

Freie wissenschaftliche Arbeit
für die
Diplomprüfung in Erziehungswissenschaft
an der
Fakultät für Sozial- und Verhaltenswissenschaften
der
Eberhard-Karls-Universität Tübingen

Hauptschülerinnen und Hauptschüler auf dem Weg zur Berufsfindung

**Zur Rolle des Wochentagspraktikums im berufsvorbereitenden
Unterricht der Hauptschule in Baden-Württemberg**

vorgelegt von
Ulrike Klüppel
Gechingen, 18. Mai 2001

Danke

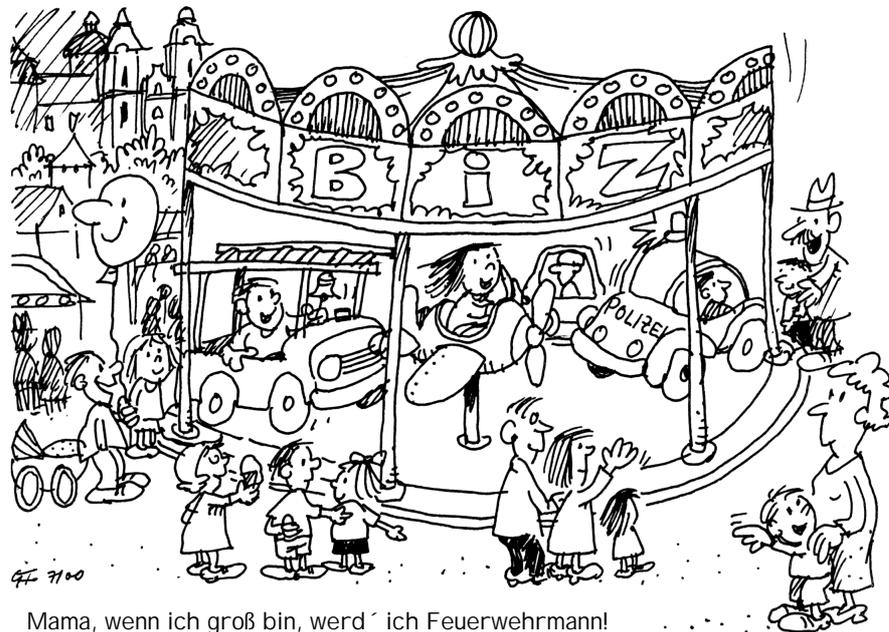
sage ich an dieser Stelle allen, die diese Arbeit ermöglicht haben.

Mein besonderer Dank gilt dabei den Schülerinnen und Schülern der Versuchsschule - und hier insbesondere Stephanie, Zuhal, Chris und Kevin - die in den Gesprächen bereitwillig und offen über ihre Erfahrung mit dem Wochentagspraktikum berichtet und mir so einen Zugang zu ihrer Sichtweise ermöglicht haben.

Bedanken möchte ich mich auch bei den Lehrkräften für ihre Bereitschaft, mir durch ihren engagierten Meinungs-austausch Einblicke in Ziele und Hintergründe des Wochentagspraktikums und ihrer ganz persönlichen Einschätzung zu gewähren. Sie waren mir, ebenso wie der Rektor der Versuchsschule, eine hilfreiche Unterstützung in meinem Forschungsvorhaben.

Zu Dank verpflichtet bin ich auch den Vertreterinnen und Vertretern der Betriebe, die sich zu einem Auswertungsgespräch zusammen gefunden und diese Arbeit durch ihre Perspektive bereichert haben.

Und schließlich geht ein dickes Dankeschön auch an meine Familie und an alle Freundinnen und Freunde, die meine Arbeit durch tatkräftige Unterstützung begleitet und dadurch ermöglicht haben. Besonders hervorheben möchte ich Klaus Gurr, der mich kompetent und mit unglaublicher Gelassenheit über so manche Klippe der Textverarbeitung manövriert hat.



Mama, wenn ich groß bin, werd' ich Feuerwehrmann!
 und ich Pilotin!

aus: AWT-Info 2/2000



aus: b&w 2/2001, S. 21

Inhalt

1	Einleitung	1
1.1	Ausgangslage und Zielsetzung	1
1.2	Vorgehensweise und Gliederung	5
2	Theoretischer Teil	9
2.1	Begriffsklärungen	9
2.1.1	Berufswahl und Berufsfindung.....	9
2.1.2	Ausbildungsfähigkeit	12
2.1.3	Zur Konzeption des Wochentagspraktikums.....	13
2.2	Berufsfindung im Kontext gesellschaftlicher Bedingungen	15
2.2.1	Vorbemerkungen	15
2.2.2	Gesellschaftlich-ökonomische Strukturveränderungen beim Übergang in die Wissens- und Informationsgesellschaft.....	15
2.2.3	Anforderungen der deutschen Wirtschaft an Ausbildungsplatzsuchende.....	18
2.2.4	Folgen für die Orientierung in Gesellschaft und Berufsleben	20
2.2.5	Die Lage von Hauptschülerinnen und Hauptschülern auf dem Ausbildungs- und Beschäftigungsmarkt.....	24
2.2.6	Zusammenfassung.....	27
2.3	Berufsfindung im Kontext der Identitätsentwicklung von Jugendlichen	28
2.3.1	Vorbemerkungen	28
2.3.2	Die Entwicklung einer beruflichen Identität im Jugendalter	29
2.3.3	Die Entwicklung von Berufswünschen im Prozess der Identitätsfindung.....	34
2.3.4	Die Bedeutung der Erwerbstätigkeit für die Lebensgestaltung.....	36
2.3.5	Zusammenfassung	38
2.4	Die Förderung der Ausbildungsfähigkeit	38
	als Herausforderung für die Hauptschule	38
2.4.1	Vorbemerkungen	38
2.4.2	Konsequenzen für die Hauptschule.....	39
2.4.3	Aussagen des Bildungsplanes für die Hauptschule und des Reformkonzeptes "IMPULSE Hauptschule"	42
2.4.4	Zusammenfassung	44

3	Qualitative Untersuchung	45
3.1	Begründung und Auswahl der Untersuchungsmethode	45
3.1.1	Begründung der Untersuchungsmethode.....	45
3.1.2	Auswahl der Gruppendiskussion als Untersuchungsmethode	50
3.1.3	Mögliche Nachteile der Gruppendiskussion.....	52
3.2	Methodische Vorgehensweise.....	53
3.2.1	Methodische Grundsätze der qualitativen Sozialforschung	53
3.2.2	Ablauf der Untersuchung.....	55
3.3	Theoretischer Hintergrund und Ablauf der Gruppendiskussion.....	57
3.3.1	Kennzeichen der Gruppendiskussion	57
3.3.2	Auswahl der Teilnehmerinnen und Teilnehmer der verschiedenen Gruppen.....	57
3.3.3	Begründung der Diskussionsleitfäden	60
3.3.4	Aufbereitung und Auswertung des Datenmaterials	66
3.4	Auswertung der Gruppendiskussionen.....	67
3.4.1	Vorbemerkungen	67
3.4.2	Grundsätzliche Eindrücke aus den Gruppendiskussionen	68
3.4.3	Vorteile des Wochentagspraktikums	71
3.4.4	Grenzen des Wochentagspraktikums	80
3.4.5	Zusammenschau der Chancen und Grenzen.....	87
3.4.6	Weitere Ergebnisse aus den Diskussionen	89
4	Abschließende Diskussion und Ausblick.....	95
4.1	Diskussion der Ergebnisse	95
4.2	Ausblick	98
5	Literatur.....	101
6	Anhang	A
6.1	Anhang A: Klassenbefragung (Pretest)	A
6.2	Anhang B: Schulinterne Erhebung zum Wochentagspraktikum (Vorlagen)	B

1 Einleitung

1.1 Ausgangslage und Zielsetzung

„Was hat Schule denn für eine Funktion? In erster Linie ist es so, dass man den Schülern einen guten Start ermöglicht ins Berufsleben. Das ist ja das Grundproblem: Manche steigen irgendwo ein, und wenn es dann in der Ausbildung nicht läuft, dann ist für viele der Start verpatzt in einem kritischen Alter. Wenn einer keinen Bock mehr hat und dann vielleicht Zuhause Trouble hat, dann ist die Gefahr da, dass sie eine Richtung einschlagen, die man nicht mehr gutheißen kann. Ich denke, die Berufswahl ist ein Punkt, bei dem man nicht nur Risiko spielen kann oder unvorbereitet reingehen kann.“ (Hauptschullehrer im Interview)

Es ist in der Tat von Bedeutung, wie Jugendlichen der Start ins Berufsleben gelingt, und es fragt sich, ob gerade Hauptschülerinnen und Hauptschüler mit den bisherigen Maßnahmen heute noch ausreichend auf die Berufswahl und den Übergang in die Berufswelt vorbereitet sind.

Unsere Gesellschaft hat sich in den letzten Jahren grundlegend verändert. Durch Schlagworte wie „(wirtschaftliche) Globalisierung“ und „Digitalisierung von Kommunikations-, Wissens- und Arbeitswelten“ (Zukunftskommission Gesellschaft 2000, S. 17) werden die übergreifenden Entwicklungen der Industrieländer beschrieben, die einen tief greifenden sozialen Wandel ausgelöst haben. Dadurch befinden wir uns in einer spezifischen Umbruchsituation, die durch eine zunehmende „Freisetzung des Individuums“ (Beck 1986) aus fest gefügten Lebensformen und Orientierungen gekennzeichnet ist. Das bedeutet, dass kollektiv verbindliche Muster der Lebensplanung mehr und mehr an Bedeutung verlieren. Damit ist es zu einer Liberalisierung von Lebensentwürfen gekommen, die zur Folge hat, dass sich die Individuen in allen Lebensbereichen zwar mit spannenden Herausforderungen und Chancen, aber auch mit neuartigen Unsicherheiten und Risiken konfrontiert sehen, zu deren Bewältigung besondere Kompetenzen und Strategien erforderlich sind. Für junge Heranwachsende entfalten sich somit einerseits neue Freiräume für biographisch bedeutsame Entscheidungen, andererseits ergibt sich daraus aber auch die Notwendigkeit, sich auf eine unbestimmte Zukunft vorbereiten zu müssen (vgl. z. B. Zukunftskommission Gesellschaft 2000 oder Shell-Jugendstudie 2000).

Dies betrifft in besonderer Weise den Übergang von der Schule in die Arbeitswelt mit ihren gewandelten Arbeitssituationen und Arbeitsbelastungen sowie der zunehmend unsicher werdenden Aussicht auf sichere und gut bezahlte

Vollzeitarbeit. Wo sich durch den tief greifenden und rasanten Umstrukturierungsprozess in Wirtschaft und Gesellschaft für Jugendliche mit höheren Bildungsabschlüssen zusätzliche Handlungsspielräume und berufliche Chancen eröffnen, verschärft sich gerade für Hauptschülerinnen und Hauptschüler mit ihren schwachen Startchancen der Übergang von der Schule ins Berufsleben erheblich. Neuere Untersuchungen zeigen, dass gerade diese Jugendlichen oft nicht über die notwendigen Voraussetzungen verfügen, um diesen Herausforderungen ausreichend gewachsen zu sein:

„Je geringer die individuellen Verfügungsmöglichkeiten über Ressourcen aufgrund von familiärer Herkunft und erworbenen oder erwerbbarer Berechtigungen und sozialen Beziehungen, desto rigider ist der ‚Orientierungsspielraum‘ begrenzt.“ (Schneider/Traut 1992, S. 238f)

Zukunftsversprechende Ausbildungsgänge hängen nicht nur von qualifizierten Bildungsabschlüssen ab, sondern auch vom Vorhandensein ausgeprägter personaler und sozialer Ressourcen im Sinne von Ich-Stärke und Handlungsfähigkeit. Dadurch kommt es zu einer „strukturellen Disparität der Lebenschancen“ (Heinz 1988, S. 11), weil sich wesentliche Persönlichkeitsmerkmale und Fähigkeiten erst in einer Phase entwickeln, in der den frühen Schulabgängern mit der Berufswahl bereits eine Entscheidung abverlangt wird, mit der sie entwicklungsbedingt überfordert sind und die sie dennoch lösen müssen. Für sie wird diese Phase als wichtiger Erfahrungs- und Qualifikationszeitraum dadurch in einem erheblichen Maße eingeschränkt:

„Entwicklungspsychologisch befinden sich die zumeist 15-jährigen berufswählenden Jugendlichen gerade im Übergang von der Rollen- zur Ich-Identität, haben jedenfalls das ‚Ich‘, das die Berufswahl anleiten und der sie entsprechen soll, subjektiv zumeist noch gar nicht entwickeln und entfalten können.“ (Beck 1979, S. 10)

Diese Jugendlichen erleben diese „neuen Freiheiten“ also in den seltensten Fällen als Erweiterung, sondern oft als eine zusätzliche Belastung, die Stress verursachen kann (Mansel/Hurrelmann 1991, S. 11f). Hier tut sich neben den Herausforderungen der gesellschaftlichen Wandlungsprozesse ein weiteres Spannungsfeld auf, das eine besondere pädagogische Hinwendung rechtfertigt.

Für Hauptschülerinnen und Hauptschüler wird der Übergang von der Schule in den Beruf also in doppelter Weise erschwert. Sie benötigen deshalb bei der Bewältigung dieser Herausforderung intensive Unterstützung. Konzepte von planbaren, überschaubaren und linearen beruflichen Lebensverläufen können immer weniger eingelöst werden, und dennoch stellt der Beruf bei allen Wandlungsprozessen und der Abkehr von „Lebensberufen“ in unserer Gesellschaft nach wie vor eine zentrale Größe dar. Er definiert den sozialen Status und die gesellschaftliche Anerkennung einer Person, so dass der Phase der Berufsfindung eine weit reichende Bedeutung zukommt. Wenn von der identitätsstiftenden Funktion des Berufes die Rede ist, so bedeutet das im

alltäglichen Umgang oft ganz konkret, dass der Beruf bzw. die berufliche Tätigkeit mit der eigentlichen Identität einer Person gleichgesetzt wird:

„... der Beruf dient als Mittel, den Schleier der fremden Individualität ein wenig zu lüften, und umgekehrt gibt jeder mit der Schilderung seines Berufs – ob er will oder nicht – ein wesentliches Stück seines Ichs preis.“ (Beck u. a., zitiert in: Schneider/Traut 1992, S. 61)

Entsprechend bedrohlich stellt sich der Umkehrschluss dar: Ungelernte und Arbeitslose stellen „nichts“ dar – und dieses Risiko trifft am ehesten die schwach qualifizierten Schulabgängerinnen und Schulabgänger (vgl. auch Zenke 1998a, S. 32).

Die Hauptschule ist sich dieser besonderen Herausforderung bewusst. Mit der Einführung des Lernbereiches „Arbeit-Wirtschaft-Technik“ (AWT-Bereich) und dem berufsvorbereitenden Unterricht „Orientierung in Berufsfeldern“ (OiB) in den baden-württembergischen Hauptschulen wurde die Vorbereitung der Jugendlichen auf die Lebens- und Arbeitswelt zum Profildereich der Hauptschule, und damit wird dieser pädagogischen Aufgabe Rechnung getragen. Allerdings hat sich auch hier gezeigt, dass sich das bestehende Konzept mit den veränderten sozioökonomischen Bedingungen auseinandersetzen muss, die den Berufsfindungsprozess vor immer neue Herausforderungen stellt. Das Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg hat auf die Notwendigkeit einer Weiterentwicklung der Hauptschule reagiert und im Frühjahr 1998 ein Reformkonzept vorgestellt, das sich „IMPULSE Hauptschule“ nennt. Es sind darin sowohl die Ergebnisse bisheriger schulischer Erfahrungen mit innovativen Ansätzen als auch Diskussionen mit verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen eingeflossen (Landesinstitut für Erziehung und Unterricht 1998).

Ziel dieses Reformvorhabens ist es unter anderem, die Ausbildungsfähigkeit der Hauptschülerinnen und Hauptschüler zu verbessern, d. h. sich verstärkt mit den Qualifikationen auseinander zu setzen, die von Betrieben und Berufsschulen heute gefordert werden. Insbesondere ist dabei an die Förderung und Unterstützung der schwächeren und benachteiligten Jugendlichen gedacht. Im Zuge dessen wird an vielen Hauptschulen momentan die Zusammenarbeit mit Kooperationspartnern in der Wirtschaft gesucht, um gemeinsam zu einer zeitgemäßen Gestaltung des Übergangs von der Schule in den Beruf zu gelangen. Verschiedene Initiativen sind in der Erprobung und reichen von örtlichen Partnerschaften von Hauptschule und Betrieben über Projekte in Betrieben bis hin zu neuen Formen des Betriebspraktikums. Eine dieser Formen ist das sogenannte „Wochentagspraktikum“, um das es in dieser Arbeit geht.

Die Entscheidung für ein solches Praktikumsmodell wird von der Schule selbst in Absprache mit den örtlichen Betrieben und dem zuständigen Schulamt getroffen und basiert im Wesentlichen auf den Aushandlungsprozessen des

Kollegiums, das die spezifischen Besonderheiten der Schule, der Schülerinnen und Schüler sowie der regionalen Gegebenheiten am besten kennt. Jeder Schule bleibt es freigestellt, inwieweit die Erfahrungen des Modellversuchs evaluiert und in einen kontinuierlichen Weiterentwicklungsprozess eingebunden werden. Häufig wird zwar der Dialog mit den betroffenen Schülerinnen und Schülern, ihren Eltern, den Betrieben oder auch anderen Schulen gesucht, aber nur selten werden die Modellversuche auch wissenschaftlich begleitet. Dies halte ich für ein gravierendes Defizit, wo es doch um eine qualitative Weiterentwicklung von neuen Ansätzen gehen soll und das Zusammenwirken von Erziehungswissenschaft und Praxis eine Möglichkeit bietet, pädagogische Prozesse mit der gebotenen Neutralität und Professionalität zu evaluieren, um sie zu optimieren.

Mit der vorliegenden Arbeit soll ein Versuch unternommen werden, diesem Defizit entgegenzuwirken und einen Beitrag zur engeren Zusammenarbeit von Theorie und Praxis zu leisten. Im Sinne schulnaher Forschung soll der Modellversuch des Wochentagspraktikums näher beleuchtet werden, um durch die gewonnenen Erkenntnisse der betreffenden Schule die Möglichkeit zu geben, diese Maßnahme von einer zusätzlichen Perspektive aus kritisch zu reflektieren und gegebenenfalls zu modifizieren. Ich habe eine Hauptschule im Schulamtsbezirk Sindelfingen ausgewählt, die das Wochentagspraktikum erstmalig im Schuljahr 1999/2000 durchgeführt hat. Es ist dort als Ergänzung zu dem in Klasse 8 üblichen zweiwöchigen Betriebspraktikum konzipiert und sieht vor, dass die Schülerinnen und Schüler der achten Klassen im zweiten Schulhalbjahr an einem Tag in der Woche einen von ihnen ausgewählten Praktikumsbetrieb besuchen. Insgesamt haben die Jugendlichen so die Gelegenheit, viereinhalb Monate im selben Praktikumsbetrieb mitzuarbeiten und Erfahrungen zu sammeln.

Mit der Frage der pädagogischen Unterstützung des Berufsfindungsprozesses habe ich einen Ausschnitt aus der Schulwirklichkeit gewählt, der eine hohe Relevanz für die betroffenen Schülerinnen und Schüler besitzt. Es mag nahe liegen, gerade die benachteiligten Jugendlichen als „Opfer“ der gesellschaftlichen Wandlungsprozesse zu sehen, aber sie sind gleichzeitig immer auch Gestaltende dieser Herausforderung mit ihren eigenen Kompetenzen, Vorstellungen, Orientierungen und Interpretationen und eingebunden in konkrete Handlungssysteme. Wenn also über die Bedeutung einer Maßnahme nachgedacht wird, die den Jugendlichen Hilfe und Unterstützung bieten will, so macht es Sinn, sie selbst zu Wort kommen zu lassen und ihre subjektiven Sichtweisen und Bewertungen ernst zu nehmen. Genauso wichtig ist es, diese Erfahrungen mit den pädagogischen Absichten und Erwartungen der Initiatoren in Beziehung zu setzen. In diesem Sinne geht es in dieser Arbeit darum, das Wochentagspraktikum als berufsvorbereitende Maßnahme aus der Sicht der verschiedenen Akteure des Geschehens zu diskutieren:

- Mit welcher Zielsetzung haben die Kolleginnen und Kollegen dieses Wochentagspraktikum eingeführt?
- Welche Erwartungen haben sich erfüllt und wo sind Grenzen erkennbar?
- Wie haben die Schülerinnen und Schüler diese Praktikumsform erlebt und vor welchem Hintergrund reflektieren sie ihre Erfahrungen?
- In welcher Rolle sehen sich die Praktikumsbetriebe und wie bewerten sie aus ihrer Sicht das Wochentagspraktikum?

Damit sind die zentralen Fragen der Arbeit benannt, von denen ich mir Erkenntnisse über Chancen und Grenzen des Wochentagspraktikums im Hinblick auf den Berufsfindungsprozess von Hauptschülerinnen und Hauptschülern verspreche.

1.2 Vorgehensweise und Gliederung

In der Vorbereitungsphase dieser Arbeit hatte ich Gelegenheit, nach dem ersten Durchlauf des Wochentagspraktikums an einem Auswertungsgespräch zwischen Vertretern der Betriebe, Lehrerinnen und Lehrern sowie dem Schulleiter der Versuchsschule teilzunehmen. Es wurden erste Eindrücke ausgetauscht und anschließend diskutiert, ob der Versuch in der gleichen Form weitergeführt werden soll. Dazu lagen Ergebnisse einer schriftlichen Umfrage vor, die die betreuenden Lehrkräfte selbst in den beiden achten Klassen und bei den Praktikumsbetrieben nach Beendigung des Praktikums durchgeführt hatten.¹ Beim Versuch, die Ergebnisse zu bündeln, konnten zwar gewisse Grundtendenzen festgestellt werden, dennoch zeigte sich insbesondere bei den Schülerrückmeldungen ein disparates Bild, aus dem keine eindeutigen Schlüsse gezogen werden konnten. Die Fortführung des Schulversuchs wurde am Ende dieses Erfahrungsaustausches von allen (erwachsenen) Beteiligten befürwortet, da die positive Resonanz seitens der beteiligten Betriebe und der Praktikantinnen und Praktikanten doch zu überwiegen schien. Dieses Round-Table-Gespräch und die zentrale Frage, wie das Wochentagspraktikum einzuschätzen sei, stellte gewissermaßen die Initialzündung für meine Untersuchung dar und leitete mich maßgeblich in meiner Fragestellung.

Meine Vorgehensweise knüpft an dieser Ausgangslage an. Zu einer abschließenden Beurteilung des Wochentagspraktikums stand die Frage nach validen Kriterien im Raum, die den Gewinn und die Chancen dieser neuen Praktikumsform genauso berücksichtigen sollten wie auch begründete Bedenken bzw. negative Erfahrungen. Die Unterschiedlichkeit der von mir wahrgenommenen Beurteilungen seitens der Lehrkräfte, aber auch der

¹ Die Fragebogenentwürfe können im Anhang eingesehen werden.

Schülerinnen und Schüler waren der Anlass, den Modellversuch über die schulintern erfolgte Befragung hinaus einer weitergehenden Prüfung zu unterziehen. Um dabei allgemeine, über diesen spezifischen Fall hinausgehende Erkenntnisse zu generieren, die für eine Bewertung dieser Praktikumsart von Interesse sein könnten, sollten die vorliegenden Befunde aus der Befragung durch eine neue Zugangsweise ergänzt werden. Die spannende Frage war dabei, was genau zur Zufriedenheit bzw. zu einem Missbehagen im Hinblick auf das Wochentagspraktikum bei den Beteiligten geführt hatte und wie insbesondere die Jugendlichen selbst mit den Erfahrungen umgehen, wie sie sie einordnen und bewerten. Vor dem Hintergrund, dass Berufsfindung als ein hochkomplexer Prozess durch Auseinandersetzungen mit berufskundlichen Informationen einerseits, aber auch durch eine Fülle von subjektiven Erfahrungen, Motiven und Konstruktionen andererseits geprägt ist, erschien es sinnvoll, diese Spuren durch ein qualitativ-interpretatives Verfahren nachzuzeichnen, bei dem das Verstehen von Deutungszusammenhängen im Mittelpunkt steht:

„Qualitative Forschung orientiert sich in der Wahl ihrer Methoden eher an einer ‚relativen‘ als an einer ‚absoluten Maxime‘ wissenschaftlicher Erkenntnis, um der Subjektivität derer, von denen und über die sie etwas erfahren will, mehr Raum zu lassen.“ (Wahl zitiert in: Walther 2000, S. 76).

Die von den Lehrkräften durchgeführte Umfrage bei den Schülerinnen und Schülern sowie den beteiligten Betrieben stellt eine erste empirische Grundlage und damit den Ausgangspunkt meiner Untersuchung dar. Die Ergebnisse dieser Fragebögen werden im Hinblick auf die positiven und negativen Rückmeldungen sowie die durch die Umfrage nicht abgedeckten offenen Fragen analysiert. In einem weiteren Schritt sollen die Erkenntnisse aus den Schülerfragebögen mit den beiden betroffenen Klassen diskutiert werden. Hier sehe ich einmal die Möglichkeit, weitere Fragen, die für meine Fragestellung von Interesse sein könnten, durch Punktabfragen in der Breite zu erfassen, zum anderen verspreche ich mir von der offenen Diskussion Anregung und Erweiterung meines Fragehorizonts und damit Hinweise zu weiterführenden Fragestellungen. Die bis zu diesem Zeitpunkt gewonnenen Erkenntnisse münden in eine Konzeption von Leitfragen, die die Basis der folgenden problemzentrierten Interviews bilden. Es ist zu erwarten, dass sich im Gespräch die Tendenzen und Eindrücke aus dem Round-Table-Gespräch, den schulintern initiierten Fragebögen und der von mir durchgeführten Klassenbefragung konkretisieren und verdichten lassen und damit erst valide Erkenntnisse über Chancen und Grenzen des Schulversuchs möglich werden. Dabei ist zu berücksichtigen, dass jede Forschungsmethode auch immer die Forschungsergebnisse beeinflusst. Die Auswahl der Fragen, der Zeitpunkt der Befragung sowie das eigene Vorverständnis sind ebenfalls ausschlaggebend für die Art der Ergebnisse. Die Gruppendiskussionen, die ich dazu mit den drei beteiligten Personengruppen (Vertreterinnen und Vertreter der Klassen, der

Lehrkräfte und der Praktikumsbetriebe) geführt habe, stehen im Zentrum der Arbeit.

Eingebettet wird diese qualitative Untersuchung in theoretische Überlegungen, die der Untersuchungsauswertung vorangestellt werden. Das spezifische Erkenntnisinteresse der Befragung, wo Chancen und Grenzen des Wochentagspraktikums liegen, bedingt die Strukturierung des Theorieteils und grenzt ihn entsprechend ein. Jugend als Phase der biografischen Vorbereitung auf die Erwachsenenwelt ist gerade hinsichtlich der Berufswahl heute eingebettet in die krisenhaften Entwicklungen des Arbeitsmarktes. Weil sich also die Berufswahl als zentrale Entwicklungsaufgabe des Jugendalters im Spannungsfeld zwischen Identitätsentwicklung und gesellschaftlichen Anforderungen bewegt, sind die theoretischen Überlegungen auf zwei Ebenen angesiedelt. Die Problematik der Berufsfindung von Hauptschülerinnen und Hauptschülern wird sowohl vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Bedingungen als auch aus entwicklungspsychologischer Perspektive diskutiert werden müssen. Wenn wir Schule in ihrer Funktion der „Anwaltschaft für die Kinder und Jugendlichen“ verstehen und zu Aussagen gelangen wollen, wie sie diesen Vermittlungsprozess entsprechend gestalten kann, welche Ansätze stützend wirken und welche die Betroffenen „stark“ machen, müssen wir uns also sowohl mit der Gestalt der modernen Gesellschaft auseinandersetzen als auch mit der Frage, in welcher entwicklungspsychologischen Situation sich die Heranwachsenden befinden, wenn sie im Alter von 15 oder 16 Jahren mit dem Thema der Berufsfindung konfrontiert werden. Dieses doppelseitige Herangehen verdeutlicht auf einer allgemeinen, theoretischen Ebene die verschiedenen Konflikte und Dilemmata im Übergang von der Schule in den Beruf, die von den Jugendlichen in der konkreten Auseinandersetzung eher unbewusst erfahren werden und deshalb kaum offen zutage treten. Insofern dient diese theoretische Reflexion einer Fundierung und Sensibilisierung des Fragehorizonts in den Interviews.

Den Abschluss des Theorieteils bildet ein kurzer Überblick über Ziele und Konzeption des baden-württembergischen Schulentwicklungsprozesses „IMPULSE Hauptschule“, in den das Wochentagspraktikum als Modellversuch eingebettet ist. Eine Zusammenfassung und Diskussion der Untersuchungsergebnisse schließt die Arbeit ab.

2 Theoretischer Teil

2.1 Begriffsklärungen

2.1.1 Berufswahl und Berufsfindung

Das, was umgangssprachlich mit Berufswahl bezeichnet wird, ist ein äußerst komplexer und umfassender Prozess der Sozialisation und Identitätsfindung sowie der gesellschaftlichen Integration von Jugendlichen bzw. jungen Erwachsenen. Er ist von seiner Zielrichtung auf die Eingliederung in das System erwerbswirtschaftlicher Arbeit ausgerichtet und wird häufig als „erste Schwelle“ bezeichnet. Die gängigen Berufswahltheorien gehen dabei von einem wechselseitigen Beziehungsverhältnis von Individuum und Gesellschaft aus, wobei die fast unüberschaubar gewordene Fülle dieser theoretischen Ansätze hier nicht dargestellt werden soll und kann,¹ da es in dieser Arbeit in erster Linie nicht um die Berufswahlentscheidung im engeren Sinne, sondern um die Analyse und Bewertung einer ausgewählten Maßnahme innerhalb des gesamten Berufsfindungsprozesses geht, in deren Zentrum das Verstehen und Nachvollziehen von subjektiven Bedeutungen der im Prozess Beteiligten steht. Insofern beschränke ich mich auf eine Skizzierung derjenigen strukturellen Merkmale in der Berufsfindung, die für die hier vorliegende Untersuchung von Bedeutung sind.

Der Berufswahlprozess ist auf der individuellen Ebene darauf angelegt, eine befriedigende beruflichen Lebensperspektive zu entwickeln. Dazu gehört die Auseinandersetzung mit den eigenen Fähigkeiten und Interessen einerseits und mit den Inhalten und Anforderungen, Chancen und Risiken der Berufe und des Arbeitsmarktes andererseits. Die Entfaltung von Berufsplänen steht dabei in engem Zusammenhang mit den individuellen Identitätswürfen sowie dem Aufbau von Kompetenzen und Wertorientierungen, die unterschiedliche Handlungs- und Orientierungsmuster bedingen (Fend 1991, S. 75f).

Aus der gesellschaftlichen Perspektive erfüllen Berufswahl und Ausbildung vor allem die Funktion, den Einzelnen in das System gesellschaftlicher Arbeit zu integrieren und zu qualifizieren. Dieser Eingliederungsprozess hängt wesentlich damit zusammen, inwieweit die erworbenen Qualifikationen der Betroffenen

¹ Eine ausführliche Zusammenschau und kritische Diskussion von theoretischen Ansätzen zur Berufsorientierung findet sich in Schneider/Traut 1992, Kap. 3.

und das Anforderungsprofil beruflicher Tätigkeiten zu einer Übereinstimmung gelangen.

Dieser Vermittlungsprozess zwischen Individuum auf der einen und dem Erwerbsektor mit seinen beruflichen Tätigkeiten auf der anderen Seite ist ein konstituierendes Merkmal der Berufswahl und wird von den einzelnen Berufswahltheorien aus verschiedenen Blickwinkeln beleuchtet. Das führt dazu, dass individuelle bzw. gesellschaftliche Aspekte des Berufsfindungsprozesses jeweils unterschiedlich gewichtet werden und dadurch andere Bedingungsfaktoren teilweise in den Hintergrund treten: Allokationsorientierte Ansätze beschreiben beispielsweise die Berufswahl stark als Zuweisungsprozess von Berufspositionen, wobei hier notgedrungen der Aspekt des aktiv handelnden Individuums etwas aus dem Blick gerät. Dagegen wird in entscheidungs- und entwicklungsorientierten Ansätzen stärker die individuelle Seite im Hinblick auf das „Entscheiden“ oder der motivationalen Entwicklung zum zentralen Erklärungsprinzip der Berufsorientierung erhoben, dabei zum Teil aber die Dynamik der sich wandelnden sozioökonomischen Verhältnisse vernachlässigt.

Ausgehend von meinem Erkenntnisinteresse, Chancen und Grenzen des Wochentagspraktikums als einer berufsvorbereitenden schulischen Unterstützungsmaßnahme zu untersuchen, halte ich es für wichtig, dass sowohl die besonderen Herausforderungen gesellschaftlicher Rahmenbedingungen für die Phase der Berufsfindung beschrieben werden als auch deren Bedeutung für die Betroffenen in ihrer besonderen Entwicklungssituation. Daher folge ich dem integrativen Verständnis von Schneider/Traut, die eine einseitige Sichtweise der Berufsorientierung zu überwinden versuchen, indem sie diese Phase nicht nur als „Allokationsprozess, sondern *zugleich* als Entscheidungs-, Entwicklungs- und Interaktionsprozess“ verstehen und damit der Verflochtenheit und Komplexität des Berufsfindungsprozesses Rechnung tragen (Schneider/Traut 1992, S. 175). Außerdem wird hier, wie kaum in einem anderen Ansatz, das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft explizit als ein spannungsreiches Wechselverhältnis verstanden und damit die Tatsache in den Mittelpunkt gerückt, dass Jugendliche – vor allem aber Absolventinnen und Absolventen niedriger Bildungsabschlüsse – bei der Entwicklung beruflicher Lebensperspektiven heute mit einer Vielzahl von Widersprüchen fertig werden müssen. Schneider/Traut sprechen sich deshalb dafür aus, Berufsorientierung als *Tätigkeit* zu verstehen, um deutlich zu machen, dass diese Widersprüche nur über die handelnde Auseinandersetzung der Betroffenen mit den vielschichtigen Herausforderungen und entsprechenden Vermittlungs- und Unterstützungsleistungen sinnvoll bearbeitet werden können (Schneider/Traut 1992, S. 13 und 16).

Wenn ich nun im Titel der Arbeit den Begriff der „Berufsfindung“ verwende, so verstehe ich ihn in gewisser Abgrenzung zum Begriff der „Berufswahl“ und auch zu dem der „Berufsorientierung“. Die drei Bezeichnungen werden

insbesondere im Rahmen des berufsvorbereitenden Unterrichts, um den es ja hier im Wesentlichen geht, meist synonym verwendet. Ich möchte im Folgenden erläutern, weshalb ich mich gerade im Titel begrifflich so entschieden habe (auch wenn die beiden anderen Begriffe in den Ausführungen immer wieder auftauchen werden), denn mit der Festlegung auf Begriffe schwingen immer auch implizite Annahmen und gedankliche Konstrukte mit, die es offen zu legen gilt.

Mir ist es wichtig deutlich zu machen, dass es in der Phase, in der sich die Jugendlichen mit einer Orientierung in Berufsfeldern und dann schließlich mit der Berufswahl selbst befassen, im Kern um individuelle *Suchprozesse* geht. Mit dem Gegensatzpaar von „suchen“ und „finden“ lässt sich bildhaft beschreiben, in welche Richtung der Blick gelenkt werden soll: „Suchen“ steht für einen aktiven Prozess, bei dem es um das Abgleichen von Wünschen und Wirklichkeit, die Auseinandersetzung mit Widersprüchen und damit notwendigerweise auch um Verunsicherungen geht. „Finden“ hat für mich etwas mit dem Versuch einer ganz persönlichen „Passung“ zu tun, also mit der konkreten Frage, wie meine eigenen Fähigkeiten, Interessen und Voraussetzungen mit bestimmten beruflichen Tätigkeiten oder Bereichen zusammenkommen können. Um Missverständnissen vorzubeugen: Es ist hier nicht von einer Optimierung von Zuweisungsprozessen die Rede, auch wenn es angesichts der prekären Arbeitsmarktsituation vielleicht gerade im Hauptschulbereich nahe liegen mag, den Berufswahlprozess auf die möglichst reibungslose Unterbringung der Schulabgängerinnen und -abgänger in das Ausbildungssystem zu reduzieren. Dies ist ein legitimes Anliegen und gleichzeitig ist vor einer derartigen, einseitigen Sichtweise zu warnen, weil die Gefahr besteht, dass wichtige innere Orientierungs- und Reflexionsprozesse der Jugendlichen in den Hintergrund gedrängt werden. Mit dem Begriff des „Findens“ bzw. der „Passung“ soll vielmehr angesprochen werden, dass die jungen Menschen in ihrem individuellen Berufsfindungsprozess bei aller Unwägbarkeit und pessimistischer Prognose ein Recht darauf haben, dass ihre Interessen und Neigungen ernst genommen werden und sie einen gewissen Anspruch darauf haben, diese, in welcher Form auch immer, verwirklichen zu können. Damit dieser Aspekt nicht aus dem Blick gerät, sollen die Individuen also nicht als Objekte eines Vergesellschaftungsprozesses, sondern als mitgestaltende Subjekte verstanden werden.

Es geht in dieser Untersuchung also um mehr als um die Berufswahl im Sinne eines (vorläufig einmaligen) Entscheidungsvorganges. Im Mittelpunkt sollen eher die damit verbundenen Bewusstwerdungs- und Orientierungsprozesse der Jugendlichen stehen. Deshalb liegt mir der Begriff der „Berufsfindung“ nahe, weil er die Entwicklung einer beruflichen Lebensperspektive umfasst und dabei die Aspekte des Subjektiven, des Prozessualen und der Aktivität berücksichtigt. Demgegenüber verstehe ich „Berufswahl“ eher als Überbegriff für den gesamten

Prozess dieser besonderen Statuspassage bzw. als spezifischen Ausdruck für den (zumindest vorläufigen) Endpunkt der konkreten Berufsentscheidung. Auch der Begriff der „Berufsorientierung“ hat für mich allgemeineren Charakter und bezeichnet eher eine frühe Orientierungsphase im gesamten Berufwahlprozess, um den es hier weniger gehen soll.

2.1.2 Ausbildungsfähigkeit

Im Zusammenhang mit Fragen der Berufsfindung taucht immer wieder der Begriff der „Ausbildungsfähigkeit“ auf. Auf einen kurzen Nenner gebracht ist damit gemeint, dass Berufswählende die Anforderungen erfüllen müssen, die Betrieb und Berufsschule an sie stellen. Formal gesehen stellt die Ausbildungsfähigkeit eine sozioökonomisch-kulturelle Norm dar, denn im Zuge wirtschaftlicher Wandlungsprozesse verändern sich auch die Ansprüche an die Ausbildungsfähigkeit der Schulabgängerinnen und -abgänger. Von den Individuen aus gedacht bezeichnet die Ausbildungsfähigkeit eine persönliche Disposition, die nicht durch eine in sich geschlossene Fähigkeit definiert werden kann, sondern einen Faktorenkomplex umschreibt, zu dem Basisfähigkeiten ebenso gehören wie Denkleistungen, Fertigkeiten, soziale und motivationale Haltungen (Piegsda/Auberle 1998, S. 59). Daraus wird ersichtlich, dass die Ausbildungsfähigkeit einen Teilaspekt in der Persönlichkeitsentwicklung darstellt und im Zusammenhang mit anderen wichtigen Entwicklungsaufgaben des Jugendalters zu sehen ist, die erfahrungsgemäß eher krisenhaft als geradlinig und zeitgerecht verlaufen:

„Dabei entsteht das Problem, wie sich die Rhythmen der individuellen Entwicklungsbiographien der Jugendlichen mit den systematisch vorgegebenen Lern- und Leistungsanforderungen beim Übergang von einem System (Schule) in ein anderes (Betrieb und Berufsschule) aufeinander abstimmen lassen, so dass die Jugendlichen diesen Übergang als positive Entwicklungschance begreifen und nutzen können.“ (Dies., S. 57)

Vor allem bei Hauptschülerinnen und Hauptschülern kann durch den frühen Eintritt in den Beruf nicht davon ausgegangen werden, dass die Ausbildungsfähigkeit in der beschriebenen Vielschichtigkeit bereits mit dem Beginn einer Ausbildung abgeschlossen ist. Eine mehr oder weniger entwickelte Ausbildungsfähigkeit ist eng an die Persönlichkeitsentwicklung gebunden und damit auch ein Problem der Entwicklungsreife. Die Persönlichkeitsmerkmale wiederum können jedoch nicht losgelöst von der sozio-kulturellen und ökonomischen Stellung der Herkunftsfamilie gesehen werden, weil die personale Grundausstattung der Jugendlichen, d. h. die Art und Weise ihrer kulturellen und sozialen Entwicklung auch maßgeblich dadurch geprägt wird, über welches Bildungsniveau bzw. welchen beruflichen Status die Eltern verfügen, welche Bedeutung sie Bildungsplanung, Qualifikationen und sozialen Beziehungen geben, aber auch, welcher Erziehungsstil und welche Interaktionsmuster in der

Familie gepflegt werden (Zenke 1998c, S. 73ff). Diese Erkenntnis hat dazu geführt, dass die Stärkung der Ausbildungsfähigkeit im Hauptschulbildungsgang aller deutschen Bundesländer in besonderer Weise verankert wurde (Zenke 1998c, S. 71). Sowohl die Hauptschule mit ihrem Bildungs- und Erziehungsauftrag als auch die Hauptschülerinnen und Hauptschüler selbst befinden sich also in einem äußerst schwierigen Bedingungsgefüge, dem sich die weiteren Ausführungen zu nähern versuchen.

2.1.3 Zur Konzeption des Wochentagspraktikums

Eine der pädagogischen Hilfen, die Schule im Berufsfindungsprozess anbietet, sind Betriebspraktika. Sie können unterschiedlich organisiert sein. Im baden-württembergischen Bildungsplan der Hauptschule ist in der achten Klasse ein zweiwöchiges Blockpraktikum vorgesehen. Wenn von „Wochentagspraktikum“ die Rede ist, geht es um eine andere Praktikumsform. Sie ist in Zusammenhang mit einem breit angelegten Schulentwicklungsprozess an den Hauptschulen in Baden-Württemberg zu sehen, der sich „IMPULSE Hauptschule“ nennt und dort als ein Teil innerhalb des sogenannten „Praxiszuges“ verankert ist.²

Für ein besseres Verständnis der folgenden Ausführungen soll an dieser Stelle die Organisationsform kurz erläutert werden, dabei beschreibe ich ausdrücklich das Modell derjenigen Hauptschule, an der die vorliegende Untersuchung durchgeführt wurde. Dort findet das Wochentagspraktikum im zweiten Schulhalbjahr der achten Klasse statt und erfolgt in einem zeitlichen Abstand von etwa drei Monaten nach dem zweiwöchigen Blockpraktikum, das im ersten Halbjahr angesiedelt ist. Die Schülerinnen und Schüler haben dadurch die Möglichkeit, einen zweiten Ausbildungsberuf kennen zu lernen bzw. den gewählten Beruf noch einmal in einem anderen Betrieb zu erkunden. Nur in besonderen Fällen, z. B. bei einer Vorvereinbarung über ein zukünftiges Ausbildungsverhältnis, ist es möglich, das Wochentagspraktikum im gleichen Betrieb zu absolvieren. In der Regel sollte aber die Chance genutzt werden, neue Erfahrungen in einer zweiten Ausbildungsstätte zu gewinnen.

Da sich das Wochentagspraktikum über einen längeren Zeitraum erstreckt und dies eine besondere Integration der Jugendlichen in betriebliche Abläufe erfordert, wird das Vorhaben in enger Abstimmung zwischen Schule und örtlichen Betrieben vorbereitet. Die Bereitschaft der Betriebe zur Teilnahme am Wochentagspraktikum hängt wesentlich davon ab, inwieweit sie über Ziele und Ablauf informiert sind und ihre Bedeutung innerhalb dieses Prozesses transparent wird. Nach dieser Sondierungsphase liegt dann das Angebot und die Bereitschaft der Betriebe vor, so dass im Unterricht die Suche nach einem geeigneten Praktikumsbetrieb vorbereitet werden kann. Die erste Kontaktaufnahme mit dem entsprechenden Betrieb und das

² Das Reformprojekt „IMPULSE Hauptschule“ wird in Kapitel 2.4.3 ausführlich dargestellt.

Vorstellungsgespräch übernehmen die Schülerinnen und Schüler selbst. Die rechtlichen und organisatorischen Rahmenbedingungen werden durch ein entsprechendes Begleitschreiben der Schule geregelt. Sobald die Jugendlichen einen Praktikumsplatz haben, kommt es zu einer informellen Vereinbarung zwischen Schule und Betrieb.

