Hallinan (Ed.) *Handbook of the sociology of education* (pp.213–239). Netherlands: Springer.
- Davis, J.B. & Dolfsma, W. (2008). Social economics: An introduction and a view of the field. In J.B. Davis & W. Dolfsma (Eds.), *The Elgar companion to social economics* (pp.1–7). Cheltenham, UK: Edward Elgar.
- de Sousa Santos, B. (Ed.) (2006). *Another production is possible*. London: Verso.
- Dewey, J. (1907). The school and social progress. In *The school and society* (pp.19–44). Chicago: University of Chicago Press.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. New York: The Free Press.
- Dinerstein, A.C. (2014). The dream of dignified work: on good and bad utopias. *Development and Change*, 45 (5), 1037–1058.
- Eagleton, T. (1991). *Ideology: An introduction*. London: Verso.
- Education Scotland (2015). *Developing the young workforce: Career education standard (3–18)*. Education Scotland: Livingston.
- Economist, The (2016). Against happiness. 24 September.
- Fleming, P. (2015). *The mythology of work: How capitalism persists despite itself*. London: Pluto Press.
- Foskett, R., & Johnston, B. (2006). *Credit-bearing careers education*. Southampton: University of Southampton.
- Frayne, D. (2015). *The refusal of work: The theory and practice of resistance to work*. London: Zed Books.
- Frigeiro, G., Mendez, R., & McCash, P. (2012). *Redesigning work-related learning: A management studies placement module*. Career Studies Unit: University of Warwick.
- Frisby, D. (2018). Wealth inequality is soaring.

- Here are the 10 reasons why it's happening. *The Guardian*, 12 April.
- Gatsby Charitable Foundation (2014). *Good career guidance*. London: Gatsby Charitable Foundation.
- Grubb, W. N., & Lazerson, M. (2004). *The education gospel: The economic power of schooling*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Griffin, P., McGraw, B., & Care, E. (Eds.) (2012). *Assessment and teaching of 21st century skills*. Netherlands: Springer.
- Hakim, C. (2010). Erotic capital. *European Sociological Review*, 26 (5), 499–518.
- Hemingway, J. (1988) Leisure and civility: Reflections on a Greek ideal. *Leisure Sciences*, 10, 179–191.
- Hodkinson, P., Sparkes, A. C., & Hodkinson, H. (1996). *Triumphs and tears: Young people, markets, and the transition from school to work*. London, UK: David Fulton.
- Hooley, T. (2018) A war against the robots? Career guidance, automation and neoliberalism. In T. Hooley, R.G. Sultana & R. Thomsen (Eds.), *Career guidance for social justice: Contesting neoliberalism* (pp.93-108). London & New York: Routledge.
- Hooley, T., Watts, A.G. Sultana, R.G., & Neary, S. (2013). A critical examination of the 'Blueprint' model of career development. *British Journal of Guidance and Counselling*, 41 (2), 117–131.
- Hooley, T., & Dodd, V. (2015). *The economic benefits of career guidance*. Careers England.
- Hooley, T., Sultana, R.G., & Thomsen, R. (Eds.) (2018a). *Career guidance for social justice: Contesting neoliberalism*. London & New York: Routledge.
- Hooley, T., Sultana, R.G., & Thomsen, R. (2018b). The neoliberal challenge to career guidance—Mobilising research, policy and practice around social justice. In T. Hooley, R.G. Sultana & R. Thomsen (Eds.), *Career guidance for social justice: Contesting neoliberalism* (pp.1-28). London & New York: Routledge.
- Hughes, D., Bosley, S., Bowes, L., & Bysse, S. (2002). *The economic benefits of guidance* (iCeGS Research Report Series No. 3). Derby, England: University of Derby, International Centre for Guidance Studies.
- International Labor Organization (1999). *ILO: Decent work*, Report of the Director-General, International Labour Conference, 87th Session, Geneva.
- International Labor Office (ILO) (2016). *World employment and social outlook: Trends 2016*. Geneva: ILO.
- Irving, B. (2018). The Pervasive influence of neoliberalism on policy guidance discourses in career / education: Delimiting the boundaries of social justice in New Zealand. In T. Hooley, R.G. Sultana & R. Thomsen (Eds.) *Career guidance for social justice: Contesting neoliberalism* (pp.47–62). London & New York: Routledge.
- Johnson, R.D. (2017). *Rediscovering social economics: Beyond the neoclassical paradigm*. Palgrave Macmillan.
- Kalleberg, A.L. (2007). *The mismatched worker*. New York: W.W. Norton.
- Kelly, P. (2001). Youth at risk: Processes of individualisation and responsabilisation in the risk society. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 22, 23–33.
- Killeen, J., & Kidd, J.M. (1991). *Learning outcomes of guidance: a review of research*. Research Paper No. 85. Sheffield: Employment Department.
- Kleiber, D. (2012). Taking leisure seriously: New and older considerations about leisure education. *World Leisure Journal*, 54 (1), 5–15.
- Kuhn, M., & Sultana, R.G. (Eds.) (2006). *Homo sapiens Europæus? Creating the European learning citizen*. New York: Peter Lang.