Die Jugendlichen besuchen dann über ein halbes Jahr lang an einem festen Wochentag diesen Betrieb und arbeiten dort einen Arbeitstag lang mit. In Gesprächen mit den Betrieben hat sich in diesem Fall der Donnerstag als geeigneter Praktikumsstag herauskristallisiert. Während der Praktikumsphase ist ein Wechsel zu einem anderen Betrieb nicht vorgesehen und wird nur in Ausnahmefällen (z. B. bei Allergien) vorgenommen. Da das Risiko von Fehlentscheidungen bei einer so langen Praktikumsdauer hoch ist, werden die Schülerinnen und Schüler angehalten, sich sehr gründlich über den Tätigkeitsbereich einerseits und den ausgewählten Betrieb andererseits zu informieren. Während des Praktikums ist wöchentlich ein Praktikumsbericht über die durchgeführten Tätigkeiten abzufassen, der von den zuständigen Lehrkräften am darauf folgenden Montag eingesehen und korrigiert wird. Erst wenn der Bericht fehlerfrei, vollständig und korrekt verfasst ist, wird er im Berichtsheft abgelegt. Das Berichtsheft fließt in die Benotung des Faches Deutsch ein und zählt wie ein Aufsatz. Die Lehrkräfte, die am Wochentagspraktikum beteiligt sind, besuchen die Praktikantinnen und Praktikanten in regelmäßigen Abständen, betreuen sie und führen Gespräche mit den Zuständigen der Ausbildungsbetriebe.

Es wird davon ausgegangen, dass der Unterrichtsausfall am Praktikumsstag fünf bzw. sechs Unterrichtsstunden beträgt. Dies wird durch mehrere stundenplantechnische Maßnahmen ausgeglichen. Zunächst wird das Fach Religion, das in Klasse 8 einstündig unterrichtet wird, im ersten Halbjahr zweistündig erteilt und entfällt dafür im zweiten Halbjahr. Eine weitere Stundensparnis wird dadurch erreicht, dass die für Klasse 9 vorgesehene Entscheidung zwischen Hauswirtschaft/Textilem Werken (HTW) und Technik auf das zweite Halbjahr in Klasse 8 vorverlegt wird. Dadurch reduzieren sich die für beide Fächer vorgesehenen sechs Unterrichtsstunden im zweiten Halbjahr auf drei Stunden. Dies rechtfertigt sich dadurch, dass HTW und Technik ebenso wie Wirtschaftslehre/Informatik den Bereich Arbeit-Wirtschaft-Technik (AWT-Bereich) konstituieren, in dem die Orientierung in Berufsfeldern (OiB) und damit die Durchführung der Betriebspraktika angesiedelt ist. Aus diesem Grund ist es zu vertreten, dass auch Wirtschaftslehre/Informatik eine Unterrichtsstunde abgibt. Eine andere Variante besteht darin, dass das Fach Deutsch um eine Stunde gekürzt wird. Die Begründung dafür steht im Zusammenhang mit dem Verfassen der Berichtshefte, das als intensives (Recht-)Schreibtraining gesehen wird.

2.2 Berufsfindung im Kontext gesellschaftlicher Bedingungen

2.2.1 Vorbemerkungen

Berufsfindung in der Hauptschule vollzieht sich in mehreren Phasen. Das Wochentagspraktikum, das in dieser Arbeit als eine Neukonzeption des Betriebspraktikums untersucht werden soll, markiert einen Ausschnitt aus dem Gesamtprozess, in dem es für die Hauptschülerinnen und Hauptschüler nach einer Auseinandersetzung mit ihren individuellen Interessen und Neigungen um intensive Erfahrungen mit dem konkreten Berufsalltag geht. Die hier vorliegende Untersuchung wendet sich dieser Ebene zu, fokussiert die Begegnung von Hauptschülerinnen und Hauptschülern mit den potentiellen Ausbildungsbetrieben und versucht, ihre gegenseitige Wahrnehmung und die sich daraus ergebenden subjektiven Wirkungen und Bewertungen zu beschreiben und zu interpretieren. Dieser Verstehensprozess auf der Mikroebene ist jedoch immer eingebettet in größere Systemzusammenhänge und kann nicht losgelöst von seiner kulturellen, gesellschaftlichen und sozio-ökonomischen Eingebundenheit betrachtet und verstanden werden.

Aus diesem Grund ist es notwendig, die Erfahrungen aus dem Wochentagspraktikum in Beziehung zu dem Anliegen dieser pädagogischen Initiative zu setzen, durch neue Wege in der schulischen Berufsvorbereitung eine Antwort auf die gesellschaftlichen Wandlungsprozesse und die geänderten Anforderungen der Wirtschaft an die Schulabgängerinnen und -abgänger zu geben. Hauptschülerinnen und Hauptschüler stellen dabei die jüngste Ausbildungsgruppe mit dem niedrigsten Qualifikationsniveau und entsprechend begrenzten beruflichen Möglichkeiten dar und sind daher mit diesen Gegebenheiten in besonderem Maße konfrontiert. Adäquate Hilfen und Unterstützungsleistungen kommen also nicht umhin, sich mit der zukünftigen Lebensrealität dieser Jugendlichen auseinander zu setzen, um eine Vorstellung davon entwickeln zu können, was die veränderten Arbeitsmarktbedingungen für die Lebensgestaltung dieser Schülerinnen und Schüler bedeutet.

Es geht in diesem Kapitel daher um den Versuch, den Strukturwandel im Beschäftigungssystem vor dem Hintergrund eines globalen Entwicklungsprozesses zu skizzieren und dabei die bereits bestehenden Folgen bzw. vermuteten Auswirkungen für Absolventinnen und Absolventen der Hauptschule aufzuzeigen.

2.2.2 Gesellschaftlich-ökonomische Strukturveränderungen beim Übergang in die Wissens- und Informationsgesellschaft

Seit Mitte der 80er Jahre zeichnet sich quasi weltweit ein tief greifender sozio-ökonomischer Wandel ab. Die bisherige prägende Form der Industriegesellschaft

hat sich durch die fortschreitende technische Entwicklung, vor allem auch im Bereich der modernen Informations- und Kommunikationsmedien, die wachsende Informationsflut, der Ausbau immer komplexer werdender Systeme sowie Prozesse der Globalisierung und Internationalisierung zu einer Dienstleistungs- bzw. Informations- und Wissensgesellschaft entwickelt (vgl. Zukunftskommission Gesellschaft 2000, Himmelreich 1996, Sackmann 1998). Von diesen Entwicklungen sind auch die bestehenden Arbeits- und Berufsstrukturen betroffen: Die klassische Lohnarbeit und so genannte „Normalarbeitsverhältnisse“ verlieren zunehmend an Bedeutung, und es ist heute vielfach vom „Ende der Arbeitsgesellschaft“, vom „Ende der Erwerbsarbeit“ die Rede (Dörr 2001, S. 21). Damit werden die Konturen einer neuartigen Struktur von Arbeit und Beschäftigung in unserer Gesellschaft sichtbar: Den herkömmlichen „Lebensberuf“ in einer Vollzeitstelle, der gut bezahlt und tariflich abgesichert ist, wird es in Zukunft immer weniger geben:

„Schon heute arbeiten in Westdeutschland nur noch etwa zwei Drittel der abhängig Beschäftigten in Normalarbeitsverhältnissen, im Vergleich zu knapp 84 Prozent im Jahre 1970. Wenn sich dieser Trend in diesem Tempo fortsetzt, wird sich dieser Anteil bis zum Jahre 2010 auf 50 Prozent reduzieren. Bisher atypische Beschäftigungsformen werden dann eine neue Normalität prägen. Zunehmen werden Beschäftigungsformen, die nicht oder nur unzureichend mit sozialer Teilhabe und Sicherheit ausgestattet sind: geringfügige Beschäftigung, Leiharbeit, Honorartätigkeit und anderes.“ (Dörr 2001, S. 21)

Aber auch innerhalb der herkömmlichen Erwerbsarbeit haben sich traditionelle Arbeitsabläufe, Arbeitszeitregelungen und berufliche Anforderungen durch den Strukturwandel in einem erheblichem Ausmaß verändert und werden sich weiterhin verändern (Wulfers 1999, S. 6 und Himmelreich 1996, S. 16f). Im Produktionsbereich deuten die Bezeichnungen „Lean Management“ und „Toyotismus“ (Sackmann 1998, S. 487) auf die neuen Strukturmerkmale hin. Es geht um schlankere Strukturen der Arbeitsorganisation, d. h. um flache Hierarchien mit zunehmender Verantwortung der Beschäftigten. Damit einher geht die Kompetenzerweiterung auf der mittleren Beschäftigungsebene und neue Tätigkeitsmerkmale wie die Bewältigung bereichsübergreifender Teamaufgaben sowie das Arbeiten in gruppenorientierten Produktionseinheiten (Himmelreich 1996, S. 17). Wo flexible, teamartige Arbeitssituationen zu gesteigerten Anforderungen an berufliche Kompetenzen und soziale Qualifikationen führen, bedeutet das auch für die klassischen Ausbildungsberufe der Hauptschülerinnen und Hauptschüler einen Anspruchszuwachs, dem sie mit dem überlieferten Qualifikationsprofil kaum mehr gewachsen sind (Gensicke 2000, S. 17 und Schwark 2001, S. 15).

Verschärfend kommt für diese Gruppe hinzu, dass bei allen Wandlungsprozessen, die die gewohnten Lebensverhältnisse und Orientierungen ohnehin massiv in Frage stellen, die strukturelle Arbeitslosigkeit, die seit Mitte

der 70er Jahre besteht, fortschreiten wird. An Arbeit scheint es allerdings nicht zu mangeln, wenn in Deutschland jährlich Milliarden von Überstunden von Arbeitsplatzbesitzern erarbeitet werden, für die keine neuen Arbeitsplätze geschaffen wurden (Baur/Storz 1997, S. 16). Fest steht jedoch, dass der industrielle Sektor in Zukunft weiter abnehmen wird, während der Dienstleistungssektor unaufhaltsam expandiert. Während die Arbeitslosenquote im industriellen Bereich also weiter zunehmen wird, werden neue Arbeitsplätze künftig am ehesten im Bereich der „industrienahen Dienstleistungen“ zu erwarten sein (Himmelreich 1996, S. 15 und Wulfers 1999, S. 6). Schon heute hat sich das Arbeitsvolumen in der Bundesrepublik seit den 60er Jahren um etwa 25 %, im Produktionsbereich gar um 40 % verringert und wird von immer weniger Erwerbstätigen mit steigender Qualifikation erbracht. So soll nach Angaben des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Anteil der ungelernten und angelernter Arbeitskräfte im Jahr 2010 nur noch 10 % betragen (Schwark 2001, S. 8). Vor dem Hintergrund des weltweiten Konkurrenzdrucks wird es vermutlich zu einer Aufspaltung des Beschäftigungssystems kommen: Neben dem Segment der so genannten „Core Jobs“, d. h. der anspruchsvollen, zeitintensiven und hochdotierten Kernarbeit wird es eine große Gruppe weniger wertschöpfender, anforderungsarmer und entsprechend gering entlohnter Rand-Jobs geben, deren Inhaber zwar über ein geringes Know-how verfügen müssen, dafür aber auch leicht zu ersetzen sind und sich somit ständig an der Grenze zur Erwerbslosigkeit bewegen (Spitzley 1999, S. 10).

Dieser Prozess wird durch die Entwicklung moderner Informations- und Kommunikationstechnologien und den dadurch bedingten beschleunigten Innovationszyklen begleitet und forciert. Erworbenes Wissen veraltet immer schneller, andererseits bleibt aber Wissen, d. h. Bildung und Qualifikation ein entscheidender Produktions- und Wertschöpfungsfaktor. Daraus ergibt sich, dass Beschäftigte in immer höherem Maße befähigt sein müssen, sich Informationen zu erschließen und zu verwerten (Welsch 1999, S. 25f). Es scheint sich – will man amerikanischen Prognosen glauben – auch hier eine Art von „Zwei-Klassen-Struktur“ herauszubilden: die Klasse der „Inforichs“ auf der einen und der „Infopoor“ (Zeitter 1999, S. 15) auf der anderen Seite, denen die Zugangs- bzw. Teilnahmequalifikation für die neue Welt der Informations- und Kommunikationsmedien fehlt. Damit öffnet sich die Schere noch weiter, und es ist zu befürchten, dass es in der Folge zu einer gesellschaftlichen Aufspaltung zwischen der kleinen Gruppe von Globalisierungsgewinnern und der viel größeren von -verlierern kommen wird. Dass heutzutage maßgeblich die Höhe des Bildungs- und Ausbildungsniveaus über Zukunftschancen und soziale Teilhabe entscheidet und damit insbesondere Jugendliche der unteren Bildungsgänge besonders betroffen sind, ist inzwischen nicht mehr umstritten. Der Trend hin zu längerer und höherer Schulbildung und der Anstieg des Vorbildungsniveaus bei Ausbildungsberufen bedingen sich dabei gegenseitig und

verschlechtern die beruflichen „Verwertungschancen“ der Hauptschülerinnen und Hauptschüler (Gille/Krüger 2000, S. 49).

Zusammenfassend lässt sich also sagen, dass dem steigenden Bedarf an qualifizierten Fachkräften der massenhafte Wegfall von Arbeitsplätzen mit einfachem Qualifikationsprofil gegenüber steht. Dadurch wird sich die Erwartung einer gesicherten Vollzeitstelle vor allem für niedrig Qualifizierte immer weniger erfüllen können. Die Planung der Berufslaufbahn wird für alle Jugendlichen unüberschaubarer und riskanter werden, weil realistisch niemand mehr mit einer traditionellen, d. h. planbaren und linearen Erwerbskarriere rechnen kann (Dörr 2001, S. 21). Fest steht, dass schon jetzt zentrale Leitthemen unserer Gesellschaft neu definiert sind und mit Begriffen wie „Eigenverantwortung“, „Flexibilität“, „Risikofreude“, „Mobilität“, „lebenslanges Lernen“, „Teamfähigkeit“ und „Kommunikationsfähigkeit“ umschrieben werden können, die entsprechende Persönlichkeitsmerkmale und Kompetenzen voraussetzen (Gensicke 2000, S. 3). Auch wenn sich zu Beginn des neuen Jahrtausends noch viele Veränderungsprozesse lediglich beschreiben, aber in ihren konkreten Auswirkungen kaum erfassen lassen, so ist zumindest festzustellen, dass diese neuen sozialen Sollwerte einen „Flexibilisierungsdruck“ (Gensicke 2000, S. 16) für die gesamte Bevölkerung, aber insbesondere eben für weniger qualifizierte Menschen mit sich bringen werden.

2.2.3 Anforderungen der deutschen Wirtschaft an Ausbildungsplatzsuchende
Auch die Betriebe spüren den Flexibilisierungsdruck. Um den Herausforderungen des globalisierten Marktes gerecht werden zu können, müssen gewohnte Strukturen und Problemlösungsstrategien in den Arbeitsprozessen der verschiedenen Berufsbereiche zum Teil grundlegend hinterfragt und an die neuen Verhältnisse angepasst werden. Daraus folgt, dass sich die Anforderungsprofile an künftige Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer zum Teil schon gewandelt haben, sich in Zukunft aber noch weiter verändern werden. Aus der jüngeren Vergangenheit liegt ein Tagungsbericht vom Schulpolitischen Forum der deutschen Wirtschaft vor, das sich zum Ziel gesetzt hat, diese veränderten Anforderungen transparent zu machen und aufzuzeigen, wo die deutsche Wirtschaft bildungspolitischen Entwicklungsbedarf sieht (Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände u. a., Köln 1996).

Fasst man die Tagungsbeiträge zusammen, so zeigt sich, dass die Vertreterinnen und Vertreter aus Industrie und Handwerk in ihren Prognosen hinsichtlich der wirtschaftlichen Entwicklungen weitgehend übereinstimmen und insgesamt von veränderten Anforderungsprofilen in der Erwerbswirtschaft ausgehen. Einhellig stellen sie dabei eine zunehmende Diskrepanz zwischen den Leistungsanforderungen und dem tatsächlichen Leistungsstand der Schulabgängerinnen und Schulabgänger fest. Diese Aussagen stützen sich teilweise auf Testergebnisse, die seit über 20 Jahren von den Betrieben und

Kammern durchgeführt werden (Dies., S. 3). Alarmierend sei vor allem der Abwärtstrend in der Beherrschung der Kulturtechniken sowie der mathematischen und sprachlichen Grundkenntnisse. Demnach habe sich – um nur ein Beispiel zu nennen – bei Lehrstellen-Eignungs-Tests der IHK Kassel die Fehlerquote sowohl im Rechen- als auch im Rechtschreibtest von 1986 bis 1996 um ca. 25 % erhöht – und das quer durch alle Schularten hindurch (Dies., S. 3).

Über die festgestellten Mängel im Bereich des allgemeinen, elementaren Grundwissens hinaus wird aber angesichts einer sich wandelnden Arbeits- und Berufswelt besonders auf Defizite bei den persönlichen und sozialen Kompetenzen der jugendlichen Berufssuchenden aufmerksam gemacht. Der Leiter der Abteilung Bildungswesen der BASF AG zeigt stellvertretend auf, was Arbeitgeber heute als unabdingbare Qualifikationsvoraussetzungen zur Bewältigung von Ausbildung und Berufsalltag umschreiben und welche Forderungen sie infolgedessen an Schule stellen:

- „Beherrschung der deutschen Sprache in Wort und Schrift“
- „Solide Kenntnis elementarer Rechentechniken“
(Grundrechenarten, Umgang mit Maßeinheiten, Flächen- und Volumenberechnung, Geometriekenntnisse)
- „Kenntnis allgemeiner Grundlagen“
(elementare Kenntnisse in den Naturwissenschaften, Umgang mit Computern, Kenntnis wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Zusammenhänge)
- „Persönliche Kompetenzen“
(Zuverlässigkeit, Selbständigkeit, Eigeninitiative, selbstkritische Reflexionsfähigkeit, Kritikfähigkeit, Neugier, Lern- und Leistungsbereitschaft)
- „Soziale Kompetenzen“
(Kommunikationsfähigkeit und -wille, Teamfähigkeit, allgemeine Umgangsformen und „sittliche Einstellung“)
(Kiepe 1996, S. 5f)

Die Forderungen, die vor diesem Hintergrund an Schule gestellt werden, sind naheliegend und orientieren sich an der erfolgreichen Teilhabe und Integration in der (beruflichen) Gemeinschaft. Neben der verstärkten Vermittlung elementarer Grundkenntnisse fordert Kiepe die Schulen deshalb auf, neue Lernkulturen zu entwickeln, die handlungsorientiertes, problemlösendes und eigenverantwortliches Lernen ermöglichen und die geeignet sind, „Grundhaltungen und Werteinstellungen zu vermitteln, die aus der Mode gekommen sind, die aber dennoch unerlässlich sind für das Funktionieren der Gesellschaft insgesamt“ (Kiepe 1996, S. 7). Auch die Rolle der Lehrkräfte wird

in diesem Zusammenhang hinterfragt: Die Lehrkraft solle eher „Lernberater und Organisator von Lernprozessen“ sein als Vermittlungsinstanz für Lerninhalte (Ders., S. 7). Eine letzte Forderung bezieht sich direkt auf die Berufsorientierung in der Schule. Über den bisherigen Unterricht und die Betriebspraktika hinaus werden vermehrte Kontakte zwischen Betrieben und Lehrkräften angeregt, um die Transparenz dessen, was die Jugendlichen im beruflichen Alltag erwartet, zu erhöhen (Ders., S. 7).

Es bleibt zu diskutieren, in welcher Weise auf diese Forderungen in der pädagogischen Auseinandersetzung geantwortet werden kann. Sicherlich ist die Kritik in vielen Teilen gerechtfertigt. Auch Lehrkräfte beklagen die Tendenz abfallender Leistungen (Nickolaus 2000, S. 5). Dabei muss allerdings mitberücksichtigt werden, dass sich durch den Trend zu höherer Schulbildung die Schülerpopulation wesentlich verschoben hat und es deshalb problematisch ist, die heutigen Hauptschülerinnen und Hauptschüler mit denen früherer Jahre zu vergleichen. Die von Berufspädagogen durchgeführten Untersuchungen zeigen außerdem, dass die Ergebnisse der Eingangstests keine Aussage über Erfolg oder Misserfolg in der Ausbildung erlauben, weil auch während der Lehre gelernt wird und Kenntnisse verbessert werden können (Ders., S. 3f). Es ist sicherlich sinnvoll, die Ansprüche der Arbeitgeber kritisch zu hinterfragen. Sie sollten aber auch als Hinweise verstanden werden können, um die eigene schulische Arbeit selbstkritisch zu reflektieren und nach ausgewogenen Möglichkeiten der Weiterentwicklung Ausschau zu halten.

2.2.4 Folgen für die Orientierung in Gesellschaft und Berufsleben

Wenn die Integration in das Berufsleben und dadurch die Teilhabe am gesellschaftlichen Fortschritt nicht mehr nur von den bisher üblichen Qualifikationen, sondern zunehmend von besonderen Persönlichkeitsmerkmalen und Schlüsselkompetenzen abhängt, muss sich vorberufliche Bildung mehr denn je mit diesen Kompetenzprofilen auseinandersetzen und damit, welche Faktoren ihren Aufbau begünstigen bzw. behindern. Antworten darauf, welche Haltungen und Orientierungen in der heutigen Zeit geeignet sind, um den künftigen Lebens- und Berufsalltag erfolgreich gestalten zu können, finden sich einerseits in aktuellen Wertestudien (z. B. Gensicke 2000), andererseits auch in der sozialwissenschaftlichen Jugendforschung (z. B. Gille/Krüger 2000 und Dt. Shell 2000). Ich möchte einige der wesentlichen Befunde hier darstellen, auch wenn sie Fragen der Identitätsproblematik von Jugendlichen berühren, die eigentlich in einem gesonderten Kapitel erörtert werden. Diese Überschneidung wird in Kauf genommen, weil sie deutlich macht, wie eng die Entwicklungsaufgabe der Berufsfindung an äußere Gegebenheiten und zugleich an innere Entwicklungsprozesse gebunden ist.

Die angeführten Studien nähern sich der Problematik zukunftsfähiger Orientierungen von der Analyse der gesellschaftlichen Umbruchsituation her,

weshalb sie an dieser Stelle erwähnt werden sollen. So untersucht beispielsweise der Wertesurvey von Gensicke (2000) den Zusammenhang zwischen dem Anforderungsprofil einer zunehmend flexiblen Wissensgesellschaft und den mentalen Strukturen der Bevölkerung, d. h. des Lebensgefühls und der inneren Leitvorstellungen der Menschen. Erwähnenswert halte ich diese Untersuchung für unsere Fragestellung insofern, weil diese Zusammenhänge auch Auswirkungen auf das Verständnis des Berufsfindungsprozesses haben. Außerdem gibt die Studie auch Hinweise zur spezifischen Situation von Jugendlichen und den Auswirkungen des Erziehungsstils der Herkunftsfamilie auf die Persönlichkeitsentwicklung junger Menschen. Diese Betrachtung gewinnt deshalb an Bedeutung, weil Traditionen und religiöse Bindungen in der modernen Gesellschaft zunehmend verblassen und dadurch ihre sozialisierende, orientierende und integrative Funktion für die Heranwachsenden in unserer Gesellschaft verlieren. Stärker als früher sind die Individuen also auf sich selbst verwiesen. Dadurch bekommen familiär vermittelte Wertorientierungen eine neue Bedeutung, weil sie die Art und Weise der individuellen Einbindung in soziale Zusammenhänge maßgeblich prägen (Gensicke 2000, S. 176).

Zugänge zur mentalen Befindlichkeit von Bevölkerungsgruppen lassen sich über die Untersuchung vorherrschender Wertorientierungen herstellen, weil diese innerliche und längerfristig stabile Dispositionen beschreiben, also Aussagen darüber erlauben, was Menschen eigentlich wollen und wonach sie streben (Ders., S. 70f). Sie sind von konkretem alltäglichem Verhalten zu unterscheiden und stellen eher eine Art Steuerungsfunktion im Hintergrund menschlichen Verhaltens dar, indem sie „dem Menschen eine ‚praktikable, ordnungshaltige und sinnvolle Lebensleitlinie‘ ermöglichen“ (Klages zitiert in Gensicke 2000, S. 73). Dieses Gefüge von Leitvorstellungen bestimmt einerseits unsere individuelle Persönlichkeit, prägt aber andererseits auch die übergreifende soziale Verfassung, sozusagen den mentalen „Mainstream“ einer Bevölkerung. Um zu Aussagen darüber zu gelangen, welches wünschenswerte Eigenschaften der Bevölkerung im Hinblick auf die veränderten Anforderungen der Gesellschaft und des Arbeitslebens sind, wurden in der Studie Wertorientierungen, ihre Entstehung und Ausprägung in der erwachsenen bundesdeutschen Bevölkerung analysiert und in Beziehung gesetzt zu den propagierten Leitvorstellungen der Wirtschaft wie „Flexibilität“ und „Eigenverantwortung“.

Gensicke gelangt zu der These, dass die erfolgreiche Bewältigung moderner Lebens- und Arbeitsformen von der Qualität eines starken und zielgerichteten Wollens abhängt. Er entwickelt eine „Typologie des Wollens“ und beschreibt dabei Typen mit unterschiedlicher Ausprägung von Selbstbewusstsein und Eigenverantwortung (Gensicke 2000, S. 119). Das für unseren Zusammenhang hervorzuhebende Ergebnis besagt, dass das Selbstbewusstsein eine der wesentlichen Voraussetzung bildet, eigene Wertvorstellungen auch zu realisieren. Hier gibt es offensichtlich eine Art sich selbst stabilisierender

Kreisprozesse: Hohe Wertansprüche, die vor allem bei Familien mit höherem Bildungsniveau anzutreffen sind, fördern die Ausprägung von Selbstbewusstsein. Das wirkt sich wiederum günstig auf das Vertrauen in die Umsetzbarkeit eigener Vorstellungen aus und festigt in einer Art Rückkopplungsprozess die eigenen Wertorientierungen. Im negativen Fall gilt aber auch, dass schwach ausgeprägte Wertorientierungen Erfolgserlebnisse nicht in gleicher Weise ermöglichen, dies dämpfend auf das Selbstbewusstsein wirkt und es in der Folge zu Defizitempfinden oder einer apathischen Haltung kommt. Interessant ist dieser Zusammenhang insbesondere deshalb, weil gerade die unteren Schichten von diesem „Teufelskreis der Deprivation“ (Ders., S. 121) betroffen sind und sich dieser ungünstige Prozess nach Erkenntnissen der Studie allenfalls durch Maßnahmen zur Stärkung der Eigenverantwortung beeinflussen lässt. Hier könnten gerade in der Hauptschule entsprechende pädagogische Konzepte eine gewisse Unterstützung bieten, wenngleich dadurch die vorhandenen familiären Defizite sicherlich nicht vollständig kompensiert werden können.

Neben den Dimensionen des Wollens und der Eigenverantwortung gibt es noch einen zweiten Punkt, den ich für bemerkenswert halte. Es geht um die herausragende Bedeutung der „Leistungserziehung“ im Hinblick auf die Persönlichkeitsentwicklung. Die Forschungsgruppe konnte in ihrem Survey einen deutlichen Zusammenhang zwischen dem sozialen Klima im Elternhaus und dem Aufbau von Wertemustern und Persönlichkeitsstrukturen feststellen (Ders., S. 139ff). Gerade persönlichkeitsstarke Menschen stammen aus Elternhäusern mit dem vorherrschenden Stil der „Leistungserziehung“. Dieser Erziehungsstil wird durch eine „frühe Erziehung zur Selbständigkeit“ und die „frühe Übertragung von Verantwortung“ umschrieben und ist verbunden mit der Orientierung an Leistungswerte wie „Ehrgeiz“, „Fleiß“ und „Eigenständigkeitsstreben“ (Gensicke 2000, S. 117). Wenn das Elternhaus außerdem eine gewisse emotionale Stabilität vermittelt, dann scheinen diese Faktoren die optimalen Voraussetzungen für die Ausbildung eines kompetenten und sozial umgänglichen Persönlichkeitstyps zu sein. Im Gegenzug bleiben aber auch eine vernachlässigende, emotional wenig verlässliche Erziehung einerseits und eine verwöhnende Erziehungshaltung mit der Tendenz des Gewährenlassen andererseits nicht ohne Wirkung. Im ersten Fall wird der Typus der „Persönlichkeitsschwachen“ begünstigt, der sich wenig eigenverantwortlich zeigt, sich wenig zutraut und infolgedessen auch kaum Chancen sieht, seine Interessen im Leben erfolgreich umzusetzen. Im zweiten Fall kann es durch die Verwöhnung im Elternhaus zu einem Typus kommen, dem die notwendige Portion Selbstkritik fehlt und der darauf aus ist, sich möglichst gut zu „verkaufen“, auch wenn dadurch Schwierigkeiten und Probleme notfalls anderen zugeschoben werden müssen (Ders., S. 133). Neben diesen sozialisatorischen Faktoren gibt es jedoch auch sogenannte „werteklimatische“ und „lebenszyklische“ Einflussgrößen (Ders., S. 134). Im Hinblick auf die

Jugendlichen, denen unser besonderes Interesse gilt, bedeutet dies, dass sie aufgrund ihres Alters und ihrer mangelnden Lebenserfahrung stärker zum letztgenannten Typus neigen, dem es wichtig ist, sich gut „verkaufen“ zu können. Ihre Fähigkeit, sich kooperativ und selbstkontrolliert zu verhalten, ist dagegen weniger stark ausgebildet. Dies ist ein für dieses Lebensalter relativ normaler Umstand, dem zwar im schulischen Kontext Rechnung getragen werden kann, was aber nicht in gleicher Weise in der betrieblichen Ausbildung der Fall sein muss. Durch den frühen Berufseintritt werden dadurch gerade für Hauptschülerinnen und Hauptschüler die Möglichkeiten beschnitten, im pädagogisch geschützten Raum eine stärker kooperativ, empathiefähig und selbstbeherrscht orientierte Ausrichtung kennen zu lernen und einzuüben, zumal von einer ausreichenden elterlichen Unterstützung nicht unbedingt ausgegangen werden kann (Ders. S. 176f).

Die 13. Shell Jugendstudie „JUGEND 2000“ wendet sich in ähnlicher Weise diesem Fragekomplex zu. Ergebnisse aus einer Reihe von empirischen Erhebungen quantitativer und qualitativer Natur vermitteln eine Vorstellung darüber, wie Jugendliche in Deutschland ihre Zukunft sehen und welche Lebenskonzepte und biographischen Perspektiven sie vor dem Hintergrund des zeitgeschichtlichen Kontextes entwickeln. Der Grundtenor ist deutlich: Die meisten Jugendlichen sind zwar relativ zuversichtlich, was die persönliche und gesellschaftliche Zukunft angeht, aber sie nehmen auch deutlicher als bisher wahr, dass ihnen die Herausforderungen der modernen Gesellschaft eigene biographische Anstrengungen abverlangt und es darauf ankommt, das Leben eigenverantwortlich in die Hand zu nehmen (Dt. Shell 2000, S. 11ff). Betrachtet man die Umfrageergebnisse jedoch genauer, lässt sich auch hier feststellen, dass sich die unterschiedlichen Startbedingungen der Jugendlichen auf die Einschätzung der Zukunft und das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten zur Bewältigung der anstehenden Herausforderungen in hohem Maße auswirken. Neben dem Ausmaß elterlicher Unterstützung und Förderung ist es vor allen Dingen das Bildungsniveau der Jugendlichen sowie das ihrer Eltern, das sich in Optimismus bzw. Pessimismus hinsichtlich der persönlichen wie gesellschaftlichen Zukunft niederschlägt (Dies., S. 13). So zeigen sich bei nahezu allen Teilergebnissen deutliche Unterschiede zwischen den einzelnen Untergruppen: Jugendliche mit höherer Schulbildung haben beispielsweise klarere Vorstellungen vom Leben und glauben deutlich mehr als diejenigen mit Hauptschulabschluss daran, ihre Zukunft gestalten zu können und für die zukünftige Entwicklung in der Gesellschaft gut vorbereitet zu sein (Dies., S. 32 Abb.4).

Diese Befunde decken sich mit den Befunden des vom Deutschen Jugendinstituts erstellten Jugendsurveys (Gille/Krüger 2000). Danach werden auch heute noch die Teilnahme und Platzierung im Bildungs- und Ausbildungssystem und damit die Zugangsmöglichkeiten zu sozialen Gütern und

Positionen nach wie vor hauptsächlich durch die soziale Herkunft bestimmt, weil sie als Indikatoren für die Ausstattung mit kognitiven und kulturellen Ressourcen gelten (Dies., S. 38 und 51). Von der Verfügbarkeit über solche Ressourcen hängt heute aber auch mehr denn je die Gestaltung und Bewältigung einer unsicheren und wenig planbaren Zukunft und das Zurechtfinden unter komplexen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen ab:

„Die Ablösung des institutionalisierten Musters einer Normalbiographie durch gesellschaftliche Vorgaben, die den Verlauf der Biographie und ihre Interpretation stärker in die individuelle Verantwortung und Gestaltung verlagert haben, stellt Jugendliche vor unbestimmte Erwartungen.“ (Gille/Krüger 2000, S. 35)

Das Selbstverständnis der Jugendlichen heute im Vergleich zum Anfang der 90er Jahre hat sich in dem Sinne verändert, dass sie sich deutlich später „erwachsen“ fühlen. Gille/Krüger führen diese Tatsache auf die erschwerten Bedingungen zurück, sich beruflich in die Gesellschaft zu integrieren (Dies., S. 37f). Zu einem Zeitpunkt, an dem die meisten Hauptschülerinnen und Hauptschüler den Übergang von der Schule in das Berufsleben bereits hinter sich haben, definieren sich immerhin noch 60 – 80 % der 16- bis 18-Jährigen noch als Jugendliche und keinesfalls als erwachsen. Dies mag Rückschlüsse darauf geben, in welcher inneren Verfassung und biographischen Selbstdefinition sich die Hauptschülerinnen und Hauptschüler befinden, wenn sie sich mit der Frage der Berufsfindung befassen müssen. Die biographische Verfrühung der Berufswahl bei Hauptschülerinnen und Hauptschülern ist ein Themenkreis, der im Zusammenhang mit der Identitätsentwicklung in der Adoleszenz im nächsten Kapitel eingehend beleuchtet werden soll.

2.2.5 Die Lage von Hauptschülerinnen und Hauptschülern auf dem Ausbildungs- und Beschäftigungsmarkt

Bedingt durch konjunkturelle Einflüsse und politische Maßnahmen zur Verbesserung des Ausbildungsplatzangebots hat sich die Lage für Ausbildungsplatzsuchende seit Ende der 90er Jahre etwas entspannt. Die Arbeitslosigkeit bei den unter 25-Jährigen liegt in Baden-Württemberg mit 4,5 % vergleichsweise niedrig, im Bundesdurchschnitt haben immerhin 12,7 % der Heranwachsenden keinen Ausbildungs- oder Arbeitsplatz (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2001, S. 32). Vordergründig betrachtet ist die Situation zwar nicht mehr als dramatisch zu bezeichnen. Dennoch lohnt es sich, etwas genauer hinter die Zahlen zu blicken. Der aktuelle Berufsbildungsbericht weist ebenso wie die Informationen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit auf Entwicklungen jenseits der „harten“ Daten hin, die zeigen, dass es insbesondere für Absolventinnen und Absolventen unterer Bildungsgänge keinesfalls rosig aussieht (Berufsbildungsbericht 1999 und Bundesanstalt für Arbeit 2000).

Wie bereits ausgeführt wurde, hat es der rasche technische und gesellschaftliche Wandel mit sich gebracht, dass die Qualifikationsanforderungen in vielen Ausbildungsbereichen sukzessive angestiegen sind. Informationstechnische Kompetenzen, die Fähigkeit zu vernetztem Denken und Kundenorientierung sind heute nicht nur in höher qualifizierten Dienstleistungsberufen, sondern auch im handwerklichen und gewerblich-technischen Bereich wichtige Voraussetzungen, um tägliche Arbeitsabläufe bewältigen zu können (Berufsbildungsbericht 1999, S. 10). Von den Bewerberinnen und Bewerbern wird nicht nur die sichere Beherrschung von Kulturtechniken erwartet, in den Auswahlverfahren der Betriebe werden sie inzwischen häufig mit Aufgabenstellungen konfrontiert, die Schlüsselqualifikationen erfordern. Dies entspricht dem gestiegenen Anspruchsniveau in den Betrieben:

„Die in den letzten Jahren vollzogenen Veränderungen der Produktions-, Organisations- und Entscheidungsstrukturen fordern Mitarbeiter, die diesen Anforderungen nicht nur entsprechen, sondern den immer schnelleren Wandel selbst aktiv mitgestalten können. Die Mitarbeiter von heute müssen selbständig planen und organisieren können, komplexe und vernetzte Systeme verstehen und über ihren eigenen Arbeitsplatz hinaus mitdenken, über eine hohe soziale Kompetenz verfügen und Konflikte konstruktiv bewältigen, qualitäts-, kostenbewußt und kundenorientiert handeln.“ (Berufsbildungsbericht 1998, S. 1)

Damit hängt gerade bei vielen klassischen „Hauptschulberufen“ die Latte so hoch, dass ein Großteil der Betriebe dazu übergegangen ist, nur noch gute Hauptschülerinnen und Hauptschüler auszubilden bzw. Jugendliche mit mittlerem Bildungsabschluss zu bevorzugen. Insbesondere für mittelmäßige und schlechte Absolventinnen und Absolventen der Hauptschule hat dies weitreichende Folgen. Sie mussten sich bisher ohnehin mit niedrig qualifizierten und wenig zukunftssträchtigen Ausbildungsgängen abfinden, aber auch hier verschärft sich nun die Situation erheblich: Bis zum Jahr 2010 sollen 40 % der Einfacharbeitsplätze des Jahres 1997 entfallen (Berufsbildungsbericht 1999). Für Menschen ohne Hauptschulabschluss gibt es inzwischen praktisch kaum noch Chancen, auf dem Arbeitsmarkt unterzukommen (Baur/Storz 1997, S. 17). Im Landkreis Böblingen, in dem diese Studie angesiedelt ist und der aufgrund der guten Situation des verarbeitenden Gewerbes vergleichsweise gute Beschäftigungsverhältnisse aufweist, gab es im Berechnungszeitraum 1999/2000 nach einer Statistik des Arbeitsamtes Stuttgart immerhin 328 Personen ohne Hauptschulabschluss. Nach Aussage des zuständigen Bereichsleiters der Berufsberatung wird versucht, diese Menschen in Berufsvorbereitungsklassen oder in berufsvorbereitenden Maßnahmen des Arbeitsamtes unterzubringen, wo der Hauptschulabschluss nachgeholt werden kann, um wenigstens den Mindestqualifikationsstandard sicherzustellen. Aber selbst nach diesen

Qualifizierungsmaßnahmen kann anscheinend nur etwa die Hälfte dieser Absolventen auf dem Arbeitsmarkt vermittelt werden.

Eine weitere Problematik, mit der sich schulische Berufsorientierung auseinander setzen muss, betrifft die hohe Quote der Ausbildungsabbrüche. In Baden-Württemberg wurde 1998³ bei 18,6 % eines Ausbildungsjahrganges der Ausbildungsvertrag vorzeitig gelöst. Dabei veranlasste in 20 % der Fälle die oder der Auszubildende, in 25 % der Fälle der Betrieb die vorzeitige Vertragsauflösung, und darüber hinaus geschah dies in gegenseitigem Einvernehmen (Bundesanstalt für Arbeit 2000, S. 3f). Wenn Ausbildungsverträge von den Jugendlichen aus gelöst wurden, dann lag das in den meisten Fällen entweder an „Schwierigkeiten mit Ausbildern/Vorgesetzten“ oder aber die „Ausbildung entspricht nicht den Vorstellungen“ (Bundesanstalt für Arbeit 2000, S. 4). Dies gibt Hinweise darauf, wie wichtig es in der täglichen Zusammenarbeit ist, ein gewisses Maß an Konflikten aushalten und diese konstruktiv bewältigen zu können. Gerade in kleineren Betriebseinheiten, in denen jeder mit jedem zusammenarbeiten muss, kann die vorhandene Konflikt- und Kommunikationsfähigkeit über Erfolg bzw. Misserfolg einer Berufsausbildung entscheiden. Sehr schnell wird offensichtlich der Ausweg durch einen Abbruch der Ausbildung gesehen, was im ersten Moment vielleicht entlastend wirken mag, aber nur in den seltensten Fällen eine wirklich befriedigende Lösung darstellt: Etwa 60 % der Vertragslösenden hatte zum Zeitpunkt der Vertragsauflösung noch keinen neuen Vertrag in Aussicht, und mehr als jeder dritte Abbrecher konnte nicht mehr dauerhaft in einem Beschäftigungsverhältnis unterkommen (Dies., S. 6). Wo die Diskrepanz der Ausbildungsinhalte und der Vorstellungen der Auszubildenden den Ausschlag für den Ausbildungsabbruch gab, stellt sich die Frage, ob diese Jugendlichen ausreichend Gelegenheit hatten, sich intensiv genug mit eigenen Interessen und Neigungen und dem Anforderungsprofil des Ausbildungsberufes auseinander zu setzen. Möglicherweise sind hier die Fälle erfasst, bei denen es in erster Linie um ein Unterkommen in einem Beruf im Sinne eines „besser irgendeine als überhaupt keine Ausbildung“ ging.

Die Betriebe geben ihrerseits an, dass einerseits mangelnde fachliche Eignung, andererseits die fehlenden oder nur unzureichenden sozialen Qualifikationen ausschlaggebend waren, den Ausbildungsvertrag vorzeitig zu lösen (Dies., S. 4). Die Ausbildungsverantwortlichen der Betriebe sehen die Ausbildung von jungen Menschen nicht in erster Linie als sozialpolitische Aufgabe. Sie haben den zukünftigen qualifizierten Personalbedarf sicherzustellen und gehen verstärkt davon aus, dass bestimmte Fähigkeiten und auch Tugenden wie beispielsweise Zuverlässigkeit, Konzentration, umsichtiges und verantwortungsvolles Arbeiten,

³ Die Zahlen für das Jahr 1998 aus der „Statistik der Beruflichen Bildung“ liegen erst seit März 2000 vor, aktuelleres Zahlenmaterial kann deshalb leider nicht angeführt werden.

Bereitschaft zu lebenslangem Lernen und eine positive Motivation zur Arbeit zumindest ansatzweise vorhanden sind.

Wo gute Hauptschülerinnen und Hauptschüler noch eine realistische Chance haben, auf dem Ausbildungsstellenmarkt unterzukommen, sieht die Lage für Jugendliche mit schlechtem oder gar keinem Hauptschulabschluss bedeutend schlechter aus, was an den stark steigenden Schülerzahlen im Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) abzulesen ist (Schwark 2001, S. 8). Zeichnet man die Berufskarrieren von Absolventen des BVJ nach, um zu fundierten Prognosen über Chancen und Risiken dieser Jugendlichen zu gelangen, so zeigt sich, dass der Weg der Betroffenen im Anschluss an diese Fördermaßnahme oftmals durch vielerlei Brüche, Diskontinuitäten und Phasen der Arbeitslosigkeit gekennzeichnet ist:

„Die jungen Menschen müssen ständig damit rechnen, dass sich ihre Lage von heute auf morgen dramatisch verändert. Sie müssen sich auf ein ‚Leben im Ungefähren‘, auf ein Leben mit erheblichen Unsicherheiten einstellen.“ (Baur/Storz 1997, S. 17)

Daten aus der Übergangsforschung bestätigen diese Problematik (Zenke 1998b, S. 34). Zenke, der sich auf diese Befunde bezieht, beschreibt verschiedene Verlaufsformen problematischer Übergangsbioographien, von denen insbesondere die schwächeren Hauptschülerinnen und Hauptschüler betroffen sind. Dabei wird deutlich, dass die Übergänge in den seltensten Fällen glatt verlaufen. Sie gelingen oft nur durch begleitende Unterstützungsmaßnahmen, brauchen in der Regel länger, weil Warteschleifen in Kauf genommen werden, und gleichen oft genug einer eher bruchstückhaften Aneinanderreihung von Hilfsmaßnahmen, zeitweiliger Arbeitslosigkeit, Ausbildungsversuchen und -abbrüchen (Zenke 1998b, S. 34f). Zwar bietet die Bundesanstalt für Arbeit gerade für diese Problemgruppe eine Reihe von berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen an, die die Jugendlichen bzw. jungen Erwachsenen jedoch oft nicht aus diesen ruinösen Prozessen herausführen kann:

„Die soziale Perspektive für die Betroffenen lässt sich vor diesem Hintergrund leicht vorstellen: Leben im finanziellen Rahmen der Sozialhilfe, also an der Armutsgrenze. Permanente Suche nach zusätzlichen Geldquellen, zuweilen hart an der Grenze oder auch außerhalb der Legalität. Zerfall stabilisierender Lebenszusammenhänge und Zeitstrukturen. Leben auf Pump. Überschuldung. Hohe gesundheitliche Risiken. Geringe Aussichten auf eine selbstständige Lebensführung im Rahmen der üblichen Standards.“ (Zenke 1998b, S. 34)

2.2.6 Zusammenfassung

Die dargestellten Untersuchungsergebnisse verdichten sich auf die Feststellung, dass sich Berufsfindungsprozesse und die sich anschließenden Übergänge von der Schule in den Beruf angesichts tief greifender Veränderungsprozesse in Wirtschaft und Gesellschaft heute schwieriger gestalten als je zuvor. Die Komplexität der Anforderungen ist gestiegen, gleichzeitig nimmt die Planbarkeit

einer zukunftsversprechenden Erwerbskarriere immer mehr ab, so dass die erfolgreiche Integration in und Teilhabe an der Gesellschaft heute maßgeblich von den individuellen Startbedingungen der Jugendlichen abhängt. Der Bildungsabschluss ist in diesem Zusammenhang eine viel sagende Größe, weil er als Indikator für eine entsprechende Ausstattung mit Ressourcen gilt, die im Zweifelsfall darüber entscheiden, ob die eigene Berufs- und Lebensplanung bewältigt werden kann oder nicht:

„Um auf dem schmaler gewordenen Ausbildungsstellenmarkt noch konkurrenzfähig zu bleiben, ist kulturelles Kapital in vielfältigen Formen erforderlich: gute Schulabschlüsse, eine hohe Leistungsmotivation, attraktives Auftreten, Anpassungsbereitschaft und zugleich die Ausbildung spezifisch persönlicher Qualitäten.“ (Zenke 1998b, S. 34)

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, wo sich trotz aller pessimistischen Prognosen Gestaltungsmöglichkeiten für Hauptschülerinnen und Hauptschüler eröffnen und wie die pädagogisch Tätigen diesen Herausforderungen begegnen. Gesellschaftliche Gegebenheiten sollen hier nicht als unveränderliche limitierende Faktoren verstanden werden, sondern vielmehr als Herausforderung, Nischen zu erweitern, Spielräume zu entdecken und Gestaltungsmöglichkeiten auszunutzen.

2.3 Berufsfindung im Kontext der Identitätsentwicklung von Jugendlichen

2.3.1 Vorbemerkungen

Wenn wir dem integrativen Konzept der Berufsfindung folgen, das zu Beginn dieser Arbeit erläutert wurde, so muss sich die Erweiterung und Gestaltung von Spielräumen im Übergang von der Schule in den Beruf mit der Frage auseinandersetzen, wo es angesichts der skizzierten gesellschaftlichen und berufsbezogenen Rahmenbedingungen für Hauptschülerinnen und Hauptschüler entwicklungsadäquate Gestaltungsmöglichkeiten gibt. Es wäre zu kurz gegriffen, würde man sich hier nur auf die möglichst gezielte Förderung der entsprechenden Fach-, Methoden- und Sozialkompetenz konzentrieren. Von einem tätigkeitsorientierten Verständnis her gedacht muss es darum gehen, zu den inneren Prozessen der Jugendlichen vorzudringen, um verstehen zu können, welche Interpretationsleistungen sie bei der Verarbeitung der äußeren Realität aufbringen und welche Schlüsse sie daraus für sich ziehen. Dazu ist die Auseinandersetzung mit entwicklungspsychologisch und sozialisationstheoretisch fundierten Ansätzen notwendig, weil sich die Art und Weise der individuellen Auseinandersetzung mit der Frage der Berufsfindung lange vor der eigentlichen Ausbildungsplatzsuche anbahnt. Sie wird bereits im Vorfeld durch ein

komplexes und hochsensibles Zusammenspiel von Entwicklungsfaktoren und Sozialisationsbedingungen beeinflusst. Dieser Perspektive will sich dieses Kapitel widmen, denn sie erlaubt Aufschlüsse darüber, welche Bedeutung die Berufswahl in der Identitätsentwicklung von Jugendlichen einnimmt, welche Bewältigungsstrategien dabei entwickelt werden, wo Krisen erwartet und Hauptschülerinnen und Hauptschüler besonders unterstützt und begleitet werden müssen.

Unterstützungsbedarf ist hier offensichtlich angesagt: Als Beispiel möchte ich in diesem Zusammenhang auf die Ergebnisse einer Gesundheitsstudie hinweisen, die Anfang des Jahres 2001 im Großraum Stuttgart durchgeführt wurde und die gezeigt hat, dass Hauptschülerinnen und Hauptschüler im Vergleich zu Jugendlichen anderer Schularten überdurchschnittlich oft an psychosomatischen Beschwerden und Stress-Symptomen leiden. Wer sozial schlechter gestellt ist und weniger gute Zukunftsaussichten hat, wem positive Vorbilder zu einer gesunden Lebensführung und zur Konfliktbewältigung fehlen, hat also eine schlechte Basis, den alltäglichen Herausforderungen gewachsen zu sein, und neigt daher eher zu Ängsten und Überforderungssymptomen (Stuttgarter Zeitung vom 9.2.2001, S. 21). In einer Jugendstudie, in der Mansel und Hurrelmann über 2000 Jugendliche und junge Erwachsene zu Lebenschancen, Lebensrisiken und spezifischen Belastungssituationen befragten, wurde schon vor Jahren darauf hingewiesen,

„daß die psychosoziale Befindlichkeit und der Gesundheitszustand Jugendlicher in einem engeren Zusammenhang mit der sozialen Lebenssituation stehen, als dies vielfach vermutet wird.“ (Mansel/Hurrelmann 1991, S. 7)

Auch im Hinblick auf die Berufsfindung stellt das die Hauptschulen vor eine besondere Herausforderung.

2.3.2 Die Entwicklung einer beruflichen Identität im Jugendalter

Die Adoleszenz, die die Altersspanne von 12 bis 18 Jahren umfasst, ist durch eine Fülle von Wandlungsprozessen und Entwicklungs Herausforderungen gekennzeichnet. Bedingt durch die biologische und kognitive Reifung müssen sich die Jugendlichen zum einen mit den Veränderungen ihres Körpers und mit ihrem Selbstbild auseinandersetzen. Zum anderen geht es in dieser Phase aber auch um die Bewältigung von altersspezifischen Entwicklungsaufgaben:

„Herausfinden, was man sein kann und sein möchte, was man tun und glauben will, beginnt ... als zentraler entwicklungspsychologischer Prozess beim Übergang von der Kindheit in die Jugendzeit.“ (Fend 1991, S. 15)

Inhalte dieser Entwicklungsaufgaben sind kulturell und gesellschaftlich vorgegebene Erwartungen und Anforderungen, mit denen sich die Jugendlichen auf dem Weg zu einer eigenständigen Persönlichkeit auseinandersetzen müssen. Grob gesprochen geht es dabei um die Bereiche der beruflichen und familiären

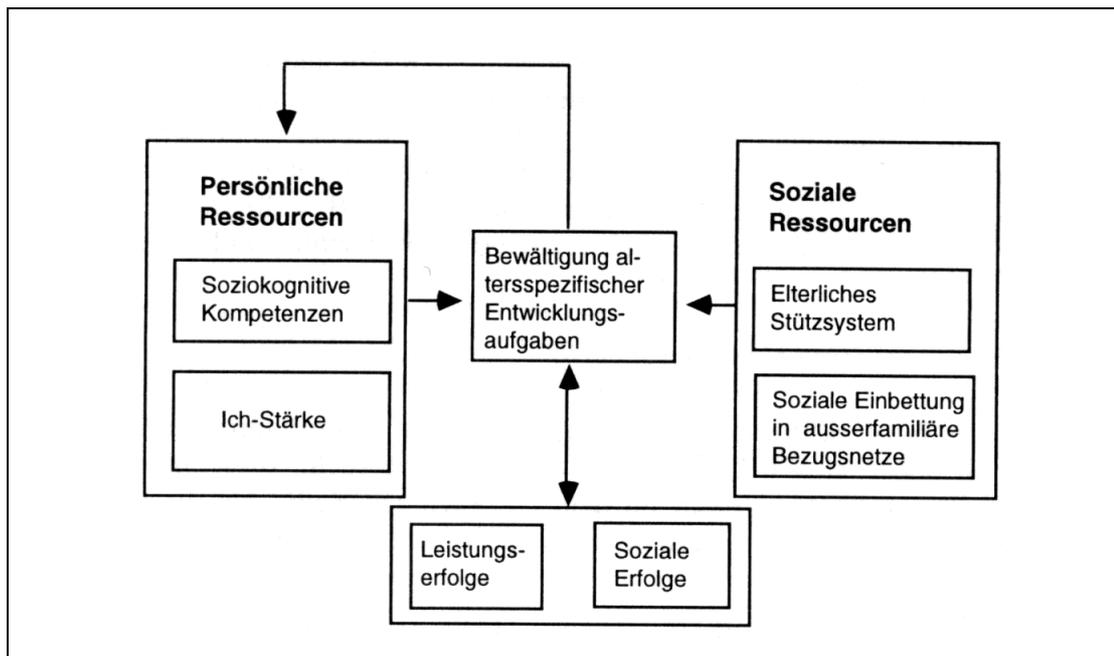
Lebensplanung, um die persönliche Verortung im politisch-weltanschaulichen Leben, um die Sinnfrage insgesamt und nicht zuletzt um Fragen des Lebensstils im Kontext von Konsum und Freizeit (Fend 1991, S. 15).

Die moderne Entwicklungspsychologie geht davon aus, dass sich Entwicklung und damit der Aufbau der Identität in einem komplexen Zusammenspiel von inneren Entwicklungsdynamiken, äußeren Gegebenheiten und der „Eigengestaltungskraft“ der Heranwachsenden vollzieht (Fend 2000, S. 208). Das Individuum wird danach als ein „selbst-reflexives System“ verstanden (Ders., S. 208), das bedeutet, dass jede Person ihre inneren handlungsleitenden Konzepte nach eigenen Gesetzmäßigkeiten konstruiert. Dieser Konstruktionsprozess ist dabei alles andere als ein rezeptiver Vorgang, sondern erfolgt durch die handelnde Auseinandersetzung mit der Umwelt und den Bezugspersonen. Weder innere Entwicklungskräfte noch äußere Einflüsse bestimmen demnach allein die Entwicklung eines Menschen. Er ist selbst aktiv am Aufbau seiner Identität beteiligt und damit nicht nur „Opfer“, sondern immer auch Akteur seines eigenen Entwicklungsprozesses:

„Ohne innere Bereitschaft (endogene Voraussetzungen), ohne kulturelle Ansprüche (exogene Angebote) und ohne aktive Eigenbeteiligung (Selbstgestaltung) ist keine Entwicklung im Jugendalter möglich.“ (Fend 2000, S. 209f)

In meinen Ausführungen folge ich diesem Verständnis, weil es für den Bereich der Berufsfindung eine Sichtweise ermöglicht, die sich im hier vorliegenden Untersuchungsansatz wiederfindet. Ein handlungstheoretisches Verstehensmodell ermöglicht es in besonderer Weise, nicht nur die entwicklungsbedingten mit den gesellschaftlichen Bedingungen in Beziehung zu setzen, sondern in diesem Gefüge auch das Individuum mit seinen spezifischen Bedeutungszuschreibungen und Konstruktionsleistungen zu berücksichtigen.

Die Adoleszenz gilt als sensible Phase für die Entwicklung der Identität und es stellt sich die Frage, von welchen Faktoren die produktive Bewältigung der anstehenden Entwicklungsaufgaben, wie beispielsweise die der beruflichen Lebensplanung, abhängt. Ausgehend von verschiedenen handlungsorientierten Ansätzen hat Fend auf der Basis einer breit angelegten Studie (Konstanzer Längsschnitt) ein Modell entwickelt, das sich auf die Kompetenzen konzentriert, die sich günstig auf die Bewältigung dieser Aufgaben auswirken sollen (Fend 2000, S. 213f). Dieses allgemeine Modell zur Bewältigung altersspezifischer Entwicklungsaufgaben lege ich der folgenden Diskussion über den Aufbau beruflicher Identität von Jugendlichen zugrunde. Es erscheint mir besonders geeignet, entwicklungspsychologisch fundierte Hinweise zur pädagogischen Gestaltung von Berufsfindungsprozessen in der Hauptschule zu gewinnen.



Ressourcen produktiver Problembewältigung

(aus: Fend 2000, S. 214)

Nach dieser Darstellung ist die Art des Umgangs mit der Frage der Berufsfindung als eine der zentralen Entwicklungsaufgaben des Jugendalters zunächst einmal abhängig von der Ausstattung mit persönlichen Ressourcen. Mit den soziokognitiven Kompetenzen sind Analyse- und Urteilsfähigkeiten gemeint, die eine Person in die Lage versetzen, Probleme gedanklich zu durchdringen und zu analysieren. Die Ich-Stärke verweist auf das Selbstbild einer Person und ihr Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten und Möglichkeiten. Es betrifft darüber hinaus den Bereich der emotionalen Fähigkeiten überhaupt, der hauptsächlich in der Kindheit aufgebaut wird und relativ kontinuierlich in der Adoleszenz weiter wirkt.

Auch wenn dies hier graphisch nicht dargestellt ist, müssen wir davon ausgehen, dass der Bereich der persönlichen Ressourcen in engem Zusammenhang mit den sozialen Ressourcen zu sehen ist, weil die Persönlichkeitsentwicklung, der Umgang mit Konflikten und Unsicherheiten wesentlich vom Interaktionsstil und den Verarbeitungsstrategien der Herkunftsfamilie geprägt wird (Heinz 1995, S. 130). Außerdem ist zu bedenken, dass dieser Kompetenzbereich auch vom Lebensalter abhängt, weil er an die psychokognitive Reifung gebunden ist. Hauptschülerinnen und Hauptschüler sind hier also doppelt benachteiligt: Von ihrer sozialen Herkunft her haben sie die schlechtesten Startbedingungen (vgl. z. B. Zenke 1999, S. 262) und müssen sich außerdem früher als andere Jugendlichen mit der Berufswahl auseinandersetzen. Sie sind von ihrer geistigen Entwicklung her dafür weit weniger gerüstet als die Jugendlichen, die die Schule später verlassen (Fend 2000, S. 373 und Oerter/Montada 1995, S. 395). Gerade im Alter von etwa 15 Jahren häufen sich

negative Erfahrungen und intensive, oft widersprüchliche emotionale Reaktionen, und daher werden Probleme in diesem Lebensalter oft nicht rational bearbeitet, sondern stark durch die Eigendynamik der Emotionen überlagert (Fend 2000, S. 218). Dazu kommt, dass die Jugendlichen in dieser Altersphase entwicklungsbedingt oft mit Themen wie Konsum, Freizeitgestaltung und die Beziehung zum anderen Geschlecht beschäftigt sind und dadurch das Engagement für schulische Leistungen häufig in den Hintergrund tritt. In diesen Fällen kommt es oft zu Konflikten mit den Eltern und auch mit den Lehrkräften, was zu inneren Spannungen und Stress-Situationen führt, die eine produktive Problembewältigung beeinträchtigen können (Mansel/Hurrelmann 1991, S. 109). Es gibt also allen Anlass zu der Annahme, dass die meisten Hauptschülerinnen und Hauptschüler in der 9.Klasse mit der Frage der Berufsfindung überfordert sind, weil sie in dieser Altersphase dafür noch nicht über angemessene, d. h. ausreichend rationale und reife Bewältigungsstrategien verfügen, die aber durch den frühen Schulaustritt von ihnen erwartet werden. Dieser Tatbestand wird durch zahlreiche Studien bestätigt (vgl. Auflistung in Fend 2000, S. 373).

Zurück zum Modell: Im Sinne der Selbst-Reflexivität wirkt die Auseinandersetzung mit der Berufsfindungsthematik natürlich wieder auf den Bereich der persönlichen Ressourcen zurück. Berger weist hier auf die Bedeutung von er- bzw. entmutigenden Erfahrungen hin. Nach seiner Auffassung spielen solche Erfahrungsmuster für den Umgang mit jeder neuen Herausforderung eine bedeutende Rolle, insbesondere, weil eine Häufung vorwiegend positiver bzw. negativer Erfahrungen „self-fulfilling prophecies“ (Berger 1998, S. 27) aufbaut, die im weiteren Lebenslauf das Zutrauen in die eigenen Bewältigungskompetenzen stärken oder auch mindern können. Im Hinblick auf die zunehmende Individualisierung von Lebensläufen liegt auch nach Ansicht von Luhmann soziale Ungleichheit unter anderem in der Art und Weise dieses Rückkopplungsprozesses begründet, die sich mit steigendem Lebensalter in der Regel immer mehr verstärkt:

„Erfolge erzeugen Erfolge, Misserfolge erzeugen Misserfolge. Anfänglich geringe Differenzen werden durch die Karriere verstärkt. So geht die Karriere ihrerseits in die Selbstselektion ein. Man traut sich mit einer karrieregünstigen Biographie mehr, mit einer entmutigenden Biographie weniger zu.“ (Luhmann zitiert in Berger 1998, S. 27)

Diese Sichtweise lässt Lernprozesse, die in Zusammenhang mit der Berufsfindung stehen, in einem besonderen Licht erscheinen. Erfahrungen, die die Schülerinnen und Schüler „stark“ machen, Lernangebote, die ressourcenorientiert sind und an den Stärken der Jugendlichen ansetzen, können hier sicherlich positive Auswirkungen haben. Aber auch negative Erfahrungen, die nicht ausbleiben werden, müssen sich, insbesondere wenn sich die Jugendlichen damit nicht allein gelassen fühlen, nicht unbedingt nachteilig

auswirken. Da Hauptschülerinnen und Hauptschüler hier meist wenig Unterstützung aus dem Elternhaus erwarten können, weil sich ihre Eltern angesichts unsicherer Lebenslagen oft selbst ohnmächtig fühlen, ist es umso wichtiger, dass sich berufsorientierter Unterricht in solchen Fällen darum bemüht, Orientierungswissen bzw. „Unsicherheitsbewältigungskompetenzen“ (Berger 1998, S. 27) anzubahnen.

Dieser Zusammenhang leitet über zum Bereich der sozialen Ressourcen. Jugendliche brauchen, um die vielfältigen Entwicklungsaufgaben in der Adoleszenz erfolgreich bewältigen zu können, ein stabiles Netz sozialer Unterstützung. Von besonderer Bedeutung ist hier die Familie, deren wichtige Rolle bereits im Zusammenhang mit der Werteorientierung (Kap. 2.2.4) erörtert wurde. Ein beträchtlicher Teil der Hauptschülerinnen und Hauptschüler ist dabei z. B. aufgrund familiärer Zerrüttung, die oft mit wirtschaftlichen Notlagen verbunden ist, auf sich gestellt und kann kaum auf Unterstützung durch die Familie hoffen. Auch mangelnde Anregung, Ermutigung und Zuspruch, harte Bestrafung schulischer Misserfolge, wenig hilfreiche sprachliche und soziale Verhaltensmuster, aber auch Gleichgültigkeit und Vernachlässigung gehören für viele Schülerinnen und Schüler der Hauptschule zur alltäglichen Erfahrung und führen zu Lernbeeinträchtigungen (Zenke 1999, S. 262).

Deshalb sind außerfamiliäre Beziehungen für diese Jugendlichen umso wichtiger. Eine gute Verankerung im Freundeskreis, Unterstützung durch die Schule und andere soziale Beziehungen können den Heranwachsenden Halt und Orientierung geben und sie vor riskanten Entwicklungen schützen helfen (Fend 2000, S. 213). Für die Phase der Berufsfindung folgt daraus, dass es sinnvoll sein könnte, quasi im Vorgriff auf erwartete Krisen und Problemfelder mögliche Hilfsangebote aufzuzeigen und Stützsysteme wie Behörden, Institutionen und Netzwerke kennen zu lernen, die in zukünftigen Lebenssituationen von Bedeutung sein könnten. Gerade für Jugendliche mit ungünstigen biographischen Voraussetzungen und erfolgloser Schulkarriere könnte dies ein wichtiger Beitrag zur Lebens- und Alltagsbewältigung darstellen. In diesem Sinne fordert Hiller, dass sich der berufsvorbereitende Unterricht in der Hauptschule angesichts der Entwicklungen im Ausbildungs- und Beschäftigungssystem in Zukunft stärker damit befassen müsse, Jugendliche nicht nur auf die Erwerbstätigkeit, sondern realistischere auch auf Phasen der Arbeitslosigkeit und brüchige Erwerbskarrieren vorzubereiten und sie mit den entsprechenden Unterstützungssystemen vertraut zu machen. Es stelle sich insgesamt die Frage, welche Wissensbestände, Könnensformen und Einstellungen notwendig sind, damit sich die Jugendlichen auch für schwierige Situationen angemessen vorbereitet fühlen (Hiller 1998, S. 182).

Schließlich weist ein dritter Bereich auf die Bedeutung von Erfolgen und sozialer Anerkennung hin. Die Wechselbeziehung zwischen Erfolgsorientierung

und produktiver Problemorientierung wurde bereits angesprochen. Im Bereich der Schulleistungen haben es Hauptschülerinnen und Hauptschüler teilweise schwer. Für leistungsschwächere Jugendliche kann es daher wichtig sein, sich jenseits des schulischen Leistungsbereichs als erfolgreich und kompetent erleben zu können. Einen nicht unwesentlichen Beitrag könnten hier beispielsweise erlebnispädagogische Ansätze leisten.

2.3.3 Die Entwicklung von Berufswünschen im Prozess der Identitätsfindung

„Was ich einmal werden will“ – das ist eine Frage, mit der sich bereits Kinder auseinandersetzen. Allerdings fallen in der Kindheit Berufswunsch und Realisierungsmöglichkeiten noch auseinander. Auch im Jugendalter orientieren sich Berufswünsche zunächst noch nicht an den konkreten Bildungsvoraussetzungen bzw. der beruflichen Wirklichkeit. Erfahrungsgemäß erfolgt eine solche Auseinandersetzung erst kurz vor Abschluss der Schulzeit (Oerter/Montada 1995, S. 393). Dann erst kommt es zu einer ernsthaften Angleichung von Wunsch und Wirklichkeit. Hauptschülerinnen und Hauptschüler müssen dabei ihre Wünsche am stärksten revidieren, was sie teilweise psychisch belastet und in der Folge ihre Zufriedenheit am gefundenen Arbeitsplatz beeinträchtigen kann (Fend 1991, S. 80):

„Die Diskrepanz zwischen Berufswunsch und Wirklichkeit ist bei den Hauptschülern am größten. Mehr als die Hälfte der Jugendlichen in der Hauptschule wünschen sich einen anderen Schulabschluss, ein Wunsch, der auch von den Eltern dieser Jugendlichen geteilt wird.“ (Oerter/Montada 1995, S. 393)

Fend hat in seiner Konstanzer Längsschnittstudie festgestellt, dass Jugendliche den Prozess der Berufsfindung ganz unterschiedlich durchlaufen. Über die verschiedenen „Typologien des Durchlaufens“ (Fend 1991, S. 83) können Aussagen getroffen werden, wer sich mit der Berufswahl besonders schwer tut. Der Aufbau der beruflichen Identität wurde in dieser Untersuchung dabei sowohl mit dem Sicherheitsgrad der beruflichen Entscheidung als auch mit der Intensität der Suche nach einem geeigneten Beruf in Beziehung gesetzt. Fend unterscheidet vier unterschiedliche Typen: Es gibt Jugendliche, die aktiv sind und zu einer sicheren Entscheidung gelangen (die „Entschiedenen“), andere wiederum legen sich vorschnell fest, ohne sich intensiv mit Alternativen auseinander zu setzen haben („Festgelegte“). Darunter fallen beispielsweise die Jugendlichen, die durch die Betriebszugehörigkeit des Vaters oder der Mutter von diesem Betrieb bevorzugt einen Ausbildungsplatz angeboten bekommen und sich deshalb nicht weiter um berufliche Alternativen bemühen. Dann gibt es auch diejenigen, die sich trotz intensiver Suche nicht festlegen wollen oder können („Suchende“) und sich oft in einer (beruflichen) Identitätskrise befinden. Diese Jugendlichen sind häufig wenig selbstsicher und haben eine geringe Ich-Stärke. Schließlich gibt es noch die „Diffusen“, die gar nicht wissen, was sie wollen, und auch wenig zielgerichtet und rational bei der Berufsfindung

vorgehen. Meist haben sie auch Probleme damit, Leistungserwartungen diszipliniert zu erfüllen, und gelten daher als Problemgruppe, weil sie am ehesten gefährdet sind, an dieser Entwicklungsaufgabe zu scheitern (Fend 1991, S. 86f und 90f).

Fend stellt fest, dass die berufsbezogene Identitätsarbeit in der schulischen Berufsfindungsphase erst am Anfang ist und sowohl die Suche wie auch die Entscheidungssicherheit ausreichend Zeit braucht, die Hauptschülerinnen und Hauptschülern nicht zur Verfügung steht:

„Insgesamt sind Schüler, die von der 10. Schulklasse abgehen, sehr viel aktiver und rationaler als diejenigen, die im 9. Schuljahr die Schule verlassen. Dies ist für die politische Frage der Verlängerung der Schulzeit und für die Berufswahlvorbereitung ein bedenkenswerter Aspekt.“ (Fend 1991, S. 87)

Konkret bedeutet dies für Fend, dass Unterstützungsmaßnahmen im berufsvorbereitenden Unterricht nicht für alle Schülerinnen und Schüler gleich aussehen können. Es ist wichtig, die Jugendlichen in ihrem Berufsfindungsprozess zu beobachten, weil beispielsweise die pessimistischen „Suchenden“, die zwar sehr aktiv, gleichzeitig aber unsicher sind, andere Hilfen benötigen als die „Diffusen“, die sich eher „gehen lassen“ und mit einer rationalen und disziplinierten Lebensplanung insgesamt Probleme haben (Ders., S. 91).

Mit der Entwicklung von Berufswünschen ist es jedoch noch nicht getan. Im Hinblick darauf, dass sich die Bedingungen der Erwerbsarbeit strukturell verändert haben, manche sogar von einer „Erosion der Erwerbsarbeit“ (Baur/Storz 1997) sprechen, wird die Ausrichtung der individuellen Lebensentwürfe auf die klassische Form der Erwerbsarbeit also zunehmend fragwürdig. Insbesondere Hauptschülerinnen und Hauptschüler werden sich, betrachtet man die vorangestellten Prognosen, am ehesten mit Diskontinuitäten in ihrer Erwerbskarriere auseinandersetzen müssen oder damit, dass ihr Berufswunsch sich nicht wie vorgesehen realisieren lässt, so dass Umorientierungen notwendig werden.

Aufschlüsse darüber, wie Jugendliche die Diskrepanz zwischen subjektiven Berufswünschen und den äußeren Gegebenheiten des Arbeitsmarktes verarbeiten, gibt eine empirische Erhebung von Mansel und Hurrelmann, die sich mit dem Alltagsstress von Jugendlichen beschäftigt (Mansel/Hurrelmann 1991). Die Autoren kommen zu dem Ergebnis, dass diese Entwicklungsaufgabe für die Jugendlichen eine besondere psychosoziale Belastung darstellt. Bei dem Versuch, die innere und äußere Situation in Einklang zu bringen, sind die Jugendlichen dazu gezwungen, ihre individuellen Ansprüche umzuformulieren, weil sie an den objektiven Gegebenheiten nichts verändern können:

„Die Verarbeitung der äußeren Realität setzt Interpretationsleistungen in Gang, die dabei den äußeren Zwang so aufbereiten, dass eine subjektnahe Begründung für das Handeln und die eigene Entscheidung entsteht.“ (Dies., S. 41)

Die Untersuchung zeigt, dass die meisten Menschen eine erstaunliche Flexibilität in ihrem Berufswahlverhalten aufbringen und teilweise ihre inhaltlichen Erwartungen an einen Beruf reduzieren, um sich möglichst viele Optionen offen zu halten und damit die Chance auf einen Ausbildungsplatz zu erhöhen. Dennoch muss die erlebte Kluft zwischen Anspruch und Wirklichkeit innerlich zu einem Ausgleich kommen. Dies geschieht dadurch, dass die eigenen Handlungen und Entscheidungen im Nachhinein umgedeutet werden und es den Betroffenen so erscheint, als wäre der Gang der Dinge der von ihnen selbst angestrebte gewesen. So wird versucht, dem Erreichten einen Sinn zu verleihen:

„Das Erreichte wird im biographischen Zuschnitt in individuelle Pläne übersetzt, d. h. die Jugendlichen rekonstruieren ihre Biographie, damit sich der eigene Werdegang als eine kontinuierliche Entwicklung darstellt. Sie stellen damit eine lebensgeschichtliche Konsistenz her und verleihen so ihrer Entwicklung und dem Resultat der Ausbildungsplatzsuche subjektive Plausibilität.“ (Dies., S. 42)

Bei aller Plausibilität bleibt jedoch im Inneren eine gewisse „kognitive Dissonanz“ (Dies., S. 53). Diese dauerhafte Belastung wird von den Autoren als ein problematischer Stressfaktor angesehen, zumal die Unvereinbarkeit von Wünschen und Möglichkeiten zwar sozialstrukturell bedingt ist, aber auf der persönlichen Ebene interpretiert wird. Dadurch wird diese Situation, vor allem, wenn sie über einen längeren Zeitraum andauert, als weitaus belastender erlebt als beispielsweise andere kritische Lebensereignisse, die eher von außen zu kommen scheinen. Es ist davon auszugehen, dass es aufgrund der prekären Arbeitsmarktsituation und der damit verbundenen Einschränkung von beruflichen Chancen und Wahlmöglichkeiten für Hauptschülerinnen und Hauptschüler am ehesten zu einer anhaltenden psychischen Belastungssituation kommt, die je nach individueller Stresstoleranz die Bewältigungsressourcen erheblich beeinträchtigen können (Dies., S. 53f).

2.3.4 Die Bedeutung der Erwerbstätigkeit für die Lebensgestaltung

Von nahezu allen Autoren, die sich mit beruflicher Sozialisation befassen, wird die identitätsbildende und -fördernde Wirkung von Arbeit und Beruf betont (vgl. Oerter/Montada 1995, S. 391). Trotz zunehmender Risiken und Unsicherheiten im Hinblick auf den Beruf steht er für die meisten Menschen offensichtlich nach wie vor im Zentrum ihrer Lebensentwürfe und begründet ihr Selbstwertgefühl. Die Sinn stiftende Funktion von Erwerbstätigkeit betrifft dabei die Jugendlichen in zweierlei Hinsicht. Zunächst mittelbar über die Erfahrungen der eigenen Eltern mit beruflicher Arbeit oder auch Arbeitslosigkeit. Die Tatsache, dass sich nur noch ein Drittel unserer Arbeitsgesellschaft heute noch in wirklich stabilen Arbeitsverhältnissen befindet (Cloer 1999, S. 83), hat auch

Auswirkungen auf die Kinder. Sie sind damit oft schon Mitbetroffene der Krise der Arbeitsgesellschaft, bevor sie selbst als Arbeitssuchende mit den Anforderungen des Arbeitsmarktes konfrontiert werden.

Zum Zweiten machen die Jugendlichen dann in ihrer eigenen Berufsfindungsphase die Erfahrung, wie schwierig es ist, die eigenen subjektiven Ansprüche und Erwartungen mit den Gegebenheiten der Realität in Übereinstimmung zu bringen. Bei aller Brüchigkeit und Ungewissheit stellt aber der Beruf für Jugendliche nach wie vor eine wichtige Bezugsgröße in ihrer Suche nach Identität und einer sinnvollen Lebensgestaltung dar. Die neueste Shell-Jugendstudie kann die vielfach postulierte These von der Orientierung an einer Freizeit- und Spaßgesellschaft (Opaschowski 1998) nicht bestätigen: Beruf und Familie zählen für die deutschen Jugendlichen nach wie vor zu den beiden zentralen Lebensbereichen, und gleichzeitig wird das Auseinanderdriften von Wunsch und Wirklichkeit von den meisten deutlich wahrgenommen (Dt. Shell 2000, S. 15).

In der Tat hat der Beruf ja trotz aller Wandlungsprozesse für die Lebensgestaltung und -bewältigung wichtige Funktionen. Immerhin wird durch die Erwerbstätigkeit die individuelle Existenzsicherung und soziale Sicherheit gewährleistet. Der Beruf sichert die Kaufkraft der Beschäftigten und garantiert ihre finanzielle Unabhängigkeit. So kommt dem Verlust der Arbeit in erster Linie einer Gefährdung existenzieller Bedürfnisse gleich: Längere Arbeitslosigkeit kann schnell dazu führen, dass das Einkommen auf Sozialhilfeniveau absackt und die Betroffenen in einen Verschuldungskreislauf geraten. Diese materiell-existenzsichernde Bedeutung der Erwerbsarbeit ist für uns heute so selbstverständlich, dass sie für die Jugendlichen bei der Berufswahl selten an erster Stelle steht. Als viel bedeutsamer, so hat eine breit angelegte Studie von Baethge u. a. gezeigt, gelten die sinnhaften Aspekte der Erwerbstätigkeit (Baethge u. a. 1988, S. 166ff). Jugendlichen ist es zunächst wichtig, dass sie ihre Interessen und Begabungen bei der Arbeit einbringen können, dass ihnen die Arbeit Spaß macht und sie sich persönlich entfalten können. Berufliche Tätigkeit dient somit als Quelle der Selbstbestätigung und sozialen Anerkennung.

Neben den konkreten Arbeitsaufgaben ist aber auch der Betrieb als sozialer Raum von nicht zu unterschätzender Bedeutung. Die sozialen Kontakte zu den Kolleginnen und Kollegen, die Wertschätzung, die in kollegialen Beziehungen erfahren werden kann, vermitteln das Gefühl, in einem verlässlichen sozialen Gefüge einen Platz zu haben und dazuzugehören. Insofern kann Arbeit auch sozialintegrative Bedeutung haben, insbesondere, wenn sich die Kontakte und Beziehungen bis in den Freizeitbereich hinein erstrecken. Im Gegensatz dazu bedeutet Arbeitslosigkeit bzw. ein häufiger Wechsel von Erwerbstätigkeiten, dass bisherige Sozialbeziehungen wegfallen, dass sich Gelegenheiten zu Gesprächen und Kontakten drastisch reduzieren und die Gefahr der Vereinsamung in dem

Maße anzusteigen droht, wie Arbeitslosigkeit als persönliches Versagen gedeutet wird.

Baur/Storz führen über diese Funktion der Erwerbstätigkeit als Bezugsfeld sozialer Anerkennung eine weitere Funktion an, die meist erst in der Arbeitslosigkeit als Wert erkannt wird: Es ist die Rede von der Strukturierungsfunktion der Erwerbsarbeit. Auch wenn die teilweise starren Strukturen des Arbeitsalltags oft beklagt werden, so rhythmisieren Arbeitsprozesse quasi das ganze Leben und tragen so einen wesentlichen Anteil zur Gestaltung des Alltags bei (Baur/Storz 1997, S. 19).

2.3.5 Zusammenfassung

Die Berufsfindung stellt eine der alterstypischen Entwicklungsaufgaben der Adoleszenz dar. Die Jugendlichen müssen intellektuelle, pragmatische und soziale Kompetenzen erwerben, um beruflichen Anforderungen nachkommen zu können. Ziel ist es, eine berufliche Erwerbstätigkeit aufzunehmen, um ihre selbständige Existenz als erwachsene Person sichern zu können. Dieser Entwicklungsprozess ist heute durch die tief greifenden Wandlungsprozesse in Wirtschaft und Gesellschaft vor besondere Herausforderungen gestellt. Herkömmliche Normallebensläufe und traditionelle Erwerbskarrieren sind einer Pluralisierung von Lebenslaufmustern und einer zunehmenden Diskontinuität von Erwerbsverläufen gewichen. Im Hinblick auf die zukünftige Lebens- und Berufsplanung ist damit für die Jugendlichen zwar grundsätzlich eine wachsende Offenheit, Vielfalt und Gestaltbarkeit verbunden, die neue Handlungsspielräume und Freiheiten ermöglicht. Gleichzeitig erfordert die Gestaltung dieser Herausforderung jedoch in besonderer Weise die Ausstattung mit persönlichen und sozialen Ressourcen und einen gewissen Grad an Reife, die Hauptschülerinnen und Hauptschüler unter anderem aufgrund der ihnen früh abverlangten Berufswahl und ihrer sozialen Herkunft häufig nicht in ausreichendem Maße zur Verfügung stehen. Daher ist die Hauptschule heute in besonderer Weise gefordert, ihre Unterstützungsmaßnahmen innerhalb dieses Spannungsfeldes zu verorten.

2.4 Die Förderung der Ausbildungsfähigkeit als Herausforderung für die Hauptschule

2.4.1 Vorbemerkungen

Durch den Erziehungs- und Bildungsauftrag der allgemein bildenden Schulen, die Jugendlichen auf ihr künftiges Leben vorzubereiten, hat sich Schule schon seit je her mit der Tatsache auseinandersetzen müssen, dass sich die Debatte um Ziele und Inhalte nicht auf den Kreis der pädagogischen Professionals und der entsprechenden Institutionen beschränkt, sondern stark durch andere

gesellschaftliche Gruppen mitbestimmt wurde und wird. Durch den Arbeitslehrebereich wurde in der Hauptschule die curriculare Anpassung der Schule an die dynamischen Lebens- und Arbeitsverhältnisse zum Programm und Profil erhoben, gleichzeitig aber durch diese Öffnung zur Arbeits- und Berufswelt die Einflussnahme der Wirtschaftsverbände auf die bildungspolitische Diskussion vergrößert. Die Problematik für die Schulen besteht in dem schwierigen Balanceakt, sich weder von den verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen zu „Zulieferern“ instrumentalisieren zu lassen noch die gesellschaftlichen und ökonomischen Gegebenheiten und Anforderungen, auf die es ja tatsächlich vorzubereiten gilt, aus dem Blick zu verlieren.

Die bisherigen Ausführungen haben gezeigt, dass für Hauptschülerinnen und Hauptschüler die Möglichkeiten einer kompetenten und befriedigenden Mitgestaltung der Übergangsprozesse durch lebensgeschichtliche und gesellschaftliche Einflüsse oft eingeschränkt und belastet sind (Zenke 1999, S. 262). Sie bewegen sich im Übergang von der Schule in den Beruf im Spannungsfeld von restriktiven gesellschaftlichen Vorgaben und erheblichem sozialen Druck einerseits sowie entwicklungsbedingten Reifungsprozessen und dem Aufbau von persönlichen Bewältigungsressourcen andererseits, die sich zum Zeitpunkt der Berufswahl erst entwickeln. Es stellt sich daher die Frage, welcher Unterstützungsbedarf sich dadurch für diese Jugendlichen ergibt und welche konkreten Antworten die baden-württembergischen Hauptschulen auf diese besondere pädagogische Aufgabe zu geben versuchen, um schließlich die Analyse und Bewertung des Wochentagspraktikums als einer berufsvorbereitenden Maßnahme in einem größeren Zusammenhang vornehmen zu können.

2.4.2 Konsequenzen für die Hauptschule

Der Anspruch des Schulgesetzes (§1 Abs. 2), die Schülerinnen und Schüler „auf die Mannigfaltigkeit der Lebensaufgaben und auf die Anforderungen der Berufs- und Arbeitswelt mit ihren unterschiedlichen Aufgaben und Entwicklungen vorzubereiten“, stellt angesichts der dargestellten veränderten gesellschaftlichen Wandlungsprozesse die Verantwortlichen der Hauptschule vor eine schwierige Aufgabe:

„Die Hauptschule steht heute vor folgendem Paradox: Nach wie vor muss sie ihre AbsolventInnen einerseits von der Wichtigkeit einer Berufsausbildung überzeugen und sie möglichst optimal für eine berufliche Ausbildung qualifizieren, denn das Absolvieren einer solchen erhöht die späteren Beschäftigungsaussichten. Andererseits aber muss sie ihren SchülerInnen auch die Brüchigkeit eines auf Ausbildung und Beschäftigung bauenden Lebenslaufbildes vor Augen führen und sie auf ein Leben in der ‚risikoreichen Grauzone labiler Unterbeschäftigung‘ (Beck) vorbereiten“ (Baur/Storz 1997, S. 20)

Die Autoren gelangen zu der Überzeugung, dass sich dieses Dilemma nur durch ein „Konzept der Lebensbewältigung in der Risikogesellschaft“ (Dies., S. 21)

bearbeiten lasse, bei dem der bisherige Ansatz der Berufswahlentscheidung erweitert wird und pädagogische Hilfen mit einbezieht, die darauf zielen, dass Jugendliche auch in schwierigen Lebenssituationen handlungsfähig bleiben. Die didaktische Ausrichtung geht also in zwei Richtungen. Zunächst bleibt es nach wie vor ein zentrales Anliegen, die Ausbildungsfähigkeit der Hauptschülerinnen und Hauptschüler zu fördern. Es müssen nicht nur grundlegende Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten sichergestellt werden, sondern auch eine gewisse Ausstattung mit sozialen, methodischen und kommunikativen Kompetenzen. Trotz der geringer werdenden Chancen auf dem Ausbildungsstellenmarkt warnen Schneider und Traut jedoch davor, die Gestaltung des Berufsfindungsprozesses ausschließlich an den objektiven Gegebenheiten des Marktes festzumachen. Sie fordern in Anlehnung an Blankertz, in der vorberuflichen Bildung auch die subjektiven Aspekte nicht zu vernachlässigen. Dazu seien zwei unterschiedliche Fähigkeitsbereiche zu entwickeln: die Fähigkeit zum Widerspruch und die Fähigkeit zur Entwicklung grundlegender Orientierungen:

„Die Fähigkeit zur Entwicklung grundlegender Orientierungen konkretisieren wir für den Bereich der Berufsorientierung mit dem Begriff ‚Entwicklung einer (beruflichen) Lebensperspektive‘. In realen Lebensperspektiven kann analytisch der Wechselwirkungszusammenhang eines subjektiven und eines objektiven Elements unterschieden werden. Sie können zueinander in Widerspruch geraten, wenn sich herausstellt, dass objektive Lebensperspektiven zu Hindernissen der Realisierung von subjektiven werden. Das subjektive Element der individuellen Lebensperspektive setzt sich zusammen aus Träumen, Wünschen, Vorstellungen, Wissen und Plänen etc. Das objektive Element scheint auf im Fühlen, Denken und Handeln, wenn das Individuum gewahrt wird und berücksichtigt, dass individuelle und überindividuelle (soziale) Lebensperspektiven neben der eigenen existieren und entwickelt werden.“ (Schneider/Traut 1992, S. 428)

Für die schulische Berufsorientierung sind damit wichtige Ansatzpunkte benannt. Es ist äußerst kurzfristig gedacht, wenn im Zentrum entsprechender Maßnahmen in erster Linie die Absicht steht, die Jugendlichen irgendwie „unterzubringen“. Mit Blick auf die Identitätsentwicklung der Jugendlichen bleibt es trotz schwieriger Ausbildungslage wichtig, dass sich Berufsorientierende mit ihren Interessen, Neigungen und Vorstellungen in ihrem Ausbildungsberuf wiederfinden. Erfahrungsgemäß ist es vom „Traumberuf“ bis zu einer realistischen Einschätzung der eigenen Rolle, Fähigkeiten und Dispositionen ein weiter, oft mühsamer Weg, zu dem vorübergehende Orientierungslosigkeit und auch Desillusionierung gehören können. Es ist die Frage, ob ein Ansatz, der die Berufsfindung als ein rationales Entscheidungsverhalten umschreibt, bei dem es im Wesentlichen um die Gegenüberstellung von individuellen Eignungsmerkmalen und beruflichen Eignungsanforderungen geht, nicht zu kurz greift. Der Aufbau eines beruflichen Selbstkonzepts ist vielmehr an die Auseinandersetzung zwischen „innerer“ und „äußerer“ Welt gebunden und

schließt mit ein, dass die Betroffenen im geschützten Rahmen der Schule über Probehandeln die Gelegenheit bekommen, zunehmend Gewissheit über die eigene Person zu erlangen.