- Kuratko, D.F. (2005). The emergence of entrepreneurship education: development, trends, and challenges. *Entrepreneurship: Theory and Practice*, September, 577–597.
- Law, B. (1999). Career learning space: new DOTS thinking for careers education. *British Journal of Guidance and Counselling*, 27 (1), 35–54.
- Law, B. & Watts, A.G. (1977). *Schools, careers and community*. London: Church Information Office.
- Magnuson, C.S. (2000). How early is too early to begin life career planning? The importance of the elementary school years. *Journal of Career Development*, 27 (2) 89–101.
- Mazawi, A.E. (2007). ‘Knowledge society’ or work as ‘spectacle’? Education for work and the prospects of social transformation in Arab societies. In L. Farrell & T. Fenwick (Eds.) *Educating the global workforce: Knowledge, knowledge work and knowledge workers* (pp.251–267). London: Routledge.
- McCowan, C., McKenzie, M., & Shah, M. (2017). *Introducing career education and development: A guide for personnel in educational institutions in developed and developing countries*. Australia: InHouse Publishing.
- Midttun, K., & McCash, P. (2018). Social justice: Integrating theory and practice to stimulate reflexivity and enactment. In T. Hooley, R.G. Sultana & R. Thomsen (Eds) *Career guidance for emancipation: Reclaiming justice for the multitude*. London & New York: Routledge.
- Miller, E. (2005). Solidarity economics: Strategies for building new economies from the bottom-up and the inside-out. Grassroots economic organizing (GEO) Collective.
- Mundy, K., Green, A., Lingard, R., & Verger, A. (2016). Introduction: The globalization of education policy – key approaches and debates. In K. Mundy, A. Green, R. Lingard & A. Verger (Eds.), *The Handbook of global education policy* (pp. 1–20). Chichester: John Wiley & Sons.
- National Centre for Guidance in Education (2017) *A whole school guidance framework*. Dublin: NCGE.
- Nussbaum, M. (2001). Adaptive preferences and women’s options. *Economics and Philosophy*, 17, 67–88.
- Olin Wright, E. (2009). *Envisioning real utopias*. London: Verso.
- Peters, M. A. (2016). Education, neoliberalism and human capital: homo economicus as ‘entrepreneur of himself’. In S. Springer, K. Birch & L. MacLeavey (Eds.), *The handbook of neoliberalism* (pp. 297–307). Abingdon: Routledge.
- Piketty, T. (2014). *Capital in the twenty-first century*. Cambridge, MA: Belknap Press.
- Procoli, A. (Ed.). (2004). *Workers and narratives of survival in Europe: The management of precariousness at the end of the twentieth century*. New York: SUNY Press.
- Pouyaud, J., & Guichard, J. (2018). A twenty-first century challenge: How to lead an active live whilst contributing to sustainable and equitable development. In T. Hooley, R.G. Sultana & R. Thomsen (eds) *Career guidance for social justice: Contesting neoliberalism* (pp.31–46). London & New York: Routledge.
- Prilleltensky, I. & Stead, G.B. (2012). Critical psychology and career development: unpacking the adjust–challenge dilemma. *Journal of Career Development*, 39 (4) 321–340.
- Rott, G. (2015). Academic knowledge and students’ relationship to the world: career management competence and student centred teaching and learning. *Journal of the European Higher Education Area*, 2, 51–70.
- Roy, E.A. (2018). ‘Heck it was productive’: New Zealand employees try four-day week. *The Guardian*, 28 March.
- Ryder, G. (2017). Decent work or indecent politics. *Social Europe* (1 February).
- Savelsberg, H.J. (2010). Setting responsible