Die andere Richtung, die von Baur und Storz angeregt wird, bezieht sich darauf, dass der Übergang von der Schule in die Arbeitswelt besonders für die schwächeren Schülerinnen und Schüler mehr als früher zu einer „riskanten biographischen Phase“ (Zenke 1998a, S. 33) werden kann und dies auch im schulischen Kontext zur Kenntnis genommen werden muss.. Dies zeigen vielfältige Beobachtungen, die im Rahmen der Begleitung und Betreuung ehemaliger Absolventinnen und Absolventen der unteren Bildungsgänge angestellt wurden (z. B. Baur/Storz 1997, S. 16f). Weil es vielen Hauptschülerinnen und Hauptschülern oft an Selbstbewusstsein und Durchsetzungskraft, an ausreichender Motivation und Erfolgszuversicht mangelt, weil sie kaum über effektive Lern- und Entscheidungskompetenzen verfügen und sie bei alledem meist nur unzureichende Unterstützung vom Elternhaus erhalten, brauchen sie verstärkte Hilfe beim Aufbau individueller Strategien, damit sie die unterschiedlichen und wenig planbaren Herausforderungen möglichst gut überstehen können (Baur, Storz 1998, S. 21).

Was dies für die konkrete Umsetzung in Schule und Unterricht bedeuten könnte, soll hier nur andiskutiert werden.⁴ Eine erste Konsequenz könnte darin bestehen, die ausschließliche Ausrichtung auf die Erwerbsarbeit zu erweitern und den Jugendlichen beispielsweise Gelegenheit zu geben, sich mit Lebenslaufbildern jenseits der traditionellen Normalbiographie auseinander zu setzen. Die Begegnung mit Betroffenen könnte zum Anlass genommen werden, sich darüber Gedanken zu machen, welche Einstellungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten notwendig sind, um unsichere Beschäftigungsphasen oder gar Zeiten der Arbeitslosigkeit bewältigen zu können. Es geht also um mehr als nur um eine „Orientierung in Berufsfeldern“. Sie muss realistischerweise durch eine „Orientierung in Arbeitslosigkeit und Unterbeschäftigung“ ergänzt werden und sich dabei auch an Kompetenzen orientieren, die im Umgang mit Behörden und Arbeitsstellen notwendig werden, aber auch mit knapper werdenden finanziellen Mitteln und einer veränderten Verfügbarkeit von Zeit. In diesem Zusammenhang werden Bewältigungsstrategien wichtig, die nicht mehr ausschließlich in Zusammenhang mit Lohnarbeit und Beruf stehen, sondern auf einem erweiterten Arbeitsbegriff beruhen. So kommen haushälterische, erzieherische, pflegerische und ehrenamtliche Tätigkeiten in den Blick, die bei einer ausschließenden Fixierung auf berufliche Arbeit oft genug ins

⁴ Weitere Anregungen allgemeiner Art gibt es z. B. bei Baur/Storz 1998, Hiller 1998, konkrete Beispiele dagegen werden im Praxisband des Handbuchs Hauptschulbildungsgang in Kapitel 3 vorgestellt.

Bedeutungslose abgedrängt werden, obwohl auch sie Sinn stiftende und hilfreiche Funktionen haben können.

2.4.3 Aussagen des Bildungsplanes für die Hauptschule und des Reformkonzeptes "IMPULSE Hauptschule"

Der Unterrichtsbereich Arbeit-Wirtschaft-Technik (AWT-Bereich) ist in den baden-württembergischen Hauptschulen als Verbund der Fächer Wirtschaftslehre/Informatik, Hauswirtschaft/Textiles Werken und Technik angelegt und hat zum Ziel, die Schülerinnen und Schüler auf die komplexe Lebenswirklichkeit mit ihren unterschiedlichen Zusammenhängen vorzubereiten. Dabei ist die Auseinandersetzung mit haushälterischen, technischen und wirtschaftlichen Sachverhalten und Fragestellungen vorgesehen, um sich den Strukturen und Funktionsweisen einer von Technik und Konsum geprägten Lebens- und Erfahrungswelt anzunähern. Die Berufsfindung hat dabei ihren Schwerpunkt in der achten Klasse:

„In Hinsicht auf die vorberufliche Bildung und die Vorbereitung auf die Berufswahl hat der Unterrichtsbereich Arbeit-Wirtschaft-Technik Leitfunktion. In der fächerübergreifenden Einheit „Orientierung in Berufsfeldern“, die von den drei Fächern in Zusammenarbeit mit dem Fach Deutsch, mit der Berufsberatung und den beruflichen Schulen sowie den Betrieben gestaltet wird, erwerben die Schülerinnen und Schüler berufskundliches Wissen und setzen ihre Neigungen und Eignung in Beziehung zu betrieblichen Gegebenheiten und beruflichen Anforderungen. So gewinnen sie Entscheidungskriterien für ihre Berufswahl.“ (Bildungsplan für die Hauptschule 1994, S. 39)

Berufswahl wird hier vorwiegend als Entscheidungsprozess verstanden. Zenke kritisiert, dass eine derartige didaktische Ausrichtung unterstelle, dass es für die Berufswahl „Spielräume für rationale Entscheidungsprozesse“ (Zenke 1998b, S. 12) gäbe, die angesichts veränderter Übergangsbedingungen für viele Hauptschülerinnen und Hauptschüler jedoch nicht mehr zutreffend sind.

Das Ministerium für Kultus, Jugend und Sport reagierte 1998 mit einem ganzen Maßnahmenbündel auf die veränderten gesellschaftlichen Bedingungen und die zunehmend lauter werdende Kritik, die auch seitens der Arbeitgeberseite und der Eltern geäußert wurde. Umfragen, die das Institut für Schulentwicklungsforschung seit Jahren bei der deutschen Bevölkerung zu ihren Einschätzungen hinsichtlich des Bildungssystems durchführt, zeigen, dass die Leistungserwartungen an die Schule in den letzten Jahren deutlich gestiegen sind (Rolff u. a. 2000, S. 26). Eltern fordern von der Schule eine verstärkte Anpassung an die geänderten Leistungsanforderungen der Gesellschaft. Soziale Kompetenzen und Teamfähigkeit sollen ebenso gefördert werden wie die Fähigkeit, Probleme zu erkennen und Lösungsansätze zu entwickeln, dabei wird Disziplin ebenso wichtig eingestuft wie Durchhaltefähigkeit (Ders. S. 32). Auch die veränderte Situation auf dem Lehrstellenmarkt schlägt sich in den Umfragen

nieder: Etwa ein Drittel der Eltern in den alten Bundesländern hat Angst davor, dass ihre Kinder nach dem Abschluss der Schule keinen angemessenen Ausbildungsplatz bekommen (Rolff 1998, S. 23).

Das baden-württembergischen Reformkonzept „IMPULSE Hauptschule“ versteht sich als Antwort auf diese Befürchtungen und basiert unter anderem auf den vielfältigen Erfahrungen von Hauptschulen, die im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen auf unterschiedlichen Gebieten innovative Ansätze konzipiert und durchgeführt haben. Neue Ansätze einer zeitgemäßen und zukunftsorientierten Bildung sollen die Hauptschule vom Negativimage befreien und gleichzeitig den Hauptschülerinnen und Hauptschülern eine optimale pädagogische Förderung zukommen lassen (Schavan 1998, S. 3f). Die Grundidee, dass Ausbildungsfähigkeit und Persönlichkeitsbildung eng miteinander verzahnt sind und eine entsprechende Förderung möglichst früh ansetzen sollte, hat sich zu vier Kernbereichen verdichtet. Bereits in der Eingangsstufe sollen die Grundlagen für die spätere Ausbildungsfähigkeit gelegt werden. Der erste Kernpunkt präsentiert sich daher unter dem Motto „Guter Start in der Hauptschule“ als ein Prophylaxe-Konzept, das sich durch eine stärkere pädagogische Ausrichtung an unterschiedliche Lernerfahrungen und Lebenssituationen auszeichnet und auf eine Stabilisierung der Schülerpersönlichkeit und eine Steigerung der individuellen Leistungsfähigkeit hinwirken soll (Engemann 1998a, S. 37f).

Dieser Ansatz mündet in den zweiten Kernpunkt, der sich „Erfolg in der Hauptschule“ nennt und sich besonders an schwache und benachteiligte Jugendliche wendet. Ermutigung, unterstützende Zuwendung und Anerkennung soll das Vertrauen in die eigenen Stärken wecken und die Lern- und Leistungsbereitschaft erhalten bzw. verbessern (Dies., S. 39). Auch dieses Projekt präsentiert sich als gestaltungsoffenes Angebot, das eine flexible Handhabung der Unterstützungsangebote ermöglicht. Eine der dort verankerten Ansätze nennt sich „Praxiszug“ und umfasst verschiedene Formen von Betriebspraktika ab der achten Jahrgangsstufe. In diesem Praxiszug ist das Wochentagspraktikum angesiedelt, um das es in der hier vorliegenden Untersuchung geht. Von einem verstärkten Kontakt mit den Betrieben werden positive Rückwirkungen auf das Lernverhalten, das Durchhaltevermögen und das Auftreten erwartet (Dies., S. 39). Die Form des Praktikums, seine Organisation und Durchführung wird von der betreffenden Schule in Abstimmung mit dem zuständigen Schulamt und in enger Zusammenarbeit mit den Betrieben vor Ort festgelegt. Auch die anderen Maßnahmen dieses Kernbereichs sind darauf ausgerichtet, gerade die schwächeren Hauptschülerinnen und Hauptschüler zu stützen.

Konsequenterweise müssen sich die neuen pädagogischen Ansätze auch in den Prüfungen widerspiegeln. Damit sich neben fachlichem Wissen und erworbenen Fertigkeiten auch Qualifikationen wie z. B. Teamfähigkeit, Engagement,

fachübergreifendes Denken und Problemlösen in Prüfungen angemessen niederschlagen, wurde die neue Prüfungsform der „Projektprüfung“ eingeführt (Kernpunkt 3). Als vierter Kernpunkt ist eine Anpassung des bestehenden Bildungsplanes vorgesehen. Dabei soll die Flexibilität, die durch das beschriebene Maßnahmenpaket „IMPULSE Hauptschule“ angestrebt wurde, durch einen modularen Ansatz weitergeführt werden. Dies bedeutet, dass jede Schule neben verbindlichen Kernmodulen ihrer besonderen Situation durch spezifische Erweiterungsmodule Rechnung tragen kann (Dies., S. 40).

2.4.4 Zusammenfassung

Das Wochentagspraktikum ist als Schulversuch innerhalb des baden-württembergischen Reformkonzeptes „IMPULSE Hauptschule“ verortet und versteht sich als eine mögliche Antwort auf die besondere Problemlage schwächerer Hauptschülerinnen und Hauptschüler im Übergang von der Schule in den Beruf. Die Grundidee dieses Schulentwicklungsprozesses, der aus verschiedenen Schwerpunktbereichen besteht, geht davon aus, dass Ausbildungsfähigkeit in engem Zusammenhang mit der Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen zu verstehen ist und die Grundlagen dafür bereits in den unteren Klassen angebahnt werden müssen, also lange bevor die eigentliche Berufswahlentscheidung ansteht. Das Konzept ist ressourcenorientiert und versucht, der zunehmend wachsenden Bedeutung von Schlüsselqualifikationen Rechnung zu tragen. Vom Wochentagspraktikum als einer langfristig angelegten Form des Betriebspraktikums verspricht man sich eine Stärkung der Motivation, des Durchhaltevermögens und des persönlichen Auftretens.

Die sich im folgenden Kapitel anschließende Untersuchung versucht, erste Aufschlüsse darüber zu geben, was das Wochentagspraktikum insgesamt zu leisten vermag und wo mögliche Grenzen liegen. Dazu wurde, wie bereits erläutert, eine Zugangsform gewählt, die es möglich macht, die Sicht der Betroffenen in den Mittelpunkt zu stellen und damit die Grundlage der abschließenden Bewertung zu fundieren. Der Ansatz der qualitativen Sozialforschung und das entsprechende Untersuchungsdesign wird ausführlich beschrieben, weil ich davon ausgehe, dass diese Forschungsrichtung in der pädagogischen Praxis zwar bekannt ist, aber wenig Kenntnis hinsichtlich ihrer theoretischen Fundierung besteht. Eine Auseinandersetzung mit den theoretischen Hintergründen könnte die zum Teil verbreitete Skepsis hinsichtlich der Validität solcher Befunde abbauen helfen.

3 Qualitative Untersuchung

3.1 Begründung und Auswahl der Untersuchungsmethode

3.1.1 Begründung der Untersuchungsmethode

Lange Zeit galten standardisierte Befragungen in der empirischen Sozialforschung als die geeignetste Forschungsmethode, um zu aussagekräftigen und verlässlichen Befunden über soziale Phänomene zu gelangen. Im Zuge zunehmender Pluralisierung der Gesellschaft und komplexer werdender Lebenswelten sind die Grenzen von rein quantitativen Ansätzen deutlich geworden, weil es zunehmend schwieriger wird, für die stark ausdifferenzierten und unübersichtlich gewordenen Lebensbereiche in angemessener Weise Hypothesen aus theoretischen Modellen abzuleiten (vgl. Flick 1998, S. 9f). Seit den fünfziger/sechziger Jahren haben sich qualitative Verfahren mehr und mehr in den Sozialwissenschaften etablieren können, weil dem Bedürfnis nach Annäherung, Erfassen und Verstehen von vielschichtigen Zusammenhängen eines Untersuchungsgegenstandes durch andere Zugangsweisen und sensiblere Verfahren Rechnung getragen werden sollte. Qualitative Sozialforschung geht daher zwar von einem gewissen Vorverständnis aus, Hypothesen und Theorien werden jedoch induktiv aus der empirischen Untersuchung heraus entwickelt.

Im Alltagsverständnis nehmen jedoch quantitative Untersuchungen nach wie vor einen hohen Stellenwert ein. Das mag daran liegen, dass die am naturwissenschaftlich-analytischen Paradigma orientierten Erhebungsverfahren statistisches Datenmaterial liefern, die häufig überzeugender und „handfester“ wirken als sogenannte „weiche“ Daten. Oft kann damit aber nur die „Oberflächenstruktur“ erfasst werden, und die „Hintergrundstruktur“ der Betroffenen bleibt im Verborgenen. Auch bei der Frage der Berufsfindung droht der Blick hinter die Kulissen verloren zu gehen, weil der Bereich in besonderer Weise von äußeren Zwängen bestimmt wird und die persönlichen Zukunftsperspektiven natürlich maßgeblich von einem gelungenen Übertritt ins Erwerbsleben abhängen. Bei allem gesellschaftlichen Druck, dem sich gerade die Jugendlichen mit niedrigem Bildungskapital ausgesetzt sehen, plädieren Berufspädagogen deshalb immer wieder dafür, die Jugendlichen selbst mit ihren ganz eigenen Einstellungen ernst zu nehmen:

„Angesichts der steigenden Übergangsrisiken ist die Untersuchung der Frage, inwieweit die Qualifizierungsprozesse der Jugendlichen durch institutionelle Ablaufmuster reguliert werden können, nur ein erster Schritt. Sie muss ergänzt werden durch die Analyse der Vorstellungen, die Jugendliche aus unterschiedlichen Sozialmilieus an den Verzweigungsstellen von Statuspassagen über das Verhältnis von Steuerung und Eigenleistung und über die biographischen Konsequenzen ihres Handelns entwickeln.“ (Heinz 1988, S. 27)

Diesem Anspruch möchte ich mich durch die vorliegende Untersuchung nähern. Im Mittelpunkt steht dabei die Frage, was das Wochentagspraktikum als schulische Maßnahme im Berufsfindungsprozess von Hauptschülerinnen und Hauptschülern zu leisten vermag. Um sich einen ersten Überblick über die Thematik zu verschaffen und um Aufschlüsse darüber zu erhalten, ob die angestrebten Ziele mit der Maßnahme erreicht werden konnten, sind Fragebögen und Einstellungsumfragen sicherlich ein erster Schritt. Die von mir ausgewählte Schule hat eine solche Erhebung selbst durchgeführt. Dabei wurden die Eindrücke der Schülerinnen und Schüler vor, während und nach dem Wochentagspraktikum mittels Fragebogen ermittelt, und auch die Praktikumsbetriebe hatten Gelegenheit, ihre Erfahrungen nach Beendigung des Praktikums in einem Rückmeldebogen darzulegen.

Meine Untersuchung knüpft an den Ergebnissen dieser Befragung an, um dann aber einen Schritt weiterzugehen. Es ist beabsichtigt, sich von der Ebene der sichtbaren Phänomene zur Innenperspektive der beteiligten Personen hinzuwenden, weil nur so beziehungsreiche Zusammenhänge, komplexe Verarbeitungsstrategien und Bedeutungsgehalte erfasst werden können. Dabei ging ich von folgenden Hypothesen aus:

- Da die Befragung nicht von außen durchgeführt wurde, sondern von den Lehrkräften der Modellschule, muss bei den Rückmeldungen der Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit einer gewissen Verzerrung in Betracht gezogen werden, da sie in einem Abhängigkeitsverhältnis zu den Lehrkräften stehen, sie die Befragung möglicherweise auch in Zusammenhang mit der Benotung der Praktikumsberichte gebracht haben und deshalb in ihren Antworten nicht ganz frei und offen gewesen sein könnten. Eine von unabhängiger Seite durchgeführte Untersuchung bietet hier mehrere Vorteile: Sie mindert die Tendenz zu erwünschtem Antwortverhalten und erweitert außerdem den Betrachtungshorizont, der bei der schulinternen Umfrage notwendigerweise stark durch die eigenen Zielvorstellungen der Initiatorinnen und Initiatoren geprägt ist. „Blinde Flecke“ werden von einer außen stehenden Person oft schneller entlarvt und können in der weitergehenden Untersuchung berücksichtigt werden.
- Hauptschülerinnen und Hauptschüler drücken sich erfahrungsgemäß mündlich differenzierter und leichter aus als schriftlich. Da die Befragung

in schriftlicher Form stattfand, ist von einer gewissen sprachlichen Barriere auszugehen. Außerdem war sie nicht in den Unterricht eingebettet, sondern sollte im Rahmen der Hausaufgaben in der Freizeit erledigt werden, so dass es sein könnte, dass das Ausfüllen der Fragebögen für die Jugendlichen als eine notwendige Pflichterfüllung angesehen wurde und sich das Engagement dafür in Grenzen hielt. Eine mündliche Befragung kann diesem Defizit entgegenwirken, weil im Gespräch die Chance besteht, den Jugendlichen deutlich zu machen, dass es um sie und ihre ganz persönlichen Erfahrungen geht und dass sie mit ihrer Perspektive, ihren Gefühlen und Eindrücken ernst genommen werden.

- Schriftliche Erhebungsformen laufen relativ einseitig und asymmetrisch ab, weil der Fragehorizont maßgeblich von der interviewenden Person und deren Vorverständnis bestimmt wird und die Befragten nur antworten, nicht aber den Fragegegenstand und die Kommunikation an sich beeinflussen können. Das bedeutet, dass unter Umständen wichtige Fragenkreise außer Acht gelassen werden bzw. an den Betroffenen „vorbeigefragt“ wird. In offenen Gesprächssituationen haben die Betroffenen weit mehr die Möglichkeit, Verlauf, Inhalt und Tiefe des Gesprächs mitzubestimmen. Somit können positive wie negative Aspekte ans Licht kommen, die aus Erwachsenensicht möglicherweise gar nicht in Erwägung gezogen worden wären, die aber für das innere Erleben der Jugendlichen durchaus von Bedeutung sein können.
- Das Wochentagspraktikum hat eine „rationale“ Seite, die man in der schriftlichen Befragung zu erfassen suchte. So konnten äußere und operationalisierbare Merkmale wie zum Beispiel die Übereinstimmung der eigenen Vorstellungen mit der erlebten Wirklichkeit, die Betreuung im Betrieb und der Lernzuwachs im Praktikum erfragt werden, was für eine erste Einschätzung dieser Praktikumsform sicherlich hilfreich war. Gleichzeitig sind mit solchen Erfahrungen aber auch immer emotionale Prozesse verbunden, eine Bandbreite von Gefühlen, nicht erklärbaren Ängsten und Zweifeln, die sich kaum über „äußere“ Angaben erschließen lassen. Es soll daher eine Form gefunden werden, die sich dieser emotional-subjektiven Ebene zuwendet, um noch besser verstehen zu können, welche Sinnzusammenhänge und Bedeutungen bei den Jugendlichen im Hintergrund mitschwingen. Wie die gemachten Erfahrungen eingeschätzt und innerlich verortet werden, hängt ja neben äußeren Einflussfaktoren in entscheidendem Ausmaß gerade auch von den subjektiven Wahrnehmungen, Interpretationen, Entwürfen, Sehnsüchten und den biographischen Besonderheiten ab. Diese „innere“ Sichtweise der betroffenen Personengruppen, die sich unter der

Oberflächenstruktur befindet, gilt es also zu heben. Sie könnte wertvolle Hinweise liefern, um die bisherigen Befunde zu illustrieren, vielleicht aber auch zu relativieren, und damit zu neuen Einsichten führen. Der Schwerpunkt des Interesses liegt bei den drei beteiligten Personengruppen jeweils etwas unterschiedlich: Wo es bei den Jugendlichen primär um eine Annäherung an innere Verarbeitungsprozesse und subjektive Bedeutungszuschreibungen geht, könnte das Gespräch mit den Betrieben die Gelegenheit geben, Dinge anzusprechen, die in der schriftlichen Befragung keinen Platz fanden. Denkbar wären hier Konflikte mit den Praktikantinnen und Praktikanten, Probleme in der Zusammenarbeit mit der Schule oder den Lehrkräften, aber auch „Kleinigkeiten“, über die eher geplaudert wird, als dass man sie niederschreibt. Bei den Lehrkräften wäre es interessant, die pädagogische Diskussion bis zur Entscheidung für das Wochentagspraktikum nochmals nachzuzeichnen, um den unterschiedlichen Motivationen ebenso auf die Spur zu kommen wie persönlichen Bedenken, die in demokratischen Meinungsbildungsprozessen oft unterzugehen drohen.

- Ich gehe zudem davon aus, dass Jugendliche einerseits und die Verantwortlichen in Schule und Ausbildungsbetrieben andererseits unterschiedliche Wahrnehmungen und Perspektiven im Hinblick auf die Berufsfindungsproblematik haben. Wo die Erwachsenenperspektive oftmals durch Handlungsdruck geprägt ist, d. h. die Jugendlichen so gut wie möglich in Ausbildungsberufen untergebracht werden müssen, zeigen die Betroffenen selbst zum Teil ein Verhalten, das angesichts der Dringlichkeit der anstehenden Berufswahl von außen betrachtet wenig nachvollziehbar ist und geradezu dysfunktional wirkt. Die Frage ist, welcher Bedeutungsgehalt sich hinter diesen Verhaltensweisen verbirgt, die sich in Form von Widerständen, Unsicherheiten, Unentschiedenheit und Reibungen zeigen, und ob nicht gerade sie hilfreiche Aufschlüsse darüber geben könnten, wo der spezifische Unterstützungsbedarf liegt, den Hauptschülerinnen und Hauptschüler im Übergang von der Schule in den Beruf benötigen. Die bisherigen kommunikativen Strukturen zwischen den Jugendlichen, der Schule bzw. den Lehrkräften und den Betrieben reichen meines Erachtens nicht aus, um genau diese Frage zu erfassen und adäquat zu bearbeiten. Die von mir durchgeführte Untersuchung soll also auch einen Beitrag dazu leisten, zwischen der Sichtweise und den Logiken der Jugendlichen einerseits und den beteiligten Institutionen andererseits zu vermitteln und eine neue Form kommunikativen Austausches anzubahnen. Dazu ist es wichtig, dass alle Beteiligten die Möglichkeit haben, Haltungen und Motive zu explizieren, Hintergründe aufzudecken und damit ernst genommen zu werden. Die erforderliche Offenheit wird am ehesten in Gesprächssituationen gegeben

sein, in der die Betroffenen jeweils einer Gruppe unter sich sind. Hier geht es dann um die Rekonstruktion der eigenen Sichtweisen und auch um die Auseinandersetzung mit den jeweils anderen Perspektiven innerhalb der Gruppe.

Wie bereits erwähnt, liegt diesen Hypothesen die Auffassung zugrunde, dass soziales Handeln zwar eine „Oberflächenstruktur“ besitzt, die sich von außen beobachten und beschreiben lässt, denen aber innere und individuell unterschiedliche Aushandlungsprozesse in der Tiefe zugrunde liegen, die ans Licht gebracht werden müssen, damit ein vertieftes Verständnis individueller Haltungen und Handlungen möglich wird.

In diesem Sinne wäre es also zu kurz gegriffen, das Verhältnis von Individuen und Gesellschaft oder konkreter: von Berufssuchenden und Arbeitsmarktstrukturen mehr oder weniger als einen Anpassungsprozess beschreiben zu wollen, wengleich gerade Handlungen im Zusammenhang mit der Berufswahl von außen betrachtet oftmals so erscheinen mögen. Der Blick richtet sich vielmehr auf die Art und Weise, wie sich Individuen mit den gegebenen Strukturen auseinandersetzen, ihnen eine bestimmte Bedeutung verleihen, dadurch einen eigenen Standpunkt finden und in diesem eigenen Bedeutungsgefüge Handlungen antizipierend entwerfen. Will man sich dieser Seite nähern, ist es nahe liegend, die vorliegenden Umfragebefunde, die einen Teil der „Oberflächenstruktur“ bereits erfasst und aufgedeckt haben, durch ein qualitativ-interpretatives Verfahren zu erweitern. Auch im Sinne eines multimethodischen Vorgehens (Methodentriangulation) bietet es sich an, einen andersartigen Zugang zum Untersuchungsgegenstand zu wählen, um so zu abgesicherteren und realitätsgerechteren Erkenntnissen zu gelangen und um gleichzeitig die Einseitigkeit und die damit verbundenen Nachteile der ausgewählten Methoden aufzubrechen. Während der Vorteil der schriftlichen Befragung darin lag, die intendierten Ziele, die mit der neuen Form des Betriebspraktikums verbunden waren, mit den tatsächlichen Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler in Beziehung zu setzen, verfolgt der qualitative Ansatz ein völlig anderes Anliegen und wendet sich damit bewusst gegen den Verallgemeinerungsanspruch eines quantitativ-normativen Paradigmas:

„Qualitative Erhebungen folgen, nimmt man ihren Anspruch ernst, der Logik der Empirie des Einzelfalls bzw. der kleinen Zahl. Was man gegenüber repräsentativen Studien an Tiefenausleuchtung von Bewusstseinsinhalten gewinnt, wird bezahlt mit Einschränkungen in der exakten Vergleichbarkeit und in der Repräsentativität. Diese nimmt man bewusst in Kauf, um eine bessere und dem tatsächlichen Bewusstsein und Verhalten eher entsprechende Ausleuchtung des Problemverständnisses bei den jeweiligen Untersuchungsgruppen zu erreichen.“
(Baethge u. a. 1988, S. 33f)

Der Ansatz eines qualitativ-interpretativen Vorgehens, der davon ausgeht, dass Individuen die soziale Welt durch „wechselseitige Interpretation von Handlungsabsichten und Bedeutungszuschreibungen gegenüber Dingen“ (Witzel 1982, S. 114) konstituieren und so zu ihrer eigenen machen, beruht im Wesentlichen auf den Grundgedanken des Symbolischen Interaktionismus, der Ethnomethodologie und des Poststrukturalismus. Es würde den Rahmen sprengen, diese theoretischen Ansätze hier näher erläutern zu wollen,¹ an dieser Stelle soll es genügen, mit dem folgenden Zitat die dem interpretativen Paradigma zugrunde liegende Auffassung in aller Kürze zu umreißen:

„Der Grundgedanke ist, dass Menschen nicht starr nach kulturell etablierten Rollen, Normen, Symbolen, Bedeutungen handeln (normatives Paradigma), sondern jede soziale Situation selbst als interpretativer Prozess aufzufassen ist: Der Mensch muss jede soziale Situation für sich deuten, muss sich klar werden, welche Rollen von ihm erwartet werden, ihm zugeschrieben werden und welche Perspektiven er selbst hat. Wenn soziales Handeln selbst schon Interpretation ist, dann muss der Wissenschaftler natürlich erst recht ‚Interpret‘ sein.“ (Mayring 1999, S. 2)

So will ich mit dieser Arbeit einen Beitrag dazu leisten, die genuin pädagogische Sichtweise gerade im Bereich der Berufsfindung wieder ein Stück weit in den Mittelpunkt zu rücken. Die Interaktion mit den Akteuren ist damit eine unabdingbare Voraussetzung, um sich ihren Wirklichkeitsauffassungen zu nähern und zu Aushandlungsprozessen über die jeweiligen Wirklichkeitsdefinitionen zu gelangen, denn

„...die Sicht der Wirklichkeit ist perspektivenabhängig, und mit dem Wechsel der Perspektive ändert sich auch das, was wirklich gilt.“ (Lamnek 1995, S. 23)

Insofern kann eine derartige Untersuchungsanlage zu einer Verdichtung der Ergebnisse und einer weitergehenden Absicherung der Befunde beitragen, aber auch dies stellt letztlich keinen „Wahrheitsbeweis“ dar (Lamnek 1998, S. 65).

3.1.2 Auswahl der Gruppendiskussion als Untersuchungsmethode

Innerhalb der qualitativen Sozialforschung steht eine Reihe von Erhebungsmethoden zur Verfügung. Einen zentralen Stellenwert nimmt dabei die Erhebung über verbale Daten ein, weil es ja darum geht, wie die Betroffenen Situationen und Interaktionen interpretieren und wie sie sich selbst dazu in Beziehung setzen. Dazu müssen sie selbst zu Wort kommen, denn nur sie können darüber Aufschluss geben, wie sie ihre Alltagswirklichkeit interpretieren, sich darin verorten und dadurch zu bestimmten Handlungen gelangen. Sie selbst sind also „die Experten für ihre eigenen Bedeutungsgehalte“ (Mayring 1999, S. 49). Grundsätzlich bieten sich für das Untersuchungsinteresse der vorliegenden Arbeit sowohl problemzentrierte Einzelinterviews als auch

¹ Die genannten Forschungsansätze werden z. B. bei Lamnek 1995, S. 46-56 und Flick 1998, S. 28-42 ausführlich beschrieben.

Gruppendiskussionen an.² Beide Erhebungsverfahren wenden sich intensiv der Sichtweise der betroffenen Personen zu, ermöglichen damit ein besseres Erklären und Verstehen der „Hintergrundebene“ und sind zudem im schulischen Kontext relativ problemlos zu organisieren. Da es bei der Frage, wie das Wochentagspraktikum von den Betroffenen erlebt und eingeschätzt wird, nicht so sehr um die Einzelmeinung an sich geht, sondern um eine ganze Bandbreite von Einschätzungen im Lichte einer kontroversen Argumentation, fiel die Wahl zugunsten der Gruppendiskussion aus. Mayring charakterisiert die Vorteile dieses Verfahrens folgendermaßen:

„Viele subjektive Bedeutungsstrukturen sind so stark in soziale Zusammenhänge eingebunden, dass sie nur in Gruppendiskussionen erhebbbar sind. Hier können psychische Sperren durchbrochen werden, um auch zu kollektiven Einstellungen und Ideologien zu gelangen.“ (Mayring 1999, S. 58)

Dabei ist beabsichtigt, sich nicht nur auf eine Diskussionsgruppe von Hauptschülerinnen und Hauptschülern zu beschränken, sondern das Verfahren auch auf die betroffenen Lehrkräfte sowie Vertreterinnen und Vertreter der Praktikumsbetriebe auszudehnen, um eine einseitige Perspektive zu vermeiden. Zum einen können also in allen drei Diskussionsrunden die Sichtweisen der Einzelnen angemessen berücksichtigt werden, zum anderen werden die individuellen Äußerungen in der Diskussion aber auch laufend zueinander in Beziehung gesetzt, so dass diese Aussagen an Kontur und Aussagekraft gewinnen. In der argumentativen Auseinandersetzung mit anderen Meinungen muss die eigene Haltung oft von verschiedenen Seiten aus begründet, verständlich gemacht oder auch verteidigt werden, manch eine Aussage wird durch die anregende Gesprächssituation oder den Hinweis eines Gruppenmitglieds vielleicht überhaupt erst ans Tageslicht gelangen, und im Verlauf dieses diskursiven Prozesses werden sich die jeweiligen Meinungen und Einstellungen weiter beeinflussen und entwickeln, wie das im Alltag ja ebenso stattfindet:

„Da in der individuellen Auseinandersetzung mit der personalisierten ‚Umwelt‘, die kommunikativ abläuft, ein gegenseitiger Austausch und ein Aushandeln von Bedeutungen erfolgt, wird die Gruppendiskussion, die dieser Alltagssituation ähnlich ist, andere und realistischere Befunde zeitigen (als bilaterale Einzelinterviews, Anm. UK).“ (Lamnek 1998, S. 43)

Dieses Verfahren berücksichtigt also in besonderer Weise den Tatbestand, dass individuelle Interpretationsleistungen nie völlig isoliert, sondern immer im Austausch und der Interaktion mit anderen stehen. So repräsentiert die Diskussionsgruppe sozusagen den sozialen Kontext im Kleinen und ermöglicht dadurch eine große Alltagsnähe und Natürlichkeit. Einen weiteren Vorteil der

² Ein Überblick über weitere qualitative Erhebungsverfahren findet sich in Mayring 1999 oder Flick 1998.

Gruppendiskussion im Vergleich zu Einzelinterviews sehe ich darin, dass sich Sprechhemmungen durch die Dynamik des Gesprächs leichter überwinden lassen, dadurch schneller eine lockere Atmosphäre entsteht und der Befragungscharakter in den Hintergrund tritt. Dies ist mir besonders bei den Schülerinnen und Schülern ein großes Anliegen, weil sie sich in einer Face-to-face-Interviewsituation am ehesten unwohl oder gehemmt fühlen könnten.

3.1.3 Mögliche Nachteile der Gruppendiskussion

Die Vorteile von Gruppendiskussionen und der erwartete Gewinn für die vorliegende Fragestellung wurde bereits erörtert. Keine Diskussion ist jedoch so planbar, dass Nachteile von vornherein ausgeschlossen werden können. Die Auseinandersetzung mit möglichen Problemen sollte vor der Auswahl der Teilnehmerinnen und Teilnehmer und der eigentlichen Durchführung erfolgen, um die erwarteten Nachteile so gering wie möglich zu halten.³ Je nach Teilnehmerkreis sehe ich dabei unterschiedliche Schwierigkeiten.

Bei den Vertretern der Betriebe liegt die Problematik vermutlich eher im organisatorischen Bereich. Da die Teilnahme an einer Diskussion über das Wochentagspraktikum für Betriebsangehörige oder Geschäftsinhaber einen zusätzlichen Aufwand ohne direkten Nutzen darstellt, wird eine gezielte Auswahl der Teilnehmerinnen und Teilnehmer möglicherweise an Grenzen stoßen. Da ich auf die Bereitschaft von Betriebsangehörigen angewiesen bin, sich in ihrer Freizeit zu einem Gespräch zu treffen, muss realistischerweise damit gerechnet werden, dass sich trotz aller Planung diese Gruppe eher zufällig zusammenfinden wird. Es bleibt abzuwarten, ob und wie sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer dann in den Diskussionsverlauf einbringen.

Bei den Lehrkräften ist die Zusammensetzung der Gruppe eindeutig. Teilnehmen werden sowohl die Lehrkräfte, die das Wochentagspraktikum bereits mit ihren achten Klassen durchgeführt haben, als auch diejenigen, die die Durchführung mit den kommenden achten Klassen noch vor sich haben. Dass die betreffenden Personen unterschiedliche Haltungen in Bezug auf den Schulversuch einnehmen, halte ich für die Dynamik der Diskussion von Vorteil. Allerdings bringen kontroverse Meinungen immer auch Emotionalität ins Spiel, die leicht zu einer Verhärtung der Positionen führen könnte. Wer emotional bei der Sache ist, hat meistens ein großes Rede- und Überzeugungsbedürfnis. Es muss deshalb bei der Moderation darauf geachtet werden, dass alle Gruppenmitglieder ausreichend zu Wort kommen können. Denkbar wäre jedoch auch, dass gegensätzliche Meinungen nicht pointiert genug geäußert werden, weil man vielleicht mit seiner Meinung relativ alleine dasteht, oder aber, um den kollegialen Konsens nicht zu gefährden. Auch hier geht es um ein gutes Gespür,

³ Einen umfassenden Überblick über Vor- und Nachteile der Gruppendiskussion bietet Lamnek 1998, S. 74-76.

damit die Diskussion produktiv bleibt und sich alle Teilnehmenden in gleicher Weise ernst genommen fühlen.

Bei der Gruppe der Schülerinnen und Schüler ist die Problemlage vergleichbar. Hier kann verschärfend hinzukommen, dass sich Hauptschülerinnen und Hauptschüler in ihrer sprachlichen Ausdrucksfähigkeit oft stark unterscheiden und die „Schweiger-Quote“ relativ hoch sein könnte. Möglicherweise bilden sich Meinungsführer heraus, die die Diskussion monopolisieren und andere Diskussionsbeiträge „niederbügeln“, oder es getrauen sich Gruppenmitglieder nicht mehr, die eigene Meinung offen zu vertreten, sondern passen sich an. Gruppendynamische Gesetzmäßigkeiten würden dann den Verlauf der Diskussion weitaus mehr bestimmen als die eigentliche Fragestellung. Daher ist bereits die Auswahl der Schülerinnen und Schüler mit großer Sorgfalt vorzunehmen, um eine ausgeglichene Gruppenzusammensetzung zu erreichen (siehe Kap. 3.3.2). Außerdem könnte es hilfreich sein, wenn gleich zu Beginn darauf hingewiesen wird, dass es nicht um das Rechthaben, sondern um die Vielfalt der unterschiedlichen Erfahrungen, Einstellungen und Bewertungen geht. Im Verlauf der Diskussion wird dann durch die Moderation darauf hingewirkt werden müssen, dass in einer vertrauensvollen und angstfreien Atmosphäre alle Äußerungen ihren Platz haben können.

3.2 Methodische Vorgehensweise

3.2.1 Methodische Grundsätze der qualitativen Sozialforschung

Als wesentliche Grundprinzipien qualitativer Forschung gelten Offenheit, Flexibilität und Prozessorientierung einer Untersuchung. Im Gegensatz zur quantitativen Vorgehensweise, bei der vorab formulierte Hypothesen in standardisierten Untersuchungen überprüft werden, geht die qualitative Forschung von einem dynamischen Erkenntnisprozess aus. Das bedeutet, dass Forschende zwar immer mit einem Vorwissen und damit auch mit gewissen Vorannahmen an einen Untersuchungsgegenstand herantreten, sie im Verlauf der Untersuchung jedoch immer wieder auf neue, interessante Aspekte stoßen, die den weiteren Fortgang und auch den Blick der Forschenden beeinflussen und damit verändern. Diese Tatsache wird nicht als Störgröße, sondern als Bereicherung verstanden, weil es eine Chance zur Horizonterweiterung und damit zu einem tieferen Verstehen ist, um das dieser Ansatz ja bemüht ist (vgl. z. B. Flick 1998, S. 9ff).

Vereinfacht ausgedrückt geht es also im Gegensatz zu einem quantitativ-normativen Ansatz nicht darum, die eigenen Theorien bestätigt bzw. widerlegt zu bekommen, sondern um eine möglichst unvoreingenommene Neugier der Forschenden, die davon ausgehen, dass sie durch den Forschungsprozess und die

damit verbundenen Erkenntnisse klüger werden und zu neuen Hypothesen gelangen (Hypothesen generierendes Verfahren). Dazu soll der Wahrnehmungstrichter so weit wie möglich offen gehalten werden, um möglichst viele Informationen zu gewinnen. Das bedeutet aber auch, dass der gesamte Forschungsprozess flexibel gestaltet werden muss, um sich auf veränderte Bedingungen und neue Erkenntnisse einstellen zu können. Der streng linear angelegte Forschungsverlauf, der aus der quantitativen Forschung bekannt ist, lässt sich hier also nicht umsetzen. Man kann vielmehr von einem zirkulären Prozess sprechen, der einer ständigen Revision und Erweiterung unterliegt. Diese Prozessorientierung beinhaltet also zum einen, dass neue Erkenntnisse im Verlauf der Untersuchung immer wieder zu neuen Theorien führen, von dem sich der weitere Fortgang produktiv beeinflussen lassen kann. Gleichzeitig bezieht sie sich auch auf die Tatsache, dass sich sowohl Forschende wie auch der zu erforschende Untersuchungsgegenstand ständig weiterentwickeln und auch dieses Verhältnis einer ständigen Veränderung unterworfen ist.

Hintergrund für die Forderung nach Offenheit, Flexibilität und Prozessorientierung ist die Auffassung, dass Forschung als ein bewusster kommunikativer Prozess zu begreifen ist, in der Wirklichkeitsdefinitionen aufgedeckt und ausgehandelt werden sollen, die eine gewisse Verallgemeinerung zulassen. Dabei strebt die qualitative Sozialforschung nicht Repräsentativität an, sondern sucht nach kollektiv verbindlichen Handlungsmustern und damit nach dem Charakteristischen eines oder mehrerer Einzelfälle.

Damit Offenheit und Flexibilität nachvollziehbar bleiben und ihr Stellenwert im Erkenntnisprozess deutlich wird, ist es notwendig, dass die Verfahrensschritte offengelegt und erklärt werden:

„Der Forschungsprozess muss trotz seiner Offenheit methodisch kontrolliert ablaufen, die einzelnen Verfahrensschritte müssen expliziert, dokumentiert werden und nach begründeten Regeln ablaufen.“ (Mayring 1999, S. 17)

Diesem Anspruch soll durch die folgende Übersicht Rechnung getragen werden. Dabei orientiere ich mich in der theoretischen Strukturierung vorwiegend an den Ausführungen von Lamnek (1998, S. 120-154) und Mayring (1999, S. 58-61).

3.2.2 Ablauf der Untersuchung



Auch wenn die schriftliche Befragung der Schülerinnen und Schüler sowie der Praktikumsbetriebe nicht von mir selbst, sondern von den am Praktikum beteiligten Lehrkräften stammt, tauchen sie als ein Teil der Untersuchungsanlage auf. Die Analyse dieser Fragebögen mit ihren positiven wie negativen Ergebnissen bildet eine erste Zugangsweise zum Untersuchungsgegenstand. Sie gibt Hinweise zur Einschätzung des Wochentagspraktikums und zeigt darüber hinaus, unter welcher Fragestellung die Lehrkräfte die Auswertung des Modellversuchs sehen. Daran kann angeknüpft werden. Gleichzeitig zeigt sich an dieser Stelle bereits anschaulich, was der zirkuläre Forschungsprozess in der konkreten Umsetzung bedeutet: Die vorliegende Befragung liefert einmal Anhaltspunkte, wo „Zündstoff“ liegen könnte bzw. welche Fragen noch offen sind und worauf in den vertiefenden Gesprächen deshalb besonderes Augenmerk gerichtet werden soll. Zum anderen gibt die Anlage des Fragebogens aber auch Impulse für die Diskussion mit den Lehrkräften, in der Hintergründe, Motive und pädagogische Haltungen erhellt werden können, die im Zusammenhang mit dem Wochentagspraktikum und seiner Bewertung stehen.

Da die Diskussion mit der Schülergruppe im Mittelpunkt der Untersuchung steht, soll sie in besonderer Weise vorbereitet werden. Ich habe daher ein Klassengespräch in den beiden Klassen der Kleingruppendiskussion vorangestellt, um gegenüber den Schülerinnen und Schülern zunächst das Forschungsanliegen transparent zu machen. Die Schülerinnen und Schülern sollen spüren, dass ihre Sichtweisen und Meinungen von Bedeutung sind, es soll aber auch ihre Bereitschaft geklärt werden, an der Untersuchung einen aktiven Beitrag zu leisten. Ein zweites Anliegen der Klassengespräche liegt darin, ein breites Meinungsbild zu erfassen und dadurch meine eigene Sensibilität für mögliche Fragenkreise und Konfliktbereiche zu erhöhen. Darüber hinaus kann eine Beziehung zu den Jugendlichen hergestellt werden, die eine unabdingbare Voraussetzung für Offenheit und Vertrauen im weiteren Verlauf der Untersuchung darstellt. Durch den direkten Kontakt mit den Jugendlichen in den Vorgesprächen verspreche ich mir außerdem auch eine Hilfe bei der Auswahl der Schülerinnen und Schüler, die an der Gruppendiskussion teilnehmen sollen. Insgesamt dienen die Ergebnisse dieses Klassengesprächs dazu, den Diskussionsleitfaden für die Diskussion mit der Schülergruppe und den Lehrkräften noch besser vorzubereiten und zu strukturieren. Aus terminlichen Gründen musste die Gruppendiskussion mit den Vertretern der Betriebe vorgezogen werden und erfolgte bereits vor den Klassengesprächen.

3.3 Theoretischer Hintergrund und Ablauf der Gruppendiskussion

3.3.1 Kennzeichen der Gruppendiskussion

Allgemein ausgedrückt geht es in einer Gruppendiskussion um ein Gespräch von mehreren Teilnehmerinnen bzw. Teilnehmern über ein Thema, das von der Diskussionsleitung bestimmt wird (Lamnek 1998, S. 27). Methodologisch stehen die Gruppendiskussionen zwischen dem Interview und der Beobachtung, weil sowohl die Meinungen der Betroffenen als auch ihre Verhaltensweisen im Interaktionsgeschehen erfasst werden können. Somit erfüllt die Gruppe im Untersuchungsprozess eine doppelte Funktion: Sie dient als Medium zur Analyse von Einzelmeinungen und fungiert gleichzeitig als Träger überindividueller Meinungen (Lamnek 1998, S. 31).

In der vorliegenden Arbeit liegt der Schwerpunkt darauf, Äußerungen und Meinungen zum Wochentagspraktikum zu stimulieren und Raum zu geben, diese in einem möglicherweise kontroversen Gespräch gegeneinander abzuwägen, um im Verlauf des Diskussionsprozesses eine gewisse Dichte und damit eine Verstehensgrundlage für die Auswertung zu erhalten. Gruppendynamische Prozesse, d. h. Konflikte oder Probleme innerhalb der Gruppe sind dabei ausdrücklich nicht Gegenstand der Untersuchung. Damit es zu einer dynamischen Diskussion im Sinne der Untersuchungsfragestellung kommen kann, ist es notwendig, dass ein Diskussionsleitfaden zur Strukturierung und Orientierung der Diskussion vorliegt, die Diskussion selbst aber zurückhaltend und neutral moderiert und der Dynamik des Gesprächs im Zweifelsfall Vorrang vor dem „Abarbeiten“ aller Leitfragen eingeräumt wird.

3.3.2 Auswahl der Teilnehmerinnen und Teilnehmer der verschiedenen Gruppen

Auch wenn durch die Gruppendiskussion nicht beabsichtigt ist, Repräsentativität im Sinne der quantitativen Sozialforschung zu erzielen, so muss die Auswahl der Personenkreise und der Teilnehmenden doch dem Anspruch qualitativer Forschung nach einer Generalisierbarkeit der Ergebnisse genügen. Über die Zusammensetzung der Gruppe führt Lamnek aus:

„Die Teilnehmer an Gruppendiskussionen sind hinsichtlich ihrer Betroffenheit vom Gegenstand der Diskussion zweifelsfrei homogen zusammenzusetzen. Ob die Teilnehmer an Gruppendiskussionen hinsichtlich weiterer Merkmale homogen oder heterogen konstituiert werden sollen, wird hier für die Heterogenität plädiert: Heterogene Gruppen diskutieren lebhafter, kontroverser und tauschen mehr Argumente aus. Sie sind deshalb methodisch und theoretisch fruchtbarer.“ (Lamnek 1998, S. 97f)

Die Forderung nach Homogenität im Hinblick auf die Betroffenheit schließt alle Formen gemischter Gruppenzusammensetzungen aus, in der z. B. Lehrkräfte,

Eltern, betriebliche Vertreter und Schüler in einer Runde miteinander diskutieren. Es sollen daher Gruppen gebildet werden, in denen die jeweiligen Vertreterinnen und Vertreter unter sich sind. Grundsätzlich sind folgende Konstellationen denkbar:

- Schülerinnen und Schüler, die das Wochentagspraktikum absolviert haben
- deren Eltern
- Lehrkräfte, die das Wochentagspraktikum betreut haben bzw. betreuen werden
- eine beliebige Auswahl von Lehrkräften
- Vertreterinnen und Vertreter der Praktikumsbetriebe
- weitere Personengruppen, wie z. B. Schulleiterinnen und Schulleiter, die einen ähnlichen Schulversuch durchführen, Mitglieder der Schulverwaltung oder auch Angehörige der Pädagogischen Hochschulen, die sich mit berufsvorbereitenden Maßnahmen befassen.

Vor dem Hintergrund, dass es das Anliegen der Untersuchung ist, das Wochentagspraktikum aus der Perspektive der betroffenen Schülerinnen und Schüler zu bewerten und diese mit der Sichtweise der Lehrkräfte und Betriebe in Beziehung zu setzen, fällt die Auswahl leicht. Die letzte Personengruppe sowie die Eltern stehen in einer besonderen Beziehung zu diesem Schulversuch, was eine völlig neue theoretische Fundierung notwendig machen würde. Auch eine beliebige Auswahl von Lehrkräften scheint nicht sinnvoll, weil die eigene Betroffenheit zu gering ist.

So fällt die Entscheidung zugunsten der drei genannten Gruppen aus, was auch der theoretischen Strukturierung des Themas entspricht: Berufsfindung steht im Spannungsfeld der Wirtschaft und ihrer Anforderungen (daher Vertreter der Praktikumsbetriebe), der jugendlichen Berufswählenden (daher eine Schülergruppe) und natürlich der Hauptschule, wo das Wochentagspraktikum im Rahmen der schulischen Berufsorientierung eine bestimmte pädagogische Zielsetzung verfolgt (daher auch eine Gruppe der Lehrkräfte).

Die Heterogenität innerhalb der Gruppen wird dadurch erreicht, dass sowohl weibliche als auch männliche Personen berücksichtigt werden. Außerdem sollten die ausgewählten Personen unterschiedliche Positionen besetzen, weil eine gewisse Varianz innerhalb der Gruppe zur Lebhaftigkeit und Vielfalt der Äußerungen beizutragen vermag. Damit die Gruppen überschaubar bleiben, soll die Gruppenstärke auf vier Personen begrenzt werden.

Bei den Lehrkräften ist die Auswahlmöglichkeit begrenzt, weil nur vier Lehrkräfte in den Schulversuch involviert sind. Hier ist es als glücklicher Zufall zu werten, dass es sich um zwei weibliche und zwei männliche Personen handelt. Außerdem zeigten sich in informellen Vorgesprächen zwei der beteiligten Lehrkräfte skeptisch, die beiden anderen positiv gegenüber dem Wochentagspraktikum, so dass eine kontroverse Diskussion wahrscheinlich ist.

Die Auswahl der Schülerinnen und Schüler ist weitaus schwieriger. Folgende Kriterien sollen erfüllt sein:

- Die Gruppe soll aus 2 Mädchen und 2 Jungen bestehen, dabei sollen möglichst beide achten Klassen berücksichtigt werden, weil auch die unterschiedliche Haltung der Klassenlehrer Einfluss auf die Meinungsbildung haben kann.
- Die ablehnende Einschätzung des Wochentagspraktikums soll ebenso stark vertreten sein wie die befürwortende Haltung.
- Die Jugendlichen sollten über ausreichendes sprachliches Ausdrucksvermögen und ein gewisses Maß an Selbstreflexivität verfügen, weil es wichtig ist, im Gespräch die eigenen Erfahrungen versprachlichen und reflektieren zu können.
- Alle Schülerinnen und Schüler sollten ähnlich selbstbewusst sein, um der Gefahr der „Monopolisierung“ während der Diskussion von vornherein entgegenzutreten.

Da ich die Schülerinnen und Schüler nicht persönlich kenne, soll die Entscheidung auf der Basis mehrerer Informationsquellen erfolgen: Über die persönlichen Berichtshefte aus dem Praktikum lässt sich gut ablesen, wer sich sprachlich differenziert ausdrücken kann. Die schriftlichen Fragebögen, die die Jugendlichen vor, während und nach dem Praktikum ausgefüllt haben, geben Hinweise auf die subjektive Bewertung des Wochentagspraktikums. Nach einer ersten Eingrenzung, wer die Voraussetzungen erfüllt, gibt es dann im Rahmen des Klassengesprächs die Möglichkeit, die Jugendlichen näher kennen zu lernen. Darüber hinaus soll der persönliche Eindruck noch durch die Einschätzung der Lehrkräfte ergänzt werden. Sie haben vor allem auch Einblick in die Sozialstruktur der Klassen und können am ehesten abschätzen, welche Jungen und Mädchen sie für geeignet halten und in welcher Zusammensetzung ein konstruktiver Diskussionsverlauf am ehesten gewährleistet sein könnte.

Die endgültige Zusammenstellung dieser Gruppe glich tatsächlich einem Puzzlespiel, wobei es besonders schwierig war, etwa gleich starke Persönlichkeiten zu finden, die sich auch in einer kontroversen Diskussion gut behaupten können. Auch die Lehrkräfte teilten meine Meinung, dass der Erfolg der Gruppendiskussion maßgeblich von einer ausgewogenen Besetzung abhängt.

Auf die Auswahl der Vertreterinnen und Vertreter der Praktikumsbetriebe habe ich selbst wenig Einfluss. Die Organisation wird vom ansässigen Handels- und Gewerbeverein übernommen, der stark in den Schulversuch eingebunden ist. Mehrere Betriebe wurden angesprochen und in die Geschäftsräume eines ortsansässigen Betriebes eingeladen. Zum vereinbarten Termin erschienen dann jedoch nur drei Personen: die Inhaberin eines Friseursalons, der Inhaber eines Karosseriebetriebes sowie der Geschäftsführer einer Handelsvertretung, der außerdem als Vorstandsmitglied des Handels- und Gewerbevereins für die Kooperation mit der Schule zuständig ist. Wenngleich die Gruppenbildung hier mehr oder weniger dem Zufall überlassen werden musste, war die Zusammensetzung doch interessant und nicht zu einseitig: Es war sowohl der gewerbliche als auch der kaufmännische Bereich vertreten, ein klassischer „Frauenberuf“ ebenso wie ein klassischer „Männerberuf“.

3.3.3 Begründung der Diskussionsleitfäden

Die Gruppendiskussionen stehen im Zentrum der vorliegenden Untersuchung. Damit sie einen aussagekräftigen Beitrag im Hinblick auf die Untersuchungsfrage liefern, ist es wichtig, dass diese Gespräche gut vorbereitet werden. So fordert Lamnek, vor Beginn der Untersuchung eine „dimensionale Analyse“ (Lamnek 1998, S. 95) durchzuführen, um sich über die wichtigsten Aspekte des Forschungsproblems Klarheit zu verschaffen, die Anhaltspunkte für die Erstellung eines Diskussionsleitfadens sein können. Diese Vorstrukturierung von Fragestellungen und Problembereichen wird durch die im Vorfeld erfolgte schriftliche Befragung erleichtert, weil hier bereits Aspekte auftauchen, die einen ersten Eindruck über den Verlauf des Praktikums vermitteln, der nicht noch einmal grundsätzlich abgefragt werden muss. So reduziert sich die Komplexität der möglichen Fragen, und die Vorüberlegungen konzentrieren sich darauf, wo Punkte offen sind und bei welcher Fragestellung sich eine Vertiefung lohnt.

Der Diskussionsleitfaden richtet sich in seiner Ausgestaltung nach der jeweiligen Gruppe und ihrem spezifischen Erfahrungshintergrund. Jede der drei Gruppen wird das Wochentagspraktikum aus ihrer Sicht einordnen und bewerten. Somit ist eine Variation der Perspektiven gegeben, was im Rahmen einer qualitativen Studie als wesentliche Strategie zur Validierung der Ergebnisse gilt (Flick 1998, S. 249ff.). Insgesamt habe ich für die einzelnen Gespräche jeweils etwa acht Fragenkreise vorbereitet, es handelt sich also um eine teilstrukturierte Gruppendiskussion. Die Leitfragen haben strukturierende Funktion. Wesentlich ist, dass die Gruppenmitglieder ausreichend Gelegenheit bekommen, zu den Themenkreisen Stellung zu nehmen. Außerdem sollen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer in erster Linie miteinander ins Gespräch kommen und die Diskussion ein Stück weit selbst bestimmen können. Die Moderation ist daher neutral und zurückhaltend, wenngleich der

Diskussionsverlauf es notwendig machen kann, bei Bedarf steuernd, nachfragend oder auch ermunternd einzugreifen:

„Eine sture Verfolgung eines strikten Leitfadens ist eher kontraproduktiv denn hilfreich. Der Moderator muss immer die Möglichkeit haben, klärende, vertiefende Nachfragen zu stellen oder überraschende Wendungen, sobald sie als bedeutsam erkannt werden, zu berücksichtigen und die Diskussion in die entsprechende Richtung zu lenken.“ (Lamnek 1998, S. 94)

Der Aufbau der Diskussionsleitfäden lehnt sich an die Vorschläge von Lamnek an. Besonders bei den Gruppen der Betriebe und der Jugendlichen, die ich persönlich nicht kenne, ist es wichtig, dass das Gespräch erst einmal in Gang kommt. Zu Beginn soll das Forschungsanliegen erläutert werden, und ich halte auch den Hinweis für notwendig, dass es sich um eine unabhängige Studie handelt, die nicht im Auftrag der Schule oder der Schulverwaltung erfolgt. Diese Klarstellung soll ungezwungene und freie Äußerungen zum Thema erleichtern. Um miteinander zunächst einmal locker ins Gespräch zu kommen, eignen sich sogenannte „Eisbrecherfragen“, in denen faktische Informationen erfragt werden, um dann in einem weiteren Schritt zur eigentlichen Fragestellung hinzuführen. Der Leitfaden soll so angelegt sein, dass die Schlüsselfragen in der zur Verfügung stehenden Zeit auch zum Zuge kommen. Die abschließenden Fragen runden das Gespräch ab, wobei es eines gewissen Fingerspitzengefühls und ausreichender Flexibilität bedarf, auf die eine oder andere Frage auch zu verzichten, wenn es dem Verlauf und Ergebnis gegenüber angemessen scheint (Lamnek 1998, S. 87ff).

Als Zeitrahmen wird etwa eine Zeitstunde angesetzt. In Vorgesprächen mit den Betroffenen stellte sich dieser zeitliche Rahmen als zumutbare Belastung heraus. Die Lehrkräfte und betrieblichen Vertreter stellten dabei ihre Freizeit zur Verfügung, die Schülerinnen und Schülern wurden für das Gespräch vom Nachmittagsunterricht befreit.

Um eine möglichst natürliche Umgebung zu gewährleisten, fanden die Diskussionen im gewohnten sozialen Rahmen statt. Mit der Schülergruppe und den Lehrkräften traf ich mich in der Schule, mit den Vertreterinnen und Vertretern der Betriebe in den Geschäftsräumen eines Diskussionsteilnehmers. Es folgt eine kurze Erläuterung der einzelnen Diskussionsleitfäden in der Reihenfolge der geplanten Durchführung. Die ausführlichen Leitfäden finden sich im Anhang. Im Zentrum aller drei Diskussionsrunden steht die Frage nach Chancen und Grenzen des Wochentagspraktikums. Sie soll aus der jeweiligen Perspektive der Gruppe diskutiert werden. Darüber hinaus gibt es in jeder Gruppe Fragestellungen, die sich auf den Erfahrungshintergrund der Gruppenmitglieder beziehen.

Diskussionsleitfaden für die Gruppe der Praktikumsbetriebe

In dieser Diskussionsrunde liegt es nahe, die besondere Problematik der Berufsfindung und des Übergangs in das Ausbildungssystem von Hauptschülerinnen und Hauptschülern aus betrieblicher Sicht zu beleuchten. Die Betroffenen konnten die Praktikantinnen und Praktikanten über einen längeren Zeitraum beobachten und wissen, welche spezifischen Probleme es gibt. Außerdem besteht in diesem Gespräch die Gelegenheit, dass die Gruppenmitglieder bestimmte Thesen aus den theoretischen Vorüberlegungen von der eigenen betrieblichen Praxis her reflektieren, beispielsweise die Frage nach dem Auseinanderklaffen von Anforderungsprofilen der Ausbildungsberufe und den Voraussetzungen der Hauptschülerinnen und Hauptschüler. Auch zu der Frage, wo die Jugendlichen einer besonderen Förderung bzw. Unterstützung bedürfen, verspreche ich mir von den Ausbilderinnen und Ausbildern hilfreiche Anregungen.

Leitfragen:

1. Welche Berufe bilden Sie in Ihrem Betrieb aus? Wie sehen dabei die Chancen für Hauptschulabsolventen aus?
2. Sie haben sich als Betriebe bereit erklärt, an dem Schulversuch teilzunehmen und über ein halbes Jahr lang eine Praktikantin bzw. einen Praktikanten im Betrieb zu betreuen. Das stellte einen gewissen Aufwand und ein zusätzliches Engagement für Sie dar. Was waren Ihre Beweggründe für die Teilnahme am Wochentagspraktikum?
3. Welche Erfahrungen haben Sie mit dem Wochentagspraktikum gemacht? Mich interessieren sowohl die positiven Erfahrungen als auch die Dinge, die Sie problematisch oder schwierig fanden.
4. Oft wird beklagt, dass das Anforderungsprofil der Berufe einerseits und die Voraussetzungen der Schulabgängerinnen und -abgänger andererseits immer mehr auseinander klaffen. Was sind Ihre Erfahrungen dazu?
5. Sie hatten die Gelegenheit, die Praktikantinnen und Praktikanten über einen längeren Zeitraum zu beobachten. In welchen Bereichen konnten Sie Entwicklungen bzw. Fortschritte der Praktikantin/des Praktikanten in fachlicher und auch in persönlicher Hinsicht feststellen?
6. Wo lagen Ihrer Meinung nach die Hauptschwierigkeiten für die Jugendlichen? In welchen Bereichen benötigen sie noch Hilfen oder Unterstützung im Hinblick auf ihre Ausbildungsfähigkeit bzw. Persönlichkeitsbildung?
7. Wo sehen Sie persönlich die Chancen und wo die Grenzen des Wochentagspraktikums?

8. Wenn man dieses Wochentagspraktikum noch einmal durchführen würde, welche Verbesserungsvorschläge halten Sie aus Ihrer Sicht für sinnvoll?
9. In welcher Form haben Sie mit Ihrer Praktikantin/Ihrem Praktikanten über die Ergebnisse des Wochentagspraktikums gesprochen?

Diskussionsleitfaden für die Gruppe der Lehrkräfte

Die Diskussion mit den Lehrkräften soll zunächst einmal Aufschluss darüber geben, mit welcher pädagogischer Zielsetzung das Wochentagspraktikum eingeführt wurde und welche Erwartungen sich davon erfüllt haben. Dem Für und Wider der subjektiven Einschätzung soll ausreichend Raum gegeben werden, so dass auch auf den ersten Blick unscheinbare Argumente und Anmerkungen ans Licht gehoben werden können. Im Zentrum steht die Frage, welche Bedeutung das Wochentagspraktikum aus pädagogischer Sicht im Rahmen des Berufsfindungsprozesses einnimmt. Damit verbunden sind Fragen zu den spezifischen Entwicklungsmöglichkeiten bzw. -problemen der Schülerinnen und Schüler, nach möglichen Hilfen und alternativen Berufsfindungsmaßnahmen. Auch in dieser Gruppe soll eine gewisse Auseinandersetzung mit den theoretischen Vorannahmen ermöglicht werden. Daher wäre es interessant, aus schulischer Sicht zu erfahren, wie mit den veränderten Anforderungsbedingungen der Arbeitswelt umgegangen wird bzw. werden sollte.

Im Sinne der Forderung nach Offenheit und Flexibilität des Forschungsprozesses fließen in diese Runde bereits erste neue Erkenntnisse aus der Gruppendiskussion mit den Betrieben mit ein. Auffallend war beispielsweise, dass die Betriebe Defizite weniger in den schulisch vermittelten Kenntnissen feststellen als vielmehr in den einfachen Grundfertigkeiten des Alltags und dies mit der verwöhnenden Erziehung im Elternhaus in Verbindung bringen. Zu dieser Beobachtung sollen die Lehrkräfte aus ihrer Sicht Stellung nehmen.

Leitfragen:

1. Im letzten Schuljahr wurde das Wochentagspraktikum zum ersten Mal in der Sonnenbergschule durchgeführt. Wie kam es dazu und was war Ihre Motivation dazu?
2. Wenn Sie die Erfahrungen mit dem Wochentagspraktikum nochmals reflektieren: Was sind Ihre Beobachtungen? (Welche Erwartungen haben sich erfüllt, welche nicht?)
3. Sie gehen mit Ihren Schülerinnen und Schüler tagtäglich um. Welche Beobachtungen haben Sie an ihnen machen können? Welche Schüler taten sich besonders schwer – wo liegen Ihrer Ansicht nach mögliche Ursachen?

4. Wenn Sie das Wochentagspraktikum und seinen Beitrag zum Berufsfindungsprozess der Jugendlichen einschätzen sollten: Was fällt Ihnen dazu an Chancen und Grenzen ein?
5. Welche Ideen für alternative Konzepte haben Sie?
6. Wo brauchen Hauptschülerinnen und Hauptschüler Ihrer Ansicht nach spezielle Hilfen im Berufsfindungsprozess?
7. Betriebe klagten nicht so sehr über mangelnde schulische Leistung als vielmehr über mangelnde Forderungen des Elternhauses. Grundfertigkeiten, die man üblicherweise zu Hause lernt, würden fehlen. Was ist Ihre Beobachtung?
8. Heute werden mehr denn je Schlüsselqualifikationen (Teamfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, Selbstverantwortung...) im Beruf verlangt. Welchen Beitrag kann Schule hier leisten?
9. Die Einschätzung der Schüler in Bezug auf das Wochentagspraktikum haben sich im Laufe der Zeit verändert. Es scheint heute mehr negative Stimmen dazu zu geben als unmittelbar im Anschluss daran. Wie interpretieren Sie das?
10. Was möchten Sie sonst noch in Bezug auf das Wochentagspraktikum loswerden?

Diskussionsleitfaden für die Gruppe der Schülerinnen und Schüler

In diesen Diskussionsleitfaden fließen mehrere Zwischenergebnisse mit ein. Dies sind einmal die Kommentare der Schülerinnen und Schüler aus der von der Schule durchgeführten Befragung, an die angeknüpft werden kann. Dann liegen aus den vorab durchgeführten Klassengesprächen weitere Eindrücke und Hinweise vor, die es zu vertiefen gilt. Das Klassengespräch diente also als eine Art Pretest für diese Gruppendiskussion. Es war halbstandardisiert angelegt, um in der Kürze der zur Verfügung stehenden Zeit ein möglichst breites Informations- und Meinungsspektrum zu erfassen. Es erfolgt hier keine dezidierte Auswertung der Klassenbefragungen,⁴ die wichtigsten Ergebnisse fließen in den Auswertungsteil mit ein.

Eine wichtige Erfahrung, die die Klassengespräche über die inhaltlichen Informationen hinaus erbrachten, war die Beobachtung, dass es relativ schwierig ist, mit den Schülerinnen und Schülern im Plenum eine differenzierte Bewertung des Wochentagspraktikums vorzunehmen. Sie neigen sehr schnell zu Polarisierungen. Dies ist wichtig für die Gestaltung der Gruppendiskussion. Da es mir in der Diskussion darauf ankommt, die persönlichen Erfahrungen, Ängste, Probleme und auch Gewinne aus der Praktikumsphase zu Tage zu

⁴ Die ausführliche Dokumentation der Klassengespräche befindet sich im Anhang der Arbeit.

fördern und ich ein vorschnelles Einsteigen in eine Pro-und-Contra-Diskussion für kontraproduktiv halte, werden deshalb die Fragen so gestellt, dass sie nicht direkt auf eine Bewertung zielen. Die Frage nach möglichen Motiven der Schule für die Form des Praktikums dient einer vorsichtigen Annäherung und soll eine gewisse Distanz zur persönlichen Betroffenheit schaffen. Dann soll an Erfahrungen und konkrete Situationen angeknüpft werden. Dabei kommen die Jugendlichen vermutlich eher ins Erzählen und es wird möglich, den Blick auf innere Prozesse zu lenken. Da es den Jugendlichen vermutlich nicht leicht fällt, sich in der Gruppe zu Gefühlen und Stimmungen zu äußern, müssen sie dazu ermutigt werden. Der Hinweis auf eigene Erfahrungen als Auszubildende in einem Betrieb könnte den Einstieg erleichtern und helfen, etwas über das emotionale Erleben und die Art und Weise der Bewältigung zu erfahren. Dahinter verbergen sich im weitesten Sinne Fragen nach Ausbildungsreife, nach Selbständigkeit, aber auch nach Unterstützungsbedarf.

Leitfragen:

1. Mich interessiert von jedem Einzelnen von euch: Wie seid ihr zu eurem Berufswunsch gekommen, wie hat sich das im Laufe der Zeit verändert, welche Rolle haben die Praktika gespielt?
2. Ihr habt zunächst das Blockpraktikum gemacht, dann das Tagespraktikum. Was glaubt ihr, warum die Schule gerade so eine Form gewählt hat und nicht nochmal ein zweites Blockpraktikum? Was hat eurer Meinung nach für das Tagespraktikum gesprochen?
3. Wenn ihr euch zurückerinnert, als ihr jeden Donnerstag in euren Betrieb gegangen seid, wie waren da eure Erfahrungen? Was ist euch leicht gefallen, was eher schwer?
4. Wenn ich mich an meinen ersten Tag in meinem Betrieb zurückerinnere, dann war ich da ziemlich aufgeregt und unsicher und ich hatte auch ein bisschen Angst, dass ich etwas falsch machen könnte. Vielleicht erinnert ihr euch auch an den ersten Tag und eure Gefühle. Wie war das? Was hat sich da im Laufe des halben Jahres verändert?
5. Hat sich auch in eurer Einstellung zu dem Beruf etwas verändert? Was hat die Veränderung eurer Meinung nach beeinflusst?
6. Eure Lehrer sagen, sie hätten im Verlauf des Tagespraktikums Veränderungen an euch festgestellt. Könnt ihr euch vorstellen, was sie damit meinen? Habt ihr auch Veränderungen an euch selbst oder an euren Klassenkameraden festgestellt?
7. Jetzt bitte ich jede/n von euch um ein ganz persönliches Fazit: Was findet ihr gut am Wochentagspraktikum, was war eurer Ansicht nach nicht so gut? Welche Form würdet ihr besser finden?

8. Ich habe beobachtet, dass eure Einschätzung zum Wochentagspraktikum direkt im Anschluss an das Praktikum positiver ausfiel als heute. Woran liegt das eurer Meinung nach?
9. Ihr müsst früher als alle anderen Schulabgänger in den Beruf eintreten. Fühlt ihr euch schon fit dazu? Wo hättet ihr gerne noch etwas Unterstützung?

3.3.4 Aufbereitung und Auswertung des Datenmaterials

Ein besonderes Anliegen der qualitativen Sozialforschung ist die möglichst genaue Deskription des Untersuchungsgegenstandes. Die Kunst der Darbietung gilt sozusagen als ihr Kernstück. Dieser Vorgang ist eigentlich ein Dreischritt: Er besteht aus der Aufzeichnung der Daten, ihrer Aufbereitung (Transkription) und schließlich der Auswertung. Dabei ist besonderen Wert darauf zu legen, dass dieser Prozess und letztlich auch die Art der Darstellung nach dem jeweiligen Untersuchungsgegenstand ausgerichtet werden, er angemessen berücksichtigt wird und die einzelnen Schritte transparent gemacht werden (Mayring 1999, S. 65).

Für die Aufzeichnung der Gruppendiskussionen bieten sich Tonbandaufzeichnungen an, die anschließend transkribiert werden. Es erfolgt zwar eine wörtliche Transkription, die Äußerungen werden aber zugunsten der Lesbarkeit in normales Schriftdeutsch übertragen, der Stil also „geglättet“ (Mayring 1999, S. 70).⁵

Da sich auch die Art der Auswertung, also die interpretative Datenanalyse des Textmaterials an der Zielsetzung und Erkenntnisabsicht der Gruppendiskussion orientieren soll, folge ich den Vorschlägen Lamneks und begründe meine Vorgehensweise vor diesem Hintergrund (Lamnek 1998, S. 162-167). Zunächst ist festzuhalten, dass die vorliegende Arbeit ein inhaltlich-thematisches Erkenntnisinteresse verfolgt und dabei gruppendynamische Prozesse vernachlässigt. Lamnek schlägt drei unterschiedliche Analysemöglichkeiten vor: die deskriptive, die reduktive und die explikative Analysestrategie (Lamnek 1998, S. 163). Auf die einzelnen Formen werde ich hier nicht näher eingehen. Für die vorliegende Untersuchung bietet sich ein deskriptiv-reduktives Verfahren an: Um bestimmte Sachverhalte zu charakterisieren, werden einzelne Zitate und Beispiele aus den Diskussionen herangezogen (deskriptive Analyse). Gleichzeitig ist es sinnvoll, die Fülle an Daten durch Kategorien zu reduzieren, um zu aussagekräftigen Informationen zu gelangen (reduktive Analyse). Für eine übersichtliche und lesbare Darstellung werden die einzelnen Elemente nach der sogenannten „Cut-and-Paste-Technik“ (Lamnek 1998, S. 168-176) bearbeitet, also wie ein Mosaik zu einem interpretativen Bild zusammengefügt.

⁵ Die wörtliche Transkription aller drei Gruppendiskussionen wurde aus Gründen des Umfangs nicht in den Anhang aufgenommen. Die Aufzeichnungen können bei der Autorin eingesehen werden.

Bei diesem Vorgang ist es nicht zu vermeiden, dass die Auswahl der Textbelege vom eigenen Vorverständnis beeinflusst wird und daher subjektiv und selektiv erfolgt. Dieser Tatbestand, dass menschliche Wahrnehmung nie „objektiv“ sein kann, sondern immer auf subjektiven Bedeutungsgehalten beruht und auch die Forschenden den Untersuchungsprozess auf eine eigene Weise beeinflussen, wird in der qualitativen Sozialforschung explizit berücksichtigt. Daher wird gefordert, dass die Verfahrensweise transparent sein muss und die Auswahlkriterien, die im Hinblick auf das Untersuchungsanliegen nachvollziehbar sein sollen, offengelegt werden.

Die Auswertung der Gruppendiskussionen ist folgendermaßen geplant:

1. Für eine bessere Übersichtlichkeit der Gesprächsprotokolle werden die wörtlichen Aussagen kodiert, d. h. es werden textnahe Begriffe bzw. Kategorien (Generalisierungen) gebildet, um die Grundaussage der jeweiligen Äußerung zu erfassen.
2. Die Aussagen werden auf ihre Relevanz überprüft (siehe unten).
3. Die Gruppendiskussionen werden nicht separat ausgewertet. Dies würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Die zentralen Fragen werden in einer vergleichenden Analyse diskutiert, um sie aus unterschiedlicher Perspektive zu kontrastieren. Relevante Äußerungen werden dazu in den Analysetext aufgenommen. Dadurch wird am ehesten ein dichtes und nuancenreiches Bild zu Chancen und Grenzen des Wochentagspraktikums entstehen. Dieser Auswertungsteil stellt den Kern der Arbeit dar.
4. Was an substantziellen Aussagen übrig bleibt, wird in einem gesonderten Teil ausgewertet.

Was ist nun unter relevanten Fragen zu verstehen? Es sind solche, die in Bezug auf die Fragestellung eine inhaltliche Aussagekraft besitzen und dabei begründet und nachvollziehbar sind. Grundsätzlich können es aber auch Anmerkungen sein, die auf den ersten Blick quer zur Frage laufen. Nicht immer wird man so einer Äußerung gerecht, wenn sie als ein Abschweifen vom Thema abgetan wird. Manchmal stecken dahinter wichtige Botschaften oder unausgesprochene Gefühle, die für die Fragestellung durchaus von Bedeutung sein könnten. Gerade in qualitativen Studien haben kleine Regungen Platz, weil sie unter Umständen auf überraschende Weise den Interpretationshorizont erweitern und Hinweise geben, was die Personen wirklich meinen und was ihnen wichtig ist.

3.4 Auswertung der Gruppendiskussionen

3.4.1 Vorbemerkungen

Alle Gruppendiskussionen konnten wie geplant durchgeführt werden. Die zeitliche Vorgabe von einer Zeitstunde erwies sich als realistisch, auch wenn dabei nicht alle vorbereiteten Fragen in gleich intensiver Weise bearbeitet

werden konnten. Wichtiger war es für mich, dem Spannungsbogen der Gruppe zu folgen, um die Konzentration und Gesprächsbereitschaft nicht überstrapazieren zu müssen.

In allen Gruppen gab es einen regen Austausch, alle Beteiligten waren interessiert und konzentriert am Gespräch beteiligt. Die Gruppen steuerten den Diskussionsverlauf recht eigenständig, ein Eingreifen von meiner Seite war kaum notwendig und bezog sich meist auf Nachfragen, wenn etwas unklar schien. In keiner der Gruppen kam es zu einer „Schieflage“ durch viel Redende oder Schweigende.

Die Kernfrage, die allen drei Gruppendiskussionen zugrunde lag, bezieht sich auf die Einschätzung von Chancen und Grenzen des Wochentagspraktikums. Die Diskussion darüber soll hier im Zentrum stehen. Sie bezieht sich im Wesentlichen nicht generell auf die Frage von Betriebspraktika, sondern auf diese spezifische Form, über ein halbes Schuljahr lang an einem festen Wochentag in einem ausgewählten Betrieb zu arbeiten. Äußerungen aus allen drei Gruppen sollen helfen, diese Frage von mehreren Perspektiven aus zu durchdringen. Es handelt sich zwar um subjektive Aussagen, sie verweisen jedoch auf generalisierbare Analyse Kriterien, die sich unter der Oberfläche beobachtbarer Phänomene verbergen, und heben sie ins Bewusstsein.

Einige grundsätzliche Eindrücke möchte ich dabei der Auswertung voranstellen. Sie spiegeln subjektive Beobachtungen wider, ihre Offenlegung halte ich deshalb für wichtig, weil die Auswertung der Diskussionsergebnisse nie aus völlig neutraler Sicht erfolgt, sondern hier und da sicher auch von solchen Eindrücken beeinflusst wird:

„Bei der Analyse werden auch introspektive Daten als Informationsquelle zugelassen. Sie müssen jedoch als solche ausgewiesen, begründet und überprüft werden.“ (Mayring 1999, S. 19)

3.4.2 Grundsätzliche Eindrücke aus den Gruppendiskussionen

Der Grundtenor in der Gruppe der Praktikumsbetriebe zum Wochentagspraktikum war durchweg positiv. Dies bestätigt die Befunde aus den Rückmeldebögen der Betriebe. Die neuartige Organisation des Praktikums, d. h. ein fester Arbeitstag in der Woche statt zwei Wochen am Stück erwies sich als problemlos. Zum Teil war diese Form sogar leichter im Betrieb zu integrieren als ein Blockpraktikum, da während der Woche Aufgaben für die Praktikantinnen und Praktikanten gesammelt werden konnten. Auffallend war das Anliegen der Betriebe, etwas zur Verbesserung der Chancen für Hauptschülerinnen und Hauptschüler beizutragen. Die an der Diskussion beteiligten Personen wiesen darauf hin, dass ihrer Erfahrung nach besonders die jungen Schulabgängerinnen und -abgänger zusätzliche Hilfen und auch gezielte Förderung und Unterstützung der Persönlichkeit in der Ausbildungszeit

benötigen, um die Ausbildung erfolgreich abschließen zu können. Es war zumindest in diesem Kreis ein hohes Engagement und Verantwortungsbewusstsein spürbar. Inwieweit dies verallgemeinerbar ist, kann hier nicht beantwortet werden. Die Situation sieht in größeren Betrieben sicherlich anders aus als in kleinen Betrieben – in solchen, die auf Hauptschülerinnen und Hauptschüler angewiesen sind, wieder anders als bei denjenigen, die mehr zu Realschulabsolventen tendieren. Grundsätzlich gibt es ein breites Spektrum an Unterstützungsbereitschaft in den Ausbildungsbetrieben, man kann durchaus nicht davon ausgehen, dass alle Unternehmen nur die betrieblichen Interessen im Blick haben und die Bedürfnisse und Probleme der Jugendlichen übergehen würden.

Die Diskussion mit den Lehrkräften war in anderer Hinsicht aufschlussreich. Der Großteil der Zeit wurde dafür verwendet, die verschiedenen Haltungen zum Wochentagspraktikum noch einmal detailliert darzustellen. Ich gehe davon aus, dass ein Abwägen der Argumente innerhalb des Kollegiums vor dem Beschluss, an der Schule den Modellversuch durchzuführen, stattgefunden hat. Dennoch schien es für alle Beteiligten, besonders aber für die eher skeptisch eingestellten Personen wohltuend und wichtig, dies noch einmal in aller Ruhe zu tun. So kamen doch einige, scheinbar wenig „schlagkräftige“ Momente, die sich zum Teil zunächst nur als schwer benennbares Unbehagen oder diffuses Gefühl zeigten, allmählich ans Tageslicht. Vermutlich gehen derartige Bedenken in einer Diskussion im Gesamtkollegium eher unter oder werden erst gar nicht geäußert. Gleichzeitig wurde deutlich, wie wichtig gerade in Teams solche ausführlichen Gespräche sind, in denen alle nur denkbaren Einstellungen ihren Platz haben: Alle fühlen sich mit ihrer Haltung ernst genommen, auch wenn Entscheidungen anderweitig ausfallen; dies vermeidet Reaktanz und befördert das Verständnis für andersartige Meinungen.

Der Diskussion mit der Gruppe der Schülerinnen und Schüler ging ein Klassengespräch voraus, das als eine Art Pretest zu verstehen ist. Die Befragung in den beiden Klassen hatte den Vorteil, dass ich mir zunächst mit einigen gezielten Fragen einen Überblick über den aktuellen Stand des Berufsfindungsprozesses verschaffen konnte. So hat es sich zum Beispiel gezeigt, dass sich ein Großteil der Schülerinnen und Schüler bereits für einen Beruf (oder eine weiterführende Schule) entschieden hat und dass die meisten das Betriebspraktikum als eine wichtige Hilfe im Berufsfindungsprozess empfinden. Auffällig ist dabei das Plädoyer für mehr als nur ein Betriebspraktikum. Mehrere Praktika werden offensichtlich als eine gute Möglichkeit zur Berufsvorbereitung angesehen. Defizite sehen die Schülerinnen und Schüler am ehesten noch im Bereich der Persönlichkeitsbildung. Viele wünschen sich noch weitere Unterstützung in Form eines Persönlichkeitstrainings. Über diese inhaltlichen Informationen hinaus bekam ich durch die Kommentare, die die Schülerinnen und Schüler zu den einzelnen Punktabfragen machten, und durch das

abschließende Gespräch im Plenum einen Gesamteindruck von den Jugendlichen sowie ihrer Art, Dinge zu sehen und zu begründen, was mir bei der Vorbereitung des Diskussionsleitfadens eine Hilfe war.

Die Gruppendiskussion mit den Schülerinnen und Schülern war dann nach einer Anwärmphase recht lebhaft und dennoch, von den Redeanteilen her gesehen, ausgeglichen. Die Form der Gruppenzusammensetzung hat sich also bewährt. Auffallend war, dass die Pro- und Contra-Positionen gleich zu Beginn recht deutlich abgesteckt wurden, obwohl es zunächst gar nicht um diesen Punkt ging. Je länger das Gespräch dauerte und je mehr über konkrete Situationen gesprochen wurde, desto differenzierter wurden die Aussagen und desto stärker konnten auch die gegenteiligen Positionen gehört und respektiert werden. Gefühlsäußerungen kamen zunächst von den beiden Mädchen, die Jungen waren hier am Anfang reservierter, stiegen schließlich aber auch auf diese Ebene ein. Auch in dieser Gruppe war deutlich spürbar, wie groß das Bedürfnis war, die ganz persönliche Sicht zu schildern, was im Klassenverband sicherlich so nicht stattfinden kann. Die Jugendlichen schienen dieses Gespräch auch nicht als lästige Wiederholung der bereits erfolgten Auswertung zu empfinden. Nach den schriftlichen Rückmeldebögen und den Gesprächen innerhalb der Klassen bewerteten sie die Diskussion in der Kleingruppe als eine völlig neue Art der Aussprache, die sie als sehr persönlich und wohltuend beschrieben.

Insgesamt gesehen liegt also der Gewinn der durchgeführten Gruppendiskussionen sicherlich nicht nur auf einer inhaltlich-thematischen Ebene. Die kommunikative Auseinandersetzung und intensiven Interaktionsprozesse wirken in irgendeiner Weise wieder auf die Praxis zurück, weil der Forschungsprozess selbst und auch die Beziehung zwischen den Forschenden und dem Untersuchungsfeld keine statische Angelegenheit ist. Qualitative Forschung geht dabei explizit davon aus, dass sich beide Seiten im Laufe des Untersuchungsprozesses verändern, weshalb vom Dialogcharakter dieses Ansatzes die Rede ist:

„Forschung wird nicht als Registrieren angeblich objektiver Gegenstandsmerkmale aufgefasst, sondern als Interaktionsprozess, in dem sich Forscher und Gegenstand verändern, in dem subjektive Bedeutungen entstehen und sich wandeln.“
(Mayring 1999, S. 20)

Ich beginne mit den Aussagen, die sich auf die Vorteile des Wochentagspraktikums beziehen, danach folgen die Einschränkungen bzw. die Kritik an dieser Form des Praktikums, so dass abschließend die Möglichkeit besteht, allgemeine Kriterien aus diesem Fundus an Meinungen zu generieren.

Aus Gründen der Anonymisierung lassen sich die Zitate nicht auf konkrete Personen zurück führen. Die in Klammern angegeben Kürzel weisen jedoch darauf hin, aus welcher Gruppe die Äußerung stammt: K bedeutet „Klassengespräch mit allen Schülerinnen und Schülern“, S steht für die

Diskussionsgruppe der vier Schülerinnen und Schüler, L für die Gruppe der vier Lehrkräfte und B für die Gruppe der drei Betriebe. Die erste Ziffer danach weist auf die jeweilige Person in der Kleingruppe hin (entfällt bei Klassengespräch), die Ziffer nach dem Schrägstrich entspricht der Nummerierung der Aussagen in der Diskussion. Sie dient dem leichteren Auffinden der Zitatstellen.⁶ Die Hervorhebungen markieren die Schwerpunkte der jeweiligen Äußerungen, die dann später in der Zusammenschau von Vor- und Nachteilen wieder aufgenommen werden.

3.4.3 Vorteile des Wochentagspraktikums

Einig war man sich in allen drei Diskussionsgruppen, dass die längere Praktikumsdauer einen **guten Einblick in den ausgewählten Beruf und seine Abläufe** ermöglicht.

„Durch die lange Zeit, die man im Betrieb war, konnte man alles sehr gut kennen lernen und auch den Beruf ganz gut einschätzen.“ (K/32)

Für manche Tätigkeiten war es ideal, durch die Mitarbeit über einen längeren Zeitraum im Betrieb **längerfristige Prozesse beobachten zu können**, wie z. B. der Wechsel der Jahreszeiten beim Landschaftsgärtner bzw. bei der Floristin oder wie hier die Entwicklung der Kinder im Kindergarten:

„Ich fand das WTP eigentlich ganz gut, weil man mit der Zeit einen ganz guten Einblick hatte. Ich kannte die Kinder im Kindergarten dann ganz gut und habe mitgekriegt, wie sie Fortschritte gemacht haben und wie sie sich verändert haben.“ (K/12)

Auch bei gleich bleibenden, regelmäßig wiederkehrenden Aufgaben war das Wochentagspraktikum offensichtlich eine gute Möglichkeit, sich immer mehr einzuarbeiten und **Sicherheit zu gewinnen**:

„Ich fand es gut, dass es immer der gleiche Tag war, denn da wusste man schon, was man zu tun hatte.“ (K/31)

Hier wird angesprochen, dass die Festlegung auf einen bestimmten Wochentag **das Zurechtkommen mit inhaltlichen Anforderungen** erleichtert. Das Wissen, was man zu tun hat, ist sicherlich eine Basis, um Unsicherheit abzubauen, aber auch um Komplexität zu reduzieren. Das gilt, wie hier, für die Tätigkeiten am Arbeitsplatz, ist aber auch für **das Hineinwachsen in kollegiale Strukturen eines Betriebs** wichtig:

⁶ Zur Verdeutlichung hier ein Beispiel: **S 2/44** bedeutet, dass es sich um eine Schüleräußerung in der Kleingruppe handelt, die dort als 44. Beitrag in der Gesamtdiskussion auftaucht. **K/23** bezeichnet dagegen eine Schüleräußerung im Klassengespräch, die als 23. Beitrag dort eingebracht wurde.