- pathways: the politics of responsabilisation. *Journal of Education Policy*, 25 (5), 657–675.
- Savickas, M.L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J-P, Duarte, M.E., Guichard, J., Van Vianen, A.E.M. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75 (3), 239–250.
- Schwartz, B. (2015). *Why we work*. New York: Simon & Schuster.
- Sennett, R. (1998). *The corrosion of character: The personal consequences of work in the new capitalism*. New York: W.W. Norton & Company.
- Sharma, A. (2016). The STEM-ification of education: the zombie reform strikes again. *Journal for Activist Science & Technology Education*, 7 (1), 42–50.
- Simon, R.I., Dipbo, D.A., & Schenke, A. (1991). *Learning work: A critical pedagogy of work education*. New York: Greenwood.
- Simons, M., Olssen, M., & Peters, M.A. (eds)(2009). *Re-reading education policies: A handbook studying the policy agenda of the 21st Century*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Standing, G. (2011). *The precariat: The new dangerous class*. London: Bloomsbury Academic.
- Standing, G. (2018). The Left should stop equating labour with work. *Social Europe*, 23 March.
- Sukarieh, M. & Tannock, S. (2017). The education penalty: schooling, learning and the diminishment of wages, working conditions and worker power. *British Journal of Sociology of Education*, 38 (3), 245–264.
- Sultana, R.G. (2012a). Learning career management skills in Europe: a critical review. *Journal of Education and Work*, 25 (2), 225–248.
- Sultana, R.G. (2012b). ‘Career education: past, present...but what prospects?’ *British Journal of Guidance and Counselling*, 41 (1), 69–80.
- Sultana, R.G. (2012c) ‘Flexibility and security? The implications of ‘flexicurity’ for career guidance.’ *British Journal of Guidance and Counselling*, 45 (2), 145–163.
- Sultana, R.G. (2013). ‘Career management skills: assessment for learning.’ *Australian Journal of Career Guidance*, 22 (2), pp.82–90.
- Sultana, R. G. (2014) Pessimism of the intellect, optimism of the will? Troubling the relationship between career guidance and social justice. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 14 (1), 5–19.
- Sultana, R.G. (2018a). *Enhancing the quality of career guidance in secondary schools: A handbook*. University of Camerino: MyFuture Publication.
- Sultana, R.G. (2018b). Precarity, austerity and the social contract in a liquid world: career guidance mediating the citizen and the state. In T. Hooley, R.G. Sultana & R. Thomsen (Eds.), *Career guidance for social justice: Contesting neoliberalism* (pp.63–76). London & New York: Routledge.
- Thomsen, R. (2014). *A Nordic perspective on career competences and guidance – Career choices and career learning*. NVL & ELGPN concept note, Oslo: NVL.
- Tomlinson, M. (2008). ‘The degree is not enough’: Students’ perceptions of the role of higher education credentials for graduate work and employability. *British Journal of Sociology of Education*, 29 (1), 49–61.
- Vally, S., & Motala, E. (eds) (2014) *Education, economy and society*. Pretoria, South Africa: University of South Africa (UNISA) Press.
- van de Oudeweetering, K. & Voogt, J. (2018). Teachers’ conceptualization and enactment of twenty-first century competences: exploring dimensions for new curricula, *The Curriculum Journal*, 29 (1), 116–133.
- Veltman, A. (2016). *Meaningful work*. Oxford: Oxford University Press.
- Watts, A.G. (2014). Cross-national reviews of career guidance systems: Overview and reflections. *Journal of the National Institute*

for Career Education and Counselling, 32 (1), 4–14.

Welde, A.M.J., Bernes, K.B., Gunn, T.M., & Ross, S.A. (2016). Career education and the elementary school level: student and intern teacher perspectives. *Journal of Career Development*, 43 (5), 426–446.

Winick, E. (2018). Every study we could find on what automation will do to jobs, in one chart. *MIT Technology Review*, January 25.

Wright, A., & Wolford, W. (2003). *To inherit the earth: The landless movement and the*

struggle for a new Brazil. Oakland, CA: Food First Books.

Yates, J., Hooley, T., & Kaur Bagri, K. (2016). Good looks and good practice: the attitudes of career practitioners to attractiveness and appearance. *British Journal of Guidance and Counselling*, 45 (5), 547–561.

Zamagni, S. (2014). Public happiness in today's economics. *International Review of Economics*, 61, 191–196

Originaltitel:

Ronald G. Sultana (2018). Authentic education for meaningful work: Beyond 'career management skills'. Unveröffentlichtes Manuskript.

Übersetzung aus dem Englischen und Veröffentlichung mit freundlicher Genehmigung des Autors.

Autoreninfo:

Prof. Dr. Ronald G. Sultana ist Direktor des Euro-Mediterranean Centre for Educational Research an der Universität von Malta.

ronald.sultana@um.edu.mt

www.um.edu.mt/emcer

Herausgeber:

Deutscher Verband für Bildungs- und Berufsberatung e.V. (dvv)

Erich-Kästner-Weg 12

58640 Iserlohn

Telefon 02371 / 7918012

kontakt@dvv-fachverband.de

www.dvv-fachverband.de

Alle Rechte vorbehalten. 2019