„Man hat ein richtig gutes Verhältnis zu den Mitarbeitern gekriegt und man hat sich richtig gut verstanden, jeder hat einen gegrüßt. Am Anfang kommt man ja in einen neuen Betrieb und hat Angst, dass die einen schief anschauen, wenn man Fehler macht, aber dann merkt man, dass es gar nicht so ist.“ (S4/24)

Durch die lange Praktikumsdauer war ein Einleben in den Betrieb leichter, Beziehungen zu Kolleginnen und Kollegen wurden intensiver: Viele Jugendliche hatten das Gefühl, nach einiger Zeit zum Betrieb dazu zu gehören. Durch die aktive Einbindung konnten sie also einerseits die Tätigkeiten des ausgewählten Berufes immer besser kennen lernen und dadurch mehr und mehr selbständig arbeiten, andererseits bekamen sie einen **realistischen Einblick in die Art und Weise des Zusammenarbeitens und die Anforderungen des beruflichen Alltags**:

„Also ich fand das Wochentagspraktikum gut. Ich fand, im Blockpraktikum waren alle immer so freundlich und so lieb und haben einen nichts merken lassen. Beim Wochentagspraktikum hat man schon gemerkt, wie die mit einem umgehen, zum Beispiel wenn sie mal nicht so gut drauf sind oder wenn man mal einen Fehler macht. Außerdem hat man da gemerkt, wie es so ist: Früh aufstehen, den ganzen Tag arbeiten, dann wieder Schule. Dann mussten wir ja jede Woche einen Bericht schreiben, und das ist ja später auch so. Die Auszubildenden müssen ja jeden Tag einen Bericht schreiben. Da hat man auch gemerkt, wie anstrengend das ist.“ (S1/7)

Diese Schülerin spricht einen Punkt an, der nicht von allen Jugendlichen in gleicher Weise beurteilt wird. Hier jedenfalls werden **die Anforderungen als gute Vorbereitung für die betriebliche Ausbildung** gesehen. Bestätigt wird dies durch eine weitere Person:

„Beim Wochentagspraktikum hat man das viel besser gemerkt, wie das mal in der Lehre wird. Beim Blockpraktikum war man ja nur den halben Tag dort, man hatte keine Hausaufgaben auf, musste nur Wochenberichte schreiben. Ich weiß nicht, ob man da einen richtigen Einblick ins Berufsleben bekommt. Da waren auch alle so freundlich und nett und es hat der ganze Stress gefehlt, den man dann im Wochentagspraktikum richtig gemerkt hat.“ (S3/65)

Diese Aussagen decken sich mit den Erwartungen, die die Lehrkräfte mit dem Wochentagspraktikum verbunden hatten. Ihre Hauptmotivation für die Einrichtung eines zweiten Praktikums in dieser Form war es, die Schülerinnen und Schüler in Sachen Berufswahl noch kompetenter zu machen. Durch einen zweiten und zeitlich noch intensiveren Kontakt mit dem betrieblichen Alltag sollten sie Vergleichsmöglichkeiten bekommen und sich mit den Anforderungen im Betrieb auseinandersetzen können, um somit zu einer **realistischeren Einschätzung hinsichtlich der Berufswahl** zu gelangen. Die Lehrkraft, die zu dem Modellversuch angeregt hatte, begründet es folgendermaßen:

*„Es ging mir darum, dass man die Berufswahlfähigkeit der Schüler stärkt, dass sie noch kompetenter sind, als wenn sie nur ein zweiwöchiges Betriebspraktikum machen. Wir haben uns einfach überlegt, dass wir die Schüler für den Arbeitsmarkt vorbereiten und nicht fürs BVJ (Berufsvorbereitungsjahr). Sie sollen fundiert wählen können zwischen den verschiedenen Ausbildungsmöglichkeiten. Dann war die Überlegung, was wir machen könnten, dass sie einfach noch firmer werden in Sachen Berufswahl. Es gibt ja im Moment mehrere Modelle, und wir haben uns für das halbjährige Praktikum entschieden, weil es hier in dieser Form durchführbar ist, und dann müssen wir nach 2-3 Jahren schauen, was dabei rausgekommen ist und ob es die Relevanz für die Berufswahl hat, die wir uns davon versprochen haben, oder gehen eben noch genauso viele Schüler wie vorher ins BVJ. Das war die Intention.“
(L2/1)*

Deutlich angesprochen wird hier das **Problem schwächerer Schülerinnen und Schüler**, die keine Lehrstelle finden und das Berufsvorbereitungsjahr als „Warteschleife“ benutzen. Dies ist jedoch, wie in den vorangestellten Ausführungen gezeigt werden konnte, oft der Einstieg in einen Lebenslauf, der mehr durch Brüche als durch Kontinuität und Erfolg gekennzeichnet ist. Die Bewältigung der Entwicklungsaufgabe „Berufswahl“ wird auch von den Lehrkräften als eine wesentliche pädagogische Aufgabe gesehen, weil sie die Voraussetzung für einen erfolgreichen Start ins Erwachsenenleben darstellt:

„Wenn man jetzt natürlich sieht, in welche Richtung die neuere pädagogischen Diskussion und die Entwicklung der Hauptschule im Moment geht mit projekthaftem Unterrichten, Einbeziehung der realen Welt, dann muss man sagen, dass wir damit genau richtig liegen. Ich denke, dass es auf dieser Ebene am meisten Sinn macht. Was hat Schule denn für eine Funktion? In erster Linie ist es so, dass man den Schülern einen guten Start ermöglicht ins Berufsleben. Mir ist auch klar, dass viele einen Beruf lernen und später wieder umschwenken. Mir ging es ja selber so. Aber es kommt ja darauf an, sie dafür ein bisschen sensibel zu machen und dass sie Gelegenheit haben, verschiedene Dinge zu sehen – in welcher Organisationsform, das ist mal vorläufig egal. Und dann ist wirklich wichtig, dass man aufs erste Praktikum hin die Frage ins Zentrum stellt: Wer bin ich eigentlich? Welche Fertigkeiten habe ich? Was kann ich? Und dass man da wirklich schaut, dass sie das anwenden können. Ich meine, das muss man im Berufswahlunterricht trainieren und immer wieder thematisieren, damit sie diese Entscheidung dann irgendwann auch begründet treffen können. Das ist ja das Grundproblem: Manche steigen irgendwo ein, und wenn es dann in der Ausbildung nicht läuft, dann ist für viele der Start verpatzt in einem kritischen Alter. Wenn einer keinen Bock mehr hat und dann vielleicht Zuhause Trouble hat, dann ist die Gefahr da, dass sie eine Richtung einschlagen, die man nicht mehr gutheißen kann. Ich denke, die Berufswahl ist ein Punkt, bei dem man nicht nur Risiko spielen kann oder unvorbereitet reingehen kann.“ (L3/43)

Gerade für die schwächeren Hauptschülerinnen und Hauptschüler scheinen also noch intensivere Bemühungen und Hilfen bei der Berufsfindung notwendig zu sein. Genau dies ist auch das dezidierte Ziel des „Praxiszugmodells“, zu dem das Wochentagspraktikum zählt und das in dem baden-württembergischen Reformprojekt „IMPULSE Hauptschule“ angesiedelt ist. Mit dem Schlagwort

„**Förderung der Ausbildungsfähigkeit**“ sind nicht nur Hilfen zu einer reflektierten und begründeten Berufswahlentscheidung gemeint, sondern die Hoffnung, gerade diesen Jugendlichen in ihrer **Persönlichkeitsentwicklung** zusätzliche Unterstützung anzubieten, um **die Ausbildungschancen zu verbessern**. Ziel ist es in diesem Zusammenhang auch, die Motivation für schulisches Lernen und berufliche Orientierung bei diesen Jugendlichen zu steigern. Diese Problematik war auch in der von mir untersuchten Modellschule bekannt:

„Was wir hier eben beobachtet haben war, dass die Schüler mit dem zweiwöchigen Praktikum an sich sehr gut zurecht kamen, auch wenn's Schüler waren, die hier Schwierigkeiten hatten mit dem Lernen oder mit der ganzen Arbeitshaltung. Von den Betrieben kamen dagegen weitgehend positive Rückmeldungen. Da kam bei uns der Gedanke auf, ob man ihnen nicht früher die Gelegenheit geben sollte, im beruflichen Feld Fuß zu fassen und sie da mehr zu unterstützen, damit sie ihre Berufswahl differenzierter angehen und besser auswählen.“ (L4/2)

Offensichtlich ist das Praktikum für die Jugendlichen ein neues Erfahrungsfeld, in dem sie sich erproben können. Dieses **Probekhandeln** erweitert die eigenen Handlungsspielräume. Gewohnte Strukturen werden verlassen und das hat auch zur Folge, dass die Betroffenen zum Teil ganz neuartige Rückmeldungen bekommen und sich selbst in einem anderen Licht sehen. Eine Lehrkraft versucht, diesen Zusammenhang zu erklären:

„Was ich mir auch vorstelle, ist das, dass gerade schwächere Schüler hier in der Clique sind und ihren Ruf weg haben. Die sind dann im Betrieb ganz alleine, sind dort gefordert und müssen dort Fuß fassen, ihren Beitrag leisten. Sie lernen dort mehr als in der Schule den Umgang miteinander, so etwas wie Erwachsenwerden oder Verhaltensweisen, damit andere mit ihnen klarkommen. In der Schule haben sie in gewisser Weise ihren geschützten Raum. (...) Gerade die schwächeren Schüler brauchen da ja noch mehr Unterstützung, während die stärkeren ihren Weg oft schon gefunden haben.“ (L4/31)

Dies würde an sich noch nicht direkt für das Wochentagspraktikum sprechen, sondern bezieht sich allgemein auf Betriebspraktika. Wo der spezifische Vorteil einer längeren Praktikumsphase aber liegt, wird hier erläutert:

„Das ist für viele in gewisser Weise auch nochmal ein Schuss Motivation, wenn man sieht, was verlangt wird oder mit den Kollegen draußen spricht. Tatsache ist, das kann man aus den Fragebögen deutlich rauslesen, dass sie sich im Wochentagspraktikum mehr mit den Kollegen unterhalten haben. Sie haben sich besser gekannt, es sind bessere Kontakte da gewesen und das ist vielleicht ein Motivationseffekt, den man nicht unterschätzen darf.“ (L3/30)

Damit ist ein weiterer Vorteil angesprochen, der auch schon von Schülerseite aus erwähnt wurde: Durch eine längere Praktikumsform ist es anders als in einem Blockpraktikum möglich, die tatsächlichen Anforderungen des Berufsalltags zu erleben. Die **Motivation**, die hier in Bezug auf das Berufswahlverhalten zu

verstehen ist, wirkt aber auch weiter. So wird von den Klassen wie von den Lehrkräften gleichermaßen festgestellt, dass die Beanspruchung im Betrieb einen positiven Nebeneffekt in Bezug auf die Haltung zur Schule hat:

„Ich fand, durch das Wochentagspraktikum gab es Abwechslung: mal Schule, dann mal Betrieb. Wenn man 8 Stunden im Betrieb geschafft hat, dann ist man auch wieder gerne in die Schule gegangen.“ (K/36)

„Das Positive für mich war, dass viele gesagt haben, dass sie wieder gerne in die Schule kommen, und sie schätzen das mehr.“ (L1/35)

Auch die Betriebe erachten es als wichtig, nicht nur die fachliche Seite eines Berufs, sondern auch **die konkrete körperliche und psychische Belastung kennen zu lernen:**

„Die Praktikanten brauchen die Zeit, um sich einzufinden und einzuarbeiten. Am Anfang hat unsere Praktikantin einen halben Tag für etwas gebraucht, das sie später in einer Stunde erledigt hatte, und so konnte sie am Schluss viel mehr an einem Tag bewältigen und das hat ihr auch gefallen.“ (B3/30)

„Das Durchhaltevermögen muss trainiert werden. Die Stunde hat halt 60 Min. und nicht 45. Das ist für viele ein Problem. Aber gegen Ende haben sie sich schon mehr daran gewöhnt. Da haben sie sich auch den Tag besser eingeteilt. Wenn es gegen Feierabend ging, hat er schon mal angefangen aufzuräumen.“ (B2/20)

Offensichtlich braucht die Eingewöhnung in den betrieblichen Alltag seine Zeit, vor allem, wenn die Praktikantinnen und Praktikanten in betriebliche Abläufe integriert werden sollen. Ein kürzeres Praktikum bietet möglicherweise nicht dieselben **Entfaltungsmöglichkeiten** wie ein Praktikum, das sich über einen längeren Zeitraum erstreckt:

„Am Anfang war unsere sehr zurückhaltend. Nach einem Vierteljahr etwa ging sie aber stärker aus sich heraus und wurde etwas selbstbewusster. Aber ich denke, das ist überhaupt bei den Hauptschülern das Problem, dass sie etwas aus sich herausgehen oder sich etwas artikulieren. Es sind bestimmte Hemmungen da.“ (B1/16)

Diese Entwicklung zu mehr **Selbstbewusstsein** wird auch von den anderen Betrieben bestätigt. Darüber hinaus werden noch andere Veränderungen beobachtet. Die Konzentrationsfähigkeit verbessert sich mit der Zeit, ebenso wie die Fähigkeit, mitzudenken und das Tagespensum sinnvoll einzuteilen (B2/17 und B3/19).

Auch die Lehrkräfte sehen einen Gewinn in Bezug auf die **Persönlichkeitsentwicklung** ihrer Schülerinnen und Schüler:

„Also, was das Selbstbewusstsein der Schüler angeht, habe ich schon eine Entwicklung beobachten können. Wenn ich an den P. denke, dann war der im Blockpraktikum noch ziemlich verschrocken und zurückhaltend, im Wochentagspraktikum war er viel offener und engagierter, was die Arbeit betroffen hat. Der ist mit den Leuten dort umgegangen wie mit Kollegen. Vom Persönlichen hat der unheimlich profitiert.“ (L3/36)

Und was sagen die Schülerinnen und Schüler selbst dazu?

„Ich hatte viel Kontakt mit Menschen, die ich nicht kannte. (...) Ich habe viel gelernt, z. B. auch Menschenkenntnis und wie man mit 'fremden' Menschen umgeht.“ (K/25)

„Für mich war es gut, dass es so lange gedauert hat, weil ich nach einiger Zeit für mich selber arbeiten konnte und brauchte keine Hilfe. Ich konnte mich dann aus und konnte einfach anfangen, ohne jemanden fragen zu müssen. Also, für mich war das wie im Berufsleben, so ganz selbständig zu arbeiten.“ (K/30)

Was mit zunehmender **Selbständigkeit** umschrieben wird, könnte auf eine ganze Bandbreite von Entwicklungen hinweisen. Dazu gehört z. B. die Fähigkeit, komplexere Aufgaben zu strukturieren und sie sinnvoll einzuteilen. Auch die Menschenkenntnis setzt eine gute Beobachtungsgabe und gewisse Empathiefähigkeit voraus. Insgesamt ist spürbar, dass solche Fortschritte das **Selbstwertgefühl stärken**. Es ist nachvollziehbar, dass die Jugendlichen an sich selbst weniger Veränderungen wahrnehmen als an anderen. So betonen sie, dass das Verhältnis in der Klasse viel besser geworden sei:

„Bei uns in der Klasse sind sie viel freundlicher geworden, finde ich.“ (S1/31)

„Ja, das stimmt. Ich habe eine Mitschülerin, die war eigentlich nie die Nettteste, aber nach dem Praktikum, da war die richtig freundlich.“ (S3/32)

Die Schülerinnen und Schüler führen diese Entwicklung auf die positiven Wirkungen des Praktikums zurück. Dabei spielen gewisse Verhaltensnormen im Betrieb eine Rolle, aber auch das Zutrauen, das in die Jugendlichen gesetzt wird und das sie in ihrem Selbstwertgefühl bestärkt:

„Ich glaube, das liegt daran, wie die mit einem im Betrieb umgegangen sind. Wenn da einer unfreundlich war, hat man dem vielleicht gesagt, dass es so nicht geht.“ (S1/35)

„Ich glaube, das hat einen auch gestärkt, dass die einem im Betrieb Vertrauen geschenkt haben und man gemerkt hat, ich kann's auch schaffen. Und man wurde ja auch selber freundlich behandelt.“ (S3/36)

Gegenseitiges Kennenlernen im Betrieb, zunehmendes Vertrauen seitens der Vorgesetzten und Entfaltung der eigenen Stärken werden durch die Zusammenarbeit über einen längeren Zeitraum begünstigt, und das hat zum Teil auch konkrete Auswirkungen in Form eines **Ausbildungsplatzangebotes**:

„In meinem Fall war es so, dass ich durch das Wochentagspraktikum leichter ne Chance hatte, dort auch ne Ausbildung zu kriegen. Das war wie eine Bewährungsprobe.“ (S4/26)

Auch für einen Schüler, der dem Wochentagspraktikum sehr kritisch gegenüber steht, hat das Praktikum zwar inhaltlich nicht mehr viel Neues gebracht, aber er konnte immerhin einen weiteren Betrieb kennen lernen, der ihm noch besser gefiel als der erste Praktikumsbetrieb:

„Mir hat das Praktikum nichts gebracht, weil ich sowieso schon wusste, dass ich Kfz-Mechaniker werden wollte. Das Wochentagspraktikum hat mir gar nichts gebracht, außer dass ich jetzt bei denen ne Lehre kriege. Na ja, da hat's mir schon besser gefallen als im ersten Autohaus, insofern hat's vielleicht doch was gebracht.“ (S4/4)

Auch Betriebe schätzen den Umstand, **potentielle Bewerberinnen und Bewerber näher kennen zu lernen**. Bei aller Ausbildungsstellenknappheit gibt es immer wieder Betriebe, die Nachwuchsprobleme haben und für die Praktika eine gute Gelegenheit sind, für ihren Beruf zu werben:

„Wir haben in unserer Innung Probleme mit dem Nachwuchs. (...) Der gute Nachwuchs fehlt und deshalb müssen wir Werbung machen und junge Leute reinbekommen, damit sie den Beruf kennen lernen. Das Wochentagspraktikum war positiv, denn der Praktikant hat sich gleich bei mir beworben. Im Praktikum kann man die Jungs kennen lernen. Ich habe positive Erfahrungen gemacht.“ (B2/6)

Auch wenn der Praktikumsbetrieb selbst nicht ausbildet, so kann sich die Zufriedenheit mit der Praktikantin bzw. dem Praktikant auch anderweitig positiv auf die Lehrstellensuche auswirken. Dies ist ein grundsätzlicher Vorteil von Betriebspraktika, aber der **längere Beobachtungszeitraum** spielt sicherlich eine nicht unbedeutende Rolle:

„Ich war so zufrieden mit meiner Praktikantin, dass ich ihr eine Beurteilung geschrieben habe. Mit dieser Beurteilung hat sie sich in einem anderen Betrieb beworben und daraufhin ist sie auch dort zum Einstellungsgespräch eingeladen worden. Das ist für so eine Jugendliche natürlich auch ein Sprungbrett, vor allem, wenn dann auch noch die Schulnoten gut sind.“ (B1/34)

Damit sind wir bei einem Punkt, der schon kurz angesprochen wurde, hier aber noch einmal vertieft werden soll. Es geht um **die Problematik schwächerer Hauptschülerinnen und Hauptschüler**. Bei aller kontroversen Haltung dem Wochentagspraktikum gegenüber sind sich die Lehrkräfte darüber einig, dass sich pädagogische Maßnahmen im berufsvorbereitenden Bereich daran messen lassen müssen, ob sie für diese Klientel eine wirkliche Unterstützung darstellen. Dies wird gewissermaßen zum Erfolgskriterium für das Wochentagspraktikum erhoben. Im folgenden Gesprächsausschnitt verdichtet sich dieser Aspekt anschaulich:

„Ich bin jetzt mal gespannt, ob die schwachen Schüler aufgrund des Wochentagspraktikums eher eine Lehrstelle bekommen.“ (L1/26)

„Um das geht's. Wenn das klappt, dass die Schwachen eine Lehrstelle bekommen, dass sie sich durchboxen oder genau wissen, was sie wollen, dann hat's einen Erfolg gehabt. Dann hat sich's gelohnt.“ (L2/27)

„Das ist klar. Die Guten werden ihren Weg auch so machen. Wegen der Guten brauchen wir das Wochentagspraktikum nicht durchführen. Das muss man deutlich sagen. Es ist ein riesiger Aufwand...“ (L3/28)

„... und die Guten, die gehen in den Ferien ins Praktikum. Was hält denn die davon ab, in den 6 Wochen Sommerferien zum Beispiel, in den Osterferien oder in den Pfingstferien ein Praktikum zu machen? Das sind doch nur die Faulen, die nichts tun. Ich habe einige in der Klasse gehabt, die machen das freiwillig. Das ist gar kein Thema. Die machen zum Teil ihr drittes. Aber da stehen auch die Eltern dahinter. Da verstehe ich den Vater, der sagt, lieber ITG (Informationstechnische Grundbildung) und Unterricht anstatt Praktikum.“ (L1/29)

Interessant ist diese Sequenz deshalb, weil hier zwei wichtige Gesichtspunkte angesprochen werden. Es ist zum einen die Rede von den „Faulen“, d. h. die unmotivierten Jugendlichen, die offensichtlich ein besonderes Problem darstellen, und es wird zum anderen ein Zusammenhang zur Rolle der Eltern aufgezeigt.

Auch wenn **die Rolle des Elternhauses** im Rahmen dieser Untersuchung nicht explizit bearbeitet wird, so ist sie in Fragen der Berufsfindung und auch der Persönlichkeitsentwicklung von großer Bedeutung. Die Shell-Studie hat in differenzierten Untersuchungen nachgewiesen, dass elterliches Zutrauen eine wesentliche Bedingung dafür ist, dass Jugendliche über jene Persönlichkeitsressourcen verfügen, die sie dazu befähigen, ihr Leben in die Hand zu nehmen und zu gestalten (Dt. Shell 2000, S. 14). Gerade Hauptschülerinnen und Hauptschüler, die sehr früh die Schule verlassen, benötigen in der Phase der Berufsfindung Unterstützung und Engagement vom Elternhaus, was sie nicht immer in ausreichendem Maße erhalten. Dieses Defizit ist nicht nur in sozialen Brennpunktschulen zu beobachten. Die Lehrkraft sieht einen deutlichen Zusammenhang zwischen dem Engagement der Jugendlichen und dem ihrer Eltern, der aber in dieser Weise oft nicht gegeben ist. Das mag daran liegen, dass viele Eltern mit der Komplexität der Berufsfindung oder aber überhaupt mit der Erziehung ihrer Kinder nicht zurecht kommen. Aus diesem Grund plädiert die folgende Lehrkraft dafür, mangelnde Unterstützung des Elternhauses durch schulische Angebote aufzufangen:

„Ich sehe es halt unter dem Aspekt, dass die Schüler mehr Hilfen bekommen zur Berufswahl, weil viele Eltern beim Thema Berufswahl überfordert sind, sie haben den Überblick nicht oder andere haben, weil das Elternhaus nicht in Ordnung ist, wenig Halt in diesem Punkt. Ich denke, dass die zusätzliche Hilfe den Schülern gut tut und die Entscheidungsbasis bringt.“ (L3/9)

Defizite im Hinblick auf das Elternhaus ist auch ein Thema, das von den Betrieben angemahnt wird. Bei der Frage nach weiteren schulischen Fördermaßnahmen sind sich die Vertreterinnen und Vertreter der Betriebe weitgehend darüber einig, dass sie vermehrten Unterstützungsbedarf in erster Linie im Elternhaus sehen. Bemängelt wird dabei einerseits das fehlende Engagement der Eltern in der Frage der Berufsvorbereitung ihrer Kinder, zum anderen aber wird auch eine Verwöhnhaltung gegenüber den eigenen Kindern konstatiert, die sich schließlich in der Unselbständigkeit der Jugendlichen niederschlägt:

„Bei uns war es selbstverständlich, dass man daheim mithelfen musste, da hat man schon viel für den Beruf mitbekommen. Heute muss man ihnen Dinge beibringen, die eigentlich von Haus aus da sein müssten. Solche Dinge lernt man eigentlich nicht in der Schule, sondern zuhause. Ich habe manchmal den Eindruck, die Jugendlichen werden von Zuhause gar nicht gefordert, sondern man schreit nach der Mutter oder dem Vater, wenn es ein Problem gibt. Das war früher doch anders. (...) Das ist, glaube ich, ein Problem unserer Zeit.“ (B3/42)

Diese Beobachtung wird im weiteren Gespräch bestätigt:

„Oft ist der Betrieb heute ein zweites Elternhaus, wo man diese einfachen Dinge mit den Lehrlingen einüben muss. Früher war das selbstverständlicher, dass sie das von Zuhause mitgebracht haben.“ (B2/43)

„Sie müssten halt vom Elternhaus mehr gefördert werden. Die Schule ist dazu da, dass sie etwas lernen, aber wenn einer keinen Besen halten kann, das müsste man eigentlich daheim lernen.“ (B3/46)

Die Betriebe stellen eine Entwicklung fest, die durch abnehmende Arbeits- und Verantwortungserfahrungen von Kindern und Jugendlichen gekennzeichnet ist (vgl. auch Cloer 1999, S. 85). Mangelnde Grundfertigkeiten sind dabei das eine Problem. Das andere sind Fragen der Anstrengungsbereitschaft, die im häuslichen Umfeld immer weniger eingefordert werden. Infolgedessen sind es weniger die (notenmäßig) schwachen Schülerinnen und Schüler, die Anlass zur Sorge bereiten. Es sind diejenigen, die unmotiviert und wenig leistungsbereit sind, die Fend als die „Diffusen“ (Fend 1991, S. 91) bezeichnet und eindeutig als Problemgruppe einstuft. Eine Lehrkraft beschreibt, wie sich aus ihrer Sicht das Problem darstellt, und führt dazu ein Beispiel aus der vorangegangenen Abschlussklasse an, die sich jetzt bereits in der Ausbildung befindet:

„Ich sehe das Problem noch darin, was in meiner Klasse aufgetaucht ist, da haben schon 2 Schülerinnen ihre Lehrstelle schon wieder aufgegeben. Was kann der Berufswahlunterricht eigentlich leisten? Wir haben ja auch alles gemacht, aber die hatten in ihrer ganzen Persönlichkeit Schwierigkeiten, irgendetwas durchzuhalten, sich überhaupt für irgendetwas zu interessieren. Ich habe sie mehr oder weniger von einem Betrieb zum anderen geschleift und habe schon fast vermutet, dass das bei denen nicht gut geht. Da frage ich mich, wie man solche Schüler, die so phlegmatisch und uninteressiert sind und Schwierigkeiten haben, sich durch etwas durchzubeißen, wie können wir die fördern?“ (L4/44)

„Denen hätte das Wochentagspraktikum gut getan. Gerade in Bezug aufs Durchhalten.“ (L3/45)

„Das glaube ich nicht. Da ist es einfach wie so oft: Wir können Purzelbäume schlagen und trotzdem fallen immer einige durchs Raster. Die mit ihrer unausgeglichenen Persönlichkeit hätte man nicht mal mit einem dritten Praktikum so weit bringen können. Denen muss dann bloß der Chef oder eine Kollegin nicht passen, dann verdrehen sie die Wirklichkeit und dann sind es nicht sie selbst, die frech sind oder die faul sind, sondern es sind die anderen, die sie mobben. Da hätten wir keine Chance gehabt.“ (L1/46)

„Und das ist ein Problem. Es gibt die interessierten Schüler und schwache Schüler, die sich aber dennoch motivieren lassen. Aber dann gibt es halt diese extrem phlegmatischen Schüler, denen alles egal ist und an die man einfach gar nicht rankommt. Ich vermute auch, dass das immer mehr kommt – sich so wenig verantwortlich fühlen, so verwöhnt sein auf eine gewisse Art.“ (L4/48)

Deutlich wird, dass an diesem Punkt Grenzen des Wochentagspraktikums, vielleicht aber auch Grenzen schulischer Einflussmöglichkeit insgesamt angedacht sind. Die Lehrkraft stellt deutlich heraus, dass Fördermaßnahmen nur Angebote sein können; wie die Jugendlichen jedoch damit umgehen, darin Chancen für sich sehen, wie sie ihre ganz persönliche Wirklichkeit konstruieren, ist bei aller pädagogischen Anstrengung letztlich nur sehr bedingt steuerbar. Damit soll auch darauf hingewiesen werden, dass es sich bei den hier ausführlich dargestellten Chancen des Wochentagspraktikums nicht um generelle Vorteile handeln muss. Verschiedenste Bedingungen können dazu führen, dass sich etwas schnell ins Gegenteil verkehrt. So kann beispielsweise durch die längere Verweildauer im Betrieb zwar die Chance liegen, im Kollegenkreis freundlich und wohlwollend integriert zu werden, es muss aber nicht der Fall sein. Zu einer fundierten Beurteilung müssen deshalb bei allen positiven Rückmeldungen auch die Risiken und negativen Erfahrungen aufgedeckt werden.

3.4.4 Grenzen des Wochentagspraktikums

Wie bereits ausgeführt wurde, war die Einführung des Wochentagspraktikums als zweites Praktikumsangebot in der achten Klasse vor allem für die schwächeren und unentschiedenen Schülerinnen und Schüler gedacht. Diese

zusätzliche Maßnahme sollte ihre Ausbildungsfähigkeit erhöhen und sie in ihrer Berufswahl noch weiter unterstützen. Da das Wochentagspraktikum aber für alle Schülerinnen und Schüler verbindlich war, mussten auch diejenigen daran teilnehmen, die sich bereits für einen Beruf entschieden und teilweise auch schon eine Lehrstelle in Aussicht hatten. Eine Lehrkraft sieht darin einen Nachteil und plädiert für **eine flexiblere Handhabung von Unterstützungsmaßnahmen**, die noch besser auf die tatsächliche Situation der einzelnen Schülerinnen und Schüler zugeschnitten sein müsste:

„Die Problematik war, dass wir als die Lehrer, die dagegen waren, gesagt haben, dass es unsere Klassen nicht nötig gehabt hätten. Das wäre vielleicht was für schwächere Schüler in schwächeren Klassen, aber der größte Teil meiner Klasse wusste schon genau, was sie beruflich wollen. Für die war es eher eine Last – ‚Ich weiß doch, was ich machen will, was soll das dann noch?‘ – da gab’s also große Diskussionen. Wir haben also sehr differenziert diskutiert, ob das etwas bringt für Klassen, die schon ihren Weg vor sich haben, oder wäre es nicht eher der Punkt, dass ein schwächerer Schüler eine Chance hat, wenn er schlechte Noten hat, zu einem Meister zu gehen, damit der sieht, mit dem kann ich etwas anfangen. Und da muss ich sagen, da kann man auch noch diskutieren, ob das Modell für jede Klasse geschickt ist. Ich habe heute noch Zweifel und bin skeptisch.“ (L1/7)

Bestätigt sieht sich diese Lehrkraft in dieser Auffassung teilweise auch von den Eltern der guten Schülerinnen und Schüler. Wo elterliche Unterstützung vorhanden ist, werden oft eigene Wege beschritten. Solche Eltern sprechen sich im Zweifelsfall eher gegen diese lange Form des Praktikums und für den regulären bzw. einen zusätzlichen Unterricht aus (z. B. L1/29). Auch eine Lehrkraft befürchtet, dass die Allgemeinbildung bei aller Dringlichkeit der Berufsvorbereitung vernachlässigt werden könnte:

„Aber insgesamt werden ja dadurch einfach Fächer gekürzt, d. h. die allgemeine Bildung, die dem Schüler zukommt, wird einfach reduziert. Und das ist für mich eine grundsätzliche Frage, ob man das gut finden kann, dass mehr reduziert wird und dafür der Schüler mehr auf das Berufsfeld zusteuert. Das heißt, irgendwas aus Erdkunde, z. B. zu wissen, wo Afrika liegt, das ist nicht wichtig, sondern er muss im Beruf zurecht kommen, oder ob wir nicht den Anspruch haben, auch irgendwo jedem Schüler eine allgemeine Bildung zukommen zu lassen, egal ob er das nun direkt für seinen Beruf braucht oder nicht – und das finde ich zum Beispiel wichtig. Da kann ich einfach nicht davon abgehen.“ (L4/11)

Aus diesem Grund ist es von der Konzeption her vorgesehen, Kürzungen nur bei den AWT-Fächern (Wirtschaftslehre/Informatik, Technik und Hauswirtschaft/Textiles Werken) und beim Fach Deutsch vorzunehmen. Dennoch deuten diese Befürchtungen darauf hin, wie notwendig es ist, die Konzeption und das Anliegen einer solchen Maßnahme transparent zu machen und in Beziehung zu setzen mit dem allgemeinen Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule.

Ein Nachteil, bei dem sich alle Betroffenen einig sind, ergibt sich aus der **Art der Praktikumsfähigkeit**. Während man, wie erwähnt, längerfristige Prozesse im Wochentagspraktikum sehr gut verfolgen konnte, gibt es doch viele Tätigkeiten, die nicht an einem Tag abgeschlossen und dadurch nicht bis zu Ende verfolgt werden können:

„Ich kam zum Beispiel am Donnerstag in den Betrieb, dann war ein angefangenes Auto auf der Hebebühne. Was will ich damit? Da bekomme ich gar nicht mit, wie das von Anfang bis Ende geht.“ (S4/16)

„Man konnte die angefangene Arbeit nicht am nächsten Tag fertig machen. (...). Man konnte nicht wissen, wie es an anderen Tagen abläuft.“ (K/45)

Auch einige Betriebe teilen diese Auffassung, dass ein Praktikum in Blockform es besser ermöglicht, Arbeitsprozesse vollständig zu beobachten bzw. selbst durchzuführen. Dass das Wochentagspraktikum immer am gleichen Wochentag stattfindet, erweist sich dann als ungünstig, wenn an diesem Tag immer gleiche Arbeiten anfallen:

„Es kommt halt auf den Betrieb an. Die vom Blumengeschäft hat zum Beispiel gesagt, der Donnerstag sei für sie der ungeschickteste Tag, weil da Blumen geliefert werden und die Praktikantin immer nur gesehen hat, wie sie Blumen richten, putzen und anschneiden.“ (B3/26)

Hier kommt es also ganz maßgeblich auf den Betrieb und die anfallenden Tätigkeiten an, ob die Organisationsform des Wochentagspraktikums einen Vor- oder Nachteil darstellt. Für die Betriebe ist dies der einzige Punkt, der im Zweifelsfall gegen das Wochentagspraktikum und für ein Blockpraktikum spricht. Anzumerken ist hier, dass zwar kleineren Betrieben die Organisationsform des Wochentagspraktikums entgegen kam, weil Tätigkeiten für die Praktikantinnen und Praktikanten längerfristig vorbereitet werden konnten, für Großbetriebe jedoch Blockpraktika offenbar leichter zu organisieren sind und sie deshalb beim Wochentagspraktikum keine Praktikumsplätze anbieten. Damit scheiden gerade im Raum Böblingen/Sindelfingen wichtige Ausbildungsbetriebe für das zweite Praktikum aus.

Die Schülerinnen und Schüler sehen jedoch auch andere Nachteile. Für sie war zunächst **ein voller Arbeitstag sehr anstrengend**:

„Das ewig lange Stehen: 8 Stunden ohne Sonnenlicht, nur Lampen. Die Klimaanlage war immer an. Meine Augen wurden immer rot. Die Müdigkeit war oft ein Problem. Außerdem habe ich von meinem Chef nicht einmal ein Dankeschön zu Ohr bekommen.“ (K/40)

Auch von betrieblicher Seite wurde beobachtet, dass das Bewältigen eines Arbeitstages für die Schülerinnen und Schüler eine große Umstellung darstellt, dem sie nicht von vornherein gewachsen sind:

„Am Anfang war besonders die Konzentration sehr mangelhaft. Vor allem wenn sie gerade was gemacht hat und jemand hat telefoniert. Dann hat sie gleich mit ihrer Arbeit aufgehört und zugehört. Später hat sie dann ein bisschen besser gelernt, mit einem Ohr zuzuhören und trotzdem weiter zu arbeiten. Aber das hat ihr ziemliche Probleme bereitet. Und auch die Konzentration war schwierig. Da müsste man darauf hinarbeiten. In der Schule haben sie halt immer wieder Pause. (B3/19)

Darüber hinaus empfanden viele der Schülerinnen und Schüler **die Gesamtbelastung über die Woche** gesehen als zu hoch. Durch verschiedene Verpflichtungen am Nachmittag (Schule und Konfirmandenunterricht) sowie einem vollen Arbeitstag blieb wenig Zeit für Freizeit. Selbst eine Schülerin, die als leistungsbereit und belastbar gilt und gegenüber dem Wochentagspraktikum grundsätzlich positiv eingestellt ist, teilt diese Auffassung:

„Ja, die Belastung war fast zu viel. Am Montag hatten wir Schulband oder ITG (Informationstechnische Grundbildung), da mussten wir über Mittag da bleiben und kamen erst gegen fünf nach Hause. Dann hatten wir am Dienstag ganz normal Mittagsschule, Mittwoch war für viele Konfus (Konfirmandenunterricht). Das war einfach zu viel.“ (S3/14)

Schwierig war es zum einen, nach dem Arbeitstag am Donnerstag noch die notwendige Konzentration für die Schule am Freitag aufzubringen, zum anderen mussten die Hausaufgaben und das Lernen auf Arbeiten vorausschauend geplant werden, weil z. B. nach einem Tag im Betrieb dazu oft keine Zeit oder Lust mehr da war. In einer schriftlichen Pro-und-Contra-Befragung im Rahmen des Klassengesprächs halten dies immerhin 11 von den 18 Schülerinnen und Schülern einer Klasse für belastend und es drehen sich auch im Plenum viele Äußerungen um diese Problematik:

„Es war eine sehr große Belastung. Wir hatten kaum Freizeit, weil wir viel Mittagsschule hatten und dazu noch Hausaufgaben und am Freitag waren dann alle müde und es hat dann auch die Konzentration gefehlt.“ (K/53)

Offensichtlich ist die von den Jugendlichen empfundene Belastung der Punkt, an dem die **Motivation** für das Wochentagspraktikum schließlich auch zu kippen droht. Dies belegt die Häufigkeit der Äußerungen, die sich darauf beziehen. Immerhin geben einige Schülerinnen und Schüler an, dass sie sich bei einer besseren Gesamtorganisation mit weniger Nachmittagsunterricht oder Hausaufgaben durchaus positiver über das Wochentagspraktikum äußern würden (S4/16, S3/17, K/56). Dass nicht alle Jugendlichen mit dieser Belastung umgehen konnten, zeigt die folgende Äußerung:

„Bei mir war der M. im Praktikum. Dem war das alles auch zu viel. Dann war er eine Woche mal krank, die andere beim Arzt, dann hatte er mal keine Lust, dann kam er gar nicht und dann hat der Chef gesagt, dass er beim nächsten Wochentagspraktikum keinen mehr nimmt.“ (S1/18)

Das Hineinführen der Schülerinnen und Schüler in eine gewisse Belastungssituation bedeutet also nicht unbedingt, dass das Durchhaltevermögen und die Ausdauer grundsätzlich trainiert wird. Für manche wird möglicherweise schon zu einem relativ frühen Zeitpunkt die **Grenze der persönlichen Leistungs- (und Leidens-) Bereitschaft** erreicht, bei der sie einfach „aussteigen“. Wie das Beispiel zeigt, hat diese Lösung Folgen. Zunächst zieht der Verantwortliche im Betrieb die Konsequenz, sich beim kommenden Wochentagspraktikum nicht mehr zur Verfügung zu stellen. Vielleicht bringt er aber auch die Erfahrung mit diesem einzelnen Schüler mit der Leistungsbereitschaft und Zuverlässigkeit von Hauptschülerinnen und Hauptschüler insgesamt in Verbindung. Dies ist zwar nur eine Vermutung, aber immerhin denkbar. Dann zeigt dieses Beispiel aber auch auf, zu welchen Strategien Jugendliche zum Teil neigen, wenn sie mit schwierigen bzw. belastenden Situationen und Problemen konfrontiert werden. Derartige **Problemlösungsstrategien** mögen nahe liegen und kurzfristige Entlastung bringen, sind aber für die Bewältigung der zukünftigen Anforderungen in Ausbildung und Beruf höchst problematisch. Festzuhalten bleibt, wenn wir dieser Spur folgen, dass auch ein solches Verhalten nicht als Ausrutscher eines Einzelnen abgetan werden sollte, sondern im Hinblick auf die künftige Lebensbewältigung ernst genommen werden muss.

Für die Lehrkräfte stellt sich die Belastungsproblematik etwas anders dar. Zum einen halten sie die Auseinandersetzung mit Anforderungen und das damit verbundene Durchhaltevermögen für eine wichtige Herausforderung und Vorbereitung auf die künftige Ausbildungssituation:

„Aber das Durchbeißenlernen, das erfahren sie meines Erachtens am besten in dem Wochentagspraktikum. Da kommen sie raus aus ihrem normalen Umfeld, können sich in einem anderen Umfeld beweisen, müssen sich dort ganz anders benehmen als in der Schule, müssen sich zusammenreißen und auch durchbeißen.“ (L2/56)

Zudem beobachten sie, dass die Schülerinnen und Schüler im Nachhinein stärker über die Belastung klagen, als dies während bzw. kurz nach der Praktikumsphase der Fall war. Sie führen dies darauf zurück, dass sich das Gefühl für die Belastung erst im Kontrast zum normalen Schulalltag zeigt:

„Ich glaube, dass es so ist, dass die jetzt merken, wie schön das Leben hier in der Schule ist. Und das Bewusstsein, wie anstrengend das eigentlich war und wie belastet sie die ganze Woche über und zum Teil auch noch am Wochenende waren, kommt erst jetzt so richtig.“ (L1/60)

Diese Feststellung wird von den anderen Lehrkräften geteilt. Im weiteren Gespräch wird deutlich, dass ein Großteil der Lehrkräfte diesen Punkt anders einordnet als die Schülerinnen und Schüler. Für sie stellen die Belastungen keine unzumutbaren Herausforderungen dar, sie fragen sich vielmehr, ob die Klagen der Jugendlichen einen Hinweis auf deren **geringe Belastbarkeit** darstellen und wie damit umzugehen ist:

„Dann frage ich ganz provokativ: Geht es unseren Schüler vielleicht auch zu gut? Fordern wir sie ausreichend?“ (L3/61)

„Das finde ich schon. Wo es oft hakt, ist das Elternhaus. Ich habe den Eltern am Elternabend gesagt, sie sollen sich doch nicht scheuen, ihren Kindern auch Pflichten aufzuerlegen. Für die Eltern war das zum Teil was ganz Neues, dass die Kinder ein Teil der Familie sind und auch ihre Aufgaben zu erledigen haben. Die Eltern sagen dann: ‚Das kann ich doch nicht, dann meckert der.‘“ (L1/62)

„Diese Verwöhnhaltung der Eltern ist oft Ausdruck von ihrem schlechten Gewissen, weil sie so wenig Zeit für ihre Kinder haben und auch die Auseinandersetzung scheuen.“ (L2/63)

Mit der **Rolle des Elternhauses** ist hier ein Punkt angesprochen, der bereits in der Diskussion mit den Betrieben breiten Raum einnahm. Schulische Förderung scheint also dort auf Grenzen zu stoßen, wo die Unterstützung aus dem Elternhaus fehlt.

Eine Lehrkraft schließt sich dieser Argumentation nicht ganz an. Sie gibt zu bedenken, dass die von den Schülerinnen und Schülern geäußerten Klagen über die hohe Belastung vielleicht auch damit zu tun haben könnten, dass die Auseinandersetzung mit der Arbeitswelt gerade für die Hauptschülerinnen und Hauptschüler zu einem sehr frühen Zeitpunkt erfolgt, an dem sie **entwicklungsbedingt überfordert** sind:

„Insgesamt bin ich zwiegespalten. Ich sehe natürlich schon das Positive. Man kann sich heutzutage ja nicht der Arbeitswelt verschließen und es ist für die Schüler ja auch nicht leicht, dort Fuß zu fassen, ihre Lehre überhaupt durchzuhalten. Andererseits geht's mir so, dass das Schüler sind, die sehr früh, also mit 15 Jahren, aus der Schule entlassen werden, und nun fängt man noch früher an, sie schon total auf das Berufsleben vorzubereiten. Ich merke schon, man nimmt ihnen irgendwie was. Das kommt z. B. auf Realschüler und Gymnasiasten viel später zu. Gut, es ist die Notwendigkeit da und andererseits finde ich, nimmt man ihnen auch was. Sie müssen unheimlich früh, obwohl sie so schwach oder halt jung sind, sich mit so einer Realität befassen. Und das finde ich einfach hart. Eigentlich müssten die auf eine andere Art noch mehr Hilfen erfahren.“ (L4/16)

Die Lehrkraft beschreibt das Dilemma, das bereits im Zusammenhang mit den Fragen der Identitätsentwicklung aufgetaucht ist: **Das Phänomen der verfrühten Berufswahl bei Hauptschülerinnen und Hauptschülern** ist als problematisch anzusehen, weil dadurch „Jugend als ganz eigener Erfahrungs- und Qualifikationszusammenhang“ (Friebel 1988, S. 13) eingeschränkt wird. Es ist äußerst schwierig, die Notwendigkeit einer frühzeitigen Berufsorientierung mit dem Recht der Jugendlichen auf einen gewissen Schonraum, auf eine unbelastete und geschützte Entwicklung in Einklang zu bringen.

In ähnlicher Weise thematisieren die Jugendlichen selbst diesen Zwiespalt. Auf der einen Seite finden sie die Mitarbeit in einem Betrieb wichtig und hilfreich und erleben sich dort als „erwachsen“ (S1/49). Auf der anderen Seite

aber nehmen sie auch wahr, dass sie im Betrieb auf sich alleine gestellt sind und sie dort nicht eingebettet sind in das vertraute Netz der Freundinnen und Freunde. Als diese Bemerkung in der Diskussion auftaucht, löst dies breite Zustimmung aus:

„Ich finde, was im Praktikum gefehlt hat, das waren die Freunde. Zu denen hat man halt doch ein ganz anderes Verhältnis. Das hat mir echt gefehlt.“ (S3/38)

„Ja, mir hat das auch gefehlt. Wenn man dann am Freitag in die Schule gekommen ist, dann hat man erst mal voll viel geredet. Das hat unseren Lehrer ganz schön genervt. Aber wir wollten uns was erzählen, weil wir uns nicht oft gesehen hatten und am Wochenende wieder nicht, am Montag hatten wir auch wenig Zeit, weil wir lernen mussten, und dann hat man die Freunde nicht oft gesehen.“ (S1/39)

„Da fehlte einfach eine Bezugsperson, der man richtig vertrauen konnte.“ (S3/40)

Dieses **Gefühl des Alleinseins** ist dann nicht so bedrückend, wenn es wenigstens Gleichaltrige im Betrieb gibt, zu denen man einen Kontakt aufbauen kann:

„Ich war in der Mittagspause öfters mit den Auszubildenden zusammen, das war gut.“ (S2/41)

„Ich hab mich auch gut mit den Lehrlingen verstanden. Wir sind zusammen einkaufen gegangen, da sind wir einmal eine halbe Stunde zu spät gekommen in den Betrieb, da gab's einen Anschiss und irgendwann wurde der Lehrling von der Lehrstelle gefeuert und da hab ich gedacht, oh, Shit, was mach ich denn jetzt? Zum Udo, meinem Chef, kann ich zwar auch hinkommen, aber mit dem redet man halt auch anders als mit einem 17-Jährigen.“ (S4/42)

„Genau, da hat man sich so fremd gefühlt. Bei uns gab's keinen Auszubildenden und überhaupt keine Jungen. Die waren halt alle so alt. Man hat zwar die Probleme von denen mitbekommen, aber in der Mittagspause saß ich halt immer alleine da.“ (S1/43)

„Ja, das stimmt, es ist schon blöd, wenn man niemand so richtig kennt. Man geht auch lockerer hin, wenn man jemand kennt. Das ist auch ein Grund, warum ich das lange Praktikum nicht so gut fand. Als der eine Lehrling ging, da war meine Stimmung ganz schön unten. Und dann haben auch die Freunde von der Schule gefehlt, dann noch der Stress außerhalb vom Betrieb in der Schule mit dem vielen Unterricht.“ (S4/57)

Diese Aussagen und die breite Übereinstimmung halte ich deshalb für bemerkenswert, weil sie gerade von den Jugendlichen geäußert werden, die als selbstbewusst gelten. Es ist daher anzunehmen, dass auch die anderen Schülerinnen und Schüler mit derartigen Gefühlen konfrontiert waren. Auch diese Erfahrung könnte ein Hinweis darauf sein, dass die Jugendlichen in diesem Alter noch eines Schonraumes bedürfen, auch wenn sie durch ihr Verhalten dies nicht immer nahe legen. Die **Überforderung** wird besonders deutlich in konflikthaften Situationen, wie der folgende Beitrag zeigt:

„Mir ist eigentlich das Nähen leicht gefallen. Sie hat mir alles erklärt. Nur wenn ich fertig war und sie mir was Neues erklärt hat, hat sie mir alles auf einmal erklärt, und dann bin ich richtig durcheinander gekommen, und dann habe ich auch Fehler gemacht. Einmal habe ich einen Stoff an der falschen Stelle abgeschnitten, dann war er zu kurz. Die haben zwar nicht geschimpft, aber ab da haben sie mir nichts mehr zum Nähen gegeben, nur noch so andere Sachen, z. B. ins Lager gehen, den anderen zugucken. Ich meine, nobody is perfect. Aber die haben mit mir auch gar nicht darüber geredet. Die haben mir auch gar nicht gesagt, ‚Ja, das machst du halt nächstes Mal besser‘ oder so was. Auch am Schluss vom Praktikum gab’s kein Gespräch. Und wenn mich der Chef auf der Straße sieht, dann grüßt er mich nicht mal.“ (S1/19)

Die Enttäuschung über den Umgang in dieser Situation und die Folgen für den weiteren Verlauf des Praktikums ist deutlich zu spüren. Wenn etwas in die Schieflage geraten ist, Konflikte schwelen oder aber auch die Tätigkeiten ganz anders ausfallen als erwartet, dann ist ein halbes Jahr lang. Die lange Praktikumsdauer erhöht natürlich auch das **Risiko bei Fehlentscheidungen**:

„Ich finde halt auch das Risiko zu hoch. Wenn man merkt, dass einem der Betrieb oder der Beruf nicht gefällt, dann muss man dort ein ganzes halbes Jahr bleiben.“ (K/57)

3.4.5 Zusammenschau der Chancen und Grenzen

In der Zusammenschau sollen diejenigen Vor- und Nachteile aufgeführt werden, die sich aus der spezifischen Organisationsform des Wochentagspraktikums ergeben. Dies ist im Gegensatz zum Blockpraktikum in erster Linie in der längeren Praktikumsdauer zu sehen. Unberücksichtigt bleiben hier die Punkte, die sich darauf beziehen, dass es sich um ein zweites Praktikumsangebot handelte, was wiederum ganz eigene Vor- und Nachteile mit sich bringt.

Vorteile des Wochentagspraktikums:

- Es wird ein Einblick in die fachlichen, aber auch körperlichen und psychischen Anforderungen des ausgewählten Berufs ermöglicht. Dadurch wird die Berufswahl vor dem Hintergrund realistischer Erfahrungen getroffen.
- Es können – im Gegensatz zu einem Blockpraktikum – besonders auch längerfristige Prozesse beobachtet werden (z. B. Fortschritte der Kinder im Kindergarten, jahreszeitlich unterschiedliches Blumenangebot bei der Floristin).
- Durch die längere Praktikumszeit werden die Schülerinnen und Schüler von den Praktikumsbetrieben nicht als kurzfristige Gäste wie beim Blockpraktikum gesehen, sondern sie werden integriert und gehören im besten Fall irgendwann dazu.

- Von der Schülerseite aus betrachtet begünstigt eine längere Einarbeitungszeit das Einleben im Kollegenkreis und selbständiges Arbeiten.
- Zunehmende Selbständigkeit und Sicherheit sind Erfahrungen, die dazu beitragen, dass sich die Jugendlichen als kompetent und erwachsen fühlen.
- Eine längere Verweildauer im Betrieb kann zu einer positiven Persönlichkeitsentwicklung führen (genannt wurden z. B. Selbstbewusstsein, Höflichkeitsformen, Menschenkenntnis).
- Die Integration in betriebliche Abläufe eröffnet neue Handlungs- und Erfahrungsfelder, mit zunehmender Sicherheit und wachsendem Vertrauen wird Probehandeln möglich, so dass sich die Jugendlichen in einer anderen Weise erleben als in ihren gewohnten Bezügen.
- Diese Erfahrungen wirken zum Teil positiv auf die schulische Motivation zurück, aber auch auf Umgangsformen in der Klassengemeinschaft.
- Der Wechsel von Schule und Berufsalltag und das Erstellen von Berichten vermittelt einen Einblick in den zukünftigen Ausbildungsalltag.
- Die Möglichkeit, über einen längeren Zeitraum zusammen zu arbeiten und sich dabei gegenseitig kennen zu lernen, erleichtert den Jugendlichen das Urteil darüber, ob sie sich im betreffenden Betrieb bewerben wollen, und den Betrieben, ob sie der oder dem Jugendlichen ein Ausbildungsplatzangebot unterbreiten.
- Schülerinnen und Schüler mit weniger guten Zeugnisnoten bekommen in einem längeren Praktikum die Chance, sich zu bewähren und zu zeigen, worin ihre Stärken liegen. Dies kann zu einer Erhöhung ihrer Ausbildungsfähigkeit und damit der Ausbildungschancen führen.
- Von den Praktikantinnen und Praktikanten wird ein hohes Maß an Durchhaltevermögen gefordert. Das Gefühl, etwas geschafft zu haben, kann für die Identität von Jugendlichen eine wichtige neue Erfahrung beinhalten.
- Die längere Praktikumsdauer schafft höhere Verbindlichkeiten zwischen Praktikantinnen und Praktikanten, Betrieben und Schule. Die Chance zu einer verstärkten Kommunikation zwischen den am Berufsfindungsprozess beteiligten Personen ist eher gegeben als bei kürzeren Praktikumsformen. Dadurch können Defizite und Probleme besser erkannt und bearbeitet und Unterstützungsmaßnahmen differenzierter geplant werden.

Nachteile des Wochentagspraktikums:

- Nicht für alle Schülerinnen und Schüler stellt das Wochentagspraktikum einen zusätzlichen Gewinn dar. Gerade diejenigen, die sich bereits für einen Beruf entschieden haben, empfinden diese Form des Praktikums als überflüssig. Deshalb plädieren Lehrkräfte und Eltern für eine flexiblere Handhabung der jeweiligen Unterstützungsmaßnahmen.
- Für bestimmte Tätigkeiten eignen sich Blockpraktika besser, weil Arbeitsprozesse nicht nur punktuell, sondern von Anfang bis Ende beobachtet und durchgeführt werden können. Das bedeutet auch, dass angefangene Arbeiten, die nicht innerhalb eines Tages fertig gestellt werden können, im Wochentagspraktikum unterbrochen werden müssen.
- Die körperliche und psychische Belastung eines ganzen Arbeitstages kann, zumal wenn die Gesamtbelastung der Woche relativ hoch ist, zu einem Gefühl der Überforderung und damit zu Motivationsverlust und im ungünstigsten Fall zu einer Verweigerungshaltung führen.
- Das Gefühl der hohen Belastung kann sich negativ auf die schulische Motivation und Leistung auswirken.
- Durch die frühe und intensive Einbindung in den betrieblichen Alltag mit seinen komplexen Anforderungen können die Hauptschülerinnen und Hauptschüler entwicklungsbedingt überfordert sein. Deutlich wurde dies am Gefühl der Einsamkeit, dem Gefühl der Überforderung in Konfliktsituationen und der Verweigerung bei Überlastung. Die Frage stellt sich, ob die Jugendlichen vom Stand ihrer Identitätsentwicklung her überhaupt schon in der Lage sind, derartige Probleme und Konflikte angemessen zu bewältigen.
- Bei der langen Praktikumsdauer ist das Risiko von Fehlentscheidungen relativ hoch.

3.4.6 Weitere Ergebnisse aus den Diskussionen

Die Gruppendiskussionen wurden bisher in erster Linie im Hinblick auf Chancen und Grenzen des Wochentagspraktikums ausgewertet. Damit diejenigen Äußerungen, die damit nicht in direktem Zusammenhang stehen, nicht verloren gehen, stelle ich sie in diesem Kapitel gesondert dar.

Ein großer Bereich betrifft die grundsätzliche Frage der **Evaluation** und der damit verbundenen Probleme. Zwei Dinge waren dabei besonders auffällig: Zum einen war die Zustimmung zum Wochentagspraktikum in der einen Klasse deutlich stärker als in der Parallelklasse. Dies hängt vermutlich mit der unterschiedlichen Haltung der Klassenlehrer zusammen. In der Klasse der Lehrkraft, die sich für das Wochentagspraktikum engagiert hatte, waren auch

die Einstellungen der Schülerinnen und Schüler trotz der Belastungen positiv. Im Gegensatz dazu stellt die andere Lehrkraft fest:

„Bei mir war’s genau andersrum. Vielleicht war das auch mein unbewusster Einfluss. Die haben gespürt, dass ich dem nicht so positiv gegenüber stehe. Wir haben das zwar nicht mies gemacht, aber die Haltung kam vermutlich doch rüber. Bei mir war der Großteil froh, dass es vorbei war. (...) Meine Tendenz ist, dass man zwei Praktika macht, die jeweils am Stück durchgeführt werden, und das war auch ein klares Ergebnis in meiner Klasse.“ (L1/35)

Der andere Punkt war, dass die Schülerinnen und Schüler beider Klassen das Wochentagspraktikum in den Klassengesprächen negativer einschätzten, als dies direkt im Anschluss an die Praktikumsphase in den Rückmeldebögen der Fall war. Zwischen den beiden Erhebungszeitpunkten lagen etwa 4 Monate. Ich stellte diese Beobachtung in der anschließenden Diskussion mit der Schülergruppe und den Lehrkräften zur Debatte.

Die Schülerinnen und Schüler sehen dafür mehrere Gründe:

„Man war einfach stolz drauf, dass man so richtig arbeiten konnte, dass man’s geschafft hat, das alles durchzuhalten. Und dann waren wir ja auch die Ersten, praktisch die Versuchskaninchen. Das war irgendwie faszinierend, und da war man schon stolz drauf. Jetzt ist halt alles vorbei, und da sieht man’s vielleicht auch nicht mehr so toll wie vorher.“ (S1/45)

Deutlich wird hier, dass in der Bewertung des Praktikums und seines Gewinns der Stolz über das Geleistete mitschwingt und die Rückmeldung beeinflusst. Möglicherweise hätte eine Erhebung zu einem späteren Zeitpunkt etwas andere Ergebnisse erbracht. Das bedeutet nicht, dass die Rückmeldebögen weniger aussagekräftig wären, weil sie durch das unmittelbare Erleben überlagert wurden. Allerdings zeigt dieser Tatbestand, dass auch scheinbar eindeutige Befunde aus solchen standardisierten bzw. halbstandardisierten Fragebögen mit Vorsicht zu genießen sind, weil sie eben immer nur einen aktuellen Ausschnitt von Wirklichkeit erfassen können und dabei Hintergründe und Prozesshaftigkeit subjektiver Haltungen außer Acht lassen müssen. Diese Schwäche konnte durch den qualitativen Zugang ausgeglichen werden. Er deckt beispielsweise auch auf, dass der Erhebungszeitpunkt für das Ergebnis eine nicht unbedeutende Rolle spielt. Dies wird durch die folgende Aussage bestätigt:

„Ich schätze, das war so, also im Nachhinein, dass die Rückmeldung zu schnell kam. Das ging zu schnell. Und jetzt kann man so richtig überlegen, was wirklich gut war, und was nicht so gut war. Manchmal braucht man Zeit zum Nachdenken, und die hatten wir nach dem Praktikum nicht, weil wir in der Schule zu viel Stress hatten mit Nachholen und so.“ (S4/46)

Die folgenden Äußerungen verweisen auf Probleme, die besonders bei internen Evaluationen auftreten können. Die Befangenheit kann dazu führen, dass nicht in jedem Punkt ganz offen und ehrlich geantwortet wird. Dieses Phänomen hatte

ich zu Beginn meiner Untersuchung als Hypothese formuliert; sie bestätigt sich hier:

„Ich glaube, manche haben auch gedacht, dass die Lehrer das ja lesen, und dann haben sie das auch ein bisschen positiver geschrieben als es vielleicht wirklich war.“ (S4/51)

„Außerdem hat ja auch das Praktikum und die Berichte zum Zeugnis dazugezählt. Da hat man auch immer die Note im Hinterkopf gehabt und deshalb hat man auch jetzt, in der 9. Klasse, ehrlicher übers Praktikum geredet.“ (S1/52)

Sowohl Befangenheit und Zeitpunkt als auch die Form der Erhebung können Auswirkungen auf das Antwortverhalten und die Ernsthaftigkeit der Rückmeldung haben, wie diese Aussagen bestätigen:

„Die Rückmeldebögen mussten wir auch als Hausaufgaben machen. Da haben es manche erst gar nicht abgegeben, oder man hat's schnell vor der Schule gemacht. Da war's bei manchen vielleicht auch gar nicht so ernsthaft. Man braucht einfach die Zeit. Kurz nach dem Praktikum ist einfach das Glücksgefühl da, ich hab's überstanden.“ (S2/47)

„Ich denke, die meisten von uns haben das nicht richtig ernst genommen mit den Rückmeldebögen. Die haben das halt schnell hingeschrieben.“ (S3/50)

Diese Problematik wird auch von den Lehrkräften gesehen:

„Ich erkläre mir das so: Die wissen genau, was wir erwarten. Die denken sich, dass wir erwarten, dass sie einen positiven Bericht schreiben. Wenn sie einen negativen Bericht schreiben, dann muss der Hand und Fuß haben. Und das ist anstrengend.“ (L2/56)

„Ich habe mir darüber auch schon Gedanken gemacht. Ich denke, es sind zwei Punkte. Zum einen: Die Schüler haben dort alleine für sich einen Bericht geschrieben. Da haben sie für sich nochmal reflektiert, wie die ganze Sache für sie war. Sie sehen, dass das auch ein Schlauch für sie war, aber sie sehen auch, dass es hier und da etwas gebracht hat. Da war die Reflexion doch ziemlich differenziert. Zum anderen gab es beim Gespräch in der Klasse eben das Problem, das wir so oft haben: Wenn einer der Stimmungsführer seine negative Meinung kundtut, dann schwenken viele gleich auf die negative Richtung ein. Wenn bei mir der C. oder sonst ein Wortgewaltiger seine Meinung von sich gibt, dann sind doch viele beeinflussbar. Ich denke, das macht diese Unterschiede auch aus.“ (L3/59)

Hier wird ein weiterer Punkt angesprochen, der zu einer Beeinflussung von Ergebnissen führen kann. Die schriftliche Auseinandersetzung mit Problemen erfolgt nach anderen Prinzipien als die mündliche Diskussion in einer Gruppe. Diese Vermutung kann ich bestätigen: In der Klasse, in der ich vor der Plenumsdiskussion zunächst in Einzelarbeit Pro- und Contra-Kärtchen schreiben ließ, kam eine differenziertere und breitere Diskussion zustande als in der Klasse, in der ich aus Zeitgründen auf diesen schriftliche Zwischenschritt verzichtete.

Diese Punkte halte ich deshalb für bemerkenswert, weil sie zeigen, wie sensibel Evaluationsprozesse auf die unterschiedlichsten Bedingungen reagieren und wie wichtig dabei eine fortlaufende selbstkritische Reflexion ist.

Eine weitere Spur, der ich nachgehen will und die wichtige Hinweise für die abschließende Auswertung beinhaltet, ist die Frage nach weiteren **Unterstützungsmaßnahmen bzw. Verbesserungsvorschlägen**. Insgesamt ist festzuhalten, dass die Mehrzahl der Beteiligten die Einrichtung eines zweiten Betriebspraktikums begrüßt. In beiden Klassen sprechen sich immerhin 24 von 34 Jugendlichen für zwei oder mehrere Praktika aus. Für die Beibehaltung der bisherigen Form, also nur ein Blockpraktikum durchzuführen, plädieren 8 Schülerinnen und Schüler. Es sind vermutlich diejenigen, die sich schon zu einem relativ frühen Zeitpunkt für einen Beruf entschieden haben. Das Wochentagspraktikum als einzige Praktikumsform durchzuführen, halten dagegen nur 2 Jugendliche für sinnvoll. Dass das Wochentagspraktikum als zusätzliches Angebot für viele tatsächlich eine hilfreiche Entscheidungshilfe darstellte, verdeutlicht folgendes Stimmungsbild: 4 Schülerinnen und Schüler bezeichnen das Blockpraktikum als wichtigste Entscheidungshilfe für die Berufswahl, für 8 Personen war es das Wochentagspraktikum⁷ und für 9 der Jugendlichen beide Praktika zusammen. Betriebspraktika haben also für die Berufswahlentscheidung eine zentrale Bedeutung:

„Ich fand es schon sinnvoll, dass wir nicht nur ein Praktikum gemacht haben. Für diejenigen, denen das erste Praktikum nicht so gefallen hat, die konnten nochmal in eine andere Richtung gehen und was anderes ausprobieren.“ (K/6)

Auch die Betriebe sehen die Durchführung von mehreren Praktika positiv, weil sie die Berufsentscheidung auf eine realistische Basis stellen:

„Ich finde es auch gut, wenn sie in mehrere Berufe hineinschnuppern können, vor allem, weil sie schnell merken, das oder jenes will ich auf keinen Fall machen. Manche haben nämlich total falsche Vorstellungen von dem Berufsbild.“ (B1)

Dieses Argument, dass ein Praktikum unter Umständen auch ein Gewinn ist, weil es zeigt, was man nicht will, und es aber deshalb eine Vergleichsmöglichkeit in Form eines zweiten Praktikums geben sollte, wird auch in der Diskussion mit den Lehrkräften genannt:

„Das zweiwöchige Praktikum ist einfach nur so ein kurzes Hineinschnuppern. Im halbjährigen merken sie dann schon deutlicher, ob ihnen der Beruf wirklich liegt oder nicht. Es geht ja nicht darum, dass sie genau das treffen, was sie später machen wollen, sondern dass sie unter Umständen sehen, was sie nicht machen wollen.“ (L2/3)

⁷ Bei diesem Befund ist nicht ganz deutlich, ob hier die Erfahrungen des Blockpraktikums bereits mitgedacht wurden oder ob wirklich nur das Wochentagspraktikum als solches gemeint ist, was ich angesichts der oben erwähnten Ergebnisse bezweifeln möchte.

Während weitgehend Einigkeit über den Gewinn eines oder mehrerer weiterer Praktika besteht, wird die mögliche Form kontrovers diskutiert. Die Präferenzen für das Wochentagspraktikum bzw. ein weiteres Blockpraktikum halten sich dabei in etwa die Waage. Das Für und Wider bringt eine Lehrkraft abschließend auf den Punkt und erörtert gleichzeitig, weshalb eine kürzere Praktikumsdauer bei den Blockpraktika, etwa von einer Woche, als wenig sinnvoll erachtet wird:

„Ich finde, unter 2 Wochen braucht man ein Praktikum gar nicht anfangen – bis sich ein Schüler eingewöhnt hat, dann gibt es neue Personen, die er kennen lernen muss und mit denen er zusammen arbeitet. Aus dem persönlichen Kontakt mit den Leuten im Betrieb ergibt sich ja erst eine gewisse Form der Arbeit. Man muss die Jugendlichen ja auch erst kennen lernen, um ihnen bestimmte Aufgaben übertragen zu können. Das braucht alles seine Zeit. Alle Praktikumsformen haben Vor- und Nachteile. Beim Blockpraktikum im November konnte der Landschaftsgärtner zum Beispiel 3 Tage nichts arbeiten, weil so hoch Schnee lag. Und bei der Floristin sieht man nur das saisonale Geschäft. In einem halben Jahr jedoch bekommt man einen ganz anderen Eindruck über das Marktangebot, wie man die Sträube je nach Jahreszeit anders gestaltet. Alles hat Vor- und Nachteile. Was natürlich sehr schwer fassbar ist, ist die Frage, was das Wochentagspraktikum dann wirklich für die Person bringt, fürs Durchhaltevermögen, fürs Durchbeißen. Das sind so feine Veränderungen, die man von außen nicht unbedingt beobachten kann.“ (L3/55)

Bei den Verbesserungsvorschlägen werden zwei grundsätzliche Richtungen eingeschlagen. Interessant ist dabei zunächst die Anregung der Betriebe, unabhängig von der Praktikumsform die Kommunikation zwischen den am Berufsfindungsprozess beteiligten Personen zu intensivieren und dabei explizit die Eltern mit einzubeziehen, um auch sie auf beobachtete Defizite und Probleme hinweisen zu können:

„Was wir (Betriebe) eigentlich fordern ist, dass man sich verstärkt miteinander unterhalten müsste – Lehrer, Eltern, Schüler und natürlich Betriebe, die beteiligt sind, um den Kontakt und die positivere Einstellung zu erreichen. Das wäre vor allem seitens der Eltern wichtig. Man müsste mal miteinander ins Gespräch kommen, vor dem Praktikum oder auch während des Praktikums, um zu klären, wo's hapert, was man anders machen könnte oder wo eigentlich die Probleme liegen.“ (B3/40)

Hier scheint es Entwicklungsmöglichkeiten zu geben, die bisher noch nicht in ausreichendem Maße genutzt wurden. Ein solcher Diskurs könnte sicherlich dazu beitragen, sich gegenseitig auszutauschen, anzunähern und besser zu verstehen, um gerade den Hauptschülerinnen und Hauptschülern noch wirksamere Unterstützung und Hilfe beim Übergang von der Schule in den Beruf anbieten zu können.

Die zweite Richtung, die die Lehrkräfte und auch die Schülerinnen und Schüler selbst einschlagen, geht stärker in den Bereich, etwas zur Stärkung der Persönlichkeit zu tun. Zu alternativen Konzepten äußern sich die Lehrkräfte folgendermaßen:

„Alternativ fällt mir nur ein, dass es für diese Problemfälle, die sich einfach nicht zu benehmen wissen, sinnvoll wäre, man würde sie aus dem Praktikum nehmen und eine Art Benimmschule anbieten, wo sie lernen, wie sie sich unter der Kontrolle haben.“ (L2/56)

„Ich denke, für einige Schüler wäre es sicher sinnvoll, noch etwas in Bezug auf ihr Selbstwertgefühl zu tun. Aber das müsste man auch gut durchdenken, was da wirklich was bringt.“ (L4/54)

Die Vorschläge weisen auf unterschiedliche Probleme hin. Es ist einmal von Jugendlichen mit Verhaltensauffälligkeiten die Rede, bei denen mit Schwierigkeiten in Betrieben gerechnet werden muss. Zum anderen geht es ganz allgemein um die Tatsache, dass viele Hauptschülerinnen und Hauptschüler sich nicht wirklich „stark“ fühlen bzw. selbstbewusst genug, um sich den Anforderungen gewachsen zu fühlen, die nach dem Austritt aus der Schule auf sie zukommen.

Dies deckt sich mit der Empfindung der Jugendlichen. In den Klassengesprächen wurde danach gefragt, welche weitere Unterstützung sie sich im Berufsfindungsprozess noch wünschen. Mehrfachnennungen waren dabei möglich. Etwa ein Drittel sprach sich für ein drittes, kürzeres Praktikum (etwa über eine Woche) aus, was die Bedeutung des Praktikums für die Berufsfindung nochmals unterstreicht. Mehr als die Hälfte, nämlich 19 von 35 Schülerinnen und Schülern, wünschen jedoch noch mehr Unterstützung im Hinblick auf Selbstsicherheit, Höflichkeitsformen, Umgang mit schwierigen Situationen und andere Dinge, die sie in Verbindung mit einer selbstbewussten und starken Persönlichkeit in Verbindung bringen. Dieses Ergebnis ist interessant, weil die Jugendlichen damit selbst deutliche Hinweise geben, in welche Richtung sie noch Hilfen benötigen. Bei allem Selbstbewusstsein, das sie im Elternhaus, in der Schule und unter Freunden zeigen, scheint hier doch einiges an Unsicherheiten und Ängsten durch, die sie mit dem baldigen Schulaustritt verbinden. Der abschließende Beitrag in der Diskussionsrunde mit den Schülerinnen und Schülern illustriert, wie es manchen zumute sein mag, als jüngste Schulabgängergruppe den Weg in die Arbeits- und Berufswelt zu beschreiten:

„Vielleicht ist man auch manchen Anforderungen nicht gewachsen. Vielleicht grad, wenn man noch jung ist. Aber da kommen ja mehrere Auszubildende zusammen, auch Realschüler. Vielleicht übernehmen ja die dann ein bisschen die Verantwortung.“ (S1/68)

4 Abschließende Diskussion und Ausblick

4.1 Diskussion der Ergebnisse

Im Mittelpunkt dieser Untersuchung stand die Frage, was das Wochentagspraktikum als eine neue Form des Betriebspraktikums im Berufsfindungsprozess von Hauptschülerinnen und Hauptschülern zu leisten vermag und wo seine Grenzen liegen. Als Ergänzung und Vertiefung zu der schulintern erfolgten Evaluation schien ein qualitativer Zugang in besonderer Weise geeignet, über die äußeren Phänomene hinaus zu den subjektiv bedeutsamen Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler vorzudringen und sie in Beziehung zu setzen mit der Sichtweise und dem Erleben der Lehrkräfte und der Praktikumsbetriebe. Dabei folgt dieses auf Verstehen ausgerichtete Vorgehen der Auffassung, dass jedem menschlichen Verhalten und damit auch jeder Äußerung eine subjektive Bedeutung, ein Sinn zugrunde liegt, der sich nur durch Hinwendung zu dieser Perspektive erschließen und deuten lässt, d. h.

„...eine Analyse der nur äußerlichen Charakteristika führt nicht weiter, wenn man nicht diesen subjektiven Sinn interpretativ herauskristallisieren kann.“ (Mayring 1999, S. 5).

Dazu war es notwendig, die Beteiligten selbst zu Wort kommen zu lassen, um ihnen die Möglichkeit zu geben, über ihre „wirklich“ erlebten Erfahrungen und Wahrnehmungen zu sprechen und sie in ihrem subjektiven Sinngefüge zu verorten.

Die Gruppendiskussionen, die zu diesem Zweck mit den Schülerinnen und Schülern, mit den Lehrkräften und den Praktikumsbetrieben geführt wurden, brachten eine Fülle von Aspekten zutage, die eine differenzierte, wenn auch nicht eindeutige Bewertung des Wochentagspraktikums ermöglichen. Es liegt in der Natur der Sache, dass diese wie auch andere Schulentwicklungsmaßnahmen nicht eindeutig als gut oder schlecht beurteilt werden kann. Sie erhält ihre Bedeutung erst durch den Bezug auf bestimmte Zielsetzungen, die in der pädagogischen Praxis vielfältig, manchmal scheinbar widersprüchlich sein können. So scheinen sich auch manche Ergebnisse dieser Untersuchung gegenseitig aufzuheben, und es ist in der Praxis angesichts der Notwendigkeit, sich zu entscheiden und zu handeln, sicher nicht immer leicht, diese Ambivalenz auszuhalten. Durch das Bemühen, jede Äußerung wirklich ernst zu nehmen und ihr wie einem Mosaikstein im Gesamtbild einen Stellenwert zu verleihen, hat das Wochentagspraktikum jedoch an Farbe und Facetten gewonnen, was seine

Einschätzung und Weiterentwicklung möglicherweise in neuem Licht erscheinen lässt. Ich möchte hier darauf verzichten, nochmals die einzelnen Aspekte dezidiert aufzulisten. Vielmehr sollen grundsätzliche Beobachtungen und Einschätzungen meinerseits in einen Versuch münden, die Stärken dieser berufsvorbereitenden Maßnahme hervorzuheben und für denjenigen Bereich, wo Grenzen des Wochentagspraktikums markiert sind, die Möglichkeiten einer Weiterentwicklung zu skizzieren.

Rückblickend lässt sich feststellen, dass die Schule mit ihrer Entscheidung, ein zweites Betriebspraktikum in der achten Klasse anzubieten, gewissermaßen ins „Schwarze“ getroffen hat: Bis auf wenige Ausnahmen befürworteten alle Schülerinnen und Schüler diese zusätzliche Maßnahme – überraschenderweise sogar dann, wenn die Entscheidung für einen Ausbildungsberuf bereits gefallen war. Die Gespräche haben gezeigt, dass es sich hier nur um einen scheinbaren Widerspruch handelt. Offensichtlich liegt der Gewinn eines Betriebspraktikums nicht nur darin, einen bestimmten Beruf kennen zu lernen, also die eigentliche Berufswahlentscheidung zu befördern. Mehrere Betriebe kennen zu lernen bedeutet auch, verschiedene Ausbildungsstätten miteinander vergleichen zu können, sich in unterschiedlichen Strukturen zu erleben, vielfältige soziale Erfahrungen zu machen und darüber hinaus ein Gespür dafür zu entwickeln, wo die eigenen Stärken liegen, aber auch, in welchen Bereichen man sich unwohl oder überfordert fühlt. Ob sich bei einem zweiten Praktikum ein Blockpraktikum oder das Wochentagspraktikum anbietet, hängt von mehreren Faktoren ab.

Das Wochentagspraktikum scheint gerade schwächeren und unentschiedenen Schülerinnen und Schülern Vorteile zu bieten, weil eine längere Praktikumsdauer das Einleben in den Betrieb und das allmähliche Entfalten der eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten begünstigt. Im Hinblick auf die Tatsache, dass sich die Anforderungsprofile vieler Ausbildungsberufe durch den technischen Fortschritt verändert haben, bietet diese Form ausreichend Gelegenheit, einen realistischen Einblick in den Beruf und seine Anforderungen zu bekommen und die eigene Erwartungshaltung zu überprüfen. Sich mit der inhaltlichen Seite auseinander zu setzen kann dabei ebenso wichtig sein wie das Erleben der körperlichen und psychischen Belastung, die der Beruf mit sich bringt. Für viele Schülerinnen und Schüler war es beispielsweise eine eindrucksvolle Erfahrung, wie viel Ausdauer und Durchhaltevermögen berufliches Arbeiten erfordert und wie sehr sich dies von ihrem schulischen Alltag unterscheidet.

Sowohl für die Praktikantinnen und Praktikanten als auch für die Betriebe war diese auf eine längere Zeit angelegte Praktikumsform eine Art unverbindlicher Probezeit, in der man sich gegenseitig kennen lernen konnte und es Gelegenheit gab, in aller Ruhe die Möglichkeit einer weiteren

Zusammenarbeit in der Ausbildung zu prüfen. Dabei halte ich die Anregung einer der Lehrkräfte für sinnvoll, im Blockpraktikum zunächst den Berufswunsch, der an zweiter Stelle steht, zu erkunden und das Wochentagspraktikum dem eigentlichen Wunschberuf vorzubehalten, weil nach Abschluss des ersten Praktikums Vergleiche angestellt werden können und durch die längere Praktikumsdauer Erfahrungen und Beobachtungen auf breiter Ebene möglich sind.

Da das Wochentagspraktikum auf ein halbes Jahr angelegt ist, in dem die Schülerinnen und Schüler viele positive und bereichernde Erfahrungen machen können, aber eben auch Konflikte und belastende Situationen möglich sind, müssen Wege gefunden werden, mit diesen Erfahrungen umzugehen. In einigen Äußerungen war zu spüren, dass sich die Jugendlichen zum Teil überfordert fühlen und sie eine Anbindung an vertraute Personen vermissen. Es hat sich gezeigt, dass eine subjektiv empfundene hohe Belastung nicht zwingend dazu führt, dass bei den Jugendlichen Durchhaltevermögen und Ausdauerfähigkeit trainiert wird. Sehr schnell kann die Stimmung kippen und zu Verweigerung und „Ausstieg“ führen, besonders wenn es sich um Jugendliche handelt, die über wenig Frustrationstoleranz und Anstrengungsbereitschaft verfügen. In diesem Bereich brauchen die Jugendlichen sicherlich intensive Unterstützung und sensible Begleitung, zumal die theoretischen Ausführungen zur Identitätsentwicklung gezeigt haben, dass 14- bis 15-Jährige noch nicht immer über ausreichende Bewältigungsstrategien verfügen, um mit diesen Situationen souverän umgehen zu können. Gerade weil sie so früh ins Arbeitsleben eintreten und auch in zukünftigen Ausbildungssituationen nicht alles reibungslos vonstatten gehen wird, könnte aber die längere Praktikumsdauer hilfreich sein, reale bzw. mögliche Konfliktfelder aufzugreifen und im Unterricht zu bearbeiten.

Damit würde sich berufsvorbereitender Unterricht nicht nur als Hilfe zur Berufswahlentscheidung verstehen, sondern als Beitrag zur Lebens- und Alltagsbewältigung. Eine solche Haltung würde auch den von einer Lehrkraft vorgebrachten Einwand ernst nehmen, dass die frühe und intensive Konfrontation mit der Arbeits- und Berufswelt den Schülerinnen und Schülern ein Stück unbeschwerter Jugend nimmt. Diese Bedenken weisen auf das Dilemma hin, in dem sich vorberufliche Bildung in der Hauptschule grundsätzlich befindet: Wie können die Schülerinnen und Schüler einerseits auf die zukünftigen Anforderungen vorbereitet werden, und wie kann man ihnen gleichzeitig das an unbeschwerter Reife- und Entwicklungszeit zugestehen, was für Jugendliche der Realschule und des Gymnasiums selbstverständlich ist? Zur Beantwortung dieser Frage halte ich eine Untersuchung aus den USA für hilfreich. Dort scheint es durchaus üblich zu sein, dass Schülerinnen und Schüler bereits während der Schulzeit arbeiten. Mehrere Studien aus den 90er Jahren belegen, dass die Bewertung dieses Sachverhalts stark davon abhängt, wie

anregend bzw. anspruchsvoll diese Tätigkeiten sind. Qualitativ sehr wenig anspruchsvolle Arbeiten über viele Stunden führten zu Belastungen und Entwicklungsbeeinträchtigungen:

„Solche Jugendlichen zeigen eher Müdigkeit in der Schule, einen geringeren Lernaufwand, niedrigere Ausbildungserwartungen und eine größere Anfälligkeit für Risikoverhalten wie Alkoholkonsum“ (Fend 2000, S. 373)

Andererseits aber war ein gewisses Maß an ansprechender Arbeit durchaus förderlich und wirkte sich positiv auf die schulische Motivation aus, weshalb Fend zu der Auffassung gelangt, dass eine beschränkte Beteiligung an Arbeitsprozessen während der Schulzeit durchaus hilfreich sein kann und im Sinne einer aktiven Selbstbeteiligung von „strategischer Bedeutung“ ist (Fend 2000, S. 377).

Wenn auch zum aktuellen Zeitpunkt noch keine Aussage darüber getroffen werden kann, ob das Wochentagspraktikum insbesondere für die schwächeren Hauptschülerinnen und Hauptschüler eine Hilfe für einen erfolgreichen Übergang von der Schule in den Beruf darstellt, stimmt doch eine ähnliche Maßnahme aus dem Raum Köln zuversichtlich. Dort wurde das Wochentagspraktikum über ein ganzes Jahr in einer 10. Hauptschulklasse durchgeführt und führte dort zu einer signifikanten Verbesserung der Ausbildungschancen dieser Jugendlichen (Beilhartz 1999, S. 324).

4.2 Ausblick

Fassen wir das Bisherige zusammen, so zeigt sich, dass das aufgezeigte Dilemma in der Tat eine schwierige Herausforderung für die Hauptschule darstellt. Aufgrund der sozioökonomischen Wandlungsprozesse sind die Anforderungsbedingungen an zukünftige Auszubildende gestiegen, so dass sich die Lage am Ausbildungsstellenmarkt gerade für Hauptschülerinnen und Hauptschüler verschärft hat. Dies wird verstärkt durch den Trend zu längerer und höherer Schulbildung. Wer heute auf dem Arbeitsmarkt und in der alltäglichen Lebensgestaltung handlungsfähig sein will, muss über ausreichende Ressourcen verfügen, die von einer gewissen „Ich-Stärke“ über ein Bündel von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten bis zu spezifischen sozialen und extrafunktionalen Kompetenzen reichen. Die Hauptschülerinnen und Hauptschüler verlassen jedoch die Schule zu einem Zeitpunkt ihrer Entwicklung, da diese Kompetenzen erst im Aufbau begriffen sind. Wie Befunde aus der Jugend-Forschung außerdem zeigten und sich dies in der hier vorliegenden Untersuchung teilweise bestätigt hat, kann nicht mehr davon ausgegangen werden, dass die Hauptschülerinnen und Hauptschüler im Elternhaus ausreichende Unterstützung und Förderung dieser Fähigkeiten erfahren. Vielfach muss Schule heute bereits im Sinne einer „Nacherziehung“ familiäre Defizite aufarbeiten (Schwark 2001, S. 15). Dies kommt einer Gratwanderung gleich,

denn auf der anderen Seite darf sich Schule als Kompensationsinstanz nicht überfordern. Schulische Erziehung kann einiges tun, aber sicher nicht alles ausgleichen, was in der Familie versäumt wurde. Gleichzeitig kommt der Schule als Sozialisationsinstanz eine nicht zu unterschätzende Bedeutung zu, denn nicht nur die Höhe des Schulabschlusses, sondern auch die Fülle und Qualität der in der Schullaufbahn gemachten Lernerfahrungen haben einen wesentlichen Einfluss auf die biographische Orientierung der Jugendlichen, auf ihre Identitätsbildung und die Art ihres ganz persönlichen Krisenmanagements (Baethge 1988, S. 75).

Vor diesem Hintergrund verstehe ich das Wochentagspraktikum als Chance, in einem berufswelt offenen und gleichzeitig geschützten Rahmen eine Vielfalt von Erfahrungen zu sammeln, mit denen die Jugendlichen so oder so ähnlich in ihrer zukünftigen Lebenssituation konfrontiert werden. Dies betrifft weit mehr als die rein fachlichen Aspekte, sondern umfasst auch kollegiale Beziehungen, Umgang mit Fehlern, Konflikten und Versagenserfahrungen, kommunikative Herausforderungen und nicht zuletzt die ganz persönliche Erfahrung, sich in einem völlig neuen Handlungskontext zu erleben. Nach der konstruktivistischen Auffassung über Lernprozesse spielt der Bezug zu einer Situation sowohl beim Aufbau von Wissensstrukturen als auch beim Handeln eine wichtige Rolle. Wissen ist dabei nicht als reine Informationsaufnahme zu verstehen, sondern wird über Interaktionsprozesse mit anderen geteilt, also in erster Linie sozial vermittelt und bewertet (Reinmann-Rothmeier/Mandl 1997). Dabei gilt, dass die Bedeutung des Gelernten für die Lernenden besonders hoch ist, wenn Bezüge zu relevanten Kontexten hergestellt werden können. Für unseren Fall bedeutet dies, dass die authentischen Lernanlässe, die das Wochentagspraktikum bietet, in besonderer Weise geeignet sind, die Kluft zwischen Wissen und Handeln zu mindern. Dies erhöht die Chance, Kompetenzen dauerhaft aufzubauen, die in künftigen Lebenszusammenhängen relevant sein können.

Um diese Chance produktiv nutzen zu können, ist es meines Erachtens notwendig, das bisherige Verständnis dieser Praktikumsform zu erweitern. Es scheint mir zu kurz gegriffen, im Wochentagspraktikum lediglich eine Unterstützung bei der Berufswahlentscheidung zu sehen. Die Gespräche mit den Schülerinnen und Schülern haben gezeigt, dass es über den Entscheidungsaspekt hinaus im Praktikum um die Auseinandersetzung mit beruflichen Ernstsituationen geht, die einer Unterstützung bedürfen. Um diese Erfahrungen im schulischen Kontext aufarbeiten zu können, braucht es vielfältige Angebote der Reflexion in Form eines kontinuierlichen Austausches zwischen Schülerinnen, Schülern und den Lehrkräften. Die Auswertung der Erfahrungen sollte dabei über die rein berufskundlichen und fachlichen Aspekte hinaus zielen und gleichermaßen emotionale, soziale und kommunikative Bereiche berücksichtigen. Insofern liegt es nahe, das Wochentagspraktikum in ein größeres pädagogischen Konzept im Sinne eines subjektorientierten

Berufsfindungsansatzes einzubinden. Die konkreten Erfahrungen der Jugendlichen bilden ein weites Feld, um in vielfältiger Art und Weise Problemlösungsstrategien zu entwickeln und zu erproben und durch die handelnde Auseinandersetzung mit konkreten oder erwarteten Widersprüchen das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten zu stärken:

„Schule kann es heute weniger denn je bei der Vermittlung zusammenhangloser Stoffmengen belassen. Sie muss zwar auch, darf aber nicht nur Verwertungswissen vermitteln. Sie muss beim Aufbau geistiger Orientierungen helfen. Sie hat die Aufgabe der Orientierungshilfe. Orientierungshilfe geben könnte u. a. heißen: die vielen offenen Fragen (Zweifel, Ängste, Hoffnungen) zulassen, ihnen Zeit einräumen; d. h. auch: die Nichtbeantwortbarkeit vieler Fragen und Widersprüche aushalten lernen.“ (Cloer 1999, S. 86)

„We cannot command the wind, but we can set the sails.“
(*Durham Board of Education*)

5 Literatur

- Baethge, Martin/Hantsche, Brigitte/Pelull, Wolfgang/Voskamp, Ulrich (1988): Jugend, Arbeit und Identität. Lebensperspektiven und Interessenorientierungen von Jugendlichen. Opladen: Leske + Budrich
- Baur, Werner/Storz, Michael (1997): Muss die Schule auf die Arbeitslosigkeit vorbereiten? Die Krise der Arbeitsgesellschaft – Auswirkungen auf die Schule. In: bildung & wissenschaft 01/1997, S. 14-23
- Beck, Ulrich/Brater, Michael/Wegener, Bernd (1979): Berufswahl und Berufszuweisung: Zur sozialen Verwandtschaft von Ausbildungsberufen. Frankfurt/M.; New York: Campus-Verlag
- Beck, Ulrich (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt/M.: Suhrkamp Verlag
- Beilhartz, Axel (1999): Berufsorientierung. In: Bronder, Dietmar J. u.a. (1999) (Hrsg.): Handbuch Hauptschulbildungsgang. Zweiter Band: Praxisberichte. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag, S. 319-324
- Berger, Peter A. (1998): Sozialstruktur und Lebenslauf. In: Mansel, Jürgen/Brinkhoff, Klaus-Peter (1998) (Hrsg.): Armut im Jugendalter: soziale Ungleichheit, Gettoisierung und die psychosozialen Folgen. Weinheim; München: Juventa Verlag
- Berufsbildungsbericht ↗Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie
- Bildungsplan für die Hauptschule (1994). Kultus und Unterricht: Amtsblatt des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. Erlass vom 21. Februar 1994. Villingen-Schwenningen: Neckar-Verlag.
- Bronder, Dietmar J. u. a. (1998) (Hrsg.): Handbuch Hauptschulbildungsgang. Erster Band: Grundlegung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag
- Bronder, Dietmar J. u. a. (1999) (Hrsg.): Handbuch Hauptschulbildungsgang. Zweiter Band: Praxisberichte. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag
- Bundesanstalt für Arbeit/Landesarbeitsamt Baden-Württemberg (2000): Informationen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. Vorzeitige Lösung von Ausbildungsverträgen, Heft 2/2000

- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (1998) (Hrsg.): Berufsbildungsbericht 1998. Magdeburg
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (1999) (Hrsg.): Berufsbildungsbericht 1999. Magdeburg
- Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände, Deutscher Industrie- und Handelstag, Institut der Deutschen Wirtschaft Köln (1996) (Hrsg.): Schule in der Leistungsgesellschaft – Anforderungen an das Schulwesen aus der Sicht der Wirtschaft. Köln: Dokumentation Schulpolitisches Forum der deutschen Wirtschaft
- Cloer, Ernst (1991): Veränderte kindliche Lebenswelten – Auswirkungen auf den Hauptschulbildungsgang. In: Bronder, Dietmar J. u. a. (1999) (Hrsg.): Handbuch Hauptschulbildungsgang. Zweiter Band: Praxisberichte. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag, S. 73-89
- Dahlem, Rainer (1998): Die Ausbildungsplatzsituation hat sich verschlechtert. GEW schlägt acht Lösungswege vor. In: bildung & wissenschaft 11/1998, S. 8-9
- Deutsche Shell (2000) (Hrsg.): Jugend 2000. Opladen: Leske + Budrich
- Dörr, Hans (2001): Die unschöne neue Arbeitswelt lässt grüßen. In: bildung & wissenschaft 02/2001, S. 21-22
- Engemann, Christa (1998a): Das Reformkonzept IMPULSE Hauptschule. In: Landesinstitut für Erziehung und Unterricht (1998) (Hrsg.): Dokumentation Runder Tisch Hauptschule. Schwäbisch Gmünd, S. 37-41
- Engemann, Christa (1998b): Guter Start in der Hauptschule. In: SCHUL INTERN 05/1998, S. 1-3
- Fausser, Peter/Konrad, Franz-Michael/Wöppel, Julius (1989) (Hrsg.): Lern-Arbeit. Arbeitslehre als praktisches Lernen. Weinheim; Basel: Beltz-Verlag
- Fend, Helmut (1991): Identitätsentwicklung in der Adoleszenz: Lebensentwürfe, Selbstfindung und Weltaneignung in beruflichen, familiären und politisch-weltanschaulichen Bereichen. Bern; Stuttgart; Toronto: Huber
- Fend, Helmut (1997): Der Umgang mit Schule in der Adoleszenz. Aufbau und Verlust von Lernmotivation, Selbstachtung und Empathie. Bern; Göttingen; Toronto; Seattle: Verlag Hans Huber
- Fend, Helmut (2000): Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Ein Lehrbuch für pädagogische und psychologische Berufe. Opladen: Leske + Budrich

- Flick, Uwe (1998): Qualitative Forschung. Theorien, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag
- Friebel, Harry (1975) (Hrsg.): Berufliche Qualifikation und Persönlichkeitsentwicklung: Alltagserfahrungen Jugendlicher und sozialwissenschaftliche Deutung. Opladen: Westdeutscher Verlag
- Friebel, Harry (1988): Sozialpolitisierung des Übergangs von der Schule in den Beruf. In: Deutsches Jugendinstitut (1988) (Hrsg.): Problemlagen und Forschungsstand zum Übergang Jugendlicher in Arbeit und Beruf. Ein Tagungsbericht. Weinheim; München: Juventa Verlag, S. 31-41
- Gensicke, Thomas (2000): Deutschland im Übergang: Lebensgefühl, Wertorientierungen, Bürgerengagement. Forschungsinstitut für öffentliche Verwaltung bei der Deutschen Hochschule für Verwaltungswissenschaften Speyer: Speyerer Forschungsberichte
- Gille, Martina/Krüger, Winfried (2000) (Hrsg.): Unzufriedene Demokraten. Politische Orientierungen der 16- bis 29-Jährigen im vereinten Deutschland. DJI-Jugendsurvey 2. Opladen: Leske + Budrich
- Heinz, Walter R. (1988): Übergangsforschung – Überlegungen zur Theorie und Methodik. In: Deutsches Jugendinstitut (1988) (Hrsg.): Problemlagen und Forschungsstand zum Übergang Jugendlicher in Arbeit und Beruf. Ein Tagungsbericht. Weinheim ;München: Juventa Verlag, S. 9-29
- Heinz, Walter R. (1995): Arbeit, Beruf und Lebenslauf: Eine Einführung in die berufliche Sozialisation. Weinheim; München: Juventa Verlag
- Hiller, Gotthilf Gerhard (1997): Schulisch wenig erfolgreiche Jugendliche aus Haupt- und Sonderschulen im Übergang in das Beschäftigungssystem. Stuttgart; München; Düsseldorf; Leipzig: Klett-Verlag
- Hiller, Gotthilf Gerhard (1998a): Beschäftigungs-, Bildungs- und Lebensperspektiven für benachteiligte junge Menschen schaffen. Ein Vorschlag zur Überwindung von Ausgrenzung und Verelendung junger Arbeitsloser. In: ajs-Informationen (Aktion Jugendschutz) 35. Jg., Nr.3, S. 11-17
- Hiller, Gotthilf Gerhard (1998b): Neue Perspektiven für benachteiligte Jugendliche? Plädoyer für ein alternatives Zugangskonzept zu (Aus-)Bildung und Erwerbsarbeit für Jugendliche ohne Schulerfolg. In: bildung & wissenschaft 11/1998, S. 10-15

- Hiller, Gotthilf Gerhard (1998c): Alltagskompetenzen entwickeln. Curriculare Schwerpunkte eines realitätsnahen Unterrichts an der Hauptschule. In: Dietmar J. Bronder u.a. (1998) (Hrsg): Handbuch Hauptschulgang. Erster Band: Grundlegung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag, S. 179-186
- Himmelreich, Fritz-Heinz (1996): Schule als Vorbereitung auf das Berufsleben. In: Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände u. a. (1996) (Hrsg.): Schule in der Leistungsgesellschaft – Anforderungen an das Schulwesen aus der Sicht der Wirtschaft. Köln: Dokumentation Schulpolitisches Forum der deutschen Wirtschaft, S. 14-20
- Hondrich, Karl Otto (1998): Vom Wert der Arbeit - und der Arbeitslosigkeit. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 1.Jg., Heft 4, S. 493-500
- Hurrelmann, Klaus (1994): Lebensphase Jugend: Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. Weinheim; München: Juventa Verlag
- Hurrelmann, Klaus (³1994): Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. Weinheim; München: Juventa Verlag
- Hurrelmann, Klaus (⁶1998): Einführung in die Sozialisationstheorie. Über den Zusammenhang von Sozialstruktur und Persönlichkeit. Weinheim; Basel: Beltz
- Jaeger, Annemarie (1973): Jugendliche in der Berufsentscheidung. Eine Analyse der Verhaltensweisen von Jugendlichen bei der Berufswahl nach Abschluss der Hauptschule. Weinheim; Basel: Beltz
- Kiepe, Klaus (1996): Diskrepanzen zwischen Leistungsstand und Leistungsanforderungen der Schulabgänger. In: Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände u. a. (1996) (Hrsg.): Schule in der Leistungsgesellschaft – Anforderungen an das Schulwesen aus der Sicht der Wirtschaft. Köln: Dokumentation Schulpolitisches Forum der deutschen Wirtschaft, S. 5-8
- Krafeld, Franz Josef (2000): Die überflüssige Jugend der Arbeitsgesellschaft. Eine Herausforderung an die Pädagogik. Opladen: Leske + Budrich
- Krüger, Heinz-Hermann (1992): Handbuch der Jugendforschung. Opladen: Leske + Budrich
- Lamnek, Siegfried (³1995): Qualitative Sozialforschung. Band 1: Methodologie. Weinheim: Beltz PsychologieVerlagsUnion
- Lamnek, Siegfried (1998): Gruppendiskussion. Theorie und Praxis. Weinheim: PsychologieVerlagsUnion

- Landesinstitut für Erziehung und Unterricht (1998) (Hrsg.): Dokumentation Runder Tisch Hauptschule. Schwäbisch Gmünd
- Lemmermöhle, Doris (1999): Den eigenen Lebensweg entwerfen und gestalten. In: Computer und Unterricht 34/1999, S. 12-13
- Mansel, Jürgen (1995): Sozialisation in der Risikogesellschaft: Eine Untersuchung zu psychosozialen Belastungen Jugendlicher als Folge ihrer Bewertung gesellschaftlicher Bedrohungspotentiale. Neuwied; Kriftel; Berlin: Luchterhand
- Mansel, Jürgen/Hurrelmann, Klaus (1991): Alltagsstress bei Jugendlichen: Eine Untersuchung über Lebenschancen, Lebensrisiken und psychosoziale Befindlichkeiten im Statusübergang. Weinheim; München: Juventa Verlag
- Mayring, Philipp⁽⁴⁾(1999): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. Weinheim: PsychologieVerlagsUnion
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2001) (Hrsg.): Bildung in Baden-Württemberg. Magazin Schule. Thema: Schule und Beruf, Heft 4/2001
- Nickolaus, Reinhold (2000): Stärkung der Berufsfähigkeit – empirische Befunde zu Ansatzpunkten pädagogischen Handelns und denkbare Konsequenzen. In: Lehren und Lernen, 26.Jg., Heft 3, S. 3-10
- Oerter, Rolf/Montada, Leo ⁽³⁾(1995) (Hrsg.): Entwicklungspsychologie: ein Lehrbuch. Weinheim: PsychologieVerlagsUnion
- Opaschowski, Horst W. (1998): Feierabend? Von der Zukunft ohne Arbeit zur Arbeit mit Zukunft. Opladen: Leske + Budrich
- Palentien, Christian/Hurrelmann, Klaus (1997) (Hrsg.): Jugend und Politik: Ein Handbuch für Forschung, Lehre und Praxis. Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand
- Piegsda, Georg/Auberle, Klemens (1998): Wirtschaft im Wandel – Folgen für Ausbildung in Schule und Beruf. In: Landesinstitut für Erziehung und Unterricht (1998) (Hrsg.): Dokumentation Runder Tisch Hauptschule. Schwäbisch Gmünd
- Prim, Rolf (1997): Arbeitsschule und Arbeitslehre: bestandfähiges pädagogisches Reformkapital? In: AWT-Info, 16.Jg., Heft 1, S. 4-15
- Raab, Erich/Wahler, Peter (1988): „Projekt Jugend und Arbeit“ – Ein Forschungsvorhaben des Deutschen Jugendinstituts. In: Deutsches Jugendinstitut (1988) (Hrsg.): Problemlagen und Forschungsstand zum Übergang Jugendlicher in Arbeit und Beruf. Ein Tagungsbericht. Weinheim; München: Juventa Verlag, S. 127-145

- Reinmann-Rothmeier, Gabi/Mandl, Heinz (1997): Lernen neu denken. Kompetenzen für die Wissensgesellschaft und deren Förderung. In: Schulverwaltung, 3.Jg., S. 74-76
- Rolff, H.-G./Bauer, K.-O./Klemm, K./Pfeiffer, H. (1998) (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung Band 10. Daten, Beispiele und Perspektiven. Weinheim; München: Juventa Verlag
- Rolff, H.-G./Bos, W./Klemm, K./Pfeiffer, H./Schulz-Zander, R. (2000) (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung Band 11. Daten, Beispiele und Perspektiven. Weinheim; München: Juventa Verlag
- Sackmann, Reinhold (1998): Stichwort: Wandel der Arbeitsgesellschaft – Folgen für Erziehung und Bildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 1.Jg., Heft 4, S. 485-492
- Schavan, Annette (1998): Rede zur Eröffnung des „Runden Tisches Hauptschule“. In: Landesinstitut für Erziehung und Unterricht (1998) (Hrsg.): Dokumentation „Runder Tisch Hauptschule“. Schwäbisch Gmünd
- Schneider, Joachim/Traut, Hartmut (1992): Berufsorientierung als Tätigkeit. Entwicklung von Lebensperspektiven im marktwirtschaftlichen System gesellschaftlicher Arbeit. Frankfurt/M.; Berlin; Bern; New York; Paris; Wien: Peter Lang Verlag
- Schwark, Wolfgang (2001): Zur Lage der Hauptschule. Anmerkungen aus schulpädagogischer Sicht. In: bildung & wissenschaft 02/2001, S. 13-16 (Teil 1) und 03/2001, S. 8-12 (Teil 2)
- Spitzley, Helmut (1999): Spaltung oder Solidarität? Thesen zur Zukunft der Arbeit. In: Computer und Unterricht 34/1999, S. 10-11
- Stadler, Hans (1998): Die Zukunft der Arbeitsgesellschaft. In: Die Unterrichtspraxis, Beilage zu bildung & wissenschaft 11/1998, S. 41-47
- Statistisches Bundesamt Wiesbaden (2000) (Hrsg.): Im Blickpunkt: Jugend in Deutschland. Stuttgart: Metzler-Poeschel
- Walther, Andreas (2000): Spielräume im Übergang in die Arbeit. Junge Erwachsene im Wandel der Arbeitsgesellschaft in Deutschland, Italien und Großbritannien. Weinheim; München: Juventa Verlag
- Welsch, Johann (1999): Welche Bildung braucht die Informationsgesellschaft? In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament. B 35-36/99 vom 27. August 1999, S. 24-32
- Welzel, Steffen (2001): Bildungschancen – Lebenschancen. In: Erziehung & Wissenschaft 2/2001, S. 24-25

- Witzel, Andreas (1982): Verfahren der qualitativen Sozialforschung: Überblick und Alternativen. Frankfurt/M.; New York: Campus Verlag
- Wulfers, Wilfried (1999): Arbeit und Beruf. Neue Perspektiven oder trügerische Aussichten? In: Computer und Unterricht 34/1999, S. 5-9
- Zeitter, Ernst (1999): Vorwärts – mit Qualität, Dosierbarkeit und Schönheit. In: bildung & wissenschaft 11/1999, S. 13-15
- Zenke, Karl (1998a): Ausbildung: Viele Hauptschüler schaffen den Sprung nicht. In: bildung & wissenschaft 09/1998, S. 32-35
- Zenke, Karl (1998b): Die Kollegien müssen initiativ werden. In: bildung & wissenschaft 10/1998, S. 12-14
- Zenke, Karl (1998c): Zur Ausbildungsfähigkeit führen. In: Landesinstitut für Erziehung und Unterricht (1998) (Hrsg.): Dokumentation Runder Tisch Hauptschule. Schwäbisch Gmünd
- Zenke, Karl (1999): Ausbildungsfähigkeit fördern – Lebenshilfe geben. In: Bronder, Dietmar J. u. a. (1999) (Hrsg.): Handbuch Hauptschulbildungsgang. Zweiter Band: Praxisberichte. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag, S. 261-264
- Zukunftskommission Gesellschaft 2000 (1999) (Hrsg.): Solidarität und Selbstverantwortung. Von der Risikogesellschaft zur Chancengesellschaft. Stuttgart

6 Anhang

6.1 Anhang A: Klassenbefragung (Pretest)

Befragung der Klassen 9a und 9b zum Wochentagspraktikum

1 Punktabfrage mit Diskussionssequenzen

Hinweis: Pro Frage kann ein Punkt, bei Frage 4 können zwei Punkte vergeben werden (1.Wahl: rot, 2.Wahl: grün)

1.1 „Das Thema Berufswahl sieht bei mir im Moment so aus:“

	Klasse 9a	Klasse 9b
Ich weiß, welchen Beruf ich erlernen will.	10	10
Für mich stehen verschiedene Berufe zur Auswahl und ich habe mich noch nicht entschieden.	0	2
Ich bin noch ziemlich unsicher, welchen Beruf ich überhaupt ergreifen soll.	0	3
Ich werde weiter zur Schule gehen. (Bitte angeben, welche Schule*)	8	2
Sonstiges (bitte benennen)	0	0

* Schulen:

Klasse 9a	Klasse 9b
<ul style="list-style-type: none"> • 2-jährige Berufsfachschule (Elektrotechnik) • Hauswirtschaftsschule • Wirtschaftsschule • 10.Schuljahr 	<ul style="list-style-type: none"> • Wirtschaftsschule/ Kaufmännische Schule • Hauswirtschaftsschule

1.2 „Für die Berufswahl war für mich am wichtigsten:“

	Klasse 9a	Klasse 9b
Eltern	1	5
Lehrer/in	0	0
Blockpraktikum	3	1
Wochentagspraktikum	6	2
Beide Praktika zusammen	6	3
Freunde	2	1
Sonstiges (bitte benennen)	0	4*

- * „Bei dem Beruf habe ich nicht gehört, was meine Eltern sagen, da war für mich nur wichtig, welche Interessen ich selber habe, was ich besonders gut kann und was mir am meisten Spaß macht. Ich habe das aber nicht im Praktikum ausprobieren können, weil das nicht ging.“

„Ich wollte den Beruf schon immer machen und dann habe ich ihn auch im Praktikum gemacht.“

„Für mich war immer schon klar, was ich machen wollte.“

„Ich wusste schon immer, dass ich Übersetzerin werden will, aber dafür gab's keinen Praktikumsplatz.“

1.3 „Für die Berufsvorbereitung finde ich persönlich diese Form am besten:“

	Klasse 9a	Klasse 9b
Nur ein Blockpraktikum	1	7
Nur ein Wochentagspraktikum	1	1
Beides zusammen (BP + WTP)	12	3
Mehrere Praktika (z.B. 3 x 1 Woche)	4	5
Kein Praktikum	0	0
Andere Form (bitte benennen)	0	0

Diskussion zu 1.3 (Klasse 9b):

Paraphrase	Generalisierung
Als wir das Blockpraktikum gemacht haben, da wussten dann manche gleich, das ist mein Beruf, das will ich werden. Aber andere wussten's noch nicht, da war es schon besser, dass wir noch ein Praktikum machen konnten. Aber ich hab' gesagt, es	<i>Mehrere Praktika können bei der Berufswahlentscheidung hilfreich sein</i>

wäre besser, wenn wir noch mal eine Woche am Stück hätten, anstatt jeden Donnerstag. Es ist halt auch ne Umstellung vom einen Tag auf den anderen. Erst Schule, dann Betrieb, dann wieder Schule. (K 1)	<i>Gegen Wochentagspraktikum (Umstellung Schule – Betrieb)</i>
In manchen Berufen hat man etwas Angefangenes vorgefunden, und manche Betriebe waren auch nicht darauf vorbereitet, dass man nur einmal in der Woche kommt. Dann hat man die gleiche Tätigkeit mehrmals gemacht. Wir waren donnerstags im Betrieb und freitags sind wir voll kaputt in die Schule gekommen. Für mich war deshalb das Wochentagspraktikum nicht so das Wahre. (K 2)	<i>Gegen Wochentagspraktikum (verhindert kontinuierlichen Arbeitsprozess) Betriebliche Arbeit stellt Belastung dar, schulische Leistung leidet.</i>
Man konnte die Arbeit nicht zu Ende machen, die man begonnen hat. Ich hätte das gerne gesehen, wie meine Arbeit, die ich angefangen habe, weitergemacht wird. (K 3)	<i>Gegen Wochentagspraktikum (verhindert kontinuierlichen Arbeitsprozess)</i>
Insgesamt war's einfach zu viel. Wir hatten montags und dienstags Nachmittagsunterricht, am Mittwoch hatten die Evangelischen Konfirmandenunterricht, dann waren wir am Donnerstag den ganzen Tag im Betrieb und am Freitag war dann wieder Schule. Wenn wir dann eine Arbeit geschrieben haben, wusste man gar nicht mehr, wann man lernen soll. Wenn man nur einmal in der Woche Nachmittagschule hätte, dann würde ich das Wochentagspraktikum gar nicht mal schlecht finden. (K 4)	<i>Gegen Wochentagspraktikum (Gesamtbelastung in der gesamten Woche zu hoch) Bei Verringerung der Gesamtbelastung: positive Einschätzung</i>
Wenn man nach dem ersten Praktikum noch einen anderen Beruf ausprobieren wollte, dann konnte man das. Beim Blockpraktikum waren im Betrieb alle so lieb und nett. Im Wochentagspraktikum hat man dann schon gemerkt, wenn einer mal Ärger bekommen hat oder schlechte Laune hatte. (K 5)	<i>Für Wochentagspraktikum (ermöglicht realistischen Einblick in kollegiale Zusammenarbeit)</i>
Ich fand es schon sinnvoll, dass wir nicht nur ein Praktikum gemacht haben. Für diejenigen, denen das erste Praktikum nicht so gefallen hat, die konnten nochmal in eine andere Richtung gehen und was anderes ausprobieren. (K 6)	<i>Plädoyer für mehrere Praktika (erhöht die Sicherheit der Berufswahlentscheidung)</i>
Wenn man mehrere Praktika machen würde und das vielleicht immer nur für eine Woche, dann sieht man ja nicht alles, sondern nur einen kleinen Teil, und im nächsten Praktikum wär's dann wieder so. Es hat schon Vorteile, wenn man mehrere Berufe erkunden kann, aber 1 Woche ist zu kurz. (K 7)	<i>Plädoyer für mehrere längere Praktika (erhöht die Sicherheit der Berufswahlentscheidung)</i>
Ich fand das zweiwöchige Praktikum ganz gut, weil wir da den Nachmittag für die Berichte hatten. Beim Wochentagspraktikum mussten wir den ganzen Tag arbeiten, dann noch die Berichte schreiben und dazu noch die Hausaufgaben. Man hatte nicht den ganzen Stress mit der Schule. Wenn wirklich noch jemand nicht sicher ist, dann würde ich eher noch ein Blockpraktikum gut finden. (K 8)	<i>Gegen Wochentagspraktikum (Gesamtbelastung in der gesamten Woche zu hoch)</i>
Ich wäre für mehrere kurze Praktika. Wenn einem da irgendwas nicht so gefällt, dann ist es nicht so lang, und man kann sich bis zum nächsten überlegen, was man sonst noch machen könnte. (K 9)	<i>Gegen Wochentagspraktikum, für mehrere kürzere Praktika (geringeres Risiko bei Fehlentscheidung, mehrere Erprobungsmöglichkeiten)</i>

Diskussion zu 1.3 (Klasse 9a):

Das Wochentagspraktikum fand ich nicht so gut, weil da kommt alles durcheinander, Betrieb und Schule. Ein Blockpraktikum finde ich ausreichend, denn ich wusste schon, was ich werden will. Man kann sich ja vorher informieren. (K 10)	<i>Gegen Wochentagspraktikum (Wechsel Schule – Betrieb negativ erlebt)</i>
Das Problem ist, dass die großen Betriebe, wie z.B. DaimlerChrysler, kein Wochentagspraktikum anbieten, weil ihnen das zu umständlich ist. (K 11)	<i>Wochentagspraktikum nicht in allen Betrieben möglich</i>
Ich fand das Wochentagspraktikum eigentlich ganz gut, weil man mit der Zeit einen ganz guten Einblick hatte. Ich kannte die Kinder im Kindergarten dann ganz gut und habe mitgekriegt, wie sie Fortschritte gemacht haben und wie sie sich verändert haben. Für mich war die Arbeit im Blockpraktikum auch viel anstrengender als im Wochentagspraktikum. (K 12)	<i>Für Wochentagspraktikum (Längere Dauer ermöglicht Beobachtung von Entwicklungsschritten)</i>
Wenn man ein Werkstück anfängt, dann musste man eine Woche warten, bis man daran weiterarbeiten konnte. Das fand ich nicht so geschickt im Wochentagspraktikum. (K 13)	<i>Gegen Wochentagspraktikum (verhindert kontinuierlichen Arbeitsprozess)</i>
In manchen Betrieben ist es an einem Tag immer das Gleiche. Da hatte man dann im Wochentagspraktikum gar keine Abwechslung. Da wäre es besser, wenn man auch mal sehen könnte, was an den anderen Tagen so passiert. (K 14)	<i>Gegen Wochentagspraktikum (gleicher Wochentag bietet zu wenig Abwechslung)</i>
Ich würde mehrere Praktika als Blockpraktika gut finden. Dann kann man verschiedene Berufe ausprobieren und im Blockpraktikum kann man dranbleiben und muss nicht jede Woche neu anfangen. (K 15)	<i>Für mehrere Blockpraktika (ermöglicht kontinuierliches Arbeiten)</i>

1.4 „Ich wünsche mir noch folgende Unterstützung bei der Berufswahl:“

Hinweis: Die erste Ziffer bezieht sich darauf, wie oft die entsprechende Aussage als erste Wahl gepunktet wurde, die zweite Ziffer weist auf die zweite Wahl hin.

	Klasse 9a	Klasse 9b
Persönliche Beratung durch Berufsberater/in	0	2/0
Persönliches Gespräch mit Lehrer/in	1/2	0
Weiteres Praktikum (z.B. eine Woche)	3/6	½
Bewerbungstraining/Training Vorstellungsgespräch	4/4	2/1
Persönlichkeitstraining (z. B. selbstsicheres Auftreten, Höflichkeitsformen,...)	10/3	1/5
Weitere Infos (z. B. BIZ, Berufsschule,...)	0/3	1/0
Sonstiges (bitte benennen)	0	8/7*

* Keine weitere Unterstützung notwendig.

1.5 „Am Ende des Wochentagspraktikums gab es in meinem Betrieb ein Abschlussgespräch:“

	Klasse 9a	Klasse 9b
Ja	12	9
Nein	6	8

1.6 „Ich habe im Betrieb Rückmeldung über meine Stärken und Schwächen und meiner Eignung für den Beruf bekommen:“

	Klasse 9a	Klasse 9b
Ja	9	9
Nein	9	7

2 Freie Meinungsäußerung

2.1 Pro Wochentagspraktikum

2.1.1 Schriftliche Äußerungen (Klasse 9b):

Ich hatte nette Kollegen. Habe etwas dabei gelernt und hatte viel Spaß daran. Ich gehe heute noch hin und helfe manchmal. (K 16)	<i>Nette Kollegen Viel gelernt</i>
Der Meister hat sich mehr Zeit nehmen können. (K 17)	<i>Bessere Betreuung</i>
Man hat einen Einblick bekommen. Es hat Spaß gemacht. Man hat bessere Chancen bei der Bewerbung. (K 18)	<i>Einblick in den Beruf Bessere Chancen</i>
Ich durfte viel machen und habe viel gelernt, was ich auch jetzt noch gebrauchen kann. (K 19)	<i>Viel gelernt Viel selbst gemacht</i>
Man hat in der Arbeit viel gelernt. Man hatte an diesem Tag keinen Unterricht. (K 20)	<i>Viel gelernt</i>
Gut war für mich, dass ich mehr gelernt habe, als im Blockpraktikum. (K 21)	<i>Viel gelernt</i>
Man konnte den Betrieb und das Berufsleben besser kennenlernen. Je öfters man da war, desto besser hat man sich in das Berufsleben eingefügt. Alles ging dann von ganz allein. Nach einiger Zeit konnte man arbeiten, ohne etwas fragen zu müssen. (K 22)	<i>Betrieb und Berufsleben besser kennengelernt Selbstständigkeit steigt mit Praktikumsdauer</i>
Dass man verschiedene Menschen kennengelernt hat und auch Tätigkeiten dieses Berufs. Man hat auch gesehen, wie das Berufsleben so ist. (K 23)	<i>Viel Kontakt Betrieb und Berufsleben besser kennengelernt</i>
Man konnte sich gut über den Beruf informieren. (K 24)	<i>Gute Informationsbasis</i>

Ich hatte viel Kontakt mit Menschen, die ich nicht kannte. Meine Kollegen waren sehr nett zu mir. Ich habe viel gelernt, z. B. auch Menschenkenntnis und wie man mit „fremden“ Menschen umgeht. Außerdem hatten wir keine Schule, und ich konnte etwas länger schlafen. (K 25)	<i>Viel Kontakt/nette Kollegen Viel gelernt (z. B. Menschenkenntnis)</i>
Ich weiß jetzt, was ich werden will! Außerdem war meine Arbeitszeit nicht so lang. (K 26)	<i>Bestätigung des Berufswunschs</i>
Man hat verschiedene Leute kennen gelernt. (K 27)	<i>Neue Leute kennen lernen</i>
Gut war, dass die Kollegen sehr nett waren. (K 28)	<i>Nette Kollegen</i>

2.1.2 Mündliche Kommentare (Klasse 9b):

Der Vorteil war halt, dass man die Kollegen besser kennengelernt hat, und man hatte viel Spaß miteinander, weil man sich nach der längeren Zeit besser kannte. (K 29)	<i>Längere Dauer ermöglicht besseres Kennenlernen der Kollegen</i>
Für mich war es gut, dass es so lange gedauert hat, weil ich nach einiger Zeit für mich selber arbeiten konnte und brauchte keine Hilfe. Ich konnte mich dann aus und konnte einfach anfangen, ohne jemanden fragen zu müssen. Also, für mich war das wie im Berufsleben, so ganz selbständig zu arbeiten. (K 30)	<i>Längere Dauer ermöglicht selbstständiges Arbeiten</i>

2.1.3 Mündliche Äußerungen (Klasse 9a):

Ich fand es gut, dass es immer der gleiche Tag war, denn da wusste man schon, was man zu tun hatte. (K 31)	<i>Gleicher Wochentag erleichtert Eingewöhnung</i>
Durch die lange Zeit, die man im Betrieb war, konnte man alles sehr gut kennenlernen und auch den Beruf ganz gut einschätzen. (K 32)	<i>Lange Dauer ermöglicht realistische Einschätzung des Berufs</i>
Wenn man ein halbes Jahr jeden Donnerstag im Betrieb ist, dann weiß man erst mal so richtig, was der Beruf bedeutet. Ich meine die Belastung und so. (K 33)	<i>Lange Dauer ermöglicht Einschätzung der tatsächlichen Belastung</i>
Wenn man mal krank war, dann hat man im Wochentagspraktikum nicht so viel versäumt. (K 34)	<i>Bei Krankheit weniger Versäumnis</i>
Ich fand es gut, dass man über einen längeren Zeitraum im Betrieb war. Da konnte man gut beobachten, was die Firma so macht. (K 35)	<i>Lange Dauer ermöglicht Beobachtung der Betriebsabläufe</i>
Ich fand, durch das Wochentagspraktikum gab es Abwechslung: mal Schule, dann mal Betrieb. Wenn man 8 Stunden im Betrieb geschafft hat, dann ist man auch wieder gerne in die Schule gegangen. (K 36)	<i>Abwechslung wird positiv erlebt Arbeitstag als Kontrast zum Schulalltag</i>

2.2 Contra Wochentagspraktikum

2.2.1 Schriftliche Äußerungen (Klasse 9b):

Wir waren freitags in der Schule immer schlecht drauf und müde. (K 37)	<i>Müdigkeit am Freitag</i>
Zu viel Stress in der Schule (Hausaufgaben, auf Arbeiten lernen, usw.). Zu wenig Freizeit. (K 38)	<i>Schulische Belastung zu hoch Zu wenig Freizeit</i>
Schlecht war für mich, dass nach dem Wochentagspraktikum nochmal ein Tag Schule war. (K 39)	<i>Ungünstiger Tag</i>
Das ewig lange Stehen: 8 Stunden ohne Sonnenlicht, nur Lampen. Die Klimaanlage war immer an. Meine Augen wurden immer rot. Die Müdigkeit war oft ein Problem. Außerdem habe ich von meinem Chef nicht einmal ein Dankeschön zu Ohr bekommen. (K 40)	<i>Anstrengung (Stehen, künstliches Licht, Klimaanlage) Müdigkeit, wenig Lob</i>
Im Betrieb haben sie sich nicht so arg um mich gekümmert. (K 41)	<i>Vernachlässigung im Betrieb</i>
Der Donnerstag war der 3.Nachmittag von 5 in der Woche, an dem wir keine Zeit und Lust auf Hausaufgaben und Lernen mehr hatten. (K 42)	<i>Zu wenig Freizeit</i>
Von morgens bis abends nur stehen; ich finde, ein halber Tag hätte auch gereicht. (K 43)	<i>Anstrengung (Stehen)</i>
Die Tagesberichte gingen mir auf die Nerven, weil ich jeden Tag dasselbe gemacht habe. (K 44)	<i>Tagesberichte nervig</i>
Man konnte die angefangene Arbeit nicht am nächsten Tag fertig machen. Es war viel zu lang. In der Zeit hätte man vielleicht mehrere einwöchige Praktika machen können. Man konnte nicht wissen, wie es an anderen Tagen abläuft. Stressig war, dass man an den anderen Tagen noch Schule hatte. (K 45)	<i>Unterbrechung der laufenden Arbeit Wochentagspraktikum zu lang Gesamtbelastung hoch</i>
Es war ziemlich anstrengend. Trotz Praktikum gab es Hausaufgaben. (K 46)	<i>Anstrengung Schulische Belastung (HA)</i>
Es war sehr anstrengend, und wir hatten an dem Tag keine Freizeit mehr. (K 47)	<i>Anstrengung Wenig freie Zeit</i>
Man konnte die angefangenen Arbeiten nicht zu Ende machen. Es waren immer die gleichen Personen da. An einem anderen Tag wären die anderen Azubis da gewesen. Man hatte keine Zeit für die Schule, weil wir zweimal Mittagsunterricht hatten und einmal Konfirmandenunterricht. (K 48)	<i>Unterbrechung der laufenden Arbeit Ungünstiger Tag Wenig freie Zeit</i>
Es war manchmal sehr stressig, weil wir trotz Praktikum noch einen Stapel Hausaufgaben machen mussten. (K 49)	<i>Schulische Belastung (HA)</i>
Man konnte die Arbeit nicht fertig machen. (K 50)	<i>Unterbrechung der laufenden Arbeit</i>

Wir hatten kaum Zeit für Hausaufgaben. Wir waren freitags total müde. (K 51)	<i>Wenig freie Zeit</i> <i>Müdigkeit am Freitag</i>
Es war zu anstrengend, dass das Wochentagspraktikum unter der Woche war. Am Freitag hätte ich es besser gefunden. (K 52)	<i>Anstrengung</i> <i>Ungünstiger Tag</i>

2.2.2 Mündliche Kommentare (Klasse 9b):

Es war eine sehr große Belastung. Wir hatten kaum Freizeit, weil wir viel Mittagsschule hatten und dazu noch Hausaufgaben und am Freitag waren dann alle müde und es hat dann auch die Konzentration gefehlt. (K 53)	<i>Belastung der Woche zu hoch</i> <i>Müdigkeit am Freitag</i>
Ich fand auch die Belastung zu groß, weil wir fast nicht lernen konnten. Am Schlimmsten war es, wenn wir freitags eine Arbeit geschrieben haben. Aber das haben sie ja dann abgeschafft. (K 54)	<i>Belastung der Woche zu hoch</i> <i>Müdigkeit am Freitag</i>

2.2.3 Mündliche Äußerungen (Klasse 9a):

Ich fand es zu anstrengend. Ich war freitags immer ziemlich müde. Wenn man freitags eine Arbeit geschrieben hat, konnte man donnerstags nicht lernen. Dann musste man vorher lernen. Das war umständlich. (K 55)	<i>Anstrengung</i> <i>Zeitmanagement (z.B. Lernen vor Klassenarbeiten) wird als schwierig erlebt</i>
Der Tag war ungeschickt. Freitags wäre es besser, da könnte man sich am Wochenende ausruhen. (K 56)	<i>Ungünstiger Tag</i>
Ich finde halt auch das Risiko zu hoch. Wenn man merkt, dass einem der Betrieb oder der Beruf nicht gefällt, dann muss man dort ein ganzes halbes Jahr bleiben. (K 57)	<i>Risiko der Fehlentscheidung</i>

6.2 Anhang B: Schulinterne Erhebung zum Wochentagspraktikum (Vorlagen)

PRAXISTAG WOCHENTAGSPRAKTIKUM

Befragung vor Beginn des Tagespraktikums

Name: Datum:

1. Findest du es für dich vorteilhaft, in einem zweiten Praktikum noch einmal einen Einblick in die Berufswelt zu erhalten? Begründe deine Antwort.

2. Mein Berufswunsch derzeit ist

Mein Ausweichberuf ist

Weitere Alternativen sind

3. Im Tagespraktikum wirst du den Beruf des/r erkunden.

Wieso hast du gerade diesen Praktikumsberuf/diese Praktikumsstelle gewählt? Begründe!

4. War es leicht oder schwierig, deine Praktikumsstelle zu finden? Wer hat dich dabei unterstützt?

5. Hilft dir dieser Beruf im Tagespraktikum dabei, deinen Wunschberuf genauer kennenzulernen? Begründe!

6. Mit welchen Erwartungen und Vorstellungen gehst du am Donnerstag ins Tagespraktikum? Schreibe sie auf, bitte aber nicht zu kurz!

7. Donnerstags bist du nun den ganzen Tag im Betrieb.
Wird sich das Tagespraktikum irgendwie auf deine schulischen Leistungen auswirken?

8. Hast du dich mit deinen Eltern darüber unterhalten, welchen Tagespraktikumsberuf und welche Tagespraktikumsstelle du gewählt hast. Berichte.

9. Du hast ein halbes Jahr früher entscheiden müssen, welches Fach - Technik oder HTW - du in der zweiten Hälfte der 8.Klasse und in der 9.Klasse besuchen wirst.
Ist dir diese Entscheidung leicht gefallen? Berichte über die Gründe deiner Entscheidung.

PRAXISTAG WOCHENTAGSPRAKTIKUM

Befragung vor den Pfingstferien

Name: Datum:

*Du bist nun etwa zehn Donnerstage in deinem Praktikumsbetrieb.
Es ist deshalb Zeit, über das Praktikum nachzudenken und deine Erfahrungen und Eindrücke auch uns Lehrern für eine Zwischenbilanz mitzuteilen.
Beantworte die Fragen deshalb bitte sorgfältig und ausführlich!*

1. Im Tagespraktikum erkunde ich den Beruf des/r
2. Willst du diesen Beruf auch erlernen?
Mein Berufswunsch derzeit ist:
Meine Ausweichberufe sind:
3. Hilft dir dieser Beruf im Tagespraktikum dabei, deinen Wunschberuf genauer kennenzulernen? Begründe!
4. Haben sich deine Erwartungen und Vorstellungen an den Praktikumsberuf erfüllt? Berichte.
5. Interessieren dich die Tätigkeiten und Arbeiten im Praktikumsberuf überwiegend oder gefallen sie dir überwiegend nicht. Begründe jeweils.
6. Was hat sich in deiner Einstellung zum Praktikumsberuf/zur Praktikumsfirma gegenüber dem Beginn des Praktikums verändert.

7. Ist der Praktikumsstag für dich eine willkommene Abwechslung in der Woche oder belastet er dich? Erkläre!
8. Haben sich nach deiner Einschätzung deine schulischen Leistungen wegen des Praktikums *verschlechtert* *sind gleichgeblieben* *verbessert*
(Kreuze an)
Erkläre warum.
9. Findest du ein Tagespraktikum in unserer Form oder ein zweiwöchiges Praktikum besser für deine Berufswahl? Begründe kurz.
10. Jede Woche ist ein Tätigkeitsbericht zu schreiben. Ist er nur eine unnötige Schreibarbeit oder verhilft er auch zum Nachdenken/zu Informationen über den Praktikumsberuf?
11. Hilft ein zweites Betriebspraktikum, egal in welcher Form, bei der Berufswahl oder hättest du dir diese Erfahrungen/Informationen auch anders beschaffen können?
12. Ist die Betreuung des Praktikums durch die Schule/die Lehrer in der jetzigen Form ausreichend?
13. Hast du Verbesserungsvorschläge für das Tagespraktikum? Gibt es Probleme, die noch nicht angesprochen wurden?

PRAXISTAG WOCHENTAGSPRAKTIKUM

Befragung nach den Sommerferien

Name: Datum:

Mit Hilfe dieses Fragebogens wollen wir noch einige Informationen zum derzeitigen Stand deiner Berufswahl erfragen. Damit soll auch die Auswertung des Tagespraktikums abgeschlossen werden.

Beantworte die Fragen deshalb bitte sorgfältig und ausführlich!

1. Im Tagespraktikum erkundete ich den Beruf des/r

2. Mein derzeitiger Wunschberuf ist
Derzeitiger Wunschberuf und erkundeter Beruf im Tagespraktikum stimmten überein:
Derzeitiger Wunschberuf und erkundeter Beruf im Tagespr. stimmten nicht überein:

3. Meine derzeitigen Ausweichberufe sind: 1.
 2.
 3.

Derzeitige Ausweichberufe u. erkundeter Beruf im Tagespr. stimmen überein:
Derzeitige Ausweichberufe u. erkundeter Beruf im Tagespr. stimmen nicht überein:

4. Hat sich dein Wunschberuf durch das Tagespraktikum verändert?

Ja:

Nein:

5. Gehst du nach der 9. Klasse weiterhin in eine Schule

Nenne sie:

2-jährige Berufsfachschule:

10. Hauptschuljahr

andere

oder willst du eine Ausbildung in einem Betrieb beginnen?

Ja Nein

oder was hast du sonst vor?

6. Hast du schon Bewerbungen geschrieben? Wenn ja, wie viele?

Ja:

Bewerbungsanzahl								
Schüler								

Nein:

7. Für welche Ausbildungsberufe hast du dich beworben? Nenne sie.

8. Du hast nun 2 Berufspraktikas, 2(3) Berufserkundungen, Informationen durch die Berufsberatung, den OIB-Unterricht, ein Bewerbertraining durch die Volksbank und einen Informationstag an der Gottlieb-Daimler-Schule im 8. Schuljahr „hinter dir“.

Bist du dir sicher, deinen „richtigen“ Beruf gefunden zu haben? Begründe!

Ja, weil...

Nein, weil...

Unsicher, weil...

9. Erwartest du noch Hilfe der Schule bei deiner Berufswahl/Lehrstellensuche? Wenn ja, Welche?

PRAXISTAG WOCHENTAGSPRAKTIKUM

Befragung der Praktikumsbetriebe

Bitte den Fragebogen im beiliegenden Umschlag dem Praktikanten mit in die Sonnenbergschule geben. Vielen Dank.

Praktikumsbetrieb: Datum:
.....
.....
.....

Erkundeter Beruf im Tagespraktikum:

1. Unternimmt die Hauptschule Ihrer Meinung nach genug, um die Schüler ausreichend auf die Berufswahl vorzubereiten? Sehen Defizite oder haben Sie eventuell weitere Möglichkeiten zur Berufswahlvorbereitung als Vorschläge?
2. Halten Sie es für sinnvoll/erforderlich, Schülern der Hauptschule in einem zweiten Praktikum einen weiteren Einblick in die Berufswelt zu ermöglichen?
3. Bereitete es im Vergleich zu einem zweiwöchigen Praktikum Schwierigkeiten, einen Tagespraktikanten im Betrieb aufzunehmen. Wenn ja, nennen Sie bitte die Probleme kurz.
4. Die Tagespraktikanten absolvieren derzeit ihr zweites Betriebspraktikanten. Sind sie motivierter/interessierter als die Praktikanten, die ihr normales zweiwöchiges Praktikum durchführen, oder gibt es keine Unterschiede.

5. Erhalten Ihrer Meinung nach die Tagespraktikanten durch den Praktikumstag einen ausreichenden und realistischen Einblick in den erkundeten Beruf?
6. Der Praxistag der Sonnenbergschule ist derzeit ein Modellversuch. Sollte der Praxistag im nächsten Jahr wieder in dieser Organisationsform durchgeführt werden, würden Sie wieder eine Praktikumsstelle zur Verfügung stellen?
7. Sind Sie mit der Praktikumsorganisation/-betreuung seitens der Schule zufrieden oder haben Sie Verbesserungsvorschläge.
8. Bitte äußern Sie sich hier frei zu den Ihrer Meinung nach noch wichtigen Punkten, die in den anderen Fragen nicht angesprochen wurden.